



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Αυτισμός και Σεξουαλική Αγωγή: Σχεδιασμός Εκπαιδευτικής
Παρέμβασης με Κοινωνικές Ιστορίες**

Παναγιωταράκου Ζαφειρία

Θεσσαλονίκη, 2021



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αυτισμός και Σεξουαλική Αγωγή: Σχεδιασμός Εκπαιδευτικής Παρέμβασης με Κοινωνικές Ιστορίες

Autism and Sex Education: Design of Intervention with Social Stories

Παναγιωταράκου Ζαφειρία

Εξεταστική επιτροπή

Συριοπούλου Δελλή Χριστίνα (Επόπτης)

Αγαλιώτης Ιωάννης

Φαχαντίδης Νικόλαος

Θεσσαλονίκη, 2021

Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή

Παναγιωταράκου Ζαφειρία

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	12
ΑΥΤΙΣΜΟΣ.....	12
<i>Ορισμός και ιστορική αναδρομή.....</i>	13
<i>Χαρακτηριστικά των ατόμων με ΔΦΑ.....</i>	16
<i>Εκπαίδευση παιδιών με ΔΦΑ.....</i>	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	43
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	45
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....	45
<i>Σεξουαλικότητα και Αυτισμός.....</i>	46
<i>Σεξουαλική Αγωγή.....</i>	50
<i>Κοινωνικές Ιστορίες.....</i>	54
<i>Κοινωνική Ιστορία Σεξουαλικής Διαπαιδαγώγησης.....</i>	59
<i>Εκδοχή 1.....</i>	60
<i>Εκδοχή 2.....</i>	67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	75
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	75
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	83

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Συριοπούλου Δελλή Χριστίνα για την υποστήριξη, τις πολύτιμες γνώσεις και τη συνεχή βοήθεια που μου παρείχε προς την επιτυχή ολοκλήρωση της εργασίας αυτής. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω θερμά τους καθηγητές κ. Αγαλιώτη Ιωάννη και κ. Φαχαντίδη Νικόλαο για τις σημαντικές συμβουλές που μου προσέφεραν και για τη συνολική συμβολή τους στην υλοποίηση της παρούσας εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού (ΔΦΑ) είναι μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή που παρουσιάζει ραγδαία αύξηση τα τελευταία χρόνια. Κάποια από τα συνήθη χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΦΑ είναι η μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση, η αδιαφορία για επικοινωνία και η έλλειψη φαντασίας. Για τη διαχείριση των ελλειμμάτων αυτών και για τη συμπερίληψη των ατόμων με ΔΦΑ, έχουν δημιουργηθεί διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως οι μέθοδοι TEACCH, PECS, Makaton, οι Κοινωνικές Ιστορίες και η Εφαρμοσμένη Συμπεριφορική Ανάλυση. Η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση αποτελεί ζωτικής σημασίας παράμετρο της εκπαίδευσης των μαθητών με αυτισμό και καίριο στόχο, όπως αυτός ορίζεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) για τους μαθητές με ΔΦΑ. Η σεξουαλικότητα αποτελεί βασική πτυχή της ανθρώπινης ύπαρξης, ωστόσο οι μειονεξίες που συνδέονται με τη συγκεκριμένη διαταραχή δυσχεραίνουν τη σεξουαλική έκφραση των ατόμων με ΔΦΑ, καθιστώντας τη σεξουαλική τους αγωγή επιβεβλημένη. Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι ο σχεδιασμός μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης σεξουαλικής αγωγής με τη μέθοδο των Κοινωνικών Ιστοριών, ώστε να δοθεί στον εκπαιδευτικό ένα εύχρηστο εργαλείο για την εκπαίδευση των μαθητών με ΔΦΑ. Για τον σχεδιασμό της Κοινωνικής Ιστορίας αξιοποιήθηκε το πρόγραμμα παρουσίασης PowerPoint, προκειμένου υπάρχει η δυνατότητα της ψηφιακής της προβολής από διαδικτυακά πολυμεσικά περιβάλλοντα και ψηφιακές εφαρμογές.

Λέξεις κλειδιά: Παιδιά με Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού (ΔΦΑ), Σεξουαλική Αγωγή, Παρέμβαση, Κοινωνικές Ιστορίες.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder that has increased rapidly in recent years. Some of the common characteristics of children with ASD are the reduced social interaction, the indifference to communication and the lack of imagination. Various training programs have been developed to manage these deficits and to facilitate the social integration of people with ASD. Some of these training methods are the following: the Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH), the Picture Exchange Communication System (PECS), the Makaton, Social Stories and the Applied Behavioral Analysis (ABA). Sex education is a vital parameter in the education of students with autism and a key goal, as defined in the Curriculum for students with autism. Sexuality is a main aspect of human existence; however, the disabilities associated with this disorder make it difficult for people with ASD to express themselves sexually, making their sexual education mandatory. The purpose of this dissertation is to design an educational intervention of sex education with the method of Social Stories, in order to provide the teacher with an easy-to-use tool for the education of students with ASD. We used the PowerPoint presentation program for the design of our social story, in order to facilitate its digital projection from online multimedia environments and digital applications.

Keywords: Children with Autism Spectrum Disorder (ASD), Sex Education, Intervention, Social Stories.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού (ΔΦΑ) είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή (World Health Organization [WHO], 2013) που παρουσιάζει ραγδαία αύξηση τα τελευταία χρόνια (Yazbak, 2003). Τα συμπτώματα της διαταραχής αυτής εμφανίζουν μεγάλη ανομοιογένεια και οι δυσκολίες των ατόμων με ΔΦΑ ποικίλουν ως προς τη φύση και τον βαθμό τους, κάνοντας την κάθε περίπτωση ξεχωριστή. Κάποια από τα συνήθη χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΦΑ είναι η αδιαφορία τους για την όποια κοινωνική αλληλεπίδραση, η έλλειψη ενσυναίσθησης, ο επαναληπτικός και στερεότυπος λόγος, η περιορισμένη ή απύσχα βλεμματική επαφή, η (υπερ)ευαισθησία στα αισθητηριακά ερεθίσματα και τα περιορισμένα, ιδιότυπα ενδιαφέροντα (Συριοπούλου-Δελλή, 2016).

Για τη διαχείριση των παραπάνω ελλειμμάτων και για τη συμπερίληψη των ατόμων με ΔΦΑ, έχουν δημιουργηθεί διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα, κατάλληλα προσαρμοσμένα στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου πληθυσμού. Κάποια από τα προγράμματα αυτά είναι οι μέθοδοι TEACCH, PECS, Makaton, οι Κοινωνικές Ιστορίες και η Εφαρμοσμένη Συμπεριφορική Ανάλυση (Gray & Garand, 1993· MAKATON Hellas, 2021· Συριοπούλου-Δελλή, 2016· Φρανσίς, 2007). Η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση αποτελεί ζωτικής σημασίας παράμετρο της εκπαίδευσης των μαθητών με αυτισμό και καίριο στόχο, όπως αυτός ορίζεται από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) για τους μαθητές με ΔΦΑ (ΑΠΣ, 2004).

Η σεξουαλικότητα αποτελεί βασική πτυχή της ανθρώπινης ύπαρξης και φυσικά των ανθρώπων με αυτισμό (WHO, 2006· Gougeon, 2010· Haracopos &

Pedersen, 1992· Holmes & Himle, 2014). Ωστόσο οι μειονεξίες που συνδέονται με τη διαταραχή δυσχεραίνουν τη σεξουαλική έκφραση των ατόμων με ΔΦΑ, καθιστώντας τη σεξουαλική τους αγωγή επιβεβλημένη προκειμένου το άτομο να μπορέσει να αναπτυχθεί ολόπλευρα και να ενταχθεί ομαλά στο σχολείο και στην κοινωνία. «Ενώ η σεξουαλικότητα και η σεξουαλική εκπαίδευση είναι ένα εξαιρετικά ευαίσθητο και ηθικολογικό ζήτημα για τους περισσότερους, είναι επίσης ένας παράγοντας ψυχολογικής ευημερίας και υγιούς ζωής» (Sullivan & Caterino, 2008, σ. 391).

Η πρόσβαση σε πλήρεις και ακριβείς πληροφορίες σχετικά με τη σεξουαλικότητα είναι ζωτικής σημασίας για τους μαθητές με αναπηρίες. Η προσεκτική επιλογή των σχετικών προγραμμάτων σπουδών και παρεμβάσεων σεξουαλικής αγωγής από μέρους των εκπαιδευτικών αποτελεί το πρώτο βήμα για τη διασφάλιση της ποιοτικής σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης των μαθητών με αναπηρία (Wolfe & Blanchett, 2003). Στόχος της σεξουαλικής αγωγής πρέπει να είναι η προστασία του ατόμου από φαινόμενα σεξουαλικής εκμετάλλευσης, η διδασκαλία υγιών σεξουαλικών συνηθειών και η καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης. Τα παραπάνω μπορούν να επιτευχθούν μέσω μιας συνεπούς, συστηματικής και εξατομικευμένης προσέγγισης, που θα εξελίσσεται παράλληλα με τις ανάγκες του ατόμου. Η παρεχόμενη εκπαίδευση οφείλει να διέπεται από κοινή λογική και να περιλαμβάνει συνεχή ενίσχυση των αρμοζουσών συμπεριφορών – στόχων που εκδηλώνονται από το άτομο με ΔΦΑ (Koller, 2000).

Στο σημείο αυτό θα γίνει μια πρώτη εισαγωγή του αναγνώστη στη διάρθρωση της παρούσας εργασίας και στο περιεχόμενο των επιμέρους κεφαλαίων. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη ιστορική

αναδρομή στη ΔΦΑ και ακολουθούν τα πιο συνήθη χαρακτηριστικά των ατόμων που φέρουν τη διαταραχή αυτή. Σκοπός είναι εδώ η γνωριμία του αναγνώστη με τις σημαντικότερες πτυχές του αυτισμού και η καλύτερη κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων των ατόμων με ΔΦΑ. Στη συνέχεια του πρώτου κεφαλαίου παρατίθεται το νομικό πλαίσιο της φοίτησης των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το κεφάλαιο κλείνει με την παρουσίαση ορισμένων από τα σημαντικότερα και πιο συχνά εφαρμοζόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα που χρησιμοποιούνται στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις της ΔΦΑ.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η Μεθοδολογία και ο σκοπός της παρούσας εργασίας. Πιο συγκεκριμένα επιχειρείται η δημιουργία μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης σεξουαλικής αγωγής, που να μπορεί να υποστηρίξει το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού τόσο δια ζώσης, όσο και διαδικτυακά. Η διδακτική μέθοδος που αξιοποιείται στο πρόγραμμα είναι οι Κοινωνικές Ιστορίες (Benish & Bramlett, 2011· Gray & Garand, 1993· Wright & McCathren, 2012), ενώ ο σχεδιασμός γίνεται μέσω του προγράμματος παρουσίασης Power Point.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά το θέμα και ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Αρχικά πραγματοποιείται η βιβλιογραφική τεκμηρίωση του θέματος της εκπαιδευτικής παρέμβασης και τονίζεται η αναγκαιότητα της σεξουαλικής αγωγής των παιδιών με ΔΦΑ, τόσο από τη διεθνή βιβλιογραφία όσο και από τους στόχους που ορίζονται από τα ΑΠΣ για τους μαθητές με ΔΦΑ. Ο αναγνώστης έπειτα πληροφορείται για τη διδακτική προσέγγιση, τη χρησιμότητα και τον τρόπο δημιουργίας των Κοινωνικών Ιστοριών. Παρουσιάζεται τέλος η Κοινωνική Ιστορία με τίτλο «Τα ιδιωτικά μέρη

του σώματός μου», που διασαφηνίζει ποια είναι τα ιδιωτικά μέρη του ανθρώπινου σώματος, ποιος μπορεί να τα βλέπει και σε ποιους χώρους επιτρέπεται το παιδί να είναι γυμνό. Παρατίθενται μάλιστα δύο εκδοχές της Κοινωνικής Ιστορίας, μία για τα αγόρια και μία για τα κορίτσια με ΔΦΑ. Στο τέλος της κάθε εκδοχής υπάρχει ο σύνδεσμος ενός διαδικτυακού quiz για την εξάσκηση ή/και την αξιολόγηση του μαθητή.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας, που αποτελεί τη Συζήτηση, παρατίθεται η πρακτική αξία της Κοινωνικής Ιστορίας που σχεδιάστηκε και οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική πράξη. Παρουσιάζονται επίσης οι πιθανές προεκτάσεις του παρόντος θέματος και κατατίθενται προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Δεν παραλείπονται τέλος οι περιορισμοί που παρουσιάστηκαν κατά τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής μας παρέμβασης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΑΥΤΙΣΜΟΣ

Στο πρώτο κεφάλαιο πραγματοποιείται αρχικά η αποσαφήνιση του όρου «Αυτισμός» και μια σύντομη ιστορική αναδρομή στη διαταραχή. Στη συνέχεια περιγράφονται τα πιο κοινά χαρακτηριστικά των ατόμων που ανήκουν στον συγκεκριμένο πληθυσμό. Σκοπός είναι εδώ η γνωριμία του αναγνώστη με τις σημαντικότερες πτυχές του αυτισμού και η καλύτερη κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων των ανθρώπων που φέρουν τη διαταραχή αυτή. Έπειτα παρουσιάζονται οι διατάξεις που αφορούν στη φοίτηση των μαθητών με ΔΦΑ στα ελληνικά σχολεία. Το κεφάλαιο κλείνει με την παράθεση ορισμένων από τα αποτελεσματικότερα και πιο συχνά εφαρμοζόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα που αξιοποιούνται στις παρεμβάσεις της ΔΦΑ.

Ορισμός και ιστορική αναδρομή

Ο όρος «Αυτισμός» προέρχεται ετυμολογικά από την ελληνική λέξη «εαυτός» και δηλώνει την κοινωνική απομάκρυνση του ατόμου και την απομόνωση στον εαυτό του. Χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1911 από τον Γερμανό Ψυχίατρο Eugen Bleuler για να περιγράψει την πιο σοβαρή μορφή σχιζοφρένειας. Σύμφωνα με τον Bleuler στις περιπτώσεις του αυτισμού ο ασθενής δεν είχε πλέον καμία σύνδεση με τον περίγυρό του και ζούσε εγκλωβισμένος στις επιθυμίες και στις ιδέες του, αποφεύγοντας όσο το δυνατόν περισσότερο την οποιαδήποτε επαφή με τον έξω κόσμο. Πρόκειται δηλαδή για «την απόσπαση από την πραγματικότητα, μαζί με τη σχετική και απόλυτη κυριαρχία της εσωτερικής ζωής» (Bleuler, 1950[1911], σ. 63).

Ήταν ο Leo Kanner που έδωσε πρώτος τον ορισμό του αυτισμού το 1943. Σύμφωνα με τον Kanner, πρόκειται για τη διαταραχή της ικανότητας του παιδιού να σχετίζεται με ανθρώπους και καταστάσεις. Κάνει λόγο για μια «ακραία αυτιστική μοναξιά που, όποτε αυτό είναι εφικτό, αμελεί, αγνοεί, αποκλείει οτιδήποτε φτάνει στο παιδί από έξω» (Kanner, 1943, σ. 242). Κάθε κίνηση, ήχος ή άμεση φυσική επαφή που απειλεί τη συνέχιση αυτής της μοναξιάς, είτε αγνοείται σα να μην υπάρχει, ή, όταν το ερέθισμα γίνει ανυπόφορο, αντιμετωπίζεται ως μια ιδιαίτερα δυσάρεστη παρέμβαση (Kanner, 1943). Μια παραλλαγή της διαταραχής περιέγραψε και ο Αυστριακός Hans Asperger που αναφέρει ως θεμελιώδες χαρακτηριστικό του αυτισμού το έλλειμμα στις κοινωνικές συνδιαλλαγές. Η ανεπάρκεια αυτή φαίνεται από πολύ νωρίς και εκφράζεται αρχικά ως αδυναμία κατανόησης και τελικά ως απόρριψη των

συναισθηματικών δεσμών του παιδιού με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς του. Τα παιδιά αυτά ακολουθούν τις παρορμήσεις και τα ενδιαφέροντά τους, χωρίς να υπολογίζουν τους περιορισμούς και τις επιταγές του εξωτερικού περιβάλλοντος (Asperger, n.d.).

Σήμερα, γιατροί, ερευνητές και εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν μια «τριάδα» βασικών ελλειμμάτων στη διάγνωση των ατόμων με ΔΦΑ. Ωστόσο, τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν μεγάλο εύρος ως προς τον βαθμό σοβαρότητας της διαταραχής. Για αυτό και γίνεται λόγος για το «φάσμα» ή το «συνεχές» του αυτισμού. Το αυτιστικό φάσμα ή συνεχές υπογραμμίζει την πολύ μεγάλη διακύμανση δυνατοτήτων και αδυναμιών που έχουν οι άνθρωποι με ΔΦΑ. Για παράδειγμα, ο δείκτης νοημοσύνης τους μπορεί να κυμαίνεται από τη νοητική καθυστέρηση (70 μονάδες ή μικρότερη στην κλίμακα νοημοσύνης) έως τη χαρισματικότητα (130 μονάδες ή μεγαλύτερη). Επιπροσθέτως, κάποιοι μπορεί να μην έχουν λόγο και να επικοινωνούν μέσω βοηθητικής τεχνολογίας ή νοηματικής γλώσσας, όταν άλλοι αναπτύσσουν λόγο και σε ορισμένες περιπτώσεις με πολύ εξειδικευμένο λεξιλόγιο. Τέλος, κάποιοι μπορεί να επιζητούν την κοινωνική επαφή, όταν άλλοι προτιμούν την απομόνωση και τη μοναξιά (Haney, 2012).

Σύμφωνα με την 5η Έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας, η ΔΦΑ αφορά σε διαταραχή στην εξέλιξη του εγκεφάλου και του νευρικού συστήματος (American Psychiatric Association [APA], 2013). Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ), η ΔΦΑ χαρακτηρίζεται από "νευροαναπτυξιακές διαταραχές στην επικοινωνία [και] την κοινωνική αλληλεπίδραση και [από] ασυνήθιστους τρόπους αντίληψης και επεξεργασίας πληροφοριών", γεγονός που μπορεί να δυσχεραίνει

σε μεγάλο βαθμό την καθημερινότητα και τη λειτουργικότητα των ατόμων με ΔΦΑ (WHO, 2013, σ. 7).

Η πρωταρχική αιτία των ΔΦΑ είναι μια νευροβιολογική βλάβη που προκαλεί διαταραχή της φυσιολογικής λειτουργίας του εγκεφάλου. Τα αποτελέσματα της βλάβης αυτής είναι ποικίλα και εκδηλώνονται σε όλο το φάσμα της ανάπτυξης (Cho & Ahn 2016). Οι ενδείξεις της διαταραχής εκδηλώνονται πριν την ηλικία των 3 ετών. Στις περιπτώσεις όπου το παιδί έχει Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμό (ΥΛΑ) δε σημειώνεται καθυστέρηση στη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη, παρά μόνο περιορισμένα ενδιαφέροντα και ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες και στην επικοινωνία (Συριοπούλου-Δελλή, 2016).

Χαρακτηριστικά των ατόμων με ΔΦΑ

Η τριάδα των ανεπαρκειών της Wing

Στην έρευνα της Wing (1993), γίνεται λόγος για τρεις κοινωνικές ανεπάρκειες (triad of social impairments) ή το «τρίπτυχο των κοινωνικών διαταραχών», όπως αναφέρεται στη Συριοπούλου-Δελλή (2016, σ. 20). Πρόκειται για μια παρέκκλιση στην κοινωνική αλληλεπίδραση, σε συνδυασμό με την αδιαφορία για επικοινωνία και την έλλειψη φαντασίας (Wing, 1993). Στις ίδιες μειονεξίες αναφέρεται και η 5η Έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών, κάνοντας λόγο για «επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση σε πολλαπλά πλαίσια ... [και] περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων» (APA, 2013, σ. 50).

1. Κοινωνική αλληλεπίδραση

Η μειονεκτούσα κοινωνική συνδιαλλαγή εκφράζεται με ποικίλους τρόπους. Οι μελέτες της Wing έδειξαν ότι υπάρχουν 4 τύποι κοινωνικής αλληλεπίδρασης που υιοθετούν τα άτομα με ΔΦΑ. Ωστόσο τα όρια μεταξύ τους είναι πολλές φορές δυσδιάκριτα. Το κοινό στοιχείο των τεσσάρων υποομάδων είναι η απουσία κατανόησης των συναισθημάτων και των σκέψεων των άλλων ανθρώπων, ακόμα

και στις περιπτώσεις όπου τα άτομα με ΔΦΑ προσπαθούν να είναι εξυηρητικά και ευγενικά (Wing, 1996).

α) Η ομάδα των αποτραβηγμένων (the aloof group): Πρόκειται για τον πιο κοινό τύπο κοινωνικού ελλείμματος, που γίνεται ξεκάθαρα αντιληπτός στα παιδιά μικρής ηλικίας με ΔΦΑ. Σε κάποιες περιπτώσεις το έλλειμμα αυτό παραμένει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, ενώ σε άλλες μεταβάλλεται με το πέρασμα του χρόνου. Τα παιδιά της αποτραβηγμένης ομάδας λειτουργούν σαν να μην υπάρχουν άλλοι άνθρωποι. Δεν ανταποκρίνονται όταν τα καλούν, ούτε όταν τους απευθύνουν τον λόγο. Παραμένουν ανέκφραστα, πλην των περιπτώσεων όπου αισθάνονται έντονα συναισθήματα χαράς, δυσφορίας ή θυμού. Κοιτούν προς το μέρος ενός ανθρώπου χωρίς όμως να εστιάζουν, σαν να μην αντιλαμβάνονται την παρουσία του, ή του ρίχνουν φευγαλέα βλέμματα. Συνήθως απομακρύνονται όταν κάποιος επιχειρεί να τα αγγίξει, ενώ δεν ανταποκρίνονται στην αγκαλιά. Μπορεί να προσπεράσουν κάποιον που βρίσκεται στον χώρο ή ακόμα και να περάσουν από πάνω του εάν κάθεσαι στο πάτωμα, χωρίς να επιβραδύνουν τον βηματισμό τους. Όταν χρειάζονται βοήθεια, όπως για να πιάσουν ένα αντικείμενο που δεν φτάνουν ή για να ανοίξουν μια πόρτα, αρπάζουν το άτομο που βρίσκεται δίπλα τους, το οποίο στη συνέχεια εξακολουθούν να αγνοούν από τη στιγμή που ικανοποιηθεί η επιθυμία τους. Επιπλέον, δε δείχνουν ενσυναίσθηση ή ενδιαφέρον όταν κάποιος πονάει ή δυσφορεί. Φαίνονται να ζουν εντελώς αποκομμένα από τον έξω κόσμο και απορροφημένα στις άσκοπες δραστηριότητές τους. Ωστόσο ανταποκρίνονται και φαίνεται να απολαμβάνουν το έντονο σωματικό παιχνίδι με σπρωξίματα και γαργαλητά (Wing, 1996· Φρανσίς, 2007).

Κατά την παιδική ηλικία, το κοινωνικό έλλειμμα των ατόμων με ΔΦΑ είναι ιδιαίτερα εμφανές σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Στην τυπική ανάπτυξη το ενδιαφέρον για τους συνομηλίκους αναπτύσσεται από τον πρώτο χρόνο της ζωής. Ωστόσο τα παιδιά με ΔΦΑ της ομάδας των αποτραβηγμένων εκδηλώνουν αδιαφορία ή ανησυχία όταν βρίσκονται στον ίδιο χώρο με συνομηλίκους τους. Ακόμη και αν αποδεχτούν τα αδέρφια τους, δεν αλληλεπιδρούν με άλλα παιδιά. Οι αποτραβηγμένοι ενήλικες παρουσιάζονται επίσης αδιάφοροι για τον κοινωνικό τους περίγυρο και επικοινωνούν μόνο όταν χρειάζονται κάτι (Wing, 1996· Φρανσίς, 2007).

β) Η παθητική ομάδα (the passive group): Πρόκειται για τον λιγότερο συνήθη τύπο κοινωνικού ελλείμματος. Τα άτομα με ΔΦΑ που ανήκουν σε αυτή την ομάδα δεν είναι εξ' ολοκλήρου αποκομμένα από τους άλλους ανθρώπους. Δεν επιδιώκουν την κοινωνική επαφή, ωστόσο την ανέχονται χωρίς να απομακρύνονται. Πολλές φορές χρειάζεται να τους υπενθυμίζεται να διατηρούν βλεμματική επαφή. Λόγω του πειθήνιου χαρακτήρα τους τα παιδιά αυτά γίνονται ευπρόσδεκτα στα παιχνίδια από τους συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης. Σε γενικές γραμμές, τα άτομα με ΔΦΑ της παθητικής ομάδας παρουσιάζουν τα λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, ωστόσο αυτό μπορεί να αλλάξει δραστικά κατά την εφηβεία, οπότε και μπορεί να εκδηλωθεί διαταραγμένη συμπεριφορά (Wing, 1996· Φρανσίς, 2007).

γ) Η ενεργά ιδιόρρυθμη κοινωνική ομάδα (the active but odd group): Ο τύπος αυτός κοινωνικού ελλείμματος γίνεται συνηθέστερα αντιληπτός κατά τη φοίτηση των ατόμων με ΔΦΑ στο σχολείο τυπικής εκπαίδευσης (Φρανσίς, 2007). Τα παιδιά που ανήκουν σε αυτή την ομάδα, επιδιώκουν την κοινωνική

αλληλεπίδραση, συνήθως με ενήλικες παρά με συνομηλίκους τους. Η προσέγγισή τους όμως είναι μονόπλευρη, με σκοπό την ικανοποίηση των απαιτήσεων και των επιθυμιών τους, ενώ αδιαφορούν για τις ανάγκες και τα συναισθήματα των ανθρώπων που πλησιάζουν. Δεν αποφεύγουν τη βλεμματική επαφή, ωστόσο κοιτούν επίμονα τον συνομιλητή τους. Η προσέγγισή τους περιλαμβάνει σωματική επαφή, καθώς συνηθίζουν να κρατούν ή να αγκαλιάζουν κάποιον, ενίοτε πολύ σφιχτά. Μπορεί να γίνουν ιδιαίτερα επιθετικά εάν δε λάβουν την προσδοκώμενη προσοχή, ενώ η στάση τους απέναντι στα άλλα παιδιά είναι αδιάφορη και συχνά επιθετική. Η διάγνωση των παιδιών που ανήκουν στην ενεργά ιδιόρρυθμη κοινωνική ομάδα είναι πολλές φορές δύσκολη, καθώς η επιδίωξη κοινωνικών συνδιαλλαγών συγκαλύπτει την απουσία κατανόησης της κοινωνικής συμπεριφοράς από τα παιδιά αυτά (Wing, 1996· Φρανσίς, 2007).

δ) Υπερβολικά τυπική, δύσκαμπτη ομάδα (the over-formal stilted group):

Αυτός ο τύπος συμπεριφοράς γίνεται αντιληπτός κατά την εφηβεία και την ενήλικη ζωή και αναπτύσσεται στα περισσότερο ικανά άτομα με ΔΦΑ που έχουν καλό γλωσσικό επίπεδο. Η συμπεριφορά τους είναι ιδιαίτερα ευγενική και επίσημη. Καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια για την ακριβή τήρηση των κανόνων κοινωνικής συναναστροφής, χωρίς όμως να τους κατανοούν, γεγονός που τους οδηγεί σε σφάλματα. Παρουσιάζουν μεγάλη δυσκολία εναρμόνισης με την κοινωνικά αποδεκτή και προβλεπόμενη συμπεριφορά στην εκάστοτε κοινωνική περίσταση και αλλαγή (Wing, 1996· Φρανσίς, 2007).

Λόγω των πολύ σοβαρών ελλειμμάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης, οι άνθρωποι με ΔΦΑ δυσκολεύονται να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν φιλικές σχέσεις, ενώ συχνά θεωρούνται «αναίσθητοι». Δεν επιζητούν την παρηγοριά των

άλλων, αναζητούν τη μοναξιά όταν κατακλύζονται από ανθρώπους και λειτουργούν παράξενα ή με τρόπο μη αποδεκτό κατά τις κοινωνικές τους συναναστροφές (NAS 2021).

2. Ελλείμματα στην επικοινωνία

Όλα τα άτομα με ΔΦΑ παρουσιάζουν ελλείμματα στην επικοινωνία. Μπορεί να υστερούν στο λεξιλόγιο, στη γραμματική και στη σημασιολογία (ικανότητα ορισμού λέξεων), αλλά το κύριο έλλειμμά τους έγκειται στη χρήση της γλώσσας, δηλαδή στην πραγματολογία (Φρανσίς, 2007).

α) Χρήση του λόγου: Η καθυστέρηση και οι ανωμαλίες στην ανάπτυξη του λόγου είναι πολύ κοινές στη διαταραχή. Οι δυσκολίες ποικίλουν ως προς τη σοβαρότητά τους, με 1 στα 4 ή 5 παιδιά με αυτισμό να μην καταφέρνει να μιλήσει ποτέ. Κάποια από αυτά μπορεί να αναπαράγουν με ακρίβεια ήχους ζώων ή μηχανημάτων, ακόμη και να προφέρουν λέξεις, αλλά σπάνια και χωρίς να υπάρχει περαιτέρω εξέλιξη της ομιλίας τους. Τα υπόλοιπα παιδιά αναπτύσσουν λόγο, ωστόσο αρχίζουν να μιλάνε αργότερα από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Συνηθίζουν μάλιστα να επαναλαμβάνουν λέξεις και φράσεις που άκουσαν, υιοθετώντας πολλές φορές την προφορά και τον επιτονισμό του ομιλητή που μιμούνται. Πρόκειται για τη λεγόμενη «ηχολαλία». Αντίστοιχη είναι η «καθυστερημένη ηχολαλία», όπου τα παιδιά επαναλαμβάνουν λέξεις και φράσεις που άκουσαν στο παρελθόν. Μπορεί να χρησιμοποιούν τις φράσεις αυτές στο σωστό πλαίσιο, αλλά λανθασμένα, όπως για παράδειγμα να ρωτήσουν «Θέλεις χυμό;» για να δηλώσουν την επιθυμία τους για χυμό (Wing, 1996). Δε μεταβάλλουν δηλαδή τις αντωνυμίες, ούτε τον επιτονισμό ώστε να ταιριάζει στη

καινούρια κατάσταση, παρά επαναλαμβάνουν φράσεις όπως ακριβώς τις άκουσαν (Kanner, 1943).

Κάποια παιδιά μπορεί να μην ξεπεράσουν ποτέ το στάδιο της ηχολαλίας, ενώ άλλα αρχίζουν να χρησιμοποιούν επιπλέον λέξεις και φράσεις. Συχνά δυσκολεύονται στη χρήση των προθέσεων, στις αντίθετες λέξεις, όπως άνοιξε – κλείσε, στις λέξεις που εμφανίζονται συνήθως σε ζεύγη, όπως κάλτσα – παπούτσι. Κάποια παιδιά με ΔΦΑ εξακολουθούν να παρουσιάζουν αυτές τις δυσκολίες κατά την ενήλικη ζωή, ενώ άλλα αναπτύσσουν αργά ή γρήγορα το λεξιλόγιο και τη γραμματική τους. Ωστόσο, ακόμα και τα άτομα που έχουν ανεπτυγμένο λεξιλόγιο, αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Μπορεί για παράδειγμα να μιλούν ελάχιστα ή να απαντούν εκτενώς σε ερωτήσεις που απαιτούν μια σύντομη απάντηση. Ακόμη, μπορεί να επαναλαμβάνονται και να μονολογούν για τα θέματα που τους ενδιαφέρουν, χωρίς να συνυπολογίζουν τη διάθεση και την ανταπόκριση του ακροατηρίου τους. Κάποιοι ενήλικες με ΔΦΑ γνωρίζουν πως αυτή η επαναλαμβανόμενη ομιλία δεν είναι κοινωνικά αποδεκτή και προσπαθούν να την αποφεύγουν. Εντούτοις, επιστρέφουν στις αγαπημένες τους θεματικές όταν τους δοθεί η παραμικρή ευκαιρία (Wing, 1996· Φρανσίς, 2007).

β) Κατανόηση του λόγου: Το επίπεδο κατανόησης του λόγου ποικίλει στα άτομα με ΔΦΑ, όσο και οι δυσκολίες χρήσης του. Πολλοί δεν καταλαβαίνουν τον προφορικό λόγο και δεν ανταποκρίνονται όταν τους μιλούν. Συχνά δείχνουν να κατανοούν περισσότερα από όσα πραγματικά αντιλαμβάνονται, καθώς συλλέγουν πληροφορίες μέσω της όρασης. Οι περισσότεροι άνθρωποι με ΔΦΑ διαθέτουν έναν βαθμό κατανόησης, που μπορεί να περιορίζεται σε απλές φράσεις ή στην ονομασία οικείων αντικειμένων. Ωστόσο, και σε αυτή την περίπτωση είναι

δύσκολο να αντιληφθούμε εάν πράγματι κατανοούν τον λόγο ή αν μαντεύουν διάφορες πληροφορίες. Σύγχυση προκαλούν συχνά τα αντικείμενα που φέρουν δύο ονομασίες, οι ομόηχες λέξεις και οι σύνθετες προτάσεις (Wing, 1996· Φρανσίς, 2007).

Κύριο χαρακτηριστικό των ατόμων με ΔΦΑ, ανεξάρτητα από το επίπεδο της γλωσσικής τους ανάπτυξης, είναι η κατανόηση της κυριολεκτικής μόνο σημασίας των λέξεων και φράσεων. Προτάσεις με μεταφορική σημασία, όπως η ερώτηση «Κατάπιες τη γλώσσα σου·», πρέπει να αποφεύγονται καθώς ερμηνεύονται κυριολεκτικά από τα άτομα με ΔΦΑ και θα μπορούσαν να προκαλέσουν δυσφορία ή τρόμο. Επίσης, οι άνθρωποι αυτοί δεν κατανοούν το χιούμορ ακόμη κι όταν προσπαθούν να το χρησιμοποιήσουν, ή εφευρίσκουν δικά τους αστεία χωρίς κανένα απολύτως νόημα. Τα πιο ικανά άτομα με ΔΦΑ αναπτύσσουν μέχρι την ενηλικίωση ένα καλό επίπεδο χρήσης και κατανόησης του λόγου σχετικά με τα θέματα που τους ενδιαφέρουν. Συχνά καταλαβαίνουν δύσκολες, σύνθετες λέξεις, ωστόσο μπορεί να κάνουν στοιχειώδη λάθη ή να δυσκολεύονται με τις πιο οικείες, καθημερινές λέξεις (Wing, 1996· Φρανσίς, 2007).

γ) Ένταση και έλεγχος της φωνής: Τα περισσότερα άτομα με ΔΦΑ χαρακτηρίζονται από μονότονη ή ακατάλληλη ένταση φωνής. Δυσκολεύονται να ελέγξουν τον τόνο τους, με αποτέλεσμα να μιλούν είτε πολύ δυνατά ή ψιθυριστά. Αυτό γίνεται φανερό κυρίως στον αυθόρμητο λόγο και όχι στην ηχολαλία, όπου μιμούνται, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, και τον επιτονισμό του ομιλητή (Wing, 1996). Αν και οι ανωμαλίες ως προς την ένταση της φωνής διαφέρουν από περίπτωση σε περίπτωση, υπάρχει μια βασική ομοιότητα: η φωνή μοιάζει να είναι

αφύσικη, συχνά σαν καρικατούρα που θα προκαλούσε γέλιο σε έναν ανίδεο ακροατή. Ένα άλλο κοινό στοιχείο είναι πως η φωνή των ατόμων με ΔΦΑ μοιάζει να μην απευθύνεται σε κάποιον ακροατή αλλά στο κενό. Ακριβώς όπως συμβαίνει και με το βλέμμα τους, που δεν κατευθύνεται σε κάποιο πρόσωπο, αλλά προσπερνάει οποιονδήποτε βρίσκεται στον χώρο (Asperger, n.d.).

δ) Χρήση και κατανόηση της μη λεκτικής επικοινωνίας: Τυπικά οι άνθρωποι επικοινωνούν μεταξύ τους με ποικίλους τρόπους, πέρα από τον προφορικό λόγο. Χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου και κινήσεις του σώματος συνοδεύουν συνήθως την ομιλία. Οι κωφοί άνθρωποι επικοινωνούν «διαβάζοντας» τα χείλη, χρησιμοποιώντας νοηματική γλώσσα ή γράφοντας αυτό που θέλουν να πουν. Δεν ισχύει το ίδιο στα άτομα με ΔΦΑ, τα οποία και παρουσιάζουν ελλείμματα στη χρήση των εναλλακτικών αυτών μορφών επικοινωνίας. Προτού αναπτύξουν τις γλωσσικές τους ικανότητες τα παιδιά με ΔΦΑ αρπάζουν και τραβάνε τους άλλους ανθρώπους για να δηλώσουν τις ανάγκες τους. Μπορεί να περάσουν χρόνια μέχρι το παιδί να μπορέσει να δείξει αυτό που χρειάζεται. Πολλά παιδιά μαθαίνουν απλές χειρονομίες όπως το κούνημα του κεφαλιού για αποδοχή και άρνηση, ωστόσο πιο σύνθετες χειρονομίες σπάνια καλλιεργούνται. Μερικοί ενήλικες με ΔΦΑ χρησιμοποιούν κινήσεις των χεριών τους καθώς μιλούν, ωστόσο οι κινήσεις αυτές μπορεί να μη συνάδουν με το περιεχόμενο της ομιλίας τους. Τα μικρά παιδιά με ΔΦΑ δυσκολεύονται τόσο στη χρήση όσο και στην κατανόηση της μη λεκτικής επικοινωνίας. Μεγαλώνοντας όμως αρχίζουν να κατανοούν τις απλές διακριτές χειρονομίες και εκφράσεις, γεγονός που ενισχύει τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Wing, 1996).

Συνοψίζοντας, οι άνθρωποι με ΔΦΑ παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες στην ερμηνεία της λεκτικής και της μη λεκτικής επικοινωνίας, όπως ο τόνος της φωνής και οι χειρονομίες. Κάποιοι έχουν περιορισμένο ή καθόλου λόγο, ενώ άλλοι παρουσιάζουν πολύ καλές γλωσσικές δεξιότητες, εντούτοις δεν μπορούν να καταλάβουν τον τόνο της φωνής και τον σαρκασμό. Άλλες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν είναι η κατανόηση της κυριολεκτικής μόνο σημασίας των λέξεων, η απουσία κατανόησης αφηρημένων εννοιών, η ανάγκη από περισσότερο χρόνο ώστε να επεξεργαστούν τις πληροφορίες ή να απαντήσουν σε κάποια ερώτηση και η επανάληψη των δηλώσεων άλλων ανθρώπων, δηλαδή η ηχολαλία (NAS 2021).

3. Ελλείμματα στη φαντασία και στερεοτυπική συμπεριφορά

Τα παιδιά με ΔΦΑ δεν αναπτύσσουν συμβολικό παιχνίδι και αδυνατούν να εμπλακούν σε φανταστικές δραστηριότητες, ενώ χειρίζονται αντικείμενα και παιχνίδια για την αίσθηση που τους προσφέρουν και χωρίς να υποδύονται ευφάνταστες ιστορίες. Κάποια παιδιά, περισσότερο ικανά, μπορούν να δραματοποιήσουν μια ακολουθία γεγονότων, ωστόσο υποδύονται την ίδια ιστορία επαναλαμβανόμενα χωρίς την παραμικρή αλλαγή. Μερικά μπορεί να ενσαρκώνουν τον χαρακτήρα ενός βιβλίου ή μιας τηλεοπτικής παραγωγής, αλλά και εδώ οι πράξεις τους είναι επαναλαμβανόμενες και περιορισμένες. Σε πολλά αρέσει η τηλεόραση με πρώτα στις προτιμήσεις τους τα κινούμενα σχέδια, όπως ο Τόμας το τρενάκι, τα τηλεοπτικά παιχνίδια, οι ταινίες δράσεις και οι παραγωγές επιστημονικής φαντασίας. Τα παιδιά που αρέσκονται να ακούνε ιστορίες, θέλουν

τις ίδιες ξανά και ξανά, ενώ μπορούν να αποστηθίσουν ολόκληρα τμήματά τους αυτολεξεί (Wing, 1996· Φρανσίς, 2007).

Τα ελλείμματα στη δημιουργική σκέψη και στη φαντασία κατά την παιδική ηλικία έχουν σοβαρό αντίκτυπο στην ενήλικη ζωή των ατόμων με ΔΦΑ. Πιο συγκεκριμένα, αδυνατούν να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων, να μοιραστούν συναισθήματα, ιδέες και εμπειρίες, να κάνουν σχέδια για το μέλλον. Οι συνήθειες πηγές ικανοποίησης των τυπικών ενηλίκων είναι άγνωστες στα άτομα με ΔΦΑ, ενώ λαμβάνουν ευχαρίστηση αποκλειστικά μέσα από τα δικά τους ενδιαφέροντα (Wing, 1996).

Η άλλη όψη του νομίσματος των ελλειμμάτων φαντασίας είναι η επαναλαμβανόμενη, στερεοτυπική συμπεριφορά. Εφόσον τα άτομα με ΔΦΑ δεν είναι σε θέση να απολαύσουν δραστηριότητες με δημιουργική, ευέλικτη σκέψη, ούτε να μοιραστούν συναισθήματα ή να σχεδιάσουν το μέλλον, αρκούνται στην ασφάλεια της επανάληψης των δραστηριοτήτων που τους προσφέρουν ευχαρίστηση. Τέτοιες μπορεί να είναι απλές επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες που περιλαμβάνουν κάποιο αισθητηριακό ερέθισμα, όπως το να γεύονται, να αγγίζουν, να μυρίζουν ή να ξύνουν επιφάνειες, να κοιτάζουν λαμπερά αντικείμενα ή φώτα, να ακούνε μηχανικούς θορύβους, να στριφογυρίζουν τα χέρια τους ή κάποιο αντικείμενο κοντά στα μάτια τους, να αναβοσβήνουν τα φώτα ή να παρατηρούν περιστρεφόμενα αντικείμενα (Wing, 1996· Φρανσίς, 2007).

Άλλες φορές η επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά παίρνει τη μορφή αυτοτραυματισμού, όπως το να χτυπούν το κεφάλι και άλλα μέρη του σώματός τους, να δαγκώνουν και να ξύνουν τον εαυτό τους. Ο αυτοτραυματισμός μπορεί να είναι απάντηση σε κάτι που τους προκαλεί δυσφορία, αναστάτωση ή θυμό,

αλλά μπορεί και να πρόκειται για μια εναλλακτική μορφή ψυχαγωγίας των ατόμων με ΔΦΑ, που δεν μπορούν να απασχοληθούν διαφορετικά. Αυτές οι απλές επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές εμφανίζονται κατά κύριο λόγο στην παιδική ηλικία, ωστόσο μπορεί να συνεχιστούν και στην ενήλικη ζωή (Wing, 1996· Φρανσίς, 2007).

Η στερεοτυπική συμπεριφορά των ατόμων με ΔΦΑ μπορεί να εκφράζεται μέσα από μια ολόκληρη επαναλαμβανόμενη ρουτίνα (Wing, 1996). Μεγάλο μέρος της ημέρας μπορεί να αφιερώνεται στην επιθυμία για επανάληψη μιας ολόκληρης ακολουθίας γεγονότων, όπως για παράδειγμα να καλύπτουν την ίδια ακριβώς διαδρομή στην καθημερινή τους βόλτα (Kanner, 1943). Άλλα άτομα με ΔΦΑ μπορεί να χτυπούν την καρέκλα πριν καθίσουν, να περιστρέφονται 3 φορές πριν από κάθε γεύμα, να τοποθετούν αντικείμενα σε μεγάλες γραμμές και να διατάσσουν τα πράγματά τους με συγκεκριμένο τρόπο, που κανείς δεν πρέπει να διαταράξει. Η οποιαδήποτε αναστάτωση της ρουτίνας οδηγεί σε ξεσπάσματα και φωνές που σταματούν μόνο όταν η ακολουθία ξεκινήσει από την αρχή (Wing, 1996).

Στο ίδιο πλαίσιο, τα παιδιά με ΔΦΑ παρουσιάζουν συχνά προσκόλληση σε συγκεκριμένα αντικείμενα και άρνηση να τα αποχωριστούν. Τα αντικείμενα αυτά μπορεί να είναι συνηθισμένα, όπως κάποιο παιχνίδι, ή ασυνήθιστα, όπως ένα κομμάτι πλαστικού. Άλλες φορές τα παιδιά γίνονται συλλέκτες τέτοιων αντικειμένων. Αυτή η προσκόλληση στην επανάληψη μπορεί να επηρεάσει τις διατροφικές συνήθειες των ατόμων με ΔΦΑ και να οδηγήσει στην κατανάλωση ορισμένων μόνο τροφών. Σε άλλα παιδιά η επαναληπτική συμπεριφορά εκφράζεται μέσα από την ιδιαίτερη γοητεία που τους ασκούν θέματα όπως οι

δεινόσαυροι, τα τρένα, η αστρονομία, οι καιρικές συνθήκες, οι ήρωες επιστημονικής φαντασίας και οι αριθμητικές εξισώσεις (Wing, 1996· Φρανσίς, 2007).

Στον ίδιο τομέα της διαταραχής ανήκουν και οι παθολογικές ή επαναλαμβανόμενες κινήσεις (Φρανσίς, 2007). Οι κινήσεις αυτές, γνωστές ως «στερεοτυπίες» εμφανίζονται στα περισσότερα παιδιά με ΔΦΑ και συνήθως παραμένουν στην ενήλικη ζωή. Παραδείγματα στερεοτυπιών είναι το χτύπημα των δακτύλων, οι πτερυγισμοί (flapping), τα άλματα, το κούνημα του κεφαλιού και του σώματος μπρος πίσω, το περπάτημα στα δάχτυλα των ποδιών (Wing, 1996). Πρόκειται για τη λεγόμενη δαχτυλοβασία (tip toeing) (Φρανσίς, 2007). Οι κινήσεις αυτές είναι περισσότερο εμφανείς όταν το άτομο με ΔΦΑ είναι θυμωμένο, ταραγμένο, ενθουσιασμένο ή προσηλωμένο σε κάτι, ενώ ελαχιστοποιούνται όταν εμπλέκεται σε εποικοδομητικές δραστηριότητες (Wing, 1996).

Συνοψίζοντας, ο κόσμος, με τους άγραφους κανόνες που τον διέπουν, μοιάζει απρόβλεπτος και ακατανόητος για τα άτομα με ΔΦΑ. Για τον λόγο αυτό είναι πολύ συχνή η προσκόλληση σε ρουτίνες, ώστε να γνωρίζουν ανά πάσα στιγμή τι πρόκειται να συμβεί. Μπορεί ακόμη να παρουσιάζουν επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, όπως το να χτυπούν παλαμάκια, να στριφογυρίζουν ένα στυλό ή να ανοιγοκλείνουν μια πόρτα. Οι συμπεριφορές αυτές μπορεί να τους βοηθούν να ηρεμήσουν όταν νιώθουν άγχος, ωστόσο πολλοί άνθρωποι με αυτισμό τις θεωρούν απλώς διασκεδαστικές. Η οποιαδήποτε αλλαγή της καθημερινής ρουτίνας μπορεί να δημιουργήσει πολύ άγχος στα άτομα με ΔΦΑ (NAS 2021), ενώ η υποχρεωτική παύση των παράδοξων στερεοτυπικών τους κινήσεων μπορεί να τους προκαλέσει μεγάλη ταραχή και δυσφορία (Wing,

1996). Επίσης, τα άτομα με αυτισμό συχνά παρουσιάζουν εξαιρετικά εστιασμένο ενδιαφέρον σε συγκεκριμένους τομείς, στους οποίους και μπορούν να γίνουν ειδικοί, ενώ συχνά τους αρέσει να μοιράζονται τις γνώσεις τους για τα θέματα αυτά. Η ενασχόλησή τους με κάποιον τομέα ενδιαφέροντος τους ικανοποιεί και τους ευχαριστεί, ωστόσο συχνά μπορεί να οδηγήσει στην παραμέληση άλλων πτυχών της ζωής τους (NAS 2021).

Υπερ/Υποευαισθησία αισθητηριακών ερεθισμάτων

Τα άτομα με αυτισμό μπορεί να παρουσιάζουν υπερευαισθησία ή υποευαισθησία σε ήχους, γεύσεις, μυρωδιές, θερμοκρασίες, χρώματα, φωτεινά ή απτικά ερεθίσματα και στον πόνο. Μπορεί για παράδειγμα να αποφεύγουν καθημερινές δραστηριότητες όπως το σχολείο, η εργασία ή τα ψώνια λόγω της αισθητηριακής υπερφόρτωσης που βιώνουν (NAS 2021).

Ως προς τη γεύση και τις διατροφικές συνήθειες, τα παιδιά με ΔΦΑ συχνά προτιμούν πικάντικα και ξινά φαγητά, ενώ αποφεύγουν τα γαλακτοκομικά προϊόντα και τα λαχανικά (Asperger, n.d.). Γενικά δείχνουν να μην αντιλαμβάνονται την αίσθηση και το νόημα της πείνας. Άλλο κοινό χαρακτηριστικό τους είναι η κατανάλωση πολλών ροφημάτων, όπως νερό, τσάι ή χυμός. Όσον αφορά στην αφή, πολλά παιδιά με ΔΦΑ δεν ανέχονται τη σκληρότητα των καινούριων ρούχων ή την αίσθηση των μεταξωτών, των μάλλινων και των βαμβακερών υφασμάτων, ενώ το κόψιμο των νυχιών μπορεί να τους προκαλέσει μεγάλη αναστάτωση (Asperger, n.d.). Επίσης, πολλά παιδιά

απεχθάνονται το άγγιγμα και τραβιούνται μακριά ακόμα και από τα πιο στοργικά, απαλά αγγίγματα (Wing, 1996).

Σχετικά με την ακοή, τα παιδιά με ΔΦΑ ανταποκρίνονται επιλεκτικά στους ήχους. Πολλές φορές δεν αντιδρούν καθόλου σε αυτούς, δίνοντας την εντύπωση πως είναι κωφά. Υπάρχουν ήχοι που τα συνεπαίρνουν, όπως το χτύπημα ενός κουδουνιού, ενώ άλλοι τους προκαλούν μεγάλη ενόχληση, με αποτέλεσμα να κλείνουν τα αφτιά τους για να προστατευτούν. Ανάλογες είναι οι αντιδράσεις των παιδιών στα οπτικά ερεθίσματα, που μπορεί να τα συναρπάζουν, να τα τρομάζουν ή να τα αφήνουν παντελώς αδιάφορα. Ακόμη, φαίνεται να αδιαφορούν για τη θερμοκρασία περιβάλλοντος και επιμένουν να φορούν καλοκαιρινά ρούχα τον χειμώνα και το αντίστροφο. Τέλος, παρουσιάζουν αδιαφορία ως προς τον πόνο, με πολλά παιδιά να μην αναστατώνονται ακόμα κι αν σπάσουν κάποιο οστό (Wing, 1996· Φρανσίς, 2007).

Από κοινού εστίαση της προσοχής (joint attention)

Η από κοινού εστίαση της προσοχής (joint attention) είναι μια κοινωνική και επικοινωνιακή δεξιότητα κατά την οποία δύο άνθρωποι, χρησιμοποιώντας το βλέμμα ή τις χειρονομίες τους, εστιάζουν την προσοχή τους στο ίδιο ερέθισμα, αντικείμενο ή γεγονός. Αποτελεί κρίσιμη δεξιότητα τόσο για την κοινωνική όσο και για τη γλωσσική ανάπτυξη (Jones & Carr, 2004). Η από κοινού εστίαση της προσοχής αναφέρεται στην «τριαδική ικανότητα να κατευθύνει κανείς την προσοχή του ανάμεσα σε ένα αντικείμενο και σε ένα άλλο πρόσωπο» (Rogers &

Benneto, 2001, σ. 79). Αποτελείται από τέσσερα βασικά στοιχεία: 1) τον προσανατολισμό προς έναν κοινωνικό σύντροφο, 2) την κατεύθυνση της προσοχής μεταξύ ανθρώπων και αντικειμένων, 3) την ικανότητα να μοιράζεται κανείς συναισθήματα με άλλους ανθρώπους, 4) την ικανότητα να κατευθύνει κανείς την προσοχή ενός άλλου προσώπου σε αντικείμενα ή γεγονότα, εκφράζοντας την ανάγκη να μοιραστεί κάποια εμπειρία (Rogers & Benneto, 2001).

Η ασθενής ανάπτυξη της από κοινού εστίασης της προσοχής αποτελεί ένα από τα βασικότερα ελλείμματα που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΔΦΑ (Jones & Carr, 2004· Rogers & Benneto, 2001). Πρόκειται για την περιορισμένη τάση τους να μοιράζονται συναισθήματα, κατακτήσεις και ενδιαφέροντα με άλλους ανθρώπους (Rogers & Benneto, 2001). Και αυτό γιατί τα παιδιά που δεν έχουν σαν κίνητρο να μοιραστούν τον κόσμο με τους γύρω τους, συνήθως δεν εμπλέκονται στην από κοινού εστίαση της προσοχής (Jones & Carr, 2004). Ένα παιδί που αδυνατεί να ακολουθήσει το βλέμμα ενός άλλου προσώπου και/ή να στρέψει την προσοχή ενός άλλου σε ενδιαφέροντα γεγονότα και αντικείμενα, είναι ένα παιδί που θα αντιμετωπίσει πιθανότατα πολλές δυσκολίες στην κατανόηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αλλά και στη συσχέτιση λέξης – αντικειμένου (Jones & Carr, 2004).

Θεωρία του Νου (Theory of Mind)

Σύμφωνα με τη Θεωρία του Νου ένα άτομο αποδίδει στον εαυτό του και στους γύρω του ψυχικές καταστάσεις που δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμες, όπως σκέψεις, συναισθήματα, επιθυμίες και πεποιθήσεις. Οι ψυχικές αυτές καταστάσεις, όταν εκτιμώνται σωστά μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να προβλέψει κανείς την συμπεριφορά των άλλων αλλά και τη δική του (Premack & Woodruff, 1978). Σύμφωνα με τον Baron-Cohen (1995), οι άνθρωποι «διαβάζουν» συνεχώς το μυαλό των άλλων ανθρώπων (mindreading) αυτόματα, αβίαστα και κυρίως ασυνείδητα. Με αυτόν τον τρόπο, αποδίδοντας δηλαδή ψυχικές καταστάσεις στους άλλους, προβλέπουν και ερμηνεύουν την κοινωνική συμπεριφορά και συμμετέχουν στην κοινωνική επικοινωνία (Baron-Cohen, 1995).

Ωστόσο, τα παιδιά με αυτισμό φαίνεται να πάσχουν από «τύφλωση στο μυαλό» (mindblindness), λόγω επιλεκτικής βλάβης στην ικανότητα να αντιλαμβάνονται τις ψυχικές καταστάσεις (Baron-Cohen, 1995). Αδυνατούν δηλαδή να χρησιμοποιήσουν τη θεωρία του νου. Το αποτέλεσμα είναι να μην αποδίδουν σκέψεις στους άλλους ανθρώπους και ως εκ τούτου να μην είναι σε θέση να προβλέψουν τη συμπεριφορά τους. Τα συγκεκριμένα ελλείμματα φαίνεται να σχετίζονται άμεσα με τη μειονεκτούσα κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΦΑ (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985). Έχουν δηλαδή σοβαρές δυσκολίες στην κατανόηση των προθέσεων και των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων, καθώς επίσης και στην έκφραση των δικών τους συναισθημάτων, γεγονός που μπορεί να δυσκολέψει σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις (NAS 2021).

Ασθενής Κεντρική Συνοχή (Weak Central Coherence)

Για την επεξεργασία πληροφοριών και την ολοκλήρωση δραστηριοτήτων, όπως η κατασκευή ενός παζλ, οι περισσότεροι άνθρωποι επιδεικνύουν ένα γνωστικό ύφος που επιτρέπει την ενσωμάτωση μεμονωμένων πληροφοριών για τον σχηματισμό μιας ολότητας. Πρόκειται για τη κεντρική συνοχή, που επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων για τη συνολική κατάσταση (Haney, 2012). Η κεντρική συνοχή βοηθά τους ανθρώπους να αντιλαμβάνονται τη δομή και να κατανοούν το νόημα των περιστάσεων. Στο πλαίσιο αυτό, οι λεπτομέρειες χάνουν την ατομική τους σημασία και η αξία τους καθορίζεται πλέον από τη θέση τους στο γενικό σύνολο (Noens & van Berckelaer-Onnes, 2005).

Αντίθετα, τα άτομα με αυτισμό δεν επεξεργάζονται τις πληροφορίες ολιστικά, αλλά κατακερματισμένα, καθώς επικεντρώνονται στις λεπτομέρειες και όχι στη διαμόρφωση μιας σφαιρικής εντύπωσης (Φρανσίς, 2007). Έτσι, «ο κόσμος [τους] ... παραμένει κατακερματισμένος και χαρακτηρίζεται από απόσπαση παρά από συνοχή» (Noens & van Berckelaer-Onnes, 2005, σ. 126). Μπορεί να θυμούνται και να επαναλαμβάνουν ολόκληρα αποσπάσματα ταινιών αυτολεξεί, άλλες φορές όμως η εμμονή στη λεπτομέρεια κατακλύζει τα άτομα με ΔΦΑ και ίσως εξηγεί την αισθητηριακή υπερφόρτωση που περιγράψαμε παραπάνω (Φρανσίς, 2007). Η αδύναμη κεντρική συνοχή παρουσιάζει πλεονεκτήματα στην τμηματική έναντι της συνολικής επεξεργασίας πληροφοριών, ωστόσο αποτελεί σημαντικό μειονέκτημα κατά την ερμηνεία μεμονωμένων ερεθισμάτων ως προς το νόημα και το γενικό πλαίσιο (Frith & Happé, 1994).

Δυσκολία γενίκευσης της γνώσης

Η μάθηση των παιδιών με ΔΦΑ χαρακτηρίζεται από σύνδεση με συγκεκριμένα στοιχεία του μαθησιακού πλαισίου και από δυσκολία γενίκευσης σε καινούριες καταστάσεις. Αυτό σημαίνει ότι οι στρατηγικές που μαθαίνουν σε μια ορισμένη περίπτωση δεν μπορούν να εφαρμοστούν σε περίπτωση μεταβολής των συνθηκών. Η αλλαγή των δεδομένων ενός προβλήματος οδηγεί τα παιδιά με ΔΦΑ σε αναστάτωση και ματαιώση. Στην περίπτωση μάλιστα που το παιδί προσπαθήσει να λύσει το πρόβλημα αλλά η μέθοδός του κριθεί αναποτελεσματική, τότε αδυνατεί να ανατρέξει σε εναλλακτικές στρατηγικές, με αποτέλεσμα την αποδιοργάνωση, ή ακόμα και το ξέσπασμα θυμού (Συριοπούλου-Δελλή, 2016). Μπορεί για παράδειγμα τα παιδιά αυτά να μάθουν να βουρτσίζουν τα δόντια τους με μια συγκεκριμένη οδοντόβουρτσα και να διστάζουν να την αλλάξουν, να μάθουν να πλένουν τα πιάτα αλλά να μην μπορούν να πλύνουν τα ποτήρια, να γνωρίζουν τη διατύπωση ενός κανόνα, αλλά να αδυνατούν να τον εφαρμόσουν σε διαφορετικά παραδείγματα (Φρανσίς, 2007).

Μίμηση

Η μίμηση αποτελεί σημαντικό κοινωνικό και πολιτισμικό μέσο επικοινωνίας και παίζει καθοριστικό ρόλο στο παιχνίδι και στην κοινωνική μάθηση όλων των ανθρώπων. Πρόκειται για πανίσχυρο μέσο δήλωσης ενδιαφέροντος προς έναν άλλον άνθρωπο, ενώ αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση «για την κοινωνική απόκτηση μιας ποικιλίας δεξιοτήτων, που κυμαίνονται από τη φωνητική μίμηση σε γλωσσικά παιχνίδια έως τη μίμηση σωματικών κινήσεων (π.χ. όταν καθοδηγούνται για το πώς να δέσουν τα κορδόνια των παπουτσιών)» (Dautenhahn & Billard, 2002, σ. 181). Η μίμηση των εκφράσεων του προσώπου των άλλων ανθρώπων ξεκινάει τυπικά από τη βρεφική ηλικία (Wing, 1996).

Ωστόσο τα παιδιά με ΔΦΑ παρουσιάζουν καθυστερήσεις στη μίμηση και μερικά δεν την πετυχαίνουν ποτέ. Οι γονείς πολύ συχνά διαπιστώνουν πως πρέπει να διδάξουν οι ίδιοι στα παιδιά τους δεξιότητες, όπως το να χαιρετούν και να παίζουν παιχνίδια μίμησης που τυπικά παίζουν τα μωρά (Wing, 1996). Μιλήσαμε παραπάνω για την ηχολαλία, για την ακριβή δηλαδή μίμηση φράσεων με τον τονισμό και την προφορά του ομιλητή. Αυτή η ακρίβεια είναι ενδεικτική των ελλειμμάτων που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΔΦΑ στη μίμηση. Όπως ακριβώς στην ηχολαλία, έτσι και στη μίμηση των κινήσεων, δεν εφαρμόζεται καμία προσαρμογή στο καινούριο πλαίσιο, στις καινούριες συνθήκες της περίπτωσης. Η μίμηση λοιπόν των παιδιών με αυτισμό δεν είναι ούτε λειτουργική ούτε δημιουργική, «αλλά έχει μια "παρασιτική" ποιότητα και έτσι είναι δύσκολο να χρησιμοποιηθεί ... ως τεχνική διδασκαλίας» (Συριοπούλου-Δελλή, 2016, σ. 59). Τα παιδιά με ΔΦΑ μπορεί να μη μιμηθούν ποτέ τις κινήσεις των άλλων ανθρώπων,

να μην κατορθώσουν ποτέ να συνδέσουν τις ατομικές τους ενέργειες με τις ενέργειες κάποιου άλλου, ή να μιμούνται άσκοπα μια κίνηση και μια χειρονομία χωρίς να αντιλαμβάνονται το νόημά της (Συριοπούλου-Δελλή, 2016). Η άσκοπη μίμηση κινήσεων χωρίς κατανόηση αποτελεί τη λεγόμενη «ηχοπραξία», φαινόμενο ανάλογο της ηχολαλίας (Wing, 1996).

Εκτελεστικές λειτουργίες

Οι εκτελεστικές λειτουργίες είναι «οι ενσωματωμένες γνωστικές διαδικασίες που καθορίζουν τη στοχευμένη συμπεριφορά» και είναι καθοριστικές για την ομαλή διεκπεραίωση των καθημερινών λειτουργιών της ζωής (Cicerone et al., 2000, σ. 1605). Περιλαμβάνουν την προσαρμογή της συμπεριφοράς στις εκάστοτε συνθήκες, τον καθορισμό των στόχων, την πρόβλεψη των συνεπειών, την εκκίνηση της συμπεριφοράς, τον σχεδιασμό και την οργάνωση της δράσης, ανάλογα με τις χωρικές, χρονικές, λογικές και επίκαιρες ακολουθίες. Οι διαταραχές των εκτελεστικών λειτουργιών φαίνεται να συνδέονται με εξασθενημένη συμπεριφορική και συναισθηματική αυτορρύθμιση, ελλείμματα στην ικανότητα ενόρασης και νευρολογικές διαταραχές της επίγνωσης. Αντικατοπτρίζουν επίσης δυσκολίες στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων, στη λήψη αποφάσεων και στη λογική εξήγηση των γεγονότων (Cicerone et al., 2000).

Τα προβλήματα στις εκτελεστικές λειτουργίες είναι χαρακτηριστικό έλλειμμα της ΔΦΑ. Οι άνθρωποι με αυτισμό συμπεριφέρονται άκαμπτα και ανελαστικά, δεν μπορούν να προσαρμοστούν στις μεταβολές του περιβάλλοντός

τους, ενώ ακολουθούν καθορισμένες ρουτίνες με λεπτομερή ακρίβεια. Συνηθίζουν να είναι επίμονοι, να εστιάζουν σε ένα πολύ στενό εύρος ενδιαφερόντων και να εμμένουν σε στερεοτυπικές επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές. Μπορεί επίσης να είναι παρορμητικοί και να αντιμετωπίζουν προβλήματα καθυστέρησης ή αναστολής των αντιδράσεών τους. Ορισμένοι άνθρωποι με ΔΦΑ κατέχουν μεγάλο όγκο πληροφοριών, χωρίς όμως να μπορούν να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους. Εστιάζουν τέλος στις λεπτομέρειες αδυνατώντας να δουν και να κατανοήσουν τη μεγάλη εικόνα (Ozonoff, 1995).

Εκπαίδευση παιδιών με ΔΦΑ

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν, βάσει της ελληνικής νομοθεσίας, να φοιτούν: Α) Σε τάξεις γενικών σχολείων με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού της τάξης, εφόσον παρουσιάζουν ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Β) Σε τάξεις γενικών σχολείων με την υποστήριξη εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής μέσω του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο από τον βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Γ) «Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης» (Ν. 3699/2008, άρθρο 6, παράγραφος 1).

Ωστόσο, όταν η φοίτηση στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης κρίνεται δύσκολη, λόγω του μεγάλου βαθμού των ειδικών μαθησιακών αναγκών, προβλέπεται η παροχή εκπαίδευσης στους μαθητές αυτούς από: Α) Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ). Β) «Σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων, ιδρύματα χρονίως πασχόντων ή Υπηρεσίες εκπαίδευσης και αποκατάστασης των Μονάδων Ψυχικής Υγείας, (Ν. 3699/2008, άρθρο 6, παράγραφος 4). Γ) Κατ' οίκον διδασκαλία (Ν. 3699/2008).

Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία, η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ), επιδιώκει:

- α) την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) τη βελτίωση*

και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξή τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν, γ) την αντίστοιχη προς τις δυνατότητές τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα και δ) την αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη... (Ν. 3699/2008, άρθρο 2, παράγραφος 5).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στη φοίτηση των παιδιών με ΔΦΑ η ειδική εκπαίδευση θα πρέπει να διέπεται από την αρχή πως τα άτομα με αυτισμό έχουν διαφορετικό, αλλά όχι κατώτερο τρόπο σκέψης και κατανόησης των καταστάσεων, των ανθρώπων και του περιβάλλοντος. Ο ρόλος λοιπόν του εκπαιδευτικού δεν είναι να αλλάξει τον τρόπο σκέψης των μαθητών με ΔΦΑ, αλλά να τους εξοπλίσει με τα απαραίτητα εφόδια προκειμένου να γεφυρωθεί το χάσμα που τους χωρίζει από τον υπόλοιπο κόσμο. Προϋποθέσεις για τη διεκπεραίωση του ρόλου των εκπαιδευτικών ΕΑΕ είναι η κατανόηση της διαφορετικότητας, ο σεβασμός, η υπομονή και η αποδοχή (ΑΠΣ, 2004).

Όσον αφορά στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις του αυτισμού, «διάφορα προγράμματα και τεχνικές έχουν συγκροτηθεί με σκοπό την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η συμπερίληψη των παιδιών με ΔΦΑ» (Συριοπούλου Δελλή, 2016, σ. 123). Παρακάτω παρατίθενται ορισμένα από τα προγράμματα αυτά:

Η μέθοδος Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH) είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που βασίζεται στη δομημένη διδασκαλία και την παροχή ενός

προβλέψιμου μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου τα παιδιά με ΔΦΑ μπορούν να νιώθουν ασφαλή. Στόχος του προγράμματος είναι η κατανόηση των αναγκών, η καλλιέργεια της επικοινωνίας και η ενίσχυση της προσαρμοστικότητας των παιδιών αυτών μέσω της εκμάθησης καινούριων δεξιοτήτων. Οι βασικοί πυλώνες της δομημένης διδασκαλίας είναι: α) η δόμηση του μαθησιακού περιβάλλοντος ως προς τον χώρο, τον χρόνο και την αλληλουχία των δραστηριοτήτων, β) η έμφαση στις οπτικές πληροφορίες και η αξιοποίηση της οπτικής ικανότητας των ατόμων με ΔΦΑ, γ) η αξιοποίηση των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων των ατόμων με ΔΦΑ με σκοπό την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία και δ) η καλλιέργεια της υποκινούμενης από το άτομο επικοινωνίας. Για τα παιδιά που δε διαβάζουν οι δραστηριότητες σημειώνονται με σκίτσα, σύμβολα, φωτογραφίες, σχήματα και αντικείμενα, ενώ για τα παιδιά που διαβάζουν χρησιμοποιούνται λεκτικά μηνύματα (Συριοπούλου-Δελλή, 2016).

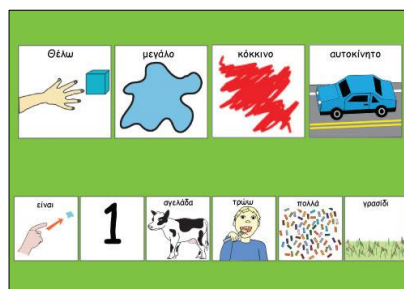


Εικόνα 1: Η μέθοδος TEACCH

(<https://gr.pinterest.com/pin/92112754857603401/> ·

<https://www.exceptionalchild.com/new-course-structured-teaching-part-1-individualized-visual-daily-schedule/structured-teaching-visual-schedule/>)

Το Σύστημα Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων (Picture Exchange Communication System [PECS]) χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη της επικοινωνίας των παιδιών με ΔΦΑ με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους τους. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική παρέμβαση που προωθεί την έναρξη της μη λεκτικής επικοινωνίας μέσω της χρήσης οπτικών και γραφικών συμβόλων. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα με ΔΦΑ δίνουν σε έναν επικοινωνιακό σύντροφο το γραφικό σύμβολο ή την εικόνα του αντικειμένου που επιθυμούν, με σκοπό την ανταλλαγή του συμβόλου ή της εικόνας με το αντικείμενο αυτό. Το PECS συμβάλλει στην καλλιέργεια των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών με ΔΦΑ, καθώς διευκολύνει την κοινωνική προσέγγιση, χωρίς την προϋπόθεση της λεκτικής επικοινωνίας (Συριοπούλου-Δελλή, 2016).

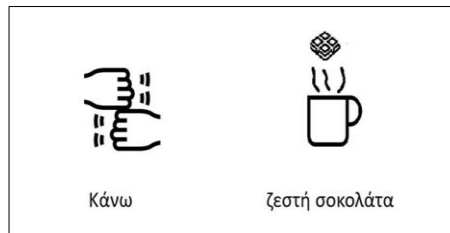


Εικόνα 2: Η μέθοδος PECS

(<https://carola-alepi.gr/method/pecs>)

Η μέθοδος Makaton είναι ένα επικοινωνιακό – γλωσσικό πρόγραμμα που ενθαρρύνει την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των ανθρώπων με επικοινωνιακά και γλωσσικά ελλείμματα. Το πρόγραμμα αυτό συνδυάζει τον προφορικό λόγο με νοήματα, σύμβολα και εικόνες (MAKATON Hellas, 2021). Τα σύμβολα μπορούν να απεικονίζονται σε καρτέλες, οι οποίες στη συνέχεια συγκροτούν το βιβλίο επικοινωνίας σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή. Η Makaton

είναι μια ευέλικτη και εξατομικευμένη μέθοδος εκμάθησης και βοηθάει τα άτομα να μοιράζονται ιδέες, επιθυμίες και συναισθήματα, να ονομάζουν αντικείμενα, ζωγραφιές, εικόνες και τοποθεσίες, να συμμετέχουν σε παιχνίδια και τραγούδια, να διαβάζουν, να λένε και να ακούν ιστορίες, να δημιουργούν λίστες και συνταγές, να γράφουν και να δίνουν κατευθύνσεις (Συριοπούλου-Δελλή, 2016).



Εικόνα 3: Η μέθοδος Makaton
(<https://makatonhellas.gr/category/yliko/>)

Οι Κοινωνικές Ιστορίες (Social Stories) είναι σύντομες ιστορίες που περιγράφουν κοινωνικές περιστάσεις, παρέχουν πληροφορίες για αυτές και ορίζουν τις προβλεπόμενες δράσεις. Οι Κοινωνικές Ιστορίες περιλαμβάνουν σύντομες και άμεσες προτάσεις που μπορεί να είναι περιγραφικές, καθοδηγητικές ή προτάσεις προοπτικής και συνήθως συνοδεύονται από εποπτικό υλικό που αναδεικνύει το κείμενο (Gray & Garand, 1993). Στόχος των Κοινωνικών Ιστοριών είναι να ελαχιστοποιήσουν τη σύγχυση που προκαλεί στα άτομα με ΔΦΑ η διδακτική αλληλεπίδραση και να παρέχουν άμεση πρόσβαση σε πληροφορίες κοινωνικών καταστάσεων. Η μέθοδος αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ερμηνεία της συμπεριφοράς των άλλων ανθρώπων, την εισαγωγή αλλαγών στην καθημερινή ρουτίνα και τη διδασκαλία νέων κοινωνικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στα παιδιά με ΔΦΑ (Gray & Garand, 1993).

Στη διδακτική προσέγγιση των Κοινωνικών Ιστοριών θα αναφερθούμε αναλυτικά στο 3^ο Κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, καθώς πρόκειται για τη μέθοδο που θα αξιοποιηθεί στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής μας παρέμβασης.



Εικόνα 4: Κοινωνικές Ιστορίες

(<https://www.kiddy123.com/article/what-are-social-stories-a-teaching-tool-for-kids-with-autism.html>)

Η Εφαρμοσμένη Συμπεριφορική Ανάλυση (Applied Behavior Analysis [ABA]) είναι μια εκπαιδευτική παρέμβαση που βασίζεται σε ένα σύστημα ανταμοιβών για την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Παράλληλα, στοχεύει στην εξάλειψη των αρνητικών συμπεριφορών μέσω της αφαίρεσης των θετικών τους συνεπειών (Φρανσίς, 2007). Η συμπεριφορά δηλαδή ελέγχεται μέσα από τον έπαινο και την τιμωρία, ενώ η διδασκαλία νέων δεξιοτήτων γίνεται σταδιακά, βήμα – βήμα. Κάθε δεξιότητα που κατοχυρώνεται γενικεύεται μέσω της εφαρμογής της σε νέες καταστάσεις και περιβάλλοντα (Συριοπούλου-Δελλή, 2016).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται ο σχεδιασμός μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, με στόχο να δοθεί στον εκπαιδευτικό ένα εύχρηστο εργαλείο για την εκπαίδευση των μαθητών με ΔΦΑ. Το θέμα της παρέμβασης είναι η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των παιδιών με αυτισμό, που αποτελεί βεβαίως στόχο του προγράμματος σπουδών για τα παιδιά με ΔΦΑ (ΑΠΣ, 2004). Η συγκεκριμένη θεματική επιλέχθηκε καθώς διαπιστώθηκε πως, παρά τη θέσπιση στόχων σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης από τα ΑΠΣ, δεν υπάρχουν αντίστοιχα εκπαιδευτικά εργαλεία και μέθοδοι σεξουαλικής αγωγής που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός στην καθημερινή διδακτική πράξη.

Αρχικά διερευνάται το ζήτημα της σεξουαλικότητας των ατόμων με ΔΦΑ και η επιτακτική ανάγκη σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης των παιδιών αυτών μέσα από την ελληνική και τη ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Στη συνέχεια τεκμηριώνεται η επιλογή της εκπαιδευτικής μεθόδου των Κοινωνικών Ιστοριών για τον σχεδιασμό της παρούσας εκπαιδευτικής παρέμβασης. Έπειτα πραγματοποιείται μια διεξοδική μελέτη των κατευθυντήριων γραμμών συγγραφής Κοινωνικών Ιστοριών. Οι βάσεις δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν για την ανεύρεση των σχετικών βιβλιογραφικών αναφορών είναι οι εξής: Research Gate, PsychINFO, ERIC, SAGE, Medline και Google scholar. Για την αναζήτηση στις βάσεις δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθες λέξεις – κλειδιά: Στα Ελληνικά: Παιδιά με Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού (ΔΦΑ), Σεξουαλική Αγωγή, Παρέμβαση,

Κοινωνικές Ιστορίες. Στα Αγγλικά: Children with Autism Spectrum Disorder (ASD), Sex Education, Intervention, Social Stories. Συμπληρωματικά επιλέχθηκαν πηγές από τη λίστα των βιβλιογραφικών αναφορών δημοσιευμένων άρθρων και βιβλίων.

Ακολουθεί ο σχεδιασμός της Κοινωνικής Ιστορίας σεξουαλικής αγωγής για τους μαθητές με αυτισμό. Δημιουργούνται μάλιστα δύο εκδοχές, με τη μία να απευθύνεται στα αγόρια και την άλλη στα κορίτσια με ΔΦΑ. Τέλος, σχεδιάζεται ένα διαδικτυακό παιχνίδι – quiz μέσω της εφαρμογής *ruiprosegames*, το οποίο και μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο για την εξάσκηση των μαθητών όσο και για την αξιολόγησή τους από τον εκπαιδευτικό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύεται το ζήτημα της σεξουαλικότητας των ατόμων με ΔΦΑ και διασαφηνίζονται οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε η σεξουαλική αγωγή ως θεματική της εκπαιδευτικής μας παρέμβασης. Στη συνέχεια θεμελιώνεται θεωρητικά η επιλογή της εκπαιδευτικής μεθόδου των Κοινωνικών Ιστοριών για το παρόν πρόγραμμα σεξουαλικής αγωγής. Ακολουθεί η ανάλυση της διδακτικής προσέγγισης των Κοινωνικών Ιστοριών και η παράθεση των κατευθυντήριων γραμμών για τον σχεδιασμό τους. Τέλος παρατίθενται οι δύο εκδοχές της Κοινωνικής Ιστορίας σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης και οι σύνδεσμοι που οδηγούν τον μαθητή ή τη μαθήτριά στο διαδικτυακό παιχνίδι – quiz.

Σεξουαλικότητα και Αυτισμός

Η σεξουαλικότητα είναι μια βασική πτυχή της ανθρώπινης ύπαρξης που εκφράζεται και βιώνεται μέσα από επιθυμίες, σκέψεις, φαντασιώσεις, πεποιθήσεις, αξίες, στάσεις, συμπεριφορές, ρόλους, σχέσεις και πρακτικές (WHO, 2006). Τα άτομα με αυτισμό ή οποιαδήποτε άλλη αναπηρία έχουν δικαίωμα στη σεξουαλική ζωή ανεξάρτητα από τη σοβαρότητα της διαταραχής τους. Συνεπώς, η κατάλληλη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση είναι αναγκαία για την προαγωγή μιας υγιούς κοινωνικο-σεξουαλικής λειτουργίας (Sullivan & Caterino, 2008). Η σεξουαλικότητα αποτελεί λοιπόν αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των ατόμων με ΔΦΑ, καθώς έχουν σεξουαλικές ανάγκες και συμπεριφορές και επιδεικνύουν ενδιαφέρον για τη σύναψη σχέσεων (Gougeon, 2010· Haracopos & Pedersen, 1992· Hellemans, Colson, Verbraeken, Vermeiren, & Deboutte 2006· Holmes & Himle, 2014). Παρόλα αυτά, ο τομέας της σεξουαλικής ανάπτυξης των ατόμων με ΔΦΑ έχει σε μεγάλο βαθμό παραμεληθεί και «λίγες μελέτες έχουν χρησιμοποιήσει την αυτοαναφορά για να αξιολογήσουν τις γνώσεις, τα ενδιαφέροντα και τις συμπεριφορές των ατόμων με αυτισμό σχετικά με τη σεξουαλικότητα» (Gougeon, 2010, σ. 339).

Ωστόσο, φαίνεται πως οι νέοι με ΔΦΑ αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις, όσον αφορά στη σεξουαλική τους έκφραση (Dewinter, Van Parys, Vermeiren & van Nieuwenhuizen, 2016· George & Stokes, 2017· Haracopos & Pedersen, 1992· Nichols & Blakeley-Smith, 2010). Σύμφωνα με τον Attwood (όπως αναφέρεται στο George & Stokes, 2017) οι δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ΔΦΑ ως προς την κατανόηση του εαυτού, τη σωματική επαφή, την κοινωνική

αλληλεπίδραση και τη φαντασία παίζουν καθοριστικό ρόλο στη σεξουαλική τους ανάπτυξη. Το πρωταρχικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν και που επηρεάζει τη σεξουαλικότητά τους είναι η δυσκολία να κατανοούν, να συνάπτουν και να διατηρούν κοινωνικές σχέσεις. Ανεξαρτήτως γνωστικού επιπέδου και γλωσσικής ικανότητας, τα άτομα με ΔΦΑ παρουσιάζουν έκπτωση στην ικανότητα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, κάτι που μπορεί να οδηγήσει στην απόρριψή τους από το περιβάλλον και τελικά στην απόσυρση (Haracopos & Pedersen, 1992).

Το θέμα αυτό βλέπουμε να ανακύπτει και στην έρευνα του Dewinter και των συνεργατών του (2016) που στηρίζεται στις συνεντεύξεις οχτώ έφηβων και νέων αντρών με ΔΦΑ, ηλικίας από 16 έως 20 ετών. Ένας από τους συμμετέχοντες της έρευνας για παράδειγμα, ο δεκαεπτάχρονος Tom, δηλώνει πως οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δυσχέρειες που χαρακτηρίζουν τη ΔΦΑ αποτελούν εμπόδιο στη σύναψη σχέσεων. Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, τα ζητήματα επεξεργασίας αισθητηριακών ερεθισμάτων, οι εμμονές και τα ελλείμματα στον τομέα των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όπως είναι η κατανόηση ρητών και άρρητων μηνυμάτων, επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι νέοι με ΔΦΑ βιώνουν τη σεξουαλικότητά τους και συμπεριφέρονται στους συντρόφους τους. Έτσι, αυτοπροσδιορίζονται σεξουαλικά ως ικανοί ή ανίκανοι, περίεργοι, ακόμα και επικίνδυνοι (Dewinter et al., 2016).

Στην ίδια έρευνα θίγεται επίσης το σοβαρό ζήτημα της συναίνεσης στη σεξουαλική πράξη και το άγχος γονέων και φροντιστών για απρεπή και πιεστική σεξουαλική συμπεριφορά από πλευράς των ατόμων με ΔΦΑ (Dewinter et al., 2016). Την ίδια ανησυχία βλέπουμε και στην έρευνα των Nichols και Blakeley-Smith (2010), όπου οι γονείς φοβούνται πως η συμπεριφορά των παιδιών τους

μπορεί να παρεξηγηθεί και να παρερμηνευθεί, ενώ «αναγνωρίζουν ρητά ότι το παιδί τους μπορεί να διατρέχει τον κίνδυνο να εμπλακεί σε ακατάλληλες συμπεριφορές που να είναι επιβλαβείς για τους άλλους και να έχουν πιθανές νομικές συνέπειες» (σ. 80). Τέτοιες αποκλίνουσες συμπεριφορές μπορεί να είναι ο δημόσιος αυνανισμός και η εκδήλωση σεξουαλικής συμπεριφοράς απέναντι σε ανθρώπους που δεν επιθυμούν να εμπλακούν σεξουαλικά, όπως άγνωστοι που απλά τυχαίνει να συναντήσουν ή ακόμη και μικρά παιδιά (Haracopos & Pedersen, 1992).

Ένα ακόμη μείζον ζήτημα που πρέπει να ληφθεί υπόψιν κατά τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης των παιδιών με αυτισμό είναι ο κίνδυνος σεξουαλικής κακοποίησης (Sullivan & Caterino, 2008). Ο φόβος αυτός εκφράζεται και από τους γονείς των παιδιών με ΔΦΑ που ανησυχούν ότι το παιδί τους μπορεί να γίνει στόχος σεξουαλικής εκμετάλλευσης (Ballan, 2001· Nichols & Blakeley-Smith, 2010). Ενώ όλα τα παιδιά κινδυνεύουν να θυματοποιηθούν, υπάρχουν συνθήκες που κάνουν ορισμένα άτομα περισσότερο ευάλωτα στη σεξουαλική επίθεση. Μια από αυτές τις συνθήκες η ΔΦΑ (Kenny, Crocco & Long, 2020). Οι εγγενείς κοινωνικές και επικοινωνιακές δυσχέρειες καθώς και η έλλειψη κατάλληλης κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους, μπορεί να οδηγήσει στην παρερμηνεία των κοινωνικών ενδείξεων και των σεξουαλικών συμπεριφορών του θύτη της σεξουαλικής επίθεσης (Sullivan & Caterino, 2008). Σύμφωνα με την έρευνα των Mandell, Walrath, Manteuffel, Sgro και Pinto-Martin (2005), 1 στα 5 παιδιά με ΔΦΑ έχει υποστεί σωματική και 1 στα 6 σεξουαλική κακοποίηση.

Αφενός λοιπόν τα παιδιά με αυτισμό διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο κακοποίησης και αφετέρου αδυνατούν συχνά να την αποκαλύψουν. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με «την έλλειψη επίγνωσης των συμπτωμάτων ψυχολογικού τραύματος σε παιδιά που δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, μπορεί να οδηγήσει στην παραμονή της κακοποίησης για χρόνια πριν αποκαλυφθεί» (Howlin & Clements, 1995, σ. 338). Για τους παραπάνω λόγους, η εκπαίδευση σε θέματα σεξουαλικής παρενόχλησης και κακοποίησης κρίνεται ως αναπόσπαστο συστατικό μιας υπεύθυνης σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης (Koller, 2000).

Σεξουαλική Αγωγή

Γίνεται σαφής από τα παραπάνω η ανάγκη της σεξουαλικής αγωγής των ατόμων με ΔΦΑ, μιας αγωγής που «πρέπει να παρέχει κανονιστικές πληροφορίες (π.χ. σχετικά με το τυπικό σεξουαλικό σενάριο), να αντισταθμίζει τα στερεότυπα και τις μη ρεαλιστικές προσδοκίες για τη σεξουαλικότητα στις σχέσεις και να παρέχει κοινωνικές δεξιότητες και επικοινωνιακή κατάρτιση ειδικά για τις σεξουαλικές σχέσεις» (Byers & Nichols, 2014, σ. 380). Η Koller (2000) προτείνει τις ακόλουθες θεματικές ενότητες σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε ατόμου: μέρη του σώματος, σεξουαλική υγεία, οριοθέτηση, σεξουαλική εκμετάλλευση, αυτοεκτίμηση, κοινωνική – σεξουαλική συμπεριφορά, διεκδίκηση, γνωριμία, δημιουργία σχέσης, γάμος, έλεγχος γεννήσεων και γονική μέριμνα. Ιδανικά, η σεξουαλική αγωγή θα πρέπει να έχει την αφετηρία της στην παιδική ηλικία, με την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων και της επίγνωσης του σώματος. Στη συνέχεια θα πρέπει να διευρύνεται, καθώς το παιδί μεγαλώνει και να συμπεριλαμβάνει τη δημιουργία και τη διατήρηση φιλικών και σεξουαλικών σχέσεων (Travers & Tincani, 2010).

Η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση είναι βασική θεματική ενότητα των ΑΠΣ για τους μαθητές με αυτισμό (ΑΠΣ, 2004), καθώς «η ψυχοσεξουαλική ανάπτυξη αποτελεί ενιαίο και αναπόσπαστο τμήμα της συνολικής ανάπτυξης του παιδιού» (Γερούκη, 2011, σ. 48). Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι που τίθενται από τα ΑΠΣ είναι οι ακόλουθοι:

1. Ο μαθητής να μάθει τα μέρη του ανθρώπινου σώματος, τις λειτουργίες τους και τις αλλαγές που υφίστανται καθώς μεγαλώνει.

2. Ο μαθητής να μάθει τις περιστάσεις όπου κάποιος αισθάνεται ντροπή, τους χώρους όπου μπορεί να ξεντύνεται και ποιος επιτρέπεται να τον βλέπει γυμνό.
3. Ο μαθητής να μάθει ποιες συμπεριφορές είναι ιδιωτικές και δεν επιτρέπεται να γίνονται σε δημόσιους χώρους. Επίσης να μάθει ποιοι είναι οι προσωπικοί χώροι όπου μπορούν να πραγματοποιούνται οι ιδιωτικές συμπεριφορές.

Ωστόσο, η δυσκολία ή ακόμη και η ανικανότητα των ατόμων με ΔΦΑ να κατανοήσουν τις ψυχικές καταστάσεις οδηγεί στο ακόλουθο εύλογο ερώτημα: Πώς θα μπορούσε ένας επαγγελματίας της εκπαίδευσης να εφαρμόσει προγράμματα σεξουαλικής αγωγής που να ανταποκρίνονται στις μοναδικές ανάγκες των ατόμων με ΔΦΑ (Stankova & Trajkovski, 2020); Οι ελλείψεις που παρουσιάζουν οι άνθρωποι με αυτισμό ως προς τη Θεωρία του Νου (Baron-Cohen, 1995· Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985· Premack & Woodruff, 1978) «έχουν επισημανθεί από τους συγγραφείς των προγραμμάτων σπουδών σεξουαλικής αγωγής, ως άμεσος δείκτης των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ΔΦΑ στην καθημερινή κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση» (Stankova & Trajkovski, 2020, σ. 380). Πιο συγκεκριμένα, οι συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι άνθρωποι τυπικής ανάπτυξης φαντάζουν απρόβλεπτες, χωρίς νόημα και λογική στα άτομα με αυτισμό. Μία από τις μεθόδους που προτείνονται ιδιαίτερα από τους συγγραφείς προγραμμάτων σπουδών, προκειμένου να ξεπεραστούν οι δυσκολίες αυτές, είναι η αξιοποίηση των Κοινωνικών Ιστοριών της Carol Gray για τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των μαθητών με ΔΦΑ (Stankova & Trajkovski, 2020· Tarnai & Wolfe, 2007). Οι Κοινωνικές Ιστορίες

ανταποκρίνονται στις δυσκολίες της Θεωρίας του Νου μέσω της απεικόνισης των συναισθημάτων, των σκέψεων και των συμπεριφορών των άλλων ανθρώπων (Stankova & Trajkovski, 2020).

Παρακάτω παρατίθενται δύο ενδεικτικές έρευνες που εξετάζουν την εφαρμογή της εκπαιδευτικής μεθόδου των Κοινωνικών Ιστοριών στη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση παιδιών κι εφήβων με αυτισμό.

Το 2020, οι ερευνητές Stankova και Trajkovski αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα των Κοινωνικών Ιστοριών στη σεξουαλική αγωγή 3 μαθητών με ΔΦΑ. Στην έρευνα συμμετείχαν 2 αγόρια και 1 κορίτσι, ηλικίας από 11 έως 15 ετών, που φοιτούσαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 6 μήνες. Για τον κάθε μαθητή σχεδιάστηκαν από 14 έως 20 Κοινωνικές Ιστορίες που κάλυπταν θέματα σεξουαλικής αγωγής όπως: τα μέρη του σώματος, οι δημόσιοι και ιδιωτικοί χώροι, τα ιδιωτικά μέρη του σώματος, οι αλλαγές που συμβαίνουν στο σώμα κατά την εφηβεία, ο αυνανισμός, η έμμηνος ρύση, το αναπαραγωγικό σύστημα, τα είδη των ανθρώπινων σχέσεων, η σεξουαλική επαφή, η αντισύλληψη, η εγκυμοσύνη και τα σεξουαλικά μεταδιδόμενα νοσήματα (Stankova & Trajkovski, 2020).

Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, κατά τη διάρκεια της κάθε συνεδρίας, το επίπεδο ενδιαφέροντος και προσοχής των συμμετεχόντων βαθμολογήθηκε ως υψηλό. Δηλαδή οι συμμετέχοντες ήταν πρόθυμοι να εμπλακούν στη διαδικασία, να διαβάσουν και να περιγράψουν τις Κοινωνικές Ιστορίες. Επιπλέον, παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση των γνώσεων των συμμετεχόντων στον τομέα της σεξουαλικότητας στο πέρας της εκπαιδευτικής

παρέμβασης, σε σύγκριση με την αρχική τους αξιολόγηση (Stankova & Trajkovski, 2020).

Το 2016 η ερευνήτρια Gutierrez εξέτασε τη συμβολή της μεθόδου των Κοινωνικών Ιστοριών στη διαχείριση της ακατάλληλης σεξουαλικής συμπεριφοράς που εκδήλωναν έφηβοι με ΔΦΑ. Στην έρευνα συμμετείχαν δύο μαθητές, ένα κορίτσι 11 ετών και ένα αγόρι 13 ετών, που φοιτούσαν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Και τα δύο παιδιά συνήθιζαν να αγγίζουν τα γεννητικά τους όργανα σε δημόσιους χώρους. Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, η εκδήλωση της ακατάλληλης συμπεριφοράς περιορίστηκε τόσο σε συχνότητα εμφάνισης όσο και σε διάρκεια, μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση με Κοινωνικές Ιστορίες (Gutierrez, 2016).

Κοινωνικές Ιστορίες

Οι Κοινωνικές Ιστορίες είναι ένα εργαλείο κοινωνικής μάθησης που ενθαρρύνει την ασφαλή ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ γονέων ή εκπαιδευτικών και ατόμων με ΔΦΑ ανεξαρτήτου ηλικίας. Περιλαμβάνουν εξατομικευμένο κείμενο και απεικονίσεις και προσφέρουν μια ασφαλή εμπειρία μάθησης σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες με αυτισμό (<https://carolgraysocialstories.com/social-stories/what-is-it/>). Πρόκειται για σύντομες περιγραφές κοινωνικών καταστάσεων που ερμηνεύουν τις κοινωνικές ενδείξεις και καθορίζουν συνήθως την αρμόζουσα συμπεριφορά και τις κατάλληλες αντιδράσεις σε κάθε περίπτωση. Η εκπαιδευτική αυτή μέθοδος μπορεί να αξιοποιηθεί με ποικίλους τρόπους. Μπορεί, για παράδειγμα, να διευκολύνει την ενσωμάτωση των μαθητών με ΔΦΑ στη γενική εκπαίδευση, να εισάγει αλλαγές στην καθημερινή ρουτίνα των παιδιών αυτών, να εξηγήσει τη συμπεριφορά των άλλων ανθρώπων και να καλλιεργήσει ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες (Gray & Garand, 1993).

Η λογική πίσω από τη συγκεκριμένη μέθοδο έγκειται στην ολοένα και αυξανόμενη κατανόηση της γνωστικής λειτουργίας των ατόμων με αυτισμό ως προς την κοινωνική αλληλεπίδραση και στην προσπάθεια αξιοποίησης της κατανόησης αυτής στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις της ΔΦΑ. Όπως αναφέρθηκε και σε άλλο σημείο της εργασίας, οι άνθρωποι με αυτισμό αδυνατούν να αντιληφθούν τις κοινωνικές καταστάσεις και να ανταποκριθούν κατάλληλα σε αυτές. Ωστόσο, πολλοί μαθητές με ΔΦΑ φαίνεται να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη δυσκολία ως προς την πρόσβαση σε ακριβείς πληροφορίες κοινωνικών

περιστάσεων, παρά ως προς την εκδήλωση αρμόζουσας συμπεριφοράς. Συνεπώς, για την προσέγγιση μιας συμπεριφοράς – στόχου απαιτείται καταρχήν η παροχή μιας ακριβούς κατανόησης της κοινωνικής κατάστασης μέσα στην οποία εμφανίζεται η συμπεριφορά – στόχος (Gray & Garand, 1993).

Επιπλέον τα παιδιά με ΔΦΑ φαίνεται να μην αντιλαμβάνονται πως η διατύπωση ερωτήσεων χρησιμεύει στην αποκόμιση πληροφοριών για ένα θέμα (Hurtig, Ensrud & Tomblin, 1982). Επομένως, η αρχική περιγραφή των κοινωνικών καταστάσεων οφείλει να απαντάει σε ερωτήματα που είτε δεν τέθηκαν ποτέ, είτε εκφράστηκαν ελλιπώς. Οι Κοινωνικές Ιστορίες λοιπόν θα πρέπει να περιλαμβάνουν απαντήσεις στις ερωτήσεις «ποιος», «πού», «πότε», «τι» και «γιατί». Ακόμη, οι πληροφορίες κοινωνικού περιεχομένου θα πρέπει να παρουσιάζονται με τρόπο ξεκάθαρο και κατανοητό. Η παραδοσιακή διδασκαλία χαρακτηρίζεται από την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, μια αλληλεπίδραση που δυσκολεύει τα παιδιά με ΔΦΑ. Για τον λόγο αυτό, «οι Κοινωνικές Ιστορίες επιδιώκουν να ελαχιστοποιήσουν τις δυνητικά περίπλοκες αλληλεπιδράσεις διδασκαλίας, για να παρέχουν στους μαθητές με αυτισμό άμεση πρόσβαση στις κοινωνικές πληροφορίες» (Gray & Garand, 1993, σ. 2).

Ο σχεδιασμός Κοινωνικών Ιστοριών ακολουθεί ορισμένες κατευθυντήριες γραμμές. Καταρχήν, για τη δημιουργία μιας επιτυχημένης Κοινωνικής Ιστορίας θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η οπτική γωνία του μαθητή για τον οποίο προορίζεται και να συνυπολογιστεί το τι μπορεί να νιώθει, να ακούει ή/και να βλέπει το παιδί στη συγκεκριμένη κοινωνική περίσταση. Για παράδειγμα, εάν ένας εκπαιδευτικός θέλει να δημιουργήσει μια Κοινωνική Ιστορία με θέμα την αναμονή στη σειρά, για έναν μαθητή ιδιαίτερα ευαίσθητο στο άγγιγμα, τότε ίσως χρειαστεί να εξηγήσει

για ποιους λόγους τα παιδιά αγγίζονται μεταξύ τους περιμένοντας σε μια σειρά (μπορεί για παράδειγμα να θέλουν να κινηθούν, να φτιάξουν τα ρούχα τους ή να ξύσουν το κεφάλι τους) (Gray & Garand, 1993).

Ως προς τη δομή τους οι Κοινωνικές Ιστορίες περιλαμβάνουν «μια εισαγωγή που προσδιορίζει με σαφήνεια το θέμα, ένα (κυρίως) σώμα που προσθέτει λεπτομέρειες και γνώσεις και ένα συμπέρασμα που συνοψίζει και ενισχύει τις πληροφορίες και τυχόν νέες προτάσεις» (Attwood, 2008, σ. 69). Οι Κοινωνικές Ιστορίες περιλαμβάνουν σύντομες και άμεσες προτάσεις τριών ειδών, περιγραφικές, καθοδηγητικές ή προτάσεις προοπτικής, ενώ το κάθε είδος εξυπηρετεί διαφορετικό σκοπό. Οι προτάσεις αυτές θα πρέπει να βρίσκονται σε αντιστοιχία με το επίπεδο κατανόησης του μαθητή και να χρησιμοποιούν λεξιλόγιο ανάλογο των ικανοτήτων του (Gray & Garand, 1993).

Οι περιγραφικές προτάσεις χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν μια κοινωνική κατάσταση, μία δραστηριότητα βήμα προς βήμα ή/και τη συμπεριφορά των εμπλεκόμενων ανθρώπων. Συνήθως αποτελούν τις εναρκτήριες δηλώσεις μιας Κοινωνικής Ιστορίας και χαρακτηρίζονται από αντικειμενικότητα. Οι Κοινωνικές Ιστορίες που αποτελούνται κατά κύριο λόγο από περιγραφικές προτάσεις ονομάζονται περιγραφικές. Παραδείγματα περιγραφικών προτάσεων αποτελούν τα ακόλουθα: «Το κουδούνι χτυπάει όταν τελειώσει το διάλλειμα. Τα παιδιά στέκονται σε γραμμή δίπλα στην πόρτα. Περιμένουν να έρθει ο δάσκαλος.» (Gray & Garand, 1993, σ. 3).

Οι καθοδηγητικές προτάσεις είναι εξατομικευμένες δηλώσεις που διασαφηνίζουν την επιθυμητή συμπεριφορά του μαθητή με ΔΦΑ στον οποίο απευθύνονται. Στο σύνολό τους, δηλαδή, οι καθοδηγητικές προτάσεις αποτελούν

μια διαδοχική σειρά κατάλληλων αντιδράσεων που εξηγούν τι αναμένεται να κάνει ο μαθητής στη δοσμένη κοινωνική περίσταση. Οι δηλώσεις αυτές συνήθως ξεκινούν με το «Μπορώ να» ή «Εγώ θα» και ενδείκνυται να είναι καταφατικές, όπως «Μπορώ να περπατήσω» και όχι αρνητικές όπως «Δε θα τρέξω». Οι Κοινωνικές Ιστορίες που αποτελούνται κατά κύριο λόγο από καθοδηγητικές προτάσεις ονομάζονται καθοδηγητικές. Παραδείγματα καθοδηγητικών προτάσεων αποτελούν τα ακόλουθα: «Ακούω το κουδούνι. Θα σταματήσω αυτό που κάνω. Θα σταθώ στη γραμμή. Θα περιμένω τον δάσκαλό μου.» (Gray & Garand, 1993, σ. 4).

Οι περισσότερες Κοινωνικές Ιστορίες περιλαμβάνουν έναν συνδυασμό περιγραφικών και καθοδηγητικών προτάσεων, όπως φαίνεται στο παρακάτω παράδειγμα: «Το κουδούνι χτυπά όταν τελειώσει το διάλειμα. Ακούω το κουδούνι. Θα σταματήσω αυτό που κάνω. Τα παιδιά στέκονται σε γραμμή δίπλα στην πόρτα. Θα σταθώ στη γραμμή. Περιμένουν να έρθει ο δάσκαλος. Θα περιμένω τον δάσκαλό μου.» (Gray & Garand, 1993, σ. 4). Ο αριθμός και το είδος των προτάσεων εξαρτάται από τις ανάγκες του μαθητή. Άλλοι μαθητές ευνοούνται από τις περισσότερο περιγραφικές ιστορίες, καθώς αναπτύσσουν τις δικές τους αντιδράσεις στην κοινωνική περίσταση, ενώ άλλοι χρειάζονται περισσότερες καθοδηγητικές προτάσεις προκειμένου να κατανοήσουν τι πρέπει να κάνουν (Gray & Garand, 1993).

Το τρίτο είδος προτάσεων που συναντούμε στις Κοινωνικές Ιστορίες είναι οι προτάσεις προοπτικής. Πρόκειται για δηλώσεις που περιγράφουν τις αντιδράσεις των ανθρώπων που συμμετέχουν σε μια κοινωνική περίσταση (Gray & Garand, 1993). Οι προτάσεις αυτές είναι ένας από τους παράγοντες που

συντελούν στην επιτυχία των Κοινωνικών Ιστοριών και χρησιμοποιούνται για να εξηγήσουν το πώς ένας άνθρωπος αντιλαμβάνεται τις σωματικές και πνευματικές εμπειρίες. Δηλώνουν συναισθήματα, σκέψεις, κίνητρα, απόψεις, πεποιθήσεις και γνώσεις και «περιλαμβάνονται συγκεκριμένα για τη βελτίωση των ικανοτήτων της Θεωρίας του Νου» (Attwood, 2008, σ. 70). Περιγράφουν δηλαδή τις αντιδράσεις και τις συμπεριφορές των άλλων ανθρώπων σε μια δοσμένη κοινωνική κατάσταση, ενώ συχνά εξηγούν τους λόγους των αντιδράσεων αυτών και τα εμπλεκόμενα συναισθήματα (Rowe, 2003), όπως φαίνεται στο εξής παράδειγμα: «Ο δάσκαλός μου θα χαρεί να δει όλα τα παιδιά στη σειρά.» (Gray & Garand, 1993, σ. 4).

Συνοψίζοντας, οι Κοινωνικές Ιστορίες είναι μικρές διηγήσεις που περιγράφουν βήμα προς βήμα την εφαρμογή της κατάλληλης κοινωνικής δεξιότητας. Περιλαμβάνουν ένα σύντομο κείμενο και εικονογραφημένα στοιχεία που βοηθούν στην οπτικοποίηση της προβλεπόμενης συμπεριφοράς (Benish & Bramlett, 2011· Wright & McCathren, 2012). Μέσα από την ανάγνωση των Κοινωνικών Ιστοριών τα παιδιά με ΔΦΑ μαθαίνουν να συμπεριφέρονται κατάλληλα σε περίπλοκες για αυτά κοινωνικές περιστάσεις, ενώ σκόπιμη κρίνεται η χρήση ερωτήσεων για τον έλεγχο της κατανόησης (Benish & Bramlett, 2011).

Κοινωνική Ιστορία Σεξουαλικής Διαπαιδαγώγησης

Οι στόχοι που τέθηκαν για την Κοινωνική Ιστορία σεξουαλικής αγωγής βρίσκονται βεβαίως σε αντιστοιχία με τους στόχους των ΑΠΣ για τους μαθητές με ΔΦΑ και είναι οι ακόλουθοι:

Το παιδί να δείχνει ή/και να λέει:

1. Ποια είναι τα ιδιωτικά μέρη του σώματός του.
2. Ποιος επιτρέπεται να το βλέπει χωρίς ρούχα.
3. Σε ποιους χώρους μπορεί να είναι γυμνό και να αγγίζει τα ιδιωτικά του μέρη.

Σχεδιάστηκαν μάλιστα δύο εκδοχές της ίδιας Κοινωνικής Ιστορίας, με την πρώτη να απευθύνεται στα αγόρια και τη δεύτερη στα κορίτσια με ΔΦΑ. Ο διαχωρισμός με βάση το φύλο του παιδιού συνιστάται καθώς συχνά η διδασκαλία των απαραίτητων πληροφοριών είναι ήδη απαιτητική για τον μαθητή. Πρόσθετες πληροφορίες που δεν αφορούν το ίδιο το παιδί μπορεί να οδηγήσουν σε σύγχυση. Η διδασκαλία πληροφοριών για το αντίθετο φύλο δεν κρίνεται απαραίτητη για τους μαθητές με αναπηρίες, παρά μόνο στο λύκειο ή και αργότερα, ανάλογα πάντα με τις ανάγκες του παιδιού (Wrobel, 2003).

Στο τέλος της κάθε εκδοχής της Κοινωνικής Ιστορίας ακολουθεί ένας σύνδεσμος που οδηγεί τον/την μαθητή/τρια σε ένα διαδικτυακό παιχνίδι – quiz που σχεδιάστηκε μέσω της εφαρμογής purposegames. Πρόκειται για ένα σύντομο ερωτηματολόγιο με 5 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής σχετικές με το περιεχόμενο της Κοινωνικής Ιστορίας, που μπορεί να αξιοποιηθεί για την εξάσκηση ή/και την αξιολόγηση των μαθητών. Οι σύνδεσμοι για το quiz είναι οι ακόλουθοι:

<https://www.purposegames.com/game/Tkg7jGieU4J> για τα αγόρια και

<https://www.purposegames.com/game/7sjAUZkvc2d> για τα κορίτσια.

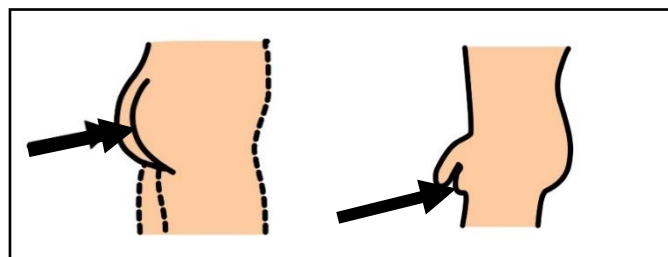
Ακολουθούν οι δύο εκδοχές της Κοινωνικής Ιστορίας:

Εκδοχή 1

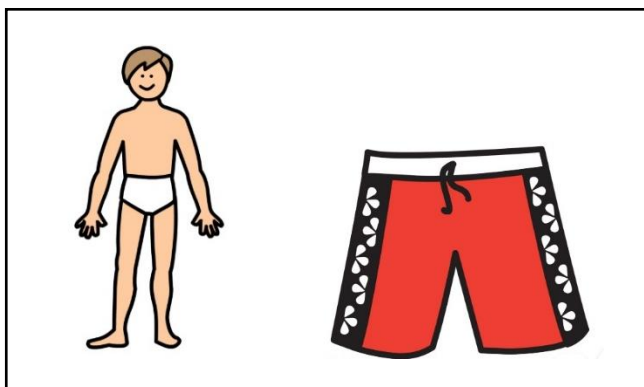
Τα ιδιωτικά μέρη του σώματός μου.



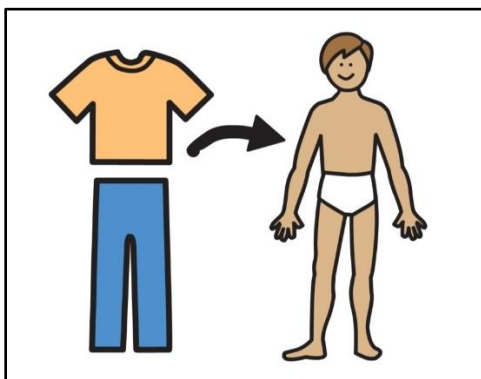
Όλοι έχουν ιδιωτικά μέρη. Το ίδιο και εγώ.



Οι γλουτοί, το πέος και οι όρχις μου είναι τα ιδιωτικά μου μέρη.



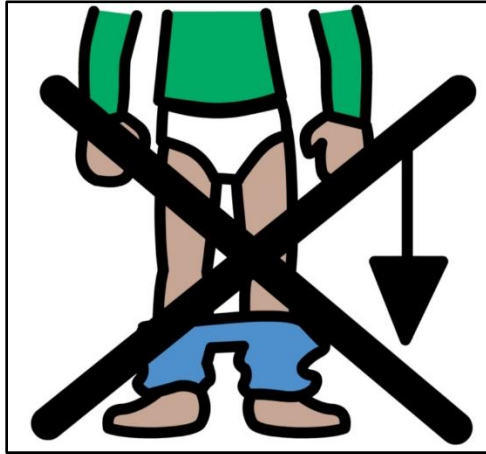
Τα ιδιωτικά μου μέρη καλύπτονται από το εσώρουχο ή το μαγιό μου.



Πάνω από το εσώρουχο φοράω τα ρούχα μου.



Στο σχολείο ΔΕΝ ανεβάζω την μπλούζα μου.



Στο σχολείο ΔΕΝ κατεβάζω το παντελόνι μου.



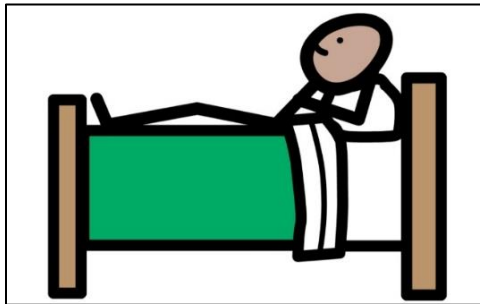
Στο σχολείο κατεβάζω το παντελόνι μου ΜΟΝΟ στην τουαλέτα.



Πρώτα όμως κλείνω την πόρτα.



Πού μπορώ να είμαι γυμνός;



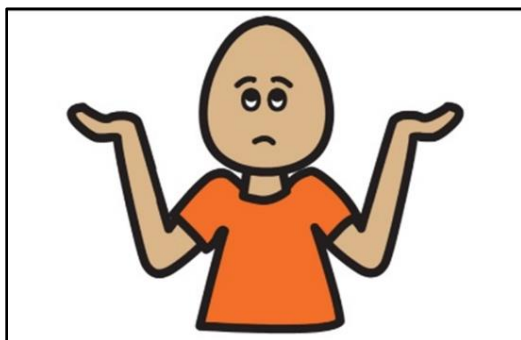
Μπορώ να είμαι γυμνός στο δωμάτιό μου.



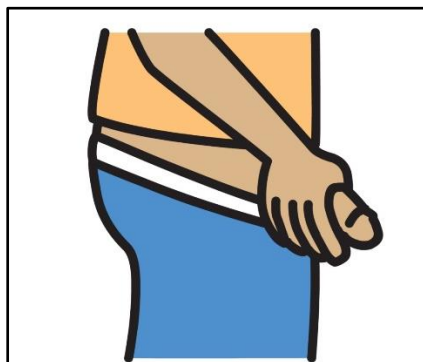
Μπορώ να είμαι γυμνός στο μπάνιο μου.



Πρώτα όμως κλείνω την πόρτα.



Πού μπορώ να αγγίζω τα ιδιωτικά μου μέρη;



Μπορώ να αγγίζω τα ιδιωτικά μου μέρη ΜΟΝΟ στο δωμάτιό μου ή στο μπάνιο μου.



Στο σχολείο ΔΕΝ αγγίζω τα ιδιωτικά μου μέρη.



Ποιος μπορεί να με δει χωρίς ρούχα·



Η μαμά και ο μπαμπάς μπορούν να με δουν χωρίς ρούχα.



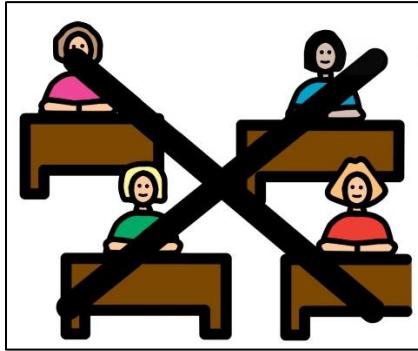
Ο γιατρός μπορεί να με δει χωρίς ρούχα.



Άλλοι μεγάλοι ΔΕΝ μπορούν να με δουν χωρίς ρούχα.



Οι φίλοι μου ΔΕΝ μπορούν να με δουν χωρίς ρούχα.



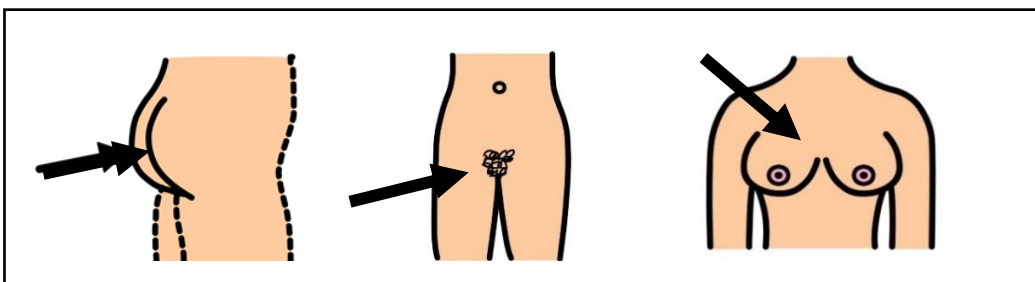
Οι συμμαθητές μου ΔΕΝ μπορούν να με δουν χωρίς ρούχα.

Εκδοχή 2

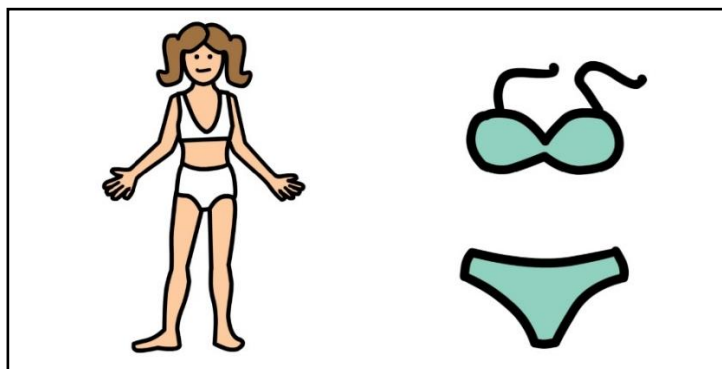
Τα ιδιωτικά μέρη του σώματός μου.



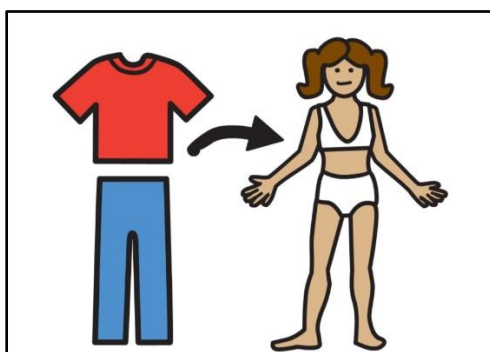
Όλοι οι άνθρωποι έχουν ιδιωτικά μέρη. Το ίδιο και εγώ.



Οι γλουτοί, το αιδοίο και το στήθος μου είναι τα ιδιωτικά μου μέρη.



Τα ιδιωτικά μου μέρη καλύπτονται από τα εσώρουχα ή το μαγιό μου.



Πάνω από τα εσώρουχα φοράω τα ρούχα μου.



Στο σχολείο ΔΕΝ ανεβάζω την μπλούζα μου.



Στο σχολείο ΔΕΝ κατεβάζω το παντελόνι μου.



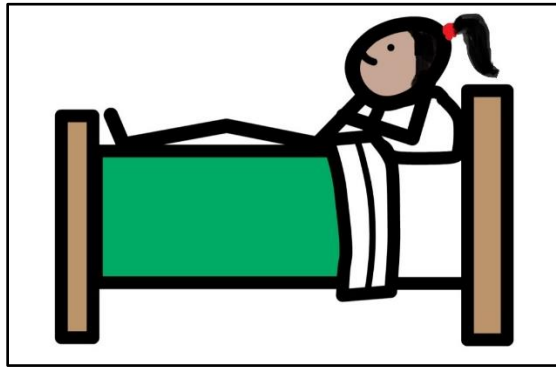
Στο σχολείο κατεβάζω το παντελόνι μου ΜΟΝΟ στην τουαλέτα.



Πρώτα όμως κλείνω την πόρτα.



Πού μπορώ να είμαι γυμνή;



Μπορώ να είμαι γυμνή στο δωμάτιό μου.



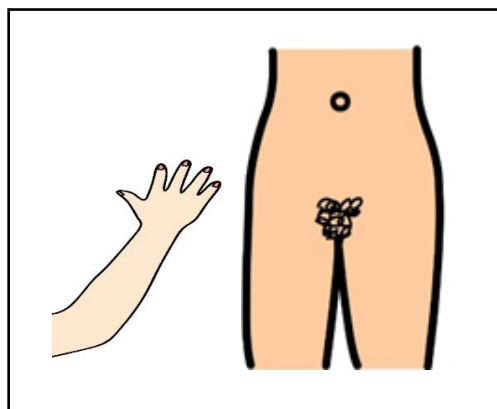
Μπορώ να είμαι γυμνή στο μπάνιο μου.



Πρώτα όμως κλείνω την πόρτα.



Πού μπορώ να αγγίζω τα ιδιωτικά μου μέρη;



Μπορώ να αγγίζω τα ιδιωτικά μου μέρη ΜΟΝΟ στο δωμάτιό μου ή στο μπάνιο μου.



Στο σχολείο ΔΕΝ αγγίζω τα ιδιωτικά μου μέρη.



Ποιος μπορεί να με δει χωρίς ρούχα;



Η μαμά και ο μπαμπάς μπορούν να με δουν χωρίς ρούχα.



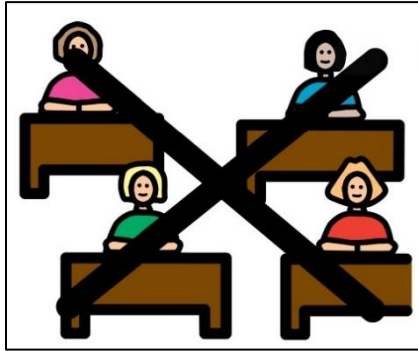
Ο γιατρός μπορεί να με δει χωρίς ρούχα.



Άλλοι μεγάλοι ΔΕΝ μπορούν να με δουν χωρίς ρούχα.



Οι φίλοι μου ΔΕΝ μπορούν να με δουν χωρίς ρούχα.



Οι συμμαθητές μου ΔΕΝ μπορούν να με δουν χωρίς ρούχα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όπως αναφέρθηκε στο πρώτο κεφάλαιο, μερικά από τα πιο κοινά γνωρίσματα των ατόμων με ΔΦΑ είναι η περιορισμένη ή απύουσα βλεμματική επαφή, η έλλειψη εκφράσεων του προσώπου, η περιορισμένη ή απύουσα χρήση χειρονομιών, όπως το να χαιρετούν ή να δείχνουν, η έλλειψη ενδιαφέροντος ή ανταπόκρισης στις διάφορες εκδηλώσεις του περιβάλλοντος (Johnson & Myers, 2007). Τα κοινωνικά και επικοινωνιακά ελλείμματα των ανθρώπων αυτών οδηγούν συχνά στον αποκλεισμό τους από τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, γεγονός με πολύ σοβαρό αντίκτυπο στη σεξουαλική επίγνωση και συμπεριφορά τους (Sullivan & Caterino, 2008).

Η επιτακτική ανάγκη της σεξουαλικής αγωγής των παιδιών με αυτισμό, όπως εντοπίστηκε μέσω της βιβλιογραφίας και παρουσιάστηκε παραπάνω, κινητοποίησε τον σχεδιασμό του παρόντος εκπαιδευτικού προγράμματος. Ύστερα από διεξοδική μελέτη του τρόπου συγγραφής Κοινωνικών Ιστοριών (Gray & Garand, 1993) και λαμβάνοντας υπόψιν τους στόχους των ελληνικών ΑΠΣ για τα παιδιά με ΔΦΑ (ΑΠΣ, 2004) και την έλλειψη σχετικών εκπαιδευτικών εργαλείων, καταλήξαμε στη δημιουργία της άνωθεν Κοινωνικής Ιστορίας σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης. Σκοπός του σχεδιασμού της είναι η παροχή ενός εύληπτου εργαλείου σεξουαλικής αγωγής στα χέρια του εκπαιδευτικού που αναμένεται να έχει πρακτική εφαρμογή στη διδακτική πράξη.

Ωστόσο, η εκπαιδευτική αξιοποίηση της Κοινωνικής Ιστορίας προϋποθέτει και τη σχετική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα σεξουαλικής

διαπαιδαγώγησης, μέσα από επιμορφωτικές συναντήσεις και σεμινάρια. Καθώς η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των ατόμων με αναπτυξιακές διαταραχές είναι ένα ευαίσθητο ζήτημα, όσοι επιθυμούν να παρέχουν σεξουαλική αγωγή σε αυτόν τον πληθυσμό πρέπει πρώτα να εξετάσουν τις δικές τους αξίες, στάσεις και κίνητρα (Koller, 2000). Επιπλέον, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί «επιβεβαιώνουν τη σημασία της ανάπτυξης και της εφαρμογής εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σεξουαλικής αγωγής ... [και] καθιστούν σαφές ότι ... θα πρέπει καταρχάς να επιμορφωθούν ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις απαιτήσεις της διδασκαλίας της σεξουαλικής αγωγής» (Γερούκη, 2011, σ. 186). Προκειμένου να παρέχουν μια άρτια σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους τις ατομικές και συλλογικές ανάγκες και το επίπεδο λειτουργίας των μαθητών με αναπτυξιακές αναπηρίες στους οποίους απευθύνονται. Επιβάλλεται, τέλος, ο κατάλληλος εκπαιδευτικός προγραμματισμός κατά τον σχεδιασμό παρεμβάσεων σεξουαλικής αγωγής (Richards, Miodrag & Watson 2006).

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούν ορισμένοι περιορισμοί όσον αφορά στην επιλογή της εκπαιδευτικής μεθόδου των Κοινωνικών Ιστοριών για τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των ατόμων με αυτισμό. Ειδικότερα, η Κοινωνική Ιστορία δεν μπορεί να απευθυνθεί σε όλους τους μαθητές με ΔΦΑ, λόγω της μεγάλης ανομοιογένειας των συμπτωμάτων του πληθυσμού αυτού. Οι Gray και Garand (1993, σ. 2) επισημαίνουν ότι «οι Κοινωνικές Ιστορίες είναι πιο πιθανό να ωφελήσουν τους μαθητές που λειτουργούν διανοητικά στο εκπαιδευτικό διανοητικά μειωμένο εύρος ή υψηλότερο [και] που κατέχουν βασικές γλωσσικές δεξιότητες». Επομένως η εφαρμογή της Κοινωνικής Ιστορίας εξαρτάται από την

επικοινωνιακή και γλωσσική λειτουργία του μαθητή και είναι πιθανό η εκπαιδευτική παρέμβαση με Κοινωνικές Ιστορίες να είναι κατάλληλη μόνο για μαθητές με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Reynhout & Carter, 2006).

Όσον αφορά στον σχεδιασμό των δύο εκδοχών της Κοινωνικής Ιστορίας, δυστυχώς η πρόσβαση σε μαθητές με ΔΦΑ κατέστη αδύνατη λόγω των πρωτοφανών δεδομένων που δημιούργησε η πανδημία του κορωνοϊού (Coronavirus Disease [COVID-19]) και των συνακόλουθων μέτρων που εφαρμόστηκαν για τον περιορισμό της διασποράς της. Πιο συγκεκριμένα η Ελληνική Κυβέρνηση προέβη σε αναστολή της δια ζώσης λειτουργίας όλων των εκπαιδευτικών δομών της χώρας, ως έκτακτο μέτρο προστασίας της δημόσιας υγείας από την περαιτέρω εξάπλωση της πανδημίας (Υπουργική Απόφαση ΔΙΑ/ΓΠ.οικ. 72989). Ως εκ τούτου η Κοινωνική Ιστορία σχεδιάστηκε χωρίς να ληφθεί υπόψιν το ατομικό προφίλ ενός συγκεκριμένου μαθητή με ΔΦΑ (Gray & Garand, 1993). Συνεπώς, η εφαρμογή της σε κάποιο διδακτικό σενάριο πιθανόν να χρειαστεί προσαρμογές ανάλογα με τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τις μειονεξίες του μαθητή στον οποίο απευθύνεται. Αν για παράδειγμα απευθύνεται σε παιδιά με περιορισμένο λεξιλόγιο, ίσως χρειαστεί να γίνει απλούστευση του κειμένου της Κοινωνικής Ιστορίας. Επίσης, μπορεί το παιδί για το οποίο προορίζεται η εκπαιδευτική παρέμβαση να εκδηλώνει μια απρεπή συμπεριφορά που να απαιτεί διαχείριση. Σε αυτή την περίπτωση θα χρειαστεί ένας εμπλουτισμός της Κοινωνικής Ιστορίας για τη διαχείριση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς.

Όσον αφορά στις μελλοντικές προεκτάσεις της παρούσας εργασίας, προτείνεται η περαιτέρω διεύρυνση της Κοινωνικής Ιστορίας προκειμένου να

συμπεριληφθούν και άλλα ζητήματα σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης. Τέτοια ζητήματα είναι οι αλλαγές που συμβαίνουν στο σώμα κατά την εφηβεία (ΑΠΣ, 2004), η δημιουργία σεξουαλικών σχέσεων, ο γάμος, ο έλεγχος των γεννήσεων (Koller, 2000· Stankova & Trajkovski, 2020), θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού (Haracoros & Pedersen, 1992), ο αυνανισμός, η έμμηνος ρύση, το αναπαραγωγικό σύστημα και τα σεξουαλικά μεταδιδόμενα νοσήματα (Stankova & Trajkovski, 2020), ανάλογα πάντα με τις ανάγκες και την ηλικία του ατόμου με ΔΦΑ στο οποίο απευθύνεται η Κοινωνική Ιστορία.

Επιπροσθέτως, καθώς ο αριθμός των ερευνών για την εφαρμογή των Κοινωνικών Ιστοριών στη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των ατόμων με ΔΦΑ είναι περιορισμένος (Stankova & Trajkovski, 2020· Tarnai & Wolfe, 2007), κρίνεται ότι η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να εστιάσει περισσότερο στο συγκεκριμένο ζήτημα και να εξετάσει περαιτέρω την αποτελεσματικότητα της μεθόδου. Τέλος, προτείνεται να διερευνηθεί η εφαρμογή της Κοινωνικής Ιστορίας στη σεξουαλική αγωγή μαθητών που δεν ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Θα μπορούσε, για παράδειγμα, να αξιοποιηθεί στην εκπαίδευση μαθητών με άλλες ειδικές μαθησιακές ανάγκες, όπως η νοητική καθυστέρηση, ή μαθητών τυπικής ανάπτυξης που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Μια ακόμα πρόταση για μελλοντική έρευνα είναι η αξιοποίηση της Κοινωνικής Ιστορίας στο πλαίσιο των εφαρμογών της ρομποτικής. Η ταχεία εξέλιξη της τεχνολογίας και ειδικά της ρομποτικής προσφέρει δυνατότητες για καινοτομία ως προς τη διαχείριση των ατόμων με ΔΦΑ. Η μεγάλη τεχνολογική πρόοδος έχει οδηγήσει στην κατασκευή και στον προγραμματισμό ρομπότ που δύνανται πλέον να εκτελούν ένα πλήθος λειτουργιών και να συμβάλλουν στην

καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των ανθρώπων με αυτισμό (Diehl, Schmitt, Villano & Crowell, 2012). Η χρήση ρομπότ για θεραπευτικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς στη ΔΦΑ προτάθηκε για πρώτη φορά από τον Kerstin Dautenhahn. Το ρομπότ αναλαμβάνει να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στην απρόβλεπτη και πολυποίκιλη κοινωνική συμπεριφορά του ανθρώπου, που συχνά τρομάζει τα παιδιά με αυτισμό, και στην προβλεψιμότητα της μονότονης και επαναλαμβανόμενης συμπεριφοράς που επιδεικνύει το ρομπότ (Dautenhahn, 1999). Ένας ρομποτικός συνεργάτης μπορεί να προωθήσει την εξωτερίκευση των αυτιστικών παιδιών προς το περιβάλλον τους, την καλλιέργεια της φαντασίας και την προσπάθεια εξάλειψης των επαναλαμβανόμενων μοτίβων. Πλήθος ερευνών έχουν ήδη διεξαχθεί για τη χρήση ρομπότ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Toh, Causo, Tzuo, Chen & Yeo, 2016), ενώ έχουν γίνει και πολλές υποσχόμενες παρεμβάσεις στα άτομα με ΔΦΑ (Pennisi et al. 2015).

Καθώς για την παρουσίαση της Κοινωνικής Ιστορίας σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης αξιοποιείται το εργαλείο σχεδίασης PowerPoint, παρέχεται η δυνατότητα προβολής της μέσω τεχνολογικού εξοπλισμού που μπορεί να συνδεθεί με κάποιον ρομποτικό συνεργάτη. Το ρομπότ μπορεί με τον τρόπο αυτό να καθοδηγεί τον μαθητή που θα εργάζεται μέσω τάμπλετ ή διαδραστικής οθόνης, όπως συμβαίνει σε πλήθος ερευνών για τον διαμεσολαβητικό ρόλο των ρομπότ στη διδασκαλία παιδιών με αυτισμό (Armstrong, 2016· Dickstein-Fischer & Fischer, 2014· Scassellati et al., 2018).

Εξαιρετικό ενδιαφέρον θα έχει επίσης η σύγκριση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής παρέμβασης όταν αυτή διενεργείται απευθείας από τον εκπαιδευτικό, σε σχέση με όταν διαμεσολαβεί ο ρομποτικός συνεργάτης. Η εν

λόγω σύγκριση έχει υπάρξει ήδη αντικείμενο διερεύνησης πολλών ερευνητών κατά την εφαρμογή της ρομποτικής στις παρεμβάσεις της ΔΦΑ (Bharatharaj, Huang, Krägeloh, Elara & Al-Jumaily, 2018· Cao et al., 2019· Costescu, Vanderborght & David, 2014· Kim et al., 2013· Kumazaki et al., 2018· Pop, Pinte, Vanderborght & David, 2014· Simut, Vanderfaeillie, Peca, Van de Perre & Vanderborght, 2015· Vanderborght et al., 2012· Yun, Choi, Park, Bong & Yoo, 2017). Οι έρευνες αυτές αναδεικνύουν τα θετικά αποτελέσματα της υποστηρικτικής τεχνολογίας, και πιο συγκεκριμένα της ρομποτικής στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό. Φαίνεται πως οι απλές ενδείξεις, οι προβλεπόμενες αντιδράσεις και η ελκυστική εμφάνιση των ρομπότ, μπορούν να τροποποιήσουν την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών με ΔΦΑ (Syriopoulou-Delli & Gkiolnta, 2020).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να παρατεθεί ένα παράδειγμα ρομποτικής παρέμβασης στη ΔΦΑ με την αξιοποίηση της μεθόδου των Κοινωνικών Ιστοριών (Vanderborght et al., 2012). Στην έρευνα συμμετείχαν 2 αγόρια και 2 κορίτσια με ΔΦΑ, ηλικίας από 4 έως 9 ετών και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ρομπότ Probo. Σε συνεργασία με τον θεραπευτή και τους γονείς των συμμετεχόντων επιλέχτηκε αρχικά ένα συγκεκριμένο έλλειμμα κοινωνικών δεξιοτήτων για το κάθε παιδί. Οι συμπεριφορές στόχοι που τέθηκαν ήταν οι εξής: το πρώτο παιδί να χαιρετάει, το δεύτερο να λέει «γεια» και τα άλλα δύο να μοιράζονται τα παιχνίδια τους. Στη συνέχεια οι ερευνητές προχώρησαν στον σχεδιασμό εξατομικευμένων Κοινωνικών Ιστοριών για την κάθε περίπτωση, σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές σχεδιασμού Κοινωνικών Ιστοριών που αναλύθηκαν παραπάνω (Gray & Garand, 1993). Τα ερευνητικά αποτελέσματα

οδηγούν στο συμπέρασμα πως κατά τη ρομποτική παρέμβαση τα παιδιά χρειάζονταν πολύ λιγότερη παρότρυνση προκειμένου να εκτελέσουν τις συμπεριφορές – στόχους, συγκριτικά με την ανθρώπινη παρέμβαση. Σύμφωνα με τους ερευνητές, το μεγαλύτερο επίτευγμα της παρέμβασης «είναι το γεγονός ότι τα παιδιά βελτίωσαν τις κοινωνικές τους ικανότητες και ότι είναι ικανά να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητες που έμαθαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης σε μία κοινωνική περίπτωση» (Vanderborght et al., 2012, σ. 368).

Η παρούσα εργασία αναμένεται να έχει πολλαπλά οφέλη και πρακτικές εφαρμογές. Η παρουσίαση της Κοινωνικής Ιστορίας μπορεί να γίνει από τον εκπαιδευτικό με ποικίλους τρόπους, όπως για παράδειγμα σε έντυπη μορφή, με φύλλα εργασίας ή πλαστικοποιημένες κάρτες. Επιπλέον, ο σχεδιασμός της σε PowerPoint επιτρέπει την προβολή μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή, λάπτοπ, τάμπλετ και κινητού τηλεφώνου. Άλλωστε, πολλοί άνθρωποι με ΔΦΑ αισθάνονται μεγαλύτερη άνεση όταν αλληλεπιδρούν με άψυχα αντικείμενα, όπως ο υπολογιστής, συχνά μαθαίνουν ευκολότερα μέσω της οπτικής οδού και έχουν ανεπτυγμένες τεχνολογικές δεξιότητες (Lofland, 2015). Ο υπολογιστής, λοιπόν, μπορεί να αποτελέσει σημαντικό βοηθητικό εργαλείο της εκπαιδευτικής παρέμβασης, καθώς προσελκύει την προσοχή των μαθητών με ΔΦΑ και παρέχει ταυτόχρονα οπτικοακουστικές πληροφορίες, αυξάνοντας έτσι τις ευκαιρίες για μάθηση (Wrobel, 2003).

Η δυνατότητα ψηφιακής προβολής της Κοινωνικής Ιστορίας από διαδικτυακά πολυμεσικά περιβάλλοντα και ψηφιακές εφαρμογές είναι εξαιρετικής σημασίας, καθώς μπορεί να αξιοποιηθεί και στην περίπτωση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας που κρίθηκε αναγκαία λόγω των πρωτόγνωρων συνθηκών που

διαμόρφωσε η πανδημία του Covid-19. Για την υλοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκαν πληροφοριακά συστήματα, εφαρμογές και δίκτυα που διαμόρφωσε το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ), όπως η πλατφόρμα τηλεδιασκέψεων Webex Meetings, που αναπτύχθηκε με σκοπό την παροχή σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης (Υπουργική Απόφαση 57233/Υ1/2020). Το παρόν εκπαιδευτικό εργαλείο σχεδιάστηκε έτσι ώστε να μπορεί να υποστηρίξει το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού και διαδικτυακά.

Τέλος, η εκπαιδευτική αυτή προσέγγιση δύναται να χρησιμοποιηθεί από τους σχετικούς φορείς της πολιτείας ως εργαλείο, προκειμένου να μελετηθεί περαιτέρω το καίριο θέμα της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης των παιδιών με αυτισμό. Ήδη η σεξουαλική αγωγή τίθεται και πάλι στο προσκήνιο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων με την αναμόρφωση του προγράμματος σπουδών και την προσθήκη των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα των Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και Γυμνασίων της χώρας από τον Σεπτέμβριο του 2021 (Υπουργική Απόφαση Αριθμ. Φ.31/94185/Δ1/2021). Μια από τις θεματικές ενότητες του νέου διδακτικού αντικειμένου που περιγράφεται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) είναι η ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ Ζην», που περιλαμβάνει μεταξύ άλλων τον τομέα που τιτλοφορείται ως «Γνωρίζω το σώμα μου – Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση» (Υπουργική Απόφαση Φ.7/79511/ΓΔ4/2020). Στο πλαίσιο της συζήτησης για τη σεξουαλική αγωγή στα σχολεία, τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας μπορούν να ληφθούν υπόψιν στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, των Διαθεματικών Ενιαίων Πλαισίων Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και των ΑΠΣ για τους μαθητές με ΔΦΑ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- American Psychiatric Association. (2013). *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (5th edition). Washington DC: APA.
- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Αυτισμό. (2004). Διαθέσιμο στο http://www.pi-schools.gr/special_education/aps-depps-autismos.pdf
- Armstrong, R. (2016). Are robots helping children with autism? *Altogether Autism Journal*, 1. Retrieved from: https://issuu.com/parenttoparentnz/docs/aa_journal_summer_2016_3
- Asperger, H. (n.d.). "Autistic psychopathy" in childhood. *Autism and Asperger Syndrome*, 37–92. doi:10.1017/cbo9780511526770.002.
- Attwood, T. (2008). *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Ballan, M. (2001). Parents as sexuality educators for their children with developmental disabilities. *Sexuality Information and Education Council of the U.S.*, 29, 14–19.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37–46. doi:10.1016/0010-0277(85)90022-8.
- Benish, T. M., & Bramlett, R. K. (2011). Using Social Stories to decrease aggression and increase positive peer interactions in normally developing pre-school children. *Educational Psychology in Practice*, 27(1), 1–17. doi:10.1080/02667363.2011.549350.

- Bharatharaj, J., Huang, L., Krägeloh, C., Elara, M. R., & Al-Jumaily, A. (2018). Social engagement of children with autism spectrum disorder in interaction with a parrot-inspired therapeutic robot. *Procedia Computer Science*, *133*, 368–376. doi:10.1016/j.procs.2018.07.045.
- Bleuler E. (1950[1911]) *Dementia Praecox or the Group of Schizophrenias*. New York: International Universities.
- Byers, E. S., & Nichols, S. (2014). Sexual Satisfaction of High-Functioning Adults with Autism Spectrum Disorder. *Sexuality and Disability*, *32*(3), 365–382. doi: 10.1007/s11195-014-9351-y.
- Cao, W., Song, W., Li, X., Zheng, S., Zhang, G., Wu, Y., ... Chen, J. (2019). Interaction With Social Robots: Improving Gaze Toward Face but Not Necessarily Joint Attention in Children With Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Psychology*, *10*. doi:10.3389/fpsyg.2019.01503.
- Γερούκη, Μ. (2011). *Η Σεξουαλική Αγωγή στο Σχολείο: Θεωρία και πράξη - Οι απόψεις των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Μαραθιά.
- Cho, S.-J., & Ahn, D. H. (2016). Socially Assistive Robotics in Autism Spectrum Disorder. *Hanyang Medical Reviews*, *36*(1), 17. doi:10.7599/hmr.2016.36.1.17.
- Cicerone, K. D., Dahlberg, C., Kalmar, K., Langenbahn, D. M., Malec, J. F., Bergquist, T. F., ... Morse, S. A. (2000). Evidence-based cognitive rehabilitation: Recommendations for clinical practice. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, *81*(12), 1596–1615. doi:10.1053/apmr.2000.19240.

- Costescu, C. A., Vanderborght, B., & David, D. O. (2014). Reversal Learning Task in Children with Autism Spectrum Disorder: A Robot-Based Approach. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(11), 3715–3725. doi:10.1007/s10803-014-2319-z.
- Dautenhahn, K. (1999). Robots as social actors: Aurora and the case of autism. *3rd International Cognitive Technology Conference. San Francisco*, 359–374.
- Dautenhahn, K., & Billard, A. (2002). Games Children with Autism Can Play with Robota, a Humanoid Robotic Doll. *Universal Access and Assistive Technology*, 179–190. doi:10.1007/978-1-4471-3719-1_18.
- Dewinter, J., Van Parys, H., Vermeiren, R., & Nieuwenhuizen, C. (2016). Adolescent boys with an autism spectrum disorder and their experience of sexuality: An interpretative phenomenological analysis. *Autism, 21*(1), 75–82. doi: 10.1177/1362361315627134.
- Dickstein-Fischer, L., & Fischer, G. S. (2014). Combining psychological and engineering approaches to utilizing social robots with children with Autism. *2014 36th Annual International Conference of the IEEE Engineering in Medicine and Biology Society*. doi:10.1109/embc.2014.6943710.
- Diehl, J. J., Schmitt, L. M., Villano, M., & Crowell, C. R. (2012). The clinical use of robots for individuals with Autism Spectrum Disorders: A critical review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*(1), 249–262. doi:10.1016/j.rasd.2011.05.006.
- Frith, U., & Happé, F. (1994). Autism: beyond “theory of mind”. *Cognition, 50*(1-3), 115–132. doi:10.1016/0010-0277(94)90024-8.

- George, R., & Stokes, M. A. (2017). Sexual Orientation in Autism Spectrum Disorder. *Autism Research, 11*(1), 133–141. doi:10.1002/aur.1892.
- Gougeon, N. A. (2010). Sexuality and Autism: A Critical Review of Selected Literature Using a Social-Relational Model of Disability. *American Journal of Sexuality Education, 5*(4), 328–361. doi: 10.1080/15546128.2010.527237.
- Gray, C., & Garand, J. (1993). Social Stories: Improving Responses of Students with Autism with Accurate Social Information. *Focus On Autistic Behavior, 8*(1), 1-10. doi: 10.1177/108835769300800101.
- Gutierrez, J. M. (2016). Social Skills Training Targeting Inappropriate Sexual Behavior for Adolescents with Autism. *Capstone Projects and Master's Theses*. California State University Monterey Bay, Paper 569.
- Haney, M. R. (2012). *Understanding Children with Autism Spectrum Disorder: Educators Partnering with Families*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Haracopos, D., & Pedersen, L. (1992). Sexuality and autism. A nationwide survey in Denmark. Unpublished manuscript. Retrieved from: http://www.autismuk.com/?page_id=1293
- Hellemans, H., Colson, K., Verbraeken, C., Vermeiren, R., & Deboutte, D. (2006). Sexual Behavior in High-Functioning Male Adolescents and Young Adults with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(2), 260–269. doi:10.1007/s10803-006-0159-1.

- Holmes, L. G., & Himle, M. B. (2014). Brief Report: Parent–Child Sexuality Communication and Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(11), 2964–2970. doi:10.1007/s10803-014-2146-2.
- Howlin, P., & Clements, J. (1995). Is it possible to assess the impact of abuse on children with pervasive developmental disorders? *Journal of Autism and Developmental Disorders, 25*(4), 337–354. doi:10.1007/bf02179372.
- Hurtig, R., Ensrud, S., & Tomblin, J. B. (1982). The communicative function of question production in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 12*(1), 57–69. doi:10.1007/bf01531674.
- Johnson, C. P., & Myers, S. M. (2007). Identification and Evaluation of Children With Autism Spectrum Disorders. *PEDIATRICS, 120*(5), 1183–1215. doi:10.1542/peds.2007-2361.
- Jones, E. A., & Carr, E. G. (2004). Joint Attention in Children With Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*(1), 13–26. doi:10.1177/10883576040190010301.
- Kanner L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child, 2*, 217-250.
- Kenny, M. C., Crocco, C., & Long, H. (2020). Parents' Plans to Communicate About Sexuality and Child Sexual Abuse with Their Children with Autism Spectrum Disorder. *Sexuality and Disability, 39*, 357–375. doi:10.1007/s11195-020-09636-1.
- Kim, E. S., Berkovits, L. D., Bernier, E. Σ., Leyzberg, D., Shic, F., Paul, R., & Scassellati, B. (2013). Social Robots as Embedded Reinforcers of Social

- Behavior in Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(5), 1038–1049. doi:10.1007/s10803-012-1645-2.
- Koller, R. (2000). Sexuality and Adolescents with Autism. *Sexuality and Disability*, 18(2), 125–135. doi:10.1023/a:1005567030442.
- Kumazaki, H., Warren, Z., Swanson, A., Yoshikawa, Y., Matsumoto, Y., Takahashi, H., ... Kikuchi, M. (2018). Can Robotic Systems Promote Self-Disclosure in Adolescents with Autism Spectrum Disorder? A Pilot Study. *Frontiers in Psychiatry*, 9. doi:10.3389/fpsy.2018.00036.
- Lofland, K. B. (2015). The Use of Technology in the Treatment of Autism. *Autism and Child Psychopathology Series*, 27–35. doi:10.1007/978-3-319-20872-5_3.
- Mandell, D. S., Walrath, C. M., Manteuffel, B., Sgro, G., & Pinto-Martin, J. A. (2005). The prevalence and correlates of abuse among children with autism served in comprehensive community-based mental health settings. *Child Abuse & Neglect*, 29(12), 1359–1372. doi:10.1016/j.chiabu.2005.06.006.
- MAKATON Hellas. (2021). Το πρόγραμμα MAKATON. Ανακτήθηκε στις 8 Αυγούστου 2021, από την ιστοσελίδα <https://makatonhellas.gr/>
- NAS. 2021. National Autistic Society, UK. Available from: <http://www.autism.org.uk>
- Nichols, S., & Blakeley-Smith, A. (2010). “I’m not sure we’re ready for this”: working with families toward facilitating healthy sexuality for individuals with autism spectrum disorders. *Social Work in Mental Health*, 8(1), 72–91. doi: 10.1080/15332980902932383.

- Noens, I. L. J., & Berckelaer-Onnes, I. A. van. (2005). Captured by details: sense-making, language and communication in autism. *Journal of Communication Disorders*, 38(2), 123–141. doi:10.1016/j.jcomdis.2004.06.002.
- Νόμος 3699/2008 - ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Διαθέσιμο στο: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3699-2008.html>
- Ozonoff, S. (1995). Executive Functions in Autism. *Learning and Cognition in Autism*, 199–219. doi:10.1007/978-1-4899-1286-2_11.
- Pennisi, Σ., Tonacci, A., Tartarisco, G., Billeci, L., Ruta, L., Gangemi, S., & Pioggia, G. (2015). Autism and social robotics: A systematic review. *Autism Research*, 9(2), 165–183. doi:10.1002/aur.1527.
- Pop, C. A., Pinteá, S., Vanderborght, B., & David, D. O. (2014). Enhancing play skills, engagement and social skills in a play task in ASD children by using robot-based interventions. A pilot study. *Interaction Studies Social Behaviour and Communication in Biological and Artificial Systems*, 15(2), 292–320. doi:10.1075/is.15.2.14pop.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(04), 515–526. doi:10.1017/s0140525x00076512.
- Reynhout, G., & Carter, M. (2006). Social Stories™ for Children with Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(4), 445–469. doi:10.1007/s10803-006-0086-1.

- Richards, D., Miodrag, N., & Watson, S. L. (2006). Sexuality and developmental disability: Obstacles to healthy sexuality throughout the lifespan. *Developmental Disabilities Bulletin, 1*, 137–155.
- Rogers, S. R., & Bennetto, L. (2001). Intersubjectivity in autism: The role of imitation and executive function. In A. M. Wetherby & B. M. Prizant (Eds.), *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective, 9*, 79–107. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Rowe, C. (2003). The Stanley Segal Award: Do Social Stories Benefit Children with Autism in Mainstream Primary Schools? *British Journal of Special Education, 26*(1), 12–14. doi:10.1111/1467-8527.t01-1-00094.
- Scassellati, B., Boccanfuso, L., Huang, C.-M., Mademtzi, M., Qin, M., Salomons, N., ... Shic, F. (2018). Improving social skills in children with ASD using a long-term, in-home social robot. *Science Robotics, 3*(21), eaat7544. doi:10.1126/scirobotics.aat7544.
- Simut, R. E., Vanderfaeillie, J., Peca, A., Van de Perre, G., & Vanderborght, B. (2015). Children with Autism Spectrum Disorders Make a Fruit Salad with Probo, the Social Robot: An Interaction Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(1), 113–126. doi:10.1007/s10803-015-2556-9.
- Stankova, T., & Trajkovski, V. (2020). Sexual Education of Persons with Autistic Spectrum Disorders: Use of the Technique: Social Stories. *Sexuality and Disability, 39*(2), 377–393. doi:10.1007/s11195-020-09655-y.

- Συριοπούλου-Δελλή, Χ. (2016). *Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή Ατόμων με Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Sullivan, A., & Caterino, L.C. (2008). Addressing the sexuality and sex education of individuals with Autism Spectrum Disorders. *Education and Treatment of Children, 31*(1), 381–394. doi:10.1353/etc.0.0001.
- Syriopoulou-Delli, C. K., & Gkiolnta, E. (2020). Review of assistive technology in the training of children with autism spectrum disorders. *International Journal of Developmental Disabilities, 1–13*. doi:10.1080/20473869.2019.1706333.
- Tarnai, B., & Wolfe, P. S. (2007). Social Stories for Sexuality Education for Persons with Autism/Pervasive Developmental Disorder. *Sexuality and Disability, 26*(1), 29–36. doi:10.1007/s11195-007-9067-3.
- Toh, E. S. L., Causo, A., Tzuo, S. W., Chen, I., & Yeo, S. H. (2016). A review on the use of robots in education and young children. *Journal of Educational Technology & Society, 19*(2), 148.
- Travers, J. C., & Tincani, M. (2010). Sexuality Education for Individuals with Autism Spectrum Disorders: Critical Issues and Decision Making Guidelines. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45*(2), 284–293.
- Vanderborght, B., Simut, R., Saldien, J., Pop, C., Rusu, A. S., Pintea, S., ... David, D. O. (2012). Using the social robot probio as a social story telling agent for children with ASD. *Interaction Studies Social Behaviour and*

Communication in Biological and Artificial Systems, 13(3), 348–372. doi:10.1075/is.13.3.02van.

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 57233/Υ1/2020 - ΦΕΚ 1859/Β/15-5-2020: Σύγχρονη εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/upourgike-apophase-57233-y1-2020.html>

Υπουργική Απόφαση ΔΙΑ/ΓΠ.οικ. 72989 - ΦΕΚ 5043/Β/14-11-2020: Τροποποίηση της υπό στοιχεία ΔΙΑ/ΓΠ.οικ. 71342/6.11.2020 κοινής υπουργικής απόφασης «Έκτακτα μέτρα προστασίας της δημόσιας υγείας από τον κίνδυνο περαιτέρω διασποράς του κορωνοϊού COVID-19 στο σύνολο της Επικράτειας για το διάστημα από το Σάββατο 7 Νοεμβρίου 2020 έως και τη Δευτέρα 30 Νοεμβρίου 2020» (Β' 4899). Διαθέσιμο στο: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ygeia/astheneies/koine-upourgike-apophase-dia-gp-oik-72687.html>

Υπουργική Απόφαση Φ.7/79511/ΓΔ4/2020 - ΦΕΚ 2539/Β/24-6-2020. Εφαρμογή της πιλοτικής δράσης «Εργαστήρια Δεξιότητων» στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deutero bathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-ph7-79511-gd4-2020.html>

Υπουργική Απόφαση Φ.31/94185/Δ1/2021 - ΦΕΚ 3791/Β/13-8-2021: Εργαστήρια Δεξιότητων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-ph31-94185-d1-2021.html>

- Φρανσίς, Κ. (2007). *Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές ή Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος. Διαναπηρικός Οδηγός Εξειδίκευσης (ΕΠΕΑΕΚ)*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Wing, L. (1993). The definition and prevalence of autism: A review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 2(1), 61–74. doi:10.1007/bf02098832.
- Wing, L. (1996). *The Autistic Spectrum: A Guide for Parents and Professionals*. London: Constable.
- Wolfe, P. S., & Blanchett, W. J. (2003). Sex Education for Students with Disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 36(1), 46–51. doi:10.1177/004005990303600106.
- World Health Organization (WHO). (2006). *Defining Sexual Health – Sexual Health Document Series*. Geneva: WHO.
- World Health Organization (WHO). (2013). *Autism spectrum disorders and other developmental disorders: From raising awareness to building capacity*. Geneva, Switzerland: WHO.
- Wright, L. A., & McCathren, R. B. (2012). Utilizing Social Stories to Increase Prosocial Behavior and Reduce Problem Behavior in Young Children with Autism. *Child Development Research*, 1–13. doi:10.1155/2012/357291.
- Wrobel, M. (2003). *Taking Care of Myself: a Healthy Hygiene, Puberty and Personal Curriculum for Young People with Autism*. New York: Future Horizons.
- Yazbak F. E. (2003). Autism in the United States: a perspective. *Journal of American Physician and Surgeons*, 8(4):103–107.

Yun, S.-S., Choi, J., Park, S.-K., Bong, G.-Y., & Yoo, H. (2017). Social skills training for children with autism spectrum disorder using a robotic behavioral intervention system. *Autism Research, 10*(7), 1306–1323. doi:10.1002/aur.1778.

Διαδικτυακές πηγές

<https://gr.pinterest.com/pin/92112754857603401/>

<https://www.exceptionalchild.com/new-course-structured-teaching-part-1-individualized-visual-daily-schedule/structured-teaching-visual-schedule/>

<https://carola-alepi.gr/method/pecs>

<https://makatonhellas.gr/category/yliko/>

<https://www.kiddy123.com/article/what-are-social-stories-a-teaching-tool-for-kids-with-autism.html>

<https://carolgraysocialstories.com/social-stories/what-is-it/>