



ΑΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ.

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

## **Διαγνωστική και θεραπευτική προσέγγιση για τον αυτισμό.**

Βουγιούκα Χριστιάνα

Αρ. Μητρώου 11005



Νοέμβριος 2012

ΕΠΟΠΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

Ζιάβρα Ναυσικά

Εκπονηθείσα πτυχιακή εργασία απαραίτητη για την κτήση του βασικού πτυχίου.

**ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

Πρόλογος.....	6
Εισαγωγή.....	6
Πώς ορίζεται ο αυτισμός.....	7
Αυτισμός στην Ελλάδα.....	9
Ηχολαλία.....	10

**ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

Εισαγωγή.....	12
Πότε και πώς διαγιγνώσκεται ο αυτισμός; .....	13
Πώς να αξιολογήσω ένα παιδί με αυτισμό; .....	14
Κριτήρια διάγνωσης του αυτισμού σύμφωνα με το ICD-10 (Διεθνής Κατάταξη Ασθενειών, Δέκατη Αναθεώρηση).....	15
Κριτήρια Διάγνωσης του Αυτισμού σύμφωνα με το DSM IV .....	17
Κατάλογος Ενδείξεων για τον αυτισμό για παιδιά Προσχολικής Ηλικίας (CHAT)..	19
Κλίμακα Αξιολόγησης του Αυτισμού της Παιδικής Ηλικίας (CARS).....	20
Πρόγραμμα Διαγνωστικής Παρατήρησης Αυτισμού (ADOS) .....	21
Πραγματολογικό προφίλ των Πρώιμων Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων (PRAGMATIC PROFILE) .....	22
TOPL.....	22
Γλωσσικό Πρόγραμμα DERBYSHIRE (DLS).....	25
Τεστ Συμβολικού Παιχνιδιού (STP) (SYMBOLIC PLAY TEST) .....	25
AUTISM TREATMENT EVALUATION CHECKLIST (ATEC).....	26
OWL (OBSERVE, WAIT, LISTEN) (Παρατηρήστε, Περιμένετε, Ακούστε).....	27

Διαφορική διάγνωση από τη σχιζοφρένεια και τη νοητική υστέρηση..... 28

**ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

Εισαγωγή..... 31

Ποιες είναι οι πιο συνηθισμένες θεραπείες του αυτισμού;..... 31

Πώς θα μάθω ποια διαδικασία πρέπει να ακολουθήσω..... 33

Προϋποθέσεις θεραπείας..... 33

Σκοπός της παρέμβασης..... 34

Πώς να θέσω τους κατάλληλους επικοινωνιακούς στόχους;..... 33

Πώς να αρχίσω να βοηθώ ένα παιδί να επικοινωνεί;..... 33

Πώς θέτω κατάλληλους επικοινωνιακούς στόχους;..... 34

Επικοινωνιακό Σύστημα μέσω της Ανταλλαγής Εικόνων (PECS)..... 36

Πώς μπορεί ένα παιδί με αυτισμό να χρησιμοποιεί εικόνες για να επικοινωνεί;..... 38

SPELL (προσέγγιση στον αυτισμό από την Εθνική Οργάνωση Αυτιστικών (NAS)) 39

Θεραπεία και Εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό και σχετικές διαταραχές επικοινωνίας (TEACCH)..... 40

ΜΑΚΑΤΟΝ..... 41

LOVAAS THERAPY Ή INTENSIVE DESCRETE TRIAL..... 42

Πρέπει να σταματήσω τις προσπάθειες να κάνω το άτομο με αυτισμό να μιλήσει και να χρησιμοποιήσω μια εναλλακτική μορφή επικοινωνίας;..... 43

Πότε και ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος χρήσης της νοηματικής γλώσσας;..... 44

Ηλεκτρονικές Συσκευές Επικοινωνίας..... 45

Ποιες κοινωνικές δεξιότητες πρέπει να διδάσκονται πρώτες;..... 46

Πώς διδάσκω σε ένα παιδί με αυτισμό τις κοινωνικές δεξιότητες;.....	47
Τι είναι οι κοινωνικές ιστορίες;.....	47
Πώς να γράψω μια κοινωνική ιστορία; .....	49
Τι να κάνω πριν διδάξω μια νέα δεξιότητα;.....	51
Στρατηγικές βοήθειας για τη διαχείριση της συμπεριφοράς.....	53
Μουσικοθεραπεία και θεραπευτική ρυθμική.....	57
Η κίνηση στον αυτισμό.....	58
Δεξιότητες πρώιμης επικοινωνίας.....	61
Βλεμματική επαφή.....	62
Μαθαίνω τη σειρά μου.....	63
Μίμηση.....	63

**ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

Εισαγωγή.....	63
Η δύναμη του παιχνιδιού.....	67
Παρατήρηση και αξιολόγηση.....	68
Σωστή επαγγελματική πρακτική.....	69
Αυθόρμητο παιχνίδι.....	69
Δραστηριότητες για την ενίσχυση του φανταστικού παιχνιδιού.....	70
Δραστηριότητες για την ενίσχυση του συμβολικού παιχνιδιού.....	71
Μαριονέτες Γάντια .....	72
Παιδικά τραγούδια.....	73

**ACTION RESEARCH**

Εισαγωγή.....	74
Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης.....	81
Γιατί επέλεξα τη Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης; .....	84
Περίληψη.....	84
Μεθοδολογία.....	85
Action research στη πράξη.....	86
Γενικές παρατηρήσεις και δυσκολίες.....	96
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	97

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

«I'm an excellent driver» λέει συνέχεια ο Ντάστιν Χόφμαν (Ρέιμοντ) στον μικρότερο αδελφό του Τομ Κρουζ, μέχρις ότου καρφώνει την Buick πάνω σ' ένα τοίχο. Ο Ρέιμοντ είναι αυτιστικός, αλλά πόσοι δεν έχουν ανάλογη «επιτυχία» στο να διαψεύδουν τις ικανότητες που, με περισσή έπαρση, διατείνονται πως έχουν; («Ο Άνθρωπος της Βροχής» 1988 του Μπάρι Λέβινσον)

Αντί προλόγου, προτίμησα να ξεκινήσω την εργασία μου με αυτό το απόσπασμα, από την ταινία «ύμνο» για μια ομάδα ατόμων που δεν διαφέρουν από μας. Στα μάτια τους, μπορεί «εμείς» να φαινόμαστε διαφορετικοί. Επέλεξα αυτό το θέμα, γιατί αυτή η συγκεκριμένη ομάδα ατόμων μου προκάλεσε πρωτόγνωρα συναισθήματα και με κινητοποίησε να ψάξω τον κώδικα επικοινωνίας μου μαζί τους.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

**Τα αυτιστικά παιδιά. Κάποτε όμως τα παιδιά αυτά μεγαλώνουν, γίνονται άνδρες και γυναίκες. Το σώμα τους αναπτύσσεται και φτάνουν στην ωριμότητα. Η ψυχή τους, το πνεύμα τους μένουν στάσιμα, κλεισμένα σε σκοτεινό θάλαμο, άγνωστο σε μας τους απέξω. Ακούνε και καταλαβαίνουν, αλλά «δεν θέλουν» να μιλήσουν, «δεν θέλουν» να επικοινωνήσουν. Έχουν συναισθήματα: αισθάνονται χαρά, λύπη, αγάπη, μίσος και αγανάκτηση, όπως όλοι μας, «δεν θέλουν» όμως να τα εκφράσουν, να μιλήσουν γι' αυτά ή τα εκφράζουν με τον δικό τους τρόπο, συχνά βίαιο.**

Ο αυτισμός είναι σχετικά «νέα αρρώστια». Υπάρχει βέβαια από την αρχή της ανθρωπότητας, αλλά «ανακαλύφθηκε» μόλις τον περασμένο αιώνα. Η ετοιμολογία της λέξης «αυτισμός» προέρχεται από την λέξη «εαυτός» και υποδηλώνει το άτομο που είναι κλεισμένο στον εαυτό του, άρα το άτομο που δυσκολεύεται να ενταχθεί κοινωνικά. Πιο συγκεκριμένα ο αυτισμός είναι μία εκ γενετής διαταραχή του εγκεφάλου, που επηρεάζει τον τρόπο που ο εγκέφαλος χρησιμοποιεί τις πληροφορίες. Μέσω αυτής της διαταραχής εμποδίζεται ή δυσκολεύεται η ανάπτυξη ορισμένων

ψυχολογικών δεξιοτήτων, που είναι απαραίτητες για την ψυχο-κοινωνική λειτουργία και επάρκεια του ατόμου. Σε ορισμένες περιπτώσεις, το άτομο φαίνεται «διαφορετικό» από τη στιγμή της γέννησής του, δεν ανταποκρίνεται στους ανθρώπους ή εστιάζει την προσοχή του σε ένα αντικείμενο για πολύ ώρα, και στις περισσότερες περιπτώσεις η ανάπτυξή του δεν είναι φυσιολογική. Όταν ένα μωρό ξαφνικά γίνεται σιωπηλό, αποσύρεται, αυτό-τραυματίζεται ή είναι αδιάφορο απέναντι στους άλλους, είναι τα πρώτα στάδια που θα πρέπει να ανησυχήσει την οικογένειά του.

Συχνά, το να μεγαλώνεις ένα αυτιστικό άτομο προκαλεί μεγάλη επιβάρυνση στην οικογένεια και επιπλέον είναι τόσο πολυδάπανη, ώστε πολλοί γονείς αναγκάζονται να καταφύγουν σε ψυχιατρεία, σε άσυλα και σε ηρεμιστικά χάπια. Δυστυχώς δεν υπάρχει κάποιο φάρμακο, με την έννοια του «χαπιού» για να αντιμετωπισθεί το πρόβλημα. Το μόνο «φάρμακο», που τουλάχιστον μπορεί να βελτιώσει τη ζωή του αυτιστικού ατόμου και του περιβάλλοντός του και να το καταστήσει λειτουργικό, είναι η ειδική αγωγή (νέες σύγχρονες μέθοδοι) από εξειδικευμένο προσωπικό, η αγάπη, η προσοχή, η φροντίδα, το χέδι και το ενδιαφέρον από την οικογένειά του.

Τα άτομα με αυτισμό πρέπει να εντάσσονται σε κοινότητες που παρέχουν ειδική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων και στη συνέχεια με ειδικά εκπαιδευμένους «επαγγελματικούς καθοδηγητές», αποκτούν δεξιότητες που τους δίνουν τη δυνατότητα να εργάζονται με επιτυχία. Κάποιοι μπορούν να εργάζονται σε τυπικές θέσεις στην κοινότητα, ενώ κάποιοι άλλοι μπορεί να είναι επιτυχημένοι σε ειδικά προστατευμένα επαγγελματικά προγράμματα για άτομα με αναπηρίες.

### **ΠΩΣ ΟΡΙΖΕΤΑΙ Ο ΑΥΤΙΣΜΟΣ;**

Παιδιά με αυτισμό βρίσκονται ανάμεσά μας πολύ νωρίτερα σε σχέση με το πότε η κατάσταση που είναι γνωστή ως αυτισμός απέκτησε επίσημο όνομα. Ο Leo Kanner όρισε πρώτος τον αυτισμό το 1943 όταν δημοσίευσε μια εργασία στην οποία περιέγραφε 11 παιδιά με παρόμοια χαρακτηριστικά. Την επόμενη χρονιά, ο Hans Asperger περιέγραψε στα Γερμανικά μια ομάδα μεγαλύτερων παιδιών με

προβλήματα συμπεριφοράς. Παρότι δεν είχαν ποτέ συναντηθεί, οι δυο τους χρησιμοποίησαν ταυτόσημους όρους για να περιγράψουν τη διαταραχή.

Ο περισσότερο αποδεκτός ορισμός του αυτισμού προέρχεται από το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Διανοητικών Διαταραχών, Τέταρτη Έκδοση-Αναθεώρηση Κειμένου (DSM-IV-TR). Αυτό το Εγχειρίδιο χρησιμοποιείται από τον Αμερικανικό Ψυχολογικό Σύλλογο για τη διάγνωση και ταυτοποίηση των χαρακτηριστικών ιδιαίτερων πνευματικών και συναισθηματικών διαταραχών. Σύμφωνα με το DSM-IV-TR, ένα άτομο, για να διαγνωστεί με αυτισμό πρέπει να εκδηλώνει καθυστερημένες ή άτυπες συμπεριφορές στις παρακάτω κατηγορίες:

1. Αλληλεπίδραση με τους άλλους (κοινωνική αλληλεπίδραση)
2. Επικοινωνία (ανταπόκριση στους άλλους)
3. Συμπεριφορά (τα παραδείγματα περιλαμβάνουν αλλόκοτες ή στερεοτυπικές συμπεριφορές όπως στράβωμα των χεριών ή κίνηση μπρος πίσω του σώματος).

Ανεξάρτητα από τον ορισμό που χρησιμοποιείται, στο σχεδιασμό υποδοχής ενός παιδιού με αυτισμό στην τάξη του, θα χρειαστεί κανείς τα παρακάτω:

1. Ενημερωμένες, ακριβείς πληροφορίες, σχετικά με τα κύρια (πρωταρχικά) χαρακτηριστικά του αυτισμού.
2. Ένα ισχυρό υποστηρικτικό σύστημα που να περιλαμβάνει ειδικούς στις πρώιμες παρεμβάσεις όπως, δασκάλους ειδικής αγωγής, λογοθεραπευτές και εργοθεραπευτές.
3. Μια θετική σχέση με την οικογένεια του παιδιού ώστε να αντιμετωπίζονται από κοινού οι επιτυχίες και οι προκλήσεις του παιδιού.
4. Εκπαίδευση με στόχο την παροχή βοήθειας σχετικά με τη συμπεριφορά, την επικοινωνία, τις κοινωνικές δεξιότητες, τις δεξιότητες αυτοβοήθειας και τις στερεοτυπικές συμπεριφορές του παιδιού. (C. Willis, 2006)

Η καθαρή κατανόηση της «Τριάδας των Ανεπαρκειών» είναι σημαντική για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ανθρώπους με αυτισμό. Επιπρόσθετα, έχει δοθεί τελευταία μεγάλη έμφαση στην Αισθητηριακή Αντίληψη, η οποία εξηγεί



επιπρόσθετες συμπεριφορές που κάποιοι μπορεί να παρερμηνεύσουν ως «δύσκολες». Κατά συνέπεια οι κύριες δυσκολίες που έχουν εντοπιστεί σε ανθρώπους με αυτισμό έχουν ταξινομηθεί σε τέσσερις βασικές περιοχές:

1. Κοινωνική και Συναισθηματική κατανόηση
2. Κατανόηση και χρήση του λόγου καθώς και της μη-λεκτικής γλώσσας με σκοπό την επικοινωνία
3. Ελαστικότητα σκέψης και συμπεριφοράς
4. Αισθητηριακή αντίληψη (Πανεπιστήμιο Birmingham, 2006)

### **Ο ΑΥΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

Μέχρι σήμερα δεν γνωρίζουμε ακριβώς πόσα αυτιστικά άτομα υπάρχουν στην Ελλάδα. δεν υπάρχει τρόπος ακριβούς καταμέτρησης, καθώς πολλές φορές ο αυτιστικός υπολογίζεται, καμιά φορά και σκόπιμα, σαν ψυχικά άρρωστος ή νοητικά καθυστερημένος. Όταν καταργήθηκε, με επέμβαση της Ε.Ε., το άσυλο της Λέρου, πιστεύεται ότι πολλοί ασθενείς δεν έπασχαν από ψυχική νόσο τότε, αλλά από αυτισμό.

Το 1999 η ελληνική κοινωνία αφυπνίζεται γύρω από το τι είναι αυτισμός με αφορμή την ταινία του Δημήτρη Κολλάτου «Η ζωή με τον Άλκη». Η ταινία περιγράφει την πραγματικότητα που βίωνε η οικογένεια του, αφού ο ένας από τους δύο του γιούς είχε αυτιστική συμπεριφορά. Πρέπει να αναφέρουμε, σκόπιμα, ότι τον ρόλο του αυτιστικού παιδιού τον έπαιξε το υγιές παιδί του Δημήτρη Κολλάτου, με πολύ μεγάλη επιτυχία και αυτό ίσως να είναι μια ένδειξη του πόσο βαθιά ριζώνουν οι αντιδράσεις και οι συμπεριφορές ενός αυτιστικού παιδιού στον ψυχισμό των υγιών παιδιών μιας οικογένειας.

Έπειτα όμως από πολλές προσπάθειες της **Εταιρείας Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων**, περιελήφθη στον Ν. 2817 του 2000, η ομάδα των αυτιστικών, ως ξεχωριστή περίπτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Για τα παιδιά σχολικής ηλικίας προβλέπεται η φοίτηση σε ειδικά σχολεία, και όπου δεν υπάρχουν, στα άλλα σχολεία αλλά με ειδικό δάσκαλο. Η πραγματικότητα είναι μάλλον διαφορετική. Ύστερα από

μία μικρή έρευνα που έκανα συνέλεξα στοιχεία του 2008, με βάση τα οποία ειδικά σχολεία με εκπαιδευμένο προσωπικό υπάρχουν τα εξής ελάχιστα: 1 στη Θεσσαλονίκη, 1 στην Παμμακάριστο στην Αθήνα, που λειτουργεί πολύ καλά, 1 στον Πειραιά που δεν λειτουργεί, 1 στα Χανιά που επίσης δεν λειτουργεί, 1 στα Ιωάννινα και τέλος στο Νταού Πεντέλης που γίνεται αξιόλογη δουλειά. Στα κοινά σχολεία γρήγορα διαπιστώνουν ότι το αυτιστικό παιδί δεν μπορεί να παρακολουθήσει και τότε ειδοποιούν τους γονείς. Στην Ελλάδα λειτουργούν διάφορα ιδιωτικά κέντρα που εφαρμόζουν ειδικές σύγχρονες μεθόδους για την αντιμετώπιση τους. Εκτός από τα ελάχιστα ειδικά σχολεία, υπάρχουν επίσης ελάχιστα κέντρα διαβίωσης (και προστασίας) αυτιστικών ατόμων.

### **Η ΗΧΟΛΑΛΙΑ**

Τα παιδιά με αυτισμό που έχουν δυσκολίες στη λειτουργική επικοινωνία μπορεί να χρησιμοποιούν την ηχολαλία όταν απαντούν στους δασκάλους και στους παροχείς φροντίδας. Μπορεί να είναι πολύ αποκαρδιωτικό για ένα δάσκαλο όταν κάθε τι που λέει επαναλαμβάνεται ως απάντηση από το παιδί.

Ηχολαλία είναι η αντήχηση και η επανάληψη μιας φράσης ή λέξης. Κάτι τέτοιο είναι ιδιαίτερα συνηθισμένο σε μερικά παιδιά με αυτισμό που δεν χρησιμοποιούν λειτουργικά το λόγο. Η ηχολαλία μπορεί να είναι μια στιγμιαία απάντηση –που σημαίνει ότι το παιδί θα επαναλάβει μια φράση αμέσως μόλις την ακούσει. Για παράδειγμα, λέει ο θεραπευτής, «Ωρα να φτιάξουμε μικρές ομάδες» και το παιδί αμέσως επαναλαμβάνει, «Ωρα να φτιάξουμε μικρές ομάδες». Ένα παιδί μπορεί να επαναλάβει τη φράση πολλές φορές. Συχνά η ηχολαλία δεν μπορεί να ελεγχθεί ή να σταματήσει με μια εντολή. Υπάρχουν φορές που ένα παιδί με ηχολαλία ούτε καν αντιλαμβάνεται ότι κάνει κάτι εκτός του συνηθισμένου. (C. Willis, 2006)

**ΠΡΟΣΠΑΘΩΝΤΑΣ ΝΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΟΥΜΕ ΕΝΑ ΠΑΙΔΙ ΜΕ**  
**ΑΥΤΙΣΜΟ**

Είναι σημαντικό, προσπαθώντας να κατανοήσουμε ένα παιδί με αυτισμό, να το βλέπουμε ως ένα ιδιαίτερο και μοναδικό άτομο με ταλέντα, προτερήματα και δυναμικό. Οι παρακάτω υπομνήσεις επικεντρώνονται στο τι μπορεί το παιδί να μάθει, παρά στο τι δεν μπορεί να μάθει.

- Βάζετε πάντα το παιδί πρώτο. Είναι ένα παιδί με αυτισμό, όχι ένα αυτιστικό παιδί. Επίσης, θυμηθείτε ότι έχει όνομα και πρέπει να το φωνάζετε με το όνομά του όσο περισσότερο και όσο συχνότερα μπορείτε.
- Κάθε παιδί είναι μοναδικό και, παρόλο που μπορεί να έχει τυπικά χαρακτηριστικά ενός παιδιού με αυτισμό, μπορεί να έχει και άλλα που δεν είναι τυπικά.
- Ψάξτε για πληροφορίες πάνω στον αυτισμό από αξιόπιστες πηγές και να θυμάστε ότι μπορεί να υπάρχουν περισσότεροι από ένας τρόπος για να λυθεί ένα πρόβλημα που συνδέεται με τον αυτισμό. Οι πληροφορίες, ακόμα και ό,τι βλέπουμε ή ακούμε στην τηλεόραση και στο ίντερνετ, μπορεί να μην προέρχεται από αξιόπιστες πηγές.
- Δεν υπάρχει μια μοναδική μέθοδος, κάποιο μαγικό χάπι ή κάποιο ειδικό πρόγραμμα που να μπορεί να θεραπεύσει ή να διορθώσει τον αυτισμό. Ενώ πολλά προγράμματα και μέθοδοι έχουν δοκιμαστεί και έχουν επιτύχει με κάποια παιδιά, μπορεί να μην πετύχουν με κάποια άλλα. Αν μια μέθοδος φαίνεται πολύ καλή για να είναι αληθινή ή υπόσχεται να θεραπεύσει τον αυτισμό, είναι πολύ πιθανό ότι την παρουσιάζει κάποιος που θέλει απλώς να πουλήσει ένα προϊόν. Αυτό το προϊόν μπορεί να ή να μην υποστηρίζεται από ουσιαστική έρευνα. Οι γονείς συχνά αποτελούν στόχο ανθρώπων που προσπαθούν να πουλήσουν ακριβά προϊόντα ή μεθόδους που συνδέονται με τον αυτισμό.
- Το να μαθαίνεις για τον αυτισμό δεν είναι σαν να μαθαίνεις για ένα προϊόν. Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία συλλέγονται πληροφορίες και γίνονται επιλογές στη βάση αυτών των πληροφοριών σχετικά με τις ατομικές ανάγκες του κάθε παιδιού. (C. Willis, 2006)

## ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μιλώντας για τη διάγνωση, θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι «δεν υπάρχουν μεμονωμένες συμπεριφορές που να είναι καθαρά αυτιστικές. Δηλαδή, που η παρουσία ή η απουσία τους δηλώνει ή αποκλείει τον αυτισμό. Το νόημα της διαταραχής βρίσκεται στην ταυτόχρονη παρουσία ενός επαρκούς συνδυασμού χαρακτηριστικών. Εννοείται ότι τα διαγνωστικά κριτήρια δεν εξαντλούν το εύρος συμπεριφορών, ούτε την ποικιλία τους.

#### **Βασικές ενδείξεις που προξενούν υποψίες**

- Απουσία βαβίσματος ή ικανότητας να δείχνει προς συγκεκριμένη κατεύθυνση ή γενικότερη απουσία χειρονομιών σε ηλικία 12 μηνών.
- Παντελής απουσία παραγωγής λέξεων στην ηλικία των 16 μηνών.
- Απουσία αυθόρμητης παραγωγής φράσεων δύο λέξεων στην ηλικία των 24 μηνών.
- Παντελής απουσία οποιασδήποτε γλωσσικής ικανότητας ή κοινωνικής δεξιότητας, σε οποιαδήποτε ηλικία.

Σε περίπτωση που διαπιστωθούν τα παραπάνω από τους γονείς ή άλλα άτομα που γνωρίζουν καλά το παιδί, είναι επιβεβλημένη η παραπομπή σε κάποιον εξειδικευμένο κλινικό για την πραγματοποίηση του πρώτου σταδίου αξιολόγησης

#### **Πρώτο στάδιο: Αξιολόγησης**

- Λήψη ιστορικού.
- Συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς ή άλλο άτομο που είναι υπεύθυνο για το παιδί.
- Ακοολογικός έλεγχος.
- Έλεγχος της συγκέντρωσης μολύβδου στο αίμα.

Τα παραπάνω βήματα αποτελούν την αρχική αξιολόγηση μέσω της οποίας θα μπορέσουμε να διαπιστώσουμε εάν υπάρχει πιθανότητα αυτισμού ή κάποιας άλλης διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής. Σε περίπτωση που όντως διαπιστώσουμε κάτι τέτοιο, θα πρέπει να προχωρήσουμε στο δεύτερο στάδιο της διάγνωσης.

**Δεύτερο στάδιο: Διάγνωση**

- Συγκεκριμένες λίστες συμπεριφοράς και κλίμακες μέτρησης.
- Νευρολογικές εξετάσεις.
- Σταθμισμένα διαγνωστικά εργαλεία που εξειδικεύονται σε επιμέρους τομείς.

[www.aan.com/professionals/practise/pdfs/gl0063.pdf](http://www.aan.com/professionals/practise/pdfs/gl0063.pdf)

Στις πιο τυπικές περιπτώσεις, αυτή μπορεί να γίνει αξιόπιστα, γύρω στην ηλικία των 2 ½-3 ετών. Θα πρέπει να έχουμε πάντα υπόψη το γεγονός ότι η πρόωμη διάγνωση, όπως και στις περισσότερες περιπτώσεις, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη παρέμβαση.

**ΠΟΤΕ ΚΑΙ ΠΩΣ ΔΙΑΓΙΓΝΩΣΚΕΤΑΙ Ο ΑΥΤΙΣΜΟΣ**

Μερικά παιδιά διαγιγνώσκονται ως αυτιστικά πριν συμπληρώσουν το δεύτερο έτος της ηλικίας τους. Για άλλα, τα συμπτώματα δεν αναγνωρίζονται παρά σε μεγαλύτερη ηλικία. Ωστόσο, ο αυτισμός αποτελεί ιατρική διάγνωση και απαιτεί πλήρη εξέταση από έναν εξειδικευμένο γιατρό. Η ιατρική αξιολόγηση μπορεί να ολοκληρωθεί από έναν παιδίατρο, ψυχίατρο, ή μια ομάδα νοσηλευτών. Αυτή η αξιολόγηση καθορίζει αν το παιδί ικανοποιεί τα ιατρικά ή τα ψυχολογικά κριτήρια αυτισμού. Ενώ πολλοί γιατροί διστάζουν να διαγνώσουν αυτισμό σε ένα παιδί, μικρότερο από δύο χρονών, η πρόωμη διάγνωση προσφέρει οφέλη. Όσο νωρίτερα ένα παιδί αρχίσει να λαμβάνει θεραπεία, τόσο καλύτερη είναι πιθανόν να είναι η πρόγνωση.

Μια δεύτερη αξιολόγηση, που παρέχεται από το εκπαιδευτικό προσωπικό θα καθορίσει αν το παιδί είναι δεκτικό σε παροχή υπηρεσιών, όπως οι υπηρεσίες πρώιμης παρέμβασης ή η λογοθεραπεία. Πολλά κράτη παρέχουν υπηρεσίες σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, από τη γέννηση έως και την ηλικία των 21. Ωστόσο, κάθε κράτος έχει τα δικά του κριτήρια καταλληλότητας. (C. Willis, 2006)

### **ΠΩΣ ΝΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΩ ΕΝΑ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ;**

Ενώ το ιατρικό προσωπικό και οι ειδικοί της συμπεριφοράς είναι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση ενός παιδιού με σκοπό τη διάγνωση, οι δάσκαλοι αξιολογούν τις αιτίες. Για παράδειγμα, ένας δάσκαλος μπορεί να αξιολογήσει ένα παιδί με αυτισμό για να καθορίσει τη πρόοδό του μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον ή για να το βοηθήσει να αποφασίσει πως να θέσει σκοπούς και στόχους κατάλληλους για την ηλικία του και τη φάση ανάπτυξής του. Όπως θα περίμενε κανείς, τα παιδιά με αυτισμό δεν σημειώνουν καλές επιδόσεις σύμφωνα με τα πρότυπα που αφορούν την πρώιμη ηλικία και αναφέρονται στους αντίστοιχους τυποποιημένους καταλόγους. Επιπρόσθετα, πολλά τεστ που έχουν σχεδιαστεί για να καθορίσουν αναπτυξιακά ορόσημα ή συγκεκριμένα εκπαιδευτικά επίπεδα στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στην ικανότητα του παιδιού να επικοινωνεί με τον εξεταστή.

Εφόσον ο στόχος μιας αξιολόγησης είναι να καταδείξει το όφελος του παιδιού στο πέρασμα του χρόνου, η καλύτερη μορφή αξιολόγησης ενός παιδιού με αυτισμό είναι μέσω της δημιουργίας ενός φακέλου. Οι φάκελοι είναι συλλογές εργασιών του παιδιού, μιας συγκεκριμένης περιόδου, και δεν πρέπει να είναι γιγαντιαία λευκώματα με αποκόμματα (scrapbooks) που αντιπροσωπεύουν όλες τις εργασίες του παιδιού. Αντιθέτως, ο φάκελος πρέπει να προβάλλει τις καλύτερες προσπάθειες ενός παιδιού στα πλαίσια συγκεκριμένων τομέων. Επειδή τα παιδιά με αυτισμό έχουν την τάση να αναπτύσσονται με ρυθμό αρκετά διαφορετικό από αυτόν των συνομηλίκων τους, ο φάκελος είναι μια μέθοδος που καταδεικνύει και καταχωρεί αυτή την αλλαγή. Ένα επιπλέον όφελος του φακέλου είναι ότι επιτρέπει στο δάσκαλο να βλέπει και να καταχωρεί τις δεξιότητες καθώς αναδύονται. Γνωρίζοντας πότε αναδύεται μια

δεξιότητα, ο δάσκαλος μπορεί να σχεδιάσει την οδηγία που θα ενθαρρύνει το παιδί να συνεχίσει να αναπτύσσει αυτή την ιδιαίτερη δεξιότητα.

Οι δάσκαλοι που έχουν πρόσβαση σε ψηφιακές κάμερες, μπορούν να φορτώσουν δείγματα των εργασιών ενός παιδιού σε ένα CD, ώστε να καταχωρηθούν σε ένα ηλεκτρονικό φάκελο. Αυτό μπορούν να το μοιραστούν και οι γονείς του παιδιού, δίνοντάς τους ένα αντίγραφο στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Την επόμενη χρονιά, το ηλεκτρονικό χαρτοφυλάκιο δίνει στο νέο δάσκαλο του παιδιού, τη δυνατότητα πρόσβασης στις εργασίες του της περασμένης χρονιάς. Κάτι τέτοιο εξαλείφει την ανάγκη αποθήκευσης μιας ποσότητας υλικών και προσφέρει με βολικό τρόπο τη δυνατότητα στην οικογένεια του παιδιού να δει αποδείξεις της προόδου του. Ακόμα και τα μικρότερα οφέλη μπορούν να αποτελούν πηγή ελπίδας για του γονείς.

Μια άλλη μέθοδος αξιολόγησης που χρησιμοποιείται για μικρά παιδιά με αυτισμό είναι οι ανέκδοτες καταγραφές. Αυτό αποτελείται από συνεχείς σημειώσεις που κάνει ο δάσκαλος πάνω στη συμπεριφορά του παιδιού ή στην εκτέλεση μιας εργασίας. Οι ανέκδοτες καταγραφές είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές στη καταχώρηση των γεγονότων που οδηγούν, ή ακολουθούν, μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Ένας αποτελεσματικός τρόπος διατήρησης ανέκδοτων καταγραφών είναι το τρύπημα στην επάνω δεξιά γωνία μερικών καρτελών και το πέρασμά τους σε έναν κρίκο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο δάσκαλος μπορεί να κρεμάσει τον κρίκο σε ένα γάντζο, ώστε να έχει εύκολη πρόσβαση όταν χρειάζεται να τον χρησιμοποιήσει. Οι σημειώσεις που γράφονται αμέσως μετά από ένα γεγονός είναι συνήθως πιο ακριβείς από αυτές που στηρίζονται στην ανάκληση. Επιπλέον, οι ανέκδοτες σημειώσεις μπορούν να χρησιμεύσουν και ως τεκμηρίωση που βοηθά να σχεδιαστούν νέες δραστηριότητες για το παιδί. (C. Willis, 2006)

**ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΗΝ  
ICD-10 (Διεθνής Κατάταξη Ασθενειών, Δέκατη Αναθεώρηση)**

A. Ποιοτική ανεπάρκεια σε σχέση με την αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση, σε 3 από τις ακόλουθες 5 περιοχές:

1. Αποτυχία χρήσης του βλέμματος (βλεμματικής επαφής), της στάσης του σώματος, της έκφρασης του προσώπου και της χειρονομίας για τη κατάλληλη ρύθμιση της αλληλεπίδρασης.
2. Αποτυχία ανάπτυξης (με τρόπο αρμόζοντα στην πνευματική ηλικία και παρά τις ευρείες δυνατότητες) ισότιμων σχέσεων που περιλαμβάνουν κοινά ενδιαφέροντα, δραστηριότητες και συναισθήματα.
3. Σπανιότητα αναζήτησης και χρησιμοποίησης άλλων ανθρώπων για παρηγοριά και στοργή σε στιγμές άγχους και αγωνίας και/ή προσφοράς παρηγοριάς και στοργής σε άλλους, όταν αυτοί δείχνουν άγχος και δυστυχία.
4. Αδυναμία συμμετοχής στη χαρά των άλλων και/ή αυθόρμητης προσπάθειας να μοιραστεί τη δική του χαρά μέσω κοινής συμμετοχής με τους άλλους.
5. Έλλειψη κοινωνικο-συναισθηματικής αμοιβαιότητας, όπως δείχνει η εξασθενημένη ή η παρεκκλίνουσα ανταπόκριση σε επικοινωνιακές συμπεριφορές.

B. Ποιοτικές ανεπάρκειες στην επικοινωνία, σε 2 από τις ακόλουθες 5 περιοχές:

1. Καθυστέρηση ή πλήρης έλλειψη προφορικού λόγου που δεν συνοδεύεται από προσπάθεια εξισορρόπησής της μέσω χρήσης χειρονομιών ή μίμησης ως εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας.
2. Σχετική αποτυχία να ξεκινήσει ή να συνεχίσει μια διαλογική συζήτηση (σε οποιοδήποτε επίπεδο γλωσσικών ικανοτήτων) κατά την οποία υπάρχει αμοιβαία επικοινωνιακή ανταπόκριση προς και από το άλλο άτομο.
3. Στερεοτυπική και επαναληπτική χρήση της γλώσσας και/ή ιδιοσυγκρασιακής χρήσης λέξεων ή φράσεων.
4. Ανωμαλίες στο ύψος, στο τόνο, στη ταχύτητα, στο ρυθμό, και στο χρωματισμό του λόγου.
5. Έλλειψη ποικίλου αυθόρμητου παιχνιδιού χρησιμοποιώντας τη φαντασία ή, σε μικρή ηλικία, κοινωνικού μιμητικού παιχνιδιού.

Γ. Περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα και στερεοτυπικά μοτίβα συμπεριφοράς, ενδιαφέροντα και δραστηριότητες σε 2 από τις ακόλουθες 6 περιοχές:



1. Έντονη ενασχόληση με στερεοτυπικά και περιορισμένα μοτίβα ενδιαφέροντος.
2. Ιδιαίτερη προσκόλληση σε ασυνήθιστα αντικείμενα.
3. Εμφανώς παρορμητική εμμονή σε ιδιαίτερες, μη λειτουργικές πράξεις ρουτίνας ή τελετουργίες.
4. Στερεοτυπικές και επαναλαμβανόμενες κινητικές ιδιομορφίες που περιλαμβάνουν είτε κτύπημα ή στράβωμα χεριών/δακτύλων είτε περίπλοκες κινήσεις ολόκληρου του σώματος.
5. Ενασχόληση με τμήματα αντικειμένων ή με μη-λειτουργικά στοιχεία παιχνιδιών (όπως οσμή, αίσθηση της επιφάνειας (αφή), ή ο θόρυβος/οι δονήσεις που δημιουργούν).
6. Ανησυχία απέναντι σε αλλαγές μικρών, μη-λειτουργικών λεπτομερειών του περιβάλλοντος.

Δ. Οι αναπτυξιακές ανωμαλίες πρέπει να εμφανίζονται στα πρώτα 3 χρόνια ώστε να γίνει η διάγνωση.

Ε. Η κλινική εικόνα δεν μπορεί να αποδοθεί σε άλλες παραλλαγές διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής, σε ειδική αναπτυξιακή διαταραχή της γλωσσικής αντίληψης με δευτερεύοντα κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα, σε αντιδραστική διαταραχή σύνδεσης ή σε μη-εμποδισμένη διαταραχή σύνδεσης, σε νοητική καθυστέρηση με κάποιου είδους συνδεδεμένη συναισθηματική/συμπεριφορική διαταραχή, σε ασυνήθιστα πρόωμη έναρξη σχιζοφρένειας, σε σύνδρομο Rett. (Cumine V., Leach j. & Stevenson G., 2000)

### **Κριτήρια Διάγνωσης του Αυτισμού σύμφωνα με το DSM IV**

Α. Ένα σύνολο 6 (ή και παραπάνω) στοιχείων από τα (1), (2) και (3), με τουλάχιστον δύο από το (1) και ένα από το (2) καθώς και ένα από το (3).

- 1) Ποιοτική ανεπάρκεια στην κοινωνική αλληλεπίδραση, όπως εκδηλώνεται με δύο τουλάχιστον από τους παρακάτω τρόπους:

- Αξιοσημείωτη ανεπάρκεια στη χρήση πολλαπλών μη λεκτικών συμπεριφορών όπως βλεμματική επαφή, στάση του σώματος, έκφραση του προσώπου και χειρονομίες για τη ρύθμιση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.
  - Αποτυχία ανάπτυξης ισότιμων σχέσεων που να ανταποκρίνονται στο αναπτυξιακό του επίπεδο.
  - Έλλειμμα αυθόρμητης προσπάθειας να μοιραστεί απόλαυση, ενδιαφέροντα ή επιτεύξεις με άλλους ανθρώπους (π.χ. με το να μην δείχνει, φέρνει ή προβάλλει αντικείμενα ενδιαφέροντος).
  - Έλλειμμα κοινωνικής ή συναισθηματικής αμοιβαιότητας.
- 2) Ποιοτικές ανεπάρκειες στην επικοινωνία όπως εκδηλώνονται με τουλάχιστον ένα από τα παρακάτω:
- Καθυστέρηση ή πλήρης έλλειψη προφορικού λόγου (που δεν συνοδεύεται από προσπάθεια εξισορρόπησης της μέσω χρήσης χειρονομιών ή μίμησης ως εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας).
    - Σε άτομα με ικανοποιητικό λόγο, έντονη ανεπάρκεια να ξεκινήσει ή να συνεχίσει μια διαλογική συζήτηση με άλλους.
    - Στερεοτυπική και επαναληπτική χρήση της γλώσσας ή ιδιοσυγκρασιακής γλώσσας.
    - Έλλειμμα ποικίλου αυθόρμητου παιχνιδιού χρησιμοποιώντας τη φαντασία ή κοινωνικού μιμητικού παιχνιδιού που να ανταποκρίνεται στο αναπτυξιακό του επίπεδο.
- 3) Περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα και στερεοτυπικά μοτίβα συμπεριφοράς, ενδιαφέροντα και δραστηριότητες, όπως εκδηλώνονται με τουλάχιστον ένα από τα παρακάτω:
- Έντονη ενασχόληση με ένα ή περισσότερα στερεοτυπικά και περιορισμένα μοτίβα ενδιαφέροντος η οποία είναι μη-φυσιολογική είτε σε ένταση είτε σε εστίαση.
  - Εμφανώς ανελαστική εμμονή σε ιδιαίτερες, μη-λειτουργικές πράξεις ρουτίνας ή τελετουργίες.

- Στερεοτυπικές και επαναλαμβανόμενες κινητικές ιδιομορφίες (π.χ. χτύπημα ή στράβωμα χεριού ή δακτύλου ή πολύπλοκες κινήσεις ολόκληρου του σώματος).
- Επίμονη ενασχόληση με τμήματα αντικειμένων.

Β. Καθυστερήσεις ή μη-φυσιολογική λειτουργία σε τουλάχιστον μία από τις ακόλουθες περιοχές (με έναρξη πριν από το 3<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας).

- Κοινωνική αλληλεπίδραση
- Γλώσσα όπως χρησιμοποιείται στην κοινωνική επικοινωνία

Παιχνίδι με χρήση συμβόλων ή φαντασίας

Γ. Η ενόχληση δεν εξηγείται καλύτερα από τη διαταραχή RETT ή από την Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή. (Cumine V., Leach j. & Stevenson G., 2000)

### **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΝΔΕΙΞΕΩΝ ΓΙΑ ΑΥΤΙΣΜΟ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ**

#### **ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ (CHAT)**

Πρόκειται για ένα εργαλείο ανίχνευσης πρώιμων ενδείξεων για αυτισμό μέσω του εντοπισμού ελλειμμάτων στους τομείς της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και του παιχνιδιού. Το CHAT αποτελείται από εννέα ερωτήσεις και πέντε περιοχές δομημένης παρατήρησης. Βασικές περιοχές ανεπαρκούς λειτουργίας προειδοποιούν τον εξεταστή για τον κίνδυνο αυτισμού και υποδεικνύουν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα. (Lees & Urwin, 2005)

Το CHAT είναι ένα χρήσιμο όργανο προληπτικού ελέγχου. Η πιθανότητα ‘ψευδοθετικών’ και ‘ψευδοαρνητικών’ αποτελεσμάτων είναι παρούσα και δεν πρέπει ποτέ να γίνεται διάγνωση αυτισμού μόνο με βάση αυτή την τεχνική ανίχνευσης.

Με το CHAT μπορούμε, μόλις από την ηλικία των 18 μηνών να διακρίνουμε εάν ένα παιδί έχει την πιθανότητα να πάσχει από αυτισμό ή κάποια άλλη διάχυτη

αναπτυξιακή διαταραχή. Το CHAT αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο περιλαμβάνει εννέα ερωτήσεις οι οποίες απευθύνονται στους γονείς. Το δεύτερο απευθύνεται στον παιδίατρο και αποτελείται από πέντε ερωτήσεις που βασίζονται στην άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού.

Οι βασικές ερωτήσεις αφορούν συμπεριφορές οι οποίες όταν απουσιάζουν στην ηλικία αυτή, θέτουν το παιδί σε κίνδυνο για μια πιθανή εμφάνιση κάποιας τέτοιου είδους διαταραχής. Οι συμπεριφορές αυτές είναι: (α) από κοινού προσοχή, που εμπεριέχει την ικανότητα, το παιδί να δείχνει κάτι, καθώς και την ικανότητα επίμονης παρακολούθησης σε ένα συγκεκριμένο σημείο και (β) παιχνίδι προσποίησης. ([www.nas.org.uk/profess/chat.html](http://www.nas.org.uk/profess/chat.html))

### **ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ (CARS)**

Η CARS είναι ένας κατάλογος δομημένων συνεντεύξεων και παρατηρήσεων που χρησιμοποιείται για να διερευνήσει την πιθανότητα αυτισμού σε παιδιά άνω των είκοσι τεσσάρων μηνών. Εξετάζονται δεκαπέντε διαφορετικές περιοχές λειτουργικότητας, χρησιμοποιώντας μια επταβάθμια κλίμακα αξιολόγησης που στοχεύει στο να υποδείξει το βαθμό κατά τον οποίο η συμπεριφορά ενός παιδιού διαφέρει από το φυσιολογικό για την ηλικία του. Αξιολογεί στοιχεία από 15 παραμέτρους της συμπεριφοράς, οι οποίες είναι σημαντικές για τη διάγνωση του αυτισμού. Οι παράμετροι αυτοί αναφέρονται παρακάτω:

- Σχέσεις με τους ανθρώπους.
- Μίμηση (λεκτική και κινητική).
- Συγκίνηση.
- Χρήση του σώματος.
- Σχέση με άψυχα αντικείμενα.
- Προσαρμογή στην αλλαγή.
- Οπτική ανταπόκριση.
- Ακουστική ανταπόκριση.

- Ανταποκρίσεις δεκτικότητας
- Αντιδράσεις άγχους.
- Μη λεκτική επικοινωνία.
- Επίπεδο δραστηριότητας.

Γενική αντιμετώπιση. ([www.centerforautism.com/assessment/descriptions.asp](http://www.centerforautism.com/assessment/descriptions.asp))

Το σύνολο των βαθμολογήσεων σε όλες τις 15 υπο-κλίμακες χρησιμοποιείται για να παρέχει μια ένδειξη της παρουσίας ή της απουσίας αυτισμού και για να ξεχωρίσει τον ήπιο έως μέτριο από το βαρύ αυτισμό. Συστήνεται η συμπλήρωση της CARS στη βάση:

- Προσεκτικής μελέτης των διαθέσιμων αρχείων
- Πληροφοριών και απόψεων που συλλέγονται από τους γονείς
- Πληροφοριών και απόψεων που συλλέγονται από εμπλεκόμενους επαγγελματίες, π.χ. δάσκαλοι.
- Άμεσης παρατήρησης (Lees & Urwin, 2005)

### **ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΑΥΤΙΣΜΟΥ**

#### **(ADOS)**

Το ADOS είναι μια ημι-δομημένη αξιολόγηση μέσω παρατήρησης. Επιλέγονται κάποιες δραστηριότητες προκειμένου να διερευνηθεί η επικοινωνία, οι δεξιότητες στο παιχνίδι, η κοινωνική αλληλεπίδραση, η στερεοτυπική συμπεριφορά και τα περιορισμένα ενδιαφέροντα. Υπάρχουν ελάχιστες βαθμολογικές βάσεις που καθορίζουν τη διάγνωση του αυτισμού με βάση τα κριτήρια των DSM IV και ICD 10. Αυτό το πρόγραμμα είναι μονάχα για παιδιά με πνευματική ηλικία άνω των τριών ετών αλλά που έχουν αναπτύξει αποστροφή για τα μικρότερα ή για τα λιγότερο ικανά παιδιά. Υπάρχει επίσης το Προ-γλωσσικό Πρόγραμμα Διαγνωστικής Παρατήρησης Αυτισμού που επιτρέπει πιο ελεύθερο παιχνίδι και έχουν γίνει προσπάθειες να εκμαιευτούν συμπεριφορές όπως η μίμηση, η συγκέντρωση προσοχής και οι κοινωνικές ρουτίνες. (Lees & Urwin, 2005)

**ΤΟ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΠΡΩΙΜΩΝ  
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ (PRAGMATIC PROFILE)**

Οι πληροφορίες πάνω στη χρήση της γλώσσας και της επικοινωνίας από πλευράς του παιδιού αποκτώνται μέσω συνεντεύξεων με τους γονείς και άλλα πρόσωπα που εμπλέκονται ουσιαστικά με το παιδί. Οι επικοινωνιακές λειτουργίες που αξιολογούνται περιλαμβάνουν:

- Τον τρόπο ανταπόκρισης στις επικοινωνιακές προσεγγίσεις των άλλων, π.χ. κατανόηση χειρονομιών, κατανόηση των προθέσεων ενός ομιλητή.
- Αντιδράσεις σε διαλογικές καταστάσεις, π.χ. έναρξη και διατήρηση της συζήτησης.
- Πως το παιδί επικοινωνεί σε διαφορετικά περιβάλλοντα.

Η κλίμακα των δεξιοτήτων που καλύπτεται ερμηνεύεται με όρους επικοινωνιακών λειτουργιών, έτσι ώστε το πλήρες προφίλ να επισημαίνει περιοχές που μπορεί να αποτελούν στόχους επέμβασης.

Οι λογοθεραπευτές μπορούν επιπλέον να χρησιμοποιήσουν και τυποποιημένες αξιολογήσεις. (Lees & Urwin, 2005)

**TOPL**

Το Τεστ Πραγματολογίας της Γλώσσας (TOPL) είναι ένα όργανο ατομικής εφαρμογής που παρέχει μια επίσημη αξιολόγηση της πραγματολογίας, ή της κοινωνικής διάστασης της γλώσσας. Το τεστ έχει σχεδιαστεί ώστε να χρησιμοποιείται από λογοθεραπευτές, δασκάλους κάθε ειδικότητας, δικηγόρους, ψυχολόγους, επαγγελματίες ψυχικής υγείας και ερευνητές. Παρέχονται πρότυπα για μαθητές από 5 μέχρι και 13 χρονών.

Το τεστ είναι κατάλληλο για χρήση σε μαθητές του νηπιαγωγείου μέχρι και του γυμνασίου, σε ενήλικες, σε ξενόγλωσσους και σε αφασικούς πληθυσμούς. Το TOPL είναι επίσης κατάλληλο για χρήση ως τμήμα ενός περιεκτικού ψυχολογικού οπλοστασίου από τεστ που βοηθούν στην αξιολόγηση των επικοινωνιακών

δεξιοτήτων και της χρήσης της κοινωνικής γλώσσας. Τα πρότυπα για τις μεγαλύτερες ηλικίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για λόγους σύγκρισης με άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, παρότι μπορεί να είναι εξίσου αποτελεσματικό το να μην χρησιμοποιούμε πρότυπα, αλλά αντιθέτως να χρησιμοποιούμε τα αποτελέσματα των τεστ ως μέσα εντοπισμού περιοχών ικανοτήτων και αδυναμιών. Το TOPL περιλαμβάνει θέματα που διαβάζονται από τον εξεταστή και απαντώνται από τον μαθητή. Πολλά από τα θέματα έχουν αντίστοιχες εικόνες. Ο χρόνος διάρκειας του τεστ είναι από 30 έως 45 λεπτά.

Ο γενικός στόχος του τεστ είναι να προσφέρει ένα σε βάθος προληπτικό έλεγχο της αποτελεσματικότητας και της καταλληλότητας των πραγματολογικών ή κοινωνικών γλωσσικών δεξιοτήτων ενός μαθητή. Τα θέματα του τεστ παρέχουν πληροφορίες στα πλαίσια έξι κεντρικών υπο-συνιστωσών της πραγματολογίας της γλώσσας: φυσικό περιβάλλον, ακροατήριο, θεματικός σκοπός (ομιλιακά ενεργήματα), οπτικό-κινητικά σημεία και γενίκευση. Το τεστ είναι στέρεα θεμελιωμένο στην σύγχρονη έρευνα της πραγματολογίας της γλώσσας και προκύπτει από το λειτουργικό πλαίσιο του Πραγματολογικού Προτύπου Γλώσσας.

Το TOPL αξιολογεί δυσκολίες στις πραγματολογικές γλωσσικές δεξιότητες σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, καθυστερήσεις ή διαταραχές ομιλίας, αναγνωστικές ανεπάρκειες ή αφασία. Επιπλέον, το τεστ μπορεί να χρησιμοποιηθεί από ψυχολόγους και δικηγόρους για να αξιολογήσουν τις δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας των παιδιών και εφήβων που βρίσκονται σε οικογενειακή θεραπεία και σε προγράμματα απεξάρτησης από ουσίες.

Ωστόσο, στο TOPL, χρησιμοποιείται μόνο η εκφραστική λειτουργία στα θέματα του τεστ. Αυτό δίνει τη δυνατότητα μείωσης του χρόνου διάρκειας του τεστ και εξηγεί την έννοια ότι η ικανότητα στην εκφραστική λειτουργία αντανάκλα την ικανότητα στην αντιληπτική λειτουργία. Επειδή η εκφραστική πραγματολογία της γλώσσας ενσωματώνει την αντιληπτική πραγματολογία της γλώσσας, η εκφραστική λειτουργία χρησιμεύει στο να φωτίσει το συνολικό πραγματολογικό επικοινωνιακό σύστημα που βρίσκεται σε λειτουργία. Συνεπώς, το πρότυπο εντοπίζει και τις δύο πραγματολογικές λειτουργίες, αλλά το TOPL εξετάζει το πραγματολογικό γλωσσικό

σύστημα ως συνολικό λειτουργικό σύστημα, χρησιμοποιώντας όμως μόνο την εκφραστική λειτουργία.

Τα αποτελέσματα του TOPL στοχεύουν στο να εκπληρώσουν τρεις πρωταρχικούς σκοπούς:

1. Να εντοπίσουν τους μαθητές που βρίσκονται σημαντικά πιο κάτω από τους συνομήλικούς τους σε σχέση με τις πραγματολογικές δεξιότητες της γλώσσας και οι οποίοι, συνεπώς, μπορούν να επωφεληθούν από συμπληρωματική βοήθεια.
2. Να προσδιορίσουν τα ιδιαίτερα είδη των πραγματολογικών ικανοτήτων και αδυναμιών της γλώσσας που ο κάθε μαθητής μπορεί να έχει.
3. Να καταγράψουν την πρόοδο των μαθητών στην πραγματολογία της γλώσσας ως συνέπεια των ειδικών προγραμμάτων παρέμβασης.

Το TOPL μπορεί επίσης να χρησιμεύσει ως μηχανισμός μέτρησης σε έρευνες όπου οι ερευνητές μελετούν την πραγματολογική συμπεριφορά της γλώσσας των παιδιών και των εφήβων.

Πάρα πολύ συχνά οι εξεταστές ξεχνούν τη ρήση ότι «είναι οι άνθρωποι και όχι τα τεστ που κάνουν τη διάγνωση». Συνεπώς, βασίζονται στη διάγνωση τους αποκλειστικά στα αποτελέσματα των τεστ, πράγμα που αποτελεί στην καλύτερη μια επικίνδυνη επιχείρηση. Τα αποτελέσματα των τεστ αποτελούν απλώς παρατηρήσεις και όχι διαγνώσεις. Καθορίζουν ένα επίπεδο απόδοσης, σε συγκεκριμένο χρόνο και σε συγκεκριμένες συνθήκες, αλλά δεν λένε στον εξεταστή το γιατί ένα άτομο είχε τη συγκεκριμένη απόδοση.

Οι ερωτήσεις που αφορούν τις αιτίες των αποδόσεων στα τεστ αποτελούν την απόλυτη ουσία της διάγνωσης και μπορούν να απαντηθούν μόνο από έναν διορατικό ικανό εξεταστή. Τα αποτελέσματα των τεστ συμβάλλουν με χρήσιμο τρόπο στη διάγνωση, αλλά τελικά η πρακτική διάγνωση ανήκει στις κλινικές δεξιότητες και την εμπειρία των εξεταστών.



### **ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ DERBYSHIRE (DLS)**

Το DLS χωρίζεται σε δύο μέρη: Το τεστ προληπτικού ελέγχου Derbyshire και το λεπτομερές τεστ κατανόησης Derbyshire. Αρχικά σχεδιασμένα για χρήση σε παιδιά με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, έχουν χρησιμοποιηθεί επιτυχώς σε μια ποικιλία περιβαλλόντων συμπεριλαμβανομένων και σχολών γλώσσας. Δίνουν ξεκάθαρες ενδείξεις αναφορικά με περιοχές δυσκολίας οι οποίες μεταφράζονται απευθείας σε μελλοντικές ιδέες και τεχνικές θεραπείας. Τα βασικά σημεία περιλαμβάνουν:

1. Το τεστ περιλαμβάνει μια ποικιλία παιγνιωδών καταστάσεων που έχουν κρυφή τυπική διαδικασία. Αυτό επιτρέπει στον εξεταστή να επικεντρωθεί στο πόσες λέξεις-φορείς πληροφοριών χρειάζεται να καταλάβει το παιδί ώστε να εκτελέσει μια εντολή σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο.
2. Η έμφαση δίνεται στο τι μπορεί να κάνει το παιδί, συνεπώς γίνεται κάθε προσπάθεια να βρεθεί το επίπεδο στο οποίο το παιδί επιτυγχάνει.
3. Η κατανόηση της γραμματικής και του λεξιλογίου αξιολογείται σε μια αναπτυξιακή ακολουθία με πολλά λειτουργικά παραδείγματα. Ως αποτέλεσμα αυτής της «καθημερινής» προσέγγισης της γλώσσας, αποτελεί ξεκάθαρη άσκηση το να αναπτυχθούν προγράμματα θεραπείας για το σπίτι και το σχολείο μέσα από τις πληροφορίες που έχουν αποκτηθεί.
4. Ομοίως ο τομέας της έκφρασης συνεπάγεται μια αρκετά εύκολη χωρίς νόημα γραμματική ανάλυση για αυτούς που δεν αισθάνονται ιδιαίτερα ικανοί να φέρουν σε πέρας τεράστιες γλωσσολογικές αναλύσεις.

Καθότι πρόκειται για μια εξαιρετικά δομημένη διαδικασία γλωσσικής προσομοίωσης, δεν είναι χρήσιμη για παιδιά με γλωσσική διαταραχή και πολύ χαμηλή προσοχή. (Lees & Urwin, 2005)

### **ΤΟ ΤΕΣΤ ΣΥΜΒΟΛΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ (STP) (SYMBOLIC PLAY TEST)**

Το STP είναι μια ελκυστική, σύντομη αξιολόγηση. Ο λεπτομερής και τυποποιημένος κατάλογος συμπεριφορών, συνδεδεμένος με μια ποικιλία καταστάσεων παιχνιδιού με

μικρά αντικείμενα, μπορεί να προσφέρει μια χρήσιμη εικόνα της «γλωσσικής ετοιμότητας» του μικρού, γλωσσικά ελλειμματικού παιδιού. Κατά τη διάρκεια του τεστ δίνεται ελάχιστη ή καθόλου λεκτική καθοδήγηση, και για μερικά παιδιά αυτό είναι αποθαρρυντικό, αλλά μπορεί να λειτουργήσει προς όφελος του παιδιού με χαμηλή προσοχή. Είναι λογικό ο εξεταστής να αγγίζει το υλικό του τεστ ώστε να ενθαρρύνει το παιδί να κάνει το ίδιο. Ωστόσο, τα πολύ μικρά παιδιά σπάνια ενδιαφέρονται για κάτι τέτοιο καθώς έχουν συνηθίσει να παίζουν δίπλα στους φίλους τους παρά μαζί τους. Επειδή απαιτείται περιορισμένη λεκτική αλληλεπίδραση, μπορεί να είναι χρήσιμο για το ντροπαλό παιδί. Θα είχε ενδιαφέρον να δούμε αν θα ήταν δυνατόν να υπάρξουν επιπλέον εξελίξεις που να είναι σύμφωνες με αυτό το είδος τεστ. Πληροφορίες σχετικές με την αντιληπτική συμβολική/διαδοχική ανάπτυξη είναι πολύτιμες για το γλωσσικά ελλειμματικό παιδί και περισσότερο ή προαιρετικά αντικείμενα-παιχνίδια μπορεί να διευρύνουν την ελκυστικότητα του τεστ. (Lees & Urwin, 2005)

### **AUTISM TREATMENT EVALUATION CHECKLIST (ATEC).**

Ένα μεγάλο εμπόδιο στην έρευνα για τον αυτισμό αποτελούσε το γεγονός ότι δεν υπήρχε κάποιος τρόπος μέτρησης της αποτελεσματικότητας των διαδικασιών αποκατάστασης. Το ATEC συμπληρώνεται από τους γονείς, τους ερευνητές, τους δασκάλους ή τα άτομα που φροντίζουν το παιδί. Βρίσκεται εύκολα στο διαδίκτυο και οι απαντήσεις αξιολογούνται και βαθμολογούνται από τους ειδικούς του ινστιτούτου αυτού.

Ωστόσο, συχνά το ATEC χρησιμοποιείται και έχει χρησιμοποιηθεί και σαν διαγνωστικό μέσο που διαφοροποιεί τα παιδιά με αυτισμό από άλλα τυπικά παιδιά της ίδιας ηλικίας ή από παιδιά με άλλου είδους διαταραχές.

([www.autism.com/ari/contents.html](http://www.autism.com/ari/contents.html))

**OWL (OBSERVE, WAIT, LISTEN) (Παρατηρήστε, Περιμένετε, Ακούστε)**

Είναι σημαντικό να ξοδέψετε ένα λεπτό ή απλώς μερικά δευτερόλεπτα για να Παρατηρήσετε, να Περιμένετε και να Ακούσετε το παιδί.

Παρατηρήστε: μας βοηθάει να αναγνωρίσουμε τα συναισθήματα και τις ανάγκες του παιδιού.

Περιμένετε: δίνει στο παιδί την ευκαιρία να εκφραστεί με το δικό του τρόπο.

Ακούστε: ενθαρρύνει το παιδί να εκφραστεί.

Αναλυτικότερα:

1) Παρατηρήστε. Ακόμα και όταν τα παιδιά δεν χρησιμοποιούν λόγια, μπορούμε εύκολα να αναγνωρίσουμε τα συναισθήματα και τις ανάγκες τους όταν αφιερώνουμε χρόνο για να παρατηρήσουμε την επικέντρωση της προσοχής τους, τις εκφράσεις του προσώπου τους και τη γλώσσα του σώματός τους. Μερικές φορές, οι εκφράσεις του προσώπου, οι πράξεις και η επικέντρωση της προσοχής των παιδιών δεν είναι αρκετά ξεκάθαρες ώστε να μας βοηθήσουν να ανακαλύψουμε τι προσπαθούν να μας πουν. Παρατηρώντας τα παρακάτω λεπτά σημεία μπορεί να βοηθηθούμε: α) το επίπεδο εγρήγορσης, β) το ρυθμό της αναπνοής, γ) την αλλαγή στην απόχρωση του δέρματος και δ) το ύψος, την ένταση και τη διάρκεια των ήχων που βγάζουν.

2) Περιμένετε. Η ζωή μας κινείται με όλο και ταχύτερους ρυθμούς και έχουμε καταλήξει να νοιώθουμε ότι μια στιγμή σιωπής είναι μια κενή στιγμή. Επίσης, ως ενήλικες νοιώθουμε ότι είναι καθήκον μας να διδάξουμε, να ελέγξουμε τις γνώσεις του παιδιού και να διευθύνουμε τις συζητήσεις. Συνεπώς έχουμε την τάση να μην περιμένουμε να εκφραστεί το παιδί. Αντιθέτως, προσπαθούμε να βοηθήσουμε με τους δικούς μας ενήλικους τρόπους. Μιλάμε και απαντάμε για λογαριασμό του παιδιού και χρησιμοποιούμε ελέγχουσα (κυριαρχική) γλώσσα (εντολές και ερωτήσεις). Αν

θέλουμε να βοηθήσουμε το παιδί να μάθει πρέπει να του δώσουμε την ευκαιρία να εκφραστεί με το δικό του τρόπο. Το να περιμένουμε μας δίνει την ευκαιρία να γνωρίσουμε το παιδί. Μπορούμε να παρατηρήσουμε που επικεντρώνεται η προσοχή του, να κοιτάζουμε την έκφραση του προσώπου του και να ακούσουμε τους ήχους που βγάζει.

3) Ακούστε. Όταν μιλάμε και το παιδί δεν απαντάει με ευκολία, η φυσική μας αντίδραση είναι να γεμίσουμε όλα τα κενά, να απαντήσουμε σε όλες τις ερωτήσεις και ακόμα και να σχολιάσουμε χωρίς να σταματήσουμε στιγμή. Αν ακούσουμε προσεκτικά το παιδί, η αδιάσπαστη προσοχή μας θα του προσφέρει την ασφάλεια και την ενθάρρυνση ότι αξίζει να προσπαθήσει. Επίσης, αν ακούσουμε προσεκτικά το παιδί μας, θα το καταλάβουμε καλύτερα και θα έχουμε την ικανότητα να ανταποκριθούμε με μεγαλύτερη ευαισθησία. « Ο μόνος τρόπος να μάθουμε που βρίσκεται ένα παιδί, είναι να ακούσουμε τι λέει». (Manolson A., 1992)

### **ΔΙΑΦΟΡΙΚΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΣΧΙΖΟΦΡΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ**

Παλαιότερα ο αυτισμός ταυτιζόταν με άλλες ψυχοπαθολογικές και νοητικές διαταραχές και κυρίως με τη σχιζοφρένεια και τη νοητική καθυστέρηση.

Η σύγχυση με τη σχιζοφρένεια ξεκίνησε από το 1911, όταν πρωτοπαρατηρήθηκε ο αυτισμός και θεωρήθηκε σύμπτωμά της. Είναι γεγονός ότι οι δύο αυτές διαταραχές έχουν κοινά συμπτώματα, όπως έλλειψη επικοινωνίας, καταναγκασμό, ανεξήγητους φόβους, γύμνωμα κλπ. Υπάρχουν όμως επιχειρήματα που δεν αφήνουν καμία αμφιβολία για το ότι ο αυτισμός δεν έχει καμία σχέση με τη σχιζοφρένεια. Τα σπουδαιότερα από τα επιχειρήματα αυτά είναι :

- Η σχιζοφρένεια παρουσιάζει σταδιακή εξέλιξη , ενώ ο αυτισμός είναι απότομη διακοπή της επικοινωνίας με την πραγματικότητα, στα δύο πρώτα έτη της ζωής του παιδιού. Χαρακτηριστική είναι η σταδιακή αποδιοργάνωση και κατάρρευση της προσωπικότητας του σχιζοφρενούς, κάτι που δεν παρατηρείται στον αυτιστικό.

- Όταν πρωτοεμφανίζεται ο αυτισμός λείπουν οι υπερβολικοί φόβοι, οι φαντασιώσεις και οι διάφορες μανίες, που αποτελούν κύρια συμπτώματα της σχιζοφρένειας.
- Σε σύγκριση με τους σχιζοφρενείς είναι ελάχιστος ο αριθμός των αυτιστικών, που προέρχονται από οικογένειες με κληρονομικότητα σχιζοφρένειας.

Κατά κανόνα , οι γονείς των αυτιστικών ανήκουν σε ανώτερα κοινωνικά στρώματα, όπου σπανίζουν οι σχιζοφρένεις.

Η σύγχυση με τη νοητική καθυστέρηση προέρχεται από τη συχνή συνύπαρξη αυτιστικών στοιχείων και νοητικής καθυστέρησης στο ίδιο άτομο. Αναφέρεται ότι στο σύνολο των νοητικά καθυστερημένων παιδιών περίπου το 10 % είναι ψυχωσικά. Ορισμένα γνωρίσματα των αυτιστικών, όπως η ανικανότητα επίλυσης πρακτικών προβλημάτων , η καθυστέρηση στην ομιλία, η απομόνωση κλπ. υπάρχουν και στα νοητικά καθυστερημένα άτομα. Από την άλλη, η νοητική καθυστέρηση εμφανίζεται συχνά στα αυτιστικά παιδιά. Αλλά και όσα από αυτά τα παιδιά έχουν ικανοποιητική νόηση, συχνά δεν τη φανερώνουν λόγω της άρνησης τους για επικοινωνία. Υπάρχει , όμως, σαφής και ουσιώδης διαχωρισμός ανάμεσα στον αυτισμό και τη νοητική καθυστέρηση. Οι σπουδαιότερες διαφορές είναι :

- Στη νοητική καθυστέρηση το πρόβλημα εντοπίζεται κυρίως στην ανικανότητα για επίλυση πρακτικών προβλημάτων, ενώ στον αυτισμό στην αδυναμία για επικοινωνία και στις ιδιομορφίες της συμπεριφοράς. Για το καθυστερημένο παιδί επιδιώκεται κυρίως η ανάπτυξη των ικανοτήτων του, ενώ για το αυτιστικό η προσπάθεια επικεντρώνεται στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα σ αυτό και το περιβάλλον, καθώς και στη βελτίωση της συμπεριφοράς του.
- Οι ιδιομορφίες της συμπεριφοράς του αυτιστικού ατόμου δεν υπάρχουν στο νοητικά καθυστερημένο άτομο, του οποίου η συμπεριφορά είναι μεν ανάλογη με το νοητικό του επίπεδο, αλλά προσαρμοσμένη στους κοινωνικούς κανόνες.
- Αντίθετα με το αυτιστικό, το καθυστερημένο παιδί επιδιώκει την επαφή με την πραγματικότητα και κυρίως με τα πρόσωπα που το περιβάλλουν.

- Το νοητικά καθυστερημένο δεν παρουσιάζει τις μεταπτώσεις του αυτιστικού στο ρυθμό ανάπτυξής του. Αναπτύσσεται αργά μεν, αλλά σταδιακά, χωρίς άλματα ή παλινδρομήσεις.
- Το νοητικά καθυστερημένο παιδί δεν έχει τις διαταραχές του αυτιστικού στην επεξεργασία των ερεθισμάτων, που δέχεται με τις αισθήσεις.
- Οι προβλέψεις για την εξέλιξη και την κοινωνική προσαρμογή των νοητικά καθυστερημένων ατόμων έχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας απ' ό,τι οι αντίστοιχες των αυτιστικών παιδιών.

## **ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

### **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Αν και ο αυτισμός δεν μπορεί να θεραπευτεί, υπάρχουν ωστόσο θεραπευτικές μέθοδοι που μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα με αυτισμό να επικοινωνήσουν και οι οποίες καλό είναι να αρχίσουν να εφαρμόζονται σε μικρή ηλικία. Πολλές θεραπείες συνδέονται με την εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι η θεραπευτική αγωγή για τον αυτισμό μπορεί να σταματήσει όταν το άτομο τελειώσει το σχολείο, είτε πρόκειται για σχολείο με άτομα με ειδικές ανάγκες είτε για κανονικό σχολείο. Λίγα προγράμματα παρέχουν κοινωνική υποστήριξη σε ενήλικες με αυτισμό, οι οποίοι είναι ενταγμένοι στο κοινωνικό σύνολο, και είναι σχεδιασμένα έτσι ώστε να αποτρέψουν τα αυτιστικά άτομα από την κοινωνική απομόνωση.

### **ΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΠΙΟ ΣΥΝΗΘΙΣΜΕΝΕΣ ΘΕΡΑΠΕΙΕΣ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ;**

Το να αναθέτουν στη φροντίδα σου ένα παιδί με αυτισμό μπορεί να είναι δυσβάσταχτο. Με τόσες πολλές θεραπείες του αυτισμού, πως μπορούμε να ξέρουμε ποια έχει τα καλύτερα αποτελέσματα; Μερικές θεραπείες υποστηρίζουν ότι ορισμένες διατροφές ή βιταμίνες θα βοηθήσουν τα παιδιά με αυτισμό να συμπεριφέρονται πιο φυσιολογικά. Επιπλέον, η αντιμετώπιση των θεμάτων που σχετίζονται με τη διαταραχή αισθητηριακής ολοκλήρωσης, όπως η ευαισθησία στο θόρυβο ή στις μυρωδιές, έχει επίσης επιτρέψει σε πολλά παιδιά με αυτισμό να λειτουργήσουν καλύτερα σε προσχολικό περιβάλλον. Ο παρακάτω πίνακας περιέχει ένα κατάλογο ειδών θεραπειών που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στα παιδιά με αυτισμό.

<b>ΘΕΡΑΠΕΙΑ</b>	<b>ΟΡΙΣΜΟΣ</b>
Δομημένη Συμπεριφορική Παρέμβαση (ABA)	Ένα σχέδιο διαμορφωμένο από ένα ειδικό, εκπαιδευμένο στην Εφαρμοσμένη

	Ανάλυση Συμπεριφοράς (ABA), με στόχο να βοηθηθεί το παιδί να διαχειρίζεται τη συμπεριφορά του.
Πρώιμη Παρέμβαση	Παροχή ειδικής φροντίδας, συνήθως στο σπίτι, από δάσκαλο ειδικής αγωγής, που απευθύνεται στα παιδιά. Αυτή συνήθως χρησιμοποιείται για να περιγράψει φροντίδες που παρέχονται στο παιδί πριν την ηλικία των τριών.
Θεραπεία Αισθητηριακής Ολοκλήρωσης	Συνήθως εφαρμόζεται από έναν εργοθεραπευτή και είναι σχεδιασμένη να βοηθήσει το παιδί να διαχειρίζεται όλα τα ερεθίσματα που λαμβάνει από το περιβάλλον του.
Λογοθεραπεία	Ένας λογοθεραπευτής δουλεύει με το παιδί ώστε να διευκολύνει την επικοινωνία και τη χρήση της γλώσσας.
Ειδική αγωγή	Ο δάσκαλος ειδικής αγωγής είναι υπεύθυνος για την εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (IEP) και για τη συνεργασία με το δάσκαλο της τάξης ώστε να βοηθηθεί το παιδί να αξιοποιήσει το πλήρες δυναμικό του.

(Willis C., 2006)



**ΠΩΣ ΘΑ ΜΑΘΩ ΠΟΙΑ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΑΚΟΛΟΥΘΗΣΩ;**

Ποια στρατηγική θα χρησιμοποιήσεις εξαρτάται από αρκετούς παράγοντες. Κατά πρώτον, πρέπει να επιλέξεις μια συμπεριφορά την οποία και εσύ και η οικογένεια του παιδιού επιθυμείτε να αλλάξετε. Κατά δεύτερον, πρέπει να αποφασίσεις αν η λειτουργία της προκλητικής συμπεριφοράς είναι αποδεκτή. Όταν ένα παιδί μαθαίνει να αντικαθιστά την αρνητική συμπεριφορά με μια πιο αποδεκτή, όπως το να σε πληροφορήσει ότι χρειάζεται περισσότερο χρόνο, του μαθαίνεις να χρησιμοποιεί μια επικοινωνιακή αντικατάσταση. Επικοινωνιακή αντικατάσταση είναι μια μορφή επικοινωνίας ή ένα μήνυμα που σου δίνει το παιδί για να αντικαταστήσει τη συμπεριφορά. (Willis C., 2006)

**ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

Ο αυτισμός ως εξελικτική διαταραχή βαριάς μορφής απαιτεί προσεκτική αντιμετώπιση, καθόσον η καθυστέρηση ή η λανθασμένη θεραπεία προκαλεί σοβαρούς κινδύνους και παρενέργειες με σοβαρές επιπτώσεις στην παραπέρα εξέλιξη. Έτσι, βασική προϋπόθεση για επιτυχή έκβαση της υποστηρικτικής παρέμβασης αποτελεί η λεπτομερής γνώση και διάκριση και ειδική παρατήρηση των αντιληπτικών και ειδικών ικανοτήτων, των προτιμήσεων, της συναισθηματικής και εξελικτικής κατάστασης του παιδιού.

Για να είναι αποτελεσματική η υποστηρικτική παρέμβαση, διδασκαλία, με βάση τις εμπειρίες ενός αυτιστικού που θεραπεύτηκε, πρέπει, κατά την εκπόνηση του προγράμματος, να λαμβάνουμε υπόψη τα εξής επιμέρους στοιχεία:

- την προσφορά ενός οργανωμένου για θεραπεία και μάθηση περιβάλλοντος,
- μάθηση ομιλίας
- ρυθμικές δραστηριότητες,
- τα αισθητηριακά προβλήματα που έχουν τα αυτιστικά άτομα,
- την ελάττωση της διέγερσης των αυτιστικών,
- το πρόβλημα της προσκόλλησης,
- την ανάπτυξη της οπτικής αντίληψης,

- την εκμάθηση της ανάγνωσης,
- τους κατάλληλους και έμπιστους συμβούλους και
- τα προβλήματα της εφηβείας. (Κυπριωτάκης, 1997)

### **ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ**

Με την υποστηρικτική παρέμβαση επιδιώκεται η τροποποίηση της συμπεριφοράς, η ανάπτυξη νέων μορφών συμπεριφοράς και η ανάπτυξη των ικανοτήτων σε όλες τις περιοχές της προσωπικότητας του παιδιού, έτσι ώστε να επιτευχθεί η μείωση ή η εξαφάνιση προβληματικών μορφών συμπεριφορών και να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση.

Πιο συγκεκριμένα, για την ομαλοποίηση της συμπεριφοράς των αυτιστικών παιδιών επιδιώκουμε τους εξής στόχους:

- Την ανεξαρτητοποίηση του αυτιστικού παιδιού, όσο φυσικά και εφικτά γίνεται (πλύσιμο, ντύσιμο, καθαριότητα κ.α.).
- Την απόκτηση ικανότητας προσαρμογής στο σπίτι και στο ευρύτερο περιβάλλον.
- Την απόκτηση ικανοτήτων για ομαδική ζωή (παιχνίδι, σχολείο κ.α.), την αντιμετώπιση του προβλήματος της απομόνωσης και την επαφή τους με τους συνομηλίκους.
- Την κανονική γλώσσα επικοινωνίας και τη γλώσσα των συμβόλων.
- Απόκτηση ικανοτήτων για παιχνίδι και καλή συμπεριφορά στην εργασία.
- Την πνευματική πρόοδο και συμμετοχή στα αγαθά του πολιτισμού .
- Τη σχολική φοίτηση, την επαγγελματική κατάρτιση και την επαγγελματική ενασχόληση και αποκατάσταση, και
- Την αποφυγή εισαγωγής σε ίδρυμα κατά την παιδική ηλικία και τη διαβίωση μέσα στην ομάδα. (Κυπριωτάκης, 1997).

### **ΠΩΣ ΝΑ ΑΡΧΙΣΩ ΝΑ ΒΟΗΘΩ ΕΝΑ ΠΑΙΔΙ ΝΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΕΙ**

Ο καλύτερος τρόπος να αρχίσετε είναι παρατηρώντας το παιδί μέχρι να καθορίσετε ποιες μεθόδους ή ενέργειες χρησιμοποιεί για να επικοινωνήσει και κάτω από ποιες συνθήκες είναι πιθανότερο να επικοινωνήσει. Σε γενικές γραμμές, ένα παιδί θα επικοινωνήσει όταν:

- Μπορεί να παρακολουθεί τι του λένε.
- Μπορεί να καταλάβει τι λένε οι άλλοι.
- Βιώνει τις αντιδράσεις των άλλων στις προσπάθειές του να επικοινωνήσει.
- Έχει λόγο να επικοινωνήσει.

Είναι επίσης σημαντικό να ανακαλύψετε τι δίνει κίνητρο στο παιδί. Ψάξτε τις αιτίες που μπορεί να το κάνουν να επικοινωνεί ή να μην επικοινωνεί. Μάθετε να αναγνωρίζετε ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν επικοινωνούν όπως οι συνομήλικοί τους. Είναι αναγκαίο ο δάσκαλος και όσοι δουλεύουν με το παιδί να προσδιορίσουν το επικοινωνιακό του επίπεδο. Το να προσπαθούμε να πιέσουμε ένα παιδί να επικοινωνήσει πριν να είναι έτοιμο όχι μόνο θα το αποκαρδιώσει, αλλά θα μπορούσε επίσης και να καθυστερήσει τη πρόοδό του. (Willis C., 2006)

### **ΠΩΣ ΘΕΤΩ ΚΑΤΑΛΗΛΟΥΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ;**

Είναι δύσκολο να γνωρίζει κανείς ποιους στόχους να θέσει όταν ένα παιδί μαθαίνει να επικοινωνεί. Αποτελεί εξίσου μεγάλη πρόκληση το να γνωρίζει τι μπορεί να περιμένει από ένα παιδί με αυτισμό, ιδιαίτερα στη προσχολική ηλικία. Ενώ, κάθε παιδί είναι μοναδικό και επικοινωνεί με το δικό του τρόπο, υπάρχουν αρκετές γενικές συμβουλές τις οποίες πρέπει να πάρουμε υπόψη μας όταν θέτουμε επικοινωνιακούς στόχους.

Η επικοινωνία είναι πολύ αποτελεσματική όταν περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση με τους άλλους. Το να μάθει να αλληλεπιδρά με άλλους ανθρώπους είναι μια δεξιότητα

της ζωής που το παιδί μπορεί συνεχώς να χτίζει και να χρησιμοποιεί σε όλη του τη ζωή.

Για να επικοινωνεί αποτελεσματικά, το παιδί πρέπει να κατέχει μια αξιόπιστη μορφή ή τρόπο επικοινωνίας. Στη διάρκεια των προσχολικών χρόνων, είναι σημαντικό να βοηθούμε το παιδί να χρησιμοποιεί μια μορφή που θα του επιτρέψει να αλληλεπιδρά με τους συνομήλικούς του.

Ο υπέρτατος στόχος για οποιοδήποτε παιδί είναι να μάθει να επικοινωνεί επειδή κάτι τέτοιο έχει σημασία για αυτό. Θέλουμε το παιδί με αυτισμό να μάθει να κάνει περισσότερα από το να εκφράζει απλώς τις επιθυμίες και τις ανάγκες του. Θέλουμε να μάθει να χρησιμοποιεί την επικοινωνία ως μορφή αυτοέκφρασης.

Η επικοινωνία πρέπει να έχει νόημα. Βοηθήστε το παιδί να επικοινωνεί με τέτοιο τρόπο ώστε να συνδέσει τον κόσμο του με εκείνον των συνομηλίκων του. (Willis C., 2006)

### **ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΑΝΤΑΛΛΑΓΗΣ**

#### **ΕΙΚΟΝΩΝ (PECS)**

Ο στόχος του PECS είναι να αποκτήσουν τα παιδιά βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες και ιδιαίτερα να αρχίσουν να επικοινωνούν μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικής ανταλλαγής.

Αρχικά απαιτούνται δύο ενήλικες. Το PECS αρχίζει με τον καθορισμό του βασικότερου κινήτρου για το παιδί: αυτό μπορεί να είναι τροφή, ποτό, παιχνίδι ή δραστηριότητα –δημιουργείται μια κάρτα σύμβολο που το αντιπροσωπεύει. Ένας ενήλικας δείχνει το «κίνητρο» στο παιδί. Ενώ το παιδί προσπαθεί να το πιάσει, ο δεύτερος ενήλικας βοηθάει το παιδί να διαλέξει την κάρτα σύμβολο και να την τοποθετήσει στο χέρι του άλλου ενήλικα. Δεν χρησιμοποιούνται λεκτικά βοηθήματα αλλά το παιδί επαινείται έντονα όταν δίνει την κάρτα και λαμβάνει το κίνητρο. Μετά από αρκετές ανταλλαγές αρχίζει την αλληλεπίδραση.

Όσο το παιδί εξοικειώνεται όλο και περισσότερο με το σύστημα, προστίθενται και άλλα σύμβολα, συμπεριλαμβανομένων λεκτικών προτάσεων όπως «Θέλω...» και ο δεύτερος ενήλικας μετακινείται λίγο μακρύτερα έτσι ώστε το παιδί να κάνει μεγαλύτερη προσπάθεια για να πάρει αυτό που θέλει.

Αυτή η προσέγγιση αναπτύχθηκε ιδιαίτερα για τις ανάγκες μικρών παιδιών με νοητικό αυτισμό. Αναγνωρίστηκε ότι αυτά τα παιδιά απαιτούν εξαιρετικά δομημένη παρέμβαση ώστε να αναπτύξουν τις γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες που είναι αναγκαίες για την επικοινωνία. Το PECS στοχεύει στο να καθιερώσει τις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες ίσως πριν ακόμη εκφραστεί ή κατανοηθεί μια λέξη. (Cumine V., Leach j. & Stevenson G., 2000)

Τα έξι στάδια του PECS:

**Στάδιο 1: Πώς επικοινωνούμε**

Οι μαθητές μαθαίνουν να ανταλλάσσουν μια εικόνα για κάποιο αντικείμενο ή δραστηριότητα που επιθυμούν πραγματικά.

**Στάδιο 2: Απόσταση και επιμονή**

Χρησιμοποιώντας ακόμη μεμονωμένες εικόνες, οι μαθητές μαθαίνουν να γενικεύουν τη νέα τους δεξιότητα, χρησιμοποιώντας την σε διαφορετικά μέρη, με διαφορετικούς ανθρώπους και σε διάφορες αποστάσεις. Διδάσκονται επίσης να είναι πιο επίμονοι στην επικοινωνία τους.

**Στάδιο 3: Διάκριση εικόνων**

Οι μαθητές μαθαίνουν να επιλέγουν ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες εικόνες για να ζητήσουν κάθε φορά κάποιο επιθυμητό αντικείμενο ή δραστηριότητα. Οι εικόνες τοποθετούνται μέσα σε ένα βιβλίο επικοινωνίας – ένα ντοσιέ με κρίκους και λωρίδες Velcro, όπου φυλάγονται οι εικόνες και αφαιρούνται εύκολα για επικοινωνία.

**Στάδιο 4: Δομή πρότασης**

Οι μαθητές μαθαίνουν να δομούν απλές προτάσεις πάνω σε μια αποσπώμενη βάση χρησιμοποιώντας μια εικόνα «θέλω» μαζί με την εικόνα του αντικειμένου που ζητούν.

Επίθετα και Επέκταση γλώσσας

Οι μαθητές μαθαίνουν να διευρύνουν τις προτάσεις τους προσθέτοντας επίθετα, ρήματα και προθέσεις.

**Στάδιο 5: Απάντηση σε ερωτήσεις**

Οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τη μέθοδο PECS για να απαντούν στην ερώτηση «Τι θέλεις;».

#### **Στάδιο 6: Σχολιασμός**

Τώρα οι μαθητές διδάσκονται να κάνουν σχόλια όταν τους ρωτάνε πράγματα όπως «Τι βλέπεις;», «Τι ακούς;» και «Τι είναι αυτό;». Μαθαίνουν να συνθέτουν προτάσεις που αρχίζουν με τις λέξεις «Βλέπω», «Ακούω», «Νιώθω», «Είναι» κ.λπ.

### **ΠΩΣ ΜΠΟΡΕΙ ΕΝΑ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΝΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙ ΕΙΚΟΝΕΣ ΓΙΑ ΝΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΕΙ;**

Οι εικόνες είναι σαφέστατα πολύ πιο ευρέως κατανοητές από τη νοηματική γλώσσα. Ο καθένας, συμπεριλαμβανομένων και των συνομήλικων ενός παιδιού, μπορεί να καταλάβει ότι, αν αυτό δείχνει την εικόνα ενός παιχνιδιού, σημαίνει ότι θέλει να παίξει με το παιχνίδι. Το να δώσει μια εικόνα σε ένα σύντροφο επικοινωνίας είναι ένας τρόπος με τον οποίο το παιδί μπορεί να αλληλεπιδράσει με το σύντρόφό του. Οι εικόνες χρησιμοποιούνται με πολλούς τρόπους για τη δημιουργία επικοινωνιακών πινάκων με ενσωματωμένα προγράμματα, που μπορούν να συνδυασθούν για να περιγράψουν έννοιες και ιδέες. Μέσω των εικόνων το παιδί μπορεί να δείξει μια επιλογή, μια προτίμηση ή να απαντήσει σε μια ερώτηση.

Οι εικόνες αποτελούν σπουδαία διδακτικά εργαλεία, είναι πρακτικές και εύκολες στη χρήση τους και επίσης δίνουν την ευκαιρία στο παιδί να χρησιμοποιήσει το ίδιο σετ εικόνων και στο σπίτι και στην κοινότητα. Όταν χρησιμοποιείτε ένα σύστημα επικοινωνίας με εικόνες θα χρειαστεί να εφαρμόσετε τις παρακάτω κατευθυντήριες γραμμές: 1) Να βοηθήσετε τα παιδιά να κατανοήσουν πως μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι εικόνες. Τοιχοκολλήστε προγράμματα με εικόνες και αναφερθείτε σε αυτά συχνά μέσα στην ημέρα. Χρησιμοποιήστε τα για να εξηγήσετε τη αλληλουχία μιας δραστηριότητας. Κάθε φορά που παρουσιάζετε μια νέα λέξη, κρατήστε ψηλά την εικόνα. 2) Ο υπέρτατος στόχος της χρήσης ενός συστήματος με εικόνες είναι να διδαχθεί το παιδί πώς να ξεκινάει μια επικοινωνία. Μόλις το παιδί εξοικειωθεί με τις εικόνες, προσπαθήστε να το ενθαρρύνετε να τις χρησιμοποιεί για

να ξεκινήσει μια επικοινωνιακή αλληλεπίδραση. 3) Φτιάξτε έναν κατάλογο εικόνων που χρησιμοποιούνται συνήθως και κάντε εξάσκηση με το παιδί. Στείλτε εικόνες στο σπίτι και ενθαρρύνετε την οικογένεια του παιδιού να τις χρησιμοποιήσει επίσης. 4) Επεκτείνετε τον κατάλογο των εικόνων και κάντε ερωτήσεις που απαιτούν από το παιδί να απαντήσει δείχνοντας μια εικόνα. 5) Καθώς το παιδί θα νοιώθει όλο και πιο άνετα με τη χρήση του συστήματος επικοινωνίας με εικόνες, αυξήστε τον αριθμό των εικόνων εισάγοντας εικόνες δράσης και εικόνες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να σας πουν τι και πως αισθάνεται το παιδί. (Willis C., 2006)

**SPELL (Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΘΝΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΩΝ (NAS))**

Μέσα στους κόλπους των σχολείων του NAS αναγνωρίστηκε ότι για να αντιμετωπιστεί η τριάδα των ανεπαρκειών, ήταν αναγκαίο να υπάρξει ένα εντελώς διαφορετικό ύφος διδασκαλίας. Το ακρωνύμιο που περιγράφει τη σύνθεση των προσεγγίσεων που χρησιμοποιήθηκαν είναι το SPELL.

Είναι ουσιώδους σημασίας τα παιδιά να διδάσκονται σε κατάλληλα οργανωμένα και υποστηριζόμενα περιβάλλοντα. Οι δάσκαλοι μέσα στα πλαίσια των σχολείων σχεδιάζουν την παράδοση των μαθημάτων κατά τέτοιο τρόπο ώστε το παιδί να είναι σε θέση να προβλέψει γεγονότα και συνεπώς να μειωθεί το άγχος του. Η προσέγγιση αντλεί στοιχεία από έναν αριθμό διαφορετικών προσεγγίσεων, συνδυάζοντάς τα με ευέλικτο τρόπο, με στόχο την ικανοποίηση των ατομικών αναγκών.

Αυτή η προσέγγιση αποτελεί ανταπόκριση στην τριάδα των ανεπαρκειών. Ο όρος SPELL σημαίνει:

Δομή – δίνοντας στην ημέρα μια αναγνωρίσιμη δομή, το παιδί αισθάνεται πιο ασφαλές.

Εποικοδομητικές προσεγγίσεις και προοπτικές ώστε να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση και ο αυτοσεβασμός του παιδιού.

Ενσυναίσθηση –ο δάσκαλος σχεδιάζει ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα που αναγνωρίζει τις ατομικές ανάγκες του παιδιού.

Σκηνικά ήπιου ερεθισμού, έτσι ώστε το παιδί να μην αφαιρείται ή να αγχώνεται υπερβολικά από το περιβάλλον. Υπάρχουν επίσης σχεδιασμένες περιόδους φυσικής αγωγής και/ή χαλάρωσης.

Σύνδεσμοι με γονείς, σχολεία, άλλες υπηρεσίες και με την ευρύτερη κοινότητα. (Cumine V., Leach j. & Stevenson G., 2000)

### **ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΚΑΙ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (TEACCH)**

Η TEACCH αποτελεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση ζωής στη βοήθεια ατόμων με αυτισμό, που στοχεύει στο να εφοδιάσει τα παιδιά ώστε να ζήσουν μια παραγωγική ζωή μέσα στην κοινότητα. Θέτει ως στόχο της να παρέχει οπτικές πληροφορίες, δομή και προβλεψιμότητα, επειδή αναγνώρισε ότι ο άριστος διάυλος εκμάθησης είναι οπτικός.

Αυτή η προσέγγιση προϋποθέτει ότι πρέπει να γίνουν προσαρμογές σε τρεις βασικούς τομείς της ζωής του παιδιού: σπίτι, σχολείο και κοινότητα. Αρχίζοντας με μια εμπειριστατωμένη αξιολόγηση, η προσέγγιση περιέχει έναν αριθμό διασυνδεδεμένων στοιχείων που βασίζονται στη δομημένη διδασκαλία.

#### Δομημένη διδασκαλία

Φυσική δομή: Αυτή αναφέρεται στον τρόπο οργάνωσης του περιβάλλοντος. Υπάρχουν ξεκάθαρα οπτικά όρια που διαχωρίζουν το χώρο σε αναγνωρίσιμα τμήματα. Αυτό βοηθά τα παιδιά να καταλάβουν τι αναμένεται να κάνουν σε κάθε περιοχή. Στη περιοχή που προορίζεται για την εργασία, υπάρχουν οι ελάχιστες δυνατές πηγές διάσπασης.

Το πρόγραμμα: Αυτό πληροφορεί οπτικά τα παιδιά για το ποιες δραστηριότητες θα γίνουν και με ποια σειρά. Χρησιμοποιώντας αντικείμενα, φωτογραφίες, εικόνες, αριθμούς ή λέξεις (ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο του ατόμου) το παιδί υποβοηθείται να καταλάβει μία αλληλουχία γεγονότων.



Εργασιακά συστήματα: μέσα από αυτά τα συστήματα το παιδί διδάσκεται:

- *Τι εργασία/δραστηριότητα έχω να κάνω;*
- *Πόσα πρέπει να κάνω;*
- *Πότε θα έχω τελειώσει;*
- *Τι θα έχω να κάνω μετά;*

Οπτική σαφήνεια: οι εργασίες παρουσιάζονται οπτικά ώστε να γίνουν ξεκάθαρες οι προσδοκίες και να τονιστούν οι σημαντικές πληροφορίες.

Η προσέγγιση TEACCH δρα έτσι ώστε να εξαλείψει της πηγές σύγχυσης για το παιδί και για να του παρέχει τα μέσα ελέγχου του περιβάλλοντός του. Τα ξεκάθαρα όρια σηματοδοτούν τις περιοχές ιδιαίτερων δραστηριοτήτων. Αντικείμενα, εικόνες ή διαγράμματα χρησιμεύουν στο να υποδείξουν την ορθή συμπεριφορά και η αίθουσα της τάξης μπορεί να κωδικοποιείται χρωματικά ώστε να βοηθήσει το παιδί. Η οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος, η δημιουργία ατομικού προγράμματος και συστήματος εργασίας, η σαφήνεια των προσδοκιών και η οπτική οργάνωση των υλικών εκπαίδευσης, αποδείχθηκε ότι είναι αποτελεσματικοί τρόποι ανάπτυξης δεξιοτήτων, που επιτρέπουν στο άτομο να τους χρησιμοποιεί, ανεξάρτητα από την καθοδήγηση των ενηλίκων. Οι καλές οπτικές δεξιότητες επεξεργασίας πληροφοριών, η έμφαση στη λεπτομέρεια, η μνήμη και άλλες δεξιότητες, μπορεί να αποτελέσουν την βάση για επιτυχή λειτουργικότητα στην ενήλικη ζωή. (Cumine V., Leach j. & Stevenson G., 2000)

### **MAKATON**

Το Makaton αφορά ένα πρόγραμμα ανάπτυξης της επικοινωνίας για άτομα που εμφανίζουν ένα ευρύ φάσμα αναπτυξιακών δυσκολιών, που βασίζεται στη χρησιμοποίηση νοημάτων ή και γραφικών συμβόλων που συνοδεύουν και υποστηρίζουν τον προφορικό λόγο. Στοχεύει φυσικά στην ανάπτυξη της κατανόησης και χρήσης του λόγου.

Το Makaton είναι ένα πρόγραμμα που δίνει τη δυνατότητα σε όλους όσους παρουσιάζουν ένα ευρύ φάσμα αναπτυξιακών δυσκολιών στην επικοινωνία και το

λόγο να καλλιεργήσουν αυτές τις δεξιότητες και να τις χρησιμοποιήσουν με ένα απλό αλλά πολύ λειτουργικό τρόπο, έτσι ώστε να μπορούν να συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή, να χαίρονται, να έχουν επιλογές και να διεκδικούν τα δικαιώματά τους.

Το Makaton μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα περιβάλλοντα δηλαδή στο σπίτι, στο σχολείο, στο χώρο απασχόλησης και εργασίας, σε κέντρα αναψυχής και άθλησης, στο Νοσοκομείο, Οικοτροφείο κ.λπ..

Η διδακτική του προσέγγιση εστιάζεται, σε πρώτο επίπεδο, στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων επικοινωνίας και γλώσσας και σε ένα υψηλότερο επίπεδο, στην κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής.

### **LOVAAS THERAPY H INTENSIVE DESCRETE TRIAL**

Η βασική θεραπεία του Lovaas ξεκίνησε από ένα σχολικό τμήμα στο οποίο εντάχθηκαν αυτιστικά παιδιά ηλικίας δύο και τριών ετών και παρακολούθησαν ένα ομαδικό πρόγραμμα με διάρκεια εννέα έως δώδεκα ωρών εβδομαδιαίως. Σε αυτό το πρόγραμμα τα παιδιά σημείωσαν λίγη ή και καθόλου πρόοδο. Μάλιστα κάποια από αυτά έχασαν ορισμένες δεξιότητές τους. Ο Dr Lovaas επικρίθηκε για τη χρήση «αρνητικής ενίσχυσης (aversives)». Με την πάροδο του χρόνου έγιναν αλλαγές και ρυθμίσεις, με συνέπεια η «αρνητική ενίσχυση» να περιορίζεται σε ένα «όχι» του γονέα ή του θεραπευτή. Σήμερα αποτελεί ένα έντονο πρόγραμμα 40 ωρών περίπου εβδομαδιαίως με εξατομικευμένη διδασκαλία σε πολύ νεαρά αυτιστικά άτομα (ηλικίας δύο με πέντε ετών). Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης ξεκινά με τις προγλωσσικές δεξιότητες (όπως η προσοχή και η εστίαση) και τις κοινωνικές δεξιότητες (όπως το μιμητικό παιχνίδι και η ικανότητα να περιμένει κανείς τη σειρά του). Η έμφαση που δίδεται στην πρώιμη παρέμβαση οφείλεται στη νευρολογική πλαστικότητα (του εγκεφάλου) των νεαρών ατόμων, η εκμετάλλευση της οποίας επιφέρει την αύξηση της επίδοσης στη μάθηση και την κατάκτηση των επιθυμητών δεξιοτήτων .

Η θεραπεία διαρκεί για τουλάχιστον δύο χρόνια. Οργανώνεται ξεχωριστά για το κάθε παιδί από μια ομάδα ειδικών για τον αυτισμό (Κυπριωτάκης, 1995).

Την εκπαίδευση μπορούν να εφαρμόσουν και οι ίδιοι οι γονείς αρκεί να καταρτιστούν κατάλληλα. Παρόλα αυτά δε συστήνεται να την αναλάβουν εξολοκλήρου μόνοι τους, καθώς ο αυξημένος αριθμός ωρών που απαιτείται μπορεί να επιφέρει γρήγορα κόπωση στους γονείς. Επιπλέον, οι δεξιότητες που θα διδαχθούν, θα είναι δύσκολο να γενικευθούν αν το παιδί δεν τις εφαρμόζει και με εκπαιδευτές στο περιβάλλον του. Η παρουσία των ειδικών καθίσταται απαραίτητη και για την τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων της θεραπείας, τα οποία καταγράφονται σε έντυπα «ελέγχου της μάθησης».

Τα έντυπα αυτά αποτελούν τον εβδομαδιαίο απολογισμό για τις επιτυχίες, δυσκολίες και αποτυχίες της μάθησης και καθορίζουν την θεραπευτική διαδικασία της επόμενης εβδομάδας (Κυπριωτάκης, 1995).

**ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΣΤΑΜΑΤΗΣΩ ΤΙΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ ΝΑ ΤΟ ΚΑΝΩ ΝΑ ΜΙΛΗΣΕΙ ΚΑΙ ΝΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΩ ΜΙΑ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΜΟΡΦΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ;**

Ενώ το να μαθαίνει να μιλάς είναι πάντοτε σημαντικό, κάτι τέτοιο δεν είναι δυνατό για όλα τα παιδιά. Για τα παιδιά με αυτισμό είναι πάντοτε σημαντικό να επικοινωνούν με θέληση. Συνήθως, όταν ένα παιδί δεν χρησιμοποιεί λέξεις ή θορύβους σαν λέξεις για να ζητήσει πράγματα, δεν σχολιάζει τα πράγματα ή δεν απαντάει σε ερωτήσεις, τότε είναι ώρα να σκεφτούμε εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας. **Μόνο και μόνο επειδή ένα παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί μια εναλλακτική μορφή επικοινωνίας δεν σημαίνει υποχρεωτικά ότι δεν θα μάθει ποτέ να μιλάει. Μπορεί να σημαίνει ότι χρειάζεται μια «γέφυρα» ή ένα τρόπο που θα το βοηθήσει καθώς μαθαίνει να μιλά.**

Εναλλακτικό σύστημα επικοινωνίας είναι γενικώς μια μέθοδος επικοινωνίας που δεν

περιλαμβάνει ομιλία. Κάποια παιδιά που παραμένουν χωρίς ομιλία, μπορεί τελικά να χρησιμοποιήσουν συσκευές που μιλούν για λογαριασμό τους. Ωστόσο, για τα περισσότερα παιδιά προσχολικής ηλικίας χωρίς ομιλία, ένα πιο λειτουργικό σύστημα περιλαμβάνει νοηματική γλώσσα ή εικόνες. Ακόμα και αν το παιδί αρχίσει να χρησιμοποιεί το λόγο, μπορεί να γίνει χρήση νοηματικής γλώσσας ή/και εικόνων για να συμπληρωθεί η επικοινωνία του και να διευκολυνθεί η κατανόηση και η οργάνωσή του. Μπορούν επίσης να μειώσουν την απογοήτευση που νοιώθει όταν δεν έχει τη δυνατότητα να πληροφορήσει τους ανθρώπους στο περιβάλλον του για το τι θέλει. Να θυμάστε ότι τα παιδιά με αυτισμό είναι κατά κύριο λόγο δυνατοί οπτικοί (μαθησιακοί) τύποι και τα οπτικά συστήματα επικοινωνίας επιτρέπουν μεγαλύτερη κατανόηση του περιβάλλοντος του παιδιού και διευκολύνουν την έκφραση.

Τα επικοινωνιακά βοηθήματα υποστηρίζουν τα παιδιά και ενισχύουν την ικανότητα εκείνων των παιδιών που αναπτύσσουν τον προφορικό λόγο να το κάνουν πιο αποτελεσματικά. Τέλος, είναι σημαντικό όλοι να δουλέψουν από κοινού για να κατανοήσουν και να στηρίξουν το επικοινωνιακό σύστημα που είναι το πιο ευεργετικό για κάθε παιδί ξεχωριστά. (Willis C., 2006)

### **ΠΟΤΕ ΚΑΙ ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΚΑΛΥΤΕΡΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ;**

Η νοηματική γλώσσα υπηρετεί μια μέθοδο που βοηθάει ένα παιδί με αυτισμό να επικοινωνεί με τους ανθρώπους του περιβάλλοντός του. Δυστυχώς η νοηματική γλώσσα δεν είναι παγκόσμια και πολλοί άνθρωποι δεν γνωρίζουν ούτε τα βασικά νοήματα. Επιπλέον, μερικά παιδιά δεν διαθέτουν τις κινητικές δεξιότητες για να κάνουν νοήματα και συνεπώς τα κάνουν κατά προσέγγιση ή επινοούν δικά τους. Κάτι τέτοιο μπορεί να είναι επίσης αποτελεσματικό αν ο δάσκαλος αναγνωρίζει και καταλαβαίνει τα κατά προσέγγιση νοήματα. Συνεπώς η νοηματική γλώσσα μπορεί να αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει το παιδί να μάθει να επικοινωνεί. Αν με την οικογένεια του παιδιού έχετε αποφασίσει να

χρησιμοποιείτε βασικά νοήματα μαζί του, είναι πάντοτε καλή ιδέα να φτιάξετε έναν κατάλογο των νοημάτων που μαθαίνει το παιδί, ώστε οι υπόλοιποι στο περιβάλλον του να μπορούν να επικοινωνούν μαζί του.

Η απόφαση για το ποια νοήματα πρέπει να διδαχθούν πρώτα μπορεί να είναι δύσκολη. Ωστόσο, σκεφτείτε τρία νοήματα που θα μπορούσαν να βοηθήσουν περισσότερο το παιδί μέσα στο περιβάλλον του. Πρέπει να έχετε υπόψη σας ότι μόνο και μόνο επειδή ένα παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί νοήματα για να επικοινωνεί δεν σημαίνει υποχρεωτικά θα χρησιμοποιεί πάντοτε νοήματα. Αλλά η Νοηματική Γλώσσα, είτε αποτελεί γέφυρα για τη χρήση πιο παραδοσιακών μορφών επικοινωνίας είτε μια μέθοδο που το παιδί θα χρησιμοποιεί σε όλη του τη ζωή, θα το καταστήσει ικανό να πληροφορεί τους άλλους για το τι θέλει και τι χρειάζεται. (Willis C., 2006)

### **ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΣΥΣΚΕΥΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ**

Παρότι υπάρχουν λίγες ηλεκτρονικές συσκευές επικοινωνίας, αρκετά απλές ώστε το παιδί να μάθει να τις χρησιμοποιεί, τα μικρά παιδιά συνήθως δεν τις χρησιμοποιούν. Αυτές οι συσκευές είναι σχεδιασμένες για να παρέχουν μια πηγή επικοινωνίας, και συγκεκριμένα το λόγο, αλλά είναι πολύ ακριβές ή πολύ πολύπλοκες για ένα μικρό παιδί. Ωστόσο, όταν ένα παιδί διαθέτει ηλεκτρονική συσκευή, υπάρχουν κατευθυντήριες γραμμές που πρέπει να λάβουμε υπόψη μας:

- Βεβαιωθείτε ότι η φωνή στη συσκευή είναι παιδική και όχι ενήλικα.
- Επικοινωνήστε με τον κατασκευαστή. Οι περισσότεροι κατασκευαστές θα προσφέρουν με χαρά μια δωρεάν επίδειξη ή το λιγότερο, να σας εφοδιάσουν με υλικό που εξηγεί το πως λειτουργεί η συσκευή.
- Να θυμάστε ότι η συσκευή ανήκει στο παιδί. Είναι η δική του φωνή και όχι ένα παιχνίδι που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο καθένας.

Είναι σημαντικό να θυμάστε ότι η επικοινωνία είναι μια δεξιότητα που η εκμάθησή της διαρκεί μια ολόκληρη ζωή, διευκολύνει τις κοινωνικές σχέσεις και βοηθάει το

παιδί να σχετιστεί με το περιβάλλον του. Ανεξάρτητα από το πόσο πολύ ή λίγο επικοινωνεί ένα παιδί, θα ωφεληθεί από ειδικούς που κατανοούν τα παρακάτω:

- Πώς να ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση
- Πως τα παιδί επικοινωνεί καλύτερα
- Γιατί επικοινωνεί και

Πώς να διαμορφώσουν τη γλώσσα. (Willis C., 2006)

### **ΠΟΙΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΙ ΠΡΩΤΕΣ;**

Εξ' ορισμού, ένα κοινωνικά ικανό παιδί έχει αναπτύξει ισχυρές διαπροσωπικές δεξιότητες, γνωρίζει πώς να δημιουργεί σχέσεις με συνομήλικους και κατανοεί την αξία της κατάλληλης αλληλεπίδρασης με τους άλλους.

Σημαντικό χαρακτηριστικό του κοινωνικά ικανού παιδιού είναι ότι γνωρίζει πώς να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του ώστε οι άλλοι να θέλουν να γίνουν φίλοι του. Ένα άλλο χαρακτηριστικό του είναι ότι έχει την ικανότητα να ελέγχει τη συμπεριφορά του. Γενικώς τα παιδιά με αυτό-έλεγχο διαχειρίζονται το θυμό τους και δεν έχουν βίαια ξεσπάσματα. Επιπλέον, δεν είναι επιθετικά απέναντι στον εαυτό τους και στους άλλους.

Τα κοινωνικά ικανά παιδιά έχουν αυτοπεποίθηση. Ως αποτέλεσμα, δεν φοβούνται να δοκιμάσουν νέα πράγματα ή να πειραματιστούν με καινούργιες καταστάσεις. Τα παιδιά με αυτοπεποίθηση απολαμβάνουν τις προκλήσεις και νοιώθουν το συναίσθημα της επίτευξης όταν φέρνουν σε πέρας ένα καινούργιο καθήκον. Όταν ένας συνομήλικος δεν θέλει να παίξει μαζί του, ένα παιδί με αυτοπεποίθηση ή προσαρμόζει τη συμπεριφορά του ώστε ο συνομήλικος να παίξει μαζί του ή θα βρει κάποιον άλλο που θα παίξει. Όλα τα χαρακτηριστικά ενός κοινωνικά ικανού παιδιού εξαρτώνται από την ικανότητα του να χρησιμοποιεί και να καταλαβαίνει τη γλώσσα.

Έχοντας στο νου μας όλα τα παραπάνω, θεωρούμε ότι ένα παιδί με αυτισμό, που δεν γνωρίζει πώς να αλληλεπιδρά και να διαβάζει τους κοινωνικούς κώδικες, δεν μπορεί να ελέγξει τον εαυτό του και του λείπει η αυτοπεποίθηση που θα το κάνει να απολαμβάνει τις νέες καταστάσεις. Επιπλέον, αυτό το παιδί δεν έχει ιδέα πώς να ερμηνεύσει και, ακόμα περισσότερο, να καταλάβει τις προτιμήσεις και τα συναισθήματα των άλλων, και είναι πάρα πολύ πιθανό ότι πάσχει από γλωσσική καθυστέρηση. Για όλους αυτούς τους λόγους η εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό στις κοινωνικές δεξιότητες είναι κρίσιμης σημασίας. (Willis C., 2006)

**ΠΩΣ ΔΙΔΑΣΚΩ ΣΕ ΕΝΑ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΤΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ;**

Τα περισσότερα παιδιά μαθαίνουν τις κοινωνικές δεξιότητες μέσω της εμπειρίας και της παρατήρησης. Παρακολουθούν πως ενεργούν και τι κάνουν τα άλλα παιδιά μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον. Κατόπιν, βασιζόμενα στις παρατηρήσεις τους, μιμούνται τη συμπεριφορά των άλλων. Για τα παιδιά με αυτισμό τα πράγματα δεν είναι τόσο εύκολα. Συχνά στερούνται την ικανότητα να μαθαίνουν τις κοινωνικές δεξιότητες μέσω παρατήρησης ή να ερμηνεύουν τους κοινωνικούς κώδικες. Παρότι συνήθως τα παιδιά κατά την ανάπτυξή τους πιθανότατα θα επωφεληθούν από την παρατήρηση μιας κοινωνικής κατάστασης, ένα παιδί με αυτισμό χρειάζεται περισσότερα. Πρέπει να μάθει τεχνικές που θα το βοηθήσουν να ανταποκρίνεται με επάρκεια μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον. (Willis C., 2006)

**ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ;**

Οι κοινωνικές ιστορίες παρουσιάζουν κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές μέσα στα πλαίσια μια ιστορίας. Κάθε ιστορία εμπεριέχει απαντήσεις σε ερωτήσεις που τα παιδιά με αυτισμό πρέπει να ξέρουν ώστε να αλληλεπιδρούν με τους άλλους. Με άλλα λόγια, μια κοινωνική ιστορία απαντάει σε ερωτήσεις τύπου ‘ποιος...τι...πότε...που...γιατί...’ πάνω στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Υπό μια έννοια, μια κοινωνική ιστορία μπορεί να διδάξει το παιδί με αυτισμό να απαντάει στους άλλους ακόμα και αν δεν καταλαβαίνει εντελώς γιατί κάνει κάτι τέτοιο. Απλώς

και μόνο μιμούμενο σε πραγματικές συνθήκες αυτό που συνέβη στην ιστορία, το παιδί αρχίζει να βιώνει κάτι παρόμοιο με την κοινωνική αλληλεπίδραση με ένα συνομήλικο.

Οι κοινωνικές ιστορίες βοηθούν το παιδί με αυτισμό να μάθει να προβλέπει πως μπορεί να δράσουν οι άλλοι σε μια κοινωνική κατάσταση, προσφέροντάς του καλύτερη κατανόηση των σκέψεων, των συναισθημάτων και των απόψεων των άλλων παιδιών. Οι κοινωνικές ιστορίες βοηθούν το παιδί με αυτισμό να μάθει περισσότερα για το τι μπορεί να περιμένουν οι άλλοι από αυτό μέσα στο δεδομένο κοινωνικό περιβάλλον. Ωστόσο, προτού αποφασίσετε πώς να χρησιμοποιήσετε τις κοινωνικές ιστορίες, είναι σημαντικό να παρατηρείτε το παιδί και να αποφασίσετε σε ποιόν από τους τρεις τύπους κοινωνικής ανεπάρκειας ταιριάζει καλύτερα.

#### **Οι τρεις τύποι Κοινωνικής Ανεπάρκειας**

Ο πρώτος τύπος κοινωνικής ανεπάρκειας χαρακτηρίζεται από το κοινωνικά αποφευκτικό παιδί. Αυτό το παιδί μπορεί να προσπαθήσει να αποφύγει μια κοινωνική κατάσταση, με ένα ξέσπασμα θυμού, με επιθετικότητα απέναντι στους άλλους ή με το να κρυφτεί σε μια ντουλάπα. Μερικά παιδιά είναι κοινωνικά αποφευκτικά επειδή το περιβάλλον έχει γίνει πολύ βαρύ για αυτά- ο θόρυβος, οι μυρωδιές, τα φώτα και ο υπερβολικά μεγάλος αριθμός άλλων παιδιών είναι μια κατάσταση που δεν μπορούν να αντέξουν. Ο μόνος τρόπος αντίδρασης που ξέρουν είναι να αποφεύγουν εντελώς την κατάσταση.

Ο δεύτερος τύπος κοινωνικής ανεπάρκειας περιλαμβάνει παιδιά που είναι κοινωνικά αδιάφορα. Παρότι μπορεί να μην αποφεύγουν την κοινωνικοποίηση αποσυρόμενα ή θυμώνοντας, δεν προσπαθούν ενεργά να αλληλεπιδράσουν με τους άλλους. Τα παιδιά αυτής της κατηγορίας είναι ευτυχισμένα όταν είναι μόνα τους και δυσκολεύονται σημαντικά να κάνουν και να διατηρήσουν φίλους. Ένα κοινωνικά αδιάφορο παιδί επιτρέπει στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις να αναπτύσσονται γύρω του ενώ παραμένει παθητικό και δεν κάνει καμιά προσπάθεια να μετάσχει στην αλληλεπίδραση.



Η κοινωνική αδεξιότητα είναι το καθοριστικό χαρακτηριστικό του τελευταίου τύπου κοινωνικής ανεπάρκειας. Αυτά τα παιδιά τείνουν να είναι υψηλότερης λειτουργικότητας. Για παράδειγμα πολλά παιδιά με σύνδρομο Asperger ταιριάζουν σε αυτή την κατηγορία. Παρότι αλληλεπιδρούν κοινωνικά, οι συζητήσεις που κάνουν φαίνεται να επικεντρώνονται σε θέματα δικού τους ενδιαφέροντος. Μπορεί να μιλήσουν για κάτι που τους αρέσει, αλλά δεν ανταποκρίνονται θετικά όταν ένα άλλο παιδί θέλει να αλλάξει το θέμα ή να κάνει ένα σχόλιο. Τα κοινωνικά αδέξια παιδιά δεν καταλαβαίνουν τους κανόνες της ευγενικής συζήτησης και δεν μπορούν να κατανοήσουν την έννοια της κουβεντούλας. Ο γενικός κανόνας για τα παιδιά αυτής της κατηγορίας είναι 'Αν δεν πρόκειται για κάτι που με ενδιαφέρει-δεν αξίζει τον κόπο να μιλάω'. Τα κοινωνικά αδέξια παιδιά πιθανότατα επωφελούνται τα μέγιστα από τη χρήση κοινωνικών ιστοριών. (Willis C., 2006)

Οποιοσδήποτε μπορεί να γράψει μια κοινωνική ιστορία αρκεί να μπορεί να αντιμετωπίσει την περιγραφόμενη κατάσταση από την οπτική του παιδιού. Σε αυτιστικά άτομα υψηλής λειτουργικότητας, ο «συγγραφέας» μπορεί να συζητήσει με το παιδί για τους τομείς όπου αντιμετωπίζει δυσκολίες. Σε αυτιστικά χαμηλής λειτουργικότητας ή παιδιά που δε μιλούν ο «συγγραφέας» θα πρέπει να εστιάσει στο λόγο που προκαλεί μία συμπεριφορά και όχι στην ίδια τη συμπεριφορά. Καθώς βελτιώνεται η επίδοση του παιδιού στις κοινωνικές ιστορίες, οι καθοδηγητικές προτάσεις μπορούν να μειώνονται μέχρι να παραληφθούν τελείως. Αφήνεται πλέον στην ιδιοσυγκρασία του παιδιού να αποφασίσει για την κατάλληλη αντίδραση, γεγονός που αποτελεί τον τελικό στόχο του συγκεκριμένου τρόπου παρέμβασης. Απαραίτητο είναι να υπάρχει ένα σταθερό πλάνο για την επανάληψη κάθε ιστορίας. Αρχικά, η επανάληψη γίνεται μια φορά τη μέρα, πριν την αντίστοιχη κατάσταση. ([www.polyxo.com/socialstories/introduction.html](http://www.polyxo.com/socialstories/introduction.html))

### **ΠΩΣ ΝΑ ΓΡΑΨΩ ΜΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ;**

Μόλις καθορίσετε σε ποια κατηγορία κοινωνικής ανεπάρκειας ανήκει το παιδί, είναι ώρα να αρχίσετε να το παρατηρείτε. Οι γενικές κατευθυντήριες γραμμές παρατήρησης του παιδιού περιλαμβάνουν: α) παρατηρείτε το παιδί σε πολλαπλές

περιπτώσεις, β) παρακολουθείτε το παιδί σε διάφορα περιβάλλοντα, γ) κρατήστε προσεκτικά σημειώσεις για τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του, δ) φτιάξτε έναν κατάλογο των παιδιών με τα οποία παίζει συχνότερα και ε) καθορίστε αν υπάρχουν συγκεκριμένες δραστηριότητες, παιχνίδια ή άνθρωποι που το αναστατώνουν.

Προτού γράψετε μια κοινωνική ιστορία, είναι πάντα καλή ιδέα να καλέσετε την ομάδα σε συνάντηση. Συγκεντρώστε τους ανθρώπους που δουλεύουν με το παιδί και ζητήστε τους να εκφράσουν τα σχόλια και τις παρατηρήσεις που έκαναν παρακολουθώντας το σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις. Συγκρίνετε τις παρατηρήσεις τους με τις δικές σας. Κατόπιν αποφασίστε πάνω σε ποια κοινωνική δεξιότητα θέλετε πρώτα να δουλέψετε. Θυμηθείτε, τα παιδιά με αυτισμό έχουν κοινωνικές δυσκολίες γιατί δεν φαίνεται να καταλαβαίνουν τι περιμένουν οι άλλοι από αυτά.

Μόλις καθορίσετε σε ποια κοινωνική δεξιότητα θέλετε να επικεντρωθείτε, τότε είναι η κατάλληλη στιγμή να γράψετε μια κοινωνική ιστορία. Καθώς αρχίζετε να γράφετε, κρατήστε στο νου σας ότι οι κοινωνικές ιστορίες πρέπει να είναι:

- 1) Σύντομες
- 2) Γραμμένες σε πρώτο πρόσωπο
- 3) Συνήθως στον Ενεστώτα χρόνο και
- 4) Σχεδιασμένες έτσι ώστε να βοηθήσουν το παιδί να μάθει πώς να δρα σε μια κοινωνική κατάσταση.

Τέσσερα είδη προτάσεων συνθέτουν μια κοινωνική ιστορία: περιγραφικές, προοπτικές, καθοδηγητικές και ελέγχου. Οι περιγραφικές προτάσεις παρουσιάζουν το ποιος, το τι, το που, και το γιατί της κοινωνικής κατάστασης. Οι προτάσεις προοπτικής δίνουν πληροφορίες για τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συγκινήσεις των άλλων. Οι καθοδηγητικές προτάσεις λένε στο παιδί πως θα μπορούσε να ανταποκριθεί στην κατάσταση. Με άλλα λόγια, μια καθοδηγητική πρόταση υποδεικνύει στο παιδί μια συγκεκριμένη ενέργεια που θα ενισχύσει την κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι προτάσεις ελέγχου είναι πιο περίπλοκες και συνήθως

χρησιμοποιούνται σε παιδιά με υψηλή λειτουργικότητα. Η πρόταση ελέγχου χρησιμεύει ως σύνθημα (σήμα) ή υπαινιγμός για να θυμίσει στο παιδί πώς να αντιδράσει μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον. Οι προτάσεις ελέγχου δεν είναι γενικώς κατάλληλες για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Όταν χρησιμοποιούνται σε μικρά παιδιά πρέπει να είναι σύντομες και εύκολο να τις θυμούνται.

Μια χρήσιμη συμβουλή για τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό: είναι σημαντικό σε κάθε καθοδηγητική πρόταση να αναλογούν τουλάχιστον τρεις περιγραφικές προτάσεις ή προτάσεις προοπτικής. Αργότερα, όταν το παιδί γίνει κοινωνικά πιο ικανό, μπορείτε να γράψετε ιστορίες χωρίς καθοδηγητικές προτάσεις. Το παιδί μπορεί να μάθει να αποφασίζει από μόνο του πώς να ανταποκρίνεται ή να αντιδρά. (Willis C., 2006)

### **ΤΙ ΝΑ ΚΑΝΩ ΠΡΙΝ ΔΙΔΑΞΩ ΜΙΑ ΝΕΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ;**

Η απόφαση για το ποια δεξιότητα πρέπει να διδάξουμε πρώτη συνεπάγεται τη συλλογή πληροφοριών από μια ποικιλία πηγών και βασίζεται στο επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού. Αρχίστε, λαμβάνοντας υπόψη σας μερικές γενικές κατευθυντήριες γραμμές που πρέπει να χρησιμοποιείτε όταν σχεδιάζετε τη διδασκαλία μιας νέας δεξιότητας.

- Ξεκινήστε αποφασίζοντας ποια δεξιότητα είναι η πιο σημαντική για το παιδί και την οικογένειά του. Αυτή η απόφαση πρέπει να βασίζεται στο επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού και στις επιθυμίες της οικογένειας. Θα πρέπει επίσης να βασίζεται στην προσεχτική παρατήρηση του παιδιού από εσάς. Το να προσπαθήσετε να διδάξετε μια δεξιότητα ζωής όταν το παιδί δεν είναι έτοιμο, μπορεί να προκαλέσει σύγχυση, αποκαρδίωση και φόβο στο παιδί και να έχει ως αποτέλεσμα την καθυστέρηση στην εκμάθηση της δεξιότητας.
- Προσδιορίστε τις προκλήσεις με τις οποίες θα έρθετε αντιμέτωποι, διδάσκοντας τη δεξιότητα που έχετε επιλέξει, όπως η υπερευαισθησία του παιδιού στο άγγιγμα,

η αδυναμία να διατηρήσει την προσοχή του για αρκετό διάστημα ή η απροθυμία του παιδιού να ανεχτεί το νερό.

- Ενημερώστε όλους όσους θα δουλέψουν με το παιδί ώστε να γνωρίζουν ότι σχεδιάζετε να διδάξετε κάτι καινούργιο. Μην ξεχάσετε να περιλάβετε και άλλους όπως ο βοηθός σας, ο μετασχολικός παροχέας φροντίδας του παιδιού και άλλους ανθρώπους με τους οποίους το παιδί περνάει σημαντικό χρονικό διάστημα.
- Συγκεντρώστε όλα τα υλικά που χρειάζεστε για να διδάξετε τη νέα δεξιότητα.
- Φτιάξτε ένα κατάλογο του λεξιλογίου που συνδέεται με τη νέα δεξιότητα. Κάντε απαραίτητα έναν έλεγχο, με την οικογένεια του παιδιού, για να βεβαιωθείτε ότι όλοι θα χρησιμοποιείτε τις ίδιες λέξεις και την ίδια διαδικασία για την εξάσκηση της νέας δεξιότητας. Τα παιδιά με αυτισμό έχουν την καλύτερη απόδοση όταν οι όροι είναι συγκεκριμένοι. Βεβαιωθείτε ότι δεν χρησιμοποιείτε όρους που προκαλούν σύγχυση.
- Κάντε μια ανάλυση εργασιών ή φτιάξτε έναν αναλυτικό οδηγό των βημάτων για την ολοκληρωμένη διδασκαλία της δεξιότητας. Καταγράψτε κάθε βήμα και μετά εξετάστε ξανά τον κατάλογο να δείτε αν σας βοηθά. Να είστε πολύ συγκεκριμένοι, περιεκτικοί και ξεκάθαροι σχετικά με το τι πρέπει να κάνει το παιδί.
- Εξασκηθείτε οι ίδιοι με τη δεξιότητα αρκετές φορές, χρησιμοποιώντας τον κατάλογο που έχετε φτιάξει για το παιδί. Παρακολουθείστε τον εαυτό σας καθώς κάνετε κάθε βήμα. Θυμηθείτε, πράγματα που σε σας φαίνονται φυσικά, όπως το να κρεμάσετε μια πετσέτα αφού την έχετε χρησιμοποιήσει ή να τραβήξετε το καζανάκι, μπορεί να μην φαίνεται φυσικό στο παιδί.
- Αποφασίστε ποιος είναι ο κατάλληλος χρόνος για να αποφασίσετε την υλοποίηση της νέας δεξιότητας. Ακόμα και αν το παιδί δεν είναι ακόμα έτοιμο να εκτελέσει ολόκληρη την εργασία μόνο του, μπορεί να είναι έτοιμο να αρχίσει να μαθαίνει μερικά από τα βασικά βήματα.
- Φτιάξτε κάρτες ροής για κάθε βήμα και χρησιμοποιείτε απλές εικόνες που να δείχνουν ξεκάθαρα αυτό που κάνετε. Ετοιμάστε και ένα δεύτερο πακέτο με κάρτες για το στείλετε σπίτι του. Είναι πάντα καλό να ετοιμάζουμε και ένα τρίτο πακέτο καρτών, ως ενίσχυση, σε περίπτωση που κάτι συμβεί στις κάρτες ροής.

- Εξασκείστε κάθε νέα δεξιότητα στο φυσικό περιβάλλον στο οποίο θα πραγματοποιηθεί. Για παράδειγμα, το παιδί πρέπει να εξασκηθεί με το βούρτσισμα των δοντιών σε έναν πραγματικό νιπτήρα του μπάνιου –όχι σε έναν ψεύτικο. Το παιδί πρέπει να μάθει τις διατροφικές δεξιότητες όταν τρώει κοκ. Τοποθετείτε τις κάρτες ροής μπροστά από το παιδί και μιλήστε του για την κάθε μια ξεχωριστά. Θυμηθείτε να χρησιμοποιείτε απλή και συγκεκριμένη γλώσσα.
- Δείξτε κάθε βήμα στο παιδί προτού του ζητήσετε να αρχίσει την εργασία.
- Μην ξεχνάτε την σύνδεση σπιτιού-σχολείου. Εμπλέξτε την οικογένεια έτσι ώστε αυτό που μαθαίνεται στο σχολείο να ενισχυθεί στο σπίτι. Η γενίκευση είναι συχνά πολύ δύσκολη. Μην αποθαρρύνετε εάν η δεξιότητα που έμαθε το παιδί στο σχολείο δεν την μεταφέρει αμέσως και σε άλλο περιβάλλον.

Δώστε στο παιδί χρόνο να εξασκήσει ένα βήμα δεξιότητας προτού περάσει στο επόμενο. Το να περιμένετε πάρα πολλά, πάρα πολύ σύντομα, μπορεί να είναι εξουθενωτικό και για σας και για το παιδί. (Willis C., 2006)

### **ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΒΟΗΘΕΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ.**

#### **Αλλαγή στη ρουτίνα.**

Όταν για πρώτη φορά χρησιμοποιείτε αυτή τη στρατηγική, εισάγετε αλλαγές που μπορούν να προκαλέσουν χαμηλά ή ελέγξιμα επίπεδα προκλητικής συμπεριφοράς του παιδιού (σύντομο και/ή χαμηλής έως μέτριας έντασης κλαψούρισμα και κλάμα), παρά έντονες κραυγές και επιθετικότητα. Αυτή η στρατηγική βοηθά το παιδί με αυτισμό να δεχτεί μια αλλαγή στην καθημερινή του ρουτίνα χωρίς να αναστατώνεται ή να επιδεικνύει διασπαστική συμπεριφορά.

Τι να κάνετε:

1. Αρχίστε κάνοντας κάποιες σχεδιασμένες αλλαγές στο πρόγραμμα του παιδιού, ώστε να του δώσετε (αλλά και σε σας) την ευκαιρία να μάθει να αντιμετωπίζει τέτοιες αλλαγές.

2. Πηγαίνετε μαζί με το παιδί εκεί όπου είναι τοποθετημένο το καθημερινό του πρόγραμμα ή οι κάρτες προγράμματος. Είναι καλή ιδέα να αναρτάτε τις κάρτες στον πίνακα ανακοινώσεων ή στον τοίχο με Velcro ώστε να μπορείτε να τις αλλάζετε εύκολα.
3. Μιλήστε για το πρόγραμμα και για το τι πρόκειται να συμβεί μετά. Δείξτε του τη νέα κάρτα που έχετε φτιάξει και περιγράψτε τι αντιπροσωπεύει.
4. Αφαιρέστε τη κάρτα που θα αντικαταστήσετε και αναρτήστε τη νέα εικόνα στο πρόγραμμα.
5. Μιλήστε για την αλλαγή στο πρόγραμμα. Ακριβώς πριν έρθει η ώρα για τη νέα ρουτίνα (συνήθεια), δείξτε τη κάρτα που την αντιπροσωπεύει.
6. Υπενθυμίστε στο παιδί ότι αυτή είναι μια ιδιαίτερη δραστηριότητα και πείτε του ότι αύριο το πρόγραμμα θα επανέλθει σε αυτό που έχει συνηθίσει.
7. Προκειμένου το παιδί να διακρίνει τις ειδικές δραστηριότητες από τις δραστηριότητες της κανονικής ρουτίνας, προσπαθήστε να σχεδιάσετε την ειδική δραστηριότητα σε διαφορετικό χρωματικό φόντο, όπως κίτρινο ή απαλό πορτοκαλί. Να είστε σταθεροί. Κάθε φορά που υπάρχει μια καινούργια έκτακτη δραστηριότητα, ζωγραφίστε τη με φόντο το ίδιο χρώμα. Με τον καιρό, το παιδί θα καταφέρει να προσδιορίσει ότι όλες οι δραστηριότητες που είναι ζωγραφισμένες πάνω στη κάρτα αυτού του χρώματος θα είναι ειδικές ή έκτακτες. (Willis C., 2006)

### Αναμονή

Αυτή η στρατηγική μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν το παιδί περιμένει στην ουρά για κάτι, όπως στη καφετέρια ή στη βρύση. Λειτουργεί καλύτερα με μικρές ομάδες παιδιών. Οι μεγαλύτερες ομάδες μπορεί να είναι κουραστικές και το παιδί μπορεί να πρέπει να περιμένει πάρα πολύ μέχρι να έρθει η σειρά του. Αυτή η στρατηγική θα βοηθήσει το παιδί να μάθει να αποσπά την προσοχή του ενώ περιμένει τη σειρά του.

1. Δώστε στο παιδί να κάνει κάτι με τα χέρια του ενώ περιμένει. Ένα μαλακό παιχνίδι ή αντικείμενο που μπορεί εύκολα να το ζουλάει είναι η καλύτερη λύση.
2. Παίξτε απαλή και ευχάριστη μουσική, έτσι ώστε όλα τα παιδιά να έχουν κάτι να ακούν ενώ περιμένουν τη σειρά τους.

3. Αν η δραστηριότητα είναι μετρίσιμη όπως όταν ένα παιδί προσπαθεί να ρίξει ένα μπαλάκι σε ένα καλάθι, ζητείστε από το παιδί με αυτισμό να σας βοηθήσει να μετρήσετε κάθε φορά που έρχεται η σειρά ενός παιδιού.
4. Όταν αρχίζετε να διδάσκετε αυτή τη στρατηγική, αφήστε το παιδί να μπει δεύτερο ή τρίτο στη σειρά. Το να περιμένει πάρα πολύ τις πρώτες λίγες φορές μπορεί να του δημιουργήσει μεγάλο άγχος.
5. Αργότερα, όταν το παιδί θα έχει μάθει να περιμένει, τοποθετήστε το πιο πίσω στην ουρά.
6. Να επιβραβεύετε λεκτικά το παιδί επειδή έχει μάθει να περιμένει. (Willis C., 2006)

### **Κάνοντας τα γεύματα ευχάριστα.**

Αυτή η στρατηγική είναι αποτελεσματική μόνο αν είχατε χρόνο να συζητήσετε με την οικογένεια του παιδιού για τα θέματα της διατροφής του, τις προτιμήσεις του κατά τα γεύματα και άλλα θέματα που σχετίζονται με τα γεύματα.

Τι να κάνετε:

1. Παρατηρείστε το παιδί στη διάρκεια ενός γεύματος. Δώστε μεγάλη προσοχή σε άλλους παράγοντες, όπως, το αν προτιμά να κάθεται δίπλα στον ίδιο συνομήλικο κάθε μέρα, τρώει πιο προσεχτικά όταν το φαγητό βρίσκεται σε ένα πιάτο χωρισμένο σε τμήματα και αν ζητάει και άλλο φαγητό όταν θέλει να φάει πιο πολύ.
2. Με τον κατάλογο ελέγχου για οδηγό, βρείτε τις προτιμήσεις του παιδιού καθώς σχεδιάζετε τη ρουτίνα του γεύματος.
3. Εάν το γεύμα δεν λαμβάνει χώρα στη τάξη, τότε πρέπει να ενημερώσετε το παιδί λίγο νωρίτερα για να του δώσετε χρόνο να προετοιμαστεί. Πηγαίνετε στο πρόγραμμα με εικόνες που έχετε αναρτήσει στην τάξη και δείξτε την εικόνα που αντιστοιχεί στο γεύμα.
4. Εάν η τάξη σας τρώει σε καφετέρια, είναι σίγουρο ότι οι άλλοι δάσκαλοι θα πάρουν το παιδί και θα κάνουν όλα τα βήματα που χρειάζονται για να του εξασφαλίσουν το γεύμα του; Το καλύτερο είναι να κάνετε εξάσκηση σε αυτό

μαζί με το παιδί όταν τα άλλα παιδιά δεν είναι παρόντα. Επειδή τα παιδιά με αυτισμό προτιμούν τις δομές και τη ρουτίνα, θα βοηθήσει το παιδί να έχει συγκεκριμένη θέση στην καφετέρια.

5. Για γεύματα οικογενειακού τύπου μέσα στη τάξη, διδάξτε στο παιδί πώς να ζητάει περισσότερο φαγητό. Εάν το παιδί είναι μη λεκτικό, διδάξτε το πώς να ζητάει «περισσότερο» κάνοντας νόημα.
6. Φτιάξτε ένα σουπλά χρησιμοποιώντας το αγαπημένο χρώμα του παιδιού. Το σουπλά μπορεί να φτιαχτεί από πλαστικοποιημένο χαρτόνι ή χαρτί. Πάνω στο σουπλά σχεδιάστε τη θέση κάθε σκεύους –σχεδιάστε ένα μεγάλο κύκλο για το πιάτο του παιδιού και ένα μικρότερο για τη κούπα του.
7. Στο τμήμα της τάξης που αντιπροσωπεύει τη ζωή στο σπίτι, κάντε εξάσκηση του πως τρώμε οργανώνοντας ένα υποθετικό γεύμα με το παιδί. Ενώ εκείνο χρησιμοποιεί το σουπλά, δείξτε του πως μπορεί να εξασκηθεί στο να τοποθετεί τα σκεύη του.
8. Ενθαρρύνετε το παιδί να είναι όσο το δυνατόν πιο ανεξάρτητο κατά τη διάρκεια του γεύματος, αλλά πρέπει να έχετε υπόψη σας ότι τα παιδιά με αυτισμό συχνά βιώνουν άγχος για τη διαδικασία του φαγητού και μπορεί να αρνηθούν να φάνε ή να δοκιμάσουν καινούργια φαγητά. (Willis C., 2006)

Χρήσιμες συμβουλές:

- Μη πιέζετε το παιδί να δοκιμάσει καινούργια φαγητά εκτός και αν έχετε μιλήσει με ένα διατροφολόγο και με την οικογένειά του και έχετε διαπιστώσει ότι κινδυνεύει η υγεία του.
- Αν είναι δυνατόν, χαμηλώστε τα φώτα και χρησιμοποιείστε έμμεσο φωτισμό στη διάρκεια του γεύματος.
- Το να πέφτει φαγητό έξω από το πιάτο είναι απόλυτα φυσιολογικό. Εάν το παιδί ρίξει κάτι έξω από το πιάτο του και αναστατωθεί, μιλήστε του ήρεμα και διαβεβαιώστε το ότι όλα είναι εντάξει.
- Μερικές φορές, τα παιδιά με αυτισμό αναστατώνονται τόσο πολύ που πετάνε το φαγητό ή το πιάτο στους στο πάτωμα. Εάν κάτι τέτοιο συμβεί, ρωτήστε το παιδί



αν τέλειωσε το φαγητό του και βάλτε το να συνεχίσει να τρώει ενώ εσείς καθαρίζετε αυτά που έπεσαν στο πάτωμα.

- Εάν το παιδί σηκωθεί και φύγει από το τραπέζι, χαμογελάστε στα άλλα παιδιά και επαινέστε τα που κάθονται και τρώνε με τους φίλους τους. Μην δοκιμάσετε να υποχρεώσετε το παιδί να γυρίσει στο τραπέζι.

Κάντε την ώρα του γεύματος όσο πιο χαλαρή γίνεται. Βάλτε απαλή μουσική και μιλάτε ήσυχα με τα παιδιά ενώ αυτά τρώνε. (Willis C., 2006)

### **ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ ΚΑΙ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΡΥΘΜΙΚΗ**

Η χρήση της μουσικοθεραπείας επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στη βελτίωση της επικοινωνίας, στην ανάπτυξη ενδιαφέροντος για δραστηριότητες και δημιουργικό παιχνίδι, στην προαγωγή της ψυχοκινητικής ανάπτυξης και στη διαχείριση και μείωση των στερεοτυπικών συμπεριφορών. Αξίζει να σημειωθεί πως η μουσικοθεραπευτική προσέγγιση χρησιμοποιείται και ως πολυαισθητηριακή προσέγγιση.

Στα άτομα με αυτισμό απουσιάζει η πρωτογενής διυποκειμενικότητα, η ικανότητα δηλαδή να εναρμονίζουν τη συμπεριφορά τους με εκείνη των άλλων, κάτι που εμφανίζεται σε βρέφη ηλικίας τριών μηνών. Επιπλέον μία από τις εκφάνσεις του αυτισμού είναι η διαταραχή στην επικοινωνία. Η μουσική και η κίνηση την αναπληρώνουν ως μη λεκτικά μέσα. Η μουσική, πιο συγκεκριμένα, μπορεί να λειτουργήσει σαν “γέφυρα” επικοινωνίας και μέσω του μουσικού συγχρονισμού να καλλιεργηθεί στο άτομο η δυνατότητα για εναρμόνιση της συμπεριφοράς. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως για τα άτομα με αυτισμό η μουσική δεν είναι κάτι που προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα, όπως φόβο, αλλά αποτελεί ένα ευχάριστο μέσο επικοινωνίας, μάλιστα πολλά από αυτά τα άτομα έχουν έμφυτο ταλέντο στη μουσική.

Αν και τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό έχουν πολλαπλές δυσκολίες, η μουσική τα ευχαριστεί και είναι σημαντική για αυτά.. Αυτό σχετίζεται με το γεγονός ότι η μουσική:

- Γίνεται κατανοητή χωρίς την ομιλία ή την απεικόνιση εννοιών.

- Προκαλεί αντίδραση και επικοινωνία
- Προσφέρει και διεγείρει συναισθήματα και διαθέσεις
- Παρέχει συναισθηματική ασφάλεια και σιγουριά εξαιτίας των κανόνων που τη διέπουν
- Δίνει στο άτομο τη δυνατότητα να αναλάβει τον έλεγχο και να εκφράσει τον εαυτό του.
- Παροτρύνει την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για τον περίγυρο και
- Προσφέρει ευχαρίστηση.

Χαρακτηριστικό είναι επίσης, ότι προτιμούν να χρησιμοποιούν το αριστερό αυτί για να ακούν, σε πλήρη αντίθεση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Η εξήγηση δίνεται από το γεγονός, ότι ο εγκέφαλος επεξεργάζεται το τραγούδι στο δεξιό ημισφαίριο, ενώ την ομιλία στο αριστερό, το οποίο όμως δεν λειτουργεί τόσο αποτελεσματικά στα άτομα με αυτισμό.

Οι δραστηριότητες της θεραπευτικής ρυθμικής συνδυάζουν τη δημιουργική χρήση λόγου, κίνησης και μουσικού αυτοσχεδιασμού με επιλεγμένα τραγούδια (υπαρκτά και σε αυτοσχεδιασμό) και τη συνοδεία μουσικών οργάνων. Η επιλογή και η μορφή των μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων και των οργάνων εξαρτάται από τις δυνατότητες, τις προτιμήσεις, τις ευαισθησίες και τις ανάγκες του κάθε παιδιού. Οι βασικοί στόχοι της εφαρμογής της θεραπευτικής ρυθμικής εστιάζουν στη βελτίωση της κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς του ατόμου, στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης με τους άλλους, καθώς και στην ανάπτυξη της επικοινωνίας του. Επιγραμματικά, αξίζει να αναφέρουμε, ότι στις μουσικοθεραπευτικές συνεδρίες κατά το μουσικό αυτοσχεδιασμό, μπορούν να εξελιχθούν οι παρακάτω λειτουργίες:

- Συναισθηματική αμοιβαιότητα
- Βλεμματική επαφή
- Μιμητικές κινήσεις
- Μερική μείωση ή ολική εξαφάνιση των στερεοτυπιών
- Καλύτερο επίπεδο κοινωνικοποίησης
- Αύξηση της συναισθηματικής αμοιβαιότητας στις ανθρώπινες σχέσεις
- Πιθανή βελτίωση της ομιλούμενης γλώσσας

- Πιθανή μείωση των ηχολαλιών
- Καλύτερη συνειδητοποίηση του συμβολικού παιχνιδιού και
- Δίνεται η δυνατότητα συνεκπαίδευσης του ατόμου σε ομάδα.

Στην περίπτωση του αυτισμού, στόχος της θεραπευτικής ρυθμικής είναι να αντιληφθεί το παιδί τον κόσμο γύρω του ως μία κατάσταση που μπορεί να αλλάξει και να επηρεάσει ενεργά. Ενθαρρύνοντάς το να αναλάβει πρωτοβουλίες, του δίνουμε τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσει συνειδητά με τον περίγυρό του και μέσα από θετικές εμπειρίες να διαφοροποιήσει την κοινωνική του συμπεριφορά. Ο στόχος αυτός κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός για τα άτομα με αυτισμό, γιατί αγγίζει τον τομέα της κοινωνικότητας, όπου αντιμετωπίζουν σημαντικές ποιοτικές δυσκολίες.

Η θεραπευτική ρυθμική κατά την εφαρμογή της έχει πάντα το χαρακτήρα μιας ομαδικής δραστηριότητας, γιατί η ομάδα λειτουργεί ως “δεδομένο και άσκηση” για τους συμμετέχοντες. Σε πολλά άτομα με αυτισμό ωστόσο, κρίνεται απαραίτητο να ξεκινήσει η υποστήριξη με ένα εξατομικευμένο, εκπαιδευτικό και θεραπευτικό πρόγραμμα. Η σοβαρότητα των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το άτομο επιβάλλει την προσαρμογή των ασκήσεων ακριβώς επάνω στις εκάστοτε ανάγκες του, τις προσωπικές του εκφράσεις και στις επικοινωνιακές του δυνατότητες.

Στην ατομική εργασία, όπως και στην ομαδική, ζητούμενο είναι να μπορέσει το άτομο να βρει ισορροπία, όχι μόνο εσωτερικά, αλλά και σε ένα αμοιβαίο δυαδικό επίπεδο μεταξύ του “Εγώ” και του “Εσύ”. Μέσα από αυτή την ισορροπία και σε συνδυασμό με την αντίληψη για το σώμα του, θα υπάρξει και συνειδητή αντίδραση στις ασκήσεις. Στην παρέμβαση της θεραπευτικής ρυθμικής σε ατομική βάση δίνεται έμφαση στον προσωπικό ρυθμό του κάθε παιδιού και στην ανάγκη για εναλλαγή έντασης- χαλάρωσης. Παράλληλα τίθενται σε προτεραιότητα οι επιθυμίες του για κίνηση και ακινησία, για διατήρηση προσωπικού χώρου, όπως και για επιλογή της στιγμής επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό/ θεραπευτή. Έχοντας ως αφορμή το ερέθισμα από τον ήχο ενός οργάνου, μια μουσική φράση ή μία κίνηση που συνοδεύεται από μουσική, επιτυγχάνεται συχνά μια πρώτη ανταπόκριση και επαφή. (Kessler- Κακουλίδη Λ., 2011)

### **Η ΚΙΝΗΣΗ ΣΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ**

Σε ότι αφορά το παιδί με αυτισμό, η σημασία της δικής του κίνησης αποκτά ιδιαίτερη σημασία απαιτώντας προσεκτική παρακολούθηση. Η ένταση στην κίνηση (ταχύτητα, μυϊκή ένταση, αναπνοή, τρόπος βαδίσματος), η επανάληψη αυτής (στερεοτυπίες, κινητικά τικ, ήχοι) και ο τρόπος αλληλεπίδρασης του ατόμου με τους άλλους, μας αποκαλύπτουν ένα μέρος του εσωτερικού του κόσμου.

Στα παιδιά με απουσία προφορικού λόγου, η κίνηση αποκτά τη σημασία της “γλώσσας”. Γίνεται ένα “μη λεκτικό” μέσο, που τους δίνει τη δυνατότητα να αναλαμβάνουν τον έλεγχο και να αποφορτίζονται συναισθηματικά. Στα άτομα με αυτισμό στην προσπάθεια για αυτορρύθμιση και συναισθηματική εξισορρόπηση οι επαναλαμβανόμενες κινήσεις βοηθούν στη διαχείριση των συναισθημάτων και στην αποφόρτιση.

Το άτομο με αυτισμό χρησιμοποιεί την κίνηση σαν μη λεκτικό μέσο για να εκφράσει κάποια ανάγκη ή ευχαρίστηση. Ο ρόλος που διαδραματίζει η κίνηση στα άτομα με αυτισμό είναι πολύπλευρος. Συγκεκριμένα:

- Είναι ο μεσολαβητής, η “γέφυρα” μεταξύ του ατόμου και του έξω κόσμου.
- Η κίνηση, όπως και η στερεοτυπική κίνηση, βοηθά στην συναισθηματική αποφόρτιση και στην απόκτηση ενός αισθήματος ασφάλειας.
- Μέσω της κίνησης δίνεται η δυνατότητα στο παιδί για αισθητηριακή πρόσληψη των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος.
- Είναι τρόπος επικοινωνίας.

Οι παρεμβάσεις πρέπει να γίνονται πάντα με σεβασμό προς τις ανάγκες του ατόμου για τη διατήρηση της εσωτερικής του ισορροπίας. Στην περίπτωση που οι κινήσεις του ατόμου είναι τρόπος έκφρασης της ανάγκης για επαφή ή επιθυμίας για εξερεύνηση του χώρου, η αισθητηριακή προσέγγιση της θεραπευτικής ρυθμικής μπορεί να υποστηρίξει με ανάλογες δραστηριότητες αυτές τις ανάγκες.

Με τη θεραπευτική ρυθμική προωθείται η ανάπτυξη της επικοινωνίας μέσω των ασκήσεων που καθρεφτίζουν τις κινητικές και φωνητικές εκδηλώσεις του ατόμου,

αλλά και με εκτέλεση ασκήσεων, που σαν στόχο έχουν την αύξηση της μίμησης από τη δική του πλευρά με την παρότρυνση: “οδηγώ- παρακολουθώ- ακολουθώ”. Η αντανάκλαση των κινήσεων του ατόμου είναι ένδειξη αποδοχής και σεβασμού στις κινητικές του εκδηλώσεις, ενισχύοντας έτσι την αυτοπεποίθησή του. Ταυτόχρονα, το άτομο μέσα από την κίνηση αντιλαμβάνεται και οριοθετεί το σώμα του και αποκτά μία ευρύτερη συναίσθηση του εαυτού του και της διαφοροποίησης του από τους άλλους.

Στη γενικότερη κίνηση κάποιων ατόμων με αυτισμό παρατηρεί κανείς συχνά αδεξιότητα στο συντονισμό των άνω και κάτω άκρων ή στον τρόπο βαδίσματος (περπατάνε στις μύτες των ποδιών). Πολλές φορές τα άτομα φαίνονται αδέξια λόγω έλλειψης της αίσθησης του χώρου σε σχέση με το σώμα και την κίνησή τους. Οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες μπορούν να υποστηρίξουν την απόκτηση βελτιωμένης κινητικής λειτουργικότητας και να δώσουν στα παιδιά τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά σε κοινωνικά-κινητικά παιχνίδια με συνομηλίκους τους. (Kessler- Κακουλίδη Λ. 2011)

### **ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΡΩΙΜΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ**

Για να δουλέψει ένας θεραπευτής τις δεξιότητες πρώιμης επικοινωνίας πρέπει να έχει στο νου του τα εξής:

1. Να διαμορφώσει μία ρουτίνα για να δουλεύει με το παιδί ή τον ενήλικα. Να βρει μία καθορισμένη ώρα να δουλεύει με το παιδί, όταν δεν είναι κουρασμένο ή πεινασμένο.
2. Να διαλέξει μία ώρα που εξυπηρετεί όχι μόνο το παιδί αλλά και εκείνον. Είναι σημαντικό να νοιώθει και εκείνος ζωντανός και ξεκούραστος (όσο αυτό είναι εφικτό).
3. Αν έχει περισσότερα από ένα παιδί, είναι σημαντικό τα παιδιά να μάθουν να παίζουν μαζί. Όμως, πρέπει να έχει στο νου του το γεγονός ότι ένα παιδί με

προβλήματα επικοινωνίας είναι πολύ απαιτητικό και δουλεύει καλύτερα όταν είναι μόνο.

4. Για το παιχνίδι, δυο χρονικά διαστήματα των 10-15 λεπτών είναι καλύτερα από ένα μακρύ χρονικό διάστημα.
5. Να “κατέβει” στο επίπεδο στο οποίο το παιδί μπορεί να δουλέψει καλύτερα. Βοηθητικό είναι επίσης αν μπορούν να κάτσουν σε ένα χαμηλό τραπέζι ή στο πάτωμα, ο ένας απέναντι από τον άλλο.
6. Να παίζουν ένα ή δυο παιχνίδια κάθε φορά και όχι με όλα. Καλό είναι να απομακρύνει κάθε τι που μπορεί να διασπάσει τη προσοχή του παιδιού.
7. Να τελειώσει το παιχνίδι προτού το βαρεθεί το παιδί ή κουραστεί. (Willis C., 2006)

### **ΒΛΕΜΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΦΗ**

Πολύ μικρά παιδιά με δυσκολίες στην επικοινωνία έχουν φτωχή βλεματική επαφή. Ένα χαρακτηριστικό αρκετά σύνηθες στα άτομα με αυτισμό. Η καλή βλεματική επαφή είναι σημαντική για την κοινωνική επαφή.

Παρατεταμένη βλεματική επαφή βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν περισσότερες πληροφορίες για την γλώσσα μέσα από την παρατήρηση της έκφρασης του προσώπου και τις γκριμάτσες ή τα νοήματα.

Είναι σημαντικό να ενθαρρύνει ο θεραπευτής το παιδί να θέλει να κοιτάξει εκείνον ή ένα αντικείμενο αλλά ποτέ να το αναγκάσει να το κάνει.

Δραστηριότητες που ενισχύουν τη βλεματική επαφή είναι:

- **Κουκου-τα:** κουκου-τα παιχνίδια μπορούν να παιχτούν όταν το ένα άτομο είναι πίσω από τα έπιπλα, κουρτίνες ή άλλο πρόσωπο, κάτω από το τραπέζι ή ακόμα και κάτω από ένα πανί ή σεντόνι.

- **Παιχνίδια με τη μπάλα:** Κινήστε τη μπάλα από τα αριστερά στα δεξιά ώστε το παιδί να ακολουθήσει την μπάλα με τα μάτια. Εξαφανίστε τη μπάλα πίσω από τη πλάτη σας ή πίσω από το κεφάλι σας και περιμένετε βλεμματική επαφή. Στα παιχνίδια “πιάσε- πέτα/δώσε” περιμένετε το παιδί να σας κοιτάξει πριν πετάξετε την μπάλα, ή κρύψτε την πίσω από την πλάτη σας μέχρι να έχετε βλεμματική επαφή.
- **Μάσκες προσώπου:** Φτιάξτε μάσκες από πλαστικά πιάτα και κόψτε τρύπες για τα μάτια, τη μύτη και το στόμα. Χρησιμοποιήστε την μάσκα για κουκου-τα παιχνίδια.
- **Παιχνίδια με ήχο:** Κρατήστε ένα παιχνίδι που κάνει ήχο μπροστά σας έτσι ώστε να είναι πολύ εμφανές στο παιδί, και πιέστε το για να ακουστεί ο ήχος. Σταματήστε τον ήχο και περιμένετε για τη βλεμματική επαφή.
- **Τραγούδια:** χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπάω, αχ κουνελάκι, η βαρκούλα κλπ.

**Παιχνίδια:** ενσφηνώματα, παζλ, posting boxes κλπ. (*Early communications skills*)

### **ΜΑΘΑΙΝΩ ΤΗ ΣΕΙΡΑ ΜΟΥ**

Πολλά παιδιά με δυσκολίες στην επικοινωνία, όπως συμβαίνει και στην περίπτωση των ατόμων με αυτισμό, είναι δύσκολο να αποδεχτούν και να μάθουν να περιμένουν τη σειρά τους και να μοιράζονται. Οι παρακάτω δεξιότητες θα βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν τους κανόνες του να περιμένεις την σειρά σου σε μια συνομιλία καθώς και καλούς τρόπους συμπεριφοράς.

- Δουλέψτε πρώτα σε ατομικό επίπεδο.
- Για να είστε σίγουροι ότι θα κρατηθεί η σειρά, κρατήστε εσείς το αντικείμενο της δραστηριότητας.
- Χρησιμοποιήστε κατάλληλη φρασεολογία: “η σειρά μου – η σειρά σου”.
- Αν το παιδί είναι απρόθυμο αφήστε το να έχει δύο φορές την σειρά του για κάθε μία δική σας.
- Αν το παιδί δεν συνεργάζεται απομακρύνετε το παιχνίδι και αρχίστε ξανά όταν το παιδί θα είναι περισσότερο συνεργάσιμο.

Παιχνίδια που μπορούν να βοηθήσουν να μάθει το παιδί να περιμένει τη σειρά του είναι: τα επιτραπέζια παιχνίδια, οι σβούρες, κουδουνίστρες, μαλακά αντικείμενα κλπ. (Willis C., 2006)

### **ΜΙΜΗΣΗ**

Η μίμηση είναι πολύ σημαντική δεξιότητα γιατί περιλαμβάνει συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ δύο ανθρώπων που είναι απαραίτητη συνθήκη για την επικοινωνία. Τα παιχνίδια που ενθαρρύνουν την μίμηση είναι ιδιαίτερα απαραίτητα όταν το παιδί δεν μιλάει. Μερικά παιδιά στην αρχή είναι δύσκολο να μιμηθούν. Οι παρακάτω ιδέες θα βελτιώσουν την παρατηρητικότητα και την μίμηση και θα αποβούν βοηθητικά στην μάθηση του λόγου των νοημάτων (αν χρειαστεί). (Manolson A. 1992)

- **Μίμηση γκριματσών και ήχων:** Κάντε αστείες γκριμάτσες στον καθρέφτη και κάντε αστείους θορύβους. Δουλεύουμε ένα ήχο κάθε φορά και δεν είμαστε τυπικοί στην αντιγραφή σε αυτό το στάδιο. Αντιδράστε σε κάθε ήχο του παιδιού και μιμηθείτε τον. Παίξτε παιχνίδια που ενθαρρύνουν την μίμηση αλλά μην τα πιέζετε να μιμηθούν ήχους.
- **Τουβλάκια:** Αντιγράψτε τις κινήσεις του παιδιού. Αν χτυπάει δύο τουβλάκια μαζί, κάντε το ίδιο. Στην συνέχεια προσπαθήστε να επεκτείνετε το παιχνίδι και αν το παιδί σας μιμείται –πετάξτε δύο τουβλάκια στον αέρα και χτυπήστε τα.
- **Τραγούδια:** παίξτε τραγούδια όπως το “χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπά”.
- **Κούκλες και αρκουδάκια:** Υπάρχουν πολλοί τρόποι να παίξετε με τις κούκλες και τα αρκουδάκια. Κάντε ότι τα ταΐζεται ή τους δίνεται νερό, κάντε τα να πηδήξουν, να στριφογυρίσουν, ντύστε τα, ξεντύστε τα και μιμηθείτε ότι τα βάζετε για ύπνο, κάντε ότι τα πλένετε ή ότι τους πλένετε τα δόντια, βάλτε τα πάνω σε ένα παιχνίδι και κρύψτε τα.

**Μουσικά όργανα:** Παράγετε ένα ήχο με οποιοδήποτε μουσικό όργανο και αφήστε το παιδί να δειτε αν θα μιμηθεί τον ήχο. (*Early communications skills*)



## ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

#### **1. Παιχνίδι και ανάπτυξη**

Απαιτείται λεπτομερής παρατήρηση μέσα στο χρόνο για να διαπιστώσουμε όλη την αξία του παιχνιδιού. Συστηματικές μελέτες που διεξήχθησαν από ερευνητές δείχνουν ότι, οι λειτουργίες που επιτελεί το παιχνίδι για κάθε παιδί, κάθε στιγμή και κάθε μέρα που περνά, αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης συμβολής του παιχνιδιού στη συνολική ανάπτυξη κάθε παιδιού. Με άλλα λόγια, το παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να αναπτυχθούν. (Sheridan M., 2003)

#### **2. Παιχνίδι και κοινωνική αλληλεπίδραση**

Η Mildred Pattern και άλλοι έχουν προσδιορίσει διάφορες πλευρές του πως παίζουν τα παιδιά σε σχέση με άλλα παιδιά. Οι παρακάτω κατηγορίες κοινωνικού παιχνιδιού δεν θεωρούνται πλέον ως ιεραρχία εξέλιξης, αλλά μάλλον ως περιγραφές διαφορετικών ειδών κοινωνικού παιχνιδιού που εμφανίζονται από τη νηπιακή μέχρι την πρώιμη παιδική ηλικία.

- Μοναχικό παιχνίδι. Το παιδί παίζει μόνο του.
- Παιχνίδι του θεατή. Το παιδί εμπλέκεται στη παρακολούθηση άλλων παιδιών αλλά δεν συμμετέχει.
- Παράλληλο παιχνίδι. Το παιδί παίζει δίπλα στα άλλα παιδιά, αλλά έχει φευγαλέα αλληλεπίδραση μαζί τους.
- Συντροφικό παιχνίδι. Τα παιδιά μπορεί να εμπλέκονται σε συλλογικές δραστηριότητες, πολύ κοντά το ένα με το άλλο, αλλά έχουν τις δικές τους ιδέες για το παιχνίδι.
- Συνεργατικό παιχνίδι. Τα παιδιά συνεργάζονται μεταξύ τους σχετικά με το παιχνίδι, τις ιδέες και τον εξοπλισμό για όσο διάστημα παίζουν. (Sheridan M., 1997)

### 3. Η αξία του παιχνιδιού

Απλώς και μόνο παρακολουθώντας μικρά παιδιά, είναι εύκολο να καταλάβουμε ότι το παιχνίδι συχνά τους προσφέρει τόνωση και επιβράβευση και ότι αντλούν μεγάλη συναισθηματική ικανοποίηση από αυτό. Παρότι οι διαφορές δεν είναι πάντα ξεκάθαρες ή εύκολα κατανοήσιμες, είναι δυνατόν να προσδιορίσουμε τις διαφορετικές λειτουργίες που έχει το παιχνίδι για τα παιδιά. (Sheridan M., 1997)

### 4. Ψυχοδυναμικές θεωρίες

Μερικοί θεωρητικοί διακρίνουν συγκεκριμένους δεσμούς μεταξύ του παιχνιδιού και των συναισθημάτων των παιδιών. Σύμφωνα με αυτή τη σχολή σκέψης, το παιχνίδι αποτελεί μέσον έκφρασης συναισθημάτων, αντιμετώπισης δυσκολιών, αναβίωσης ευχάριστων εμπειριών και απόκτησης ελέγχου πάνω σε συγκρουόμενα συναισθήματα.

	<b>ΘΕΩΡΙΑ</b>
Chris Athey 20 <sup>ος</sup> αιώνας	Ανέπτυξε την έννοια των σχημάτων (πρότυπο επαναληπτικής συμπεριφοράς μέσα στο οποίο αφομοιώνονται οι εμπειρίες). Η θεωρία του Athey επηρέασε τις παρατηρήσεις μας επί των παιδιών και το σχεδιασμό διδακτέας ύλης.
Erik H. Erikson 1902-1979	Ο Erikson ανέπτυξε τις θεωρίες του Freud για την προσωπικότητα και τα συναισθήματα. Ενδιαφέρθηκε για τη σύνδεση μεταξύ φανταστικού παιχνιδιού και συναισθημάτων. Η εργασία του συνέκρινε επίσης το παιχνίδι των

	<p>ενηλίκων με το παιχνίδι των παιδιών.</p>
<p>Maria Montessori 1870-1952</p>	<p>Η Maria Montessori ήταν γιατρός που δούλεψε με παιδιά που είχαν μαθησιακές δυσκολίες. Επικεντρώθηκε στην εκμάθηση μέσω δομημένου παρά αυθόρμητου παιχνιδιού. Βασισμένη στην ιδέα ότι τα παιδιά μαθαίνουν με ενεργητικό τρόπο, ανέπτυξε μια θεωρία σύμφωνα με την οποία είναι περισσότερο δεκτικά σε διαφορετικά είδη εκμάθησης στα διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξής τους.</p>
<p>Jean Piaget 1896-1980</p>	<p>Ο Piaget θεωρείται ως ένας από τους μεγαλύτερους θεωρητικούς της παιδικής ανάπτυξης. Το έργο του πάνω στο πως αναπτύσσεται η σκέψη βασίζεται στην ιδέα ότι μπορούμε να προσδιορίσουμε μια αλληλουχία τεσσάρων σταδίων. Τα στάδια αυτά είναι: α) αισθητικοκινητικό (γέννηση-18 μηνών), β) προενοιολογικό (18 μηνών-7χρονών), γ) συγκεκριμένων λογικών ενεργειών (7-12 χρονών), δ) τυπικών λογικών ενεργειών (12 χρονών-ενηλικίωση).</p>
<p>Lev Vygotsky 1896-1934</p>	<p>Ο Vygotsky πίστευε ότι τα παιδιά ωφελούνται από το παιχνίδι γιατί τους επιτρέπει να συμμετέχουν σε δραστηριότητες από τις οποίες είναι αποκλεισμένα στην πραγματική ζωή, όπως το να πιλοτάρουν αεροπλάνο. Τα έργα του δίνει επίσης μεγάλη έμφαση στη</p>

	σημασία του ρόλου που παίζει ο ενήλικας στη βελτίωση των ιδεών και της σκέψης του παιδιού.
--	--

(Sheridan M., 2003)

### **Η ΔΥΝΑΜΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ**

**Το παιχνίδι είναι κοινωνικότητα και διασκέδαση.** Τα παιδιά παίζουν για τη χαρά του παιχνιδιού -επειδή το απολαμβάνουν. Δεν προσπαθούν συνειδητά να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, να δοκιμάσουν νέους ήχους ή για να συνδεθούν με τους άλλους- ωστόσο, τα παραπάνω αποτελούν σημαντικά οφέλη που απορρέουν από το παιχνίδι. Όταν τα παιδιά περνάνε καλά παίζοντας μαζί μας, μαθαίνουν με φυσικό τρόπο.

**Το παιχνίδι τα ενθαρρύνει να περιμένουν τη σειρά τους.** Αν τα παιδιά πρόκειται να μάθουν να επικοινωνούν, πρέπει να συμμετέχουν σε δύο ειδών αλληλεπιδράσεις. Το να περιμένουν τη σειρά τους για να δράσουν ή να μιλήσουν αποτελεί το ουσιώδες στοιχείο του παιχνιδιού μαζί με άλλους και της συνομιλίας. «Τώρα είναι η σειρά μου, μετά είναι η σειρά σου» κ.ο.κ.

**Είναι εύκολο το να ανταποκριθείς σε ένα παιχνίδι, ακόμα και χωρίς λόγια.** Ένα από τα οφέλη του παιχνιδιού είναι ότι τα παιδιά μπορούν να ανταποκριθούν, ακόμα και αν έχουν περιορισμένη ικανότητα ή επιθυμία να μιλήσουν. Η ενεργητική πλευρά του παιχνιδιού δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά που έχουν δυσκολία να μιλήσουν να συμμετέχουν. Επιπλέον, το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να συνδέσουν τις φυσικές ενέργειές με τις λέξεις που τις περιγράφουν, πράγμα που αποτελεί τον καλύτερο τρόπο κατανόησης και εκμάθησης.

*Το παιχνίδι εμπλέκει την επανάληψη.* Είναι δυνατόν να επαναλάβουμε λέξεις και πράξεις συχνότερα στα πλαίσια ενός παιχνιδιού παρά κατά τη διάρκεια των καθημερινών μας δραστηριοτήτων.

*Το παιχνίδι ενσωματώνει πολλές από τις αισθήσεις.* Τα παιδιά είναι πιθανότερο να μάθουν και να θυμούνται το αντικείμενο της ομιλίας μας όταν το βλέπουν, το ακούνε, το αγγίζουν, το μυρίζουν και το γεύονται. Η εκμάθηση ενισχύεται όταν κάποιες αισθήσεις στέλνουν το ίδιο μήνυμα στον εγκέφαλο. (Sheridan M., 2003)

*Ο Ρόλος μας στο παιχνίδι.* α) Για να τραβήξουμε την προσοχή του παιδιού, γινόμαστε κωμικοί, πηδάμε πάνω – κάτω, κάνουμε ότι μπορούμε για να το ψυχαγωγήσουμε. Αλλά κάποιες φορές ξεχνάμε να δώσουμε στο παιδί την ευκαιρία να συμμετέχει. β) Για να διδάξουμε το παιδί, γινόμαστε σκηνοθέτες, υποδεικνύοντας και δίνοντας οδηγίες, αλλά πάρα πολύ συχνά όταν θέλουμε να διδάξουμε, κυριαρχούμε ολοκληρωτικά στην αλληλεπίδραση. γ) Όταν δεν είμαστε σίγουροι για το πώς θα συμμετάσχουμε, καθόμαστε παράμερα και παίζουμε τους παρατηρητές, παρακολουθώντας ή σχολιάζοντας τι κάνει το παιδί σε κάθε παιχνίδι. Είναι ένας καλός τρόπος για να αρχίσουμε, αλλά σίγουρα δεν αρκεί. δ) Όταν αναλαμβάνουμε το ρόλο του πρόθυμου συμπαίκτη και αφιερώνουμε χρόνο στο να: προσαρμοστούμε για να ενθαρρύνουμε το παιδί να δράσει όταν έρθει η σειρά του, προσθέσουμε πληροφορίες ώστε να βοηθήσουμε το παιδί να μάθει και του επιτρέψουμε να ηγηθεί, τότε διευκολύνουμε το παιδί να παίξει και να μάθει. (Manolson A., 1992)

### **ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

Οι παρατηρήσεις αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα μιας «παιδο-κεντρικής» προσέγγισης του παιχνιδιού, καθώς προσφέρουν ουσιαστικότερες πληροφορίες για την ανάπτυξη του παιδιού και τις ανάγκες του συγκεκριμένου παιχνιδιού. Η αξία της προσεχτικά σχεδιασμένης παρατήρησης και αξιολόγησης δεν πρέπει να υπερεκτιμάται. Οι παρατηρήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να:

- Εκτιμήσουμε τις ατομικές ανάγκες του παιδιού για παιχνίδι.

- Εκτιμήσουμε την καταλληλότητα των μέσων που διατίθενται για το παιχνίδι.
- Εκτιμήσουμε την καταλληλότητα των πολύ-πολιτισμικών μέσων.
- Εντοπίσουμε περαιτέρω μέσα.
- Προσδιορίσουμε κάθε είδους απαιτούμενη βοήθεια από την πλευρά των ειδικών.
- Αξιολογήσουμε.

Έχει σημασία να γνωρίζουμε πώς να παρατηρούμε ώστε να συλλέγουμε τα αναγκαία δεδομένα με το πιο χρήσιμο, ακριβή και αποτελεσματικό τρόπο. Μόλις συλλέξουν τα δεδομένα, αυτοί που εργάζονται με τις πρώιμες ηλικίες είναι αναγκαίο να έχουν την ικανότητα να τα εκτιμήσουν και να δώσουν τις κατάλληλες συμβουλές, με βάση τα ευρήματα.

### **ΣΩΣΤΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ**

- Η παρουσία ενός υπεύθυνου, γεμάτου φροντίδα ενήλικα είναι ουσιαστική σε όλες τις παιγνιώδεις καταστάσεις ώστε να διατηρήσει την ασφάλεια.
- Οι ενήλικες τείνουν να ενδιαφέρονται περισσότερο για το αποτέλεσμα παρά για τη διαδικασία του παιχνιδιού. Είναι σημαντικό να επιτρέπουμε στο παιδί να παίρνει ικανοποίηση από τη διαδικασία παρά από το τελικό αποτέλεσμα. Η «δράση» είναι το αυθόρμητο παιχνίδι!
- Ο ενήλικας χρειάζεται να έχει ξεκάθαρη αντίληψη του πότε είναι σωστό να επεμβαίνει στο παιχνίδι των παιδιών και πότε πρέπει να μένει παράμερα και να παρατηρεί διακριτικά.
- Όσοι δουλεύουν με τις πρώιμες ηλικίες πρέπει να εξασφαλίζουν ότι θα επανεξετάζουν σε τακτά χρονικά διαστήματα τις προσδοκίες τους από το αυθόρμητο παιχνίδι.

### **ΑΥΘΟΡΜΗΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ**

#### ***1. Τι είναι «αυθόρμητο παιχνίδι»;***

Όταν τους δοθεί η ευκαιρία, τα παιδιά παίζουν «αυθόρμητα». Με άλλα λόγια, ακολουθούν τα δικά τους κίνητρα για να παίξουν και να δράσουν χωρίς τη προτροπή

ή τη παρέμβαση ενός ενήλικα. Το είδος και η διάρκεια του παιχνιδιού στο οποίο εμπλέκονται καθορίζονται ολοκληρωτικά από τα ίδια και αρχίζουν ή σταματούν τις δραστηριότητες κατά βούληση. Για το παιδί, το παιχνίδι είναι αυτοσκοπός, ενώ για ένα παρατηρητή μπορεί να μην υπάρχει κάποιος φανερός σκοπός ή κατάληξη. (Sheridan M., 2003)

## **2. Ο ρόλος των ενηλίκων στο αυθόρμητο παιχνίδι**

Ο ρόλος των ενηλίκων είναι κεντρικός στο να δίνουν τη δυνατότητα και να ενισχύουν το παιδί στο παιχνίδι του. Είναι ουσιαστικής σημασίας όσοι δουλεύουν με παιδιά στην πρώιμη ηλικία να καταλάβουν και να εκτιμήσουν την αξία του αυθόρμητου παιχνιδιού ώστε να γίνουν ευαίσθητοι διευκολυντές. Ενώ τα περισσότερα παιδιά ξεκινούν το αυθόρμητο παιχνίδι με προθυμία ως ενεργοί συμμετέχοντες, οι ενήλικες χρειάζεται να προβλέπουν σωστά. Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι κάθε παιδί είναι ένα ξεχωριστό άτομο με τις δικές του ανάγκες και ότι στη διάρκεια της διαδικασίας της ανάπτυξης αυτές οι ανάγκες θα αλλάξουν. (Sheridan M., 2003)

## **ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΟΥ ΦΑΝΤΑΣΤΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ**

Θα χρειαστείτε: κούπες, βούρτσες, καπέλα, πλαστικά σερβιτόρα, χτένες, κουτάλια, ρούχα και τσάντες.

Προσποιηθείτε μαζί με το παιδί ότι πίνετε ένα καφέ ή αναψυκτικό, ότι βουρτσίζετε και χτενίζετε τα μαλλιά, ότι τρώτε φαγητό από μπολ, ότι πάτε για ψώνια κλπ. Δεν είναι απαραίτητο να είναι ακριβά τα παιχνίδια. Διαφορετικού χρώματος πλαστικά ποτήρια μπορούν να γίνουν φλιτζάνια. Χάρτινα πιάτα και φωτογραφίες φαγητών από βιβλία ή καταλόγους ή ακόμα ζωγραφισμένα εκείνη την ώρα, μπορούν να γίνουν ενδιαφέροντα όπως τα αληθινά. Αφήστε το παιδί να δώσει τα φανταστικά φλιτζάνια τσαγιού σε όλους τους “καλεσμένους” (είτε είναι πραγματικοί άνθρωποι είτε είναι κούκλες). (*Early communications skills*)

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΛΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

- **Παιχνίδι με κούκλες:** Χρησιμοποιείσθε κούκλες αρκουδάκια και προσποιηθείτε ότι τα ντύνετε, τα ταΐζετε ή τα πλένετε. Φτιάξτε ένα “κρεβάτι” από κουτί παπουτσιών και κάντε βόλτα τη κούκλα σε καροτσάκι-παιχνίδι. Δραματοποιήστε σχολικές ρουτίνες, όπως ότι διαβάζουν μέσα στη τάξη ένα παραμύθι. Παίξτε το νοσοκομείο –φτιάξτε κρεβάτια από κουτιά και βάλτε επιδέσμους από χαρτί στις κούκλες και τα αρκουδάκια. Μπορείτε επίσης να κάνετε πως πάτε για πικ-νικ, ή ότι καλείτε κόσμο στο σπίτι για τσάι, ή ότι μαγειρεύετε.
- **Παιχνίδι με μινιατούρες- παιχνίδια:** Ενθαρρύνετε το παιδί: α) να ταυτίσει το έπιπλο-παιχνίδι με το αληθινό έπιπλο, β) να ταυτίσει κούκλες με φωτογραφίες ή εικόνες, όπως μαμά, μπαμπάς, αγόρι, κορίτσι και μωρό, γ) κόψτε από καταλόγους φωτογραφίες επίπλων και κολλήστε τα σε χαρτόνι, δ) φτιάξτε σπίτι από παλιά κουτιά και τοποθετήστε έπιπλα- μινιατούρες σε διαφορετικά δωμάτια.

**Δραστηριότητες με ζώα μινιατούρες:** α) ταυτίστε τα ζώα-μινιατούρες με εικόνες, β) ταξινομήστε τα ζώα σε οικογένειες (ανάλογα με το που ζουν: στη φάρμα, στη ζούγκλα, στη θάλασσα), γ) μάθετε τις φωνές των ζώων, δ) κρύψτε τα ζωάκιαμέσα στο δωμάτιο ή στο χέρι σας. (*Early communications skills*)

## MARIONETES ΓΑΝΤΙΑ

Οι μαριονέτες γάντια μπορούν να είναι ένας χρήσιμος τρόπος για να ενθαρρύνεται το παιδί να αρθρώσει. Δοκιμάστε να χρησιμοποιήσετε μερικές από τις παρακάτω ιδέες:

- Παίξτε παιχνίδια με χαιρετισμούς.
- Κάντε τη μαριονέτα να πει, «Παρακαλώ» και «Ευχαριστώ».
- Παίξτε παιχνίδια με γαργαλητά.
- Δώστε ένα φιλί στη μαριονέτα.
- Δώστε στη μαριονέτα κάτι να πει.
- Φορέστε στη μαριονέτα μια κούπα για καπέλο.



- Χαϊδέψτε τη μαριονέτα.

Κάντε τη μαριονέτα να πάει για ύπνο, να πάει βόλτα κ.ο.κ. (*Early communications skills*)

### **ΠΑΙΔΙΚΑ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ**

Τραγουδήστε μια ή δυο γραμμές από ένα γνωστό παιδικό τραγούδι αφήνοντας έξω την τελευταία λέξη, για παράδειγμα:

«Ήταν ένας γάιδαρος με μεγάλα.....»

Για τη λέξη που λείπει χρησιμοποιείστε ένα σχέδιο με χείλη αλλά χωρίς φωνή. Διαπιστώστε εάν το παιδί μπορεί να πει τη λέξη που λείπει. Εάν θέλετε να το δυσκολέψετε, παραλείψτε μια λέξη στη μέση της γραμμής και διαπιστώστε αν το παιδί αντιλαμβάνεται τι λείπει. Χρησιμοποιείστε και πάλι ένα σχέδιο με χείλη αλλά χωρίς φωνή. Παίξτε παρόμοια παιχνίδια με γνωστές ιστορίες όπως «Τα τρία γουρουνάκια». (*Early communications skills*)

## **ACTION RESEARCH**

### **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

#### **ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΕΙΔΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Όλες οι έρευνες ξεκινούν με στόχο την εύρεση έγκυρων αποδείξεων που θα υποστηρίξουν τον ισχυρισμό απόκτησης νέας γνώσης, δηλαδή το να πει κάποιος ότι τώρα κατέχει γνώση που δεν υπήρχε πριν. Η νέα γνώση μπορεί να λάβει διαφορετικές μορφές. Παρότι όλα τα είδη ερευνών μοιράζονται τα ίδια χαρακτηριστικά, αυτά τείνουν να ερμηνεύονται διαφορετικά και συχνά αμφισβητούνται. Υπάρχει πάντοτε μια πολιτική διάσταση στη διεξαγωγή ερευνών, επειδή οι ερευνητές έχουν διαφορετικές ιδέες για το τι μετράει ως γνώση και συνεπώς έχουν επίσης διαφορετικές ιδέες για το τι σημαίνει έγκυρη έρευνα. Η διεξαγωγή κάθε είδους έρευνας περιλαμβάνει τα παρακάτω:

- 1) Προσδιορισμός του θέματος της έρευνας.
- 2) Προσδιορισμός των στόχων της έρευνας.
- 3) Κατάστρωση ερευνητικού σχεδίου.
- 4) Συλλογή των δεδομένων.
- 5) Καθορισμός των κριτηρίων επιτυχίας.
- 6) Δημιουργία αποδείξεων από τα στοιχεία.
- 7) Ισχυρισμός απόκτησης νέας γνώσης.
- 8) Σύνδεση της νέας γνώσης με την υπάρχουσα.
- 9) Υποβολή του ισχυρισμού στην κριτική.
- 10) Διάδοση των ευρημάτων.

#### **ΣΕ ΤΙ ΔΙΑΦΕΡΕΙ Η ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΑΠΟ ΤΑ ΑΛΛΑ ΕΙΔΗ ΕΡΕΥΝΑΣ;**

1. Βασίζεται στον επαγγελματία. Η Έρευνα δράσης διεξάγεται από επαγγελματίες που θεωρούν τον εαυτό τους ερευνητές. Επειδή η έρευνα δράσης εκτελείται από επαγγελματίες μέσα στα πλαίσια μιας κοινωνικής κατάστασης, πρόκειται για μια

έρευνα από τα μέσα, που σημαίνει ότι ο ερευνητής βρίσκεται μέσα στην κατάσταση και αναπόφευκτα επηρεάζεται τα συμβαίνοντα.

2. Επικεντρώνεται στη εκμάθηση. Η έρευνα δράσης ασχολείται με την ατομική εκμάθηση, συντροφιά με άλλους ανθρώπους. Η έρευνα δράσης είναι μια διαδικασία που βοηθάει τον επαγγελματία να αναπτύξει βαθύτερη κατανόηση του τι κάνει ως εσωτερικός ερευνητής. Η έρευνα δράσης έχει και προσωπικό και κοινωνικό στόχο. Ο προσωπικός στόχος είναι η βελτίωση της ατομικής εκμάθησης, ενώ ο κοινωνικός είναι η βελτίωση της ατομικής κατάστασης. Το σημαντικό είναι να δείχνεις το δικό σου τρόπο εκμάθησης και να εξηγείς πως αυτός ο νέος τρόπος εκμάθησης σε βοηθάει να εργάζεσαι καλύτερα μέσα σε μια κατάσταση.
3. Περιλαμβάνει την καλή επαγγελματική πρακτική και προχωράει παραπέρα. Η έρευνα δράσης δεν αφορά μόνο τη λύση προβλημάτων, αλλά περιλαμβάνει και τον καθορισμό των αιτιών της δράσης που συνδέονται με τις αξίες του ερευνητή, και η συγκέντρωση και ερμηνεία των στοιχείων πρέπει να δείχνει ότι οι αιτίες ήταν δικαιολογημένες και οι αξίες ικανοποιήθηκαν. Για να υπάρξει έρευνα δράσης χρειάζεται η διαδικασία εφαρμογής της (πράξης) να ενσωματώνει την πρακτική. Η διαδικασία εφαρμογής της αποτελείται από καλά πληροφορημένη, στοχευμένη δράση που δημιουργεί γνώση και οδηγεί σε επιτυχημένη δράση. Είναι καλά πληροφορημένη γιατί λαμβάνονται υπόψη οι γνώμες και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων.
4. Μπορεί να οδηγήσει σε προσωπική και κοινωνική βελτίωση. Η αυτοαξιολόγηση δίνει την ικανότητα στους ανθρώπους να είναι υπεύθυνοι για αυτά που σκέπτονται και πράττουν. Οι μεμονωμένοι επαγγελματίες μπορούν να γίνουν παράγοντες ευρείας κλίμακας κοινωνικών αλλαγών, δουλεύοντας από κοινού. Η έρευνα δράσης είναι ένα είδος προσωπικής έρευνας, που όμως γίνεται πάντα σε συνεργασία γιατί απαιτεί τα άτομα να δουλεύουν μαζί για να επιτύχουν από κοινού συμφωνημένους στόχους.
5. Ανταποκρίνεται στις κοινωνικές καταστάσεις. Οι άνθρωποι όχι μόνο παρατηρούν και περιγράφουν τι συμβαίνει, αλλά πράττουν κιόλας. Αρχίζουν προσπαθώντας

να καταλάβουν ποια είναι η θέση τους σε μια δεδομένη κατάσταση και αν αυτά που κάνουν είναι σύμφωνα με τις αξίες τους. Προσπαθούν να κατανοήσουν πως μπορούν να κάνουν καλύτερα αυτό που κάνουν, στη βάση της παραδοχής ότι η απόφασή τους να καλυτερεύσουν την κατάσταση-αρχίζοντας από τον εαυτό τους-θα τους επιτρέψει να επηρεάσουν τους άλλους στο περιβάλλον τους, σε συμφωνία με τις αρχές τους.

6. Απαιτεί ανώτερης τάξης ερωτήσεις. Η έρευνα δράσης μπορεί να μην λύνει προβλήματα, αλλά οπωσδήποτε θέτει προβλήματα. Κάτι τέτοιο συνεπάγεται ερωτήσεις σε διάφορα επίπεδα, που συχνά ονομάζονται «πρώτης, δεύτερης και τρίτης τάξης εκμάθηση». Η εκμάθηση πρώτης τάξης αναφέρεται στο να μάθουμε σχετικά με μια κατάσταση. Η εκμάθηση δεύτερης τάξης σημαίνει το να μάθουμε να εξετάζουμε τι έχουμε μάθει. Η εκμάθηση τρίτης τάξης είναι το να μαθαίνουμε να ρωτούμε το γιατί η κατάσταση είναι αυτή που είναι και γιατί μπορεί να χρειαστεί να αλλάξουμε τον τρόπο που σκεφτόμαστε για αυτήν.
7. Είναι εκ προθέσεως πολιτική. Η απόφαση να αναλάβουμε δράση αποτελεί από μόνη της πολιτική ενέργεια, επειδή αυτά που κάποιος κάνει, κατά κανόνα έχουν επιπτώσεις για κάποιον άλλον. Οι επαγγελματίες πρέπει να πάρουν απόφαση για το αν θέλουν να ακολουθήσουν τις δεσμεύσεις που πηγάζουν από τις αξίες τους και να προσπαθήσουν να βελτιώσουν την κατάσταση ανάλογα με τα πιστεύω τους ή να συμπορευτούν με το κατεστημένο.
8. Εστιάζεται στην αλλαγή και ο εαυτός είναι ο τόπος της αλλαγής. Οι άνθρωποι αλλάζουν και με τη σειρά τους αλλάζουν την κατάστασή τους. Οι άνθρωποι ξεκινούν μια διαδικασία προσωπικής αλλαγής (ατομική εκμάθηση) που μπορούν να μεταμορφώσουν σε διαδικασία κοινωνικής αλλαγής (συλλογική εκμάθηση). Οι ερευνητές δράσης αναλαμβάνουν δράση και αρχίζουν ρωτώντας «Τι μπορώ να κάνω; Πως μπορώ να το κάνω;».
9. Οι επαγγελματίες δέχονται την ευθύνη των πράξεών τους. Οι ερευνητές δράσης παίρνουν τις δικές τους αποφάσεις σχετικά με το τι είναι σημαντικό και τι πρέπει να κάνουν. Αυτό αποτελεί τεράστια ευθύνη, επειδή οι ερευνητές κατόπιν βασίζονται στις αποφάσεις τους σχετικά με τη δράση τους πάνω στο πως

καταλαβαίνουν το τι είναι καλό και πως πιστεύουν ότι θα έπρεπε να είναι ο Κόσμος. Είναι αναγκαία η ύπαρξη εξαιρετικά αυστηρών ελέγχων αξιολόγησης και περιορισμών για να διασφαλιστεί ότι οι ερευνητές δράσης μπορούν να δικαιολογήσουν, και όχι να καταχραστούν, την πιθανή τους επίδραση.

10. Δίνει έμφαση στις βασικές αξίες της πρακτικής. Η έρευνα δράσης αρχίζει με τους επαγγελματίες να συνειδητοποιούν αυτά που τους είναι σημαντικά -τις αξίες τους- και πως θα μπορούσαν να δράσουν με γνώμονα αυτές τις αξίες.

### **Η ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΜΕ ΛΕΠΤΟΜΕΡΕΙΕΣ**

Οι ερευνητές δράσης έχουν ως στόχο να αναπτύξουν τις εκπαιδευτικές σχέσεις έτσι ώστε να παρέχουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να μάθουν και να αναπτυχθούν. Αυτός είναι ο λόγος της επικέντρωσης στον κάθε επαγγελματία ξεχωριστά, καθώς κάνουν ερωτήσεις του τύπου, «Πώς να βελτιώσω αυτό που κάνω;», «Πώς να σε βοηθήσω;» και «Πώς να βελτιώσω αυτό που κάνω για το κοινό μας όφελος;» Η έρευνα δράσης είναι μια παρέμβαση στη προσωπική τακτική με στόχο να ενθαρρύνει τη βελτίωση του εαυτού μας και των άλλων. Πρόκειται για μια πρακτική μορφή έρευνας που αναγνωρίζει ότι ο κόσμος δεν είναι τέλειος και οι επαγγελματικές αξίες είναι διαπραγματεύσιμες. Παρότι η εστίαση πέφτει στον κάθε επαγγελματία ατομικά, τα άτομα βρίσκονται πάντα συντροφιά με άλλους. Συνεπώς, μια θεμελιώδης αξία που αποδέχονται οι περισσότεροι ερευνητές δράσης είναι η αξία του σεβασμού για τους άλλους, το οποίο σημαίνει να υπάρχει χώρος για τις απόψεις και τις αξίες των άλλων.

Το ιδιαίτερο είδος της ερευνητικής ερώτησης που κάνουν οι ερευνητές δράσης αρχίζει: «Πως (εγώ) να .....» και συνεχίζει με ερωτήσεις που έχουν εκπαιδευτική πρόθεση:

.....κατανοήσω καλύτερα την εργασία μου (για το δικό σου όφελος);

.....συμβάλω στη δημιουργία ευρύτερης γνώσης;

.....συμβάλω στην εκπαίδευση της κοινωνίας;

Στην έρευνα δράσης υπάρχει ξεκάθαρη πρόθεση παρέμβασης και βελτίωσης της κατανόησης και της εργασίας κάποιου, καθώς και της αποδοχής της ατομικής ευθύνης. Ο στόχος δεν είναι η ανάληψη ευθύνης για τη βελτίωση των άλλων, ο στόχος είναι η αυτοβελτίωση, εκτιμώντας ότι βρίσκεσαι πάντα σε σχέση με άλλους ανθρώπους, και συνεπώς η ποιότητα της επιρροής σου μπορεί να αξιολογηθεί με βάση το πώς οι άλλοι αντιδρούν στην εργασία σου. Η έρευνα εργασίας είναι έρευνα σε πρώτο πρόσωπο («Εγώ έκανα/εμείς κάναμε...»).

**ΠΩΣ ΕΝΤΑΣΣΟΜΑΙ «ΕΓΩ» ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ;**

- Εγώ είμαι το υποκείμενο και το αντικείμενο της έρευνας.
- Αναλαμβάνω την ευθύνη των πράξεών μου.
- Αναλαμβάνω την ευθύνη των ισχυρισμών και των κρίσεων που κάνω.
- Εγώ είμαι ο συγγραφέας των ερευνητικών εκθέσεών μου.

**ΠΩΣ ΕΝΤΑΣΣΟΜΑΙ «ΕΓΩ» ΣΤΗ ΔΡΑΣΗ;**

- Βλέπω την εργασία μου ως το βασικό σημείο επικέντρωσης της έρευνάς μου δια μέσου του κριτικού στοχασμού και της μελέτης.
- Ενθαρρύνω τους άλλους να συμμετέχουν σε ένα διαπραγματεύσιμο ζωντανό ορισμό των κοινών δραστηριοτήτων.
- Δείχνω σεβασμό στις διαφορετικές γνώμες και στους διαφορετικούς τρόπους δράσης.
- Δείχνω ταπεινότητα και εκθέτω την ευαλωτότητά μου.
- Είμαι ανοιχτός στη διαλογική συζήτηση.
- Είμαι πρόθυμος να δεχτώ ότι μπορεί να κάνω λάθος και ότι μπορεί να χρειαστεί να αλλάξω τις ιδέες μου.
- Αναλαμβάνω την ευθύνη των λαθών μου.
- Υπερασπίζω τις θέσεις μου όταν διακυβεύονται οι αρχές μου.

**ΠΩΣ «ΕΓΩ» ΕΠΗΡΕΑΖΩ ΕΥΡΥΤΕΡΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ;**

- Αναλαμβάνω την ευθύνη της διερεύνησης του πως μπορώ να βελτιώσω την εργασία μου προς όφελος των άλλων.
- Ενθαρρύνω τους άλλους να κάνουν το ίδιο.
- Συμμετέχουμε σε συλλογικές πρακτικές για τη δημιουργία ερευνητικής κουλτούρας.
- Μοιραζόμαστε τις γνώσεις μας και διαδίδουμε τις ιδέες μας.
- Συνενωνόμαστε σε ομάδες κριτικά σκεπτόμενων επαγγελματιών και μελετητών που δεσμεύονται να εξασφαλίσουν ελευθερία και δικαιοσύνη για όλους.
- Στόχος μας είναι να συμβάλλουμε στην ανάπτυξη των κοινωνικών ομάδων μέσω εκπαίδευσης.

**ΕΠΙΚΥΡΩΣΗ ΤΩΝ ΙΣΧΥΡΙΣΜΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ**

Η επικύρωση περιλαμβάνει: α) την έκφραση ισχυρισμών, β) τη κριτική εξέταση των ισχυρισμών που εναντιώνονται στις αποδείξεις και γ) την εμπλοκή των άλλων στη διαδικασία επικύρωσης. Η έρευνα δράσης δίνει έμφαση στην ερμηνεία του κάθε ατόμου και στην διαπραγμάτευση των γεγονότων. Τα είδη λογικής που χρησιμοποιούνται στην έρευνα δράσης είναι η διαλεκτική και η προτασιακή, καθώς οι εξηγήσεις πηγάζουν από τις εναλλασσόμενες εμπειρίες και ταυτόχρονα αξιοποιούν τις γνώσεις της παραδοσιακής επιστημονικής μελέτης. Η εγκυρότητα καθιερώνεται δείχνοντας πως οι διαφορετικές ερμηνείες της εμπειρίας μπορούν να γίνουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης από διαφορετικούς ανθρώπους. Η επικύρωση είναι ένα σύστημα που θα πρέπει να αποτελεί μέρος των εν εξελίξει διαμορφωτικών διαδικασιών της έρευνας δράσης. Μέσω της έρευνας Εγώ:

.....Αντιλαμβάνομαι αυτό που δεν είχα αντιληφθεί πριν.

..... Έχω μετατρέψει την δραστηριότητά μου σε περισσότερο εκπαιδευτική.

.....Έχω ενθαρρύνει ανθρώπους να κάνουν τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο που μπορώ να αποδείξω ότι είναι καλύτερος από τους προηγούμενους.

Οι διαδικασίες επικύρωσης δίνουν τη δυνατότητα στους ερευνητές δράσης να ελέγξουν τους ισχυρισμούς τους ότι βελτίωσαν τη δραστηριότητά τους και αντιλαμβάνονται καλύτερα αυτό που κάνουν –και γιατί το κάνουν- όπως για παράδειγμα, να δίνουν κίνητρα στους συχνά απόντες σπουδαστές ή συναδέλφους να εμφανίζονται στη δουλειά, ή να επιτρέπουν στους ανθρώπους να στοχάζονται περισσότερο πάνω στην εργασία τους.

### **Τρόποι εφαρμογής της έρευνας δράσης**

**Ακρόαση.** Στοχεύστε περισσότερο στα να ακούτε παρά στο να μιλάτε. Προσπαθήστε να χρησιμοποιείτε το «Εσύ/Εσείς» συχνότερα από το «Εγώ». Προσέχετε τη γλώσσα του σώματός σας.

**Διαχείριση.** Διαχείριση σημαίνει διαχείριση του εαυτού, όχι των άλλων. Στοχεύετε στο να κάνετε αυτό που απαιτείται από εσάς για να πετύχετε τους στόχους σας: κανονίστε συναντήσεις, αναθέστε εργασίες, συνδεθείτε με τους άλλους ανθρώπους, να είστε ακριβείς στην ώρα σας, να γνωρίζετε τις οργανωτικές διαδικασίες και τις ευαισθησίες των άλλων ανθρώπων. Να διατηρείτε επαγγελματική και μεθοδική στάση καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας.

**Συνεργασία.** Χρειάζεστε να είστε πνευματικά ανεξάρτητοι, αλλά όχι απομονωμένοι. Η έρευνα δράσης αποτελεί μια μορφή της κοινωνικής έρευνας. Ο στόχος σας είναι να σας βοηθήσει να κατανοήσετε τις σχέσεις σας με τους άλλους καθώς προσπαθείτε να τους επηρεάσετε με σκοπό την εκπαίδευσή τους. Μπορεί να θέλετε να τους επηρεάσετε με τρόπους που εσείς θεωρείτε εκπαιδευτικούς, αλλά πρέπει να σέβεστε τις γνώμες τους. Πρέπει να νοιώθετε άνετοι με τη διαφορετικότητα και να χειρίζεστε τις συγκρούσεις με τρόπο ώστε να επιτρέπετε σε μια συζήτηση να συνεχιστεί.

Η έρευνα δράσης περιλαμβάνει μια συνεχή διαδικασία δράσης, στοχασμού πάνω στη δράση και κατόπιν εκ νέου δράση κάτω από το φως όσων έχετε ανακαλύψει. Η έρευνα δράσης αφορά τον προσδιορισμό όσων θέλουμε να πετύχουμε με όρους των προσωπικών μας αξιών καθώς και τη παροχή αιτιολόγησης των δράσεων που αναλαμβάνουμε και κάτι τέτοιο υπερβαίνει την απλή επίλυση ενός προβλήματος.



### **ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ**

Ένα ημερολόγιο έρευνας:

- Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία ενός χρονοδιαγράμματος. Η τήρηση ενός χρονοδιαγράμματος είναι σημαντική. Προσπαθήστε να καταγράφετε τα πάντα με ημερομηνία και ώρα, κρατείστε σημειώσεις για το περιβάλλον όπου είναι κατάλληλο και για οτιδήποτε άλλο θεωρείτε σημαντικό.
- Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διευκρινίσει γενικά σημεία. Ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι «σύνθετες» περιγραφές που δείχνουν το πολύπλοκο μιας κατάστασης, παρά οι «απλές» περιγραφές που παρουσιάζουν τη κατάσταση ως μη-προβληματική.
- Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πηγή ακατέργαστων δεδομένων που υπόκεινται σε ανάλυση. Αυτό σημαίνει ότι το ημερολόγιο από μόνο του μπορεί να υπεισέλθει στο αρχείο δεδομένων σας και να αποτελέσει μια πιθανότατα πλούσια πηγή αποδείξεων.
- Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να απεικονίσει την πρόοδο της έρευνας δράσης σας, συμπεριλαμβανομένης της επιτυχούς δράσης και της προσωπικής εκμάθησης που πηγάζει από το στοχασμό σας πάνω στη πρώτη.

### **ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗΣ**

Η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών δεν ίδια σε όλα τα παιδιά. Μερικές φορές κάποια παιδιά παρουσιάζουν κάποιες δυσκολίες και διαταραχές που δυσκολεύουν την ομαλή ανάπτυξη της γλώσσας. Τα παιδιά αυτά χρήζουν άμεσης παρέμβασης. Για να ξεκινήσει όμως η παρέμβαση πρέπει πρώτα να έχει προηγηθεί η αξιολόγηση.

Η Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης των Ι. Βογινδρούκα και Ε. Γρηγοριάδου σε συνεργασία με την Μ. Καμπούρογλου, είναι ένα αξιολογητικό εργαλείο, το οποίο έχει βασικές αρχές αξιολόγησης έγκυρων και δοκιμασμένων τεστ

από το διεθνή χώρο, όπως το Derbyshire και το Symbolic Play Test, και οι οποίες προσαρμόστηκαν στα ελληνικά δεδομένα, σύμφωνα με έρευνες που έχουν κάνει σχετικά με την Ελληνική Γλώσσα και τα στάδια ανάπτυξή της στα φυσιολογικά παιδιά. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η δημιουργία του εργαλείου αυτού βασίζεται στις 4 θεωρίες ανάπτυξης της γλώσσας (χωρίς των συνδυασμό των οποίων δεν θα είχαμε επαρκή στοιχεία που να μας εξηγούν τον τρόπο κατάκτησης της γλώσσας από τα παιδιά) και στα στάδια ανάπτυξης της γλώσσας. Το εργαλείο αυτό δίνει τη δυνατότητα στο θεραπευτή να αξιολογήσει αφενός τις δυσκολίες ακόμη και σε ένα πολύ πρώιμο στάδιο γλωσσικής ανάπτυξης, αφετέρου, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του και τις πληροφορίες που συλλέγει από τους γονείς να χρησιμοποιεί μέρος της δοκιμασίας χωρίς να είναι υποχρεωμένος να ολοκληρώσει τη δοκιμασία.

Στόχος της είναι ο καθορισμός των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα άτομα με διαταραχές επικοινωνίας και η χρησιμοποίηση των αποτελεσμάτων στο σχεδιασμό του θεραπευτικού προγράμματος.

Η δομή της Δοκιμασίας Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης διακρίνεται σε έξι ενότητες, οι οποίες είναι κατανεμημένες βάση της αναπτυξιακής πορείας της γλώσσας. Οι ενότητες στις οποίες χωρίζεται η δοκιμασία είναι 1) το προγλωσσικό στάδιο, 2) το μονολεκτικό στάδιο, 3) το στάδιο του συνδυασμού δύο λέξεων, 4) το στάδιο του συνδυασμού των τριών λέξεων, 5) το πρώιμο γραμματικό στάδιο και 6) το προηγμένο γραμματικό στάδιο. Πρέπει να σημειωθεί ότι σε κάθε ενότητα αξιολογείται τόσο η κατανόηση όσο και η έκφραση. Επιπλέον σε κάθε στάδιο παρεμβάλλονται γνωστικές δοκιμασίες οι οποίες αντιστοιχούν στο αναπτυξιακό στάδιο της κάθε ενότητας. Οι γνωστικές δοκιμασίες που εμπεριέχονται είναι η ανάπτυξη του παιχνιδιού, η γνώση των χρωμάτων, μεγεθών, κατηγοριοποίησης εννοιών και αιτιολόγησης καταστάσεων.

Σκοπός της δοκιμασίας είναι η αξιολόγηση των δυνατοτήτων και των δυσκολιών των παιδιών στα οποία χρησιμοποιείται έτσι ώστε να συλλεχθούν χρήσιμες πληροφορίες για το θεραπευτικό σχεδιασμό. Είναι δομημένη έτσι ώστε να δίνεται η δυνατότητα στο θεραπευτή να τη χορηγεί τμηματικά σε σύντομα χρονικά διαστήματα και ακόμα

να επιλέγει μέρος της δοκιμασίας που θα ήθελε να χρησιμοποιήσει χωρίς να είναι απαραίτητη η συνολική χορήγηση. Επιπλέον, μπορεί να βοηθήσει στην αξιολόγηση της παρέμβασης αφού δίνεται η δυνατότητα να επαναληφθεί η χορήγησή του σε τακτά χρονικά διαστήματα. Αξίζει να σημειωθεί πως το υλικό αυτό μπορεί να προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες του εξεταζόμενου κάθε φορά, με στόχο τη συλλογή κατάλληλων πληροφοριών σχετικά με το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού. Για παράδειγμα αν δυσκολεύεται να δείξει την εικόνα που του ζητάμε μπορεί να τη χρωματίσει, ή αν έχουμε τη δυνατότητα να έχουμε μικρές μινιατούρες να μας δείξει σε αυτές αυτό που του ζητάμε.

Μετά την ολοκλήρωση της αξιολόγησης γράφουμε την έκθεση αξιολόγησης στο πρώτο φύλλο του πρωτοκόλλου στο αντίστοιχο στάδιο. Κάθε φορά θα πρέπει να επισημαίνονται ο χρόνος που χρειάστηκε το παιδί για να απαντήσει (εφόσον αυτό ήταν μη φυσιολογικό), αν είχε εστιασμένη τη προσοχή του, αν συνεργάστηκε καλά με το θεραπευτή, αν έγιναν αλλαγές στο τρόπο χορήγησης της Δοκιμασίας Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης και επίσης αν χρειάστηκε να δώσετε εσείς παράδειγμα ή να καθοδηγήσετε το παιδί.

Η βαθμολογία σε κάθε στάδιο χωρίζεται σε βαθμολογία κατανόησης και βαθμολογία έκφρασης. Για θεωρηθεί ότι έχει κατακτηθεί ένα στάδιο σε επίπεδο κατανόησης ή και έκφρασης θα πρέπει το ποσοστό επιτυχίας να είναι 51% και άνω. Συνεπώς σε περίπτωση που το ποσοστό είναι 50% και κάτω η αντίστοιχη δεξιότητα θα πρέπει να ενταχθεί στο θεραπευτικό πρόγραμμα. Πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι συνήθως η κατανόηση προηγείται της έκφρασης, οπότε δεν είναι περίεργο αν σε ένα στάδιο φαίνεται πως το παιδί έχει κατακτήσει τη δεξιότητα από πλευράς κατανόησης ενώ στην έκφραση υπολείπεται.

Διευκρινίζεται ότι η Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης δεν κάνει διάγνωση. Μέσω του εργαλείου αυτού μας δίνονται πληροφορίες σχετικά με τις δυνατότητες και τις δυσκολίες του κάθε παιδιού τα οποία τα συγκεντρώνουμε για να βγάλουμε ορισμένα συμπεράσματα.

**ΓΙΑΤΙ ΕΠΕΛΕΞΑ ΤΗ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ  
ΕΚΦΡΑΣΗΣ;**

Επέλεξα χρησιμοποιήσω τη Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης των Ι. Βογινδρούκα και Ε. Γρηγοριάδου, γιατί είναι εύκολο στη χρήση. Δεν χρειάζεται να χορηγηθεί μπορεί να γίνει επιλογή ποιων δοκιμασιών θα χορηγηθούν και πότε. Είναι ένα σχετικά και καινούργιο εργαλείο το οποίο μου δίνεται η δυνατότητα να το μάθω, να το μελετήσω και να εξασκηθώ. Επιπλέον, μπορεί να βοηθήσει στην παραγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το γνωστικό επίπεδο και το στάδιο ανάπτυξης της γλώσσας του παιδιού και να διαπιστώσει ο θεραπευτής τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του παιδιού ώστε να οργανώσει το κατάλληλο θεραπευτικό πρόγραμμα. Επιπρόσθετα, αν και δεν είναι σταθμισμένο και έχει στοιχεία από ξένα διαγνωστικά εργαλεία, έχει προσαρμοστεί στα ελληνικά δεδομένα, γεγονός το οποίο βοηθάει αρκετά στην παραγωγή αποτελεσμάτων τα οποία είναι πιο κοντά στην ελληνική πραγματικότητα. Τέλος, ένας ακόμα λόγος για την επιλογή αυτού του εργαλείου είναι ότι μου δίνεται η δυνατότητα να το προσαρμόσω στις ανάγκες του παιδιού και να το χρησιμοποιήσω αντιστοίχως.

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Στην έρευνα παρουσιάζεται ο τρόπος διαγνωστικής και θεραπευτικής προσέγγισης της Κ. με τη χρήση της Γλωσσικής Δοκιμασίας Αντίληψης και Έκφρασης των Ι. Βογινδρούκα και Ε. Γρηγοριάδου. Ουσιαστικά είναι μία μέθοδος αυτό-αξιολόγησης σχετικά με τον τρόπο χρήσης του Εργαλείου αυτού ώστε να ενισχυθούν οι αδυναμίες της Κ. Με αυτή τη μέθοδο ο θεραπευτής (στη προκειμένη περίπτωση εγώ) μελετάει τον ίδιο του τον εαυτό και πώς μπορεί να τον διαχειριστεί απέναντι στο άτομο που έχει αλλά και στις τυχόν δυσκολίες και προβληματισμούς που μπορεί να παρουσιαστούν.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Πριν ξεκινήσει το ερευνητικό κομμάτι επικοινωνήσα με τον υπεύθυνο του Εργαλείου “Γλωσσική Δοκιμασία Αντίληψης και Έκφρασης” κ. Ι. Βογινδρούκα για να μου δώσει την έγκρισή του για τη χρήση του εργαλείου.

Στη συνέχεια γράφτηκε ένα γράμμα προς τους γονείς της Κ. (το παιδί με το οποίο δούλεψα), στο οποίο εξηγούσα τι θα έκανα με τη Κ. τους δύο μήνες που ακολουθούσαν και μία αίτηση για την συναίνεσή τους ώστε να μπορώ να πάρω τη Κ. να με βοηθήσει με την έρευνά μου. Ένα αντίστοιχο γράμμα, λίγο πιο περιεκτικό όμως, δόθηκε για έγκριση και στο διευθυντή του Ιδρύματος για το παιδί “Η Παμμακάριστος” μιας και η έρευνα θα γινόταν με παιδί του Παιδικού Σταθμού και θα πραγματοποιούνταν μέσα στο χώρο του Ιδρύματος. Παράλληλα με τα γράμματα έγιναν και κατ’ιδίαν συναντήσεις και με τους γονείς της Κ. και με το διευθυντή στις οποίες έδωσα περισσότερες λεπτομέρειες και έλυσα και τυχόν απορίες.

Οι ώρες που έβλεπα τη Κ. έπρεπε να είναι μέσα στα πλαίσια του προγράμματος του Παιδικού Σταθμού στον οποίο πηγαίνει και χωρίς να χάνει ώρα από το εκπαιδευτικό της πρόγραμμα. Έτσι, υπήρξε επικοινωνία με τη νηπιαγωγό ώστε να βρεθούν οι κατάλληλες ώρες που ορίστηκαν ως εξής: κάθε Τρίτη στις 11.15 και κάθε Πέμπτη στις 9.00. Η ώρα που διαρκούσε η κάθε συνεδρία προσαρμοζόταν στο πρόγραμμά της αλλά ποτέ δεν ήταν λιγότερο από μισή ώρα. Πριν ξεκινήσω με την έρευνα σύνταξα την ηθική δήλωση και τη μοίρασα.

Επέλεξα τη Κ. γιατί είναι ένα παιδί που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον με δυσκολίες και σε κοινωνικό και σε επικοινωνιακό επίπεδο. Επιπλέον, μέσω της πρακτικής μου άσκησης και εθελοντικής εργασίας στη συνέχεια παρακολουθούσα, παρατηρούσα και δούλευα για μεγάλο χρονικό διάστημα με τη Κ. είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο με αποτέλεσμα την εξοικειώσή της με την παρουσία μου.

Ο χώρος στον οποίο συναντιόμασταν με τη Κ. ήταν το σπιτάκι των λογοπεδικών, το οποίο στεγάζεται στο χώρο του Ιδρύματος για το παιδί “Η Παμμακάριστος”. Επιπλέον ο χώρος αυτό ήταν οικείος για την Κ. γιατί οι ατομικές της συνεδρίες γίνονται σε αυτόν.

Για τη συλλογή των δεδομένων μου χρησιμοποίησα μαγνητόφωνο με το οποίο ηχογράφησα όλες τις συνεδρίες με τη Κ. και ένα ημερολόγιο έρευνας στο οποίο κατέγραφα τι κάναμε με τη Κ., τυχόν δυσκολίες που μπορεί να υπήρξαν, παρατηρήσεις και στόχοι για την επόμενη φορά.

Η έρευνα διήρκησε 2 μήνες. Συνολικά έγιναν 12 συναντήσεις με τη Κ. και απουσίασε άλλες 2 φορές λόγω ασθένειας. Στο πλευρό μου είχα τις λογοπεδικούς του Ιδρύματος, με τις οποίες συζητούσα τυχόν προβληματισμούς, δυσκολίες και απορίες που είχα σχετικά με τη Κ..

## **ACTION RESEARCH ΣΤΗ ΠΡΑΞΗ**

### **Ενότητα 1**

**14/2/2012**

Στη πρώτη μας συνάντηση με τη Κ. για να τη πάρω από το Παιδικό Σταθμό (ΠΣ) και να πάμε στο σπιτάκι των λογοπεδικών έπρεπε να της πω πως θα δούμε το βιβλίο της Ντόρας. Στο δρόμο μιλήσαμε για τη Ντόρα και πόσο της αρέσει. Μόλις μπήκαμε στο δωμάτιο, καθίσαμε και είδαμε το βιβλίο και στη συνέχεια της έκανα ερωτήσεις κλειστού τύπου. Μόλις ολοκληρώσαμε το βιβλίο, ζήτησε και έβαλα το βιβλίο στο τοίχο να μας κοιτάζει. Έπειτα, ξεκίνησα την αξιολόγηση από το επίπεδο των 2 λέξεων και αρχικά με τη χρήση πραγματικών αντικειμένων για τον έλεγχο της κατανόησης εντολών και στη συνέχεια με τη χρήση εικόνων για τον έλεγχο της κατανόησης εννοιών, ενεργειών, περιγραφής και άρνησης.

Αφού ολοκληρώθηκε αυτή η ενότητα, αξιολόγησα με τα υλικά που παρέχονται στη δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και έκφρασης το συμβολικό και λειτουργικό παιχνίδι της Κ. Εκτός από τη κούκλα ζήτησε να βγάλω έξω και το τίγρη και έπαιξε και με τα δύο για πολύ λίγο. Με το 2<sup>ο</sup> σετ αντικειμένων δεν έπαιξε και το μόνο που έκανε είναι να πετάξει τα μισά παιχνίδια κάτω. Αφού μάζεψα τα παιχνίδια από το πάτωμα ζήτησε να παίξουμε με το βάτραχο(αρκουδάκι) και επειδή είπα όχι άνοιξε όλα τα ντουλάπια μέχρι που είδε τη σβούρα και έπαιξε με αυτή για λίγο. Στη αρχή ήθελε βοήθεια γιατί δεν τα κατάφερνε και στη συνέχεια έπαιξε μόνη της. Στη συνέχεια ζωγραφίσαμε σε χαρτί και φύγαμε για το σχολείο. Στο δρόμο κάναμε τα κουνελάκια (μετρώ μέχρι το τρία και αρχίζουμε και πηδάμε 5 φορές, σταματάμε ξαναμετράμε και συνεχίζουμε), και κάποια στιγμή σταματήσαμε γιατί άκουσε την ηχώ της φωνής της και της φάνηκε περίεργο. Παίξαμε λίγο με τις φωνές μας και μετά πήγαμε στο Παιδικό σταθμό.

**Υλικά:** βιβλίο Ντόρας, κούκλα, ποτήρι, φλιτζάνι, χτένα, πιάτο, κουτάλι, γεωργός, άλογο, τρακτέρ με καρότσα, σκύλος, καλάθι, σβούρα, χαρτί και μαρκαδόρους.

### **Δυσκολίες, λάθη και παρατηρήσεις**

Ουσιαστικά αυτή ήταν η πρώτη φορά που ήμουν τελείως μόνη μου με τη Κ.. Σαν πρώτη συνάντηση δεν είχα κάποια δυσκολία. Όλα κύλισαν όπως τα είχα σχεδιάσει.

Ενότητα 2

16/2/2012

Πήρα τη Κ. από το παιδικό σταθμό και στο δρόμο είπαμε τι θα κάνουμε. Μόλις φτάσαμε ζήτησε βοήθεια για να βγάλει το μπουφάν της και επέλεξε σε ποιο χρώμα καρέκλα θα κάτσει. Ξεκινήσαμε πάλι από το βιβλίο της Ντόρας, το οποίο είδαμε δύο φορές. Της έκανα ερωτήσεις κλειστού τύπου και πάταγε και τη μουσική στο βιβλίο. Το βιβλίο το βάλαμε στο τέλος στο τοίχο να μας κοιτάζει.

Έπειτα συνεχίσαμε την αξιολόγηση κάνοντας το γλωσσικό στάδιο (επίπεδο συνδυασμού 3 λέξεων) από τη Γλωσσική Δοκιμασία Αντίληψης και Έκφρασης. Και σε αυτό το στάδιο η αξιολόγηση έγινε αρχικά με πραγματικά αντικείμενα και στη συνέχεια με εικόνες. Μετά είδαμε μαζί το βιβλίο με το Πινόκιο και σε κάθε σελίδα της ζήταγα να μου δείξει κάτι συγκεκριμένο. Στη συνέχεια το είδε μόνη της και ρώταγε τι γίνεται σε κάθε σελίδα. Μετά παίξαμε με το βάτραχο και το πανί (κουνάμε το πανί και αν μας πέσει ο βάτραχος κάτω, πρέπει να πούμε 4 χρώματα ή 4 φαγητά, κ.α.). Έπειτα της ζωγράφισα σε ένα χαρτί που ζήτησε να είναι σαν βιβλίο, είδε μια φορά ακόμα το βιβλίο της Ντόρας και πήγα με στο Παιδικό σταθμό κάνοντας τα κουνελάκια.

**Υλικά:** βιβλίο Ντόρας, βιβλίο εικόνων, αντικείμενα αξιολόγησης, βιβλίο Πινόκιο, βάτραχος, πανί, χαρτί και μαρακαδόροι.

Δυσκολίες, λάθη και παρατηρήσεις.

Το λάθος που κάνω είναι ότι παρόλο που γίνονται αυτά που έχω βάλει σαν στόχο, προσαρμόζομαι σε αυτά που θέλει η Κ. Με άλλα λόγια Ζήτησε να παίξουμε με το βάτραχο και παίξαμε, ζήτησε να δει το βιβλίο της Ντόρας ξανά και της το έδωσα. Επιπλέον στο Γλωσσικό Επίπεδο II στην αξιολόγηση της κατανόησης των ενεργειών με τα πραγματικά αντικείμενα ξέχασα μετά το τέλος της εκφώνησης κάθε εντολής να βάλω τα αντικείμενα στη θέση τους με αποτέλεσμα και η ίδια η Κ. να μπερδευτεί αλλά και το αποτέλεσμα να είναι λάθος.

Ενότητα 3

21/2/2012

Πήρα τη Κ. από το παιδικό σταθμό και στο δρόμο για το σπιτάκι των λογοπεδικών είδε τα σχολικά λεωφορεία και αναστατώθηκε. Μέσα στο δωμάτιο κρεμάσαμε μαζί το μπουφάν και κάτσαμε και είδαμε το βιβλίο της Ντόρας. Στο τέλος το έβαλε στο τοίχο να μας κοιτάζει. Στη συνέχεια είδαμε κάρτες με ενέργειες από τη Γλωσσική Δοκιμασία Αντίληψης και Έκφρασης και έγινε μία επαναξιολόγηση της δραστηριότητας Δ1 σχετικά με τη κατανόηση εντολών σε επίπεδο πραγματικών αντικειμένων. Στη συνέχεια είδαμε το βιβλίο με το Πινόκιο. Το ξεφύλλισε και δύο φορές μόνη της. Μετά έβγαλα το τίγρη και τη κούκλα και παίξαμε για λίγο. Ζωγραφίσαμε μαζί στο χαρτί και μετά ήθελε να παίξει με η σβούρα και το βιβλίο της Ντόρας αλλά δεν την άφησα παρά μόνο μία φορά με τη σβούρα. Στην επιστροφή για το παιδικό σταθμό κάναμε τα κουνελάκια.

**Υλικά:** βιβλίο Ντόρας, κάρτες με ενέργειες, αντικείμενα αξιολόγησης, βιβλίο Πινόκιο, κούκλα, τίγρης, χαρτί και μαρκαδόροι

Δυσκολίες, λάθη και παρατηρήσεις.

Η δυσκολία που αντιμετώπισα ήταν ο φόβος της για τα λεωφορεία. Αναστατώθηκε πολύ και φοβήθηκε ότι θα τη πατήσουν. Παρέμεινε ακίνητη και φώναζε με αποτέλεσμα να χρειαστώ αρκετή ώρα για να την ηρεμήσω και να τη βεβαιώσω ότι μπορούσαμε να προχωρήσουμε με ασφάλεια και ότι δεν θα μας πάταγαν. Κατά τη διάρκεια της συνεδρίας δεν δυσκολεύτηκα καθόλου γιατί ήταν αρκετά συνεργάσιμη. Το μόνο λάθος που εντόπισα είναι ότι πάλι της έδωσα αυτά που ζητούσε (σβούρα, βιβλίο Πινόκιο).



Ενότητα 4

23/2/2012

Πήρα τη Κ. από το παιδικό σταθμό και στο δρόμο για το σπιτάκι των λογοπεδικών κάναμε τα κουνελάκια. Μόλις μπήκαμε στο δωμάτιο έβγαλε το μπουφάν της και πήρε το βιβλίο της Ντόρας να το δούμε. Αρχισε να λέει μόνη της την ιστορία. Στη συνέχεια ολοκλήρωσα την αξιολόγηση κάνοντας το γλωσσικό επίπεδο II, επίπεδο συνδυασμού 3 λέξεων (μόνο εικόνες). Μετά πήρε πάλι το βιβλίο της Ντόρας και το είδε μία φορά. Στη συνέχεια είδαμε το βιβλίο με το Πινόκιο. Όταν της είπα να πάμε στο Παιδικό Σταθμό αντέδρασε ζητώντας τη σβούρα, το βάτραχο, το πανί. Τελικά, παίξαμε 2 φορές με το τίγρη και το πανί. Ζωγραφήσαμε σε ένα χαρτί και πήγαμε στο Παιδικό Σταθμό κάνοντας τα κουνελάκια.

**Υλικά:** βιβλίο Ντόρας, κάρτες με εικόνες, βιβλίο Πινόκιο, τίγρης, πανί, χαρτί και μαρκαδόροι

Δυσκολίες, λάθη και παρατηρήσεις.

Ένα λάθος που κάνω είναι ότι της δίνω σαν κίνητρο το βιβλίο της Ντόρας. Επιπλέον δεν είμαι απόλυτη όταν λέω τέλος σε κάτι, με αποτέλεσμα να το εκμεταλλεύεται. Θα μπορούσα να μην της είχα δώσει το τίγρη και να μην παίξαμε με το πανί και να την έπαιρνα και να πηγαίναμε κατευθείαν στο Παιδικό Σταθμό.

Ενότητα 5

28/2/2012

Τη Κ. τη πήρα από το Παιδικό Σταθμό και πήγαμε στο σπιτάκι των λογοπεδικών κάνοντας τα κουνελάκια. Αν και μπορούσε να βγάλει μόνη της το μπουφάν της, ήθελε να της βγάλω εγώ. Τελικά, μετά από λίγη ώρα το έβγαλε μόνη της και το κρέμασε. Στη συνέχεια είδαμε το βιβλίο της Ντόρας, το οποίο έχει αρχίσει να το λέει μόνη της και εγώ κάνω ερωτήσεις όπου χρειάζεται για να τη βοηθήσω. Μετά βγάλαμε τα φλιτζάνια για φτιάξουμε και να πιούμε καφέ (όπως είπε η ίδια). Έβγαλα και τη κούκλα και το τίγρη και έδωσε και σε αυτούς να πιουν καφέ, τα χτενίσαμε, τα ταΐσαμε και τα βάλαμε να κοιμηθούν. Μετά έριξε το πιάτο κάτω, οπότε και τελείωσε το παιχνίδι. Στη συνέχεια έβγαλα το βιβλίο των εικόνων από τη Γλωσσική Δοκιμασία Αντίληψης και έκφρασης και αυτό που κάναμε ήταν να κλείνουμε τα μάτια μας και γυρίζαμε το δάχτυλό μας σαν μέλισσες κάνοντας και τον ήχο, όπου σταμάταγε έπρεπε να πούμε τη βλέπουμε. Όταν άρχισε να κουράζεται πήρε το κοκαλάκι της και το πέταξε. Είδαμε για 5 λεπτά το βιβλίο της Ντόρας, πάτησε και τη μουσική, ζωγραφίσαμε σε ένα χαρτί και πήγαμε στο Παιδικό Σταθμό κάνοντας τα κουνελάκια.

**Υλικά:** βιβλίο Ντόρας, φλιτζάνια, πιατάκια, χτένα, κουταλάκια, τίγρης, κούκλα, βιβλίο εικόνων αξιολόγησης, χαρτί και μαρκαδόροι.

Δυσκολίες, λάθη και παρατηρήσεις

Το γεγονός ότι δεν έβγαζε το μπουφάν της ήταν καθαρά χειριστικό. Καθόταν δίπλα στη κρεμάστρα και περίμενε. Όταν της είπα αν θέλει βοήθεια δεν απάντησε. Δεν τη πλησίασα γιατί γνωρίζω ότι είναι ικανή να ξεκουμπώσει το μπουφάν της και να το κρεμάσει και το μόνο που της είπα είναι ότι περιμένω κι αν δεν κάνει σύντομα δεν θα προλάβουμε να δούμε το βιβλίο της Ντόρας. Το λάθος ήταν ότι χρησιμοποίησα το κίνητρό της για να μπορέσουμε να ξεκινήσουμε να δουλεύουμε.

Ενότητα 6

1/3/2012

Πήρα τη Κ. από το Παιδικό Σταθμό και στο δρόμο μέχρι το σπιτάκι των λογοπεδικών είπαμε τι θα κάνουμε. Μόλις φτάσαμε ζήτησε βοήθεια για να ξεκουμπώσει το μπουφάν της. Επέλεξε σε ποια κρεμάστρα θα το βάλει. Μετά είδαμε το βιβλίο με της Ντόρας, και έλεγε μόνη της την ιστορία και οπού χρειαζόταν έκανα ερωτήσεις για να την ενισχύσω και να συνεχίσει. Στη συνέχεια βγάζω να παίζουμε με το γεωργό, το τρακτέρ, το άλογο, το σκύλο και το καλάθι. Αυτό που έκανε ήταν να ρίχνει τα παιχνίδια κάτω, έτσι αυτό που έκανα ήταν να ζωγραφίσω πάνω στο τραπέζι δέντρα, χωράφια, το σπίτι του γεωργού και τη φάρμα. Με αυτό τον τρόπο έπαιξε, αν και πάλι έριχνε μερικά πράγματα κάτω. Κάποια στιγμή ζήτησε να βάλουμε μπουφάν και κασκόλ στο γεωργό γιατί κρύωνε, έτσι τα έφτιαξα και τα έβαλε εκείνη στο γεωργό. Έπειτα είδαμε το βιβλίο με το Πινόκιο, στο οποίο ζηταγε κάποια συγκεκριμένα σημεία που της είχαν κάνει εντύπωση. Αφού τελειώσαμε με αυτό το βιβλίο, το έβαλε στο τοίχο να μας κοιτάζει και πήρε το βιβλίο της Ντόρας. Αφού το είδε της ζωγράφισα κάτι σε ένα χαρτί και ετοιμαστήκαμε να φύγουμε, αλλά άρχισε να ζητάει να παίζουμε με όλα τα παιχνίδια που έβλεπε στα ράφια. Όταν της αρνήθηκα πήγε και κρύφτηκε πίσω από τη κουρτίνα. Μόλις τη “βρήκα” πήγαμε στο Παιδικό Σταθμό.

**Υλικά:** βιβλίο Ντόρας, γεωργός, άλογο, τρακτέρ με καρότσα, σκύλος, καλάθι, βιβλίο Πινόκιο, χαρτί, μαρκαδόρους και ψαλίδι.

Δυσκολίες, λάθη και παρατηρήσεις.

Με δυσκόλεψε λίγο το γεγονός ότι έπαιρνε τα πράγματα και τα πέταγε κάτω από το τραπέζι και έπρεπε να τα μαζεύω. Αυτό που συνειδητοποίησα ήταν ότι το πέταγμα των αντικειμένων ήταν ένας τρόπος παιχνιδιού. Επιπλέον, ήταν λάθος μου ότι της έδωσα απλά τα αντικείμενα να παίζουμε και δεν ήταν κάτι πιο δομημένο γιατί αυτό είναι που έχει ανάγκη. Έτσι όταν ζωγράφισα πάνω στο τραπέζι τους δρόμους, το σπίτι του γεωργού, τα χωράφια με τα δέντρα και το αγρόκτημα της ήταν πιο ξεκάθαρο και παίζαμε καλύτερα. Το γεγονός ότι ήμουν απόλυτη για να πάμε πίσω στο Παιδικό Σταθμό την αναστάτωσε αλλά δεν χρειάστηκε πολύ χρόνο για να φύγουμε.

Ενότητα 7

6/3/2012

Πήγα και πήρα τη Κ. από το Παιδικό Σταθμό και στο δρόμο κάναμε τα κουνελάκια παρόλο που έβρεχε. Όταν μπήκαμε έβγαλε το μπουφάν της και ρώτησε πού να το κρεμάσει και εγώ της απάντησα με την ίδια ερώτηση. Έτσι απάντησε μόνη της ότι θα το κρεμάσει στην Μίνι. Της έβαλα το κοκαλάκι στα μαλλιά που το είχε βγάλει και είδαμε το βιβλίο της Ντόρας. Της έκανα ερωτήσεις για να μου πει τι βλέπει σε κάθε σελίδα. Μετά της είπα να με βοηθήσει να πούμε την ιστορία γιατί δεν τη θυμάμαι καλά. Την είπε με δύο προτάσεις. Βάλαμε το βιβλίο στο τοίχο να μας κοιτάζει αφού πρώτα όμως σταμάτησε η μουσική. Μετά ζήτησε να δούμε το βιβλίο με την αλεπού τη κλέφτρα (ο Πινόκιο). Γύριζε μία - μία τις σελίδες και ζήτηγε να της πω τι γίνεται. Στη συνέχεια έβγαλα κάρτες όπου είχαν τις εικόνες από το Βιβλίο τις Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης και τις είχα αναποδογυρισμένες. Κάθε φορά κλείναμε τα μάτια μας και κουνάγαμε το δάχτυλο μας σαν μέλισσες κάνοντας και τον ήχο. Σε όποια κάρτα σταμάταγε, τη γυρίζαμε και λέγαμε τι βλέπουμε εναλλάξ. Μετά της ζήτηγα να μου δώσει μία από τις εικόνες που ήταν κάτω. Αντίστοιχα, έπρεπε να ζητήσει και εκείνη μία εικόνα να της δώσω. Αφού τελειώσαμε με τις κάρτες είδαμε το βιβλίο της Ντόρας. Της ζωγράφισα σε ένα χαρτί μία ομπρέλα (τη ζήτησε η ίδια) και της είπα να ετοιμαστεί για να πάμε στο Παιδικό Σταθμό. Δεν ήθελε να αφήσει το βιβλίο της Ντόρας και δεν ήθελε να πάει στο Παιδικό σταθμό έτσι αναγκάστηκε και της το πήρα και το έβαλα σε σημείο που δεν το έφτανε. Υπήρξε μεγάλη δυσκολία για να πάμε στο σχολείο.

**Υλικά:** βιβλίο Ντόρας, βιβλίο Πινόκιο, κάρτες ενεργειών, χαρτί και μαρκαδόροι

Δυσκολίες, λάθη και παρατηρήσεις.

Κατά τη διάρκεια της συνεδρίας δεν υπήρξε κανένα πρόβλημα. Εκεί που δυσκολεύτηκα πολύ ήταν να ετοιμαστεί για να φύγουμε. Το βιβλίο της Ντόρας δεν μου το έδινε, έτσι της το πήρα με το ζόρι και της έβαλα το μπουφάν. Έκανα πως φεύγω μόνη μου αλλά δεν με ακολούθησε. Μπήκα ξανά μέσα στο δωμάτιο τη πήρα από το χέρι και σιγά σιγά πήγαμε προς το παιδικό σταθμό σταματώντας αρκετές φορές γιατί καθόταν κάτω και δεν σηκωνόταν. Λίγο πριν φτάσουμε τη πήρα αγκαλιά γιατί δεν πήγαινε και είχαμε γίνει μούσκεμα.

Ενότητα 8

15/3/2012

Στο δρόμο από το Παιδικό σταθμό μέχρι το σπιτάκι των λογοπεδικών κάναμε τα κουνελάκια παρόλο που έβρεχε. Έβγαλε το μπουφάν της χωρίς να της το πω και είπε που ακριβώς θα το βάλει. Είδαμε στην αρχή το βιβλίο της Ντόρας και είπε σχεδόν μόνη της την ιστορία. Στη συνέχεια, είχα απλώσει στο τραπέζι ανάποδα κάρτες με ενέργειες και με κλειστά μάτια έπρεπε να επιλέξουμε μία κάρτα και να πούμε τι βλέπουμε. Μετά απλώσαμε πάλι τις κάρτες και της ζήτηγα να μου δώσει 2 κάρτες και το αντίστροφο. Στη συνέχεια έβγαλα τη φάρμα με τα ζώα και παίξαμε. Πρώταγε τι είναι το κάθε ζώο, τι ήχο κάνει, τα έριχνε κάτω και μετά έκανε πως χτύπαγαν και πόναγαν (μιμούταν εμένα). Μετά έβγαλα ένα βιβλίο με το Winnie το αρκουδάκι αλλά δεν της άρεσε, οπότε το έβαλα στην άκρη και της έδωσα ένα άλλο βιβλίο για το οποίο έδειξε ενδιαφέρον αλλά το άφησε γιατί της φάνηκε μεγάλο. Ζήτησε το βάτραχο και της τον έδωσα και έκανε πως τον τάζε και πως έτρωγε και εκείνη. Στη συνέχεια της ζωγράφισα κάτι σε ένα χαρτί και πήγαμε στο Παιδικό σταθμό με δυσκολία.

**Υλικά:** βιβλίο Ντόρας, κάρτες ενεργειών, φάρμα με ζώα, βιβλίο με το Winnie το αρκουδάκι, βιβλίο με μπλε αρκούδα, βάτραχο, χαρτί και μαρκαδόρους

Δυσκολίες, λάθη και παρατηρήσεις.

Η πρώτη δυσκολία που αντιμετώπισα ήταν τα κουνελάκια, αν δεν κάναμε τα κουνελάκια δεν προχωρούσε. Άλλη δυσκολία δεν συνάντησα κατά τη διάρκεια της συνεδρίας. Παρά μόνο στο τέλος που έπρεπε να φύγουμε για να πάμε στο Παιδικό Σταθμό και δεν ήθελε. Χρειάστηκε πολύ ώρα για να τη πείσω. Στο δρόμο τη πήρα αγκαλιά γιατί δεν προχώραγε και έβρεχε και πολύ. Κατά τη διάρκεια της συνεδρίας το λάθος που έκανα ήταν ότι στη δραστηριότητα με τις κάρτες δεν ήταν ξεκάθαρο τι έπρεπε να κάνει και ήταν πολύ πιο υψηλό από το επίπεδό της. Επιπλέον, δοκίμασα να της δώσω δύο άλλα βιβλία για να αποφύγουμε το βιβλίο της Ντόρας αλλά της ήταν μεγάλα και δύσκολα στο χειρισμό γιατί έχουν πολλές και λεπτές σελίδες.

Ενότητα 9

20/3/2012

Πήγαμε με τη Κ. από το Παιδικό Σταθμό μέχρι το σπιτάκι των λογοπεδικών κάνοντας τα κουνελάκια. Μόλις φτάσαμε είπα μόνη της να κρεμάσει το μπουφάν της αλλά δεν μπόρεσε και περίμενε, μέχρι που της είπα ότι αν θέλει πρέπει να ζητήσει μόνη της βοήθεια. Είχα φέρει δύο βιβλία με τη Ντόρα από τα οποία το ένα είχε παζλ. Για να φτιάξουμε τα παζλ έπρεπε να της πω πρώτα ποιο μέρος της εικόνας θα φτιάξουμε και μετά να της ζητήσω συγκεκριμένο κομμάτι ή να μου το δώσει ή να της υποδείξω πού να το βάλει. Είδαμε και τα δύο βιβλία και μετά τα βάλουμε και τα δύο στο τοίχο να μας κοιτάζουν. Στη συνέχεια είπα να φτιάξουμε τσάι αλλά μαζί με το τσάι ήθελε να μαγειρέψουμε κιόλας, έτσι έβγαλα και τα κουζινικά. Της έδωσα να κόψει ένα χαρτί σε μακαρόνια και τη βοήθησα. Επέλεξε εκείνη τη ποσότητα που θα φτιάχναμε, ζήτησε και βρήκε κουτάλι, ανακάτεψε και στη συνέχεια σέρβιρε. Ξεκίνησα να κάνω πως τρώω και εκείνη πήρε το χαρτί-μακαρόνια και το έβαλε στο στόμα της. Μετά από αρκετή ώρα τα έβγαλε. Ζωγραφίσαμε στο χαρτί και τη πήρα με το ζόρι να πάμε στο Παιδικό Σταθμό.

**Υλικά:** βιβλίο Ντόρας με παζλ, βιβλίο Ντόρας, κουζινικά, φλιτζάνια, χαρτί και μαρκαδοροι.

Δυσκολίες, λάθη και παρατηρήσεις.

Στη συνεδρία αυτή αντιμετώπισα δύο δυσκολίες. Η πρώτη ήταν ότι έβαλε το χαρτί στο στόμα της γεγονός που ήταν καθαρά χειριστικό. Ήξερε ότι δεν έπρεπε να το φάει και ότι είναι ψεύτικο και όμως το έκανε. Για αρκετή ώρα προσπάθησα να τη κάνω να τα βγάλει από το στόμα της αλλά δεν τα κατάφερα. Όταν τελικά συνέχισα να παίζω και να αγνοώ το γεγονός ότι τα είχε στο στόμα της τα έβγαλε τελικά. Η δεύτερη δυσκολία και μεγαλύτερη ήταν να φύγουμε και να πάμε στο Παιδικό σταθμό. Ότι και να της έλεγα ότι και να έκανα δεν κουνιόταν με τίποτα. Της έβαλα με το ζόρι το μπουφάν και τη έσπρωχνα για να προχωρήσει. Λίγο πριν φτάσουμε στο σχολείο σταμάτησε πάλι και δεν προχώραγε με τίποτα. Έτσι, ζήτησα βοήθεια από τις κοπέλες που βοηθάνε στο Παιδικό Σταθμό και την πήγαμε μαζί.

**Ενότητα 10**

**22/3/2012**

Πήγα και πήρα τη Κ. από το Παιδικό Σταθμό χωρίς καμία δυσκολία. Μόλις φτάσαμε στο δωμάτιο πήγε πίσω από τη κουρτίνα. Μόλις τη βρήκα έβγαλε το μπουφάν της και καθίσαμε στο πάτωμα. Ζήτησε να παίξουμε κρυφτό, έτσι τη πρώτη φορά μέτρησα μέχρι το 5 και τη δεύτερη φορά μου ζήτησε να μετρήσω μέχρι το είκοσι. Στο μέτρημα έκανα επίτηδες λάθος και αντέδρασε και με βοήθησε να μετρήσουμε μαζί. Μετά παίξαμε τις Βωλομαχίες, ένα επιτραπέζιο παιχνίδι που ζήτησε η ίδια. Στη συνέχεια είδαμε το βιβλίο της Ντόρας με το πουλάκι, όπου πατούσε τη μουσική και την έκρυβε με τα χέρια της. Με αυτό τον τρόπο δούλεψα και τις έννοιες χαμηλά- δυνατά. Έπειτα, παίξαμε με το βάτραχο και το πανί. Μέσα στο στόμα του βάτραχου είχα βάλει κάρτες με ενέργειες και κάθε φορά που μας έπεφτε ο βάτραχος, παίρναμε μία κάρτα και λέγαμε τι είδαμε. Λόγω φασαρίας που υπήρξε στους άλλους χώρους αναστατώθηκε και χρειάστηκα λίγη ώρα για να την ηρεμήσω. Είδαμε το βιβλίο της Ντόρας με το πουλάκι άλλη μία φορά και ζωγράφισα στο χαρτί. Λόγω μεγάλης δυσκολίας και άρνησης να πάει στο Παιδικό Σταθμό, ζήτησα να έρθουν να την πάρουν από το σπιτάκι.

**Υλικά:** Βιβλίο Ντόρας, βωλομαχίες (επιτραπέζιο παιχνίδι), βάτραχος, κάρτες με εικόνες, χαρτί και μαρκαδόροι.

**Δυσκολίες, λάθη και παρατηρήσεις.**

Η μεγαλύτερη μου δυσκολία είναι να πάει πίσω στο παιδικό σταθμό. Ότι και να κάνω ότι και να της πω αρνούταν να βάλει μπουφάν και να πάμε στο Παιδικό σταθμό. Προσπαθούσα τουλάχιστον 10 λεπτά να της λέω να φύγουμε αλλά τίποτα. Έτσι αναγκάστηκα να πάρω τηλέφωνο για να έρθουν να τη πάρουν.

Ενότητα 11

27/3/2012

Πήρα τη Κ. από το Παιδικό Σταθμό και πήγαμε περπατώντας μέχρι το σπιτάκι, ενώ παίζαμε με την ηχώ των φωνών μας. Μόλις μπήκε μέσα πάτησε τη μουσική στο βιβλίο της Ντόρας, τη κρύβει και έτσι δούλεψα τις έννοιες χαμηλά –δυνατά. Στη συνέχεια παίζουμε τις βωλομαχίες (επιτραπέζιο παιχνίδι) στο πάτωμα, όπου στη πορεία αναγκάστηκε να το διακόψω λόγω κακής χρήσης του παιχνιδιού. Στη συνέχεια φτιάξαμε τσάι στο οποίο έβαλε αλάτι και κατά το οποίο κοιτάξαμε και τις έννοιες σωστό, λάθος, καίγομαι, πονάω. Επίσης, τώρα πλέον με μιμείται. Αφού “έπλυνα” τα πιάτα και εκείνη τα “σκούπισε”, είδαμε το βιβλίο της Ντόρας με τα παζλ. Για να τα κάνουμε της ζητούσα να με βοηθήσει δίνοντας μου συγκεκριμένα κομμάτια και εξηγώντας ποιο ακριβώς μέρος του παζλ κάνουμε. Μέσα από τις εικόνες των βιβλίων δουλεύω και τις έννοιες χαρούμενος και λυπημένος. Ενώ εγώ ζωγράφιζα στο χαρτί εκείνη έπαιζε με τη μουσική στο βιβλίο. Λόγω μεγάλης δυσκολίας πήρα τηλέφωνο να έρθει κάποιος να τη πάρει από το Παιδικό Σταθμό.

**Υλικά:** βιβλίο Ντόρας, βωλομαχίες (επιτραπέζιο παιχνίδι), υλικά για τσάι, βιβλίο Ντόρας με παζλ, χαρτί και μαρκαδόρους.

Δυσκολίες, λάθη και παρατηρήσεις.

Η μόνη δυσκολία παρουσιάστηκε ήταν στις βωλομαχίες. Ενώ η ίδια ζήτησε να παίζουμε αυτό το παιχνίδι, στη μέση του παιχνιδιού άρχισε να παίρνει τις μπάλες και να τις πετάει και με τα ραβδάκια να με σκουντάει. Έτσι, για να μην χτυπήσουμε το απομάκρυνα αν και διαμαρτυρόταν. Στο τέλος της συνεδρίας είχα πάλι πρόβλημα γιατί αρνούταν να βάλει μπουφάν και να πάμε στο Παιδικό σταθμό. Αυτή τη φορά όμως ζήτησε η ίδια να φωνάξουμε να έρθουν να τη πάρουν, οπότε και ειδοποίησα.



**ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

Κατά τη διάρκεια της θεραπευτικής διαδικασίας σκέφτηκα πως αν χρησιμοποιούσα το υλικό της Γλωσσικής Δοκιμασίας Αντίληψης και έκφρασης ως θεραπευτικό υλικό, σε μία ενδεχόμενη επαναξιολόγηση τα αποτελέσματα δεν θα ήταν αντικειμενικά γιατί θα είχε εξοικειωθεί ή Κ. με αυτό οπότε θα ήξερε από πριν τις απαντήσεις. Συνεπώς, βρήκα και έφτιαξα παρόμοιο υλικό που θα την βοηθούσε και δεν θα το ταύτιζε με το υλικό του εργαλείου αυτού. Επιπλέον, στην αρχή της έδινα σαν κίνητρο τη Ντόρα για να πάμε στο σπιτάκι των λογοπεδικών, στην πορεία όμως το σταμάτησα, αν και βλέπαμε το βιβλίο κάθε φορά. Κάθε φορά είχαμε σταθερό πρόγραμμα: για να πάμε στο σπιτάκι των λογοπεδικών θα κάνουμε τα κουνελάκια. Θα δούμε στην αρχή το βιβλίο με τη Ντόρα, μετά θα κάνουμε τις δραστηριότητες που πρέπει και πριν φύγει θα δει μία φορά ακόμα το βιβλίο και θα της ζωγραφίσω κάτι σε χαρτί.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Όπως και με τον πρόλογο, προτιμώ να κλείσω με ένα στίχο του Σεφέρη που με εκφράζει βαθιά και με δυο λόγια περιγράφει αυτό που εγώ νοιώθω για τα άτομα που είχα την τύχη, να ασχοληθώ και να προσπαθήσω να επικοινωνήσω με τον κόσμο τους. Σίγουρα αυτή μου η εμπειρία και συνάντηση με έκανε πλουσιότερο.

*..κι αν σου μιλώ με παραμύθια και παραβολές είναι γιατί τ' ακούς γλυκότερα».*  
Ο τελευταίος σταθμός, Γιώργος Σεφέρης

Αυτό που δεν πρέπει να ξεχνάμε είναι πως τα παιδιά με αναπηρίες είναι πρώτα απ' όλα παιδιά. Δυστυχώς, όμως κάποιοι από μας δυσκολευόμαστε να αποχαιρετίσουμε αρνητικές συμπεριφορές και τα αντιμετωπίζουμε με φόβο ή αδιαφορία, ενώ άλλες φορές, τα καταδικάζουμε στην απομόνωση. Το να εκπαιδευτούμε στην ευαισθησία είναι κάτι που το οφείλουμε πρώτα απ' όλα σε μας. Κι αν εμείς δεν μπορούμε να αλλάξουμε τη στάση μας απέναντί τους -ίσως γιατί μεγαλώσαμε αρκετά κι ο εγκέφαλός μας αδυνατεί να επεξεργαστεί νέα δεδομένα- ας επιτρέψουμε τουλάχιστον στα παιδιά μας να το κάνουν. Τα παραμύθια είναι ένας τρόπος να λάβουν το μήνυμα γλυκότερα...

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Beyer j. & Gammeltoft L. (2000) *Autism and play*, London, Jessica Kingsley Publishers.

Cumine V., Leach j. & Stevenson G. (2000) *Autism in the early years, A practical guide*, London, David Fulton Publishers.

*Early communications skills*

Lees & Urwin (2005), *Children with Language disorders (2<sup>nd</sup> ed.)*, London, Whurr Publishers

Manolson A. (1992), *It takes two to talk, A parent's guide to Helping children to Communicate*, Canada, Hanen Centre publication.

Mc Niff j., Lomax P. & Whitehead (2003), *You and your action research Project (2<sup>nd</sup> ed.)*, London, Routledge Falmer

Sheridan M. (1997) *From Birth to five years, Childrens developmental Progress*, London, Routledge

Sheridan M. (2003) *Play in early childhood, From birth to six years*, London, Routledge

**ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Kessler- Κακουλίδη Α. (2011), *Θεραπευτική Ρυθμική. Εφαρμογές στην εκπαίδευση παιδιών με και δίχως αναπηρία*, Αθήνα, Fagotto.

Κυπριωτάκης Α., (1995), *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο, Γρηγόρης



**ΠΗΓΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ**

[www.aan.com](http://www.aan.com)

[www.nas.org.uk](http://www.nas.org.uk)

[www.centerforautism.com](http://www.centerforautism.com)

[www.autism.com](http://www.autism.com)

[www.polyxo.com](http://www.polyxo.com)

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ**

Πανεπιστήμιο Birmingham (2006), *Curriculum and approaches for children with autistic spectrum disorders, Assessment, evaluation and recording (Unit 1)*, Birmingham, Πανεπιστήμιο Birmingham

**ΤΑΙΝΙΑ**

Barry Morrow, Ronald Bass (1988) Rain man (Ο άνθρωπος της βροχής)

**ΥΛΙΚΟ ACTION RESEARCH**

Ι. Βογινδρούκα και Ε. Γρηγοριάδου, *Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης*, Γλαύκη