

## Αυτισμός και παιχνίδι

### 3.1. Τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού στα παιδιά με αυτισμό

Τα παιδιά με αυτισμό επωφελούνται ιδιαίτερα από τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση και θεραπεία τους. Το παιχνίδι τους, ωστόσο, χαρακτηρίζεται από ελλείψεις και αδυναμίες και διαφέρει πολύ από το παιχνίδι των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Τα παιδιά με αυτισμό συνήθως χρησιμοποιούν το παιχνίδι μόνο σε τελετουργικό επίπεδο. Χρειάζονται βοήθεια για να αναπτύξουν στρατηγικές που θα λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιότητες των παιχνιδιών και των υλικών για παιχνίδι και να τις συσχετίζουν σε ένα σύστημα ταξινόμησης. Ενώ τα άλλα παιδιά επιτυγχάνουν να αναπτύξουν δεξιότητες καθώς τις επαναλαμβάνουν και τις εξασκούν κατά το παιχνίδι τους, τα παιδιά με αυτισμό πρέπει να τις αναπτύξουν μέσω εναλλακτικών τρόπων. Πιο γενικές γνωστικές δεξιότητες που βασίζονται στην εμπειρία χειρισμού υλικών κατά το παιχνίδι, όπως η διατήρηση και η κατανόηση του βάρους και των μεγεθών, ίσως να χρειαστεί να διδαχθούν ξεχωριστά (Ομάδα Εργασίας του Συνδέσμου των Διευθυντών Σχολείων για Παιδιά με Αυτισμό και για Ενήλικες, 2001).

Το  παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ήδη από  ηλικία αρχίζουν να  αρχίζουν να  παίζουν με

Παιδιά τυπικής ανάπτυξης

Παιδιά με αυτισμό

1 έτος

Αρχίζουν να παίζουν με δική τους πρωτοβουλία.

-

18 μήνες

Ανάπτυξη συμβολικών πράξεων (προσποιούνται ότι πίνουν, ότι μιλούν στο τηλέφωνο)

Πολύ περιορισμένο παιχνίδι.

24 μήνες

Εφαρμογή ρουτινών παιχνιδιού προσποίησης σε κούκλες (π.χ. ταΐζουν την κούκλα).

Ελάχιστη περιέργεια για εξερεύνηση περιβάλλοντος, χρήση παιχνιδιών με ασυνήθιστο τρόπο, π.χ.

36 μήνες

Παιχνίδι με ομηλικούς.

Αδυνατούν να αποδεχτούν τα άλλα παιδιά. Ακόμη βάζουν τα παιχνίδια στο στόμα. Απουσιάζει πα

48 μήνες

Ανάπτυξη οργανωμένου συμβολικού παιχνιδιού και κοινωνικού-δραματικού παιχνιδιού εμπλεκόντα

**Λειτουργική** χρήση των παιχνιδιών. Ελάχιστες πράξεις κατευθύνονται προς τις κούκλες και προς

Συγκρινόμενα με αναπτυξιακά ισότιμες ομάδες παιδιών παράγουν ένα χαμηλότερο επίπεδο εξερευνητικών συμπεριφορών (Jordan, 2000).

Προτιμούν να παίζουν μόνο τους και δυσκολεύονται να δείξουν ότι θέλουν να παίξουν. Τα προβλήματα αυτά στο παιχνίδι με τα άλλα παιδιά, στο κοινωνικό δηλαδή παιχνίδι, συνδέονται και με προηγούμενες μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των φροντιστών και των παιδιών. Η αποτυχία θετικής συμμετοχής σε προηγούμενες μορφές κοινωνικής επαφής οδηγεί στο προβληματικό κοινωνικό παιχνίδι (Jordan, 2003). Η έλλειψη κοινωνικής ανταπόκρισης, το γεγονός ότι δεν μπορούν να περιμένουν τη σειρά τους στα ομαδικά παιχνίδια (turn-taking), το πρόβλημα στη μίμηση των χειρονομιών και κινήσεων των άλλων, τα προβλήματά τους στην έναρξη επικοινωνίας και η ανικανότητά τους να αρχίσουν και να διατηρήσουν μια κοινωνική ρουτίνα (π.χ. στο κρυφτό-κυνηγητό), όλα αυτά καθιστούν δύσκολο το κοινωνικό παιχνίδι για τα παιδιά αυτά (Williams, 2003). Επιπλέον το κοινωνικό παιχνίδι απαιτεί και την ικανότητα κατανόησης της γλώσσας των συνομηλίκων, αλλά και την κατανόηση των κοινωνικών ενδείξεων, σημάτων (cues) των συνομηλίκων, περιοχές δηλαδή όπου το παιδί με αυτισμό αποτυγχάνει (Lantz, 2001).

Μερικά παιδιά με αυτισμό απολαμβάνουν το «σκληρό» παιχνίδι, το οποίο παρέχει στους γονείς και στα άτομα που τα φροντίζουν τη δυνατότητα να μοιραστούν τη χαρά του παιχνιδιού μαζί τους. Ωστόσο το σκληρό παιχνίδι, όπως και το παιχνίδι με αντικείμενα, είναι χαρακτηριστικό παιδιών μικρής ηλικίας. Τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται να το ενσωματώσουν αυθόρμητα στο παιχνίδι προσποίησης (White, 2002).

Το συμβολικό παιχνίδι συνήθως απουσιάζει. Αυτό σημαίνει ότι δεν ασχολούνται με το τυπικό παιχνίδι ρόλων «μαμάδων και μπαμπάδων», «γιατρών και νοσοκόμων» κ.τ.λ. Ωστόσο, έχουν πρόβλημα στην παραγωγή προσποιητού παιχνιδιού και όχι στους μηχανισμούς προσποίησης. Στο συμβολικό παιχνίδι κάτι που δεν υπάρχει γίνεται να υπάρχει. Γίνεται σύμβολο κάποιου άλλου πράγματος. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης το βρίσκουν διασκεδαστικό να ανατρέπουν την πραγματικότητα. Αλλά τα παιδιά με αυτισμό έχουν ήδη αρκετά προβλήματα με τη μια πραγματικότητα (Peeters, 2000). Όταν ακόμη εμφανίζουν συμβολικό παιχνίδι, αυτό είναι συνήθως αντιγραφή θεμάτων της τηλεόρασης και άρα δεν είναι αυθεντικό και φανταστικό. Τα παιδιά με αυτισμό μπορεί να φαίνεται ότι παίζουν κανονικά, π.χ. όταν βάζουν στη σειρά τα αυτοκινητάκια του, ή όταν τοποθετούν τις κούκλες στα έπιπλα του κουκλόσπιτου,

όμως μετά από παρατήρηση για κάποιο χρονικό διάστημα διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει εξέλιξη σε αυτό το παιχνίδι. Τα παιδιά επαναλαμβάνουν απλά τις ίδιες ρουτίνες και μπορεί να θυμώσουν αν κάποιος, ενήλικος ή συνομηλίκος, προσπαθήσει να παρέμβει ή να διευρύνει το παιχνίδι κατά οποιοδήποτε τρόπο. Πολλά παιδιά με αυτισμό δε δείχνουν ούτε αυτό το βαθμό συμβολισμού στο «παιχνίδι τους». Αλληλεπιδρούν με τα παιχνίδια σε σχέση μόνο με τις φυσικές τους ιδιότητες-στριφογυρίζουν τις ρόδες των αυτοκινήτων, πλέκουν τα μαλλιά από τις κούκλες-χωρίς να ενδιαφέρονται για τη «συμβολική σχέση» των παιχνιδιών με τα αντικείμενα της πραγματικής ζωής (Jordan/ Powell, 2001). Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω περιγραφή του παιχνιδιού από ένα άτομο με αυτισμό: «Μου άρεσε να ανοίγω, να κλείνω τις πόρτες σε μερικά από τα αυτοκινητάκια μου και ιδιαίτερα να παρατηρώ τις

ρόδες όταν τις στριφογύριζα. Τα έβαζα το ένα πίσω από το άλλο σε μια μεγάλη γραμμή και έμοιαζε με μποτιλιάρισμα, αλλά δεν ήταν αυτή η πρόθεσή μου...είχα εκατοντάδες πλαστικά στρατιωτάκια. Τα έβαζα μέσα σε ένα μεγάλο γυάλινο βάζο και μου άρεσε να το στριφογυρίζω και να κοιτάζω τα διαφορετικά χρώματα και σχήματα» (Peeters, 2000, 236). Η δυσκολία τους στο συμβολικό παιχνίδι οφείλεται στις δυσκολίες τους στην οργάνωση της σκέψης και στην επικοινωνία των σκέψεων αυτών στους άλλους. Επίσης δεν μπορούν να συμμετέχουν σε φανταστικό παιχνίδι εξαιτίας του κυριολεκτικού τρόπου με τον οποίο βλέπουν τα πράγματα. Το προσποιητό παιχνίδι προϋποθέτει την ικανότητα των παιδιών να ξεπεράσουν το κυριολεκτικό μήνυμα των καταστάσεων. Είναι αναγκαίο όχι μόνο να αποδώσουν φανταστικές ιδιότητες σε αντικείμενα, αλλά και να κατανοήσουν ότι αυτό μπορούν να το κάνουν και οι άλλοι άνθρωποι. Αυτό είναι πολύ δύσκολο για τα παιδιά με αυτισμό (Jordan, 1999; Sherratt, 2002). Η αποτυχία συμμετοχής στο συμβολικό παιχνίδι με άλλους είναι η κύρια αιτία της κοινωνικής απομόνωσης και της συνακόλουθης αποτυχίας που εκδηλώνουν στην ανάπτυξη και χρήση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Boucher, 1999). Ωστόσο μπορούν να παίξουν, ακόμη και προσποιητό παιχνίδι όταν όμως αυτό είναι καλά δομημένο και παρέχονται οι κατάλληλες ενισχύσεις στα παιδιά. Είναι χρήσιμο να διδαχθούν τα παιδιά με αυτισμό πώς να χειρίζονται τα παιχνίδια με μη επαναληπτικό τρόπο και να διδαχθούν τους κοινωνικούς κανόνες των παιχνιδιών, έτσι ώστε να μπορούν να συμμετέχουν μαζί με τα άλλα παιδιά στο παιχνίδι.

Δεν επιδεικνύουν αυθόρμητο – ελεύθερο παιχνίδι, όχι γιατί δεν μπορούν να παίξουν, αλλά γιατί βρίσκουν δύσκολο το παιχνίδι λόγω των επαναλαμβανόμενων αποτυχιών που οδηγούν σε απογοήτευση και διάχυτη έλλειψη παρώθησης για παιχνίδι (Stahmer, 1999). Το παιχνίδι τους είναι όπως αναφέρθηκε επαναλαμβανόμενο γι' αυτό χρειάζονται τη βοήθεια και την καθοδήγηση του ενηλίκου. Η μίμηση των ενηλίκων τους παρέχει ένα ερέθισμα, κίνητρο, ώστε να δημιουργήσουν μια αυθόρμητη προσποίηση.

Το λειτουργικό τους παιχνίδι είναι επίσης προβληματικό. Δε συμμετέχουν σε σύνθετο λειτουργικό παιχνίδι παρά μόνο σε απλό λειτουργικό παιχνίδι (Williams, 2003). Αυτή η μορφή παιχνιδιού προϋποθέτει ότι το παιδί μπορεί να μιμηθεί και αυτή η δεξιότητα είναι δύσκολη για τα παιδιά με αυτισμό. Ωστόσο οι Boucher/ Lewis (1990), ανακάλυψαν με τις έρευνές τους ότι τα παιδιά με αυτισμό ήταν τόσο ικανά για την παραγωγή ιδεών στο λειτουργικό παιχνίδι, όσο και τα παιδιά με γενικές μαθησιακές δυσκολίες αλλά και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Επίσης ανέφεραν ότι στην έρευνά τους σπανίως τα παιδιά αυτά εμφάνιζαν εμμονές κατά το παιχνίδι τους. Βέβαια το έμμονο – στερεότυπο παιχνίδι εξαρτάται και από το επίπεδο της λειτουργικότητας του κάθε παιδιού και συνήθως τα μικρά παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν τέτοιο παιχνίδι (Καλύβα, 2005). Σε μία άλλη έρευνα αποδείχθηκε ότι τα παιδιά με αυτισμό δε διέφεραν στο λειτουργικό τους παιχνίδι συγκρινόμενα με παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Dominguez, Ziviani, 2006). Η έρευνα αυτή αναφέρει ότι τα παιδιά με αυτισμό έπαιζαν λιγότερο από τα τυπικά παιδιά με εποικοδομητικά παιχνίδια, με κούκλες και παιχνίδια κουκλόσπιτου. Αντιθέτως έπαιζαν περισσότερο με παιχνίδια αδρής κινητικότητας, με παιχνίδια για νήπια, με αξεσουάρ ένδυσης, με φιγούρες, όπως Batman και με πλαστικά ζώακια. Ωστόσο δεν υπήρχε διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων στην συμμετοχή τους στο λειτουργικό, αλλά και στο συμβολικό παιχνίδι. Τέλος η συγκεκριμένη έρευνα απέδειξε και σημαντική σχέση μεταξύ του αναπτυξιακού επιπέδου του παιδιού και των προτιμήσεων του για παιχνίδια. Έτσι τα παιδιά με αυτισμό και με χαμηλή νοημοσύνη επέλεγαν αντικείμενα με ξεκάθαρη χρήση αλλά και παιχνίδια που προκαλούν αισθητηριακή διέγερση. Αλλά και το εσωτερικό ενδιαφέρον που

έχει το ίδιο το παιχνίδι για το παιδί με αυτισμό επηρεάζει την επιλογή παιχνιδιού, κυρίως όταν αυτό το παιχνίδι ήταν διάσημο στους συνομιλήκους και στα Μ.Μ.Ε. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη συμπεριφορών παιχνιδιού στα παιδιά με αυτισμό χρησιμοποιώντας στις παρεμβάσεις τους παιχνίδια γνωστά από την τηλεόραση και από τις αγαπημένες ταινίες των παιδιών.

Άλλες έρευνες (Holmes & Willoughby, 2005) απέδειξαν ότι τα παιδιά με αυτισμό συμμετέχουν σε λειτουργικό παιχνίδι περισσότερο από ό,τι σε εποικοδομητικό (παιχνίδι με τουβλάκια) και εξερευνητικό παιχνίδι. Βέβαια το λειτουργικό αυτό παιχνίδι εκδηλώνεται κυρίως από παιδιά προσχολικής και όχι σχολικής ηλικίας. Ωστόσο οι έρευνες αυτές επιβεβαιώνουν ότι το μοναχικό – παθητικό παιχνίδι είναι αυτό που κυριαρχεί, καθώς και οι συμπεριφορές του απλού παρατηρητή του παιχνιδιού των άλλων παιδιών και ότι απουσιάζει η εκδήλωση του παράλληλου δραματικού και ομαδικού δραματικού παιχνιδιού. Επίσης η έννοια της προσποίησης, που πρωτοεμφανίζεται μεταξύ 3 και 6 ετών στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, είναι σπάνια στα παιδιά με αυτισμό.

Η παραπάνω έρευνα έδειξε επίσης ότι και το περιβάλλον επηρεάζει την εκδήλωση παιχνιδιού. Έτσι υπήρχαν διαφορές μεταξύ συμπεριφορών παιχνιδιού που παρατηρούνται σε ένα παιδί που βρίσκεται σε κλινικά-ιδρυματοποιημένα ή ειδικά πλαίσια και περιτριγυρίζεται από ξένους και συμπεριφορών παιχνιδιού παιδιών που εκδηλώνονται σε οικεία σχολικά περιβάλλοντα. Τα πρώτα παιδιά είναι αναμενόμενο να εκδηλώνουν πιο πολλές ανήσυχες συμπεριφορές, αφού δε γνωρίζουν το περιβάλλον.

Το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό είναι λιγότερο καινοτόμο, πρωτοποριακό και πιο ανώριμο από αυτό των συνομηλικών τους. Προτιμούν το παράλληλο αλλά μοναχικό παιχνίδι. Μπορεί να δείχνουν ενδιαφέρον για τα άλλα παιδιά, αλλά δε διαθέτουν την ικανότητα για αυθόρμητη – κοινωνική συμμετοχή. Έτσι παίζουν δίπλα τους, χωρίς όμως να επικοινωνούν μαζί τους. Δε μοιράζονται κοινές εμπειρίες με τα άλλα παιδιά (Preissler, 2006).

Η ρουτίνα – η οικειοποίηση μιας δραστηριότητας προκαλεί όλο και μεγαλύτερη ευχαρίστηση, ωστόσο το παιχνίδι δεν είναι κάτι ευχάριστο για τα παιδιά αυτά, τουλάχιστον αρχικά. Ακόμη και όταν είναι ευχάριστο, το περιορισμένο και κάποιες φορές ακατάλληλο συναίσθημα του παιδιού δεν μας επιτρέπει να ισχυριστούμε με σιγουριά αν το παιδί διασκεδάει με μια δραστηριότητα ή όχι (Brown / Murray, 2001).

Το παιχνίδι δεν ωθείται από μέσα – εσωτερικά για ένα παιδί με αυτισμό. Συχνά είναι δύσκολο για ένα παιδί να συμμετέχει στο παιχνίδι, λόγω παρεμβατικών συμπεριφορών, όπως είναι ο παρορμητισμός, οι καταπιεστικές τάσεις ή οι επαναληπτικές συμπεριφορές που μπορεί να είναι πιο κινητήριες – παρωθητικές από τις δραστηριότητες παιχνιδιού.

Επίσης το παιχνίδι δεν είναι πάντα εύχρηστο στα παιδιά με αυτισμό. Λόγω της δυσκολίας τους με θέματα οργάνωσης και άγχους είναι δύσκολο για το παιδί με αυτισμό να προσαρμοστεί εύκολα στο παιχνίδι.

Επιπλέον τα παιδιά με αυτισμό αλληλεπιδρούν με τα υλικά του παιχνιδιού με ένα τυπικό τρόπο, βασιζόμενα στην αρχική τους αλληλεπίδραση με αυτά τα παιχνίδια. Δυσκολεύονται να επεκτείνουν τις δεξιότητες παιχνιδιού επειδή κολλούν σε πιο επαναληπτικά, στερεότυπα πρότυπα παιχνιδιού. Δεν μπορούν να δρουν στα παιχνίδια χωρίς ένα σήμα, μια εξωτερική διευκόλυνση ή διδασκαλία (Libby /Powell & Jordan, 1998). Ακόμη δεν αναπτύσσουν σενάρια παιχνιδιού και δεν κατανοούν και τα σενάρια των άλλων παιδιών (δραματικό παιχνίδι).

Είναι σημαντικό ότι τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό αλληλεπιδρούν στο παιχνίδι

περισσότερο με ενήλικες από ό,τι με συνομηλικούς και μάλιστα οι περισσότερες αλληλεπιδράσεις με ενήλικες αρχίζουν με πρωτοβουλία των ενηλίκων (Mchale / Simeonsson, 1980). Αρα φαίνεται ότι επιδιώκουν να τους καθοδηγεί κάποιος στο παιχνίδι τους. Βέβαια η συνεχής καθοδήγηση και η αλληλεπίδραση γονέων-δασκάλων με τα παιδιά τους προκειμένου να αντισταθμίσουν τις δυσκολίες τους δεν είναι πάντα και η καλύτερη λύση. Γιατί κάτι τέτοιο μειώνει την πιθανότητα για πιο «φυσιολογικές» αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με αυτισμό και των αδερφών τους για παράδειγμα. Οι παρεμβάσεις που διευκολύνουν απλά τα παιδιά και όχι οι καθοδηγητικές παρεμβάσεις είναι αυτές που βελτιώνουν τη λειτουργικότητα του παιδιού, την ανεξαρτησία του και αυξάνουν τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλικούς (Anderson / Moore / Godfrey, 2004).

Επίσης είναι αξιοσημείωτο ότι τα παιδιά με αυτισμό, σχολικής ηλικίας δεν επιδεικνύουν περισσότερη ωριμότητα στο παιχνίδι σε σχέση με τα παιδιά με αυτισμό που φοιτούν στα νηπιαγωγεία (προσχολικής ηλικίας). Αυτό οφείλεται στο ότι στα νηπιαγωγεία το παιχνίδι είναι ύψιστης σημασίας, ενώ στο σχολείο καλύπτει τα κενά μεταξύ των περιόδων διδασκαλίας. Το παιχνίδι ενεργά οικοδομείται και διευκολύνεται στο νηπιαγωγείο, ενώ στο σχολείο συνήθως επιτρέπεται μόνο στα διαλείμματα. Έτσι τα επίπεδα κοινωνικής αλληλεπίδρασης για τα παιδιά με αυτισμό στο σχολείο είναι σημαντικά κατώτερα από αυτά των παιδιών στο νηπιαγωγείο.

### **3.2 Η χρήση του παιχνιδιού στις οικογένειες παιδιών με αυτισμό**

Ο ρόλος των γονέων και των υπολοίπων μελών της οικογένειας των παιδιών με αυτισμό είναι σημαντικός στην ενίσχυση του παιχνιδιού των παιδιών αυτών. Οι αλληλεπιδράσεις παιχνιδιού μεταξύ οικογενειακών μελών και παιδιών με αυτισμό μπορούν να παρέχουν στα παιδιά αυτά ευκαιρίες εξάσκησης και εκμάθησης νέων κοινωνικών δεξιοτήτων.

Σύμφωνα με τη σχετικά μικρή αρθρογραφία αναφορικά με τις αλληλεπιδράσεις αυτές, οι γονείς και κυρίως η μητέρα είναι αυτή που παίζει με παιδί. Τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό δεν αλληλεπιδρούν και δεν παίζουν μαζί τους. Τα παιδιά με αυτισμό από την άλλη προσανατολίζουν τις περισσότερες αλληλεπιδράσεις παιχνιδιού προς τα αδέρφια τους από ό,τι προς τους γονείς τους. Επίσης, έρευνες έχουν δείξει ότι οι γονείς των παιδιών με αυτισμό είναι πιο καθοδηγητικοί στις αλληλεπιδράσεις τους με το παιδί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Ασκούν μεγαλύτερο έλεγχο από ό,τι οι γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Kassari / Sigman /Mundy 1988; Watson 1998).

Είναι αναγκαίο γονείς και αδέρφια να διδάσκονται πώς να δομούν, να δίνουν ρυθμό στις αλληλεπιδράσεις παιχνιδιού ώστε να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο που θα προωθεί τις ενάρξεις κοινωνικών αλληλεπιδράσεων από το παιδί. Επίσης είναι σημαντικό οι οικογένειες να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς και να τους συμβουλευονται σε ό,τι αφορά στο παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό.

Βέβαια απαιτείται περισσότερη έρευνα που θα καταδεικνύει το πώς οι διαφορές μεταξύ των οικογενειακών μελών σε ό,τι αφορά στην αλληλεπίδρασή τους με το παιδί, μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη παρεμβάσεων που θα βοηθούν τα μέλη της οικογένειας να

προωθούν κατάλληλες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά τους (Stone / Lemanek 1990, Ghoroury / Romanczyk 1999). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μίας έρευνας (Tunali / Power, 2002), οι γονείς και κυρίως οι μητέρες των παιδιών με αυτισμό συμμετέχουν πιο πολύ σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες με τα παιδιά τους και τα άλλα μέλη της οικογένειάς τους σε σύγκριση με τις μητέρες παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Η ίδια έρευνα κατέληξε και σε κάποια άλλα σημαντικά πορίσματα και για τον τρόπο που οι μητέρες παιδιών με αυτισμό αντιμετωπίζουν ποικίλα θέματα της καθημερινότητάς τους, συγκριτικά με τις μητέρες παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Έτσι:

- Οι μητέρες παιδιών με αυτισμό δυσκολεύονται περισσότερο να κάνουν καριέρα γιατί δίνουν μεγαλύτερη σημασία στο ρόλο της μητέρας και λιγότερη στην επαγγελματική τους εξέλιξη.
- Οι μητέρες παιδιών με αυτισμό έχουν πολύ λιγότερο ελεύθερο χρόνο για τον εαυτό τους και δίνουν λιγότερη σημασία στην προσωπική τους διασκέδαση και αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους. Εξάλλου καθημερινά αφιερώνουν τον περισσότερο χρόνο της μέρας στις θεραπείες που πρέπει να ακολουθούν τα παιδιά τους.
- Σε σύγκριση με τις μητέρες παιδιών τυπικής ανάπτυξης, οι μητέρες παιδιών με αυτισμό δίνουν λιγότερη σημασία στη σχέση τους με το σύζυγό τους και στο χρόνο που περνάνε μαζί και περισσότερη σημασία στο ρόλο τους ως μητέρα και στην υποστήριξη που πρέπει να προσφέρουν στο παιδί τους.

Σε μία παρόμοια έρευνα που πραγματοποιήθηκε τηλεφωνικά (Blair, 1996) 33 γονείς παιδιών με αυτισμό, 21 γυναίκες – μητέρες και 12 άνδρες-πατέρες ρωτήθηκαν για το χρόνο που αφιερώνουν στην εποπτεία της θεραπείας του παιδιού τους, για το οικονομικό κόστος της θεραπείας, καθώς και για το χρόνο που αφιερώνουν στον εαυτό τους αλλά και στους συζύγους τους. Επίσης ζητήθηκε από τους γονείς να περιγράψουν την επίδραση που ασκεί η παρουσία ενός αυτιστικού παιδιού στο γάμο τους. Το 40% των μητέρων και όλοι οι πατέρες που συμμετείχαν στην έρευνα δούλευαν εκτός σπιτιού. Ο μέσος όρος εργασίας των μητέρων την εβδομάδα ήταν 11,75 ώρες, ενώ των πατέρων ήταν 46 ώρες την εβδομάδα. Το 78% των οικογενειών που συμμετείχαν στην έρευνα είχε ένα ή περισσότερα παιδιά, πέραν του παιδιού με αυτισμό (το 22% είχε μόνο το παιδί με αυτισμό). Σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων το 39% των γονέων πληρώνουν από μόνοι τους το συνολικό κόστος της συμπεριφορικής θεραπείας που ακολουθεί το παιδί τους. Για τις υπόλοιπες οικογένειες, η πολιτεία, τα σχολεία και οι διάφοροι οργανισμοί – σύλλογοι, μαζί με τους γονείς, πληρώνουν το συνολικό κόστος της θεραπείας των παιδιών τους. Οι πατέρες δήλωσαν ότι αφιερώνουν μόλις 3 ώρες την εβδομάδα για την εποπτεία της θεραπείας του παιδιού τους, ενώ οι μητέρες 18 ώρες την εβδομάδα. Ωστόσο κανένας πατέρας δε συμμετέχει ενεργά στη θεραπεία του παιδιού τους, σε αντίθεση με τις μητέρες που συμμετέχουν στην θεραπεία του παιδιού σε ποσοστό 40%. Αυτό το μικρό σχετικά ποσοστό συμμετοχής των μητέρων στην θεραπεία του παιδιού τους οφείλεται στον υπερβολικό χρόνο που απαιτεί η καθημερινή συμμετοχή σε μια τέτοια θεραπεία, αλλά και στο γεγονός ότι το παιδί αντιδρά διαφορετικά στο γονιό ως θεραπευτή και διαφορετικά σε κάποιον άγνωστο θεραπευτή. Μια μητέρα χαρακτηριστικά ανέφερε ότι το παιδί δε συγκεντρώνεται όταν λειτουργεί η ίδια ως θεραπευτής και θέλει συνεχώς να το έχει στην αγκαλιά της.

Σε ό,τι αφορά στο χρόνο που περνούν μαζί ως σύζυγοι, οι γονείς δήλωσαν ότι αφιερώνουν στη σχέση τους μόλις 7 ώρες την εβδομάδα. Το 55% των γονέων ανέφερε ότι η ύπαρξη ενός παιδιού με αυτισμό στην οικογένεια προσθέτει άγχος στο γάμο τους. Ωστόσο ένα 34% των γονέων πιστεύει ότι η παρουσία του παιδιού με αυτισμό ενδυναμώνει το γάμο τους, γιατί

μαθαίνουν να δουλεύουν μαζί και να ξεπερνούν τα προβλήματα τους από κοινού. Οι μητέρες και οι πατέρες που ρωτήθηκαν στην έρευνα αυτή, δήλωσαν ότι είναι αισιόδοξοι και θετικοί σε ότι αφορά το μέλλον του παιδιού τους. Τέλος, εντυπωσιακό είναι ότι οι μισοί σχεδόν από τους πατέρες δεν απάντησαν στην τηλεφωνική αυτή έρευνα και απλά απάντησαν ότι «η σύζυγος ασχολείται με ό,τι σχετίζεται με το αυτιστικό παιδί μας». Τελικά οι μητέρες είναι αυτές που ενδιαφέρονται περισσότερο για τη θεραπεία του παιδιού τους και αυτό ίσως οφείλεται και στην εργασία των πατέρων εκτός σπιτιού, αλλά και στους συμβατικούς ρόλους των δυο φύλων.

Εκτός από τους γονείς και τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη του παιχνιδιού. Μια μέθοδος που χρησιμοποιεί τα αδέρφια ως πρότυπα διδασκαλίας δεξιοτήτων παιχνιδιού είναι η μέθοδος video modeling (Reagon, Higbee, 2006). Στη μέθοδο αυτή χρησιμοποιείται ως πρότυπο ένα άτομο που συμμετέχει αποτελεσματικά σε πολλές συμπεριφορές. Ο μαθητής βλέπει το βίντεο και μιμείται τις παρατηρούμενες αντιδράσεις. Στη περίπτωση του παιχνιδιού, το παιδί με αυτισμό μιμείται τις κατάλληλες δεξιότητες προσποιητού παιχνιδιού που βλέπει στο video και έτσι συμμετέχει μαζί με τα αδέρφια του στο παιχνίδι (D'Ateno / Taylor, 2003). Η τεχνική αυτή είναι χρήσιμη γιατί τα παιδιά με αυτισμό επωφελούνται ιδιαίτερα από παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν τα αδέρφια τους. Επίσης με την τεχνική αυτή επιτυγχάνεται καλύτερα και η γενίκευση δεξιοτήτων παιχνιδιού από το σχολείο στο σπίτι. Μάλιστα η τεχνική του video modeling μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για την διδασκαλία άλλων δεξιοτήτων πέρα του συνεργατικού παιχνιδιού, όπως για τη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης, αλλά και για τη διδασκαλία ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Ένα πλεονέκτημα της μεθόδου αυτής είναι ότι το παιδί με αυτισμό μπορεί να βλέπει πολλές φορές το video και με την συστηματική αυτή επανάληψη μαθαίνει πιο εύκολα τις απαιτούμενες δεξιότητες. Η χρήση παρεμβάσεων που βασίζονται στην τεχνολογία, όπως αυτή με τη χρήση του βίντεο, δίνουν τη δυνατότητα σε γονείς και επαγγελματίες να συνεργάζονται στο σπίτι και στο σχολείο για την διδασκαλία δεξιοτήτων προσποιητού παιχνιδιού στα παιδιά με αυτισμό. Η μέθοδος αυτή επιδρά θετικά όχι μόνο στο παιδί, αλλά και σε όλη την οικογένεια.

Οι έρευνες για τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό είναι πολύ λίγες σε σχέση με τις έρευνες που έχουν γίνει για τα αδέρφια άλλων ατόμων με αναπηρίες. Ευρήματα σχετικών ερευνών αναφέρουν για το φάσμα των αντιδράσεων των αδερφών παιδιού με αυτισμό τα εξής (Γκονέλα, 2006, 84):

- «Τα αδέρφια δείχνουν ενδιαφέρον συμμετοχής στη βελτίωση της κατάστασης. Η ανάληψη όμως τεράστιων ευθυνών για την ηλικία τους προκαλεί κούραση, αγανάκτηση, άγχος. Πολλές φορές τα αδέρφια παιδιών με αυτισμό επιλέγουν επάγγελμα σχετικό με βοηθό ή ψυχολόγο ή ειδικό για παιδιά με αυτισμό.
  - Σε πολλές περιπτώσεις τα αδέρφια υιοθετούν τρόπο ζωής ατομικιστικό, αγνοώντας το πρόβλημα. Δε συμμετέχουν σε τίποτα, βάζοντας μια ασφαλιστική δικλείδα για το άτομο τους και διαφοροποιούν τη στάση τους από την υπόλοιπη οικογένεια.
  - Όσα περισσότερα αδέρφια υπάρχουν στην οικογένεια, τόσο η πορεία τους είναι καλύτερη, γιατί το βάρος διαμοιράζεται σε όλα, κάνουν ομάδες μεταξύ τους, συνεργάζονται και αλληλοστηρίζονται.
  - Πολλές φορές τα αισθήματα των αδερφών των παιδιών με αυτισμό είναι αμφιθυμικά. Διαθέσεις προστασίας και βοήθειας εναλλάσσονται με διαθέσεις παραίτησης».
- Πρέπει, ωστόσο, να γίνουν πολλές έρευνες ακόμη για την επίδραση του παιδιού με αυτισμό στα αδέρφια του με πολλές παραμέτρους (φύλο, ηλικία, προφίλ οικογένειας, δυσκολίες



συμπεριφοράς παιδιών με αυτισμό, κ.τ.λ.).

### **3.3 Το παιχνίδι στην εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό**

#### **3.3.1 Τεχνικές ενίσχυσης του παιχνιδιού στην τάξη**

Το να βοηθήσουμε τα παιδιά με αυτισμό να παίζουν φυσιολογικά είναι πάρα πολύ σημαντικό. Το αισθητηριακό παιχνίδι θα διδάξει στα μικρά παιδιά για το σώμα τους και τα αντικείμενα στο περιβάλλον τους. Το χειριστικό και εξερευνητικό παιχνίδι θα διδάξει στα μεγαλύτερα παιδιά περισσότερα για τα αντικείμενα και τις ιδιότητές τους και για το πώς μπορούν να επηρεάζουν τον κόσμο γύρω τους. Το «σκληρό» παιχνίδι και το ενεργητικό φυσικό παιχνίδι θα διδάξει στα νήπια τις κινητικές δεξιότητες και την αλληλεπίδραση όλου του σώματος με τους άλλους και με τα αντικείμενα στο περιβάλλον. Το κοινωνικό παιχνίδι θα τους διδάξει τις κοινωνικές σχέσεις και το πώς να εμπλακούν σε αυτές. Το προσποιητό, είτε κοινωνικό, είτε μοναχικό, θα τους μάθει πώς να απομακρύνουν τη σκέψη τους από την εμπειρία που βιώνουν εκείνη τη στιγμή και πώς να χρησιμοποιούν σύμβολα και αναπαραστάσεις για να επιτυγχάνουν αυτόν τον τρόπο σκέψης (Boucher & Lewis, 1990). Η έλλειψη δεξιοτήτων παιχνιδιού επιβαρύνει την κοινωνική απομόνωση του παιδιού με αυτισμό και υπογραμμίζει τις διαφορές του από τα άλλα παιδιά. Εάν το να βελτιώσουν τα παιδιά με αυτισμό το παιχνίδι τους προσφέρει ευχαρίστηση, αίσθηση επιδεξιότητας και τα κινητοποιεί για να παίξουν, τότε αυτό από μόνο του είναι πολύ σημαντικό. Επιπλέον το παιχνίδι στα παιδιά με αυτισμό είναι πολύτιμο γιατί είναι μέσο έκφρασης του εαυτού. Μπορούμε να μάθουμε πολλά για ένα παιδί παρατηρώντας το να παίζει και αν τα παιδιά έχουν συναισθήματα και σκέψεις που δεν μπορούν να εκφράσουν με λέξεις, ίσως μπορούν να τις εκφράσουν μέσα από το παιχνίδι τους (Boucher 1999). Επίσης η ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού στα παιδιά με αυτισμό είναι απαραίτητη γιατί οι ελλείψεις, περιορισμένες ή και απύσες δεξιότητες παιχνιδιού αποτρέπουν ευκαιρίες μάθησης και επιτυχούς συμμετοχής σε ενταξιακές τάξεις. Η ένταξη των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο, χωρίς τις συστηματικές στρατηγικές παρέμβασης που προωθούν το παιχνίδι και την ανεξάρτητη πρόοδο του παιδιού, είναι αδύνατο να επιτευχθεί (Morrison / Sainato/ Sayaka, 2002).

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν τεχνικές ενίσχυσης του παιχνιδιού των παιδιών με αυτισμό στην τάξη και να εφαρμόζουν κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης με στόχο την ανάπτυξη του παιχνιδιού. Η ενσωμάτωση του παιχνιδιού στα προγράμματα παρέμβασης παρέχει τη δυνατότητα στο παιδί με αυτισμό να αναπτύξει τη γλώσσα του και τη συμβολική σκέψη. Κάποιοι χρησιμοποιούν συμπεριφορικές θεραπείες στην εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό. Ωστόσο οι συμπεριφορικές θεραπείες έχουν περιορισμένες δυνατότητες γενίκευσης σε νέα, διαφορετικά πλαίσια.

Το πρόγραμμα παρέμβασης πρέπει να εστιάζει στην αντιμετώπιση των αιτιών που προκαλούν τα προβλήματα στο παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό και όχι στην αντιμετώπιση των συμπτωμάτων των προβληματικών συμπεριφορών στο παιχνίδι. Για παράδειγμα

πιθανά συμπτώματα είναι ότι το παιδί κάνει πάντα το ίδιο πράγμα στο παιχνίδι, ή ότι σπάει τα πάντα ή ότι δε παίζει με τα άλλα παιδιά. Αυτές είναι οι ορατές συμπεριφορές. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιμετωπίσει τις αιτίες αυτών των συμπεριφορών, για παράδειγμα το ότι δεν καταλαβαίνει τους κανόνες του παιχνιδιού, το ότι δεν καταλαβαίνει επαρκώς την κοινωνική συμπεριφορά, το ότι δεν καταλαβαίνει τον γλωσσικό κώδικα του παιχνιδιού, κ.τ.λ. (Γκονέλα, 2006).

Κάποιες επιτυχείς προσεγγίσεις ενίσχυσης παιχνιδιού που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός είναι η μη κατευθυνόμενη θεραπεία (Cogher, 1999), η εκπαίδευση στην πιλοτική αντίδραση (Stahmer, 1999) και οι ενσωματωμένες ομάδες παιχνιδιού (Wolfberg & Schuler, 1999). Η μη κατευθυνόμενη θεραπεία χρησιμοποιείται σε παιδιά με σοβαρές επικοινωνιακές δυσκολίες, όπως τα παιδιά με αυτισμό που δεν έχουν κατακτήσει ακόμη τα πρώιμα στάδια προ-γλωσσικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Στη θεραπεία αυτή, ο εκπαιδευτικός εργάζεται ένα προς ένα με το παιδί χρησιμοποιώντας συνηθισμένα υλικά για παιχνίδι. Η παρέμβαση καθοδηγείται από το παιδί, δεν είναι παρεμβατική και δεν την διέπει κάποια καθορισμένη δομή.

Η εκπαίδευση στην πιλοτική αντίδραση-Pivotal Response Training (Καλύβα, 2005, 203) εφαρμόζεται σε παιδιά με αυτισμό που είναι ικανά να δουλέψουν ένα προς ένα με έναν εκπαιδευτικό-θεραπευτή ή γονέα σε δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί για την ενίσχυση συγκεκριμένων δεξιοτήτων παιχνιδιού και την αύξηση του κινήτρου του παιδιού να παίξει. Η παρέμβαση καθοδηγείται από τον ενήλικα και είναι εξαιρετικά δομημένη, ενώ η ίδια η παρέμβαση βασίζεται σε συμπεριφορικές τεχνικές. Η εκπαίδευση στην πιλοτική αντίδραση «δουλεύει» με μια κεντρική – βασική συμπεριφορά ώστε να αλλάξει άλλες συμπεριφορές. Η κεντρική συμπεριφορά είναι μια συμπεριφορά που είναι κεντρική σε πολλές περιοχές λειτουργικότητας. Ενισχύοντας θετικά την κεντρική συμπεριφορά, ενισχύονται θετικά και οι άλλες συμπεριφορές (Stahmer, 1995).

Οι ενσωματωμένες ομάδες παιχνιδιού (Integrated Play Groups) απευθύνονται σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας που είναι σε θέση να αρχίσουν να παίζουν με συνομηλίκους. Οι άμεσοι στόχοι της παρέμβασης είναι η βελτίωση του επιπέδου και της ποιότητας του παιχνιδιού του παιδιού, ενώ τα παιδιά με αυτισμό διδάσκονται να συμμετέχουν στο κοινωνικό παιχνίδι σε μικρές ομάδες. Ο μακροπρόθεσμος στόχος είναι η μείωση των επιδράσεων της κοινωνικής απομόνωσης στην ανάπτυξη του παιδιού με αυτισμό και βασίζεται στη θεωρία του Vygotsky που υποστηρίζει ότι οι υποστηρικτικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην τυπική ανάπτυξη. Οι ενσωματωμένες ομάδες παιχνιδιού είναι μια αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας του παιχνιδιού και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιών με αυτισμό και συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης μέσα σε ενταξιακά σχολικά περιβάλλοντα (Lantz, 2001).

Άλλες επιτυχείς στρατηγικές ενίσχυσης του παιχνιδιού είναι η αλληλοδιδασκτική μέθοδος και η κατάρτιση σε ένα κοινωνικό-δραματικό σενάριο, χρησιμοποιώντας λειτουργικά τις εμμονές του παιδιού ως θέμα για την ανάπτυξη ενός κοινωνικού παιχνιδιού (Jordan, 2003). Αλλά και η χρήση της μουσικής ενδεικνύεται στην ανάπτυξη παιχνιδιού των παιδιών με αυτισμό. Η ζωντανή μουσική, για παράδειγμα, μπορεί να χρησιμοποιείται για να καταστήσει προβλέψιμες τις κινήσεις συναλλαγής μεταξύ του παιδιού και του δασκάλου. Η μουσική επιτείνει τον ρυθμό των πράξεων του παιδιού. Η μουσική προσθέτει ενδιαφέρον και νόημα στις κοινωνικές καταστάσεις και στις καταστάσεις παιχνιδιού. Επίσης η μουσική μπορεί να σηματοδοτεί την έναρξη κάποιας κίνησης στο παιχνίδι ή να βοηθάει το παιδί να χαλαρώσει στο τέλος του παιχνιδιού. Εξάλλου τα παιδιά με αυτισμό ευχαριστούνται ιδιαίτερα από τη

μουσική και έτσι θα ήταν χρήσιμη η μουσική κατά το παιχνίδι τους. Είναι παρατηρημένο ότι τα παιδιά με αυτισμό είναι πιο πιθανό να εκδηλώσουν κοινωνική συμμετοχή όταν ο εκπαιδευτικός τους παρέχει σωματικά ή μουσικά ερεθίσματα (Wimproy, Hobson, 2007).

Μια άλλη χρήσιμη μέθοδος είναι η χρήση φωτογραφιών και οπτικών αναπαραστάσεων που θα διευκολύνουν το παιδί να γνωρίζει τα βήματα του παιχνιδιού και θα του καταδεικνύουν πώς να παίξει. Η χρήση των φωτογραφιών για την ενθάρρυνση της ανάπτυξης παιχνιδιού πραγματοποιείται με επιτυχία σε σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου. Οι φωτογραφίες βοηθούν το παιδί να αναπτύξει «σενάρια ιστοριών» για ακολουθίες παιχνιδιού προσποίησης. Με αυτή την τεχνική φωτογραφίζονται τα σημαντικά συμβάντα μιας ιστορίας παιχνιδιού και το παιδί διδάσκεται να τα τοποθετεί σε σωστή σειρά για να κατασκευάσει την ιστορία (Powell & Jordan, 2001).

### **3.3.2 Η ανάπτυξη και η οργάνωση του παιχνιδιού από τους εκπαιδευτικούς**

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσέξουν ιδιαίτερα το πώς θα διδάξουν και το πώς θα οργανώσουν κατάλληλα το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό. Οι δεξιότητες παιχνιδιού που θα διδάσκονται σε παιδιά με αυτισμό πρέπει να χαρακτηρίζονται από συνέπεια, να είναι κατάλληλα δομημένες και να συνοδεύονται από τη χρήση κατάλληλης γλώσσας. Η γλώσσα δηλαδή πρέπει να είναι απλή, ώστε να την κατανοεί το παιδί.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσέξουν ιδιαίτερα το πώς θα διδάξουν και το πώς θα οργανώσουν κατάλληλα το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό. Οι δεξιότητες παιχνιδιού που θα διδάσκονται σε παιδιά με αυτισμό πρέπει να χαρακτηρίζονται από συνέπεια, να είναι κατάλληλα δομημένες και να συνοδεύονται από τη χρήση κατάλληλης γλώσσας. Η γλώσσα δηλαδή πρέπει να είναι απλή, ώστε να την κατανοεί το παιδί.

Σημαντική είναι και η κατάλληλη οργάνωση του περιβάλλοντος. Το περιβάλλον πρέπει να οδηγεί σε εμπειρίες παιχνιδιού και να είναι κατάλληλο για διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να σχεδιάζουν πολλά δομημένα τμήματα παιχνιδιού κάθε μέρα. Να φροντίζουν ώστε να περιορίσουν τα πράγματα που αποσπούν τα παιδιά κατά το παιχνίδι. Πρέπει να επιλέγουν προσεκτικά τα παιχνίδια ώστε να εκπληρώνουν τους συγκεκριμένους στόχους τους. Τα παιχνίδια που συνήθως προτιμώνται από τα παιδιά με αυτισμό είναι αυτά που έχουν οπτικό ενδιαφέρον (παιχνίδια με σχήμα, χρώμα, Lego), επίσης βιβλία με αντικείμενα όπου το παιδί μπορεί να τα αγγίξει, παζλ, παιχνίδια σωματικής δραστηριότητας, όπως τραμπολίνο, κούνια, σκαρφάλωμα, παιχνίδια που συνδυάζουν τη μουσική και το χορό, σκάκι,

φιδάκι (ομαδικά παιχνίδια) και παιχνίδια στον υπολογιστή. Τέλος, σημαντικός είναι και ο σχεδιασμός κατάλληλης έναρξης και κλεισίματος των περιόδων παιχνιδιού. Ωστόσο δεν πρέπει να θεωρείται πως όλα τα παιδιά με αυτισμό διασκεδάζουν με τις ίδιες δραστηριότητες και γι' αυτό το λόγο η ηλικία, η ικανότητα και οι γλωσσικές δυνατότητες των παιδιών πρέπει να λαμβάνονται υπόψη (Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων, 1993).

Σχετικά με τις προσεγγίσεις ενίσχυσης του παιχνιδιού που αναφέρθηκαν, προκειμένου να εξασφαλιστεί η καλύτερη δυνατή εφαρμογή τους, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν υπόψη τους κάποια ζητήματα (Καλύβα, 2005, 213-214):

- «Πρέπει να κατανοήσουν ότι το παιχνίδι έχει εκπαιδευτικό ρόλο και δεν αποτελεί απλώς μια αφορμή για διάλειμμα ή ένα τρόπο για να περάσει το παιδί την ώρα του.
- Πρέπει να θέτουν ένα στόχο τη φορά για την κάθε δραστηριότητα του παιχνιδιού που καλείται να κατακτήσει το παιδί.
- Πρέπει να προσπαθούν να λαμβάνουν υπόψη τους τα ενδιαφέροντα του παιδιού.
- Πρέπει να προσπαθούν να αναπτύξουν στο παιδί το κοινωνικό, προσποιητό και μιμητικό παιχνίδι.
- Πρέπει να διδάξουν στο παιδί πώς να παίζει με κούκλες και μαριονέτες.
- Πρέπει να διδάξουν στο παιδί με αυτισμό πώς να ακολουθεί σενάρια παιχνιδιού, να προσθέτει σε αυτό σταδιακά καινούργια στοιχεία και τέλος να φτιάχνει ένα δικό του σενάριο.
- Πρέπει σταδιακά οι εκπαιδευτικοί να εισάγουν και άλλα άτομα στο παιχνίδι (κυρίως συνομηλικούς και αδέρφια), στα όποια θα έχουν δείξει πως πρέπει να προσεγγίζουν το παιδί με αυτισμό και τι πρέπει να περιμένουν από αυτό.
- Επίσης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να σιγουρευτούν ότι το παιδί μπορεί να παίξει δημιουργικά μόνο του και ότι μπορεί να γενικεύσει το παιχνίδι του σε άλλα αντικείμενα και περιβάλλοντα.
- Ακόμη οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι το παιδί με αυτισμό ίσως ποτέ να μην πάει παραπέρα από το επίπεδο παιχνιδιού που έχει διδαχθεί. Έτσι η κατανόηση των συμβόλων, για παράδειγμα, πιθανόν να προσεγγίζεται με καλύτερο τρόπο σε περιοχές που σχετίζονται πιο άμεσα με τα αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος όπως το να διδάξουνε το παιδί να διαβάζει ή να κατανοεί χάρτες ή διαγράμματα».

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσέξουν ιδιαίτερα την ώρα του διαλείμματος. Το διάλειμμα είναι η δυσκολότερη ώρα του σχολείου για τα παιδιά με αυτισμό. Συνήθως η χρησιμότητα του διαλείμματος αφορά τα παιδιά εκείνα, που έχουν την ικανότητα να διαχειριστούν τον ελεύθερο χρόνο τους, επιλέγοντας ευχάριστες κοινωνικές δραστηριότητες. Για τα παιδιά με αυτισμό τόσο η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου όσο και οι κοινωνικές δραστηριότητες αποτελούν τομείς ιδιαίτερων δυσκολιών. Ο μόνος τρόπος για να βοηθήσουν οι εκπαιδευτικοί τα παιδιά με αυτισμό να αντεπεξέλθουν στο χάος του διαλείμματος, είναι να εντάξουν το διάλειμμα στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα. Για τα παιδιά με σοβαρές δυσκολίες είναι απαραίτητο ο χώρος του διαλείμματος να παρέχει τη δυνατότητα επιλογής δραστηριοτήτων, που να τα ευχαριστούν (κούνιες, ποδήλατα, μπάλες, τραμπολίνο, αμμοδόχο, παιχνίδια, κ.τ.λ.).

Για κάποια παιδιά ίσως η ώρα του διαλείμματος να είναι και η ώρα εκτόνωσης, επειδή τους δίνει την ευχέρεια να κάνουν τις στερεοτυπίες τους και έτσι να χαλαρώνουν. Ωστόσο, στην πραγματικότητα οι στερεοτυπίες γίνονται όταν δεν υπάρχει κάτι άλλο να κάνει το παιδί ή δε γνωρίζει τι να κάνει. Για τα παιδιά με ήπιο αυτισμό, και κυρίως γι' αυτά που είναι

ενταγμένα σε σχολεία γενικής αγωγής, θα ήταν πολύ βοηθητικό αν ο εκπαιδευτικός προωθούσε το παιδί σε ομαδικά παιχνίδια και αν παρότρυνε τα άλλα παιδιά να εμπλέξουν με διακριτικότητα τον συμμαθητή τους σε ομαδικές τους δραστηριότητες. Βέβαια για να πετύχει αυτή η προσπάθεια θα

πρέπει το παιδί με αυτισμό να είναι ενήμερο για όλα όσα θα συμβούν στο διάλειμμα και να γνωρίζει καλά τους κανόνες του παιχνιδιού (Boivinδρούκας & Sherratt, 2005).

Η διδασκαλία του αυθόρμητου παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό δεν είναι εύκολη και δεν είναι βέβαιο αν οι προσπάθειες για δημιουργία δεξιοτήτων παιχνιδιού θα έχουν μακρόχρονη επίδραση στην συμπεριφορά τους. Το παιχνίδι ωστόσο πρέπει να είναι πολύτιμο μέρος του σχολικού προγράμματος των μαθητών με αυτισμό και να διευκολύνει όλες τις πλευρές της ανάπτυξής τους (Sigafoos, 1999). Δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν το παιχνίδι απλά και μόνο για να απασχολήσουν το παιδί και να κάνουν διάλειμμα ή να μπορέσουν να ολοκληρώσουν απερίσπαστα μια δραστηριότητα που εκτελούν. Το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό δεν πρέπει να περιορίζεται σε μια στερεοτυπία που επαναλαμβάνεται, αλλά να γίνεται μια παραγωγική ευκαιρία για μάθηση και κοινωνικοποίηση.

Το 2001, το εθνικό συμβούλιο έρευνας τοποθέτησε τη διδασκαλία του παιχνιδιού των παιδιών με αυτισμό με συνομηλικούς μεταξύ των παρεμβάσεων που πρέπει να έχουν προτεραιότητα στο σχεδιασμό και στην παραγωγή αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τα παιδιά με αυτισμό (Wolfberg, 2005).

### **3.3.3 Το παιχνίδι ως μέσο θεραπείας στα παιδιά με αυτισμό**

Η μορφή της θεραπείας μέσω παιχνιδιού που περιγράφηκε παραπάνω δεν είναι ακριβώς η ίδια με τη θεραπεία μέσω παιχνιδιού που εφαρμόζεται στα παιδιά με αυτισμό. Οι περισσότεροι ειδικοί θεραπευτές που χρησιμοποιούν τη θεραπεία μέσω παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό, στην πραγματικότητα εφαρμόζουν τη θεραπεία βασιζόμενοι στο μοντέλο Floor Time (Rudy, 2006). Το Floor Time είναι μια τεχνική ενίσχυσης του παιχνιδιού που στηρίζεται στα ενδιαφέροντα και στις εμμονές των παιδιών με αυτισμό με σκοπό την ενίσχυση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών αυτών. Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε από τον Greenspan για παιδιά προσχολικής ηλικίας με αυτισμό. Εστιάζει στην ανάπτυξη των σχέσεων και των συναισθημάτων. Ουσιαστικά πρόκειται για μια ειδική ώρα παιχνιδιού, διάρκειας 20-30 λεπτών, όπου το παιδί και ο εκπαιδευτικός ή ο θεραπευτής κάθονται στο πάτωμα και το παιδί αφήνεται να παίξει μόνο του. Ο ενήλικος απλώς προσπαθεί να ακολουθήσει τις οδηγίες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Το παιχνίδι, στο μοντέλο αυτό, κατευθύνεται από τα παιδιά και υποστηρίζεται από ενήλικους. Το Floor Time παρέχει ευκαιρίες μετατροπής του συντηρητικού και στερεότυπου παιχνιδιού των παιδιών με αυτισμό σε πιο σημαντικές και αναπτυξιακά ωφέλιμες συμπεριφορές. Διευρύνει τα θέματα παιχνιδιού στα παιδιά με αυτισμό και βοηθάει τα παιδιά με αυτισμό να αναπτύσσουν σχέσεις με τους άλλους (Lantz, 2001/ Stewart, 2003). Επίσης, το μοντέλο αυτό δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά με αυτισμό να αναπτύξουν και τη φαντασία τους, τη δημιουργικότητά τους, την αμεσότερη επικοινωνία τους με το περιβάλλον τους και τέλος να βιώσουν αισθήματα επιτυχίας.

Ωστόσο και η θεραπεία μέσω παιχνιδιού που εφαρμόζεται στα παιδιά με αυτισμό έχει κοινά σημεία με τη θεραπεία μέσω παιχνιδιού που εφαρμόζεται σε παιδιά που βιώνουν

συναισθηματικά προβλήματα, προβλήματα επικοινωνίας και διάφορες τραυματικές καταστάσεις, κυρίως σε ό,τι αφορά στα πρακτικά ζητήματα που πρέπει να λάβει υπόψη του ο θεραπευτής που θα εφαρμόσει τη θεραπεία (τα οποία αναφέρθηκαν στο σχετικό κεφάλαιο).

Η χρήση του παιχνιδιού στη θεραπεία των παιδιών με αυτισμό έχει σημαντικά οφέλη για τα παιδιά αυτά. Ο αυτισμός είναι μία σοβαρή κοινωνική-επικοινωνιακή διαταραχή. Τα παιδιά με αυτισμό είναι εξαιρετικά δύσκολο να σχετίζονται με τους άλλους, κυρίως με τους συνομηλικούς τους, με φυσιολογικούς τρόπους. Το παιχνίδι είναι ένα υπέροχο εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με αυτισμό να συμμετέχουν σε αλληλεπιδράσεις. Όταν χρησιμοποιείται κατάλληλα μπορεί επίσης να επιτρέψει στα μικρά παιδιά να ανακαλύψουν τα συναισθήματά τους, το περιβάλλον τους, τις σχέσεις τους με τους γονείς, τα αδέρφια και τους συνομηλικούς. Η θεραπεία μέσω παιχνιδιού μπορεί να διδαχθεί σε γονείς και οι γονείς μπορούν να γίνουν οι θεραπευτές του παιδιού τους, ενώ παράλληλα δημιουργούν μια πιο δυνατή και πιο ουσιαστική σχέση με τα παιδιά τους. Διάφοροι ερευνητές έχουν δώσει έμφαση στα οφέλη της θεραπείας μέσω παιχνιδιού στα παιδιά με αυτισμό. Έτσι, η Carroll (2002) ισχυρίστηκε ότι με την θεραπεία μέσω παιχνιδιού τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα να εκφράζονται μέσω του παιχνιδιού. Η Hess (2006) υποστήριξε ότι με την παιγνιοθεραπεία τα παιδιά με αυτισμό μαθαίνουν να απαντούν κατάλληλα σε ερωτήσεις, να προχωρούν σε κατάλληλες και αυθόρμητες κοινωνικές συναλλαγές και να αναπτύσσουν την ικανότητα προσποίησης. Η Josefi (2004) υποστήριξε ότι η θεραπεία με τη χρήση του παιχνιδιού βοηθάει στην ανάπτυξη της αυτονομίας και στην ανάπτυξη του προσποιητού παιχνιδιού, αλλά δε βοηθάει στη μείωση των τυπολατρικών συμπεριφορών που εκδηλώνουν τα παιδιά με αυτισμό. Ο Lowery (1995) ισχυρίστηκε ότι με την παιγνιοθεραπεία αναπτύσσεται η ήδη υπάρχουσα ικανότητα των παιδιών με αυτισμό για δημιουργία σχέσεων. Επίσης, ο Mero (2002) υποστήριξε ότι, μέσω της αλληλεπίδρασης κατά την παιγνιοθεραπεία, το παιδί με αυτισμό αναπτύσσεται και εξατομικεύεται. Οι Sherrat & Peter (2002) ισχυρίστηκαν ότι διδάσκοντας το παιχνίδι στα παιδιά με αυτισμό, αυξάνεται η ευλυγισία της σκέψης του. Συγκεκριμένα ανέφεραν ότι η διδασκαλία του παιχνιδιού βοηθάει στη μείωση των επαναλαμβανόμενων και άκαμπτων συμπεριφορών και ενθαρρύνει την ανάπτυξη της επικοινωνίας των παιδιών. Αλλά και ο Williams (1999) υποστήριξε ότι με την κατάλληλη διδασκαλία του παιχνιδιού τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να μάθουν να συμμετέχουν σε φανταστικό παιχνίδι με τα άλλα παιδιά.

Η θεραπεία μέσω παιχνιδιού έχει, λοιπόν, συναισθηματικά και κοινωνικά οφέλη για τα παιδιά με αυτισμό και κυρίως η μη καθοδηγητική θεραπεία παιχνιδιού. Στη μη καθοδηγητική θεραπεία παιχνιδιού το παιδί επιλέγει το ρυθμό του παιχνιδιού του και έτσι αυξάνεται η αυτονομία του παιδιού στο χώρο του παιχνιδιού. Επιπλέον ο προσανατολισμός της θεραπείας παιχνιδιού στις συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών και των ενηλίκων και η χρήση της ενσυναίσθησης από τον θεραπευτή, ώστε να διεισδύσει στις μοναχικές εσωτερικές λέξεις των παιδιών, κατευθύνουν τις περιοχές της ανάπτυξης στις οποίες τα άτομα με αυτισμό έχουν σοβαρά ελλείμματα (Josefi & Ryan, 2004).

Στη μη καθοδηγητική θεραπεία παιχνιδιού το παιδί με αυτισμό γίνεται πιο ικανό και πρόθυμο να κάνει πράγματα μόνο του. Έτσι αυξάνεται η πρωτοβουλία του, η έναρξη αλληλεπιδράσεων από το ίδιο και το παιχνίδι του. Το παιδί παίζει ενσωματώνοντας συνεχώς νέες δραστηριότητες. Επιπλέον μαθαίνει να αποδέχεται κανόνες και περιορισμούς.

Στη θεραπεία μέσω του παιχνιδιού το παιδί με αυτισμό αναπτύσσει μια σχέση

προσκόλλησης με το θεραπευτή και αυξάνονται οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους. Επίσης, αυξάνεται και βελτιώνεται η βλεμματική και σωματική επαφή και το δυαδικό παιχνίδι. Η μη καθοδηγητική θεραπεία παιχνιδιού παρέχει τις σωστές συνθήκες στα παιδιά με αυτισμό, ώστε να αναπτύξουν θεραπευτικές σχέσεις. Παρέχει στα παιδιά με αυτισμό, όπως και σε άλλα παιδιά με συναισθηματικά προβλήματα, συναισθηματική ασφάλεια και ανακούφιση. Παρέχει ένα προστατευτικό περιβάλλον όπου δίνεται έμφαση στο παιχνίδι με τον ενήλικο και στην αποδοχή από τους θεραπευτές της ικανότητας των παιδιών με αυτισμό να προωθούν από μόνα τους τη θεραπευτική αλλαγή κάτω από υποστηρικτικές συνθήκες. Η θεραπεία παιχνιδιού οδηγεί στην αύξηση και στην ανάπτυξη του παιχνιδιού των παιδιών με αυτισμό. Το παιδί συγκεντρώνεται περισσότερο στο παιχνίδι. Επιπλέον, αλλάζουν οι προτιμήσεις του για δραστηριότητες παιχνιδιού. Το παιδί αναζητά πλέον δραστηριότητες που εμπεριέχουν συνδυασμένη προσοχή, και άμεσες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με θεραπευτή, π.χ. παιχνίδι με τουβλάκια. Επίσης αρχίζει να εκδηλώνεται ενδιαφέρον για παιχνίδια με συμβολικές ιδιότητες (π.χ. το σπίτι της κούκλας, το τηλέφωνο κ.τ.λ.).

Σχετικά με το ρόλο του θεραπευτή στη θεραπεία μέσω παιχνιδιού, ο θεραπευτής, συνήθως, κάθεται στο πάτωμα μαζί με το παιδί. Του δείχνει παιχνίδια που προσελκύουν το ενδιαφέρον του παιδιού και το αφήνει να επιλέξει όποιο παιχνίδι θέλει. Αν το παιδί επιλέξει ένα τρενάκι για παράδειγμα και το τσουλάει συνεχώς μπρος – πίσω άσκοπα, τότε ο θεραπευτής παίρνει ένα άλλο τρενάκι και το τοποθετεί μπροστά από το τρενάκι του παιδιού για να του «κλείσει το δρόμο». Αν το παιδί ανταποκριθεί-αντιδράσει λεκτικά ή μη λεκτικά, τότε έχει αρχίσει να δημιουργείται μια σχέση μεταξύ τους. Αν πάλι δεν αντιδράσει καθόλου, θα πρέπει να ψάξει ο θεραπευτής για άλλα παιχνίδια που ίσως ενδιαφέρουν πιο πολύ το παιδί (Rudy, 2006).

Οι θεραπευτές που δουλεύουν με το παιδί προσπαθούν σιγά - σιγά να αναπτύξουν στο παιδί κάποιες δεξιότητες, όπως, την ανταλλαγή, το να περιμένουν τη σειρά τους, φανταστικές δεξιότητες, αλλά και δεξιότητες αφηρημένης σκέψης (με τη χρήση των παζλ). Καθώς το παιδί με αυτισμό μαθαίνει να σχετίζεται καλύτερα με τους άλλους και να ανέχεται την παρουσία και άλλων παιδιών στο παιχνίδι του, ενσωματώνονται και άλλα παιδιά στο παιχνίδι του και το παιδί αρχίζει να αναπτύσσει πιο σύνθετες κοινωνικές δεξιότητες. Πολλοί γονείς πιστεύουν ότι μπορούν και οι ίδιοι να εφαρμόσουν τη θεραπεία παιχνιδιού στο σπίτι τους, χρησιμοποιώντας βιντεοταινίες και βιβλία ως οδηγούς. Άλλοι βασίζονται στην εμπειρία καταρτισμένων ειδικών θεραπευτών. Σε κάθε περίπτωση οι θεραπευτές πρέπει να παρέχουν κατάλληλα εργαλεία στους γονείς για να παίζουν με τα παιδιά τους στο σπίτι και να τους συμβουλεύουν.

Άλλες θεραπείες, όπως για παράδειγμα η συμπεριφορική θεραπεία, μπορούν να συμπληρώνουν την θεραπεία των παιδιών με αυτισμό μέσω παιχνιδιού. Η θεραπεία μέσω του παιχνιδιού δεν είναι τόσο αποτελεσματική σε περιοχές όπου επιτυγχάνει η συμπεριφορική θεραπεία, όπως στη μείωση των στερεοτυπικών συμπεριφορών, αλλά είναι αποτελεσματικότερη στην ανάπτυξη της αυτονομίας, της έναρξης συνδυασμένης προσοχής, της ικανότητας του παιδιού να επικεντρώνεται σε αυτό που κάνει, της ευχαρίστησης και της διασκέδασης μέσα από το παιχνίδι, στην ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης με το θεραπευτή και στην ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού στα παιδιά με αυτισμό, περιοχές όπου η συμπεριφορική θεραπεία αποτυγχάνει (Preissler, 2006). Μάλιστα πολλοί εκπαιδευτικοί και ειδικοί υποστηρίζουν ότι τα παιδιά που διδάσκονται πώς να παίζουν μέσω συμπεριφορικών τεχνικών δε μαθαίνουν να παίζουν με γνήσιο – αυθεντικό

τρόπο (Luckett & Bundy, 2007).

Έτσι κάθε θεραπευτικό πρόγραμμα που πραγματοποιούν οι διάφορες ειδικότητες για τα παιδιά με αυτισμό είτε είναι λογοθεραπευτές, είτε εργοθεραπευτές, είτε κοινωνικοί λειτουργοί, πρέπει να εμπεριέχει το παιχνίδι. Η χρήση του παιχνιδιού θα διευκολύνει το έργο τους και θα τους οδηγήσει σε καλύτερα αποτελέσματα, όσον αφορά στην πρόοδο του παιδιού με αυτισμό.

Στη βιβλιογραφία δεν υπάρχουν πολλές πληροφορίες για τη χρήση του παιχνιδιού ως θεραπευτικό μέσο από τις διάφορες ειδικότητες. Ωστόσο διερευνώντας διάφορες ιστοσελίδες<sup>4</sup> στο διαδίκτυο συλλέχθηκαν κάποιες πληροφορίες για τη χρήση του παιχνιδιού από τους εργοθεραπευτές που ασχολούνται με τη θεραπεία των παιδιών με αυτισμό.

Ένα βασικό εργαλείο των εργοθεραπευτών που ασχολούνται με παιδιά με αυτισμό είναι η σκόπιμη δραστηριότητα και το παιχνίδι. Η χρήση της δραστηριότητας ως θεραπευτικού μέσου διαχωρίζει την εργοθεραπεία από τις άλλες ειδικότητες. Το παιδί μέσα από τα παιχνίδια που του προσφέρει ο εργοθεραπευτής εξερευνά τον κόσμο γύρω του, τα συναισθήματά του, τα χρώματα, τα σχήματα και άλλες βασικές έννοιες.

Με τη χρήση του παιχνιδιού οι εργοθεραπευτές μπορούν να αναπτύξουν κάποιες δεξιότητες και ικανότητες στα παιδιά με αυτισμό, όπως για παράδειγμα την ικανότητα να συγκεντρώνει την προσοχή του για αρκετό χρονικό διάστημα, να αυτο-απασχολείται και να μην στερεοτυπεί, να χειρίζεται και να παίζει κατάλληλα με αντικείμενα, χωρίς να τα πετάει ή να τα σπάει. Επίσης οι εργοθεραπευτές χρησιμοποιούν το παιχνίδι προκειμένου να βελτιώσουν τις λεπτές κινητικές δεξιότητες του παιδιού (γραφή, κόψιμο, παζλ και χρήση μικρών αντικειμένων), αλλά και τις αδρές κινητικές δεξιότητες (τρέξιμο, πήδημα, σκαρφάλωμα) και την ισορροπία του παιδιού. Με το παιχνίδι προσπαθούν να αυξήσουν και την ικανότητα του παιδιού να εξερευνά μόνο του ένα καινούργιο περιβάλλον. Επιπλέον μέσω του παιχνιδιού δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά με αυτισμό να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους, αλλά και να αναπτύξουν ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης (να τρώει, να ντύνεται με επιξεξιότητα κ.τ.λ.). Βέβαια οι εργοθεραπευτές με το παιχνίδι ενισχύουν και την κοινωνικοποίηση του παιδιού.

Στα παιδιά με αυτισμό που έχουν σοβαρά προβλήματα συγκέντρωσης και έλλειψη επικοινωνίας είναι δυνατό να εφαρμοστεί από τους εργοθεραπευτές ένα πρόγραμμα οργάνωσης χρόνου με τη χρήση φωτογραφιών και εικόνων που συνδυάζουν και το παιχνίδι. Το πλεονέκτημα ενός τέτοιου προγράμματος είναι ότι μπορεί να εφαρμοστεί και όταν τα παιδιά με αυτισμό δε μιλούν καθόλου (απουσιάζει η ικανότητα λόγου).

**Η βάση του προγράμματος χρήσης εικόνας στηρίζεται στα εξής τέσσερα βήματα:**

- 1) Το παιδί παίρνει στα χέρια του την εικόνα ενός παιχνιδιού.**
- 2) Το παιδί πηγαίνει στο χώρο που είναι τοποθετημένα τα παιχνίδια με την εικόνα στο χέρι και βρίσκει το ζητούμενο παιχνίδι.**
- 3) Φέρνει το παιχνίδι στο τραπέζι και ασχολείται με αυτό, ακολουθώντας τις οδηγίες ή εκτελώντας τις οδηγίες που του δίνει ο θεραπευτής.**
- 4) Όταν τελειώσει το παιχνίδι, δίνει την εικόνα στο θεραπευτή και επιστρέφει το παιχνίδι στη θέση του.**

Η διαδικασία ξαναρχίζει με καινούργια εικόνα. Οι εικόνες είναι τοποθετημένες ή μια κάτω από την άλλη, κολλημένες σε χρωματιστό χαρτόνι, με τη φωτογραφία του παιδιού να βρίσκεται πάνω από όλες τις εικόνες δραστηριοτήτων. Όλη η κατασκευή είναι κολλημένη στον τοίχο. Μέσα από την διαδικασία αυτή αυξάνεται η συγκέντρωση και η διάρκεια



προσοχής του παιδιού και αυτό γιατί το παιδί καλείται να πάει σε ένα χώρο με πολλά ερεθίσματα (παιχνίδια) και να γυρίσει πίσω με το σωστό παιχνίδι. Επίσης, αυξάνεται η οπτική του αντίληψη, γιατί αρχίζει να αναγνωρίζει αντικείμενα από εικόνα. Το παιδί με αυτισμό μαθαίνει μέσα από αυτή τη διαδικασία την έννοια του «μετά», οπότε εκπαιδεύεται στο να είναι ικανό να περιμένει για κάτι που επιθυμεί. Τέλος αυξάνεται και η ικανότητα του παιδιού για επικοινωνία, γιατί αργότερα θα είναι ικανό, δείχνοντας την εικόνα, να δηλώσει με τι θέλει να ασχοληθεί.

Η παραπάνω διαδικασία είναι σχετικά απλή, για να εκπαιδευτεί ένα παιδί με αυτισμό. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον εργοθεραπευτή και για να εκπαιδεύσει ένα παιδί στις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, αλλά και στην τήρηση ενός μεγάλου προγράμματος ημέρας. Η χρήση των εικόνων είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τα παιδιά με αυτισμό. Τα παιδιά αυτά έχουν ανάγκη από ένα πρόγραμμα ρουτίνας, κάθε βήμα του οποίου πρέπει να είναι προκαθορισμένο και αναμενόμενο. Η εικόνα με τον τρόπο που εισάγεται, ικανοποιεί την ανάγκη τους για την ύπαρξη μιας ρουτίνας, ενώ η επίδειξή της στον ενήλικα, τους παρέχει έναν τρόπο για να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν.

Εκτός από το παιχνίδι οι εργοθεραπευτές χρησιμοποιούν και άλλες θεραπευτικές προσεγγίσεις για να βελτιώσουν την λειτουργικότητα του παιδιού με αυτισμό, όπως είναι η θεραπευτική προσέγγιση της Νευροεξελικτικής Αγωγής (N.D.T6. – Bobath) και της αισθητηριακής ολοκλήρωσης (Sensory Integration). Η μέθοδος της Νευροεξελικτικής Αγωγής (N.D.T. – Bo bath) αναπτύχθηκε το 1950 από τον Karel και την Berta Bobath, γιατρός και φυσικοθεραπεύτρια αντίστοιχα. Οι δυο τους εισήγαγαν μία νέα μέθοδο κινησιοθεραπείας, αρχικά για ενήλικες και μετά για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση. Ωστόσο η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται και στη θεραπεία παιδιών με αυτισμό. Ο εργοθεραπευτής με τη μέθοδο αυτή προσπαθεί να εντοπίσει και να αξιολογήσει δεξιότητες στα παιδιά με αυτισμό που σχετίζονται με τη λειτουργικότητα του χεριού, την αυτοεξυπηρέτηση, την ψυχαγωγία, το παιχνίδι και τις προ-επαγγελματικές δεξιότητες. Έτσι καταστρώνει και εφαρμόζει θεραπευτική παρέμβαση μελετώντας αναλυτικά τους τομείς μιας δραστηριότητας που δυσχεραίνουν το παιδί.

Ωστόσο, οι εργοθεραπευτές, ανεξάρτητα από το ποια μέθοδο χρησιμοποιούν, πρέπει να έχουν στο νου τους κάποιες βασικές αρχές της θεραπευτικής παρέμβασης. Έτσι, η θεραπεία πρέπει να είναι εξατομικευμένη (διαφορετική για κάθε παιδί). Επίσης η θεραπεία πρέπει να είναι ευχάριστη, να ενεργοποιεί τις αισθήσεις του παιδιού, να ωθεί το παιδί να χρησιμοποιεί όλο το δυναμικό του, να είναι δυναμική (ευέλικτη και ευπροσάρμοστη) και αμφίδρομη (ανάμεσα στο παιδί και το θεραπευτή). Επιπλέον η θεραπεία πρέπει να αυξάνει πάντα την αυτοπεποίθηση του παιδιού και να είναι βασισμένη στις δυνατότητες και όχι στις αδυναμίες του παιδιού. Η εκπαίδευση και η συνεργασία των γονέων είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία των θεραπευτικών στόχων που θέτουν οι εργοθεραπευτές. Είναι αναγκαία η περαιτέρω έρευνα για το αν τελικά η θεραπεία παιχνιδιού είναι αποτελεσματικότερη όταν εφαρμόζεται μόνη της ή σε συνδυασμό με άλλες θεραπευτικές προσεγγίσεις, όπως για παράδειγμα η συμπεριφορική θεραπεία. Επίσης είναι αναγκαία η έρευνα που θα καταδεικνύει την κατάλληλη συχνότητα των περιόδων θεραπείας, την κατάλληλη διάρκεια της θεραπείας και το ρόλο που μπορούν να έχουν οι φροντιστές και οι γονείς των παιδιών με αυτισμό στη θεραπεία μέσω παιχνιδιού του παιδιού τους. Τέλος, είναι αναγκαία περαιτέρω έρευνα που θα καταδεικνύει το ρόλο και διαφόρων ειδικοτήτων, για παράδειγμα λογοθεραπευτών, ψυχολόγων και εργοθεραπευτών, στη θεραπεία των παιδιών με αυτισμό με τη χρήση του παιχνιδιού

Οι εμπειρίες παιχνιδιού είναι απαραίτητες για όλα τα παιδιά και άρα και για τα παιδιά με αυτισμό, αν πρόκειται να μάθουν, να αναπτυχθούν και να συμμετέχουν πλήρως στην κουλτούρα της παιδικής ηλικίας. Εξάλλου το παιχνίδι είναι κατοχυρωμένο δικαίωμα για όλα τα παιδιά : «Το παιδί πρέπει να έχει πλήρεις ευκαιρίες για παιχνίδι και ψυχαγωγία ...και η εκπαίδευση, η κοινωνία και οι δημόσιες αρχές πρέπει να προωθούν την τήρηση αυτού του δικαιώματος» (United Nations Declaration of Human Rights, 1948, principle 7).

### 3.3.4 Σκοπός της έρευνας

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν από την ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία για την σημασία του παιχνιδιού στα παιδιά με αυτισμό, για τις επιτυχείς παρεμβάσεις παιχνιδιού και για τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού των παιδιών αυτών, σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνήσει τη χρήση του παιχνιδιού από τις διάφορες ειδικότητες στον ελληνικό χώρο που ασχολούνται με την εκπαίδευση και θεραπεία των παιδιών με αυτισμό. Στον ελληνικό χώρο είναι ελάχιστη η έρευνα για την σημασία του παιχνιδιού και για τη χρήση του στην εκπαίδευση, αλλά και στη θεραπεία των παιδιών με αυτισμό. Ιδιαίτερα στο χώρο του σχολείου, το παιχνίδι δε χρησιμοποιείται ως κύριο μέσο εκπαίδευσης των παιδιών με αυτισμό. Επίσης λίγη σημασία δίνεται από τους εκπαιδευτικούς και στην αξιολόγηση των ικανοτήτων και αδυναμιών των παιδιών με αυτισμό μέσα από το παιχνίδι τους. Η έρευνα θα εστιάσει, λοιπόν, στην αξία και στη σημασία που δίνουν εκπαιδευτικοί και ειδικότητες στο παιχνίδι ως μέσο εκπαίδευσης και θεραπείας, καθώς και στο βαθμό που η παρέμβαση μέσω του παιχνιδιού διευκολύνει το έργο τους και επιφέρει σημαντικά γι' αυτούς και το παιδί αποτελέσματα. Παράλληλα θα διερευνηθεί και η στάση των γονέων απέναντι στο παιχνίδι των παιδιών τους με αυτισμό και ο βαθμός χρήσης του παιχνιδιού από τους ίδιους και από τα άλλα μέλη της οικογένειας. Όπως ήδη αναφέρθηκε η έρευνα για την συμμετοχή των γονέων στο παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό είναι περιορισμένη.

**Έτσι, λοιπόν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν :**

**Ποιες είναι οι απόψεις εκπαιδευτικώ ν-εκπροσώ πων ειδικοτήτων και γονέων για :**

- τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση και θεραπεία των παιδιώ ν με αυτισμό,
- τη συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιώ ν με αυτισμό,
- την εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης μέσω του παιχνιδιού,
- και για τη συνεργασία εκπαιδευτικώ ν-εκπροσώ πων ειδικοτήτων και γονέων.

Билл так опешил, что в первую минуту имя ничего ему не сказало.

Извините, сказал он, скала разделилась и дядя прошел внутрь.

Дело сделано, сказала она, в основном ради Пиггона.

Ободранный и воняющий, Джек стоял на тихом и темном берегу.

Энрико Дандоло, всеильный &quot;[Игры марио 999](#) &quot;дож Венеции!

Ты говорил, что доверяешь мне, объявил я.

document.getElementById("J#1365623978blbb86acb8").style.display = "none";

Но по его одежде, посадке, красному &quot;[гдз геометрия атанасян гдз](#) &quot; поясу и &quot;[игры](#)

[стрелялки с оружием скачать бесплатно](#)

&quot; штанам и особенно по страусовым перьям на &quot;

[Пишем цифры](#)

&quot; голове мы узнали в нем семинола.

Но это &quot;[скачать чит кф мульти](#) &quot; не мог быть покинутый лагерь.

Едва лишь колокол церкви Сан-Ильдефонсо стал сзывать &quot;[новая книга виктора суворова](#) &quot; к

заутрене, из ворот одного из самых &quot;

[Десять секретов Здоровья](#)

" больших и богатых "

[скачать тачки гонки](#)

" домов города выскользнула женщина.

Адамичек был человек чрезвычайно апатичный.

Его бы уж давно отпустили " [Книжка с наклейками для самых маленьких. Малыш](#) &quot; &quot; домой в чине капрала, но, &quot;

[Картофельная собака](#)

&quot; как говорится, нянька его &quot;

[Рассказы о русских святых](#)

&quot; в детстве уронила.

Я являюсь представителем того, кто не существует, и сам играю роль бога.

document.getElementById("d41cb1e4l6Kk7xV10QX5").style.display = "none";