

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

**«Ο ρόλος της Δραματοποίησης σε μορφή work in progress του Εγωιστή Γίγαντα,
του Oscar Wild, και των συμβόλων στο σώμα και στη σκέψη του αυτιστικού
παιδιού».**

Ονοματεπώνυμο Υποψήφιας διδάκτορα: **Αποστολία Πάστρα.**

Αθήνα, Ιανουάριος 2010

Θερμές ευχαριστίες

- Στην καθηγήτρια παιδοψυχιατρικής, κυρία Αύρα Μπεράτη και στην παιδοψυχίατρο επιμελήτρια Β΄ κυρία Αναστασία Σταθοπούλου, από την Παιδοψυχιατρική κλινική του Πανεπιστημιακού Νοσοκομείου του Ρίου, που με στήριξαν σε αυτό το εγχείρημα και πρόσφεραν προσωπική βοήθεια για την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης εργασίας.
- Στους φοιτητές του τελευταίου εξαμήνου της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου της Πάτρας για την πολύτιμη βοήθεια που προσέφεραν με την συμμετοχή τους στη δραματοποίηση-παρέμβαση ως «φίλοι» για τα παιδιά με αυτισμό.
- Στην κυρία Μαρία Κοκκώση με τις ουσιαστικές επισημάνσεις, καθοριστικής αξίας που προσέφερε στο κείμενο της παρούσας εργασίας.
- Στην επιβλέπουσα καθηγήτρια Κλινικής Ψυχοπαθολογίας Παιδιών και Εφήβων του Τμήματος Ψυχολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, στην κυρία Κλαίρης Συνοδινού, θα ήθελα να εκφράσω την βαθύτατη ευγνωμοσύνη μου για την παρουσία της και την βοήθεια που μου προσέφερε στην προσπάθεια να κατανοήσω το πρόβλημα του παιδικού αυτισμού και την πραγματικότητα «του φαινομένου της χάρης». Θα μείνει ανεξίτηλη στη μνήμη η φωνή της που με το τέλειο ηχόχρωμά της, ξυπνάει μια νέα διάθεση, ενεργοποιεί νέες ιδέες, με τη γλυκύτητα και την ηχητική της τονικότητα της ομιλίας της «μεταβάλλει την ανθρώπινη κραυγή σε λόγο θεϊκό» για να δανειστώ τα λόγια του Όσκαρ Wilde.
- Την πάρεδρο ειδικής αγωγής – μαθησιακών δυσκολιών στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, την κυρία Μαρία Χ. Δροσινού Κορέα, για την συμβολή της στην διαμόρφωση των κειμένων, σύμφωνα με τις Αρχές και τη Φιλοσοφία του Πλαισίου του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής, και της ειδικής παιδαγωγικής μεθοδολογίας στην αξιοποίηση της δραματοποίησης ως βίωμα με τις Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας.
- Στα μέλη της επιτροπής και ειδικά στην τακτική καθηγήτρια κυρία Μαρία Σακαλάκη, που στήριξαν την διδακτορική εργασία, και ασχολήθηκαν παράλληλα και με την αισθητική αξία της παρουσίασης, μια αξία που είναι σημαντική για τον τόνο και την αρμονία των κινήσεων της δραματοποίησης.

Περίληψη

Η επαφή με παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ) φέρνει στη σκέψη τα ερωτήματα όπως, οι μηχανικές αρχές ή τα θαύματα διέπουν το σύμπαν; ή τι είναι πιο σημαντικό, η επιστημονική πληροφόρηση ή οι ανθρώπινοι μύθοι; Ή αν ισχύουν οι ιδέες περί ασημαντότητας του ατόμου ή η πράγματι υπάρχει προσωπική ύπαρξη με νόημα;

Από την επιστήμη γίνεται γνωστό ότι ο τόπος της διαμονής μας δεν είναι παρά ένας μοναχικός πλανήτης ενός μοναχικού αστέρα, χαμένου ανάμεσα σε πολλούς άλλους ενός γαλαξία. Ακόμη από την επιστήμη μαθαίνουμε για τα παιδιά με αυτισμό, που αναζητούν τη μοναξιά, την ηρεμία και την απομόνωση, τα παιδιά που περιγράφονται ως οι «όμορφοι αποκοιμισμένοι», κατά την ανάλυση της Κ. Συνοδινού (1994). Μπορεί λοιπόν στη σκέψη μας να δημιουργηθεί ο εξής ποιητικός συλλογισμός: Ο μοναχικός πλανήτης ίσως να συμβολίζει τον άνθρωπο με αυτισμό, ο μοναχικός αστέρας το παιδί, και ο γαλαξίας τον αυτισμό. Και το ερώτημα που αναδύεται στη συνέχεια, αφορά στο υπάρχει τρόπος και πως μπορεί να οριστεί για να εξυπηρετηθούν τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ. Με άλλα λόγια, με ποια ιστορία «οι όμορφοι αποκοιμισμένοι μέσα στο κάστρο τους, ήρωες», που ζουν στο κάστρο σε μια παραμυθένια διάσταση, όπως αυτή του «Εγωιστή γίγαντα» του Oscar Wild, θα ‘‘ξυπνήσουν’’ και θα επικοινωνήσουν με τους Άλλους.

Η ερευνήτρια ασχολείται με το θέμα από το 1993 και υποστηρίζει παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ μέσω της δραματοποίησης του παραμυθιού του «Εγωιστή γίγαντα». Σύμφωνα με αυτό επιχειρεί να αναπτύξει το πλαίσιο της θεραπευτικής παρέμβασης ως τρόπου επικοινωνίας με τα παιδιά αυτά, όχι τόσο για την εξέλιξη των γνωστικών τους ικανοτήτων-αντικείμενο όσο για την ανακάλυψη «της χάρης τους». Η επιθυμία και ο γενικός στόχος της ερευνήτριας είναι να κατανοήσει και να αναδείξει τη «χαρισματική πτυχή», τις κρυμμένες ικανότητες, που εν δυνάμει υπάρχουν μέσα σε όλους τους ανθρώπους και στα παιδιά με αυτισμό. Η αποδοχή της χάρης, δημιουργεί την αίσθηση ότι είμαστε όντα με νόημα όπως ισχυρίζεται ο Peck (1984), και «μια ισχυρή δύναμη που φροντίζει για την ανάπτυξη και την εξέλιξή μας, αρκεί, για να ανατραπούν οι ιδέες μας περί ασημαντότητας της ατομικότητας». Αυτή η σκέψη γεννάει την ελπίδα της ενεργοποίησης αυτής της κρυφής χάρης στο παιδί με ΔΑΔ-

ΦΑ, ότι μπορεί να βοηθηθεί, με την ανάπτυξη μιας ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης, που θα διαχειριστεί με κατάλληλο τρόπο τους παράγοντες του χώρου και του χρόνου, και θα αξιοποιήσει θεραπευτικά το μύθο και την τέχνη. Με τη ανάδυση της χάρης, το αυτιστικό παιδί θα μοιάζει με τους ήρωες του περσικού παραμυθιού «Οι τρεις πρίγκιπες του Serendip», που είχαν τη χαρισματική ιδιότητα να βρίσκουν πολύτιμα ή ευχάριστα πράγματα χωρίς να το επιδιώκουν.

Ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ανάπτυξη μιας θεραπευτικής παιδαγωγικής παρέμβασης για αυτιστικά παιδιά που περιελάμβανε τη δραματοποίηση του παραμυθιού ο «Εγωϊστής Γίγαντας». Οι επιμέρους στόχοι αποτελούν και τις υποθέσεις της έρευνας αυτής: -Η σοβαρότητα του αυτισμού επηρεάζει τις συμπεριφορικές αποκρίσεις των παιδιών στις δραστηριότητες. -Η τέχνη της δραματοποίησης δρα θεραπευτικά στα πλαίσια της ειδικής εκπαίδευσης των παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ. Η διετής προτεινόμενη παρέμβαση συμβάλει στην ομαλή, προοδευτική ανάπτυξη λειτουργικής συμπεριφοράς των παιδιών με αυτισμό. Η επιλογή του παραμυθιού-μύθος και να δραματοποιηθεί, προήλθε από τις παραμέτρους:

- Το ποίημα του Γ. Σεφέρη που χαρακτηριστικά λέει «κι αν σου μιλώ με παραμύθια και παραβολές είναι γιατί τα ακούς γλυκότερα και η φρίκη δεν κουβεντιάζεται γιατί είναι ζωντανή γιατί είναι αμίλητη και προχωράει».

- Την αντίληψη ότι «ο μύθος είναι αχρονικός και αμετακίνητος, σημείο της αιωνιότητας, όπως το αυτιστικό παιδί που ψάχνει να κρατήσει μια διάρκεια που δεν αναπτύσσεται, ένα χρόνο ανιστορικό».

Ο μύθος είναι η επανάληψη του ίδιου, το αυτιστικό παιδί είναι η επανάληψη της ιστορίας της ενδομήτριας προέλευσής του». (Συνοδινού, 1994)

- « Τα δοκίμια για την ομορφιά και την τέχνη και τη σημασία του να μην κάνεις τίποτα» του Oscar Wild (1897) ο οποίος είναι και ο συγγραφέας της ιστορίας του «εγωιστή γίγαντα» που δραματοποιήθηκε ειδικά για την ομάδα των παιδιών με αυτισμό. Στα δοκίμια αυτά τονίζει ότι «ο,τιδήποτε συμβαίνει στην πραγματικότητα καταντάει άχρηστο στην τέχνη. Το να είναι κανείς φυσικός σημαίνει πως είναι αυτονόητος και το αυτονόητο είναι πέρα για πέρα αντικαλλιτεχνικό». Η σκέψη του Oscar Wild μοιάζει να καλωσορίζει το παιδί με αυτισμό στην τέχνη, το οποίο μοιάζει να το θέτει καταλληλότερο να ζει με αυτή διότι ποτέ δεν προσπαθεί να κάνει κάτι φυσιολογικό και αυτονόητο.

Η παρούσα έρευνα συμπεριέλαβε πρωταρχικά στο σχεδιασμό της τα σημεία σχετικά με το γεγονός ότι η τέχνη με όλες της τις μορφές δράμα, μουσική, ζωγραφική, γλυπτική, χορός, αποτελεί μια δημιουργική δύναμη για τους ανθρώπους και τους δίνει έκφραση στην ανάγκη τους για αρμονία και στην απόφασή τους να πολεμήσουν τον εαυτό τους προκειμένου να αποκτήσουν εσωτερική ισορροπία. Τις

απόψεις της G.Pankow (1983), που χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «ο χώρος που έχει ξεδιπλωθεί και που γεννά το χρόνο» τονίζει τη δυναμική του χώρου σε σχέση με το βιωμένο χρόνο του ατόμου που συμμετέχει στο χώρο. Τις απόψεις του φιλόσοφου Henri Maldiney (1961)ότι το «εδώ» του κάθε καινούριου τόπου μπορεί να αξιολογηθεί ως «απέραντο» και να δημιουργήσει την αίσθηση του κινδύνου του χώρου, την αίσθηση «του ανοιχτού» κατά τις αναφορές του. Τις απόψεις του Kurt Lewin (1940) για τη «δυναμική των ομάδων», σχετικά με την προσωπική ενσωμάτωση των μελών στην ομάδα, ως ένα είδος διάχυσης της ατομικότητας στο κοινό σύνολο.

Σε επίπεδο μεθοδολογίας έγινε προσπάθεια διατήρησης «του ερευνητικού πλουραλισμού» που κατά τον Paul (2002) όπως αναφέρεται στους Αβραμίδη, Καλυβα (2006), μπορεί να συμβάλει στην πρόοδο του πεδίου της Ειδικής Αγωγής. Η προσέγγιση της παρούσας μελέτης μπορεί να θεωρηθεί ως συνδυασμό ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης. Όσον αφορά στην *ποιοτική*, αυτή βασίζεται σε παρατηρήσεις και περιγραφές των αντιδράσεων και συμπεριφορών των αυτιστικών παιδιών που συμμετείχαν στη εκπαιδευτική-θεραπευτική παρέμβαση στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής. Η ποιοτική καταγραφή των δεδομένων διεξήχθη κατά τη διάρκεια της μελέτης από την παιδαγωγό-ερευνήτρια. Επίσης, ως προς την *ποσοτική* προσέγγιση οι συμπεριφορές και επιδόσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής-θεραπευτικής παρέμβασης (T0 και T1) καταγράφηκαν με ειδικά εργαλεία ποσοτικής εκτίμησης της *εξωλεκτικής επικοινωνίας και απαντητικότητας* των παιδιών στην παρέμβαση. Η μελέτη αυτή στηρίχθηκε και σε δύο είδη δεδομένων (ποιοτικά και ποσοτικά) και υιοθετήθηκε η άποψη ότι οι πεποιθήσεις των ερευνητών είναι ζωτικής σημασίας και υπαγορεύουν τον τρόπο εφαρμογής των μεθόδων και του μετέπειτα τρόπου ανάλυσης των δεδομένων.

Οι δυσκολίες που συναντήσαμε στην υλοποίηση αυτού του εγχειρήματος ήταν αρκετές. Κατ' αρχήν, να μοιραστούν τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ αρμονικά σε διαφορετικές ομάδες και σε δύο διαφορετικούς χώρους, ένα νοσοκομειακό κι ένα χώρο παιδαγωγικού γραφείου. Παράλληλα, έπρεπε να πεισθούν οι γονείς των παιδιών ότι αυτό που θα ακολουθούσε δεν ήταν γνωστική δραστηριότητα που προσφέρει από παράδοση ασφάλεια, αλλά μια δραματοποιημένη ιστορία που θα μπορούσε να ωφελήσει εξίσου τον ψυχικό κόσμο των παιδιών. Ανάλογα επιχειρήματα έπρεπε να

αναπτυχθούν και στο νοσοκομειακό χώρο της Παιδοψυχιατρικής κλινικής του Πανεπιστημιακού Νοσοκομείου του Ρίου που μέχρι τότε συνήθιζε να κάνει μόνο διάγνωση και συμβουλευτική σε παιδιά με αυτισμό και στους γονείς τους. Αξίζει να υπογραμμίσουμε ότι η προοπτική συμμετοχής μια ομάδας με παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ σε μια δραματοποιημένη ιστορία μέσα σε μια αίθουσα που φιλοξενούσε μέχρι τότε τις εισαγγελικές ψυχιατρικές εισαγωγές ενηλίκων-λόγω έλλειψης χώρων-φάνταζε απαγορευτική. Τελικά, έγινε αποδεκτή πράξη με την κατανόηση και την στήριξη της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου της Πάτρας.

Αποστολία Πάστρα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κεφάλαιο 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ: Η ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

- 1.1. Η ιστορική αναδρομή στο πρόβλημα 11
- 1.2. Η ψυχιατρική θεώρηση του προβλήματος 13
- 1.3. Ο διεπιστημονικός εντοπισμός και η αιτιολογική απόδοση του προβλήματος 14
- 1.4. Η ψυχοδυναμική προσέγγιση στο πρόβλημα του παιδικού Αυτισμού μέσω της τέχνης. 17

Κεφάλαιο 2: Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΙΑΧΥΤΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ (ΔΑΔ) ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ (ΦΑ)

- 2.1. Παιδιά με βαρύ αυτισμό και Ειδικά σχολεία 23
- 2.2. Παιδιά με λειτουργικό αυτισμό και Τμήματα Ένταξης 26
- 2.3. Παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ ενταγμένα σε συμβατικές τάξεις υποστηριζόμενα από προγράμματα παράλληλης στήριξης –συνεκπαίδευσης 28
- 2.4. Εξατομικευμένα, δομημένα υποστηρικτικά προγράμματα ειδικής αγωγής και Εκπαίδευσης για παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ 29

Κεφάλαιο 3: Η ΕΙΔΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ.

- 3.1. Η θεραπεία μέσω της τέχνης 31
- 3.2. Οι θεραπευτικές τεχνικές μέσω της δραματοποίησης 34
- 3.3. Η θεραπεία μέσω των δραματοποιημένων παραμυθιών και μύθων 39
- 3.4. Τα κριτήρια επιλογής για δραματοποίηση στο παραμύθι του Oscar Wild «Ο Εγωιστής Γίαντας». 44

Κεφάλαιο 4: Η ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

- 4.1. Η κατανόηση του χώρου από τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ ως ατομικό και ως συλλογικό περιβάλλον έκφρασης 50
- 4.2. Οι δυσκολίες - ιδιαιτερότητες των παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ ως προς την αντίληψη των εννοιών “χώρος-σώμα” . 55
- 4.3. Η ομάδα δραματοποίησης ως μέσο διευκόλυνσης της σχέσης των παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ με το «χώρο και το σώμα». 58
- 4.4. Τα ομαδικά παιχνίδια και η ψυχοπαιδαγωγική αξιοποίηση τους στην ένταξη παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ στην ομάδα. 65
- 4.5. Το συμβολικό δραματοποιημένο παιχνίδι και η θεραπευτική σχέση. 69

Κεφάλαιο 5: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ - Το Ερευνητικό Σχέδιο 82

Κεφάλαιο 6: ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ 85

- 6.1 Περιγραφική αναφορά των 20 επιλεγμένων παιδιών 85
 - 1. Επαμεινώνδας (ημ. γεν. 1997- 8 ετών) 85
 - 2. Ελπίδα (ημ.γεν. 1996-9 ετών) 86
 - 3. Γιάννης Γ. (ημ. γεν. 1996-9 ετών) 86
 - 4. Χρήστος Α. (ημ.γεν. 1995-10 ετών) 86
 - 5. Αναστάσης (ημ.γεν. 2000-5 ετών) 86
 - 6. Νίκη (ημ.γεν. 1998-6 ετών) 87
 - 7. Ελένη (ημ. γεν. 2000-5 ετών) 87
 - 8. Αντρέας (ημ. γεν. 1998-7 ετών) 87
 - 9. Χρήστος Κ. (ημ. γεν. 1998-7 ετών) 88
 - 10. Δημήτρης (ημ. γεν. 1999-6 ετών) 88
 - 11. Γιώργος (ημ. γεν. 2000-5 ετών) 88
 - 12. Βασίλης (ημ. γεν. 1999-6 ετών) 88
 - 13. Μαρία Απ. (ημ. γεν. 1998-7 ετών) 89

14. Λαμπρινή (ημ. γεν. 1998-7 ετών)	89
15. Γιάννης Κ. (ημ. γεν. 1998-7 ετών)	89
16. Μαρία Τσ. (ημ. γεν. 1998-7ετών)	89
17. Παναγιώτης (ημ. γεν. 1998-7 ετών)	90
18. Σπύρος (ημ. γεν. 1998-7 ετών)	90
19. Παύλος (ημ. γεν. 1998-7 ετών)	90
20. Νίκος (ημ. γεν. 1998-7 ετών)	90
6.2 Κοινωνικο-δημογραφικά στοιχεία παιδιών και γονέων	91
6.3. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας-Άτυπη Παιδαγωγική αξιολόγηση του δείγματος.	91
Κεφάλαιο 7: ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ	92
α) Ψυχομετρικά εργαλεία και	
β) Έντυπο παρατήρησης της συμπεριφοράς σύμφωνα με τις αρχές και τη φιλοσοφία του Πλαισίου του Αναλυτικού προγράμματος της Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ, 1996) με σκοπό την δόμηση εξατομικευμένης ειδικής παιδαγωγικής παρέμβασης (Δροσινού 2003 α, β, ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2009, α, β, γ, δ)..	
7.1 Ψυχομετρικά εργαλεία	92
7.2 Έντυπο παρατήρησης: Εξωλεκτική επικοινωνία-Απαντητικότητα	93
Πίνακας (7): Έντυπο παρατήρησης	93
Κεφάλαιο 8: ΤΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ, Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥΣ	94
8.1. Τα δεδομένα - Σχέδιο θεραπευτικού προγράμματος - παρέμβασης	94
Η παρέμβαση ξεκίνησε το Μάη 2005 και ολοκληρώθηκε τον Ιανουάριο 2007. Αποτελεί μία εκπαιδευτική-θεραπευτική παρέμβαση, η οποία διενεργείται μέσω της δραματοποίησης του παραμυθιού ο Εγωιστής Γίγαντας του Oscar Wild. Η παρέμβαση στο πλαίσιο της δραματοποίησης περιλαμβάνει ένα σύνολο επιμέρους εκπαιδευτικών-θεραπευτικών ενεργειών, οι οποίες αφορούν οδηγίες/παροτρύνσεις προς τα παιδιά. Ο Εγωιστής Γίγαντας αποτέλεσε το θεματικό πλαίσιο της παρέμβασης. Το παραμύθι αναφέρεται στη ζωή ενός γίγαντα και στο κάστρο και στην αυλή του, όπου έπαιζαν παιδιά μόνο όταν ο γίγαντας έλειπε σε ταξίδι. Με την επιστροφή του γίγαντα, όμως, τα παιχνίδια των παιδιών σταματούσαν και ο γίγαντας έδωχνε τα παιδιά από το κάστρο του. Μετά από ένα διάστημα μοναξιάς, ο γίγαντας τελικά επέτρεψε στα παιδιά να παίζουν στην αυλή του κάστρου. Το παραμύθι διαμορφώθηκε από την παιδαγωγό σε θεματικές ενότητες. Στη συνέχεια δημιουργήθηκε μια σειρά οδηγιών/παροτρύνσεων για κάθε ενότητα με βάση το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Ανάπτυξης Δεξιοτήτων για Αυτιστικά Παιδιά του Υπουργείου Παιδείας (Αναλυτικά προγράμματα Ειδικής Αγωγής, 2003). Οι οδηγίες/παροτρύνσεις, οι οποίες δόθηκαν κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης του παραμυθιού, μπορεί να θεωρηθούν ως εκπαιδευτικές-θεραπευτικές ενέργειες. (Παράρτημα 1).	
8.1.1. Γενικό πλαίσιο και συντελεστές της υλοποίησης της παρέμβασης	94
8.1.2. Περιβαλλοντικό πλαίσιο, υλικά σκηνογραφίας στη δραματοποίηση του παραμυθιού	95
8.1.3. Παιδαγωγικά μέσα και εργαλεία στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης	95
8.1.3.1. Το Σύστημα Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων PECS. Ημερήσιο ατομικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων μέσω οπτικής παρουσίασης	96
Πινάκας. 8: Παράδειγμα ημερήσιου προγράμματος μέσω οπτικής παρουσίασης	97
8.1.3.2. Η δομημένη εκπαίδευση TEACCH	98
8.2.1. Τα δεδομένα από την προετοιμασία για την παρέμβαση	99

8.2.1.1. Η οργάνωση των παιδιών σε μικρές ομάδες (1η φάση), η ένταξη τους στην ομάδα και η ενημέρωση των γονέων	99
1) Στην πρώτη ομάδα συμμετείχαν 3 αγόρια και 1 κορίτσι.	99
2) Στη δεύτερη ομάδα συμμετείχαν 1 αγόρι και 1 κορίτσι.	101
3) Στην τρίτη ομάδα συμμετείχαν 1 κορίτσι και 2 αγόρια.	102
4) Στην τέταρτη ομάδα συμμετείχαν 3 αγόρια.	103
5) Στην πέμπτη ομάδα συμμετείχαν 2 κορίτσια.	105
6) Στην έκτη ομάδα συμμετείχαν 2 αγόρια και 1 κορίτσι.	105
7) Στην έβδομη ομάδα συμμετείχαν 3 αγόρια.	107
Η ενημέρωση και η συνεργασία με τους γονείς	108
8.2.1.2. Η οργάνωση των χώρων ανάπτυξης δραματοποιημένων ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με εξειδικευμένες ασκήσεις προσαρμογής στο πλαίσιο (2η φάση).	108
8.2.2. Τα δεδομένα από την υλοποίηση του ειδικού θεραπευτικού προγράμματος παρέμβασης.	110
8.2.2.3. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση σε αισθητηριακές ασκήσεις και ασκήσεις μυϊκής χαλάρωσης (3η φάση)	110
Στοχευμένες αισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας.	111
8.2.2.4. Εφαρμογή των πρώτων 12 οδηγιών του παραμυθιού (4η φάση)	111
8.2.2.5.Εισαγωγή των σκηνικών αντικειμένων και αφήγηση του παραμυθιού (5η φάση)	113
8.2.3. Τα δεδομένα από την αξιολόγηση του θεραπευτικού προγράμματος	114
Κεφάλαιο 9: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	114
9.1. Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης από την εφαρμογή της παρέμβασης	114
9.1.1.Οργάνωση των χώρων όπου διεξήχθη η μελέτη και εκπαίδευση των παιδιών στις ασκήσεις προσαρμογής στο πλαίσιο	114
9.1.2. Πρώτο στάδιο μελέτης, 2η φάση: Περιγραφή και κατάταξη δυσκολιών προσαρμογής κατά την προεκπαίδευση ανά ομάδα	114
Πίνακας. 16: Αποτελέσματα: Κατάταξη των αντιδράσεων προσαρμογής των παιδιών	115
9.1.3. 3η φάση: Περιγραφή και κατάταξη δυσκολιών στη διεξαγωγή των ειδικών ασκήσεων ανά ομάδα.	116
Πίνακας. 17: Αποτελέσματα: Αντιδράσεις των παιδιών στις ασκήσεις εγγύτητας, αισθητηριακές ασκήσεις και ασκήσεις μυϊκής δύναμης.	116
Πρώτο στάδιο μελέτης, 5η φάση: Περιγραφή των αντιδράσεων στην εισαγωγή των σκηνικών και στην αφήγηση του παραμυθιού ανά ομάδα	117
Δεύτερο στάδιο της μελέτης, Εφαρμογή της παρέμβασης: Περιγραφή των αντιδράσεων στην δραματοποίηση ανά ομάδα	118
9.2.Αποτελέσματα ποσοτικής ανάλυσης	119
9.2.1. Διαφορές μεταξύ πρώτης και δεύτερης εκτίμησης (T0 - T1) ως προς την εξωλεκτική επικοινωνία και την απαντητικότητα των παιδιών στις οδηγίες της 1ης θεματικής ενότητας	119
Ακιδωτό διάγραμμα 1: Ακιδωτό διάγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων στη μελέτη παιδιών ως προς τις εξωλεκτικές αντιδράσεις στις 12 οδηγίες της 1ης θεματικής ενότητας, πριν και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης (T0 και T1)	121
Πίνακας. 18: Συχνότητα εξωλεκτικών αντιδράσεων των παιδιών στις χρονικές στιγμές T0 και T1 στις οδηγίες της 1ης θεματικής ενότητας	121
Πίνακας. 19: Διαφορές T0-T1 ως προς την εξωλεκτική επικοινωνία (Wilcoxon κριτήριο)	122
Πίνακας. 20: Mean ranks T1-T0 ως προς την εξωλεκτική επικοινωνία για κάθε οδηγία	122
Ακιδωτό διάγραμμα 2: Ακιδωτό διάγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων στη μελέτη παιδιών ως προς το βαθμό απαντητικότητας στις 12 οδηγίες της 1ης θεματικής ενότητας, πριν και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης (T0 και T1).	123

Πίνακας. 21: Συχνότητα του βαθμού απαντητικότητας των παιδιών τις χρονικές στιγμές T0 και T1 στις 12 οδηγίες	124
Πίνακας. 22: Διαφορές T0-T1 ως προς το βαθμό απαντητικότητας (Wilcoxon tests)	
Πίνακας. 23: Mean ranks T1-T0 ως προς το βαθμό απαντητικότητας για κάθε οδηγία	126
9.2.2. Επίδραση της σοβαρότητας του αυτισμού στην εξωλεκτική επικοινωνία και απαντητικότητα κατά τη χρονική στιγμή της δραματοποίησης (T1)	127
Πίνακας. 24: Επίδραση του αυτισμού στις μεταβλητές εξωλεκτική επικοινωνία και απαντητικότητα για τις 95 οδηγίες του παραμυθιού. (Kruskal-wallis κριτήριο)	127
Πίνακας. 25: Μέσος όρος εξωλεκτικής επικοινωνίας των παιδιών ως προς τη σοβαρότητα του αυτισμού για τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα του Kruskal-wallis κριτηρίου	128
Πίνακας. 26: Μέσος όρος βαθμού απαντητικότητας των παιδιών ως προς τη σοβαρότητα του αυτισμού για τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα του Kruskal-wallis κριτηρίου	129
9.2.3. Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά παιδιών και γονέων ως παράγοντες συσχέτισης και πρόβλεψης με την εξωλεκτική επικοινωνία και την απαντητικότητα (T1)	130
Πίνακας. 27: Πολλαπλές παλινδρομήσεις	131
Κεφάλαιο 10. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΕΠΙΛΟΓΟΣ	133
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	136

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: 18 θεματικές ενότητες / 95 οδηγίες-παροτρύνσεις του παραμυθιού

1η Ενότητα. «Ο Κήπος του γίγαντα».	1
2η Ενότητα. « Το παιχνίδι με το νερό και τις πέτρες του κήπου».	1
3 Ενότητα. «Τα παιδιά συναντούν τα ζώα της αυλής του κάστρου».	1
4η Ενότητα. «Φτιάχνουμε σπίτια στο χώμα».	2
5η Ενότητα. «Τα παιδιά κάνουν οικογένειες από ανθρωπάκια στην αυλή του κάστρου».	2
6η Ενότητα. «Τα παιδιά φτιάχνουν πρόσωπα».	2
7η Ενότητα. «Η γιορτή των λουλουδιών».	2
8η Ενότητα. «Η γιορτή συνεχίζεται με παιχνίδια ».	2
9η Ενότητα. «Χορευτικές διαδρομές».	3
10η Ενότητα. «Τα παιδιά παίζουν με τις μπάλες».	3
11η Ενότητα. «Ο γίγαντας έρχεται».	3
12η Ενότητα. «Ο γίγαντας φωνάζει».	3
13η Ενότητα. «Όλοι είναι μόνοι»	3
14η Ενότητα. «Τα παιδιά πλησιάζουν. Ο γίγαντας λυπάται».	3
15η Ενότητα. «Ηρθε η άνοιξη. Ο γίγαντας άλλαξε».	4
16η Ενότητα. «Ο γίγαντας και τα παιδιά παίζουν μαζί».	4
17η Ενότητα. «Ο γίγαντας και τα παιδιά χορεύουν μαζί».	4
18η Ενότητα. «Ο γίγαντας θα ξεκουραστεί. Όλοι φεύγουμε».	4

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: ΑΤΥΠΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – 5

Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) - μαθησιακής ετοιμότητας.

ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). 5

Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Εκδ. Δ'. Αθήνα, ΟΕΔΒ 5

Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας.	5
Προφορικός λόγος	5
Ψυχοκινητικότητα	6
Νοητικές ικανότητες	7
Συναισθηματική οργάνωση	9

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ 10

Childhood Autism Rating Scale (CARS)	10
Σχέσεις με τους άλλους	10
Μίμηση	10
Συναισθηματικές αντιδράσεις	11
Χρήση του σώματος	11
Χρήση αντικειμένων	11
Προσαρμογή στην αλλαγή	11
Οπτικές αντιδράσεις	12
Ακουστικές αντιδράσεις	12
Γευστικές, οσφρητικές, απτικές αντιδράσεις και χρήση των αυτών αισθήσεων	12
Φόβος ή νευρικότητα	12
Λεκτική επικοινωνία	13
Μη λεκτική επικοινωνία	13
Επίπεδο δραστηριότητας	14
Επίπεδο και συνοχή νοητικών αντιδράσεων	14
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: Οπτικό υλικό από την ειδική παιδαγωγική παρέμβαση με την δραματοποίηση του παραμυθιού.	15
Εικόνα 1. Μακέτα του χώρου με τα σκηνικά στοιχεία για τη δραματοποίηση του παραμυθιού «Ο Εγωιστής Γίγαντας»	15
Εικόνα 2. Οπτικό ατομικό πρόγραμμα της ημερήσιας δραστηριότητας του παιδιού.	16
Εικόνα 3. Σύστημα επικοινωνίας μέσω ανταλλαγής εικόνων (PECS) για την ικανοποίηση των επιθυμιών του παιδιού.	17
Εικόνα 4. Το σύμβολο του «φίλου» που χρησιμοποιήθηκε στις ομάδες για τους εξωτερικούς συνεργάτες.	17
Εικόνα 5. Οπτικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων της ομάδας	18
Εικόνα 6. Ζωγραφιές των παιδιών της Α' ομάδας, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων	19
Εικόνα 7. Ζωγραφιές των παιδιών της Β' ομάδας, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων	20
Εικόνα 8. Ζωγραφιές των παιδιών της Γ' ομάδας, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων	21
Εικόνα 9. Ζωγραφιές των παιδιών της Δ' ομάδας, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων.	22
Εικόνα 10. Ζωγραφιές των παιδιών της Ε' ομάδας, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων.	23
Εικόνα 11. Ζωγραφιές των παιδιών της Στ' ομάδας, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων.	24
Εικόνα 12. Ζωγραφιές των παιδιών της Ζ' ομάδας, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων.	25
Εικόνα 13α. Ζωγραφιές του Γιάννη Κ., της έκτης ομάδας, που δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης.	26
Εικόνα 13β. Ζωγραφιές του Γιάννη Κ., που συμμετείχε στην έκτη ομάδα, και δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης.	27
Εικόνα 14α. Ζωγραφιά της Ελπίδας που συμμετείχε στην πρώτη ομάδα, και δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης.	28
Εικόνα 14β. Ζωγραφιά της Ελπίδας που συμμετείχε στην πρώτη ομάδα, και δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης.	29
Εικόνα 15. Οπτική σειρά της παρουσίασης του παραμυθιού	30

Κεφάλαιο 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ: Η ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

1.1. Η ιστορική αναδρομή στο πρόβλημα

Η αναγνώριση του προβλήματος του αυτισμού ως χρόνια αναπτυξιακή διαταραχή οργανικής αιτιολογίας έχει μια συγκεκριμένη διαδρομή στην επιστημονική θεώρηση. Στην ιστορία των πολιτισμών οι λέξεις ηλίθιος και αυτιστικός χαρακτηρίζουν και οι δύο τη διάσταση ανάμεσα στον άνθρωπο και στον κόσμο. Η πρώτη επινοήθηκε για να περιγράψει το σημαντικό έλλειμμα στην ανθρώπινη σκέψη ενώ η δεύτερη εξελίχθηκε ως πρόκληση και πρόσκληση του ανθρώπου για μελέτη της ανθρώπινης ψυχικής παρέκκλισης. Σε μια σύντομη ιστορική αναδρομή μπορούμε να συναντήσουμε τις σημαντικές προσπάθειες του ψυχιάτρου Leo Kanner (1943) να περιγράψει μια σειρά συμπτωμάτων που επιχειρούν να απαντήσουν στα εγγενή χαρακτηριστικά της αυτιστικής διαταραχής. Ο «πρώιμος βρεφικός αυτισμός» σύμφωνα με τον Kanner ορίζεται μέσα από την μελέτη περιπτώσεων παιδιών, τα οποία παρουσίαζαν ελλείμματα στην κοινωνική ανάπτυξη, ιδιόμορφη γλωσσική ανάπτυξη, περιορισμένα ενδιαφέροντα και στερεοτυπικές επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές.

Η Κλαίρη Συνοδινού στην διδακτορική της διατριβή για το παιδικό αυτισμό στο Παρίσι το 1984 υποστήριξε ότι «ο όρος αυτισμός προέρχεται από το ελληνικό «αυτός», που σημαίνει «εγώ ο ίδιος». Η ίδια στις παραδόσεις της ψυχοπαθολογίας του παιδιού και του εφήβου, σημειώνει για την προέλευση και την έννοια της λέξης αυτισμός, ότι με την κλινική έρευνα ανακαλύπτουμε ότι πρόκειται για μια δυναμική και αντιδραστική αναδίπλωση της συμπεριφοράς του παιδιού στον εαυτό του- «αυτός» (Συνοδινού, 1994, σ.13) .

Ωστόσο, σήμερα είναι ευρέως αποδεκτό ότι ο αυτισμός είναι μια διαταραχή πολυπαραγοντικής αιτιολογίας παρά το γεγονός ότι η ακριβής αιτιολογία δεν έχει εντοπιστεί. Επιδημιολογικά συναντάται συχνότερα στα αγόρια από ότι στα κορίτσια με αναλογία που κυμαίνεται από 3,5 έως 4/1 (Fombonne, 2003). Αξίζει να σημειώσουμε ότι παλαιότερες επιδημιολογικές μελέτες αναφέρουν ότι το 75% των ατόμων με αυτισμό παρουσιάζουν νοητική υστέρηση διαφορετικού βαθμού και σοβαρότητας.

Τελευταία, έχει πραγματοποιηθεί σημαντική επιστημονική πρόοδος και ο αυτισμός έχει επιχειρηθεί να επαναδιατυπωθεί από τους επιστήμονες με περιγραφές όπως οι Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού. Επιδημιολογικά η συχνότητα του αυτισμού από το 1943 έως σήμερα έχει καταγραφεί ότι κυμαίνεται μεταξύ 4-5/10000 (Kanner, 1943), 2,5/10000 με σύνδρομο Asperger (Frombonne, 2003), 10/10000 με αυτιστική διαταραχή, 12,7/10000 με αυτιστική διαταραχή (Baird, 2001, Wing, 2002, Frombonne, 2003), 16,8/10000 παιδιά προσχολικής αγωγής με αυτιστική διαταραχή, σε 45,8/10000 για τις υπόλοιπες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Chakrabarti, 2001).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η περιγραφή συμπτωμάτων για το σύνδρομο Asperger η οποία συμπεριλαμβάνεται στις Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ) στο Φάσμα του Αυτισμού (ΦΑ) σύμφωνα με τα ταξινομικά συστήματα ICD-10 (WHO,1992) και DSM-IV (APA-1994 b). Η αναφοράς βασίζονται σε δημοσιευμένη εργασία του ψυχιάτρου Hans Asperger (1948), ο οποίος την ονόμασε «αυτιστική ψυχοπάθεια», υπογραμμίζοντας ότι είναι μια σοβαρή νευροαναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από ποιοτική απόκλιση στην αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση και στην επικοινωνία, καθώς και από περιορισμένα ενδιαφέροντα. Η ψυχίατρος και μητέρα παιδιού με αυτισμό Lorna Wing αναφέρει (1981) για τον όρο «Asperger» ότι αυτός χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει μια ομάδα παιδιών και ενηλίκων με παράξενες κοινωνικές, γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες. Ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι η Wing παρατήρησε ότι μερικά παιδιά με κλασικά χαρακτηριστικά αυτισμού σε πολύ μικρή ηλικία, όπως αυτά περιγράφηκαν από τον Kanner (1943), ανέπτυξαν αργότερα ευχέρεια λόγου, επιθυμία για κοινωνική επαφή και ξεπέρασαν σε κάποιο βαθμό τη διάγνωση του κλασικού αυτισμού, ενώ εξακολούθησαν να έχουν σημαντικές δυσκολίες στις πιο προηγμένες δεξιότητες κοινωνικής επαφής και επικοινωνίας.

1.2. Η ψυχιατρική θεώρηση του προβλήματος

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας WHO (1992), αλλά και την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία APA (1994) το πρόβλημα των ΔΑΔ-ΦΑ στα παιδιά θεωρείται νευροψυχιατρικό ζήτημα και τα παιδιά χαρακτηρίζονται ως παράξενα, άκαμπτα, εγωκεντρικά, ευάλωτα συναισθηματικά, με υψηλά επίπεδα άγχους, που δύσκολα εκφράζονται λεκτικά ή παραλεκτικά, με ξεσπάσματα θυμού.

Συχνά προτιμούν να φορούν ρούχα με συγκεκριμένη υφή και χρώμα και να προσλαμβάνουν τροφές και υγρά με ορισμένη παρασκευή.

Επίσης, τα παιδιά στο Φάσμα του Αυτισμού εμφανίζουν δυσκολίες επικοινωνίας με ακατάλληλη στάση σώματος και αδυναμία για να κάνουν βλεμματική επαφή, έχουν ανέκφραστο πρόσωπο, αδυναμία κατανόησης ή χρήσης κατάλληλων χειρονομιών, αντιδρούν με παράξενο τρόπο σε αισθητηριακά ερεθίσματα, παρουσιάζουν μεγάλη αντοχή στον πόνο ή κάνουν αυτοδιεγερτικές κινητικές συμπεριφορές, ή αυτοτραυματίζονται ή επαναλαμβάνουν στριφογυρίζοντας αντικείμενα όπως οι ρόδες παιχνιδιών – ‘‘τα αυτοκινητάκια’’.

Άλλα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ παρουσιάζουν απώλεια αυτοελέγχου, εξαιτίας των δυσκολιών πρόβλεψης και δυσκολίας στην κατανόηση των συνεπειών των πράξεων, επαναλαμβάνουν φράσεις με υπερβολικές εναλλαγές χροιάς ή μονότονα, δυσκολεύονται να κατανοήσουν ή να περιγράψουν με λειτουργικό τρόπο αφηρημένες έννοιες όπως είναι η αγάπη ή παρουσιάζουν ελλείμματα στη χρήση μεταφορών, ιδιωματισμών, αλληγορικών εννοιών, ρητορικών ερωτήσεων στο λόγο. Τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ δύσκολα μοιράζονται την άποψη τους με τους άλλους και δημιουργείται ένα χάσμα μεταξύ του αυτιστικού και των πιθανών συμπαικτών. Επιπρόσθετα, είναι αδύναμα στις κοινωνικές αποχρώσεις του παιχνιδιού, καθώς και στις συντονισμένες δραστηριότητες με έναν ή περισσότερους συνομηλίκους. Παράλληλα, δεν εκφράζουν εύκολα τις προθέσεις τους και τις επιθυμίες τους να παίξουν με τα άλλα παιδιά μέσω τυποποιημένων επικοινωνιακών μέσων. Κατά συνέπεια, οι συνομήλικοι παραβλέπουν τα αυτιστικά παιδιά. Οι ομάδες συνομηλίκων επίσης παίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο στη διαιώνιση προβλημάτων που σχετίζονται με το παιχνίδι των αυτιστικών παιδιών. Αυτό οφείλεται στην αποτυχία των φυσιολογικών παιδιών να εκτιμήσουν την ιδιοσυγκρασία και τις απόψεις των αυτιστικών παιδιών κι έτσι διευρύνεται το χάσμα μεταξύ τους.

1.3. Ο διεπιστημονικός εντοπισμός και η αιτιολογική απόδοση του προβλήματος

Από τον βιολογικά καθοριζόμενο εντοπισμό μέχρι τις ακατάλληλες πρακτικές ανατροφής κυμαίνεται η αιτιολογική απόδοση του προβλήματος των ΔΑΔ-ΦΑ. Στα τέλη της δεκαετίας του '60 έγινε αποδεκτό ότι διαφορετικοί βιολογικοί, νευρολογικοί, και νευροχημικοί παράγοντες, διαταράσσουν τη λειτουργία του εγκεφάλου και οδηγούν στη χαρακτηριστική συμπτωματολογία της διαταραχής (Rutter et al, 1968).

Τα τελευταία χρόνια έχει αναγνωρισθεί η επίδραση ειδικών γενετικών παραγόντων. Ανάμεσα σε αυτούς διερευνώνται η επίδραση διαφορετικών χημικών ουσιών του περιβάλλοντος στον εγκέφαλο, ο ρόλος του ανοσοποιητικού συστήματος των λοιμώξεων, καθώς και των διαταραχών του γαστρεντερικού συστήματος.

Άλλες επιστημονικές αναφορές συσχετίζουν την επιληψία με τον αυτισμό. Η μέση συχνότητα των επιληπτικών κρίσεων στις διάφορες επιδημιολογικές μελέτες ανέρχεται σε 16,8% (Fombonne, 2003). Επίσης, αναφέρεται η στενή σχέση με την οξώδη σκλήρυνση και το εύθραυστο Χ χρωμόσωμα (Rutter et al., 1994). Νεότερες μελέτες αναφέρουν τη συσχέτιση μεταξύ ήπιων, περιγεννητικών και νεογνικών παραγόντων και αυτισμού, καθώς και το ρόλο των γενετικών παραγόντων στην εκδήλωση του αυτισμού από μελέτες σε διδύμους και σε οικογένειες. Ο βαθμός συμφωνίας σε μονοζυγώτες διδύμους ανέρχεται σε 60-80% και η κληρονομικότητα ανέρχεται σε 90% (Micali, 2004). Ο κίνδυνος εκδήλωσης αυτισμού στα αδέλφια υπολογίζεται ότι είναι 3% για την αυτιστική διαταραχή και 6-7% για τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Αυτά τα ποσοστά υποδηλώνουν την πιθανότητα εμφάνισης της νόσου στα αδέλφια σε σύγκριση με το γενικό πληθυσμό. Στη γενετική τάση των παραπάνω περιπτώσεων περιέχεται και ένα σύνολο πιο ήπιων ανωμαλιών που ορίζονται ως *ευρύτερος φαινότυπος αυτισμού*.

Άλλες νευροχημικές μελέτες εστίαστηκαν στα συστήματα των νευροδιαβιβαστών και έδειξαν αυξημένα επίπεδα σεροτονίνης, στο 25-33% των ατόμων με αυτισμό (Cook, 1996). Ακόμη ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι μελέτες που διερευνούν τη σχέση μεταξύ αυτισμού και ανωμαλιών στα χρωμοσώματα 2 και 7, που σχετίζονται με την επεξεργασία του λόγου, και στα γονίδια HOXA1 και HOXB1 του χρωμοσώματος 7, τα οποία παίζουν ρόλο στην ανάπτυξη του εγκεφαλικού στελέχους και της παρεγκεφαλίδας κατά την εμβρυϊκή περίοδο, καθώς και σε γονίδια χρωμοσωμάτων 3, 6 και 15. Philippe (1999) και Del Giudice (2002). Τέλος, σύμφωνα με την έρευνα του Σ. Κωτσόπουλου (2007) η παθολογία του αυτισμού συνίσταται σε διάχυτη κυτταροαρχιτεκτονική εκτροπή, η οποία αφορά τη φαιά και τη λευκή ουσία των ημισφαιρίων και της παρεγκεφαλίδας με συνέπεια σοβαρή δυσλειτουργία στο συντονισμό των δικτύων του εγκεφάλου. Η εκτροπή είναι νευροαναπτυξιακή, δηλαδή συμβαίνει κατά τη διαδικασία ανάπτυξης του εγκεφάλου στη βρεφονηπιακή ηλικία. Η αιτιολογία του αυτισμού δεν είναι γνωστή, αν και σύμφωνα με ορισμένες ενδείξεις,

σημαντική θεωρείται η συμβολή γενετικών επιδράσεων, υπάρχουν ενδείξεις εμπλοκής νευροαυξητικών και νευροάνοσων μηχανισμών.

Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι, ως εκπαιδευτικοί, οι ψυχολόγοι, οι κλινικοί ψυχολόγοι, οι ψυχοθεραπευτές, οι ψυχαναλυτικές, οι παιδίατροι, οι αναπτυξιολόγοι, οι νευροφυσιολόγοι, οι ψυχίατροι, οι κοινωνιολόγοι, οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι λογοθεραπευτές, οι εργοθεραπευτές, οι ειδικοί παιδαγωγοί φαίνεται ότι από κοινού συναντώνται στο διαφοροδιαγνωστικό διεπιστημονικό εντοπισμό του προβλήματος των ΔΑΔ-ΦΑ. Ο κοινός άξονας είναι η προσεκτική κλινική καταγραφή και ανάγνωση των συμπτωμάτων που έχουν εκδηλωθεί μέχρι την ηλικία των τριών ετών. Σύμφωνα με το DSM-IV αυτά παρουσιάζονται σε τρία επίπεδα τα οποία συνυπάρχουν σε όλες τις ψυχικές εκδηλώσεις του παιδιού και αναφέρονται:

1) Ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική συναλλαγή όπως εκδηλώνεται με τουλάχιστον δύο από τα ακόλουθα:

- α)** Έκδηλη έκπτωση στη χρήση πολλών εξωλεκτικών συμπεριφορών, όπως η βλεμματική επαφή, η έκφραση προσώπου, η στάση του σώματος, οι γενικότερες χειρονομίες και οι χειρονομίες για η ρύθμιση της κοινωνικής συναλλαγής.
- β)** Αποτυχία στην ανάπτυξη ανάλογων με το αναπτυξιακό επίπεδο σχέσεων με συνομηλίκους.
- γ)** Έλλειψη αυθόρμητης επιδίωξης συμμετοχής σε απολαύσεις, ενδιαφέροντα ή επιτεύγματα με άλλους ανθρώπους.
- δ)** Έλλειψη κοινωνικής ή συγκινησιακής αμοιβαιότητας.

2) Ποιοτικές εκπτώσεις στην επικοινωνία, όπως εκδηλώνονται με τουλάχιστον ένα από τα ακόλουθα:

- α)** Καθυστερήση ή ολική έλλειψη της ανάπτυξης της ομιλούμενης γλώσσας (η οποία δε συνοδεύεται από μια προσπάθεια αντιστάθμισης μέσα από εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας, όπως οι χειρονομίες ή η μίμηση)
- β)** Σε άτομα με επαρκή ομιλία, έκδηλη έκπτωση της ικανότητας να αρχίσουν ή να διατηρήσουν μια συζήτηση με άλλους.
- γ)** Στερεότυπη και επαναληπτική χρήση της γλώσσας ή χρήση ιδιοσυγκρασιακής γλώσσας.
- δ)** Έλλειψη αυθόρμητου παιχνιδιού με παίξιμο ρόλων ή κοινωνική μίμηση, ανάλογου του αναπτυξιακού επιπέδου του παιδιού.

3) Περιορισμένα, επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων, όπως εκδηλώνονται με τουλάχιστον ένα από τα ακόλουθα:

- α) Ενασχόληση περιβαλλόμενη με ένα ή περισσότερα στερεότυπα και περιορισμένα πρότυπα ενδιαφέροντος, η οποία είναι μη φυσιολογική σε ένταση ή σε εστίαση
- β) Εμφανώς άκαμπτη εμμονή με ειδικές, μη λειτουργικές συνήθειες ή τελετουργίες
- γ) Στερεότυποι και επαναληπτικοί κινητικοί μανιερισμοί (π.χ. χτυπήματα ή συστροφές των χεριών ή των δακτύλων ή περίπλοκες κινήσεις ολόκληρου του σώματος)
- δ) επίμονη ενασχόληση με τμήματα αντικειμένων.

1.4. Η ψυχοδυναμική προσέγγιση στο πρόβλημα του παιδικού Αυτισμού μέσω της τέχνης.

Η δυναμική της ψυχοθεραπείας μέσω της τέχνης βασίζεται σε εθνολογικές και ανθρωπολογικές μελέτες οι οποίες ανακάλυψαν και διερεύνησαν τις θεραπευτικές ιδιότητές της τέχνης σε διαφορετικές πολιτισμικές κοινωνίες, οι οποίες τις αξιοποίησαν μεθοδικά για να αντιμετωπίσουν τα ψυχοσωματικά προβλήματα. Η ψυχοδυναμική προσέγγιση των ψυχιατρικών ασθενειών μέσω της τέχνης αναδύθηκε με την ιδέα της δημιουργίας ενός μουσείου με έργα ψυχικά ασθενών σε άσυλο της Βρέμης το 1909. Μετέπειτα, στις αρχές της δεκαετίας του '20 ο ψυχίατρος Hans Prinzhorn δημιούργησε την πρώτη συλλογή έργων τέχνης ψυχικά ασθενών τα οποία «εντάχθηκαν» από το Χίτλερ και τους ομοϊδεάτες του στη λεγόμενη «εκφυλισμένη τέχνη». Ο Hans Prinzhorn στο βιβλίο του «η τέχνη των ψυχικά ασθενών» δίνει ερεθίσματα στους μετέπειτα ψυχιάτρους να ερευνήσουν την «γκρίζα περιοχή» της τέχνης.

Οι Yung και Freud αναφέρουν ότι όταν άλλοι πιο ορθολογικοί δρόμοι της ιατρικής αδυνατούν να φτάσουν στην καρδιά του εσωτερικού κόσμου, η απεικονιστική πρακτική της ψυχοθεραπείας μέσω της τέχνης (Art-Therapy) πετυχαίνει να ανοίξει παράθυρα στην εξωλεκτική επικοινωνία. Σύμφωνα με τον Carl Jung (1951), ανακαλύπτουμε τη θεραπευτική βοήθεια των συμβόλων της τέχνης που προϋπάρχουν, και μέσω αυτών το άτομο απελευθερώνει χωρίς λογική διεργασία το πνεύμα. Ο συμβολισμός που προκύπτει μέσω της ψυχοδυναμικής θεραπευτικής

προσέγγισης είναι ένας άλλος τρόπος για να δείξει ο αυτιστικός στον εαυτό του και στους άλλους ανέκφραστες συναισθηματικές εμπειρίες, που είναι αόριστες και μη λεκτικοποιημένες και να βιώσει τα συναισθήματά του συγκεκριμένη μορφή, αφού ακόμη και ο συναισθηματικός πόνος παύει να είναι πόνος μόλις σχηματίσουμε μια καθαρή και συγκεκριμένη εικόνα (Ηλιάδη,2006). Ενδιαφέρον έχει αυτό που αναφέρει ο Jung για τις αρχέγονες εικόνες:

«εκτός από την σκέψη ως λειτουργία της νόησης, υπάρχει και η σκέψη με τη μορφή των αρχέγονων εικόνων, με τη μορφή συμβόλων που είναι αρχαιότερη του προϊστορικού ανθρώπου, τα οποία είναι έμφυτα από τις παλιότερες εποχές και ζουν ανά τους αιώνες, επιβιώνοντας σε όλες τις γενεές. Αυτά τα σύμβολα αποτελούν τη βάση της ανθρώπινης ψυχής. Μόνο όταν ζήσουμε σε αρμονία με τα σύμβολα αυτά μπορούμε να ζήσουμε μια πλήρη ζωή».

Ο S. Freud μελέτησε την συναισθηματική ζωή των ομάδων (1913) και τόνισε ότι τα φαινόμενα που παρατηρούνται σε ατομικό επίπεδο, στηρίζονται στους μηχανισμούς ικανοποίησης των επιθυμιών. Οι μηχανισμοί αυτοί διαμορφώνονται στην παιδική ηλικία μέσα από τη σχέση με τη μητέρα και τον πατέρα ή τα υποκατάστατά τους. Κάθε σχέση με τον άλλο είναι συναισθηματικής φύσης και στοχεύει στην πλήρη κατοχή του, αρχίζοντας από τη σχέση του παιδιού με τη μητέρα του. Προοδευτικά, το παιδί απομακρύνεται από την ναρκισσιστικού τύπου προσκόλληση προς τον ίδιο του τον εαυτό και προσεγγίζει το γονέα του αντίθετου φύλου, ταυτιζόμενο με αυτό του ίδιου φύλου. Η εξέλιξη αυτή προκαλεί συναισθήματα επιθετικότητας, ζήλιας και αγάπης προς τους γονείς και τα αδέρφια, ωστόσο να επικρατήσει ένα συναίσθημα σύμπνοιας και αδερφοσύνης μεταξύ των αδερφών που αποδέχονται την πατρική εξουσία. Τα συναισθήματα αυτά χαρακτηρίζουν τα φαινόμενα και τους δεσμούς που εμφανίζονται μεταξύ τους τα μέλη μιας ομάδας παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ, που συμμετέχουν θεραπευτικά σε ένα θεατρικό δρώμενο. Ο αρχηγός οφείλει να αγαπά, να ενδιαφέρεται και να προστατεύει τα μέλη της ομάδας- οικογένειας- φυλής του, λειτουργώντας ως πρότυπο του ιδανικού εγώ. Έτσι, ο αρχηγός γίνεται αντικείμενο επιθυμίας και ταύτισης των μελών της ομάδας.

Η ψυχαναλυτική κατανόηση των ομάδων δραματοποίησης σύμφωνα με την Melanie Klein (1965), εστιάζει στα σημεία της αμφιθυμίας των συναισθημάτων (affects). Το ίδιο το άτομο με αυτισμό ως πρόσωπο μπορεί να γίνεται αντιληπτό ως «καλό» ή «κακό». Οι αρχές αυτής της αντίληψης βρίσκονται στο πέρασμα κατά την πρώτη παιδική ηλικία από την κατάσταση της πλήρους ικανοποίησης των αναγκών σε αυτή της έλλειψης και της ματαίωσης. Το μικρό παιδί στρέφεται τότε εναντίον του πρόσωπου που του στερεί αυτή την πλήρη ικανοποίηση, δηλαδή τη μητέρα. Τα ίδια συναισθήματα εμφανίζονται και προς τον αρχηγό της ομάδας, ο οποίος ικανοποιεί, αλλά και συγχρόνως στερεί. Ακόμη η Melanie Klein κάνει λόγο για τις φαντασιώσεις καταδίωξης και καταβρόχθισης που παρατηρούνται στην πρώτη παιδική ηλικία και αναθερμαίνονται στις περιπτώσεις συμμετοχής του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ σε ομάδα. Το άτομο αισθάνεται το φόβο και την αγωνία να χάσει την ταυτότητά του και να διαλυθεί μέσα στο σύνολο των μελών της ομάδας. Η αναβίωση αυτών των συναισθημάτων και η προοδευτική αναγνώριση και αποδοχή τους χαρακτηρίζουν τις διάφορες φάσεις εξέλιξης της ομάδας.

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, αναπτύχθηκε η μελέτη και η συλλογή της τέχνης των έργων ψυχιατρικών ασθενών, γεγονός που επικυρώθηκε από την πρωτοβουλία της Ελληνικής Ψυχιατρικής Εταιρίας, η οποία έθεσε υπό την αιγίδα της την έκθεση «Τέχνη στην Ψυχιατρική», συμμετέχοντας με αυτή στον εορτασμό της Παγκόσμιας Ημέρας της Υγείας. Αυτή η πρωτοβουλία έφερε στο φως μια ενδιαφέρουσα εικαστική πραγματικότητα και έδωσε τη δυνατότητα σε πολλούς ψυχικά ασθενείς, ανθρώπους ξεχασμένους τόσο από τους συνανθρώπους τους όσο και από την ίδια την κοινωνία, να δείξουν τις δημιουργικές τους ικανότητες. Οι εκθέσεις που μέχρι σήμερα έχουν διοργανωθεί, περιόδευσαν σε περισσότερες από είκοσι επαρχιακές πόλεις και βοήθησαν σε μεγάλο βαθμό στο να εξοικειωθεί το κοινό με τους ψυχικά ασθενείς. Αυτές συνέβαλαν, επίσης, στο να σπάσει η προκατάληψη, να ιδωθούν με διαφορετικό μάτι οι ευαίσθητα διατυπωμένες ανησυχίες ανθρώπων που, χωρίς να είναι εντελώς εγκαταλελειμμένοι στη μοίρα τους, παραμένουν οι περισσότεροι κοινωνικά εξόριστοι, εγκλωβισμένοι στα στενά όρια ενός ασύλου. Μέσα από αυτές τις εκθέσεις αποδείχτηκε η αναγκαιότητα ενός μουσείου έργων ψυχικά ασθενών στην Ελλάδα, που θα στεγάσει τα έργα άγνωστων καλλιτεχνών, ενδεχόμενα μέσα σε αυτούς κάποιοι να έπασχαν από αυτισμό, και που στα πλαίσια της εργασιοθεραπείας αυτοί δημιουργούν καθημερινά. Ανάμεσα σε αυτούς

συνυπάρχουν τα έργα και κάποιων επώνυμων καλλιτεχνών, που για διαφορετικούς λόγους, αλλά πολύ ανθρώπινους, πέρασαν μέρος της ζωής τους σε δημόσια ψυχιατρικά καταστήματα σε όλη την Ελλάδα ανάμεσα τους και το υπάρχον μουσείο στο Δρομοκαίτειο στεγάζει ενθυμήματα ασθενών που τελείωσαν τη ζωή τους εκεί.

Η τέχνη είναι ένα παντοδύναμο εργαλείο, ένα μέσο ψυχοδυναμικής θεραπευτικής έκφρασης, ένα μέσο επικοινωνίας, ένα μέσο βοήθειας. Μέσα από την τέχνη το άτομο με αυτισμό μπορεί να πειραματιστεί συμβολικά και να εκφράσει ιδέες και συναισθήματα. Τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ μπορούν να μάθουν να χειρίζονται υλικά τα οποία δεν αντιμιλούν και έτσι του δίνεται η δυνατότητα να έχουν την εμπειρία της δύναμης και της υπεροχής, χωρίς να ρισκινδυνεύουν μια ακόμη απόρριψη. Αυτή η διαδικασία ψυχοδυναμικής θεραπείας μέσω της τέχνης παρέχει ένα βαθύ αίσθημα ικανοποίησης και προσωπικής αξίας και παράγει θετικό προσανατολισμό στο αυτοσυναίσθημα. Σε αυτή την κατεύθυνση το ψυχόδραμα δεν είναι παρά μια ψυχοθεραπευτική μέθοδος ομαδικής εμπειρίας με στόχο την αυτογνωσία, τη θεραπεία και την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων. Την ανάπτυξή του την οφείλει στον ψυχίατρο Jacob Levi Moreno (1889-1974).

Σημαντική είναι επίσης η σύσταση της οργάνωσης EUCREA και οι δραστηριότητες στο τομέα αυτό, της Επιτροπής Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Αυτή από το 1986 μέχρι πρόσφατα συζήτησε και επικύρωσε τις θέσεις για την ψυχοθεραπευτική προσέγγιση μέσω της τέχνης στα συνέδρια που πραγματοποίησε, το 1986 στη Λιέγη με θέμα την «τέχνη και πνευματική υστέρηση», το 1987 στη Σεβίλλη, στη Λιέγη με θέμα την «δημιουργικότητα των μειονεκτούντων ατόμων: ανάγκες, επιθυμίες και δυνατότητες», το 1988 στη Λισσαβόνα στη Λιέγη με θέμα τη «Δημιουργικότητα και θεραπεία», και στη Δανία το 1990 με θέμα «μουσική, χορός, θέατρο και αναπηρία». Με αφετηρία τα αποτελέσματα των συνεδρίων δημιουργήθηκε ένα ευρωπαϊκό δίκτυο, βασιζόμενο σε εθνικές επιτροπές με αποστολή και έργο το Ευρωπαϊκό Κέντρο Διαφοροποιημένης Τέχνης στη Λιέγη του Βελγίου, που περιλαμβάνει γκαλερί τέχνης, αίθουσα συναυλιών, θέατρο, και εργαστήρια για άτομα με αναπηρίες. Επίσης, ως αποτέλεσμα αυτής της ψυχοδυναμικής θεραπευτικής προσέγγισης ήταν η δημιουργία ενός σημαντικού δικτύου θεατρικών ομάδων με ηθοποιούς «πνευματικώς υστερούντες» της CREAHM (του Βελγίου), της Heldring Theater (Αμστερνταμ), της L' Oiseau Mouche (Ρουμπαί Γαλλίας), της Theatre Stap

(Τερνάουτ, Βελγίου), του Theatre De L'esquisse (Γενεύης, Ελβετίας), της Theatre Plant (Σουανί, Βελγίου).

Η ψυχοδυναμική προσέγγιση στο πρόβλημα του παιδικού Αυτισμού μέσω της τέχνης βιβλιογραφικά ακόμη δεν έχει υποστηριχτεί με επάρκεια. Ωστόσο η τέχνη ως θεραπευτικό μέσο στην Ελλάδα καταγράφεται το 1995 από το Κέντρο Τέχνης και Ψυχοθεραπείας, σε συνεργασία με τις εκδόσεις «Ελληνικά Γράμματα» και την εκδοτική σειρά «Νέοι δρόμοι στην ψυχοθεραπεία» με εξειδικευμένα βιβλία. Ενδεικτικά, αναφέρουμε την «Θεραπεία μέσω τέχνης» (Dalley,Case,1998), τις «Μάσκες της ψυχής» (Jennings, Minde,1996),και «Όταν ο χορός θεραπεύει» (Schott, F., 1997) και άλλα.

Η ψυχοδυναμική θεραπεία μέσω της τέχνης αποτελεί μια εξειδικευμένη, μη λεκτική τεχνική θεραπείας, που χρησιμοποιείται ευρύτατα στο χώρο της ψυχικής υγείας και βοηθά στην απελευθέρωση, μέσω συμβολικής φαντασίωσης, καταπιεσμένων συναισθημάτων και ασυνείδητου υλικού. Στην ψυχαναλυτική θεραπεία εν γένει, οι παθογόνες παρορμήσεις δεν επιχειρείται μόνο να αποφορτιστούν, αλλά και να αναδιοργανωθούν συμβολικά και να συνδεθούν με αναπαραστάσεις διαφορετικές από εκείνες που προκάλεσαν το παθογόνο αποτέλεσμα. Διαφορετικά, η παρόρμηση μπορεί να «πλανάται» στον οργανισμό, προκαλώντας άγχος, ενώ μπορεί να απεικονίζεται με κάποιο παθογόνο, καταστροφικό ή μειωτικό σύμβολο. Η συμβολική απεικόνιση χρησιμεύει για την οργάνωση της παρόρμησης, την «περιέχει» και διοχετεύει της ορμή της στο καλούπι του σημαίνοντος. Το σύμβολο γίνεται «το ξυπνητήρι» της παρορμητικής ενέργειας, κίνητρο που δραστηριοποιεί την ενέργεια και ρυθμιστής που ελέγχει τη ροή της. Αν ο συμβολισμός συνίσταται στο να ονοματίσουμε με υποκατάστατα το αντικείμενο της παρόρμησης, κατ' επέκταση τον ίδιο μας τον εαυτό, τότε πρόκειται για ένα έργο που δεν τελειώνει ποτέ, καθώς η ποικιλία των αντικειμένων που πρέπει να ονοματιστούν είναι τεράστια, οι δε παρορμήσεις είναι πολυάριθμες.

Στην ψυχαναλυτική θεραπεία εν γένει, οι παθογόνες παρορμήσεις δεν επιχειρείται μόνο να αποφορτιστούν, αλλά και να αναδιοργανωθούν συμβολικά και να συνδεθούν με αναπαραστάσεις διαφορετικές από εκείνες που προκάλεσαν το παθογόνο αποτέλεσμα. Διαφορετικά, η παρόρμηση μπορεί να «πλανάται» στον οργανισμό, προκαλώντας άγχος, ενώ μπορεί να απεικονίζεται με κάποιο παθογόνο, καταστροφικό ή μειωτικό σύμβολο. Η συμβολική απεικόνιση χρησιμεύει για την

οργάνωση της παρόρμησης, την «περιέχει» και διοχετεύει της ορμή της στο καλούπι του σημαίνοντος. Το σύμβολο γίνεται «το ξυπνητήρι» της παρορμητικής ενέργειας, κίνητρο που δραστηριοποιεί την ενέργεια και ρυθμιστής που ελέγχει τη ροή της. Αν ο συμβολισμός συνίσταται στο να ονοματίσουμε με υποκατάστατα το αντικείμενο της παρόρμησης, κατ' επέκταση τον ίδιο μας τον εαυτό, τότε πρόκειται για ένα έργο που δεν τελειώνει ποτέ, καθώς η ποικιλία των αντικειμένων που πρέπει να ονοματιστούν είναι τεράστια, οι δε παρορμήσεις είναι πολυάριθμες. Ο μηχανισμός που επιτρέπει τη διαδικασία, μέσω της οποίας ο άνθρωπος αποκτά την ικανότητα να μην παγιδεύεται από τα φαινόμενα και να έχει πρόσβαση στη δυναμική πραγματικότητα φαίνεται να είναι τα σύμβολα. Τα σύμβολα όσο κι αν φαίνονται αυθαίρετα, μπορεί να θεωρηθούν ως πιο «αληθινά» από τα πράγματα, επειδή διατηρούν την απόσταση από την εξωτερική πραγματικότητα. Το μικρό παιδί αναγνωρίζει ένα ανθρώπινο πρόσωπο στην εικόνα του κύκλου, κι έτσι ανακαλύπτει το δικό του πρόσωπο. Η ανακάλυψη του συμβόλου συμβαδίζει με την πρόσβασή του στην ατομικότητα και στο στάδιο του καθρέφτη.

Κεφάλαιο 2: Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΙΑΧΥΤΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ (ΔΑΔ) ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ (ΦΑ).

2.1. Παιδιά με βαρύ αυτισμό και Ειδικά σχολεία

Στον πρόσφατο νόμο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ν. 3699/2008), η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών συμπεριλαμβανομένων και των ατόμων με βαρύ αυτισμό για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Η βαρύτητα ή μη των ΔΑΔ-ΦΑ συζητούνται με βάση τα τρία κριτήρια στη διάγνωση του αυτισμού. Το πρώτο κριτήριο αναφέρεται στην αδυναμία κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Jordan Powell, 2001) και η απόκλιση στην αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση κρίνεται ως η σημαντικότερη δυσκολία του αυτισμού, ο οποίος εκδηλώνεται νωρίς στη ζωή και επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο επεξεργάζεται τα ερεθίσματα, βιώνει τον κόσμο και συμπεριφέρεται. Σύμφωνα με την Wing (1979) διακρίνονται τέσσερις τύποι διαταραχής κοινωνικότητας, σε όλο το φάσμα των ηλικιών:

- *Αδιάφορος, α-κοινωνικός.* Ο τύπος αυτός αντιστοιχεί στην πιο σοβαρή μορφή αυτισμού όπως περιγράφηκε από τον Kanner (1943). Το άτομο αποφεύγει έντονα την επαφή, αναπτύσσει στοιχειώδη λόγο ή καθόλου, εντυπωσιάζεται από αισθητηριακές εμπειρίες.
- *Παθητικός:* Ο τύπος αυτός χρησιμοποιεί τους άλλους ως αντικείμενα για την κάλυψη αναγκών του, το παιχνίδι του είναι έντονα μοναχικό, ο λόγος του είναι περιορισμένος με συχνή ηχολαλία, μπορεί να έχει εσωτερικό λόγο. Συχνά επαναλαμβάνει εκφράσεις στην κατάλληλη περίπτωση, ο λόγος του είναι «μαθημένος», συλλέγει παράξενα αντικείμενα, εντυπωσιάζεται από τη συμμετρία.
- *Ενεργητικός αλλά παράξενος.* Ο τύπος αυτός αντιστοιχεί στη μορφή που περιγράφηκε από τον Asperger. (1944). Το άτομο πλησιάζει τους άλλους με παράξενο τρόπο, χρησιμοποιεί επαναληπτικούς και συχνά ακατάλληλους τρόπους προκειμένου να αναζητήσει την προσοχή των άλλων, επαναλαμβάνει ερωτήσεις για να λαμβάνει συνέχεια τις ίδιες απαντήσεις, δεν συναναστρέφεται με συνομηλίκους, πλησιάζει ενήλικες, εντυπωσιάζεται από ειδικά θέματα ή συγκεκριμένα άτομα.

- *Υπερτυπικός*. Ο τύπος αυτός αναγνωρίζεται κατά την εφηβεία και την ενηλικίωση και χαρακτηρίζει άτομα πιο ικανά με καλό επίπεδο λόγου, υπερβολική ευγένεια, έντονα τυπική συμπεριφορά, προσαρμόζεται με ακαμψία στους κανόνες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης κι ας μην κατανοεί τους κανόνες αυτούς, δυσκολεύεται στην κατανόηση των δυσδιάκριτων διαφορών που διέπουν τη συμπεριφορά ανάλογα με την περίπτωση.

Το δεύτερο κριτήριο διάγνωσης της βαρύτητας του αυτισμού εστιάζονται στις δυσκολίες στο λόγο και στην επικοινωνία (Kanner, 1943) με χαρακτηριστικά:

- Σοβαρή καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου
- Ελάχιστοι αντισταθμιστικοί-εξωλεκτικοί τρόποι επικοινωνίας, όπως στάση σώματος, βλεμματική επαφή, χειρονομίες, τόνος φωνής, εκφράσεις προσώπου
- Αδυναμία κατανόησης της μη λεκτικής επικοινωνίας.
- Αδυναμία κοινωνικής χρήσης του λόγου
- Ιδιόρρυθμη κοινωνική ποιότητα του λόγου (για όσους αναπτύσσουν λόγο).
- Σημασιολογικές δυσκολίες
- Η κατανόηση του λόγου είναι κυριολεκτική.
- Δυσκολίες στην κατανόηση των αστεϊσμών, του μεταφορικού λόγου, του υπονοούμενου.
- Η γραμματική, το λεξιλόγιο, το συντακτικό και η ικανότητα ορισμού λέξεων μπορεί να είναι ή να μην είναι διαταραγμένα.
- Ο προφορικός λόγος είναι επιφανειακά φυσιολογικός, σχολαστικός ή ελλιπής και τα προσωδιακά στοιχεία αποκλίνουν.
- Η συζήτηση παρουσιάζει δυσκολίες, μοιάζει σαν ένας επαναληπτικός μονόλογος. «μιλούν στον άλλο παρά με τον άλλο».
- Η καθυστερημένη ηχολαλία, αντιστροφή αντωνυμιών, νεολογισμός, άμεση ηχολαλία, ακριβής αναπαραγωγή του τόνου φωνής.

Το τρίτο βασικό κριτήριο για τον προσδιορισμό της βαρύτητας των ΔΑΔ-ΦΑ αναφέρεται στις στερεοτυπικές συμπεριφορές, στην άκαμπτη σκέψη-φαντασία, στο περιορισμένο παιχνίδι. Σύμφωνα με τους Volkmar και Lord (2004) τα παιδιά έχουν περιορισμένα ενδιαφέροντα χωρίς κοινωνική ποιότητα, αντίστοιχα με την ηλικία τους και τη βαρύτητα του αυτισμού. Η ανάπτυξη της συμβολικής λειτουργίας και της φαντασίας αποκλίνει από τη φυσιολογική και τα παιδιά δίνουν σημασία περισσότερο στα αντιληπτικά ερεθίσματα και σε φυσικές ιδιότητες τους παρά στις συναισθηματικές, κοινωνικές και λειτουργικές τους ιδιότητες. Τα ερεθίσματα δεν μπορούν να αποκτήσουν νόημα, τα σύμβολα δεν λαμβάνουν εναλλακτικούς τρόπους ερμηνείας και το παιχνίδι διαταράσσεται και παραμένει φτωχό σε φαντασία. Τα χαρακτηριστικά αυτού του κριτηρίου εστιάζονται σε:

- Επίμονη ενασχόληση με αντικείμενα.
- Καταναγκασμοί και ιεροτελεστίες.
- Παράξενες κινήσεις των χεριών και των δακτύλων ή και ολόκληρου του σώματος.
- Επαναληπτική χρήση αντικειμένων.
- Περιφερειακή όραση.
- Θετική ή αρνητική αντίδραση σε αισθητηριακά ερεθίσματα. Τα παιδιά με βαρύ αυτισμό αντιδρούν ιδιοσυγκρασιακά σε θορύβους, μυρίζουν αντικείμενα και ανθρώπους, δεν ανέχονται την επαφή με συγκεκριμένα υλικά, προτιμούν συγκεκριμένες τροφές.
- Μειωμένη αντίδραση στον πόνο.
- Αυτοτραυματικές συμπεριφορές.
- Η ενασχόληση με τα παιχνίδια είναι ιδιοσυγκρασιακή. Το αυθόρμητο, δημιουργικό, κοινωνικό παιχνίδι είναι περιορισμένο. Τα παιδιά με βαρύ αυτισμό βάζουν τα παιχνίδια στο στόμα, τοποθετούν τα παιχνίδια σε σειρά ή παίζουν με μέρη των παιχνιδιών.

Ειδικότερα, για τις περιπτώσεις αυτισμού με βαριά νοητική υστέρηση, η φοίτηση των μαθητών καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος ή στα τμήματα ένταξης, λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους (Δροσινού, 1997,1998,1999,2001 α, β). Έτσι, η εκπαίδευση των μαθητών αυτών εξυπηρετείται σε αυτοτελείς Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) σύμφωνα με την ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία η οποία φαίνεται να αναγνωρίζει το πρόβλημα της ειδικής εκπαίδευσης των παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ και στον πρόσφατο νόμο (3699/2008), σε ξεχωριστό άρθρο (7). Σε αυτό κάνει εκτενή αναφορά σε θέματα αυτιστικών μαθητών, για τους οποίους αναφέρεται (παρ. 4), ότι η επίσημη γλώσσα είναι η Νέα Ελληνική, η οποία προσλαμβάνεται και εκφέρεται με την προφορική και τη γραπτή της μορφή ή και με τη μορφή συμβόλων-εικόνων για τους μαθητές με αυτισμό, που είτε έχουν αναπτύξει προφορικό λόγο επικοινωνίας είτε όχι.

Στον ίδιο νόμο αναφέρεται στην εξειδίκευση στον αυτισμό και κατάρτιση σε τροποποιημένες-υποβοηθούμενες μορφές επικοινωνίας, επιπλέον των άλλων προσόντων, των εκπαιδευτικών, ειδικών παιδαγωγών νηπιαγωγών, δασκάλων και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού, ψυχολόγων, λογοθεραπευτών, εργοθεραπευτών ως μία προϋπόθεση για την τοποθέτηση τους στα ειδικά σχολεία. Οι λόγοι της εξειδίκευσης στηρίζονται στις πολλαπλές δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό, όπως είναι τα ελλείμματα σε δεξιότητες κατανόησης, απόδοσης νοήματος διαπροσωπικής συμπεριφοράς ανάπτυξης επαρκών γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Αυτές

κατανοούνται ως σοβαρές μειονεξίες για τα παιδιά με βαρύ αυτισμό, τα οποία υποστηρίζονται από τα Ειδικά σχολεία και επηρεάζουν τη σχολική και επαγγελματική καριέρα, και ότι για αυτές απαιτείται δια βίου ειδική εκπαίδευση (Δροσινού, 2001 α και β).

2.2. Παιδιά με λειτουργικό αυτισμό και Τμήματα Ένταξης

Με κριτήρια τους ιδιαίτερους κοινωνικούς περιορισμούς που επιβάλλει ο αυτισμός ως αναπηρία, η φοίτηση στις εκπαιδευτικές δομές στην χώρα μας έχει προβλεφτεί ότι μπορεί να γίνεται ως εξής: α) Οι αυτιστικοί μαθητές υψηλής λειτουργικότητας ή οι μαθητές με σύνδρομο Asberger (Ozonoff et al., 1991· Attwood, 2005, σ. 211-213) μπορούν να φοιτούν στις σχολικές τάξεις του Γενικού Σχολείου υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης και κατά περίπτωση, με βάση τη γνωμάτευση του οικείου Κέντρου Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών ΚΕΔΔΥ, με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, ο οποίος διαθέτει κατά προτίμηση εξειδίκευση στον αυτισμό. β) Οι αυτιστικοί μαθητές μέσης και χαμηλής λειτουργικότητας μπορούν να φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης των Γενικών Σχολείων και να παρακολουθούν κοινό και εξειδικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, ενώ στις σοβαρότερες των περιπτώσεων μπορούν να φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής με κατεύθυνση τον αυτισμό.

Η Faherty (2000), στο βιβλίο της για παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, αναφέρει ότι αυτά με συγκεκριμένες στρατηγικές μπορούν να ανακαλύπτουν τι σημαίνει γι' αυτά ο αυτισμός τους και να μαθαίνουν παρά το γεγονός ότι ο αυτισμός είναι αόρατος και κανένας δεν μπορεί να τον δει. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η περιγραφή σχετικά με το πώς μπορεί να αισθάνεται και να σκέπτεται ένα αυτιστικό παιδί. Συγκεκριμένα αναφέρει:

« Είναι ένα από τα πράγματα που με κάνουν αυτό που είμαι. Το να έχεις έναν εγκέφαλο με αυτισμό είναι σαν να έχεις έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή με Λειτουργικό Σύστημα με Αυτισμό (ΛΣΑ), ενώ οι περισσότεροι άνθρωποι έχουν ένα συνηθισμένο Λειτουργικό Σύστημα . Ο αυτισμός είναι ένας άλλος τρόπος σκέψης και ύπαρξης. Κανείς δεν ξέρει γιατί έχει αυτισμό. Οι επιστήμονες ίσως γνωρίζουν ότι ο αυτισμός δεν είναι αρρώστια και δε σημαίνει ότι είμαι άρρωστος, δε σημαίνει ότι είμαι κακός

ή λάθος ή ότι είμαι καλύτερος από τα άλλα παιδιά. Οι άλλοι άνθρωποι δεν μπορούν να δουν ή να ακούσουν ή να νιώσουν τις σκέψεις μου. Αν τα παιδιά με ακούσουν να μιλώ μόνος μου μπορεί να με κοροϊδέψουν. Αυτό δε σημαίνει ότι είμαι λάθος. Τα παιδιά γελούν επειδή οι περισσότεροι άνθρωποι δεν μιλούν μόνοι τους και δεν έχουν συνηθίσει να ακούν κάποιον να μιλά μόνος του».

«Μερικές φορές δεν καταλαβαίνω γιατί πρέπει να μιλήσω, δεν έχω τίποτε άλλο να πω. Είναι δύσκολο να βάλω τις σκέψεις μου σε λέξεις. Δεν ξέρω πότε να αρχίσω και πότε να σταματήσω να μιλώ. Μου είναι ευχάριστο να κάνω την ίδια ερώτηση ξανά, θέλω να ακούω αν η απάντηση είναι η ίδια όπως και πριν. Νιώθω αναστατωμένος, ανήσυχος ή θυμωμένος όταν συμβαίνουν πολλά πράγματα την ίδια στιγμή. Λέω λέξεις και ήχους που μου αρέσουν ορισμένες φορές. Φοβάμαι όταν δεν ξέρω τι πρόκειται να συμβεί. Μπορεί να κλάψω, μπορεί να φωνάξω. Μπορεί να είμαι πολύ ήσυχος. Θα ήθελα να μπορούσα να είμαι μόνος μου κάπου ήσυχα. Δεν είμαι σίγουρος τι πρέπει να κάνω στον ελεύθερο χρόνο μου. Μπορώ να κοιτώ στα μάτια ή να ακούω, αλλά είναι δύσκολο να κάνω και τα δύο την ίδια στιγμή. Σας προσέχω. Αυτή τη στιγμή μπορώ να σας ακούσω καλύτερα αν κοιτάζω αλλού. Η επικοινωνία μπορεί να μην είναι πάντα εύκολη, πηγαία ή διασκεδαστική. Ο αυτισμός με επηρεάζει και επηρεάζει επίσης τους φίλους μου».

Τα τμήματα ένταξης υποστηρίζουν μαθητές με λειτουργικό αυτισμό όπως η αναπτυξιακή διαταραχή Asperger (Shopler, 1997, 1998). Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα εστιάζονται με έμφαση σε αυτό που κατανοούν και διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί από κοινού με τους ειδικούς κλινικούς επιστήμονες και ορίζεται από έλλειψη γνωστικής και συναισθηματικής αντιστοίχισης (ενσυναίσθηση, empathy), αφέλης, ακατάλληλη μονόπλευρη αλληλεπίδραση, περιορισμένη ικανότητα ή αδυναμία σύναψης φιλικών σχέσεων, σχολαστικός, επαναληπτικός λόγος, φτωχή μη λεκτική επικοινωνία, έντονη απορρόφηση-ενασχόληση με συγκεκριμένα θέματα, αδεξιότητα, φτωχός συντονισμός κινήσεων και παράξενη στάση σώματος, προβλήματα ισορροπίας, δυσκολίες στη λεπτή κινητικότητα, αποκλίσεις και ιδιαιτερότητες στον κοινωνικό τομέα και στην ενήλικη ζωή και ελλιπής κατανόηση των κοινωνικών κανόνων, αδυναμία εμπλοκής σε παιχνίδι ανάλογου της ηλικίας.

Ωστόσο τα παιδιά που υποστηρίζονται από εκπαιδευτικούς στα τμήματα ένταξης ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης διαφοροποιούνται σε σχέση με τα παιδιά με βαρύ αυτισμό ως προς το υψηλότερο επίπεδο λειτουργικότητας, ο οποίος αποτελεί παράγοντα καλύτερης πρόγνωσης για την αναπτυξιακή τους πορεία και την επίτευξη αυτονομίας στην ενήλικη ζωή. Τα χαρακτηριστικά εστιάζονται:

- Υψηλότερο νοητικό επίπεδο.
- Καλύτερη γλωσσική ανάπτυξη.
- Μεγαλύτερο ενδιαφέρον για κοινωνική επαφή.

2.3. Παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ ενταγμένα σε συμβατικές τάξεις υποστηριζόμενα από προγράμματα παράλληλης στήριξης –συνεκπαίδευσης

Η παράλληλη στήριξη των αυτιστικών μαθητών υλοποιείται με την συνοδεία του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ από ειδικό παιδαγωγό ο οποίος στέκεται δίπλα του και τον βοηθά στην συμβατική τάξη μέσα στην οποία επιχειρείται η παρέμβαση. Στις περιπτώσεις που αυτό δεν είναι εφικτό, η νομοθεσία προβλέπει ότι η παράλληλη στήριξη μπορεί να πραγματοποιείται και από ειδικό βοηθό, τον οποίο εισηγείται και διαθέτει η οικογένεια του μαθητή, κατόπιν σύμφωνης γνώμης του Διευθυντή της Σχολικής μονάδας και του Συλλόγου Διδασκόντων. Τα χαρακτηριστικά των παιδιών που προτείνονται να ενταχθούν σε προγράμματα παράλληλης στήριξης αναφέρονται σε συμπεριφορικά χαρακτηριστικά (Aarons, Gittens, 1998, Παπαγεωργίου, 2005, Βογινδρούκας, Sherratt, 2005). Ανάμεσα σε αυτά διακρίνονται:

- Η έλλειψη ενδιαφέροντος για τα άλλα παιδιά. Το παιδί είναι μάλλον ‘μοναχικό’ ή μπορεί και να επιθυμεί να συνάψει σχέση με τους συνομηλίκους του, αλλά φαίνεται ότι δεν ξέρει πώς να το κάνει. Επιπλέον, μπορεί να του αρέσει να συμμετέχει σε έντονα κινητικά παιχνίδια
- Ο λόγος μπορεί να μην έχει αναπτυχθεί ή να είναι περιορισμένος με περιορισμένο λεξιλόγιο, ή πλούσιο «μαθημένο» λεξιλόγιο στο λόγο, ο οποίος δεν εξυπηρετεί επικοινωνιακές λειτουργικές ανάγκες.
- Το παιχνίδι είναι περιορισμένο και δεν οδηγεί πουθενά. Μπορεί να έχει ασυνήθιστα ενδιαφέροντα και εμμονές που κυριαρχούν. Ενδέχεται και να εκδηλώνει υπερβολικό ενδιαφέρον για παιδικές ταινίες.

- Η δυσκολία να κατανοήσει καταστάσεις και εμπειρίες παρά την ικανότητά του να αποκτά γνώσεις και να θυμάται. Φαίνεται ότι αδυνατεί να συσχετίσει τις πληροφορίες που προσλαμβάνει έτσι ώστε να βγάλει νόημα.
- Η δυσκολία να συντονίσει την προσοχή του με την προσοχή των άλλων ή δεν αντιλαμβάνεται τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των άλλων.
- Το παιδί χαρακτηρίζεται από τον περίγυρό του ως παράξενο με υπερβολικό πείσμα και ο χειρισμός της συμπεριφοράς του μπορεί να αποδειχτεί δύσκολος.

2.4. Εξατομικευμένα, δομημένα υποστηρικτικά προγράμματα ειδικής αγωγής και Εκπαίδευσης για παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ

Οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις επιχειρούνται με εξατομικευμένα δομημένα υποστηρικτικά προγράμματα ειδικής αγωγής και Εκπαίδευσης για παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ. Αυτές αναπτύσσουν στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας (Sodian & Frith, 1992, Δροσινού, 2003 α & β). Ειδικότερα, αυτές διαπραγματεύονται την αλληλεπίδραση σε σχέση με τα διαφοροποιημένα διδακτικά προγράμματα (Υπ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. 1996, 2003).

Οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις με δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας αξιοποιούν ως εργαλεία τα αντικείμενα - παιχνίδια, και οι ειδικοί παιδαγωγοί δημιουργούν μαζί με τα παιδιά γνωσιοκατασκευές – παπουτσόκουτα. Τα κριτήρια επιλογής εστιάζονται στο γεγονός ότι αυτά είναι σημαντικά για τις ψυχοσυναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες και σχετίζονται με την αισθητηριακή ευχαρίστηση ή την επαναλαμβανόμενη και εμμονική ενασχόληση των αυτιστικών. Οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις με αντικείμενα - παιχνίδια, γνωσιοκατασκευές - «παπουτσο-κατασκευές» λαμβάνουν υπόψη τις παραμέτρους που αναφέρονται στο έλλειμμα του αυτιστικού για συμβολικό παιχνίδι ή στην έλλειψη κινήτρου και ενδιαφέροντος, είτε πρόκειται για μοναχικό είτε πρόκειται για παράλληλο παιχνίδι (Δροσινού, 2001 α, β, 2003 α, β, γ, 2004, 2009, Δροσινού, Τασίου, 2008).

Έτσι, στον σχεδιασμό των εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων εντάσσονται παιχνίδια μίμησης, θεατρικής δραματοποίησης αναγνωρίζοντας τη σημασία τους στη συμπεριφορά και στη σκέψη με κριτήριο τη νοητική αξιολόγηση

του τύπου αυτός είναι «όμοιος με μένα» ή καλύτερα οι προθέσεις του είναι «όμοιες με τις δικές μου». Σύμφωνα με την ψυχολογία του κοινού νου, ένα τυπικό χαρακτηριστικό των νοητικών καταστάσεων είναι η «χωρική τους τοποθέτηση», δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο οι νοητικές καταστάσεις είναι τοποθετημένες «εντός», ενώ τα υλικά αντικείμενα βρίσκονται «εκτός». Γι' αυτό τον λόγο στα παιχνίδια μίμησης μέσω της δραματοποίησης συμπεριλαμβάνουν στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας με την αναγνώριση των ομοιοτήτων και την κατανόηση των αντιληπτικών κινήσεων (Δροσινού, 2003 α, β, γ, 2004, 2005, 2009).

Στις παρεμβάσεις κατασκευάζονται «γνωστικές μηχανές» -παιχνίδια, τα οποία τροποποιούν δυναμικά τον χώρο και το περιεχόμενο κενών «παπουτσόκουτων» με στοχευμένες δραστηριότητες νοητικών ικανοτήτων μοιραζόμενης προσοχής και προσποίησης.. Τέλος, έχοντας υπόψη μας ότι η γνώση του νου των άλλων δεν είναι μια ικανότητα που αποκτάται άπαξ και δια παντός, αλλά βρίσκεται σε διαρκή μεταβολή και εμπλουτισμό σε όλες τις φάσεις της ζωής, εντάσσονται παιχνίδια με «παπουτσο - κατασκευές» με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας με έμφαση στη συναισθηματική οργάνωση, που περιελάμβαναν ασκήσεις ορθής ή εσφαλμένης συναισθηματικής αντίληψης.

Κεφάλαιο 3: Η ΕΙΔΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ.

3.1. Η θεραπεία μέσω της τέχνης

Η τέχνη στην εκπαίδευση έχει μεγάλη παιδαγωγική παράδοση, χωρίς ωστόσο να αναφέρεται η θεραπευτική διάσταση σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες όπως είναι η πολλαπλή αναπηρία των ΔΑΔ-ΦΑ. Η ειδική παιδαγωγική και οι θεραπευτικές παρεμβάσεις μέσω της τέχνης αναπτύχθηκαν μέσα από την ανάγκη του ατόμου για εσωτερική ανάπτυξη και διατυπώθηκε ως μέθοδος στον κλάδο της ψυχοθεραπείας και αναγνωρίστηκε ως μέρος της, μόλις στην δεκαετία του '90, στη χώρα μας. Στον πρόσφατο νόμο για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση (2008) έχουν προβλεφτεί θέσεις μουσικοθεραπευτών για τα ειδικά σχολεία τα οποία στην πλειονότητα τους υποστηρίζουν παιδιά με νοητικές αναπηρίες και αυτισμό.

Ωστόσο, ως μέθοδος αναδύθηκε, εξελίχθηκε και εδραιώθηκε μετά τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο ακολουθώντας τα ίχνη της ψυχολογίας του βάθους και την αρχή ότι κάθε μορφή θεραπείας έχει ένα είδος θεατρικότητας. Η αναγκαιότητα της έκφρασης μέσω της τέχνης τεκμηριώθηκε στη λογική ότι αυτή υποστηρίζει την ανάγκη του ανθρώπου για αρμονία και την απόφασή του να θεραπεύσει τον εαυτό του για να αποκτήσει εσωτερική ισορροπία. Στο χώρο της ζωγραφικής έχει αναπτυχθεί ένα μεγάλο ρεύμα, αυτό της “Art Brut” της άγριας τέχνης. Η Compagnie d’ Art Brut δημιουργήθηκε το 1948 και ήταν η πρώτη ομάδα που αναγνώρισε τη δημιουργική ικανότητα των ψυχικά πασχόντων. Σ αυτή συμμετείχε μεταξύ άλλων και ο εμπνευστής του σουρεαλισμού Andre Breton. Η δραστηριοποίησή της οδήγησε στη δημιουργία μουσείου στη Λοζάννη της Ελβετίας. Αξίζει να υπογραμμίσουμε ότι η θεραπεία μέσω τέχνης δεν έχει σκοπό το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα, αλλά τις συγκινήσεις και τα συναισθήματα των μελών που συμμετέχουν. Η καλλιτεχνική δημιουργία σε αυτό το πλαίσιο είναι ένα προσωπικό γεγονός και ένα κοινωνικό γεγονός.

Η τέχνη θα μπορούσε να οριστεί σύμφωνα με την αναφορά της Ρ. Ευδοκίμου (1999), ως η ικανότητα του ατόμου να επεξεργάζεται και να δίνει επιτυχημένα αποτελέσματα με φυσικά υλικά. Οι γλώσσες της κίνησης, των ήχων, του χρώματος, της μουσικής, του ρυθμού των λόγων, του χορού υπάρχουν μέσα στην τέχνη και οδηγούν τον άνθρωπο κοντά στο σώμα του, στην ψυχή και στο νου του. Μέσα από

την έκφραση των κινήσεων ή τη δυναμική ακινησία, ο άνθρωπος συμμετέχει στη θεραπεία μέσω τέχνης και απελευθερώνεται από ψυχολογικά και σωματικά μπλοκαρίσματα με αποτέλεσμα να μπορεί το συναίσθημά του να φανεί στο σώμα του. Ο Έρνστ Φίσερ στο βιβλίο του « Η αναγκαιότητα της τέχνης» γράφει: «η τέχνη στις αρχές της ήταν μαγεία, μια μαγική βοήθεια...». Ο μουσικοθεραπευτής Μιχάλης Τόμπλερ με τον όρο «θεραπεία» αναφέρεται στην αρχαία σημασία, εκείνη της περιποίησης, της φροντίδας. Η θεραπεία μέσω τέχνης απευθύνεται σε όλους, μικρούς, μεγάλους, άτομα με ειδικές ανάγκες, με ψυχοσωματικά προβλήματα. Η θεραπεία μέσω τέχνης δίνει την ευκαιρία στον άνθρωπο να ξαναγίνει δημιουργός, να εγκαταλείψει το στάδιο της θέασης και να ανυψωθεί στο επίπεδο του καλλιτέχνη. Η θεραπεία αυτή γεννάει την επικοινωνία. Ο μελαγχολικός ζωγράφος και γλύπτης Μίμης Βιτσώρης (1902-1945) αναφέρει στο βιβλίο του «τέχνη και εποχή» τα εξής: «λέγοντας τέχνη εννοούμε την πνευματική εκείνη εκδήλωση που συνίσταται στην προσπάθεια ερμηνείας του εσωτερικού κόσμου όπως αυτός μεταμορφώνεται δεχόμενος τις συγκινήσεις του από τη θεώρηση των εξωτερικών φαινομένων και συχνά τη σύγκρουσή του με το περιβάλλον, με λύτρωσή του, την απόδοσή τους σε όσο το δυνατόν τελειότερη μορφή». Ο Αλέξης Ακριθάκης(1939-1994), ο ανένταχτος ζωγράφος των ναρκωτικών και του αλκοόλ, έγραφε στο ημερολόγιο που κρατούσε ότι «τέχνη είναι αυτό που ζω σήμερα». Καθιέρωσε μια μορφή «τέχνης-παιχνιδιού» και δημιούργησε μια προσωπική μυθολογία που δεσπόζουν τα σύμβολα της βαλίτσας, του λουλουδιού και του βέλους σε πολύχρωμα, ευφρόσυνα σύνολα. Ο συμβολισμός που πηγάζει από την τέχνη συμβάλλει στην ανακάλυψη, την ανάπτυξη και την έκφραση πτυχών που έχουν δημιουργική δύναμη. Στην έκφραση αυτή σημαντικό ρόλο παίζει η φαντασία. Η φαντασία είναι αυτή που συλλαμβάνει μια ιδέα την οποία η λογική αναλαμβάνει να κάνει πράξη. Η φαντασία είναι αυτή που θα βοηθήσει να βρεθούν εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα και αδιέξοδα. Η τέχνη έχει εξασφαλίσει την αθανασία της επειδή διασώζει τον άνθρωπο, συνδέει το παρελθόν με το παρόν και γίνεται γέφυρα επικοινωνίας του ατόμου με τους συνανθρώπους του. Εκφράζει την ελπίδα, τα όνειρα, το φόβο, τη δημιουργικότητα και άλλα χαρακτηριστικά, απόλυτα ανθρώπινα. Γι' αυτό είναι πιο εύκολο να εμπιστευθούμε και να κατανοήσουμε τις θεραπευτικές της ιδιότητες.

Μια μορφή τέχνης που άνθισε στην αρχαία Ελλάδα και που σχετίζεται με τη δραματοθεραπεία ήταν η αρχαία τραγωδία. Στα έργα των μεγάλων ελλήνων

τραγωδών (Αισχύλος, Σοφοκλής, Ευριπίδης) της κλασικής αρχαιότητας διαφαίνεται όλο το ανθρώπινο μεγαλείο. Εκεί υπάρχουν και αναλύονται οι εσωτερικές συγκρούσεις, τα κάθε λογής συναισθήματα και οι αδυναμίες, που ενισχύονται από τη μουσική η οποία συνόδευε τα δραματικά αντικείμενα. Αργότερα, στην Πυθαγόρειο Σχολή, ο Πυθαγόρας εφάρμοσε μεθόδους στις οποίες η μουσική είχε και θεραπευτικό χαρακτήρα. Έτσι, η τέχνη πλέον επεκτάθηκε, πέρα από τη ζωγραφική και τη γλυπτική, και συμπεριέλαβε τις τέχνες του λόγου, της κίνησης και τις μεικτές τέχνες που απευθύνονται σε περισσότερες από μία αισθήσεις.

Η θεραπευτική παρέμβαση μέσω της τέχνης, σημαντικό ρόλο έπαιξε «το θεραπευτικό θέατρο» βασίζεται στο αρχαίο ελληνικό θέατρο, το οποίο ήταν άμεσα συνδεδεμένο με την έννοια του θείου και υπό την προστασία του θεού. Ο Διόνυσος ήταν η θεϊκή παρέμβαση που φέρνει την απόσπαση, τη δυνατότητα φαντασίας και της ανάπλασης του κόσμου.. Αναφορικά με αυτό, το θέατρο της Επιδαύρου έθεσε τα θεμέλια για τη θεραπεία της ψυχικής οδύνης. Αναφέρεται ότι εκεί βρισκόταν ένα πηγάδι γεμάτο φίδια σε διάφορες ερωτικές περιπτώσεις, ως αναπαραστάσεις των ανθρώπινων συγκρούσεων. Σύμφωνα με τις προφορικές μαρτυρίες, το να παρίσταται κανείς μπροστά στα φίδια είχε θεραπευτικές ιδιότητες καθαρτικού τύπου και το πλησίασμα στο θέατρο δεν ήταν τυχαίο. Επίσης, σε ένα ιστορικό βιβλίο εκδόσεων της Λειψίας του 17^{ου} αιώνα υπήρχε πληροφορία ότι στο Αμφιάρειο της Αττικής, στο ναό του Ασκληπιού, σ ένα καταπληκτικό θέατρο, οι ασθενείς που επρόκειτο να εγχειρισθούν όταν βασίλευε ο ήλιος, άρχιζαν να περπατούν γυμνοί σ ένα κύκλο πάνω σε υγρό χώμα. Αυτό γινόταν επί οχτώ ώρες με επιταχυνόμενο ρυθμό «διονυσιασμένοι» όπως οι Βάκχες, το πρωί βρίσκονταν σε κατάσταση έξαρσης, χαλαροί, ευτυχισμένοι και έτοιμοι να χειρουργηθούν χωρίς αναισθητικό.

Αξιόλογη είναι η δράση ορισμένων ψυχιατρικών νοσοκομείων τα οποία θεωρούν το θέατρο ως «φάρμακο για κάθε νόσο». Έτσι στο ψυχιατρικό Νοσοκομείο Θεσσαλονίκης λειτουργεί θεατρικό εργαστήρι που ανήκει στο Κέντρο Ημέρας του Ψ.Ν.Θ. και αποτελεί μια επανενταξιακή δομή που θέτει το θέατρο στην υπηρεσία της θεραπείας. Επίσης, η ομάδα του κοινωνικού και θεραπευτικού θεάτρου «σχοινοβάτες» του Ψυχιατρείου Χανίων. Πολλές μορφές τέχνης βρίσκονται στην υπηρεσία της θεραπείας και πολλοί άνθρωποι καταφεύγουν σε αυτές τις τεχνικές, όπως η ζωγραφική με τα ιδιαίτερα χρώματα (χρωματοθεραπεία), η μουσική

(μουσικοθεραπεία), ο εκφραστικός χορός (χοροθεραπεία), το θέατρο (δραματοθεραπεία).

3.2 . Οι θεραπευτικές τεχνικές μέσω της δραματοποίησης

Η δραματοποίηση προέρχεται από τη λέξη «δράμα» η οποία είναι αρχαία ελληνική. Προέρχεται από το ρήμα «δρω» που σημαίνει πράττω. Το δράμα είναι πράξη θεατρική. Τις λέξεις «θέατρο», από το ρήμα «θέωμαι» και το δράμα τις χρησιμοποιούν όλοι σχεδόν οι λαοί. Οι θεατές βλέπουν στη σκηνή μια πράξη, που την παίζουν οι ηθοποιοί. Οι ηθοποιοί παίζουν με τις κινήσεις του σώματός τους και κυρίως με τα λόγια που λένε. Όλοι μπορούμε να απολαύσουμε το παιχνίδι του θεάτρου σε διάφορα σημεία εκτός από την κανονική σκηνή. Μια ζωντανή εμπειρία όπου το σώμα αυτού που συμμετέχει στο παιχνίδι του θεάτρου αποκαλύπτει τον εσωτερικό του κόσμο. Μόνο το σώμα «βλέπει» και μπορεί να «δει». Το σώμα μπορεί να προσδιορίσει την κατάσταση του «καλλιτέχνη»-παιδιού και να δώσει αλήθεια στο κείμενο ή την κίνηση. Το σώμα είναι η «ουσία» της σκηνής. Η πορεία της δραματοποίησης εξελίσσεται σε φάσεις. Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης αυτή αναπτύσσεται σε τέσσερις και αναφέρονται:

Η πρώτη φάση περιλαμβάνει τεχνικές σωματικής έκφρασης, που επιχειρούν να βοηθήσουν το παιδί να εκφραστεί με το σώμα του που είναι η κύρια πηγή ευαισθητοποίησης. Αυτές στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που επικεντρώνονται στο παιδί και το σώμα του και στις δυνατότητες να μπορεί να κινηθεί ελεύθερα στο χώρο, να έχει την αίσθηση του χώρου, να αισθάνεται άνετα όλα του τα μέλη, να ανακαλύπτει το κέντρο βάρους του σώματός του και των μελών του, να μπορεί να εκφράζει συναισθήματα και εσωτερικές καταστάσεις με το σώμα του, να αισθάνεται το βάρος, το σχήμα, τον όγκο των αντικειμένων, να κατανοεί το συμβολισμό των χειρονομιών του. Οι αισθησιοκινητικές δραστηριότητες περιλαμβάνουν την ελεύθερη κίνηση στο χώρο, την κίνηση- αίσθηση με τα πόδια και τα χέρια, κινήσεις με τα χέρια, ελεύθερες φόρμες σωματικής έκφρασης, κινησιολογικούς αυτοσχεδιασμούς, αυτοσυγκέντρωση. Από την ελεύθερη στη συντονισμένη κίνηση, με διάφορα μουσικά και ηχητικά ερεθίσματα τα παιδιά από τις ελεύθερες φόρμες κινητικής έκφρασης περνούν σε συντονισμένη κινητική δραστηριότητα. Με τη χαλάρωση αναπτύσσονται ασκήσεις χαλάρωσης, αυτοσυγκέντρωσης, αναπνοής, ασκήσεις σωματικής έκφρασης και ελεύθερης κινητικής φόρμας. Συνοψίζοντας την πρώτη φάση σημειώνουμε τα σημεία:

1. Η επικοινωνία του εμπνυχωτή με τα παιδιά και παιδιών μεταξύ τους αποτελεί το βασικό παράγοντα του θεατρικού παιχνιδιού είναι ο εμπνυχωτής. Ο δάσκαλος είναι ο εμπνυχωτής και ίσως ο παίχτης και ο συνδημιουργός. Ο ειδικός παιδαγωγός συντονίζει χωρίς να κατευθύνει, προσπαθεί να δημιουργήσει στα παιδιά την αίσθηση του ρόλου παρά να διδάξει τον τρόπο που θα επιλέξουν να παίζουν. Ειδικότερα:

- Ο εμπνυχωτής είναι το σημείο εκκίνησης ενός σήματος που έχει αποδέκτη την ομάδα.
- Ο εμπνυχωτής πρέπει να καταφέρει να δημιουργήσει μια ουσιαστική σχέση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και σε αυτόν.
- Η φαντασία, η εφευρετικότητα, η ικανότητα αξιοποίησης του τυχαίου, είναι τα σημαντικότερα στοιχεία που διαθέτει ο εμπνυχωτής.
- Η πορεία που ακολουθεί ο εμπνυχωτής είναι η προοδευτική και σταθερή διείσδυση από τον εξωτερικό περίγυρο στον κόσμο των πιο μύχιων σκέψεων και συναισθημάτων.

2. Ευαισθητοποίηση της ομάδας. Η ευαισθητοποίηση της ομάδας περιλαμβάνει:

- Χαλάρωση
- Αυτοσυγκέντρωση
- Παρατήρηση
- Γνωριμία του παιδιού με το σώμα του

3. Με την απελευθέρωση, επιχειρείται η ευαισθητοποίηση και η συγκρότηση της ομάδας, υποστηρίζοντας τα παιδιά:

- Να αποδεσμευτούν από αναστολές και δισταγμούς.
- Να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.
- Το σώμα να είναι κέντρο ευαισθητοποίησης και έκφρασης των συναισθημάτων.
- Να κινούνται και να εκφράζονται στο χώρο.

Η δεύτερη φάση αναφέρεται στην αναπαραγωγή ρόλων και θεμάτων, μέσα από τα οποία τα παιδιά ανακαλύπτουν ρόλους, αναπαράγουν και συνθέτουν σύντομους διάλογους, μύθους και τους επιτρέπουν να βρίσκουν λύσεις, οδηγούνται σε συγκρούσεις και προβαίνουν σε διάφορες συνθέσεις, μεταμφιέζονται και αλλάζουν τα ‘‘σημεία όψης’’ ανάλογα με το ρόλο που επέλεξαν, διαμορφώνουν ένα περιβάλλον δράσης με διάφορους τρόπους και υλικά, παίζουν διάφορους ρόλους ανάλογα με το

πώς αισθάνονται, σχηματίζουν ομάδες ρόλων και αναπαράγουν διάφορα θέματα. Η παρέμβαση στο χώρο δράσης μπορεί να είναι κάθε σημείο του χώρου που κινούνται τα παιδιά. Επίσης, το σκηνικό χώρος-σημείο, όπου τα παιδιά θα παρουσιάζουν τους σκηνικούς αυτοσχεδιασμούς και τα δρώμενα θα πρέπει να το επιλέγουν μόνοι τους. Το παιχνίδι των ρόλων αξιοποιείται στο στάδιο της αναπαραγωγής στα πλαίσια του οποίου τα παιδιά ανακαλύπτουν ρόλους, βρίσκουν λύσεις, οδηγούνται σε συγκρούσεις και προβαίνουν σε συνθέσεις, μεταμφιέζονται και αλλάζουν τα σημεία όψης, διαμορφώνουν περιβάλλον δράσης με διάφορα υλικά, σχηματίζουν ομάδες ρόλων. Η διαμόρφωση σημείων όψης περιέχει τα σκηνικά σύμβολα και οι τεχνικές αναφέρονται στην δημιουργία περιβάλλοντος δράσης, η οποία περιέχει τα υλικά και συνδέεται με τις εικαστικές τέχνες και μπορεί να φτάσει στη διαμόρφωση φανταστικού χώρου. Η εκμετάλλευση του τυχαίου παρέχει τη δυνατότητα να παραχθεί μία κατάσταση, δηλαδή να δοθεί ερέθισμα που θα πάρει διάφορες μορφές, από ένα τυχαίο γεγονός, ένα απρόοπτο, ένα απλό περιστατικό, μια κίνηση, μια φράση. Οι αυτοσχεδιασμοί αφορούν την υποκριτική τέχνη που μιμείται τον ανθρώπινο βίο και δημιουργούνται με κάθε ευκαιρία που δίνεται στα παιδιά ώστε να ανακαλύψουν κάποιες εμπειρίες που αποκτούν στην επικοινωνία τους με τους άλλους. Οι αυτοσχεδιασμοί μπορεί να είναι:

- Ελεύθεροι, που προκύπτουν από τα παιδιά, τα οποία ατομικά ή σε ομάδες ανακαλύπτουν θέματα που ήθελαν να παίξουν.
- Αυθόρμητοι, που προβάλλονται από τα παιδιά με ποικίλους τρόπους και στάσεις στη διάρκεια ενός ατομικού ή ομαδικού σχεδιασμού.
- Κατευθυνόμενοι, από συγκεκριμένα θέματα που παράγονται από το δάσκαλο εμψυχωτή.
- Σκηνικοί, που το αποτέλεσμα του ενός από τους προηγούμενους αυτοσχεδιασμούς παίρνει το χαρακτήρα σκηνικού δρώμενου.

Η παντομίμα βοηθά το παιδί εκφράζει συναισθήματα και σκέψεις βασιζόμενο στο σώμα, στην αίσθηση, στη φαντασία. Στην παντομίμα, υπάρχει λόγος, μόνο που δεν είναι εκφωνούμενος. Ο λόγος εμπλουτίζεται και το παιδί οδηγείται στην οργανωμένη και πειθαρχημένη εκφραστική κίνηση. Το παιδί μεταδίδει αυτό που αποτελεί βίωμα, συγκίνηση- χαρά. Τα οπτικοακουστικά ερεθίσματα παράγονται με τη βοήθεια προβολών φωτιστικών συσκευών, προβολέων, ζωγραφικών πινάκων, έργων γλυπτικής και ανόργανων ήχων από τη φύση. Με τη χρησιμοποίηση διαφόρων

οπτικοακουστικών μέσων παράγονται άφθονα ερεθίσματα, ικανά να πάρουν διάφορες μορφές και διαστάσεις. Αυτά τα μέσα καλείται η φαντασία να τα αξιοποιήσει πέρα από κάθε τυποποίηση ή τεχνοτροπία.

Η μάσκα- κούκλα είναι μέσο αποτύπωσης των ονείρων και των φαντασιώσεων της παιδικής ηλικίας. Έχει σχέση με την έκφραση ορισμένων συναισθημάτων και καταστάσεων γι' αυτό η επίδραση της μάσκας-κούκλας είναι καθοριστική της εκφραστικής συμπεριφοράς του παιδιού. Όμως και η συμπεριφορά του παιδιού επηρεάζει και καθορίζει τη μορφή της μάσκας-κούκλας, επάνω στην οποία το παιδί αποτυπώνει στοιχεία αρχέτυπων και υποσυνείδητων καταστάσεων. Η μεταμφίεση-μακιγιάζ δημιουργείται με τα υλικά μακιγιάζ με τα οποία διαμορφώνουμε μια γωνία μακιγιάζ, στην οποία πάει όποιο παιδί θέλει να μακιγιάρει το πρόσωπό του ανάλογα με το ρόλο. Τα υλικά πρέπει να είναι αβλαβή για τα παιδιά χωρίς τοξικές ουσίες.

Η τρίτη φάση αναφέρεται σε θεραπευτικές ψυχοπαιδαγωγικές τεχνικές μέσω της δραματοποίησης που εστιάζονται στο θεατρικό δρώμενο που μπορεί να αποτελείται από ένα κείμενο ή μια φωτογραφία, τις ομάδες ρόλων, τη σκηνική διάσταση του παιχνιδιού ρόλων και τη σύνθεση, η οποία αναλύεται στο διάγραμμα δραστηριοτήτων - βημάτων. Σύμφωνα με την μεθοδολογία της ειδικής παιδαγωγικής η σύνθεση του θεατρικού δρώμενου περιγράφεται στο σχέδιο παρέμβασης με στοχευμένες δραστηριότητες ψυχοκινητικότητας, και συναισθηματικής οργάνωσης (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2009), που αναλύεται σε επιμέρους βήματα :

- α. Βήματα προσδιορισμού του θεατρικού δρώμενου
 - Προσδιορισμός προσώπων (όνομα, ηλικία, γένος, ιδιότητα, προσωπικότητα).
 - Προσδιορισμός χώρου (άμεσο και έμμεσο περιβάλλον).
 - Προσδιορισμός χρόνου.
 - Προσδιορισμός τρόπου (πλέγμα σχέσεων και συνθηκών μέσα στο οποίο τελείται η ιστορία).
- β. Βήματα τεμαχιοποίησης της ιστορίας σε σκηνικές –νοηματικές ενότητες
- γ. Βήματα δημιουργίας ομάδων ρόλων. Η επιλογή των ρόλων γίνεται από τα ίδια τα παιδιά ή με τη βοήθεια του εμψυχωτή
- δ. Βήματα δραματοποίησης. Μπορεί να γίνει χωρίς λόγια με χρήση αφηγητή-διασυνδετή ως προς τη διαδοχή εικόνων
- ε. Βήματα σύνδεσης δραματοποίησης με άλλους τρόπους έκφρασης όπως ατομική ζωγραφική, ατομική γραπτή έκφραση, συζήτηση.

Η τέταρτη φάση αναφέρεται στην παιδαγωγική ανάλυση και συζήτηση, αξιοποιώντας τις θεραπευτικές τεχνικές δραματοποίησης, που περιλαμβάνουν τους σκηνικούς αυτοσχεδιασμούς, το σκηνικό χώρο, τα σκηνικά σύμβολα αλλά και την ανάλυση και την παιδαγωγική συζήτηση και επεξεργασία. Οι στοχευμένες δραστηριότητες εστιάζονται στην εικαστική απεικόνιση με την σύνδεση του δρώμενου με άλλες μορφές καλλιτεχνικής δημιουργίας όπως μουσική, ζωγραφική. Ακόμη, στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που αξιοποιούν δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας που έχουν βιώσει ως εμπειρίες ζωής και τις μεταφέρουν από τον προφορικό στο γραπτό λόγο, όπου τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να αναπαραστήσουν με σύμβολα ή και να γράψουν αυτά που τα ενθουσίασαν. Επιπλέον, οι θεραπευτικές τεχνικές επενδύονται σε μουσικές δραστηριότητες με τις οποίες το θεατρικό δρώμενο συνδέεται με τη μουσική και το παιδί έρχεται σε επαφή με τον ήχο, καλλιεργεί η ρυθμική έκφραση, ενισχύει την ακουστική και φωνητική καλλιέργεια, ενεργοποιούνται οι δημιουργικές δυνατότητες του παιδιού στο Προφορικό λόγο και στις Νοητικές ικανότητες (ΥπεΠΘ-ΠΙ, 2009). Οι στοχευμένες τεχνικές δραματοποίησης παρουσιάζονται στο πίνακα (1)

Πίνακας 1: Στοχευμένες τεχνικές δραματοποίησης

Α' ΦΑΣΗ	Ψυχοπαιδαγωγικοί στόχοι Επικοινωνία του εμπυχωτή με τα παιδιά και των παιδιών μεταξύ τους Ευαισθητοποίηση και συγκρότηση ομάδας Απελευθέρωση	Τεχνικές Σωματική έκφραση Αισθησιοκινητική δραστηριότητα Από την απελευθέρωση στη συντονισμένη κίνηση Χαλάρωση
Β' ΦΑΣΗ	Αναπαραγωγή ρόλων και θεμάτων Παρέμβαση στο χώρο Παιχνίδι των ρόλων Διαμόρφωση σημείων όψης	Αυτοσχεδιασμοί Παντομίμα Κινητικοί και εκφραστικοί αυτοσχεδιασμοί Οπτικοακουστικά ερεθίσματα Δημιουργία περιβάλλοντος Μεταμφίεση- μακιγιάζ Εκμετάλλευση του τυχαίου Μάσκα-κούκλα
Γ' ΦΑΣΗ	Θεατρικά δρώμενα Ομάδες ρόλων Σκηνική διάσταση του παιχνιδιού ρόλων Σύνθεση	Σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί Σκηνικός χώρος Σκηνικά σύμβολα
Δ' ΦΑΣΗ	Ανάλυση Συζήτηση	Εικαστική απεικόνιση Από τον προφορικό στο γραπτό λόγο Εικαστικές αναπαραστάσεις ρόλων και σκηνών. Κατασκευές-μακέτες. Μουσικές δραστηριότητες

3.3. Η θεραπεία μέσω των δραματοποιημένων παραμυθιών και μύθων.

Η μορφή ενεργητικής εξελικτικής θεραπευτικής εργασίας “work in progress” μέσω των δραματοποιημένων παραμυθιών και μύθων υποστηρίζεται από τα στοιχεία που την διαφοροποιούν σε ορισμένα σημεία από την κλασική μορφή της δραματοποίησης. Τα σημεία αυτά εστιάζονται στις δυνατότητες που δημιουργούν οι τεχνικές δραματοποίησης παραμυθιών και μύθων και επικεντρώνονται στην :

- Εφαρμογή σκηνοθετικής λειτουργίας από την πλευρά του εμπυχωτή-παιδαγωγού, ώστε να υπάρχει μια σειρά στις κινήσεις του κομματιού της ιστορίας που παιζόταν σε κάθε συνάντηση.
- Εφαρμογή μόνιμου μύθου που τα κομμάτια του ξεδιπλώνονταν σε κάθε εβδομαδιαία συνάντηση και είχαν εξελικτική πορεία μέσα σε 2 χρόνια..
- Συμμετοχή μόνιμων «φίλων» που βοηθούσαν στην εξέλιξη του μύθου όχι καθοδηγώντας, αλλά προσφέροντας το σώμα τους και τις φωνές τους ως προσκλήσεις στα αυτιστικά παιδιά της ομάδας και ως παρότρυνση χτίζοντας έτσι τη ροή της ιστορίας.
- Εκμετάλλευση των συναισθημάτων των παιδιών που εκδήλωναν αβίαστα στις συναντήσεις και ένταξη των συναισθημάτων στην ιστορία που εξελίσσεται χωρίς οι προσχεδιασμένες κινήσεις του σκηνοθέτη-εμπυχωτή-παιδαγωγού να κινδυνεύουν να μην εφαρμοστούν. Στις «κινήσεις» αυτές υπήρχε πάντα χώρος να ενταχθούν τα συναισθήματα των παιδιών όπως κι αν εμφανίζονταν.
- Παρότρυνση των παιδιών να ακολουθήσουν σε όσα καλούνταν όχι τόσο μέσα από την κατανόηση όσο από τις αποχρώσεις των ήχων που άκουγαν και από την κίνηση των σωμάτων «των φίλων».
- Εφαρμογή μόνιμου σκηνικού που περιελάμβανε ένα κάστρο και την αυλή του και κατά περιόδους, ανάλογα με τη φάση της υπόθεσης στην ιστορία, παρουσιάζονταν και υλικά στοιχεία.

Ο επαναλαμβανόμενος μύθος της δραματοποίησης, η σταδιακή εκμετάλλευση των συναισθημάτων των αυτιστικών παιδιών, η σταδιακή βελτίωση της ψυχοκινητικής τους έκφρασης μπορούν να απεικονιστούν στην αγγλική έκφραση “work in progress”, που σημαίνει εξελικτική θεραπευτική εργασία και είναι ο λόγος που χρησιμοποιήθηκε η έκφραση αυτή στους όρους του θέματος, προκειμένου να

τονισθεί η ιδιαίτερη σημασία που δίνεται στην πορεία και στις φάσεις της δραματοποίησης.

Η ψυχοθεραπεία μέσω της δραματοποίησης παραμυθιών και μύθων υποστηρίζεται από τα κείμενα του Oscar Wild ο οποίος γράφει ότι «η πράξη είναι πάντοτε εύκολη ακόμη και όταν μας παρουσιάζεται στη χειρότερη μορφή της, γιατί η μορφή της συνεχόμενης δράσης, που είναι αυτή της συστηματικής εργασίας, γίνεται απλώς το καταφύγιο των ανθρώπων που δεν έχουν να κάνουν τίποτε απολύτως. Η πράξη είναι ένα τυφλό πράγμα που εξαρτάται από εξωτερικές επιδράσεις και κινείται από μια παρόρμηση για τη φύση της οποίας δεν έχει συνείδηση. Είναι ένα πράγμα ατελειοποίητο στην ουσία του, γιατί είναι στερημένο από το απροσδόκητο. Είναι το τελευταίο καταφύγιο γι' αυτούς που δεν ξέρουν να ονειροπολούν. Δράση! Τι είναι η δράση; Πεθαίνει τη στιγμή που συντελείται. Είναι μια τιποτένια συγκατάβαση στο γεγονός. Ο κόσμος πλάστηκε απ' τον τραγουδιστή για τον ονειροπόλο». Τα παραμύθια γίνονται καταφύγιο για τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ που δεν πραγματοποιούν ιδιαίτερες πράξεις, σαν να αντιλαμβάνονται το ατελειοποίητο της ουσίας τους.

Ακόμη, σύμφωνα με τον Oscar Wild ο οποίος σημειώνει ότι «όταν θα έχουμε ολοκληρωτικά ανακαλύψει τους επιστημονικούς νόμους που διέπουν τη ζωή, θα καταλάβουμε ότι ο μόνος άνθρωπος που έχει περισσότερες αυταπάτες και από έναν ονειροπόλο είναι ο άνθρωπος της δράσης. Αυτός πραγματικά δεν ξέρει μήτε από πού ξεκινάνε οι πράξεις μήτε και τα αποτελέσματά τους. Από το χωράφι που νόμιζε πως έσπειρε αγκάθια, εμείς σοδιάσαμε το κρασί μας και η συκιά που φύτεψε για χάρη μας είναι τόσο άκαρπη όσο και το γαϊδουράγκαθο και ίσως πιο πικρή. Η ανθρωπότητα κατόρθωσε να βρει το δρόμο της ακριβώς γιατί δεν ήξερε προς τα πού τραβάει». Έτσι, τα παραμύθια βοηθούν τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ στην εγκαθίδρυση ενός συστήματος επικοινωνίας. Η θεραπεία που προσφέρεται στον αυτισμό, εάν εφαρμοστεί από θεραπευτή που τον ενδιαφέρει μόνο η πράξη της θεραπείας, θα είναι αναποτελεσματική γιατί ο θεραπευτής μέσα από τη σχέση που συνάπτει μαζί του, «είναι εκεί γι' αυτό» και θα μετατρέψει τα αγκάθια της επικοινωνίας σε ευλογημένο κρασί που θα μοιραστούν και οι δύο. Σε ένα άλλο σημείο ο Oscar Wild μιλάει για την «έξοχη στιγμή», ως μια μοναδική στιγμή, πραγματικά αιώνια στην ομορφιά της, που μπορεί να ανακαλυφθεί μέσα στην τέχνη.

Η «στιγμή» που αγνοεί τις εποχές που έρχονται και φεύγουν και οποιαδήποτε διάσταση του χρόνου που διαβαίνει. Τα δραματοποιημένα παραμύθια ως μια μορφή τέχνης επιτρέπουν στα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ να βιώσουν και να αποσαφηνίσουν διαφορετικές και ξεχωριστές στιγμές του χωροχρόνου που αναδύθηκαν, μέσα από ένα ευχάριστο παιχνίδι φανταστικό, το οποίο εξελίχθηκε σε δύο χώρους παράλληλα, στο χώρο του πραγματικού και στο χώρο του συμβολικού. Το αυτιστικό παιδί έστω και για μια στιγμή βρίσκει ένα είδος ταυτότητας μέσα από τις στερεότυπες ρυθμικές εκφράσεις, που χρησιμοποιούν το μηχανισμό της επανάληψης και το οδηγούν στην επανεύρεση «του ίδιου».

Ο Oscar Wild αναφέρει ότι ο κριτικός της τέχνης «θα είναι κάλλιστα ένας ερμηνευτής, αλλά δεν θα αντιμετωπίσει την τέχνη σαν μια αινιγματική Σφίγγα, της οποίας το επιφανειακό μυστικό μπορεί να το μαντέψει. Θα πρέπει, μάλλον να δει την Τέχνη σαν μια θεά, της οποίας το μυστήριο είναι αρμόδιος να κάνει σπουδαιότερο και το μεγαλείο της επίσης δικό του προνόμιο είναι να το κάνει πιο θαυμαστό στα μάτια των ανθρώπων». Με τον ίδιο τρόπο το παιδί με ΔΑΔ-ΦΑ επιτρέπει στο θεραπευτή να γίνει ερμηνευτής, που επαναλαμβάνει με άλλο τρόπο κάποιο μήνυμα που του έβαλαν στα χείλη οι γονείς του. Όσο πιο δυναμικά μπαίνει η προσωπικότητα του θεραπευτή στην ερμηνεία του αυτισμού τόσο πιο πραγματική γίνεται αυτή η ερμηνεία, τόσο πιο ικανοποιητική, πιο πειστική και πιο αληθινή. Ο θεραπευτής στον αυτισμό, εάν θέλει πράγματι να καταλάβει τους άλλους, πρέπει να ισχυροποιήσει την προσωπικότητά του. Η προσωπικότητα είναι ένα ουσιαστικό στοιχείο για κάθε πραγματική ερμηνεία. Η ερμηνεία ξεπηδά από την προσωπικότητα και μπορεί να αναδυθεί. Από τη συνάντηση των δύο προσωπικοτήτων, παιδιού και θεραπευτή, η ερμηνεία φτάνει στο μεγαλείο της.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η αναφορά του Oscar Wild για τη « θλίψη με την οποία η Τέχνη μας γεμίζει είναι εξαγνισμός και μύηση. Μέσα από την Τέχνη μπορούμε να πετύχουμε την τελείωσή μας, μπορούμε να θωρακιστούμε ενάντια στους ανήθικους κινδύνους της πραγματικής ύπαρξης. Σκοπός της τέχνης είναι η συγκίνηση για χάρη της συγκίνησης, ενώ η συγκίνηση για χάρη της δράσης είναι ο σκοπός της ζωής, κι εκείνη της πρακτικής οργάνωσης της ζωής που ονομάζουμε κοινωνία. Οι ωραίες ανιδιοτελείς συγκινήσεις που η τέχνη μας προκαλεί είναι σιχαμερές στα μάτια της κοινωνίας». Η επιλογή των παραμυθιών μπορούν να

βοηθήσουν το παιδί με αυτισμό να δημιουργήσει μια νέα προσωπική στάση, χρησιμοποιώντας στροβίλους, ταλαντεύσεις, στερεοτυπίες και ό,τι αποτελεί ρυθμική μορφή και εσωτερική επανάληψη που μοιάζει να ενδιαφέρεται για τη συγκίνηση για χάρη της συγκίνησης. Μια συγκίνηση βέβαια που είναι αποκρουστική στα μάτια της κοινωνίας, όπως οι ανιδιοτελείς συγκινήσεις της τέχνης. Παράλληλα, οι συγκινήσεις του αυτιστικού παιδιού, όπως και αυτές που προσφέρει η τέχνη, δε συνεισφέρουν κανένα είδος δημιουργικής δράσης απαραίτητης στην κοινή ευημερία.

Ο Oscar Wild αναφέρει για τη «Φύση ότι είναι η ύλη που αγωνίζεται να γίνει πνεύμα, έτσι και η Τέχνη, είναι πνεύμα που εκφράζεται μέσα από υλικές συνθήκες». Το παιδί με ΔΑΔ-ΦΑ έλκεται από τα στοιχεία της φύσης, όπως το νερό, τον αέρα, τη φωτιά, το ρυθμό και προσπαθεί με αυτά και την προσωπική του στάση να προσεγγίσει το πνεύμα, καθώς η μεσολάβηση των υλικών επιτρέπει την δημιουργία ενός χώρου ανάμεσα σε αυτό και το θεραπευτή. Ακόμη ο Oscar Wild αναφέρει ότι «Μέσα από τη συνεχή αλλαγή και μονάχα μέσα από τη συνεχή αλλαγή ο κριτικός θα φτάσει στην αληθινή του ατομική συγκρότηση. Ποτέ δεν θα δεχτεί να γίνει ο σκλάβος της ίδιας του της γνώμης». Τα παραμύθια βοηθούν τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ με την δραματοποιημένη νοητική και σωματική κίνηση να φτάνουν στη σφαίρα της σκέψης, στην ουσία της ζωής και της εξέλιξης. Μέσα από τις μεταβιβάσεις, τη δόμηση των επιθέσεων, τη διαμεσολάβηση των υλικών αλλάζουμε το αυτιστικό παιδί και το οριοθετούμε από το ακαθόριστο. Σχετικά με «Το καθαρό χρώμα που δεν έχει κληιδωθεί από κάποιο νόημα και που δεν συμμαχεί με κάποια καθορισμένη μορφή, μπορεί να αγγίξει την ψυχή μας με χίλιους διαφορετικούς τρόπους (Dalley, Case, and Schaverien, 1998). Η αρμονία που υπάρχει στη λεπτή ισορροπία των αναλογιών γραμμής και όγκου αντικατοπτρίζεται στο μυαλό. Μας γαληνεύουν οι επαναλήψεις των μοτίβων. Στην τέλεια ομορφιά των χρησιμοποιημένων υλικών υπάρχουν τα κρυμμένα στοιχεία της πνευματικής καλλιέργειας». ακολουθεί τις γραμμές περιπλάνησης και αποκτά «αρμονία» από αυτές. Μέσα από τις επαναλήψεις γαληνεύει και βρίσκει ταυτότητα. Η συστηματική εκλογή του ίδιου χρώματος δείχνει τη δυναμικότητα, την αποφασιστικότητα και την εκλεκτικότητα του παιδιού.

Η μορφή ενεργητικής εξελικτικής θεραπευτικής εργασίας “work in progress” μέσω των δραματοποιημένων παραμυθιών και μύθων υποστηρίζεται από εξατομικευμένες διαφοροποιήσεις προσαρμοσμένες στις ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες των παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ. Σύμφωνα με τις αρχές της ειδικής παιδαγωγικής αξιοποιείται η δυναμική των ομάδων με την αξιοποίηση των μεθόδων που επιτρέπουν την ψυχοκοινωνιολογική ενέργεια-δράση. Το ενδιαφέρον για τις μικρές ομάδες έχει αξιοποιηθεί από τη ψυχολογία και την κοινωνιολογία με τις μελέτες του Βιεννέζου ψυχιάτρου και ψυχοκοινωνιολόγου Jacob Moreno.. Ο Moreno πίστευε ότι η μικρή ομάδα αποτελεί το καταλληλότερο πλαίσιο ανάπτυξης της δημιουργικότητας και του αυθορμητισμού, επειδή δίνεται η δυνατότητα στα μέλη να ανιχνεύσουν τις σχέσεις μεταξύ τους, να παίξουν και να αλλάξουν ρόλους ή και να δημιουργήσουν νέους. Άλλοι ερευνητές συζητούν για τις διαφοροποιήσεις μέσα στην δυναμική της ομάδας ότι μέσου της εκπαίδευσης των μελών της τους εισάγει στην μη-κατευθυντικότητα και στο ρόλο του εμπυχωτή. Τέλος ο Lewin, (1948) υποστηρίζει για τις διαφοροποιήσεις ότι η δυναμική των ομάδων θεωρείται από πολλούς θεραπευτές ότι αποτελεί μέθοδο ψυχοθεραπείας, ενώ στην ουσία πρόκειται για εκπαιδευτική - παιδαγωγική μέθοδο, την οποία χρησιμοποιούν οι εμπνευστές της θεσμικής παιδαγωγικής. Στο πίνακα (2) που παραθέτουμε παρουσιάζουμε ενδεικτικά υλικά που διευκολύνουν την ενεργητική, εξελικτική ψυχοπαιδαγωγική, και θεραπευτική εργασία και επιτρέπουν την διαφοροποίηση των παραμυθιών στην δυναμική της ομάδας.

Πίνακας (2) . Υλικά που διευκολύνουν “παιχνίδια δραματοποίησης” στην ομάδα.

<i>Σε μέγεθος παιδιού</i> Μωρά Ρούχα και αξεσουάρ μωρών Κρεβατάκι μωρού Καρτότσι μωρού Κουζίνα Ψυγείο Βρύση Πιάτα, κατασάρλες και τηγάνια, μαχαιρο- Πίρουνα Οικιακά Αξεσουάρ (π.χ. ηλεκτρική σκούπα, τοστιέρα, τηλέφωνα, φωτογρ. Μηχανή) Σύνολα εργασίας (π.χ. βαλιτσάκι γιατρού, θήκη με εργαλεία) Παντοπωλείο Καροτσάκι και καλάθια Ταμειακή μηχανή Ψεύτικα χαρτονομίσματα Αντικείμενα αγοράς (κουτιά και κονσέρβες, παιχνίδια τροφές, φρούτα και λαχανικά) Ρούχα για ντύσιμο και αξεσουάρ Καθρέφτης Μέικ-απ και βούρτσες μαλλιών	<i>Μινιατούρες</i> Μικρά αγωνιστικά αυτοκίνητα Μικρό γκαράζ Ράμπες και κανάλια Κουκλόσπιτο Έπιπλα κουκλόσπιτου Πολύ/πολιτιστικές οικογένειες κούκλων εθνών Αξεσουάρ κουκλόσπιτου (π.χ. πιάτα, κουβέρτες, τηλέφωνο) <i>Μεσαίου μεγέθους</i> Κούκλες μεγέθους Barbie/ken Αξεσουάρ και ρούχα των Barbie/Ken Μαριονέτες Αυτοκίνητα και φορτηγά Γέφυρες και κανάλια Σήματα δρόμων Τραίνο και γραμμές Ξύλινοι κύβοι <i>Διάφορα</i> Πλαστελίνη, μηχανή μπισκότων, πλάστης ζύμης Σακούλες και καλάθια Μεγάλο σεντόνι (για να κρύβονται από κάτω ή να κάνουν τέντα) Μεγάλα κουτιά (για να κρύβονται μέσα και να μπουσουλάνε)
--	--

3.4. Τα κριτήρια επιλογής για δραματοποίηση στο παραμύθι του Oscar Wild «Ο Εγωιστής Γίγαντας».

Η επιλογή του συγκεκριμένου ήρωα, δηλαδή του «εγωιστή γίγαντα» του Oscar Wild, έγινε σκόπιμα διότι υπήρχε η σκέψη ότι ο γίγαντας αυτός έχει πολλά στοιχεία των παιδιών με αυτισμό τα οποία θα γίνει προσπάθεια να παρουσιαστούν. Ο σκοπός αυτής της ιστορίας πλησίαζε ταυτόχρονα το θέατρο που αποσκοπεί στο καλό αποτέλεσμα από μια καλή παρουσίαση. Επίσης, πλησίαζε τη δραματοθεραπεία, που σαν σπείρα έχει στόχο να φτάσει βαθύτερα στον εσωτερικό κόσμο του θεραπευόμενου και την απλή δραματοποίηση που ένας από τους βασικούς σκοπούς της είναι η βελτίωση της ψυχοκινητικής έκφρασης και της συναισθηματικής οργάνωσης.

Το πρώτο κριτήριο επιλογής ήταν η εξωτερική εμφάνιση του γίγαντα, ο οποίος ήταν ένας τεράστιος άνθρωπος που είχε όγκο. Ο όγκος ήταν η φυσική του πανοπλία που φόβιζε τους ανθρώπους και τους απομάκρυνε. Το αυτιστικό παιδί ζει στο κελυφός του. Το σώμα του μοιάζει με πολεμικό θώρακα. Είναι η πανοπλία του που πρέπει να προσπαθήσει πολύ ο θεραπευτής για να την προσβάλλει. Ο όγκος-πανοπλία του γίγαντα μοιάζει με τον όγκο-κέλυφος- πανοπλία του αυτιστικού παιδιού.

Το δεύτερο κριτήριο είναι το βλέμμα του γίγαντα, που εξαιτίας του ύψους του δεν μπορεί να συναντήσει κανένα ανθρώπινο βλέμμα. Όμως, μπορεί μόνο να ατενίζει τον ορίζοντα και να είναι αδιάφορο για το ανθρώπινο περιβάλλον που βρίσκεται χαμηλά στα πόδια του και πολλές φορές καταστρέφει στο πέρασμά του τα υλικά στοιχεία επειδή απλώς εμποδίζουν το πέρασμά του. Το βλέμμα του αυτιστικού παιδιού δε θέλει να προσεγγίσει κανένα ανθρώπινο βλέμμα. Είναι ακίνητο, κενό, χωρίς βάθος και προοπτική λόγω της απομόνωσής του και της απόσυρσής του και καταστρέφει στο πέρασμά του, εξ' αιτίας της αδιαφορίας του να δει, τα «συγκεκριμένα» αντικείμενα. Με τον τρόπο αυτό ακολουθεί και υπερασπίζεται τη γραμμή της περιπλάνησής του.

Το τρίτο κριτήριο επιλογής της συγκεκριμένης ιστορίας είναι το γεγονός ότι ο γίγαντας έλειπε για εφτά ολόκληρα χρόνια προκειμένου να επισκεφτεί το φίλο του το δράκο της Κορνουάλλης. Εφτά χρόνια, χρειάστηκαν για να πει όσα είχε να πει και οι

κουβέντες του ήταν μετρημένες. Ο γίγαντας είχε ανάγκη από ένα τεράστιο χρονικό διάστημα για να μιλήσει επομένως, η αναχώρησή του από το σπίτι του και η αλλαγή του χώρου συνοδεύεται από την προστασία της χρονικής προσαρμογής. Ο φίλος του δεν είναι άλλος γίγαντας, αλλά ο δράκος, ένα ζωτικό, ένα στοιχείο της φύσης. Το αυτιστικό παιδί, στα παραπάνω σημεία που αφορούν το γίγαντα, έχει να αντιπαραθέσει το «λόγο του» με τη συμπυκνωμένη ποσότητα λέξεων που γεμίζουν το κενό. Επίσης συμμαχεί με το χρόνο που χρειάζεται προκειμένου το παιχνίδι επικοινωνίας με το θεραπευτή να ξεκινήσει. Ο γίγαντας «είναι εκεί» στο φίλο του το δράκο για να επικοινωνήσει έστω και με αργό τρόπο απ' την οπτική του χρόνου. Ο θεραπευτής «είναι εκεί» για το αυτιστικό παιδί για να ξυπνήσει έστω και με αργούς ρυθμούς ένα είδος επικοινωνίας. Το αυτιστικό παιδί τραυματίζεται με τη σειρά του από τις αναχωρήσεις, τις αλλαγές, τους αποχωρισμούς και αναζητά το χρόνο για να προστατευτεί. Έλκεται από τα στοιχεία της φύσης όπως το φως, τον αέρα, τη φωτιά, το ρυθμό και τα κάνει φίλους. Η φύση όμως έχει και τα ζωτικά και τους δράκους. Ο γίγαντας κάνει φίλο το δράκο, το αυτιστικό παιδί την ίδια τη φύση στην πρωτόγονη μορφή της.

Το τέταρτο κριτήριο είναι η συμπεριφορά του γίγαντα, όταν αυτός διώχνει τα παιδιά από τον πολύχρωμο κήπο του και φωνάζει: «ο κήπος μου» και βάζει μια πανύψηλη πινακίδα «Απαγορεύεται η είσοδος σε όλους» και χτίζει ένα τεράστιο τοίχο. Αλλά και το γεγονός ότι ο γίγαντας δεν ασχολείται ποτέ με τον κήπο του και τον έχει μάλιστα εγκαταλείψει απότιστο και απεριποίητο για επτά χρόνια. Το ύφος του όμως φωνάζοντας τα παιδιά δείχνουν πόσο σπουδαίος είναι γι αυτόν, αυτός ο κήπος. Πόσο δικός του θέλει να φαίνεται στα μάτια των άλλων. Και ενώ είναι αδιάφορος για το περιβάλλον του κήπου, η παραμικρή αλλαγή στον κήπο τον αναστατώνει και του δημιουργεί θυμό. Στα μάτια του το παιχνίδι των παιδιών στον κήπο είναι μια παραβίαση, ένας βιασμός του ίδιου τεράστιου σώματός του. Έτσι, φτάνει στην αδόμητη επίθεση με το να διώξει τα παιδιά με άσχημο τρόπο χωρίς καν να τα προειδοποιήσει ενώ παράλληλα επιβεβαιώνει την απόφασή του να μην μπει κανείς με την επιλογή της λέξης «απαγορεύεται» και με την πινακίδα όπου το έγραψε, ως οπτική ένδειξη της απόφασής του. Μετά από αυτό χτίζει τον τοίχο και ζει τον αποκλεισμό του χάνοντας το σημανόμενο του «κήπου» και «του παιχνιδιού των παιδιών».

Το πέμπτο κριτήριο επιλογής του παραμυθιού ήταν ο χρόνος και η απεικόνιση του στο μέρος της ιστορίας που αναφέρει ότι «Στον κήπο του εγωιστή γίγαντα δεν έλεγε να τελειώσει ο χειμώνας». Ο γίγαντας άκουγε να σφυροκοπά το χαλάζι, η παγωνιά έβαψε όλα τα δέντρα ασημιά! Ο βοριάς βρυχόταν, τα κεραμίδια έσπαγαν από τις δυνατές μπόρες, η ανάσα του γίγαντα ήταν παγωμένη, η μορφή του ήταν γκρίζα. Άρχισε να αναρωτιέται, να ανησυχεί για το εάν θα έρθει η άνοιξη και για το γιατί δεν ακούγονται οι φωνές των παιδιών. Ο γίγαντας διχάζεται ανάμεσα στην επιθετικότητα που εφάρμοσε στα παιδιά του κήπου, την επιθυμία του να μείνει ο κήπος δικός του και τις απαγορεύσεις της φύσης. Έτσι, ο γίγαντας γίνεται τραγικό πρόσωπο όπως ακριβώς το αυτιστικό παιδί που διχάζεται ανάμεσα στην επιθετικότητα, την επιθυμία του και τις απαγορεύσεις.

Το έκτο κριτήριο επιλογής του παραμυθιού είναι η διαμεσολάβηση ανάμεσα στο χρόνο, το σώμα και το πρόβλημα, στο μέρος της ιστορίας που αναφέρει ότι «Ένα πρωί ο γίγαντας άκουσε μια υπέροχη μελωδία». Ο μικρός σπίνος γίνεται ο διαμεσολαβητής ώστε να δημιουργηθεί ο χώρος ανάμεσα στο γίγαντα και την εποχή της άνοιξης για να φτάσει μέχρι τον κήπο του και να τον ευωδιάσει. Ο σπίνος είναι η αρχή της μεταβίβασης που θα γίνει ανάμεσα στο γίγαντα και στις χαρές της εποχής και των παιχνιδιών των παιδιών. Ο σπίνος είναι ο ενδιάμεσος χώρος που επιτρέπει να συναντιέται ο γίγαντας με όσα φοβήθηκε και όσα τον πλήγωσαν. Ο γίγαντας, με το άκουσμα του σπίνου, ανοίγει την ακοή του προσπαθώντας να τον ακούσει και να τον συνδυάσει με την εποχή του. Και όταν το καταφέρνει αυτό, σπάει τον πέτρινο τοίχο, τον ανοίγει δηλαδή για να χωρέσουν όλα τα παιδιά με τα παιχνίδια τους και η άνοιξη με την ευωδιά της. Ο κήπος αποκτάει τη θέση που του αξίζει. Το άνοιγμα του γίγαντα είναι τεράστιο, το χάος του χώρου και των απαγορεύσεων παίρνει μορφή. Ο γίγαντας δημιουργεί μια δυνατότητα επικοινωνίας ανάμεσα στο «κλειστό και κατοικημένο» του μέσα και του έξω που αρνιόταν μέχρι τότε. Τα όρια του σώματός του, χωρίς να σπάσουν, γιατί παραμένει γίγαντας στην ιστορία του παραμυθιού, μπορούν να απαλυνθούν και να γίνουν διαπερατά. Ο γίγαντας κάνει μια κίνηση εξάπλωσης στο χώρο, προέκτασης προς τα παιδιά που κάποτε βίαια έδωξε. Όλη αυτή η πορεία από τη στιγμή της μεσολάβησης του σπίνου και του χρόνου που χρειάστηκε για το άνοιγμα του γίγαντα, φωτογραφίζει τη συμπεριφορά του αυτιστικού παιδιού που δίνει τόση σημασία στη μεσολάβηση των αντικειμένων που δημιουργούν τον ενδιάμεσο

χώρο ώστε να επιτρέπει να συναντιέται «εκεί» και να παραμένει με τον θεραπευτή του χωρίς να φοβάται μην πληγωθεί.

Με αυτά τα κριτήρια η επιλογή για δραματοποίηση στο παραμύθι του Oscar Wild «Ο Εγωιστής Γίγαντας» γίνεται το εργαλείο με το οποίο διερευνούμε την συμπεριφορά που παρουσιάζει το παιδί με ΔΑΔ-ΦΑ και τις αντιδράσεις του στις παραμικρές αλλαγές στο χώρο. Οι οπτικές ενδείξεις του παρέχουν ηρεμία, ασφάλεια και πάγια επανάληψη για ότι έχει αποφασίσει., το να αγγίζει το παιδί με αυτισμό ένα αντικείμενο μέσα στο χώρο που βρίσκεται ενδέχεται να είναι βιασμός στο σώμα του. Η ψυχαναλυτική θεώρηση για την ερμηνευτική κατανόηση του αυτισμού αναφέρει για την σημασία της μεταβίβασης στη σχέση του αυτιστικού παιδιού με τους άλλους που θα τον παρωθήσουν να αναποδογυρίσει το κέλυφός του για να τυλίξει-καλέσει τον άλλον άνθρωπο, στο παιχνίδι της ζωής του.

Οι απόψεις του Oscar Wild στα δοκίμια «για την Ομορφιά και την Τέχνη» και «τη σημασία του να μην κάνεις τίποτα» δημιουργούν την εντύπωση ότι υπάρχει μια συσχέτιση ανάμεσα στις απόψεις του συγγραφέα και στον αυτισμό. Οι απόψεις του σε αυτό το δοκίμιο, μπορεί να φανούν χρήσιμες, ώστε να φωτιστεί μια άλλη διάσταση του αυτισμού που επηρέασε τη δράση και τη σκέψη της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια της επαφής της με την ομάδα παιχνιδιού των αυτιστικών παιδιών. Σύμφωνα με αυτό, ο ήρωας του παραμυθιού του «Ο Εγωιστής Γίγαντας» μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει προέλθει από τον αυτισμό, αλλά παρουσιάζεται αυτή τη φορά με ογκώδη πανοπλία, εσωτερική και εξωτερική. Ο Oscar Wild γράφει για τη δύναμη της σκέψης που δε γοητεύει για το αποτέλεσμα της, αλλά για τους μηχανισμούς που την ενεργοποιούν και τον τρόπο με τον οποίο εμφανίζεται, τους λεπτούς μηχανισμούς και την εσωτερική της μορφή. Κατ'αναλογία το παιδί με ΔΑΔ-ΦΑ δεν θα γοητεύσει κανέναν τόσο με τη σκέψη του όσο με τα δαιδαλώδη παιχνίδια των απόκρυφων μηχανισμών της. Σε ένα άλλο σημείο ο Oscar Wild γράφει για την δύναμη της «ρίμας» που «αντηχεί στην σπηλιά του κούφιου λόγου της Μούσας και που αποκρίνεται στη δική της φωνή». Η «ρίμα» που δεν είναι μονάχα υλικό στοιχείο της ομορφιάς και του μέτρου, αλλά και πνευματικό στοιχείο του στοχασμού και του πάθους, ξυπνάει μια νέα διάθεση ή ενεργοποιεί νέες ιδέες, ανοίγει την χρυσή πόρτα που η φαντασία μάταια κρούει. Κατ' αναλογία, το παιδί με ΔΑΔ-ΦΑ, από την πλευρά του περιφρονεί τη γλώσσα ή τη θεωρεί «ατελές όργανο έκφρασης».

Γοητεύεται από τους ήχους της «ρίμας» και την ακολουθεί όπου κι αν βρίσκεται. Ο Oscar Wild αναφέρει ότι «Έχω απόλυτα συνειδητοποιήσει πως γεννηθήκαμε σε έναν αιώνα όπου μονάχα τους πληκτικούς παίρνουν στα σοβαρά και ζω με τον τρόπο μήπως και με παρανοήσουν. Δε θέλω να υποβιβαστώ στο επίπεδο εκείνων που δίνουν χρήσιμες πληροφορίες. Η μόρφωση είναι θαυμάσιο πράγμα, αλλά πρέπει κατά καιρούς, πολύ καλά να θυμόμαστε πως τίποτε απ' όσα αξίζει να μάθουμε δεν διδάσκεται». Κατ'αναλογία το παιδί με ΔΑΔ-ΦΑ δε δίνει καμία χρήσιμη πληροφορία, καμία διάθεση δεν έχει να διδαχθεί και την μόρφωση την «αποζητά» μέσα από την επαφή, την *έναρξη της μεταβίβασης* και τη συναρπαστική διαπροσωπική περιπέτεια.

Ο Oscar Wild συμπληρώνει στα κείμενα του ότι «Καμιά φορά σκέφτομαι πως η ιστορία για τον τυφλό Όμηρο θα μπορούσε να είναι ένας καλλιτεχνικός μύθος που πλάστηκε με σκοπό να μας θυμίζει όχι μονάχα πως ο μεγάλος ποιητής είναι ένας οραματιστής, ο οποίος βλέπει λιγότερο με τα μάτια του σώματος και περισσότερο με τα μάτια της ψυχής, αλλά και πως είναι συνάμα ένας πραγματικός τραγουδιστής που χτίζει τα τραγούδια του με μουσική, επαναλαμβάνοντας μέσα του κάθε στίχο ξανά και ξανά μέχρι να συλλάβει το μυστικό της μελωδίας τους, ψάλλοντας στο σκοτάδι τις λέξεις με τα φωτεινά φτερά». Κατ'αναλογία το παιδί με ΔΑΔ-ΦΑ σαν ένας σύγχρονος τυφλός Όμηρος που τα μάτια του δεν βλέπουν αυτό που υπάρχει, αλλά μόνο κάποιες σκοτεινές λεπτομέρειές του, ψάχνει να βρει λέξεις που να μοιάζουν σε αυτές με τα φωτεινά φτερά, επαναλαμβάνοντας μέσα του και έξω του κάθε στίχο-λέξη ξανά και ξανά μέχρι να συλλάβει το μυστικό της μαγείας της λέξης. Η εικονική «τύφλωση» του αυτιστικού παιδιού είναι ο λόγος, στον οποίο οφείλει τον μεγαλόπρεπο «ρυθμό», ηχητικό και μελωδικό, μερικές φορές, των λέξεων που χρησιμοποιεί για να εκφράσει όσα του συμβαίνουν πραγματικά. Σε ένα άλλο σημείο ο Oscar Wild αναφέρει ότι «Ακόμα κι αν ένα έργο δεν είναι τέλειο σε μορφή γιατί είναι κακογραμμένο ή αποτελείται από σκόρπιες σημειώσεις για κάποια διάλεξη ή από αποσπάσματα για κάποιο μεγαλύτερο έργο, αυτά που μπορούν να το κάνουν τέλειο είναι το ύφος και ο χειρισμός του θέματος. Κατ'αναλογία το παιδί με ΔΑΔ-ΦΑ καμιά πράξη δεν είναι τέλεια σε μορφή, όλα είναι σκόρπια και αποσπασματικά. Το ύφος όμως του παιδιού αρχίζει να αλλάζει όταν υπάρχει κατάλληλος θεραπευτικός χειρισμός, καθώς δεν είναι πλέον ένα συγκεχυμένο υποκείμενο-αντικείμενο.

Γεννιέται επομένως μια «τέλεια» αρμονία μέσα από τα όρια που θέτουμε στο ακαθόριστο.

Ο Oscar Wild αναφέρει για τον Πλάτωνα ότι «ήταν ο πρώτος που ξύπνησε στην ψυχή του ανθρώπου την επιθυμία, που ακόμα δεν έχει ικανοποιηθεί, να γνωρίσει τη συσχέτιση ανάμεσα στο Ωραίο και την Αλήθεια και τη θέση του Ωραίου μέσα στην ηθική και πνευματική τάξη του κόσμου. Κατ'αναλογία το παιδί με ΔΑΔ-ΦΑ το πρώτο που επιθυμούμε είναι να ξυπνήσουμε «τα αποκοιμισμένα παιδιά στο κάστρο τους» (Συνοδινού, 1994) και να τα οδηγήσουμε μέσα από δρόμους στενούς και επίπονους στην ψυχή τους, για να βρουν τις επιθυμίες τους που δεν έχουν ικανοποιηθεί. Τη συσχέτιση ανάμεσα στο Ωραίο και την Αλήθεια, το αυτιστικό παιδί τη συναντάει από τη στιγμή που δε διακρίνει τα «συγκεκριμένα» αντικείμενα γύρω του, αλλά μόνο τα «αισθητικά», τα οποία δεν ανήκουν στη σκέψη, αλλά σε ένα βιωμένο και πρωτόγονο ατομικό πλαίσιο. Τη συναντά επίσης, εκεί που η «Αλήθεια» έχει την αρχική της μορφή και εκεί όπου ζούνε οι σκοτεινές, αλλά όμως ζωντανές, δυνάμεις. Τέλος, ο Oscar Wild αναφέρει ότι «δεν υπάρχει τέχνη όπου δεν υπάρχει ύφος και δεν υπάρχει ύφος όπου δεν υπάρχει ενότητα και η ενότητα είναι έργο ατομικό. Και εκεί που δεν υπάρχει ύφος δεν υπάρχουν κριτήρια». Κατ'αναλογία το παιδί με ΔΑΔ-ΦΑ μοιάζει να ταιριάζει στο χώρο της τέχνης, καθώς διαθέτει ένα απόλυτο ύφος, που προέρχεται από τους νόμους μιας δικής του εσωτερικής ενότητας, η οποία θέτει και τα κριτήρια της αξιολόγησής του.

Κεφάλαιο 4: Η ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ανάπτυξη μιας ψυχοπαιδαγωγικής, θεραπευτικής και εξελικτικής παρέμβασης για παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ, με τεχνικές γύρω από την δραματοποίηση του παραμυθιού ο «Εγώιστής Γίγαντας». Οι επιμέρους στόχοι της παρούσας έρευνας εστιάζονται στις υποθέσεις:

- Το θεατρικό παιχνίδι διευκολύνει τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ να κατανοήσουν το χώρο ως ατομικό και ως συλλογικό περιβάλλον έκφρασης
- Το θεατρικό παιχνίδι διευκολύνει τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ να αντιληφθούν και να διαχειριστούν τις δυσκολίες των εννοιών ‘‘χώρος-σώμα’’
- Η βαρύτητα των ΔΑΔ-ΦΑ επηρεάζει τις συμπεριφορές των παιδιών που συμμετέχουν στις στοχευμένες δραστηριότητες δραματοποίησης.
- Οι τεχνικές της δραματοποίησης υποστηρίζουν την ψυχοθεραπεία των παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης (ΕΑΕ).
- Η παρέμβαση μέσω της δραματοποίησης συμβάλει στην ομαλή, προοδευτική ανάπτυξη λειτουργικής συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ.
- Τα ομαδικό θεατρικό παιχνίδι μπορεί να αξιοποιηθεί ψυχοπαιδαγωγικά στην προσπάθεια για την ένταξη παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ στην ομάδα.
- Το συμβολικό δραματοποιημένο παιχνίδι σχετίζεται με την ψυχοθεραπεία μέσω των τεχνικών της δραματοποίησης του παραμυθιού.

4.1. Η κατανόηση του χώρου από τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ ως ατομικό και ως συλλογικό περιβάλλον έκφρασης

Η κατανόηση του χώρου από τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ ως ατομικό και ως συλλογικό περιβάλλον έκφρασης διερευνάται ως μία υπόθεση εργασίας στην παρούσα έρευνα. Η δραματοποίηση της ιστορίας του «Εγώιστή Γίγαντα» είναι ο χώρος ως υλικό περιβάλλον και περιεχόμενο. Ο χώρος όπως τον αντιλαμβάνεται το παιδί με ΔΑΔ-ΦΑ, καθώς το ίδιο του το σώμα γίνεται ένας απέραντος χώρος που περικλείει όλα τα αντικείμενα γύρω του και τα διαφυλάττει, ακόμα και όταν δεν τα χρειάζεται. Η συντριπτική πλειοψηφία των ανθρώπων, μετά από μακρόχρονη χρήση ή εκμετάλλευση κάποιου συγκεκριμένου χώρου, αποκτά σε αυτόν δικαιώματα, τον προστατεύει από τους ξένους εισβολείς και στο χώρο αυτό αισθάνεται προστασία και ασφάλεια. Οι περιοχές τις οποίες διεκδικούν οι άνθρωποι σε ατομικό επίπεδο είναι συνήθως το σπίτι, το χωράφι, το γραφείο ή η επιχείρησή τους, ενώ σε εθνικό επίπεδο τα κράτη διεκδικούν συγκεκριμένες περιοχές, οι οποίες καθορίζονται αυστηρά από τα

σύνορά τους και θεωρούνται σταθερές και απαραβίαστες (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη,1998).

Η κατανόηση του χώρου από τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ ως ατομικό και ως συλλογικό περιβάλλον έκφρασης ορίζεται με διαφοροποιήσεις κατ' αναλογία και κατά περίπτωση από τις περιοχές μέσα στις οποίες ζουν και βιώνουν τον αυτισμό τους. Αυτές διαμορφώνονται από τη αποκλειστική και αναμφισβήτητη χρήση και η οποιαδήποτε εισβολή ξένων αποτελεί πηγή άγχους. Το πρώτο και πιο διαδεδομένο είδος περιοχής στις κοινωνίες είναι η οικογενειακή στέγη. Οι αποκλειστικές περιοχές προσφέρουν στους ανθρώπους μυστικότητα και ασφάλεια, εξασφαλίζοντας τον απαραίτητο χώρο για τη δημιουργία, την εξέλιξη και την προστασία των απογόνων τους. Ταυτόχρονα, το συνεχές μοίρασμα προϋποθέτει συχνές επαφές, οι οποίες συμβάλλουν στην ισχυροποίηση των μεταξύ τους δεσμών. Το δεύτερο είδος περιοχών διαμορφώνεται μέσα στο χώρο της οικογενειακής στέγης στον οποίο ζούν τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ και τον αντιλαμβάνονται ως ατομικό και ως συλλογικό περιβάλλον έκφρασης, όπου τα μέλη της οικογένειας σχηματίζουν ακόμη πιο στενές και πιο ιδιαίτερες σχέσεις. Ένα δεύτερο είδος υποπεριοχής, το οποίο οριοθετείται μέσα στο σπίτι και αφορά στην περίπτωση που η χρήση ενός συγκεκριμένου χώρου από ένα άτομο γίνεται πολύ συχνή, αλλά όχι αποκλειστική, όπως η τουαλέτα. Οι δημόσιοι χώροι, όπως οι θέσεις στη βιβλιοθήκη, στα μέσα μαζικής μεταφοράς για τους οποίους οι άνθρωποι εκδηλώνουν συμπεριφορές διεκδίκησης συγκαταλέγονται στο τρίτο είδος των περιοχών των οποίων χρήστες είναι και τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ. Περιοχές αυτού του τύπου μπορεί να θεωρηθούν και οι θάλαμοι των νοσοκομείων, ή τα γραφεία στα οποία γίνονται οι λογοθεραπείες ή εργοθεραπείες στα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ. Όλοι οι ασθενείς, αλλά πολύ περισσότερο οι χρόνιοι, οι οποίοι προσέρχονται συχνά ή παραμένουν στα νοσοκομεία για μεγάλο διάστημα, κατά κάποιον τρόπο διεκδικούν την θέση τους, το κρεβάτι τους και το χώρο γύρω από αυτό και δυσχεραστούν από τις μη εγκεκριμένες εισβολές. Η παραβίαση των κατειλημμένων δημοσίων χώρων δημιουργεί εντάσεις μεταξύ των ατόμων με ΔΑΔ-ΦΑ. Στις κοινωνίες των ανθρώπων μπορούμε να διακρίνουμε ένα ακόμη είδος περιοχής και είναι αυτό που δημιουργείται παράνομα από ομάδες ή από συμμορίες, οι οποίες προβάλλουν δικαιώματα σε χώρους ιδιωτικούς ή δημόσιους, συχνά σε βάρος των νόμιμων ιδιοκτητών και σε αυτό έχει καταγραφεί η εμπλοκή ατόμων με ΔΑΔ-ΦΑ. Αντίστοιχα, το πέμπτο είδος των περιοχών δημιουργείται σε δημόσιο χώρο, ο οποίος

καταλαμβάνεται προσωρινά από μια παρέα. Η διείσδυση κάποιου ξένου μέσα στο νοητό κύκλο που σχηματίζεται από τα άτομα μιας παρέας θεωρείται μια μορφή παραβίασης του χώρου της παρέας. Για το λόγο αυτό, όταν ένας ξένος αναγκάζεται να διασχίσει το νοητό κύκλο, κινείται γρήγορα και συχνά απολογείται, αποφεύγοντας την οπτική επαφή με τα άτομα της παρέας.

Ο ζωτικός προσωπικός χώρος που σχηματίζεται γύρω από το σώμα του κάθε ατόμου αποτελεί ένα ακόμη σημαντικό είδος περιοχής (Παπαδάκη, 1998). Ο ζωτικός προσωπικός χώρος για τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ είναι μια αόρατη, αλλά εύκολα αποκωδικοποιούμενη «φυσαλίδα», την οποία κάθε άνθρωπος ορίζει και διατηρεί γύρω από το σώμα του. Όταν ο ζωτικός χώρος παραβιάζεται τα άτομα με αυτισμό αισθάνονται έντονη δυσφορία, αμηχανία και επιχειρούν κινήσεις που συμβάλλουν στη διατήρηση του. Ο προσωπικός χώρος συνήθως, νοητά, έχει σχήμα κυκλικό με περισσότερο χώρο μπροστά παρά πίσω από το σώμα. Η αναγκαιότητα της ύπαρξης προσωπικού χώρου εξυπηρετεί την προστασία του ατόμου. Με δεδομένο ότι ο ζωτικός χώρος δεν είναι σταθερός και ότι αυτός μπορεί να αυξομειώνεται ανάλογα με τον τόπο, τους ανθρώπους που τον περιβάλλουν και ανάλογα με τη μορφή της σχέσης που εκτυλίσσεται την κάθε χρονική στιγμή μπορούμε να αναλογιστούμε τις δυσκολίες που συνатаούν στην κατανόηση του τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ.. Μέσα στα όρια του προσωπικού χώρου επιτρέπεται να κινούνται μόνο οι άνθρωποι με τους οποίους το άτομο έχει ήδη ή επιθυμεί να συνάψει σχέσεις εμπιστοσύνης. Έξω από το ζωτικό χώρο του κάθε ανθρώπου βρίσκονται τα άτομα που είναι ξένα και αυτά που θεωρούνται αντιπαθητικά και απειλητικά, έτσι ώστε να μειώνονται οι πιθανότητες σωματικής επαφής.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η παρατήρηση ότι μεγάλες αποστάσεις τείνουν να διατηρούνται και απέναντι στους ανθρώπους που έχουν κάποια μορφής κοινωνικό στίγμα, όπως σωματική, νοητική ή ψυχική αναπηρία, όπως τα άτομα που πάσχουν από ψυχικές διαταραχές ή οι οικογένειες που φροντίζουν παιδιά με ΔΑ-ΦΑ.. Μελέτες πάνω σε αυτό το θέμα έχουν δείξει ότι οι αποστάσεις που διατηρούν οι άνθρωποι επιδεινώνουν το πρόβλημα της κοινωνικής απομόνωσης των ασθενών και αποθαρρύνουν τις προσπάθειές τους για δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων που είναι απαραίτητες για τη βελτίωση της ψυχικής τους υγείας. Η εισβολή στο ζωτικό χώρο από άτομα που δεν εγκρίνονται, δημιουργεί ισχυρές απωθητικές δυνάμεις και

αυτομάτως γίνονται προσπάθειες διόρθωσης της ισορροπίας. Παραβίαση του ζωτικού χώρου γίνεται με φυσική εισβολή, με παρακολούθηση μιας προσωπικής συζήτησης από έναν ξένο, όπως και με το έντονο, αδιάκριτο και επίμονο βλέμμα ενός αγνώστου. Εντούτοις, σε περιπτώσεις συνωστισμού οι άνθρωποι δε δυσφορούν πολύ για την παραβίαση του προσωπικού τους χώρου, γιατί αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλον σαν «φυσικά εμπόδια». Για τον ίδιο λόγο διακρίνεται έντονη αντικοινωνική συμπεριφορά στις μεγάλες πόλεις. Οι αποστάσεις που διατηρούν οι άνθρωποι μεταξύ τους καθρεφτίζουν το είδος της σχέσης τους. Οι άνθρωποι μεγαλώνουν τις μεταξύ τους αποστάσεις, όταν βρίσκονται με άτομα διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού ή φυλετικού υπόβαθρου. Τα άτομα που κατέχουν υψηλό κοινωνικό επίπεδο διατηρούν μεγάλους ζωτικούς χώρους, όταν βρίσκονται κοντά σε ανθρώπους χαμηλότερου κοινωνικού επιπέδου. Επίσης, τα άτομα με υψηλό κοινωνικό επίπεδο συνήθως καταλαμβάνουν τις καλύτερες θέσεις στο χώρο. Η υπεροχή και το κύρος παράλληλα υποδηλώνονται με την ελεύθερη και άνετη μετακίνηση ενός ατόμου στο χώρο.

Το μέγεθος του ζωτικού χώρου ποικίλλει ανάλογα με τις εμπειρίες τις οποίες μοιράζονται τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ την κάθε χρονική στιγμή. Σε ώρες κοινού υψηλού κινδύνου, συχνά συμβαίνει να κάθονται πολύ κοντά, να αγκαλιάζονται μεταξύ τους, ακόμη και αν είναι οι άγνωστοι. Αυτή η εκδήλωση αντανακλά την αίσθηση της σύμπτωσης των ανθρώπων σε μεγάλους κινδύνους. Ο ζωτικός χώρος επίσης μειώνεται σε περιπτώσεις χαλάρωσης και διασκέδασης. Εκτός από τους γενικούς κανόνες που ισχύουν για το «διάτρητο» του ζωτικού χώρου, αυτός διαμορφώνεται και από τις ατομικές διαφορές, οι οποίες οφείλονται στις ιδιαιτερότητες της προσωπικότητας των ανθρώπων. Για παράδειγμα, οι άνθρωποι που διατηρούν συστηματικά μεγάλους προσωπικούς χώρους, σε μικρότερους χώρους κατέχονται από υψηλά επίπεδα άγχους και έντονους φόβους. Οι φυλακισμένοι που έχουν διαπράξει βίαια εγκλήματα, διατηρούν μεγάλους προσωπικούς χώρους, ιδιαίτερα στο πίσω μέρος του σώματός τους και αντιδρούν νευρικά και βίαια όταν ο χώρος τους παραβιάζεται από την πίσω πλευρά του σώματός τους. Αντίθετα, οι άνθρωποι που διατηρούν μικρούς ζωτικούς χώρους στη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων τους, είναι άτομα εξωστρεφή και χαμογελούν συχνά. Ο χώρος των παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ αποτελείται από σταθερά και μεταβλητά στοιχεία που αντανακλούν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του.

Το περιβάλλον επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των ατόμων με ΔΑΔ-ΦΑ. Τα χαρακτηριστικά αυτά δημιουργούν τυπικότητα, ζεστασιά, απομόνωση, οικειότητα, περιορισμό και απόσταση μεταξύ των ανθρώπων. Η επικρατούσα ατμόσφαιρα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην δημιουργία και την εξέλιξη διαφορετικών τύπων επικοινωνίας και σχέσεων στα άτομα με ΔΑΔ-ΦΑ. Η τυπικότητα και το αυστηρό ύφος διαφαίνονται σε περιπτώσεις μεγάλου όγκου και υπέρμετρου πλούτου. Η ατμόσφαιρα αυτή προκαλεί στο άτομο τάσεις συμβιβασμού και υποταγής στους κανόνες του κατεστημένου, ενώ συχνά δημιουργεί φόβο και συναισθήματα αφανισμού. Τυπικό και αυστηρό ύφος συναντάται συχνά και στους χώρους της θρησκευτικής λατρείας. Το ζεστό περιβάλλον με τα χαμηλά διακριτικά φώτα, τους σωστούς χρωματισμούς και τη χρήση κατάλληλων υλικών μπορεί να διευκολύνει τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ να χαλαρώσουν και να τα ενθαρρύνει στην δημιουργία στενών διαπροσωπικών σχέσεων. Τα κελιά των μοναστηριών επιδιώκουν την ατμόσφαιρα με την αίσθηση της απομόνωσης που δημιουργείται συνηθέστερα σε χώρους μικρούς, με μικρά ανοίγματα, στενές προσβάσεις και περιορισμένους θορύβους. Επίσης, περιοριστική ατμόσφαιρα δημιουργείται και με τη μείωση της ελεύθερης μετακίνησης, την έλλειψη διόδων, περιορισμοί που λαμβάνουν χώρα στις φυλακές, όπως επίσης και με την αναλογία μικρού χώρου για κάθε άτομο, συνήθως σε περιπτώσεις πολυκοσμίας. Το περιοριστικό περιβάλλον προκαλεί υψηλούς βαθμούς υπερδιέγερσης στα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ και έχει παρατηρηθεί από μελέτες σε ιδρύματα, ότι όταν αυτά βρίσκονται σε αυτό για μεγάλο χρονικό διάστημα, προκαλούνται σοβαρές διαταραχές στη σκέψη, στον ψυχισμό και στη συμπεριφορά του.

Επιπλέον, ορισμένα στοιχεία στο περιβάλλον δημιουργούν την αίσθηση της απόστασης όπως είναι ο σχεδιασμός των θέσεων στο χώρο με τρόπο που να ευνοείται ή μη η ανάπτυξη σχέσεων και κοινωνικών επαφών. Η διάταξη των θέσεων στο χώρο ευνοεί ανάλογα τη συνεργασία ή τον ανταγωνισμό, τη δημιουργία τυπικών ή στενών διαπροσωπικών σχέσεων και στα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες. Για παράδειγμα, η αυστηρά αντιμέτωπη διάταξη στις καρέκλες ευνοεί την ανάπτυξη ανταγωνιστικότητας, ενώ ο σχηματισμός γωνιών μεταξύ τους ευνοεί τη συνεργασία. Η σύσφιξη των σχέσεων στο χώρο σχετίζεται με την διάταξη και τη θέση που λαμβάνουν σε αυτό οι καρέκλες όπως καρέκλες τοποθετημένες σε μακριές σειρές γύρω από τους τοίχους, ή γύρω από μικρά κυκλικά τραπέζια. Στους

εκπαιδευτικούς χώρους, όπως τα ειδικά σχολεία ή τα τμήματα ένταξης ή παραμονή στην συμβατική τάξη με παράλληλη στήριξη στα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ, οι καρέκλες ή τα θρανία διατάσσονται με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τον τύπο του μαθήματος που εξελίσσεται και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών που εξυπηρετούν. Έτσι στις περιπτώσεις που επιδιώκεται συζήτηση, συνεργασία, ανταλλαγή ιδεών και απόψεων, ή επιχειρείται το θεατρικό παιχνίδι απαιτείται κυκλική ή ημικυκλική διάταξη στο χώρο, η οποία ενεργοποιεί αισθήματα δημοκρατικότητας, ισότητας και ενότητας. Σε συνεργασίες επιτροπών, όπου το κλίμα είναι επίσημο, αλλά απαιτείται συνεργασία, η κυκλική διάταξη μετατρέπεται σε τετράγωνη ή σε παραλληλόγραμμη με κενό στη μέση. Οι τετράγωνες διατάξεις μεταβιβάζουν μηνύματα ισότητας και συνεργασίας, αλλά όχι ομοιότητας ή ενότητας, ενώ οι παραλληλόγραμμες διατάξεις τονίζουν τις διαφορές της δύναμης και την ιεραρχία μέσα σε μια ομάδα.

4.2. Οι δυσκολίες - ιδιαιτερότητες των παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ ως προς την αντίληψη των εννοιών “χώρος-σώμα” .

Οι δυσκολίες κατανόησης της έννοιας του χώρου, χωρίς να περιορίζεται μόνο στα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ, έχουν απασχολήσει την ανθρώπινη σκέψη με απόπειρες διατύπωσης τους μέσω της φιλοσοφίας και της ψυχανάλυσης. Τη χώρο-χρονικότητα υποδεικνύει η G. Pankow (2004,2006), γράφοντας στο σημειωματάριό της ότι « ο χώρος που έχει ξεδιπλωθεί και που γεννά το χρόνο». Ο χώρος επομένως μπορεί να δημιουργήσει ένα σημείο αναφοράς στο χρόνο να μετατρέψει τη στιγμή σε ζωντανό παρόν έτσι ώστε ο άνθρωπος να βρίσκει την «ουσία του», το νόημα. Η κάθε συνάντηση όμως στο χώρο, χρειάζεται ένα σύστημα αναφοράς για να φτάσει στο νόημα. Ο χώρος τον οποίο μοιράζεται αρχικά το παιδί με ΔΑΔ-ΦΑ με τον θεραπευτή, δημιουργείται μερικές φορές δίχως να γνωρίζει το παιδί τη θεραπευτική δυνατότητα που του προσφέρεται. Έτσι, ο χώρος δεν έχει αρχικά ιδιαίτερη σημασία γι ' αυτό και ενδέχεται να το ενοχλεί.

Η ψυχαναλυτική σκέψη προσεγγίζει τη σχέση του χώρου με το σώμα του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ, κατ' αναλογία όπως και τα άτομα που έχουν εκδηλώσει ψύχωση τονίζοντας την ιδιαίτερη σημασία και θέση που έχει το πλαίσιο κάθε θεραπευτικής και εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η G. Pankow (2004,2006) όρισε την εικόνα του σώματος μέσω των δύο βασικών λειτουργιών, οι οποίες επιτρέπουν να

παραχθεί μια δυναμική σχέση ανάμεσα στο μέρος και στο όλο. Ορίζει την εικόνα του σώματος ως συμβολική λειτουργία και επιχειρεί να καταδείξει τη σύγκλιση ανάμεσα στην εικόνα του σώματος και το σχηματισμό του συμβόλου με τη βοήθεια του μεταβατικού αντικειμένου. Συμμερίζεται την αναφορά του Winnicott (1951) ότι το παιδί βρίσκει το αντικείμενο που πρόκειται να εντάξει στα σχήματα της προσωπικότητάς του πριν αρχίσει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα. Αυτό το αντικείμενο είναι το σύμβολο της ενοποίησης του παιδιού με τη μητέρα. Αυτό το σύμβολο μπορεί να εντοπιστεί, εφόσον αναδύεται σε κάθε σημείο με την χρονική ή χωρική έννοια. Η χρήση του αντικειμένου συμβολίζει την ένωση μητέρας-παιδιού, ακριβώς τη χρονική στιγμή που ξεκινάει αυτός ο χωρισμός. Η G. Pankow (2004, 2006) θεωρεί το μεταβατικό αντικείμενο (αυτό που ο Winnicott αποκάλεσε «σημείο μέσα στο χώρο») σημαντικό για τη σχέση ανάμεσα στη μητέρα και στο παιδί. Η ιδιαίτερη συμβολική λειτουργία του μεταβατικού αντικειμένου έγκειται στο γεγονός ότι αν και δεν είναι εσωτερικευμένο αντικείμενο, αλλά ένα αντικείμενο που κατέχει το παιδί, είναι ταυτόχρονα ένα αντικείμενο που δεν είναι αμειγώς εξωτερικό. Η συγχώνευση με τον Άλλο, η αντιγραφή μέσω της εικόνας και ο συμβολισμός, χαρακτηρίζουν τη λειτουργία των τριών ψυχικών πεδίων αναφοράς που όρισε ο Λακάν με την αναφορά στο πραγματικό, πεδίο αυτού που δεν μπορεί να διατυπωθεί, κόσμος της συγχώνευσης, το φαντασιακό, πεδίο της ψευδαίσθησης και της μίμησης και το συμβολικό, τομέας των σημαινόντων (1973). Το Εγώ και ο Άλλος βρίσκονται σε μια αλληλεπίδραση που εκφράζεται μέσα από τα συμβολικά υποκατάστατα που οι γλωσσολόγοι ονομάζουν σημαίνοντα. Τα σημαίνοντα συμβολίζονται αλληλοκαλυπτόμενα, μεταμφιέζοντας τα μεν τα δε, όπως στις βραχογραφίες του Λασκώ που εικονίζονται διάφορα ζώα το ένα πάνω στο άλλο, με το καθένα να κρύβει, αποκαλύπτει, αυτό πάνω στο οποίο έχει επιζωγραφιστεί και το οποίο κατά συνέπεια βρίσκεται πίσω του. Η «γλώσσα» αποτελεί τον «θησαυρό» των σημαινόντων που παράγει ο άνθρωπος με αφετηρία ότι τον περιβάλλει, προκειμένου να προσδιορίσει τον εαυτό του. Τα σημαίνοντα οδηγούν στο ίδιο το άτομο, που προσπαθεί να αυτοπροσδιοριστεί έμμεσα, μέσω όλων των υποκατάστατων με τα οποία ονομάζει τον Άλλο. Λόγω της αντιστρέψιμης διαλεκτικότητας του μηχανισμού κάλεσμα-Απόκριση, το «Άλλο», που καλείται από τον άνθρωπο για να τον σημάνει, αντιπροσωπεύει το άτομο και «αποκρίνεται» σημαίνοντάς το. Σύμφωνα με τον Λακάν: «ένα σημαίνον αντιπροσωπεύει ένα άτομο μέσω ενός άλλου σημαίνοντος». Ο συμβολισμός μας επιτρέπει να συνδέσουμε αυτό που λείπει 'το απόν αντικείμενο' με

μια απεικόνιση. Εφαρμόζεται κατεξοχήν στις παρορμήσεις, σκοπός των οποίων είναι η στήριξη σε ένα αντικείμενο που μειώνει την έντασή τους. Στην αρχή, το παιδί δημιουργεί με τη φαντασία του το αντικείμενο που του λείπει. Αργότερα, το αναπαριστά πρώτα με την εικόνα του καθεαυτή, ενώ στη συνέχεια με υποκατάστατα. Από τα άπειρα πιθανά σημαίνοντα που προσφέρει το περιβάλλον, το παιδί θα «επιλέξει» εκείνα που σχετίζονται με το βίωμά του. Κάθε άνθρωπος μεταφέρει τις προσωπικές του αναπαραστάσεις, έτσι ώστε να μην υπάρχουν ούτε δύο άτομα με τις ίδιες απεικονίσεις. Ο συμβολισμός των παρορμήσεων αντιστοιχεί στην κατασκευή προσωπικών αναπαραστάσεων, αντιστοιχεί δηλαδή στη συγκρότηση της μοναδικής και ιδιαίτερης ταυτότητας του καθενός. Όταν συμβολίζουμε το αντικείμενο που λείπει καταλήγουμε να συμβολίζουμε τον ίδιο μας τον εαυτό.

Το πρόβλημα των παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς την αντιληπτική δυσχέρεια των εννοιών “χώρος-σώμα” έχει επιχειρήσει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο να προσεγγίσει (1996) με το Πλαίσιο Αρχών και Φιλοσοφίας του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ). Σύμφωνα με αυτό συγγράφηκαν τα βιβλιοτετράδια μαθησιακής ετοιμότητας που αναφέρονται στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2009) με σκοπό την υποστήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το βιβλιοτετράδιο της ψυχοκινητικότητας έχει συμπεριλάβει οπτικοποιημένες βιωματικές δραστηριότητες, που υλοποιούνται στα ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης και στα προγράμματα παράλληλης στήριξης και υποστηρίζουν με στοχευμένες δραστηριότητες την αποκωδικοποίηση των εννοιών σώμα, χρόνος ρυθμός, προσανατολισμός στο χώρο. Σε αυτά έχουν συμπεριληφθεί οι δυσκολίες και οι ιδιαιτερότητες στην αντίληψη των εννοιών “χώρος-σώμα” στη σκέψη των παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ. Ανάμεσα σε αυτές, αναφέρεται ότι το παιδί με ΔΑΔ-ΦΑ θα ταραχτεί εφόσον αλλάξουμε ακόμα κι ένα αντικείμενο μέσα στο χώρο που ζει, ενώ είναι γενικά αδιάφορο όσον αφορά στο ανθρώπινο περιβάλλον. Η παραμικρή μεταβολή του χώρου το αναστατώνει, διότι ο χώρος είναι συνέχεια με το σώμα του παιδιού. Κατά συνέπεια, αν κάποιος αγγίζει ένα αντικείμενο στο χώρο όπου το παιδί με ΔΑΔ-ΦΑ βρίσκεται, ακόμη κι αν τα αντικείμενα δεν αναγνωρίζονται από το παιδί, είναι σαν να παραβιάζει το σώμα του παιδιού. Η παραβίαση αυτή δημιουργεί θυμό στο παιδί, καθώς δεν κατέχει την ικανότητα να διαχωρίζει το μέσα από το έξω .

Η δημιουργία νοήματος στα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ φαίνεται να αρχίζει με την ανάπτυξη της σχέσης με τον θεραπευτή-εκπαιδευτή, και για το σύστημα της ΕΑΕ με το ειδικό παιδαγωγό ή τον εκπαιδευτικό ΕΑΕ ((ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2009). Με άλλα λόγια η επικοινωνία που δημιουργείται ανάμεσα στο παιδί με ΔΑΔ-ΦΑ και τον ενήλικα, θεραπευτή (Συνοδινού, 1993, 1994, 2003) ή τον εκπαιδευτικό ΕΑΕ, ο οποίος «είναι εκεί», μαζί του, και αυτή η συνθήκη είναι που δημιουργεί την ουσία του χώρου, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη του παιδιού, καθώς αρχίζει να «ξυπνά» το σώμα και τον ψυχισμό του. Η αναγνώριση των ορίων του σώματος είναι σημαντικό σημείο της παρέμβασης μέσω της δραματοποίησης, η οποία θα χρειαστεί να προετοιμάσει το παιδί με ΔΑΔ-ΦΑ προκειμένου να δημιουργηθεί η επαφή με άλλα άτομα και ο χώρος να αρχίσει να διαφοροποιείται και να μεταφέρει μηνύματα. Όταν οι μονότονες ρυθμικές κινήσεις του σώματος αρχίζουν να γίνονται όρια του σώματος, τα οποία σταδιακά γίνονται πιο εύπλαστα, τότε ένας νέος τρόπος ύπαρξης εμφανίζεται στο χρόνο και ο χώρος αρχίζει να υπάρχει για το παιδί με ΔΑΔ-ΦΑ. Στο πλαίσιο αυτό, πολύ ενδιαφέρον παρουσιάζει το σχόλιο της Συνοδινού (1993, 1994, 2003) σχετικά με «τις ρυθμικές εκφράσεις, που δημιουργούν με κάποια κίνηση, ένα είδος μορφής, στη στιγμή. Οι χρονικές στιγμιαίες μορφές εκφράζονται απευθείας με το σώμα του παιδιού με αυτισμό, το οποίο εκφράζει έτσι το χρόνο που ζει. Αυτός ο ρυθμός-χρόνος δημιουργεί τη μορφή της έκφρασής του και αυτή η μορφή δημιουργεί το χώρο του παιδιού». Οι ρυθμικές κινητικές εκφράσεις του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ, μπορεί να θεωρηθεί ότι προέρχονται από ένα είδος «ανάμνησης» της προέλευσής του. Όταν λοιπόν το παιδί αρχίζει να αισθάνεται κάτι από το χρόνο και το χώρο, τότε παράλληλα εγκαθίσταται ένα καθησυχαστικό όριο για το σώμα του και η επικοινωνία ξεδιπλώνεται. Το σώμα του θεραπευτή ενήλικα μπορεί να αποτελέσει επίσης ένα όριο μέσα στο χώρο της ψυχοθεραπείας μέσω της δραματοποίησης. Το παιδί με ΔΑΔ-ΦΑ αρχίζει σταδιακά να λαμβάνει υπόψη του το σώμα του άλλου και, κατά συνέπεια, να νιώθει ότι ο άλλος απέναντί του υπάρχει. Αυτή η συνθήκη φαίνεται να ξυπνά την επικοινωνία, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια πρώιμη σωματική επαφή με το θεραπευτή, δηλ. ένα πρόσωπο που φροντίζει.

4.3. Η ομάδα δραματοποίησης ως μέσο διευκόλυνσης της σχέσης των παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ με το «χώρο και το σώμα».

Η δραματοποίηση είναι συνδεδεμένη με την ομάδα και τη δυναμική που αναπτύσσεται κατά κύριο λόγο στις μικρές ομάδες που έχουν ορισμένα ιδιαίτερα

χαρακτηριστικά και ονομάζονται ομάδες βάσεις ή πρωτογενείς. Αυτός ο χαρακτηρισμός υποδηλώνει ότι υπάρχει προσωπική ενσωμάτωση των μελών στην ομάδα, ένα είδος διάχυσης της ατομικότητας στο κοινό σύνολο, προκειμένου να παίζει σημαντικό ρόλο για τον καθένα η κοινή ζωή και οι στόχοι της ομάδας. Ο καθένας θεωρεί τον εαυτό του και τους άλλους ως μέλη ενός συνόλου, ενός «εμείς», όπου υπάρχει αμοιβαία συμπάθεια και ταύτιση. Αντίθετα, οι δευτερογενείς ομάδες χαρακτηρίζονται από σχέσεις χαλαρές, ψυχρές, και απρόσωπες μέσα σε ένα μεγάλο σύνολο ατόμων και υποομάδων που λειτουργούν μέσα σε τυπικές οργανωτικές σχέσεις. Η δραματοποίηση ως μέσο διευκόλυνσης της σχέσης των παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ με το «χώρο και το σώμα» διερευνάται μέσα από τις πρωτογενείς μικρές ομάδες. Ανάμεσα σε αυτές διακρίνουμε τις φυσικές και συστήνονται με τον τρόπο όπως η δομή της οικογένειας, των κατοίκων που ζουν σε ένα μικρό χωριό, σε μια γειτονιά, οι φίλοι κ.α και τις τεχνητές ή ευκαιριακές ή πειραματικές ομάδες που συστήνονται στην περίοδο των διακοπών, του χρόνου παραμονής στο σχολείο, στο εργαστήριο κ.α. Τα χαρακτηριστικά των μικρών ομάδων αναφέρονται :

- α. ο μικρός σχετικά αριθμός, ώστε να αναγνωρίζονται όλα τα μέλη μεταξύ τους
- β. η ψυχολογική ενότητα των μελών της ομάδας, που αναπτύσσει την μεταξύ τους αλληλεγγύη, σε σχέση με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον
- γ. οι αλληλεπιδράσεις, οι διάφορες δηλαδή ανταλλαγές, λεκτικές, σωματικές, συναισθηματικές
- δ. οι κανόνες συμπεριφοράς, με τους οποίους δημιουργείται ένας κώδικας αξιών της ομάδας
- ε. οι κοινοί στόχοι, οι οποίοι είναι εκφρασμένοι ή μη εκφρασμένοι και είναι ο συνδετικός ιστός της ομάδας
- στ. οι κοινές συγκινήσεις που βιώνονται από το σύνολο των μελών
- ζ. η ανάδυση μιας άτυπης δομής είναι συναισθηματικής φύσης και αναφέρεται στην οργάνωση των συναισθημάτων συμπάθειας-αντιπάθειας, τα κυκλώματα επιρροής των μεν από τους δε, τη θέση αυτών που είναι περισσότερο ή λιγότερο δημοφιλείς)
- η. η εγκατάσταση μιας εσωτερικής ισορροπίας και ενός συστήματος σταθερών σχέσεων με το περιβάλλον. Αυτή η ισορροπία εγκαθίσταται προοδευτικά και σε συνάρτηση με τα γεγονότα είναι δυνατό να αλλάζει ή να διαλύει την ομάδα.

Οι μέθοδοι και οι τεχνικές της παρέμβασης μέσω της δραματοποίησης αναπτύχθηκαν σύμφωνα με τη δυναμική των ομάδων ως εξής:

- Ανάδυση και μέτρηση των φαινομένων αλληλεπίδρασης ή η μέθοδος ανάλυσης των αλληλεπιδράσεων
- Η «ηγεσία» και η «εμψύχωση» των ομάδων σύμφωνα με τις αρχές που διέπουν την «δημοκρατική ηγεσία», και την «μη κατευθυντικότητα» και το T-Group.
- Ψυχοδραματικές μέθοδοι, τα παιχνίδια ρόλων και τεχνικές, οι οποίες διευκολύνουν την έκφραση και την επικοινωνία, τον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητα των συμμετεχόντων, όπως οι στοχευμένες δραστηριότητες γραπτής, προφορικής και σωματικής έκφρασης, τεχνικές ανάδυσης της φαντασίας, της αισθητικής έκφρασης, που διευκολύνουν την εμβάθυνση του προσωπικού και ομαδικού βιώματος, τόσο διανοητικά όσο και σωματικά- συγκινησιακά.

Τα κυκλώματα επικοινωνίας, που είναι από τα ευρέως παρατηρούμενα φαινόμενα στις μικρές ομάδες, έχουν τους εξής τύπους: κύκλος, αλυσίδα, τροχός, και ύψιλον. Η μορφή του κυκλώματος επικοινωνίας καθορίζει για κάθε μέλος της ομάδας το βαθμό συμμετοχής στις αποφάσεις και στην πληροφόρηση. Για παράδειγμα, στον τύπο «τροχός», τα άτομα δεν έχουν σχεδόν καμία δυνατότητα πληροφόρησης για αυτά που συμβαίνουν στο κέντρο των αποφάσεων. Η μορφή του κυκλώματος επικοινωνίας επηρεάζει τη συμπεριφορά των μελών της ομάδας. Το μέλος που έχει περισσότερη πληροφόρηση συμπεριφέρεται διαφορετικά από αυτό που δεν έχει. Τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ μέλη της ομάδας του θεατρικού δρώμενου αποκτούν σταδιακά μέσω της δραματοποίησης αναπτύσσουν ανεξαρτησία- δημιουργικότητα, υπευθυνότητα, ικανοποίηση και διευκολύνονται στην σχέση με το «χώρο και το σώμα». Με άλλα λόγια, η συμπεριφορά, οι προσωπικές αντιδράσεις, το ηθικό και η ικανοποίηση εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον τύπο κυκλώματος επικοινωνίας και τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία και την εργασία της ομάδας των παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ ως προς τον τύπο του κυκλώματος εστιάζονται στο συγκεντρωτισμό και στη δημιουργικότητα, στο συγκεντρωτισμό και στις προσωπικές ανάγκες, στον ανταγωνισμό, στην γειτνίαση, στο μέγεθος της ομάδας, στο βαθμό ομογένειας, στην εργασία κατά ομάδες.

Η δομή της ομάδας των παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ αναφέρεται σε ένα σύνθετο σχήμα σχέσεων, λειτουργιών και θέσεων των μελών της. Σε κάθε ομάδα διακρίνονται δύο τύποι οργάνωσης- δομής, αυτή της επίσημης ή τυπικής δομής και αυτή της ανεπίσημης ή άτυπης δομής. Έτσι, τα μέλη της ομάδας έχουν μεταξύ τους ορισμένες

σχέσεις σύμφωνα με την επίσημη δομή, αλλά λειτουργούν επίσης σε μεγάλο βαθμό σύμφωνα και με την ανεπίσημη δομή της ομάδας. Οι σχέσεις ατομικότητας και επίσημης δομής ότι διαπιστώνεται μια «εξαφάνιση» της προσωπικότητας μέσα στον κοινωνικό ρόλο και θέση. Το άτομο παραμένει ενεργό από το γεγονός ότι έχει να παίξει περισσότερους από έναν ρόλο και μπορεί να κρίνει τον εαυτό του μέσα στον κάθε ρόλο με κριτικό πνεύμα, αίσθηση του χιούμορ. Ο ρόλος και η επίσημη θέση χρησιμεύουν για το σύστημα άμυνας ώστε το «εγώ» να προστατεύεται πίσω από την κοινωνική μάσκα. Η αντίληψη των ρόλων και των θέσεων επιτρέπει την αναγνώριση των κανόνων συμπεριφοράς και διευκολύνει τις κοινωνικές σχέσεις. Η ατομικότητα αντιδρά και επηρεάζει τη θέση, τη λειτουργία και το ρόλο. Επομένως, αν και στην ίδια θέση, ο τρόπος που λειτουργούν τα διάφορα άτομα που την καταλαμβάνουν είναι διαφορετικός. Στην άτυπη ή ανεπίσημη δομή της ομάδας υπάρχουν οι υποκειμενικοί και συναισθηματικοί παράγοντες που χαρακτηρίζουν τα μέλη και την ομάδα στο σύνολό της. Οι πιο γνωστές και σημαντικές μέθοδοι μελέτης της άτυπης δομής των ομάδων είναι η μέθοδος ανάλυσης των αλληλεπιδράσεων. Η λειτουργία μιας ομάδας εξαρτάται άμεσα από την ποιότητα και την ποσότητα των ανταλλαγών μεταξύ των μελών. Οι ανταλλαγές αυτές μπορεί να είναι λεκτικές ή μη, συνειδητές ή ασυνειδητές και να προκαλούν ένα κύκλωμα επικοινωνίας που χαρακτηρίζει την ομάδα κάθε στιγμή όπως και διαχρονικά. Ιδιαίτερη αλληλεπίδραση παρατηρείται όταν η ενέργεια του ενός (λόγος, κίνηση, στάση, δράση) λειτουργεί ως ερέθισμα του άλλου και αντίστροφα. Η καλλιέργεια και η ανάπτυξη των αλληλεπιδράσεων εξαρτάται από τους συμμετέχοντες, το περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργούν όπως και από τον εμπυχωτή και τον τύπο εμπύχωσης της ομάδας που χρησιμοποιεί. Ο στόχος της εμπύχωσης δεν είναι οι ανταλλαγές των μελών με τον εμπυχωτή αλλά μεταξύ τους.

Ο J. Moreno για τις ομάδες των ψυχοδράματος, ορίζει επίσης τη σημασία των ρόλων στην ομάδα, δηλαδή το πώς είμαστε και πώς ενεργούμε σε μια συγκεκριμένη στιγμή, τον τρόπο που αντιδρούμε σε μια δεδομένη κατάσταση, στην οποία εμπλέκονται άλλα πρόσωπα και αντικείμενα. Ο ρόλος εξαρτάται από το πώς το άτομο τοποθετείται μέσα στον κόσμο, την κατάσταση που βιώνει, τη θέση του μέσα στην ομάδα και τις σχέσεις που έχει αναπτύξει. Ο Moreno υποστηρίζει ότι ο ρόλος αποτελεί όρο πολύ πιο εύχρηστο από τους όρους εγώ και εαυτός, διότι δύσκολα μπορούμε να αντιληφθούμε καθαρά το εγώ ενός προσώπου, ενώ μπορούμε να το δούμε να εμφανίζεται μέσω των διαφόρων ρόλων που παίζει το πρόσωπο. Επίσης, οι

φάσεις εξέλιξης μιας ομάδας διακρίνονται σε αυτή του προσανατολισμού, της σύγκρουσης, της σύνθεσης, της απόδοσης και της στατικής φάσης. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις φάσεις εξέλιξης της ομάδας σχετίζονται με την δομή της ομάδας, το ύψος της ηγεσίας, τους στόχους της ομάδας, την πίεση από το περιβάλλον, την εκούσια ή ακούσια συμμετοχή, τα χαρακτηριστικά των μελών.

Η συνοχή μιας ομάδας αξιολογείται από τους τρεις παρακάτω τύπους συλλογικών εκδηλώσεων, τον κονφορμισμό, ο οποίος εμφανίζεται μέσα από την ομοιογένεια της συμπεριφοράς, τις περιθωριακές και αποσχιστικές τάσεις, την υποστήριξη της ομάδας από και προς τα μέλη της. Τα μέλη της ομάδας ανεξάρτητα από τις εσωτερικές τους συγκρούσεις και διαμάχες, τείνουν να υποστηρίζονται μεταξύ τους, ιδιαίτερα όταν υφίστανται εξωτερικοί κίνδυνοι και επιθέσεις. Η επίδραση της ομάδας στη συμπεριφορά των μελών υφίσταται σε επίπεδο στερεότυπων και σε μορφή πίεσης προς συμμόρφωση. Τα στερεότυπα είναι τα «κλισέ» που εκφράζουν τα συναισθήματα της ομάδας, ενώ η πίεση προς συμμόρφωση προσδιορίζεται από την ανάγκη για επιδοκιμασία και την ανάγκη για βεβαιότητα που οδηγεί στην αποδοχή της εγκυρότητας κάθε πληροφορίας που διακινεί η ομάδα. Λόγω της πίεσης προς συμμόρφωση παρατηρούνται ιδιαίτερες αντιδράσεις στις περιπτώσεις μη συμμόρφωσης ενός μέλους. Έτσι σε ένα θεατρικό δρώμενο διακρίνονται οι περιπτώσεις:

- Ο ξένος. Το άτομο που είναι ένας επισκέπτης του οποίου τις διαθέσεις προσπαθεί να αναγνωρίσει η ομάδα. Οι αντιδράσεις της ομάδας απέναντι στον ξένο εξελίσσονται σε σχέση με την συμπεριφορά του στις αξίες της ομάδας, τις πληροφορίες που υπάρχουν αναφορικά με τις ομάδες που ανήκε πριν ο ξένος και την εξέλιξη των ιδεών και των διαθέσεων του ξένου.
- Ο νέος. Ο νέος διαφέρει από τον ξένο στο ότι επιθυμεί να γίνει μέλος της ομάδας, η οποία οφείλει να τον ενσωματώσει. Η αποδοχή του εξαρτάται από τις συνθήκες άφιξής του, το βαθμό διαφοροποίησής του, το βαθμό άγνοιας των κανόνων της ομάδας, την προσωπικότητά του και από το τί προσδοκά από τη συμμετοχή του στην ομάδα.
- Ο αποκλίνων και ο αντιφρονών. Ο αποκλίνων χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι δεν προσαρμόζεται. Η συμπεριφορά του εξατομικεύεται ως προς τις προσωπικές του σταθερές.

Όπως συμβαίνει με όλες τις μικρές ομάδες έτσι και συμβαίνει και για την ομάδα δραματοποίησης, στην οποία συμμετέχουν τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ και καταγράφεται το ηθικό της ομάδας ως συνώνυμο της συνοχής της ομάδας. Αυτό

προσδιορίζεται από τη καλή λειτουργία των συναισθηματικών διαπροσωπικών σχέσεων, την καλή λειτουργία των σχέσεων με τις επίσημες αρχές της ομάδας, την εμπιστοσύνη στη δυνατότητα επίτευξης των στόχων, το πνεύμα συμμετοχής και συνεργασίας, την αντοχή στις εξωτερικές πιέσεις, την ευχάριστη ατμόσφαιρα, την ωριμότητα της ομάδας με ικανότητα σκέψης και συζήτησης. Αντίθετα η πτώσης του ηθικού μπορεί να συμβαίνει από την διοχέτευση λανθασμένων πληροφοριών που δημιουργούν καχυποψία, την δυσπιστία προς την επίσημη εξουσία, τη μη ελπίδα επίτευξης των στόχων, την προσπάθεια διάλυσης της ομάδας με τη δημιουργία υποομάδων, την εντατικοποίηση των εσωτερικών και εξωτερικών πιέσεων, τις διαταραχές κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, την κυκλοφορία φημολογιών.

Η ηγεσία των ομάδων με έμφαση αυτές της δραματοποίησης που υποστηρίζουν παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ, αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα λειτουργιών όπως η εκλογή του αρχηγού ή όταν ένα μέλος της ομάδας που λειτουργεί ανεπίσημα ως αρχηγός. Το ύφος της ηγεσίας είναι καθοριστικό για την εξέλιξη της ομάδας και διακρίνονται οι διαφορετικοί τύποι αρχηγών όπως ο αυταρχικός τύπος ηγέτη, με όλες τις αποφάσεις και τις τεχνικές να λαμβάνονται και να καθορίζονται από αυτόν. Ο ηγέτης αυτός απευθύνεται προσωπικά για να κάνει παρατηρήσεις, κάνει επίδειξη των τεχνικών μεθόδων, αλλά δε συμμετέχει στην εργασία. Ο δημοκρατικός ηγέτης, με τις αποφάσεις να λαμβάνονται από κοινού, προτείνει τεχνικές και τα μέλη επιλέγουν συνεργάτες. Ο ηγέτης κάνει θετικές ή αρνητικές παρατηρήσεις που απευθύνονται στην εργασία και όχι στο πρόσωπο και συμμετέχει στην εργασία. Επίσης, συναντούμε τον επιεική (*laissez-faire*) ηγέτη με όλες τις αποφάσεις να λαμβάνονται ομαδικά ή ατομικά, δίχως συμμετοχή του ηγέτη. Ο ηγέτης δίνει συμπληρωματικές πληροφορίες, εάν του ζητηθεί, δίχως να λαμβάνει μέρος στις συζητήσεις χωρίς να συμμετέχει στις αποφάσεις καταμερισμού εργασίας και επιλογής συνεργατών, χωρίς να ενθαρρύνει, χωρίς να προβαίνει σε αρνητικές παρατηρήσεις και κριτικές, χωρίς να συμμετέχει στην εργασία και στις δραστηριότητες της ομάδας. Τα χαρακτηριστικά της στάσης που υιοθετεί ο κάθε ηγέτης της ομάδας δραματοποίησης οδήγησαν σε μια ιδιαίτερη αντίληψη περί ηγεσίας στην μικρή ψυχοθεραπευτική ομάδα, σύμφωνα με την οποία ο ηγέτης τίθεται στη διάθεση της ομάδας και την διευκολύνει να επιτύχει τους στόχους της όπως είναι η σχέση των παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ με το χώρο-σώμα, δίχως να επιβάλλει τις δικές του απόψεις. Στα πλαίσια αυτής της στάσης αναφέρονται οι όροι *εμπύχωση* και *εμπυχωτής*. Ο ρόλος του εμπυχωτή έγκειται στη δημιουργία

προϋποθέσεων και συνθηκών, ώστε το δυναμικό των συμμετεχόντων στην ομάδα, κοινωνικό, ψυχολογικό, διανοητικό, σωματικό, να μπορέσει να εκφρασθεί και να αναπτυχθεί μέσα από τις ομαδικές δραστηριότητες. Αυτό το ύφος, η στάση του ηγέτη-εμπυχωτή, δεν ονομάζεται ούτε «δημοκρατική» ούτε «επεικής» αλλά μη «κατευθυντική».

Ο Rogers σκιαγραφεί τα χαρακτηριστικά του εμπυχωτή της ομάδας της δραματοποίησης αναφέροντας ότι ο εμπυχωτής είναι ένα πρόσωπο «γνήσιο», όχι μια πρόσοψη, ένας ρόλος ή μια πρόθεση. Είναι ο ίδιος ο εαυτός του, ζει τα συναισθήματά του και τις αντιδράσεις του έχοντας οξεία συνείδηση τη στιγμή που αυτά εμφανίζονται και μεταβάλλονται. Ο Rogers θεωρεί αυτό βασικό χαρακτηριστικό και το ονομάζει γνησιότητα ή συμφωνία εαυτού και εμπειρίας. Ακόμη αναφέρει ότι ο εμπυχωτής αντιμετωπίζει τον «πελάτη» ή την ομάδα με ανεπιφύλακτα θετική θεώρηση- αποδοχή, δίχως αντάλλαγμα ή αξιολόγηση. Βέβαια, έχει τις προσωπικές του απόψεις, τις οποίες εκφράζει εφόσον του ζητηθεί. Αλλά και ότι ο εμπυχωτής βιώνει μια «συν-πάσχουσα» ακριβή κατανόηση του προσωπικού κόσμου του άλλου ή της ομάδας. Πρόκειται για την έννοια της εμπάθειας, μέσω της οποίας γίνεται αντιληπτός ο προσωπικός κόσμος του άλλου εκ των έσω, σαν να είσαι ο άλλος και ζεις στη θέση του, δίχως όμως να εγκαταλείπεις την επαφή με τα δικά του συναισθήματα και τέλος ότι ο εμπυχωτής βρίσκει τον τρόπο να κοινοποιήσει στον άλλον τη θετική θεώρηση, αποδοχή και συμπάθεια του με την παρουσία του εμπυχωτή μετατρέπεται σε μια ενεργητική θετική παρουσία η οποία σεβόμενη τις δημοκρατικές και μη- κατευθυντικές αρχές συνοδεύει ενεργητικά τα μέλη και την ομάδα στο σύνολό της. Τα χαρακτηριστικά που εμπλουτίζουν το ρόλο του εμπυχωτή στην ομάδα δραματοποίησης που υποστηρίζει παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ προϋποθέτουν είναι σε θέση να διακρίνει τους τρόπους παρέμβασής του, ενεργεί ώστε η ομάδα να προχωράει ως προς την ωριμότητά της, να διασχίζει τα στάδια της εξέλιξής της, βοηθά την ομάδα να προχωράει προς τους στόχους της, ρυθμίζοντας τα προβλήματα χρόνου και διάφορων εξωτερικών εμποδίων. Ακόμη είναι σε θέση να μην υποβάλει την ομάδα και την «χειρίζεται», αντίθετα να την οδηγεί στη δημιουργική ικανότητά της, μπορεί να διαχειρίζεται με άνεση τη θέση του «διευθύνοντος», ώστε να απουσιάζει κάθε φόβος από την ομάδα και αντιλαμβάνεται την δυναμική που αναπτύσσεται στην ομάδα, μέσα από ικανότητες αναγνώρισης των ψυχολογικών

φαινομένων που παράγονται και ανάλυσης των αλληλεπιδράσεων και παρεμβαίνει με τον κατάλληλο τρόπο

Η δυναμική της καθοδηγούμενης ομάδας επηρέασε τη θεραπευτική παρέμβαση σε παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ και χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα με τη συμμετοχή των είκοσι αυτιστικών παιδιών, τα οποία είχαν χωριστεί σε μικρές ομάδες για να συμμετάσχουν στη δραματοποιημένη ιστορία του Oscar Wild. Ο όρος δυναμική της ομάδας άρχισε να χρησιμοποιείται από διάφορους συγγραφείς της δεκαετίας του '30, αλλά επισήμως καθιερώθηκε από τον Kurt Lewin στις αρχές της δεκαετίας του '40, στα πλαίσια ενός σημαντικότερου έργου μελέτης των φαινομένων που παρατηρούνται σε μικρές ανθρώπινες ομάδες. Ο όρος δυναμική προέρχεται από τη φυσική. Ο Lewin εμπνέεται από τη θεωρία του ηλεκτρομαγνητικού πεδίου του Maxwell. Πρόκειται για ένα σύνολο αντίθετων δυνάμεων, οι οποίες δημιουργούν ένα πεδίο που βρίσκεται σε κατάσταση δυναμικής ισορροπίας. Οποιαδήποτε αλλαγή σε κάποιο σημείο του πεδίου (για παράδειγμα εισαγωγή ενός νέου φορτίου) προκαλεί αλλαγές και νέες καταστάσεις ισορροπίας σε όλα τα σημεία του. Το μοντέλο αυτό μπορεί να μεταφερθεί κατά τον Lewin και στις σχέσεις- δυνάμεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών μιας μικρής ομάδας. Σύμφωνα με το μοντέλο, μέσα σε ένα ορισμένο περιβάλλον, μια συγκεκριμένη κατανομή των δυνάμεων καθορίζει τη συμπεριφορά ενός συγκεκριμένου αντικειμένου (ατόμου ή ομάδας) που έχει συγκεκριμένες ιδιότητες. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση μπορούμε να διακρίνουμε τα ψυχοκοινωνιολογικά φαινόμενα που παράγονται στις μικρές ομάδες και στους νόμους που τα διέπουν και τις μεθόδους παρέμβασης στις μικρές ομάδες που διευκολύνουν την ενέργεια και τη δράση τους και απελευθερώνουν τον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητά τους.

4.4. Τα ομαδικά παιχνίδια και η ψυχοπαιδαγωγική αξιοποίηση τους στην ένταξη παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ στην ομάδα.

Η λειτουργία ομάδας στη περίπτωση των αυτιστικών παιδιών αποτελεί ένα πολύ δύσκολο εγχείρημα, διότι τα αυτιστικά παιδιά συναντούν δυσκολίες όταν λαμβάνουν μέρος σε συμβολικά και κοινωνικά παιχνίδια. Παρά ταύτα, τα ομαδικά παιχνίδια μπορούν να αξιοποιηθούν ψυχοπαιδαγωγικά και ψυχοθεραπευτικά με την δραματοποίηση για την ένταξη παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ στην ομάδα. Οι ΔΑΔ-ΦΑ δύσκολα διαχωρίζονται στις κοινωνικές, γνωστικές και συναισθηματικές διαστάσεις

της διαταραχής (Kathleen Ann Quill, 1995). Τα κύρια χαρακτηριστικά του αυτισμού, οι ποιοτικές δυσλειτουργίες στην αμοιβαία αλληλεπίδραση και στη συμβολική δραστηριότητα, καθώς και ένα αξιοπρόσεκτα περιορισμένο ρεπερτόριο δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων, φανερώνουν τις δυσκολίες στις κοινωνικές και συμβολικές διαστάσεις του παιχνιδιού. Η έλλειψη κοινωνικής περιπλοκότητας και οι περιορισμοί στην κοινωνική κατανόηση δυσκολεύουν ιδιαίτερα τη συναναστροφή των αυτιστικών παιδιών με τους συνομηλίκους τους στα πλαίσια του παιχνιδιού και ως επακόλουθο αποτυγχάνουν να κατανοήσουν τις απρόοπτες ενέργειες και απόψεις των άλλων. Έτσι, κλειδώνονται σε ένα μοναχικό κόσμο κυριολεκτικών εννοιών (Frith, 1991). Οι εμπειρίες παιχνιδιών όμως με συνομηλίκους θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές για την απόκτηση κοινωνικής γνώσης (Chakrabarti, 2001, Faherty, 2003).

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με συνομηλίκους, όπως όλα τα παιδιά έτσι και αυτά με ΔΑΔ-ΦΑ αναπτύσσουν φιλίες. Η διατήρηση φιλικών σχέσεων τα οδηγεί σε διαπροσωπικό συντονισμό, σε από κοινού απολαυστικές δραστηριότητες παιχνιδιού (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2009, Δροσινού, Κατσουράκη, Λαζούρα, και Μπάτσου, 2005). Όταν κατορθώσουν να συμμετέχουν λοιπόν σε παιχνίδι, βελτιώνουν έναν αριθμό λεκτικών και μη λεκτικών κοινωνικών στρατηγικών (όπως στρατηγικές διαπραγμάτευσης και συμβιβασμού) και μαθαίνουν να ερμηνεύουν περίπλοκες κοινωνικές προτροπές. Το παιχνίδι ρόλων επίσης έχει ιδιαίτερη σημασία για την κοινωνική ανάπτυξη των αυτιστικών παιδιών, επειδή επιτρέπει την πιο αποτελεσματική κατανόηση των απόψεων των άλλων και την υιοθέτηση ικανοτήτων που θεωρούνται σημαντικές για την κοινωνικοποιημένη σκέψη (Rutter, Schopler, 1988, Attwood, 1998). Για να οδηγήσουμε τα αυτιστικά παιδιά στην εμπειρία του παιχνιδιού σε ομάδα είναι αναγκαίο να καθοδηγήσουμε το συμβολικό και το κοινωνικό παιχνίδι. Πολλές από τις στρατηγικές που υπάρχουν έχουν προκύψει από εργασία που σχετίζεται με το μοντέλο των ενσωματωμένων ομάδων παιχνιδιού (Schopler, 1997). Αυτά τα ομαδικά παιχνίδια και η ψυχοπαιδαγωγική αξιοποίηση τους στην ένταξη παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ στην ομάδα ξεκίνησαν σαν πιλοτικό πρόγραμμα σε ένα αστικό δημοτικό σχολείο και, με την πάροδο αρκετών χρόνων, το έργο αυτό εξελίχθηκε με την κοινή προσπάθεια πολλών επαγγελματιών, γονέων και παιδιών. Το πρότυπο ενσωματωμένων ομάδων παιχνιδιού στο οποίο στηρίχτηκε και η ομάδα παιχνιδιού των είκοσι αυτιστικών παιδιών που πήραν μέρος στην δραματοποίηση της ιστορίας του «Εγωιστή Γίγαντα» παρουσιάζεται στην εργασία

του Ρώσου ψυχολόγου Lev Vygotsky (1966), ο οποίος παραχώρησε στο παιχνίδι την κεντρική θέση στη γενική θεωρία του για την ανάπτυξη. Ο Vygotsky υποθέτει ότι το παιχνίδι είναι μια έμφυτη κοινωνική και συλλογική διαδικασία. Η έμφαση στην κοινωνική φύση του παιχνιδιού είναι σύμφωνη με την κύρια πρόταση συλλογισμού του Vygotsky, που θέλει τη μετάδοση κουλτούρας μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων να είναι καθοριστική για τη διαμόρφωση νόησης. Επίσης, θεωρεί και το μοναχικό παιχνίδι, κοινωνική δραστηριότητα, εφόσον τα θέματα, οι ρόλοι και τα κείμενα που εμπλέκονται στο παιχνίδι, αντιπροσωπεύουν την οικειοποίηση του παιδιού με τα κοινωνικά μορφωτικά υλικά της κοινωνίας. Η ψυχοπαιδαγωγική αξιοποίηση του ομαδικού παιχνιδιού στην ένταξη παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ στην ομάδα προσδιορίζεται από ένα πρότυπο ενσωματωμένων ομάδων παιχνιδιού με τα χαρακτηριστικά:

- Το ομαδικό παιχνίδι είναι η φυσική δραστηριότητα κατά την οποία τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ όλων των ηλικιών αντιλαμβάνονται τον κόσμο μέσω κοινών εμπειριών.
- Το ομαδικό παιχνίδι είναι καθοδηγητικό και παρέχει ένα σύστημα υποστήριξης για το παιχνίδι συνομηλίκων. Ο ενήλικας καθοδηγεί και διαμεσολαβεί.
- Τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ αναλαμβάνουν σαν εργασία μάθησης το πώς να παίζουν και αποκτούν εμπειρία και ικανότητα σε παιχνίδι ρόλων.
- Οι μαθητευόμενοι παίκτες με ΔΑΔ-ΦΑ αναλαμβάνουν οποιονδήποτε ρόλο μπορούν να παίξουν στον τομέα του παιχνιδιού και των κειμένων, όπως αυτά σχεδιάζονται από πιο έμπειρους παίκτες.
- Στα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ δίνονται πολλαπλές ευκαιρίες να μιμηθούν και να κάνουν πρακτική εξάσκηση σε συμπεριφορές παιχνιδιού στα πλαίσια της συλλογικής δραστηριότητας.

Το πρότυπο ενσωματωμένων ομάδων παιχνιδιού συνδυάζει τη θεωρία κοινωνικής δημιουργικότητας του Vygotsky με τη σύγχρονη γνώση για το παιχνίδι, τον αυτισμό και την κοινωνική ολοκλήρωση. Το παιχνίδι των παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ είναι ιδιαίτερα εντυπωσιακό όταν έρχεται σε αντίθεση με την πλούσια σε φαντασία και κοινωνικότητα φύση του παιχνιδιού σε φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Παρά τη σημαντική διαφορά στη μορφή και στο περιεχόμενο του παιχνιδιού, υπάρχουν μερικά ποιοτικά χαρακτηριστικά που φαίνεται να συμφωνούν με τον πληθυσμό των αυτιστικών. Όταν αφήνονται στους δικούς τους μηχανισμούς συνήθως επιβάλλουν αυστηρές και σταθερές δραστηριότητες-ρουτίνες παιχνιδιού (Frith, 1989).

Ορισμένα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ εμπλέκονται για μερικές ώρες σε μία και μόνο επαναλαμβανόμενη ακολουθία παιχνιδιού, η οποία επεκτείνεται σε μήνες ή ακόμη και χρόνια. Πολλά παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ αντιστέκονται σθεναρά σε δραστηριότητα παιχνιδιού που διακόπτεται. Επίσης, επιδεικνύουν πρότυπα παιχνιδιού που διαφέρουν από παιδί σε παιδί και αλλάζουν με τον καιρό. Η τάση να χειρίζονται αντικείμενα είναι ένα συνηθισμένο χαρακτηριστικό, ενώ εμπλέκονται με μεγαλύτερη συχνότητα σε χειροπιαστές μορφές παιχνιδιού και με μικρότερη συχνότητα σε συνδυαζόμενες ενέργειες παιχνιδιού που περικλείουν αντικείμενα.. Τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ ολοκληρώνουν το παιχνίδι τους σε λίγο χρόνο, με αποτέλεσμα το παιχνίδι να είναι συμβατικό. Επίσης, εμφανίζουν μικρή ποικιλία σε προχωρημένες επιδεξιότητες παιχνιδιού, σε λειτουργικές ακολουθίες παιχνιδιού και συμβολικές ενέργειες σχετιζόμενες με κούκλες και με άλλους ανθρώπους. Το συμβολικό τους παιχνίδι, είναι συχνά επαναλαμβανόμενο και κυριολεκτικό. Η γλώσσα, οι χειρονομίες και τα εφφέ ήχου που είναι ενδεικτικά ζωηρής φαντασίας, σπάνια ενσωματώνονται αυθόρμητα σε τέτοια είδη ακολουθιών παιχνιδιού. Μερικές ρουτίνες παιχνιδιού μοιάζουν με προχωρημένες μορφές προσποίησης. Τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ παρουσιάζουν σπάνια δείγματα ευέλικτης φαντασίας, συμπεριλαμβανομένης της απόδοσης νοητικών καταστάσεων. Για παράδειγμα, ενδέχεται κατ' επανάληψη να οικοδομούν και να ανοικοδομούν την ίδια πολύπλοκη διάταξη κτιρίων και δρόμων, αλλά ποτέ στην πραγματικότητα δεν ενσωματώνουν καινούρια στοιχεία στην οικοδομή. Ενδέχεται να ξαναδημιουργούν το ρόλο μιας κατά φαντασίαν προσωπικότητας, όπως ενός ηθοποιού της τηλεόρασης ή να αναπαριστούν ένα συγκεκριμένο θέμα ή γεγονός επαναλαμβανόμενα και με ελάχιστη ποικιλία. Επιλέγουν θέματα παιχνιδιού αποτελούμενα από περίεργες φαντασιώσεις ή έμμονες ιδέες σχετιζόμενες με γεγονότα που προκαλούν ιδιαίτερη ανησυχία, όπως οι φυσικές καταστροφές ή ο θάνατος, στερούνται έκφρασης και συναισθηματικότητας. Παράλληλα, τα παιδιά αυτά αποφεύγουν την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους και δεν ανταποκρίνονται σε κοινωνικές χειρονομίες. Οδηγούνται παθητικά στο παιχνίδι και σπάνια το ξεκινούν. Επίσης προσεγγίζουν ενεργητικά συνομηλίκους με σκοπό να παίξουν, το κάνουν όμως με έναν περίεργο και ιδιοσυγκρασιακό τρόπο (Dawson, Osterling, 1996, Attwood, 1998, Ozonoff, 1998).

Συχνά, τα φυσιολογικά παιδιά χαρακτηρίζουν τα αυτιστικά ιδιόρρυθμα και κοινωνικά αδέξια, με αποτέλεσμα τα τελευταία να γίνονται θύματα πειράγματος και

σκόπιμης απαγόρευσης δραστηριοτήτων παιχνιδιού συνομηλίκων (Frith, 1991). Όταν τα φυσιολογικά παιδιά αισθάνονται αληθινή συμπόνια για τα αυτιστικά, μπορεί να τους επιβάλλουν σχολαστικές υποδείξεις για να τα καλωσορίσουν στο παιχνίδι. Τα αυτιστικά παιδιά συνηθίζουν να βρίσκονται στο περιθώριο των διαφόρων ομάδων. Και όσο το διάστημα απομόνωσης στο περιθώριο των ομάδων μεγαλώνει, τόσο τα αυτιστικά παιδιά αποζητούν καταφύγιο σε τελετουργικές δραστηριότητες και αντιστέκονται όλο και περισσότερο στις αλλαγές. Η Donna Williams (1992), μια γυναίκα με αυτισμό, περιγράφει το σαρκασμό αυτής της κατάστασης, κατά την παιδική της ηλικία: «Μερικά παιδιά έπαιζαν σχολείο μαμάδες και μπαμπάδες, γιατρούς και νοσοκόμες. Άλλα πηδούσαν σχοινάκια και έπαιζαν με μπάλες ή αντάλλασσαν χαρτάκια. Είχα χαρτάκια για ανταλλαγή. Τα χάριζα για να κάνω φίλους, προτού μάθω ότι θα έπρεπε κανονικά να τα ανταλλάσσω αντί να τα χαρίζω. Η μητέρα μου, μου αγόρασε ένα καροτσάκι για κούκλα. Επιχείρησα να παίξω με αυτό στο δωμάτιό μου, σέρνοντάς το επανειλημμένως πάνω- κάτω στις σκάλες χωρίς να νοιάζομαι τόσο πολύ για το τι έκανα. Συμπεριφερόμουν φυσιολογικά έτσι δεν είναι;»

4.5. Το συμβολικό δραματοποιημένο παιχνίδι και η θεραπευτική σχέση.

Η φυσική ικανότητα του ανθρώπινου νου μετατρέπει τις αισθητηριακές εμπειρίες σε ιδέες, οι οποίες μπορεί να εκφράζονται με τη δημιουργία συμβόλων και με την ομιλία, οδηγώντας σε απεικονίσεις του εαυτού και των σχέσεων με τους άλλους. Μέσα από τη συμβολοποίηση μαθαίνουμε επίσης το πώς λειτουργεί η ανθρώπινος ψυχισμός. Οι θρησκείες ασχολούνται με την κάθαρση της ψυχής των ανθρώπων χρησιμοποιώντας σύμβολα. Η συμβολική γλώσσα, εκφράζεται πολλές φορές με εικόνες και τελετουργίες. Η χρήση των συμβόλων μπορεί να είναι συνειδητή, η δημιουργία τους όμως είναι συνήθως ασυνείδητη και αυθόρμητη. Τα σύμβολα που αναφέρονται στις εσωτερικές ψυχικές καταστάσεις συμβάλλουν στη κατανόηση βαθύτερων ψυχικών φαινομένων, τα οποία η κοινή λογική δεν μπορεί να συλλάβει. Επίσης, ο άνθρωπος για να κατανοήσει το περιβάλλον του χρησιμοποιεί κάθε είδους πληροφορία προερχόμενη από τους συμβολισμούς που υπάρχουν στη μυθολογία, στη μουσική, στο θέατρο, στα ήθη και στα έθιμα, στη λογοτεχνία, στην ιστορία. Το «είναι» και το «γίνεσθαι» του ανθρώπου αποτελούν ένα δέντρο που έχει κορμό την κοινωνική προϊστορία και κλαδιά τις ιστορίες των λαών σε οικουμενικό επίπεδο. Τα σύμβολα γίνονται η κοινή γλώσσα που πηγάζει από το τις ιστορίες των

λαών σε οικουμενικό επίπεδο και το συλλογικό ασυνείδητο (Jung 1951, Ευδοκίμου, 1999). Η συμβολική γλώσσα προϋπήρξε της ομιλίας, όμως αργότερα η ομιλία διεκδίκησε την ηγεμονία των συμβόλων. Η ουσία του συμβολισμού βρίσκεται στην κίνηση εκείνη με την οποία το «ομιλούν ον» είναι αυτό που καλεί τον Άλλο, και μέσω της αναπτυσσόμενης σχέσης με τον άλλο διαμορφώνει σταδιακά την δική του ταυτότητα. Αυτό το σημείο είναι που δια φωτίζει η ψυχανάλυση. Κατά το Λακάν, το παιδί επιβεβαιώνει την ταυτότητά του ως «ομιλούν πλάσμα» όταν συμβολίζει το Άλλο, διότι, μιλώντας για το Άλλο με υποκατάστατα, αποκτά πρόσβαση στην ομιλία, στην ουσία δηλαδή της ανθρωπότητας. Η σχέση μεταξύ Εγώ και Άλλου οδηγείται από τη συγχώνευση στην αντιγραφή μέσα από τη μίμηση της εικόνας του Άλλου, και στη συνέχεια, στο συμβολισμό. Η κατανόηση των συμβόλων αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για τη δραματοποίηση του «Εγωιστή Γίγαντα», προκειμένου τα αντικείμενα, οι συμμετέχοντες, και το κείμενο, αλλά και οι λέξεις να μην περιορίζονται στην κυριολεκτική τους σημασία, αλλά να επιτυγχάνονται νέες έννοιες και σχέσεις μέσα από αυτά, τις οποίες τα παιδιά με αυτισμό μπορεί να αρχίσουν να παρακολουθούν και να νιώθουν.

Επίσης, οι ρίζες της δημιουργικής τέχνης μπορούν να εντοπιστούν στην περίοδο ανάπτυξης του παιχνιδιού. Τα παιδιά, πριν ακόμη περπατήσουν, μπορούν να κινούνται ρυθμικά, να μιμούνται, να παράγουν ήχους και να ζωγραφίζουν απλά σχέδια. Ήδη από την παιδική ηλικία δημιουργούμε αυθόρμητα, χαριτωμένα, πρωτόλεια ζωγραφικά σχέδια και ανθρωπάκια από πηλό και πλαστελίνη, τα οποία μεταμορφώνονται σε φίλους ή εχθρούς. Με αυτό τον τρόπο χωρίς να το γνωρίζουμε καλλιεργούμε τη δημιουργική τέχνη που δρα θεραπευτικά. Το παιχνίδι και η τέχνη έχουν κοινές ιδιότητες: εκφράζουν βαθιά συναισθήματα με κάθε μέσο και τρόπο που η φαντασία μπορεί να επινοήσει. Από την παιδική ηλικία μαθαίνουμε τη ζωή, καθώς μιμούμαστε και παίζουμε ρόλους, ξεφεύγοντας από τις καταστάσεις που μας πιέζουν. Έτσι, οδηγούμαστε σε λύσεις και αλήθειες που οι λογικές συνειδητές διεργασίες δεν μας δίνουν. Το πρώτο βήμα για την καθοδήγηση εμπειριών των παιδιών σε παιχνίδι είναι η παρατήρηση των κοινωνικών και συμβολικών διαστάσεων του παιχνιδιού. Μια παρατήρηση βασισμένη όμως στην πεποίθηση ότι το παιχνίδι είναι μια μονοδιάστατη επεξεργασία, η οποία περιέχει τη συσσώρευση ξεχωριστών ικανοτήτων. Οι αξιολογήσεις παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ στον τομέα του παιχνιδιού πρέπει να είναι εξαιρετικά ευαίσθητες και να εστιάζουν σε λεπτομέρειες και όχι σε φανερά

ελλείμματα που ούτως ή άλλως υπάρχουν. Είναι βοηθητικό να παρατηρούμε το παιχνίδι τους σαν μια μετασχηματική επεξεργασία παρά σαν μια αλληλουχία επιτυχών σταδίων. Να προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε την όλη συμπεριφορά, ακόμη και τις αντισυμβατικές εκφράσεις στα παιχνίδια, σαν σκόπιμα προσαρμοσμένα και ουσιαστικές προσπάθειες για το ξεκίνημα του κοινωνικού παιχνιδιού.

Η μεθοδολογία της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αναφέρεται στην σημασία της συστηματικής εμπειρικής παρατήρησης και της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης (Δροσινού, 2009) στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Έτσι, η παρατήρηση έναρξης παιχνιδιού σε παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ, ακόμη και ασυνήθιστης μορφής, ενδέχεται να εξυπηρετεί, σαν ένδειξη παρόντων και επερχόμενων ικανοτήτων, το παιχνίδι. Με την παρατήρηση, την καταγραφή και την αξιολόγηση μπορούμε να καθοδηγήσουμε και να διαμεσολαβήσουμε στη διαδικασία «μαθαίνω πώς να μαθαίνω να παίζω». Η αναγνώριση των χαρακτηριστικών που σχετίζονται με τις συμβολικές και κοινωνικές διαστάσεις του παιχνιδιού θα μπορούσαν να εντοπιστούν με το «προφίλ χαρακτηριστικών ατομικού παιχνιδιού», που προτείνεται στο βιβλίο «Διδάσκοντας Αυτιστικά παιδιά» της Kathleen Ann Quill με την επιστημονική επιμέλεια των Μεσσήνη και Αντωνιάδη (2000), σύμφωνα με την μεθοδολογία της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Δροσινού, 2009). Αυτή υλοποιείται ως “Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση ατομικού παιχνιδιού”, (πίνακας (3) και αναφέρεται στα βιβλία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με τίτλο Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Αυτά έχουν συναχτεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και έχουν επικαιροποιηθεί από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που εργάζονται σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και οι οποίοι υποστηρίζουν παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2009).

Πίνακας (3) . Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση ατομικού παιχνιδιού

Ειδικός παιδαγωγός:	Ημερομηνία/(ες) παρατήρησης:	
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΕΣ	ΠΡΟΣΘΕΤΑ ΣΧΟΛΙΑ
ΣΥΜΒΟΛΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ Καμία αλληλεπίδραση Χειρισμός Λειτουργικότητα Συμβολική/ προσποίηση		
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ Απομόνωση		

Προσανατολισμός Παράλληλη/ προσέγγιση Κοινό επίκεντρο Κοινός σκοπός		
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ Λειτουργίες Μέσα		
ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ Υλικά (δραστηριότητες) Θέματα Συνομήλικοι		

Ακόμα ένα σημαντικό εργαλείο συστηματικής εμπειρικής παρατήρησης του παιχνιδιού ολόκληρης της ομάδας είναι το «τεστ προτίμησης παιχνιδιού». Η Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση των κριτηρίων (πίνακας (4)), καταγράφει τις προτιμήσεις του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ ως προς τα προτεινόμενα υλικά τις αλληλεπιδράσεις του με αντικείμενα και τα θέματα παιχνιδιών.

Πίνακας (4). Η Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση κριτηρίων προτίμησης παιχνιδιού.

Ειδικός παιδαγωγός: Ημ/νια(ες) παρατήρησης:	Καινούριος παίκτης 1	Πρόσθετες παρατηρήσεις
Υλικά παιχνιδιού Ποια παιχνίδια ή βοηθήματα χρησιμοποιεί ή προτιμά συνήθως το παιδί; Περιγράψτε κατάλληλα χαρακτηριστικά (π.χ. προτιμά στρογγυλά παιχνίδια που μπορούν να περιστρέφονται, παιχνίδια που κινούνται, ρεαλιστικά παιχνίδια)		
Αλληλεπιδράσεις με Υλικά παιχνιδιού Πώς το παιδί αλληλεπιδρά με τα παιχνίδια; (προτιμά να περιστρέφει παιχνίδια, να τα βάζει σε σειρά, να χρησιμοποιεί με συμβατικό τρόπο πραγματικά αντικείμενα)		
Δραστηριότητες Παιχνιδιού Ποιες δραστηριότητες παιχνιδιού προτιμά το παιδί; (θορυβώδες παίξιμο, ήσυχο παίξιμο, κρυφτό, δημιουργικό παιχνίδι)		
Θέματα για α παιχνίδι Ποια θέματα για παιχνίδι προτιμά το παιδί; (π.χ. οικείες δραστηριότητες ρουτίνας όπως παντοπωλείο ή δουλειές σπιτιού, επινοητικές αφηγήσεις, φανταστικό παιχνίδι)		
Παιχνίδι συνομηλίκων Με ποιον προτιμά να παίζει το παιδί;		

(Πιθανώς όχι με περισσότερα από ένα άτομο, και εξαρτάται από το είδος της δραστηριότητας)		
---	--	--

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για το σύστημα υποστήριξης είναι ο έλεγχος ενάρξεων παιχνιδιού, οι κλιμακωτές αλληλεπιδράσεις, η καθοδήγηση κοινωνικής επικοινωνίας και η καθοδήγηση παιχνιδιού. Ο έλεγχος έναρξης στο παιχνίδι συνιστά προσεκτικά ελεγχόμενα ξεκινήματα σε παιχνίδι μέσω συχνών παρατηρήσεων αντανακλούν την παροντική και τη μελλοντική επάρκεια στο παιχνίδι. Είναι δυνατόν να καθοριστεί κλίμακα της ατομικής ικανότητας του κάθε νέου παίκτη για σχεδιασμό διαμεσολάβησης σε ατομικές και συλλογικές δραστηριότητες παιχνιδιού. Επίσης, είναι δυνατόν να καθοριστεί ο συνδυασμός του μεγέθους και του είδους υποστήριξης με τη ζώνη της κεντρικής ανάπτυξης κάθε παιδιού. Σύμφωνα με τον Vygotsky η ζώνη κεντρικής ανάπτυξης αναφέρεται στην απόσταση μεταξύ του αναπτυξιακού επιπέδου του παιδιού (όπως παρουσιάζεται σε ανεξάρτητη δραστηριότητα) και του ενδεχόμενου αναπτυξιακού επιπέδου (όπως παρουσιάζεται υπό την καθοδήγηση ενηλίκων και σε συνεργασία με τους πιο επιδέξιους συνομηλίκους). Οι κλιμακωτές αλληλεπιδράσεις αναφέρονται στη διάταξη προσαρμοστικών και περιοδικών βοηθημάτων- δομών. Μέσω κλιμακωτών αλληλεπιδράσεων προσαρμόζεται το μέγεθος εξωτερικής υποστήριξης που παρέχεται σε σχέση με τις ανάγκες παιχνιδιού των παιδιών. Στις κλιμακωτές αλληλεπιδράσεις υπάρχουν τρία επίπεδα υποστήριξης. Κάποιες φορές ενδέχεται να χρειάζεται να παρέχουμε υποστήριξη σε ένα από τα τρία επίπεδα για μια ολόκληρη περίοδο. Άλλες φορές χρειάζεται να κινούμαστε μεταξύ τριών επιπέδων.

Το επίπεδο 1 είναι το «Πρότυπο και κατευθυνόμενο παιχνίδι» και έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Ο ρόλος του θεραπευτή είναι όμοιος με αυτόν του σκηνοθέτη ενός θεατρικού έργου. Ο θεραπευτής «σκηνοθέτης» είναι ενεργά στην περιοχή του παιχνιδιού, ερμηνεύει τα ξεκινήματα, τακτοποιεί τα υλικά, μοιράζει ρόλους και κατευθύνει τα παιδιά. Ο θεραπευτής ψάχνει συνεχώς για θέματα παιχνιδιού που θα επιτρέπουν σε κάθε παιδί και σε κάθε πεπειραμένο να αναλάβει έναν ικανοποιητικό ρόλο στην εμπειρία του παιχνιδιού. Ο θεραπευτής βρίσκει έμπειρους παίκτες για να κάνουν εκκίνηση στο παιχνίδι που θα αποτελέσουν πρότυπα ξεκινήματος.

Το επίπεδο 2 είναι η «προφορική καθοδήγηση»

- Ο θεραπευτής είναι στην περιφέρεια της περιοχής παιχνιδιού. Ο θεραπευτής καθοδηγεί προφορικά τα παιδιά να τοποθετήσουν τα

σκηνικά για την καθοδήγηση των δικών τους δραστηριοτήτων παιχνιδιού. Ο θεραπευτής θέτει ερωτήσεις, προσφέρει, κάνει υποδείξεις, καθοδηγεί λεκτικά τα παιδιά ώστε να συνεργάζονται σε επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες παιχνιδιού. Έτσι τα παιδιά αναγνωρίζουν τις ενάρξεις, επιλέγουν θέματα, οργανώνουν και τακτοποιούν τα υλικά τους, προσδιορίζουν ρόλους και συντρόφους. Ο θεραπευτής επαναδιατυπώνει τα γεγονότα του παιχνιδιού και κάνει ουσιώδεις υπενθυμίσεις ώστε τα παιδιά να μάθουν να ανακαλούν εμπειρίες και ενέργειες.

Το επίπεδο 3 είναι η «καμία υποστήριξη».

- Τα παιδιά κάνουν ανεξάρτητη έναρξη των δικών τους δραστηριοτήτων παιχνιδιού. Ο θεραπευτής εγκαταλείπει, παραμένοντας σιωπηλά στην περιφέρεια της ομάδας. Όταν όλα τα παιδιά είναι φανερά απορροφημένα στο παιχνίδι και αγνοούν την ύπαρξη του θεραπευτή, δεν απαιτείται καθοδήγηση

Η Κοινωνικο-Επικοινωνιακή καθοδήγηση είναι η τρίτη μέθοδος που χρησιμοποιείται για το σύστημα στήριξης παιχνιδιού και καθοδηγούμενης συμμετοχής σε ομάδα. Εστιάζει στην προώθηση της κοινωνικής διάστασης του παιχνιδιού και βοηθά τα παιδιά στην αμοιβαία επικέντρωσή τους στο παιχνίδι. Οι στρατηγικές της κοινωνικο-επικοινωνιακής καθοδήγησης είναι οι εξής:

- Ο θεραπευτής ξεκινάει με την κατάταξη ενός παιδιού συνομηλίκου στο παιχνίδι. Επιμένει στο ξεκίνημα ακόμη και όταν ο συνομήλικος είναι απρόθυμος να παίξει.
- Ο θεραπευτής απαντά σε προτροπές ή ξεκινήματα του συνομηλίκου.
- Ο θεραπευτής διατηρεί την αλληλεπίδραση με το συνομήλικο.
- Ο θεραπευτής παρουσιάζει στα παιδιά άλλες λογικές ακολουθίες οπτικές ή προφορικές, Για να καθοδηγηθούν τα παιδιά στις κοινωνικές αυτές ανταλλαγές,
- Ο θεραπευτής σχεδιάζει προτρεπτικές καρτέλες ώστε τα παιδιά με σύμβολα και εικόνες να βλέπουν τι να κάνουν και να διατηρούν την προσοχή τους.
- Ο θεραπευτής ενθαρρύνει το παιδί να πλησιάσει τον καινούριο παίκτη, να αγγίξει τον ώμο του, να πει το όνομά του και να τον ρωτήσει : «θέλεις να παίξουμε;» Έτσι, με αυτή την προτροπή γίνεται η αρχή της αλληλεπίδρασης.

Τα παιδιά με τις προτροπές καλύπτουν ατέλειες όταν αισθάνονται αβέβαια για το τι να πουν και το τι να κάνουν. Σκοπός επίσης είναι τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ να ενσωματώσουν αυτές τις στρατηγικές φυσιολογικά μέσα στο ρεπερτόριό τους και να μην επαναπαύονται πλέον στην καθοδήγηση ή στην παρουσία αφισών. Η

καθοδήγηση παιχνιδιού παρέχει μια ομάδα στρατηγικών για να επεκτείνεται το υπάρχον ρεπερτόριο κάθε παιδιού ενώ αυτό είναι πλήρως απορροφημένο στο παιχνίδι. Οι στρατηγικές αυτές οδηγούν στην ενθάρρυνση για αυξανόμενη συμμετοχή σε δραστηριότητες παιχνιδιού ενώ διευρύνουν και διαφοροποιούν τις υπάρχουσες ρουτίνες. Η πρώτη στρατηγική αναφέρεται στο προσανατολισμό. Τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ με δυσκολία δέχονται την προσέγγιση συνομηλίκων. Γι' αυτό είναι καλό σαν πρώτο βήμα να ενθαρρύνουμε το καινούριο αυτιστικό παιδί να παρατηρεί τα άλλα παιδιά στην ομάδα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και να διατηρεί απόσταση από αυτά. Επίσης ο θεραπευτής προτείνει στην ομάδα να παίζουν κάτι ιδιαίτερα ενδιαφέρον ώστε να προκαλέσει την προσοχή στο καινούριο αυτιστικό παιδί-παίκτη. Η δεύτερη στρατηγική αναφέρεται στις αντανakλαστικές ενέργειες, όταν θεραπευτές ή οι έμπειροι παίκτες κάνουν «κατοπτρικές ενέργειες» της συμπεριφοράς των αυτιστικών παιδιών, αυτά ανταποκρίνονται, προσελκύονται διασκεδαστικά και προκαλείται περιέργεια που οδηγεί τα παιδιά να αλλάξουν σκόπιμα τη ρουτίνα του παιχνιδιού. Το παράλληλο παιχνίδι αποτελεί μια ακόμη στρατηγική. Σε αυτή, ενώ μερικά παιδιά απολαμβάνουν να παρατηρούν και να προσεγγίζουν άλλα παιδιά, παρ' όλα αυτά ενδέχεται να αντιστέκονται στην άμεση επαφή. Το να ενθαρρύνουμε τα παιδιά να παίζουν ανεξάρτητα δίπλα σε άλλα παιδιά με παράλληλο τρόπο, είναι πιθανό να αποτελεί προσωρινή εναλλακτική λύση. Το παράλληλο παιχνίδι ενθαρρύνει την ενημέρωση των παιδιών για τη δραστηριότητα των άλλων, καθώς παίζουν με όμοια υλικά στον ίδιο χώρο του παιχνιδιού. Σε τέτοιες περιπτώσεις ο θεραπευτής μπορεί να σχολιάζει τις δραστηριότητες των παιδιών προτείνοντας να παρατηρούν το ένα το άλλο και να δείχνει τα υλικά του το ένα στο άλλο. Μια ακόμη στρατηγική είναι η από κοινού εστίαση, καθώς τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ ασχολούνται με διαφορετικές όψεις της ίδιας δραστηριότητας παιχνιδιού και υλικών, αναπτύσσουν μια κοινή εστίαση στο παιχνίδι. Όταν συμβεί κάτι τέτοιο ο θεραπευτής μπορεί να τα ενθαρρύνει να μοιράζονται ενεργά υλικά και να αναμένουν μη τυπικά τη σειρά τους στο παιχνίδι. Η συλλογική ενέργεια αναπτύσσεται ως στρατηγική όταν τα παιδιά καθιερώνουν μια κοινή εστίαση στην ίδια δραστηριότητα παιχνιδιού και αναζητούν τρόπους να συντονίζουν τις ενέργειές τους. Για την υιοθέτηση σχημάτων συλλογικής ενέργειας, ο θεραπευτής μπορεί να καθοδηγεί τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ να αναμένουν κανονικά τη σειρά τους, ενώ χειρίζονται τα ίδια αντικείμενα, ή να συμμετέχουν στο ίδιο παιχνίδι. Η θέσπιση ρόλου αναφέρεται στην απεικόνιση πραγματικών δραστηριοτήτων μέσω συμβατικών ενεργειών. Το σφυροκόπημα ενός πύργου από

κύβους, το τάισμα μιας κούκλας με το κουτάλι, το σπρώξιμο ενός καροτσιού με ψώνια, το ανακάτεμα μιας κατσαρόλας στην κουζίνα-παιχνίδι, είναι καθιερωμένοι ρόλοι στους οποίους μπορεί το παιδί να λάβει μέρος. Τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ που δε βρίσκονται ακόμη στο στάδιο προχωρημένης προσποίησης, μπορούν να ερμηνεύσουν ρόλους στο πλαίσιο θεμάτων παιχνιδιού, οργανωμένων από πιο έμπειρους παίκτες ή συνομηλίκους. Το παίξιμο ρόλου περιλαμβάνει προχωρημένες μορφές τυποποιημένου ρόλου που εκτείνεται πέρα από απλές υποκριτικές ενέργειες. Τα παιδιά αναλαμβάνουν υποκριτικούς ρόλους και χρησιμοποιούν αντικείμενα με φανταστικούς τρόπους, ενώ υποδύονται σύνθετα θέματα και σενάρια. Το παιδί με ΔΑΔ-ΦΑ, που υποκρίνεται ότι ταΐζει το μωράκι μπορεί να αναλάβει και το ρόλο της μητέρας και το ρόλο του μωρού. Ο θεραπευτής μπορεί να καθοδηγήσει το παιδί να μιλά στο μωρό όπως κάνει κάθε μητέρα και να απαντά όπως κάνουν τα μωρά με το κλάμα τους. Αυτός ο ρόλος μπορεί να ενσωματωθεί σε ένα μεγαλύτερο θέμα όπως το «παίζοντας με την οικογένεια».

Στα υποβοηθούμενα περιβάλλοντα παιχνιδιού είναι σημαντικά ορισμένα στοιχεία όπως η προσοχή στην οργάνωση περιβαλλόντων παιχνιδιού που να ενθαρρύνουν τόσο τις εμπειρίες του αλληλεπιδρόμενου όσο και τις εμπειρίες του επινοητικού παιχνιδιού. Εξίσου σημαντικό είναι και το φυσικό σκηνικό, που λειτουργεί ως ευνοϊκό περιβάλλον για το συναίσθημα του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ. Το ενσωματωμένο σκηνικό αναφέρεται στο κοινωνικό σκηνικό που χαρακτηρίζεται από παίκτες έμπειρους ή συνομηλίκους ικανούς, οι οποίοι είναι σε μεγαλύτερη αναλογία από τα παιδιά που χρειάζονται εντατική κοινωνική υποστήριξη. Οι ομάδες παιχνιδιού περιλαμβάνουν συνήθως τρία και ποτέ περισσότερα από πέντε άτομα. Τα μέλη του ομαδικού παιχνιδιού αποτελούνται από δύο παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ και άλλους παίκτες. Η συνέπεια και η προνοητικότητα αποτελούν ουσιώδη χαρακτηριστικά ενός περιβάλλοντος στήριξης και ενδυνάμωσης. Τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ που δεν τους αρέσουν οι αλλαγές και οι μεταβολές χρειάζεται να γνωρίζουν από πολύ πριν πότε πρόκειται οι ομάδες παιχνιδιού να γίνουν. Η καθιέρωση σταθερού προγράμματος βοηθά τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ να ασκούν ένα είδος ελέγχου στο περιβάλλον καθώς προβλέπουν μελλοντικά γεγονότα. Η έναρξη τελετουργιών και το κλείσιμό τους, όπως ένα απλό τραγούδι στην αρχή και το τέλος των συναντήσεων παιχνιδιού μπορούν να ενσωματωθούν εξίσου στη δραστηριότητα ρουτίνας. Οι χώροι του παιχνιδιού για παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ σχεδιάζονται λαμβάνοντας υπόψη την πυκνότητα

και το μέγεθος του χώρου, τη διαρρύθμιση του χώρου και την οργάνωση των υλικών. Οι χώροι του παιχνιδιού θα πρέπει να περιορίζονται σε μέγεθος ενώ μπορούν να στεγάζουν άνετα μικρές ομάδες 3-4 παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ. Είναι καλό να αποφεύγονται ανοιχτοί μεγάλοι χώροι επειδή τείνουν να εμποδίζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση καθώς επίσης και συνωστισμένοι χώροι που εντείνουν τις προσωπικές διαμάχες. Οι περιοχές παιχνιδιού θα πρέπει να καθορίζονται ξεκάθαρα από περιοριστικά όρια σε τρεις τουλάχιστον πλευρές. Μια γωνία είναι λογική τοποθεσία επειδή δυο τοίχοι μπορούν να εξυπηρετούν σαν περιοριστικά όρια. Τα ψηλά ράφια είναι πολύ πρακτικά εφόσον μπορούν να χρησιμοποιούνται για να αποθηκεύονται τα υλικά του παιχνιδιού. Η διαρρύθμιση του χώρου παιχνιδιού πρέπει να μελετάται ώστε να υπάρχει οπτική πρόσβαση στα υλικά. Η ποιότητα των υλικών του παιχνιδιού είναι πολύ σημαντική και είναι καλό να αποφεύγονται πολλά μικρά κομματάκια σε μια περιοχή ή σύνολα παιχνιδιών που σκορπίζονται παντού. Η τακτοποίηση, επίσης των υλικών του παιχνιδιού με οργανωτικό τρόπο είναι εξυπηρετική και βοηθάει στον καθαρισμό του χώρου μετά το παιχνίδι. Κάθε αντικείμενο πρέπει να τοποθετείται σε συγκεκριμένο μέρος. Τα κουτιά πρέπει να έχουν σύμβολα αναγνωρίσιμα από τα παιδιά. Ο λογικός συνδυασμός αντικειμένων ανάλογα με το θέμα του παιχνιδιού δημιουργούν δυναμική αλληλεπίδραση και βοηθάνε στην έναρξη ομαδικού παιχνιδιού. Ο συνδυασμός παιχνιδιού και ηλικίας που παρουσιάζουν ποικιλία όσον αφορά σε ρόλους φύλου, πολιτιστικές αξίες και ικανότητες είναι αναγκαία ενώ αποκλείονται παιχνίδια που είναι φανερά βίαια. Σε όλες τις στρατηγικές δίνεται έμφαση σε παιχνίδια που χρησιμοποιούνται με κοινωνικούς και με επινοητικούς τρόπους. Ενώ τα puzzle, τα επιτραπέζια παιχνίδια και τα παιχνίδια υπολογιστή ή βίντεο μπορούν να χρησιμεύουν σε άλλα περιβάλλοντα, δεν συνίστανται τόσο στις παραπάνω προστατευόμενες περιοχές παιχνιδιού που παρουσιάζονται. Τα περισσότερα υλικά παιχνιδιού να είναι απλά και λιτά και να είναι από απλό ζωγραφισμένο ξύλο ή ανθεκτικό πλαστικό.

Το παιχνίδι των φυσιολογικών παιδιών εμπεριέχει την σχέση με τον Άλλο αλλά και την ψυχοδυναμική θεώρηση της συγχώνευση με τον Άλλο. Η αντιγραφή μέσω της εικόνας και ο συμβολισμός, χαρακτηρίζουν τη λειτουργία των τριών ψυχικών πεδίων αναφοράς που όρισε ο Λακάν με την αναφορά α. στο πραγματικό, β. στο φαντασιακό, πεδίο της ψευδαίσθησης και της μίμησης και γ. στο συμβολικό, τομέας των σημαινόντων.

Το Εγώ και ο Άλλος βρίσκονται σε μια αλληλεπίδραση που εκφράζεται μέσα από τα συμβολικά υποκατάστατα που οι γλωσσολόγοι ονομάζουν σημαίνοντα. Τα σημαίνοντα συμβολίζονται αλληλοκαλυπτόμενα, μεταμφιέζοντας τα μεν τα δε, όπως στις βραχογραφίες του Λασκώ που εικονίζονται διάφορα ζώα το ένα πάνω στο άλλο, με το καθένα να κρύβει/ αποκαλύπτει, αυτό πάνω στο οποίο έχει επιζωγραφιστεί και το οποίο κατά συνέπεια βρίσκεται πίσω του. Η «γλώσσα» αποτελεί τον «θησαυρό» των σημαίνοντων που παράγει ο άνθρωπος με αφετηρία ότι τον περιβάλλει, προκειμένου να προσδιορίσει τον εαυτό του. Τα σημαίνοντα οδηγούν στο ίδιο το άτομο, που προσπαθεί να αυτοπροσδιοριστεί έμμεσα, μέσω όλων των υποκατάστατων με τα οποία ονομάζει τον Άλλο. Λόγω της αντιστρέψιμης διαλεκτικότητας τυ μηχανισμού κάλεσμα-Απόκριση, το «Άλλο», που καλείται από τον άνθρωπο για να τον σημάνει, αντιπροσωπεύει το άτομο και «αποκρίνεται» σημαίνοντάς το. Σύμφωνα με τον Λακάν: «ένα σημαίνον αντιπροσωπεύει ένα άτομο μέσω ενός άλλου σημαίνοντος». Ο συμβολισμός μας επιτρέπει να συνδέσουμε αυτό που λείπει ‘το απόν αντικείμενο’ με μια απεικόνιση. Εφαρμόζεται κατεξοχήν στις παρορμήσεις, σκοπός των οποίων είναι η στήριξη σε ένα αντικείμενο που μειώνει την έντασή τους. Στην αρχή, το παιδί δημιουργεί με τη φαντασία του το αντικείμενο που του λείπει. Αργότερα, το αναπαριστά πρώτα με την εικόνα του καθεαυτή, ενώ στη συνέχεια με υποκατάστατα. Από τα άπειρα πιθανά σημαίνοντα που προσφέρει το περιβάλλον, το παιδί θα «επιλέξει» εκείνα που σχετίζονται με το βίωμά του. Κάθε άνθρωπος μεταφέρει τις προσωπικές του αναπαραστάσεις, έτσι ώστε να μην υπάρχουν ούτε δύο άτομα με τις ίδιες απεικονίσεις. Ο συμβολισμός των παρορμήσεων αντιστοιχεί στην κατασκευή προσωπικών αναπαραστάσεων, αντιστοιχεί δηλαδή στη συγκρότηση της μοναδικής και ιδιαίτερης ταυτότητας του καθενός. Όταν συμβολίζουμε το αντικείμενο που λείπει καταλήγουμε να συμβολίζουμε τον ίδιο μας τον εαυτό.

Ο μηχανισμός που επιτρέπει τη διαδικασία, μέσω της οποίας ο άνθρωπος αποκτά την ικανότητα να μην παγιδεύεται από τα φαινόμενα και να έχει πρόσβαση στη δυνητική πραγματικότητα φαίνεται να είναι τα σύμβολα. Τα σύμβολα όσο κι αν φαίνονται αυθαίρετα, μπορεί να θεωρηθούν ως πιο «αληθινά» από τα πράγματα, επειδή διατηρούν την απόσταση από την εξωτερική πραγματικότητα. Το μικρό παιδί αναγνωρίζει ένα ανθρώπινο πρόσωπο στην εικόνα του κύκλου, κι έτσι ανακαλύπτει το δικό του πρόσωπο. Η ανακάλυψη του συμβόλου συμβαδίζει με την πρόσβασή του

στην ατομικότητα και στο στάδιο του καθρέφτη. Στον καθρέφτη, μέσα από το σχήμα του, ο άνθρωπος αρχίζει να αποκρυπτογραφείται, κι εδώ βρίσκεται η χαρά του συμβολισμού. Η ιδιαιτερότητα του ανθρώπινου ψυχισμού έγκειται στην ανάδυση του συμβόλου, το οποίο έρχεται απ' έξω, ως κάλεσμα για τη σύλληψη της ουσίας του πράγματος. Έτσι, η ουσία γίνεται διαφορετική από τη φαινομενική όψη της. Το σύμβολο αποκαλύπτει, ως φώτιση, ότι τα πράγματα ζουν και πέρα από το απτό και πραγματικό επίπεδο, σαν να «έχουν ψυχή». Γι' αυτό το λόγο, ίσως, το παιδί εμπλέκεται σε έναν τόσο έντονο διάλογο με τα αντικείμενα του κόσμου. Τα πάντα του μιλούν, τα πάντα γίνονται σύμβολα, καθετί απεικονίζει κάτι άλλο και εν κατακλείδι τον εαυτό του, σε ένα αέναο παιχνίδι αντικαταθρεφτισμού. Η έννοια βρίσκεται πια παντού και το διαπερνά, με μια κεντρομόλο δυναμική, μιλώντας «σ' αυτόν» και με μια άλλη, φυγόκεντρο, μιλώντας «γι' αυτόν».

Άλλωστε, αυτό που προσδίδει τη χάρη και τη δύναμη της μαγείας στα παιδικά σχέδια είναι η ενσωμάτωση της αποστασιοποιημένης αναπαράστασης του σημείου-εικόνας από το παιδί, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία καλλιτεχνικών σχημάτων και την τελειοποίηση των σχεδίων του. Η σύνδεση σημείου και εικόνας, η υπέροχη ισορροπία μεταξύ δομής και μορφής, μεταξύ ουσίας και όψης, δημιουργεί τη «χάρη» στο παιδικό σχέδιο. Και όπως οι λέξεις «αναζητούν» πράγματα για να τα ονομάσουν, έτσι και τα πράγματα «ψάχνουν» λέξεις για να δηλωθούν. Από τη μία μεριά τα σχήματα, αφηρημένα ή μιμητικά, «αναζητούν» να αντιπροσωπεύσουν πράγματα. Από την άλλη πλευρά τα πράγματα «καλούν» τον άνθρωπο να τα θέσει σε λειτουργία. Τα σχήματα και τα πράγματα είναι κλεισμένα μέσα σε έναν δικό τους στο εικονικό χώρο και δεν δύνανται να συναντηθούν μεταξύ τους. Ο άνθρωπος με τη δημιουργία ενός σημείου σύνδεσης μπορεί να αποκριθεί στο κάλεσμα μιας εικονιστικής ή συμβολικής αναπαράστασής τους.

Αναφορικά με το παιδί με ΔΑΔ-ΦΑ, ο συμβολισμός ως ψυχική λειτουργία δεν έχει αναπτυχθεί. Το παιδί με ΔΑΔ-ΦΑ δεν επιβεβαιώνει την ταυτότητά του «ως ομιλούν πλάσμα» και δεν συμβολίζει τον Άλλο, δεν μιλάει για τον Άλλο με υποκατάστατα, δεν αποκτά πρόσβαση στην ομιλία. Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ Εγώ και Άλλου, ώστε να αναπτύσσεται πέρα από τη συγχώνευση και να προσεγγίζει σταδιακά την συμβολοποιητική λειτουργία. Το Εγώ και ο Άλλος δεν μπορούν να υπάρξουν σε έναν αμοιβαίο συμβολισμό. Στο παιδί με ΔΑΔ-ΦΑ το Εγώ είναι «εγώ ο

ίδιος» και είναι ερμητικά κλειστό στην πραγματικότητα με στατική ή απόλυτη υπεροχή της εσωτερικής αυτιστικής ζωής. Παρατηρείται ένας αποκλεισμός, μια αναδίπλωση δυναμική και αντιδραστική με δικούς της νόμους. Ο Lacan ορίζει τον αποκλεισμό ως μια έλλειψη, μια τρύπα στο συμβολικό υφάδι, έλλειψη κάποιου πρωταρχικού σημαινόμενου, αυτού που χάθηκε στις πρώτες στιγμές ύπαρξης του παιδιού και δεν μπορεί να επανέλθει πια. Ο συμβολισμός περιέχει αντίθετα σχήματα που είναι θετικό να συγκλίνουν, όπως είναι η απουσία και η παρουσία. Ο αυτισμός μοιάζει να διαθέτει ένα σχήμα απουσίας και παρουσίας, χωρίς όμως ουδεμία σύγκλιση.

Όταν η θεραπευτική σχέση με το παιδί με ΔΑΔ-ΦΑ αρχίζει να εξελίσσεται, η μεταβίβαση και το παιχνίδι της επικοινωνίας αναπτύσσονται παράλληλα. Κατά τη διάρκεια της θεραπείας, το παιδί με τη δημιουργία των συνδέσεων, των «ενδιάμεσων χώρων», που προστατεύουν τα ευάλωτα σημεία του ίδιου και του θεραπευτή του, αρχίζει να κατανοεί τα όρια του σώματός του και να προχωρά στην επικοινωνία και στα δημιουργικά μικρά ταξίδια με τον θεραπευτή. Αναπτύσσονται σταδιακά τα συμβολικά παιχνίδια, τα οποία μπορούν «να επιτρέψουν την πρόσβαση στο σώμα του άλλου». (Συνοδινού, 1994). Καθώς η μεταβίβαση γίνεται όλο και πιο φανερή και το «κένυφός του» αναποδογυρίζει για να τυλίξει έναν άλλον, το παιδί με ΔΑΔ-ΦΑ μπορεί να συμβολίσει μια πράξη μέσα από διάφορα υλικά και σταματάει να είναι δέσμιο μιας πραγματικής σκηνής. Καθώς το «κένυφος», σαν όριο του αυτισμού, θα γίνεται πιο διαπερατό στην επικοινωνία, το παιδί θα περνάει από το αισθητικό σώμα στο συμβολικό σώμα. Μέσα από τη συνεχή ανταλλαγή μηνύματος ανάμεσα στο παιδί και στους άλλους αποκαθίσταται η επικοινωνία. Η επιστροφή του μηνύματος δίνει την εντύπωση του καθρέφτη, όπου το παιδί ξαναβρίσκει τα ίχνη της παρουσίας του. Τα ίχνη στη συνέχεια θα καταστούν σημαίνοντα και θα δώσουν πρόσβαση στο συμβολικό. Αυτή η αλληλεπίδραση εμπεριέχει μια δυνατότητα ταύτισης. Παράλληλα, μέσω της κινητικής δραστηριότητας των αυτιστικών παιδιών, η αναπαράσταση των πραγμάτων μετατρέπεται σε αναπαράσταση λέξεων. Τέτοιου είδους κινητικές εκκενώσεις δημιουργούνται στον αυτισμό με τις κρίσεις διέγερσης, όπου υπάρχει εκκένωση ενέργειας, η οποία μπορεί να ερμηνευτεί ως αναγνώριση του άλλου, να αποκτήσει δηλαδή πρόσβαση στο συμβολισμό.

Παράλληλα, μέσω της κινητικής δραστηριότητας των αυτιστικών παιδιών, η αναπαράσταση των πραγμάτων μετατρέπεται σε αναπαράσταση λέξεων. Τέτοιου

είδους κινητικές εκκενώσεις δημιουργούνται στον αυτισμό με τις κρίσεις διέγερσης, όπου υπάρχει εκκένωση ενέργειας, η οποία μπορεί να ερμηνευτεί ως αναγνώριση του άλλου, να αποκτήσει δηλαδή πρόσβαση στο συμβολισμό. Επακόλουθο της παραπάνω συλλογιστικής, αποτελεί η χρήση συμβόλων στην δραματοποίηση της ιστορίας του Εγωιστή Γίγαντα, που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της θεραπείας των είκοσι αυτιστικών παιδιών που πήραν μέρος στη παρούσα έρευνα. Σημαντικό ρόλο έπαιξε στην έρευνα η άποψη ότι η συμβολική εκδήλωση του Εαυτού, ακόμη κι αν δεν μπόρεσε να πραγματοποιηθεί λόγω του αδύναμου Εγώ στην ηλικία των δύο και τριών ετών, έχει περιθώρια, ως ένα σημείο, για μια επανόρθωση μέσω της θεραπείας. Η επανόρθωση μπορεί να συμβεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής. Το σύμβολο μπορεί να και αγγίζει το βαθύτερο ασυνείδητο του ατόμου. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι μπορεί να αγγίξει τα «αιώνια θεμέλια της φύσης μας, το μεγαλείο της ανθρώπινης υπόστασής μας».

Κεφάλαιο 5: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ - Το Ερευνητικό Σχέδιο

Μέχρι πρόσφατα η έρευνα στην ειδική αγωγή βασιζόταν σε προσεγγίσεις που εστιάζουν στην ποσοτική ανάλυση δεδομένων. Η εφαρμογή αυτής της προσέγγισης όμως δημιούργησε ερωτηματικά ως προς την καταλληλότητά της στη διερεύνηση πολύπλοκων διαπροσωπικών καταστάσεων και ποιοτικών δεδομένων, τα οποία συνήθως αποτελούν αντικείμενο της μελέτης ομάδων της ειδικής αγωγής. Οι περιορισμοί του θετικιστικού μοντέλου έρευνας εμφανίζονται σε διάφορα επίπεδα της έρευνας. Κατ'αρχήν, η ανάλυση δεδομένων σε ένα σύνολο παιδιών στην ειδική αγωγή μπορεί να παραβλέπει τη σημασία της ατομικής μελέτης και κατ'επέκταση της αντιμετώπισης του κάθε παιδιού χωριστά. Επίσης, η τάση που παρατηρείται σχετικά με τη γενίκευση μιας επιτυχούς θεραπευτικής προσέγγισης, η οποία έχει προέλθει από μια συγκεκριμένη ομάδα παιδιών, μπορεί να εμποδίζει τη μελέτη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και αναγκών μιας άλλης ομάδας παιδιών. Η αποκλειστική εφαρμογή του ποσοτικού μοντέλου στην έρευνα της ειδικής αγωγής σχετίζεται με το ονομαζόμενο ψυχο-ιατρικό παράδειγμα έρευνας στο πλαίσιο του οποίου μπορεί να προκύψουν απλοποιημένες ερμηνείες των σχέσεων αιτίας-αποτελέσματος. Η ανάδειξη του ερευνητικού πλουραλισμού μπορεί να υποστηρίξει την ερευνητική πρόοδο στο πεδίο της ειδικής αγωγής.

Η προσέγγιση της παρούσας μελέτης μπορεί να θεωρηθεί ως συνδυασμό ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης. Όσον αφορά στην *ποιοτική*, αυτή βασίζεται σε παρατηρήσεις και περιγραφές των αντιδράσεων και συμπεριφορών των αυτιστικών παιδιών που συμμετείχαν στη εκπαιδευτική-θεραπευτική παρέμβαση στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής. Η ποιοτική καταγραφή των δεδομένων διεξήχθη κατά τη διάρκεια της μελέτης από την παιδαγωγό-ερευνήτρια. Επίσης, ως προς την *ποσοτική* προσέγγιση οι συμπεριφορές και επιδόσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής-θεραπευτικής παρέμβασης (T0 και T1) καταγράφηκαν με ειδικά εργαλεία ποσοτικής εκτίμησης της *εξωλεκτικής επικοινωνίας και απαντητικότητας* των παιδιών στην παρέμβαση.

Η παρατήρηση από την πλευρά της ερευνήτριας και των συνεργατών της ήταν συμμετοχική. Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, η παρατήρηση αυτού του τύπου έχει καθοριστικό ρόλο στη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων (Δροσινού, 2003 α,

β). Στη συμμετοχική παρατήρηση ο ερευνητής εντάσσεται στην κοινωνική ομάδα την οποία μελετά και συμμετέχει στις δραστηριότητές της. Η συναισθηματική συμμετοχή του ερευνητή είναι εξίσου σημαντική, καθώς διαδραματίζει ενεργό και σημαντικό ρόλο στην κατάσταση-πλαίσιο όπου καταγράφεται η συμπεριφορά. Με τον τρόπο αυτό παρέχεται η δυνατότητα στον ερευνητή να βιώνει τις ίδιες εμπειρίες με τα παιδιά της μελέτης, να έχει πρόσβαση σε συμπεριφορές που δεν εκδηλώνονται συνήθως ανοιχτά και να κατανοεί τους κώδικες επικοινωνίας που αναπτύσσονται ανάμεσα στο μέλη της ομάδας. Στη παρούσα μελέτη, υπήρξε συμμετοχική παρατήρηση, κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά γνώριζαν ότι η ερευνήτρια καταγράφει τις αντιδράσεις τους.

Πίνακας. 5: Σχέδιο μελέτης

ΣΤΑΔΙΟ ΜΕΛΕΤΗΣ	ΦΑΣΕΙΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ (ΜΗΝΕΣ)
ΣΤΑΔΙΟ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ	1^η Οργάνωση του δείγματος σε μικρές ομάδες	-	4
	2^η Οργάνωση χώρου και προεκπαίδευση - Χρήση εργαλείων ειδικής αγωγής	Συλλογή και καταγραφή ποιοτικών δεδομένων σε κάθε ομάδα	5
	3^η Ειδικές ασκήσεις: Αισθητηριακές ασκήσεις - μουσική χαλάρωση	Συλλογή και καταγραφή ποιοτικών δεδομένων σε κάθε ομάδα	4
	4^η Προεκπαίδευση στη δραματοποίηση: Χρήση οδηγιών 1 ^{ης} θεματικής ενότητας (Τ0)	Συλλογή και καταγραφή ποσοτικών μετρήσεων για κάθε παιδί (Τ0)	6
	5^η Εισαγωγή σκηνικών αντικειμένων και αφήγηση παραμυθιού	Συλλογή και καταγραφή ποιοτικών δεδομένων σε κάθε ομάδα	2

ΣΤΑΔΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	Στάδιο εφαρμογής της παρέμβασης: Χρήση οδηγιών 18 θεματικών ενοτήτων(T1)	Συλλογή και καταγραφή μετρήσεων για κάθε παιδί (T1) και Συλλογή και καταγραφή ποιοτικών δεδομένων σε κάθε ομάδα	9
			ΣΥΝΟΛΟ 30

Πίνακας. 6: Χρονοδιάγραμμα μελέτης

1 ^ο έτος												2 ^ο έτος												3 ^ο έτος								
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6			
Φ1				Φ2				Φ3				Φ4				Φ5		Φάση Δραματοποίησης														
ΣΤΑΔΙΟ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ																					ΣΤΑΔΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ											

1-12=μήνες Ιαν-Δεκ

Κεφάλαιο 6: ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ήταν παιδιά με αυτισμό. Από τα 40 παιδιά που αξιολογήθηκαν αρχικά για τη συμμετοχή τους στη εκπαιδευτική-θεραπευτική παρέμβαση επιλέχθηκαν 20. Τα κριτήρια επιλογής ήταν:

- α. Διάγνωση αυτισμού
- β. Ηλικία (μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης)
- γ. Εμφάνιση-συμπεριφορά (σχετικά λειτουργική)
- δ. Απόσταση από τον τόπο διαμονής του παιδιού.

Ο τελευταίος παράγων αυτός ήταν σημαντικός στην απόφαση των γονιών να δεχτούν τη συμμετοχή τους στη μελέτη. Λόγοι άρνησης των γονιών ως προς τη συμμετοχή στη μελέτη ήταν:

1. Η μη κατανόηση ότι η προτεινόμενη παρέμβαση με τη συμμετοχή του παιδιού στην εκπαιδευτική-θεραπευτική παρέμβαση μπορεί να αποβεί βοηθητική, σχετικά με την ενίσχυση της ικανότητας έκφρασης των συναισθημάτων, τη νευρομυϊκή χαλάρωση του σώματος, τη μείωση του άγχους, των καταναγκαστικών και στερεοτυπικών συμπεριφορών.
2. Η απουσία του παιδιού από το σχολικό πρόγραμμα το οποίο παρακολουθούσε, έτσι ώστε να μπορεί να συμμετάσχει στη μελέτη αυτή.

6.1 Περιγραφική αναφορά των 20 επιλεγμένων παιδιών

Η σύντομη περιγραφική αναφορά για κάθε ένα από τα 20 επιλεγμένα παιδιά της μελέτης παρατίθενται μαζί με την βαθμολογία από την αξιολόγηση των ΔΑΔ-ΦΑ σύμφωνα με την κλίμακα CARS .

1. Επαμεινώνδας (ημ. γεν. 1997- 8 ετών)

Η μητέρα του κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης παρουσίασε ψυχωσικά επεισόδια, ενώ γέννησε με φυσιολογικό τοκετό. Το αγόρι διαγνώστηκε σε ηλικία 3 ετών ότι έχει αυτιστική διαταραχή με χαρακτηριστικά «αδιάφορου» στην κοινωνική αλληλεπίδραση, σοβαρή καθυστέρηση στην ανάπτυξη λόγου και επαναληπτική ενασχόληση με περιορισμένα αντικείμενα. Το αγόρι από τη στιγμή της πρώτης διάγνωσης μέχρι τη χρονική στιγμή της έρευνας είχε παρακολουθήσει συνεδρίες λογοθεραπείας, εργοθεραπείας και τελευταία μόνο ειδικής αγωγής.

(CARS βαθμολογία: 56, σοβαρός αυτισμός)

2. Ελπίδα (ημ.γεν. 1996-9 ετών)

Η μητέρα δεν παρουσίασε κανένα πρόβλημα στη διάρκεια του τοκετού και της εγκυμοσύνης. Το κορίτσι διαγνώστηκε σε ηλικία 4 ετών ότι έχει αυτιστική διαταραχή. Από τότε παρακολουθούσε προγράμματα εργοθεραπείας και λογοθεραπείας. Το κορίτσι χαρακτηρίζεται από υπερκινητικότητα και «παράξενες» κινήσεις των χεριών, των δακτύλων και ολόκληρου του σώματός του. Παρουσίαζε επίσης, σοβαρή καθυστέρηση στην ανάπτυξη λόγου και ιδιαίτερο τόνο φωνής.

(CARS βαθμολογία: 54, σοβαρός αυτισμός)

3. Γιάννης Γ. (ημ. γεν. 1996-9 ετών)

Η μητέρα του είχε φυσιολογικό τοκετό. Σε ηλικία 4,5 ετών το αγόρι διαγνώστηκε ότι έχει αυτιστική διαταραχή με τα ακόλουθα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά: ποιοτική έκπτωση στις κοινωνικές του συναλλαγές, καθυστέρηση της ανάπτυξης της ομιλούμενης γλώσσας, άκαμπτη εμμονή σε συγκεκριμένες τελετουργίες και στερεότυπους κινητικούς μανιερισμούς. Το αγόρι από την πρώτη διάγνωση μέχρι τη συμμετοχή του στην έρευνα παρακολουθούσε συνεδρίες λογοθεραπείας, εργοθεραπείας, συνεδρίες ειδικής αγωγής, καθώς και αθλητικά προγράμματα κολύμβησης και ενόργανης γυμναστικής.

(CARS βαθμολογία: 53, σοβαρός αυτισμός)

4. Χρήστος Α. (ημ.γεν. 1995-10 ετών)

Η διάρκεια της εγκυμοσύνης και η διαδικασία του τοκετού ήταν φυσιολογική. Το αγόρι σε ηλικία 3 ετών διαγνώστηκε ότι έχει αυτιστική διαταραχή με αδυναμία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, σοβαρή καθυστέρηση στην ανάπτυξη λόγου και στερεοτυπικές συμπεριφορές. Παρακολουθούσε συνεδρίες λογοθεραπείας, εργοθεραπείας και ειδικής αγωγής, καθώς και αθλητικά προγράμματα.

(CARS βαθμολογία: 54, σοβαρός αυτισμός)

5. Αναστάσης (ημ.γεν. 2000-5 ετών)

Η μητέρα παρουσιάζει κινητικό πρόβλημα στο ένα κάτω άκρο της. Η εγκυμοσύνη και ο τοκετός της μητέρας ήταν φυσιολογικός. Το αγόρι

διαγνώστηκε σε ηλικία 3,5 ετών ότι έχει αυτιστική διαταραχή με ποιοτική έκπτωση στην επικοινωνία, καθυστέρηση στην ανάπτυξη της ομιλούμενης γλώσσας και άκαμπτη εμμονή σε ειδικές μη λειτουργικές συνήθειες. Το αγόρι από τη στιγμή της διάγνωσής του μέχρι και τη συμμετοχή του στην έρευνα, παρακολουθούσε συνεδρίες εργοθεραπείας, ειδικής αγωγής, λογοθεραπείας και αθλητικά προγράμματα.

(CARS βαθμολογία: 40, μέτριος αυτισμός)

6. Νίκη (ημ.γεν. 1998-6 ετών)

Η μητέρα παρουσίασε προβλήματα κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης και του τοκετού. Το κορίτσι γεννήθηκε ελλειποβαρές και κρατήθηκε σε θερμοκοιτίδα για δυο μήνες. Σε ηλικία 2 ετών παρουσίασε επιληπτικές κρίσεις, οι οποίες συνεχίζονταν μέχρι και τη στιγμή που συμμετείχε στην έρευνα. Διαγνώστηκε σε ηλικία 3,5 ετών ότι έχει αυτιστική διαταραχή με καθυστέρηση στην ανάπτυξη λόγου με επαναληπτικούς ακατάλληλους τρόπους για αναζήτηση προσοχής, καταναγκασμούς και ιεροτελεστίες. Το κορίτσι από τη στιγμή της διάγνωσής του ως τη στιγμή της συμμετοχής του στην έρευνα, συνέχιζε να παρακολουθεί συνεδρίες λογοθεραπείας, εργοθεραπείας και ειδικής αγωγής.

(CARS βαθμολογία: 48, μέτριος αυτισμός)

7. Ελένη (ημ. γεν. 2000-5 ετών)

Δεν παρουσιάστηκαν επιπλοκές κατά την κύηση. Διαγνώστηκε σε ηλικία 3 ετών ότι έχει αυτιστική διαταραχή με αδυναμία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ηχολαλία κι επαναληπτική χρήση αντικειμένων. Το κορίτσι από τη χρονική στιγμή της διάγνωσής του μέχρι τη στιγμή της συμμετοχής του στην έρευνα, παρακολουθούσε συνεδρίες λογοθεραπείας, εργοθεραπείας και ειδικής αγωγής.

(CARS βαθμολογία: 45, μέτριος αυτισμός)

8. Αντρέας (ημ. γεν. 1998-7 ετών)

Δεν παρουσιάστηκαν προβλήματα στη διάρκεια της εγκυμοσύνης και του τοκετού. Το αγόρι διαγνώστηκε σε ηλικία 4,5 ότι έχει αυτιστική διαταραχή με ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική συναλλαγή, στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς και περιορισμένο λόγο με συχνή ηχολαλία. Έκτοτε, το αγόρι

από δεν παρακολούθησε ειδικές θεραπείες όπως λογοθεραπεία, ή εργοθεραπεία, παρά μόνο ιδιαίτερα μαθήματα από δασκάλα στο σπίτι. Λίγο καιρό πριν την έναρξη της έρευνας ξεκίνησε μαθήματα ειδικής αγωγής. (CARS βαθμολογία: 41, μέτριος αυτισμός)

9. Χρήστος Κ. (ημ. γεν. 1998-7 ετών)

Δεν υπήρξαν προβλήματα ή επιπλοκές κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης και του τοκετού. Το αγόρι διαγνώστηκε σε ηλικία 4 ετών ότι έχει αυτιστική διαταραχή με καθυστέρηση της ανάπτυξης της ομιλούμενης γλώσσας, με στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς και ποιοτική έκπτωση στις κοινωνικές συναλλαγές του. Μετά τη διάγνωσή του, το αγόρι παρακολουθούσε συνεδρίες ειδικής αγωγής από τη χρονική στιγμή της διάγνωσής του μέχρι τη στιγμή που συμμετείχε στην έρευνα.

(CARS βαθμολογία: 42, μέτριος αυτισμός)

10. Δημήτρης (ημ. γεν. 1999-6 ετών)

Η μητέρα δεν παρουσίασε προβλήματα κατά τη διάρκεια της κύησης. Το αγόρι διαγνώστηκε σε ηλικία 3 ετών ότι έχει αυτιστική διαταραχή με επαναληπτικούς ακατάλληλους τρόπους για αναζήτηση προσοχής, υπερκινητικότητα, σοβαρή καθυστέρηση του λόγου, εμφάνιση καταναγκασμών και ιεροτελεστιών. Το παιδί παρακολουθούσε πρόγραμμα ειδικής αγωγής και λογοθεραπεία.

(CARS βαθμολογία: 39, μέτριος αυτισμός)

11. Γιώργος (ημ. γεν. 2000-5 ετών)

Η κύηση ήταν φυσιολογική και ο τοκετός δεν παρουσίασε επιπλοκές. Διαγνώστηκε σε ηλικία 4 ετών ότι έχει αυτιστική διαταραχή με απόκλιση από αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση και σοβαρή καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου. Το παιδί παρακολουθούσε πρόγραμμα ειδικής αγωγής και λογοθεραπεία.

(CARS βαθμολογία: 36, μέτριος αυτισμός)

12. Βασίλης (ημ. γεν. 1999-6 ετών)

Η μητέρα του δεν παρουσίασε κάποιο πρόβλημα κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης και ο τοκετός ήταν φυσιολογικός. Το αγόρι διαγνώστηκε σε ηλικία 4,5 ετών ότι έχει αυτιστική διαταραχή με επαναληπτικά και

στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, άκαμπτη εμμονή σε ειδικές συνήθειες, κινητικούς μανιερισμούς κι επαναληπτικούς μονολόγους. Το παιδί παρακολουθούσε πρόγραμμα λογοθεραπείας.

(CARS βαθμολογία: 41, μέτριος αυτισμός)

13. Μαρία Απ. (ημ. γεν. 1998-7 ετών)

Ο τοκετός ήταν φυσιολογικός. Διαγνώστηκε σε ηλικία 4 ετών ότι έχει αυτιστική διαταραχή με αδυναμία στην ανάπτυξη σχέσεων με άλλους ανάλογων για το αναπτυξιακό της επίπεδο, έκδηλη έκπτωση της ικανότητας να αρχίσει ή να διατηρήσει μια συνομιλία με περιορισμένο λόγο και ηχολαλία. Το παιδί παρακολουθούσε πρόγραμμα λογοθεραπείας.

(CARS βαθμολογία: 40, μέτριος αυτισμός)

14. Λαμπρινή (ημ. γεν. 1998-7 ετών)

Ζούσε με τους θετούς γονείς της. Οι γονείς υιοθέτησαν το κορίτσι μετά από συγκατάθεση της φυσικής του μητέρας, η οποία ήταν και αυτή άτομο με ειδικές ανάγκες. Οι θετοί γονείς του κοριτσιού ενημερώθηκαν για την αυτιστική διαταραχή του παιδιού, όταν αυτό ήταν 3 ετών. Από τη στιγμή της διάγνωσής του, το κορίτσι ξεκίνησε ειδικές θεραπείες λογοθεραπείας και εργοθεραπείας.

(CARS βαθμολογία: 42, μέτριος αυτισμός)

15. Γιάννης Κ. (ημ. γεν. 1998-7 ετών)

Ο τοκετός ήταν φυσιολογικός. Διαγνώστηκε σε ηλικία 3 ετών ότι έχει αυτιστική διαταραχή με αδυναμία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθυστέρηση στην ανάπτυξη λόγου και με διάθεση επίμονης ενασχόλησης με τα αντικείμενα. Η ενασχόληση με τα παιχνίδια ήταν ιδιοσυγκρασιακή και παρουσίασε άκαμπτη εμμονή σε ειδικές τελετουργίες. Ο Γ.Κ. παρακολουθούσε προγράμματα ειδικής αγωγής και εργοθεραπείας.

(CARS βαθμολογία: 30, ήπιος αυτισμός)

16. Μαρία Τσ. (ημ. γεν. 1998-7ετών)

Ο τοκετός ήταν φυσιολογικός. Διαγνώστηκε σε ηλικία 4 ετών ότι έχει αυτιστική διαταραχή με στερεότυπη κι επαναληπτική χρήση της γλώσσας και εμμονή σε ειδικές τελετουργίες. Παρακολουθούσε τμήματα ειδικής αγωγής και λογοθεραπείας.

(CARS βαθμολογία: 31, ήπιος αυτισμός)

17. Παναγιώτης (ημ. γεν. 1998-7 ετών)

Η μητέρα του παρουσίασε επιπλοκές κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης και του τοκετού, και το αγόρι χρειάστηκε να μείνει σε θερμοκοιτίδα για διάστημα ενός μήνα. Διαγνώστηκε σε ηλικία 3 ετών ότι έχει αυτιστική διαταραχή με ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική συναλλαγή, με στερεότυπη και επαναληπτική χρήση της γλώσσας. Παρακολουθούσε πρόγραμμα ειδικής αγωγής.

(CARS βαθμολογία: 32, ήπιος αυτισμός)

18. Σπύρος (ημ. γεν. 1998-7 ετών)

Ο τοκετός ήταν φυσιολογικός. Διαγνώστηκε σε ηλικία 4 ετών ότι έχει αυτιστική διαταραχή με χαρακτηριστικά ενεργητικού αλλά «παράξενου» στην κοινωνική αλληλεπίδραση και κυριολεκτική κατανόηση του λόγου. Παρακολουθούσε πρόγραμμα ειδικής αγωγής.

(CARS βαθμολογία: 29, ήπιος αυτισμός)

19. Παύλος (ημ. γεν. 1998-7 ετών)

Ο τοκετός ήταν φυσιολογικός. Διαγνώστηκε σε ηλικία 4 ετών ότι έχει αυτιστική διαταραχή με χαρακτηριστικά ενεργητικού, αλλά «παράξενου» παιδιού στην κοινωνική αλληλεπίδραση με κυριολεκτική κατανόηση του λόγου κι επίμονη ενασχόληση με παιχνίδια. Παρακολουθούσε πρόγραμμα ειδικής αγωγής.

(CARS βαθμολογία: 32, ήπιος αυτισμός)

20. Νίκος (ημ. γεν. 1998-7 ετών)

Ο τοκετός ήταν φυσιολογικός. Διαγνώστηκε σε ηλικία 4 ετών ότι έχει αυτιστική διαταραχή με αδυναμία στην κοινωνική αλληλεπίδραση, χαρακτηριστικά ενεργητικού αλλά παράξενου στις σχέσεις του με τους άλλους, αδυναμία στην ανάπτυξη του λόγου κι επίμονη ενασχόληση με τα αντικείμενα. Παρακολουθούσε πρόγραμμα ειδικής αγωγής.

(CARS βαθμολογία: 30, ήπιος αυτισμός)

6.2 Κοινωνικο-δημογραφικά στοιχεία παιδιών και γονέων

Τα δημογραφικά στοιχεία των παιδιών και των γονέων τους παρατίθεται συγκεντρωτικά:

I) Παιδιά: Ο μέσος όρος ηλικίας των παιδιών ήταν 6,6 ετών (5-10 ετών). Ο μέσος όρος της σοβαρότητας του αυτισμού για το σύνολο των παιδιών ήταν 40.75 (μέτρια μορφή αυτισμού). Υπήρχαν 14 αγόρια και 6 κορίτσια. Από τα παιδιά αυτά, τα 13 συμμετείχαν στο νοσοκομειακό χώρο του Ρίου και τα υπόλοιπα 7 στο παιδαγωγικό χώρο του Αγρινίου. Ως προς την εκπαίδευση των παιδιών τα 9 πήγαιναν σε κανονικό σχολείο, τα 4 βρίσκονταν σε τμήματα ένταξης και τα 7 παρακολουθούσαν ειδικό σχολείο. Επιπλέον, 14 παιδιά συμμετείχαν σε συνεδρίες λογοθεραπείας και 15 σε συνεδρίες εργοθεραπείας. Ως προς τον τύπο του αυτισμού, 4 είχαν σοβαρή αυτιστική μορφή, 10 μέτρια και 6 είχαν ήπια μορφή αυτισμού.

II) Γονείς: Ο μέσος όρος ηλικίας των γονιών ήταν 41,2 χρονών για τις μητέρες και 44,5 για τους πατέρες. 3 από τις 20 μητέρες των παιδιών παρουσίασαν προβλήματα κατά την κύηση και τον τοκετό. Το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων και των πατέρων ήταν παρόμοιο. 8 μητέρες και 8 πατέρες είχαν δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 8 μητέρες και 8 πατέρες είχαν τριτοβάθμια εκπαίδευση, και 2 μητέρες και 2 πατέρες είχαν πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

6.3. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας-Άτυπη Παιδαγωγική αξιολόγηση του δείγματος.

Η αρχική παιδαγωγική επαφή με τα παιδιά του δείγματος αξιοποίησε τις Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας μέσα από τις βιωμένες εμπειρίες των παιδιών στην οικογένεια και τις ενδεχόμενες προηγούμενες θεραπευτικές παρεμβάσεις. Έτσι το δείγμα των παιδιών είχε μια κατ'αρχή Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση στις αναπτυξιακές περιοχές του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων της συναισθηματικής αξιολόγησης (ΥπεΠΘ- ΠΙ, 2009, Δροσινού, 2009). Κάθε μία από τις περιοχές έδινε έμφαση στις δυνατότητες κάθε παιδιού χωρίς να τονίζει τα ελλείμματα ή τις αδυναμίες λόγω των ΔΑΔ-ΦΑ. Ειδικότερα, τα παιδιά του δείγματος ελέχθηκαν με την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση ως προς τις δυνατότητες, που αναφέρονται:

- *Προφορικός λόγος: Ακρόαση, Συμμετοχή στο διάλογο, περιμένοντας τη σειρά, έκφραση σαφής και ακριβής*

- *Ψυχοκινητικότητα:* Αδρή και λεπτή κίνηση, προσανατολισμός στο χώρο, προσανατολισμός στο ρυθμό και στο χρόνο, πλευρίωση.
- *Νοητικές Ικανότητες:* Οπτική μνήμη, ακουστική μνήμη, λειτουργική μνήμη, συγκέντρωση προσοχής, λογικομαθηματική σκέψη, συλλογισμοί
- *Συναισθηματική Οργάνωση:* Αυτοσυναίσθημα, ενδιαφέρον για μάθηση, συνεργασία με τους άλλους

Κεφάλαιο 7: ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην μελέτη μπορούν να διακριθούν σε α) Ψυχομετρικά εργαλεία και β) Έντυπο παρατήρησης της συμπεριφοράς σύμφωνα με τις αρχές και τη φιλοσοφία του Πλαισίου του Αναλυτικού προγράμματος της Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ, 1996) με σκοπό την δόμηση εξατομικευμένης ειδικής παιδαγωγικής παρέμβασης (Δροσινού 2003 α, β, ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2009, α, β, γ, δ)..

7.1 Ψυχομετρικά εργαλεία

Ως προς τα ψυχομετρικά εργαλεία, χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Αξιολόγησης του Παιδικού Αυτισμού (Childhood Autism Rating Scale - CARS, Schopler et al, 1980 μετάφραση-απόδοση: Βάγια Παπαγεωργίου, 2005). Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει δεκαπέντε παραμέτρους αξιολόγησης της συμπεριφοράς των παιδιών :

1. Σχέσεις με τους Άλλους, 2. Μίμηση, 3. Συναισθηματικές Αντιδράσεις, 4. Χρήση του Σώματος, 5. Χρήση Αντικειμένων, 6. Προσαρμογή στην Αλλαγή, 7. Οπτικές Αντιδράσεις, 8. Ακουστικές Αντιδράσεις, 9. Γευστικές, Οσφρητικές, Απτικές αντιδράσεις και χρήση των αυτών αισθήσεων, 10. Φόβος ή Νευρικότητα, 11. Λεκτική Επικοινωνία, 12. Μη λεκτική Επικοινωνία, 13. Επίπεδο Δραστηριότητας, 14. Επίπεδο και συνοχή Νοητικών Αντιδράσεων, 15. Γενικές Εντυπώσεις.] (Appendix 2). Η αξιολογηση των παιδιών στην κλίμακα βασίστηκε στην άμεση παρατήρηση από την ερευνήτρια σε συνεργασία με τους ειδικούς ψυχικής υγείας(παιδοψυχίατρο και ψυχολόγο) , καθώς και πληροφορίες από τους γονείς τους. Το άθροισμα της βαθμολογίας των επιμέρους παραμέτρων θέτει τα αριθμητικά όρια για την παρουσία/απουσία του αυτισμού, καθώς και για τη σοβαρότητά του (ήπιος, μέτριος και σοβαρός τύπος αυτισμού). Τα αριθμητικά όρια που καθορίζουν τις κατηγορίες του αυτισμού είναι τα εξής:

- 15 έως 27: απουσία αυτισμού,
- 28 έως 33: ήπιος αυτισμός,
- 34 έως 52: μέτριος αυτισμός,
- 53 έως 60: σοβαρός αυτισμός.

7.2 Έντυπο παρατήρησης: Εξωλεκτική επικοινωνία-Απαντητικότητα

Ως προς το έντυπο παρατήρησης, αυτό κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας και συμπληρώνεται από τη ψυχολόγο. Στο έντυπο παρέχεται η δυνατότητα καταγραφής 2 κατηγοριών συμπεριφοράς που αφορούν στην *εξωλεκτική επικοινωνία* και στην *απαντητικότητα* των παιδιών στα ερεθίσματα που δίδονταν από την ερευνήτρια (Πίνακας.7).

(α) Η *εξωλεκτική επικοινωνία* των αυτιστικών παιδιών, αναφέρεται στο μη λεκτικό τρόπο με τον οποίο απαντά το αυτιστικό παιδί στις οδηγίες της παιδαγωγού κατά τη διάρκεια της παρέμβασης-δραματοποίησης του παραμυθιού. Το σύστημα, όπου καταγράφονται οι αντιδράσεις των παιδιών, αποτελείται από τέσσερις διαβαθμίσεις:

1. Λειτουργική επικοινωνία (Συμμετέχει αποδοτικά)
2. Αγχώδης-Υπερκινητική επικοινωνία (Συμμετέχει εκδηλώνοντας αγχώδη συμπεριφορά)
3. Αδιάφορη-Ακοινωνική (Δε συμμετέχει)
4. Επιθετική (Ενεργεί με επιθετικότητα)

Οι διαβαθμίσεις είναι κατηγορικές σε ιεραρχική διάταξη, και η κατεύθυνση που τις διέπει ορίζεται από το θετικό-1 προς το αρνητικό-4.

(β) Ο *βαθμός απαντητικότητας* αναφέρεται στο χρόνο στον οποίο απαντά το παιδί στις οδηγίες της παιδαγωγού κατά τη διάρκεια της παρέμβασης-δραματοποίησης του παραμυθιού. Η απαντητικότητα καταγράφεται σε 3 διαβαθμίσεις : Όταν το παιδί απαντά με τη πρώτη, τη δεύτερη ή την τρίτη οδηγία-παρότρυνση της ερευνήτριας. Να σημειωθεί ότι αρχικά οι οδηγίες-παροτρύνσεις επαναλαμβάνονται 3 φορές συνεχόμενα και μετά καταγράφεται η απαντητικότητα του παιδιού. Αν το παιδί δεν απαντήσει, τότε επαναλαμβάνονται οι οδηγίες-παροτρύνσεις. Αν δεν απαντήσει και σε αυτή την παρότρυνση, οι οδηγίες επαναλαμβάνονται για τρίτη και τελευταία φορά.

Πίνακας (7): Έντυπο παρατήρησης

Ημερομηνία καταγραφής:		
Όνομα Ειδικού παιδαγωγού:		
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ:		
Οδηγία/Παρότρυνση:		
ΟΝΟΜΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	Εξωλεκτική επικοινωνία	Βαθμός απαντητικότητας

	1. Λειτουργική	1. Με τη πρώτη οδηγία/παρότρυνση
	2. Αγχώδης-Υπερκινητική	2. Με τη δεύτερη οδηγία/παρότρυνση
	3. Αδιάφορη-Ακοινωνική	3. Με τη τρίτη οδηγία/παρότρυνση
	4. Επιθετική	

Κεφάλαιο 8: ΤΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ, Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥΣ

8.1. Τα δεδομένα - Σχέδιο θεραπευτικού προγράμματος - παρέμβασης

Η παρέμβαση ξεκίνησε το Μάη 2005 και ολοκληρώθηκε τον Ιανουάριο 2007. Αποτελεί μία εκπαιδευτική-θεραπευτική παρέμβαση, η οποία διενεργείται μέσω της δραματοποίησης του παραμυθιού ο *Εγωϊστής Γίγαντας* του Oscar Wild. Η παρέμβαση στο πλαίσιο της δραματοποίησης περιλαμβάνει ένα σύνολο επιμέρους εκπαιδευτικών-θεραπευτικών ενεργειών, οι οποίες αφορούν οδηγίες/παροτρύνσεις προς τα παιδιά. Ο Εγωϊστής Γίγαντας αποτέλεσε το θεματικό πλαίσιο της παρέμβασης. Το παραμύθι αναφέρεται στη ζωή ενός γίγαντα και στο κάστρο και στην αυλή του, όπου έπαιζαν παιδιά μόνο όταν ο γίγαντας έλειπε σε ταξίδι. Με την επιστροφή του γίγαντα, όμως, τα παιχνίδια των παιδιών σταματούσαν και ο γίγαντας έδιωχνε τα παιδιά από το κάστρο του. Μετά από ένα διάστημα μοναξιάς, ο γίγαντας τελικά επέτρεψε στα παιδιά να παίζουν στην αυλή του κάστρου. Το παραμύθι διαμορφώθηκε από την παιδαγωγό σε θεματικές ενότητες. Στη συνέχεια δημιουργήθηκε μια σειρά οδηγιών/παροτρύνσεων για κάθε ενότητα με βάση το *Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Ανάπτυξης Δεξιοτήτων για Αυτιστικά Παιδιά του Υπουργείου Παιδείας* (Αναλυτικά προγράμματα Ειδικής Αγωγής, 2003). Οι οδηγίες/παροτρύνσεις, οι οποίες δόθηκαν κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης του παραμυθιού, μπορεί να θεωρηθούν ως εκπαιδευτικές-θεραπευτικές ενέργειες. (Παράρτημα 1).

8.1.1. Γενικό πλαίσιο και συντελεστές της υλοποίησης της παρέμβασης

Οι συντελεστές της υλοποίησης της παρέμβασης που συμμετείχαν ήταν η ειδική παιδαγωγός-ερευνήτρια, η οποία είχε την ευθύνη του συντονισμού της παρέμβασης και ένας αριθμός ειδικευόμενων ψυχιάτρων, οι οποίοι λειτούργησαν ως υποστηρικτές των παιδιών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Ονομάστηκαν και συστήθηκαν στα παιδιά με τη λέξη «φίλοι». Ένας από αυτούς προθυμοποιήθηκε να

μεταμφιέζεται κάθε φορά σε «Εγωιστή Γίγαντα» για τις ανάγκες της δραματοποίησης. Το κοστούμι του περιλάμβανε καπέλο, πανοφώρι και μπότες.

8.1.2. Περιβαλλοντικό πλαίσιο, υλικά σκηνογραφίας στη δραματοποίηση του παραμυθιού

Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για τη σκηνογραφία ήταν: πλαστικά φυτά, караβόπανα, ζωγραφίες, μάσκες, καπέλα, λούτρινα ζώακια, μπάλες, πανιά, κασετόφωνο, πίνακας φελλού, στρατιωτάκια, μικρά αυτοκίνητα, ανθρωπάκια. Όλα μαζί παρέπεμπαν στο Κάστρο και την αυλή του Γίγαντα. Αυτή κατασκευάστηκε σε μια μεγάλη αίθουσα (στο νοσοκομειακό και στο παιδαγωγικό χώρο) .

8.1.3. Παιδαγωγικά μέσα και εργαλεία στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

Τα παιδαγωγικά μέσα, υλικά και εργαλεία στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης εργαλεία που αξιοποιήθηκαν διευκολύνουν τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ σε οποιαδήποτε παρέμβαση ειδικής αγωγής είναι: *το σύστημα επικοινωνίας PECS*, το ατομικό ημερήσιο οπτικό πρόγραμμα και τα στοιχεία του συστήματος δομημένης εκπαίδευσης TEACCH.

8.1.3.1. Το Σύστημα Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων PECS.

Αυτό αναπτύχθηκε ως ένα εναλλακτικό, συμπληρωματικό σύστημα επικοινωνίας για μικρά παιδιά με αυτισμό και συναφείς διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Ο σχεδιασμός του PECS βασίστηκε στην περιγραφή των *λεκτικών συντελεστών* (verbal operants), (σύστημα επικοινωνίας μέσω ανταλλαγής εικόνων), καθώς και στη συμπεριφοριστική προσέγγιση ανάλυσης της συμπεριφοράς παιδιών με αυτισμό. Αποτελείται από μια σειρά εικόνων Makaton, οι οποίες περιλαμβάνονται στο σύστημα PECS και αποτυπώνουν συμβολικά επιθυμίες των παιδιών, όπως *γλυκίσματα και παιχνίδια*, αλλά και ενέργειες, π.χ. *θέλω, φάω, παίζω*. Οι εικόνες αυτές είναι λιτές και ασπρόμαυρες. Περιλαμβάνει ένδειξη των εικόνων αυτών από το παιδί προς τον παιδαγωγό ή γονέα, και επιδιώκει να δημιουργήσει πολλές ευκαιρίες για επικοινωνία, να προσδιορίσει σε τι αρέσκεται το παιδί κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας, καθώς και να δημιουργήσει την επιθυμία του παιδιού για ένα αντικείμενο, όταν ο παιδαγωγός το απομακρύνει. Αυτό το σύστημα επικοινωνίας βοηθά τον παιδαγωγό να γνωρίσει το παρόν επίπεδο δεξιοτήτων του παιδιού, με στόχο να οργανωθούν τα στάδια της εκπαίδευσής του. Για παράδειγμα, αν

στόχος είναι να διδαχθεί το παιδί να ζητάει κάτι, τότε πρέπει να γνωρίζουμε πώς το παιδί εκφράζει το αίτημά του.

Το σύστημα επικοινωνίας PECS στηρίζεται στην συμπεριφορική έννοια των *ενισχυτών*. Ενισχυτές είναι αντικείμενα (παιχνίδια, γλυκίσματα, αναψυκτικά), αλλά και πρόσωπα ή μέρη/τοποθεσίες που ενθαρρύνουν το παιδί στα πλαίσια μιας δραστηριότητας. Ο εντοπισμός των ενισχυτών γίνεται ρωτώντας άλλα σημαντικά πρόσωπα του παιδιού ή και παρατηρώντας το ίδιο το παιδί σε ένα μη δομημένο περιβάλλον. Οι ενισχυτές καταγράφονται σε έναν προσωπικό ντοσιέ και ιεραρχούνται τα αντικείμενα ή οι δραστηριότητες που προσφέρουν περισσότερη χαρά στο παιδί. Έτσι δημιουργείται το προσωπικό υλικό του κάθε παιδιού, το οποίο φέρνει πάντα μαζί του σε ένα Α4 ντοσιέ επικοινωνίας (Πίνακας. 2). Στο εξώφυλλο του ντοσιέ υπάρχουν αυτοκόλλητες λωρίδες (Velcro), όπου είναι κολλημένες επιλεγμένες εικόνες με τα αγαπημένα φαγητά ή παιχνίδια του παιδιού. Στο κάτω μέρος του ντοσιέ υπάρχει μία λωρίδα, στην οποία απεικονίζεται η λέξη 'θέλω'. Το παιδί καλείται να συμπληρώσει την πρόταση τοποθετώντας δίπλα στο *θέλω* μια από τις εικόνες, που δηλώνουν ενέργεια, π.χ. τρώω, παίζω, και κατόπιν μian άλλη εικόνα, η οποία δείχνει την προτίμησή του για ένα αντικείμενο, π.χ. γλύκισμα, μπάλα. Δηλ. το παιδί εκφράζει με το ρήμα *θέλω* και την τοποθέτηση των εικόνων προτίμησης του, την επιθυμία του (συμβολική απεικόνιση). Τραβώντας αυτή τη λωρίδα από το ντοσιέ τη δίνει στον εκπαιδευτή για να ικανοποιηθεί το αίτημά του.

Ημερήσιο ατομικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων μέσω οπτικής παρουσίασης

Το *ημερήσιο ατομικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων* γινόταν με τη χρήση εικόνων και γραφής απλών λέξεων (συντόμευση: ημερήσιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων, (ΗΠΔ), αφορά το πλάνο όλων των δραστηριοτήτων της ημέρας και αποτελεί βασικό στοιχείο της λεγόμενης δομημένης εκπαίδευσης που χρησιμοποιείται στη Ειδική Αγωγή (Structured teaching, Schopler 1997, Ozonoff et al, 1998) Η δομημένη εκπαίδευση αφορά στη οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος του παιδιού, τη συστηματοποίηση των δραστηριοτήτων του, καθώς και την οπτική παρουσίαση των πληροφοριών αυτών. Αποσκοπεί στην κατάκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας και κοινωνικότητας, στην προώθηση της μάθησης, στην πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς και στην προώθηση της ανεξαρτησίας.

Το ατομικό ΗΠΔ αποτελείται από μια Α4 διαφάνεια με αυτοκόλλητες λωρίδες Velcro, όπου τοποθετούνται οι προεπιλεγμένες εικόνες (εικόνες Makaton, σκίτσα γονέων, φωτογραφίες), η καθεμιά από τις οποίες αποτυπώνει συμβολικά μια δραστηριότητα. Η τοποθέτηση των εικόνων αυτών στη σελίδα γίνεται κάθετα και σύμφωνα με τη χρονική αλληλουχία των δραστηριοτήτων που δηλώνουν. Με την ολοκλήρωση κάθε δραστηριότητας αφαιρείται κάθε αντίστοιχη εικόνα από τη διαφάνεια. Κάθε παιδί είχε το δικό του ΗΠΔ, το οποίο κατασκεύαζαν κάθε μέρα οι γονείς. Η παιδαγωγός χρησιμοποιούσε το ΗΠΔ για τις δραστηριότητες των ομάδων, το οποίο τοποθετούσε πάνω σε ένα πίνακα φελού σε έναν τοίχο της αίθουσας για να γίνεται ορατό από όλους. Δίπλα από κάθε ολοκληρωμένη δραστηριότητα, η παιδαγωγός έβαζε ένα κόκκινο "X".

Με το ΗΠΔ κάθε αυτιστικό παιδί μπορεί να ενημερωθεί για τις καθημερινές δραστηριότητές του, ως προς τον αριθμό και τη χρονική σειρά τους κατά τη διάρκεια της ημέρας. Τα στοιχεία οργάνωσής του ήταν σύμβολα ή λέξεις, αλλά και φωτογραφίες. Το ημερήσιο πρόγραμμα μέσω οπτικής παρουσίασης είναι αναγκαίο, διότι τα αυτιστικά παιδιά έχουν δυσκολία να κατανοήσουν τον προφορικό λόγο. Συχνά παρουσιάζουν δυσκολία στο να προσαρμοστούν σε αλλαγές δραστηριοτήτων και προτιμούν να μένουν προσκολλημένα σε μία συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ένα τέτοιο πρόγραμμα εκπαιδεύει τα αυτιστικά παιδιά να δέχονται την εκτέλεση δραστηριοτήτων, αλλαγές στη σειρά αυτών, ή και αναβολές τους χωρίς να πανικοβάλλονται. Παρακάτω παρουσιάζεται ένα παράδειγμα ημερήσιου προγράμματος (Πίνακας 8).

Πινάκας. 8: Παράδειγμα ημερήσιου προγράμματος μέσω οπτικής παρουσίασης

Ημέρα: Πέμπτη 12 Ιούνη	
ΣΥΜΒΟΛΑ	ΛΕΞΕΙΣ

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ	• Γάλα • Πλύσιμο • Ντύσιμο • Αυτοκίνητο • Παιχνίδι με φίλους στο κάστρο • Αυτοκίνητο • Σπίτι • Φαγητό • Ξεκούραση
-------------	---

Το σύστημα επικοινωνίας PECS καθώς και το ημερήσιο ατομικό πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκε στην παρέμβαση και δημιουργήθηκε σε συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στη μελέτη. Η διαδικασία εκμάθησης των γονιών στα δύο συστήματα επικοινωνίας διήρκεσε 2 μήνες.

8.1.3.2. Η δομημένη εκπαίδευση TEACCH

Η θεραπευτική Εκπαίδευση για παιδιά με Αυτισμό και Συναφείς Επικοινωνιακές Αναπηρίες (Treatment Education of Autism and related Communication-Handicapped children, TEACCH) (Δροσινού, 2003 β, 2004). αναφέρεται σε οδηγίες που δίδονται στα παιδιά με οπτικά μέσα, οπτικές οδηγίες, ώστε να ενισχύεται η κατανόηση των δραστηριοτήτων που έχουν προγραμματισθεί να διεκπεραιώσουν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Για παράδειγμα, στο τέλος κάθε συνάντησης, η παιδαγωγός έδινε στα παιδιά κάρτες με εικόνες που δήλωναν κάθε οδηγία του παραμυθιού. Κατόπιν, η ομάδα έβαζε τις εικόνες αυτές σε σειρά, παρουσιάζοντας οπτικά τις οδηγίες του παραμυθιού που δραματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της συνάντησης. Επίσης, οι οπτικές οδηγίες χρησιμοποιήθηκαν για τη σύνθεση του προσώπου του «Γίγαντα» με τη μορφή puzzle. Τα παιδιά καλούνταν να καλύψουν την Α4 εικόνα του «Γίγαντα» με κομμάτια puzzle που συνέθεταν την ίδια εικόνα. Η δραστηριότητα αυτή πραγματοποιούνταν σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο στα πλαίσια της παρέμβασης. Οι οπτικές οδηγίες είναι βοηθήματα σε διάφορες δραστηριότητες. Οι οδηγίες αυτές είναι μια οπτική αναπαράσταση του τρόπου με τον οποίο γίνεται κάποια δραστηριότητα και αποσαφηνίζεται ο αριθμός των απαιτήσεων και η αλληλουχία τους. Οι οπτικές οδηγίες μέσα αποτελούν ένα βασικό εργαλείο στη διδασκαλία μαθητών με αυτισμό, για να λειτουργήσουν σε ένα δεδομένο περιβάλλον χωρίς την άμεση επίβλεψη κάποιου ενήλικα. Η τήρηση των οδηγιών είναι μια βασική

δεξιότητα για ένα μαθητή με αυτισμό, δίδοντας τη δυνατότητα να να αποκρίνεται με σχετική σταθερότητα στις αναπόφευκτες αλλαγές που συμβαίνουν στο φυσικό κοινωνικό περιβάλλον. Οι οπτικές οδηγίες θεωρούνται ότι είναι ισχυρές μέθοδοι καθοδήγησης και μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τα άτομα με αυτισμό μακροπρόθεσμα. (Παράρτημα 4, εικ. 5)

8.2.1. Τα δεδομένα από την προετοιμασία για την παρέμβαση

Η μελέτη διεξήχθη σε δύο στάδια: Το στάδιο προετοιμασίας που διεκπεραιώθηκε σε πέντε φάσεις και το στάδιο εφαρμογής της παρέμβασης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι φάσεις του σταδίου προετοιμασίας.

8.2.1.1. Η οργάνωση των παιδιών σε μικρές ομάδες (1η φάση), η ένταξη τους στην ομάδα και η ενημέρωση των γονέων

Η πρώτη φάση της οργάνωσης του δείγματος διήρκεσε ένα μήνα. Αξιολογήθηκαν 40 παιδιά με αυτισμό με την κλίμακα αξιολόγησης του παιδικού αυτισμού (CARS) στο Πανεπιστημιακό Νοσοκομείο του Ρίου από την παιδαγωγό-ερευνήτρια, την παιδοψυχίατρο του νοσοκομείου και την ψυχολόγο. Η διαδικασία της αξιολόγησης διήρκεσε 3 μήνες. Από το σύνολο των παιδιών που αξιολογήθηκαν αποφασίστηκε ότι μπορούν να πάρουν μέρος στην έρευνα μόνο τα 20 παιδιά. Αυτά αξιολογήθηκαν για δεύτερη φορά με την κλίμακα αξιολόγησης παιδικού αυτισμού (CARS) για να επιβεβαιωθεί η αρχική αξιολόγηση. Τα αποτελέσματα και των δύο αξιολογήσεων για τα 20 παιδιά δεν παρουσίασαν καμία απόκλιση. Επιπλέον, στο στάδιο αυτό η παιδαγωγός-ερευνήτρια προέβει σε μια ποιοτική ανάλυση των χαρακτηριστικών των παιδιών. Για το σκοπό αυτό στηρίχθηκε στις προσωπικές της παρατηρήσεις, καθώς και στις απόψεις των λοιπών επαγγελματιών ψυχικής υγείας που ασχολούνταν με τα παιδιά. Η διαδικασία αυτή βοήθησε στην ομαδοποίηση των παιδιών. Τα παρακάτω κριτήρια χρησιμοποιήθηκαν για την δημιουργία μικρών ομάδων: α) σοβαρότητα του αυτισμού, β) ομοιότητα των στερεοτυπικών συμπεριφορών, γ) εμφάνιση (π.χ. δυσμορφίες, παχυσαρκία, σιελόρροια), και δ) ηλικία. Τα 20 παιδιά τοποθετήθηκαν τελικά σε 7 ομάδες των δύο, τριών ή τεσσάρων παιδιών. Οι ομάδες συστήθηκαν με τα παιδιά:

1) Στην πρώτη ομάδα συμμετείχαν 3 αγόρια και 1 κορίτσι.

Επαμεινώνδας (8 ετών). Αναζητούσε την προσοχή με επαναληπτικό, ακατάλληλο τρόπο, π.χ. φωνάζοντας και κατεβάζοντας τα παντελόνια του. Το σώμα του έχανε συχνά την όρθια στάση του. Οι τόνοι των επαναλαμβανόμενων κραυγών

άλλαζαν ανάλογα με τις επιθυμίες που είχε. Στον τομέα του παιχνιδιού, παρουσίαζε επίμονη ενασχόληση με το νερό σε όλες του τις μορφές. Αντιδρούσε πολύ θετικά στη μουσική την οποία αναζητούσε και απολαμβάνε. Δεν ασχολούνταν με το δημιουργικό και κοινωνικό παιχνίδι. Χρησιμοποιούσε τα παιχνίδια σαν αισθητηριακά ερεθίσματα μασώντας τα ή κουνώντας τα.

Ελπίδα (9 ετών). Σύμφωνα με τις πληροφορίες των γονιών της, από πολύ μικρή κουβαλούσε βιβλία μαζί της οπουδήποτε, είτε πήγαινε επίσκεψη στο γιατρό, είτε βόλτα στο πάρκο, είτε σε ένα εστιατόριο με τους γονείς της. Αναζητούσε την προσοχή των άλλων βρίζοντας και γελώντας ταυτόχρονα και αρκετές φορές χτυπούσε με δύναμη όποιον συναντούσε, προκαλώντας τον να ασχοληθεί μαζί της. Διατηρούσε την αλληλεπίδραση και χαίρονταν που υπήρχε ένας άνθρωπος γι' αυτήν ακόμη κι αν αυτός θύμωνε με τη συμπεριφορά της. Οι βρισιές, οι επαναλαμβανόμενοι στίχοι τραγουδιών και τα ονόματα των ανθρώπων ήταν οι τρόποι για να ξεκινήσει την επικοινωνία με τους άλλους. Το κορίτσι, χοροπηδούσε συνεχώς και γελούσε ταυτόχρονα. Φορούσε πάντα τα ίδια ρούχα τα οποία ήταν ένα κολάν και κοντή μπλούζα. Εάν δεν κρατούσε το βιβλίο της, κρατούσε ένα φύλο άσπρο χαρτί και αναζητούσε μολύβι ή στυλό για να ζωγραφίσει. Της άρεσαν η μουσική και ο χορός και γι' αυτό απολάμβανε να συμμετέχει σε μουσικονητικές δραστηριότητες.

Γιάννης Γ. (9 ετών). Έδειχνε μεγάλο ενδιαφέρον για τη μουσική και το τραγούδι. Μπορούσε να θυμηθεί ένα ολόκληρο τραγούδι ακόμη κι αν αυτό είχε δύσκολο ρυθμό και ποιητικές λέξεις. Στις κοινωνικές του συναλλαγές, άλλαζε συνεχώς εκφράσεις στο πρόσωπό του και δεν μπορούσε μόνος του να αναπτύξει σχέση με έναν συνομήλικό του. Συμμετείχε αυθόρμητα σε απολαύσεις γευστικές ή μουσικές. Πολλές φορές κρυβόταν κάτω από τραπέζια και αναζητούσε κουκλάκια με τσέπες ώστε να βάζει τα δικά του δάχτυλα μέσα και να ηρεμεί. Η τάση να κρύβει τα μάτια του ή το πρόσωπό του, του προσέφερε ηρεμία και χαλάρωση. Σε όσες λέξεις χρησιμοποιούσε υπήρχε μουσικός ρυθμός με την ίδια τονικότητα. Ως προς τη συμπεριφορά του είχε άκαμπτη εμμονή με τους αποθηκευτικούς χώρους. Συνήθιζε να βάζει το δάχτυλο στο στόμα του να το πιπιλίζει και να «πλένει» τα χέρια του με το σάλιο του. Ανταποκρινόταν πολύ καλά σε παιχνίδια με μπάλα, αλλά δε σκεφτόταν να την πετάξει σε έναν συμπαίκτη, εάν δεν τον παρότρυναν. Μερικές φορές ξεσπούσε σε ένα «ρυθμικό κλάμα» ρωτώντας την ίδια ερώτηση με τον ίδιο ρυθμό. Σταματούσε μόνο όταν ένα ερέθισμα ήταν εντυπωσιακό και είχε κινητική μορφή.

Χρήστος Α. (10 ετών). Μπορούσε να παίζει στις άκρες των δακτύλων του όλα τα μεγέθη μπάλας. Είχε τη δυνατότητα να πετάει ψηλά οποιοδήποτε αντικείμενο και να το ξαναπιάνει χωρίς καμία αποτυχία. Επίσης, ήταν σπουδαίος κολυμβητής, τόσο που αν δεν τον σταματούσε κάποιος μπορούσε να κολυμπήσει χιλιόμετρα στη θάλασσα. Απολάμβανε τις στιγμές που άκουγε μουσική μόνος του, δεν ενοχλούσε τους άλλους και δεν είχε διάθεση να τον ενοχλήσουν. Εξέφραζε τη δυσαρέσκειά του σπρώχνοντας τους διπλανούς του με δύναμη. Στο παιχνίδι δεν έδινε χώρο στο συμπαίκτη του, απλώνονταν στο χώρο και κυριαρχούσε με το επαναλαμβανόμενο παιχνίδι του. Συνδύαζε το πέταγμα των αντικειμένων με ρυθμικές σωματικές κινήσεις και δημιουργούσε την εικόνα του «ζογκλέρ». Αυτή η μορφή παιχνιδιού τον ηρεμούσε και τον έκανε να χαμογελάει.

Οι ιδιαίτερες προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα της πρώτης ομάδας των αυτιστικών παιδιών παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας. 9).

Πίνακας. 9: Τα κοινά ενδιαφέροντα και προτιμήσεις της πρώτης ομάδας

A/A	ΟΝΟΜΑΤΑ	ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ			
1	ΕΠΑΜΕΙΝΩΝΔΑΣ	Νερό	κίνηση		μουσική
2	ΕΛΠΙΔΑ			ζωγραφική	
3	ΓΙΑΝΝΗΣ Γ.	Νερό			
4	ΧΡΗΣΤΟΣ Α.	Νερό			

2) Στη δεύτερη ομάδα συμμετείχαν 1 αγόρι και 1 κορίτσι.

Αναστάσης (5 ετών). Φαινόταν ότι τον ενοχλούσε η μουσική και έκλεινε τα αυτιά του όταν το κασετόφωνο έμπαινε σε λειτουργία. Του άρεσε όμως να τραγουδά. Μιμούνταν τραγουδιστές στον καθρέφτη χορεύοντας στο ρυθμό που είχε το τραγούδι. Επίσης, του άρεσε να ακούει τους άλλους να τραγουδάνε ζωντανά. Άλλη αγαπημένη του δραστηριότητα ήταν να αλλάζει ρούχα, να χτενίζεται και να καθρεφτίζεται. Επίσης, με τα λίγα λόγια που χρησιμοποιούσε έλεγε στους άλλους ποια ρούχα να φορέσουν. Η κίνηση στο χώρο του άρεσε και τον ηρεμούσε. Όταν έμπαινε στο χώρο, έκλεινε όλες τις πόρτες μόνος του και ανησυχούσε, εάν κάποια πόρτα δεν έκλεινε καλά. Τα αγαπημένα του παιχνίδια ήταν τα χαρτονομίσματα επειδή είχαν αριθμούς, το κράτημα των βιβλίων, το κυνηγητό στο χώρο.

Νίκη (6 ετών). Συνήθιζε να περιστρέφει το κεφάλι και τα μάτια της στο χώρο. Η μουσική στο κασετόφωνο την ενοχλούσε, της άρεσε όμως να τραγουδά και να χορεύει. Όταν ήταν όρθια σταματούσε μόνο μπροστά στον καθρέφτη, διαφορετικά έτρεχε συνέχεια στο χώρο. Χειροκροτούσε τον εαυτό της και αναζητούσε το χειροκρότημα από το διπλανό της σε περίπτωση που πίστευε ότι κάνει κάτι σωστά. Συχνά φώναζε «Μπάβο, Νίκη». Συχνά παρουσίαζε επιθετική συμπεριφορά και υψηλή ένταση στη φωνή της. Η φωνή της κυριαρχούσε στο χώρο με την ίδια σθεναρή τονικότητα και τον ίδιο ρυθμό.

Τα κοινά ενδιαφέροντα και προτιμήσεις που εμφάνιζαν τα παιδιά της δεύτερης ομάδας παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα 10 (Πίνακας. 10).

Πίνακας 10: Τα κοινά ενδιαφέροντα και οι προτιμήσεις της δεύτερης ομάδας

A/A	ΟΝΟΜΑΤΑ	ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ		
1.	ΑΝΑΣΤΑΣΗΣ	ζωντανό τραγούδι, καθρέφτης	κίνηση	Η προτίμηση στην αλλαγή ρούχων
2.	ΝΙΚΗ			Η προτίμηση σε πανιά.

3) Στην τρίτη ομάδα συμμετείχαν 1 κορίτσι και 2 αγόρια.

Ελένη (5 ετών). Παρουσιαζόταν στο χώρο πάρα πολύ «σφιγμένη» κρατώντας σκόπιμες στάσεις στο χώρο και έμενε ακίνητη σταυρώνοντας τα χέρια. Μιλούσε συχνά για ένα πάρτυ γενεθλίων, αναζητούσε ένα μπαλάκι που αποτελούσε τον ενισχυτή της και χρησιμοποιούσε το σάλιο της για να «πλύνει» τα χέρια της. Συχνά ήταν αγχωμένη, έκλαιγε, έμενε ακίνητη και αλύγιστη, αλλά ξαφνικά μπορούσε να τραγουδήσει μια ολόκληρη στροφή ενός τραγουδιού. Προσπαθούσε να απομονωθεί και αναζητούσε αισθητηριακές απολαύσεις.

Αντρέας (7 ετών). Σε κάθε συνάντηση της ομάδας συνήθιζε να λέει: «Σ' αγαπώ» και «είμαι καλό παιδί». Το σώμα του ήταν άκαμπτο. Τα χέρια του δε χαλάρωναν ποτέ και βρίσκονταν συνεχώς κοντά στα μάτια του ώστε να τα κρύβουν. Πολλές φορές πιπίλιζε τα δάχτυλά του. Η αναζήτηση του ρυθμού τον κούραζε και του δημιουργούσε άγχος. Έδειχνε να τον ενοχλεί η μουσική κι έσφιγγε τα δάχτυλα του ανθρώπου, που προσπαθούσε να χορέψει μαζί του. Επίσης, χειρονομούσε σε ακατάλληλα σημεία του σώματός των ανθρώπων της ομάδας.

Χρήστος Κ. (7 ετών). Παρουσίαζε ιδιαίτερα αγχώση συμπεριφορά. Έτρεχε στο χώρο αγχωμένος, πατώντας στις μύτες των ποδιών του, ανοίγοντας διάπλατα τα χέρια του και ξεσπώντας σε κλάματα φωνάζοντας τη λέξη «μαμά». Ένιωθε πολύ ωραία όταν ασχολούνταν με το νερό. Του άρεσε πολύ η μουσική και προτιμούσε να χοροπηδά έντονα μουσική μόνος του και να κρύβεται από όλους. Όταν η απόσταση των άλλων μίκραινε προς αυτόν, το άγχος του αυξάνονταν. Οι λέξεις που χρησιμοποιούσε ήταν κυρίως ουσιαστικά που τόνιζαν την ουσία της επιθυμίας του. Όταν αδυνατούσε να γίνει κατανοητός, έδειχνε με το δάχτυλό του και προσπαθούσε έτσι να επικοινωνήσει το συνομιλητή του.

Τα κοινά χαρακτηριστικά και οι ιδιαίτερες προτιμήσεις των παιδιών της τρίτης ομάδας παρουσιάζονται στον πίνακα 11 (Πίνακας. 11).

Πίνακας 11: Τα κοινά χαρακτηριστικά και οι προτιμήσεις της τρίτης ομάδας

A/A	ΟΝΟΜΑΤΑ	ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ		
1	ΕΛΕΝΗ	Το δύσκαμπτο σώμα της	Άγχος	δε βλέπει τους άλλους
2	ΑΝΤΡΕΑΣ	Το δυσκίνητο σώμα του		κρύβεται με τα δάχτυλα
3	ΧΡΗΣΤΟΣ Κ.	Η απόσταση που διατηρούσε με το σώμα του σε σχέση με τους άλλους		κρύβεται στα μαξιλάρια

4) Στην τέταρτη ομάδα συμμετείχαν 3 αγόρια.

Δημήτρης (6 ετών). Όταν έρχονταν στο χώρο έψαχνε γρήγορα να βρει μια κούκλα για να της κόψει τα μαλλιά. Αναζητούσε γυναικεία ρούχα, κραγιόν και αρώματα και του άρεσε να χτενίζει τα μαλλιά του. Ρωτούσε ασταμάτητα για να κατοχυρώσει μian απάντηση. Συνήθιζε να φέρει μαζί του πράγματα και να τα παίρνει όλα πίσω με την επιστροφή στο σπίτι του. Του άρεσε να συναναστρέφεται με ανθρώπους.

Γιώργος (5 ετών). Επικοινωνούσε με χειρονομίες. Χρησιμοποιούσε σαν αντισταθμιστικό παράγοντα της επικοινωνίας του, το βλέμμα, τη στάση του σώματός του και τα χέρια. Συνήθιζε να μεταφέρει ένα αντικείμενο από το χώρο που 'χε προηγουμένως επισκευτεί. Του άρεσε πολύ να βρίσκει ανθρωπάκια και να τα επεξεργάζεται. Η μουσική, επίσης, ήταν πολύ σημαντική γι' αυτόν, τον ηρεμούσε και τον βοηθούσε στην προσαρμογή του στο καινούριο περιβάλλον. Χαίρονταν τις

μεταμφιέσεις και αναζητούσε την επιδοκιμασία των γύρων του. Ορισμένες φορές λόγω άγχους μπορούσε να παρουσιάσει αυτοτραυματικές συμπεριφορές, τραβώντας τα μαλλιά του ή δαγκώνοντας τα χέρια του.

Βασίλης (6 ετών). Η διαδρομή προς το νοσοκομειακό χώρο γίνονταν οδικώς, με οδηγό τον παππού του και συνοδό τη μητέρα του. Η διαδρομή αυτή είχε ενδιαφέρον διότι είχε μετατραπεί σε μια ιεροτελεστία με καταναγκαστικά στοιχεία οριοθετημένα από τον ίδιο το Βασίλη. Τοποθετούσε τη μητέρα του στην ίδια θέση στο αυτοκίνητο κάθε φορά που γινόταν το ταξίδι και μετά έμπαινε ο ίδιος. Στην πορεία του ταξιδιού έλεγε στον παππού του να σταματήσει για να ακουμπήσει τις κολόνες της ΔΕΗ που υπήρχαν στην εθνική οδό. Αφού ακουμπούσε τις κολόνες δυο φορές έμπαινε στο αυτοκίνητο και συνέχιζε το ταξίδι μέχρι να βρει μια καινούρια κολόνα. Όταν έφτανε στο χώρο του νοσοκομείου, έτρεχε γρήγορα στο δωμάτιο, όπου γινόταν η συνάντηση και έβγαζε από την τσάντα της μητέρας του ένα χειροποίητο εκκλησιαστικό κερί που μοσχοβολούσε. Μπαίνοντας στο χώρο χαμογελούσε και κλωτσούσε μαλακά και, εάν θύμωνε, πιο δυνατά. Ζητούσε να επαναλάβουν οι άλλοι την λέξη που τους απηύθυνε. Διατηρούσε την σχέση με τους άλλους απαιτώντας να τον κοιτάζουν και να ασχολούνται μαζί του. Μπορούσε να μεταφέρει λεκτικά τις αναμνήσεις του από το χώρο του σχολείου ή του σπιτιού του προσαρμόζοντάς τες σε χρόνο ενεστώτα.

Τα κοινά χαρακτηριστικά και οι προτιμήσεις των τριών παιδιών της τέταρτης ομάδας παρουσιάζονται στον πίνακα 12 (Πίνακας. 12)

Πίνακας 12: Τα κοινά ενδιαφέροντα και οι ιδιαίτερες προτιμήσεις της τέταρτης ομάδας

A/A	ΟΝΟΜΑΤΑ	ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ				
1.	ΔΗΜΗΤΡΗΣ	μεταφορά αντικειμένων	διατήρηση αλληλεπίδρασης		κούκλες	Εμμόνη στο πρόγραμμα
2.	ΓΙΩΡΓΟΣ			απτική απόλαυση	ανθρωπάκια	
3.	ΒΑΣΙΛΗΣ			Απτική εμμόνη		

5) Στην πέμπτη ομάδα συμμετείχαν 2 κορίτσια.

Μαρία (7 ετών). Της άρεσε πολύ να κουβαλάει τσάντες με προσωπικά της αντικείμενα. Έμοιαζε να είναι έτοιμη για ταξίδι. Δεν ξεχνούσε ποτέ τα πράγματά της, ενώ μερικές φορές μάζευε τα πράγματα των άλλων και τα αποθήκευε στην τσάντα της. Ήξερε πολύ καλά να χειρίζεται το κασετόφωνο. Άκουγε μουσική και τραγουδούσε. Προσπαθούσε να διατηρεί καθαρό το χώρο όπου βρίσκονταν. Μπορούσε να βγάλει δυνατές κραυγές χωρίς προειδοποίηση και να χτυπάει τους άλλους στα χέρια φωνάζοντας «κι άλλο». Επικοινωνιακά, παρουσίαζε αδυναμία κοινωνικής χρήσης του λόγου, είχε κυριολεκτικό λεξιλόγιο, έκανε χρήση της γραφής και μπορούσε να διαβάσει.

Λαμπρινή (7 ετών). Κουβαλούσε πάντοτε μαζί της ένα λαστιχάκι και έπαιζε μαζί του. Ζητούσε συνεχώς να της κάνουν οι άλλοι χάρες, όπως «δέσε μου τα παπούτσια», «σκούπισέ με», «πήγαινέ με», «δώσε μου». Όταν πιέζονταν από καταστάσεις, άρχιζε να φωνάζει δυνατά και να χτυπάει, προσπαθώντας να γίνει προκλητική. Έκανε συνεχιζόμενες, αλλά επαναλαμβανόμενες ερωτήσεις σε όποιον έβρισκε, πλησίαζε πολύ κοντά τους άλλους και εστίαζε στα μάτια τους. Συνήθιζε να λέει προσευχές και «εκκλησιαστικές» λέξεις, που άκουγε από το περιβάλλον της.

Τα κορίτσια της πέμπτης ομάδας παρουσιάζουν τα παρακάτω κοινά ενδιαφέροντα, όπως περιγράφονται στον πίνακα 13 (Πίνακας. 13).

Πίνακας 13: Τα κοινά ενδιαφέροντα και οι προτιμήσεις της πέμπτης ομάδας

A/A	ΟΝΟΜΑΤΑ	ΚΟΙΝΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ			
1	ΜΑΡΙΑ Α.	Μοιάζει έτοιμη για το ταξίδι	Κινείται αργά λόγω του υπεβολικού της βάρους και ασθμαίνει	Επαναλαμβάνει την ερώτηση των άλλων	Της αρέσουν τα τραγούδια
2	ΛΑΜΠΡΙΝΗ	«ταξιδεύει» σε πολλές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της ημέρας	Χάνει το ρυθμό της λόγω του μεγάλου βάρους της	Επαναλαμβάνει τις ερωτήσεις της στους άλλους	Της αρέσουν οι θρησκευτικοί ψαλμοί

6) Στην έκτη ομάδα συμμετείχαν 2 αγόρια και 1 κορίτσι.

Γιάννης (7 ετών). Ήταν ένας καταπληκτικός σκιτσογράφος που μπορούσε να μεταφέρει στο χαρτί μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα ολόκληρους διάλογους ηρώων

των κόμικς. Ήταν λάτρης του Καραγκιόζη, και μπορούσε χωρίς να του ζητηθεί, να απαγγέλλει διαλόγους του Καραγκιόζη με τους υπόλοιπους ήρωες. Δεν έκανε όμως μια απλή απαγγελία, βίωνε όλα τα συναισθήματα των διαλόγων και τα παρουσίαζε με τις εκφράσεις του προσώπου του. Του άρεσε πολύ η μουσική. Μόνος του μπορούσε να απασχοληθεί με διάφορες δραστηριότητες χωρίς να ενοχλεί κανέναν. Δεν του άρεσε όταν τον ενοχλούσαν οι άλλοι. Ένα άλλο χαρακτηριστικό του Γιάννη ήταν ότι αγαπούσε πολύ τα βιβλία. Διάβαζε πολύ καλά και απολάμβανε τα βιβλία με εικόνες. Διάβαζε οποιοδήποτε έντυπο υλικό. Στην ομιλία του χρησιμοποιούσε προτάσεις από τον υπολογιστή όπως «αυτό δεν είναι σωστό», «προσπάθησε πάλι», «είναι απαίσιο», «δεν είναι αστείο», «βοήθεια», «όχι πάλι», «κρρρ», «χρρ».

Μαρία Τ. (7 ετών). Έφτανε στο χώρο συνάντησης στολισμένη με πολλά κοκαλάκια στα μαλλιά, βαμμένα νύχια, βραχιόλια στα χέρια της και φανταχτερά ρούχα της και κρατούσε τσάντα με την “Barbie”. Στην ομιλία της χρησιμοποιούσε λόγια εκπαιδευτικών παιχνιδιών του υπολογιστή όπως «δεν πειράζει, προσπάθησε πάλι», «άλλη μια ευκαιρία», «No, Yes», «είσαι αστέρι», «όχι πάλι». Χαιρετούσε τους ανθρώπους, αφού τους πλησίαζε πολύ κοντά. Έκανε ερωτήσεις στους άλλους για τον εαυτό της και η ίδια απαντούσε γρήγορα, τονίζοντας πόσο όμορφη είναι. Την ενοχλούσε η βροχή και ο αέρας και πολύ συχνά πλησίαζε το παράθυρο για να ενημερωθεί για τις καιρικές συνθήκες. Χαμογελούσε για να δημιουργήσει ευχάριστη ατμόσφαιρα και όχι γιατί ένιωθε απόλυτα χαρούμενη. Είχε υπερβολική ευγένεια και έντονα τυπική συμπεριφορά χωρίς να ταιριάζει στην περίπτωση. Δε δέχονταν να της ακουμπούν τα πράγματα που μετέφερε. Δεν άντεχε το νερό. Στο γυρισμό από το νοσοκομειακό χώρο αγόραζε πάντα ένα περιοδικό με κόμικς.

Παναγιώτης (7 ετών). Όταν έρχονταν στο χώρο έκανε κινήσεις παρουσίασης του σώματός του και μετά ξεκινούσε να μιλάει. Οργάνωνε τα πράγματα στην σκέψη του, με βάση το χρονολογικό και το σχολικό έτος. Επιθυμούσε να επαναλαμβάνει ο διπλάνος του τις απαντήσεις που ήθελε να ακούσει. Του άρεσε πολύ η μουσική, ο χορός στον καθρέφτη και οι χορευτικές κινήσεις. Έμοιαζε να χρειάζεται τους άλλους για να θέσει τα ερωτήματα και να απευθύνει τις επιθυμίες του.

Τα κοινά ενδιαφέροντα και οι προτιμήσεις των παιδιών της έκτης ομάδας παρουσιάζονται στον πίνακα 14 (Πίνακας. 14).

Πίνακας. 14: Τα κοινά ενδιαφέροντα και οι προτιμήσεις της έκτης ομάδας

A/A	ΟΝΟΜΑ	ΚΟΙΝΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ				
1	ΓΙΑΝΝΗΣ	άριστη δυνατότητα ζωγραφικής	δυνατότητα παρουσιάσας διαλόγων κόμικς	η σημασία στο χρόνο	μουσική	χρήση καθρέφτη
2	MARIA T.	δυνατότητα ζωγραφικής	δυνατότητα παρουσιάσας διαλόγων έργων της τηλεόρασης	ο χρόνος σαν ιεροτελεστία		
3	ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ	δυνατότητα ζωγραφικής	μονόλογος εσωτερικός και εξωτερικός	ο χρόνος σαν καταναγκασμός		

7) Στην έβδομη ομάδα συμμετείχαν 3 αγόρια.

Η είσοδος του καθενός στο χώρο γινόταν με μεγάλη κινητικότητα και πολλούς ήχους. Εάν η παιδαγωγός-ερευνήτρια προσπαθούσε να αλλάξει ή να πάρει κάτι από το χώρο τους το καθένα χρησιμοποιούσε ορολογίες όπως «παλιοκλέφτρα», «φρουρέ», «παλιοΑποστολία», «παλιопαιδαγωγού».

Σπύρος (7 ετών). Ζητούσε αυτοκίνητα για να βγάλει τις ρόδες και να τις πάει στο συνεργείο να επιδιορθωθούν. Έκανε τον ήχο από τα «τάσια» των αυτοκινήτων όταν χαλάνε

Παύλος (7 ετών) Ήθελε να είναι στρατηγός και ζητούσε τα στρατιώτακια με τα αλογά τους. Δημιουργούσε ένα στρατόπεδο το οποίο κανείς δεν τολμούσε να πλησιάσει. Κακάριζε όσο πιο δυνατά μπορούσε –«διότι στο στρατόπεδο υπήρχε μια κότα με εκρηκτικά.

Νίκος (7 ετών) Παρίστανε έναν «εργάτη» και αναζητούσε σήματα, δρόμους και μπετονιέρες. Έκανε το θόρυβο από το κομπρεσέρ που είχε ο πατέρας του, όπως διευκρίνισε η μητέρα του.

Και τα τρία παιδιά «ο μάστορας αυτοκινήτων», «ο στρατηγός» και ο «εργάτης», αφού έβρισκαν τα παιχνίδια που ήθελαν, «δέχονταν» να ξεκινήσει η επικοινωνία με τους άλλους που ήταν δίπλα τους ή έμπαιναν στη διαδικασία να απαντήσουν σε ερωτήσεις που τους έκαναν.

Ο πίνακας 15 δείχνει τα κοινά χαρακτηριστικά της έβδομης ομάδας.

Πίνακας. 15: Τα κοινά ενδιαφέροντα και οι προτιμήσεις της έβδομης ομάδας

A/A	ΟΝΟΜΑ	ΚΟΙΝΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ		
1	ΣΠΥΡΟΣ	Μεγάλη κινητικότητα	Παιχνίδι με ρόλους	Προτίμηση σε ήχους
2	ΠΑΥΛΟΣ			
3	ΝΙΚΟΣ			

Η ενημέρωση και η συνεργασία με τους γονείς

Σ' αυτό το διάστημα του ενός μήνα οι γονείς των 10 εκ των 20 αυτιστικών παιδιών ενημερώθηκαν ξεχωριστά ότι επρόκειτο να χρησιμοποιηθεί το Σύστημα Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων (PECS), καθότι τα παιδιά αυτά δεν μπορούσαν να εκφράσουν τις επιθυμίες τους και ως εκ τούτου αγχώονταν, δηλ. έκλαιγαν ή παρουσίαζαν επιθετική συμπεριφορά. Οι υπόλοιποι γονείς δεν ενημερώθηκαν για το παραπάνω σύστημα, διότι τα παιδιά τους μπορούσαν να εκφράσουν τις επιθυμίες τους χωρίς τη βοήθεια του συστήματος. Ο κάθε γονιός με το παιδί του εκπαιδεύτηκε στο πώς να χρησιμοποιεί το *ατομικό οπτικό ημερήσιο πρόγραμμα* προκειμένου το παιδί να μάθει να ενημερώνεται μέσω των οπτικών ερεθισμάτων για τις δραστηριότητες τις οποίες επρόκειτο να διεκπεραιώσει από την αρχή έως το τέλος της ημέρας (ΥΠΕΠΘ, 2009 α, β, γ, δ, ε).

Επίσης, τα παιδιά εκπαιδεύτηκαν στο να δέχονται αλλαγές στο πρόγραμμά τους, καθώς και να περιμένουν τον ελεύθερο χρόνο τους για να κάνουν ό,τι επιθυμούσαν. Η διάρκεια της εκπαίδευση στο *ατομικό οπτικό ημερήσιο πρόγραμμα* των γονιών μαζί με τα παιδιά τους, ήταν ένας μήνας κι έγινε στην Πανεπιστημιακή Ψυχιατρική Κλινική του Ρίου, στα ιατρεία της Παιδοψυχιατρικής μονάδας.

8.2.1.2. Η οργάνωση των χώρων ανάπτυξης δραματοποιημένων ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με εξειδικευμένες ασκήσεις προσαρμογής στο πλαίσιο (2η φάση).

Στη δεύτερη φάση μελετήθηκε η οργάνωση του χώρου, η προεκπαίδευση και η χρήση παιδαγωγικών μέσων υλικών και εργαλείων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Οι συναντήσεις των παιδιών αποφασίστηκε να πραγματοποιηθούν σε χώρους με βάση την περιοχή κατοικίας του παιδιού και της οικογένειάς του. Ως εκ τούτου χρησιμοποιήθηκαν: α) η Πανεπιστημιακή Ψυχιατρική Κλινική του Ρίου, σε μία αίθουσα που χρησιμοποιούνταν για εισαγγελικές υποθέσεις, και β) ένας

ιδιωτικός παιδαγωγικός χώρος ειδικά διαμορφωμένος για παιδιά με αυτισμό στο Αγρίνιο. Η χρονική διάρκεια της δεύτερης φάσης ήταν 4 μήνες.

Μια φορά την εβδομάδα για μιάμιση ώρα, οι 5 από τις 7 ομάδες των αυτιστικών παιδιών είχαν συνάντηση στο Ρίο και οι υπόλοιπες 2 ομάδες στο Αγρίνιο. Οι συναντήσεις με τους γονείς των αυτιστικών παιδιών πραγματοποιούνταν την τελευταία εβδομάδα κάθε μήνα, όπου ενημερώνονταν για τη συμπεριφορά των παιδιών τους και ανταλλάσσονταν σκέψεις και απόψεις. Στις συναντήσεις με τους γονείς κάθε ομάδας, εκτός από την ερευνήτρια παρευρίσκονταν η παιδοψυχίατρος και η ψυχολόγος του Νοσοκομείου του Ρίου. Οι δύο χώροι στους οποίους ελάμβαναν χώρα οι δραστηριότητες της προετοιμασίας ετοιμάστηκαν με βάση τη σημασία των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων που χρειάζονταν να λαμβάνουν τα αυτιστικά παιδιά αποσκοπώντας στην αύξηση της προσοχής τους. Οι δύο χώροι, Ρίο και Αγρίνιο, οργανώθηκαν με τρόπο που θα διευκόλυνε την προσαρμογή των παιδιών. Και οι δυο χώροι ήταν ευήλιοι και ευρύχωροι (12-14 τετραγωνικά μέτρα). Καθεμιά αίθουσα είχε ένα παράθυρο και μια πόρτα εισόδου. Η αίθουσα στο Ρίο είχε έναν καθρέφτη μονής κατεύθυνσης, που χρησιμοποιούνταν συνήθως για τις εισαγγελικές υποθέσεις στην κλινική και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης οι γονείς μπορούσαν να παρακολουθούν τις δραστηριότητες χωρίς να γίνονται αντιληπτοί από τα παιδιά.

Επιπλέον, τα παιδιά εκπαιδεύτηκαν στη κατανόηση και διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων τους με το ημερήσιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων που δημιουργείται για το κάθε παιδί. Τα παιδιά ενημερώνονταν για την έναρξη και τη λήξη κάθε δραστηριότητας. Η έναρξη κάθε συνάντησης συνδυάστηκε με ένα τραγούδι χαιρετισμού και το τέλος αυτής με ένα τραγούδι αποχαιρετισμού. Ακόμη, τα παιδιά εκπαιδεύτηκαν και στα βοηθήματα που τους πρόσφερε ο χώρος. Ενημερώθηκαν για τα κουτιά των παιχνιδιών που υπήρχαν στο χώρο και επισημάνθηκε πως οι ταμπέλες τους δηλώνουν το περιεχόμενό τους. Εάν ήθελαν κάποιο από τα παιχνίδια μπορούσαν να το ζητήσουν είτε λεκτικά είτε υποδεικνύοντας το κουτί. Επίσης, τα παιδιά ενημερώθηκαν επίσης για την δημιουργία μέσα στον ίδιο χώρο γωνιάς χαλάρωσης που τοποθετήθηκε κοντά στην είσοδο. Η γωνιά είχε είχε μαξιλάρια ώστε τα παιδιά να κάθονται και να ξεκουράζονται όταν δεν άντεχαν να ακολουθούν την ομάδα. Τέλος, τα παιδιά εκπαιδεύτηκαν σε ένα παιχνίδι φωτογραφιών. Υπήρχαν φωτογραφίες των παιδιών και της παιδαγωγού-ερευνήτριας, καθώς και αντίγραφα της κάρτας Makaton

από το σύστημα PECS που απεικόνιζε τη λέξη φίλος (ένα γραμμικό ανθρωπάκι που αγκάλιαζε ένα άλλο). Τα παιδιά και η ερευνήτρια όταν έβρισκαν τη φωτογραφία τους έλεγαν το όνομά τους ή έδειχναν τον εαυτό τους. Οι φίλοι όταν έβρισκαν την κάρτα του φίλου δεν έλεγαν το όνομά τους, αλλά συστήνονταν με τη λέξη φίλος. Έτσι, μπορούσε να διαφοροποιηθεί ο ρόλος της ερευνήτριας από εκείνο των φίλων. Η παιδαγωγός-ερευνήτρια έδινε οδηγίες, ενώ οι φίλοι θα ακολουθούσαν και θα βοηθούσαν διακριτικά τα παιδιά. Διευκρινίστηκε η ισότιμη σχέση μεταξύ των παιδιών της ομάδας και φίλων. Οι φίλοι θα έπαιζαν όπως και τα παιδιά. Θα τα προέτρεπαν κινητικά, ώστε με τις πολλές επαναλήψεις να πετύχουν μια πλήρη συμμετοχή τους στο παιχνίδι.

Τα παιδιά εκπαιδεύτηκαν μαζί με τους γονείς τους στα κάτωθι βοηθήματα αναμονής, ώστε την ώρα που περιμένουν τη σειρά τους να μουν στο χώρο να μπορούν

- να κρατούν το αγαπημένο βιβλίο τους
- να ακούν μουσική στα walkman
- να παίζουν ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι
- να χρησιμοποιούν ψηφιακά χρονόμετρα αντίστροφης μέτρησης, κλεψύδρες
- να παίζουν με τάπες ή να γυρνούν ρόδες από αυτοκίνητα
- να χρησιμοποιούν αριθμομηχανές.

8.2.2. Τα δεδομένα από την υλοποίηση του ειδικού θεραπευτικού προγράμματος παρέμβασης.

8.2.2.3. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση σε αισθητηριακές ασκήσεις και ασκήσεις μυϊκής χαλάρωσης (3η φάση)

Στην τρίτη φάση μελετήθηκαν οι ειδικές παιδαγωγικές ασκήσεις με στοχευμένες αισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας και μυϊκής χαλάρωσης. Η φάση αυτή διήρκεσε 4 μήνες, κατά την οποία παρουσιάστηκαν τα κάτωθι σε κάθε ομάδα παιδιών:

- οι τρόποι με τους οποίους θα μπορούσε το κάθε μέλος της ομάδας να εκδηλώσει την τρυφερότητα και την εγγύτητά του.
- οι τρόποι χειρισμού της επιθετικότητας και άλλων έντονων συναισθημάτων

- διευκρινίστηκε ότι οι ανάγκες του καθενός θα απασχολούν την ομάδα και ότι θα γίνεται προσπάθεια να ικανοποιούνται και
- ότι οι απαιτήσεις της ομάδας θα πρέπει να είναι ρεαλιστικές και να εκφράζονται με ήρεμη μορφή.

Στοχευμένες αισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας.

Επίσης, πραγματοποιήθηκαν στοχευμένες αισθητηριακές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας με έμφαση ασκήσεις αφής, ακοής, όσφρησης, γεύσης, όρασης, μυϊκής δύναμης και χαλάρωσης:

Κατά τη διάρκεια των ασκήσεων αφής ένας φίλος έμενε ακίνητος και ένα παιδί καλούνταν να τον/την αγγίξει στα χέρια, το πρόσωπο και τα πόδια. Μετά γινόταν προσπάθεια να επιτευχθεί το αντίθετο. Οι φίλοι μπορούσαν να αγγίζουν το σώμα των παιδιών έστω και για ελάχιστο χρόνο. Οι φίλοι στη συνέχεια μπορούσαν να πλησιάζουν το σώμα τους σταδιακά και ήρεμα προς το σώμα κάθε παιδιού.

Κατά τη διάρκεια των ασκήσεων ακοής εισάγεται μουσική φλάουτου σε χαμηλή ένταση και τα παιδιά παροτρύνονται να ξαπλώσουν στο έδαφος. Τα παιδιά προτρέπονται με χειρονομίες και αγγίγματα να σωπάσουν και να ακούσουν τη μουσική.

Στο πλαίσιο των ασκήσεων όσφρησης παρουσιάζονται υφασμάτινα μαντήλια, τρία από τα οποία είναι αρωματισμένα με άρωμα τσιχλόφουσкас. Τα παιδιά προτρέπονται να τα βρουν με τη βοήθεια της αίσθησης της όσφρησης και να τα πάρουν από τα χέρια των φίλων που τα κρατούν.

Στις ασκήσεις γεύσης, οι φίλοι κρατούν γλυκά και τα παιδιά εκπαιδεύονται να φέρνουν την κάρτα του γλυκού από το ντοσιέ των επιθυμιών τους για να το παραλάβουν και να το απολαύσουν.

Στις ασκήσεις όρασης τα παιδιά και οι φίλοι πλησιάζουν τον καθρέφτη δείχνοντας τον εαυτό τους και λέγοντας το όνομά τους.

Κατά τη διάρκεια ασκήσεων μυϊκής αίσθησης οι φίλοι σηκώνουν τα παιδιά αγκαλιά και μετά κάθε παιδί, με τη βοήθεια των φίλων, σηκώνει έναν συνομήλικο στην αγκαλιά του.

Στις ασκήσεις ύψους τα παιδιά ανεβαίνουν σε διαβαθμισμένα ύψη και βοηθούνται να πέφτουν από εκεί. Μετά, οι φίλοι βοηθάνε το παιδί να αιωρηθεί και να κάνει κύκλο σαν να είναι ένα αεροπλάνο.

Κατά τη διάρκεια ασκήσεων έντασης και χαλάρωσης όλοι οι φίλοι χτυπάνε παλαμάκια και περπατάνε γρήγορα στο χώρο. Όταν τα παλαμάκια σταματούν, τα παιδιά και οι φίλοι πέφτουν στο πάτωμα και ξεκουράζονται.

Οι ασκήσεις αναπνοής λαμβάνουν χώρα σε έναν κύκλο όπου ο ένας κρατάει το χέρι του άλλου. Σιγά-σιγά τα χέρια σηκώνονται και όλοι φωνάζουν «ω!,ω!,ω!» όλο και πιο δυνατά πλησιάζοντας το κέντρο του κύκλου. Η φωνή κορυφώνεται με «ι!,ι!,ι!,ι!». Η επιστροφή πίσω στον κύκλο γίνεται σταδιακά φωνάζοντας «ω!,ω!,ω!».

8.2.2.4. Εφαρμογή των πρώτων 12 οδηγιών του παραμυθιού (4η φάση)

Στην τέταρτη φάση μελετήθηκε η προεκπαίδευση στη δραματοποίηση και η χρήση οδηγιών από την πρώτη θεματική ενότητα(T0). Στη φάση αυτή η παιδαγωγός χρησιμοποίησε 12 προγραμματισμένες οδηγίες/παροτρύνειες προς τα παιδιά, έτσι ώστε να εξικωθούν στην επικοινωνία και διάδραση. Οι οδηγίες, οι οποίες παρουσιάζονται στο Παράρτημα 1. Η εκπαίδευση αυτή έγινε σε κάθε ομάδα παιδιών και καταγράφηκαν στο έντυπο παρατήρησης οι εξωλεκτικές τους αντιδράσεις και ο βαθμός της απαντητικότητάς τους (Πρώτη μέτρηση: T0). Η διάρκεια της εκπαίδευσης ήταν 6-μηνη και προηγήθηκε της δραματοποίησης. Η παιδαγωγός-ερευνήτρια, κάθε φορά που έθετε ένα από τα ερωτήματα, παρουσίαζε αρχικά η ίδια την απαιτούμενη απάντηση 3 φορές και στη συνέχεια καλούσε τα παιδιά να την ακολουθήσουν.

Σε κάθε εβδομαδιαία συνάντηση τα παιδιά καλούνταν να ανταποκριθούν σε 3 διαφορετικές οδηγίες που αντιστοιχούσαν σε θεματικές ενότητες προερχόμενες από το παραμύθι το οποίο επρόκειτο να δραματοποιηθεί. Στο τέλος κάθε μήνα τα παιδιά είχαν ασχοληθεί με 12 οδηγίες. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιήθηκε 6 φορές και υπολογίστηκε ο μέσος όρος των απαντήσεων/αντιδράσεων των παιδιών, όπως καταγράφηκαν στο έντυπο παρατήρησης. Το χρονικό αυτό διάστημα δεν υπήρχαν σκηνικά αντικείμενα στους χώρους και δεν είχε γίνει γνωστή στα παιδιά η ιστορία του «Εγωιστή Γίγαντα». Σε κάθε συνάντηση τα παιδιά χρησιμοποιούσαν:

1. Το σύστημα επικοινωνίας μέσω ανταλλαγής εικόνων για τις επιθυμίες τους.
2. Το οπτικό ημερήσιο πρόγραμμα.
3. Τις οπτικές οδηγίες δραστηριοτήτων για την έναρξη και τη λήξη τους.
4. Τα βοηθήματα χώρου.
5. Τα βοηθήματα αναμονής
6. Το παιχνίδι των συστάσεων με τις φωτογραφίες των παιδιών και των καρτών με τους φίλους

7. Τις ασκήσεις των αισθήσεων του σώματος
8. Και στο τέλος καλούνταν να απαντήσουν στις 12 οδηγίες για να αξιολογηθούν οι εξωλεκτικές αντιδράσεις και ο βαθμός της απαντητικότητάς στο πλαίσιο της ομάδας.

8.2.2.5.Εισαγωγή των σκηνικών αντικειμένων και αφήγηση του παραμυθιού (5η φάση)

Η πέμπτη φάση μελέτησε την εισαγωγή σκηνικών αντικειμένων, την αφήγηση παραμυθιού και αυτή διήρκεσε 2 μήνες. Τα παιδιά στη φάση αυτή εξοικειώθηκαν με τα σκηνικά αντικείμενα που προστέθηκαν στο ίδιο χώρο. Είχαν τη δυνατότητα να ανοίγουν την είσοδο και το παράθυρο του κάστρου, να κοιτάζουν στον καθρέφτη, να μυρίζουν τα λουλούδια της αυλής του κάστρου.

Επιπλέον, στη φάση αυτή η ερευνήτρια/παιδαγωγός αφηγήθηκε στα παιδιά το παραμύθι ο «Εγωιστής Γίγαντας». Χρησιμοποιώντας την τεχνική των οπτικών βοηθημάτων με τα οποία είχαν ήδη εξοικειωθεί τα παιδιά, η παιδαγωγός ζήτησε από τα παιδιά να ‘διηγηθούν’ την ιστορία του παραμυθιού προτρέποντας τα να δείχνουν τις φωτογραφίες που αντιστοιχούσαν στο περιεχόμενο του παραμυθιού (βλ.παράρτημα 5,εικ.15).

Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκαν οι μεγενθυμένες εικόνες που απεικόνιζαν τα επεισόδια του παραμυθιού. Τα παιδιά καλούνταν να προχωρήσουν προς την αντίστοιχη εικόνα –που ήταν τοποθετημένη στο πάτωμα- με τη βοήθεια των φίλων, δηλώνοντας το σημείο της αφήγησης. Η μεταμφίεση ενός φίλου στο ρόλο του Εγωιστή Γίγαντα είχε καθοριστική σημασία για την κινητοποίηση των παιδιών να συμμετέχουν στη ομαδική δραστηριότητα.

Η υλοποίηση της παρέμβασης εντάχθηκε στο στάδιο εφαρμογής με την χρήση οδηγιών 18 θεματικών ενοτήτων(T1). Η χρονική διάρκεια του δεύτερου αυτού σταδίου ήταν 9 μήνες.Το δεύτερο στάδιο της μελέτης περιλάμβανε την εφαρμογή της παρέμβασης δηλαδή τη δραματοποίηση του παραμυθιού. Στο στάδιο αυτό τα παιδιά κλήθηκαν να ανταποκριθούν στις οδηγίες της κάθε ενότητας του παραμυθιού, αφού είχαν εξοικειωθεί με την ιστορία κατά την 5^η φάση του σταδίου προετοιμασίας, όπως περιγράφεται ανωτέρω. Σε αυτή τη χρονική στιγμή της έρευνας πραγματοποιήθηκε η δεύτερη καταγραφή των αντιδράσεων των παιδιών με οδηγό το έντυπο παρατήρησης (T1). Το παραμύθι είχε χωριστεί σε 18 ενότητες και αντίστοιχες οδηγίες. Η κάθε ενότητα ολοκληρώνονταν σε 2 εβδομαδιαίες συναντήσεις (βλ Παράρτημα 1).

8.2.3. Τα δεδομένα από την αξιολόγηση του θεραπευτικού προγράμματος

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ήταν ποσοτικά και ποιοτικά. Για τη στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 13.0 (Statistical Package of Social Sciences). Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων βασίστηκε στην παρατήρηση και καταγραφή των αντιδράσεων συμπεριφοράς των παιδιών σε κάθε φάση της μελέτης. Οι αλλαγές στην συμπεριφορά και την απαντητικότητα των αυτιστικών παιδιών μέσα στο χρονικό πλαίσιο της μελέτης, σημειώθηκαν και εντοπίστηκε η πρόοδος των παιδιών ανά ομάδα..

Κεφάλαιο 9: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

9.1. Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης από την εφαρμογή της παρέμβασης

Η συλλογή, η καταγραφή, η παρουσίαση και ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκαν στην 2^η, 3^η και 5^η φάση του πρώτου και του δεύτερου σταδίου της μελέτης, αναλύεται στην συνέχεια.:

9.1.1.Οργάνωση των χώρων όπου διεξήχθη η μελέτη και εκπαίδευση των παιδιών στις ασκήσεις προσαρμογής στο πλαίσιο

Η παρουσία των παιδιών στους χώρους της παρέμβασης (Ρίο και Αγρίνιο), όπου διεξήχθη η μελέτη, συνοδεύτηκε από ποικίλες συμπεριφορικές αντιδράσεις. Οι αντιδράσεις αυτές παρατηρήθηκαν από την παιδαγωγό και καταγράφηκαν σε μορφή περιγραφικού κειμένου, το οποίο στη συνέχεια υποβλήθηκε σε επεξεργασία ποιοτικής ανάλυσης, έτσι ώστε να εντοπιστούν οι αντιδράσεις των παιδιών σε κάθε ομάδα.

9.1.2.Πρώτο στάδιο μελέτης, 2^η φάση: Περιγραφή και κατάταξη δυσκολιών προσαρμογής κατά την προεκπαίδευση ανά ομάδα

Με βάση αυτή την ανάλυση, οι αντιδράσεις στην 1^η φάση ομαδοποιήθηκαν στις εξής κατηγορίες: α) ψυχαναγκαστικές αντιδράσεις, β) λεκτική ή μη λεκτική επιθετικότητα, γ) υπερκινητικότητα, δ) αγχώδεις εκδηλώσεις και ε) αποφυγή. Ο πίνακας 16 παρουσιάζει τις αντιδράσεις των παιδιών σε κάθε ομάδα (Πίνακας. 16). Όπως αναφέρθηκε στη Μεθοδολογία, η 1^η ομάδα αποτελείτο από παιδιά με σοβαρή αυτιστική διαταραχή, οι 2^η, 3^η, 4^η και 5^η ομάδες από παιδιά με μέτρια αυτιστική διαταραχή και οι 6^η και 7^η ομάδες από παιδιά με ήπιο αυτισμό. Η διαδικασία της προσαρμογής στους χώρους που επρόκειτο να πραγματοποιηθεί η παρέμβαση, ήταν περισσότερη δύσκολη για τα παιδιά της 1^{ης} ομάδας. Οι δυο τελευταίες ομάδες των παιδιών, που ήταν και συγκριτικά οι πιο λειτουργικές, εκδήλωναν περισσότερες αποφευκτικές συμπεριφορές στο περιβάλλον και λιγότερες επιθετικές και αγχώδεις.

Πίνακας. 16: Αποτελέσματα: Κατάταξη των αντιδράσεων προσαρμογής των παιδιών

	ΟΜΑΔΑ						
ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	6 ^η	7 ^η
α) Ψυχαναγκαστικές αντιδράσεις	✓				✓		
β) Επιθετικότητα (λεκτική ή μη λεκτική)	✓	✓		✓			
γ) Υπερκινητικότητα	✓	✓					✓
δ) Αγχώδεις αντιδράσεις			✓	✓			
ε) Αποφευκτικές αντιδράσεις						✓	✓

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι αντιδράσεις των παιδιών στις προγραμματισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες:

(α) Ως προς το Ημερήσιο Πρόγραμμα Δραστηριοτήτων, ΗΠΑ

Με εξαίρεση της 1^{ης} ομάδας που ήταν και η λιγότερο λειτουργική, οι υπόλοιπες έδειξαν ενδιαφέρον για την παρουσίαση με οπτικό υλικό του προγράμματος των επιλεγμένων δραστηριοτήτων προετοιμασίας τους για τη θεραπευτική παρέμβαση. Οι 6^η και 7^η ομάδες επιπλέον έθεσαν και ερωτήματα πάνω στη λειτουργία του προγράμματος.

(β) Ως προς τις Δραστηριότητες έναρξης/λήξης κάθε συνάντησης

Το τραγούδι της έναρξης και λήξης της συνάντησης ενθουσίασε τα παιδιά. Με την έναρξη του τραγουδιού, τα παιδιά μείωναν τις στερεοτυπικές τους κινήσεις και βελτίωναν την βλεμματική επαφή με τα μέλη της ομάδας.

(γ) Ως προς το Παιχνίδι της ονοματοποίησης των μελών της ομάδας

Τα παιδιά όλων των ομάδων έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην παρουσία των «φίλων».

Η 1^η ομάδα έδειξε ενδιαφέρον όταν άκουγαν τους «φίλους» να επαναλαμβάνουν τα ονόματα των παιδιών. Η 2^η ομάδα έδειξε ενθουσιασμό από τον ήχο της λέξης «φίλος» που έλεγαν οι ίδιοι. Τα παιδιά της 3^{ης} ομάδας κοίταζαν στα μάτια τους «φίλους» και τους άγγιζαν. Η 5^η ομάδα κολλούσε τη φωτογραφία/εικόνα του «φίλου» στο σώμα του ατόμου που του πρότεινε τη φωτογραφία. Η 6^η ομάδα δέχτηκε με ενθουσιασμό αυτό το παιχνίδι και χωρίς λόγο, αποκαλούσε τα άτομα με

τον προσδιορισμό «φίλος» σε ακαθόριστο χρόνο. Τα παιδιά της 7^{ης} ομάδας, εξέφρασαν την επιθυμία να αποκαλούνται και τα ίδια «φίλοι» και όχι με το όνομά τους, διότι τους άρεσε το σχέδιο της εικόνας «φίλος».

(δ) Ως προς τους Χώρους χαλάρωσης/Βοηθήματα-Παιχνίδια αναμονής

Οι χώροι χαλάρωσης προσέφεραν ανακούφιση στα παιδιά των ομάδων.

Η εκπαίδευση στα βοηθήματα αναμονής ήταν πολύ ευεργετική τόσο για τους γονείς όσο και για τα παιδιά τους. Τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν γενικά αδυναμία αναμονής σε χώρους, όπου χρειάζεται να περιμένουν. Οι γονείς που αντιμετώπιζαν σοβαρά προβλήματα με την αδυναμία αυτή των παιδιών, εξέφρασαν την ικανοποίησή τους γι' αυτή την τεχνική. Σύμφωνα με τις μαρτυρίες των γονιών, η εκπαίδευση αυτή τους βοήθησε να αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις με τα παιδιά καθημερινά. Τα παιδιά, από την άλλη, δέχονταν με χαρά να παίξουν με παιχνίδια που τους ευχαριστούσαν, πριν ξεκινήσει η ομαδική συνάντηση.

9.1.3. 3^η φάση: Περιγραφή και κατάταξη δυσκολιών στη διεξαγωγή των ειδικών ασκήσεων ανά ομάδα.

Στην τρίτη φάση της μελέτης πραγματοποιήθηκαν ομαδικές ασκήσεις για την εκδήλωση της τρυφερότητας και της εγγύτητας μεταξύ των μελών, εφαρμόστηκαν αισθητηριακές ασκήσεις (αφής, ακοής, όσφρησης, γεύσης, όρασης) καθώς και ασκήσεις μυϊκής δύναμης. Ο πίνακας 17 δείχνει συγκεντρωτικά ανά ομάδα τις εκδηλώσεις/αντιδράσεις των παιδιών στις διάφορες ασκήσεις (Πίνακας. 17) .

Πίνακας. 17: Αποτελέσματα: Αντιδράσεις των παιδιών στις ασκήσεις εγγύτητας, αισθητηριακές ασκήσεις και ασκήσεις μυϊκής δύναμης.

	ΕΙΔΟΣ ΑΣΚΗΣΗΣ		
ΟΜΑΔΑ	Τρυφερότητας/ Εγγύτητας	Αισθητηριακές	Μυϊκής δύναμης/ Ύψους
1 ^η	Αρνηση	Ενδιαφέρον	Ενδιαφέρον
2 ^η	Ενδιαφέρον	Ενδιαφέρον	Φόβος
3 ^η	Ενδιαφέρον	Ενδιαφέρον	Φόβος
4 ^η	Φόβος	Ενδιαφέρον	Ενδιαφέρον
5 ^η	Αδιαφορία	Αδιαφορία	Αδιαφορία
6 ^η	Άγχος	Ενθουσιασμός	Ενθουσιασμός
7 ^η	Αρνηση	Ενθουσιασμός	Ενθουσιασμός

Πρώτο στάδιο μελέτης, 5^η φάση: Περιγραφή των αντιδράσεων στην εισαγωγή των σκηνικών και στην αφήγηση του παραμυθιού ανά ομάδα

Η πρώτη ομάδα άγγιξε επίμονα τα σκηνικά αντικείμενα, που εισήχθησαν στους χώρους της μελέτης, και ανοιγόκλεινε τις πόρτες. Το κορίτσι της ομάδας φώναζε «κάστρο» και αναζητούσε χαρτί να ζωγραφίσει παιδιά. Ένα δείγμα από τις ζωγραφιές του κοριτσιού εκείνη τη χρονική στιγμή, παρουσιάζεται στο παράρτημα.

Τα παιδιά της 2^{ης} ομάδας, ενθουσιάστηκαν από τα σκηνικά αντικείμενα και ήθελαν να τα αναποδογυρίσουν, για να δουν τι υπάρχει από κάτω. Έψαχναν τα πιο στενά σημεία των σκηνικών για να παραμείνουν εκεί.

Τα παιδιά της 3^{ης} ομάδας, άγγιζαν με το ένα δάχτυλο τα σκηνικά και παρακολουθούσαν με ενδιαφέρον τις φωτογραφίες της ιστορίας του «Εγωιστή Γίγαντα».

Τα παιδιά της 4^{ης} ομάδας, χτυπούσαν τις πόρτες των σκηνικών περιμένοντας μια απάντηση ή περιμένοντας κάποιος να βγει.

Τα παιδιά της 5^{ης} ομάδας έδειξαν επίσης ενθουσιασμό για τα σκηνικά αντικείμενα κι ένα από τα δύο κορίτσια της ομάδας άρχισε να ταχτοποιεί και να καθαρίζει με το χαρτομάντιλό του το κάστρο.

Η 6^η ομάδα τοποθετούσε αντικείμενα σε διάφορα σημεία του κάστρου. Ένα από τα δύο αγόρια αυτής ζητούσε χαρτί να ζωγραφίσει. Ένα δείγμα της ζωγραφικής του εκείνη τη χρονική στιγμή, παρουσιάζεται στο παράρτημα.

Η 7^η ομάδα έδειξε μεγάλο ενθουσιασμό για τα σκηνικά αντικείμενα και για πρώτη φορά τα 3 αγόρια έπαιξαν το ίδιο παιχνίδι. Το ένα αγόρι επέμεινε έντονα ότι είναι ο στρατηγός και οι άλλοι οι στρατιώτες του κάστρου. Δέχονταν ότι στο κάστρο αυτό έμενε ο «Εγωιστής Γίγαντας» και ανακουφίζονταν από το γεγονός ότι ο γίγαντας εκείνο το χρονικό διάστημα απουσίαζε.

Δεύτερο στάδιο της μελέτης, Εφαρμογή της παρέμβασης: Περιγραφή των αντιδράσεων στην δραματοποίηση ανά ομάδα

Στο δεύτερο στάδιο της μελέτης τα παιδιά συμμετείχαν στη δραματοποίηση των θεματικών ενοτήτων του παραμυθιού ο «Εγωιστής Γίγαντας».

Τα παιδιά της 1^{ης} ομάδας επαναλάμβαναν τη λέξη «κάστρο» κι έτρεχαν σε κάθε συνάντηση στην αυλή του κάστρου και ξάπλωναν. Τα παιδιά συνήθιζαν να λένε τη λέξη «κάστρο» στους γονείς τους κι ενθουσιάζονταν όταν οι γονείς τους κολλούσαν το σύμβολο του κάστρου στο ημερήσιο οπτικό πρόγραμμα τους.

Τα παιδιά της 2^{ης} ομάδας συνήθιζαν να λένε στην ομάδα «τώρα κάστρο» και στους γονείς τους «πότε κάστρο;». Τα παιδιά αυτής της ομάδας κρύβονταν γρήγορα μέσα στο κάστρο κι έμεναν για λίγο στην αυλή. Φεύγοντας έλεγαν «κάστρο τελείωσε».

Τα παιδιά της 3ης ομάδας, συνήθιζαν να αναφέρουν στην ομάδα τη λέξη «γίγαντας» και τον έψαχναν μέσα στο κάστρο.

Τα παιδιά της 4ης ομάδας, μπαίνοντας στο χώρο φώναζαν δυνατά «γεια σου γίγαντα» και «γεια σου κάστρο». Έτρεχαν γρήγορα προς όλες τις κατευθύνσεις και ανοιγόκλειναν τις πόρτες του κάστρου.

Τα παιδιά της 5ης ομάδας, συνήθιζαν να ρωτάνε «πού είναι ο γίγαντας;» και το ένα από τα δύο κορίτσια τακτοποιούσε τα αντικείμενα της αυλής. Προσπαθούσαν να ανοίξουν κάθε πόρτα και παράθυρο των σκηνικών για να δουν τι υπάρχει πίσω από αυτά.

Τα παιδιά της 6ης ομάδας, συνήθιζαν να χαιρετάνε το «γίγαντα» και το «κάστρο» με το δικό τους τρόπο. Ο Γιάννης Κ., χρησιμοποιούσε διαλόγους από τα κόμικς, έκανε κατάλληλους μορφασμούς και φώναζε τον γίγαντα να τον δει με τις εξής λέξεις: «Ει! Γίγαντα παρουσιάσου». Η Μαρία Τσ., φώναζε στο γίγαντα «ήρθα» και απαντούσε η ίδια για εκείνον με τα εξής λόγια: «Πωπω! Τι ωραίο κορίτσι πριγκίπισσα». Ο Παναγιώτης συνήθιζε να λέει στην είσοδό του στο κάστρο γίγαντα, εγώ είμαι πιο δυνατός από σένα». Έδειχνε με τις γροθιές του πόση δύναμη είχε.

Τα παιδιά της 7ης ομάδας, έτρεχαν να μπουν στο κάστρο και μόνο μέσα σε αυτό μιλούσαν ο ένας στον άλλον. Συνήθιζαν να λένε «σε προσκυνώ γίγαντα». Τα παιδιά αυτής της ομάδας ανέφεραν την ύπαρξη του γίγαντα και του κάστρου στο σχολείο τους και σε πρόσωπα του συγγενικού τους περιβάλλοντος.

9.2.Αποτελέσματα ποσοτικής ανάλυσης

Τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης εστιάζονται στις διαφορές T0 - T1 ως προς την εξωλεκτική επικοινωνία και την απαντητικότητα των παιδιών, στην επίδραση της σοβαρότητας του αυτισμού στην εξωλεκτική επικοινωνία και απαντητικότητα κατά τη χρονική στιγμή T1 και στα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά παιδιών και γονέων ως παράγοντες συσχέτισης με την εξωλεκτική επικοινωνία και την απαντητικότητα.

9.2.1. Διαφορές μεταξύ πρώτης και δεύτερης εκτίμησης (T0 - T1) ως προς την εξωλεκτική επικοινωνία και την απαντητικότητα των παιδιών στις οδηγίες της 1^{ης} θεματικής ενότητας

Αρχικά, διερευνήθηκαν οι διαφορές ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση ως προς την «εξωλεκτική επικοινωνία» και την «απαντητικότητα» των παιδιών στις οδηγίες της 1^{ης} θεματικής ενότητας του παραμυθιού. Οι μετρήσεις στις οδηγίες έγιναν σε 2 χρονικές στιγμές της μελέτης με καταγραφή στο έντυπο παρατήρησης:

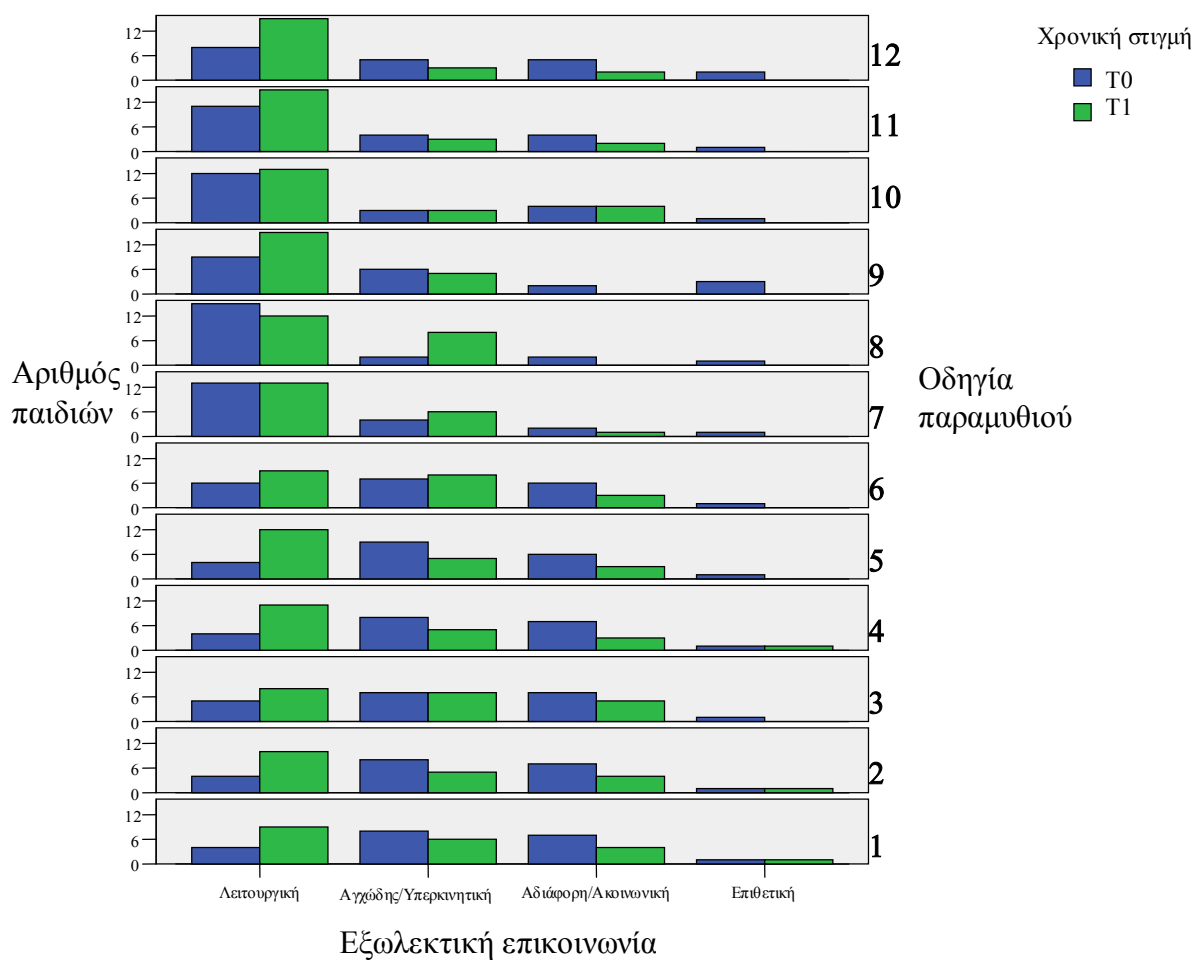
α) στην 4^η φάση του 1^{ου} σταδίου της μελέτης (πρώτη μέτρηση: T0), όπου πριν τη δραματοποίηση.

β) στο 2^ο στάδιο (δεύτερη μέτρηση: T1), κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης.

Ως προς την «εξωλεκτική επικοινωνία», τα παιδιά στο σύνολό τους εκδήλωναν πιο λειτουργικές μορφές «εξωλεκτικής επικοινωνίας» κατά τη διάρκεια και την εξέλιξη της δραματοποίησης (T1), συγκριτικά με τη χρονική στιγμή πριν τη δραματοποίηση (T0).

Επιπλέον, όπως διαφαίνεται στο ακιδωτό διάγραμμα 1 οι εξωλεκτικές αντιδράσεις των παιδιών και στην 1^η και στη 2^η εκτίμηση (T0 και T1) ήταν λιγότερο λειτουργικές στις 6 πρώτες οδηγίες συγκριτικά με τις αντιδράσεις τους στις υπόλοιπες 6. Οι συχνότητες των εξωλεκτικών αντιδράσεων των παιδιών σε κάθε οδηγία της 1^{ης} θεματικής ενότητας του παραμυθιού παρουσιάζονται στον πίνακα 18 (Πίνακας. 18).

Ακιδωτό διάγραμμα 1: Ακιδωτό διάγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων στη μελέτη παιδιών ως προς τις εξωλεκτικές αντιδράσεις στις 12 οδηγίες της 1^{ης} θεματικής ενότητας, πριν και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης (T0 και T1).



Πίνακας. 18: Συχνότητα εξωλεκτικών αντιδράσεων των παιδιών στις χρονικές στιγμές T0 και T1 στις οδηγίες της 1^{ης} θεματικής ενότητας

Οδηγία	Χρονική στιγμή	Αριθμός παιδιών N σε κάθε τύπο εξωλεκτικής επικοινωνίας			
		Λειτουργική	Αγχώδης/ Υπερκινητική	Αδιάφορη/ Ακοινωνική	Επιθετική
1	T0	4	8	7	1
	T1	9	6	4	1
2	T0	4	8	7	1
	T1	10	5	4	1
3	T0	5	7	7	1
	T1	8	7	5	0
4	T0	4	8	7	1
	T1	11	5	3	1
5	T0	4	9	6	1
	T1	12	5	3	0
6	T0	6	7	6	1
	T1	9	8	3	0
7	T0	13	4	2	1
	T1	13	6	1	0
8	T0	15	2	2	1
	T1	12	8	0	0
9	T0	9	6	2	3
	T1	15	5	0	0
10	T0	12	3	4	1
	T1	13	3	4	0
11	T0	11	4	4	1
	T1	15	3	2	0
12	T0	8	5	5	2
	T1	15	3	2	0

Για να διερευνηθούν περεταίρω οι διαφορές αυτές, πραγματοποιήθηκε το κριτήριο Wilcoxon για κάθε μια οδηγία ξεχωριστά. Χρησιμοποιήθηκε η εν λόγω μη παραμετρική στατιστική δοκιμασία επειδή η μεταβλητή υπό εξέταση είναι μετρήσιμη σε ιεραρχική κλίμακα. Σε κάθε test, ο χρόνος καταγραφής των αντιδράσεων (T0 και T1) αποτέλεσε την ανεξάρτητη μεταβλητής- y και ο τύπος της εξωλεκτικής επικοινωνίας (4 ιεραρχικές κατηγορίες) την εξαρτημένη μεταβλητή- x . Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 19 (Πίνακας. 19).

Ο πίνακας 20 υποδεικνύει ότι οι εξωλεκτικές αντιδράσεις τη χρονική στιγμή της δραματοποίησης (T1) ήταν περισσότερο λειτουργικές συγκριτικά με τη χρονική στιγμή T0 (Πίνακας. 20). Στον πίνακα αυτόν παρουσιάζονται οι αριθμητικές διαφορές T1-T0. Τα αρνητικά αποτελέσματα (Negative Ranks) δηλώνουν ότι τα σκορ της εξωλεκτικής επικοινωνίας των παιδιών κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης

(T1) ήταν χαμηλότερα (πιο λειτουργικές αντιδράσεις) από εκείνα πριν τη δραματοποίηση (T0).

Πίνακας. 19: Διαφορές T0-T1 ως προς την εξωλεκτική επικοινωνία (Wilcoxon κριτήρια)

Οδηγία παραμυθιού	Z statistic	p value
1	2.271	0.023*
2	1.826	0.068***
3	1.933	0.053*
4	1.966	0.049*
5	2.919	0.004**
6	1.780	0.075***
7	-	NS
8	-	NS
9	2.724	0.006**
10	-	NS
11	1.994	0.046*
12	2.739	0.006**

*p≤0.05, **p<0.01, ***p<0.1

Πίνακας. 20: Mean ranks T1-T0 ως προς την εξωλεκτική επικοινωνία για κάθε οδηγία

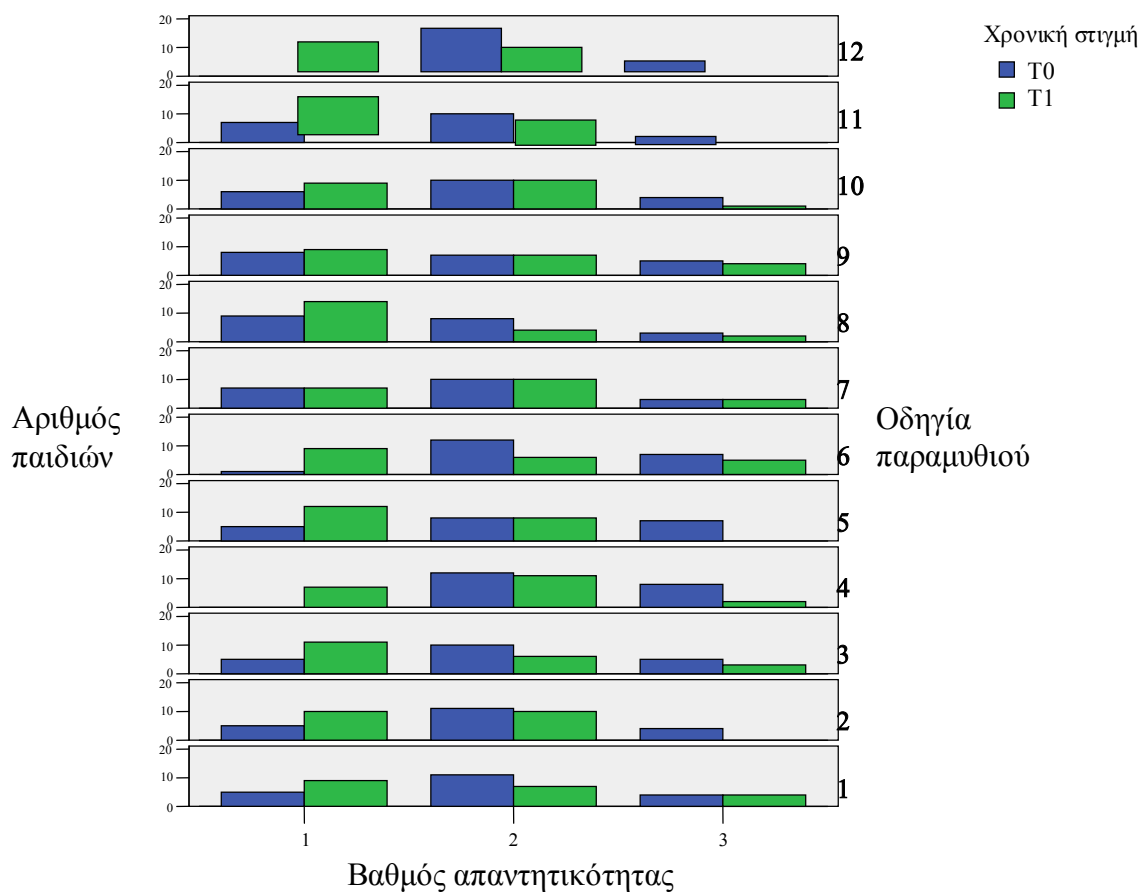
Οδηγία Παραμυθιού		N	Mean rank
1	Negative Ranks	6	3,50
	Positive Ranks	0	0
2	Negative Ranks	8	4,69
	Positive Ranks	1	7,50
3	Negative Ranks	6	4,17
	Positive Ranks	1	3,00
4	Negative Ranks	9	6,06
	Positive Ranks	2	5,75
5	Negative Ranks	5,50	5,50
	Positive Ranks	0	0

6	Negative Ranks	8	4,63
	Positive Ranks	1	8,00
7	Negative Ranks	5	4,60
	Positive Ranks	3	4,33
8	Negative Ranks	4	5,00
	Positive Ranks	4	4,00
9	Negative Ranks	9	5,00
	Positive Ranks	0	0
10	Negative Ranks	4	3,50
	Positive Ranks	2	3,50
11	Negative Ranks	6	4,25
	Positive Ranks	1	2,50
12	Negative Ranks	9	5,00
	Positive Ranks	0	0

Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν ότι κατά τη χρονική στιγμή T0 τα παιδιά παρουσίαζαν περισσότερες αγχώδεις, αδιάφορες ή επιθετικές αντιδράσεις, ενώ τη χρονική στιγμή T1 τα παιδιά εκδήλωναν περισσότερο λειτουργικές αντιδράσεις στις οδηγίες. Αυτές οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές εκτός για τις οδηγίες 7, 8 και 10.

Ως προς το *βαθμό απαντητικότητας*, όπως φαίνεται από το ακτιδωτό διάγραμμα 2 και τον πίνακα 21 (Πίνακας. 21). Κατά τη χρονική στιγμή πριν τη δραματοποίηση (T0) η πλειονότητα των παιδιών χρειάζονταν 2 παροτρύνσεις από την παιδαγωγό πριν είναι σε θέση να διεκπαιρεώσουν τη συγκεκριμένη οδηγία, ενώ κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης(T1) τα περισσότερα παιδιά ανταποκρίνονταν στις οδηγίες με μία μόνο παρότρυνση. Ο βαθμός απαντητικότητας καταγράφεται στο έντυπο παρατήρησης και περιγράφεται στα εργαλεία της μελέτης.

Ακτιδωτό διάγραμμα 2: Ακτιδωτό διάγραμμα της κατανομής των συμμετοχόντων στη μελέτη παιδιών ως προς το βαθμό απαντητικότητας στις 12 οδηγίες της 1^{ης} θεματικής ενότητας, πριν και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης (T0 και T1).



Πίνακας. 21: Συχνότητα του βαθμού απαντητικότητας των παιδιών τις χρονικές στιγμές T0 και T1 στις 12 οδηγίες

Οδηγία	Χρονική στιγμή	Αριθμός παιδιών N στο βαθμό απαντητικότητας		
		1	2	3
1	T0	5	11	4
	T1	9	7	4
2	T0	5	11	4
	T1	10	10	0
3	T0	5	10	5
	T1	11	6	3
4	T0	0	12	8
	T1	7	11	2
5	T0	5	8	7
	T1	12	8	0
6	T0	1	12	7
	T1	9	6	5
7	T0	7	10	3
	T1	7	10	3
8	T0	9	8	3
	T1	14	4	2
9	T0	8	7	5

	T1	9	7	4
10	T0	6	10	4
	T1	9	10	1
11	T0	7	10	3
	T1	14	6	0
12	T0	0	16	4
	T1	11	9	0

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε το κριτήριο Wilcoxon για κάθε μια οδηγία ξεχωριστά. Σε κάθε test, ο χρόνος καταγραφής των αντιδράσεων (T0 και T1) αποτέλεσε την ανεξάρτητη μεταβλητή- y και ο βαθμός απαντητικότητας (3 ιεραρχικές διαβαθμίσεις) την εξαρτημένη μεταβλητή- x .

Τα αποτελέσματα των μη παραμετρικών Wilcoxon κριτηρίων υποδεικνύουν ότι η απαντητικότητα των παιδιών μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών T0 και T1 διαφέρει με στατιστικά σημαντικές διαφορές στις 9 εκ των 12 οδηγιών (εκτός 1, 7, 9) (Πίνακας. 22). Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι ο βαθμός απαντητικότητας των παιδιών αυξήθηκε κατά τη χρονική στιγμή της δραματοποίησης (T1), δηλ. τα παιδιά δραστηριοποιούνταν με λιγότερες παροτρύνσεις (Πίνακας. 23). Στον πίνακα αυτόν παρουσιάζονται οι αριθμητικές διαφορές T1-T0. Τα αρνητικά αποτελέσματα (Negative Ranks) δηλώνουν ότι τα σκορ του βαθμού απαντητικότητας των παιδιών κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης (T1) ήταν χαμηλότερα (πιο λειτουργικές αντιδράσεις) από εκείνα πριν τη δραματοποίηση (T0).

Πίνακας. 22: Διαφορές T0-T1 ως προς το βαθμό απαντητικότητας (Wilcoxon tests)

Οδηγία παραμυθιού	Z statistic	p value
1	-	NS
2	2.714	0.007**
3	2.126	0.033*
4	3.153	0.002**
5	3.276	0.001****
6	2.357	0.018*
7	-	NS
8	2.121	0.034*
9	-	NS

10	1.732	0.083***
11	3.162	0.002**
12	3.638	0.000****

*p≤0.05, **p<0.01, ***p<0.1, **** p≤0.001

Πίνακας. 23: Mean ranks T1-T0 ως προς το βαθμό απαντητικότητας για κάθε οδηγία

Οδηγία παραμυθιού		N	Mean rank
1	Negative Ranks	7	5,50
	Positive Ranks	3	5,50
2	Negative Ranks	8	4,50
	Positive Ranks	0	0
3	Negative Ranks	7	4,64
	Positive Ranks	1	3,50
4	Negative Ranks	13	7,54
	Positive Ranks	1	7,00
5	Negative Ranks	12	6,50
	Positive Ranks	0	0
6	Negative Ranks	12	8,13
	Positive Ranks	3	7,50
7	Negative Ranks	3	3,50
	Positive Ranks	3	3,50
8	Negative Ranks	7	4,50
	Positive Ranks	1	4,50
9	Negative Ranks	4	3,50
	Positive Ranks	2	3,50
10	Negative Ranks	8	4,50
	Positive Ranks	1	9,00
11	Negative Ranks	10	5,50
	Positive Ranks	0	0
12	Negative Ranks	14	7,50
	Positive Ranks	0	0

9.2.2. Επίδραση της σοβαρότητας του αυτισμού στην εξωλεκτική επικοινωνία και απαντητικότητα κατά τη χρονική στιγμή της δραματοποίησης (T1)

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με τη χρήση του Kruskal-wallis μη παραμετρική δοκιμασία. Η σοβαρότητα του αυτισμού – όπως αξιολογήθηκε βάσει του CARS- αποτέλεσε την ανεξάρτητη μεταβλητή- y , και η «εξωλεκτική επικοινωνία» και ο «βαθμός απαντητικότητας» τις εξαρτημένες μεταβλητές- x . Το τεστ πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν τη χρονική στιγμή της δραματοποίησης (T1). Οι μετρήσεις αφορούν στις οδηγίες όλων των θεματικών ενοτήτων του παραμυθιού (95 οδηγίες, 18 ενότητες).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η σοβαρότητα του αυτισμού φαίνεται να συσχετίζεται (επηρεάζει) περισσότερο το *βαθμό απαντητικότητας* των παιδιών, απ'ότι την *εξωλεκτική τους επικοινωνία* στις περισσότερες οδηγίες (Πίνακας. 24).

Πίνακας. 24: Επίδραση του αυτισμού στις μεταβλητές εξωλεκτική επικοινωνία και απαντητικότητα για τις 95 οδηγίες του παραμυθιού . (Kruskal-wallis κριτήριο)

Εξωλεκτική επικοινωνία			Βαθμός απαντητικότητας		
Οδηγία	χ^2 (2)	p value	Οδηγία	χ^2 (2)	p value
4	6.874	0.032*	6	8.012	0.018****
26	5.732	0.057****	7	7.206	0.027*
40	4.559	0.097****	9	6.834	0.033*
41	8.444	0.015*	10	8.798	0.012*
43	5.752	0.056****	23	5.060	0.080****
46	6.471	0.039*	24	4.922	0.085****
67	6.998	0.030*	27	5.807	0.055****
82	5.480	0.065****	29	8.012	0.018*
			30	6.167	0.046*
			32	9.962	0.007**
			33	9.429	0.009**
			34	6.001	0.050*
			35	10.171	0.006**
			36	6.041	0.049*
			40	8.400	0.015*

			42	5.811	0.055***
			58	5.811	0.055
			63	10.855	0.004**
			64	10.204	0.006**
			65	10.204	0.006**
			67	5.455	0.065***
			74	6.551	0.038*
			75	5.617	0.060***
			76	5.035	0.081***
			77	6.551	0.038*
			82	5.374	0.068***
			90	6.653	0.036*
			95	5.246	0.073***

*p≤0.05, **p<0.01, ***p<0.1, **** p≤0.001

Πίνακας. 25: Μέσος όρος εξωλεκτικής επικοινωνίας των παιδιών ως προς τη σοβαρότητα του αυτισμού για τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα του Kruskal-wallis κριτηρίου

Οδηγία/Παρότρυνση	Εξωλεκτική επικοινωνία των παιδιών ως προς τη σοβαρότητα του αυτισμού		
	Σοβαρός	Μέτριος	Ήπιος
4	6,00	13,78	8.86
26	13,75	11,78	7,00
40	15,00	10,17	8,36
41	14,50	9,50	9,50
43	8,50	12,94	8,50
46	14,63	11,39	7,00
67	15,00	11,22	7,00
82	11,75	12,67	7,00

Πίνακας. 26: Μέσος όρος βαθμού απαντητικότητας των παιδιών ως προς τη σοβαρότητα του αυτισμού για τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα του Kruskal-wallis κριτηρίου

Οδηγία/Παρότρυνση	Σοβαρότητα αυτισμού		
	Σοβαρός	Μέτριος	Ήπιος
6	15,5	11,3	6,7
7	10,80	13,2	6,3
9	12,80	13,6	6,4
10	15,80	11,33	6,36
23	5,50	12,83	10,36
24	13,63	11,89	6,93
27	8,50	12,94	8,50
29	15,25	11,83	6,07
30	15,50	10,72	7,36
32	15,50	12,22	5,43
33	16,00	11,61	5,93
34	9,50	13,28	7,50
35	16,00	11,94	5,50
36	14,50	11,61	6,79
40	11,13	11,56	7,43
42	13,00	11,89	7,29
58	13,00	11,89	7,29
63	16,75	10,00	7,57
64	8,38	12,39	9,29
65	16,50	10,94	6,50
67	14,75	10,89	7,57
74	15,00	11,33	6,86
76	9,63	12,89	7,93
77	15,00	11,33	6,86
82	11,63	13,00	6,64
90	15,88	10,44	7,50
95	5,00	12,44	11,14

Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν πως η σοβαρότητα του αυτισμού επηρεάζει το βαθμό απαντητικότητας και την εξωλεκτική επικοινωνία των παιδιών. Οι περισσότερες στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη σοβαρότητα του αυτισμού παρατηρούνται για το βαθμό απαντητικότητας (σε 28 εκ των 95 οδηγιών), και λιγότερες για την εξωλεκτική επικοινωνία (σε 8 εκ των 95 οδηγιών)

Αξίζει να σημειωθεί ότι παιδιά με σοβαρό αυτισμό δεν παρουσιάζουν πάντα δυσλειτουργικές συμπεριφορικές αντιδράσεις σε σύγκριση με τα παιδιά με μέτριο αυτισμό. (Πίνακας. 25 & Πίνακας. 26).

Ως προς την εξωλεκτική επικοινωνία, στις οδηγίες 4 και 43 τα παιδιά με σοβαρό αυτισμό αποκρίνονται πιο λειτουργικά σε σχέση με τα παιδιά με μέτρια και ήπια μορφή αυτισμού (Πίνακας. 25).

Ως προς το βαθμό απαντητικότητας, στις οδηγίες 7, 9, 23, 27, 34, 40, 64, 76, 82 και 95 τα παιδιά με σοβαρό αυτισμό χρειάστηκαν λιγότερες παροτρύνσεις για να αποκριθούν στις οδηγίες της παιδαγωγού, σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά (Πίνακας. 26).

9.2.3. Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά παιδιών και γονέων ως παράγοντες συσχέτισης και πρόβλεψης με την εξωλεκτική επικοινωνία και την απαντητικότητα (T1)

Τέλος, διενεργήθηκαν πολλαπλές παλινδρομήσεις (multiple regressions, Πίνακας. 27), με στόχο να διερευνηθεί εάν η «εξωλεκτική επικοινωνία» και ο «βαθμός απαντητικότητας» των παιδιών στις 12 οδηγίες/παροτρύνσεις της 1^{ης} θεματικής ενότητας (T1) μπορεί να προβλεφθούν με βάση:

α) τα χαρακτηριστικά του παιδιού

(μοντέλο γραμμικής ανάλυσης 1: ηλικία, φύλο, είδος αυτισμού)

β) το είδος της εκπαίδευσης του παιδιού

(μοντέλο γραμμικής ανάλυσης 2: είδος σχολείου, ειδική αγωγή, λογοθεραπεία, εργοθεραπεία)

γ) τα χαρακτηριστικά των γονιών

(μοντέλο γραμμικής ανάλυσης 3: ηλικία και μορφωτικό επίπεδο γονέων)

Υπολογίσθηκε η συνολική βαθμολογία κάθε παιδιού ως προς την εξωλεκτική επικοινωνία και το βαθμό απαντητικότητας στις 12 οδηγίες/παροτρύνσεις τη στιγμή T1. Ως προς την εξωλεκτική επικοινωνία, η ατομική βαθμολογία διακυμάνεται από 48 έως 12 και ως προς την απαντητικότητα από 36 έως 12. Όσο μεγαλύτερη η βαθμολογία και στις 2 κλίμακες, τόσο πιο δυσλειτουργική ήταν η συμπεριφορά του παιδιού στα πλαίσια της δραματοποίησης του παραμυθιού.

Πίνακας. 27: Πολλαπλές παλινδρομήσεις

χ	Μοντέλο	Beta	p	χ	Μοντέλο	Beta	P
Εξωλεκτική Επικοινωνία	1.Χαρακτηριστικά παιδιού			Βαθμός Απαντητικότητας	1.Χαρακτηριστικά παιδιού		
	Adj.R ² =0.015, F(3)=1.097, NS				Adj.R ² =0.313, F(3)=3.879, **		
	Ηλικία	0.259	NS		Ηλικία	0.002	NS
	Φύλο	0.337	NS		Φύλο	0.352	NS
	Είδος αυτισμού	0.175	NS		Είδος αυτισμού	0.713	***
	2.Εκπαίδευση				2.Εκπαίδευση		
	Adj.R ² =0.010, F(4)=1.046, NS				Adj.R ² =0.055, F(4)=0.753, NS		
	Είδος σχολείου	0.072	NS		Είδος σχολείου	0.272	NS
	Ειδική αγωγή	0.099	NS		Ειδική αγωγή	0.295	NS
	Λογοθεραπεία	0.200	NS		Λογοθεραπεία	0.004	NS
	Εργοθεραπεία	0.437	*		Εργοθεραπεία	0.180	NS
	3.Χαρακτηριστικά Μητέρας				3.Χαρακτηριστικά Μητέρας		
	Adj.R ² =0.002, F(2)=1.020, NS				Adj.R ² =0.291, F(2)=4.897, **		
	Ηλικία	0.035	NS		Ηλικία	0.275	**
	Μορφωτικό επίπεδο	0.323	NS		Μορφωτικό επίπεδο	0.561	***

*p<0.1, **p<0.05, ***p<0.01

Ως προς την «εξωλεκτική επικοινωνία» κανένα από τα 3 προτεινόμενα μοντέλα δεν αποτέλεσε στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα. Δηλαδή κοινωνικο-δημογραφικά και ο βαθμός αυτισμού του παιδιού, καθώς και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (κανονικό σχολείο, πρόγραμμα ειδικής αγωγής, λογοθεραπεία, εργοθεραπεία) δε φάνηκε να επηρεάζουν τις εξωλεκτικές τους αντιδράσεις στις οδηγίες/παροτρύνσεις. Επιπλέον, παρατηρήθηκε πως τα χαρακτηριστικά της μητέρας και του πατέρα χωριστά ή και των δυο γονιών μαζί δεν αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για την «εξωλεκτική επικοινωνία» των παιδιών. Μόνο στο δεύτερο μοντέλο, η συμμετοχή των παιδιών σε προγράμματα εργοθεραπείας βρέθηκε να επηρεάζει θετικά τις εξωλεκτικές αντιδράσεις των παιδιών (t=1.778, p<0.1).

Ως προς το «βαθμό απαντητικότητας» το πρώτο μοντέλο που περιελάμβανε τα χαρακτηριστικά των παιδιών (φύλο, ηλικία και μορφή αυτισμού) και το τρίτο μοντέλο των χαρακτηριστικών της μητέρας ήταν στατιστικά σημαντικά. Ο βαθμός απαντητικότητας των παιδιών μπορεί επομένως να προβλεφθεί από τα χαρακτηριστικά τους. Δεν παρατηρείται το ίδιο, όμως, και με το προτεινόμενο εκπαιδευτικό μοντέλο που συνίσταται από τις μεταβλητές: είδος σχολείου, ειδική αγωγή, λογοθεραπεία, εργοθεραπεία. Επίσης, βρέθηκε πως τα χαρακτηριστικά της μητέρας (μορφωτικό επίπεδο και ηλικία) επηρεάζουν το «βαθμό απαντητικότητας» των παιδιών. Συγκεκριμένα, Pearson correlation τεστ έδειξαν ότι όσο χαμηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, τόσο χαμηλότερη ήταν η λειτουργικότητα του παιδιού ως προς α) το «βαθμό απαντητικότητας» ($r^2 = 0.325$, $p < 0.1$) και β) την «εξωλεκτική επικοινωνία» του ($r^2 = 0.539$, $p < 0.01$).

Κεφάλαιο 10. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η δραματοποίηση του παραμυθιού λειτούργησε ως μια εκπαιδευτική-θεραπευτική διαδικασία. Οι παρεμβάσεις της παιδαγωγού με τη μορφή οδηγιών/παροτρύνσεων αποτέλεσε ένα βασικό μέρος της παρέμβασης. Ο χώρος στον οποίο πραγματοποιήθηκε η δραματοποίηση υποστηρίχτηκε με διάφορα αντικείμενα και κατασκευές, τα οποία είχαν βοηθητικό ρόλο ενισχύοντας τη συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες της παρέμβασης. Τα παιδιά αντιλαμβάνονταν το χρόνο με τη βοήθεια ρυθμικών ήχων που συνόδευαν τη δραματοποίηση (Συνοδινού, 1994). Ο χώρος και ο χρόνος θεωρούνται ότι θέτουν όρια δράσης για τα αυτιστικά παιδιά, τα οποία καλούνται να ανταποκριθούν στις οδηγίες/παροτρύνσεις της παιδαγωγού.

Τα ευρήματα της ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης έδειξαν ότι οι αντιδράσεις των παιδιών στις οδηγίες/παροτρύνσεις της παιδαγωγού ήταν πιο λειτουργικές στο δεύτερο στάδιο της μελέτης, δηλαδή κατά τη δραματοποίηση (Πίνακας. 18, 19, 20 & 21, 22, 23). Η θεραπεία μέσω του δράματος φαίνεται να διευρύνει τις δυνατότητες έκφρασης και εξωλεκτικής επικοινωνίας των παιδιών. Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται από το ινστιτούτο Δραματοθεραπείας του Λονδίνου (Institute Dramatherapy of London), το οποίο πρόσθεσε στη δραματοθεραπεία επιστημονική μεθοδολογία. Η δραματοποίηση του παραμυθιού αποτέλεσε γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ των αυτιστικών παιδιών, της παιδαγωγού και των ατόμων που πήραν μέρος στην υλοποίηση της παρέμβασης.

Μετά την εισαγωγή των σκηνικών και την εξοικείωση των παιδιών με την ιστορία του παραμυθιού, τα παιδιά εκδήλωσαν πιο λειτουργικές αντιδράσεις στις οδηγίες, συγκριτικά με τις πιο δυσλειτουργικές αντιδράσεις τους στις ίδιες οδηγίες πριν τη παρέμβαση. Εξαίρεση αποτέλεσαν οι αντιδράσεις σε οδηγίες που είχαν επιθετικό περιεχόμενο (π.χ. οδηγία 7: «πάρε το μαχαίρι και κόψε το πορτοκάλι») ή συγκριτικά μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας (π.χ οδηγίες 8, 10) (Πίνακας. 19). Η προσθήκη των σκηνογραφικών υλικών και η επανάληψη των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων μέσω των οδηγιών/παροτρύνσεων είχαν καταλυτικό ρόλο στη συμμετοχή των παιδιών στη δραματοποίηση. Όχι μόνο στο σύνολο των συναντήσεων, αλλά και σε κάθε συνάντηση ξεχωριστά, οι αντιδράσεις των παιδιών γίνονταν πιο λειτουργικές εκδηλώνοντας μεγαλύτερη απαντητικότητα στις

οδηγίες/παροτρύνσεις με τη εξελικτική διαδοχή των οδηγιών αποτελώντας ένδειξη εξοικείωσης (Ακιδωτά Διαγράμματα 1 & 2).

Επιπλέον, διερευνήθηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργική συμπεριφορά των παιδιών στη δραματοποίηση. Η σοβαρότητα του αυτισμού, το φύλο και η ηλικία των παιδιών δεν επηρεάζουν τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της δραματοποίησης. Η συμμετοχή τους σε τμήματα εργοθεραπείας συντέλεσε θετικά στη δραστηριοποίησή τους στα πλαίσια της παρέμβασης. Επίσης, ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργικότητα των αυτιστικών παιδιών είναι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας. Όσο χαμηλότερο είναι το μορφωτικό της επίπεδο, τόσο λιγότερη λειτουργική είναι η εξωλεκτική επικοινωνία και απαντητικότητα του παιδιού (Πίνακας. 27)

Η σοβαρότητα του αυτισμού φαίνεται να συσχετίζεται με την απαντητικότητα των παιδιών και την εξωλεκτική επικοινωνία (Πίνακας. 24). Τα παιδιά με σοβαρή μορφή αυτισμού δε χρειάζονταν πάντα περισσότερες παροτρύνσεις πριν δραστηριοποιηθούν, και δεν έδειχναν δυσλειτουργικές εξωλεκτικές αντιδράσεις σε όλες τις οδηγίες συγκριτικά με τις άλλες δύο ηπιότερες μορφές αυτισμού (Πίνακας. 25 & 26). Μπορεί να θεωρήσει κανείς ότι το περιεχόμενο της δραματοποίησης δεν αφορούσε σε γνωσιακά ερεθίσματα, με αποτέλεσμα τα παιδιά με σοβαρή μορφή αυτισμού να μπορούν να ανταποκρίνονται λειτουργικά σε ορισμένες οδηγίες συγκριτικά με τα παιδιά ήπιας μορφής αυτισμού.

Τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης συνάδουν με την ποσοτική ανάλυση. Οι παρατηρήσεις της παιδαγωγού υποδεικνύουν θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών, οι οποίες παρατηρούνται κατά τη δραματοποίηση του παραμυθιού. Ανεξάρτητα από το βαθμό της αυτιστικής διαταραχής, όλα τα παιδιά παρουσίασαν μια σταδιακή, ομαλή, θετική αλλαγή στη συμπεριφορά τους μέσα στην ομάδα (κεφ. 3, Α).

Ο ρόλος της ομάδας ήταν γενικά καταλυτικός στις αντιδράσεις των παιδιών. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών, αλλά και ανάμεσα στα παιδιά, τους «φίλους» και την παιδαγωγό υποκινούσαν τη συμμετοχή τους στη δραματοποίηση. Με την πάροδο του χρόνου τα παιδιά κατάφεραν να αντιληφθούν τη δραματοποίηση σαν μια «νατουραλιστική» δραστηριότητα μέσα στις ομάδες, και να παραμείνουν

στην ομάδα για αρκετό χρονικό διάστημα μέσα από προσχεδιασμένες ακολουθίες δραστηριοτήτων (Schuler & Wolfberg, 1992). Η παραμονή στην ομάδα έδινε τη δυνατότητα στα παιδιά να κατανοούν και να συνηθίζουν τον ίδιο τους τον εαυτό μέσα σε ομαδικές δραστηριότητες.

Η κάθε ομάδα θεωρείται ότι περιλαμβάνει 4 εξελικτικά στάδια: α) στάδιο προσανατολισμού, β) στάδιο σύγκρουσης, γ) στάδιο σύνθεσης, δ) στάδιο απόδοσης.

Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο, τα 20 παιδιά μπόρεσαν να δημιουργήσουν συναισθηματικές διαπροσωπικές σχέσεις, σχέσεις εμπιστοσύνης, πνεύμα συμμετοχής και συνεργασίας στο πλαίσιο των ομάδων τους.

Η δραματοποίηση του παραμυθιού ο «Εγωιστής Γίγαντας» αποτελεί μια δημιουργική θεραπευτική παρέμβαση στα πλαίσια της ειδικής αγωγής. Ο συνδυασμός του παραμυθιού και του δράματος δίνει τη δυνατότητα μιας πολύπλευρης εξελικτικής ανάπτυξης του παιδιού με αυτισμό. Η υιοθέτηση τέτοιων παρεμβάσεων σε παιδαγωγικούς και νοσοκομειακούς χώρους κρίνεται απαραίτητη. Η παιδαγωγός εμπνευσμένη από τις καλλιτεχνικές εκδηλώσεις «Trauma Queen» στην Αγγλία, προετοιμάζει μια ευρύτερη παρόμοια παρέμβαση στην περιφέρεια, όπου καλλιτέχνες, αυτιστικά παιδιά και οι γονείς τους θα μπορούν να συμμετάσχουν.

Η παρέμβαση έδωσε στα παιδιά το χώρο και το χρόνο να εκφραστούν μέσα από το παραμύθι, την κίνηση και τη μουσική. Οι θεραπευτικές ιδιότητες της τέχνης αφύπνισαν στα παιδιά τη χαρά της έκφρασης και της βιωματικής ομαδικής συμμετοχής που συνήθως σκιάζονται στα πλαίσια της συμβατικής τους εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Aarons, M and Gittens, T (1998). *Autism. A Social Skills approach for children and adolescents*. UK : Winslow Press Ltd.

Art Therapy. Παράγοντας διατήρησης και ανάκτησης της ψυχικής Υγείας του Ανθρώπου. <http://www.Apodimos.com> (ημ. προσβ. 121109)

Asperger, H. (1944). Die “Autistischen Psychopathen” im Kindesalter. *Archiv Fur Psychiatrie and Nervenkrank, heiten*.

Athanassiou A. (1988). Dialogue du primaire au verbal entre enfant et l’ analyste, *Revue Francaise Psychanalytique*, 2.

Attwood, T (1998). *Asperger’s syndrome*, London: Gessica Kingsley Publishers

Attwood, T. (2005). *Παιδιά με ιδιαιτερότητες στη γλωσσική ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σύνδρομο Asperger. Οδηγός ανίχνευσης και αντιμετώπισης για νηπιαγωγούς, δασκάλους και γονείς*. Μτφ. Α. Κορογιαννάκη & Ε. Μιχαλέτου. Επιμ. Α. Παπαιωάννου. Αθήνα: Σαββάλας.

Autism Society of North Carolina. U S A. (1993). *Εισαγωγή στον Αυτισμό. Είκοσι ερωτήσεις και απαντήσεις*. Αθήνα. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Baird, G. (2001), Current topic Sreening and surveillance for autism and pervasive developmental disorders. *Arch Disease in Childhood* 84: 468-475.

Caty -Lesle R. (1996). Dans la famille, “Apprendre a raisonner”, je voudrais le signe et le depanneur. *Cahiers Pedagogiques*. No 346, 47

Chakrabarti, S. (2001). Pervasive developmental disorders in preschool children. *Journal American Medicial Association* 235: 3093-3094.

Cohen, D.J, 8 Volk G.R. (1997). *Handbook of Autism and Pervasive Developomental Disorders*. New York: John Wiley & Sons.

Connor, M. (1999). Children on the autistic spectrum: Guidelines for mainstream practice. *Support for Learning*, 14 (2), 80-86. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 108-109, 59-69.

Dalley, T., Case, C, Schaverien, J (1998). *Θεραπεία μέσω τέχνης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Dawson, G. & Osterling.(1996). *Early intervention in autism*. Baltimore: Paul H. Brookes

Duparc F. (1988). Respiration de la parole et mouvements du sens. *Revue Francaise Psychanalytique*, 2

ECS-CUCREA (1989/1990). Ευρωπαϊκό πρόγραμμα για μειονεκτούντα άτομα, σημειώσεις από πληροφοριακό έντυπο «Δημιουργικότης» EUCREA-Very Special Arts International.

Faherty, C (2003). *Τι σημαίνει για μένα;* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Fombonne,E. (2002). Prera lence of childhood disintegrative disorder. *Autism* 6(2): 149-157

- Frith U. (1999). *Αυτισμός. Εξηγώντας το αίνιγμα* Μτφρ. Καλομοίρης, Γ. Γ' Έκδοση. Ελληνικά γράμματα. Αθήνα
- <http://www.clab.edc.uoc.gr/seminar/heraklio/theater/theatagwgh.htm> (hm. prosb. 121109).
- Jennings,S., Minde,A. (1996). *Μάσκες της ψυχής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Jordan R., Powell S. D. (1994). Whose curriculum? Critical notes on integration and entitlement. *European Journal of Special Needs Education*, 9 (1), p. 27-39.
- Kalff, D.M. (1989). *Παιχνίδι με άμμο*. Αθήνα: Αρσενίδης.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact' *Nervous Child*, 2: 217-250.
- Kathleen Ann Quill (2000). *Διδάσκοντας Αυτιστικά παιδιά*. Επμλ.-Μτφρ. Μεσσήνη και Αντωνιάδη. Αθήνα
- Klin, A. (2000). *Asperger Syndrome*. New York: The Guilford Press.
- Koegel, R., Koegel, L. (1995). *Teaching children with Autisme. Strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities*. . London. Jessica Kingsley Publishers
- Kozinetz, C.A. (1993). Epidemiology of Rett Syndrome. *Pediatrics* 91: 445-450
- Lewin, K.(1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper
- Mesibov C. (1997). Formal and informal measures on the effectiveness of the TEACCH programme. *Autism. SAGE Publications*. 1(1), 25-35
- Naidu,S.(1997). Rett Syndrome. *Annals of Neurology* 42:3-10
- Ozonoff, S (1998). Effectiveness of a home program intervention for young children with autism. *Journal Autism and developmental Disorders* 28 :25-32.
- Pankow, G. (2004). *Ο άνθρωπος και η ψύχωσή του*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Pankow, G. (2006). *Οικογενειακή Δομή και Ψύχωση*. Μετάφραση Ιωαννίδης, Γ.Αθήνα: Ροές.
- Peck, S. (1988). *Ο δρόμος ο λιγότερο ταξιδεμένος*. Μετάφραση Ζαχαρόπουλος, Σ. Αθήνα: Κέδρος
- Quill. A.K. (1995). *Teaching children with Autism*. Manchester: International Thomson Publishing.
- Rogers, S.J. (1966). Brief report. Early intervention in autism. *Journal of Autism and Development Disorders*, 26: 243-246
- Rutter, M. & Schopler, E. (1988). *Autism and pervasive developmental disorders* New York: Plenum Press
- Schopler, E. (1998). *Asperger Syndrome or high-Punctioning autism*. New York: Plenum.
- Schopler, E., Reichler, J. R. and Renner,B.(2006). Childhood Autism Rating Scale (CARS). Μετάφραση Παπαγεωργίου, Β. και Χατζηδημητρίου Χ. Κλίμακα αξιολόγησης του παιδικού αυτισμού. Θεσσαλονίκη, Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Β.Ε. Ψ.Ν.Θ.

- Schopler, E. (1997). *Implementation of TEACCH philosophy*. New York: John Wiley.
- Schott, F. (1997). *Όταν ο χορός θεραπεύει*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
- Scott Peck, M. (1985). *The road less Traveled*. New York: Simon and Schuster
- Volkmar, F.R., Lord, C. (2004). Autism and pervasive development disorders. *Journal Child Psychology and Psychiatry* 45(1): 135-170
- Vygotsky, L (1966). *Play and its role in the mental development of the child*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wehrens, B. (1989/1990). Επιτροπή των ευρωπαϊκών κοινοτήτων. Βέλγιο E.C.S
- Wild, O. (2002). *Η κριτική στην τέχνη*. Μετάφραση Δαβανέλος, Ν. Αθήνα: Περίπλους
- Wild, O. (1998). *Ιστορίες για παιδιά*. Αθήνα: Παπαδόπουλος
- Wild, O. (2002). *Η σημασία του να μην κάνεις τίποτα*. Αθήνα: Περίπλους.
- Wing L. (1997). The history of ideas on autism. Legends, myths and reality. *Autism. SAGE Publications*. 1(1), 13-23
- Wing, L. (1993). *Διαταραχές του φάσματος του Αυτισμού. Ένας οδηγός για τη διάγνωση. Οι αναπηρίες των αυτιστικών παιδιών. Ένας βοηθός για τη διάγνωση*. Μτφρ. Μαυροπούλου Σ., Παπαγεωργίου, Β. Ελληνική έκδοση. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων. Αθήνα
- Wing, L. (1997). *The Autistic Spectrum*. London: Constable
- Winnicott, D.W. (1951). *Transitional phenomena*. London: Hogarty Press.
- Wolff, C. (1963). *Observations on the early development of smiling*. London: Methuen
- Αβραμίδης, Η. Καλύβα Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Άλκηστις (1999). *Η δραματοποίηση για παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βογινδρούκας, Ι.- Sherratt, D. (2005). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Θεσσαλονίκη: Ταξιδευτής.
- Δροσινού, Μ. (1997). Παιδιά με αυτιστική συμπεριφορά. *Αστυνομική Επιθεώρηση*, 640-641. ISSN 1105- 6916. Αθήνα.
- Δροσινού, Μ. (1998). Στοιχεία αυτιστικής συμπεριφοράς σε μικρούς μαθητές. *Το σχολείο και το Σπίτι*, 1 (403), 13-16.
- Δροσινού, Μ. (1999). Ένα σχολείο για αυτιστικά παιδιά. Ημερολόγιο καταγραφής από τις επισκέψεις στο Ειδικό σχολείο για Αυτιστικά παιδιά "Linden Bridge" στο Surrey του Λονδίνου. *Ανοιχτό σχολείο*, 72:26-35.
- Δροσινού, Μ. (1999). Συζήτηση, πάνω σε μια περίπτωση ενσωμάτωσης αυτιστικού νηπίου, σε δημόσιο νηπιαγωγείο. (Καταγραφή της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην προσπάθεια υποστήριξης του προφορικού λόγου). *Σύγχρονο νηπιαγωγείο*, 12:25-30, 39 - 41.

Δροσινού, Μ. (2001, α). Μελέτη πάνω στον αυτισμό. Γλάσκωβη 2000. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4:83-105. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. ISBN 1108-4715.

Δροσινού, Μ. (2001, β) Τάξεις Αυτισμού στο δημόσιο ειδικό σχολείο, Le Treffle για παιδιά δευτεροβάθμιας ηλικιακά εκπαίδευσης (14-22 χρόνων) στην Βαλλόν (γαλοφωνη κοινότητα) του Βελγίου. *Ανοιχτό Σχολείο*, 81:44-45, 82:42-45.

Δροσινού, Μ. (2003 α.). Ατυπη παιδαγωγική αξιολόγηση και εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα στον Αυτισμό. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο, αφιέρωμα στην ειδική αγωγή, μέρος 2ο*, 31:8-21.

Δροσινού, Μ. (2003, β). Η ανάπτυξη επικοινωνίας σε παιδιά με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, «πνευματική αναπηρία» και «βαρύ» αυτισμό. *Νέα Παιδεία*, 107:110-132.

Δροσινού, Μ. (2003, γ). Μερικά οπτικοποιημένα χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό. Σημείωμα σε θέματα ειδικής αγωγής. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο, αφιέρωμα στην ειδική αγωγή, μέρος 2ο*, 31:26-29.

Δροσινού, Μ. (2004). Προφορικός Λόγος σε περιπτώσεις αυτισμού και πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ). Απόπειρες κατανόησης και ανάπτυξης διδακτικής μεθοδολογίας. Εξαμηνιαία Έκδοση του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών 'Επικοινωνία', 5-20, Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Δροσινού, Μ. και Τασίου, Α.. (2008). Παιδαγωγικό Πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με σύνδρομο Asperger. *Παιδαγωγικό Βλήμα Αιγαίου*, 70:22-28.

Δροσινού, Μ. Κατσουράκη, Λ., Λαζούρα, Κ. , και Μπάτσου, Τ. (2005). Εξατομικευμένο διδακτικό Πρόγραμμα στην υποστήριξη ανεπαρκειών στη συναισθηματική οργάνωση σε μαθητή με υψηλό λειτουργικό αυτισμό (Asperger) . *Μαρασλειακό Βήμα*, 6:7-35.

Ευδοκίμου, Ρ. (1999). *Δραματοθεραπεία, Μουσικοθεραπεία*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Θεατρική αγωγή Θεραπευτική δία του Ήχου. [http://www.peemde.gr/portal/index.\(ημ. προσβ. 121109\)](http://www.peemde.gr/portal/index.(ημ. προσβ. 121109))

Κωτσόπουλος, Σ. (2007). Νευροβιολογία του αυτισμού. *Ψυχιατρική*, 18 σελ.225-238.

Λιγνάδης, Τ. (1985). *Γνωριμία με το θέατρο*. Αθήνα: Διάγραμμα.

Λιοδάκης, Α. Το θέατρο στη Ψυχιατρική. <http://minima-hania.gr/2/articles.htm> (ημ.προσβ.121109)

Μητρογιαννοπούλου, Α. (2005). *Πρακτικός οδηγός στην Επιστημονική Έρευνα*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Μπακιρτζής, Κ. (1991). *Δυναμική των Ομάδων*, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημιακό Τυπογραφείο.

Μύθος. <http://el.wikipedia.org/wiki> (ημ. προσβ.121109)

Νόμος 3699, ΦΕΚ Α', 199/2-10-2008, για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ουάλιντ Οσκαρ, Ο. (1984). Βιογραφία. <http://el.wikipedia.org/wiki> (ημ. προσβ.121109)

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)-μαθησιακής Ετοιμότητας. Προσαρμογή παρουσίαση Δροσινού Μ. στο Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αθήνα, ΟΕΔΒ.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (www.pi-schools.gr/ Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης/ δραστηριοτήτων Μαθησιακής Ετοιμότητας/Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης/ Υπόδειγμα Εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος, ημ, προσβ. 121109).

Παπαγεωργίου, Β.Α. (2005). *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press

Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1998). *Η σιωπηλή γλώσσα των Συναισθημάτων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παυλίδου, Ε. (1989). *Ρυθμική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Σημειώσεις Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Αριστοτέλειου Παν/μιου Θεσ/νίκης

Πετροπούλου, Μ. (1999). Όταν η τέχνη θεραπεύει. *Το Βήμα* On-line.tovima.dolnet. <http://gr/printarticle> (ημ. προσβ.)

Σταύρου, Δ. (2006). *Η Δραματοθεραπεία στα παιδιά και στους εφήβους*. <http://drama-mediation.blogspot.com> (ημ. προσβ. 121109)

Συνοδινού, Κ. (1993-2001). *Ψυχική Δομή και Ψυχονοητικές λειτουργίες*. Αθήνα: Σημειώσεις Τμήματος Ψυχολογίας Πάντειου Πανεπιστημίου Αθηνών.

Συνοδινού, Κ. (1994). *Παιδικός αυτισμός*. Αθήνα: Πύλη

Συνοδινού, Κ. (2005) *Ψυχοπαθολογία του παιδιού και του εφήβου*. Αθήνα : Πάντειο Πανεπιστήμιο. Σημειώσεις Τμήματος Ψυχολογίας.

Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (1996). Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής. Προεδρικό Διάταγμα.

Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2009 γ). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλιοτετράδιο μαθητή. Ψυχοκινητικότητα: Αδρή και Λεπτή Κινητικότητα-Προσανατολισμός στο χώρο-Ο ρυθμός και ο Χρόνος- Πλευρίωση*. Εκδ. Γ' Επαυξημένη, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2009 δ). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλιοτετράδιο μαθητή. Συναισθηματική Οργάνωση: Αυτοσυναίσθημα, Ενδιαφέρον για μάθηση, συνεργασία με τους άλλους*. Εκδ. Γ' Επαυξημένη, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2009 ε). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλιοτετράδιο μαθητή: α) Προφορικός λόγος, β) ψυχοκινητικότητα, γ) Νοητικές Ικανότητες, δ) Συναισθηματική Οργάνωση*. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Εκδ. Δ' Επαυξημένη, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2009, β). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλιοτετράδιο μαθητή: Προφορικός λόγος: Ακρόαση-Συμμετοχή στο διάλογο περιμένοντας τη σειρά- Έκφραση σαφής και ακριβής*. Εκδ. Γ' Επαυξημένη, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2009, δ). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλιοτετράδιο μαθητή, Νοητικές Ικανότητες: Οπτική μνήμη-Ακουστική Μνήμη-Λειτουργική- Μνήμη-Συγκέντρωση Προσοχής-Λογικομαθηματική σκέψη-Λογικοί Πίνακες*. Εκδ. Γ' Επαυξημένη, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Φυσικό θέατρο. Alter Art. Οι εναλλακτικές μέθοδοι στον καλλιτέχνη. <http://www.alter-art.8km.com/omilia.html> (ημ. προσβ. 121109)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: 18 θεματικές ενότητες / 95 οδηγίες-παροτρύνσεις του παραμυθιού

1^η Ενότητα. «Ο Κήπος του γίγαντα».

- 1.1 Πηγαίνετε στον κήπο του γίγαντα.
- 1.2 Περπατήστε μέχρι τα λουλούδια του κήπου.
- 1.3 Δώστε μου ένα λουλούδι.
- 1.4 Πηγαίνετε στις πορτοκαλιές.
- 1.5 Παίξτε όλοι με τα πορτοκάλια, «μπαμ και μπουμ, το πορτοκάλι χτυπά».
- 1.6 Μοίρασε σε όλους φρούτα... (Όνομα παιδιού)
- 1.7 Κόψε με το μαχαίρι(πλαστικό) το φρούτο.
- 1.8 Χρωματίστε με τις μπογιές τα πορτοκάλια που είναι στο χαρτί.
- 1.9 Πιάστε τις ζωγραφιές σας και πηγαίνετε βόλτα στον κήπο να τις δείξετε σε όλους.
- 1.10 Επαναλάβετε τις λέξεις-κλειδιά της ενότητας 1. (Μουσική υπόκρουση)
- 1.11 Τρέξτε στις πέτρες.
- 1.12 Πιάστε τις πέτρες και γεμίστε τα κουβαδάκια.

2^η Ενότητα. « Το παιχνίδι με το νερό και τις πέτρες του κήπου».

- 2.13 Βγάλτε τα παπάκια από το νερό.
- 2.14 Σπρώξτε το φορτηγό με τη σειρά. Η σειρά σου να σπρώξεις το φορτηγό.
- 2.15 (Όνομα παιδιού). Θα σπρώχνεις το φορτηγό και εσύ (όνομα άλλου παιδιού) θα βάζεις τα παπάκια του φορτηγού στο νερό.
- 2.16 Δώσε μου νερό με τη χούφτα σου να πιω. Δεν έχω ποτήρι.
- 2.17 Ακούστε ένα τραγούδι για το νερό και πέστε το μαζί μου.
- 2.18 Γίνετε ζευγάρια και χορέψτε το τραγούδι του νερού.
- 2.19 Βάψτε με τα χρώματα τις πέτρες.
- 2.20 Επαναλάβετε τις λέξεις-κλειδιά της ενότητας 2. (Μουσική υπόκρουση)

3 Ενότητα. «Τα παιδιά συναντούν τα ζώα της αυλής του κάστρου».

- 3.21 Πηγαίνετε στην αυλή.
- 3.22 Ακουμπήστε τα ζώα που είναι στις φωλιές τους.
- 3.23 Βάλτε ένα φύλλο σε κάθε ζωάκι.
- 3.24 Πιάστε τα ζωάκια αγκαλιά να χορέψετε.
- 3.25 Πηγαίνετε τα ζώα στις φωλιές τους.
- 3.26 Επαναλάβετε τις λέξεις-κλειδιά της ενότητας 3. (Μουσική υπόκρουση)

4^η Ενότητα. «Φτιάχνουμε σπίτια στο χώμα».

- 4.27 Πηγαίνετε στην αυλή, πιάστε το χώμα που θα βρείτε.
- 4.28 Φτιάξτε σπίτια
- 4.29 Βάλτε στα σπίτια ένα ζώακι από την αυλή.
- 4.30 Επαναλάβετε τις λέξεις-κλειδιά της ενότητας 4. (Μουσική υπόκρουση)

5^η Ενότητα. «Τα παιδιά κάνουν οικογένειες από ανθρωπάκια στην αυλή του κάστρου».

- 5.31 Πηγαίνετε στο κάστρο και βρείτε τα ανθρωπάκια.
- 5.32 Βρείτε όλοι ένα μπαμπά, μία μαμά κι ένα παιδί.
- 5.33 Βάλτε την οικογένεια που φτιάξατε στα χάρτινα σπιτάκια.
- 5.34 Τρέξτε γύρω από τα σπίτια με τις οικογένειες.
- 5.35 Πιάστε την οικογένεια και χορέψτε όλοι μαζί.
- 5.36 Επαναλάβετε τις λέξεις-κλειδιά της ενότητας 5. (Μουσική υπόκρουση)

6^η Ενότητα. «Τα παιδιά φτιάχνουν πρόσωπα».

- 6.37 Πηγαίνετε στο κάστρο και βρείτε τις εικόνες με τα πρόσωπα.
- 6.38 Βάλτε τα κομμάτια που χρειάζονται στο πρόσωπο που κρατάτε (δομημένη άσκηση).
- 6.39 Κρατήστε το πρόσωπο που φτιάξατε και χορέψτε με αυτό.
- 6.40 Βρείτε το πρόσωπο του γίγαντα στην αυλή.
- 6.41 Επαναλάβετε τις λέξεις-κλειδιά της ενότητας 6. (Μουσική υπόκρουση)

7^η Ενότητα. «Η γιορτή των λουλουδιών».

- 7.42 Τρέξτε στην αυλή και βρείτε τα λουλούδια.
- 7.43 Βάλτε μαζί πολλά λουλούδια.
- 7.44 Χορέψτε με τα λουλούδια. Αφήστε τα λουλούδια στην πόρτα του κάστρου.
- 7.45 Επαναλάβετε τις λέξεις-κλειδιά της ενότητας 7. (Μουσική υπόκρουση)

8^η Ενότητα. «Η γιορτή συνεχίζεται με παιχνίδια ».

- 7.46 Παιδιά τρέξτε στην αυλή και βρείτε το ξύλινο αλεξίπτωτο.
- 7.47 Δώστε ο ένας στον άλλον το αλεξίπτωτο, ο τελευταίος θα το σηκώσει ψηλά.
- 7.48 Πιάστε ο ένας τον άλλο. Γίνεστε αλεξίπτωτο που σηκώνεται σιγά σιγά και πετάει ψηλά.
- 7.49 Το αλεξίπτωτο πέφτει στη γη. Πέστε όλοι στο πάτωμα.
- 7.50 Επαναλάβετε τις λέξεις-κλειδιά της ενότητας 8. (Μουσική υπόκρουση)

9^η Ενότητα. «Χορευτικές διαδρομές».

- 7.51 Τρέξτε στον κήπο και βρείτε τα στεφάνια.
- 7.52 Πετάξτε τα στεφάνια ψηλά.
- 7.53 Μπείτε στα στεφάνια και γυρίστε.
- 7.54 Επαναλάβετε τις λέξεις-κλειδιά της ενότητας 9. (Μουσική υπόκρουση)

10^η Ενότητα. «Τα παιδιά παίζουν με τις μπάλες».

- 10.55 Τρέξτε στην αυλή και βρείτε τις μπάλες.
- 10.56 Πετάξτε τις μπάλες ψηλά.
- 10.57 Μπείτε σε κύκλο να παίζετε «να τη η μπάλα που γυρίζει».
- 10.58 Ανοίξτε τα πόδια σας να περάσει η μεγάλη μπάλα από κάτω.
- 10.59 Επαναλάβετε τις λέξεις-κλειδιά της ενότητας 10. (Μουσική υπόκρουση)

11^η Ενότητα. «Ο γίγαντας έρχεται».

- 11.60 Περπατήστε στον κήπο. Ακούστε τους ήχους. Ο γίγαντας έρχεται.
- 11.61 Κρυφτείτε στα παλιά.
- 11.62 Συρθείτε στο χώμα.
- 11.63 Επαναλάβετε τις λέξεις-κλειδιά της ενότητας 11. (Μουσική υπόκρουση)

12^η Ενότητα. «Ο γίγαντας φωνάζει».

- 12.64 Περπατήστε αργά μέχρι την πόρτα του κάστρου.
- 12.65 Πλησιάστε το γίγαντα και ακουμπήστε τον.
- 12.66 (Ο γίγαντας φωνάζει άγρια: «φύγετε από εδώ»).
- 12.67 Τρέξτε έξω από την αυλή.
- 12.68 Επαναλάβετε τις λέξεις-κλειδιά της ενότητας 12. (Μουσική υπόκρουση)

13^η Ενότητα. «Όλοι είναι μόνοι»

- 13.69 Ανεβείτε στις πέτρες του φράχτη. Η πόρτα είναι κλειστή.
- 13.70 Περπατήστε μόνοι σας.
- 13.71 Παίξτε μόνοι σας με τις πέτρες.
- 13.72 Επαναλάβετε τις λέξεις-κλειδιά της ενότητας 13. (Μουσική υπόκρουση)

.

14^η Ενότητα. «Τα παιδιά πλησιάζουν. Ο γίγαντας λυπάται».

- 14.73 Περπατήστε αργά μέχρι την πόρτα
- 14.74 Χτυπήστε την πόρτα.
- 14.75 Πηγαίνετε στο γίγαντα.

14.76 Επαναλάβετε τις λέξεις-κλειδιά της ενότητας 14. (Μουσική υπόκρουση)

15^η Ενότητα. «Ήρθε η άνοιξη. Ο γίγαντας άλλαξε».

15.77 Τρέξτε στο γίγαντα και κάνετε κύκλο.

15.78 Δώστε λουλούδια στο γίγαντα.

15.79 Πιάστε το μεγάλο στεφάνι μαζί με το γίγαντα.

15.80 Επαναλάβετε τις λέξεις-κλειδιά της ενότητας 15. (Μουσική υπόκρουση)

.

16^η Ενότητα. «Ο γίγαντας και τα παιδιά παίζουν μαζί».

16.81 Τρέξτε στο γίγαντα και πιάστε τα χέρια του.

16.82 Σηκώστε τα χέρια σας να σας σηκώσει ψηλά.

16.83 Μπείτε στο πανί που κρατάει ο γίγαντας.

16.84 Επαναλάβετε τις λέξεις-κλειδιά της ενότητας 16. (Μουσική υπόκρουση)

.

17^η Ενότητα. «Ο γίγαντας και τα παιδιά χορεύουν μαζί».

17.85 Τρέξτε στην αυλή. Δώστε κορδέλες στο γίγαντα.

17.86 Πιάστε τις κορδέλες. Κάντε κύκλο.

17.87 Χορέψτε με τις κορδέλες.

17.88 Γίνετε ζευγάρι.

17.89 Επαναλάβετε τις λέξεις-κλειδιά της ενότητας 17. (Μουσική υπόκρουση)

.

18^η Ενότητα. «Ο γίγαντας θα ξεκουραστεί. Όλοι φεύγουμε».

18.90 Πηγαίνετε στην αυλή και περπατήστε μαζί με το γίγαντα.

18.91 Πείτε το όνομά σας όταν σας ακουμπάνε.

18.92 Αγκαλιάστε ο ένας τον άλλο.

18.93 Ακουμπήστε το κάστρο, τα λουλούδια, το γίγαντα.

18.94 Χαιρετίστε ο ένας τον άλλον.

18.95 Επαναλάβετε τις λέξεις-κλειδιά της ενότητας 18. (Μουσική υπόκρουση)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: ΑΤΥΠΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ –

Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)-μαθησιακής ετοιμότητας. ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Προφορικός Λόγος- Ψυχοκινητικότητα- Νοητικές Ικανότητες- Συναισθηματική Οργάνωση. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Εκδ. Δ'. Αθήνα, ΟΕΔΒ.

[www.pi-schools.gr/Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης/Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας/\(ημ. προσβ.201109\)](http://www.pi-schools.gr/Τμήμα_Ειδικής_Αγωγής_και_Εκπαίδευσης/Δραστηριότητες_Μαθησιακής_Ετοιμότητας/(ημ.προσβ.201109))

Προσαρμογή – παρουσίαση Μ. Δροσινού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΛΙΣΤΕΣ ΕΛΕΓΧΟΥ ΒΑΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ-Λ.Ε.Β.Δ.

Όνομα παιδιού:	Σχολείο:	Εξεταστής=:
Ημερ/νία Γέννησης:	Τάξη:	Εξάμηνο:
Ημερομηνία εξέτασης:		

Περιοχή Ι. Προφορικός λόγος

1.Ακρόαση	Μπορεί να
1.1.1 Ακροάται κι αναγνωρίζει ήχους	
1.1.2 Διακρίνει ήχους	
1.1.3 Μιμείται ήχους	
1.1.4 Αναγνωρίζει και παράγει ήχους μουσικών οργάνων	
1.1.5 Ακροάται και επαναλαμβάνει λέξεις ή φράσεις με ρυθμό	
1.1.6 Ακροάται κι εκτελεί εντολές που ακούει ζωντανά ή	ηχογραφημένα
1.1.7 Παίζει, ηχογραφεί και ακούει μουσικά παιχνίδια	

2.Συμμετοχή στο διάλογο	Μπορεί να
1.2.1 Λέει ονόματα συμμαθητών	
1.2.2 Ονομάζει αντικείμενα	
1.2.3 Ονομάζει μέσα συγκοινωνίας	
1.2.4 Ονομάζει νομίσματα	
1.2.6 Ανακοινώνει τα νέα της ημέρας	
1.2.7 Αναφέρει δραστηριότητες που έχουν γίνει ή θα γίνουν	

3. Έκφραση σαφής και ακριβής	Μπορεί να
1.3.1. Λέει λέξεις και προτάσεις	
1.3.2. Χρησιμοποιεί τα ρήματα στο σωστό αριθμό και χρόνο	
1.3.3. Χρησιμοποιεί σωστά τα επίθετα	
1.3.4. Κάνει ερωτήσεις	
1.3.5. Χρησιμοποιεί καταφατικές κι αρνητικές προτάσεις	
1.3.6. Εκφράζεται μπροστά σε άλλους	
1.3.7. Περιγράφει και διηγείται προφορικά	

Περιοχή II. Ψυχοκινητικότητα

1. Γενική και λεπτή κινητικότητα	Μπορεί να
2.1.1. Εκτελεί αδρές κινήσεις	
2.1.2. Αυτοεξυπηρετείται	
2.1.3. Φροντίζει την ατομική καθαριότητα	
2.1.4. Καθαρίζει τα αντικείμενα που χρησιμοποιεί	
2.1.5. Εκτελεί λεπτές κινήσεις	
2.1.6. Συντονίζει τις κινήσεις του	

2. Προσανατολισμός στο χώρο	Μπορεί να
2.2.1. Συντονίζει την κίνηση χεριού-ματιού	
2.2.2. Προσανατολίζεται στο χώρο με τη βοήθεια αντικειμένων	
2.2.3. Εκτελεί ασκήσεις προσανατολισμού με βοήθεια παιδαγωγικών παιχνιδιών	
2.2.4. Εκτελεί διαδρομές με τη βοήθεια παιχνιδιών	
2.2.5. Εκτελεί διαδρομές με πραγματικές μετακινήσεις	
2.2.6. Τακτοποιεί τα αντικείμενα στο χώρο του	
2.2.7. Εκτελεί μουσικοχορευτικές κινήσεις προσανατολισμού	

3. Ο Προσανατολισμός και ο χρόνος	Μπορεί να
2.3.1. Αντιλαμβάνεται το ρυθμό	
2.3.2. Εκτελεί ρυθμικές κινήσεις	
2.3.3. Γνωρίζει το χρόνο	
2.3.4. Λέει τις ημέρες της εβδομάδας	

2.3.5 Λέει τους μήνες του έτους
2.3.6 Λέει τις εποχές του έτους
2.3.7 Γνωρίζει την ώρα

4.Η Πλευρίωση	Μπορεί να
2.4.1 Δείχνει και λέει τα μέρη του σώματος	
2.4.2 Δείχνει και λέει τα μέρη του σώματος μπροστά στον καθρέφτη	
2.4.3 Εκτελεί κυκλικές κινήσεις	
2.4.4 Ισορροπεί στο ένα πόδι	
2.4.5 Εκτελεί κινήσεις ακριβείας	
2.4.6 Αναγνωρίζει περιγράμματα μερών σώματος	

Περιοχή III. Νοητικές ικανότητες

1.Οπτική μνήμη	Μπορεί να
3.1.1 Λέει ονόματα προσώπων και αντικειμένων που είδε	
3.1.2 Θυμάται το περιεχόμενο της κάρτας που είδε	
3.1.3 Θυμάται τι δείχνουν οι κάρτες που είδε	
3.1.4 Θυμάται νομίσματα τα οποία είδε	
3.1.5 Λέει τα χρώματα που απεικονίζουν οι κάρτες που δείξαμε	

2.Ακουστική μνήμη	Μπορεί να
3.2.1 Λέει ονόματα που άκουσε	
3.2.2 Επαναλαμβάνει λέξεις κι αριθμούς που άκουσε	
3.2.3 Επαναλαμβάνει τα χρώματα που άκουσε	
3.2.4 Επαναλαμβάνει προτάσεις που άκουσε	
3.2.5 Λέει διευθύνσεις και διαδρομές όταν του ζητείται	
3.2.6 Λέει ομοιότητες και διαφορές σε ό,τι άκουσε	
3.2.7 Συνδέει χρονικά γεγονότα που του διηγήθηκαν	

3.Λειτουργική μνήμη	Μπορεί να
3.3.1 Αναγνωρίζει και λέει το όνομά του	
3.3.2 Λέει ονόματα προσώπων	

3.3.3	Λέει ονόματα αντικειμένων
3.3.4	Λέει ονόματα αντικειμένων και πόλεων
3.3.5	Ξέρει τις έννοιες α)ψηλός-κοντός.β)μεγάλος-κοντός, γ)χοντρός-αδύνατος, δ)ψηλά-χαμηλά, ε)βαρύ-ελαφρύ
3.3.6	Λέει αντικείμενα, ζώα, σκηνές που είδε στην Τηλεόραση

4.Συγκέντρωση προσοχής	Μπορεί να
3.4.1	Συγκεντρώνει την προσοχή του σ'αυτό που βλέπει
3.4.2	Συγκεντρώνει την προσοχή του όταν περπατάει
3.4.3	Συγκεντρώνει την προσοχή του όταν παίζει
3.4.4	Διατηρεί την προσοχή του για ορισμένο χρόνο
3.4.5	Ντύνεται ,χτενίζεται και πλένεται με προσοχή

5.Λογικομαθηματική σκέψη	Μπορεί να
3.5.1	Ταξινομεί αντικείμενα-παιχνίδια
3.5.2	Ταξινομεί γεωμετρικά σχήματα
3.5.4	Διατάσσει γεωμετρικά σχήματα
3.5.5	Διατάσσει νομίσματα
3.5.6	Κάνει αντιστοιχίσεις
3.5.7	Κατανοεί τη διατήρηση της μάζας και του βάρους

6.Συλλογισμοί	Μπορεί να
3.6.1	Βάζει σε λογική σειρά εικόνες που βλέπει
3.6.2	Λέει με λογική σειρά δραστηριότητες
3.6.3	Κατανοεί ημιτελή ζωγραφικά σχήματα
3.6.4	Βάζει σε λογική σειρά ήχους με αντίστοιχες δραστηριότητες
3.6.5	Κάνει λογικούς πίνακες

Περιοχή IV.Συναισθηματική οργάνωση

1.Αυτοσυναίσθημα	Μπορεί να
------------------	-----------

4.1.1	Γνωρίζει κι αποδέχεται το πρόβλημά του
4.1.2	Αντιμετωπίζει το πρόβλημά του
4.1.3	Παρουσιάζει καλή εικόνα του εαυτού του προς τα έξω...
4.1.4	Αποδέχεται τους άλλους
4.1.5	Αποδέχεται την αποτυχία του
4.1.6	Χαίρεται την επιτυχία του
4.1.7	Εκτιμά τον εαυτό του και τους άλλους

2.Ενδιαφέρον για μάθηση	Μπορεί να
4.2.1	Δείχνει ενδιαφέρον για μάθηση
4.2.2	Μαθαίνει καινούρια πράγματα
4.2.3	Ρωτάει όταν έχει απορίες
4.2.4	Γνωρίζει τα ζώα
4.2.5	Γνωρίζει τα φυτά
4.2.6	Φροντίζει το περιβάλλον

3. Συνεργασία με τους άλλους	Μπορεί να
4.3.1	Συνεργάζεται με τα πρόσωπα της οικογένειας
4.3.2	Συνεργάζεται με τα πρόσωπα του σχολείου
4.3.3	Συνεργάζεται με τα πρόσωπα εκτός σχολείου
4.3.4	Γυμνάζεται με άλλα παιδιά
4.3.5	Κάνει ασκήσεις χαλάρωσης με τα άλλα παιδιά
4.3.6	Αναπτύσσει και διατηρεί φιλικές σχέσεις

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

Childhood Autism Rating Scale (CARS)

Eric Schopler, Ph.D., Robert J. Reichler, M.D., and Barbara Renner, Ph.D

Μετάφραση Βάγια Παπαγεωργίου, Χριστίνα Χατζηδημητρίου, Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Β.Ε. Ψ.Ν.Θ.

Όνομα:

Ημερ. Γέννησης:

Ηλικία:.....

Ημερ. Εξέτασης:

Εξεταστής:.....

Βαθμολόγηση Κατηγοριών

A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ	Z	H	Θ	I	K	Λ	M	N	Ξ	Συ

Συνολική βαθμολόγηση

15	18	21	24	27	30	33	36	39	42	45	48			
51	54													
57	60													

Απουσία Αυτισμού
Αυτισμός

Ήπιος/ Μέτριος

Σοβαρός

Αυτισμός

Οδηγίες: Για κάθε κατηγορία σημειώστε στον προβλεπόμενο χώρο τις παρατηρήσεις σας σχετικά με τις συμπεριφορές στις οποίες αυτή αναφέρεται. Στο τέλος της παρατήρησης βαθμολογήστε τις συμπεριφορές που παρατηρήσατε βάζοντας σε κύκλο τον αριθμό που αναφέρει την περιγραφή η οποία ανταποκρίνεται καλύτερα στη συμπεριφορά του παιδιού. Αν η συμπεριφορά του παιδιού αντιστοιχεί στο ενδιάμεσο δύο περιγραφών, μπορείτε να βαθμολογήσετε με 1.5, 2.5, 3.5.

A 1	ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ Δεν υπάρχουν ενδείξεις δυσκολιών ή ανωμαλιών στον τρόπο με τον οποίο το παιδί σχετίζεται με τους άλλους. Η συμπεριφορά του είναι κατάλληλη για την ηλικία του. Το παιδί μπορεί να είναι κάπως ντροπαλό ή αναστατωμένο επειδή ξέρει ότι το παρατηρούν, όχι όμως σε μη φυσιολογικό βαθμό	B 1	ΜΙΜΗΣΗ Κατάλληλη μίμηση. Το παιδί μιμείται ήχους, λέξεις, κινήσεις, οι οποίες αντιστοιχούν στο κατάλληλο για την ηλικία επίπεδο δεξιοτήτων
--------	--	--------	---

1.3		1.5	
2.	Μη φυσιολογικές σχέσεις ήπιου βαθμού. Το παιδί μπορεί να αποφεύγει τη βλεμματική επαφή με τον ενήλικα, να αποφεύγει τον ενήλικα ή να αναστατώνεται όταν του επιβάλλεται κάποιου τύπου αλληλεπίδραση. Μπορεί να είναι ιδιαίτερα ντροπαλό, να μην ανταποκρίνεται στον ενήλικα όσο θα ήταν αναμενόμενο για την ηλικία ή μπορεί να είναι κάπως περισσότερο προσκολλημένο στους γονείς από τα παιδιά της ηλικίας του.	2	Μη κατάλληλη μίμηση ήπιου βαθμού. Το παιδί μιμείται τις περισσότερες φορές απλές συμπεριφορές όπως το χειροκρότημα ή απλούς λεκτικούς ήχους. Μερικές φορές μιμείται μόνο μετά από παρότρυνση ή με κάποια καθυστέρηση.
2.5		2.5	
3	Μη φυσιολογικές σχέσεις μετρίου βαθμού. Το παιδί φαίνεται επιφυλακτικό, απόμακρο(σαν να μην αντιλαμβάνεται μερικές φορές την παρουσία του άλλου). Χρειάζονται επίμονες προσπάθειες για να τραβήξουν την προσοχή του. Παίρνει ελάχιστες φορές πρωτοβουλία για να κάνει επαφή με τον ενήλικα.	3	Μη κατάλληλη μίμηση βαθμού. Το παιδί μιμείται μερικές φορές μόνο κατά τη διάρκεια της συνεδρίας και χρειάζεται αρκετή επιμονή και βοήθεια από τον ενήλικα για να μιμηθεί
3.5		3.5	
4	Μη φυσιολογικές σχέσεις σοβαρού βαθμού. Το παιδί είναι συνεχώς απόμακρο, επιφυλακτικό. Δεν ανταποκρίνεται σχεδόν ποτέ στις προσπάθειες του ενήλικα για επαφή ή δεν παίρνει το ίδιο πρωτοβουλία να ξεκινήσει επαφή. Χρειάζονται ιδιαίτερα επίμονες προσπάθειες για να τραβήξει κανείς την προσοχή του		Μη κατάλληλη μίμηση σοβαρού βαθμού. Το παιδί μιμείται σπάνια ή ποτέ ήχους, λέξεις ή κινήσεις, ακόμα και αν ο ενήλικας το παροτρύνει ή το βοηθήσει.
Π		Π	

Γ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ	Δ	ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ
1	Συναισθηματικές αντιδράσεις ανάλογες της ηλικίας και της κατάστασης στην οποία βρίσκεται το παιδί. Το παιδί παρουσιάζει τις κατάλληλες συναισθηματικές αντιδράσεις, τόσο σε βαθμό όσο και σε ποιότητα, όπως υποδηλώνουν οι εκφράσεις του προσώπου και η γενικότερη στάση και συμπεριφορά του.	1	Φυσιολογική χρήση του σώματος. Το παιδί κινείται με την ίδια άνεση, ευκίνησια και συντονισμό, όπως τα παιδιά της ηλικίας με φυσιολογική ανάπτυξη.
1.5		1.5	
2	Μη φυσιολογικές συναισθηματικές αντιδράσεις ήπιου βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει μερικές συναισθηματικές αντιδράσεις ακατάλληλες σε βαθμό ή ποιότητα. Μερικές φορές οι αντιδράσεις του δεν σχετίζονται με αντικείμενα ή γεγονότα του περιβάλλοντος.	2	Μη φυσιολογική χρήση του σώματος ήπιου βαθμού. Μπορεί να υπάρχουν ορισμένες ιδιαιτερότητες στην κίνηση, όπως επαναληπτικές κινήσεις, φτωχός συντονισμός ή αδεξιότητα ή μπορεί να κάνει σπάνια παράξενες κινήσεις
2.5	Μη φυσιολογικές συναισθηματικές αντιδράσεις μέτριου βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει σαφείς ενδείξεις ακατάλληλων συναισθηματικών αντιδράσεων τόσο σε βαθμό όσο και σε ποιότητα. Οι αντιδράσεις του μπορεί να είναι είτε σημαντικά ανεσταλμένες, είτε υπερβολικές και άσχετες με το πλαίσιο. Μπορεί να κάνει γκριμάτσες, να γελά ή να είναι άκαμπτο, ακόμα και αν δεν υπάρχουν στο χώρο αντικείμενα ή γεγονότα τα οποία εμφανώς προκαλούν αυτές τις συναισθηματικές αντιδράσεις	3	Μη φυσιολογική χρήση του σώματος μέτριου βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει συμπεριφορές εμφανώς παράξενες για την ηλικία του, όπως παράξενες κινήσεις των δαχτύλων, παράξενο στριφογύρισμα του σώματος ή των δαχτύλων. Μπορεί να κοιτάζει επίμονα ή να ασχολείται με το σώμα του, να αυτοτραυματίζεται, να κινείται μπρος-πίσω, πέρα-δωθε, να περπατά στα δάχτυλα.
3.5		3.5	
4	Μη φυσιολογικές συναισθηματικές αντιδράσεις σοβαρού βαθμού. Οι αντιδράσεις του παιδιού σπάνια είναι κατάλληλες σε σχέση με το πλαίσιο. Αλλάζει δύσκολα συναισθηματική διάθεση ή αντίθετα μπορεί να παρουσιάσει εντελώς διαφορετικά συναισθήματα, ενώ τίποτε δεν έχει αλλάξει γύρω του.	4	Μη φυσιολογική χρήση του σώματος σοβαρού βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει έντονο ή συχνά κινήσεις του τύπου που περιγράφηκαν παραπάνω οι οποίες αποτελούν ένδειξη σοβαρά μη φυσιολογικής χρήσης του σώματος. Οι συμπεριφορές αυτές παραμένουν παρά τις προσπάθειες του εξεταστή να το αποθαρρύνει ή να το εμπλέξει σε άλλες δραστηριότητες
Π		Π	

	ΧΡΗΣΗ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΣΤ	ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ
	Κατάλληλη χρήση και ενδιαφέρον για τα αντικείμενα. Δείχνει φυσιολογικό ενδιαφέρον για τα παιχνίδια και τα άλλα αντικείμενα, ανάλογο του επιπέδου των δεξιοτήτων του.	1	Φυσιολογικές για την ηλικία αντιδράσεις στην αλλαγή. Αν και το παιδί παρατηρεί και σχολιάζει τις αλλαγές στην καθημερινή του ρουτίνα, τις αποδέχεται χωρίς απρόσφορο άγχος.
1.5		1.5	
2	Μη κατάλληλη χρήση ή ενδιαφέρον για τα αντικείμενα ήπιου βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει μη κατάλληλο φυσιολογικό ενδιαφέρον για τα παιχνίδια και παίζει με ακατάλληλο, απρόσφορο		Μη φυσιολογική προσαρμογή στην αλλαγή ήπιου βαθμού. Το παιδί συνεχίζει την ίδια δραστηριότητα ή ασχολείται με τα ίδια υλικά, παρά το ότι ο ενήλικας προσπαθεί να κάνει κάποια αλλαγή.

	τρόπο.		
2.5		2.5	
3	Μη κατάλληλη χρήση ή ενδιαφέρον για τα αντικείμενα μέτριου βαθμού. Δείχνει ελάχιστο ενδιαφέρον για τα παιχνίδια ή άλλα αντικείμενα. Μπορεί να απορροφηθεί παίζοντας παράξενα με ένα παιχνίδι, ή να σπάσει την προσοχή του σε κάποιο ασήμαντο τμήμα του παιχνιδιού, να απορροφηθεί από την αντανάκλαση του φωτός στο αντικείμενο. Μπορεί να κουνά επαναληπτικά ένα τμήμα του παιχνιδιού ή να παίζει αποκλειστικά με ένα αντικείμενο	3	Μη φυσιολογική προσαρμογή στην αλλαγή μέτριου βαθμού. Το παιδί αντιστέκεται ενεργητικά σε αλλαγές της ρουτίνας του, προσπαθεί να συνεχίσει την παλιά δραστηριότητα και είναι δύσκολο να αποσπαστεί η προσοχή του. Μπορεί να θυμώσει ή να στενοχωρηθεί με αλλαγές της καθιερωμένης ρουτίνας του.
3.5		3.5	
4	Μη κατάλληλη χρήση ή ενδιαφέρον για τα αντικείμενα σοβαρού βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει ορισμένες από τις παραπάνω συμπεριφορές αλλά με μεγαλύτερη συχνότητα ή ένταση. Είναι δύσκολο να αποσπαστεί από την ενασχόληση του με τις δραστηριότητες αυτές.	4	Μη φυσιολογική προσαρμογή στην αλλαγή σοβαρού βαθμού. Το παιδί παρουσιάζει έντονη αντίδραση στην αλλαγή. Αν του επιβληθεί μια αλλαγή μπορεί να θυμώσει ή να αντιδράσει με ξεσπάσματα νεύρων
Π		Π	

Z 1	ΟΠΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ Φυσιολογικές για την ηλικία του οπτικές αντιδράσεις. Η οπτική συμπεριφορά του παιδιού είναι φυσιολογική και αντίστοιχη της ηλικίας του. Η όραση χρησιμοποιείται μαζί με τις άλλες αισθήσεις για την εξερεύνηση των αντικειμένων.	H 1	ΑΚΟΥΣΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ Φυσιολογικές για την ηλικία ακουστικές αντιδράσεις. Η ακουστική συμπεριφορά του παιδιού είναι φυσιολογική και κατάλληλη για την ηλικία του. Η ακοή χρησιμοποιείται μαζί με τις άλλες αισθήσεις
1.5		1.5	
2.	Μη φυσιολογικές αντιδράσεις ήπιου βαθμού. Μπορεί να χρειαστεί να υπενθυμίσουμε στο παιδί να κοιτάζει τα αντικείμενα. Μπορεί να ενδιαφέρεται περισσότερο από τα άλλα παιδιά της ηλικίας του, να κοιτάζει τα φώτα τους καθρέφτες, να κοιτάζει το κενό ή να αποφεύγει τη βλεμματική επαφή.	2	Μη φυσιολογικές ακουστικές αντιδράσεις ήπιου βαθμού. Παρατηρείται έλλειψη αντιδράσεων ή μια κάπως έντονη αντίδραση σε συγκεκριμένους ήχους, ή μπορεί να χρειαστεί να επαναληφθεί ένας ήχος για να προσέξει το παιδί. Η προσοχή του μπορεί να αποσπάται από άσχετους ήχους.
2.5		2.5	
3	Μη φυσιολογικές οπτικές αντιδράσεις μέτριου βαθμού. Πρέπει να υπενθυμίζουμε συχνά στο παιδί να κοιτάζει αυτό με το οποίο ασχολείται. Μπορεί να κοιτάζει το κενό, να αποφεύγει τη βλεμματική επαφή, να κοιτάζει από περιέργες γωνίες τα αντικείμενα ή να τα κρατά πολύ κοντά στα μάτια του.	3	Μη φυσιολογικές ακουστικές αντιδράσεις μέτριου βαθμού. Οι αντιδράσεις στους ήχους ποικίλουν. Συχνά το παιδί αγνοεί έναν ήχο τις πρώτες φορές που τον ακούει. Μπορεί να τρομάξει ή να καλύψει τα αυτιά του όταν ακούει ήχους της καθημερινής ζωής.
3.5		3.5	
4	Μη φυσιολογικές αντιδράσεις σοβαρού βαθμού. Το παιδί αποφεύγει συνεχώς να κοιτά τους ανθρώπους ή τα αντικείμενα ή παρουσιάζει σε σημαντικό βαθμό τις ιδιαιτερότητες που περιγράφηκαν παραπάνω.		Μη φυσιολογικές ακουστικές αντιδράσεις σοβαρού βαθμού. Το παιδί υπεραντιδρά ή και υποαντιδρά στους ήχους με υπερβολικό βαθμό, ανεξάρτητα από το είδος του ήχου
Π		Π	

1	ΓΕΥΣΤΙΚΕΣ, ΟΣΦΡΗΤΙΚΕΣ, ΑΙΤΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΑΥΤΩΝ ΑΙΣΘΗΣΕΩΝ Φυσιολογική χρήση των αισθήσεων και φυσιολογικές αντιδράσεις. Το παιδί εξερευνά καινούρια αντικείμενα με κατάλληλο τρόπο για την ηλικία του με την αφή και την όραση. Η γεύση και η όσφρηση χρησιμοποιούνται όταν χρειάζεται. Το παιδί αντιδρά σε ένα μικρό καθημερινό πόνο με δυσανεξία αλλά όχι υπερβολικά	I 1	ΦΟΒΟΣ Η ΝΕΥΡΙΚΟΤΗΤΑ Φυσιολογικός φόβος ή νευρικότητα. Η συμπεριφορά του παιδιού είναι κατάλληλη για την ηλικία του και τα πλαίσια.
1.5		1.5	
2	Μη φυσιολογική χρήση των αισθήσεων, μη φυσιολογικές αντιδράσεις ήπιου βαθμού. Το παιδί μπορεί να επιμένει να βάζει αντικείμενα στο στόμα, να μυρίζει ή να δοκιμάζει μη βρώσιμα αντικείμενα. Μπορεί να αγνοεί ή να αντιδρά υπερβολικά σε ελαφρύ πόνο, αντίθετα με ένα φυσιολογικό παιδί το οποίο θα εξέφραζε απλά δυσανεξία.		Μη φυσιολογικός φόβος ή νευρικότητα ήπιου βαθμού. Το παιδί μερικές φορές αντιδρά με έντονο ή ελάχιστο φόβο ή νευρικότητα συγκριτικά με το πώς θα αντιδρούσε ένα φυσιολογικό παιδί της ηλικίας σε παρόμοια κατάσταση.
2.5		2.5	
3	Μη φυσιολογική χρήση των αισθήσεων, μη	3	Μη φυσιολογικός φόβος ή νευρικότητα μέτριου

	φυσιολογικές αντιδράσεις μέτριου βαθμού. Το παιδί μπορεί να είναι απορροφημένο από το να ακουμπά, να δοκιμάζει: γευστικά αντικείμενα ή ανθρώπους. Οι αντιδράσεις του μπορεί να είναι υπερβολικές ή ελάχιστες.		βαθμού. Το παιδί αντιδρά με κάπως περισσότερο ή κάπως λιγότερο φόβο από τα συνηθισμένα ακόμη και για ένα παιδί μικρότερης ηλικίας σε παρόμοια περίπτωση.
3.5		3.5	
4	Μη φυσιολογική χρήση των αισθήσεων, μη φυσιολογικές αντιδράσεις σοβαρού βαθμού. Το παιδί είναι απορροφημένο από το να μυρίζει, να δοκιμάζει, να ακουμπά ή να αισθάνεται τα αντικείμενα. Οι δραστηριότητες αυτές σκοπό έχουν την αίσθηση παρά την εξερεύνηση. Το παιδί μπορεί να αγνοεί τελείως τον πόνο ή να αντιδρά υπερβολικά σε μικρή ενόχληση.	4	Μη φυσιολογικός φόβος ή νευρικήτητα σοβαρού βαθμού. Ο φόβος παραμένει ακόμα και μετά από επαναλαμβανόμενες εμπειρίες με αβλαβές γεγονός ή αντικείμενο. Είναι πάρα πολύ δύσκολο να ηρεμήσει ή να παρηγορηθεί. Αντίθετα μπορεί να αδιαφορεί για κινδύνους τους οποίους άλλα παιδιά στην ηλικία του θα απέφευγαν.
Π		Π	

K 1	ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ Φυσιολογική λεκτική επικοινωνία κατάλληλη για την επικοινωνία και το πλαίσιο	Λ 1	ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ Φυσιολογική μη λεκτική επικοινωνία, ανάλογη της ηλικίας του παιδιού και του πλαισίου.
1.5		1.5	
2	Μη φυσιολογική λεκτική επικοινωνία ήπιου βαθμού. Υπάρχει συνολική καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου. Ο λόγος είναι στο μεγαλύτερο ποσοστό χωρίς νόημα. Μπορεί να παρατηρηθεί όμως κάποια ηχολαλία ή αντιστροφή αντωνυμιών ή να χρησιμοποιούνται παράξενες λέξεις ή ακατάληπτη γλώσσα.	2	Μη φυσιολογική μη λεκτική επικοινωνία ήπιου βαθμού. Ανόριμη χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας. Το παιδί μπορεί να δείχνει με ασαφή τρόπο αυτό το οποίο θέλει ή προσπαθεί να φτάσει, σε περιπτώσεις που ένα παιδί της ίδιας ηλικίας δείχνει ή κάνει πιο συγκεκριμένες χειρονομίες.
2.5		2.5	
3	Μη φυσιολογική λεκτική επικοινωνία μέτριου βαθμού. Ο λόγος μπορεί να απουσιάζει. Όταν υπάρχει μπορεί να αποτελείται από λόγο με νόημα και ιδιόμορφο λόγο όπως ηχολαλία, αντιστροφή αντωνυμιών ή ακατάληπτες λέξεις. Ο λόγος με νόημα μπορεί να παρουσιάζει ιδιαιτερότητες, όπως πολλές ερωτήσεις ή έντονη ενασχόληση με ένα συγκεκριμένο θέμα.	3	Μη φυσιολογική μη λεκτική επικοινωνία μέτριου βαθμού. Το παιδί δεν μπορεί γενικά να εκφράσει τις ανάγκες ή τις επιθυμίες του με λεκτικό τρόπο και δεν μπορεί να καταλάβει τη μη λεκτική επικοινωνία των άλλων.
3.5		3.5	
4	Μη φυσιολογική λεκτική επικοινωνία σοβαρού βαθμού. Το παιδί δεν χρησιμοποιεί λόγο με νόημα. Μπορεί να βγάζει μωρουδίστικες κραυγές, περίπλοκους θορύβους ή να χρησιμοποιεί λέξεις ή φράσεις με παράξενο και επίμονο τρόπο.	4	Μη φυσιολογική λεκτική επικοινωνία σοβαρού βαθμού. Το παιδί χρησιμοποιεί μόνο παράξενες ή ιδιόμορφες χειρονομίες χωρίς προφανές νόημα και δεν φαίνεται να αντιλαμβάνεται το νόημα των χειρονομιών ή των εκφράσεων του προσώπου των άλλων.
Π		Π	

M 1	ΕΠΙΠΕΔΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ Φυσιολογικό επίπεδο δραστηριότητας ανάλογη της ηλικίας και του πλαισίου. Το παιδί δεν είναι ούτε περισσότερο ούτε λιγότερο δραστήριο από ένα παιδί της ίδιας ηλικίας σε παρόμοιες συνθήκες.	N 1	ΕΠΙΠΕΔΟ ΚΑΙ ΣΥΝΟΧΗ ΝΟΗΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΩΝ Φυσιολογική νοημοσύνη και λογική συνοχή στους διαφορετικούς τομείς. Το παιδί είναι εξίσου έξυπνο όσο και ένα φυσιολογικό παιδί της ίδιας ηλικίας. Δεν παρουσιάζει κάποια ασυνήθιστη νοητική δεξιότητα ή νοητικά προβλήματα.
1.5		1.5	
2	Μη φυσιολογικό επίπεδο δραστηριότητας ήπιου βαθμού. Το παιδί είναι μερικές φορές είτε ανήσυχο είτε κάπως τεμπέλικο και αργό στις κινήσεις του. Το επίπεδο της δραστηριότητας παρεμποδίζει ελαφρά την απόδοσή του.	2	Μη φυσιολογική νοητική λειτουργία ήπιου βαθμού. Το παιδί δεν είναι τόσο έξυπνο όσο ένα φυσιολογικό παιδί της ίδιας ηλικίας. Υπάρχει καθυστέρηση στις δεξιότητες αρκετά ομοιόμορφα κατανεμημένη στους διάφορους τομείς της νοημοσύνης.

2.5		2.5	
3	Μη φυσιολογικό επίπεδο δραστηριότητας μέτριου βαθμού. Το παιδί μπορεί να είναι αρκετά ενεργητικό και είναι δύσκολο να το συγκρατήσει κανείς. Μπορεί να έχει απεριόριστη ενέργεια και να μην πηγαίνει εύκολα για ύπνο το βράδυ ή μπορεί να είναι αρκετά απαθής και να χρειάζεται παρότρυνση για να κάνει κάτι.	3	Μη φυσιολογική νοητική λειτουργία μέτριου βαθμού. Γενικά το παιδί δεν είναι τόσο έξυπνο όσο ένα παιδί της ίδιας ηλικίας, μπορεί όμως να λειτουργεί σχεδόν φυσιολογικά σε ένα ή περισσότερους τομείς νοημοσύνης.
3.5		3.5	
4	Μη φυσιολογικό επίπεδο δραστηριότητας σοβαρού βαθμού. Το παιδί μπορεί να παρουσιάζει υπερβολική ενεργητικότητα ή έλλειψη ενεργητικότητας ή μπορεί να πηγαίνει από το ένα στο άλλο άκρο.	4	Μη φυσιολογική νοητική λειτουργία σοβαρού βαθμού. Αν και το παιδί δεν είναι γενικά τόσο έξυπνο όσο ένα φυσιολογικό παιδί της ίδιας ηλικίας, μπορεί να λειτουργεί καλύτερα από ένα φυσιολογικό παιδί σε ένα ή περισσότερους τομείς της νοημοσύνης.
Π	Π	Π	

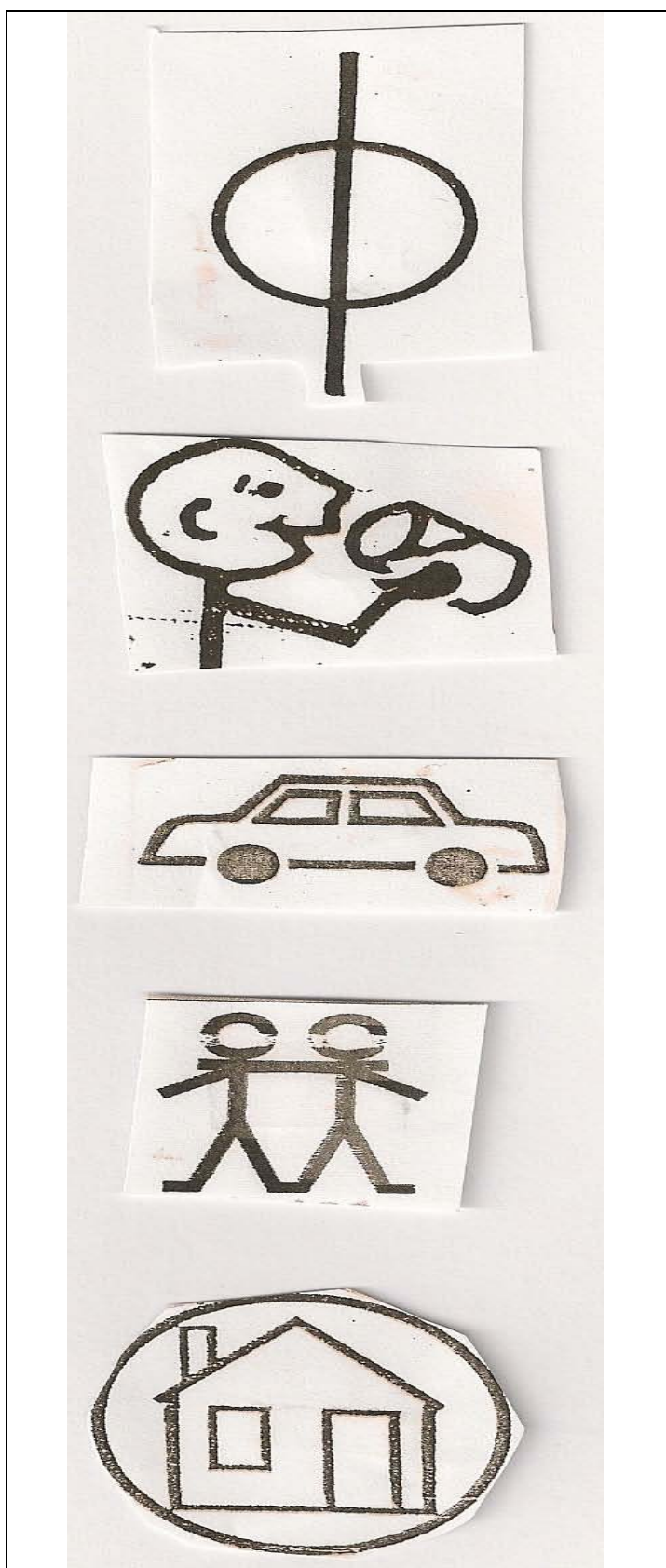
Ξ	ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΝΤΥΠΩΣΕΙΣ	Απουσία αυτισμού. Το παιδί δεν παρουσιάζει κανένα από τα συμπτώματα που χαρακτηρίζουν τον αυτισμό.
1		
1.5		
2		Ήπιος αυτισμός. Το παιδί παρουσιάζει μερικά μόνο συμπτώματα του τύπου του αυτισμού ή σε ήπιο μόνο βαθμό.
2.5		
3.		Μέτριος Αυτισμός. Το παιδί παρουσιάζει μια σειρά συμπτωμάτων του τύπου του αυτισμού ή σε μέτριο μόνο βαθμό
3.5		
4.		Σοβαρός Αυτισμός. Το παιδί παρουσιάζει πολλά συμπτώματα του τύπου ή ορισμένα μόνο αλλά σε σοβαρό βαθμό.
Π		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

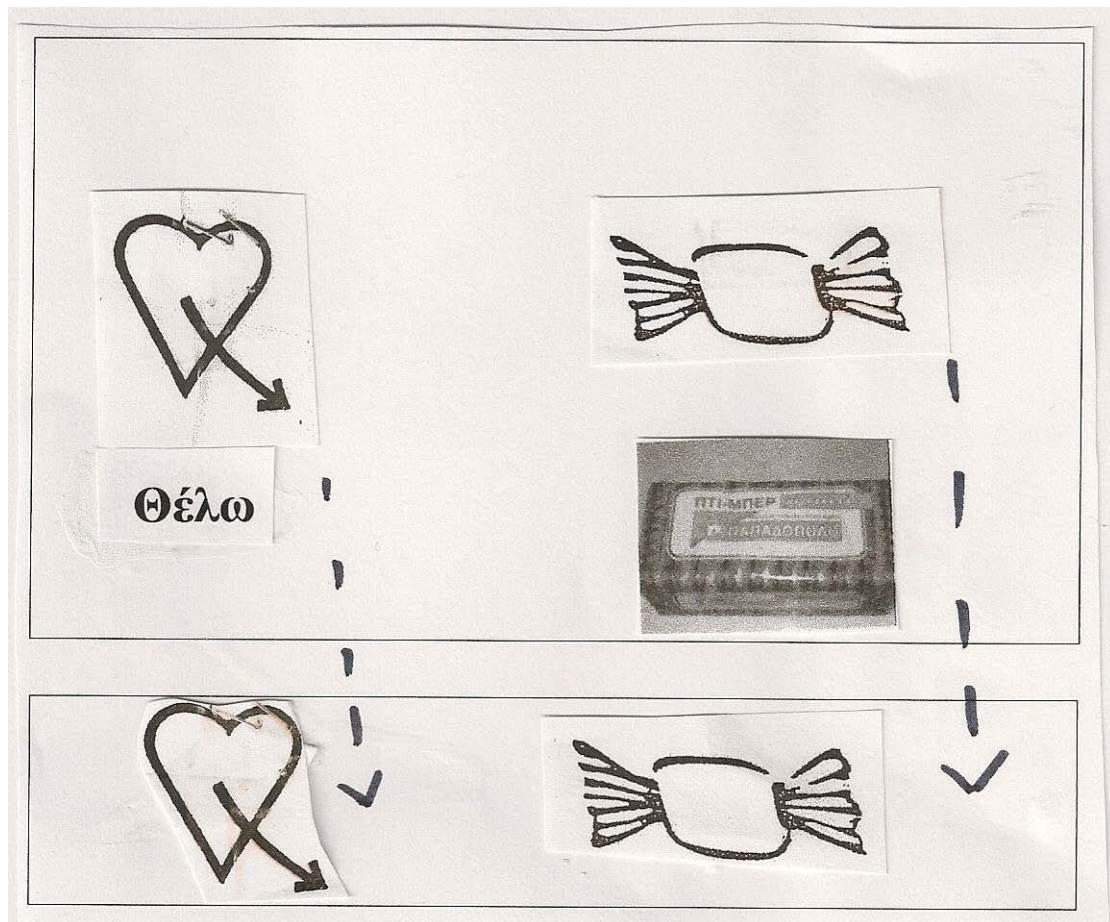
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4:Οπτικό υλικό από την ειδική παιδαγωγική παρέμβαση με την δραματοποίηση του παραμυθιού.



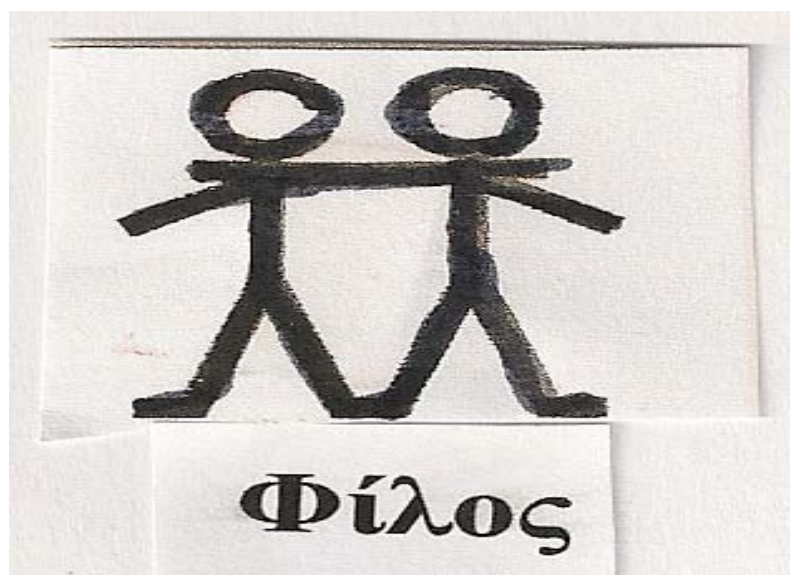
Εικόνα 1. Μακέτα του χώρου με τα σκηνικά στοιχεία για τη δραματοποίηση του παραμυθιού «Ο Εγωιστής Γίγαντας»



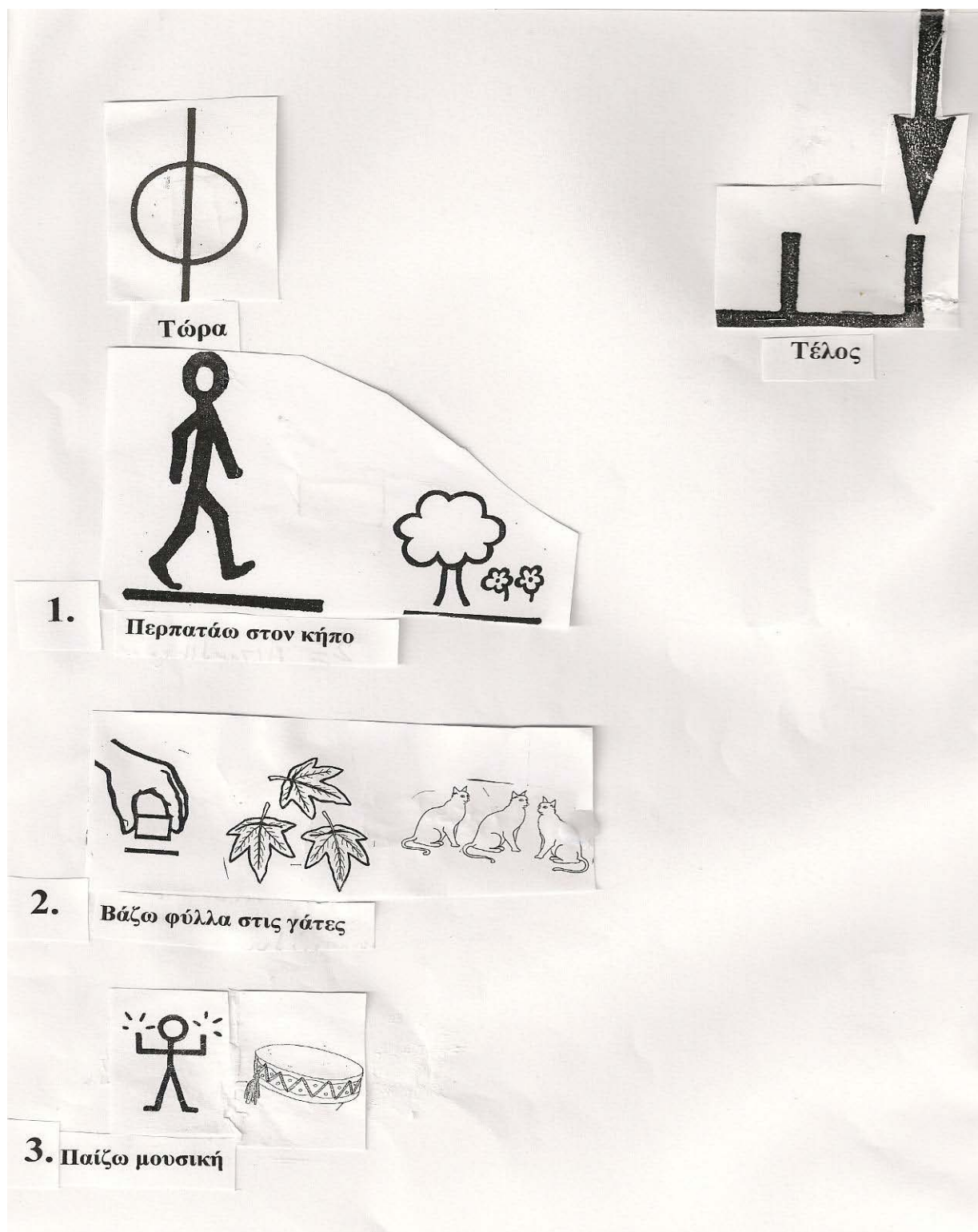
Εικόνα2.Οπτικό ατομικό πρόγραμμα της ημερήσιας δραστηριότητας του παιδιού.



Εικόνα 3. Σύστημα επικοινωνίας μέσω ανταλλαγής εικόνων (PECS) για την ικανοποίηση των επιθυμιών του παιδιού.



Εικόνα 4. Το σύμβολο του «φίλου» που χρησιμοποιήθηκε στις ομάδες για τους εξωτερικούς συνεργάτες.



Εικόνα 5. Οπτικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων της ομάδας



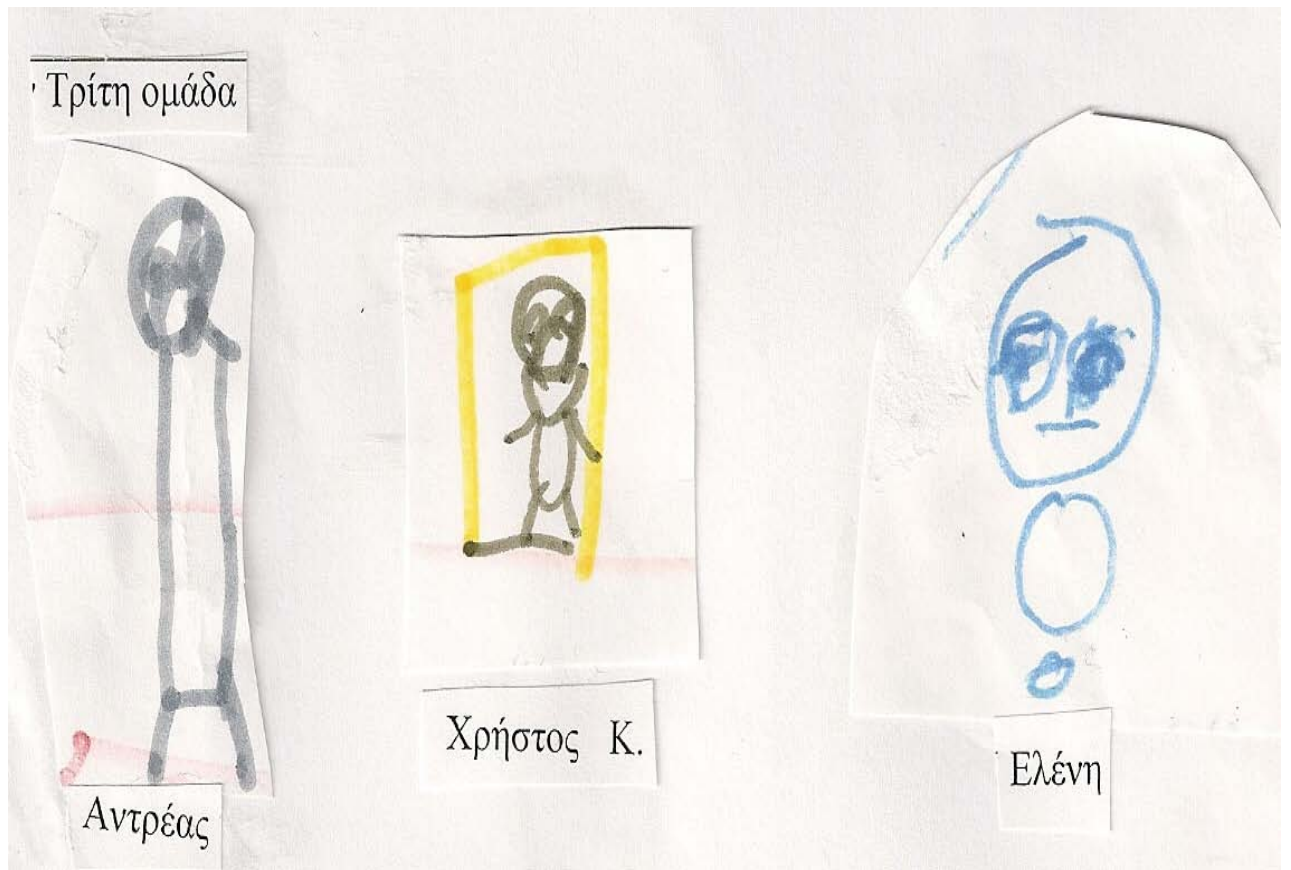
Εικόνα 6. Ζωγραφιές των παιδιών της Α' ομάδας, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων



Εικόνα 7. Ζωγραφιές των παιδιών της Β' ομάδας, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

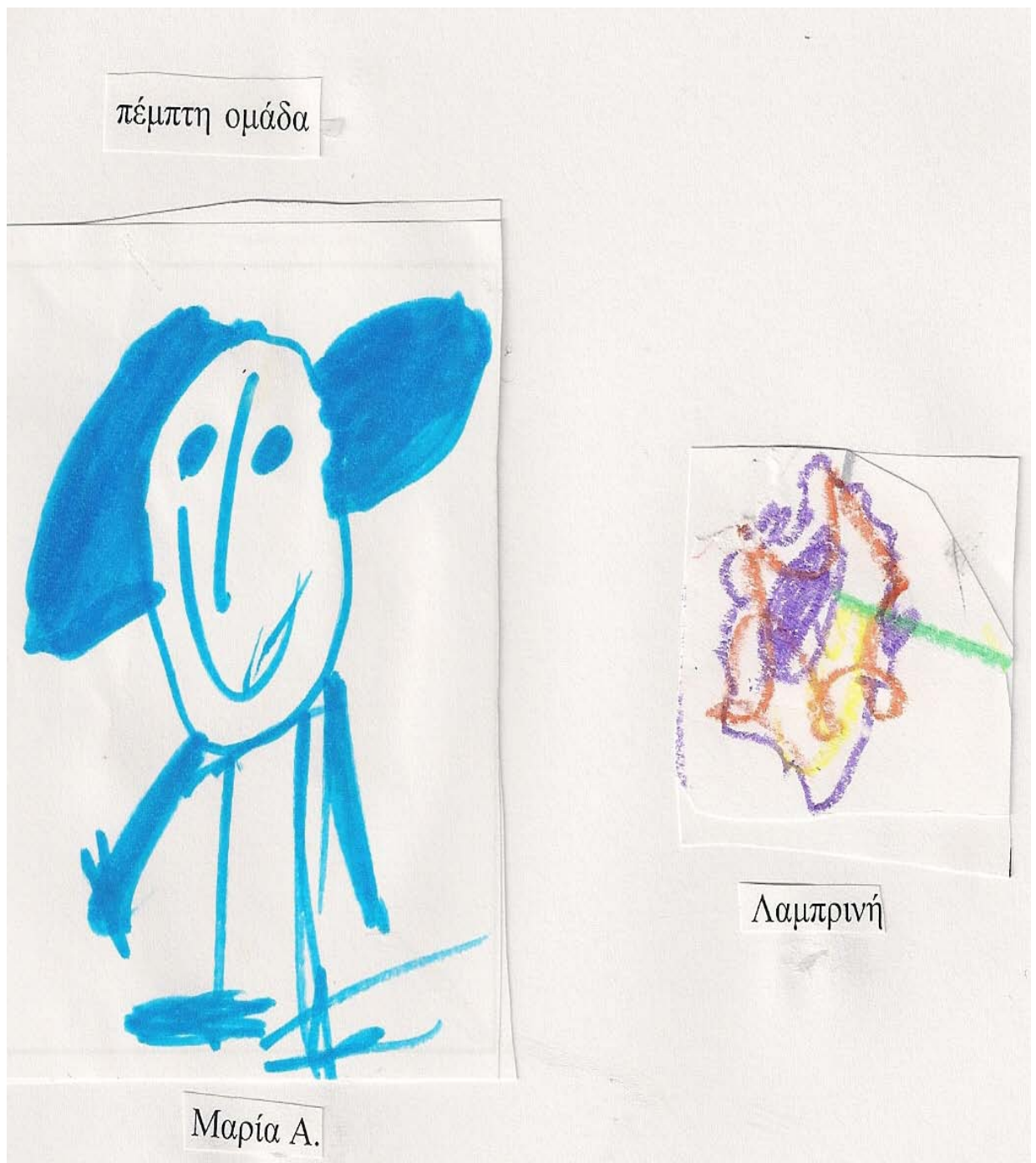
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4:Οπτικό υλικό από την ειδική παιδαγωγική παρέμβαση με την δραματοποίηση του παραμυθιού.



Εικόνα 8. Ζωγραφιές των παιδιών της Γ' ομάδας, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων



Εικόνα 9. Ζωγραφιές των παιδιών της Δ' ομάδας, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων.



Εικόνα 10. Ζωγραφιές των παιδιών της Ε' ομάδας, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων.

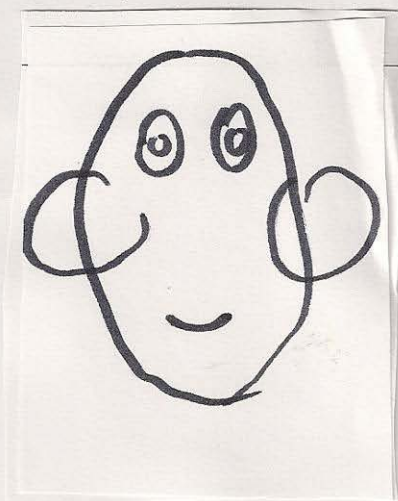
έκτη ομάδα



Παναγιώτης



Μαρία Τ

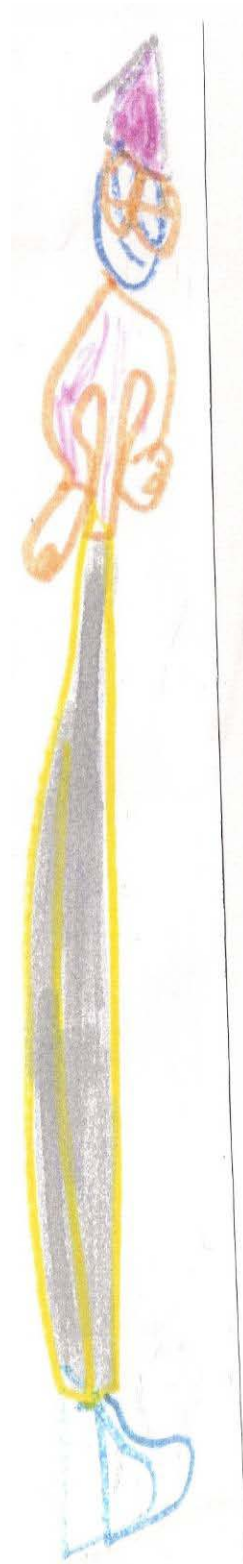


Γιάννης

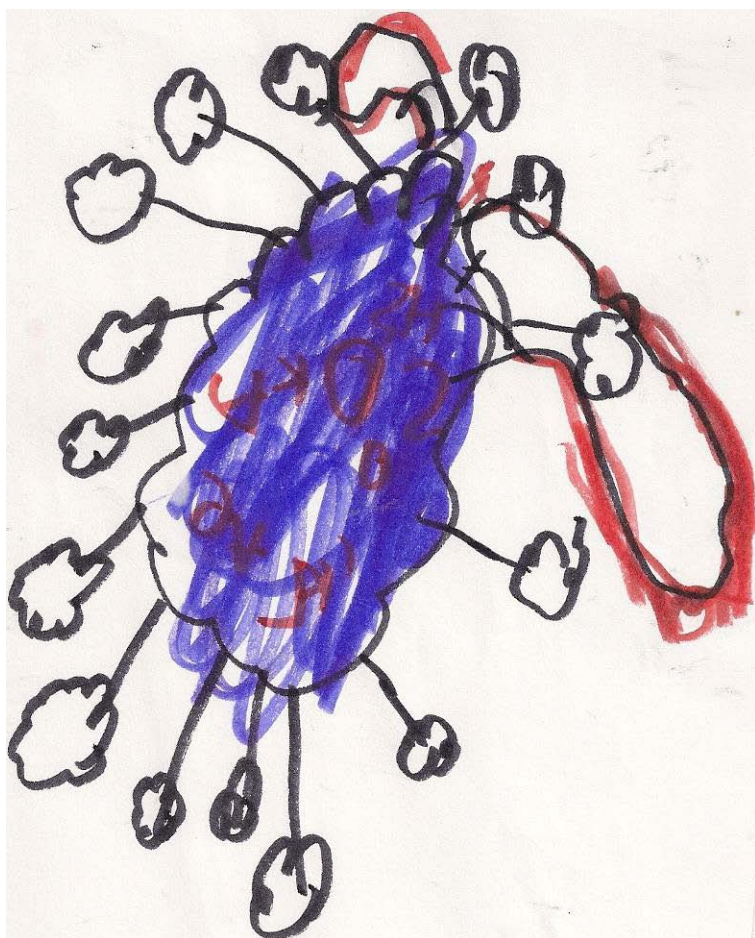
Εικόνα 11. Ζωγραφιές των παιδιών της Στ' ομάδας, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων.



Εικόνα 12. Ζωγραφιές των παιδιών της Ζ' ομάδας, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων.



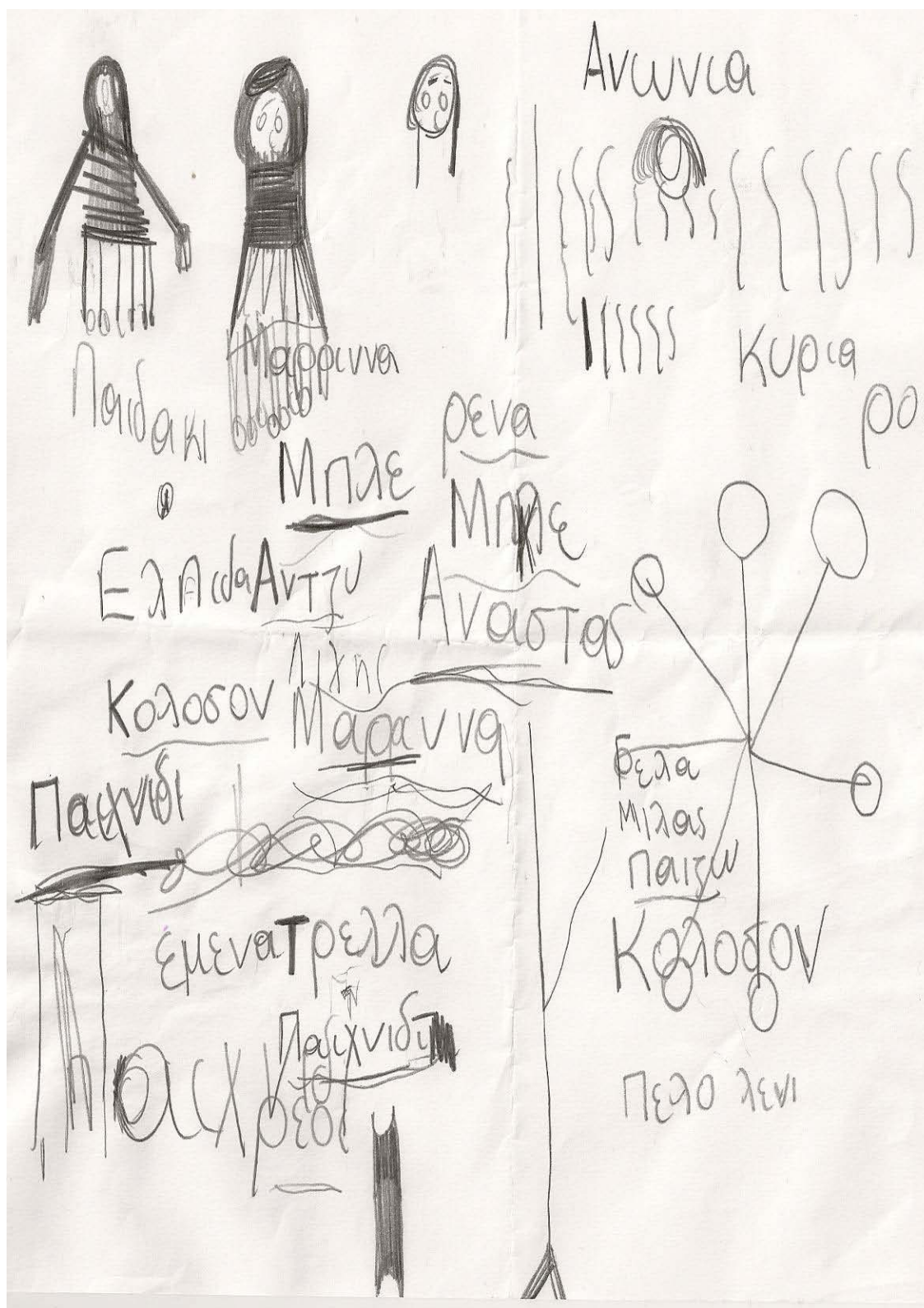
Εικόνα 13α. Ζωγραφιές του Γιάννη Κ., της έκτης ομάδας, που δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης.



Εικόνα 13β. Ζωγραφιές του Γιάννη Κ., που συμμετείχε στην έκτη ομάδα, και δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης.

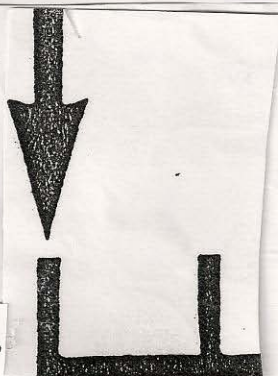


Εικόνα 14α. Ζωγραφιά της Ελπίδας που συμμετείχε στην πρώτη ομάδα, και δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης.



Εικόνα 14β. Ζωγραφιά της Ελπίδας που συμμετείχε στην πρώτη ομάδα, και δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης.

1.



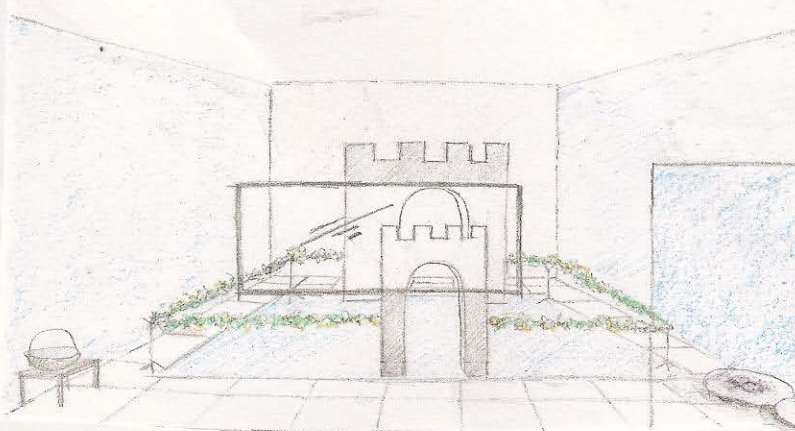
Στην αρχή



2.



Μετά



3.



Μετά





Εικόνα 15. Οπτική σειρά της παρουσίασης του παραμυθιού