ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Τίτλος Εργασίας Η φαντασία των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού

Διπλωματική Εργασία

Όνομα φοιτητή Χριστίνα Ράντου

Αθήνα, 2021

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Αντωνοπούλου Αικατερίνη (Επιβλέπουσα), Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Ζμπάινος Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Κουτρούμπα Κωνσταντίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια και Πρόεδρος Τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Η Χριστίνα Ράντου

δηλώνω υπεύθυνα ότι:

1) Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.

2) Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου προς τους ανθρώπους που συνέβαλαν σε αυτό το εγχείρημα και με υποστήριξαν καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, κα Αικατερίνη Αντωνοπούλου, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε ως προς την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος μελέτης και επιπλέον για την επιστημονική καθοδήγηση που μου έδωσε σε όλη την ερευνητική διαδικασία.

Επίσης, ευχαριστώ τους διευθυντές των σχολείων όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα και συγκεκριμένα τον κο Ανδριανόπουλο Κωνσταντίνο, Διευθυντή του 1^{ου} Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Καλλιθέας και τον κο Ριζόπουλο Βασίλειο, Διευθυντή του 9^{ου} Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Αθηνών, για την υποστήριξη, τις συμβουλές και την βοήθεια που μου προσέφεραν. Επιπλέον, απευθύνω ευχαριστίες και στις υπέροχες δασκάλες εικαστικών των σχολείων για το αμείωτο ενδιαφέρον τους.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα Ζαρναβέλη Ειρήνη, ερευνήτρια και Λογοθεραπεύτρια, για την πολύτιμη βοήθειά της μέσω της χορήγησης του ερευνητικού εργαλείου TROG-2 για τους σκοπούς της έρευνάς μου.

Τέλος, ευχαριστώ τους γονείς και τους φίλους μου για όλη την υποστήριξη και τις συμβουλές τους κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών μου σπουδών.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη..... 6

Abstract..... 7

Κατάλογος Πινάκων..... 8

Συντομογραφίες..... 8

Εισαγωγή..... 9-10

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η φαντασία των παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού

1.1. **Εννοιολογικές διασαφήσεις..... 11-12**

1.1.1. Αυτισμός..... 12-16

1.1.2. Η έννοια της φαντασίας..... 17

1.1.3. Μέθοδοι αξιολόγησης της φαντασίας των παιδιών..... 17-24

1.2. **Αυτισμός και φαντασία..... 24-25**

1.3. **Προηγούμενες έρευνες..... 25-28**

1.3.1. Σκοπός της παρούσας έρευνας - Ερευνητικές υποθέσεις... 28-29

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Μέθοδος

2.1. **Συμμετέχοντες..... 30**

2.2. **Ερευνητικά εργαλεία..... 30-38**

2.3. **Διαδικασία..... 38**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Αποτελέσματα..... 39-51

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Συζήτηση..... 51-54

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... 55-58

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ..... 59-76

Περίληψη στα Ελληνικά

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τη φανταστική ικανότητα δέκα παιδιών με αυτισμό συγκριτικά με δέκα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 6-10 ετών, μέσω δραστηριοτήτων που απαιτούν το παιδικό τους ιχνογράφημα. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται να ερευνηθεί αν τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν έλλειμα φανταστικής δεξιότητας στις δραστηριότητες που αφορούν την αναγνώριση, τη χρωματική συμπλήρωση, τη σχεδιαστική ολοκλήρωση και την εξ ολοκλήρου σχεδίαση πραγματικών και μη πραγματικών εικόνων. Επιπλέον, γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί ο βαθμός γραμματικής και λεξιλογικής αντίληψης όλων των παιδιών του δείγματος, προκειμένου να εντοπιστούν όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία της συνολικής γλωσσικής τους ικανότητας.

Η έρευνα δείχνει πως τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση στις εν λόγω δραστηριότητες σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Επιπροσθέτως, φαίνεται να μπορούν να διακρίνουν πραγματικές από φανταστικές εικόνες βάσει της χρωματικής τους διαφοράς, ενώ αδυνατούν να αντιληφθούν διαφορές στις εικόνες που περιλαμβάνουν μοτίβα. Η επίδοσή τους στη χρωματική συμπλήρωση και την σχεδιαστική ολοκλήρωση πραγματικών και φανταστικών εικόνων ενισχύεται μέσω της καθοδήγησης, ωστόσο παρατηρείται η σημαντική δυσκολία τους αναφορικά με τις φανταστικές εικόνες, γεγονός που ενδεχομένως να σχετίζεται με την αδυναμία που παρουσιάζει η εκτελεστική τους λειτουργία. Τέλος, τα παιδιά αυτιστικού φάσματος φαίνεται να μην είναι σε θέση να σχεδιάσουν εξ ολοκλήρου φανταστικές εικόνες από το μηδέν, αφού κάτι τέτοιο απαιτεί ευελιξία, μνήμη, σχεδιασμό και συνδυαστικές ικανότητες.

Λέξεις κλειδιά: αυτισμός, φαντασία, πραγματικές, φανταστικές εικόνες, ζωγραφιά

Abstract

The present research attempts to examine the ability of imagination of ten children with autism spectrum disorder compared to ten children of typical development aged 6-10, through activities that require their drawing. More specifically, it attempts to investigate whether children with autism have lack of imaginative skills in activities related to picture identification, picture completion, design integration and the complete drawing of real and unreal pictures. In addition, their level of grammatical and lexical perception is investigated in order to identify their overall language ability.

Research shows that children with autism show statistically significant differences in performance in these activities compared to normal children. Also, they seem to be able to distinguish real from unreal pictures based on their color differences, while falling to perceive differences in pictures that include patterns. Their performance in picture completion and design integration of real and unreal pictures is enhanced by guided instruction. However, there is significant difficulty with unreal pictures which may be related to the weakness of their executive function. Finally, children with autism do not seem to be able to draw entirely unreal pictures from scratch, as this involves flexibility, memory skills, planning and combination skills.

Keywords: autism, imagination, real pictures, unreal pictures, drawing

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίν. 1: Εικόνες που χρησιμοποιούνται για τις δραστηριότητες αναγνώρισης και χρωματικής συμπλήρωσης με τα χαρακτηριστικά-μεταβλητές τους, σελ. 59.

Πίν. 2: Μέσοι όροι ηλικίας, διακύμανση ηλικιών και φύλο δείγματος ανά ομάδα, σελ. 38.

Πίν. 3: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστική σημαντικότητα των διαφορών μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και αυτιστικού φάσματος ως προς την αναγνώριση πραγματικών και μη πραγματικών εικόνων με βάση τη διαφοροποίηση στο χρώμα και στο μοτίβο, σελ. 40.

Πίν. 4: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστική σημαντικότητα των διαφορών μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και αυτιστικού φάσματος ως προς τη χρωματική συμπλήρωση πραγματικών και μη πραγματικών εικόνων με βάση τον τύπο εικόνας (πραγματική, μη πραγματική) και τον τρόπο συμπλήρωσης (αυθόρμητα, καθοδηγούμενα), σελ. 42.

Πίν. 5: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστική σημαντικότητα των διαφορών μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και αυτιστικού φάσματος ως προς τη σχεδιαστική ολοκλήρωση πραγματικών και μη πραγματικών εικόνων ανθρώπου και σπιτιού με βάση τον τύπο εικόνας (πραγματική, μη πραγματική) και τον τρόπο της σχεδιαστικής ολοκλήρωσης (αυθόρμητα, καθοδηγούμενα), σελ. 46-47.

Πίν. 6: Αριθμός παιδιών ανά ομάδα που ολοκλήρωσαν σχεδιαστικά κάθε εικόνα σωστά και τύπος οδηγιών που έλαβαν, σελ.47.

Πίν. 7: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστική σημαντικότητα των διαφορών μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και αυτιστικού φάσματος ως προς την εξ ολοκλήρου σχεδίαση του πραγματικού και του μη πραγματικού σπιτιού, σελ. 49.

Πίν. 8: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστική σημαντικότητα των διαφορών μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και αυτιστικού φάσματος ως προς το σύνολο των επιτυχημένων μπλοκ, τον αριθμό επαναλήψεων των ερωτήσεων, τον αριθμό λεξιλογικών λαθών και τα συνολικά μοτίβα σφαλμάτων στο τεστ γραμματικής αντίληψης TROG-2, σελ. 50-51.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Δ.Α.Φ. Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

TROG-2 : Test for Reception Of Grammar-2nd edition

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο αυτισμός αποτελεί εδώ και αρκετά χρόνια αντικείμενο μελέτης των ερευνητών παιδοψυχολογίας και ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, εφόσον φαίνεται να επηρεάζει καθοριστικά το άτομο σε ένα ευρύ πλήθος δεξιοτήτων. Πολλές έρευνες ανά καιρούς έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτιστικού φάσματος, στις διαφοροποιήσεις τους σε σχέση με παιδιά τυπικής ανάπτυξης και στα μαθησιακά τους ελλείματα. Τα τελευταία χρόνια ο προσανατολισμός των μελετών στρέφεται προς τη φανταστική δεξιότητα των παιδιών αυτών και στην ικανότητά τους εν γένει να διακρίνουν πραγματικές από φανταστικές καταστάσεις.

Κάποια πορίσματα δείχνουν πως τα αυτιστικά παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν αντικείμενα για να προσποιηθούν κάποιες συμπεριφορές όταν αυτό τους ζητείται, για παράδειγμα μπορεί να χρησιμοποιήσουν ένα μολύβι για να προσποιηθούν πως πλένουν τα δόντια τους (Jarrold, Boucher & Smith, 1994). Επιπλέον, μπορούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις υποθετικών καταστάσεων της μορφής «Αν δεν έκανα αυτό, τι θα γινόταν;», συνεπώς είναι ικανά να φανταστούν εναλλακτικές καταστάσεις, διαφορετικές από εκείνες που πραγματικά έχουν συμβεί (Hadwin & Bruins, 1997). Από την άλλη πλευρά, σύγχρονες έρευνες των Scott & Baron-Cohen (1996) έχουν δείξει πως τα παιδιά αυτιστικού φάσματος δεν μπορούν να απεικονίσουν φανταστικές υπάρξεις, όπως είναι για παράδειγμα ένας φανταστικός άνθρωπος με δύο κεφάλια, ενώ μπορούν να σχεδιάσουν επιτυχώς τις πραγματικές. Η αδυναμία τους αυτή προκύπτει από το γεγονός ότι για τη σχεδίαση μορφών που δεν υπάρχουν στην πραγματικότητα, απαιτείται η λειτουργία άλλων γνωστικών και νευρολογικών διαδικασιών. Τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκαν έπειτα από ζωγραφική αναπαράσταση και σχεδιασμό πραγματικών και μη πραγματικών μορφών από τα ίδια τα παιδιά.

Μεταγενέστερη έρευνα των Leevers & Harris (1998) έδειξε πως τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να σχεδιάσουν εξίσου φανταστικές μορφές, αρκεί να υπάρχει κατάλληλος σχεδιασμός και καθοδήγηση του πως να το κάνουν. Επιπροσθέτως, υποστήριξαν πως όταν τα παιδιά καλούνται να σχεδιάσουν μια φανταστική μορφή από το μηδέν αντιμετωπίζουν όντως δυσκολία. Αντιθέτως, όταν καλούνται να προσθέσουν ένα φανταστικό στοιχείο σε ένα ήδη ζωγραφισμένο πρόσωπο ή σπίτι προκειμένου να το

κάνουν να μοιάζει με φανταστικό, πετυχαίνουν. Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια αποσκοπεί στο να επιβεβαιώσει ή να απορρίψει τη θέση αυτή μέσω πραγματοποίησης δραστηριοτήτων τόσο αυθόρμητης σχεδιαστικής αποτύπωσης των παιδιών στο φάσμα όσο και καθοδηγούμενης. Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν να αξιοποιηθούν είναι οι ίδιες της αντίστοιχης έρευνας των Leevers & Harris (1998), ενώ έχει προστεθεί επιπλέον μία που αφορά στην εξ ολοκλήρου σχεδίαση πραγματικών και μη πραγματικών εικόνων, αξιολογώντας έτσι τα πορίσματα που προέκυψαν και από την έρευνα των Scott & Baron-Cohen (1996).

Εν κατακλείδι, σχετικά με τον τύπο δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκαν, συμπεριλήφθηκαν η αναγνώριση, η χρωματική συμπλήρωση, η σχεδιαστική ολοκλήρωση και τέλος, η εξ ολοκλήρου σχεδίαση εικόνων. Οι ίδιες δραστηριότητες αξιοποιήθηκαν και σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχων ηλικιών και έγινε σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των δειγμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η φαντασία των παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού

1.1. Εννοιολογικές διασαφήσεις

Ο αυτισμός συνεχίζει να εγείρει ερωτήματα και να απασχολεί τόσο ψυχολόγους, αναπτυξιολόγους, νευροεπιστήμονες και ερευνητές όσο και τα ίδια τα άτομα που έχουν την εν λόγω διαταραχή, περισσότερο όμως, τους ανθρώπους του οικείου περιβάλλοντός τους (Συνοδινού, 1999). Πρόκειται για μια σύνθετη νευροεξελικτική διαταραχή που ανήκει στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) και έχει κυρίως βιολογική βάση (Βάρβογλη, 2007). Όπως είχε πει ο Wing (2000), είναι δύσκολο να διατυπωθεί ένας συγκεκριμένος ορισμός για τον αυτισμό, διότι «παρουσιάζει διαφορές και από το πλήθος των πηγών που προέρχεται και από τους διάφορους επαγγελματίες – ειδικούς που εμπλέκονται και από τους γονείς των παιδιών με αυτισμό» (Wing, 2000). Σύμφωνα με την Κλαίρη Συνοδινού (1998), οι διαφορετικές αιτιολογικές προσεγγίσεις κατά βάση θέτουν συνεχώς ερωτήματα και προβάλλουν διαφορετικές όψεις του αυτιστικού φαινομένου.

Ο όρος «αυτισμός» προέρχεται από την ελληνική λέξη «εαυτός» και δηλώνει την έννοια της απομόνωσης δηλαδή του κλεισίματος κάποιου ατόμου στον εαυτό του (Τσιάλτα, 2014). Ο αυτισμός ορίζεται ως μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από τη μη φυσιολογική ανάπτυξη του ατόμου (Frith, 1990; Rutter, 1990). Το αυτιστικό παιδί αποφεύγει τη βλεμματική επαφή με άλλους ανθρώπους και συχνά αντιμετωπίζει τους γύρω του όπως τα άψυχα αντικείμενα. Για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα ο αυτισμός θεωρούνταν σχιζοφρένεια ή ψύχωση (Rutter, 1990). Χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν όταν το 1911 ο ψυχίατρος Eugen Bleuler χρησιμοποίησε τον όρο επιδιώκοντας να περιγράψει σχιζοφρενή άτομα (Τσονάκας, 2014). Σήμερα η αντίληψη αυτή σαφώς και δεν υφίσταται. Τα παιδιά με αυτισμό δεν έχουν φύγει από την πραγματικότητα , ούτε έχουν κάποια ψυχική ασθένεια, αλλά ίσως να μην έχουν καταφέρει να ενταχθούν σε αυτή λόγω δυσλειτουργίας – διαταραχής στη βιολογική τους ανάπτυξη (Τσιάλτα, 2014). Επομένως, ο αυτισμός κατά βάση έχει αναπτυξιακό αιτιολογικό υπόβαθρο. Θεωρείται μια εκ γενετής διαταραχή ανάπτυξης του εγκεφάλου, η οποία παραμένει καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου και που εμποδίζει το ίδιο να καλλιεργηθεί κοινωνικά και να κατανοήσει

σωστά όσα βλέπει, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζει κοινωνικά, επικοινωνιακά και συμπεριφοριστικά προβλήματα (Wing, 2000). Η διαταραχή αυτή επιδρά αρνητικά σε όλους τους τομείς αλληλεπίδρασης του πάσχοντα με το περιβάλλον του. Το αυτιστικό παιδί απομονώνεται, συχνά αδιαφορεί για τους άλλους ανθρώπους και προτιμά να ασχολείται με διάφορα αντικείμενα, παίζοντας μοναχικά με τον δικό του ιδιαίτερο τρόπο (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006).

1.1.1. **Αυτισμός**

Ο αυτισμός χαρακτηρίζεται από μια «τριάδα» χαρακτηριστικών: κοινωνικές δυσκολίες, επικοινωνιακές δυσκολίες και μειωμένα ενδιαφέροντα συνδυαστικά με τη μειωμένη ικανότητα φαντασίας (Baron-Cohen & Scott, 2001). Πιο αναλυτικά, αναφορικά με τις κοινωνικές δυσκολίες, τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού αδιαφορούν για τα άλλα άτομα, ιδίως για τους συνομηλίκους τους. Πολλές φορές αναζητούν τον ενήλικα ώστε να ικανοποιήσουν βασικές τους ανάγκες και προκειμένου να έχουν φυσική επαφή μαζί του. Σε περιπτώσεις όπου ο αυτισμός είναι πιο ήπιος, τα παιδιά μπορεί να δέχονται παθητικά τις κοινωνικές επαφές, ωστόσο δεν πλησιάζουν τους άλλους αυθόρμητα (Τσονάκας, 2014). Επιπροσθέτως, σε εξαιρετικά λειτουργικά άτομα με Δ.Α.Φ., η τάση για κοινωνικοποίηση μπορεί να επιτευχθεί μεγαλώνοντας είτε με τυπικούς τρόπους είτε με μη κατάλληλους, στην προσπάθεια τους να προσεγγίσουν άλλα άτομα. Όσον αφορά τις δυσκολίες επικοινωνίας, τα παιδιά στο αυτιστικό φάσμα παρουσιάζουν δυσκολίες στο να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα αλλά και κάθε μορφή επικοινωνίας. Το λεξιλόγιό τους είναι περιορισμένο και δεν κατανοούν τη μεταφορική σημασία των εννοιών (Rundbland & Annaz, 2010; Τσονάκας, 2014). Ορισμένα παιδιά με Δ.Α.Φ. δεν καταφέρνουν να κατακτήσουν το λόγο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, ενώ άλλα μπορεί να έχουν μεγάλη καθυστέρηση στην ομιλία (Βάρβογλη, 2007). Το κομμάτι της επικοινωνίας συνδέεται και με την έκφραση συναισθημάτων. Τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν δυσκολία τόσο στην κατανόηση όσο και στην εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους. Η αδυναμία κατανόησης συναισθημάτων δεν εστιάζεται μόνο σε εκείνα που νιώθουν αλλά και στα συναισθήματα των άλλων. Τέλος, σχετικά με τη διαταραχή της φαντασίας, η δυσκολία έγκειται στην ελλειμματική ευελιξία σκέψης ή ακόμα και στην απουσία της (Νότας, 2006). Το ελλιπές φανταστικό παιχνίδι ή η

αδυναμία πραγμάτωσής του είναι βασικά στοιχεία της διαταραχής της φαντασίας στα παιδιά αυτιστικού φάσματος.

Η κατάσταση ενός αυτιστικού ατόμου δεν είναι στατική, αφού επηρεάζει ευρύτερα τη νοητική ανάπτυξη, της οποίας η συμπτωματολογία γίνεται αντιληπτή σε κάθε στάδιο ανάπτυξης του παιδιού και συνεπώς σε όλες τις ηλικίες, όπου εμφανίζει διαφορετικά κάθε φορά χαρακτηριστικά (Frith, 1990). Εν κατακλείδι, κοινά στοιχεία βάσει ερευνών που συνθέτουν το προφίλ των ατόμων με αυτισμό συνοψίζονται ως εξής: μειωμένη έως αδύνατη κοινωνική συναναστροφή, στερεοτυπικές κινήσεις και σκέψεις, δύσκαμπτη συμπεριφορά, δυσκολία επικοινωνίας, ιδιόρρυθμη μορφή ομιλίας και ελλιπής ανεπτυγμένος λόγος, ανώριμες για την ηλικία αντιδράσεις, βλεμματική αποφυγή, προσκόλληση σε συγκεκριμένα άτομα, αδυναμία κατανόησης συναισθημάτων και ενσυναίσθησης, όπως και η μειωμένη ικανότητα φαντασίας. Το τελευταίο χαρακτηριστικό θα μας απασχολήσει κυρίως στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια, καθώς είναι πλέον ελάχιστες οι έρευνες που έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στο κομμάτι της φαντασίας των παιδιών αυτιστικού φάσματος, ενώ παρατηρείται πληθώρα ερευνών που εξετάζουν και αναλύουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δυσκολίες τους.

Οι εκπαιδευτικοί ίσως να είναι οι βασικοί παρατηρητές των αναπτυξιακών δυσκολιών που εμφανίζονται σε ένα παιδί αυτιστικού φάσματος. Ωστόσο, η αυτιστική διαταραχή αναγνωρίζεται δύσκολα ιδιαίτερα σε μικρές ηλικίες. Συχνά ένα αυτιστικό παιδί πριν να διαγνωσθεί από κάποιο ειδικό κέντρο αξιολόγησης μπορεί να θεωρηθεί ότι πάσχει από νοητική υστέρηση ή κάποια συμπεριφορική διαταραχή ή ακόμα και να έχει προβλήματα ακοής (Βάρβογλη, 2007). Το πιο διακριτό στοιχείο ένδειξης του αυτισμού είναι η καθυστέρηση ομιλίας και η καθυστερημένη γλωσσική ανάπτυξη κατ' επέκταση. Πολλά παιδιά στο φάσμα αργούν να μιλήσουν, άλλα μιλούν όμως ο λόγος τους είναι πολύ περιορισμένος και άλλα δεν καταφέρνουν να μιλήσουν ποτέ. Η παρατήρηση της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού γίνεται τόσο από τους γονείς όσο και από τον δάσκαλο, όμως αυτή η παρατήρηση δεν αρκεί και δεν καθίσταται αξιόπιστη ώστε να προβούμε σε κάποιο διαγνωστικό συμπέρασμα. Μια αξιόπιστη διάγνωση απαιτεί τη συχνή παρατήρηση και εξέταση από έναν ειδικό κλινικό ψυχολόγο και μια ειδική διαγνωστική ομάδα αποτελούμενη από ειδικούς θεραπευτές με χρόνια εμπειρίας στον τομέα αυτό.

Η γλωσσική καθυστέρηση κατά μόνας δεν συνεπάγεται με αυτισμό απαραίτητα. Άλλα βασικά στοιχεία που μπορούν να οδηγήσουν σε αυτό το πόρισμα είναι τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, οι καθυστερημένες κοινωνικές δεξιότητες, η έλλειψη οπτικής επαφής και οι ιδιαίτερες επαναλαμβανόμενες κινήσεις και χειρονομίες. Ο δάσκαλος που παρατηρεί τα στοιχεία αυτά σε έναν μαθητή του θα πρέπει να μιλήσει στους γονείς του και να τους παραπέμψει σε έναν ειδικό σχολικό ψυχολόγο ή κάποιο κέντρο διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών και ειδικών διαταραχών (Βάρβογλη, 2007).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο ψυχομετρικό εργαλείο που να είναι αξιόπιστο κατά τέτοιο τρόπο ώστε να κάνει αποκλειστική διάγνωση του αυτισμού. Οι παράμετροι που θα πρέπει να μελετηθούν είναι πολύπλευροι όπως για παράδειγμα η συνέντευξη με τους γονείς ώστε να διαπιστωθούν τυχόν αυτιστικές συμπεριφορές του παιδιού στο οικείο του περιβάλλον, τα τεστ νοημοσύνης, η συμπλήρωση κατάλληλα διαμορφωμένων ερωτηματολογίων από γονείς και εκπαιδευτικούς και τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV ($4^{η}$ έκδοση) ή/και ICD-10 ($10^{η}$ έκδοση) (Βάρβογλη, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τα διαγνωστικά κριτήρια DSM (Diagnostic and Statistical Manual) και ICD (International Classification of Diseases), αυτά χρησιμοποιούνται κατά παρόμοιο τρόπο και μπορούν να αξιοποιηθούν εναλλάξ. Το DSM ανήκει στην Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση, ενώ το ICD είναι κυρίως διαδεδομένο στην Ευρώπη. Και τα δύο συστήματα ορίζουν την τριάδα συμπτωμάτων για τα άτομα που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα, δηλαδή τις δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, τις επικοινωνιακές δυσκολίες και τις στερεοτυπικές επαναλαμβανόμενες κινήσεις και συμπεριφορές. Μάλιστα, η τρέχουσα έκδοση του DSM αντικατέστησε τον Μάιο του 2013 τον όρο «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές» με τον όρο «Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος» (Τσονάκας, 2014).

Η σημασία της ορθής διάγνωσης από έναν ειδικό είναι εξαιρετικά σημαντική, αφού μόνο μέσω αυτής θα μπορεί να δοθεί η κατάλληλη παρέμβαση ώστε να βελτιωθούν οι δεξιότητες του παιδιού και να καταστεί όσο δύναται ικανό να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της καθημερινότητας. Τα ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν έως και

σήμερα αναδεικνύουν το ρόλο της έγκαιρης διάγνωσης των παιδιών με αυτισμό αλλά και κάθε είδους διαταραχής. Όσο πιο νωρίς γίνει η διάγνωση, τόσο πιο εντατική και κατάλληλη καθίστανται η εκπαιδευτική και η θεραπευτική παρέμβαση που θα πρέπει να ακολουθηθούν με απώτερο στόχο την αμεσότερη βελτιστοποίηση του ατόμου σε τομείς της καθημερινότητας (εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς κ.ά.). Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι η ορθή και έγκαιρη διάγνωση βοηθάει το άτομο να μειώσει τα προβλήματα συμπεριφοράς του, προκειμένου να μη γίνουν μόνιμα και δυσκολότερο αντιμετωπίσιμα ή διαχειρίσιμα. Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη πλευρά μπορούν να βρουν κατάλληλους τρόπους προσέγγισης και διαχείρισης ενός αυτιστικού παιδιού, το οποίο θα έχει διαγνωσθεί εγκαίρως.

Για τον αυτισμό δεν υπάρχει θεραπεία υπό την έννοια της ίασης. Όπως έχει πει και η Howlin (1997), δεν υπάρχει κάποια μέθοδος που να μπορεί να ορισθεί ως «θεραπευτική» για τον αυτισμό και ούτε να μπορεί να ταυτιστεί με την έκβαση που θα έχει με τρόπο άμεσο. Η εξήγηση είναι ότι η έκβαση κάθε μεθόδου που χρησιμοποιείται για τα άτομα αυτιστικού φάσματος ποικίλλει όπως ακριβώς και οι ιδιαιτερότητες, τα ενδιαφέροντα και οι συμπεριφορές κάθε αυτιστικού. Σύμφωνα με το Νότα (2006), ακριβώς επειδή ο αυτισμός παρουσιάζει μια πολυπλοκότητα ως προς τη συμπτωματολογία του αλλά και ως διαταραχή εν γένει, θα πρέπει να σχεδιαστεί μια μέθοδος παρέμβασης που να συνδυάζει πολλές ταυτόχρονα θεραπευτικές προσεγγίσεις και που να ανταποκρίνεται κατάλληλα στις ανάγκες του κάθε αυτιστικού παιδιού.

Υπάρχουν πολλές εκπαιδευτικο-θεραπευτικές προσεγγίσεις για τον αυτισμό, από τις οποίες θα αναφερθούν οι κυριότερες. Μια εκπαιδευτική προσέγγιση που βασίζεται στην κατάλληλη δημιουργία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και στη μάθηση μέσω οπτικών μέσων είναι το TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children), δημιουργός του οποίου είναι ο Eric Schopler. Η προσέγγιση αυτή εστιάζει σε συμπεριφοριστικές τεχνικές με στόχο τη διαχείριση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και την καλλιέργεια λειτουργικότητας του ατόμου σε τομείς αυτοεξυπηρέτησης. Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής παρέμβασης βασίζεται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες του κάθε παιδιού και για να καταστεί αποτελεσματικός θα πρέπει να ενυπάρχει και η συνεργασία γονέων (Dempsey & Foreman, 2001). Οι στόχοι του προγράμματος TEACCH είναι η δόμηση του

περιβάλλοντος, το εξατομικευμένο καθημερινό πρόγραμμα δραστηριοτήτων, η οργάνωση της διδασκαλίας και η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Panerai et al., 1998).

Ως γνωστόν, τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν συνήθως μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε οτιδήποτε τους παρουσιαστεί εικονικά ή ζωγραφικά. Άλλη μια εκπαιδευτική προσέγγιση που εφαρμόζεται ευρέως στα αυτιστικά παιδιά είναι το PECS (Picture Exchange Communication System), του οποίου δημιουργοί είναι ο Andy Bondy και ο Lori Frost. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα επικοινωνίας των αυτιστικών ατόμων που βασίζεται σε εικόνες και που μπορεί να διδαχθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα (Bondy & Frost, 1994). Παρόμοιο πρόγραμμα είναι και το ΜΑΚΑΤΟΝ, του οποίου οι σκοποί είναι επίσης επικοινωνιακοί. Βασίζεται σε σύμβολα και νοήματα και απώτερος στόχος του είναι η ενίσχυση και η προώθηση της επικοινωνίας. Τα νοήματα δεν χρησιμοποιούνται ως αντικατάσταση του λόγου αλλά ως υποβοηθητικό μέσο για την ανάπτυξή του και τη διευκόλυνση της επικοινωνίας των αυτιστικών παιδιών με τους άλλους (Βουγινδρούκας, 2007).

Τέλος, σημαντική θεραπευτική προσέγγιση με σκοπό τη βελτίωση της κοινωνικής δεξιότητας των παιδιών με αυτισμό αποτελούν οι κοινωνικές ιστορίες, δημιουργός των οποίων ήταν το 1993 η Carol Gray. Σκοπός των κοινωνικών ιστοριών είναι η ενσωμάτωση των παιδιών με αυτισμό κοινωνικά (Rust & Smith, 2006) μέσω ιστοριών που δημιουργούνται για να εκπαιδεύσουν το άτομο στον τρόπο που θα χειριστεί διάφορες καταστάσεις βελτιώνοντας έτσι τη συμπεριφορά του. Κατά την προσέγγιση αυτή το παιδί θα μπορεί να προετοιμαστεί ψυχολογικά για κάποια ενδεχόμενη αλλαγή στην καθημερινότητα ή στη ζωή του, να ενισχυθεί κοινωνικά, να μάθει να λειτουργεί πιο αυτόνομα και να διδαχθεί νέες δεξιότητες.

1.1.2. Η έννοια της φαντασίας

Με τον όρο «φαντασία» εννοούμε την ικανότητα να προκαλούμε στο μυαλό μας εικόνες απόντων αντικειμένων και ανθρώπων, να δημιουργούμε εσωτερικές εικόνες γεγονότων του παρελθόντος ή μνήμες και να παράγουμε καλλιτεχνικές αναπαραστάσεις σημαντικών εμπειριών και επιθυμιών (Mills, 2008). Σύμφωνα με τον Mills (2008), έχουμε την τάση να αποδίδουμε την καλύτερη δυνατή λειτουργία της πνευματικότητάς μας, της ηθικής μας και της συναισθηματικής μας ανάπτυξης στην ικανότητά μας να εμπλέκουμε τη φαντασία μας σε όλα αυτά. Κατά τον Abraham Rees (1824) μάλιστα, η φαντασία είναι δύναμη ή ιδιότητα της ψυχής δια της οποίας συλλαμβάνονται και λαμβάνουν μορφή ιδέες πραγμάτων υπό την έννοια των «εντυπώσεων φτιαγμένων στις ίνες του μυαλού μέσω των αισθήσεων». Επιπλέον, πρόκειται για μια έννοια που διαχωρίζεται σε δύο επιμέρους κατηγορίες: την παροδική φαντασία και την ενεργή φαντασία, των οποίων η διαφορά έγκειται στο ότι η πρώτη είναι απλή εντύπωση αντικειμένων ενώ η δεύτερη είναι η ικανότητα να ρυθμίζεις και να συνδυάζεις τις προσλαμβανόμενες εικόνες με χιλιάδες τρόπους (Mills, 2008).

1.1.3. Μέθοδοι αξιολόγησης της φαντασίας των παιδιών

Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν κοινά ενδιαφέροντα στα εικαστικά και στα καλλιτεχνικά υλικά γενικότερα συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Αν και υπάρχει η ομοιότητα αυτή, τα αυτιστικά παιδιά λόγω της αναπηρίας τους αντιμετωπίζουν προβλήματα αντίληψης, ενώ η επιθυμία τους για δημιουργικές και αισθητηριακές εμπειρίες υπάρχει. Για τον λόγο αυτό, πολύ συχνά η ζωγραφική και η ενασχόληση με την εικαστική τέχνη βοηθά πολύ τα παιδιά με αυτισμό. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ωστόσο στον έλεγχο και την κατανόηση απαιτούν μεγαλύτερη προσοχή από την πλευρά του θεραπευτή (Τσιάλτα, 2014). Είναι αναγκαίο στο πλαίσιο αυτό να διαμορφωθεί ένα κατάλληλο κλίμα ασφαλείας και άνεσης ώστε να καταστεί η εικαστική θεραπευτική προσέγγιση όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη.

Σύμφωνα με την Τσιάλτα (2014), ο Lowenfeld ήταν εκείνος που είχε υποστηρίξει τη θέση ότι όλοι μας είμαστε προικισμένοι με δημιουργικό πνεύμα. Η τέχνη για τα

παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού αλλά και κάθε άλλης διαταραχής ή αναπηρίας έχει σημαντική αξία, αφού μέσω αυτής μπορεί να εκφραστεί, να είναι ο εαυτός του. Μπορούν να λειτουργήσουν ανεξάρτητα ακόμα κι αν συνήθως είναι τόσο εξαρτημένα από τη βοήθεια των άλλων και να δημιουργήσουν κάτι μόνα τους χωρίς παθητική καθοδήγηση (Τσιάλτα, 2014). Μέσω της εικαστικής τέχνης δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να εκφράσει ζωγραφικά τους φόβους του, τους θυμούς του αλλά και κάθε είδους συναίσθημα που δεν μπορεί ενδεχομένως να αντιληφθεί ή να εκφράσει λεκτικά.

Στην τέχνη και συγκεκριμένα στη ζωγραφική δεν υπάρχει σωστό και λάθος ούτε και στην εσωτερική σκέψη του κάθε παιδιού. Η εικαστική τέχνη ως θεραπευτική μέθοδος για τον αυτισμό στοχεύει στο να βοηθήσει το παιδί να ανεξαρτητοποιηθεί και να περιπλανηθεί στον δικό του αισθητηριακό κόσμο, διευρύνοντας τη φανταστική του ικανότητα ή καλλιεργώντας τη. Για ένα αυτιστικό παιδί είναι ευχάριστο συνήθως να λερώνεται παίζοντας, να μουτζουρώνεται, να παλινδρομεί, να χτυπάει πράγματα. Έτσι, με την θεραπευτική εικαστική τέχνη έχει τη δυνατότητα να κάνει όλα αυτά και επιπλέον να διευρύνει τη φαντασία του βιώνοντας μια παραγωγική και δημιουργική εμπειρία.

Η ζωγραφική συνδέεται άμεσα με το πρόσωπο που δημιουργεί το ίχνος, το οποίο προέρχεται από μια αλληλεπίδραση και συσχέτιση με τον άλλο και εν γένει με τον έξω από εμάς κόσμο. Στον αυτισμό δεν υφίσταται σχέση με τον έξω κόσμο ούτε με τα εξωτερικά αντικείμενα. Ο όρος «σχέδιο» σημαίνει ένα σύνολο γραμμών που δημιουργούν κάτι ολοκληρωμένο, ένα μήνυμα (Τσιάλτα, 2014). Οι γραμμές του σχεδίου δημιουργούνται από το ίχνος, μια σειρά από «σημαδάκια» που αποτυπώνουν το ολοκληρωμένο δημιούργημα. Η ζωγραφική σαν τέχνη έχει έναν σκοπό και όπως αναφέρει η Τσιάλτα (2014), προέρχεται από την ιταλική λέξη «dessein» που έχει ακριβώς αυτό το νόημα. Το παιδί που σχεδιάζει κάτι για να ολοκληρώσει μια ζωγραφιά, σκέπτεται τι θέλει να φτιάξει, το έχει αποφασίσει εκ των προτέρων.

Η θεραπεία των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού που πραγματώνεται μέσω της ζωγραφικής δημιουργεί μια συνθήκη για τα παιδιά, ώστε να αφήσουν στη λευκή κόλλα το ίχνος τους. Η επικοινωνία μεταξύ θεραπευτή-παιδιού εξελίσσεται κάθε φορά και ενώνει μέσω της εικόνας που έχει στη φαντασία του το παιδί και που τελικά

θα αποτυπώσει στο χαρτί τους δύο διαφορετικούς κόσμους : τον ανοιχτό κόσμο του θεραπευτή και τον κλειστό του αυτισμού.

Τα τελευταία χρόνια έχει εκδηλωθεί σημαντικό ενδιαφέρον για το παιδικό ιχνογράφημα και των παραμέτρων που αναλύονται σε βάθος βάσει αυτού. Οι απαρχές του ενδιαφέροντος εντοπίζονται στο διάστημα μεταξύ των ετών 1885-1920, όπου επιχειρήθηκε να γίνει μια ταξινόμηση της παιδικής τέχνης. Πολλοί ερευνητές έκαναν την υπόθεση ότι η ζωγραφική των παιδιών αντανακλά στις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Οι παιδικές ζωγραφιές ταξινομήθηκαν έτσι σε εξελικτικά στάδια (Ορειανού, 2014). Σύμφωνα με τον Kerschensteiner (1905) υπάρχουν τρία εξελικτικά στάδια παιδικής ζωγραφιάς: τα σχηματικά σχέδια, τα σχέδια που αναπαριστούν αντικείμενα και τα σχέδια που αναπαριστούν τον τρισδιάστατο χώρο. Ο Rouma (1913) υποστήριξε ότι τα εξελικτικά στάδια της παιδικής ζωγραφιάς αναφορικά με την αναπαράσταση της ανθρώπινης μορφής είναι δέκα, ενώ ο Luquet (1913) μίλησε για ένα εσωτερικό νοητό μοντέλο που κυριαρχεί στα παιδικά σχέδια. Η θεωρία του τελευταίου φαίνεται να αποτέλεσε τις βάσεις της θεωρίας του Piaget, κατά τον οποίο το παιδικό ιχνογράφημα έχει συμβολική λειτουργία και αντανακλά στο συμβολικό παιχνίδι και τη νοητική εικόνα (Κούρτη & Παργανά, 2017).

Η έννοια του παιδικού ιχνογραφήματος υποδηλώνει τη σχεδιαστική αποτύπωση μορφών και αντικειμένων στο χαρτί. Οι μελέτες των παιδικών γραφικών αποτυπώσεων έχουν αναδείξει σημαντικά ευρήματα αναφορικά με το γνωστικό, νοητικό και ψυχολογικό υπόβαθρο των παιδιών. Τα ευρήματα που προέκυψαν, δημιούργησαν τεστ με βάση το ιχνογράφημά τους. Στα λεγόμενα «προβολικά τεστ» αναδεικνύονται οι επιθυμίες του παιδιού, τα συναισθήματά του και αρκετές πρώιμες συνειδητές ή μη εμπειρίες του (Κρότι & Μάνι, 2003). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα προβολικού τεστ είναι το τεστ «σπίτι-δέντρο-άνθρωπος». Όπως υποστηρίζει ο Hammer, το σπίτι ίσως να συμβολίζει το σώμα ή το σπίτι του παιδιού. Το δέντρο μπορεί να αντικατοπτρίζει τα συναισθήματα για τον εαυτό του και τέλος ο άνθρωπος συμβολίζει τη σχέση του με τους άλλους (Ζαχάρης, 1997 & Ορειανού, 2014). Το δεύτερο χαρακτηριστικό παράδειγμα προβολικού τεστ είναι το τεστ «ζωγράφισε έναν άνθρωπο». Η ιδέα ανήκει στην Goodenough , η οποία με τον τρόπο αυτό επιχείρησε να μετρήσει τη νοημοσύνη των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, η υλοποίηση του τεστ απαιτούσε την ιχνογράφηση ενός άνδρα στο χαρτί και ο

αξιολογητής έπρεπε να βαθμολογήσει το παιδί βάσει των μερών του σώματος (μαλλιά, δάχτυλα χεριών, μύτη κ.ά.) αλλά και λεπτομερειών (κουμπιά, ενδυμασία κ.ά.) που αυτό είχε συμπεριλάβει στη ζωγραφιά του. Μεταγενέστερα φάνηκε ωστόσο ότι το εν λόγω τεστ δεν ήταν αρκετό για να μετρήσει τα επίπεδα νοημοσύνης των παιδιών ή να αποκλείσει την περίπτωση νοητικής υστέρησης. Παρ' όλα αυτά, το εργαλείο αυτό χρησιμοποιείται έως και σήμερα ως συμπληρωματικό για την εκτίμηση της νοητικής εξέλιξης ενός παιδιού (Glyn & Angele, 1997). Έχει παρατηρηθεί ότι ενώ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ζωγραφίζουν τα σκέλη μιας ανθρώπινης φιγούρας με περισσότερες από μια γραμμές, εντούτοις εκείνα της μη τυπικής ανάπτυξης συχνά τα αναπαριστούν με μια μόνο γραμμή, αποδίδοντάς τα με τρόπο περισσότερο απλοϊκό και λιγότερο φυσικό (Ζαχάρης, 1997 & Ορειανού, 2014). Σύμφωνα με την Machover, οι σχεδιασμοί ανθρώπινων μορφών στο χαρτί δείχνουν κατά κάποιο τρόπο την εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του, καθώς η φιγούρα που θα επιλέξει το ίδιο (άντρας ή γυναίκα) ταυτίζεται με την εικόνα που έχει για εκείνο (Κρότι & Μάνι, 2003).

Για την ερμηνεία ενός προβολικού τεστ λαμβάνονται υπόψη πολλοί παράγοντες όπως το πάχος των γραμμών, η επιλογή χρωμάτων, η τοποθέτηση του σχεδίου στο χώρο, το μέγεθός του, ο σχεδιασμός των λεπτομερειών, τα σβησίματα αλλά και οι τυχόν παραλείψεις κατά τη σχεδιαστική διαδικασία (Rubin, 1999). Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα προβολικά τεστ βάσει παιδικού ιχνογραφήματος δεν είναι πάντα αξιόπιστα. Ένα παράδειγμα είναι η παράλειψη χεριών σε μια ανθρώπινη φιγούρα, όπου αν και μπορεί να ερμηνευθεί ως συναίσθημα αδυναμίας του παιδιού, συνηθίζεται να συμβαίνει στις ζωγραφιές μικρών παιδιών ηλικίας πέντε και κάτω ετών (Glyn & Angele, 1997).

Τα σχέδια που ιχνογραφούν τα παιδιά αποτελούν μοναδικές και προσωπικές δημιουργίες. Κάθε προσωπικότητα είναι διαφορετική και συνεπώς κάθε παιδί έχει διαφορετικούς φόβους, διαφορετικές επιθυμίες και συναισθήματα που θα εκφράσει μέσω της ζωγραφικής του. Η ερμηνεία μιας παιδικής ζωγραφιάς δεν είναι απλή διαδικασία διότι επηρεάζεται πέραν του οπτικού υλικού που θα έχει στη διάθεσή του ο θεραπευτής και από τα προσωπικά βιώματα. Είναι απαραίτητο να έχει διερευνηθεί το ιστορικό του παιδιού που ενδεχομένως να το ώθησε στη δημιουργία του σχεδίου (Rubin, 1999).

Κατά τον Freud, οι ζωγραφιές των παιδιών επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους και η έκφραση όλων αυτών πραγματοποιείται με συμβολικό τρόπο (Ζαχάρης, 1997). Οι Glyn & Angele (1997) υποστήριξαν ότι συχνά τα παιδιά ζωγραφίζουν μια μορφή με «σημασιολογικό μέγεθος», δηλαδή προσδιορίζουν το μέγεθός του στο χαρτί ανάλογα με τη σημασία που έχει η συγκεκριμένη μορφή (π.χ. πρόσωπο) για αυτά και επιπλέον ανάλογα με τα συναισθήματα που τους προκαλεί. Για παράδειγμα, όπως προκύπτει από τους ερευνητές, τα παιδιά ζωγραφίζουν πιο μεγαλόσωμο τον Άγιο Βασίλη τις ημέρες των Χριστουγέννων συγκριτικά με τις υπόλοιπες ημέρες του έτους (Wallach & Legett, 1972 ; Ζαχάρης, 1997). Ωστόσο, δεν είναι απόλυτη η θέση αυτή διότι ενδέχεται κάποιο παιδί να σχεδιάσει μια μορφή μεγαλύτερη και έπειτα άλλες μικρότερες λόγω εξοικονόμησης χώρου του χαρτιού (Fleck-Bangert , 1996).

Το πείραμα της Karmiloff-Smith (1992) το οποίο αποτελεί τη βάση πολλών μετέπειτα ερευνητικών προσπαθειών και το οποίο θα αξιοποιηθεί και στην παρούσα μελέτη, έδειξε σημαντικά πορίσματα για την ακολουθία των παιδικών ζωγραφιών. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι τα μικρά παιδιά αναπαριστούν την υφιστάμενη γνώση τους για τις μορφές και τα αντικείμενα στο χαρτί και ότι αυτή η υφιστάμενη γνώση δεν διαφοροποιείται στις ζωγραφιές τους ακόμα κι αν θα έχουν την οδηγία να αποτυπώσουν σε αυτές τις μορφές κάποιο εξωπραγματικό χαρακτηριστικό (π.χ. δύο κεφάλια σε ανθρώπινη φιγούρα). Στην έρευνά της ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν έναν άνθρωπο και έπειτα έναν άλλο που να μην είναι υπαρκτός. Εκείνα κατάφεραν μόνο να ζωγραφίσουν υπαρκτές υπάρξεις όπως ακριβώς τις είχαν αποτυπωμένες στο μυαλό τους βάσει της καθημερινής τους ρουτίνας και της εμπειρίας. Οι διαφορές μεταξύ πραγματικού και μη πραγματικού ανθρώπου παρατηρήθηκαν είτε σε αλλαγές μεγέθους των μερών του σώματός τους είτε σε παραλείψεις μερών του σώματος είτε ακόμα σε προσθήκη μερών (π.χ. δύο κεφάλια). Ελάχιστες ζωγραφιές περιλάμβαναν στην εξωπραγματική φιγούρα κάποια άλλη μορφή όπως για παράδειγμα τη μισή μορφή ανθρώπου και την άλλη μισή κάποιου ζώου. Ακόμα και αν ζητήθηκε από τα παιδιά σε δεύτερο στάδιο να σχεδιάσουν έναν άνθρωπο με δύο κεφάλια εκείνα στην πλειοψηφία τους ζωγράφισαν δύο ανθρώπους. Το συμπέρασμα της Karmiloff-Smith ήταν ότι τα μικρά παιδιά ηλικιών 5-11 ετών δεν

έχουν αναπαραστατική ευελιξία και αντιλαμβάνονται τις μορφές και τα αντικείμενα όπως ακριβώς τα βλέπουν και τα συνηθίζουν βιωματικά (Hollis & Low, 2005).

Η εκπόνηση των ιχνογραφημάτων γίνεται ως επί το πλείστον στο οικείο περιβάλλον του παιδιού, δηλαδή το σπίτι του. Για τον λόγο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υπάρχει συνεργασία και συνεννόηση μεταξύ των γονέων και των θεραπευτών. Κατά τη διαδικασία της ζωγραφικής μπορεί να εκφραστούν λεκτικά κάποια μηνύματα από το παιδί ή να καταλάβουμε μέσω των εκφράσεών του τα συναισθήματα που νιώθει. Από την ένταση της φωνής του ή το ύφος του θα αντιληφθούμε αν ο τρόπος ή το συναίσθημά του είναι εχθρικό, φιλικό, φοβισμένο ή εμπιστευτικό. Κατά τον Rubin (1999), η επιλογή μαρκαδόρου, μολυβιού, ξυλομπογιάς και χαρτιού, όπως και ο τρόπος που θα τα χρησιμοποιήσουν, έχει μεγάλη συμβολική σημασία. Οι γραμμές, ο τρόπος κατανομής της παιδικής ζωγραφιάς στο χαρτί και τα χρώματα που επιλέγονται μάς δίνουν επίσης σημαντικές πληροφορίες για τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου (Ζαχάρης, 1997). Στην ερμηνεία των παιδικών ιχνογραφημάτων συγκαταλέγεται και η παράλειψη κάποιου σημαντικού στοιχείου ή συμβόλου (π.χ. χέρι σε ανθρώπινη φιγούρα) ή η υπερβολή στη χρήση του.

Τα πεδία ανάλυσης του παιδικού ιχνογραφήματος είναι τέσσερα: η κατανομή της θέσης των μορφών (ζώων, ανθρώπων, αντικειμένων) στο χαρτί, η μορφή των γραμμών και των περιγραμμάτων, τα χρώματα που θα χρησιμοποιηθούν και το περιεχόμενο με την έννοια της συνολικής θεματολογίας της ζωγραφιάς (Μαυράκης, 2018). Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την κατανομή της θέσης των μορφών στο χαρτί, οι ερευνητές έχουν διακρίνει ζώνες ανάλογα με την τοποθέτηση του σχεδίου των παιδιών πάνω στο φύλλο ζωγραφικής. Το πάνω μέρος του φύλλου αποτελεί τη ζώνη της φαντασίας και των παιδιών που είναι ονειροπόλα και ιδεαλιστές. Η αριστερή πλευρά του πάνω μέρους είναι η πλευρά εκείνων που δέχονται τη ζωή παθητικά, δηλαδή δεν παλεύουν για αυτή, ενώ η πάνω δεξιά πλευρά θεωρείται πως είναι η πλευρά των επίμονων, των αγωνιστών. Το ζωγραφισμένο κάτω μέρος του χαρτιού είναι εκείνο που συμβολίζει την καθημερινή ζωή και συγκεκριμένα εκείνων που νιώθουν πιο καταπιεσμένοι. Η κάτω δεξιά πλευρά δηλώνει τις συγκρούσεις και η κάτω αριστερά τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Η αριστερή ζωγραφισμένη ζώνη αποτελεί μια παλινδρόμηση του ατόμου στην παιδική του ηλικία.

Οι γραμμές και τα περιγράμματα εξηγούν με τη σειρά τους ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και των συναισθημάτων των παιδιών. Όταν ένα παιδί ζωγραφίζει τρεμουλιαστά ή ισχνά συνήθως δεν έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, χαρακτηρίζεται από μια ανασφάλεια. Οι πολύ έντονες γραμμές σε σημείο που σκίζουν το χαρτί δηλώνουν αντίθετα ένα νευρικό παιδί που ενδεχομένως να είναι και επιθετικό. Το ισορροπημένο παιδί κάνει συνήθως καθαρές γραμμές χωρίς πολλά σβησίματα. Τα σχέδια που ξεφεύγουν από το χώρο του χαρτιού είναι ενδείξεις ανωριμότητας.

Σχετικά με την επιλογή χρωμάτων στα παιδικά ιχνογραφήματα, παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις ως προς τη σημασιολογία τους. Σε γενικές γραμμές, τα έντονα-ζωηρά χρώματα όπως είναι το πράσινο, το κόκκινο, το πορτοκαλί κ.ά. έχουν συνήθως θετικό συμβολισμό. Το μαύρο επιλέγεται κατά βάση από τα παιδιά που είναι πιο εσωστρεφή, έχουν περισσότερους φόβους και ανησυχίες. Το κόκκινο χρώμα υποδηλώνει δυναμικότητα, δραστηριότητα και αισιοδοξία. Το μπλε έχει να κάνει περισσότερο με το αίσθημα της ηρεμίας και της γαλήνης και συνδέεται με τη λογική και την ισορροπία συναισθημάτων. Το καφέ χρώμα είναι ένδειξη προσγειωμένου παιδιού που έχει ανάγκη τη μητρική στοργή. Τέλος, η επιλογή πολλών χρωμάτων δείχνει ότι το παιδί κατέχει ψυχική ισορροπία και σταθερότητα, υγιή ψυχολογία και ευτυχία (Κάσσα, 2004).

Ενώ οι έρευνες που έχουν γίνει πάνω σε παιδικά ιχνογραφήματα δίνουν αξιόλογες πληροφορίες για την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των παιδιών, υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς την ασφάλεια εξαγωγής όλων των παραπάνω συμπερασμάτων αναφορικά με τα παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης. Οι ιχνογραφήσεις παιδιών με νοητική υστέρηση, αυτισμό και παιδιών με μαθησιακές διαταραχές τοποθετούνται σε υψηλότερη ή χαμηλότερη θέση συγκριτικά με το επίπεδο της νοημοσύνης τους, αναλόγως με το αν εκείνα έχουν συναισθηματική ισορροπία με το περιβάλλον τους. Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού όπως και εκείνα με νοητική υστέρηση συνήθως γεωμετρικοποιούν τις μορφές , δηλαδή τις αποτυπώνουν με τη χρήση πολλών παράλληλων γραμμών, ορθογωνίων σχεδίων και γραμμών με ίσο μήκος. Όπως εξηγεί η Theunissen, οι γεωμετρικές τάσεις των παιδιών μη τυπικής ανάπτυξης δηλώνουν μια τάση επιθετικότητας, υπερνίκησης του φόβου και απώθησης συναισθημάτων (Glyn & Angele, 1997).

Σε έρευνα των Κούρτη & Παργανά (2017), όπου έγινε χρήση του προβολικού τεστ «Οικογένεια», διερευνήθηκαν οι σχέσεις των παιδιών με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς τους καθώς και η αντίληψή τους για αυτά. Τα παιδιά με αυτισμό συγκριτικά με εκείνα τυπικής ανάπτυξης, δεν μπόρεσαν να αντιληφθούν την οικογένεια ως ολότητα και συνεπώς ούτε και να τη ζωγραφίσουν αντίστοιχα. Οι αποστάσεις των μορφών μεταξύ τους ήταν μεγάλες σε όλη την έκταση του φύλλου και τα πρόσωπα ανεξάρτητα το ένα από το άλλο. Οι ανθρώπινες φιγούρες ήταν υποτυπώδεις , σχεδιασμένες χωρίς λεπτομέρειες σε αντίθεση με τα σπίτια της κάθε οικογένειας που ήταν ζωγραφισμένα λεπτομερώς (π.χ. περιλάμβαναν το λάστιχο της βρύσης, τις σκάλες κ.τ.λ.). Ακόμα, οι γραμμές στα σχέδιά τους παρέπεμπαν σε πρώιμο αναπτυξιακό στάδιο δυσανάλογο με την ηλικία τους. Τα παιδιά ζωγράφισαν πρώτα τον εαυτό τους και έπειτα τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς τους. Τα πρόσωπα ως επί των πλείστων ήταν ανέκφραστα, γεγονός που ενισχύει τη θέση περί μη κατανόησης των συναισθημάτων από τα παιδιά με αυτισμό.

1.2. Αυτισμός και φαντασία

Μια παράμετρος που τίθεται υπό μελέτη βάσει του παιδικού ιχνογραφήματος είναι η ύπαρξη και το επίπεδο φανταστικής ικανότητας των παιδιών. Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα παρουσιάζουν μειωμένη δεξιότητα φαντασίας και λιγότερο ανεπτυγμένη συγκριτικά με παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, η αποτύπωση μιας φανταστικής ύπαρξης στο χαρτί καθίσταται δύσκολη για αυτά (Craig & Baron-Cohen, 2001). Η φαντασία των αυτιστικών παιδιών, ωστόσο έχει μελετηθεί περισσότερο στο πλαίσιο του συμβολικού-φανταστικού τους παιχνιδιού. Οι έρευνες που εστιάζουν στο ιχνογράφημά τους ως στοιχείο αιτιακής απόδοσης της ελλιπούς φαντασίας τους είναι εξαιρετικά περιορισμένες. Τα δεδομένα ωστόσο που προκύπτουν από όλες τις μελέτες αναφορικά με τη φαντασία των παιδιών που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα, βοηθούν σημαντικά τις μετέπειτα ερευνητικές προσπάθειες όπως τη συγκεκριμένη.

Η φαντασία είναι ένας όρος που συνδέεται άρρηκτα με τη δημιουργικότητα, δηλαδή την ικανότητα να παράγεις μοναδικές και πρωτότυπες δημιουργίες. Στα παιδιά η

φανταστική ικανότητα μπορεί να ανιχνευτεί κατά τη νηπιακή τους κιόλας ηλικία βάσει του φανταστικού-συμβολικού τους παιχνιδιού. Πολλές έρευνες έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στη μελέτη του συμβολικού παιχνιδιού όσο και στην προσφορά του στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού και της φανταστικής του ικανότητας. Όσον αφορά τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, έχει φανεί ότι λόγω της τριάδας χαρακτηριστικών που κατέχουν, εμφανίζουν δυσλειτουργίες στο συμβολικό τους παιχνίδι, συνεπώς και στην ικανότητα φαντασίας. Η καθυστέρηση στην πραγμάτωση συμβολικού παιχνιδιού ή η μη κανονική λειτουργία του είναι ενδείξεις υπολειτουργίας της φαντασίας.

Το φανταστικό παιχνίδι όπως και οι δραστηριότητες ενίσχυσης της φαντασίας είναι πολύ σημαντικά για τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων σχετικά περιορισμένο για τα παιδιά αυτά, αφού στοχεύουν στην κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων. Παρά ταύτα, οι εμπειρίες που έχουν να κάνουν με τη δημιουργικότητα και την ικανότητα φαντασίας προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών αυτών και προωθούν τη μάθηση μέσω των αισθήσεων. Η ενασχόληση με την τέχνη, είτε αυτή είναι ζωγραφική, χορός, μουσική είτε συμβολικό θεατρικό παιχνίδι ενισχύει την ικανότητα φαντασίας των παιδιών, συμβάλλει στην αυτοέκφρασή τους ιδίως όταν ο προφορικός λόγος αποτυγχάνει, αλλά και στην ανίχνευση ενδεχομένως των συναισθημάτων και των αναγκών τους (Bernadette, 2003).

1.3. **Προηγούμενες έρευνες**

Ο αυτισμός φαίνεται να χαρακτηρίζεται από μια «τριάδα» συγκεκριμένων χαρακτηριστικών (Craig, Baron-Cohen & Scott, 2001), τα οποία εστιάζονται στις κοινωνικές δυσκολίες, στις επικοινωνιακές δυσκολίες αλλά και στην περιορισμένη ικανότητα φαντασίας σε συνδυασμό με την έλλειψη ενδιαφερόντων (APA, 1994). Πλήθος ερευνών σχετικών με τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού έχουν ως βασικό αντικείμενο μελέτης την κοινωνικο-επικοινωνιακή τους δυσκολία. Παρά το γεγονός αυτό, η βιβλιογραφία αναφορικά με τη φαντασία των παιδιών με αυτισμό είναι πολύ περιορισμένη.

Υπάρχει η υπόθεση ότι τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού εμφανίζουν έλλειμμα στη δεξιότητα της φαντασίας, μιας και το αυθόρμητο παιχνίδι τους μοιάζει ελλιπές (Baron-Cohen, 1987 and Ungerer & Sigman, 1981). Η έρευνα των Craig και Baron-Cohen (2001) βασισμένη στο πείραμα Karmiloff-Smith, επικεντρώθηκε στο ιχνογράφημα των παιδιών με αυτισμό. Συγκρίνοντας τις ζωγραφιές τους με αντίστοιχες μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, παρατηρήθηκε ότι τα περισσότερα παιδιά αυτιστικού φάσματος αντιμετώπισαν δυσκολίες στη δημιουργία ζωγραφιών μη αληθινών αντικειμένων ή υπάρξεων. Συγκεκριμένα, οι ζωγραφιές αληθινών και μη αληθινών πραγμάτων έμοιαζαν παρόμοιες (Craig & Baron-Cohen, 2001). Βασικό κριτήριο επιβεβαίωσης της υπόθεσης περί ελλείμματος φαντασίας αποτέλεσε το γεγονός ότι η φαντασία των παιδιών συνδέθηκε με την ικανότητα παραγωγής ζωγραφιών που να δείχνουν αφύσικα στοιχεία ή αφύσικες υπάρξεις. Το πόρισμα της μελέτης ήταν ότι τα παιδιά με αυτισμό τελικά ήταν ικανά να δημιουργήσουν ζωγραφιές ονοματίζοντας τες «φανταστικές υπάρξεις», όμως οπτικά εκείνες έμοιαζαν με υπάρξεις της πραγματικότητας. Παρά την καταληκτική υπόθεση ότι τα παιδιά αυτά υστερούσαν τόσο στην αναπαράσταση μη αληθινών υπάρξεων όσο και στη σύγκρισή τους με τις αληθινές, το συμπέρασμα ενδέχεται να μην είναι καθολικό. Αν οι οδηγίες ήταν λιγότερο σαφείς και περισσότερο αφηρημένες κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων, ίσως το αποτέλεσμα της έρευνας να ήταν διαφοροποιημένο.

Μεταγενέστερη έρευνα των Lee και Hobson (2006) εστίασε το ενδιαφέρον της στην αντίληψη του εαυτού και των άλλων. Η μέθοδος και σε αυτή την περίπτωση ήταν το παιδικό ιχνογράφημα. Συγκρίθηκαν ιχνογραφήματα παιδιών του φάσματος του αυτισμού με αντίστοιχα παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Οι ζωγραφιές αναπαριστούσαν σπίτια και ανθρώπινες φιγούρες. Αυτό που όμως είχε ιδιαίτερη σημασία ήταν η ζωγραφιά απεικόνισης του εαυτού του κάθε παιδιού συγκριτικά με την απεικόνιση άλλου ατόμου. Συνοπτικά, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με τον αριθμό και τον τύπο των χαρακτηριστικών ανθρώπων και σπιτιών. Ωστόσο, οι μαθητές με αυτισμό ζωγράφιζαν επιτυχώς ευδιάκριτα μεταξύ τους τα σπίτια, ενώ σε όλες τις ζωγραφιές με ανθρώπινες φιγούρες απέδιδαν τα ίδια χαρακτηριστικά και επομένως δεν ήταν εμφανώς διαφοροποιημένες μεταξύ τους. Το πόρισμα των ερευνητών ήταν ότι οι μαθητές στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν κάποιο πρόβλημα στην

αναπαράσταση του εαυτού και των άλλων και ίσως αυτό να είναι αποτέλεσμα ελλιπούς κοινωνικής συναναστροφής ή ψυχοσυναισθηματικών διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα κατά την εκτέλεση ζωγραφικής ανθρώπινων αναπαραστάσεων (Barlow, Jolley, White & Galbraith, 2003). Το ερώτημα που ανακύπτει σε αυτή την περίπτωση είναι εάν η παρόμοια αναπαράσταση ατόμων είναι ατυπικό στοιχείο των παιδιών με αυτισμό ή όχι (Lee & Hobson, 2006).

Το 2009 (Low, Goddard & Melser, 2009) επιχειρήθηκε να ερευνηθεί ξανά η αυθόρμητη φαντασία των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού μέσω σύγκρισης παιδικού ιχνογραφήματος με το αντίστοιχο παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες τυπικής ανάπτυξης, αξιοποιώντας και σε αυτή την περίπτωση το μοντέλο Karmiloff-Smith. Το ενδιαφέρον των ερευνητών εστιάστηκε στο αυθόρμητο «ζωγραφικό στιλ» των παιδιών που κλήθηκαν να διαχειριστούν την υφιστάμενη γνώση τους με τρόπους υποθετικούς, αποδεικνύοντας το επίπεδο της φαντασίας τους. Αναφορικά με τη διαδικασία, φάνηκε ότι η εκτελεστική λειτουργία έχει σημαντικές ανταγωνιστικές συνέπειες στις ικανότητες απόδοσης της φαντασίας που συνδέονται με τη δημιουργικότητα, το σχεδιασμό και τη συνοχή. Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού παρουσίασαν ελλείμματα στη δημιουργικότητα, το σχεδιασμό, αλλά και στη θεωρία του και έδειξαν αδύναμη συνοχή. Οι ατομικές διαφορές αναφορικά με τη δημιουργική ικανότητα συσχετίστηκαν με την ικανότητα σχεδιασμού, η οποία χαρακτηρίστηκε ελλιπής. Ίσως στην περίπτωση των παιδιών με αυτισμό να εμπλέκεται ένας υπό βλάβη νευρο-γνωστικός μηχανισμός στην ικανότητα αναπαράστασης φανταστικών υπάρξεων (Baron-Cohen, 1996).

Τέλος, έρευνα των Jolley, O'Kelly, Barlow και Jarrold (2013) έδειξε ότι τα παιδιά με αυτισμό έτειναν να ζωγραφίζουν πιο ανώριμες μορφές συγκριτικά με τα παιδιά ίδιας ηλικίας τυπικής ανάπτυξης. Το ενδιαφέρον στην εν λόγω έρευνα εστιάστηκε στην αναγνώριση των συναισθημάτων από τα παιδιά μέσω της ζωγραφικής τους απεικόνισης και κατ' επέκταση στην ικανότητα της έκφρασής τους μέσω αυτής. Τα συμπεράσματα συνοψίστηκαν στο ότι τα παιδιά με αυτισμό στην πλειοψηφία τους δεν συμπεριλάμβαναν άλλα μέρη του σώματος σε μια ανθρώπινη φιγούρα παρά μόνο το κεφάλι και επιπλέον, σχετικά με την ποιότητα της έκφρασης, τα παιδιά αυτιστικού φάσματος σχημάτιζαν πιο απλοϊκές μορφές ανθρώπων και πιο ανώριμες συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ίσως το πόρισμα να οφείλεται τελικά στο γεγονός ότι τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού έχουν πιο περιορισμένη κοινωνική

συνδιαλλαγή και επομένως έχουν μη επαρκή εμπειρία ώστε να την αξιοποιήσουν ζωγραφικά (Begeer et al., 2008; Halberstadt et al., 2001; Saarni, 1999).

1.3.1. Σκοπός της παρούσας έρευνας – Ερευνητικές υποθέσεις

Βάσει της παραπάνω βιβλιογραφικής ανασκόπησης, προκύπτει ότι τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού αδυνατούν να ζωγραφίσουν φανταστικές οντότητες (Baron-Cohen, 1987, Craig & Baron-Cohen, 2001, Ungerer & Sigman, 1981), όχι εξαιτίας σχεδιαστικών δυσκολιών τους, αλλά εξαιτίας της δυσκολίας τους να αντιληφθούν ότι μια φανταστική οντότητα με μη πραγματικές ιδιότητες/μη πραγματικά γνωρίσματα μπορεί να αποτυπωθεί στο χαρτί. Οι παραπάνω έρευνες δείχνουν ότι πολλές φορές τα σχέδια φανταστικών μορφών των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού δε διαφέρουν καθόλου από τα σχέδια ρεαλιστικών φιγούρων των ίδιων παιδιών. Το συμπέρασμα ότι υπάρχει δυσκολία στα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού να ζωγραφίσουν κάτι φανταστικό και να το διαφοροποιήσουν σχεδιαστικά από μια ζωγραφιά ρεαλιστικών αποτυπώσεων ως προς τα χαρακτηριστικά των μορφών και τη συνολική της παρουσίαση μοιάζει σχεδόν καθολικό. Τα παιδιά στο αυτιστικό φάσμα φαίνεται πως δεν μπορούν να ζωγραφίσουν ανύπαρκτες οντότητες, αλλά μόνο πραγματικές τις οποίες σκέφτονται ή φαντάζονται (Scott & Baron-Cohen, 1996). Το ερώτημα που προκύπτει αφορά στο κατά πόσο τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού διαθέτουν φαντασία και, επομένως, είναι σε θέση να αναγνωρίσουν μια μη πραγματική μορφή και να τη διακρίνουν από μια ρεαλιστική. Η έρευνα των Leevers και Harris (1998), σε αντίθεση με την έρευνα των Craig και Baron-Cohen (2001), υποστηρίζει ότι τα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού έχουν την ικανότητα να φαντάζονται και να σχεδιάζουν μη πραγματικές μορφές και να τις διακρίνουν από τις πραγματικές αρκεί η διαδικασία αυτή να απαιτεί απλό νοητικό συλλογισμό και απλή σχεδιαστική συμπλήρωση. Η υπόθεση αυτή θα επιχειρηθεί να εξεταστεί και στη δική μας έρευνα.

Η παρούσα μελέτη αποτελεί επανάληψη της έρευνας των Leevers και Harris (1998) και αποσκοπεί στην εξέταση του βαθμού στον οποίο παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, συγκρινόμενα με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης, μπορούν να αναγνωρίζουν μη πραγματικές/φανταστικές μορφές, να τις διακρίνουν από τις πραγματικές και να

αποτυπώσουν σχεδιαστικά μια φανταστική φιγούρα που να διαφοροποιείται από την ρεαλιστική της αποτύπωση. Σύμφωνα με τα πορίσματα των ερευνητών Leevers και Harris (1998), τα παιδιά αυτιστικού φάσματος μπόρεσαν να διακρίνουν στην πλειοψηφία τους επιτυχώς τις πραγματικές από τις μη πραγματικές εικόνες και απέδωσαν σαφώς καλύτερα όταν τους ζητήθηκε να διακρίνουν πρώτα την πραγματική εικόνα. Επιπλέον, κατάφεραν επιτυχώς να συμπληρώσουν χρωματικά ζευγάρια εικόνων που τους δόθηκαν, κάνοντας τη μια να μοιάζει πραγματική και την άλλη μη πραγματική. Τέλος, κατάφεραν να ολοκληρώσουν σχεδιαστικά πραγματικές και μη πραγματικές εικόνες έπειτα από συγκεκριμένη καθοδήγηση και σχεδιασμό πριν την παρέμβασή τους. Το συμπέρασμα που προέκυψε ήταν πως η δυσκολία των παιδιών με αυτισμό στο σχεδιασμό μιας φανταστικής οντότητας δεν πηγάζει από την εσωτερική τους αδυναμία να το κάνουν, αλλά περισσότερο στηρίζεται στην καθ' εαυτού οργάνωση και δόμηση της διαδικασίας που θα ακολουθήσουν. Βάσει των συμπερασμάτων αυτών, οι ερευνητικές υποθέσεις διατυπώνονται ως ακολούθως:

1) Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού αναγνωρίζουν και διακρίνουν πραγματικές από μη πραγματικές εικόνες.
2) Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού συμπληρώνουν χρωματικά μια πραγματική εικόνα και μια μη πραγματική εικόνα.
3) Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού ολοκληρώνουν σχεδιαστικά πραγματικές και μη πραγματικές εικόνες.
4) Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού δυσκολεύονται να σχεδιάσουν εξ αρχής και εξ ολοκλήρου μια φανταστική εικόνα.
5) Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς την αναγνώριση, τη διάκριση, τη χρωματική συμπλήρωση και τη σχεδιαστική ολοκλήρωση πραγματικών και μη πραγματικών εικόνων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Μέθοδος

2.1. Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες είναι παιδιά με διαγνωσμένη διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού από επίσημο δημόσιο διαγνωστικό φορέα (ΚΕΣΥ-Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης) και παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 20 παιδιά ηλικίας 6 έως 10 ετών, 10 με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού και 10 με τυπική ανάπτυξη. Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού φοιτούσαν σε ειδικά δημοτικά σχολεία ή σε γενικά δημοτικά σχολεία της Αθήνας με παράλληλη στήριξη ενώ τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη σε γενικά δημοτικά σχολεία στην ευρύτερη περιοχή των Αθηνών. Οι συμμετέχοντες με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού (7 αγόρια, 3 κορίτσια) δεν είχαν νοητική καθυστέρηση ούτε άλλα συνοδά προβλήματα σύμφωνα με τη διάγνωση τους. Από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης 5 ήταν αγόρια και 5 κορίτσια. Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν είχε κάποια ιδιαίτερη κλίση στη ζωγραφική σύμφωνα με τις δηλώσεις της δασκάλας του μαθήματος των εικαστικών.

2.2. Ερευνητικά εργαλεία

Τεστ γραμματικής αντίληψης TROG-2 (Test for Reception of Grammar - TROG-2): Για την αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση του τεστ γραμματικής αντίληψης TROG-2 (Test for Reception of Grammar-TROG-2) (Bishop, 1982; Γιαννετοπούλου, 2011; Ασπρογέρακα & Μανωλούδη, 2015; Κούκουλα & Κούρου, 2015; Βασιλείου, 2016, Ζαρναβέλη, 2016; Βουρλή & Παπαλεξίου, 2016). Πρόκειται για ένα εργαλείο αξιολόγησης της γραμματικής προσληπτικής αντίληψης και της λεξιλογικής κατανόησης κατάλληλο για παιδιά ηλικίας μεγαλύτερης των 4 ετών. Το συγκεκριμένο εργαλείο δεν έχει σταθμιστεί στην ελληνική πραγματικότητα και, συνεπώς, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας χρησιμοποιείται ως άτυπη γλωσσική δοκιμασία. Το TROG-2 έχει αξιοποιηθεί σε λίγες ελληνικές έρευνες (Γιαννετοπούλου, 2011; Ασπρογέρακα & Μανωλούδη, 2015; Κούκουλα & Κούρου, 2015; Σαριδάκη & Τσέλλου, 2016; Ζαρναβέλη, 2016; Βουρλή & Παπαλεξίου, 2016).

Περιλαμβάνει 80 τετράδες εικόνων κατανεμημένες σε 20 ενότητες. Κάθε ενότητα εικόνων συνοδεύεται από 4 προτάσεις που αναφέρονται στις εικόνες και που αξιολογούν την κατανόηση διαφορετικών γλωσσικών, συντακτικών και γραμματικών φαινομένων από το παιδί. Οι δοκιμασίες του TROG-2 διαφέρουν σε βαθμό δυσκολίας ώστε να είναι κατάλληλες για παιδιά διαφορετικών ηλικιών. Τα είδη προτάσεων του TROG-2 και οι γραμματικές/συντακτικές τους δομές κατανέμονται στις παρακάτω 20 ενότητες:

1. Απλή πρόταση με δύο κύριους όρους (πρόταση με Υποκείμενο/Ρήμα Υ/Ρ, έλεγχος δομής πρότασης)
2. Αρνητική πρόταση
3. Απλή πρόταση με τα τοπικά επιρρήματα *μέσα* και *επάνω* (ύπαρξη εικόνας με αντίστροφη δομή πρότασης, έλεγχος κατανόησης δομής και συντακτικού)
4. Απλή πρόταση με τρεις κύριους όρους (πρόταση με Υποκείμενο/Ρήμα/Αντικείμενο Υ/Ρ/Α)
5. Απλή πρόταση με τρεις κύριους όρους (πρόταση με Υποκείμενο/Ρήμα/Αντικείμενο Υ/Ρ/Α) (ύπαρξη εικόνας με αντίστροφη δομή πρότασης, έλεγχος κατανόησης δομής και συντακτικού)
6. Σύνθετη πρόταση με δύο Αντικείμενα (παρατακτική σύνδεση)
7. Αναφορικές προτάσεις υποκειμένου
8. Σύνθετη πρόταση με συντακτική δομή 'Όχι μόνο Χ αλλά Ψ'
9. Πρόταση με εμπρόθετα επιρρήματα *επάνω από* και *κάτω από* (ύπαρξη εικόνας με αντίστροφη δομή πρότασης, έλεγχος κατανόησης δομής και συντακτικού)
10. Πρόταση με συγκριτικό/υπερθετικό βαθμό επιθέτων
11. Πρόταση παθητικής σύνταξης (ύπαρξη εικόνας με αντίστροφη δομή πρότασης, έλεγχος κατανόησης δομής και συντακτικού)
12. Δευτερεύουσα παρατακτική πρόταση χωρίς αναφορά στο υποκείμενο που είναι ίδιο με αυτό της κύριας
13. Απλή πρόταση με προσωπικές αντωνυμίες διαφορετικού γένους και αριθμού
14. Ειδική πρόταση (με *ότι* και *πως*)

15. Πρόταση με παρατακτική σύνδεση ‘Ούτε Χ – Ούτε Ψ’ (συμπλεκτικός σύνδεσμος)
16. Πρόταση με παρατακτική σύνδεση ‘Χ αλλά όχι Ψ’ (αντιθετικός σύνδεσμος)
17. Πρόταση που προσδιορίζει το Υποκείμενο (ύπαρξη εικόνας με αντίστροφη δομή πρότασης, έλεγχος κατανόησης δομής και συντακτικού)
18. Απλή πρόταση ουσιαστικών στον ενικό και στον πληθυντικό αριθμό
19. Αναφορικές προτάσεις αντικειμένου
20. Δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις εξαρτώμενες από το Υποκείμενο (με το *που*)

Η βαθμολόγηση της επίδοσης των παιδιών στις δοκιμασίες του TROG-2 υπολογίζεται ως εξής: Το παιδί βαθμολογείται με 1 (Σωστή Απάντηση) όταν ανταποκρίνεται σωστά και στις 4 προτάσεις της κάθε ενότητας, ενώ αν δεν ανταποκριθεί σωστά έστω και σε μία από τις 4 προτάσεις της ενότητας βαθμολογείται με 0 (Λανθασμένη Απάντηση). Η διαδικασία διακόπτεται όταν το παιδί αποτύχει σε 5 συνεχόμενες ενότητες. Η συνολική βαθμολογία υπολογίζεται με το άθροισμα των ενοτήτων στις οποίες το παιδί ανταποκρίθηκε με επιτυχία (μέγιστος συνολικός βαθμός=20, ελάχιστος συνολικός βαθμός=0) (Παράρτημα).

Αναγνώριση εικόνας (Leevers & Harris, 1998): Για την αξιολόγηση της ικανότητας των παιδιών να αναγνωρίζουν μια φανταστική/μη πραγματική εικόνα αντικειμένου, ζώου, φυσικού φαινομένου κα και να τη διακρίνουν από της αντίστοιχη πραγματική, χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία της Αναγνώρισης Εικόνας (Picture Identification, Leevers & Harris, 1998). Στο πλαίσιο της δοκιμασίας αυτής, τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν άλλοτε την πραγματική απεικόνιση και άλλοτε την μη πραγματική απεικόνιση ενός αντικειμένου, ζώου, φυσικού φαινομένου κα από 8 ζεύγη εικόνων (Πίνακας 1- βλ. Παράρτημα). Κάθε ζευγάρι εικόνων απεικονίζει την ίδια μορφή (π.χ. ζέβρα) διαφοροποιημένη σε χρώμα ή σε μοτίβο (π.χ. βούλες, ρίγες). Τέσσερα ζευγάρια εικόνων διαφοροποιούνται στο χρώμα της μορφής που απεικονίζουν και 4 στο μοτίβο. Τα 8 ζεύγη εικόνων χωρίζονται σε δύο ομάδες που περιλαμβάνουν 2 ζεύγη εικόνων που διαφοροποιούνται στο χρώμα της μορφής και 2 ζεύγη διαφοροποιημένα ως προς το μοτίβο της απεικονισμένης μορφής. Μισά από τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν την πραγματική απεικόνιση στις εικόνες της πρώτης ομάδας και τη μη πραγματική στις εικόνες της δεύτερης ομάδας, ενώ τα υπόλοιπα

καλούνται να αναγνωρίσουν τη μη πραγματική απεικόνιση στις εικόνες τις πρώτης ομάδας και την πραγματική στις εικόνες της δεύτερης ομάδας. Τα παιδία πρέπει να αναγνωρίσουν και να δείξουν μία μορφή κάθε φορά. Η παρουσίαση των εικόνων είναι τυχαία σε κάθε παιδί. Όταν το παιδί δώσει λάθος απάντηση, ο εξεταστής το διορθώνει. Παρακάτω ακολουθεί σύντομη περιγραφή της εξοικείωσης του παιδιού με τη διαδικασία και ένα παράδειγμα της δοκιμασίας:

«Θα δούμε μαζί κάποιες εικόνες που δείχνουν κάτι που είναι αληθινό και κάποιες εικόνες που δείχνουν κάτι που δεν υπάρχει στην πραγματικότητα και δεν είναι αληθινό. Κοίτα αυτή την εικόνα. Η μπανάνα είναι κίτρινη. Είναι αληθινή;...Εδώ όμως υπάρχει και μια άλλη μπανάνα που είναι μπλε. Υπάρχει στην πραγματικότητα μπλε μπανάνα; Είναι αληθινή ή ψεύτικη;». Συνεχίζουμε λέγοντας: «Κοίτα! Εδώ έχουμε δύο χιονάνθρωπους. Ένας από αυτούς είναι πραγματικός και ένας είναι ψεύτικος. Ποιος είναι ο πραγματικός χιονάνθρωπος;» κ.ο.κ. Αν η απάντηση του παιδιού είναι σωστή, τότε το επιβραβεύουμε. Αν όχι, τότε το διορθώνουμε. Η απάντηση του κάθε παιδιού σημειώνεται στο φύλλο καταγραφής απαντήσεών του (Παράρτημα).

Συμπλήρωση εικόνας (Karmiloff-Smith, 1990, Leevers & Harris, 1998): Η δοκιμασία αυτή περιλαμβάνει τη συμπλήρωση τεσσάρων ζευγαριών εικόνων από τα παιδιά, με την προσθήκη μοτίβου ή χρώματος, με σκοπό τη δημιουργία μιας πραγματικής και μιας μη πραγματικής μορφής. Τα τέσσερα ζευγάρια εικόνων παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 (βλ. Παράρτημα). Τα παιδιά καλούνται να σχεδιάσουν μαύρες ρίγες ή βούλες σε κόκκινες πασχαλίτσες και άσπρες ζέβρες και να βάλουν πράσινο ή ροζ χρώμα στο γρασίδι και στα γουρουνάκια. Πριν συμπληρώσουν τις εικόνες, τα παιδιά πρέπει να απαντήσουν σε ερώτηση αναφορικά με το πώς θα σχεδιάσουν ή πώς θα χρωματίσουν τις παραπάνω εικόνες (με βούλες ή ρίγες, με ροζ ή πράσινο χρώμα). Αν κάποιο παιδί δώσει λανθασμένη απάντηση, η απάντηση καταγράφεται στο φύλλο απαντήσεων και βαθμολογείται αργότερα και το παιδί καθοδηγείται στη σωστή επιλογή, πριν ακόμα ξεκινήσει να χρωματίζει. Η διαδικασία αυτή ακολουθήθηκε προκειμένου να συντομευθεί ο χρόνος εξέτασης του παιδιού. Υιοθετήθηκε η πεποίθηση ότι τα παιδιά θα συμπλήρωναν τις εικόνες σύμφωνα με τις αρχικές τους δηλώσεις, και επομένως αντί να τους δοθεί χρόνος να υλοποιήσουν την επιλογή τους, αξιολογήθηκε ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά κατανοούν και ακολουθούν τις οδηγίες συμπλήρωσης του εξεταστή στην περίπτωση που αυτές είναι αντίθετες με την αρχική τους δήλωση. Αν τα παιδιά συμπληρώσουν την εικόνα με βάση την αρχική τους

δήλωση και δεν ακολουθήσουν τις οδηγίες του εξεταστή, σημειώνουμε στο φύλλο απαντήσεων ότι απέτυχαν στη συγκεκριμένη ανάθεση. Οι δραστηριότητες είναι σχεδιασμένες ώστε η σωστή επιλογή μοτίβου ή χρώματος από τα παιδιά για τη μια εικόνα του ζευγαριού, να είναι η σωστή επιλογή ακατάλληλου χρώματος ή μοτίβου για την άλλη εικόνα του ζευγαριού. Για παράδειγμα, αν επιλέξουν τα παιδιά το ροζ χρώμα για το πραγματικό γουρούνι, το ροζ χρώμα θα είναι το ακατάλληλο χρώμα για το μη πραγματικό γουρούνι. Επομένως, στο πλαίσιο των 4 δοκιμασιών συμπλήρωσης εικόνων, οι ζωγραφικές απαιτήσεις για την πραγματική και τη μη πραγματική εικόνα είναι ίδιες. Η σειρά παρουσίασης των τεσσάρων ζευγαριών εικόνων προς συμπλήρωση είναι τυχαία για κάθε παιδί. Μισά από τα παιδιά της κάθε ομάδας συμπληρώνουν πρώτα την αληθινή μορφή και έπειτα την μη αληθινή σε κάθε ζευγάρι εικόνων. Το αντίθετο συμβαίνει με τα άλλα μισά παιδιά των ομάδων. Παρακάτω ακολουθεί ένα παράδειγμα οδηγιών παιδιού που πρέπει να συμπληρώσει ένα ζευγάρι εικόνων ξεκινώντας από την πραγματική εκδοχή της μορφής των εικόνων:

«Πάμε τώρα να φτιάξουμε κάποιες πραγματικές εικόνες και κάποιες εικόνες που δεν είναι πραγματικές. Εδώ βλέπουμε μια ζέβρα. Όμως όπως βλέπεις δεν έχει κανένα σχέδιο στο τρίχωμά της. Δεν έχει ούτε βούλες ούτε ρίγες. Θα ήθελα να ζωγραφίσεις εσύ το σχέδιο πάνω της για να μοιάζει με πραγματική ζέβρα; Τι σχέδιο θα ζωγραφίσεις πάνω στη ζέβρα ώστε να μοιάζει αληθινή; Θα ζωγραφίσεις βούλες ή ρίγες;». Αν το παιδί απαντήσει σωστά, τότε ενθαρρύνεται να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα. Αν όχι του υποδεικνύεται η σωστή απάντηση πριν ξεκινήσει τη σχεδιαστική διαδικασία. Για παράδειγμα, το παιδί ακούει: «Πρέπει να ζωγραφίσεις ρίγες πάνω στη ζέβρα για φαίνεται αληθινή ζέβρα». Όταν το παιδί ολοκληρώσει την πρώτη εικόνα, ο εξεταστής λέει: «Ωραία! Εδώ είναι μια άλλη ζέβρα που κι αυτή δεν έχει σχέδιο στο τρίχωμά της. Δεν έχει ούτε βούλες ούτε ρίγες. Θα ήθελα να προσπαθήσεις να ζωγραφίσεις ένα σχέδιο πάνω της ώστε να μοιάζει με ζέβρα που δεν είναι αληθινή. Τι θα διαλέξεις; Βούλες ή ρίγες;». Το παιδί ολοκληρώνει τη ζωγραφιά αφού λάβει μια βοηθητική υπόδειξη σε περίπτωση λανθασμένης απάντησης. Στο τέλος της δοκιμασίας ο εξεταστής ευχαριστεί τα παιδιά για τις ζωγραφιές και για τη συμμετοχή τους. Οι απαντήσεις του παιδιού καταχωρούνται στο φύλλο απαντήσεων. Για τις λανθασμένες απαντήσεις ακόμα και μετά την οδηγία υπόδειξης του ερευνητή, καταχωρείται αποτυχία στη συγκεκριμένη ανάθεση.

Η βαθμολόγηση των απαντήσεων των παιδιών προκύπτει ως ακολούθως: η «αυθόρμητη» και σωστή χρωματική συμπλήρωση της εικόνας αμέσως μετά την

ερώτηση αναγκαστικής επιλογής χωρίς οδηγία διόρθωσης βαθμολογείται με 1 και η «καθοδηγούμενη» σωστή συμπλήρωση της εικόνας μετά την οδηγία διόρθωσης βαθμολογείται αντίστοιχα με 1. Ο αριθμός των «καθοδηγούμενων» σωστών απαντήσεων περιλαμβάνει σε κάθε περίπτωση και το σύνολο των αυθόρμητα σωστών αποκρίσεων των παιδιών. Οι λανθασμένες απαντήσεις και η αποτυχία χρωματικής συμπλήρωσης της εικόνας ακόμα και μετά την οδηγία υπόδειξης δεν παίρνουν κανένα βαθμό.

Ο άνθρωπος και το σπίτι (Karmiloff-Smith, 1990, Leevers & Harris, 1998): Πρόκειται για μια επιπρόσθετη δοκιμασία σχεδιαστικής ολοκλήρωσης εικόνων. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης δοκιμασίας, το παιδί καλείται να ολοκληρώσει ζωγραφικά δύο ζευγάρια εικόνων έτσι ώστε η μία εικόνα του κάθε ζευγαριού να μοιάζει με αληθινή και η άλλη εικόνα να μοιάζει με κάτι που δεν είναι πραγματικό (είναι αδύνατον να υπάρχει στην πραγματικότητα). Το ένα ζευγάρι απεικονίζει ένα σπίτι χωρίς πόρτα και το άλλο ζευγάρι εικόνων μία ανθρώπινη φιγούρα χωρίς κεφάλι. Τα μισά παιδιά και από τις δύο ομάδες ξεκίνησαν πρώτα με τις εικόνες του σπιτιού ενώ τα υπόλοιπα με τις εικόνες της ανθρώπινης φιγούρας. Στα παιδιά δόθηκαν οι ίδιες ακριβώς οδηγίες συμπλήρωσης της πραγματικής εκδοχής της εικόνας και της μη πραγματικής εκδοχής της με αυτές της παραπάνω δοκιμασίας συμπλήρωσης εικόνας και με την ίδια σειρά. Τα παιδιά αναμένεται να ζωγραφίσουν τη μια εικόνα με τέτοιο τρόπο ώστε το σπίτι να μοιάζει πραγματικό και το σπίτι στη δεύτερη εικόνα με τέτοιον τρόπο ώστε να μοιάζει με μη πραγματικό. Το ίδιο ισχύει και για τις εικόνες με την ανθρώπινη φιγούρα. Τα παιδιά που δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν με κατάλληλο τρόπο τη ζωγραφιά της μη πραγματικής εκδοχής της εικόνας, λαμβάνουν βοήθεια, χωρίς λεπτομερή περιγραφή της διαδικασίας που θα πρέπει να ακολουθήσουν. Για παράδειγμα, ο εξεταστής προτείνει στα παιδιά να ζωγραφίσουν μία πόρτα στη σκεπή του σπιτιού και δύο κεφάλια στην ανθρώπινη φιγούρα. Παρακάτω ακολουθούν οι οδηγίες στα παιδιά που συμπληρώνουν πρώτα την πραγματική/αληθινή εκδοχή της εικόνας:

«Εδώ έχουμε μια εικόνα ενός σπιτιού (ή ανθρώπου). Αλλά κοίτα, δεν έχει καμία πόρτα (ή δεν έχει κεφάλι). Θα ήθελα να ολοκληρώσεις τη ζωγραφιά έτσι ώστε να δείχνει πραγματικό/αληθινό σπίτι (ή πραγματικός άνθρωπος), διότι τώρα κάτι λείπει. Πολύ καλά! Τώρα έχουμε ένα άλλο σπίτι (ή έναν άλλο άνθρωπο) που δεν έχει καμία

πόρτα (ή δεν έχει κεφάλι). Θα ήθελα να ολοκληρώσεις τη ζωγραφιά έτσι ώστε να δείχνει σπίτι (ή άνθρωπος) που δεν υπάρχει στ' αλήθεια».

Στα παιδιά που δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν την εικόνα κατάλληλα ώστε να είναι ορατό από τη ζωγραφιά τους ότι πρόκειται για κάτι που δεν υπάρχει στην πραγματικότητα, δίνεται ένα ακόμα ανολοκλήρωτο σχέδιο σπιτιού ή ανθρώπου και η οδηγία να ζωγραφίσουν «μία πόρτα στη σκεπή» (ή «δύο κεφάλια στον άνθρωπο») γιατί με αυτό τον τρόπο η εικόνα θα δείχνει κάτι που δεν υπάρχει στην πραγματικότητα. Στο τέλος της δοκιμασίας ο εξεταστής ευχαριστεί τα παιδιά για τις ζωγραφιές και τη συμμετοχή τους. Οι απαντήσεις και οι επαναλήψεις των οδηγιών καταγράφονται στο φύλλο απαντήσεων.

Τα ιχνογραφήματα των παιδιών αξιολογήθηκαν με βάση τα κριτήρια για το τι συνιστά ρεαλιστική και τι μη ρεαλιστική ζωγραφική αναπαράσταση ενός σπιτιού, ενός ανθρώπου ή ενός ζώου (ή άλλης μορφής) που προτείνονται από την Karmiloff-Smith (1990, σελ. 62) και Scott και Baron-Cohen (1996). Για παράδειγμα «ένα πραγματικό σπίτι», σε αντίθεση με «ένα σπίτι που δε μοιάζει με πραγματικό», θα πρέπει να συγκεντρώνει τα εξής χαρακτηριστικά: τετράγωνο σχήμα, σκεπή, πόρτα, παράθυρο, και προαιρετικά, καμινάδα, κουρτίνες, περισσότερα από ένα παράθυρα, διακοσμητικά αντικείμενα όπως πόμολα, κλειδαριά, γραμματοκιβώτιο κα. Προκειμένου τα παιδιά να ζωγραφίσουν επιτυχώς τη φιγούρα ενός ανθρώπου, ενός σπιτιού ή ενός ζώου που δεν υπάρχουν στην πραγματικότητα (είναι αποκύημα της φαντασίας τους), θα πρέπει να κάνουν τις απαραίτητες αλλαγές στη φιγούρα διατηρώντας όμως τα βασικά γνωρίσματα ενός ανθρώπου/σπιτιού/ζώου. Για παράδειγμα, σε «ένα σπίτι που δεν μοιάζει με πραγματικό», το παιδί θα πρέπει να ζωγραφίσει τη σκεπή, την πόρτα, το παράθυρο κλπ. σε λάθος θέση ή με λάθος προσανατολισμό, να παραλείψει σημαντικά γνωρίσματα, να αλλάξει το συνηθισμένο σχήμα του σπιτιού (π.χ. αντί για τετράγωνο στρογγυλό), να προσθέσει μερικά ασυνήθιστα χαρακτηριστικά όπως μάτια ή φτερά στο σπίτι, ή στην περίπτωση της ανθρώπινης φιγούρας, δύο κεφάλια κ.ά.

Όσον αφορά στα παιδιά που αποτυγχάνουν να ολοκληρώσουν τις εικόνες και υπάρχει για αυτά συγκεκριμένη οδηγία καθοδήγησης, όπως προαναφέρθηκε, γίνονται οι εξής κριτικές: Αν το παιδί ζωγραφίσει μια πόρτα στην είσοδο του σπιτιού και μία επιπλέον πόρτα στην οροφή, τότε η εικόνα κρίνεται ως πραγματική. Για τον φανταστικό άνθρωπο: και τα δύο κεφάλια θα πρέπει να είναι συνδεδεμένα (ή πολύ ξεκάθαρα να εννοείται ότι είναι συνδεδεμένα) με το σώμα, ή μεταξύ τους (με το ένα κεφάλι να

προσκολλάται στο σώμα), αλλιώς η προσπάθεια θεωρείται ανεπιτυχής. Τα παιδιά που δεν καταφέρνουν να ζωγραφίσουν τίποτα, βαθμολογούνται ως ανεπιτυχή. Επιπλέον, ανεπιτυχείς θεωρούνται και οι προσπάθειες όπου δεν μπορούμε να διακρίνουμε αν είναι πραγματικές ή μη πραγματικές οι ολοκληρώσεις και δεν υπάρχει και ξεκάθαρη διευκρίνηση από το παιδί. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Leevers & Harris (1998), ένα παιδί ακολούθησε τη συγκεκριμένη οδηγία που του δόθηκε ως βοήθεια και ενώ στην αρχή έφτιαξε δύο κεφάλια στην ανθρώπινη φιγούρα, έπειτα συνέχισε μετατρέποντας τα κεφάλια που είχε σχεδιάσει σε μάτια.

Για τον προσδιορισμό των εικόνων ως πραγματικές ή μη πραγματικές, τα παιδιά κλήθηκαν να κατονομάσουν τις διφορούμενες ζωγραφιές αν είναι πραγματικές ή μη πραγματικές. Μόνο στην περίπτωση διφορούμενων ζωγραφιών καταγράφηκε δίπλα από τη ζωγραφιά η ονομασία που έδωσε για αυτή το παιδί. Προκειμένου να αξιολογηθεί αν μια εικόνα είναι πραγματική, μη πραγματική ή ανεπιτυχής, εφαρμόστηκαν τα παραπάνω κριτήρια των Karmiloff-Smith (1990) και Scott και Baron-Cohen (1996).

Εξ ολοκλήρου σχεδίαση εικόνας (Karmiloff-Smith, 1990): Σε τελικό στάδιο δόθηκε η τελευταία δραστηριότητα στα παιδιά, όπου τους ζητήθηκε να σχεδιάσουν εξ αρχής και εξ ολοκλήρου ένα πραγματικό και ένα μη πραγματικό σπίτι. Η οδηγία που έλαβαν είναι η εξής: « Θα ήθελα τώρα να μου σχεδιάσεις ένα πραγματικό σπίτι, όπως εσύ θέλεις, σε αυτό εδώ το φύλλο χαρτί. Θα πρέπει να το κάνεις να μοιάζει αληθινό». Αφού ολοκληρώθηκε το πρώτο μέρος της δραστηριότητας συνεχίσαμε λέγοντας: « Πολύ όμορφο! Τώρα θέλω να μου σχεδιάσεις σε αυτό εδώ το χαρτί ένα σπίτι που δεν υπάρχει στ' αλήθεια! Θα πρέπει να το κάνεις να μοιάζει με ψεύτικο σπίτι». Σε αυτή τη δραστηριότητα δεν δόθηκε οδηγία υπόδειξης. Η αξιολόγηση των σχεδίων των παιδιών και σε αυτή την περίπτωση έγινε βάσει των κριτηρίων των Karmiloff-Smith (1990) που προαναφέρθηκαν. Στο φύλλο καταγραφής σημειώθηκε η επιτυχία ή η αποτυχία στην εξ ολοκλήρου αποτύπωση τόσο της πραγματικής όσο και της μη πραγματικής εικόνας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας εξήχθησαν μέσω του προγράμματος του *SPSS* και πιο συγκεκριμένα με την μέθοδο της στατιστικής ανάλυσης και εύρεσης μέσων όρων μέσω *t-test* ανεξάρτητων δειγμάτων, προκειμένου να φανούν διαφορές στο βαθμό επίδοσης των δύο ομάδων σε κάθε δραστηριότητα. Σημειώνεται ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων προέκυψαν όταν η τιμή του p ήταν

μικρότερη του *0,05*, επομένως και στην περίπτωση αυτή έγινε απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, βάσει της οποίας τα παιδιά αυτιστικού φάσματος δεν διαφέρουν με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ως προς την επίδοσή τους σε καθεμιά από τις δραστηριότητες. Οι πίνακες που παρουσιάζονται ανά δραστηριότητα δείχνουν αναλυτικά τα πορίσματα που προέκυψαν κατά τη σύγκριση των δύο ομάδων του δείγματος. Στον Πίνακα 2 δίνονται πληροφορίες για τον μέσο όρο ηλικίας και τον αριθμό των αγοριών και των κοριτσιών σε κάθε ομάδα δείγματος.

Πιν.2: *Μέσοι όροι ηλικίας, διακύμανση ηλικιών και φύλο δείγματος ανά ομάδα.*

	Ηλικία σε έτη		
	Μ.Ο.	Διακύμανση	Αγόρι: Κορίτσι
Παιδιά τυπικής ανάπτυξης	8,1	6-10	5:5
Παιδιά αυτιστικού φάσματος	9,3	6-10	7:3

2.3. **Διαδικασία**

Η επιλογή του δείγματος δεν ήταν τυχαία καθώς έπρεπε να πληρούνται συγκεκριμένα κριτήρια όπως η έγκριση τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών των παιδιών για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, η διαθεσιμότητα των παιδιών προκειμένου να είναι εφικτή η παρουσία τους όποτε κρινόταν απαραίτητο και τέλος, η σχετικά καλή λεκτική επικοινωνία των παιδιών.

Αναφορικά με τον χρόνο υλοποίησης της κάθε δραστηριότητας, η διάρκεια κυμάνθηκε μεταξύ 5-20 λεπτών, αναλόγως του χρόνου που ήθελε καθένας από τους συμμετέχοντες. Σημειώνεται ότι είχε προηγηθεί μια συνεδρία γνωριμίας με όλους ατομικά πριν την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και στο σύνολό τους οι συνεδρίες ήταν 3 για κάθε συμμετέχοντα. Τέλος, η σειρά των δραστηριοτήτων που δόθηκαν σε κάθε παιδί ήταν τυχαία έπειτα από κλήρο που θα έκρινε την επιλογή τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Αποτελέσματα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας που αφορούν στην επίδοση των παιδιών και των δύο ομάδων στις δραστηριότητες αναγνώρισης, χρωματικής συμπλήρωσης, σχεδίασης και εξ ολοκλήρου δημιουργίας πραγματικών και μη πραγματικών εικόνων. Επιπλέον, περιγράφονται τα πορίσματα που σχετίζονται με το ερευνητικό εργαλείο TROG-2, τα οποία μας βοηθούν να αποκτήσουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της γλωσσικής και λεξιλογικής τους ικανότητας. Υπενθυμίζεται ότι η σειρά υλοποίησης κάθε δραστηριότητας για κάθε παιδί ήταν τυχαία, ώστε να μην υπάρξει εξοικείωση με αυτές.

Δραστηριότητα αναγνώρισης εικόνων

Τα παιδιά και των δύο ομάδων ήταν ακριβή στις απαντήσεις τους σχετικά με την διάκριση των πραγματικών και των μη πραγματικών εικόνων. Δεν χρειάστηκε να αλλάξουν γνώμη για την επιλογή τους και υπήρχε άμεση απάντηση σε καθεμιά από τις ερωτήσεις που τους τέθηκαν. Αξίζει να σημειωθεί πως για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων των σκορ και των δύο ομάδων, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι μέσω *t-test* ανεξάρτητων δειγμάτων για δύο κατηγορίες εικόνων: α) ο μέσος όρος των εικόνων που κριτήριο επιλογής της σωστής εικόνας αποτέλεσε το χρώμα και β) ο μέσος όρος των εικόνων που κριτήριο επιλογής της σωστής αποτέλεσε το μοτίβο. Εντούτοις, έγινε κριτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της επίδοσης των παιδιών στις εικόνες με τις μπανάνες, τους χιονανθρώπους, τους κύκνους και τα καρότα, όπου κάθε φορά οι δύο εικόνες διέφεραν μεταξύ τους ως προς το χρώμα. Αντίστοιχα υπολογίστηκε ο μέσος όρος των σκορ στις εικόνες με τα ουράνια τόξα, τα σκυλάκια, τις καμηλοπαρδάλεις και τις μέλισσες, όπου κάθε φορά οι δύο εικόνες διέφεραν μεταξύ τους ως προς το μοτίβο. Συνεπώς, όσον αφορά στην αναγνώριση μιας πραγματικής και μιας φανταστικής εικόνας που κριτήριο διάκρισής τους αποτελεί το χρώμα, τα παιδιά και των δύο ομάδων φάνηκε να μην παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές $t(18)=1,716$, $(p=0,103)$, επομένως και συμπεραίνουμε ότι τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού σε γενικές γραμμές αποδίδουν το ίδιο καλά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης σε δραστηριότητες ταυτοποίησης πραγματικών και μη πραγματικών εικόνων που διαφοροποιούνται ως προς το χρώμα τους.

Αναφορικά με την επίδοση των παιδιών στην αναγνώριση πραγματικών και μη πραγματικών εικόνων με βάση το μοτίβο τους, τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν εικόνες που διαφοροποιούνται ως προς ένα μοτίβο. Υποθέτουμε ότι οι ρίγες και οι βούλες δεν γίνονται αντιληπτές ως προς τη μορφή τους, αλλά μόνο ως προς το χρώμα τους, καθώς αποτελούν λεπτομέρεια σε μια έγχρωμη και ολοκληρωμένη εικόνα που περισσότερο τείνει να συγχύζει παρά να τραβάει την προσοχή των παιδιών αυτιστικού φάσματος. Επομένως, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων του δείγματος *t(18)=4,233, (p=0,00)*. Τέλος, στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ο τύπος οδηγίας φάνηκε να μην επηρεάζει την επίδοση των παιδιών και των δύο ομάδων, εφόσον η διαφορά μεταξύ τους εντοπίζεται αποκλειστικά στην αδυναμία των παιδιών με ΔΑΦ να διακρίνουν μοτίβα. Τα πορίσματα αναφορικά με τη δραστηριότητα αναγνώρισης εικόνων φαίνεται στον Πίνακα 3 ως ακολούθως:

Πίνακας 3

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστική σημαντικότητα των διαφορών μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και αυτιστικού φάσματος ως προς την αναγνώριση πραγματικών και μη πραγματικών εικόνων με βάση τη διαφοροποίηση στο χρώμα και στο μοτίβο.

	Παιδιά τυπικής ανάπτυξης (n=10)		Παιδιά αυτιστικού φάσματος (n=10)		Διαφορές μ.ο.	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	t_{18}	P
Αναγνώριση εικόνων βάσει χρώματος	3,70	,483	3,10	,994	1,716	,103
Αναγνώριση εικόνων βάσει μοτίβου	3,90	,316	2,40	1,075	4,233	**,000**

Δραστηριότητα χρωματικής συμπλήρωσης εικόνων

Όπως αναφέρθηκε, η δραστηριότητα της χρωματικής συμπλήρωσης πραγματικών και μη πραγματικών εικόνων βαθμολογείται με δύο βαθμούς: α) ένας βαθμός για την αυθόρμητα σωστή χρωματική συμπλήρωση χωρίς υπόδειξη και β) ένας βαθμός για την καθοδηγούμενα σωστή χρωματική συμπλήρωση. Επιπλέον, οι καθοδηγούμενα σωστές απαντήσεις συμπεριλαμβάνουν τις αυθόρμητα σωστές. Έτσι, όσα παιδιά συμπλήρωσαν αυθόρμητα σωστά τις εικόνες, έλαβαν βαθμό και στη στήλη της καθοδηγούμενης σωστής χρωματικής συμπλήρωσης. Όσα παιδιά δεν συμπλήρωσαν με το κατάλληλο χρώμα την κάθε εικόνα ακόμα και μετά από υπόδειξη, βαθμολογήθηκαν με μηδέν, ενώ όσα θέλησαν να κάνουν περισσότερο αληθινή ή ψεύτικη μια εικόνα προσθέτοντάς τους ένα ακόμη χρώμα, βαθμολογήθηκαν κανονικά. Για παράδειγμα, ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης που θέλησε να ζωγραφίσει με άλλη απόχρωση του ροζ τη μύτη του πραγματικού γουρουνιού ώστε να είναι περισσότερο πιστευτό, έλαβε τη βαθμολογία που ούτως ή άλλως θα λάμβανε χωρίς αυτή την προσθήκη.

Στον Πίνακα 4 φαίνονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της επίδοσης των δύο ομάδων στη χρωματική συμπλήρωση των εικόνων με αυθόρμητη και με καθοδηγούμενη συμπλήρωση. Παρατηρείται πως τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού εν αντιθέσει με εκείνα της τυπικής ανάπτυξης, δυσκολεύονται να συμπληρώσουν αυθόρμητα το κατάλληλο χρώμα, ώστε να καταστήσουν μια εικόνα πραγματική *(p=0,001)*. Επιπλέον, αν και η επίδοσή τους στην καθοδηγούμενη συμπλήρωση είναι καλύτερη συγκριτικά με την αυθόρμητη, εντούτοις, υπάρχει δυσκολία και εκεί *(p=0,035)*. Πολλά από τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, συνέχισαν να χρωματίζουν με το ίδιο χρώμα που είχαν επιλέξει και τις δύο εικόνες ακόμα και μετά από υπόδειξη, με αποτέλεσμα να μη σημειώνουν καλή επίδοση ούτε στην αυθόρμητη ούτε στην καθοδηγούμενη σωστή χρωματική συμπλήρωση.

Μεγαλύτερη δυσκολία εντοπίστηκε στην χρωματική συμπλήρωση των μη πραγματικών εικόνων, όπου και η αυθόρμητη αλλά και η καθοδηγούμενη συμπλήρωση των παιδιών με ΔΑΦ σημείωσε χαμηλή επίδοση σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, τα οποία πέτυχαν καθολικά στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Συνεπώς, τα παιδιά αυτιστικού φάσματος αφενός αποτυγχάνουν στο να συμπληρώσουν αυθόρμητα σωστά μια πραγματική και μια μη πραγματική εικόνα *(p=0,00)* και αφετέρου αδυνατούν να το κάνουν ακόμα και ύστερα από υπόδειξη

(p=0,026). Οι διαφορές μεταξύ των επιδόσεων των δύο ομάδων είναι στατιστικά σημαντικές.

Πίν.4

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστική σημαντικότητα των διαφορών μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και αυτιστικού φάσματος ως προς τη χρωματική συμπλήρωση πραγματικών και μη πραγματικών εικόνων με βάση τον τύπο εικόνας (πραγματική, μη πραγματική) και τον τρόπο συμπλήρωσης (αυθόρμητα, καθοδηγούμενα).

	Παιδιά τυπικής ανάπτυξης (n=10)		Παιδιά αυτιστικού φάσματος (n=10)		Διαφορές μ.ο.	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	t_{18}	P
Αυθόρμητη χρωματική συμπλήρωση πραγματικών εικόνων	4,00	,000	1,70	1,889	3,851	**,001**
Καθοδηγούμενη χρωματική συμπλήρωση πραγματικών εικόνων	4,00	,000	2,90	1,524	2,283	**,035**
Αυθόρμητη χρωματική συμπλήρωση μη πραγματικών εικόνων	4,00	,000	1,40	1,647	4,993	**,000**
Καθοδηγούμενη χρωματική συμπλήρωση μη πραγματικών εικόνων	4,00	,000	2,50	1,958	2,423	**,026**

Δραστηριότητα: Ο άνθρωπος και το σπίτι

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα αρκετά από τα παιδιά και των δύο ομάδων χρειάστηκαν να τους δοθεί οδηγία υπόδειξης για τον τρόπο που θα κάνουν τις εικόνες

του ανθρώπου και του σπιτιού να μοιάζουν μη πραγματικές. Και σε αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά βαθμολογήθηκαν για την σωστή αυθόρμητη σχεδίαση και για την καθοδηγούμενη σχεδίαση ξεχωριστά. Όσα παιδιά σχεδίασαν αυθόρμητα την κάθε εικόνα και δεν χρειάστηκαν οδηγία υπόδειξης, έλαβαν 1 βαθμό για την αυθόρμητη σχεδίαση και 1 για την καθοδηγούμενη. Στα παιδιά που δόθηκε η οδηγία υπόδειξης και σχεδίασαν τη μη πραγματική εικόνα σωστά ακολουθώντας την οδηγία, σημειώθηκε 1 βαθμός για την καθοδηγούμενη σωστή απάντηση και 0 για την αυθόρμητη, ενώ όσα παιδιά δεν κατάφεραν να ακολουθήσουν την οδηγία υπόδειξης βαθμολογήθηκαν με 0 και στις δύο κατηγορίες βαθμολόγησης.

Αναφορικά με τις εικόνες του ανθρώπου παρατηρήθηκε πως σε γενικές γραμμές τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης απέδωσαν καλύτερα και είχαν υψηλότερες βαθμολογίες συγκριτικά με τα παιδιά αυτιστικού φάσματος. Η αυθόρμητη σχεδίαση της εικόνας του πραγματικού ανθρώπου παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά $t(18)=3,674$, $p=0,001$, καθώς τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης καθολικά ήταν ικανά να σχεδιάσουν σωστά το κεφάλι της ανθρώπινης φιγούρας χωρίς να τους δοθεί οδηγία υπόδειξης. Από την άλλη πλευρά ορισμένα από τα παιδιά αυτιστικού φάσματος δεν ήταν σε θέση να σχεδιάσουν από μόνα τους το κεφάλι του πραγματικού ανθρώπου και χρειάστηκε να τους δοθεί οδηγία υπόδειξης για το πώς να το κάνουν. Ενδεχομένως να υπάρχει μια επιπλέον δυσκολία για τα παιδιά με ΔΑΦ όταν τους ζητείται να ολοκληρώσουν σχεδιαστικά και όχι απλά να διακρίνουν μια πραγματική και μια μη πραγματική εικόνα, επειδή η διαδικασία εμπεριέχει κάποιο πρακτικό κομμάτι που απαιτεί παραπάνω συγκέντρωση και προσοχή. Η θέση αυτή ίσως να μπορεί να αιτιολογηθεί από το γεγονός ότι ενώ δεν κατάφεραν τα παιδιά αυτιστικού φάσματος να αποδώσουν καλά στην αυθόρμητη σχεδίαση, εντούτοις συνέβη το αντίθετο όταν τους δόθηκε η οδηγία υπόδειξης, όπου και κατάφεραν να σημειώσουν σαφώς καλύτερη βαθμολογία. Έτσι, στην καθοδηγούμενη σχεδιαστική ολοκλήρωση της εικόνας του πραγματικού ανθρώπου δεν εντοπίστηκαν διαφορές στις ομάδες αφού οι τυπικές αποκλίσεις ήταν μηδενικές, οπότε και τα δύο γκρουπ απέδωσαν εξίσου καλά.

Για την εικόνα του μη πραγματικού ανθρώπου σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες $t(18)=5,657$, $p=0,000$, τόσο στην αυθόρμητη όσο και στην καθοδηγούμενη σχεδιαστική ολοκλήρωση. Η αυθόρμητη σχεδιαστική ολοκλήρωση της εικόνας του μη πραγματικού ανθρώπου φάνηκε να δυσκόλεψε μόνο ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης που δεν κατάφερε να τη σχεδιάσει χωρίς οδηγία υπόδειξης. Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά αυτιστικού

φάσματος αδυνατούσαν να σχεδιάσουν το κεφάλι του μη πραγματικού ανθρώπου χωρίς καθοδήγηση. Μόνο ένα παιδί στο φάσμα κατάφερε να σχεδιάσει αυθόρμητα τον μη πραγματικό άνθρωπο, προσθέτοντας γρασίδι αντί για κεφάλι στη μορφή. Μάλιστα, προκειμένου να επιβεβαιωθεί ότι το σχέδιο που έκανε ήταν όντως γρασίδι και όχι κάποια μουντζόυρα στο χαρτί, όταν ερωτήθηκε για αυτό, απάντησε πως «Το κεφάλι του είναι τα χόρτα». Φαίνεται πως η σχεδίαση μιας μορφής που δεν υπάρχει στην πραγματικότητα είναι δύσκολο εγχείρημα μιας και δεν είναι γνώριμη αλλά άγνωστη στα παιδιά αυτιστικού φάσματος.

Για την σχεδιαστική ολοκλήρωση του μη πραγματικού ανθρώπου που δεν πραγματώθηκε αυθόρμητα, δόθηκε οδηγία υπόδειξης. Έτσι, ορισμένα από τα παιδιά με ΔΑΦ κατάφεραν να ανταποκριθούν επιτυχώς στην δραστηριότητα και να ακολουθήσουν πιστά την οδηγία, ενώ όλα τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης που προηγουμένως δυσκολεύονταν, συμπλήρωσαν αυτή τη φορά σωστά το σχέδιο έπειτα από καθοδήγηση. Οι διαφορές στους μέσους όρους επίδοσης και των δύο ομάδων είναι στατιστικά σημαντικές $t(18)=3,674,\ p=0,02$, επομένως καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως τα παιδιά αυτιστικού φάσματος αδυνατούν να ολοκληρώσουν σχεδιαστικά την εικόνα ενός μη πραγματικού ανθρώπου ακόμα και μετά από υπόδειξη του τρόπου που θα πρέπει να το κάνουν. Ίσως και εδώ, το πρακτικό κομμάτι της δραστηριότητας και η γνώριμη μορφή που έχουν τα παιδιά για την ανθρώπινη φιγούρα να εμποδίζει την ικανότητά τους να φανταστούν πώς θα μπορούσε να μοιάζει διαφορετικά. Τα αποτελέσματα της σύγκρισης φαίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 5.

Σχετικά με το δεύτερο σκέλος της δραστηριότητας, τα παιδιά κλήθηκαν να σχεδιάσουν την πόρτα ενός πραγματικού σπιτιού. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης πέτυχαν εξ ολοκλήρου στην αυθόρμητη προσθήκη της πόρτας, ενώ 6 από τα παιδιά αυτιστικού φάσματος χρειάστηκαν οδηγία υπόδειξης. Αν και τα παιδιά με ΔΑΦ γνώριζαν την πραγματική μορφή ενός σπιτιού, γεγονός που θα φανεί στη δραστηριότητα της εξ ολοκλήρου σχεδίασής του, δυσκολεύτηκαν να καταλάβουν ποιο χαρακτηριστικό στοιχείο έλειπε από το έτοιμο σχέδιο που τους δόθηκε και απλά ζωγράφιζαν με χρώμα τα υπόλοιπα μέρη του σπιτιού. Κατόπιν υπόδειξης κατάφεραν τα περισσότερα από αυτά να σχεδιάσουν σωστά την πόρτα και συνεπώς συμπεραίνουμε πως με υπόδειξη καταφέρνουν να ολοκληρώσουν σχεδιαστικά τη μορφή ενός πραγματικού σπιτιού. Η διαφορά μεταξύ της επίδοσης των δύο ομάδων στην αυθόρμητη σχεδιαστική ολοκλήρωση του πραγματικού σπιτιού ήταν στατιστικά

σημαντική *t(18)=3,674, p=0,002* και επομένως τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού αντιμετωπίζουν δυσκολία στη σχεδιαστική ολοκλήρωση μόνο των αυθόρμητων πραγματικών σπιτιών και όχι των καθ' υπόδειξη πραγματικών ανθρώπων. Ωστόσο, μπορούν να ολοκληρώσουν σχεδιαστικά την εικόνα του πραγματικού σπιτιού επιτυχώς όταν λαμβάνουν υπόδειξη του πως να το κάνουν.

Τέλος, στη σχεδιαστική ολοκλήρωση του μη πραγματικού σπιτιού και οι δύο ομάδες σημείωσαν χαμηλή επίδοση στην αυθόρμητη προσθήκη ενός μη πραγματικού χαρακτηριστικού. Τα μισά παιδιά τυπικής ανάπτυξης χρειάστηκαν οδηγία υπόδειξης ενώ ένα παιδί από την ομάδα των παιδιών στο φάσμα σχεδίασε ένα απαγορευτικό σήμα στο πάνω μέρος του σπιτιού για να δείξει πως δεν υπάρχει. Εξαιτίας της χαμηλής επίδοσης και των δύο ομάδων, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους *t(18)=2,058, p=0,054* και συνεπώς τα παιδιά στο φάσμα αποδίδουν εξίσου στην αυθόρμητη σχεδιαστική ολοκλήρωση εικόνων φανταστικών σπιτιών. Βάσει της σύγκρισης αυτής προκύπτει ένα βασικό ερώτημα της έρευνας: αν η φανταστική ικανότητα αναφορικά με συγκεκριμένου τύπου δραστηριότητες εκλείπει εξίσου και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχων ηλικιακών ομάδων και συνεπώς δεν αποτελεί αποκλειστικά έλλειμα των παιδιών με αυτισμό.

Όταν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έλαβαν καθοδήγηση για την προσθήκη της «ανάποδης πόρτας», επέτυχαν καθολικά, ενώ η ομάδα των παιδιών με ΔΑΦ στην αντίστοιχη οδηγία που δόθηκε είτε δεν την ακολουθούσε σχεδιάζοντας κάτι άλλο είτε δεν σχεδίαζε καθόλου. Μόνο 3 παιδιά αυτιστικού φάσματος ακολούθησαν τις οδηγίες πιστά, όμως και πάλι η διαφορά τους συγκριτικά με την άλλη ομάδα ήταν στατιστικά σημαντική *t(18)=3,674, p=0,002*.

Συμπερασματικά, αναφορικά με τη σχεδιαστική ολοκλήρωση εικόνων, τα παιδιά αυτιστικού φάσματος είναι σε θέση να σχεδιάσουν ένα χαρακτηριστικό σε πραγματικές μορφές και συγκεκριμένα σε εκείνες του ανθρώπου και του σπιτιού καθ' υπόδειξη, όμως δεν μπορούν τα περισσότερα από αυτά να σχεδιάσουν ένα χαρακτηριστικό σε φανταστικές μορφές ακόμα και κατόπιν υπόδειξης. Ωστόσο, φαίνεται πως η καθοδηγούμενη σχεδιαστική ολοκλήρωση αποδίδει σαφώς καλύτερα στα παιδιά με ΔΑΦ παρά η αυθόρμητη. Αξίζει να σημειωθεί πως η επίδοση και των δύο ομάδων στην αυθόρμητη σχεδιαστική ολοκλήρωση του φανταστικού σπιτιού ήταν χαμηλή και για τον λόγο αυτό δεν σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αυτό δημιουργεί ένα εύλογο ερώτημα στην έρευνα που έχει να κάνει με το έλλειμα αυθόρμητης φανταστικής δεξιότητας εν γένει στα παιδιά ηλικίας 6-10 ετών

(ανεξάρτητα του αν είναι παιδιά τυπικής ανάπτυξης ή αυτιστικού φάσματος) σε συγκεκριμένου τύπου δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης για τη δραστηριότητα της σχεδιαστικής ολοκλήρωσης πραγματικών και φανταστικών εικόνων φαίνονται στους Πίνακες 5 και 6 που ακολουθούν.

Πίν.5

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστική σημαντικότητα των διαφορών μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και αυτιστικού φάσματος ως προς τη σχεδιαστική ολοκλήρωση πραγματικών και μη πραγματικών εικόνων ανθρώπου και σπιτιού με βάση τον τύπο εικόνας (πραγματική, μη πραγματική) και τον τρόπο της σχεδιαστικής ολοκλήρωσης (αυθόρμητα, καθοδηγούμενα).

Α) Εικόνα ανθρώπου

	Παιδιά τυπικής ανάπτυξης (n=10)		Παιδιά αυτιστικού φάσματος (n=10)		Διαφορές μ.ο.	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	t_{18}	P
Αυθόρμητη σχεδιαστική ολοκλήρωση πραγματικού ανθρώπου	1,00	,000	,40	,516	3,674	**,002**
Καθοδηγούμενη σχεδιαστική ολοκλήρωση πραγματικού ανθρώπου	1,00	,000	1,00	,000	-	-
Αυθόρμητη σχεδιαστική ολοκλήρωση μη πραγματικού ανθρώπου	,90	,316	,10	,316	5,657	**,000**
Καθοδηγούμενη σχεδιαστική ολοκλήρωση μη πραγματικού ανθρώπου	1,00	,000	,40	,516	3,674	**,002**

Β) Εικόνα σπιτιού

	Παιδιά τυπικής ανάπτυξης (n=10)		Παιδιά αυτιστικού φάσματος (n=10)		Διαφορές μ.ο.	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	t_{18}	P
Αυθόρμητη σχεδιαστική ολοκλήρωση πραγματικού σπιτιού	1,00	,000	,40	,516	3,674	**,002**
Καθοδηγούμενη σχεδιαστική ολοκλήρωση πραγματικού σπιτιού	1,00	,000	,90	,316	1,000	,331
Αυθόρμητη σχεδιαστική ολοκλήρωση μη πραγματικού σπιτιού	,50	,527	,10	,316	2,058	,054
Καθοδηγούμενη σχεδιαστική ολοκλήρωση μη πραγματικού σπιτιού	1,00	,000	,40	,516	3,674	**,002**

Πίν.6

Αριθμός παιδιών ανά ομάδα που ολοκλήρωσαν σχεδιαστικά κάθε εικόνα σωστά και τύπος οδηγιών που έλαβαν.

	Άνθρωπος			Σπίτι		
	Πραγματικός	Μη πραγματικός	Συγκεκριμένος -οδηγία υπόδειξης	Πραγματικό	Μη πραγματικό	Συγκεκριμένο -οδηγία υπόδειξης
Τυπικής ανάπτυξης	10	9	1	10	5	5
Αυτιστικού φάσματος	4	1	9	4	1	8

Δραστηριότητα εξ ολοκλήρου σχεδίασης

Σε αυτή τη δραστηριότητα όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα παιδιά κλήθηκαν να σχεδιάσουν εξ ολοκλήρου ένα πραγματικό και ένα φανταστικό σπίτι αυθόρμητα, χωρίς καμιά παρέμβαση της ερευνήτριας. Παρατηρήθηκε πως σε αντίθεση με τη δραστηριότητα της σχεδιαστικής ολοκλήρωσης, όπου τα παιδιά έπρεπε να προσθέσουν την πόρτα στο πραγματικό σπίτι και εν τέλει πολλά από εκείνα με ΔΑΦ δεν το κατάφεραν, εντούτοις εδώ σημείωσαν καθολικά επιτυχία. Ενδεχομένως όταν τους δίνεται ένα έτοιμο σχέδιο προς συμπλήρωση να μην μπορούν να φανταστούν ποιο είναι το στοιχείο που λείπει από την εικόνα, ενώ όταν πρέπει να τη δημιουργήσουν εξ ολοκλήρου από μόνα τους να τους είναι ξεκάθαρος ο τρόπος που θα το κάνουν. Ίσως το γεγονός αυτό να οφείλεται και στην εξοικείωσή τους με τη ζωγραφική αναπαράσταση του πραγματικού σπιτιού καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής, μιας και το σπίτι αποτελεί βασική θεματική παιδικού ιχνογραφήματος στο σχολείο. Συνεπώς δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση των δύο ομάδων αναφορικά με την εξ ολοκλήρου σχεδίαση του πραγματικού σπιτιού *(τυπική απόκλιση =0,000)*. Αντιθέτως, όταν τα παιδιά και των δύο ομάδων κλήθηκαν να σχεδιάσουν το μη πραγματικό σπίτι, φάνηκε να δυσκολεύονται. Πιο συγκεκριμένα, τέσσερα από τα δέκα παιδιά τυπικής ανάπτυξης δεν κατάφεραν να σχεδιάσουν το φανταστικό σπίτι ενώ όλα τα παιδιά αυτιστικού φάσματος απέτυχαν, σχεδιάζοντας ακόμα ένα πραγματικό σπίτι. Επιπλέον, δύο παιδιά στο φάσμα δεν σχεδίασαν απολύτως τίποτα. Οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με την εξ ολοκλήρου σχεδίαση του μη πραγματικού σπιτιού κρίνονται στατιστικά σημαντικές $t(18)=3,674$, $p=0,002$ και επομένως καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως τα παιδιά στο φάσμα αδυνατούν καθολικά να σχεδιάσουν εξ ολοκλήρου ένα φανταστικό σπίτι όταν δεν τους δίνεται καθοδήγηση για το πως να το κάνουν. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης για την εν λόγω δραστηριότητα βρίσκονται στον πίνακα 7.

Φαίνεται πως η οδηγία υπόδειξης που δόθηκε στις προηγούμενες δραστηριότητες λειτούργησε αποτελεσματικά, καθώς δεν υπήρξε καθολική αποτυχία στα παιδιά με αυτισμό και μάλιστα τα περισσότερο λειτουργικά άτομα (ήπιες περιπτώσεις αυτισμού, με κατάκτηση προφορικού λόγου) κατάφεραν με την οδηγία υπόδειξης να σημειώσουν επιτυχία.

Πίν.7

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστική σημαντικότητα των διαφορών μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και αυτιστικού φάσματος ως προς την εξ ολοκλήρου σχεδίαση του πραγματικού και του μη πραγματικού σπιτιού.

	Παιδιά τυπικής ανάπτυξης (n=10)		Παιδιά αυτιστικού φάσματος (n=10)		Διαφορές μ.ο.	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	t_{18}	P
Πραγματικό σπίτι	1,00	,000	1,00	,000	-	-
Μη πραγματικό σπίτι	,60	,516	,00	,000	3,674	**,002**

Αποτελέσματα γλωσσικής ικανότητας βάσει του TROG-2

Για την εφαρμογή του τεστ γραμματικής αντίληψης TROG-2 απαιτούνταν από τα παιδιά να έχουν αρκετή συγκέντρωση και προσοχή καθώς εκτός του ότι έπρεπε να προσέξουν τη λεπτομέρεια στην εκφώνηση της ερευνήτριας, το πλήθος των μπλοκ ήταν αρκετά μεγάλο. Εξαιτίας αυτού, πολλά παιδιά τυπικής ανάπτυξης δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν το τεστ, αλλά και όσα το κατάφερναν από ένα σημείο και μετά επερχόταν κούραση, με αποτέλεσμα να σημειώνουν τυχαία λάθη σε μπλοκ που ενδεχομένως να απαντούσαν σωστά κάποια άλλη στιγμή.

Για τα παιδιά αυτιστικού φάσματος το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο δεν φάνηκε ιδιαίτερα αποτελεσματικό, αφού σε πολλά παιδιά ήταν αδύνατη η εφαρμογή του, ενώ άλλα αργούσαν πάρα πολύ να απαντήσουν την κάθε ερώτηση λόγω συνεχούς απόσπασης της προσοχής. Μόνο τα περισσότερο λειτουργικά άτομα με ΔΑΦ κατάφεραν να ολοκληρώσουν κάποια μπλοκ, όμως σημείωσαν πολύ χαμηλά σκορ. Φάνηκε ότι στις περισσότερες ενότητες υπήρχε πρόβλημα στη γραμματική αντίληψή τους αλλά και στην πρόσληψη του λεξιλογίου. Όσα από τα παιδιά αυτιστικού φάσματος κατάφεραν να ολοκληρώσουν κάποια μπλοκ με επιτυχία, χρειάστηκαν αρκετές επαναλήψεις στην εκφώνηση για κάθε τετράδα εικόνων.

Μεταξύ των δύο ομάδων σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο στο συνολικό αριθμό των επιτυχημένων μπλοκ $t(18)= 14,604, p=0,000$ όσο και στον

αριθμό λεξιλογικών λαθών *t(18)= -2,449, p= 0,025*. Αναφορικά με τα συνολικά μοτίβα σφαλμάτων, εκείνα διακρίθηκαν σε συνθετικά, σποραδικά και τυχαία. Ο λόγος που η ομάδα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης φαίνεται να σημείωσε περισσότερα μοτίβα σφαλμάτων, κατά κύριο λόγω τυχαίων, ήταν το γεγονός ότι εκείνα τα παιδιά κατάφεραν να ολοκληρώσουν το τεστ και επομένως μπορούσε να γίνει αξιολόγηση του τύπου των λαθών τους συνολικά. Αντιθέτως, επειδή ακριβώς τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν και σε ορισμένες περιπτώσεις να ξεκινήσουν το τεστ, δεν έλαβαν κάποια αξιολόγηση σε αυτό το κομμάτι, καθώς δεν ήταν εφικτή η αξιολόγηση του τύπου σφαλμάτων τους, αφού δεν εφαρμόστηκε το τεστ σε αυτά τα παιδιά. Το ίδιο συνέβη και με τον αριθμό λεξιλογικών λαθών.

Τέλος, παρατηρήθηκε αυξημένη γλωσσική αντίληψη στα περισσότερα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ενώ ορισμένα από τα παιδιά αυτιστικού φάσματος σημείωσαν επιτυχία στις ενότητες που είχαν να κάνουν με : α) Απλές προτάσεις, τύπου Υποκείμενο-Ρήμα, β) στις αρνητικές προτάσεις και στις απλές προτάσεις με τα τοπικά επιρρήματα «*μέσα*» και «*επάνω*». Αξίζει να σημειωθεί πως τα παιδιά με αυτισμό που επέτυχαν σε κάποια μπλοκ στο τεστ γραμματικής αντίληψης, σημείωσαν και καλύτερη επίδοση στις υπόλοιπες δραστηριότητες. Κατά συνέπεια, συμπεραίνουμε ότι ο βαθμός γλωσσικής αντίληψης ενδέχεται να επιδρά σημαντικά στην επίδοση των παιδιών αυτιστικού φάσματος σε δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με τη δεξιότητα της φαντασίας. Ο Πίνακας 8 δείχνει τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση της επίδοσης κάθε ομάδας στο ερευνητικό εργαλείο TROG-2 κατά μέσο όρο.

Πίν. 8

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστική σημαντικότητα των διαφορών μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και αυτιστικού φάσματος ως προς το σύνολο των επιτυχημένων μπλοκ, τον αριθμό επαναλήψεων των ερωτήσεων, τον αριθμό λεξιλογικών λαθών και τα συνολικά μοτίβα σφαλμάτων στο τεστ γραμματικής αντίληψης TROG-2

	Παιδιά τυπικής ανάπτυξης (n=10)	Παιδιά αυτιστικού φάσματος (n=10)	Διαφορές μ.ο.

	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	t_{18}	P
Σύνολο επιτυχημένων μπλοκ	10,60	1,713	1,30	1,059	14,604	**,000**
Αριθμός επαναλήψεων ερωτήσεων	1,00	,000	1,20	,422	-1,500	,151
Αριθμός λεξιλογικών λαθών	1,00	,000	1,40	,516	-2,449	**,025**
Συνολικά μοτίβα σφαλμάτων	1,90	,738	1,00	,000	3,857	**,001**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Συζήτηση

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν συνοπτικά τα βασικά συμπεράσματα των αποτελεσμάτων της έρευνας και θα επιχειρηθεί να γίνει σύγκριση των ευρημάτων της αντίστοιχης έρευνας των Leevers & Harris (1998). Επίσης, θα γίνει μια προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων καθώς και δημιουργίας προτάσεων για μελλοντική έρευνα.

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας ήταν η διαπίστωση της έλλειψης ή μη της δεξιότητας της φαντασίας στα παιδιά αυτιστικού φάσματος. Μέσω ανασκόπησης της ήδη υπάρχουσας βιβλιογραφίας υποθέσαμε ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν υστερούνται φανταστικής δεξιότητας, αφού μπορούν να την προβάλλουν μέσω του παιδικού ιχνογραφήματος. Συνεπώς, είναι ικανά να απεικονίσουν σχεδιαστικά πραγματικές και μη πραγματικές μορφές στο χαρτί αυθόρμητα αλλά πολύ περισσότερο μέσω υπόδειξης του τρόπου που θα το κάνουν. Πιο συγκεκριμένα, υποθέσαμε πως τα παιδιά στο αυτιστικό φάσμα μπορούν να αναγνωρίσουν, να συμπληρώσουν χρωματικά, να ολοκληρώσουν σχεδιαστικά και να ζωγραφίσουν εξ ολοκλήρου πραγματικές και μη πραγματικές εικόνες. Τα αποτελέσματα της παρούσας

έρευνας έδειξαν πως η υπόθεση αυτή δεν ισχύει καθολικά, αλλά σε συγκεκριμένου τύπου δραστηριότητες.

Αρχικά, στην παρούσα έρευνα απορρίπτεται η υπόθεση των Lee & Hobson (2006), οι οποίοι απέδωσαν την αδυναμία των παιδιών με αυτισμό να ζωγραφίσουν ανθρώπινες μορφές στην ελλιπή κοινωνική συναναστροφή τους, αφού το δείγμα της έρευνάς μας ζωγράφισε επιτυχώς ανθρώπινες φιγούρες. Ωστόσο, οι μορφές αυτές στην πλειοψηφία τους έμοιαζαν πάντα πραγματικές ακόμα κι αν ζητούνταν από τα παιδιά να τις σχεδιάσουν φανταστικές, γεγονός που συμπίπτει με το συμπέρασμα των Craig & Baron-Cohen (2001) περί ανικανότητας των παιδιών που έχουν αυτισμό να σχεδιάσουν μη αληθινές μορφές. Η διαφοροποίηση που παρουσίασε η έρευνά μας παρατηρήθηκε στην σχεδίαση μορφών καθ' υπόδειξη, όπου φάνηκε πως αρκετά παιδιά με αυτισμό ήταν ικανά να ακολουθήσουν την οδηγία που τους δινόταν για να σχεδιάσουν πραγματικές και φανταστικές φιγούρες.

Όσον αφορά τη διάκριση πραγματικών και μη πραγματικών εικόνων οι Leevers & Harris (1998) κατέληξαν στο ότι τα παιδιά με αυτισμό καταφέρνουν να ταυτοποιήσουν αν μια εικόνα είναι πραγματική ή όχι όμως αυτό που επιδρά στην ορθότητα της απάντησής τους είναι ο τύπος οδηγίας που θα λάβουν. Γι' αυτό και όταν τους ζητείται να δείξουν την πραγματική εικόνα πρώτα απαντούν σωστά ενώ όταν τους ζητείται να δείξουν τη φανταστική εικόνα, υπάρχει μικρό ποσοστό αποτυχίας. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα φάνηκε πως η απάντηση των παιδιών δεν καθορίζεται από τον τύπο οδηγίας αλλά από τον τύπο εικόνας. Φαίνεται πως τα παιδιά στο φάσμα αναγνώρισαν επιτυχώς πραγματικές και μη πραγματικές εικόνες που διαφοροποιούνταν ως προς το χρώμα, ενώ απέτυχαν στη διάκριση πραγματικών και μη πραγματικών εικόνων που διέφεραν ως προς το μοτίβο. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι πως τα μοτίβα κάνουν πιο περίπλοκη την αναγνώριση του πραγματικού και του φανταστικού για τα παιδιά αυτά, καθώς η διαφορά έγκειται σε λεπτομέρειες (ρίγες και βούλες) που αδυνατούν να διαπιστώσουν. Επομένως, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης παιδιών τυπικής ανάπτυξης και αυτιστικού φάσματος αναφορικά με τη δραστηριότητα αναγνώρισης πραγματικών και μη πραγματικών εικόνων που διαφοροποιούνται ως προς το μοτίβο, όμως όχι ως προς το χρώμα.

Σχετικά με τη χρωματική συμπλήρωση των εικόνων οι Leevers & Harris (1998) διαπίστωσαν πως οι αυθόρμητα σωστές συμπληρώσεις των παιδιών αυτιστικού φάσματος αναφορικά με τις φανταστικές εικόνες ήταν πολύ λιγότερες σε σχέση με τις

αυθόρμητα σωστές συμπληρώσεις τους στις πραγματικές εικόνες. Επιπλέον στην έρευνά τους τα περισσότερα παιδιά που έδιναν λανθασμένη απάντηση για το χρώμα που θα επέλεγαν ώστε να συμπληρώσουν την εικόνα, έπειτα από οδηγία υπόδειξης κατάφερναν να σημειώσουν επιτυχία. Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια φάνηκε το αντίθετο. Τα περισσότερα παιδιά αυτιστικού φάσματος που έκαναν λανθασμένη επιλογή χρώματος στη συμπλήρωση της εικόνας, εξακολουθούσαν να εμμένουν στην επιλογή τους ακόμα και κατόπιν διόρθωσης, ενώ σημειώθηκαν ελάχιστες εξαιρέσεις παιδιών που άλλαξαν την επιλογή χρώματος. Ως προς αυτό το κομμάτι λοιπόν, υποθέτουμε πως στην έρευνα των Leevers & Harris (1998) ενδεχομένως να μην παρατηρήθηκε διαφορά στο επίπεδο επίδοσης των παιδιών επειδή συγκρίθηκαν ομάδες παιδιών ανομοιογενών ηλικιών, δηλαδή παιδιά τυπικής ανάπτυξης με μέσο όρο ηλικίας τα 4,5 έτη και παιδιά αυτιστικού φάσματος των οποίων ο μέσος όρος ηλικίας ήταν τα 11,2 έτη. Συνεπώς ο βαθμός που απέδωσαν τα παιδιά αυτιστικού φάσματος ταίριαζε περισσότερο με παιδιά πολύ μικρότερων ηλικιών και δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αντιθέτως, στην παρούσα έρευνα το δείγμα είναι σχεδόν απόλυτα ομοιογενές ηλικιακά και η διαφορά στον βαθμό επιτυχίας των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 6-10 ετών συγκριτικά με εκείνον αντίστοιχων ηλικιών των παιδιών στο φάσμα είναι στατιστικά σημαντικός. Προτείνεται περαιτέρω έρευνα για το βαθμό επίδρασης της ηλικίας της ομάδας των παιδιών τυπικής ανάπτυξης στην επίδοση των παιδιών αυτιστικού φάσματος.

Σχετικά με την σχεδιαστική ολοκλήρωση πραγματικών και μη πραγματικών εικόνων, η έρευνα εστιάζει σε τρία βασικά σημεία: α) τα παιδιά αυτιστικού φάσματος μπορούν να ολοκληρώσουν σχεδιαστικά πραγματικές εικόνες μέσω καθοδήγησης του πώς να το κάνουν, β) τα παιδιά αυτιστικού φάσματος αδυνατούν να ολοκληρώσουν σχεδιαστικά φανταστικές εικόνες ακόμα και μετά από καθοδήγηση και γ) παρατηρείται στατιστική σημαντικότητα στη σχεδιαστική ολοκλήρωση μη πραγματικών εικόνων μεταξύ παιδιών στο φάσμα και παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

Η έρευνα των Leevers & Harris (1998) φαίνεται να συγκλίνει με τα πορίσματα της παρούσας έρευνας καθώς παρατηρήθηκε υψηλή επίδοση των παιδιών στη σχεδιαστική ολοκλήρωση των πραγματικών εικόνων αλλά χαμηλή στις φανταστικές εικόνες. Ωστόσο, η διαφορά μεταξύ των δύο ερευνών έγκειται στο κομμάτι της καθοδήγησης, αφού στη μία φαίνεται να λειτουργεί αποτελεσματικά για τα παιδιά στο φάσμα ενώ στην παρούσα δεν ισχύει κάτι τέτοιο.

Στην έρευνα εντοπίζονται αδυναμίες που αφορούν κυρίως στον αριθμό των συμμετεχόντων. Ο αριθμός του δείγματος είναι περιορισμένος και συνεπώς δεν είναι δυνατή η γενίκευση των συμπερασμάτων. Επιπλέον, οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν ήταν συγκεκριμένου τύπου και θεματολογίας (σπίτι-άνθρωπος), γεγονός που δεν μας επιτρέπει να εξάγουμε καθολικά συμπεράσματα, εφόσον τα παιδιά δεν δοκιμάστηκαν και σε άλλου τύπου δραστηριότητες.

Ορισμένες προτάσεις για μελλοντική έρευνα είναι η περαιτέρω διερεύνηση της αδυναμίας των αυτιστικών παιδιών να διακρίνουν εικόνες που διαφοροποιούνται ως προς τα μοτίβα, μέσω κατάλληλων δραστηριοτήτων. Ακόμα, προτείνεται η εκπόνηση της αντίστοιχης έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα παιδιών και ανομοιογενών ηλικιών, έτσι ώστε να διαπιστωθεί εάν η φαντασία των παιδιών ηλικίας 6-10 ετών με αυτισμό συγκλίνει περισσότερο με παιδιά τυπικής ανάπτυξης μικρότερων ηλικιών. Τέλος, εξαιτίας της φύσεως της φανταστικής δεξιότητας, η οποία συνεχώς εξελίσσεται και μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με την κάθε δραστηριότητα, δίνεται παρότρυνση για περαιτέρω έρευνά της στα παιδιά με αυτισμό. Για τον σκοπό αυτό προτείνονται δραστηριότητες που να διαφοροποιούνται ως προς τη θεματολογία τους, ώστε να διερευνηθεί αν τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού αποδίδουν καλύτερα σε άλλου τύπου δραστηριότητες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

APA. *DSM-IV Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition* (American Psychiatric Association, Washington DC, 1994).

Βάρβογλη, Λ. (2007). *Η Διάγνωση του Αυτισμού, Πρακτικός Οδηγός Ψυχολογίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Begeer, S. et al. (2008). Emotional competence in children with autism. Diagnostic criteria and empirical evidence. *Developmental Review*, *28* (3), 342-369.

Bernadette, D. (2003). *Υποστηρίζοντας τη δημιουργικότητα και τη φαντασία στην προσχολική ηλικία.* (Α. Βεργιοπούλου, μεταφρ.). Αθήνα: Σαββάλας.

Βουγινδρούκας, Ι. (2007). *Αυτισμός: Πραγματολογική Προσέγγιση*. Στο Ι. Βουγινδρούκας & Γ. Καλομοίρης & Β. Παπαγεωργίου (Επιμ. Εκδ.). Αυτισμός: Θέσεις και Προσεγγίσεις. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Craig, J., Baron-Cohen, S. & Scott, F. (2001). Drawing ability in autism: a window into the imagination, *Israel Journal of Psychiatry*, *3-4*, 242-253.

Dempsey, I. & Foreman, P. (2001). A Review of Educational Approaches for Individuals with Autism. *International Journal of Disability, Development and Education, 48* (1), 103-116.

Ζαχάρης, Δ. (1997). *Η εξέλιξη της παιδικής ιχνογραφίας*. Ιωάννινα (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).

Fleck – Bangert, R. (1996). *Τα παιδιά στέλνουν μηνύματα με τις ζωγραφιές τους.* Αθήνα: Θυμάρι.

Frith, U. (1996). *Αυτισμός. Εξηγώντας το αίνιγμα*. (Γ. Καλομοίρης, μεταφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Frost, L. A. & Bondy, A. S. (2002). *The Picture exchange communication system training manual* (2nd ed.). Newark, DE: Pyramid Educational Products, Inc.

Glyn, V. T. & Angele, M. J. S. (1992). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*. (Βασική Βιβλιοθήκη Προσχολικής Εκπαίδευσης). Αθήνα: Καστανιώτης. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1990).

Halberstadt, A. G., Denham, S. A. & Dunismore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development, 10*, 79-119. doi: 10.1111/1467-9507.00150

Howlin, P. (1988). Living with Impairment: The Effects on Children of Having an Autistic Sibling Child, *Care, Health and Development*, *14* (6), 395-408.

Jolley, R. P., O'Kelly, R., Barlow, C. M. & Jarrold, C. (2013). Expressive drawing ability in children with autism. *British Journal of Developmental Psychology, 31*, 143-149.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων, αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυποθήτω.

Karmiloff – Smith, A. (1990). Constraints on representational change: Evidence from Children's drawings. *Cogintion, 34*, 57-83.

Kerdchensteiner, D. G. (1905). *Die Entwickelung der Zeichnerischen Begabung*, Begabung, Munich: Gerber.

Κούρτη, Ι. & Παργανά, Σ. (2017). *Ανάλυση παιδικού ιχνογραφήματος μέσω της απεικόνισης της οικογένειας – Μελέτη περίπτωσης*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1, 508-517.

Κρότι, Ε. & Μάνι, Α. (2003). *Πώς να ερμηνεύσουμε τα παιδικά σχέδια. Η κρυφή γλώσσα των παιδιών*. (Ε. Γεωργιάδου: μεταφρ.). Αθήνα: Καστανιώτη.

Lee, A. & Hobson, R. P. (2006). Drawing self and others: How do children with autism differ from those with learning difficulties? *British Journal of Developmental Psychology, 24*, 547-565.

Leevers, H. J. & Harris, P. L. (1998). Drawing Impossible Entities: A Measure of the Imagination in Children with Autism, Children with LearningDisabilities, and Normal 4-year-olds. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*, (3), 399- 410.

Low, J., Goddard, E. & Melser, J. (2009). Generativity and imagination in autism spectrum disorder: Evidence from individual differences in children's impossible entity of drawings. *British Journal of Developmental Psychology ,27*, 425-444.

Low, J. & Hollis, S. (2003). The eyes have it: Development of generative thinking. *International Journal of Behavioral Development, 27*, 97-108.

Luquet, G. H. (1913). *Les Dessins d'un Enfant*, Paris: Alcan.

Mills, B. (2008). *Autism and Representation Routledge Research in Cultural and Media Studies*: edited by Mark Osteen, Routledge: 2010.

Νότας, Σ. (2006). *Οι γονείς και τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Online doc. http://www.autismhellas.gr.

Ορειανού, Ν. (2014). *Ιχνογράφηση, ο σιωπηλός λόγος των παιδιών - ο χαρισματικός αυτιστικός καλλιτέχνης*. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου.

Panerai, S., Ferrante, L., Caputo, V. & Impellizzeri, C. (1998). Use of structured teaching for treatment of children with autism and severe and profound mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 33*, 367-374.

Rouma, G. (1913*). Le Langage Graphique de l' Enfant*, Paris: Misch et Thron.

Rubin, J. A. (1999). *Θεραπεύοντας παιδιά μέσα από την τέχνη*, Ν. Αναγνωστοπούλου (επιμ.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Rundbland, G. & Annaz, D. (2010). The atypical development of metaphor and metonymy comprehension in children with autism. The National Autistic Society, 14 (1).

Rust, J. & Smith, A. (2006). How should the effectiveness of Social Stories to modify the behavior of children on the autistic spectrum be tested? Lessons from the literature. *The National Autistic Society, 10* (2), 125-138.

Rutter, M. (1990). *Νηπιακός αυτισμός, Σύγχρονες αντιλήψεις και αντιμετώπιση*. Ελληνική Εταιρία ψυχικής υγιεινής και νευροψυχιατρικής του παιδιού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guildford Press.

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

Συνοδινού, Κ. (1999). *Ο παιδικός αυτισμός θεραπευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Τσιάλτα, Α. (2014). *Παιδικός Αυτισμός και Επικοινωνία των αυτιστικών παιδιών μέσω παιχνιδιού*, Αθήνα: Οξυγόνο.

Τσονάκας, Σ. (2014*). Οι Κοινωνικές ιστορίες στην εκπαίδευση παιδιών με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (Αυτισμός). Δεδομένα από την εφαρμογή τους*. Καλαμάτα (ΑΤΕΙ).

Wallach, M. A., & Leggett, J. I. (1972). Testing the hypothesis that a person will be consistent: Stylistic consistency versus situational specificity in size of children's drawings. *Journal of Personality*, *40,* 309-330.

Wing, L. (2000). *Το αυτιστικό φάσμα: Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες για διάγνωση*. Αθήνα: ΕΕΠΑ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

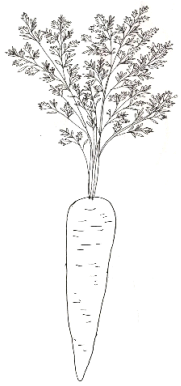
Πίνακας 1.

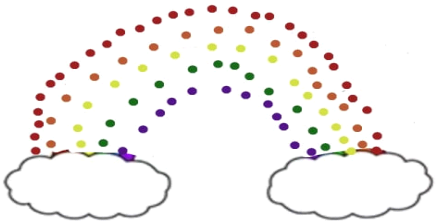
Εικόνες που χρησιμοποιούνται για τις δραστηριότητες αναγνώρισης και χρωματικής συμπλήρωσης με τα χαρακτηριστικά-μεταβλητές τους.

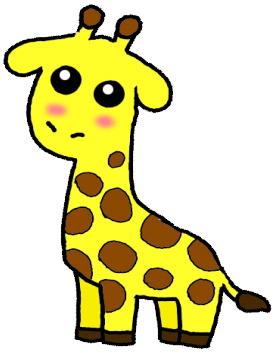
Δραστηριότητα/ζεύγη εικόνων μορφή	Μεταβλητή/χαρακτηριστικό	Πραγματική μορφή	Μη πραγματική
Αναγνώριση εικόνας			
Χιονάνθρωπος (σετ 1)	Χρώμα	Άσπρο	Μαύρο
Μπανάνα (σετ 1)	Χρώμα	Κίτρινο	Μπλε
Κύκνος (σετ 2)	Χρώμα	Άσπρο	Κόκκινο
Καρότο (σετ 2)	Χρώμα	Πορτοκαλί	Άσπρο
Σκυλί δαλματίας (σετ 1)	Μοτίβο	Βούλες	Ρίγες
Ουράνιο τόξο (σετ 1)	Μοτίβο	Ρίγες	Βούλες
Καμηλοπάρδαλη (σετ 2)	Μοτίβο	Βούλες	Ρίγες
Μέλισσα (σετ 2)	Μοτίβο	Ρίγες	Βούλες
Συμπλήρωση εικόνας			
Πασχαλίτσα	Μοτίβο	Βούλες	Ρίγες
Ζέβρα	Μοτίβο	Ρίγες	Βούλες
Γουρούνι	Χρώμα	Ροζ	Πράσινο
Γρασίδι	Χρώμα	Πράσινο	Ροζ

Α) Αναγνώριση εικόνας

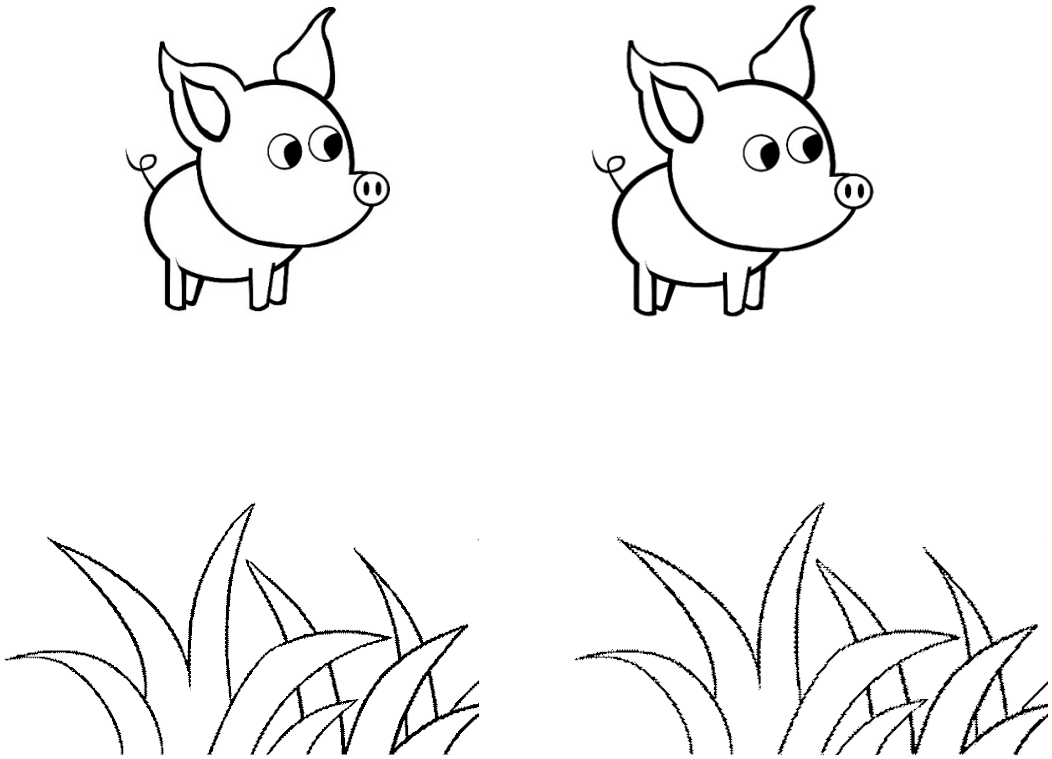
Πραγματικές εικόνες **Μη πραγματικές εικόνες**

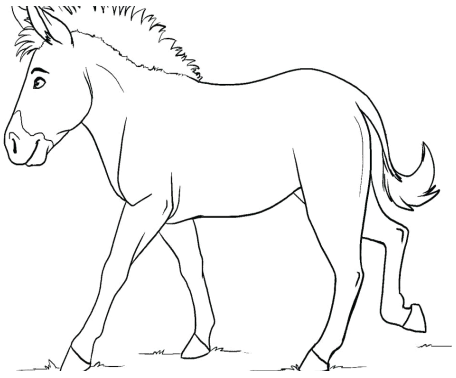


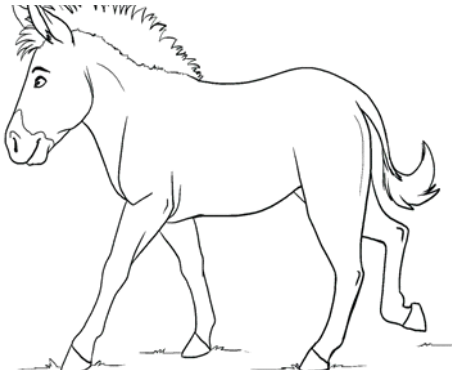


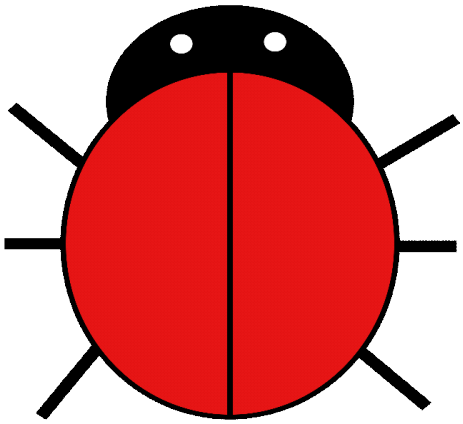


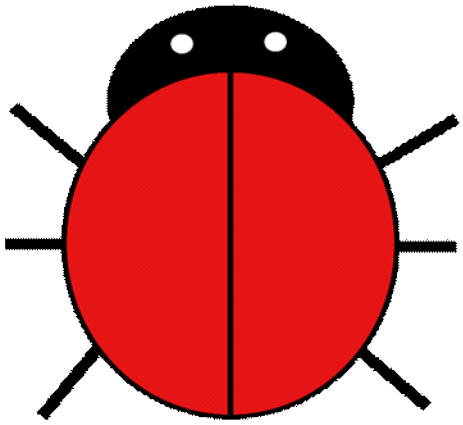
Β) Συμπλήρωση εικόνας



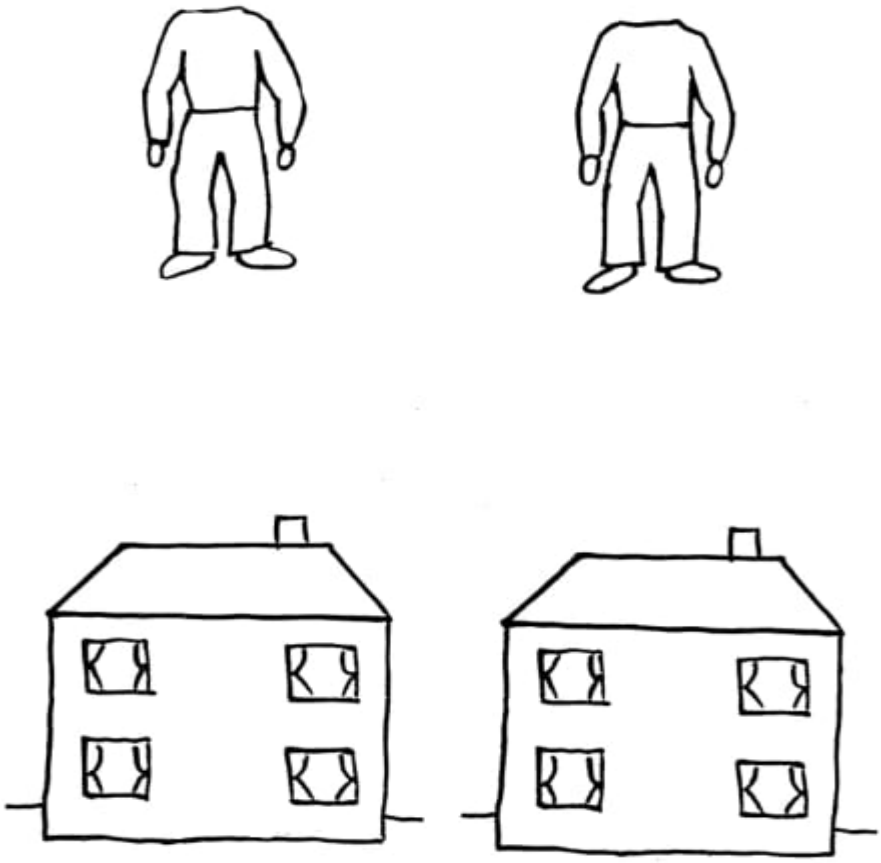








Γ) Ο άνθρωπος και το σπίτι

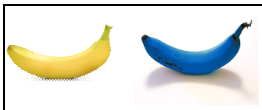
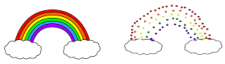


Φύλλο καταγραφής απαντήσεων

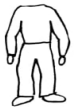
Όνομα: ……..

Ηλικία: ……..

<u>ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1</u> : Αναγνώριση πραγματικής-μη πραγματικής εικόνας.

Εικόνα	Ερώτηση	Απάντηση (Σ-Λ)	Ορθή Απάντηση
	Ποια είναι η πραγματική; ή Ποια είναι η φανταστική;		Πραγματική: κίτρινη Φανταστική: μπλε
	Ποιος είναι ο πραγματικός; ή Ποιος είναι ο φανταστικός;		Πραγματικός: άσπρος Φανταστικός: μαύρος
	Ποιοι είναι οι πραγματικοί; ή Ποιοι είναι οι φανταστικοί;		Πραγματικοί: άσπροι Φανταστικοί: κόκκινοι
	Ποιο είναι το πραγματικό; ή Ποιο είναι το φανταστικό;		Πραγματικό: πορτοκαλί Φανταστικό: άσπρο
	Ποιο είναι το πραγματικό; ή Ποιο είναι το φανταστικό;		Πραγματικό: με βούλες Φανταστικό: με ρίγες
	Ποιο είναι το πραγματικό; ή Ποιο είναι το φανταστικό;		Πραγματικό: με ρίγες Φανταστικό: με βούλες
	Ποια είναι η πραγματική; ή Ποια είναι η φανταστική;		Πραγματική: με βούλες Φανταστική: με ρίγες
	Ποια είναι η πραγματική; ή Ποια είναι η φανταστική;		Πραγματική: με ρίγες Φανταστική: με βούλες

<u>ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3:</u> Σχεδιαστική ολοκλήρωση εικόνων, μία πραγματική και μια μη πραγματική

Εικόνα	Ερώτηση	1η Απάντηση παιδιού (Σ-Λ)	Οδηγία υπόδειξης	Ορθή απάντηση
	Θα ήθελα να μου ολοκληρώσεις τη ζωγραφιά ώστε να δείχνει **πραγματικός** ο άνθρωπος, διότι τώρα κάτι του λείπει.			Κεφάλι
	Θα ήθελα να ολοκληρώσεις τη ζωγραφιά ώστε να δείχνει **φανταστικός** ο άνθρωπος, που δεν υπάρχει στ' αλήθεια.			Δύο κεφάλια ή άλλο που να δείχνει μη πραγματικό
	Θα ήθελα να μου ολοκληρώσεις τη ζωγραφιά ώστε να δείχνει **πραγματικό** το σπίτι, διότι τώρα κάτι του λείπει.			Πόρτα
	Θα ήθελα να ολοκληρώσεις τη ζωγραφιά ώστε να δείχνει **φανταστικό** το σπίτι, που δεν υπάρχει στ' αλήθεια.			Πόρτα στην οροφή ή άλλο που να δείχνει μη πραγματικό

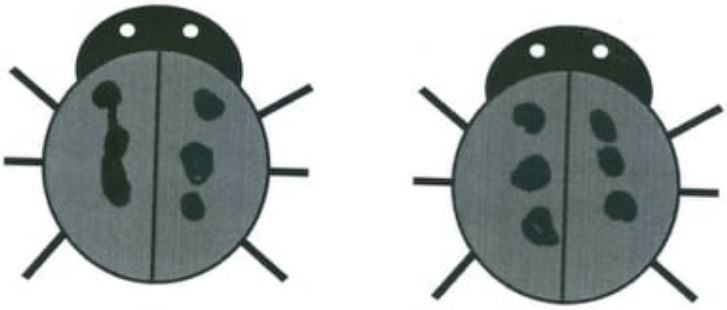
<u>ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4:</u> Εξ ολοκλήρου σχεδίαση πραγματικού και μη πραγματικού σπιτιού από την αρχή.

	Επιτυχία	**Αποτυχία**
Πραγματικό σπίτι		

Μη πραγματικό σπίτι		

Ιχνογράφημα παιδιών αυτιστικού φάσματος

Γ) για τη ζωγραφική συμπλήρωση εικόνων προσθέτοντας το κατάλληλο μοτίβο (ρίγες ή βούλες) για πραγματική και μη πραγματική εικόνα- Δραστηριότητα 2 :

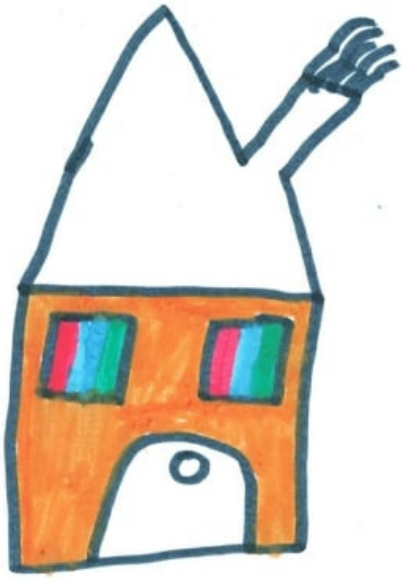


ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

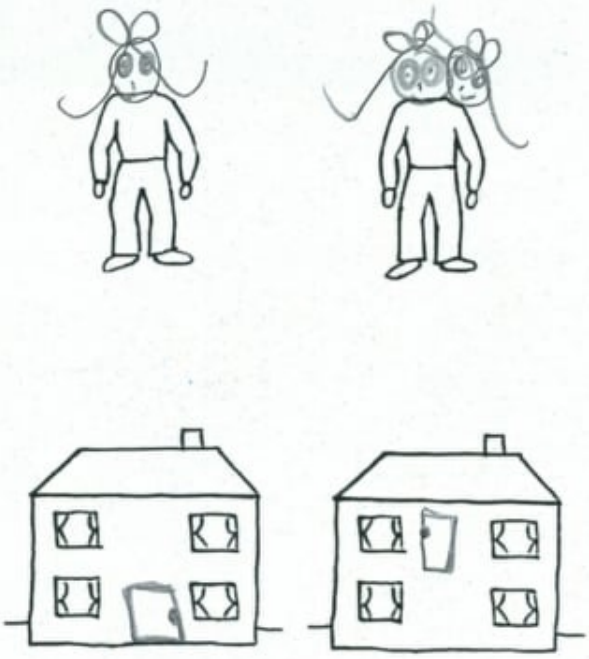
ΟΝΟΜΑ: ..ΑΠΟΣΤΟΛΗΣ..... ΗΛΙΚΙΑ: .....10 ΕΤΩΝ.....

ΖΩΓΡΑΦΙΖΩ:

ΕΝΑ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟ ΣΠΙΤΙ **ΕΝΑ ΣΠΙΤΙ ΠΟΥ ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ**



Δ) για τη σχεδιαστική ολοκλήρωση εικόνων- Δραστηριότητα 3 (σχεδιαστική ολοκλήρωση πραγματικών-μη πραγματικών εικόνων)

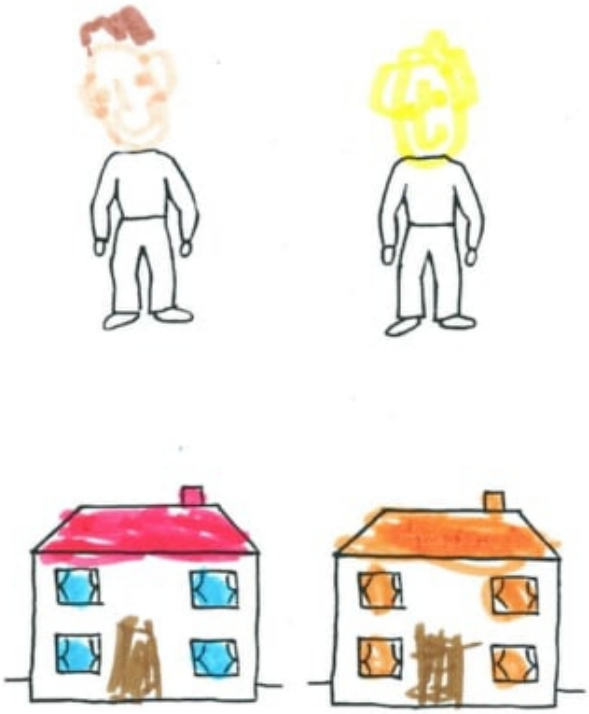


Δ) για τη σχεδιαστική ολοκλήρωση εικόνων- Δραστηριότητα 3 (σχεδιαστική ολοκλήρωση πραγματικών-μη πραγματικών εικόνων)

«Το κεφάλι του είναι τα χόρτα»

«Έχει απαγορευτεί γιατί δεν υπάρχει»

Δ) για τη σχεδιαστική ολοκλήρωση εικόνων- Δραστηριότητα 3 (σχεδιαστική ολοκλήρωση πραγματικών-μη πραγματικών εικόνων)



ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΤΟΥ TROG-2 (μεταφρασμένες)

ΣΤ1	Το άλογο βλέπει το **φλιτζάνι** και το **βιβλίο**.		
ΣΤ2	Υπάρχει ένα **μακρύ** μολύβι και μία **κόκκινη** μπάλα.		
ΣΤ3	Το αγόρι κοιτάζει την **καρέκλα** και το **μαχαίρι**.		

ΣΤ4	Υπάρχει ένα **κίτρινο** αστέρι και ένα **μεγάλο** λουλούδι.		

Ζ1	Ο άντρας που **τρώει**, κοιτάει τη γάτα.		
Ζ2	Το βιβλίο, που είναι **κόκκινο**, είναι επάνω στο μολύβι.		
Ζ3	Το κορίτσι, που **πηδάει**, δείχνει τον άντρα.		
Ζ4	Το παπούτσι, που είναι κόκκινο, είναι **μέσα** στο κουτί		

Η1	Το μολύβι δεν είναι μόνο **μακρύ** αλλά και **κόκκινο.**		
Η2	Όχι μόνο το **κουτί** αλλά και το **λουλούδι** είναι κίτρινο.		
Η3	Όχι μόνο η **κυρία / γυναίκα** αλλά και η **γάτα** τρέχει.		
Η4	Ο άντρας όχι μόνο **τρέχει** αλλά και **δείχνει**.		

Θ1	Το λουλούδι είναι **επάνω** από την πάπια.		
Θ2	Το φλιτζάνι είναι **κάτω** από το αστέρι.		
Θ3	Το μαχαίρι είναι **επάνω** από το παπούτσι.		
Θ4	Το μολύβι είναι **κάτω** από το πιρούνι.		

Ι1	Η πάπια είναι **μεγαλύτερη** από την μπάλα.		
Ι2	Το δέντρο είναι **ψηλότερο / πιο ψηλό** από το σπίτι.		
Ι3	Το μολύβι είναι **μακρύτερο / πιο μακρύ** από το μαχαίρι.		
Ι4	Το λουλούδι είναι **μακρύτερο / πιο μακρύ** από τη χτένα.		

Κ1	Η αγελάδα **κυνηγιέται** από το κορίτσι.		
Κ2	Το αγόρι **σπρώχνεται** από τον ελέφαντα.		
Κ3	Η πάπια **κυνηγίεται** από την κυρία / γυναίκα.		
Κ4	Το πρόβατο **σπρώχνεται** από το αγόρι.		

Λ1	Ο άντρας **κοιτάει** το άλογο και **τρέχει**.		
Λ2	Το βιβλίο είναι **επάνω** στο κασκόλ και είναι **μπλε**.		

Α0α	Το **κορίτσι** κάθεται.		
Α0β	Η **γάτα** τρέχει.		
Α1	Το **πρόβατο** τρέχει.		
Α2	Το **κασκόλ** είναι κίτρινο.		
Α3 Α4	Η **κυρία/γυναίκα** δείχνει. Η **χτένα** είναι κόκκινη.		
Β1	Ο άντρας **δεν** κάθεται.		
Β2	Το αστέρι **δεν** είναι κόκκινο.		
Β3	Η αγελάδα **δεν** τρέχει.		
Β4	Το πιρούνι **δεν** είναι μεγάλο.		
Γ1	Το φλιτζάνι είναι **μέσα** στο κουτί.		
Γ2	Η πάπια είναι **επάνω** στη μπάλα.		
Γ3 Γ4	Το μολύβι είναι **επάνω** στο κασκόλ. Το αστέρι είναι **μέσα** στη μπάλα.		
Δ1	Το κορίτσι **σπρώχνει** το κουτί.		
Δ2	Ο σκύλος **στέκεται** επάνω στο τραπέζι.		
Δ3	Η γάτα **ακουμπάει/ αγγίζει** το παπούτσι.		
Δ4	Ο ελέφαντας **κυνηγάει** την πάπια.		
Ε1	Η γάτα **κοιτάει** το αγόρι.		
Ε2	Ο άνδρας **κυνηγάει** το σκύλο.		
Ε3	Ο ελέφαντας **σπρώχνει** το κορίτσι.		
Ε4	Η κυρία / γυναίκα **σπρώχνει** την αγελάδα.		

Τεστ Γραμματικής Αντίληψης – έκδοση 2η (TROG-2)

Όνομα:
Ηλικία:
Φύλο:
Δείγμα:
Σχολείο/τάξη:

	Έτος	Μήνας	Μέρα
Ημ/νία τεστ			
Ημ/νία γέννησης			
Χρον/κή ηλικία			

Σχόλια:

Περίληψη αποτελεσμάτων στις ερωτήσεις

Μπλοκ	Θεματική	Επιτυχία/Αποτυχία
Α	Συνδυασμός δύο στοιχείων	
Β	Άρνηση	
Γ	Τοπικές προθέσεις *μέσα* και *επάνω*	
Δ	Συνδυασμός τριών στοιχείων	
Ε	Αντιστροφή	
ΣΤ	Συνδυασμός 4 στοιχείων	
Ζ	Αναφορικές προτάσεις υποκειμένου	
Η	Όχι μόνο Χ αλλά Ψ	
Θ	Τοπικές προθέσεις *επάνω από* και *κάτω από*	
Ι	Συγκριτικός βαθμός επιθέτων	
Κ	Αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις	
Λ	Κενό υποκείμενο παρατακτικής πρότασης	
Μ	Γένος και αριθμός αντωνυμιών	
Ν	Δέσμευση αντωνυμίας αντικειμένου	
Ξ	Ούτε-ούτε	
Ο	Χ αλλά όχι Ψ	
Π	Προσδιορισμός υποκειμένου	
Ρ	Ενικός – Πληθυντικός αριθμός ουσιαστικών	
Σ	Αναφορικές προτάσεις αντικειμένου	
Τ	Δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις	
	ΣΥΝΟΛΟ ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΩΝ ΜΠΛΟΚ	
	ΣΚΟΡ	
	ΕΚΑΤΟΣΤΗΜΟΡΙΑ	
	ΕΚΤΙΜΩΜΕΝΗ ΗΛΙΚΙΑ	

Συνοπτικά ποιοτικά αποτελέσματα

	5 ή λιγότερα	**6-11**	**12 και άνω**
Αριθμός επαναλήψεων	Φυσιολογικό	Ελαφρώς μη φυσιολογικό	Σοβαρά μη φυσιολογικό
	0 1 2 3	4 5 6 7	8 9 10+
Αριθμός λεξιλογικών λαθών	Φυσιολογικά		Μη φυσιολογικά
	Τύπος λαθών		
Μπλοκ που όλες οι εικόνες απέτυχαν		Συνολικός αριθμός λαθών στα 5 μπλοκ	
Συνολικά μοτίβα σφαλμάτων	συνθετικά	σποραδικά	τυχαία
	Σελ. 24 εγχειριδίου		