পিএইচডি অভিসন্দর্ভ

ভাষাবিজ্ঞান বিভাগ

# শিরোনাম : বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের ভাষা-প্রকাশের স্বরূপ বিশ্লেষণ
# (An analysis of the nature of language expression by Bengali speaking autistic children)

(এই অভিসন্দর্ভটি উপরিউক্ত শিরোনামের পিএইচডি গবেষণাকর্মের অংশ হিসেবে উপস্থাপিত হলো)

সালমা নাসরীন
রেজিস্ট্রেশন নম্বর : ৯২
শিক্ষাবর্ষ : ২০১১-২০১২
ভাষাবিজ্ঞান বিভাগ
ঢাকা বিশ্ববিদ্যালয়

*Dhaka University Institutional Repository*

## ঘোষণাপত্র

আমি ঘোষণা করছি যে, 'বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের ভাষা-প্রকাশের স্বরূপ বিশ্লেষণ' শিরোনামে এই পিএইচডি অভিসন্দর্ভের কোনো অংশ অন্য কোনো প্রতিষ্ঠানে উপস্থাপন করা হয়নি এবং কোথাও মুদ্রিতও হয়নি।

গবেষক

(সালমা নাসরীন)
সহযোগী অধ্যাপক
ভাষাবিজ্ঞান বিভাগ
ঢাকা বিশ্ববিদ্যালয়

*Dhaka University Institutional Repository*

**প্রত্যয়নপত্র**

এই মর্মে প্রত্যয়ন করা যাচ্ছে যে, সালমা নাসরীন (রেজিস্ট্রেশন নম্বর ৯২, সেশন ২০১১-২০১২) 'বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের ভাষা-প্রকাশের স্বরূপ বিশ্লেষণ' শীর্ষক অভিসন্দর্ভটি আমার তত্ত্বাবধানে রচিত হয়েছে। আমার জানা মতে, এই অভিসন্দর্ভের কোনো অংশ অন্য কোনো প্রতিষ্ঠানে উপস্থাপিত হয়নি এবং কোথাও মুদ্রিতও হয়নি। এটি বর্তমানে পিএইডি ডিগ্রি প্রাপ্তির জন্য উপযোগী হওয়ায় জমাদান করা হয়েছে।

তত্ত্বাবধায়ক

(ড. হাকিম আরিফ)
অধ্যাপক
যোগাযোগ বৈকল্য বিভাগ
ঢাকা বিশ্ববিদ্যালয়

Dhaka University Institutional Repository

## কৃতজ্ঞতা স্বীকার

ব্যক্তিগত জীবনে আমার সন্তান অটিস্টিক হওয়ার কারণে এ সম্পর্কিত বাস্তব অভিজ্ঞতা আমি বিগত ১৭ বছর যাবৎ লালন করে আসছি। কিন্তু গত চার বছর আগেও অটিজমের ইতিহাস ও তাত্ত্বিকজ্ঞান সম্পর্কে আমার স্পষ্ট ধারণা ছিল না। বর্তমান বিশ্বে অটিজম সম্পর্কিত বহুমাত্রিক গবেষণা চলছে। পিএইচডি গবেষণার কাজে যখন আমি এসব বিদেশি গবেষণা সম্পর্কিত গ্রন্থ ও প্রবন্ধের দ্বারস্থ হই, তখন জানতে পারি অটিজমের নানামাত্রিক তত্ত্ব। পৃথিবীর বিভিন্ন দেশের বিভিন্ন ভাষায় অটিজম সংক্রান্ত গবেষণা শুধু সংখ্যার বিচারে ঋদ্ধ নয়, গবেষণার মান ও উৎকর্ষে তা সমৃদ্ধি লাভ করেছে। এ বিষয়ে বাংলাদেশও পিছিয়ে নেই, যদিও এখানকার অটিজম বিষয়ক গবেষণা ও চর্চা অন্যান্য দেশের মতো সমৃদ্ধি ও বিকাশ লাভ করেনি। ফলে আমেরিকা ও অন্যান্য দেশের অটিজম বিশেষজ্ঞদের নিত্য-নতুন তত্ত্ব ও পরীক্ষা-নিরীক্ষালব্ধ ফলাফলের মাধ্যমে আমি জ্ঞান লাভ করতে সমর্থ হই। বর্তমান গবেষণায় এসব তাত্ত্বিক জ্ঞান অনুসরণ করে তার আলোকে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের ভাষা-প্রকাশের স্বরূপ অনুসন্ধান করার চেষ্টা করা হয়েছে।

মানুষের জীবনের কিছু বিশেষ ঘটনা বিশেষ কিছু কাজের জন্য উৎসাহ যোগায়। আমার ক্ষেত্রেও এর ব্যতিক্রম নয়। আমার বিশেষ সন্তানের জন্য এই ধরনের একটি বিশেষ গবেষণামূলক কাজ করা সম্ভব হয়েছে। সন্তান অটিস্টিক না হলে হয়তো অন্য বিষয় নিয়ে গবেষণা করতাম। অটিজম ও ভাষা বিষয়ক গবেষণায় যখন আগ্রহী হই তখন এর মূল প্রেরণার উৎস ছিল আমার অটিস্টিক সন্তান সৃজন। সন্তান অটিস্টিক থাকার কারণে ভেতর থেকে কাজটি করার তাগিদ অনুভব করি। সৃজনের প্রতিদিনের অব্যাকরণিক কথা, বাকহীন অভিব্যক্তি ইত্যাদি আমাকে উদ্দীপ্ত করেছে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর ভাষা সমস্যার বাস্তবতাকে গবেষণার মধ্যে ছড়িয়ে দিতে। আর এ ধরনের একটি গবেষণামূলক কাজ সম্পন্ন করতে পেরে আমি ব্যক্তিগতভাবে তৃপ্তি ও সুখ অনুভব করছি।

সমাজের প্রতিটি দায়িত্বশীল মানুষের উচিত অটিজম সম্পর্কে বিশেষ জ্ঞান অন্বেষণ করা, যাতে তাঁরা বিজ্ঞানমনস্ক, দর্শন ও মনোবৈজ্ঞানিক ভাবনায় অটিস্টিক শিশুদের দেখার সুযোগ লাভ করতে পারেন। কারণ সময়ের প্রয়োজনে বিষয়টির গুরুত্ব অনস্বীকার্য। বাংলাদেশে অটিজম বিষয়ক যেসব গবেষণা হয়েছে সেসব গবেষণায় অটিস্টিক শিশুদের আচরণিক ও ব্যবহারিক সমস্যা বেশি প্রাধান্য পেয়েছে। কিন্তু বর্তমান গবেষণায় বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের ভাষা-প্রকাশের নানা সমস্যা ও টানা-পোড়েনের বিষয় নিয়ে বর্ণনা ও বিশ্লেষিত হয়েছে। অর্থাৎ বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের গ্রহণমূলক ও প্রকাশমূলক ভাষার নানা সমস্যা তুলে ধরাই এই গবেষণার প্রধান উদ্দেশ্য রূপে কাজ করেছে। যারা এই অভিসন্দর্ভের প্রতিটি অধ্যায় পাঠ করবেন তাঁরা অটিস্টিক শিশুদের ভাষাসমস্যা ও অন্যান্য সূক্ষ্মতর বিষয় সম্পর্কে ধারণা লাভ করতে পারবেন। এসব ধারণা লাভের মাধ্যমে যদি কোনো গবেষক বা অটিস্টিক সন্তানের অভিভাবকের মনে সামান্য কিছু জিজ্ঞাসার সৃষ্টি হয় তাহলে আমার শ্রম সার্থক হবে। যেহেতু আমাদের দেশে অটিজম ও ভাষা বিষয়ক পিএইচডি পর্যায়ে কোনো গবেষণাকর্ম সম্পাদিত হয়নি, সে কারণে এই গবেষণাকর্মের মধ্য দিয়ে অটিজম ও ভাষা বিষয়ক জ্ঞান পাঠক বা ভবিষ্যৎ গবেষকদের কাছে একটি নতুন মাত্রা এনে দিবে বলে আমার বিশ্বাস।

অনেকের সাহায্য নিয়েই এই গবেষণাকর্মটি সম্পন্ন করা হয়েছে। বিশেষ করে আমার তত্ত্বাবধায়ক ড. হাকিম আরিফের কাছ থেকে যে গুরুত্বপূর্ণ উপদেশ এবং নির্দেশ পেয়েছি তা এই গবেষণাকর্ম সম্পন্ন করতে যথেষ্ট সহায়তা করেছে। তাঁর সুচিন্তিত মতামত ও পরিকল্পনায় সমস্ত গবেষণা-কর্মটি সুষ্ঠুরূপে সম্পন্ন করা সম্ভব হয়েছে। তাঁর প্রতি অনিঃশেষ কৃতজ্ঞতা জ্ঞাপন করছি। উপাত্ত সংগ্রহের জন্য দুটি স্কুল– অটিজম ওয়েলফেয়ার ফাউন্ডেশন (এডব্লিউএফ) ও সোসাইটি ফর দ্যা ওয়েলফেয়ার অব অটিস্টিক চিলড্রেন (সোয়াক)-এর প্রতি গভীর কৃতজ্ঞতা জানাচ্ছি। তাঁদের সাহায্য ছাড়া উপাত্ত সংগ্রহ করা সম্ভব ছিল না। উল্লিখিত দুটি স্কুলের

*Dhaka University Institutional Repository*

শিক্ষকদের অকুণ্ঠ সমর্থন উপাত্ত সংগ্রহ ও বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশু সম্পর্কে আমার প্রত্যক্ষ জ্ঞান অর্জনের সুযোগ তৈরি করে দেয়। এছাড়া এই গবেষণার কাজে যাঁরা আমাকে অবিরাম উৎসাহ, সহাযোগিতা ও যথাসময়ে শেষ করার জন্য বারবার তাগাদা দিয়েছেন তাদের প্রতি আন্তরিক কৃতজ্ঞতা রইলো।

সালমা নাসরীন

Dhaka University Institutional Repository

# অধ্যায় সূচি


পৃষ্ঠা

**ক. সারণি সূচি** **xi**
**খ. চিত্র সূচি** **xii**
**গ. গ্রাফচিত্র সূচি** **xiii**
**ঘ. সার-সংক্ষেপ** **xiv**

**১. প্রথম অধ্যায় : অবতরণিকা** **১৬-২১**
১.১ অনুমিত সিদ্ধান্ত
১.২ গবেষণা প্রশ্ন
১.৩ অভিসন্দর্ভের অধ্যায় বিভাজন

**২. দ্বিতীয় অধ্যায় : পূর্ব-গবেষণার বিবরণ** **২২-২৯**
২.১ অটিজম ও ভাষা বিষয়ক গবেষণা
২.২ বাংলা ভাষায় সম্পাদিত অটিজম বিষয়ক গবেষণা

**৩. অটিজম : তাত্ত্বিক ধারণা** **৩০-৪৯**
৩.১ সংজ্ঞার্থ
৩.২ বৈশিষ্ট্য ও প্রকৃতি
৩.৩ অটিজমের ইতিহাস
৩.৩.১ *লিও কনার*
৩.৩.২ *হ্যান্স অ্যাসপারজার*
৩.৩.৩ *ব্রোনো বেটেলহাইম*
৩.৪ অটিজমের প্রকারভেদ
৩.৪.১ *অ্যাসপারজার সিনড্রোম*
৩.৪.২ *চিরায়ত অটিজম*
৩.৪.৩ *পিডিডিএনওএস*
৩.৪.৪ *রেট সিনড্রোম*
৩.৪.৫ *চাইল্ডহুড ডিজইন্টিগ্রেটিভ ডিজঅর্ডার*

Dhaka University Institutional Repository

**৪. চতুর্থ অধ্যায় : অটিজম ও মনোগত তত্ত্ব** **৫০-৬০**

৪.১ সংজ্ঞা, প্রকৃতি ও বৈশিষ্ট্য

৪.২ মনোগত তত্ত্বের গোড়ার কথা

৪.৩ অটিজম ও মনোগত তত্ত্ব

৪.৪ শিশুর স্বাভাবিক বৃদ্ধি ও মনোগত তত্ত্ব

৪.৫ স্বাভাবিক ও অটিস্টিক শিশুর মনোগত তত্ত্বের বিকাশ : তুলনা

৪.৬ ভাষা ও মনোগত তত্ত্বের সম্পর্ক

৪.৭ মনোগত তত্ত্ববিষয়ক পরীক্ষণ

*৪.৭.১ ভ্রান্ত ধারণা (false belief)-র ক্ষেত্রে অটিস্টিক শিশুর সমস্যা*

*৪.৭.১.১ ভ্রান্ত ধারণা (false belief)-র ক্ষেত্রে বাক্যগত সমস্যা*

**৫. পঞ্চম অধ্যায় : অটিজম ও ভাষা : অটিস্টিক শিশুদের বাচনিক সংজ্ঞাপন** **৬১-৭৩**

৫.১ অটিজমের সঙ্গে ভাষার সম্পর্ক

৫.২ অটিস্টিক শিশুর ভাষা সমস্যা বিষয়ে তাত্ত্বিকদের মতামত

*৫.২.১ ভাষাগত অসঙ্গতি*

*৫.২.২ ভাষাগত সমস্যা : ভাষাতাত্ত্বিক দৃষ্টিভঙ্গি*

*৫.২.২.১ ধ্বনিতাত্ত্বিক অসঙ্গতি*

*৫.২.২.২ শব্দগত ও রূপতাত্ত্বিক ঘাটতি*

*ক. বিশেষ্য আয়ত্তীকরণ বৈশিষ্ট্য*

*খ. ক্রিয়ারূপ আয়ত্তীকরণ : রূপ ও প্রকৃতি*

*গ. অন্যান্য শব্দগত উপাদান আয়ত্তীকরণ*

*৫.২.২.৩ বাক্যতাত্ত্বিক সামর্থ্য*

**৬. অটিজম ও ভাষা : অটিস্টিক শিশুদের অবাচনিক সংজ্ঞাপন** **৭৪-৭৯**

৬.১ শিশুর অবাচনিকতার বিকাশ

৬.২ অবাচনিক সংজ্ঞাপন ও সামাজিকীকরণ

৬.৩ অটিস্টিক শিশু ও অবাচনিক সংজ্ঞাপন

**৭. অটিজম ও সামাজিক সংজ্ঞাপন** **৮০-৮৪**

৭.১ সামাজিক সংজ্ঞাপন কী

Dhaka University Institutional Repository

৭.২ অটিজম ও সামাজিক যোগাযোগ

৭.২.১ *প্রায়োগিক সংজ্ঞাপন*

৭.২.২ *বর্ণনামূলক আখ্যান*

**৮. অষ্টম অধ্যায় : গবেষণা পদ্ধতি** **৮৫-৯৬**

৮.১ গবেষণার উদ্দেশ্য

৮.২ গবেষণা প্রশ্ন

৮.৩ অনুসৃত গবেষণা পদ্ধতি

৮.৪ অংশগ্রহণকারী

৮.৫ উপাত্ত সংগ্রহ প্রক্রিয়া

*৮.৫.১ অংশগ্রহণকারী পর্যবেক্ষণ*

*৮.৫.২ সাক্ষাৎকার*

*৮.৫.৩ অভিভাবক ও শিক্ষক কর্তৃক প্রদত্ত উপাত্ত*

*৮.৫.৩ পরীক্ষণে ব্যবহৃত উদ্দীপক*

*৮.৫.৪ বিভিন্ন পরীক্ষণে উদ্দীপক হিসাবে উপাদানের ব্যবহার*

৮.৬ গবেষণা নমুনায়ন

৮.৬ অনুমিত সিদ্ধান্ত ও বর্তমান গবেষণা

**৯. নবম অধ্যায় : মনোগত তত্ত্ব ও বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর ভাষা দক্ষতা** **৯৭-১২১**

৯.১ গবেষণার উদ্দেশ্য

৯.২ অংশগ্রহণকারী অটিস্টিক শিশু

৯.৩ ব্যবহৃত উদ্দীপক ও পরীক্ষণ

৯.৪ সম্পাদিত পরীক্ষণসমূহ

*৯.৪.১ পরীক্ষণ–১ বর্ণনা*

*৯.৪.২ পরীক্ষণ–২ বর্ণনা*

*৯.৪.৩ পরীক্ষণ–৩ বর্ণনা*

*৯.৪.৪ পরীক্ষণ–৪ বর্ণনা*

৯.৫ বাংলাভাষী উচ্চ-দক্ষ শিশু ও মনোগত তত্ত্ব

Dhaka University Institutional Repository

**১০. দশম অধ্যায় : বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর শব্দ আয়ত্তীকরণ প্রকৃতি ১২২-১৩৩**

১০.১ অংশগ্রহণকারী

১০.২ ব্যবহৃত উদ্দীপক

১০.৩ উদ্দীপক সংগ্রহের প্রভাবক ও কেন্দ্রীয় বিবেচ্যসমূহ

১০.৪ উপাত্ত সংগ্রহ প্রক্রিয়া

১০.৫ উপাত্ত উপস্থাপন

১০.৬ ফলাফল বিশ্লেষণ ও পর্যালোচনা

১০.৬.১ *ঘরোয়া পরিবেশে ব্যবহৃত বিশেষ্যবাচক উপাদান শনাক্তকরণে অংশগ্রহণকারীদের দক্ষতার প্রকৃতি*

১০.৬.২ *সামাজিক পরিবেশে ব্যবহৃত বিশেষ্যবাচক উপাদান শনাক্তকরণে অংশগ্রহণকারীর ব্যক্তিগত দক্ষতার প্রকৃতি*

১০.৬.৩ *বিশেষ্য আয়ত্তীকরণে অটিস্টিক শিশুদের ক্ষেত্রে যা ঘটে*

১০.৬.৪ *বর্তমান পরীক্ষণে প্রাপ্ত সাধারণ ফলাফল*

**১১. একাদশ অধ্যায় : বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর ক্রিয়ারূপ শনাক্তকরণ ১৩৪-১৪২**

১১.১ অটিস্টিক শিশুর ক্রিয়া আয়ত্তীকরণ প্রক্রিয়া

১১.২ সম্পাদিত পরীক্ষণ

**১২. দ্বাদশ অধ্যায় : বাঙালি অটিস্টিক শিশুর সামাজিক সংজ্ঞাপন দক্ষতার রূপ ও প্রকৃতি ১৪৩-১৬৯**

১২.১ অংশগ্রহণকারী

১২.২ উপাত্ত সংগ্রহ প্রক্রিয়া ও কেন্দ্রীয় বিবেচনাসমূহ

১২.৩ সম্পাদিত পরীক্ষণ

১২.৩.১ *পরীক্ষণ–১*

১২.৩.২ *পরীক্ষণ—২*

১২.৩.৩ *পরীক্ষণ–৩*

১২.৪ অটিস্টিক শিশুর সামাজিক যোগাযোগে ব্যর্থতার কারণ

**১৩. ত্রয়োদশ অধ্যায় : গল্প কথনে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর বাক্যগত সামর্থ্য ১৭০-১৮২**

১৩.১ অংশগ্রহণকারী

Dhaka University Institutional Repository

১৩.২ ব্যবহৃত উদ্দীপক ও উপাত্ত সংগ্রহ কৌশল

১৩.৩ ফলাফল বিশ্লেষণ

১৩.৪ ফলাফল পর্যালোচনা

*১৩.৪.১ গল্প কথনে উচ্চ-দক্ষ শিশুর বাক্যতাত্ত্বিক সামর্থ্য*

*১৩.৪.২ নিম্ন-দক্ষ শিশুর গল্প কথনে বাক্যগত সামর্থ্য*

**১৪. চতুর্দশ অধ্যায় : পিতামাতার সাথে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর সংজ্ঞাপন প্রকৃতি ১৮৩-১৯১**

১৪.১ অটিজম শনাক্তকরণ

১৪.২ অটিস্টিক শিশুর উচ্চারণগত সমস্যা

১৪.৩ পুনরাবৃত্তি বা ইকোলালিয়া

১৪.৪ সীমাবদ্ধ শব্দভাণ্ডার

১৪.৫ সর্বনাম ও ক্রিয়া ব্যবহারের প্রকৃতি

*১৪.৫.১ অন্যান্য শব্দ-উপাদান ব্যবহারের প্রকৃতি*

১৪.৬ বাক্যগত অনুধাবন ও প্রকাশ

১৪.৭ সামাজিক ও প্রায়োগিক দক্ষতার প্রকৃতি

১৪.৮ উপসংহার

**১৫. উপসংহার ১৯২-১৯৫**

**তথ্যপঞ্জি ১৯৬-২০৫**

**পরিশিষ্ট ২০৬-২৪৬**

Dhaka University Institutional Repository

# সারণি সূচি


| ক্রমিক নং | সারণি নং | শিরোনাম | পৃষ্ঠা |
|---|---|---|---|
| ১. | ১ | ঘরোয়া পরিবেশে ব্যবহৃত বিশেষ্যবাচক উপাদান উপস্থাপন | ২১৮ |
| ২. | ২ | সামাজিক পরিবেশে ব্যবহৃত বিশেষ্যবাচক উপাদান উপস্থাপন | ২২৭ |
| ৩. | ৩ | অটিস্টিক শিশুদের ক্রিয়ারূপ শনাক্তকরণে দক্ষতার পরিমাপ | ২৩৩ |
| ৪. | ৪ | প্রতীকী হস্তভঙ্গি শনাক্তকরণের ক্ষেত্রে অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ | ২৩৭ |
| ৫. | ৫ | ভিডিওচিত্রে প্রদর্শিত সামাজিক ঘটনা বিশ্লেষণে অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ | ২৩৯ |
| ৬. | ৬ | গল্প-কথন পরবর্তী উত্তর প্রদানের ক্ষেত্রে অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ | ২৪০ |
| ৭. | ৯.১ | আবেগসূচক চিত্র শনাক্তকরণে অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার মাত্রা পরিমাপ | ১০০ |
| ৮. | ৯.২ | উচ্চ ও নিম্ন-দক্ষ শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ | ১০৪ |
| ৯. | ৯.৩ | উচ্চ মানসিক ধারণা পর্যবেক্ষণ বিষয়ে অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ | ১১০ |

Dhaka University Institutional Repository

# চিত্র সূচি


| ক্রমিক নং | চিত্র নং | শিরোনাম | পৃষ্ঠা |
|---|---|---|---|
| ১. | ১.১ | স্বাভাবিক শিশুর ভাষা আয়ত্তীকরণ চক্র | ১৭ |
| ২. | ৪.১ | শিশুর মনোগত তত্ত্ব বিকাশের বয়সক্রম | ৫৫ |
| ৩. | ৫.১ | মূর্তায়ন প্রক্রিয়ার মাধ্যমে একটি ‘কাঁচা আম’ সম্পর্কে একজন বাঙালি শিশুর ধারণায়ন | ৬৮ |

Dhaka University Institutional Repository

## গ্রাফচিত্র সূচি


| ক্রমিক নং | গ্রাফচিত্র নং | শিরোনাম | পৃষ্ঠা |
|---|---|---|---|
| ১. | ৯.১ | আবেগসূচক উদ্দীপক শনাক্তকরণে অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ | ১০১ |
| ২. | ৯.২ | আবেগসূচক উদ্দীপক শনাক্তকরণে উচ্চ-দক্ষ ও নিম্ন-দক্ষ শিশুদের তুলনা | ১০১ |
| ৩. | ৯.৩ | আবেগসূচক উদ্দীপক শনাক্তকরণে উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ | ১০২ |
| ৪. | ৯.৪ | ভ্রান্ত উদ্দীপকের নাম শনাক্তকরণে অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ | ১০৭ |
| ৫. | ৯.৫ | ভ্রান্ত উদ্দীপক শনাক্তকরণে অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ | ১০৭ |
| ৬. | ৯.৬ | অটিস্টিক শিশুদের গল্পের যৌক্তিক ঘটনা-পরম্পরা উপস্থাপন দক্ষতার পরিমাপ | ১১১ |
| ৭. | ৯.৭ | অটিস্টিক শিশুর স্মৃতি-অভীক্ষা দক্ষতার পরিমাপ | ১১২ |
| ৮. | ১০.১ | গৃহস্থালী শব্দ শনাক্তকরণে অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ | ১২৪ |
| ৯. | ১০.২ | গৃহস্থালী বিশেষ্য শনাক্তকরণে উচ্চ-দক্ষ ও নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার তুলনা | ১২৫ |
| ১০. | ১০.৩ | সামাজিক বিশেষ্য শনাক্তকরণে অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ | ১২৫ |
| ১১. | ১১.১ | ক্রিয়া উদ্দীপক শনাক্তকরণে অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ | ১৩৬ |
| ১২. | ১১.২ | দৃশ্যমান ও বিমূর্ত ক্রিয়া উদ্দীপক শনাক্তকরণে অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতা | ১৩৭ |
| ১৩. | ১২.১ | প্রতীকী হস্তভঙ্গি শনাক্তকরণে অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ | ১৪৬ |
| ১৪. | ১২.২ | প্রতীকী হস্তভঙ্গি শনাক্তকরণে উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ | ১৪৬ |
| ১৫. | ১২.৩ | প্রতীকী হস্তভঙ্গি শনাক্তকরণে নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ | ১৪৭ |
| ১৬. | ১২.৪ | সামাজিক ঘটনা নিদের্শক বিষয়াবলি সম্পর্কে অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ | ১৫৭ |
| ১৭. | ১২.৫ | সামাজিক ঘটনা নিদের্শক বিষয়াবলি সম্পর্কে উচ্চ-দক্ষ ও নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ | ১৫৮ |

Dhaka University Institutional Repository

## সার-সংক্ষেপ

বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের ভাষা-প্রকাশের স্বরূপ নির্ণয় বিষয়ে বাংলা ভাষায় প্রথম পিএইচডি পর্যায়ে সম্পাদিত গবেষণাকর্মের অভিসন্দর্ভ এটি। ফলে এই গবেষণাকর্মে প্রথম বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর ভাষার প্রকৃতি ও চারিত্র্য বৈশিষ্ট্যের রূপ-রূপান্তরকে বিশ্লেষণ করা হয়েছে। ভাষা হচ্ছে মানুষের বৌদ্ধিক সামর্থ্যের বহিঃপ্রকাশ। আর ভাষা নামক এই স্নায়ু-বৌদ্ধিক সত্তাটি একজন স্বাভাবিক বাঙালি শিশু পৃথিবীর অন্যান্য সব শিশুর মতোই বিভিন্ন রূপের মাধ্যমে প্রকাশ করে থাকে। ভাষার এই বিবিধ রূপের মধ্যে যেমন রয়েছে এর বিভিন্ন উপাদানগত স্বাতন্ত্র্য, তেমনি ভাষার ব্যক্তিক ও সামাজিক বৈচিত্র্যও দুর্লক্ষ্য নয়। তাছাড়া ভাষা আধুনিক মানুষের সংজ্ঞাপনের সবচেয়ে বিশ্বস্ত মাধ্যম হলেও, মানুষের যোগাযোগের অবাচনিক বা নি-ভাষাগত একটি রূপেরও অস্তিত্ব রয়েছে। সে বিবেচনায় যে কোনো মানুষের ভাষার স্বরূপ বিশ্লেষণের ক্ষেত্রে ভাষা বা বাচনিকতার সহযোগী হিসেবে অবাচনিক মাধ্যমটির প্রসঙ্গও অনিবার্যভাবে চলে আসে। আর অটিস্টিক শিশুদের একটি বড় অংশই যেহেতু তাদের দৈনন্দিন সংজ্ঞাপন অবাচনিকতার মাধ্যমে সম্পন্ন করে, সেহেতু তাদের ভাষা আলোচনার প্রসঙ্গে অবাচনিক রূপের উল্লেখ অপরিহার্য। উপরিউক্ত সব মাধ্যমকে বিশেষভাবে বিবেচনায় এনে এই গবেষণায় বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর স্বল্প বা সীমিত ভাষিকবোধকে বিশ্লেষণ করা হয়েছে।

গুণগত পদ্ধতিতে এককালীন শ্রেণি-প্রতিনিধিত্বমূলক (cross-sectional) প্রক্রিয়ায় সম্পাদিত এই গবেষণাকর্মের ফলাফল বৈশিষ্টপূর্ণ ও গুরুত্ববহ। প্রথমত, পূর্ববর্তী অনেক আন্তর্জাতিক গবেষণাকর্মের ফলাফলের সাথে সঙ্গতিপূর্ণ। তাছাড়া বাংলা যেহেতু একটি সম্পূর্ণ ও স্বতন্ত্র ভাষা এবং এই গবেষণাকর্মটি বাংলাদেশের বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের ওপর ভিত্তি করে সম্পাদন করা হয়েছে, সেহেতু এই গবেষণাকর্মে বেশ কিছু নতুন ফলাফলও পাওয়া গেছে। উদাহরণস্বরূপ, বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুরা অবাচনিক সংজ্ঞাপনের বিভিন্ন উপাদান, যেমন- প্রতীকী হস্তভঙ্গি আয়ত্তীকরণের ক্ষেত্রে এর অর্থ ও সংজ্ঞাপন প্রসঙ্গটি আলাদা আলাদা আয়ত্ত করে। মনোগত ঘাটতির ক্ষেত্রে বলা যায় যে, বাংলাভাষী উচ্চ-দক্ষ ও নিম্ন-দক্ষ উভয় ধরনের অটিস্টিক শিশু মনোগত ঘাটতি প্রদর্শন করে। ফলে ভাষা বিকাশের ক্ষেত্রে তাদের শব্দকোষে পরিমাণ স্বাভাবিক শিশুর তুলনায় অনেক কম। তবে এক্ষেত্রে উচ্চ-দক্ষদের তুলনায় নিম্ন-দক্ষদের মনোগত ব্যর্থতা অনেক বেশি। বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুরা সামাজিক পরিবেশে ব্যবহৃত বিশেষ্যের তুলনায় পারিবারিক পরিবেশে ব্যবহৃত বিশেষ্য শনাক্তকরণে অধিকতর দক্ষতা প্রদর্শন করেছে। তবে এই পরীক্ষণে নিম্ন-দক্ষ শিশুদের দক্ষতা উচ্চ-দক্ষ শিশুর দক্ষতার কাছাকাছি ছিল। পাশাপাশি, তাদের বিশেষ্য আয়ত্তীকরণে অনুকরণ, ধারণাগত শিখন ও দৃশ্যমানতার প্রভাব কাজ করেছে। ক্রিয়ারূপ আয়ত্তীকরণে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশু প্রতিমা চিহ্নের ক্রিয়া অনুধাবনে সফলতা দেখালেও প্রতীকী চিহ্নের ক্ষেত্রে ব্যর্থতা দেখিয়েছে। তাছাড়া এই পরীক্ষণের ফলাফল পূর্ববর্তী কিছু গবেষণাকর্মের সঙ্গে সঙ্গতিপূর্ণ। কেননা, ইংরেজি ভাষায় এ বিষয়ক গবেষণায় দেখা গিয়েছে যে, বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর মতো তারা ক্রিয়ারূপ আয়ত্তীকরণে যথেষ্ট বৈকল্য প্রদর্শন করে থাকে। উদহারণস্বরূপ, তৃতীয় পুরুষের একবচন, সাহায্যকারী ক্রিয়া, নিয়মিত ও অনিয়মিত ক্রিয়া ইত্যাদি ব্যবহারে তারাও তাৎপর্যপূর্ণ ঘাটতি দেখিয়ে থাকে (Paul and Norbury, 2012)। অবাচনিক সংজ্ঞাপনের দক্ষতার দিক থেকে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুরা ছবি বা প্রতিমা চিহ্ন শনাক্তকরণে সফলতা দেখালেও প্রতীকী চিহ্ন বা বিভিন্ন সামাজিক সৌজন্যমূলক অঙ্গভঙ্গি প্রদর্শনে যেমন বৈকল্য দেখায়, তেমনি এ ধরনের চিহ্ন শনাক্তকরণেও ব্যর্থ হয়। এক্ষেত্রে বাংলাভাষী উচ্চ-দক্ষ ও নিম্ন-দক্ষ উভয় ধরনের শিশুই অদক্ষতা প্রদর্শন করেছে। সামাজিক সংজ্ঞাপনের ক্ষেত্রে বলা যায় যে, বাংলাভাষী উচ্চ-দক্ষ শিশুদের বর্ণনামূলক সামর্থ্য ভালো থাকা সত্ত্বেও তা স্বাভাবিক শিশুর মতো নয়।

অন্যদিকে, যারা নিম্ন-দক্ষ শিশু তাদের বর্ণনামূলক সামর্থ্য একেবারেই ভালো নয়, যা পূর্ববর্তী অনেক গবেষণার ফলাফলের সঙ্গে তুলনীয়। উদাহরণস্বরূপ, লাভল্যান্ড ও তাঁর সহকর্মীদের (Loveland et al., 1990) সম্পাদিত গবেষণাকর্মে অটিস্টিক শিশুদের বর্ণনামূলক সামর্থ্য জানার জন্য কয়েকটি গল্প বলার পর পুনরায় যখন তাদেরকে তা বর্ণনা করতে বলা হয়, তখন দেখা যায় যে, তাদের মধ্যে কেউ কেউ গল্পটি পুনরায় বলতে পারলেও গল্পের বর্ণনাভঙ্গিতে প্রয়োগগত ঘাটতি ছিল। সবশেষে, বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের বাক্যগত দক্ষতার বিষয়ে বলা যায় যে, অধিকাংশ উচ্চ-দক্ষ শিশু বাক্য বলার ক্ষেত্রে দক্ষতা দেখাতে পারেনি। কেননা, তারা বাক্যে কর্তা-ক্রিয়ার সঙ্গতি রক্ষার বিষয়টি যেমন মেনে চলতে পারে না, তেমনি কারো কারো ক্ষেত্রে বাক্য বলায় পুনরাবৃত্তি বা ইকোলালিয়া লক্ষ করা গেছে। পাশাপাশি, পরিপূর্ণ বাক্য বলার ক্ষেত্রে নিম্ন-দক্ষ শিশুদেরও তীব্র সমস্যা আছে, যেহেতু তারা উচ্চ-দক্ষদের তুলনায় ভাষাগত সামর্থ্যের দিক থেকে অনেক দুর্বল।

Dhaka University Institutional Repository

## প্রথম অধ্যায়

# অবতরণিকা

অটিস্টিক শিশু ভাষার অন্তর্নিহিত শৃঙ্খলাকে পরিপূর্ণভাবে অর্জন ও গ্রহণ করার মতো ক্ষমতা রাখে না। কারণ ভাষা অর্জনের স্বাভাবিক শক্তি নিয়ে সে জন্মগ্রহণ করে না। স্বাভাবিক ভাষাবোধসম্পন্ন একটি শিশু ছয়-সাত বছরের মধ্যে শিখে ফেলে ভাষার সমস্ত শৃঙ্খলা ও নিয়ম-কানুন (আজাদ, ১৯৯৪)। তবে সাম্প্রতিক অধিকাংশ গবেষণায় প্রমাণ মিলেছে যে, একজন সুস্থ ও স্বাভাবিক শিশু ৪ বছরের মধ্যেই তার মাতৃভাষার ব্যাকরণের প্রাথমিক সূত্র ও নিয়মগুলো আয়ত্ত করে ফেলে (আরিফ ও অন্যান্য, ২০১৫)। কিন্তু অটিস্টিক শিশু পরিপূর্ণ ভাষাবোধসম্পন্ন না হওয়ার ফলে জীবনব্যাপী চেষ্টা করেও ভাষার বিপুল জটিলতাকে সম্পূর্ণভাবে আয়ত্তে আনতে ব্যর্থ হয়। আবার কিছু অটিস্টিক শিশু রয়েছে, যারা সঠিক বয়সে ভাষা আয়ত্ত করতে সক্ষম হলেও তাদের ভাষা-প্রকাশের মধ্যে নানারকম ভাষাতাত্ত্বিক ও প্রায়োগিক সীমাবদ্ধতা পরিলক্ষিত হয়। এসব শিশুর সংজ্ঞাপনের প্রক্রিয়াটি সময়ের ধারাবাহিকতায় প্রত্যাশিতরূপে বিকশিত হয় না, বরং একটি সুনির্দিষ্ট রূপের মধ্যে তা সীমাবদ্ধ থাকে এবং সেই রূপটির প্রয়োগও খুব ব্যাপক নয়।

আমরা জানি, কোনো ভাষাই অভিন্ন রূপের মধ্যে সীমাবদ্ধ থাকে না। সব ভাষারই আছে ভিন্ন ভিন্ন রূপ ও বৈচিত্র্য। সাধারণ মানুষ এই ভিন্ন রূপের বৈচিত্র্যসমূহ ভিন্ন পরিবেশে প্রয়োগ করে থাকে এবং খুব সহজেই মাতৃভাষার এক রূপ থেকে অন্য রূপে পৌঁছাতে সক্ষম হয়। সাধারণত ভাষার এক রূপ থেকে অন্য রূপে যাওয়ার ব্যাপারটি একটি শিশুর স্কুলে ভর্তি হওয়ার পর সূচিত হয়। বাংলাভাষী একজন শিশু যখন স্কুলে ভর্তি হয়, তখন তাকে বাংলা ভাষার প্রমিতরূপটি শিখতে হয়। কারণ শিশু বয়সে অনেকেরই প্রমিতরূপটি আয়ত্তীকরণের সুযোগ ঘটে না। সেই শিশুটি স্কুলে ভর্তি হওয়ার পর বুঝতে পারে যে, প্রমিতরূপের সঙ্গে তার অর্জিত ভাষা উচ্চারণে, শব্দাবলিতে, বাক্যগঠনে পৃথক। এই পার্থক্যকরণের বিষয়টি সে লেখাপড়ার পাশাপাশি, সামাজিক ও সাংস্কৃতিক পরিমণ্ডল থেকে শিখে নেয়। এক্ষেত্রে শিশুটির সাংস্কৃতিক পরিমণ্ডল ও নিয়মানুবর্তিতা বেশ গুরুত্ব বহন করে থাকে। এভাবে শিশুটি ধীরে ধীরে তার নিজের অর্জিত ভাষারূপ থেকে প্রমিত রূপের দিকে অগ্রসর হতে থাকে, যেটিকে বলা যেতে পারে ভাষার ছোট বৃত্ত থেকে বড় বৃত্তে পৌঁছে যাওয়া। সেখানে দুই বৃত্তের মধ্যে অবশ্য চলাচলের পথ থাকে। আবার যখন শিশুটি বিদেশি ভাষা শিখে, তখন সে আরো একটা বৃহত্তর বৃত্তে পৌঁছাতে থাকে (সরকার, ২০০৩)। নিম্নপ্রদত্ত একটি সরলীকৃত ছবির মাধ্যমে সরকার (২০০৩) এই বিষয়টি উপস্থাপন করেছেন।

চিত্র ১.১ : স্বাভাবিক শিশুর ভাষা আয়ত্তীকরণ চক্র [উৎস : সরকার, ২০০৩ : ১৩]

উপর্যুক্ত আলোচনার প্রেক্ষাপটে বলা যায়, একজন স্বাভাবিক শিশু তার জীবনের ক্রমবিকাশের পাশাপাশি ভাষা আয়ত্তীকরণের বিষয়টি সহজাতভাবে রপ্ত করে ফেলে এবং সঠিকভাবে প্রয়োগ করার যোগ্যতাও অর্জন করে। বয়স বৃদ্ধির সাথে সাথে শিশুটি তার মাতৃভাষার নানারূপ শিখতে ও ব্যবহার করতেও সমর্থ হয়।

কিন্তু ভাষাবোধের সমস্যার কারণে অটিস্টিক শিশুদের সহজাতভাবে ভাষা আয়ত্তীকরণ ও তার নানাবিধ প্রয়োগ সেভাবে ঘটে না। এই গবেষণায় অটিস্টিক শিশুদের ভাষা-প্রকাশের নানা অসঙ্গতির ধরন ও অন্যান্য বিষয় উপস্থাপনাসহ এগুলোর যৌক্তিক কারণ ও ব্যাখ্যা প্রদান করা হয়েছে। বেশ কয়েক ধরনের অটিস্টিক শিশু থাকলেও এই গবেষণায় দু-ধরনের অটিস্টিক শিশু নির্বাচন করা হয়েছে, যথা– ১. চিরায়ত বা নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশু (classical or low functioning autistic children) ২. অ্যাসপারজার বা উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশু (asperger or high functioning autistic children)। এ দু-ধরনের শিশুর মধ্যেকার আচরণগত সমস্যার পাশাপাশি নানামাত্রার ভাষাবৈকল্য বিরাজমান। তবে নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশু উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশুর তুলনায় অধিকতর ভাষাবৈকল্য প্রদর্শন করে থাকে। তাদের প্রকাশিত ভাষায় মারাত্মক ব্যাকরণগত অসঙ্গতি লক্ষ করা যায়। সেজন্য চিরায়ত অটিস্টিক শিশুদের ভাষা-প্রকাশের একটি অপূর্ণাঙ্গ সরল ব্যাকরণিক রূপ পাওয়া যায়, যে সরল রূপটির সাহায্যে তারা অভিভাবক ও অন্যদের সঙ্গে সংজ্ঞাপন প্রক্রিয়া সম্পন্ন করে। আবার উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশুর ভাষা প্রকাশের ব্যাকরণিক ত্রুটি তেমন লক্ষ করা না গেলেও ব্যাকরণের জটিল নিয়ম আয়ত্ত করতে তারা ব্যর্থ হয়। এসব শিশু ব্যাকরণের জটিল সূত্র প্রকাশে অপারগ হয় বলে তাদের ভাষার রূপটিও অনেকটাই সরল। ভাষার এই সরল রূপটির সাহায্যে তারা ছোট বৃত্ত থেকে বড় বৃত্তে পৌঁছাতে অপারগ হয়। সুতরাং, স্বাভাবিক শিশুর ভাষা-প্রকাশের ব্যাকরণিক রূপের যে প্রকৃতি, এসব অটিস্টিক শিশুর ব্যাকরণের প্রকৃতি তার থেকে অপেক্ষাকৃত ভিন্নতর। উদাহরণস্বরূপ, অ্যাসপারজার বা উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশুর ব্যাকরণবোধ তুলনামূলকভাবে ভালো হলেও সর্বনামের প্রয়োগ সঠিকভাবে করতে পারে না, বরং মাঝে মাঝে তাদের ব্যবহৃত সর্বনামসহ অন্যান্য কিছু ব্যাকরণিক উপাদান

ও তাদের সম্পাদিত যোগাযোগ বা সংজ্ঞাপন প্রক্রিয়া অন্যদের বুঝতে বিভ্রান্ত করে। হ্যান্স অ্যাসপারজার (১৯৪৪) এসব শিশুর ব্যবহৃত ভাষার বিভিন্ন অসঙ্গতি সম্পর্কে বলেন–

> Asperger believed that his syndrome was never recognized in infancy and usually not before the third year of life or later. A full command of grammar was sooner or later acquired, he said, but there might be difficulty in using pronoun correctly, with the substitution of the second-or third-for the first-persons forms. The content of speech was abnormal, tending to be pedandic and often consisting of lengthy disquisitions on favorite subjects. Gestures were limited, or else large and clumsy and inappropriate for the accompanying speech (উদ্ধৃত, Feinstein, 2010, 31).

এই উদ্ধৃতিতে আমরা দেখতে পাচ্ছি যে, অ্যাসপারজার বা উচ্চ-দক্ষ শিশু চিরায়ত বা নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশুর তুলনায় ভাষার ব্যাকরণবোধ বেশি আয়ত্ত করতে সমর্থ হলেও তারা সর্বনাম ব্যবহারের ক্ষেত্রে বৈকল্য প্রদর্শন করে থাকে। বিশেষ করে সর্বনামের উত্তম, মধ্যম ও প্রথম পুরুষের সঠিক প্রয়োগ করতে অপারগ হয়। এছাড়া এসব শিশু যখন কিছু বলে তখন তার ধারাবাহিকতা বজায় রাখতে পারে না। এদের অঙ্গভঙ্গি খুবই সংক্ষিপ্ত এবং যতটুকু করে তা খুব পরিষ্কার নয়, বরং তা কথার সঙ্গে অসঙ্গতিপূর্ণ। তাই দেখা যায় যে, অ্যাসপারজার শিশুর ভাষিক রূপটি মোটামুটি ব্যাকরণসূত্র মেনে চললেও সেই রূপটির মাধ্যমে তারা পরিপূর্ণভাবে সব ধরনের যোগাযোগ প্রক্রিয়ার পূর্ণতাদানে ব্যর্থ হয়।

ওপরের আলোচনা থেকে এটি স্পষ্ট যে, অটিস্টিক শিশু অপূর্ণাঙ্গ সরল ভাষার সাহায্যে সম্পাদিত যোগাযোগ প্রক্রিয়ায় তার চারপাশের ও ভেতরের জীবনের সঙ্গে আষ্টেপৃষ্ঠে জড়িয়ে যেতে পারে না। অর্থাৎ তার ব্যবহৃত ভাষা যে কোনো বিষয়কে ফুটিয়ে তোলার পক্ষে যথেষ্ট সহায়ক নয়। ব্যাকরণের নানা ত্রুটির কারণে সে তার ভাষাকে সাজিয়ে তুলতে অপারগ হয়। তাই খুবই আটপৌরে ব্যাকরণিক নিয়ম দিয়ে বোনা তার ভাষা। এই আটপৌরে সাধারণ ভাষার রূপটি সীমাবদ্ধ থাকে শুধু অটিস্টিক শিশুর পরিবার ও অন্যান্য কিছু সুনির্দিষ্ট স্থানে। কিন্তু তা সত্ত্বেও তার ভাষার একটি প্রকাশযোগ্য সক্ষমতার শক্তি আছে, সামাজিক তাৎপর্য আছে। কেননা এই ভাষার সাহায্যে অটিস্টিক শিশু অভিভাবক ও অন্যদের সঙ্গে সংজ্ঞাপন প্রক্রিয়া সম্পন্ন করে থাকে। অন্যদিকে, দীর্ঘ সময় স্বাভাবিক শিশুর সঙ্গে সহাবস্থানের কারণে অটিস্টিক শিশুর ভাষার অব্যাকরণিক রূপটি হ্রাস পেয়ে ধীরে ধীরে উন্নতির দিকে ধাবিত হয়। এর ফলে এসব শিশুর কারও কারও ভাষা, বিশেষ করে, অ্যাসপারজার বা উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশুর ভাষা স্বাভাবিক শিশুর ভাষার শৃঙ্খলার কাছাকাছি পৌঁছে যায়। তবে উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশুর ভাষা-প্রকাশের রূপটি স্বাভাবিক শিশুর ভাষার কাছাকাছি পৌঁছালেও

সামাজিক সংজ্ঞাপনের ক্ষেত্রে সে বেশি সফলতা দেখাতে পারে না। অন্যদিকে, চিরায়ত বা নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশু যেহেতু বেশির ভাগ ক্ষেত্রেই অব্যাকরণিক একটি ভাষারূপের মাধ্যমে তার যোগাযোগের প্রয়োজনটুকু সিদ্ধ করতে সক্ষম হয়, সেই কারণে তার ভাষারূপের অন্তর্নিহিত বৈশিষ্ট্যটির উন্মোচনও যথেষ্ট গুরুত্বের দাবি রাখে, যদিও সামাজিক সংজ্ঞাপনের জন্য তা একেবারেই অসম্পূর্ণ ও অপর্যাপ্ত।

উপরিউক্ত পর্যবেক্ষণগুলো বাংলাভাষী অঞ্চলে জন্মগ্রহণকারী অটিস্টিক শিশুর ক্ষেত্রেও অনিবার্যভাবে সত্য। তাই এই পর্যবেক্ষণগুলো বিবেচনায় রেখে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশু দৈনন্দিন সংজ্ঞাপন সম্পন্ন করার জন্য পারিবারিক ও অন্যান্য আবহে কীভাবে তার অভিভাবক, শিক্ষক এবং অন্যদের সঙ্গে ভাববিনিময় করে, তারই একটি গবেষণাধর্মী বর্ণনা এতে উপস্থাপন করা হয়েছে। আমাদের জানা মতে, ইতঃপূর্বে বাংলা ভাষায় উচ্চতর গবেষণার ক্ষেত্রে অর্থাৎ পিএইচডি পর্যায়ে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর ভাষিক বৈকল্যেরস্বরূপ নির্ণয় সংক্রান্ত বিশ্লেষণ বিষয়ে কোনো গবেষণাকর্ম সম্পাদিত হয়নি। তাই নিম্নলিখিত শিরোনামে আমি এই গবেষণাকর্মটি সম্পাদন করেছি, যার মধ্য দিয়ে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর ভাষা বৈকল্যের সম্ভাব্য কারণসমূহের যৌক্তিক ব্যাখ্যা প্রদান করা হয়েছে।

**গবেষণা শিরোনাম : বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের ভাষা-প্রকাশের স্বরূপ বিশ্লেষণ**

**(An analysis of the nature of language expression by Bengali speaking autistic children)**

উক্ত শিরোনামের প্রকৃতি ও বৈশিষ্ট্যের আলোকে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর সংজ্ঞাপনগত বৈচিত্র্য বিশেষ করে, তাদের ভাষার অনুধাবন ও প্রকাশের চারিত্র্য অন্বেষণই এই গবেষণার প্রধান বিষয়। তারই ধারাবাহিকতায় বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর ভাষা-প্রকাশের প্রকৃতি কেমন তা এতে বিশ্লেষণ করা হয়েছে। পাশাপাশি, এই গবেষণাকর্মটিতে এদের ভাষা বৈকল্যের অন্তর্নিহিত স্বরূপটি কী, নিম্নলিখিত অনুমিত সিদ্ধান্ত ও গবেষণার নির্ধারিত প্রশ্নগুলোর মাধ্যমে তার উত্তর খোঁজার চেষ্টা করা হয়েছে।

### ১. ১ অনুমিত সিদ্ধান্ত (**Preliminary Hypothesis**)

প্রাক্-গবেষণা পর্যায়ে প্রাথমিকভাবে অনুমান করা হয়েছিল যে, অন্যান্য ভাষার অটিস্টিক শিশুর মতো বাংলাভাষী যে কোনো অটিস্টিক শিশু সংজ্ঞাপন ক্রিয়া সম্পাদন করার জন্য একটি নির্দিষ্ট ভাষা ও সংকেত ব্যবহার করে, যা এই ভাষারই স্বাভাবিক শিশুর দ্বারা উচ্চারিত ও প্রদর্শিত ভাষা বা সংকেতের চেয়ে ভিন্নতর। ফলে ফ্লুসবার্গের (Tager-Flusberg, 2009) গবেষণার সূত্র ধরে এতে অটিস্টিক শিশুদের উচ্চারিত বা প্রদর্শিত ভাষা ও সংকেতের নানামাত্রিক ভাষিক বৈকল্য (ধ্বনিতাত্ত্বিক, রূপতাত্ত্বিক, বাক্যতাত্ত্বিক, অর্থতাত্ত্বিক ও প্রয়োগগত) উন্মোচনের বিষয়টি গুরুত্বের সাথেও বিবেচিত হয়। তাই এই গবেষণাকর্মের জন্য নিম্নোক্ত গবেষণা প্রশ্নসমূহ নির্ধারিত হয়।

Dhaka University Institutional Repository

## ১.২ অভিসন্দর্ভের অধ্যায় বিভাজন (Chapters of the Dissertations)

বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের কাছ থেকে প্রাপ্ত উপাত্তের ভিত্তিতে এই অভিসন্দর্ভে যে ধরনের ব্যাখ্যা বিশ্লেণর করা হয়েছে, সেগুলোকে নিম্নলিখিত অধ্যায়ে বিন্যস্ত করা হয়েছে।

১. প্রথম অধ্যায় : **অবতরণিকা**
২. দ্বিতীয় অধ্যায় : **পূর্ব-গবেষণার বিবরণ**
৩. তৃতীয় অধ্যায় : **অটিজম : তাত্ত্বিক ধারণা**
৪. চতুর্থ অধ্যায় : **অটিজম ও মনোগত তত্ত্ব**
৫. পঞ্চম অধ্যায় : **অটিজম ও ভাষা : অটিস্টিক শিশুদের বাচনিক সংজ্ঞাপন**
৬. ষষ্ঠ অধ্যায় : **অটিজম ও ভাষা : অটিস্টিক শিশুদের অবাচনিক সংজ্ঞাপন**
৭. সপ্তম অধ্যায় : **অটিজম ও সামাজিক সংজ্ঞাপন**
৮. অষ্টম অধ্যায় : **গবেষণা পদ্ধতি**
৯. নবম অধ্যায় : **মনোগত তত্ত্ব ও বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর ভাষা দক্ষতা**
১০. দশম অধ্যায় : **বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর শব্দ আয়ত্তীকরণ প্রকৃতি**
১১. একাদশ অধ্যায় : **বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর ক্রিয়ারূপ শনাক্তকরণ**
১২. দ্বাদশ অধ্যায় : **বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর সামাজিক সংজ্ঞাপন দক্ষতার রূপ ও প্রকৃতি**
১৩. ত্রয়োদশ অধ্যায় : **গল্প কথনে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর বাক্যগত সামর্থ্য**
১৪. চর্তুদশ অধ্যায় : **পিতা-মাতার সাথে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর সংজ্ঞাপন প্রকৃতি**
১৫. পঞ্চদশ অধ্যায় : **উপসংহার**
১৬. তথ্যপঞ্জি

## ১.৩ কার্যকর সংজ্ঞার্থসমূহ (Operational Definitions)

এই গবেষণাকর্মে বেশকিছু অভিধা ব্যবহার করা হয়েছে, যেগুলোর স্পষ্ট ও সুনির্দিষ্ট সংজ্ঞার্থ থাকা দরকার। সে বিবেচনায় নিচে এসব অপরিহার্য অভিধার সংজ্ঞার্থগুলো প্রদান করা হলো।

ক. **অটিস্টিক শিশু :** অটিস্টিক শিশু বলতে এখানে এমন বিশেষ কিছু শিশুকে নির্বাচন করা হয়েছে যাদের শারীর-স্নায়ুগত বিশেষ ঘাটতি রয়েছে এবং যে কারণে তাদের আচরণ ও ভাষাগত বৈকল্য লক্ষণীয়। এসব শিশুদের অটিজম শনাক্ত করা হয়েছে বিশেশজ্ঞ চিকিৎসক ও থেরাপিস্ট দ্বারা।

খ. **উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশু :** উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশু হচ্ছে এক ধরনের অটিস্টিক শিশু, যাদের বুদ্ধাঙ্ক ৭০-৮০-এর ওপরে, এবং যাদের সামাজিক ও প্রায়োগিক ভাষাগত দক্ষতায় বৈকল্যা রয়েছে।

*Dhaka University Institutional Repository*

গ. **নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশু :** নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশু হচ্ছে এক ধরনের অটিস্টিক শিশু, যাদের বুদ্ধাঙ্ক ৭০-৮০-এর নিচে, এবং যাদের আচরণগত, গৃহভাষা এবং সামাজিক ও প্রায়োগিক ভাষাগত দক্ষতায় বৈকল্যা রয়েছে।

ঘ. **বাংলাভাষী শিশু :** বাংলাভাষী শিশু বলতে এখানে বুঝানো হচ্ছে জাতিগতভাবে বাঙালির ঘরে জন্মগ্রহণকারী শিশু যারা বাংলাদেশ নামক রাষ্ট্রে বসবাস করে।

Dhaka University Institutional Repository

# দ্বিতীয় অধ্যায়

# পূর্ব-গবেষণার বিবরণ

বিশ্বের বিভিন্ন দেশে অটিস্টিক শিশুর ভাষা-সমস্যার স্বরূপ বিষয়ক গবেষণা দীর্ঘদিনের হলেও বাংলাদেশে তা সাম্প্রতিক। বাংলাদেশে অটিস্টিক শিশুদের আচরণগত ও অন্যান্য বিষয়ে সীমিত পরিসরে গবেষণা হলেও ভাষাগত সমস্যা নিয়ে গবেষণা খুব কমই হয়েছে। বাংলা ভাষায় অটিজম কী ও কেন, অটিজমের কারণ শনাক্তকরণ, শ্রেণিকরণ, মনোগত তত্ত্ব (theory of mind) ইত্যাদি বিষয়গুলো নিয়ে যারা গবেষণা করেছেন তাঁরা মূলত ইংরেজি গবেষণার অনুসরণে তা করেছেন। সাম্প্রতিক সময়ে ইউরোপ, আমেরিকা ও অন্যান্য দেশে অটিজম নিয়ে যে ব্যাপক ও বিজ্ঞানসম্মতভাবে গবেষণা চলছে, বাংলাভাষী অঞ্চলে এখনও এ বিষয়ক গবেষণা সেভাবে অগ্রসর হতে পারেনি। তবে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর ভাষিক বৈকল্যের স্বরূপ নির্ণয়ে কিছু মৌলিক গবেষণা হয়েছে, যেগুলো অবশ্যই প্রশংসার দাবি রাখে। কেননা এ গবেষণাগুলো মূলত অটিস্টিক শিশুদের সরাসরি পর্যবেক্ষণ এবং ব্যক্তিগত অভিজ্ঞতার আলোকেই সন্নিবেশিত হয়েছে। অভিভাবক, শিক্ষক এবং গবেষক সম্পাদিত এ ধরনের গবেষণার মাধ্যমে অটিস্টিক শিশুদের ভাষিক সমস্যা সম্পর্কে ধারণা লাভ করা যায়। বাংলাসহ বিভিন্ন ভাষায় অটিজম নিয়ে কী ধরনের গবেষণা পরিচালিত হয়েছে নিচে তারই সংক্ষিপ্ত বিবরণ তুলে ধরা হলো।

## ২.১ অটিজম ও ভাষা বিষয়ক গবেষণা

অটিস্টিক শিশুর ভাষা বিষয়ক বিভিন্ন গবেষকের যে মতামত আমরা পেয়েছি, তাতে এ কথাটি স্পষ্ট হয়েছে যে, অটিস্টিক শিশুদের প্রকাশিত ভাষার বহুমাত্রিক ঘাটতি রয়েছে। এসব শিশুর নানাবিধ সমস্যার মধ্যে ভাষাসমস্যা প্রধান নাকি গৌণ, এটি নিয়ে ৭০-৮০-র দশকে অটিজম-তাত্ত্বিকেরা প্রশ্ন তুলেছেন। বিভিন্ন দেশের গবেষকেরা অটিস্টিক শিশুর ভাষিক বৈকল্য নিয়ে কী ধরনের গবেষণা করেছেন এ বিষয়ে বগদাশিনা (Bogdashina, 2005) তাঁর গ্রন্থে বিভিন্ন উদাহরণ সহযোগে সেগুলো উপস্থাপন করেছেন এবং বর্তমান গবেষণার বিভিন্ন অধ্যায়ে তা আলোচিত হয়েছে।

অ্যাসপারজার (Asperger, 1944) অটিস্টিক শিশুর ভাষার সমস্যা সম্পর্কে বলেন, চিরায়ত অটিস্টিক শিশুদের তুলনায় অ্যাসপারজার বা উচ্চ-দক্ষ শিশুরা ভাষার ব্যাকরণবোধ বেশি আয়ত্ত করলেও তারা সর্বনামের বৈকল্য প্রদর্শন করে। বিশেষ করে সর্বনামের উত্তম, মধ্যম, প্রথম পুরুষের সঠিক প্রয়োগ করতে তারা অপারগ হয়।

উইনস্লার ও ডায়াজ (Winsler & Diaz, 1995) অটিস্টিক শিশুদের ব্যক্তিগত কথন (private speech) নিয়ে কাজ করেন। তাঁদের মতে, ব্যক্তিগত কথন হচ্ছে শিশুর শৈশবকালীন বর্ধিত আচরণগত নিয়মাবলি, যা বড় ধরনের নির্বাহী ভূমিকা (executive function)-র সঙ্গে সম্পর্কিত। নির্বাহী ভূমিকা মূলত কথাসহ কাজকে বোঝানো হয়ে থাকে। অর্থাৎ নির্বাহী ভূমিকা লক্ষমুখী নিয়মাবলি এবং ভবিষ্যতমুখী আচরণ সবকিছুকে নিয়ন্ত্রণ করে। তাঁরা বলেন, স্বাভাবিক শিশুর জ্ঞানগত অবস্থা, যা স্বকীয় নিয়মসিদ্ধ এবং ব্যক্তিগত কথন বিকাশে সহায়তা করে তার সাথে সাথে শিশুর ব্যক্তিগত কথন বিকশিত হতে থাকে। কিন্তু অটিস্টিক শিশুদের ক্ষেত্রে ব্যক্তিগত কথন স্বাভাবিক শিশুর মতো বিকশিত হয় না।

অন্যদিকে, ভিগোটস্কি (Vygotsky, 1978) ব্যক্তিগত কথন সম্পর্কে বলেন, ব্যক্তিগত কথন হচ্ছে অন্যের সঙ্গে নীরব সামাজিক সংজ্ঞাপন, যা অন্যের মানসিক জগতে অংশ হতে সহায়তা করে। এছাড়া তিনি আরো বলেন, ব্যক্তিগত কথন অপরিহার্যভাবে সংলাপধর্মী (dialogic) আন্তঃসংলাপ ও উপলব্ধির সব বৈশিষ্ট্য এর মধ্যে থাকে। সে কারণে এ ধরনের কথনের পর মন স্বাভাবিকভাবে সংলাপধর্মী হয়ে ওঠে। ভিগোটস্কির আলোচনার পরিপ্রেক্ষিতে বলা যায় যে, অটিস্টিক শিশু আন্তঃসম্পর্ক স্থাপনে এবং ভাষা কীভাবে সংলাপে ব্যবহৃত হয়, সেটি বুঝতে পারে না। পাশাপাশি, ব্যক্তিগত কথন যেহেতু শিশুর পূর্ববর্তী সম্পর্কের রূপায়ন, সে কারণে অটিস্টিক শিশু ব্যক্তিগত কথন উপস্থাপনে বৈকল্য প্রদর্শন করে থাকে। আর এ বিষয়গুলো ভিগোটস্কি তাঁর গবেষণায় চমৎকারভাবে ফুটিয়ে তুলতে সক্ষম হয়েছেন।

ভাষা হচ্ছে মনোগত তত্ত্ব (theory of mind) এবং নির্বাহী ভূমিকার (executive function) একটি জটিল অবস্থা। মনোগত তত্ত্ব এবং নির্বাহী ভূমিকা পরস্পর সম্পর্কিত। শিশুর কথা বলার ক্ষমতা আসলে মনোগত অবস্থার রূপান্তর অর্থাৎ শিশু কথা বলার মধ্য দিয়ে তার মনোগত অবস্থাকে রূপায়িত করে। স্বাভাবিক শিশু স্বকীয় নিয়ম দ্বারাই আত্মকথন (self regulatory quality of self talk) চালিয়ে থাকে।

অটিস্টিক শিশু যদি নিজের সাথে কথা বলে এবং ব্যক্তিগত কথন যদি তার জ্ঞানগত এবং ব্যবহারগত জ্ঞানদানে সহায়তা করে, তাহলে তার নির্বাহী ভূমিকা বিকাশের ক্ষেত্রে দ্রুত কাজ করে। হিল (Hill,2004) বলেন, অটিস্টিক শিশুর ক্ষেত্রে নির্বাহী ভূমিকার সমস্যা রয়েছে এবং বিভিন্ন গবেষণায় তা প্রমাণিত হয়েছে। এ বিষয়ে লুরিয়া (Luria, 1980) বলেন, নির্বাহী কার্যক্রম এক ধরনের গুচ্ছ দক্ষতা (cluster of skill), যেটি মস্তিষ্কের ফ্রন্টাল লোব (frontal lobe)-এর দ্বারা পরিচালিত হয়। তাঁর মতে, নির্বাহী ভূমিকার দক্ষতায় যেসব বিষয় অন্তর্ভুক্ত সেগুলো হলো –

১. পরিকল্পনা (planning)
২. জ্ঞানগত নমনীয়তা (cognitive flexibility)
৩. সেট বদল (set shifting)

৪. যে কোনো লক্ষ অর্জনের জন্য পরিবেশ ও পরিপার্শ্বকে পর্যবেক্ষণ করা (monitoring the environment for feedback on progress toward goal attainment)।

অটিস্টিক শিশুর ক্ষেত্রে শুধু তাদের ব্যবহৃত ভাষাকেই পর্যবেক্ষণ করা হয় না, তার সাথে ব্যবহারগত কার্যক্রমকে নজরে রাখতে হয়। সে কারণে নির্বাহী ভূমিকা ধারণাটি খুব গুরুত্বপূর্ণ। পরিকল্পনা এবং জ্ঞানগত নমনীয়তার ক্ষেত্রে অটিস্টিক শিশু বৈকল্য প্রদর্শন করে থাকে। এছাড়া সেট বদল ও যে কোনো লক্ষ অর্জনের জন্য পরিপার্শ্বকে পর্যবেক্ষণ করতে তারা অপারগ হয়। ফলে তাদের প্রায়োগিক দক্ষতাও খুব দুর্বল হয়। লুরিয়া আরো বলেন, গ্রহণমূলক ভাষা (receptive language) ও প্রকাশমূলক ভাষা (expressive language) অর্জনের ক্ষেত্রেও অটিস্টিক শিশুর পার্থক্য দেখা যায়।

বুচার ও তাঁর সহকর্মীরা (Boucher et al., 1976) বলেন, অটিস্টিক শিশুর অটিজম ব্যতীত অন্যান্য যে আনুষঙ্গিক সমস্যা রয়েছে, সেসব সমস্যা এসব শিশুর ভাষাকে গভীরভাবে প্রভাবিত করে এবং তারই ফলশ্রুতিতে অটিস্টিক শিশু মারাত্মক ভাষা সমস্যা প্রদর্শন করে থাকে।

লেনেবার্গ (Lenneberg, 1967) বলেন, সহজাত ভাষিক ক্ষমতা শিশুকে স্বয়ংক্রিয়ভাবে ভাষা শেখাতে সহায়তা করে। তবে একথা ঠিক যে, শিশুর ভাষা জৈবিকভাবে শর্তায়িত (genetically programmed) হলেও সে যে সংস্কৃতিতে বেড়ে ওঠে, সেই সংস্কৃতি অনুযায়ী তার ভাষাকে উপযোগী করে তোলে। শারীরবৃত্তীয় সম্পূর্ণতা (biological theory) আছে বলেই একটি স্বাভাবিক শিশু কোনো সমস্যা ছাড়াই যে কোনো সমাজের ভাষা আয়ত্ত করতে পারে। কিন্তু অটিস্টিক শিশুর ক্ষেত্রে এমনটি ঘটে না। কারণ তার শারীরবৃত্তীয় তথা স্নায়ুগত ঘাটতি থাকে।

উদেরবাই এবং তাঁর সহকর্মীরা (Wetherby et al., 1989) বলেন, অটিস্টিক শিশুরা মূলত তাদের প্রয়োজনের কারণেই বিভিন্ন আচরণগত ও ভাষিক অসঙ্গতিসহ কথা বলে থাকে, যেটি তাদের যোগাযোগের সাধারণ মাধ্যম।

লাভল্যান্ড ও তাঁর সহকর্মীরা (Loveland et al., 1990) বলেন, যে কোনো বিষয়ে অটিস্টিক শিশু স্বাভাবিক পরিবেশে অনুরোধ করা বা নির্দেশনা দেয়ার চাইতে সাধারণ মন্তব্য করে থাকে।

স্টোন ও তাঁর সহকর্মীরা (Stone et al.,1990) একটি গবেষণায় দেখিয়েছেন, মূলত মনোযোগ আকর্ষণ করাই অটিস্টিক শিশুর সাধারণ যোগাযোগের প্রধান মাধ্যম।

অন্যদিকে, স্টোন এবং তাঁর সহকর্মীরা (Stone et al.,1997) বলেন, অবাচনিক অটিস্টিক শিশু ও স্নায়জনিত অন্যান্য সমস্যায় আক্রান্ত শিশুর তুলনায় সরল সংগঠনের বাক্য তৈরি করে এবং তারা কম কথা বলে।

১৯৯৮ সালে ক্যাপস ও তাঁর সহকর্মীরা (Capps et al., 1998) জানিয়েছেন, অন্য ধরনের বর্ধনমূলক বৈকল্যে (developmental disorder) আক্রান্ত শিশুর তুলনায় অটিস্টিক শিশু প্রশ্নের উত্তর তেমন দেয় না অর্থাৎ প্রায় সময়ই তারা নীরবতা পালন করে।

ফোমবোনে (Fombonne, 1999) বলেন, অটিস্টিক শিশুদের একটা বড় অংশই (১৯-৫৯%) পর্যন্ত বাচন উন্নয়ন করতে পারে না। এদের আরেকটি অংশ শুধু সীমিত আকারে প্রয়োজনীয় কথা বলার জন্য বাচন ব্যবহার করে।

উলম্যান (Ullman,2001) বলেন, মানুষের শাব্দিক উন্নয়ন বা অর্জন (lexical development/acquisition) ঘোষণামূলক স্মৃতি (declarative memory)-তে জমা থাকে। এছাড়া ধ্বনিতাত্ত্বিক এবং ব্যাকরণের বিষয়গুলো এখানে জমা হয়। উলম্যনের মতে, নিম্ন-দক্ষ শিশুর ঘোষণামূলক স্মৃতিতে বৈকল্য থাকার কারণে তাদের আশানুরূপ শাব্দিক বিকাশ এবং ব্যাকরণিক সূত্রের উন্নয়ন ঘটে না। এছাড়া ধারণাগত জ্ঞানের (conceptual knowledge) ক্ষেত্রেও সমস্যা হয় ও অর্থগত অসঙ্গতি দেখা দেয়। এর ফলে এসব শিশুর কোনো বিষয় সম্পর্কে আক্ষরিক ধারণা জন্মালেও, রূপাকার্থের ধারণা জন্মায় না। পাশাপাশি, তারা কোনো সঙ্কেত বা প্রতীককে সাধারণ (denote) অর্থের সাহায্যে বোঝাতে পারে, কিন্তু মূল অর্থের অতিরিক্ত দ্যোতনা বা ব্যঞ্জনা (connote) প্রদান করতে অক্ষম হয়।

পল ও তাঁর সহকর্মীরা (Paul et al. , 2004) অটিস্টিক শিশু, পিডিডএনওএস শিশু এবং অন্যান্য সমস্যাযুক্ত শিশু বিশেষ করে ডাউন সিনড্রোম আক্রান্ত শিশুর সঙ্গে তুলনামূলক আলোচনায় দেখিয়েছেন, অটিস্টিক শিশুর প্রকাশমূলক যোগাযোগের ক্ষেত্রে বড় ধরনের সমস্যা রয়েছে।

হেপ এবং ফ্রিথ (Happe & Frith, 2006) Weak Centre Coherence Thoery (WCC)-র মাধ্যমে প্রমাণ করেছেন যে, অটিস্টিক শিশুর বাগর্থগত সমস্যা রয়েছে। যেহেতু অটিস্টিক শিশুদের কেন্দ্রীয় সংহতি (central coherence) থাকে না, সেজন্য অর্থ সংক্রান্ত যে ভাষা প্রক্রিয়াকরণ হয়, সেক্ষেত্রে তারা ব্যর্থতা দেখিয়ে থাকে। পাশাপাশি, প্রতিবেশগত অর্থ (contextual meaning)-এর ক্ষেত্রেও তারা ব্যর্থতা দেখায়।

### ২.২ বাংলা ভাষায় অটিজম বিষয়ক গবেষণা

আরিফ ও নাসরীনের *আমাদের অটিস্টিক শিশু ও তাদের ভাষা সমস্যা* (২০১৩) নামক গ্রন্থটি বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের কেন্দ্র করে প্রথম প্রকাশিত গ্রন্থ, যা অভিভাবক ও অন্যদের কাছে সমাদৃত হয়েছে। এই গ্রন্থের 'অটিস্টিক শিশুর ধ্বনি ও উচ্চারণগত ঘাটতি', 'অটিস্টিক শিশুর শব্দগত সমস্যা ও সীমিত শব্দভাণ্ডার' এবং 'অটিস্টিক শিশুর বাক্যবোধ ও বাক্যিক উপাদানের স্বরূপ' এই তিনটি অধ্যায়ে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের অভিভাবকদের সঙ্গে সংজ্ঞাপন প্রক্রিয়া সম্পন্ন করতে গিয়ে কী কী ধরনের ভাষিক ত্রুটি লক্ষ করা

Dhaka University Institutional Repository

যায় তার নানামাত্রিক বৈকল্যের কথা বর্ণনা করা হয়েছে। আমরা জানি, অটিস্টিক শিশুদের ভাষায় ব্যাকরণিক শৃঙ্খলা নেই। তাদের বিভিন্ন ব্যাকরণিক বিশৃঙ্খলা বিশেষ করে উচ্চারণগত ত্রুটি, সীমাবদ্ধ শব্দভাণ্ডার, দুর্বল বাক্যসংগঠন ইত্যাদি বিশ্লেষণ করা হয়েছে, যা এ গ্রন্থে গুরুত্বের সঙ্গে স্থান পেয়েছে। তবে গ্রন্থটিতে অটিস্টিক শিশুদের ধ্বনিবিশৃঙ্খলা, শব্দগঠনের নিয়ম-কানুনের অসঙ্গতি, বাক্যসংগঠনের বিশৃঙ্খলা, আর্থসংগঠনের অসম্পূর্ণতার অভ্যন্তর সংগঠন বিস্তৃতভাবে আলোচনা হয়নি, অর্থাৎ অটিস্টিক শিশুর ভাষিক কোনো স্তরকে কেন্দ্র করে ব্যাপক ও বিজ্ঞানসম্মত আলোচনা এতে স্থান পায়নি। এছাড়া গ্রন্থটিতে অটিস্টিক শিশুদের ভাষার প্রকাশগত বিভিন্ন রূপের ব্যাপক উপাত্ত নেই। তাই এতে অটিস্টিক শিশুদের অনেক গুরুত্বপূর্ণ অঞ্চল অবিশ্লেষিত রয়েছে। তবে লেখকদ্বয় এসব শিশুর ভাষা প্রকাশের প্রকৃতি সম্পর্কে মোটামুটি একটি সংক্ষিপ্ত ধারণা দিতে সমর্থ হয়েছেন এবং তাদের ব্যবহৃত ভাষারীতির ব্যাখ্যাও করেছেন। এছাড়া উক্ত গ্রন্থটিতে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশু ছাড়াও অন্যান্য ভাষার অটিস্টিক শিশুর ভাষিক বৈকল্য কী ধরনের এবং বিভিন্ন গবেষক এসব শিশুর ব্যাকরণিক বৈকল্য নিয়ে কী ধরনের গবেষণা করেছেন সেগুলোও তুলে ধরা হয়েছে। ফলে এতে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর ভাষিক সমস্যার সঙ্গে অন্যান্য ভাষীর শিশুদের ভাষিক ত্রুটির একটি সম্পর্ক নির্দেশ করা সম্ভব হয়েছে। পরিশেষে, এ গ্রন্থে অটিস্টিক শিশুর তত্ত্বাবধান ও ভাষা সমস্যা সমাধানে কী কী করণীয় তার জন্য কিছু সুপারিশ প্রদান করা হয়েছে।

'অটিস্টিক শিশুদের আচরণ ও ভাষাগত সমস্যা' (২০১৩) নামক বর্ণনামূলক একটি প্রবন্ধে নাসরীন দীর্ঘকালীন পর্যবেক্ষণ (longitudinal study)-এর মাধ্যমে শনাক্তকৃত একজন চিরায়ত অটিস্টিক শিশুর ভাষাগত বিভিন্ন ত্রুটি ও বৈশিষ্ট্য সংক্ষেপে বর্ণনা করেছেন। মূলত চিরায়ত অটিস্টিক শিশুর প্রকাশমূলক ভাষিক ত্রুটির বিভিন্ন নমুনা এতে প্রতিফলিত হয়েছে। উদাহরণস্বরূপ–ধ্বনিতাত্ত্বিক, রূপতাত্ত্বিক, বাক্যতাত্ত্বিক, প্রায়োগার্থিক ইত্যাদি বৈকল্যসমূহ এতে তুলে ধরা হয়েছে। এছাড়া এসব শিশুর শব্দভাণ্ডারের প্রকৃতিটি কোন পর্যায়ের এবং তাদের ব্যবহৃত শব্দের ভাষিক ত্রুটি কেমন তাও এতে নির্দেশিত হয়েছে।

অটিস্টিক শিশুদের ব্যাকরণিক ত্রুটির একটি অন্যতম গুরুত্বপূর্ণ অংশ হচ্ছে সর্বনাম। আর এ বিষয়ে নাসরীনের অন্য একটি প্রবন্ধ হচ্ছে 'অটিস্টিক শিশুদের সর্বনাম ব্যবহারের অসঙ্গতিসমূহ' (২০১৫)। এই প্রবন্ধে বাংলভাষী অটিস্টিক শিশুদের সর্বনাম পদের প্রয়োগের ক্ষেত্রে নানারকম অসঙ্গতিকে চিহ্নিত করা হয়েছে। অধিকাংশ অটিস্টিক শিশু সর্বনাম প্রয়োগে তাৎপর্যপূর্ণ ব্যর্থতার পরিচয় দেয়। সে কারণে এসব শিশু সর্বনাম পদের ব্যবহারে কেন ব্যাকরণিক ত্রুটি প্রদর্শন করে থাকে তার যুক্তিসঙ্গত কারণ এতে তুলে ধরা হয়েছে। প্রবন্ধকার এই প্রবন্ধে বাংলা ভাষায় প্রচলিত সব শ্রেণির শব্দ ও বাক্য-সর্বনামকে অন্তর্ভুক্ত করে বিভিন্ন উদাহরণের মাধ্যমে বিশ্লেষণ করেছেন। পাশাপাশি, ভাষিক ব্যাকরণের সঙ্গে সামাজিক ব্যাকরণের যে একটি নিবিড় সম্পর্ক রয়েছে যা অনুধাবন করা এবং প্রয়োগ করা সব অটিস্টিক শিশুর মারাত্মক সমস্যা, সে

Dhaka University Institutional Repository

বিষয়টিও অত্যন্ত চমৎকারভাবে এ প্রবন্ধে নির্দেশ করা হয়েছে। তবে উল্লিখিত দুটি প্রবন্ধে এ বিষয়ক পরিসংখ্যানগত দিকটি উপস্থাপন করলে প্রবন্ধটি আরো বেশি সহায়ক ও ঋদ্ধ হতো।

সাম্প্রতিক সময়ে ঢাকা বিশ্ববিদ্যালয়ের ভাষাবিজ্ঞান বিভাগের কয়েকজন শিক্ষার্থীর এমএ থিসিস পর্যায়ে অটিস্টিক শিশুদের ভাষাবৈকল্য বিশেষ করে, ভাষার বিভিন্ন উপাদানভিত্তিক এবং তাদের সংজ্ঞাপন দক্ষতার প্রকৃতি নিয়ে বেশ কয়েকটি মৌলিক গবেষণাকর্ম সম্পাদিত হয়েছে। এই গবেষণাকর্মগুলোর সংহত রূপ আরিফ সম্পাদিত *বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর ভাষা সমস্যা* (২০১৫) গ্রন্থে সংকলিত হয়েছে। বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের নিয়ে ভাষাবৈকল্য বিষয়ক এই ধরনের গবেষণা এই অঞ্চলে এর পূর্বে আর প্রকাশিত হয়নি। তাই এ পর্যায়ের গবেষণাকে মৌলিক গবেষণা হিসাবে বিবেচনা করা যায়। গবেষণার কাজে শিক্ষার্থীরা বিভিন্ন প্রতিষ্ঠানে গিয়ে প্রত্যক্ষভাবে অটিস্টিক শিশুদের ভাষা-প্রকাশের অসঙ্গতির নানা দিক নিয়ে উপাত্ত সংগ্রহ ও বিশ্লেষণ করেছেন। তবে অধিকাংশ শিক্ষার্থী কেবল উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশুদের ভাষার বৈকল্য নিয়ে কাজ করেছেন। ফলে নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশুর ভাষিক বৈকল্য বিষয়ক প্রবন্ধ এই গ্রন্থে স্থান পায়নি, যদিও অটিজম বিশেষজ্ঞরা মনে করে থাকেন, প্রকৃত বা শুদ্ধ অটিজম বলতে চিরায়ত বা নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশুকেই বোঝানো হয়। কেননা, চিরায়ত অটিস্টিক শিশুদের ভাষিক বৈকল্য গুরুতর পর্যায়ের হয়ে থাকে যেখানে ব্যাকরিণক সমস্যা প্রকট থাকে। কিন্তু অ্যাসপারজার বা উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশুদের ভাষার ব্যাকরণগত ত্রুটি চিরায়তদের তুলনায় অপেক্ষাকৃত কম লক্ষ করা যায়, যদিও অ্যাসপারজার অটিস্টিক শিশুরা সামাজিক সংজ্ঞাপনে অধিক বৈকল্য প্রদর্শন করে থাকে।

এই গ্রন্থে উল্লিখিত 'উচ্চ-দক্ষতাসম্পন্ন অটিস্টিক শিশুদের রূপতাত্ত্বিক উপাদানের প্রকৃতি বিশ্লেষণ' (২০১৫) নামক প্রবন্ধে সরকার বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর উচ্চারিত রূপমূলের নানা ত্রুটিসমূহ তুলে ধরেছেন এবং তার কারণও কিছুটা ব্যাখ্যা করার চেষ্টা করছেন। তাঁর এই আলোচনায় সর্বনাম ও ক্রিয়ার বিষয়গুলো গুরুত্বপূর্ণ অংশ হিসাবে স্থান পেয়েছে, যা সব ধরনের অটিস্টিক শিশুদের মারাত্মক সমস্যা হিসাবে বিবেচিত। গবেষক তাঁর গবেষণায় সর্বনাম ও ক্রিয়ারূপের গঠন বর্ণনামূলক পদ্ধতিতে বিশ্লেষণ করে দেখিয়েছেন। এছাড়া তিনি অটিস্টিক শিশুদের প্রাত্যহিক জীবনের মূর্ত ও চেনা শব্দগুলোর একটি তালিকা প্রস্তুত করেছেন এবং সেগুলো তারা শনাক্ত করতে সমর্থ কিনা তা দেখিয়েছেন। সব ধরনের অটিস্টিক শিশু বিশেষ করে, নিম্ন-দক্ষ শিশুরা কেবল দৃশ্যমান পরিচিত শব্দগুলোর সঙ্গে নিবিড় যোগাযোগ করতে সক্ষম, কিন্তু অদৃশ্য বা বিমূর্ত শব্দগুলোর সঙ্গে তাদের নিবিড় যোগাযোগ সেভাবে গড়ে ওঠে না। তবে রূপতাত্ত্বিক আলোচনায় যে তাত্ত্বিক প্রাকরণিক ধারণার প্রয়োজন হয়, সে বিষয়টি এ প্রবন্ধে কিছুটা উপেক্ষিত থেকে গেছে, অর্থাৎ তত্ত্বপ্রণালীর চাইতে খণ্ডিত আলোচনা এই গবেষণায় বেশি গুরুত্ব পেয়েছে। রূপতাত্ত্বিক বিষয়ক আরো কিছু গুরুত্বপূর্ণ অভিধা, যেমন– বিশেষণ, বহুবচন, কারক, অব্যয়, লিঙ্গ, ক্রিয়া ইত্যাদির নানা ব্যবহার বিশ্লেষিত হলে

গবেষণাটি আরো সমৃদ্ধ হতো এবং অটিস্টিক শিশু এসব বিষয়ে কী ধরনের অসঙ্গতি দেখিয়ে থাকে সেটিও আবিষ্কৃত হতো।

পারভীন তার 'উচ্চ-প্রায়োগিকতাসম্পন্ন অটিস্টিক শিশুর বাক্যগত উপাদান বিশ্লেষণ' (২০১৫) নামক প্রবন্ধে সরলভাবে অটিস্টিক শিশুদের বাক্যতাত্ত্বিক রীতির কথা বলেছেন। গবেষককে অটিস্টিক শিশুর বাক্যসংগঠন সম্পর্কে একাত্ম হওয়ার সাথে সাথে মুখোমুখি হতে হয়েছে তাদের ব্যবহৃত বাক্যগুলোর নানারকম অসঙ্গতি বা বৈকল্য সম্পর্কে জানতে। তিনি এই গবেষণায় দেখিয়েছেন, অটিস্টিক শিশু বিভিন্ন উপাদানের সমন্বয় করে সম্পূর্ণ বাক্য বলতে ব্যর্থ হয়। এছাড়া বাক্যের মধ্যে এসব শিশু বিভক্তি-প্রত্যয় ব্যবহারে অসমর্থ এবং বাক্যের ক্রমপর্যায় রক্ষা করতেও যে তারা ব্যর্থ হয় – ইত্যাদি বিষয় তিনি তার গবেষণায় তুলে ধরছেন। তিনি তাঁর গবেষণায় আরো দেখিয়েছেন, এসব শিশু যেহেতু সঠিকভাবে বাক্য বলতে পারে না, সে কারণে অভিভাবক এবং শিক্ষকেরা নানা পদ্ধতির মাধ্যমে তাদের মধ্যে বাক্যবোধ জাগানোর প্রবলভাবে চেষ্টা করেন এবং নিত্যদিন অভিনব উপায়ে শুদ্ধ বাক্য রচনার কৌশলও শিখিয়ে থাকেন। কিন্তু তা সত্ত্বেও অটিস্টিক শিশুদের বাক্যে নানারকম সীমাবদ্ধতা বা বৈকল্য পরিলক্ষিত হয়। তবে গবেষক যদি তার গবেষণায় আরো বেশি উপাত্ত সংগ্রহ ও বিশ্লেষণ করতেন, তাহলে অটিস্টিক শিশুর ভাষার বাক্যগত উপাদান বিশ্লেষণ থেকে আরো গভীর ও ব্যাপক ধারণা পাওয়া যেত।

জাহানের 'সংজ্ঞাপনের ক্ষেত্রে বাংলাভাষী উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশুদের প্রতিক্রিয়া কৃতির দক্ষতা বিশ্লেষণ' (২০১৫) গবেষণা-প্রবন্ধটি নতুন দৃষ্টিকোণ থেকে রচিত অত্যন্ত গুরুত্বপূর্ণ একটি বিশ্লেষণ। এ রচনাটি চমৎকারভাবে নির্দেশ করেছে অটিস্টিক শিশু বিভিন্ন সংজ্ঞাপন প্রতিবেশে বক্তার আকাঙ্ক্ষা অনুযায়ী কেন সঠিকভাবে প্রতিক্রিয়া করতে ব্যর্থ হয়। আমরা জানি, ভাষা হচ্ছে এক ধরনের 'প্রকাশ'। এই 'প্রকাশে'র মধ্যে একটা ইচ্ছার শর্ত আছে, অর্থাৎ মানুষ কোনো একটি লক্ষ্য বা অভিপ্রায় সবাইকে জানাতে চায় বলে সে নিজেকে প্রকাশ করে (সরকার, ২০০৩)। একটি সংজ্ঞাপন প্রতিবেশে বক্তা-শ্রোতাকে কী বলতে চায়, অর্থাৎ আমাদের কাছে তিনি কী ধরনের বার্তা পৌঁছে দিচ্ছেন আমরা তার কথা থেকে তা হৃদয়াঙ্গম করতে পারি। বক্তা কি কোনো ঘটনার বর্ণনা দিচ্ছেন, অথবা আদেশ, নির্দেশ, উপদেশ, অনুরোধ, ঘোষণা সম্পর্কিত কিছু বলছেন; অর্থাৎ বাস্তব পরিস্থিতিতে সংজ্ঞাপন কার্য কীভাবে সংগঠিত হচ্ছে ইত্যাদি বিষয় বক্তা-শ্রোতা উভয়েই বুঝে থাকেন। কিন্তু অটিস্টিক শিশুরা আদেশ, নির্দেশ মোটামুটি বুঝতে পারলেও কোনো ঘটনার বর্ণনা বা ঘোষণা বুঝতে ব্যর্থতা প্রকাশ করে। এই বিষয়গুলো গবেষক তাঁর গবেষণায় তুলে ধরেছেন। এছাড়া এসব শিশুর বাক্‌কৃতি (speech act)-জনিত ভাষাসমস্যা চিহ্নিতকরণ, সমস্যার কারণ ও বিভিন্ন রকম সমস্যার পরিসংখ্যানও গবেষণায় উপস্থাপন করা হয়েছে।

বড়ুয়া তাঁর 'উচ্চ-দক্ষতাসম্পন্ন অটিস্টিক শিশুদের যোগাযোগ-দক্ষতার প্রকৃতি : একটি প্রতিষেধন প্রক্রিয়ার বিবরণ' (২০১৫) নামক প্রবন্ধে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের যোগাযোগ দক্ষতার উন্নয়নের লক্ষে কিছু

থেরাপি সুপারিশ করেছেন। অটিস্টিক শিশুর যোগাযোগীয় দক্ষতার প্রকৃতি নির্ণয়ে বিভিন্ন ধরনের পুনর্বাসন পদ্ধতি (intervention system) প্রচলিত। তিনি এসব পদ্ধতির মধ্যে বিখ্যাত PECS (Picture Exchange Communication System) পদ্ধতিকে নির্বাচন করেছেন এবং এই পদ্ধতি প্রয়োগের পর এসব শিশুর যোগাযোগীয় দক্ষতার ক্ষেত্রে কী ধরনের উন্নতি লাভ করেছে সেটি ব্যাখ্যা করেছেন।

সাথীর 'উচ্চ-দক্ষতাসম্পন্ন অটিস্টিক শিশুর ভাষাতাত্ত্বিক প্রতিষেধন প্রক্রিয়া : একটি সেন্টার ও ক্লিনিকভিত্তিক চিকিৎসা-পরবর্তী অগ্রগতির বিবরণ' (২০১৫) নামক গবেষণাটি মূলত থেরাপিভিত্তিক একটি মূল্যবান গবেষণা। গবেষক এই গবেষণায় দেখিয়েছেন কীভাবে অটিস্টিক শিশুর ভাষিক বৈকল্য রোধকল্পে বিভিন্ন থেরাপি প্রদানের মাধ্যমে তাদের ভাষিক উন্নয়ন ঘটানো যায়। থেরাপি প্রদান করার পর এসব শিশুর ভাষিক প্রয়োগে কী ধরনের অগ্রগতি সাধিত হয়েছে তাও ব্যাখ্যা করা হয়েছে। এক্ষেত্রে গবেষক অটিস্টিক শিশুদের ভাষিক সমস্যার প্রকৃতি ও অগ্রগতি দেখার জন্য বেশ কিছু পরিমাপ নির্ণায়ক কৌশল ব্যবহার করেছেন, যেমন– ADCL (Autism Diagonostic Checklist), MLU (Mean Length of Utterence), PCC (Percent Consonant Corrects) PWM (Percent Word Match) ইত্যাদি।

আসাদুজ্জামান তাঁর 'উচ্চ-দক্ষতাসম্পন্ন শিশুদের আখ্যানের পুনরাবৃত্তিতে স্মৃতি-দক্ষতার প্রকৃতি বিশ্লেষণ' (২০১৫) নামক প্রবন্ধে বাঙালি শিশুরা আখ্যান (narrative) বর্ণনায় তাদের স্মৃতি দক্ষতাকে সঠিকভাবে ব্যবহার করতে পারে কিনা, এ বিষয়টি নিয়ে অত্যন্ত চমৎকার একটি গবেষণা করেছেন। অটিস্টিক শিশুদের চূড়ান্ত আবেগের অভাব আছে বলেই তারা ব্যক্তিগত এবং অন্য ঘটনার বর্ণনা দিতে ব্যর্থতা প্রকাশ করে। মানুষ তার চারপাশের আনন্দ, হাসি, কান্না এই বিষয়গুলো তাদের ভাষার মাধ্যমে প্রকাশ করে থাকে। আর অটিস্টিক শিশু এই দুঃখ-বেদনার আবহগুলো ভাষার মাধ্যমে পরিপূর্ণভাবে ফুটিয়ে তুলতে অক্ষম হয় আখ্যান ডিসকোর্সের অক্ষমতার কারণে। আর এই অক্ষমতাটি মূলত মনোগত তত্ত্বের ঘাটতির কারণে ঘটে থাকে। তিনি পূর্ববর্তী গবেষণা ফলাফলের সাথে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর একটি তুলনামূলক আলোচনা করেছেন। তিনি প্রমাণ করতে সমর্থ হয়েছেন যে, বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশু আখ্যান বর্ণনায় স্বাভাবিক শিশুর চাইতে অনেক বেশি দুর্বল বাক্য ব্যবহার করে থাকে। এছাড়া তিনি তার গবেষণায় পরিসংখ্যান পদ্ধতির দিকটি সুন্দরভাবে ফুটিয়ে তুলেছেন।

Dhaka University Institutional Repository

অধ্যায় তিন

# অটিজম : তাত্ত্বিক ধারণা

প্রতিটি পর্যবেক্ষণের পেছনেই একটি তাত্ত্বিক দৃষ্টিকোণ বা কাঠামো কাজ করে। গবেষক কোন ধরনের ঘটনা বা তথ্য পর্যবেক্ষণ ও লিপিবদ্ধ করবেন তা নির্ধারিত হয় তত্ত্বের আলোকে (খালেক ও অন্যান্য, ২০১১)। একইভাবে গবেষকেরা বিভিন্ন দৃষ্টিকোণ থেকে অটিস্টিক শিশুদের পর্যবেক্ষণ করেছেন এবং সেসব পর্যবেক্ষণকে কেন্দ্র করে গড়ে ওঠেছে অটিজমের নানা তত্ত্ব। সাম্প্রতিক সময়ে যেসব বৈশিষ্ট্যের দ্বারা অটিজমকে শনাক্ত করা হচ্ছে, সেসব বৈশিষ্ট্য গবেষকেরা বহু বছর আগে অর্থাৎ অষ্টাদশ শতকে বিভিন্ন শিশুর মাঝে পর্যবেক্ষণ করেছিলেন। কিন্তু সমস্যাটির নামকরণ তখন তাঁরা করেননি। পরবর্তীতে ১৯৪০ সালের দিকে আমেরিকার গবেষকেরা যে সমস্ত শিশুর আবেগীয় এবং সামাজিক যোগাযোগের ক্ষেত্রে সমস্যা ছিল, তাদেরকে ভিত্তি করে 'অটিজম' পরিভাষাটি ব্যবহার করতে শুরু করেন। অর্থাৎ যে শিশুটি অটিজমে আক্রান্ত সে নিজের মনোজগতে ডুবে থাকে এবং সবার সঙ্গে সম্পর্ক স্থাপনে বা ভাবের আদান-প্রদানে অক্ষম থাকে – এই সম্পর্ক স্থাপনের অক্ষমতাকেই 'অটিজম' বলা হয়ে থাকে (বড়ুয়া, ২০১২)। তবে বর্তমানে অটিজম স্পেকট্রাম ডিজঅর্ডার নামটির প্রচলন বেশি, সংক্ষেপে বলা হয় এএসডি (ASD)। 'স্পেকট্রাম' শব্দের অর্থ বর্ণালি বা বর্ণের সমষ্টি। অর্থাৎ স্পেকট্রাম শব্দটি ব্যবহার করে বিভিন্ন বর্ণের বা বিভিন্ন রকমের অটিজমকে একটি অভিন্ন বৈশিষ্ট্য প্রদর্শনকারী ছাতার নিচে আনা হয়েছে (আরিফ ও নাসরীন, ২০১৩)। সামাজিকতা, ভাষার প্রকাশ এবং চিন্তা ও কাজে বিচিত্রতা– এ তিনটি গুণের ঘাটতি বা অভাবকে সমবেতভাবে 'ত্রিগুণাত্মক বৈকল্য' (triad of impairment) বলা হয়। ইংরেজ মনস্তত্ত্ববিদ লোর্না উইং এই আখ্যাটি প্রথম ব্যবহার করেন (Wing, 1992)। সেজন্য এর আরেক নাম 'উইংস ট্রায়াড' (চক্রবর্তী, ২০১২)। এ তিনটি বৈশিষ্ট্যের সমন্বয়ের অভাব সব অটিস্টিক শিশুর মধ্যে বিদ্যমান থাকে। পাশাপাশি আরও কিছু স্বতন্ত্র বৈশিষ্ট্য প্রতিটি শিশু আলাদাভাবে বহন করে বলে এদেরকে এএসডি বলা হয়।

অটিজম কেন হয় তার প্রকৃত কারণটি এখনও অজানা থাকলেও বর্তমানে নানা গবেষণার ভিত্তিতে কিছু প্রশ্নের উত্তর পাওয়ার প্রাণান্তকর চেষ্টা চলছে। প্রকৃত অর্থে, অটিজম কোনো একক কারণে হয় না। গত ৫ বছরের গবেষণায় বিজ্ঞানীরা কিছু বিরল জিনগত পরিবর্তন বা মিউটেশন লক্ষ করেছেন, যার সঙ্গে অটিজমের সম্পর্ক রয়েছে। এক্ষেত্রে তাঁরা অটিজমের ঝুঁকি সৃষ্টিকারী একশ'র বেশি জিন শনাক্ত করেছেন এবং শতকরা ১৫ ভাগ অটিস্টিক ব্যক্তির মধ্যে সেসব সুনির্দিষ্ট জিনের প্রভাব খুঁজে পেয়েছেন। তবে বেশির ভাগ ক্ষেত্রেই মস্তিষ্কের বিকাশের সময়েই জটিল অটিজমের সৃষ্টি হয়। এছাড়া বংশগত কারণ, পরিবেশগত প্রভাব, বায়ুদূষণ ইত্যাদি অটিজম হওয়ার ক্ষেত্রে ঝুঁকি সৃষ্টি করে। আবার শিশুর জন্ম পূর্ববর্তী এবং জন্মকালীন কোনো বিশেষ

ঘটনাও এর অন্তর্ভুক্ত হতে পারে, যেমন–গর্ভধারণের সময় মায়ের অধিক বয়সসহ বাবার বয়সের আধিক্য, গর্ভকালীন অবস্থায় মায়ের কোনো অসুস্থতা, জন্ম লাভের স্বাভাবিক সময়ের অনেক আগেই শিশুর ভূমিষ্ঠ হওয়া, অথবা জন্মকালীন সময়ে অস্বাভাবিক কম ওজন, জন্মকালীন জটিলতা, যেমন– জন্মের সময় শিশুর মস্তিষ্কে কম অক্সিজেন সঞ্চালিত হওয়া ইত্যাদি। গবেষকেরা মনে করেন, এসব কারণসমূহের কোনো একটি কারণ এককভাবে অটিজম সৃষ্টি করে না, বরং বংশগত উপাদানসমূহের সঙ্গে এসব কারণ একত্রে মিশ্রিত হয়ে অধিক ঝুঁকি সৃষ্টি করে (Global Autism − Bangladesh, 2011)। এছাড়াও গবেষকেরা মনে করেন, মানবদেহে ক্রোমোজেমের মধ্যে নিহিত জিনের চরিত্রগত পার্থক্য এবং অসম বিন্যাসই মূলত এই রোগের জন্য দায়ী। এছাড়া মস্তিষ্কের স্নায়ুকোষের বিশৃঙ্খলাজনিত ত্রুটির পেছনে জিনের অদৃশ্য হাত রয়েছে বলে তারা মনে করে থাকেন (পড়ুয়া, ২০১২)।

ক্যানার (Kanner, 1943) নিজে মনে করতেন, অটিজম একটি জন্মাবধি অবস্থা। যদিও অটিজমের লক্ষণ প্রকাশ পেতে দু-তিন বছর সময় লাগে, তা সত্ত্বেও তাঁর মতে অটিস্টিক শিশু জন্ম থেকেই অটিস্টিক হয়ে জন্মায় (উদ্ধৃত, চক্রবর্তী, ২০১২)। ফলে বিভিন্ন গবেষকের গবেষণা থেকে এটিই প্রতীয়মান হয় যে, এর পেছনে জিনগত কারণই মুখ্য। অন্য এক গবেষণায় দেখা গেছে, অটিজমে আক্রান্ত শিশুর মস্তিষ্ক স্বাভাবিক শিশুদের তুলনায় কিছুটা স্বতন্ত্র, এ নিয়ে সন্দেহের কোনো অবকাশ নেই। এ ধরনের রোগীর মস্তিষ্ক আকারে অনেক বড় হয়। সান ডিয়োগোর চিলড্রেনস হসপিটালের নিউরো সায়েন্টিস্ট এরিক কোর্চনে (Eric Courchesne) আধুনিক কিছু পরীক্ষার মাধ্যমে দেখিয়েছেন, অটিজম আক্রান্ত শিশুদের মস্তিষ্ক দু-বছর বয়স পর্যন্ত সম্প্রসারিত হয়। তাঁর মতে, এ অবস্থার শিকার চার বছরের একটি শিশুর মস্তিষ্কের আকৃতি তের বছর বয়সী স্বাভাবিক শিশুর মস্তিষ্কের মতো হয়। এছাড়া তিনি উল্লেখ করেছেন, রহস্যজনক কারণে অটিজম আক্রান্ত পাঁচটি শিশুর মাঝে মাত্র একটি হয় মেয়ে শিশু (Time, May 29, 2006)।

বর্তমানে অটিজমের বিস্তারের হার কোন পর্যায়ে রয়েছে তা নিয়ে নানা মতভেদ থাকলেও Global Autism – Bangladesh (2011) যে তথ্য আমাদের দিয়েছেন তা হলো– U.S. Center for Disease Control and Prevention-এর জরিপ অনুযায়ী আমেরিকায় প্রতি ৬৮ জন শিশুর মধ্যে ১ জন শিশু অটিজমে আক্রান্ত, কিন্তু বিগত ৪০ বছরে প্রতিবছর এর সংখ্যা ১০ গুণ হারে বৃদ্ধি পেয়েছে। এছাড়া CDC আরো জানায়, দক্ষিণ কোরিয়ায় স্কুলগামী শিশুদের মধ্যে অটিজমের হার ২.৬% (দত্ত ও মান্নান, ২০১৪)। ঐসব দেশে অটিজমের এই বর্ধিত হার মূলত উন্নত রোগ নির্ণয় প্রক্রিয়া এবং গণসচেতনার কারণে সকলের নজরে এসেছে। গবেষণায় দেখা গেছে যে, অটিজম নামক মস্তিষ্কের বিকাশজনিত এই জটিল সমস্যাটি মেয়েদের তুলনায় ছেলেদের ৪ থেকে ৫ গুণ বেশি হয়ে থাকে। আমেরিকায় ৫৪ জন ছেলের মধ্যে ১ জন এবং ২৫২ জন মেয়ের মধ্যে ১ জন মেয়ে এই অবস্থার শিকার (Global Autism − Bangladesh, 2011)। গবেষকেরা শিশুদের বিভিন্ন রোগ, যেমন–ডায়াবেটিস, এইডস, ক্যান্সার, সেরিব্রাল পালসি, সিস্টিক

ফিব্রোসিস, মাসকুলার ডিস্ট্রফি এবং ডাউন সিনড্রোম ইত্যাদির সঙ্গে তুলনা করে বলেন, এসব রোগে আক্রান্ত শিশুর চাইতে অটিজম আক্রান্ত শিশুর সংখ্যা বেশি। আমেরিকায় প্রতি বছর ২ মিলিয়ন ব্যক্তির মধ্যে এএসডি (ASD) লক্ষ করা যায় এবং সারা বিশ্বে প্রায় ১০ মিলিয়ন মানুষের অটিজম রয়েছে। তাছাড়া আমেরিকার সরকারি পরিসংখ্যানে দেখা গেছে যে, সাম্প্রতিক বছরগুলোতে অটিজমের এই বিস্তার বার্ষিক ১০-১৭ শতাংশ বৃদ্ধি পেয়েছে এবং এই বৃদ্ধির নির্ভরযোগ্য কোনো কারণ ও ব্যাখ্যা জানা যায়নি। তবে উন্নত রোগ নির্ণয়ের ক্ষেত্রে কৌশলের অভাব এবং পরিবেশগত প্রভাবই এর জন্য দায়ী বলে মনে করা হয়ে থাকে (Global Autism − Bangladesh, 2011)।

সাম্প্রতিক সময়ে আমাদের দেশেও অটিজম অত্যন্ত আলোচিত একটি বিষয়। বর্তমান বিশ্বে রোগটির ভয়াবহতা যে উদ্বেগজনকভাবে বৃদ্ধি পাচ্ছে, এই সম্পর্কে কারও কোনো দ্বিমতের অবকাশ নেই। অটিজম সোসাইটি অফ আমেরিকার (Autism Society of America) ২০০৬ সালের তথ্যানুযায়ী পৃথিবীতে মাত্র চারটি দেশে অটিস্টিক আক্রান্ত ব্যক্তির হিসাব রাখার ব্যবস্থা রয়েছে, যেমন– ইউএসএ, ইউকে, কানাডা ও অস্ট্রেলিয়া। তাঁরা সর্বত্র অপেক্ষাকৃত মৃদু মাত্রার অ্যাসপারজার সিনড্রোমকেও এই হিসাবের বাইরে রাখেন। এসব দেশের হারকে ব্যবহার করে অন্যান্য দেশের জনসংখ্যার অনুপাতে অটিস্টিকদের অনুমিত সংখ্যা হিসাব করা হয়। উদহারণস্বরূপ, একটি দেশে তিন কোটি মানুষের মধ্যে এক লাখ অটিস্টিক (তাজরীন, ২০১০)।

বাংলাদেশে অটিজমে আক্রান্ত শিশুর সংখ্যা কত সে বিষয়ে ওপরের অনুমানে নির্ভর না করে আমরা কিছু সাম্প্রতিক গবেষণাকর্মের শরণাপন্ন হতে পারি। কেননা, সাম্প্রতিক বছরগুলোতে, বিশেষ করে, বিগত ১০ বছরে বাংলাদেশে অটিজম বিষয়ে ব্যাপক জনসচেতনতা তৈরি হওয়ার কারণে এদেশে অটিজমের বিস্তার ও প্রাদুর্ভাব নিয়েও বেশ কিছু মূল্যবান গবেষণা সম্পাদনের পাশাপাশি এ সংক্রান্ত লেখালেখিও প্রকাশিত হয়েছে। এক্ষেত্রে প্রথমেই ২০০৫ সনে প্রকাশিত মল্লিক ও গুডম্যানের গবেষণাকর্মের কথা উল্লেখ করতে হয়। গ্রাম, শহর ও বস্তি এলাকার মনোরোগ বিষয়ক বিভিন্ন সমস্যার প্রসঙ্গে তাঁদের গবেষণা প্রবন্ধে তাঁরা উল্লেখ করেন যে, বাংলাদেশে গড়ে ১০০০-এ ২ জন শিশু অটিজমে আক্রান্ত (Mullick & Goodman, 2005)। পরবর্তীতে ২০০৯ সালে WHO-NIMH-এর যৌথ উদ্যোগে সম্পাদিত এক গবেষণায় রব্বানী ও তাঁর সহকর্মীরা তথ্য প্রদান করেন যে, বাংলাদেশে অটিজমে আক্রান্ত শিশুর সংখ্যা হাজারে ৮.৪ জন (Rabbani et al. 2009)। অন্যদিকে, নায়লা জামান ও তাঁর সহযোগীরা ২০১৩ সালে সম্পাদিত এক গবেষণাকর্মে অটিজম আক্রান্ত শিশুর সংখ্যা নির্ধারণের ক্ষেত্রে আঞ্চলভিত্তিক পরিসংখ্যান প্রদান করেছেন। তাঁদের মতে, অটিজমে আক্রান্ত শিশুর সংখ্যা রাজধানী ঢাকা শহরে যেখানে হাজারে ৩০ জন, গ্রামাঞ্চলে এ সংখ্যা হাজারে একজনেরও কম (০.৬৮ জন)। পাশাপাশি তাঁদের গবেষণা তথ্য অনুসারে সারা বাংলাদেশে অটিজমে আক্রান্ত শিশুর সংখ্যা প্রতি হাজারে ১.৫৫ জন (Zaman et al, 2013)। তবে ওপরের উল্লিখিত গবেষকদের

মধ্যে অটিজমে আক্রান্ত শিশুদের সংখ্যাতাত্ত্বিক পার্থক্য থাকলেও এ সত্য অস্বীকারের উপায় নেই যে, বাংলাদেশে অটিজমে আক্রান্তদের সংখ্যা ক্রমশ বাড়ছে।

অটিজমের জন্য দায়ী জিনসমূহের বৈশিষ্ট্য প্রকাশের ধরন চিহ্নিত করার কাজে সাফল্য পেয়েছেন বাংলাদেশের একজন বিজ্ঞানী। এতে অটিজমের চিকিৎসার ক্ষেত্রে নতুন সম্ভাবনা উন্মোচিত হয়েছে বলে মনে করছেন বিজ্ঞানীরা। বিজ্ঞানবিষয়ক সাময়িকী *Nature Genetics*-এ এ বিষয়ে একটি নিবন্ধ প্রকাশিত হয়েছে (উদ্ধৃত, দৈনিক প্রথম আলো, ২৫শে মে, ২০১৪)। ১৫ জন বিজ্ঞানীর লেখা এ নিবন্ধের মুখ্য লেখক বাংলাদেশি বিজ্ঞানী মোহাম্মদ উদ্দিন। অটিজমের জন্য দায়ী জিনসমূহের বৈশিষ্ট্য প্রকাশের ধরন চিহ্নিত করার পদ্ধতিটি এরই মধ্যে মোহাম্মদ উদ্দিন ও তাঁর গবেষণা তত্ত্বাবধানকারী বিশিষ্ট বিজ্ঞানী ড. স্টিফেন স্কেরারার নামে যুক্তরাষ্ট্র ও কানাডায় পেটেন্ট হয়েছে। বিশ্বে ৬৮টি শিশুর মধ্যে একজন এএসডি নামের জটিল জেনেটিক ব্যাধিতে আক্রান্ত হয়। অটিজম জিনজনিত রোগ হলেও এটি উত্তরাধিকার সূত্রে মা-বাবার জিন থেকে সরাসরি সন্তানের শরীরে প্রবাহিত হয় না। জিনের পরিবর্তন, যা মিউটেশন নামে পরিচিত, এর পেছনে দায়ী কেবল এটি বলা যায়। কারণ এই মিউটেশন মা-বাবার ডিএনএতে থাকে না। দেখা যায় প্রতিটি অটিস্টিক শিশুর মেউটেশন ভিন্ন বা স্বতন্ত্র। সব মিলিয়ে এই সমস্ত কারণে অটিজম একটি জোরালো ধাঁধা হিসাবেই পরিচিত।

মোহাম্মদ উদ্দিনের নেতৃত্বে বিজ্ঞানীরা আরও দেখিয়েছেন, মিউটেশনগুলো ভিন্ন ভিন্ন হলেও সেগুলো একটি সুনির্দিষ্ট রীতি মেনে চলে। নতুন প্রযুক্তি দিয়ে এখন সম্পূর্ণ জিন-নকশা (জেনোম সিকোয়েন্স) বের করে অটিস্টিক শিশুদের মিউটেশন বের করা যায়। এ কাজটিই তাঁরা করেছেন। তাঁরা জানান, তাঁদের কাজটিতে তাঁরা মানুষের মস্তিষ্কের জিনের মধ্যে এক্সন (একটি বিশেষ উদ্দীপনা)-এর লেভেল বিশ্লেষণ করেছেন। দেখা গেছে, গর্ভকালীন নতুন মিউট্যান্ট জিন (মিউটেশনের ফলে পরিবর্তিত জিন) মস্তিষ্কের ওপর সবচেয়ে বেশি প্রভাব ফেলে, যা পরবর্তী সময়ে শিশুর মধ্যে প্রকাশিত হয় অটিজম আকারে। নিবন্ধে বলা হয়েছে, অটিস্টিক শিশুদের সব ধরনের মিউটেশনের বেলায় একই রীতি দেখা যায়। কিন্তু কিছু শিশুর শরীরে এই পরিবর্তিত জিন থাকলেও তা প্রকাশিত নয়, তাদের বেলায় এই রীতিটি দেখা যায় না। মোহাম্মদ উদ্দিন বলেন, একই তত্ত্ব তিনি সিজোফ্রেনিয়া ও অন্যান্য স্নায়ুঘটিত রোগের বেলায়ও প্রয়োগ করার চেষ্টা করেছেন (দৈনিক প্রথম আলো, ২৫শে মে, ২০১৪)।

অন্যান্য মানসিক বা মস্তিষ্কের সমস্যা থেকে অটিজমকে একটু আলাদা করে দেখা হয়। এর কারণ হিসাবে অনুমান করা হয়ে থাকে যে, প্রতি একশ জন অটিস্টিক শিশুর ভেতর থেকে এক জন বা দুজন শিশু পাওয়া যায় যাদের মধ্যে এক অসাধারণ ক্ষমতা থাকে এবং তারা অটিস্টিক মেধাবী (savant) নামে পরিচিত (ইকবাল, ২০০৭)। সারা পৃথিবীতে অটিজম তাত্ত্বিকেরা নানা দিক থেকে এসব শিশুকে নিয়ে গবেষণা করছেন এবং গবেষণার ফলাফল জাতীয় ও আন্তর্জাতিকভাবে প্রকাশিত ও আলোচিত হচ্ছে।

Dhaka University Institutional Repository

### ৩.১ সংজ্ঞার্থ

সম্প্রতি পৃথিবীর প্রায় সব দেশেই অটিজমের প্রকোপ বৃদ্ধি পাওয়ার কারণে এ রোগে আক্রান্ত শিশুর সংখ্যা যেহেতু প্রত্যেক দেশেই প্রতিনিয়তই বাড়ছে, তাই অটিজম নিয়ে সম্পাদিত গবেষণাকর্ম ও প্রকাশিত বইয়ের সংখ্যাও কম নয়। এসব গ্রন্থে বিভিন্ন লেখক ও গবেষক অটিজমের যে বৈশিষ্ট্য ও সংজ্ঞার্থ প্রদান করেছেন, নিচে তারই কিছু প্রতিনিধিত্বশীল সংজ্ঞার্থ তুলে ধরা হলো।

১৯৭৭ খ্রিস্টাব্দে প্রতিষ্ঠিত "The national Society for Children and Adults with Autism" সংগঠনটির কর্তৃপক্ষ Autism-এর সংজ্ঞা প্রসঙ্গে বলেন যে, এটি একটি জৈবিক উপসর্গ যা সাধারণত শিশুর ত্রিশ মাস বয়সের আগেই শুরু হয় এবং এর পরিপ্রেক্ষিতে তার বিকাশের হার, স্নায়ুবিক সংগঠন, বাচনশক্তি, ভাষার বিকাশ, বৌদ্ধিক বিকাশ এবং কোনো ব্যক্তি, বস্তু বা ঘটনার সঙ্গে সম্পর্ক স্থাপনের ক্ষেত্রে প্রতিবন্ধকতা সৃষ্টি হয় (উদ্ধৃত, দেবনাথ ও দেবনাথ, ২০০৯ : ১৯৫)।

এছাড়া ১৯৯০ খ্রিস্টাব্দে The Individual with Disabilities Education Act. (U.S.A.)-প্রদত্ত অটিজমের সংজ্ঞাটি নিম্নরূপ–

> Autism means a developmental disability significantly affecting verbal and non-verbal communication and social instruction, generally evident before age-3, that adversely affects a child's educationa performance. (উদ্ধৃত, দেবনাথ ও দেবনাথ, ২০০৯ : ১৯৫)

### ৩.২ বৈশিষ্ট্য ও প্রকৃতি

অধিকাংশ অটিস্টিক শিশুর তেমন কোনো শারীরিক সমস্যা থাকে না। তাই এই অদৃশ্য প্রতিবন্ধকতার কারণে পরিবারের পক্ষে রোগটি শনাক্ত করতে সময় লেগে যায়। বিভিন্ন পরীক্ষা, যেমন– রক্ত পরীক্ষা, ব্রেইন স্কেন, ইইজি, মনস্তাত্ত্বিক বিশ্লেষণ ইত্যাদির সাহায্যে অটিজমের অবস্থা নির্ণয় করা সম্ভব হয় না। তবে শিশুর ভাষা, ব্যবহারিক কার্যকলাপ, ভাবের আদান-প্রদান ইত্যাদির বিকাশ কীভাবে হচ্ছে তা পর্যবেক্ষণ করে অটিজমের অবস্থা শনাক্ত করা যায়। বিশ্ব স্বাস্থ্য সংস্থা (WHO) কর্তৃক প্রকাশিত International Classification of Diseases (ICD, 1992) এবং আমেরিকান মনোবৈজ্ঞানিক সংস্থা (American Psychiatric Association, (APA)) প্রকাশিত Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV, 1994) গ্রন্থ দুটিতে অটিজমসহ মানুষের বিভিন্ন মানসিক/ব্যবহারিক অবস্থা বা বৈকল্য সম্বন্ধে বিশেষজ্ঞদের মতামত লিপিবদ্ধ করা হয়েছে। দুটি তথ্যপঞ্জি বিশ্বের প্রায় সব দেশেই সমানভাবে গ্রহণযোগ্য এবং উভয় তথ্যপঞ্জিতে অটিজমের প্রকারভেদসহ প্রধান প্রধান বৈশিষ্ট্যসমূহ প্রণালীবদ্ধ করা হয়েছে। এ দুটি

প্রণালীবদ্ধ তথ্যপঞ্জির মধ্যে অটিজম স্পেকট্রাম ডিজঅর্ডার এবং তার বিভিন্ন অবস্থা নির্ণয়ে এখন পর্যন্ত খুব বড় রকম কোনো মতানৈক্য নেই (চক্রবর্তী, ২০১২)। ফলে এ দুটি গ্রন্থকে অনুসরণ করে বিশেষজ্ঞরা অটিস্টিক শিশুদের পর্যবেক্ষণ করে অটিজমের নানারকম বৈশিষ্ট্য অনুসন্ধান করেছেন। ডিএসএম-৪ অনুসারে এবং বিভিন্ন বিশেষজ্ঞের মতামতের ভিত্তিতে অটিস্টিক শিশুর বয়স বৃদ্ধির সাথে সাথে প্রাত্যহিক কর্মকাণ্ড, সামাজিক আদান-প্রদান ও যোগাযোগের ক্ষেত্রে যেসব আচরণগত ও ভাষাগত বৈশিষ্ট্য লক্ষ করা যায় সেগুলো নিম্নরূপ–

১. অটিস্টিক শিশুরা বাবা-মা বা অন্য কারো সঙ্গে দৃষ্টি সংযোগ (eye contact) করতে অপারগ হয়।

২. নাম ধরে ডাকলে সাড়া দেয় না।

৩. একটি সুনির্দিষ্ট বৃত্তের মধ্যে সবসময় অবস্থান করতে পছন্দ করে।

৪. বাইরের জগতের প্রতি আগ্রহ কম হওয়ার কারণে চারপাশে কী ঘটছে সেদিকে মনোযোগী হতে পারে না।

৫. নিজেদের মনোজগতে আত্মলীন হয়ে থাকে এবং এই আত্মলীনতার কারণে কোনো ব্যক্তি, বস্তু ও ঘটনার সঙ্গে সম্পর্ক স্থাপন করতে অক্ষম হয়।

৬. বিমূর্ত প্রতীক, যুক্তি ও বুদ্ধি ব্যবহারে অক্ষমতা প্রকাশ করে।

৭. যেসব খেলায় যুক্তি ও বুদ্ধির দরকার হয়, যেমন– ভানযুক্ত বা প্রতীকী খেলা, সেসব খেলায় ব্যর্থ হয়।

৮. একই বয়সের বন্ধুদের সঙ্গে পারস্পরিক যোগাযোগ স্থাপন বা মতামত দেবার অক্ষমতা প্রদর্শন করে।

৯. নিজের আনন্দ বা কৃতিত্বের কথা অন্যের সঙ্গে প্রকাশ করতে অপারগ হয়।

১০. মানসিক অবস্থাসূচক (mental states)শব্দ, যেমন– আনন্দ, বেদনা, কল্পনা, দুঃখ, স্বপ্ন, অভিপ্রায় ইত্যাদি বুঝতে এবং প্রকাশ করতে সক্ষম হতে পারে না।

১১. নিজের এবং অন্যের আবেগীয় বিষয়গুলো অনুধাবন করতে না পারার ফলে কারও সঙ্গে বন্ধুত্ব গড়ে ওঠে না।

১২. নির্দিষ্ট সময়ের মধ্যে যে কোনো ধরনের কাজ সম্পন্ন করার সামর্থ্য থাকে না।

১৩. পারস্পরিক মনোযোগ (share attention) উপলব্ধি করতে ব্যর্থ হয়।

১৪. ইন্দ্রিয় অনুভূতি (sensory perceptions) সুশৃঙ্খল নয় ।

১৫. নীরব থেকে কোনো কিছু পর্যবেক্ষণ করতে পারে না।

১৬. অনুকরণীয় কোনো কিছু আয়ত্ত করতে অনেক সময় নেয়, অথবা কখনও কখনও আয়ত্ত করতে অসমর্থ হয়।

১৭. পুনরাবৃত্তিমূলক ও গৎবাঁধা কাজ করতে পছন্দ করে এবং সব কাজই নিয়মমাফিক ও ধারাবাহিকভাবে করতে চায়।

Dhaka University Institutional Repository

১৮. অন্যের ইচ্ছাকে প্রাধান্য না দিয়ে নিজের ইচ্ছাকে প্রতিষ্ঠিত করে।

১৯. যে কোনো প্রতিক্রিয়ার ক্ষেত্রে ধীরগতি এবং উন্নত ক্রিয়াকলাপ করতে অপরাগতা প্রকাশ করে।

২০. নির্দেশ অনুসরণে অক্ষমতা দেখায়।

২১. পেশীর আড়ষ্টতার জন্য অঙ্গসঞ্চালনে সমস্যা হয়।

২২. কথা বলার ক্ষেত্রে পুনরাবৃত্তি, যেটিকে ইকোলালিয়া (echolalia) বলা হয়।

২৩. কারও কারও উচ্চারণে অস্পষ্টতা দেখা দেয়।

২৪. জিহ্বায় জড়তা না থাকলেও থেমে থেমে কথা বলে।

২৫. কখনো অপ্রাসঙ্গিকভাবে উঁচু স্বরে, আবার কখনও বা নিচু স্বরে কথা বলে।

২৬. সীমিত শব্দভাণ্ডার থেকে নির্বাচিত শব্দ প্রয়োগ করতে চেষ্টা করে।

২৭. অবোধ্য কথা (neologism)অর্থাৎ নিয়মের বাইরে বিশেষ শব্দ বা বাক্য ব্যবহার করে, যার কোনো অর্থ নেই।

২৮. কথা বলার সময় প্রায় সবসময় বর্তমান কাল প্রয়োগ করে থাকে।

২৯. অতীত ও ভবিষ্যত নিয়ে কথা বলতে অক্ষম হয়।

৩০. বিশেষণ, ক্রিয়া বিশেষণ, অব্যয় ইত্যাদির ব্যবহারে অক্ষমতা দেখায় ।

৩১. সর্বনামের সঙ্গে ক্রিয়ার সঙ্গতিপূর্ণ ব্যবহারে অসমর্থ হয়।

৩২. ব্যক্তিবাচক সর্বনাম 'আমি'-র ব্যবহার খুবই কম করে।

৩৩. বাক্যে ব্যাকরণিক শৃঙ্খলার অভাব থাকে।

৩৪. সরল বাক্যের অধিক ব্যবহার।

৩৫. জটিল ও যৌগিক বাক্যের গঠন পরিহার করে।

৩৬. বাক্যের সঙ্গতিপূর্ণ বিন্যাস বা ক্রমপর্যায় রক্ষা করতে ব্যর্থ হয়।

৩৭. প্রায় সবসময় প্রত্যক্ষ বস্তু সম্বন্ধে কথা বলে।

৩৮. অপ্রত্যক্ষ বস্তু বা ধারণা থেকে কথা বলতে অপরাগতা প্রকাশ করে।

৩৯. বিমূর্ত বিষয়কে সহজে মূর্ত বা বস্তুগত চেহারা দিয়ে কিছু বলতে অক্ষম হয়।

৪০. অবস্থার পরিবর্তনের সঙ্গে সঙ্গে ভাষার পরিবর্তন ঘটাতে পারে না।

৪১. প্রশ্ন করা থেকে কখন বিরত থাকে, আবার কখনও বিরতিহীনভাবে অর্থহীন প্রশ্ন করে।

৪২. কোন কথার পর কীভাবে সাড়া দিতে হবে এবং সংলাপ সামঞ্জস্য রক্ষা করতে হবে তা করতে ব্যর্থতা প্রকাশ করে।

৪৩. অর্থ উপলব্ধি এবং অর্থ উদ্ধারের ক্ষেত্রে ঘাটতি থাকে।

৪৪. কোনো ঘটনার বর্ণনায় ব্যর্থতা প্রকাশ করে।

৪৫. গ্রহণমূলক (receptive) ও প্রকাশমূলক (expressive) যোগাযোগের ক্ষেত্রে সমস্যা থাকে।

Dhaka University Institutional Repository

উল্লিখিত বৈশিষ্ট্যসমূহ সব অটিস্টিক শিশুর মধ্যে বিদ্যমান থাকলেও সেগুলো সবাই সমানভাবে বহন করে না। মূলত অটিজমের মাত্রা অনুযায়ী উল্লিখিত বৈশিষ্ট্যগুলো ক) কারও ক্ষেত্রে অনেক কম, খ) কারও ক্ষেত্রে বেশি, গ) কারও ক্ষেত্রে অনেক বেশি, এবং ঘ) আবার কারও ক্ষেত্রে গুরুতর পর্যায়ের হয়ে থাকে।

### ৩.৩ অটিজমের ইতিহাস

১০০ বছরেরও অধিককাল আগে ব্যবহৃত 'অটিজম' শব্দটি গ্রিক শব্দ "autos" থেকে এসেছে, যার অর্থ 'আত্ম' বা 'নিজ'। ১৯১১ সালে ইউজিন ব্লিউলার (Eugene Bleuler) নামক একজন সুইস মনোচিকিৎসক এই পরিভাষাটি প্রথম ব্যবহার করেন (উদ্ধৃত, Feinstein, 2005)। মূলত, তিনি একদল সিজোফ্রানিয়া রোগীর ক্ষেত্রে এই পরিভাষাটি ব্যবহার করেন। তাঁর লেখাটি ১৯১২ সালের আগস্ট মাসে *New York State Hospital Bulletin*-এ প্রকাশিত হয়। ব্লিউলার-এর মতে এসব শিশু বাস্তব জগৎ অপেক্ষা কল্পনার জগতে বিচরণ করে, আবার প্রয়োজনে বাস্তব জগতে প্রত্যাবর্তন করে। সেজন্য তিনি সিজোফ্রেনিক শিশুর ক্ষেত্রে 'অটিজম' শব্দটি ব্যবহার করেছেন। আর এ সম্পর্কে কনার (Kanner) বলেন, ব্লিউলার সিজোফ্রেনিক শিশু সম্পর্কে যা বলেছেন, সেটি অটিস্টিক শিশুদের ক্ষেত্রে প্রযোজ্য নয়। কারণ অটিস্টিক শিশুদের বিভিন্ন বিষয়ে পূর্ববর্তী অভিজ্ঞতা না থাকার কারণে তারা কল্পনার জগৎ থেকে বাইরের জগতে ফিরে আসতে পারে না।

দুজন বিখ্যাত অটিজম প্রবর্তক হলেন ডা. হ্যান্স অ্যাসপারজার (১৯০৬-১৯৮০) এবং ডা. লিও কনার (১৮৯৪-১৯৮১)। উল্লেখ্য, বাঙালি ভাষিক সমাজে 'ক্যানার' হিসাবে যিনি আমাদের কাছে অধিক পরিচিত, তিনি নিজে তাঁর নামের উচ্চারণ করতেন 'কনার' (Feinstein, 2010) হিসেবে। এ দুজন বিখ্যাত ব্যক্তি ১৯৩০-এর দশকে একই সময়ে অটিজম বিষয়ে কাজ শুরু করেছিলেন। কিন্তু দুজন মানুষ হিসাবে ছিলেন একেবারেই স্বতন্ত্র এবং তাঁরা যখন প্রথম অটিজমের অবস্থা বর্ণনা করছিলেন, তখন দুজনের বর্ণনায় তাৎপর্যপূর্ণ কিছু পার্থক্য ছিল। নিচে অটিজম সম্পর্কে এ দুজন পুরোধা বিশেষজ্ঞের মতামত তুলে ধরা হলো।

#### ৩.৩.১ *লিও কনার*

কনার (Kanner, 1943) ১১টি শিশুকে পর্যবেক্ষণ করে দেখতে পান, অধিকাংশ শিশুই নিজের জগতে বিচরণ করে। এসব শিশুর নিকটবর্তী মানুষেরা কী করছে সেগুলোর প্রতি তারা মনোযোগ দিতে পারে না এবং বাবা-মা বা সমবয়সীদের দেখে তারা কোনো বিশেষ ধরনের প্রতিক্রিয়া দেখাতে ব্যর্থ হয়। এই বিষয়গুলো পর্যবেক্ষণ করে কনার এসব শিশুর সমস্যা বা অবস্থার নাম দেন 'অটিজম'। ১৯৪৩ সালের পর থেকে গত ৭০-৮০ দশক পর্যন্ত অটিজম নির্ণয়ে যে সংজ্ঞা ব্যবহার করা হতো, তার ভিত্তি ছিল লিও কনারের বর্ণনা (চক্রবর্তী, ২০১২)। ঐ সময় ১. চিরায়ত অটিজম (Classical Autism) ২. অ্যাসপারজার অটিজম

Dhaka University Institutional Repository

(Asperger Syndrome) ৩. অন্যান্য ক্ষেত্রে অ-দৃষ্ট পরিব্যাপক বিকাশমূলক সমস্যা PDDNOS (Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified or Atypical) ৪. রেট সিনড্রোম (Rett Syndrome) ৫. শৈশবকালীন অসমন্বিত সমস্যা (Chlildhood Disintegrateive Disorders) ইত্যাদি শ্রেণিবিভাজনের বিষয়গুলো গবেষকেরা বিশ্লেষণ করেননি। কাজেই তখনকার দিনের অটিজম সম্পর্কিত গবেষণায় শুধু অটিজমযুক্ত শিশুদের ধরা হতো এবং এদের সংখ্যা ১০ হাজার শিশুতে পাঁচটি শিশু রয়েছে বলে মনে করা হতো। এখনকার গবেষণায় দেখা যায় এএসডি-র অন্যান্য অবস্থা বাদ দিলে 'শুদ্ধ' অটিজমযুক্ত শিশুর সংখ্যা আপেক্ষিকভাবে অনেক কম। উদাহরণস্বরূপ, চক্রবর্তীর গবেষণায় শুদ্ধ অটিজমযুক্ত শিশুর সংখ্যা ১০ হাজারে ১৭টি (চক্রবর্তী, ২০১২)।

কেউ কেউ মনে করেন, কনার অ্যাসপারজারের লেখা থেকে 'অটিজম' ধারণাটি নিয়েছিলেন, যদিও তিনি তাঁর লেখায় কখনও সেটি প্রকাশ করেননি। এ সম্পর্কে ডাবলিন ট্রিনিটি কলেজের অধ্যাপক মাইকেল ফিজেরাল্ড (Fitzgerald, 2005) বলেন,যখন নাৎসীবাদীর কারণে জার্মানী ও অস্ট্রিয়ার বহু অধিবাসী আমেরিকায় অভিবাসিত হয়, তখন কনার নিশ্চয় তাঁদের কাছ থেকে অ্যাসপারজারের লেখা সম্বন্ধে জেনেছেন এবং মনে করা হয়ে থাকে সেখান থেকেই তিনি অটিজমের ধারণাটি পেয়েছিলেন।

সুইডিশ অটিজম গবেষক ক্রিস্টোফার গিলবার্গ এবং কোলম্যান (Gillberg & Coleman, 2002) বলেন, কনার এবং অ্যাসপারজার উভয়ই ব্লিউলার দ্বারা প্রভাবিত হওয়ার কারণে 'অটিজম' শব্দটি ব্যবহার করেছিলেন। কারণ ১৯৩০ সালে ব্লিউলারের *Lehrbuch der Phychiatrie* নামক গ্রন্থটি কনার এবং অ্যাসপারজার উভয়েই পড়েছিলেন। ইউজিন ব্লিউলার 'অটিজম' পরিভাষাটি ব্যবহার করেছিলেন মূলত সিজোফ্রেনিয়া রোগীদের ক্ষেত্রে। কিন্তু পরবর্তীতে কনার ও অ্যাসপারজার তাঁদের গবেষণার ক্ষেত্রে অন্য অর্থে 'অটিজম' পরিভাষাটি ব্যবহার করেছিলেন।

১৯৬৫ সালে ডেসপার্ট (Despart) সিজোফ্রেনিয়ায় আক্রান্ত শিশুদের কিছু বৈশিষ্ট্যের কথা উল্লেখ করেন, যা কনারকে বিশেষভাবে প্রভাবিত করে। কনার (১৯৬৫) বলেন, আরলি ইনফানটাইল (early infantile) অটিস্টিক শিশুরা শিশু বয়সেই আবেগীয় বিষয়ে অন্যদের থেকে নিজেদের দূরে সরিয়ে রাখে, যেটি সেজোফ্রেনিক শিশুদেরও বিশেষ বৈশিষ্ট্য। একই সময়ে কনার আরও বলেন, কোনো শিশুর জন্মের ৩০ মাস বয়সের মধ্যেই অটিজমের অবস্থাটি শুরু হয়। ১৯৪৩ সালে কনার যখন ১১টি শিশু নিয়ে অধ্যয়ন করেন, তখন তিনি এসব শিশুকে কখনই কারো সঙ্গে সামাজিক যোগাযোগ করতে দেখেননি। অর্থাৎ বিভিন্ন ব্যক্তির সঙ্গে যে কোনো ধরনের যোগাযোগ রক্ষায় তাদের সমস্যা ছিল। কনারের মতে, এটি ছিল অটিজমের অন্যতম বৈশিষ্ট্য এবং তিনি এই অবস্থার নাম দেন "চূড়ান্ত অটিস্টিক নিঃসঙ্গতা" (extreme autistic aloneness)। তিনি আরও বলেন, অধিকাংশ শিশুর কথা বলতে দেরি হতো এবং যা বলতো তা ছিল অর্থহীন, তারা পুনরাবৃত্তি করতো এবং সর্বনামের সঠিক ব্যবহার করতে ব্যর্থ হতো। এসব শিশু দৈনন্দিন রুটিনের ঘোর

বিরোধিতা করতো, যেমন– আসবাবপত্র এক জায়গা থেকে আরেক জায়গা বদল করা হলে তাদের সমস্যা হতো। তাদের ইন্দ্রিয় অনুভূতির সমস্যা ছিল। কনার লক্ষ করেন, এসব সমস্যা থাকা সত্ত্বেও ১১টি শিশুর অধিকাংশের একটি বা দুটি কাজে বিশেষ দক্ষতা ছিল, যেমন– জীবজন্তুর শ্রেণিবিভাগ করা, ঠিকানা মনে রাখা অথবা ট্রেনের সময়সূচি বলতে সক্ষম হওয়া ইত্যাদি। এছাড়া এসব শিশুর বুদ্ধিমত্তা স্বাভাবিক অথবা স্বাভাবিকের চেয়ে বেশি ছিল। তাদের কোনো মানসিক প্রতিবন্ধকতা ছিল না, কিন্তু জ্ঞানমূলক বৈকল্য (cognitive impairment) ছিল। অন্যদিকে, উইং (Wing, 1981) বলেন, যদিও এসব শিশু আবেগীয় বিষয়ে ধারণা লাভ করতে ব্যর্থ হয় এবং সামাজিক যোগাযোগ সঠিকভাবে করতে পারে না, তা সত্ত্বেও তাদের মধ্যে যথেষ্ট বুদ্ধিমত্তা লক্ষ করা গিয়েছে।

সুইডিশ অটিজম গবেষক গিলবার্গ (Gillberg, 1984) মনে করেন, কনার অটিস্টিক শিশুদের জন্য যেসব উপাত্ত সংগ্রহ করেছেন, তা ছিল মূলত উচ্চবিত্ত পরিবারের শিশুকে কেন্দ্র করে (উদ্ধৃত, Feinstein 2010)। কাজেই তিনি যে উপাত্ত সংগ্রহ করেছেন সেগুলো সীমাবদ্ধ ছিল একটি শ্রেণিকে কেন্দ্র করে, যারা অটিজম সম্পর্কে সচেতন ছিলেন। গিলবার্গ মনে করেন, অটিস্টিক শিশু শুধু উচ্চবিত্ত নয়, সব শ্রেণির মধ্যে বিদ্যমান থাকতে পারে। আবার কনারের সহকর্মী আইজেনবার্গ (Eisenberg, 1981) বলেন, কনার অটিস্টিক শিশুদের নিয়ে কাজ করার সময় উপাত্তকে প্রমাণের বাইরে রেখেছেন। অন্যদিকে, কনার মনে করেন, যেহেতু অটিস্টিক শিশু যথেষ্ট পরিমাণে বুদ্ধিমত্তার পরিচয় দিতে পারে, সে কারণে তাদের পক্ষে অনেক সম্ভাবনাময় কাজ করাও সম্ভব। এ কারণে তিনি এসব শিশু সম্পর্কে আশাবাদী ছিলেন এবং তিনি মনে করতেন জীবনের ক্রমপর্যায়ে এসব শিশু স্বাভাবিক জীবন-যাপন করতে সক্ষম হবে। প্রবল আশাবাদের কারণে তাঁর এ ধরনের ধারণার জন্ম হয়েছিল বলে মনে করা হয়, কিন্তু বাস্তবে সব অটিস্টিক শিশুর পক্ষে তা সম্ভব নয়। কারণ অটিস্টিক শিশুদের শুধু ভাষাগত বা আচরণগত সমস্যাই নয়, তাদের রয়েছে জ্ঞানগত বৈকল্য। রাটার (Rutter, 1978) বলেন, কনার যেসব অটিস্টিক শিশুদের নিয়ে অধ্যয়ন করেন, তাদের মধ্যে কেউ কেউ অটিস্টিক মেধাবীও ছিল। এছাড়া লোর্না উইং (উদ্ধৃত, Feinstein, 2010) কনারের সঙ্গে অটিস্টিক স্পেকট্রাম সম্পর্কে কথা বলেছিলেন। উল্লেখ্য যে, লোর্না উইং 'অটিস্টিক স্পেকট্রাম' ধারণাটি উদ্ভাবন করেন।

### ৩.৩.২ *হ্যান্স অ্যাসপারজার*

স্কটিশ শিশু মনোচিকিৎসক স্টোন (Stone, 1960) ১৯৬০-এর দশকে হ্যান্স অ্যাসপারজারের সঙ্গে ভিয়েনার একটি সম্মেলনে সাক্ষাৎ করেন। স্টোন বলেন, এ সম্মেলনে অ্যাসপারজার কাউকে স্বাগত না জানিয়ে লেকচার থিয়েটারের দরজার কাছে দাঁড়িয়েছিলেন এবং তাঁকে শিশুদের সিনড্রোম সম্বন্ধে বলতে শুনেছি। তিনি বলেন, কারও কারও মতে অ্যাসপারজার নিজেই এই সিনড্রোমে ভোগছিলেন এবং পরে তাঁর নামেই হয়তো এর নামকরণ হয় অ্যাসপারজার সিনড্রোম (উদ্ধৃত, Feinstein 2010)।

অ্যাসপারজারের মৃত্যু (মৃত্যু: ১৯৮০)-র খুব বেশি পূর্বে নয়, অর্থাৎ ১৯৭০-এর দশকে অটিজম বিশেষজ্ঞ লোর্না উইং বলেন, অ্যাসপারজার গভীরভাবে বিশ্বাস করতেন তাঁর শিশুদের সিনড্রোমটি ছিল সম্পূর্ণ স্বতন্ত্র, যা কনারের শিশুদের সঙ্গে মিল ছিল না। তবে এ কথা ঠিক যে, উভয়ের পর্যবেক্ষণে বিভিন্ন শিশুর মাঝে কিছু অভিন্ন বৈশিষ্ট্য খুঁজে পাওয়া গিয়েছিল। ১৯৩৮ সালের ৩ অক্টোবর ভিয়েনা বিশ্ববিদ্যালয় হাসপাতালে অ্যাসপারজার (কনারের লেখার পাঁচ বছর পূর্বে) একটি বক্তৃতা দেন এবং সেখানে তিনি "অটিস্টিক সাইকোপ্যাথি"(autistic psychopathy) বিশেষ করে যেসব শিশুর মাঝে ব্যক্তিত্বের অস্বাভাবিকতা লক্ষ করা গিয়েছিল তাদের সম্পর্কে আলোচনা করেন। পরে এই বক্তৃতাটি ১৯৩৮ সালেই ভিয়েনার সাপ্তাহিক *Das Psychisch abnorme Kind* নামক পত্রিকায় প্রকাশিত হয় (উদ্ধৃত, Feinstein 2010)।

১৯৪৪ সালে অ্যাসপারজার বলেন, ব্লিউলার যে 'অটিজম' পরিভাষাটি চয়ন করেছেন, তা চিকিৎসাবিজ্ঞানের নামকরণের ইতিহাসে একটি গুরুত্বপূর্ণ ভাষাতাত্ত্বিক এবং ধারণাগত অবদান (Asperger, 1944)। ১৯৩৮ সালে অ্যাসপারজার বলেন, সিজোফ্রেনিয়া এবং অটিজম উভয় অবস্থাটি শিশুদের মধ্যে বিদ্যমান থাকলে তা ব্যক্তিত্বের ক্ষেত্রে গুরুতর অসঙ্গতি বয়ে আনে, যার ফলশ্রুতিতে তারা পরিবেশের প্রতি যথাযথভাবে সাড়া দিতে ব্যর্থ হয়। এছাড়া তিনি সিজোফ্রেনিক এবং অটিস্টিক শিশুর মধ্যে পার্থক্য নির্ণয় করতে গিয়ে বলেন, সিজোফ্রেনিক রোগীরা এক ধরনের কল্পনার জগতে বাস করে, ধ্বংসাত্মক কাজে লিপ্ত থাকে, যোগাযোগহীনতায় ভোগে এবং বড় হওয়ার সাথে সাথে এগুলো ধীরে ধীরে বৃদ্ধি পেতে থাকে। কিন্তু অটিস্টিক শিশুদের এই সমস্যাগুলো জীবনের শুরুতেই বা পরেও দেখা দিতে পারে। তিনি আরও বলেন, অটিস্টিক শিশুদের মনোগত অনুভূতির চূড়ান্ত অভাব থাকা সত্ত্বেও সিজোফ্রেনিক শিশুদের তুলনায় তাদের আচরণ অস্বাভাবিকার চূড়ান্ত পর্যায়ে পৌঁছায় না।

হ্যান্স অ্যাসপারজারের দুজন সহকর্মী ছিলেন এলিজাবেথ বুর্স্ট ও মারিয়া থেরেসিয়া। বুর্স্ট বলেন, অ্যাসপারজার গল্প বলতে পছন্দ করতেন এবং কোনো শিশুর সঙ্গে প্রথম দেখা হলেই জিজ্ঞেস করতেন 'তুমি কি তোমার নামের অর্থ জানো'? তিনি মনে করতেন এটি খুবই গুরুত্বপূর্ণ এজন্যে যে, এই প্রশ্নটির মাধ্যমে একটি শিশু তার নিজের সম্পর্কে নতুনভাবে জানতে শেখে। এভাবে তিনি প্রতিটি শিশুর সাক্ষাৎকার শুরু করতেন। এছাড়া অ্যাসপারজার শিশুদের গণিত এবং সাধারণ জ্ঞান সম্পর্কে কিছু কাজ করার নির্দেশ দিতেন। ১৯৪৪ সালে অ্যাপারজার তাঁর প্রবন্ধে বলেন, অটিজমের প্রকোপ মেয়েদের চাইতে ছেলেদের মধ্যে অধিক পরিমাণে লক্ষ করা যায়। ৪০-এর দশকে এক ধরনের লিঙ্গগত ধারণার প্রাধান্য ছিল এবং তারই প্রভাব অ্যাসপারজারের লেখায় আমরা দেখতে পাই। তাঁর মতে, ছেলেদের বুদ্ধিমত্তা মেয়েদের তুলনায় বেশি এবং কোনো ছেলে শিশু অটিজমে আক্রান্ত হলে তার বুদ্ধিমত্তা মনোবিকলাঙ্গে রূপান্তরিত হয়, যার নাম তিনি দিয়েছেন 'এক্সট্রিম মেইল ব্রেইন' (উদ্ধৃত, Feinstein 2010)। সাম্প্রতিক সময়ে এই ধারণাটি ব্যারন-

কোহেন (Baron-Cohen, 2010) সমর্থন করেন এবং অ্যাসপারজার সিনড্রোম বলতে তিনি 'এক্সট্রিম মেইল ব্রেইন'কে বোঝেন।

১৯৪৪ সালে অ্যাসপারজার চারজন শিশুর বিভিন্ন বৈশিষ্ট্য নিয়ে কাজ করেন যাদের বয়স ছিল ৬ থেকে ১১ (Asperger, 1944)। কিন্তু, অ্যাসপারজারের সহকর্মী সুইজারল্যান্ডে জন্মগ্রহণকারী ক্রামের (Kramer) বলেন, অ্যাসপারজারের নির্বাচিত শিশুর সংখ্যা ছিল ৪০০ (উদ্ধৃত, Feinstein, 2010)। এসব শিশুর মধ্যে কাউকে কাউকে অ্যাসপারজার বলতেন 'ক্ষুদ্র অধ্যাপক' (little professor)। এর কারণ হিসাবে তিনি জানান, এসব শিশুকে যখন জিজ্ঞেস করা হতো 'তোমার প্রিয় বিষয় কী'? এই প্রশ্নের আশাব্যঞ্জক ও চমৎকার উত্তর দেয়ার কারণে এসব শিশুকে তিনি এই সম্বোধনটি ব্যবহার করেছেন। পরবর্তীতে এদের মধ্য থেকে ফ্রিজ ভি (Fritz, V.)যিনি মহাকাশবিদ্যার (astronomy) অধ্যাপক হয়েছিলেন এবং বিজ্ঞানী স্যার আইজাক নিউটনের কাজের একটি সমস্যা সমাধান করেছিলেন।

১৯৫২ সালে ছয় বছর বয়সী আলফ্রেড জেলিনেক নামক একটি শিশু অ্যাসপারজার সিনড্রোমে আক্রান্ত ছিল, যিনি অর্থাৎ সেই শিশুটিই ২০০৪ সালে নোবেল পুরস্কারের জন্য মনোনীত হয়েছিলো। আলফ্রেড জানায়, তিনি অ্যাসপারজার সিনড্রোমে আক্রান্ত ছিলেন, কিন্তু অটিস্টিক ছিলেন না। তিনি আরও বলেন, আমার মা আমাকে এমন জায়গায় নিয়ে গিয়েছিলেন, যেখানে অন্যান্য শিশুর অটিজমের মাত্রাটি খুবই গুরুতর পর্যায়ের ছিল। আলফ্রেড অ্যাসপারজার সিনড্রোমে আক্রান্ত হলেও তার মধ্যে যে কোনো বিষয়ে জানার যথেষ্ট কৌতূহল ছিল। কিন্তু কৌতূহলী আলফ্রেড মাঝে মাঝে হতাশ হয়ে পড়তো বলে তাঁর অটিজম বিষয়ক সমস্যা সম্পর্কে মীমাংসামূলক সিদ্ধান্তে পোঁছানো কঠিন ছিল। এ বিষয়ে অ্যাসপারজার মনে করেন, মূলত ব্যক্তিত্বের বিচ্যুতির (personality disorder) কারণে এমনটি ঘটে থাকে। তবে এসব শিশুর মধ্যে কেউ কেউ কিছু বিষয়ে দক্ষ হয়, যেমন– রাজপরিবারের ইতিহাস, প্রাগৈতিহাসিক ঘটনা, যানবাহনের সময়সূচি ইত্যাদি বিষয় বর্ণনা করতে তারা যথেষ্ট দক্ষতার পরিচয় দিয়েছে।

আর্ন ভ্যান ক্র্যাভেলেন (Arn Van krevelen) যিনি নেদারল্যান্ডের লাইডেনস্কুলের মেডিসিনের প্রধান ছিলেন। তিনি ইউরোপের প্রথম শিশু মনোচিকিৎসক হিসাবে ১৯৭১ সালে *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia* 'আর্লি ইনফাইনটাইল অটিজম' (Early Infantile Autism) বিষয়ক একটি লেখা প্রকাশ করেন। সেখানে তিনি বলেন, কনার এবং অ্যাসপারজার শিশুদের অটিজম সম্পর্কে যে বৈশিষ্ট্যগুলো নির্ণয় করেছিলেন তা তাৎপর্যপূর্ণভাবে পৃথক ছিল। তাঁর মতে, কনার মূলত পরিবর্তনশীল মনোগত প্রক্রিয়া নিয়ে আলোচনা করেন, যেখানে শিশুর জীবন বিকাশের বিভিন্ন তা লক্ষ করা যায় (উদ্ধৃত, Feinstein 2010)। অন্যদিকে, অ্যাসপারজার শিশুদের মনোগত সংবেদনের বৈশিষ্ট্য তুলে ধরেছেন যা ছিল অপরিবর্তনশীল। ক্র্যাভেলেন আরও বলেন, প্রকৃত অর্থে চিরায়ত অটিজম বলতে আমরা সে ধরনের

Dhaka University Institutional Repository

শিশুদের বুঝি যারা অটিজমের কেন্দ্রীয় বৈশিষ্ট্যকে ধারণ করে, আর অ্যাসপারজার সিনড্রোমে আক্রান্ত শিশুরা এ বিষয়ক কিছু প্রাথমিক বা মৌলিক সমস্যায় ভোগে।

### ৩.৩.৩ *ব্রোনো বেটেলহাইম*

ইউজিন ব্লিউলার ১৯১১ সালে সিজোফ্রেনিক শিশুদের ক্ষেত্রে 'অটিজম' নামক যে অভিধাটি ব্যবহার করেছিলেন পঞ্চাশ-এর দশকে, সেই অভিধাটির সঙ্গে অটিজম বিষয়ক গবেষকেরা ব্যাপকভাবে পরিচিত হয়েছিলেন (উদ্ধৃত, Feinstein 2010)। সেই সময় শিশুর সিজোফ্রেনিয়ার সঙ্গে অটিজম ধারণাকে এক করে ফেলা হয়েছিল, যা এখনও বর্তমান। অটিজমকে স্নায়ুগত সমস্যা হিসাবে মনে করার পরেও কেউ কেউ মনে করে থাকেন, কিছু খারাপ অভিভাবকত্ব (bad parental) এবং আধুনিক পরিবেশগত প্রভাবের (modern environmental fact) কারণে শিশুর অটিজম হয়ে থাকে। যিনি এই মতে বিশ্বাসী ছিলেন, তিনি হলেন অস্ট্রিয়ায় জন্মগ্রহণকারী কনারের সমসাময়িক আমেরিকার শিকাগো বিশ্ববিদ্যালয়ের অধ্যাপক শিশু মনোরোগ বিশেষজ্ঞ ব্রেনো বেটেলহাইম। তিনি ১৯৬৭ সালে *The empty Fortress : Infantile Autism and the birth of the self* নামক একটি বই প্রকাশ করেন। উল্লিখিত গ্রন্থে তিনি যে মতবাদ প্রবর্তন করেন, তা হলো– অটিজমের কারণ হচ্ছে জন্ম থেকে মায়ের সঙ্গে শিশুর আত্মানুভূতির বিচ্ছিন্নতা। তিনি বলেন যে, বরফের মতো শীতল, কঠিন, আবেগবিবর্জিত মায়ের মনই শিশুর অটিজমের জন্য দায়ী। তিনি এই ধরনের মায়েদের আখ্যা দেন 'রেফ্রিজারেটর মাদার' (Refrigerator Mother) বলে। অটিজমের ইতহাসে এটিকে সাইকোজেনিক থিউরি (psychogenic theory) বা বেটেলহেইম থিউরি বলা হয় (চক্রবর্তী, ২০১২)।

বেটেলহাইম তাঁর বইটিতে আরও লেখেন যে, জার্মান ক্যাম্পে বন্দীরা বাক্‌হীন এবং প্রতিক্রিয়াহীনভাবে নির্যাতিত হয়েছিল। একইভাবে যেসব অটিস্টিক শিশুকে চিকিৎসকের কাছে থেরাপির জন্য নিয়ে যাওয়া হতো, সেসব শিশুকে তিনি বন্দীদের সঙ্গে তুলনা করেছেন। বন্দীরা যেমন চিৎকার করে, ধ্বংসাত্মক কাজ করে, অটিস্টিক শিশুরা এদের মতো অন্তর্বাস্তবতা (inner reality) নয়, বরং তারা তাদের শারীরিক শক্তিকে ধ্বংসাত্মক কাজে ব্যয় করতে চাইতো। এসব কারণে বেটেলহাইম বলেন, ইনফাইনটাইল অটিজম হচ্ছে এক ধরনের মনোগত অবস্থা যেটি আশাহীন এবং চরম প্রতিকূল বাস্তবতার প্রতিক্রিয়ায় তৈরি হয়। বেটেলহাইম আরও বলেন, অটিস্টিক শিশুদের বাবা-মা স্বাভাবিক শিশুর বাবা-মার তুলনায় মানসিকভাবে অসুস্থ থাকে, যা শিশুদের সঙ্গে অস্বাভাবিক আচরণ করতে বাধ্য করে। উদাহরণস্বরূপ, স্বাভাবিক শিশুরা কাল্পনিক ভয় থেকে নিজেদেরকে সরিয়ে রাখতে পারে, কিন্তু অটিস্টিক শিশুরা বিশেষ করে অ্যাসপারজার অটিস্টিক শিশুরা কাল্পনিক ভয় থেকে নিজেদেরকে দূরে সরিয়ে রাখতে পারে না। তিনি মনে করেন, এসব বিষয়ে মায়েরা তাদেরকে সাহায্য করতে অপারগ হয়, যা ক্রমাগতভাবে চলতে থাকে। ফলে একসময় এসব শিশু ক্রনিক অটিস্টিক শিশুতে রূপান্তরিত হয়।

Dhaka University Institutional Repository

জার্মান মনোচিকিৎসক এরিক এরিকসন (Erik Erikson, 1950) দাবী করতেন, মা-সন্তানের সম্পর্কের ওপর অটিজমের মাত্রা নির্ভর করে (উদ্ধৃত, Feinstein 2010)। একটি শিশুর অটিজমের উপসর্গ দেখে মার প্রতিক্রিয়া কী হয়, সেই প্রতিক্রিয়ার ওপর অটিজমের ভালো-মন্দ নির্ভর করে। অন্যদিকে, বেটেলহাইম মনে করেন, মা-বাবা যখন তার শিশুর অটিজমের কথা জানতে পারেন তখন থেকেই ইচ্ছাকৃতভাবে নিজেদেরকে দূরে সরিয়ে রাখেন। এছাড়া অটিস্টিক শিশুকে মা যখন স্পর্শ করে, আদর করে, সহানুভূতি দেখায় তখন শিশুর কোনো প্রতিক্রিয়া না দেখে মায়েরা নিজেদেরকে দূরে সরিয়ে রাখে। বেটেলহাইম আরো বলেন, মায়েদের এভাবে শিশুদের কাছ থেকে দূরে সরিয়ে রাখা ঠিক নয়। এছাড়াও তিনি মনে করেন, একটি স্বাভাবিক শিশুর জীবনের বিভিন্ন স্তরে শারীরিক প্রক্রিয়ার যে উন্নয়ন ঘটে তার তুলনায় অটিস্টিক শিশুর ক্ষেত্রে সেটি বেশি লক্ষ করা যায়।

বেটেলহাইমের মতামতের প্রতি কারও কারও তীব্র ক্ষোভ ছিল। তাঁর সহকর্মী জিকোলিন স্যানডারস (Jacquelyn Sanders) বলেন, বেটেলহাইম ভালো শিক্ষক ছিলেন এবং সবার প্রতি সহানুভূতি ছিলেন। কিন্তু নিজের সম্পর্কে আত্মমুগ্ধতার কারণে তিনি এমন কিছু করতেন, যা ছিল অশোভন। সবাই যেখানে অটিস্টিক শিশুদের জন্য ভালো কিছু করার চেষ্টা করতেন, বেটেলহাইম সেখানে শিশুদের প্রতি কঠোর হতেন। তিনি অবশ্য এ কথাটি তাঁর লেখায় প্রকাশ করেননি। এছাড়া প্রশ্নকর্তাদের তিনি নানাভাবে অসম্মান করতেন যা ছিল নিন্দনীয় (উদ্ধৃত, Feinstein 2010)। সে কারণে কনারের সহকর্মী আইসেনবার্গ (Eisenberg, 1981) বলেন, বেটেলহাইম শিশুদের প্রতি অত্যন্ত নির্মম হয়ে আনন্দ লাভ করতেন ইংরেজিতে যাকে সেডিস্ট (sadist) বলা হয়। অবশ্য তার জীবনীকার রিচার্ড পোলাক (Richard Pollak, উদ্ধৃত, Feinstein, 2010 : 57) বেটেলহাইমের এসব নির্দয় আচরণের পেছনে নাৎসী ক্যাম্পের নির্যাতনকে দায়ী করেন।

অটিস্টিক শিশুদের আচরণগত সমস্যা সম্পর্কে কনার (১৯৪৩) বলেন, এসব শিশুর সমস্যাগুলো অনন্য। অন্যদিকে, বেটেলহাইম বলেছেন, এটি শিশুদের অবস্থা নয়, এটি আসলে রোগ এবং এর জন্য বাবা-মা দায়ী। এই অবস্থাটি উন্নত হতে পারে, যদি বাবা-মাকে সন্তানদের থেকে বিচ্ছিন্ন রাখা যায় এবং তিনি এর নাম দেন প্যারেনটেকটোমি (parentectomy)। পরবর্তীতে অবশ্য এটি সমালোচিত হয় (উদ্ধৃত, Feinstein 2010)।

### ৩.৪ অটিজমের প্রকারভেদ

অটিস্টিক শিশু অভিভাবক ও যোগাযোগ সঙ্গীর সঙ্গে সংজ্ঞাপন প্রক্রিয়া সম্পন্ন করতে গিয়ে নানারকম আচরণগত ও ভাষাগত ত্রুটি প্রদর্শন করে থাকে। তবে প্রতিটি অটিস্টিক শিশুর আচরণ ও ভাষাগত কিছু বৈশিষ্ট্য অভিন্ন হলেও তাদের প্রত্যেকের মধ্যে ভিন্ন ভিন্ন বৈশিষ্ট্য বিদ্যমান। উদাহরণস্বরূপ, চিরায়ত অটিস্টিক শিশু আচরণ, ভাষা ও সামাজিক সংজ্ঞাপনে মারাত্মক ঘাটতি দেখালেও অ্যাসপারজার অটিস্টিক

Dhaka University Institutional Repository

শিশুরা এক্ষেত্রে স্বল্পমাত্রার ব্যর্থতা দেখায়। ফলে এ ধরনের দৈনন্দিন দৃশ্যমান কিছু ব্যবহারিক, আচরণিক ও ভাষিক অসঙ্গতির তীব্রতা ও স্বল্পমাত্রার ভিত্তিতে ইতোমধ্যে অটিজমের কয়েকটি শ্রেণি নির্ধারণ করা হয়েছে (আরিফ ও নাসরীন, ২০১৩)। ডিএসএম-৪ (DSM-IV,1994) পাঁচ ধরনের প্রতিবন্ধকতার মাপকাঠিতে অটিজমের কয়েকটি শ্রেণি নির্ধারণ করেছেন, যেখানে অটিজমকে পারভেসিভ ডেভলপমেন্ট ডিজঅর্ডার (Pervasive development disorder) হিসেবে চিহ্নিত করা হয়ে থাকে। মূলত অটিজম স্পেকট্রাম ডিজঅর্ডারেরই অন্য নাম 'পারভেসিভ ডেভেলপমেন্টাল ডিজঅর্ডার' সংক্ষেপে যাকে পিডিডি (PDD) বলা হয়। তবে বর্তমানে অটিজম স্পেকট্রাম ডিজঅর্ডার (এএসডি) – এই নামটিই সর্বমহলে পরিচিত, যদিও চিকিৎসক, গবেষকদের কাছে দুটি নামই সমভাবে প্রয়োগ করা হয়। কারণ দুটি নামই অভিন্ন অবস্থাকে তুলে ধরে (চক্রবর্তী, ২০১২)। অটিজম স্পেকট্রাম ডিজঅর্ডারের মূল কথাটি হচ্ছে 'অটিজম'। কেননা অটিজমের পাঁচটি বিভিন্ন অবস্থার সমষ্টিকে একত্রে অটিস্টিক স্পেকট্রাম ডিজঅর্ডার বা পিডিডি বলা হয়। ডিএসএম-৪ (DSM-IV,1994) পিডিডি বা অটিজম স্পেকট্রাম ডিজঅর্ডারকে ৫ ভাগে ভাগ করেছে। যথা –

ক. চিরায়ত অটিজম (Classical Autism)

খ. অ্যাসপারজার সিনড্রোম(Asperger Syndrome)

গ. অ্যাটিপিকাল বা পারভেসিভ ডেভেলপমেন্টাল ডিজঅর্ডার নট আদারওয়াইজ স্পেসিফাইড (PDDNOS)

ঘ. রেট সিনড্রোম (Rett's Syndrome)

ঙ. চাইল্ডহুড ডিজইন্টিগ্রেটিভ ডিজঅর্ডার (Childhood Disintigrative Disorder)

উল্লিখিত ৫টি ডিজঅর্ডার নির্ণয় করা হয় শিশুর আচরণিক, ভাষিক ও ভাববিনিময়ের বিকাশ এবং এই অবস্থাগুলোর সূক্ষ্মাতিসূক্ষ্ম বিশ্লেষণ করার মাধ্যমে। তবে প্রতিটি অবস্থা কোনো পরীক্ষার মাধ্যমে যেমন, ব্রেন স্কেন, ইইজি, আইকিউ টেস্ট বা মনস্তাত্ত্বিক বিশ্লেষণের সাহায্যে নির্ণয় করা সম্ভব হয় না। কিন্তু এএসডির গুরুত্ব এবং গভীরতা বা অন্য কোনো আনুষঙ্গিক সমস্যার ওপর নির্ভর করে অনেক সময় উল্লিখিত পরীক্ষাগুলোর প্রয়োজন হতে পারে। কেবল ব্যতিক্রম হলো রেট সিনড্রোম। এক্ষেত্রে একটি বিশেষ 'জিন পরীক্ষা' (একটি বিশেষ ধরনের রক্ত পরীক্ষা) করার মাধ্যমে রেট সিনড্রোম নির্ণয় নিশ্চিত করা যায় (চক্রবর্তী, ২০১২)। নিচে উল্লিখিত অটিজমের প্রতিটির প্রকার বা ধরনের পরিচয় সংক্ষেপে তুলে ধরা হলো। উল্লেখ্য, এই গবেষণায় উপরের শ্রেণিবিভাগের প্রথম দুটি অর্থাৎ 'চিরায়ত অটিজম' ও 'অ্যাসপারজার সিনড্রোম'কে যথাক্রমে 'নিম্ন-দক্ষ' ও 'উচ্চ-দক্ষ' বলে গণ্য করা হয়েছে। আমেরিকান মনোরোগ সংস্থা (American Psychriatic Association) কর্তৃক ২০১৩ সনে প্রকাশিত ডিএসএম-৫ (DSM-V, 2013)-এ অটিজমের উল্লিখিত শ্রেণিকরণটি বিলোপ করে এই সমস্যাটির সাধারণ নাম Autism Spectrum Disorders রাখা হয়েছে। তবে এই সংস্করণে অটিজমের মাত্রার তীব্রতা অনুযায়ী একে শুধু Social Communication ও Restricted, repetitive behaviors এই দু-শ্রেণিতে ভাগ করা হয়েছে। কিন্তু

Dhaka University Institutional Repository

আমরা এই অভিসন্দর্ভে ডিএসএম-৪ (১৯৯৪)-এর প্রস্তাবিত শ্রেণিকরণটি অক্ষুণ্ন রেখে নিচে তার বিস্তৃত বর্ণনা প্রদান করেছি। তার কারণ হচ্ছে এই যে, ডিএসএম-৪ (DSM-V, 2013) প্রস্তাবিত শ্রেণিকরণ অনুযায়ী অটিস্টিক শিশুর ভাষাগত সমস্যার মাত্রাকে সূক্ষ্মভাবে ব্যাখ্যা করা যায়।

*৩.৪.১ চিরায়ত অটিজম*

ব্যাপকতার দিক থেকে গুরুতর এবং চূড়ান্ত মাত্রার শিশু চিরায়ত অটিস্টিক শিশু হিসাবে পরিচিত। চিরায়ত অটিস্টিক শিশু জীবনের প্রতিটি ক্ষেত্রে তীব্রমাত্রার বৈকল্য ও নিম্নমানের পারদর্শিতা প্রদর্শন করে থাকে। কারণ জীবন বিকাশের ধারাকে তারা নিয়মিতভাবে অনুসরণ করতে এবং সামাজিক যোগাযোগ ও আবেগীয় বিষয়ে ধারণা লাভ করতে ব্যর্থ হয়। এছাড়া এসব শিশুর দৈহিক বিকাশ স্বাভাবিক হলেও মানসিক বিকাশ বাধাপ্রাপ্ত হওয়ার কারণে শিখন দক্ষতার বিকাশ অত্যন্ত ধীরগতিতে সম্পন্ন হয়। উদাহরণস্বরূপ, নিজে নিজে খাওয়া, গোসল করা, পোশাক পরিধান করা এবং প্রাত্যহিক জীবনের অন্যান্য আনুষঙ্গিক কাজ করা ইত্যাদি। তারা বৌদ্ধিক দক্ষতার ক্ষেত্রেও স্বল্প দক্ষতা প্রদর্শন করে, যেমন–অভিজ্ঞতা, কল্পনা, সৃষ্টিশীলতা, অর্থ অনুধাবন করা ইত্যাদি। অটিস্টিক মেধাবী (austic savant) ব্যতীত কল্পনা ও সৃষ্টিশীলতার সীমাবদ্ধতার কারণে অজানাকে জানা বা নুতন কিছু উদ্ভাবনের স্বপ্ন তাদের মধ্যে অনুপস্থিত থাকে। প্রতিটি অটিস্টিক শিশু খুবই সংবেদনশীল হলেও প্রাণপ্রাচুর্যে ভরপুর থাকে না। বয়স বৃদ্ধির সাথে সাথে তারা একটি নিজস্ব মানস কাঠামো নির্মাণ করে এবং ঐ কাঠামোতে অভ্যস্ত হয়ে ওঠে, কিন্তু ঐ কাঠামোকে ভেঙে নতুন কাঠামো তৈরি করে সেখানে অভ্যস্ত হওয়া তাদের জন্য অত্যন্ত কঠিন কাজ (পড়ুয়া, ২০১২)। সে কারণে রুটিন মাফিক জীবন-যাপনে চলতে তারা স্বাচ্ছন্দ্যবোধ করে। বাস্তব জগৎ সম্পর্কে এরা খুব উদাসীন হয় এবং প্রকৃতি ও সমাজের সব বিষয়ের পরিবর্তে নির্দিষ্ট কিছু বিষয়েই তাদের আকর্ষণ সীমাবদ্ধ থাকে। চারপাশের পরিবেশ সম্পর্কে স্বাভাবিক শিশুর তুলনায় এদের কৌতূহল খুব কম (দেবনাথ ও দেবনাথ, ২০০৯)। অন্যদিকে, নিজ পরিবারের বাইরে অন্য কোনো ব্যক্তির সঙ্গে সম্পর্ক গড়ে তুলতে অক্ষম হয় বলে নতুন কোনো জায়গায় গেলে তারা বিষণ্নবোধ করে। কারণ তারা অপরিচিত ব্যক্তি বা বস্তুর সঙ্গে যোগাযোগ প্রক্রিয়ায় ব্যর্থ হয়। অপরিচিত ব্যক্তি ছাড়াও সহপাঠীদের সঙ্গে দলভুক্ত হয়ে বস্তুকেন্দ্রিক ও ব্যবহারিক খেলা খেলতে সমর্থ হলেও অর্থপূর্ণ প্রতীকী এবং ভানযুক্ত খেলা খেলতে অসমর্থ হয়। শ্রবণ ও দর্শনে তাদের সমস্যা না হলেও অঙ্গসঞ্চালনের ধীরতা বিভিন্ন কাজকর্ম শেখার ক্ষেত্রে বাধার সৃষ্টি করে। সেজন্য ব্যক্তিগত পরিচর্যা এবং দৈনন্দিন জীবনযাপনের আবশ্যকীয় কাজগুলো তারা বিশেষ প্রশিক্ষণ ও অন্যের সাহায্য ছাড়া চলতে পারে না। এছাড়া পুনরাবৃত্তিমূলক ও অপরিবর্তনীয় আচরণ সব ধরনের অটিস্টিক শিশুর একটি সাধারণ বৈশিষ্ট্য হলেও চিরায়ত অটিস্টিক শিশুর মধ্যে এই ধরনের বৈশিষ্ট্য অধিক পরিমাণে লক্ষ করা যায়।

এই ধরনের শিশু অনেক সময় অবাচনিক (nonverbal) হয়। বাচনিক (verbal) এবং অবাচনিক ভাষা ব্যবহারের ক্ষেত্রে এসব শিশুর গভীর সমস্যা থাকে। বয়স বাড়ার সাথে সাথে তারা কিছু সহজ শব্দ বা বাক্য

বলতে পারলেও ভাষার সঠিক প্রয়োগে এরা পারদর্শী হতে পারে না। বিশেষ করে, সর্বনাম ও ক্রিয়ার ব্যবহারে বেশি অসঙ্গতি লক্ষ করা যায়। আমি, তুমি, সে সর্বনামগুলো বিমূর্ত হওয়ার কারণে-এর পরিবর্তে সর্বদা ব্যক্তির নাম ব্যবহার করে। খুব অল্প কথা তারা বুঝতে পারে এবং পর্যাপ্ত প্রশিক্ষণের পর কিছু সীমিত সংখ্যক ভাষিক উপাদানের মাধ্যমে সংজ্ঞাপন চালিয়ে যেতে পারে। এক্ষেত্রে যারা আবচনিক শিশু তারা বিভিন্ন অঙ্গভঙ্গি, যেমন–দৃষ্টি বিনিময়, মৌখিক অভিব্যক্তি, ইশারা ইত্যাদির মাধ্যমে যোগাযোগ স্থাপন করলেও সেগুলো সবসময় অর্থপূর্ণ হয়ে ওঠে না। ফলে অনেক সময় তারা অর্থপূর্ণ অঙ্গভঙ্গির সাহায্যে যোগাযোগ স্থাপনে ব্যর্থ হলে হাত ধরে টেনে সব কিছু বোঝানের চেষ্টা করে থাকে। প্রকৃতপক্ষে চিরায়ত বাচনিক শিশুর ভাষা ব্যবহার অনেকাংশেই শাব্দিক এবং বিভিন্ন সামাজিক প্রেক্ষাপটে সেসব শব্দ তাৎপর্যপূর্ণ হতে পারে না কারণ তাদের কথা বলার ধরন ভাবহীন ও নিরাবেগ হয় (হক ও মুর্শেদ, ২০১২)। ফলে বয়স বৃদ্ধির সাথে সাথে ভাষা কীভাবে সংলাপ প্রসঙ্গে ব্যবহৃত হয়, সেটিও সঠিকভাবে করতে অপারগ হয়। এছাড়া তারা বুদ্ধিবৃত্তিক, জ্ঞানগত ও আবেগিক কার্যে নানামাত্রার অপূর্ণতা প্রকাশ করে এবং কথা বলার মধ্য দিয়ে পরিবারের দুঃখ বেদনার আবহগুলো তাৎপর্যপূর্ণভাবে ফুটিয়ে তুলতে অক্ষম হয়। চিরায়ত অটিজমের ফলে শিশুর বিভিন্ন ধরনের বিকাশমূলক সমস্যা এবং শিখন সমস্যার ফলে শিশুর দৈনন্দিন জীবনের প্রতিটি ক্ষেত্রেই প্রতিবন্ধকতার সৃষ্টি হয়। তাদের জীবনের সমস্যা আরো জটিলাকার ধারণ করে যখন তারা অন্যের দৃষ্টিভঙ্গি থেকে কোনো কিছুকে দেখতে অসমর্থ হয় (হক ও মুর্শেদ, ২০১২)। এসব শিশুর আইকিউ সাধারণত ৭০-এর নিচে থাকে। কেউ কেউ অটিজম বলতে কেবল চিরায়ত অটিস্টিক শিশুদের বুঝে থাকেন এবং এই শ্রেণির অটিজমকে শুদ্ধ অটিজম বলে থাকেন (চক্রবর্তী, ২০১২)। চিরায়ত অটিজম সম্পর্কে আরিফ ও নাসরীন (২০১৩) বলেন–

> কোনো কোনো শিশুর ক্ষেত্রে চিরায়ত অটিজমের মাত্রা এমন গভীর পর্যায়ে পৌঁছায় যে, পরিণত বয়সেও তাদের বুদ্ধির তেমন বিকাশ হয় না বললেই চলে। জীবনব্যাপী এদের যত্ন নিতে হয়। কিছু প্রশিক্ষণের মাধ্যমে, পরিবারের সার্বিক সহায়তায় এবং বিশেষ শিক্ষা প্রতিষ্ঠানে এদেরকে প্রশিক্ষিত করে মোটামুটি একটা পর্যায়ে নিয়ে আসা সম্ভব হয় (আরিফ ও নাসরীন, ২০১৩: ৩৪)।

### ৩.৪.২ *অ্যাসপারজার সিনড্রোম*

অ্যাসপারজার আক্রান্ত শিশুদের আচরণ ও কাজকর্ম দেখে বোঝার উপায় নেই যে, তাদের মধ্যে অটিজম নামক অবস্থাটি বিদ্যমান রয়েছে। কারণ এসব শিশুর জীবন বিকাশের স্তরগুলো স্বাভাবিক শিশুর মতো হয়ে থাকে, যেমন– সঠিক সময়ে কথা বলা, পড়ালেখা করা ও প্রাত্যহিক জীবনের অন্যান্য কাজকর্ম করা ইত্যাদি। সে কারণে এসব শিশুর অটিজমের মাত্রা নির্ণয় খুবই কঠিন হয়ে পড়ে। তবে একথা ঠিক যে, অ্যাসপারজার শিশুর বাহ্যিক কার্যকলাপ দেখে সহজে বোঝা না গেলেও এদের মধ্যে অধিকাংশ শিশুর বুদ্ধিবৃত্তিক অক্ষমতা (intellectual disability) থাকে। তবে শতকরা ২০ থেকে ৩০ ভাগ অটিস্টিক শিশুর এই অক্ষমতা

Dhaka University Institutional Repository

থাকে না যাদের অটিজমকে অ্যাসপারজার সিনড্রোম বা high functioning autism বলা হয় (তাজরীন, ২০০০)। কেবল সামাজিক সংজ্ঞাপন ও অন্যান্য কিছু কাজকর্মের সূক্ষ্মতা এবং সফলতার বিচারে এদের অস্বাভাবিকতা লক্ষ করা যায়। তাই অ্যাসপারজার সিনড্রোমকে অনেক গবেষক আলাদা করে দেখতে চান। কিন্তু ডিএসএম-৪ (DSM-IV,1994)-এ এসব শিশুকে প্রধান অটিস্টিক শিশুদের সঙ্গেই অন্তর্ভুক্ত করা হয়েছে। কারণ অ্যাসপারজার সিনড্রোমে আক্রান্ত শিশুদের ভাষাসহ অন্যান্য বিষয়ে দক্ষতা স্বাভাবিক শিশুদের কাছাকাছি হলেও তাদের সামাজিক মিথস্ক্রিয়া এবং মনোগত তত্ত্বের যথেষ্ট ঘাটতি রয়েছে। অন্যদিকে, তাদের দৃষ্টি সংযোগ ভালো হলেও সবসময় তা পরিবর্তন করে চারপাশে কী ঘটছে, তা পর্যবেক্ষণ করাসহ সামাজিকীকরণে পৌঁছাতে পারে না। এছাড়া যখন তারা কিছু বলে তখন তার ধারাবাহিকতা ও ক্রমপর্যায় রক্ষা করতে ব্যর্থ হয়। এদের মধ্যে কারও কারও স্মৃতিশক্তি খুব প্রখর হওয়ার কারণে তারা কোনো বিষয় অবিকল অনুকরণ করতে পারে। কিন্তু বন্ধুরা তার সঙ্গে ব্যঙ্গ, ছলনা, অভিমান ইত্যাদি করলে সেগুলোর অন্তর্নিহিত অর্থ উদ্ধার করতে ব্যর্থ হয়। এছাড়া যে সমস্ত কাজ করার ক্ষেত্রে মানসিক সামর্থ্যের প্রয়োজন সেগুলোর ক্ষেত্রে অনেকে নির্লিপ্ত থাকে, যেমন– ইচ্ছা, স্বপ্ন, কল্পনা, জানা, আনন্দ ইত্যাদি। কিন্তু এসব সমস্যা থাকা সত্ত্বেও এসব শিশুর মধ্যে কেউ কেউ বিভিন্ন বিষয়ে খুব পারদর্শিতার পরিচয় দেয়। উদাহরণস্বরূপ, গণিত, ছবি আঁকা, পিয়ানো বাজানো, সঙ্গীত, ক্যালেন্ডারের সংখ্যা মনে রাখা ইত্যাদি। বিশেষ বিষয়ে পারদর্শী হওয়া সত্ত্বেও অ্যাসপারজার সিনড্রোমে আক্রান্ত শিশু অতীতকালের ঘটনা, কোনো গল্প বা আখ্যান বর্ণনায় বৈকল্য দেখিয়ে থাকে। এছাড়া জ্ঞানমূলক দক্ষতা ও সৃজনশীল দক্ষতার সাহায্যে যে কোনো সমস্যার সমাধান করা তাদের জন্য খুবই কঠিন কাজ। প্রাপ্তবয়সে অ্যাসপারজার শিশুদের মধ্যে কেউ কেউ কোনো পেশার সঙ্গে যুক্ত হয়ে পেশাভিত্তিক সেই কাজটি ভালোভাবে সম্পন্ন করতে পারে, কিন্তু সামাজিক ও অর্থনৈতিক দায়িত্ব সম্পাদনের ক্ষেত্রে তাদের তত্ত্বাবধানের প্রয়োজন হয়। অর্থাৎ অ্যাসপারজার অটিস্টিক শিশু বড় হয়ে বিশেষ বিষয়ে পারদর্শী হওয়া সত্ত্বেও সামাজিক উন্নয়নের ক্ষেত্রে তারা তেমন গুরুত্বপূর্ণ ভূমিকা রাখতে পারে না এবং বৌদ্ধিক, শৈল্পিক, সৃষ্টিশীল ও জ্ঞানমূলক দক্ষতার ক্ষেত্রে উন্নত ক্ষমতার অধিকারী হতে ব্যর্থ হয়।

### ৩.৪.৩ *পিডিডিএনওএস*

চিরায়ত ও অ্যাসপারজার আক্রান্ত শিশুদের সবকটি বৈশিষ্ট্য পিডিডিএনওএস শিশুর মধ্যে বিরাজমান নেই বলে এই সমস্যাটি অত্যন্ত সমস্যাপূর্ণ এবং সহজে তা নির্ণয় করা যায় না। তাদের সমস্যাসমূহ অন্যান্য অটিস্টিক শিশুর মত নয়। এই সমস্যায় আক্রান্ত শিশুদের প্রাথমিক বিকাশের সমস্ত ধাপই একটু বিলম্বে সম্পন্ন হয়। চার-পাঁচ বছর বয়সেও তারা হাটা-চলায় এবং দৌড়াদৌড়িতে ভারসাম্য রক্ষা করতে পারে না। ২ বছর পর্যন্ত তারা কোনো কথা বলতে পারে না, শুধু কিছু উঁ-উঁ শব্দ করে, যা বাবা-মাকে অনুমান করে বুঝতে হয় তারা কী চাইছে। বাবা-মার অনুমান ঠিক না হলে এসব শিশু হাত-পা ছুঁড়ে কান্নাকাটি শুরু করে। কথা

Dhaka University Institutional Repository

না বলার কারণে কোনো কিছুর প্রয়োজন হলে তারা মা-বাবাকে হাত ধরে টেনে নিয়ে তা বোঝানোর চেষ্টা করে (চক্রবর্তী, ২০১২)। ধীরে ধীরে তাদের কথার উন্নতি হলেও তারা পুনরাবৃত্তি করে এবং সর্বনামের সঠিক ব্যবহার করতে ব্যর্থতা প্রকাশ করে। সামাজিক উন্নয়নের ক্ষেত্রে তাদের সমস্যাগুলো বেশি হয়, যেমন– বাচনিক ও অবাচনিক ভাষিক দক্ষতার সমস্যা, সামাজিক যোগাযোগের সমস্যা, গৎবাঁধা আচরণ ও কার্যকলাপ ইত্যাদি বর্তমান থাকে। এই ডিজঅর্ডারকে বলা হয় অটিজমের অপরিপূর্ণ অবস্থা (sub-threshold), যার মধ্যে কিছু কিছু লক্ষণ প্রকাশ পায়, কিন্তু সব লক্ষণ প্রকাশিত হয় না। এ সমস্ত কারণে কেউ কেউ এই সমস্যাকে সিজোফ্রেনিয়ার সঙ্গে তুলনা করে থাকেন। কিন্তু এটিকে সিজোফ্রেনিয়ার সঙ্গে মেলানো যাবে না। কেননা সিজোফ্রেনিয়া ও পিডিডিএনওএস কখনই এক নয়। মূলত এটিকে বলা হয় অ্যাটিপিক্যাল অটিজম (আরিফ ও নাসরীন, ২০১৩)। এছাড়া এই ধরনের শিশু নিজের জগতে থাকতে ভালোবাসে এবং একা একা খেলে, কারণ অন্যের সঙ্গে কীভাবে খেলতে হয় তারা তা বোঝে না। বড় হওয়ার সাথে সাথে এসব শিশুর অধিকাংশের পূর্বের অর্জনকৃত ক্ষমতাসমূহ ক্রমশ হ্রাস পেতে থাকে।

*৩.৪.৪ রেট সিনড্রোম*

Eunice Kennedy Shriver National Institute Child Health and Human Development-এর অর্থায়নে পরিচালিত গবেষণায় বিজ্ঞানীরা দেখিয়েছেন, একটি একক জিন-এর রূপান্তর অধিকাংশ 'রেট সিনড্রোম'-এর সাথে জড়িত (উদ্ধৃত, Global Autism – Bangladesh, 2011)। এই রোগটি একটি দুর্লভ প্রকার, যা শিশুর মানসিক ও শারীরিক বিকাশকে বাধাগ্রস্ত করে। এই রোগে আক্রান্ত শিশুদের ৫ মাস পর্যন্ত সাইকোমোটর উন্নয়ন স্বাভাবিক থাকে এবং ৫-৪৮ মাসের মধ্যে ধীরে ধীরে তাদের মস্তিষ্কের বিকাশ কমতে থাকে। ৬ থেকে ১৮ মাস পর্যন্ত তারা স্বাভাবিক বেড়ে ওঠে। এরপর যে কোনো বয়সের মধ্যে অটিজমের লক্ষণগুলো প্রকাশ পাওয়া শুরু করে। রেট সিনড্রোমে আক্রান্ত শিশুর মানসিক ও সামাজিক বিকাশ দ্রুতগতিতে কমে আসতে থাকে। রেট লক্ষণের সূচনার বয়স, বিস্তারের মাত্রা বা গভীরতা ব্যক্তিভেদে ভিন্ন হয়ে থাকে (হক ও মুর্শেদ, ২০১১)। লক্ষণ দেখা দেয়ার পূর্বে এসব শিশু স্বাভাবিকভাবে বাড়তে থাকে। কিন্তু আড়াই বছরের মধ্যে তার পূর্বের অর্জনকৃত কাজগুলো যেমন–মাথা নাড়ানো, শরীরের ভারসাম্য রক্ষা করা, প্রসন্ন মনোভাব, সামাজীকিকরণ ইত্যাদি হ্রাস পেতে থাকে। এসব শিশুর স্নায়বিক সমস্যা এত বেশি থাকে যে, তারা কখনও কোনো কিছু পুনরায় উৎপাদন করতে পারে না এবং কথা বলার জড়তা ও চলাচলের সমন্বয়হীনতায় ভোগে। এরা বড় হওয়ার সাথে সাথে নিজেদেরকে সামাজিক আচরণ থেকে বিচ্ছিন্ন করে ফেলে এবং কোনো কিছুর প্রতি মনোযোগ দিতে বললে সাড়া দিতে ব্যর্থ হয়। রেট সিনড্রোম আক্রান্ত শিশুর খিঁচুনি (epilepsi) প্রবণতা অধিক লক্ষণীয়। এছাড়া মুখ দিয়ে বিরামহীনভাবে লালা পড়া, হাত কচলানোর অভ্যাস, স্বাভাবিক শ্বাস-প্রশ্বাসে প্রতিবন্ধকতা সৃষ্টি হওয়া, শক্ত খাবার খেতে সমস্যা সৃষ্টি হওয়া, খেলাধুলায় আগ্রহের অভাব ইত্যাদি লক্ষণগুলো বিদ্যমান থাকে। এটি মেয়েদের বেশি হয়। প্রতি ১০ হাজার থেকে ১৫ হাজারে ১ জন শিশুর মধ্যে এর লক্ষণ দেখা যায় (হক ও মুর্শেদ, ২০১১)। ভাষা ব্যবহারের ক্ষেত্রে এদের

অস্ফূট ভাষ (babbling) এবং এক শব্দের ব্যবহার থাকে। এছাড়া কথা বলা এবং বিভিন্ন শব্দ করার যে একটা প্রয়াস থাকে, দু-বছর থেকে তা ধীরে ধীরে সংকোচিত হয়ে যায় এবং চার বছরে তা বাকনিষ্ক্রিয়তায় পরিণত হয়।

*৩.৪.৫ চাইল্ডহুড ডিজইন্টিগ্রেটেভ ডিজঅর্ডার*

থেডর হেলার (Theodore Heller) নামক একজন অস্ট্রিয় শিক্ষাবিদ ১৯০৮ সালে এই বৈকল্যের ধরনটি আবিষ্কার করেন। তিনি ৬টি শিশুকে নিয়ে গবেষণা করেন যাদের বয়স ছিল ৩-৪ বছর। প্রতিটি শিশুর জীবন বিকাশের ধারাবাহিকতার ক্ষেত্রে চূড়ান্ত পর্যায়ের প্রতিবন্ধকতার মুখোমুখি ছিল (Volkmer et al. 2005)। চাইল্ডহুড ডিজইন্টিগ্রেটিভ ডিজঅর্ডার বিকাশমূলক বৈকল্য হলেও অটিজমের সঙ্গে এর সাদৃশ্য রয়েছে। এটি অটিজমের একটি দুর্লভ প্রকার, যা শিশুর মানসিক বিকাশকে ব্যাহত করে। দু-বছর বয়স পর্যন্ত এসব শিশুর জীবনের বিকাশের স্তরগুলো স্বাভাবিক থাকলেও ৩-৪ বছর বয়সের মধ্যে এর লক্ষণগুলো স্পষ্ট হতে থাকে। উদাহরণস্বরূপ, হাটতে অনীহা প্রকাশ করা, বারবার কোলে ওঠার ইচ্ছা প্রকাশ করা, দৌড়াতে চাইলে হোঁচট খেয়ে পড়ে যাওয়া, সারাক্ষণ শুয়ে থাকা, কথা বলার ক্ষেত্রে আড়ষ্ট থাকা, শব্দভাণ্ডার হ্রাস পাওয়া, খেলাধুলায় অনাগ্রহ প্রকাশ, ডাকলে সাড়া প্রদান না করা ইত্যাদি (চক্রবর্তী, ২০১২)। অটিজম আক্রান্ত প্রতি ১ লক্ষ শিশুর মধ্যে একজনের মধ্যে এই সমস্যা দেখা যায় এবং এটি মেয়েদের চেয়ে ছেলেদের মধ্যে বেশি লক্ষ করা যায়। সেজন্য এটিকে অটিজমের দুর্লভ ধরন বলা হয়ে থাকে। যেহেতু এই সমস্যাটি কম সংখ্যক শিশুকে আক্রান্ত করে, তাই গবেষকেরা এই বিষয়ে তথ্য সংগ্রহে করতে গিয়ে সমস্যার মুখোমুখি হন। এই রোগে আক্রান্ত হওয়ার আগে শিশু স্বাভাবিকভাবে যোগাযোগ স্থাপনে দক্ষতা অর্জন করলেও রোগটি হওয়ার পর পূর্বের অর্জনকৃত ভাষা ও সামাজিক দক্ষতা কমতে শুরু করে (Global Autism – Bangladesh, 2011)। অন্যদিকে, চিরায়ত এবং অ্যাসপারজার অটিজমে আক্রান্ত শিশুর যেসব দক্ষতা প্রথমে লক্ষ করা যায়, সেগুলো হারিয়ে গেলেও অনেকের ক্ষেত্রে  পুনরায় ফিরে আসে, কিন্তু সিডিডির ক্ষেত্রে হারানো দক্ষতা আর ফিরে আসে না (হক ও মুর্শেদ, ২০১১)।

Dhaka University Institutional Repository

## চতুর্থ অধ্যায়

# অটিজম ও মনোগত তত্ত্ব

মনোগত তত্ত্ব (theory of mind) বা টম (ToM) হচ্ছে মানুষের মন বা অন্তঃকরণের বিভিন্ন অবস্থা নির্দেশকরণের ক্ষেত্রে দক্ষতা প্রদর্শনের ক্ষমতা অর্জন। ভাষা যেহেতু মানুষের মনের বাতায়ন, সেহেতু মনোগত তত্ত্বের সাথে ভাষার অবিচ্ছেদ্য সম্পর্ক রয়েছে। সরল কথায় মনোগত তত্ত্ব হচ্ছে, মানুষের বিভিন্ন মানসিক অবস্থা নির্দেশকরণ সংক্রান্ত দক্ষতা। স্বাভাবিক বৃদ্ধিপ্রাপ্ত শিশুর নিজের বিভিন্ন মানসিক অবস্থা বুঝতে পারার পাশাপাশি অন্যেরও যে অভিন্ন রকমের মানসিক অবস্থা বর্তমান রয়েছে, তা উপলব্ধি করতে পারাই হচ্ছে মনোগত তত্ত্বের সারকথা।

### ৪.১ সংজ্ঞা, প্রকৃতি ও বৈশিষ্ট্য

বিভিন্ন গবেষক মনোগত তত্ত্বকে বিভিন্নভাবে সংজ্ঞায়িত করেছেন। নিচে ২টি প্রতিনিধিত্বশীল সংজ্ঞা তুলে তুলে ধরা হলো। এ বিষয়ে মিলার বলেন–

> Theory of Mind refers to an understanding of mental states-such as belief, desire, and knowledge-that enables us to explain and predict others behavior (Miller, 2006:142).

মনোগত তত্ত্ব বিষয়ে ওপরে প্রদত্ত সংজ্ঞায় আমরা জানতে পারি, মনোগত তত্ত্ব হচ্ছে কিছু মানসিক অবস্থা বিশেষ করে, বিশ্বাস (belief), প্রত্যাশা (desire) এবং জ্ঞান (knowledge) ইত্যাদি যার সাহায্যে মানুষ নিজের এবং অন্যের ইচ্ছা-অনিচ্ছা, আকাঙ্ক্ষা এবং বিভিন্ন উপলব্ধির কথা জানতে ও বুঝতে পারে। ২০০৩ সালে প্রকাশিত আবু-আকেল তাঁর একটি প্রবন্ধে মনোগত তত্ত্বকে সংজ্ঞায়িত করেছেন নিম্নরূপে–

> Theory of mind (TOM), sometimes used interchangeably with other terms such as mentalizing capactity, is the ability to represent one's own or another's mental states such as intensions, beliefs, wants, desires, and knowledge (Abu-Akel, 2003: 29).

আবু-আকেল মনোগত তত্ত্বকে মানসিকীকরণের সামর্থ্য (mentalizing capacity) হিসাবে অভিহিত করেছেন। এখানে মানসিকীরণের সামর্থ্য বলতে তিনি নিজের মানসিক অবস্থাকে বুঝিয়েছেন, পাশাপাশি অন্যের যে কিছু মানসিক অবস্থা, যথা– অভিপ্রায়, বিশ্বাস, জ্ঞান ইত্যাদি আছে তা বোঝার সামর্থ্য অর্জন

করাকে বুঝিয়েছেন। এছাড়া তাঁর মতে, মনোগত তত্ত্ব হচ্ছে সামাজিক বুদ্ধিমত্তা (social intelligence)-র পরিণত অবস্থা। তিনি নিম্নলিখিত মানসিক অবস্থার সমন্বয়কে সামাজিক বুদ্ধিমত্তা বলেছেন।

১. যোগাযোগীয় লক্ষ্যকে বুঝতে পারা।
২. উদ্দিষ্ট যোগাযোগ সম্পর্কে ধারণা লাভ করা।
৩. একটি বস্তু সম্পর্কে নিজের কার্য (action)এবং অন্যের কার্যকে বুঝতে পারা।
৪. পারস্পরিক মনোযোগ (share attention) উপলব্ধি করতে পারা।
৫. অনুকরণের মাধ্যমে শিখতে সমর্থ হওয়া।
৬. বিভিন্ন ধরনের আবেগ বুঝতে সক্ষম হওয়া।

**৪.২ মনোগত তত্ত্বের গোড়ার কথা**

মনোগত তত্ত্ব বিকাশের পেছনে দর্শন ও মনোবিজ্ঞানের দীর্ঘকালীন গবেষণার গুরুত্ব রয়েছে। বিশেষ করে, দর্শনশাস্ত্রে বহুকাল আগে থেকেই মন, মনের অবস্থান ও মনের প্রকৃতি বিষয়ক গবেষণা এক্ষেত্রে গুরুত্বপূর্ণ ভূমিকা রেখেছে (আরিফ ও নাসরীন, ২০১৩)। এরই ধারাবাহিকতায় Premack ও Woodruff নামের দুজন গবেষক ১৯৭৮ সালে *Behavioral and Brain Science* জার্নালে প্রকাশিত 'Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind?' নামক প্রবন্ধে মনোগত তত্ত্ব বিষয়ে প্রথম ধারণা দেন। এই প্রবন্ধে তাঁরা বলেন যে, অন্যের বেশ কিছু মানসিক বা মনোগত অবস্থা, যেমন– অভিপ্রায়, কামনা, চিন্তা, জানা, স্বপ্ন, কল্পনা ইত্যাদি বুঝতে পারাই হচ্ছে মনোগত তত্ত্ব। অর্থাৎ নিজের মধ্যে যেমন ওপরে উল্লিখিত মানসিক অবস্থাসমূহ বিরাজ করে, ঠিক তেমনিভাবে অন্য মানুষ তথা বাবা-মা, ভাই-বোনসহ সকল মানুষের মধ্যে যে একই ধরনের মানসিক অবস্থা বর্তমান থাকে, তা বুঝতে পারার ক্ষমতাকেই মনোগত তত্ত্ব বলা হয়ে থাকে।

ব্যারন-কোহেন ও তাঁর সহকর্মীরা (Baron-Cohen et al., 1985) প্রথম অটিজমের সঙ্গে মনোগত তত্ত্বকে সম্পর্কিত করার কথা উল্লেখ করেন। তাঁরা বলেন, আপাত অর্থে যেসব অটিস্টিক শিশু স্বাভাবিক মনোগত ও বাচনের অধিকারী তারাও অন্যের মনোগত অবস্থা পরিপূর্ণভাবে বুঝতে ব্যর্থ হয়। অর্থাৎ অটিস্টিক শিশু কিছু পেতে চায়, সীমিত পর্যায়ে জানতে চায়, চিন্তা ও কল্পনা করে, স্বপ্নও দেখে। কিন্তু তাদের মা-বাবা, আত্মীয় স্বজনসহ অন্যেরাও যে অনুরূপভাবে তা করতে সমর্থ এবং তারা তা প্রতিনিয়তই করে সেটি তারা বুঝতে পারে না। এ ব্যাপারটিকে অটিস্টিক শিশুর মনোগত তত্ত্বের ঘাটতি বলা হয় (আরিফ ও নাসরীন, ২০১২)।

Dhaka University Institutional Repository

### ৪.৩ অটিজম ও মনোগত তত্ত্ব

বিশ্বের বিভিন্ন গবেষক শিশুর অটিজমের সঙ্গে মনোগত তত্ত্বের ঘাটতিকে সরাসরি সম্পর্কিত করেছেন। তাঁরা বলেন, অটিজমের কারণে শিশুর মনোগত তত্ত্বের ঘাটতি পরিলক্ষিত হয় এবং এই মনোগত তত্ত্বের ঘাটতির কারণে অটিস্টিক শিশু বিভিন্ন আবেগীয় ও অন্যান্য বিষয় অনুধাবন ও প্রকাশে অপারগ হয়ে থাকে। সাজ ও তাঁর সহকর্মীরা (Shatz et al, 1983) বলেন, স্বাভাবিক শিশু ২ বছর ৪ মাস বয়স থেকে ২ বছর ৮ মাস বয়সের মধ্যে কিছু মানসিক অবস্থানসূচক শব্দের সঙ্গে পরিচিত হয়ে ওঠে, যেমন– জানা, চিন্তা, ভুলে যাওয়া, অনুমান ইত্যাদি। তাঁরা মনে করেন, এই বয়সে শিশুরা যে মানসিক অবস্থাসূচক শব্দাবলি শেখে, প্রকৃত অর্থে সেগুলো মানসিক অবস্থাসূচক শব্দাবলি নয়। কারণ প্রাপ্ত বয়স্করা যেভাবে মানসিক অবস্থাসূচক শব্দাবলি শিখে সঠিকভাবে তা প্রয়োগ করতে পারে, তারা তা সেভাবে প্রয়োগ করতে পারে না। যদিও বয়স বাড়ার সাথে সাথে তারা মানসিক অবস্থাসূচক শব্দাবলি অনুধাবন ও ব্যবহারে সক্ষম হয়। এছাড়া শিশুরা যখন উচ্চারিত বাক্যাংশ শিখে তখন তার অর্থ বুঝে শিখে কিনা তা বোঝা যায় না, যেমন– 'আমি কিছু জানি না'—এই বাক্যটি যখন একটি শিশু বলে তখন সে এটি বয়স্ক মানুষের মতো বুঝে বলে না। তবে শিশুরা যেসব মানসিক অবস্থাসূচক শব্দাবলি শিখে তার মধ্যে প্রথম 'ইচ্ছা' (desire) শব্দটি শিখে।

১৯৮৫ সালে ব্যারন কোহেন ও তাঁর সহকমীরা 'Does the Autistic Child have a theory of mind' নামক একটি প্রবন্ধ প্রকাশ করেন। সেখানে তাঁরা মনোগত তত্ত্ব সম্পর্কিত একটি পরীক্ষণ করেন যার নাম দেন 'Sally Anne false belief task'। এই পরীক্ষণ সম্পাদনের জন্য অংশগ্রহণকারীদের একটি চিত্রাত্মক-গল্প দেওয়া হয়, যেখানে পর পর ৪টি দৃশ্য ছিল। দৃশ্যে গল্পটি ছিল এ রকম–'শেলির একটি ঝুড়ি এবং অ্যানের একটি বাক্স ছিল। শেলি তার ঝুড়িতে একটি মার্বেল রেখে আড়াল হয়ে যায়। কিছুক্ষণ পর অ্যানে এসে ঝুড়ি থেকে মার্বেলটি তুলে তার বাক্সে রেখে দেয়'। পরবর্তীতে বিভিন্ন শিশুদের এ দৃশ্যচিত্রগুলো দেখতে দেয়া হয়েছিল এবং জানতে চাওয়া হয়েছিল এখানে কী ঘটেছিল। শিশুদের তিনটি গ্রুপে ভাগ করা হয়েছিল। স্বাভাবিক শিশু (normally developing children), অটিস্টিক শিশু (autistic children) এবং ডাউন সিনড্রোমে আক্রান্ত শিশু (Down Syndrome children)। উল্লিখিত ঘটনাটি তিনটি দলকে জিজ্ঞেস করার পর ১ম দলটির সর্বমোট ২৭ জন শিশুর মধ্যে ২৩ জন সঠিক উত্তর দিয়েছিল এবং ৪ জন সঠিক উত্তর দিতে পারেনি। ২য় দলটির সর্বমোট ২০ জন শিশুর মধ্যে ৪ জন সঠিক উত্তর দিয়েছিল এবং বাকি ১৬ জন সঠিক উত্তর দিতে সক্ষম হয়নি। ৩য় দলটির সর্বমোট ১৪ জন শিশুর মধ্যে ১২ জন সঠিক উত্তর দিয়েছিল এবং ২ জন সঠিক উত্তর দিতে দিতে পারেনি। উল্লিখিত পরীক্ষণে ৩টি গ্রুপের মধ্যে অটিস্টিক শিশুরা তাৎপর্যপূর্ণ ঘাটতি প্রদর্শন করেছে। এই প্রবন্ধ ছাড়াও ব্যারন-কোহেন ১৯৯৮ সালে 'Autism and Theory of Mind' নামক অন্য আরেকটি প্রবন্ধ প্রকাশ করেন। এই প্রবন্ধেও তিনি

Dhaka University Institutional Repository

অটিস্টিক শিশুর মনোগত ঘাটতি সম্পর্কিত বিভিন্ন ধরনের পরীক্ষণ করেন এবং পরীক্ষণের মাধ্যমে নিম্নলিখিত সমস্যাগুলো চিহ্নিত করেন।

১. *মানসিকতা ও শারীরিকতার পার্থক্যকরণ (the mental physical distinction) :* অটিস্টিক শিশুরা মানসিকতা ও শারীরিকতার পার্থকরণ সঠিকভাবে বুঝতে পারে না। উদাহরণস্বরূপ, একজন ব্যক্তি একটি কুকুরকে ধরে আছে এবং অন্য আরেকজন কুকুরটিকে নিয়ে চিন্তা করছে। এ দুজন ব্যক্তির মধ্যে কাকে কুকুরের লাথি দেয়ার সম্ভাবনা রয়েছে অথবা কুকুরটিকে নিয়ে কে কী করছে এ ঘটনাটি প্রত্যক্ষ করার পর যদি কোনো অটিস্টিক শিশুকে জিজ্ঞেস করা হয়, তাহলে সে সঠিক উত্তর দিতে ব্যর্থ হবে। অটিস্টিক শিশু মনে করবে যে, যে ব্যক্তি কুকুরটিকে ধরে বসে আছে সে শুধু সেটি বলতে সমর্থ হবে, কিন্তু কুকুরটিকে নিয়ে চিন্তা করার বিষয়টি সে বলতে অপারগ হবে তার সঠিক বোধের অভাবের কারণে।

২. *মস্তিষ্কের কার্যপ্রবাহ বুঝতে পারা (understanding the function of the brain) :* সাধারণত দু-ধরনের কাজ আমরা করে থাকি, যথা–মানসিক কার্যাবলি (mental function) ও শারীরিক কার্যাবলি (physical function)। মানসিক কার্যাবলির মধ্যে যেমন– চিন্তা (thinking),কল্পনা (imagination), অনুভূতি (feeling) ইত্যাদি। শারীরিক কার্যাবলির বলতে আমরা বুঝি কোনো কিছু ধাক্কা দেয়া, ধরে নিয়ে আসা, আঘাত দেয়া বা অন্য যে কোনো ধরনের শারীরিক কাজ ইত্যাদি। এ ধরনের কার্যাবলির মধ্যে অটিস্টিক শিশু শুধু শারীরিক কার্যাবলি বুঝতে পারে কিন্তু মানসিক বা ব্রেনের কার্যাবলি বুঝতে পারে না।

৩. *দৃশ্যমানতা (appearance) ও বাস্তবতাকে (reality) পার্থক্যকরণ করতে পারা (the appearance reality distinction) :* অটিস্টিক শিশু ভ্রান্ত ধারণা (false belief) বুঝতে পারে না, যেমন– ৩ বছর একটি স্বাভাবিক শিশুকে যদি স্পঞ্জ দিয়ে একটি বল তৈরি করে সেখানে পাথরের কালার করে দেয়া হয় তাহলে সে তা বুঝতে সক্ষম হবে না। সে মনে করবে এটি সত্যিই একটি পাথরের বল। অন্যদিকে ৪ বছরের স্বাভাবিক শিশু এই ভ্রান্ত ধারণা বুঝতে পারবে। কিন্ত একই বয়সের অটিস্টিক শিশু তা বুঝতে সক্ষম হবে না। আবার কোনো মোমবাতিকে যদি আপেলের মতো আকৃতি দেয়া হয় তাহলে অটিস্টিক শিশুরা মনে করবে এটি সত্যিই আপেল। মোমবাতিকে যে আপেলের আকৃতি দিয়ে তৈরি করা হয়েছে, এই ভ্রান্ত ধারণাটি বুঝতে তারা উপলব্ধি করতে অপারগ হবে।

৪. *মানসিক অবস্থাসূচক শব্দ শনাক্ত করা (recognizing mental state words) :* অটিস্টিক শিশু মানসিক অবস্থানসূচক শব্দ, যেমন–চিন্তা, জানা, স্বপ্ন দেখা, আশা, প্রত্যাশা, কল্পনা ইত্যাদি শনাক্ত করতে পারে না। অন্যদিকে, যেগুলো মানসিক সূচক শব্দ নয় সেগুলো বুঝতে পারে, যেমন– স্কুল, স্কুলব্যাগ, কম্পিউটার, মোবাইল ফোন, কলম ইত্যাদি।

Dhaka University Institutional Repository

৫. *স্বতঃস্ফূর্ত বাক্যে মানসিক শব্দের ব্যবহার (mental state words in spontaneous speech):* অটিস্টিক শিশু স্বতঃস্ফূর্ত বাক্য ব্যবহারে তেমন দক্ষ না। মানসিক শব্দ জানার কারণে শুধুমাত্র যারা উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশু, কেবল তারাই মোটমুটি স্বতস্ফূর্ত বাক্য ব্যবহার করতে পারে, যদিও তাদের ব্যবহৃত বাক্যে মানসিক শব্দের ব্যবহার সীমিত। অন্যান্য অটিস্টিক শিশুদের যতটুকু মানসিক শব্দের ব্যবহার জানা আছে সেটুকু তারা সঠিকভাবে ব্যবহার করতে জানে না মনোগত তত্ত্বের ঘাটতির কারণে।

৬. *আবেগ বুঝার ক্ষেত্রে সমস্যা (understanding causes of emotion) :* কিছু আবেগ আছে যা বস্তুগত অবস্থা (physical event) দেখে তৈরি হয়, যেমন–কোনো বস্তু বা ঘটনা দ্বারা একটি শিশুকে হাসানো বা কাদানো যায়। আবার কিছু আবেগ আছে যা মানসিক, যেমন– বিশ্বাস, কল্পনা, কষ্ট, বেদনা ইত্যাদি। এ ধরনের মানসিক কষ্টগুলো আমরা দেখতে পাই না, তবে বুঝতে পারি। কিন্তু অটিস্টিক শিশু এগুলো বুঝতে ব্যর্থ হয়, যদিও তারা বস্তুগত অবস্থা দেখে আবেগ অনুধাবন করতে পারে।

৭. *দৃষ্টি নির্দেশনাকে অনুমান করা (inferring from gaze direction):* মানুষের চোখের অভিব্যক্তি দেখে আমরা তার তাকানোর নির্দেশনা অনুমান (guess instruction) করতে পারি, যেমন–ভালোবাসা, বেদনা, ঘৃণা, আবেগ, ক্ষোভ, রাগ, দুঃখ, হতাশা, কান্না ইত্যাদি। কিন্তু অধিকাংশ অটিস্টিক শিশুরা চোখের এসব অভিব্যক্তি অনুমান করতে ব্যর্থ হয়।

অটিস্টিক শিশুদের মধ্যে উল্লিখিত মনোগত অবস্থাসমূহ খুব ধীরে ধীরে বিকশিত হয়। স্বাভাবিক শিশুরা তাদের চেতনা দ্বারা জগতকে যেভাবে উপলব্ধি করতে পারে এবং অন্যরা কীভাবে উপলব্ধি করে সেটিও বুঝতে পারে। অন্যদিকে, অটিস্টিক শিশু নিজেদের এবং অন্যদের ভাবনার মধ্যে সমন্বয় করতে পারে না তাদের মনোগত তত্ত্বের অভাবের কারণে।

### ৪.৪ শিশুর স্বাভাবিক বৃদ্ধি ও মনোগত তত্ত্ব

শিশুর স্বাভাবিক বৃদ্ধির সাথে মনোগত তত্ত্বের একটি গভীর সম্পর্ক রয়েছে। অর্থাৎ তার স্বাভাবিক বৃদ্ধির সাথে সাথে মনোগত তত্ত্ব বিকশিত হয়। ঠিক কোন বয়স থেকে একজন শিশুর মনোগত বিকাশের ধারাটি শুরু হয়? অর্থাৎ কখন থেকে একজন শিশু অন্যের বিভিন্ন মানসিক অবস্থা বুঝতে শুরু করে? এই বিষয়ে মিলার (Miller, 2006) প্রথম শিশুর শারীরিক বয়স (chronological age)-এর সাথে মনোগত অবস্থার বিকাশের একটি ছক উপস্থাপন করেন। নিচে এটি উল্লেখ করা হলো।

Dhaka University Institutional Repository

| বয়স | বিভিন্ন মানসিক অবস্থাসমূহ |
|---|---|
| ৬-১২ মাস | যৌথ মনোযোগ (তাকানো ও অঙ্গুলি নির্দেশসহ) |
| ১৩-২৪ মাস | ক. অন্যের অভিপ্রায়কে উপলব্ধি করা ও শব্দের সাহায্যে তা প্রকাশ করা।<br>খ. একটি বিষয় সম্পর্কে অন্য মানুষের যে প্রত্যাশা, যা নিজ থেকে ভিন্ন, তা বুঝতে পারা<br>গ. প্রারম্ভিক প্রতীকী বা ছলনাধর্মী খেলা বুঝতে সক্ষম হওয়া। |
| ৩০-৩৬ মাস | ক. বিভিন্ন মানসিক অবস্থা ও এ বিষয়ক শব্দাবলি, যেমন–আনন্দ, বিরক্তি, বেদনা ইত্যাদি ব্যবহার করতে শুরু করা।<br>খ. উন্নত ধরনের ছলনাযুক্ত খেলা বোঝা। |
| ৩৭-৪৮ মাস | একটি বিষয়ে যে কোনো ধারণা নিজের চেয়ে অন্যের ভিন্ন হতে পারে তা উপলব্ধি করা। |
| ৪৯-৬০ মাস | কোনো বিষয়ে অন্যের ভ্রান্ত ধারণার ব্যাপারে সম্যক অবহিত হওয়া। |

চিত্র ৪.১ : শিশুর মনোগত তত্ত্ব বিকাশের বয়সক্রম [উৎস : Miller, 2006 : 143]

### ৪.৫ স্বাভাবিক ও অটিস্টিক শিশুর মনোগত তত্ত্বের বিকাশ : তুলনা

মনোগত তত্ত্ব বিকাশের ক্ষেত্রে যৌথ মনোযোগকে খুবই গুরুত্ব দেয়া হয়ে থাকে। এ সম্পর্কে মোরালেস ও তাঁর সহকর্মীরা (Morales et al., 2000) বলেন, যৌথ বা পারস্পরিক মনোযোগ হচ্ছে শিশুর মনোযোগকে তার সামাজিক-সঙ্গীর (social partner) অথবা কোনো বস্তু বা ঘটনার সঙ্গে সমন্বিত করার সামর্থ্য অর্জন করা। এটি শিশুদের একটি মানসিক সামর্থ্য, যা দিয়ে তারা অন্যের সাথে কোনো বস্তু বা পদার্থকে নির্দেশ করতে পারে। টমাসেলো (Tomasselo, 1995) বলেন, মনোগত তত্ত্ব উন্নয়নের প্রাথমিক ধাপ হচ্ছে যৌথ মনোযোগে সমর্থ হওয়া, যদিও মনোগত তত্ত্ব নিয়ে কেউ জন্মগ্রহণ করে না। ৩-৪ বছর বয়সে শিশুদের ভাষা এবং মনোগত তত্ত্ব একটি জটিল প্রক্রিয়ার মধ্য দিয়ে বিকশিত হয়। ৪ থেকে ১১ বছরের মধ্যে মনোগত তত্ত্ব পরিপূর্ণরূপে বিকশিত হয় (Abu-Akel, 2003)। ৯ মাস বয়স থেকে যখন কেউ একটি শিশুকে কিছু দেখানোর জন্য নির্দেশ করে, তখন শিশুটি তা বুঝতে পারে। ১৮ মাস বয়সে একটি শিশু কাদলে তার দিকে এগিয়ে যায় অথবা কান্না থামানোর জন্য সে খেলনা দেখায়। ২ বছর বয়সী শিশু আবেগীয় শব্দ (emotional word), যেমন–আনন্দ, দুঃখ অভিপ্রায় (happy, sad, desire) ইত্যাদি আয়ত্ত করে এবং ধীরে ধীরে তার আবেগীয় শব্দ সমৃদ্ধ হয়। এছাড়া এ বয়সে ছলনাযুক্ত খেলা বুঝতে শুরু করার পর জটিল খেলাগুলো শিখতে সক্ষম হয়। ৩ বছর বয়সে সে তার উপলব্ধির কথা অন্যের কাছে প্রকাশ করতে পারে এবং মানসিক অবস্থা দিয়ে কথা বলতে শিখে। স্কুল গমন পূর্ববর্তী সময় বা ৩ বছর পূর্ববর্তী সময় (pre-school stage) থেকে

Dhaka University Institutional Repository

শিশু বুঝতে শেখে, একটি বিষয় সম্পর্কে বিভিন্ন ব্যক্তির ভিন্ন ভিন্ন ধারণা থাকতে পারে। এই সময় থেকে শিশু বাক্যাংশ বলতে শুরু করে, যেমন–হয়তো, ভাবছি, ইত্যাদি (I think, may be, know what) ইত্যাদি। এর বাইরেও যে মানসিকসূচক অবস্থা আছে সেটিও ধীরে ধীরে উন্নতির দিকে অগ্রসর হতে থাকে। ৪ বছর বয়সে তার মনোগত তত্ত্ব দ্রুত উন্নত হয়। এই বয়সে একই ঘটনার মাধ্যমে কেউ আনন্দ পায়, কেউ কষ্ট পায় এবং মা-বাবা যদি তাদেরকে মিথ্যা আশ্বাস দেয় তাহলে তারা তা বুঝতে পারে, এমনকি ছলনাও বুঝতে পারে। ৫ বছর থেকে শিশু বুঝতে শুরু করে– আমাদের মনটা বহির্বাস্তবতার সরল প্রতিচ্ছবি নয়, বরং আমরা আমাদের মন দিয়ে বহির্বাস্তবতাকে নতুনভাবে নির্মাণ করা শিখতে পারি। কারণ এই বয়সে শিশু তার চারপাশের ব্যক্তি, বস্তু বা ঘটনাকে বিভিন্ন দৃষ্টিকোণ থেকে বুঝতে সক্ষম হয় এবং এই বুঝতে পারার মধ্য দিয়ে শিশুদের মনোগত তত্ত্ব ও যোগাযোগ দক্ষতা (communicative ability) বিকশিত হতে থাকে। অন্যদিকে, অটিস্টিক শিশুর মনোগত তত্ত্ব স্বাভাবিক শিশুর মতো দ্রুত উন্নত না হওয়ার কারণে তারা ব্যক্তির মানসিক অবস্থা দ্রুত বুঝতে পারে না। মনোগত তত্ত্ব বা মানসিকসূচক অবস্থাটি যেহেতু বিমূর্ত ধারণা, সে কারণে একটি স্বাভাবিক শিশুরও এসব মানসিক ধারণা অনুধাবনে যথেষ্ট সময় লাগে। যেহেতু অটিস্টিক শিশুর জ্ঞানাত্মক, আবেগীয়, যৌক্তিক ধারণার অভাব থাকে, সে কারণে বয়স বৃদ্ধির সঙ্গে সঙ্গে মানসিকসূচক অবস্থাসমূহ স্বাভাবিক শিশুর মতো পরিপূর্ণরূপে বিকশিত হয় না।

### ৪.৬ ভাষা ও মনোগত তত্ত্বের সম্পর্ক

অটিস্টিক শিশুদের মনোগত তত্ত্বের ঘাটতির বিষয়টি তাদের ভাষা দক্ষতায়ও প্রভাব ফেলে। মূলত যে সমস্ত কারণে অটিস্টিক শিশু ভাষাগত অসম্পূর্ণতা ও অসঙ্গতি ঘটে থাকে তার মধ্যে অন্যতম একটি কারণ হলো মনোগত তত্ত্বের ঘাটতি। মনোগত তত্ত্বের সঙ্গে ভাষার গভীর ও নিবিড় সম্পর্ক রয়েছে। কেননা ভাষা হচ্ছে মনোগত তত্ত্বের প্রকাশিত রূপ। কোনো শিশুর বয়স বাড়ার সঙ্গে সঙ্গে যদি তার মনোগত তত্ত্ব সঠিকভাবে বৃদ্ধি পায়, তাহলে তার ভাষা অনুধাবনের ক্ষমতাও বৃদ্ধি পায়। আর ভাষা অনুধাবনের ক্ষমতা বৃদ্ধি পেলে তার সংজ্ঞাপন ক্ষমতাও বৃদ্ধি পায়। সেজন্য বলা হয় ভাষা ও মনোগত তত্ত্ব উভয়েই পারস্পরিক। কেননা মনোগত তত্ত্ব এবং ভাষা একসঙ্গে নাটকীয়ভাবে বিকশিত হয় এবং এটি পারস্পরিক (reciprocal)। অর্থাৎ মনোগত তত্ত্ব বিকশিত হওয়ার অর্থ হলো ভাষার সঠিক বিকাশ হওয়া, ভাষার বিকাশ হওয়ার অর্থ হলো মনোগত তত্ত্ব সঠিকভাবে বিকশিত হওয়া।

আমরা মানসিক অবস্থাসূচক বিভিন্ন শব্দ দিয়ে সর্বদা আমাদের ভাব প্রকাশ করে থাকি। এই মানসিক অবস্থাসূচক শব্দগুলো আমাদের মধ্যে যত বেশি বিরাজমান থাকে, তত বেশি বিভিন্ন ভাব প্রকাশে তা সহায়ক হয়। উদাহরণস্বরূপ, একটি ছেলে দৌড়াচ্ছে অথবা কোনো কাজ করছে অর্থাৎ যা মূলত দৃশ্যমান, তা দেখে আমরা সবাই বুঝতে পারি আসলে ছেলেটি কী করছে। কিন্তু সেই ছেলেটি যদি অপর্যবেক্ষণযোগ্য বা অদৃশ্যমান কোনো কাজ করে, যেমন–চিন্তা, স্বপ্ন, কল্পনা ইত্যাদি তাহলে আমরা সহজে তা অনুধাবন করতে

পারি না। জীবনের দৃশ্যমন ও অদৃশ্যমান এ বিষয়গুলো একটি স্বাভাবিক শিশু তার জীবনের ক্রমবিকাশের ধারাবাহিকতায় ধীরে ধীরে বুঝতে সক্ষম হয়। আর যখনই সে এভাবে নিজের এবং অন্যের বাহ্যিক ও অন্তর্নিহিত ভাবনাগুলো সঠিকভাবে বুঝতে পারে তখনই বোঝা যায় তার মনোগত তত্ত্ব বিকশিত হচ্ছে। তাই বলা যায় যে, ভাষার বিকাশের সাথে মনোগত তত্ত্ব ওতপ্রোতভাবে জড়িত।

৩-৪ বছর বয়সে শিশুর ভাষা এবং মনোগত তত্ত্ব একটি জটিল প্রক্রিয়ার মধ্য দিয়ে বিকশিত হয়। ২০ মাস বয়সে শিশু যৌথ মনোযোগের পরিমাণ শেখে এবং ৪০ মাস বয়সে যৌথ মনোযোগের সঙ্গে মনোগত তত্ত্বের যে একটি গভীর সম্পর্ক রয়েছে তা সে বুঝতে পারে। যৌথ মনোযোগ, যেমন– মনোগত তত্ত্ব বিকাশের ক্ষেত্রে সহায়তা করে, ঠিক তেমনিভাবে ভাষা বিকাশের ক্ষেত্রে তা গুরুত্বপূর্ণ ভূমিকা রাখে। মনোগত তত্ত্ব এবং ভাষা একসঙ্গে নাটকীয়ভাবে বিকশিত হয়। এই মনোগত তত্ত্ব বিকশিত হয় সাধারণত পারিবারিক কথাবার্তায় (family talk) বা পরিমণ্ডলে। পারিবারিক কথাবার্তায় শিশুদের মনোগত তত্ত্ব কীভাবে বিকশিত হয় এ সম্পর্কে বিভিন্ন গবেষক তাঁদের মতামত আলোকপাত করেছেন। নিচে তাঁদের মতামত তুলে ধরা হলো।

ব্রেদারটন ও বিগলি (Bretherton & Beeghly, 1982) বলেন, ২ বছর ৪ মাস বয়সে স্বাভাবিক শিশু প্রত্যাশা ও প্রয়োজনসূচক অনেক মানসিকসূচক শব্দ প্রথমে শেখে নেয়, যেমন– প্রয়োজন, চাওয়া ইত্যাদি। কিন্তু তাঁদের মতে, এগুলো সত্যিকার অর্থে মানসিকসূচক শব্দাবলি নয়, কারণ শিশুরা এ ধরনের মানসিকসূচক শব্দের দ্বারা তাদের মনোভাব পরিপূর্ণভাবে প্রকাশ করতে পারে না।

টমাসেলো এবং ফারার (Tomassello & Farrar, 1986) বলেন, ভাষা উন্নয়নের ক্ষেত্রে মনোগত তত্ত্বের গুরুত্বপূর্ণ ভূমিকা রয়েছে। তাঁদের মতে, স্বাভাবিকভাবে বেড়ে ওঠা শিশু যখন ভাষা শেখে, তখন যদি বয়স্করা যৌথ মনোযোগের মাধ্যমে বস্তুর প্রতি নির্দেশ করে এসব শিশুকে কিছু শেখানো হয়, তাহলে তারা তা দ্রুত শিখতে সক্ষম হয়। গবেষকদ্বয় আরো বলেন, যখন একটি শিশু কিছু দেখে তখন যদি তাকে সেটির নাম উল্লেখ করে বুঝিয়ে দেয়া হয়, তাহলে তার মানসিক অবস্থাসমূহের উন্নতি হয়। এ প্রক্রিয়াটি ১৮ মাস থেকে শুরু করলে তা অধিক ফলপ্রসূ হয় এবং স্বাভাবিক শিশু এ সময় থেকে তা বুঝতে আরম্ভ করে, কিন্তু অটিস্টিক শিশুরা তা বুঝতে পারে না।

ডান ও তাঁর সহকর্মীরা (Dunn et al. 1991) বলেন, ৪০ মাস বয়সে শিশুর মনোগত তত্ত্ব বিকশিত হয়। এ সময়ে বিভিন্ন অনুভূতি, প্রয়োজন, সহযোগিতা ইত্যাদি বিষয়ে কথা বললে শিশুদের মনোগত তত্ত্ব দ্রুত বিকশিত থাকে। এক্ষেত্রে শিশুর মনোগত তত্ত্ব উন্নয়নের ক্ষেত্রে শুধু মায়ের ভূমিকাই প্রধান নয়, বরং যদি পরিবারের সবাই শিশুর সঙ্গে মনোগত বিভিন্ন বিষয় নিয়ে কথা বলেন, তাহলে সেটি শিশুর মনোগত তত্ত্ব বিকাশের ক্ষেত্রে কার্যকর ভূমিকা পালন করে। যখন পরিবারের সবাই শিশুটির সঙ্গে মানসিকসূচক উপাদান নিয়ে বেশি বেশি কথা বলে, তখন শিশুর মধ্যে তা দ্রুত কার্যকর হতে সাহায্য করে। গবেষকেরা আরো প্রমাণ

করেছেন যে, পরিবারের সব সদস্যের মধ্যে বিশেষ করে, শিশুর ভাই-বোন যদি শিশুটির সঙ্গে বিভিন্ন মনোগত অবস্থা (চিন্তা, কল্পনা, অনুভূতি) নিয়ে কথা বলেন, তাহলে তার মনোগত তত্ত্ব অপেক্ষাকৃত আরো তাড়াতাড়ি উন্নত হয়, যেমন– একটি শিশুকে যদি বলা হয় 'তোমাকে কীভাবে সাহায্য করতে পারি?', 'তোমার কী প্রয়োজন?', 'তুমি এ বিষয়ে কী ভাবছো?' – ইত্যাদি বাক্যগুলো বললে তাদের মানসিকসূচক শব্দ ও অবস্থাগুলো তাড়াতাড়ি কার্যকর হতে সাহায্য করে। গবেষকেরা আরো বলেন যে, যেসব শিশু বধির তাদের ক্ষেত্রেও পারিবারিক কথন মনোগত তত্ত্বের বিকাশের ক্ষেত্রে খুবই গুরুত্বপূর্ণ। এছাড়া শিশুকে সার্বিকভাবে একসাথে কাজ করার জন্য মনোযোগ দেয়া হলে মনোগত তত্ত্বের ক্ষেত্রে তা গুরুত্বপূর্ণ সহায়ক হিসাবে কাজ করে, যেমন–কোনো একটি বস্তু দেখানোর সঙ্গে সঙ্গে সেটিকে যদি ব্যাখ্যা করে বুঝিয়ে দেয়া হয়, সেক্ষেত্রে শিশুর ভাষা দ্রুত কার্যকর হয়।

বালডউইন (Baldwin, 1995) বলেন, বয়স্করা যখন শব্দ উচ্চারণ করে, তখন শিশু গভীরভাবে তা অর্থসহ পর্যবেক্ষণ করতে পারে। এক্ষেত্রে মা যদি শিশুটির সঙ্গে মনোযোগ না দিয়ে অন্যের সঙ্গে কথা বলে তখনও শিশুটি তা গভীরভাবে পর্যবেক্ষণ করতে সক্ষম হয়। আমাদের মানসিক অবস্থাগুলো সবসময় পর্যবেক্ষণযোগ্য নয়। উদাহরণস্বরূপ–'একটি শিশু দৌড়াচ্ছে'– এটি পর্যবেক্ষণযোগ্য, কিন্তু 'কেউ চিন্তা করছে'–এটি পর্যবেক্ষণযোগ্য নয়। স্বাভাবিক শিশু পর্যবেক্ষণযোগ্য মানসিক অবস্থাগুলোর সঙ্গে অপর্যবেক্ষণযোগ্য মানসিক অবস্থাগুলো দ্রুত শিখে ফেলতে সক্ষম হয় এবং তারা এগুলো শেখে মূলত ভাষার মধ্যে যে অর্থতাত্ত্বিক সূত্র (semantic rule) থাকে তা দিয়ে। অপরপক্ষে, অটিস্টিক শিশু পর্যবেক্ষণযোগ্য মানসিক অবস্থাসমূহ ধীরে ধীরে শিখতে সমর্থ হলেও অপর্যবেক্ষণযোগ্য মানসিক অবস্থাসমূহ শিখতে সবসময় সমর্থ হতে পারে না।

বার্টশ্ এবং ওয়েলম্যান (Bartsch & Wellman, 1995) বলেন, একটি শিশু তার দ্বিতীয় জন্মবার্ষিকী থেকে প্রকৃত অর্থে বিভিন্ন প্রত্যাশাসূচক শব্দ শিখে ফেলে। এছাড়া তাঁরা আরও বলেন, ২ বছর ৭ মাস বয়সে চিন্তা, জানা ইত্যাদি শব্দাবলি শিখে। গবেষকদের মতে, প্রকৃত অর্থে এ দুটি শব্দ হচ্ছে মানসিক অবস্থাসূচক শব্দ।

রুফমান ও তাঁর সহকর্মীরা (Ruffman et al, 2002)) বলেন, মানসিক অবস্থানসূচক শব্দ নিয়ে মা যদি শিশুর সঙ্গে কথা বলেন, তাহলে শিশুর মনোগত তত্ত্বের উন্নয়নের ক্ষেত্রে তা সহায়ক হয়।

ফারার এন্ড মাগ (Farrar & Maag, 2002) ২৭ মাস বয়সী শিশু ৪ বছর বয়সী শিশুদের শব্দাবলির পরিমাণ এবং মনোগত তত্ত্বের অবস্থা পর্যবেক্ষণ করেন। তাঁরা দুই সময়ের শব্দাবলির পরিমাণের সঙ্গে মনোগত তত্ত্বকে সম্পর্কিত করে দেখেছেন। তাঁরা বলেন, শব্দাবলির পরিমাণ যদি কম হয়, তাহলে মনোগত তত্ত্ব উন্নত হয় না, আর শব্দাবলির পরিমাণ অপেক্ষাকৃত ভালো হলে মনোগত তত্ত্বও ভালো হয়। তাঁরা মনে করেন, শিশুর ভাষা উন্নয়নের ক্ষেত্রে মনোগত তত্ত্বের গভীর সম্পর্ক রয়েছে। অর্থাৎ ভাষা দেখেই বোঝা যাবে

মনোগত তত্ত্ব কীভাবে বিকাশ লাভ করছে। কিন্তু শিশুর মনোগত তত্ত্ব দেখে বোঝা যাবে না, ভাষা কীভাবে বিকাশ লাভ করছে। এছাড়া তাঁরা আরো বলেন, অর্থগত দিকটি ভালো হলে মনোগত তত্ত্ব ভালো হয়। আবার কেউ কেউ বলেন, বাক্যিক গঠন যদি ভালো হয় তাহলে মনোগত তত্ত্ব ভালো হয়।

টাগের-ফ্লুসবার্গ ও জোসেফ (Tager-Flusberg & Joseph., 2001) বলেন, মনোগত তত্ত্বের পূর্বশর্ত হলো বাক্যিক অনুধাবনের দক্ষতা। মনোগত তত্ত্ব বুঝতে হলে শিশুর বাক্যিক স্তর (syntactic level) ভালো থাকতে হয়। কোনো শিশুর বাক্যিক স্তরের বিকাশ ঘটলেই সে মনোগত তত্ত্ব বুঝতে সক্ষম হয়। তাই বাক্যিক স্তর বিকাশের ওপর মনোগত তত্ত্ব অনুধাবনের ক্ষমতা নির্ভর করে। কারণ ভ্রান্ত ধারণা(false belief) এবং অন্যান্য মানসিকসূচক অবস্থাসমূহ উপলব্ধির ক্ষেত্রে বাক্যিক সংগঠনে দক্ষ হওয়া দরকার। এছাড়া মনোগত তত্ত্বের সঙ্গে প্রায়োগার্থিক দক্ষতা, কথপোকথন দক্ষতা, যৌথ মনোযোগ, যৌথ অনুকরণ ইত্যাদি বিষয়গুলো জড়িত। একটি শিশুর মনোগত তত্ত্ব উন্নতি লাভ করার সঙ্গে সঙ্গে সার্বিক যোগাযোগ দক্ষতা বৃদ্ধি পায়। কিন্তু অটিস্টিক শিশুর মনোগত ঘাটতির কারণেই ভাষাসহ অন্যান্য বিষয়ে নানারকম বৈকল্য প্রদর্শন করে।

### ৪.৭ মনোগত তত্ত্ববিষয়ক পরীক্ষণ

টাগের-ফ্লুসবার্গ ও তাঁর সহকর্মীরা (Tager-Flusberg et al., 2001) শিশুর মনোগত তত্ত্বের প্রকৃতি ও তাদের বাক্যিক সংগঠনের ভেতরগত রূপ জানার জন্য ভ্রান্ত ধারণা (false belief) শিরোনামে যে পরীক্ষণটি করেছিলেন, তা এখানে উল্লেখ করা যেতে পারে।

#### *৪.৭.১ ভ্রান্ত ধারণা (false belief)-র ক্ষেত্রে অটিস্টিক শিশুর সমস্যা*

*প্রাথমিক ক্রমের ভ্রান্তবিশ্বাস সম্পর্কিত পরীক্ষা (first order false belief teste)* : ভ্রান্ত ধারণা পরীক্ষণের জন্য এসব শিশুকে দু-ধরনের অভীক্ষা দেয়া হয়ে থাকে। একটি হলো ১ম পর্যায়ের ভ্রান্ত ধারণা সম্পর্কিত কাজ (first order false belief task) এবং অন্যটি ২য় পর্যায়ের ভ্রান্ত ধারণা সম্পর্কিত কাজ (2nd order false belief task)। ১ম পর্যায়ের ভ্রান্ত ধারণা সম্পর্কিত কাজটি সাধারণত চিরায়ত অটিস্টিক শিশুকে দিয়ে পরীক্ষা করা হয়। আর ২য় পর্যায়ের মিথ্যা বিশ্বাস সম্পর্কিত কাজগুলো অ্যাসপারজার শিশুকে দিয়ে করানো হয়। কারণ ২য় ক্রমের কাজগুলো অপেক্ষাকৃত কঠিন অর্থাৎ এ ধরনের পরীক্ষাগুলো বুঝতে গেলে যথেষ্ট বুদ্ধিবৃত্তিক, জ্ঞানতাত্ত্বিক ধারণা থাকা দরকার, যা অ্যাসপারজার অটিস্টিক শিশুদের মধ্যে মোটামুটি লক্ষ্য করা যায়। অন্যদিকে, চিরায়ত অটিস্টিক শিশুর এ ধরনের বুদ্ধিবৃত্তিক, জ্ঞানবৃত্তিক ধারণার যথেষ্ট অভাব রয়েছে। গবেষকেরা মনে করে থাকেন, যেহেতু অ্যাসপারজার আক্রান্ত শিশুদের বুদ্ধাঙ্ক স্বাভাবিক শিশুদের কাছাকাছি, সেজন্য তাদের মধ্যে মনোগত ধারণাগুলো ভালো থাকে এবং এসব পরীক্ষায় তারা দক্ষতার পরিচয় দেয়। তাঁরা আরও বলেন, মনোগত তত্ত্বের আলোকে ১ম ক্রমের ভ্রান্ত ধারণা সম্পর্কিত

পরীক্ষাগুলো প্রকৃত অর্থে চিরায়ত অটিস্টিক দ্বারা হওয়াই বাঞ্চনীয়। উদাহরণস্বরূপ, একটি শিশুর দাদিকে নেকড়ের ছদ্মবেশে বিছানায় শুয়ে দেয়া হয়। স্বাভাবিক শিশুকে জিজ্ঞেস করা হয় বিছানায় 'কে শুইয়ে আছে'? এবং সে সঠিক উত্তর দিতে সক্ষম হয়, কিন্তু অটিস্টিক শিশুকে জিজ্ঞেস করা হলে সে বলেছে নেকড়ে শুয়ে আছে (Baron-Cohen, 1998)।

*৪.৭.১.১ ভ্রান্ত ধারণা(false belief)-এর ক্ষেত্রে অটিস্টিক শিশুর বাক্যগত সমস্যা*

ভ্রান্ত ধারণা বোঝার ক্ষেত্রে বিশেষ বাক্যিক কাঠামোর অর্থ জানা দরকার, যেমন–'আমি ভাত খাই', 'তুমি বাড়ি যাও' এ ধরনের কর্তা-কর্ম-ক্রিয়ার সমন্বয়ে গঠিত বর্ণনামূলক বাক্যগুলোতে কোনো অন্তর্নিহিত অর্থ নেই। সাধারণত শিশুরা ক্রমবিকাশের প্রথম পর্যায়ে এই ধরনের বাক্যগুলোর সাথে পরিচিতি লাভ করে। কিন্তু যখন একটি শিশুকে বলা হয় 'যে মা এসেছিল সে তোমার সৎ মা' তাহলে তাকে এই বাক্যের কাঠামো এবং তার অর্থ বুঝতে হবে। সাধারণত ৫-৭ বছরের স্বাভাবিক একটি শিশু এই বাক্যের অর্থ বুঝতে সক্ষম হবে। কিন্তু একই বয়সের বা তার চাইতে অধিক বয়সের কোনো অটিস্টিক শিশু তা বুঝতে সক্ষম হবে না।

ডি ভিলার্স ও পাইয়ার্স (de Villiers, & Pyers, 2002) বলেন, একটি বাক্যের বিভিন্ন অর্থ থাকতে পারে। উদাহরণস্বরূপ, 'Lucky things the moon is made of green cheese', গ্রন্থিবদ্ধ বা এই গর্ভ (embedded) বাক্যের দুটি ধারণার ১ম ধারণাটি সত্য। অর্থাৎ লাকি ভাবছে, চাঁদটি চিজ দিয়ে তৈরি। এটি সত্য এই কারণে যে, একজন চাঁদ দেখে এরকম ভাবতেই পারে। সুতরাং, সেদিক থেকে বাক্যটি সত্য। অন্যদিকে ২য় ধারণাটি সত্য নয়, কারণ কেউ যদি ভাবে সত্যি 'চাঁদটি পনির দিয়ে তৈরি' তাহলে এটি মিথ্যা। কারণ চাঁদ কখনও পনির দিয়ে তৈরি হয় না। গ্রন্থিবদ্ধ বাক্যের এই ধরনের সত্যতা বা অসত্যতা সম্পর্কে অ্যাসপারজার অটিস্টিক শিশুও ধারণা লাভ করতে ব্যর্থ হয়।

আবার, গর্ভ বাক্যের সত্যতা (truth value) থেকে স্বাধীন বাক্যের সত্যতা ভিন্ন। কারণ, সব ধরনের ক্রিয়া দিয়ে গর্ভ বাক্যের অর্থ উদ্ধার বেশ কঠিন, যেমন– মানসিক ক্রিয়া (mental verb) যথা- চিন্তা, বিশ্বাস, অনুমান এবং সংজ্ঞাপন ক্রিয়া (communication verb) বলা (say/tell) ইত্যাদি। অটিস্টিক শিশুর মানসিক ক্রিয়া এবং সংজ্ঞাপন ক্রিয়া সঠিকভাবে বিকশিত না হওয়ার কারণে এই ধরনের ক্রিয়া দিয়ে নির্মিত বাক্য বুঝতে তারা অক্ষম হয়।

অটিস্টিক শিশুর মধ্যে উল্লিখিত মনোগত অবস্থাসমূহের ঘাটতির কারণে তারা তাদের জগতকে সঠিকভাবে উপলব্ধি করতে ব্যর্থ হয় এবং অন্যরা কীভাবে উপলব্ধি করে সেটিও তারা বুঝতে ব্যর্থ হয়। সে কারণে অটিস্টিক শিশুদের বলা হয়ে থাকে, মন বিষয়ে অন্ধতা (mind blindness) আছে। অর্থাৎ তারা নিজের মনকে পড়তে পারলেও অন্যের মনকে পড়তে জানে না (Baron-Cohen, 1998)।

Dhaka University Institutional Repository

পঞ্চম অধ্যায়

# অটিজম ও ভাষা : অটিস্টিক শিশুদের বাচনিক সংজ্ঞাপন

অটিজম একটি জন্মগত অসম্পূর্ণতা, যদিও তা শিশুর জন্মের পর সাথে সাথে বোঝা যায় না, বরং বয়স বাড়ার সঙ্গে সঙ্গে অর্থাৎ ১-৩ বছরের মধ্যে তা প্রকাশিত হতে থাকে। অধিকাংশ অটিস্টিক শিশুর দৈহিক বিকাশ স্বাভাবিক শিশুদের মতই, কিন্তু দৈহিক বিকাশের সঙ্গে মানসিক বিকাশ সমানভাবে না ঘটার কারণে এসব শিশু যে কোনো বিষয় উপলব্ধি ও প্রকাশের ক্ষেত্রে অনেক অনগ্রসর থাকে। শুধু বোধগম্যতার ক্ষেত্রে নয়, অটিজম শিশুর সার্বিক বিকাশের ক্ষেত্রে অন্তরায় সৃষ্টি করে। এটি শিশুদের মস্তিষ্কের স্নায়বিক সমস্যা ও বিকাশগত জটিলতা, যা সাধারণত শিশুর জন্মের দেড় থেকে তিন বছরের মধ্যেই প্রকাশিত হয়। কিন্তু দেড় বছরের আগে অটিজমের লক্ষণসমূহ, যেমন–ভাষা ও সামাজিক আচরণগত সমস্যা প্রচ্ছন্ন থাকে বলে অতি শৈশবকালে শিশুর অটিজম ধরা যায় না। শিশুর বয়স বৃদ্ধির সাথে সাথে তার আচরণ, ভাষা বিকাশ, সামাজিকতা, শিক্ষা, মননশীলতা, অন্যের সঙ্গে মানিয়ে চলার ও নিজেকে দেখে রাখার অক্ষমতাসহ জীবনের সমস্ত ক্ষেত্রের ওপর অটিজমের এই প্রভাব পড়ে (চক্রবর্তী, ২০১২)। তবে অটিজমের মাত্রার গভীরতা সামগ্রিক জীবনযাত্রার অগ্রগতির ক্ষেত্রে বিভিন্নভাবে বাধা সৃষ্টির পাশাপাশি ভাষার বিকাশের ক্ষেত্রে এই বাধার মাত্রাটি চূড়ান্ত পর্যায়ের। এর ফলে অটিস্টিক শিশু সব ধরনের সংজ্ঞাপনের ক্ষেত্রে বৈকল্য প্রদর্শন করে।

## ৫.১ অটিজমের সঙ্গে ভাষার সম্পর্ক

কোনো শিশুর জীবনের বিকাশের স্তরগুলো স্বাভাবিক হওয়া সত্ত্বেও যদি ভাষাগত বিকাশের ত্রুটি দেখা দেয়, তাহলে অভিভাবকেরা বিচলিত হয়ে পড়েন এবং চিকিৎসকের শরণাপন্ন হন। একটি শিশু অটিজমে আক্রান্ত কিনা, সেটি বিভিন্ন আচরণগত বৈশিষ্ট্যের মাধ্যমে নির্ণীত হলেও ভাষা একটি অন্যতম নির্ণায়ক। কারণ বেশির ভাগ অটিস্টিক শিশু শারীরিক কোনো ত্রুটি নিয়ে জন্মগ্রহণ না করার ফলে অভিভাবকেরা প্রথমে তাদের সমস্যা বুঝতে পারেন না। ফলে যে বয়সে শিশুটির ভাষার মাধ্যমে যোগাযোগ করার কথা, সেই বয়সে নির্বাক থাকার কারণে মা-বাবা তাদের সন্তানটিকে নিয়ে উদ্বিগ্ন হয়ে পড়েন। আর এভাবেই নির্বাক শিশুটিকে চিকিৎসকের কাছে নিয়ে গেলে নানা পরীক্ষা-নিরীক্ষার পর শনাক্ত করা হয় যে, সে অটিজমে আক্রান্ত। অর্থাৎ অটিজম নির্ণয়ের একটি অন্যতম নির্ণায়ক হলো শিশুর ভাষা বিকাশে বিলম্ব হওয়া। আবার একথা ঠিক যে, কেবল কথা বলার ক্ষেত্রে বিলম্ব ঘটা অটিজম নির্ণয়ের একমাত্র সহায়ক নয়। আমরা জানি, স্বাভাবিক শিশুর ভাষা বিকাশের সমস্যা হলেও ইশারা-ইঙ্গিতে, বিভিন্ন অঙ্গভঙ্গিতে বা অন্য কোনো উপায়ে সে তার মা-বাবা এবং পরিবারের অন্যান্য সদস্যের সঙ্গে যোগাযোগ প্রক্রিয়াটি সম্পন্ন করে থাকে। কিন্তু অটিস্টিক শিশুদের ক্ষেত্রে এমনটি লক্ষ করা যায় না। তবে ব্যক্তিগত অভিজ্ঞতায় জানা গেছে, অটিস্টিক

Dhaka University Institutional Repository

শিশুদের কারও কারও ক্ষেত্রে সঠিক বয়সে ভাষা প্রকাশ শুরু হলেও কিছুদিনের মধ্যে তা হারিয়ে যায় এবং পুনরায় তা ফিরে আসে, যদিও সবার ক্ষেত্রে ফিরে আসে না। সাধারণত ৩-৪ বছরের মধ্যে যেসব অটিস্টিক শিশু কথা বলতে শুরু করে তাদের ভাষা অর্জন স্বাভাবিক শিশুর মতো নয়। কারণ এই বয়সে অ্যাসপারজার শিশু স্বাভাবিক শিশুর মতো অন্যের সঙ্গে কথোপকথন চালিয়ে যেতে সক্ষম হলেও চিরায়ত অটিস্টিক শিশুর ক্ষেত্রে যথেষ্ট ঘাটতি দেখা যায়। তারা গৎবাঁধা কথা বলে, একই কথা বারবার বলে, অথবা নিয়মের বাইরে বিশেষ ধরনের শব্দ বা বাক্য ব্যবহার করে (চক্রবর্তী, ২০১২)। স্বাভাবিক শিশুরা যেমন অল্প সময়ের মধ্যে ভাষার সব নিয়ম শৃঙ্খলায় পারদর্শী হয়ে ওঠে, অটিস্টিক শিশুর ক্ষেত্রে তা হয় না। ভাষা বিকাশের ক্ষেত্রে এই যে প্রতিবন্ধকতা, এটির জন্য মূলত অটিজমকে দায়ী করা হয়। তবে সব অটিস্টিক শিশু সমানভাবে ভাষাবৈকল্য প্রদর্শন করে না। অটিজমের শ্রেণিবিভাগ অনুসারে শিশুদের ভাষিকবৈকল্য ভিন্ন ভিন্নভাবে প্রকাশিত হয়ে থাকে। উদাহরণস্বরূপ, চিরায়ত অটিস্টিক শিশু গুরুতর পর্যায়ের ভাষিক ত্রুটি দেখালেও অ্যাসপারজার অটিস্টিক শিশু কেবল সামাজিক যোগাযোগে অপরাগত প্রকাশ করে। সর্বোপরি, অটিস্টিক শিশুর বাচনিক সংজ্ঞাপনের ত্রুটিসমূহ কী ধরনের তা বিভিন্ন গবেষক নানাভাবে তাঁদের গবেষণায় আলোকপাত করেছেন। নিম্নে এ বিষয়ে তাদের মতামত তুলে ধরা হলো।

## ৫.২ অটিস্টিক শিশুর ভাষা সমস্যা বিষয়ে তাত্ত্বিকদের মতামত

### *৫.২.১ ভাষাগত অসঙ্গতি*

সিগাল ও তাঁর সহকর্মীরা (Siegal et al. 1988) বলেন, অটিস্টিক শিশুদের শনাক্তকরণের প্রধান উপায় হচ্ছে ভাষা অর্জনে বিলম্ব হওয়া। প্রথম দিকে কিছু কিছু অটিস্টিক শিশুর শাব্দিক উন্নয়ন হলেও পরবর্তীতে তা হারিয়ে যেতে শুরু করে। আবার কখনও কখনও তা পুনরায় শুরু হয়। লর্ড ও তাঁর সহকর্মীরা (Lord et al., 2004) ২০% শিশু পেয়েছেন, যাদের মধ্যে এমনটি ঘটতে দেখা গেছে। তাঁরা বলেন, ১ বছরের অটিস্টিক শিশু মাসে ৩টি শব্দ শেখে। আবার কিছুদিন পর দেখা যায়, ১ মাসে কোনো শব্দই শেখে না। পরবর্তী বছরে আবার ঐ শব্দগুলো ফিরে পায়। অন্যদিকে, অটিস্টিক শিশুর যৌথ মনোযোগের যথেষ্ট ঘাটতি থাকে। যৌথ মনোযোগের ঘাটতির কারণে জন্মের পর থেকে সংজ্ঞাপনের সঙ্গে সঙ্গতিপূর্ণ ধ্বনি বা অঙ্গভঙ্গি না করার কারণে এসব শিশুর বাচনিক ভাষা বিকাশের ক্ষেত্রে বিলম্ব ঘটে, বা কখনও তা হয়েও ওঠে না (আরিফ ও নাসরীন, ২০১৩)। লিকাম ও তাঁর সহকর্মীরা (Leekam et al. 2000) বলেন, স্কুল গমনের পূর্বে অটিস্টিক শিশুদের যৌথ মনোযোগের ঘাটতি থাকলে এসব শিশুকে কোনো আদেশ বা নির্দেশ দিলেও তারা তা পালন করতে পারে না, কারণ পরিস্থিতি অনুসারে তারা কথা ও কাজের সমন্বয় করতে ব্যর্থ হয়। উদাহরণস্বরূপ, তাদেরকে যদি বলা হয়– 'দেখ তো এটি কী?','মাথা তুলে তাকিয়ে দেখ দূরে কী আছে?','বলো তো আমার হাতে কয়টি আঙ্গুল আছে' ইত্যাদি। চিরায়ত অটিস্টিক শিশুরা যৌথ মনোযোগের

ঘাটতির কারণে এ প্রশ্নগুলো বুঝতে পারলেও উত্তর দিতে ব্যর্থ হয়, এক্ষেত্রে তারা প্রশ্নগুলোর বিচিত্র রকম পুনরাবৃত্তি বা ইকোলালিয়া করে থাকে।

লর্ড ও তাঁর সহকর্মীরা (Lord et al., 2004) বলেন, অটিস্টিক শিশুদের ভাষিক দক্ষতা মাঝে মাঝে এত সীমিত পর্যায়ে থাকে যে, তাদের এই অস্বাভাবিক ভাষা প্রক্রিয়াকে গবেষকেরা অদৃশ্য ভাষাবৈকল্যে (SLI) আক্রান্ত শিশুর সঙ্গে তুলনা করেছেন। কারণ অদৃশ্য ভাষাবৈকল্যে আক্রান্ত শিশুরা ভাষা প্রকাশে, ভাষা গ্রহণে এবং প্রায়োগার্থিক সক্ষমতায় ভাষিক দুর্বলতা প্রকাশ করে থাকে। অন্যদিকে, অটিস্টিক শিশুদের মধ্যে যারা বাচনিক শিশু তাদের ভাষা অনেকটা স্বাভাবিক থাকে।

*৫.২.২ ভাষাগত সমস্যা : ভাষাতাত্ত্বিক দৃষ্টিভঙ্গি*

*৫.২.২.১ ধ্বনিতাত্ত্বিক অসঙ্গতি*

অ্যাসপারজার সিনড্রোমে আক্রান্ত শিশুদের ধ্বনিতাত্ত্বিক সমস্যা (phonological disorder) তেমন নেই এবং তাদের অস্ফূট ভাষ (babbling) স্বাভাবিক শিশুর মতো। সেজন্য ভাষা অর্জনের ক্ষেত্রে স্বাভাবিক শিশুদের যে ত্রুটিগুলো লক্ষ করা যায়, এদের ক্ষেত্রেও তাই ঘটে থাকে। কিন্তু এসব শিশুর স্বর বৈশিষ্ট্য (vocal quality) স্বাভাবিক নয়।

মানুষ যখন কথা বলে, তখন সে কেবল রোবটের মতো কিছু ধ্বনি উচ্চারণ করে না, তার মুখনিসৃত ধ্বনিমালার সঙ্গে যুক্ত হয় তার আবেগ, বিশেষ বাচনভঙ্গি, পরিস্থিতির প্রভাব, গলার ওঠানামা ইত্যাদি (হক, ২০০২)। ভাষায় জীবন্ত মানুষের কণ্ঠধ্বনির এ ছাপ কোথাও সূক্ষ্ম, কোথাও স্থূল, কোথাও তীক্ষ্ম, কোথাও প্রলম্বিত, কোথাও জোরালো, আবার কোথাও নিস্পন্দ। অর্থাৎ ভাষা ধ্বনিগুণের সূক্ষ্ম ও জটিলতম দিককে উদঘাটিত করে (হাই, ২০১৩)। অটিস্টিক শিশুদের উচ্চারিত ধ্বনিমালার সঙ্গে বিশেষ আবেগ, বাচনভঙ্গি, পরিস্থিতির প্রভাব, গলার ওঠানামার বিষয়গুলো অর্থপূর্ণভাবে প্রকাশ পায় না বলে এসব শিশুর বিশেষ করে, চিরায়ত অটিস্টিক শিশুর ভাষা রোবটের মত শোনায়। সেজন্য তাদের ভাষা প্রকাশের ধ্বনিতাত্ত্বিক দিকগুলো পরিমাপ করা খুবই জটিল কাজ। এছাড়া বেশির ভাগ চিরায়ত ও অ্যাসপারজার– এই উভয় প্রকার অটিস্টিক শিশুরই বিশেষ কিছু ধ্বনি, যেমন–আনুনাসিক (nasal), মহাপ্রাণ (aspirated), তাড়নজাত (retroflex), পার্শ্বিক (lateral), উষ্ম (fricative) ইত্যাদি ব্যবহারে অস্পষ্টতা লক্ষ করা যায়। কারণ এসব ধ্বনি ব্যবহারের সঙ্গে মানসিক ও স্নায়বিক সমস্যার গভীর সম্পর্ক রয়েছে।

সাধারণত দেখা যায় যে, যারা বাচনিক অটিস্টিক শিশু তাদের বাচন ভালো থাকে। বাচন ভালো থাকার পরেও তাদের কথার মধ্যে বৈচিত্র্য কম থাকে, যেমন– কিছু কিছু অটিস্টিক শিশু স্বল্প ব্যঞ্জনধ্বনি এবং অধিকতর কম জটিল অক্ষর সংগঠন (syllable structure) উচ্চারণ করতে পারে। আবার, যখন অক্ষর উচ্চারণ করে এবং অক্ষরের যে স্থানে ব্যঞ্জনধ্বনি আছে, সেই উচ্চারণটি অদ্ভুত রকমভাবে উচ্চারণ করে

Dhaka University Institutional Repository

থাকে। এছাড়া জটিল স্বরভঙ্গি (vocalization) করে উইদারবাই (Wetherby, 2006)। আমরা জানি, অক্ষরের সঙ্গে সম্পৃক্ত থাকে ধ্বনিখণ্ডের অতিরিক্ত কিছু বৈশিষ্ট্য, যেমন–ঝোঁক (stress),শব্দোচ্চতা (loudness), ধ্বনির দৈর্ঘ্য (length), মীড় (pitch), স্বর (tone), স্বরতরঙ্গ (intonation) ইত্যাদি। আমরা যখন কথা বলি, তখন খুব স্বাভাবিকভাবেই কথা বা বাক্‌প্রবাহের মধ্যে এগুলো অন্তর্ভুক্ত হয়ে পড়ে এবং বাচনকে অর্থপূর্ণ করে তোলে (হক, ২০০২)। কিন্তু চিরায়ত অটিস্টিক শিশুর কথার মধ্যে ধ্বনিখণ্ডের এই অতিরিক্ত বৈশিষ্ট্যগুলো ব্যবহৃত হলেও সেগুলোর কোনো অর্থ থাকে না।

প্রাত্যহিক জীবনে যেসব শব্দ খুবই প্রয়োজনীয় কেবল সেসব শব্দই চিরায়ত অটিস্টিক শিশু প্রকাশ করে থাকে এবং সেসব শব্দ উচ্চারণ করতে গিয়ে তারা নানারকম সমস্যার মুখোমুখি হয়, যেমন– শব্দের মধ্যে দ্বিত্ব ব্যঞ্জন থাকলে একক ব্যঞ্জনে পরিণত করে নতুন স্বরের আগমন ঘটায়, আবার সংযুক্ত ব্যঞ্জন ধ্বনিকে ভেঙে বিশ্লিষ্ট করে দেয়, অথবা কখনও কখনও একক ব্যঞ্জন থাকলে সেখানে নতুন স্বরের বা ব্যঞ্জনের আগমন ঘটায়। উদাহরণস্বরূপ, অটিস্টিক শিশু 'চটাগাম' (চট্টগ্রাম), 'গিলচিকেন' (গ্রিলচিকেন), 'রানআ' (রান্না) ইত্যাদি রূপে প্রকাশ করে। এছাড়া কম্পনজাত ধ্বনি 'র' এবং তাড়নজাত ধ্বনি 'ড়' এর স্থলে 'য়'-এর ব্যাপকতা এবং একই সঙ্গে আনুনাসিকতার উদ্ভব ঘটায়, যেমন- 'ঘোঁয়া' (ঘোড়া), 'ধঁয়ি' (ধরি), 'মোঁয়গ' (মোরগ) ইত্যাদি। আবার চিরায়ত অটিস্টিক শিশুদের কেউ কেউ আনুনাসিক ব্যঞ্জনের স্থলে 'ং' ব্যবহার করে, যেমন– 'চিংলি' (চিনলি),' বিমাং' (বিমান) ইত্যাদি (নাসরীন, ২০১৩)।

*৫.২.২.২ শব্দগত ও রূপতাত্ত্বিক ঘাটতি*

*ক. বিশেষ্য আয়ত্তীকরণ বৈশিষ্ট্য*

একজন স্বাভাবিক শিশু কথা বলার পূর্বেই অনেক শব্দের অর্থ বুঝতে পারে। মোটামুটি ৭-৮ মাস বয়সে শিশু একটি বা দুটি শব্দের অর্থ বুঝতে আরম্ভ করে। সাধারণত প্রথম কিছু শব্দগুচ্ছ, যেমন– শিশুর নিজের নাম এবং আপনজনকে যে নামে ডাকা হয় তাদের নাম ইত্যাদি সে আয়ত্ত করে। তারপর ক্রমশ তার পরিধি বাড়তে থাকে (চক্রবর্তী, ২০১২)। এক্ষেত্রে সে তার চৌহদ্দির মধ্যে ব্যবহৃত শব্দসমূহ আয়ত্ত করতে থাকে। তারপর তা ক্রমশ চৌহদ্দিকে অতিক্রম করে সমাজের বিভিন্ন পরিমণ্ডলে যেসব শব্দ ব্যবহৃত হয়, সেগুলো শিখতে শুরু করে। অর্থাৎ যেসব পরিমণ্ডলে তার যাতায়াত শুরু হয়, যেমন–স্কুল ও অন্যান্য জায়গার সঙ্গে তার পরিচিতি ঘটে। আর এই পরিচিতির মধ্য দিয়ে শিশুটির শব্দ শেখার ভাণ্ডার বৃদ্ধি পেতে থাকে।

অধিকাংশ স্বাভাবিক শিশু ১২ মাস ১৪ মাস বয়সে প্রথম অর্থপূর্ণ শব্দ ব্যবহার করতে পারে, যেমন–বাবা, মা, দাদা ইত্যাদি। ফেনসন ও সহকর্মীদের (Fenson et al.1994) মতে, ১৬ মাস বয়সেই শিশু ৪০-৫০টির মতো শব্দ অনুধাবন করতে সক্ষম হয়। ১৮ মাস বয়সে সে শরীরের কিছু অংশ শনাক্ত করতে পারে, কোনো বস্তু দেখাতে বললে সে দেখাতে পারে এবং কিছু আকৃতি দিয়ে প্রতীকী খেলা খেলতে সক্ষম হয়। এই সময়

শিশু ৩০-৪০টি শব্দ বলতে পারে। তবে ১৮ মাসের পর তার শব্দ আয়ত্তীকরণের হার কমে গেলেও ২৪ মাসের মধ্যে সে ৫০টির মতো শব্দ বলতে শিখে। আবার প্রাক্-স্কুলগামী শিশু অর্থাৎ আড়াই থেকে তিন বছরের মধ্যে সে বিচিত্র ধরনের শব্দাবলি আয়ত্ত করে এবং এ সময় তার ৭০০টি শব্দ অনুধাবনের পাশাপাশি ৫০০ শব্দ বলার ক্ষমতা অর্জিত হয়। এই প্রক্রিয়া অবলম্বন করে একজন স্বাভাবিক শিশু ৪ থেকে ৫ বছরের মধ্যে প্রায় ২০০০ শব্দ আয়ত্তীকরণ করতে পারে, অর্থাৎ বলার সক্ষমতা অর্জন করে (আরিফ ও সহকর্মীরা ২০১৫)। তবে স্বাভাবিক শিশুর শব্দ আয়ত্তীকরণ প্রক্রিয়া এখানেই শেষ নয়, বরং সারাজীবন ধরেই চলতে থাকে।

অন্যদিকে, অটিস্টিক শিশুর মধ্যে যারা বাচনিক তারা জীবনের ক্রমবিকাশের পাশাপাশি স্বাভাবিক শিশুর মতো দ্রুততায় শব্দ ও শব্দের অর্থ আয়ত্ত করতে ব্যর্থ হয়। কারণ ভাষা তথা ব্যাকরণ আয়ত্তীকরণের জন্য যে স্বাভাবিক মস্তিষ্কগত বা জৈব-স্নায়গত দক্ষতা দরকার, সেক্ষেত্রে তারা অসম্পূর্ণতা নিয়ে জন্মায়। ফলে বিশেষ্যসহ বিভিন্ন ভাষিক উপাদান আয়ত্তীকরণে অটিস্টিক শিশু নানারকম ঘাটতি বা বৈকল্য দেখিয়ে থাকে (নাসরীন, ২০১৬)। স্বাভাবিক শিশু শব্দ ব্যবহার করার আগেই শব্দের অর্থ বুঝতে পারে, কিন্তু নিম্ন-দক্ষ বা চিরায়ত অটিস্টিক শিশুর ক্ষেত্রে এমনটি ঘটে না। কারণ অটিস্টিক শিশু স্বাভাবিক শিশুর মতো স্বতঃস্ফূর্তভাবে বিশেষ্য নামক শাব্দ ক্যাটেগরি শিখতে পারে না। তাই তার বিশেষ্য আয়ত্তীকরণ খুবই ধীরগতির হয়। উদাহরণস্বরূপ, অটিস্টিক শিশু বিশেষ করে, নিম্ন-দক্ষ শিশুরা সাধারণত ৩-৪ বছর বয়স থেকে শব্দ বলা শুরু করে (আরিফ ও নাসরীন, ২০১৩)। কিছু স্বাভাবিক শিশু বয়স বৃদ্ধির সঙ্গে সঙ্গে তাদের চেনা পরিবেশ থেকে শব্দভাণ্ডারকে সমৃদ্ধ করে নতুন নতুন অর্থ শেখে এবং সেগুলোকে প্রতিবেশ অনুযায়ী সঠিকভাবে ব্যবহার করতে সক্ষম হয়।

কিন্তু অটিস্টিক শিশুর শব্দভাণ্ডারে নতুন নতুন শব্দ আয়ত্তীকরণের প্রক্রিয়াটি খুবই ধীর গতিতে হয় এবং আয়ত্তীকৃত শব্দগুলো সঠিকভাবে প্রয়োগ করে সর্বদা কার্যকর ভূমিকা পালন করতে অপারগ হয়। এছাড়া শিষ্টাচার বিষয়ক (etiquette vocabulary), সময়বাচক (time vocabulary), অর্থবাচক (money vocabulary) সংখ্যাবাচক (number vocabulary), বর্ণবাচক (color vocabulary), গালি বা নিষিদ্ধ (slang and taboo word vucabulary) ইত্যাদি শব্দের অর্থ চিরায়ত ও অ্যাসপারজার অটিস্টিক শিশু আয়ত্ত করতে ব্যর্থ হয় এবং অ্যাসপারজার শিশু দীর্ঘদিনের অনুশীলনে মোটামুটি পারদর্শী হয়ে উঠলেও পূর্ণাঙ্গরূপে সেগুলো প্রকাশ এবং অর্থ উদ্ধারের ক্ষেত্রে দুর্বলতা দেখিয়ে থাকে (নাসরীন, ২০১৩)।

কিয়েলগার্ড ও টাগের-ফ্লুসবার্গ (Kjelgaard &Tager-Flusberg, 2001) অটিস্টিক শিশুর ভাষিক দক্ষতা নিয়ে গবেষণা করেন। বিভিন্ন অটিস্টিক শিশুর মধ্য থেকে তাঁরা একদল শিশু নির্বাচন করেন, যারা ছিল বাচনিক। এসব শিশুর ভাষার প্রকৃতি জানার জন্য প্রমিত ভাষার মাধ্যমে তাদেরকে বিভিন্নভাবে ভাষা অভীক্ষা করেন এবং জানতে পারেন এসব অটিস্টিক শিশুর মধ্যে তিন-চতুর্থাংশের ভাষায় তাৎপর্যপূর্ণ

ব্যাকরণিক বৈকল্য (gammatical impairment) রয়েছে। তাঁরা এসব শিশুকে কিছু শব্দ দিয়ে পরীক্ষা করেন এবং সেখানে নানারকম ত্রুটি লক্ষ করেন। উদাহরণস্বরূপ, অর্থহীন শব্দ (neologism) প্রয়োগের ক্ষেত্রে তিন-চতুর্থাংশ অটিস্টিক শিশুর বৈকল্য দেখা যায়। এসব শিশু ব্যাকরণগত বৈকল্য বিশেষ করে রূপতাত্ত্বিক গঠন এবং অর্থহীন শব্দ ব্যবহার করার ক্ষেত্রে বেশি জটিলতায় ভুগে। এতে বোঝা যায় যে, অটিস্টিক শিশুদের নানারকম বাক্যগত বিশেষ করে শব্দগত সমস্যা রয়েছে (উদ্ধৃত, আরিফ ও নাসরীন, ২০১৩)।

অটিস্টিক শিশু যে কোনো বিষয়কে সুনির্দিষ্ট বিশেষ্য বা দৃশ্যমান কোনো কিছুর সাহায্যে বুঝতে চেষ্টা করে। উদাহরণস্বরূপ, পরিচিত কোনো ব্যক্তি, বস্তু, স্থান, গ্রন্থ, পত্রিকা অথবা কাজ বিষয়ক কোনো নামকে শব্দে প্রকাশ করলে তারা বুঝতে পারে, যেমন–'গোপাল' বললে শুধু ঐ নামের একজন বিশেষ ব্যক্তিকে বোঝায়, এটি তারা বুঝতে পারে, কিন্তু জাতিবাচক বা সাধারণ বিশেষ্য (common noun) হিসেবে বুঝতে তারা প্রায় ক্ষেত্রেই অপারগ হয়, যেমন–সেই 'গোপাল'কে যদি 'বালক' বলা হয়, তাহলে এটি যে সমুদয় বালককে সাধারণ ও সামগ্রিকভাবে বোঝায় তারা তা বুঝতে অক্ষম হয়। আবার বিশেষণ, সর্বনাম যেহেতু দৃশ্যমান কিছু বোঝায় না, বরং বিমূর্ত ধারণাকে সূচিত করে, সে কারণে এগুলো অনুধাবনের ক্ষেত্রে এসব শিশু অসঙ্গতি দেখিয়ে থাকে। কিন্তু স্থানের নাম, যেমন–যেসব জায়গায় তারা গিয়েছে, বস্তুর নাম, যেমন– নিত্যদিনের ব্যবহার্য জিনিশ যা ইন্দ্রিয়গ্রাহ্য, বিভিন্ন গ্রন্থ বা পত্রিকা, যা তারা সবসময় দেখে, অথবা নদী, সাগর যেগুলো ইতোমধ্যে তারা দর্শন করেছে এগুলোকে মূর্ত বিশেষ্যে (concrete noun) রূপে চিহ্নিত করতে চিরায়ত এবং অ্যাসপারজার উভয় শ্রেণির অটিস্টিক শিশুর তেমন কোনো সমস্যা হয় না। কিন্তু ভাব বা বিমূর্ত বিশেষ্য (abstract noun) দ্বারা নির্বস্তুক অবস্থা, মনোগত অবস্থা বা গুণগত বৈশিষ্ট্য, যেমন– সুখ, দুঃখ, আনন্দ, বেদনা, ইচ্ছা, কল্পনা, যুক্তি, হতাশা, নিরাশা, সন্দেহ, সাহস, স্বপ্ন, বিস্ময়, ক্ষমা, শান্তি ইত্যাদি অনুধাবন করতে অধিকাংশ অটিস্টিক শিশুই অক্ষমতা প্রকাশ করে। অর্থাৎ ইন্দ্রিয় অনুভূতি বহির্ভূত নাম হওয়ার কারণে চিরায়ত অটিস্টিক শিশুর পক্ষে তা শনাক্ত করা অসম্ভব। সে কারণে এই ধরনের মানসিকসূচক শব্দের মাধ্যমে অভিভাবকেরা অটিস্টিক সন্তানের সঙ্গে যোগাযোগ প্রক্রিয়া সম্পন্ন করা থেকে বিরত থাকে।

*খ. ক্রিয়ারূপ আয়ত্তীকরণ : রূপ ও প্রকৃতি*

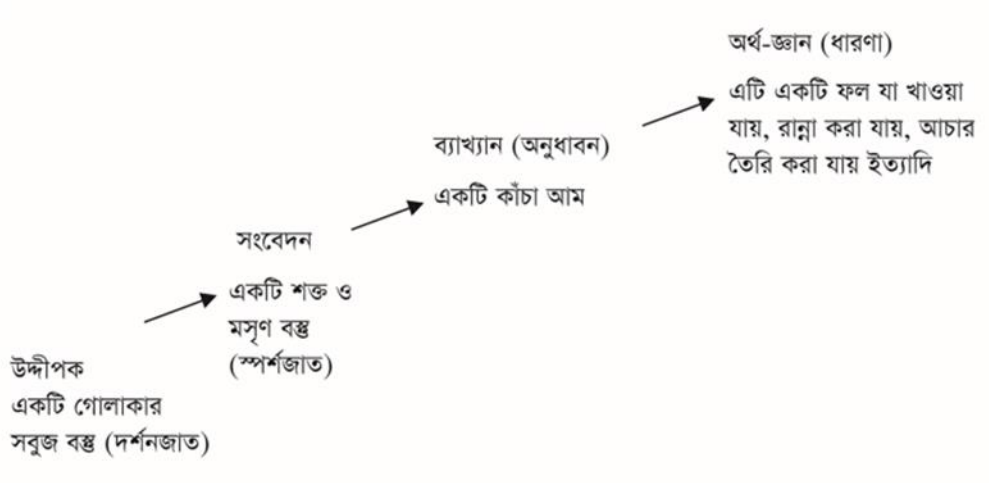
শিশু জন্মগ্রহণের পর চারপাশের পরিবেশকে কেন্দ্র করেই তার ভাষার ভিত্তি নির্মিত হয়। শুধু তাই নয়, পরিণত বয়সেও চারপাশের বিভিন্ন উপাদানকে কেন্দ্র করে সে তার ভাষা প্রক্রিয়ার সিংহভাগ সম্পন্ন করে। মূলত শিশু তার সহজাত ভাষিক শক্তির দ্বারা পরিপার্শ্বের বিভিন্ন উপাদান আয়ত্তীকরণের মাধ্যমে তার ভাষাবোধকে পূর্ণতা দেয়। এক্ষেত্রে চারপাশের উপাদানগুলো প্রধানত নাম বা বিশেষ্যরূপে শিশুর ভাষাবোধে সঞ্চিত হয় (নাসরীন, ২০১৬)। আর এই বিশেষ্যসমূহকে প্রকাশের জন্য তার মধ্যে এক ধরনের ক্রিয়াবোধেরও জন্ম নেয় (নাসরীন, ২০১৫)। আবার, এই শিশু যখন দুই বা তার বেশি শব্দ দিয়ে একটি

বাক্য বলে তখন তার ব্যাকরণের প্রয়োজন হয়। আর ব্যাকরণের প্রথম প্রবেশদ্বার হচ্ছে ক্রিয়া (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2008)। তাই একটি সম্পূর্ণ বাক্য গঠনের ক্ষেত্রে ক্রিয়ার প্রয়োজনীয়তা অনস্বীকার্য।

স্বাভাবিক শিশুর ক্রিয়ারূপ আয়ত্তীকরণ ও অটিস্টিক শিশুর ক্রিয়ারূপ আয়ত্তীকরণের তুলনামূলক আলোচনায় যাওয়ার পূর্বে একজন স্বাভাবিক শিশুর শব্দরূপ আয়ত্তীকরণের বোধগত কৌশলটি কী তা জানা প্রয়োজন। প্রজ্ঞানমূলক মনোবিজ্ঞানীরা ভাষা তথা শব্দ আয়ত্তীকরণের বিভিন্ন স্তর-পরম্পরা তুলে ধরেছেন। এ বিষয়ে বগদাশিনা (Bogdashina, 2005) বলেন, একজন শিশু যখন প্রথম একটি বস্তুর পরিচয় লাভ করে, তখন সে তার বোধ অর্থাৎ পঞ্চ ইন্দ্রিয়ের (দেখা, শোনা, স্পর্শ করা, স্বাদ গ্রহণ করা, গন্ধ নেয়া ইত্যাদি) মাধ্যমে সেটি জানার আগ্রহ প্রকাশ করে। ধরা যাক, কাঁচা আম। এই বস্তুটি প্রথম দেখার পর শিশুটি জানতে চায় এটি কী? শিশুর এই প্রথম জানতে চাওয়াটা হলো ঐ বস্তু সম্পর্কে তার প্রাথমিক অভিজ্ঞতা বা সংবেদন (sensation)। এই সংবেদন যে প্রক্রিয়ায় ঘটে তাকে বলা হয় মূর্তকরণ (embodiment)। অর্থাৎ হয়তো সে প্রথমে এই বস্তুটি দেখে এবং দেখার পর বস্তুটি স্পর্শ করার মাধ্যমে এক ধরনের অভিজ্ঞতা লাভ করতে চায়। এক্ষেত্রে সে তার শারীরিক প্রত্যঙ্গ ও ইন্দ্রিয়গুলোকে কাজে লাগায়। এই প্রত্যক্ষকরণের প্রথম পর্যায়ে তার ঐ বস্তুটি সম্পর্কে মস্তিষ্কে প্রকৃত কোনো মনোগত ছাপ (schematic image) ধারণ করে না। তবে যখন সে বস্তুটিকে স্পর্শ করে দেখে, তখন তার আরেক ধরনের অনুভূতি হয় যেটিকে বলা যায় ইন্দ্রিয় প্রত্যক্ষকরণ (sensory perception)। অর্থাৎ কাঁচা আমটি স্পর্শ করার মধ্য দিয়ে তার মস্তিষ্কে একটি মনোগত ছাপ ধারণ করে।

তারপর বয়সক্রমে তাকে সেই বস্তুটি সম্পর্কে ব্যাখ্যা প্রদান করা হয় অর্থাৎ 'কাঁচা আম একটি ফল যা খাওয়া যায়', 'রান্না করা যায়', 'আচার তৈরি করা যায়' ইত্যাদি। তখন তার 'কাঁচা আম' সম্পর্কে একটি পূর্ণাঙ্গ ধারণা হয়। পরবর্তীতে যখন সে প্রায়ই কাঁচা আমটি দেখে তখন তার সেই বস্তুটি সম্পর্কে মস্তিষ্কে একটি প্রজ্ঞান-কাঠামো (cognitive structure) তৈরি হয়। এই প্রক্রিয়ার মধ্য দিয়ে সে কাঁচা আমটি যখন আবার দেখে, তখন জানতে সক্ষম হয় কাঁচা আমের কাজ কী? অর্থাৎ সে কাঁচা আম সম্পর্কে যুক্তিসহ ব্যাখ্যা প্রদান করতে সক্ষম হয়। আর এটিই হলো ধারণায়ন (conception)। নিচের চিত্রে ধারণায়নের প্রক্রিয়াটি ব্যাখ্যা করা হলো।

Dhaka University Institutional Repository




চিত্র ৫.১ : মূর্তায়ন প্রক্রিয়ার মাধ্যমে একটি 'কাঁচা আম' সম্পর্কে একজন বাঙালি শিশুর ধারণায়ন

(উৎস : নাসরীন, ২০১৬)

ওপরের চিত্রটিতে মূলত একজন শিশুর বিশেষ্য আয়ত্তকীকরণের প্রক্রিয়াটি দেখানো হয়েছে। কিন্তু ক্রিয়া আয়ত্তীকরণের বিষয়টি বিশেষ্যের মতো একই প্রক্রিয়ায় সম্পন্ন হয় না। কারণ ক্রিয়া বিশেষ্যের মতো অভিন্ন মূর্তকরণ প্রক্রিয়ার মধ্যে সাধিত হয় না। বিশেষ্য বললে যেমন একটি বস্তু বা ব্যক্তিকে নির্দেশ করে, কিন্তু ক্রিয়া বললে নির্দিষ্ট কোনো ব্যক্তি বা বস্তুকে নির্দেশ করে না। বরং ব্যক্তি বা বস্তু মিলে যে একটি ঘটনাপ্রবাহ তৈরি হয় এবং সেই ঘটনার ক্রিয়া-প্রতিক্রিয়াকেই ক্রিয়া হিসাবে নির্দেশ করা হয়। অর্থাৎ ক্রিয়া আয়ত্ত করতে হলে একজন শিশুর বেশ কিছু ধারণার অভিজ্ঞতা থাকতে হয়। সে কারণে বলা যায়, ক্রিয়া আয়ত্তীকরণ প্রক্রিয়াটি বিশেষ্যের চাইতে কঠিন। এছাড়া ক্রিয়া আয়ত্তীকরণের ক্ষেত্রে কেবল একটি বস্তুকে অনুধাবন ও ধারণায়ন করাই যথেষ্ট নয়, পাশাপাশি এ বিষয়গুলো সম্পর্কে তার যে ধারণাগত জ্ঞান (conceptual knowledge) আছে, যার মাধ্যমে সে জগতকে প্রতিনিধিত্ব করবে সেটি জানাও জরুরি।

গোলিনকফ ও হার্স-পাসেক (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2008) বলেন, ২৪ মাসের আগে একজন শিশু ধারণাগত সংকেত, সামাজিক অভিপ্রায়, ব্যাকরণিক ধারণা ইত্যাদি আয়ত্ত করতে পারে না বলে তার বিশেষ্য বা সর্বনামের তুলনায় ক্রিয়া শিখনের ক্ষেত্রে অধিক সময় লাগে। এছাড়া কিছু ক্রিয়ার ঘটনা প্রবাহের প্রতিক্রিয়া আছে এবং সেই প্রতিক্রিয়ার একটা ফলাফলও আছে। এই বিষয়গুলো একজন শিশু ২১ মাসে শিখে। আবার কিছু ক্রিয়ারূপ আছে যেগুলো প্রতিক্রিয়াহীন, সে ক্রিয়ারূপগুলো শিশু ৩৩ মাসে শিখে। যেটি দৃশ্যমান ক্রিয়ারূপ অর্থাৎ যা চলমান সেটি শিশু প্রতিমানির্ভর চিহ্নকে ধারণ করে আয়ত্ত করে। অর্থাৎ এক্ষেত্রে শিশুর মস্তিষ্কে একটি গাঠনিক রূপ (schimatic image) তৈরি হয়, যেমন– পড়ছি, খাচ্ছি, দোড়াচ্ছি ইত্যাদি প্রতিটি ক্রিয়ারূপই প্রতিমাচিহ্ননির্ভর। অর্থাৎ শিশু প্রতিনিয়ত যা দেখে সেই অভিজ্ঞতার বিভিন্ন ছবি শিশুর মস্তিষ্কে মনোছাপ তৈরি করতে সাহায্য করে। কিন্তু যেসব ক্রিয়া প্রতিমাচিহ্ন নির্ভর নয়, কেবল

Dhaka University Institutional Repository

অনুধাবনের মাধ্যমে যদি তা বুঝতে হয় সেগুলো শিশু দ্রুত আয়ত্ত করতে পারে না। উদাহরণস্বরূপ, বিশ্বাস করা, চাওয়া, জানতে চাওয়া, কল্পনা করা ইত্যাদি ক্রিয়ার কোনো দৃশ্যগত ধারণা নেই। যদিও কিছু কিছু ক্ষেত্রে ক্রিয়ারূপের এসব ধারণা সংস্কৃতিভেদে দৃশ্যায়ন করে বোঝানো হয়, কিন্তু তা সত্ত্বেও অটিস্টিক শিশু এসব ক্রিয়ারূপ সঠিকভাবে অনুধাবন করতে পারে না।

ক্রিয়ার আরেকটি গুরুত্বপূর্ণ বিষয় হলো কর্তা ও কর্মের সম্পর্ককে রূপায়িত করা। অর্থাৎ ক্রিয়া বাক্যের মধ্যে একটি সম্পর্কগত অবস্থাকে সূচিত করে। অন্যদিকে, অর্থতাত্ত্বিকভাবে ক্রিয়াকে ব্যাখ্যা করতে গেলে বলা যায়, ক্রিয়া একটি ঘটনাপ্রবাহকে নির্দেশ করে, যেমন–'খেয়েছি' এই ক্রিয়ারূপটি যখন বলা হয় তখন এটি একটি ঘটনা প্রবাহের কথা মনে করিয়ে দেয়, যেমন– এখানে খাওয়ার একটি পর্ব ছিল, একটি রান্নার পর্ব ছিল এবং খাবারটি আমি নিজে খেয়েছি। একইভাবে 'গিয়েছি', 'দোড়াচ্ছি', 'পড়ছি', 'ছবি আঁকছি' ইত্যাদিও ঘটনাপ্রবাহকে নির্দেশ করে। তাই বলা যায়, দৃশ্যমান ক্রিয়া সবসময় একটি ঘটনাপ্রবাহ ও তার ক্রিয়া-প্রতিক্রিয়াকে নির্দেশ করে। অন্যদিকে, বিশেষ্য বা সর্বনাম একটি বস্তু বা ব্যক্তিকে নির্দেশ করে। এখানে ঘটনাপ্রবাহ খুব গুরুত্বপূর্ণ নয়। তাই, ক্রিয়ারূপ সম্পন্ন হতে হলে বিশেষ্য বা সর্বনামের তুলনায় অনেক বিষয়ের সঙ্গে সংশ্লিষ্ট থাকা দরকার। সে কারণে একজন শিশুর পক্ষে একটি বিষয়ের বহু সংশ্লিষ্টতা অর্জন করা বিশেষ্যের তুলনায় কঠিন। ফলে ক্রিয়া শিখাও কঠিন হয়ে যায়। যেহেতু বিশেষ্য বা সর্বনাম ব্যক্তি বা বস্তুকে নির্দেশ করে সে কারণে বিশেষ্য বা সর্বনামের শিখন প্রক্রিয়া অত জটিল নয়। অন্যদিকে, ক্রিয়ারূপ যেহেতু একই সাথে অনেক ঘটনাপ্রবাহকে নির্দেশ করে সে কারণে শিশুর ক্রিয়ারূপ শিখন প্রক্রিয়া একটু জটিল হয়।

উপরিউক্ত আলোচনার পরিপ্রেক্ষিতে বলা যায় যে, ক্রিয়ার সঙ্গে সবসময় রূপমূলগত ব্যাকরণিক চিহ্ন যুক্ত হয়ে সেগুলো বিভিন্ন সময় ও অন্যান্য বিষয়কে নির্দেশ করে থাকে বলে বাংলাসহ অন্যান্য ভাষায় ক্রিয়ার প্রয়োগ বেশ জটিল হয়। সে কারণে অটিস্টিক শিশুর কাছে সেগুলোর ব্যবহার বেশ দুর্বোধ্য মনে হয়। উদাহরণস্বরূপ, 'আমরা যাই', 'যাব', 'গিয়েছি', 'গিয়েছিলাম', 'গিয়ে থাকবো', 'যেতে থাকবো','যাচ্ছি' ইত্যাদি ক্রিয়ার প্রয়োগে অটিস্টিক শিশু খুব কমই সফল হতে পারে (নাসরীন, ২০১০)। ক্রিয়ার ব্যবহারে সে সর্বদা মধ্যম বা প্রথম পুরুষ ব্যবহার করে, যেমন–'মা আমি যাবে' (মা আমি যাব), 'কথা বলবে না'(কথা বলবো না) ইত্যাদি। বাংলায় 'যাবে' বা 'বলবে' বললে বোঝা যায় কর্তাটি হচ্ছে মধ্যম বা প্রথম পুরুষের সর্বনাম 'সে' বা 'তারা'। অন্যদিকে 'যাব' বা 'বলবো' বললে বোঝায় কর্তাটি হচ্ছে উত্তম পুরুষের সর্বনাম 'আমি' বা 'আমরা'। কিন্তু অটিস্টিক শিশু এই দুই রূপের পৃথক ধারণাকে এক রূপে পরিণত করে।

Dhaka University Institutional Repository

*গ. অন্যান্য শব্দগত উপাদান আয়ত্তীকরণ*

বহুবচনসূচক প্রত্যয় প্রকাশেও অটিস্টিক শিশুর যথেষ্ট দুর্বলতা রয়েছে। বাংলায় প্রাণিবাচক শব্দের সঙ্গে কুল, গণ, জন, মণ্ডলি, লোক, বর্গ, বৃন্দ, সকল, সব, সমুচয়, সমূহ, মহল ইত্যাদি এবং অপ্রাণিবাচক শব্দের সঙ্গে 'আবলি, মালা, রাজি, সকল, সব, সমুচয়, সমূহ' প্রভৃতি যুক্ত হয়। অন্যদিকে, বিশেষ্য, বিশেষণ, সর্বনাম এবং অসমাপিকা ক্রিয়াপদের দ্বিত্ব প্রয়োগ দ্বারা বহুবচনের ভাব প্রকাশ করা হয়। উদাহরণস্বরূপ, 'ঘরে ঘরে, বাড়ি বাড়ি, লাল লাল ফুল, যার যার বই আছে, ছুঁয়ে ছুঁয়ে যায়' ইত্যাদি (ভট্টাচার্য, ১৯৯৬)। অটিস্টিক শিশু উল্লিখিত ভিন্নরকম বহুবচনসূচক প্রত্যয়গুলো ব্যবহারে অসমর্থ। একবচনের রূপ ব্যবহারে তারা সমর্থ হলেও বহুবচন সবসময় লুপ্ত থাকে। স্বাভাবিক শিশু বিভক্তি, পদ, লিঙ্গ ইত্যাদির রূপ নির্মাণে যতটা সহজে অভ্যস্ত হয়, অটিস্টিক শিশুর নিকট তা অনেক কঠিন বলে প্রতিভাত হয়। উদহারণস্বরূপ, ছাত্র-ছাত্রী, বালক-বালিকা, পাঠক-পাঠিকা ইত্যাদি শব্দকে স্ত্রীলিঙ্গে রূপান্তরিত করার জন্য বিভিন্ন প্রত্যয়ের প্রয়োজন হয়েছে। যেহেতু অটিস্টিক শিশু শুধুমাত্র ইন্দ্রিয়গ্রাহ্য বা উপলব্ধিগোচর যে কোনো নাম, বস্তু, ক্রিয়াবাচক শব্দ বুঝতে পারে, সে কারণে তার কাছে অর্থনির্ভর প্রত্যয়নিষ্পন্ন লিঙ্গের ভেদাভেদ অনুমান করতে বেগ পেতে হয়। এছাড়াও আরো কিছু ব্যাকরণিক উপাদান, যেমন– ক্রিয়াবিশেষণ, একই পদের বিশেষ্য ও বিশেষণরূপ, অব্যয়, পুরুষ অনুসারে কালের পরিবর্তন, অসমাপিকা ক্রিয়া, যৌগিক ক্রিয়া, প্রযোজক ক্রিয়া, মিশ্রক্রিয়া, শব্দদ্বৈত, বিপরীতার্থক শব্দ, একই শব্দের ভিন্নার্থে প্রয়োগ, সমার্থক শব্দ, বাগধারা, প্রবাদ-প্রবচন ইত্যাদি প্রকাশে কেবল চিরায়ত অটিস্টিক শিশুই নয়, বেশির ভাগ অ্যাসপারজার অটিস্টিক শিশুও উল্লিখিত ভাষিক উপাদান আয়ত্তীকরণে কখনই সফল হতে পারে না। অ্যাসপারজার শিশুদের একটি অংশ এসব ভাষিক উপাদান আয়ত্ত করলেও তা সঠিকভাবে প্রকাশে ব্যর্থ হয়।

এছাড়া অটিস্টিক শিশু কারকসূচক বিভক্তি বা চিহ্নপ্রকাশে একেবারেই দুর্বল বলে বাক্যে সে কর্তা-ক্রিয়ার সঙ্গতি রক্ষা করতে পারে না। বিশেষ করে, চিরায়ত অটিস্টিক শিশুর প্রকাশিত প্রায় সকল বিভক্তি শূন্য বিভক্তিতে পরিণত হয় এবং অনুসর্গের ব্যবহারও সঠিকভাবে করতে পারে না, যেমন– 'আমি খাইয়ে দাও' (আমাকে খাইয়ে দাও), 'মাছ ভাত খাবে' (মাছ দিয়ে ভাত খাব), 'বড় আন্টি স্কুলের কাছে যাবে' (স্কুলের বড় আন্টির কাছে যাবে) ইত্যাদি। তবে অটিস্টিক শিশু দীর্ঘ সময় শুনতে শুনতে এগুলোর ব্যবহার মোটামুটি আয়ত্ত করতে সমর্থ হলেও ভিন্ন ভিন্ন প্রতিবেশে তা করতে অসমর্থ হয়। উদাহরণস্বরূপ, 'আমি চামচ দিয়ে ভাত খাব' এটি চিরায়ত অটিস্টিক শিশু বলতে সক্ষম। কেননা এই বাক্যটি তারা শুনতে শুনতে অভ্যস্ত, কিন্তু 'দিয়ে' কারকসূচক চিহ্নটি অন্য প্রতিবেশে প্রয়োগ করতে অপারাগতা প্রকাশ করে, যেমন– 'তাকে দিয়ে কিছু হবে না', 'তার দ্বারা এ কাজটি সম্পন্ন হয়েছে' ইত্যাদি। বাংলা বাক্যের যে কারক বিভক্তি ও অনুসর্গ ব্যবহার করা হয় সেগুলোর অধিকাংশই চিরায়ত অটিস্টিক শিশু আয়ত্ত করতে অক্ষম। শুধু চিরায়ত অটিস্টিক শিশুই নয়, প্রত্যয় বা বিভক্তিযোগে নির্মিত শব্দ আয়ত্ত করার অভাব অ্যাসপারজার শিশুর মধ্যেও লক্ষ করা যায়।

Dhaka University Institutional Repository

*৫.২.২.৩ বাক্যতাত্ত্বিক সামর্থ্য*

স্বাভাবিক শিশু অসংখ্য বাক্য সৃষ্টি করতে পারে এবং অন্যের সৃষ্ট বাক্য অনুধাবন করতে পারে। সে কারণে কোনো বাস্তব পরিস্থিতিতে ১২ বা ১৫ বছরের ছেলেমেয়ে অনবরত কথা বলতে থাকে এবং কথা বলতে বলতে প্রসঙ্গের বাইরে চলে যায়। আবার কখনও কখনও ভাষার ব্যাকরণের নিয়ম থেকে দূরে সরে যায়। ব্যাকরণিক নিয়ম থেকে দূরে সরে গেলেও আমরা তাদের বক্তব্য অনুধাবন করতে সক্ষম হই, যদিও তাদের ব্যাকরণিক ত্রুটিপূর্ণ বক্তব্যকে শুদ্ধ বলে গ্রহণ করি না। স্বাভাবিক শিশুর কথা বলার এ ধরনের ত্রুটি প্রয়োগের ত্রুটি, বোধের ত্রুটি নয় (আজাদ, ১৯৯৪)। কিন্তু একই বয়সের অটিস্টিক শিশু কথা বলার ক্ষেত্রে যে ব্যাকরণিক ত্রুটি ঘটিয়ে থাকে, সেটি প্রয়োগের ত্রুটি নয়, সেটি বোধের ত্রুটি। কারণ অটিস্টিক শিশু জন্মগতভাবেই ত্রুটিজনিত ভাষাবোধ নিয়েই পৃথিবীতে আসে। এই ত্রুটিজনিত ভাষাবোধের কারণে তারা কথা বলার সময় ব্যাকরণিক নিয়মকে অনুসরণ করতে ব্যর্থ হয়। এছাড়া অটিস্টিক শিশুর বাক্যবোধের সমস্যার কারণে একটি বাক্যে ঠিক কী পরিমাণ ভাবনার প্রকাশ ঘটালে মনোভাব সম্পূর্ণভাবে প্রকাশ পাবে তা তারা বুঝতে ব্যর্থ হয়।

চিরায়ত অটিস্টিক শিশুর বাক্যিক সংগঠন তৈরির ক্ষেত্রে ব্যাপক মাত্রার ঘাটতি পরিলক্ষিত হয়। বাক্যে তারা ব্যাকরণের বিভিন্ন বিভক্তি, প্রত্যয় সঠিকভাবে ব্যবহার না করার ফলে ব্যাকরণিক বৈশিষ্ট্য হ্রাস পায়। বিশেষ করে, এসব শিশু কখনও কখনও একাধিক বাক্যকে একসঙ্গে জুড়ে দিয়ে উচ্চারণ করে, কারণ তারা সম্পূর্ণ বাক্য-রূপ আয়ত্ত করতে অপারগ হয় বলে এমন ভুল করে থাকে। এছাড়া অধিকাংশ চিরায়ত ও অ্যাসপারজার শিশু ভাষার সৃষ্টিশীলতায় এবং রূপান্তর প্রক্রিয়ায় দুর্বল। উদাহরণস্বরূপ, সে কী দেখে? কী দেখে সে? দেখে কী সে? – এই যে বাক্যের অনুক্রমণের পরাবর্তন (re-ordering) (হক, ১৯৯৪) অর্থাৎ রূপান্তর করে বলা, সেটিও তাদের পক্ষে আয়ত্ত করা সম্ভব হয় না। কারণ, নিম্ন-দক্ষ বা চিরায়ত অটিস্টিক শিশুর ভাষা প্রকাশে কিছু সরল অভিব্যক্তিক উপাদান থাকে, যেখানে জটিল ও যৌগিক ভাষিক উপাদানের প্রকাশ খুবই কম। তারা শুধু ইন্দ্রিয়গ্রাহ্য ধ্বনিগুচ্ছ এলোমেলোভাবে উচ্চারণ করে, কিন্তু সেগুলোকে সুসঙ্গত বিন্যাস প্রক্রিয়ায় সাজাতে অপারগ হয়, যেমন– 'বাবা এমবিআর জরুরি কাজ মিটিঙ্গে গেছে' (বাবা জরুরি কাজে এনবিআর-এর মিটিং-এ গেছে) অথবা 'মোতালেব ভাইকে ধানমন্ডি গ্রিলচিকেন নিয়ে যান' (মোতালেব ভাই ধানমন্ডি থেকে গ্রিলচিকেন নিয়ে আসেন)। উল্লিখিত বাক্য দুটিতে লক্ষ করা যাচ্ছে, বিভিন্ন ভাষিক উপাদানের বিন্যাস প্রক্রিয়ার নিয়ন্ত্রণহীন এক জটিল পরিস্থিতি, যেটিকে অসংলগ্ন রূপমূলের পারস্পরিক নির্বাচন বলা যেতে পারে। সেই কারণে চিরায়ত অটিস্টিক শিশুর প্রকাশিত ভাষার মধ্যে ব্যাকরণিক বিভিন্ন উপাদান থাকলেও তা সর্বদা বিন্যাসকৃত এবং অর্থ নিয়ন্ত্রিত নয় (নাসরীন, ২০১০)। রূপমূলের বিচিত্র বিন্যাসরূপ আয়ত্তীকরণে তারা ব্যর্থ হয় এবং কেউ কেউ আয়ত্তীকরণ করলেও তা সঠিকরূপে প্রকাশ করতে পারে না বলে এসব শিশুর ব্যাকরণ

অধিকতর সাধারণ। অর্থাৎ ভাষাকে সৃষ্টিশীল এবং রূপান্তর প্রক্রিয়ায় প্রকাশ করতে ব্যর্থ হওয়ায় তার ভাষার প্রকাশের একটি অভিন্ন রূপ লক্ষ করা যায়।

চিরায়ত অটিস্টিক শিশু প্রাথমিক পর্যায় থেকে প্রতিটি পর্যায়ে ভাষা আয়ত্ত করতে বেশ সময় নিয়ে থাকে। সে ভাষা শেখার প্রাথমিক স্তরে শুধু একটি শব্দের সাহায্যে বাক্য প্রকাশ করে থাকে। সে কারণে প্রথমে সরল শব্দ (simple), তারপর জটিল (complex) এবং সবশেষে যৌগিক (compound) শব্দের অনুক্রমে তাকে আয়ত্ত করানো হয়ে থাকে। কিন্তু চিরায়ত অটিস্টিক শিশু জটিল ও যৌগিক শব্দের দ্বারা বাক্য প্রকাশে যথেষ্ট দুর্বলতা প্রদর্শন করে থাকে। এছাড়া সংযুক্ত ব্যঞ্জনধ্বনির সমন্বয়ে মিলিত শব্দ উচ্চারণ করে বাক্য শেখানো তার জন্য একটি জটিল প্রচেষ্টা ছাড়া আর কিছু নয়। বয়স বৃদ্ধির সঙ্গে সঙ্গে বিভিন্ন জটিল শব্দ অল্পবিস্তর শিখলেও সেগুলো বাক্যে সুশৃঙ্খলভাবে প্রয়োগ করতে অপরাগতা প্রকাশ করে থাকে। সে কারণে এসব শিশুর প্রকাশিত বাক্যিক গঠন সবসময় সরল শব্দ দিয়ে প্রকাশিত হয়ে থাকে।

বেশিরভাগ ক্ষেত্রে আমরা যখন কোনো প্রশ্ন করে থাকি, তখন উত্তরদাতার কাছ থেকে যে উত্তর আসে সেগুলো সাধারণত এরকম হয়ে থাকে, যেমন–'তুমি খেয়েছো?' উত্তরে বলি 'খেয়েছি'। এভাবে 'করেছি', 'গেয়েছি', 'শুনেছি' ইত্যাদি একই প্রক্রিয়ায় সাধিত হয়। কিন্তু আমরা যদি বলি 'তোমার কি হয়েছে?', এর উত্তরে বলে থাকি, হ্যাঁ 'হয়েছে'। কিন্তু অটিস্টিক শিশুদের কেউ কেউ বলে 'হয়েছি'। অর্থাৎ 'করেছি', 'বলেছি', 'দেখেছি' এগুলোর সাদৃশ্যে এই বাক্যটির উত্তর দিয়ে থাকে।

অটিজম আক্রান্ত শিশুদের ভাষা প্রকাশের অন্যতম এবং প্রধান বৈশিষ্ট্য হচ্ছে পুনরাবৃত্তি করা, যেটিকে বলা হয় 'ইকোলালিয়া', যেমন–'তুমি কী করছো?' তারা বলবে –'তুমি কী করছো?'' এখন স্কুলে যাবে?' উত্তরে সে একই কথা বলবে। যে কোনো প্রশ্ন করলে সে প্রশ্নকর্তার প্রশ্নটি হুবহু সেভাবেই বলবে, তারপর উত্তরদাতা হিসেবে উত্তর দেয়ার চেষ্টা করবে। বক্তা-শ্রোতার কথোপকথনের ক্ষেত্রে পালা-বদলের যে বিষয়টি অর্থাৎ একজন বলবে আরেকজন উত্তর দিবে – এটি আমাদের কাছে খুব সরল হলেও তার কাছে ততটা সরল নয় (নাসরীন, ২০১০)।

রবার্ট ও তাঁর সহকর্মীরা (Robertet al., 2004) বলেন, অটিস্টিক শিশুর শাব্দিক শিখনের অবস্থা দেখে বাক্যতাত্ত্বিক ধারণাসমূহ যাচাই করা সম্ভব। তাঁরা বলেন, অটিস্টিক শিশুর গ্রহণমূলক শব্দভাণ্ডার ও বাক্যতাত্ত্বিক দক্ষতার প্রকাশগত ঘাটতি আছে। আর যখন গ্রহণমূলক শব্দভাণ্ডারে ঘাটতি থাকে তখন প্রকাশমূলক শব্দভাণ্ডারেও ঘাটতি থাকে। আইগ্‌স্টি ও তাঁর সহকর্মীরা (Eigsti et al., 2007) বলেন, অটিস্টিক শিশুরা স্বতঃস্ফূর্ত প্রকাশমূলক যে ভাষা এবং তা প্রকাশের মধ্যে যে ব্যাকরণিক ঘাটতি দেখিয়ে থাকে, সেটি তাঁরা বিশ্লেষণ করেছেন। এক্ষেত্রে তাঁরা ৩ ধরনের শিশু নিয়ে কাজ করেছেন, যথা–ডাউন সিনড্রোম, সাধারণ শিশু ও অটিস্টিক শিশু। ব্যাকরণিক যে নিয়ামাবলি আছে অর্থাৎ বাক্যের মধ্যে যে কর্তা, কর্ম, ও ক্রিয়া ইত্যাদি থাকে সেগুলোর সম্পর্ক ও সঙ্গতি নিয়ে শিশুদের তারা প্রশ্ন করেছেন। শারীরিক বয়স

ও বুদ্ধাঙ্ক-এর ভিত্তিতে দেখা গেছে অটিস্টিক শিশুদের ব্যাকরণিক ধারণায় ঘাটতি রয়েছে। পাশাপাশি অটিস্টিক শিশুর বিমূর্ত ধারণার ঘাটতি রয়েছে এবং এই বিমূর্ত ধারণার ঘাটতি তাদের বাক্যতাত্ত্বিক স্তরে প্রতিফলিত হয়। সে কারণে তাদের প্রকাশিত বাক্যসমূহে তেমন বৈচিত্র্য থাকে না। এছাড়া অটিস্টিক শিশুর শব্দের অর্থ না পারার বিষয়টিও বাক্যের মধ্যে দিয়ে প্রতিফলিত হয়।

স্বাভাবিক শিশুর শব্দভাণ্ডার যদি ভালো হয় তাহলে তার বাক্যতাত্ত্বিক দক্ষতা ভালো হয়। আর যদি তার শব্দভাণ্ডার দুর্বল থাকে তাহলে তার বাক্যতাত্ত্বিক সামর্থ্য সেভাবে গড়ে ওঠে না। আইগস্টি ও তাঁর সহকর্মীরা (Eigsti et al., 2007) বলেন, অটিস্টিক শিশুদের বাক্যতাত্ত্বিক অনুধাবনের ক্ষেত্রে শাব্দিক যে তথ্য আছে সেটিকে তারা কীভাবে ব্যবহার করে, তা গবেষকদের কাছে এখনও স্পষ্ট নয়।

Dhaka University Institutional Repository

## ষষ্ঠ অধ্যায়

# অটিজিম ও ভাষা : অটিস্টিক শিশুদের অবাচনিক সংজ্ঞাপন

মানুষকে প্রতিনিয়ত একে অন্যের সঙ্গে ভাবের আদান-প্রদানের জন্য সংজ্ঞাপন করতে হয়। এই সংজ্ঞাপন প্রক্রিয়া দু-ধরনের হয়ে থাকে, যথা–বাচনিক সংজ্ঞাপন (verbal communication) এবং অবাচনিক সংজ্ঞাপন (non-verbal communication)। অধিকাংশ ক্ষেত্রেই যোগাযোগ প্রক্রিয়াকে অর্থবহ করার জন্য বাচনিক ও অবাচনিক উভয় সংজ্ঞাপনের সম্মিলনের প্রয়োজন হয়। মানুষ যখন কথা বলে তখন অসচেতভাবেই কিছু শারীরিক অঙ্গভঙ্গি, যেমন–হাত নাড়ানো, কাঁধ ঝাকানো, মাথা নাড়ানো ইত্যাদি করে থাকে। তাই বলা যায়, বাচনের সঙ্গে অবাচনিক এই অঙ্গভঙ্গির একটা গভীর সম্পর্ক রয়েছে, যা মানুষের কথাগুলোকে পূর্ণতা দানে সাহায্য করে। কিন্তু অটিস্টিক শিশু মা-বাবা বা যোগাযোগ-সঙ্গীর সঙ্গে এই উভয় প্রক্রিয়ার সমন্বয়ের মাধ্যমে মাধ্যমে সংজ্ঞাপন করতে ব্যর্থ হয়।

প্রত্যেক সমাজের মানুষ কথন, বর্ণলিখন ও পঠনের মধ্য দিয়ে যোগাযোগ-সঙ্গীর কাছে তার মৌলিক আবেগ-আকাঙ্ক্ষার প্রকাশসহ বিভিন্ন আনুষঙ্গিক বিষয়ে মতামত প্রদান করে থাকে যাকে সরল বাংলায় যোগাযোগ-প্রক্রিয়া বলে হয় (আরিফ ও জাহান, ২০১৪)। কিন্তু অটিস্টিক শিশু উল্লিখিত বিভিন্ন প্রক্রিয়ার মাধ্যমে মা-বাবা এবং যোগাযোগ-সঙ্গীর কাছে মৌলিক আবেগ-আকাঙ্ক্ষার প্রকাশসহ বিভিন্ন আনুষঙ্গিক বিষয়ে যোগাযোগ প্রক্রিয়ায় দুর্বল বলে তার সংজ্ঞাপন প্রকৃতি স্বাভাবিক শিশুর চাইতে অনেক ভিন্ন, যা পূর্ববর্তী অধ্যায়ে আলোকপাত করা হয়েছে। চিরায়ত এবং অ্যাসপারজার অটিস্টিক শিশু বাচনিক সংজ্ঞাপন ছাড়াও অবাচনিক সংজ্ঞাপনের ক্ষেত্রে নানারকম বৈকল্য দেখিয়ে থাকে। তবে এক্ষেত্রে নিম্ন-দক্ষ বা চিরায়ত অটিস্টিক শিশু উচ্চ-দক্ষ বা অ্যাসপারজারদের তুলনায় অনেক বৈকল্য প্রদর্শন করে। নিচে এ সম্পর্কিত একটি সংক্ষিপ্ত বিবরণ তুলে ধরা হলো।

### ৬.১ শিশুর অবাচনিকতার বিকাশ

একজন স্বাভাবিক শিশু সাধারণত ৬-৯ মাস বয়সে অর্থাৎ প্রাক-্বাচনিক পর্বে মনোযোগসহ পরিপার্শ্বের ব্যক্তি, বস্তু, ঘটনাকে পর্যবেক্ষণ করতে সমর্থ হয়। কোনো শব্দ শুনলে সে সেদিকে তাকায় এবং হাত বা মুখের বিভিন্ন অঙ্গভঙ্গির মাধ্যমে কোনো ইঙ্গিত করলে সে বুঝতে পারে, যেমন– 'হাত নাড়ানো, 'বিদায়', হ্যাঁ, 'না', ইত্যাদি। এছাড়া শিশুটির সঙ্গে তার মা হাসলে সে হাসে, শব্দ শুনলে সে চুপ হয়ে যায়, ভয় পেলে কাদে ইত্যাদি। এক থেকে দু-বছর বয়সে শিশুটি কোনো কিছুর দিকে তাকিয়ে আঙ্গুল দিয়ে নির্দেশ করে এবং সেটি সে পাওয়ার আকাঙ্ক্ষা করে। মুখে আঙ্গুল দিয়ে চুপ করার কথা বললে সে চুপ হয়ে যায়, হাত দিয়ে ডাকলে সে কাছে চলে আসে, কাউকে পরিচয় করিয়ে দিলে সে হাত উঠিয়ে সালাম বা নমস্কার দেয়,

কেউ বিদায় নেয়ার সময় হাত নাড়িয়ে টা-টা ইত্যাদি দেয়। এসব অবাচনিক সংজ্ঞাপনের মধ্য দিয়ে শিশুর সামাজিক মিথস্ক্রিয়ার প্রক্রিয়াটির সূচনা হয়। মূলত অবাচনিক সংজ্ঞাপন তথা অবাচনিক প্রতীকী ব্যবহারের মাধ্যমে স্বাভাবিক শিশুর অনুধাবন প্রক্রিয়ার বিকাশ কীভাবে ঘটে সে সম্পর্কে ওয়ার্কার ও টিস (Werker & Tees, 1999) তার সময় ও পর্যায়ক্রম নির্দেশ করেছেন। উদাহরণস্বরূপ–

> কোনো বস্তু দিয়ে অবাচনিক প্রতীকী ব্যবহারের মাধ্যমে শিশুর অবাচনিক অনুধাবন প্রক্রিয়ারও বিকাশ ও বিস্তৃতি ঘটে। উদাহরণস্বরূপ, ওয়ার্কার ও টিস (১৯৯৯) জানাচ্ছেন, ১) ৯-১২ মাস বয়সে একজন শিশু বলের প্রতি অঙ্গুলি নির্দেশ করে বলতে চায় যে, 'বলটা আমাকে দাও' বা 'বলটা আমার'; ২) বেসিনের সামনে দাঁড়িয়ে সে জানতে চায় যে 'হাত ধুয়ে দাও; ৩) আকর্ষণীয় কিছু দেখে বলতে চায় যে, 'আমি এটা পেতে চাই' ইত্যাদি। এগুলো পরিণতিতে শিশুর ভাষা অনুধাবনে সহায়তা করে (উদ্ধৃত, আরিফ ও নাসরীন ২০১৩ : ৫০, লেখকদ্বয় কর্তৃক অনূদিত)।

এভাবে একজন স্বাভাবিক শিশু বিভিন্ন অবাচনিক প্রতীকের ব্যবহার একটি সুনির্দিষ্ট বয়সে শিখে ফেলার সামর্থ্য অর্জন করলেও অটিস্টিক শিশুরা তা অর্জনে ঘাটতি প্রদর্শন করে (আরিফ ও নাসরীন, ২০১৩)। কেননা, অটিস্টিক শিশুর অবাচনিক প্রতীকী ব্যবহারের মাধমে অবাচনিক অনুধাবন প্রক্রিয়ার বিকাশ এবং তারই ফলশ্রুতিতে স্বাভাবিক শিশুর মতো ভাষা অনুধাবনের বিষয়টি এত দ্রুত ঘটে না। এই প্রক্রিয়াটি বিকশিত হতে চিরায়ত অটিস্টিক শিশুর দীর্ঘ সময়ের প্রয়োজন পড়ে। এক্ষেত্রে স্বাভাবিক শিশুটি যখন ৬-৯ মাসের মধ্যে মা-বাবা বা অন্যদের সঙ্গে এক ধরনের অবাচনিক সংজ্ঞাপন করে থাকে, সেখানে অটিস্টিক শিশুটি একই বয়সে তার দৃষ্টি সংযোগের সীমাবদ্ধতার কারণে এই ধরনের সংজ্ঞাপন প্রক্রিয়ায় ব্যর্থ হয়। যদিও ঐ বয়সে শিশুটি অটিস্টিক কিনা তা জানা সম্ভব হয় না, কিন্তু ঐ সময়ের পারিবারিক কোনো অনুষ্ঠানে ভিডিও-র মাধ্যমে দেখা গিয়েছে, অধিকাংশ অটিস্টিক শিশু স্বাভাবিক শিশুর মতো চারপাশের বস্তুজগতকে পর্যবেক্ষণ করতে অপারগ হয় (চক্রবর্তী, ২০১২)।

ব্যক্তিগত অভিজ্ঞতায় দেখা গেছে, কিছু অটিস্টিক শিশুর বয়স বাড়ার সাথে সাথে বিভিন্ন মৌখিক অভিব্যক্তি, যেমন– কপাল বা ভ্রু কুচকানো, নাকের দু-পাশ কাঁপানো, চোখ রাঙানো ইত্যাদি বিষয়গুলোর অর্থ তারা স্বাভাবিক শিশুর চাইতে বেশি অনুধাবন করতে সক্ষম হয়। কিন্তু মৌখিক এসব অভিব্যক্তি অনুধাবন করতে পারলেও আরও কিছু অবাচনিক সংজ্ঞাপনের অর্থ, যেমন– দু-হাত দিয়ে চোখ ঢাকা বা দাঁত দিয়ে জিহ্বা কাটা'র অর্থ 'লজ্জা', মাথা নিচু করে রাখার অর্থ– 'অন্যায় করে আত্মসমর্পণ করা', আঙ্গুল উঁচিয়ে কিছু বলার অর্থ – 'প্রতিবাদ বা শাসন করা', দু-হাত জোড় করে সম্মুখে তুলে ধরার অর্থ 'ক্ষমা চাওয়া' 'দু-আঙ্গুলে ভি চিহ্ন প্রদর্শন করার অর্থ 'জয়ী হওয়া', হাটু গেড়ে কারও সামনে বসার অর্থ 'ভক্তি বা শ্রদ্ধা করা', পা দেখানোর

অর্থ 'চরম অপমান কর'া ইত্যাদি অনুধাবনে অ্যাসপারজার এবং চিরায়ত অটিস্টিক শিশু অপারগতা দেখিয়ে থাকে। অন্যদিকে, মা-বাবা, শিক্ষক বা অন্য কেউ তাদেরকে উৎসাহিত বা আনন্দ দেয়ার জন্য প্রতিনিয়ত হাততালি, করমর্দন, কোলাকুলি করে থাকে। সে কারণে এগুলো যে আনন্দের বহিঃপ্রকাশ তা বুঝতে তাদের অসুবিধা হয় না। এছাড়া নাক ও গাল ধরে টানার অর্থ 'আদর করা', আঙ্গুল দিয়ে দু-কানের লতি ধরার অর্থ 'ক্ষমা চাওয়া' ইত্যাদিও অনেক শিশু ভালো অনুধাবন করতে পারে অভিজ্ঞতার প্রভাবে। এছাড়া স্বাভাবিক শিশু অল্পবয়স থেকে মা-বাবা বা অন্য ব্যক্তির বিভিন্ন অভিব্যক্তি দেখে বুঝতে শেখে তারা খুশি হয়েছেন, না বিরক্ত হয়েছেন। অথবা মা কোনো কারণে মন খারাপ থাকার পরেও কারও সঙ্গে ছলনা করে কথা বললে স্বাভাবিক শিশুটি তার মায়ের ভেতরের প্রকৃত অনুভূতিটি বুঝতে পারে। কিন্তু অটিস্টিক শিশু এ ধরনের অব্যক্ত কথা সহজে হৃদয়াঙ্গম করতে ব্যর্থ হয়।

নিম্ন-দক্ষ শিশুরা অন্যের অবাচনিক অভিব্যক্তি বুঝতে অপারাগ হয়। কিন্তু তাদের ভাষা সমস্যা প্রবল হওয়ার কারণে যখন তারা বাবা-মা বা অন্যের সঙ্গে কথার মাধ্যমে যোগাযোগ প্রতিষ্ঠায় ব্যর্থ হয়, তখন বিকল্প যোগাযোগ হিসাবে হাত ধরে টেনে অনেক কিছু বোঝানোর চেষ্টা করে। উদাহরণস্বরূপ, টেলিফোনের কাছে হাত ধরে টেনে নিয়ে বোঝায়– সে কারও সাথে কথা বলতে আগ্রহ প্রকাশ করছে, অথবা গাড়ির চাবি হাতে নিয়ে বোঝায় সে কোথাও বেড়াতে যাওয়ার আগ্রহ দেখাচ্ছে, দরজা বন্ধ থাকলে হাত ধরে দরজায় কাছে গিয়ে প্রচণ্ড আঘাত করে বোঝায় সে ভেতরে যেতে চাচ্ছে ইত্যাদি। সে অর্থে ব্রাইসন (Bryson, 1996) বলেন যে, অটিজম আক্রান্ত শিশুর এক তৃতীয়াংশ কথা বলতে পারে না। তবে লর্ড ও পল (Lord & Paul, 1997) এই সংখ্যাটাকে আরও বাড়িয়ে বলেন যে, অটিজম আক্রান্ত শিশুদের অর্ধেকেই কথা বলতে পারে না। এক্ষেত্রে লর্ড ও তাঁর সহকর্মীদের (Lord et al. 2004) মত হচ্ছে, অন্যান্য বর্ধনমূলক ভাষা বৈকল্যে আক্রান্ত শিশুর চেয়ে অটিস্টিক শিশুর মধ্যে অবাচনিক সংজ্ঞাপন বেশি থাকে। অবশ্য এখানে অবাচনিকতা বলতে কথাহীনতার বিষয়টিকে নির্দেশ করা হচ্ছে। তাঁদের মতে, প্রায় ১৬% শিশু অবাচনিক থাকে এবং এই সমস্ত শিশুর জ্ঞানমূলক দক্ষতা (cognitive skill) কম। পাশাপাশি, তাঁরা আরও বলেন, ৯ বছর বয়সী অটিস্টিক শিশুর মধ্যে ১৪-২০% শিশু হলো অবাচনিক। এসব শিশু দিনে ৫টি বা তার চাইতে কম শব্দ ব্যবহার করতে অক্ষম।

### ৬.২ অবাচনিক সংজ্ঞাপন ও সামাজিকীকরণ

সংজ্ঞাপন হচ্ছে দ্বিপক্ষীয় সামাজিক মিথস্ক্রিয়া। তাই সামাজিক মিথস্ক্রিয়াকে সংজ্ঞাপন তথা ভাষা বিকাশের অপরিহার্য ধাপ হিসেবে বিবেচনা করা হয়। এই সামাজিক মিথস্ক্রিয়ার ভিত্তি মূলত দুটি, যথা– ক. যৌথ মনোযোগের বিকাশ (The emergence of joint attention) খ. প্রতীকের ব্যবহারগত বিকাশ (The emergence of symbol use) (Wetherby & Prizant, 1993)। উপরিউক্ত এই দুটি ভিত্তি প্রকৃত অর্থে অবাচনিকতার মধ্যে অন্তর্ভুক্ত, যা শিশু তার জীবনবিকাশের প্রারম্ভিক পর্বেই আয়ত্ত করে। তবে এক্ষেত্রে

Dhaka University Institutional Repository

তার জন্য প্রয়োজন একজন অত্যাবশ্যকীয় সংজ্ঞাপন-সঙ্গীর। এই যোগাযোগ-সঙ্গী তাকে এগুলো আয়ত্তীকরণের কৌশল হিসেবে পারস্পরিক মনোযোগে অভ্যস্ত করে। এ বিষয়ে মোরালেস ও তাঁর সহকর্মীরা (Morales et al., 2000) বলেন, পারস্পরিক মনোযোগ হচ্ছে শিশুর মনোযোগকে তার যোগাযোগ সঙ্গীর সঙ্গে সমন্বয় করার সামর্থ্য লাভ করা। স্বাভাবিক শিশু ৯ মাস বয়স থেকে এই দক্ষতাটি লাভ করে।

ডিএসএম-৪ (DSM 1V-1994) বলা হয়েছে, অটিস্টিক শিশুর যত রকম ঘাটতি রয়েছে, তার মধ্যে অন্যতম ঘাটতি হলো যৌথ মনোযোগের ঘাটতি এবং এই যৌথ মনোযোগ ঘাটতির প্রধান কারণ দৃষ্টি সংযোগের (eye contact) সমস্যা। তবে কারও কারও দৃষ্টি সংযোগ ভালো থাকা সত্ত্বেও তারা বাবা-মা বা অভিভাবকদের দিকে তাকিয়ে যৌথ মনোযোগ করতে ব্যর্থ হয়। আবার Specific Language Impairment (SLI)-এ আক্রান্ত শিশুও কখনও দৃষ্টি সংযোগ করে, কখনও করে না। কিন্তু যখন সে দৃষ্টি সংযোগ করে তখন সামাজীকিকরণে পৌঁছাতে পারে, কিন্তু অটিস্টিক শিশু দৃষ্টি সংযোগ করলেও সামাজীকিকরণে পৌঁছাতে পারে না। সে কারণে বলা হয় যে, দৃষ্টি সংযোগ হলো যৌথ মনোযোগের পূর্বশর্ত। আর এই যৌথ মনোযোগের  ঘাটতির কারণে সামাজিক সংজ্ঞাপনের মাধ্যমে কোনো কিছু জানতে চাওয়া, পেতে চাওয়া ইত্যাদি বিষয়গুলো এসব শিশুর মধ্যে সেভাবে গড়ে ওঠে না। চার্চিল (Churchil, 1972) বলেন, অটিস্টিক শিশুর প্রধান সমস্যা হচ্ছে– ভাষা সমস্যা এবং এই ভাষা সমস্যা আরও কিছু গৌণ সমস্যার জন্ম দেয়, যেমন– সামাজিক মিথস্ক্রিয়া, চিন্তার আড়ষ্টতা, সামাজিক আচরণগত ঝুঁকি ইত্যাদি।

**৬.৩ অটিস্টিক শিশু ও অবাচনিক সংজ্ঞাপন**

কেবল কথার দক্ষতার দ্বারা সার্থক সংজ্ঞাপন সম্ভব নয়। সার্বিকভাবে সংজ্ঞাপন করতে হলে বাচনিক ও অবাচনিক উভয় প্রক্রিয়ার মাধ্যমটি অপরিহার্য হয়ে দাঁড়ায়। যোগাযোগ-সঙ্গীর সঙ্গে বাচনিক ও অবাচনিক এই প্রক্রিয়াসমূহ কখনও প্রত্যক্ষ বা সরাসরি, আবার কখনও নীরবতা বা অন্য কিছুর মাধ্যমে হয়ে থাকে, যেমন– বিভিন্ন ইশারা-ইঙ্গিত বা শারীরিক অঙ্গভঙ্গি ইত্যাদি। অবাচনিক যোগাযোগের ক্ষেত্রে আমরা পরিচিত কাউকে দূর থেকে দেখলে হাত উঠিয়ে বা শারীরিক অঙ্গভঙ্গি অথবা কখনও কখনও  করমর্দন দ্বারা অভিনন্দন জানাই। আবার কথা না বলে, আকার-ইঙ্গিতের সাহায্য ছাড়াও কণ্ঠনিসৃত বিভিন্ন রকমের ধ্বনির সাহায্যে অর্থময় ইঙ্গিত করা হয়ে থাকে, যেমন–গলার শব্দ বা কাশি (hawking)। আনন্দ বা বেদনার অভিব্যক্তিকে উচ্চ মাত্রায় প্রকাশের জন্যও আমরা বিশেষ শব্দের বিশেষ ধ্বনির ওপর জোর দেই। অন্যদিকে, বক্তা যখন শ্রোতাকে জিজ্ঞেস করে জানতে চায় 'আমি যা বলেছি তা কি বুঝতে পেরেছেন'? এর উত্তরে শ্রোতা সামাজিক নিয়মানুযায়ী মাথা নাড়িয়ে 'হ্যাঁ' বা 'না' উত্তর দিয়ে থাকেন, অথবা চোখের ফ্যালফ্যাল চাহনি থেকে বক্তার বুঝে নিতে নিতে অসুবিধা হয় না যে, শ্রোতা তা বুঝতে পারেনি (নাথ, ১৯৯৯)।

উল্লিখিত অবাচনিক সংজ্ঞাপনের প্রক্রিয়াসমূহ উচ্চ-দক্ষ শিশুদের কেউ কেউ বুঝতে সমর্থ হয়। কিন্তু তারা সামাজিক এই সংজ্ঞাপন প্রক্রিয়াগুলো করতে সমর্থ হলেও নিজ থেকে কখনই তা করতে উৎসাহবোধ করে

Dhaka University Institutional Repository

না। এক্ষেত্রে তাদেরকে নির্দেশ দিলে এদের মধ্যে অ্যাসপারজার অটিস্টিক শিশু সেগুলো ভালোভাবে সম্পন্ন করতে পারে। অন্যদিকে, চিরায়ত অটিস্টিক শিশুদের কেউ কেউ তা করতে সমর্থ হয়। উদাহরণস্বরূপ, হাত উঠিয়ে সালাম বা নমস্কার দেয়া, করমর্দন করা, কোলাকুলি করা, সামান্য হেসে ভালো লাগার ইঙ্গিত করা, কান্নার মাধ্যমে বেদনা, বিভিন্ন অঙ্গভঙ্গির মাধ্যমে অস্বস্তিকর অনুভূতি ইত্যাদি অবাচনিক সংজ্ঞাপনের প্রক্রিয়াগুলো অ্যাসপারজার ও চিরায়ত শিশু ভালোভাবে উপলব্ধি ও প্রয়োগ করতে পারে। আবার আকার-ইঙ্গিতের সাহায্য ছাড়া কণ্ঠনিসৃত বিভিন্ন রকমের ধ্বনির সাহায্যে অর্থময় ইঙ্গিত করা, বিশেষ করে গলার শব্দ বা কাশির অর্থ অ্যাসপারজার ও চিরায়ত উভয় প্রকার অটিস্টিক শিশু বুঝতে অক্ষম হয়। বক্তার প্রশ্নের উত্তরে তারা কখনও মাথা নাড়িয়ে 'হ্যাঁ' বা 'না'-এর উত্তর দিতে অক্ষম হয়, এমনকি কণ্ঠনিসৃত ধ্বনির মাধ্যমেও 'হ্যাঁ' বা 'না'-এর উত্তর দিতে ব্যর্থ হয়। এক্ষেত্রে তারা অবাচনিক এসব প্রশ্নের উত্তরে বাচনিক দক্ষতা প্রয়োগ করে, যেমন– পেরেছি, করেছি, খেয়েছি, পড়েছি ইত্যাদি।

মানুষ কথন প্রক্রিয়া ছাড়াও দর্শন, শ্রবণ, বর্ণলিখন, পঠন ইত্যাদির দ্বারা আবশ্যিক যোগাযোগ প্রক্রিয়াগুলো সম্পন্ন করে থাকে। এ ধরনের যোগাযোগ প্রক্রিয়াসমূহ সামাজিক সঙ্গীর সঙ্গে সরাসরি সম্পন্ন না হয়ে নীরব প্রক্রিয়ায় ঘটে থাকে। উদাহরণস্বরূপ, টেলিভিশন দেখা, রেডিও বা অন্য কোনো মাধ্যমে কিছু শোনা, বই পড়া, চিঠি পড়া, পত্রিকা পড়া, ই-মেইল পড়া ইত্যাদি। যদিও এগুলো ব্যক্তিগত কথন (private speech), সামাজিক কথন নয়। এভাবে ব্যক্তিগত কথন, পারিবারিক কথন ও সামাজিক কথনের মাধ্যমে আমরা প্রাত্যহিক জীবনের ভাবের আদান-প্রদানসমূহ একে অন্যের সাথে প্রকাশ করে থাকি। কিন্তু অটিস্টিক শিশুরা বিশেষ করে চিরায়ত অটিস্টিক শিশুরা এরকম বহুমাত্রিক প্রক্রিয়ায় ভাবের আদান-প্রদানে অপারগ হয়। ব্যক্তিগত কথন নিয়ে হাউলিন (Howlin, 2003) বলেন, ব্যক্তিগত কথনের ক্ষেত্রে চিরায়ত অটিস্টিক শিশু এবং অ্যাসপারজার অটিস্টিক শিশুর মধ্যে পার্থক্য লক্ষ করা যায়।

উপর্যুক্ত আলোচনা থেকে প্রতীয়মান হয় যে, সামাজিকতার ভাষা শুধু কথার মাধ্যমে আদান-প্রদান হয় না, কথা ছাড়াও ইশারা, ইঙ্গিত, মুখের নানা অভিব্যক্তির মাধ্যমেও আদান-প্রদান হয়ে থাকে। বস্তুত উক্তিহীন ভাষার ব্যবহার এবং অপরের অবাচনিক (nonverbal) ভাষা বোঝা, এই দু-ক্ষেত্রেই এএসডি শিশুর মারাত্মক সমস্যা থাকে (চক্রবর্তী, ২০১২)। উদাহরণস্বরূপ, একজন অটিস্টিক শিশু মা-বাবার সঙ্গে কোনো সামাজিক অনুষ্ঠান বা অন্য কোথাও বেড়াতে গেলে সেখানে সে বেশিক্ষণ বসে অপেক্ষা না করেই চলে আসতে চায়, অথবা সে এমন আচরণ করে যা অন্যের বিরক্তির কারণ হয়ে দাড়ায়। ঐ সময় যদি কেউ তার আচরণে বিরক্তি প্রকাশ করে এবং প্রকাশটি যদি বাচনিক না হয়ে কোনো মৌখিক অভিব্যক্তির মাধ্যমে বোঝায় তাহলে সেটি বুঝতে অপারগ হয়। কিন্তু স্বাভাবিক শিশু অন্যের এ ধরনের অবাচনিক বিরক্তির অর্থ বুঝতে সক্ষম হয়। যেহেতু অটিস্টিক শিশু প্রথাগত অঙ্গভঙ্গিগুলো (conventional gesture) সঠিকভাবে সম্পন্ন করতে অক্ষম, সেজন্য অঙ্গভঙ্গি ও বাচনের মধ্যে তারা সংযোগ স্থাপন (gesture correlation) করতে পারে না।

উদাহরণস্বরূপ, কেউ হাসছে, কেউ কাদছে, কেউ ভেঙাচ্ছে, কেউ হাত উঁচিয়ে থামতে বলছে, এগুলোর প্রকৃতি দেখে অটিস্টিক শিশু বুঝতে ব্যর্থ হয় আসলে সেখানে কী বলা হচ্ছে (আরিফ ও নাসরীন, ২০১৩)।

আমরা জানি, কেবল ভাষিক দক্ষতা দ্বারা পরিপূর্ণ সংজ্ঞাপন সম্ভব নয়, ভাষিক দক্ষতার সঙ্গে দরকার সমাজের রীতি-নীতি অনুযায়ী সেই ভাষাকে সমাজের উপযোগী করে প্রয়োগ করা। কিন্তু অটিস্টিক শিশু সুনির্দিষ্ট ব্যাকরণ ও শব্দাবলির দ্বারা কিছু বাচনিক সংজ্ঞাপন করতে সক্ষম হলেও ভাষার সাংস্কৃতিক ব্যাকরণ আয়ত্ত করে যাবতীয় প্রয়োগে তারা তেমন দক্ষতা দেখাতে পারে না। কারণ ভাষা-শৃঙ্খলার জটিল জগতে প্রবেশ করতে না পেরে সে এর সহজ প্রকাশভঙ্গিকেই বেছে নেয়। তাই অটিস্টিক শিশুর ভাষাকে আমরা বলতে পারি একটি অপূর্ণাঙ্গ মিশ্র-সাধারণ ভাষা, যা সংজ্ঞাপন করার একটি সরল পদ্ধতি বিশেষ। তাদের ভাষার এমন কোনো সুশৃঙ্খল বা প্রতিষ্ঠিত ব্যাকরণ নেই, যা সূক্ষ্ম ভাষিক সংজ্ঞাপনের জন্য যথেষ্ট, যদিও তাদের ভাষার একটি নিজস্ব অভিব্যক্তির ধারা বা রীতি রয়েছে (নাসরীন, ২০১০)। এই আলোচনার মাধ্যমে আমরা এসব শিশুর অবাচনিক সংজ্ঞাপনের নিজস্ব অভিব্যক্তির কিছু প্রকৃতি ও বৈশিষ্ট্য জেনেছি এবং বুঝতে সক্ষম হয়েছি যে, স্বাভাবিক শিশুর অবাচনিক সংজ্ঞাপনের যে প্রকৃতি ও বৈশিষ্ট্য, অটিস্টিক শিশুর অবাচনিক সংজ্ঞাপনের প্রকৃতি তার থেকে অনেক ভিন্ন। এই ভিন্নতাই আমাদের বুঝতে সাহায্য করেছে, কোনটি অটিস্টিক শিশুদের ভাষা, আর কোনটি স্বাভাবিক শিশুর ভাষা।

সবশেষে বলা যায় যে, অটিস্টিক শিশু মনোভাব প্রকাশের জন্য তার নিজস্ব কৌশলপ্রসূত কিছু অবাচনিক সংজ্ঞাপন করতে সমর্থ। কিন্তু স্বাভাবিক শিশুরা যে ধরনের অবাচনিক কৌশল ও সংশ্রয় আয়ত্ত করে তার ভাষা ও যোগাযোগকে পূর্ণতা দেয়, তা অটিস্টিক শিশুদের ক্ষেত্রে ঘটে না। ফলে অটিস্টিক শিশু সংশ্লিষ্ট সমাজের প্রতিষ্ঠিত ও প্রথাবদ্ধ অবাচনিক সংজ্ঞাপনে অভ্যস্ত হতে পারে না।

Dhaka University Institutional Repository

সপ্তম অধ্যায়

# অটিজম ও সামাজিক সংজ্ঞাপন

একজন স্বাভাবিক শিশু বয়স বৃদ্ধির সঙ্গে সঙ্গে বাচনিক ও আবাচনিক সামাজিক যোগাযোগ প্রক্রিয়ায় পারদর্শী হয়ে ওঠে। কারণ সমাজের সক্রিয় সদস্য হিসাবে সে তার চারপাশের সাংস্কৃতিক পরিবেশ থেকে সামাজিক রীতি-নীতিগুলা দ্রুত আয়ত্ত করে ফেলে। ফলে সামাজিক ও সাংস্কৃতিক এই রীতি-নীতিগুলো তার কথন প্রক্রিয়ায় প্রভাব বিস্তার করে। কিন্তু অটিস্টিক শিশু মা-বাবা বা ঘরের বাইরের যোগাযোগ-সঙ্গীর সঙ্গে উভয় প্রক্রিয়ার মাধ্যমে সামাজিক সংজ্ঞাপন করতে অপারগ হয়। কারণ বিভিন্ন সামাজিক সম্পর্কের নানা অভিব্যক্তি অটিস্টিক শিশুর কথন প্রক্রিয়ায় প্রভাব বিস্তার করতে পারে না। এক্ষেত্রে, নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশু যেমন সব ধরনের ভাষিক ত্রুটি দেখায়, উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশু তেমনি সামাজিক সংজ্ঞাপনে বেশ অপরাগতা প্রদর্শন করে থাকে।

## ৭.১ সামাজিক সংজ্ঞাপন কী

সামাজিক সংজ্ঞাপন হচ্ছে শিশুর ভাষার পূর্ণতা প্রাপ্তির অপরিহার্য ধাপ। একজন শিশুকে পরিবারের বাইরে বিভিন্ন মানুষের সঙ্গে সামাজিক যোগাযোগ করার জন্য কেবল তার মাতৃভাষার শব্দভাণ্ডার বা বাক্যপ্রয়োগের সূত্রাবলি শেখানোই যথেষ্ট হয় না, তাকে সেই সমাজের সামাজিক ও সাংস্কৃতিক প্রতিবেশের বহুমাত্রা শিখতে হয়।

সামাজিক সংজ্ঞাপনে শিশুর সংজ্ঞাপন সহযোগী হিসেবে তার পরিবারের বিভিন্ন স্বজন যেমন থাকতে পারে, তেমনি বন্ধু-বান্ধব, পাড়া-পড়শি, শিক্ষক, অচেনা মানুষও এতে অন্তর্ভুক্ত হয়। আর যেসব সামাজিক রীতি-নীতি ও কৌশল একটি সামাজিক সংজ্ঞাপনে অন্তর্ভুক্ত থাকে তাদের মধ্যে উল্লেখযোগ্য হলো ভাষার প্রায়োগিক প্রকাশ, কথোপকথনের রীতি, বিভিন্ন বাচনিক ও অবাচনিক চিহ্নাদি, সৌজন্য ও শিষ্টাচার প্রকাশক কৌশল ইত্যাদি। এসব সামাজিক সংজ্ঞাপনে পারদর্শী হওয়ার জন্য একজন শিশুকে তার সমাজের বিভিন্ন পরিস্থিতি, নানা ঘটনা ও কার্য সম্পর্কেও অবহিত হতে হয় (নাথ, ১৯৯৯)। অবশ্য একজন স্বাভাবিক শিশু সহজেই ভাষা আয়ত্তীকরণের স্বাভাবিক নিয়মেই সামাজিক সংজ্ঞাপনের উপরিউক্ত কৌশলগুলো আয়ত্ত করে ফেলে। সব মিলিয়ে বলা যায়, শিশু তথা সাধারণ মানুষ ঘরের ভেতর আপনজনের সাথে দৈনন্দিন যোগাযোগের বাইরে পড়শি, আত্মীয়-অনাত্মীয়, বন্ধু-বান্ধব বা অচেনা মানুষের সাথে যে সংজ্ঞাপন করে থাকে তাকে সামাজিক সংজ্ঞাপন বলা যায়। এর সংজ্ঞা হিসেবে আরও বলা যায় যে, সামাজিক চাহিদা বা প্রয়োজন অনুসারে একজন শিশু তার নিজস্ব ভাষা ব্যবহারে সমর্থ হওয়াকে সামাজিক সংজ্ঞাপন বলা হয়। ঘরোয়া সংজ্ঞাপনের মতো সামাজিক সংজ্ঞাপনও শিশুর ভাষা বিকাশের সহায়ক। সামাজিক সংজ্ঞাপন আয়ত্ত করার

Dhaka University Institutional Repository

জন্য একজন শিশুকে ঐ সমাজের সামাজিক রীতিনীতি ও কৌশলগুলোর সাথে পরিচিত হতে হয় এবং সেগুলোকে আয়ত্ত করতে হয়।

### ৭.২ অটিজম ও সামাজিক যোগাযোগ

সারাবিশ্বের অটিজম বিশেষজ্ঞ এবং পেশাগত প্রতিষ্ঠানসমূহ অটিজমের সঙ্গে সামাজিক যোগাযোগের বৈকল্যকে সরাসরি সম্পর্কিত করেছেন। উদাহরণস্বরূপ, ডিএসএম-৪ (DSM-IV)-এ বলা হয়, তিন বছরের আগে যদি একজন শিশু সামাজিকভাবে ভাষা ব্যবহারে অক্ষম থাকে অর্থাৎ অন্যের ব্যবহৃত ভাষা বুঝতে না পারে তাহলে সেটিকে অটিজম নির্ণয়ের প্রাথমিক শর্ত হিসাবে মনে করা হয়ে থাকে।

পূবেই উল্লেখ করা হয়েছে যে, স্বাভাবিক শিশু অল্প বয়সেই খুব সহজে ও দ্রুত শিখে ফেলে সামাজিক সংজ্ঞাপনের সূত্রসমূহ। উদাহরণস্বরূপ, কথোপকথনের শুরু কীভাবে করতে হয়, কীভাবে কথা ঘুরিয়ে নিতে হয়, কীভাবে বন্ধুদের খেলায় আমন্ত্রণ জানাতে হয় ইত্যাদি। কিন্তু অটিস্টিক শিশু সামাজিক যোগাযোগাগের ক্ষেত্রে এ ধরনের প্রক্রিয়াগুলো আয়ত্ত করতে পারে না (Turkington & Anan, 2007)। তাঁরা সামাজিক সংজ্ঞাপন আয়ত্ত করার ক্ষেত্রে অটিস্টিক শিশুদের কিছু ব্যর্থতাকে চিহ্নিত করেছেন। এ বিষয়ে তাঁরা বলেন, সামাজিক যোগাযোগের প্রক্রিয়াগুলো পারস্পরিকভাবে সম্পন্ন করতে অটিস্টিক শিশু অপারগ হয়। কারণ মস্তিষ্কের লিম্বিক প্রক্রিয়ায় (limbic system) অসম্পর্ণতার কারণে মূলত তারা সামাজিক যোগাযোগ থেকে নিজেদের দূরে সরিয়ে রাখে। এই লিম্বিক প্রক্রিয়ার অসম্পূর্ণতার কারণে তাদের দৃষ্টি সংযোগ দুর্বল, সামাজিক সঙ্গীর সঙ্গে অংশগ্রহণে অপরাগতা প্রকাশ, সহানুভূতির অভাব, অন্যের ব্যাপারে উদাসীন থাকা ইত্যাদি বিষয়গুলো ঘটে থাকে। গবেষকদ্বয় আরো বলেন, অটিস্টিক শিশু অর্থপূর্ণভাবে পারস্পরিক সম্পর্ক গড়ে তুলতে অপারগ হয়। বিশেষ করে, নিম্ন-দক্ষ শিশু সামাজিক মিথস্ক্রিয়ায় তেমন আগ্রহ প্রকাশ করে না। অন্যদিকে, উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশুরা সামাজিক কর্মকাণ্ডে অংশগ্রহণ করতে চায় কিন্তু তারা কার্যকরভাবে তা করতে সক্ষম হয় না। শারম্যান ও স্টোন (Charman & Stone, 2006) বলেন, উচ্চ-দক্ষ শিশু স্বাভাবিক শিশুর মতো ব্যাকরণিক নিয়মানুযায়ী ভাষা শিখতে পারে, তাদের শব্দভাণ্ডারও ভালো। কিন্তু কথোপকথনের ক্ষেত্রে সামাজিক ব্যাকরণের সূত্র তারা বজায় রাখতে পারে না।

#### ৭.২.১ *সামাজিকতা ও প্রায়োগিক সংজ্ঞাপন*

ভাষার প্রয়োগিক সংজ্ঞাপনও সামাজিক যোগাযোগের অন্তর্ভুক্ত। কারণ প্রায়োগিক সংজ্ঞাপন করতে গেলে যে বিভিন্ন ধরনের যোগাযোগ প্রতিবেশের দরকার হয়, তা শুধু সামাজিক যোগাযোগ সম্পন্ন করার সময় ঘটে থাকে। এদিক থেকে বলা যায় যে, স্বাভাবিক মানুষের মতো অটিস্টিক শিশুরও ভাষার প্রয়োগক্ষেত্রে হচ্ছে বিভিন্ন সংজ্ঞাপন প্রতিবেশ। স্বাভাবিক শিশু বয়স বৃদ্ধির সাথে সাথে এসব সংজ্ঞাপন প্রতিবেশে ভাষা প্রয়োগের কৌশলগুলো আয়ত্ত করে নেয়। কিন্তু অটিস্টিক শিশু তা আয়ত্ত করতে পারে না। উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক

Dhaka University Institutional Repository

শিশুদের ভাষাবোধ স্বাভাবিক শিশুদের কাছাকাছি থাকা সত্ত্বেও তাদের প্রয়োগগত সীমাবদ্ধতা বেশ লক্ষণীয়। বিশেষ করে যোগাযোগ প্রতিবেশের কারণে শব্দের প্রচলিত অর্থ পরিবর্তন করে যে নতুন অর্থ ধারণ করে, তা তারা বুঝতে অক্ষম। ফলে উচ্চ-দক্ষ শিশুও অন্যের সাথে সামাজিক সংজ্ঞাপন প্রক্রিয়ায় বেশি সফল হতে পারে না (আরিফ, ২০১৫)। এ বিষয়ে আরিফ আরও বলেন, অটিস্টিক শিশুর ভাষাগত ঘাটতির চেহারাটি মাত্রাগত দিক থেকে যেমন বিচিত্র, তেমনি সংজ্ঞাপনকর্মের প্রায়োগিকতার বিচারে এটি মৃদু থেকে তীব্র। এ বিষয়ে ব্যালট্যাক্স ও সায়মন্স (Baltaxe & Simmons, 1985) বলেন, যে সমস্ত কারণে অটিস্টিক শিশুরা প্রায়োগিক ভাষা সমস্যায় ভুগে সেগুলো নিম্নরূপ।

ক. কথার প্রাসঙ্গিকতা (relevance)
খ. সাড়া প্রদান (responsibility)
গ. কোনে কথার পর কীভাবে সাড়া দিতে হবে (turn taking)
ঘ. সংলাপ সামঞ্জস্য (conversation balance)

উল্লিখিত বিষয়গুলো অটিস্টিক শিশু সঠিকভাবে আয়ত্ত করতে অপারগ হয় বলে তারা সংজ্ঞাপনকর্মের প্রায়োগিকতার ঘাটতি প্রদর্শন করে। বিশেষ করে অটিস্টিক শিশু যখন আবেগমূলক সংলাপ বেশি করে, তখন উল্লিখিত ৪টি ক্ষেত্রে বেশি সমস্যা দেখা যায়। স্টোন ও কেয়ার-মার্টিনেজ (Stone & Caro-Martinez, 1990) একটি গবেষণায় দেখিয়েছেন যে, মূলত মনোযোগ আকর্ষণ করাই অটিস্টিক শিশুর সাধারণ যোগাযোগের প্রধান মাধ্যম। কেননা তারা অর্থপূর্ণভাবে একে অন্যের সঙ্গে ভাষার প্রয়োগ করতে পারে না। প্রায় ২৫ থেকে ৩০ শতাংশ অটিস্টিক শিশু সারাজীবন ফাংশনাল বা ব্যবহারিক ভাষা বৈকল্যে ভোগে। অর্থাৎ তাদের প্রায়োগিক (pragmatics) এবং বাগর্থতাত্ত্বিক সমস্যা বেশ প্রকট।

কোনো কিছু বর্ণনা করা, প্রতিজ্ঞা করা, বাজি রাখা, প্রশ্ন করা, আদেশ করা ও শোক প্রকাশ করার জন্য মানুষ ভাষা ব্যবহার করে থাকে। এক্ষেত্রে বক্তা ও শ্রোতার মধ্যে পারস্পরিক ক্রিয়ার ওপর জোর দেয়া হয়। অর্থাৎ মানুষ যে কথা বলে সেগুলো ইচ্ছাকৃত আচরণ (intentional behavior) ও নিয়ম দ্বারা নিয়ন্ত্রিত (মুহিত, ২০১২)। আর এই নিয়মগুলো স্বাভাবিক শিশু একটি নির্দিষ্ট বয়সে শিখে নেয়। আরও শিখে নেয় কীভাবে অন্যের সাথে যোগাযোগ করতে হয়। এছাড়া তারা উক্তিমালা ও কথপোকথনের সঠিক ব্যবহার শেখে। অর্থাৎ কীভাবে কথার মোড় ঘুরিয়ে নিতে হয়, কীভাবে কথা চালিয়ে যেতে হয়। তারা আরও শেখে ভাষিক সামঞ্জস্য ও সংবেদনশীলতা (Bogdashina, 2005)। লাভল্যান্ড ও তাঁর সহকর্মীরা (Loveland et al, 1990) বলেন, অটিস্টিক শিশু স্বাভাবিক পরিবেশে যে কোনো বিষয়ে অনুরোধ করা বা নির্দেশনা দেয়ার চাইতে সাধারণ মন্তব্য বেশি করে থাকে। পিয়াঁজের মতে, ৭ থেকে সাড়ে ৭ বছর বয়সে শিশু প্রশ্ন করে, উত্তর দেয়, মতামত বিনিময় করে, সমালোচনা করতে শিখে (উদ্ধৃত, Bogdashina, 2005: 39)। কিন্তু অটিস্টিক শিশু যতটা উত্তর দেয়, তার চাইতে বেশি প্রশ্ন করে। কারণ উত্তর দিতে হলে ভাষা গ্রহণ ও

অনুধাবনে দক্ষ হতে হয়। অধিকাংশ অটিস্টিক শিশু ভাষা অনুধাবন ও গ্রহণে তেমন পারদর্শী না হওয়ার কারণে প্রশ্নের উত্তর দিতে অনীহা প্রকাশ করে। মতামত বিনিময় এবং সমালোচনায় অ্যাসপারজার শিশু কিছুটা পারদর্শী হলেও চিরায়ত অটিস্টিক শিশু তেমন পারদর্শিতা দেখাতে পারে না। আবার, অ্যাসপারজার অটিস্টিক শিশু স্বাভাবিক শিশুর মতো ব্যাকরণিক নিয়মানুযায়ী ভাষা ব্যবহার করতে পারে। পাশাপাশি, অটিস্টিক শিশুদের শব্দভাণ্ডারও ভালো হলেও পারস্পরিক কথোপকথনের ক্ষেত্রে তারা দক্ষতা দেখাতে পারে না।

অটিস্টিক শিশু প্রসঙ্গ নির্ভর বিভিন্ন প্রায়োগিক সংজ্ঞাপনের ব্যর্থতা দেখিয়ে থাকে। এই বিষয়ে অ্যালেন ও র‍্যাপিন (Allen & Rapin, 1993) বলেন, প্রসঙ্গ অনুসারে অটিস্টিক শিশু ভাষা ব্যবহার করতে পারে না, বিশেষ করে বাককৃতি (speech act)-র ক্ষেত্রে। এ প্রসঙ্গে ওয়েদারবাই ও প্রুটিং (Wetherby & Prutting, 1984) অটিস্টিক শিশুর বাক্‌কৃতি প্রকাশ বিষয়ক একটি গবেষণায় দেখান যে, অটিস্টিক শিশু অনুরোধ বা নিষেধ বিষয় বিষয়গুলো বুঝতে পারে; কিন্তু মন্তব্য করা, প্রশংসা করা, শ্রোতাকে শনাক্তকরণ ইত্যাদি ক্ষেত্রে তারা বৈকল্য প্রদর্শন করে। লাভল্যান্ড ও তাঁর সহকর্মীরা (Loveland et al., 1990) অটিস্টিক শিশুদের বর্ণনামূলক দক্ষতা (narrative ability) বিষয়ে গবেষণা করেন। এই গবেষণায় অটিস্টিক শিশুদের উদ্দীপক হিসাবে কয়েকটি গল্প বলা হয়। গল্পগুলো বলার পর যখন তাদেরকে কিছু বর্ণনা করতে বলা হয়, তখন তাদের মধ্যে প্রায়োগার্থিক ঘাটতি লক্ষ করা যায়। পাশাপাশি, কিছু সংখ্যক অটিস্টিক শিশু গল্পটিই বুঝতে পারেনি। গল্পটি না বোঝার ক্ষেত্রে এটিই প্রমাণ করে যে, গল্পের প্রসঙ্গ ও পটভূমিকাগত সংস্কৃতি বুঝার ক্ষেত্রে এসব শিশুর যথেষ্ট ঘাটতি রয়েছে এবং তারা মনোগত তত্ত্বের জটিলতায় ভুগছে (উদ্ধৃত, আরিফ ও নাসরীন, ২০১৩ : ৬৮)।

প্রায়োগিক ক্ষেত্রে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের সংজ্ঞাপক দক্ষতা কীরূপ? এ নিয়ে আরিফ ও ইমতিয়াজ (২০১৪) ১০ জন বিভিন্ন বয়সের (৭-১২) উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশুদের নিয়ে গবেষণা করেন। এসব শিশুর ভাষিক দক্ষতা জানার জন্য গবেষকদ্বয় 'মিনা কার্টুন' নির্বাচন করেন। এই কার্টুনটি দেখে ১১ বছরের একজন শিশুর ভাষিক দক্ষতার অবস্থা ছিল নিম্নরূপ –

> নির্বাচিত 'মিনা কার্টুন' দেখানোর সময় সে যথেষ্ট মনোযোগী ছিল। তার দৃষ্টি সংযোগ (eye contact) ছিল, তবে স্বাভাবিক শিশুদের তুলনায় কম। কার্টুন এর সংবেদনশীল বিষয়ের ক্ষেত্রে একটি বিষয় ছাড়া বাকী সবকটি বিষয় বুঝেছে। সে সবার আনন্দে হাততালি দিল। হাসার সময় হাসল। সে সরাসরি কোন বিবৃতি করতে পারেনি। বিবৃত্তির ক্ষেত্রে সে অনেক প্রশ্নের পুনরাবৃত্তি করেছে। সে আদেশ, অনুরোধ করতে ও বুঝতে পেরেছে, প্রতিশ্রুতি দিয়েছে এবং শিক্ষকের ঘোষণাও শুনেছে, তবে প্রকাশমূলক বাক্‌-কৃতির ক্ষেত্রে তার বাক্‌-সীমাবদ্ধতা দৃষ্টিগোচর হয়েছে (আরিফ ও ইমতিয়াজ, ২০১২ : ৭০)।

উপর্যুক্ত আলোচনায় অটিজম বিষয়ক বিভিন্ন গবেষকের যে মতামত পাওয়া গেছে, তাতে এ কথাটি স্পষ্ট হয়েছে যে, অটিস্টিক শিশুর ব্যবহৃত ভাষার সামাজিক ও প্রায়োগিক ঘাটতি বিদ্যমান।

৭.২.২ *বর্ণনামূলক আখ্যান*

বর্ণনামূলক আখ্যানে (narrative discourse) অটিস্টিক শিশু বৈকল্য প্রদর্শন করে থাকে। বর্ণনামূলক আখ্যান হলো, যে কোনো ঘটনাপ্রবাহ বর্ণনা করা। এই ঘটনার বর্ণনা ব্যক্তিগত, অথবা কোনো গল্প, উপন্যাস বা অন্য কোনো সামাজিক প্রেক্ষাপটে তৈরি হতে পারে। আমরা যখন এই ধরনের ঘটনা থেকে কিছু বর্ণনা করি অথবা বলতে চাই, তখন সেখানে আবেগ, আকাঙ্ক্ষা, রাগ, ক্রোধ ইত্যাদির প্রকাশ ঘটে থাকে। বর্ণনামূলক আখ্যান দু-রকম–

১. ব্যক্তিগত বর্ণনামূলক আখ্যান (personal narrative discourse)
২. গল্প বর্ণনামূলক আখ্যান (story narrative discourse)

ব্যক্তিগত বর্ণনামূলক আখ্যান হলো নিজের জীবনের ঘটনা বর্ণনা করা। অর্থাৎ আমরা কী করি, কেন করি, আমাদের জীবন দর্শন কী, জীবনকে কী কী দৃষ্টিকোণ থেকে দেখি ইত্যাদির বর্ণনা। সাধারণত ব্যক্তিগত বর্ণনাতে আবেগের প্রাধান্য বেশি থাকে। অন্যদিকে, গল্প বর্ণনামূলক আখ্যান হচ্ছে এমন ঘটনাপ্রবাহ বর্ণনা করা, যে ঘটনাটি আমরা অতীতে পর্যবেক্ষণ করেছি। অর্থাৎ পর্যবেক্ষক হিসাবে সে ঘটনার বর্ণনা দেওয়া হয়। সেখানেও আনন্দ, বেদনা, দুঃখ ইত্যাদি থাকে। তবে তুলনামূলকভাবে ব্যক্তিগত বর্ণনামূলক আখ্যানে অপেক্ষাকৃত আবেগ বেশি থাকে। কারণ প্রকৃতগতভাবেই মানুষ নিজের জীবনের কথা বলতে বেশি আবেগতাড়িত হয়ে থাকে। তবে অন্য ঘটনা বর্ণনায় আবেগের হেরফের হয়ে থাকে।

অটিস্টিক শিশুর চূড়ান্ত আবেগের অভাব আছে বলেই তারা ব্যক্তিগত এবং অন্য ঘটনার বর্ণনা দিতে ব্যর্থতা প্রকাশ করে এবং পারস্পরিক সংজ্ঞাপনের অক্ষমতার ফলে অধিকাংশ অটিস্টিক শিশু এসব ক্ষেত্রে নীরবতা প্রকাশ করে থাকে। উদাহরণস্বরূপ, পরিবারের মধ্যে আনন্দ আছে, হাসি আছে, কান্না আছে এবং এই বিষয়গুলো আমরা ভাষার মাধ্যমে প্রকাশ করে থাকি। অটিস্টিক শিশু পরিবারের এই দুঃখ-বেদনার আবহগুলো ভাষার মাধ্যমে বর্ণনামূলক আখ্যানের অভাবের কারণে পরিপূর্ণভাবে ফুটিয়ে তুলতে ব্যর্থ হয়।

অটিস্টিক শিশুর ভাষার প্রকাশের ক্ষেত্রে নিয়মের ব্যতিক্রম বা বৈচিত্র্য লক্ষ করা যায় না। কারণ এসব শিশু ভাষার সহজ প্রকাশ ও ব্যতিক্রমের বাইরে থাকতে স্বাচ্ছন্দ্যবোধ করে। ভাষার এই সহজ প্রকাশের কারণে অটিস্টিক শিশুর ভাষায় একটি অপূর্ণাঙ্গ সরল ব্যাকরণিক রূপ পাওয়া যায় (নাসরীন, ২০১০)। আর ভাষার সেই অর্ধ-ব্যাকরণিক সরল রূপ প্রকাশের মাধ্যমে তারা তাদের অভিভাবক ও চারপাশের অন্যদের সঙ্গে যোগাযোগ প্রক্রিয়া সম্পন্ন করে থাকে।

Dhaka University Institutional Repository

অষ্টম অধ্যায়

# গবেষণা পদ্ধতি

কোনো গবেষণাকর্মের উপাত্ত সংগ্রহের ধরন ও উপাত্ত বিশ্লেষণপূর্বক ফলাফল লাভের ক্ষেত্রে সুনির্দিষ্ট গবেষণা পদ্ধতির প্রয়োগ খুবই গুরুত্বপূর্ণ। কারণ যে কোনো গবেষণাকর্মের ক্ষেত্রে গবেষণা পদ্ধতি সঠিকভাবে প্রয়োগ না করলে সেই গবেষণাটি অসম্পূর্ণ থেকে যায় এবং তার গ্রহণযোগ্যতা নিয়ে প্রশ্ন চলে আসে। সে কারণে গবেষণার ক্ষেত্রে সারা বিশ্বে কিছু স্বীকৃত পদ্ধতি অনুসরণ করা হয়।

গবেষণা করতে গিয়ে গবেষকেরা কোন ধরনের পদ্ধতি প্রয়োগ করবেন, তা নিয়ে নানা ধরনের সমস্যার মুখোমুখি হয়ে থাকেন। তবে গবেষক মূলত তাঁর গবেষণার উদ্দেশ্য ও বিষয় অনুসারে গবেষণা পদ্ধতি ব্যবহার করে থাকেন। কেননা গবেষণা পদ্ধতির মূল উদ্দেশ্য হলো, গবেষণার বিষয়বস্তুকে প্রত্যক্ষ অভিজ্ঞতার ভিত্তিতে বিচার বিশ্লেষণ করা (ছিদ্দিকী, ২০০১)। এছাড়া তাত্ত্বিক ও যৌক্তিক উপায়ে গবেষণার প্রাসঙ্গিক বিষয়বস্তুর পারস্পরিক সম্পর্ক নির্ণয় করাও এর অন্যতম আরেকটি উদ্দেশ্য হিসেবে বিবেচিত। কারণ তথ্য-প্রমাণ যেমন গবেষণাকর্মের একটি বৈশিষ্ট্য, তেমনি এর অপর বৈশিষ্ট্য হচ্ছে যুক্তিগ্রাহ্যতা (মুখোপাধ্যায়, ২০১২)।

## ৮.১ গবেষণার উদ্দেশ্য

বর্তমান গবেষণার উদ্দেশ্য হচ্ছে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর ভাষা-প্রকাশের প্রকৃতি নির্ণয় করা এবং এসব শিশু তাদের নিজস্ব ভাষার সাহায্যে কীভাবে অভিভাবক ও বিভিন্ন ব্যক্তির সঙ্গে সংজ্ঞাপন প্রক্রিয়া সম্পন্ন করে তা ব্যাখ্যা করা। এছাড়া অটিস্টিক শিশুর ভাষা-প্রকাশে কী কী ধরনের ভাষা বৈকল্য দেখা যায় তার ভাষাতাত্ত্বিক বৈশিষ্ট্যসমূহ বর্ণনা করাও এই গবেষণাকর্মের আওতাভুক্ত। এই বিষয়গুলো অনুসন্ধানের জন্য এই গবেষণায় দু-ধরনের অটিস্টিক শিশুকে নির্বাচন করা হয়েছে–চিরায়ত বা নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশু এবং অ্যাসপারজার বা উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশু। অর্থাৎ যে সমস্ত অটিস্টিক শিশু সীমিত ভাষিক উপাদানের মাধ্যমে ভাষা-প্রকাশ করে এবং যারা অপেক্ষাকৃত ভাষা-প্রকাশে দক্ষ তারা কীভাবে দৈনন্দিন জীবনে অভিভাবক ও অন্যদের সঙ্গে সংজ্ঞাপন প্রক্রিয়া সম্পন্ন করে, তা অনুসন্ধান করতে গিয়ে নিম্নোক্ত প্রশ্নগুলো নির্বাচন করা হয়েছে।

## ৮.২ গবেষণা প্রশ্ন (Research Questions)

ক. প্রধান গবেষণা প্রশ্ন

১. বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর ভাষার প্রকাশের স্বরূপ ও প্রকৃতিটি কী?

খ. এছাড়াও নিম্নোক্ত প্রশ্নসমূহ এই গবেষণাকর্মের সঙ্গে সম্পর্কযুক্ত।

২. বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর ভাষার অনুধাবন ও প্রকাশগত সীমাবদ্ধতা কোন পর্যায়ের এবং কেন তা পরিলক্ষিত হয়?

৩. বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশু কীভাবে তার মা-বাবা এবং অন্যদের সঙ্গে সংজ্ঞাপন ক্রিয়া সম্পন্ন করে?

উল্লিখিত প্রশ্নগুলোর উত্তর অনুসন্ধানের জন্যই নিম্নপ্রদত্ত পদ্ধতির মাধ্যমে উপাত্ত সংগ্রহ করা হয়। উপাত্ত সংগ্রহের পর বিভিন্ন প্রক্রিয়ায় বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের ভাষা-প্রকাশের স্বরূপ বিশ্লেষণ করা হয়।

## ৮.৩ অনুসৃত গবেষণা পদ্ধতি

এই গবেষণাটি মূলত গুণগত পদ্ধতিতে (qualitative method) এককালীন শ্রেণি-প্রতিনিধিত্বমূলক (cross-sectional) প্রক্রিয়ায় সম্পাদন করা হয়েছে। যেহেতু এতে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের ভাষা-প্রকাশের স্বরূপ অন্বেষণ করা হয়েছে, তাই সংখ্যাগত পদ্ধতির (quantitative method) অনুসরণের মাধ্যমে প্রাপ্ত ফলাফল দিয়ে তা মূল্যায়ন যুক্তিযুক্ত বিবেচিত হয়নি, বরং এখানে এসব শিশুর প্রকাশমূলক ভাষার প্রকৃতি সম্পর্কে বিস্তৃত ব্যাখ্যা করা হয়েছে। আর এক্ষেত্রে গুণগত পদ্ধতিই অধিকতর কার্যকর। তাছাড়া অটিস্টিক শিশু যেহেতু স্বাভাবিক শিশুর মতো ভাষিক প্রকাশে সক্ষম নয়, সেহেতু সম্পূর্ণ কাঠামোবদ্ধ প্রশ্নোত্তর সংগ্রহের মাধ্যমে তাদের কাছ থেকে উপাত্ত সংগ্রহ সম্ভব হয়নি। বরং এদের বিভিন্ন ভাষিক আচরণের পর্যবেক্ষণ করাটাই উপাত্ত সংগ্রহের মুখ্য-পন্থা হিসেবে বিবেচিত হয়েছে। পাশাপাশি, এসব শিশুর সাক্ষাৎকার গ্রহণ এবং এ উদ্দেশে কিছু পরীক্ষণ পদ্ধতিরও আশ্রয় নেয়া হয়েছে। এছাড়া এসব শিশুর মা-বাবা ও শিক্ষকদের কাছ থেকে ভাষা-প্রকাশের উপাত্ত মূলত উন্মুক্ত ও অর্ধ-কাঠামোবদ্ধ প্রশ্নোত্তরের মাধ্যমে সংগ্রহ করা হয়েছে। ফলে গুণগত পদ্ধতিতেএই গবেষণাকর্ম সম্পন্ন করতে গিয়ে আমরা যেসব প্রক্রিয়া অবলম্বন করেছি তা নিম্নক্রমে বিন্যস্ত করা হল।

১. *প্রাথমিক উপাত্ত (primary data) :* অটিস্টিক শিশুর উচ্চারিত ভাষা প্রকৃতি, বিশেষ করে তাদের প্রদর্শিত বিভিন্ন বাচনিক (verbal) ও অবাচনিক (nonverbal) সংজ্ঞাপননির্ভর যোগাযোগ-উপাদানই এই গবেষণাকর্মের প্রাথমিক উপাত্ত হিসেবে গণ্য হয়েছে। উল্লেখ্য, যে কোনো গবেষণার জন্যই মৌলিক বা প্রাথমিক উপাত্ত অপরিহার্য। কেননা গবেষক তাঁর গবেষণার মাধ্যমে একটি নতুন সিদ্ধান্ত লাভের জন্য মৌলিক উপাত্ত সংগ্রহ করে থাকেন।

Dhaka University Institutional Repository

২. *দ্বৈতীয়িক উপাত্ত(secondary data) :* অটিজম সংক্রান্ত বিভিন্ন জার্নাল এবং গ্রন্থে প্রকাশিত তত্ত্ব, তথ্য ও কৌশল যা এই গবেষণাকর্মের তাত্ত্বিক-কাঠামোর সঙ্গে নিবিড়ভাবে সম্পর্কিত এবং এই গবেষেণাকর্মের উপাত্ত বিশ্লেষণের সাথে একান্ত সংশ্লিষ্ট, সেগুলো এর দ্বৈতীয়িক উপাত্ত হিসেবে বিবেচিত হয়েছে। অর্থাৎ গবেষক নিজের ব্যবহৃত উপাত্ত ব্যতীত অন্যান্য গবেষক এই বিষয়ে কী ধরনের তথ্য ও তাত্ত্বিক দিক উদ্‌ঘাটন করেছেন এই গবেষণায় তাও পর্যালোচনা করা হয়েছে। কেননা প্রচলিত তত্ত্ব ও তথ্য বিশ্লেষণ ব্যতীত গবেষণাকর্ম অসম্পূর্ণ থাকে এবং নতুন কিছু করা অসম্ভব হয়ে ওঠে।

৩. *উপাত্ত সংগ্রহের ধরন* : পর্যবেক্ষণ, পরীক্ষণ, সাক্ষাৎকার গ্রহণ, প্রশ্নমালা (উন্মুক্ত), ভিডিও চিত্র, ক্যামেরার সাহায্যে তোলা ফটো ইত্যাদি।

৪. *উপাত্ত বিশ্লেষণ ও ব্যাখ্যা* : এই গবেষণাকর্মে ফলাফল প্রাপ্তির লক্ষে অংশগ্রহণকারীদের কাছ থেকে প্রাপ্ত উপাত্ত বিশ্লেষণের প্রয়োজনে সরল পরিসংখ্যান পদ্ধতিও এতে প্রয়োগ করা হয়েছে। সবশেষে, প্রাপ্ত ফলাফলের ব্যাখ্যার মাধ্যমে বাংলাদেশের অটিস্টিক শিশুর ভাষা-প্রকাশের যে ত্রুটিসমূহ ও তার স্বরূপ নির্ণয় করা হয়েছে।

### ৮.৪ অংশগ্রহণকারী (অটিস্টিক শিশু, পিতামাতা, শিক্ষক)

এই গবেষণার জন্য ৩৬ জন বাঙালি অটিস্টিক শিশুকে নির্বাচন করা হয়েছে, যাদের বয়স ১২-২০ এবং গড় বয়স ১৬। এর মধ্যে ২০ জন নিম্ন-দক্ষ বা চিরায়ত অটিস্টিক শিশু ও ১৬ জন উচ্চ-দক্ষ বা অ্যাসপারজার অটিস্টিক শিশু। যেহেতু অটিজম আক্রান্ত মেয়ের সংখ্যা ছেলেদের তুলনায় কম, সে কারণে মেয়ে শিশুর সংখ্যা কম ছিল। অর্থাৎ ৩৬ জন অংশগ্রহণকারী অটিস্টিক শিশুর মধ্যে ২৭ জন ছেলে, ৯ জন মেয়ে। এই গবেষণার পরবর্তী অধ্যায়গুলোতে ফলাফল বিশ্লেষণের ক্ষেত্রে প্রাসঙ্গিকভাবে শিশুদের নাম উল্লেখের ক্ষেত্রে গোপনীয়তা রক্ষার অংশ হিসেবে তাদের প্রকৃত নামের বর্ণগুলো দিয়ে তৈরি ছদ্মনাম ব্যবহার করা হয়েছে। শিশু নির্বাচনের ক্ষেত্রে কিছু বৈশিষ্ট্য নির্ধারণ করা হয়েছে। উদাহরণস্বরূপ, বিশেষজ্ঞদের দ্বারা যেসব শিশুর অটিজমের অবস্থা বিভিন্ন প্রতিষ্ঠান থেকে শনাক্ত করা হয়েছে শুধু তাদেরকে এতে নির্বাচন করা হয়েছে। অন্যদিকে, যেসব শিশু মারাত্মক রকম অটিজমে আক্রান্ত, শারীরিক সমস্যা আছে এবং সামাজিক মিথস্ক্রিয়ায় খুবই দুর্বল তাদেরকে এই গবেষণার কাজে নির্বাচন করা হয়নি। যেসব প্রতিষ্ঠান থেকে তাদেরকে নির্বাচিত করা হয়েছে সেগুলো নিম্নরূপ।

১. অটিজম ওয়েলফেয়ার ফাউন্ডেশন, মোহাম্মদপুর, ঢাকা

২. সোয়াক, মোহাম্মদপুর, ঢাকা

পাশাপাশি, এই গবেষণার জন্য অংশগ্রহণকারী হিসেবে অটিস্টিক শিশু, পিতামাতা ও শিক্ষককে সহযোগী অংশগ্রহণকারী হিসেবে নির্বাচন করা হয়েছে। প্রতিটি শিশুর মা-বাবার পারিবারিক ও সামাজিক অবস্থান, শিক্ষাগত যোগ্যতা, পেশা, আয় ইত্যাদি সম্পর্কে তথ্য নেয়া হয়েছে। এসব মা-বাবা শিক্ষিত এবং তাদেরকে উপাত্ত সংগ্রহ এবং প্রশ্নমালা পূরণের জন্য নির্বাচন করা হয়েছে। কারণ প্রশ্নমালায় ভাষা বিষয়ক যে ধরনের প্রশ্ন ছিল, সেগুলো পূরণের জন্য শিক্ষিত মা-বাবার প্রয়োজনীয়তা অনস্বীকার্য। অংশগ্রহণকারী মা-বাবা বা অভিভাবকেরা প্রত্যেকেই কমপক্ষে স্নাতক এবং এদের মধ্যে কেউ কেউ চিকিৎসক, প্রকৌশলী ও স্নাতকোত্তর ডিগ্রিধারী। সুতরাং, বর্তমান গবেষণার সঙ্গে যুক্ত অংশগ্রহণকারী শিশুরা আর্থ-সামাজিক মর্যাদা (Socio-economic status)-র দিক থেকে মধ্যবিত্ত, উচ্চ মধ্যবিত্ত ও উচ্চবিত্ত পরিবারের শিশু।

**৮.৫ উপাত্ত সংগ্রহ প্রক্রিয়া**

গুণগত পদ্ধতিতে অংশগ্রহণকারীদের কাছ থেকে উপাত্ত সংগ্রহ করার ক্ষেত্রে যথেষ্ট নমনীয়তা (flexibility) অবলম্বন করা হলেও, এক্ষেত্রে কিছু নির্দিষ্ট প্রক্রিয়া অনুসরণ করতে হয়। আর এই প্রক্রিয়াগুলো হচ্ছে (Mack et al., 2005)−

১. অংশগ্রহণকারী পর্যবেক্ষণ (participant observation)
২. নিবিড় সাক্ষাৎকার (indepth interview)
৩. ফোকাস গ্রুপ (focus group)

বর্তমান গবেষণায় উপাত্ত সংগ্রহের ক্ষেত্রে অংশগ্রহণকারী-পর্যবেক্ষণ ও সাক্ষাৎকার এ দুটি প্রক্রিয়া অবলম্বন করা হয়েছে। উল্লেখ্য, গুণগত পদ্ধতিতে অংশগ্রহণকারীর কাছ থেকে তথ্য আহরণের সময় সাধারণত নিবিড় সাক্ষাৎকারের মাধ্যমে প্রশ্ন-উত্তর পর্ব সম্পাদনের মাধ্যমে তা করা হয়ে থাকে। আর নিবিড় সাক্ষাৎকার বলতে তাদের সাথে অন্তরঙ্গভাবে মেলামেশার মাধ্যমে সংশ্লিষ্ট বিষয়ে তাদের নিজস্ব মতামতের ভিত্তিতে সেটি সম্পাদিত হয়। তাই এক্ষেত্রে শর্ত থাকে যে, অংশগ্রহণকারী প্রত্যেককে সুস্থ শরীর ও মনের অধিকারী হতে হয়।

কিন্তু বর্তমান গবেষণাকর্মে অংশগ্রহণকারীরা সবাই যেহেতু অটিস্টিক শিশু, তাই তাদের ক্ষেত্রে উল্লিখিত নিবিড় সাক্ষাৎকার গ্রহণ করা সম্ভব হয়নি। কারণ এতে উপাত্ত সংগ্রহের জন্য অটিস্টিক শিশুদেরকে সংশ্লিষ্ট বিষয়ে প্রশ্ন করার পর তাদের কাছ থেকে অনেক সময়ই পরিপূর্ণ উত্তর যেমন পাওয়া যায়নি, তেমনি এ সংক্রান্ত তাদের কোনো নিজস্ব মতামতও পাওয়া সম্ভবপর হয়নি। পাশাপাশি, সাক্ষাৎকার গ্রহণের সময় প্রশ্নকর্তা ও অংশগ্রহণকারীর মধ্যে যেমন একটি দ্বিপাক্ষিক অন্তরঙ্গ সম্পর্ক ক্ষণিকের জন্য হলেও তৈরি হয়, এক্ষেত্রে তা ঘটেনি। উপাত্ত সংগ্রহের জন্য প্রশ্ন করার পর শুধু প্রত্যাশিত উত্তর প্রাপ্তির জন্য যা করা দরকার তা-ই করা হয়েছে। উদাহরণস্বরূপ, অনেকক্ষেত্রেই তাদের অনিচ্ছা স্বত্ত্বেও কিছু সহায়ক তথ্য প্রদানের মাধ্যমে উত্তর পেতে হয়েছে। কেননা, অটিস্টিক শিশু সুস্থ ও স্বাভাবিক মননের অধিকারী না হওয়ার ফলে

Dhaka University Institutional Repository

এমনটি ঘটেছে। ফলে, এ গবেষণাকর্মে সম্পাদিত সাক্ষাৎকারকে আমরা *নিবিড় সাক্ষাৎকার* না বলে শুধু *সাক্ষাৎকার* হিসেবে অভিহিত করেছি।

*৮.৫.১ অংশগ্রহণকারী পর্যবেক্ষণ*

অটিস্টিক শিশুর আবেগীয়, জ্ঞানাত্মক ও বৌদ্ধিক বিকাশের যথেষ্ট ঘাটতি রয়েছে। তাই এসব শিশুর ক্ষেত্রে উপাত্ত সংগ্রহের জন্য আমাদের কাছে পর্যবেক্ষণ পদ্ধতি অধিক কার্যপোযোগী মনে হয়েছে। এখানে অংশগ্রহণকারীদের ভাষিক আচরণ পর্যবেক্ষণ করাটাই মূল উদ্দেশ্য ছিল। পর্যবেক্ষণের ক্ষেত্রে প্রতিটি শিশুকে খুবই আন্তরিকভাবে, গভীরভাবে ও নিবিড়ভাবে পর্যবেক্ষণ করা প্রয়োজন (Yin, 2011)। উপাত্ত সংগ্রহের পদ্ধতি হিসাবে অটিস্টিক শিশুর পর্যবেক্ষণ কতগুলো শর্তের উপর নির্ভর করে। এগুলোর মধ্যে নিম্নলিখিত ৩টি শর্ত অপরিহার্য (খালেক ও অন্যান্য ২০১১), যথা –

১. সমস্যার স্বরূপ পর্যবেক্ষণ
২. পর্যবেক্ষণের দক্ষতা
৩. পর্যবেক্ষণীয় ব্যক্তি বা দলের বৈশিষ্ট্য

উপাত্ত সংগ্রহের ক্ষেত্রে সব ধরনের সমস্যা পর্যবেক্ষণ পদ্ধতির সাহায্যে অনুসরণ করা সম্ভব না হলেও এমন কিছু সমস্যা থাকে যেগুলোতে পর্যবেক্ষণ পদ্ধতি ব্যবহার করা অত্যন্ত প্রয়োজন হয়ে পড়ে। উদাহরণস্বরূপ, কিছু ব্যক্তি, দল বা গোষ্ঠী যারা কথা বলতে অক্ষম অথবা সঠিকভাবে ভাষার ব্যবহার করতে জানে না, তাদের ভাষিক ত্রুটি অবহিত হওয়ার জন্য পর্যবেক্ষণ পদ্ধতি গুরুত্বপূর্ণ। তবে অটিস্টিক শিশুর পর্যবেক্ষণের জন্য গবেষককে বিশেষ কিছু দক্ষতার অধিকারী হতে হয়, যেমন–এসব শিশুকে বুঝতে পারার ক্ষমতা, তাদের আচরণ, জীবন-প্রণালী, মনস্তাত্ত্বিক দিক, ভাষা-প্রকাশের বিভিন্ন দিক পর্যবেক্ষণ করার দক্ষতা ইত্যাদি। উপাত্ত সংগ্রহের ক্ষেত্রে উল্লিখিত বৈশিষ্ট্যের প্রতি বিশেষভাবে নজর দেয়া হয়েছে।

একটি অকৃত্রিম পরিবেশে অটিস্টিক শিশু কীভাবে কাজ করে, কীভাবে কথা বলে, পারস্পরিক সামাজিক যোগাযোগ প্রক্রিয়াটি কীভাবে ঘটিয়ে থাকে ইত্যাদি বিষয় জানার জন্য মূলত তাদেরকে পর্যবেক্ষণ করা হয়। অর্থাৎ উপাত্ত সংগ্রহের জন্য কৃত্রিমভাবে আয়োজন করে কোনো পরিস্থিতি সৃষ্টি করা হয়নি, বরং তারা তাদের বাস্তব জীবনে কোন ধরনের অভিজ্ঞতা লাভ করেছে এবং এসব অভিজ্ঞতা তারা বিভিন্ন প্রতিবেশে সঠিকভাবে প্রয়োগ করতে পারছে কিনা ইত্যাদি জানার জন্য পর্যবেক্ষণ কৌশলটি অপরিহার্য ছিল। গবেষককে বিভিন্ন প্রতিবেশে পর্যবেক্ষণের মাধ্যমে অটিস্টিক শিশুর ভাষা-প্রকাশের নানা বিষয় উপলব্ধি করতে হয়েছে। পর্যবেক্ষণের ক্ষেত্রে আমরা নির্দিষ্ট কয়েকটি প্রতিবেশের ওপর গুরুত্বারোপ করেছি। উদাহরণস্বরূপ, অটিস্টিক শিশু শিক্ষকের সঙ্গে কথা বলার সময় কীভাবে তাদের ভাষার প্রকাশ ঘটিয়ে থাকে। আবার স্কুলের বন্ধু, অভিভাবক ও অন্যদের সঙ্গে কথা বলার সময় সুনির্দিষ্ট প্রতিবেশ অনুসারে তারা একইরকমভাবে, নাকি

ভিন্ন উপায়ে তাদের ভাষিক প্রকাশ করে সেটিও পর্যবেক্ষণ করা হয়েছে। বিস্তারিতভাবে বলতে গেলে, তারা শিক্ষকের সঙ্গে কীভাবে কথা বলে, বন্ধুর সঙ্গে কীভাবে কথা বলে, অভিভাবকের সঙ্গে কীভাবে কথা বলে ইত্যাদি বিষয়কে গুরুত্ব প্রদান করা হয়েছে। এছাড়া কেন তারা ভাষিক ক্রিয়া সংজ্ঞাপন করতে গিয়ে বিভিন্ন ত্রুটি দেখিয়ে থাকে সেগুলোর অন্তর্নিহিত কারণও উপলব্ধি করার প্রয়োজন হয়েছে। আমরা অটিস্টিক শিশুর আচরণ ও ভাষা-প্রকাশের ওপর কোনো নিয়ন্ত্রণ না করে, অথবা চলক (variable) পরিবর্তন না করে কেবল পর্যবেক্ষণের মাধ্যমে উপাত্ত সংগ্রহ করেছি। আর এভাবে অংশগ্রহণকারী শিশুদের পর্যবেক্ষণ করার মাধ্যমে তাদের ভাষা-প্রকাশের স্বরূপটি জানা সম্ভব হয়েছে।

কথোপকথনের ব্যাকরণিক বৈশিষ্ট্য জানার জন্য রেকর্ডিং-এর প্রয়োজন অনস্বীকার্য (Thieberger, 2012)। সে কারণে উপাত্ত সংগ্রহের ক্ষেত্রে অডিও রেকর্ডার, ভিডিও ক্যামেরা ইত্যাদি উপকরণ ব্যবহার করা হয়েছে। এক্ষেত্রে ভিডিও রেকর্ডিংকে প্রাধান্য দেয়া হয়েছে। কারণ এই গবেষণায় অটিস্টিক শিশুর বাচনিক ও অবাচনিক উভয় প্রকার যোগাযোগ প্রক্রিয়া পর্যবেক্ষণ করা সম্ভব। অন্যদিকে, অডিও রেকর্ডের মাধ্যমে বাচনিক যোগাযোগ (verbal communication) প্রক্রিয়া পর্যবেক্ষণ করা সম্ভব হলেও অবাচনিক যোগাযোগ (non-verbal communication) প্রক্রিয়া পর্যবেক্ষণ সম্ভব নয় (Dornyei, 2007)। সে কারণে উপাত্ত সংগ্রহের সব পর্ব ভিডিও রেকর্ডিং-এর মাধ্যমে ধারণ করা হয়েছে। উদাহরণস্বরূপ, এসব শিশু ভাষা-প্রকাশের ক্ষেত্রে  দৃষ্টি সংযোগ, মৌখিক অভিব্যক্তি, বিভিন্ন ইশারা-ইঙ্গিত ইত্যাদি কী প্রক্রিয়ায় করে থাকে সেগুলো জানাও জরুরি ছিল। উল্লিখিত উপকরণ ব্যতীত আমরা খালি চোখেও তাদেরকে পর্যবেক্ষণ করার চেষ্টা করেছি। আবার তাদের ব্যবহৃত ভাষা-প্রকাশের ওপর কোনোরকম নিয়ন্ত্রণ না করে দূর থেকে অথবা সিসি ক্যামেরার মাধ্যমে তাদেরকে পর্যবেক্ষণ করা হয়েছে।

এছাড়া বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের প্রকাশমূলক যোগাযোগের সীমাবদ্ধতা কোন কোন বৈশিষ্ট্যের সঙ্গে সম্পর্কিত তাও পর্যবেক্ষণ করা হয়েছে। উদাহরণস্বরূপ,

ক. বয়স, বুদ্ধিমত্তা, আচরণ এগুলোর সঙ্গে প্রকাশমূলক ভাষার সম্পর্ক আছে কিনা।

খ. যাদের বাচন আছে এবং যারা সীমিত বাচন ব্যবহার করে, তাদের মধ্যে প্রকাশমূলক ভাষায় পার্থক্য আছে কিনা।

গ. যারা সহায়তামূলক ও বিকল্প থেরাপি নিয়েছে, আর যারা তা নেয়নি, তাদের মধ্যে প্রকাশমূলক যোগাযোগে কোনো পার্থক্য আছে কিনা।

ঘ. যোগাযোগ সঙ্গীর (communication partner) পরিবর্তন হলে প্রকাশমূলক ভাষা পরিবর্তন হয় কিনা।

ঙ. পরিবেশগত অবস্থা প্রকাশমূলক ভাষায় পার্থক্য সৃষ্টি করে কিনা, ইত্যাদি।

Dhaka University Institutional Repository

কুঠারির (Kuthari, 2004) মতে,পর্যবেক্ষণকারীর ভূমিকা অনুযায়ী পর্যবেক্ষণ দু-প্রকারের হয়ে থাকে, যথা– ১. অংশগ্রহণমূলক পর্যবেক্ষণ (participant observation) ও ২. অংশগ্রহণবিহীন পর্যবেক্ষণ (non-participant observation)। এই গবেষণায় আমরা প্রথমটি অর্থাৎ সরাসরি অংশগ্রহণ করে অংশগ্রহণকারীদের পর্যবেক্ষণ করেছি। কারণ অটিস্টিক শিশুদের পর্যবেক্ষণের জন্য পর্যবেক্ষণকারীর সক্রিয়ভাবে অংশগ্রহণ করা অত্যন্ত জরুরি। এই পদ্ধতির মাধ্যমে পর্যবেক্ষক যে নির্ভরযোগ্য ও প্রয়োজনীয় উপাত্ত সংগ্রহ করেন, তা অন্য কোনো পদ্ধতির সাহায্যে সংগ্রহ করা সম্ভব নয়। এতে গবেষক কোনো নির্দিষ্ট অনুমান নির্ভর কাজ শুরু করেন না, অথবা তার কোনো সুনির্দিষ্ট কার্যপ্রণালিও উপস্থিত থাকে না। কী প্রশ্ন করতে হবে এবং কীভাবে করতে হবে তা পূর্বে থেকে ঠিক করা থাকে না। তবে এক্ষেত্রে দুটি কাজ গবেষকের জন্য সুনির্দিষ্ট থাকে, যথা– ১. যা ঘটবে তা পর্যবেক্ষণ করা এবং ২. তা সঠিকভাবে লিপিবদ্ধ করা (খালেক ও অন্যান্য ২০১১)। যেহেতু অটিস্টিক শিশু সামাজিক পরিবেশে সঠিকভাবে ভাষা-প্রকাশ করতে অপারগ হয়, সেজন্য এসব শিশু বিভিন্ন প্রতিবেশে যেভাবে ভাষার প্রকাশ ঘটিয়েছে তা-ই পর্যবেক্ষণ করা হয়েছে এবং সেগুলো লিপিবদ্ধ করা হয়েছে। সর্বোপরি, এসব শিশুর ভাষা-প্রকাশের প্রয়োজনীয় উপাত্ত সংগ্রহ করে সেগুলোর বিভিন্ন প্রেক্ষাপট অনুসন্ধান করাসহ যাচাইয়ের মাধ্যমে প্রকৃত তথ্য খুঁজে বের করার চেষ্টা করা হয়েছে। এছাড়া ব্যক্তিগত আবেগ ও পক্ষপাতদুষ্টের কারণে অপ্রাসঙ্গিক তথ্য সংগ্রহের সম্ভাবনা যেন না থাকে, সেদিকেও যথেষ্ট মনোযোগ দিতে হয়েছে।

অংশগ্রহণমূলক পর্যবেক্ষণের তিনটি প্রধান ধাপ, ক. সামাজিক মিথস্ক্রিয়া (social interaction),খ. উপাত্ত সংগ্রহ (collection of data) এবং গ. উপাত্ত লিপিবদ্ধকরণ (recording of data) (খালেক ও অন্যান্য ২০১১)। প্রতিটি অটিস্টিক শিশু সামাজিক মিথস্ক্রিয়ার ক্ষেত্রে বৈকল্য প্রদর্শন করে থাকে। সে কারণে ক্ষেত্র-সমীক্ষার সময় আমরা প্রথম অবস্থায় নীরব থেকে সেখানকার পরিবেশ এবং অটিস্টিক শিশুর আচরণ অনুধাবন করার চেষ্টা করা হয়। পরবর্তীতে তাদের সঙ্গে ধীরে ধীরে সখ্য স্থাপন, সক্রিয় অংশগ্রহণ এবং পর্যবেক্ষণের মাধ্যমে উপাত্ত সংগ্রহ করা সম্ভব হয়েছে। আমরা কখনো কখনো পর্যবেক্ষণের বিভিন্ন বিষয় সেখানে বসে লিপিবদ্ধ করেছি, আবার কখনও ভিডিও রেকর্ডের মাধ্যমে ধারণ করেছি। তবে এক্ষেত্রে যান্ত্রিক সরঞ্জাম যথাসম্ভব কম ব্যবহার করা হয়েছে। কারণ যান্ত্রিক সরঞ্জাম অধিক ব্যবহারের কারণে এসব শিশুর ভাষা-প্রকাশ ব্যাহত হতে পারে। এই পদ্ধতিটি সময় এবং শ্রমসাধ্য হওয়া সত্ত্বেও সক্রিয় অংশগ্রহণের মাধ্যমে নিরপেক্ষ পর্যবেক্ষক হিসাবে উপাত্ত সংগ্রহ করা সম্ভব হয়েছে। যেহেতু অংশগ্রহণমূলক পর্যবেক্ষণ নিজস্ব দৃষ্টিভঙ্গির (personal orientation) ওপর অনেকটা নির্ভরশীল, তাই পর্যবেক্ষকের দৃষ্টিভঙ্গি, মনোভাব, কুসংস্কার এবং অন্যান্য ব্যক্তিগত গুণাবলির দ্বারা পর্যবেক্ষণ যেন প্রভাবিত না হতে পারে সেদিকে যথেষ্ট গুরুত্ব দেয়া হয়েছে।

Dhaka University Institutional Repository

অটিস্টিক শিশুর জন্য অংশগ্রহণবিহীন পর্যবেক্ষণ একেবারেই অসম্ভব। কেননা এসব শিশুকে পর্যবেক্ষণের জন্য গবেষককে অভিজ্ঞ, তাত্ত্বিক জ্ঞানসম্পন্ন হতে হয় এবং এই বিষয়ে অভিজ্ঞ নন এমন একজনের পক্ষে এসব শিশুর ভাষিক কার্যকলাপ পর্যবেক্ষণ করা খুবই দুর্বোধ্য হয়ে পড়ে। তাই এই পদ্ধতিটি আমরা এই গবেষণার জন্য পরিহার করেছি।

*৮.৫.২ সাক্ষাৎকার : অটিস্টিক শিশু*

বিভিন্ন অনুষঙ্গে (contex) এসব শিশুকে পর্যবেক্ষণ করে ভাষা-প্রকাশের ক্ষেত্রে তারা যেসব বৈকল্য প্রদর্শন করেছে সেগুলোর মাত্রাকে ধরার চেষ্টা করা হয়েছে। অংশগ্রহণকারীর-পর্যবেক্ষণ থেকে তারা কীভাবে ভাষা-প্রকাশ করে এবং অনুধাবন ও প্রকাশে বৈকল্য দেখিয়ে থাকে, তার ধারণা লাভ করা সম্ভব হয়েছে। এই গবেষণায় অংশগ্রহণকারীদের খুবই আন্তরিকতার সাথে পর্যবেক্ষণ করা হয়েছে। কিন্তু আমরা যেসব উপাত্ত তাদেরকে কাছ থেকে চেয়েছিলাম তার প্রয়োজনীয় সব ধরনের উপাত্ত অংশগ্রহণকারীদের পর্যবেক্ষণ থেকে পাওয়া যায়নি। ফলে অটিস্টিক শিশুদের সাক্ষাৎকার গ্রহণেরও প্রয়োজন দেখা দিয়েছে। কারণ উপাত্ত সংগ্রহের দৃষ্টিকোণ থেকে স্বাভাবিক কথপোকথন ও সাক্ষাৎকারের মধ্যে পার্থক্য রয়েছে (Ritche & Lewis, 2003)। অর্থাৎ বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশু ভাষা প্রকাশে যেসব বৈকল্য প্রদর্শন করে থাকে পর্যবেক্ষণের মাধ্যমে তার একটি সামগ্রিক ভেতরগত রূপ অনুসন্ধান করা সম্ভব হয়নি। সে কারণে সাক্ষাৎকারের মাধ্যমে তার ভেতরগত রূপটি অনুসন্ধান করা হয়েছে।

শিক্ষকদের নিকট গবেষণার বিষয়বস্তু, উদ্দেশ্য ও গুরুত্ব তুলে ধরা হয়। এর ফলে সাক্ষাৎকার গ্রহণের বিষয়টি খুব স্বাভাবিক ও সাবলীলভাবে সম্পন্ন করা সম্ভব হয়। সাক্ষাৎকারের পরিবেশ সাক্ষাৎকারের প্রক্রিয়াকে প্রভাবিত করে থাকে। সে কারণে স্কুলের একটি গোলযোগমুক্ত কক্ষকে বাছাই করা হয় এবং সেই কক্ষের পরিবেশ যেন বেশি আনুষ্ঠানিক মনে না হয়, সেদিকে যথেষ্ট খেয়াল রাখা হয়। কারণ অতিরিক্ত আনুষ্ঠানিক পরিবেশ সাক্ষাৎকার গ্রহণকে ব্যাহত করতে পারে। উপাত্ত সংগ্রহের জন্য প্রতিটি শিশুর আলাদা সাক্ষাৎকার নেয়া হয়। এক সঙ্গে দুজন সাক্ষাৎকার প্রদানকারীকে বাছাই করা হয়নি। প্রত্যেক অংশগ্রহণকারীর কাছে প্রশ্ন করার প্রক্রিয়াটি একই রকম রাখা হয় এবং উত্তরগুলো যথার্থভাবে লিপিবদ্ধ ও ভিডিও রেকর্ডিং করা হয়। অর্থাৎ সাক্ষাৎকার গ্রহণে নির্ভরযোগ্য তথ্য পাওয়ার জন্য একটা অভিন্ন নিয়ম মেনে চলা হয়। এখানে সাক্ষাৎকার গ্রহণকারী ও প্রদানকারী উভয়ের মধ্যে পারস্পরিক সহানুভূতি সম্পর্ক বজায় থাকার কারণে কোনো ভুল বোঝাবুঝি হয়নি। অনেক সময় প্রশ্ন বুঝতে সক্ষম না হলে প্রশ্নপ্রদানকারীকে সহযোগী প্রশ্নের মাধ্যমে তা বুঝিয়ে দেয়া হয় এবং উত্তর অপ্রাসঙ্গিক হওয়ার আশঙ্কা থাকলে সে ব্যাপারেও সাহায্য করা হয়। অর্থাৎ প্রশ্নের উত্তর যেন মূল বিষয়ের মধ্যে সীমাবদ্ধ থাকে এবং প্রাসঙ্গিক ও সামঞ্জস্যপূর্ণ হয়, সেদিকেও মনোযোগ দেয়া হয়। এছাড়া প্রশ্নপ্রদানকারী প্রশ্ন বুঝে সঠিক উত্তর দিচ্ছে কিনা সেটি তার

Dhaka University Institutional Repository

বক্তব্য থেকে বোঝার চেষ্টা করা হয়। একই রকম প্রশ্ন থাকার কারণে একটি সাক্ষাৎকার থেকে প্রাপ্ত তথ্য অন্য সাক্ষাৎকারের তথ্যের সঙ্গে তুলনা করা সম্ভব হয়েছে।

সাক্ষাৎকার গ্রহণের সময় কিছু সুনির্দিষ্ট প্রশ্ন তাদেরকে করা হয়। এসব প্রশ্নের উত্তর খুঁজতে গিয়ে অংশগ্রহণকারী শিশুদের নিকট কিছু প্রক্রিয়া ও কৌশল অবলম্বন করা হয়েছে যাতে উপাত্ত পাওয়া সহজ হয়। উদাহরণস্বরূপ, কিছু উদ্দীপক পর্যায়ক্রমে তাদের সামনে প্রদর্শন করে সেগুলোর নাম জানতে চাওয়া হয়। প্রশ্নগুলো এমনভাবে করা হয় যেখান থেকে প্রত্যাশিত উপাত্তসমূহ খুঁজে বের করা সম্ভব হয়। এছাড়া সাক্ষাৎকারের মাধ্যমে অংশগ্রহণকারীদের এ সম্পর্কিত অনুভূতি, জ্ঞান, অভিজ্ঞতা ইত্যাদি জানাও সম্ভব হয়। উল্লেখ্য, পর্যবেক্ষণ পর্বে তারা বুঝতে পারেনি যে, তাদের কাছ থেকে কিছু জানতে চাওয়া হচ্ছে। কারণ তখন তাদের সঙ্গে সরাসরি অংশগ্রহণ না করে কেবল দূর থেকে তাদেরকে পর্যবেক্ষণ করা হয়। এক্ষেত্রে পর্যবেক্ষণটি ছিল একপাক্ষিক। অন্যদিকে, সাক্ষাৎকারের সময় অংশগ্রহণকারীদের মুখোমুখি হতে হয়েছে। অর্থাৎ সাক্ষাৎকারটি ছিল দ্বিপাক্ষিক। ফলে স্বাভাবিকভাবেই অংশগ্রহণকারী শিশুদের কেউ কেউ সামান্য নার্ভাস ছিল। আবার কেউ বিভিন্ন উপকরণ (ভিডিও ক্যামেরা, ল্যাপটপ, ক্যামেরা, মোবাইল ফোন ইত্যাদি)-এর প্রতি বেশি আকর্ষণ বোধ করেছে। এসব কারণে সাক্ষাৎকার নেয়ার ক্ষেত্রে কিছুটা বিপত্তি ঘটলেও শেষ পর্যন্ত কাঙ্ক্ষিত উপাত্ত লাভ করা সম্ভব হয়েছে। তাই বলা যায় যে, পূর্ণাঙ্গ উপাত্ত প্রাপ্তির ক্ষেত্রে পর্যবেক্ষণ প্রক্রিয়াটি মুখ্য পন্থা হিসেবে বিবেচিত হলেও এক্ষেত্রে সাক্ষাৎকার প্রক্রিয়াটি গুরুত্বপূর্ণ ভূমিকা পালন করেছে।

অংশগ্রহণকারী শিশুরা যাতে একটি স্বাভাবিক কর্মকাণ্ডের (natural activity) মাধ্যমে তাদের উপলব্ধি প্রকাশ করতে পারে এবং সঙ্গীর সঙ্গে কথা বলার সময় বাধাপ্রাপ্ত না হয়, সেদিকে যথেষ্ট খেয়াল রাখা হয়। অন্যদিকে, প্রকাশমূলক যোগাযোগের ক্ষেত্রে কিছু শিশুর অ্যাকাডেমিক কর্মকাণ্ডকে বাদ দেয়া হয়েছে, যেমন– পড়ালেখা, ছবি আঁকা ও অন্যান্য কাজ ইত্যাদি। কিন্তু শিক্ষকের কথোপকথনকে গ্রহণ করা হয়েছে, যেমন–শিক্ষক যখন শিশুকে জিজ্ঞেস করেছে–'তোমার কী লাগবে', 'তুমি কী করতে চাও', 'ছুটির পর বাসায় গিয়ে তুমি কী করবে' ইত্যাদি। পর্যবেক্ষণ কৌশলের মাধ্যমে উপাত্ত সংগ্রহ করতে গিয়ে অটিস্টিক শিশু সম্পর্কে পর্যবেক্ষকের তাত্ত্বিক জ্ঞানের সঙ্গে বাস্তব জ্ঞান পরিপূর্ণ রূপ পেয়েছে এবং তাদের সম্পর্কে সিদ্ধান্ত নিতে বিষয়ের গভীরে যেতে সহায়তা করেছে।

*৮.৫.৩ উপাত্ত সংগ্রহ : অভিভাবক ও শিক্ষক*

এই গবেষণায় তথ্য সংগ্রহের কাজে শিক্ষক ও অভিভাবককেও অন্তর্ভুক্ত করা হয়। উল্লেখ্য যে, অটিস্টিক শিশুদের যে কোনো বিষয় সম্পর্কে জানার জন্য প্রত্যক্ষ অভিজ্ঞতাসম্পন্ন ব্যক্তির প্রয়োজন। কারণ অভিজ্ঞ নন, এমন ব্যক্তির কাছ থেকে এসব শিশুর প্রয়োজনীয় তথ্য সংগ্রহ সম্ভব নয়। যেহেতু শিক্ষক ও অভিভাবক এসব শিশু সম্পর্কে অভিজ্ঞ, সে কারণে তথ্য সংগ্রহের কাজে তাদেরকে বাছাই করা হয়।

Dhaka University Institutional Repository

অটিস্টিক শিশু প্রাত্যহিক জীবনে মা-বাবা ও অভিভাবকদের সঙ্গে কী ধরনের যোগাযোগ প্রক্রিয়া সম্পন্ন করে থাকে, কেবল সেগুলোর প্রতি গুরুত্ব দিয়ে প্রশ্নের ধরন নির্বাচন করা হয়। কারণ এসব শিশু সবার সঙ্গে সব ধরনের যোগাযোগ প্রদানে ব্যর্থ হয়। যেসব কথার মাধ্যমে তারা তাদের প্রয়োজনটুকু মেটায় সেসব কথার উপর ভিত্তি করে অভিভাবক ও শিক্ষকদের প্রশ্নমালা প্রদান করা হয়। প্রশ্নমালা পরিশিষ্ট অংশে যোগ করা হয়েছে *(দেখুন পরিশিষ্ট ৯)*।

*৮.৫.৪ পরীক্ষণে ব্যবহৃত উদ্দীপক*

*ক. উদ্দীপক ও অটিস্টিক শিশু*

আমাদের জীবনের চারপাশে অসংখ্যা উদ্দীপক থাকে। কিন্তু অধিকাংশ অটিস্টিক শিশু সেগুলো সম্পর্কে অর্থপূর্ণ ধারণা দিতে অপারগ হয়। কারণ তারা সমস্ত বস্তুজগতকে ইন্দ্রিয় অনুধাবনের মাধ্যমে বোঝার চেষ্টা করে। সে কারণে তাদের অনুধাবন আক্ষরিক অনুধাবনের (literal perception) মধ্যে সীমাবদ্ধ থাকে (Bogdashina, 2005), সেটি কখনও অর্থপূর্ণ অবস্থায় পৌঁছাতে পারে না। আমরা অনেক বস্তু দেখি, সেখান থেকে প্রয়োজনীয় বস্তুকে গুরুত্ব দিই এবং আমাদের মনের মধ্যে বিভিন্ন বস্তুর যে মনোছাপ থাকে তার সঙ্গে মিলিয়ে সেই বস্তুকে দেখার চেষ্টা করি। কিন্তু অটিস্টিক শিশুর মন থাকলেও সেই মন দিয়ে তারা স্বাভাবিক শিশুর মতো চিন্তা বা ভাবসম্পদের অধিকারী হতে পারে না। তাদেরকে কোনো প্রশ্ন করা হলে সেই প্রশ্নের উত্তরের বস্তুগত বা ভাবগত আকৃতি তাদের চারপাশের দৃশ্যমান থাকলেও সেটিকে তৎক্ষণাৎ তারা তাদের অনুন্নত চিন্তা ও ভাবের মাধ্যমে অন্যের কাছে প্রকাশ করতে অপারগ হয়। আসলে এগুলো প্রকাশের জন্য উন্নততর ধারণার প্রয়োজন। যে কোনো উদ্দীপক দেখে স্বাভাবিক শিশু তার অর্থ বুঝতে পারে এবং সামগ্রিকভাবে তা দেখতে পারে, কিন্তু অটিস্টিক শিশু তা পারে না, যদিও তারা তা অনুধাবণ করার ক্ষমতা রাখে। উদাহরণস্বরূপ, একজন স্বাভাবিক শিশুকে একটি বই দেখিয়ে বলা হলো–'এটি কী'? এর উত্তরে সে বইটির সব রকম বর্ণনা দিতে সক্ষম হবে। কিন্তু অটিস্টিক শিশু শুধু বলবে, এটি বই। অর্থাৎ সামগ্রিকভাবে এর ব্যাখ্যা দিতে তারা ব্যর্থ হয়। মূলত অটিস্টিক শিশুর উন্নত চিন্তার অভাব আছে বলেই তার আচরণের ওপর প্রভাব বিস্তার বা পরিবর্তন আনার জন্য এই গবেষণায় বিভিন্ন উদ্দীপক ব্যবহার করা হয়েছে। তাই বিভিন্ন উদ্দীপকের মাধ্যমে এসব শিশু কী প্রতিক্রিয়া করে এবং তারই ফলস্বরূপ কীভাবে ভাষার প্রকাশ ঘটিয়ে থাকে সেগুলো পর্যবেক্ষণ করা হয়েছে। বর্তমান গবেষণায় অটিস্টিক শিশুর ভাষা-প্রকাশের ক্ষেত্রে গবেষণার উপযোগী উদ্দীপক ব্যবহার করা হয়।

*খ. বিভিন্ন পরীক্ষণে উদ্দীপক হিসাবে উপাদানের ব্যবহার*

এই অভিসন্দর্ভের পরবর্তী অধ্যায়সমূহে বর্ণিত বিভিন্ন পরীক্ষণে উদ্দীপক হিসাবে নানা উপাদান ব্যবহার করা হয়েছে। মূলত এই গবেষণায় যেসব অটিস্টিক শিশুকে নির্বাচন করা হয়েছে তাদের অটিজমের মাত্রা, ভাষা

প্রকাশের দক্ষতা ও অন্যান্য বিষয়ের প্রতি লক্ষ রেখেই বিভিন্ন উপাদান নির্বাচন করা হয়। এক্ষেত্রে প্রতিমা-নির্ভর চিহ্ন ও প্রতীকী-নির্ভর চিহ্নের ব্যবহার করা হয়েছে। বাস্তব জীবনে তারা সবসময় দেখে থাকে এবং শুনে থাকে উদ্দীপক হিসেবে এমন উপাদানই এতে নির্বাচন করা হয়েছে।

### ৮.৫ গবেষণা নমুনায়ন

এই গবেষণায় উদ্দেশ্যমূলক নমুনায়ন (purposive sampling) ও কোটা নমুনায়ন (quota sampling) কৌশল প্রয়োগ করা হয়েছে। গবেষণাকর্মের ফলাফল প্রতিনিধিত্বমূলক হওয়ার জন্য স্বাভাবিক নিয়মে যে সংখ্যক অটিস্টিক শিশুর অংশগ্রহণ এতে প্রয়োজন ছিল, তা নেওয়া সম্ভব হয়নি। কারণ কোনো গবেষণাকর্মে অটিস্টিক শিশুকে অংশগ্রহণের জন্য তাদের অভিভাবককে রাজী করানোই ছিল এতে প্রধান প্রতিবন্ধকতা। কেননা অনেক অভিভাবক এখনও তাদের অটিস্টিক শিশুকে সমাজে পরিচিত করাতে চান না। তাই তাত্ত্বিক ধারণার ওপর নির্ভর করে মূলত উদ্দেশ্যমূলক নমুনায়নটি এখানে করতে হয়েছে। এক্ষেত্রে গবেষকের অভিজ্ঞতা, জ্ঞান ও কৌশলকে কাজে লাগানো হয়েছে। উদ্দেশ্যমূলক নমুনায়নের ক্ষেত্রে সময় এবং গবেষণার উদ্দেশ্যে প্রয়োজনীয় উপাদানকে গুরুত্ব দেয়া হয়েছে। অন্যদিকে, কোটা নমুনায়নের ক্ষেত্রে অংশগ্রহণকারীদের কিছু নির্দিষ্ট বৈশিষ্ট্যকে গুরুত্বের সঙ্গে বিবেচনা করা হয়েছে, যেমন – বয়স, লিঙ্গ, উচ্চ ও নিম্ন দক্ষতাসম্পন্ন শিশু ইত্যাদি।

### ৮.৭ অনুমিত সিদ্ধান্ত ও বর্তমান গবেষণা

প্রতিটি গবেষণার ক্ষেত্রে অনুমিত সিদ্ধান্ত খুবই প্রয়োজনীয় একটি বিষয়। প্রত্যেক গবেষককে তাঁর গবেষণার উপযোগী এক বা একাধিক অনুমান ধরে নিতে হয়। আর গবেষক এই কাজটি করে থাকেন তাঁর নিজস্ব জ্ঞান, অভিজ্ঞতা, পর্যবেক্ষণের ওপর ভিত্তি করে। একজন গবেষক গবেষণা কাজের পূর্বেই তাঁর সমন্বিত জ্ঞান (comprehensive knowledge)-কে কাজে লাগিয়ে গবেষণার উদ্দেশ্য, গবেষণামূলক প্রশ্ন ইত্যাদি করে থাকেন। গবেষণা প্রশ্ন ও অনুমিত প্রকল্প পরস্পর সম্পর্কিত (Litosseliti, 2010)। পরবর্তীতে অনুমিত সিদ্ধান্তকে প্রমাণ করার জন্য তিনি প্রয়োজনীয় তথ্য সংগ্রহ করেন। তথ্য সংগ্রহ ও বিশ্লেষণের মাধ্যমে গবেষকের অনুমিত সিদ্ধান্ত সত্য বলে প্রমাণ হতে পারে, আবার নাও হতে পারে। সাধারণত সংখ্যাগত পদ্ধতির ক্ষেত্রে একটি আবশ্যকীয় অনুমিত প্রকল্পের উদ্ভব ঘটাতে হয়। পরে সেটি সত্য না মিথ্যা তা প্রমাণ করতে হয়।

গুণগত পদ্ধতির ক্ষেত্রেও তা আবশ্যক না হলেও কখনও কখনও অনুমিত সিদ্ধান্তের প্রয়োজন হয়। কিন্তু সেখানে তা সংখ্যাত্মক পদ্ধতির মতো সত্য না মিথ্যা তা প্রমাণ করার দরকার হয় না। কারণ গুণগত পদ্ধতির মাধ্যমে গবেষণা করতে গিয়ে গবেষক যে ধারণা করেন তার বাইরে সম্পূর্ণ নতুন ফলাফল পেতে পারেন।

*Dhaka University Institutional Repository*

বর্তমান গবেষণায় ফলাফল প্রাপ্তির ক্ষেত্রে লক্ষ করা গেছে যে, আমরা যা অনুমান করেছিলাম *(১ম অধ্যায় দ্র.)*, সেই অনুমান কিছু কিছু ক্ষেত্রে সঠিক হলেও বেশ কিছু ক্ষেত্রে ফলাফল সম্পূর্ণ ভিন্নরকম পাওয়া গেছে।

Dhaka University Institutional Repository

নবম অধ্যায়

# মনোগত তত্ত্ব ও বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর ভাষা দক্ষতা

বিশ্বের অন্যান্য শিশুর মতো বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদেরও মনোগত তত্ত্বের ঘাটতি রয়েছে। এই ঘাটতির কারণে এসব শিশু সীমিত পর্যায়ে তাদের ভাষার প্রকাশ ঘটিয়ে থাকে। তাই আমরা বলতে পারি, অটিস্টিক শিশুদের সীমিত ভাষা-প্রকাশের মধ্যে মনোগত তত্ত্বের ঘাটতির বিষয়টি বেশ গুরুত্বপূর্ণ। অর্থাৎ এসব শিশুর অনুধাবনকেন্দ্রিক একটি মন থাকলেও মনের সেই অনুধাবন ভাষার মাধ্যমে পূর্ণরূপে প্রকাশে ব্যর্থ হয়। ফলে এসব শিশু নিজের মানসিক অবস্থা মোটামুটি বুঝতে পারলেও অন্যের মানসিক অবস্থা বোঝার মত ভাষিক সামর্থ্য অর্জন করতে পারে না। এই অধ্যায়ে সম্পাদিত পরীক্ষণে তারই প্রতিফলন ঘটেছে। পাশাপাশি, মনোগত তত্ত্বের ঘাটতি বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর ভাষাসহ কোন কোন বৈশিষ্ট্যের সঙ্গে সম্পর্কিত তাও পর্যবেক্ষণ করা হয়েছে। উদাহরণস্বরূপ,

ক. বয়স, বুদ্ধিমত্তা, আচরণ এগুলোর সঙ্গে মনোগত তত্ত্বের সম্পর্ক আছে কিনা।

খ. যাদের বাচন ভালো এবং যারা সীমিত বাচন ব্যবহার করে, তাদের মধ্যে মানসিকসূচক শব্দ অনুধাবনে পার্থক্য আছে কিনা।

## ৯.১ গবেষণার উদ্দেশ্য

নিম্নোক্ত উদ্দেশ্যসমূহকে বিবেচনায় রেখে এই পরীক্ষণটি সম্পাদিত হয়েছে।

ক. বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর মনোগত তত্ত্বের প্রকৃতি নির্ণয় করা।

খ. অটিস্টিক শিশু অভিভাবক ও বিভিন্ন ব্যক্তির সঙ্গে মনোগত ধারণাসমূহ প্রকাশ করতে গিয়ে কী ধরনের বৈকল্য দেখিয়ে থাকে তা ব্যাখ্যা করা।

গ. এসব শিশু ভাষা-প্রকাশে মনোগত তত্ত্বের যেসব ঘাটতি প্রদর্শন করে তার ভাষাতাত্ত্বিক বৈশিষ্ট্যসমূহ বর্ণনা করা।

ঘ. বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশু কোন ধরনের মনোগত ধারণা আয়ত্তীকরণের ক্ষেত্রে অধিক বৈকল্য প্রদর্শন করে থাকে সেগুলোর বিশ্লেষণ এবং সূত্র নির্ণয় করা।

## ৯.২ অংশগ্রহণকারী অটিস্টিক শিশু

মোট ১০ জন অটিস্টিক শিশুকে এই পরীক্ষণের জন্য নির্বাচন করা হয়। এদের মধ্যে ৫ জন নিম্ন-দক্ষ (low functioning) অটিস্টিক শিশু এবং ৫ জন উচ্চ-দক্ষ (high functioning) রয়েছে। এসব শিশু

নির্বাচনের ক্ষেত্রে কিছু বৈশিষ্ট্য নির্ধারণ করা হয়েছে। উদাহরণস্বরূপ, বিশেষজ্ঞদের দ্বারা শনাক্তকৃত অটিস্টিক শিশু এবং যেসব শিশু সামাজিক মিথস্ক্রিয়ায় অপেক্ষাকৃত দক্ষ কেবল তাদেরকে এই গবেষণার কাজে নির্বাচন করা হয়েছে।

**৯.৩ ব্যবহৃত উদ্দীপক ও পরীক্ষণ**

যেহেতু অটিস্টিক শিশু সমবেদনা, সহানুভূতি, আনন্দ, ছলনা, রাগ, ক্রোধ, হতাশা ইত্যাদি প্রকাশে পারদর্শিতা দেখাতে পারে না, সেহেতু এসব বিষয় তারা কীভাবে প্রকাশ করে তা বোঝার জন্য কিছু সংবেদনশীল উদ্দীপক ব্যবহার করা হয়। অটিস্টিক শিশুদের মনের ওপর প্রভাব ফেলার জন্য এমন কিছু উদ্দীপক ব্যবহার করা হয়, এসব উদ্দীপকের মাধ্যমে তারা কী প্রতিক্রিয়া করে এবং তারই ফলস্বরূপ কীভাবে সেগুলোর প্রকাশ ঘটিয়ে থাকে তা পর্যবেক্ষণ করা হয়।

**৯.৪ সম্পাদিত পরীক্ষণসমূহ**

পৃথিবীর অন্যান্য ভাষার শিশুদের মতো বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুরাও মনোগত তত্ত্বের ঘাটতি প্রদর্শনের পাশাপাশি ভাষিক আচরণেও অদক্ষতা দেখিয়ে থাকে। এই তত্ত্ব-বিবেচনাকে যাচাইয়ের জন্য এই প্রথম বাংলা ভাষায় এ সংক্রান্ত ৪টি পরীক্ষণ সম্পাদিত হয়। এগুলো হচ্ছে–

১. বিভিন্ন সংবেদনযুক্ত ছবি শনাক্তকরণ (emotional image identification)
২. ভ্রান্ত উপলব্ধি পরীক্ষণ (false belief task)
৩. উচ্চ মানসিক ধারণা পর্যবেক্ষণ (higher mental states observation)
৪. আবেগসূচক বাক্য শ্রবণ ও উত্তর প্রদান (emotional sentence listening and response)

Dhaka University Institutional Repository

**৯.৪.১ পরীক্ষণ–১ বর্ণনা**

*ক. পরীক্ষণের নাম : আবেগসূচক ছবি শনাক্তকরণ*

বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর মনোগত তত্ত্বের প্রকৃতি ও এ সংক্রান্ত শব্দাবলির প্রকৃতি নির্দেশের জন্য এটি একটি প্রাথমিক পরীক্ষণ। দৃশ্যমান আবেগ-নির্দেশক ছবি দেখে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশু সংশ্লিষ্ট আবেগ শনাক্তকরণের পাশাপাশি এ নির্দেশক শব্দাবলি বলতে পারে কিনা তা এই পরীক্ষার মাধ্যমে যাচাই করা হয়েছে।

*খ. উদ্দেশ্য :* আবেগ নির্দেশক মুখচ্ছবি শনাক্তকরণে ও এ সংক্রান্ত শব্দ আয়ত্তীকরণে তাদের দক্ষতার স্বরূপটি কী তা নিরূপণ করা।

*গ. অংশগ্রহণকারী :* ১০ জন অটিস্টিক শিশু। এদের মধ্যে ৫ জন উচ্চ-দক্ষ ও ৫ জন নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশু।

*ঘ. বয়সের ব্যাপ্তি :* ১৫-১৮ বছর এবং গড় বয়স : ১৬.৫

ঙ. *প্রতিষ্ঠান* : ১. অটিজম ওয়েলফেয়ার ফাউন্ডডেশন ও ২. সোয়াক

*চ. ব্যবহৃত উপকরণ*

অটিস্টিক শিশুদের মানসিকসূচক অবস্থাসমূহ জানার জন্য কিছু সংবেদনশীল উদ্দীপক ছবির মাধ্যমে ল্যাপটপে দেখানো হয়, যেমন– রাগ, কান্না, বিরক্ত, ভয়, ক্ষমা, সুখ, বিষণ্নতা, হাসি, উৎকণ্ঠা, চিন্তা ইত্যাদি *(দেখুন পরিশিষ্ট–১)*। ল্যাপটপে প্রদর্শিত ছবিগুলোর মাধ্যমে কী বোঝানো হচ্ছে এবং সেগুলো তারা কতটা অনুধাবন করতে সক্ষম তা জানতে চাওয়া হয়।

*ছ. তথ্য সংগ্রহ প্রক্রিয়া*

অটিস্টিক শিশুদের সামনে ল্যাপটপের মাধ্যমে পর্যায়ক্রমে ছবিগুলো প্রদর্শন করা হয় এবং তাদেরকে ছবি দেখে সংশ্লিষ্ট আবেগটির নাম বলতে হয়। উপাত্ত সংগ্রহের ক্ষেত্রে অংশগ্রহণকারীকে প্রাথমিক পর্যবেক্ষণ ও সাক্ষাৎকার এ দুটি পদ্ধতি অবলম্বন করা হয়েছে। প্রাথমিক পর্যবেক্ষণের মাধ্যমে তাদের আচরণ ও ভাষিক দক্ষতার মাত্রাকে ধরতে চেষ্টা করা হয়েছে। সাক্ষাৎকার গ্রহণের সময় তাদের সামনে ল্যাপটপের মাধ্যমে উদ্দীপকগুলো পর্যায়ক্রমে প্রদর্শন করা হয় এবং তাদেরকে ছবিগুলোতে প্রদর্শিত আবেগের নাম জিজ্ঞাসা করা হয়। এক্ষেত্রে অটিস্টিক শিশু সংশ্লিষ্ট আবেগ শনাক্তকরণে ও আবেগ-নির্দেশক শব্দ বলার ক্ষেত্রে যে দক্ষতা প্রদর্শন করেছে সেগুলোকে নিচের সারণিতে উপস্থাপন করা হয়েছে।

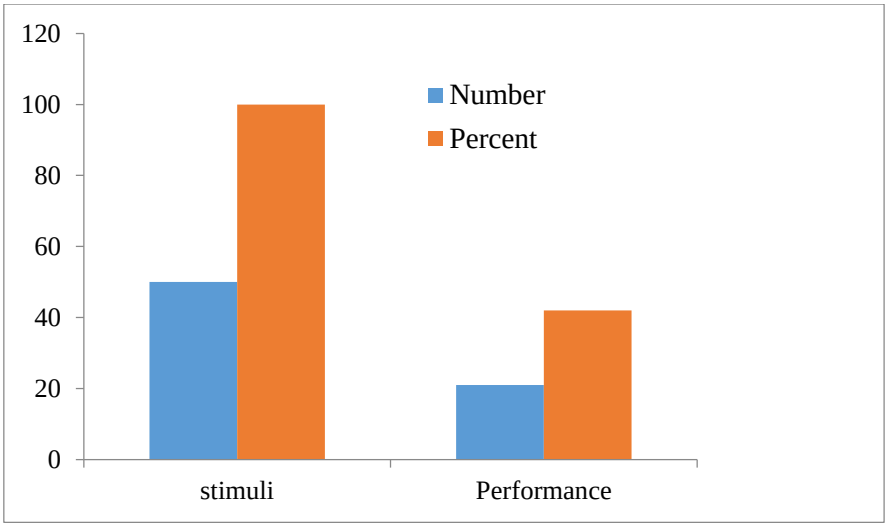
**জ.ফলাফল উপস্থাপন ও বিশ্লেষণ**

**সারণি ৯.১ : আবেগসূচক চিত্র শনাক্তকরণে অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার মাত্রা পরিমাপ**

**(সঙ্কেত : উদ: উচ্চ-দক্ষ, নিদ : নিম্ন-দক্ষ)**

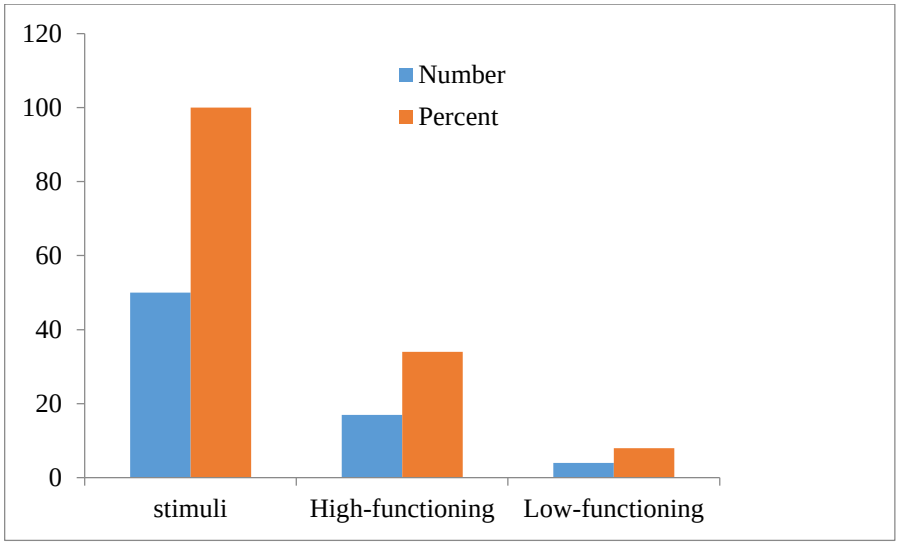
| অংশগ্রহণকারী | অটিজমের ধরন | উদ্দীপক সংখ্যা | সঠিক প্রয়োগ |
|---|---|---|---|
| ১. মর | উদ | ১০ | ৫ |
| ২. আউ | উদ | ১০ | ০ |
| ৩. নস | উদ | ১০ | ৩ |
| ৪. ইফ | উদ | ১০ | ৩ |
| ৫. অর | উদ | ১০ | ৬ |
| ৬. জন | নিদ | ১০ | ২ |
| ৭. অন | নিদ | ১০ | ১ |
| ৮. শয় | নিদ | ১০ | ০ |
| ৯. রফ | নিদ | ১০ | ০ |
| ১. হস | নিদ | ১০ | ১ |

ওপরের সারণি থেকে বোঝা যায় যে, উচ্চ-দক্ষ ও নিম্ন-দক্ষ এ দু-ধরনের অটিস্টিক শিশুরই আবেগসূচক ছবি দেখে সংবেদন চিহ্নিতকরণে সমস্যা রয়েছে। উদাহরণস্বরূপ, তাদের নিকট উপস্থাপিত মোট ৫০টি আবেগসূচক উদ্দীপকের মধ্যে মাত্র ২১টি উদ্দীপককে তারা শনাক্ত করতে পেরেছে, শতকরা হিসেবে তা দাঁড়ায় মাত্র ৪২%। নিচের নিচের গ্রাফচিত্রে তা দেখানো হলো।




গ্রাফচিত্র ৯.১ : আবেগসূচক উদ্দীপক শনাক্তকরণে অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ

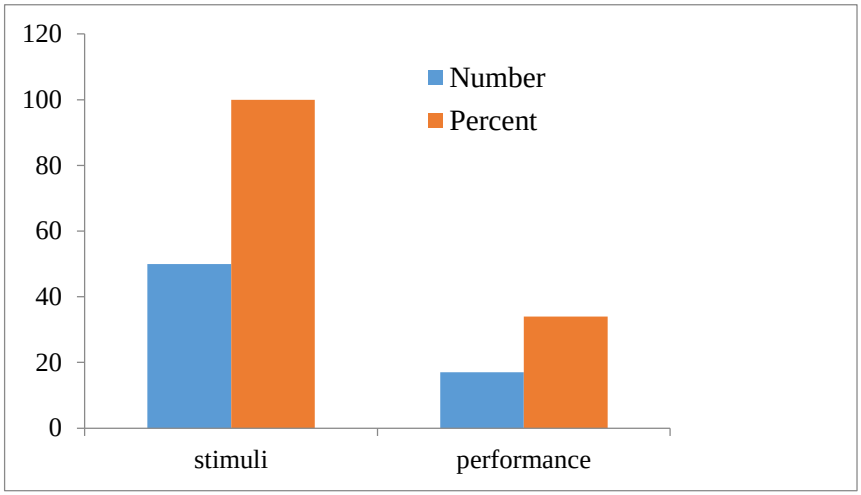
তবে এ দু-ধরনের শিশুদের সমস্যার মাত্রাটি ভিন্নরকম। উদাহরণস্বরূপ, উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশুরা আবেগসূচক ছবি শনাক্তকরণে নিম্ন-দক্ষ শিশুদের তুলনায় অধিকতর সফল *(দেখুন গ্রাফচিত্র ৯.২)*।




গ্রাফচিত্র ৯.২ : আবেগসূচক উদ্দীপক শনাক্তকরণে উচ্চ-দক্ষ ও নিম্ন-দক্ষ শিশুদের তুলনা

ওপরের চিত্রে দেখা যায় যে, উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশুরা যেখানে ৪২% আবেগসূচক চিত্র শনাক্তকরণে দক্ষতা দেখিয়েছে, সেখানে বাংলাভাষী নিম্ন-দক্ষদের ক্ষেত্রে এর পরিমাণ মাত্র ৮%। এর কারণ হিসেবে বলা যায় যে, উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশু নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশুর তুলনায় আচরণগত, ভাষিক দক্ষতা ও সামাজিক যোগাযোগ দক্ষতায় অধিকতর ভালো বলে তাদের অটিজমের মাত্রা কম। ফলে তাদের মনোগত দক্ষতা নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশুদের তুলনায় বেশি যা ওপরের ফলাফল থেকে প্রমাণিত হয়েছে। তবে আবেগ শনাক্তকরণের ক্ষেত্রে তাদের দক্ষতা স্বাভাবিক শিশুদের তুলনায় তাৎপর্যপূর্ণভাবে কম। ভাষাগত দক্ষতা ও

আবেগ শনাক্তকরণে তাদের সমবয়সী স্বাভাবিক শিশুদের ক্ষেত্রে এই ধরনের শনাক্তকরণ শতকরা ১০০ ভাগ। কিন্তু এটি উচ্চ-দক্ষদের ক্ষেত্রে দেখা যায়নি। কেননা নিচের গ্রাফচিত্রে (চিত্র নং ৯.৩) দেখা যায় যে, এক্ষেত্রে উচ্চ-দক্ষ শিশুদের দক্ষতা মাত্র ৪২%।




গ্রাফচিত্র ৯.৩ : আবেগসূচক উদ্দীপক শনাক্তকরণে উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ

এতে প্রমাণিত হয় যে, উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশুদের আবেগ শনাক্তকরণ নিম্ন-দক্ষ শিশুদের তুলনায় বেশি হলেও স্বাভাবিক শিশুর মতো নয়। মূলত মনোগত দক্ষতার ঘাটতির কারণেই নিম্ন-দক্ষ ও উচ্চ-দক্ষ উভয় ধরনের অটিস্টিক শিশুদের ক্ষেত্রে এমনটি ঘটেছে। উল্লেখ্য, এই পরীক্ষণে আরেকটি বিষয় লক্ষণীয় যে, উচ্চ-দক্ষ ও নিম্ন-দক্ষ শিশুদের অনেকেই তাদের সামনে উপস্থাপিত আবেগ নির্দেশক ছবি নির্দেশ করতে পারলেও এই ছবি সূচক উপযুক্ত শব্দটি বলতে অপারগতা প্রকাশ করেছে।

*ঝ. ফলাফল পর্যালোচনা*

অটিস্টিক শিশু প্রতিমা চিহ্ন অর্থাৎ ছবিগুলো অনুধাবনে সফলতা দেখালেও প্রতীকী চিহ্ন বা ঐ নির্দেশক শব্দের ক্ষেত্রে তারা ব্যর্থতা দেখিয়ে থাকে। ফলে এই গবেষণায় দেখা গেছে যে, তারা বিভিন্ন আবেগসূচক ছবিসমূহ (প্রতিমা চিহ্ন) শনাক্ত করতে পারলেও ঐসব আবেগনির্দেশক শব্দ বা প্রতীকী শব্দগুলো বলতে ব্যর্থতা প্রদর্শন করেছে। ফলে ঐ আবেগনির্দেশক শব্দ বা প্রতীকী চিহ্ন আয়ত্তীকরণের ব্যর্থতার কারণে তাদের ঐ ভাবনির্দেশক শব্দসমূহও বিকশিত হয়নি। তবে এক্ষেত্রে উচ্চ-দক্ষ শিশুদের তুলনায় নিম্ন-দক্ষ শিশুদের ব্যর্থতা অধিকতর বেশি।

*ঝ. ১ সাধারণ পর্যবেক্ষণ*

১. সব ধরনের অটিস্টিক শিশুর প্রতিমা (iconic) চিহ্ন অনুধাবনের ক্ষমতা তুলনামূলকভাবে বেশি।

২. আবেগ নির্দেশক শব্দগুলো এক একটি প্রতীকী (symbolic) চিহ্ন। প্রতীকী চিহ্ন অনুধাবন ও আয়ত্তীকরণ প্রতিমা চিহ্নের তুলনায় কঠিন। তাই তারা প্রতিমা চিহ্ন দেখেও এই প্রতিমা চিহ্ন নির্দেশক প্রতীক বা শব্দগুলোকে মেলাতে পারেনি।

*ঝ. ২ ভাষাগত দক্ষতায় এর প্রভাব*

অন্যের আবেগসমূহ শনাক্ত না করতে পারার ব্যর্থতার কারণে সব ধরনের আবেগ ও সংবেদন বিষয়ক অভিধা বা শব্দাবলি তারা শিখতে পারে না। ফলে তাদের শব্দকোষে এ ধরনের শব্দের সংখ্যা কম বা নেই বললেই চলে।

**৯.৪.২ পরীক্ষণ–২ বর্ণনা**

একই পরিস্থিতি বিষয়ে ব্যক্তির ভিন্ন ভাবনা সত্যও হতে পারে, আবার ভ্রান্তও হতে পারে। তাই উপরিউক্ত পরীক্ষণ সহযোগে ভ্রান্ত উপলব্ধি বিষয়ক গবেষণাকর্মটি সম্পাদিত হয়েছে।

*ক. পরীক্ষণের নাম* : **ভ্রান্ত উপলব্ধি পরীক্ষণ**

***খ. উদ্দেশ্য*** : একই বস্তু বা ঘটনা আমরা যে ভিন্নভাবে বিচার করতে পারি, অটিস্টিক শিশুরা তা ভাবতে পারে কিনা তার স্বরূপ জানার জন্যেই পরীক্ষণটি সম্পাদন করা হয়েছে।

*গ. অংশগ্রহণকারী* : ১০ জন অটিস্টিক শিশু (এদের মধ্যে ৬ জন উচ্চ-দক্ষ ও ৪ জন নিম্ন-দক্ষ শিশু)

*ঘ. প্রতিষ্ঠান* : অটিজম ওয়েলফেয়ার ফাউন্ডেশন ও সোয়াক

*ঙ. ব্যবহৃত উদ্দীপক*

৪টি মাটির তৈরি অবিকল আকৃতির ফল ও সবজি যেগুলো তারা তাদের প্রাত্যহিক জীবনে দেখে বা ব্যবহার করে। ফল ও সবজিগুলোর রঙ প্রকৃত ফল ও সবজির অবিকল *(দেখুন পরিশিষ্ট–২)*। এদের আকৃতিও সমান নেওয়া হয়েছে যাতে তারা এগুলো চিহ্নিতকরণে বিভ্রান্ত হয়।

*চ. উপাত্ত সংগ্রহ প্রক্রিয়া*

অটিস্টিক শিশুদের সামনে আলাদাভাবে ফল ও সবজিগুলো উপস্থাপন করা হয় এবং নিচের দুটি প্রশ্ন করা হয়।

১. এগুলোর নাম কী? এবং
২. এগুলো আসল ফল কিনা

ছ. ফলাফল উপস্থাপন ও বিশ্লেষণ

(৯.২নং সারণিতে ১, ২, ৩, ৪ দিয়ে যথাক্রমে কমলা, ডালিম, করলা ও কাঁচাকলাকে নির্দেশ করা হয়েছে। অংশগ্রহণকারীরা ১ ও ২ নং প্রশ্নের উত্তরে কী ধরনের সাড়া প্রদান করেছে তা নিচের টিকচিহ্ন (√) ও ক্রসচিহ্ন (X) দিয়ে বোঝানো হয়েছে, যেখানে প্রথমটি ১নং প্রশ্নের উত্তর ও ২য়টি ২নং প্রশ্নের উত্তর নির্দেশ করা হয়েছে।)

**সারণি নং-৯.২ : উচ্চ ও নিম্ন-দক্ষ শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ**

| অংশগ্রহণকারী | ১ (কমলা) | ২ (ডালিম) | ৩ (করলা) | ৪ (কাঁচাকলা) |
|---|---|---|---|---|
| ১. নস (উদ) | √/√ | X/√ | √/√ | √/√ |
| ২. সজ (উদ) | √/X | X/X | X/√ | √/√ |
| ৩. মর (উদ) | √/ X | X/X | √/X | √/X |
| ৪. আউ (উদ) | √/X | √/X | √/X | X/X |
| ৫. মহ (উদ) | √/√ | √/X | √/√ | √/√ |
| ৬. শভ (উদ) | √/√ | √/√ | X/√ | √/√ |
| ৭. ইফ (নিদ) | √/√ | X/√ | X/√ | √/√ |
| ৮. শব (নিদ) | X/√ | X/√ | √/X | √/X |
| ৯. সন (নিদ) | √/X | √/X | X/X | X/√ |
| ১০. অয় (নিদ) | √/√ | √/√ | √/√ | √/√ |

একই বস্তু বা ঘটনা সম্পর্কে আমরা যা উপলব্ধি করি, অটিস্টিক শিশুরা সেই বস্তু বা ঘটনা সম্পর্কে কী উপলব্ধি করে সেটি জানার জন্যই মূলত এই পরীক্ষণটি করা হয়। পাশাপাশি, একই বস্তু বা পরিস্থিতি সম্পর্কে আমরা যে আলাদাভাবে ভাবি এবং অটিস্টিক শিশুরা কীভাবে সেগুলোকে দেখে থাকে এবং সেগুলো ভাবনার জন্য যে মানসিক সামর্থ্য প্রয়োজন অটিস্টিক শিশুর মধ্যে তা আছে কিনা সেটি যাচাই করা হয়। অটিস্টিক শিশুর ভাবনা কি স্বাভাবিক শিশুর থেকে আলাদা? সেই আলাদা ভাবনার স্বরূপটি কেমন? সে তার জগৎ থেকে

Dhaka University Institutional Repository

কীভাবে অভিজ্ঞতা অর্জন করেছে? এছাড়া তাদেরকে যারা ভাষা শেখাতে সহায়তা করেছে তারা এসব শিশুকে কী শিখেয়েছে? উল্লিখিত বিষয়ের ওপর গুরুত্ব দিয়ে ভ্রান্ত ধারণার পরীক্ষণটি করা হয়।

যে কোনো পরীক্ষণের জন্য উদ্দীপক খুবই গুরুত্বপূর্ণ। অটিস্টিক শিশুদের ক্ষেত্রে সেসব উদ্দীপক বাছাই করা হয় যেগুলো এসব শিশু প্রাত্যহিক জীবনে সবসময় দেখে থাকে এবং যা খুবই সাধারণ। একটি জিনিসের বহু রূপ থাকতে পারে। প্রকৃত বস্তুকে আমরা যেমন দেখি ঠিক তেমনিভাবে সেই বস্তুগুলোকে রঙ দিয়ে অবিকলভাবে তৈরি করতেও পারি। কারণ আমাদের মস্তিষ্কের বুদ্ধিমত্তার একটি বিশেষ ক্ষমতা আছে। সে ক্ষমতা দিয়ে আমরা এই কৃত্রিম বস্তুগুলোকে প্রথমে না চিনতে পারলেও পরে যখন সেই বস্তুগুলোতে হাত দিয়ে স্পর্শ করি তখন আমরা বুঝতে পারি। আমাদের যে ৫টি ইন্দ্রিয় আছে (কান, নাক, চোখ, ত্বক, জিহ্বা) এসব ইন্দ্রিয়ের মাধ্যমে আমরা আলাদাভাবে তা অনুভব করতে পারি। উদাহরণস্বরূপ, পরিচিত কোনো ব্যক্তির কথা যদি দীর্ঘ সময় পরেও শুনি তাহলে আমরা তা বুঝতে পারি। কারণ আমাদের কানের একটি অদ্ভূত ক্ষমতা আছে যা অন্য শব্দ থেকে আলাদাভাবে শুনতে সাহায্য করে। যে শব্দগুলো আমরা সবচেয়ে বেশি শুনি সেগুলো আমাদের সংবেদনে দ্রুত প্রক্রিয়াকরণ হয় এবং পরবর্তীতে সেটি স্থায়ী হয়ে যায়। অন্যদিকে, চোখ দিয়ে বেশি বেশি দেখার কারণে মস্তিষ্কে যে সংবেদন স্নায়ু আছে যেখানে তা স্থায়ী হয়ে যায়। চোখ, নাক বা কান আমাদের বিভ্রান্ত করলেও ত্বক দ্বারা আমরা বিভ্রান্ত হয় না। কারণ চোখ দিয়ে আমরা কিছু ভুল দেখতে পারি, কান দিয়ে ভুল শুনতে পারি, নাক দিয়ে ভুল গন্ধ অনুভব করতে পারি। কিন্তু ত্বক দিয়ে আমরা কোনো বস্তু আসল না নকল তা সঠিকভাবে অনুভব করতে পারি। অনুরূপভাবে জিহ্বা দিয়ে আমরা একই রকম স্বাদ অনুভব করতে পারি। তাহলে দেখা যাচ্ছে যে, ৫টি ইন্দ্রিয় আমাদের নতুন একটি জিনিশ চেনাতে এবং পরে তা মস্তিষ্কে ছাপ তৈরি করতে সাহায্য করে। পরবর্তীতে এই অভিজ্ঞতা দিয়ে কোনো বস্তু বা ঘটনা যথার্থ  কিনা তা আমাদেরকে বুঝতে সাহায্য করে।

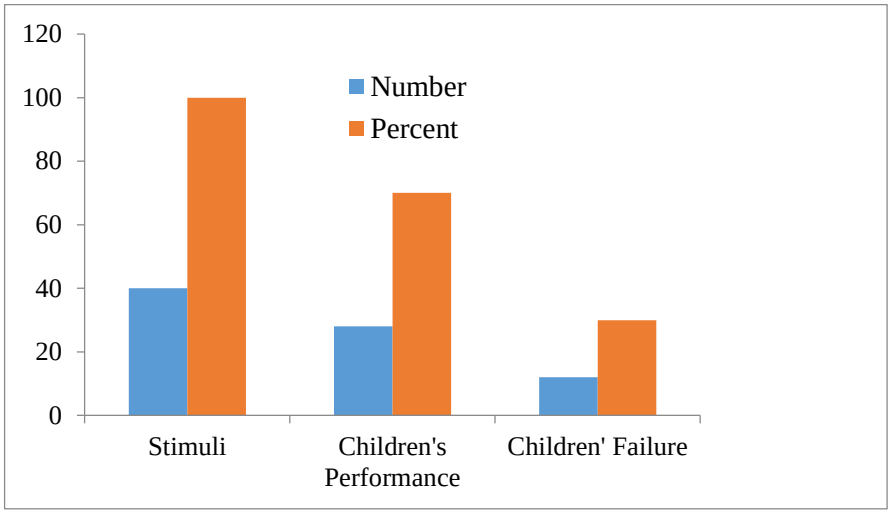
এই পরীক্ষণে একই আকৃতির যে ৪টি উদ্দীপক নির্বাচন করা হয়েছেযেগুলো প্রকৃত ফল ও সবজি নয়। এই ফল ও সবজিগুলো এমনভাবে তৈরি করা হয়েছে, দেখলে মনে হবে সেগুলো যেন প্রকৃত ফল ও সবজি। তাই এগুলো দেখে যে কেউ বিভ্রান্ত হতে পারে। তবে এসব উদ্দীপকের যে গঠনগত অবস্থা, তা যে কেউ স্পর্শ করে বুঝতে পারবে। উদাহরণস্বরূপ, কমলার যে গঠনগত অবস্থা অর্থাৎ ফলটি পাকলে একটু নরম হয়, যা আমাদের পূর্বের তথ্যকে নতুন তথ্যের সঙ্গে মেলাতে সাহায্য করে এবং এটিকে চেনাতে সঙ্কেতে দেয়। অর্থাৎ একজন ৩/৪ বছরের স্বাভাবিক শিশু প্রথমে দেখে না বুঝতে পারলেও হাত দিয়ে স্পর্শ করে বুঝতে পারে যে এটি প্রকৃত কমলা নয়। একজন শিশুর ৪ বছর বয়স খুবই গুরুত্বপূর্ণ সময়। ৪ বছরে তার চিন্তা-চেতনা বিকশিত হয়, তার পঞ্চেন্দ্রিয় এবং সমস্ত জ্ঞানভিত্তিক সামর্থ্য পূর্ণ হয়। ফলে ৪ বছরের পর একজন স্বাভাবিক শিশু একটি জিনিস আসল না নকল, তা সে বুঝতে পারে এবং আলাদা করতে পারে। সেজন্য কোনো কিছু পরীক্ষণের জন্য শিশুর ৪ বছরের পর তা করতে হয়। অন্যদিকে, যেসব শিশুর সমস্যা রয়েছে

সেসব শিশুর ক্ষেত্রে তার শারীরিক বয়স (chronological age)-এর সঙ্গে মানসিক বয়স, বুদ্ধাঙ্ক ইত্যাদির সাথে মিলিয়ে তা পরখ করতে দেয়া হয়। এক্ষেত্রে স্বাভাবিক শিশুর চাইতে অটিস্টিক শিশুর বয়স ৪ বা তার চাইতে কিছু বেশি হতে হয়।

অটিস্টিক শিশুর মনোগত তত্ত্বের ঘাটতি কেমন তা নিয়ে প্রথম ভ্রান্ত উপলব্ধি বিষয়ক কাজ করেন ব্যারন-কোহেন (Baron-Cohen, 1998)। তিনি ভ্রান্ত ধারণা সম্পর্কে জানতে অটিস্টিক শিশুদের মানসিক সামর্থ্য কেমন সেজন্য তিনি একটি মিথ চরিত্রকে নির্বাচন করেন। উদাহরণস্বরূপ, একজন মহিলা শুয়ে আছেন। আসলে সে একটি ভালুক। কারণ মিথ চরিত্রের ক্ষেত্রে কোনো প্রাণী নানা রূপ ধারণ করতে পারে। ভালুকটি দাদীর রূপ ধারণ করে। যদিও এই গল্পটি শিশুকে আগেই শোনানো হয় অর্থাৎ গল্পের চরিত্রগুলো সম্পর্কে শিশুকে পূর্বেই ধারণা দেয়া হয়। একই পরিস্থিতির যে ভিন্ন অবস্থান থাকতে পারে এবং সেটি একটি গল্পের মধ্য দিয়ে রূপায়িত হতে পারে অটিস্টিক শিশু তা অনুধাবন করতে অপারগ হয়। সে কারণে ভালুকের মিথ বা ফোকের চরিত্রটি যে দাদির ছদ্মবেশ ধারণ করেছিল সেটি অটিস্টিক শিশু বুঝতে পারেনি। কারণ অটিস্টিক শিশুরা তাদের বুদ্ধিবৃত্তিক ঘাটতির কারণে কখনো ধারণা করতে পারে না যে, একটি ভালুক নানা ছদ্মবেশে নানা রূপ নিতে পারে। একজন স্বাভাবিক শিশুকে বর্ণনামূলক এই আখ্যানটি বলার পর এই চিত্রায়নটি তার সামনে প্রদর্শন করলে গল্পের চরিত্রগুলো যে পৌরাণিক তা সে বুঝতে সক্ষম হয়। কিন্তু অটিস্টিক শিশু গল্পের বর্ণনা দিতে ব্যর্থ হওয়ার অন্যতম কারণ হলো তারা গল্পের পারম্পর্য রক্ষা করতে পারে না। ফলে তারা তা যুক্তি বা বুদ্ধি দিয়ে বিচার করতে ব্যর্থ হয়। কারণ গল্পের মধ্যে বাস্তবতা থাকে, অতি প্রাকৃতের ব্যবহার থাকে, এবং কাহিনীর রূপান্তরও থাকে। গল্পের এই বিষয়গুলো অটিস্টিক শিশু বুঝতে ব্যর্থ হয় মূলত তাদের মস্তিষ্কের গঠনগত অসম্পূর্ণতার কারণে। তবে এটি নির্ভর করে অটিজমের মাত্রার ওপর। যেহেতু নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশুর তুলনায় উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশুর অটিজমের মাত্রা কম, সে কারণে উচ্চ-দক্ষ শিশুদের যে কোনো ঘটনার বর্ণনামূলক সামর্থ্য বেশি থাকে। তবে এক্ষেত্রে এদেরকে যদি ইন্টারভেনশন দেয়া হয়ে থাকে সেক্ষেত্রে তারা ভালো দক্ষতা প্রদর্শন করতে পারে।

বর্তমান গবেষণায় ভ্রান্ত উপলব্ধি সম্পর্কিত যে পরীক্ষণটি করা হয়েছে সেটি আসলে পৌরাণিক বা মিথ চরিত্রের কোনো ঘটনা প্রবাহ নয়। আমরা এই পরীক্ষণটি করেছি একজন শিশুর বাস্তব জীবনের কিছু উপকরণ নিয়ে, যা সে প্রতিদিন দেখে। অর্থাৎ এই সম্পর্কে তাদের অভিজ্ঞতা আছে। তারা এগুলো খায় এবং অভিজ্ঞতা অর্জন করে, যাকে আমরা শারীরিক মূর্তকরণ (embodiment) বলে থাকি। আমরা আসলে জানতে চেয়েছি যে, একই বস্তু যে অভিন্নভাবে নির্মাণ করা যায় কিন্তু অবিকলভাবে নির্মাণ করা গেলেও সেগুলো যে প্রকৃত নয়, তা অটিস্টিক শিশু কতটুকু বুঝতে সমর্থ। উল্লিখিত পরীক্ষণের মাধ্যমে যে ফলাফল উপস্থাপন করা হয় তাতে লক্ষ করা যায়, অটিস্টিক শিশুরা এসব বস্তুর সঙ্গে পরিচিত থাকা সত্ত্বেও অনেকেই তা বুঝতে অসমর্থ হয়েছে। নিচের গ্রাফচিত্র *(দেখুন চিত্র ৯.৪)* থেকে বুঝা যায় যে, ভ্রান্ত বস্তুর নাম শনাক্তকরণে ব্যবহৃত ৪০টি

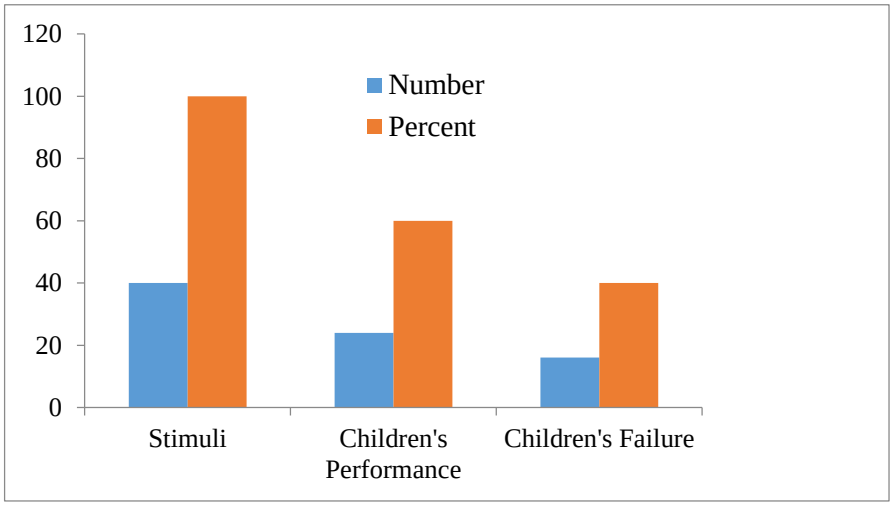
উদ্দীপকের মধ্যে মাত্র ২৮টির ক্ষেত্রে সফল হয়েছে, শতকরা হিসেবে যার পরিমাণ দাঁড়ায় ৭০%। বাকি ১২টি উদ্দীপকের নাম বলতে তারা ব্যর্থতা দেখিয়েছে।




গ্রাফচিত্র ৯.৪ : ভ্রান্ত উদ্দীপকের নাম শনাক্তকরণে অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ

কারণ এই বস্তুগুলো যে ভ্রান্ত তা শনাক্তকরণের জন্য তাদের যে জ্ঞানমূলক উপলব্ধি (cognitive ability) দরকার, সেটি তাদের মধ্যে সম্পূর্ণভাবে নেই। এছাড়া এসব শিশুর মনোগত তত্ত্বের ঘাটতি রয়েছে এবং এই ঘাটতি থাকার কারণে তারা তা বুঝতে ব্যর্থ হয়েছে। এই পরীক্ষণের মাধ্যমে তা প্রমাণিত হয়েছে।

এই পরীক্ষণে ২ নম্বর প্রশ্নটি তুলনামূলকভাবে কঠিন ছিল। অর্থাৎ ফল এবং সবজিগুলো আসল না নকল তা পরীক্ষা করা। এক্ষেত্রে উচ্চ-দক্ষ ও নিম্ন-দক্ষ উভয় ধরনের অটিস্টিক শিশুই ফল ও সবজির নাম শনাক্তকরণের তুলনায় বেশি ব্যর্থতা দেখিয়েছে। কেননা এক্ষেত্রে তাদের দক্ষতার পরিমাণ ৬০%। নিচের গ্রাফচিত্রে *(দেখুন চিত্র ৯.৫)* তা রূপায়িত হয়ে উঠেছে।




গ্রাফচিত্র ৯.৫ : ভ্রান্ত উদ্দীপক শনাক্তকরণে অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ

Dhaka University Institutional Repository

এই পরীক্ষণে আরও দেখা যায় যে, উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশু প্রতিমাচিহ্ন (iconic sign) বা বস্তু শনাক্তকরণের ক্ষেত্রে স্বাভাবিক শিশুর মতোই দক্ষতা দেখিয়েছে। কিন্তু ফলগুলোর নাম তারা অধিকাংশই সঠিকভাবে বলতে সক্ষম হলেও সেগুলো আসল না কৃত্রিম তা বলতে বেশি ব্যর্থ হয়েছে।

*জ. ফলাফল পর্যালোচনা*

ওপরের পরীক্ষণের মাধ্যমে অটিস্টিক শিশুদের মনোগত সামর্থ্যের পরিমাপ নির্ণয় করা হয়েছে। জগতের প্রতিটি বস্তুই চিহ্ন। বিশেষ করে বস্তু আয়ত্তীকরণের ক্ষেত্রে শিশুরা চিহ্ন হিসেবেই তাদের জ্ঞানক্ষেত্রে তা ধারণ করে। অটিস্টিক শিশুরা এক্ষেত্রে প্রতিমা চিহ্ন বা ছবি দ্রুত আয়ত্ত করতে পারলেও প্রতীকী চিহ্ন তথা শব্দ অর্জন বা শেখার ক্ষেত্রে তাৎপর্যপূর্ণ ঘাটতি দেখিয়েছে। আবার একই বস্তুর যে ভিন্ন ভিন্ন রূপ হতে পারে অর্থাৎ (ভ্রান্ত উদ্দীপক) ফল ও সাবজিগুলো যে স্বাভাবিক ফল ও সবজি নয়, তা তারা বুঝতে পারেনি। এক্ষেত্রে তাদের মনোগত বিকাশ যে স্বাভাবিক শিশুদের মত নয়, এই পরীক্ষণে তা প্রমাণিত হয়েছে। এছাড়া এই পরীক্ষণের মাধ্যমে অটিস্টিক শিশুর মানসিক পরিপক্বতা কেমন তা যাচাই করা হয়। যেহেতু জগতের প্রতিটি বস্তু এক একটি চিহ্ন, সে কারণে প্রতিটি বস্তুকে এক একটি চিহ্ন হিসাবে দেখতে হয়। এক্ষেত্রে অটিস্টিক শিশু প্রতিমাচিহ্ন দ্রুত আয়ত্ত করতে পারে, কারণ সবসময়ই তারা সেগুলো দেখে থাকে। অন্যদিকে, প্রতীকীচিহ্ন আয়ত্তীকরণে তারা ঘাটতি প্রদর্শন করে। কারণ চিহ্ন এবং নির্দেশিত বস্তু (referent)-র মধ্যে সাদৃশ্য নেই। সে কারণে উভয় ধরনের অটিস্টিক শিশু তা আয়ত্তীকরণের ক্ষেত্রে তাৎপর্যপূর্ণ ঘাটতি দেখিয়েছে। এই ভ্রান্ত উপলব্ধি পরীক্ষণের ক্ষেত্রে সেটিই পর্যবেক্ষণ করা হয়।

**৯.৪.৩ পরীক্ষণ–৩ বর্ণনা**

উচ্চ মানসিক অবস্থা বলতে বুঝায়, একজন স্বাভাবিক শিশুর প্রজ্ঞানস্তরে যে বিকাশ ঘটে তার ফলে একদিকে যেমন সে একটি ঘটনাপ্রবাহকে বুঝতে পারে, অন্যদিকে বুদ্ধি দিয়ে সে সেটি বিচার করতেও পারে। তেমনিভাবে কোনো ঘটনাপ্রবাহ কী হওয়া উচিত, সে সেটি তার প্রজ্ঞানস্তরে সঞ্চিত যুক্তি ও জ্ঞান-কাঠামো সহযোগে বর্ণনাও করতে সক্ষম হয়।

*ক. পরীক্ষার নাম :* উচ্চ মানসিক অবস্থা পর্যবেক্ষণ

*খ. উদ্দেশ্য*

নিম্ন মনোগত ক্ষমতার অধিকারী অটিস্টিক শিশুদের কোনো ঘটনাপ্রবাহ বর্ণনার ক্ষেত্রে তাদের মানসিক দক্ষতার প্রকৃতি কেমন সেটি জানতে চাওয় হয়। এছাড়া বিভিন্ন ঘটনাপ্রবাহ বর্ণনার ক্ষেত্রে তাদের স্বরূপ কী এবং ঘটনাপ্রবাহ বর্ণনার সময় পুরানো ঘটনা ও নতুন ঘটনার মধ্যে যুক্তিপূর্ণ পারম্পর্য রক্ষিত হচ্ছে কিনা তাও পর্যবেক্ষণ করা হয়।

Dhaka University Institutional Repository

*গ. অংশগ্রহণকারী :* ১০ জন অটিস্টিক শিশু, এদের মধ্যে ৭ জন উচ্চ-দক্ষ ও ৩ জন নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশু।

*ঘ. প্রতিষ্ঠান* : অটিজম ওয়েলফেয়ার ফাউন্ডডেশন ও সোয়াক, ঢাকা

*ঙ. উদ্দীপক* : একটি ভিডিও চিত্র যেখানে দুজন শিক্ষার্থীর বই পঠন ও বই হারিয়ে যাওয়া বিষয়ে ঘটনাপ্রবাহ বা বর্ণনাধর্মিতা রয়েছে *(পরিশিষ্ট – ৩ দেখুন)*।

*চ. উদ্দীপক ব্যবহার প্রক্রিয়া*

১. উল্লিখিত ভিডিওটি পর পর ৩টি ভিডিওচিত্রে ল্যাপটপে উপস্থাপন করা হয়।
২. ৩টি ভিডিওচিত্র আলাদা আলাদাভাবে অটিস্টিক শিশুর সামনে উপস্থাপন করা হয় যাতে অন্যান্য অংশগ্রহণকারী প্রভাবিত না হয়।
৩. স্কুলের পরিচিত পরিবেশ যেখানে তারা স্বাচ্ছন্দ্যবোধ করে সেখানে এটি পরিবেশন করা হয়।
৪. উল্লেখ্য, ভিডিও প্রদর্শনের শুরুতে ভিডিওচিত্রে অংশগ্রহণকারীর নাম তাদেরকে জানিয়ে দেওয়া হয় এবং নিচের প্রশ্নগুলো করা হয়।

*ছ. পরীক্ষণের জন্য নির্বাচিত প্রশ্ন*

*ছ. ১ প্রদর্শিত স্লাইড–১-এর জন্য নির্ধারিত প্রশ্ন*

১. রাণী ও প্রিয়তির মধ্যে সম্পর্ক কী? (আত্মীয়তার বন্ধন) (social relation)
২. রাণী কী করেছিল? (নির্দিষ্ট কার্যক্রম সম্পর্কে ধারণা) (activity question)
৩. প্রিয়তি কী করেছিল? (সামাজিকীকরণ সম্পর্কিত ধারণা) (activity question)
৪. বইটি কার? (মালিকানা সম্পর্কিত ধারণা) (memory question)

*ছ. ২ স্লাইড–২-এর জন্য নির্ধারিত প্রশ্ন*

১. মেয়েটির নাম কী? (পুনরায় মনে করার অভীক্ষা) (memory question)
২. প্রিয়তি কী করেছে? (activity question)
৩. ব্যাগটি কার? (memory question)
৪. বইটি কোথায় গেল? (activity question)

*ছ. ৩ স্লাইড–৩-এর জন্য নির্ধারিত প্রশ্ন*

১. রাণী কী খুঁজছে? (object identification/logical sequencing)
২. বইটি কোথায় গেল? (activity question)

৩. রাণী বইটি কোথায় খুঁজেছে? (reality question/logical sequencing)

*জ. ফলাফল উপস্থাপন ও বিশ্লেষণ*

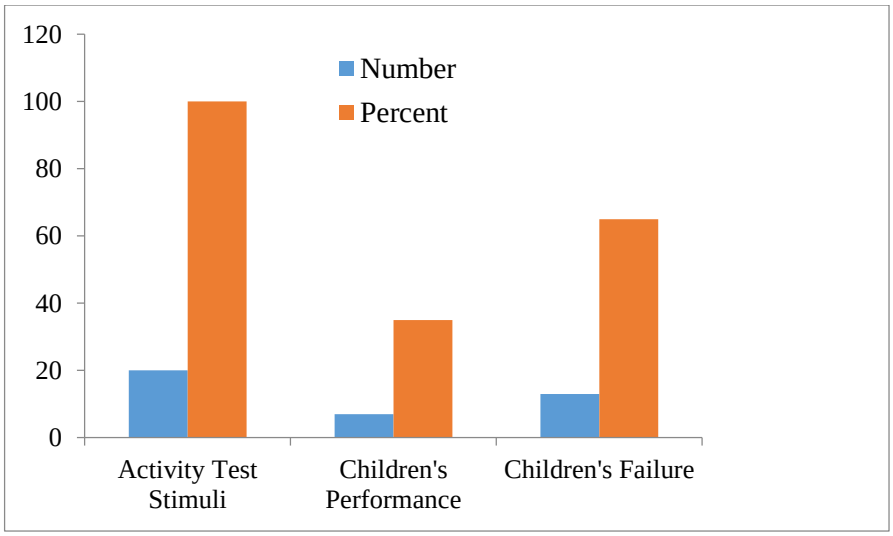
**সারণি ৯.৩ : উচ্চ মানসিক ধারণা পর্যবেক্ষণ বিষয়ে অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ**

| অংশগ্রহণকারী | পরীক্ষণ-১ | | | | পরীক্ষণ-২ | | | | পরীক্ষণ-৩ | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ১ | ২ | ৩ | ৪ | ১ | ২ | ৩ | ৪ | ১ | ২ | ৩ |
| ১. শভ (উদ) | বন্ধু | √ | X | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| ২. মর (উদ) | বন্ধু | √ | √ | X | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| ৩. পশ (উদ) | বোন | √ | √ | √ | √ | √ | X | X | X | √ | X |
| ৪. নস (উদ) | বন্ধু | √ | √ | √ | √ | √ | X | √ | X | X | X |
| ৫. অয় (নিদ) | বোন | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| ৬. তস (নিদ) | বন্ধু | √ | √ | √ | X | √ | √ | X | X | X | X |
| ৭. আউ (উদ) | বোন | √ | √ | √ | √ | X | √ | √ | X | X | X |
| ৮. শব (নিদ) | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| ৯. তন (নিদ) | বন্ধু | √ | √ | √ | √ | X | √ | √ | √ | √ | X |
| ১০. রদ (নিদ) | X | X | X | √ | √ | X | X | X | X | X | X |

উচ্চ মানসিক ধারণা (higher mental state observation) আসলে মনোগত তত্ত্বের সঙ্গে সম্পর্কিত। মানসিক অবস্থার আবার বিভিন্ন পর্যায়ক্রম আছে। অর্থাৎ এটি সরল থেকে জটিলতার দিকে যায়। যে কোনো ধরনের সরল ঘটনা বলতে পারা হচ্ছে এক ধরনের মানসিক সামর্থ্য। বেশ কিছু সরল ঘটনা মিলে যে একটি সামাজিক ঘটনা প্রবাহ তৈরি হয় এবং সেটি ব্যাখ্যা করতে পারাও আরেক ধরনের মানসিক সামর্থ্য। এই পরীক্ষণে অটিস্টিক শিশুদের একটি ঘটনাকে বর্ণনা করতে বলা হয়। প্রথমে ঘটনাটি শিশুর সামনে ভিডিও চিত্রের মাধ্যমে প্রদর্শন করা হয়। এগুলো প্রদর্শনের মধ্য দিয়ে স্বাভাবিক শিশুর মতো অটিস্টিক শিশুদের উচ্চ মানসিক ধারণা আছে কিনা তা পর্যবেক্ষণ করা হয়। এই পরীক্ষণে যে ঘটনাপ্রবাহ ছিল সেটি প্রথমে দেখা, তারপর শোনা এবং শোনার পর তারা সেসব ঘটনা তাদের অনুধাবণ এবং সংবেদন প্রক্রিয়ার মধ্যে

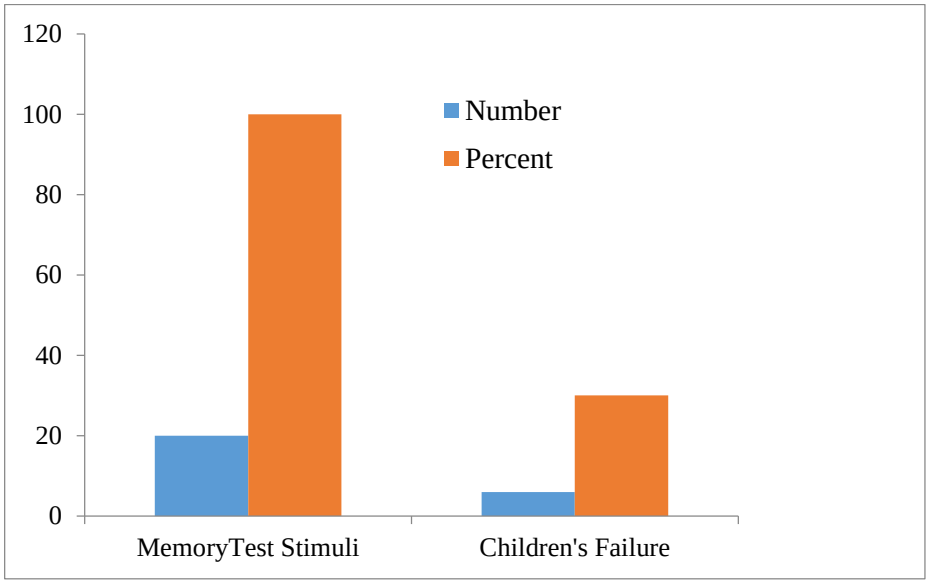
নিয়ে সেগুলো বর্ণনা করতে পারাকে বলা হচ্ছে উচ্চ মানসিক ধারণা। এই উচ্চ মানসিক ধারণাসূচক পরীক্ষায় অটিস্টিক শিশুদের পূর্বেই ভিডিও চিত্রে অংশগ্রহণকারী দুটি মেয়ের নাম জানিয়ে দেয়া হয় এবং সে নাম দুটি তারা মনে করতে পারে কিনা তা জানতে চাওয়া হয়। তারপর ঘটনাপ্রবাহ পরীক্ষায় (event activity test) কী করছে বা আগে কী করেছিল, সেই ঘটনাপ্রবাহগুলো সে মনে করতে পারছে কিনা অথবা প্রশ্ন করার সাথে সাথে সে বর্ণনা করতে পারছে কিনা ইত্যাদিও জানতে চাওয়া হয়। এছাড়া ছিল স্মৃতি পরীক্ষা (memory test)। অর্থাৎ ঘটনাটি শোনার পর তাদের সংবেদন প্রক্রিয়ায় বা স্মৃতিভাণ্ডারে তা কীভাবে জমা হয়। জমা হওয়ার পর স্বাভাবিক শিশুর মতো অটিস্টিক শিশুরা তা বলতে পারে কিনা সে ধরনের প্রশ্নও তাদেরকে করা হয়। এছাড়া তাদের বাস্তবতা (reality) জ্ঞান এবং স্মৃতির (memory) প্রকৃতিকেও পর্যবেক্ষণ করা হয়।

অটিস্টিক শিশুদের মানসিক সামর্থ্য এবং স্মৃতিশক্তির ধারণ ক্ষমতা কেমন তা এই পরীক্ষণের মাধ্যমে জানা সম্ভব হয়। বিভিন্ন ঘটনার মধ্যে যে সম্পর্ক ছিল অর্থাৎ পুরানো এবং নতুন ঘটনার মধ্যে তারা পারম্পর্য রক্ষা করতে পারছে কিনা সেটিও দেখা হয়। এখানে বেশ কয়েটি ঘটনা ছিল। উদাহরণস্বরূপ, একটি মেয়ে বই পড়ছে এটি একটি ঘটনা। আরেকটি ঘটনা হলো মেয়েটি বইটি রেখে চলে গেল। এই দুটি ঘটনার মধ্যে মিল রয়েছে। কিন্তু বইয়ের মালিক চলে যাওয়ার পর অন্য মেয়েটি তার বইটি ব্যাগে রেখে দিল। এটি একটি নতুন ঘটনা। এই ঘটনার মধ্যে পারম্পর্য কী– কোন ঘটনাটি আগের, কোন ঘটনাটি পরের সেটি স্মৃতি থেকে মনে করতে পারছে কিনা ইত্যাদি পর্যবেক্ষণ করা হয়। এতে দেখা যায় যে, অংশগ্রহণকারী অটিস্টিক শিশুরা সবচেয়ে বেশি বৈকল্য দেখিয়েছে। নিচের ৯.৬ নং গ্রাফচিত্রে দেখা যায় যে, বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুরা গল্প শ্রবণ পরবর্তী নতুন করে যৌক্তিকভাবে উপস্থাপনের ক্ষেত্রে সবচেয়ে বেশি অদক্ষতা দেখিয়েছে। কেননা এ বিষয়ক উপস্থাপতি ২০টি উদ্দীপকের মধ্যে মাত্র ৭টির উত্তর দিতে পেরেছে এবং ১৩টির ক্ষেত্রে ব্যর্থতা দেখিয়েছে, যার শতকরা হার হচ্ছে ৬৫ শতাংশ।




গ্রাফচিত্র ৯.৬ : অটিস্টিক শিশুদের গল্পের যৌক্তিক ঘটনা পরম্পরা-উপস্থাপন দক্ষতার পরিমাপ

এই পরীক্ষণে অটিস্টিক শিশুদের মনোগত তত্ত্বের অংশ হিসাবে উচ্চ মানসিক ধারণার প্রকৃতিটি কী তা এসব শিশুর কাছ থেকে জানতে চাওয়া হয়। অর্থাৎ নিজেদের সংবেদনের মতো অন্যেরও যে সংবেদন রয়েছে কেবল সেটিই যে উপলব্ধি করবে তা নয়। পাশাপাশি, এই সংবেদনটি ধারণ করে যে কোনো ঘটনাপ্রবাহকে বর্ণনা করতে পারে কিনা এবং যে কোনো দৃশ্যমান বস্তুকে বা প্রতিমা বস্তুকে দেখে আত্মস্থ করতে পারে কিনা সেটি যাচাই করতে এই পরীক্ষণটি করা হয়। এতে দেখা যায় যে, এক্ষেত্রে অটিস্টিক শিশুরা তাৎপর্যপূর্ণ ব্যর্থতা দেখিয়েছে। এছাড়া অটিস্টিক শিশুর  স্মৃতিশক্তির সামর্থ্য কতটুকু তা জানার জন্যও এই পরীক্ষণটি করা হয়। এতে দেখা যায় যে, বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুরা স্মৃতি অভীক্ষায় বেশ ঘাটতি প্রদর্শন করেছে, শতকরায় এর হার ৩০। নিচের গ্রাফচিত্রে তা উপস্থাপন কর হলো।




গ্রাফচিত্র ৯.৭ : অটিস্টিক শিশুর স্মৃতি-অভীক্ষা দক্ষতার পরিমাপ

আমরা জানি, স্মৃতি পরীক্ষার অংশ হিসাবে ব্যক্তির নাম, বস্তুর নাম এবং ঘটনাপ্রবাহ তাদের কাছে বর্ণনা করা হয়। উল্লিখিত পরীক্ষণেও তাই করা হয়েছে। আমরা যখন কোনো ব্যক্তি বা বস্তুর নাম বলি, ঘটনাপ্রবাহ বর্ণনা করি তখন সেগুলো আমরা মস্তিষ্কে ধারণ করি। ফলে, অটিস্টিক শিশুর স্মৃতিকোষে এই বিষয়গুলো কীভাবে ধারণ করে এবং তারা স্বাভাবিক শিশুদের মতো কোনো ব্যক্তি বা বস্তুর নাম এবং ঘটনাপ্রবাহ পূর্বে শুনে থাকলে পরবর্তীতে তা বলতে পারে কিনা সেটিও পর্যবেক্ষণ করা হয়। যে কোনো ঘটনাপ্রবাহ, প্রতিবেশগত যোগাযোগ, প্রাসঙ্গিক বিষয় ইত্যাদি কেবল স্মৃতিজনিত বিষয় নয়, সেই ঘটনাগুলো দেখে পুনরায় ব্যক্ত করা অর্থাৎ এগুলোকে তারা কতটুকু মনে রাখতে পারে সেই সংক্রান্ত তথ্য তাদের কাছ থেকে জানতে চাওয়া হয় ও তার ফলাফল বের করা হয়। পাশাপাশি, নির্দিষ্ট কার্যক্রমের মধ্যে অনেক বস্তু থাকে এবং সেই বস্তুগুলোর নাম তারা জেনে কতটুকু মনে রাখতে পারে সেটিও প্রত্যক্ষ করা হয়।

*Dhaka University Institutional Repository*

সামাজিক বন্ধনটি নানা আত্মীয়তার সূত্রে তৈরি হয় এবং সেই সূত্রে নানারকম আত্মীয়তাবাচক নামও থাকে। স্বাভাবিক শিশুদের জন্য এসব আত্মীয়তাবাচক নাম মনে রাখা খুব কঠিন কিছু নয়। কিন্তু অটিস্টিক শিশুর এই সামাজিক বন্ধন সম্পর্কে কতটুকু ধারণা আছে এবং এই ধারণাগুলোর গভীরতা কতটকু সেটি জানার জন্য আমরা সামাজিক বন্ধন সম্পর্কিত প্রশ্নগুলো তাদের করেছি। অর্থাৎ আমরা যে ভিডিও চিত্রটি তাদেরকে দেখেয়েছি যেখানে প্রতিমাচিত্রটির ব্যবহার বেশি ছিল। প্রতিমানির্ভর যে সংজ্ঞাপন প্রক্রিয়া সেই সংজ্ঞাপন প্রক্রিয়া তারা কতটুকু আত্মস্থ করতে পারে এবং তার সঙ্গে মিলিয়ে নিজেদের কতটুকু প্রকাশ করতে পারে, সেটিই আমরা এখানে জানতে চেয়েছি।

*জ. ১ অংশগ্রহণকারী অটিস্টিক শিশুর ব্যক্তিগত দক্ষতা*

স্মৃতি পরীক্ষার জন্য 'শভ'-কে যে প্রশ্নগুলো করা হয়েছে তার সবকটি উত্তর সে সঠিকভাবে দিয়েছে। অন্যদিকে, ঘটনার কার্যক্রম সম্পর্কিত যে প্রশ্ন ছিল সেখানে তার তাৎপর্যপূর্ণ ব্যর্থতা ছিল। অর্থাৎ শিশু 'শভ' নাম মনে রাখার ক্ষেত্রে স্বাভাবিক শিশুদের একেবারেই কাছাকাছি হলেও ঘটনার কার্যক্রম সম্পর্কিত পরীক্ষায় সফল হতে পারেনি। কারণ ঘটনা কার্যক্রম পরীক্ষায় অনেক ঘটনা পারম্পর্যের সমন্বয় করতে হয়, যা নাম এবং স্মৃতি পরীক্ষার চাইতে অপেক্ষাকৃত বেশি জটিল। সে কারণে 'শভ' নাম, স্মৃতি এবং সামাজিক বন্ধন সম্পর্কিত পরীক্ষায় সফল হলেও ঘটনা কার্যক্রম পরীক্ষায় তাৎপর্যপূর্ণ ব্যর্থতা প্রকাশ করেছে। সামাজিক বন্ধন সম্পর্কিত পরীক্ষায় সে সফল এই কারণে যে, এখানে দুটি মেয়ের সম্পর্ক বোন অথবা বন্ধু হতে পারে এটি সে সঠিকভাবে বলতে পেরেছে। দুজন মেয়ের মধ্যে কী ধরনের সম্পর্ক থাকতে পারে সে ধারণাটি তার সঠিক ছিল। অন্যদিকে, ঘটনা কার্যক্রম পরীক্ষণে তার ঘাটতি পরিলক্ষিত হলেও অন্যগুলোতে তার দক্ষতা স্বাভাবিক শিশুর মতো ছিল। এর কারণ হিসাবে বলা যেতে পারে, উল্লিখিত পরীক্ষণে দক্ষতা বাড়ানোর জন্য সে নিয়মিতভাবে ইন্টারভেনশন প্রক্রিয়ার মধ্যে ছিল। বাস্তবতা প্রশ্নের ক্ষেত্রে সে সফল হয়েছে। অর্থাৎ তাৎক্ষণিকভাবে যে ঘটনাটি ঘটে সেই ঘটনাপ্রবাহের মধ্যে যেটি সর্বশেষে ঘটে, সেটি কোন বাস্তবতায় আছে সে সম্পর্কে জিজ্ঞেস করা হয়। 'মর'-এর দক্ষতার পরিমাপটি একেবারেই স্বাভাবিক শিশুদের মতো। অর্থাৎ তার কথা বলা, দৃষ্টি বিনিময় ইত্যাদি খুবই স্বাভাবিক ছিল এবং উচ্চ দক্ষতা পর্যবেক্ষণের প্রতিটি ক্ষেত্রে সে দক্ষতার পরিচয় দেয়। একইভাবে 'পশ' স্মৃতি পরীক্ষায় এবং বাস্তবতা প্রশ্নের ক্ষেত্রে ঘাটতি দেখালেও সামাজিক সম্পর্কের প্রশ্নটি সে সঠিকভাবে বলতে পারে। কিন্তু বস্তু শনাক্তকরণের ক্ষেত্রে তার কিছুটা সংশয় ছিল এবং কার্যপ্রবাহ পরীক্ষায় 'পশ' দক্ষতার পরিচয় দিতে পারেনি। 'নস' স্বাভাবিক শিশুর মতোই দক্ষতা দেখিয়েছে। 'অয়'-এর ক্ষেত্রে আমরা দেখেছি যে, কিছু কিছু ক্ষেত্রে তার সাহায্যের প্রয়োজন হয়েছে। 'অয়' অনেক বেশি শান্ত এবং কোনো প্রশ্ন করলে সেটি সে মনোযোগের সঙ্গে অনুধাবনের চেষ্টা করেছে এবং উত্তর দিয়েছে। কিছু বিষয়ে তার ঘাটতি থাকলেও তাকে সহায়তা করলে সে সঠিক উত্তর দিতে সক্ষম হয়। 'তস' নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশু। সে কারণে সে অন্যদের চাইতে বেশি ঘাটতি প্রদর্শন করেছে।'শব' নিম্ন-দক্ষ শিশু

এবং তার স্বতঃস্ফূর্ত বাচন নেই। সে কারণে সে প্রতিটি ক্ষেত্রে ঘাটতি প্রদর্শন করেছে। উচ্চ মানসিক দক্ষতার ক্ষেত্রে নিম্ন-দক্ষ শিশু যে তাৎপর্যপূর্ণ ঘাটতি প্রদর্শন করে তার প্রমাণ হলো 'শব', 'রদ' ও 'তস'। 'আউ' স্মৃতি পরীক্ষায় দক্ষতা দেখালেও বাকিগুলোতে ঘাটতি দেখিয়েছে। 'তন' নিম্ন-দক্ষ শিশু হওয়া সত্ত্বেও সে অধিকাংশ পরীক্ষণে দক্ষতা দেখিয়েছে। সে 'মার'-এর কাছাকাছি। স্মৃতি পরীক্ষার জন্য 'শভ'-কে যে প্রশ্নগুলো করা হয়েছে, সে সবকটি উত্তর সঠিকভাবে দিয়েছে। কিন্তু কার্যক্রম সংক্রান্ত প্রশ্নের উত্তরে তার তাৎপর্যপূর্ণ ব্যর্থতা ছিল। এই পরীক্ষণে 'মার'-এর দক্ষতার পরিমাপটি একেবারেই স্বাভাবিক শিশুর মতো। অর্থাৎ তার কথা বলা, দৃষ্টি বিনিময়সহ উল্লিখিত প্রশ্নের উত্তরে যাবতীয় উচ্চ মানসিক অবস্থা পর্যবেক্ষণের ক্ষেত্রে সে কৃতিত্ব দেখিয়েছে। একইভাবে 'পশ' স্মৃতি পরীক্ষায় ও বাস্তবতাবোধ পরীক্ষণে ঘাটতি দেখালেও সামাজিক সম্পর্কসহ অন্যান্য ক্ষেত্রে দক্ষতা দেখিয়েছে। **নাসিবা** স্বাভাবিক শিশু বা 'মর'-এর মতোই উচ্চ মানসিক অবস্থার বিভিন্ন ক্ষেত্রে দক্ষতা প্রদর্শন করেছে।

অধিকাংশ শিশুই কার্যক্রম সংক্রান্ত পরীক্ষায় দক্ষতার পরিচয় দিতে ব্যর্থ হয়েছে। কার্যক্রম সংক্রান্ত পরীক্ষণটি অন্যান্য পরীক্ষার চাইতে কিছুটা জটিল। কারণ কার্যক্রম পরীক্ষা কেবল নাম নয়, স্মৃতি নয়, কার্যক্রমের সঙ্গে ঘটনার পারম্পর্য থাকতে হয়, যুক্তি থাকতে হয়। কোন ঘটনা প্রথম ঘটেছে, কোন ঘটনাটি ঘটতে পারে এসব ঘটনা বোঝার ক্ষেত্রে তার অনুধাবনের ক্ষমতা থাকতে হয়। এটি স্বাভাবিক শিশুর মধ্যে বিদ্যমান থাকলেও অটিস্টিক শিশুর মাঝে তার অভাব থাকে। সে কারণে অধিকাংশ পরীক্ষণের ক্ষেত্রে তারা ঘাটতি প্রদর্শন করেছে। উচ্চ মানসিক ধারণার ক্ষেত্রে অনুমান করা হয়েছিল যে, এসব শিশু তাৎপর্যপূর্ণ ঘাটতি প্রদর্শন করবে এবং ফলাফলে সেটিই প্রমাণিত হয়েছে। বিশেষ করে কার্যক্রম পরীক্ষায় অধিকাংশ শিশুই ঘাটতি দেখিয়েছে। কারণ এটি বোঝার ক্ষেত্রে যে ধরনের উন্নত মানসিক দক্ষতার প্রয়োজন তা অটিস্টিক শিশুর মধ্যে খুব কম লক্ষ করা গেছে।

**ঝ. ফলাফল পর্যালোচনা**

পূর্বে উল্লিখিত সারণি ও ফলাফল বিশ্লেষণ থেকে বোঝা যায় যে, উচ্চ-দক্ষ ও নিম্ন-দক্ষ উভয় ধরনের অটিস্টিক শিশু মানসিক সামর্থ্যের ক্ষেত্রে স্বাভাবিক শিশুদের তুলনায় তাৎপর্যরকমভাবে হীন। কেননা এসব শিশুর মনোগত তত্ত্বের অভাব রয়েছে বলে তাদের বিভিন্ন উচ্চ মানসিক অবস্থাসমূহ দুর্বল। ফলে তারা ওপরে উল্লিখিত পরীক্ষণের ক্ষেত্রে স্বাভাবিক শিশুদের তুলনায় বেশি ঘাটতি দেখিয়েছে। অটিস্টিক শিশুদের মানোগত ঘাটতির কারণে এবং বিভিন্ন উচ্চ মানসিক অবস্থার অপূর্ণতার জন্যে ঘটনা শ্রবণপূর্বক বর্ণনার ক্ষেত্রে তারা ভাষাগত বৈকল্যও দেখিয়েছে। এই পরীক্ষণে তাও প্রতিফলিত হয়েছে। দু-ধরনের অটিস্টিক শিশুর মধ্যে উচ্চ মানসিক অবস্থার তুলনার ক্ষেত্রে উচ্চ-দক্ষ শিশুরা নিম্ন-দক্ষদের তুলনায় অধিকতর সফল। এই পরীক্ষণে তা প্রমাণিত হয়েছে।

এই পরীক্ষণে এটিও বিশ্লেষিত হয়েছে যে, অটিস্টিক শিশু স্মৃতি পরীক্ষা, সামাজিক সম্পর্ক ইত্যাদি ক্ষেত্রে অধিকতর সফলতা দেখালেও কার্যক্রম বর্ণনার ক্ষেত্রে বেশ ঘাটতি দেখায়। এর কারণ হচ্ছে, একটি ঘটনায় সঙ্ঘটিত বিভিন্ন কার্যক্রমের পারম্পর্যপূর্ণ বর্ণনা প্রদান বেশ কঠিন। কেননা, কার্যক্রম বর্ণনার বেলায় শুধু নাম বলা বা স্মৃতির পরীক্ষা নয়, বরং বিভিন্ন কার্যক্রমকে যৌক্তিকভাবে উপস্থাপন করতে হয়, যা অটিস্টিক শিশু পারে না। কারণ তাদের মনোগত তত্ত্বের ঘাটতি রয়েছে বলে ভাষাসহযোগে যে কোনো ঘটনাকে যৌক্তিক পারম্পর্যে ব্যাখ্যা করতে অসমর্থ হয়।

বিভিন্ন উচ্চ মানসিক অবস্থা বর্ণনার ক্ষেত্রে অটিস্টিক শিশুদের ব্যর্থতার কারণ সম্পর্কে বলা যায় যে, চারপাশের জগৎ সম্পর্কে তাদের অনুধাবন ও ধারণায়ন স্বাভাবিক শিশুদের মতো নয়। চারপাশের জগৎ সম্পর্কে তাদের সঠিক অনুধাবন থাকলেও ধারণায়ন, যেটি জগৎ সম্পর্কে প্রয়োজনীয় ধারণা অর্জনের পাশাপাশি একে যৌক্তিকভাবে বিশ্লেষণে সহায়তা করে, সেক্ষেত্রে তারা দক্ষতা প্রদর্শন করতে পারে না। অর্থাৎ অটিস্টিক শিশু সুস্থ শিশুদের মতো স্বাভাবিক ধারণায়নের অধিকারী হয় না। ফলে তাদের মনোগত তত্ত্ব গঠনে যেমন ঘাটতি থাকে, তেমনি তাদের ভাষিক দক্ষতা ও ঘটনা বর্ণনার ক্ষেত্রেও ছাপ ফেলে।

অটিস্টিক শিশুদের উচ্চ মানসিক ধারণার রূপায়ণটি কী ধরনের তা আমরা পর্যবেক্ষণ করেছি। স্বাভাবিক মানুষ এবং স্বাভাবিক শিশুদের ক্ষেত্রে উচ্চ মানসিক ধারণাগুলোর  উপস্থিতি থাকে। উচ্চ মানসিক ধারণা বলতে আমরা বুঝি যে, একটি শিশুর বোধের যে বিকাশ ঘটে তার মধ্য দিয়ে সে যে কোনো ঘটনাপ্রবাহ বুঝতে পারে এবং সেটিকে সে যুক্তি দিয়ে বিচার করতেও পারে। আবার কোন ঘটনাপ্রবাহ কীভাবে ঘটা উচিত এবং সেটি তার প্রজ্ঞানস্তরে কীভাবে জমা আছ সেই অনুযায়ী বর্ণনাও করতে পারে। এই ধরনের পারম্পর্য এবং যুক্তিপূর্ণ বিষয় ব্যাখ্যার জন্য তার স্মৃতি দক্ষতা থাকতে হয়। এই সবগুলো বিষয় মিলিয়েই হলো উচ্চ মানসিক ধারণার পর্যবেক্ষণ, যেটি স্বাভাবিক শিশুদের মধ্যে বিদ্যমান থাকে। সেদিক থেকে স্বাভাবিক শিশুদের থেকে অটিস্টিক শিশুরা কতটা দূরবর্তী সেটির প্রকৃতি দেখার জন্য এই পরীক্ষণটি করা হয়।

কার্যক্রম সংক্রান্ত (activity) পরীক্ষায় লক্ষ করা গেছে যে, অটিস্টিক শিশুর কিছুটা ঘাটতি থাকলেও অন্যান্য পরীক্ষায় তাদের দক্ষতা স্বাভাবিক শিশুদের কাছাকাছি। কারণ এই পরীক্ষণে অংশগ্রহণকারীর প্রায় ৭০ ভাগই ছিল উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশু। এসব শিশুর বুদ্ধাঙ্ক ৮০-র উপরে। ফলে তাদের ভাষাসহ অন্যান্য অভিব্যক্তির সামর্থ্য ভালো। অন্যদিকে, এসব শিশুকে দীর্ঘ সময় ধরে ইন্টারভেনশন দেয়া হয়েছে। তাছাড়া যেহেতু এসব শিশুর শারীরিক বা ক্রমিক বয়স (cronological age) ১৫-১৮, সে কারণে তারা দীর্ঘ সময় ধরে ইন্টারভেনশনের সুযোগ পেয়েছে। তাই কার্যক্রম পরীক্ষণ বাদে প্রায় প্রতিটি পরীক্ষণে তারা সফল হয়েছে। এক্ষেত্রে আমাদের নিজস্ব মতামত হলো অটিস্টিক শিশুদের উচ্চ মানসিক ধারণার ক্ষেত্রে যে ধরনের মানসিক সামর্থ্য থাকা প্রয়োজন স্বাভাবিক শিশুর তুলনায় তা কম। এর কারণ হিসাবে আমরা ধারণা করতে পারি

জগতের অনেক কিছু তারা দেখে থাকে কিন্তু সেগুলোকে ব্যাখ্যা করার মতো প্রজ্ঞানমূলক সামর্থ্য তাদের নেই। এই ঘাটতির কারণেই তারা অটিস্টিক শিশু।

এই পরীক্ষণে যে ফলাফলটি পেয়েছি তার সাথে পূর্ববর্তী গবেষণার ফলাফলের সঙ্গে সেটি সঙ্গতিপূর্ণ হয়েছে কিনা তাও পর্যবেক্ষণ করা হয়। তবে একথা ঠিক যে, সবসময় পূর্ববর্তী গবেষণার প্রাপ্ত ফলাফলের সঙ্গে বর্তমান গবেষণার প্রাপ্ত ফলাফল যে সাদৃশ্যপূর্ণ হবে, তা নয়। কেননা অন্যভাষী শিশুর যোগাযোগ দক্ষতা ও মানসিক সক্ষমতা বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের চাইতে কম বা বেশি হতে পারে, প্রতিবেশ ভিন্ন হতে পারে, ভাষার পার্থক্য হতে পারে, সাংস্কৃতিক পার্থক্য থাকতে পারে। সে কারণে ঐ ফলাফলের সঙ্গে বাংলাভাষী শিশুর ফলাফল নাও মিলতে পারে। তবে কিছু ক্ষেত্রে পূর্ববর্তী ফলাফলের সাদৃশ্য লক্ষ করা গেছে। সেক্ষেত্রে বলা যায় যে, সারা বিশ্বের অটিজম বিশেষজ্ঞদের সঙ্গে আমরাও তাল মিলিয়ে চলেছি এবং তাদের পরীক্ষণটি আমাদের প্রতিশেনির্ভর উপযোগী করে এসব শিশুর উপর প্রয়োগ করা হয়। এই পরীক্ষণটিকে আমরা ২য় ক্রম ভ্রান্ত উপলব্ধি (2nd order false belief task) সম্পর্কিত পরীক্ষণ বলতে পারি, যেটি সাধারণত উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশুদের জন্য পরিচালিত হয়ে থাকে।

**৯.৪.৪ পরীক্ষণ–৪ বর্ণনা**

অটিস্টিক শিশুরা বাক্য শ্রবণপূর্বক তা পুনরায় বর্ণনা করার মতো মনোগত দক্ষতা প্রদর্শন করতে পারে কিনা তা এই পরীক্ষায় পর্যবেক্ষণ করা হয়েছে।

*ক. পরীক্ষণের নাম :* বাক্যিক দক্ষতা ও সংবেদন শনাক্তকরণ

*খ. উদ্দেশ্য :* অটিস্টিক শিশু ছবি বা প্রতিমা চিহ্ন (iconic sign)-এর বাইরে বাক্য শ্রবণ বা প্রতীকী চিহ্ন (symbolic sign)-সূচক ঘটনাপ্রবাহ অনুধাবনে কতটুকু দক্ষ তা যাচাইয়ের জন্যই এই পরীক্ষণটি করা হয়েছে। এসব শিশু প্রতিমা চিহ্ন বা দৃশ্যমান বস্তু দ্রুত অনুধাবন করতে পারলেও ভাষিক বাক্য বা প্রতীকী চিহ্ন আয়ত্তীকরণে সে তুলনায় দক্ষ নয়। তাই প্রতীকী চিহ্ন প্রকাশের ক্ষেত্রে তাদের মনোগত দক্ষতা কীভাবে কাজ করে তা ছিল এই পরীক্ষণের মূল লক্ষ্য।

*গ. অংশগ্রহণকারী :* ১০ জন অটিস্টিক শিশু– ৮ জন উচ্চ-দক্ষ ও ২ জন নিম্ন-দক্ষ শিশু।

*ঘ. পরীক্ষণ উপকরণ ও উপাত্ত সংগ্রহ প্রক্রিয়া*

এই পরীক্ষণে অটিস্টিক শিশুদের বিভিন্ন বাক্য শুনানো হয়। এসব বাক্যের মধ্যে বিভিন্ন মানসিকসূচক শব্দ ব্যবহার করে তাদের প্রশ্ন করা হয়। প্রশ্ন শুনে তারা কতটা অনুধাবন এবং প্রকাশ করতে পারে তা নির্ণয় করার জন্য মূলত নিম্নলিখিত বাক্যসমূহ বাছাই করা হয়। সমস্ত পর্বটি ভিডিও করা হয়। নিম্নলিখিত প্রশ্নসমূহের মাধ্যমে আমরা অটিস্টিক শিশুর মনোগত তত্ত্বের প্রকৃতি জানতে চেষ্টা করি।

Dhaka University Institutional Repository

বাক্য–১ তোমার কী কোথাও বেড়াতে যেতে ইচ্ছা করে?

বাক্য–২ তোমার যখন মন খারাপ থাকে তখন তুমি কী কর?

বাক্য–৩ তোমার ভালো লাগলে তুমি কী কর?

বাক্য–৪ তোমার মায়ের যখন মন খারাপ থাকে তখন তোমার কেমন লাগে?

বাক্য–৫ তোমার কষ্টের কথা বা আনন্দের কথা তুমি কি কারো সঙ্গে শেয়ার করো?

বাক্য–৬ কী শেয়ার করো?

বাক্য–৭ তোমার কষ্টের কথা শুনে ওরা কী তোমাকে সান্ত্বনা দেয়?

বাক্য–৮ মা অথবা বাবা কি তোমাকে বকা দেয়?

বাক্য-৯ তখন তোমার কেমন লাগে?

বাক্য–১০ তুমি ভবিষ্যতে কী হতে চাও?

বাক্য–১১ তুমি কি খেলতে পছন্দ কর?

ঙ. *ফলাফল উপস্থাপন ও বিশ্লেষণ*

এই পরীক্ষণে যে বাক্যগুলো নির্বাচন করা হয় তার একটি বড় বৈশিষ্ট্য হলো উল্লিখিত বাক্যসমূহের মধ্যে সংবেদন শব্দসূচক ধারণা আছে। অংশগ্রহণকারী শিশুদের প্রশ্ন করে এমন কিছু উত্তর চাওয়া হয় যাতে করে সংবেদনশীল শব্দ প্রকাশিত হয়। তারা যে আবেগ দেখিয়ে থাকে সেগুলো যে অন্যেরও আছে এবং সেটি বাক্যের মধ্যে দিয়ে প্রকাশিত হতে পারে। অন্যরা প্রশ্ন করলে সেখান থেকে উত্তর আসতে পারে এবং বাক্যের মধ্যে দিয়ে তা রূপান্তর করা সম্ভব, সেটির ধারণা তাদের মধ্যে আছে কিনা সেটিও পর্যবেক্ষণ করা হয়। এই পরীক্ষণে যে প্রশ্নগুলো করা হয় সেগুলোর মধ্যে এক ধরনের ইচ্ছার প্রকাশ ছিল, যেমন–'বেড়াতে গেলে তোমার কেমন লাগে'? বেড়াতে যাওয়ার মধ্যে এক ধরনের আনন্দের ব্যাপার আছে। আবার 'তোমার যখন মন খারাপ থাকে তখন তুমি কী কর'? মন খারাপ হলে মানুষ ক্ষুব্ধ হয়, হতাশ হয়, কান্নার মধ্য দিয়ে তার চূড়ান্ত প্রকাশ হয়। 'ভালো লাগলে কী করো'? ভালো লাগার সঙ্গে এক ধরনের প্রশান্তি থাকে, আনন্দ থাকে এবং আনন্দের সঙ্গে এক ধরনের উৎফুল্ল ভাব থাকে। যেহেতু এগুলো উচ্চ ধারণাগত মানসিক প্রকাশ সে কারণে এই ধরনের আবেগীয় প্রকাশগুলো অংশগ্রহণকারী অটিস্টিক শিশুরা বাক্যের মধ্য দিয়ে বলতে পারছে কিনা তা প্রত্যক্ষ করা হয়। প্রথম প্রশ্নটির মধ্যে বেড়াতে যাওয়ার যে ইচ্ছা বা আকাঙ্ক্ষা সেটি একজন অটিস্টিক শিশু উপলব্ধি করতে পারে কিনা তা জানতে চাওয়া হয়। সাধারণ মানুষের বেড়ে ওঠার মধ্যে আকাঙ্ক্ষা একটি গুরুত্বপূর্ণ বিষয় এবং এই আকাঙ্ক্ষা মানুষকে বড় করে তুলে। অটিস্টিক শিশুদের এই আকাঙ্ক্ষার মাত্রাটি কেমন সেটি আমরা জানতে চেয়েছি।

এই পরীক্ষণে আবেগসূচক 'ইচ্ছা' প্রকাশে অটিস্টিক শিশুরা সবচেয়ে বেশি সাড়া প্রদান করেছে। অর্থাৎ অটিস্টিক শিশুরা তাদের ইচ্ছা বা আকাঙ্ক্ষাকে প্রকাশ করতে পারে। নিজের মন খারাপ থাকা ও ভালো

Dhaka University Institutional Repository

থাকা বিষয়ে ৫০% শতাংশ শিশু উত্তর প্রদান করেছে। তবে নিজের আনন্দ প্রকাশের ক্ষেত্রে শতকরা ৭০ ভাগ শিশু সাড়া প্রদান করেছে। তাহলে দেখা যাচ্ছে যে, কান্নার চেয়ে নিজের আনন্দ প্রকাশে তারা বেশি সক্ষম। 'ভবিষ্যতে কী হতে চায়' – এই প্রশ্নের উত্তরে ৬০% শিশু সাড়া প্রদান করেছে। অর্থাৎ ৬০% শিশুর মধ্যে ভবিষ্যতের আকাঙ্ক্ষা প্রকাশের সক্ষমতা জন্মেছে। খেলাধুলা পছন্দ করার প্রশ্নে শতকরা ৮০% শিশুই উত্তর প্রদান করেছে। খেলাধুলার সাথে শারীরিক কসরত ও দৃশ্যমানতার সম্পর্ক রয়েছে বলে এক্ষেত্রে তারা বেশি সফল হয়েছে। কেননা তারা টিভিতে যেমন খেলাধুলা দেখে, তেমনি নিজেরা খেলাধুলা করে বলে তাদের এক্ষেত্রে মনো-শারীরিক (psychophisic) দক্ষতা বিকশিত হয়েছে এবং এ সংক্রান্ত মনোগত তত্ত্ব উদ্দীপনা প্রকাশে সাড়া দিয়েছে।

মনোগত তত্ত্বের একটি গুরুত্বপূর্ণ বিষয় হচ্ছে, নিজেদের মতো অন্যেরও যে একই ধরনের আবেগ রয়েছে তা তারা বুঝতে পারে কিনা। এ ধরনের প্রশ্নের ক্ষেত্রে তারা সবচেয়ে বেশি কম সাড়া প্রদান করেছে। অর্থাৎ অন্যের সংবেদন উপলব্ধি করার মতো দক্ষতা তাদের মধ্যে সেভাবে বিকশিত হয়নি।

*চ. ফলাফল পর্যালোচনা*

বাক্য হচ্ছে শব্দের সমষ্টি। প্রত্যেকটি শব্দ যেহেতু প্রতীক, সেহেতু বাক্য হচ্ছে প্রতীকের সমষ্টি। তাই কয়েকটি শব্দ দিয়ে যখন বাক্য বলা হয় তখন প্রতীকগুলো মিলে একটি ধারণা তৈরি হয়। অন্যদিকে, বাক্য শ্রবণের মধ্যে এক ধরনের ভাষিক প্রকাশ রয়েছে। তাই প্রতীক সমষ্টি দিয়ে ভাষা প্রকাশে অটিস্টিক শিশু কতটুকু সফল তা এই পরীক্ষণে পর্যবেক্ষণ করা হয়েছে। সে বিবেচনায় এই পরীক্ষণটি পূর্বের ৩টি পরীক্ষণের চেয়ে কঠিন ছিল। ফলে এই পরীক্ষণেও অটিস্টিক শিশুরা স্বাভাবিক শিশুদের তুলনায় অনেক অসফল। এই বিষয়টি ফলাফল উপস্থাপনে প্রতিফলিত হয়েছে।

ভাষা বা প্রতীক প্রকাশের ক্ষেত্রে আরও উন্নততর মনোগত দক্ষতার প্রয়োজন রয়েছে। তাই প্রতীকী প্রকাশের দক্ষতা যাচাইয়ের মাধ্যমে মনোগত তত্ত্বেরও পরীক্ষণ করা সম্ভব হয়েছে। এই পরীক্ষায় একটি বিষয় প্রতিফলিত হয়েছে যে, অটিস্টিক শিশু নিজে বিভিন্ন মনোগত তত্ত্ব বিষয়ক শব্দাবলি যথা– ইচ্ছা, কামনা, অভিলাষ, আকাঙ্ক্ষা ইত্যাদি বুঝতে পারলেও এগুলোর প্রকাশগত রূপে তারা স্বাভাবিক শিশুদের মতো স্বতঃস্ফূর্ত ও দক্ষ নয়। তবে এই পরীক্ষণে অংশগ্রহণকারী অটিস্টিক শিশুদের মধ্যে ইচ্ছা, অভিলাষ ও বিভিন্ন মানসিক অবস্থা, যথা-ভাল লাগা, খারাপ লাগা, কান্না আনন্দ প্রকাশের বিষয়টি লক্ষণীয়। কেননা এই পরীক্ষায় যেসব অটিস্টিক শিশুকে নির্বাচন করা হয়, তাদের বয়সের এক ধরনের পরিপক্বতা আছে। এছাড়া তারা অধিকাংশই উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশু এবং এরা দীর্ঘদিন ধরে ইন্টারভেনশন প্রক্রিয়ার মধ্যে রয়েছে। ফলে এদের এক ধরনের সামাজিকায়ন সম্পন্ন হওয়ার ফলে 'ইচ্ছা' ধারণাটি বিকাশ লাভ করেছে। কিন্তু তারা অটিজমে আক্রান্ত বলে স্বাভাবিক শিশুদের মতো দক্ষতা প্রদর্শন করতে পারেনি। এই পরীক্ষণটি মনোগত তত্ত্বের এক ধরনের উচ্চ ধারণার প্রকাশ। একে উচ্চ ধারণাগত মানসিক প্রকাশ বলা হচ্ছে এ কারণে যে,

Dhaka University Institutional Repository

আমরা যদি একজন শিশুকে বলি 'হাসো', অথবা কাঁদো' তাহলে এক ধরনের প্রাথমিক কাঁন্নার আবেগীয় প্রকাশ ঘটে। কারণ এটি উপস্থাপন করতে গিয়ে তাকে বাক্য বলতে হয় না। বাক্যের কোন শব্দের পর কোন শব্দ বলবে এবং তার যে একটি ক্রমপর্যায় আছে, সেটি রক্ষা করতে হয় না। এছাড়া বাক্যের মধ্যে এক ধরনের ঘটনার ছাপ থাকে সেটিও মানতে হয় না। বিশেষ করে ৩, ৪ বা ৫টি শব্দ দিয়ে একটি বাক্য বলতে গেলে ভাষার গঠন মেনে চলতে হয়, কোন শব্দটি কোথায় বসবে সেটি মানতে হয়। কেননা প্রতিটি ভাষার একটি নিজস্ব নিয়ম আছে সেটি মানতে হয় এবং তা যুক্তি দিয়ে বিচার করতে হয়। এই সবগুলো বিষয় যেহেতু বাক্যের মধ্যে দিয়ে প্রকাশ করতে হয় সে কারণে এটিকে মনোগত তত্ত্বের উচ্চ মানসিক ধারণা বলা হচ্ছে। এই পরীক্ষণে প্রত্যেকটি প্রশ্ন করা হয় মূলত শিশুর এসব উচ্চ মানসিক ধারণার প্রকৃতিকে বের করে নিয়ে আসার জন্য।

ভাষার ৪টি দক্ষতার একটি হলো শ্রবণ দক্ষতা এবং এটি সবচেয়ে গুরুত্বপূর্ণ দক্ষতা। পূর্বে উল্লিখিত ৩টি পরীক্ষার মধ্যে সবকটি পরীক্ষণ দর্শন উদ্দীপক (visual stimuli)-এর মাধ্যমে করানো হয়েছে। দর্শনের মধ্যে এক ধরনের সাদৃশ্য আছে অর্থাৎ বাস্তব জীবনে তারা যা দেখে সেগুলো তাদেরকে দেখানো হয়েছে। এসব জিনিস দেখে, তাদের মনের মধ্যে এক ধরনের ছাপ তৈরি হয়েছে। পরবর্তীতে আমরা যখন সেই দর্শন উদ্দীপকসমূহ তাদেরকে দেখিয়েছি, তখন সেগুলো চিনতে, পর্যবেক্ষণ করতে এবং সেই অনুযায়ী সাড়া দিতে তাদেরকে সাহায্য করেছে। অর্থাৎ চারপাশের বিভিন্ন উপকরণ প্রতিদিন দেখে তাদের মানসিক শব্দকোষে সেগুলোর বিভিন্ন মনোছাপ তৈরি হয়েছে। পরে যখন সেই দর্শন উদ্দীপকগুলো দেখানো হয় তখন তাদের সেই পূর্ববর্তী অভিজ্ঞতা তাদেরকে সাহায্য করে উদ্দীপকগুলো সম্পর্কে সাড়া প্রদান করতে।

### ৯.৫ উচ্চ-দক্ষ শিশু ও মনোগত তত্ত্ব

এই পরীক্ষণে ১০টি শিশু ছিল, যারা অন্যান্য পরীক্ষণেও অংশগ্রহণ করেছে। অধিকাংশ ক্ষেত্রে আমরা যা যা চেয়েছি তার উত্তর তারা দিতে সক্ষম হয়েছে। অন্যদিকে, কিছু কিছু ক্ষেত্রে আমাদের প্রত্যাশিত উত্তর দিতে তারা ব্যর্থও হয়েছে। এর নানা কারণ আছে। যেহেতু তারা অটিস্টিক শিশু, সেজন্য মনোগত তত্ত্বের নানা ধরনের ঘাটতি তারা দেখিয়েছে। তবে এখানে উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশুদের নির্বাচন করা হয়েছে। কারণ মনোগত তত্ত্ব পরীক্ষার জন্য সবসময় উচ্চ-দক্ষ শিশুদের নির্বাচন করা হয়। কেননা তাদের বুদ্ধিমত্তা নিম্ন-দক্ষ শিশুদের তুলনায় ভালো। বুদ্ধিমত্তা বেশি থাকার ফলে তাদের ন্যূনতম একটি প্রকাশ থাকে এবং এই প্রকাশটি থাকে বলে তারা নিজের ও অন্যের আবেগীয় বিষয়গুলো মোটামুটি বুঝতে পারে। আবার, উচ্চ-দক্ষ শিশুর ভাষার প্রকাশ নিম্ন-দক্ষ শিশুদের তুলনায় বেশি থাকে। ফলে তার প্রকাশের সামর্থ্যও (expressive ability) বেশি থাকে। কিন্তু নিম্ন-দক্ষ শিশুদের প্রকাশের সামর্থ্য কম থাকার কারণে তারা আবেগীয় বিষয়গুলো অনুভব করতে পারলেও তা প্রকাশ করতে পারে না।

Dhaka University Institutional Repository

অংশগ্রহণকারী অটিস্টিক শিশুরা বর্তমানে স্কুলে আসছে এবং স্কুলে এক ধরনের সামাজিকীকরণ হচ্ছে। শিক্ষকেরা তাদেরকে প্রেরণা দিচ্ছে। স্কুলে অনেকের সঙ্গে থাকার ফলে তাদের মধ্যে এক ধরনের বন্ধন এবং সামর্থ্য গড়ে ওঠছে। যেহেতু দীর্ঘদিন ধরে তাদেরকে ইন্টারভেনশন প্রক্রিয়ার মধ্যে রাখা হয়েছে, সেজন্য তারা 'ইচ্ছা' বিষয়টি প্রকাশ করতে পেরেছে। অন্যদিকে, এই পরীক্ষণে যদি শারীরিক বয়স কম নেয়া হতো, তাদেরকে যদি স্কুলে পাঠানো না হতো, তাহলে 'ইচ্ছা' প্রকাশের ক্ষেত্রে অনেক বেশি ঘাটতি থাকতো বলে অনুমান করা যায়। 'মন খারাপ কেন হয়', 'মন খারাপ হলে সে কী করে'? অর্থাৎ নিজের যে মন খারাপ হয় এবং মন খারাপ হওয়ার প্রতিক্রিয়া হিসাবে যে কান্না আসে সেটি বুঝতে পারছে কিনা। কান্নাটা সে কেন করেছে এটি আমরা তখনই বুঝতে পারি, যখন সে আমাদের প্রশ্নের উত্তর দিতে সক্ষম হয়। এক্ষেত্রে আমরা যখন তাদের প্রশ্ন করেছি, 'মন খারাপ হলে কী করো?' তখন ১০ জনের মধ্যে ৪ জন বলেছে তারা কাদে। কাঁন্নার সঙ্গে যে দুঃখ ও আবেগের বিষয়টি জড়িত এবং এটি যে মনোগত তত্ত্বের অংশ এই বিষয়টি ৪ জন কাঁন্নার মাধ্যমে বুঝিয়েছে। মন খারাপের পরিণতি হচ্ছে 'কান্না'– এটি তারা বুঝতে পারে। বাকি ৬ জন মন খারাপের বিষয়টি বুঝতে পারেনি। অর্থাৎ ৬০% শিশু মন খারাপের বিষযটি বুঝতে পারেনি। অন্যদিকে, ভালো লাগাও মনোগত তত্ত্বের অংশ। 'ভালো লাগলে তারা কী করে'– এমন প্রশ্নের উত্তরে ৭ জন বলেছে হাসে। 'ভালো লাগা' একটি অনুভূতি, অন্য কেউ এই প্রশ্নটি করলে যখন একটি শিশু বুঝতে পারে, তখন বোঝা যায় সামাজিকীকরণ প্রক্রিয়াটি তাদের মধ্যে রয়েছে। সেটিও আমরা তাদের কাছ থেকে প্রশ্ন করে তার উত্তরে জানতে সক্ষম হয়েছি।

ভবিষ্যতের যে আকাঙ্ক্ষা মানুষকে স্বাভাবিক মানুষ হিসেবে বাঁচতে সহায়তা করে, সেটি এসব অটিস্টিক শিশুর মধ্যে বিকাশ লাভ করেছে কিনা সেটি আমরা জানতে চেয়েছি। কারণ ভবিষ্যৎ আকাঙ্ক্ষার রূপটি মনোগত তত্ত্বের সঙ্গে জড়িত। এখানে অধিকাংশ শিশুরা ভবিষ্যতে কী হতে চায়, তার একটি ইচ্ছা প্রকাশ করেছে। অর্থাৎ তাদের মধ্যে ভবিষ্যতে কিছু হওয়ার ইচ্ছার বিষয়টি বিকাশ লাভ করেছে। এ ধরনের উন্মেষের কারণ তাদের বয়স বেশি, তারা উচ্চ-দক্ষ শিশু এবং তারা দীর্ঘদিন ধরে ইন্টারভেনশন প্রক্রিয়ার মধ্যে আছে। শিক্ষকেরা এ বিষয়ে তাদেরকে সচেতন করেছে, যদিও অটিস্টিক শিশুরা স্বাভাবিক শিশুর মতো নয়। কিন্তু স্কুলে বা অন্যান্য সামাজিক অনুষ্ঠানে তারা অন্যের সাথে মেশার সুযোগ পেয়েছে, ভাববিনিময় করেছে। এমন কিছু ভিডিও তাদেরকে দেখানো হয়েছে ও খেলাধুলা করানো হয়েছে, যার ফলে তাদের মধ্যে এই ধরনের আকাঙ্ক্ষা জাগ্রত হয়েছে। এছাড়া ইন্টারভেনশন পর্যায়ে তাদেরকে নানাভাবে পুরস্কৃত করা হয়েছে। এসব শিশুর মধ্যে কেউ কেউ অঙ্কনে বিশেষ পারদর্শী। সুতরাং, যারা বিশেষ কাজে পারদর্শী তাদেরকেও নানাভাবে পুরস্কার দেয়া হয়েছে। 'ভবিষ্যতে কী হতে চায়'– এই বিষয়ে শিক্ষক বা বাবা-মায়েরা তাদেরকে যেভাবে শিখিয়েছে তারা সেভাবে তাদের ইচ্ছার কথা জানিয়েছে। এখানে আমরা দেখেছি যে, কেউ ডাক্তার হতে চায়, কেউ শিক্ষক হতে চায়, কেউ চিত্রশিল্পী হতে চায়। অটিস্টিক শিশুর যত রকমের দক্ষতা আছে তার মধ্যে আঁকার বিষয়টি সবচেয়ে গুরুত্ব পেয়েছে। কারণ অন্যান্য বিষয়ের চাইতে আঁকার

দক্ষতা তাদের মধ্যে বেশি লক্ষ করা গিয়েছে। ছবি আঁকার দক্ষতার কারণে বিভিন্ন সংস্থা থেকে শুরু করে রাষ্ট্রীয় পর্যায়ে তাদেরকে পুরস্কৃত করা হয়েছে। ফলে আঁকার বিষয় তাদেরকে উৎসাহিত করেছে। এই স্বীকৃতির উদ্দীপনার কারণে তারা কেউ ডাক্তার হতে চেয়েছে, কেউ শিক্ষক হতে চেয়েছে। শিক্ষক হওয়ার ইচ্ছার পেছনে শিক্ষকদের সঙ্গে তাদের মিথস্ক্রিয়া, তাদের ওপর শিক্ষকদের আধিপত্য বিস্তার ইত্যাদি তাদেরকে শিক্ষক হওয়ার ইচ্ছা জাগ্রত করেছে। ভবিষ্যতে কিছু হওয়ার পেছনে এক ধরনের প্রেরণা বা উৎসাহ রয়েছে। এই প্রেরণা লাভ করে তখনই যখন শিশুর মধ্যে মনোগত তত্ত্ব সঠিকভাবে বিকশিত হয়। সুতরাং, আমরা বলতে পারি, এসব শিশুর মধ্যে মনোগত তত্ত্বের একটি অংশ বিকশিত হয়েছে। খেলাধুলার সাথে যেহেতু শারীরিক কসরতের বিষয়টি জড়িত এবং খেলাধুলা নানাভাবে তাদেরকে করানো হয়ে থাকে। সেজন্য খেলাধুলার সঙ্গে যে আনন্দ থাকে যেটি তাদেরকে উৎসাহিত করেছে। ফলে খেলাধুলা সংক্রান্ত আনন্দগুলো তারা ধারণ করতে সক্ষম হয়েছে। তাই সব মিলিয়ে বলা যায় যে, এই পরীক্ষণে লক্ষ করা গেছে, স্বাভাবিক শিশুর মতো অটিস্টিক শিশুর মনোগত তত্ত্বের বিকাশ সঠিকভাবে লাভ করেনি।

Dhaka University Institutional Repository

দশম অধ্যায়

# বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর শব্দ আয়ত্তীকরণ প্রকৃতি

মানুষ যখন একটি সুস্থ মস্তিষ্ক নিয়ে জন্মগ্রহণ করে, তখন কোনোরকম আনুষ্ঠানিক শিক্ষা ব্যতীত সে তার পরিপার্শ্বের ভাষিক-উপাত্ত আয়ত্ত করতে সমর্থ হয়। মূলত শিশু তার সহজাত ভাষিক শক্তির দ্বারা পরিপার্শ্বের বিভিন্ন উপাদান আয়ত্তীকরণের মাধ্যমে তার ভাষাবোধকে পূর্ণতা দেয়। এক্ষেত্রে চারপাশের উপাদানগুলো প্রধানত নাম বা বিশেষ্যরূপে শিশুর ভাষাবোধে সঞ্চিত হয় (নাসরীন, ২০১৬)। ব্যাকরণের বিভিন্ন ক্যাটেগরির মধ্যে মূর্ত বিশেষ্যবাচক উপাদানগুলো শিশু দ্রুত আয়ত্ত করতে পারে। কারণ এসব বিশেষ্যবাচক উপাদান শিশুর ঘরোয়া ও সামাজিক পরিবেশে বিরাজমান, যা সে সমসময় দেখার সুয়োগ পায়। সে কারণে শিশু তার সহজাত ভাষিকবোধ দ্বারা সহজেই এগুলো আয়ত্ত করে ফেলে।

অন্যদিকে, স্বাভাবিক শিশু দ্রুত ও স্বতঃস্ফূর্তভাবে মূর্তবাচকবিশেষ্য আয়ত্তীকরণে সমর্থ হলেও অটিস্টিক শিশু এতে বহুমাত্রিক ঘাটতি প্রদর্শন করে থাকে। এই অধ্যায়ে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর শব্দ-অভীক্ষা তথা মূর্তবাচক বিশেষ্য আয়ত্তীকরণের ঘাটতির স্বরূপ ও বৈচিত্র্যের মাত্রাকে বিশ্লেষণ করা হয়েছে।

## ১০.১ *অংশগ্রহণকারী*

এই গবেষণার জন্য ১০ জন বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুকে নির্বাচন করা হয়েছে। এর মধ্যে ৫ জন চিরায়ত বা নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশু এবং ৫ জন অ্যাসপারজার বা উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশু, যাদের বয়স ১৫-১৬-এর মধ্যে। এদের মধ্যে ৫ জন ছেলে শিশু এবং ৫ জন মেয়ে শিশু।

## ১০.২ *ব্যবহৃত উদ্দীপক*

শব্দ অভীক্ষা বিশ্লেষণের জন্য এই পরীক্ষণে মূলত মূর্ত বিশেষ্যসমূহকে নির্বাচন করা হয়েছে। এই মূর্ত বিশেষ্যসমূহকে আবার দুভাগে ভাগ করা হয়েছে, যথা– ১. ঘরোয়া পরিবেশে ব্যবহৃত বিশেষ্য এবং ২. সামাজিক পরিবেশে ব্যবহৃত বিশেষ্য। উল্লেখ্য, বিশেষ্যের ধরনসমূহ ছিল নিম্নরূপ –

ক. ক্রিয়াবাচক বিশেষ্য (ক্রিয়াধর্মী সব খেলা)
খ. স্থানবাচকতা (বাড়ি, সমুদ্র)
গ. গতিবাচকতা (মোটর সাইকেল ও অন্যান্য)
ঘ. ঐতিহাসিক আবহমণ্ডিত বিশেষ্য
ঙ. প্রাণিবাচক বিশেষ্য

Dhaka University Institutional Repository

চ. আসবাবপত্র সংক্রান্ত বিশেষ্য

ছ. প্রসাধন বিষয়ক বিশেষ্য

জ. ফুল ও উদ্ভিদ বিষয়ক বিশেষ্য

ঝ. খেলাধুলা বিষয়ক বিশেষ্য

ঞ. খাদ্য বিষয়ক বিশেষ্য

ট. ফল ও সবজি বিষয়ক বিশেষ্য

ঠ. পোশাক-পরিচ্ছদ বিষয়ক বিশেষ্য

*১০.৩ উদ্দীপক সংগ্রহের প্রভাবক ও কেন্দ্রীয় বিবেচ্যসমূহ*

অটিস্টিক শিশুদের বিশেষ্য ব্যবহারের ক্ষেত্রে নিয়মিতকরণ প্রভাব (regularity effect) বাস্তব জগতের বিশেষ্য আয়ত্তীকরণে সহায়তা করে। অর্থাৎ অধিক ব্যবহারের ফলে প্রাত্যহিক জীবনের বিশেষ্যগুলো পুনঃপুন আসে। ফলে পৌনঃপুনিকতার প্রভাব (frequency effect) অটিস্টিক শিশুদের বিশেষ্য আয়ত্তীকরণের ক্ষেত্রেও অধিক সহায়তা করে (নাসরীন, ২০১৬)। তাই অটিস্টিক শিশুদের মূর্ত বিশেষ্যবাচক উপাদান অনুধাবনের স্বরূপ জানার জন্য এ দুটি কৌশলকে কাজে লাগানো হয়েছে। পাশাপাশি, ফলাফল বিশ্লেষণের ক্ষেত্রে এই গবেষণায় নিম্নোক্ত দুটি বিবেচনাকেও গুরুত্ব দেওয়া হয়েছে।

ক. যেসব অটিস্টিক শিশুর বাচন ভালো অর্থাৎ উচ্চ-দক্ষ বা অ্যাসপারজার অটিস্টিক শিশু এবং যারা সীমিত বাচন ব্যবহার করে, অর্থাৎ নিম্ন-দক্ষ বা চিরায়ত অটিস্টিক শিশু তাদের মধ্যে বিশেষ্য অনুধাবন এবং প্রকাশে পার্থক্য আছে কিনা।

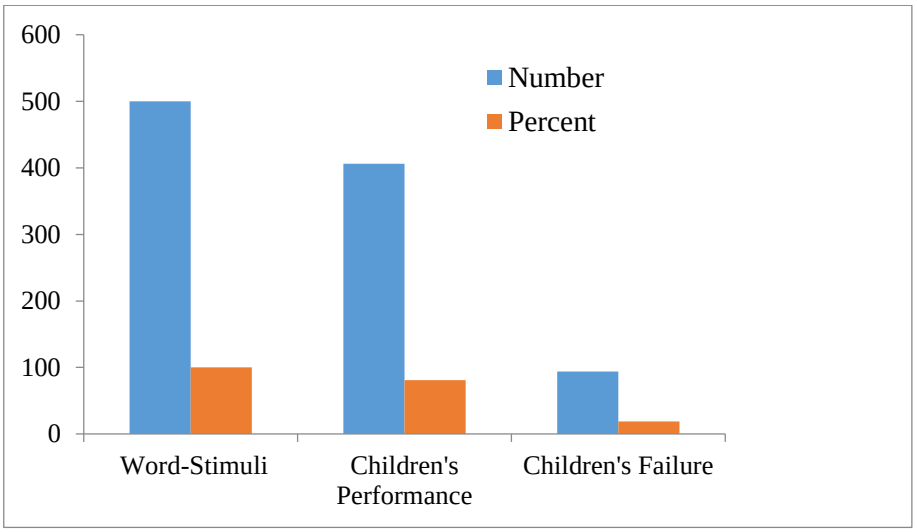
খ. প্রাত্যহিক কর্মকাণ্ডে যেসব বিশেষ্য পুনঃপুন ব্যবহার করা হয় অর্থাৎ ঘরোয়া পরিবেশে ব্যবহৃত হয় এবং যেসব বিশেষ্য পুনঃপুন ব্যবহৃত হয় না, অর্থাৎ সামাজিক পরিবেশে ব্যবহৃত হয়– এই দু-ধরনের বিশেষ্যের মধ্যে কোন ধরনের বিশেষ্য আয়ত্তীকরণে তারা অধিক বৈকল্য দেখিয়ে থাকে?

*১০. ৪ উপাত্ত সংগ্রহ প্রক্রিয়া*

এই পরীক্ষণে উপাত্ত সংগ্রহের ক্ষেত্রে অংশগ্রহণকারীর সাক্ষাৎকার নেওয়া হয়েছে। সাক্ষাৎকার গ্রহণের সময় ল্যাপটপের মাধ্যমে উদ্দীপক সংশ্লিষ্ট ছবিসমূহ পর্যায়ক্রমে তাদের সামনে প্রদর্শন করা হয় এবং প্রদর্শিত ছবিগুলোতে মূর্ত বিশেষ্যবাচক উপাদানসমূহের নাম জিজ্ঞাসা করা হয়। উদ্দীপকসমূহের নাম পরিশিষ্টে উপস্থাপিত ১ ও ২ নং সারণিতে উল্লেখ করা হয়েছে *(এছাড়া দেখুন পরিশিষ্ট-৪ ও ৫)*।

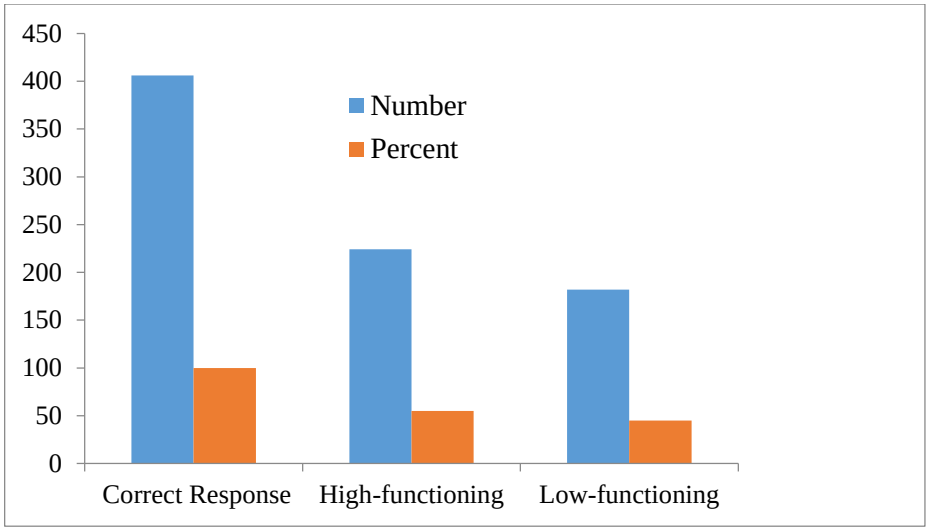
## ১০.৫ ফলাফল উপস্থাপন

উপস্থাপিত ফলাফলে আমরা দেখতে পাই যে, ঘরে ব্যবহৃত দ্রব্য ও বস্তুসমূহ শনাক্তকরণে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুরা অধিকতর সফলতা দেখিয়েছে। কেননা, তাদের কাছে উপস্থাপিত ৫০০ বিশেষ্য উদ্দীপকের মধ্যে তারা ৪০৬টিরই নাম বলতে পেরেছে *(আরও বিস্তৃত জানার জন্য দেখুন পরিশিষ্টে উল্লিখিত সারণি ১)*। অর্থাৎ শতকরা হিসেবে এই হার ৮১%। নিচের ১০.১ নং চিত্রে তা তুলে ধরা হলো।



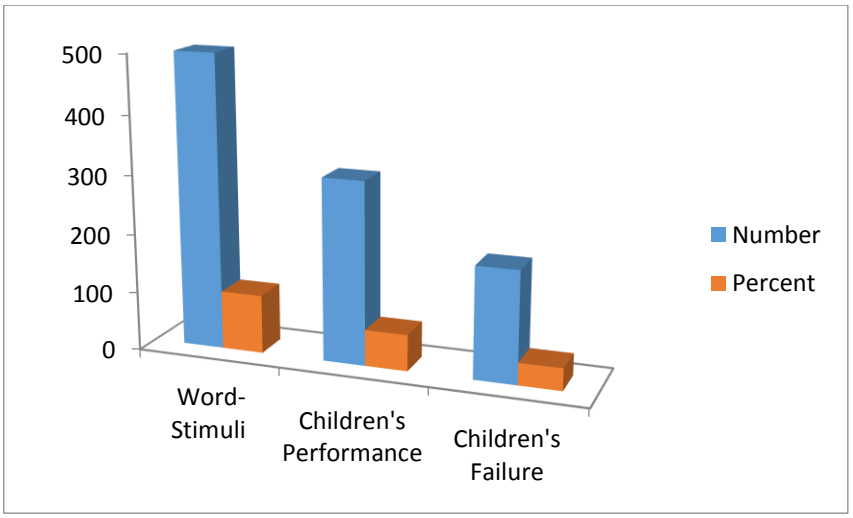

গ্রাফচিত্র ১০.১ : গৃহস্থালী শব্দ শনাক্তকরণে অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ

বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের গৃহস্থালী শব্দ শনাক্তকরণে প্রধান কারণ হিসেবে বলা যায় যে, যেহেতু এগুলো প্রধানত তাদের ঘরেই ব্যবহৃত হয় এবং প্রতিমুহূর্তে এই দ্রব্য ও বস্তুগুলোর সাথে তারা পরিচিত, সেজন্যে তারা এই দক্ষতা দেখিয়েছে। তবে তাদের এই ফলাফলকে একটু তুলনামূলক দৃষ্টিকোণ থেকেও বিবেচনা করা যেতে পারে। উদাহরণস্বরূপ, গৃহস্থালী বিশেষ্য শনাক্তকরণে উচ্চ-দক্ষ শিশুরা নিম্ন-দক্ষদের তুলনায় অধিকতর ভাল ফলাফল করেছে, যা নিচের ১০.২ নং চিত্রে মূর্ত হয়েছে।




গ্রাফচিত্র ১০.২ : গৃহস্থালী বিশেষ্য শনাক্তকরণে উচ্চ-দক্ষ ও নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার তুলনা

পাশাপাশি, বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের ঘর বহির্ভূত বা তাদের চারপাশের বিভিন্ন সামাজিক অনুষঙ্গে ব্যবহৃত শব্দসূহ শনাক্তকরণের ফলাফলও তাৎপর্যপূর্ণ। এতে দেখা যায় যে, বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুরা বিভিন্ন সামাজিক বিশেষ্য শনাক্তকরণে ঘরে ব্যবহৃত বিশেষ্যর তুলনায় অধিকতর কম দক্ষতা প্রদর্শন করেছে *(আরও বিস্তৃত জানার জন্য দেখুন পরিশিষ্টে উল্লিখিত সারণি ২)*। কেননা নিচের ১০.৩ নং গ্রাফচিতে প্রতিফলিত হয়েছে যে, তাদের নিকট উপস্থাপিত ৫০০টি উদ্দীপকের মধ্যে মাত্র ৩১০টি তার শনাক্ত করতে পেরেছে, যদিও এই সামাজিক বিশেষ্যবাচন উদ্দীপকগুলো তাদের চারপাশেই ছড়িয়ে ছিটিয়ে আছে এবং এগুলো তারা প্রতিনিয়ত দেখে থাকে।




গ্রাফচিত্র ১০.৩ : সামাজিক বিশেষ্য শনাক্তকরণে অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ

এখন প্রশ্ন হচ্ছে, বিভিন্ন সামাজিক বিশেষ্য শনাক্তকরণে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুরা কেন ঘরোয়া বিশেষ্য শনাক্তকরণের তুলনায় অধিকতর কম দক্ষতা প্রদর্শন করেছে? এর উত্তর হিসেবে বলা যায় যে, পরিচিত

ঘরোয়া বস্তু ও দ্রব্য প্রতিদিন যেভাবে তারা মূর্তকরণ করে এবং ব্যবহার করে থাকে। সে তুলনায় তাদের চারপাশের রক্ষিত সামাজিক বিশেষ্যগুলো অনেক কম ব্যবহার করে, যদিও তারা এই সামাজিক বিশেষ্যগুলো সম্পর্কে সম্যক অবহিত। যেহেতু প্রত্যেহ তারা এগুলো শারীরিক মূর্তকরণ করে না, সেহেতু শনাক্তকরণে কম দক্ষতা দেখিয়েছে। আরেকটি বিষয় এখানে লক্ষণীয় যে, ঘরোয়া ও সামাজিক এই উভয় ধরনের বিশেষ্য শনাক্তকরণে অটিস্টিক শিশুরা এগুলোকে এক ধরনের মানসিক বর্গীকরণ করে নিয়েছে। এই অধ্যায়ের ফলাফল পর্যালোচনা অংশ এ সম্পর্কে বিস্তৃত ব্যাখ্যা প্রদান করা হলো।

১০.৬ ফলাফল বিশ্লেষণ ও পর্যালোচনা

আমাদের চারপাশে জগতের মধ্যে নানারকম দৃশ্যমান ও অদৃশ্যমান জিনিস থাকে। এসব মূর্ত ও বিমূর্ত জিনিসের আয়ত্তীকরণের প্রক্রিয়াটি নানাভাবে হয়ে থাকে। আমরা যখন কোনা কিছু আমাদের চেতনার মধ্যে ধারণ করি, তখন সেসব বস্তুকে এক ধরনের মানসিক বর্গীকরণ করি ফেলি। বাস্তবের বস্তুসমহ, যেমন–কলম, মোবাইল, বই ইত্যাদির বর্গীকরণ আমরা বোধের মধ্যে ধারণ করি। অনুরূপভাবে, আমরা যখন কিছু শিখি, তখন সেই শিখন প্রক্রিয়ার মধ্যেও এক ধরনের বর্গীকরণ করা হয়ে থাকে।

একজন শিশু যখন প্রথম একটি পানির বোতল দেখে তখন প্রথমে তাকে শেখানো হয় এটি পানির বোতল। পরবর্তীতে এর সাথে মিলিয়ে যত রকমের তরল জিনিস আছে সেগুলোকে সে একটি ক্যাটেগরিতে ফেলে দেয়। এভাবে বাস্তবে একটি শিশু যত রকমের দৃশ্যমান উপাদানের সঙ্গে প্রথম পরিচিত হয়, সেগুলোকে সে একই প্রক্রিয়ায় বর্গীকরণ করে থাকে। ফলে ধীরে ধীরে শিশুর বিভিন্ন মানসিক শব্দকোষের জন্ম হয়। মানসিক শব্দকোষের জন্ম হওয়ার সঙ্গে সঙ্গে সে পরবর্তীতে যত ধরনের বাস্তব জগতের বস্তুগত উপাদানের সঙ্গে পরিচিতি লাভ করে, সেগুলোকে সে একইভাবে মানসিক বর্গীকরণ করে ফেলতে সক্ষম হয়। সাধারণত এভাবেই বাস্তব জগতের বস্তুগুলোকে বর্গীয়করণ করা হয়।

ধারণা করা যায় যে, অটিস্টিক শিশুর বর্গীয়করণ প্রক্রিয়াটি ঠিক একইভাবে হয় বলে সে ধারণাগত শিখন প্রক্রিয়াটি আয়ত্ত করতে সমর্থ হয়েছে। সে কারণে অংশগ্রহণকারী কয়েকজন শিশু পতাকা, সংসদ ভবন, শহীদ মিনার, স্মৃতিসৌধকে দেশ বলে অভিহিত করেছে। তারা মানসিকভাবে এগুলোকে একটি ক্যাটেগরিতে ফেলে দিয়েছে। মূলত আমাদের চারপাশের যাবতীয় যে বস্তুগুলো আছে সেগুলোকে নিম্নলিখিত ৩ ধরনের বর্গে বিন্যস্ত করা যায়, যথা–

১. অধিসংবর্গ (super ordinate category)
২. প্রাথমিক সংবর্গ (basic level category)
৩. অধঃসংবর্গ (subordinate category)

*Dhaka University Institutional Repository*

একটি উদাহরণ সহযোগে এই বর্গীকরণের বিষয়টি ব্যাখ্যা করা যেতে পারে। উদাহরণস্বরূপ, প্রাণী একটি বর্গ। কারণ প্রাণীর বিপরীতে আছে অপ্রাণী। আমরা যখন বোতল, পানি, বই, কলম দেখি তখন সেটিকে প্রাণী বর্গের মধ্যে ফেলি না। প্রাণীর মধ্যে আবার আমরা মাছকে এক ধরনের বর্গীয়করণ করি। আবার কিছু বৈশিষ্ট্যের ভিত্তিতে মানুষকে এক ধরনের বর্গীয়করণ করি, বিড়াল বা কুকুরকে আরেক ধরনের বর্গীয়করণ করি। এক্ষেত্রে প্রাণী হচ্ছে অধিসংবর্গ, কুকুর হচ্ছে প্রাথমিক সংবর্গ আর সাদা বা কালো কুকুর, ছোট বা বড় কুকুর ইত্যাদিকে বলা হয় অধঃসংবর্গ। স্বাভাবিক শিশুকে যখন শব্দ শেখানো হয় তখন প্রাথমিক সংবর্গ শেখানো হয়, যেমন– এটি কুকুর। প্রথমদিকে, কখনও এটি বলা হয় না যে, এটি এলসেশিয়ান কুকুর, যদিও এটি পরে শেখানো হয়।

স্বাভাবিক শিশু তার শিখন প্রক্রিয়ায় প্রাথমিক সংবর্গে অভ্যস্ত থাকে। তাই প্রাথমিক সংবর্গের বিষয়টি সে তার জ্ঞানমূলক প্রক্রিয়ার মধ্যে ধারণ করে। এই গবেষণায় লক্ষ করা গেছে যে, শিখন প্রক্রিয়ায় প্রাথমিক সংবর্গ প্রাধান্য পেয়েছে। সে কারণে বেশির ভাগ শিশুর ক্ষেত্রে বিশেষ্যবাচক উপাদানসমূহ শনাক্তকরণে প্রাথমিক সংবর্গই গুরুত্ব পেয়েছে। আবার, কারও কারও শিখন প্রক্রিয়ায় দেখা গেছে প্রাথমিক সংবর্গ প্রভাবশালী না হয়ে অধিসংবর্গ প্রভাবশালী হয়েছে। অন্যদিকে, কেউ কেউ প্রাথমিক সংবর্গ বলতে গিয়ে অধঃসংবর্গে চলে গেছে। উদাহরণস্বরূপ,'শ্যাম্পু' বলতে গিয়ে তারা শ্যাম্পুর ব্র্যান্ড অর্থাৎ 'ডাব' শ্যাম্পু বলে ফেলেছে। এর কারণ হিসাবে বলা যায়, তারা বাসায় হয়তো 'ডাব' শ্যাম্পুটিই ব্যবহার করে। ফলে সে 'শ্যাম্পু' বলতে গিয়ে 'ডাব' বলেছে। এটি হলো অধঃসংবর্গের প্রভাব। আরেকটি প্রভাব হলো,'ডাব' কথাটি বোতলের গায়ে লেখা ছিল। অর্থাৎ এখানে শিশুর মানসিক ধারণার সঙ্গে তা মিলে গিয়েছে। তাই অভিজ্ঞতার কারণে দৃশ্যমানতার ফলে সেটি মিলে গিয়েছে। সে কারণে সে শ্যাম্পকে 'শ্যাম্পু' না বলে সরাসরি 'ডাব' বলেছে। তাহলে আমরা দেখতে পাচ্ছি, এখানে ৩ ধরনের সংবর্গের কৌশল অবলম্বন করে অটিস্টিক শিশুর শিখন প্রক্রিয়ার কাজটি সম্পন্ন হয়েছে, যদিও এখানে প্রাথমিক শিখন প্রক্রিয়াটি প্রধান। কিন্তু তাদের উত্তরের ক্ষেত্রে কখনও অধিসংবর্গ প্রথমে আসছে। উদাহরণস্বরূপ, অংশগ্রহণকারী শিশুরা পতাকা, স্মৃতিসৌধকে পতাকা, স্মৃতিসৌধ না বলে 'দেশ' বলেছে।

*১০.৬.১ ঘরোয়া পরিবেশে ব্যবহৃত বিশেষ্যবাচক উপাদান শনাক্তকরণে অংশগ্রহণকারীদের দক্ষতার প্রকৃতি*

অংশগ্রহণকারী–১ ('আব') — পাঞ্জাবি, ব্লেজার, খাবার টেবিল, টেলিভিশন, বিছানা, দৈনিক পত্রিকা, আংটি, আয়না এই ৮টি বিশেষ্যবাচক উপাদান শনাক্তকরণে অপারগ হয়েছে। বাকি ৪২টি উপাদান শনাক্তকরণে সে সক্ষমতা প্রকাশ করেছে।

অংশগ্রহণকারী–২ ('সদ') — কামরাঙ্গা, আমড়া, আনারস, ফিরনি, চানাচুর, টমেটো, বেগুণ, লেবু, পাঞ্জাবি, টি-শার্ট, ব্লেজার, কেডস, কম্পিউটার, ফ্রিজ, বিছানা, পাউডার, চুড়ি, লিপস্টিক, লোশন এই ১৯টি উপাদান শনাক্তকরণে সফল হয়নি।

অংশগ্রহণকারী–৩ ('আউ') — কামরাঙ্গা, আমড়া, আনারস, ফিরনি, বিছানা, ঔষধ, পাউডার, লোশন এই ৮টি উপাদান চিহ্নিতকরণে ব্যর্থ হয়েছে।

অংশগ্রহণকারী–৪ ('সজ') — খাবার টেবিল, বিছানা, দৈনিক পত্রিকা, ঔষধ, লোশন এই ৫টি উপাদান শনাক্তকরণে অপারগ হয়েছে।

অংশগ্রহণকারী–৫ ('মর') — ঘরোয়া পরিবেশে ব্যবহৃত সবকটি অর্থাৎ ৫০টি বিশেষ্যবাচক উপাদান শনাক্তকরণে সক্ষমতা দেখিয়েছে।

অংশগ্রহণকারী–৬ ('শব') — ফিরনি, চানাচুর, পাঞ্জাবি, টি-শার্ট, ব্লেজার, টিভি, ঘড়ি, ফ্রিজ, দৈনিক পত্রিকা, বই, ঔষধ, পাউডার, চুড়ি, আংটি, লোশন এই ১৫টি উপাদান শনাক্তকরণে ব্যর্থ হয়েছে।

অংশগ্রহণকারী–৭ ('আদ') — আপেল, ফিরনি, টি-শার্ট, ব্লেজার, কেডস, জুতা, টেবিল, খাবার টেবিল, বিছানা, পত্রিকা, বই, আংটি, লোশন এই ১৩টি উপাদান শনাক্তকরণ করতে পারেনি।

অংশগ্রহণকারী–৮ ('তয') — ফিরনি, পাঞ্জাবি, টি-শার্ট, শার্ট, ব্লেজার, কেডস, টেবিল, খাবার টেবিল, বিছানা, দৈনিক পত্রিকা, বই, আংটি, লিপস্টিক, লোশন এই ১৪টি উপাদান শনাক্তকরণে অপারগ হয়েছে।

অংশগ্রহণকারী–৯ ('মজ') — মাংস, ফিরনি, পাঞ্জাবি, টি-শার্ট, শার্ট, ব্লেজার, কেডস, জুতা, খাবার টেবিল, টিভি, বিছানা, দৈনিক পত্রিকা, বই আংটি ইত্যাদি ১৪টি উপাদান শনাক্তকরণ করতে সক্ষম হয়নি।

অংশগ্রহণকারী–১০ ('সন') — মাংস, পাঞ্জাবি, শার্ট, ব্লেজার, কেডস, খাবার টেবিল, কম্পিউটার, বিছানা, দৈনিক পত্রিকা, বই ইত্যাদি ১০টি উপাদান শনাক্তকরণে সমর্থ হয়নি। দক্ষতা ও অদক্ষতার পরিমাপ করে বলা যায় যে, ১০ জন শিশুই ১নং পরীক্ষণে কিছুটা সফল হয়েছে। কারণ উল্লিখিত উদাহরণে দেখা যাচ্ছে তাদের দক্ষতার চাইতে অদক্ষতার পরিমাপ বেশি।

আসবাবপত্র ও ইলেকট্রনিক সামগ্রী সংক্রান্ত বিশেষ্য (টেবিল, খাবার টেবিল, বিছানা, কম্পিউটার, টিভি, ফ্রিজ, মোবাইল ফোন, দেয়াল ঘড়ি, হাতঘড়ি ইত্যাদি), প্রসাধন ও অলঙ্কার বিষয়ক বিশেষ্য (পাউডার, লোশন, আয়না, চিরুনি, লিপস্টিক, আংটি, চুড়ি), খাদ্য বিষয়ক বিশেষ্য (ভাত, রুটি, মাছ, মাংস, পিঠা, কেক, চানাচুর,ফিরনি ইত্যাদি), ফল ও সবজি বিষয়ক বিশেষ্য (আম, কলা, কামরাঙা, আপেল, আমড়া, আনারস, টমেটো, গাজর, বেগুণ, আলু, লেবু ইত্যাদি), পোশাক-পরিচ্ছদ বিষয়ক বিশেষ্য (পাঞ্জাবি, টি-শার্ট, শার্ট, জামা, ব্লেজার, কেডস, জুতা ইত্যাদি) শনাক্তকরণে উচ্চ ও নিম্ন-দক্ষ অধিকাংশ শিশু সক্ষমতা দেখিয়েছে। তবে উভয় শ্রেণির শিশু সবচেয়ে বেশি দক্ষতা প্রদর্শন করেছে ফল ও সবজি বিষয়ক বিশেষ্য শনাক্তকরণে। কিন্তু পোশাক-পরিচ্ছদ বিশেষ্যবাচক শনাক্তকরণে সবচেয়ে কম দক্ষতা প্রদর্শন করেছে।

Dhaka University Institutional Repository

এক্ষেত্রে বলা যায়, ফল ও সবজিগুলো তারা সবসময় দেখে, নিজেরা খায়। সেজন্য এসব বিশেষ্যবাচক উপাদান চিহ্নিতকরণে দক্ষতার পরিমাণ ছিল সবেচেয়ে বেশি।

অন্যদিকে, কয়েকজন শিশু খাবার টেবিলকে 'চেয়ার' ও বিছানাকে 'খাট' বলার কারণ হিসাবে বলা যায় যে, বিছানা শনাক্তকরণের ক্ষেত্রে দুটি উপাদান ছিল। অর্থাৎ খাটের ওপর বিছানা, চাদর ও বালিশ দেয়া ছিল। এখানে বিছানা তাদের কাছে প্রধান না হয়ে 'খাট' প্রধান হয়ে ওঠেছে। খাবার টেবিলকে চেয়ার বলার কারণ হিসাবে একই কথা প্রয়োজ্য। দৈনিক পত্রিকাকে 'প্রথম আলো' বলার কারণ হিসাবে বলা যায়, এখানে তাদের উত্তরের ক্ষেত্রে প্রথমে অধঃসংবর্গ আসছে। ব্লেজারকে 'শার্ট' বলেছে। কারণ ব্লেজারের চাইতে শার্ট তার কাছে অধিক পরিচিত।

আবার, মৌলিক সংবর্গে যখন সংশয় কাজ করেছে সেখানে তারা অধিসংবর্গে চলে গেছে, যেমন– ফিরনিকে পায়েস, সেমাই, ক্ষীর ইত্যাদি কয়েকটি নামে ডাকা হয়। শিশুদেরকে যে 'ফিরনি'র ছবিটি দেখানো হয় তার উপরে কাটা ফল ছড়ানো ছিল। সে কারণে কেউ কেউ ফিরনি না বলে 'কাস্টার্ড' বলেছে। কেউ কেউ 'সেমাই' বলেছে। আবার দুধ ঘন আকার ধারণ করলে এমনটি দেখায়। সে কারণে কেউ কেউ বলেছে 'দুধ'। কেউ 'আইসক্রিম' বলেছে। এখানে লক্ষ করা যাচ্ছে যে, যেহেতু এই বস্তুটি চেনার ক্ষেত্রে তাদের অনেক সংশয় কাজ করেছে, সেজন্য তারা অধিসংবর্গ বলেছে। তবে যেসব বস্তু চিনতে তাদের মধ্যে কোনো অস্পষ্টতা কাজ করেনি বরং তারা খুবই স্পষ্ট ছিল, সেখানে তারা মৌলিক সংবর্গ হিসেবে উত্তর দিয়েছে। আর যেসব বস্তু চেনার ক্ষেত্রে তাদের কাছে অস্পষ্টতা তৈরি হয়েছে সেখানে তারা অধিসংবর্গে চলে গিয়েছে। অন্যদিকে, যেসব উপাদান তাদের কাছে আরো বেশি স্পষ্ট অর্থাৎ তারা নিয়মিত ঐ সামগ্রীই ব্যবহার করে সেটিকে আরো স্পষ্ট করার জন্য মৌলিক সংবর্গের পরিবর্তে অধঃসংবর্গে চলে গেছে। সুতরাং, এখানে লক্ষ করা যাচ্ছে যে, বিশেষ্য চিহ্নিতকরণে ৩ ধরনের বর্গীকরণ তারা ব্যবহার করেছে।

### ১০.৬.২ *সামাজিক পরিবেশে ব্যবহৃত বিশেষ্যবাচক উপাদান শনাক্তকরণে অংশগ্রহণকারীর ব্যক্তিগত দক্ষতার প্রকৃতি*

অংশগ্রহণকারী–১ ('আব') — আহসান মঞ্জিল, সমুদ্র, চা-বাগান, লালবাগের কেল্লা, মার্কেট, ক্লাসরুম, বাড়ি, সুইমিং পুল, রেস্টোরেন্ট, পালকি, জিরাফ, বাস, ট্রাক, সিএনজি, ক্রিকেট খেলা, সাঁতার, দৌড়, ব্যাডমিন্টন, টেবিল টেনিস, দাবা, গোলাপ, রজনীগন্ধ্যা, কদম ২৩টি উপাদান শনাক্তকরণে সক্ষম হয়নি।

অংশগ্রহণকারী–২ ('সদ') — পতাকা, স্মৃতিসৌধ, শহীদ মিনার, সংসদ ভবন, দোয়েল, আহসান মঞ্জিল, সমুদ্র, আকাশ, সূর্য, চা-বাগান, লালবাগের কেল্লা, মার্কেট, ক্লাসরুম, বাড়ি, মোটর সাইকেল, সুইমিং পুল, রেস্টুরেন্ট, আমগাছ, কাঁঠালগাছ, পালকি, জেব্রা, জিরাফ, ট্রাক, সিএনজি, ভ্যান, ক্রিকেট খেলা, সাঁতার, ব্যাডমিন্টন, টেবিলটেনিস, প্রজাপতি ৩০টি উপাদান শনাক্তকরণ করতে অপারগ হয়েছে।

Dhaka University Institutional Repository

অংশগ্রহণকারী–৩ ('আউ') — মসজিদ, আহসান মঞ্জিল, সমুদ্র, আকাশ, সূর্য, চা-বাগান, লালবাগের কেল্লা, বাড়ি, পালকি, জিরাফ, ক্রিকেট খেলা, টেবিল টেনিস, দাবা, রজনীগন্ধ্যা, কদম ইত্যাদি ১৫টি উপাদান চিহ্নিত করতে পারেনি।

অংশগ্রহণকারী–৪ ('সজ') — স্মৃতিসৌধ, শহীদ মিনার, আহসান মঞ্জিল, সমুদ্র, চা-বাগান, লালবাগের কেল্লা, মার্কেট, ক্লাসরুম, বাড়ি, গাড়ি, সুইমিং পুল, রেস্টোরেন্ট, পালকি, জেব্রা, ভ্যান, ক্রিকেট খেলা, সাঁতার, টেবিল টেনিস ইত্যাদি ১৮টি উপাদান শনাক্তকরণে সক্ষমতা দেখিয়েছে।

অংশগ্রহণকারী–৫ ('মর') — মসজিদ, আহসান মঞ্জিল, আকাশ, লালবাগের কেল্লা, মার্কেট, পালকি, কুকুর, গরু, সিএনজি, ক্রিকেট খেলা, সাঁতার, দৌড়, টেবিল টেনিস ইত্যাদি ১৩টি উপাদান শনাক্তকরণে অপারগ হয়েছে।

অংশগ্রহণকারী–৬ ('শব') — স্মৃতিসৌধ, শাপলা, আহসান মঞ্জিল, সমুদ্র, সূর্য, লালবাগের কেল্লা, মার্কেট, ক্লাসরুম, বাড়ি, সুইমিং পুল, রেস্টোরেন্ট, পালকি, বাঘ, কুকুর, গরু, জিরাফ, ট্রাক, সাঁতার, ব্যাডমিন্টন, টেবিল টেনিস, দাবা, রজনীগন্ধ্যা, কদম, চা পাতা ইত্যাদি ২৪টি উপাদান চিহ্নিতকরণে সমর্থ হয়নি।

অংশগ্রহণকারী–৭ ('আদ') — পতাকা, শাপলা, দোয়েল, আহসান মঞ্জিল, সমুদ্র, আকাশ, চা-বাগান, লালবাগের কেল্লা, মার্কেট, ক্লাসরুম, সুইমিং পুল, রেস্টোরেন্ট, কুকুর, হাতি, বিড়াল, ক্রিকেট খেলা, সাঁতার, ব্যাডমিন্টন, টেবিল টেনিস, দাবা, গোলাপ, রজনীগন্ধ্যা, কদম ইত্যাদি ২৩টি উপাদান বলতে পারেনি।

অংশগ্রহণকারী–৮ ('তয') — স্মৃতিসৌধ, সংসদ ভবন, আহসান মঞ্জিল, চা-বাগান, লালবাগের কেল্লা, ক্লাসরুম, বাড়ি, সুইমিং পুল, রেস্টোরেন্ট, পালকি, গরু, ক্রিকেট খেলা, সাঁতার, ব্যাডমিন্টন, টেবিল টেনিস, দাবা, গোলাপ, রজনীগন্ধ্যা, কদম, ইত্যাদি ১৯টি উপাদান বলতে পারেনি।

অংশগ্রহণকারী–৯ ('মজ') — শহীদ মিনার, সংসদ ভবন, আহসান মঞ্জিল, আকাশ, চা-বাগান, লালবাগের কেল্লা, মার্কেট, ক্লাসরুম,বাড়ি, সুইমিং পুল, রেস্টুরেন্ট, পালকি, কুকুর,হাঁস, জেব্রা, জিরাফ, ট্রেন, ক্রিকেট কেলা, সাঁতার, দৌড়, টেবিল টেনিস, গোলাপ, রজনীগন্ধ্যা ইত্যাদি ২১টি উপাদান চিহ্নিত করতে পারেনি।

অংশগ্রহণকারী–১০ ('সন') — পতাকা, মসজিদ, আহসান মঞ্জিল, সূর্য, চা-বাগান, লালবাগের কেল্লা, মার্কেট, ক্লাসরুম, বাড়ি, সুইমিং পুল, রেস্টোরেন্ট, আমগাছ, কাঁঠাল গাছ, পালকি, গরু, বিড়াল, সাপ, বিমান, সাঁতার, টেবিল টেনিস, দাবা, গাদা ফুল ইত্যাদি ২২টি উপাদান শনাক্ত করতে পারেনি। ২ নং পরীক্ষণে দেখা যাচ্ছে ১ জন ব্যতীত বাকি সবাই উপকরণসমূহ শনাক্তকরণের ক্ষেত্রে সক্ষমতার পরিচয় দিয়েছে।

ক্রিয়াবাচক উপাদান অর্থাৎ অ্যাকশনধর্মী খেলাসমূহ (ক্রিকেট খেলা, সাঁতার, টেবিল টেনিস, দাবা, দৌড় ইত্যাদি) শনাক্তকরণের ক্ষেত্রে উচ্চ-দক্ষ ও নিম্ন-দক্ষ উভয় ধরনের শিশুর দক্ষতার পরিমাণ নিম্নমুখী ছিল। স্থানবাচক বিশেষ্য (বাড়ি, সমুদ্র, মার্কেট, রেস্টুরেন্ট, চা বাগান,) শনাক্তকরণেও তাদের যথেষ্ট ঘাটতি ছিল। তবে গতিবাচক বিশেষ্য (মোটর সাইকেল, বিমান, ট্রেন, বাস, ট্রাক, সিএনজি, রিক্সা, ভ্যান ইত্যাদি), প্রাণিবাচক বিশেষ্য (বাঘ, কুকুর, হাতি, গরু, মুরগি, হাঁস, জেব্রা, বিড়াল, জিরাফ, সাপ ইত্যাদি), ফুল ও উদ্ভিদবাচক বিশেষ্য (গোলাপ, রজনীগন্ধ্যা, কদম, আমগাছ, কাঁঠাল গাছ ইত্যাদি) শনাক্তকরণে তাদের দক্ষতার পরিমাণ উর্ধ্বমুখী ছিল। আবার, ঐতিহাসিক আবহমণ্ডিত স্থান (সংসদ ভবন, স্মৃতিসৌধ, শহীদ মিনার, আহসান মঞ্জিল, লালবাগের কেল্লা ইত্যাদি) শনাক্তকরণে বিশেষ করে আহসান মঞ্জিল ও লালবাগের কেল্লা ১০ জনই অপারগ হয়েছে। সংসদ ভবন, স্মৃতিসৌধ ও শহীদ মিনার ৭ জন শিশু বলতে সক্ষম হয়েছে।

২নং পরীক্ষণের ফলাফলেও পূর্বের পরীক্ষণের প্রতিফলন ঘটেছে। উদাহরণস্বরূপ, পতাকা (৩ জন), সংসদ ভবন (১ জন) ও শহীদ মিনার (২ জন) ইত্যাদিকে তারা 'দেশ' ও 'বাংলাদেশ' বলেছে। ধারণাগত দিক থেকে তাদের কাছে 'বাংলাদেশ' ও 'পতাকা' অভিন্ন। হয়তো এগুলো তাদেরকে এভাবেই শেখানো হয়েছে। পতাকার ছবি দেখিয়ে শিশুকে হয়তো বলা হয়েছে– 'বলতো এটি কী?' – 'এটি হলো পতাকা'। 'এটি কোন দেশের পতাকা?'–'এটি বাংলাদেশের পতাকা'। অর্থাৎ শিশুটি যেভাবে শিখেছে, সেই প্রক্রিয়াকে অবলম্বন করে সে বলেছে। এখানে মূলত অবচেতনে অধিসংবর্গ প্রক্রিয়াটি কাজ করেছে। এজন্য তারা এটি বলেছে। অনেক ক্ষেত্রে যে জিনিসগুলোকে তারা প্রত্যক্ষভাবে দেখে সেগুলোকে তারা অধিসংবর্গে না গিয়ে মৌলিক সংবর্গে গিয়েছে। কারণ তাদেরকে মৌলিক সংবর্গ শেখানো হয়। তাই, ঘরোয়া পরিবেশে তারা যেগুলোকে বেশি প্রত্যক্ষ করেছে সেক্ষেত্রে মৌলিক সংবর্গে বলেছে। তাহলে দেখা যাচ্ছে যে, তারা প্রতিনিয়ত যা দেখে সেগুলোর উত্তর সঠিকভাবে দিয়েছে, অর্থাৎ মৌলিক সংবর্গে স্থিত থেকেছে।

আবার কিছু কিছু ক্ষেত্রে সাদৃশ্য বা দৃশ্যমানতার প্রভাব কাজ করেছে, যেমন– লালবাগের কেল্লা ও আহসান মঞ্জিলের যে দৃশ্যমান রূপটি তাদেরকে দেখানো হয় সেটির সঙ্গে মসজিদের সাদৃশ্য থাকার কারণে অনেকে এটিকে 'মসজিদ' বলেছে, কিন্তু 'আহসান মঞ্জিল' বলতে পারেনি। পাশাপাশি, গঠনগত দিক থেকে এর সঙ্গে 'কার্জন হলে'র মিল রয়েছে। সে কারণে একজন শিশু 'আহসান মঞ্জিল'কে 'ঢাকা বিশ্ববিদ্যালয়' বলেছে। আবার কিছু কিছু উপাদান তাদের মানসিক শব্দকোষে আছে, কিন্তু সেগুলোর নাম মনে না করতে পারার কারণে তারা অনুকরণ করে দেখিয়েছে। উদাহরণস্বরূপ, 'মোটর সাইকেল'কে একজন মোটর সাইকেল আরোহী যেভাবে মোটর সাইকেলটি চালাচ্ছিল, সে ঠিক সেভাবেই অনুকরণ করে দেখিয়েছে। হতে পারে, হয়তো সে এটির নাম মনে করতে না পারার কারণে তা অনুকরণ করে দেখিয়েছে। শহীদ মিনারকে একজন শিশু 'আমার ভাইয়ের রক্তে' রাঙানো বলেছে। টেলিভিশনে যখন শহীদ মিনারটি দেখানো হয় তখন অধিকাংশ সময়ই তার সঙ্গে এই গানটি যুক্ত থাকে। তাই শহীদ মিনার মানেই হলো 'আমার ভাইয়ের রক্তে রাঙানো'–

সেই ভাবনা থেকেই সে এটি বলেছে। বিড়ালকে কয়েকজন শিশু 'মিউ' ও 'ক্যাট' বলেছে, হাতিকে 'এলিফ্যান্ট', কুকুরকে 'ওল্‌ফ', এবং বিমানকে 'প্লেন' বলেছে। এক্ষেত্রে বলা যায় যে, স্কুলে ও বাসায় প্রাণিবাচক ইংরেজি শব্দগুলো তাদেরকে ইংরেজিতে শেখানো হয়। সেজন্য ইংরেজি শব্দ তাদেরকে প্রভাবিত করছে। আবার, যে শিশুটির বাসায় বিড়ালকে 'মিউ' বলে ডাকে, সে কারণে সে এটিকে 'বিড়াল' না বলে 'মিউ' বলেছে।

সামাজিক পরিবেশে ব্যবহৃত বিশেষ্যবাচক উপাদানসমূহ শনাক্তকরণে অধিক অপারগ হওয়ার কারণ হিসাবে বলা যায়, এসব উপাদান অটিস্টিক শিশু সবসময় প্রত্যক্ষ করে না, বরং এই শব্দগুলো তারা কেবল বই বা টেলিভিশনে দেখে শিখেছে। ফলে প্রত্যক্ষ অভিজ্ঞতা না থাকার কারণে তারা এক্ষেত্রে অক্ষমতা প্রকাশ করেছে। অন্যদিকে, ধারণাগত সংকেত সঠিকভাবে বিকাশ লাভ না করার কারণেও তারা এগুলো বলতে পারেনি। এক্ষেত্রে পরীক্ষণকালীন প্রতিবেশগত কারণেও তারা ব্যর্থ হতে পারে। উদাহরণস্বরূপ, এসব শিশুর কাছ থেকে উল্লিখিত বিশেষ্যসমূহ একটা নির্দিষ্ট সময়ে দ্রুত জানতে চাওয়া হয়। অনুমান করা যায় যে, অন্য আরেকটি প্রতিবেশে তাদেরকে জিজ্ঞেস করলে হয়তো সঠিক উত্তর পাওয়া যেত। কেননা, কিছু উপাদান তাদের বেশ পরিচিত থাকা সত্ত্বেও তারা তা চিহ্নিত করতে পারেনি। আবার, স্মৃতিদক্ষতার অভাবের কারণে এমনটি হতে পারে বলে মনে করা হয়ে হয়েছে। অধিকাংশ বস্তু শনাক্তকরণে তারা সঠিক উত্তর দিতে সক্ষম না হলেও বস্তুগুলোর অন্য নাম বলেছে, যা ফলাফল উপস্থাপনায় দেখানো হয়েছে। তবে তারা বিশেষ্য চিহ্নিতকরণে একেবারেই চুপ ছিল এমন নয়, যেমন– কয়েকজন বলেছে 'জানি না'। এটিও তার এক ধরনের দক্ষতা। এক্ষেত্রে বলা যায়, যে বিশেষ্য সম্পর্কে শিশুটির কাছ থেকে জানতে চাওয়া হচ্ছে সেটি সম্পর্কে তার ধারণা নেই বলে সে বলতে পেরেছে, 'জানি না'। অন্যদিকে, যারা একেবারেই চুপ ছিল তারা উপলব্ধি করতে পারেনি যে, তাদেরকে যা জিজ্ঞেস করা হচ্ছে সে সম্পর্কে তারা জানে না।

*১০.৬.৩ বিশেষ্য আয়ত্তীকরণে অটিস্টিক শিশুদের ক্ষেত্রে যা ঘটে*

ক. *ধারণাগত শিখন (conceptual learning) :* উদাহরণস্বরূপ, পতাকা, স্মৃতিসৌধ, শহীদ মিনার, সংসদ ভবন ইত্যাদিকে 'দেশ' বা বাংলাদেশ বলেছে। যদিও এগুলোর সঙ্গে দেশের একটা গভীর সম্পর্ক রয়েছে। আমরা যখনই উল্লেখিত শব্দগুলো বলি তখন তার সঙ্গে দেশের একটা প্রসঙ্গ এসে যায়। সে কারণে শিশুরা নির্দিষ্ট প্রতীকী চিহ্নের নাম না বলে অন্য নাম বলেছে। এক্ষেত্রে বলা যায়, এসব শব্দ শনাক্তকরণের ক্ষেত্রে তাদের অনুধাবণগত সংকেত সঠিকভাবে বিকশিত হয়নি।

খ. *দৃশ্যমানতার প্রভাব (visible effect)* : উদাহরণস্বরূপ, 'আহসানমঞ্জিল'কে মসজিদ বা ঢাকা বিশ্ববিদ্যালয়ের 'কার্জন হলে'র সাথে মিলিয়ে বলেছে। কারণ যেসব শিশু আহসান মঞ্জিলকে মসজিদ বলেছে তারা আহসান মঞ্জিলের সঙ্গে মসজিদের সাদৃশ্য খুঁজে পেয়েছে। অন্যদিকে, একজন শিশু

Dhaka University Institutional Repository

ঢাকা বিশ্ববিদ্যালয়ের কার্জন হলের সঙ্গে এর সাদৃশ্য খুঁজে পেয়েছে বলে এটিকে ঢাকা বিশ্ববিদ্যালয় বলেছে। তাই বলা যায় যে, এসব শব্দ শনাক্তকরণের ক্ষেত্রে দৃশ্যমানতার প্রভাব কাজ করেছে।

গ. *অনুকরণ (imitation) :* যেসব শব্দ শনাক্তকরণে অপারগ হয়েছে সেগুলোকে অটিস্টিক শিশু অনুকরণ করে দেখিয়েছে। এক্ষেত্রে বস্তুটির সঙ্গে তার পরিচিতি থাকলেও হয়তো তার নাম মনে করতে পারছে না। অথবা ঐ নির্দেশিত বস্তুর নাম সে এখনও আয়ত্ত করেনি।

*১০.৬.৪ বর্তমান পরীক্ষণে প্রাপ্ত সাধারণ ফলাফল*

খ. বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুরা সামাজিক পরিবেশে ব্যবহৃত বিশেষ্যের তুলনায় পারিবারিক পরিবেশে ব্যবহৃত বিশেষ্য শনাক্তকরণে অধিকতর দক্ষতা প্রদান প্রদর্শন করেছে। এক্ষেত্রে উচ্চ-দক্ষ শিশুরা অপেক্ষাকৃত বেশি ভালো ছিল।

গ. এই পরীক্ষণে নিম্ন-দক্ষ শিশুদের দক্ষতা উচ্চ-দক্ষ শিশুর দক্ষতার কাছাকাছি ছিল। অর্থাৎ দুই ধরনের শিশুর দক্ষতার পরিমাপে খুব বেশি পার্থক্য লক্ষ করা যায়নি। কারণ এসব বিশেষ্যবাচক উপাদান নির্ণয়ে উভয় ধরনের শিশুর অভিজ্ঞতার প্রভাবটি বেশি কাজে লাগিয়েছে।

ঘ. বিশেষ্য চিহ্নিতকরণে অধিসংবর্গ, প্রাথমিক সংবর্গ ও অধঃসংবর্গ এই তিন ধরনের বর্গীকরণই প্রাধান্য পেয়েছে।

Dhaka University Institutional Repository

একাদশ অধ্যায়

# বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর ক্রিয়ারূপ শনাক্তকরণ

বাংলা ভাষায় ধাতু বা ক্রিয়ামূলের সঙ্গে এক বা একাধিক বিভক্তি জুড়ে পূর্ণাঙ্গ ক্রিয়ারূপ (verb form) তৈরি হয় (ইসলাম ও ভট্টাচার্য, ২০১২)। যেহেতু বাংলা ভাষায় এক বা একাধিক বিভক্তি সহযোগে ক্রিয়া তৈরি হয় এবং এই বিভক্তিগুলো দিয়ে ক্রিয়াপদটি কর্তার সঙ্গে সঙ্গতি রক্ষা করে, সে কারণে একটি কথোপকথনের পূর্ববর্তী প্রসঙ্গের সঙ্গে মিলালে লক্ষ করা যায় যে, শুধু ক্রিয়া দিয়েই বাক্য গঠন করা করা সম্ভব। উদাহরণস্বরূপ, বাংলা ভাষার ক্রিয়ারূপ 'খেয়েছি', 'দেখেছি', 'গেয়েছি' ইত্যাদি। যেহেতু বাংলা ভাষায় ক্রিয়ামূলের সঙ্গে বিভক্তি যোগ করা হয় সঙ্গতি রক্ষার জন্য, সে কারণে বিভক্তিযুক্ত ক্রিয়াটি বললেই একটি বাক্যের অর্থ বোঝা যায়। তাই বলা যায় যে, বাংলা ব্যাকরণের সাথে ক্রিয়ার সম্পর্কটি অনেক গভীর।

অটিজম নামক স্নায়ু-মনো-বিকলনে আক্রান্ত শিশু নানামাত্রার ব্যাকরণিক বৈকল্য প্রদর্শন করে (আরিফ, ২০১৫)। এর মধ্যে ক্রিয়া আয়ত্তীকরণ ও শনাক্তকরণের ঘাটতি অধিক পরিমাণে পরিলক্ষিত। বর্তমান অধ্যায়ে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর ক্রিয়া আয়ত্তীকরণ ও শনাক্তকরণের ঘাটতির স্বরূপ ও বৈচিত্র্যের মাত্রাকে বিশ্লেষণ করা হয়েছে।

## ১১.১ অটিস্টিক শিশুর ক্রিয়া আয়ত্তীকরণ প্রক্রিয়া

স্বাভাবিক শিশুর জন্য ক্রিয়ারূপ আয়ত্তীকরণ একটা জটিল বিষয়। কেননা ক্রিয়ারূপে প্রযুক্ত পারস্পরিক ক্রিয়া-প্রতিক্রিয়া বুঝতে হলে একটি বিষয়ের সামগ্রিক ধারণা থাকতে হয়। আবার ক্রিয়ারূপ বললে শুধু একটি কাজ নয়, বরং একটা ঘটনাকে বুঝিয়ে থাকে, এবং সেই ঘটনার একটি প্রতিক্রিয়া ও ফলাফল থাকে। আর সবচেয়ে বড় কথা, ক্রিয়া বোঝার ক্ষেত্রে বহু ধরনের অনুধাবনগত সংকেতের (perceptual cue) উন্নয়ন ঘটানোর প্রয়োজন হয়। এছাড়া ক্রিয়াকে একটি প্রতীকী নাম দিয়ে প্রকাশ করার সামর্থ্য থাকতে হয়। একজন শিশু জগতকে দেখে, বুঝে, উপলব্ধি করে ভাষার সাহায্যে। ভাষা আয়ত্ত করা ও জগতকে বোঝা – এ দুটির একটিকে অন্যটি থেকে পৃথক করা যায় না। অর্থাৎ ভাষা আয়ত্ত করতে করতে আমরা জগতকে বুঝি, আবার জগতকে বুঝতে বুঝতে ভাষা ব্যবহার করতে শিখি (আজাদ, ১৯৯৯)।

আমরা যারা পৃথিবীকে দেখছি এবং শব্দ দ্বারা পৃথিবীকে প্রতিনিধিত্ব করছি, এই প্রতিনিধিত্বের ভাব-প্রকাশের মধ্যে ক্রিয়া একটি ক্যাটেগরি। কিন্তু ক্রিয়া বলতে যে ঘটনাপ্রবাহের কথা বোঝায়, এই ঘটনাপ্রবাহের প্রক্রিয়াটি অটিস্টিক শিশু অর্জন করতে পারে না বলে ক্রিয়া আয়ত্তীকরণে তাদের যথেষ্ট ঘাটতি লক্ষ করা যায়।

পাশাপাশি, অটিস্টিক শিশুর যেহেতু নানামাত্রিক ব্যাকরণিক বৈকল্য (grammatical impairment) রয়েছে, সেজন্য স্বাভাবিকভাবেই ক্রিয়ারূপ আয়ত্তীকরণে তাদের অধিক বৈকল্য লক্ষ করা যায়, যা গবেষকেরা বিভিন্নভাবে প্রমাণ করেছেন (Golinkoff and Hirsh-Pasek, 2008)। ওপরের আলোচনার পরিপ্রেক্ষিতে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের ক্রিয়ারূপ শনাক্তকরণের প্রকৃতিটি বোঝার জন্য বর্তমান পরীক্ষণটি সম্পাদিত হয়েছে।

**১১.২ সম্পাদিত পরীক্ষণ**

বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের ক্রিয়ারূপ আয়ত্তীকরণের প্রকৃতি নির্দেশের জন্য এইপরীক্ষণটি সম্পাদন করা হয়েছে। মূলত দৃশ্যমান ও অদৃশ্যমান ক্রিয়ারূপ নির্দেশক ছবি দেখে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশু বলতে পারে কিনা, তা এই পরীক্ষার মাধ্যমে তা যাচাই করা হয়েছে।

*ক. উদ্দেশ্য :* দৃশ্যমান ও অদৃশ্যমান ক্রিয়ারূপ নির্দেশক ছবি শনাক্তকরণে ও আয়ত্তীকরণে তাদের দক্ষতার স্বরূপটি কী তা নিরূপণ করা।

*খ. অংশগ্রহণকারী*

১. ১০ জন অটিস্টিক শিশু (৪ জন উচ্চ-দক্ষ শিশু + ৬ জন নিম্ন-দক্ষ শিশু)

২. বয়সের ব্যাপ্তি : ১০-১৫ বছর গ. গড় বয়স : ১২.৫ বছর

*গ. প্রতিষ্ঠান :* ১. অটিজম ওয়েলফেয়ার ফাউন্ডেশন, ঢাকা

*ঘ. ব্যবহৃত উদ্দীপক :* দৃশ্যমান ক্রিয়ারূপ প্রকাশক ১১টি অভিব্যক্তি ও অদৃশ্যমান ক্রিয়ারূপ প্রকাশক ৮টি অভিব্যক্তি *(দেখুন পরিশিষ্ট–৬)*।

***ঙ. উপাত্ত সংগ্রহ প্রক্রিয়া*** : উপাত্ত সংগ্রহের ক্ষেত্রে অংশগ্রহণকারীদের প্রাথমিক পর্যবেক্ষণ ও সাক্ষাৎকার এ দুটি পদ্ধতি অবলম্বন করা হয়েছে। পর্যবেক্ষণের মাধ্যমে ক্রিয়ারূপ আয়ত্তীকরণে তাদের দক্ষতার মাত্রাকে ধরতে চেষ্টা করা হয়েছে। আর সাক্ষাৎকার গ্রহণের সময় শিশুদের সামনে ল্যাপটপের মাধ্যমে উদ্দীপকগুলো পর্যায়ক্রমে প্রদর্শন করা হয় এবং তাদেরকে ছবিগুলোতে প্রদর্শিত দৃশ্যমান ও অদৃশ্যমান ক্রিয়ারূপের নাম জিজ্ঞাসা করা হয়।

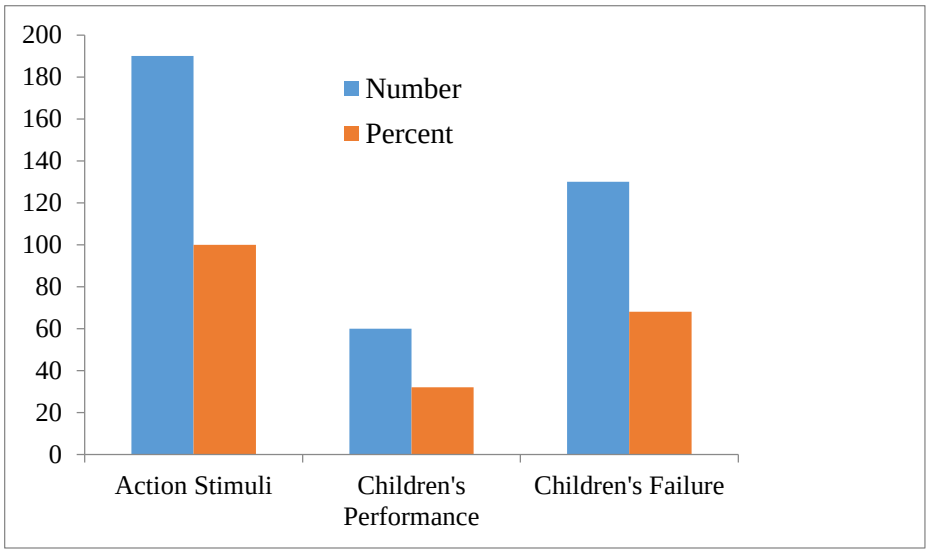
**চ. উপাত্ত উপস্থাপন**

এক্ষেত্রে অটিস্টিক শিশুরা সংশ্লিষ্ট ক্রিয়ারূপ নির্দেশক শব্দ বলার ক্ষেত্রে যে দক্ষতা প্রদর্শন করেছে সেগুলোকে পরিশিষ্টে উল্লিখিত ৩ নং সারণিতে উপস্থাপন করা হয়েছে।

*ছ. ফলাফল বিশ্লেষণ*

যে কোনো পরীক্ষণের জন্য উদ্দীপক খুবই গুরুত্বপূর্ণ। এই পরীক্ষণে এমন উদ্দীপক নির্বাচন করা হয়েছে যেগুলো অটিস্টিক শিশু তার দৈনন্দিন জীবনে সবসময় দেখে থাকে। উদ্দীপকসমূহ পরিচিত থাকা সত্ত্বেও অংশগ্রহণকারী অটিস্টিক শিশুরা তা পুরোপুরিভাবে শনাক্ত করতে সমর্থ হয়নি। অর্থাৎ এসব শিশু বিশেষ করে, নিম্ন-দক্ষ শিশুরা তা শনাক্ত করতে তাৎপর্যপূর্ণ ঘাটতি দেখিয়েছে।

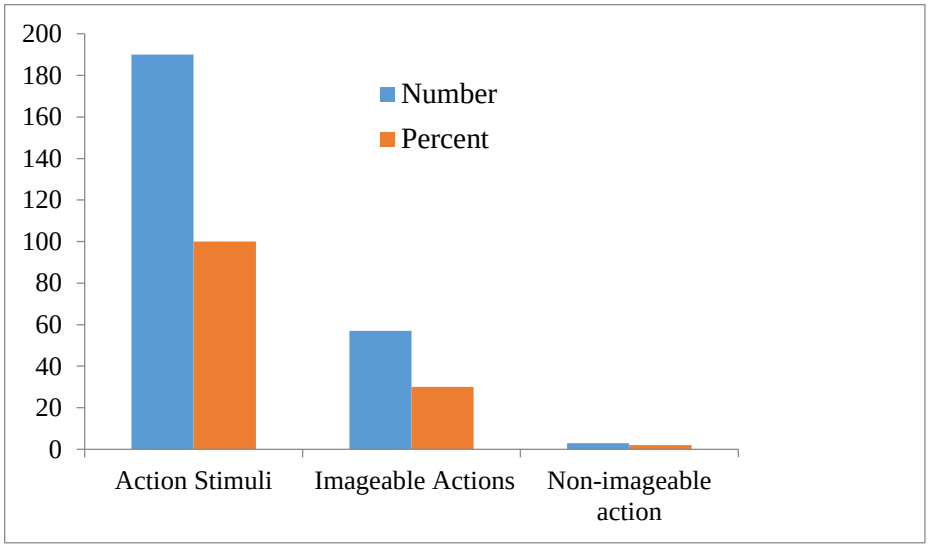
স্বাভাবিক শিশু তাদের ইন্দ্রিয় অনুভূতির মাধ্যমে একটি নতুন জিনিস চিনতে ও ধারণা লাভ করতে সক্ষম হয়। পরবর্তীতে সেই অভিজ্ঞতাকে কাজে লাগিয়ে চারপাশের বিভিন্ন উপাদানের সত্যতা যাচাই করতে সমর্থ হয়। কিন্তু অটিস্টিক শিশু একটি নতুন জিনিস শুধু চিনতে পারে, অর্থাৎ একটি প্রাথমিক অভিজ্ঞতা লাভ করলেও তাদের জ্ঞানমূলক সামর্থ্য (cognitive ability) দুর্বল থাকার কারণে তারা স্বাভাবিক শিশুর মতো পূর্ণ অভিজ্ঞতা লাভ করতে পারে না। সে কারণে যে ১০ জন অংশগ্রহণকারী অটিস্টিক শিশুর কাছ থেকে উপাত্ত সংগ্রহ করা হয়েছে *(বিস্তারিত দেখুন পরিশিষ্টে উল্লিখিত ৩ নং সারণিতে)*, তাদের প্রত্যেকেরই ক্রিয়া শনাক্তকরণে তাৎপর্যপূর্ণ ঘাটতি লক্ষ করা গিয়েছে। নিচের গ্রাফচিত্রে (দেখুন চিত্র ১১.১) দেখা যায় যে, অটিস্টিক শিশুদের সামনে উপস্থাপিত ১৯০টি ক্রিয়া বিষয়ক ছবির মধ্যে মাত্র ৬০টি তার শনাক্ত করতে পেরেছে। শতকরায় এই শনাক্তকরণের হার দাঁড়ায় ৩২%। অন্যদিকে, ১৩০টি ক্রিয়া উদ্দীপক বা শতকরা ৬৮ শতাংশ উদ্দীপক চিনতে তার ব্যর্থ হয়েছে।




গ্রাফচিত্র ১১.১ : ক্রিয়া উদ্দীপক শনাক্তকরণে অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ

দ্বিতীয় পর্যবেক্ষণে বলা যায় যে, উচ্চ-দক্ষ ও নিম্ন-দক্ষ এই উভয় ধরনের শিশু দৃশ্যমান ক্রিয়ারূপগুলো শনাক্ত করতে সমর্থ হয়েছে। কারণ দৃশ্যমান ক্রিয়ারূপ শনাক্তকরণের ক্ষেত্রে প্রতিমাচিহ্নের বিষয়টি তাদেরকে তা বলতে সহায়তা করেছে। উদাহরণস্বরূপ, দু-ধরনের গান গাওয়ার যে ছবি তাদেরকে দেখানো হয় তা

দেখে ৬ জন শিশুই 'গান গাওয়া' বলেছে। বাকি ৪ জন নিম্ন-দক্ষ শিশু সরাসরি গান গাওয়া না বলে গানের সঙ্গে যেসব অনুষঙ্গ রয়েছে, যেমন– হারমোনিয়াম, তবলা, গিটার ইত্যাদির নাম বলেছে। অর্থাৎ গান গাওয়ার ঘটনাপ্রবাহের সামগ্রিকতা তারা বুঝতে পারেনি বলে গানের সঙ্গে ব্যবহৃত বাদ্যযন্ত্রের নাম তারা বলেছে। উপস্থাপিত উদ্দীপকের দৃষ্টিকোণ থেকে দেখলে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশু যেখানে প্রায় ৩০% দৃশ্যমান ক্রিয়া উদ্দীপক শনাক্ত করতে পেরেছে, সেখানে বিমূর্ত বা অদৃশ্যমান ক্রিয়া চেনার ক্ষেত্রে এই হার খুবই নগণ্য, শতকরা হিসেবে মাত্র ২%। নিচের ১১.২ নং গ্রাফে তা তুলে ধরা হয়েছে। বিমূর্ত ক্রিয়া উদ্দীপক শনাক্তকরণে এ ধরনের ব্যর্থতা বিষয়ে যে ব্যাখ্যা এখানে প্রদান করা যেতে পারে তা হচ্ছে, যেহেতু বিমূর্ত ক্রিয়া উদ্দীপক মনের মধ্যে কোনো দৃশ্যমান ছাপ তৈরি করতে পারে না, সেহেতু অটিস্টিক শিশুরা এগুলো আয়ত্ত করতে অনেকটাই অক্ষম বলে এগুলো শনাক্তকরণেও তারা ব্যর্থতা দেখিয়েছে।




গ্রাফচিত্র ১১.২ : দৃশ্যমান ও বিমূর্ত ক্রিয়া উদ্দীপক শনাক্তকরণে অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতা

এখানে আরেকটি বিষয় লক্ষণীয় যে, উচ্চ-দক্ষ ও নিম্ন-দক্ষ শিশুদের মধ্যে দৃশ্যমান ক্রিয়ারূপের চিহ্নিতকরণের ক্ষেত্রে বেশি পার্থক্য দেখা যায়নি। এসব ক্রিয়ারূপ চিহ্নিতকরণের ক্ষেত্রে বলা যায়, নিয়মিত স্কুলে যাওয়া ও ইন্টারভেনশন প্রক্রিয়ার মধ্যে থাকার কারণেই তাদের এই সক্ষমতা তৈরি হয়েছে। এই কারণে দৃশ্যমান ক্রিয়ারূপ শনাক্তকরণে উচ্চ ও নিম্ন-দক্ষ শিশুর মধ্যে মধ্যে তেমন পার্থক্য লক্ষ করা যায়নি।

অংশগ্রহণকারী শিশুদের কাছ থেকে দু-ধরনের ক্রিয়ারূপ সম্পর্কে জানতে চাওয়া হয়। এক্ষেত্রে যেসব ক্রিয়ারূপ তারা সবসময় দেখে এবং নিজেরাও করে থাকে, অর্থাৎ যেগুলোতে তারা সবচেয়ে বেশি অভ্যস্ত, সেগুলো তারা পেরেছে। উদাহরণস্বরূপ, 'নাচ করছে' এটি ৮ জনই বলতে পেরেছে, বাকি ২ জন পূর্ণাঙ্গ ক্রিয়ারূপ না বলে ক্রিয়া বিশেষ্য (verbal noun) অর্থাৎ নাচ বলেছে। 'বই পড়ছে', 'ছবি আঁকছে', 'দৌড়াচ্ছে', 'সাইকেল চালাচ্ছে', 'ঘুমাচ্ছে' ইত্যাদি ক্রিয়াসমুহে দৃশ্যমানতা থাকার কারণে তারা সবসময় দেখে থাকে এবং নিজেরাও করে থাকে, সেজন্য প্রায় প্রতিটি শিশুই এগুলোর সঠিক উত্তর দিয়েছে। এর

কারণ হিসাবে বলা যায়, এক্ষেত্রে অভিজ্ঞতার প্রভাবও তাদের ক্রিয়ারূপ চিহ্নিতকরণে সহায়তা করেছে। আবার, প্রতিমাচিহ্নের প্রভাবের মধ্যে দু-ধরনের ঘটনা ঘটেছে। যে প্রতিমাচিহ্নটি সবচেয়ে প্রত্যক্ষ অর্থাৎ যেগুলো তারা সবসময় দেখে, সেগুলো বলতে পেরেছে। অন্যদিকে, যে প্রতিমাচিহ্ন তারা অন্যদের করতে দেখে, কিন্তু তারা সেগুলো নিজেরা বেশি করে না, সেক্ষেত্রে তারা কম সফলতা দেখিয়েছে। উদাহরণস্বরূপ, 'পড়াচ্ছে' এই প্রযোজক ক্রিয়ারূপটি তারা সবসময় প্রত্যক্ষ করলেও শুধু একজন সঠিকভাবে বলতে পেরেছে। বাকিরা ঘটমান ক্রিয়া হিসাবে নির্দেশ করছে। কারণ এই কাজটি তারা নিজেরা করে না।

'টাইপ করছে' এই ক্রিয়ারূপটি কেউই বলতে পারেনি। কারণ এসব শিশু কম্পিউটার দিয়ে গেইমস খেলে ও ছবি দেখে। কিন্তু কম্পিউটার দিয়ে টাইপ করা হয় এই ধারণাটি তাদের মধ্যে গড়ে ওঠেনি। যদিও প্রতিটি শিশু কম্পিউটার দেখে এবং কম্পিউটারে ছবি উপভোগ করে, কিন্তু অন্য উদ্দেশ্যে যে কম্পিউটার ব্যবহৃত হতে পারে তা তাদের ধারণার মধ্যে নেই। ফলে এখানে যে উদ্দেশ্যে তাদের সামনে ক্রিয়ারূপটি প্রদর্শন করা হয় সেটির উত্তর দিতে তারা অপরাগতা প্রকাশ করেছে। কারণ তারা কম্পিউটার বিষয়ক যে ঘটনাপ্রবাহ দ্বারা অভ্যস্ত, অর্থাৎ এ বিষয়ে তাদের যে ধারণাগত সংকেতটি বিকাশ লাভ করেছে সেই ধারণাগত সংকেতের বাইরে নতুন একটি ধারণাগত সংকেতের মধ্যে তাদের নিয়ে যাওয়া হয়েছে। সেটি হলো 'টাইপ করা'। অটিস্টিক শিশু সবসময় কম্পিউটার দেখলেও নিজেরা টাইপ করে না। সেজন্য তারা 'টাইপ করা' না বলে অন্যান্য শব্দ বলেছে। কেননা টাইপ করার ঘটনপ্রবাহের যে ধারণাগত সংকেত, সেটি তাদের মধ্যে ছিল না। যদিও এটি প্রতিমাচিহ্ন নির্ভর, তারপরও তারা তা বলতে পারেনি। তাই আমরা বলতে পারি যে, প্রতিমাচিহ্নটি তার অভিজ্ঞতার মধ্যে আছে, সেই অভিজ্ঞতাকে তারা কখনও ব্যবহার করতে পেরেছে, কখনও পারেনি। ফলে এখানে দৃশ্যমান ক্রিয়া চিহ্নিতকরণে দু-ধরনের বিষয় কাজ করেছে। একটি হলো অভিজ্ঞতার ব্যবহার। অন্যটি, অভিজ্ঞতা না থাকার কারণে তারা অপারগতা প্রদর্শন করেছে। অর্থাৎ ক্রিয়াবাচক প্রতিমাচিহ্নের মধ্যে ধারণাগত সংকেত বিকশিত হয়নি বলে তারা সেগুলো বলতে পারেনি। ফলে দেখা যাচ্ছে যে, 'টাইপ করা' ক্রিয়াটি না বলে তারা 'কম্পিউটার টিপছে', 'কম্পিউটার খেলছে', 'কম্পিউপার চালাচ্ছে', 'কম্পিউটারে কাজ করেছে' ইত্যাদি বলেছে। কম্পিউটারের অনেক কাজের মধ্যে 'টাইপ করা' যে একটি কাজ, সেই ধারণাটি তাদের মধ্যে বিকশিত হয়নি। মূলত সে কারণে তারা কেউই টাইপ করা ক্রিয়াটি বলতে পারেনি।

তাই বলা যায় যে, ক্রিয়া শিখনের ক্ষেত্রে ২টি বিষয় দরকার হয় — ১. ক্রিয়া শনাক্তকরণের ক্ষেত্রে ধারণাগত অনুধাবন থাকতে হয়। অটিস্টিক শিশুরা যে কাজটি করতে দেখেছে, সে কাজের উপাদানগুলো আলাদা আলাদা শনাক্ত করতে পারলেও এক একটি সার্বিক ঘটনা হিসাবে প্রজ্ঞান স্তরে বিন্যস্ত করে নিতে পারেনি। সে কারণে তারা ঘটনার নামটি না বলে কেবল ঘটনার সঙ্গে যেসব উপাদান ছিল সেগুলোর নাম বলেছে। অর্থাৎ তাদের ক্রিয়া শিখন প্রক্রিয়াটি সেভাবে হয়নি। ২. আমরা ভাষার মধ্যে দিয়ে একটি ঘটনা প্রকাশ করি

Dhaka University Institutional Repository

এবং প্রকাশ করার জন্য তার একটি প্রতীকী নাম থাকে। অটিস্টিক শিশুরা ঘটনাটি আলাদা আলাদা করে বলে, কিন্তু সামগ্রিক ঘটনাটির যে একটি নাম আছে এবং সেটি একটি প্রতীকী চিহ্ন দিয়ে প্রকাশ করতে হয়, সেটি তারা আয়ত্ত করতে অপারগ হয়। অর্থাৎ ক্রিয়াকে একটি ঘটনা হিসাবে দেখতে হবে ও ঘটনাটির যে একটি নির্দিষ্ট প্রতীকী নাম আছে সেটিও জানতে হবে। এ দুটি বিষয় জানলে ক্রিয়া শিখন প্রক্রিয়াটি সঠিক হয়। তবে এ দুটি ছাড়াও ক্রিয়া শিখনের জন্য সামাজিক অভিপ্রায়ও জানা দরকার। অর্থাৎ একটি ক্রিয়াবাচক শব্দ যে প্রধান ঘটনাকে নির্দেশ করে সেটি যেমন জানা দরকার, তেমনি ক্রিয়ার সাথে সামাজিক মিথস্ক্রিয়ার সম্পর্ক রয়েছে সেটিও জানতে হয়। সব মিলিয়ে এই ৩টি বিষয়ের সমন্বয় হলে ক্রিয়া শিখন প্রক্রিয়া সম্পন্ন হয়।

বিমূর্ত ক্রিয়ারূপ শনাক্তকরণের ক্ষেত্রে উভয় ধরনের শিশুর দক্ষতা প্রায় কাছাকাছি। অর্থাৎ উচ্চ-দক্ষ ও নিম্ন-দক্ষ প্রত্যেকেই এতে তাৎপর্যপূর্ণ ব্যর্থতা দেখিয়েছে। কেননা, এক্ষেত্রে তাদের দক্ষতার পরিমাপ মাত্র ২% *(দেখুন চিত্র* ১১.২*)*। তবে এ বিষয়ে উচ্চ-দক্ষ ও নিম্ন-দক্ষদের মধ্যে একটি গুণগত পার্থক্য লক্ষ করা গিয়েছে। 'আদর করছে' এই ক্রিয়ারূপটি 'নস' ও 'সজ' উচ্চ-দক্ষ শিশু হওয়ার ফলে তারা সঠিক উত্তর দিয়েছে। অন্যদিকে, 'সম' ও 'সহ' তারাও এই ক্রিয়াটি সঠিকভাবে বলতে সক্ষম হয়নি। তারা বলেছে যথাক্রমে' বেবি' ও 'বেবি কোলে আছে'। কারণ ঐ ক্রিয়া গঠনের জন্য যে দৃশ্যমান উপাদানগুলো নেওয়া হয়েছে সেগুলো তারা আলাদাভাবে শিখেছে। দুজন মিলে যে একটা ঘটনাপ্রবাহ হতে পারে, একটা কাজ হতে পারে এবং সেই ঘটনাপ্রবাহ বা কাজের একটি নাম আছে সেটি তারা আয়ত্ত করতে পারেনি। একটি ঘটনাপ্রবাহকে দেখতে গেলে সামগ্রিকভাবে দেখতে হয়, অটিস্টিক শিশুর ক্ষেত্রে সেই সামগ্রিকতার অভাব আছে। অর্থাৎ সামগ্রিকতার বিষযটি তাদের শিখন প্রক্রিয়ার মধ্যে বিকশিত হয়নি। ব্যতিক্রম হিসাবে 'নহ' নিম্ন-দক্ষ শিশু হওয়া সত্ত্বেও সে পেরেছে। তবে অন্যরা বলেছে, 'বাবুকে', 'বাবু', 'বেবি', 'যত্ন নিচ্ছে','কোলে নিয়েছে', 'বেবি কোলে আছে', 'বাবুকে কোলে নিচ্ছে' ইত্যাদি। অর্থাৎ নিম্ন-দক্ষ শিশুদের বিমূর্ত ক্রিয়া শনাক্তকরণের ক্ষেত্রে অপরাগতা বেশি লক্ষণীয়। এই ব্যর্থতার স্বরূপটি হচ্ছে এই যে, ব্যাকরণের উপাদানের মধ্যে ক্রিয়ারূপটি ব্যক্তি বা বস্তুর মধ্যে পারস্পরিক ক্রিয়া-প্রতিক্রিয়া হিসাবে পরিচিতি পায়। এই যে ক্রিয়াকে ব্যক্তি বা বস্তুর ক্রিয়া-প্রতিক্রিয়া হিসেবে সামগ্রিকভাবে দেখতে হয়, এটি তাদের মধ্যে অনুপস্থিত থাকে। অর্থাৎ ধারণাগত সংকেতের উন্নয়ন ঘটে না বলে তারা বিমূর্ত ক্রিয়া বলতে সক্ষমতা দেখাতে পারে না।

'ভালবাসছে' এই বিমূর্ত ক্রিয়াটি ছিল বেশ কঠিন। এই ছবিটিতে দুজন বয়স্ক মানুষ দুজনের পেছনে হাত রেখে বসে বসে আছে। এই ছবিটির মধ্য দিয়ে তাদের ভালোবাসার বহিঃপ্রকাশ ঘটেছে। তবে ভালোবাসার প্রকাশ নানাভাবে ঘটে থাকে। এখানে যে ভালোবাসার যে রূপ বা প্রকাশ ঘটেছে, এটি আমরা সাধারণভাবে দেখে থাকি। আমরা যদি স্বাভাবিক শিশুদের কাছে এ ছবিটির ক্রিয়া সম্পর্কে জানতে চাইতাম তাহলে হয়তো তারা সঠিক উত্তর দিতে সক্ষম হতো। হয়তো তারা বলতো, বাবা-মা বসে আছে, অথবা দাদা-দাদি বসে

আছে। কিন্তু দুজন পুরুষ-মহিলা দুজনকে পিঠে হাত দিয়ে বসে আছে, এই ধারণাটি অটিস্টিক শিশুদের মধ্যে বিকশিত হয়নি। ফলে তারা তা বলতে সক্ষম হয়নি। এটি বোঝার জন্যও ধারণাগত সংকেতটি জানা দরকার। এক্ষেত্রে অটিস্টিক শিশুরা বিষয়টিকে সামগ্রিকভাবে দেখছে না। 'ভালোবাসা' ধারণাটির সঙ্গে অটিস্টিক শিশুরা নানাভাবে পরিচিত। কিন্তু সেটি প্রতিবেশগত। তারা হয়তো মা-বাবা, ভাই-বোন বা স্বজনদের কাছ থেকে ভালোবাসা পেয়েছে। কিন্তু ভালোবাসার যে আরেকটি রূপ থাকতে পারে অর্থাৎ দুজন বয়স্ক নরনারীর মধ্যে যে ভালোবাসা হতে পারে সে ধারণাটি তাদের মধ্যে গড়ে ওঠেনি। ফলে তারা এই ছবিটি দেখে এর অর্থ তার বুঝতে পারেনি, বরং তারা এর এক ধরনের দৃশ্যগত ধারণা প্রকাশ করেছে, যেমন–'জড়িয়ে ধরছে', 'আদর করছে', 'দাদি-নানি' যাচ্ছে, 'গায়ে হাত দিয়ে', 'নদী দেখছে', 'নদীতে গোসল করছে', 'জোর করে কোলে নিচ্ছে' ইত্যাদি। অর্থাৎ এখানে তারা প্রতিমাচিহ্নটি প্রকাশ করেছে, কিন্তু প্রমিতাচিহ্নের নাম হিসেবে প্রতীকীচিহ্নের মধ্যে তারা প্রবেশ করতে পারেনি।

'সতর্ক করার' ক্রিয়াটি আসলে একটি পূর্ণ বয়স্ক মানুষের ধারণা। ফুটবল খেলা অটিস্টিক শিশুরা দেখে, কিন্তু খেলার মধ্যে যে শাস্তির ব্যবস্থা হিসাবে সতর্কীকরণ করা হয়, সেই ভাবনাটির উন্নয়ন তাদের ঘটেনি। ফলে 'সতর্ক করছে' এই ক্রিয়াটি তারা কেউই বলতে পারেনি। কারণ এটি বোঝার জন্য তাদের মধ্যে ধারণাগত বিষয়টি বিকশিত হয়নি। অর্থাৎ এই ক্রিয়ারূপের ধারণাটি তাদের মধ্যে নেই। 'ক্ষমা চাওয়া'র উদ্দীপকে ৩ জনের ছবি ছিল। এ বিষয়ে একজন স্বাভাবিক শিশুকে জিজ্ঞেস করলে হয়তো একটা সামগ্রিক দৃষ্টিভঙ্গি থেকে বলে ফেলতো। ১০-১৫ বছরের স্বাভাবিক শিশু মৌখিক অভিব্যক্তি দেখে বুঝতে সক্ষম হতো যে, এখানে ক্ষমা জিনিসটি মুখ্য। অটিস্টিক শিশুদের এই ক্রিয়াটি শনাক্ত না করার পেছনে বলা যায় যে, এখানেও সামগ্রিকতার ধারণাটি তাদের গড়ে ওঠেনি। তবে যখন এই ছবিটির ৩ জন ব্যক্তির মধ্যে যে ছেলেটি ক্ষমা চাচ্ছে, তাকে নির্দিষ্ট করে অটিস্টিক শিশুদের জিজ্ঞাসা করা হয়, 'ছেলেটি কী করছে?'। এর পরেও তারা সামগ্রিকতার ধারণার অভাবে তা বলতে পারেনি। শুধু একজন উচ্চ-দক্ষ শিশু বলতে পেরেছে। তার সামর্থ্যের কারণে সে পেরেছে। ২য় ছবিটিতে যে প্রতীকী ভঙ্গিটি ছিল সেটিতে আসলে ক্ষমা চাওয়ার ক্রিয়ারূপটি তত স্পষ্ট হয়নি। ফলে ছবিটি দেখে কেউ 'চশমা', 'তালি দেয়া', 'দোয়া করা' ইত্যাদি বলেছে। এই ভঙ্গিটি যে একটি ক্রিয়ারূপ অর্থাৎ 'ক্ষমা চাওয়া' হতে পারে এই ধারণাগত সংকেতটি তাদের মধ্যে বিকশিত হয়নি।

'আনন্দ প্রকাশ' করার বিষয়ে অটিস্টিক শিশু মোটামুটি অভ্যস্ত। তারপরেও তারা এ বিষয়ক ক্রিয়ারূপটি বলতে পারেনি। কারণ তারা এটি সামগ্রিকভাবে দেখেনি বলে এখানে প্রতিমানির্ভর চিহ্নটি প্রধান হয়ে উঠেছে। অর্থাৎ এখানে তারা খেলোয়াড়ের জার্সির প্রতি বেশি নজর দিয়েছে। এখানে তাদের কাছে খেলা অনুষঙ্গটি প্রাধান্য পেয়েছে। উদাহরণস্বরূপ–তারা কেউ কেউ 'ফুটবল', কেউ কেউ 'ক্রিকেট' বলেছে। ফুটবলকে ক্রিকেট বলার কারণ হচ্ছে বাংলাদেশের ফুটবল ও ক্রিকেট দলের জার্সি একই রঙের অর্থাৎ সবুজ ছিল। তাহলে দেখা যাচ্ছে এখানেও প্রতিমাচিহ্নের বিষয়টি সহায়তা করেছে।

'চিন্তা করা' ক্রিয়াটি ছিল সবচেয়ে কঠিন। কারণ চিন্তা একটি মানসিক প্রক্রিয়া। প্রদর্শিত ছবিতে এই মানসিক প্রক্রিয়ার অভিব্যক্তিটি গাল হাত দিয়ে বোঝানোর চেষ্টা করা হয়েছে। এই অভিব্যক্তিটি সাধারণত স্বাভাবিক শিশু বা বয়স্ক মানুষ বুঝতে পারে। কিন্তু অটিস্টিক শিশু তা পারেনি, কারণ মানুষ চিন্তা করে এবং চিন্তার ধারণাটি যে এভাবে প্রকাশিত হয়ে থাকে এটি তারা বুঝতে পারেনি। অটিস্টিক শিশুদের মনোগত তত্ত্বে (theory of mind)-র ঘাটতি থাকে। মনোগত তত্ত্বের ঘাটতির কারণে তারা তা বুঝতে পারেনি। সে কারণে তারা মানুষকে এভাবে চিন্তা করতে দেখে, কিন্তু এই মানসিক অভিব্যক্তির নাম যে 'চিন্তা' সেটি তারা আয়ত্ত করতে অপারগ হয়। এখানে দুটি বিষয় কাজ করেছে। প্রথমটি হলো মনোগত তত্ত্বের ঘাটতি। অন্যটি হলো চিন্তার ধারণাগত সংকেত অবিকশিত হওয়া। সে কারণে চিন্তা না বলতে পেরে তারা 'চুপচাপ বসে আছে', কেউ বলেছে 'দোয়া করছে', কেউ আবার 'অনুকরণ' করেছে ইত্যাদি। এখানেও প্রতিমাচিহ্নের প্রভাব কাজ করেছে।

*জ. ফলাফল পর্যালোচনা*

বর্তমান গবেষণার ফলাফল পূর্ববর্তী বেশ কিছু গবেষণাকর্মের সঙ্গে সঙ্গতিপূর্ণ। ইংরেজি ভাষায় এ বিষয়ক গবেষণায় দেখা গিয়েছে যে, অটিস্টিক শিশু ক্রিয়ারূপ আয়ত্তীকরণে যথেষ্ট বৈকল্য প্রদর্শন করে থাকে। উদহারণস্বরূপ, তৃতীয় পুরুষের একবচন, সাহায্যকারী ক্রিয়া, নিয়মিত ও অনিয়মিত ক্রিয়া ইত্যাদি ক্রিয়া ব্যবহারে তারা তাৎপর্যপূর্ণ ঘাটতি দেখিয়ে থাকে (Paul and Norbury, 2012)।

অটিস্টিক শিশু প্রতিমা চিহ্ন অনুধাবনে সফলতা দেখালেও প্রতীকী চিহ্নের ক্ষেত্রে তারা ব্যর্থতা দেখিয়েছে। ফলে এই গবেষণায় দেখা গেছে যে, তারা ক্রিয়ার ছবি বা আলাদা আলাদা প্রতিমাচিহ্ন শনাক্ত করতে পারলেও ক্রিয়ানির্দেশক প্রতীকী শব্দগুলো বলতে ব্যর্থতা প্রদর্শন করেছে। তবে এক্ষেত্রে স্বাভাবিকভাবেই উচ্চ-দক্ষ শিশুদের তুলনায় নিম্ন-দক্ষ শিশুদের ব্যর্থতা অধিকতর বেশি।

ওপরের পরীক্ষণের মাধ্যমে অটিস্টিক শিশু বিভিন্ন ঘটনাপ্রবাহ নির্দেশক মূর্ত ও বিমূর্ত – এই দু-ধরনের ক্রিয়ারূপ শনাক্ত করতে পারে কিনা তা যাচাই করা হয়েছে। অর্থাৎ এক্ষেত্রে তাদের মানসিক দক্ষতা, ধারণাগত অনুধাবন ও মনোগত দক্ষতা বা সামর্থ্য কতটুকু তা নির্ণয় করা হয়েছে।

জগতের প্রতিটি বস্তুই চিহ্ন। বিশেষ করে বস্তু বা ক্রিয়ারূপ আয়ত্তীকরণের ক্ষেত্রে শিশু চিহ্ন হিসেবেই তার জ্ঞানক্ষেত্রে তা ধারণ করে। অটিস্টিক শিশু এক্ষেত্রে প্রতিমা চিহ্ন দ্রুত আয়ত্ত করতে পারলেও প্রতীকী চিহ্ন তথা শব্দ অর্জন বা শেখার ক্ষেত্রে তাৎপর্যপূর্ণ ঘাটতি দেখিয়েছে। এই পরীক্ষণে আমরা দেখেছি যে, উভয় ধরনের অটিস্টিক শিশু দৃশ্যমান বা মূর্ত ক্রিয়া দেখে চিনতে পেরেছে। তবে এর নির্দেশক প্রতীকী চিহ্ন বা শব্দ বলার ক্ষেত্রে উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশু নিম্ন-দক্ষদের তুলনায় বেশি সফল হয়েছে।

*Dhaka University Institutional Repository*

পূর্বে উল্লিখিত সারণি ও বিশ্লেষণ থেকে বলা যায় যে, উচ্চ-দক্ষ ও নিম্ন-দক্ষ উভয় ধরনের অটিস্টিক শিশুর ধারণাগত অনুধাবন, সামাজিক অভিপ্রায় ও প্রকাশগত সামর্থ্যের ক্ষেত্রে স্বাভাবিক শিশুদের তুলনায় তাৎপর্যপূর্ণ সীমাবদ্ধতা রয়েছে। কেননা এসব শিশুর মনোগত তত্ত্বের অভাব রয়েছে বলে তাদের বিভিন্ন উচ্চ মানসিক অবস্থাসমূহ দুর্বল। ফলে তারা উল্লিখিত পরীক্ষণের ক্ষেত্রে স্বাভাবিক শিশুদের তুলনায় বেশ ঘাটতি দেখিয়েছে।

বিমূর্ত ক্রিয়া শনাক্তকরণে অটিস্টিক শিশুদের ব্যর্থতার কারণ সম্পর্কে বলা যায় যে, চারপাশের জগৎ সম্পর্কে তাদের সংবেদন ও ধারণায়ন স্বাভাবিক শিশুদের মতো নয়। চারপাশের জগৎ সম্পর্কে তাদের স্বাভাবিক অনুধাবন থাকলেও তাদের ধারণায়ন যেটি জগৎ সম্পর্কে প্রয়োজনীয় জ্ঞান অর্জনের পাশাপাশি এর সামগ্রিকতা সম্পর্কে ব্যাখ্যা দিতে সহায়তা করে, সেক্ষেত্রে তারা দক্ষতা দেখায় না। অর্থাৎ অটিস্টিক শিশু সুস্থ শিশুদের মতো স্বাভাবিক ধারণায়নের অধিকারী হয় না। এই বিষয়টির কারণে তাদের মনোগত তত্ত্ব গঠনে যেমন ঘাটতি থাকে, তেমনি তাদের ভাষিক দক্ষতার ক্ষেত্রেও ছাপ ফেলে।

দু-ধরনের ক্রিয়ার মধ্যে মূর্ত বা দৃশ্যগত ক্রিয়া শনাক্তকরণে অংশগ্রহণকারী শিশু অধিকতর সক্ষমতা প্রকাশ করেছে। কারণ তারা এসব ক্রিয়ারূপের ঘটনা প্রতিনিয়ত দেখে, নিজেরা করে ও অন্যকেও করতে দেখে। সে কারণে এসব ক্রিয়ারূপের ক্ষেত্রে ধারণাগত সংকেত সহজে বিকশিত হয়েছে। অন্যদিকে, বিমূর্ত বা অদৃশগত ক্রিয়া বোঝার ক্ষেত্রে তাদের মনোগত তত্ত্ব ও ধারণাগত সংকেতের বিকশিত হয়নি বলে তারা তা বুঝতে সক্ষম হয়নি।

Dhaka University Institutional Repository

দ্বাদশ অধ্যায়

# বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর সামাজিক সংজ্ঞাপন দক্ষতার রূপ ও প্রকৃতি

একজন স্বাভাবিক শিশু সহজেই ভাষা আয়ত্তীকরণের সহজাত নিয়মেই সামাজিক সংজ্ঞাপনের কৌশলগুলো আয়ত্ত করে ফেলে। কারণ শিশু ভাষা আয়ত্ত করার সাথে সাথে সে তার সমাজ থেকে শিখে নেয় সামাজিক ভাষার সমস্ত নিয়ম-কানুন। কথোপকথনের ক্ষেত্রে শুধু ভাষার ব্যাকরণিক সূত্র জানাই যথেষ্ট নয়, তার সঙ্গে প্রয়োজন হয় সামাজিক ব্যাকরণের সূত্র মেনে ভাষার যথাযথ প্রয়োগ। এছাড়া সামাজিক যোগাযোগের ক্ষেত্রে বাচনিক ও অবাচনিক উভয় প্রক্রিয়াগুলোর প্রয়োজন হয়। আর এ বিষয়গুলো স্বাভাবিক শিশু দ্রুত তাদের প্রতিবেশ থেকে আয়ত্ত করে ফেলে। সারাবিশ্বে অটিজম-বিষয়ক গবেষণায় দেখা গিয়েছে যে, অটিস্টিক শিশু সামাজিক সংজ্ঞাপনে তাৎপর্যপূর্ণ ঘাটতি ও বৈকল্য প্রদর্শন করে থাকে। কারণ অটিস্টিক শিশু সামাজিক সংজ্ঞাপনের নানামাত্রিক সূত্র বিশেষ করে, কথোপকথনের রীতি-পদ্ধতি আয়ত্ত করতে ব্যর্থতা দেখিয়ে থাকে। বিশ্বের অন্যান্য অটিস্টিক শিশুর মতো বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুরাও সামাজিক যোগাযোগে ঘাটতি প্রদর্শন করে থাকে। মূলত বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুরা সামাজিক যোগাযোগ করার ক্ষেত্রে কী ধরনের বৈকল্য প্রদর্শন করে থাকে এই অধ্যায়ে সেটিই বিশ্লেষণ করা হয়েছে।

## ১২.১ অংশগ্রহণকারী

এই গবেষণার জন্য ১৪ জন বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুকে নির্বাচন করা হয়েছে। এর মধ্যে ৮ জন উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশু এবং ৬ জন নিম্ন-দক্ষ শিশু যাদের বয়স ১৫-১৬। এদের মধ্যে ১০ জন ছেলে শিশু এবং ৪ জন মেয়ে শিশু।

## ১২.২ উপাত্ত সংগ্রহ প্রক্রিয়া ও কেন্দ্রীয় বিবেচনাসমূহ

নির্বাচিত ১৫টি প্রতীকী হস্তভঙ্গি নির্দেশক চিত্র ল্যাপটপের মাধ্যমে আলাদা আলাদাভাবে অটিস্টিক শিশুর সামনের উপস্থাপন করা হয় এবং এগুলো দিয়ে কী বুঝানো হচ্ছে বা কী অর্থে বিভিন্ন সামাজিক প্রতিবেশে এগুলো ব্যবহৃত হয় তা জানতে চাওয়া হয়। উল্লেখ্য যে, সামাজিক যোগাযোগের ঘাটতি অটিস্টিক শিশুর কোন কোন বৈশিষ্ট্যের সঙ্গে সম্পর্কিত তাও পর্যবেক্ষণ করা হয়েছে। উদাহরণস্বরূপ,

ক. বয়স, বুদ্ধিমত্তা, আচরণ এগুলোর সঙ্গে সামাজিক যোগাযোগের ঘাটতির সম্পর্ক আছে কি-না।
খ. প্রতীকী হস্তভঙ্গি শনাক্তকরণে উচ্চ-দক্ষ শিশু এবং নিম্ন-দক্ষ শিশুর মধ্যে পার্থক্য আছে কি-না।
গ. যারা ইন্টারভেনশন প্রক্রিয়ার মধ্যে আছে এবং যারা ইন্টারভেনশন প্রক্রিয়ার মধ্যে নেই – এই দু-ধরনের শিশুর মধ্যে সামাজিক যোগাযোগের পার্থক্য আছে কিনা।

ঘ. এসব শিশু একটি সামাজিক সংজ্ঞাপন প্রক্রিয়ার বিভিন্ন স্তরে কী কী মাত্রাগত ঘাটতিসমূহ প্রদর্শন করে থাকে?

ওপরের প্রশ্নসমূহের উত্তর অনুসন্ধান করে এ বিষয়ে বিস্তৃত আলোকপাত করাসহ বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের সামাজিক সংজ্ঞাপন সমস্যার অন্তর্নিহিত বৈশিষ্ট্য ও কারণ ব্যাখ্যা করা সম্ভব হয়েছে।

১২.৩ সম্পাদিত পরীক্ষণ

বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের সামাজিক যোগাযোগের স্বরূপ কেমন তা জানতে ৩টি পরীক্ষণ করা হয়।

১. ১৫টি প্রতীকী হস্তভঙ্গি প্রকাশক বিভিন্ন অভিব্যক্তি শনাক্তকরণ
২. ভিডিও চিত্রের মাধ্যমে সামাজিক ঘটনা প্রদর্শন
৩. গল্প কথন

**১২.৩.১ পরীক্ষণ–১**

ক. *শিরোনাম* : ১৫টি প্রতীকী হস্তভঙ্গি প্রকাশক বিভিন্ন অভিব্যক্তি শনাক্তকরণ

কোনো শব্দোচ্চারণ না করে অথবা কথা না বলে শুধু হস্তভঙ্গি প্রদর্শনের মাধ্যমে সংজ্ঞাপক যখন গ্রাহকের কাছে মনের ভাবটি প্রকাশ করেন বা সংজ্ঞাপন সম্পন্ন করেন তখন তাকে প্রতীকী হস্তভঙ্গি বা কথা-নিরপেক্ষ হস্তভঙ্গি বলা হয়। এগুলোকে কথা-নিরপেক্ষ হস্তভঙ্গি বলা হয়েছে এ কারণে যে, মানুষ কথা বলা ছাড়া এ ধরনের হস্তভঙ্গি উপস্থাপন করে যার নির্দিষ্ট বাচনিক ও আভিধানিক অর্থ রয়েছে। এছাড়া যেহেতু এ ধরনের হস্তভঙ্গি বাচনিক শব্দের মতোই এর অর্থের সাথে এক ধরনের স্বেচ্ছাচারী অর্থ সম্পর্ক রক্ষা করে, তাই এদেরকে প্রতীকী হস্তভঙ্গি (emblem) নামে অভিহিত করা হয় (আরিফ, ২০১৫)। এফরন (Efron, 1941) সর্বপ্রথম ১৯৪১ সালে তাঁর *Gesture and Environment* গ্রন্থে প্রতীকী হস্তভঙ্গি অর্থে emblem শব্দটি প্রয়োগ করেন (Efron, 1941)। প্রতীকী হস্তভঙ্গির স্বরূপটি বুঝার জন্য একটি প্রতিনিধিত্বমূলক একটি সংজ্ঞার্থ এখানে প্রদান করা হলো–'Emblems are those nonverbal acts which have a direct verbal translation, or dictionary definition, usually consisting of a word or two, or perhaps a phrase' (Ekman and Friesen 1969 : 63)।

*খ. উদ্দেশ্য :* বাঙালি সমাজে ব্যবহৃত বিভিন্ন প্রতীকী হস্তভঙ্গি শনাক্তকরণে অটিস্টিক শিশুর দক্ষতার স্বরূপ নির্ণয় করা।

Dhaka University Institutional Repository

*গ. উদ্দীপক*

প্রথমে বাঙালি ভাষিক পরিমণ্ডলে ব্যবহৃত ১৭টি প্রতীকী হস্তভঙ্গি নির্বাচন করা হয়। এর মধ্যে দুটি প্রতীকী হস্তভঙ্গি (সালাম দেয়া) কেউই বলতে পারেনি। কারণ সালামের যে দুটি চিহ্ন দেখানো হয়েছে সে দুটি চিহ্ন আসলে বোঝা যাচ্ছিল না যে, এগুলো দ্বারা ঠিক কী চিহ্ন বোঝানো হয়েছে। সে কারণে এই গবেষণায় এ দুটি প্রতীকী হস্তভঙ্গিকে বাদ দিয়ে মোট ১৫টি অঙ্গভঙ্গিকে চূড়ান্তভাবে নির্বাচন করা হয়েছে।

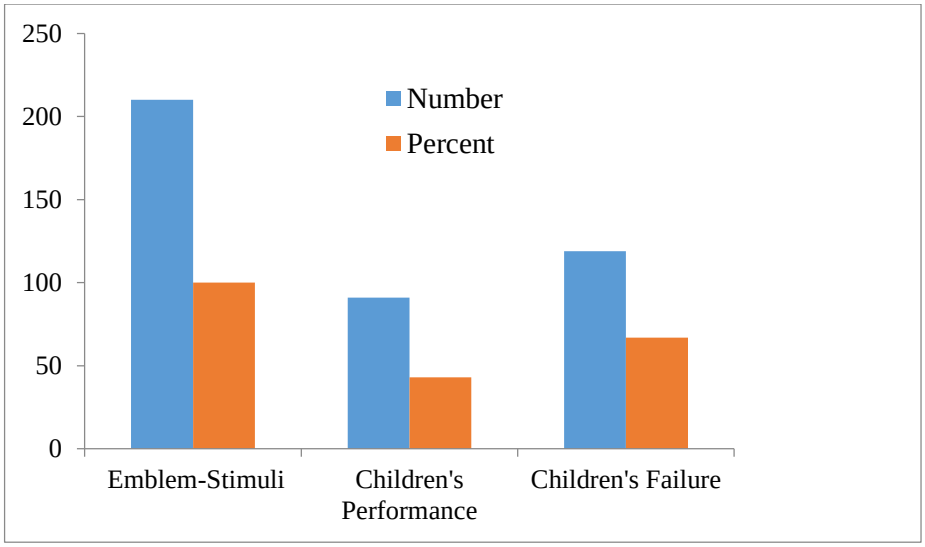
এই পরীক্ষণে অটিস্টিক শিশুদের সামাজিক যোগাযোগের প্রকৃতি জানার জন্য এই ধরনের প্রতীকী হস্তভঙ্গি নির্বাচন করা হয়েছে এ কারণে যে, মানুষ কথা বলা ছাড়াও সামাজিক যোগাযোগ করার ক্ষেত্রে অসংখ্য চিহ্ন ব্যবহার করা হয়ে থাকে। আর এসব চিহ্নের ব্যবহার এবং তার অর্থ স্বাভাবিক শিশুরা বয়স বৃদ্ধির সাথে সাথে পরিবার ও সমাজ থেকে শিখে নেয়। যেহেতু কথা বলার পাশাপাশি এসব চিহ্নের উপস্থিতি অনিবার্য, সে কারণে এসব চিহ্নের ব্যবহার অটিস্টিক শিশুরা কতটুকু বুঝতে সক্ষম সেটি যাচাইয়ের জন্য এই গবেষণায় উল্লেখিত চিহ্নকে নির্বাচন করা হয়।

অটিস্টিক শিশুদের প্রতীকী হস্তভঙ্গি শনাক্তকরণের স্বরূপ জানার জন্য ১৫টি উদ্দীপক বিভিন্ন ছবির মাধ্যমে ল্যাপটপে দেখানো হয়, যেমন– ক্ষমা, লজ্জা, হাত মেলানো, পা ছুঁয়ে সালাম করা, মোনাজাত, নমস্কার, প্রতিবাদ, স্যালুট, অভিবাদন, অনেক ভালো, ভি-চিহ্ন, চুপ করা ইত্যাদি *(দেখুন পরিশিষ্ট–৭)*। তিনটি উদ্দীপক দু-রকম ছবির মাধ্যমে প্রদর্শন করা হয়। ল্যাপটপে প্রদর্শিত ছবিগুলোর মাধ্যমে কী বোঝানো হচ্ছে এবং সেগুলো তারা কতটা অনুধাবন করতে সক্ষম তা জানতে চাওয়া হয়।

*ঘ. ফলাফল উপস্থাপন ও বিশ্লেষণ*

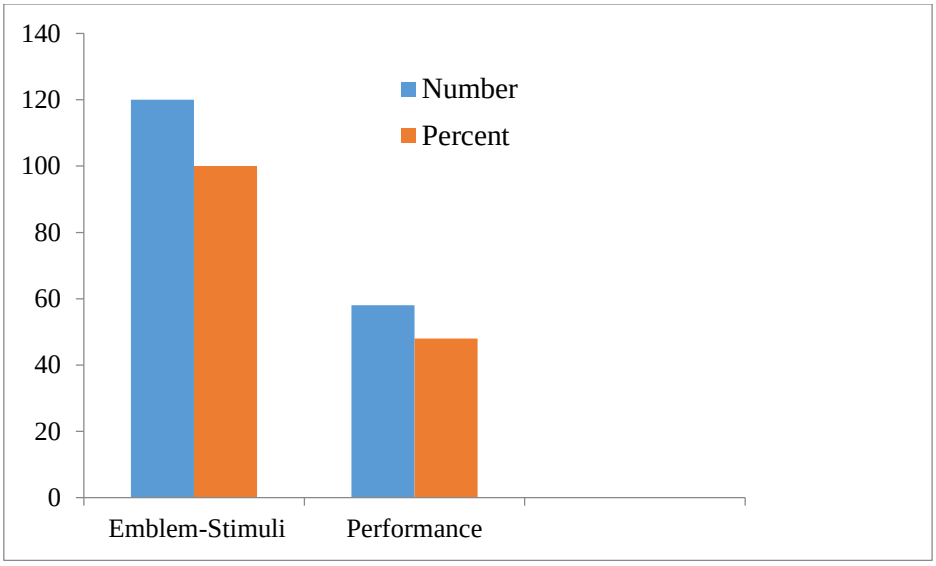
প্রতীকী হস্তভঙ্গি শনাক্তকরণের ক্ষেত্রে অংশগ্রহণকারী শিশুরা যে দক্ষতা দেখিয়েছে তা পরিশিষ্টে উল্লিখিত ৪ নং সারণিতে উল্লেখ করা হলো।

এই সারণি থেকে দেখা যায় যে, মোট ১৪ জন অটিস্টিক শিশুর প্রত্যেককে ১৫টি প্রতীকী হস্তভঙ্গি দেখানো হয়। সে অর্থে এই পরীক্ষণে ব্যবহৃত মোট উদ্দীপকের সংখ্যা হচ্ছে ২১০। এই ২১০টি উদ্দীপকের মধ্যে মাত্র ৯১টি সঠিকভাবে তারা চিহ্নিত করতে পেরেছে, শতকরা হিসেবে এর দক্ষতার হার মাত্র ৪৩%। নিচের ১২.১ নং চিত্রে তা উপস্থাপন করা হলো।



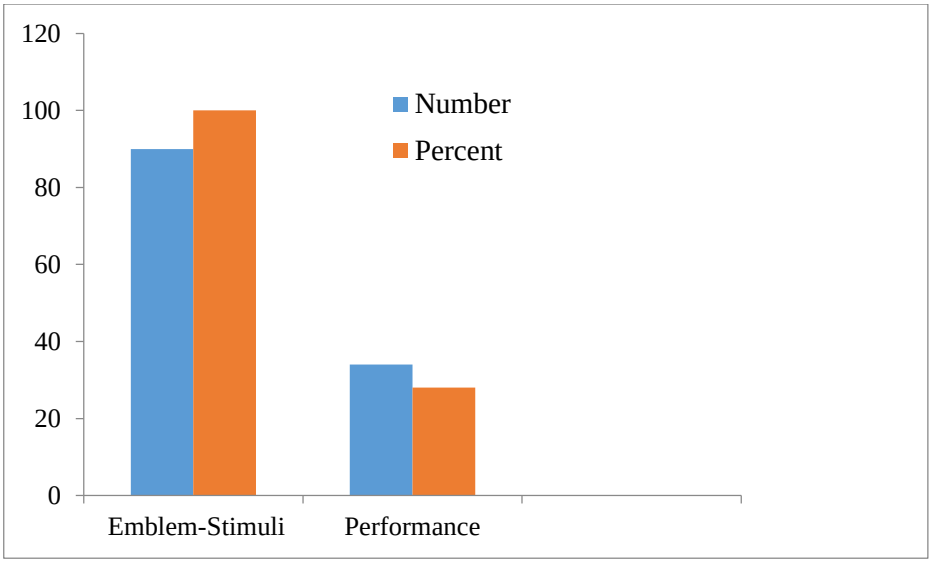

গ্রাফচিত্র ১২.১ : প্রতীকী হস্তভঙ্গি শনাক্তকরণে অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ

প্রযুক্ত সারণি ও চিত্রে উপস্থাপিত ফলাফলকে তুলনামূলক দৃষ্টিকোণ থেকেও বিশ্লেষণ করার সুযোগ রয়েছে। এতে দেখা যায় যে, প্রতীকী হস্তভঙ্গি শনাক্তকরণে সঙ্গত কারণেই উচ্চ-দক্ষ শিশুরা নিম্ন-দক্ষদের তুলনায় অনেক ভাল করেছে। নিচের ১২.২ নং গ্রাফচিত্রে দেখা যায় যে, উচ্চ-দক্ষদের নিকট উপস্থাপিত ১২০টি উদ্দীপকের মধ্যে ৫৮টি তারা শনাক্ত করেছে, শতকরা হিসেবে এর পরিমাণ প্রায় ৪৮%।




গ্রাফচিত্র ১২.২ : প্রতীকী হস্তভঙ্গি শনাক্তকরণে উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ

অন্যদিকে, নিম্ন-দক্ষদের ক্ষেত্রে এই হার অনেক কম। কেননা, তাদের নিকট উপস্থাপিত ৯০টি উদ্দীপকের মধ্যে মাত্র ৩৪টি তারা শনাক্ত করতে পেরেছে। শতকরা হিসেবে এর পরিমাণ মাত্র ২৮%, যা উচ্চ-দক্ষদের দক্ষতার তুলনায় অনেক কম। নিচের ১২.৩ নং চিত্রে তা দেখানো হলো।




গ্রাফচিত্র ১২.৩ : প্রতীকী হস্তভঙ্গি শনাক্তকরণে নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ

এই পরীক্ষণে ব্যবহৃত ১৫টি নির্বাচিত চিহ্নের সুনির্দিষ্ট আভিধানিক অর্থ রয়েছে। তবে এসব প্রতীকী হস্তভঙ্গির অর্থ সংস্কৃতি অনুসারে সুনির্দিষ্ট। বিভিন্ন সংস্কৃতিতে একই চিহ্ন আলাদা আলাদা অর্থ বহন করে থাকে। আমরা যে প্রতীকী হস্তভঙ্গিগুলো প্রদর্শন করেছি তার প্রায় প্রত্যেকটি প্রসঙ্গনির্ভর (contexual)। কেননা এগুলো প্রসঙ্গ অনুযায়ী ভিন্ন অর্থ লাভ করে। উদাহরণস্বরূপ, 'হাত মেলানো'র চিহ্নটিতে যে পরিস্থিতিতে দেখানো হয়েছে, সেখানে অনেক মানুষ রয়েছে। অনেক মানুষের উপস্থিতি থাকলেও সেখানে দুজনের মধ্যে কথোপকথন হচ্ছে। পুলিশ অফিসারের মুখায়ব দেখে বুঝতে অসুবিধা হয় না, কোনো একটি পরিপ্রেক্ষিতে তিনি ক্ষমা চাচ্ছেন। নমস্কার চিহ্নটিতে ভদ্রলোকের নমস্কার দেয়ার ভঙ্গিটির মধ্যে একটি হাসি রয়েছে। এখানে বোঝা যাচ্ছে যে, হিন্দু রীতিতে তিনি কাউকে অভিবাদন জানাচ্ছেন। আমরা একটি চিহ্নের দুটি ছবি যুক্ত করেছি এ কারণে যে, এসব শিশু প্রসঙ্গ অনুসারে এগুলোর অর্থ বুঝতে পারে কিনা। অর্থাৎ কেবল চিহ্ন নয়, এখানে প্রতিবেশটিও শিশুদের বুঝতে হবে। সে কারণে আমরা বেশ কিছু প্রতীকী হস্তভঙ্গি ব্যবহার করেছি যেগুলো বিভিন্ন প্রতিবেশে ভিন্ন অর্থ প্রকাশ করে থাকে। স্বাভাবিক শিশুরা সেগুলোর অর্থ জানলেও অটিস্টিক শিশুরা জানে কিনা, তা যাচাই করা ছিল আমাদের মূল লক্ষ্য। যদিও স্বাভাবিক শিশুদের শেখানোর প্রয়োজন হয় না যে, এটি 'সালাম', এটি 'নমস্কার', এটি 'ক্ষমা চাওয়া' ইত্যাদি। কারণ তারা প্রসঙ্গ দেখে এগুলো বুঝতে পারে। বুঝতে সমর্থ হয় এ কারণে যে, তারা প্রসঙ্গের সঙ্গে চিহ্নকে মিলিয়ে নিতে পারে। উদাহরণস্বরূপ, পুলিশ অফিসারটি নতজানু অবস্থায় যেভাবে আত্মসমর্পণ করছে সেটি একজন স্বাভাবিক শিশু অর্থাৎ পাঁচ বছরের উর্ধ্বে যে কোনো শিশুই এই পরিস্থিতি দেখে বুঝতে সক্ষম হবে যে, এখানে ক্ষমা চাওয়া হচ্ছে। অন্যদিকে, 'নমস্কার' চিহ্নের প্রতিবেশে ভদ্রলোকের মুখে যে হাসিটি ফুটে আছে সেই হাসিটি একজন স্বাভাবিক শিশুকে বুঝতে শেখায় এটি ক্ষমা চাওয়া নয়, এটি হচ্ছে 'নমস্কার'। আর এটি স্বাভাবিক শিশু অনুধাবন করতে সক্ষম। মানুষ বিভিন্ন যোগাযোগ প্রতিবেশে যেসব প্রতীকী চিহ্ন ব্যবহার করে, সেগুলোকে

স্বাভাবিক শিশু প্রসঙ্গ ও চিহ্নের সঙ্গে মিলিয়ে নিতে পারে এবং তার অর্থ বুঝতে পারে। কারণ তারা নিজস্ব সংস্কৃতিতে বসবাস করার কারণেই শিখে ফেলে এসব চিহ্নের ব্যবহার যা পরবর্তীতে তাদের মস্তিষ্কে স্বয়ংক্রিয়ভাবে জমা হয়ে যায়। কিন্তু অটিস্টিক শিশু এসব অবাচনিক চিহ্নের ব্যবহার ও তার অর্থ কতটুকু বুঝতে সক্ষম, তা ওপরের ছক থেকে বোঝা যাচ্ছে।

আমরা যদি অংশগ্রহণকারী নিম্ন-দক্ষ শিশুর দক্ষতা পর্যবেক্ষণ করি তাহলে দেখবো তারা এই চিহ্নগুলো দেখেছে কিন্তু অর্থ বলতে পারেনি। কেননা আমরা যে প্রত্যঙ্গগুলো দিয়ে অঙ্গভঙ্গি করি, সে প্রত্যঙ্গগুলোর নাম তারা বলতে পেরেছে। কিন্তু এসব অঙ্গভঙ্গির যে আলাদা প্রতীকী নাম আছে সেটি তারা বলতে পারেনি।

'মোনাজাত করা'র অঙ্গভঙ্গিকে কেউ কেউ বলছে 'আল্লাহ', 'দোয়া', 'নামায'। অর্থাৎ এই অঙ্গভঙ্গির সঙ্গে তারা পরিচিত। এই অঙ্গভঙ্গির চিত্রের মধ্যে তিনজনই মেয়ে ছিল এবং বাসায় হয়তো কাউকে এরকম মোনাজাত তারা করতে দেখেছে। হয়তো মাকে তারা জিজ্ঞেস করেছে,'তুমি এখন কী করেছো?'। মা হয়তো 'মোনাজাত' না বলে 'আল্লাহ', 'দোয়া' বা 'নামায' বলেছে। সে কারণে তারা সেগুলো শুনে মোনজাতের পরিবর্তে 'আল্লাহ', 'দোয়া' ও 'নামায' শিখেছে।

বাংলাদেশের প্রধানমন্ত্রী শেখ হাসিনা যে দুটি চিহ্ন 'হ্যালো-১' ও 'হ্যালো-২' দেখাচ্ছেন সে দুটি চিহ্নের অর্থ না বলে তারা ব্যক্তির নাম অর্থাৎ 'শেখ হাসিনা' বলেছে। এক্ষেত্রে যে বিষয়টি গুরুত্বপূর্ণ সেটি হলো, তিনি দেশের প্রধানমন্ত্রী। ফলে সবাই তাঁকে চিনে। কারণ তাঁকে বিভিন্ন মিডিয়াতে বিশেষ করে টেলিভিশনে এতো বেশি দেখানো হয় যে, অটিস্টিক শিশুরা উল্লিখিত চিহ্ন দুটি না দেখে ব্যক্তি শেখ হাসিনাকে দেখেছে। অর্থাৎ শিশুটি প্রসঙ্গ বা ছবিটি দেখেছে। তাই বলা যায় যে, আমরা যখন একটি ছবি বার বার দেখি তখন সেটি আমাদের মনের মধ্যে ছাপ ফেলে দেয়। এখানে শেখ হাসিনা যে দুটি চিহ্ন দেখিয়েছেন সেটি স্বাভাবিক শিশুরা বলতে পারলেও সব অটিস্টিক শিশু বলতে পারেনি। কারণ প্রতিমা চিহ্ন হিসাবে ব্যক্তি শেখ হাসিনাকে তাদের বেশি মনে ছিল, যেহেতু তাঁর ছবি তারা পুনঃপুন দেখে থাকে। এখানে তারা প্রসঙ্গের প্রতি খেয়াল করেনি অর্থাৎ তিনি যে হাত উঠিয়েছেন এবং সেটির একটি অর্থ আছে সেটি অটিস্টিক শিশুরা বলতে পারেনি। যদিও অটিস্টিক শিশু প্রায়ই তা দেখে থাকে, তা সত্ত্বেও তারা এই চিহ্নের অর্থ বলতে অপারগ হয়েছে। এছাড়া অন্যগুলোর তুলনায় এই প্রতীকী হস্তভঙ্গিটি একটু কঠিন ছিল। সেজন্য প্রতীকী চিহ্নের অর্থ না বুঝে তারা শেখ হাসিনার নাম বলেছে।

অংশগ্রহণকারীর মধ্যে খুব কম সংখ্যক শিশুই বেশ কিছু অঙ্গভঙ্গি বলতে সক্ষম হয়েছে। উদাহরণস্বরূপ, 'ক্ষমা চাওয়া', 'লজ্জিত হওয়া', 'নমস্কার, প্রতিবাদ', 'ভালো হয়েছে' ও 'বিজয় চিহ্ন'। এ কয়টি চিহ্নের মধ্যে 'ক্ষমা চাওয়া' ৩ জন ('মর', 'নস','আর') পেরেছে। 'পশ' ও 'আর' দুটি ছবির একটি বলতে সক্ষম হলেও অন্যটি বলতে সক্ষম হয়নি। প্রথম ছবিটিতে যে চিহ্নটি দেখানো হয়েছে সেটিকে 'পশ' 'ক্ষমা চাওয়া' না বলে 'দুঃখ কষ্ট' বলেছে। 'লজ্জিত হওয়া' এই চিহ্নটির অর্থ শুধু 'নস' পেরেছে, বাকিরা পারেনি। 'ভালো হয়েছে'

Dhaka University Institutional Repository

চিহ্নটি একজন ('মর') পেরেছে। বাকিরা বলতে পারেনি। 'নমস্কার' ('হন', 'সন'), 'বিজয় চিহ্ন' ('মর', 'নস') ও 'প্রতিবাদ' ('হন' ও 'আল') চিহ্নের অর্থ ২ জন করে অংশগ্রহণকারী বলতে পারলেও বাকিরা বলতে পারেনি। অন্যদিকে, কিছু অঙ্গভঙ্গি প্রথমে কয়েকজন শিশু না বলতে পারলেও সংকেত বলে দেয়ার পর তারা সেসব অঙ্গভঙ্গি বলতে পেরেছে। অর্থাৎ এসব চিহ্ন চেনার ক্ষেত্রে কথা বলে সাহায্য করলে অটিস্টিক শিশুরা সেটি বলতে পারে। অন্যদিকে, 'চুপ কর' চিহ্নটি উচ্চ-দক্ষ এবং নিম্ন-দক্ষ সব শিশুই বলতে পেরেছে। কারণ এই চিহ্নটি তারা বাস্তব জীবনে বিশেষ করে, স্কুলে বেশি দেখে এবং নিজেরা করেও থাকে। তাহলে আমরা দেখতে পাচ্ছি যে, এসব শিশু যেসব বিষয় বাস্তব জীবনে বেশি দেখে এবং অনুশীলন করে সেগুলো বলতে সক্ষম হয়েছে।

প্রদর্শিত ১৫টি অঙ্গভঙ্গির মধ্যে ২টি করে একই ধরনের ৩টি অঙ্গভঙ্গি ছিল। উদাহরণস্বরূপ, 'ক্ষমা চাওয়া', 'হাত মেলানো' এবং 'হ্যালো বলা'। কিছু অঙ্গভঙ্গির ক্ষেত্রে, যেমন– 'পা ছুঁয়ে সালাম করা'র ক্ষেত্রে দেখা গেছে উচ্চ-দক্ষ শিশুদের সবাই বলতে পেরেছে এবং নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশুরা বেশির ভাগ অর্থাৎ ৮ জনের মধ্যে ৫ জনই বলতে পেরেছে। কারণ এটি তারা পরিবারে বা অন্য কোনো পরিস্থিতিতে করতে দেখে এবং তাদের দ্বারা করানো হয়। অটিস্টিক শিশুদের সামাজীকিকরণের ক্ষেত্রে তাদের অভিভাবকেরা বিভিন্ন পারিবারিক, সামাজিক ও ধর্মীয় আচার বা রীতিকেন্দ্রিক যতগুলো নিয়ম শিখিয়ে থাকেন, তার মধ্যে অন্যতম হলো পা ছুঁয়ে সালাম করানো। এই চিহ্নটি অন্যান্য চিহ্নের মতো এতটা স্পষ্ট ছিল না। চিহ্নটি দেখে মনে হচ্ছিল ছোট ছেলেটি ভদ্রলোকের পায়ের আঙুলে তার হাত ছুঁয়ে দিচ্ছে। কিন্তু তা সত্ত্বেও কেউ কেউ চিহ্নটির অর্থ বলতে পেরেছে। অর্থাৎ অটিস্টিক শিশুরা বাসায় বা কোনো সামাজিক অনুষ্ঠানে এটি অনুশীলন করে। ফলে আমরা এখানে যে ফলাফলটি পেয়েছি সেটি হলো, যে চিহ্নগুলো তারা নিয়মিত অনুশীলন করে সেগুলোর উত্তর তারা পেরেছে। এতে প্রমাণিত হয় যে, প্রতীকী হস্তভঙ্গির আলাদা একটি আভিধানিক অর্থ থাকে এবং সেই চিহ্নের অর্থ একটি শিশু তার সমাজ বা সংস্কৃতি থেকে শিখে থাকে।

আমরা যদি অংশগ্রহণকারী অটিস্টিক শিশু 'মর' সামাজিক যোগাযোগের দক্ষতা বিচার করি তাহলে দেখবো যে, অংশগ্রহণকারী যে কজন উচ্চ-দক্ষ শিশু ছিল তাদের মধ্যে তার প্রায়োগিক দক্ষতা বেশ ভালো। বলা যেতে পারে তার দক্ষতা একেবারে স্বাভাবিক শিশুর কাছাকাছি। তারপরেও আমরা লক্ষ করেছি যে, ১৫টি চিহ্নের মধ্যে ৩টি সে পারেনি। চোখ বন্ধ করার যে চিহ্নটি দেখানো হয়েছিল যার অর্থ 'লজ্জা পাওয়া' সেটি সে বলতে পারেনি। এক্ষেত্রে আমরা ধরে নিয়েছি যে, এই পরিস্থিতির সঙ্গে পরিচিত না হওয়ার কারণে সে তা বলতে সক্ষম হয়নি। অন্যদিকে,'নমস্কার' চিহ্নটি না পারার কারণ হলো এই চিহ্নের সঙ্গে 'ক্ষমা চাওয়া'র চিহ্নের একটি সাদৃশ্য রয়েছে। সে কারণে 'মর' তা পরিস্থিতির সঙ্গে মেলাতে পারেনি। প্রতিবাদ চিহ্নটি নিম্ন-দক্ষ শিশুদের মধ্যে ২ জন বলতে পারলেও 'মর' তা বলতে সক্ষম হয়নি। অর্থাৎ এক্ষেত্রেও প্রসঙ্গের সঙ্গে চিহ্নটি সে মিলাতে পারেনি।

Dhaka University Institutional Repository

*ঘ. ১ অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতাভিত্তিক শ্রেণিবিভাগ*

ওপরে উপস্থাপিত ফলাফলের ওপর ভিত্তি করে এখানে কয়েক ধরনের অটিস্টিক শিশু পর্যবেক্ষণ করা হয়েছে। উদাহরণস্বরূপ, কিছু শিশু সরাসরি প্রতীকী হস্তভঙ্গির নামটি বলেছে। যেহেতু প্রতীকী হস্তভঙ্গির নামটি তারা বলতে পেরেছে, সুতরাং তাদের দক্ষতা বেশ ভালো। আবার কিছু শিশু সরাসরি চিহ্নের নামটি বলতে পারেনি কিন্তু অর্থ সম্পর্কিত বলতে পেরেছে। কিছু শিশু হস্তভঙ্গি দেখে তার অর্থ বলতে পারেনি। কিন্তু যে ভঙ্গিতে অঙ্গভঙ্গিটি তৈরি করা হয়েছে তা অনুকরণ করতে পেরেছে।

ওপরের এই তিন ধরনের শিশুদের উপস্থাপনায় দেখা গেছে যে, যারা অঙ্গভঙ্গি দেখে সেগুলোর নাম বলতে পেরেছে, তারা প্রতীকী চিহ্নগুলো আয়ত্ত করতে পেরেছে বলে ধরে নেওয়া যায়। তাই সামাজিক যোগাযোগে তাদের খুব বেশি সমস্যা নেই। অর্থাৎ যারা উচ্চ-দক্ষ শিশু তারাই প্রতীকী অঙ্গভঙ্গিসমূহ আয়ত্ত করতে পেরেছে। তারা এই চিহ্নগুলো শিখেছে অর্থাৎ তাদেরকে এসব চিহ্নের অর্থ শেখানো হয়েছে। তাছাড়া তারা ইন্টারভেনশন প্রক্রিয়ার মধ্যে ছিল।

উপাত্ত সংগ্রহ করতে গিয়ে আমরা আরেক ধরনের শিশু পেয়েছি, যারা অঙ্গভঙ্গিগুলোর নামটি বলতে পারেনি কিন্তু সম্পর্কিত অর্থ বলতে পেরেছে। সেক্ষেত্রে আমরা অনুমান করে নিয়েছি, হয়তো তারা অঙ্গভঙ্গিটির নামটি ভুলে গেছে। তারা হয়তো নামটি জা, কিন্তু যে সময়ে তাদেরকে জিজ্ঞেস করা হয়েছিল, ঠিক সেই সময় তাদের এই প্রতীকী চিহ্নগুলোর নাম মনে ছিল না। এক্ষেত্রে লক্ষ করা গেছে যে, এই ধরনের কাজটি উচ্চ-দক্ষ এবং নিম্ন-দক্ষ উভয় ধরনের শিশু করেছে। এধরনের শিশুর ক্ষেত্রে বলা যায় যে, প্রতীকী অঙ্গভঙ্গি চেনার ক্ষেত্রে তাদের দক্ষতা পূর্ববর্তীদের তুলনায় কম।

সবশেষে বলা যায় যে, কিছু অটিস্টিক শিশু রয়েছে যারা অনেক অঙ্গভঙ্গির নাম ও অর্থ বলতে পারেনি, কিন্তু তারা ভঙ্গিটিকে অনুকরণ করেছে, যেমন–'ক্ষমা চাওয়া', 'লজ্জিত হওয়া', 'মোনাজাত', 'নমস্কার', 'প্রতিবাদ' ও 'বিজয় চিহ্ন' দেখানোর সময় তারা এসব চিহ্নের অর্থ বা প্রসঙ্গ না বলে শুধু অনুকরণ করে দেখিয়েছে। এক্ষেত্রে নিঃসন্দেহে বলা যায় যে, তাদের দক্ষতা ওপরের দু-দলের তুলনায় অনেক কম।

আমরা সেসব প্রতীকী হস্তভঙ্গি নির্বাচন করেছি যেগুলো আমাদের সংস্কৃতিতে প্রচলিত আছে। তাহলে দেখা যাচ্ছে, অনেক অটিস্টিক শিশু নির্বাচিত প্রতীকী হস্তভঙ্গিগুলো দেখা সত্ত্বেও সেগুলোর নাম ও অর্থ বলতে পারেনি। তবে তারা চিহ্নের নাম ও অর্থ না বলতে পারলেও ঐ চিহ্নটি তৈরি হওয়ার যে প্রসঙ্গ সেটি তারা বলতে পেরেছে। উদাহরণস্বরূপ, প্রতিবাদের যে চিহ্ন ছিল সেই ছবিতে দেখা যায়, সেখানে কিছু মানুষ মিছিল করছে এবং মিছিলের পাশাপাশি তারা হাত উঁচিয়ে প্রতিবাদ করছে। এখানে প্রতিবাদ করার যে প্রসঙ্গটি সেটি হচ্ছে মিছিলে যুক্ত হওয়া। ফলে কয়েকটি শিশু এই অঙ্গভঙ্গিকে 'প্রতিবাদ' না বলে 'মিছিল' বলেছে। অর্থাৎ তারা প্রসঙ্গটি বলতে সক্ষম হলেও নাম ও অর্থ বলতে সক্ষম হয়নি।

Dhaka University Institutional Repository

**ঙ. ফলাফল পর্যালোচনা**

এই গবেষণায় আমরা একটি নতুন ফলাফল পেয়েছি। যে কোনো প্রতীকী হস্তভঙ্গির একটা নাম থাকে এবং তা সংগঠিত হওয়ার ক্ষেত্রে একটি প্রসঙ্গ থাকে। কারণ এখানে প্রসঙ্গের বিষয়টি খুবই গুরুত্বপূর্ণ। একটি স্বাভাবিক শিশু যখন প্রতীকী হস্তভঙ্গির অর্থ শিখে তখন তাকে ঐ হস্তভঙ্গির প্রসঙ্গ এবং নাম দুটিই আলাদাভাবে জানতে হয়। অর্থাৎ স্বাভাবিক শিশুরা যে কোনো হস্তভঙ্গির এই দুটি বিষয় শিখে নেয়। কিন্তু আমরা কখনই একথা ভাবি না, স্বাভাবিক শিশুরা যখন বিভিন্ন হস্তভঙ্গি আয়ত্ত করে তারা কি তখন হস্তিভঙ্গির প্রসঙ্গ এবং নাম আলাদাভাবে আয়ত্ত করে, নাকি একসাথে করে। তবে এই গবেষণার ফলাফল থেকে আমরা জানতে পারি, হস্তভঙ্গিগুলো শিশুরা দু-ভাবে আয়ত্ত করে। প্রথমে তারা প্রসঙ্গটি জানে এবং তার অর্থও আলাদাভাবে শিখে। সুতরাং আমরা বলতে পারি, হস্তভঙ্গির প্রসঙ্গ এবং অর্থ আলাদাভাবে শিখতে হয়। প্রসঙ্গ এবং অর্থ যে আলাদা এবং প্রসঙ্গের কারণে যে অর্থ পরিবর্তিত হয় সেটি আমরা অটিস্টিক শিশুদের উপস্থাপনা থেকে জানতে পেরেছি। যেহেতু হস্তভঙ্গির প্রসঙ্গ ও নাম আলাদাভাবে শিখতে হয়, সে কারণে কিছু কিছু অটিস্টিক শিশু ঐ হস্তভঙ্গি তৈরির যে পটভূমি আছে, সেটি পারছে কিন্তু চিহ্নটি বলতে পারছে না। এ থেকে প্রমাণিত হয়, অর্থ তৈরির জন্য যে প্রসঙ্গটির প্রয়োজন হয় সেটি আলাদা শিখতে হয়। আলাদাভাবে যদি না শিখতো হতো তাহলে হস্তভঙ্গির প্রসঙ্গ ও নাম দুটিই বলতে পারতো। এটিই এই গবেষণার একটি গুরুত্বপূর্ণ প্রাপ্তি।

আমরা যখন পরীক্ষণটি প্রস্তুত করি, তখন এই ধরনের একটা ফলাফলের সম্ভব্যতা সম্পর্কে অনুমান করা সম্ভব হয়নি। এই গবেষণার ফলাফলে আমরা দেখতে পাচ্ছি যে, তারা প্রসঙ্গটি ধরতে পারলেও প্রসঙ্গের পাশাপাশি হস্তভঙ্গির নামটি সবাই বলতে পারেনি। এই পরীক্ষণে অটিস্টিক শিশুদের প্রতীকী হস্তভঙ্গি আয়ত্তীকরণের ক্ষেত্রে কিছু পরিচিত হস্তভঙ্গি এবং কিছু অপরিচিত হস্তভঙ্গি তাদের সামনে প্রদর্শন করা হয়েছে। পরিচিত হস্তভঙ্গিগুলো তারা পেরেছে। পরিচিত হস্তভঙ্গি বলতে আমরা সেসব হস্তভঙ্গিকে বুঝেছি, যেগুলো তারা সমাজ জীবনে বেশি দেখে থাকে এবং চর্চা করে থাকে। অন্যদিকে, সমাজ জীবনে যেসব হস্তভঙ্গি বেশি ব্যবহৃত হয় না সেগুলোকে আমরা অপরিচিত হস্তভঙ্গি বলেছি। এগুলো অধিকাংশ শিশুই পারেনি। উদাহরণস্বরূপ, দু-হাত দিয়ে মুখ ঢেকে রাখা অর্থাৎ 'লজ্জা পাওয়া' বা 'নমস্কারে'র চিহ্নটি অধিকাংশ শিশু বলতে পারেনি। হাতে হাত মেলানোর হস্তভঙ্গিটি প্রায় প্রতিটি শিশু বলতে পারার পেছনে সবচেয়ে বড় কারণ হচ্ছে আমরা হাত মেলানোর যে দুটি প্রতীকী চিহ্ন দিয়েছি যেটি সবচেয়ে বেশি দৃশ্যমান এবং পরিচিত। সে কারণে সেটি প্রায় সবাই পেরেছে। প্রসঙ্গ নির্ভর হস্তভঙ্গিগুলো দুজন বাদে বাকি সব শিশুই বলতে পেরেছে। উল্লিখিত চিহ্নগুলোকে আমরা সহজ বা পরিচিত হস্তভঙ্গি বলছি এ কারণে যে, এই হস্তভঙ্গিটি বিভিন্ন পরিস্থিতিতে তাদের পরিবারে বাবা-মা আত্মীয়-স্বজন সবাইকে করতে দেখে এবং তারা নিজেরাও করে। এক্ষেত্রে প্রথম যে হাত মেলানোর ছবিটি আছে, সেখানে প্রসঙ্গ ব্যতীত কেবল দুটি হাত মেলানোর ছবি দেখানো হয়েছে। কিন্তু অন্য ছবিটিতে একটি নির্দিষ্ট প্রসঙ্গনির্ভর হাত মেলানোর ছবি দেখানো হয়েছে। যারা

Dhaka University Institutional Repository

প্রসঙ্গটি বুঝতে পারেনি তারা হস্তভঙ্গিটি বলতে পারেনি। তবে এই চিহ্নটি শনাক্তকরণের ক্ষেত্রে তাদের দক্ষতা ভালো ছিল। 'মোনাজাত' চিহ্নের নামটি বলতে অনেক শিশুই বলতে পেরেছে। অর্থাৎ অটিস্টিক শিশুরা মোনাজাতের নামটি জানে। কারণ যারা এই চিহ্নটিবলতে সক্ষম হয়েছে, তারা তাদের পরিবারের সদস্যদের মোনাজাত করতে দেখেছে। সে কারণে মোনাজাতের নাম না জানলেও অনেকে অর্থটি পেরেছে। আবার কিছু শিশু নাম ও অর্থ পারেনি কিন্তু প্রসঙ্গটি পেরেছে। উদাহরণস্বরূপ, অনেকে এই চিহ্নকে বলেছে নামায। সুতরাং, নামাযকে আমরা প্রসঙ্গ বলতে পারি। কারণ নামাযের শেষে আমরা মোনাজাত করি। 'স্যালুট' চিহ্নটির ক্ষেত্রে অনেকে প্রসঙ্গের কথা বলেছে। উদাহরণস্বরূপ, কেউ কেউ বলেছে পিটি করেছে। সাধারণত স্কুলের শিশুরা পিটি করার সময় এই ধরনের স্যালুটটি করে থাকে। আবার কেউ কেউ বলেছে পুলিশ ও আর্মি। পুলিশরা সাধারণত এটি করে থাকে। সে কারণে এই চিহ্নটির নাম ও অর্থ না বলে প্রসঙ্গ বলেছে। সুতরাং আমরা বলতে পারি, এই চিহ্নটির নাম ও অর্থ না বলতে পারলেও প্রসঙ্গটি সঠিকভাবে বলতে সক্ষম হয়েছে। তাহলে এই গবেষণায় গুরুত্বপূর্ণ ফলাফল হলো প্রসঙ্গ, প্রতীকী হস্তভঙ্গির প্রসঙ্গ এবং তার অর্থ শিশুরা আলাদা আলাদাভাবে শিখে।

শিশুদের সার্বিক উপস্থাপনের দক্ষতার বিচারে বলা যায় যে, অনেক শিশু সরাসরি চিহ্নের নাম বলতে না পারলেও তার অর্থ বলতে সক্ষম হয়েছে। আবার কয়েকজন শিশু প্রতীকী হস্তভঙ্গিটির কথা সরাসরি বলেছে, কিন্তু চিহ্নের অর্থ তারা বলতে পারেনি। অর্থাৎ অঙ্গভঙ্গির যে আলাদা প্রতীকী নাম আছে সেটি কয়েকজন শিশু বলতে পারেনি। তাহলে দেখা যাচ্ছে যে, কিছু শিশু সবকটি প্রতীকী হস্তভঙ্গির অর্থ বলতে না পারলেও তার ভঙ্গিটি বলতে পেরেছে। অন্যদিকে, কয়েকজন শিশু প্রতীকী হস্তভঙ্গির নামটি বলতে পারেনি, কিন্তু অর্থ বলতে পেরেছে।

সামাজিক যোগাযোগের ক্ষেত্রে কথার প্যাশাপাশি এমন কিছু অবাচনিক চিহ্ন প্রদর্শন করা হয় যেগুলো অটিস্টিক শিশুরা বুঝতে পারে কিনা তা এতে যাচাই করা হয়। এই পরীক্ষণে এসব চিহ্ন নির্বাচনে অংশগ্রহণকারী নির্বাচিত শিশুদের কাছ থেকে মিশ্র ফলাফল পাওয়া গেছে। উদাহরণস্বরূপ, উচ্চ-দক্ষ শিশুরা দু-ধরনের কাজ করেছে, যেমন– কিছু চিহ্নের নাম তারা বলতে পেরেছে। আবার কিছু চিহ্নের নাম বলতে না পারলেও অর্থ বলতে পেরেছে। তাই এক্ষেত্রে এসব উচ্চ-দক্ষ শিশুর সামর্থ্যকে স্বাভাবিক শিশুর কাছাকাছি বলা যায়। কারণ প্রতীকী চিহ্নের ক্ষেত্রে অর্থ খুবই গুরুত্বপূর্ণ। অন্যদিকে, যারা নিম্ন-দক্ষ শিশু তারা হস্তভঙ্গির প্রসঙ্গটি বলেছে, কিন্তু নাম ও অর্থ বলতে পারেনি। অর্থাৎ এসব চিহ্ন কোন প্রসঙ্গে ব্যবহৃত হয়েছে সেটি তারা বলতে পেরেছে। আর যারা একেবারেই নিম্ন-দক্ষ শিশু ছিল তারা প্রসঙ্গ, নাম বা অর্থ না বলে অনুকরণ করে দেখিয়েছে। আবার কিছু কিছু চিহ্নের বিষয়ে তারা একেবারে চুপ থেকেছে।

সবমিলিয়ে এই পরীক্ষণের ফলাফল থেকে যে প্রতিনিধিত্বকারী বৈশিষ্ট্যসমূহ খুঁজে পাওয়া গেছে তা নিম্নরূপ।

*৬.১ পর্যবেক্ষণ ও অভিজ্ঞতা*

Dhaka University Institutional Repository

অনেক শিশুই কিছু চিহ্নের নাম না বলতে পারলেও চিহ্ন প্রদর্শনকারী ব্যক্তির নাম তারা বলতে সক্ষম হয়েছে। এক্ষেত্রে প্রদর্শনকারী ব্যক্তিকে পুনঃপুন পর্যবেক্ষণের কারণেই মূলত এমনটি ঘটেছে বলে মনে হয়। উদাহরণস্বরূপ, বাংলাদেশের বর্তমান প্রধানমন্ত্রী শেখ হাসিনা প্রদর্শিত ২টি সামাজিক সম্বোধনসূচক 'হ্যালো' চিহ্নের কথা এখানে উল্লেখ করা যেতে পারে। অটিস্টিক শিশু প্রধানমন্ত্রীকে গণমাধ্যমে এত বেশিবার প্রত্যক্ষ করে যে, তাঁর প্রদর্শিত চিহ্নটি না বলে প্রায় প্রত্যেকেই তাঁর নাম উচ্চারণ করেছে। উল্লেখ্য যে, 'হ্যালো' প্রতীকী চিহ্নটি সামাজিক জীবনে বা বিভিন্ন যোগাযোগ প্রতিবেশে অনেক বেশি প্রদর্শিত হলেও এর নাম তারা বলতে পারেনি। এক্ষেত্রে পুনঃপুন ব্যক্তি পর্যবেক্ষণ প্রভাব কাজ করেছে বলে মনে করা হয়।

৬. ২ *অভিজ্ঞতা ও প্রতীকী হস্তভঙ্গি*

অটিস্টিক শিশুরা কিছু কিছু প্রতীকী হস্তভঙ্গি সম্পূর্ণ ব্যক্তিগত অভিজ্ঞতার মাধ্যমে বলতে সক্ষম হয়েছে। এক্ষেত্রে 'পায়ে হাত দিয়ে সালাম করা' ভঙ্গিটির কথা বলা যেতে পারে। উল্লিখিত চিত্রে এই ভঙ্গিটি সুস্পষ্টভাবে বোঝা না গেলেও যেহেতু পারিবারিক পরিবেশে এই ভঙ্গিটি তাদেরকে দিয়ে কখনও কখনও করানো হয়, বা পরিবারের অন্যান্য সদস্য কর্তৃক সম্পাদিত এই ভঙ্গিটি তারা প্রতিনিয়ত পর্যবেক্ষণ করতে দেখে বলে সহজেই এই চিহ্নটিকে চিনতে পেরেছে। এক্ষেত্রেও প্রত্যক্ষ অভিজ্ঞতার প্রভাব কাজ করেছে।

৬. ৩ *শিশুদের ব্যক্তিগত দক্ষতা ও প্রতীকী হস্তভঙ্গির শ্রেণিবিভাগ*

প্রদর্শিত প্রতীকী হস্তভঙ্গিগুলো চেনার ক্ষেত্রে অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার প্রকৃতির উপর ভিত্তি করে আমরা উল্লিখিত ভঙ্গিগুলোকে দু-ভাগে ভাগ করা হয়। এগুলো হলো–

১. পরিচিত হস্তভঙ্গি ও
২. অপরিচিত হস্তভঙ্গি

যে হস্তভঙ্গি তারা তাদের পারিবারিক ও সামাজিক প্রতিবেশে প্রতিনিয়ত দেখে থাকে বা বেশি প্রদর্শিত হয়, সেগুলোকে পরিচিত ভঙ্গি বলা যেতে পারে। কারণ এই ভঙ্গিগুলোর নাম বা অর্থ তারা সহজেই বলতে পেরেছে। অন্যদিকে, যে হস্তভঙ্গিগুলো এই সমাজে প্রচলিত আছে, কিন্তু পরিচিত হস্তভঙ্গিগুলোর তুলনায় অনেক কম প্রদর্শিত হয়, সেগুলোকে অপরিচিত হস্তভঙ্গি বলা হয়েছে। আর বিভিন্ন সংজ্ঞাপন পরিবেশে এগুলো কম প্রদর্শনের কারণে অটিস্টিক শিশু অধিকাংশ ক্ষেত্রেই এদের নাম বা অর্থ বলতে সক্ষম হয়নি, যেমন–দু-হাত দিয়ে চোখ ঢেকে রেখে লজ্জা পাওয়ার অনুভূতি প্রকাশ করা।

উল্লিখিত প্রতীকী হস্তভঙ্গিসমূহ চেনার ক্ষেত্রে অটিস্টিক শিশুর ব্যক্তিগত দক্ষতাও এক রকম নয় বলে ধারণা করা হয়। অর্থাৎ একশ্রেণির অটিস্টিক শিশু অন্যশ্রেণির তুলনায় অধিকতর ভালো বা মন্দ।
উদাহরণস্বরূপ –

Dhaka University Institutional Repository

ক. উল্লিখিত চিহ্নসমূহ চেনার ক্ষেত্রে অংশগ্রহণকারী 'মর'-র সামাজিক সংজ্ঞাপন অন্যদের তুলনায় ভালো। কারণ সে উচ্চ-দক্ষ, তাই মোট ১৫টি চিহ্নের মধ্যে ১২টি সে বলতে পেরেছে। ফলে এক্ষেত্রে তার দক্ষতা প্রায় স্বাভাবিক শিশুদের মতো।

খ. অন্যদিকে, নিম্ন-দক্ষ শিশু উচ্চ-দক্ষদের তুলনায় সামাজিক সংজ্ঞাপনে অনেক কম দক্ষ। উদাহরণস্বরূপ– 'হস' ও 'সন' মোট ১৫টি চিহ্নের মধ্যে ৪টি চিহ্নের নাম বলতে বলতে পেরেছে।

*৬. ৪ সার্বিক বিবেচনা*

সর্বোপরি, অটিস্টিক শিশুরা প্রদর্শিত প্রতীকী হস্তভঙ্গিগুলোর অর্থ উদ্ধার বা নাম বলার ক্ষেত্রে নানামাত্রিক দক্ষতা দেখিয়েছে। এগুলো হলো–

১. কিছু শিশু সরাসরি ভঙ্গিগুলোর নাম বলতে পেরেছে। (তাদের দক্ষতা স্বাভাবিক শিশুদের অনুরূপ, এরা সবাই উচ্চ-দক্ষ)
২. কিছু শিশু সরাসরি নাম বলতে না পারলেও এগুলোর অর্থ বলতে পেরেছে (এরা হস্তভঙ্গির অর্থটি হয়তো জানে, কিন্তু ঐ সময় নাম ভুলে গেছে; এরা কেউ উচ্চ-দক্ষ, আবার কেউ নিম্ন-দক্ষ শিশু)।
৩. কিছু শিশু হস্তভঙ্গিগুলোর নাম বা অর্থ কোনোটিই বলতে পারেনি। তবে প্রদর্শিত হস্তভঙ্গিটি অনুকরণ করতে পেরেছে (তাদের দক্ষতার মান খুব খারাপ, এরা সবাই নিম্ন-দক্ষ)।

সুতরাং, প্রতীকী হস্তভঙ্গি শনাক্তকরণের ক্ষেত্রে অটিস্টিক শিশুর দক্ষতার নানামাত্রা দেখে বলা যায় যে– শিশুরা প্রতীকী হস্তভঙ্গি দুভাবে আয়ত্ত করে। অর্থাৎ এর প্রসঙ্গ ও অর্থ তাদেরকে আলাদা আলাদা শিখে নিতে হয়। মূলত এসব হস্তভঙ্গি তৈরির প্রসঙ্গ ও অর্থ যে পৃথক এবং তা আলাদা করে শিখে নিতে হয় অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার মাত্রা দেখে তা বোঝা গিয়েছে। কারণ এই পরীক্ষণে দেখা যায় যে, তারা কিছু হস্তভঙ্গির প্রসঙ্গ বলতে পারলেও নাম বলতে পারছে না। এ থেকে প্রমাণিত হয় যে, একটি হস্তভঙ্গির অর্থবোধ তৈরির জন্য যে প্রসঙ্গটির প্রয়োজন হয় তা তারা আলাদা করে শিখে নেয়।

উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশু নিম্ন-দক্ষদের তুলনায় অধিকতর সফল। অর্থাৎ এসব ভঙ্গি বা চিহ্ন চেনার ক্ষেত্রে তারা বেশ কিছু ভঙ্গির নাম সরাসরি বলতে পেরেছে। আবার কিছু চিহ্নের নাম বলতে না পারলেও তারা এগুলোর অর্থ উদ্ধার করতে পেরেছে। অর্থাৎ এক্ষেত্রে তাদের দক্ষতা প্রায় স্বাভাবিক শিশুদের মতো। এক্ষেত্রে অভিজ্ঞতা ও পুনঃপুন ব্যবহার তাদের সহায়তা করেছে। বিশেষ করে, যে চিহ্নগুলো সমাজে অধিক ব্যবহৃত বা তারা তাদের ব্যক্তিজীবনে বেশি ব্যবহার করে সেগুলো শনাক্তকরণের ক্ষেত্রে অংশগ্রহণকারী শিশুরা বেশি দক্ষতার পরিচয় দিয়েছে।

অন্যদিকে, এসব চিহ্ন শনাক্তকরণে নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশু অনেক বেশি ঘাটতি দেখিয়েছে। খুব কমসংখ্যক শিশু এক্ষেত্রে কিছু চিহ্নের নাম বলতে পারলেও অধিকাংশ শিশুই সরাসরি অর্থ না বলে

হস্তভঙ্গিগুলোর প্রসঙ্গ বলেছে বা অনুকরণ করে দেখিয়েছে। আবার বেশ কিছু শিশু চিহ্ন বলার ক্ষেত্রে একেবারেই নীরবতা প্রকাশ করেছে অর্থাৎ এসব চিহ্ন শনাক্তকরণে একেবারেই অপারগ ছিল।

সার্বিক বিশ্লেষণের পরিপ্রেক্ষিতে বলা যায় যে, বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুরা বিশেষ করে উচ্চ-দক্ষ শিশুরা সামাজিক সংজ্ঞাপনে ব্যবহৃত প্রতীকী চিহ্নের অর্থ উদ্ধারে নিম্ন-দক্ষদের তুলনায় সফল হলেও তারা স্বাভাবিক শিশুদের মতো স্বাভাবিক ও স্বতঃস্ফূর্ত নয়।

**চ. ১ নং পরীক্ষণের যে সাধারণ ফলাফল আমরা পেয়েছি সেগুলো নিম্নরূপ–**

ক. যে চিহ্নগুলো বাসায় অনুশীলন করে সেগুলোর উত্তর অটিস্টিক শিশুরা দিতে পেরেছে।

খ. সমাজ জীবনে যেগুলো বেশি ব্যবহৃত হয় সেগুলো তারা বলতে পেরেছে।

গ. সমাজ জীবনে যেগুলো বেশি ব্যবহৃত হয় না, সেগুলো তারা কম পেরেছে (এগুলোকে বলা হচ্ছে অপরিচিত হস্তভঙ্গি)।

ঘ. হস্তভঙ্গি শেখার ক্ষেত্রে অর্থাৎ তার অর্থ ও নাম জানার ক্ষেত্রে প্রসঙ্গ খুবই গুরুত্বপূর্ণ।

ঙ. হস্তভঙ্গি শেখার সময় তারা নাম, অর্থ ও প্রসঙ্গ প্রত্যেকটি আলাদা করে আয়ত্ত করে।

**১২.৩.২ পরীক্ষণ– ২**

***পরীক্ষণের নাম* : ভিডিও চিত্রের মাধ্যমে উপস্থাপিত সামাজিক ঘটনা বিশ্লেষণ**

*ক. উদ্দেশ্য :* কোনো সামাজিক ঘটনা প্রত্যক্ষণ-পরবর্তী সে ঘটনা আয়ত্তীকরণ ও বর্ণনায় অটিস্টিক শিশুদের ভাষিক ও জ্ঞানগত রূপটি কী তা পরিমাপ করা।

*খ. অংশগ্রহণকারী ও প্রতিষ্ঠান :* অটিজম ওয়েলফার ফাউন্ডেশন ও সোয়াক এবং ১৪ জন অটিস্টিক শিশু (৮ জন উচ্চ-দক্ষ ও ৬ জন নিম্ন-দক্ষ)

*গ. বয়স ও লিঙ্গ* : ১৫-১৮, ১০ জন ছেলে ও ৪ জন মেয়ে

*ঘ. পরীক্ষণে ব্যবহৃত উপকরণ*

এই পরীক্ষণে একটি ভিডিও চিত্র শিশুদের সামনে প্রদর্শন করা হয় *(দেখুন পরিশিষ্ট–৮)*। ভিডিওতে একটি সামাজিক ঘটনা প্রদর্শন করা হয়। ঘটনাটি এমন করে সাজানো হয়েছে যা এসব শিশু প্রতিনিয়ত প্রত্যক্ষ করে থাকে। অন্যদিকে, ঘটনার মধ্যে এমন বিষয় জুড়ে দেয়া হয়নি, যার সঙ্গে তারা পরিচিত নয়। শিশুদের অটিজমের মাত্রা, তাদের বুদ্ধিমত্তা, জ্ঞানমূলক সামর্থ্য ইত্যাদি বিষয় পর্যবেক্ষণপূর্বক সামাজিক এই ঘটনাটি সাজানো হয়েছে। ভিডিওচিত্রে ধারণকৃত ঘটনাটির বর্ণনা নিম্নরূপ-

দুটি ছেলে ছিল। একটি ছেলে বড়, অন্য ছেলেটি ছোট। সম্পর্কে তারা খালাতো ভাই হয়। একদিন বড় ভাইয়ের বাসায় ছোট ভাই বেড়াতে আসে। ছোট ভাই বড় ভাইয়ের বাসায় বেড়াতে এসে প্রথমে কল বেল চাপ দেয়। তখন বড় ভাই দরজা খুলে দেয়। দরজা খোলার পর ছোট ভাই বড় ভাইকে 'সালাম দেয়', 'কোলাকুলি করে', 'হাত মেলায়' ও 'কেমন আছো' জিজ্ঞেস করে। তারপর বড় ভাই ছোট ভাইকে বসার ঘরে বসতে বলে। বড় ভাই ছোট ভাইয়ের কাছে জানতে চায় আজ তার স্কুলে কোনো অনুষ্ঠান হয়েছিল কিনা। ছোট ভাই জবাব দেয় 'হ্যাঁ', আজ তার স্কুলে ক্লাসপার্টি ছিল। সেখানে অনেক মজা হয়েছে। এমন সময় বড় ভাইয়ের কাছে একটি ফোন আসে। তখন বড় ভাই ছোট ভাইকে মুখে আঙুল দিয়ে চুপ থাকতে বলে। ফোনের পর বড় ভাই ছোট ভাইকে একটি উপহার দেয়। উপহার পেয়ে ছোট ভাই বড় ভাইকে ধন্যবাদ দিয়ে বলে সে অনেক খুশি হয়েছে। তখন বড় ভাই ছোট ভাইকে রাতে বাসায় খাওয়ার কথা বললে ছোট ভাই বলে আজ তার হোম ওয়ার্ক আছে। এছাড়া বাসায় না গেলে মা তাকে বকবে। তখন সে বড় ভাইয়ের কাছ থেকে বিদায় নিয়ে চলে যায়। বিদায়ের সময় বড় ভাই ছোট ভাইকে বলে 'আবার এসো', 'বাই', 'আল্লাহ হাফেজ' ইত্যাদি।

গবেষক কর্তৃক চিত্রায়িত ভিডিওতে উল্লিখিত গল্পটি একটি সামাজিক ঘটনা যা বাংলাদেশের সমাজ-সংস্কৃতির সাথে সঙ্গতিপূর্ণ।

*ঙ. উপাত্ত সংগ্রহ প্রক্রিয়া*

ঘটনাবহুল ভিডিওচিত্রটি অংশগ্রহণকারী প্রত্যেক অটিস্টিক শিশুকে আলাদা আলাদা করে দেখানো হয় এবং চিত্রটি দেখার পর অটিস্টিক শিশুদের যেসব প্রশ্ন করা হয় সেগুলো নিম্নরূপ–

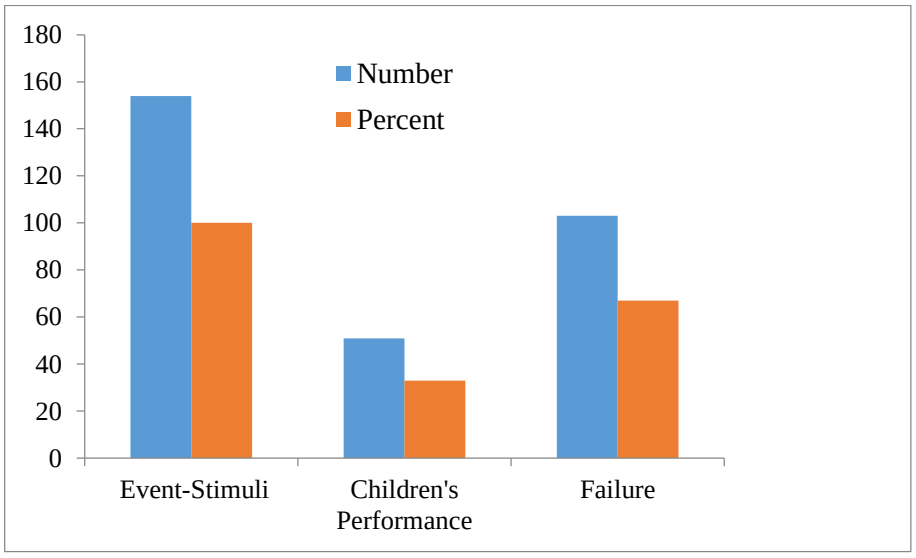
১. দুজনের মধ্যে সম্পর্ক কী?
২. ছোট ছেলে এসে প্রথম কী বললো?
৩. ফোন করার সময় বড় ছেলেটি কী চিহ্ন দেখালো?
৪. ফোনে বড় ছেলে কী বললো?
৫. ছোট ছেলের ক্লাসে কী হয়েছিল?
৬. বড় ছেলেটি ছোট ছেলেটির জন্য কী নিয়ে আসলো?
৭. ছোট ছেলেটি কী কারণে খুশি হলো?
৮. রাতে খাওয়ার কথা বললে ছোট ছেলেটি কী বলেছিল?
৯. ছোট ছেলেটি কি রাতে এই বাসায় থেকে গিয়েছিল?
১০. বিদায়ের সময় তারা কী বললো?
১১. এই ভিডিওটির বিষয়বস্তু কী?

**চ. ফলাফল উপস্থাপন ও বিশ্লেষণ**

ওপরের প্রশ্নগুলো প্রাপ্ত উত্তরগুলোকে পরিশিষ্টে উল্লিখিত ৫ নং সারণিতে উপস্থাপন করা হয়েছে।

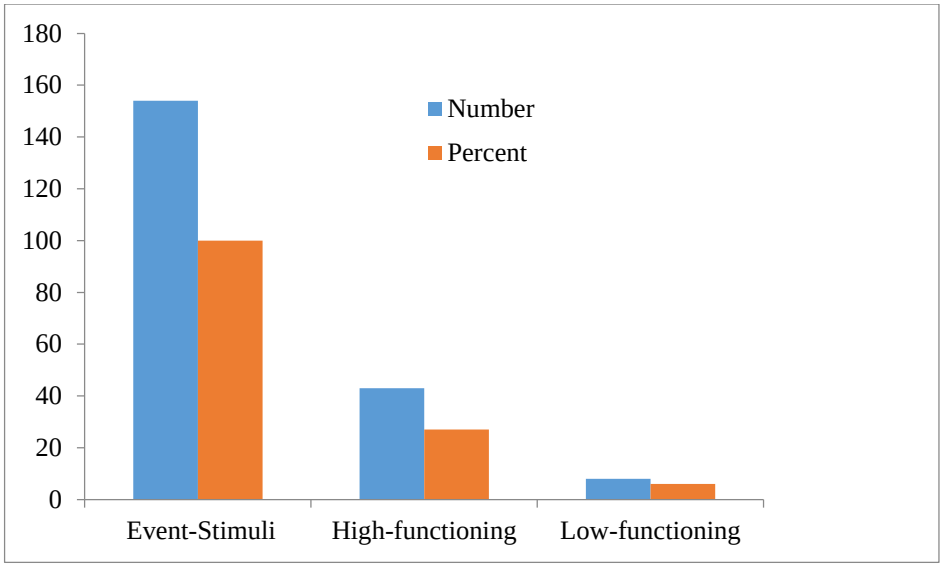
এই অধ্যায়ের ২য় পরীক্ষণের বিষয়টি ১ম পরীক্ষণের তুলনায় একটু ভিন্ন ছিল। কারণ ১ম পরীক্ষণের মতো এই পরীক্ষণে কেবল চিহ্ন প্রদর্শন করা হয়নি, বরং এই চিহ্নগুলো যে বিভিন্ন যোগাযোগ প্রতিবেশে ব্যবহৃত হয় সেই ধরনের একটি যোগাযোগ প্রতিবেশ সৃষ্টি করে আমরা তা ভিডিও চিত্রের মাধ্যমে অংশগ্রহণকারী শিশুদের সামনে প্রদর্শন করি। এই ভিডিও চিত্রের ঘটনাপ্রবাহে পূর্বের পরীক্ষণের কিছু চিহ্ন ব্যবহার করা হয়। গল্পের প্রতিবেশে ব্যবহৃত চিহ্নগুলো তারা বলতে পারে কিনা সেগুলো যাচাই করা ছিল এই পরীক্ষণের মূল লক্ষ্য। এছাড়া ঘটনাটির বিষয়বস্তু কী তাও এসব শিশুর কাছ থেকে জানতে চাওয়া হয়। এছাড়া সামাজিক যোগাযোগের আখ্যানমূলক বর্ণনা এবং ঘটনার যে পারম্পর্য সেটি তারা বলতে পারে কিনা তাও যাচাই করা হয়।

পরিশিষ্টে প্রযুক্ত ৫ নং  সারণি থেকে দেখা যায় যে, উক্ত পরীক্ষণে ভিডিওটি দেখানোর পর অটিস্টিক শিশুদেরকে উক্ত ভিডিও থেকে মোট ১১টি প্রশ্নের মাধ্যমে মোট ১৫৪টি সামাজিক ঘটনা নির্দেশক বিষয়াবলি জানতে চাওয়া হয়। এই ১৫৪টির মধ্যে অটিস্টিক শিশুরা মাত্র ৫১টির সঠিক উত্তর দিতে পেরেছে, শতকরা হিসেবে যা দাঁড়ায় মাত্র ৩৩%। নিচের ১২.৪ চিত্রে তা উপস্থাপন করা হলো।




গ্রাফচিত্র ১২.৪ : সামাজিক ঘটনা নিদের্শক বিষয়াবলি সম্পর্কে অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ

উল্লেখ্য, পূববর্তী পরীক্ষণের মতো এই পরীক্ষণেও উচ্চ-দক্ষ শিশুদের তুলনায় নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশুরা তাৎপর্যপূর্ণ ব্যর্থতা দেখিয়েছে, যা নিচের ১২.৫ নং চিত্রে প্রতিফলিত হয়েছে।




গ্রাফচিত্র ১২.৫ : সামাজিক ঘটনা নিদের্শক বিষয়াবলি সম্পর্কে উচ্চ-দক্ষ ও নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ

অটিস্টিক শিশুরা এই পরীক্ষণে যে দক্ষতা দেখিয়েছে এবং তাদের প্রদর্শিত দক্ষতার যে প্রকৃতি সেটি বিচার করে বেশ কিছু তাৎপর্যপূর্ণ ফলাফল লাভ করা সম্ভব হয়েছে। যে ভিডিওটি তাদের সামনে প্রদর্শন করা হয় সেখানে কিছু গুরুত্বপূর্ণ বিষয় ছিল। দুটি ছেলের মধ্যে এক ধরনের সম্পর্কের বিষয় ছিল। সম্পর্কটি অনেকটা পারিবারিক ছিল। তাই বলা যায়, যদিও তারা একই পরিবারে বসবাস করছে না কিন্তু তাদের মধ্যে আত্মীয়তার বন্ধন আছে। দুটি ছেলের সম্পর্ক কী ছিল– এই প্রশ্নের উত্তরে ২ জন শিশু ব্যতীত বাকি সবাই বলেছে 'ভাই'।

১ নম্বর পরীক্ষণে আমরা আলাদাভাবে যে চিহ্নগুলো দেখিয়েছি ২ নম্বর পরীক্ষণে সেসব চিহ্নের মধ্যে থেকে দুটি চিহ্নের ব্যবহার ছিল। অর্থাৎ এই ভিডিওটিতে একটি চরিত্র (বড় ভাই) ছোট ভাইকে কথা বলার সময় দুটি চিহ্ন ('চুপ করো', 'বাই') দেখিয়েছে। চিহ্ন দুটি কথোপকথনের সঙ্গে সঙ্গতিপূর্ণ ছিল। তারপর যখন অংশগ্রহণকারী শিশুদেরকে বলা হয়েছে এখানে কী কী চিহ্ন ছিল সেখানে অধিকাংশ শিশু তা বলতে ব্যর্থ হয়েছে। তবে চিহ্নের কথা বলতে না পারলেও প্রসঙ্গের কারণে তারা চিহ্ন দ্বারা কী বোঝানো হয়েছে তা তারা বলতে পেরেছে। উদাহরণস্বরূপ, শুধু একজন একটি চিহ্ন শিশু বলতে পেরেছে। অর্থাৎ মোবাইল ফোনে বড় ছেলে কথা বলার সময় ছোট ছেলেকে মুখে আঙুল দিয়ে চুপ থাকার কথা বলেছিল। সেটি উচ্চ-দক্ষ শিশু 'মহ' বলতে পেরেছে। কিন্তু বাকি শিশুরা বলতে পারেনি।

উক্ত ভিডিওচিত্রে ২টি চরিত্রের মধ্যে সৌজন্য-প্রকাশক কয়েকটি প্রতীকী চিহ্নের ব্যবহার ছিল। উদাহরণস্বরূপ, 'সালাম দেয়া', 'কোলাকুলি করা', 'হেন্ডশেক করা', 'ধন্যবাদ দেয়া', 'অভিনন্দন জানানো', 'আবার এসো', 'আল্লাহ হাফেজ' ইত্যাদি। এ বিষয়ে অংশগ্রহণকারী উচ্চ-দক্ষ ৮ জন অটিস্টিক শিশুর মধ্যে

Dhaka University Institutional Repository

৬ জনই বলতে পেরেছে। অন্যদিকে, নিম্ন-দক্ষ শিশুদের ১ জন সালাম দেয়ার কথা বলেছে। কারো সঙ্গে প্রথম দেখা হওয়ার পর যে সম্ভাষণ রীতি সেটি উচ্চ দক্ষ শিশুরা বলতে পারার কারণটি হচ্ছে, যেহেতু সমাজের বিভিন্ন সামাজিক পরিস্থিতিতে এই বিষয়টি তারা তাদের বাবা-মা,ভাই-বোন, আত্মীয়-স্বজনকে করতে দেখেছে এবং তারা নিজেরাও সেটি করে থাকে। সেজন্য তারা এটি বলতে সক্ষম হয়। ভিডিও চিত্রে বিদায় নেয়ার বেলায়,'বাই বাই' বলার সময় হাত দিয়ে একটি চিহ্নটি দেখানো হয়েছিল। 'পশ' এটিকে সঠিকাবে নির্দেশ করতে পেরেছে। এছাড়া বলা হয়েছিল 'আবার এসো', 'দেখা হবে', 'খোদা হাফেজ' ইত্যাদি। এক্ষেত্রে অংশগ্রহণকারী 'আর' বিদায় নেয়ার সময় উল্লিখিত ৪টি বিষয়ের একটিও না বলে সে বলেছে– 'চলে যেতে বলেছে'। কিন্তু' আবার দেখা হবে' বা 'আবার এসো' কেউই বলেনি। অন্যদিকে, একজন শিশু ('মহ') 'আল্লাহ হাফেজ' বলতে পেরেছে, কিন্তু বাকিরা পারেনি। কারণ তারা অভিজ্ঞতা থেকে দেখেছে যে, বিদায়ের সময় সাধারণত 'খোদা হাফেজ বা 'আল্লাহ হাফেজ' বলা হয়। একজন শিশু বলেছে 'আসি'। কিন্তু ভিডিওচিত্রে বিদায়ের সময় 'আসি' কথাটি বলা হয়নি, যদিও বাস্তব জীবনে বিদায়ের সময় আমরা অনেক সময় 'আসি' বলে থাকি। আসলে সেটি তারা প্রসঙ্গের ওপর নির্ভর করে বলেছে। তাহলে দেখা যাচ্ছে যে, প্রসঙ্গটি এক্ষেত্রে খুবই গুরুত্বপূর্ণ।

এছাড়া ভিডিও চিত্রটির একটি গুরুত্বপূর্ণ বিষয় ছিল। সেটি হলো, বড় ছেলেটি ছোট ছেলেকে জিজ্ঞেস করেছিল, 'স্কুলে আজ কী হয়েছিল?'। আসলে স্কুলে 'ক্লাস পার্টি' হয়েছিল। ক্লাসপার্টির বিষয়টি ৪ জন শিশু বলতে পেরেছে। বাকিরা বলতে পারেনি। অংশগ্রহণকারীদের ক্লাসপার্টি বিষয়টি বলতে পারার কারণ হলো, তাদের এ বিষয়ে অভিজ্ঞতা আছে। আমরা এই পরীক্ষণে সেসব শিশুকে নির্বাচন করেছি যারা পারিবারিক পরিবেশের বাইরে স্কুলে নিয়মিত যাওয়া-আসা করছে। ফলে স্কুলে যেসব অনুষ্ঠান পালিত হয় তাদের মধ্যে ক্লাসপার্টি অন্যতম একটি অনুষ্ঠান। যেহেতু তারা অংশগ্রহণ করে সে কারণে ৪ জন শিশু ক্লাসপার্টির বিষয়টি বলতে পেরেছে। ভিডিওতে একটি উপহারের প্রসঙ্গ ছিল। অর্থাৎ ছোট ছেলের জন্য বড় ছেলের মা একটি উপহার রেখেছিল। সেটি বড় ছেলে ছোট ছেলেটিকে দিল। এই উপহারের বিষয়টি ৬ জন শিশু বলতে সক্ষম হয়েছে। তবে এই ৬ জনের মধ্যে ৪ জন একে নির্দেশ করতে 'গিফট্' শব্দটি উচ্চারণ করেছে, আর বাকি ২ জন সরাসরি প্রদত্ত উপহারটির নাম অর্থাৎ 'বই' কথাটি বলেছে। এক্ষেত্রে যে বিষয়টি লক্ষণীয় তা হলো, উপহার বিষয়টি নির্দেশ করতে গিয়ে বড় ছেলেটি বাংলা শব্দ 'উপহার' এর পরিবর্তে ইংরেজি 'গিফট্' শব্দটি উচ্চারণ করেছে। কারণ 'উপহার' শব্দটি বললে এসব শিশু হয়তো বুঝতে পারতো না, যা তাদের উত্তর থেকে জানা সম্ভব হয়েছে। যেহেতু অংগ্রহণকারী শিশুরা শিক্ষিত মধ্যবিত্ত ও উচ্চ মধ্যবিত্ত পরিবারের সন্তান ছিল সে কারণে তারা বাংলা শব্দের পরিবর্তে ইংরেজি ব্যবহার করেছে, তারই প্রতিফলন এই পরীক্ষার ফলাফলে লক্ষ করা গেছে। মূলত পারিবারিকভাবে অভিজ্ঞতাসম্পন্ন বলে তারা উপহারের প্রসঙ্গটি বলতে পেরেছে। 'কী কারণে ছোট ছেলেটি খুশি হলো?' এই প্রশ্নের উত্তর ৫ জন পেরেছে। তারা বলেছে, উপহার পাওয়ার পর খুশি হয়। বাকিরা পারেনি। ভিডিওচিত্রের ঘটনা বিশ্লেষণে যেসব ঘটনা তাদের পূর্ববর্তী

Dhaka University Institutional Repository

অভিজ্ঞতার সাথে মিলে গিয়েছে, সেগুলোর বর্ণনায় তারা অধিকতর সফল। এই বিষয়টি অভিজ্ঞতার প্রভাবের সাথে সম্পর্কিত। সবমিলিয়ে এক্ষেত্রেও উচ্চ ও নিম্ন-দক্ষ সব অটিস্টিক শিশুরই ভাষিক প্রকাশে ব্যর্থতা লক্ষণীয়।

**ছ. ফলাফল পর্যালোচনা**

অটিস্টিক শিশুরা কেন সামাজিক যোগাযোগে অংশগ্রহণ করতে ব্যর্থ হয় উক্ত পরীক্ষণ থেকে তার যে সাধারণ ফলাফল আমরা পেয়েছি সেগুলো নিম্নরূপ–

এই পরীক্ষণে পারিবারিক বিষয়ের সাথে সম্পর্কিত যে সমস্ত ঘটনাপ্রবাহ ছিল সেগুলো অধিকাংশ শিশুরাই পেরেছে। অন্যদিকে, যে বিষয়গুলো তারা প্রতিনিয়ত দেখে, কিন্তু অভিজ্ঞতা অর্জন করতে পারে না সে বিষয়গুলো তারা বলতে পারেনি। ভিডিও চিত্রিত গল্পে ছোট ছেলেটির রাতে থাকার বিষয়ে কোনো উল্লেখ ছিল না। এটি উপলব্ধি করার বিষয় ছিল। কারণ সরাসরি রাতে অবস্থান করার বিষয়টি এখানে অনুপস্থিত। অব্যবহিত ঘটনার পর আমরা অনুমান করতে পারি যে, 'চলে গেছে'– অর্থাৎ ছেলেটি বাসায় রাতে অবস্থান করেনি। অব্যবহিত ঘটনাগুলো স্বাভাবিক শিশুরা অভিজ্ঞতা থেকে যেভাবে শিখে থাকে, অটিস্টিক শিশুরা সেটি পারে না। অর্থাৎ একটি ঘটনার পরিপ্রেক্ষিতে আরেকটি ঘটনা যৌক্তিকভাবে বিচার করার বিষয়টি স্বাভাবিক শিশুরা তাদের অভিজ্ঞতা থেকে বলতে পারে, কিন্তু অটিস্টিক শিশু এসব সামাজিক ঘটনার অভিজ্ঞতা লাভ করতে পারে না বলে প্রায় দুজন বাদে বাকি শিশুরা রাতে থাকার বিষয়টি বলতে ব্যর্থ হয়েছে। অর্থাৎ অধিকাংশ অটিস্টিক শিশু একটি যৌক্তিক ঘটনার পরিণতি হিসাবে অন্য আরেকটি কী বিষয় আসতে পারে, সেটি তারা বুঝতে পারে না। তাই ছোট ছেলেটির রাতে থাকার বিষয়টি তারা বলতে পারেনি। ফলাফল লাভের ক্ষেত্রে এটিকে আমরা বড় ধরনের প্রাপ্তি বলতে পারি।

অন্যদিকে, অংশগ্রহণকারী অটিস্টিক শিশু সামাজিক যোগাযোগের যে দক্ষতা দেখিয়েছে, সেখান থেকে এসব শিশুর ব্যক্তিগত পর্যবেক্ষণ সম্পর্কে প্রাথমিক ধারণা লাভ করা সম্ভব হয়েছে। উদাহরণস্বরূপ, অংশগ্রহণকারী **'মহ', 'নস', 'হন'** উচ্চ-দক্ষ শিশু এবং একেবারে স্বাভাবিক শিশুর কাছাকাছি। ফলে তারা অধিকাংশ প্রশ্নের সঠিক উত্তর দিয়েছে। কারণ তাদের বর্ণনামূলক সামর্থ্য (narrative ability) বেশ ভালো। অর্থাৎ ঘটনাটি প্রত্যক্ষ করার পর তারা সেই ঘটনাটি বর্ণনা করতে সক্ষম। আমরা যখন বলেছি, 'এই অটিস্টিক শিশুটির আখ্যানমুলক সামর্থ্য ভালো'—এর অর্থ হলো তারা ঘটনাটি দেখার পর তা মনে রাখতে পেরেছে অর্থাৎ তাদের স্মৃতিকোষে তা জমা ছিল। এক্ষেত্রে আমরা বলতে পারি, পরিবার বা সমাজ থেকে উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশুরা যে অভিজ্ঞতা সঞ্চয় করেছে, তারা পরবর্তীতে কোনো ঘটনার সাথে সেই অভিজ্ঞতাকে মিলাতে পেরেছে। তাহলে এখানে দেখা যাচ্ছে, যৌক্তিকভাবে একটি ঘটনার পর যখন আরেকটি ঘটনা ঘটে, সেটি অনুধাবন করার ক্ষমতা তাদের রয়েছে। আমরা আমাদের চারপাশের বস্তুজগৎ ও ভাবজগৎ থেকে বিভিন্ন অভিজ্ঞতা লাভ করি, উক্ত উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশুরাও তেমনি নানা ঘটনা থেকে অভিজ্ঞতা লাভ করেছে।

Dhaka University Institutional Repository

সে কারণে তাদের আখ্যানমূলক সামর্থ্য ভালো ছিল। সে কারণে সমস্ত উচ্চ-দক্ষ শিশু অধিকাংশ প্রশ্নের উত্তর দিতে সক্ষম হয়েছে।

তবে একথা ঠিক যে, উচ্চ-দক্ষ শিশুদের বর্ণনামূলক সামর্থ্য ভালো থাকা সত্ত্বেও তা স্বাভাবিক শিশুর মতো না। কারণ যখন গবেষক তাদের কাছ থেকে তথ্য সংগ্রহ করেছে তখন তারা স্বতঃস্ফূর্তভাবে তথ্য দিতে সমর্থ হয়নি, বরং তথ্যসংগ্রহকারী হিসেবে তাঁকে এসব শিশুর কাছ থেকে সঠিক তথ্য আদায় করে নিতে হয়েছে। অর্থাৎ যখন সার্বিকভাবে একটা ঘটনার সাথে আরেকটি ঘটনা যৌক্তিকভাবে মিলিয়ে মিলিয়ে বর্ণনা করা হয়, যেটি স্বাভাবিক শিশুরা করতে সক্ষম, সেটি অটিস্টিক শিশু স্বতঃস্ফূর্তভাবে করতে সক্ষম হয়নি। সে কারণে আমরা বলেছি, এসব শিশুর বর্ণনামূলক সামর্থ্য ভালো হলেও তা স্বাভাবিক শিশুর মতো নয়।

অন্যদিকে, যারা নিম্ন-দক্ষ শিশু তাদের বর্ণনামূলক সামর্থ্য একেবারেই ভালো নয়। এর পেছনে বেশ কিছু কারণ রয়েছে। আমরা সেসব নিম্ন-দক্ষ শিশুকে নির্বাচন করেছি, তারা বাচনিক। তারা নিয়মিতভাবে স্কুলে যায় এবং নানা সামাজিক অনুষ্ঠানেও অংশগ্রহণ করে। যেহেতু তারা স্কুলে যায়, সেহেতু বিভিন্ন ঘটনাসমূহ তারা প্রত্যক্ষ করে। কিন্তু বিভিন্ন ঘটনা প্রত্যক্ষ করার পর সেখান থেকে তারা অভিজ্ঞতা লাভ করতে অপারগ হয়। তাই আমরা বলতে পারি, এসব নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশু ২ নম্বর পরীক্ষণে প্রদর্শিত ঘটনার বর্ণনা করতে অপারগ হয়েছে।

তুলনামূলক দৃষ্টিকোণ থেকে বলা যায় যে, ভিডিওচিত্রের ঘটনা বর্ণনায় অর্থাৎ আখ্যানধর্মিতা বিশ্লেষণে উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশু নিম্ন-দক্ষদের তুলনায় অধিক সফল। এক্ষেত্রে অংশগ্রহণকারী 'মহ' সবচেয়ে বেশি সফল। সে ১১টি প্রশ্নের মধ্যে ৯টি প্রশ্নের সঠিক উত্তর দিতে সক্ষম হয়েছে। এছাড়া 'পশ' ৮টি, 'মহ' ও 'নস' ৬টি প্রশ্নের সঠিক উত্তর দিতে পেরেছে। কারণ, কোনো ঘটনার কার্যকারণ ব্যাখ্যার জন্য যে যৌক্তিক শৃঙ্খলা, পারম্পর্য ও ভাষিক যোগ্যতা বা অন্যভাবে বললে, আখ্যান-সামর্থ্য (narrative-ability) দরকার, তা উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশুদের বেশি।

তবে এ ধরনের ঘটনাপ্রবাহ বর্ণনার ক্ষেত্রে উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশুদের এই আপাত সফলতা স্বাভাবিক শিশুদের সমপর্যায়ের নয়। কেননা স্বাভাবিক শিশু কোনো সামাজিক ঘটনাপ্রবাহ বর্ণনায় যে যৌক্তিক পারম্পর্য ও শৃঙ্খলা বজায় রাখে অর্থাৎ গল্পের চরিত্রসমূহের– ক. সংলাপে সাড়া প্রদান, খ. কথোপকথনের মোড় ঘুরানো ও গ. সংলাপে সামঞ্জস্যের বিষয়গুলো স্মরণে রেখে একটির পর আরেকটি ঘটনা নিখুঁতভাবে বলে যেতে সক্ষম হয়, তা উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশুদের ক্ষেত্রে সম্ভব হয় না। এক্ষেত্রে একটি বিষয় মনে রাখতে হবে যে, স্বাভাবিক শিশু বয়স বৃদ্ধির সাথে সাথে যেভাবে ঘরের বাইরে গিয়ে বিভিন্ন সামজিক ঘটনার সাথে সম্পৃক্ত হয়, অটিস্টিক শিশুদের ক্ষেত্রে তা হয়ে ওঠে না। তাই বলা যায়, সামাজিক ঘটনাপ্রবাহ বর্ণনার ক্ষেত্রে উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশুদের ভাষিক সামর্থ্য নিম্ন-দক্ষদের তুলনায় বেশি হলেও তা স্বাভাবিক শিশুদের মতো নয়। এক্ষেত্রে দুটি কারণ বর্তমান। ১. অটিস্টিক শিশু নিজেরাই নিজেদের কল্পিত জগতে বসবাস করে

বলে ঘরের বাইরে যেতে চায় না। ২. সামাজিক নেতিবাচকতা এসব শিশু বাইরের জগতের সঙ্গে সম্পর্ক গড়ে তুলতে অপারগ হওয়ার কারণে অনেক মা-বাবা তাদের অটিস্টিক সন্তানকে ঘরের বাইরে পাঠাতে স্বাচ্ছন্দ্যবোধ করেন না। ফলে, তাদের মধ্যে সামাজিক চেতনা এবং অভিজ্ঞতা-সম্পৃক্ত সামাজিক ঘটনা বর্ণনা বিষয়ক আখ্যান-সামর্থ্যও (narrative ability) পরিপূর্ণরূপে বিকশিত হয় না।

অটিস্টিক শিশু কেন সামাজিক যোগাযোগে ঘাটতি প্রদর্শন করে তার আরও কিছু কারণ রয়েছে। উদাহরণস্বরূপ, সামাজিক যোগাযোগের বিভিন্ন প্রসঙ্গ থাকে এবং সেগুলো তারা সবসময় প্রত্যক্ষ করে থাকে। প্রত্যক্ষ করা সত্ত্বেও ঐ প্রসঙ্গে গিয়ে সমাজের একটি চরিত্র হিসাবে তারা সেখানে অংশগ্রহণ করতে পারে না, যেমন– স্বাভাবিক শিশুরা একটি নির্দিষ্ট বয়সের পরে স্কুলে যাওয়া থেকে শুরু করে সব জায়গায় সামাজিক যোগাযোগের একটি অংশ হয়ে ওঠে। ফলে যে কোনো সামাজিক যোগাযোগে তারা এক একটি চরিত্র হিসাবে অংশ নেয় এবং এই বিষয়গুলোতে দক্ষতা লাভ করে। অন্যদিকে, অটিস্টিক শিশুদের বাবা-মায়েরা তাদের সন্তানদের নিয়ে দুশ্চিন্তায় থাকেন। কারণ তারা মনে করেন, যেহেতু পারিবারিক ও সামাজিক যোগাযোগ করতে তাদের সন্তান সঠিকভাবে সক্ষম নয়, সে কারণে এসব শিশুকে সামাজিক বিভিন্ন কর্মকাণ্ড থেকে বিরত রাখা হয়। এর পেছনে কারণ হলো এক ধরনের সামাজিক বিধি-নিষেধ (social taboo)। অনেক মা-বাবা মনে করেন,'তাদের সন্তান অটিস্টিক'– এ কথা সমাজে জানাজানি হলে তারা অসম্মানিত হবেন। সেজন্য বিভিন্ন সামাজিক অনুষ্ঠান ও পর্বে তাদেরকে অংশগ্রহণ করতে দেয়া হয় না। পাশাপাশি, একজন অটিস্টিক শিশু নিজেই সামাজিক যোগাযোগ করতে পছন্দ করে না। অর্থাৎ সে পারিবারিক গণ্ডির বাইরে স্বতঃস্ফূর্তভাবে সামাজিক যোগাযোগ করার দক্ষতা অর্জন করতে অপারগ হয়। সে কারণে বলা হয় অটিস্টিক শিশু হচ্ছে সেই শিশু, যে এক ধরনের পারিবারিক ও সামাজিক গণ্ডির মধ্যে বসবাস করে। তাই সার্বিক ফলাফল বিশ্লেষণ করে আমরা বলতে পারি, এই ভিডিওচিত্রের মধ্যে যে সামাজিক যোগাযোগের বিষয়টি রূপায়িত হয়েছে সেটির বর্ণনার ক্ষেত্রে তারা তাৎপর্যপূর্ণভাবে ঘাটতি দেখিয়েছে। সার্বিকভাবে এটিকে মূল্যায়ন করে দেখা গেল যে, সামাজিক বা পারিবারিক ঘটনা বলার ক্ষেত্রে তাদের দক্ষতা স্বাভাবিক শিশুর মতো নয়। এমনকি যারা উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশু তাদের ভাষিক দক্ষতা স্বাভাবিক শিশুর কাছাকাছি হলেও, সামাজিক যোগাযোগ করার ক্ষেত্রে তাদেরও ঘাটতি রয়েছে।

এই পরীক্ষণে দেখা গেছে যে, ৭ জন নিম্ন দক্ষ শিশুর মধ্যে ৪ জন একটি প্রশ্নের উত্তর ব্যতীত অন্য কোনো প্রশ্নেরই উত্তর দিতে পারেনি। 'সন' এই পরীক্ষণের কোনো প্রশ্নের উত্তর দিতে সক্ষম হয়নি। নিম্ন-দক্ষ শিশুদের সবাই ঘটনার বর্ণনা দিতে পুরোপুরিভাবে অপারগ হয়েছে। পাশাপাশি, নিম্ন-দক্ষ 'আল'-এর ক্ষেত্রে দেখা গেছে যে, সে ইংরেজিতে যত দক্ষ, বাংলায় তত দক্ষ নয়। একই সঙ্গে 'আল' অটিস্টিক স্যাভান্ট হওয়া সত্ত্বেও তার বর্ণনামূলক সামর্থ্য একেবারেই নেই। কারণ সে নিম্ন-দক্ষ শিশু। অংশগ্রহণকারী 'ধর' উচ্চ-দক্ষ শিশু হওয়া সত্ত্বেও সামাজিক ঘটনাপ্রবাহ বর্ণনায় ব্যর্থ হয়েছে। তার এই ব্যর্থতার কারণ হিসাবে বলা

Dhaka University Institutional Repository

যায় যে, সে স্কুলের সমাপনী পরীক্ষার প্রস্তুতি নিচ্ছিল। আমরা অনুমান করতে পারি, যেহেতু সে পরীক্ষার প্রস্তুতি নিতে ব্যস্ত ছিল, সে কারণে সে এই পরীক্ষণে মনোনিবেশ করতে পারেনি। ফলে স্বাভাবিক শিশুরা বিভিন্ন ঘটনা প্রবাহকে পূর্ববর্তী অভিজ্ঞতা থেকে মিলিয়ে যতটা প্রকাশ করতে পারে এবং স্মৃতিকোষকে যতটা ব্যবহার পারে, অটিস্টিক শিশুরা তা পারে না। অর্থাৎ অটিস্টিক শিশু স্বাভাবিক শিশুর মতো তাদের স্মৃতিকোষকে সঠিকভাবে ব্যবহার করে দুটি বা তার অধিক কাজ একসঙ্গে করতে পারে না। আর পারে না বলেই তারা অটিস্টিক শিশু।

*ছ.১ সাধারণ ফলাফল*

ক. সামাজিক ঘটনাময়তার ফলাফল, কার্যকারণ ও যৌক্তিকতা বিশ্লেষণে অটিস্টিক শিশু তাৎপর্যপূর্ণভাবে অসফল।

খ. অটিস্টিক শিশু পারিবারিক গণ্ডির বাইরে কোনো সামাজিক যোগাযোগে অংশগ্রহণ করে না বলে তারা এসব যোগাযোগ কর্মকাণ্ডের এক একটি চরিত্র হয়ে ওঠতে পারে না। এর কারণ মূলত দু-রকম–

১. এ ধরনের শিশুরা সামাজিক ক্ষেত্রসমূহ পছন্দ করে না।
২. পিতা-মাতা তাদেরকে যে কোনো সামাজিক কর্মকাণ্ডে পাঠাতে স্বাচ্ছন্দ্যবোধ করে না। কারণ এতে করে সামাজিকভাবে তারা নিগৃহীত হতে পারে।

**১২.৩.৩ পরীক্ষণ–৩**

***ক. শিরোনাম* : গল্প কথন।**

গল্প কথন পরীক্ষণটি অটিস্টিক শিশুদের গল্প শ্রবণ-পূর্বক তাদের ভাষিক সামর্থ্য ও আখ্যান-সক্ষমতা পরিমাপ বিষয়ক পরীক্ষণ। এই পরীক্ষণে উপরি-উক্ত বিষয়ে উপাত্ত সংগ্রহের ক্ষেত্রে তাদের স্মৃতি-দক্ষতাকে কাজে লাগানো হয়েছে। মূলত দর্শন-নির্ভর কোনো প্রতিমা অভিব্যক্তি নয়, বরং তাদের প্রতীকী অভিব্যক্তি ও শ্রবণ অভিজ্ঞতাই এখানে চালিকাশক্তি হিসেবে কাজ করেছে।

খ. *উদ্দেশ্য* : গল্প কথন-শ্রবণ পরবর্তী অটিস্টিক শিশুদের স্মৃতিশক্তি, বর্ণনামূলক সামর্থ্য ও সংবেদনশীল শব্দকোষের প্রকৃতি কী তা যাচাই করা।

গ. *অংশগ্রহণকারী ও প্রতিষ্ঠান* : বাংলাদেশ অটিজম ওয়েলফেয়ার ফাউন্ডেশন ও সোয়াকের ১৬ জন অটিস্টিক শিশু (৮ জন উচ্চ-দক্ষ ও ৮ জন নিম্ন-দক্ষ)

ঘ. *বয়স ও লিঙ্গ* : ১৫-১৮, ছেলে ১২ জন ও মেয়ে ৪ জন

ঙ. *গবেষণা উদ্দীপক* : এই পরীক্ষণে নির্বাচিত শিশুদের একটি গল্প বলা হয়। গল্পটি বাংলাভাষী সমাজ-সংস্কৃতির সাথে সঙ্গতিপূর্ণ। এটি হচ্ছে নিম্নরূপ–

> মিম ও তার মা গ্রামের বাড়ি বেড়াতে যায়। বেড়াতে যাওয়ার সময় তাদের গাড়িতে অন্য একটি গাড়ির ধাক্কা লেগে মিমের মায়ের মাথা ফেটে রক্ত বের হয়ে যায়। তারপর তাকে হাসপাতালে নেওয়া হয়। ডাক্তার মিমের মাকে চিকিৎসা করান। কিন্তু মিমের মা তিন দিন হাসপাতালে থাকার পর মারা যান। মিমের মাকে গ্রামের বাড়িতে নিয়ে যাওয়া হয় এবং সেখানে কবর দেয়া হয়। মিম কবরের কাছে গিয়ে তার মার জন্য অনেক কাঁদে।

চ. *উপাত্ত সংগ্রহ প্রক্রিয়া*

৩ নম্বর পরীক্ষণটি যেহেতু গল্প কথন ছিল সে কারণে এটি ল্যাপটপে প্রদর্শন করার কোনো সুযোগ ছিল না। ফলে প্রত্যেক শিশুকে আলাদাভাবে একটি গল্প বলা হয়। তারা প্রথমে গল্পটি শ্রবণ করে। তারপর তাদেরকে সহায়ক কিছু প্রশ্ন করা হয় এবং উত্তর জানতে চাওয়া হয়। উত্তর পাওয়ার জন্য যেসব প্রশ্ন করা হয় সেগুলো নিম্নরূপ–

১. গল্পের মেয়েটির নাম কী ছিল?
২. মিম কোথায় যাচ্ছিল?
৩. যাওয়ার সময় রাস্তায় কী ঘটেছিল?
৪. দুর্ঘটনায় কার মাথা ফেটে গিয়েছিল?
৫. মিমের মার মাথা ফেটে যাওয়ার পর কোথায় নিয়ে যাওয়া হয়েছিল?
৬. হাসপতালে তিনি কয়দিন ছিলেন?
৭. হাসপাতালে থাকার পর মিমের মা কি বেঁচেছিল?
৮. তখন মিমের মাকে কোথায় নিয়ে যাওয়া হলো?
৯. গ্রামের বাড়ি নিয়ে তাঁকে কী করা হলো?
১০. মিম তখন কী করছিল?

অটিস্টিক শিশুদের কাছ থেকে যেসব উত্তর পাওয়া যায় তারই আলোকে নিম্নোক্ত ফলাফল উপস্থাপন ও বিশ্লেষণ করা হলো।

*চ. ফলাফল উপস্থাপন*

গল্প কথন পরবর্তী প্রশ্নের উত্তরে অংশগ্রহণকারী অটিস্টিক শিশুরা যে দক্ষতা দেখিয়েছে তা পরিশিষ্টে উল্লিখিত ৫ নং সারণিতে উল্লেখ করা হলো।

এই পরীক্ষণে আমরা শিশুদের একটি গল্প বলেছি যা শুনে শিশুদের বলতে হয়েছে গল্পটির ঘটনা ও চরিত্র সম্পর্কে। এই পরীক্ষণে ঘটনা বর্ণনার ক্ষেত্রে কোনো ভিডিও প্রদর্শন করা হয়নি। তাই তাদেরকে গল্পটি শোনার ওপরই নির্ভর করতে হয়েছে। অর্থাৎ ছবি বা প্রতিমা অভিব্যক্তি তাদের সাহায্য করেনি, প্রতীকী অভিব্যক্তির ওপর নির্ভর করতে হয়েছে। এই পরীক্ষণে দৃশ্যময়তা ছিল না। কোনো ঘটনাকে দেখে যত সহজে শিশুরা সে সম্পর্কিত উত্তর দিতে পারে, কিন্তু সেটি না করে বরং এক ধরনের প্রতীকী অভিব্যক্তি অর্থাৎ ঘটনার বর্ণনা শুনে তারা কীভাবে তাদের স্মৃতিকোষে ধারণ করতে পারে, সেটি জানতে চাওয়া হয়। আমরা জানি, গল্পের মধ্যে একটি ঘটনার শুরু, পারম্পর্য, বিস্তার ও শেষ থাকে। অর্থাৎ গল্প বলার এই ধারাবাহিকতা বা ক্রমপর্যায়ের ক্ষেত্রে তারা কীরকম দক্ষতা দেখিয়েছে সেটি জানতে চাওয়া হয়। আরো জানতে চাওয়া হয় গল্পের মধ্যে যে দুটি চরিত্র ছিল তাদের নাম। অটিস্টিক শিশুরা এগুলো তাৎক্ষণিকভাবে শুনে মনে রাখতে পারে কিনা এবং ক্রমানুসারে তারা তা বলতে পারে কিনা, তা আমরা তাদের কাছ থেকে বের করতে চেয়েছি। পাশাপাশি, আমরা তাদের কাছ থেকে আরও জানতে চেয়েছি, এই গল্পে কিছু সংবেদনশীল শব্দ ছিল সেগুলো তারা বলতে সক্ষম কিনা। এক্ষেত্রে দেখা গেছে যে, অংশগ্রহণকারী শিশুদের মধ্যে অনেকেই এগুলো তাদের স্মৃতিকোষে জমা রাখতে পেরেছে। অর্থাৎ এই পরীক্ষণের মূল উদ্দেশ্য ছিল গল্প কথনের মাধ্যমে অটিস্টিক শিশুদের স্মৃতিশক্তি, বর্ণনামূলক সামর্থ্য ও সংবেদনশীলতার প্রকৃতি কেমন তা জানা।

স্মৃতি অভীক্ষার ক্ষেত্রে অর্থাৎ নাম বলার ক্ষেত্রে উচ্চ-দক্ষ শিশুরা সফল হয়েছে। স্মৃতি অভীক্ষার ক্ষেত্রে নাম বলাটা অনেক সহজ হলেও অংশগ্রহণকারী 'শভ' ও 'মহ' সফল হতে পারেনি। অন্যদিকে, 'শব' নিম্ন দক্ষ শিশু হওয়া সত্ত্বেও নাম বলার ক্ষেত্রে সফল হয়েছে। এই পরীক্ষণে ৭ জন নিম্ন-দক্ষ শিশুর মধ্যে ৫ জনই গল্প কথন দক্ষতায় মারাত্মক রকমের ঘাটতি দেখিয়েছে। গল্পটি শোনার পর তারা কোনো উত্তর করতে পারেনি। উদাহরণস্বরূপ, 'শব' গল্পটি শুনেছে এবং শোনার পর বলার চেষ্টা করেছে। আশানুরূপ উত্তর না পাওয়ার কারণে তাকে বার বার সাহায্য করার পর সামান্য কিছু উত্তর পাওয়া গেছে। অর্থাৎ কথিত গল্প শোনার পর উত্তর প্রদানের ক্ষেত্রে তার ঘাটতি রয়েছে। এক্ষেত্রে 'ইফ', 'আল' ও 'হস' সবচেয়ে বেশি ঘাটতি লক্ষ করা গেছে। গল্প শ্রবণ এবং উত্তর দেয়ার ক্ষেত্রে তারা মনোযোগী হতে পারেনি। অর্থাৎ গল্প যে শ্রবণ করতে হয় সেই সামর্থ্য তাদের মধ্যে গড়ে ওঠেনি। 'আউ'-এর গল্প বর্ণনার দক্ষতা সবচেয়ে ভালো ছিল। 'সন' মোটামুটি গল্প বর্ণনার ক্ষেত্রে দুটি প্রশ্নের সঠিক উত্তর প্রদান করতে সমর্থ হয়েছে। 'আল'-এর ক্ষেত্রে আমরা লক্ষ করেছি যে, সে মনোযোগ দিয়ে শুনতে চেষ্টা করেছে। কিন্তু গল্প শোনার পর তা আত্মস্থ করে উত্তর দেয়ার তার সামর্থ্য জন্মায়নি। তাকে আমরা সহায়তা করেও কোনো প্রশ্নের উত্তর পাইনি।

গল্পের ঘটনাপ্রবাহ বর্ণনার ক্ষেত্রে উচ্চ-দক্ষ শিশু নিম্ন-দক্ষদের তুলনায় অপেক্ষাকৃত বেশি সফল হয়েছে। উদাহরণস্বরূপ, 'আউ' গ্রামের বাড়ি না বলে 'দেশের বাড়ি', দুর্ঘটনার পরিবর্তে 'ব্যথা পেল', 'হাসপাতালে নেয়া হলো', 'মরে গেল' ইত্যাদি বলতে পেরেছে। কিন্তু এই গল্পের মধ্যে যে আরও কিছু ঘটনা ঘটেছিল,

Dhaka University Institutional Repository

যেমন– 'কার মাথা ফেটেছিল?', 'হাসপাতালে কেন নেয়া হলো?' সে বিষয়গুলো সে বলতে পারেনি। অর্থাৎ বেশি স্মৃতি ধারণ করে তা বর্ণনা করার ক্ষেত্রেও সে সফল হতে পারেনি। আবার সংবেদনশীল ৩টি শব্দের মধ্যে ১টি শব্দ সে বলতে পেরেছে। ঘটনার একটি চরিত্র মিম কেন কাদলো?, এক্ষেত্রে কী ঘটেছিল? – এসব বিষয় সে বলতে পারেনি। অংশগ্রহণকারী 'মহ', ও 'মর' শতকরা ১০০ ভাগ সফল। 'ধর', 'পশ' 'হন', স্মৃতি শক্তি পরীক্ষা ও ঘটনার পারম্পর্য বর্ণনায় অন্যদের তুলনায় অনেক ভালো। 'ধর' আগের পরীক্ষণে সফল না হলেও এই পরীক্ষণে যথেষ্ট সফলতার পরিচয় দিয়েছে। ১টি বাদে প্রতিটি প্রশ্নের উত্তর সে অত্যন্ত চমৎকারভাবে বলতে সক্ষম হয়েছে। অর্থাৎ তারা ঘটনার পারম্পর্য সঠিকভাবে বজায় রেখে তা বর্ণনা করতে সমর্থ হয়েছে। উদাহরণস্বরূপ, গ্রামের বাড়ি/দেশের বাড়ি>নানুর বাড়ি>দুর্ঘটনা>ব্যথা পাওয়ার পর মাথা ফেটে গেল>মাথা ফাটার পর হাসপতালে নেয়া হলো>হাসপাতালে তিনদিন থাকার পর মারা গেল ইত্যাদি পারম্পর্যগুলো তারা বজায় রেখে বলতে সক্ষম হয়। অর্থাৎ গল্প শুনে গল্পের ঘটনাগুলো তাৎক্ষণিকভাবে স্মৃতিশক্তির সংরক্ষণের ক্ষেত্রে এরা নিম্ন-দক্ষদের চাইতে অনেক ভালো। তবে এদের মধ্যে 'মর','মহ' এবং 'ধর' হচ্ছে সবচেয়ে ভালো। 'মর' গল্পের মেয়েটির নাম বলার সঙ্গে ঘটনার পারম্পর্যগুলো মনে রাখতে পেরেছে। ঘটনাপ্রবাহ পরীক্ষার ক্ষেত্রে 'মর', 'মহ' ও 'ধর'-এর দক্ষতা সবচেয়ে বেশি। 'আউ' আমাদের সাহায্য নিয়ে বলার চেষ্টা করেছে কিন্তু সেটি সন্তোষজনক ছিল না। 'নস' ঘটনাপ্রবাহ পরীক্ষার ক্ষেত্রে সফলতা দেখিয়েছে। সে ঘটনার পারম্পর্যগুলো ভালোভাবে বলতে পেরেছে। তবে কয়েকটি ক্ষেত্রে সে বলতে পারেনি, যেমন–মিম এবং মিমের মা গাড়িতে যাচ্ছিল, না হেঁটে যাচ্ছিল সেটি সে বলতে পারেনি। অর্থাৎ স্মৃতি উপস্থাপনার ক্ষেত্রে সে ব্যর্থ হয়েছে। 'পশ' স্মৃতি পরীক্ষায় এবং ঘটনাপ্রবাহ বর্ণনার ক্ষেত্রে যৌক্তিকভাবে উপস্থাপন করতে পেরেছে। গ্রামের বাড়ি না বলে 'নানুর বাড়ি' বলেছে। তবে গ্রামের বাড়ির সঙ্গে নানুর বা দাদুর বাড়ির যে একটি সম্পর্ক রয়েছে এটি তার অভিজ্ঞতার মধ্যে ছিল এবং সেই ধারণা থেকে সে তা বলছে। অন্যদিকে, 'আর' গ্রামের বাড়ি না বলে লক্ষ্মীপুর বলেছে। তারপর কপাল ফেটে যাওয়া, হাসপাতালে নিয়ে যাওয়া, হাসপাতালে ২ দিন থাকা, তারপর মারা যাওয়া এবং মারা যাওয়ার পর গ্রামের বাড়ি নিয়ে যাওয়া ইত্যাদি ঘটনার পারম্পর্য সে বলতে সক্ষম হয়। যৌক্তিকভাবে ঘটনার পারম্পর্য উপস্থাপনার ক্ষেত্রে 'পশ' মোটামুটি সফল। তবে সে কেবল হাসপাতালে ৩ দিন অবস্থান করার ক্ষেত্রে ২ দিন বলেছে। 'শভ' উচ্চ-দক্ষ শিশু হলেও সে কিছুটা ধীর প্রকৃতির। তার উপলব্ধির স্তরটি একটু ধীরে ধীরে ঘটে। সেজন্য সে প্রশ্ন করার পর কিছুটা সময় নিয়ে উত্তর দেয়। স্মৃতি পরীক্ষায় প্রথমে সে ভুল বলেছিল, পরে সাহায্য নিয়ে উত্তীর্ণ হয়েছে। ঘটনাপ্রবাহ পরীক্ষায় তাকে সাহায্য করতে হয়েছিল। রাস্তায় কী ঘটেছিল, হাসপাতালে কাকে নেয়া হলো, কে মারা গেল ইত্যাদি ঘটনার পারম্পর্য রক্ষায় সে বেশি সফল হতে পারেনি। হাসপাতালে নেয়ার পর মানুষ যে ভালো থাকে না এ বোধটি বা যৌক্তিক চেতনাটি তার মধ্যে বিকশিত হয়নি। কারণ হাসপাতালে নেয়ার পর মিমের মা কেমন ছিল এ প্রশ্নের উত্তরে সে বলেছে 'ভালো ছিল'। সুতরাং, আমরা বলতে পারি, অংশগ্রহণকারী উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশুরা গল্প শ্রবণ এবং শ্রবণের পর উত্তর দেয়ার ক্ষেত্রে অধিক দক্ষতা

Dhaka University Institutional Repository

দেখিয়েছে, যদিও ব্যক্তিগতভাবে এদের দক্ষতার মাত্রাগত পার্থক্য রয়েছে। এই পরীক্ষায় আরেকটি গুরুত্বপূর্ণ বিষয় হলো গল্পের মধ্যে কয়েকটি সংবেদনশীল শব্দ ছিল। সে সম্পর্কে তাদের দক্ষতা যাচাই করা হয়। গল্পের এই সংবেদনশীল শব্দ বলার অংশে অধিকাংশ উচ্চ-দক্ষ শিশু পুর্বের পরীক্ষণের মতো সফল হয়েছে। তবে নিম্ন-দক্ষ শিশু 'শব', 'অন', 'আল', 'হস' ও 'সন' সংবেদনশীল শব্দ উপলব্ধির ক্ষেত্রে ব্যর্থতা দেখায়।

**জ. ফলাফল পর্যালোচনা**

এই পরীক্ষণে অটিস্টিক শিশুদের ব্যর্থতা ও সফলতার কারণ হিসাবে বলা যায়, গল্প কথন প্রক্রিয়াটি শব্দ শ্রবণ বিষযক প্রতীকী চিহ্নের মাধ্যমে তাদেরকে অনুধাবন করতে হয়েছে। প্রতীকী চিহ্ন অনুধাবন ও আয়ত্তীকরণ কঠিন বলে নিম্ন-দক্ষ শিশুদের প্রায় সবাই ব্যর্থতা প্রকাশ করেছে। এছাড়া তারা পূর্বের তথ্যের সঙ্গে নতুন তথ্যের সংযোগ ঘটাতে পারে না বলেও ঘটনার বর্ণনা করতে অপারগ হয়। কারণ এই পরীক্ষণে প্রথমে গল্পটি বলা, তারপর শোনা এবং শোনার পর সেই ঘটনাটি তারা তাদের অনুধাবন ও সংবেদন প্রক্রিয়ার মধ্যে ধারণ করতে পারেনি। সে কারণে নিম্ন-দক্ষ শিশুরা গল্পের বর্ণনা দিতে ব্যর্থ হয়। অন্যদিকে, যারা সফলতা দেখিয়েছে তারা প্রায় সবাই উচ্চ-দক্ষ শিশু। এই সফলতার কারণ হিসাবে বলা যায় যে, অংশগ্রহণকারী প্রতিটি উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশুর গড় বয়স ১৬.৫। সুতরাং বয়সের একটা পরিপক্বতা তাদের মধ্যে রয়েছে। তারা নিয়মিতভাবে স্কুলে আসে, স্কুলে তাদেরকে নিয়মিতভাবে সামাজিকীকরণ প্রক্রিয়া উন্নয়নের জন্য ইন্টারভেনশন দেয়া হয়। এছাড়া এদের মধ্যে অনেকেই বিভিন্ন সামাজিক অনুষ্ঠানেও অংশগ্রহণ করে। এসব কারণে তারা সফল হয়েছে বলে মনে করা হয়। কিন্তু, একই প্রক্রিয়ার মধ্যে নিম্ন-দক্ষ শিশুরা দীর্ঘদিন যাবৎ থাকা সত্ত্বেও আশানুরূপ সফলতা দেখাতে পারেনি।

সর্বোপরি, ওপরের আলোচনার পরিপ্রেক্ষিতে এই দু-ধরনের অটিস্টিক শিশুদের ফলাফলের যে বিভিন্ন অভীক্ষাগত পার্থক্য বিদ্যমান তা নিচে পর্যায়ক্রমে প্রদান করা হলো।

*জ.১ স্মৃতি অভীক্ষা*

কোনো গল্প শোনার পর তা আবার বলার ক্ষেত্রে স্মৃতি অভীক্ষার প্রয়োজন রয়েছে। এক্ষেত্রে উচ্চ-দক্ষরা বেশি সফল হয়েছে। তবে কয়েকজন নিম্ন-দক্ষ শিশু যেমন– 'শব' ও 'শম' সফল হলেও বাকি ৫ জন নিম্ন-দক্ষ শিশু মারাত্মক রকমের ব্যর্থতা দেখিয়েছে।

*জ.২ বিষয়ভিত্তিক ও ঘটনা পরম্পরা অভীক্ষা*

গল্পের ঘটনাপ্রবাহ বলার কৌশল অর্থাৎ চরিত্রের ক. সংলাপে সাড়া প্রদান, খ. কথোপকথনের মোড় ঘুরানো এবং গ. সংলাপের সামঞ্জস্যের বিষয়গুলো মনে রেখে বলার ক্ষেত্রে উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশুরা অনেক বেশি সফলতা দেখিয়েছে।

*জ.৩ সংবেদনশীল শব্দ দক্ষতা যাচাই*

গল্পে উল্লিখিত বেশ কিছু সংবেদনশীল শব্দ (কান্না, দুঃখ, কষ্ট) পুনরায় বলার ক্ষেত্রেও একইভাবে উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশুরা বেশি সফল হয়েছে। অন্যদিকে, 'শব', 'অন', 'আল', 'হস' ও 'সন' এসব নিম্ন-দক্ষ শিশু এক্ষেত্রে সম্পূর্ণ ব্যর্থতা প্রদর্শন করেছে।

*জ.৪ অন্যান্য*

এই পরীক্ষণে যেহেতু গল্পের ঘটনা উপস্থাপনে অটিস্টিক শিশুদের প্রতিমা অভিব্যক্তি নির্ভর না করে বরং শ্রবণ দক্ষতা বা প্রতীকী অভিব্যক্তির ওপর নির্ভর করতে হয়, সেজন্য গল্পের পরম্পরা উপস্থাপনে দুই ধরনের অটিস্টিক শিশুই পূর্ববর্তী পরীক্ষণের চেয়ে বেশি ঘাটতি দেখিয়েছে।

শ্রুতি-নির্ভর এই পরীক্ষণে ঘটনার পারম্পর্য বর্ণনায় নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশু উচ্চ-দক্ষদের তুলনায় অনেক বেশি বৈকল্য দেখিয়েছে। অধিকাংশ ক্ষেত্রে নিম্ন-দক্ষরা যুক্তি ও বুদ্ধি দিয়ে গল্পের বর্ণনায় ব্যর্থ হয়েছে।

*জ.৫ সাধারণ ফলাফল*

ক. নামের প্রসঙ্গটি উচ্চ-দক্ষ শিশুদের সবাই বলতে পারলেও নিম্ন-দক্ষদের অনেকে বলতে পারেনি।

খ. ঘটনাপ্রবাহের পারম্পর্যের ক্ষেত্রে নিম্ন-দক্ষ শিশুরা একেবারেই সফল হতে পারেনি।
গ. যারা নিয়মিত স্কুলে যায় ও ইন্টারভেনশন প্রক্রিয়ার মধ্যে আছে তারা অধিকতর সফল হয়েছে।
ঘ. ভিন্ন ভিন্ন প্রতিবেশ উচ্চ ও নিম্ন-দক্ষ উভয় ধরনের শিশুর দক্ষতা প্রদর্শনে পার্থক্য লক্ষ করা গেছে।
ঙ. নিম্ন-দক্ষ শিশুরা যুক্তি ও বুদ্ধি দিয়ে গল্পের বর্ণনা করতে ব্যর্থ হয়।
চ. ছবি বা প্রতিমা চিহ্নের ক্ষেত্রে উভয় ধরনের শিশুরা যতটা সফল, প্রতীকী চিহ্নের ক্ষেত্রে তারা ততটা সফল নয়।
ছ. গল্পটি বর্ণনার ক্ষেত্রে যে মানসিক সামর্থ্যের প্রয়োজন সেটি উচ্চ-দক্ষ শিশুদের মধ্যে আংশিকভাবে বিদ্যমান থাকলেও নিম্ন-দক্ষ শিশুদের মধ্যে ছিল না।

বিভিন্ন ভাষায় অটিস্টিক শিশুদের নিয়ে উপস্থাপিত পূর্ববর্তী অনেক গবেষণাকর্মের ফলাফল ওপরে উল্লিখিত ফলাফলের সঙ্গে সঙ্গতিপূর্ণ। অর্থাৎ অন্যান্য গবেষণাকর্মের মতো বর্তমান গবেষণায়ও অটিস্টিক শিশুদের সামাজিক যোগাযোগের ঘাটতির বিভিন্ন মাত্রাটি প্রতিফলিত হয়েছে। সারা পৃথিবীর বিভিন্ন ভাষিক পরিমণ্ডলে অটিস্টিক শিশুরা যে সামাজিক যোগাযোগ ও প্রায়োগিক বৈকল্য প্রদর্শন করে অটিজম বিশেষজ্ঞরা গবেষণার মাধ্যমে সেটি প্রমাণও করেছেন।

তবে ওপরের ৩টি পরীক্ষণের মধ্যে প্রথম ২টি পরীক্ষণ নিয়ে অতীতে তেমন কোনো গবেষণাকর্ম নজরে না আসলেও তৃতীয়টি অর্থাৎ গল্প কথন (story-telling) কৌশল নিয়ে অন্যান্য ভাষায়ও বেশ কিছু গবেষণা সম্পাদিত হয়েছে এবং বর্তমান গবেষণার ফলাফলের সাথে ঐ গবেষণাকর্মের ফলাফলের সাদৃশ্য রয়েছে। উদাহরণস্বরূপ, ব্যারেন-কোহেন (Baron-Cohen, 2000) এবং লাভল্যান্ড ও তাঁর সহকর্মীদের (Loveland et al., 1990) গবেষণাকর্মের কথা এখানে উল্লেখ করা যায়। বিশেষ করে, লাভল্যান্ড ও তাঁর সহকর্মীদের (Loveland et al., 1990) সম্পাদিত গবেষণাকর্মে অটিস্টিক শিশুদের বর্ণনামূলক সামর্থ্য জানার জন্য কয়েকটি গল্প বলার পর পুনরায় যখন তাদেরকে তা বর্ণনা করতে বলা হয়, তখন দেখা যায় যে, তাদের মধ্যে কেউ কেউ গল্পটি পুনরায় বলতে পারলেও গল্পের বর্ণনাভঙ্গিতে প্রয়োগগত ঘাটতি ছিল। বর্তমান এই গবেষণায়ও সেরকম ঘাটতি ও অসামর্থ্য লক্ষণীয়।

### ১২.৪ অটিস্টিক শিশুদের সামাজিক যোগাযোগে ব্যর্থতার কারণ

মানব মস্তিষ্কের লিম্বিক প্রক্রিয়া (limbic system)-র অভ্যন্তরে অ্যামিগডালা নামক অঞ্চলটি সামাজিক ও আবেগীয় আচরণ নিয়ন্ত্রণ করে। অটিস্টিক শিশুদের অ্যামিগডালার ত্রুটির কারণে তাদের মধ্যে সামাজিক ও আবেগীয় আচরণের যথাযথ বিকাশ ঘটে না (হক ও মুর্শেদ, ২০১১)। আমরা স্বাভাবিক মানুষেরা মনের সাথে বস্তুর ধারণাকে এমনভাবে যুক্ত করি যে, যখন ঐ চিহ্ন আমাদের সামনে আসে কিংবা আমাদের চিন্তায় ধরা দেয়, তখন আমরা ঐ নির্দিষ্ট বস্তুকে চিন্তা করতে পারি (মুহিত, ২০১২)। অটিস্টিক শিশুদের এই ধরনের জ্ঞানমূলক সামর্থ্য ভালো না থাকার কারণে বস্তুর ধারণাকে মনের সাথে সেভাবে যুক্ত করতে পারে না। ফলে ঐ নির্দিষ্ট বস্তু তাদের মনের সামনে না আসার কারণে কোনো ঘটনার বর্ণনায় তারা অপরাগ হয়।

আমরা ৩টি পরীক্ষণে দেখেছি যে, উচ্চ-দক্ষ শিশু ও নিম্ন-দক্ষ শিশুদের ভাষা অর্জনের প্রকৃতি ভিন্ন। গবেষকেরা মনে করেন এর জন্য দায়ী মূলত তাদের ঘোষণামূলক স্মৃতি। এই স্মৃতিকোষ ভাষার কাঠামোকে নিয়ন্ত্রণ করে। গবেষকেরা বলেন, উচ্চ-দক্ষ শিশুদের এই স্মৃতিকোষে তেমন বৈকল্য দেখা যায় না, কিন্তু নিম্ন-দক্ষ শিশুদের ক্ষেত্রে মারাত্মক রকমের বৈকল্য দেখা যায়। একজন মানুষের ব্যক্তিগত যত রকমের অভিজ্ঞতা, যত রকমের ঘটনাপ্রবাহ, কাজ করতে গিয়ে যে ধরনের অভিজ্ঞতা অর্জন করেন, তার সবকিছুই এই স্মৃতিতে জমা হয় (Ullman, 2001; 2004)। সুতরাং, আমরা বলতে পারি, নিম্ন-দক্ষ শিশুদের ঘোষণামূলক স্মৃতিতে বৈকল্য থাকার কারণে তারা ঘটনাপ্রবাহ বর্ণনা করার ক্ষেত্রে ব্যর্থতা প্রদর্শন করেছে। একই কারণে তারা কোনো সংলাপ সম্পর্কিত পূর্ববর্তী তথ্য ও নতুন তথ্যের মধ্যে সমন্বয় এবং পার্থক্যকরণ করতে পারে না বলে ঘটনা বর্ণনায় ব্যর্থতা প্রকাশ করে (Baltaxe and Simmons, 1985)। এছাড়া নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশুদের চূড়ান্ত আবেগের অভাব আছে। সে কারণে আবেগীয় ধারণার অভিব্যক্তিগুলো বলতে তারা অপারগ হয়েছে। পাশাপাশি, পারস্পরিক সংজ্ঞাপনের অক্ষমতার ফলে নিম্ন-দক্ষ শিশুরা নীরবতা প্রকাশ করেছে।

Dhaka University Institutional Repository

ত্রয়োদশ অধ্যায়

# গল্প কথনে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর বাক্যগত সামর্থ্য

> বাক্য হচ্ছে ভাষার দৃশ্যমান বৃহৎ সাংগঠনিক একক। একটি ভাষার বাক্যিক সংগঠন তৈরি হয় অসংখ্য ধ্বনি ও শব্দের সমন্বয়ে এবং ঐ ভাষার অন্তর্নিহিত ব্যাকরণিক নিয়ম-শৃঙ্খলা মেনে। এক্ষেত্রে একজন শিশুকে বাক্য শিখতে হয় ভাষা আয়ত্তীকরণের সর্বশেষ পর্যায়ে। কেননা বাক্যের সংগঠন তৈরির ক্ষেত্রে দক্ষ হওয়ার আগে তাকে ধ্বনি, শব্দসংগঠন ও ভাষার অভ্যন্তরীণ নিয়ম-শৃঙ্খলা জেনে নিতে হয়। আর এই সবগুলোই সে শিখে নেয় তার সহজাত ভাষিকবোধ ও পরিপার্শের মানুষের ভাষার ব্যবহার দেখে। ফলে আপাত এই কঠিন এবং বোধগত কর্মটি সম্পন্ন করার জন্য শিশুকে স্বাভাবিক ভাষাবোধের অধিকারী হতে হয়। কিন্তু অটিস্টিক শিশুর বাক্যিক সংগঠন তৈরির ক্ষেত্রে ব্যাপক মাত্রার ঘাটতি পরিলক্ষিত হয় (আরিফ ও নাসরীন, ২০১৩: ৬২)।

তারই ধারাবাহিকতায় গল্প কথনে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের বাক্যগত সামর্থ্য কেমন এই অধ্যায়ে তার স্বরূপ বিশ্লেষণ করা হয়েছে।

## ১৩.১ অংশগ্রহণকারী

এই গবেষণার জন্য ১৪ জন বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুকে নির্বাচন করা হয়েছে। এর মধ্যে ৮ জন উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশু এবং ৬ জন নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশু যাদের বয়স ১৫-১৬।

## ১৩.২ ব্যবহৃত উদ্দীপক ও উপাত্ত সংগ্রহ কৌশল

বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের গল্প কথনে বাক্যতাত্ত্বিক সামর্থ্য কেমনতা জানতে তাদেরকে পূর্ববর্তী অধ্যায়ে বর্ণিত ৩নং পরীক্ষণে ব্যবহৃত গল্পটি এই পরীক্ষণেও ব্যবহৃত হয়েছে। গল্পটি ছিল এরকম–

> মিম ও তার মা গ্রামের বাড়ি বেড়াতে যায়। বেড়াতে যাওয়ার সময় তাদের গাড়িতে অন্য একটি গাড়ির ধাক্কা লেগে মিমের মায়ের মাথা ফেটে রক্ত বের হয়ে যায়। তারপর তাকে হাসপাতালে নেয়া হয়। ডাক্তার মিমের মাকে চিকিৎসা করান। কিন্তু মিমের মা তিন দিন হাসপাতালে থাকার পর মারা যান। মিমের মাকে গ্রামের বাড়িতে নিয়ে যাওয়া হয় এবং সেখানে কবর দেয়া হয়। মিম কবরের কাছে গিয়ে তার মার জন্য অনেক কাঁদে।

Dhaka University Institutional Repository

এই গল্পটি প্রত্যেক শিশুকে আলাদাভাবে বলা হয়। এটি তারা প্রথমে শ্রবণ করে। তারপর তাদেরকে কিছু প্রশ্ন করা হয় এবং উত্তর জানতে চাওয়া হয়। তাদের প্রাপ্ত উত্তর থেকে প্রাথমিক উপাত্ত সংগ্রহ করা হয়। গল্পটি বলার পর অটিস্টিক শিশুদের কাছ থেকে উত্তর পাওয়ার জন্য যেসব প্রশ্ন করা হয় সেগুলো নিম্নরূপ–

ক. গল্পের মেয়েটির নাম কী ছিল?

খ. মিম কোথায় যাচ্ছিল?

গ. যাওয়ার সময় রাস্তায় কী ঘটেছিল?

ঘ. দুর্ঘটনায় কার মাথা ফেটে গিয়েছিল?

ঘ. মিমের মা মাথা ফেটে যাওয়ার পর কোথায় নিয়ে যাওয়া হয়েছিল?

ঙ. হাসপতালে কয়দিন ছিল?

চ. হাসপাতালে থাকার পর মিমের মা কি বেঁচেছিল?

ছ. তখন মিমের মাকে কোথায় নিয়ে যাওয়া হলো?

জ. গ্রামের বাড়ি নিয়ে তাকে কী করা হলো?

ঝ. মিম তখন কী করছিল?

**১৩.৩ ফলাফল বিশ্লেষণ**

গল্প শোনা, প্রশ্ন করা (অনুধাবনগত সামর্থ্য) এবং প্রশ্নের উত্তর দেয়া (প্রকাশমূলক সামর্থ্য) ইত্যাদি ক্ষেত্রে তাদের বাক্যতাত্ত্বিক সামর্থ্যের স্বরূপ কেমন তা জানাই ছিল এই পরীক্ষণের উদ্দেশ্য।

উল্লেখ্য, অটিস্টিক শিশুর বাক্যতাত্ত্বিক অনুধাবনগত সামর্থ্য যাচাই করার জন্য ব্যাকরণিক ত্রুটিকে এতে গুরুত্ব দেয়া হয়েছে। কারণ গল্প কথনে যেহেতু স্বতঃস্ফূর্ত বাক্য ছিল, সে কারণে এখানে ব্যাকরণিক ত্রুটিকে গুরুত্বের সঙ্গে বিবেচনা করা হয়েছে। এছাড়া আরও যে বিষয়গুলোর ওপর গুরুত্ব দেয়া হয়েছে সেটি হলো-

ক. তারা স্বতঃস্ফূর্তভাবে পূর্ণ বাক্য বলছে পারছে কিনা।

খ. পূর্ণ বাক্য বলার ক্ষেত্রে কর্তা, কর্ম ও ক্রিয়ার মধ্যে বিভিন্ন সঙ্গতি রক্ষিত হচ্ছে কিনা।

গ. কর্তা, কর্ম ও ক্রিয়ার সঙ্গতি রক্ষা করতে গিয়ে ক্রিয়ার সঙ্গে যেসব বিভক্তি বা চিহ্ন যুক্ত হচ্ছে সেগুলো তারা বুঝতে পারছে কিনা।

ঘ. এছাড়া বাক্য বলার সময় প্রয়োজনীয় শব্দ দিয়ে তারা বাক্য সৃষ্টি করতে পারছে কিনা।

এসব বিষয়কে গুরুত্ব দিয়ে ৮ জন উচ্চ-দক্ষ ও ৬ জন নিম্ন-দক্ষ শিশুর কাছ থেকে প্রাপ্ত উপাত্তের ভিত্তিতে তাদের বাক্যতাত্ত্বিক সামর্থ্য বিশ্লেষণ করে নিচে তার স্বরূপ তুলে ধরা হলো।

Dhaka University Institutional Repository

১. 'মহ' (উদ)

গল্পকার যখন গল্পটি বলেছে তখন 'মহ' গল্প শোনার ক্ষেত্রে মনোযোগী ও আগ্রহী ছিল। একটা ঘটনাপ্রবাহ যে মনোযোগ দিয়ে শুনতে হয় সেই মনোযোগের সামর্থ্য তার মধ্যে ছিল। কারণ তার বয়স ১৬ বছর এবং সে ক্রমাগত ইনটারভেনশন প্রক্রিয়ার মধ্যে আছে। এসব পরিপক্বতার কারণে তার গল্প বলার ক্ষেত্রে সক্ষমতা তৈরি হয়েছে। তবে আমরা যখন কিছু প্রশ্ন করে তার উত্তর উদ্ধার করতে চেয়েছি, তখন প্রায় ক্ষেত্রেই স্বাভাবিকভাবে সে প্রশ্নের উত্তরগুলো স্বতঃস্ফূর্ত ও সম্পূর্ণভাবে দিতে সক্ষম হয়নি। অর্থাৎ বাক্যতাত্ত্বিক বিন্যাসসমূহের সামর্থ্য জানার জন্য তার কাছ থেকে উত্তরগুলো টেনে বের করে আনতে হয়েছে। এছাড়া সে যতগুলো বাক্য বলেছে অধিকাংশ বাক্য ছিল অসম্পূর্ণ। অর্থাৎ পরিপূর্ণ বাক্য বলতে সে সক্ষম হয়নি। বাক্যের মধ্যে যে কর্তা-কর্ম-ক্রিয়া ইত্যাদি থাকে এবং এগুলো মিলে যে পূর্ণাঙ্গ বাক্য তৈরি হয়, অথবা এর মধ্যে যে স্থানগত উপাদান, কালগত উপাদান থাকতে পারে এবং এগুলো যে বাক্যের অপরিহার্য অংশ হতে পারে তাও সে বলতে পারেনি। উদাহরণস্বরূপ, আমরা লক্ষ করেছি যে, তাকে যখন গল্পটি সম্পর্কে বলতে বলা হয়েছে, তখন সে বাক্যগুলোর কর্তা না বলে শুধু ক্রিয়া বলেছে। উচ্চারিত বিভিন্ন বাক্যের মধ্যে সে কোনো কর্তার কথা উল্লেখ করেনি, যদিও তার ক্রিয়ার ব্যবহার অর্থবোধ সম্পন্ন হয়েছে। বাংলাভাষার ক্ষেত্রে বাক্যে শুধু ক্রিয়ার ব্যবহারেও অর্থবোধসম্পন্ন হয়। কারণ বাংলা ভাষায় ক্রিয়া সঙ্গতির মাধ্যমে কর্তাকে ধারণ করে।

এই অটিস্টিক শিশুর উচ্চারিত বাক্যগুলো অসম্পূর্ণ ছিল। তবে সে বাক্যের সেই অংশ বা অংশসমূহই উচ্চারণ করেছে, যাতে উদ্দিষ্ট তথ্য নিহিত ছিল। উদাহরণস্বরূপ, 'মাথা ফেটে যায়', 'কাঁন্না করে', 'মারা যায়' ইত্যাদি ধরনের বাক্য সে বলেছে। উল্লিখিত বাক্যগুলোর মধ্যে কর্তার ব্যবহার উহ্য ছিল।

বাক্য বলার ক্ষেত্রে মনোগত তত্ত্বের ধারণা থাকতে হয়। অর্থাৎ অন্যের যে বিভিন্ন উপলব্ধি আছে ও সংবেদন আছে তার সাথে পরিচিত হতে হয়। পাশাপাশি, যে বাক্যিক উপাদান দিয়ে সেই আবেগ ও সংবেদন প্রকাশ পায়, সেই শব্দগুলোও জানতে হয়। কিন্তু মনোগত ঘাটতির কারণে প্রায় প্রতিটি অটিস্টিক শিশুর আবেগীয় বা সংবেদনশীল শব্দের বিকাশ পরিপূর্ণরূপে বিকশিত হয় না। 'মহ'-এর বাক্য বলার ক্ষেত্রেও এই বিষয়টি লক্ষ করা গেছে। অর্থাৎ তার মনোগত তত্ত্বের কিছুটা ঘাটতি ছিল। উদাহরণস্বরূপ, মানুষ কেন হাসে, কেন কাদে প্রকৃত অর্থে সে সেভাবে জবাব দিতে পারেনি। মনের ভেতরে এক ধরনের শূন্যতা সৃষ্টি হলে মানুষ কাদে, প্রাপ্তি হলে মানুষ আনন্দ পায়– সে বিষয়গুলো তার মধ্যে ছিল না। সে কারণে স্বতঃস্ফূর্ত বাক্য বলার ক্ষেত্রে মনোগত বিষয়ে যখন কিছু জানতে চাওয়া হয়, তখন মনোগত ঘাটতির প্রভাব বাক্যের মধ্যে ছিল বলে 'মহ'-র মনোগত বিষয়গুলো বাক্যের মধ্যে সেভাবে আসেনি।

সার্বিকভাবে 'মহ'-র বাক্য বলার ক্ষেত্রে যে ধরনের ব্যাকরণিক ত্রুটি ছিল তা নিম্নরূপ–

ক. প্রশ্নকর্তা প্রশ্নের মাধ্যমে যে তথ্যগুলো তার কাছে জানতে চাচ্ছেন এবং সে তথ্যগুলো যে বাক্যতাত্ত্বিক কাঠামোর মধ্যে বর্তমান ছিল 'মহ' কেবল সেই কাঠামোটিই বলতে পেরেছে,

Dhaka University Institutional Repository

যেমন– সে 'ক্রিয়ার' কথা বলেছে। বাংলাভাষায় ক্রিয়া যেহেতু সঙ্গতি প্রক্রিয়ার মাধ্যমে বিভিন্ন ব্যাকরণিক চিহ্ন ব্যবহারের মধ্য দিয়ে কর্তাকে ধারণ করে, সে কারণে 'মহ' কেবল ক্রিয়া বলেছে, কর্তা বলেনি।

খ. বাক্য বলতে গেলে শাব্দিক সঙ্গতি দরকার। কিন্তু বাক্যে শাব্দিক সঙ্গতির ক্ষেত্রে যেহেতু মনোগত ধারণা দরকার, মাহির ক্ষেত্রে তা কম লক্ষ করা গেছে। অথবা অন্যভাবে বলা যায় যে, যতটকু মনোগত সামর্থ্য তার মধ্যে আছে, ততটুকু সে স্বতঃস্ফূর্তভাবে শব্দে ব্যবহার করতে পারছে না। হয়তো ধারণাটি আছে কিন্তু ধারণা প্রকাশের শব্দটা তার মধ্যে সেভাবে কাজ করেনি।

২. 'আর' (উদ)

'আর'-এর গল্প শোনার ক্ষেত্রে পূর্ণ মনোযোগের অভাব ছিল। তার অনুধাবনগত আচরণের ক্ষেত্রে কিছু স্ব-আরোপিত (ideosyncratic) বৈশিষ্ট্যের ব্যবহার ছিল। তার আরেকটি সমস্যা ছিল–পুনরাবৃত্তি বা ইকোলালিয়া– যেটি অটিস্টিক শিশুদের অন্যতম প্রধান সমস্যা। কারণ গল্পকার যখন গল্পটি বলছেন, তা শোনার ক্ষেত্রে প্রতিটি বাক্য সে পুনরাবৃত্তি করেছে। পুনরাবৃত্তির বিষয়টিকে যদি আমরা বাক্যতাত্ত্বিক বিন্যাসের সঙ্গে মিলিয়ে দেখি তাহলে দেখবো, পুনরাবৃত্তি যখন সে করে তখন বক্তা যা বলে, সে তা অবিকলরূপে বলতে পারে। কিন্তু পরবর্তীতে যখন সেই একই বিষয় তার কাছ থেকে জানতে চাওয়া হয় তখন সে তা বলতে অপারগ হয়।

বাক্যের প্রশ্ন-উত্তর পর্বে 'আর' কিছু ভুল তথ্য প্রদান করেছে। উদাহরণস্বরূপ, তাকে যখন জিজ্ঞাসা করা হয়, 'গ্রামের নাম কী ছিল?', তখন সে স্থানটির নাম লক্ষ্মীপুর বলেছে। যদিও লক্ষ্মীপুর নামে কোনো গ্রামের নাম বলা হয়নি। তারপরেও সে তা বলেছে। এর কারণ হতে পারে তার গ্রামের বাড়ি লক্ষ্মীপুর। তার মানসিক শব্দভাণ্ডারে (mental lexicon) তা ছিল। তার সেখানে যাওয়ার ঘটনার সাথে মিলিয়ে সেটিই সে এরকম উত্তর দিয়েছে। কিন্তু নতুন করে সে কোনো স্থানের নাম ধারণ করতে পারেনি। তাকে জিজ্ঞেস করা হয়েছে, রাস্তায় কী হয়েছিল? সে বললো, 'মার এক্সিডেন্ট'। অর্থাৎ সে বাক্যটি অসম্পূর্ণভাবে বলেছে, ক্রিয়ার সাথে সঙ্গতি রেখে বলতে সক্ষম হয়নি। 'মার এক্সিডেন্ট হয়েছে' এমন পর্যায়ে সে বাক্যটিকে নিয়ে যেতে পারছে না। যা জানতে চাওয়া হচ্ছে সে এক শব্দে উত্তর দিচ্ছে, যেমন– মার এক্সিডেন্টের পর কোথায় নেয়া হলো? তার উত্তর ছিল 'হাসপাতালে'। এখানে সে বাক্য পূর্ণাঙ্গ বাক্য তৈরি করতে পারছে না।

সর্বোপরি, 'আর'-এর বাক্য বলার ক্ষেত্রে যে ধরনের ত্রুটি ছিল তা নিম্নরূপ–

ক. এই শিশুর মনোযোগের অভাব আছে।

খ. ইকোলালিয়া আছে।

Dhaka University Institutional Repository

৩. 'ধর' (উদ)

বাক্যতাত্ত্বিক প্রকাশভঙ্গির দিক থেকে 'ধর'-এর দক্ষতার স্তরটি অনেক ভালো। কারণ সে একজন উচ্চ-দক্ষ শিশু। তার অনুধাবনের বিষয়টি খেয়াল করে দেখা যায় যে, গল্পকার যখন গল্পটি বলছিলেন তখন সে স্বাভাবিক শিশুর মতো পূর্ণ মনোযোগ দিয়ে শুনছিল। সুতরাং, তার অনুধাবনগত দক্ষতা এবং প্রকাশমূলক বাক্যতাত্ত্বিক সামর্থ্য স্বাভাবিক শিশুর কাছাকাছি। কারণ সে কর্তা-কর্মের সঙ্গতি রেখে ৩টি সম্পূর্ণ বাক্য বলেছে। আগের শিশুদের ক্ষেত্রে আমরা দেখেছি যে, যখন তাদের নিকট কিছু জানতে চাওয়া হয় তখন তারা প্রকাশগত বাক্যের ক্ষেত্রে পূর্ণাঙ্গ বাক্য বলতে সক্ষম হয়নি। এর কারণ হলো কর্তা-ক্রিয়ার সঙ্গতির বিষয়টি তারা রক্ষা করতে পারে না। সঙ্গতি রক্ষার ক্ষেত্রে বা প্রকাশের ক্ষেত্রে ক্রিয়ারূপের পরিবর্তন হয়। আর এই পরিবর্তনটি স্বাভাবিক শিশুর তুলনায় অটিস্টিক শিশুর জন্য ধারণ করা খুবই কঠিন। এক্ষেত্রে আমরা দেখেছি এই অটিস্টিক শিশুটি তা বলতে সক্ষম হয়েছে। তাই আমরা বলতে পারি, বাক্যতাত্ত্বিক প্রকাশগত দিক থেকে সে অন্য উচ্চ-দক্ষ শিশুর তুলনায় বেশি দক্ষতার পরিচয় দিয়েছে। অংশগ্রহণকারী শিশুদের মধ্যে এ ধরনের শিশু আমরা বেশি পাইনি। তার একেবারেই ইকোলালিয়া ছিল না, যেটি সাধারণত অধিকাংশ অটিস্টিক শিশুর মধ্যে বিদ্যমান থাকে। এছাড়া সে খুবই মনোযোগী ছিল। কিন্তু তার সক্রিয় স্মৃতি (working memory) দক্ষতার কিছু অসামর্থ্য আছে। কারণ তার কাছ থেকে যথার্থ উত্তরটি বের করার জন্য তাকে সহযোগী প্রশ্ন করতে হয়েছে। যখনই একটি নতুন সংজ্ঞাপনগত প্রতিবেশ (communicative contex) তৈরি হয়, তখন স্বাভাবিক শিশু তার স্মৃতি থেকে অন্য কিছু বাদ দিয়ে সেই বিষয়ের প্রতি মনোযোগী হতে পারে। কিন্তু অটিস্টিক শিশুর ক্ষেত্রে যে কোনো একটি নির্দিষ্ট ঘটনাপ্রবাহে মনোযোগ দেয়া সমস্যা তৈরি হয়। তার বাক্যগত দক্ষতা ভালো হওয়া সত্ত্বেও সক্রিয় স্মৃতি দক্ষতার কিছু ঘাটতি পাওয়া গেছে। এছাড়া তার অন্য কোনো ঘাটতি পাওয়া যায়নি।

সুতরাং, 'ধর'-এর বাক্যতাত্ত্বিক সক্ষমতার ধরনটি নিম্নরূপ–

ক. তার বাক্য অনুধাবনগত সামর্থ্য প্রায় স্বাভাবিক শিশুদের অনুরূপ।

খ. প্রকাশভঙ্গির দিক থেকে দেখলে সে পুরো বাক্য বলে এবং কর্তা-ক্রিয়ার সঙ্গতি রক্ষা করতে পারে।

গ. তার সক্রিয় স্মৃতির অসামর্থ্য লক্ষণীয়। ফলে একটি বাক্য উৎপাদনের জন্য প্রধান প্রশ্নে পাশাপাশি তাকে সহায়ক প্রশ্নও করতে হয়েছে।

৪. 'মর' (উদ)

'মর' একজন উচ্চ-দক্ষ শিশু। তার বয়স ১৭ বছর। সে ক্রমাগত ইন্টারভেনশন প্রক্রিয়ার মধ্যে আছে এবং সে প্রায় স্বাভাবিক শিশুর মতো। গল্প বলার সময় অনুধাবনের ক্ষেত্রে মনোযোগটি তার পরিপূর্ণ অর্থে ছিল।

Dhaka University Institutional Repository

গল্পটি শোনার পর তার সক্রিয় স্মৃতি ভালোভাবে কাজ করেছে। গল্পকার যে তথ্যগুলো জানতে চেয়েছে তার প্রায় সব প্রশ্নের উত্তর সে সঠিকভাবে দিতে সক্ষম হয়েছে।

তাই, 'মর'-এর বাক্যতাত্ত্বিক সামর্থ্যের ক্ষেত্রে আমরা বলতে পারি–

ক. তার তথ্যগত সক্রিয় স্মৃতি ভালো।

খ. তার শব্দ দক্ষতাও ভালো। যে শব্দগুলো আমরা জানতে চেয়েছি, সে শব্দগুলো সে বলেছে।

গ. প্রশ্নের উত্তর দেয়ার ক্ষেত্রে তার মধ্যে কোনো সংশয় ছিল না।

ঘ. পূর্বের অংশগ্রহণকারীর মতো সে পূর্ণাঙ্গ বাক্য বলতে পারেনি। তবে কয়েকটি বাক্য সে পূর্ণাঙ্গরূপে প্রকাশের সক্ষমতা দেখিয়েছে। সব মিলিয়ে তার বাক্যতাত্ত্বিক দক্ষতা অন্যদের তুলনায় ভালো ছিল।

৫. ' নস' (উদ)

'নস' একজন উচ্চ-দক্ষ শিশু। গল্পকার যখন গল্পটি তাকে শুনিয়েছে তখন সে মনোযোগী ছিল। তাই বলা যায়, 'নস'-র মনোযোগের ক্ষেত্রে অনুধাবনগত যে পর্ব সেক্ষেত্রে সে যথেষ্ট মনোযোগী ছিল। তার অবাচনিক যোগাযোগ ও দৃষ্টি সংযোগ বেশ ভালো ছিল। তার সক্রিয় স্মৃতি পূর্বের কয়েকজন শিশুর মতো এতো ভালো না। কারণ যখন প্রশ্ন করা হচ্ছে তখন, সে অনেক চিন্তা করে উত্তর দিচ্ছিল। এছাড়া তাকে উত্তর প্রদানের ক্ষেত্রে অনেক সহায়তা করতে হয়েছে। বিশেষ করে, প্রকৃত তথ্য বের করে আনার জন্য তাকে অনেক সহযোগী তথ্য প্রদান করতে হয়েছে। তাই বলা যায় যে, তার সক্রিয় স্মৃতি প্রশ্ন করার সাথে সাথে যেভাবে কাজ করার কথা সেভাবে কাজ করেনি, একটু ধীরে কাজ করছে। এক্ষেত্রে বলা যায় যে, যাদের সক্রিয় স্মৃতি ভালো তারা প্রধান প্রশ্ন দিয়েই উত্তর দিতে পারে। আর যাদের সক্রিয় স্মৃতি ভালো নয় তাদের কাছ থেকে প্রশ্নের উত্তর বের করে আনার জন্য কিছু সহায়ক প্রশ্নের প্রয়োজন হয়। তাই এ ধরনের সহায়ক প্রশ্ন তাকে বার বার করতে হয়েছে।

এছাড়া সে অবাচনিক দক্ষতাগুলো ভালোভাবেই প্রদর্শন করেছে। সে দৃষ্টি সংযোগ করেছে। তার হস্তভঙ্গি সঠিক ছিল। অর্থাৎ একটি কথোপকথনের জন্য যে উপাদানগুলো প্রয়োজন তার সবই যে ব্যবহার করেছে। যদিও সে গল্পটি মনোযোগ দিয়ে শুনেছে, কিন্তু প্রকাশগত দক্ষতার ক্ষেত্রে তার কিছু ঘাটতি রয়েছে। তাকে যখন জিজ্ঞেস করা হলো 'মিম কী দিয়ে যাচ্ছিল'? তখন সে উত্তর দিল 'হেঁটে যাচ্ছিল'। আসলে মূল গল্প বর্ণনায় হেঁটে যাওয়ার বিষয়টি ছিল না। মিম এবং তার মা গাড়িতে করে গ্রামের বাড়ি যাচ্ছিল। সে কারণে বলা যায় যে, বাক্য প্রকাশে কিছু তথ্যগত বিভ্রান্তি হয়েছে।

সব মিলিয়ে, বাক্যতাত্ত্বিক দক্ষতার ক্ষেত্রে 'নস'-এর সামর্থ্য নিম্নরূপ –

ক. সে সম্পূর্ণ বাক্য খুব কম বলেছে।

Dhaka University Institutional Repository

খ. ইকোলালিয়া করেনি।

গ. মনোযোগী ছিল।

ঘ. অবাচনিক যোগাযোগ ভালো ছিল।

ঙ. তথ্য প্রদানের জন্য যে উপাদানগুলো দরকার কেবল সেগুলোই বেশি বলেছে। অর্থাৎ তার কাছ থেকে তথ্য টেনে বের করে আনা হয়েছে।

চ. তথ্য প্রদানের ক্ষেত্রে তার সক্রিয় স্মৃতি সঠিকভাবে কাজ করছিল না। সে কারণে সে কিছুটা বিভ্রান্তি হয়েছে এবং ভুল তথ্য দিয়েছে।

৬. 'পশ' (উদ)

এই অংশগ্রহণকারীর অনুধাবনগত দক্ষতা যাচাই করে দেখা গেছে যে, সে খুব মনোযোগী শ্রোতা হলেও গল্পকার যখন গল্পটি বলছিলেন, তখন পুরোপুরি বুঝতে পারেনি। এ বিষয়টি কাটিয়ে ওঠার জন্য সে আবার নতুন করে প্রশ্ন করেছে। সংলাপের একটি গুরুত্বপূর্ণ বৈশিষ্ট্য হলো পালা বদল (turn taking) করা। অর্থাৎ একজনের কাছ থেকে সংলাপটি নিয়ে নেয়া। এটি তার মধ্যে ছিল। আমরা এই প্রথম পর্যবেক্ষণ করলাম যে, এই শিশুটি পালা বদলের মাধ্যমে প্রশ্নর্কতার প্রশ্ন না বুঝতে পেরে গল্পের ধারাবাহিকতা রক্ষার জন্য সে পুনরায় প্রশ্ন করেছে। 'মিম ও তার মা কোথায় যাচ্ছিল'–এই প্রশ্নের উত্তরে সে বলেছে,'নানুর বাড়ি', যদিও গল্পে নানুর বাড়ির কথাটি গল্পে উল্লেখ করা হয়নি। এক্ষেত্রে গল্পের মেয়েটির সঙ্গে তার ব্যক্তিগত অভিজ্ঞতাকে সে মেলাতে চেয়েছে। এ বিষয়টি স্বাভাবিক শিশুরাও করে থাকে, তার সমবয়সী কোনো চরিত্রের সঙ্গে তার নিজের চরিত্র সে মিলিয়ে নেয়। মিলানোর পরও স্বাভাবিক শিশুরা পার্থক্য করতে পারে। যে কোনো গল্প কথন ও নিজস্ব অভিজ্ঞতা দুটি সমপর্যায়ের হলেও স্বাভাবিক শিশু এর মধ্যে পার্থক্যের সীমারেখা টানতে পারে। কিন্তু অংশগ্রহণকারী 'পশ' এক্ষেত্রে 'নানুর বাড়ি' কেন বলছে? এখানে দেখা যাবে যে, গল্পটি যখন বলা হচ্ছিল, তখন সে নিজের জীবনের অভিজ্ঞতার সঙ্গে হয়তো শ্রুত গল্পটি মেলাচ্ছিল। এই মেলানোর কারণে সে গ্রামের বাড়িকে ভুলে গিয়ে নানুর বাড়ি বলেছে। হয়তো সে বছরে যে কোনো সময় একই প্রক্রিয়া অবলম্বন করে নানুর বাড়িতে বেড়াতে যায়। সে কারণে সে 'গ্রামের বাড়ি' না বলে 'নানুর বাড়ি' বলেছে।

'পশ'- কে যখন বলা হয় 'কাদের গাড়ি এক্সিডেন্ট হয়েছিল?'– এর উত্তরে সে বলেছে, 'মিমদের গাড়ি এক্সিডেন্ট হয়েছে'। তাহলে এখানে দেখা যাচ্ছে, সে এক্ষেত্রে পূর্ণাঙ্গ বাক্য বলতে পেরেছে। যেহেতু সে উচ্চ-দক্ষ শিশু, সে কারণে সে পরিপূর্ণ বাক্য বলতে সক্ষম হয়েছে। ভাষিক প্রকাশে উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশু নিম্ন-দক্ষদের তুলনায় ভালো। কারণ তাদের বাক্যগত সামর্থ্য আছে। সেটির প্রমাণ এখানে পাওয়া গেছে।

'পশ'-এর বাক্যগত সামর্থ্যের ক্ষেত্রে এই পরীক্ষণে একটি নতুন ফলাফল পাওয়া গেছে। স্বাভাবিক মানুষের সংজ্ঞাপনগত যে সংলাপ, সেখানে বক্তা-শ্রোতার মধ্যে এক ধরনের পালাবদল করে সংলাপকে চালিয়ে নেয়া হয়। এটি সংলাপের একটি প্রধান বৈশিষ্ট্য। এই বিষয়টি আমরা এই অংশগ্রহণকারীর কাছ থেকে নানাভাবে পেয়েছি। এছাড়া তার বাক্য অনুধাবনগত দক্ষতার ক্ষেত্রে লক্ষ করেছি যে, শিশুটি যখন কোনো প্রশ্ন বুঝতে পারেনি, তখন সে পুনরায় প্রশ্ন করেছে। অর্থাৎ সংলাপটি চালিয়ে নেয়ার ক্ষেত্রে যে পালাবদল, সেটি তার মধ্যে বিদ্যমান ছিল। অন্যটি হলো, গল্পের চরিত্রের সঙ্গে নিজেকে সে আত্মস্থ করে নিয়েছে। আত্মস্থ করে নেয়ার ফলে তার কিছু তথ্যগত বিভ্রান্তি ঘটেছে। এবং সে নিজের ঘটনাকে গল্পের মধ্যে আরোপ করেছে। সে কারণে যখন প্রশ্নটি করা হয়েছিল,'মিম কোথায় গিয়েছিল?'। সে বলেছিল,'নানুর বাড়িতে'।

সুতরাং, বাক্যতাত্ত্বিক দক্ষতার ক্ষেত্রে 'পশ'-র সামর্থ্য নিম্নরূপ–

ক. সংজ্ঞাপনগত সংলাপে সে পালা-বদল করতে পেরেছে।

খ. গল্পের চরিত্রের সঙ্গে নিজের অভিজ্ঞতা মিলিয়ে ফেলার সামর্থ্য তার আছে।

গ. তার মধ্যে একেবারেই ইকোলালিয়া নেই।

ঘ. বাক্যের প্রকাশগত সামর্থ্য তার অনেক বেশি। কারণ বাক্যগত সামর্থ্যের মাপকাঠি হিসাবে আমরা বলতে পারি, যে শিশু পরিপূর্ণ বাক্য বলতে পারে, অর্থাৎ কর্তা-কর্ম-ক্রিয়া সঙ্গতি রক্ষা করতে পারে, তার বাক্যগত সামর্থ্য অনেক বেশি। এছাড়া যে শিশু এক বা দুই উপাদানবিশিষ্ট বাক্য বলার চাইতে বহু উপাদানবিশিষ্ট পরিপূর্ণ বাক্য বলতে পারে তার বাক্যিক সামর্থ্যও ভাল। এই শিশুটির বাক্য বলার ক্ষেত্রে এই বৈশিষ্ট্যসমূহ লক্ষ করা গেছে। তাই আমরা বলতে পারি তার বাক্যগত সামর্থ্য বেশ ভালো।

৭. ' শভ' (উদ)

'শভ'-র সবচেয়ে বড় সমস্যা হচ্ছে, তার দৃষ্টি সংযোগ কম। কিন্তু কোনো প্রশ্ন করার পর সে উত্তর দেয় এবং কথা বলার সময় সে কারো দিকে না তাকিয়ে কথা বলে। সেক্ষেত্রে আমরা বলতে পারি হয়তো তার অনুধাবন ক্ষমতা ভালো।

বাচনিক ও অবাচনিক প্রকাশভঙ্গির দিক থেকে তাকে আমরা মাঝামাঝি পর্যায়ের অটিস্টিক শিশু বলতে পারি। মাঝামাঝি পর্যায়ের এ কারণে যে, কথা বলার সময় তার দৃষ্টি সংযোগ ছিল না। গল্প কথনের সময় তাকে চেষ্টা করা হয়েছে তাকানোর জন্য। কিন্তু তারপরেও সে তাকায়নি। এটি অটিস্টিক শিশুদের একটি অন্যতম বৈশিষ্ট্য। যদিও তার দৃষ্টি সংযোগ কম, তারপরেও সে গল্প শোনার ক্ষেত্রে খুব মনোযোগী ছিল। তার প্রকাশভঙ্গিতে কথার পুনরাবৃত্তি বা ইকোলালিয়া আছে। 'হাসপাতালে নেয়ার পর মিমের মার কী হয়েছিল?'– এর জবাবে সে বলে 'ভালো ছিল'। এখানে মূলত তার সক্রিয় স্মৃতি কম কাজ করছে বলে খারাপ থাকাকে ভালো বলছে। কারণ হাসপাতালে কেউ ভর্তি আছে, এর সঙ্গে ভালো থাকার কোনো সম্পর্ক নেই।

Dhaka University Institutional Repository

এক্ষেত্রে তার বাক্যগঠনে যৌক্তিক বোধের একটা সমস্যা ছিল। আমরা যখন একটি বাক্যকে উপস্থাপন করি তখন সেখানে যুক্তি থাকে, যেমন– আমি যখন বলবো হাসপাতালে যাচ্ছি অথবা কেউ হাসপাতালে ভর্তি আছে তখন আমাদের বুঝতে অসুবিধা হয় না যে, এখানে কেউ ভালো নেই। হাসপাতাল কেউ ভর্তি আছে এর অর্থ হলো যে– সে অসুস্থ আছে। কিন্তু এই অটিস্টিক শিশুটি বলেছে, 'হাসপাতালে মিমের মা ভালো ছিল'। তাহলে বলা যায় যে, এখানে বাক্য গঠনে তার যৌক্তিক ধারণাটি দুর্বল ছিল।

বাক্যতাত্ত্বিক দক্ষতার ক্ষেত্রে 'শভ'-র সামর্থ্য নিম্নরূপ–

ক. বাক্য অনুধাবনের ক্ষেত্রে তার মনোযোগ ছিল।

খ. দৃষ্টি সংযোগ ছিল না।

গ. বাক্য বলার ক্ষেত্রে পুনরাবৃত্তি বা ইকোলালিয়া ছিল।

ঘ. তথ্য উপস্থাপনের ক্ষেত্রে যৌক্তিক ক্রমপর্যায়ের অভাব ছিল।

ঙ. সে পরিপূর্ণ কোনো বাক্য বলেনি।

চ. তথ্য বের করে আনার জন্য তাকে বারবার প্রধান প্রশ্নের পাশাপাশি বেশ কিছু সহযোগী প্রশ্ন করতে হয়েছে। সহযোগী প্রশ্ন করার পর সে যে তথ্যগুলো দিয়েছে তার মধ্যে শতকরা ৬০ ভাগ সঠিক ছিল, ৪০ ভাগ সঠিক ছিল না। তাহলে দেখা যায় যে, তার বাক্যগত সামর্থ্য অন্যান্য উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশুর মতো ভালো ছিল না।

৮. 'আব' (উদ)

অটিজমের প্রকৃতি বিচারে 'আব' উচ্চ-দক্ষ। কিন্তু গল্প শোনার ক্ষেত্রে এই শিশুটির মনোযোগ ছিল। তবে 'আব'-এর সবচেয়ে বড় সমস্যা হচ্ছে ঘটনা শোনার পর প্রশ্নের উত্তরে বাক্য বলার ক্ষেত্রে তার তথ্যগত বিভ্রান্তি আছে। কারণ তাৎক্ষণিক কোনো ভাষিক ঘটনাপ্রবাহকে প্রক্রিয়ারকরণের জন্য নিয়োজিত সক্রিয়-স্মৃতি (working memory) কাজ করেনি। তাই কয়েকটি প্রশ্নের উত্তর সঠিকভাবে দিতে সক্ষম হলেও সে সব প্রশ্নের উত্তর দিতে পারেনি, বরং একটি প্রশ্নের উত্তর বলতে গিয়ে সে অন্যটি দিয়েছে। এছাড়া তাকে তথ্য বের করে আনার জন্য প্রধান প্রশ্নের পাশাপাশি সহায়ক প্রশ্ন করতে হয়েছে।

## ১৩.৪ ফলাফল পর্যালোচনা

### ১৩.৪.১ *গল্প কথনে উচ্চ-দক্ষ শিশুর বাক্যতাত্ত্বিক সামর্থ্য*

যে কোনো ভাষায় একটি পরিপূর্ণ বাক্য বলতে গেলে এর অপরিহার্য বাক্যতাত্ত্বিক বিন্যাস অর্থাৎ কর্তা-কর্ম-ক্রিয়ার ক্রমপর্যায়টি সবসময় রক্ষা করতে হয়। কর্তা-কর্ম-ক্রিয়ার সঙ্গতি রক্ষা করতে গেলে সবসময় ক্রিয়ার যে সঙ্গতিহীন রূপ তার সঙ্গে যে বিভিন্ন চিহ্ন যোগ করতে হয় এবং তা যোগ করার ফলে ক্রিয়ারূপের যে পরিবর্তন হয়, সেই রূপটির পরিবর্তন করার বিষয়টি স্বাভাবিক শিশু ভাষা আয়ত্তীকরণের একটি পর্যায়ে

স্বতঃস্ফূর্তভাবে শিখে যায়, যা একজন অটিস্টিক শিশুর জন্য কঠিন। এই বিষয়টি ওপরের ফলাফল বিশ্লেষণপর্বে বিস্তৃতভাবে ব্যাখ্যা করা হয়েছে। আর এই কঠিন কাজটি করতে পারে না বলেই অটিস্টিক শিশুরা পরিপূর্ণ বাক্য বলতে পারে না।

উল্লিখিত ৮ জন অটিস্টিক শিশুর প্রকাশগত বাক্যিক সামর্থ্য যদি বিশ্লেষণ করি, তাহলে দেখবো যে, অধিকাংশ শিশুই পুরো বাক্য বলতে সক্ষম হয়নি। একথা ঠিক যে, কথোপকথনের একটি রীতি হলো সব বাক্যের ক্ষেত্রে সব উপাদান যে সবসময় বলতে হবে এমন নয়। স্বাভাবিক মানুষ কখনও কখনও পুরো বাক্যের বিন্যাসটি বলে, আবার কখনও তা বলে না। এক শব্দ দিয়ে উত্তর দিয়ে থাকে। যা জানতে চাওয়া হয় অর্থাৎ যে উপাদানের মধ্যে তথ্যটি আছে, সাধারণত সেটি তারা বলে। যেহেতু বাক্যের একটি উপাদানের মধ্যেই তথ্যটি পেয়ে যাই সেজন্য তা বুঝতে আমাদের কোনো সমস্যা হয় না। এখানে অধিকাংশ শিশুর ক্ষেত্রে আমরা লক্ষ করছি, তারা সম্পূর্ণ বাক্য বলেনি। যা জানতে চাওয়া হয়েছে সে শুধু এককথায় তার উত্তর দিয়েছে। পুরো বাক্য বলার সাংগঠনিক সামর্থ্য হয়তো তাদের মধ্যে আছে, কিন্তু তারা স্বতঃস্ফূর্তভাবে তা বলতে পারেনি। যদি আমরা তাদের কারো কাছ থেকে সহযোগী প্রশ্নের মাধ্যমে উত্তর বের করতে না চাই, তাহলে তারা সবটুকু বলতে চায় না। তাই স্বাভাবিক শিশুর সাথে অটিস্টিক শিশুর বাক্যতাত্ত্বিক যে ঘাটতি আছে সেটি হলো, স্বাভাবিক শিশুরা পুরো বাক্য কখনও কখনও বলে আবার কখনও কখনও বলে না। কিন্তু অটিস্টিক শিশু সম্পূর্ণ বাক্য প্রায় ক্ষেত্রেই বলে না। এখানে বলা যায় যে, পুরো বাক্য বলার ক্ষেত্রে তাদের অসামার্থ্য আছে। কারণ পুরো বাক্য হতে হলে কর্তা, কর্ম ও ক্রিয়ার সঙ্গতি থাকতে হয়। বাংলা ভাষায় সঙ্গতির প্রকৃতিটি যদি আমরা লক্ষ করি তাহলে দেখা যাবে যে, কর্তার সাথে ক্রিয়ার একটি সঙ্গতি থাকতে হয়। কারণ বাংলা ভাষায় ক্রিয়ার ক্ষেত্রে বিভক্তিচিহ্ন যুক্ত হয়, যেটি সমসময় কর্তার সাথে সঙ্গতি রক্ষা করে। সম্পূর্ণ বাক্য বলার ক্ষেত্রে এই সঙ্গতিটি খুবই গুরুত্বপূর্ণ। যেহেতু তারা পূর্ণাঙ্গ বাক্য বলছে না, সে কারণে আমরা বলতে পারি কর্তা-ক্রিয়ার সঙ্গতি রক্ষা করা তাদের কাছে একটি বড় সমস্যা। এবং এই সমস্যার কারণে তারা সম্পূর্ণ বাক্যটি বলতে অপারগ হচ্ছে।

বাংলা ভাষার বাক্যের যৌক্তিক সংগঠনটি হচ্ছে কর্তা>কর্ম>ক্রিয়া। সে হিসেবে কর্তার সাথে ক্রিয়ার যৌক্তিক বিন্যাস থাকে। আর এই বিষয়টি অটিস্টিক শিশু রপ্ত করতে পারে না। কারণ কর্তার পরিচয় মোতাবেক ক্রিয়ার রূপের পরিবর্তন হয়। আর এই রূপের পরিবর্তনটি করা বেশ কঠিন, যেমন– 'খাওয়া' এটি কর্তার সঙ্গতিবিহীন নিরপেক্ষ (infinitive) সংগঠন। স্বাভাবিক শিশু এটি শেখার পাশাপাশি কর্তার সঙ্গতি অনুযায়ী ক্রিয়ার মধ্যে যে বিভক্তি বসে এবং বিভক্তির মাধ্যমে কর্তার যে রূপ পরিবর্তন হয় সেটি স্বাভাবিকভাবে অর্জন করে ফেলে, যা অটিস্টিক শিশুরা পারে না। আর পারে না বলেই তারা পুরো বাক্যটি বলতে অপারগ হয়। অটিস্টিক শিশুর সম্পূর্ণ বাক্য না পারার পেছনে এটিই হচ্ছে যৌক্তিক কারণ।

Dhaka University Institutional Repository

সাধারণত আমরা যেভাবে কথা বলি, সেখানে যদিও ক্রিয়া কর্তার রূপ ধারণ করে বা উহ্য থাকে তারপরেও আমরা কর্তাটি বলি। এক্ষেত্রে অটিস্টিক শিশুদের বেলায় দেখা যায় যে, তারা বাক্যের 'কর্তা'কে কখনও কখনও উহ্য রাখে। আসলে তারা পূর্ণ বাক্যটি বলতে অপারগ হয় বলে কর্তাকে উহ্য রাখে।

আবার বাক্যকে যখন আমরা প্রকাশ করি তখন সবসময় যে কর্তা, কর্ম ও ক্রিয়া মেনে করা হয় এমন নয়। আসলে প্রশ্নকর্তা কী জানতে চাচ্ছেন, সেই তথ্যটি বাক্যের যে উপাদান বহন করে, তা বাক্য প্রকাশের ক্ষেত্রে প্রধান হয়ে ওঠে এবং সেক্ষেত্রে বাক্যতাত্ত্বিক বিন্যাসেও পরিবর্তন সাধিত হয়। উদাহরণস্বরূপ, 'গতকাল আমি খেয়েছি'– এখানে 'গতকালকে' গুরুত্ব দেয়া হয়েছে। সে কারণে গতকালকে আগে বলা হয়েছে। আর যখন 'আমি'কে গুরুত্ব দেয়া হয়, তখন বলা হয় 'আমি গতকাল খেয়েছি। অথবা 'খেয়েছিলাম আমি গতকাল'–এভাবেও বলা যায়। তবে এখানে 'খাওয়াকে' গুরুত্ব দেয়া হয়েছে। অর্থাৎ প্রশ্নকর্তা যে প্রশ্নটি জানতে চাচ্ছেন সে তথ্যের কাঠামোর আলোকে বাক্যের উপাদানগুলোর বিন্যাস পরিবর্তিত হয়ে যায়। কিন্তু অটিস্টিক শিশু যেহেতু বাক্য বলার ক্ষেত্রে এই নমনীয়তাকে আয়ত্ত করতে পারে না, সে কারণে তারা বাক্য বলার সময় শুধু সেই উপাদানগুলো নিয়ে আসে যেখানে কাঙ্ক্ষিত তথ্যগুলো থাকে। তাই তারা পূর্ণাঙ্গ বাক্য বলতে চায়নি।

বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের এই বাক্যতাত্ত্বিক আলোচনার ক্ষেত্রে যে বিষয়টি লক্ষ করা যাচ্ছে সেটি হলো, যাদের বাক্য বলার সামর্থ্যের স্তর এবং সক্রিয় স্মৃতি অনেক ভালো তারা প্রধান প্রশ্নের মাধ্যমে তথ্যটি বের করে আনতে সফল হয়। আর যাদের ভাষিক কর্মকাণ্ড প্রক্রিয়াকরণের জন্য সক্রিয় স্মৃতি ভালোভাবে কাজ করে না, তাদের কাছ থেকে তথ্য বের করে আনার জন্য কিছু সহায়ক প্রশ্ন করতে হয়। অংশগ্রহণকারী, অটিস্টিক শিশুদের গল্প কথনে বাক্যতাত্ত্বিক সামর্থ্যের ক্ষেত্রে যে তথ্যগুলো পাওয়া গেছে তার পরিপ্রেক্ষিতে বলা যায় যে, এরা যেহেতু সবাই উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশু সেজন্য গল্প কথনে তাদের বাক্যগত সামর্থ্য মোটামুটি সবার ভালো।

সর্বোপরি, এখানে যে ফলাফল পাওয়া গেছে তার প্রবণতাগুলোকে নিম্নক্রমে সাজানো যায়।

১. অধিকাংশ শিশু পরিপূর্ণ বাক্য বলতে পারেনি। পরিপূর্ণ বাক্য বলার ক্ষেত্রে তাদের সমস্যা আছে। সমস্যাটি হয় এজন্য যে, বাক্যে কর্তা-কর্ম-ক্রিয়ার সঙ্গতির বিষয়টি রক্ষা করতে হয়। আর কর্তা-কর্ম-ক্রিয়ার সঙ্গতির বিষয়টি রক্ষা করা বেশ কঠিন। সঙ্গতির প্রধান রূপটি প্রতিফলিত হয় ক্রিয়ার মধ্যে দিয়ে। সঙ্গতি রক্ষা করতে গিয়ে ক্রিয়ার রূপটি যেহেতু কাঠামোগত দিক থেকে পরিবর্তিত হয়ে যায়, সে কারণে তারা সেই পরিবর্তনটি করতে অপারগ হয়। ফলে এ ধরনের সঙ্গতি রক্ষা করতে পারে না বলে তারা পুরো বাক্য বলে না। তাই প্রশ্নোত্তর পর্বে অটিস্টিক শিশুরা বাক্য বলার ক্ষেত্রে যে বাক্যিক উপাদানটি তথ্য

Dhaka University Institutional Repository

সরবরাহের জন্য গুরুত্বপূর্ণ, মূলত সেটিই বলেছে। মোটের ওপর, কয়েকজন ব্যতিক্রম ব্যতীত কেউই পুরো বাক্য বলতে পারেনি।

২. গল্প পুনকর্থনে অনেক অটিস্টিক শিশুর সক্রিয় স্মৃতি ঠিকমতো কাজ করেনি। ফলে তথ্যগত বিভ্রান্তি ঘটেছে।

৩. কারো কারো ক্ষেত্রে বাক্য বলায় পুনরাবৃত্তি বা ইকোলালিয়া আছে। তবে এক্ষেত্রে লক্ষ করা গেছে যে, যারা সবচেয়ে উচ্চ-দক্ষ শিশু তারা এই পুনরাবৃত্তি করেনি। আর যারা গুণগত দিক থেকে কম উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশু বা নিম্নদক্ষের কাছাকাছি তারা ইকোলালিয়া করেছে।

৪. অন্যদিকে, প্রকাশগত দক্ষতার ক্ষেত্রে দেখা গেছে যে, যাদের সক্রিয় স্মৃতি কাজ করছে না তাদেরকে সহযোগী প্রশ্নের মাধ্যমে প্রশ্নের উত্তর টেনে বের করে আনতে হয়েছে। স্বাভাবিক শিশুরা যেমন প্রধান প্রশ্ন শুনে উত্তর দিতে পারে, অংশগ্রহণকারী অটিস্টিক শিশুদের সবাই প্রধান প্রশ্নের উত্তর দিতে পারেনি। তাদের ক্ষেত্রে ছোট ছোট সহায়ক তথ্যের দরকার পড়েছে।

৫. বাক্য অনুধানের ক্ষেত্রে কয়েকজন অটিস্টিক শিশুর দক্ষতা বেশ ভালো ছিল। তারা মনোযোগী ছিল, তাদের অবাচনিক প্রকাশভঙ্গি ভালো ছিল। আর কেউ কেউ উচ্চ-দক্ষ হলেও উচ্চ-দক্ষের নিম্নতর পর্যায়ের বলে তাদের মনোযোগের অভাব ছিল। সেই সাথে একজনের দৃষ্টিসংযোগের সমস্যা ছিল, অবাচনিক প্রকাশভঙ্গি ভালো ছিল না।

### *১৩.৪.২ নিম্ন-দক্ষ শিশুর গল্প কথনে বাক্যগত সামর্থ্য*

নিম্ন-দক্ষ শিশুদের ভাষা অনুধাবন ও প্রকাশের যে মানসগত জটিলতা তা উন্মোচনের জন্য সরল সূত্রে গঠিত বাক্য দিয়ে প্রশ্ন করা হয়। কেননা তাদের কাছ থেকে প্রধান প্রশ্ন দিয়ে উত্তর অন্বেষণ করা খুব কঠিন ছিল। সে কারণে প্রতিটি শিশুকে প্রধান প্রশ্ন বাদ দিয়ে সহযোগী প্রশ্নের মাধ্যমে তার উত্তর জানতে চাওয়া হয়। তারপরেও তারা পূর্ণাঙ্গ কোনো বাক্য বলতে পারেনি। পরিপূর্ণ বাক্য বলার ক্ষেত্রে তাদের তীব্র সমস্যা আছে। এই সমস্যাটি হয় এজন্য যে, বাক্যে কর্তা-কর্ম-ক্রিয়ার সঙ্গতির বিষয়টি রক্ষা করতে হয়। আর কর্তা-কর্ম-ক্রিয়ার সঙ্গতির বিষয়টি রক্ষা করা বেশ কঠিন। কারণ নিম্ন-দক্ষ শিশুরা উচ্চ-দক্ষদের তুলনায় ভাষাগত সামর্থ্যের দিক থেকে অনেক দুর্বল। তাদের দৃষ্টি সংযোগ তেমন ভালো না, আবাচনিক যোগাযোগ আরো নিম্ন-স্তরের। এছাড়া তাদের অন্যতম প্রধান সমস্যা হলো ইকোলালিয়া। অর্থাৎ বক্তার প্রতিটি প্রশ্নের উত্তর সে পুনরাবৃত্তি করে, তারপর কখনও উত্তর দেয়, কখনও উত্তর দেয় না। একটি প্রশ্ন করা হলে সেই প্রশ্নের মধ্যে যে উত্তর থাকার সম্ভাবনা থাকে, সেটি অনুধাবন করার মতো শক্তি তারা আয়ত্ত করতে পারে না। সে কারণে উপাত্ত সংগ্রহের ক্ষেত্রে নির্বাচিত শিশু কিছু প্রশ্নের ভুল উত্তর দিয়েছে, আবার কিছু প্রশ্ন তারা

*Dhaka University Institutional Repository*

সম্পূর্ণভাবে বুঝতে অপরাগতা প্রকাশ করেছে। মাঝে মাঝে তাদের ব্যবহৃত বাক্য এমন অসম্পূর্ণ হয়েছে যে, তাতে কোনো ভাব প্রকাশ পায়নি। ফলে কোনো ভাবনা সম্পূর্ণভাবে ব্যক্ত হয়েছে কিনা তা সহজে বোঝা যায়নি। অধিকাংশ শিশু যখন ভাষা-প্রকাশে ভুল করেছে তখন সেটি ধরিয়ে দিলেও ভুল ও শুদ্ধ বাক্যের মধ্যে পার্থক্য নির্ণয়ে তারা ব্যর্থ হয়। তাই বলা যায় যে,

ক. তারা গল্প শোনার ক্ষেত্রে একেবারেই মনোযোগী ছিল না।

খ. গল্প শোনা ও প্রকাশের ক্ষেত্রে অনুধাবনগত দক্ষতা ভালো ছিল না।

গ. সক্রিয় স্মৃতি অনেক দুর্বল ছিল। ফলে সে তথ্য দেয়ার ক্ষেত্রে বিভ্রান্তি ঘটেছে।

ঘ. প্রতিটি প্রশ্নের উত্তর পুনরাবৃত্তি করেছে।

ঙ. কোনো বাক্য সম্পূর্ণভাবে বলতে পারেনি।

Dhaka University Institutional Repository

## চর্তুদশ অধ্যায়

# পিতামাতার সাথে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের সংজ্ঞাপন প্রকৃতি

মা-বাবাই অটিস্টিক শিশুদের ভাষা প্রশিক্ষক। পরিবারে যখন একটি অটিস্টিক শিশুর জন্ম হয়, তখন তার সাথে সংজ্ঞাপন প্রক্রিয়ার জন্য মা-বাবা এবং পরিবারের সঙ্গে সংশ্লিষ্ট ব্যক্তিদের একটা অন্যরকম সরল বাংলা নির্মাণের প্রয়োজনীয়তা দেখা দেয়। কারণ চিরায়ত অটিস্টিক শিশু ভাষা আয়ত্তীকরণের ক্ষেত্রে তার মাতৃভাষার পূর্ণাঙ্গ ব্যাকরণকে অনুসরণ করতে পারে না। এসব শিশুর ভাষা-প্রকাশের ব্যাকরণিক অসঙ্গতি এতটাই দুর্বল পর্যায়ে থাকে যে, তাদেরকে বিভিন্ন কৌশলে ভাষা শেখানো হলেও প্রায়োগিক ক্ষেত্রে আশানুরূপ সফলতার দ্বারপ্রান্তে পৌঁছানো সম্ভব হয় না। এর ফলে চিরায়ত অটিস্টিক শিশুর সঙ্গে যোগাযোগ করতে গিয়ে মা-বাবাকেই এসব শিশুর ব্যাকরণ অনুসরণ করতে হয়। উদাহরণস্বরূপ, অধিকাংশ অটিস্টিক শিশু সর্বনামের উত্তম পুরুষ ($1^{st}$ person), মধ্যম পুরুষ ($2^{nd}$ person) ও প্রথম পুরুষ ($3^{rd}$ person)-এর ব্যবহার সঠিকভাবে করতে ব্যর্থ হয় এবং এই সমস্যাটি খুব কম শিশুই কাটিয়ে উঠতে পারে। এই কারণে অভিভাবক যখন তার শিশুর সঙ্গে কথা বলেন, তখন এসব শিশু সর্বনামকে যেভাবে ব্যবহার করে অভিভাবকেরা সেভাবেই সর্বনামের ব্যবহার করে থাকেন, যেমন–অধিকাংশ নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশু সর্বদা 'আমি' সর্বনামের পরিবর্তে নিজের নাম ব্যবহার করে। সেজন্য পরিবারের সদস্যরা যখন এসব শিশুর সঙ্গে কথা বলে, তখন সর্বনামের পরিবর্তে নামসূচক বিশেষ্য দিয়ে কথা বলে থাকে।

সুতরাং, আমরা বলতে পারি, মা-বাবা অটিস্টিক শিশুর জন্য একটি সরল ভাষার সৃষ্টি করেন এবং প্রতিনিয়ত এই সরল ভাষাটির সাহায্যে সন্তানের সঙ্গে সংজ্ঞাপন করার জন্য চেষ্টা করেন। তবে একথা ঠিক যে, মা-বাবা গৃহে এবং অন্য জায়গায় বিভিন্ন ব্যক্তির সঙ্গে যোগাযোগ ক্রিয়া সম্পন্ন করেন ব্যাকরণিকভাবে শুদ্ধ বাংলায়, অন্যদিকে অটিস্টিক সন্তানের সঙ্গে তা করেন তাদের উপযোগী সম্পূর্ণ ভিন্ন এক সরল বাংলায়। সুতরাং, এই দুয়ের টানাপোড়েনে কোনো কোনো অটিস্টিক শিশুর ভাষা শেখার ক্ষেত্রে সমস্যার মুখোমুখি হতে হয়। অর্থাৎ অটিস্টিক শিশুরা নিজেদের সংজ্ঞাপন জগৎ ছেড়ে দিয়ে যখন বাবা-মার ব্যবহৃত ভাষার সংস্পর্শে আসে, তখন মাতৃভাষার দুটি রূপের গ্রহণ-বর্জনে সমস্যা তৈরি হয়।

স্বাভাবিক শিশু কোনো রকম চেষ্টা ছাড়াই অবলীলায় সহজাত শক্তিতে আয়ত্ত করে তার মা-বাবা ও অন্যরা যে ভাষাটি বলে, সেই ভাষাটি। প্রথমে কিছু সংখ্যক ধ্বনি উচ্চরণে তার সমস্যা হয়, কিছু শব্দ ও বাক্য সে ভুলভাবে প্রয়োগ করে থাকে, কিন্তু ধীরে ধীরে সহজাত বৈশিষ্ট্যগুণে সেসব ত্রুটি সে কাটিয়ে ওঠতে সক্ষম হয় (আজাদ, ২০১০)। অন্যদিকে, একজন চিরায়ত অটিস্টিক শিশু যখন প্রথম ভাষা আয়ত্ত করে তখন তার প্রকাশিত ভাষার রূপ স্বাভাবিক শিশুর মতো হয় না। তার অর্জিত ভাষায় নানারকম ব্যাকরণিক ত্রুটি

থাকে। কিন্তু এই ত্রুটি বা অভাব থাকা সত্ত্বেও তারা তাদের ভাষায় সুখ-দুঃখ, আনন্দ-বেদনা ইত্যাদি প্রকাশ করার চেষ্টা করে।

বর্তমান গবেষণায় অংশগ্রহণকারী বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুরা অভিভাবক ও অন্যদের সঙ্গে কীভাবে যোগাযোগ প্রক্রিয়া সম্পন্ন করে এবং যোগাযোগ প্রক্রিয়া সম্পন্ন করতে গিয়ে তাদের কী ধরনের ব্যাকরণিক ত্রুটি লক্ষ করা যায়—এসব বিষয় জানতে অভিভাবক ও শিক্ষকদের একই ধরনের প্রশ্নমালা (questionnaire) পূরণ করতে দেওয়া হয়েছিল। একই রকম প্রশ্নমালা প্রণয়ন করা হয়েছে এজন্য যে, অভিভাবক ও শিক্ষকেরা অটিস্টিক শিশুকে কীভাবে পর্যবেক্ষণ করে তার মাত্রাটি জানার জন্য। কারণ দিনের প্রায় ৫-৬ ঘণ্টা সময় এসব শিশু শিক্ষকদের পর্যবেক্ষণে থাকে। ফলে অভিভাবক ও শিক্ষকের পর্যবেক্ষণে কতটা পার্থক্য লক্ষ করা যায়, তা জানার জন্য মূলত একই ধরনের প্রশ্নমালা প্রণয়ন করা হয়। একথা ঠিক যে, প্রতিবেশ ভিন্ন হওয়ার কারণে স্বাভাবিক শিশুর ভাষা-প্রকাশের রূপটিও ভিন্ন হয়ে যায়। আর অটিস্টিক শিশুরাও এক্ষেত্রে ব্যতিক্রম নয়। প্রতিবেশগত ভিন্নতা অটিস্টিক শিশুর ভাষা-প্রকাশের মাত্রাকে কতটা ভিন্ন পর্যায়ে নিয়ে যায়, সেটি জানাই এর মূল উদ্দেশ্য ছিল।

**১৪. ১ অটিজম শনাক্তকরণ**

প্রশ্নমালার একটি প্রশ্ন ছিল–'আপনার শিশুটি কোন ধরনের অটিস্টিক শিশু'—অর্থাৎ 'চিরায়ত' নাকি 'অ্যাসপারজার'। এই প্রশ্নটি দেয়া হয়েছিল এ কারণে যে, অভিভাবক এবং শিক্ষকেরা অবগত আছেন কিনা তাদের শিশুর অটিজমের ধরনটি কী। এক্ষেত্রে লক্ষ করা গিয়েছে, অধিকাংশ অভিভাবকই জানেন না যে, তাদের শিশু চিয়ায়ত নাকি অ্যাসপারজার অথবা পিডিডিএনওএস। শিক্ষকদের অধিকাংশই জানেন, তাদের বিশেষায়িত স্কুলের শিশুরা কোন ধরনের অটিজমে আক্রান্ত। যেসব পিতা-মাতা তাদের শিশুকে বিশেষায়িত ব্যক্তি ও প্রতিষ্ঠান দ্বারা শনাক্ত করেছেন তারা হলেন– ডা. এস.আই. মল্লিক, ডা. রওনাক হাফিজ, ডা. আনিসা জাহান, ডা. মাহবুব মোস্তফা, ডা. ফিরোজ, ডা. কামাল, শিশু বিকাশ কেন্দ্র, শিশু হাসপাতাল এবং বি.এস.এম.এম.ইউ। অভিভাবক ও শিক্ষকেরা আরো জানান, উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিক শিশুর বেশির ভাগই যে কোনো একটি অথবা একের অধিক কাজে পারদর্শী যাদেরকে অটিস্টিক মেধাবী (autistic savant) বলা হয়, এমন শিশুও অংশগ্রহণকারী শিশুদের মধ্যে ছিল। উদাহরণস্বরূপ, ছবি আঁকা, সঙ্গীত, নাচ, ক্যালেন্ডার গণনা করতে পারা (calendar calculating) অর্থাৎ ক্যালেন্ডারের যে কোনো সালের তারিখটি বললে সেই দিনটি কী বার ছিল তা বলে দিতে পারা ইত্যাদি।

**১৪.২ অটিস্টিক শিশুর উচ্চারণগত সমস্যা**

পিতা-মাতা ও শিক্ষকের কাছে জানতে চাওয়া হয় এসব শিশুর ভাষা-প্রকাশের ক্ষেত্রে উচ্চারণগত কোনো সমস্যা আছে কিনা। যেহেতু অংশগ্রহণকারী শিশুরা বাচনিক ও অবাচনিক যোগাযোগ প্রক্রিয়ায় ভালো ছিল,

সে কারণে তাদের উচ্চারণে জটিল কোনো সমস্যা ছিল না। স্বাভাবিক শিশুর যেমন বিশেষ কিছু ধ্বনির ক্ষেত্রে উচ্চারণের সমস্যা থাকে, তেমনি অটিস্টিক শিশুরও বিশেষ কিছু ধ্বনির ক্ষেত্রে সমস্যা লক্ষ করা গেছে। উদাহরণস্বরূপ, উচ্চারণ স্থান (point of articulation) ও উচ্চারণ রীতির (manner of articution) ক্ষেত্রে তালব্য ধ্বনি (চ ছ জ ঝ ঞ), দন্ত্যমূলীয় ধ্বনি (ট ঠ ড ঢ ণ), তাড়নজাত ধ্বনি (ড়), কম্পনজাত ধ্বনি (র), আনুনাসিকতা (অঁ, আঁ), ঘোষ মহাপ্রাণ ধ্বনি (ঘ ঝ ঢ ধ ভ), দ্বিস্বরধ্বনি (দিয়ে, নিয়ে), যুক্ত ব্যঞ্জন ধ্বনি (স্পষ্ট, স্পন্দন, স্কলাসটিকা) ইত্যাদি ধ্বনি উচ্চারণে কয়েকজন শিশুর উচ্চারণে কিছুটা সমস্যা রয়েছে। এছাড়া অন্যান্য ধ্বনি উচ্চারণে তাদের মধ্যে তেমন সমস্যা নেই। আমরা যখন এসব শিশুকে পর্যবেক্ষণ ও সাক্ষাৎকার গ্রহণের মাধ্যমে তাদের কাছ থেকে উপাত্ত সংগ্রহ করি তখন খেয়াল করেছি যে, তাদের উল্লিখিত ধ্বনিসমূহের উচ্চারণে সামান্য জটিলতা ছিল। কিন্তু ধ্বনি উচ্চারণের এসব সামান্য জটিলতা তাদের ভাষা-প্রকাশকে ব্যাহত করেনি। তবে অংশগ্রহণকারী শিশুর অনেকে নাকি-স্বর, গলার ওঠানামা, বিশেষ বাচনভঙ্গি ইত্যাদির সাহায্যে ভাষা প্রকাশ করে থাকে। অভিভাবক ও শিক্ষকেরা বলেন, ভাষা অর্জনের প্রথম স্তরে তাদের কিছু ধ্বনি উচ্চারণে অস্পষ্টতা থাকলেও পরবর্তী স্তরে অনুশীলনের মাধ্যমে ধীরে ধীরে তা স্পষ্টতা ও পূর্ণতা লাভ করে। কয়েকটি স্তর অতিক্রম করে দীর্ঘকালীন কঠোর অনুশীলনের পর প্রায় সব ধ্বনির সঠিক উচ্চারণ করতে শেখে। এছাড়া তাঁরা আরো জানান, সংযুক্ত ব্যঞ্জনধ্বনি উচ্চারণে সমস্যা হওয়ার কারণে অধিকাংশ অটিস্টিক শিশু সেসব ধ্বনিকে ভেঙে বিশ্লিষ্ট করে দেয় বা কিছু ধ্বনি বাদ দিয়ে দেয়, যাতে তাদের পক্ষে দুরুচ্চার্য উচ্চারণগুলো সহজ উচ্চারণে পরিণত হয়। উদাহরণস্বরূপ, স্পন্দন (ইসপন্দন), ধ্রুপদ (ধুপদ), স্পষ্ট (ইস্‌পষ্ট) ইত্যাদি।

### ১৪.৩ পুনরাবৃত্তি বা ইকোলালিয়া

অভিভাবক ও শিক্ষকেরা আরো জানান, নিম্ন-দক্ষ শিশুরা পুনরাবৃত্তি (echolalia) ও গৎবাঁধা (stereotyped) কথা বলে। পুনরাবৃত্তি তাদের একান্ত নিজস্ব বৈশিষ্ট্য। আমরা দৈনন্দিন যে ভাষা ব্যবহার করি সেখানে পুনরাবৃত্ত বাক্যের সংখ্যা একেবারেই কম থাকে। কারণ আমরা নিত্যনতুন, অভিনব বাক্য সৃষ্টি করি এবং অন্যের সৃষ্ট নতুন ও অভিনব বাক্য বুঝতেও পারি। সাধারণত সামাজিকতার ভাষা আমরা পুনরাবৃত্তি করি, যেমন–'ভালো আছেন?','আপনার শরীর ভালো?','আবার আসবেন', 'খোদা হাফেজ' 'দেখা হবে', 'ভাল থাকবেন' ইত্যাদি ধরনের বাক্য (আজাদ, ১৯৯৪)। কিন্তু অটিজম আক্রান্ত শিশুর ভাষা প্রকাশের অন্যতম এবং প্রধান বৈশিষ্ট্য হচ্ছে পুনরাবৃত্তি করা, যেটিকে বলা হয় 'ইকোলালিয়া', যেমন– 'তুমি কী করছো?', 'তুমি বাইরে যাবে?', 'অথবা তুমি গান করো?' ইত্যাদি প্রশ্নের উত্তরে তারা প্রশ্নদাতার প্রশ্নগুলো পুনরাবৃত্তি করে তারপর উত্তর দেয়। অভিভাবকদের সঙ্গে কথোপকথনের বিষয়ে বলা যায় যে, বক্তা-শ্রোতার যে বিষয়টি অর্থাৎ একজন প্রশ্ন করবে আরেকজন উত্তর দিবে—এটি স্বাভাবিক শিশুর কাছে খুব সরল হলেও নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশুর কাছে দুর্বোধ্য (নাসরীন, ২০১০)।

### ১৪.৪ সীমাবদ্ধ শব্দভাণ্ডার

অটিস্টিক শিশুদের শব্দভাণ্ডার কেমন–এই প্রশ্নের উত্তরে নিম্ন-দক্ষ শিশুর অভিভাবকেরা জানান, এদের শব্দভাণ্ডার ভালো নয়। অন্যদিকে, উচ্চ-দক্ষ শিশুর অভিভাবকেরা বলেন, এই শিশুদের শব্দভাণ্ডার প্রায় স্বাভাবিক। একজন স্বাভাবিক শিশুর শব্দভাণ্ডার ঋদ্ধ হওয়ার কারণে তার ভাষা-প্রকাশের রূপটিও বেশ সমৃদ্ধ হয়। কিন্তু অটিস্টিক শিশুর ভাষা-প্রকাশের রূপটি বৈচিত্র্যময় না হওয়ার অন্যতম কারণ হলো তার শব্দভাণ্ডারের সীমাবদ্ধতা, যদিও সীমিত শব্দভাণ্ডার দিয়ে তারা তাদের প্রাত্যহিক জীবনের প্রয়োজনীয় কাজগুলো চালিয়ে থাকে। তবে অভিভাবক ও অন্যদের সঙ্গে যোগাযোগ করার জন্য তারা কেবল চারপাশের পরিচিত দৃশ্যমান শব্দগুলো শেখে। কিন্তু বিমূর্ত শব্দ বুঝতে তাদের অনেক সময় লাগে। তবে দীর্ঘদিন কঠোর অনুশীলনের মাধ্যমে তারাও তা হৃদয়াঙ্গম করতে পারে। এছাড়া নিম্ন-দক্ষ শিশুরা অধিকাংশ সময় প্রত্যক্ষ বস্তু সম্বন্ধে কথা বলে, অপ্রত্যক্ষ বস্তু বা ধারণা সম্পর্কে কথা বলতে অপরাগতা প্রকাশ করে। কারণ তারা বিমূর্ত বিষয়কে সহজে মূর্ত বা বস্তুগত চেহারা দিয়ে বলতে পারে না, যেমন– রাত, দিন, আলো, বাতাস, স্নেহ, গরম, ঠাণ্ডা ইত্যাদি। যেহেতু এগুলো কোনো কিছুর দিকে ইঙ্গিত করে বোঝানো যায় না, এগুলো কেবল উপলব্ধির বিষয়, সে কারণে তারা এগুলো অনুধাবন ও প্রকাশে অপারগ হয়। অভিভাবক ও শিক্ষকেরা বলেন, তারা কেবল সেসব বস্তু বা ঘটনা বুঝতে সক্ষম, যেসব বস্তু বা ঘটনার সঙ্গে বাস্তবে সরাসরি সম্পর্কিত করে তাদের ধারণা দেওয়া যায়।

### ১৪.৫ সর্বনাম ও ক্রিয়া ব্যবহারের প্রকৃতি

বাংলা ভাষায় সর্বনামের ব্যবহারের নানা বৈচিত্র্য রয়েছে। বাংলা একবচনে সর্বনামের বিভিন্ন প্রয়োগ পাওয়া যায়, যেমন–আমি, তুমি, তুই, আপনি, সে , এ, ও, তিনি, উনি, যিনি ইত্যাদি। এগুলোর প্রত্যেটির আবার বহুবচনের রূপ রয়েছে, যেমন– আমরা, তোমরা, তোরা, আপনারা, তারা, এরা, ওরা, তাঁরা, উনারা, যাদের ইত্যাদি। পাশাপাশি, সর্বনামের সঙ্গে ক্রিয়ার একটা সঙ্গতিপূর্ণ ব্যবহার রয়েছে যা অমান্য করলে ভাষিক ব্যাকরণের গ্রহণযোগ্যতা হারায়, যেমন– আপনি করুন, তুমি করো, তুই কর অথবা তিনি করেছেন, উনি বলেছেন প্রভৃতি সর্বনামগুলো আমরা আনুষ্ঠানিক পরিস্থিতিতে মেনে চলি। সর্বনামের এসব জটিল ব্যবহার অধিকাংশ অটিস্টিক শিশু কখনও আয়ত্ত করতে পারে না (নাসরীন, ২০১৫)। অভিভাবক ও শিক্ষকেরা জানান, অটিস্টিক শিশুর ভাষা–প্রকাশের ক্ষেত্রে সর্বনাম ও ক্রিয়ার ব্যবহারে সবচেয়ে বেশি ব্যাকরণিক ত্রুটি লক্ষ করা যায়। নিম্ন-দক্ষ শিশুরা আমি, আমরা, তুমি, তোমরা, সে, তারা ইত্যাদির ব্যবহারে একেবারেই সক্ষম নয়। আবার, উচ্চ–দক্ষ শিশুর মধ্যে যাদের অটিজমের প্রকৃতিটি খুব মৃদু পর্যায়ের তারা উল্লিখিত সর্বনামসমূহ ব্যবহার করতে সক্ষম। ক্রিয়ার ব্যবহারে শুধু বর্তমান কাল ও নিকট ভবিষ্যৎ অর্থাৎ 'যাই', 'খাই', 'লখাপড়া করি', 'যাব', 'খাব', 'করবো' ইত্যাদি ধরনের ক্রিয়ার ব্যবহারে নিম্ন-দক্ষ

শিশুরা পারদর্শী। কিন্তু ক্রিয়ার অতীতকালের রূপ যেমন–'গিয়েছি', 'গিয়েছিলাম', 'খেয়েছিলাম' ইত্যাদি ক্রিয়ারূপের ব্যবহার কেবল উচ্চ-দক্ষ শিশুদের অনেকে ব্যবহার করতে পারে।

*১৪.৫.১ অন্যান্য শব্দ-উপাদান ব্যবহারের প্রকৃতি*

বিশেষ্য ও ক্রিয়াপদ ব্যতীত অন্যান্য শব্দ-উপদান ব্যবহারের ক্ষেত্রে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার প্রকৃতি নিম্নরূপ।

বিশেষণ (ভালো, খারাপ), অব্যয় (কোনো, কোথায়, এখন) ও বহুবচন (ছেলেরা, মেয়েরা, অনেক খাবার) ইত্যাদি ব্যবহারেও নিম্ন-দক্ষ শিশুর চাইতে উচ্চ-দক্ষ শিশুরা অধিক সফল, যা অভিভাবকের প্রশ্নমালার উত্তর থেকে জানা সম্ভব হয়েছে। এছাড়া বিমূর্ত শব্দ (সকাল, রাত, ঠাণ্ডা, গরম, আলো, অন্ধকার, বাতাস, মসৃণ, শক্ত ইত্যাদি) অনুভব ও প্রকাশ করতে উচ্চ ও নিম্ন-দক্ষ উভয় ধরনের শিশুরাই সক্ষম। যদিও অটিস্টিক শিশুর বিমূর্ত শব্দ আয়ত্তীকরণে সমস্যা হয়, তবুও উল্লিখিত শব্দগুলো প্রতিনিয়ত ব্যবহারের ফলে তারা তা আয়ত্ত করে ফেলে।

**১৪.৬ বাক্যগত অনুধাবন ও প্রকাশ**

নিম্ন-দক্ষ শিশুর অভিভাবকেরা বলেন, তাদের শিশু অসম্পূর্ণ বাক্যের ব্যবহার করে থাকে, যা গঠনের দিক থেকে বেশ দুর্বল। তারা জটিল ও যৌগিক বাক্য পরিবহার করে সরল বাক্য ব্যবহার করে থাকে। সবসময় বর্তমান কাল ব্যবহার করে। অতীত ও ভবিষ্যত নিয়ে কথা বলতে আগ্রহ প্রকাশ করে না। তাছাড়া অবস্থার পরিবর্তনের সঙ্গে সঙ্গে তারা ভাষার পরিবর্তন ঘটাতে পারে না। তারা বাক্যের মধ্যে বিভিন্ন পদের ব্যবহার, যেমন–বিভক্তি (কে, এ, রে, তে প্রভৃতি), বহুবচনচিহ্ন (রা, এরা, গুলো, দের প্রভৃতি), সম্বন্ধবাচক সর্বনাম (এর), নির্দেশক (টি) সঠিকভাবে ব্যবহারে সমর্থ হয় না। উদাহরণস্বরূপ,'রহিমকে একথা বলা যাবে না', 'ছেলেমেয়েরা স্কুলে যাচ্ছে', 'সুজিতের বাবা রংপুরে থাকেন', ' কলমটি আমাকে দাও' ইত্যাদি বাক্যের সঠিক ব্যবহারে তারা তেমন পারদর্শী নয়। অন্যদিকে, উচ্চ-দক্ষ শিশুরা বাবা-মা বা অন্যদের সঙ্গে যোগাযোগ প্রক্রিয়া সম্পন্ন করতে গিয়ে উল্লিখিত বাক্যের গঠন ব্যবহার করতে পারে বলে অভিভাবকেরা জানান।

অংশগ্রহণকারী শিশুরা অভিভাবকদের সঙ্গে যোগাযোগ করতে গিয়ে পূর্ণাঙ্গ বাক্য প্রকাশ করতে পারে কিনা এ রকম ১০টি বাক্য নির্দেশ করতে বলা হয়। নিচে উচ্চ ও নিম্ন-দক্ষ শিশুর ব্যবহৃত বাক্যের নমুনা দেয়া হলো।

উচ্চ-দক্ষ শিশুর উপস্থাপিত বাক্যের নমুনা নিম্নরূপ –

১. এখন ভাত খাব।

২. ২০ তারিখ রাতে ট্রেনে করে রাজশাহী গেছিলাম।

৩. আমার রাতে ঘুম হয়নি।

৪. গরমকাল আমার ভালো লাগে না।

৫. আমি আজ স্কুলে যেতে চাই না।

৬. ভাইয়া দেখো মা আমাকে বকা দিচ্ছে।

৭. আমি মরেই যাব।

৮. আমি প্রজাপতিকে ভয় পায়।

৯. বন্ধু আমাকে খ্যাপায়।

১০. মিস আমি ভালো মেয়ে– তাই না?

অন্যদিকে, নিম্ন-দক্ষ শিশুর উপস্থাপিত বাক্যের নমুনা নিম্নরূপ।

১. আমি ভাত **খাবে**। (আমি ভাত খাব)

২. দুই **সপ্তাহে** স্কুল বন্ধ থাকবে (দুই সপ্তাহ স্কুল বন্ধ থাকবে)।

৩. **মিথ্যামি** কথা বলবা না (মিথ্যা কথা বলবে না)।

৪. লিজা আপু সবাই ভালো না (লিজা আপু এবং কেউই ভালো না)।

৫. **চোখ** পানি মোছ (চোখের পানি মোছ)।

৬. **অর্থক** কথা বলো না (অনর্থক কথা বলো না)।

৭. আজ স্কুলে **যাওয়ার হবে না** (আজ স্কুলে যাওয়ার দরকার নেই)।

৮. **ক্যাফে** ভাত খাব (ক্যাফেতে ভাত খাব)।

৯. আম্মু **অফিস** গেছে (আম্মু অফিসে গেছে)।

১০. **আউটিং** বেড়াতে যাব (আউটিং-এ বেড়াতে যাব)।

অটিস্টিক শিশুরা যখন বাসায় ও স্কুলে অবস্থান করে তখন অভিভাবক ও শিক্ষকদের সঙ্গে সংজ্ঞাপন প্রক্রিয়া সম্পন্ন করার জন্য উল্লিখিত বাক্য ব্যবহার করে থাকে। উচ্চ-দক্ষ শিশুর ব্যবহৃত বাক্যগুলো পূর্ণাঙ্গ এবং অর্থপূর্ণ বাক্য। উদাহরণকৃত বাক্য ছাড়াও যোগাযোগ প্রক্রিয়া সম্পন্ন করার জন্য অন্যান্য যে বাক্যের উদাহরণ পাওয়া গেছে, সেসব বাক্যও ব্যাকরণিকভাবে সম্পূর্ণ ও অর্থপূর্ণ বাক্য। অর্থাৎ তারা স্বতঃস্ফূর্তভাবে পূর্ণ বাক্য বলতে সক্ষম। পূর্ণ বাক্য বলার ক্ষেত্রে তারা কর্তা-কর্ম-ক্রিয়ার মধ্যে বিভিন্ন সঙ্গতি রক্ষা করতে সক্ষম। কর্তা, কর্ম ও ক্রিয়ার সঙ্গতি রক্ষা করতে গিয়ে ক্রিয়ার সঙ্গে যেসব বিভক্তি বা চিহ্ন যুক্ত হচ্ছে সেগুলোও তারা সঠিকভাবে ব্যবহার করেছে। এছাড়া তাদের ব্যবহৃত বাক্যে দেখা গেছে যে, তারা আবেগীয় সংলাপ ও সর্বনামের ব্যবহার সঠিকভাবে করতে পেরেছে। 'আমিই মরেই যাব', 'প্রজাপতিকে ভয় পাই', 'আমি

Dhaka University Institutional Repository

টেনশন করছি' ইত্যাদি ব্যবহৃত বাক্য থেকে বোঝা যাচ্ছে যে, তাদের মনোগত তত্ত্বের ধারণাটি সঠিকভাবে বিকশিত হয়েছে।

অন্যদিকে, নিম্ন-দক্ষ শিশুর ব্যবহৃত বাক্যগুলো দেখে বোঝা যাচ্ছে যে, তারা পূর্ণাঙ্গ বাক্য বলতে অপারগ হচ্ছে। আর পূর্ণাঙ্গ বাক্য বলার ক্ষেত্রে তারা কর্তা, কর্ম ও ক্রিয়ার মধ্যে সঙ্গতি রক্ষা করতে পারছে না। ফলে এ ধরনের সঙ্গতি রক্ষার ক্ষেত্রে ক্রিয়ার সঙ্গে যেসব বিভক্তি বা চিহ্ন যুক্ত হচ্ছে সেগুলোও তারা সঠিকভাবে ব্যবহার করতে ব্যর্থ হয়েছে। তাই তাদের ব্যবহৃত বাক্যকে বলা যায় ব্যাকরণিক ত্রুটিপূর্ণ বাক্য, অর্থাৎ সামঞ্জস্যহীন পদের সমষ্টি যা যোগাযোগ প্রক্রিয়া সম্পন্ন করার জন্য যথেষ্ট নয়। সেজন্য বিশেষ বিশেষ পরিস্থিতি ব্যতীত তাদের ভাষা-প্রকাশের তেমন কার্যকারিতা নেই।

### ১৪.৭ সামাজিক ও প্রায়োগিক দক্ষতার প্রকৃতি

সমাজ ও সংস্কৃতির সঙ্গে ভাষা ব্যবহারের একটা গভীর সম্পৃক্ততা রয়েছে। সেজন্য আমরা সবসময় সমাজ ও সংস্কৃতির চাহিদা অনুযায়ী ভাষা ব্যবহারের অনুশীলন করে থাকি। ব্যাকরণ ও অভিধান আমাদেরকে শেখায় ভাষার সূত্রাবলি ও শব্দভাণ্ডার। যখন আমরা ভাষা বলতে শিখি তখন শুধু ভাষার সূত্রাবলি ও শব্দভাণ্ডার শেখাই যথেষ্ট হয় না, এগুলোর বাইরেও শিখতে হয় সামাজিক সংস্কৃতি ও প্রতিবেশের বহুমাত্রা। আমরা সাধারণভাবে একটা ভাষা শেখার সঙ্গে সঙ্গে সেই ভাষার ব্যাকরণিক জ্ঞান ও শব্দভাণ্ডারকে সমৃদ্ধ করি এবং একই সঙ্গে বিভিন্ন পরিস্থিতিতে বিভিন্ন মর্যাদার ব্যক্তির সঙ্গে সমাজ উপযোগী ভাষা ব্যবহারের চর্চাও করি। আমরা শিখি কীভাবে কাউকে অনুরোধ করতে হয়, আদেশ দিতে হয়, ক্ষমা চাইতে হয়, কখন সরব থাকতে হয়, কখন নীরব থাকতে হয়, কখন ধন্যবাদ দিতে হয়, কীভাবে প্রশ্ন করতে হয়, উত্তর দিতে হয়, সাহায্য করতে হয়, সমমর্মিতা প্রকাশ করতে হয় ইত্যাদি। এ বিষয়গুলো সৌজন্যবোধ ও সামাজিক ভাবপ্রদানের চাহিদার কারণে করে থাকি। এগুলো ব্যাকরণের বাইরে ভাষা ব্যবহারের সামাজিক নিয়ম। কিন্তু অটিস্টিক শিশুরা ভাষা ব্যবহারে মোটামুটি দক্ষ হলেও সামাজিক ভাষা ব্যবহারের ক্ষেত্রে তাদেরকে তেমন দক্ষ হতে দেখা যায় না।

সামাজিক যোগাযোগ করার ক্ষেত্রে অভিভাবক ও শিক্ষকদের কাছ থেকে প্রাপ্ত তথ্য থেকে জানা গেছে যে, এক্ষেত্রে উচ্চ-দক্ষ শিশুরাই নিম্ন-দক্ষ শিশুর চাইতে অধিকতর দক্ষ। সামাজিক যোগাযোগের ক্ষেত্রে যে অবাচনিক যোগাযোগ প্রক্রিয়ার প্রয়োজন, যেমন– দৃষ্টি বিনিময়, মৌখিক অভিব্যক্তি ও ইশারার ইত্যাদি ব্যবহারেও উচ্চ-দক্ষ শিশুদের পারদর্শিতার পরিচয় পাওয়া গেছে। তবে নিম্ন-দক্ষ শিশুরাও মোটামুটি ভালো করেছে। কারণ বাবা-মা, শিক্ষক ও অন্যরা যখন এদের সঙ্গে কথা বলে তখন দৃষ্টি বিনিময়, মৌখিক অভিব্যক্তি ও ইশারার সাহায্যে ভাবের আদান-প্রদান করে থাকে। সে কারণে নিম্ন-দক্ষ শিশুরা এই বিষয়গুলো ভালোভাবে উপলব্ধি ও প্রকাশ করতে পারে। আদেশ, নির্দেশ, ঘোষণা ইত্যাদি বলতে সক্ষম হয়েছে উচ্চ-দক্ষ শিশুরা। নিম্ন-দক্ষ শিশুরা এক্ষেত্রে একেবারেই কম দক্ষতার পরিচয় দিয়েছে। নিম্ন-দক্ষ শিশুর মধ্যে

Dhaka University Institutional Repository

যারা নিয়মিত স্কুলে আসা যাওয়া করে কেবল তারাই স্কুলের বন্ধুদের নির্দেশ ও ঘোষণা দিয়ে থাকে। উদাহরণস্বরূপ, 'স্কুল কবে বন্ধ থাকবে' এ বিষয়টি নিম্ন-দক্ষ শিশুর মধ্যে একজন প্রতি ক্লাসে গিয়ে 'ঘোষণা' দিয়ে আসে। আবার কোনো শিশু যদি চিৎকার চেঁচামেচি করে, তাহলে তাদের থামানোর জন্য 'নির্দেশ' দিয়ে থাকে। ফলে নিম্ন-দক্ষ শিশুর মধ্যে যারা দীর্ঘদিন ইন্টারভেনশন প্রোগ্রামের মধ্যে থাকে তারা এসব বিষয় ভালোভাবে রপ্ত করে ফেলে।

'আনন্দ', 'দুঃখ' 'বেদনা, 'হতাশা' ইত্যাদি আবেগীয় শব্দ অনুধাবন ও প্রকাশে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুরা কতটা সক্ষম? এই বিষয়ে বলা যায় যে, 'আনন্দ', 'দুঃখ' ইত্যাদি বোধ উচ্চ-দক্ষ ও নিম্ন-দক্ষ উভয় শিশুই উপলব্ধি ও প্রকাশ করতে পেরেছে। কিন্তু 'হতাশা' ও 'বেদনা' বুঝতে পারে কেবল ৭ জন শিশু ('মর', 'পশ', 'নস', 'মহ', 'সজ', 'অর' ও 'ধর')। বাকি উচ্চ ও নিম্ন-দক্ষ শিশুদের কেউই বুঝতে পারে না বলে অভিভাবক ও শিক্ষকদের প্রশ্নমালা প্রদেয় তথ্য থেকে জানা যায়। 'পশ' বেশ ভালোভাবে এসব সংবেদনশীল বিষয় বুঝতে সক্ষম বলে তার অভিভাবক জানান। কারণ 'পশ' ছবি আঁকার সময় কাল্পনিক চরিত্র ও কাহিনী তৈরি করতে পারে। এছাড়া ঘটনার বর্ণনা, প্রতীকী ও ছলনাযুক্ত খেলার ক্ষেত্রে উল্লিখিত ৭ জন উচ্চ-দক্ষ শিশুর উপলব্ধি প্রকাশের ক্ষেত্রে সক্ষমতার পরিচয় পাওয়া যায়। অংশগ্রহণকারী ৭ জন উচ্চ-দক্ষ শিশু বাদে বাকি উচ্চ ও নিম্ন-দক্ষ শিশুর কেউই প্রতীকী ও ছলনাযুক্ত খেলায় দক্ষতার পরিচয় দিতে পারে না বলে অভিভাবক ও শিক্ষকেরা জানান। তবে ঘটনার বর্ণনার ক্ষেত্রে নিম্ন-দক্ষ শিশুরা প্রতিদিন স্কুলে ও বাসায় কী কী কাজ করে তার একটা সরল বর্ণনা দিতে পারে। তবে উচ্চ-দক্ষ শিশুর ক্ষেত্রে লক্ষ করা যায়, যেসব ঘটনাসমূহ তাদের অভিজ্ঞতায় আছে সেগুলো বর্ণনায় তারা পারদর্শী।

**১৪.৮ উপসংহার**

প্রাপ্ত উপাত্তের আলোকে বলা যায় যে, অটিস্টিক শিশুর ভাষার যে প্রকাশ্য-রূপ তার অধিকাংশই বাবা-মা বা অভিভাবকের কাছে অনুমেয়। অর্থাৎ এদের শব্দ প্রয়োগ, বাক্য গঠন কী হবে আগে থেকেই তারা অনুমান করতে পারেন। কারণ তাদের ভাষার শব্দভাণ্ডার কম, বাক্য গঠনের নিয়ম খুবই সরল। এছাড়া এদের ভাষার বিশেষ বৈশিষ্ট্য হলো, এরা উপস্থিত প্রসঙ্গের সঙ্গে গভীরভাবে যুক্ত থাকতে পারে, অর্থাৎ তা প্রসঙ্গবদ্ধ (সরকার, ১৯৮৫)। স্বাভাবিক শিশুর ভাষা বহুমাত্রিক, বহু অর্থব্যাপক এবং তাতে নানা উপায়ে বহু বক্তব্যের সমাহার ঘটানো হয়ে থাকে (হক, ২০০২)। কিন্তু নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিকশিশুর ভাষা-প্রকাশ সবসময় একার্থক এবং একক বক্তব্য জ্ঞাপক হয়ে থাকে। সেজন্য তাদের ভাষা-প্রকাশে একটি নির্দিষ্ট বিষয় সম্বন্ধে নির্দিষ্ট ধারণা উপস্থাপনা করে। তাদের ব্যবহৃত শব্দাবলি সীমাবদ্ধ অর্থের প্রতিবেশে আবদ্ধ থাকে, সেগুলো খুব বেশি ব্যঞ্জনায় ব্যপ্তি লাভ করতে পারে না এবং আক্ষরিক অর্থ অতিক্রম করে ব্যাপক প্রয়োগের শক্তি লাভে ব্যর্থ হয়। কোনো বিচ্ছিন্ন দৃষ্টান্ত থেকে তারা কোনো কিছু ইঙ্গিত বা প্রকাশ করতে পারে না। তারা বিশেষ থেকে নির্বিশেষের দিকে যেতে সমর্থ না হওয়ার কারণে কেবল বিশেষের মধ্যেই সীমাবদ্ধ থাকে। মা-বাবা

*Dhaka University Institutional Repository*

শিক্ষকেরা জানান, কখনও কখনও তাদের ভাবের আদান-প্রদান হয় নিঃশব্দে, নীরবতার শক্তিতে, দেহের বিভিন্ন অঙ্গভঙ্গিতে। কথা বলার আয়োজন না করে অটিস্টিক শিশুরা তাদের মনের কথা আমাদের সহজে জানানোর চেষ্টা করে, যদিও কখনও কখনও তা বেশির ভাগ পিতা-মাতা ও অন্যদের কাছে সহজ হয় না।

অভিভাবক ও শিক্ষকদের কাছ থেকে প্রাপ্ত উপাত্তের ভিত্তিতে জানা সম্ভব হয়েছে, উচ্চ ও নিম্ন-দক্ষ শিশুর মধ্যে কেউ কেউ একই বয়স ও একই শ্রেণিতে বসবাস করা সত্ত্বেও তাদের ভাষা-প্রকাশের মধ্যে সুনির্দিষ্ট কিছু পার্থক্য ছিল। এই পার্থক্যের কারণ তারা অভিজ্ঞতাকে পৃথক পৃথকভাবে গ্রহণ করে। কারণ পারিবারিক সংগঠন আলাদা হওয়ার কারণে তাদের অভিজ্ঞতাগুলো আলাদা হয়, ফলে তাদের ভাষিক সংগঠনগুলো সম্পূর্ণ অভিন্ন নয়।

Dhaka University Institutional Repository

**পঞ্চদশ অধ্যায়**

# উপসংহার

অস্বাভাবিক স্নায়ু-জৈবতাত্ত্বিক গঠন নিয়ে জন্মগ্রহণকারী অটিস্টিক শিশু প্রাত্যহিক জীবন-যাপনে অধিকাংশ ক্ষেত্রেই স্বাভাবিকতা প্রদর্শন করতে পারে না। এই অস্বাভাবিকতার ছাপটি তার বিভিন্ন বস্তু ও চারপাশের মানুষের সঙ্গে আচরণের মধ্যে যেমন ফুটে ওঠে, তেমনি ভাষাগত বৈশিষ্ট্যের দিক থেকেও তার প্রতিফলন লক্ষণীয়। অর্থাৎ প্রাত্যহিক জীবন-যাপনগত আচরণ ও সংজ্ঞাপন ক্ষেত্রে ভাষিক কর্মাদি সম্পাদন এই দুই দিক থেকেই অটিস্টিক শিশু স্বাভাবিক শিশুর তুলনায় নানামাত্রিক ঘাটতি ও বৈকল্য প্রদর্শন করে। বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুরাও এ দিক থেকে ব্যতিক্রম নয়।

এই গবেষণাকর্মে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর ভাষিক কর্মাদি সম্পাদন বিষয়ে যে ফলাফল পাওয়া গেছে তাতেও এদের ভাষাগত নানা সীমাবদ্ধতা লক্ষণীয়। এই সীমবিদ্ধতার রূপটি অটিস্টিক শিশুর ভাষাবোধ ও ভাষা-ব্যবহার উভয় দিক থেকেই ব্যাখ্যাযোগ্য। কেননা, যেহেতু তারা স্নায়ুগত গঠনের দিক থেকে অসম্পূর্ণতা নিয়ে জন্মগ্রহণ করে এবং মস্তিষ্কের ভাষিক প্রত্যঙ্গগুলোর এক ধরনের অস্বাভাবিকতা থাকে, সেহেতু এসব শিশুর স্বাভাবিক ভাষিকবোধ বিকশিত হয় না। আর তার প্রতিফলন দেখা যায় দৈনন্দিন জীবনে সংজ্ঞাপন-প্রতিবেশের বিভিন্ন ভাষিক কর্মকাণ্ডে, যেখানে তারা স্বাভাবিক শিশুদের তুলনায় মারাত্মক রকমের বৈকল্য দেখিয়ে থাকে। বর্তমান গবেষণাকর্মেও বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর ব্যবহারিক জীবনে প্রদর্শিত ভাষাগত ঘাটতির এ রকম একটি চিত্র মূর্ত হয়ে উঠেছে। তাদের ভাষিক আচরণের এই অস্বাভাবিকতা যেমন ধ্বনিগত, রূপগত ও বাক্যগত বৈশিষ্ট্যে প্রদর্শিত হয়েছে, তেমনি কোন গল্প বা আখ্যান উপস্থাপন ও সামাজিক কর্মসমূহ সম্পাদনেও তা লক্ষযোগ্য। আবার বাচনিকতার পাশপাশি, দৈনন্দিন জীবনে অবাচনিক সংজ্ঞাপন সম্পন্ন করার ক্ষেত্রেও বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুরা তাৎপর্যপূর্ণ ঘাটতি দেখিয়েছে।

## ১. অটিস্টিক শিশুদের সংজ্ঞাপনগত ঘাটতি তথা তাদের ভাষা-প্রকাশের স্বরূপ : সার্বিক চিত্র

ভাষিক ও অবাচনিক এই দু-ধরনের যোগাযোগকর্ম সম্পাদনে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের প্রদর্শিত অসম্পূর্ণতার নিম্নলিখিত বৈশিষ্ট্য পরিলক্ষিত হয়।

ক) মনোগত ঘাটতির ক্ষেত্রে বাংলাভাষী উচ্চ-দক্ষ ও নিম্ন-দক্ষ উভয় ধরনের অটিস্টিক শিশু মনোগত অসম্পূর্ণতা প্রদর্শন করে। ফলে ভাষা বিকাশের ক্ষেত্রে তাদের শব্দকোষের পরিমাণ স্বাভাবিক শিশুর তুলনায় অনেক কম। তবে এক্ষেত্রে উচ্চ-দক্ষ অটিস্টিকদের তুলনায় নিম্ন-দক্ষদের মনোগত ব্যর্থতা অনেক বেশি।

Dhaka University Institutional Repository

খ) বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুরা সামাজিক পরিবেশে ব্যবহৃত বিশেষ্যের তুলনায় পারিবারিক পরিবেশে ব্যবহৃত বিশেষ্য শনাক্তকরণে অধিকতর দক্ষতা প্রদান প্রদর্শন করেছে। তবে এক্ষেত্রে নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতা উচ্চ-দক্ষ শিশুর দক্ষতার কাছাকাছি ছিল। পাশাপাশি, তাদের বিশেষ্য আয়ত্তীকরণে অনুকরণ, ধারণাগত শিখন ও দৃশ্যমানতার প্রভাব কাজ করেছে।

গ) ক্রিয়ারূপ আয়ত্তীকরণে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশু প্রতিমা চিহ্নের ক্রিয়া অনুধাবনে সফলতা দেখালেও এ বিষয়ে প্রতীকী চিহ্নের ক্ষেত্রে ব্যর্থতা দেখিয়েছে।

ঘ) সামাজিক সংজ্ঞাপনের ক্ষেত্রে বলা যায় যে, বাংলাভাষী উচ্চ-দক্ষ শিশুদের বর্ণনামূলক সামর্থ্য ভালো থাকা সত্ত্বেও তা স্বাভাবিক শিশুর মতো নয়। অন্যদিকে, যারা নিম্ন-দক্ষ শিশু তাদের বর্ণনামূলক সামর্থ্য একেবারেই ভালো নয়।

ঙ) বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের বাক্যগত দক্ষতার বিষয়ে বলা যায় যে, অধিকাংশ উচ্চ-দক্ষ শিশু বাক্য বলার ক্ষেত্রে সম্পূর্ণ দক্ষতা দেখাতে পারেনি। কেননা, তারা বাক্যে কর্তা-ক্রিয়ার সঙ্গতি রক্ষার বিষয়টি যেমন মেনে চলতে পারে না, তেমনি কারো কারো ক্ষেত্রে বাক্য বলায় পুনরাবৃত্তি বা ইকোলালিয়া লক্ষ করা গেছে। পাশাপাশি, পরিপূর্ণ বাক্য বলার ক্ষেত্রে নিম্ন-দক্ষ শিশুদেরও তীব্র সমস্যা আছে, যেহেতু তারা উচ্চ-দক্ষদের তুলনায় ভাষাগত সামর্থ্যের দিক থেকে অনেক দুর্বল।

চ) অবাচনিক সংজ্ঞাপনের দক্ষতার দিক থেকে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুরা ছবি বা প্রতিমা চিহ্ন শনাক্তকরণে সফলতা দেখালেও প্রতীকী চিহ্ন বা বিভিন্ন সামাজিক সৌজন্যমূলক অঙ্গভঙ্গি প্রদর্শনে যেমন বৈকল্য দেখায়, তেমনি এ ধরনের চিহ্ন শনাক্তকরণেও ব্যর্থ হয়। এক্ষেত্রে বাংলাভাষী উচ্চ-দক্ষ ও নিম্ন-দক্ষ উভয় ধরনের শিশুই অদক্ষতা প্রদর্শন করেছে।

ওপরে উপস্থাপিত ফলাফলে যে চিত্র প্রতিফলিত হয়েছে, তা থেকে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের ভাষাগত দক্ষতার একটি অন্তর্নিহিত তাৎপর্য ব্যাখ্যাযোগ্য হয়ে ওঠে। তা হলো, অটিস্টিক শিশুদের যেহেতু স্নায়তান্ত্রিক অসম্পূর্ণতা থাকে, সেজন্য তারা ভাষাবোধের ক্ষেত্রে এক ধরনের সরল ব্যাকরণ কাঠামো নিয়ে জন্মগ্রহণ করে (নাসরীন, ২০১০)। ফলে জীবনের জটিল সংগঠনটির রূপদানের মতো ভাষিক সামর্থ্য সে অর্জন করতে পারে না। এ জন্যেই একজন অটিস্টিক শিশু প্রাত্যহিক জীবনের নানামাত্রিক সংজ্ঞাপন-প্রতিবেশে তাৎপর্যপূর্ণ বৈকল্য দেখিয়ে থাকে।

## ২. বর্তমান গবেষণাকর্মের গুরুত্ব ও তাৎপর্য

প্রত্যেক গবেষণাকর্মেরই নানামাত্রিক তাৎপর্য ও সামাজিক উপযোগিতা থাকে। সে দৃষ্টিকোণ থেকে যদি বর্তমান গবেষণকর্মটিকে মূল্যায়ন করা হয়, তাহলে এর দুটি তাৎপর্যের কথা বিবেচনা কার যেতে পারে।

প্রথমত, এর বিদ্যায়তনিক তাৎপর্য মোটেই উপেক্ষণীয় নয়। যেহেতু বাংলা ভাষায় অটিস্টিক শিশুদের ভাষা-প্রকাশের স্বরূপ নির্ণয় সম্পর্কিত এটিই প্রথম পিএইচডি গবেষণাকর্ম, সেটিকে উল্লিখিত বিষয়ে ইতিহাসের অংশ হিসেবে বিবেচনা করা যেতে পারে। পরবর্তীকালে বিভিন্ন গবেষক এ বিষয়ে গবেষণা সম্পাদন করলে বর্তমান গবেষণাকর্ম থেকে তাদের গবেষণাকর্মের জন্য প্রয়োজনীয় দিক-নির্দেশনা লাভ করতে পারবেন বলে আশা করা যায়। দ্বিতীয়ত, এর একটি সামাজিক তাৎপর্যও রয়েছে। যেহেতু এই গবেষণাকর্মে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের ভাষা-প্রকাশের নানা সীমাবদ্ধতা ও ত্রুটিকে নির্দেশ করা হয়েছে, সেহেতু অটিস্টিক শিশুর বাবা-মা তাদের সন্তানের ভাষা বৈকল্যের প্রকৃতি ও বৈশিষ্ট্য সম্পর্কে প্রয়োজনীয় তথ্য ও উপাত্ত এই গবেষণা থেকে লাভ করতে সমর্থ হবেন।

### ৩. এই গবেষণাকর্মের সীমাবদ্ধতা

এই গবেষণাকর্মটি সীমাবদ্ধতার উর্ধ্বে নয়। প্রথমত, এর প্রয়োজনীয় তথ্য সংগ্রহের জন্য যেসব অটিস্টিক শিশুকে অংশগ্রহণকারী হিসেবে নির্বাচন করা হয়েছে, তারা মূলত ঢাকা শহরে বসবাস করে। ফলে যেসব অটিস্টিক শিশু বাংলাদেশের বিভিন্ন গ্রামে ও প্রত্যন্ত অঞ্চলে বসবাস করে তাদের উপাত্ত এখানে সংগ্রহ করা সম্ভব হয়নি। তার প্রধান কারণ হচ্ছে, ঢাকা শহর ব্যতীত অন্যান্য শহর বা গ্রামাঞ্চলে এখনও অটিস্টিক শিশুদের জন্য বিশেষায়িত স্কুল গড়ে ওঠেনি। ফলে ঢাকা শহরের বাইরে গিয়ে অটিস্টিক শিশুকে খুঁজে বের করা সম্ভব হয়নি। সে কারণে এই গবেষণায় প্রাপ্ত তথ্য ও উপাত্তকে সংশ্লিষ্ট বিষয়ে প্রতিনিধিত্বশীল বিবেচনা করা যুক্তিযুক্ত হবে না। দ্বিতীয়ত, অটিস্টিক শিশুরা যেহেতু অপরিচিত কারো সাথে সংজ্ঞাপন করতে অভ্যস্ত নয়, সেহেতু তাদের প্রদর্শিত ভাষিক তথ্য সরবরাহ করতে গিয়ে আমাদেরকে প্রায়শই বিভিন্ন সমস্যা মোকাবেলা করতে হয়েছে। সেক্ষেত্রে অনেক সময় কিছু উপাত্ত পাওয়া সম্ভবপর হয়নি।

### ৪. সুপারিশমালা

বিদ্যায়তনিক পর্যায়ে কোনো গবেষণাকর্মই চূড়ান্ত ও শেষ কথা নয়। কেননা যে কোনো গবেষণাকর্মের ফলাফলে সংশ্লিষ্ট বিষয়ের সার্বিক ও সম্পূর্ণ চিত্র লাভ করা সম্ভব হয় না। বর্তমান গবেষণা সর্ম্পকেও এই উক্তি সবিশেষ প্রযোজ্য। তাই সঙ্গত কারণেই এ প্রত্যয় অনায়াসে ব্যক্ত করা যায় যে, বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর ভাষা-প্রকাশের স্বরূপ বিষয়কে আরও ভিন্নমাত্রিক বিষয় ও দৃষ্টিকোণ থেকে ব্যাখ্যা ও বিশ্লেষণ করা যায়। এগুলোর মধ্যে উল্লেখযোগ্য হচ্ছে –

ক) বর্তমান গবেষণাকর্মে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের ভাষাগত বিভিন্ন উপাদানের স্বরূপ বিশ্লেষণের মাধ্যমে তাদের ভাষাবোধ ও ভাষার প্রকাশের বিভিন্ন মাত্রাকে তুলে ধরার চেষ্টা করা হয়েছে। কিন্তু উল্লিখিত দুটি বিষয় অর্থাৎ তাদের ভাষাবোধ ও ভাষাপ্রকাশের রূপ-রূপান্তরকে আলাদাভাবে বিশ্লেষণ করা যেতে পারে।

খ) বাংলা অটিস্টিক শিশুদের ভাষাপ্রকাশের ধ্বনিগত, রূপগত, বাক্যসংগঠনগত ও অর্থগত বৈকল্যের প্রকৃতি ও বৈশিষ্ট্যকে জানার জন্য উল্লিখিত প্রত্যেকটি ক্ষেত্রকে স্বতন্ত্র বিষয় হিসেবে গবেষণার জন্য নির্বাচন করা যেতে পারে।

ঘ) উচ্চ-দক্ষ ও নিম্ন-দক্ষ শিশুরা সামাজিক সংজ্ঞাপন প্রদর্শন করার ক্ষেত্রে মারাত্মক বৈকল্য দেখিয়ে থাকে। তাই এ বিষয়ে স্বতন্ত্র গবেষণার পরিচালনা করা হলে বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর ভাষা বৈকল্যের নতুন মাত্রা উন্মোচিত হতে পারে।

ঙ) নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশুরা ভাষার সাহায্যে সংজ্ঞাপন কর্মে অসমর্থ হলে তারা বিভিন্ন অবাচনিক মাধ্যমকে ব্যবহার করে তাদের প্রাত্যহিক যোগাযোগকর্ম সম্পাদন করে থাকে। এই বিষয়টি বিবেচনায় রেখে বাংলাভাষী নিম্ন-দক্ষ ও অবাচনিক অটিস্টিক শিশুদের অবাচনিকতার মাত্রাকে স্বতন্ত্রভাবে গবেষণার বিষয় হিসেবে নির্বাচন করা যেতে পারে।

চ) সবশেষে, বাংলাভাষী উচ্চ-দক্ষ ও নিম্ন-দক্ষ অটিস্টিক শিশুদের ভাষা-প্রকাশের বৈচিত্র্য ও ভিন্নতার স্বরূপ অবহিত হওয়ার জন্য আলাদাভাবে এ দু-বর্গের অটিস্টিক শিশুদেরকে গবেষণার জন্য অন্তর্ভুক্ত করা যেতে পারে।

অটিজম বিষয়ক বাংলাভাষী গবেষকেরা উপরিউক্ত বিষয়গুলোকে তাদের ভবিষ্যতের গবেষণার বিষয়রূপে অনায়াসে নির্বাচন করতে পারেন।

*Dhaka University Institutional Repository*

**তথ্যপঞ্জি**

আজাদ,হুমায়ুন (১৯৯৪)। *বাক্যতত্ত্ব*। ঢাকা বিশ্ববিদ্যালয়: ঢাকা।

—— (২০১০)। *ভাষাশিক্ষা ও ভাষাবিজ্ঞান পরিচিতি*। ঢাকা: আগামী প্রকাশনী।

আরিফ, হাকিম (২০১৫)। *বাংলা অবাচনিক যোগাযোগ*। ঢাকা: বাংলাদেশ শিক্ষা মঞ্জুরী কমিশন।

—— (২০১৫)। অটিস্টিক শিশুর ভাষা–বিষয়ক প্রাসঙ্গিকী। *বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর ভাষা সমস্যা* (হাকিম আরিফ সম্পাদিত),পৃ. ১১-১৮। ঢাকা: অন্বেষা প্রকাশন।

আরিফ, হাকিম, চৌধুরী, শোয়েবুর রহমান, ফেরদৌস, ফাহমিদা ও জাহান, তাওহিদা (২০১৫)। *শিশুর ভাষা-বিকাশ ম্যানুয়েল: একটি প্রস্তাবনা*। যোগাযোগ বৈকল্য বিভাগ, ঢাকা বিশ্ববিদ্যালয়

আরিফ, হাকিম ও ইমতিয়াজ, মাশরুর (২০১৪)। *চিকিৎসা ভাষাবিজ্ঞান ও বাংলা ভাষা*। ঢাকা: নবযুগ প্রকাশনী।

আরিফ, হাকিম ও জাহান, তাওহিদা (২০১৪)। *যোগাযোগ ভাষাবিজ্ঞান ও ভাষাগত অসঙ্গতি*। ঢাকা: বুকস্ ফেয়ার।

আরিফ, হাকিম ও নাসরীন, সালমা (২০১৩)। *আমাদের অটিস্টিক শিশু ও তাদের ভাষা*। ঢাকা: নবযুগ প্রকাশনী।

আসাদুজ্জামান, মোঃ (২০১৫)। উচ্চ-দক্ষতাসম্পন্ন অটিস্টিক শিশুদের আখ্যানের পুনারাবৃত্তিতে স্মৃতি-দক্ষতার প্রকৃতি বিশ্লেষণ। *বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের ভাষা সমস্যা* (হাকিম আরিফ সম্পাদিত), পৃ. ৮১-১০১। ঢাকা: অন্বেষা প্রকাশন।

ইকবাল, জাফর (২০০৭)। অটিজম। *কানন (প্রতিষ্ঠা বার্ষিকী ম্যাগাজিন)*, ঢাকা: অটিজম ওয়েলফেয়ার ফাউন্ডেশন*)*, ২৮-২৯।

ইসলাম, রফিকুল ও ভট্টাচার্য, কৃষ্ণা (২০১২) ক্রিয়াপদ (সমাপিকা)।*বাংলা একাডেমী প্রমিত বাংলা ভাষার ব্যাকরণ*, ১ম খণ্ড (ইসলাম রফিকুল ও সরকার পবিত্র সম্পাদিত), পৃ. ২৫৬-২৭৫। ঢাকা: বাংলা একাডেমী।

উদ্দিন, মোহাম্মদ (২০১৪)। *দৈনিক প্রথম আলো*, ২৫ মে, ২০১৪ কর্তৃক প্রকাশিত প্রতিবেদন।

খালেক, আবদুল, সরকার, নীহাররঞ্জন ও রহমান, আজিজুর (২০১১)। *সামাজিক বিজ্ঞানে গবেষণা পদ্ধতি*। ঢাকা: হাসান বুক হাউস।

চক্রবর্তী, ডা. সুনীতি (২০১২)। *অটিজম আমাদের অসাধারণ শিশুরা।* কলকাতা: আনন্দ পাবলিশার্স প্রাইভেট লিমিটেড।

ছিদ্দিকী, রহমত আলী (২০০১)। *সামাজিক গবেষণার পদ্ধতি তত্ত্ব ও প্রয়োগ*। ঢাকা: বাংলা একাডেমী।

*Dhaka University Institutional Repository*

জাহান, তাওহিদা (২০১৫)। উচ্চ-দক্ষতাসম্পন্ন অটিস্টিক শিশুদের প্রতিক্রিয়া কৃতির দক্ষতা বিশ্লেষণ। *বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের ভাষা সমস্যা* (হাকিম আরিফ সম্পাদিত), পৃ. ৫৭-৮০। ঢাকা: অন্বেষা প্রকাশন।

তাজরীন, নুশেরা (২০১০)। *শিশুর অটিজম তথ্য ও ব্যবহারিক সহায়তা।* ঢাকা: তাম্রলিপি।

দত্ত, প্রাণ গোপাল ও মান্নান, মাজহার (২০১৪)। অটিজমের জয়। ঢাকা: *দৈনিক বাংলাদেশ প্রতিদিন।* ৩০ অক্টোবর, ২০১৪।

দেবনাথ, দেবব্রত ও দেবনাথ, আশিষকুমার (২০১০)। *ব্যতিক্রমধর্মী শিশু ও তার শিক্ষা।* কলকাতা: রীতা বুক এজেন্সী।

নাথ,মৃণাল (১৯৯৯) *ভাষা ও সমাজ*। কলিকাতা: নয়া উদ্যোগ।

নাসরীন, সালমা (২০১৬), বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর বিশেষ্য আয়ত্তীকরণ। *ঢাকা বিশ্ববিদ্যালয় ভাষাবিজ্ঞান পত্রিকা, বর্ষ ৭ ও ৮, সংখ্যা ১৩-১৬,*পৃ. ৫-১৭

—— (২০১৫)। অটিস্টিক শিশুদের সর্বনাম ব্যবহারের অসঙ্গতিসমূহ।*বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুর ভাষা সমস্যা*। (হাকিম আরিফ সম্পাদিত), পৃ. ১৩১-১৪৩। ঢাকা: অন্বেষা প্রকাশন।

—— (২০১০)। অটিস্টিক শিশুদের আচরণ ও ভাষাগত সমস্যা। *ঢাকা বিশ্ববিদ্যালয় ভাষাবিজ্ঞান পত্রিকা*, বর্ষ - ৩,সংখ্যা - ৫, ১৩-৩৫

পড়ুয়া, সব্যসাচী (২০১২)।*অটিজম*। কলকাতা: পারুল প্রকাশনী প্রাইভেট লিমিটেড।

পারভীন, খাদীজা (২০১৫)। উচ্চ-দক্ষতাসম্পন্ন অটিস্টিক শিশুর বাক্যগত উপাদান বিশ্লেষণ। *বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের ভাষা সমস্যা (হাকিম আরিফ সম্পাদিত)*, পৃ. ৪১-৫৬। ঢাকা: অন্বেষা প্রকাশন।

বড়ুয়া, মৌরীন (২০১৫)। উচ্চ-দক্ষতাসম্পন্ন অটিস্টিক শিশুদের যোগাযোগ দক্ষতার-প্রকৃতি: একটি প্রতিষেধন প্রক্রিয়ার বিবরণ। *বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের ভাষা সমস্যা* (হাকিম আরিফ সম্পাদিত), পৃ. ১০২-১১৪। ঢাকা: অন্বেষা প্রকাশন।

ভট্টাচার্য, শ্রীপরেশচন্দ্র (১৯৯৬)। *ভাষাবিদ্যা পরিচয়।*কলিকাতা: জয়দুর্গা লাইব্রেরী।

মুহিত, মোঃ আব্দুল (২০১২)।*ভাষা দর্শন*। ঢাকা: অবসর।

মুখোপাধ্যায়, জগমোহন (২০১২)। *গবেষণাপত্র অনুসন্ধান ও রচনা।* কলকাতা: আনন্দ পাবলিশার্স প্রাইভেট লিমিটেড।

সরকার, পবিত্র (২০০৩)। *ভাষাপ্রেম ভাষাবিরোধ*। কলকাতা: দেজ পাবলিশিং।

—— (১৯৮৫)। *ভাষা, দেশ,কাল*। কলকাতা: জি. এ. ই. পাবলিশার্স।

সাথী, মোছাঃ সাদিয়া আফরোজ (২০১৫)। উচ্চ-দক্ষতাসম্পন্ন অটিস্টিক শিশুর ভাষাতাত্ত্বিক প্রতিষেধন প্রক্রিয়া: একটি সেন্টার ও ক্লিনিকভিত্তিক চিকিৎসা-পরবর্তী অগ্রগতির বিবরণ। *বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের ভাষা সমস্যা* (হাকিম আরিফ সম্পাদিত), পৃ. ১১৫-১৩০। ঢাকা: অন্বেষা প্রকাশন।

হক, মহাম্মদ দানীউল (১৯৯৪)। *ভাষাবিজ্ঞানের সূক্ষ্মতর প্রসঙ্গ*। ঢাকা: বাংলা একাডেমী।

——(২০০২)। *ভাষাবিজ্ঞানের কথা*। ঢাকা: মাওলা ব্রাদার্স।

হক, মুহাম্মদ নাজমুল ও মোর্শেদ, মুহাম্মদ মাহবুব (২০১১)। *অটিজমের নীল জগত*। ঢাকা: বিশ্বসাহিত্য ভবন।

হাই, মুহম্মদ আবদুল (২০১৩)। *ধ্বনিবিজ্ঞান ও বাংলা ধ্বনিতত্ত্ব*। ঢাকা: মল্লিক ব্রাদার্স।

সরকার, তাপসী রাণী (২০১৫)। উচ্চ-দক্ষতাসম্পন্ন অটিস্টিক শিশুদের রূপতাত্ত্বিক উপাদানের প্রকৃতি বিশ্লেষণ। *বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের ভাষা সমস্যা* (হাকিম আরিফ সম্পাদিত), পৃ. ২৫-৪০। ঢাকা: অন্বেষা প্রকাশন।

Abu-Akel, A. (2003). A neurobiological mapping of theory of mind. *Brain Research reviews*, Vol. 43, 29-40

Allen, D.A. & Rapin, I. (1993) Autistic Children are also dysphasic. In H. Naruse and W.M. Ornitz (eds) *Neurobiology of Autism.* Burilington. MA: Elsevier Science Publishers.

Ameli, R., Courchesne, E., Lincoln, A., Kaufman, A., & Grillon, C. (1988). Visual memory processes in high functioning individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, 601–615.

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed, DSM-IV.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* , (DSM-V.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Asperger, H. (1938). Das psychisch abnorme Kind, *Wiener Klinischen Wochenzeitschrift, 51*, 1314–1317

Asperger, H. (1944). Die "autistischen Psychopathen" im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, *117*, 76–136. [Autistic psychopathy in childhood. Trans. Uta Frith. In U. ]

Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35, 1311–1320.

Baldwin, D. (1995). Understanding the link between joint attention and language. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.*), Joint attention: Its origins and role in development*, pp. 131–158. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Baltaxe**,** C**.** ***(***1977***).*** Pragmatic deficits in the language of autistic adolescents**.** *Journal of Pediatric Psychology, 2, 176–180*

Baltaxe, C. A. M., & Simmons, J. Q. (1985). Prosodic development in normal, autistic children. In E. Schopler, & G. Mesibov (Eds.), *Communication problems in autism*, pp. 95–125. New York: Plenum Press

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

Baron-Cohen, S. (1998) 'Autism and "theory of mind": An introduction and review.' *Communication*, Summer, 9–12.

Baron-Cohen, S. (2010). The extreme male brain theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences, 6*(6), 248-254

Bartsch, K., & Wellman, H. (1995). *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press.

Bettelheim, B. (1967). *The empty Fortress : Infantile Autism and the birth of the self*. New York, NY: The Free Press.

Bogdashina, O. (2005). *Communication Issues in Autism and Asperger Syndrome Do We speak the same language?* London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Boucher, J., & Warrington, E. K. (1976). Memory deficits in early infantile autism: Some similarities to the amnesic syndrome. *British Journal of Psychology*, 67, 73–87.

Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 906–921.

Bryson, S. (1996). Brief report: Epidemiology of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 26*, 165–167.

Charman, T. & Stone, W. (2006). *Social and Communication Development in Autism Spectrum Disorders. Early Identification, Diagnosis and Intervention.* New York London: The Guilford Press.

Churchil, D. (1972) The relation of infantile autism and early childhood schizophrenia to developmental language disorders of childhood. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 2, 182-97.

de Villiers, J. G., & Pyers, J. E. (2002). Complements to cognition: A longitudinal study of the relationship between complex syntax and false-belief-understanding. *Cognitive Development*, 17, 1037–1060.

Despert, J. L. (1965). *The emotionally disturbed child: Then and now.* New York, NY: Robert Brunner.

Dornyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics.* Oxford: University Press.

Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, Vol. 62, 1352–1366.

Eigsti, I.-M., Bennetto, L., & Dadlani, M. B. (2007). Beyond pragmatics: Morphosyntactic development in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1007-1023.

Efron, D. (1941). *Gesture and Environment*. New York: King's Crown Press.

Ekman, P. & Friesen, W.V. (1969). The repertoire of non-verbal behavior: categories, origins, usage and coding. *Semiotica 1*, 49-98.

Eisenberg, L. (1981). In memoriam Leo Kanner MD 1894–1981. *American Journal of Psychiatry*, *138*(8), 1122–1125.

Farrar, M. J., & Maag, L. (2002). Early language development and the emergence of a theory of mind. *First Language*, 22, 197–213.

Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, J.S., Bates, E., Thal, D. & Pethick, S. (1994). Variability in early communicative development. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59(5, Serial No. 242)

Feinstein, A. (2010). *A History of Autism*. Oxford: Wiley-Blackwell

Fitzgerald, M. (2005). *Genesis of artistic creativity: Asperger's syndrome and the arts*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Fombonne, E. (1999). The epidemiology of autism: A review. *Psychological Medicine*, 29.4, 769–786.

Gillberg, C., & Coleman, M. (2002). *The biology of autistic syndromes* (second ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Global Autism – Bangladesh (2011). U.S. Department of Health and Human Services: NIH Pubication No. 11-5511

Golinkoff, R. M. and Hirsh-Pasek, K. (2008). *How toddlers begin to learn verbs*. New York. USA.

Happe´, F., & Frith, U. (2006). The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36. 1, 5–25

Hill, E. L. (2004). Executive dysfunction in autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 26–32.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, *2*, 217–250.

—— (1965). *Infantile autism and the schizophrenias*. [Lecture given to an American Psychiatric Association meeting, New York, May 4, 1965, published in *Behavioral Science*, *10*(4), 412–420.]

Kjelgaard, M., & Tager-Flusberg, H. (2001). An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups. *Language and Cognitive Processes*, *16*, 287–308.

Kothari, C.R. (2004). *Research Methodology Method and Techniques*. Delhi: New Age International (P) Limited, Publishers.

Leekam, S., Lopez, B. & Moore, C. (2000). Attention and joint attention in preschoolchildren with autism. *Developmental Psychology*, *36*, 261–273.

Lenneberg, E.H. (1967) *Biological Foundation of Language*. New York: John Wiley&Sons.

Litosseliti, L.L. (2010). *Research Methods in Linguiscs*. New York: Continuum.

Lord, C. & Paul, R. (1997). Language and communication in autism. In D. Cohen &F. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*, pp. 195–225. New York: Wiley.

Lord, C., Risi, S., & Pickles, A. (2004). Trajectory of language development in autism spectrum disorders. In M. Rice & S. Warren (Eds.), *Developmental languagedisorders: From phenotypes to etiologies*, pp. 7–29. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Loveland, K., McEvoy, R., Tunali, B., & Kelly, M. L. (1990). Narrative story telling in autism and Down's syndrome.*British Journal of Developmental Psychology*, 8, 9–23.

Luria, A. R. (1980). *Higher cortical functions in man*. New York: Basic Books.

Mack, N., Woodsong, C. M., MACQueeen, K., Guest, G.&Namey, E. (2005). *Qualitative Research Methods: A data Collector's Field Guide*. North Carolina, USA: USAID.

Miller, C. A. (2006). Developmental Relationships between Language and Theory of Mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*.Vol.15, 142-154.

Morales, M., Mundy, P., Delgado, C., Yale, M., Messinger, D.,Neal, R., & Schwartz, H. (2000). Responding to joint attention across the 6- through 24-month age period and early language acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(3), 283–298.

Mullick, M.S.I. &Goodman, R. (2005). The prevalence of psychiatric disorders among 5-10years old in rural, urban and slum areas in Bangladesh-An explorative study.*Soc Psychiatry Psychitr Epidemiology*, 40:663-671

Paul, R& Norbury, C.F (2012).*Language Disorders from Infancy to Adolescence*. St. Louis: Elsevier Mosby

Paul, R., Miles, S., Cicchetti, D., Sparrow, S., Klin, A., Volkmar, F., et al. (2004). Adaptive Behavior in Autism and Pervasive Developmental Disorder-Not Otherwise Specified: Microanalysis of Scores on the Vineland Adaptive Behavior Scales. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34 (2), 223–228.

Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, *4*, 515–526.

Ritchie, J. & Lewis, J. (2003). *Qualitative Research Practice A Guide for Social Science Students and Researchers.* London: SAGE Publications.

Rabbani, M.G., Alam, M.F., Ahmed, H.U. et al. (2009). Prevalence of mental disorders, mental retardation, epilepsy and substance abuse in children. Bang J Psychiat; 23 (1):11-52.

Roberts, J. A., Rice, M. L., & Tager-Flusberg, H. (2004). Tense Marking in children with autism. *Applied Psycholinguistics*.,25, 429-448.

Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*, 73, 734–751.

Shatz, M., Wellman, H. M., & Silber, S. (1983). The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition*, 14, 301–321.

Siegel, B., Pliner, C., Eschler, J.,& Elliott, G. R. (1988). How children with autism are diagnosed: Difficulties in identification of children with multiple developmental delays. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 9*(4), 199–204.

Stone, W. L., & Caro-Martinez, L. M. (1990). Naturalistic observations of spontaneous communication in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 20*(4), 437-453.(HA)

Tager-Flusberg, H., & Joseph, R. (2001, April). What are the relationships between performance on false belief tasks and executive functions in children with neurodevelopmental disorders. In *meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, MN*.

Tager-Flusberg, H..(2009). Atypical Languge Development: Autism and Other Neurodevelopmental Disorders. In Hoff, Erika and Shatz, Marilyn (eds.). *Blackwell Handbook of Language Development, pp* 432-453. Malden and Oxford: Wiley-Blackwell.

Thieberger, Nicholas (2012). *The Oxford Handbook of Linguistic Field Work.* Oxford: University Press. Wallis, C. C. 2006. Inside the Autistic Mind. *Time Magazine* (May 29), 34-42

Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development*. pp. 103–130. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Tomasello, M., & Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454–1463.

Turkington, C. & Anan, R. (2007). *The Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders.* New York: Facts On File, Inc.

Ullman, M. T. (2001). The declarative/procedural model of lexicon and grammar. *Journal of Psycholinguistic Research*, 30, 37–69.

Ullman, M. T. (2004). Contributions of memory circuits to language: The declarative/procedural model. *Cognition*, *92*(1), 231-270.

Volkmar, F. R., Paul. R., Klin, A. & Cohen, D. (eds.) (2005). *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, pp-126-164*. New Jersey: Wiley John Wiley & Sons. INC.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wallis, C. (2006). Inside the Autistic Mind. *Time*, May 29, 34-39

Wetherby, A. & Prizant, B. (1993). *Communication and Symbolic Behavior Scales—Normed Edition*. Baltimore: Brookes.

Wetherby, A. M. (2006). Understanding and Measuring Social Communication in Children with Autism Spectrum Disorders. In Tony Charman & Wendy Stone (eds). *Social and Communication in Autism Spectrum Disorders, pp-*3-34. New York and London: The Guilford Press.

Wetherby, A. M., & Prutting, C. A. (1984). Profiles of communicative and cognitive-social abilities in autistic children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 27*(3), 364-377.

Wetherby, A. M., Yonclas, D. G., & Bryan, A. A. (1989). Communicative profiles of preschool children with handicaps: Implications for early identification. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 148–158.

Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychological medicine*, *11*(1), 115-130.

Wing, L. (1992) The Triad of Impairments of Social Interaction: An Aid to Diagnosis. London: National Autistic Society.

Winsler, A., & Diaz, R. M. (1995). Private speech in the classroom: The effects of activity type, presence of others, classroom context, and mixed-age grouping. *International Journal of Behavioral Development*, 18, 463–488.

World Health Organization. (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines.* Geneva, Switzerland:

Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish.* New York, London: THE GUILFORD PRESS.

*Dhaka University Institutional Repository*

Zaman, N. et al, (2013). Survey on Autism and Neurodevelopmental Disorders in Bangladesh.
http://www.hsmdghs-bd.org/Documents/SKB_Report_2013.pdf

Dhaka University Institutional Repository

## পরিশিষ্ট–১

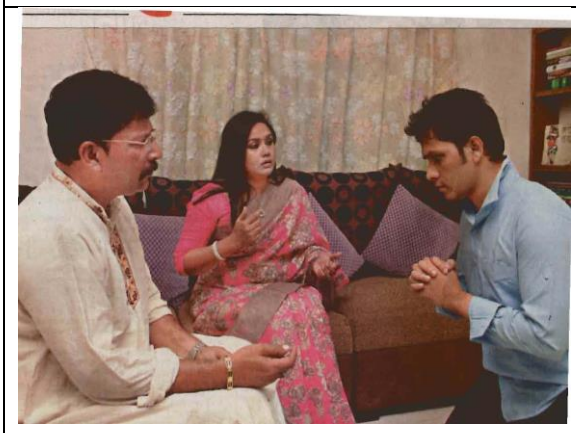
### সংবেদনশীলতাসূচক উদ্দীপক

রাগ

কান্না

বিরক্ত

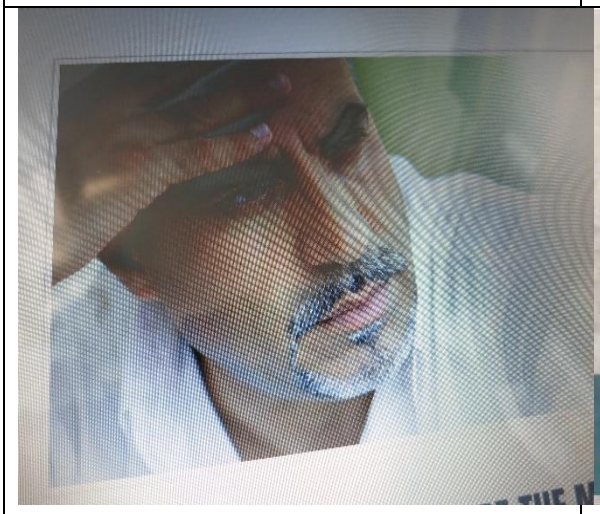
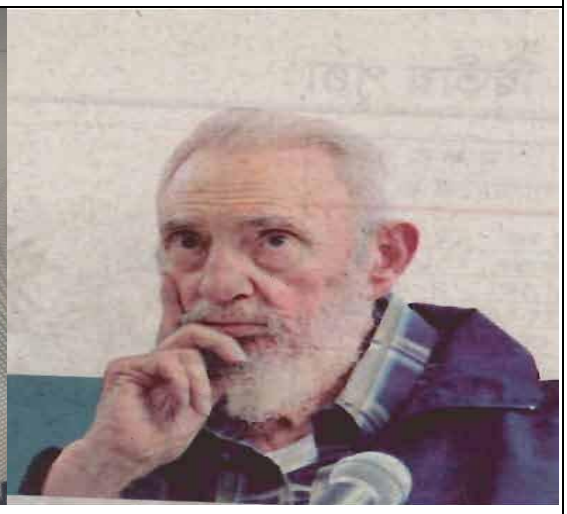
ভয়়



ক্ষমা

আনন্দ

*Dhaka University Institutional Repository*

| | |
|---|---|
| | |
| বিষাদ | হাসি |
|  |  |
| উৎকণ্ঠা | চিন্তা |

*Dhaka University Institutional Repository*

## পরিশিষ্ট–২

### ভ্রান্ত বিশ্বাস সম্পর্কিত পরীক্ষণ বিষয়ক উদ্দীপক

*Dhaka University Institutional Repository*

**পরিশিষ্ট–৩**

**(ভিডিওচিত্র সংযোজিত )**

## পরিশিষ্ট–৪

### ঘরোয়া পরিবেশে ব্যবহৃত বিশেষ্যবাচক উদ্দীপক

| | |
|---|---|
| <br>আম | <br>কলা |
| <br>কামরাঙা | <br>আপেল |
| <br>আমড়া | <br>আনারস |

Dhaka University Institutional Repository

| | |
|---|---|
| | |
| মাছ | মাংস |
| | |
| ভাত | চা |
| | |
| পিঠা | পায়েস |

Dhaka University Institutional Repository

| | |
|---|---|
|  <br>কেক |  <br>চানাচুর |
|  <br>রুটি |  <br>টমেটো |
|  <br>গাজর |  <br>বেগুণ |

| | |
|---|---|
| | |
| আলু | লেবু |
| | |
| জামা | পাঞ্জাবি |
| | |
| গেঞ্জি/টিশার্ট | শার্ট |

| | |
|---|---|
| <br>ব্লেজার/কোট | <br>কেডস/জুতা |
| <br>জুতা/সেন্ডেল | <br>টেবিল |
| <br>খাবার টেবিল | <br>পড়ার টেবিল |

| | |
|---|---|
| | |
| টেলিভিশন | মোবাইল ফোন |
| | |
| কলম | ঘড়ি |
| | |
| ঘড়ি | রেফ্রিজারেটর |

খাট/বিছানা

দৈনিক পত্রিকা

বই

কাপ

চামচ

ঔষধ

পাউডার

চুড়ি

| | |
|---|---|
| | |
| আংটি | লিপস্টিক |
| | |
| লোশন | আয়না |
| | |
| চিরুনি | চশমা |

*Dhaka University Institutional Repository*

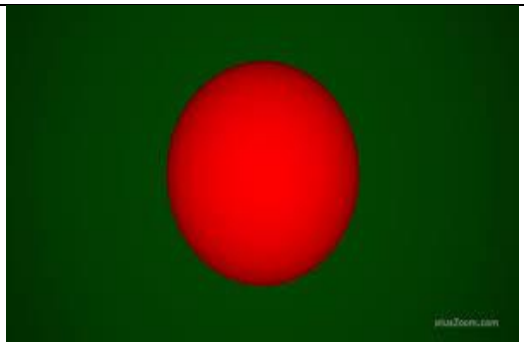
## সারণি ১ : ঘরোয়া পরিবেশে ব্যবহৃত বিশেষ্যবাচক উপাদান উপস্থাপন

| অংশগ্রহণকারী → গৃহে ব্যবহৃত বিশেষ্যবাচক উপাদান↓ | আবির (উদ) | সাদ (নিদ) | আওসাফ (উদ) | সেঁজুতি (উদ) | এাহিরা (উদ) | শাবাব (নিদ) | আদর (উদ) | তূর্য (নিদ) | মারজুক (নিদ) | সৃজন (নিদ) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ১. আম | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| ২.কলা | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| ৩.কামরাঙা | √ | X | X (জাম্বুরা) | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| ৪. আপেল | √ | √ | √ | √ | √ | √ | X | √ | √ | √ |
| ৫. আমড়া | √ | X | X | √ | √ | √ | √ | √ | √ | X |
| ৬. আনারস | √ | X | X (নারকেল) | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| ৭. মাছ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| ৮. মাংস | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | X (তরমজ) | X (গরু) |
| ৯. ভাত | X | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| ১০. চা | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| ১১. পিঠা | √ (ভাপা পিঠা) | √ (ভাপা পিঠা) | √ | √ (ভাপা) | √ | √ (ভাপা) | √ | √ | √ | √ (৫টা ভাপা পিঠা) |
| ১২. ফিরনি | √ | X | X | √ (পায়েস) | √ | X (আপেল) | √ | X (দুধ) | X (দুধ) | √ |
| ১৩. কেক | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ হেপি বার্থডে |
| ১৪. চানাচুর | √ | X | √ | √ | √ | X | √ | √ | √ | √ চানাচুর বাদাম |
| ১৫. রুটি | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| ১৬. টমেটো | √ | X (জাম) | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| ১৭. গাজর | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| ১৮. বেগুণ | √ | X | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| ১৯. আলু | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| ২০. লেবু | √ | X | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| ২১. জামা | √ | X | √ | √ | √ | X জামা | √ | √ | √ | √ |
| ২২. পাঞ্জাবি | X | X (জামা) | √ | X | √ | X | √ | X (গেঞ্জি) | X (জামা) | X (গেঞ্জি) |
| ২৩. গেঞ্জি | √ | X (জামা) | √ | √ | √ | √ | √ | √ | X শার্ট | √ |
| ২৪. ব্লেজার/ কোট | X শার্ট | X শার্ট | √ | X | √ | X | X ড্রেস | X (জামা) | X (জামা) | X ক্যাডস |
| ২৫. শার্ট | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | X | X (জামা) | X (জ্যাকেট) |
| ২৬. কেডস | √ | X (জুতা) | √ (জুতা) | X (জুতা) | √ (জুতা) | X (জুতা) | X (জুতা) | X (জুতা) | X (জুতা) | X (জুতা) |
| ২৭. জুতা/সেন্ডেল | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ২৮. টেবিল | √ | √ | √ | √ | √ | √ | X<br>চেয়ার | X<br>বসারজায়াগা | √ | √ |
| ২৯. খাবার টেবিল | X<br>চেয়ার | √ | √ | X<br>চেয়ার | √ | X<br>টেবিল | X<br>টেবিল-চেয়ার | X<br>চেয়ার | X<br>ওজুর রুম | X<br>সোপা |
| ৩০. কম্পিউটার | √ | X | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | মনিটর |
| ৩১. টিভি | X | √ | √ | √ | √ | X<br>কম্পিউটার | √ | √ | X<br>ল্যাপটপ | X<br>এলসিডি টিভি |
| ৩২. মোবাইল ফোন | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √<br>স্যামসাং মোবাইল |
| ৩৩. কলম | √ | √<br>পেন | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| ৩৪. হাতঘড়ি | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √<br>ওয়াচ | √ | √ | √ |
| ৩৫. দেয়ালঘড়ি | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| ৩৬. ফ্রিজ | √ | X | √ | √ | √ | X | √ | √ | √ | √<br>ওয়ালটন ফ্রিজ |
| ৩৭. বিছানা/খাট | √<br>খাট | X | √<br>খাট | √<br>খাট | √<br>বেড | √<br>বিছানা | √<br>খাট | √<br>বিছানা | √<br>খাট | √<br>খাট |
| ৩৮. দৈনিকপত্রিকা | √<br>প্রথম আলো | √<br>পেপার | √<br>পেপার | √<br>প্রথম আলো | √<br>পেপার | X | √<br>প্রথম আলো | √<br>পেপার | √<br>পেপার | X<br>কারেন্ট জাল |
| ৩৯. বই | √ | √ | √ | √ | √ | X | √ | √ | √ | X<br>রবীন্দ্র সঙ্গীত ছবি |
| ৪০. কাপপ্লেট | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| ৪১. চামচ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| ৪২. ঔষধ | √ | √ | X<br>গ্লাস | X<br>সুগার | √ | X | √ | √ | √ | √ |
| ৪৩. পাউডার | √ | X | X<br>লোশন | √ | √ | X<br>কারেন্ট জাল | √ | √ | √ | X<br>জনসন পাউডার |
| ৪৪. চুড়ি | √ | X | √ | √ | √ | X | √ | √ | √ | √ |
| ৪৫. আংটি | X<br>চুড়ি | √ | √ | √ | √ | X | X<br>ডায়মন্ড | X<br>চাকা | X<br>চুড়ি | √ |
| ৪৬. লিপস্টিক | √ | X<br>আকার মিলিয়েছে | √ | √ | √ | √ | √ | X | √ | √ |
| ৪৭. লোশন | √ | X<br>মাথায় দেয়া যায় | X<br>ডাব | X<br>ডাব | √ | X | X<br>ডাব | X<br>শ্যাম্পু | √ | √ |
| ৪৮. আয়না | X<br>ব্রাশ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| ৪৯. চিরুনি | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| ৫০. চশমা | √ | √ | √ | √ | √ | X | √ | √ | √ | √ |

## পরিশিষ্ট–৫

### সামাজিক পরিবেশে ব্যবহৃত বিশেষ্যবাচক উদ্দীপক



| | |
|---|---|
|  <br>পতাকা |  <br>স্মৃতিসৌধ |
|  <br>শহীদ মিনার |  <br>সংসদ ভবন |
|  <br>শাপলা |  <br>দোয়েল |

মসজিদ

আহসান মঞ্জিল

সমুদ্র

আকাশ

সূর্য

চা বাগান

| লালবাগের কেল্লা | মার্কেট |
|---|---|
| | |
| ক্লাসরুম | বাড়ি |
| | |
| গাড়ি | মোটর সাইকেল |
| | |
| পার্ক | চাইনিজ রেস্টুরেন্ট |
| | |
| আম গাছ | কাঁঠাল গাছ |

Dhaka University Institutional Repository

| | |
|---|---|
| | |
| পালকি | বাঘ |
| | |
| কুকুর | হাতি |
| | |
| গরু | মুরগি |
| | |
| হাঁস | জেব্রা |

Dhaka University Institutional Repository

| | |
|---|---|
| | |
| বিড়াল | জিরাফ |
| | |
| সাপ | বিমান |
| | |
| ট্রেন | বাস |

Dhaka University Institutional Repository

| | |
|---|---|
| | |
| ট্রাক | সিএনজি |
| | |
| রিক্সা | ভ্যান |
| | |
| ক্রিকেট খেলা | সাঁতার |
| | |
| দৌড় | র‍্যাকেট ও ফ্লাউয়ার |

Dhaka University Institutional Repository

| | |
|---|---|
| | |
| টেবিল টেনিস | দাবা |
| | |
| গোলাপ | রজনীগন্ধ্যা |
| | |
| কদম | প্রজাপতি |

## সারণি ২ : সামাজিক পরিবেশে ব্যবহৃত বিশেষ্যবাচক উপাদান উপস্থাপন

| অংশগ্রহণকারী → সামাজিক পরিবেশে ব্যবহৃত বিশেষ্যবাচক উপাদান↓ | আবির | সাদ | আওসাফ | সেঁজুতি | মাহিরা | শাবাব | আদর | তূর্য | মারজুক | সৃজন |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ১. পতাকা | √ | X (দেশ) | √ | √ | √ | √ | X (বাংলাদেশ) | √ | √ | X (বাংলা) |
| ২.স্মৃতিসৌধ | √ | X (দেশ) | √ | X (শহীদ মিনার) | √ | X | √ | X (রাস্তা) | √ | √ |
| ৩.শহীদ মিনার | √ | X (দেশ) | √ | X (শহীদমিনার) | √ | √ | √ | √ | X | √ |
| ৪.সংসদ ভবন | √ | X দেশ | √ | √ | √ | √ | √ | X (রাস্তা) | X (এশিয়া) | √ |
| ৫. শাপলা | √ | √ | √ | √ | √ | X | X | √ | X | √ |
| ৬. দোয়েল | √ | X (পাখি) | | √ | √ | √ | X (পাখি) | √ | √ | √ |
| ৭. মসজিদ | √ | X (আল্লাহ) | √ | X (মসজিদ) | X | √ | √ | √ | √ | √ বাইতুল মোকাররম |
| ৮. আহসান মঞ্জিল | X (মসজিদ) | X | X | X (মসজিদ) | X (ঘর) | X (মসজিদ) | X | X (মসজিদ) | X (মন্দির) | X (ঢা.বি.) |
| ৯. সমুদ্র | X (নদী) | X (পানি) | X (কক্স-বাজার) | X (পানি) | √ | X (নৌকা) | X (পানি) | √ | √ | X (ঢেউ পানি) |
| ১০. আকাশ | √ | X (মেঘ) | √ | √ | X (মেঘ) | √ | X (শীত বাতাস) | √ | X (শীত) | √ |
| ১১.সূর্য | √ | X (চাদ) | X (নদী) | √ | √ | X (নদী) | √ | √ | √ | X (ঊষা ঢেউ পানি) |
| ১২.চাবাগান | X (পাতা) | X (গাছ) | X (জমিচাষ) | X (চাপাতা) | √ | √ | X (চা) | X (গাছ) | X (ধান) | X (গাছ পালায় কাজ করে) |
| ১৩.লাল-বাগের কেল্লা | X (মসজিদ) | X (গাছ) | X (মসজিদ | X জায় নামায) | X | X (মসজিদ) | X (কেল্লা) | X (গাছ) | X (মসজিদ | X বেহেস্ত) |
| ১৪.মার্কেট | X (শার্ট) | X (মেলা) | √ | X (কেনা কাটা) | X (শপিং) | X (দোকান) | X (ফ্যাশন শো) | √ | X (জামা) | X |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ১৫.ক্লাস রুম | X (পার্টি) | X (স্কুল) | √ | X (লেখাপড়া) | √ | X (স্কুল) | X (ক্লাস) | X (বসে আছে) | X (রুম) | X (পরীক্ষা ) |
| ১৬.বাড়ি | X (মসজিদ) | X (বাসা) | X (ঘর) | X (ঘর) | √ | X | √ | X (রাস্তা) | X (ঘর) | X (বাইরে) |
| ১৭.গাড়ি | √ | √ | √ | X (বাড়ি) | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| ১৮. মোটর সাইকেল | √ | X (অনুকরণ করেছে) | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ (হোন্ডা) | √ |
| ১৯.পার্ক | X (পুকুর) | X (পানি) | √ | X (পানিতে) | X (সুইমিং পুল) | X | X (ফ্যান্টা সিকিংডম) | X (রাস্তা) | X (ছাতা) | X (পানি) |
| ২০. রেস্টুরেন্ট | X (ক্লাস) | X (খাবার) | √ | X (খাওয়া-দাওয়া) | √ | X | X (হোটেল) | X (টেবিল) | X (চাইনিজ ) | X (হোটেল) |
| ২১.আম গাছ | √ | X (আম) | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | X (আম) |
| ২২.কাঁঠাল গাছ | √ | X (কাঁঠাল) | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | X (কাঁঠাল) |
| ২৩.পালকি | X (ঘর) | X (বিয়ে) | X (হাটছে) | X (বউকে নেওয়া) | X | X (বাসা) | X | X | X (জামা) | X (বিয়ে) |
| ২৪.বাঘ | √ | √ | √ | √ | √ | X (ঘোড়া) | √ | √ | √ | √ |
| ২৫.কুকুর | √ | √ | √ | √ | X (শিয়াল) | X (বিড়াল) | X (ওলফ) | √ | X (সিংহ) | √ |
| ২৬. হাতি | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ (এলিফ্যান্ট) | √ | √ | √ |
| ২৭.গরু | √ | √ | √ | √ | X (মহিষ) | X | √ | X (ঘোড়া) | √ | X (শিং) |
| ২৮.মুরগি | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| ২৯.হাঁস | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | X (কবুতর ) | √ |
| ৩০. জেব্রা | √ | X | √ | √ | √ | X | √ | √ | √ | √ |
| ৩১.বিড়াল | √ | √ (মিউ ক্যাট) | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | X (মিউ) |
| ৩২.জিরাফ | X (ময়ুর) | X | X (হরিণ | √ | √ | X (হরিণ) | √ | √ | X (শিয়াল) | X |
| ৩৩.সাপ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | X (কুচকুচে) |
| ৩৪.বিমান | √ (প্লেন) | √ (প্লেন) | √ (প্লেন) | √ (প্লেন) | √ | √ | √ | √ (প্লেন) | √ (প্লেন) | √ (সিলেট বিমান) |
| ৩৫. ট্রেন | √ (রেল গাড়ি) | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | X (প্লেন) | √ |
| ৩৬.বাস | √ (গাড়ি) | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ৩৭.ট্রাক | X (গাড়ি) | X (গাড়ি) | √ | √ | √ | X (গাড়ি) | √ | √ | √ | √ |
| ৩৮. | X (গাড়ি) | X (গাড়ি) | √ | √ | X (ট্যাক্সি) | X (ট্যাক্সি) | √ | √ | √ | √ |
| ৩৯.রিক্সা | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| ৪০.ভ্যান | √ | X (খেলা) | √ | X (ঠেলা ওয়ালা) | X (ঠেলা গাড়ি) | √ | √ | √ | √ | √ |
| ৪১. ক্রিকেট খেলা | X (ব্যাট) | X (খেলা) | X (ক্রিকেট) | X (বলখেলা) | √ | X (মাঠ) | √ | X (খেলা) | X (খেলা) | √ |
| ৪২.সাঁতার | X (নদী) | X (পানি) | √ | X (পানিতে ঝাপ) | √ | X (পানি) | X (পানি) | X (পানি) | X (সমুদ্র) | X (পানি) |
| ৪৩. দৌড় | ঢ (ফুটবল) | √ | √ | √ | √ | ঢ | √ | √ | ঢ (কক্স-বাজার) | √ |
| ৪৪.র‍্যাকেট ও ফ্লাউয়ার | √ | X (ব্যাট) | √ | X (ব্যাড মিন্টন) | √ | √ | √ | X (ব্যাট কক্ষ) | √ | √ |
| ৪৫. টেবিল টেনিস | X (র‍্যাকেট) | X (বল) | X | X | √ | X | X | X | X | X |
| ৪৬. দাবা | X | √ | X | √ (গেইম) | √ | √ | X (খেলা) | X (ডিভিডি) | √ | X (পুতুল খেলার ছবি) |
| ৪৭. গোলাপ | √ (ফুল) | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ (ফুল) | √ (ফুল) | √ |
| | √ (ফুল) | √ | X (গাদা) | √ | √ | X | X (সাদা) | √ (ফুল) | X (শাপলা) | √ |
| ৪৯.কদম | √ (ফুল) | √ | √ (ফুল) | √ | √ | √ | X (সবুজ পাতা) | √ | √ (ফুল) | X (গাদা ফুল) |
| ৫০.প্রজাপতি | √ | X (পোকা) | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |

Dhaka University Institutional Repository

## পরিশিষ্ট–৬

গান করছে-১

গান করছে-২

নাচ করছে

পড়াচ্ছে

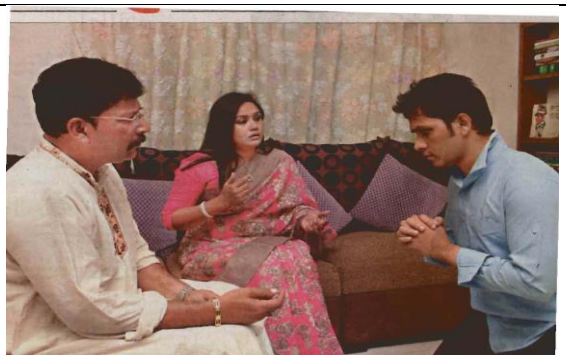
পড়ছে

ছবি আঁকছে

টাইপ করছে

দৌড়াচ্ছে

Dhaka University Institutional Repository

| | |
|---|---|
| | |
| সাইকেল চালাচ্ছে | সাঁতার কাটছে |
| | |
| ঘুমাচ্ছে | আদর করছে |
| | |
| ভালোবাসছে | |
|  | |
| ক্ষমা করছে-১ | ক্ষমা করছে-২ |

আনন্দ করছে-১

আনন্দ করছে-২

চিন্তা করছে

*Dhaka University Institutional Repository*

## সারণি ৩ : অটিস্টিক শিশুদের ক্রিয়ারূপ শনাক্তকরণে দক্ষতার পরিমাপ

| অংশগ্রহণকারী → ↓উদ্দীপকের নাম | নস (উদ) | সজ (উদ) | সদ (নিদ) | সম (নিদ) | জব (নিদ) | রক (উদ) | অং (উদ) | সহ (নিদ) | নহ (নিদ) | সজ (নিদ) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| গান করছে-১ | হার-মোনিয়াম বাজাচ্ছে | √ | √ | √ | গান | হার-মোনিয়াম তবলা | √ | √ | সারেগামা হচ্ছে | তবলা বাজাচ্ছে |
| গান করছে-২ | গিটার-পিয়ানো বাজাচ্ছে | √ | √ | √ | গিটার | বাউলরা তবলা | √ | √ | √ | গিটার বাজাচ্ছে |
| নাচ করছে | √ | √ | √ | √ | নাচ | নাছ | √ | √ | √ | √ |
| পড়াচ্ছে | লিখছে | লিখছে | পড়ছে | পড়ছে | লেখাপড়া | শিক্ষক | লেখাপড়া করাচ্ছে | পড়ালেখা করছে | পড়ালেখা করছে | লিখছে |
| পড়ছে | পড়ছে | √ | পড়ছে | পড়ছে | লেখাপড়া | বই পড়া | √ | পড়াচ্ছে | পড়ছে | √ |
| ছবি আঁকছে | √ | রং করছে | √ | রং করছে | বাংলাদেশ | ছবি আকা | √ | রং করছে | √ | রং করছে |
| টাইপ করছে | কম্পিউটার টিপছে | কম্পিউ-টার খেলছে | জানিনা | ল্যাপটপ করছে | কম্পিউটার | ল্যাপটপ | চালাচ্ছে | কম্পিউটারে কাজ করছে | কম্পিউটার চালাচ্ছে | কম্পিউটারে কাজ করছে |
| দৌড়াচ্ছে | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| সাইকেল চালাচ্ছে | √ | √ | জানিনা | সাইকেল | সাইকেল | √ | √ | √ | √ | √ |
| সাঁতার কাটছে | √ | √ | পানি | পানি | পানি | √ | √ | √ | গোছল করছে | পানিতে দিচ্ছে |
| ঘুমাচ্ছে | √ | √ | √ | ঘুম | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| আদর করছে | √ বাবুকে আদর করছে | চুমা দিচ্ছে | বাবু | বেবি | আদর করে | যত্ন নিচ্ছে | কোলে নিয়েছে | বেবি কোলে আছে | আদর করছে | বাবুকে কোলে নিচ্ছে |
| ভালোবাসছে | √ | X | মারছে | X | আদর করছে | দাদি-নানি যাচ্ছে | গায়ে হাত দিয়ে | নদীতে গোসল করছে | নদী দেখছে | জোড় করে কোলে নিচ্ছে |
| সতর্ক করছে | X | X | খেলা | ফুটবল | ক্রিকেট | হলুদ কার্ড | খেলা করছে | খেলা করছে | ফুটবল খেলছে | খেলছে |
| ক্ষমা করছে-১ | কথা বলছে | √ | জানিনা | সোফা বসছে | X | শাস্তি | বসে আছে | দোয়া করছে | বসে আছে | বসে আছে |
| ক্ষমা করছে-২ | | | জানিনা | X | চশমা | মাপ করছে | তালি দেওয়া | দোয়া করছে | দোয়া | মাপ করছে |
| আনন্দ করছে-১ | ক্রিকেট খেলছে | অনুকরণ করেছে | ব্যাটবল | ফুটবল | ক্রিকেট | ক্রিকেট নাচছে | খেলা | খেলা করছে | ফুটবল | খেলছে |
| আনন্দ করছে-২ | | খেলছে | খেলা | ফুটবল | ক্রিকেট | ফুটবল | ধরছে | জিতে গেছে | ক্রিকেট খেলছে | হাসছে |
| চিন্তা করছে | তাকিয়ে আছে | গালে হাত (অনুকরণ করেছে) | জানিনা | X | কান | অনুকরণ করেছে | অনুকরণ করেছে | চুপচাপ বসে আছে | দোয়া পড়ছে | ঢং করছে |

## পরিশিষ্ট–৭

## প্রতীকী হস্তভঙ্গি বিষয়ক উদ্দীপক

ক্ষমা চাওয়া

ক্ষমা চাওয়া-২

লজ্জিত হওয়া

হাত মেলানো-১

হাত মেলানো-২

পা ছুঁয়ে সালাম

মোনাজাত

নমস্কার

ছবি : কালের কণ্ঠ

রাজধানীর চেয়ারম্যানবাড়ি এলাকায় অবস্থিত গার্মেন্টি কারখানা অনন্যা ফ্যাশন লিমিটেডের শ্রমিকরা কারখানা বন্ধের প্রতিবাদে গতকাল কারওয়ান বাজারের বিজিএমইএ ভবনের সামনে বিক্ষোভ করেন।

প্রতিবাদ

স্যালুট

হ্যালো বলা-১

হ্যালো বলা-২

| | |
|---|---|
| <br>ভালো হয়েছে | <br>ভি-চিহ্ন |
| <br>চুপ কর | |

*Dhaka University Institutional Repository*

## সারণি ৪ : প্রতীকী হস্তভঙ্গি শনাক্তকরণের ক্ষেত্রে অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ

| হস্তভঙ্গি→ অংশগ্রহণ কারী↓ | ক্ষমা চাওয়া | ক্ষমা চাওয়া | লজ্জিত হওয়া | হাত মেলানো | হাত মেলানো | পা ছঁয়ে সালাম | মোনা জাত | নমস্কার | প্রতি-বাদ | স্যালুট | হ্যালো বলা | হ্যালো বলা | ভালো হয়েছে | বিজয় চিহ্ন | চুপ কর |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| মার (উদ) | √ | √ | X চোখ বন্ধ করে আছে | √ | √ | √ | √ | X | X | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| নস (উদ) | √ | √ | √ | √ | X | √ | √ | X | X | √ | X | √ | X | √ প্রসঙ্গ বলেছে | √ |
| হন (উদ) | X | X | X | √ | √ | √ | √ | √ | √ | X | √ | √ স্বাগতম জানাচ্ছে | X | X | √ |
| শভ (উদ) | X | X এমন করে আছে (অনু করণ) | অনুকরণ | √ | √ | √ | X | X অনু-করণ | X উপরে হাত অনু করণ) | X সালাম | X হাত উপরে রাখছে | √ বাই-বাই | X | X অনু-করণ | √ |
| মহ (উদ) | X ভিক্ষা দিচ্ছে | X মাফ করছে | কান্না করছে | √ | √ | √ সালাম | √ দোয়া করছে | মাফ | মিছিল | X পিটি করছে | √ বাই বাই | √ বাই বাই | X একটু খানি | X ছাত্র-ছাত্রী দই আঙুল | √ |
| পশ (উদ) | X দুঃখ কষ্ট | √ | X কান্না করছে | √ | √ | √ | √ | X মাফ | X মিছিল | সালাম | √ শেখ হাসিনা হাই | X হাত দেখাচ্ছে | | X ছাত্রী | √ |
| ধর (উদ) | শাহ জালাল বিশ্ব-বিদ্যালয় | X | X অনুকরণ | X দুই হাত ধরে আছে | X | √ | √ | X প্রার্থনা করছে | X | X আর্মিরা দাঁড়িয়ে আছে | X হাসিনা | X হাসিনা | X বসে বসে | X দুই আঙুল দেখাচ্ছে | √ |
| আর (উদ) | √ | X গরীব/ প্রার্থনা করছে | X মুখে হাত রাখছে | X ঐক্যবদ্ধ | √ | √ | √ | X | X হৈ চৈ করছে | X সালাম দিচ্ছে | X হাত নেড়ে বিদায় | X শেখ হাসিনা | X যাদু অনুক রণ | X পাশ করেছে পিএসসি | √ |
| শব (নিদ) | X | | X | √ | √ | √ | √ | X | X | X পুলিশ | X হাত তুলছে | √ টা-টা | X | X দুটি আঙুল দেখাচ্ছে | √ |
| শম (নিদ) | X | X | X | √ | √ | X | √ নামায | X প্রার্থনা | X হাত উঠিয়েছে | √ | √ | √ | X | আঙুল গুণছে | √ |
| ইফ (নিদ) | X মোনা জাত | X মোনা জাত | X মোনা জাত | √ | √ | √ | X মোনা জাত | X মোনা জাত | X মিছিল | √ | √ টা-টা | √ টা-টা | X অনুক রণ | X দুই নিচ্ছে | √ |
| আল (নিদ) | X | X | X | X | X থ্যাংক ইউ | √ | X আল্লাহ | X আল্লাহ | √ প্রটেস্ট | √ | X রাইট হ্যান্ড | X | X | X জয় বাংলা | √ |
| হস (নিদ) | X | X অনুকরণ | X | √ | √ | √ | X অনুকরণ | X অনুকরণ | X | X | X হাসিনা | X হাসিনা | Xঅনু করণ | X অনুকরণ | √ |
| সন (নিদ) | X পুলিশ | X মানুষ | X কান্না | √ | √ | X মাফ | X | √ | X মিছিল | X সালাম দিচ্ছে | √ টা-টা | √ টা-টা | X কঠিন | X হাসি খুশি ছিল | √ |

*Dhaka University Institutional Repository*

**পরিশিষ্ট–৮**

**(ভিডিওচিত্র সংযোজিত)**

*Dhaka University Institutional Repository*

## সারণি ৫ : ভিডিওচিত্রে প্রদর্শিত সামাজিক ঘটনা বিশ্লেষণে অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ

| ভিডিও সম্পর্কিত প্রশ্ন→ অংশগ্রহণ কারী↓ | দুজনের মধ্যে সম্পর্ক কী | ছোট ছেলে প্রথম এসে কী বললো | বড় ছেলেটি ফোনে কী বললো | ফোন করার সময় বড় ছেলে কী চিহ্ন দেখালো | ছোট ছেলের ক্লাসে কী হয়েছিল | বড় ছেলেটি ছোট ছেলেটির জন্য কী নিয়ে আসলো | ছোট ছেলেটি কী কারণে খুশি হলো | রাতে খাওয়ার কথা বললে ছোট ছেলেটি কী বললো | ছোট ছেলেটি কী ঐ বাসায় রাতে থেকে গিয়েছিল | বিদায়ের সময় তারা কী বললো | ভিডিওটির বিষয়বস্তু কী |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| মর (উদ) | √ ভাই হয় | √ জড়িয়ে ধরলো | | | √ | √ | √ | √ থ্যাংক ইউ বলেছিল | | √ আবার দেখা হবে | অনেক মজা হয়েছে |
| নস (উদ) | √ ভাই সাহায্য করতে হয়েছে | √ সালাম দিয়েছে | √ Congratulation বলেছে | | x | √ | √ | √ থ্যাংক ইউ দিয়েছে | | √ আসি | |
| হন (উদ) | সম্পর্ক বিষয়টি বুঝতে পারেনি | √ সালাম দিল ও বসলো | | | √ | √ | | √ | | √ আল্লাহ হাফেজ আবার দেখা হবে | |
| শভ (উদ) | √ ভাই | | | | x | √ | | √ | x | x | x |
| মহ (উদ) | √ ভাই | √ সালাম দিল | √ | | √ ক্লাস পার্টি | √ বই | √ | √ রাত হয়ে গেছে | √ না | √ আল্লাহ হাফেজ | x |
| পশ (উদ) | √ | √ | x | | √ ক্লাস পার্টি | √ বই | √ | √ মা বকবে | √ | √ বাই | x |
| ধর (উদ) | X | X | x | X | x | X | x | x | x | x | x |
| আর (উদ) | √ ভাই | x গল্প বললো | x | X | √ | √ | x | x | | √ চলে যেতে বলেছে | |
| শব (নিদ) | √ বন্ধু | x | x | X | x | X | x | x | x | x | X |
| শম (নিদ) | √ বন্ধু সাহায্য করতে হয়েছে | √ সালাম দিল | x | X | x | X | √ বই দিয়েছে | x | x | √ টা-টা দিল | X |
| অন (নিদ) | √ ভাই | X | x | | x | X | x | x | x | x | X |
| আল (নিদ) | √ বন্ধু | X | x | x | x | X | x | x | x | x | X |
| হস (নিদ) | √ বন্ধু | X | x | x | x | X | x | x | x | x | x |
| সন (নিদ) | X | X | x | x | x | X | x | x | x | x | X |
| | | | | | | | | | | | |

*Dhaka University Institutional Repository*

## সারণি ৬ : গল্প-কথন পরবর্তী উত্তর প্রদানের ক্ষেত্রে অটিস্টিক শিশুদের দক্ষতার পরিমাপ

| গল্প কথন সম্পর্কিত প্রশ্ন→ অংশগ্রহণ কারী↓ | স্মৃতি পরীক্ষা (গল্পের মেয়েটির নাম কী ছিল) | মিম ও তার মা কেথায় যাচ্ছিল | রাস্তায় কী ঘটেছিল | দুর্ঘটনায় কার মাথা ফেটে গিয়েছিল | তখন মিমের মাকে কোথায় নেয়া হয় | হাসপাতালে কয়দিন ছিল | মিমের মা বেঁচে ছিল না মরে গিয়েছিল | মারা যাওয়ার পর কোথায় নেয়া হয় | সেখানে মিমের মাকে কী করা হয় | সংবেদনশীল শব্দ | | | গল্প শুনতে কেমন লাগে |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | দুঃখ | কষ্ট | কান্না | |
| মর (উদ) | √ | √ গ্রামের বাড়ি | √ দুর্ঘটনা | √ মার মাথা | √ হাসপাতালে | √ ৩ দিন | √ মরে গিয়েছিল | √ গ্রামের বাড়ি | √ কবর দেয়া হয় | √ | √ | √ | √ |
| নস (উদ) | √ | √ গ্রামের বাড়ি | √ দুর্ঘটনা | √ মার মাথা | √ হাসপাতালে | √ ৩ দিন | √ মরে গিয়েছিল | √ গ্রামের বাড়ি | x | √ | x | √ | √ |
| হন (উদ) | √ | √ গ্রামের বাড়িতে | √ দুর্ঘটনা ঘটলো | X ব্যথা পেল | √ হাসপাতালে নেয়া হয় | √ ৩ দিন | √ মরে গেল | √ গ্রামের বাড়ি | x | x | √ | √ | √ |
| শভ (উদ) | x | x | √ দুঘটনা ঘটেছিল | x | √ হাসপাতালে নেয়া হয় | √ ৩ দিন | √ মারা গিয়েছিল | x | x | x | √ | x | √ |
| মহ (উদ) | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| পশ (উদ) | √ | নানুর বাড়িতে | দুর্ঘটনা ঘটলো | x | হাসপাতালে নিল | X ২ দিন | √ মারা গিয়েছিল | x | x | x | √ | √ | √ |
| ধর (উদ) | √ | x | √ গাড়ি এক্সিডেন্ট হলো | √ মিমের মায়ের মাথা ফেটে গিয়েছিল | √ হসপিটালাইজড করতে হয় | √ ৩ দিন | √ মারা গিয়েছিল | √ গ্রামের বাড়ি | √ কবর দেয়া হয় | √ | √ | √ | √ |
| আর (উদ) | √ | X লক্ষীপুর | √ মার এক্সিডেন্ট হলো | x | √ হাসপাতালে নেয়া হলো | X ৭ দিন | √ মারা গিয়েছিল | Xকবর স্থানে নেয়া হলো | x | x | √ | √ | √ |
| শম (নিদ) | √ | X দেশে যাচ্ছিল | x | X ব্যথা পেল | √ হাসপা-তালে নেয়া হলো | x | √ মরে গেল | x | x | x | √ | √ | √ |
| শব (নিদ) | √ | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | √ |
| অন (নিদ) | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| আল (নিদ) | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| হস (নিদ) | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| সন (নিদ) | x | √ গ্রামের বাড়ি যাচ্ছিল | x | x | √ হাসপা-তালে | X ২ দিন | x | x | x | x | x | x | √ |
| জন (নিদ) | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| মাজ (নিদ) | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |

*Dhaka University Institutional Repository*

## পরিশিষ্ট–৯

**ক. অভিভাবকদের জন্য প্রশ্নমালা**

**ঢাকা বিশ্ববিদ্যালয়**

পিএইচ.ডি গবেষণার কাজে উপাত্ত সংগ্রহের জন্য প্রস্তুতকৃত প্রশ্নমালা (অভিভাবকদের জন্য)

গবেষণার বিষয় : বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের ভাষা-প্রকাশের স্বরূপ বিশ্লেষণ (An analysis of the nature of language expression by Bengali speaking autistic children.)

(উত্তরদাতার প্রদেয় তথ্য বিষয়ক যে কোনো ধরনের গোপনীয়তা রক্ষা করা হবে)

১। অটিস্টিক শিশুর নাম :

২। মাতার নাম :

৩। মাতার শিক্ষাগত যোগ্যতা ও পেশা :

৪। পিতার নাম :

৫। পিতার শিক্ষাগত যোগ্যতা ও পেশা :

৬। শিশুর জন্মতারিখ :

৭। শিশুর বিশেষায়িত প্রতিষ্ঠানের নাম :

৮। ফোন নম্বর :

৯। লিঙ্গ : ছেলে/মেয়ে

১০। অটিস্টিক শিশু হিসাবে শনাক্তকরণের সাল/বছর :

১১। কোথায় এবং কোন চিকিৎসকের মাধ্যমে শনাক্তকরণ করা হয়?

১২। আপনার শিশুটি কোন ধরনের অটিস্টিক শিশু?

ক. চিরায়ত/লো ফাংশনিং খ. অ্যাসপারজার/হাই ফাংশনিং

১৩। শিশুটি কি বিশেষ কোনো কাজে পারদর্শী? উত্তর 'হ্যাঁ' হলে নিচের কোন ধরনের?

ক. সঙ্গীত খ. গণিত গ. ছবি আঁকা ঘ. অন্য কিছু থাকলে উল্লেখ করুন।

১৪। আপনার শিশুটি সব কথা পুনরাবৃত্তি করে অথবা গৎবাঁধা কথা বলে? ক. হ্যাঁ খ. না

১৫। বাংলা ভাষার কোন ধরনের ধ্বনি উচ্চারণে আপনার শিশুর সমস্যা হয়? নিচের যে ধ্বনিগুলোতে শিশুটির উচ্চারণে সমস্যা হয় কেবল সেগুলোতেই টিক চিহ্ন (√) দিন।

| ক বর্গ | চ বর্গ | ট বর্গ | ত বর্গ | প বর্গ | অন্যান্য বর্গ |
|---|---|---|---|---|---|
| ক খ গ ঘ ঙ | চ ছ জ ঝ ঞ | ট ঠ ড ঢ ণ | ত থ দ ধ ন | প ফ ব ভ ম | ড় য় ল শ স হ |

১৬। শিশুটি কি নাকিস্বর, গলার ওঠানামা, বিশেষ বাচনভঙ্গি ইত্যাদির সাহায্যে ভাষা-প্রকাশ করে থাকে?
ক. হ্যাঁ খ. না

১৭। আপনার শিশুর শব্দভাণ্ডারের পরিমাণ কেমন? ক. কম খ. স্বাভাবিক গ. ভালো

১৮। শিশুটি কি বাক্যের মধ্যে শব্দের গঠন ব্যবহার করতে পারে, যেমন– বাবার/বন্ধুকে/রাস্তায়/ দোকানে/ বন্ধুত্ব/ সৌন্দর্য/ঘুমন্ত/চলন্ত/ হতে/থেকে ক. হ্যাঁ খ. না গ. পারলে কোনগুলো পারে সেগুলোতে টিক চিহ্ন (√) দিন।

১৯। শিশুটি কি আমি, আমাকে, আমরা, তোমরা, তাদের, তাকে, সে ইত্যাদি সর্বনাম ব্যবহার করতে পারে?

ক. হ্যাঁ খ. না গ. পারলে কোনগুলো পারে সেগুলোতে টিক চিহ্ন (√) দিন।

২০। শিশুটি কি যাই, যাচ্ছি, যাব, গিয়েছি, গিয়েছিলাম, করাবো, ক্রিয়ার ব্যবহার করতে পারে?

ক. হ্যাঁ খ. না গ. পারলে কোনগুলো পারে সেগুলোতে টিক চিহ্ন (√) দিন।

২১। শিশুটি কি বিশেষণ (ভালো, খারাপ, খুব ভালো) অব্যয় (কোনো, কোথায়, এখন) বহুবচন (ছেলেরা, মেয়েরা, অনেক খাবার ইত্যাদি বুঝতে ও প্রকাশ করতে পারে ?

ক. হ্যাঁ খ. না গ. পারলে কোনগুলো পারে সেগুলোতে টিক চিহ্ন (√) দিন।

২২। শিশুটি কি সকাল, রাত, ঠাণ্ডা, গরম, আলো, অন্ধকার, বাতাস, মসৃণ, শক্ত ইত্যাদি শব্দ বুঝতে ও প্রকাশ করতে পারে?

ক. হ্যাঁ খ. না গ. পারলে কোনগুলো পারে সেগুলোতে টিক চিহ্ন (√) দিন।

২৩। শিশুটি কি আপনার সঙ্গে যোগাযোগ করতে গিয়ে পূর্ণাঙ্গ বাক্য প্রকাশ করতে পারে? যেমন– আমি আজ স্কুলে যাব। এ ধরনের দশটি বাক্য নির্দেশ করুন।

ক.

খ.

গ.

ঘ.

ঙ.

চ.

ছ.

*Dhaka University Institutional Repository*

ঝ.

জ.

ঞ.

২৪। আপনার শিশু কি অন্যের সঙ্গে সামাজিক যোগাযোগ করতে পারে? ক. হ্যাঁ খ. না

২৫। শিশুটি কি তার ব্যবহৃত সব শব্দের অর্থ ব্যবহার ও বুঝতে পারে? ক. হ্যাঁ খ. না

২৬। শিশুটি কি অবাচনিক যোগাযোগ (nonverbal communication) বুঝতে ও প্রকাশ করতে পারে? উদাহরণস্বরূপ, ক. দৃষ্টি বিনিময় খ. মৌখিক অভিব্যক্তি গ. ইশারা

২৭। শিশুটি আদেশ, নির্দেশ, উপদেশ, ঘোষণা ইত্যাদি বলতে ও বুঝতে সক্ষম হয়? ক. হ্যাঁ খ. না

২৮। শিশুটি কি কোনো ঘটনার বর্ণনা দিতে পারে? ক. হ্যাঁ খ. না

২৯। শিশুটি কি আনন্দ দুঃখ, বেদনা, হতাশা ইত্যাদি আবেগীয় শব্দ বলতে ও প্রকাশ করতে পারে?

ক. হ্যাঁ খ. না

৩০। শিশুটি কি প্রতীকী বা ছলনাযুক্ত খেলা বা ধারণা বুঝতে পারে?

ক. হ্যাঁ খ. না

গবেষক
সালমা নাসরীন
সহযোগী অধ্যাপক
ভাষাবিজ্ঞান বিভাগ
ঢাকা বিশ্ববিদ্যালয়

*Dhaka University Institutional Repository*

**খ. শিক্ষকদের জন্য প্রশ্নমালা**

**ঢাকা বিশ্ববিদ্যালয়**

পিএইচ.ডি গবেষণার কাজে উপাত্ত সংগ্রহের জন্য প্রস্তুতকৃত প্রশ্নমালা (শিক্ষকদের জন্য)

গবেষণার বিষয় : বাংলাভাষী অটিস্টিক শিশুদের ভাষা-প্রকাশের স্বরূপ বিশ্লেষণ (An analysis of the nature of language expression by Bengali speaking autistic children.)

(উত্তরদাতার প্রদেয় তথ্য বিষয়ক যে কোনো ধরনের গোপনীয়তা রক্ষা করা হবে)

১। অটিস্টিক শিশুর নাম :

২। শিক্ষকের নাম :

৩। শিক্ষকের  শিক্ষাগত যোগ্যতা :

৬। শিশুর জন্মতারিখ :

৭। শিশুর বিশেষায়িত প্রতিষ্ঠানের নাম :

৮। ফোন নম্বর :

৯। লিঙ্গ: ছেলে/মেয়ে

১০। অটিস্টিক শিশু হিসাবে শনাক্তকরণের সাল/বছর:

১১। কোথায় এবং কোন চিকিৎসকের মাধ্যমে শনাক্তকরণ করা হয়?

১২। শিশুটি কোন ধরনের অটিস্টিক শিশু?

ক. ক্ল্যাসিক্যাল/লো ফাংশনিং  খ. অ্যাসপারজার/হাই ফাংশনিং

১৩। শিশুটি কি বিশেষ কোনো কাজে পারদর্শী? উত্তর 'হ্যাঁ' হলে নিচের কোন ধরনের?

ক. সঙ্গীত খ. গণিত গ. ছবি আঁকা ঘ. অন্য কিছু থাকলে উল্লেখ করুন।

১৪। শিশুটি সব কথা পুনরাবৃত্তি করে অথবা গৎবাধা কথা  বলে?  ক. হ্যাঁ  খ. না

১৫। বাংলা ভাষার কোন ধরনের ধ্বনি উচ্চারণে শিশুর সমস্যা হয়? নিচের যে ধ্বনিগুলোতে শিশুটির উচ্চারণে সমস্যা হয়  কেবল সেগুলোতেই টিক চিহ্ন (√) দিন।

| ক বর্গ | চ বর্গ | ট বর্গ | ত বর্গ | প বর্গ | অন্যান্য বর্গ |
|---|---|---|---|---|---|
| ক খ গ ঘ ঙ | চ ছ জ ঝ ঞ | ট ঠ ড ঢ ণ | ত থ দ ধ ন | প ফ ব ভ ম | ড় য় ল শ স হ |

১৬। শিশুটি কি নাকিস্বর, গলার ওঠানামা, বিশেষ বাচনভঙ্গি ইত্যাদির সাহায্যে ভাষা-প্রকাশ করে থাকে?
ক. হ্যাঁ খ. না

১৭। শিশুর শব্দভাণ্ডারের পরিমাণ কেমন? ক. কম খ. স্বাভাবিক গ. ভালো

১৮। শিশুটি কি বাক্যের মধ্যে শব্দের গঠন ব্যবহার করতে পারে, যেমন– বাবার/বন্ধুকে/রাস্তায়/ দোকানে/ বন্ধুত্ব/ সৌন্দর্য/ঘুমন্ত/চলন্ত/ হতে/থেকে ক. হ্যাঁ খ. না গ. পারলে কোনগুলো পারে সেগুলোতে টিক চিহ্ন (√) দিন।

১৯। শিশুটি কি আমি, আমাকে, আমরা, তোমরা, তাদের, তাকে, সে ইত্যাদি সর্বনাম ব্যবহার করতে পারে?

ক. হ্যাঁ খ. না গ. পারলে কোনগুলো পারে সেগুলোতে টিক চিহ্ন (√) দিন।

২০। শিশুটি কি যাই, যাচ্ছি, যাব, গিয়েছি, গিয়েছিলাম, করাবো, ক্রিয়ার ব্যবহার করতে পারে?

ক. হ্যাঁ খ. না গ. পারলে কোনগুলো পারে সেগুলোতে টিক চিহ্ন (√) দিন।

২১। শিশুটি কি বিশেষণ (ভালো, খারাপ, খুব ভালো) অব্যয় (কোনো, কোথায়, এখন) বহুবচন (ছেলেরা, মেয়েরা, অনেক খাবার ইত্যাদি বুঝতে ও প্রকাশ করতে পারে ?

ক. হ্যাঁ খ. না গ. পারলে কোনগুলো পারে সেগুলোতে টিক চিহ্ন (√) দিন।

২২। শিশুটি কি সকাল, রাত, ঠাণ্ডা, গরম, আলো, অন্ধকার, বাতাস, মসৃণ, শক্ত ইত্যাদি শব্দ বুঝতে ও প্রকাশ করতে পারে?

ক. হ্যাঁ খ. না গ. পারলে কোনগুলো পারে সেগুলোতে টিক চিহ্ন (√) দিন।

২৩। শিশুটি কি আপনার সঙ্গে যোগাযোগ করতে গিয়ে পূর্ণাঙ্গ বাক্য প্রকাশ করতে পারে? যেমন– আমি আজ স্কুলে যাব। এ ধরনের দশটি বাক্য নির্দেশ করুন।

ক.

খ.

গ.

ঘ.

ঙ.

চ.

ছ.

*Dhaka University Institutional Repository*

ঝ.

জ.

ঞ.

২৪। শিশুটি কি অন্যের সঙ্গে সামাজিক যোগাযোগ করতে পারে? ক. হ্যাঁ খ. না

২৫। শিশুটি কি তার ব্যবহৃত সব শব্দের অর্থ ব্যবহার ও বুঝতে পারে? ক. হ্যাঁ খ. না

২৬। শিশুটি কি অবাচনিক যোগাযোগ (nonverbal communication) বুঝতে ও প্রকাশ করতে পারে?

উদাহরণস্বরূপ, ক. দৃষ্টি বিনিময় খ. মৌখিক অভিব্যক্তি গ. ইশারা

২৭। শিশুটি আদেশ, নির্দেশ, উপদেশ, ঘোষণা ইত্যাদি বলতে ও বুঝতে সক্ষম হয়? ক. হ্যাঁ খ. না

২৮। শিশুটি কি কোনো ঘটনার বর্ণনা দিতে পারে? ক. হ্যাঁ খ. না

২৯। শিশুটি কি আনন্দ দুঃখ, বেদনা, হতাশা ইত্যাদি আবেগীয় শব্দ বলতে ও প্রকাশ করতে পারে?

ক. হ্যাঁ খ. না

৩০। শিশুটি কি প্রতীকী বা ছলনাযুক্ত খেলা বা ধারণা বুঝতে পারে? ক. হ্যাঁ খ. না

গবেষক
সালমা নাসরীন
সহযোগী অধ্যাপক
ভাষাবিজ্ঞান বিভাগ
ঢাকা বিশ্ববিদ্যালয়