



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΚΙΝΗΣΗΣ &
ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΖΩΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών Δραστηριοτήτων για άτομα
με αναπηρίες (Α. με .Α.)»

Το Παιδικό Ιχνογράφημα ως Μέσο Επικοινωνίας: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την συμβολή του παιδικού ιχνογραφήματος στην κατάκτηση και εξέλιξη γλωσσικών και προ-μαθηματικών εννοιών από μαθητές προσχολικής ηλικίας με αυτισμό.

της Δουβίκα Μαρίας

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία που υποβάλλεται στην Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών Δραστηριοτήτων για Άτομα με Αναπηρίες (Α.με.Α.)» του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού της Σχολής Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Σπάρτη
2024

Εγκεκριμένο από την Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή:

1. Επιβλέπων: Καθηγήτρια Τ.Ο.Δ.Α. (Αντωνοπούλου Παναγιώτα)
2. Μέλος: Καθηγήτρια Τ.Ο.Δ.Α (Αθανασοπούλου Πηνελόπη)
3. Μέλος: Καθηγήτρια Τ.Ο.Δ.Α (Χατζηγιάννη Ευθαλία)

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τις διατάξεις του άρθρου 14 της παραγράφου 2 (Διαγραφές Μεταπτυχιακών Φοιτητών) του Κανονισμού Λειτουργίας Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, δηλώνω υπεύθυνα ότι για τη συγγραφή της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής μου Εργασίας (ΜΔΕ) δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από εφημερίδα ή περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Ημερομηνία:

03/06/2024

Η Δηλούσα

Δουβίκα Μαρία

Copyright © Μαρία Δουβίκα, 2024

Με επιφύλαξη κάθε δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον/τη συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον/τη συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού της Σχολής Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών « Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών Δραστηριοτήτων για ΑμεΑ».

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την Επιβλέπουσα Καθηγήτρια της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής μου Εργασίας Κα Αντωνοπούλου Παναγιώτα για την πολύτιμη καθοδήγηση, την υποστήριξη και την εμπιστοσύνη που μου παρείχε κατά την εκπόνηση της μελέτης μου.

Επιπλέον, θέλω να ευχαριστήσω τις καθηγήτριες και μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής μου Κα Αθανασοπούλου Πηνελόπη και Κα Χατζηγιάννη Ευθαλία για τις πολύτιμες γνώσεις που μου προσέφεραν κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους συναδέλφους μου εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν πρόθυμα στις συνεντεύξεις, οι οποίες ήταν απαραίτητες για την υλοποίηση του ερευνητικού μέρους της μελέτης μου.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένεια μου και ιδιαίτερα τον σύζυγο μου Κούλη για την αμέριστη αγάπη και τη συνεχή ηθική υποστήριξη σε κάθε μου εγχείρημα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μαρία Δουβίκα: *Το Παιδικό Ιχνογράφημα ως Μέσο Επικοινωνίας: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την συμβολή του παιδικού ιχνογραφήματος στην κατάκτηση και εξέλιξη γλωσσικών και προ-μαθηματικών εννοιών από μαθητές προσχολικής ηλικίας με αυτισμό.*

(Με την επίβλεψη της κυρίας Αντωνοπούλου Παναγιώτας Καθηγήτρια Τ.Ο.Δ.Α.)

Ο αυτισμός αποτελεί μία σοβαρή αναπτυξιακή διάχυτη διαταραχή η οποία εμφανίζεται κατά την πρώιμη παιδική ηλικία. Η διάγνωσή του συνήθως πραγματοποιείται από την ηλικία των 2,5 - 3 ετών, και επηρεάζει την ομαλή αναπτυξιακή πορεία του παιδιού. Οι παρεμβάσεις που εφαρμόζονται χρειάζεται να είναι εξατομικευμένες και προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού με αυτισμό. Ανάμεσα σε αυτές ανήκουν κι εκείνες, οι οποίες έχουν σχέση με τις τέχνες και συγκεκριμένα το παιδικό ιχνογράφημα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τη σημαντικότητα της μεθόδου του ιχνογραφήματος στην κατάκτηση και εξέλιξη γλωσσικών και προμαθηματικών δεξιοτήτων. Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη: στο πρώτο παρέχονται πληροφορίες σχετικά με τον αυτισμό και τα στοιχεία που διακρίνουν ένα παιδί με αυτιστικό σύνδρομο, καθώς και ο ρόλος του ιχνογραφήματος στην εκπαιδευτική διαδικασία με σκοπό την ανάπτυξη της επικοινωνίας των παιδιών με αυτισμό. Στο δεύτερο μέρος υπάρχει η έρευνα, η οποία βασίζεται στην συνέντευξη εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν το παιδικό ιχνογράφημα ως μέσο ανάπτυξης της επικοινωνίας των μαθητών με αυτισμό ώστε να επιτευχθεί η συμπερίληψη των μαθητών αυτών και να αρθούν τα εμπόδια της περιθωριοποίησης.

Λέξεις Κλειδιά: παιδικό ιχνογράφημα, αυτισμός, επικοινωνία, γλωσσικές έννοιες, προ-μαθηματικές έννοιες

ABSTRACT

Maria Douvika: Children's Footprint as a Means of Communication: Teachers' perceptions of the contribution of children's footprint to the acquisition and development of language and pre-mathematical concepts by preschoolers with autism.

(Under the supervision of Mrs. Antonopoulos Panagiotas Professor T.O.D.A.)

Autism is a severe pervasive developmental disorder that appears during early childhood. Its diagnosis is usually carried out from the age of 2.5 - 3 years, and affects the smooth development of the child. The interventions implemented need to be individualized and adapted to the particular needs of each child with autism. Among them are those where the Arts are utilized, specifically the children's trace. The purpose of this paper is to highlight the importance of the tracing method in the acquisition and development of language and pre-math skills. The work is divided into two parts: in the first, information is provided about autism and the elements that distinguish a child with autistic syndrome, as well as the role of the trace in the educational process with the aim of developing the communication of children with autism. In the second part there is the research, which is based on the interview of teachers who use the children's footprint as a means of developing the communication of students with autism in order to achieve the inclusion of these students and remove the barriers of marginalization.

Keys-words: child tracing, autism, communication, language concepts, pre-math concepts

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT	6
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΕΥΣΕΩΝ.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ I.....	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
1.2 Προσδιορισμός και οριοθέτηση του προβλήματος	13
1.3 Σκοπός της έρευνας	13
1.4 Ερευνητικές υποθέσεις	13
1.5 Οριοθετήσεις – Περιορισμοί	14
1.6 Ορισμοί όρων	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ II	15
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	15
2.1 Διαταραχή αυτιστικού φάσματος	15
2.2 Ιστορική αναδρομή.....	15
2.3 Διάγνωση	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ III	24
ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ	24
3.1 Η πολυεδρική αξία του παιδικού ιχνογραφήματος.....	25
3.2 Τα στάδια εξέλιξης του ιχνογραφήματος.....	26
3.3 Η απεικόνιση του ανθρώπου στο παιδικό ιχνογράφημα	27
3.4 Ψυχολογική σημασία της μορφής του ανθρώπου	30
3.5 Η αυτοπροσωπογραφία του παιδιού.....	30
3.6 Η απεικόνιση του σπιτιού στο παιδικό ιχνογράφημα	32
3.7 Η απεικόνιση του δέντρου και του ηλίου στο παιδικό ιχνογράφημα	34
3.8 Η ερμηνεία του ιχνογραφήματος.....	35
3.8.1 Γενική μορφή – εκτίμηση των σχέσεων χώρου.....	35
3.8.2 Η θεματολογία.....	38
3.8.3. Η σημασία του χρώματος στο ιχνογράφημα και η προβολική αξία των χρωμάτων .	39
3.8.4 Η ποιότητα των ιχνών.....	42
3.8.5 Οι μουντζούρες.....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV	44
ΜΕΘΟΔΟΣ.....	44
4.1 Ποιοτική έρευνα	44

4.2 Το ερευνητικό εργαλείο	45
4.4 Η διεξαγωγή της συνέντευξης	47
4.6 Το δείγμα της έρευνας	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V	50
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI.....	64
ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ VII.....	67
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	67
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	70
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	78

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΕΥΣΕΩΝ

ΔΑΦ: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

ΔΑΔ: Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επικοινωνία αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό των ανθρώπων. Χάρη σε αυτήν εκφράζουν τις σκέψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματά τους. Ένας από τους τρόπους επικοινωνίας είναι η τέχνη. Μέσα από την τέχνη το άτομο έχει τη δυνατότητα να εκφραστεί, να διώξει κάθε ένταση που το κυριεύει, καθώς και να επικοινωνεί με τους δικούς του ανθρώπους για θέματα που το αφορούν (Καραπαναγιώτη, 2015). Επίσης, η τέχνη βοηθά στην σωματική βελτίωση και την πνευματική ενδυνάμωση των ατόμων. Τα άτομα, τα οποία εκφράζονται περισσότερο με τη τέχνη είναι τα παιδιά.

Η παρούσα εργασία έχει ως θέμα την παιδική δημιουργικότητα, όπως αυτή εμφανίζεται από την προσχολική ηλικία, μέσω του ιχνογραφήματος. Οι ειδικοί, αλλά και οι ίδιοι οι γονείς, έχουν παρατηρήσει ότι το ιχνογράφημα, καταλαμβάνει μεγάλο μέρος της δραστηριότητας των παιδιών. Τα παιδιά συνηθίζουν να ζωγραφίζουν με ιδιαίτερο ενθουσιασμό, γι' αυτό και συχνά εξάγεται το συμπέρασμα ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι μικροί καλλιτέχνες. Η ανάγκη της καλλιτεχνικής έκφρασης των παιδιών χαρακτηρίζει τόσο τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη όσο και τα παιδιά με ιδιαιτερότητες. Άλλωστε, το παιδικό ιχνογράφημα χρησιμοποιείται ως μέσο διάγνωσης του νοητικού, αντιληπτικού και γνωστικού επιπέδου των παιδιών, της ψυχοσυναισθηματικής τους ανάπτυξης, ως εργαλείο διερεύνησης του εσωτερικού τους κόσμου και της επικοινωνίας τους με το οικογενειακό ή το κοινωνικό περιβάλλον.

Ελλείματα στην επικοινωνία, τις κοινωνικές δεξιότητες και στην συμπεριφορά διακρίνουν παιδιά με αυτισμό (Συριοπούλου κ.ά., 2010). Πέρα όμως από τα εργαλεία ανίχνευσης και αξιολόγησης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτισμό, σημασία έχουν και οι παρεμβάσεις που εφαρμόζονται προκειμένου για την υπέρβαση αυτών των ελλειμμάτων. Οι οικείες παρεμβάσεις επιδιώκουν την ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και την τροποποίηση της συμπεριφοράς τους, ενώ ορισμένες φορές σε αυτές συμμετέχουν και οι γονείς των παιδιών με αυτισμό. Ανάμεσα σε αυτές τις παρεμβάσεις ξεχωρίζουν εκείνες που ενσωματώνουν την Τέχνη στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς προσφέρουν τη δυνατότητα στα παιδιά με αυτισμό να επικοινωνήσουν με πλάγιο, παιγνιώδη τρόπο όσα σκέφτονται και αισθάνονται ενδόμυχα και δεν μπορούν να εκφράσουν με λεκτικούς τρόπους, ενώ

έχουν την ευκαιρία να ενδυναμώσουν γνωστικές δεξιότητες, να ρυθμίσουν τις συμπεριφορές τους και να επιδείξουν αυτοέλεγχο. Μία τέτοια μέθοδος στο πλαίσιο αυτών των παρεμβάσεων είναι και εκείνη του ιχνογραφήματος, με την ανάλυση του οποίου παρέχονται πολύτιμες πληροφορίες για το προφίλ του παιδιού και βαθμιαία ενισχύουν τους τομείς στους οποίους έχουν δυσκολίες.

Το ιχνογράφημα ως μέσο επικοινωνίας σε παιδιά με αυτισμό μελετάται στην παρούσα εργασία.

Αρχικά, πραγματοποιείται βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με το παιδικό ιχνογράφημα, την αξία και την σημασία του, μιας και η ζωγραφική αποτελεί μια από τις αρχικές και κύριες δραστηριότητες στη ζωή του παιδιού και ως εκ τούτου μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην προσέγγιση της προσωπικότητας του. Επιπρόσθετα, θα παρουσιαστούν μέσα από τη βιβλιογραφία οι ορισμοί και τα χαρακτηριστικά των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών στο φάσμα του Αυτισμού. Επιπλέον θα παρατηρηθούν τα οφέλη της εικαστικής θεραπείας, όπως επίσης θα μελετηθεί το παιδικό ιχνογράφημα σαν εργαλείο αξιολόγησης, ειδικά στην ευαίσθητη φάση της προσχολικής ηλικίας.

Στη συνέχεια, θα ακολουθήσει η μεθοδολογία της έρευνας για τη συγκεκριμένη μελέτη. Θα ακολουθηθεί ποιοτική έρευνα μέσα από συνεντεύξεις εκπαιδευτικών που ασχολούνται με παιδιά με ΔΑΦ. Κλείνοντας θα εξαχθούν κάποια συμπεράσματα ως προς το κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι και αν υπάρχει δυνατότητα γενίκευσης του προγράμματος σε μαθητές με παρόμοια χαρακτηριστικά, καθώς επίσης και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

1.1 Θεωρητική βάση του υπό διερεύνηση θέματος της εργασίας

Η παρούσα έρευνα μελετά δύο βασικές έννοιες. Αφενός τον αυτισμό, μια διαταραχή της ανάπτυξης του ατόμου που συνδέεται με προβλήματα του ατόμου που το χαρακτηρίζει στην επικοινωνία με άλλα άτομα και αφετέρου το ιχνογράφημα, το οποίο χρησιμοποιείται ως θεραπευτικό μέσο με σκοπό την βελτίωση της επικοινωνίας των παιδιών με αυτισμό μέσα από την ανάπτυξη γλωσσικών και προ-μαθηματικών εννοιών.

Η πρώτη αναφορά του Αυτισμού το 1908 συνδέθηκε με άτομα που παρουσίαζαν σχιζοφρένεια, ωστόσο ο όρος έχει συνδεθεί ιστορικά με τον παιδοψυχίατρο Kanner, ο οποίος μελετούσε τις συμπεριφορές μίας ομάδας παιδιών. Ο

Αυτισμός αποτελεί μία έννοια ομπρέλα, με την οποία καλύπτονται όλες οι διαταραχές που εμπίπτουν στο φάσμα του. Αξίζει να σημειωθεί πως έχει νευροβιολογική βάση και τα πρώιμα συμπτώματά του είναι εμφανή κατά την νηπιακή ηλικία. Επειδή η συμπτωματολογία του είναι δυνατόν να επηρεάζει διάφορους αναπτυξιακούς τομείς του παιδιού, κρίνεται απαραίτητη η όσο το δυνατόν πρώιμη διάγνωσή του. Ωστόσο, οι άμεσα εμπλεκόμενοι με τη διαγνωστική αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί και επομένως οι γονείς, χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη την ετερογένεια των εκδηλούμενων συμπτωμάτων και πως κάθε περίπτωση παιδιού είναι μοναδική και ξεχωριστή. Η αιτιοπαθογένειά του δεν έχει διακριβωθεί, ωστόσο η εμφάνισή του ερμηνεύεται μέσα από ένα πολυπρισματικό και πολυπαραγοντικό μοντέλο. Όπως αναφέρει ο Γαλάνης (2020), καθένα από τα αίτια ενδέχεται να συνδέεται με την πρόκληση βλάβης σε μία συγκεκριμένη εγκεφαλική περιοχή, την παρεμπόδιση της ανάπτυξης ορισμένων συστημάτων του εγκεφάλου ή ακόμα και να οδηγήσει σε διάφορες ανωμαλίες βιοχημικού επιπέδου.

Παρά το γεγονός ότι η αξία της πρώιμης διαγνωστικής αξιολόγησης και της διαφοροδιάγνωσης έχει αναγνωριστεί, αμφότερες εμποδίζονται από διάφορους παράγοντες, οι οποίοι συνδέονται με την απουσία της ευαισθητοποίησης αλλά και της επαρκούς εκπαίδευσης των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και των ειδικών ψυχικής υγείας και η χαμηλή ευαισθησία των χρησιμοποιούμενων εργαλείων διάγνωσης (Τάσση, 2013). Ακόμα, επισημαίνεται πως η ίδια η φύση της διαταραχής στο πλαίσιο της οποίας εκδηλώνονται ετερόκλητα και διαφοροποιημένα συμπτώματα ανά περίπτωση παιδιού δυσκολεύει την αξιοποίηση έγκυρων βιοδεικτών. Για αυτόν ακριβώς το λόγο η αξιολόγηση πρέπει να επικεντρώνεται στην εκδηλούμενη συμπεριφορά των παιδιών (Τάσση, 2013; O'Reilly et al., 2017).

Τα πυρηνικά συμπτώματα των παιδιών στο αυτιστικό φάσμα περιλαμβάνουν ελλείμματα στην επικοινωνία, τις κοινωνικές δεξιότητες, στη συμπεριφορά καθώς και συμπεριφορικά προβλήματα. Ανάμεσα στα εργαλεία μέσω των οποίων είναι δυνατή η διαγνωστική αξιολόγηση ενός παιδιού νηπιακής ηλικίας που ενδέχεται να εμπίπτει στο αυτιστικό φάσμα περιλαμβάνονται τα Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT), Childhood Autism Rating Scale (CARS), Derbyshire Language Scheme (Συριοπούλου κ.ά., 2010).

1.2 Προσδιορισμός και οριοθέτηση του προβλήματος

Ο αυτισμός έχει άμεση σχέση με τις δυσκολίες που χαρακτηρίζουν ένα άτομο στην παραγωγή λόγου και την επικοινωνία του με το περιβάλλον. Η αδυναμία των παιδιών να επικοινωνούν με το περιβάλλον τους, όπως αναφέρει η Frith (1989), προκαλεί ανησυχία στους οικείους του και γεννά την ανάγκη για θεραπεία και αντιμετώπιση του προβλήματος.

Στην αντιμετώπιση του προβλήματος της επικοινωνίας των παιδιών με αυτισμό σημαντικό ρόλο κατέχουν οι τέχνες. Άλλωστε, έχει επιβεβαιωθεί ότι άτομα με αυτισμό έχουν ιδιαίτερη κλίση σε κάποια μορφή τέχνης, όπως στην ζωγραφική. Αυτό που θα διερευνηθεί είναι αν το παιδικό ιχνογράφημα συμβάλλει στην ανάπτυξη της επικοινωνίας των παιδιών με αυτισμό, αφού χρησιμοποιείται σαν μορφή λόγου. Αυτό είναι και το κεντρικό θέμα με το οποίο θα ασχοληθεί η παρούσα έρευνα. Ο χώρος δράσης και χρήσης του ιχνογραφήματος είναι το σχολείο, όπου οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το παιδικό ιχνογράφημα ως μέσο κατάκτησης της γλώσσας και επικοινωνίας.

1.3 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί μέσα από τις απόψεις των ειδικών που ασχολούνται με άτομα με αυτισμό και να αναδειχθεί πόσο η χρήση του ιχνογραφήματος βοηθά παιδιά με αυτισμό να αναπτύξουν την επικοινωνία με το περιβάλλον τους. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι να διερευνηθεί αν το ιχνογράφημα επιτρέπει σε παιδιά με αυτιστικό σύνδρομο να γνωρίσουν γλωσσικές και προ-μαθηματικές έννοιες. Έτσι θα ελεγχθεί αν μαθαίνει να αναγνωρίζει, να κατονομάζει και να κατανοεί τα σχήματα, τα μεγέθη, τις ποσότητες ή τις χωρικές έννοιες. Επίσης, αν μπορεί να ονοματίζει και να περιγράφει αυτό που ζωγραφίζει, να δημιουργεί μικρές προτάσεις μέσα από σκίτσα.

1.4 Ερευνητικές υποθέσεις

Η έρευνα βασίζεται σε ερευνητικές υποθέσεις, οι οποίες αποτελούν τη βάση για την δημιουργία της. Για την συγκεκριμένη έρευνα τέθηκαν τρία ερωτήματα:

1. Είναι δυνατόν η χρήση του ιχνογραφήματος να βοηθά παιδιά με αυτισμό να κατανοούν γλωσσικές και προ-μαθηματικές έννοιες;
2. Είναι δυνατόν η χρήση του ιχνογραφήματος να βοηθά τα παιδιά με αυτισμό να δημιουργούν προτάσεις;

3. Είναι δυνατόν το παιδικό ιχνογράφημα να βοηθά στην βελτίωση της επικοινωνίας των παιδιών με αυτισμό;

1.5 Οριοθετήσεις – Περιορισμοί

Η έρευνα που θα χρησιμοποιηθεί είναι η ποιοτική έρευνα, η οποία θα επιτρέψει στην ερευνήτρια να έρθει σε άμεση επαφή με το περιβάλλον εκπαίδευσης των παιδιών με αυτισμό και να μελετηθούν σε βάθος οι βελτιώσεις που θα γνωρίσουν τα άτομα αυτά μέσα από την χρήση της ζωγραφιάς. Όσοι συμμετέχουν στην έρευνα είναι εκπαιδευτικοί μαθητών προσχολικής ηλικίας που απασχολούνται με παιδιά που έχουν αυτισμό. Η επιλογή των ατόμων θα γίνει με βάση την εμπειρία τους, ώστε οι απαντήσεις που θα μας δώσουν να είναι έγκυρες και κατατοπιστικές για την συμβολή του παιδικού ιχνογραφήματος στην βελτίωση της επικοινωνίας των παιδιών που τα χαρακτηρίζει αυτιστικό σύνδρομο.

1.6 Ορισμοί όρων

Ιχνογράφημα: Δηλώνει την γραφική αποτύπωση μορφών η αντικειμένων στο χαρτί. Είναι ένας από τους σημαντικότερους τρόπους έκφρασης της προσωπικότητας και των συναισθημάτων των παιδιών. Έχει στάδια ωρίμανσης και απασχολεί εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους.

Μέσο επικοινωνίας:

Αυτισμός: Ο αυτισμός θεωρείται μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία εμφανίζεται κατά τη νηπιακή και την παιδική ηλικία και χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην επικοινωνία, στη κοινωνική αλληλεπίδραση, στον λόγο και στο συμβολικό παιχνίδι (Trevarthen, Aitken, Papoudi και Roberts, 1998).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1 Διαταραχή αυτιστικού φάσματος

Ο Αυτισμός αποτελεί μία έννοια ομπρέλα, με την οποία καλύπτονται όλες οι διαταραχές που εμπίπτουν στο φάσμα του. Αξίζει να σημειωθεί πως έχει νευροβιολογική βάση και τα πρώιμα συμπτώματά του είναι εμφανή κατά την νηπιακή ηλικία. Επειδή η συμπτωματολογία του είναι δυνατόν να επηρεάζει διάφορους αναπτυξιακούς τομείς του παιδιού, κρίνεται απαραίτητη η όσο το δυνατόν πρώιμη διάγνωσή του. Ωστόσο, οι άμεσα εμπλεκόμενοι με τη διαγνωστική αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί και επομένως οι γονείς, χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη την ετερογένεια των εκδηλούμενων συμπτωμάτων και πως κάθε περίπτωση παιδιού είναι μοναδική και ξεχωριστή. Ένα τέτοιο κριτήριο είναι σημαντικό καθώς πρόκειται να καθορίσει την επιλογή της κατάλληλης παρέμβασης που θα εφαρμοστεί και ως εκ τούτου να προσδιορίσει την επιτυχή έκβασή της, με σκοπό τη γενικότερη βελτίωση ζωής του κάθε παιδιού σε όλα τα επίπεδα και ειδικότερα σε τομείς που δείχνει να αντιμετωπίζει δυσκολίες. Στο παρόν κεφάλαιο, θα επιχειρηθεί να αποσαφηνιστεί ο οικείος όρος, να παρουσιαστούν όλες οι παράμετροι που σχετίζονται με τη διαγνωστική διαδικασία στη διαταραχή του Αυτιστικού φάσματος, ενώ πρόκειται να παρατεθούν τα εκδηλούμενα συμπτώματα κυρίως στη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας καθώς και οι υφιστάμενες παρεμβάσεις, οι οποίες εφαρμόζονται για την αντιμετώπιση και διαχείριση της διαταραχής.

2.2 Ιστορική αναδρομή

Πρώτη φορά συναντάται στη βιβλιογραφία ο όρος «αυτιστικός» το 1908 από τον Bleuler, ο οποίος χρησιμοποίησε τη λέξη από το ελληνικό «αυτός», που σημαίνει «εαυτός», για να περιγράψει την κοινωνική απομόνωση των ενηλίκων με σχιζοφρένεια (Harpe, 1998).

Ο Leo Kanner, ήταν ο πρώτος που ασχολήθηκε με την έννοια του αυτισμού και τη περιγραφή του. Από το 1938 ξεκίνησε να παρατηρεί και να μελετά παιδιά που παρουσίαζαν μη τυπικές συμπεριφορές, συγκεκριμένα μελέτησε λεπτομερώς 11 διαφορετικές περιπτώσεις παιδιών. Τα αποτελέσματα αυτών των παρατηρήσεων δημοσιεύθηκαν το 1943 στην εργασία του με τίτλο *Διαταραχές Συναισθηματικής Επαφής του Αυτιστικού Ατόμου*.(Kanner,1943). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά

εκδήλωναν μία αποστασιοποίηση και η συμπεριφορά τους χαρακτηριζόταν από μειωμένη κοινωνική επαφή. Κάτι τέτοιο επιβεβαιωνόταν από το γεγονός ότι ορισμένα από αυτά τα παιδιά παρουσίαζαν μειωμένες δεξιότητες ομιλίας, καθώς δεν επεδίωκαν επικοινωνιακούς σκοπούς, αλλά αντίθετα εμφάνιζαν ηχολαλία, ενώ ορισμένα εξ αυτών δεν μιλούσαν καθόλου. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό των παιδιών ήταν η αντίδρασή τους όταν γίνονταν αλλαγές στη ρουτίνα τους. Εντυπωσιακό χαρακτηριστικό των παιδιών επίσης, ήταν η αυξημένη ικανότητά τους για απομνημόνευση πληροφοριών, δείχνοντας να αντιδρούν σε ηχητικά και γευστικά ερεθίσματα. Αρχικά ο παιδοψυχίατρος διατύπωνε την υπόθεση πως έχουν αναπτυχθεί διάφορες γνωστικές δεξιότητες, ωστόσο αργότερα την αναθεώρησε. Στην προσπάθειά του να περιγράψει όλες αυτές τις εκφάνσεις των συμπεριφορών των παιδιών, τις συνόπισε με τον όρο του αυτισμού. Στα παραπάνω μπορεί να προστεθεί το γεγονός ότι ο παιδοψυχίατρος έδωσε έμφαση στο γεγονός ότι κάθε παιδί αποτελεί μία μοναδική περίπτωση, καθώς κάθε φορά τα συμπτώματα, τα οποία διαγιγνώσκονται τείνουν να είναι διαφοροποιημένα (Harris, 2018; Mintz, 2017). Αναλυτικότερα, τα γνωρίσματα που παρατήρησε ο Kanner είναι τα ακόλουθα:

Υπερβολική αυτιστική μοναχικότητα: τα παιδιά αδυνατούσαν να επικοινωνούν ορθά με ανθρώπους, αντιθέτως έδειχναν ευτυχισμένα όταν έμεναν μόνα. Η παραπάνω έλλειψη κοινωνικής ανταπόκρισης παρουσιάστηκε πολύ νωρίς, όπως έδειξε η αποτυχία του αυτιστικού νηπίου να απλώσει τα χέρια του στον γονέα που προσπαθούσε να το αγκαλιάσει ή να το πάρει από το χέρι.

Αγχωτική, καταθλιπτική επιθυμία για τη διατήρηση ομοιότητας: τα παιδιά παρουσίαζαν υπερβολικό εκνευρισμό σε οποιαδήποτε αλλαγή της ρουτίνας τους ή του περίγυρού τους. Μια διαφορετική ρουτίνα του σχολείου, μια αναδιάταξη των επίπλων, θα μπορούσε να οδηγήσει σε έκρηξη του παιδιού, το οποίο αδυνατούσε να ηρεμήσει μέχρι να επιστρέψει η γνώριμη τάξη – ρουτίνα.

Εξαιρετική μνήμη: τα παιδιά εμφάνιζαν μια ικανότητα να θυμούνται μεγάλες και χωρίς σημασία ποσότητες ύλης, για παράδειγμα μια σελίδα περιεχομένων εγκυκλοπαιδείας. Το παραπάνω γνώρισμα δεν συμπίπτει με τις σαφείς μαθησιακές δυσκολίες ή την νοητική τους υστέρηση σε άλλες περιπτώσεις.

Καθυστερημένη ηχολαλία: τα παιδιά επαναλάμβαναν τη γλώσσα που άκουγαν ωστόσο, δεν μπορούσαν να χρησιμοποιούν λέξεις για να επικοινωνούν σε θέματα πέρα από τις άμεσες ανάγκες τους. Η ηχολαλία ίσως να εξηγεί την αντιστροφή αντωνυμιών που κατέγραψε ο Kanner. Δηλαδή τα παιδιά μπορεί να χρησιμοποιούν

την προσωπική αντωνυμία «εσύ» όταν αναφέρονται στον εαυτό τους και την προσωπική αντωνυμία «εγώ» για να αναφερθούν σε άλλα άτομα. Επίσης, τα αυτιστικά παιδιά χρησιμοποιούν μια ολόκληρη ερώτηση για να απαντήσουν και να ζητήσουν κάτι. Για παράδειγμα, στην ερώτηση «θέλεις ένα γλυκό;» απαντούν: «θέλεις ένα γλυκό;», εννοώντας «θέλω ένα γλυκό».

Υπερευαίσθησία σε ερεθίσματα: πολλά παιδιά αντιδρούσαν με έντονο τρόπο σε κάποιους θορύβους και σε αντικείμενα, για παράδειγμα στις ηλεκτρικές σκούπες, στο ασανσέρ και στο φύσημα του αέρα. Επιπλέον, κάποια παιδιά παρουσίαζαν προβλήματα με το φαγητό.

Περιορισμός στη διαφορετικότητα αυθόρμητης δραστηριότητας: ο Kanner παρατήρησε ότι τα παιδιά επεξεργάζονταν αντικείμενα με δικό τους ιδιαίτερο τρόπο και ανακάλυπταν νέες τεχνικές στη περιστροφή αντικειμένων.

Καλές γνωστικές δυνατότητες: ο Kanner θεωρούσε την ενισχυμένη μνήμη και τις δεξιότητες κάποιων παιδιών στοιχεία μιας ανώτερης νοημοσύνης, παρά το γεγονός ότι κάποια από αυτά τα παιδιά είχαν μαθησιακές δυσκολίες. Γονείς και εκπαιδευτικοί κατά τον Kanner έχουν την εντύπωση ότι το παιδί θα κατόρθωνε να μάθει κάτι καλά μόνο αν έκανε πρακτική χρήση της καλής μνήμης του. Επιπρόσθετα, με την καλή μνήμη και τη νοημοσύνη ακολουθεί και η εμφάνιση αυτών των παιδιών. Δεν υπάρχουν εμφανή εξωτερικά χαρακτηριστικά όπως για παράδειγμα στο σύνδρομο down που να υπονοούν μαθησιακές δυσκολίες, χαρακτηρίζοντας τους μαθητές με αυτισμό κατά τον Kanner ως «νοήμονες φυσιογνώμιες» και κατά άλλους συγγραφείς της εποχής ως «ασυνήθιστα όμορφους».

Υψηλά νοήμονες οικογένειες: το δείγμα του Kanner όπως ο ίδιος επισημαίνει προερχόταν από παιδιά οι γονείς των οποίων είχαν υψηλό δείκτη νοημοσύνης, κάτι το οποίο ενθάρρυνε την αναζήτηση εξωτερικής βοήθειας για αυτά τα παιδιά. Στην περιγραφή του για αυτούς τους γονείς τόνισε ότι ήταν ψυχροί. Διατυπώνοντας μάλιστα το εξής: «τα παιδιά αυτά έρχονται στον κόσμο με εγγενή έλλειψη ικανότητας να διαμορφώνουν μια συνήθη, βιολογικά προσδιορισμένη, συναισθηματική επαφή με ανθρώπους».

Ένα χρόνο αργότερα το 1944 ο Hans Asperger, αυστριακός γιατρός δημοσίευσε διατριβή για την «Αυτιστική Ψυχοπάθεια της Παιδικής Ηλικίας». (Harpe, 1998). Άξιο αναφοράς είναι ότι ο συγκεκριμένος γιατρός έχει συνδεθεί ιστορικά με τη Γερμανία και την περίοδο της ανόδου του ναζιστικού μορφώματος. Πιο συγκεκριμένα, πολλοί είναι εκείνοι που καταγγέλλουν ότι οι κλινικές διαγνώσεις

που διαμόρφωσε ο Hans Asperger ήταν η αιτία που οδήγησε σε δολοφονίες αρκετών παιδιών κατά τη διάρκεια εκείνης της περιόδου, πρόταγμα της οποίας αποτελούσε η Ευγονική (Sheffer, 2018). Στο άρθρο που δημοσίευσε το 1944, αναφέρονται όλα εκείνα τα πορίσματα και τα συνολικά ευρήματα που προέκυψαν και πάλι από τη μελέτη ομάδας αγοριών. Πιο συγκεκριμένα, τα αγόρια αυτά εμφάνιζαν μία συμπτωματολογία που περιλάμβανε διάφορες κοινωνικές και λεκτικές διαταραχές, ενώ η συμπεριφορά τους είχε στερεοτυπικά χαρακτηριστικά. Αξίζει να σημειωθεί πως με τη γνωστοποίηση της εν λόγω μελέτης στην επιστημονική κοινότητα, ύστερα από τη μετάφρασή της στην αγγλική γλώσσα, πενήντα χρόνια μετά (Frith, 1991) ασκήθηκε έντονη κριτική στον όρο που χρησιμοποιούταν, δηλαδή τις «αυτιστικές ψυχοπάθειες», καθώς όπως υποστηριζόταν είχε αρνητικό κοινωνικό φορτίο. Για αυτό το λόγο, στη συνέχεια αντικαταστάθηκε με τον όρο «Σύνδρομο Asperger» (Hees et al., 2015; Cumine et al., 2000). Συγκεκριμένα το 1981 η Lorna Wing ήταν η πρώτη που χρησιμοποίησε τον παραπάνω όρο. Η ορολογία «Σύνδρομο Asperger » χρησιμοποιήθηκε για να κατηγοριοποιηθούν τα αυτιστικά άτομα με παραπάνω ικανότητες και δεξιότητες στα οποία δεν ταίριαζε η διάγνωση του Kanner. Σύμφωνα, με την Wing (1981) ισχύει η θεωρία του Asperger ότι η διαταραχή εμφανίζεται συχνότερα σε αγόρια παρά σε κορίτσια και σπάνια μπορεί να αναγνωριστεί πριν τα τρία έτη.

Το 1979 εμφανίζεται για πρώτη φορά ο όρος «αυτιστικό φάσμα», ώστε να περιγράψει την αυτιστική συμπεριφορά σε μία τριάδα διαταραχών, οι οποίες περιλαμβάνουν: α) τη διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην κοινωνική επικοινωνία και στην κοινωνική φαντασία, β) στην ευελιξία της σκέψης, γ) στο φανταστικό παιχνίδι (Wing & Gould, 1979).

Μέχρι σήμερα, ο αυτισμός έχει γίνει αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνών και μάλιστα διαπιστώνεται πως ανήκει στη σφαίρα των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών, οι οποίες συνδέονται με πρόδηλες αδυναμίες. Αυτές οι αδυναμίες μπορεί να εκτείνονται σε περισσότερες από μία αναπτυξιακές περιοχές (Στασινός, 2020). Ο αυτισμός κάνει την εμφάνισή του μόλις το παιδί συμπληρώσει τα τρία έτη ζωής και τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του είναι οι αδυναμίες σε επίπεδο κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθώς και οι επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές (Στασινός, 2020; Park et al., 2016).

Σε σχέση με την αιτιοπαθογένεια του αυτισμού, όπως και με τις υπόλοιπες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, δεν υπάρχει σαφής εικόνα. Ωστόσο, εικάζεται ότι

ενδεχομένως αυτές συνολικά έχουν μία άρρηκτη σύνδεση με την προγεννητική περίοδο, και η αιτιολογία είναι πολυπαραγοντική. Πιο συγκεκριμένα, οι εμπλεκόμενοι παράγοντες περιλαμβάνουν παθολογικά προβλήματα στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα, χρωμοσωμικές ανωμαλίες, ελλείμματα τα οποία εντοπίζονται στο γενετικό υλικό του παιδιού, αλλά και διάφορες λοιμώξεις (Στασινός, 2020; Nardone & Elliot, 2016). Όπως αναφέρει ο Γαλάνης (2020), καθένα από τα παραπάνω αίτια ενδέχεται να συνδέεται με την πρόκληση βλάβης σε μία συγκεκριμένη εγκεφαλική περιοχή, την παρεμπόδιση της ανάπτυξης ορισμένων συστημάτων του εγκεφάλου ή ακόμα και να οδηγήσει σε διάφορες ανωμαλίες βιοχημικού επιπέδου. Στη βιβλιογραφία, τέλος, ως παράγοντες κινδύνου για την εκδήλωση του αυτισμού αναφέρονται το στρες της εγκύου, η έκθεσή της σε τοξίνες, η χρήση φαρμάκων κατά την εγκυμοσύνη, η προχωρημένη ηλικία των γονέων και ιδίως του πατέρα (Wu et al., 2017).

2.3 Διάγνωση

Η αξιολόγηση των παιδιών που παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαταραχές αποτελεί μια περίπλοκη διαδικασία καθώς υπάρχει μια ευρεία γκάμα συμπτωμάτων τα οποία διαφέρουν από παιδί σε παιδί (Martin et al., 2003). Για να πραγματοποιηθεί ορθή διάγνωση του αυτισμού κρίνεται απαραίτητη η πείρα των ειδικών οι οποίοι θα αξιολογήσουν το παιδί αλλά και η χρήση ειδικών διαγνωστικών εργαλείων, τα οποία συνάδουν με την ηλικία και τις ανάγκες κάθε παιδιού (Matson et al., 2007). Ακόμη θεωρείται αναγκαίο να εξετάζεται η πιθανή συνοσηρότητα αυτισμού με άλλες διαταραχές οι οποίες χρειάζονται παρέμβαση (Mandel et al., 2005; Gargaro et al., 2010).

Η ηλικία διάγνωσης διαταραχών ποικίλει ανάλογα με την νοητική ικανότητα του παιδιού συνδιαστικά με τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων που παρουσιάζει. Τα παιδιά που εκδηλώνουν σοβαρές νοητικές δυσκολίες ή αυτά που έχουν εκ γενετής παθήσεις και παρουσιάζουν χαρακτηριστικά αυτισμού μπορούν να διαγνωστούν και στην ηλικία των δύο ετών. Πρόωρες ενδείξεις αυτισμού οι οποίες πρέπει να ανησυχήσουν τους γονείς και να τους ωθήσουν να ζητήσουν βοήθεια από ειδικούς, είναι η εμμονή διατήρησης μιας συγκεκριμένης ρουτίνας και η αντίσταση σε οποιαδήποτε αλλαγή αυτής της ρουτίνας. Η ηλικία που θα πραγματοποιηθεί η διάγνωση μπορεί να επηρεαστεί και από άλλους παράγοντες όπως δημογραφικοί, οικογενειακοί, ακόμη και ο χρόνος αναμονής που απαιτείται για ραντεβού με το γιατρό. (Dunn and Andrews 2015).

Η πρόωμη ανίχνευση παιδιών με αυτισμό οδηγεί και σε πρόωμη παρέμβαση, η οποία είναι ικανή να ελαττώσει την αναπτυξιακή καθυστέρηση και την άτυπη συμπεριφορά (Boyd et al., 2011; Eikeseth et al., 2007), να ενισχύσει τις κριτικές ικανότητες των παιδιών (Lawton and Kasari 2012), την επικοινωνία (Kaiser et al., 2000, Land 2007, Minjerez et al 2011), το συμβολικό παιχνίδι (Kasari et al 2006) και τις ικανότητες μίμησης (Landa et al., 2011).

Στην διάγνωση του αυτισμού συμβάλλουν τα δύο ακόλουθα τεστ:

Τεστ Πρόωμης Ανίχνευσης

- Checklist for autism in Toddlers (CHAT) Κατάλογος ελέγχου αυτισμού στα νήπια.
- Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT) – Τροποποιημένος Κατάλογος ελέγχου αυτισμού στα νήπια.
- Autism spectrum Screening Questionnaire (ASSQ) – Ερωτηματολόγιο προκριματικού ελέγχου του Αυτιστικού Φάσματος.
- Social Communication Questionnaire (SCQ) – Ερωτηματολόγιο Κοινωνικής Επικοινωνίας.

Τεστ Διάγνωσης

- Asperger Syndrome Diagnostic Scale (ASDS) – Κλίμακα Διάγνωσης του συνδρόμου Asperger.
- Childhood Autism Rating scale (CARS) (Schopler & Reichler, 1971, 1980) – Κλίμακα Βαθμολόγησης Αυτισμού στην Παιδική Ηλικία. Η συγκεκριμένη κλίμακα αξιολογεί την συμπεριφορά των παιδιών σε 14 τομείς οι οποίοι επηρεάζονται από τον αυτισμό, συν μία ακόμη κατηγορία η οποία έχει σαν στόχο να αναγνωρίσει τα παιδιά με αυτισμό και να τα διαφοροποιήσει από τα παιδιά με άλλες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Οι 15 τομείς είναι οι εξής οι τρόποι με τους οποίους σχετίζεται με τους ανθρώπους, η μιμητική συμπεριφορά, η μιμητική ανταπόκριση, η χρήση αντικειμένων και σώματος, η προσαρμοστικότητα στην αλλαγή, η οπτική και ακουστική απόκριση, η αντιληπτική ικανότητα, η παρουσία φόβου ή άγχους, η λεκτική και μη-λεκτική επικοινωνία, το επίπεδο κινητικότητας, το επίπεδο του νοητικού δυναμικού και οι γενικές εντυπώσεις.
- Autism Behavior Checklist (ABC) (Krug, Arick, & Almond, et al., 1978, 1980) Περιλαμβάνει 57 ερωτήματα για τα συμπτώματα που βαθμολογούνται ως

παρόντα ή απόντα. Αποτελεί μία κλίμακα η οποία περιγράφει μία σειρά από τυπικές αυτιστικές συμπεριφορές, Περιλαμβάνει 5 κατηγορίες ερωτημάτων οι οποίες είναι οι ακόλουθες αισθητηριακά ζητήματα, κοινωνικοποίηση, στερεοτυπίες, χρήση αντικειμένων, αυτοβοήθεια, γλώσσα και αλληλεπίδραση.

- Autism Diagnostic Interview –Revised (ADI-R). Η ADI-R αποτελεί μία ημιδομημένη συνέντευξη που βασίζεται στον εξεταστή, γίνεται με τους γονείς και αποτελείται από ερωτήσεις για όλους τους τομείς στους οποίους τα άτομα με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές εμφανίζουν δυσκολίες.
- Autism Diagnostic Observation Scale – Generic (ADOS-G) – Αναθεωρημένη Διαγνωστική συνέντευξη για τον αυτισμό και η γενική διαγνωστική κλίμακα παρατήρησης για τον αυτισμό. Η ADOS-G αποτελεί ένα προτυποποιημένο ημιδομημένο πρωτόκολλο για την παρατήρηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας ανάμεσα στον εξεταστή και τον εξεταζόμενο κατά τη διάρκεια της συνεδρίας. Η ADOS-G και η ADI-R αποτελούν εργαλεία πολύ χρήσιμα διότι δίνουν μία λεπτομερή εικόνα για το επίπεδο επικοινωνίας, το τρόπο κοινωνικής αλληλεπίδρασης, για το παιχνίδι και για τα επαναλαμβανόμενα ενδιαφέροντα των παιδιών με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές.

2.4 Αντιμετώπιση

Με δεδομένο ότι η ΔΑΦ ακολουθεί το άτομο εφ' όρου ζωής η αντιμετώπιση της αποτελεί ομαδικό έργο εξειδικευμένων επιστημόνων όπως: παιδψυχίατροι, εξειδικευμένοι παιδίατροι – αναπτυξιολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί, κοινωνικοί λειτουργοί κ. α. Εάν ένα παιδί σε ηλικία 9 έως 15 μηνών ξεκινήσει θεραπεία υπάρχει πιθανότητα να ξεφύγει από το πλαίσιο της ΔΑΦ. (Burack et al, 2001). Θεωρείται ότι οι πρώιμες παρεμβάσεις μπορούν να εξελίσσουν σημαντικά την ανάπτυξη ενός παιδιού με αυτισμό. Οι παρεμβάσεις αυτές περιέχουν εκμάθηση δεξιοτήτων ομιλίας, κινητικότητας και επικοινωνίας – αλληλεπίδρασης με άλλους (CDC, 2019).

Η αιτιοπαθογένεια της ΔΑΦ δεν είναι σαφής και συγκεκριμένη, δεν υπάρχουν βιολογικά διαγνωστικά τεστ, ούτε κάποια συγκεκριμένη φαρμακευτική αγωγή. Υπάρχουν, ωστόσο κάποια φάρμακα που πιθανόν να συνδράμουν στη λειτουργικότητα των ατόμων (για παράδειγμα στις επιληπτικές κρίσεις, στην κατάθλιψη και στην αδυναμία συγκέντρωσης). Τέτοιου είδους φάρμακα είναι δραστικές ουσίες που μετατρέπουν τους νευροδιαβιβαστές σεροτονίνης και χρησιμοποιούνται για τη μείωση επαναληπτικών συμπεριφορών και της αγχώδους

ανησυχίας καθώς και τα αντιψυχωσικά φάρμακα για μείωση των συμπτωμάτων. (Bauman & Kemper, 2005).

Πιο συχνά η ΔΑΦ αντιμετωπίζεται με βάση τη συμπεριφορά και πρακτικά υπάρχει επικράτηση της συμπεριφορικής θεραπείας, η οποία συνδέεται με τη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων (Amaral, 2017). Επιπρόσθετα, στα παιδιά μικρότερης ηλικίας παρατηρείται ότι οδηγούνται σε βελτιωμένες δεξιότητες μέσω προσεγγίσεων διαμοιρασμού της προσοχής. Για τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας λαμβάνονται θετικά αποτελέσματα από τη χρήση της γνωστικής - συμπεριφορικής θεραπείας για την αντιμετώπιση των διαταραχών άγχους (Weitlauf et al, 2014).

Σύμφωνα με ανασκοπικές μελέτες τα ευρήματα προέρχονται κυρίως από άτομα με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό, αναφέροντας ότι η γνωστική – συμπεριφορική θεραπεία ίσως δεν είναι κατάλληλη για άτομα με αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας, δεδομένου ότι υπάρχει απουσία λόγου ή περιορισμένη λεκτική ικανότητα (Rosen et al, 2016). Σε άτομα με ΔΑΦ χαμηλής λειτουργικότητας θεωρείται ότι οι συμπεριφορικές θεραπείες με πρακτικές ενίσχυσης και απευαισθητοποίησης, λειτουργούν πιο αποτελεσματικά. Συνοψίζοντας, οι συμπεριφορικές παρεμβάσεις θα πρέπει να προσαρμόζονται κατάλληλα, αναλόγως με το αν απευθύνονται σε άτομα με αυτισμό υψηλής ή χαμηλής λειτουργικότητας.

Κατά καιρούς υπάρχουν ισχυρισμοί για πλήρη αποκατάσταση ατόμων με ΔΑΦ. Ωστόσο, η γενικότερη αντίληψη των επιστημόνων και επαγγελματιών που ασχολούνται με τον αυτισμό είναι ότι η πλήρης ίαση είναι σχεδόν απίθανη (Burack et al, 2001). Βέβαια υπάρχουν δεδομένα που δείχνουν ότι τα άτομα με ΔΑΦ μπορούν να εκπαιδευτούν. Έχουν εφαρμοστεί κατά καιρούς διάφορες εκπαιδευτικές μέθοδοι. Αναφέρονται ενδεικτικά το «Facilitated Communication», η «διευκόλυνση της επικοινωνίας» δηλαδή, η οποία είχε ενθαρρυντικά αποτελέσματα σε άτομα με αυτισμό (Feinstein, 2010). Μια άλλη μέθοδος με θετικά αποτελέσματα είναι το εξατομικευμένο πρόγραμμα «Treatment an Education of Autistic and related Communication Handicapped Children» που χρησιμοποιεί οπτικό υλικό, έχοντας στόχο τη συνεκτική ψυχοπαιδαγωγική μεταχείριση του παιδιού με αυτισμό. Ένα ακόμα σύστημα που εφαρμόζεται είναι το «Picture Exchange Communicatio System» όπου το παιδί μέσω της ανταλλαγής εικόνων και συμβόλων με άλλους επικοινωνεί και διδάσκεται (Στασινός, 2016).

Στον αντίποδα οι σύγχρονες τάσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων διεθνώς για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στρέφονται προς την «συμπεριληπτική

εκπαίδευση», η οποία κατέχει την οπτική της συνεκπαίδευσης όλων των παιδιών στο ίδιο σχολείο. Αυτό έχει σαν σκοπό τη μείωση της περιθωριοποίησης και την κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες. (Στασινός, 2016). Ωστόσο, οι ανάγκες των παιδιών με αυτισμό απαιτούν διαχείριση σε ατομικό επίπεδο. Προτείνεται επομένως ο σχεδιασμός εξατομικευμένων προγραμμάτων και παρεμβάσεων, μέσω συστηματικής πληροφόρησης από ποικίλες αξιολογήσεις από εξειδικευμένο ιατρικό και εκπαιδευτικό προσωπικό (Alley, 2018).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ

Το ιχνογράφημα και η ζωγραφική, μαζί με τη γλώσσα και τον χορό αποτελούν τις πιο αρχέγονες μορφές έκφρασης του ανθρώπου. Από την παλαιολιθική ακόμα εποχή υπάρχουν δείγματα εικαστικής έκφρασης όπως η πληγωμένη αντιλόπη του σπηλαίου της Altamira στη Β. Ισπανία και η ομάδα κυνηγετικών ζώων στο σπήλαιο Lascaux της Ν. Γαλλίας (Τρούλη, 1986). Από εκείνη την εποχή έως και σήμερα σε όλους τους πολιτισμούς οι άνθρωποι εκφράστηκαν μέσω της τέχνης της ζωγραφικής και του ιχνογραφήματος. Αυτός ο τρόπος έκφρασης έχει παρατηρηθεί ότι χαρακτηρίζει ιδιαίτερα την παιδική ηλικία του ανθρώπου.

Με τον όρο «ιχνογράφημα» γίνεται αναφορά στην αναπαράσταση κάποιου πράγματος, αντικειμένου, τοπίου ή ανθρώπου με τη χρήση μολυβιού. Πρόκειται για την παιδική ζωγραφιά. Το ιχνογράφημα αποτελεί τον κυρίαρχο τρόπο επικοινωνίας και έκφρασης του παιδιού και μέσα από αυτό μπορούμε να αποκομίσουμε πολύτιμες πληροφορίες για την προσωπικότητα και την ιδιοσυγκρασία του. Το παιδικό ιχνογράφημα, συνιστά μια πολύ σημαντική πηγή πληροφοριών για την γνωστική, συναισθηματική και νευρολογική ανάπτυξη του παιδιού. Όταν δοθεί ένα χαρτί σε ένα παιδί ανεξαρτήτως της ηλικίας του, είναι εκπληκτικό το γεγονός ότι, σχεδόν πάντα αποτυπώνει σε αυτό μια αυθόρμητη ζωγραφιά, προβάλλοντας την ψυχοσυναισθηματική του κατάσταση, εκείνη την δεδομένη στιγμή (Κοϊνης, 2021).

Η μελέτη του ιχνογραφήματος ξεκίνησε από το 1885 από τον Fbenzer Cooke ο οποίος δημοσίευσε ένα άρθρο με τίτλο “Art teaching and child nature”. Το 1887 δημοσιεύτηκε το πρώτο βιβλίο σχετικά με το ιχνογράφημα από τον Corrado Ricci. Στη συνέχεια εκδόθηκαν μια σειρά από εργασίες οι οποίες έθεσαν τις βάσεις ώστε να μελετηθεί πιο συστηματικά το ιχνογράφημα. Σε αυτές τις πρώτες μελέτες ξεχώρισαν και παρέμειναν κλασσικά τα έργα του G. Kerschensteiner « Η εξέλιξη του ιχνογραφικού ταλέντου» (Munich Gerber, 1905), G. Luquet «Το ιχνογράφημα ενός παιδιού» (Paris Alcon, 1913), G. Rouma «Ιχνογραφική γλώσσα» (Bruxellew, Mich and Thron, 1913). Εκείνη την περίοδο οργανώθηκαν και οι πρώτες εκθέσεις με παιδικά σχέδια.

Το παιδί ξεκινά να ασχολείται με το ιχνογράφημα από τη στιγμή που μπορεί να κρατήσει στα δάκτυλα του ένα όργανο, το οποίο αφήνει ίχνη πάνω σε οποιαδήποτε επιφάνεια, είτε σε χαρτί, είτε σε έπιπλα, ακόμη και στους τοίχους. Η παραπάνω

ενέργεια του παιδιού μας παρουσιάζει ένα σύνολο από γραμμές οι οποίες είναι το αποτέλεσμα των κινήσεων των μυών του παιδιού. Στη συνέχεια οι γραμμές εξελίσσονται, διαγράφονται προς όλες τις κατευθύνσεις. Πρόκειται για το στάδιο «ορνιθοσκαλίσματος». Το παιδί είναι ικανό να εντοπίζει και να κατονομάζει τι περιλαμβάνει το σχέδιό του, σε αντίθεση με τους ενήλικες που δεν μπορούν να ξεχωρίσουν κάτι από το σχέδιο. Περίπου στο τρίτο έτος τα παιδιά αρχίζουν να σχεδιάζουν ανθρώπινες μορφές. Η πρώτη μορφή ανθρώπου που σχεδιάζουν τα παιδιά αποτελείται από ένα μεγάλο κύκλο για κεφάλι, δύο γραμμές κατακόρυφες για πόδια και δύο γραμμές οριζόντιες για χέρια, μία προς τα δεξιά και μία προς τα αριστερά. Ακόμη σχεδιάζουν μάτια και στόμα στο πρόσωπο.

Σταδιακά εμφανίζονται και άλλα γνωστά θέματα για το παιδί στο ιχνογράφημα του όπως σπίτια, δέντρα, λουλούδια, θάλασσα.

Τα γενικότερα χαρακτηριστικά του παιδικού ιχνογραφήματος είναι :

Η «διαφάνεια», το παιδί σχεδιάζει αντικείμενα σαν να είναι από γυαλί, για παράδειγμα μέσα από τους τοίχους του σπιτιού φαίνεται το φως, το τραπέζι, μέσα στη θάλασσα φαίνονται τα ψάρια.

Η έλλειψη προοπτικής, τα παιδιά δεν μπορούν να σχεδιάσουν όγκο στις μορφές τους.

Η αλλαγή οπτικής γωνίας, δηλαδή το παιδί για να παρουσιάσει διάφορες λεπτομέρειες από ένα αντικείμενο μπορεί να αλλάξει οπτική γωνία. Για παράδειγμα ένα πρόσωπο προφίλ μπορεί να έχει και τα δύο μάτια (Μπέλλας, 1975).

3.1 Η πολυεδρική αξία του παιδικού ιχνογραφήματος

Το παιδικό ιχνογράφημα όπως αποκαλύπτεται από διάφορες μελέτες έχει ψυχολογική, ψυχοπαθολογική, κοινωνιολογική ανθρωπολογική, αισθητική και παιδαγωγική αξία. (Τρουλή, 1986).

Η εξέλιξη του παιδικού ιχνογραφήματος, από ψυχολογική άποψη είναι συνδεδεμένη με τη διανοητική ανάπτυξη έως και την ηλικία των 11 – 12 ετών. Σύμφωνα με παλαιότερες έρευνες φάνηκε ότι όσο πιο έξυπνο είναι ένα παιδί τόσο πιο πλούσιο είναι το ιχνογράφημά του (Goodenough, 1926). Για το λόγο αυτό το ιχνογράφημα χρησιμοποιήθηκε και ως όργανο μέτρησης της διανοητικής ανάπτυξης του παιδιού.

Για τα παιδιά η ζωγραφική αποτελεί έναν ιδιαίτερο τρόπο έκφρασης. Είναι μια ιδιαίτερη και ξεχωριστή γλώσσα που ακολουθεί δικούς της κανόνες, δικό της λεξιλόγιο και δική της σύνταξη με εντελώς διαφορετική μορφή από ότι συνηθίζεται

στον κόσμο των ενηλίκων. Ωστόσο, ανήκει αυτή η γλώσσα στο γενικότερο πλαίσιο της γενικής επιστήμης των σημείων. Τα παιδιά χρησιμοποιούν διάφορα γραφικά σημεία όπως: ήλιο, άνθρωπο, σπίτι, πλοίο με διάφορες παραλλαγές σε κάθε ηλικία.

Το σχέδιο των παιδιών ξεκινά με απλές μορφές, μιας και η διαμόρφωση του γραφικού συστήματος του παιδιού είναι παράλληλη με την ψυχοκινητική του εξέλιξη (De Meredieu, 1981). Η εξέλιξη του παιδικού ιχνογραφήματος ακολουθεί μία σειρά σταδίων.

3.2 Τα στάδια εξέλιξης του ιχνογραφήματος

Από τις αρχές του 20 ου αιώνα ξεκίνησαν να διατυπώνονται θεωρίες σχετικά με τα εξελκτικά στάδια του παιδικού σχεδίου. Ο Kerschensteiner, ο Rouma, ο Luquet και ο Vygotsky συνέδραμαν σημαντικά στην μελέτη και αναγνώριση των σταδίων των σχεδίων των παιδιών.

Ο πρώτος που μελέτησε το παιδικό σχέδιο και αναφέρθηκε σε στάδια, ήταν ο Kerschensteiner, ο οποίος το 1905 μελέτησε χιλιάδες σχέδια από Γερμανούς μαθητές και οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι η σχεδιαστική ικανότητα των παιδιών διέρχεται από διάφορα εξελκτικά στάδια ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Ο Kerschensteiner δεν αναφέρθηκε στο στάδιο του «μουντζουρώματος», αφού θεώρησε πως τα πολύ μικρά παιδιά εκφράζουν την ανάγκη τους για κίνηση με το σχέδιο και ως εκ τούτου η «μουντζούρα» που προκύπτει στο χαρτί δεν έχει κάποια σημασία. Σύμφωνα με αυτόν λοιπόν, το παιδικό σχέδιο περνά από τέσσερα αναπτυξιακά στάδια. Το πρώτο στάδιο ονομάζεται το στάδιο των «σχηματικών σχεδίων» και ξεκινά όταν το παιδί είναι ικανό να αναγνωρίσει σχήματα. Σε αυτό το στάδιο το παιδί δε σχεδιάζει λεπτομέρειες, σχεδιάζει μνημονικά αυτό που γνωρίζει για το αντικείμενο και όχι αυτό που βλέπει (Kerschensteiner 1905, Vygotsky 1973). Στο 2^ο στάδιο το παιδί σχεδιάζει περισσότερες λεπτομέρειες και προσπαθεί να σχεδιάσει τα αντικείμενα όπως είναι στην πραγματικότητα. Στο 3^ο στάδιο το παιδί προσπαθεί να σχεδιάσει ακόμη καλύτερα, προσπαθώντας να αναπαραστήσει το αντικείμενο στην πραγματικότητα, ωστόσο απουσιάζει η αίσθηση προοπτικής. Στο 4^ο στάδιο το παιδί προσπαθεί να απεικονίσει τριασδιάστατα φιγούρες και αντικείμενα. Οι φιγούρες έχουν πια όγκο και κίνηση. Το παιδί προβαίνει σε μια «πλαστική» απεικόνιση του αντικειμένου (Kerhensteiner1905).

Εν κατακλείδι, ο Kersceinstainer θεωρεί πως το παιδί προσπαθεί να απεικονίσει ρεαλιστικά τα αντικείμενα που σχεδιάζει, η εξέλιξη του σχεδίου λοιπόν

γίνεται αντιληπτή με την ομοιότητα του αντικειμένου που σχεδιάζει σε σχέση με το αντικείμενο πρότυπο.

Ο G Rouma μελέτησε την σχεδιαστική εξέλιξη της ανθρώπινης φιγούρας στα σχέδια των παιδιών και κατέληξε στην κατηγοριοποίηση δέκα εξελικτικών σταδίων (Rouma 1913, Κακίση – Παναγοπούλου 2001). Σύμφωνα με τον Rouma οι ανθρώπινες φιγούρες αρχικά χαρακτηρίζονται από αυτοματισμό, ασυμμετρίες, δυσαναλογίες στα μεγέθη.

Το 1913 ο G. H. Luquet έκανε λόγο για πέντε στάδια ανάπτυξης του παιδικού σχεδίου (Luquet 1927). Τα στάδια είναι τα εξής:

- Του τυχαίου ρεαλισμού: το στάδιο αυτό εντοπίζεται στα 2 έτη, όταν το παιδί αφού ολοκληρώσει το σχέδιο του, δίνει ένα συμβολισμό σ' αυτό αναδρομικά.
- Του αποτυχημένου ρεαλισμού: εντοπίζεται μεταξύ 3-4 ετών. Τότε το παιδί ανακαλύπτει την ταύτιση γραφικού ίχνους – μορφής συμβόλου. Προσπαθεί να απεικονίσει τη μορφή, τις περισσότερες φορές η προσπάθεια χαρακτηρίζεται από αποτυχία ή επιμέρους επιτυχίες.
- Του διανοητικού ρεαλισμού: από τα 4 έως τα 10 έτη. Το παιδί σχεδιάζει αντικείμενα όχι όπως τα βλέπει αλλά όπως τα γνωρίζει, είτε με περιστροφική προβολή είτε με διαφάνεια.
- Του οπτικού ρεαλισμού: εμφανίζεται σταδιακά από τα 10 έτη, το παιδί σχεδιάζει με προοπτική και σταδιακά τα στάδια χάνουν την παιδική τους φρεσκάδα.

Η κατηγοριοποίηση του Luquet έχει δεχθεί έντονη κριτική από αρκετούς ερευνητές (Vygotski 1973, De Meredieu 1981) επειδή στα στάδια του περιγράφει τα χαρακτηριστικά του σχεδίου αλλά δεν τα ερμηνεύει (Μανωλάκου - Κεκέ 2005).

3.3 Η απεικόνιση του ανθρώπου στο παιδικό ιχνογράφημα

Τα παιδιά έλκονται να ζωγραφίζουν μορφές. Οι πρώτες προσπάθειες αναπαράστασης του ανθρώπου εμφανίζονται κοντά στο τρίτο έτος. Σε παγκόσμια κλίμακα παρατηρείται ένας πανομοιότυπος στο παιδικό ιχνογράφημα που ονομάζεται «άνθρωπος – γυρίνος» (πολύ μεγαλύτερο το μέγεθος του κεφαλιού σε σχέση με το σώμα). Ο άνθρωπος – γυρίνος σχηματίζεται από ένα σχεδόν κλειστό και σχεδόν πετυχημένο κύκλο ο οποίος έχει δύο κάθετες γραμμές για σώμα και δύο οριζόντιες για χέρια, διχαλωτά σαν πόδια κότας. Σε σύντομο χρόνο θα εμφανιστούν στο κύκλο του κεφαλιού τα μάτια, στη συνέχεια το στόμα και στο τέλος η μύτη (συνήθως με τελείες ή γραμμούλες ή αλλεπάλληλους μικρούς κύκλους) (Lurcat, 1988). Συνήθως ο

άνθρωπος γυρίνος βρίσκεται στο κέντρο της κόλλας και η μορφή του είναι μεγάλη και κυριαρχική. Η ιχνογράφηση του συνήθως αρχίζει από το κεφάλι και συνεχίζει προς τα κάτω. Επίσης, η μορφή του αποτυπώνεται συνήθως όρθια σε κάθετο επίπεδο (Servais, 1969).

Επιπλέον, ο άνθρωπος αυτός δεν έχει φύλο, ούτε ηλικία. Αυτό που συμβαίνει πραγματικά είναι ότι το παιδί προβάλλει στο σχέδιο που ζωγραφίζει την αντίληψη που έχει για το «γνωστικό σχήμα» του δικού του σώματος. Άλλωστε, ο ανθρωπομορφισμός είναι κάτι που χαρακτηρίζει την παιδική ψυχοσύνθεση (De Meredieu, 1981).

Η ιδιαίτερη σημασία που δίνεται στο πρόσωπο του ανθρώπου από το παιδί σε σύγκριση με το σώμα έχει να κάνει με δύο ζητήματα:

α) Σε σχέση με την ανθρώπινη μορφή το πρόσωπο παρουσιάζει τη μεγαλύτερη εκφραστικότητα.

β) Τη σημασία που δίνει το παιδί στο πρόσωπο και ειδικά στο πρόσωπο της μητέρας (Abraham, 1979).

Καθώς το παιδί μεγαλώνει εξελίσσει και τη ζωγραφική του. Προσθέτει στη μορφή του ανθρώπου θώρακα, δημιουργώντας συνήθως έναν μεγαλύτερο κύκλο κολλημένο κάτω από τον κύκλο της κεφαλής. Δημιουργείται έτσι ο «ανθρωπάκος - πατάτα», ο «ανθρωπάκος - μίσχος», ο «ανθρωπάκος - λουλούδι» κ.α (Stern, 1971). Πλέον τα χέρια είναι σαν «πέταλα λουλουδιού» και η πατούσα μία οριζόντια γραμμούλα στο κάτω μέρος της κόλλας. Τα μαλλιά δεν αποτυπώνονται πια σαν «ακτίνες» ή «πρόκες» αλλά με ένα μουντζούρωμα σαν περুকίни στο πάνω μέρος του κεφαλιού (Stern, 1971).

Στην ηλικία των τεσσάρων ετών το παιδί από την κυκλοειδή περνάει στην παραλληλόγραμμη απεικόνιση του ανθρώπου. Ζωγραφίζει, επίσης τα πρόσωπα «από αέρος» και «εξ απόπτου» έτσι ώστε, να λύσει το πρόβλημα του βάθους και της προοπτικής (για παράδειγμα μια οικογένεια τρώει γύρω από ένα τραπέζι, τους ζωγραφίζει σαν να είναι ξαπλωμένοι ανάσκελα ακτινωτά του τραπεζιού). Επιπλέον, αρχίζει να δείχνει στο ιχνογράφημα το φύλο των ατόμων και να ζωγραφίζει και ανθρωπάκους ξαπλωμένους (Μπέλλας, 2000).

Στα πέντε έτη στον ανθρωπάκο εμφανίζονται αυτιά και λαιμός. Το σώμα του, όταν είναι άνδρας, εμφανίζεται συνήθως παραλληλόγραμμο, ενώ όταν είναι γυναίκα τριγωνικό και έχει στολισμένα ρούχα. Τα πρόσωπα που ζωγραφίζει το παιδί είναι συνήθως από την οικογένεια του (Κοϊνης, 2021).

Στα έξι έτη εμφανίζεται βελτιωμένη η φιγούρα του ανθρωπάκου, ενώ πλέον αποκτά και κινήσεις. Παρατηρείται στροφή στις πατούσες και στροφή των δύο χεριών προς την ίδια κατεύθυνση. (Μπέλλας, 2000).

Στα επτά έτη ο ανθρωπάκος γίνεται μικρότερος σε μέγεθος και αποκτά περισσότερες λεπτομέρειες, έχει περίγραμμα και κάτω από αυτόν υπάρχουν λέξεις όπως για παράδειγμα «μαμά», «μπαμπάς» κ. α., για να φτάσει πλέον στα οχτώ να οδηγεί αυτοκίνητο, πλοίο, αεροπλάνο, άλογο ή να είναι ο ίδιος ναύτης, τσολιάς, στρατιώτης κ. α. (Μπέλλας, 2000).

Στα εννέα έτη το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με το «πρόβλημα ομοιότητας με το πρότυπο» και αναζητά συνεχώς τη γνώμη των μεγάλων (Κοϊνης, 2021).

Στα δέκα έτη τα πρόσωπα κάθονται και έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως αρθρώσεις, π.χ γόνατο, αγκώνες. Μετά τα 12 – 13 έτη η εξέλιξη συνεχίζεται με απλοποίηση, στιλιζάρισμα και αφαίρεση ή και με καρικατούρες (ιδιαίτερα από αγόρια), (Osterieth, 1976). Στην εφηβεία, αφού περάσει το στάδιο της καρικατούρας (φάση επιθετικότητας), ζωγραφίζουν τον ανθρωπάκο με σμίκρυνση κεφαλής, προεξοχή της κοιλιάς και του στήθους και λεπτομέρειες στο ντύσιμο (Μπέλλας, 2000).

Όταν το παιδί ζωγραφίζει τον ανθρωπάκο είναι σαν οργανώνει το σχέδιο του σύμφωνα με έναν κάθετο, νοητό άξονα, σύμφωνα με την έννοια της κατακορύφου και την έννοια της κατατομής (profil). Πρώτα ζωγραφίζει το κεφάλι, ύστερα τα κάτω άκρα και είτε τελειώνει ή επιστρέφει για να ζωγραφίσει λεπτομέρειες, σχεδιάζοντας συνήθως αμφιπλευρικά (το ίδιο από τη μία πλευρά και μετά από την άλλη) ή πιο σπάνια να τελειώνει το ένα μισό και ύστερα να προχωρά στο άλλο μισό (Eng, 1931; Wallon, 1985).

Στο πρόσωπο του ανθρωπάκου πρώτα ιχνογραφεί τα μάτια, έπειτα το στόμα και τελευταία τη γραμμούλα της μύτης, που και αυτή επίσης αποτελεί έναν κάθετο, νοητό άξονα του προσώπου. Έτσι το ιχνογράφημα προχωρά από πάνω προς τα κάτω, ενώ το σχέδιο οργανώνεται ταυτόχρονα και σε έναν οριζόντιο άξονα από αριστερά προς τα δεξιά. Σύμφωνα με την Goodnow αυτή η τήρηση των νοητών αξόνων ονομάζεται: «εξέλιξη των κανόνων αλληλουχίας».

Η καθετότητα και η μετωπική στάση του ανθρωπάκου εξαφανίζονται, από τη στιγμή που το παιδί κατορθώνει να τον κάνει να κινείται. Τότε ο ανθρωπάκος παρουσιάζεται από τα πλάγια (σε κατατομή, προφίλ). Για να καταφέρει την απεικόνιση από τα πλάγια, το παιδί πρώτα ιχνογραφεί τα 2 πόδια προς μία

κατεύθυνση, έπειτα το κεφάλι και στο τέλος το σώμα. Η απόδοση του προφίλ αρχίζει στα 5 – 6 έτη και τελειοποιείται λίγο πριν την εφηβεία περίπου μετά τα 10 έτη. Πιο συχνά σε προφίλ ζωγραφίζουν τον καθιστό άνθρωπο. Συνήθως, ο άνθρωπος είναι στραμμένος προς τα αριστερά της σελίδας. Επίσης, τα αγόρια υπερτερούν σε σχέση με τα κορίτσια στην απόδοση του προφίλ και ιδιαίτερα του προφίλ προς τα αριστερά (Κοϊνης, 2021).

3.4 Ψυχολογική σημασία της μορφής του ανθρώπου

Όταν το παιδί ζωγραφίζει έναν οποιονδήποτε ανθρώπακο, στην πραγματικότητα ζωγραφίζει τον εαυτό του. Έτσι ο ερευνητής μπορεί να εκμαιεύσει πληροφορίες για το πώς το παιδί αντιλαμβάνεται το γνωστικό σχήμα του σώματός του αλλά και τις πιθανές προβολές του σχεδίου του (Μπέλλας, 2021).

Ο A. Stern, (1971) συσχετίζει το πώς εξελίσσεται το σχέδιο του ανθρώπακου με τις αισθήσεις του παιδιού από τη περίοδο που βρισκόταν σαν έμβρυο στη μήτρα, με το πώς εμφανίστηκαν στο έμβρυο οι οργανικές λειτουργίες του: πρώτα το κεφάλι με τα άκρα αδρά, ύστερα μέσα στο κεφάλι τα μάτια, έπειτα το στόμα κ.α.

Υπάρχουν επίσης μελέτες που δείχνουν πως ιχνογραφούν τον ανθρώπακο παιδιά αγχώδη, νευρικά, ψυχωτικά, στο φάσμα του αυτισμού κ.α. Εκεί η απεικόνιση διαφέρει πολύ. Για παράδειγμα το ευερέθιστο αγχωτικό παιδί ζωγραφίζει μεγάλο ανθρώπακο, συνήθως οπλισμένο πολεμιστή με έντονα χαρακτηριστικά, χρησιμοποιεί έντονα χρώματα (Κοϊνης, 2021).

Ωστόσο, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το παιδί και τα κοινωνικό – πολιτισμικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, ένα παιδί από τον Αμαζόνιο δεν έχει αναστολές να ζωγραφίσει τον άνθρωπο γυμνό με εμφανή τα γεννητικά του όργανα, γιατί έτσι ζει στο περιβάλλον του. Αντίθετα αν πράξει κάτι αντίστοιχο ένα παιδί του δυτικού πολιτισμού θα θεωρηθεί σύμπτωμα (Κοϊνης, 2021).

3.5 Η αυτοπροσωπογραφία του παιδιού

Το «τεστ της αυτοπροσωπογραφίας» είναι όταν ζητηθεί από το παιδί να ζωγραφίσει τον εαυτό του. Με αυτό το τεστ, παρατηρείται: 1) το επίπεδο της συνείδησης του σωματικού σχήματος. 2) τις «προβολές» που κάνει, παρατηρώντας την έκφραση, τη στάση, την ετοιμότητα, την ενδυμασία του κ.α. Για να ζωγραφίσει το παιδί την αυτοπροσωπογραφία του δεν χρειάζεται να κοιτά σε κάποιον καθρέπτη,

γιατί: α) ζωγραφίζει με βάση ένα εσωτερικό πρότυπο. β) Το σχέδιο πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο αυθόρμητο, άρα και πιο αποκαλυπτικό. Ωστόσο, υπάρχει η πιθανότητα στην ιδέα ότι ζωγραφίζει τον εαυτό του να χρησιμοποιήσει μηχανισμούς άμυνας και να σχεδιάσει την ιδανική εικόνα που έχει για τον εαυτό του (Ferraris, 1977).

Αρχικά το παιδί αποφεύγει να ζωγραφίσει την αυτοπροσωπογραφία του. Ζωγραφίζει κάποιον άνθρωπο ή κάποιο παιδί από τους συνηθισμένους ανθρώπους του, ο οποίος όμως μοιάζει εκπληκτικά με το παιδί που τον ιχνογράφησε. Άλλες φορές όταν ζητείται από το παιδί να ζωγραφίσει την οικογένειά του, μπορεί να μη ζωγραφίσει τον εαυτό του, γιατί θεωρεί πως ο εαυτός του εκείνη τη στιγμή βρίσκεται αλλού και όχι μαζί με την υπόλοιπη οικογένεια (Μπέλλας, 2000).

Οι έρευνες έχουν δείξει επίσης, ότι:

- Η αυτοπροσωπογραφία του παιδιού εξελίσσεται σύμφωνα με την ανάπτυξή του.
- Το παιδί ζωγραφίζει βαθμιαία στο σώμα του τα χαρακτηριστικά του φύλλου του.
- Στα 8 περίπου έτη και έπειτα το πρόσωπο μοιάζει παιδικό.
- Τα σώματα των κοριτσιών είναι τριγωνικά και πιο αέρινα, ενώ των αγοριών είναι τετράγωνα και έχουν πιο στέρεη δομή.
- Επίσης, από τα 8 έτη και μετά αγόρια και κορίτσια ωραιοποιούν την αυτοπροσωπογραφία τους (Κοΐνης, 2021).

Τα κορίτσια ζωγραφίζουν τα πρόσωπα με μακιγιάζ (κραγιόν - ρουζ), με περίτεχνα χτενίσματα, με κοσμήματα κ.α. Το σώμα των κοριτσιών αποδίδεται με μια υπερβολή στην ωραιοποίηση (σε σχήμα καρδιάς), με στολίδια και σχέδια σε ρούχα και παπούτσια (Κοΐνης, 2021).

Αντίθετα, τα αγόρια τονίζουν στην αυτοπροσωπογραφία τους τη δύναμη και την αρρενοπώτητα, με την ετοιμότητα για κίνηση και δράση, με αθλητικές ενδυμασίες ή στολές με αστέρια και κουμπιά, με τον όγκο κ.α (Κοΐνης, 2021).

Το πρόσωπο των αγοριών αποδίδεται συνήθως με στρογγυλό σχήμα. Στων κοριτσιών τα σχέδια κυρίαρχη είναι η μεγάλη και συνεχής καμπύλη γραμμή, ενώ στον αγοριών κυριαρχεί η μεγάλη ευθεία με γωνίες. Περίπου στα 9 έτη κάποια παιδιά θα φτάσουν σε «ψυχογραφική απόδοση» της αυτοπροσωπογραφίας τους (Μπέλλας, 2000).

Για τους ερευνητές η αυτοπροσωπογραφία του παιδιού αποτελεί ένα πολύτιμο στοιχείο, τους δίνει τη δυνατότητα να παρατηρήσουν τη θέση της πάνω στην κόλλα,

το μέγεθός της, τη δομή και την παρουσία της, όπως επίσης και την απόδοση λεπτομερειών. Το τεστ της αυτοπροσωπογραφίας χρησιμοποιείται και σε περιπτώσεις παιδιών με απόκλιση. Χρειάζεται ωστόσο, ιδιαίτερη προσοχή γιατί μπορεί εύκολα να οδηγήσει σε παρερμηνείες (Μπέλλας, 2000).

3.6 Η απεικόνιση του σπιτιού στο παιδικό ιχνογράφημα

Το σπίτι όπως ο άνθρωπος και το δέντρο είναι από τα αγαπημένα θέματα των παιδιών για ζωγραφική. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι σπίτι εννοείται καθετί που μπορεί να στεγάσει ανθρώπους. Σπίτι είναι η πολυκατοικία, η εκκλησία (σπίτι με σταυρό), το σχολείο (σπίτι με σημαία) κ.α.

Έπειτα από την εμφάνιση του ανθρώπου στο παιδικό ιχνογράφημα, αρχίζει η ιχνογράφιση του σπιτιού. Αυτό συμβαίνει περίπου στα 3 έτη και ίσως και αργότερα ανάλογα με τον ρυθμό του κάθε παιδιού (Luquet, 1913; Eng, 1957; Ferraris, 1971; Lurcat, 1988).

Η εξέλιξη της αναπαράστασης του σπιτιού ακολουθεί τα εξής στάδια:

- 1) Αρχικά το παιδί ζωγραφίζει ένα ορθογώνιο παραλληλόγραμμο για σπίτι και ένα τρίγωνο για σκεπή, μία πόρτα και δύο παράθυρα λίγο πιο πάνω από την πόρτα.
- 2) Περίπου στα 5.5 έτη, προστίθεται, στον ίδιο τύπο σπιτιού της προηγούμενης φάσης, μια καινούρια πρόσοψη στα δεξιά με ένα δεύτερο παραλληλόγραμμο, που όμως και τα δύο βρίσκονται κάτω από την ίδια στέγη.
- 3) Στη συνέχεια, όσο το παιδί κατακτά την προοπτική, φτιάχνει ένα πλάγιο παραλληλόγραμμο για δεύτερη στέγη η οποία στεγάζει το δεύτερο τοίχο του σπιτιού.
- 4) Σε κάποιες περιπτώσεις το σπίτι απεικονίζεται «από αέρος».
- 5) Στο τέλος, η απόδοση του παιδιού γίνεται πιο σύνθετη και πιο ρεαλιστική (Lowernfeld & Lambert, 1971; Brittain, 1971).

Όταν το παιδί κατορθώσει να φτιάξει ένα σπίτι, στη συνέχεια τοποθετεί μέσα σε αυτό πρόσωπα και αντικείμενα. Όπως αναφέρθηκε, αρχικά το σπίτι είχε μόνο πόρτα και παράθυρα. Από πολύ νωρίς αρχίζει να έχει καμινάδα σε γωνία 90° με τη γραμμή της στέγης. Αξίζει να αναφερθεί ότι όταν το σπίτι βρίσκεται πάνω σε λόφο, παίρνει την κλίση του λόφου (κανονικά θα έπεφτε), ωστόσο η καμινάδα διατηρεί την ισορροπία της σε σχέση με την στέγη (Ferraris, 1977).

Μετά τα 5 έτη αρχίζει να προσθέτει λεπτομέρειες όπως: σκαλοπάτια, γλάστρες, κουρτίνες, παραθυρόφυλλα, λουλούδια αλλά και στοιχεία του εξωτερικού χώρου όπως: δρόμος, φράχτης, αυλή κ.α (Μπέλλας, 2000).

Όσο το παιδί διανύει σύμφωνα με τον Piaget το «εγωκεντρικό» στάδιο της ανάπτυξης του ζωγραφίζει το σπίτι ολομόναχο, μετά την ηλικία των 5 το σπίτι αρχίζει να αποτελεί μέρος μιας κοινότητας, ενός χωριού ή ενός συνοικισμού. Από τα 7 έτη ζωγραφίζει διαφορές στα κτίρια της κοινότητας έτσι ώστε να ξεχωρίζει ο λειτουργικός τους ρόλος (για παράδειγμα σπίτια, μαγαζιά, σχολείο, εκκλησία) και έπειτα στα 8 περίπου η κοινότητα έχει δρόμους που ενώνουν τα σπίτια, έχει δέντρα, έχει λόφους κ.α. Μετά τα 10 έτη υπάρχει η ανθρώπινη παρουσία, υπάρχουν για παράδειγμα περιπατητές στους δρόμους, οδηγοί σε αυτοκίνητα κ.α. (μέχρι τότε η παρουσία των ανθρώπων ήταν υποθετική από τις καμινάδες που κάπνιζαν) (Μπέλλας, 2000).

Κάθε παιδί στο σχέδιο του σπιτιού παρουσιάζει διαφοροποιήσεις σε σχέση με τα σχέδια άλλων παιδιών ως προς την ποιότητα των ιχνών, τη θέση που βρίσκεται το σπίτι στο σχέδιο, τα μεγέθη που προτιμά κ.α. Αυτό συμβαίνει λόγω των επιρροών που έχει δεχτεί κάθε παιδί από διάφορες εικόνες σπιτιών από την τηλεόραση ή από βιβλία καθώς επίσης και από την ίδια την ψυχοσύνθεση του παιδιού. Στο ίδιο παιδί το σχέδιο του σπιτιού παρουσιάζει σταθερότητα μεγαλύτερη από το σχέδιο του «ανθρωπάκου», αυτός είναι και ένας λόγος που οι ερευνητές το χρησιμοποιούν ως στοιχείο – ένδειξη της σταθερότητας ή της ψυχολογικής αστάθειας. Επιπροσθέτως, για την έρευνα θεωρείται πολύ σημαντικό το πρώτο σπίτι που ιχνογραφεί ένα παιδί γιατί είναι και το πιο εκφραστικό (Ker, 1937).

Σύμφωνα με τον A. Stern (1971) τα παιδιά αρχικά ιχνογραφούν «σπίτια - πρόσωπα» ή «πρόσωπα - σπίτια». Με αυτό τον τρόπο αυξάνεται η προβολική και εκφραστική σημασία του σπιτιού. Για παράδειγμα η στέγη μοιάζει με σκούφο, τα παράθυρα με μάτια, η πόρτα με στόμα, ο δρόμος με σώμα κτλ.

Το σπίτι αποτελεί για το παιδί καταφύγιο, ασφάλεια και ταυτότητα καταγωγής και για αυτό έχει σοβαρούς λόγους το παιδί να το αγαπάει ή να το απεχθάνεται. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στους ψυχολόγους να οδηγηθούν σε διαπιστώσεις για την ισορροπία και την ψυχική υγεία του παιδιού. Από το σχέδιο του σπιτιού οι ψυχολόγοι μπορούν να έχουν ενδείξεις για την νοητική ικανότητα ή αντίθετα την νοητική υστέρηση ενός παιδιού. Για παράδειγμα σε ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης θα υπάρχουν στο σχέδιο του χαρακτηριστικές λεπτομέρειες όπως το πόμολο της πόρτας, ενώ στο

ιχογράφημα ενός παιδιού με νοητική υστέρηση το σχέδιο του σπιτιού βρίσκεται σε επίπεδο μουντζουρώματος (κι ας είναι πιο μεγάλο), δεν υπάρχουν καθόλου λεπτομέρειες, ή το σχέδιο του σπιτιού μοιάζει σαν να πλαγιάζει (Markham, 1954).

3.7 Η απεικόνιση του δέντρου και του ηλίου στο παιδικό ιχογράφημα

Το δέντρο

Στο παιδικό σχέδιο το δέντρο κάνει την εμφάνιση του κάπως πιο αργά, περίπου στα 5 έτη. Στην απόδοση του παρατηρούνται ποικιλία και ανθρωπομορφικές ιδιότητες. Το δέντρο στο παιδικό ιχογράφημα έχει κ αυτό συμβολική και εκφραστική σημασία, υπάρχει μάλιστα και ειδικό διαγνωστικό τεστ από τον K. Koch (1949).

Στα δέντρα που ο κορμός τους είναι ευθύς και ανεπτυγμένος με στρογγυλή και περιορισμένη στεφάνη οι ψυχαναλυτές – ερευνητές παρατηρούν ένα τυπικό φαλλικό σύμβολο (Κοΐνης, 2021). Ο Stern (1966) ωστόσο θεωρεί τα δέντρα όπως οι φοίνικες ως σύμβολα δυναμισμού.

Τα δέντρα με καρπούς θεωρούνται από τους ψυχαναλυτές ως ένδειξη «στοματικών διεκδικήσεων» (Κοΐνης, 2021). Για τον Pavidó (1971) το δέντρο είναι σύμβολο γυναικείας γονιμότητας όπως και τα άνθη σύμβολο γυναικείας αισθητικής. Σύμφωνα με τον Koch (1949) τα φρούτα εκφράζουν: «επιδίωξη της επιτυχίας με την παράταξη των ικανοτήτων, επιμέλεια στην εξωτερική εμφάνιση και επίδειξη της προσωπικής αξίας, ρεαλισμό κοντόθωρο με πράξεις που τις καθορίζει το άμεσο αποτέλεσμα, το άμεσο κέρδος».

Ο ήλιος

Ο ήλιος εμφανίζεται στα παιδικά σχέδια περίπου στα τέλη του τρίτου έτους. Στην αρχή μοιάζει σαν δίσκος ολόκληρος και στη συνέχεια με ακτίνες σαν γρανάτζι. Επίσης, είναι και αυτός «ανθρωπομορφικός» έχοντας μάτια, μύτη και στόμα. Βρίσκεται κάτω από την ταινία του ουρανού και είναι κίτρινος. Μεγαλώνοντας το παιδί ο ήλιος σταματά να είναι ανθρωπόμορφος. Επιπλέον, κερδίζει σε χρωματική λάμψη ώσπου καταλήγει να διαποτίζει με το χρώμα του ολόκληρο το σχέδιο του παιδιού (Ferraris, 1971; Duborgel, 1976).

Η σημασία του ηλίου είναι επίσης εκφραστική και συμβολική. Παιδική ζωγραφιά με ήλιο δείχνει παιδί ήρεμο, ζεστό, με ζωτικότητα, με δύναμη για δράση,

ενώ αντίθετα η απουσία ήλιου δείχνει ότι στο παιδί επικρατούν οι αντίθετες συγκινησιακές και παρωθητικές καταστάσεις (Bovard, 1957).

Σύμφωνα με τους ψυχαναλυτές ο ήλιος είναι ο «ιδανικός πατέρας», έτσι όταν ένα παιδί ζωγραφίζει τον ήλιο συνεχώς κόκκινο ή μαύρο δείχνει ότι φοβάται τον πατέρα του, ενώ όταν ζωγραφίζει τον ήλιο πίσω από κάποιο βουνό ή κρυμμένο πίσω από τα σύννεφα, δείχνει ότι οι σχέσεις με τον πατέρα του δεν είναι καλές (Aubin, 1971).

3.8 Η ερμηνεία του ιχνογραφήματος

Το ιχνογράφημα ερμηνεύεται με βάση τέσσερις μορφές:

3.8.1 Γενική μορφή – εκτίμηση των σχέσεων χώρου

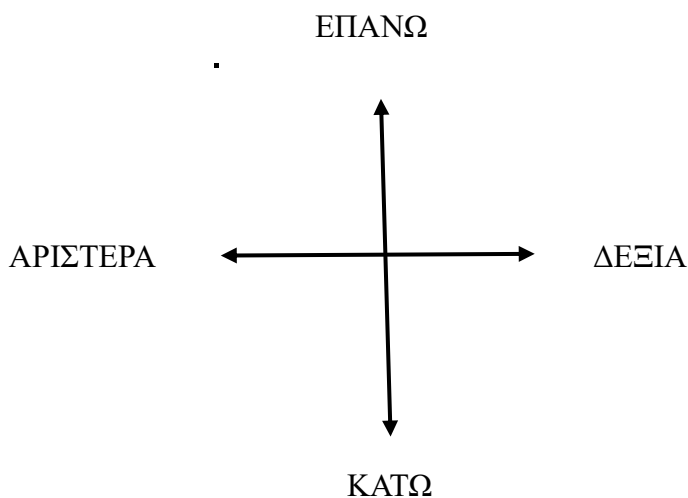
Αρχικά παρατηρείται από τον ερευνητή η γενική μορφή του σχεδίου: είναι φυσιολογική και ισορροπημένη ή υπάρχουν παραξενιές και περίεργη εμφάνιση; Επιπλέον, ο ερευνητής παρατηρεί την ατμόσφαιρα που δημιουργεί το σχέδιο. Αν είναι αισιόδοξη με χαρούμενα σύμβολα (π.χ λουλούδια, πουλιά) και λαμπερά χρώματα ή καταθλιπτική και βαριά με μουντά χρώματα; Το ίδιο το σχέδιο εκπέμπει επίσης δυναμισμό ή αδύναμη προσωπικότητα; Στο σχέδιο υπάρχει συμμετρία ή κυριαρχεί ασυμμετρία και αταξία; Υπάρχει συνθετικός πλούτος και αναπαραστατική αρτιότητα, δηλαδή πρόκειται για παιδί διανοητικά προικισμένο ή όχι; (Μπέλλας, 2000).

Επιπροσθέτως, πολύ σημαντικό στην παρατήρηση των ερευνητών είναι το μέγεθος του σχεδίου και η θέση του στη σελίδα. Ένα σχέδιο το οποίο βρίσκεται στο μέσο της κόλλας δείχνει παιδί με υψηλό το αίσθημα της ασφάλειας που αισθάνεται ότι μπορεί να βρίσκει λύσεις για τα προβλήματά του. Αντίθετα, ένα σχέδιο ιδιαίτερα μικρό, αποτραβηγμένο στην άκρη (συνήθως στην πάνω αριστερή γωνία του χαρτιού) δείχνει άτομο που δυσκολεύεται να προσαρμοστεί και να εκφραστεί ιδιαίτερα στο οικογενειακό περιβάλλον, ίσως και φοβισμένο (Stora, 1952).

Εάν το σχέδιο έχει μεγάλες διαστάσεις, δείχνει παιδί εξωστρεφές με ευεξία και αίσθημα ασφάλειας ότι οι γονείς του ενδιαφέρονται για αυτό (Alschuler & Hattwick, 1947). Σε περιπτώσεις που το σχέδιο ξεπερνά τα πλαίσια της κόλλας (για παράδειγμα, ένας δρόμος ή σκάλες που συνεχίζονται) δείχνει ότι το παιδί αναπτύσσει με ευκολία κοινωνικές επαφές, ωστόσο μπορεί να φανερώνει και έλλειψη ανασχετικών μηχανισμών και τάσεις εξέγερσης κατά της αυθεντίας των νόμων (Elkish, 1945).

Το ιχνογράφημα επιπλέον εξετάζεται και από την πλευρά της συνθετικής ικανότητας: υπάρχει κάποια συγκεκριμένη σύνθεση ή τα αντικείμενα στο σχέδιο είναι ασύνδετα μεταξύ τους και απλώς παρατάσσονται; Η Dolto (1948) λέει ότι «από τη διάταξη του σχεδίου εκτιμά τη συνοχή ή το βαθμό απόσχισης της προσωπικότητας του παιδιού και από το “ξεχείλωμα” του σχεδίου σε όλο το χαρτί την ανωριμότητά του». Οι Anastasi και Foley (1943) ισχυρίζονται ότι «ο ασταθής και παρορμητικός τύπος απεχθάνεται το κενό και γεμίζει όλο το χαρτί, ενώ ο ψυχαναγκαστικός και ο ψυχασθενικός σκορπούν εδώ και εκεί μικρές προσθήκες διακριτές και ίσες μεταξύ τους».

Στη σύγχρονη εποχή, οι περισσότεροι ερευνητές ακολουθούν μία κλινική ερμηνεία, τη «θεωρία των διαζωμάτων», η οποία ξεκίνησε από τον Ελβετό γραφολόγο Max Pulver. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία χωρίζουμε την επιφάνεια του χαρτιού σε ζώνες με έναν νοητό σταυρό, όπου η καθεμιά ζώνη έχει ξεχωριστή προβολική και εκφραστική σημασία (Μπέλλας, 2000).



(Σχέδιο 1)

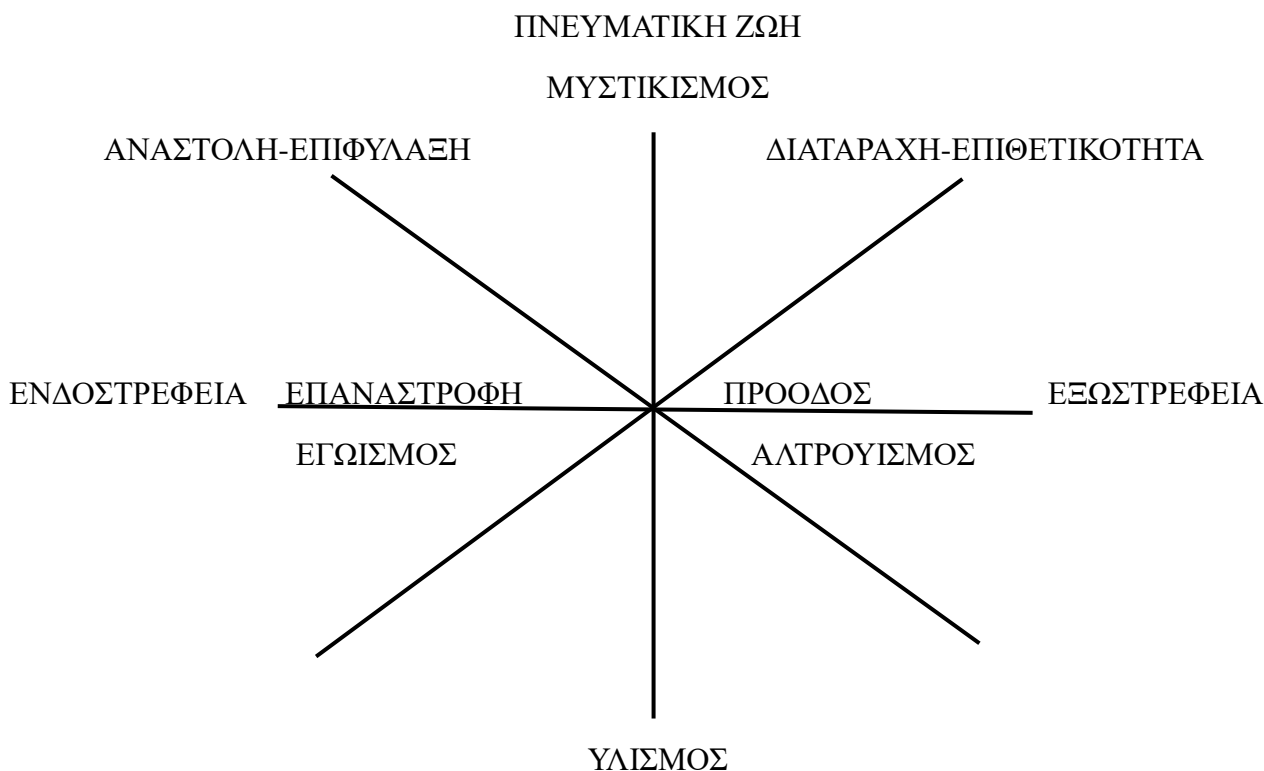
Κάθε συγκέντρωση στο ιχνογράφημα προς τα αριστερά φανερώνει εσωστρέφεια, παιδικότητα, ευσυγκινησία, αισθητικότητα, δεκτικότητα, μητρότητα, αγάπη, καρτερία, γήινο και συγκινητικό πνεύμα διότι προς τα αριστερά είναι ο «μητρικός πόλος». Σε αντίθεση η συγκέντρωση προς τα δεξιά είναι ο «πατρικός πόλος» και φανερώνει εξωστρέφεια, κοινωνικότητα, δραστηριότητα, λογική, επιχειρηματικό πνεύμα, τάση για κατάκτηση και κυριαρχία (Teillard, 1968).

Αν παρατηρήσουμε το ιχνογράφημα οριζόντια θα διακρίνουμε 3 ζώνες.

- 1) Την κατώτερη ζώνη (κάτω από τον κεντρικό άξονα)
- 2) Τη μεσαία ζώνη (που συμπίπτει με τον κεντρικό άξονα)
- 3) Την ανώτερη ζώνη (που είναι πάνω από τον κεντρικό άξονα)

Η κατώτερη ζώνη φανερώνει το υποσυνείδητο του ατόμου, δηλαδή υλικές απολαύσεις, ερωτικό και σεξουαλικό στοιχείο και συλλογικά σύμβολα. Η μεσαία ζώνη εκφράζει τις καθημερινές ασχολίες και τα ενδιαφέροντα του ατόμου, τις εμπειρίες του και τη σφαίρα της επιρροής του εγώ. Η ανώτερη ζώνη, εκφράζει την πνευματική, ιδανική και υπερατομική ζωή καθώς επίσης και τη σφαίρα των επαφών του ατόμου με τον κόσμο (Μπέλλας, 2000).

Κλείνοντας, όταν το παιδί ιχνογραφεί λοξά, υπάρχει και ένας ακόμα τρόπος διαχωρισμού του χαρτιού που είναι γνωστός ως «Ανεμολόγιο» του Rose de Vents, το οποίο ερμηνεύεται ως εξής:



(Σχήμα 2)

3.8.2 Η θεματολογία

Τα παιδιά επιλέγουν να ζωγραφίσουν πολλά και διαφορετικά θέματα. Χωρίζονται σε μεγάλες κατηγορίες όπως θέματα αναμνήσεων επινοητικά και φανταστικά, αναπαραστατικά (με το πρότυπο μπροστά) και θέματα επαναλήψεων (αντιγραμμένα). Επίσης οι ερευνητές χωρίζουν και τα αντικείμενα του θέματος σε βασικά (αντιπροσωπευτικά της σύνθεσης) και συμπληρωματικά (Μπέλλας, 2000).

Οι ερευνητές κοιτάζοντας ένα σχέδιο, εύκολα προσδιορίζουν το θέμα, αφού τα παιδιά ζωγραφίζουν αντικείμενα της καθημερινότητάς τους καθώς και καταστάσεις από τις βιωμένες εμπειρίες τους. Όταν κάτι στο περιεχόμενο της ζωγραφιάς δεν μπορεί να κατανοηθεί, μπορούν να ζητηθούν από το παιδί επεξηγήσεις (Μπέλλας, 2000).

Το πιο δύσκολο βέβαια είναι η ερμηνεία του θέματος. Θα πρέπει να εντοπιστούν τα κίνητρα και οι παρωθήσεις που οδήγησαν το παιδί στην επιλογή του θέματος καθώς και η σειρά που ακολούθησε στην ιχνογράφιση. Να προχωρήσουν δηλαδή σε μία γενική εκτίμηση σε επιμέρους παρατηρήσεις όπως:

- Το θέμα είναι περίεργο ή συνηθισμένο;
- Είναι επινοητικό ή αναπαράγει καταστάσεις της ζωής;
- Είναι αισιόδοξο ή καταθλιπτικό;
- Η απόδοση του είναι συγκεκριμένη ή αφηρημένη;
- Η έκφραση του είναι άμεση και εικονική ή σχηματική και συμβολική;
- Πως είναι οργανωμένο και ποιοι οι πυρήνες γύρω από τους οποίους αναπτύσσεται;
- Είναι δυναμικό και εξελίσσεται σε διαδοχικές φάσεις – εικόνες;
- Σε ποιες λεπτομέρειες έχει σταθεί το παιδί και ποιες από αυτές επαναλαμβάνει στα ιχνογραφήματά του;
- Ποιοι είναι οι συνειρμοί και οι συγκινησιακές καταστάσεις που οδηγούν στο χέρι του; (Luquet, 1991; Μπέλλας, 2000).

Παρόλα αυτά, πριν καταλήξει σε συμπεράσματα ο ερευνητής θα πρέπει να συνυπολογίσει την ηλικία του παιδιού, το φύλο του (τα αγόρια ζωγραφίζουν συχνότερα πολεμικές σκηνές, ενώ τα κορίτσια πιο συχνά ζωγραφίζουν οικογενειακές σκηνές), τα γεγονότα και τις καταστάσεις της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου που ίσως επηρέασαν το παιδί (γιορτές, τηλεόραση, σχολική διδασκαλία κ.α) (Κοϊνης, 2021).

Κλείνοντας, οι ερευνητές θα πρέπει να λάβουν υπόψη ότι αρκετά συχνά τα παιδιά αρχίζουν να ζωγραφίζουν χωρίς να έχουν επιλέξει συγκεκριμένο πνεύμα. Ωστόσο, ακόμα και κάτω από αυτές τις συνθήκες το παιδί επιλέγει να ιχνογραφήσει αυτό που το εκφράζει περισσότερο (Luquet, 1991; Μπέλλας, 2000).

3.8.3. Η σημασία του χρώματος στο ιχνογράφημα και η προβολική αξία των χρωμάτων

Το χρώμα αποτελεί ένα από τα εκφραστικότερα στοιχεία του ιχνογραφήματος. Τα χρώματα έχουν μελετηθεί από τους ερευνητές και έχει διαπιστωθεί ότι τόσο ο ημερονοχτιακός κύκλος (το φως της ημέρας) όσο και τα «πάθη του φωτός» πάνω σε αντικείμενα (οι χρωματικές εναλλαγές και αποχρώσεις) έχουν σύνδεση με τις αντιδράσεις και την ψυχολογία τόσο των ανθρώπων όσο και των ζώων (Krauskopf, 1941; Dreshler, 1960; Dixon, 1960).

Στο παιδικό σχέδιο τα χρώματα αποτελούν ένδειξη συναισθηματικής ωρίμανσης. Όταν ένα παιδί (σχολικής ηλικίας) διαθέτει ποικιλία χρωμάτων αλλά δεν τα χρησιμοποιεί είναι ένα δείγμα σχετικά με την ψυχική του ηρεμία. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στο ποιο χρώμα επικρατεί στο παιδικό σχέδιο (Κοϊνης, 2021).

Οι προτιμήσεις στα χρώματα που επιλέγονται διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία, τη μόρφωση του ατόμου, το περιβάλλον του, τη σωματική και την ψυχική του υγεία αλλά κυρίως ανάλογα με την ψυχολογική του διαμόρφωση (Desibere', 1970). Η ποικιλία των χρωμάτων που χρησιμοποιεί το άτομο, οι αποχρώσεις που επιλέγει, οι συνδυασμοί που κάνει φανερώνουν τις προσωπικές διαφοροποιήσεις και αντιδράσεις του (Μπέλλας, 2000).

Σχετικά με την προβολική αξία των χρωμάτων υπάρχουν πολλά σχετικά τεστ όπως:

- Το «τεστ του συμβολισμού των χρωμάτων» των Obonai και Matsuaka (1956).
- Το «χρωμο - τεστ» του Lucher (1973).
- Το «τεστ των πυραμίδων» του Pfister που διαμορφώθηκε τελικά από τους Heiss και Hiltman (1951). Το συγκεκριμένο τεστ έδειξε γενικά ότι η επικράτηση:
 - Του κόκκινου, του πορτοκαλί και του κίτρινου δείχνει άτομο εξωστρεφές.
 - Του πράσινου δείχνει άτομο φυσιολογικό.
 - Του γαλάζιου και του βιολετί δείχνει άτομο εξωστρεφές.
 - Του λευκού, του καφέ, του γκριζού και του μαύρου δείχνει μια βαθιά προσωπικότητα.

Ειδικότερα τα αποτελέσματα για κάθε χρώμα είναι τα εξής:

Κόκκινο: ζωηρές και γρήγορες συγκινήσεις, συνδέεται με τη ζωντάνια, την ενέργεια, τη διέγερση και το θάρρος, ευαισθησία στην υποβολή, αυθορμησία. Ενστικτώδεις παρωθήσεις (θυμός), παιδική και νευρωτική συμπεριφορά, ιδιαίτερα αν κυριαρχεί στη ζωγραφιά υποδηλώνει εχθρικότητα και επιθετικότητα.

Πορτοκαλί: δείχνει εξωστρέφεια, μάλλον συγκινησιακή, χωρίς άμεση εκτόνωση. Συμπεριφορά θερμή, ηρεμία, αυτοεκτίμηση, προβολή του εγώ μέσα στον κόσμο.

Κίτρινο: δείχνει καθαρό και ψυχρό δυναμισμό, φιλοδοξία, συμπάθειες ή αντιπάθειες διευκρινισμένες. Εάν κυριαρχεί, φανερώνει μια δύσκολη σχέση πιθανόν με κάποιον γονέα ή εντάσεις μέσα στην οικογένεια. Το κίτρινο συνήθως αποφεύγεται από τους ψυχικά ασθενείς.

Πράσινο: δείχνει κοινωνικότητα, ευαισθησία, ψυχολογική επαφή:

- **Πράσινο ανοιχτό:** τάση εξωστρέφειας με παρωθητικότητα (κόκκινο) ή δραστηριότητα (κίτρινο).
- **Πράσινο σκούρο:** τάση εσωστρέφειας, που φτάνει ως την υπερσυγκινησία και τη συναισθηματική δυσπροσαρμοσσία (αν απουσιάζουν κόκκινο, κίτρινο και πορτοκαλί). Μπορεί επιπλέον να δηλώνει ησυχία, ανάπαυση, ικανοποίηση και ελπίδα. Εάν κυριαρχεί στο σχέδιο φανερώνει αναστολή και αποφευκτική συμπεριφορά.

Γαλάζιο: δείχνει ρύθμιση της συγκινησιακής συμπεριφοράς. Το συγκεκριμένο χρώμα προτιμάται από τα παιδιά όταν διανύουν το στάδιο της ανάπτυξης της λογικής.

- **Γαλάζιο σκούρο:** επικράτηση των λογικών δυνάμεων.
 - Υπερβολή του γαλάζιου: αντικείμενο υπερ-ελεγχόμενο.

Καφέ: δείχνει δύναμη για ψυχολογική αντίσταση, ισχυρογνωμοσύνη, πείσμα, πνεύμα αντιλογίας. Δηλώνει σοβαρότητα, λύπη και συνηγορεί υπέρ του χαρακτηρισμού ενός παιδιού ως σοβαρού. Εάν κυριαρχεί στο σχέδιο δείχνει υπερβολικές ευθύνες υπερβολικό αυτοέλεγχο και μειωμένο αυθορμητισμό.

Μωβ: υποδηλώνει ανησυχία, σεμνότητα, θλίψη, κυριαρχία και ζήλια. Εκτός από τους καλλιτέχνες για τους οποίους είναι ένδειξη δημιουργικότητας, για τους υπόλοιπους φανερώνει συναισθηματικές διαταραχές. Εάν κυριαρχεί στο σχέδιο πιθανόν δείχνει βιώματα του παιδιού, όπου καλείται να ωριμάσει πρόωρα ή να ανταποκριθεί σε απαιτήσεις δυσανάλογες για την ηλικία του.

Μαύρο: δηλώνει επιφυλακτικότητα, αγωνία, πλούσιο συναίσθημα, σεμνότητα. Εάν κυριαρχεί στο σχέδιο μας κινητοποιεί να διερευνήσουμε την ευαισθησία του παιδιού. Εκτιμάται διαφορετικά σε περίπτωση πένθους στην οικογένεια. Είναι το χρώμα των νευρωτικών, των εφηβικών διαταραχών και των καταθλιπτικών ατόμων.

Γκριζό: δηλώνει σωφροσύνη, δυσπιστία, εχεμύθεια, απώθηση. Το συγκεκριμένο χρώμα δεν το προτιμούν ιδιαίτερα τα «φυσιολογικά» άτομα.

Λευκό: ένα χρώμα που επίσης χρησιμοποιείται ελάχιστα από τα «φυσιολογικά» άτομα. Συναντάται συχνά σε άτομα με σχιζοφρένεια ή επιληψία (ειδικά όταν συνδέεται με το κόκκινο). Δείχνει αντιδράσεις εκρηκτικές και απότομες καθώς και τάσεις φυγής. (Furrer,1954; Welsh,1970; Anzieu,1973; Μπέλλας, 2000).

Η προβολική αξία των χρωμάτων δεν διακρίνεται τόσο από την παράταξη τους αλλά από τους συνδυασμούς τους. Δηλαδή ο συνδυασμός :

- Γαλάζιου, κόκκινου και πράσινου, δηλώνει μια φυσιολογική προσωπικότητα.
- Πράσινου, κίτρινου και καφέ, δείχνει ζωτικότητα.
- Γαλάζιου, μαύρου και γκριζου, υποδηλώνουν το σύνδρομο της μείωσης των εντάσεων. (Κοϊνης, 2021).

Σύμφωνα με τους ερευνητές το μέσο που χρησιμοποιούν συχνότερα τα παιδιά για να σχεδιάσουν είναι το μολύβι. Το 1/3 των παιδιών κάνει χρήση των χρωμάτων. Η απουσία χρώματος φανερώνει το συναισθηματικό κενό του παιδιού. Τα κορίτσια φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη ευαισθησία στα χρώματα. (Bricks, 1944; Rioux, 1951; Thomazi, 1964; Debiene, 1976).

Τα χρώματα είναι φανερό ότι χρησιμοποιούνται από το παιδί από πολύ νωρίς (περίπου 3 ετών) πριν ακόμα τα ονόματα τους. Ωστόσο, το παιδί προσπαθεί να τα χρησιμοποιήσει για να μοιάζουν με την πραγματικότητα. Όσο όμως το παιδικό ιχνογράφημα προσαρμόζεται στην πραγματικότητα των ενηλίκων χάνει από την προβολική και εκφραστική του δύναμη. Ακόμα και σε αυτή την περίπτωση το παιδί χειρίζεται τα χρώματα ως προς την ποικιλία και την διάταξη με έναν τρόπο καθαρά προσωπικό. Άλλωστε, υπάρχουν τόσες περιπτώσεις που μπορεί να χρησιμοποιήσει ότι χρώμα προτιμά (π.χ τα ρούχα των ανθρώπων, προσόψεις κτιρίων, αυτοκίνητα κ.α) και φυσικά όταν το παιδί βρίσκεται σε έντονη συγκινησιακή κατάσταση αγνοεί εντελώς τη σχέση του χρώματος του ιχνογραφούμενου αντικειμένου με το χρώμα που αυτό έχει στην πραγματικότητα. (Μπέλλας, 2000).

Οι ερευνητές όταν παρατηρούν τα χρώματα προσέχουν:

- Πόσα και ποια χρώματα χρησιμοποιεί το κάθε παιδί.
- Ποιες περιοχές έχουν καλυφθεί με καθαρά χρώματα και ποιες με «επιβάσεις» χρωμάτων.
- Την ακτινοβολία, την ένταση και την πυκνότητα των χρωμάτων, καθώς και την πίεση των μολυβιών ή των μαρκαδόρων (για να ελεγχεί αν το παιδί λειτουργεί κάτω από χαλάρωση ή ένταση).
- Τους ανοιχτούς τόνους (που δείχνουν εξωστρέφεια) ή τους σκοτεινούς (που δείχνουν εσωστρέφεια).
- Αν τα χρώματα είναι πλούσια και βγαίνουν έξω από τα περιγράμματα (ενδείξεις για έντονα συναισθηματικό άτομο) ή είναι λιγοστά και συγκρατημένα (ενδείξεις για λογοκρατικό άτομο).
- Τέλος, αν το παιδί αρνείται συστηματικά να επιλέξει και να χρησιμοποιήσει κάποια συγκεκριμένα χρώματα. (Μπέλλας, 2000).

Βεβαίως όλα τα παραπάνω έχουν κλινική χρησιμότητα εφόσον ανιχνεύονται εντός πλαισίου αναφοράς και όταν συνοδεύονται από την εμπειριστατωμένη εκτίμηση ενός άρτια εκπαιδευμένου και έμπειρου κλινικού.

3.8.4 Η ποιότητα των ίχνων

Τα ίχνη του παιδικού σχεδίου μοιάζουν με τα γραφικά ίχνη. Μπορεί να είναι:

- Ως προς τη μορφή κυκλικά, αυγοειδή, τετράγωνα, ορθογώνια, ίσια ή καμπύλα.
- Ως προς τη διεύθυνση οριζόντια, κάθετα, διαγώνια
- Ως προς τη συνοχή συνδεδεμένα, κομμένα, ασύνδετα
- Ως προς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά ελαφρά, πατημένα, μακριά, κοντά, πυκνά και ακαθόριστα ή καθαρά. (De Gobineu et Perron, 1954).

Σύμφωνα με το Μπέλλα (2000), στο ελεύθερο ιχνογράφημα εξετάζονται τα γραφικά ίχνη ως αποτελέσματα της κινητικής αντίδρασης του παιδιού. Έτσι λοιπόν ερμηνεύονται ως εξής:

- Οι καθαρές και ομαλές γραμμές, ίσιες και στέρεες δείχνουν άτομα με εσωτερική ισορροπία και με συνεχή και σταθερή προσπάθεια που μπορούν να ελέγξουν τη συναισθηματική τους ζωή και υπερισχύει η λογική τους.

- Οι καμπύλες γραμμές φανερώνουν ήρεμο άτομο, που αποδέχεται τις εξωτερικές συνθήκες, δειλία, ευαισθησία, προσωπικότητα που επηρεάζεται εύκολα και αναζήτηση επικοινωνίας. Συνηθέστερα οι καμπύλες εντοπίζονται σε γυναικεία σχέδια.
- Οι πολλές κάθετες γραμμές δείχνουν εγωκεντρικότητα, επιθετικότητα ως προς τους άλλους αλλά και ως προς των εαυτό τους.
- Οι πολλές οριζόντιες γραμμές (σπάνιο) χαρακτηρίζουν τους σχιζοειδείς.
- Η ακαμψία των γραμμών, οι πυκνές αιχμές, οι ορθές γωνίες και κυρίως το «ψαροκόκκαλο», δείχνουν άτομο δηκτικό, ευέξαπτο, δύστροπο, αλλά και πραγματιστή.
- Η επιτυχημένη αναλογία από καμπύλες και κάθετες γραμμές δείχνει ψυχολογική ισορροπία και έλεγχο των παρωθήσεων.
- Ο «πουαντιγισμός» (ζωγραφική με τελίτσες) δείχνει παιδιά δειλά αλλά και επιμελή και τακτικά.
- Οι πατημένες και έντονες γραμμές φανερώνουν ζωτικότητα και δημιουργικότητα, οι κομμένες και δυνατές γραμμές που σκίζουν το χαρτί δείχνουν παραφορά και επιθετικότητα.
- Οι σκόρπιες και ανάλαφρες γραμμές υποδηλώνουν αδύναμο και εύθραυστο άτομο, ενώ οι γρήγορες, σκόρπιες και ακανόνιστες υποδηλώνουν άτομα νευρικά και ταραγμένα.
- Οι κατσαρές γραμμές φανερώνουν ότι στο άτομο αυτό κυριαρχούν τα ένστικτά του και οι ικανότητές του είναι μέτριες.

3.8.5 Οι μουντζούρες

Οι μουντζούρες δηλαδή τα διάφορα σβησίματα στο παιδικό σχέδιο έχουν εκφραστική αξία, διότι είναι πιθανό το παιδί να προσπαθεί να κρύψει κάτι που αυθόρμητα ζωγράφισε, εκτός αν ήθελε να προσπαθήσει να σχεδιάσει σκιά. Σε κάθε περίπτωση γίνεται ερώτηση στο παιδί τι ήταν αυτό που έσβησε και γιατί το έκανε. Σύμφωνα με τους κλινικούς ψυχολόγους η μουντζούρα μπορεί να αποτελεί ένδειξη έντονης ψυχοκινητικότητας, ασυνέπειας, απουσίας αναστολών, σκοτεινής συναισθηματικότητας και έλλειψη νοητικής διαύγειας (Μπέλλας, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΜΕΘΟΔΟΣ

Η μεθοδολογία αποτελεί το μέρος της έρευνας, στο οποίο ανήκουν μέθοδοι, οι οποίες συμβάλλουν στην συγκέντρωση, στην επεξεργασία και στην ανάλυση των δεδομένων της έρευνας με σκοπό την πραγματοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί (Δημητρόπουλος, 2004).

Η παρούσα εργασία έχει υιοθετήσει την ποιοτική έρευνα μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών που έχουν υπό την επίβλεψή τους παιδιά με αυτισμό. Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της συνέντευξης.

4.1 Ποιοτική έρευνα

Η ποιοτική έρευνα διερευνά το ποιος, που, πότε, γιατί και πως πραγματοποιείται κάτι. Στόχος της είναι να γίνουν γνωστά περισσότερα πράγματα για το φαινόμενο που ερευνάμε ώστε να πραγματοποιηθεί η ανάλυσή του. Χάρη στην ποιοτική έρευνα παρέχεται η δυνατότητα στον ερευνητή να μάθει τόσο τί συμβαίνει όσο και γιατί συμβαίνει κάτι. Επίσης, χάρη στην ποιοτική έρευνα παρέχεται η δυνατότητα ελέγχου του τρόπου με τον οποίο μπορεί να ερμηνευθεί, να κατανοηθεί και να παραχθεί ένα κοινωνικό φαινόμενο (Mason, 2003). Γίνονται γνωστές οι απόψεις που έχουν και οι ερμηνείες που δίνουν τα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα στα υπό εξέταση κοινωνικά φαινόμενα.

Η ποιοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από αμεσότητα, αφού ο ερευνητής έρχεται σε άμεση επαφή με τα πρόσωπα που συμμετέχουν στην έρευνα. Επίσης, με την ποιοτική έρευνα επιτυγχάνεται η εις βάθος έρευνα, αφού ο ερευνητής εμπλέκεται σε μεγάλο βαθμό στην έρευνα και παράλληλα, δίνει μεγάλη έμφαση στη διαδικασία της έρευνας. Αναφορικά με τα άτομα που συμμετέχουν στην ποιοτική έρευνα, θα λέγαμε ότι είναι μοναδικά, εκφράζουν προσωπική άποψη και γι' αυτό δεν είναι εύκολο να επιτευχθούν γενικεύσεις (Cohen, Manion & Morrison, 2011).

Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας βασίζεται στο ότι έχει μικρότερο κόστος, γίνεται αρκετά γρήγορα και χαρακτηρίζεται από ευελιξία. Ωστόσο, στην διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας υπάρχει δυσκολία να αξιολογηθούν με ακρίβεια τα συλλεγμένα στοιχεία και να εξαχθούν γενικά συμπεράσματα, καθώς τα συμπεράσματα της ποιοτικής έρευνας έχουν άμεση εξάρτηση από τους συμμετέχοντες στην έρευνα και από τον ίδιο τον ερευνητή.

Με βάση τα προαναφερθέντα η ποιοτική έρευνα ανταποκρίνεται καλύτερα στη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας έρευνας, τα οποία εστιάζουν στην αλληλεπίδραση κοινωνικών διαδικασιών και έχουν ως στόχο να αναλύσουν τις διαδικασίες αυτές και όχι να εξάγουν μετρήσιμα αποτελέσματα.

4.2 Το ερευνητικό εργαλείο

Η ποιοτική έρευνα βασίζεται στο εργαλείο της συνέντευξης, στο οποίο έχει τρεις μορφές. Πρώτη μορφή είναι η ελεύθερη συνέντευξη, οι ερωτήσεις της οποίας διαμορφώνονται την ώρα της συνέντευξης ελεύθερα από τον ερευνητή με αποτέλεσμα να αφήνουν μεγάλα περιθώρια ελευθερίας και τόσο στον ερευνητή όσο και στον ερωτώμενο. Στη δεύτερη μορφή ανήκει η ημι-δομημένη, συνέντευξη, η οποία πραγματοποιείται μέσα από την δημιουργία μιας λίστας θεμάτων, τα οποία αποτελούν τη βάση της συνέντευξης και με βάση αυτήν διαμορφώνονται οι ερωτήσεις, οι οποίες είναι δυνατόν να προσαρμόζονται κατά την εξέλιξη της συνέντευξης στις απαντήσεις που λαμβάνονται. Τρίτη μορφή αποτελούν οι δομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες περιλαμβάνουν συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, το οποίο έχει διαμορφωθεί από τον ερευνητή, αποτελείται από ερωτήσεις με συγκεκριμένη σειρά, οι οποίες καθορίζουν την πορεία της συνέντευξης, είναι γραμμένες με ευκρίνεια.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιούνται είτε με προσωπική επαφή είτε τηλεφωνικά είτε ταχυδρομικά είτε μέσω διαδικτύου. Στην περίπτωση της προσωπικής συνέντευξης η έρευνα θεωρείται ιδιαίτερα αξιόπιστη, καθώς η επαφή με τον ερευνητή με τον ερωτώμενο είναι άμεση με αποτέλεσμα την διασφάλιση των απαντήσεων, ωστόσο η διεξαγωγή της έρευνας απαιτεί χρόνο και συγκεκριμένο διάστημα. Οι τηλεφωνικές συνεντεύξεις γίνονται πιο εύκολα και πιο γρήγορα, ενώ επιτρέπουν την επικοινωνία με ανθρώπους που κατοικούν σε άλλες περιοχές από αυτήν που κατοικεί ο ερευνητής καθώς και με πολυάσχολους συμμετέχοντες.

Στην τελευταία περίπτωση, της διαδικτυακής συνέντευξης, οι ερωτήσεις γίνονται με δύο τρόπους. Στη μία περίπτωση ο ερευνητής και ο συνεντευξιζόμενος βρίσκονται σε επικοινωνία, μέσα από μια πλατφόρμα, όπως skype ή viber και διατυπώνουν ο πρώτος τις ερωτήσεις και ο δεύτερος τις απαντήσεις σε πραγματικό χρόνο (O' Connor, Madge, Shaw, & Wellens, 2008). Σε αυτή την περίπτωση, ερευνητής και συμμετέχοντες βρίσκονται σε άμεση επαφή σε όλη τη διάρκεια της συνέντευξης, οπότε έχει το πλεονέκτημα της κατά πρόσωπο συνέντευξης, ενώ

παράλληλα έχουν το πλεονέκτημα παραμονής στον προσωπικό τους χώρο (Hanna, 2012 · Seitz, 2016).

Στη δεύτερη περίπτωση ανήκουν οι ασύγχρονες συνεντεύξεις, οι οποίες πραγματοποιούνται με αποστολή email. Στην περίπτωση διεξαγωγής ασύγχρονης συνέντευξης οι ερωτήσεις του ερευνητή διατυπώνονται με ξεκάθαρο τρόπο και οι απαντήσεις του συνεντευξιζόμενου είναι γραπτές, δεν μπορούν να αλλοιωθούν και γι' αυτό εξασφαλίζουν την ακρίβεια στις απαντήσεις (Burns, 2010 · Fritz & Vandermause, 2018). Οι ηλεκτρονικές συνεντεύξεις αποτελούν σύγχρονη μορφή έρευνας, οι οποίες επιτρέπουν πρόσβαση του ερευνητή σε ιδιαίτερα μεγάλο δείγμα, αφού χάρη στην χρήση της τεχνολογίας ελαχιστοποιούνται οι αποστάσεις, μειώνεται το κόστος αφού η λήψη της συνέντευξης μπορεί να γίνει χωρίς την μετακίνηση ούτε του ερευνητή ούτε του συνεντευξιζόμενου σε άλλο γεωγραφικό χώρο. Παράλληλα, διευκολύνονται άτομα που μπορεί να αντιμετωπίζουν προβλήματα υγείας ή έλλειψης χρόνου (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019). Οποιαδήποτε μορφή συνέντευξης και αν χρησιμοποιηθεί θα πρέπει να διασφαλιστεί η συμμετοχή των συνεντευξιζόμενων.

4.3 Περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου

Στην παρούσα εργασία υιοθετήθηκε η ποιοτική έρευνα, η οποία βασίστηκε σε δομημένη εις βάθος συνέντευξη. Η ερευνήτρια υιοθέτησε την ποιοτική έρευνα γιατί θεωρείται ότι απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα. Εξάλλου με την ποιοτική έρευνα οι συνεντευξιζόμενοι εμπλέκονται συναισθηματικά με το αντικείμενο της έρευνας και προσφέρουν περισσότερες από μία ερμηνείες σε ένα θέμα συμβάλλοντας σε αντικειμενικότερα ερευνητικά συμπεράσματα (Κυριαζή, 2011), αφού παρέχεται η δυνατότητα να αποκρυσταλλώνονται συμπεράσματα.

Παράλληλα, η ποιοτική μέθοδος είναι πρόσφορη για θέματα, τα οποία δεν είναι ιδιαίτερα γνωστά ή είναι δύσκολο να βγουν συμπεράσματα. Η ποιοτική έρευνα βασίζεται στις συνεντεύξεις, τις οποίες αποτελούν ανοιχτές ερωτήσεις, στις οποίες απαντώντας ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να εκφράσει ελεύθερα τις σκέψεις του και να προβάλλει την δική του οπτική (Creswell, 2016).

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η δομημένη συνέντευξη με προκαθορισμένες ερωτήσεις, οι οποίες όμως είναι διαμορφωμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπουν στον ερωτώμενο να εκφράζει τις απόψεις του, μια ελευθερία που

προσφέρει η συνέντευξη, την οποία αποτελούν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Η συνέντευξη απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και ειδικούς εκπαιδευτές, οι οποίοι ασχολούνται με παιδιά που έχουν αυτισμό και ως εκ τούτου έχουν τις γνώσεις για να δώσουν τις απαντήσεις που χρειάζονται κι έτσι να συμβάλλουν στην έρευνα. Η συμμετοχή των ερωτώμενων στην παρούσα έρευνα έγινε, αφού συμφώνησαν να συμμετέχουν και μάλιστα εθελοντικά, σε χρόνο που εξυπηρετούσε τους ίδιους τους ερωτώμενους.

Οι ερωτήσεις του ερευνητικού εργαλείου είναι ανοικτού τύπου, οι οποίες επιτρέπουν την ευχέρεια της διατύπωσης απόψεων, ιδεών και ενδεχόμενων προτάσεων. Για την καλύτερη εξαγωγή συμπερασμάτων της έρευνας οι ερωτήσεις εντάχθηκαν σε τέσσερις ομάδες.

Στην πρώτη ομάδα εντάχθηκαν ερωτήσεις που είχαν σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων, όπως ηλικία, επίπεδο σπουδών, ειδικές γνώσεις σε παιδιά με αυτισμό, φορείς απασχόλησης, χρόνια προϋπηρεσίας και ενασχόλησης με παιδιά με αυτισμό και χρήσης του ιχνογραφήματος.

Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν ερωτήσεις που δείχνουν τη βοήθεια που προσφέρει η χρήση του ιχνογραφήματος σε παιδιά με αυτισμό για να κατανοήσουν γλωσσικές και προ-μαθηματικές έννοιες.

Στην τρίτη ομάδα ερωτήσεων εξετάζεται η βοήθεια που προσφέρει το ιχνογράφημα σε παιδιά με αυτισμό στην προσπάθειά τους να δημιουργούν προτάσεις.

Στην τέταρτη ομάδα ερωτημάτων εξετάζεται η δυνατότητα το παιδικό ιχνογράφημα να βοηθά στη βελτίωση της επικοινωνίας των παιδιών με αυτισμό.

4.4 Η διεξαγωγή της συνέντευξης

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στη χρήση διαδικτυακών συνεντεύξεων, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν με την χρήση ασύγχρονης μορφής διαδικτυακής επικοινωνίας. Η αποστολή των ερωτήσεων της συνέντευξης έγινε με χρήση του e-mail με αποτέλεσμα η ερευνήτρια να έχει τη δυνατότητα να απευθυνθεί σε περισσότερα άτομα και μάλιστα από διαφορές περιοχές της Ελλάδας. Έτσι, η έρευνα βασίστηκε σε μεγαλύτερο δείγμα, κάτι στο οποίο συμβάλλει η χρήση του διαδικτύου. (Meho, 2006).

Οι ερωτήσεις καθορίστηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των

απόψεων των ειδικών: εκπαιδευτικών, ψυχολόγων, λογοθεραπευτών και εργοθεραπευτών, οι οποίοι ασχολούνται με άτομα που έχουν αυτισμό, σχετικά με τη βοήθεια που προσφέρει η χρήση του ιχνογραφήματος στα παιδιά αυτά να αναπτύξουν επικοινωνία με το περιβάλλον τους. Η ανάδειξη του βασικού στόχου έγινε μέσα από την διερεύνηση επιμέρους στόχων, οι οποίοι βασίζονται στις ερευνητικές υποθέσεις, οι οποίες διαμορφώνονται με βάση τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Είναι δυνατόν η χρήση του ιχνογραφήματος να βοηθά παιδιά με αυτισμό να κατανοούν γλωσσικές και προ-μαθηματικές έννοιες;
- Είναι δυνατόν η χρήση του ιχνογραφήματος να βοηθά τα παιδιά με αυτισμό να δημιουργούν προτάσεις;
- Είναι δυνατόν το παιδικό ιχνογράφημα να βοηθά στην βελτίωση της επικοινωνίας των παιδιών με αυτισμό;

Μέσα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων έγινε μια εις βάθος έρευνα στη χρήση του ιχνογραφήματος ως μέσο διδασκαλίας και παρέχεται η δυνατότητα να διαπιστωθούν πιθανές διαφορές στις απόψεις που θα διατυπωθούν. Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε στη χρήση της εις βάθος συνέντευξης, η οποία απευθύνθηκε σε ειδικούς εκπαιδευτές, οι οποίοι έχουν πείρα σε εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό.

Η συνέντευξη της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα Μάρτιο και Απρίλιο του 2024. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης στάλθηκαν στους συμμετέχοντες με e-mail, οι οποίοι αφού συμπλήρωσαν τις απαντήσεις τους, τις απέστειλαν στην ερευνήτρια με τον ίδιο τρόπο. Σε όλο το διάστημα που διεξαγόταν η συνέντευξη, η ερευνήτρια βρισκόταν σε επικοινωνία με τους συμμετέχοντες για πιθανά προβλήματα που μπορεί να εμφανίζονταν. Ωστόσο, οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν γραμμένες με τέτοιο τρόπο ώστε οι συμμετέχοντες δεν δυσκολεύτηκαν να απαντήσουν και ως εκ τούτου η ολοκλήρωση της συνέντευξης πραγματοποιήθηκε χωρίς κάποια δυσκολία.

4.5 Ηθικά ζητήματα έρευνας

Προκειμένου για λόγους ηθικής δεοντολογίας, εξ αρχής αποσαφηνίστηκαν στους ερωτώμενους οι στόχοι της ερευνητικής εργασίας ενώ ήταν ενήμεροι για το περιεχόμενο των ερωτήσεων που καλούνταν να απαντήσουν. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια έλαβε τη γραπτή συναίνεσή τους για τη συνέχιση της διαδικασίας. Επίσης διευκρινίστηκε ότι τα δεδομένα πρόκειται να χρησιμοποιηθούν μονάχα για τους

σκοπούς της έρευνας και πως οι προσωπικές πληροφορίες είναι εμπιστευτικές και θα διατηρηθεί η ανωνυμία τους κατά τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων.

4.6 Το δείγμα της έρευνας

Το ερευνητικό δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από δασκάλους, νηπιαγωγούς, ψυχολόγους, λογοθεραπευτές και εργοθεραπευτές. Όλα τα άτομα ασχολούνται με παιδιά που έχουν αυτισμό και μάλιστα για πολλά χρόνια. Η εμπειρία τους ήταν ένας σημαντικός παράγοντας, ο οποίος συνέβαλε στην συμμετοχή τους στην έρευνα. Άλλοι παράγοντες είναι η επιστημονική τους κατάρτιση και η επαγγελματική τους ιδιότητα. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετέχουν 2 δάσκαλοι ειδικής αγωγής, 4 νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής και 3 νηπιαγωγοί γενικής αγωγής, 1 ψυχολόγος, 2 λογοθεραπευτές και 2 εργοθεραπεύτριες. Οι συμμετέχοντες υπηρετούν στους Νομούς Αργολίδας, Αρκαδίας, Κορινθίας, Ηλείας και από την Αττική. Αξιόλογο είναι ότι υπηρετούν σε διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες, σε ιδιωτικά κέντρα και σε δημόσια σχολεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 14 εκπαιδευτικούς και ειδικούς παιδαγωγούς, που υπηρετούν σε διάφορες περιοχές της Πελοποννήσου, στον Πειραιά και στην Δυτική Αττική.

Το πρώτο μέρος των ερωτήσεων ανήκει στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Από τους 14 συμμετέχοντες οι 12 είναι γυναίκες και οι 2 είναι άντρες, αποδεικνύοντας ότι στον εκπαιδευτικό αυτό χώρο η συμμετοχή των γυναικών είναι πολύ μεγάλη, όπως φαίνεται και στον πίνακα 1 που ακολουθεί.

Πίνακας 1. Φύλο του δείγματος (N=14)

	Πληθυσμός	Ποσοστό
Άνδρας	2	14,3%
Γυναίκα	12	85,7%
Σύνολο	14	100,00%

Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαίνεται ανάμεσα στα 24 με 42 έτη. Από αυτούς, ένα άτομο είναι 24 ετών, ένα άτομο είναι 31 ετών και ένα άτομο είναι 42, 2 άτομα είναι 28 ετών, 3 άτομα είναι 32 ετών, 4 άτομα είναι 34 ετών, 2 άτομα είναι 33 ετών.

Οι 9 από τους 14 συμμετέχοντες στην έρευνα είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, ενώ οι υπόλοιποι είναι κάτοχοι κάποιου πτυχίου. Όλοι οι συμμετέχοντας έχουν κάνει σπουδές σε παιδιά με αυτισμό, καθώς έχουν παρακολουθήσει κάποιο μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή είτε κάποιο σεμινάριο.

Οι συμμετέχοντες υπηρετούν σε σχολεία Α/βάθμιας εκπαίδευσης, σε Νηπιαγωγεία και σε ειδικά κέντρα εκπαίδευσης. Η προϋπηρεσία τους στους φορείς αυτούς είναι πολυετής. Μόνο ένας συμμετέχων έχει προϋπηρεσία 2 έτη, 6 άτομα έχουν προϋπηρεσία 4 χρόνια, 2 άτομα έχουν εργαστεί σε ειδικούς χώρους για παιδιά με αυτισμό 5 χρόνια, 4 άτομα έχουν προϋπηρεσία περισσότερο από 5 έτη, ενώ ένα άτομο έχει εκπαιδευτική πείρα πάνω από 10 χρόνια.

Όλοι οι συμμετέχοντες έχουν συνεργαστεί με παιδιά με αυτισμό, ενώ αξιόλογο είναι να τονίσουμε ότι οι συμμετέχοντες έχουν πείρα στην εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό από ένα έως και δέκα χρόνια ανάλογα με την προϋπηρεσία τους στο χώρο. Συγκεκριμένα, μόνο 2 άτομα έχουν πείρα ενός έτους, 3 άτομα έχουν δουλέψει με παιδιά με αυτισμό για δύο χρόνια, 3 άτομα έχουν πείρα 4 ετών, από ένα άτομο εργαστεί με παιδιά με αυτισμό για 5, 6, 7, 8, και 9 χρόνια αντίστοιχα και 2 από τους συνεντευξιζόμενους έχουν 10ετή πείρα σε παιδιά με αυτισμό. Τα στοιχεία αυτά αποδεικνύουν ότι τα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα έχουν αρκετή εμπειρία.

Στην τελευταία ερώτηση: «έχετε χρησιμοποιήσει το ιχνογράφημα ως τρόπο διδασκαλίας σε παιδιά με αυτισμό;», οι 12 από τους 14 συμμετέχοντες απάντησαν ότι έχουν χρησιμοποιήσει το ιχνογράφημα ως μέσο για να διδάξουν παιδιά με αυτισμό. Από αυτούς ο έβδομος ερωτώμενος δήλωσε ότι χρησιμοποίησε το ιχνογράφημα «ως μέρος μικρό διδασκαλίας» και ο ένατος ερωτώμενος ότι έχει χρησιμοποιήσει το ιχνογράφημα «ως τρόπο διδασκαλίας του εκάστοτε θέματος στα πλαίσια του εξατομικευμένου προγράμματος αλλά και ως μέσο χαλάρωσης σε στιγμές έντασης». Δύο δήλωσαν ότι δεν έχουν χρησιμοποιήσει το ιχνογράφημα ως τρόπο διδασκαλίας σε παιδιά με αυτισμό.

Στη συνέχεια εξετάστηκαν τα δεδομένα που αναδείχθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία καθόρισαν και τις ερωτήσεις της συνέντευξης. Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα: **«Είναι δυνατόν η χρήση του ιχνογραφήματος να βοηθά παιδιά με αυτισμό να κατανοούν γλωσσικές και προ-μαθηματικές έννοιες;»** τέθηκαν τρεις ερωτήσεις.

Στην ερώτηση: «Με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι τα παιδιά με αυτισμό μπορούν χάρη στο ιχνογράφημα να μάθουν τις πρώτες γλωσσικές έννοιες;». Ο πρώτος ερωτώμενος απάντησε ότι πρόκειται για: *«μια ευχάριστη και εύκολη διαδικασία»*. Ο δεύτερος υποστήριξε ότι μέσω του ιχνογραφήματος τα παιδιά με αυτισμό, *«τα οποία υπολείπονται σε δεξιότητες κατάκτησης γλωσσικών εννοιών με τον συνηθισμένο τρόπο, έχουν την ευκαιρία να μαθαίνουν με έναν «πιο βιωματικό τρόπο»*, καθώς όπως υποστήριξε ο τρίτος ερωτώμενος: *«Μέσα από την παραγωγή και την παρατήρηση των σχεδιαστικών συμβόλων και μοτίβων το παιδί μπορεί να εμπλουτίσει το λεξιλόγιο»* όπως υποστήριξε ο ενδέκατος ερωτώμενος ή μαθαίνει να απαντά *«σε ερωτήσεις κλειστού τύπου»* όπως υποστήριξε ο τέταρτος ερωτώμενος, *καθώς και να αποτυπώνει*

βασικές γλωσσικές έννοιες και να τις συνδέει *«με το οπτικοποιημένο σχέδιο»*, αλλά και να αποτυπώνει *«καινούριες λέξεις»*, όπως υποστήριξε ο πέμπτος ερωτώμενος.

Ο έκτος ερωτώμενος υποστήριξε ότι *το παιδί «αποτυπώνει με το ιχνογράφημά του κάποιες από τις καινούριες λέξεις που έμαθε»* κι έτσι να μάθει να αναγνωρίζει *«γνωστές λέξεις και έννοιες»*, ανέφερε ο έβδομος ερωτώμενος. Χάρη στο ιχνογράφημα το παιδί μπορεί και γνωρίζει λέξεις, καθώς όπως ανέφερε ο όγδοος ερωτώμενος μπορεί για παράδειγμα να χρησιμοποιεί συμβολισμούς: *«το γράμμα Α σχεδιάζεται ώστε να αναπαριστάνει ένα Άλογο»*. Με το καθοδήγηση του δασκάλου και την χρήση ιχνογραφήματος τα παιδιά *αρχίζουν και κατανοούν βασικές έννοιες, όπως «πάνω-κάτω, φρούτα, ζώα, χρώματα και σχήματα»*, υποστήριξε ο ένατος ερωτώμενος.

Ο δέκατος τρίτος ερωτώμενος τόνισε την ανάγκη τα παιδιά να μάθουν να χρησιμοποιούν *«υλικά με υφές, όπως δαχτυλομπογιές, αφρό, σαντιγύ»* γιατί *«τα παιδιά παίρνουν ερεθίσματα για να μάθουν το περιβάλλον τους και καλλιεργείται η γλωσσική ανάπτυξη και επικοινωνία.»*. Ο τελευταίος ερωτώμενος εστίασε στις αιτίες που τα παιδιά με αυτισμό μαθαίνουν χάρη στο ιχνογράφημα. Υποστήριξε ότι *σημαντικός παράγοντας ήταν η χρήση ενός νέου στοιχείου επικοινωνίας: «το χαρτί και η ζωγραφιά ... μέσω των οποίων θα ξεκινήσουν να αλληλοεπιδρούν.»*

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά με αυτισμό να συστήνουν τον εαυτό τους μέσω του μαθήματος της ζωγραφικής. Σε αυτή την ερώτηση ο πρώτος ερωτώμενος υποστήριξε ότι με το ιχνογράφημα τα παιδιά με αυτισμό *«μπορούν να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους, τη μορφή τους, να σχεδιάσουν το όνομά τους ή κάποια από τα γράμματα του ονόματος τους. Ακόμα και μέλη της οικογένειάς τους.»* με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν τον εαυτό τους. Άλλωστε, όπως υποστήριξε ο δεύτερος ερωτώμενος τα παιδιά με αυτισμό μπορούν μέσα από την ζωγραφική να μπορούν *«καλύτερα να εξηγήσουν με τον τρόπο τους και να παρουσιάσουν μέρος του εαυτού τους.»*. Με δεδομένο ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν μπορούν να εκφραστούν με λέξεις, χρησιμοποιούν την ζωγραφική. Έτσι, *«ζωγραφίζοντας την ανθρώπινη φιγούρα μπορούν ... να καθρεφτίσουν τον εαυτό τους. Να περιγράψουν βασικά χαρακτηριστικά χρώμα μαλλιών κλπ., το συναίσθημα, τις σχέσεις του με άλλους ανθρώπους»*, όπως υποστήριξε ο τρίτος ερωτώμενος. Χάρη στην χρήση της ζωγραφικής *«εξερευνούν τα χαρακτηριστικά τους, τα ενδιαφέροντά τους και τις προτιμήσεις τους.»* υποστήριξε ο τέταρτος ερωτώμενος. Ο πέμπτος ερωτώμενος απάντησε ότι το παιδί με αυτισμό απεικονίζοντας τον εαυτό του μαθαίνει τα χαρακτηριστικά του, τα οποία είναι σε θέση να εφαρμόσει και σε μια δεύτερη

φιγούρα κι έτσι μαθαίνει τον εαυτό του. Όταν τους ζητείται «να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους», μαθαίνουν να συστήνονται υποστήριξε ο έκτος ερωτώμενος και ουσιαστικά «Δημιουργώντας πορτραίτα, αποτυπώνεται ο εαυτός τους άμεσα μέσα από τα δικά τους μάτια για να τον δουν οι υπόλοιποι», υποστήριξε ο έβδομος ερωτώμενος.

Επίσης, χάρη στο ιχνογράφημα τα παιδιά: «αρχίζουν και μαθαίνουν σταδιακά τα μέρη του σώματος», τα οποία στην αρχή μπορεί να αποδίδουν σαν «απλές γραμμές παραλείποντας το σώμα, ωστόσο με την πάροδο του χρόνου μπορούν να προσδώσουν και άλλα χαρακτηριστικά τους π.χ χρώμα ματιών, μαλλιών βοηθώντας τα να κατανοήσουν και να περιγράψουν τον εαυτό τους.», υποστήριξε ο όγδοος ερωτώμενος. Η αποτύπωση της φιγούρας τους και η χρήση των χρωμάτων δείχνει τον τρόπο με τον οποίο «αντιλαμβάνονται την αυτοεικόνα τους.», υποστήριξε ο ένατος ερωτώμενος. Συχνά τα παιδιά απεικονίζουν «τον εαυτό» τους «στο σπίτι με την οικογένεια είτε στο πλαίσιο του σχολείου» μέσα από τα οποία συστήνονται, όπως δήλωσε ο ενδέκατος ερωτώμενος. Η ζωγραφική αποτύπωση του εαυτού τους βοηθά τα παιδιά με αυτισμό «να μάθουν να συστήνονται αλλά και να περιγράφουν βασικά στοιχεία του εαυτού τους, όπως τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, οικογενειακή κατάσταση κλπ.» ισχυρίζεται ο δωδέκατος ερωτώμενος. Επίσης, η ζωγραφιά βοηθά το παιδί με αυτισμό να «αναπαράγει το πλαίσιο στο οποίο μένει, τα άτομα από τα οποία περιβάλλεται, την αντίληψη του σώματος, της φύσης, των καιρικών φαινομένων.», δήλωσε ο δέκατος τρίτος ερωτώμενος. Ο δέκατος τέταρτος ερωτώμενος απάντησε ότι «Όταν μπαίνουν στη διαδικασία να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους» αποτυπώνουν τη μορφή και τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά, αλλά και την αντίληψη που έχουν για τον εαυτό τους, Εκτός από τον εαυτό τους θα μπορούσαν βέβαια να ζωγραφίσουν και κάποιο άλλο άτομο δίπλα τους και να δείξουν την σχέση που έχουν μαζί του. Έτσι, μπορούν να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους με την μητέρα τους που τα κρατά από χέρι και να εννοούν ότι «αυτή είναι η μαμά μου, που με αγαπάει πολύ και εδώ μου κρατάει το χέρι. Έχω και ένα αδερφάκι που είναι μικρότερο από μένα και το ζωγραφίζει πιο μικρό στη ζωγραφιά και έτσι συστήνει τον εαυτό του μέσα σε μια οικογένεια.»

Στο ερώτημα: «Με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να μάθουν τις πρώτες μαθηματικές έννοιες;», οι ερωτώμενοι συμφώνησαν ότι το ιχνογράφημα συμβάλλει στην κατανόηση των μαθηματικών εννοιών. Ο πρώτος ερωτώμενος υποστήριξε ότι αυτό επιτυγχάνεται: «Σχεδιάζοντας, χρωματίζοντας έτοιμες σχεδιασμένες έννοιες.». Ο δεύτερος ερωτώμενος υποστήριξε ότι «Μέσα από οπτικό υλικό (όπως είναι και το ιχνογράφημα και η ζωγραφική), τα παιδιά με αυτισμό»

γνωρίζουν τις απλές μαθηματικές έννοιες, ενώ «διευκολύνονται σε σύνθετες έννοιες». Η κατανόηση των εννοιών αυτών γίνεται «Με τη χωρική τοποθέτηση κάποιων συμβόλων π.χ ο ήλιος είναι πάνω στον ουρανό, το παιδί είναι δίπλα στο δέντρο.» υποστήριξε ο τρίτος ερωτώμενος. Σύμφωνα με τον τέταρτο ερωτώμενο «Τα παιδιά μπορούν να μάθουν αριθμητικές έννοιες με την αντιστοίχιση αριθμών με εικόνες αντικειμένων.», ενώ μπορούν να κατανοήσουν τις «Χωρικές έννοιες και προσανατολισμό στο ελεύθερο σχέδιο, ζωγραφίζοντας αντικείμενα με καθοδήγηση (πάνω από, κάτω από κλπ).» κάτω βέβαια από την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού όπως δήλωσε ο πέμπτος ερωτώμενος. Ο έκτος ερωτώμενος δήλωσε ότι «Μέσω εικόνων τα παιδιά μπορούν να κατακτήσουν έννοιες όπως μεγέθη, σειρά, αριθμούς.». Στην κατανόηση των μαθηματικών εννοιών συμβάλλουν «κινητικά παιχνίδια και απτές ποσότητες», υποστηρίζει ο έβδομος ερωτώμενος. Ο όγδοος ερωτώμενος απάντησε ότι τα παιδιά «μπορούν να ζωγραφίσουν σχήματα σε διαφορετικά μεγέθη με μια σειρά π.χ μικρό μεσαίο μεγάλο, ή να ζωγραφίσουν σύνολα π.χ ... δυο ανθρωπάκια, τρία λουλούδια.». Σημαντικοί παράγοντες στην κατανόηση των απλών μαθηματικών εννοιών αποτελούν «το παιχνίδι και η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους.». Όπως υποστήριξε ο ένατος ερωτώμενος «Η έννοια του χρόνου μπορεί να κατακτηθεί μέσα από οπτικοποιημένες κάρτες ρουτίνας που αναπαριστούν το πρόγραμμα του παιδιού.». Ο ενδέκατος ερωτώμενος απάντησε ότι ένα παιδί με αυτισμό «μπορεί να μάθει τις πρώτες μαθηματικές έννοιες, ζωγραφίζοντας τόσα αντικείμενα όσο ο αριθμός που του ζητήθηκε.». Την ίδια άποψη εξέφρασε και ο δέκατος τρίτος ερωτώμενος, ο οποίος υποστήριξε ότι τα παιδιά μαθαίνουν τις πρώτες μαθηματικές έννοιες «ζωγραφίζοντας ίδια αντικείμενα τόσες φορές» όσες δείχνει ο αριθμός τον οποίο θέλουμε να μάθει και «κάνοντας αντιστοίχιση στον αριθμό που ταιριάζει, μαθαίνοντας έτσι τους αριθμούς και τις ποσοτικές έννοιες.». Ο τελευταίος ερωτώμενος απάντησε ότι τα παιδιά με αυτισμό προσεγγίζουν τις μαθηματικές έννοιες ανάλογα με το τι ζωγραφίζουν. «Αν για παράδειγμα ζωγραφίζουν ένα σπίτι και έξω από το σπίτι ζωγραφίσουν τον εαυτό τους ή έναν άλλον άνθρωπο, βλέπεις ότι το σπίτι μπορούν να το κάνουν πιο μεγάλο σε σχέση με τον εαυτό τους που είναι πιο μικρός.». Επίσης, «Αν ζωγραφίζουν λουλουδάκια δεξιά και αριστερά από το σπίτι και μας πουν για παράδειγμα που βρίσκονται τα περισσότερα λουλουδάκια και που τα λιγότερα» μαθαίνουν «να ομαδοποιούν» τα αντικείμενα.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: «**Είναι δυνατόν η χρήση του ιχνογραφήματος να βοηθά τα παιδιά με αυτισμό να δημιουργούν προτάσεις;**» τέθηκαν τέσσερις ερωτήσεις.

Στην πρώτη ερώτηση: «Με ποιον τρόπο τα παιδιά με αυτισμό μπορούν με την ζωγραφιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους;» οι απαντήσεις των ερωτώμενων είναι ενδιαφέρουσες. Ο πρώτος ερωτώμενος απάντησε ότι: *«Με τα χρώματα, με τα μεγέθη που χρησιμοποιούν. Με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά που αποδίδουν.»* εκφράζουν πώς αισθάνονται. Σύμφωνα με τον δεύτερο ερωτώμενο η *«ζωγραφιά έτσι κι αλλιώς μπορεί να λειτουργήσει ως μέσω έκφρασης συναισθημάτων»* και ιδιαίτερα στο *«παιδί με αυτισμό που ... η ζωγραφική πολλές φορές είναι μία δίοδος επικοινωνίας»*. Έτσι, όπως υποστήριξε ο τρίτος ερωτώμενος τα παιδιά με αυτισμό εκφράζουν τα συναισθήματά τους μέσα από την δημιουργία μιας ζωγραφιάς: *«αν παράξουν ανθρώπινη φιγούρα μπορούν να αποδώσουν το συναίσθημα τους σε αυτή αλλά και μέσα από ... τα χρώματα που θα επιλέξουν, τα μεγέθη, η δύναμη που θα βάλουν κατά την ενέργεια της ιχνογράφησης»*. Τα συναισθήματά τους τα παιδιά μπορούν να τα εκφράσουν μέσα από τη δημιουργία εικόνων, ισχυρίζεται ο τέταρτος ερωτώμενος: *«Με τη δημιουργία εικόνων. Μπορούν να δημιουργήσουν εικόνες που αντιπροσωπεύουν τα συναισθήματά τους (πρόσωπα, σκηνές). Μέσω του ελεύθερου σχεδίου, με τα χρώματα που επιλέγουν, την ένταση, τα σχήματα στο χαρτί κλπ.»*. Ο πέμπτος ερωτώμενος αντλώντας ένα παράδειγμα από την επαγγελματική του εμπειρία υποστήριξε ότι ένα παιδί: *«το οποίο δεν ζούσε με την μητέρα του διότι βρισκόταν στο εξωτερικό εκείνη την περίοδο ζωγράφιζε συνέχεια δυο ανθρωπάκια- το ίδιο και τη μαμά- δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο ότι του έλλειπε.»*. Βάζοντας τα παιδιά να ζωγραφίζουν ουσιαστικά *«τα ενθαρρύνουμε να εκφράσουν ελεύθερα τα συναισθήματά τους.»*, υποστήριξε ο έκτος ερωτώμενος. Το μέγεθος των μορφών που ζωγραφίζουν: *«όπου το μεγαλύτερο σε μέγεθος αντικείμενο θα έχει και βαρύτερη σημασία»*, καθώς και *«η επιλογή των χρωμάτων»* δείχνουν τα συναισθήματα των παιδιών, υποστήριξε ο έβδομος ερωτώμενος. Μέσα από την ζωγραφική εκφράζουν τα συναισθήματα, καθώς και *«κυρίως (χαρά, λύπη, θυμό) δίνοντας έμφαση στα χαρακτηριστικά π.χ πως θα είναι το στόμα, τα φρύδια, τα μάτια.»*, υποστηρίζει ο όγδοος ερωτώμενος. Άλλωστε, η συναισθηματική κατάσταση των παιδιών εκφράζεται μέσα από *«τα χρώματα που χρησιμοποιούν»*, τον τρόπο *«που φτιάχνουν τις εκφράσεις στις φιγούρες (χαμόγελο, μεγάλο στόμα), το σημείο που τοποθετούν τον εαυτό τους σε σχέση με τα υπόλοιπα πρόσωπα της ζωγραφιάς, το σημείο του χαρτιού που ξεκινά το σχέδιο»*, απάντησε ο

ένατος ερωτώμενος. Η αλήθεια είναι ότι η ζωγραφική αποτελεί μέσο έκφρασης για όλα τα παιδιά. Γι' αυτό και, όπως υποστηρίζει ο δέκατος ερωτώμενος, στα παιδιά με αυτισμό *«η ζωγραφική ως μέσο μπορεί να τα ανακουφίσει και να τα βοηθήσει σημαντικά να επικοινωνήσουν τα συναισθήματά τους.»*. Άλλωστε μέσα από την ζωγραφική τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αναπαραστήσουν ολόκληρες σκηνές από την καθημερινότητα ή καταστάσεις που τους δημιουργούν είτε θετικά είτε αρνητικά συναισθήματα. Τα χρώματα υποστηρίζει ο ενδέκατος ερωτώμενος ότι βοηθούν το παιδί με αυτισμό να *«μπορεί να επικοινωνήσει το συναίσθημά του»*. Άλλωστε τα παιδιά με αυτισμό πρώτα κατανοούν τα συναισθήματά τους μέσω της ζωγραφιάς και στη συνέχεια τα εκφράζουν *«ζωγραφίζοντας τον εαυτό τους σε κάθε περίπτωση»*, ανέφερε ο δωδέκατος ερωτώμενος. Στον τρόπο με τον οποίο εκφράζει τα συναισθήματά του, το παιδί με αυτισμό μέσω της ζωγραφικής αναφέρεται ο δέκατος τρίτος ερωτώμενος, ο οποίος υποστήριξε ότι τα χρώματα *«που χρησιμοποιεί, αν βάζει χαρούμενες φατσούλες στα πρόσωπα, το πόσο μεγάλο κάνει τον εαυτό του ή τους ανθρώπους που τον περιβάλλουν»* δείχνει το συναίσθημά του. *«Μπορούν να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους είτε χαρούμενο είτε λυπημένο ή και φοβισμένο ή και θυμωμένο»* αναφέρει ο δέκατος τέταρτος ερωτώμενος εκφράζοντας με αυτό τον τρόπο πως αισθάνονται.

Η δεύτερη ερώτηση αφορά: *«Με ποιον τρόπο τα παιδιά με αυτισμό βελτιώνουν την λεκτική έκφραση μέσω της ζωγραφικής;»*. Ο πρώτος ερωτώμενος απάντησε ότι τα παιδιά με αυτισμό περιγράφουν *«αυτά που έχουν ζωγραφίσει.»*. Ο δεύτερος ερωτώμενος υποστήριξε ότι *«Η ζωγραφική μπορεί να λειτουργήσει θετικά σε επικοινωνιακό τομέα μέσα από «ομαδικές δραστηριότητες».* Στην συμβολή του εκπαιδευτικού για τη βελτίωση της έκφρασης αναφέρονται οι δύο επόμενοι ερωτώμενοι. Ο τρίτος υποστήριξε ότι αυτό επιτυγχάνεται, καθώς *«Κατά την ανάλυση της ζωγραφιάς τους ο εκπαιδευτικός ενισχύει τη χρήση απλών προτάσεων μέσω της μίμησης κ μέσω κατευθυνόμενων ερωτήσεων.»*, ενώ ο τέταρτος ερωτώμενος υποστήριξε ότι *«Τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη ζωγραφική για να δημιουργήσουν εικόνες, σκηνές ακόμα και ολόκληρες ιστορίες.»* Γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν *«τα παιδιά να περιγράψουν τι ζωγράρισαν, να ονοματίσουν αντικείμενα, να τα προσδιορίσουν στο χώρο και τον χρόνο, να εκφράσουν με λόγια τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους σχετικά με τα σχέδιά τους.»*. Ο πέμπτος ερωτώμενος υποστήριξε ότι *«Μέσω της περιγραφής της ζωγραφιάς τους τα παιδιά με αυτισμό προσπαθούν να δημιουργήσουν προτάσεις εξηγώντας τι έχουν αποτυπώσει στο χαρτί.»*. Ο έκτος

ερωτώμενος τόνισε ότι τα παιδιά με αυτισμό: *«Καθώς ζωγραφίζουν και συζητούν για τα έργα τους, έρχονται σε επαφή με νέες λέξεις που αντιστοιχούν στα σχήματα, τα χρώματα και τα θέματα που χρησιμοποιούν.»* κι έτσι μαθαίνουν να εκφράζονται. Συχνά *«καλούνται να παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης τι ζωγράρισαν»* όπως υποστήριξε ο έβδομος ερωτώμενος, ενώ *«αρχίζουν να έχουν μια απλή λεκτική επικοινωνία περιγράφοντας με λίγα λόγια τι έχουν φτιάξει»*, όπως υποστήριξε ο όγδοος ερωτώμενος. Στον λόγο που βελτιώνεται η λεκτική έκφραση των παιδιών με αυτισμό αναφέρεται ο ένατος ερωτώμενος, ο οποίος υποστήριξε ότι *«τα παιδιά με αυτισμό ζωγραφίζουν αντικείμενα με τα οποία έχουν εμμονή αυτό τα ωθεί να αφηγούνται κατόπιν παροτρύνσεως μια ιστορία σε σχέση με αυτό το αντικείμενο. Ακόμη αρκετές φορές ζητούν χρώματα για να συνεχίσουν το σχέδιό τους»*. Με την ζωγραφική αναπτύσσονται πολλές δραστηριότητες, όπως υποστήριξε ο δέκατος ερωτώμενος. Σε αυτές ανήκουν: *«η μνήμη, η κατανόηση, η αντίληψη χωροταξικών σχέσεων, η δημιουργικότητα.»* με αποτέλεσμα καθώς περνά ο καιρός να *«μπορεί να υπάρξει και βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων, η οποία απαιτεί βέβαια και συστηματική ενίσχυση από το περιβάλλον.»* Η λεκτική έκφραση βελτιώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση που αναπτύσσουν τα παιδιά με αυτισμό με τον εκπαιδευτή τους, καθώς ωθούνται: *«σχολιάζοντας μαζί τη ζωγραφιά»* να εμπλουτίζουν το «εννοιολογικό περιεχόμενο» και να ενισχύουν «τη μορφολογία του», όπως υποστήριξε ο ενδέκατος ερωτώμενος. Η βελτίωση της λεκτικής έκφρασης βελτιώνεται *«μέσω της απεικόνισης αντικειμένων και την προσπάθεια παραγωγής μικρών φράσεων (π.χ. αυτή είναι μπάλα)»*, υποστήριξε ο δωδέκατος ερωτώμενος. Ο δέκατος τρίτος ερωτώμενος προσθέτει στον τρόπο βελτίωσης στην έκφραση: *«την αλληλεπίδραση με τα άτομα που ζωγραφίζουν μαζί και ο σχολιασμός και οι παρατηρήσεις που ακούνε.»* Στο κίνητρο που ωθεί τα παιδιά με αυτισμό έκανε αναφορά ο δέκατος τέταρτος ερωτώμενος, ο οποίος υποστήριξε ότι προκειμένου να ζωγραφίσουν αλληλεπιδρούν *«περισσότερο είτε με τον συνομήλικό τους, με τον συμμαθητή τους που είναι δίπλα τους, είτε με την κυρία τους, με την δασκάλα τους, με τον θεραπευτή τους.»*

Η τρίτη ερώτηση *«Με ποιον τρόπο μπορούν τα παιδιά με αυτισμό να περιγράψουν αντικείμενα, εικόνες πρόσωπα μέσω της ζωγραφικής;»*, όλοι οι ερωτώμενοι συμφώνησαν ότι μέσω της ζωγραφικής τα παιδιά καταφέρνουν να κάνουν περιγραφές. Συγκεκριμένα, ο δεύτερος ερωτώμενος απάντησε ότι τα παιδιά με αυτισμό *«μέσω ζωγραφικής ... ενισχύεται και ενδυναμώνεται»* η περιγραφική ικανότητά τους *«(ιδίως όταν πρόκειται για αντικείμενα του ενδιαφέροντος τους)»*. Ο

τέταρτος ερωτώμενος υποστήριξε ότι τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να περιγράψουν αντικείμενα *«Μέσω τις παρατήρησης και της ανάλυσης»* και δημιουργώντας ιστορίες. Επίσης, πολλές φορές το παιδί περιγράφει μέσα από προσωπικά παραδείγματα: *«ζωγραφίζοντας τη μαμά και τον μπαμπά έλεγε τι ήταν αυτό που ζωγράφιζε κάθε φορά-Μαμά φόρεμα, μπαμπάς μεγάλος»*, υποστήριξε ο πέμπτος ερωτώμενος. Επίσης, μέσα από την ζωγραφική περιγράφουν το αντικείμενο που έχουν δημιουργήσει δίνοντας έμφαση στο σχήμα, το χρώμα το μέγεθος: *«έχω φτιάξει ένα κόκκινο μεγάλο ήλιο και ένα μικρό κίτρινο»*, λέει για παράδειγμα ο όγδοος ερωτώμενος. Μέσα από τα χρώματα και το μέγεθος που χρησιμοποιούν για να αναπαριστήσουν τα αντικείμενα φαίνεται ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά με αυτισμό: *«αντιλαμβάνονται αυτά τα αντικείμενα»*, περιγράφουν τα αντικείμενα, λέει ο ένατος ερωτώμενος. Επίσης, όπως ισχυρίζεται ο δέκατος ερωτώμενος: *«Τα παιδιά αποτυπώνοντας οικεία πρόσωπα ή καθημερινές καταστάσεις στο χαρτί έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν πιο εύκολα για πρόσωπα και γεγονότα»*, αφού άλλωστε *«η ζωγραφιά μπορεί να δώσει ένα δίαυλο επικοινωνίας.»* Ο ενδέκατος ερωτώμενος υποστήριξε ότι ένα παιδί με αυτισμό καταβάλει μεγάλη προσπάθεια *«να περιγράψει αυτό που ζωγράφισε»* ιδιαίτερα αν έχει ζωγραφίσει *«πρόσωπα ή αντικείμενα που του είναι οικεία»*, καθώς έχει *«μεγαλύτερο κίνητρο να επικοινωνήσει λεκτικά»*. Ο δωδέκατος ερωτώμενος εστιάζει στο τι περιγράφουν και τονίζει ότι τα παιδιά με αυτισμό: *«Θα μπορούσαν για αρχή να περιγράψουν τον εαυτό τους ζωγραφίζοντας τον, έπειτα άτομα του κοντινού τους περιβάλλοντος και αργότερα αντικείμενα που παρατηρούν στον χώρο»* δείχνοντας ότι η περιγραφή ακολουθεί μια κλιμάκωση από τα πιο οικεία στα λιγότερο οικεία γι' αυτούς αντικείμενα. Ο δέκατος τέταρτος ερωτώμενος είπε ότι τα παιδιά με αυτισμό όταν ζωγραφίζουν εκφράζουν την αντίληψή τους για τα πράγματα: *«Ζωγραφίζοντας τα, όπως τα αντιλαμβάνονται»*, καθώς και τα συναισθήματα που τους προκαλούν τα αντικείμενα, *έτσι ένα παιδί ενοχλείται για παράδειγμα από τον θόρυβο της σκούπας «μπορεί να το ζωγραφίσει πολύ πιο μεγάλο σε μέγεθος και τρομακτικό ... Επίσης, το ίδιο μπορεί να γίνει με κάποιο πρόσωπο...»*. Στην συμβολή του εκπαιδευτικού εστιάζουν ο τρίτος ερωτώμενος, ο οποίος τόνισε ότι ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει το παιδί να περιγράφει *«μέσω κατευθυνόμενων ερωτήσεων»*. Ο έκτος ερωτώμενος υποστήριξε ότι *«Αναθέτοντας στο παιδί συγκεκριμένα θέματα ζωγραφικής, όπως "Ζωάκια", "Το σπίτι μου", "Η οικογένειά μου"»*, του παρέχεται η δυνατότητα μέσα από συγκεκριμένη δομή που θα ακολουθήσει: *«να επικεντρωθεί στην περιγραφή των αντικειμένων ή των εικόνων που ζωγραφίζει.»* Σύμφωνα με τον έβδομο ερωτώμενο το παιδί μαθαίνει να περιγράφει

μέσα από «τη μορφή παιχνιδιού, σε μικρές ομάδες των 2 έως 4 ατόμων» ή μέσα από συζητήσεις ή «δείχνοντας εικόνες και ζωγραφιές από διάφορα θεματικά αντικείμενα».

Η τέταρτη ερώτηση «Με ποιον τρόπο τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να κάνουν αυθόρμητα σχόλια μέσω της ζωγραφικής;» από τις απαντήσεις φάνηκε ότι αυτό μπορεί να συμβεί μέσω της ζωγραφικής, αφού τα παιδιά με αυτισμό πολύ συχνά υπολείπονται σε δεξιότητες επικοινωνίας, κενό το οποίο καλύπτει η ζωγραφική, η οποία βοηθά σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά να «ξεδιπλώσουν τέτοιες δεξιότητες» και να μπορούν να συμμετέχουν πιο ενεργά σε μια συζήτηση, όπως υποστήριξε ο δεύτερος ερωτώμενος. Σημαντικός παράγοντας είναι η μίμηση, υποστήριξε ο τρίτος ερωτώμενος: «αν ο εκπαιδευτικός κάνοντας αυθόρμητα σχόλια το παιδί είναι πιθανό να ενισχυθεί να κάνει και αυτό το ίδιο.». Προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλουν η εξάσκηση και η ενθάρρυνση, δηλαδή η «Παρότρυνση να εκφράζουν τα συναισθήματα και τις προτιμήσεις τους» κυρίως από τον εκπαιδευτικό, υποστήριξε ο τέταρτος ερωτώμενος. Σημαντικές είναι οι συζητήσεις που γίνονται στην παρεούλα είπε ο πέμπτος ερωτώμενος, «όπου τα παιδιά παρουσιάζουν τις ζωγραφιές τους πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα, ένα παιδί με αυτισμό μπορεί να παρατηρήσει ότι κάποιος συμμαθητής του έχει ζωγραφίσει κάτι ίδιο με αυτό και να το αναφέρει ή απλά να ονοματίσει το κοινό τους σημείο.». Ο έκτος ερωτώμενος υποστήριξε ότι τα παιδιά θα μπορέσουν να κάνουν κάποιο σχόλιο, μέσα από «ερωτήσεις που μπορούν να γίνουν για το έργο τους, για τις επιλογές», τις οποίες να κληθούν να εξηγήσουν. Σχόλιο, επίσης μπορούν να κάνουν και σε «ζωγραφιές φίλων τους», που θα έχουν σχέση με κάποιον «διαγωνισμό ζωγραφικής μέσα στην τάξη», όπως υποστήριξε ο έβδομος ερωτώμενος. Το σχόλιο μπορεί να είναι αυθόρμητο «π.χ αν έχουν φτιάξει ένα παγωτό να πουν και έμενα μου αρέσει» αλλά το σχόλιο μπορεί «να γίνει και στοχευμένα» μέσα από ερωτήσεις των εκπαιδευτικών, όπως υποστήριξε ο όγδοος ερωτώμενος. Σχόλιο αποτελεί και η απόρριψη ενός ή περισσότερων υλικών δείχνοντας «τι τα ενοχλεί», υποστήριξε ο ένατος ερωτώμενος. Ο δέκατος ερωτώμενος είπε ότι τα αυθόρμητα σχόλια προκύπτουν: «στις περιπτώσεις εκείνες όπου η ζωγραφική λειτουργεί με ανακουφιστικό τρόπο και ως μέσο μείωσης του άγχους», άρα αποτελούν ένα μέσο ανακούφισης. Αυθόρμητο σχόλιο το παιδί με αυτισμό μπορεί να κάνει όταν «έχει ολοκληρώσει τη ζωγραφιά του, οπότε και εμφανίζεται ιδιαίτερα χαρούμενο» λέει ο ενδέκατος ερωτώμενος. Σχόλια ακολουθούν «πρόσωπα ή και αντικείμενα», τα οποία τα παιδιά ζωγραφίζουν, όπως «η μπάλα είναι μεγάλη» ή «το παιδί κλαίει», απάντησε ο δωδέκατος ερωτώμενος. Στον ενθουσιασμό εστιάζει ο δέκατος τρίτος ερωτώμενος, ο

οποίος προκύπτει μέσα από *«κάτι που κατάφεραν ή από τον ενθουσιασμό τους που παρατηρούν τους δίπλα τους να είναι χαρούμενοι»*. Ο δέκατος τέταρτος ερωτώμενος υποστήριξε ότι τα σχόλια προέρχονται από *«καινούρια ερεθίσματα, ένα καινούριο χρώμα ή ένα καινούριο εργαλείο ζωγραφικής το οποίο θα τους κάνει τρομερή εντύπωση»*.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα: **«Είναι δυνατόν το παιδικό ιχνογράφημα να βοηθά στην βελτίωση της επικοινωνίας των παιδιών με αυτισμό;»** μελετήθηκε μέσα από τρία ερωτήματα. Η άποψη όλων των εκπαιδευτικών ήταν θετική.

Στην πρώτη ερώτηση διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο η ζωγραφική μπορούσε να βοηθήσει τα παιδιά με αυτισμό να εκφραστούν: *«Με ποιον τρόπο νομίζετε ότι η ζωγραφική μπορεί να βοηθήσει παιδιά με αυτισμό να εκφραστούν όταν δεν τους βοηθάει η λεκτική επικοινωνία;»*. Κατά την άποψη του πρώτου ερωτώμενου η ζωγραφική βοηθά να αποτυπώσουν *«στο χαρτί όσα δε μπορούν να εκφράσουν λεκτικά»*. Άλλωστε, όπως υποστήριξε ο δεύτερος ερωτώμενος, όπως και οι άλλες τέχνες, έτσι και η ζωγραφική για τα παιδιά με αυτισμό είναι ένας τρόπος *«εξωτερίκευσης των όσων σκέφτονται και θέλουν να πουν»*. Σύμφωνα με τον τρίτο ερωτώμενο *«Μέσω της ζωγραφικής τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν το συναίσθημα τους, ... να περιγράψουν τις σχέσεις τους με τους άλλους ... να εκφράσουν τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα τους.»*, με άλλα λόγια να επικοινωνήσουν, αλλά και να εκφράσουν το συναίσθημά τους, καθώς και μαθαίνουν *«να οπτικοποιούν τις ανάγκες, τις επιθυμίες τους και τις προτιμήσεις τους.»*, όπως υποστήριξε ο τέταρτος ερωτώμενος. Ο πέμπτος ερωτώμενος απάντησε ότι συχνά οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έρχονταν σε συμφωνία με τα παιδιά με αυτισμό, να εκφράσουν τα διάφορα συναισθήματά τους ζωγραφίζοντας *«ένα πρόσωπο με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά»* εκφράζοντας με αυτό τον τρόπο ό,τι ένιωθε. Για τον έκτο ερωτώμενο η *«ζωγραφική είναι μια εναλλακτική μορφή επικοινωνίας που μπορεί να βοηθήσει ένα παιδί με αυτισμό να εκφράσει τις σκέψεις του χωρίς να χρειαστεί να βασιστεί αποκλειστικά στην προφορική γλώσσα»*. Αντίθετα, αποτυπώνοντας τα συναισθήματα στο χαρτί επιτυγχάνεται πιο άμεση έκφραση για τα παιδιά αυτά, η οποία *«ενδείκνυται για συζήτηση με συνομηλίκους, με τους εκπαιδευτικούς, με τους γονείς»*, όπως υποστήριξε ο έβδομος ερωτώμενος. Άλλωστε, σύμφωνα με τον όγδοο ερωτώμενο τα παιδιά με αυτισμό μέσα από ερωτήσεις που θέτουν οι εκπαιδευτικοί: *«Μπορούν να αποτυπώσουν στο χαρτί κάτι που δεν μπορούν να πουν»*, οπότε το χαρτί είναι το μέσο

έκφρασης αυτών των παιδιών. Ένα καινούριο στοιχείο προσθέτει ο ένατος ερωτώμενος, ο οποίος υποστήριξε ότι τα παιδιά με αυτισμό *«Με το σχέδιό τους επικοινωνούν όσα νιώθουν»* και η ζωγραφική τα βοηθά *«να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους»*. Η ζωγραφική αποτελεί μέσο έκφρασης, καθώς *«τα παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές ανταποκρίνονται και επεξεργάζονται καλύτερα οπτικά ερεθίσματα»* γι' αυτό και μπορεί να φανεί χρήσιμη στην έκφραση των αναγκών τους, όπως υποστήριξε ο δέκατος ερωτώμενος. Επίσης, το παιδί με αυτισμό μπορεί *«μέσω της ζωγραφικής να επικοινωνήσει την ανάγκη ή την επιθυμία του για κάτι»*, υποστήριξαν ο ενδέκατος και ο δωδέκατος ερωτώμενος. Την έκφραση της ανάγκης μέσω της ζωγραφικής ανέφεραν και οι δύο τελευταίοι ερωτώμενοι. Ο δέκατος τρίτος ερωτώμενος υποστήριξε ότι αποτυπώνουν στο χαρτί αυτό που επιθυμούν και ο δέκατος τέταρτος ότι μπορούν να επικοινωνήσουν το συναίσθημά τους μέσα από την επιλογή χρωμάτων και προσώπων: *«Να επιλέξουν χαρούμενα χρώματα, να φτιάξουν πρόσωπα χαμογελαστά και έτσι να επικοινωνήσουν.»* ή να δείξουν την αγάπη τους σε κάποιο πρόσωπο *«σχεδιάζοντας λουλούδια, καρδούλες»*.

Το δεύτερο ερώτημα εξετάζει *«Με ποιον τρόπο μπορεί το ιχνογράφημα να βοηθήσει άτομα με αυτισμό να συμμετέχουν σε δραστηριότητες με συνομηλίκους»*. Σε αυτό το ερώτημα ο πρώτος ερωτώμενος υποστήριξε ότι θα βοηθήσει η *«συνεργασία του παιδιού με τον ενήλικα.»* κάνοντας την διαδικασία να μοιάζει με παιχνίδι. Επίσης, ενισχύει *«θετικά τα παιδιά με αυτισμό»*, όπως απάντησε ο δεύτερος ερωτώμενος, καθώς παρακινούνται να συμμετέχουν σε δραστηριότητες συμβάλλοντας στην ενεργή τους εμπλοκή στην ομάδα. Μέσα από την *διαδικασία της ζωγραφικής μπορεί το παιδί να μάθει να αλληλοεπιδρά με την ομάδα, αφού μαθαίνει να συμμετέχει «ομαδικές εργασίες που ενισχύουν την συνεργασία»*, είπε ο τρίτος ερωτώμενος. Με το ιχνογράφημα τα παιδιά *«αναγνωρίζουν και κατανοούν τα συναισθήματα και τις ανάγκες, τόσο τις δικές τους όσο και των άλλων»* πράγμα το οποίο τα βοηθά να ενσωματωθούν πιο εύκολα στην ομάδα, υποστήριξε ο τέταρτος ερωτώμενος. Με την συμμετοχή τους *«σε ομαδικές δραστηριότητες ... τα παιδιά ζωγραφίζουν ό,τι τους ζητείται»* και έτσι *«αναπτύσσουν συνεργασία το ένα παιδί με το άλλο»*, απάντησε ο πέμπτος ερωτώμενος και μέσω αυτής της συνεργασίας να καταφέρουν *«να ολοκληρώσουν ένα σχέδιο ιχνογραφήματος»*, απάντησε ο έκτος ερωτώμενος. Η συμμετοχή των παιδιών με αυτισμό σε δραστηριότητες μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από *«διαγωνισμούς ζωγραφικής»*, απάντησε ο έβδομος ερωτώμενος. Με την συμμετοχή τους σε ομάδες, τα παιδιά αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους

κι έτσι μαθαίνουν να *«συνεισφέρουν στην ολοκλήρωση του έργου.»*, είπε ο όγδοος ερωτώμενος, αφού συμμετέχοντας δεν νιώθουν ότι *«αποκλείονται εξαιτίας της δυσκολίας τους να επικοινωνήσουν λεκτικά»*, είπε ο ένατος ερωτώμενος. Επιπλέον, σημαντικός παράγοντας είναι ότι τα παιδιά καλούνται *«να απεικονίσουν κάτι ή να ζωγραφίσουν μια εικόνα ή μέσα από το μοίρασμα υλικών, χώρου ακόμα και ιδεών»*, είπε ο δέκατος ερωτώμενος. Ένα παράδειγμα δράσης αναφέρει ο δέκατος τρίτος ερωτώμενος: *«τα παιδιά να πρέπει να κολλήσουν τετραγωνάκια μέσα σε κάποιο πλαίσιο πχ κανάτα και να φτιάζουν ένα ψηφιδωτό, ακολουθώντας τον κανόνα σειρά μου σειρά σου.»*. Άλλωστε, όπως υποστήριξε ο δέκατος τέταρτος ερωτώμενος τα παιδιά μαθαίνουν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες: *«Αν έχουν μια κοινή ζωγραφιά με μια ομάδα συνομηλίκων, με κοινό θέμα»*, το οποίο τους ωθεί *«να μπουν σε διαδικασία να συνεργαστούν, να μοιράσουν το χαρτί Να ζητήσουν για παράδειγμα ένα χρώμα που χρησιμοποιεί το άλλο παιδί και να περιμένουν τη σειρά τους για να το ζωγραφίσουν. Να πάρουν ιδέες ο ένας από τον άλλο.»*.

Το τρίτο ερώτημα εξετάζει *«Με ποιον τρόπο η ζωγραφική βοηθά τα άτομα με αυτισμό να αλληλοεπιδρούν με το δάσκαλό τους;»*. Ο πρώτος ερωτώμενος απάντησε ότι η ζωγραφική είναι τρόπος επικοινωνίας, το οποίο χρησιμοποιεί ο δάσκαλος ώστε *«το παιδί να μάθει λέξεις, αριθμούς, έννοιες»* κι έτσι επικοινωνούν μεταξύ τους. Λόγω αδυναμίας των παιδιών με αυτισμό να επικοινωνούν λεκτικά, *«η ζωγραφική συμβάλλει στην αλληλεπίδραση»* μεταξύ δασκάλου μαθητή, αφού *«ο εκπαιδευτικός κατανοεί καλύτερα τον μαθητή και τα συναισθήματά του.»*, είπε ο δεύτερος ερωτώμενος. Ο δάσκαλος, όπως αναφέρει ο τρίτος ερωτώμενος *«μπορεί να αφιερώσει χρόνο και την απαραίτητη προσοχή»* κατά τη διάρκεια της ζωγραφικής και να αλληλοεπιδράσει μαζί του *«μέσω ερωτήσεων, αυθόρμητων σχολίων και ανάλυσης που θα κάνει μετέπειτα»*. Η συνεργασία, επίσης μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη *«δημιουργία σχεδίων από κοινού»* συμβάλλοντας στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Σημαντικό επίσης, είναι ο μαθητής *«να εκφράσει την συναισθηματική του κατάσταση και ο δάσκαλός να αντιληφθεί και να κατανοήσει τα συναισθήματά του»* υποστήριξε ο τέταρτος ερωτώμενος. Χάρη στην ζωγραφική τα παιδιά με αυτισμό μπορούν *«να χαλαρώσουν και να μειώσουν το άγχος τους»* με αποτέλεσμα *«να αλληλεπιδράσουν με το δάσκαλό τους»*, όπως υποστήριξε ο έκτος ερωτώμενος. Συχνά τα παιδιά νιώθουν την ανάγκη *«να παραδώσουν μια ζωγραφιά στον/ην εκπαιδευτικό της τάξης»* και να ακολουθήσει επιβράβευση, *«μια κίνηση που κρύβει τη δυναμική της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών με αυτισμό»*, όπως

υποστήριξε ο έβδομος ερωτώμενος. Η αλληλεπίδραση γίνεται «σε επίπεδο γνωστικό-νοητικό», καθώς και σε επίπεδο επικοινωνίας, αφού λειτουργεί «σαν εργαλείο επικοινωνίας και εκμάθησης νέων εννοιών», όπως είπε ο όγδοος ερωτώμενος. Σύμφωνα με τον ένατο ερωτώμενο: «Η ζωγραφική βοηθά το παιδί να αναπτύξει μια σχέση εμπιστοσύνης με το δάσκαλο», αφού «ο δάσκαλος επιβραβεύει το παιδί για τα επιτεύγματά του και αυτό μέσα από το σχέδιό του δείχνει την ικανοποίησή του», έτσι μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν. Ο ενδέκατος ερωτώμενος υποστήριξε ότι το παιδί πολλές φορές μέσω της ζωγραφικής επιτυγχάνει «να διατηρήσει για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα τη βλεμματική επαφή αλλά και να χρησιμοποιεί πιο εντατικά λεκτική επικοινωνία». Η αλληλεπίδραση επιτυγχάνεται, όπως είπε ο δωδέκατος ερωτώμενος «ζωγραφίζοντας και δείχνοντας μια ανάγκη ή μια επιθυμία», αφού αυτή η επικοινωνία «μπορεί να οδηγήσει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου». Επίσης, η αλληλεπίδραση μπορεί να γίνει, όπως είπε ο δέκατος τρίτος ερωτώμενος ζητώντας ο δάσκαλος από το παιδί «να τον ζωγραφίσει, αφού πρώτα έχουν έρθει σε βλεμματική επαφή, και το παιδί έχει δει τα χαρακτηριστικά του προσώπου του δασκάλου». Ο δέκατος τέταρτος ερωτώμενος απάντησε ότι πολλές φορές τα παιδιά έχουν ανάγκη «να δείξουν κάπου τη ζωγραφιά τους και να πάρουν μια επιβεβαίωση ... Η να περιγράψουν στον εκπαιδευτικό τι ζωγράρισαν ... πολλές φορές επίσης για να ζητήσουν βοήθεια σε κάτι που δεν καταφέρνουν.» Με την αναγκαία αυτή επαφή επιτυγχάνεται η επικοινωνία μεταξύ τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα είχε σαν στόχο να διερευνήσει τις απόψεις ειδικών εκπαιδευτών για την βοήθεια που μπορεί να προσφέρει το ιχνογράφημα σε παιδιά με αυτισμό ώστε να μπορέσουν να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον τους. Οι απόψεις των ερωτώμενων αναδείχθηκαν μέσα από τις απαντήσεις που έδωσαν δεκατέσσερις ειδικοί εκπαιδευτές παιδιών με αυτισμό.

Ο στόχος της έρευνας απαντήθηκε μέσα από τρία επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία απαντούν ομαδοποιημένες ερωτήσεις.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εξετάστηκε αν η χρήση του ιχνογραφήματος βοηθά τα παιδιά με αυτισμό να κατανοούν γλωσσικές και προ-μαθηματικές έννοιες. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν έγινε φανερό ότι τα παιδιά με αυτισμό μπορούν χάρη στο ιχνογράφημα να μάθουν τις πρώτες γλωσσικές έννοιες, καθώς είναι μια ευχάριστη και εύκολη διαδικασία και αποτελεί μέσο βιωματικής μάθησης. Το παιδιά παρατηρώντας και παράγοντας τα σχεδιαστικά σύμβολα εμπλουτίζει το λεξιλόγιο του, μαθαίνει να απαντά σε ερωτήσεις κλειστού τύπου, να αποτυπώνει βασικές γλωσσικές έννοιες αλλά και καινούριες λέξεις, τις οποίες μπορεί να συνδέει με το σχέδιο που δημιουργεί με αποτέλεσμα να μάθει νέες έννοιες και να αναγνωρίζει τις παλιές και καινούριες, ενώ μαθαίνει να προσανατολίζεται στο χώρο. Χρησιμοποιώντας το ιχνογράφημα μαθαίνει να χειρίζεται σύμβολα, τα οποία το βοηθούν να εκφραστεί. Έγινε φανερό ότι τη μάθηση βοηθά και η χρήση υλικών, όπως δαχτυλομπογιές, ενώ σίγουρα τα βοηθά στην εκμάθηση η χρήση ενός νέου τρόπου έκφρασης, όπως είναι η ζωγραφική. Επίσης, το ιχνογράφημα αποτελεί τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αυτισμό μαθαίνουν να αυτοσυστήνονται, καθώς μπορούν να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους ή τα μέλη της οικογένειάς τους, να σχεδιάσουν το όνομά τους και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να αποτυπώσουν τα ενδιαφέροντά τους. Παράλληλα, μαθαίνουν το σώμα τους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Χρησιμοποιούν τα ανάλογα χρώματα ώστε να δείξουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, την σχέση που έχουν με τους γονείς και τα αδέρφια τους. Επίσης, το ιχνογράφημα μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση των μαθηματικών εννοιών από τα παιδιά με αυτισμό με την τοποθέτηση κάποιων συμβόλων στο χώρο κατανοώντας έτσι τις χωρικές έννοιες. Επίσης, μαθαίνουν αριθμητικές έννοιες κάνοντας αντιστοίχιση μεταξύ αριθμών και εικόνων

αντικειμένων. Παράλληλα, μαθαίνουν να κατανοούν μεγέθη, σειρές και αριθμούς. Σημαντική βοήθεια στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών προσφέρουν τα κινητικά παιχνίδια. Στην εκμάθηση μαθηματικών εννοιών συμβάλλει η ζωγραφική αποτύπωση σχημάτων σε διαφορετικά μεγέθη ή η ζωγραφική αποτύπωση συνόλων, καθώς και η αποτύπωση τέτοιου αριθμού αντικειμένων ισάξιου με τον αριθμό που μπορεί να έχει ζητηθεί.

Μέσα από τις ερωτήσεις του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος εξετάστηκε η δυνατότητα που παρέχει το ιχνογράφημα στα παιδιά με αυτισμό να δημιουργούν προτάσεις. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, όπως απάντησαν οι ερωτώμενοι, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα χρώματα και μεγέθη, μέσα από την αποτύπωση των χαρακτηριστικών των προσώπων που ζωγραφίζουν δείχνοντας το συναίσθημά τους. Άλλωστε, η ζωγραφική αποτελεί πάντα ένα μέσο έκφρασης συναισθήματος. Στην έκφραση συναισθήματος συμβάλλει και η αναπαράσταση σκηνών από την καθημερινότητα ή διάφορες καταστάσεις. Απαντώντας στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά με αυτισμό βελτιώνουν την λεκτική έκφραση μέσω της ζωγραφικής, έγινε φανερό ότι τα παιδιά με αυτισμό μέσα από την ζωγραφιά τους κάνουν περιγραφές, προσπαθούν να περιγράψουν και να εξηγήσουν αυτό που ζωγράρισαν, συζητούν για τα έργα τους και συχνά καλούνται να τα παρουσιάσουν. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την αποτύπωση αντικειμένων με τα οποία έχουν εμμονή τα παιδιά με αυτισμό, οπότε και ωθούνται στην αφήγηση. Ο τρόπος με τον οποίο κατορθώνουν τα παιδιά με αυτισμό να περιγράψουν αντικείμενα, εικόνες και πρόσωπα είναι η παρατήρηση, η οποία τα βοηθά να αποτυπώσουν οικεία πρόσωπα, καταστάσεις, αποτυπώνοντας το σχήμα, το χρώμα ή το μέγεθος. Επίσης, μέσα από την ζωγραφική εκφράζουν αντίληψη για τα πράγματα. Σημαντική προσωπικότητα, η οποία βοηθά παιδιά με αυτισμό να εκφραστούν μέσα από την ζωγραφική είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος έρχεται σε επαφή και αλληλοεπιδρά με τα παιδιά με αυτισμό, τα οποία ωθούνται να σχολιάσουν την ζωγραφιά τους κι έτσι να εμπλουτίσουν το περιεχόμενο της λεκτικής τους επικοινωνίας και να βελτιώσουν την έκφρασή τους. Η ζωγραφική, επίσης μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να κάνουν σχόλια, αφού με την ζωγραφική ουσιαστικά ανοίγουν ερωτήσεις, παρουσιάζοντας την ζωγραφιά τους και το θέμα το οποίο πραγματεύτηκαν μέσα από αυτήν απαντώντας σε συγκεκριμένες ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτικός, σχολιάζοντας τις ζωγραφιές φίλων τους, απορρίπτοντας ένα ή περισσότερα υλικά δείχνοντας πόσο ενοχλημένο είναι, ή δείχνοντας την χαρά του όταν έχει τελειώσει την ζωγραφιά του ή μέσα από νέα ερεθίσματα που έχει δεχτεί

επειδή θα χρησιμοποιήσει κάποιο καινούριο χρώμα ή ένα καινούριο εργαλείο ζωγραφικής.

Σύμφωνα με τις ερωτήσεις του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος εξετάστηκε η βοήθεια που μπορεί να προσφέρει το ιχνογράφημα στην βελτίωση της επικοινωνίας των παιδιών με αυτισμό. Όπως φάνηκε από τις απαντήσεις των ερωτώμενων η ζωγραφική βοηθά τα παιδιά με αυτισμό στην επικοινωνία μέσα από την αποτύπωση των απόψεών τους, την εξωτερίκευση των σκέψεων, την έκφραση των συναισθημάτων τους, την περιγραφή των σχέσεων του με τους άλλους, τα οποία καταφέρνουν να οπτικοποιήσουν. Άλλωστε με δεδομένο ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν μπορούν να εκφραστούν λεκτικά, χρησιμοποιούν την ζωγραφική για να εκφραστούν κι έτσι αποκτούν αυτοπεποίθηση, η οποία τα βοηθά να αναπτύξουν μεγαλύτερη επικοινωνία. Εκφράζουν τις ανάγκες ή τις επιθυμίες τους. Σε όλα αυτά βοηθούν η επιλογή των χρωμάτων, των μεγεθών και των μορφών. Χάρη στην ζωγραφική τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες συνομηλίκων τους μέσα από την συνεργασία των παιδιών με τον εκπαιδευτικό. Με την ζωγραφική το παιδί με αυτισμό μαθαίνει να αλληλεπιδρά με τα άλλα μέλη της ομάδας κι έτσι να αναπτύσσεται συνεργασία. Χάρη στην ζωγραφική τα παιδιά με αυτισμό αναγνωρίζουν και κατανοούν συναισθήματα και ανάγκες με αποτέλεσμα να ενσωματώνονται στην ομάδα. Συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες ή σε διαγωνισμούς ζωγραφικής. Εξετάστηκε, επίσης, ο τρόπος με τον οποίο η ζωγραφική βοηθά τα άτομα με αυτισμό να αλληλοεπιδρούν με το δάσκαλό τους. Όπως έγινε φανερό, ο δάσκαλος μαθαίνει στο παιδί να εκφράζεται μέσα από την ζωγραφική και να επικοινωνεί, αφού μαθαίνει λέξεις, αριθμούς και έννοιες. Η ζωγραφική επιτρέπει στο μαθητή να εκφράσει τα συναισθήματά του και στο δάσκαλο να τα κατανοήσει. Η ζωγραφική επιτρέπει την αλληλεπίδραση μεταξύ τους, καθώς και την συνεργασία, η οποία αναπτύσσεται μέσα από τα σχέδια που δημιουργεί διαμορφώνοντας κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Βοηθά τα παιδιά να χαλαρώσουν με αποτέλεσμα να επικοινωνήσουν πιο εύκολα. Η ζωγραφική τα βοηθά να έρθουν σε επαφή, αφού ο μαθητής για να μπορέσει να αποτυπώσει είτε τη μορφή του δασκάλου είτε να σχολιάσει θα πρέπει να τον κοιτάξει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VII

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα εργασία εξετάστηκε η σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας που έχουν αυτισμό με το ιχνογράφημα, καθώς και η συμβολή του ιχνογραφήματος στην ανάπτυξη της επικοινωνίας των παιδιών αυτών με το περιβάλλον μέσα από την κατάκτηση γλωσσικών και προ-μαθηματικών εννοιών. Η προσέγγιση του θέματος έγινε μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση και έρευνα σε σχολεία που φοιτούν παιδιά με αυτισμό, αφού εξετάστηκε η άποψη ειδικών εκπαιδευτών που ασχολούνται με παιδιά με αυτισμό.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε ότι τα παιδιά από την στιγμή που μπορούν να πιάσουν το μολύβι, ιχνογραφούν και μέσα από αυτή την πράξη επικοινωνούν, αφού η ζωγραφιά αποτελεί μέσο έκφρασης, το οποίο έχει τα δικά του χαρακτηριστικά. Επίσης, έχει αποδειχτεί ότι η διανοητική τους ανάπτυξη είναι άμεσα συνυφασμένη με τον τρόπο που μπορούν να ζωγραφίσουν.

Με δεδομένο ότι το ιχνογράφημα δείχνει το βαθμό διανοητικής ανάπτυξης του παιδιού, χρησιμοποιήθηκε από πολύ παλιά ως μέσο μέτρησης της διανοητικής του ανάπτυξης. Μέσα από την ζωγραφιά το παιδί μπορεί να εκφράσει την σχέση του με το χώρο και να δηλώσει τοπικές έννοιες. Χρησιμοποιούν ποικίλη θεματολογία, η οποία συνδέεται με την ηλικία του παιδιού, το φύλο του και τα ενδιαφέροντά του. Σημαντική θέση στο παιδικό ιχνογράφημα κατέχει το χρώμα, το οποίο εκφράζει την συναισθηματική κατάσταση του παιδιού και την ψυχολογία του. Την ψυχική κατάσταση των παιδιών δείχνουν και οι γραμμές που χρησιμοποιούν στην ζωγραφιά τους, ανάλογα με την μορφή που έχουν, την διεύθυνση, την συνοχή και τα ποιοτικά τους χαρακτηριστικά. Τον ίδιο ρόλο κατέχουν και μουντζούρες, η χρήση των οποίων φανερώνει υπερκινητικότητα, συναισθηματική έλλειψη και νοητική κατάσταση.

Η αξία του παιδικού ιχνογραφήματος στην επικοινωνία του παιδιού με το περιβάλλον του ανέδειξε και η παρούσα έρευνα, η οποία βασίστηκε σε συνέντευξη που έγινε σε εκπαιδευτικούς και ειδικούς παιδαγωγούς που εργάζονται σε σχολεία της Πελοποννήσου, του Πειραιά και της Δυτικής Αττικής, όπου φοιτούν παιδιά με αυτισμό. Όλοι οι συνεντευξιζόμενοι έχουν πείρα σε παιδιά με αυτισμό, κάτι το οποίο συνέβαλε ώστε οι απαντήσεις τους να θεωρούνται έγκυρες και υπεύθυνες.

Από τις απαντήσεις τους έγινε φανερό ότι μέσα από τη χρήση του ιχνογραφήματος τα παιδιά με αυτισμό μπορούν και κατανοούν γλωσσικές και προ-

μαθηματικές έννοιες, αφού τα παιδιά μέσα από βιωματική μάθηση μαθαίνουν νέες λέξεις και εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους δημιουργώντας σύμβολα, απαντά σε ερωτήσεις κλειστού τύπου και μαθαίνει να προσανατολίζεται στο χώρο. Μαθαίνουν να παρουσιάζουν τον εαυτό τους, τα μέλη της οικογένειάς τους, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους μέσα από την χρήση του κατάλληλου χρώματος και να αποτυπώσουν τα ενδιαφέροντά τους. Σημαντική είναι η επίδραση της ζωγραφικής στην εκμάθηση μαθηματικών εννοιών, αφού μαθαίνουν να τοποθετούν σύμβολα στο χώρο κι έτσι να κατανοούν τις χωρικές έννοιες, να κάνουν αντιστοίχιση και να μαθαίνουν τους αριθμούς και να κατανοούν τα μεγέθη.

Με τη βοήθεια της ζωγραφικής, τα παιδιά με αυτισμό, μαθαίνουν να εκφράζονται μέσα από ολόκληρες ζωγραφικές προτάσεις, αφού η ζωγραφιά τους αποκτά αφηγηματικό χαρακτήρα και καταφέρνουν να δείξουν τα συναισθήματά τους, την σχέση που έχουν με την οικογένειά τους και τους φίλους, προσπαθούν να περιγράψουν κάτι που τους άρεσε, αφού πρώτα μάθουν να παρατηρούν. Μέσα από την ζωγραφιά τους, επίσης μπορούν να εκφράσουν την αντίληψη που έχουν για κάποια πράγματα, να σχολιάσουν είτε το δικό τους έργο είτε έργο των συμμαθητών τους, αφού απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτικός. Παράλληλα, χρησιμοποιώντας κάποιο χρώμα ή κάποιο υλικό για να ζωγραφίσει, εκφράζει την προτίμησή του σε αυτό. Δεν διστάζει, επίσης να δείξει την χαρά ή την δυσαρέσκειά του όταν θα χρησιμοποιήσει κάποιο καινούριο χρώμα ή όταν δεν καταφέρει να ολοκληρώσει την ζωγραφιά του αντίστοιχα.

Η ζωγραφική, επίσης, όπως φάνηκε από την έρευνα, βελτιώνει την επικοινωνία των παιδιών με αυτισμό. Άλλωστε, τα παιδιά χρησιμοποιούν την ζωγραφική να αποτυπώσουν τις απόψεις τους, να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις τους, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να περιγράψουν τις σχέσεις τους με τα άτομα της οικογενείας τους ή με άτομα του σχολικού τους περιβάλλοντος. Το γεγονός ότι τα παιδιά εκφράζονται μέσα από την ζωγραφική και κυρίως όταν διαπιστώνουν ότι μπορούν να τα καταλάβουν, αποκτούν αυτοπεποίθηση, η οποία τα ωθεί να επικοινωνούν περισσότερο. Έτσι, συμμετέχουν σε δραστηριότητες μαζί με άλλα παιδιά και μαθαίνουν να συνεργάζονται και να εντάσσονται σε μια ομάδα. Μέσα από την ζωγραφική, τα παιδιά με αυτισμό μαθαίνουν να επικοινωνούν και με τον δάσκαλό τους, να συνεργάζονται μαζί του και να αλληλεπιδρούν. Η ζωγραφική, επίσης, βοηθά τα παιδιά με αυτισμό να χαλαρώσουν κι έτσι να έρθουν πιο εύκολα σε επικοινωνία με άτομα του περιβάλλοντός τους. Η ανάπτυξη της επικοινωνίας είναι αποτέλεσμα της

δράσης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι βοηθούν τα παιδιά με αυτισμό να εκφραστούν μέσα από την ζωγραφική.

Η ζωγραφική είναι ένας τρόπος έκφρασης συναισθήματος και σκέψης. Στα παιδιά με αυτισμό όμως αποτελεί και μέσο επικοινωνίας. Η αξία της ζωγραφικής ως εκπαιδευτικό μέσο είναι μεγάλη. Απαιτεί όμως την παρουσία ειδικά μορφωμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα μπορέσουν να βοηθήσουν τα παιδιά με αυτισμό να εξοικειωθούν σε αυτόν τον τρόπο έκφρασης και κυρίως να μάθουν να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον τους. Με δεδομένη την αξία της ζωγραφικής ως μέσο εκμάθησης, είναι απαραίτητο να αξιοποιηθεί στους χώρους εκπαίδευσης βοηθώντας έτσι παιδιά με αυτισμό να ενταχθούν στο κοινωνικό περιβάλλον.

Η ανάδειξη της επικοινωνιακής αξίας της ζωγραφικής με την παρούσα έρευνα μπορεί να οδηγήσει και σε περαιτέρω έρευνα, σε μεγαλύτερο αριθμό σχολείων και σε άλλες περιοχές, ώστε να φανερωθεί αν χρησιμοποιείται η ζωγραφική και σε άλλα σχολεία, καθώς και να αναδειχθεί η σημαντικότητα του μαθήματος της ζωγραφικής. Σε μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να μελετηθεί και η άποψη των γονέων που έχουν παιδιά με αυτισμό και να αναδειχθεί πόσο βοηθά στην επικοινωνία των παιδιών με τους γονείς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006). Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική αγωγή –Θεωρία και εφαρμογές. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Αγγελίδης, Π. (2019). *Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών*. Στο Π. Αγγελίδης (επιμ.), Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης. Διάδραση.
- Allely, C. S. (2018). A systematic PRISMA review of individuals with autism spectrum disorder in secure psychiatric care: prevalence, treatment, risk assessment and other clinical considerations. *Journal of Criminal Psychology*, 8(1), 58-79.
- Amaral, D. G. (2017, January). Examining the causes of autism. In *Cerebrum: the Dana forum on brain science* (Vol. 2017). Dana Foundation.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: APA.
- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Αυτισμό: http://www.pi-schools.gr/special_education/aps-depps-autismos.pdf
- Βαλαμοπούλου, Χ. & Κουτελέκος, Ι. (2009). Το σύνδρομο Asperger στα παιδιά. *Το Βήμα του Ασκληπιού*, 8 (1), 78-92.
- Bland D. (2018). Using drawing in research with children: Lessons from practice. *International Journal of Research & Method in Education*, 41(3), 342–352.
- Βρασίδης, Χ. (2014). *Εισαγωγή στην Ποιοτική Έρευνα*. Λευκωσία: CARDET
- Burack, J. A., Charman, T., Yirmiya, N., & Zelazo, P. R. (Eds.). (2001). *The development of autism: Perspectives from theory and research*. Routledge.
- Burns, E. (2010). Developing email interview practices in qualitative research. *Sociological research online*, 15(4), 1-12.
- Bauman, M. L., & Kemper, T. L. (2005). Structural brain anatomy in autism: What is the evidence. *The neurobiology of autism*, 2, 121-135.
- Γαλάνης, Π. (2020). *Εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με Διαταραχή Αυτιστικού φάσματος : Καλές πρακτικές για τη σχολική τους ένταξη*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Διαθέσιμο στο: <http://www.prosvasimo.iep.edu.gr/Books/2020/%CE%91%CE%A5%CE%A4>

%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3/%CE%95%CE%BA%CF
%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%2
0%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CF%8E%CE%BD%20
%CE%BC%CE%B5%20%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%84%20%CE%9
1%CF%85%CF%84%20%CE%A6%CE%AC%CF%83%CE%BC.pdf.

Γκατζόγια Δ., & Ζάραγκας Χ. (2021). Η συμβολή της φυσικής δραστηριότητας σε άτομα με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 14(1), 28–50. <https://doi.org/10.12681/jret.20792>.

Christensen, J., Valentiner, L. S., Petersen, R. J., & Langberg, H. (2016). The Effect of Game-Based Interventions in Rehabilitation of Diabetics: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Telemedicine journal and e-health : the official journal of the American Telemedicine Association*, 22(10), 789–797. <https://doi.org/10.1089/tmj.2015.0165>.

Clark, M. L. E., Vinen, Z., Barbaro, J., Dissanayake, C. (2018). School age outcomes of children diagnosed early and later with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(1), 92–102. Available from: doi: 10.1007/s10803-017-3279-x.

Cohen L., Manion L., Morrison K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). London, UK: Routledge.

Creswell, J. (2008). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση, Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης). Αθήνα: Έλλην.

Cumine, V., Leach, J. & Stevenson, G. (2000). Σύνδρομο Asperger : Ένας πρακτικός οδηγός για Δασκάλους . Αθήνα : Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Curley, K., Colman, R., Rushforth, A., & Kotera, Y. (2023). Stress reduction interventions for parents of children with autism spectrum disorder: A focused literature review. *Youth*, 3(1), 246–260. <https://doi.org/10.3390/youth3010017>.

Data, C. D. C. (2019). Statistics on Autism Spectrum Disorder. Centers for Disease Control and Prevention (2016).

De Gobineau, H., & Perron, R. (1954). *Génétiq ue de l'écriture et étude de la personnalité: essais de graphométrie*. Préfacé par René Zazzo... Paris, Delachaux et Niestlé.

De Meredieu, F. (1981). *Το παιδικό σχέδιο*. Αθήνα: Υποδομή.

Εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με Διαταραχή Αυτιστικού φάσματος : Καλές πρακτικές για τη σχολική τους ένταξη. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Διαθέσιμο

στο:

<http://www.prosvasimo.iep.edu.gr/Books/2020/%CE%91%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3/%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CF%8E%CE%BD%20%CE%BC%CE%B5%20%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%84%20%CE%91%CF%85%CF%84%20%CE%A6%CE%AC%CF%83%CE%BC.pdf>.

Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: προς ένα συστηματικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Elkis-Abuhoff, D. L. (2008). Art therapy applied to an adolescent with Asperger's syndrome. *The Arts in Psychotherapy*, 35, 262–270. doi:10.1016/j.aip.2008.06.007.

Epp, K. M. (2008). Outcome-based evaluation of a social skills program using art therapy and group therapy for children on the autism spectrum. *Children & Schools*, 30, 27–36. doi:10.1093/cs/30.1.27.

Fritz, R. L., & Vandermause, R. (2018). Data collection via in-depth email interviewing: Lessons from the field. *Qualitative health research*, 28(10), 1640-1649.

García-Gómez A., Ambrosio-Bravo M., Gil-Díaz L. Intervenciones para mejorar el juego de los niños con autismo en el patio de recreo. *Estud. Sobre Educ.* 2020;38:253–278. doi: 10.15581/004.38.253-278.

Goodenough, FL (1926). Μέτρηση νοημοσύνης με σχέδια. World Book Co.. Ανακτήθηκε από: <https://psycnet.apa.org/record/1926-10550-000>

- Hall E. (2015). The ethics of ‘using’ children’s drawings in research. In Stirling E., Yamada-Rice D. (Eds.), *Visual methods with children and young people. Studies in childhood and youth* (pp. 140–163). London, UK: Palgrave Macmillan.
- Hanna, P. (2012). Using internet technologies (such as Skype) as a research medium: A research note. *Qualitative Research*, 12(2), 239-242.
- Happé, F. (1998). Αυτισμός Ψυχολογική Θεώρηση (Δ. Π. Στασινός, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Harris J. (2018). Leo Kanner and autism: a 75-year perspective. *International review of psychiatry (Abingdon, England)*, 30(1), 3–17. Available from: doi: 10.1080/09540261.2018.1455646.
- Hartley, S. L., Barker, E. T., Seltzer, M. M., Floyd, F., Greenberg, J., Orsmond, G., & Bolt, D. (2010). The relative risk and timing of divorce in families of children with an autism spectrum disorder. *Journal of family psychology : JFP : journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, 24(4), 449–457. <https://doi.org/10.1037/a0019847>.
- Hayes SA & Watson SL. (2013). The impact of parenting stress: a meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(3), 629–642. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1604-y>.
- Hees, V., Moyson, T., & Roeyers, H. (2015). Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: challenges, benefits and support needs. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(6), 1673–1688. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2324-2>.
- Heilig, J. V., Cole, H., & Aguilar, A. (2010). From Dewey to No Child Left Behind: The Evolution and Devolution of Public Arts Education. *Arts Education Policy Review*, 111(4), 136-145. doi:10.1080/10632913.2010.490776.
- Hodges, H., Fealko, C., & Soares, N. (2020). Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Translational pediatrics*, 9(Suppl 1), S55–S65. <https://doi.org/10.21037/tp.2019.09.09>.

- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/5826>.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2005). Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων. Αναπτυξιακή Προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαραδανός.
- Kasari, C., Paparella, T., Freeman, S., & Jahromi, L. B. (2008). Language outcome in autism: randomized comparison of joint attention and play interventions. *Journal of consulting and clinical psychology*, 76(1), 125–137. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.76.1.125>.
- Khodabakhshi-Koolaee, A., Rostami Goharni, H., & Kafashpour Marandi, A. (2016). The comparison between health literacy and quality of life in three groups of mothers with cerebral palsy, autism and intellectual impairments. *Journal of Health Literacy*, 2(4), 245–254. <https://doi.org/10.29252/jhl.2.4.4>.
- Κοϊνης, Α. (2021). Όσα δεν μπορώ να πω... τα ζωγραφίζω. Όταν η παιδική ψυχή παίρνει πινέλο. Αθήνα: Ηδυέπεια.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Makrygianni, M.K., Gena, A., Katoudi, S. & Galanis, P. (2018). The effectiveness of applied behavior analytic interventions for children with Autism Spectrum Disorder: A meta-analytic study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, Volume 51, (2018), 18-31. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.03.006>.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπέλλας, Θ. (1975). Το ιχνογράφημα ως μέσο διαγνωστικό της προσωπικότητας. (Η θέση του ιχνογραφήματος ανάμεσα στις προβολικές τεχνικές). Αθήνα: Ηράκλειτος.
- Μπέλλας, Θ. (2000). Το ιχνογράφημα του παιδιού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2009). Όταν τα παιδιά μιλούν με το σχέδιο για τον εαυτό τους, την οικογένεια και τον κόσμο τους (2^η έκδ.). Αθήνα: Παπαζήση.
- Malchiodi, C. (2005). *Expressive therapies: History, theory and practice*. Guilford.

- Martin, N. (2009). Art therapy and autism: Overview and recommendations. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 26, 187–190. doi:10.1080/07421656.2009.10129616.
- Meho, L. I. (2006). E-mail interviewing in qualitative research: A methodological discussion. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 57(10), 1284-1295.
- Mintz M. (2017). Evolution in the Understanding of Autism Spectrum Disorder: Historical Perspective. *Indian journal of pediatrics*, 84(1), 44–52. Available from: doi: 10.1007/s12098-016-2080-8.
- Μιχαηλίδου, Α. και Αγγελίδης, Π. (2009). Ο διάλογος και το σχέδιο ζωγραφικής ως αποτελεσματικές τεχνικές για την κατανόηση της περιθωριοποίησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 47, 119-137.
- Mody, M. & Belliveau, J. W. (2013). Speech and Language Impairments in Autism: Insights from Behavior and Neuroimaging. *North American journal of medicine & science*, 5(3), 157–161. <https://doi.org/10.7156/v5i3p157>.
- Nadeau, J., Sulkowski, M. L., Ung, D., Wood, J. J., Lewin, A. B., Murphy, T. K., May, J. E., & Storch, E. A. (2011). Treatment of comorbid anxiety and autism spectrum disorders. *Neuropsychiatry*, 1(6), 567–578. <https://doi.org/10.2217/npv.11.62>.
- Nardone S, Elliott E. The interaction between the immune system and epigenetics in the etiology of autism spectrum disorders. *Front Neurosci* (2016) 10:329. doi:10.3389/fnins.2016.00329.
- O'Connor, H., Madge, C., Shaw, R., & Wellens, J. (2008). Internet-based interviewing. *The Sage handbook of online research methods*, 271-289.
- O'Reilly, C., Lewis, J. D., & Elsabbagh, M. (2017). Is functional brain connectivity atypical in autism? A systematic review of EEG and MEG studies. *PLoS One*, 12(5), e0175870.
- Παπούδη, Δ. (2016). Το συν – της συγκίνησης, Ψυχολογία εμβρύων, βρεφών και νηπίων. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ.), *Τα παιδιά και ο αυτισμός* (σ. 379 - 394). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

- Rosen, T. E., Connell, J. E., & Kerns, C. M. (2016). A review of behavioral interventions for anxiety-related behaviors in lower-functioning individuals with autism. *Behavioral Interventions*, 31(2), 120-143.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια Ε.-Α. (2019). *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας: συνεντεύξεις και συνεντεύξεις μέσω διαδικτύου*. Προσβάσιμο στο <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/20634>. 8/3/2023.
- Park, H. R., Lee, J. M., Moon, H. E., Lee, D. S., Kim, B. N., Kim, J., Kim, D. G., & Paek, S. H. (2016). A Short Review on the Current Understanding of Autism Spectrum Disorders. *Experimental neurobiology*, 25(1), 1–13. Available from: doi: <https://doi.org/10.5607/en.2016.25.1.1>
- Pellegrini A. D. (2011). *The Oxford Handbook of the Development of Play*. Oxford University Press.
- Σακουλογέωργα - Κωστάκη Δ. (2020). The autism spectrum in the context of cognitive psychology research: A review of literature. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 17(1), 89–112. Διαθέσιμο από: doi: 10.12681/psy_hps.23756.
- Schottelkorb A.A., Swan K.L., & Ogawa Y. (2020). Intensive Child-Centered Play Therapy for Children on the Autism Spectrum: A Pilot Study. *J. Couns. Dev.*, 98, 63–73. doi: 10.1002/jcad.12300.
- Seitz, S. (2016). Pixilated partnerships, overcoming obstacles in qualitative interviews via Skype: A research note. *Qualitative Research*, 16(2), 229-235.
- Sugai G. & Horner, R.H. (2020). Sustaining and scaling positive behavioral interventions and supports: Implementation drivers, outcomes, and considerations. *Exceptional Children*, 86(2), 120–136. doi: 10.1177/0014402919855331.
- Sze, K. M., & Wood, J. J. (2008). Enhancing CBT for the treatment of autism spectrum disorders and concurrent anxiety. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36(4), 403–409. <https://doi.org/10.1017/s1352465808004384>.
- Sheffer, E. (2018). *Asperger's children* (1st ed.). New York: W. W. Norton & Company.

- Soke, G. N., Maenner, M. J., Christensen, D., Kurzius-Spencer, M., & Schieve, L. A. (2018). Prevalence of Co-occurring Medical and Behavioral Conditions/Symptoms Among 4- and 8-Year-Old Children with Autism Spectrum Disorder in Selected Areas of the United States in 2010. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(8), 2663–2676. Available from: doi: <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3521-1>.
- Συριοπούλου, Χ., Κασίμος, Δ. & Ζαφειρίου, Δ. (2010). Αναπτυξιακά Διαγνωστικά κριτήρια και μέσα αξιολόγησης του αυτισμού και άλλων διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών. *Παιδιατρική Βορείου Ελλάδος*, 22 (4), 357-364.
- Τάσση, Μ. (2013). Δυσκολίες στη διάγνωση και διαφοροδιάγνωση των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αυτισμού, Οκτώβριος 2013, Θεσσαλονίκη.
- Κάτσιρας, Λ. Β. (2015). Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Αξιολόγηση, Παιδαγωγική και Συμβουλευτική Παρέμβαση. Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 8 (6), 1-10.
- Vázquez-Villagrán, L.L., Moo-Rivas, C.D., Meléndez-Bautista, E., Magriñá-Lizama, J.S. & Méndez-Domínguez, N.I. (2017). Autism spectrum disorder review: diagnosis and treatment update. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 18(5), 31-45.
- Wu A, Ying Z, Gomezpinilla F (2007) Omega-3 fatty acids supplementation restores mechanisms that maintain brain homeostasis in traumatic brain injury. *J Neurotrauma* 24, 1587–1595.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτήσεις Συνέντευξης

A. Δημογραφικά στοιχεία

1. Ποια είναι η ηλικία σας;
2. Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας;
3. Έχετε κάνει κάποιες σπουδές σε παιδιά με Αυτισμό;
4. Σε ποιον φορέα υπηρετείτε;
5. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε σε αυτό τον φορέα;
6. Έχετε ή είχατε μαθητή/μαθητές με αυτισμό;
7. Πόσα χρόνια ασχολείστε σε παιδιά με αυτισμό;
8. Έχετε χρησιμοποιήσει το ιχνογράφημα ως τρόπο διδασκαλίας σε παιδιά με αυτισμό;

B. Είναι δυνατόν η χρήση του ιχνογραφήματος να βοηθά παιδιά με αυτισμό να κατανοούν γλωσσικές και προ-μαθηματικές έννοιες;

9. Με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι τα παιδιά με αυτισμό μπορούν χάρη στο ιχνογράφημα να μάθουν τις πρώτες γλωσσικές έννοιες;
10. Πώς μαθαίνουν τα παιδιά με αυτισμό να συστήνουν τον εαυτό τους μέσω του μαθήματος της ζωγραφικής;
11. Με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να μάθουν τις πρώτες μαθηματικές έννοιες;

Γ. Είναι δυνατόν η χρήση του ιχνογραφήματος να βοηθά τα παιδιά με αυτισμό να δημιουργούν προτάσεις;

12. Με ποιον τρόπο τα παιδιά με αυτισμό μπορούν με την ζωγραφιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους;
13. Με ποιον τρόπο τα παιδιά με αυτισμό βελτιώνουν την λεκτική έκφραση μέσω της ζωγραφικής;
14. Με ποιον τρόπο μπορούν τα παιδιά με αυτισμό να περιγράψουν αντικείμενα, εικόνες πρόσωπα μέσω της ζωγραφικής;

15. Με ποιον τρόπο τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να κάνουν αυθόρμητα σχόλια μέσω της ζωγραφικής;

Δ. Είναι δυνατόν το παιδικό ιχνογράφημα να βοηθά στην βελτίωση της επικοινωνίας των παιδιών με αυτισμό;

16. Με ποιον τρόπο νομίζετε ότι η ζωγραφική μπορεί να βοηθήσει παιδιά με αυτισμό να εκφραστούν όταν δεν τους βοηθάει η λεκτική επικοινωνία;

17. Με ποιον τρόπο μπορεί το ιχνογράφημα να βοηθήσει άτομα με αυτισμό να συμμετέχουν σε δραστηριότητες με συνομηλίκους;

18. Με ποιον τρόπο η ζωγραφική βοηθά τα άτομα με αυτισμό να αλληλοεπιδρούν με το δάσκαλό τους;