



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Ανάπτυξη δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό. Θεωρητική εξέταση της σχέσης αυτισμού με την τέχνη και την τεχνολογία. Προσπάθεια ένταξης ενός παιδιού με αυτισμό στον χώρο του ΒΝΣ με τη βοήθεια δραστηριοτήτων τέχνης»

ΝΑΟΥΜΗ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια : Καμμένου Αθηνά

Αθήνα, Σεπτέμβριος 2022



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Η πτυχιακή εργασία εξετάστηκε επιτυχώς από την κάτωθι Εξεταστική Επιτροπή :

	ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΒΑΘΜΙΔΑ / ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΨΗΦΙΑΚΗ ΥΠΟΓΡΑΦΗ
1	ΡΟΥΦΙΔΟΥ ΕΙΡΗΝΗ	ΛΕΚΤΟΡΑΣ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ	
2	ΧΑΤΖΗΓΙΑΝΝΗ ΜΑΡΙΑ	ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	
3	ΚΑΜΜΕΝΟΥ ΑΘΗΝΑ	ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΥΠΟΤΡΟΦΟΣ	

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ/ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο/η κάτωθι υπογεγραμμένος/η Ναούμη Αλεξάνδρα του Στεφάνου, με αριθμό μητρώου 16066 φοιτητής/τρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία , δηλώνω υπεύθυνα ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής/διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Ο/Η Δηλών/ούσα



20-09-2022

Εγκρίνεται

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Καμμένου' (Kammenou), written in a cursive style.

A. Καμμένου
20/9/2022



Copyright

Ναούμη Αλεξάνδρα

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία

Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	8
ABSTRACT	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
ΑΥΤΙΣΜΟΣ.....	12
ΚΛΙΝΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ.....	12
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	12
ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΞΗ	13
ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ.....	15
ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	16
ΔΙΑΓΝΩΣΗ	17
ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΑ.....	19
ΑΙΤΙΕΣ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ.....	20
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ	21
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ	22
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ	23
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ.....	24
ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ - ΕΡΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ	24
Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ	25
ΜΕ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ.....	25
ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΠΑΘΟΛΟΓΙΑ	25
ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΜΕΣΩ ΤΕΧΝΗΣ.....	26
ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΙΑ	26
ΔΡΑΜΑΤΟΘΕΡΑΠΕΙΑ	27
ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ.....	28
ΧΟΡΟΘΕΡΑΠΕΙΑ – ΧΟΡΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΘΕΡΑΠΕΙΑ	29
ΠΑΙΓΝΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑ.....	30
ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ	31
ΦΟΡΗΤΕΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΣΥΣΚΕΥΕΣ	31
ΨΗΦΙΑΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.....	32
ΕΙΚΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	33
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ	34
ΡΟΜΠΟΤ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΡΩΓΗΣ	35
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	37

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ	37
ΔΕΙΓΜΑ	38
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ	39
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	41
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	42
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	47
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	48
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	50
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	51
ΑΝΑΦΟΡΕΣ	52

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης έγινε ανασκόπηση ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας, με σκοπό να διερευνηθεί κατά πόσο τα διαγνωσμένα με αυτισμό παιδιά είναι ικανά να αναπτύξουν σημαντικές, για την ζωή τους δεξιότητες με την βοήθεια της τέχνης και της τεχνολογίας. Ο αυτισμός είναι μια ισόβια διαταραχή, αποτέλεσμα νευρολογικής δυσλειτουργίας, η οποία χαρακτηρίζεται από σοβαρά ελλείμματα σε όλους τους τομείς ανάπτυξης ταυτόχρονα. Η πρόωρη και έγκυρη διάγνωση αποτελεί προϋπόθεση για την πρόωμη και εντατική παρέμβαση, όπου με τις κατάλληλες και προσαρμοσμένες στις ανάγκες και ικανότητες του ατόμου μεθόδους, θα διεκδικήσει μια καλύτερη ποιότητα ζωής, καταπολεμώντας, ταυτόχρονα, τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Η συγκεκριμένη εργασία έχει ως στόχο την ένταξη ενός παιδιού με αυτισμό κατά τη διάρκεια πρακτικής άσκησης της ερευνήτριας, ως παιδαγωγό, σε παιδικό σταθμό της Αθήνας. Κύριος σκοπός της ερευνήτριας-παιδαγωγού ήταν η προσαρμογή του παιδαγωγικού της προγράμματος με τρόπο, που να συμπεριλαμβάνει και το παιδί με αυτισμό, προτείνοντας του εναλλακτικούς τρόπους συμμετοχής στις δράσεις της ομάδας. Παρά το σύντομο χρονικό πλαίσιο, τα αποτελέσματα της μελέτης φάνηκαν ενθαρρυντικά, με την συμμετοχή του στις δραστηριότητες να αυξάνεται συνεχώς, τις στερεοτυπίες να μειώνονται και την επικοινωνία να γίνεται εφικτή.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ : *αυτισμός, ανάπτυξη δεξιοτήτων, τέχνη, τεχνολογία, ένταξη*

ABSTRACT

In the context of the present study, Greek and foreign literature was reviewed in order to investigate whether children diagnosed with autism can develop important life skills with the help of art and technology. Autism is a lifelong disorder that results from severe neurological dysfunction. Early and valid diagnosis is a prerequisite for early and intensive intervention, where with methods appropriate and tailored to the needs and abilities of the individual will claim a better quality of life, while fighting social exclusion.

The objective of this research is the inclusion of a child with autism during the researcher's internship, as an educator, in a kindergarten in Athens. The main purpose of the researcher-educator was to adapt her pedagogical program in a way that includes the child with autism, suggesting alternative ways of participating in the group's activities. Despite the short time frame, the results of the study seemed encouraging, with his participation in activities constantly increasing, stereotypes decreasing and communication becoming possible.

KEY-WORDS: *autism, skills development, art, technology, integration*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), ή αλλιώς Αυτισμός, είναι μια φασματική διαταραχή, η οποία επηρεάζει όλους τους τομείς της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του και οδηγεί σε απομόνωση και σε ακραία αποτυχία της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, και η εξέλιξή του σχετίζεται άμεσα με περιβαλλοντικούς παράγοντες. Ανήκει στην κατηγορία των νευροαναπτυξιακών διαταραχών, οι οποίες έχουν νευροβιολογική βάση, εκδηλώνονται στην πρώιμη παιδική ηλικία, οφείλονται σε διαφορές στη φυσιολογία, την ανατομία και τη νευροχημεία του εγκεφάλου, και συχνά έχουν γενετικό υπόβαθρο (Κάκουρος Ευθύμιος, 2002). Η κλινική εικόνα του αυτισμού χαρακτηρίζεται κυρίως από σημαντικά ελλείμματα στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση, γεγονός που καθιστά το άτομο με αυτισμό ένα ξεχωριστό κομμάτι της κοινωνίας, μετατρέποντας τη συμμετοχή του τόσο στα κοινωνικά, όσο και στα προσωπικά του ζητήματα δύσκολη έως και αδύνατη. Για την καταπολέμηση του κοινωνικού αυτού αποκλεισμού και της απομόνωσης ενός ατόμου με αυτισμό, σημαντική προϋπόθεση αποτελεί η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας σχετικά με την συγκεκριμένη αναπτυξιακή διαταραχή, καθώς και η πρώιμη διάγνωση και αντιμετώπισή της.

Παρόλο που μέχρι σήμερα δεν έχει βρεθεί η αιτία του αυτισμού, καθώς η αιτία χαρακτηρίζεται από τους ειδικούς ως πολυπαραγοντική, φαίνεται, πως τόσο η έγκαιρη και ακριβής διάγνωση, όσο και η πρώιμη παρέμβαση, αποτελούν προϋπόθεση για την αντιμετώπισή του. Η κατάλληλη αντιμετώπιση δεν «θεραπεύει» τον αυτισμό, αλλά καταφέρνει να διαχειριστεί τις αδυναμίες ενός ατόμου με αυτισμό, να εκμεταλλευτεί τυχόν ικανότητες που διαθέτει και να του προσφέρει τελικά ένα καλύτερο επίπεδο ζωής. Επιτυγχάνοντας κάτι τέτοιο, η ένταξη ενός ατόμου με αυτισμό στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο θα είναι πλέον εφικτή.

Σκοπός της εργασίας είναι να μελετηθούν, αρχικά, τα εργαλεία με τα οποία οι σχετικοί με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση επαγγελματίες, αναπτύσσουν στα παιδιά με αυτισμό δεξιότητες χρήσιμες για τη ζωή τους, και στη συνέχεια να γίνει προσπάθεια ένταξης ενός παιδιού με αυτισμό στον χώρο του Βρεφονηπιακού Σταθμού. Η ένταξη ενός παιδιού με αυτισμό στον χώρο της γενικής εκπαίδευσης, γενικότερα, αποτελεί μια πρόκληση για τους παιδαγωγούς. Οι παιδαγωγοί είναι εκείνοι, οι οποίοι θα προσφέρουν σε όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως ισάξιες ευκαιρίες μάθησης, μέσα σε ένα κλίμα αλληλοσεβασμού και ισότητας, στηρίζοντάς τα στην γενικότερη προσπάθειά τους για προσωπική ανέλιξη.

Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στη συμπτωματολογία, τη διάγνωση, τα επιδημιολογικά στοιχεία και τους τρόπους αντιμετώπισης του αυτισμού. Το δεύτερο κεφάλαιο εξετάζει τη σχέση, που έχει ο αυτισμός με την τέχνη και την τεχνολογία και, πώς αυτές είναι ικανές να βοηθήσουν το άτομο με αυτισμό να εξελιχθεί, διευκολύνοντας την καθημερινότητά του και βελτιώνοντας αρκετά την ποιότητα ζωής του ατόμου. Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στην προσπάθεια ένταξης ενός παιδιού με αυτισμό στον χώρο του Βρεφονηπιακού Σταθμού, κατά τη διάρκεια πρακτικής άσκησης της ερευνήτριας. Γίνεται ανάλυση της προσπάθειας αυτής, καθώς

και των δυσκολιών που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της έρευνας, και, τέλος, αναφέρονται τα συμπεράσματα της έρευνας στο σύνολό της.

ΑΥΤΙΣΜΟΣ

Ο όρος «αυτισμός» προέρχεται ετυμολογικά από την ελληνική λέξη «εαυτός» και υποδηλώνει το κλείσιμο ενός ατόμου στον εαυτό του (Κάκουρος Ευθύμιος, 2002). Η επιλογή αυτής της λέξης δεν είναι τυχαία, καθώς το κυρίαρχο χαρακτηριστικό του ατόμου με αυτισμό, είναι η έλλειψη της επιθυμίας για επικοινωνία με τους άλλους ανθρώπους.

ΚΛΙΝΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ

Τα βασικά αυτά χαρακτηριστικά ενός ατόμου με αυτιστική διαταραχή, μπορούν να εκδηλωθούν με πολλούς διαφορετικούς συνδυασμούς και με διαφορετικό βαθμό σοβαρότητας. Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, το νοητικό και γλωσσικό επίπεδο, ο κατάλογος των στερεοτυπιών, καθώς κι η ενδεχόμενη παρουσία κάποιων ειδικών ταλέντων, είναι πολύ πιθανό να διαφέρουν από άτομο σε άτομο.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Στις κοινωνικές περιστάσεις το άτομο με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος δεν εμπλέκεται άμεσα σε ανταλλαγές θετικού συναισθήματος με τους άλλους ανθρώπους. Οι δυσκολίες στον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα είναι αμετάβλητες και απαρτίζουν ένα από τα βασικά ελλείμματα των ατόμων αυτών. Σοβαρά ελλείμματα υπάρχουν σε όλους τους τομείς κοινωνικών δεξιοτήτων και διακρίνονται ήδη από τη βρεφική ηλικία.

Η συνδυαστική προσοχή είναι μια από τις πρώιμες δεξιότητες προ-λεκτικής επικοινωνίας και αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία το παιδί θα στηριχτεί, με σκοπό να μοιραστεί κοινές εμπειρίες με το στενό του περιβάλλον και να κάνει ενεργή τη συμμετοχή του στη διαδικασία μάθησης. Επρόκειτο για τη χρήση τόσο της βλεμματικής επαφής, όσο και των χειρονομιών από το ίδιο το βρέφος, ώστε να κάνει γνωστό στο άλλο πρόσωπο, ότι ενδιαφέρεται για κάτι συγκεκριμένο. Μια ακόμη δεξιότητα προ-λεκτικής επικοινωνίας είναι η κοινωνική μίμηση, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διαδικασία ανάπτυξης του λόγου, της κοινωνικοποίησης και της μάθησης γενικότερα, και αποτελεί προϋπόθεση για την ύπαρξη συμβολικού παιχνιδιού.

Η απουσία αυτών των πρώιμων αλληλεπιδράσεων είναι μέρος των πυρηνικών συμπτωμάτων του αυτισμού. Το παιδί με αυτιστική διαταραχή έχει σοβαρά ελλείμματα στη χρήση χειρονομιών και άλλων δεξιοτήτων μη λεκτικής επικοινωνίας (Peter Mundy, 1986). Απουσιάζει το κοινωνικό χαμόγελο και, αν υπάρξει, σπάνια θεωρείται απάντηση σε αντίστοιχη συμπεριφορά ενός άλλου προσώπου. Η ανθρώπινη φωνή δεν του προκαλεί κανένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον. (Ami, 1991) και η προσοχή, συνήθως, προσελκύεται από κάποιο μεμονωμένο χαρακτηριστικό του ανθρώπινου προσώπου, κι όχι από το ανθρώπινο πρόσωπο στο σύνολό του (Boucher, 1992). Έχει τη τάση να αντιμετωπίζει τους ανθρώπους ως αντικείμενα, κι όχι ως

πρόσωπα για επικοινωνία (Γσιόπελα). Αδυνατεί να μιμηθεί κινήσεις άλλων ανθρώπων και σπάνια παίζουν συμβολικό παιχνίδι (Σαμαρά, 2014).

Κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης του με κάποιο οικείο πρόσωπο, παρατηρείται περιορισμένη πρωτοβουλία αλληλεπίδρασης από μέρους του. Σε περιπτώσεις όπου το παιδί είναι απασχολημένο με κάτι συγκεκριμένο, είναι πιθανό να μην ανταποκρίνεται σχεδόν καθόλου στη προσφώνηση του ονόματος του ή σε οποιοδήποτε άλλο ερέθισμα. Για ένα παιδί με διαταραχή αυτιστικού φάσματος είναι λιγότερο πιθανό να ξεκινήσει την αλληλεπίδραση (Hauck M. F., 1995) κι, όταν το κάνει, η συμπεριφορά του μπορεί να μην είναι κατάλληλα προσαρμοσμένη στην κατάσταση (Hauck M. F., 1995). Η επικοινωνία μεταξύ ενός παιδιού με αυτισμό και ενός ανθρώπου του περιβάλλοντός του δεν είναι αμφίδρομη, όπως συμβαίνει με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, αντιθέτως, δείχνει αποδιοργανωμένη και ασύγχρονη κοινωνική συμπεριφορά. Δυσκολεύεται ιδιαίτερα στη διαμόρφωση συναισθηματικών σχέσεων με άλλους ανθρώπους, ακόμη και με τα άτομα της οικογένειάς του. Αντιμετωπίζει δυσκολίες στην κατανόηση των κοινωνικών πληροφοριών, γεγονός που τον εμποδίζει ν' ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε αυτές (Robin E. McEvoy, 1993).

Η περιορισμένη και ελλιπής παρουσία πρώιμων κοινωνικών δεξιοτήτων, συνεπάγεται τη μείωση των συναισθηματικών και κοινωνικών συναλλαγών του παιδιού με αυτιστική διαταραχή με τα υπόλοιπα μέλη του στενού και του ευρύτερου περιβάλλοντος, οδηγώντας το παιδί σε μειωμένα επίπεδα οποιασδήποτε κοινωνικής εμπλοκής, στρέφοντάς το στη κοινωνική απομόνωση. Όλα αυτά δυσκολεύουν το άτομο με αυτισμό να συμμετέχει αποτελεσματικά στις καθημερινές του ρουτίνες και στο να καταφέρει να εδραιώσει ένα φυσιολογικό πρότυπο συμπεριφοράς.

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΞΗ

Ένα ακόμη πολύ σημαντικό μέρος των πυρηνικών συμπτωμάτων της αυτιστικής διαταραχής, αποτελεί η περιορισμένη ή ελλιπής γλωσσική ανάπτυξη. Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του ατόμου με αυτισμό είναι η τάση του για αποφυγή της κοινωνικής επαφής και της επικοινωνίας. Η γλωσσική του ανάπτυξη παρουσιάζει σημαντική καθυστέρηση και πολλές ιδιαιτερότητες, καθώς περίπου το 50% των ατόμων αυτών δεν αναπτύσσουν σχεδόν καθόλου τον λόγο (Βερβέρη, 2018) Είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα του αυτισμού, όχι μόνο η περιορισμένη ανάπτυξη του λόγου, αλλά κι η μη λειτουργική του χρήση. Ακόμη και αν ένα παιδί έχει καταφέρει να αναπτύξει σε κάποιο βαθμό το λόγο, αυτός παρουσιάζει πολλές ιδιομορφίες και πολύ σπάνια χρησιμοποιείται, έχοντας ως σκοπό την επικοινωνία.

Ο λόγος, και κατ' επέκταση η γλώσσα, ως βασικό μέσο της επικοινωνίας, παρουσιάζει στον αυτισμό σοβαρές ελλείψεις. Σπάνια χρησιμοποιεί το λεξιλόγιο, το οποίο έχει αποκτήσει, προκειμένου να ανταλλάξει κάποιες πληροφορίες. Συχνά μιλάει για πράγματα, που δεν σχετίζονται με τη συζήτηση που παρακολουθεί και αυτό, σύμφωνα με τον (Χίου, 2018), συμβαίνει, γιατί δεν κατανοεί, ότι οι άλλοι μπορεί να αντιλαμβάνονται τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο από εκείνον. Αυτό επιφέρει και σοβαρές δυσκολίες στην κατανόηση των μεταφορών και των παρομοιώσεων της γλώσσας.

Οι ενδείξεις για τη παρουσία της αυτιστικής διαταραχής μπορούν να γίνουν ορατές από πολύ νωρίς στη ζωή του ατόμου. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η γνώση των σταδίων ανάπτυξης της επικοινωνίας των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, καθώς συγκεκριμένες και σε συγκεκριμένο βαθμό αποκλίσεις θεωρούνται πρώιμα συμπτώματα της διαταραχής.

Η σχέση ανάμεσα στην κοινωνικότητα και την ανάπτυξη της επικοινωνίας του ατόμου είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς η επικοινωνία στηρίζεται στις έμφυτες ικανότητες του βρέφους για κοινωνική εμπλοκή. Σύμφωνα με τους Bates E., Camaioni L., Volterra V. (1976), στηριζόμενο το βρέφος στις ικανότητες αυτές, διασχίζει από τρία διακριτά στάδια ανάπτυξης της επικοινωνίας : το διαλεκτικό, το οποίο ξεκινά από τη γέννηση του ατόμου και διαρκεί για εννέα μήνες, στο οποίο το βρέφος, ενώ στέλνει φυσικά αντανακλαστικά σήματα (κλάμα, χαμόγελο, μορφασμοί, κ) για την κάλυψη των αναγκών του, οι ενήλικες το θεωρούν προσπάθεια επικοινωνίας, ενώ δεν υπάρχει πρόθεση επικοινωνίας από το βρέφος, το προσλεκτικό, το οποίο διαρκεί συνήθως από τον ένατο έως και τον δέκατο πέμπτο μήνα της ζωής του, και εμφανίζεται η επιθυμία για επικοινωνία, δημιουργώντας «τη δική του γλώσσα» με παραγωγή ήχων όμοιων με αυτών των προτάσεων, προσπαθώντας με αυτόν τον τρόπο να προσελκύσει το ενδιαφέρον των οικείων προσώπων και να αποκτήσει αυτό που επιθυμεί, και τέλος, το εκφωνητικό, το οποίο ξεκινά, συνήθως, τον δέκατο πέμπτο μήνα έως ότου ολοκληρωθεί η ανάπτυξη επικοινωνίας, όπου αναπτύσσεται σταδιακά η ανάπτυξη του προφορικού λόγου, με σκοπό την επικοινωνία με το οικογενειακό και αργότερα κοινωνικό του περιβάλλον. (Brink, 2003).

Τα παιδιά με αυτισμό, από τη πρώιμη κιόλας παιδική ηλικία, σημειώνουν σημαντικές αποκλίσεις βάση των σταδίων ανάπτυξης της επικοινωνίας, τα οποία και αποτελούν τη τυπική αναπτυσσόμενη συμπεριφορά. Κατά το διαλεκτικό στάδιο, το βρέφος είναι ιδιαίτερα ήσυχο, δεν κλαίει και δεν φωνάζει συχνά. Όταν κλαίει, το κλάμα του έχει κάποια ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά, είναι μονότονο και δύσκολα μπορεί να ερμηνευτεί. Αδιαφορεί για τα οικεία πρόσωπα και για το, τι συμβαίνει γύρω του, και πολλές φορές, δεν ανταποκρίνεται στο όνομά του ή και σε άλλα ερεθίσματα. Μεγαλώνοντας λίγο, παρουσιάζει ελλείμματα στις επικοινωνιακές χειρονομίες και δεν βαβίζει. Μπορεί να καταλάβει και να χρησιμοποιήσει τη χειρονομία δείξης, προκειμένου να κάνει γνωστό σε κάποιον το αίτημά του, ωστόσο απουσιάζει η ίδια χειρονομία με στόχο, είτε να δείξει ένα αντικείμενο, που να σχετίζεται με κάποιο πρόσωπο, είτε για να τραβήξει τη προσοχή επάνω του. Στο τελικό στάδιο, το οποίο χαρακτηρίζεται για τη μεγάλη του γλωσσική ανάπτυξη, το παιδί με αυτιστική διαταραχή εμφανίζει ηχολαλία, δηλαδή επανάληψη λέξεων ή φράσεων που ειπώθηκαν από το περιβάλλον του, ως τρόπο με τον οποίο μπορεί να επικοινωνήσει. Αυτή συνδέεται με την αδυναμία, που έχει στην κατανόηση του προφορικού λόγου, εφόσον επαναλαμβάνει αυτούσια λόγια σε διάφορες περιστάσεις, χωρίς να έχει αντιληφθεί τη σημασία που αυτά έχουν. Η ηχολαλική συμπεριφορά είναι πιθανό να παρατηρηθεί και σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, ωστόσο σταματάει μέχρι την ηλικία των δυο ετών, σε αντίθεση με τα παιδιά με αυτισμό. Μερικές ακόμη ιδιομορφίες της γλώσσας αποτελούν η αντιστροφή της προσωπικής αντωνυμίας, λέγοντας «εσύ» αντί για «εγώ», αναφερόμενο το παιδί στον εαυτό του, καθώς και η περίεργη προσωδία στη χρήση της φωνής του (δυνατή ένταση, κακός ρυθμός) (Μανιαδάκη, 2006). Μερικά, ακόμη, γνωρίσματα της γλωσσικής ανάπτυξης του ατόμου με αυτισμό, είναι η δυσκολία στη χρήση λέξεων σε διαφορετικό πλαίσιο από αυτό που έχουν ήδη μάθει, η εμφάνιση προβλημάτων κατά την οργάνωση

νεοεισαχθεισών πληροφοριών σε κατηγορίες, καθώς κι η δυσκολία διάκρισης λέξεων μέσα στο λόγο. Όλα αυτά συμβαίνουν διότι, σύμφωνα με τους Diane L., Williams και Nancy J. Minshew (2010), ο εγκέφαλος των παιδιών με αυτισμό λειτουργεί διαφορετικά από εκείνων των υπολοίπων. Κι έτσι αντιλαμβάνονται τον κόσμο και κατανοούν τη γλώσσα διαφορετικά, γεγονός που έχει αντίκτυπο στην κοινωνική επαφή. (Χαλκιοπούλου, 2014).

ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Τα ελλείμματα, τόσο στην κοινωνική, όσο και στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με αυτισμό είναι σοβαρότερα στις περιπτώσεις, όπου παρουσιάζεται και η νοητική καθυστέρηση. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις ειδικών, το 76 έως και το 89% των ατόμων διαγιγνώσκονται και με νοητική υστέρηση, δηλαδή ο Γενικός Δείκτης Νοημοσύνης (ΓΔΝ) τους είναι χαμηλότερος από 70 (Ψυχάγειν, 2016) και σταθεροποιείται κοντά στα πέντε πρώτα χρόνια της ζωής τους (Μανιαδάκη, 2006).

Η πιο διαδεδομένη άποψη για τους λόγους ύπαρξης αυτών των ελλειμμάτων περιγράφεται στη Θεωρία του Νου (ΘτΝ). Η Θεωρία του Νου αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ερμηνεύει την ψυχική κατάσταση του εαυτού του και των άλλων. Επιτρέπει στο άτομο να κάνει συλλογισμούς και να πραγματοποιεί λογικές εξηγήσεις για τη συμπεριφορά των άλλων (Μουστακαλή, 2018). Στην περίπτωση της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος, το άτομο δυσκολεύεται να υπολογίσει τις διαφορές μεταξύ των δικών του γνώσεων και των άλλων_ (Simon Baron-Cohen, 2003), κι έτσι παρουσιάζει χαμηλή επίδοση στα έργα της Θεωρίας του Νου (Μουστακαλή, 2018). Η Θεωρία του Νου υποστηρίζει, ότι το παιδί με αυτισμό δεν είναι ικανό ν' αντιληφθεί ότι οι άλλοι άνθρωποι έχουν επιθυμίες, ιδέες και προθέσεις διαφορετικές από τις δικές του (Wellman, 1993). Δυσκολεύεται να μπει στη θέση του άλλου, δηλαδή να κατανοήσει, πως σκέφτεται και πως νιώθει κάποιος. Η ικανότητα κατανόησης της νοητικής κατάστασης του άλλου εμφανίζεται, συνήθως, στην ηλικία των τριών ή τεσσάρων ετών και αποτελεί μέσο για την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων. Η ικανότητα αυτή είναι απύσχα στο παιδί με αυτισμό, καθώς η επιλογή του για κοινωνική απομόνωση, του δημιουργεί σύγχυση κάνοντας, ακόμη και τη πιο απλή κοινωνική εμπλοκή, να αποτελεί μυστήριο για εκείνο. Η απουσία, τόσο της συνδυαστικής προσοχής, όσο και του παιχνιδιού μίμησης από τα πρώιμα στάδια ανάπτυξης του παιδιού, τα οποία αποτελούν εφόδια για τη κατανόηση και τη πρόβλεψη της ανθρώπινης συμπεριφοράς, δυσκολεύουν το παιδί να προσαρμόσει ανάλογα τη δική του συμπεριφορά.

Χαρακτηριστικό είναι και το έλλειμμα στις λειτουργίες εκτελεστικού ελέγχου (Sanders, 2007). Το παιδί με αυτισμό σημειώνει χαμηλές επιδόσεις, όταν απαιτείται η ενεργοποίηση αυτών των μηχανισμών. Οι λειτουργίες αυτές είναι γνωστικοί μηχανισμοί, οι οποίοι μας επιτρέπουν να εκτελούμε τις γνωστικές ενέργειες, απαραίτητες για την επίλυση ενός προβλήματος και την επίτευξη ενός στόχου, όπως ο προγραμματισμός, η μνήμη, η αναστολή των ακατάλληλων αντιδράσεων, η αυτό-καθοδήγηση, κλπ. (Μανιαδάκη, 2006). Το παιδί, αντιθέτως, έχει τη τάση να επεξεργάζεται τις πληροφορίες μεμονωμένα, και όχι ως μέρη ενός συνόλου (Frith, 1993), και να αντιλαμβάνεται τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος τμηματικά, γεγονός που πιθανόν να εξηγεί εν μέρει την εμφάνιση ειδικών ταλέντων. Πολλά παιδιά

επιδεικνύουν σπάνιες ικανότητες, πιο αναπτυγμένες κι από εκείνες των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών αντίστοιχης ηλικίας. Οι δύο επικρατέστερες ερμηνείες είναι πρώτον, η τάση του παιδιού να προσλαμβάνει τα δεδομένα τμηματικά, γεγονός που διευκολύνει τις επιδόσεις του σε ορισμένους τομείς (Χίου, 2018), και κατά δεύτερον, η ικανότητά τους να σκέφτονται περισσότερο με εικόνες και λιγότερο με αφηρημένες έννοιες, με αποτέλεσμα να απομνημονεύουν πληροφορίες με τον τρόπο που τις καταγράφει μια κάμερα (Κλεάνθους, 2013). Και στις δύο περιπτώσεις, οι ικανότητες αυτές δεν είναι ιδιαίτερα βοηθητικές στην καθημερινή τους ζωή, ούτε βελτιώνουν την προσαρμογή τους στο περιβάλλον και την επικοινωνία με άλλους ανθρώπους (Μανιαδάκη, 2006).

ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

Ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό στον αυτισμό, είναι η στερεότυπη συμπεριφορά. Σύμφωνα με το DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης), εγχειρίδιο για την κατάταξη των νοητικών διαταραχών, οι στερεότυπες κινήσεις συμπεριλαμβάνονται στα κριτήρια διάγνωσης της διαταραχής του φάσματος. Πρόκειται για μια συμπεριφορά, που δεν εμφανίζεται μόνο στο φάσμα του αυτισμού, και ακόμη, κι αν απαλειφθεί κάποια από τις στερεότυπες κινήσεις, είναι πιθανό να αντικατασταθεί από μια νέα. Το άτομο διακρίνεται για την επίμονη του ενασχόληση με στερεότυπες κινήσεις ή δραστηριότητες, καθώς εμφανίζεται στο 50 έως 65% των παιδιών με αυτισμό (Ψυχάγειν, 2016). Στα μικρότερα και με χαμηλότερη νοημοσύνη παιδιά, οι επαναληπτικές στερεότυπες κινήσεις είναι συχνότερες, σε αντίθεση με εκείνα με υψηλή νοημοσύνη, όπου παρατηρείται η εμφάνιση πιο πολύπλοκων μοτίβων στερεότυπης συμπεριφοράς, όπως η διαρκής τακτοποίηση κάποιων παιχνιδιών και η εμμονή στη διατήρηση της ίδιας αλληλουχίας κατά την εκτέλεση ορισμένων δραστηριοτήτων της καθημερινής ζωής (Μανιαδάκη, 2006).

Ο κύριος λόγος, όπου το παιδί με αυτισμό στερεοτυπεί, είναι, γιατί αυτός είναι ένας τρόπος να μειώσει το άγχος και την αγωνία, εξαιτίας της αδυναμίας του να επεξεργαστεί τα διάφορα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Το άγχος αυτό δικαιολογείται από την ανάγκη του για σταθερότητα και ομοιογένεια, καθώς οποιαδήποτε αλλαγή στη ρουτίνα του δεν είναι ανεκτή, εκδηλώνοντας έντονες κρίσεις θυμού. Βιώνει, ακόμη, υπερκινητικότητα ή ασυνήθιστη παθητικότητα στις καθημερινές του δραστηριότητες, καθώς, επίσης, και στις σχέσεις του με το οικείο και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Τα σοβαρά και έντονα προβλήματα συμπεριφοράς, εμφανίζονται με τη μορφή ασυνήθιστης, επιθετικής, ακόμη και αυτοκαταστροφικής συμπεριφοράς. Αντίθετα, ο αυτισμός στην ελαφριά του μορφή παρομοιάζεται με μαθησιακή δυσκολία, κυρίως λόγω της έλλειψης στους τομείς επικοινωνίας και κοινωνικών σχέσεων (Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων (Ε.Ε.Π.Α.Α.), 2008).

Οι επαναλαμβανόμενες κινήσεις του κορμού, οι ασυνήθιστες αντιδράσεις σε ανθρώπους, η ελκυστικότητα σε αντικείμενα και η αντίσταση στις αλλαγές είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά της στερεότυπης συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τον Cohen, οι στερεοτυπίες και οι εμμονές που μπορεί να έχει ένα παιδί με αυτισμό, είναι

πιθανό να αποκαλύψει τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα του παιδιού, εμπλουτίζοντας το εύρος των εναλλακτικών συμπεριφορών, στην περίπτωση που αξιοποιηθούν. (Καρατζιά). Το παιδί, άλλοτε βρίσκεται σε κατάσταση υποδιέγερσης και άλλοτε σε κατάσταση υπερδιέγερσης σε σχέση με τα ερεθίσματα που δέχονται από το περιβάλλον. Για παράδειγμα, μπορεί να μην αντιδρά καθόλου στο επίμονο κάλεσμα του ονόματός του από τη μητέρα του, η οποία είναι κοντά του, ενώ δείχνει να ενοχλείται εξαιρετικά στο άκουσμα μιας σειρήνας από μακριά. Λειτουργεί, δηλαδή, είτε ως μέσο αυτοδιέγερσης, είτε ως μέσο προστασίας απέναντι σε ένα περιβάλλον γεμάτο από πολύπλοκα ερεθίσματα (Ubility, 2017), μειώνοντας ή αυξάνοντας, όταν χρειάζεται, τα αισθητηριακά ερεθίσματα. Η μείωση του πόνου θεωρείται κι αυτή μια υπόθεση, καθώς τα επαναλαμβανόμενα χτυπήματα του κεφαλιού του ή κάποιου άλλου μέρους του σώματός του, μειώνει την αίσθηση του πόνου. Αυτό είναι πιθανό να συμβαίνει, γιατί οι στερεότυπες κινήσεις απελευθερώνουν κάποιες ορμόνες, ονόματι β-ενδορφίνες, οι οποίες προκαλούν μια μορφή αναισθησίας ή ευχαρίστησης. Είναι ακόμη πιθανό, οι στερεοτυπίες αυτές να βοηθούν το παιδί με κάποιο τρόπο στη διαχείριση των συναισθημάτων του, θετικών και αρνητικών, καθώς και στην αυτορρύθμιση, μιας και οι κινήσεις αυτές πολλές φορές έχουν κατευναστικό ρόλο (Καρατζιά).

Παρά τα κοινά χαρακτηριστικά των παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, και πιο συγκεκριμένα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, διαφέρουν, λόγω της πολυπλοκότητας των χαρακτηριστικών, αλλά κι εξαιτίας της μοναδικής τους ατομικότητας.

ΔΙΑΓΝΩΣΗ

Η διάγνωση ατόμων με «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές» βασίζεται, κυρίως, στην απόκλιση χαρακτηριστικών τους από την τυπική ανάπτυξη. Στηρίζεται σε παρατηρήσεις της επικοινωνίας και της συμπεριφοράς του ίδιου του ατόμου και των αναπτυξιακών δεδομένων, καθώς και στη λήψη ιστορικού από την οικογένεια και αποτελούν σημαντικά μέρη της διάγνωσης. Αυτό συμβαίνει συνήθως, είτε λόγω του νεαρού της ηλικίας του ατόμου, είτε λόγω έλλειψης διάθεσης του ατόμου για συνεργασία. Αυτοί είναι κι οι λόγοι, που η διαδικασία διάγνωσης είναι γνωστή για τη πολυπλοκότητάς της, αλλά και για την αξία που έχει αυτή, όταν αυτή διακρίνεται για την χρονική ευστοχία και την εγκυρότητά της. Η αξιολόγηση γίνεται, κυρίως, από Νευρολόγο, Ψυχολόγο, Αναπτυξιολόγο, Λογοθεραπευτή, Εργοθεραπευτή, Ειδικό Παιδαγωγό, καθώς και άλλες γνωστές ειδικότητες.

Παρ' όλο που η ακριβής διάγνωση γίνεται, συνήθως, στην ηλικία των τριών ή τεσσάρων ετών, έχουν παρατηρηθεί πρώιμα σημάδια που μπορούν να προβλέψουν τον αυτισμό. Η μελέτη που πραγματοποιήθηκε στον Καναδά το 2005 και δημοσιεύθηκε στο International Journal of Developmental Neuroscience, ήταν η πρώτη που διαπίστωσε συγκεκριμένα συμπτώματα συμπεριφοράς σε βρέφη με αξιοσημείωτη ακρίβεια. Η έρευνα αυτή, αποτέλεσε το έναυσμα για την ανάπτυξη μιας κλίμακας για πρώιμη αξιολόγηση σε βρέφη από έξι μηνών, ωστόσο η αξιολόγηση θεωρούνταν πιο ακριβής κατά τον δωδέκατο μήνα ζωής του ατόμου. Η Κλίμακα Παρατήρησης Αυτισμού για Βρέφη (AOSI: Autism Observation Scale for Infants) αποτέλεσε σημαντικό εργαλείο διάγνωσης, βοηθώντας γιατρούς και γονείς.

Τα σημάδια, που ξεχώρισαν ως προς την πρόβλεψη του αυτισμού σε βρέφη ήταν τα εξής:

- Απουσία κοινωνικού χαμόγελου
- Έλλειψη βλεμματικής επαφής
- Μη ανταπόκριση στο όνομά του
- Φτωχή αντίδραση ή αδιαφορία στο παιχνίδι Peek-A-Boo
- Έλλειψη κοινωνικών συζητήσεων
- Στερέωση σε ασυνήθιστα αντικείμενα
- Κακή οπτική παρακολούθηση (Bennie, 2018).

Πρώιμη ανίχνευση ανησυχητικών σημείων στη συμπεριφορά του βρέφους, μπορεί να εντοπιστεί μέσω ερωτηματολογίων, που συμπληρώνεται τόσο από παιδιάτρους, όσο και από γονείς. Ένα από αυτά, είναι το Ερωτηματολόγιο Εντοπισμού Πρώιμων Αναπτυξιακών Διαταραχών (Ε.Ε.Π.Α.Δ.), το οποίο απευθύνεται σε παιδιά από έξι έως δεκαοχτώ μηνών (Αλεξάνδρου, 2017).

Δύο γνωστά διαγνωστικά κριτήρια για τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, τα οποία συγκρίνουν τη συμπεριφορά του ατόμου με συγκεκριμένα συμπτώματα, τα οποία αναγράφονται σε επίσημους καταλόγους, έχουν σκοπό να προσδιορίσουν με ακρίβεια την εκάστοτε διαταραχή του ατόμου. Τα διαγνωστικά αυτά κριτήρια, είναι το DSM-4 (Diagnostic and Statistical Manual) της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Ένωσης (APA), το οποίο χρησιμοποιείται κυρίως στις ΗΠΑ, και το ICD-10 (International Classification of Diseases) του Διεθνούς Οργανισμού Υγείας (WTO), το οποίο χρησιμοποιείται κυρίως στην Ευρώπη. Και τα δύο εργαλεία συμφωνούν στα παρακάτω τρία συμπτώματα, τα οποία εντοπίζονται στο Φάσμα του Αυτισμού :

- Δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση
- Δυσκολίες στην επικοινωνία
- Στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα

Η συλλογή και η αξιολόγηση όλων αυτών των στοιχείων, καθιστά αναγκαία την δημιουργία σταθμισμένων κλιμάκων αξιολόγησης, όπως η κλίμακα CARS (Childhood Autism Rating Scale), η κλίμακα ABC (Autism Behavior Checklist), καθώς και η κλίμακα CHAT (Checklist for Autism in Toddlers), η οποία ανιχνεύει τον αυτισμό σε ηλικία περίπου δεκαοχτώ μηνών (Μανιαδάκη, 2006).. Έγκυρη διάγνωση αποτελούν, επίσης, εργαλεία, όπως : Autism Diagnostic Interview (ADI), Autism Diagnostic Observation Scales (ADOS), Vineland Adaptive Behavior Scale (VABS), Diagnostic Interview for Social and Communicative Disorders (DISCO), Behavioral Summarized Evaluation (BSE) κ.α.

Το κλινικό και αναπτυξιακό προφίλ των ατόμων, ολοκληρώνεται με επιπλέον δοκιμασίες αξιολόγησης Psycho-Educational Profile (PEP) και σταθμισμένα νευροψυχολογικά τεστ, όπως το Leiter, το WISC, το Reynell, το Symbolic Play Test,

το Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) κ.α. (Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων, 2018).

Μια ακόμη δοκιμασία ανίχνευσης διαταραχών επικοινωνίας αυτιστικού φάσματος, είναι η Παϊς, με στόχο το διαχωρισμό ανάμεσα στην απλή καθυστέρηση λόγου και στη διαταραχή επικοινωνίας αυτιστικού φάσματος και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας δεκαοχτώ μηνών έως τεσσάρων ετών (Θωμαΐδου).

Ένα εργαλείο καθορισμού του επιπέδου λειτουργικότητας του παιδιού στο φάσμα του αυτισμού, είναι το ΕΔΑΛΦΑ. Διαθέτει μια κλίμακα σταδίων τυπικής ανάπτυξης του παιδιού από μηδέν έως έξι ετών με έμφαση στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του. Ελέγχει την ανάπτυξη δεξιοτήτων και λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία αυτά, δημιουργείται το εξελικτικό προφίλ του νηπίου στο αυτιστικό φάσμα (Ανάπτυξη&Λόγος).

Μέσω της διάγνωσης, δίνονται, αρχικά, πληροφορίες σχετικά με το προφίλ του παιδιού, αναγνωρίζοντας την αληθινή φύση του προβλήματος και μειώνοντας ταυτόχρονα το ενδοοικογενειακό άγχος, που προκύπτει από μια απροσδιόριστη κατάσταση. Η διάγνωση αποτελεί το θεμέλιο, πάνω στο οποίο θα χτιστεί το εκάστοτε εξατομικευμένο πρόγραμμα υποστήριξης του ατόμου με αυτισμό, γι' αυτό και είναι σημαντικό να διακρίνεται από εγκυρότητα και αξιοπιστία.

ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΑ

Ο αυτισμός δεν αποτελεί πια σπάνια διαταραχή. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π.Ο.Υ), η εμφάνιση της διαταραχής εκτιμάται στο 1/160 έναντι του 1/166 το 2004. Σε παγκόσμιο επίπεδο, ο επιπολασμός της ΔΑΦ, δηλαδή η αναλογία ενός συγκεκριμένου πληθυσμού που διαπιστώνεται, ότι επηρεάζεται από μια ιατρική κατάσταση, κυμαίνεται από 1-3% σε παιδιά και εφήβους και αφορά περίπου σε 7,6 ανά 1.000 άτομα (Σερετόπουλος, 2020). Πρόσφατα στην Ελλάδα η Μονάδα Αναπτυξιακής Παιδιατρικής της Β' Παιδιατρικής Κλινικής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, πραγματοποίησε την πρώτη επιδημιολογική μελέτη και αφορά παιδιά, που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο, η οποία διενεργήθηκε με τη συμμετοχή των 62 Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) της χώρας. «Σύμφωνα με πρόσφατες διαχρονικές μελέτες στις ΗΠΑ, η συχνότητα του Αυτισμού από 1/110 παιδιά που ήταν το 2009, αυξήθηκε σταδιακά και σήμερα ανέρχεται σε 1 στα 59 παιδιά. Συχνότητα 1/59 παιδιά σημαίνει, ότι περίπου 2 παιδιά στα 100 εμφανίζουν αυτισμό. Ο μέσος επιπολασμός παγκοσμίως μεταξύ 2000 και 2016, εκτιμήθηκε σε 0,7%, ενώ στην πλειονότητα των πρόσφατων μελετών, η συχνότητα του Αυτισμού κυμαίνεται από 0,8% έως 1,5%» (naftemporiki, 2022). Η συγκεκριμένη μελέτη, έδειξε, ότι ο επιπολασμός των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος στην Ελλάδα σε παιδιά ηλικίας 10 και 11 ετών το 2019 βρέθηκε στο 1,15% και μάλιστα, τα αγόρια επηρεάζονται συχνότερα από τα κορίτσια σε αναλογία 4,14 αγόρια / 1 κορίτσι. Τόσο στην Ελλάδα, όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, παρατηρείται μεγάλη διακύμανση της διασποράς του αυτισμού κι αυτό οφείλεται, αρχικά, στη θέσπιση αντικειμενικών κριτηρίων, στη συστηματική παρακολούθηση

των επιδημιολογικών δεδομένων και στην αυξημένη ευαισθητοποίηση των επαγγελματιών Υγείας, των εκπαιδευτικών, των γονέων και της πολιτείας.

ΑΙΤΙΕΣ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ

Ο αυτισμός αποτελεί μια διαταραχή του εγκεφάλου, η οποία επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο επεξεργάζεται τις πληροφορίες που δέχεται. Είναι γνωστό, πως δεν υπάρχει μεμονωμένη βιολογική αιτία, γι' αυτό και η αιτιολογία θεωρείται πολυπαραγοντική.

Σύμφωνα με διεθνή μελέτη, που δημοσιεύτηκε στο επιστημονικό έντυπο JAMA, οι κύριοι παράγοντες, που επηρεάζουν την επιρρέπεια στην εκδήλωση των διαταραχών του φάσματος αυτισμού, είναι γενετικοί. Ερευνητές από την Ιατρική Σχολή του Ορους Σινά στη Νέα Υόρκη, με επικεφαλής τον Σβεν Σαντίν, σε συνεργασία με συναδέλφους από τη Σουηδία, ανέλυσαν στοιχεία για περίπου 14,500 παιδιά με αυτισμό στη Σουηδία και κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι το 83% αποτελεί γενετική επίδραση και περιβαλλοντική το 17%. (Sandin, 2017).

Μια ακόμη δημοσίευση του JAMA Pediatrics από επιστήμονες της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Χάρβαρντ, με επικεφαλής τον ειδικό στη βιοϊατρική πληροφορική Νέιθαν Πάλμερ, ανέλυσαν στοιχεία για περίπου 39.000 παιδιά διαγνωσμένα με αυτισμό στις ΗΠΑ και αποδείχτηκε, πως τα αγόρια που γεννιούνται μετά από μια μεγαλύτερη με αυτισμό αδερφή κινδυνεύουν περισσότερο με ποσοστό 17%, ενώ μικρότερος είναι ο κίνδυνος (13%) για αγόρια με μεγαλύτερο αδερφό με αυτισμό. Ακόμη μικρότερος είναι ο κίνδυνος αυτισμού στην περίπτωση που ένα κορίτσι έχει μεγαλύτερο αδερφό με αυτισμό (4%). (Palmer, 2017).

Τις προηγούμενες δεκαετίες, ως αίτια θεωρούσαν τους περιβαλλοντικούς και τους ψυχογενείς παράγοντες, ενώ παρατηρείται, πως νεότερες έρευνες αποδίδουν τα αίτια, κυρίως, σε γενετικούς και οργανικούς. Η γενετική βάση του αυτισμού, ως μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, έχει μελετηθεί μαζί με άλλους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη. Η γενετική είναι πολύπλοκη και είναι ασαφές το κατά, πόσο οι διαταραχές ASD εξηγούνται περισσότερο από σπάνιες γενετικές βλάβες ή από σπάνιους συνδυασμούς των κοινών γενετικών παραλλαγών (Βελισσαρίου, 2021). Οποιαδήποτε διαταραχή στη δομή ή στη λειτουργία των γονιδίων, που είναι υπεύθυνα για τη σωστή λειτουργία του εγκεφάλου, επιφέρει σοβαρές νευροαναπτυξιακές βλάβες.

Διάφορες είναι οι επιπλοκές, που μπορούν να συμβούν κατά τις εξής περιόδους : πριν τη σύλληψη, τη προγεννητική περίοδο και τη περιγεννητική περίοδο (από την 28^η εβδομάδα κύησης έως την 1^η εβδομάδα ζωής). Όσον αφορά τη περίοδο πριν από τη σύλληψη, οι συνήθειες της μητέρας παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του εμβρύου κατά την εγκυμοσύνη. Το κάπνισμα, η κατανάλωση αλκοόλ, η χρήση φαρμάκων και άλλων ουσιών, ο αριθμός αποβολών που είχε παλαιότερα, τα αφροδίσια νοσήματα και η συναισθηματική κατάσταση της μητέρας είναι μερικοί από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη πορεία και την ανάπτυξη του εμβρύου. Σχετικά με την αιτιολογία του αυτισμού, οι παράγοντες που παρουσιάζονται ένοχοι είναι οι εξής : μεγαλύτερη συχνότητα υπερθυρεοειδισμού στους γονείς, μεγαλύτερα ποσοστά αποβολών και στειρότητας στα οικογενειακά ιστορικά των μητέρων και ποσοστό γονέων εκτεθειμένων σε χημικές ουσίες ή είναι χημικοί (Τσιάντης, 1989).

Κατά την προγεννητική περίοδο, ο ρυθμός ανάπτυξης του εμβρύου χαρακτηρίζεται ταχύτερος, γι' αυτό το λόγο, θεωρείται και η κρισιμότερη περίοδος του ατόμου. Οι ραγδαίες αυτές αλλαγές, έχουν αντίκτυπο στα βιοσωματικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά του ατόμου. Επιπλοκές, ωστόσο, μπορούν να υπάρξουν και κατά τη διάρκεια του τοκετού, όπως η επείγουσα καισαρική τομή, ο παρατεταμένος ή επισπευσμένος τοκετός, τα προβλήματα λώρου κα, όπου κι αυτά φαίνεται να σχετίζονται με την εμφάνιση αυτισμού.

Οι παράγοντες μπορεί να είναι και επιγενετικοί, καθώς δραστικές βιοχημικές ενώσεις ή ειδικές ψυχολογικές εμπειρίες, μπορούν να αλλάξουν τη χημεία του εγκεφάλου και να επηρεάσουν τα γονίδια σε περιόδους ανάπτυξης. Έκθεση σε τοξικά μέταλλα, όπως αρσενικού, καδμίου, μολύβδου, νικελίου, χρωμίου και μεθυλδραργύρου έχουν συνδεθεί με παρεκκλίνουσες αλλαγές στη μεθυλίωση του DNA και τροποποίηση της ιστόνης. Κι άλλα χημικά, όπως δισφαινόλη Α, διοξίνη, διαιθυλοστιλβεστρόλη, επίμονοι οργανικοί ρύποι, παρασιτοκτόνα, ακόμη και χημικά, που εντοπίζονται στο πόσιμο νερό είναι επιβλαβή για τον οργανισμό ουσίες με τρομερές συνέπειες, ωστόσο δεν είναι ακόμη γνωστό, αν οι επιγενετικές αλλαγές αποτελούν μέρος της αιτιολογικής αλυσίδας στην εμφάνιση του αυτισμού. (Βελισσαρίου, 2021).

Όλοι οι παραπάνω παράγοντες, είναι αποδεκτοί όσον αφορά κάποια συσχέτισή τους με την εκδήλωση της διαταραχής, ωστόσο, μέχρι σήμερα, δεν μπορεί να ειπωθεί με βεβαιότητα η ακριβής αιτία της.

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ

Δεν υπάρχει μέθοδος αντιμετώπισης, όπου «θεραπεύει» τον αυτισμό. Η βελτίωση της εξέλιξης του ατόμου, προκύπτει από την ανάπτυξη σύγχρονων προγραμμάτων παρέμβασης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, βασισμένα στα ειδικά ελλείμματα του παιδιού, αλλά και στις ιδιαίτερες ικανότητές του (Μανιαδάκη, 2006). Η παρέμβαση αυτή, θα πρέπει να είναι δομημένη και εξειδικευμένη, με στόχο τη βελτίωση της ανάπτυξης και της συμπεριφοράς του μέσω εξατομικευμένων προγραμμάτων, όπου για τη δημιουργία αυτών, η πλήρης κατανόηση της διαταραχής αποτελεί σημαντική προϋπόθεση.

Τα τελευταία χρόνια, έχουν αναπτυχθεί διάφορων ειδών μέσα αντιμετώπισης των δυσκολιών ενός ατόμου με αυτισμό, στηριζόμενα στις θεωρίες της αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας. Τα μέσα αυτά, αξιοποιούν τις δυνατότητες του ατόμου και επικεντρώνονται, κυρίως, στην ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, καθώς βασικός σκοπός τους, είναι η προώθηση της ανεξαρτησίας μέσω της εξατομικευμένης υποστήριξης.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

- i. Η πρόωπη και εντατική εκπαιδευτική παρέμβαση, θεωρείται η πιο αποτελεσματική, με τα μεγαλύτερα ποσοστά βελτίωσης στην ανάπτυξη ενός παιδιού με αυτισμό. Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς ή αλλιώς ABA (Applied Behavioural Analysis), η οποία ξεκίνησε από τον Lovaas το 1970, αποτελεί επιστήμη, με στόχο τη βελτίωση ζωής του ατόμου, συλλέγοντας δεδομένα, ώστε να γίνει κατανοητό το, πώς η συμπεριφορά επηρεάζεται από μεταβλητές του περιβάλλοντος, αλλά και το, πώς μαθαίνει κάθε άτομο. Απώτερος σκοπός της θεραπείας, είναι η αυτονομία του ατόμου στην κοινωνία (Behavior Analysis). Είναι αποτελεσματική στην εκμάθηση νέων δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτιστική διαταραχή. Βασίζεται στις γενικές αρχές του συμπεριφορισμού, όπου θεωρεί ότι η συμπεριφορά μας είναι αποτέλεσμα μάθησης, επιβραβεύοντας επιθυμητές συμπεριφορές και αγνοώντας τις μη επιθυμητές.
- ii. Το TEACCH (Treatment Education of Autistic and Communication handicapped Children), το οποίο σχεδιάστηκε από ερευνητές στο Πανεπιστήμιο Βόρειας Καρολίνας το 1966, είναι μια ακόμη μέθοδος, που υπογραμμίζει την ανάγκη μιας δομημένης εκπαίδευσης, απαραίτητης για ένα άτομο με αυτισμό, που αναζητά ένα προβλέψιμο περιβάλλον, ώστε να μπορεί να κινηθεί με ασφάλεια κατά την εκπόνηση των δραστηριοτήτων του (Παπάζογλου, 2016). Η προσέγγιση αυτή, εστιάζει στις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του ατόμου και δημιουργεί εξατομικευμένα προγράμματα, λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις παραμέτρους. Προσπαθεί να εκμεταλλευτεί οποιοδήποτε έλλειμμα του ατόμου προς όφελός του, και η εφαρμογή των τεχνικών που χρησιμοποιεί ,είναι δυνατή σε όλα τα περιβάλλοντα και σε όλες τις ηλικίες.
- iii. Το Πρόγραμμα Υγείας του Denver (Denver Health Sciences Program) είναι ένα πρόγραμμα βασισμένο στις αρχές της θεωρίας του Piaget και αξιοποιεί τη χρήση του παιχνιδιού στις διαπροσωπικές σχέσεις, στις διαδικασίες ανάπτυξης του λόγου, σε τεχνικές διευκόλυνσης της συμβολικής σκέψης, στη δομή και τη ρουτίνα στην τάξη. Διαρκεί για 12 μήνες, 22 ώρες την εβδομάδα με αναλογία εκπαιδευτικών και παιδιών 2 προς 1. (Ε.Ε.Π.Α.Α., 2008).
- iv. Το μοντέλο DIR (Developmental, Individual difference, Relationship-based model) ή αλλιώς μέθοδος “Floortime”, που αναπτύχθηκε από τον Δρ. Stanley Greenspan και τους συνεργάτες του, αποτελεί στρατηγική ενός ολοκληρωμένου μοντέλου προσέγγισης των ΔΑΦ, με στόχο την υγιή ανάπτυξη του παιδιού, κι όχι τόσο στην αντιμετώπιση των συμπτωμάτων (Νόηση, 2010). Δεδομένης της αδυναμίας των παιδιών με αυτισμό, να συνδέσουν τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος με συναισθήματα, και στη συνέχεια, με συμπεροφορικές αντιδράσεις, το συγκεκριμένο μοντέλο αποσκοπεί σε αλληλεπιδράσεις του παιδιού, χτίζοντας πάνω στα ενδιαφέροντά του, προσφέροντάς του ευχάριστα συναισθήματα. Η συμβολική ικανότητα και οι ανώτερες γνωστικές διεργασίες, όπου οδηγήθηκε από μια συναισθηματικά λειτουργική συμπεριφορά, είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης (Μάσχα).
- v. Το πρόγραμμα LEAP (Learning Experiences : An Alternative Program for Preschoolers and Parents), αφορά τόσο παιδιά με αυτισμό, όσο και παιδιά τυπικά αναπτυσσόμενα. Σύμφωνα με το πρόγραμμα αυτό, στην αντιμετώπιση του αυτισμού, είναι απαραίτητη η συμβολή, τόσο της οικογένειας, όσο και του ευρύτερου

κοινωνικού περιβάλλοντος στις παρεμβάσεις, που δέχεται κάθε παιδί πέρα από το σχολικό περιβάλλον. Βασικά στοιχεία του προγράμματος, αποτελούν η ενσωμάτωση των παιδιών με αυτισμό και των παιδιών με τυπική ανάπτυξη, καθώς και ο προσανατολισμός στην εκμάθηση στρατηγικών διαχείρισης της συμπεριφοράς. (Ε.Ε.Π.Α.Α., 2008).

vi. Η μέθοδος Miller, απευθύνεται σε παιδιά με αυτισμό, τα οποία παρουσιάζουν δυσχέρεια στην κοινωνική αλληλεπίδραση, τη σωματική οργάνωση και την επικοινωνία. Πρόκειται για μια γνωστική-αναπτυξιακή προσέγγιση, η οποία προσαρμόζεται στις αναπτυξιακές ανάγκες κάθε παιδιού και χρησιμοποιεί δύο βασικές στρατηγικές. Η πρώτη, προσπαθεί να εκμεταλλευτεί τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του παιδιού με τέτοιο τρόπο, ώστε να βοηθηθεί σε κάποιο αναπτυξιακό τομέα, στηριζόμενη στην πεποίθηση, ότι όλες οι οργανωμένες συμπεριφορές μπορούν να φανούν ωφέλιμες, ενώ η δεύτερη, βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων βάση του αναπτυξιακού επιπέδου του παιδιού και στην επιδιόρθωση αναπτυξιακών κενών. (Ε.Ε.Π.Α.Α., 2008).

vii. Η Γνωστική - Συμπεριφορική θεραπεία (CBT) είναι αποτελεσματική σε άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, τα οποία έχουν ανάγκη ψυχολογικής υποστήριξης, και συμβάλλει στη μείωση δευτερευόντων συμπτωμάτων, που προκύπτουν από τις δυσκολίες της διαταραχής, όπως φόβος, κατάθλιψη, επιθετικότητα κα. Η θεραπεία περιλαμβάνει συναισθηματική εκπαίδευση, στοχεύοντας στη βελτίωση δυσλειτουργικών πεποιθήσεων, που έχει το άτομο με αυτισμό. (Απανοζίδου, 2018).

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ

i. Οι κοινωνικές ιστορίες, οι οποίες γράφτηκαν από την Carol Grey το 1994, αποτελούν μέθοδο εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων. Πρόκειται για σύντομες, οπτικοποιημένες και εξατομικευμένες ιστορίες ποικίλων θεμάτων, με στόχο να διευκολύνουν το άτομο με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό, να κατανοήσει μια συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση και, οδηγώντας το σε πιο κατάλληλες συμπεριφορές (Smith, 2003).

ii. Ο κύκλος των φίλων δημιουργεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για το άτομο με αυτισμό, ενισχύοντας την κοινωνική του αλληλεπίδραση και προωθώντας την ένταξή του στο χώρο του σχολείου. Είναι μια παρέμβαση, με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων της επικοινωνίας, που μπορεί να οδηγηθεί και στη δημιουργία φιλικών σχέσεων. Κύριος στόχος της προσέγγισης αυτής, είναι η γνωστοποίηση των δυσκολιών ενός παιδιού με αυτισμό από το περιβάλλον του, καθώς και η προώθηση της ένταξής τους στο κοινωνικό πλαίσιο. (Ε.Ε.Π.Α.Α., 2008).

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

- i. Το PECS (Picture Exchange Communication System) είναι ένα σημαντικό εναλλακτικό εργαλείο για το παιδί με αυτισμό, καθώς μια από τις σοβαρότερες ελλείψεις του είναι αυτή της επικοινωνίας, εκμεταλλεύοντας την «εικονική» του νόηση, και αποσκοπεί στην απόκτηση λειτουργικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων. (Ε.Ε.Π.Α.Α., 2008).
- ii. Το ΜΑΚΑΤΟΝ αποτελεί ένα ευέλικτο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες κάθε ατόμου πρόγραμμα, που υποστηρίζει τις δεξιότητες επικοινωνίας με ομιλία, νοήματα και σύμβολα. Ενισχύει τις επικοινωνιακές και γλωσσικές δομές, που βασίζεται σε οπτικά μοντέλα, βοηθώντας το άτομο να αλληλεπιδράσει κατάλληλα. (Κομκότος, 2010).
- iii. Η Νοηματική Γλώσσα είναι ένα ευρέως διαδεδομένο σύστημα εναλλακτικής επικοινωνίας. Ο ρόλος της σε ένα παιδί με αυτισμό, δεν αποτελεί τη χρήση ολόκληρης της επικοινωνιακής γλώσσας, ωστόσο φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα στη χρήση νοημάτων, προκειμένου να ικανοποιήσει βασικές του ανάγκες (Μαντζίκος, 2014).

ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ - ΕΡΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ

- i. Η Λογοθεραπεία αποτελεί σημαντικό κομμάτι στην αντιμετώπιση του αυτισμού. Μέσω κατάλληλων στρατηγικών επικοινωνίας, λεκτικής και μη λεκτικής, θα βελτιωθεί τόσο η επικοινωνία, όσο και η ικανότητα δημιουργίας σχέσεων, που θα κάνουν το άτομο πιο κοινωνικό και λειτουργικό στη καθημερινή του ζωή (Μαϊδώνη, 2021).
- ii. Η Εργοθεραπεία έχει ως κύριο στόχο, τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του ατόμου με αυτισμό, μέσα από συγκεκριμένες μεθόδους και πρακτικές σε διάφορων ειδών περιστάσεις και σε διαφορετικά περιβάλλοντα, βοηθώντας το να αποκτήσει όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ανεξαρτησία (Κικίδης, 2016).

Όλες αυτές οι μέθοδοι αντιμετώπισης, δεν «θεραπεύουν» τον αυτισμό, αλλά τις περισσότερες φορές καταφέρνουν να διαχειριστούν τις δύσκολες καταστάσεις, που αντιμετωπίζει το άτομο με αυτισμό, ακόμη και να τις «εκμεταλλευτούν» προς δικό του όφελος. Η βελτίωση της κλινικής του εικόνας, επιτυγχάνεται, κυρίως, με την πρώιμη και εντατική παρέμβαση, και εξαρτάται και από τη νοητική του κατάσταση. Πέρα από πολλές δυσκολίες, το άτομο είναι πιθανό να έχει και ιδιαίτερες ικανότητες, οι οποίες είναι σημαντικό να αναγνωριστούν και να αξιοποιηθούν, δίνοντάς του, όταν αυτό είναι δυνατόν, ευκαιρίες όπως επαγγελματικής εκπαίδευσης και εξειδίκευσης. Η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας είναι σημαντική για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, πράγμα που θα κάνει ομαλότερη τη κοινωνική του ένταξη.

Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

ΜΕ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ

Στη σημερινή εποχή, η Τέχνη κι η Τεχνολογία αποτελούν έννοιες, οι οποίες τείνουν να γίνουν αλληλένδετες. Ίσως και αυτό να οφείλεται στην κοινή τους ρίζα, το ρήμα *τίκτω*, δηλαδή δημιουργώ. Και στις δυο περιπτώσεις, παρατηρείται η προσπάθεια του ανθρώπου για δημιουργία, επικοινωνία και εξέλιξη, καθώς και οι δύο προσφέρουν ευκαιρίες στον άνθρωπο για συνεχή πρόοδο.

Η Τέχνη αποτελεί έκφραση κοινωνικοοικονομικών, πολιτισμικών και άλλων παραμέτρων κάθε εποχής και κάθε τόπου. Παρέα με την τέχνη, αλλάζουν οι κοινωνικές και αισθητικές αξίες, όπως αλλάζουν και οι άνθρωποι, οι πεποιθήσεις τους, ο τρόπος ζωής τους. Η τέχνη αποτελεί ευκαιρία για τον άνθρωπο να εξελιχθεί. Είναι μια έκφραση του ψυχικού κόσμου. Δεν απαιτεί συγκεκριμένες δεξιότητες, καθώς στοχεύει κυρίως στην αυτό-έκφραση (Ζιρώ, 2013).

ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΠΑΘΟΛΟΓΙΑ

Για χιλιάδες χρόνια, ολόκληροι πολιτισμοί και θρησκείες ανά τον κόσμο έχουν στηριχτεί στην τέχνη για να επικοινωνούν, να εκφράζονται και να θεραπεύονται. Η Εικαστική Ψυχοθεραπεία, ως σύγχρονο επαγγελματικό και επιστημονικό πεδίο, αναδείχθηκε το δεύτερο μισό του 20^{ου} (Καραγιάννη), έχοντας τις ρίζες της στην Ψυχανάλυση και την Ψυχοδυναμική θεωρία, συνδυάζοντας τις παραδοσιακές ψυχοθεραπευτικές θεωρίες και τεχνικές με την κατανόηση ψυχολογικών πτυχών της δημιουργικής διαδικασίας (Χριστοπούλου, 2020).

Σύμφωνα με την Ένωση Εικαστικών Θεραπευτών Αμερικής: « Η εικαστική θεραπεία είναι ένα ολοκληρωμένο επάγγελμα ψυχικής υγείας και ανθρωπίνων υπηρεσιών, που εμπλουτίζει τις ζωές των ατόμων, οικογενειών, και κοινοτήτων μέσω ενεργού δημιουργίας τέχνης, δημιουργικής διαδικασίας, που εφαρμόζεται ψυχολογική θεωρία και ανθρώπινη εμπειρία μέσα σε μια ψυχοθεραπευτική σχέση» (American Art Therapy Association, 2017). Και σύμφωνα με την Ένωση Εικαστικών Θεραπευτών Βρετανίας: «Η θεραπεία τέχνης είναι μια καθιερωμένη μορφή ψυχολογικής θεραπείας που παρέχεται από εκπαιδευμένους θεραπευτές τέχνης / ψυχοθεραπευτές τέχνης. Έχει σχεδιαστεί για να βοηθά οποιονδήποτε, συμπεριλαμβανομένων εκείνων των οποίων η ζωή έχει επηρεαστεί από δυσμενείς εμπειρίες, ασθένεια ή αναπηρία, υποστηρίζοντας τις κοινωνικές, συναισθηματικές και ψυχικές ανάγκες υγείας τους» (British Association of Art Therapists).

Η ανθρώπινη ανάγκη για δημιουργική έκφραση, υπήρχε προτού εισαχθεί η λέξη και η έννοια της «τέχνης». Η θεραπεία μέσω της τέχνης, αποτελεί την ένωση της τέχνης και της ψυχοθεραπείας. Σήμερα, η θεραπεία μέσω τέχνης έχει αποκτήσει τη δική της θεωρία στην οποία, ωστόσο, συμπεριλαμβάνονται στοιχεία και από άλλες θεωρίες. Είναι επηρεασμένη από τις Δυτικές παραδόσεις της ψυχανάλυσης και ψυχοθεραπείας,

στρέφεται προς εκλεκτικά μοντέλα, όπως : Διαφορετικότητα (Difference), Ανομοιότητα / Ποικιλία (Diversity), Συνυπολογισμό της Φυλής και του Πολιτισμού (Inclusion of Race and Culture). (Παπαχαράλαμπος, 2020).

ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΜΕΣΩ ΤΕΧΝΗΣ

Η Θεραπεία μέσω Τέχνης είναι μια μορφή ψυχοθεραπείας, η οποία εκμεταλλεύεται τη τέχνη ως τρόπο έκφρασης και επικοινωνίας. Στόχος της θεραπείας, είναι να βοηθήσει το άτομο να αναζητήσει την αυτό-έκφραση μέσα από μια δημιουργική διαδικασία, κι έτσι να οδηγηθεί στην απόκτηση γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Ο καθένας μπορεί να ωφεληθεί από την επαφή του με την τέχνη, οποιασδήποτε μορφής τέχνη επιλέξει.

Σήμερα, αποτελεί και μια εναλλακτική αντιμετώπιση των συμπτωμάτων του αυτισμού. Στόχος της είναι η μετατροπή των μη λειτουργικών αυτιστικών συμπεριφορών σε κοινωνικά αποδεκτές και δημιουργικές διεξόδους. Μέσω της τέχνης, το άτομο με αυτισμό μπορεί να εκφράσει ευκολότερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, να καταφέρει να διαχειριστεί τα αισθητηριακά προβλήματα, που είναι πιθανό να διαθέτει, να αποκτήσει καλύτερη αίσθηση του εαυτού του (American Art Therapy Association).

ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΙΑ

Πολλοί επιστήμονες έκαναν γνωστές τις θεραπευτικές ιδιότητες της τέχνης και τις αξιοποίησαν στην προσπάθεια αντιμετώπισης διαφόρων ψυχοσωματικών προβλημάτων. Η ανακάλυψη αυτή, καθιστά οποιαδήποτε μορφή τέχνης ένα σημαντικό εργαλείο, προκειμένου τα άτομα με προβλήματα συμπεριφοράς ή ψυχικές ασθένειες, να γίνουν κατανοητοί και να βοηθηθούν. Για τον Carl Jung, η τέχνη σε κάθε μορφή της, μπορεί να αποτελέσει, μεταξύ άλλων, και έναν «καθρέπτη» στις σκέψεις και στα συναισθήματα, δίνοντάς τους μορφή (Μαυροπαίδη, 2020).

Η Εικαστική Ψυχοθεραπεία είναι είδος ψυχοθεραπείας μέσω της Τέχνης. Στόχος της δεν είναι η διδασκαλία, αλλά η οικοδόμηση δεξιοτήτων ζωής, εστιάζοντας στη διαδικασία, κι όχι στο τελικό αποτέλεσμα (CyprusArtTherapyAssociation).

Ένας από τους βασικούς στόχους της, είναι η δημιουργία ενός σωματικά και συναισθηματικά ασφαλούς χώρου, μέσα στο οποίο το άτομο θα μπορέσει να εκφραστεί και να ανακαλύψει κρυμμένες πτυχές του εαυτού του, χρησιμοποιώντας διαφόρων ειδών υλικά και εργαλεία τέχνης. Το σημαντικότερο, ίσως, εργαλείο αποτελεί ο πειραματισμός με κάθε είδους υλικά, όπου το κάθε ένα διαθέτει τη δική του διαφοροποιημένη ανταπόκριση στον τρόπο με τον οποίο το άτομο θα το χρησιμοποιήσει, καθώς η συνειδητή ή ασυνειδητή επιλογή οποιουδήποτε υλικού ή εργαλείου αποκρίνεται στην αναζήτηση του ψυχικού κόσμου του ατόμου. Οι εικόνες που δημιουργούνται αποτελούν ένα «αρχείο» συναισθηματικής κατάστασης του ατόμου, όπου το ίδιο το άτομο θα έχει την ευκαιρία να ερμηνεύσει. Με αυτόν τον

τρόπο, προωθείται η πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη, με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, εστιάζοντας στη διαδικασία, και όχι στο αποτέλεσμα (CyprusArtTherapyAssociation).

Η ανοχή των δυσάρεστων ερεθισμάτων, που είναι πιθανό να διαθέτει το άτομο με αυτισμό, είναι ιδιαίτερα χαμηλή, και ένας ακόμη στόχος της εικαστικής θεραπείας, είναι να την αυξήσει. Η σταδιακή απευαισθητοποίηση του σε διάφορες υφές και μυρωδιές είναι εφικτή, όταν επρόκειτο να συμμετάσχει σε μια δραστηριότητα, που του δημιουργεί ευχάριστα συναισθήματα. Η διοχέτευση των αντιδράσεων του σε μια πιο δημιουργική δράση, θα επεκταθεί και στη καθημερινή του ζωή, και η αύξηση της ανοχής αυτής, θα βελτιώσει σημαντικά τη ζωή του ατόμου με αυτισμό.

Ρόλος του εικαστικού ψυχοθεραπευτή είναι, κυρίως, υποστηρικτικός και συμβουλευτικός, προτείνοντας σταδιακά δράσεις, σύμφωνα με τη διάγνωση και τις ανάγκες κάθε ατόμου, ατομικά ή ομαδικά. Κύριος στόχος της εικαστικής ψυχοθεραπείας, είναι η συναισθηματική ανάπτυξη και στήριξη του ατόμου, ωστόσο μέσα από μια τέτοια δημιουργική διαδικασία, είναι πολύ πιθανό να προκύψουν πολλές ακόμη χρήσιμες για τη καθημερινότητα δεξιότητες.

ΔΡΑΜΑΤΟΘΕΡΑΠΕΙΑ

Μια ακόμη ψυχοθεραπευτική προσέγγιση είναι αυτή της δραματοθεραπείας, η οποία συνδυάζει τη θεραπεία με το θέατρο, το οποίο αποτελεί μια ακόμη μορφή τέχνης. Με τον όρο «δραματοθεραπεία», εννοείται η χρήση δράματος και διαφόρων θεατρικών τεχνικών, προκειμένου να επιτευχθεί ένα θεραπευτικό αποτέλεσμα. Σύμφωνα με τη Βρετανική Ένωση Δραματοθεραπευτών (BADTH), ο ακριβής ορισμός είναι ο εξής : μέθοδος που βοηθά στην κατανόηση και ανακούφιση από κοινωνικά, νοητικά και ψυχολογικά θέματα μέσα από τη θεραπευτική χρήση του συμβολισμού (Πανελλήνια Επαγγελματική Ένωση Δραματοθεραπευτών & Παιγνιοθεραπευτών). Είναι, με λίγα λόγια, η δημιουργία «απόστασης» που επιτρέπει στον συμμετέχοντα να εκφράσει όλα όσα δεν μπορεί αλλιώς. Αυτό διευκολύνει σημαντικά το άτομο με αυτισμό, όπου η λεκτική επικοινωνία είναι, συνήθως, απύσχα.

Η δραματοθεραπεία εκμεταλλεύεται και αξιοποιεί όλες τις τεχνικές της θεατρικής τέχνης (φωνή, κίνηση, αυτοσχεδιασμός, ρόλοι κ.α.), οι οποίες μέσα από ένα κατάλληλο θεραπευτικό σχέδιο έχει ως απώτερο σκοπό την αλλαγή του θεραπευόμενου. Με τον όρο «αλλαγή» εννοείται η απόκτηση αυτοπεποίθησης, αυτεπίγνωσης, φαντασίας και δημιουργικότητας, συναισθηματικής ωριμότητας και αλλαγής επικοινωνιακών στρατηγικών (Παπαευθυμίου, 2022). Όσον αφορά τον αυτισμό, στόχος της δραματοθεραπείας δεν είναι η αλλαγή, αλλά η ενίσχυση της κοινωνικής ανάπτυξης και των δεξιοτήτων ζωής του ατόμου. Για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, έχουν προταθεί διάφορες μορφοποιήσεις της τέχνης ως ψυχοθεραπευτικό εργαλείο κι αυτό γιατί, τα μέσα που διαθέτει είναι κατάλληλα, για να ανταποκριθεί το άτομο, το οποίο χάρη στο στοιχείο της κίνησης, εγείρεται, αρχικά, η προσοχή του. Η ελεγχόμενη από το ίδιο το άτομο σωματική επαφή, όπως και η χρήση αντικειμένων ως μέσο συσχέτισης, βοηθούν στην οικοδόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης, πράγμα απαραίτητο για την εξέλιξη του προγράμματος. Επιπλέον, η δραματοθεραπεία μπορεί να βοηθήσει στην ένταξη του ατόμου σε έναν ρόλο, που

σχετίζεται με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του, κι αυτό ενισχύει την αυτοπεποίθησή του και την καλύτερη αναγνώριση των συναισθημάτων και των ερεθισμάτων γύρω του (Κοβάνης, 2021). Είναι γνωστή για την ευελιξία της, και προσφέρει ευκαιρίες επικοινωνίας, χωρίς να βασίζεται μόνο σε λεκτικές και γνωστικές δεξιότητες.

ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ

Η Μουσικοθεραπεία είναι μια οργανωμένη κλινική προσέγγιση, με στόχο τη βελτίωση της λειτουργικότητάς του ανθρώπου, εκμεταλλευόμενη τα οφέλη της μουσικής στον άνθρωπο. Διαφέρει από τη μουσική αλληλεπίδραση και την εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου. Ακολουθεί συγκεκριμένες τεχνικές και στόχους και οι παρεμβάσεις γίνονται εξατομικευμένα σε κάθε άτομο, βάσει των αναγκών του, ατομικά ή ομαδικά.

Το άτομο με αυτισμό ανταποκρίνεται θετικά στη μουσική. Φαίνεται να έχει κλίση και ενδιαφέρον για αυτή, μιας και δύσκολα αποσπάται η προσοχή του από τυχόν περιβαλλοντικά ερεθίσματα κατά τη διάρκεια της συνεδρίας. Η μουσική παρέχει πολύ-αισθητηριακή διέγερση, ενεργοποιεί και τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου του, έχει σταθερή δομή, γεγονός που προσφέρει ασφάλεια, βελτιώνει τις επικοινωνιακές δεξιότητες, αναπτύσσοντας κοινωνικές σχέσεις και τέλος, μειώνει το άγχος του (Ταουζή, 2017).

Η μουσικοθεραπεία διαθέτει ποικιλία θεωρητικών και πρακτικών προσεγγίσεων και χωρίζεται σε δυο μεγάλες κατηγορίες : τη διαδραστική και τη δεκτική. Η πρώτη στηρίζεται στο μουσικό / κλινικό αυτοσχεδιασμό ή στην αυθόρμητη χρήση μουσικών οργάνων και φωνής σε μουσικές δραστηριότητες, ενώ η δεύτερη, ως η πιο σύγχρονη θεραπευτική προσέγγιση, θεωρεί πως το «κλειδί» της ίασης βρίσκεται «μέσα» μας, λόγω της άμεσης συσχέτισης μεταξύ του νου και του σώματος (Παπανικολάου, 2020).

Μια πιλοτική έρευνα που έγινε από Έλληνες μουσικοθεραπευτές, υποστηρίζει, πως η μουσική που βασίζεται στη μουσικοθεραπευτική σχέση μεταξύ θεραπευτή και ατόμου με αυτισμό, μπορεί να μειώσει την αυτοτραυματική συμπεριφορά. Διευκρινίζει, ωστόσο, πως δεν υπάρχει συγκεκριμένη μουσικοθεραπευτική τεχνική και συγκεκριμένο μουσικό όργανο περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικό. Βασικό στοιχείο της μουσικοθεραπείας, είναι η σχέση μεταξύ εξειδικευμένου μουσικοθεραπευτή και θεραπευόμενου που χτίζεται σταδιακά, δημιουργώντας ένα οικείο περιβάλλον για ενεργή συμμετοχή στη μουσική (Κάργιου, 2012). Όλοι όσοι έλαβαν μέρος στην έρευνα, υποστήριξαν ομόφωνα, πως δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη τεχνική αποτελεσματικότερη από άλλες, ότι η κάθε περίπτωση είναι ξεχωριστή και πως είναι εξαιρετικής σημασίας η σχέση που έχει δημιουργηθεί ανάμεσα στο άτομο και τον μουσικοθεραπευτή. Οι 4 από τους 9 υποστήριξαν, ότι εκδηλώνονται προειδοποιητικά μηνύματα πριν από κάποιον αυτοτραυματισμό και προσπαθούν να αποτρέψουν τη κατάσταση αυτή με τη μουσική, ενώ οι υπόλοιποι καταφεύγουν σε μη μουσικούς τρόπους, όπως είναι η διακοπή μουσικής ή η απομάκρυνση μουσικών οργάνων, ώστε να ηρεμήσει το άτομο. 8 υποστήριξαν, πως

δεν υπάρχει μουσικό όργανο, που βοηθά περισσότερο, ενώ 1 χρησιμοποιεί μουσικά όργανα ανάλογα με την ηλικία και τα στάδια ανάπτυξης του ατόμου.

Οι σημαντικές αυτές επιδράσεις της μουσικής οφείλονται, κατά κύριο λόγο, στην έμφυτη τάση του ανθρώπου για μουσικότητα, καθώς ως έμβρυα όντα, αποτελούμαστε από μουσικά στοιχεία (χτύποι καρδιάς, ρυθμικός βηματισμός κ.α.). «Είναι πλέον γεγονός, ότι η επίδραση της μουσικής είναι πλέον μετρήσιμη στο ανθρώπινο σώμα και τον εγκέφαλο, αποδεικνύοντας την αξία και χρησιμότητά της ως θεραπευτικό εργαλείο μέσα από τη σύγχρονη έρευνα των ανθρωπιστικών και ιατρικών επιστημών» (Παπανικολάου, 2020).

ΧΟΡΟΘΕΡΑΠΕΙΑ – ΧΟΡΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΘΕΡΑΠΕΙΑ

Η θεραπευτική προσέγγιση, η οποία περιλαμβάνει τη μουσικοθεραπεία, τη δραματοθεραπεία, καθώς και ένα είδος ενσωματωμένης ψυχοθεραπείας, αποτελεί η Χοροθεραπεία. Η Αμερικανική Ένωση Χοροθεραπείας την χαρακτηρίζει ως «ψυχοθεραπευτική χρήση της κίνησης για την προώθηση της συναισθηματικής, γνωστικής και σωματικής ολοκλήρωσης του ατόμου» (Σταύρου, 2013), ενώ η Ευρωπαϊκή Θεραπεία Χορευτικής Κίνησης προσθέτει τον όρο «πνευματική ολοκλήρωση» (kinosfera, 2020).

Η κίνηση διεγείρει την παραγωγή και απελευθέρωση ενδορφινών, οι οποίες παράγονται, όταν το άτομο ασχολείται με κάτι ευχάριστο. Η κίνηση είναι ο αμεσότερος τρόπος επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα του σώματος και τη μη λεκτική διάσταση επικοινωνίας, προκειμένου να παρακινηθεί η επικοινωνία. Η επικοινωνία μέσω της κίνησης, βοηθά στην επίγνωση του εαυτού, και καθιστά την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον εφικτή, ειδικά όταν αυτό είναι σχεδόν αδύνατο, όπως στη περίπτωση του αυτισμού.

Η χοροθεραπεία έχει ως στόχο τον πειραματισμό μέσα από την κίνηση. Ενώνει το σώμα και τον νου, μιας και βασίζεται στην αρχή, ότι αυτά τα δύο είναι αλληλένδετα, ώστε να δημιουργηθεί μια αίσθηση σφαιρικότητας στο άτομο. Στηρίζεται σε πέντε θεμελιώδεις αρχές : 1) υπάρχει συνεχής αλληλεπίδραση σώματος και πνεύματος, κι όταν υπάρξει μια σημαντική αλλαγή στο κινητικό επίπεδο, μπορεί να επηρεάσει το νοητικό ή το συναισθηματικό και αντίστροφα, 2) υπάρχουν πλευρές της προσωπικότητας που αντικατοπτρίζονται στην κίνηση, 3) η θεραπευτική σχέση μεταξύ θεραπευτή και θεραπευόμενου είναι ιδιαίτερα σημαντική, 4) η κίνηση είναι πιθανό να αποτελεί ένδειξη ασυνείδητης διαδικασίας και 5) η συμμετοχή σε μια δημιουργική διαδικασία μέσω αυτοσχεδιασμού αποτελεί μεγάλη θεραπευτική αξία. Η διαδικασία ξεκινά από την κίνηση προς τα σύμβολα και τις μεταφορές (στοιχεία ασυνείδητου) και φτάνει στην ερμηνεία (Ζάχος, 2016). Μέσα από τον χορό, ο θεραπευτής, ο οποίος είναι γνώστης θεωριών ψυχολογίας και ψυχοθεραπείας, δεν κατευθύνει και δεν διορθώνει, αλλά αξιοποιεί την αλληλεπίδραση αυτή, ώστε το άτομο να επωφεληθεί από αυτή.

Τα οφέλη, λοιπόν, της κίνησης είναι πολλά, ακόμη και στην περίπτωση του αυτισμού. Δημιουργούνται ευκαιρίες για έκφραση σε ένα ασφαλές περιβάλλον.. Η παρέμβαση του χορού μπορεί να ενισχύσει τα θετικά συναισθήματα, ανακουφίζοντας

από τα προβλήματα καθημερινής ζωής ενός ατόμου με αυτισμό και να βελτιώσει την επικοινωνία, αλληλεπιδρώντας κατάλληλα στο περιβάλλον. Χαρακτηριστικό της κίνησης του είναι ο καθρεπτισμός της κίνησης, η δημιουργία προσωπικών κινήσεων, η οποία το ηρεμεί, λόγω της αποδοχής που έχει με αυτή. Έχοντας ως αφετηρία μια τέτοια κινητική συμπεριφορά, το άτομο είναι ικανό να εξελίξει τις γνωστικές και διαπροσωπικές του δεξιότητες, βελτιώνοντας γενικότερα τη ποιότητα ζωής του σε διάφορες διαστάσεις (Χιώτης, 2016). Κι όλα αυτά, γιατί απώτερος σκοπός της Χοροθεραπείας, είναι να υποστηρίξει την εμπειρία της ολότητας μέσα από την ενσωμάτωση μυαλού, πνεύματος και σώματος.

ΠΑΙΓΝΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑ

Η παιγνιοθεραπεία αποτελεί ένα ακόμη σημαντικό εργαλείο ψυχοθεραπευτικής προσέγγισης, το οποίο στηρίζεται στο παιχνίδι ως μέσο για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, βοηθώντας το στην ψυχική του αποκατάσταση. Είναι γνωστό, πως το παιδί μαθαίνει παίζοντας. Μέσα από αυτό μαθαίνει, εξερευνεί, ανακαλύπτει και προσπαθεί να ερμηνεύσει τον κόσμο γύρω του. Το παιχνίδι ενός τυπικά αναπτυσσόμενου ατόμου κι ενός ατόμου με αυτισμό διαφέρουν. Κι αυτό συμβαίνει, καθώς μια από τις σημαντικότερες και συχνότερες ελλείψεις του αυτισμού, είναι αυτή της επικοινωνίας. Τόσο η απουσία της λεκτικής επικοινωνίας, όσο και η δυσκολία κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, οφείλονται στην έλλειψη κοινωνικού παιχνιδιού. Το άτομο με αυτισμό, συνήθως διαθέτει περιορισμένα και ασυνήθιστα ενδιαφέροντα (Ισέρη, 2015), κι αυτό συμβαίνει, γιατί δεν είναι ικανό να διερευνήσει τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα, που είναι πιθανό να έχει.

Η παιγνιοθεραπεία διαθέτει ποικίλα μέσα έκφρασης και αποτελεί μια από τις καταλληλότερες προσεγγίσεις για τον αυτισμό. Το παιχνίδι σαν διαδικασία είναι ικανό να ανακουφίσει το άτομο από τις συναισθηματικές επιπτώσεις του αυτισμού, όπως το άγχος και η χαμηλή αυτοεκτίμηση, και συνοδεύεται πάντα από θετικά συναισθήματα, επομένως κι η συμπεριφορά του θα είναι ανάλογη. Μια από τις δυσκολίες του αυτισμού στο παιχνίδι, είναι η συμβολική γλώσσα, που συνήθως χρησιμοποιείται, ωστόσο στη περίπτωση αυτή υπάρχουν εναλλακτικοί δρόμοι (Σουλίου, 2020).

Όλες αυτές οι «θεραπείες» δεν είναι θεραπείες με την έννοια πως «θεραπεύουν» τον αυτισμό. Ο αυτισμός είναι μια ισόβια κατάσταση, η οποία, ωστόσο, μέσα από μια μεγάλη ποικιλία εργαλείων, μπορεί να βελτιώσει σημαντικά τη ποιότητα ζωής του ατόμου. Οι επιλογές είναι πολλές, καθώς κάθε άτομο μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα ή και περισσότερα εργαλεία, που ανταποκρίνονται στις ικανότητες και τις επιθυμίες του. Τα παραπάνω εργαλεία αφορούσαν την Τέχνη, η οποία στέκεται σημαντικός αρωγός στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, δίνοντας φωνή στις σκέψεις και τα συναισθήματα του, και λειτουργώντας ως διαμεσολαβητής στη διαμόρφωση σχέσεων με άλλους ανθρώπους. Αυτός είναι και ο σκοπός της τέχνης ως θεραπευτικό εργαλείο όσον αφορά τον αυτισμό. Απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτευχθεί αυτό, είναι η δημιουργία μιας σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ θεραπευτή και θεραπευόμενου, όπου με τη κατάλληλη «προθεραπευτική διαδικασία» και τη κατάλληλη προσέγγιση του

θεραπευτικού καλλιτεχνικού υλικού, που προτείνει ο θεραπευτής, θα «χτιστούν» τα πρώτα αναπτυξιακά στάδια.

«Ως Τεχνολογία (τέχνη και λόγος, με την έννοια της λογικής) ορίζεται το άθροισμα των τεχνικών, των δεξιοτήτων, των μεθόδων ή/και των διαδικασιών που αξιοποιούνται και χρησιμοποιούνται κατά την παραγωγή αγαθών, προϊόντων ή υπηρεσιών, ή για την επίτευξη βασικών στόχων κατά την επιστημονική έρευνα.» (Definitions, 2021). Η πλέον ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη επιφέρει καθημερινά επαναστατικές αλλαγές στη ζωή του ανθρώπου, διευρύνοντας γνώσεις, δίνοντας λύσεις, δημιουργώντας μέσα όπου βελτιώνουν τον τρόπο και τη ποιότητα ζωής του ανθρώπου. Η ορθή αξιοποίησή της έχει αποδειχθεί σημαντική προσφορά και πολλαπλά ωφέλιμη, κάνοντας το μέλλον πιο ελπιδοφόρο.

ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας ορίζει την Υποστηρικτική Τεχνολογία (Assistive Technology-AT) ως «υποστηρικτικά, βοηθητικά προϊόντα και συναφή συστήματα και υπηρεσίες που έχουν αναπτυχθεί για ανθρώπους με στόχο να διατηρήσουν ή να βελτιώσουν τη λειτουργικότητα τους, προωθώντας έτσι την ευημερία τους» (Στεφανή, 2020). Η Υποστηρικτική Τεχνολογία περιλαμβάνει εξατομικευμένες λύσεις, ικανές να βελτιώσουν τη ποιότητα ζωής του ανθρώπου, αλλά και να ψυχαγωγήσουν.

Η μεγάλη ποικιλία σε εφαρμογές, η ευκολία στη χρήση της τεχνολογίας, καθώς και η δυνατότητα, που προσφέρει στην αντιμετώπιση βασικών ελλειμμάτων, καθιστά την υποστηρικτική τεχνολογία εξαιρετικά ωφέλιμη στις απαιτήσεις της καθημερινότητας. Διαθέτει περιορισμένα ερεθίσματα σε όλες τις αισθήσεις, σαφή όρια, απόλυτη προβλεψιμότητα, μειώνοντας το στρες, δυνατότητες εξατομίκευσης και βελτίωσης, ευκαιρίες για λεκτική ή μη λεκτική επικοινωνία, μονοτροπικότητα και αλληλεπίδραση. Προσφέρει λύσεις σε καθημερινά ζητήματα, συνεισφέρει σε αισθητηριακές, νοητικές, κινητικές λειτουργίες και στον οπτικοκινητικό συντονισμό, αλλά και ψυχαγωγεί. Η υποστηρικτική επικοινωνία με τη παροχή κατάλληλων και εξατομικευμένων λύσεων, μπορεί να βελτιώσει σημαντικά τις δεξιότητες του ατόμου με αυτισμό, προκειμένου να ανταποκριθεί ανάλογα στο περιβάλλον του (Στεφανή, 2020).

ΦΟΡΗΤΕΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΣΥΣΚΕΥΕΣ

Οι φορητές ηλεκτρονικές συσκευές, σήμερα, αξιοποιούνται συνεχώς διευκολύνοντας σημαντικά τις καθημερινές ανάγκες των ανθρώπων, καταργώντας τους χωροχρονικούς περιορισμούς. Η Τεχνολογία έχει καταφέρει να φέρει αλλαγές και στον χώρο της εκπαίδευσης, και πιο συγκεκριμένα στον τρόπο μάθησης. Το επίκεντρο, πλέον, είναι ο μαθητής και η χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση

κάνει την μάθηση πιο βιωματική, άρα και πιο κατανοητή και ενδιαφέρουσα. Η τεχνολογία των υπολογιστών είναι υψηλά αποτελεσματικό μέσο διδασκαλίας για το άτομο με αυτισμό (Στεφανή, 2020), κι αυτό οφείλεται κατά βάση στο γεγονός, ότι προσελκύνονται, ως οπτικοί τύποι, από οπτικά ερεθίσματα (Μέγγουρα, 2019). Αφού στραφεί η προσοχή του σε κάποια από τις φορητές συσκευές, μια μεγάλη ποικιλία εφαρμογών και ειδικών προγραμμάτων, είναι σε θέση να βοηθήσουν στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων ενός ατόμου με αυτισμό, κατανοώντας καλύτερα τα, όσα συμβαίνουν στο περιβάλλον του και καταφέρνοντας, τελικά, να ανταποκριθεί καταλληλότερα σε αυτό. Οι φορητές συσκευές, πέρα από οικονομικές και μικρού μεγέθους αντικείμενα, είναι και ευέλικτες, λόγω της προσαρμογής τους σε κάθε χρήστη, προσφέροντας τη δυνατότητα εξατομικευμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Προσφέρουν αμέτρητες δυνατότητες, όπως η εκτέλεση οποιασδήποτε ενέργειας από το χρήστη με άμεση ανταπόκριση σε αυτόν, δίνοντας έτσι και την αίσθηση αυτοκαθορισμού. Ένα άτομο με αυτισμό, δέχεται ευκολότερα εντολές από μια φορητή συσκευή, παρά από έναν εκπαιδευτικό, με τη συσκευή να δείχνει λιγότερο απειλητική από μια προφορική, καθώς η συσκευή έχει σταθερή συμπεριφορά και δεν εμφανίζει τις συναισθηματικές μεταπτώσεις που μπορεί να παρουσιάσει ένας ανθρώπινος συνεργάτης (Στεφανή, 2020). Βασικότερο, όμως, πλεονέκτημα της χρήσης φορητών συσκευών στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου με αυτισμό, είναι η αποδοχή, κι αυτό, γιατί η συσκευή δεν θα τον κρίνει και δεν θα τον στιγματίσει, αντιθέτως, θα παραμείνει ακούραστη στις επαναλαμβανόμενες εντολές που θα δεχθεί, με απόλυτη προβλεψιμότητα και σχεδιασμένη στις δυνατότητές του.

Πέρα από τις γνωστές φορητές συσκευές, όπως είναι τα smartphones, τα tablets, τα iPods κλπ., υπάρχουν και οι λεγόμενοι Προσωπικοί Ψηφιακοί Βοηθοί (Personal Digital Assistants – PDAs), όπου είναι ανθεκτικές συσκευές, σε μέγεθος παλάμης, οι οποίες λειτουργούν ως εικονικοί βοηθοί, σχεδιασμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να διευκολύνουν τη διαχείριση και οργάνωση καθημερινών εργασιών, λειτουργώντας ως προσωπικός γραμματέας του ατόμου με αυτισμό (Στεφανή, 2020).

ΨΗΦΙΑΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Το παιχνίδι ανέκαθεν θεωρούνταν ένα από τα σημαντικότερα «εργαλεία» για την εκπαίδευση και την ανάπτυξη προσωπικότητας του ανθρώπου. Πέρα από την διασκέδαση που προσφέρει, η οποία αποτελεί και το κίνητρο, για ένα άτομο με αυτισμό, το παιχνίδι, πολλές φορές, αποτελεί μια εναλλακτική δίοδο επικοινωνίας. Εξερευνεί, πειραματίζεται και ψυχαγωγείται, χωρίς τις απρόβλεπτες κοινωνικές συνέπειες.

Πιο συγκεκριμένα, τα ψηφιακά παιχνίδια, ως ενεργητικά περιβάλλοντα μάθησης, αρχικά κινητοποιούν το ενδιαφέρον και τη φυσική του περιέργεια του χρήστη (Μαυράκη, 2012). Έχουν τη δυνατότητα επανάληψης, πρακτικής εξάσκησης και εκμάθησης ποικίλων θεμάτων, καθώς και προσαρμογής σύμφωνα με τις νοητικές και συναισθηματικές δυνατότητες του ατόμου, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του. Είναι ικανά, επίσης, να προσφέρουν κάθε πληροφορία σταδιακά, διαχωρίζοντάς τη σε μικρότερες υπό-ενότητες, με στόχο την καλύτερη αφομοίωσή του χρήστη.

Μέσω ψηφιακού παιχνιδιού, το άτομο με αυτισμό, μπορεί να αποκτήσει εμπειρίες, που τις συναντά στη καθημερινή του ζωή, προωθώντας τις ικανότητες λύσης ενός προβλήματος, προετοιμάζοντάς τον με αυτόν τον τρόπο για την κοινωνική του ενσωμάτωση και ασφάλεια. Η πολυαισθητηριακή αυτή αλληλεπίδραση, η εξατομικευμένη χρήση και αυτονομία, δίνουν στον χρήστη την αίσθηση ελευθερίας που χρειάζεται, βαδίζοντας με τον ρυθμό που εκείνος επιθυμεί, ελέγχοντας κάθε φορά το αποτέλεσμα και κατανοώντας τη σχέση αιτίας – αποτελέσματος σε ένα πλαίσιο συνεχούς ανατροφοδότησης (Χαϊδή, 2009).

Τα ψηφιακά παιχνίδια διαθέτουν σημαντικά πλεονεκτήματα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τους ειδικούς, μέσα από αυτά είναι εφικτό να καλλιεργηθούν σημαντικές για τη ζωή κάθε ατόμου δεξιότητες, κάτι που ισχύει και στην περίπτωση του αυτισμού. Έχει παρατηρηθεί έντονα, η επιδεξιότητα των ατόμων με αυτισμό, όσον αφορά τα μέσα τεχνολογίας και η προσήλωση που δείχνουν στις νέες τεχνολογίες γενικότερα. Με τη χρήση ειδικά σχεδιασμένων ψηφιακών παιχνιδιών, ως εργαλεία μάθησης, τα οποία αποτελούν κινητήρια δύναμη των ενδιαφερόντων των ατόμων με αυτισμό, η δυνατότητα επανάληψης, πρακτικής εξάσκησης, εκμάθησης, απόκτησης εμπειρίας και προσαρμογής στις ανάγκες κάθε χρήστη, είναι μερικά από τα πλεονεκτήματα. Χάρη τη μιμητική του τάση το άτομο με αυτισμό, μέσα από το ειδικά σχεδιασμένο παιχνίδι, είναι δυνατό η συμπεριφορά, που παρακολουθεί, να την μιμηθεί και σε πραγματικές συνθήκες. Έρευνες έχουν δείξει, πως η «ανάμιξη - συμμετοχή», η «ευημερία» και γενικότερα η συμπεριφορά μαθητών με αυτισμό κατά τη διάρκεια ψηφιακού παιχνιδιού, αποτέλεσε σημαντική αφορμή για μάθηση, παρατηρώντας τους να λειτουργούν στο έπακρο των δυνατοτήτων τους, γεγονός που βοηθά στην ψυχική ενδυνάμωσή τους. Συνεισφέρουν, ακόμη, στην κοινωνικοποίηση, στην άμεση ανατροφοδότηση, καλύπτοντας την ανάγκη για κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου, προωθώντας καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα (Κοσμάς, 2016).

ΕΙΚΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ως «Εικονικά Περιβάλλοντα Μάθησης» ορίζεται «ένας τρισδιάστατος χώρος μάθησης, που επιτρέπει καινοτόμες δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης» (Βολιώτη, 2013). Ο χώρος αυτός είναι ένα σταθερό, ασφαλές και ελεγχόμενο περιβάλλον, το οποίο ενσωματώνοντας ετερογενείς τεχνολογίες και διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, μετατρέπεται σε χώρο επικοινωνίας. Τα ερεθίσματα, που δίνονται, προσαρμόζονται άμεσα στις ανάγκες κάθε ατόμου, κάνοντας δυνατή την εξατομικευμένη παρέμβαση. Ο χρήστης έχει ενεργό ρόλο και εμπλοκή καθ' όλη τη διαδικασία, ωστόσο δεν αναγκάζεται να επικοινωνήσει με κάποιον πρόσωπο με πρόσωπο, μιας και μια τέτοια κατάσταση δημιουργεί στο άτομο με αυτισμό μεγάλο άγχος, προτιμώντας εικονικές αναπαραστάσεις τους (avatars). Οι εικονικοί δάσκαλοι (virtual agents), που μπορεί να εμπλακούν, ανταποκρίνονται σταθερά και προβλέψιμα, ενθαρρύνοντας τον χρήστη και μειώνοντας και πάλι το άγχος του (Βολιώτη, 2013).

Τα εικονικά περιβάλλοντα μάθησης λειτουργούν ως αισθητήρια εμπειρία, προσφέροντας στον χρήστη, αρχικά, μια συνειδητή αίσθηση παρουσίας καθώς,

επίσης, και δυνατότητες εμπλοκής του, με τρόπους που αδυνατεί στον πραγματικό κόσμο (Ιωαννίδης, 2008).

Η «Εικονική Πραγματικότητα», ή αλλιώς «Virtual Reality (VR)», αποτελεί τη προσομοίωση ενός πραγματικού ή φανταστικού περιβάλλοντος με τη βοήθεια ενός υπολογιστή, σε ένα ασφαλές και ελεγχόμενο περιβάλλον. Αποτελεί για τον άνθρωπο μια εμπειρία εμπύθισης, ενεργοποιώντας όλες του τις αισθήσεις (Βασιλάκης, 2015).

Ο ρεαλισμός του προσομοιωμένου περιβάλλοντος, που προσφέρει, είναι ικανός να αναπτύξει στο άτομο με αυτισμό σημαντικές για τη ζωή του δεξιότητες, κάνοντας πιθανότερο το ενδεχόμενο να χρησιμοποιήσει τις δεξιότητες αυτές αυθόρμητα και στη καθημερινότητά του (Μπελάνη, 2011). Άτομα με αυτισμό, μέσω αυτών των εργαλείων, είναι σε θέση να κατανοήσουν πολλές έννοιες, επιτελώντας συγκεκριμένες εργασίες, οι οποίες επαναλαμβάνονται όσο συχνά χρειάζεται. Μέσω της ενεργής συμμετοχής του ατόμου στο τεχνητό κοινωνικό περιβάλλον VR, οι δεξιότητες αποκτούνται αυτόνομα κι έτσι, γενικεύονται και σε καθημερινές καταστάσεις και περιβάλλοντα.

Η Επαυξημένη Πραγματικότητα, η οποία βασίζεται στην ιδέα της Εικονικής, η οποία και προηγείται, αποτελεί μια τεχνολογία, η οποία προσθέτει σε πραγματικό κόσμο και χρόνο ψηφιακά αντικείμενα, αξιοποιώντας τις δυνατότητες της οθόνης, του ήχου, του κειμένου και των εφέ, προκειμένου να βελτιωθεί η εμπειρία του χρήστη στην πραγματικότητα. Σε αντίθεση με την Εικονική Πραγματικότητα, η οποία εισάγει τον χρήστη σε ένα διαφορετικό και μη υπαρκτό περιβάλλον, η Επαυξημένη χρησιμοποιεί το πραγματικό περιβάλλον σε συνδυασμό με εικονικά αντικείμενα προσφέροντας με αυτόν τον τρόπο επιπρόσθετα ερεθίσματα, διευκολύνοντας τη διάκριση μεταξύ πραγματικού και εικονικού περιβάλλοντος (Αρωνιάδας, 2019). Ο συνδυασμός πραγματικού και εικονικού περιβάλλοντος, σύμφωνα με τον Azuma (1997), παρέχει δυνατότητες αλληλεπίδρασης ενσωματώνοντας και τις τρεις διαστάσεις, και μη περιορίζοντας στην όραση, ενεργοποιώντας όλες τις αισθήσεις. Παρά τις διαφορές μεταξύ Επαυξημένης και Εικονικής Πραγματικότητας, και τα δυο εργαλεία μοιράζονται τον ίδιο σκοπό κι αυτός είναι η εισαγωγή του χρήστη σε ένα τεχνητό, κατασκευασμένο από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή περιβάλλον (Στεφανή, 2020).

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ

Μια ακόμη σύγχρονη εκπαιδευτική παρέμβαση, με στόχο τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθιστώντας κατανοητές έννοιες, που βοηθούν το άτομο να λειτουργεί σε συγκεκριμένες καθημερινές, και όχι μόνο, περιστάσεις, με έναν κοινωνικά αποδεκτό τρόπο συμπεριφοράς, είναι οι «κοινωνικές ιστορίες». Κάνοντας απεικόνιση τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των άλλων, η Carol Grey, εμπνεύστρια της μεθόδου, δημιούργησε σύντομες ιστορίες, που διηγούνται μια συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση περιλαμβανομένου και τις κατάλληλες αντιδράσεις και συμπεριφορές που περιμένουμε από αυτή (Κωτούλας, 2020).

Οι μεγάλες αλλαγές στη σύγχρονη τεχνολογία έχουν φέρει και διάφορες επιλογές ως προς την εμφάνιση μιας κοινωνικής ιστορίας. Η επιτυχία, που έχει επιφέρει η

υποβοηθούμενη από τον υπολογιστή διδασκαλία, φαίνεται, πως οφείλεται στο κίνητρο, που δείχνει η πλειοψηφία των ατόμων με ΔΑΦ στους υπολογιστές, περισσότερο από τη παρουσία κάποιου δασκάλου. Έχει αποδειχθεί, ότι η διδασκαλία με τη βοήθεια ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή, αυξάνει τη χρήση κοινωνικών δεξιοτήτων μεταξύ των ατόμων με ΔΑΦ, βελτιώνει την απόκτηση λεξιλογίου και μειώνει τις κοινωνικά ακατάλληλες συμπεριφορές, αξιοποιώντας τον οπτικό τρόπο με τον οποίο μαθαίνει το άτομο με αυτισμό (Τσονάκας, 2014). Με τη πάροδο του χρόνου, και σαν εξέλιξη του υπολογιστή, οι κοινωνικές ιστορίες μεταφέρθηκαν κυρίως σε tablets και iPads, τα οποία με τη συνοδεία οπτικοακουστικού υλικού και αφής, επιτυγχάνουν καλύτερη οργάνωση και συλλογή όλων των απαραίτητων πληροφοριών για τον χρήστη, και φυσικά καλύτερη εμπειρία.

Οι κοινωνικές ιστορίες πραγματοποιούνται πλέον μέσω μοντελοποίησης των επιθυμητών συμπεριφορών σε μορφή βίντεο. Ο χρήστης παρακολουθεί ένα μοντέλο-πρότυπο να συμπεριφέρεται με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο σε συγκεκριμένες κάθε φορά περιστάσεις, οι οποίες προσαρμόζονται στον χρήστη, με στόχο τη μίμησή του σε πραγματικές συνθήκες. Το video modeling, όπως αυτό λέγεται, χρησιμοποιείται ως μέσο τροποποίησης ή και αλλαγής μιας συμπεριφοράς με διακριτό και συστηματικό τρόπο. Έχει αποδειχθεί, ότι βελτιώνει τις δεξιότητες επικοινωνίας-συνομιλίας και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σε παιδιά με ΔΑΦ (Τσονάκας, 2014).

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, σημαντικό είναι ο καθορισμός κάθε θέματος να είναι ακριβής, λαμβάνοντας υπόψη το, τι χρειάζεται να διδαχθεί το άτομο, και να μπορεί να προσαρμοστεί σε μια μεγάλη γκάμα θεμάτων. Με την κατάλληλη εξατομικευμένη διαδικασία, το άτομο μπορεί να προετοιμαστεί σχετικά με μια αλλαγή στη καθημερινή του ρουτίνα, γεγονός που προκαλεί μια σύγχυση στο άτομο με αυτισμό, να διδαχθεί, πέρα από κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές, νέες δεξιότητες και να ενισχύσει την αυτονομία του, ολοκληρώνοντας επιτυχώς καθημερινές βιοτικές δράσεις, με όσο το δυνατόν μικρότερη βοήθεια ή κάποια παρότρυνση.

ΡΟΜΠΟΤ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΡΩΓΗΣ

Η Υποστηρικτική Ρομποτική (Assistive Robotics [AR]) αναφέρεται στη χρήση ρομπότ, τα οποία εκτελούν φυσικές ή μηχανικές λειτουργίες, με στόχο τη παροχή βοήθειας του χρήστη σε διάφορα επίπεδα. Η Ρομποτική Κοινωνική Αρωγή/ΡΚΑ αποτελεί συνδυασμός της Υποστηρικτικής Ρομποτικής και της Κοινωνικά Διαδραστικής Ρομποτικής. Στόχος και των τριών είναι η παροχή βοήθειας του χρήστη, ωστόσο η Ρομποτική Κοινωνική Αρωγή έχει πιο συγκεκριμένο στόχο την κοινωνική αλληλεπίδραση (Τσουφλαΐδου, 2019).

Η παρουσία ενός ρομπότ στην εκπαιδευτική διαδικασία ατόμου με ΔΑΦ, προτάθηκε για πρώτη φορά από τον Kerstin Dautenhahn, με στόχο τη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στην απρόβλεπτη, και ιδιαίτερα αγχωτική για το άτομο με αυτισμό, κοινωνική συμπεριφορά του ανθρώπου, και στην προβλέψιμη και επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά ενός ρομπότ. Όσον αφορά την εξωτερική τους εμφάνιση, τα ρομπότ διαχωρίζονται σε τρεις κατηγορίες : τα μηχανοειδή (mechanoid), τα ανθρωποειδή (humanoid) και τα ανδροειδή (android). Τα ανδροειδή είναι εκείνα, τα οποία έχουν

ανθρώπινη τόσο εμφάνιση, όσο και συμπεριφορά και στόχος τους, είναι να θεωρηθούν ως άνθρωποι από τους χρήστες που αλληλεπιδρούν με αυτά. Η εξωτερική εμφάνιση των ρομπότ φάνηκε να έχει επίδραση κατά την αλληλεπίδρασή τους με άτομα με αυτισμό. Μια έρευνα σχετικά με την επίδραση αυτή, έδειξε, πως τα παιδιά με ΔΦΑ αλληλεπιδρούσαν περισσότερο με ρομπότ, που διέθεταν απλή εμφάνιση μηχανής, παρά εκείνα που θύμιζαν άνθρωπο, αν και ένα ανδροειδές ρομπότ θα μπορούσε, χάρις τα χαρακτηριστικά και τις κινήσεις, να βοηθήσει στην εύρεση επιθυμητής κοινωνικής συμπεριφοράς από το άτομο με ΔΦΑ (Παπαδόπουλος, 2018).

Μία σημαντική πρόκληση για τα ρομπότ κοινωνικής αρωγής, είναι το φαινόμενο της πιθανής μέρα με τη μέρα τροποποίησης της συμπεριφοράς ενός ατόμου με αυτισμό. Κρίνεται, έτσι, απαραίτητη η προσπάθεια προσαρμοστικότητάς τους, προκειμένου να μπορούν να αντιμετωπίσουν τέτοιες καταστάσεις (Τσουφλαΐδου, 2019). Είναι σχεδιασμένα να προσαρμόζονται στον εκάστοτε στόχο, που έχει τεθεί και κύριος σκοπός, κατά τη παρέμβασή τους στα άτομα με ΔΦΑ, είναι η ανάπτυξη κοινωνικών, κυρίως, δεξιοτήτων.

Μερικά από τα ρομπότ που έχουν σχεδιαστεί, είτε ξεκάθαρα για την αντιμετώπιση του αυτισμού, είτε για άλλους σκοπούς με χαρακτηριστικά, όμως, κατάλληλα για την αντιμετώπιση του είναι τα εξής (ονομαστικά) : NAO Robot, ROBOTA (robot doll), PROBO (a huggable robotic friend), ROBALL (the rolling robot), KEEPON ROBOT (a dancing robot), KASPAR (the social robot), FACE (Facial Automatic for Conveying Emotion), PLEO (the robot pet), MILO ROBOT, LABO-1, BANDIT ROBOT.

Σύμφωνα με την Αλληλεπίδραση μεταξύ Ανθρώπου και Ρομπότ, ή αλλιώς Human-Robot Interaction (HRI), ένας τομέας που μελετά την «θεραπεία» και την αλληλεπίδραση μεταξύ ενός ανθρώπου κι ενός ρομπότ, η εμφάνιση θα πρέπει να είναι αρεστή στον χρήστη, είναι σημαντικό να μην του προκαλεί φόβο ή άγχος, καθώς μελέτες έχουν δείξει, πως τα παιδιά με ΔΑΦ προτιμούν ρομπότ με απλή μορφή, χωρίς ρεαλιστικά χαρακτηριστικά (Τσουφλαΐδου, 2019). Επίσης, μερικά από τα ρομπότ διαθέτουν κουμπιά, που στόχο έχουν την επιβράβευση και την ενθάρρυνση κατά την αλληλεπίδραση. Το κάθε ένα ρομπότ εξυπηρετεί διαφορετικούς σκοπούς, έχει διαφορετική εμφάνιση, ωστόσο όλα συμβάλλουν στην ανάπτυξη κοινωνικών και όχι μόνο δεξιοτήτων.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν σημαντικά εργαλεία της υποστηρικτικής τεχνολογίας. Εργαλεία τα οποία βοηθούν, αρχικά, στην ευκολότερη, ταχύτερη και εγκυρότερη διάγνωση, κι έπειτα στην κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, απαραίτητη προϋπόθεση για την ένταξή του στο κοινωνικό δίκτυο. Για την επίτευξη αυτού, πέραν της ορθής διάγνωσης, η επιλογή εργαλείου, ή και ο συνδυασμός αυτών, θα πρέπει να είναι συμβατά με τις προσωπικές δυνατότητες και ανάγκες κάθε ατόμου. Η τεχνολογία με τη σωστή χρήση της, είναι ικανή να προσφέρει στο άτομο με αυτισμό σημαντικές ευκαιρίες για επικοινωνία, μάθηση, ανεξαρτησία και πολλά ακόμη οφέλη, τα οποία έχουν την τάση για μην περιορίζονται στο κομμάτι της εκπαίδευσης, αντιθέτως να γενικεύονται σε όλους τους τομείς της καθημερινής τους ζωής.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Με τον όρο «μεθοδολογία», χαρακτηρίζεται η διαδικασία μελέτης ενός φαινομένου από έναν ερευνητή, ενημερώνοντας τον αναγνώστη για όλες τις μεθόδους και τις τεχνικές, που χρησιμοποίησε, προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνά του. Πιο συγκεκριμένα, η μεθοδολογία αναφέρεται στην κατευθυντήρια γραμμή, που ακολούθησε ο ερευνητής, ώστε να οδηγηθεί, με τη βοήθεια επιστημονικών αναφορών, σχετικών με το γνωστικό αντικείμενο της έρευνας, σε ασφαλή συμπεράσματα (Λιαργκόβας, 2022).

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ένταξη ενός παιδιού με αυτισμό μέτριας λειτουργικότητας σε παιδικό σταθμό της Αθήνας, την περίοδο πρακτικής άσκησης της ερευνήτριας, ως παιδαγωγό. Η ερευνήτρια, παράλληλα με το παιδαγωγικό της πρόγραμμα, που ταίριαζε στην ηλικία, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα της ομάδας που της ανέθεσαν, προσπάθησε να βοηθήσει το παιδί με αυτισμό να γίνει ενεργότερο μέλος της ομάδας. Η διαδικασία της ένταξης, δεν σημαίνει τροποποίηση της μεθόδου διδασκαλίας. Εκείνο που αλλάζει είναι η αντιμετώπιση της εκπαίδευσης. Στο σημείο αυτό, να τονιστεί, πως η ιδιότητα της ερευνήτριας δεν είναι αυτή του ειδικού παιδαγωγού, αλλά ενός παιδαγωγού, που ενδιαφέρεται για την συνολική ανάπτυξη όλων των παιδιών.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ

Η μέθοδος της επιστημονικής έρευνας αναφέρεται στη διαδρομή, που διανύει η ερευνήτρια, έως ότου ολοκληρωθεί η έρευνά της. Η μέθοδος αφορά σε όλες εκείνες τις τεχνικές και τα εργαλεία, που χρησιμοποίησε η ερευνήτρια, προκειμένου να συλλέξει τις απαιτούμενες για την έρευνά της πληροφορίες, να τις επεξεργαστεί και τελικά να τις ερμηνεύσει.

Η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας είναι η ποιοτική μέθοδος, η οποία χαρακτηρίζεται και ως διερευνητική, καθώς η ερευνήτρια χρησιμοποίησε τεχνικές και εργαλεία, προκειμένου να συλλέξει τα απαιτούμενα δεδομένα, να τα επεξεργαστεί και τέλος να καταλήξει σε κάποια ασφαλή συμπεράσματα, που αφορούν το υποκείμενο μελέτης της. Στόχος της συγκεκριμένης μεθόδου είναι η περιγραφή μιας κατάστασης, κι, αφού η ερευνήτρια συλλέξει όλες τις πληροφορίες, προσπαθεί να τους δώσει μια ερμηνεία (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Η ποιοτική μέθοδος επιλέχθηκε από την ερευνήτρια, καθώς η έρευνα αναφέρεται στη μελέτη περίπτωσης ενός παιδιού με αυτισμό στον χώρο του βρεφονηπιακού σταθμού, κατά την οποία, γίνεται αναλυτική εξέταση της συμπεριφοράς του από την ερευνήτρια, και προσπάθεια ένταξής του στην ομάδα. Η διαδικασία έχει διερευνητικό χαρακτήρα και γεννά προοπτική για επιπλέον εφαρμογές.

ΔΕΙΓΜΑ

Στόχος της έρευνας ήταν η ένταξη ενός παιδιού με αυτισμό στον χώρο του ΒΝΣ. Η προσπάθεια αυτή, πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης της ερευνήτριας, με τη σύμφωνη γνώμη τόσο της οικογένειας του παιδιού, όσο και της Διεύθυνσης του σταθμού.

Το πρόσωπο μελέτης θα ονομαστεί στην έρευνα ως Κ για λόγους ασφάλειας προσωπικών δεδομένων του παιδιού. Είναι τεσσάρων ετών, είναι το μοναδικό παιδί της οικογένειας και έχει διαγνωσθεί με αυτισμό μέτριας λειτουργικότητας από δημόσιο νοσοκομείο.

Δεν είναι ιδιαίτερα κοινωνικός, αποφεύγει την κοινωνική συναναστροφή, ιδιαίτερα με τους συνομήλικούς του, ωστόσο παρατηρείται μεγαλύτερη ευκολία συναναστροφής του με άτομα που δεν βρίσκονται στο άμεσο κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον, αν φυσικά του δοθεί ο απαιτούμενος χρόνος προσαρμογής. Δεν ανταποκρίνεται πάντα στο άκουσμα του ονόματός του, δεν γνωρίζει τα ονόματα των παιδιών και των παιδαγωγών, παρ' όλα αυτά, η ακουστική του αντίληψη είναι σε εξαιρετική κατάσταση, αναγνωρίζοντας κάθε ήχο από, πού προέρχεται ακόμη κι, αν προέρχεται από μακριά. Δεν δείχνει καμία προθυμία για τη συμμετοχή του στις ομαδικές δραστηριότητες, προτιμά να παίζει μόνος του και ενοχλείται, όταν κάποιος προσπαθήσει να επέμβει σε αυτό. Συχνά, είναι υπερκινητικός και ανήσυχος μη μπορώντας να σταθεί για πολλή ώρα στην καρέκλα του, κάνοντας στερεοτυπικές κινήσεις, οι οποίες πολλές φορές είναι και επικίνδυνες για τον ίδιο, όπως για παράδειγμα με το να κουνάει μπρος – πίσω την καρέκλα ενώ κάθεται. Σε μεγάλο ποσοστό καταφέρνει και αυτοεξυπηρετείται, ωστόσο χρειάζεται βοήθεια, κυρίως κατά τη διάρκεια του φαγητού. Κατανοεί απλές εντολές, κυρίως με τη βοήθεια εικόνων, ωστόσο κάποιες φορές, επιτυγχάνεται η βλεμματική επαφή και κάποιες όχι. Η κοινωνικό-συναισθηματική του ανάπτυξη, λοιπόν, χαρακτηρίζεται από τη δυσκολία διαμόρφωσης συναισθηματικών και κοινωνικών σχέσεων με τα άτομα κυρίως του κοντινού του περιβάλλοντος, καθώς και τη δυσκολία κατανόησης κοινωνικών πληροφοριών με αποτέλεσμα την μη αποτελεσματική ανταπόκριση του σε αυτές.

Υπεύθυνη για την περιορισμένη κοινωνική αλληλεπίδραση του παιδιού, είναι σαφώς και η σημαντική έλλειψη επικοινωνίας. Ο λόγος του είναι σχεδόν ανύπαρκτος. Μέχρι την ηλικία των τριών ετών είχε κατακτήσει κάποιες λέξεις, που, όμως, σταμάτησε να τις χρησιμοποιεί απότομα λίγο αργότερα. Πλέον, χρησιμοποιεί μεμονωμένες λέξεις, μόνο, έπειτα από παρότρυνση, και εκφράζει τις ανάγκες και τις επιθυμίες του μη λεκτικά, μέσω οπτικοποιημένου υλικού, που χρησιμοποιεί κι η οικογένειά του, ύστερα από πρόταση ειδικών παιδαγωγών που παρακολουθούν συχνά το παιδί. Πολλές από τις φορές, που προσπαθεί να επικοινωνήσει λεκτικά, συνηθίζει να επαναλαμβάνει λέξεις, που ειπώθηκαν στο κοντινό του κυρίως περιβάλλον, χωρίς ωστόσο, η λέξη αυτή να σχετίζεται με την εκάστοτε περίπτωση (ηχολαλία).

Η γενικότερη συμπεριφορά του χαρακτηρίζεται ως στερεοτυπική, γεγονός που χαρακτηρίζει ένα άτομο με αυτισμό. Συνηθίζει να δίνει άλλη χρήση από την συνηθισμένη στα αντικείμενα, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, και πολύ συχνά παρατηρείται η ευθυγράμμιση των αντικειμένων αυτών. Έλκεται οπτικά από αντικείμενα, παρατηρεί για ώρα το φως, και δείχνει ενδιαφέρον για ό, τι γυρνάει γύρω-γύρω, όπως οι ρόδες των αυτοκινήτων, και εστιάζει σε διάφορους ήχους, όπως,

για παράδειγμα, οι σειρήνες από συγκεκριμένα οχήματα, και το κουδούνι του διπλανού δημοτικού σχολείου. Είναι προσκολλημένος σε ορισμένα αντικείμενα. Του αρέσει να τα στοιβάζει πάντα με τον ίδιο τρόπο και να πηδά από την μια μεριά στην άλλη. Αυτό φυσικά, είναι πιθανό να οφείλεται και στην αδυναμία που φαίνεται να έχει στο να εκφραστεί, τόσο λεκτικά, όσο και συναισθηματικά, αλλά και στην απουσία φαντασίας, που απαιτεί ένα συμβολικό, παραδείγματος χάρη, παιχνίδι. Επιπλέον, μέσα από τη συνέντευξη, που πάρθηκε από την οικογένεια, έγινε γνωστή η αγάπη του για τις φορητές συσκευές, ιδιαίτερα με το tablet, που διαθέτει στο σπίτι, γεγονός που τον ψυχαγωγεί και ταυτόχρονα τον ηρεμεί. Τέλος, τόσο η αδρή όσο και η λεπτή κινητικότητα του, βρίσκονται σε καλό επίπεδο για την αναπτυξιακή του ηλικία. Τρέχει, ισορροπεί και εκτελεί δραστηριότητες, που απαιτούν συντονισμό χεριού και ματιού.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Για τη παρούσα έρευνα, το πρώτο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν εκείνο της Συνέντευξης, δηλαδή της συνομιλίας μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων, με στόχο την αμοιβαία επίδραση μεταξύ εξεταστή, ερωτώμενου και παισιού επικοινωνίας (Mishler, 1996) και στόχος της, ήταν η συλλογή των απαραίτητων για την έρευνα πληροφοριών από την ερευνήτρια. Μέσω του συγκεκριμένου εργαλείου, το οποίο θυμίζει ερωτηματολόγιο, η ερευνήτρια επιχειρεί να συγκεντρώσει στοιχεία σχετικά με την κλινική εικόνα και συμπεριφορά του Κ, καθώς αυτό αποτελεί προϋπόθεση για την προσπάθεια ένταξης που θα ακολουθούσε.

Αφού προηγήθηκε η επικοινωνία της ερευνήτριας με τη Διεύθυνση του ΒΝΣ, προκειμένου να δείξει η ερευνήτρια τις προθέσεις της, ακολούθησε η συνέντευξη μεταξύ ερευνήτριας και οικογένειας του Κ, με την παρουσία της Διεύθυνσης στον χώρο του παιδικού σταθμού (Παράρτημα). Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, η ερευνήτρια ενημέρωσε λεπτομερώς την οικογένεια για τον λόγο της συνάντησης τους, τον στόχο της μελέτης, καθώς και για τα ερευνητικά εργαλεία που θα ακολουθούσε, προκειμένου να επιτευχθεί αυτό. Κατά την επικοινωνία τους, η ερευνήτρια είχε προετοιμάσει ενδεικτικά κάποιες ερωτήσεις, ωστόσο η συνέντευξη ήταν μη δομημένη (ανοιχτού τύπου), προσφέροντας στον ερωτώμενο ελευθερία ως προς τις απαντήσεις του. Η ερευνήτρια, αφού συγκέντρωσε, όσα δεδομένα ήταν αναγκαία για την εικόνα του παιδιού, κι έπειτα από την άδεια, που του δόθηκε από την οικογένεια του παιδιού, προχώρησε στο επόμενο ερευνητικό εργαλείο, που ήταν η Παρατήρηση του παιδιού.

Η παρατήρηση αποτελεί την προσεκτική παρακολούθηση ενός φαινομένου ή προσώπου και, ως ερευνητικό εργαλείο, είναι ικανό να συλλέξει σημαντικές πληροφορίες (Τσιπλητάρης, 2011). Η αμεσότητα, που διαθέτει η παρατήρηση ως πρακτική, δίνει την ευκαιρία στην ερευνήτρια να παρατηρήσει το υποκείμενο μελέτης περίπτωσης, όπως συμβαίνει στη παρούσα μελέτη, δρώντας σε πραγματικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τον Robson, υπάρχουν δύο είδη παρατήρησης, η δομημένη-συμμετοχική, κατά την οποία ο ερευνητής παρατηρεί, καταγράφει και αποσπά δεδομένα για το πρόσωπο που παρατηρεί, παρεμβαίνοντας στη διαδικασία, και η

ημιδομημένη-μη συμμετοχική, στην οποία ο ερευνητής παρατηρεί, σημειώνει χωρίς τη συμμετοχή του στη διαδικασία (Robson, 2007).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, έγιναν χρήση και των δυο κατηγοριών παρατήρησης. Η ερευνήτρια ξεκίνησε, αρχικά, με τη μη συμμετοχική παρατήρηση και τη λεπτομερή καταγραφή της συμπεριφοράς του Κ, συλλέγοντας, αρχικά, πληροφορίες, και αργότερα, έκανε χρήση της συμμετοχικής παρατήρησης, προκειμένου το παιδί να ενταχθεί στην ομάδα.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η ερευνητική διαδικασία αναφέρεται στα στάδια, τα οποία ακολούθησε η ερευνήτρια κατά την εκπόνηση της εργασίας της. Το «τι είναι αυτισμός», το «πως η τέχνη και η τεχνολογία βοηθούν στην αντιμετώπισή του» και το «αν ένα παιδί με αυτισμό μπορεί να ενταχθεί στην ομάδα του ΒΝΣ», ήταν τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της ερευνήτριας, όπου πάνω σε αυτά στηρίχτηκε η παρούσα εργασία.

Αφού η ερευνήτρια απέκτησε τις σχετικές θεωρητικές γνώσεις, κι ενώ πραγματοποιούσε την πρακτική της άσκηση στο επάγγελμα της παιδαγωγού σε έναν ΒΝΣ της Αθήνας, την περίοδο Ιουνίου-Ιουλίου του 2020, έκανε προσπάθεια ένταξης ενός παιδιού με αυτισμό, προκειμένου να διαπιστώσει, αν κάτι τέτοιο είναι εφικτό, και αν η τέχνη και η τεχνολογία θα μπορούσαν να ενταχθούν στο παιδαγωγικό πρόγραμμα της ομάδας, κάνοντας ακόμη πιο εύκολη τη διαδικασία ένταξης.

Για να μπορέσει η ερευνήτρια να απαντήσει στα παραπάνω ερωτήματα, κι αφού είχε εντοπίσει το υποκείμενο, που ήθελε να μελετήσει, επικοινωνήσε αρχικά με τη Διεύθυνση του ΒΝΣ. Εκείνη με τη σειρά της, επικοινωνήσε άμεσα με την οικογένεια, οι οποίοι, αφού ενημερώθηκαν περί τίνος πρόκειται, δέχτηκαν να συναντήσουν την ερευνήτρια-φοιτήτρια. Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε στον χώρο του ΒΝΣ, με παρουσία και της Διεύθυνσης, ώστε να ενημερωθεί λεπτομερώς η οικογένεια από την ερευνήτρια σχετικά με τις προθέσεις του.

Με την ολοκλήρωση της συνέντευξης-συζήτησης της ερευνήτριας με την οικογένεια, κι αφού συλλέχτηκαν σημαντικές πληροφορίες, που αφορούν τον Κ, η ερευνήτρια προχώρησε άμεσα στην μη συμμετοχική παρατήρηση, η οποία διήρκεσε μια εβδομάδα, παρατηρώντας και καταγράφοντας λεπτομερώς, την συμπεριφορά του και την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον.

Αργότερα, ακολούθησε η συμμετοχική παρατήρηση, διάρκειας δυο εβδομάδων, κατά την οποία, η ερευνήτρια, με την παρέμβασή της, προσπάθησε να εντάξει τον Κ στο παιδαγωγικό πρόγραμμα και στην ομάδα γενικότερα. Η προσπάθεια αυτή, έγινε με την αναλυτική καταγραφή του εκάστοτε ημερήσιου προγράμματος, της συμπεριφοράς του Κ σε κάθε δράση, καθώς και των ενεργειών της ερευνήτριας σε κάθε περίπτωση.

Με την ολοκλήρωση της συμμετοχικής παρατήρησης του Κ, η ερευνήτρια αξιολόγησε με αντικειμενικό, όσο το δυνατόν, τρόπο, τη συμπεριφορά του παιδιού, αξιολογώντας πιθανές διαφορές σε αυτή, έπειτα από δική της παρέμβαση στο παιδαγωγικό πρόγραμμα.

Έτσι, λοιπόν, θέτοντας ως βάση το τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της ομάδας, έγινε προσπάθεια ένταξης του Κ στην ομάδα, με σκοπό, όχι την ένταξη, αλλά και την ενίσχυση των δεξιοτήτων που διαθέτει ήδη, καθώς και την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, σύμφωνα πάντα με τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του. Οι παιδαγωγικοί στόχοι, μακροπρόθεσμοι και βραχυπρόθεσμοι σε ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα απευθύνονται σε όλους τους τομείς ανάπτυξης και αξιολογούνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα, προκειμένου να διαπιστωθεί, αν οι στόχοι επιτεύχθηκαν.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η συμμετοχική παρατήρηση διήρκησε δύο εβδομάδες, Δευτέρα έως Παρασκευή, όπως και η λειτουργία του παιδικού σταθμού. Η ερευνήτρια, στηριζόμενη στο τυπικό πρόγραμμα της ομάδας, και έχοντας κατανοήσει σε μεγάλο βαθμό την κλινική εικόνα και συμπεριφορά του Κ, έκανε προσπάθειες ένταξής του Κ στην ομάδα, δίνοντάς του την ευκαιρία να επικοινωνήσει, να εκφραστεί και να βρεθεί αντιμέτωπος με νέα ερεθίσματα, ικανότητες που τον καθιστούν ενεργό μέλος σε μια ομάδα.

Μακροπρόθεσμος στόχος των παιδαγωγικών προγραμμάτων ήταν η σωματική, συναισθηματική, νοητική και κοινωνική ανάπτυξη όλων των παιδιών, με έμφαση σε δραστηριότητες τέχνης. Κάθε ημερήσιο πρόγραμμα, διέθετε τους στόχους, μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους, τις δραστηριότητες που προετοιμάζονταν από την παιδαγωγό-ερευνήτρια, καθώς και το παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιούσε. Παρακάτω, παρουσιάζονται οι δράσεις που πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια, οι αλλαγές που έκανε, με στόχο την ένταξη του Κ, καθώς και οι καταγραφές της κατά την συμμετοχική παρατήρηση :

- ❖ 1^η δραστηριότητα : Χορός σε συγκεκριμένο χωρικό πλαίσιο, με ελευθερία κινήσεων αρχικά, και με συγκεκριμένες οδηγίες στη συνέχεια, με στόχο την σωματική ενδυνάμωση και την κατανόηση της έννοιας του χώρου.

Παρατηρήσεις : Παρόλο που ο Κ δεν συμμετείχε ποτέ σε ομαδικές δραστηριότητες, ανταποκρίθηκε άμεσα στο άκουσμα της μουσικής. Η πρώτη οδηγία που δόθηκε στα παιδιά, ήταν να χορέψουν ελεύθερα σε συγκεκριμένο χωρικό πλαίσιο. Ο Κ στεκόταν μακριά από την υπόλοιπη ομάδα, και τότε η ερευνήτρια διέυρνε τα «σύνορα», ώστε να βρίσκεται εντός του χώρου. Ενώ τα παιδιά έτρεχαν, ο Κ ξεκίνησε να κάνει το ίδιο. Όταν, όμως, οι κινήσεις έγιναν πιο συγκεκριμένες, αδυνατούσε να ακολουθήσει την ομάδα, ωστόσο, χωρίς να αποχωρήσει από αυτή.

- ❖ 2^η δραστηριότητα : Ζωγραφική με παγάκια, με στόχο την λεπτή κινητικότητα και την δημιουργικότητα.

Παρατηρήσεις : Ενώ όλα τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με τα χρωματιστά παγάκια, τονίζοντας το πόσο κρύα είναι, ο Κ δεν τα άγγιξε. Όταν, μετά από λίγη ώρα, το δοκίμασε, ύστερα από παρότρυνση της ερευνήτριας, δεν του άρεσε καθόλου, κι έτσι του δόθηκαν τέμπρες και πινέλα, ζωγραφίζοντας μαζί με όλα τα παιδιά.

- ❖ 3^η δραστηριότητα: «Τι συναίσθημα σου προκαλεί αυτός ο ήχος;», άκουσμα διαφορετικών ήχων, με στόχο την αναγνώριση συναισθημάτων και την επικοινωνία.

Παρατηρήσεις : Ο Κ δεν συμμετείχε, αρχικά, στην δραστηριότητα, μιας και η λεκτική του επικοινωνία είναι σχεδόν ανύπαρκτη, ωστόσο επικοινωνεί μέσω

οπτικοποιημένου υλικού. Έτσι, η ερευνήτρια, έπειτα από κάθε ήχο του παρουσίαζε καρτέλες προσώπων σε διαφορετικές εκφράσεις (χαρά, λύπη, φόβος), και ζητούσε να της δείξει, πως αισθάνεται κάθε φορά. Ο Κ ανταποκρίθηκε με επιτυχία, κάνοντας εφικτή την επικοινωνία, και συμμετέχοντας στην δραστηριότητα.

- ❖ 4^η δραστηριότητα : «Δες το πρόσωπο. Πως αισθάνεται;», προβολή προσώπων από έργα τέχνης, με στόχο την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και την επικοινωνία.

Παρατηρήσεις : Όπως όλα τα παιδιά, έτσι κι ο Κ, παρατήρησαν αμέσως την αλλαγή αυτή στον χώρο με χαρτιά Α1 κολλημένα χαμηλά στον τοίχο. Ο Κ, όπως και στην προηγούμενη αντίστοιχη δραστηριότητα, ανταποκρίθηκε στην δραστηριότητα με τη βοήθεια οπτικοποιημένου υλικού. Παρατηρήθηκε, πως οι απαντήσεις του Κ, ήταν παρόμοιες με εκείνες των υπόλοιπων παιδιών, γεγονός που έδειχνε, πως οι απαντήσεις δεν δίνονταν με τυχαία επιλογή.

- ❖ 5^η δραστηριότητα : Αυτοσχεδιασμός παράστασης από τα ίδια τα παιδιά, με στόχο την ανάπτυξη λεξιλογίου, την συνεργασία και την ελευθερία έκφρασης.

Παρατηρήσεις : Στον χώρο υπήρχε το θέατρο σκιών, οι αντίστοιχες φιγούρες του κι ένα φωτιστικό. Ενώ τα παιδιά είχαν ήδη, χωρίς κάποια οδηγία, να συνομιλούν με τις φιγούρες τους, ο Κ είχε στραφεί προς το φως. Έψαχνε να βρει από πού προέρχεται, και μόλις είδε την λάμπα, στάθηκε πλάι της παρατηρώντας την για αρκετή ώρα. Η ερευνήτρια του έδωσε μια από τις φιγούρες, και παρατηρήθηκε πως την κουνούσε μιμούμενος τα άλλα παιδιά, ανοιγοκλείνοντας το στόμα του. Όταν η δραστηριότητα έφτασε στο τέλος της και το φως έσβησε, ο Κ φάνηκε αρκετά ανήσυχος με αυτή την ξαφνική αλλαγή και τότε η ερευνήτρια του έδωσε έναν μικρό φακό, που υπήρχε στον χώρο, τον οποίο άφησε έπειτα από αρκετή ώρα, όταν ένα άλλο ερέθισμα τράβηξε το ενδιαφέρον του.

- ❖ 6^η δραστηριότητα : «Ζωγραφίζω το σώμα μου», κοιτάζοντάς το σε καθρέφτη, με στόχο την αναγνώριση του σώματος, την παρατηρητικότητα, την λεπτή κινητικότητα και την συνεργασία.

Παρατηρήσεις : Πριν ξεκινήσει η δραστηριότητα, η ερευνήτρια παρουσίασε στον Κ εικόνες από παρόμοια δραστηριότητα. Η δραστηριότητα έγινε σε ζευγάρια. Ο ένας θα ξάπλωνε πάνω στην επιφάνεια χαρτί σε όποια κίνηση επιθυμούσε μένοντας ακίνητος, έως ότου ο άλλος σχεδιάσει το περίγραμμά του και στη συνέχεια θα χρωμάτιζε ο καθένας το δικό του σχέδιο. Ο Κ έγινε ζευγάρι με ένα κορίτσι που τον πλησίαζε συχνά, χωρίς εκείνος να είχε ανταποκριθεί το ίδιο, ωστόσο της επέτρεπε να τον αγγίζει και να κάθεται κοντά του. Με παρότρυνση και βοήθεια από την ερευνήτρια, ο Κ κατάφερε να σχεδιάσει το σώμα του κοριτσιού. Κατά την σχεδίαση του δικού του σώματος, ο Κ ξάπλωσε από μόνος του, ωστόσο ήταν αδύνατο για εκείνον να παραμείνει ακίνητος. Το κορίτσι, όμως σχεδίασε λίγο αυτοσχέδια το σώμα του, κι ο

Κ προχώρησε στη ζωγραφική του έργου αυτού. Παρατηρήθηκε, πως η ζωγραφική άρεσε στον Κ, μιας και αφιέρωσε αρκετό χρόνο στην δραστηριότητα αυτή.

- ❖ 7^η δραστηριότητα : Μουσικοκινητικό παιχνίδι με το σώμα, με στόχο την σωματική ενδυνάμωση, την αναγνώριση σώματος και την όξυνση της φαντασίας.

Παρατηρήσεις : Το μουσικοκινητικό αυτό παιχνίδι ζητούσε από τα παιδιά να «μεταμορφωθούν» σε ό, τι απαιτούσε η ιστορία που έλεγε η ερευνήτρια με συνοδεία μουσικής, με απόλυτη ελευθερία κινήσεων. Ο Κ φάνηκε ενθουσιασμένος με τη μουσική, τρέχοντας στον χώρο. Κατά τη διάρκεια της ιστορίας, κι ενώ όλα τα παιδιά προσπαθούσαν να «μεταμορφωθούν» σε κάτι, ο Κ τα παρατηρούσε και ύστερα από κάθε οδηγία, όπου τα παιδιά σταματούσαν για να αλλάξουν κίνηση, σταματούσε κι ο ίδιος. Συμμετείχε χωρίς παρότρυνση από τον ερευνητή, δείχνοντας να απολαμβάνει το παιχνίδι.

- ❖ 8^η δραστηριότητα : «Ποιες είναι οι αλλαγές στον χώρο;», με στόχο την παρατηρητικότητα και την μνήμη.

Παρατηρήσεις : Ο χώρος είχε υποστεί αλλαγές ως προς τη διαρρύθμισή του από την ερευνήτρια και ζήτησε από τα παιδιά να εντοπίσουν τις αλλαγές αυτές. Ο Κ είναι ιδιαίτερα παρατηρητικός και φάνηκε προβληματισμένος, ψάχνοντας επίμονα την καρέκλα, που συνήθιζε να κάθεται ερχόμενος στον χώρο, την οποία και εντόπισε σε άλλο σημείο. Προχωρούσε στον χώρο και με το δάχτυλό του έδειχνε όλες τις αλλαγές που είχαν προηγηθεί, και κατά την αλλαγή έδειχνε το σημείο, που βρίσκονταν κάθε αντικείμενο πριν την αλλαγή.

- ❖ 9^η δραστηριότητα : Παιχνίδι με βρώσιμη άμμο, με στόχο την αισθητηριακή ολοκλήρωση.

Παρατηρήσεις : Ο Κ αγγίζοντας την άμμο, κοιτούσε τα χέρια του, δείχνοντας ενοχλημένος με την συγκεκριμένη αφή. Πήγε στο μπάνιο, δείχνοντας την βρύση κι η ερευνήτρια αντιλήφθηκε την ανάγκη του να πλυθεί, κι αυτό έκανε. Επέστρεψε στην δραστηριότητα κι η ερευνήτρια του έδωσε ένα φτυάρι, ώστε να μην λερωθεί, και έναν κουβά. Γέμιζε τον κουβά με άμμο και τον άδειαζε. Κι αυτό το έκανε για πολλές φορές, απολαμβάνοντας τη συγκεκριμένη διαδικασία.

- ❖ 10^η δραστηριότητα : Ποδόσφαιρο, με στόχο την σωματική ενδυνάμωση και την συνεργασία.

Παρατηρήσεις : Όσο η μια παιδαγωγός εξηγούσε στα παιδιά τους κανόνες του παιχνιδιού, η ερευνήτρια με τη βοήθεια του κινητού της, έδειχνε ένα βίντεο, όπου έδειχνε με απλούστερο τρόπο τους κανόνες του παιχνιδιού, ώστε να βοηθηθεί ο Κ, ως οπτικός τύπος, να τους αντιληφθεί καλύτερα. Ο Κ, αρχικά, στεκόταν στην άκρη του «γηπέδου» και μιμούσαν την κίνησης της κλωτσιάς της μπάλας, χωρίς τη παρουσία μπάλας. Όσο τα παιδιά έτρεχαν προς την μπάλα, ο Κ έκανε προσπάθειες να πάρει την μπάλα. Με το σφύριγμα της σφυρίχτρας, ο Κ

σταματούσε αμέσως το κυνηγητό της μπάλας, καθώς ο ήχος του τραβούσε την προσοχή.

- ❖ 11^η δραστηριότητα : Άπλωμα ρούχων από γωνιά μεταμφίεσης, με στόχο την λεπτή κινητικότητα.

Παρατηρήσεις : Το άπλωμα των ρούχων έγινε με μανταλάκια. Προσπαθώντας τα παιδιά να απλώσουν τα ρούχα, εξασκούν τη λεπτή τους κινητικότητα. Ο Κ, αρχικά, πλησίασε τα υπόλοιπα παιδιά, χωρίς να δείξει ενδιαφέρον στη δραστηριότητα αυτή. Η ερευνήτρια πλησίασε τον Κ ανοιγοκλείνοντας το μανταλάκι. Ο Κ παρατηρούσε με ενδιαφέρον την επαναλαμβανόμενη αυτή κίνηση. Έπειτα από παρότρυνση της ερευνήτριας, ο Κ προσπάθησε να τοποθετήσει το μανταλάκι στο σχοινί, που είχε τοποθετηθεί, χωρίς, όμως, κάποιο ρούχο. Έπειτα από πολλές προσπάθειες του, φάνηκε να κουράστηκε και άρχισε να προχωράει στον χώρο. Κατάφερε, ωστόσο, να πραγματοποιήσει τη συγκεκριμένη κίνηση, που ήταν το ζητούμενο.

- ❖ 12^η δραστηριότητα : «Ποιο φρούτο είναι;», «Τι αλλαγές παρατηρούμε σε αυτά έπειτα μετά από λίγα λεπτά;», με στόχο την παρατήρηση και την επικοινωνία.

Παρατηρήσεις : Κατά τη διάρκεια του πρωινού γεύματος, κι ενώ τα παιδιά είχαν ολοκληρώσει το φαγητό τους, έγινε ένα παιχνίδι με αφορμή τα φρούτα, που υπήρχαν στο μενού (μπανάνα, μήλο, πορτοκάλι). Παρατηρήθηκε η μορφή τους, το χρώμα τους, η μυρωδιά τους. Ζητήθηκε από το κάθε παιδί να αντιληφθεί με κλειστά μάτια, χρησιμοποιώντας τις υπόλοιπες αισθήσεις του, ποιο φρούτο κρατούσε και στη συνέχεια, έγινε παρατήρηση των φρούτων, που είχαν μείνει από το πρωινό, διαπιστώνοντας αλλαγές στη μορφή τους. Ο Κ, με βοήθεια της ερευνήτριας, συμμετείχε στην διαδικασία, έχοντας μπροστά του ένα κομμάτι από κάθε φρούτο και, αντίστοιχες με αυτά, εικόνες, ζητώντας του να κάνει την αντιστοίχιση, και το έκανε με επιτυχία.

- ❖ 13^η δραστηριότητα : Ανακύκλωση, με στόχο την συζήτηση και την ευαισθητοποίηση.

Παρατηρήσεις : Σκοπός του παιχνιδιού ήταν τα παιδιά να τοποθετήσουν τα σκουπίδια στον σωστό κάδο, στον γκρι για τα απορρίμματα και μπλε για τα ανακυκλώσιμα υλικά. Ο Κ παρατηρούσε την διαδικασία, χωρίς καμία ανταπόκριση αρχικά. Με παρότρυνση της ερευνήτριας και με δική της πρωτοβουλία να τοποθετήσει σε κάθε κάδο, από μια καρτέλα με αντίστοιχες των σκουπιδιών εικόνες. Ο Κ, βλέποντας την ερευνήτρια, έκανε κι εκείνος προσπάθειες, ψάχνοντας στις καρτέλες το σκουπίδι, που κρατούσε κάθε φορά, ώστε να το βάλει στον αντίστοιχο κάδο. Και τις περισσότερες φορές, το έκανε με επιτυχία.

- ❖ 14^η δραστηριότητα : Ελεύθερο παιχνίδι με ποικιλία υλικών, με στόχο την αισθητηριακή ολοκλήρωση, την άσκηση λεπτής κινητικότητας και την ελευθερία δράσης

Παρατηρήσεις : Στον κήπο βρίσκονταν τέσσερα κουτιά, με διαφορετικά υλικά. Το παιχνίδι ήταν ελεύθερο και κάθε παιδί μπορούσε να κάνει χρήση των υλικών, όπως εκείνο επιθυμούσε, συνδυάζοντας, αν ήθελε, και τα υπόλοιπα παιχνίδια του χώρου. Ο Κ επέλεξε να κατευθυνθεί προς το κουτί με τον αφρό, μιας και εκεί βρίσκονταν τα αυτοκινητάκια, που τόσο του άρεσαν. Στην αρχή, προσπάθησε να πάρει τα αυτοκινητάκια χωρίς να αγγίξει τον αφρό. Τελικά άγγιξε κατά λάθος τον αφρό, χωρίς, όμως, να ζητήσει να πλύνει τα χέρια του. Η ερευνήτρια, θέλοντας να δοκιμάσει και άλλα υλικά, τοποθέτησε αυτοκινητάκια και στο κουτί με τις διάφανες μπίλιες νερού, γεγονός που παρότρυνε τον Κ να δοκιμάσει κι εκείνο το υλικό. Οι μπίλιες νερού βρίσκονταν μέσα στο νερό και δεν φαίνονταν με γυμνό μάτι. Όταν ο Κ τοποθέτησε το χέρι του μέσα και αντιλήφθηκε το υλικό που υπήρχε, βύθιζε και τραβούσε απότομα το χέρι του προς τα έξω κοιτάζοντάς τα με ιδιαίτερη προσοχή να εμφανίζονται τη μια στιγμή και να εξαφανίζονται την άλλη.

Περαιτέρω παρατηρήσεις : Πέρα από τις βασικές δραστηριότητες, παρατηρήθηκαν από την ερευνήτρια κάποιες επιπλέον αλλαγές στη συμπεριφορά του. Παρατηρήθηκε, πως με την παρουσία μουσικής, ο Κ ήταν λιγότερο ανήσυχος και υπερκινητικό, μειώνοντας σε έναν βαθμό και τις στερεοτυπικές του κινήσεις, όπως εκείνης με την καρέκλα, όσο καθόταν σε αυτήν. Παρατηρήθηκε, επίσης, πως, το οπτικοποιημένο υλικό, που χρησιμοποιούσε στο σπίτι, βοηθώντας τον στη καθημερινή ρουτίνα, βοήθησε και στον ΒΝΣ, τόσο στο γενικό πρόγραμμα (παιχνίδι - πρωινό- κήπος - πλύσιμο χεριών - φαγητό – παιχνίδι – χαιρετισμός), μειώνοντας τα επίπεδα άγχους του για τις αλλαγές, όσο και στην καθημερινή φροντίδα της τουαλέτας (σαπούνι – νερό – πλύσιμο -χαρτί - κάδος), βοηθώντας τον να αυτοεξυπηρετηθεί χωρίς σημαντική βοήθεια. Παρατηρήθηκε, ακόμη, πως έχει πολύ καλή ακουστική αντίληψη, αναγνωρίζοντας τι ήχος είναι κι από πού προήλθε.

Αυτές ήταν οι σχεδιασμένες και υλοποιημένες από την ερευνήτρια-παιδαγωγό δράσεις, κατά την πρακτική του άσκηση, προσπαθώντας παράλληλα με το παιδαγωγικό της πρόγραμμα, να πραγματοποιήσει την ένταξη ενός παιδιού με αυτισμό μέτριας λειτουργικότητας.. Όλες οι παρατηρήσεις αποτελούν τις καταγραφές της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια των δράσεων, όλα, δηλαδή, τα στοιχεία, που σύλλεξε προκειμένου να καταλήξει, αν η ένταξη είναι εφικτή ή όχι.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όπως προκύπτει από τις βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις, πολλές είναι οι έρευνες, οι οποίες τονίζουν την αξία τόσο της τέχνης, όσο και της τεχνολογίας σε διάφορους τομείς της ζωής του ανθρώπου γενικότερα, αλλά και ειδικότερα στην περίπτωση του αυτισμού, προσφέροντας στο άτομο σημαντικές ευκαιρίες έκφρασης και επικοινωνίας, μάθησης, αυτονομίας και συνεχής εξέλιξης, προνόμια τα οποία μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά τη ποιότητας ζωής του, άρα και την ενσωμάτωσή του στο κοινωνικό σύνολο.

Το αρχικό ερευνητικό ερώτημα της ερευνήτριας, ήταν, κατά πόσο η τέχνη και η τεχνολογία, μπορούν να αξιοποιηθούν ως εργαλεία, με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών, και όχι μόνο, δεξιοτήτων στο παιδί με αυτισμό, το οποίο μελέτησε. Η έλλειψη, όμως, τεχνολογικών μέσων στον χώρο του παιδικού σταθμού, αμέσως περιόρισε την έρευνα στην ένταξη του παιδιού στο τυπικό πρόγραμμα, με έμφαση σε δραστηριότητες της τέχνης.

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης διήρκησε μόλις λίγες εβδομάδες. Η ερευνήτρια, ως παιδαγωγός, προσπάθησε να δημιουργήσει εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας με ένα διαγνωσμένο με αυτισμό μέτριας λειτουργικότητας παιδί, τεσσάρων ετών στον χώρο του ΒΝΣ, κατά τη διάρκεια πρακτικής της άσκησης. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες του παιδιού ήταν σχεδόν ανύπαρκτες. Η παιδαγωγός-ερευνήτρια προσπάθησε να του δώσει νέα ερεθίσματα, συμπεριλαμβάνοντάς τον στο τυπικό πρόγραμμα. Τόσο ο σύντομος χρόνος προσπάθειας ένταξης, όσο και η κλινική εικόνα του παιδιού, δεν θα μπορούσαν να επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στη συμπεριφορά του. Δόθηκαν, όμως, στο παιδί πολλές ευκαιρίες ισότιμης συμμετοχής. Μέσα από τις στοχευμένες δραστηριότητες και την προσεκτική αντιμετώπιση της παιδαγωγού δόθηκε, επίσης, έμφαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Σχετικές έρευνες, όπως αυτή του Ward και Ayvazo το 2006, έχουν αποδείξει, πως τα παιδιά με αυτισμό ενταγμένα στην τυπική εκπαίδευση, απέκτησαν υψηλό επίπεδο αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, δημιούργησαν φιλικές σχέσεις και κοινωνικά αλληλοϋποστηρίζονται. (Παπαδημητρίου, 2011).

Η επιλογή της μελέτης περίπτωσης, σύμφωνα με τους Nesber και Watt (1984), ως μέθοδο, έχει κάποιες αδυναμίες. Τα αποτελέσματα είναι πιθανό να μην θεωρηθούν γενικεύσιμα, αν δεν επιβεβαιωθούν και σε πράξη. Επίσης, είναι εύκολο ο ερευνητής να υποκύψει σε προσωπικές του προκαταλήψεις, μειώνοντας, έτσι, τα επίπεδα εγκυρότητας των αποτελεσμάτων (Μαγγόπουλος, 2014). Τέλος, οι μελέτες αυτές είναι δύσκολο να επαληθευτούν, επομένως μπορούν να θεωρηθούν επιλεκτικές υποκειμενικές απόψεις.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εργασία αυτή είχε ως στόχο την ένταξη ενός παιδιού τεσσάρων ετών με αυτισμό μέτριας λειτουργικότητας σε παιδικό σταθμό της Αθήνας, την περίοδο πρακτικής άσκησης της ερευνήτριας τους μήνες Ιούνιο και Ιούλιο του 2020. Το ερώτημα που τέθηκε, ήταν κατά πόσο είναι εφικτή η ένταξη ενός παιδιού με αυτισμό στον χώρο του ΒΝΣ σε μια τυπικά αναπτυσσόμενη ομάδα. Για τον λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια η μελέτη περίπτωσης του παιδιού με αυτισμό, και ως παιδαγωγός προσπάθησε να εφαρμόσει το παιδαγωγικό της πρόγραμμα, κάνοντας ενεργή τη συμμετοχή του Κ σε αυτό.

Μιας και η ένταξη της τεχνολογίας ως εργαλείο στην προσπάθεια αυτή ήταν αδύνατη, λόγω έλλειψης των μέσων τεχνολογίας στον χώρο, το πρόγραμμα είχε ως στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών με έμφαση σε δραστηριότητες τέχνης, όπως είναι η μουσική, η ζωγραφική και το θέατρο.

Παρά το σύντομο χρονικό διάστημα, μέσα από τις προσπάθειες που έγιναν, ο Κ φάνηκε να δέχεται καλύτερα τις πληροφορίες και τις εντολές με την βοήθεια της εικόνας, ψηφιακής και μη, να δέχεται ευκολότερα κάποιες από τις αλλαγές του χώρου ή του προγράμματος και να δοκιμάζει νέα ερεθίσματα, παίρνοντας τον χρόνο που χρειάζεται. Μέσα από τις προσπάθειες, επίσης, εντοπίστηκαν τρόποι που τον βοηθούν να ηρεμεί, όπως για παράδειγμα το άκουσμα μουσικής, μειώνοντας με αυτόν τον τρόπο κάποιες από τις στερεοτυπίες του. Η μικρή, αλλά σημαντική, για την κλινική εικόνα και το σύντομο χρονικό διάστημα, βελτίωση του Κ, μας οδηγεί στο συμπέρασμα, ότι η διαδικασία ένταξης είναι εφικτή και η ενασχόληση με την τέχνη συμβάλει σε αυτή τη διαδικασία.

Λόγω των δύσκολων συνθηκών που επικρατούσαν την περίοδο 2020, εξαιτίας του covid, η συγγραφέας της παρούσας πτυχιακής δυσκολεύτηκε με την αναζήτηση βιβλιογραφικών αναφορών, μιας και η μόνη της αναζήτηση για αρκετό καιρό ήταν το διαδίκτυο, γεγονός που έκανε πιο δύσκολη την εύρεση έγκυρων πληροφοριών.

Η αρχική επιθυμία της ερευνήτριας ήταν να επιβεβαιωθεί ή όχι σε πρακτικό επίπεδο η σχέση μεταξύ αυτισμού, τέχνης και τεχνολογίας. Αυτό, δυστυχώς, δεν ήταν εφικτό, καθώς τα μέσα, που διέθετε ο ΒΝΣ ήταν περιορισμένα και στον τομέα της τεχνολογίας ανύπαρκτα. Γι' αυτό το λόγο και η έρευνα περιορίστηκε στην ένταξη με έμφαση σε δραστηριότητες τέχνης όσον αφορά το πεδίο έρευνας, καθώς σε θεωρητικό επίπεδο συμπεριλήφθησαν και τα δύο αντικείμενα μελέτης σε σχέση με τον αυτισμό.

Η μελέτη περίπτωσης, αναφέρεται σε μόνο ένα παιδί, και η διαδικασία ένταξης ολοκληρώθηκε σε μόλις τρεις εβδομάδες, γεγονός που τα συμπεράσματα της έρευνας

δεν είναι εύκολο να γενικευτούν, ωστόσο έγινε προσπάθεια ταύτισης των αποτελεσμάτων από την έρευνα με αντίστοιχες αποδεδειγμένες μελέτες.

Ως συνέχεια της παρούσας ή αντίστοιχης εργασίας, διευρύνοντας το δείγμα μελέτης και αυξάνοντας τον χρόνο διεξαγωγής της, είναι πιθανό να εμφανιστούν περισσότερα στοιχεία, που μπορούν να παρουσιαστούν με μεγαλύτερη ασφάλεια τα αποτελέσματα της έρευνας.

Μέσα από αυτή την εργασία, η ερευνήτρια, ως παιδαγωγός, όχι ειδικός παιδαγωγός, κάνει προσπάθεια ένταξης ενός παιδιού με αυτισμό στην ομάδα, προσφέροντάς του ευκαιρίες συμμετοχής του στο τυπικό πρόγραμμα, αξιοποιώντας τα οφέλη της τέχνης γενικά και ειδικά, επιθυμώντας παράλληλα να τονίσει, τόσο την σημασία της προσαρμοστικότητας του παιδαγωγικού προγράμματος, προκειμένου όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως να λάβουν μέρος σε αυτό, όσο και την αξία της αποδοχής, καθώς αυτή μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω της ένταξης.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ο αυτισμός είναι μια δια βίου νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία επηρεάζει την συνολική λειτουργικότητα του ατόμου. Η έγκυρη ενημέρωση είναι το πρώτο στάδιο ευαισθητοποίησης της κοινής γνώμης, προκειμένου να βρεθούν και οι κατάλληλοι τρόποι αντιμετώπισης, με σκοπό την αποδοχή και την ομαλή ένταξή του στην κοινωνία, καταπολεμώντας, έτσι, τον κοινωνικό αποκλεισμό. Ο συνδυασμός της έγκαιρης διάγνωσης και της πρώιμης παρέμβασης έχει ως επακόλουθο τη βελτίωση της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού, κι επομένως τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του. Το παιδί με αυτισμό θα πρέπει να έχει το δικαίωμα, τόσο στην έγκυρη και αντικειμενική διάγνωση, όσο και στην κατάλληλη για εκείνο εκπαιδευτική διαδικασία, το δικαίωμα στο να συμμετέχει σε αποφάσεις που αφορούν τη ζωή του, στο δικαίωμα να αξιοποιήσει κάθε του δυνατότητα, προκειμένου να εργαστεί, εξασφαλίζοντας τις προσωπικές του ανάγκες. Γιατί, αυτές είναι μόνο μερικές από τις προϋποθέσεις για την ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο, κι αυτός οφείλουμε να είναι ο ανώτερος σκοπός μας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτήσεις που έγιναν από τον ερευνητή προς την οικογένεια του παιδιού κατά τη διάρκεια της συνέντευξης :

«Ποια είναι η ακριβής διάγνωση του Κ;»

«Είναι το μοναδικό παιδί της οικογένειας; Αν όχι, πόσα αδέρφια έχει;»

«Αυτοεξυπηρετείται;»

«Ποια είναι τα βασικά στοιχεία της συμπεριφοράς του;»

«Έχει στερεοτυπική συμπεριφορά;»

«Παρακολουθεί κάποιο πρόγραμμα αντιμετώπισης του αυτισμού;»

«Με ποιον τρόπο επιτυγχάνεται η επικοινωνία μεταξύ σας;»

«Έχει ενδιαφέροντα;»

«Ποια είναι η σχέση του με την τέχνη;»

«Ποια είναι η σχέση του με την τεχνολογία;»

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- American Art Therapy Association. (n.d.). *American Art Therapy Association*. Ανάκτηση Αύγουστος 18, 2022, από <https://arttherapy.org/about-art-therapy/>:
<https://arttherapy.org/about-art-therapy/>
- American Art Therapy Association. (2017, Ιούνιος). *American Art Therapy Association*. Ανάκτηση Αύγουστος 13, 2022, από <https://www.arttherapy.org>:
https://www.arttherapy.org/upload/2017_DefinitionofProfession.pdf
- Ami, K. (1991, Μάρτιος). *Springer Link*. Ανάκτηση Ιούνιος 16 , 2022, από <https://link.springer.com>: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02206995>
- Behavior Analysis. (n.d.). *Behaviour Analysis*. Ανάκτηση Αύγουστος 10, 2022, από <https://behaviouranalysis.gr>: <https://behaviouranalysis.gr/approach/aba>
- Bennie, M. (2018, Φεβρουάριος 19). *Autism Awareness Centre Inc*. Ανάκτηση Αύγουστος 18, 2022, από <https://autismawarenesscentre.com>: <https://autismawarenesscentre.com/does-my-baby-have-autism-infant-behaviours-that-may-predict-asd/>
- Boucher, J. (1992, Ιούλιος). *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Ανάκτηση Ιούνιος 18 , 2022, από <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com>:
<https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1992.tb01960.x>
- Brink, I. (2003, Νοέμβριος). *ResearchGate*. Ανάκτηση Ιούλιος 25 , 2022, από <https://www.researchgate.net>:
https://www.researchgate.net/publication/267964268_The_Pragmatics_of_Imperative_and_Declarative_Pointing
- British Association of Art Therapists. (n.d.). *British Association of Art Therapists*. Ανάκτηση Αύγουστος 13, 2022, από <https://baat.org>: <https://baat.org/art-therapy/what-is-art-therapy/>
- CyprusArtTherapyAssociation. (n.d.). *mazi4autism*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 9, 2022, από <https://mazi4autism.com>: <https://mazi4autism.com/images/arthra/art-therapy-and-the-autistic-spectrum---CArTA---website-version.pdf>
- Definitions. (2021). *Definitions of Technology*. Ανάκτηση Αύγουστος 27, 2022, από <https://www.definitions.net>: <https://www.definitions.net/definition/Technology>
- Frith, U. A. (1993, Νοέμβριος). *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Ανάκτηση Ιούλιος 29, 2022, από <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com>:
<https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1993.tb02095.x>
- Hauck, M. F. (1995, Δεκέμβριος). *Springer Link*. Ανάκτηση Ιούνιος 29 Ιουνίου, 2022, από <https://link.springer.com>: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02178189>

- Hauck, M. F. (1995, Δεκέμβριος). *Springer Link*. Ανάκτηση Ιούλιος 13 , 2022, από <https://link.springer.com>: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02178189>
- kinosfera. (2020, Νοέμβριος 15). *kinosfera*. Ανάκτηση Αύγουστος 29, 2020, από <https://kinosfera.gr>:
<https://kinosfera.gr/portfolio/%CF%87%CE%BF%CF%81%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%81%CE%B1%CF%80%CE%B5%CE%AF%CE%B1-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CE%B4%CF%8D%CF%83%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CF%85%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%81%CE%BF%CF%8D%CF%82-%CE%B4/>
- Mishler, E. G. (1996). *Συνέντευξη έρευνας, νοηματικό πλαίσιο και αφήγημα (β' έκδοση)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- naftemporiki. (2022, Απρίλιος 2). *naftemporiki*. Ανάκτηση Ιούλιος 29, 2022, από <http://m.naftemporiki.gr>: <http://m.naftemporiki.gr/story/1848637>
- Palmer, N. A. (2017, Σεπτέμβριος 25). *JAMA Network*. Ανάκτηση Αύγουστος 7, 2022, από <https://jamanetwork.com>: <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/article-abstract/2654599>
- Peter Mundy, M. Σ. (1986, Σεπτέμβριος). *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Retrieved Ιούνιος 14 , 2022, from <https://acamh.onlinelibrary.com>:
<https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1986.tb00190.x>
- Robin E. McEvoy, S. J. (1993, Μάιος). *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Ανάκτηση Ιούλιος 25 , 2022, από <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com>:
<https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-7610.1993.tb01036.x>
- Robson, C. (2007). *Έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Sanders, J. K. (2007, Απρίλιος 26). *ScienceDirect*. Ανάκτηση Ιούλιος 27, 2022, από <https://www.sciencedirect.com>:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1750946707000335>
- Sandin, S. (2017, Σεπτέμβριος 26). *JAMA Network*. Ανάκτηση Αύγουστος 2, 2022, από <https://jamanetwork.com>: <https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/2654804>
- Simon Baron-Cohen, A. M. (2003, Οκτώβριος 15). *ScienceDirect*. Ανάκτηση Ιούλιος 25, 2022, από <https://www.sciencedirect.com>:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0010027785900228>
- Smith, C. (2003). Στο C. Smith, *Κοινωνικές Ιστορίες από τον Σχεδιασμό στη Γραφή (μεταφρασμένο)* (σσ. 73-78). Κωνσταντάρας, Ιατρικές εκδόσεις.
- Ubility. (2017, Μάιος 5). *ubility*. Ανάκτηση Ιούλιος 28, 2022, από <https://ubility.gr>:
<https://ubility.gr/blogs/blog/autismos-stereotypes-kiniseis>

Wellman, H. W. (1993, Φεβρουάριος). *JSTOR*. Ανάκτηση Ιούλιος 25, 2022, από <https://www.jstor.org>: <https://www.jstor.org/stable/1131434>

Αλεξάνδρου, Σ. (2017, Μάιος 11). *Προσέγγιση*. Ανάκτηση Ιούλιος 28, 2022, από <https://proseggisi.gr>:

<https://proseggisi.gr/%CF%80%CF%81%CF%89%CE%B9%CE%BC%CE%B1-%CF%83%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%B1-%CE%B1%CF%85%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%85-%CF%83%CE%B5-%CE%B2%CF%81%CE%B5%CF%86%CE%B7-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%BC/>

Ανάπτυξη&Λόγος. (n.d.). *Ανάπτυξη & Λόγος*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 13, 2022, από <https://analogos.gr>: https://analogos.gr/diagnostic_tests/edalfa-axiologisi-leitoyrgikotitas-aytismoy/

Απανοζίδου, Α. (2018). *Διπλωματική Εργασία*. Ανάκτηση Αύγουστος 12, 2022, από <https://dspace.lib.uom.gr>:

<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/22527/4/ApanozidouAthanasiaMsc2018.pdf>

Αρωνιάδας, Π. (2019, Ιούνιος). *Διπλωματική Εργασία*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 9, 2022, από <https://apothesis.eap.gr>:

https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/43108/1/122632_%CE%91%CE%A1%CE%A9%CE%9D%CE%99%CE%91%CE%94%CE%91%CE%A3_%CE%A0%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%93%CE%99%CE%A9%CE%A4%CE%97%CE%A3.pdf

αφεδ. (n.d.).

Βασιλάκης, Ε. (n.d.). *Εφαρμογές εικονικής πραγματικότητας*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 11, 2022, από <https://sites.google.com>: <https://sites.google.com/site/virtualrapps/orismos>

Βελισσαρίου, Β. (2021, Δεκέμβριος 10). *Βιοιατρική*. Ανάκτηση Αύγουστος 7, 2022, από <https://bioiatriki.gr>: <https://bioiatriki.gr/aftismos-i-symvoli-ton-genetikon-paragonton-stis-diataraxes-fasmatos-aftismoy-asd-autism-spectrum-disorders/>

Βερβέρη, Μ. (2018, Σεπτέμβριος 18 Σεπτεμβρίου). *PSYCHOLOGY.Η Πύλη της Ψυχολογίας*. Ανάκτηση Ιούλιος 11, 2022, από <https://www.psychology.gr>:

<https://www.psychology.gr/diatarahes-anaptyxis/1482-ekpaideusi-kai-autismos.html>

Βολιώτη, Χ. (2013). *Διπλωματική Εργασία*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 2, 2022, από

<http://ikee.lib.auth.gr>: <http://ikee.lib.auth.gr/record/132284/files/GRI-2013-10820.pdf>

Ε.Ε.Π.Α.Α. (2008, Ιούνιος 24). *Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων*. Ανάκτηση Αύγουστος 11, 2022, από <https://www.autismgreece.gr>: <https://www.autismgreece.gr/ti-einai-o-aftismos/therapeftiki-antimetopisi.html>

Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων. (2018, Ιούνιος 24). *Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων*. Ανάκτηση Ιούλιος 29, 2022, από

<https://www.autismgreece.gr>: <https://www.autismgreece.gr/ti-einai-o-aftismos/diagnostika-kritiria.html>

Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων (Ε.Ε.Π.Α.Α.). (2008, Ιούνιος 24). *Ε.Ε.Π.Α.Α.* Ανάκτηση Ιούλιος 29, 2022, από <https://www.autismgreece.gr>:
<https://www.autismgreece.gr/ti-einai-o-aftismos/xaraktiristika-aftismoy.html>

Ζάχος, Δ. (2016, Σεπτέμβριος 17). *PSYCHOLOGY. Η Πύλη της Ψυχολογίας*. Ανάκτηση Αύγουστος 25, 2022, από <https://www.psychology.gr>:
<https://www.psychology.gr/psychotherapy-counselling/178-horotherapeia-kai-kinitiki-therapeia.html>

Ζιρώ, Ό. Μ. (2013). *ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ*. Αθήνα: ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ "ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ".

Θωμαΐδου, Λ. (n.d.). *Psychomotor Athens*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 12, 2022, από <https://psychomotor-athens.gr>: <https://psychomotor-athens.gr/aksiologitika-ergaleia/dokimasia-pais/>

Ισέρη, Σ. Γ. (2015). *Διπλωματική Εργασία*. Ανάκτηση Αύγουστος 26, 2022, από <http://ikee.lib.auth.gr>:
<http://ikee.lib.auth.gr/record/270125/files/%CE%91%CF%85%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%AC%CF%83%CE%BA%CE%B7%CF%83%CE%B7-%20%CE%91%CF%81%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%84%CE%AD%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CE%BF%20%CE%A0%CE%B1%CE%BD%CE%B5>

Ιωαννίδης, Λ. Τ. (2008). *Πτυχιακή Εργασία*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 11, 2022, από <http://users.auth.gr>:
http://users.auth.gr/~tsiatsos/Files/ptyxiakes/2008_Tseloudi_Ioannidis.pdf

Κάκουρος Ευθύμιος, Μ. Κ. (2002). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Τυπωθητο, Δαρδανός.

Καραγιάννη, Κ. (n.d.). *ART THERAPY ROOM*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 10, 2022, από <https://www.arttherapyroom.gr>: <https://www.arttherapyroom.gr/faqs>

Καρατζιά, Β. (n.d.). *TEACHNEWS.GR*. Ανάκτηση Ιούλιος 29, 2022, από <https://teachnews.gr>:
<https://teachnews.gr/pyxologia-symvouleftikh/item/802-aytismos-stereotypies-ti-einai-telika-pvs-mporoyme-na-paremboyme>

Κάργιου, Κ. (2012). *Approaches*. Ανάκτηση Αύγουστος 27, 2022, από <https://approaches.gr>:
https://approaches.gr/wp-content/uploads/2015/09/Approaches_412012_Kargiou_Article.pdf

Κικίδης, Θ. (2016). *Κέντρο Λογοθεραπείας-Εργοθεραπείας & Αντιμετώπιση Μαθησιακών Δυσκολιών*. Ανάκτηση Αύγουστος 17, 2022, από <https://logoergoaridaia.gr>:
<https://logoergoaridaia.gr/%CE%B1%CF%85%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%81%CE%B1%CF%80%CE%B5%CE%AF%CE%B1/>

- Κλεάνθους, Μ. (2013, Απρίλιος 20). *Kids Go*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 14, 2022, από <https://www.kidsgo.com.cy>: <https://www.kidsgo.com.cy/LibraryParents/?p=1031>
- Κοβάνης, Α. (2021). *PSYCHOEDU.GR*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 14, 2022, από <https://psychoedu.gr>: <https://psychoedu.gr/dramatotherapieia-enas-politimos-simmaxos-gia-ta-paidia-sto-fasma-tou-autismou/>
- Κομκότος, Π. (2010, Σεπτέμβριος 13). *Προσέγγιση*. Ανάκτηση Αύγουστος 11, 2022, από <https://proseggisi.gr>:
<https://proseggisi.gr/%CE%BC%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CF%83-%CE%BC%CE%B1%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%BF%CE%BD/>
- Κοσμάς, Χ. Κ. (2016, Ιούνιος). *Διπλωματική Εργασία*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 7, 2022, από <http://glotta.ntua.gr>: <http://glotta.ntua.gr/courses/Technoglossia/Dissertations/Koutsikos-Kosmas.pdf>
- Κωτούλας, Β. (2020, Ιούνιος 4). *Εξ Αποστάσεως Σεμινάριο*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 12, 2022, από <http://pekesthess.sites.sch.gr>:
http://pekesthess.sites.sch.gr/attachments/article/156/10062020_05.pdf
- Λιαργκόβας, Π. Δ. (2022). *Μεθοδολογία της έρευνας και συγγραφή επιστημονικών εργασιών*. Αθήνα: Τζιόλας.
- Μαγγόπουλος, Γ. (2014). *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 14, 2022, από journals.lib.uth.gr: [file:///C:/Users/user/Downloads/96-354-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/96-354-1-PB%20(3).pdf)
- Μαϊδώνη, Β. (2021, Απρίλιος 14). *Aegean Doctors*. Ανάκτηση Αύγουστος 17, 2022, από <https://www.aegeandoctors.gr>: <https://www.aegeandoctors.gr/blog/aftismos-kai-logotherapieia>
- Μανιαδάκη, Κ. &. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Τυπωθητο, Δαρδανός.
- Μαντζίκος, Κ. (2014, Νοέμβριος 5). *NEWSITAMEA*. Ανάκτηση Αύγουστος 12, 2022, από <https://www.newsitamea.gr>: <https://www.newsitamea.gr/2014/11/05/o-rolis-tis-ellinikis-noi%C2%B5atiki-glossas-ston-aftismo/>
- Μαριάννα, Γ. (2015). *Πτυχιακή Εργασία*. Ανάκτηση από <http://repository.library.teimes.gr>:
<http://repository.library.teimes.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/4307/%CE%94%CE%97%CE%9C%CE%99%CE%9F%CE%A5%CE%A1%CE%93%CE%99%CE%91%20%CE%A4%CE%95%CE%A3%CE%A4%20%CE%91%CE%9E%CE%99%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%97%CE%A3%CE%97%CE%A3%20%CE%A0%CE%A1%CE%91%CE%>
- Μάσχα, Κ. (n.d.). *Το Δέντρο της Γνώσης*. Ανάκτηση Αύγουστος 11, 2022, από <https://www.specialtherapys.com>:
<https://www.specialtherapys.com/%CE%B5%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%8E%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7/to-montelo-dir/>

- Μαυράκη, Μ. Σ. (n.d.). *Ηλεκτρονικό Περιοδικό "Μάθηση με Τεχνολογίες"*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 16, 2022, από <https://mag.e-diktyo.eu>: https://mag.e-diktyo.eu/wp-content/uploads/2016/10/2eidiki_prot.pdf
- Μαυροπαίδη, Χ. (2020, Μάιος 7). *ADD MY VIEW*. Ανάκτηση Αύγουστος 17, 2022, από <https://www.addmyview.com>: <https://www.addmyview.com/se-pious-apeythinete-i-art-therapy/>
- Μέγγουρα, Ε. Κ. (2019, Ιούνιος). *Πτυχιακή Εργασία με θέμα : Η Art Therapy σε άτομα με Αυτισμό*. Ανάκτηση Αύγουστος 22, 2022, από <https://docplayer.gr>: <https://docplayer.gr/174024855-Ptyhiaki-ergasia-thema-i-art-therapy-se-atoma-me-aytismo.html>
- Μουστακαλή, Μ. (2018). *pergamos*. Ανάκτηση Ιούλιος 25, 2022, από <https://pergamos.lib.uoa.gr>: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2865223/theFile>
- Μπελάνη, Μ. Φ. (2011, Μάιος 4). *Cambridge Core*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 6, 2022, από <https://www.cambridge.org>: <https://www.cambridge.org/core/journals/epidemiology-and-psychiatric-sciences/article/virtual-reality-in-autism-state-of-the-art/87139C7A486EDCC5A62ECEC2FFDB3F19>
- Νόηση. (2010). *Νόηση*. Ανάκτηση Αύγουστος 11, 2022, από <https://www.noesi.gr>: <https://www.noesi.gr/book/intervention/dir-floortime>
- Πανελλήνια Επαγγελματική Ένωση Δραματοθεραπευτών & Παιγνιοθεραπευτών. (n.d.). *Πανελλήνια Επαγγελματική Ένωση Δραματοθεραπευτών & Παιγνιοθεραπευτών*. Ανάκτηση από <https://drama-playtherapy.gr>: <https://drama-playtherapy.gr/drama-playtherapy/>
- Παπαδημητρίου, Α. (2011, Ιούνιος). *Πτυχιακή Εργασία*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 12, 2022, από <https://ir.lib.uth.gr>: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/41135/9589.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Παπαδόπουλος, Ι. (2018, Οκτώβριος). *Πτυχιακή Εργασία*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 14, 2022, από <http://oceanis.lib.puas.gr>: http://oceanis.lib.puas.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/4687/Auto_42172.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Παπαευθυμίου, Τ. (2022). *Διπλωματική Εργασία*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 1, 2022, από <https://dspace.lib.uom.gr>: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/27286/4/PapaeuthimiouTarsoulaMsc2022.pdf>
- Παπάζογλου, Μ. (2016, Απρίλιος 18). *Αυτισμός και Διαφορετικότητα*. Ανάκτηση Αύγουστος 10, 2022, από <http://www.autism-spectrum.gr>: <http://www.autism-spectrum.gr/%CF%84%CE%B9-%CE%B5%CE%AF%CE%BD%CE%B1%CE%B9-%CF%84%CE%BF-teacch/>

- Παπανικολάου, Ε. (2020). *PSYCHOEDU.GR*. Ανάκτηση Αύγουστος 23, 2022, από <https://psychoedu.gr>: <https://psychoedu.gr/mousikotherapieia/>
- Παπαχαραλάμπους, Μ. (2020, Φεβρουάριος). Επιμορφωτικό Πρόγραμμα με τίτλο : Θεραπεία μέσω τέχνης, με έμφαση στα εικαστικά, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.-Α. (2008, Ιούνιος 9). *Open Education*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 13, 2022, από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr>: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9726/9872>
- Σαμαρά, Ε. (2014). *Διπλωματική Εργασία*. Ανάκτηση Αύγουστος 19, 2022, από <http://nestor.teipel.gr>: http://nestor.teipel.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/13762/SEYP_LOGO_00052_Medium.pdf?sequence=1
- Σερετόπουλος, Κ. Λ. (2020, Μάρτιος). *ResearchGate*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 13, 2022, από <https://www.researchgate.net>: https://www.researchgate.net/publication/339739225_E_epidemiologia_ton_diatarachon_tou_phasmatos_tou_autismou
- Σουλίου, Μ. (2020, Φεβρουάριος 18). *Alfavita*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 12, 2022, από <https://www.alfavita.gr>: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/312702_aytismos-pos-boitha-i-paigniotherapeia
- Σταύρου, Κ. (2013, Σεπτέμβριος 2). *Flow*. Ανάκτηση Αύγουστος 24, 2022, από <http://jointheflow.weebly.com>: <http://jointheflow.weebly.com/blog/1>
- Στεφανή, Α. (2020). *Διπλωματική Εργασία*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 5, 2022, από <https://dspace.lib.uom.gr>: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/24048/1/StefaniAnastasiaMsc2020.pdf>
- Ταουξή, Ν. (2017, Ιούνιος 30). *Urbility*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 14, 2022, από <https://urbility.gr>: <https://urbility.gr/blogs/blog/mousikotherapieia-autismos>
- Τσιάντης, Γ. Μ. (1989). *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής, 3ος τόμος Θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τσιόπελα, Δ. Α. (n.d.). *Η χρήση υπολογιστή στην εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό, 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο "Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία"*. Ανάκτηση Αύγουστος 23, 2022, από <https://www.etpe.gr>: <https://www.etpe.gr/wp-content/uploads/pdfs/etpe1365.pdf>
- Τσιπλητάρης, Α. Μ. (2011). *Δέκα παραδείγματα μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας - απο την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τσονάκας, Σ. (2014, Νοέμβρης). *Πτυχιακή Εργασία*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 14, 2022, από <http://nestor.teipel.gr>: http://nestor.teipel.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/13722/SEYP_LOGO_00012_Medium.pdf?sequence=1

Τσουφλαΐδου, Β.-Α. (2019). *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 9, 2022, από <https://dspace.lib.uom.gr>:

<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/23254/4/TsoufaidouVickyAnnetaMsc2019.pdf>

Χαϊδή, Ε. Π. (2009). *mmeimaris.gr*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 14, 2022, από

[file:///C:/Users/user/Downloads/document_gr_0030_1769%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document_gr_0030_1769%20(1).pdf):

[file:///C:/Users/user/Downloads/document_gr_0030_1769%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document_gr_0030_1769%20(1).pdf)

Χαλκιοπούλου, Χ. (2014). *DocPlayer*. Ανάκτηση Ιούλιος 27, 2022, από <https://docplayer.gr>:

<https://docplayer.gr/2544382-Panepistimio-patron-sholi-anthropistikon-koinonikon-epistimon-tmima-filologias-eidikeysi-glossologias-thema-aytismos.html>

Χίου, Μ. (2018). *Διπλωματική Εργασία*. Ανάκτηση Ιούλιος 15, 2022, από

<https://dspace.lib.uom.gr>:<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/22207/1/ChiouMariaMsc2018.pdf>

Χιώτης, Α. (2016). *Πτυχιακή Εργασία*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 4, 2022, από

<https://pergamos.lib.uoa.gr>:

<https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2068783/theFile>

Χριστοπούλου, Ε. (2020). *Διπλωματική Εργασία*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 10, 2022, από

<https://ir.lib.uth.gr>:

<https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/54073/21586.pdf?sequence=1>

Ψυχάγειν. (2016, Μάρτιος 23). *psychagin*. Ανάκτηση Ιούλιος 29, 2022, από

<https://psychagin.gr>: <https://psychagin.gr/autismos/>