

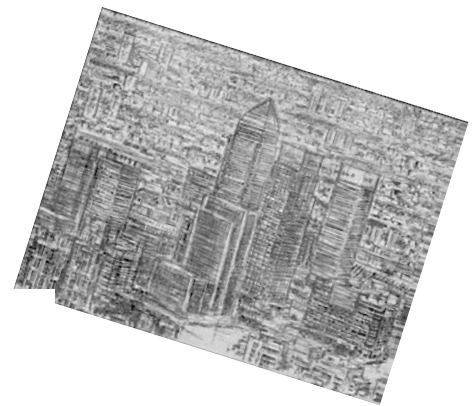


ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ – ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ ΟΡΕΙΑΝΟΥ ΝΙΚΟΛΕΤΤΑΣ



ΘΕΜΑ : « ΙΧΝΟΤΡΑΦΗΣΗ, Ο ΣΙΩΠΗΛΟΣ ΛΟΤΟΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Ο ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΣ ΚΑΛΙΤΕΧΝΗΣ »

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΤΑΦΙΑΔΗΣ ΔΙΟΝΥΣΗΣ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	4
Περίληψη.....	6

ΜΕΡΟΣ Α΄ : ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ

Ιστορική αναδρομή.....	8
Εξελκτικά στάδια.....	11
Η παλινδρόμηση στα παιδικά σχέδια.....	16
Η προσφορά του σχεδίου.....	18
Προβολικά τεστ.....	20
Ερμηνεία σχεδίων.....	23
Μεταφορές και χρώμα στην παιδική ζωγραφιά.....	27
Ιχνογράφηση & παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης	30
Θεραπεία μέσω τέχνης.....	32

ΜΕΡΟΣ Β΄ : ΛΙΓΑ ΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ...

Ορισμός.....	35
Αίτια.....	36
Χαρακτηριστικά.....	37
Αισθητηριακές ευαισθησίες.....	40
Κλινικά ευρήματα.....	41

ΜΕΡΟΣ Γ΄ : Ο ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΣ SAVANT

Ορισμός.....	44
Σύντομη ιστορική αναδρομή και αναφορά περιπτώσεων.....	46
Αίτια	47
Επιδημιολογία.....	48
Σχεδιαστική ικανότητα & σύνδρομο savant	49
Περιπτώσεις ατόμων με σύνδρομο savant και ιδιαίτερες σχεδιαστικές ικανότητες	

• Nadia	50
• Stephen Wiltshire	51
• Gilles Trehin.....	52
• Christophe Pillault.....	53
• Ping Lian Yeak.....	54
• Seth Chast	55
• Richardo Wawro	56
• Jonathan Lerman.....	57

ΜΕΡΟΣ Δ΄ : 9 ΠΑΙΔΙΑ ΖΩΓΡΑΦΙΖΟΥΝ ...

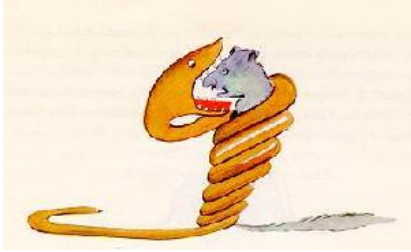
Περίληψη ερευνητικού μέρους	55
Τα σχέδια και οι δημιουργοί τους.....	56
Ζωγραφιές.....	58
Συμπεράσματα	63

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα.....	65
Επίλογος.....	80
Βιβλιογραφία.....	81

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Όταν ακόμη ήμουν έξι χρονών, είδα μια υπέροχη ζωγραφιά σ' ένα βιβλίο για το Άγριο Λάσος, που είχε τον τίτλο «Άληθινές Ιστορίες». Έδειχνε ένα τεράστιο φίδι, το βόα, που καταβρόχθιζε κάποιο αγρίμι. Να ένα αντίγραφο κείνης της ζωγραφιάς.



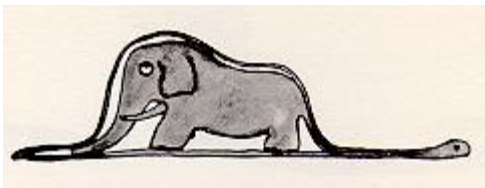
Στο βιβλίο έγραφε: «Οι βόες καταπίνουν τη λεία τους ολόκληρη, χωρίς να τη μασήσουν. Ύστερα, καθώς δεν μπορούν μήτε να σαλέφρουν, βυθίζονται σε ύπνο για έξι μήνες μέχρι να χωνέφρουν».

Στοχάστηκα τότε πολύ πάνω στις περιπέτειες στη ζούγκλα και, με τη σειρά μου, πέτυχα να σκαρώσω την πρώτη μου ζωγραφιά μ' ένα χρωματιστό μολύβι. Τη ζωγραφιά τούμερο 1. Ήταν κάπως έτσι:



Έδειξα το αριστούργημά μου σε μερικούς μεγάλους και τους ρώτησα αν τους φόβιζε.

Εκείνοι μου απάντησαν: Γιατί να μας φοβίσει ένα καπέλο; Το σχέδιό μου δεν έδειχνε ένα καπέλο. Έδειχνε ένα βόα που χώνευε ένα ελέφαντα. Τότε κι εγώ ζωγράφισα την εσωτερική μεριά του βόα, για να μπορέσουν οι μεγάλοι να καταλάβουν. Πάντα τους χρειάζονται εξηγήσεις για να καταλάβουν. Η ζωγραφιά μου τούμερο 2 ήταν κάπως έτσι:



Οι μεγάλοι με συμβούλευσαν να παρατήσω τις ζωγραφιές με τους βόες ανοιχτούς ή κλειστούς και ν' ασχοληθώ καλύτερα με τη γεωγραφία, την ιστορία, την αριθμητική και τη γραμματική.

Έτσι, στα έξι μου χρόνια, εγκατέλειψα μια λαμπρή καριέρα ζωγράφου. Από μόνοι τους οι μεγάλοι δεν καταλαβαίνουν ποτέ τίποτε κι είναι πολύ κουραστικό για τα παιδιά να τους δίνουν κάθε φορά εξηγήσεις.

(απόσπασμα από το Μικρό Πρίγκιπα του Antoine de Saint Exupery)

Ο κόσμος των παιδιών . . .

απλός και αθώος, γεμάτος φαντασία, ιδέες και δημιουργικότητα.

Απλές γραμμές και κύκλοι συνθέτουν τα πιο περίπλοκα πράγματα.

Περήφανα μας δείχνουν το δημιούργημά τους : «κοίτα τι ζωγράφισα»

Μ' αυτό τον τρόπο μας χαρίζουν το εισιτήριο για να ταξιδέψουμε στον κόσμο τους.

Θα το κάνουμε αυτό το ταξίδι ή θα το αρνηθούμε

προσγειώνοντας τα παιδιά στον δικό μας περίπλοκο κόσμο.

Τα παιδιά μιλάνε με τις ζωγραφιές τους

ακόμα και αν δεν μπορούν να μιλήσουν με λέξεις.

Έχουμε τη θέληση να τα ακούσουμε ;

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρακάτω εργασία αποτελείται από 4 μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά στη μελέτη του παιδικού σχεδίου. Περιλαμβάνει μια ιστορική αναδρομή σχετική με τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για την χρησιμότητα του σχεδίου στα παιδιά , τα εξελικτικά στάδια , τρόπους ερμηνείας των παιδικών σχεδίων, κάποια προβολικά τεστ τα οποία χρησιμοποιούνταν ως αξιολογητικά τεστ κυρίως από ψυχολόγους και πλέον χρησιμοποιούνται σε κάποιες περιπτώσεις ως βοηθητικά τεστ. Ακόμα περιέχει μια αναφορά στα σχέδια παιδιών μη τυπικής ανάπτυξης καθώς και λίγα λόγια για τη θεραπεία μέσω της τέχνης.

Το δεύτερο μέρος ασχολείται με τον αυτισμό. Ορίζει την εν λόγω διαταραχή , αναλύει τις πιθανές αιτίες της , παραθέτει τα γενικά χαρακτηριστικά της και αναλύει τις αισθητηριακές ευαισθησίες που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτισμό.

Το τρίτο μέρος της εργασίας εισάγει την έννοια του συνδρόμου savant , παρουσιάζει τις αιτίες εμφάνισής του, τις εξαιρετικές καλλιτεχνικές ικανότητες που εμφανίζουν τα άτομα που έχουν διαγνωστεί με σύνδρομο savant, ενώ εστιάζει στις εικαστικές τους δυνατότητες. Ακολουθούν περιπτώσεις ατόμων με σύνδρομο savant και ιδιαίτερο ταλέντο στη ζωγραφική, όπου αναγράφεται μια βιογραφική αναφορά για τον καθένα ενώ παρουσιάζονται κάποια από τα έργα τους.

Το τέταρτο και τελευταίο μέρος της εργασίας είναι ερευνητικό, αποτελείται από ζωγραφίες 9 παιδιών εκ των οποίων 5 με αυτισμό και 4 με νοητική στέρωση, εξετάζονται ορισμένα στοιχεία του σχεδίου με βάση την διαταραχή, την ύπαρξη ή όχι λεκτικής επικοινωνίας , την ύπαρξη ή όχι ηχολαλίας και την ηλικία. Ακόμα στο τέλος υπάρχει ένα παράρτημα με επιπλέον ζωγραφίες παιδιών μη τυπικής ανάπτυξης.

Κλείνοντας θα ήθελα να ευχαριστήσω την Κα Χριστοφορίδου Γκαιρώ Καλυψώ για την πολύτιμη βοήθεια της . Ακόμα θα ήθελα να ευχαριστήσω την Κα Κάτσωνα Μαρία , υπεύθυνη του Κε.κν.κ.α.μ.ε.α. Μεσσηνίας , την Γιαλαμά Μαρίνα , ζωγράφο του κέντρου καθώς και το ειδικό σχολείο Αιγίου και την Κα Διαμαντή Ευφροσύνη . Τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ στον Βασδάρη Χρήστο για την υπομονή και τη συμπαράστασή του.



ΜΕΡΟΣ Α' : ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ



ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Από το 1885 περίπου ως τη δεκαετία του 1920 εκδηλώθηκε ένα ευρύτατο ενδιαφέρον για την καθιέρωση μιας ταξινόμησης στην παιδική τέχνη. Σε αρκετές χώρες συγκεντρώθηκαν αυθόρμητα σχέδια παιδιών, περιγράφηκαν και ταξινομήθηκαν. Οι πρώτοι ερευνητές υπέθεσαν ότι τα παιδιά στα σχέδια τους οπτικοποιούν τις σκέψεις τους συνεπώς μέσω της ιχνογράφησης μπορούν να γίνουν αντιληπτά τα συναισθήματα και οι σκέψεις τους. Τα σχέδια που συγκεντρώθηκαν εξετάστηκαν και ταξινομήθηκαν με βάση το φύλο ή το πολιτιστικό υπόβαθρο των παιδιών. Σε κάποιες έρευνες καταγράφηκε η συχνότητα χρήσης ορισμένων θεμάτων σχεδίασης, ενώ σε κάποιες άλλες έγινε προσπάθεια να οριστεί ένα αντικειμενικό σύστημα βαθμολόγησης για την αξιολόγηση των σχεδίων.

Το πιο σημαντικό επίτευγμα των πρώτων ερευνών, εντούτοις, ήταν ότι έθεσαν τις βάσεις για την ταξινόμηση των παιδικών σχεδίων σε εξελικτικά στάδια. Η συμβολή τριών ερευνητών στον προσδιορισμό τέτοιων αλληλουχιών ήταν ιδιαίτερα σημαντική. Ο Kerschensteiner (1905) έπειτα από μελέτη χιλιάδων σχεδίων παιδιών σχολικής ηλικίας, κατέληξε σε τρεις γενικές εξελικτικές κατηγορίες: σχηματικά σχέδια, σχέδια που αποδίδουν την οπτική εμφάνιση των αντικειμένων και σχέδια που στοχεύουν στην αναπαράσταση του τρισδιάστατου χώρου. Ο Rouma (1913) μελέτησε επίσης σχέδια παιδιών σχολικής ηλικίας και διέκρινε δέκα στάδια εξέλιξης της ανθρώπινης φιγούρας. Η πιο σημαντική ίσως πρώτη ταξινόμηση φαίνεται να είναι του Luquet (1913, 1927) σε πέντε στάδια ανάπτυξης, καθώς συνέβαλλε στην ανάπτυξη μιας ενιαίας θεωρίας και άσκησε επιρροή στη μετέπειτα θεωρία του Piaget.

Σύμφωνα με τον Luquet τα παιδικά σχέδια βασίζονται σε ένα εσωτερικό νοητικό μοντέλο, ή αλλιώς νοερή εικόνα σύμφωνα με τον Piaget. Επιπρόσθετα, θεώρησε ότι τα παιδιά στοχεύουν στην δημιουργία μιας αναγνωρίσιμης και ρεαλιστικής αναπαράστασης κάποιου αντικειμένου.

Οι πρώτοι ερευνητές ασχολούνταν κυρίως με τα εξελικτικά στάδια του σχεδίου. Ωστόσο το 1926 η Florence Goodenough δημοσίευσε το βιβλίο της για τη μέτρηση της νοημοσύνης με το σχέδιο. Η έκδοση αυτή εμπλουτισμένη από τον Harris (1963) αποτέλεσε για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα κίνητρο για τη χρήση των σχεδίων ως μέσο αξιολόγησης της ανάπτυξης της νοημοσύνης. Κύριο προϊόν αυτής της δουλειάς ήταν το τεστ «ζωγράφησε έναν άνθρωπο» το οποίο θα αναλυθεί περαιτέρω σε επόμενο κεφάλαιο. Το τεστ αυτό δεν θεωρείται πλέον έγκυρο εργαλείο αξιολόγησης της νοημοσύνης παρ' όλα αυτά χρησιμοποιείται κάποιες φορές ακόμα και σήμερα ως ενδεικτική μέτρηση για όσους έχουν νοημοσύνη κάτω του μέσου όρου (Γκλυν Τ., Ανζελ Σ., 1997).

Για ένα μεγάλο διάστημα οι έρευνες σχετικά με το σχέδιο παραμελήθηκαν καθώς στην εξελικτική ψυχολογία κυριάρχησε η θεωρία του Piaget, κατά την οποία το σχέδιο βρίσκεται σε μια

θέση ανάμεσα στο συμβολικό παιχνίδι και στις νοερές εικόνες. Εντούτοις ο Piaget χρησιμοποίησε κάποιες φορές το σχέδιο για να τεκμηριώσει τις απόψεις του και ιδιαίτερα αυτές που αφορούσαν την αναπαράσταση του χώρου. Συγκεκριμένα υποστήριξε ότι το σχέδιο αποτελεί προσπάθεια αναπαράστασης του πραγματικού κόσμου και βασίζεται σε μια νοερή εικόνα.

Από το 1940 το σχέδιο αποτέλεσε μέρος χρήσης των προβολικών μεθόδων στην κλινική ψυχολογία ως μέσο αξιολόγησης της προσωπικότητας και της ψυχολογικής προσαρμογής. Η ερμηνεία των σχεδίων στηρίχτηκε κυρίως σε διαισθητικές και υποκειμενικές εντυπώσεις γεγονόσ που την έκανε αναξιόπιστη. Άργησε πολύ ν' αναπτυχθεί ένα σαφές και έγκυρο σύστημα αξιολόγησης.

Σύμφωνα με τον Freeman, η ατομική αυτοέκφραση στην τέχνη είναι ουσιαστική για την υγιή συναισθηματική και προσωπική ανάπτυξη. Λόγω των παραπάνω απόψεων του, οδηγήθηκε στο να τονίσει την σπουδαιότητα της ενθάρρυνσης της ελεύθερης και αυθόρμητης αυτοέκφρασης στην τέχνη και την εκπαίδευση.

Σημαντική υπήρξε και η συμβολή του Rudolph Arnheim του οποίου η θεωρία παρέχει την πιο περιεκτική θεωρητική ανάλυση των παιδικών σχεδίων καθώς ενσωματώνει αντιληπτικές, συναισθηματικές και γνωστικές – εξελικτικές προσεγγίσεις σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Η σημαντική καινούργια αρχή που προτάθηκε από τον Strauss, τον Lowenfeld και άλλους εκπαιδευτικούς είναι ότι η ενθάρρυνση της αυθόρμητης αυτοέκφρασης στην τέχνη προάγει τη γνωστική ανάπτυξη και την ωρίμανση της προσωπικότητας (Γκλυν Τ., Ανζελ Σ.).

Όλες οι παραπάνω θεωρίες δεν αναλύουν επαρκώς την διαδικασία κατά την οποία δημιουργείται το σχέδιο αλλά μόνο την ερμηνεία του σχεδίου με βάση την τελική αναπαράσταση. Η ελλιπής αυτή θεώρηση οδήγησε το Piaget στην υποτίμηση της γνώσης των παιδιών. Επιπλέον η παράληψη αυτή μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένες ερμηνείες, για παράδειγμα μπορεί ένα παιδί να ζωγραφίζει ένα μεγάλο κεφάλι, δυσανάλογο με το σώμα, αφενός γιατί το πρόσωπο που αναπαριστά είναι σημαντικό για το ίδιο, αφετέρου διότι το παιδί παρουσιάζει δυσκολίες προγραμματισμού και δυσκολεύεται να υπολογίσει τον απαιτούμενο χώρο για να σχεδιάσει τις σωστές αναλογίες (Ζαχαρης Δ., 1997).

Έπειτα από αυτή τη σύντομη ιστορική αναδρομή διαφαίνεται η ανάγκη για περαιτέρω ερευνά της σχεδιαστικής ερμηνείας συμπεριλαμβάνοντας τόσο το τελικό σχέδιο όσο και την διαδικασία δημιουργίας του σχεδίου, τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν, τις αντιδράσεις του παιδιού κατά τη διάρκεια της σχεδίασης. Η πολύπλευρη αυτή ερμηνεία των παιδικών σχεδίων μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη γνώση της ανάπτυξης, της προσωπικότητας και της ψυχολογίας κάθε παιδιού.

ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΑ ΣΤΑΔΙΑ

Το επίτευγμα των πρώτων ερευνών για τα ιχνογραφήματα των παιδιών, όπως προείπαμε, ήταν ο διαχωρισμός τους σε εξελικτικά στάδια. Αυτός ο διαχωρισμός, μέχρι και σήμερα, επιτρέπει την ένταξη ιχνογραφικών γεγονότων σε ορισμένες φάσεις της ψυχοφυσικής εξέλιξης του παιδιού καθώς και της ιχνογραφικής του ηλικίας.

Καθώς το παιδί αναπτύσσεται ψυχοσωματικά διάφορες πτυχές της καλλιτεχνικής δραστηριότητας γίνονται περισσότερο ή λιγότερο εμφανείς. Παραδείγματος χάριν, λόγω της συνεχιζόμενης ωρίμανσης του σώματος και του πνεύματος, έννοιες όπως η επιδεξιότητα, η τάξη ή η εύρεση του αισθητικά σωστού αποκτούν διαφορετική σημασία για ένα παιδί τριών χρονών από ένα παιδί δεκατριών χρονών.

Υπάρχουν τρία μεγάλα στάδια ιχνογραφικής εξέλιξης, το στάδιο του σκαριφήματος, του σχήματος και της καλλιτεχνικής διαμόρφωσης της ιχνογράφησης. Τα στάδια αυτά εξελίσσονται καθώς αναπτύσσεται το παιδί (Fleck – Bangert R., 1996).

Παρακάτω αναλύεται η εξέλιξη της παιδικής ιχνογράφησης στα παιδιά από δεκαοχτώ μηνών έως και την εφηβεία:

➤ 18 μηνών – 2 ½ ετών

Από δεκαοχτώ μηνών αρχίζουν τα σημάδια στο χαρτί. Τα μουτζουρώματα αυτά δείχνουν επίγνωση των σχηματικών παραστάσεων και αυξανόμενο συντονισμό ματιού – χεριού. Δεν έχουν σκοπό ν' αναπαραστήσουν κάτι. Αποτελούνται από δύο χαρακτηριστικά συστατικά, τον τρόπο σχεδίασης και το γραφικό ίχνος. Στον τρόπο σχεδίασης εμπεριέχονται η πρόθεση, ο αυθορμητισμός, το συμπτωματικό, η προσπάθεια αναπαράστασης, ενώ στο γραφικό ίχνος εμπεριέχονται ο έλεγχος, η ρευστότητα, η δυσκολία κάλυψης χώρου, η επικράτηση καμπύλων γραμμών ή γωνιών. Τα χαρακτηριστικά αυτά συστατικά του μουτζουρώματος μπορούμε να επισημάνουμε και να ερμηνεύσουμε (Fleck – Bangert R, 1996).

Από 18 μηνών έως και 20 μηνών περίπου τα σχέδια πάνω στην κόλλα είναι ομόπλευρικά, δηλαδή τοποθετούνται στο δεξιό μέρος της αν πραγματοποιούνται με το δεξί χέρι και στο αριστερό αντίστοιχα αν πραγματοποιούνται με το αριστερό χέρι. Ακόμα τείνουν να είναι φυγόκεντρα διότι ξεκινούν από το πλησιέστερο στο παιδί σημείο και απομακρύνονται τόσο προς τα δεξιά όσο και προς τ' αριστερά. Οι καμπύλες γραμμές μπορεί να έχουν θετική κατεύθυνση – κίνηση αντίθετη με τους δείκτες του ρολογιού – ή αρνητική κατεύθυνση – κίνηση σύμφωνη με τους δείκτες του ρολογιού. Η επιλογή δεν γίνεται τυχαία, συνδέεται με τον τύπο εγκεφαλικής

διαμόρφωσης του παιδιού και παραμένει ίδια μέχρι την ηλικία των τριών ετών περίπου . Στο τέλος αυτού του σταδίου που είναι κυρίως κινητικό, το παιδί σχεδιάζει πραγματικούς πλήρεις κύκλους. Τους κύκλους τους προτιμάνε περισσότερο τα μικρά παιδιά καθώς τους επιτρέπει να κάνουν ατελείωτους πειραματισμούς όντας η απλούστερη σχηματική αναπαράσταση (Κρότι Ε., Μάνι Α., 2003).

Από 20 μηνών έως 2 ½ χρονών ξεκινάει το αντιληπτικό στάδιο κατά το οποίο το παιδί προσαρμόζει προοδευτικά την κίνηση των χεριών του στο σχεδιαστικό χώρο που έχει στη διάθεσή του. Εν συνεχεία το παιδί περνά από την κυριαρχία της κίνησης του χεριού στον έλεγχο του σχεδίου . Αρχικά το μάτι ακολουθεί το χέρι που γράφει, κατόπιν το οδηγεί και το πηγαίνει όπου αυτό θέλει. Γι' αυτό το λόγο είναι πολύ δύσκολο το παιδί να χρωματίσει μια αναπαράσταση παραμένοντας στα όρια των γραμμών (Ζαχάρης Δ.,1997) .

➤ 2 ½ ετών – 5 ετών

Από 2 ½ ετών τα παιδιά αντιλαμβάνονται το σχέδιο ως αναπαράσταση κάποιων αντικειμένων , ορισμένες φορές δηλώνουν τις προθέσεις τους προτού αρχίσουν να σχεδιάζουν και εξηγούν το νόημα της εικόνας πριν την ολοκληρώσουν. Σ' αυτό το στάδιο το παιδί συνδυάζει σχεδιαστική με προφορική έκφραση, δηλαδή καθώς σχεδιάζει διηγείται με δυνατή φωνή. Τα παιδιά χρησιμοποιούν συνήθως σχήματα όπως ήλιους, κύκλους και ακτινωτά. Τα χαρακτηριστικά σχήματα αυτού του «προαναπαραστατικού σταδίου» συχνά ενσωματώνονται στα μετέπειτα αναπαραστασιακά σχέδια (Rubin J. A,1999).

3 ½ ετών έχουν αρχίσει τ' αναπαραστασιακά σχέδια. Αυτή τη περίοδο το παιδί αποκτάει την ικανότητα να φτιάχνει διακεκομμένες γραμμές , γεγονός που του επιτρέπει τη δημιουργία περισσότερων ξεχωριστών και αναγνωρίσιμων εικόνων. Ωστόσο μερικές φορές δεν κατορθώνουν να συντονίσουν τα μέρη ενός σχεδίου ,παραδείγματος χάριν, μπορεί τα μάτια ή η κοιλιά να ζωγραφίζονται έξω από το περίγραμμα του υπόλοιπου σώματος. Αυτή η ανικανότητα χαρακτηρίστηκε από τον Freeman συνθετική και δεν οφείλεται σε λανθασμένη σχέση ανάμεσα στα στοιχεία του σχεδίου αλλά στην απουσία σχέσης μεταξύ αυτών των στοιχείων (Κρότι Ε., Μάνι Α.,2003)

Μετά τα 3 ½ έτη ξεκινάει το στάδιο του συμβολικού ρεαλισμού. Τα παιδιά αρχίζουν να δημιουργούν σχέσεις ανάμεσα στις λεπτομέρειες του σχεδίου. Πολλά από αυτά τα σχέδια βασίζονται σε απλές μορφές και σχήματα, για παράδειγμα , ένα τυπικό σχέδιο ανθρώπινης φιγούρας αποτελείται από ένα κύκλο ,ένα κεφάλι και δύο προσαρτημένες γραμμές για πόδια. Μέσα στον κύκλο υπάρχουν σημάδια που υποδηλώνουν τα χαρακτηριστικά του προσώπου όπως

απλά σχήματα για μάτια ή στόμα. Τα κύρια χαρακτηριστικά της ιχνογράφησης σε αυτό το στάδιο είναι τα εξής:

- **Συντομία & ακρίβεια**
Τα αντικείμενα παρουσιάζονται με όσο το δυνατόν πιο χαρακτηριστική και ξεκάθαρη όψη.
- **Ο ανθρωπομορφισμός**
Το παιδί διακατέχεται από την τάση του να ταυτίζεται με κάθε έμψυχο όν. Για αυτό το λόγο αναπαριστά ανθρωπόμορφα ζώα. Συνεπώς προκύπτει ένας πελαργός με αυτιά ή ένα άλογο με χαμογελαστό πρόσωπο.
- **Η ταυτόχρονη χρήση διάφορων προοπτικών**
Το παιδί αποδίδει τα αντικείμενα που ιχνογραφεί χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα πολλές οπτικές γωνίες. Έτσι στην ίδια εικόνα μπορούμε να δούμε προσόψεις σπιτιών ξαπλωμένες στη γη, ανυψωμένους κήπους ή ένα πρόσωπο σε στάση μετωπική και πλάγια.
- **Η ακτινογραφία**
Το παιδί ζωγραφίζει ταυτόχρονα και το εσωτερικό και το εξωτερικό ενός αντικειμένου ή ενός ανθρώπου.
- **Οι αναλογίες**
Τα αντικείμενα δεν αναπαρίστανται με βάση τις διαστάσεις που έχουν στην πραγματικότητα αλλά με βάση τη σημασία που έχουν για το παιδί. Έτσι τα ουσιώδη αντικείμενα για το παιδί ζωγραφίζονται μεγαλύτερα ενώ τα λιγότερα σημαντικά ζωγραφίζονται μικρότερα.
- **Η διήγηση**
Στο σχέδιο των παιδιών η γλώσσα των εικόνων υποκαθιστά τη γλώσσα των λέξεων αλλά ο στόχος τους παραμένει ίδιος να πληροφορήσουν, να διηγηθούν και να εκφράσουν τις σκέψεις τους.

Μετά τις φάσεις αυτές αρχίζει συνήθως η διαφοροποίηση μεταξύ των μη απεικονιστικών μορφών που θα οδηγήσουν στη γραφή και των απεικονιστικών αντικειμένων που θ' αποτελέσουν τη βάση του μελλοντικού σχεδίου (Fleck – Bangert R,1996).

➤ **5 – 8 ετών**

Καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται ψυχοσωματικά τα σχέδια τους γίνονται όλο και πιο ρεαλιστικά σε διαστάσεις και με περισσότερες λεπτομέρειες. Αυτό το στάδιο ονομάζεται «νοητικού ρεαλισμού». Το παιδί ζωγραφίζει πράγματα που ξέρει ότι υπάρχουν ακόμα κι' αν δεν τα βλέπει, τα

σχέδια αυτά ονομάζονται «διαφάνειες». Επιπλέον, ξεπερνάει το σχήμα του γυρίνου και απεικονίζει ξεχωριστά το κεφάλι και το σώμα. Συμπληρωματικές λεπτομέρειες απεικονίζονται όλο και περισσότερο (οι παλάμες, τα δάχτυλα, ο ρουχισμός).

➤ 8 ετών – την εφηβεία

Μετά τα 8 έτη τα παιδιά προσπαθούν να δώσουν βάθος στα σχέδια τους, όχι μόνο στα μεμονωμένα αντικείμενα αλλά και στη μεταξύ τους σχέση. Επιπρόσθετα επιλέγουν μια συγκεκριμένη οπτική γωνία σε κάθε σχέδιό τους. Αυτό το στάδιο ονομάζεται «οπτικού ρεαλισμού».

Στην ηλικία των 9 ετών τα αυθόρμητα σχέδια των παιδιών αρχίζουν να γίνονται όλο και πιο τυποποιημένα στη μορφή, εμφανίζουν όλο και λιγότερη διαφοροποίηση μεταξύ τους και φέρουν ελάχιστα την προσωπική σφραγίδα του δημιουργού τους. Τα περισσότερα παιδιά δείχνουν ανικανοποίητα από τα σχέδια τους και δεν επιδιώκουν ν' απασχολούνται μ' αυτή τη δραστηριότητα, κυρίως λόγω της ανικανότητάς τους να πετύχουν αυτό που θέλουν. Όσα ενθαρρύνονται και ζωγραφίζουν αναπτύσσουν δική τους φαντασία και δημιουργούν χαρακτήρες και καρικατούρες εξασφαλίζοντας μια σχετική ελευθερία στην έκφραση τους (Γκλυν Τομας, Ανζελ Σιλκ, 1997).

Τα παραπάνω στάδια αποτελούν την σχεδιαστική ανάπτυξη των παιδιών κατά μέσο όρο. Σε μια προσπάθεια αξιολόγησης της δεν πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός ότι η εξάσκηση στο σχέδιο και η έκθεση σε σχέδια άλλων αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για τη φυσιολογική σχεδιαστική ανάπτυξη (Rubin J. A., 1999).

Ωστόσο ο διαχωρισμός των παιδικών ιχνογραφήσεων σε ηλικιακά στάδια πρέπει να γίνεται και εξατομικευμένα λαμβάνοντας υπ' όψιν τόσο τη συναισθηματική κατάσταση του ιχνογράφου όσο και το ατομικό του ύφος. Το πώς αισθάνεται κάποιος για το σχέδιο που δημιουργεί, επηρεάζει πολλά πράγματα, όπως την επιλογή υλικών, θέματος ή τεχνοτροπίας. Ο τρόπος σχεδίασης - ήρεμα, προσεκτικά, απρόσεχτα ή παρορμητικά - αφορά κυρίως συναισθηματικούς παράγοντες παρά γνωστικούς ή αναπτυξιακούς (Rubin J. A., 1999).

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του ατομικού ύφους της ιχνογράφησης του παιδιού, τα οποία εμφανίζονται από νωρίς, διατηρείται η « κανονικότητα » του σχήματος στα επιμέρους στοιχεία του αντικειμένου που απεικονίζεται αλλά υπάρχουν βαθμοί ελευθερίας που επιτρέπουν την ατομική συμπλήρωση από το παιδί. Έτσι για παράδειγμα στην ιχνογράφηση μιας ανθρώπινης μορφής το σχήμα του προσώπου και του σώματος παραμένει ίδιο σε όλα τα παιδιά αλλά τα μάτια μπορεί να εμφανιστούν με τη μορφή αυγού, κύκλου, ορθογωνίου και πολλά άλλα. Τη μορφή απεικόνισης που χρησιμοποιεί το παιδί από μικρή ηλικία της διατηρεί κατά τρόπο συντηρητικό στη συνέχεια.

Η ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ

Στα έργα των περισσότερων παιδιών εκτός από τα σημάδια προόδου που εμφανίζονται, παρουσιάζονται και πολλά σημάδια παλινδρόμησης. Είναι σημαντική η γνώση των προαναφερθέντων αναπτυξιακών κανόνων για την διάκριση της παλινδρόμησης από κάποια παράξενα, παράλογα ή από αναπτυξιακής πλευράς «φυσιολογικά» χαρακτηριστικά των πρώτων παραστατικών σταδίων (παραδείγματος χάριν τους γυρίνους, τις ακτινογραφίες, τα δυσανάλογα μεγέθη και άλλα) .

Η έννοια της παλινδρόμησης αποκτά νόημα έπειτα από σύγκριση παλαιότερων με τωρινών σχεδίων κάθε παιδιού. Συνεπώς όταν γνωρίζουμε ότι ένα παιδί μπορεί να ζωγραφίζει μια περίπλοκη ανθρώπινη μορφή ,μπορούμε να ονομάσουμε μια μεταγενέστερη και πιο πρωτόγονη ως παλινδρομική σε σχέση με το αναπτυξιακό επίπεδο που έχει φτάσει. Συχνά παιδιά με αναπηρίες εμφανίζουν έντονη παλινδρόμηση όταν ζωγραφίζουν τον εαυτό τους, αποφεύγοντας να ζωγραφίσουν το σώμα τους ή λεπτομέρειες στο πρόσωπο ενώ υπό άλλες συνθήκες ζωγραφίζουν μια ανθρώπινη φιγούρα με λεπτομέρειες.

Οι αιτίες της παλινδρόμησης στα έργα των παιδιών είναι πολλές . Κάποιες φορές η παλινδρόμηση οφείλεται σ' εξωτερικά ερεθίσματα όπως το μέσο που χρησιμοποιείται, για παράδειγμα η κιμωλία οδηγεί πιο εύκολα σε μουτζούρες σε σχέση με τις ξυλομπογιές. Άλλες φορές οφείλεται σε κοινωνικές περιστάσεις μέσω της επίδρασης άλλων , κάποια παιδιά σπάνια «αφήνονται» στα έργα τους εκτός αν κάποιος τους προτρέψει να το κάνουν. Άλλες αιτίες παλινδρόμησης είναι εσωτερικές όπως η κόπωση. Ωστόσο η πιο κοινή αιτία είναι οι στρεσογόνες καταστάσεις στις οποίες μπορεί να βρίσκεται κάποιο παιδί, για παράδειγμα η γέννηση ενός μικρότερου αδερφού ή μια οικογενειακή δυσκολία και άλλα.

Μερικές φορές σημαντικός παράγοντας παλινδρόμησης είναι ένα είδος αφελούς λογισμού, ένα κοριτσάκι ζωγράφιζε τα μέλη της οικογένειας του χωρίς πολλές λεπτομέρειες γιατί δεν τα θεωρούσε τόσο σημαντικά ενώ η μορφή της μητέρας του ήταν η περισσότερο επεξεργασμένη. Ο Di Leo θεωρεί ότι το φαινόμενο αυτό οφείλεται σε μια αλλαγή που συμβαίνει στην αναλογία μεταξύ συναισθηματικού και γνωστικού του παιδιού (Landgarten B. H, 1999). Παραδόξως ένας άλλος σημαντικός παράγοντας της παλινδρόμησης είναι η πρόοδος και η ανάπτυξη των παιδιών. Ένας βαθμός αποδιοργάνωσης συνοδεύει την έντονη προσπάθεια του παιδιού να εγκαταλείψει ένα παλιό σχήμα και ν' αναπτύξει ένα νέο . Σύμφωνα με τον Rudolf Arnheim η διαδικασία αυτή δείχνει ότι ο νους βρίσκεται σε κατάσταση εγρήγορσης και αναζήτησης.

Η προσωρινή παλινδρόμηση είναι μια απαραίτητη φάση κάθε δημιουργικής πράξης, ιδιαίτερα όταν αυτή αφορά την απόκτηση πρόσβασης στις ασυνείδητες και προσυνειδητές

διεργασίες. Η εμπειρία της ασφαλούς παλινδρόμησης στην οποία τα παιδιά αισθάνονται πιο ελεύθερα , αποτελεί ένα σημαντικό τρόπο μάθησης, ιδιαίτερα σ' ένα συνεσταλμένο παιδί.

Κάποιες φορές η παλινδρόμηση τίθεται υπό τον έλεγχο του παιδιού , κι' αυτό είναι ένα λογικό , χρήσιμο και υγιές φαινόμενο. Άλλες φορές τίθεται εκτός ελέγχου και μετατρέπεται σε μια καταστροφική, αποδιοργανωτική και τρομακτική εμπειρία. Η παλινδρόμηση μπορεί ν' αξιολογηθεί μόνο μέσα στα πλαίσια της φυσιολογικής ανάπτυξης των καλλιτεχνικών δυνατοτήτων των παιδιών, στην ανάπτυξη κάθε παιδιού χωριστά και στην ακολουθία των σχεδίων και των συμπεριφορών του που προηγούνται και έπονται της εμφάνισής της (Rubin J. A,1999).

Η ΠΡΟΣΦΟΡΑ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ

Η προσφορά του σχεδίου είναι σημαντική τόσο για το παιδί που ζωγραφίζει όσο και για τον ενήλικα που προσπαθεί να ερμηνεύσει το σχέδιο. Όσον αφορά στο παιδί, το σχέδιο συμβάλει σε διάφορες πτυχές της ζωής του, συνειδητές και ασυνείδητες. Σε συνειδητό επίπεδο, βοηθάει τα παιδιά στην απόκτηση ελέγχου και ορίων στον εαυτό τους και στις παρορμήσεις τους. Το μικρό παιδί χαίρεται να εξασκείται και να επιδεικνύει την ικανότητα του να μην ξεπερνά τις γραμμές στο έργο του όπως ακριβώς μαθαίνει να μην υπερβαίνει τα όρια σε άλλους τομείς. Αυτή η διαδικασία συμβαίνει εντελώς αυθόρμητα, δημιουργώντας και ζωγραφίζοντας μέσα στα δικά του όρια (Rubin J. A., 1999).

Σε ασυνείδητο επίπεδο, μέσω της τέχνης και του παιχνιδιού το παιδί μπορεί να εκπληρώσει συμβολικά καλές επιθυμίες και κακές παρορμήσεις, χωρίς να φοβάται τις πραγματικές συνέπειες. Μπορεί να μάθει να ελέγχει τον πραγματικό κόσμο, εξερευνώντας τα εργαλεία, τα μέσα, τις ιδέες και τα αισθήματα που εκφράζονται κατά τη διαδικασία αυτή. Παράλληλα, μπορεί συμβολικά ν' αποκτήσει πρόσβαση και ν' αναβιώσει παλαιότερες τραυματικές εμπειρίες, να δοκιμάζει κάποια πράγματα και να εξασκείται για το μέλλον. Ο μόνος τρόπος να μάθει το παιδί να ελέγχει και να οργανώνει τον εαυτό του είναι οι δομές να προέρχονται από μέσα του.

Επιπρόσθετα, ακόμα και για τα πιο συνεσταλμένα ή τα υπερκινητικά παιδιά ο πειραματισμός με μια πιο ελεύθερη μορφή δημιουργίας παίζει σημαντικό ρόλο στο να πεισθούν ότι με αυτό το συμβολικό τρόπο μπορούν ν' αποδεσμευτούν, να εκφράσουν ισχυρά αισθήματα με ελεύθερες κινήσεις και να διατηρήσουν τον έλεγχο των παρορμήσεών τους, οι οποίες αποδεικνύονται ότι δεν είναι ούτε καταστροφικές ούτε αποδιοργανωτικές όπως νόμιζαν. Μόνο έπειτα από ένα τέτοιο συμβολικό χαλάρωμα είναι σε θέση να εξοικειώνονται με την εμπειρία που τους προκαλούσε φόβο και αναπτύσσονται ελεύθερα (Landgarten B. H., 1999) .

Τέλος το ιχνογράφημα είναι παρατηρήσιμο εκτός από τον ενήλικα και από το παιδί, ως εκ τούτου, ενισχύει την φυσική του παρόρμηση για επικοινωνία και δημιουργία σχέσεων (Γκλυν Τομας , Ανζελ Σιλκ , 1997) .

Για όλους τους παραπάνω λόγους πρέπει το παιδί να ενθαρρύνεται για την ανάπτυξη της δικής του γλώσσας μορφών. Συνεπώς ο ενήλικας πρέπει να εκτιμά τα έργα του παιδιού έτσι όπως είναι ακόμα και εκείνα που δεν καταλαβαίνει ή δεν μπορεί να αναγνωρίσει κάποια μορφή αντικειμένου σε αυτά (Fleck – Bangert R., 1996).

Υπάρχουν εκπαιδευτικοί αλλά και κλινικοί λόγοι για τη μελέτη του παιδικού σχεδίου. Εκπαιδευτικοί, διότι η ανάπτυξη της παιδικής τέχνης μπορεί να καλλιεργήσει σημαντικές δεξιότητες οπτικής αντίληψης και ευεργετικές εκφραστικές δεξιότητες (Fleck – Bangert R , 1996), Ο Paul Klee

παρομοιάζει τη ζωγραφική με τη γλώσσα διότι και τα δύο έχουν ως κύρια στοιχεία το σημείο, τη γραμμή, τη φόρμα το χρώμα και την ισορροπία (Μάτσα Κ, 2008) .

Κλινικοί , διότι τα σχέδια μπορεί να είναι χρήσιμα στην αξιολόγηση της προσωπικότητας ή στη διάγνωση ψυχολογικών διαταραχών και στη θεραπεία τους. Η ανάλυση των διαδικασιών δημιουργίας του σχεδίου μπορεί να συμβάλει στην εξελικτική και γνωστική ψυχολογία με όσα μας αποκαλύπτει για τις στρατηγικές αναπαράστασης (Γκλυν Τομας , Ανζελ Σιλκ, 1999).

ΠΡΟΒΟΛΙΚΑ ΤΕΣΤ

Στα προβολικά τεστ το παιδί προβάλλει στο χαρτί τις επιθυμίες του, τα συναισθήματα του και τους φόβους του σε κάθε στάδιο ανάπτυξης (Κρότι Ε., Μάνι Α. , 2003). Τα πιο γνωστά προβολικά τεστ είναι το τεστ «σπίτι – δέντρο – άνθρωπος» και το « ζωγράφισε έναν άνθρωπο» .

- **τεστ «σπίτι – δέντρο – άνθρωπος»**

Δίνεται στο παιδί ένα φύλο χαρτί και μπογιές μαζί με την οδηγία «ζωγράφισε μου ένα σπίτι, ένα δέντρο και έναν άνθρωπο». Το σχέδιο που προκύπτει ερμηνεύεται με βάση την υπόθεση ότι κάθε αντικείμενο, λειτουργεί ως σύμβολο για κάποιες συναισθηματικά σημαντικές πλευρές της ζωής και των εμπειριών των παιδιών. Σύμφωνα με τον Hammer το σπίτι μπορεί να συμβολίζει το σώμα του παιδιού, τη μητέρα ή το πατρικό σπίτι. Το δέντρο υποστηρίζεται ότι πιθανόν αντανακλά τα σχετικά βαθύτερα και πιο ασυνείδητα συναισθήματα που έχουν τα παιδιά για τον εαυτό τους . Ο άνθρωπος εκφράζει τη συνειδητή άποψη που έχουν τα παιδιά για τον εαυτό τους και για τις σχέσεις τους με τον υπόλοιπο κόσμο (Ζαχάρης Δ., 1997).

- **Τεστ «ζωγράφισε έναν άνθρωπο»**

Το 1926 η Goodenough χρησιμοποίησε την παράσταση του ανθρώπου στα πλαίσια της παιδικής ιχνογράφησης ως μέθοδο για τη μέτρηση και την εκτίμηση της νοημοσύνης του παιδιού. Το παιδί έπρεπε να ιχνογραφήσει έναν άντρα όσο καλύτερα μπορούσε και ο αξιολογητής κατέγραφε πόσο διαφοροποιημένη ήταν η ιχνογράφηση. Συγκεκριμένα βαθμολογούσε την ύπαρξη χεριών, δαχτύλων, ενδυμάτων , κουμπιών, μαλλιών και τα λοιπά. Εν συνεχεία όμως διαφάνηκε ότι το εν λόγω τεστ δεν παρείχε έγκυρα αποτελέσματα για τη διάγνωση της νοητικής στέρησης .Ωστόσο ακόμα και σήμερα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ενδεικτικό μέσο για τη νοητική εξέλιξη του παιδιού (Γκλυν Τομας , Ανζελ Σιλκ , 1997). Συγκεκριμένα έχει διαπιστωθεί ότι τα τυπικής ανάπτυξης παιδιά ιχνογραφούν με περισσότερες λεπτομέρειες και κατά τρόπο φυσικότερο από τα μη τυπικής ανάπτυξης συνομήλικα τους. Εν παραδείγματι, στην ιχνογράφηση ενός ανθρώπου συνήθως τα πρώτα αναπαριστούν τα σκέλη με δύο γραμμές ενώ τα δεύτερα με μια (Ζαχάρης Δ., 1997).

Το 1949 η Karen Machover εκδίδει έναν οδηγό για την προβολική ερμηνεία των σχεδίων με βάση το τεστ «ζωγράφισε έναν άνθρωπο». Δίνεται στο παιδί ένα λευκό φύλλο χαρτί, ένα μαλακό μολύβι, μια γόμα και η οδηγία “ζωγράφισε έναν άνθρωπο”. Καθώς το παιδί σχεδιάζει ο εξεταστής σημειώνει τη σειρά με την οποία σχεδιάζονται τα μέρη της φιγούρας και οποιεσδήποτε παρατηρήσεις ή ερωτήσεις του παιδιού. Όταν το σχέδιο ολοκληρωθεί δίνεται ένα καινούργιο φύλλο με την οδηγία “τόρα ζωγράφισε έναν άντρα/ γυναίκα” το αντίθετο φύλο από αυτό που ζωγράφισε στην αρχή το παιδί.

Οι αναλύσεις της Machover σχετικά με τα σχέδια που προκύπτουν βασίζονται στην υπόθεση ότι το παιδί προβάλλει την αυτοεικόνα του στα σχέδια της ανθρώπινης φιγούρας . Θεώρησε τα σχέδια εκφράσεις των πιο μόνιμων και διαρκών στοιχείων της προσωπικότητας του παιδιού παρά εκφράσεις των προσωρινών συναισθηματικών καταστάσεων. Υποστήριξε ότι η επιλογή του φύλου στην πρώτη φιγούρα αντανακλά την πρωταρχική ταύτιση του φύλου του παιδιού (Κρότι Ε., Μάνι Α., 2003).

Η ανάλυση διαφόρων στοιχείων του σχεδίου βοηθάει στην περιγραφή της προσωπικότητας του δημιουργού του. το μέγεθος της ανθρώπινης μορφής είναι πολύ σημαντικό καθώς εκφράζει την αυτοεκτίμηση του υποκειμένου. Φιγούρες μεγαλύτερες του μέσου όρου μπορεί ν' αποτελούν ενδείξεις κάποιων στοιχείων στη προσωπικότητα όπως επιθετικότητα ή μεγαλοπρέπεια. Μικροσκοπικά σχέδια μπορεί να δείχνουν ανεπάρκεια, κατωτερότητα, χαμηλή αυτοεκτίμηση , άγχος , κατάθλιψη. Ωστόσο υπάρχει η περίπτωση ένα μεγάλο σχέδιο να είναι αποτέλεσμα συναισθηματικών ανεπαρκειών και ν' αντανακλά αντισταθμιστικές άμυνες ,οπότε το μέγεθος δεν είναι καθοριστικός παράγοντας (Γκλυν Τομας , Ανζελ Σιλκ, 1997).

Ανάμεσα στους άλλους παράγοντες που εκτιμούνται κατά την ερμηνεία ενός προβολικού σχεδίου είναι η τοποθέτηση του σχεδίου στο χαρτί, η σκιαγράφιση και το πάχος των γραμμών , η διαδοχή σχεδίασης των μερών , η έκταση και η κατανομή των λεπτομερειών, τα σβησίματα και η απεικόνιση ρουχισμού και φόντου. Στην ερμηνεία των σχεδίων αυτών κανένα μεμονωμένο σχέδιο ή στοιχείο του σχεδίου δεν πρέπει να εξετάζεται από μόνο του, οι ερμηνείες πρέπει να γίνονται με βάση όλο το διαθέσιμο κλινικό υλικό (Rubin J. A., 1999).

Ο Numally συμπεράνε ότι τα προβολικά τεστ δεν παρέχουν ιδιαίτερα αξιόπιστες μετρήσεις όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας διότι τα στοιχεία αυτά που έχουν κλινική σημασία στην αξιολόγηση των προβολικών αυτών τεστ αποτελούν λειτουργίες της φυσιολογικής σχεδιαστικής διαδικασίας. Για παράδειγμα η παράλειψη χεριών θεωρείται ότι αντανακλά συναισθήματα αδυναμίας, ωστόσο είναι συνηθισμένο για παιδιά μικρότερα των 5 ετών να παραλείπουν τα χέρια στα σχέδια τους (Γκλυν Τομας , Ανζελ Σιλκ, 1997).

Επιπρόσθετα η Machover στήριξε κυρίως τη δουλειά της σε σχέδια εφήβων αλλά γενίκευσε τα συμπεράσματά της σε σχέδια μικρότερων παιδιών, χωρίς επαρκή προειδοποίηση ότι η παράλειψη των στοιχείων πρέπει να εξετάζεται υπό το πρίσμα του γενικότερου επιπέδου της σχεδιαστικής ανάπτυξης του ατόμου (Ζαχάρης Δ, 1997).

Αργότερα, η Korppitz ,σε αντίθεση με την Machover, εργάστηκε πάνω στο τεστ ανθρώπινης φιγούρας έχοντας ως βάση της την υπόθεση ότι τα σχέδια αυτά αντανακλούν κυρίως το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού και τις διαπροσωπικές του σχέσεις. Υποστήριξε ότι οι καταστάσεις που δημιουργούν άγχος στο παιδί εκφράζονται στο σχέδιο. Με άλλα λόγια θεωρούσε ότι τα σχέδια

ανθρώπινης φιγούρας αποκάλυπταν στοιχεία για την τρέχουσα συναισθηματική κατάσταση του δημιουργού τους και όχι για την προσωπικότητά του, όπως πίστευε η Machover.

Η Korritz στηρίχτηκε σε ένα σχέδιο ανθρώπινης φιγούρας το οποίο βαθμολογούσε με ένα δικό της σύστημα. Επίσης προσδιόρισε 30 συναισθηματικούς δείκτες που μπορούν να βρεθούν στα παιδικά σχέδια της ανθρώπινης φιγούρας . Ενδεικτικά αναφέρουμε την ανεπαρκή οργάνωση της ιχνογράφησης , τη σκίαση του προσώπου ή μελών του σώματος , την ασυμμετρία των άκρων, το μη φυσιολογικό μέγεθος της φιγούρας, τα κομμένα χέρια, τη χρήση γεννητικών οργάνων. Πρόκειται για στοιχεία που εμφανίζονται συχνότερα σε σχέδια διαταραγμένων παιδιών και όχι τόσο σε σχέδια φυσιολογικών παιδιών και δεν σχετίζονται μόνο με την ηλικία και την ωρίμανση.

Συμπερασματικά τα προβολικά τεστ δεν αποτελούν έγκυρα τεστ αξιολόγησης της νοημοσύνης , της προσωπικότητας ή της συναισθηματικής κατάστασης του παιδιού καθώς οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις δεν γίνονται εξατομικευμένα, συνεπώς δεν λαμβάνεται υπ' όψιν το πολιτιστικό υπόβαθρο του παιδιού, η ηλικία του , η κοινωνική του κατάσταση, η σχέση του με τη ζωγραφική αλλά κυρίως η διαδικασία που ακολούθησε το παιδί μέχρι να ολοκληρώσει το σχέδιο του. Ωστόσο εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται ως εργαλεία που διευκολύνουν τη συζήτηση με τον ασθενή διότι είναι εύκολα στη χορήγηση και ευχάριστα. Συνεπώς παρέχουν έναν εύκολο τρόπο για απόσπαση πληροφοριών (Rubin J. A., 1999).

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΣΧΕΔΙΩΝ

Το να σχεδιάζεις και να ζωγραφίζεις είναι μια πολύ προσωπική υπόθεση. Κάθε εικόνα αντικατοπτρίζει χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του δημιουργού της. Αντίστροφα, η ερμηνεία ενός σχεδίου επηρεάζεται από την άποψη του παρατηρητή και από τα προσωπικά του βιώματα. Κατά συνέπεια, μια ανάλυση των περιεχομένων της εικόνας προσανατολισμένη αποκλειστικά σε σχηματικές ερμηνείες των συμβόλων δεν μπορεί να είναι αντικειμενική. Ως εκ τούτου είναι αδύνατη η προσπάθεια ερμηνείας μιας έτοιμης ζωγραφιάς στην οποία δεν λαμβάνεται υπ' όψιν το ιστορικό φόντο που οδήγησε στη δημιουργία της καθώς και τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού (Rubin J. A., 1999).

Μέσα στις ζωγραφίες των παιδιών βρίσκουμε συμβολισμένα κάποια στοιχεία που είχαν επηρεάσει ή επηρεάζουν ακόμα συγκινησιακά το δημιουργό τους. Η απεικόνιση τους και η ιστορία που διηγείται το παιδί ενώ ζωγραφίζει μπορεί να θεωρηθεί ως μια προσπάθεια να νικήσει του φόβους του (Fleck – Bangert R, 1996).

Συνεπώς η ερμηνεία των σχεδίων δεν μπορεί να διέπεται από σταθερούς κανόνες. Ένα σύμβολο είναι γενικό και η σημασία του προσωπική. Το ερώτημα που τίθεται είναι με πιο τρόπο μπορούμε να προσεγγίσουμε την αλήθεια που βρίσκεται κρυμμένη πίσω από τα παιδικά σχέδια. Αρχικά πρέπει να διαφωτίσουμε τα κύρια σημεία, τα πιο ασυνήθιστα, τις μορφές, τα χρώματα και την ένταση των περιεχομένων της εικόνας. Η εμβάθυνση στην εικόνα και η κατανόησή της χρήζει υπομονής, ζωηρού ενδιαφέροντος και ικανότητας να συμεριζόμαστε τον ιχνογράφο (Fleck – Bangert R, 1996).

Είναι γεγονός ότι οι περισσότερες παιδικές ιχνογραφήσεις δημιουργούνται στο σπίτι γιατί το παιδί βρίσκει εκεί όχι μόνο την καθοδήγηση και τα πρότυπα αλλά και τα ιχνογραφικά θέματα. Ο παρατηρήσεις των γονέων και των παιδαγωγών στην οικογένεια μπορούν να προσφέρουν σημαντικές και αξιόλογες πληροφορίες για τη συμπλήρωση των γνώσεών μας επί του θέματος την ιχνογράφησης (Landgarten B. H, 1999).

Τα παιδιά ανταποκρίνονται γρήγορα, ίσως ασυνείδητα, όταν τους ζητάμε να αποκαλύψουν τον εαυτό τους μέσω της δημιουργικής πράξης. Το κάνουν με διάφορους τρόπους, στέλνοντας μας μηνύματα σε διάφορα επίπεδα και με πολλές μορφές. Αν θέλει κάποιος να καταλάβει αυτά τα μηνύματα πρέπει να εκτιμήσει αυτά που λέει το παιδί και το πώς τα εκφράζει.

Η συνέντευξη προσφέρει άφθονα στοιχεία για τη διαπροσωπική συμπεριφορά του παιδιού μέσα σε μια ώρα, από την πρώτη στιγμή της συνάντησης μέχρι τη στιγμή της αποχώρησής του. Σε όλο αυτό το διάστημα στέλνονται από το παιδί συγκαλυμμένα μηνύματα τα οποία εκπέμπονται τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά. Μέσω της ανάκλησης, της παρατήρησης και του συσχετισμού αυτών

των πολλαπλών πηγών πληροφοριών θ' απαντηθούν αρκετά από τα ερωτήματα που έχουμε για το παιδί (Rubin J. A., 1999).

Καθώς το παιδί ζωγραφίζει συνήθως εκφράζει λεκτικά κάποια μηνύματα, κυρίως αυτά που έχουν σχέση με τη δημιουργία του έργου τους ενώ παράλληλα απαντάει και σε ερωτήσεις σχετικές με το σχέδιό του. Βεβαίως δεν πρέπει ν' ασχολούμαστε μόνο με αυτό που λέει το παιδί αλλά και με τον τρόπο που το λέει – δηλαδή τη μορφή και τη ποιότητα της λεκτικής έκφρασης -όπως ο ρυθμός, η οξύτητα, η ένταση, ο τόνος, η διατύπωση, η φωνητική ποιότητα και η τρόπος (εχθρικός, εμπιστευτικός, φοβισμένος). Οι αυθόρμητες λεκτικές εκφράσεις του παιδιού, ιδιαίτερα όταν έχει αφοσιωθεί στη δουλειά δίνουν συχνά μια μορφή των αισθημάτων και των ιδεών του. παραδείγματος χάριν, το παιδί το οποίο σφίγγει τον πηλό και τον σπάει σε κομματάκια ενώ ταυτόχρονα εξηγεί πόσο τον ενοχλεί η μικρή του αδερφή, ίσως εκφράζει με λόγια και χειρονομίες τ' αρνητικά του συναισθήματα γι' αυτή και τις επιθετικές παρορμήσεις του εναντίον της (Rubin J. A., 1999).

Πολλές φορές τα παιδιά αποδίδουν ονόματα στα αντικείμενα που ζωγραφίζουν σαν να ήταν αληθινά πράγματα, πιθανόν αυτό να συμβαίνει επειδή τα άτομα του περιβάλλοντος του θέλουν συχνά να μάθουν «τι» είναι αυτό που ζωγράφησε ή επειδή το παιδί έχει φτάσει στο σημείο που αρχίζει να σκέφτεται τι να δημιουργήσει. Η ταυτότητα των αντικειμένων αλλάζει συχνά γιατί δεν στηρίζεται σε κάποιο χαρακτηριστικό του δημιουργήματος αλλά στη σχέση του παιδιού με τη μορφή αυτή σε κάποια συγκεκριμένη στιγμή (Fleck – Bangert R., 1996).

Εκτός από τα λεκτικά μηνύματα που εκφράζει το παιδί καθώς ζωγραφίζει εκφράζει και κάποια μη λεκτικά. Έχει σημασία το βλέμμα τους καθώς κοιτάζουν τον ενήλικα και περιμένουν την άδεια, την επίκριση, την τιμωρία ή την επιδοκιμασία του. Ακόμα έχει σημασία το αν το παιδί κάθεται κοντά ή μακριά από τον ενήλικα, αλλά και η στάση του, ο μυϊκός τόνος του σώματος του, οι εκφράσεις του προσώπου του και οι χειρονομίες του.

Ο τρόπος με τον οποίο το παιδί προσεγγίζει και αλληλεπιδρά με τον ενήλικα μπορεί ν' αποτελεί μορφή κάποιων στάσεων και προσδοκιών. Επομένως, πρέπει να το παρατηρούμε για να διακρίνουμε αν είναι καχύποπτο ή δείχνει εμπιστοσύνη, αν είναι συνεσταλμένο ή διαχυτικό, φοβισμένο ή άνετο, εχθρικό ή φιλικό, εξαρτημένο ή ανεξάρτητο και να διακρίνουμε αν όλα αυτά αλλάζουν καθώς το παιδί σχεδιάζει ((Rubin J. A., 1999).

Επιπρόσθετα, ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει το παιδί το έργο του, προσφέρει κάποιες ενδείξεις για το πώς αντιμετωπίζει συνήθως μια νέα και κάπως αμφίσημη κατάσταση. Τα παιδιά ανταποκρίνονται με διάφορους τρόπους όταν τους ζητάς ν' αποφασίσουν τι θα χρησιμοποιήσουν και πώς θα το χρησιμοποιήσουν. Η επιλογή των υλικών (χέρι, μολύβι, μαρκαδόρο, ξυλομπογιά, χαρτί, τοίχος) και ο τρόπος χρήσης τους έχει μεγάλη συμβολική σημασία (Rubin J. A., 1999).

Αφού το παιδί επιλέξει το θέμα του και τα υλικά που θα χρησιμοποιήσει ξεκινάει να σχεδιάζει . Ο ενήλικας πρέπει να παρατηρεί τον τρόπο και το είδος της δουλειάς του παιδιού , τη γενική μορφή της δημιουργικής αυτής διαδικασίας και τη μεταβολή του . Όσο περνάει η ώρα τα περισσότερα γίνονται όλο και πιο αυθόρμητα και ανοίγονται σωματικά, λεκτικά και συμβολικά. Εκείνο που τα χαλαρώνει είναι αφενός τα υλικά και αφετέρου το ότι τους επιτρέπεται να εκφράσουν ελεύθερα τα αισθήματα και τις φαντασιώσεις τους. Ωστόσο ορισμένα παιδιά γίνονται όλο και πιο φοβισμένα και αγχώδη και δείχνουν όλο και πιο σφιγμένα . Ορισμένα υπερβαίνουν το όριο ανάμεσα στη φαντασία και τη πραγματικότητα. Όποιος και αν είναι ο τρόπος με τον οποίο εργάζεται το παιδί , ο ενήλικας πρέπει να παρατηρεί προσεχτικά τη διαδικασία ώστε να μπορέσει να εντοπίσει το δυναμικό νόημα των εκφράσεων και των αλληλεπιδράσεων που προκύπτουν (Fleck – Bangert R., 1996).

Επιπλέον πληροφορίες για τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, μας δίνει η ανάλυση της μορφής ενός έργου, δηλαδή οι γραμμές ,η οργάνωση, η κατανομή των αντικειμένων και οι σχέσεις χρώματος μορφής (Ζαχάρης Δ., 1997).

Συνοπτικά , το «περιεχόμενο» ενός παιδικού σχεδίου μπορεί να μελετηθεί όσον αφορά τη λεκτική και τη μη λεκτική συμπεριφορά που παρατηρείται κατά τη σχεδιαστική διαδικασία, το έκδηλο ή επιφανειακό θέμα ακόμα και αν το έργο είναι αφηρημένο, το συνειρμικό περιεχόμενο με τη μορφή τίτλου ή προβεβλημένων εικόνων και ιστοριών που έχουν σχέση με το προϊόν στη διάρκεια της δημιουργίας του και μετά την ολοκλήρωσή του και τέλος το λανθάνων περιεχόμενο που φαίνεται στις παραμορφώσεις (υπερβολές , παραλείψεις) ή τη συμβολική επιλογή , χωρίς απαραίτητα να αναφέρεται λεκτικά ή με άλλο συνειδητό τρόπο στο δημιουργό.

Σύμφωνα με τον Harris τα ελεύθερα σχέδια έχουν από ψυχολογικής πλευράς πολύ μεγαλύτερο νόημα απ' ότι τα προκαθορισμένα σχέδια. Οι διαγνωστικοί μας σκοποί εξυπηρετούνται καλύτερα αν δώσουμε στον ασθενή απόλυτη ελευθερία να αποκαλύψει τη δική του μοναδική αντίδραση. Πληρέστερη ερμηνεία για το σχέδιο ενός παιδιού μπορούμε να έχουμε αν το συσχετίσουμε με άλλα παλαιότερα σχέδια του ίδιου . Η ανάλυση μας αρχίζει από την αναζήτηση ενός κοινού παρανομαστή έπειτα συνδυάζοντας και συσχετίζοντας τα στοιχεία μεταξύ τους θα σχηματοποιήσουμε τη πρόταση που διατύπωσε η εσωτερική προσωπικότητα του παιδιού στη γλώσσα των εικονογραφημένων συνειρμών (Dalley T., 1995).

Η προσέγγιση μιας ζωγραφιάς μπορεί να ξεκινήσει δίνοντας απάντηση σε κάποια βασικά ερωτήματα, κατά τον Greg M. Fourte . Αυτά είναι:

- Τα συναισθήματα που προκαλεί αυτή η εικόνα.
- Τα παράδοξα που διαφαίνονται
- Τι βρίσκεται στο επίκεντρο

- Τι λείπει από τα ζωγραφισμένα αντικείμενα
- Τι μέγεθος, σχήμα και κατεύθυνση κίνησης έχουν τα αντικείμενα που παρουσιάζονται στην εικόνα.
- Αν υπάρχουν προοπτικές , παραλήψεις, επισκιάσεις , πράγματα αποκομμένα, υπογραμμισμένα , διαφανή γραψίματα στο πίσω μέρος της εικόνας , παραμορφωμένες μορφές.
- Τι επαναλαμβάνεται ξανά και ξανά

Για να αξιολογήσουμε μια ιχνογράφιση ως επιτυχή ή λιγότερο επιτυχή πρέπει να συσχετισθεί με άλλες ιχνογραφήσεις του ίδιου ατόμου καθώς και με τις δυνατές επιδόσεις του σύμφωνα με τα ηλικιακά στάδια. Επιπλέον η ιχνογράφιση πρέπει να διαθέτει και ιδιαίτερο σημασιολογικό περιεχόμενο (Fleck – Bangert R. , 1996)

ΜΕΤΑΦΟΡΕΣ & ΧΡΩΜΑ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΖΩΓΡΑΦΙΑ

Σύμφωνα με τις θεωρίες του Freud η καλλιτεχνική δουλειά ενός παιδιού επηρεάζεται έντονα από τις ασυνείδητες επιθυμίες και τους φόβους του, η έκφραση των οποίων γίνεται συμβολικά. Κάθε προσπάθεια συμβολισμού αποτελεί δημιουργία μιας μεταφοράς. Για παράδειγμα, είναι πιθανό ένα παιδί γενικά να μη συγκεντρώνει την προσοχή του στον κορμό και κυρίως στην κοιλιά συνεπώς να μην τη ζωγραφίζει καθόλου, επειδή γι' αυτό δεν είναι σημαντική, ωστόσο μπορεί το ερέθισμα της πείνας ή ο κοιλόπονος να στρέψουν την προσοχή του εκεί και το παιδί να τη ζωγραφίσει (Ζαχάρης Δ.).

Η χρήση μεταφορών στο σχέδιο εξελίσσεται ανάλογα με την ηλικία του ιχνογράφου. Οι μεταφορές που στηρίζονται σε οπτική ομοιότητα (ο ελέφαντας είναι χοντρός) κατανοούνται από τα παιδιά νωρίτερα από αυτές που χρησιμοποιούν μια μη ορατή ιδιότητα ενός αντικειμένου (η αλεπού είναι πονηρή).

Συχνά η χρήση μεταφορών συνδέεται με τα παραμύθια, ο λύκος είναι κακός γιατί τρώει τη γιαγιά, αρά το παιδί συχνά επιλέγει να ζωγραφίσει ως λύκο κάποιον που φοβάται ότι θα του κάνει κακό ή που δεν συμπαθεί. Ακόμα συνδέεται με χαρακτηριστικά ζώων, φυτών ή αντικειμένων, η γάτα είναι πονηρή, ο λαγός είναι γρήγορος, το τριαντάφυλλο είναι όμορφο και τα λοιπά (Fleck – Bangert R., 1996).

Ένα είδος μεταφοράς αποτελεί και το μέγεθος των αντικειμένων που αναπαριστά το παιδί στην ζωγραφιά του. Πολλές φορές χρησιμοποιούν το «σημασιολογικό μέγεθος» δηλαδή ζωγραφίζουν ένα πρόσωπο αρκετά μεγαλύτερο ή αρκετά μικρότερο από το φυσικό του μέγεθος ανάλογα με τη σημασία που έχει για αυτό καθώς και τα συναισθήματά του για το εκάστοτε αντικείμενο (τα ελκυστικά και ενδιαφέροντα θέματα σχεδιάζονται μεγαλύτερα) (Γκλυν Τομας , Ανζελ Σιλκ, 1997). Σύμφωνα με έρευνες των Wallach/ Legett (1972) τα παιδιά ζωγραφίζουν τον Άγιο Βασίλη μεγαλύτερο πριν την πρωτοχρονιά απ' ότι τις υπόλοιπες μέρες του χρόνου (Ζαχάρης Δ, 1997).

Εντούτοις, το μέγεθος ενός αντικειμένου συνδέεται και με άλλους παράγοντες. Αν ένα παιδί θέλει να ζωγραφίσει πολλές λεπτομέρειες σε ένα πρόσωπο θα το κάνει πιο μεγάλο ,για αυτό το λόγο μπορεί για παράδειγμα τα παιδιά να ζωγραφίζουν μεγαλύτερο τον Άγιο Βασίλη κοντά στη πρωτοχρονιά, καθώς εκτίθενται πιο συχνά στην εικόνα του εκείνες τις μέρες και ως εκ τούτου θυμούνται περισσότερες λεπτομέρειες για να τη ζωγραφίσουν. Επιπροσθέτως μπορεί ένα παιδί να ζωγραφίζει έναν άνθρωπο μεγάλο και βλέποντας ότι δεν έχει χώρο για τους υπόλοιπους ανθρώπους που θέλει να ζωγραφίσει να τους κάνει μικρούς λόγω δυσκολίας προγραμματισμού (Fleck – Bangert R., 1996). Συνεπώς δεν είναι ασφαλές να υποθέσουμε ότι το μέγεθος ενός αυθόρμητου σχεδίου

αυτό κάθε αυτό μας δίνει πληροφορίες για τη σπουδαιότητα του θέματος εάν πρώτα δεν εξεταστεί η πιθανή επίδραση των άλλων παραγόντων (λεπτομέρειες , έλλειψη προγραμματισμού) .

Ένα άλλο είδος μεταφοράς μπορεί να αποτελέσει η επιλογή του χρώματος. Αυτή η επιλογή μπορεί να γίνει με δύο τρόπους, αντικειμενικά ή υποκειμενικά. Αντικειμενική επιλογή είναι αυτή κατά την οποία το χρώμα που διαλέγει το παιδί να χρησιμοποιήσει στη ζωγραφιά του είναι και το χρώμα που αντιστοιχεί στο αντικείμενο στην πραγματικότητα (το λιβάδι είναι πράσινο, ο ελέφαντας γκρι) ενώ η υποκειμενική επιλογή αφορά στο χρώμα έκφρασης του ιχνογράφου (Ζαχάρης Δ., 1997)

Ηλικιακά μέχρι το 4^ο έτος στα παιδικά ιχνογραφήματα εστιάζεται η προσοχή στο χρώμα ενώ αργότερα το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στην προτίμηση της μορφής . Στο 8^ο με 9^ο έτος αυξάνει η παραστατική αξία της χρωματικής έκφρασης και ταυτόχρονα συμβάλλει στις τάσεις του παιδιού του ηλικιακού αυτού σταδίου για οπτικοποίηση και λεπτομεριοποίηση των αντικειμένων ιχνογράφησης. Σε αυτήν την ηλικία η λειτουργική σημασία του χρώματος είναι να χαρακτηρίσει τα πράγματα μέσα στο χώρο (Fleck – Bangert R., 1996).

Κατά καιρούς διάφοροι ερευνητές υποστήριξαν συγκεκριμένες ερμηνείες για κάθε χρώμα ,για παράδειγμα η ακραία χρήση του μαύρου σύμφωνα με την Naumburg Margaret δηλώνει κατάθλιψη , σύμφωνα με τον Bierman Gerd εξέλιξη, τέλος ή θάνατο ενώ με βάση την Bach Susan δηλώνει μειωμένη ζωτική δύναμη (Ζαχάρης Δ. , 1997). Παραταύτα για ένα παιδί από την Αφρική το μαύρο χρώμα μπορεί να δηλώνει υπερηφάνεια. Επιπλέον μια μελέτη έδειξε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν τη τάση να διαλέγουν χρώματα από το καβαλέτο ανάλογα με τη θέση τους πάνω στην παλέτα και συνήθως εργάζονται από τα αριστερά προς τα δεξιά. Κατά συνέπεια η ερμηνεία του χρώματος σε ένα σχέδιο δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί με δομημένες ερμηνείες αν δεν ληφθούν υπόψη πρώτα κάποιοι παράγοντες ανάλογοι με το περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται η ιχνογράφηση. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν:

- στις δυνατές επιλογές που είχε το παιδί (αν δηλαδή δόθηκαν όλα τα χρώματα)
- στα συναισθήματα και τη διάθεση του ιχνογράφου τη στιγμή που ζωγράφιζε
- στη σταθερή προτίμηση του συγκεκριμένου χρώματος σε όλες τις ζωγραφιές του
- στη χρήση του χρώματος σε ήρεμη ή βίαιη αναπαράσταση
- στην ποσότητα και την ένταση με την οποία κατανέμεται το χρώμα στην κόλλα (Rubin J. A., 1999).

ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΣΗ & ΠΑΙΔΙΑ ΜΗ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

- *Νοητική στέρηση & διαταραχές μάθησης*

Οι ιχνογραφήσεις των παιδιών με νοητική υστέρηση και διαταραχές μάθησης βρίσκονται υψηλότερα ή χαμηλότερα από το επίπεδο της νοημοσύνης τους ανάλογα με το αν αυτά έχουν ομαλή συναισθηματική σχέση με το περιβάλλον τους, δηλαδή αν υπάρχει συναισθηματική ισορροπία ή βρίσκονται σε κατάσταση σύγκρουσης. Η παράσταση του χώρου και η οργάνωση της επιφάνειας του φύλου ιχνογράφησης δείχνουν το επίπεδο μάθησης και τους γνωστικούς τρόπους συμπεριφοράς του ιχνογράφου. Εντυπωσιακό χαρακτηριστικό γνώρισμα των ιχνογραφήσεων αποτελεί η γεωμετρικοποίηση της εικόνας η οποία παρατηρείται σε παιδιά με νοητική στέρηση και αυτιστικά συμπτώματα καθώς και σε σχιζοφρενείς. Στις ιχνογραφήσεις τους συναντάμε ισομήκεις γραμμές, παραλληλία και ορθογωνικότητα. Η Theunissen θεωρεί ότι οι γεωμετρικές μορφές ιχνογράφησης υπηρετούν την απόθεση συναισθημάτων, την αντιμετώπιση του φόβου ή την κυριαρχία της επιθετικότητας του ιχνογραφούντος (Γκλυν Τομας, Ανζελ Σιλκ, 1997).

- *Εγκεφαλολειτουργικές & ψυχοαντιδραστικές διαταραχές*

Σύμφωνα με έρευνα του Pohlmann με αντικείμενο την ιχνογραφική σύγκριση παιδιών με εγκεφαλολειτουργικές και ψυχοαντιδραστικές διαταραχές, τα εγκεφαλικά διαταραγμένα παιδιά προτιμούν μια πειθαρχημένη και διορθωμένη διάταξη των στοιχείων της ιχνογράφησης που προσανατολίζεται στη βασική γραμμή. Τα ψυχοαντιδραστικά παιδιά προτιμούν το χωρικό μοντέλο «διασκορπισμένη εικόνα». Αναφορικά με τη γραφοκινητική λειτουργία οι ιχνογραφήσεις παιδιών με εγκεφαλολειτουργικές διαταραχές παρουσιάζουν τρεμουλιαστές εκτελέσεις γραμμών και περισσότερες διασταυρώσεις ενώ το περιεχόμενο των τελευταίων εμφανίζει στερεοτυπίες (Γκλυν Τομας, Ανζελ Σιλκ, 1997).

- *Κακοποιημένο παιδί*

Η δημιουργία μεταφορών συνδέεται συχνά στη θεραπευτική διαδικασία με τη διαβίβαση πληροφοριών από το ασυνείδητο στο οποίο αποδίδεται μια «δεύτερη νοημοσύνη». Σε αυτή τη περίπτωση η μεταφορά είναι σύμπτωμα ψυχολογικού προβλήματος του παιδιού. Το σεξουαλικά κακοποιημένο παιδί παραλείπει το βραχίονα του προσώπου που το κακοποίησε ή τον υπερτονίζει. Με άλλα λόγια προσπαθεί να αποφύγει τον ερεθισμό που του προκαλεί φόβο ή τον αισθάνεται πελώριο ή βίαιο. Ο Schuster υποστηρίζει ότι το παιδί δρα απέναντι στην εικόνα με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που δρα απέναντι στη ζωή (Γκλυν Τομας, Ανζελ Σιλκ, 1997).

Το 1987 ο Manning σχημάτισε τρεις ομάδες παιδιών, μια με κακοποιημένα παιδιά , μια με παιδιά επιθετικών οικογενειών και μια με παιδιά κανονικών οικογενειών. Συνέκρινε τ' ακόλουθα χαρακτηριστικά από ιχνογραφήσεις και των τριών ομάδων:

1. κακοκαιρία : βροχή , χιόνι , χαλάζι , αέρας
2. υπερβολικό μέγεθος ή υπερβολικός τονισμός καιρού
3. αντικείμενα της ιχνογράφησης στα οποία πέφτουν η βροχή , το χιόνι , το χαλάζι

Οι διαφορές που προέκυψαν είχαν ως εξής , τα κακοποιημένα παιδιά ιχνογράφησαν πολύ μεγάλες υδατοπτώσεις οι οποίες διαπερνούσαν τον πυρήνα του σώματός τους. Το περιβάλλον που κακοποιεί το παιδί παριστάνεται με κακό καιρό. Ο καιρός σ' αυτή τη περίπτωση λειτουργεί ως δείκτης της παρούσας ψυχολογικής τους κατάστασης (Ζαχάρης Δ., 1997).

Σύμφωνα με τον Cohen και τον Phelps (1985) τα περισσότερα σεξουαλικά κακοποιημένα παιδιά όταν τους ζητάνε να ζωγραφίσουν ένα παιδί, ένα σπίτι και ένα δέντρο, συνήθως ζωγραφίζουν το 75% του σπιτιού κόκκινο, το σπίτι έχει ένα μοναδικό παράθυρο ή ένα παράθυρο είναι διαφορετικό από τα άλλα (τα παράθυρα συμβολίζουν σωματικά ανοίγματα). Επιπλέον συχνά το δέντρο ή η καπνοδόχος έχουν φαλλική μορφή, ένα πρόσωπο είναι πλήρως χρωματισμένο , η εικόνα έχει βίαιο περιεχόμενο , το χρώμα το σπίτι ή το παιδί λείπει από την ιχνογράφιση ή το παιδί αρνείται να ζωγραφίσει κάτι από αυτά (Κρότι Ε., Μάνι Α., 2003).

ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΜΕΣΩ ΤΕΧΝΗΣ

Η θεραπεία μέσω των εικαστικών βασίζεται στο γεγονός ότι οι πιο θεμελιώδεις σκέψεις και τα συναισθήματα του ανθρώπου, που προέρχονται από το ασυνείδητο βρίσκουν την έκφρασή τους περισσότερο στις εικόνες παρά στις λέξεις. Συνεπώς η καλλιτεχνική δραστηριότητα προσφέρει ένα περισσότερο συγκεκριμένο παρά λεκτικό μέσο, δια του οποίου το άτομο επιτυγχάνει την έκφραση της συνείδησης και του ασυνείδητου και το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πολύτιμο μέσο θεραπευτικής αλλαγής (Μάτσα Κ., , 2008) .

Το θεραπευτικό πλαίσιο αποκτά τη δική του συμβολική ικανότητα, έτσι δίνεται η δυνατότητα στο θεραπευόμενο να προσδώσει ο ίδιος νόημα στα πράγματα και να νοηματοδοτεί σε καινούργιες βάσεις και με καινούργιο τρόπο τη ζωή του μέσα στον κόσμο. Σ' όλη τη διάρκεια της θεραπείας το συμβολικό γίνεται ο διαμεσολαβητής ανάμεσα στο υποκείμενο και τις πράξεις του τόσο μέσα στο θεραπευτικό πλαίσιο όσο και μέσα στην κοινωνία. Καθώς το άτομο αποκτά πρόσβαση στο συμβολικό την ίδια στιγμή αποκτά πρόσβαση και στο πεδίο των επιθυμιών του ανακαλύπτοντας άγνωστες μέχρι τώρα πηγές ευχαρίστησης (Μάτσα Κ., 2008) .

Ειδικότερα χρήσιμη είναι η θεραπεία μέσω τέχνης στα παιδιά, καθώς πολύ συχνά δεν διαθέτουν λεκτικές ταμπέλες για πολλά από τα συναισθήματά τους, συνεπώς η έκφραση μέσω των εικόνων μπορεί να παρουσιάζει ιδιαίτερα πλεονεκτήματα σε καταστάσεις όπου το παιδί είναι ανίκανο ή απρόθυμο να μιλήσει για τις εμπειρίες και τα συναισθήματά του. Αναδημιουργώντας κάποιες δυσάρεστες καταστάσεις το παιδί αποκτά ένα σχετικό έλεγχο πάνω στα στις αντιδράσεις του (Rubin J. A., 1999).

Από την άλλη πλευρά η τέχνη για τον θεραπευτή είναι ένας κώδικας για να εκτιμήσει, να αναλύσει, να ερμηνεύσει και να αξιολογήσει τη θεραπευτική πορεία του θεραπευόμενου. Ο θεραπευτής προσφέρει μια μεγάλη ποικιλία υλικών, τα οποία τοποθετεί ευχάριστα και τακτικά, ώστε να μπορούν εύκολα να εξερευνηθούν και να προσφέρουν τις κατάλληλες εναλλακτικές λύσεις στο χώρο εργασίας καθώς και όσο το δυνατόν πιο άνετες επιφάνειες. Ενώ παρατηρεί τον τρόπο που ο θεραπευόμενος αντιμετωπίζει το στόχο του, πρέπει να είναι σ' ετοιμότητα ώστε να τον διευκολύνει με τη χρήση κάποιου υλικού αν τυχόν χρειαστεί.

Ωστόσο οι παρεμβάσεις πρέπει να γίνονται μόνο εφόσον κρίνεται απαραίτητο και να λαμβάνονται υπ' όψιν κατά την αξιολόγηση (Dalley T., 1995).

ΜΕΡΟΣ Β' : ΛΙΤΑ ΛΟΤΙΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ...



*Η ΑΙΘΟΥΣΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΚΑΘΡΕΦΤΕΣ, ΕΝΑΣ ΛΑΒΥΡΙΝΘΟΣ ΑΠΟ ΤΥΛΛΙΝΑ
ΧΩΡΙΣΜΑΤΑ, ΕΝΑΣ ΧΩΡΟΣ ΜΑΙΑΝΑΡΩΝ ΚΑΙ ΟΝΕΙΡΟΥ, ΑΝΑΠΤΑΡΙΣΤΟΥΝ*

ΕΥΚΟΛΑ ΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ....

FR. LE. FEVRE (ΣΕ ΠΑΡΑΚΑΛΩ ΜΗΝ ΤΟ ΚΑΝΕΙΣ ΑΥΤΟ)

ΟΡΙΣΜΟΣ

Οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, σύμφωνα με το icd 10, χαρακτηρίζονται από ποιοτικές ανωμαλίες στις κοινωνικές συναλλαγές και στους τρόπους επικοινωνίας, καθώς και από περιορισμένο , στερεότυπο και επαναλαμβανόμενο ρεπερτόριο ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων. Στις περισσότερες περιπτώσεις, η ανάπτυξη δεν είναι φυσιολογική, ήδη από την νηπιακή ηλικία, εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις , στις οποίες η διαταραχές εκδηλώνονται μετά την πρώτη πενταετία. Οι αναπτυξιακές διαταραχές ορίζονται με βάση την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά, σε σχέση με την νοητική ηλικία.

Ο αυτισμός είναι μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που ορίζεται από μη φυσιολογική ανάπτυξη. Εκδηλώνεται πριν από την ηλικία των τριών ετών και επηρεάζει ταυτόχρονα την κοινωνική συναλλαγή και την επικοινωνία, ενώ παρατηρούνται στερεοτυπικές και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές. Ο δείκτης νοημοσύνης μπορεί να βρίσκεται σε οποιοδήποτε επίπεδο, αλλά περίπου στα τρία τέταρτα των περιπτώσεων συνυπάρχει με σημαντική νοητική στέρηση. Η εν λόγω διαταραχή παρουσιάζεται στα αγόρια με συχνότητα 3 με 4 έναντι των κοριτσιών.

ΑΙΤΙΑ

Τα αίτια του αυτισμού παραμένουν προς το παρόν άγνωστα. Ωστόσο υπάρχουν κάποια πιθανά αίτια. Αυτά είναι :

- *Γενετικοί παράγοντες*

Πιο συγκεκριμένα, ενοχοποιείται το εύθραυστο X χρωμόσωμα, και τα χρωμοσώματα PKU και NFI. Έρευνες διδύμων υποδεικνύουν ότι υπάρχουν 3 με 5 γονίδια υπεύθυνα για την εκδήλωση του αυτισμού και οι ερευνητές εξετάζουν τα χρωματοσώματα 7, 9 και 15. Εντούτοις, αποκλειστικά τα γονίδια δεν μπορούν να εξηγήσουν όλη τη διάσταση του φάσματος του αυτισμού.

- *Νευρολογικοί παράγοντες*

Σύγχρονες ερευνητικές εργασίες έδειξαν ότι ο εγκέφαλος των αυτιστικών παιδιών, παρουσιάζει διαφορές από τους εγκεφάλους παιδιών χωρίς αυτισμό. Ο εγκέφαλος των παιδιών με αυτισμό είναι μεγαλύτερος σε μέγεθος και ο τρόπος με τον οποίο επεξεργάζεται τις πληροφορίες φαίνεται να είναι διαφορετικός. Άλλες έρευνες βρήκαν στοιχεία που δείχνουν ότι τα επίπεδα της σεροτονίνης και άλλων νευροδιαβιβαστών, είναι χαμηλότερα σε ασθενείς με αυτισμό. Οι ανωμαλίες αυτές πιθανόν να αλλοιώνουν την κανονική ανάπτυξη των νευρωνικών λειτουργικών δομών και την επικοινωνία μεταξύ των νευρώνων, νωρίς κατά την εμβρυϊκή ανάπτυξη του παιδιού.

- *κληρονομικοί παράγοντες*

- *ψυχροί γονείς*

Παλιότερα υπήρχε μια θεωρία που υποστήριζε ότι ο αυτισμός οφείλεται στην <<ψυχρή>> συμπεριφορά των γονέων. Αυτή η θεωρία πλέον δεν ισχύει.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Η συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό εμφανίζει πολλά από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

I. διαταραχή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης

- απόσυρση, αδιαφορία για όλους
- παθητική κοινωνική επαφή
- παράξενο πλησίασμα των ανθρώπων με λίγη ή καθόλου προσοχή
- ακατάλληλος τρόπος αλληλεπίδρασης ,τυπικός (με οικογένεια , φίλους , ξένους)

II. διαταραχή της επικοινωνίας

- δεν μιλούν ούτε κατανοούν συναισθήματα και σκέψεις των άλλων
- έλλειψη χρήσης χειρονομιών , μιμικής , έκφρασης προσώπου, τόνου φωνής, στάσης σώματος για μετάδοση πληροφοριών
- χρήση πομπωδών λέξεων και φράσεων (όταν μιλούν)
- δεν τους προκαλεί ευχαρίστηση η επικοινωνία

III. διαταραχή της φαντασίας

- ανικανότητα για φανταστικό παιχνίδι
- προσοχή ασήμαντων πραγμάτων
- ακαμψία , στερεοτυπικός χαρακτήρας , περιορισμένο ενδιαφέρον
- έλλειψη κατανόησης λέξεων (σε κοινωνικές συζητήσεις), έλλειψη κινήτρου για συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες , έλλειψη λεπτού χιούμορ

IV. επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές δραστηριότητες

- κινήσεις δαχτύλων, χεριών, ποδιών
- στριφογύρισμα αντικειμένων
- ξύσιμο σώματος
- χτύπημα κεφαλιού
- τρίξιμο δοντιών
- αυτοτραυματισμός
- προσκόλληση σε συγκεκριμένα αντικείμενα
- ενθουσιασμός με αντικείμενα, ήχους, κ.τ.λ.
- τακτοποίηση αντικειμένων σε σειρά
- εμμονές

- ενθουσιασμός με ορισμένα θέματα
- επαναληπτικές ερωτήσεις με απαίτηση συγκεκριμένων απαντήσεων

V. προβλήματα λόγου

- πρόβλημα κατανόησης
- διαταραχές στη χρήση του λόγου
- ηχολαλίες.
- Επαναλαμβανόμενες / στερεοτυπικές χρήσεις λέξεων ή πράξεων
- Μπέρδεμα της σειράς γραμμάτων και λέξεων
- Πρόβλημα με τις αντωνυμίες
- Μη έλεγχος ρυθμού, έντασης, τόνου της φωνής

VI. Διαταραχές οπτικού ελέγχου και βλεμματικής επαφής

- Βιαστικές, γρήγορες ματιές
- Επίμονο κοίταγμα για πολύ ώρα και πολύ σταθερά

VII. Προβλήματα μίμησης της κίνησης

- Δυσκολία στη μίμηση κινήσεων
- Δυσκολία στον χωροχρονικό προσανατολισμό

VIII. Προβλήματα στον έλεγχο τη κίνησης

- Παλινδρομικές κινήσεις
- Βάδισμα στις μύτες των ποδιών
- Αδέξιες μη χαριτωμένες κινήσεις
- Παράξενη στάση σώματος, διαφορά δεξιάς και αριστερής πλευράς στις κινήσεις
- Παράξενη στάση σώματος, διαφορά δεξιάς και αριστερής πλευράς στις κινήσεις

IX. Ασυνήθιστες – παράξενες αντιδράσεις σε αισθητηριακές εμπειρίες

- Αδιαφορία, δυσφορία σε αισθητηριακά ερεθίσματα (θόρυβο, πόνο, ζέστη, κρύο, γεύσεις, μυρωδιές), λόγω υπερευαισθησίας ή ανικανότητας ή μη ευαισθησίας σ' αυτά.

X. Ακατάλληλες συναισθηματικές αντιδράσεις

- Έλλειψη φόβου για τον πραγματικό κίνδυνο

- Γέλιο, κλάμα , ξεφωνητό χωρίς λόγο

XI. Ποικίλες διαταραχές στις φυσικές λειτουργίες και στη φυσική ανάπτυξη

- Ακανόνιστος ύπνος
- Κατανάλωση μεγάλης ποσότητας υγρών
- Διαταραχές στη λήψη φαγητού
- Έλλειψη ναυτίας από το στριφογύρισμα

XII. Ιδιαίτερες ικανότητες σε:

- Αριθμητική, μουσική, παζλ, συναρμολογήσεις

XIII. Ασυνήθιστη μνήμη σε:

- Μακροσκελή ποιήματα , ιστορικά γεγονότα , μακροσκελείς καταλόγους κ.α.

ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΕΣ ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΕΣ

Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του αυτισμού είναι οι αισθητηριακές ευαισθησίες, δηλαδή η ευαισθησία σε κάποια από τις πέντε αισθήσεις (συνήθως στην ακοή και / ή στην αφή) . Αυτές οι ευαισθησίες δημιουργούν προβλήματα στη συμπεριφορά, συγκεκριμένα επηρεάζουν την μάθηση , την επικοινωνία και τις κοινωνικές ικανότητες.

- ***Ευαισθησία στον ήχο***

Στ' αυτιστικά άτομα κάποια σημεία του εγκεφάλου είναι υποανάπτυκτα (περιοχές στην παρεγκεφαλίδα, στο μεταιχμιακό σύστημα , στο εγκεφαλικό στέλεχος) , γι' αυτό το λόγο τ' άτομα αυτά είτε υπερ-αντιδρούν είτε υπό- αντιδρούν στον ήχο. Οι περιοχές της παρεγκεφαλίδας που είναι υπο- ανάπτυκτες , διαμορφώνουν το αισθητηριακό μέσο εισόδου των πληροφοριών. Πολλά προβλήματα συμπεριφοράς δημιουργούνται λόγω ευαισθησίας στο θόρυβο ή από φόβο του θορύβου που πονάει τα' αυτιά των παιδιών. Για παράδειγμα , αν το παιδί στριγκλίζει όταν βλέπει ένα τηλέφωνο ή προσπαθεί να το σπάσει ίσως είναι επειδή θέλει να προλάβει το κουδούνισμα. Τ' άτομα με αυτισμό είναι συνήθως ευαίσθητα μόνο σε ορισμένες εντάσεις ή τύπους ήχων. Η στερεοτυπική συμπεριφορά είναι ένας ακόμη τρόπος να μειώσει την υπερφόρτωση του ερεθίσματος .

- ***Ευαισθησία στο άγγιγμα***

Πολλά αυτιστικά άτομα αποζητούν διέγερση μεγάλης πίεσης επειδή καταπραΰνεται το νευρικό τους σύστημα, επιδεικνύουν όμως απέχθεια σε άλλα είδη αγγίγματος, όπως το ελαφρύ άγγιγμα που μπορεί να προκαλέσει αντίδραση στο νευρικό σύστημα του παιδιού. Επιπρόσθετα , τα προβλήματα αυτής της ευαισθησίας , συντελούν στην άρνηση δοκιμής ορισμένων φαγητών, έτσι μερικά παιδιά περιορίζουν την διατροφή τους σε δύο ή τρεις τροφές .

- ***Αισθητηριακή σύνθεση***

Τα περισσότερα αυτιστικά άτομα μπορούν να χρησιμοποιούν μόνο ένα αισθητηριακό κανάλι , παραδείγματος χάριν , δεν μπορούν να έχουν οπτική επαφή και ν' ακούνε παράλληλα . Γι' αυτό το λόγο δεν έχουν βλεμματική επαφή.

ΚΛΙΝΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ

- *Ερέθισμα υπερ - επιλεκτικότητας*

Ο Lovaas και οι συνάδερφοι του , πραγματοποίησαν ένα πείραμα μεταξύ αυτιστικών και φυσιολογικών αναπτυσσόμενων παιδιών. Τα παιδιά έπρεπε να πιέσουν έναν μοχλό καθώς αυτός παρουσιαζόταν ταυτόχρονα με οπτικά ,ακουστικά και χειροπιαστά ερεθίσματα, τα τρία ερεθίσματα παρουσιάστηκαν ξεχωριστά με σκοπό να καθοριστεί πιο ερέθισμα ρύθμιζε την αντίδραση. Τα φυσιολογικά παιδιά απάντησαν σ' όλα τα ερεθίσματα που παρουσιάστηκαν , ενώ τ' αυτιστικά παιδιά , αντέδρασαν σ' ένα μόνο ερέθισμα. Αυτή η τάση υπακοής – αντίδρασης σ' ένα μόνο ερέθισμα , ονομάζεται ερέθισμα υπέρ- επιλεκτικότητας. Πιθανόν μέσω της υπέρ -επιλεκτικότητας να δίνονται εξηγήσεις για τα εμπόδια προόδου που συναντώνται ώστε να μάθουν τ' άτομα με αυτισμό , τη σχέση με τους άλλους και τη χρήση της γλώσσας ,για παράδειγμα, το να μάθουν τη σημασία των λέξεων , τις εκφράσεις του προσώπου και άλλα συγκινησιακά σήματα , εξαρτάται από την ολοκλήρωση εισαγωγής πληροφοριών μέσω διαφόρων ερεθισμάτων. Συνεπώς, δεν επιτρέπεται γενίκευση, εφόσον πρέπει να δίνεται προσοχή σ' έναν αριθμό γεγονότων ή φαινομένων που συμβαίνουν ταυτόχρονα (π. χ. η απασχόληση με μια κορδέλα που βρίσκεται στο λαιμό ενός αρκούδου, καθιστά αδύνατη , την απομνημόνευση της λέξης "αρκούδος " από ένα αυτιστικό παιδί.

- *Επεξεργασία πληροφοριών*

Ευρήματα από πειράματα που πραγματοποιήθηκαν ανάμεσα σε φυσιολογικά και αυτιστικά παιδιά , σχετικά με την απομνημόνευση μια ακολουθίας πληροφοριών και την ικανότητα διάκρισης στοιχείων μέσα σ' αυτές , έδειξαν πως τ' αυτιστικά παιδιά μπορούν να θυμούνται σειρές από άσχετες λέξεις καθώς και από λέξεις που συνδέονταν νοηματικά , το ίδιο καλά. Παράλληλα , είχαν την ίδια ικανότητα αποστήθισης ανώμαλων προτάσεων και προτάσεων με νόημα. Σύμφωνα με την Hermelin (1976) , τ' αυτιστικά άτομα , έχουν δυσκολία με την κωδικοποίηση και ταξινόμηση πληροφοριών και χρησιμοποιούν μια αποθήκη μνημονικού σαν κουτί ήχων. Αυτή είναι η αιτία της ηχολαλίας.

Στα πλαίσια ενός άλλου πειράματος που πραγματοποιήθηκε σε αυτιστικά παιδιά , τους ζητήθηκε να βάλουν σε μια σειρά εικόνες που είχαν σαν θέμα ανθρώπους , σε αντίθεση με εικόνες που είχαν σαν θέμα αντικείμενα τ' αυτιστικά παιδιά δεν τα πήγαν καθόλου καλά όπου έπρεπε να κατανοήσουν τα πιστεύω των άλλων.

- *Παιχνίδι*

Το παιχνίδι των αυτιστικών παιδιών είναι στερεοτυπικό , με αντικείμενα, στην ουσία παραμένουν απομονωμένα από τους συνομηλικούς τους . Σε ομαδικά παιχνίδια δεν περιμένουν την σειρά τους ,ενώ συνεργάζονται σε οπτικοποιημένα παιχνίδια. Ωστόσο , ευρήματα από ομάδες

παιχνιδιού που συμμετείχαν σταδιακά τα παιδιά με αυτισμό, έδειξαν ότι μπορούν ν' ακολουθήσουν το παιχνίδι επιτυχώς όταν οι αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους φυσιολογικής ανάπτυξης καθοδηγούνται έμμεσα από ενηλίκους σε υποστηρικτικά πλαίσια. Ιδιαίτερα τ ' αυτιστικά παιδιά σχολικής ηλικίας παρουσιάζουν εκπληκτικά κοινωνικά και γνωστικά οφέλη, μαθαίνουν να χρησιμοποιούν αντικείμενα με πιο λειτουργικούς κ' εφευρετικούς τρόπους , και να συντονίζουν το παιχνίδι τους με τους άλλους , αποδεικνύοντας ότι μπορούν να εστιάζουν την προσοχή τους και να επικοινωνούν καλύτερα , παράγοντας μεγαλύτερη συνάφεια σχετικού λόγου.

ΜΕΡΟΣ Γ' : Ο ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΣ ΣΑΒΑΝΤ

Don't 'dis' our ability ...



ΟΡΙΣΜΟΣ

Το σύνδρομο Savant είναι ένα σπάνιο σύνδρομο που χαρακτηρίζεται από σοβαρή νοητική υστέρηση (συνήθως το νοητικό πηλίκο είναι χαμηλότερο του 25) και χαρακτηριστικά που κινούνται στο αυτιστικό φάσμα. Ωστόσο το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των ατόμων με το εν λόγω σύνδρομο είναι ότι παρουσιάζουν εκπληκτικές ικανότητες σε κάποιους τομείς (Treffet D. A., 2009).

Ανάλογα με το επίπεδο των ικανοτήτων τους τα άτομα με σύνδρομο savant ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες :

- *Prodigious savant*: τα άτομα αυτής της κατηγορίας αν και εμφανίζουν πολύ χαμηλό δείκτη νοημοσύνης παρουσιάζουν συγκεκριμένες ιδιοφυείς ικανότητες αξεπέραστες ακόμα και από το πιο έξυπνο υγιή άτομο.
- *Talented savant*: οι ικανότητες που εμφανίζουν τα άτομα αυτής της κατηγορίας δεν συμβαδίζουν μεν με το νοητικό τους πηλίκο γι' αυτό και περιγράφονται ως ιδιαίτερες άλλα μπορούν να παρατηρηθούν και σε υγιή πληθυσμό.
- *Spliters skills*: τα άτομα εμφανίζουν ιδιαίτερες ικανότητες αναλογικά με το νοητικό τους δυναμικό αλλά για τον υγιή πληθυσμό είναι κοινές (Κοτζιαμπάση Θ. , Μπαλογιάννης Σ., 2011).

Οι savant παρουσιάζουν ικανότητες σε διάφορους τομείς, όπως προείπαμε. Αναλυτικότερα, στη **μουσική** εμφανίζουν πλήρη αρτιότητα σαν αυτή των επαγγελματιών χωρίς όμως να έχει προηγηθεί μουσική εκπαίδευση. Συνθέτουν και εκτελούν μουσικά έργα κυρίως με πιάνο αλλά έχουν καταγραφεί και περιπτώσεις ατόμων που έπαιζαν πάνω από 20 μουσικά όργανα. Πολλές φορές το μουσικό αυτό ταλέντο συνδυάζεται με τύφλωση.

Στις **εικαστικές τέχνες** τα χαρακτηριστικά των καλλιτεχνών με το εν λόγω σύνδρομο είναι η φωτογραφική αντιγραφή και η προοπτική. Τα σχέδια τους εμπίπτουν σε δύο κατηγορίες. Είτε είναι λεπτομερή με ρεαλιστική απεικόνιση αντικειμένων είτε αφηρημένα όπου περιλαμβάνεται η ιδιοσυγκρασία του καλλιτέχνη. Η τελευταία κατηγορία εξαρτάται από το νοητικό επίπεδο του καλλιτέχνη.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί η ταχύτητα με την οποία ορισμένοι savant κάνουν **μαθηματικούς υπολογισμούς** . Έχουν τη δυνατότητα να κάνουν ασυνείδητα υπολογισμούς με πολύ μεγάλους αριθμούς ωστόσο δεν μπορούν να λύσουν απλές εξισώσεις. Ακόμα έχουν την ικανότητα να προσδιορίζουν τη μέρα και τη βδομάδα ενός ημερολογιακού έτους. Αυτός ο υπολογισμός μπορεί να γίνει για ένα χρόνο ή ακόμα και για αιώνες (Motttron L. , Dawson M. , Soulieres I, 2009).

Άλλες λιγότερο συχνές ικανότητες είναι η μέτρηση αποστάσεων χωρίς τη χρήση τοπογραφικών μέσων, γνώση ηλεκτρολογικών και μηχανολογικών εννοιών χωρίς να έχει προηγηθεί εκπαίδευση στα συγκεκριμένα θέματα αλλά και πολυγλωσσία χωρίς όμως να κατανοεί το περιεχόμενο των γλωσσών.

Συνήθως συναντάμε μια από τις παραπάνω ικανότητες σε κάθε savant, κάποιες φορές όμως μπορεί να βρεθούν και σε συνδυασμό. Ωστόσο σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις εκτός από ιδιαίτερο χάρισμα σε έναν από τους αναφερθέντες τομείς συναντάμε εκπληκτική μνημονική λειτουργία (Treffet D. A., 2009).

ΣΥΝΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ & ΑΝΑΦΟΡΑ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ

Το σύνδρομο Savant περιέγραψε πρώτος ο John Langdon Down¹ το 1887, χρησιμοποιώντας τον όρο 'idiot savant' όπου η λέξη 'idiot' αναφέρεται στο χαμηλό νοητικό πηλίκο ενώ η λέξη 'savant' προέρχεται από τη Γαλλική λέξη 'savoir' που σημαίνει 'γνωρίζω'. Αργότερα ο όρος 'idiot' θεωρήθηκε εσφαλμένος καθώς δεν είχαν όλες οι αναφερόμενες περιπτώσεις με σύνδρομο savant χαμηλό νοητικό πηλίκο. Εν συνεχεία χρησιμοποιήθηκε ο όρος 'autistic savant' ο οποίος επίσης χαρακτηρίστηκε ως ακατάλληλος διότι μόνο το 50 % εμφάνιζαν και αυτισμό μαζί με το σύνδρομο. Εν τέλει συμφωνήθηκε ότι ο όρος 'σύνδρομο savant' είναι ο πιο κατάλληλος για την περιγραφή του συνδρόμου (Treffet D. A., 2009).

Η πιο γνωστή περίπτωση ατόμου με σύνδρομο savant είναι αυτή του Kim Peek. Η ζωή του περιγράφεται στην ταινία «ο άνθρωπος της βροχής»² όπου στην ηλικία των 57 ετών θυμάται απ' έξω 6000 βιβλία, όλους τους ταχυδρομικούς κώδικες των Ηνωμένων πολιτειών, χάρτες, τους αριθμούς τηλεφωνικού καταλόγου. Ακόμα μπορεί να υπολογίζει ημέρες και ημερομηνίες μεγάλου χρονικού διαστήματος. Τέλος έχει ιδιαίτερο ταλέντο στη μουσική (Pring L., 2005).

Άλλο παράδειγμα ατόμου με prodigious Savant είναι αυτό του Matt Savage, εξαιρετικός μουσικός και συνθέτης της jazz. Στα 15 του κιόλας χρόνια είχε γίνει γνωστός στις Ηνωμένες πολιτείες και στον Καναδά. Όταν ήταν τριών ετών διαγνώστηκε με αυτισμό και υπερλεξία³. Ξεκίνησε να διαβάζει λέξεις από 18 μηνών. Σε νηπιακή ηλικία δεν άντεχε τους ήχους καθώς και τη μουσική, ώσπου στην ηλικία των 6 άρχισε χωρίς καμιά βοήθεια να μελετάει μουσική για πιάνο. Έπειτα σπούδασε πιάνο. Σήμερα στην ηλικία των 18 ετών είναι μέλος συγκροτήματος jazz.



σκηνή από την ταινία «ο άνθρωπος της βροχής»



ο Matt Savage σε ηλικία 13 ετών

¹ Είχε περιγράψει παλαιότερα και το σύνδρομο Down.

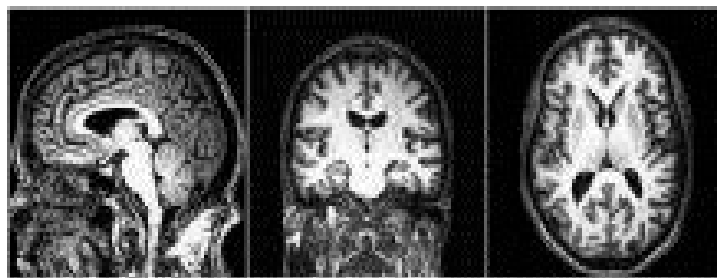
² Το όνομα του πρωταγωνιστή στην ταινία ήταν Raymond Babbit.

³ Τα άτομα με υπερλεξία αποκτάνε τη δυνατότητα να διαβάζουν λέξεις πριν την ηλικία των 5 ετών.

ΑΙΤΙΑ

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν λάβει χώρα σε οικογένειες savant υπάρχει συσχέτιση του συνδρόμου με τη θέση του χρωμοσώματος 15q11-q13. Φαίνεται πως τα γονίδια που κωδικοποιούνται προδιαθέτουν διανοητικές διαταραχές και εμφάνιση ταλέντων σε μεμονωμένους τομείς. Ενδιαφέρον προκαλεί ότι το σύνδρομο prader willi¹ προέρχεται από μια διαγραφή στην ίδια χρωμοσωμική θέση. Πιθανόν αυτό το γεγονός να εξηγεί κάποια κοινά χαρακτηριστικά των δυο συνδρόμων. Επιπρόσθετα, παιδιά που πάσχουν από το σύνδρομο prader willi παρουσιάζουν ικανότητες επίλυσης παζλ, πρώιμες για την ηλικία τους παρά το χαμηλό νοητικό τους επίπεδο (Κοτζιαμπάση Θ., Μπαλογιάννης Σ, 2011).

Ευρήματα από λειτουργικές μαγνητικές απεικονίσεις (F.M.R.I.) του εγκεφάλου των savant, δείχνουν ότι υπάρχει βλάβη στο αριστερό ημισφαίριο και επικράτηση του δεξιού. Ακόμα στους περισσότερους savant υπάρχει έλλειψη του μεσολοβίου² (Pring L., 2005). Το 50 % των περιπτώσεων είναι αποτέλεσμα τραυματισμού ή νευρολογικής διαταραχής στο αριστερό ημισφαίριο. Οι επιστήμονες που ερευνούν το σύνδρομο έχουν παρατηρήσει ότι συχνά έπειτα από τον τραυματισμό του αριστερού ημισφαιρίου αναπτύσσονται περισσότερο περιοχές του δεξιού ημισφαιρίου. Ίσως αυτό το γεγονός να συντελεί στην ύπαρξη των ιδιαίτερων ταλέντων (Κοτζιαμπάση Θ., Μπαλογιάννης Σ, 2011).



MRI ατόμου με σύνδρομο savant

¹ Γενετική νευροσυμπεριφορική παθολογική διαταραχή που χαρακτηρίζεται από παχυσαρκία, υποτονία μυών και ήπια προς μέτρια νοητική και ψυχοκινητική καθυστέρηση.

² Γέφυρα που συνδέει το αριστερό με με το δεξί ημισφαίριο. Διακοπή στο μεσολόβιο σημαίνει διακοπή της κυκλοφορίας των πληροφοριών.

ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΑ

Σύμφωνα με τα στοιχεία που προκύπτουν από μελέτη του Darold Treffert¹ το 50 % των ατόμων με σύνδρομο savant πάσχει και από αυτισμό ενώ το υπόλοιπο 50 % πάσχει από άλλες νευρολογικές διαταραχές , τραυματισμό ή βλάβη αριστερού ημισφαιρίου, έλλειψη μεσολοβίου ή νοητική στέρηση (Treffet D. A., 2009) . Από τα άτομα που πάσχουν από αυτισμό 1 στους 10 έχουν παράλληλα και σύνδρομο savant. Αναφορικά με το φύλλο των πασχόντων, οι περισσότεροι με σύνδρομο savant είναι γένους αρσενικού, σε αναλογία 4 προς 1 ((Κοτζιαμπάση Θ. , Μπαλογιάννης Σ, 2011).

¹ Καθηγητής ψυχιατρικής στην πανεπιστημιακή κλινική του Wisconsin στις Η.Π.Α και ερευνητής του συνδρόμου savant από το 1962.

ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ & ΣΥΝΔΡΟΜΟ SAVANT

Όπως προαναφέρθηκε τα παιδιά με σύνδρομο savant και ιδιαίτερες σχεδιαστικές ικανότητες ζωγραφίζουν αρκετά λεπτομερή σχέδια ,πιστά αντίγραφα εικόνων που έχουν δει τα οποία συνήθως έχουν και προοπτική (Motttron L. , Dawson M. , Soulieres I.,2009). Κατά την άποψη του Leske η φωτογραφική απεικόνιση βασίζεται στο γεγονός ότι τα παιδιά που κινούνται στο αυτιστικό φάσμα δεν αρέσκονται στις αλλαγές, κατά συνέπεια οι ζωγραφιές του παρουσιάζουν μια εμμονή στη διατήρηση του περιβάλλοντος γύρω τους , σε μια προσπάθεια υπερνίκησης του φόβου τους (Γκλυν Τομας , Ανζελ Σιλκ , 1997). Άλλοι ερευνητές πιθανολογούν πως η χρήση λεπτομερειών είναι εκτεταμένη καθώς τα άτομα με αυτισμό λαμβάνουν ως σημαντικές όλες τις λεπτομέρειες χωρίς να μπορούν να τις διαχωρίσουν.

Αναφορικά με τους savant που δεν εμφανίζουν λεκτική επικοινωνία, η Self θεωρεί ότι αυτή τους η έλλειψη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στα σχέδια τους, καθώς η λεκτική πρόοδος συμβάλει στην ικανότητα των φυσιολογικών παιδιών ν' αφαιρούν, να γενικεύουν και να συμβολίζουν . Στη θεωρία της υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της γλώσσας και της εννοιολογικής γνώσης των αντικειμένων των φυσιολογικών παιδιών, συγκρούεται με τον οπτικό ρεαλισμό (Γκλυν Τομας , Ανζελ Σιλκ , 1997).

Σε σχέση με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα άτομα της ηλικίας τους , οι αυτιστικοί savant κατέχουν ανώτερη γραφική δεξιότητα. Επιπλέον ,προτιμούν διαφορετικά σχεδιαστικά θέματα και κυρίως αποφεύγουν την απεικόνιση ανθρώπινης φιγούρας. Τις περισσότερες φορές δεν δείχνουν ενδιαφέρον στη χρήση χρωμάτων, ίσως γιατί δεν τους ενδιαφέρει η απεικόνιση συναισθημάτων στο χαρτί. Τέλος έχει αναφερθεί ότι κανένα από αυτά τα παιδιά δεν φαίνεται να αντλεί ευχαρίστηση από τον έπαινο (Ζαχάρης Δ., 1997).

Αρκετά άτομα με σύνδρομο savant είναι διάσημα για τις καλλιτεχνικές τους δυνατότητες, κάποια παραδείγματα εκ των οποίων θα αναφερθούν παρακάτω. Η εκμετάλλευση των ιδιαίτερων αυτών ταλέντων των savant φαίνεται ότι συμβάλει θετικά στην θεραπευτική διαδικασία. Η εξάσκηση του ταλέντου συμβάλλει στη βελτίωση της κοινωνικοποίησης και της γλωσσικής επικοινωνίας ενώ παράλληλα οδηγεί σε μια σχετική ανεξαρτησία. Τέλος το ενδιαφέρον για τα εικαστικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον θεραπευτή σαν μέσο για να τραβήξει την προσοχή του θεραπευόμενου (Pring L. , 2003) .

❖ NADIA

Η Nadia αποτελεί μια από τις πιο γνωστές περιπτώσεις εξαιρετικής σχεδιαστικής ικανότητας . Από μικρή ηλικία επέδειξε κάποια χαρακτηριστικά στοιχεία αυτισμού (κοινωνική απομόνωση , καθυστερημένη γλωσσική ανάπτυξη) (Motttron L. , Dawson M. , Soulieres I.,, 2009). Σε ηλικία τριών ετών ξεκίνησε να σχεδιάζει με εξαιρετική δεξιότητα, υπερβαίνοντας τα αρχικά στάδια ιχνογράφησης (μουτζούρωμα, γυρίνοι κτλ). Παρά τις γνωστικές και συναισθηματικές δυσλειτουργίες σχεδίαζε ζώα και ιδιαίτερα άλογα με εκπληκτική ακρίβεια και δεξιότητα . Μελετούσε μια εικόνα για βδομάδες πριν επιχειρήσει να τη σχεδιάσει μόνη της, στην συνέχεια δεν αντέγραφε άμεσα την εικόνα αλλά σχεδίαζε από μνήμης (Γκλυν Τομας , Ανζελ Σιλκ, 1997).

Κατά τη διαδικασία της σχεδίασης, ζωγράφιζε σημάδια και τμήματα σε όλη τη σελίδα , τα οποία στο τέλος συνέδεε με λίγες γρήγορες και δυνατά σχεδιασμένες γραμμές. Στα τέσσερα της χρόνια είχε την ικανότητα να σχεδιάζει με προοπτική και βάθος , σχέδια επικεντρωμένα στο θεατή ,τα οποία ένας ικανός έφηβος καλλιτέχνης θα δυσκολευόταν να δημιουργήσει. Ωστόσο έπειτα από πολύχρονη θεραπεία και καθώς αναπτύχθηκε η λεκτική της επικοινωνία μειώθηκε σημαντικά η ικανότητα της να ζωγραφίζει (Pring L.,2005) .



σχέδιο της Nadia σε ηλικία 3 ετών

❖ STEPHEN WILTSHIRE



Ο Stephen Wiltshire γεννήθηκε στο Λονδίνο. Διαγνώστηκε αυτιστικός σε ηλικία 3 ετών. Σαν παιδί δεν ήταν ιδιαίτερα κοινωνικό και δεν είχε λεκτική επικοινωνία. Μίλησε πολύ μετά τα πέντε του έτη και οι πρώτες του λέξεις ήταν «χαρτί» και «μολύβι». Από το νηπιαγωγείο κιόλας του άρεσε να περνάει την ώρα του ζωγραφίζοντας. Ξεκίνησε σχεδιάζοντας με φωτογραφική ακρίβεια ζώα, έπειτα λεωφορεία και τέλος κτήρια. Μέσω των σχεδίων του επικοινωνούσε με το περιβάλλον του. Μεγαλώνοντας έγινε πιο συνειδητός και αυτοκριτικός με τα σχέδιά του θέτοντας συνεχώς υψηλότερους στόχους. Σπούδασε αρχιτεκτονική και πλέον είναι αρκετά γνωστός στο Λονδίνο τόσο ως αρχιτέκτονας όσο και ως ζωγράφος.



φωτογραφική σχεδίαση του Λονδίνου



κανάλι της Βενετίας



❖ GILLES TREHIN

Ο Gilles Trehin διαγνώστηκε αυτιστικός σε ηλικία 8 ετών. Από 5 ετών ζωγράφιζε τρισδιάστατα αεροπλάνα , αεροδρόμια και πόλεις με εξαιρετικές λεπτομέρειες. Η πρώτη του λέξη μάλιστα ήταν “αεροπλάνο”. Σε ηλικία 12 ετών ξεκίνησε να ζωγραφίζει μια φανταστική πόλη, την Urville. Ζωγράφιζε ότι μπορεί να περιέχει μια πόλη, κτήρια , δρόμους ,αεροδρόμια ακόμα και οδικούς χάρτες με τη βοήθεια εικόνων από πραγματικές πόλεις . Αργότερα έγραψε ένα βιβλίο όπου ανέλυε την ιστορία , την κουλτούρα και την οικονομία της φανταστικής του πόλης .

Εκτός από τη ζωγραφική ο Gilles εμφάνισε ιδιαίτερο ταλέντο και στη μουσική. Από μικρή ηλικία έπαιζε ηλεκτρικό μπάσο χωρίς να έχει παρακολουθήσει μαθήματα μουσικής . Καθώς φαίνεται τα δύο αυτά ταλέντα του τον βοήθησαν ιδιαίτερα στην βελτίωση της κοινωνικοποίησης του.



Κτήριο στην Urville



Η πλατεία της Urville



Μετρό στην Urville

❖ CRISTOPHE PILLAULT

Ο Christophe Pillault γεννήθηκε στο Ιράν. Δεν μπορούσε να μιλήσει , να περπατήσει ούτε να φάει μόνος του . Ξεκίνησε από μικρή ηλικία να ζωγραφίζει χρησιμοποιώντας τα χέρια του. Η δυσκολία που είχε στην κίνηση των δαχτύλων του δε στάθηκε εμπόδιο στο να δημιουργήσει εξαιρετικά έργα. Οι ικανότητες του στη ζωγραφική αναγνωρίστηκαν αρχικά από τον ειδικό παιδαγωγό του στο σχολείο και εν συνεχεία με την ενθάρρυνση της μητέρας του κατόρθωσε να γίνει γνωστός και να εκθέσει τα έργα του σε Γαλλία, Ιταλία , Ιαπωνία και στις Ηνωμένες πολιτείες .



φιγούρες ζωγραφισμένες με ακρυλικά χρώματα



❖ PING LIAN YEAK

Ο Ping Lian Yeak γεννήθηκε στη Μαλαισία. Σε μικρή ηλικία διαγνώστηκε prodigious savant . Εμφάνιζε αρκετά αυτιστικά συμπτώματα , ήταν υπερκινητικός , κοινωνικά απομονωμένος, η λεκτική του παραγωγή ήταν μειωμένη, παρουσίαζε έλλειψη της αίσθησης του κινδύνου και μειωμένη λεπτή κινητικότητα .

Σε ηλικία 8 ετών , ξεκίνησε να ζωγραφίζει και από τότε έως και σήμερα έχει εμμονή με τη ζωγραφική. Μέχρι και σήμερα η λεκτική του επικοινωνία και η κοινωνικότητα του είναι περιορισμένες.

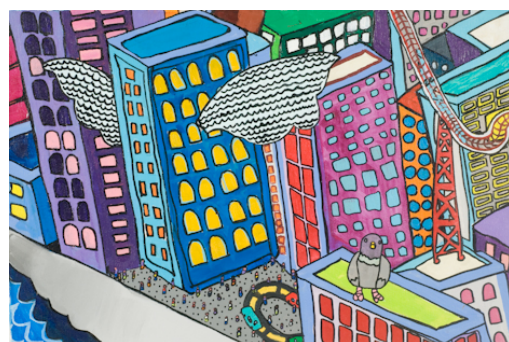
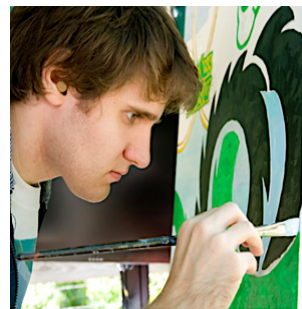


ζωγραφιές με τη χρήση χρωμάτων λαδιού



❖ SETH CHAST

Ο Seth διαγνώστηκε αυτιστικός σε μικρή ηλικία. Για χρόνια ζούσε σ' ένα κόσμο με στοιχειωμένα σπίτια. Στα 20 του χρόνια ξεκίνησε να ζωγραφίζει με χρώματα λαδιού, ενώ επέδειξε εξαιρετική ικανότητα στο ν' αναμυγνεί τα χρώματα. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι ζωγραφιές του περιγράφουν τον κόσμο του.



❖ RICHARDO WAWRO

Ο Richardo Wawro γεννήθηκε το 1952. Σε ηλικία 3 ετών διαγνώστηκε ότι έπασχε απο σοβαρή νοητική στέρηση, παράλληλα παρουσίαζε συμπτώματα αυτισμού. Μέχρι 11 χρονών είχε ελάχιστη λεκτική επικοινωνία. Ακόμη στην παιδική του ηλικία χειρουργήθηκε για καταρράκτη και στα δύο του μάτια. Ξεκίνησε να ζωγραφίζει σε ηλικία 3 ετών. Είχε εξαιρετική μνήμη και ζωγράφιζε με εξαιρετικές λεπτομέρειες εικόνες που είχε δει για μία μόνο φορά πριν αρκετό καιρό. Εξέθεσε τα έργα του πρώτη φορά στο Ενδιβούργο στα 17 του χρόνια, έκτοτε έχει πραγματοποιήσει πάνω από 100 εκθέσεις ζωγραφικής όπου έχει πουλήσει περισσότερα από 1000 έργα.



❖ JONATHAN LERMAN

Ο Jonathan Lerman διαγνώστηκε αυτιστικός με νοητικό ηλικίο 53 σε ηλικία 3 ετών. Το ιδιαίτερο ταλέντο του στη ζωγραφική εμφανίστηκε ξαφνικά όταν ήταν 10 ετών, έπειτα από τον θάνατο του παππού του ,γεγονός το οποίο τον αναστάτωσε πολύ. Στα 12 του χρόνια έκανα την πρώτη του έκθεση ζωγραφικής, πλέον εξακολουθεί να εκθέτει και να πουλάει τα έργα του .



ΜΕΡΟΣ Δ΄ : 9 ΠΑΙΔΙΑ ΖΩΓΡΑΦΙΖΟΥΝ...

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΜΕΡΟΣ

Το κομμάτι αυτό της εργασίας είναι ερευνητικό, συμμετείχαν 5 παιδιά με αυτισμό και 4 παιδιά με νοητική στέρωση, εκ των οποίων το ένα κορίτσι και τα υπόλοιπα 8 αγόρια. Λεκτική επικοινωνία είχαν τα 4 από αυτά . Οι ηλικίες τους κυμαίνονται μεταξύ 7 και 22 ετών.

Η διαδικασία είχε ως εξής : δόθηκε στα παιδιά χαρτί , μαρκαδόροι, ξυλομπογιές και νερομπογιές (οι τελευταίες μόνο σε 2 παιδιά διότι στα άλλα 7 δεν μου το επέτρεψε το πλαίσιο) και η εντολή ``ζωγράφησε ό,τι θες με όποιο υλικό θες ``. Εγώ παρέμεινα δίπλα στο παιδί παρακολουθώντας τη διαδικασία κατά την οποία σχεδίαζε χωρίς όμως να παρεμβαίνω.

Σκοπός της έρευνας ήταν η σύγκριση των σχεδίων με βάση την επιλογή του υλικού , του θέματος (αν υπάρχει ξεκάθαρο θέμα) , την ύπαρξη ανθρώπινης φιγούρας ή όχι , το ποσοστό κάλυψης της κόλλας, τη ύπαρξη λεπτομερειών και επαναλαμβανόμενων στοιχείων.

ΤΑ ΣΧΕΔΙΑ & ΟΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΙ ΤΟΥΣ

Από τα ακόλουθα σχέδια το πρώτο (εικόνα 1) είναι του Νίκου. Ο Νίκος είναι 22 ετών και έχει αυτισμό χωρίς λεκτική επικοινωνία, επέλεξε να ζωγραφίσει με νερομπογιές και φαινόταν ιδιαίτερα χαρούμενος την ώρα που ζωγράφιζε. Ήταν αρκετά ήρεμος και φιλικός. Ζωγράφισε 5 σχέδια σε 1 ώρα (τα υπόλοιπα 4 βρίσκονται στο παράρτημα μαζί με παλαιότερα σχέδια του). Τελειώνοντας κάθε σχέδιο του μου έδινε έναν γκρι μαρκαδόρο για να γράφω στην άκρη τ' όνομά του. Κρατούσε το πινέλο από πάνω και ζωγράφιζε κάνοντας απαλές κινήσεις προσέχοντας να μη λερωθεί και να μην λερώσει. Χρησιμοποιούσε το πινέλο μέχρι να μην μείνει καθόλου μπογιά πάνω του και τότε πάλι του ξανάβαζε χρώμα. Σε όλα τα σχέδια που ζωγράφισε ξεκίνησε να σχεδιάζει από πάνω αριστερά.

Το δεύτερο σχέδιο (εικόνα 2) είναι του Λάμπρου. Ο Λάμπρος είναι 11 ετών, έχει αυτισμό χωρίς λεκτική επικοινωνία με ηχολαλία. Ακόμα έχει τάσεις αυτοτραυματισμού. Επέλεξε να ζωγραφίσει με μαρκαδόρο (στο πλαίσιο του Λάμπρου και των 2 επόμενων παιδιών δεν υπήρχε η επιλογή της Νερομπογιάς). Κρατούσε το μαρκαδόρο με την παλάμη.

Το τρίτο σχέδιο (εικόνα 3) είναι του Αλέξανδρου. Ο Αλέξανδρος είναι 7 ετών, έχει αυτισμό χωρίς λεκτική επικοινωνία με ηχολαλία, δεν είναι επιθετικός. Επέλεξε και αυτός να ζωγραφίσει με μαρκαδόρο. Η λαβή του μαρκαδόρου ήταν κανονική.

Το τέταρτο σχέδιο είναι της Ελένης. Η Ελένη είναι 12 ετών, έχει αυτισμό χωρίς λεκτική επικοινωνία με ηχολαλία, ενώ συχνά εμφανίζει ψυχώσεις, δεν είναι καθόλου επιθετική. Χρησιμοποίησε μαρκαδόρους και λίγο ξυλομπογιές. Ζωγράφισε ένα θρανίο και εκείνη (το πράσινο ανθρωπάκι) με τη δασκάλα της (το κίτρινο ανθρωπάκι) που έρχεται στο σπίτι. Κάτω από το είναι ένα μεγάλο και ένα μικρό αυγό.

Το πέμπτο σχέδιο είναι του Παναγιώτη (σχέδιο 5). Ο Παναγιώτης είναι 22 ετών και έχει αυτισμό με λεκτική επικοινωνία, ηχολαλία και υπεραισθησία στον ήχο και το άγγιγμα. Είναι γενικά ήρεμος χωρίς απότομα ξεσπάσματα. Όσον αφορά το σχέδιο του, επέλεξε και αυτός να ζωγραφίσει με νερομπογιές, ξεκίνησε να ζωγραφίζει από κάτω αριστερά, φτιάχνοντας τη διαχωριστική γραμμή της ξηράς με τη θάλασσα και έπειτα ολοκλήρωσε το κομμάτι της ξηράς, προσέχοντας να μην περάσει πάνω από τη γραμμή που είχε φτιάξει αρχικά. Ζωγράφισε την ξηρά, τη θάλασσα, ένα μικρό λοφάκι με την αντανάκλαση του στο νερό, τον ουρανό, 2 δέντρα και τον ήλιο με την αντανάκλαση του. Αρκετά ενδιαφέρον στο έργο του Παναγιώτη είναι το γεγονός ότι παρουσιάζει μια συμμετρία, το ίδιο ισχύει και με ένα παλαιότερο έργο του το οποίο βρίσκεται στη συνέχεια στο παράρτημα. Ο Παναγιώτης ζωγράφιζε στην ίδια αίθουσα με άλλα παιδιά, εντούτοις όσο σχεδίαζε δεν μιλούσε σε κανέναν, ηχολαλούσε και κατά διαστήματα σταματούσε και παρακαλούσε τα υπόλοιπα παιδιά να

σταματήσουν να φωνάζουν γιατί τον πονούσε το κεφάλι του. Κρατούσε το πινέλο από τη μέση με τη λαβή που κρατάμε το μολύβι και σχεδίαζε απαλά.

Η επόμενη ζωγραφιά (εικόνα 6) είναι του Βασίλη , 13 ετών με νοητική στέρηση . Ζωγράφησε έναν ήλιο και ένα σπίτι. Στη συνέχεια είναι η ζωγραφιά (εικόνα 7) του Εργκίς ,12 ετών, με νοητική στέρηση . Όπως είπε ο ίδιος για τη ζωγραφιά του : «το πράσινο είναι από κει που βγάζει φωτιά , το μαύρο στρογγυλό είναι σύννεφο με αστραπή». Ακολουθεί η ζωγραφιά του Βασίλη (εικόνα 8) , 8 ετών , με νοητική στέρηση , χωρίς λεκτική επικοινωνία , με ηχολαλία. Τέλος το σχέδιο του Σωκράτη (εικόνα 11), 8 ετών με νοητική στέρηση .



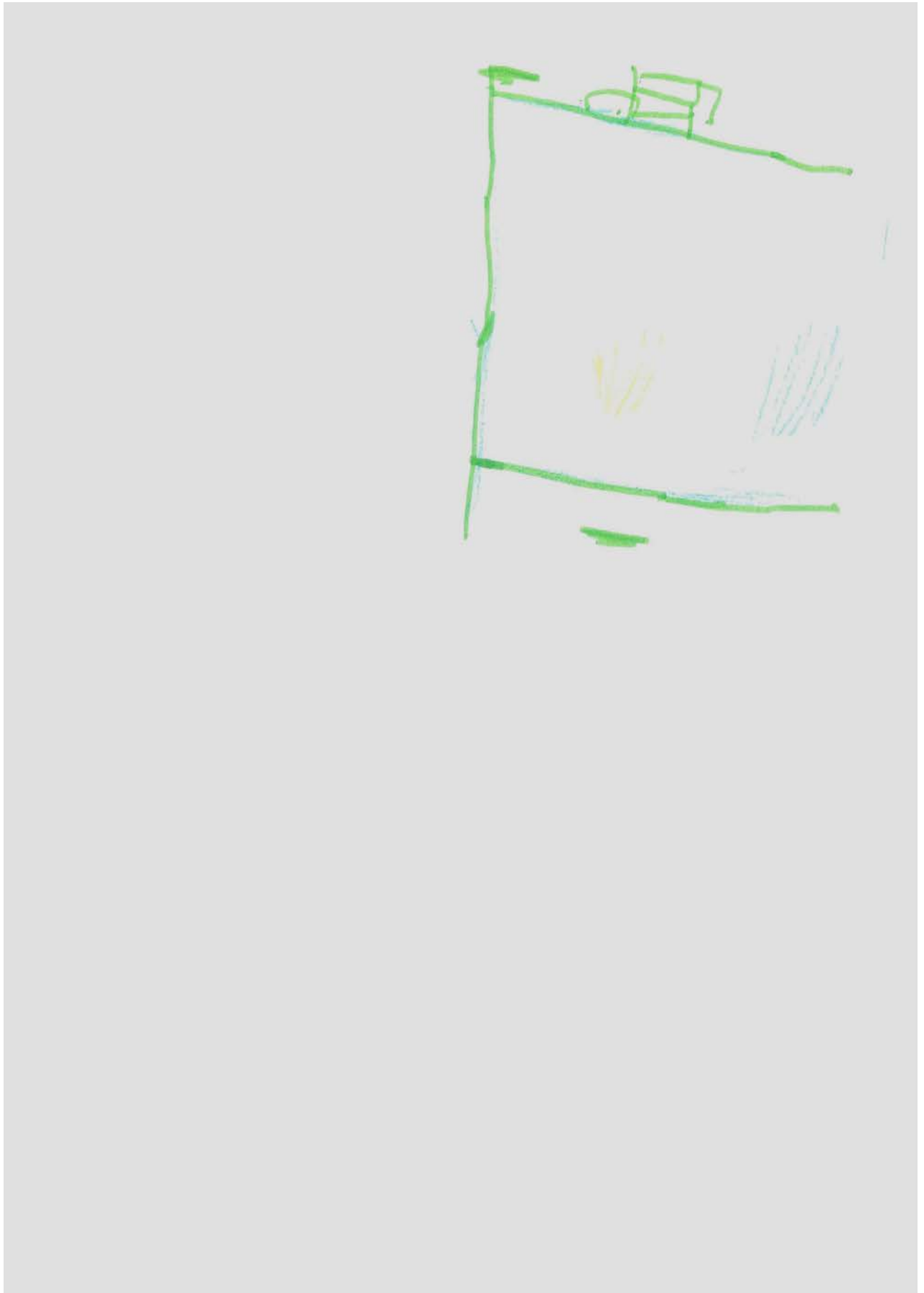
Εικόνα 1



Εικόνα 2



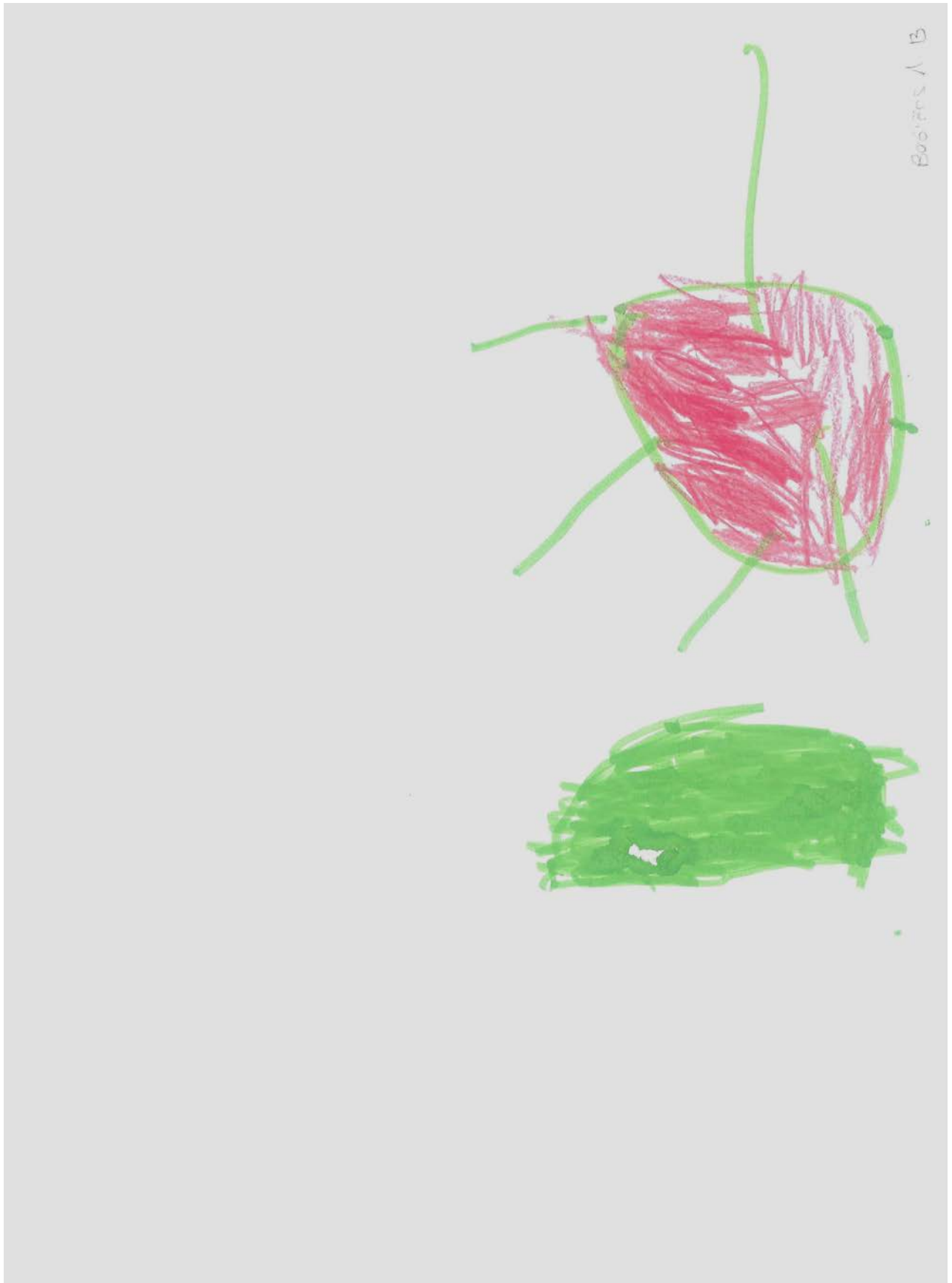
Εικόνα 3



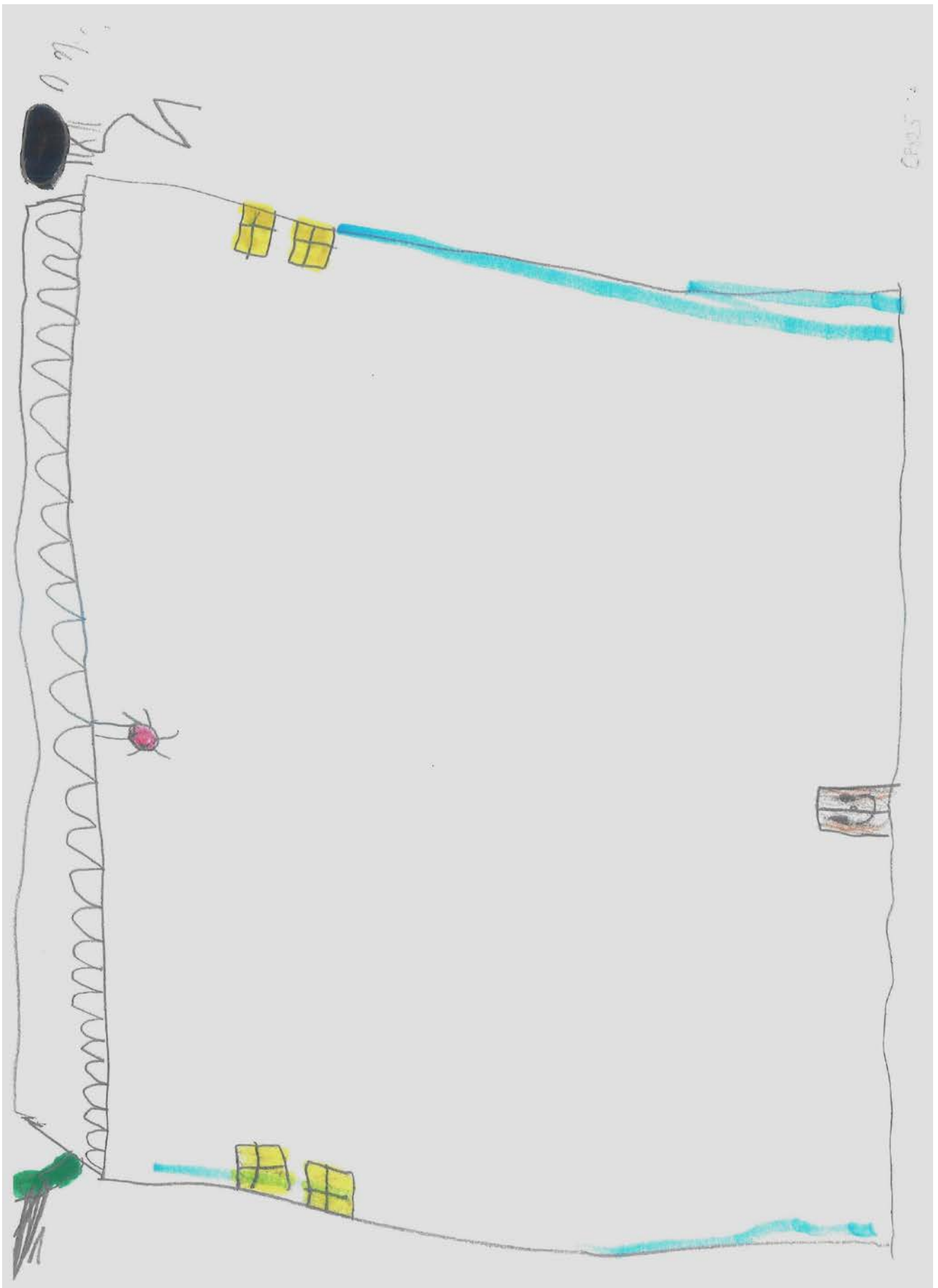
Εικόνα 4



Εικόνα 5



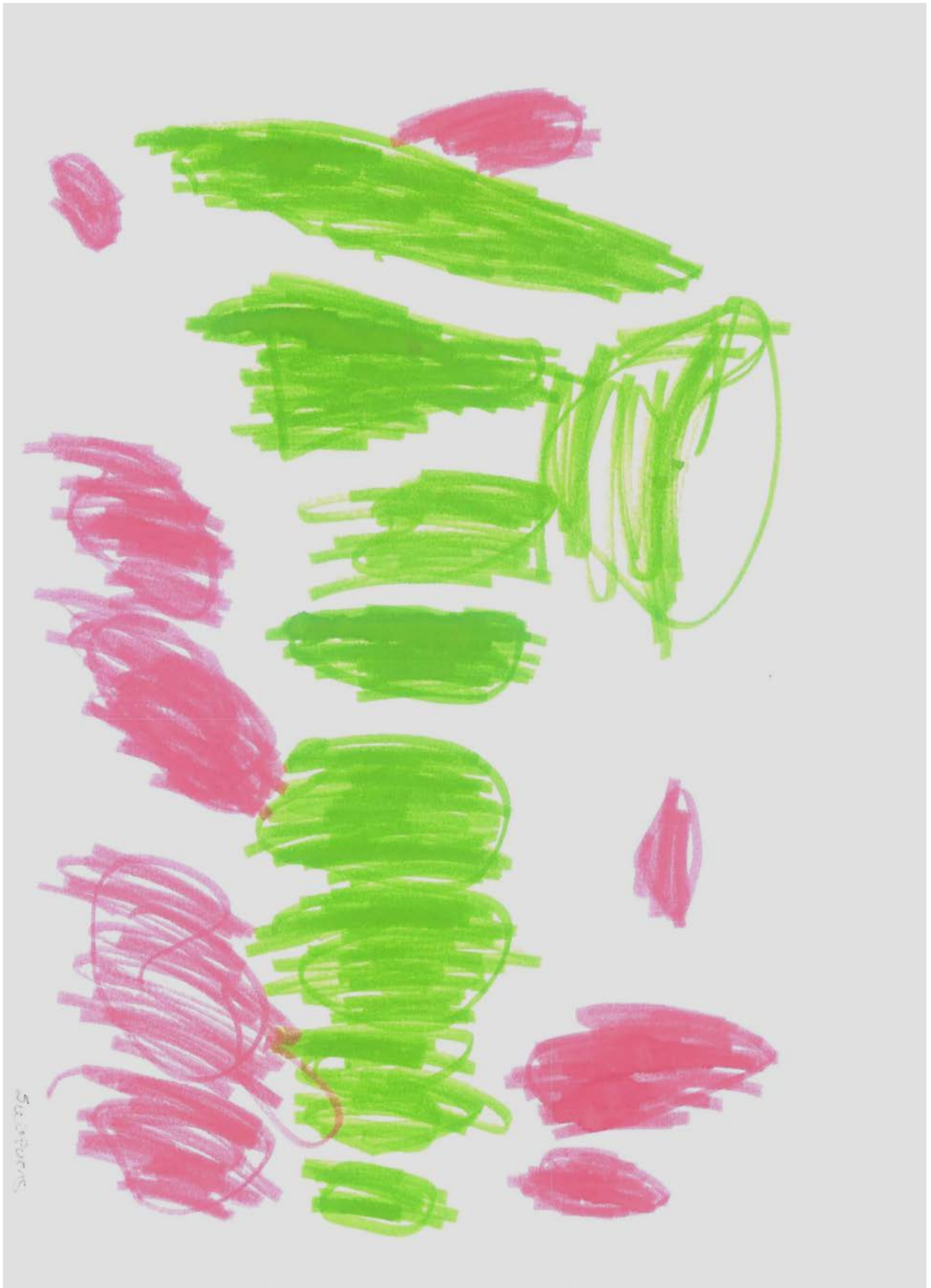
Εικόνα 6



Εικόνα 7

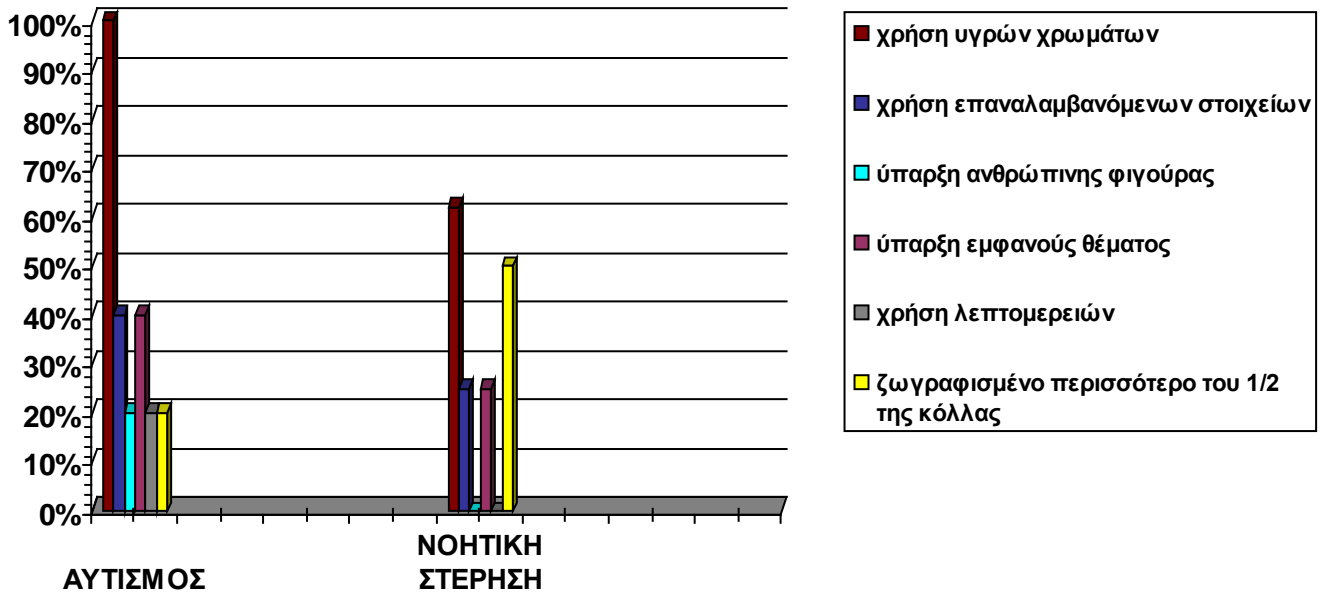


Εικόνα 8

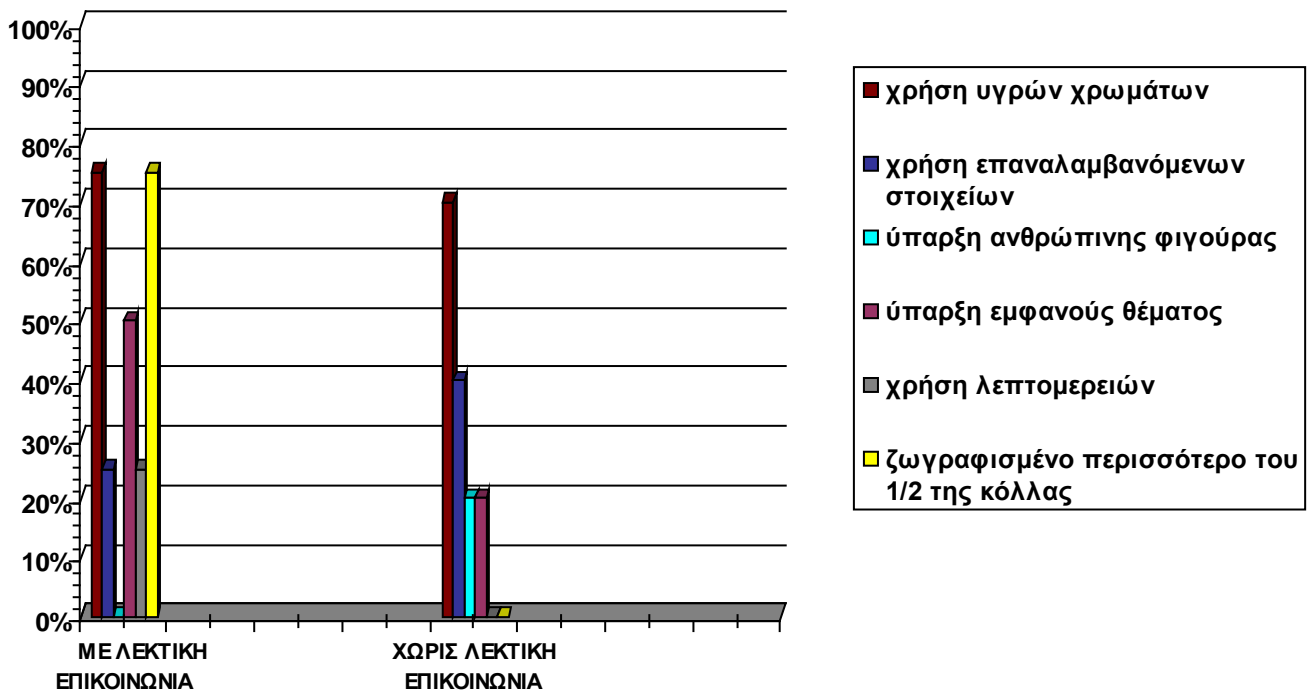


Εικόνα 9

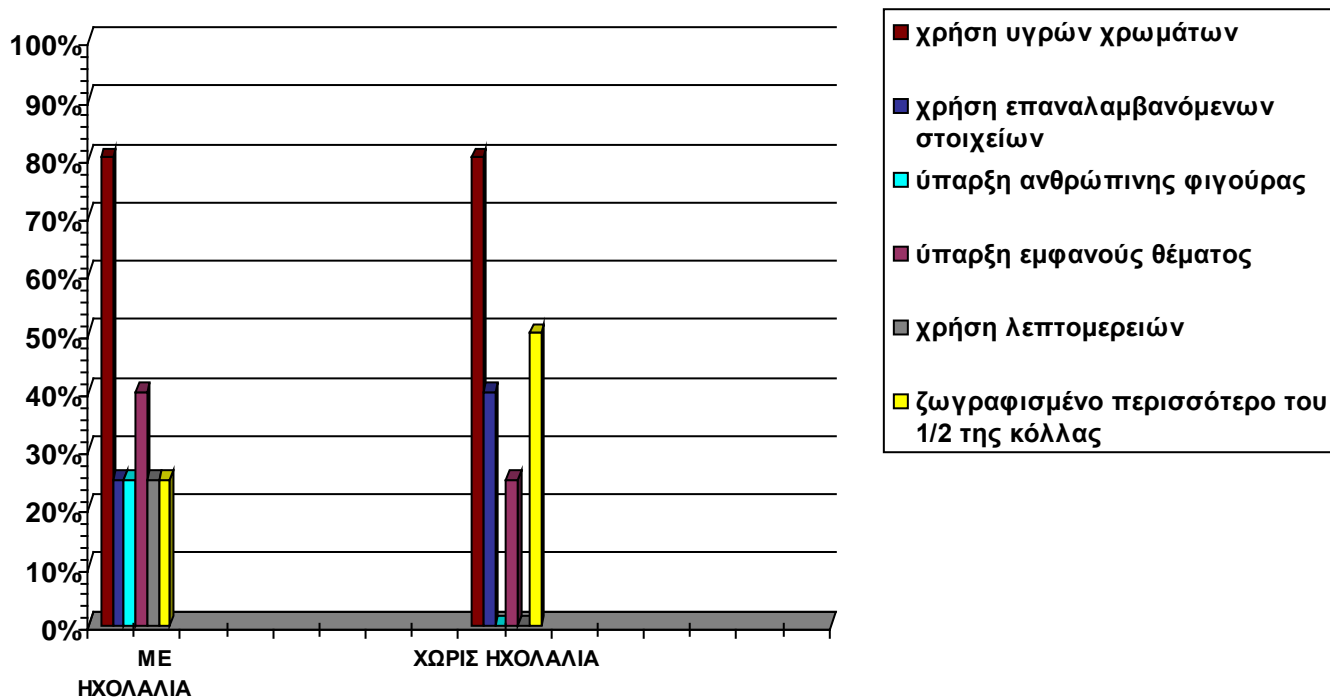
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ



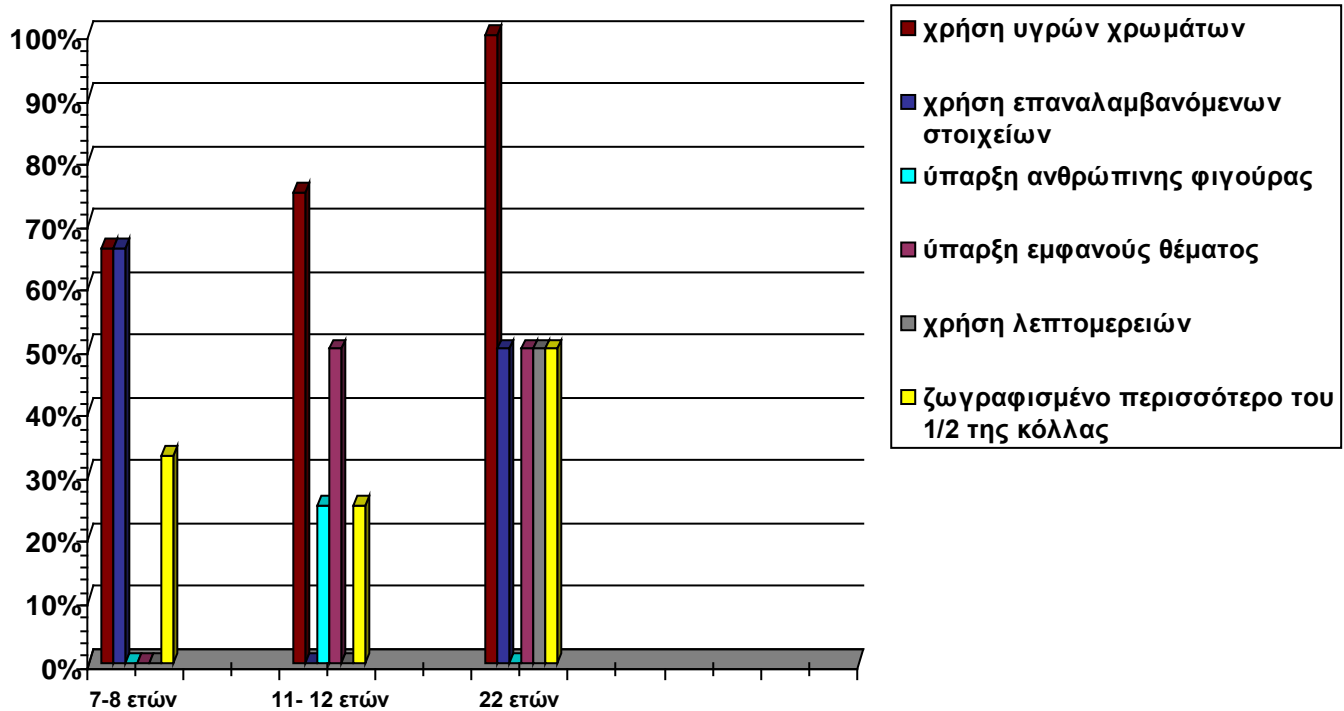
Γράφημα 1: σύγκριση στοιχείων των σχεδίων με βάση τη διαταραχή.



Γράφημα 2: σύγκριση στοιχείων των σχεδίων με βάση την ύπαρξη ή όχι λεκτικής επικοινωνίας.



Γράφημα 3: σύγκριση στοιχείων των σχεδίων με βάση την ύπαρξη ή όχι ηχολαλίας.



Γράφημα 4: σύγκριση στοιχείων των σχεδίων με βάση την ηλικία.

Η σύγκριση των παραπάνω σχεδίων πραγματοποιήθηκε με μεταβλητές την διαταραχή, την ύπαρξη ή όχι λεκτικής επικοινωνίας, την ύπαρξη ή όχι ηχολαλίας καθώς και την ηλικία. Όπως προκύπτει από το δείγμα, το 55,5 % των παιδιών είχαν αυτισμό ενώ το 44,4 % νοητική στέρηση. Λεκτική επικοινωνία είχε το 44,4% . Επιπρόσθετα ηχολαλία εμφάνιζε το 55,5 %. Τέλος, το 33,3 % των παιδιών ήταν ηλικίας 7-8 ετών, το 44,4% ηλικίας 11-12 ετών και το 22,2 % ηλικίας 22 ετών .

Όσον αφορά στα στοιχεία του σχεδίου, παρατηρήθηκε στο σύνολο των σχεδίων, χρήση υγρών χρωμάτων κατά 77,7% , ύπαρξη επαναλαμβανόμενων στοιχείων κατά 33,3% , ύπαρξη ανθρώπινης φιγούρας , χωρίς τα χαρακτηριστικά του προσώπου, κατά 11,1%, ύπαρξη εμφανούς θέματος κατά 33,3 % , χρήση λεπτομερειών κατά 11,1 % και τέλος κάλυψη περισσότερου του ½ της κόλλας κατά 33,3%.

Σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα, διαπιστώνεται ότι το 100% των παιδιών με αυτισμό και ένα σημαντικό ποσοστό των παιδιών με νοητική στέρηση επιλέγουν για τα σχέδια τους τα υγρά χρώματα. Η ύπαρξη η ή όχι λεκτικής επικοινωνίας και ηχολαλίας δεν φαίνεται να επηρεάζει ιδιαίτερα αυτή την επιλογή ενώ φαίνεται ότι τα μεγαλύτερα παιδιά προτιμούν τα υγρά χρώματα σε σχέση με τα μικρότερα. Αναφορικά με τα επαναλαμβανόμενα στοιχεία παρουσιάζονται σε ποσοστό 40% στον αυτισμό έναντι του 25% στη νοητική στέρηση , γεγονός αναμενόμενο λόγω των στερεοτυπιών που συνήθως εμφανίζουν τα άτομα με αυτισμό. Παράλληλα επαναλαμβανόμενα στοιχεία εμφανίζονται στις ζωγραφιές παιδιών που δεν έχουν λεκτική επικοινωνία ή ηχολαλία ενώ συναντούνται συχνότερα στα σχέδια παιδιών μικρότερης ηλικίας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι υπάρχει ανθρώπινη φιγούρα (χωρίς τα χαρακτηριστικά του προσώπου) στα σχέδια των παιδιών με αυτισμό σε ποσοστό 20% ,δεδομένου του γεγονότος ότι τα παιδιά με αυτισμό προσκολλώνται στα αντικείμενα, ενώ δεν υπάρχει στα σχέδια παιδιών με νοητική στέρηση.

Όπως φαίνεται στα παραπάνω γραφήματα, εμφανές θέμα παρουσιάζεται κατά 40% στα σχέδια των παιδιών με αυτισμό και κατά 25% στα σχέδια των παιδιών με νοητική στέρηση. Ακόμη φαίνεται πως η ύπαρξη λεκτική επικοινωνίας και ηχολαλίας επηρεάζουν και την ύπαρξη εμφανούς θέματος. Επιπλέον οι μισές ζωγραφιές των παιδιών ηλικίας 11- 12 ετών καθώς και 22 ετών έχουν εμφανές θέμα ενώ καμία από τις ζωγραφιές των παιδιών ηλικίας 7- 8 ετών δεν έχει.

Η χρήση λεπτομερειών στο σύνολο των σχεδίων είναι μειωμένη. Συγκεκριμένα κανένα από τα παιδιά με νοητική στέρηση και μόνο το 20% των παιδιών με αυτισμό χρησιμοποίησαν λεπτομέρειες στα σχέδια τους . Τα παιδιά με λεκτική επικοινωνία αλλά και τα παιδιά με ηχολαλία έκαναν χρήση λεπτομερειών σε ποσοστό 25% , σε αντίθεση με τα παιδιά χωρίς λεκτική επικοινωνία και χωρίς ηχολαλία που δεν τις χρησιμοποίησαν καθόλου.

Τέλος, τα μισά παιδιά με νοητική στέρηση έναντι του 20% των παιδιών με αυτισμό, κάλυψαν περισσότερο του ½ της κόλλας τους. Η ύπαρξη λεκτικής επικοινωνίας φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά το τελευταίο αυτό στοιχείο των σχεδίων καθώς το 75% των παιδιών με λεκτική επικοινωνία κάλυψαν μεγαλύτερο μέρος της κόλλας τους εν αντιθέσει με τα παιδιά χωρίς λεκτική επικοινωνία όπου τα ποσοστά είναι μηδενικό. Αναφορικά με την ηχολαλία, το 50% των παιδιών χωρίς το εν λόγω χαρακτηριστικό ζωγράφισε μεγάλο μέρος της κόλλας έναντι του 25% των παιδιών με ηχολαλία. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι από το ποσοστό των παιδιών που δεν κάλυψαν μεγάλο μέρος της κόλλας τους τα παιδιά με νοητική στέρηση επέλεξαν να ζωγραφίσουν το κέντρο της κόλλας, ενώ τα παιδιά με αυτισμό δεν χρησιμοποίησαν καθόλου το κέντρο της κόλλας τους και επέλεξαν να ζωγραφίσουν το δεξί ή το αριστερό μέρος.

Συνοψίζοντας λοιπόν το ερευνητικό αυτό μέρος της εργασίας, φαίνεται πως τα υγρά χρώματα είναι πιο προσιτά τόσο στα παιδιά με αυτισμό όσο και στα παιδιά με νοητική. Η ύπαρξη επαναλαμβανόμενων στοιχείων εμφανίζεται κυρίως στα άτομα χωρίς λεκτική επικοινωνία σε αντίθεση με την ύπαρξη λεπτομερειών που εμφανίζεται κυρίως στα άτομα με λεκτική επικοινωνία. Εμφανές θέμα φαίνεται να συναντάται συχνότερα στον αυτισμό και στα άτομα με λεκτική επικοινωνία. Ακόμη, μεγαλύτερο μέρος της κόλλας καλύπτεται από τα παιδιά με νοητική στέρηση, καθώς και από τα παιδιά με λεκτική επικοινωνία. Η ηλικία δεν φαίνεται να επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τα στοιχεία του σχεδίου. Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι τα ποσοστά των παιδιών που έχουν λεκτική επικοινωνία συμπίπτουν με ελάχιστη απόκλιση, σε 4 από τα 6 στοιχεία των σχεδίων, με τα ποσοστά των παιδιών που παρουσιάζουν ηχολαλία. Τα μοναδικά στοιχεία που δεν συμπίπτουν είναι η ύπαρξη ανθρώπινης φιγούρας και η κάλυψη της κόλλας.

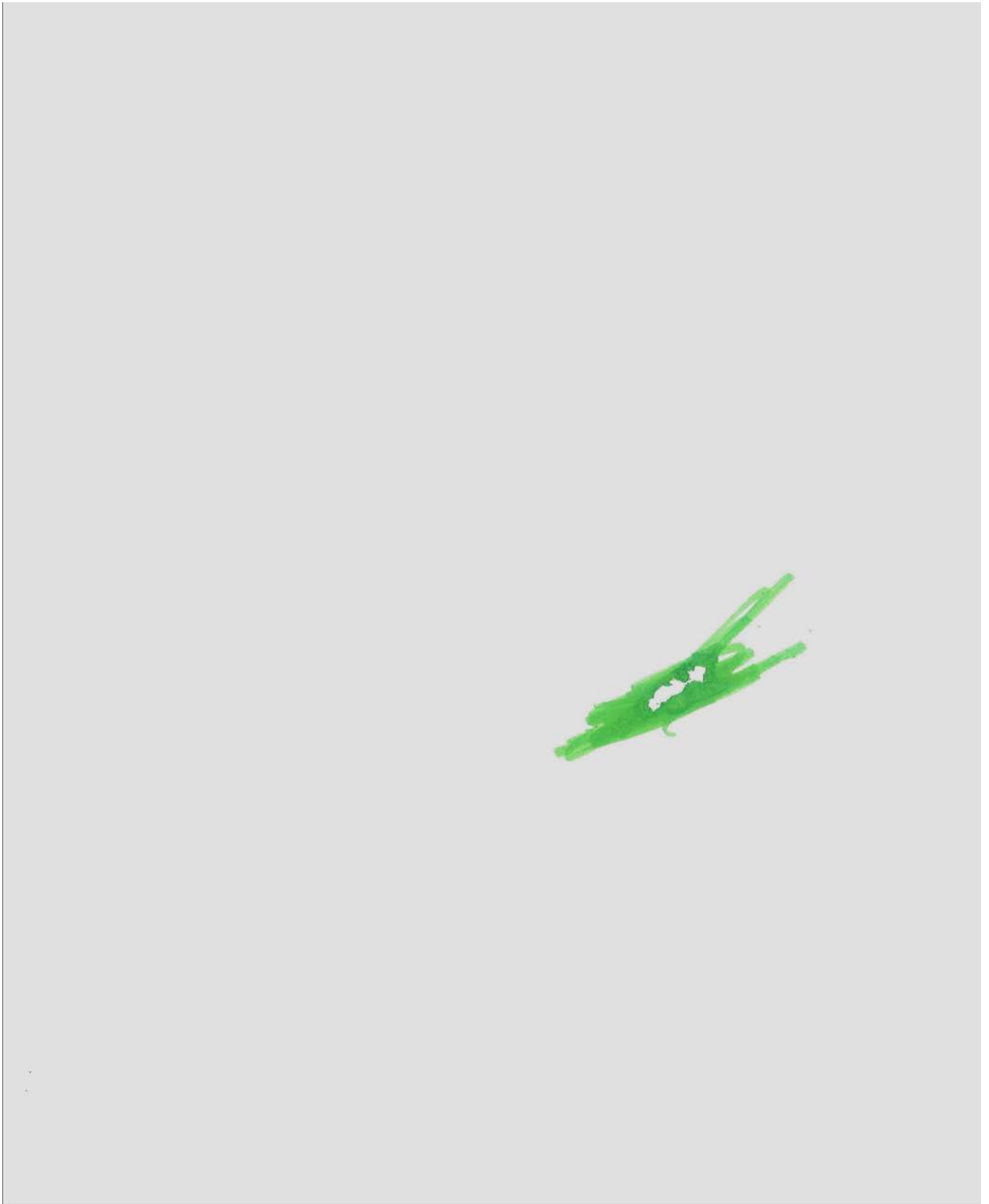
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

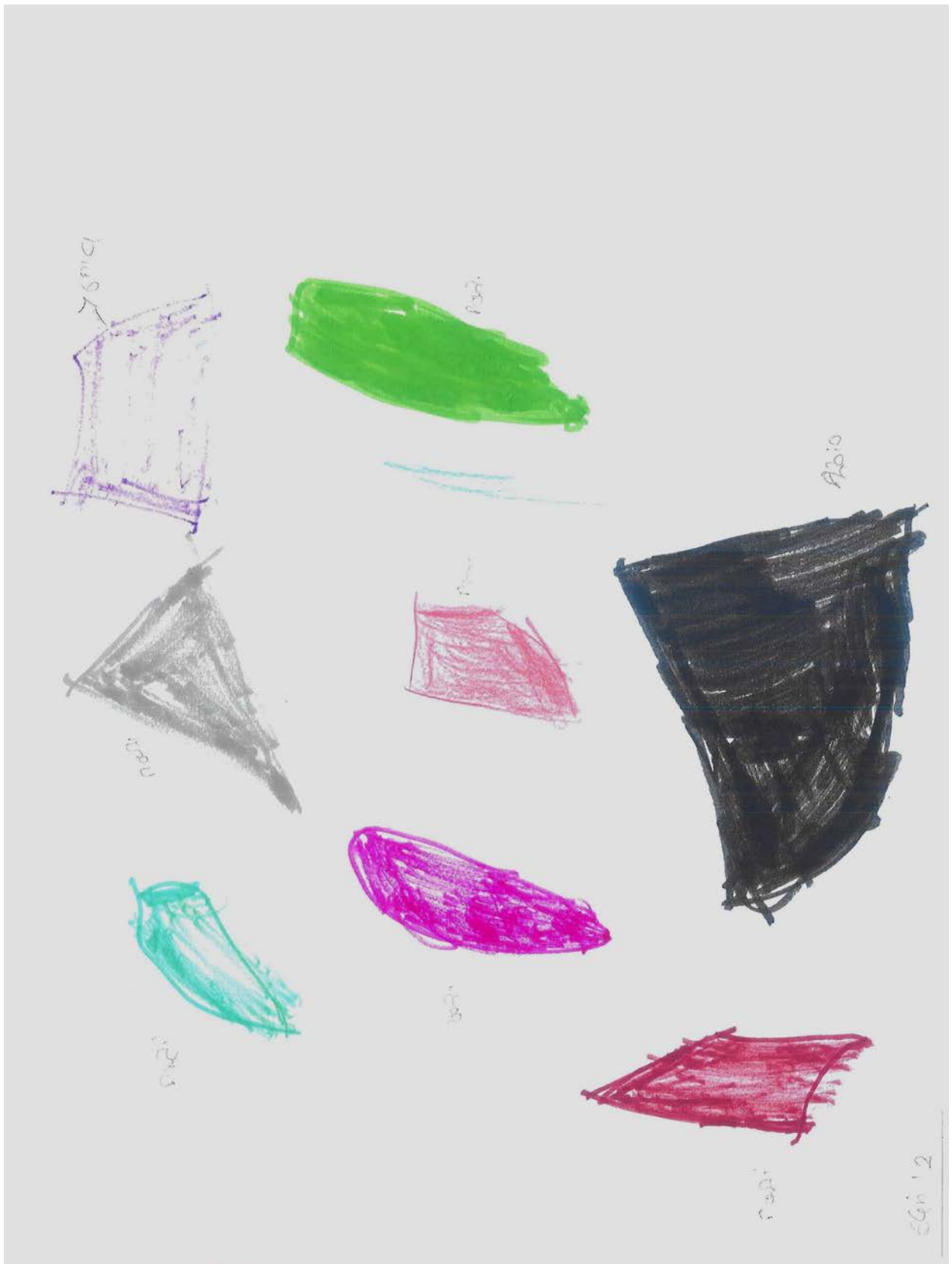
Στο παράρτημα αυτό παρουσιάζονται ζωγραφίες παιδιών μη τυπικής ανάπτυξης. Η πρώτη ζωγραφιά (εικόνα 10) είναι του Πάνου, 7 ετών με νευρολογική διαταραχή. Συγκεκριμένα με ατροφία μεσολοβίου. Ακολουθεί η ζωγραφιά της Έφης (εικόνα 11), 12 ετών, με σύνδρομο down. Στη συνέχεια η ζωγραφιά της Χριστίνας (εικόνα 12), 12 ετών, με εγκεφαλική πάρεση. Σχεδίασε ένα παιδάκι που κρατάει μια ομπρέλα, σύννεφα, βροχή και ένα ποτάμι.

Η εικόνα 13 είναι το σχέδιο της Φαίης, 5 ετών με ήπια συμπτώματα τραυλισμού τα οποία σύμφωνα με τους γονείς της εμφανίστηκαν μετά τη γέννηση της μικρής της αδερφής. Στο κέντρο της κόλλας βρίσκεται ο μεγάλος της αδερφός στον οποίο έχει αδυναμία και γύρω του εκείνη με τις φίλες της που κάνουν άρτυ. Στην άκρη της κόλλας βλέπουμε μέσα στο σπίτι τη μαμά της, να πηγαίνει να καθαρίσει το δωμάτιο που λέρωσε η αδερφή της και τον μπαμπά της που ταΐζει την αδερφή της.

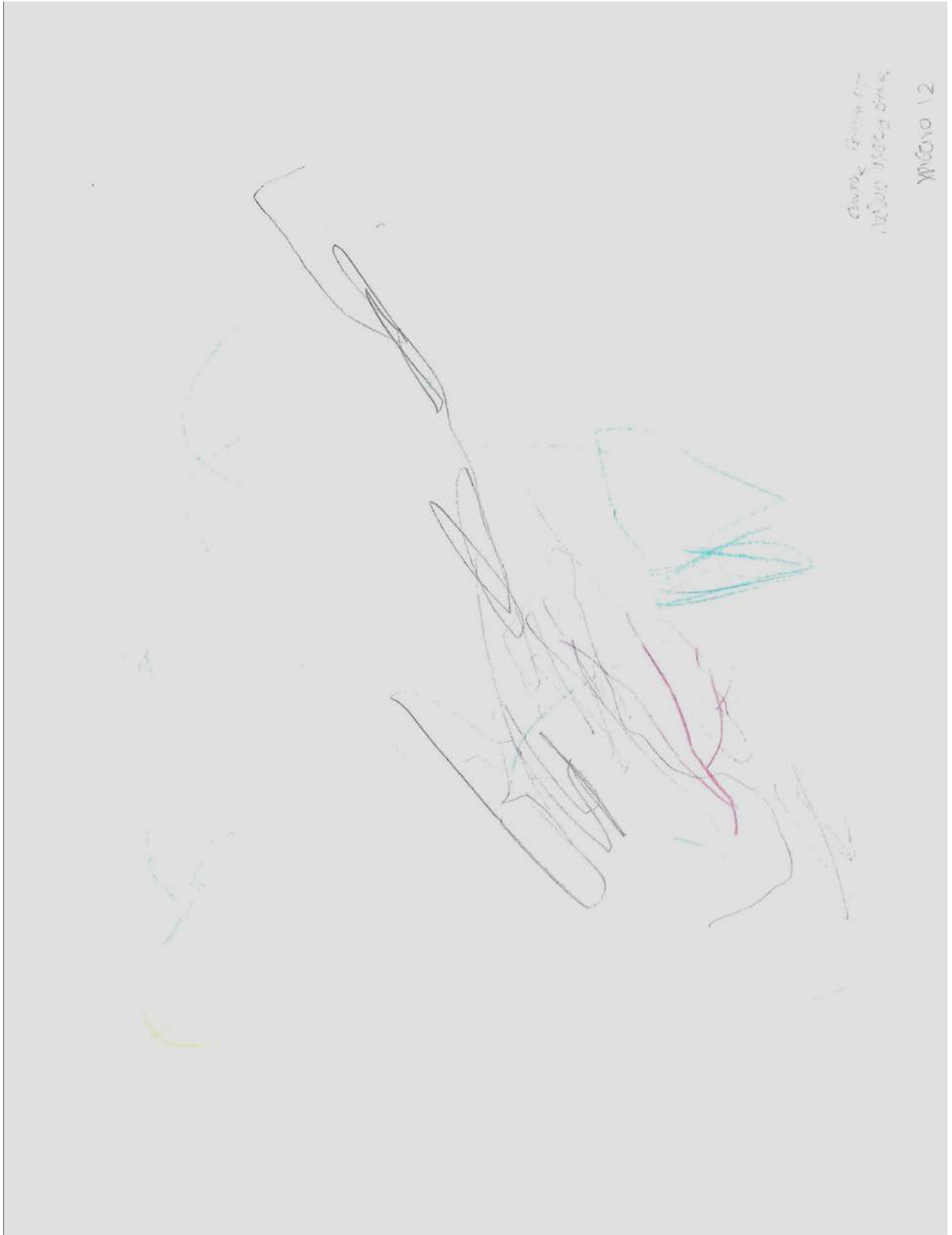
Οι εικόνες 14, 15, 16, 17, είναι σχέδια του Νίκου, ενός από τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα της εργασίας (βλέπε μέρος Δ'). Τις 2 τελευταίες εικόνες ο Νίκος της σχεδίασε με τη βοήθεια της ζωγράφου του κέντρου. Η εικόνα 18 είναι παλαιότερο σχέδιο του Παναγιώτη (που επίσης συμμετείχε στην έρευνα). Τέλος η εικόνα 19 είναι μια εργασία που δόθηκε στον Παναγιώτη και άλλα 2 παιδιά με νοητική στέρηση. Σκοπός ήταν να ζωγραφίσουν τα τετραγωνάκια με μαρκαδόρο. Ο Παναγιώτης ζωγράφησε το μεσαίο τμήμα της κόλλας.



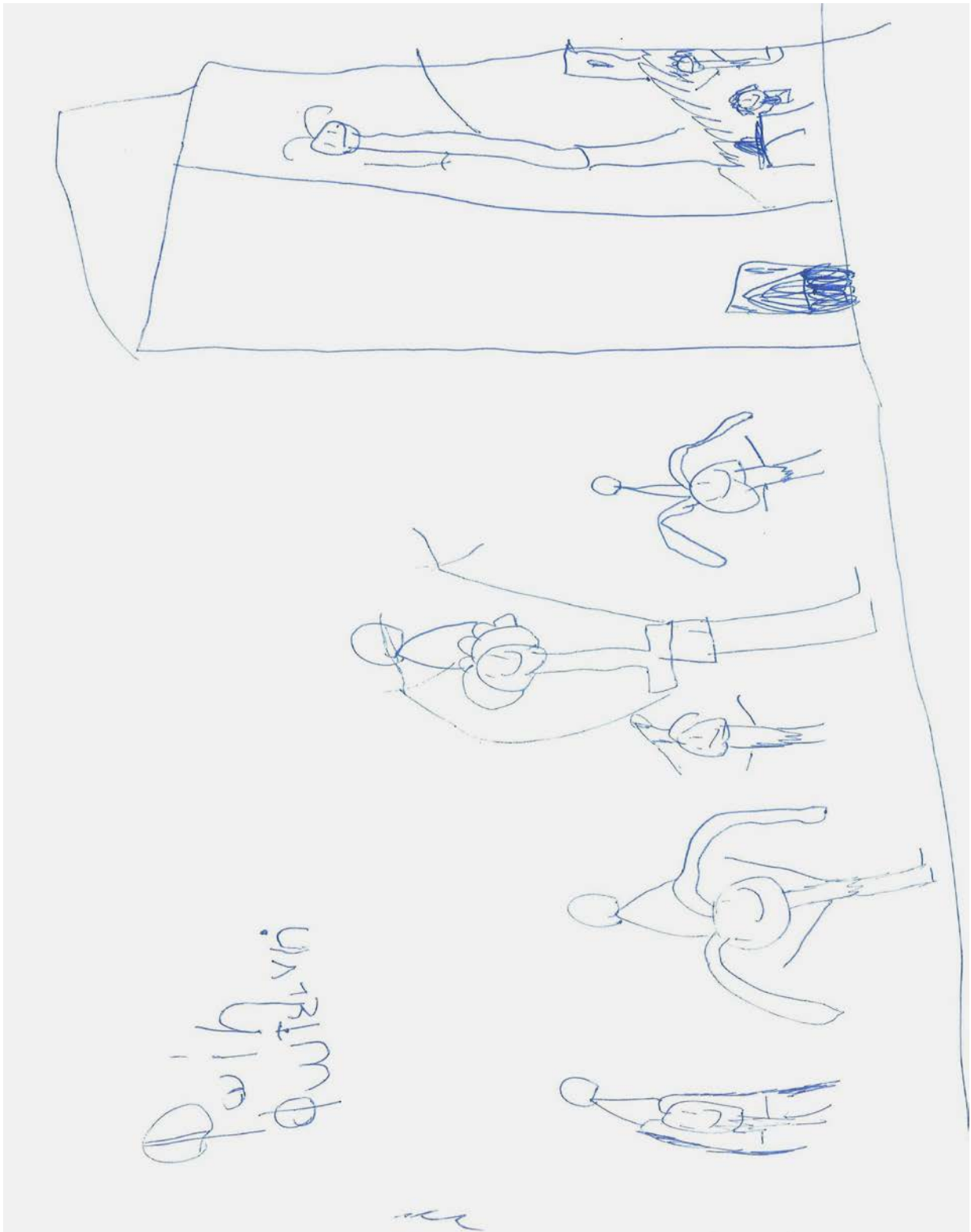
Εικόνα 10



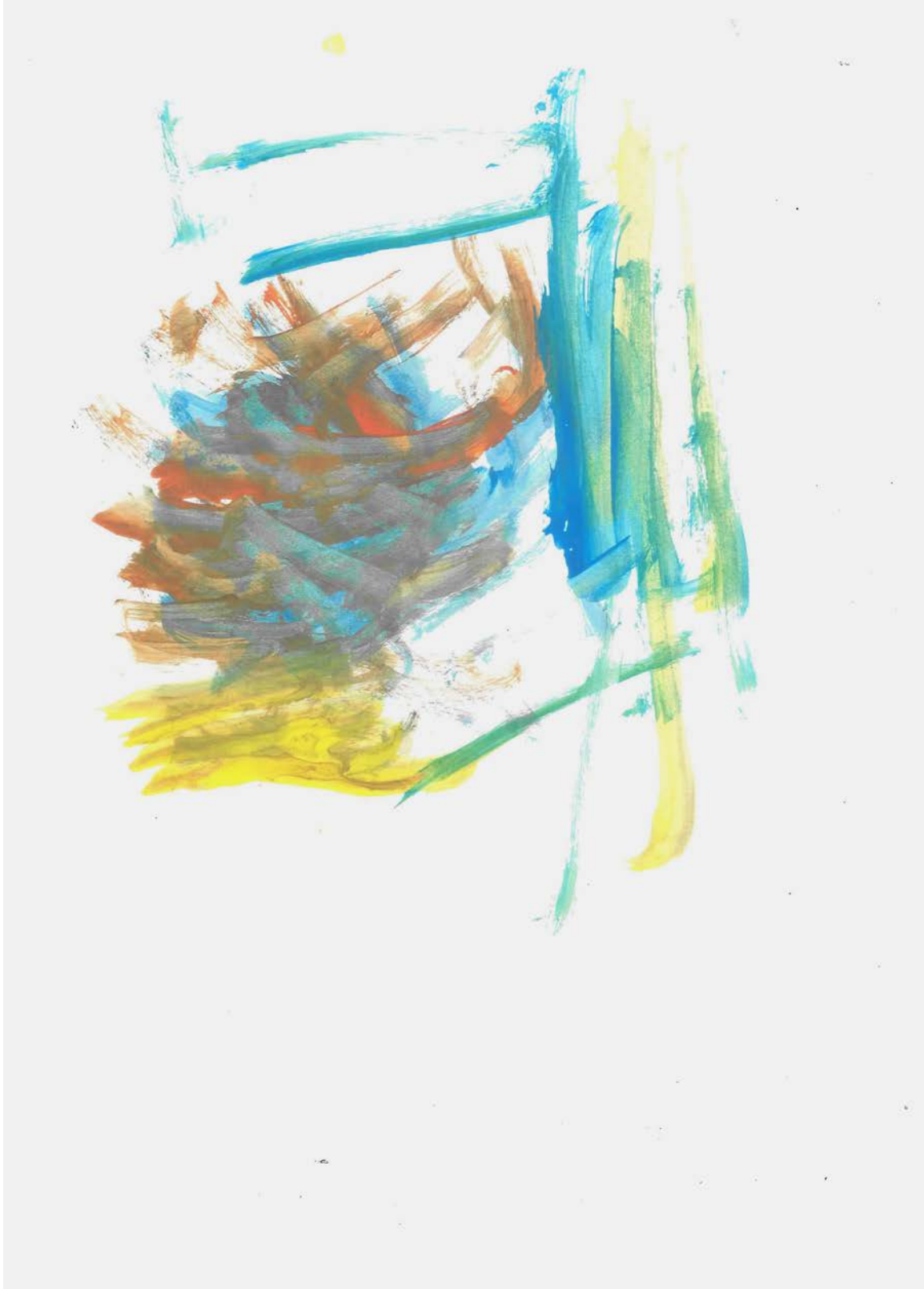
Εικόνα 11



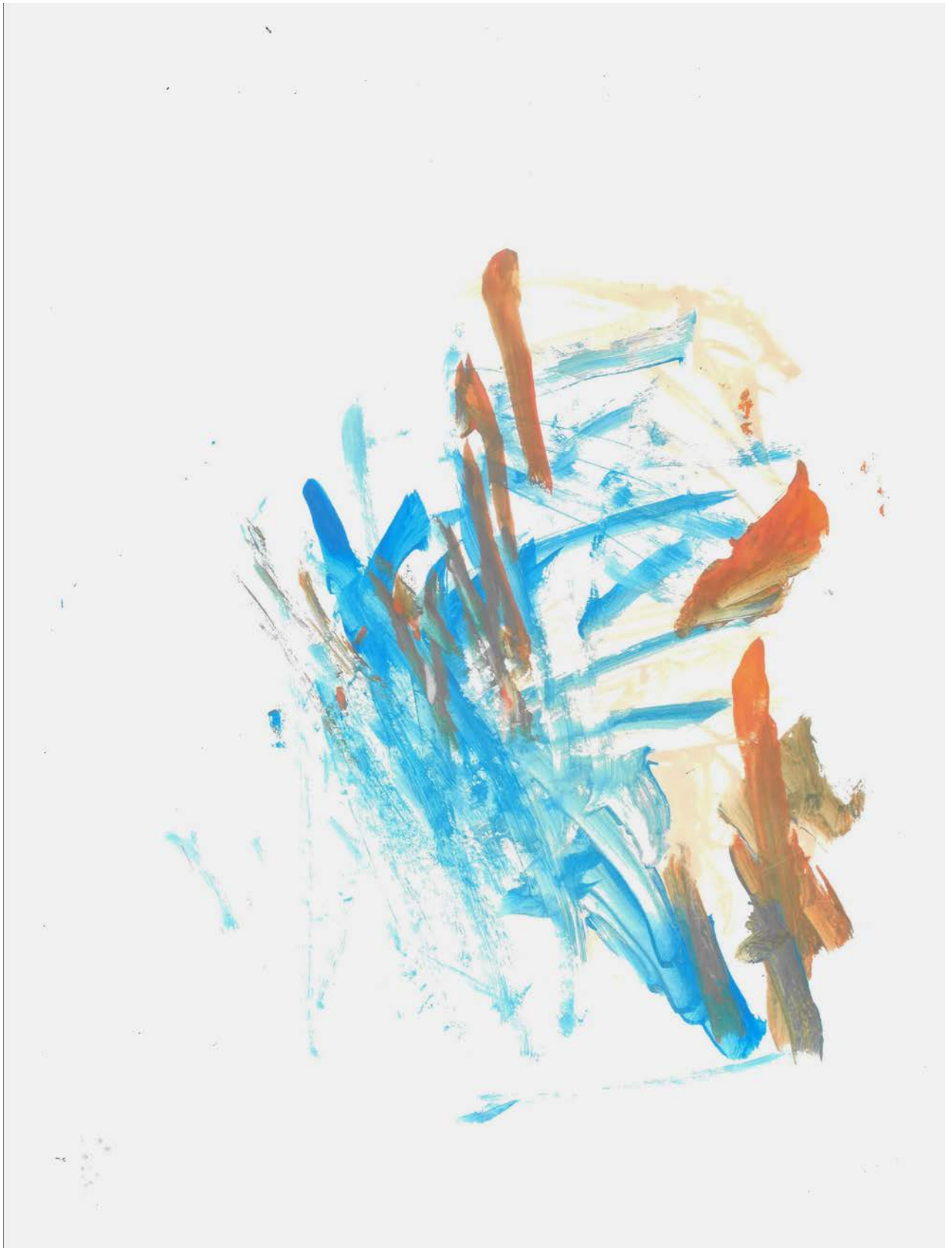
Εικόνα 12



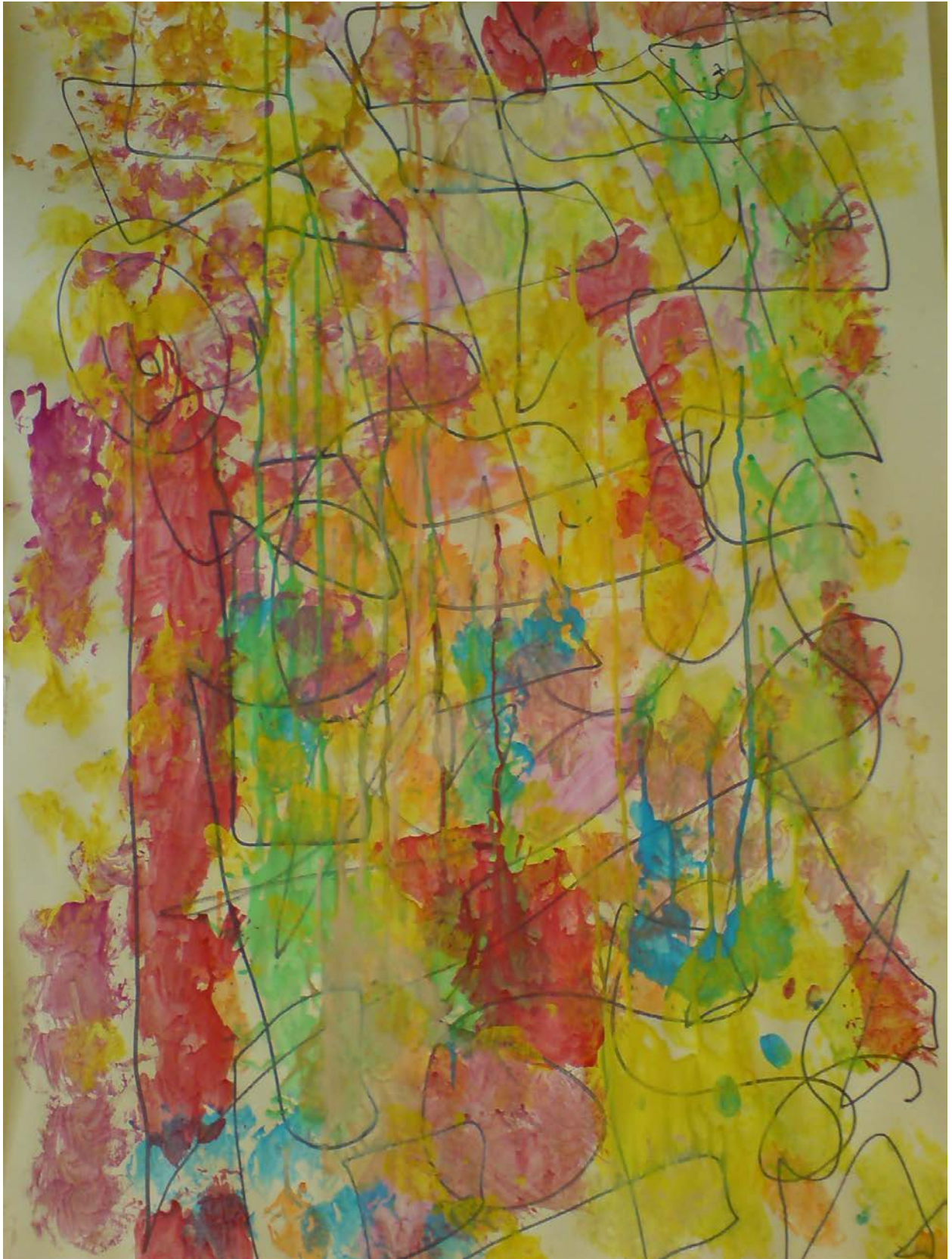
Εικόνα 13



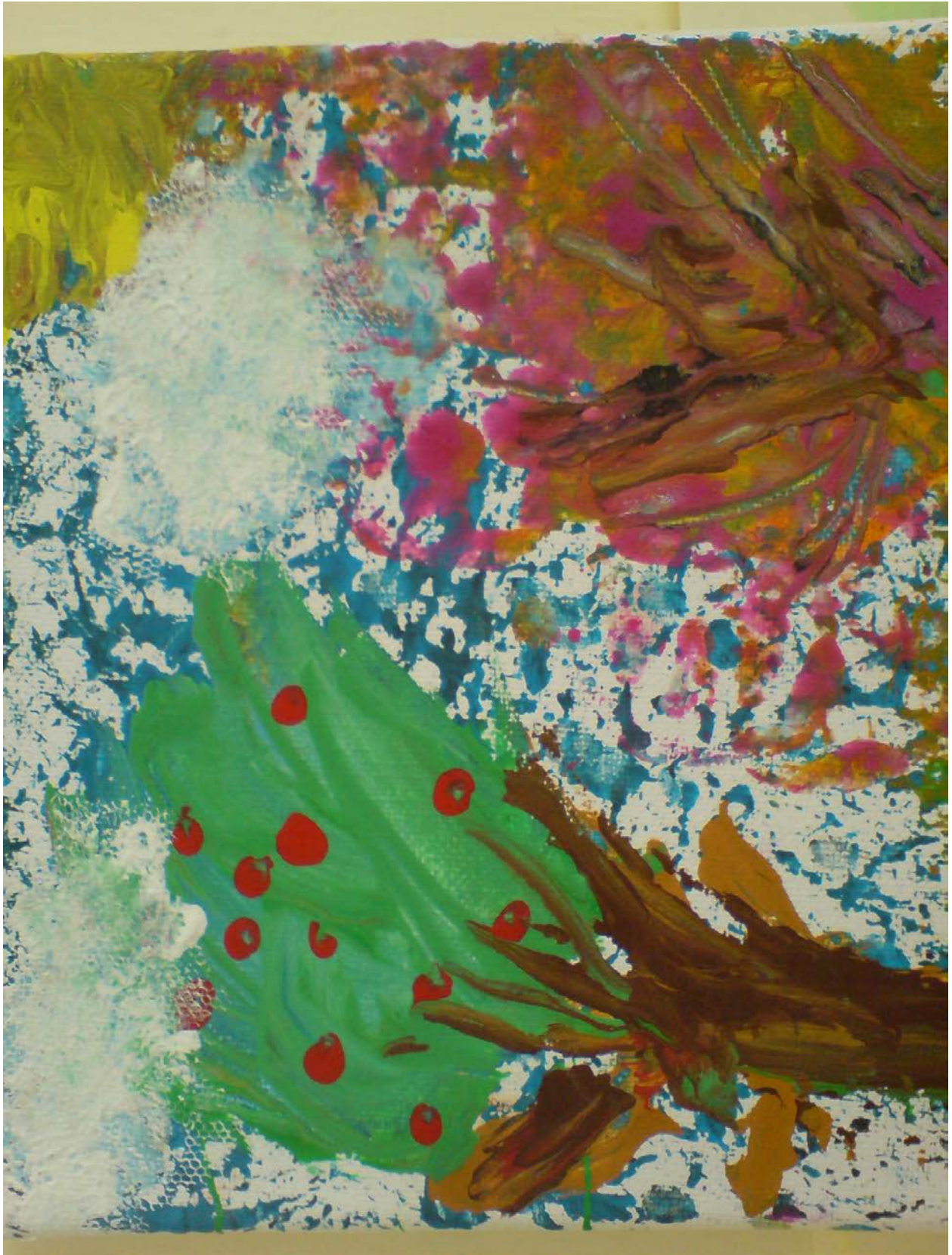
Εικόνα 14



Εικόνα 15



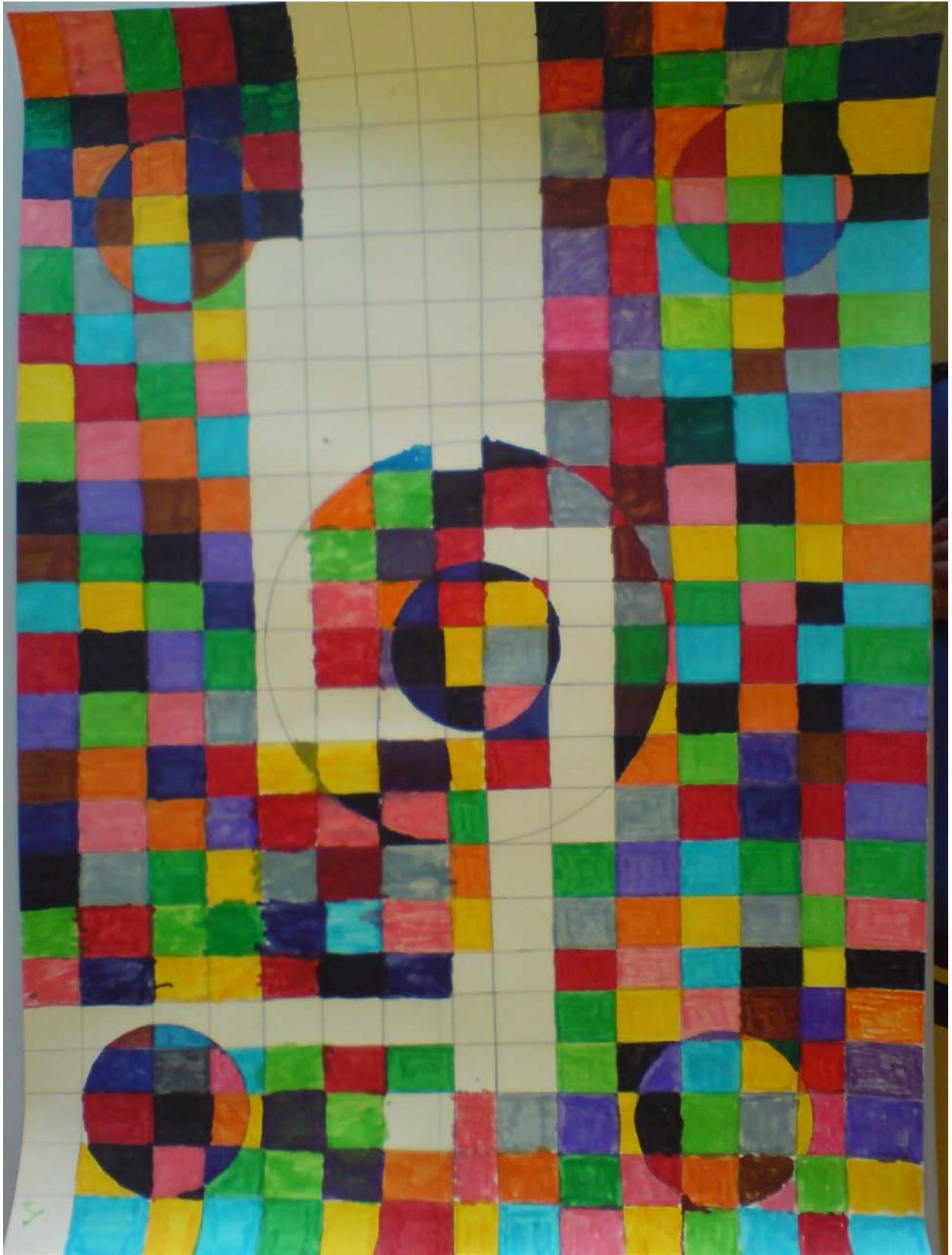
Εικόνα 16



Εικόνα 17



Εικόνα 18



Εικόνα 19

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ξεκινώντας την εργασία θεωρούσα ότι υπάρχουν συγκεκριμένοι κανόνες για την ερμηνεία των σχεδίων, για τα χρώματα για την επιλογή του θέματος και ούτω καθ' εξής . Ωστόσο καθώς εμβάθυνα στα θέματα που αφορούσαν την εργασία μου συνειδητοποιούσα ότι δεν είναι δυνατόν να υπάρξουν τέτοιοι κανόνες, καθώς κάθε παιδί είναι διαφορετικό στον τρόπο σκέψης και στα βιώματα που έχει και αυτό αντανακλάται και στα σχέδια του. Αυτή η παραδοχή όμως δεν καθιστά τα σχέδια λιγότερο σημαντικά για τη θεραπεία των παιδιών , όπως έχει αποδείξει η θεραπεία μέσω της τέχνης. Καθώς το παιδί δημιουργεί ένα σχέδιο, ασυνείδητα ζωγραφίζει φόβους, επιθυμίες ,σκέψεις. Μέσω αυτού του σχεδίου λοιπόν και με τις κατάλληλες παρεμβάσεις ενός ενήλικα μπορεί να βοηθηθεί το παιδί στο να τις εκφράσει και λεκτικά και έτσι να βρει τη λύση στο πρόβλημά του.

Πολλές φορές το σχέδιο μπορεί να βοηθήσει στην κοινωνικοποίηση και στην βελτίωση της επικοινωνίας, όπως στις περιπτώσεις με σύνδρομο savant που ανέφερα στο τρίτο μέρος της εργασίας. Η κατάλληλη εκμετάλλευση του ταλέντου αυτών των παιδιών από τους θεραπευτές τους συνέβαλλε στη βελτίωση της επικοινωνίας με τους άλλους ενώ ταυτόχρονα βοήθησε τα ίδια τα παιδιά να ανεξαρτητοποιηθούν εν μέρει οικονομικά και ως εκ τούτου να διεκδικήσουν μια ισότιμη θέση στην κοινωνία.

Συνοψίζοντας λοιπόν, μια περαιτέρω έρευνα σχετική με τα σχέδια των παιδιών με αυτισμό και νοητική στέρση, θα συνέβαλλε στην κατανόηση της ψυχολογίας αυτών των παιδιών ενώ παράλληλα θα βοηθούσε ιδιαίτερα το πρόγραμμα θεραπείας τους . Από τα συμπεράσματα του ερευνητικού μέρους της εργασίας αυτής προκύπτουν κάποια ερωτηματικά τα οποία χρήζουν επιπλέον έρευνας , όπως για παράδειγμα το αν υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος λόγος για την επιλογή υγρών χρωμάτων , γιατί τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό επιλέγουν ν' αφήσουν λευκό το κέντρο της κόλλας και ξεκινάνε να ζωγραφίζουν από κάποιο ακριανό σημείο και τέλος αν η λεκτική επικοινωνία και η ηχολαλία επηρεάζει τη δημιουργία των σχεδίων .

Είναι ιδιαίτερα δύσκολο, αν όχι ανέφικτο , να προσπαθούμε κατά τη θεραπεία να επαναφέρουμε τα παιδιά αυτά στον δικό μας «φυσιολογικό» κόσμο , αν δεν προσπαθήσουμε έστω και λίγο να κατανοήσουμε τον δικό τους «ιδιαιτερο» κόσμο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Γκονέλα Ε. Χ. , Αυτισμός – Αίνιγμα Και Πραγματικότητα , Αθήνα: Οδυσσέας ,2006
2. Γκλυν Τομας , Ανζελ Σιλκ , Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου , Αθήνα : Καστανιώτης , 1997
3. Dalley T., Case C., Schaverien J., Weir F., Halliday D., Nowell Hall P., Waller D. ,Θεραπεία μέσω τέχνης , Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα , 1995
4. De Saint – Exupery Antoine , Ο μικρός πρίγκιπας , Αθήνα : Ηριδανός , 1968
5. Ζαχάρης Δ. , Η εξέλιξη της παιδικής ιχνογράφησης , Ιωάννινα : Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων , 1997
6. Fleck – Bangert R. , Τα παιδιά στέλνουν μηνύματα με τις ζωγραφιές τους , Αθήνα: Θυμάρι , 1996
7. Κοτζιαμπάση Θ. , Μπαλογιάννης Σ. , (2011) *savant syndrome: νησίδες ιδιοφυΐας σε θάλασσα χαμηλής νοημοσύνης* , Εγκέφαλος 48 : 93 – 102 .
8. Κρότι Ε., Μάνι Α. , Πώς να ερμηνεύουμε τα παιδικά σχέδια , Αθήνα : Καστανιώτη, 2003
9. Landgarten Β. Η. , Οικογενειακή εικαστική Θεραπεία , Αθήνα : Ελληνικά γράμματα , 1999
10. Μάτσα Κ., Οι ομάδες τέχνης στο 18 άνω, Αθήνα : Ψ.Ν.Α. , 2008
11. Μάτσα Κ., Ψυχοθεραπεία και τέχνη στην απεξάρτηση, Αθήνα : Αγρα , 2008
12. Quill Κ. Α. , διδάσκοντας αυτιστικά παιδιά , Αθήνα : Έλλην , 2000.
13. Mottron L. , Dawson M. , Soulieres I., (2009),*Enhanced Perception in savant syndrome: patterns , structure and creativity*, philosophical transactions of the royal society 364 : 1385 – 1391.
14. Pring L. , (2005) , *savant talent* , Developmental medicine & child Neurology 47 : 500 – 503.

15. Rubin J. A. , θεραπεύοντας παιδιά μέσα από την τέχνη, Αθήνα : Ελληνικά γράμματα, 1999
16. Treffet D. A., (2009), *the savant syndrome : an extraordinary condition , a synopsis : past, present , future.* philosophical transactions of the royal society 364: 1351 -1357
17. Χριστοφορίδου Κ., Παπαδοπούλου Κ. ,(2010) , *Το παιδικό σχέδιο ως πεδίο ανίχνευσης και διερεύνησης των διαταραχών στην εξέλιξη του λόγου σε παιδιά με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού η άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.*, 2^ο Πανελλήνιο ψυχιατρικό συνέδριο «ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗ»

ΠΗΓΕΣ INTERNET

http://www.wisconsinmedicalsociety.org/savant_syndrome/savant_profiles/gilles_trehin/
(14/ 05/ 2012)

<http://urville.com/> (14/05/2012)

http://www.wisconsinmedicalsociety.org/savant_syndrome/savant_profiles/christophe_pillault
(16 / 05/ 2012)

http://www.wisconsinmedicalsociety.org/savant_syndrome/savant_profiles/ping_yeak
(16/ 05 / 2012)

<http://www.pinglian.com/> (16/ 05 / 2012)

http://www.wisconsinmedicalsociety.org/savant_syndrome/savant_profiles/seth_chwast
(19 / 05 / 2012)

<http://www.sethchwastart.com/> (19 / 05 / 2012)

<http://www.wawro.net/biography.html>(19 / 05 / 2012)

<http://www.stephenwiltshire.co.uk/> (10/04/2012)

http://www.wisconsinmedicalsociety.org/savant_syndrome/savant_profiles/jonathan_lerman
(16/ 05 / 2012)

<http://www.ksartonline.com/jl.html> (13/ 08/ 2012)

http://www.wisconsinmedicalsociety.org/savant_syndrome/savant_profiles/matt_savage
(13/ 08/ 2012)

<http://www.autismhellas.gr/files/el/icd10.pdf> (13/ 08/2012)

<http://www.wawro.net/biography.html> (20/08/2012)

http://www.wisconsinmedicalsociety.org/savant_syndrome/savant_profiles/jonathan_lerman
(22/ 08/ 2012)