

Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Τα νέα δεδομένα και η μελέτη περίπτωσης εφήβου με ΔΑΦ στο πλαίσιο της συμπερίληψης

Ευθυμία Παπαδοπούλου
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ΥΠΑΙΘ
efirap87@hotmail.com

Παγώνα Γκουτρουμανίδου
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ΥΠΑΙΘ
pagonagk@gmail.com

➤ ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας σε πρώτο επίπεδο, είναι η κατά το δυνατόν σύμπτυξη της παρουσίασης των δεδομένων που αφορούν στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, με βάση σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και παραδοχές, αλλά και θεωρίες που θεωρούνται θεμέλιο στην εξερεύνηση αυτού του διαφορετικού κόσμου. Θεωρήθηκε απαραίτητο και αναπόσπαστο κομμάτι για τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, καθώς τα κριτήρια και τα στοιχεία που αφορούν στον αυτισμό, έχουν αλλάξει τα τελευταία χρόνια. Είναι ουσιώδες να γνωρίσουμε και να ανακαλύψουμε κάθε μεμονωμένο εύρημα που αποτελεί μέρος του παζλ του φάσματος, για να μπορέσουμε στην πορεία να το συγκεκριμενοποιήσουμε. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί το προφίλ εφήβου με αυτισμό, από τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν σε διάστημα δέκα μηνών παρατήρησης (Σεπτέμβριος 2019 - Ιούνιος 2020). Θα παρουσιαστούν στην πορεία στοιχεία από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την οικογένεια και τον ειδικό παιδαγωγό που παρακολουθεί τον έφηβο, και τέλος θα σταχυολογηθούν στρατηγικές που ακολουθήθηκαν για τη διαχείριση των ιδιαιτεροτήτων του εφήβου.

Λέξεις-κλειδιά: ΔΑΦ, αυτισμός, μελέτη περίπτωσης, συμπερίληψη, παρέμβαση.

➤ ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Δεοντολογία και ηθική σε σχέση με τα στοιχεία της παρούσας εργασίας

Κατά το σχολικό έτος 2019-2020, εργάστηκα ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης σε Λύκειο των Κυκλάδων. Υποστήριζα στα φιλολογικά μαθήματα, μαθητή της Γ' Λυκείου με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Για τη διεκπεραίωση της εν λόγω εργασίας, ζητήθηκε η ενυπόγραφη συγκατάθεση και των δύο γονέων. Διατηρείται η ανωνυμία του παιδιού, με τη χρήση ψευδωνύμου.



➤ ΟΡΙΣΜΟΣ, ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Η έννοια του αυτισμού, σε μία σημαντική εξελικτική πορεία τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες, έχει επιφέρει μία αξιοσημείωτη συμβολή στον τομέα της παιδοψυχιατρικής κι έχει εδραιωθεί στην ευρύτερη κουλτούρα και συνείδηση του κόσμου (Happé & Frith, 2020). Σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών, την αναθεωρημένη έκδοση του 2013 (DSM-V), οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, ορίζονται ως νευροψυχιατρικές διαταραχές με ιδιαίτερες γνωστικές αποκλίσεις, που αφορούν στη ρύθμιση της προσοχής, στην επεξεργασία πληροφοριών και στη μάθηση (Harstad et al., 2014; Cushing, 2018; Milner et al., 2019). Η έναρξη των διαταραχών αυτών, εντοπίζεται στην παιδική ηλικία και παραμένουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006; Wilmshurst, 2011). Ετυμολογικά ο όρος «αυτισμός», προέρχεται από την ελληνική γλώσσα, και πιο συγκεκριμένα από τη λέξη «εαυτός» (Happé, 2003; Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Πρώτος αναφέρθηκε σε αυτόν τον όρο ο Leo Kanner το 1943, στην εργασία του με τίτλο «*Διαταραχές Συναισθηματικής Επαφής του Αυτιστικού Ατόμου*» (Wing & Potter, 2002; Happé, 2003; Χριστιανόπουλος, 2012).

Μόλις έναν χρόνο αργότερα, το 1944, ο Αυστριακός γιατρός Hans Asperger, αναφέρθηκε σε δική του εργασία, σε μία παρόμοια περίπτωση, χαρακτηρίζοντάς την ως «αυτιστική ψυχοπάθεια» στην παιδική ηλικία (Wing & Potter, 2002; Happé, 2003; Gillberg, 2011). Η Lorna Wing ήταν εκείνη που πρώτη, έπειτα από χρόνια, αναγνώρισε την ανάγκη για τη δημιουργία μίας ξεχωριστής κατηγορίας διάγνωσης, χρησιμοποιώντας τον όρο «σύνδρομο Asperger», για να εντάξει σε αυτήν εκείνα τα άτομα που παρουσίαζαν αισθητές διαφορές από τα άτομα που μελέτησε ο Kanner (Gillberg, 2011; Attwood, 2012). Τα κριτήρια διάγνωσης ενός ατόμου με ΔΑΦ, σύμφωνα με το DSM-V, έχουν κατηγοριοποιηθεί σε δύο τομείς, οι οποίοι αναφέρονται σε: α) προβλήματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, και β) περιορισμένα ενδιαφέροντα και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές (Garnett et al., 2013; Harstad et al., 2014; Khalifeh et al., 2016; Cushing, 2018; Gulati, 2019; Chown & Leatherland, 2020). Ουσιώδους σημασίας είναι επίσης, το έλλειμμα που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτισμό στον τομέα της «θεωρίας του Νου», στην ικανότητα αναγνώρισης της νοητικής και συναισθηματικής κατάστασης στον εαυτό τους αλλά και στον άλλον (Perner et al., 1989; Frith & Happé, 1999; Happé, 2003; Peterson et al., 2008; Gillberg, 2011; Attwood, 2012; Adams, 2013).

Επιπροσθέτως, παρουσιάζουν απόκλιση στην κεντρική συνοχή, αδυνατώντας να αντιληφθούν το σημαντικό, έχουν πολύ στενό πεδίο προσοχής, με εμμονή πολλές φορές στη λεπτομέρεια, ενώ υστερούν στις δεξιότητες επιλογής και επεξεργασίας κατάλληλων πληροφοριών (Happé, 2003). Σε ό,τι αφορά στα επιδημιολογικά δεδομένα, πιο συγκεκριμένα στον επιπολασμό, στην περίοδο της έρευνας του Kanner, η συχνότητα εμφάνισης ανερχόταν στα 2-4 ανά 10.000 παιδιά (Wing & Potter, 2002), το Center for Disease Control, αναφέρει 1/88 άτομα (Garnett et al., 2013; Adalarasu, Jagannath, & James, 2020), ενώ άλλες έρευνες μας πληροφορούν πως 1/68 άτομα, έχουν αυτισμό (Khalifeh et al., 2016; Adalarasu et al., 2020; Bent et al., 2020).



Επιπροσθέτως, η διάγνωση του αυτισμού στα αγόρια είναι 4-5 πιο συχνή από εκείνη των κοριτσιών (Wilmshurst, 2011; Χριστιανόπουλος, 2012), ενώ σύμφωνα με τους Κάκουρο και Μανιαδάκη (2006) και τον Στασινό (2013), η αναλογία ανέρχεται στα 3-4 αγόρια ανά 1 κορίτσι. Στο κομμάτι της συννοσηρότητας, των γνωρισμάτων δηλαδή, που ενδέχεται να συνοδεύουν τα άτομα με αυτισμό, η έρευνα έχει καταδείξει πως στις περισσότερες περιπτώσεις η διάγνωση νοητικής υστέρησης είναι συναφής και ενδέχεται να κυμαίνεται από ήπια έως βαρύτατη μορφή, ενώ περίπου το 70% του συνολικού πληθυσμού με ΔΑΦ, έχει τουλάχιστον μία ήπια μορφή νοητικής υστέρησης (Wilmshurst, 2011). Μία πιο πρόσφατη έρευνα στην Αυστραλία, μας πληροφορεί πως σε ποσοστό 25% - 45% των παιδιών με ΔΑΦ, το νοητικό τους δυναμικό, είναι τυπικό (Carter et al., 2019). Ακόμη, δεν είναι λίγα τα στοιχεία που μας πληροφορούν, πως ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό ατόμων με αυτισμό, λαμβάνουν διάγνωση με ταυτόχρονη παρουσία κοινωνικού άγχους, και πιο αναλυτικά σύμφωνα με τον O' Nions και τους συνεργάτες του (2018), τα κριτήρια για συννοσηρότητα με αγχώδη διαταραχή, πληροί το 30-42%, ενώ σε μία πιο πρόσφατη έρευνα, το ποσοστό κυμαίνεται από 13-40% (Spain, Yagar & Harpé, 2020).

Οι Κάκουρος και Μανιαδάκη (2006), αναφέρουν πως παρουσιάζεται επίσης επιληψία στο 20-30% των ατόμων με αυτισμό, ενώ ο Χριστιανόπουλος (2012), κάνει λόγο για ένα ποσοστό της τάξεως του 15%. Ενδεικτικά, αναφέρονται άλλα συνοδά προβλήματα, όπως η υπερκινητικότητα, το έλλειμμα προσοχής, η επιθετικότητα, η καταστροφική συμπεριφορά, η υπερευαίσθησία στους ήχους, η παιδική σχιζοφρένεια και οι διαταραχές στον ύπνο και στο φαγητό (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006; Χριστιανόπουλος, 2012; Στασινός, 2013). Σε γενικές γραμμές, είναι κοινώς αποδεκτό πως για τους λόγους που αφορούν στην εμφάνιση του αυτισμού, δεν υπάρχει σαφής αιτιολογία (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006; Στασινός, 2013). Παρόλα αυτά, οι ερευνητές έχουν εστιάσει σε πιθανά αίτια, καταλήγοντας προς το παρόν πως ο αυτισμός είναι βιολογικά καθορισμένη διαταραχή με συνδρομή γενετικών παραγόντων, με τα στοιχεία να καταδεικνύουν αυξημένα επίπεδα σεροτονίνης (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006; Wilmshurst, 2011), χρωμοσωμική ανωμαλία με την ύπαρξη του εύθραυστου Χ χρωμοσώματος (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006; Χριστιανόπουλος, 2012; Στασινός, 2013), ενώ τέλος γίνεται αναφορά και στους νευροψυχολογικούς παράγοντες, καθώς τα άτομα με αυτισμό, εμφανίζουν αισθητή έκπτωση στον τομέα της επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Κάνοντας κανείς λόγο για θεραπευτικές παρεμβάσεις στον αυτισμό, οφείλει καταρχάς να ξεκαθαρίσει πως η έννοια της θεραπείας, στοχεύει σε μία βελτίωση των δυσκολιών που προκύπτουν από τη διαταραχή και σε καμία περίπτωση δεν αναφέρεται σε μία πλήρη αποκατάσταση (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006; Slavin, 2018).

Τονίζεται πάντα η σημασία της πρώιμης, εντατικής και εξειδικευμένης παρέμβασης, διότι όσο πιο νωρίς και ποιοτικά γίνει η παρέμβαση, τα παιδιά αυτά επιτυγχάνουν βελτίωση σε τομείς που εμφανίζουν έκπτωση, αλλά και καλύτερη ποιότητα ζωής (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006; Khalifeh et al., 2016; Bent et al., 2020). Οι Abbott, Harpé & Charlton (2018), μας πληροφορούν πως τα άτομα που έχουν λάβει διάγνωση ΔΑΦ στην ενήλικη ζωή, ενδέχεται να μην αντιπροσωπεύουν τις ιδιαιτερότητες ολόκληρου του φάσματος, καθώς έχουν αναπτύξει δεξιότητες και ικανότητα προ-



σαρμονγής, ώστε να ανταπεξέλθουν στις κοινωνικές απαιτήσεις. Αναλυτικότερα, λοιπόν, στις θεραπευτικές παρεμβάσεις, η πλειοψηφία των ερευνών αναφέρεται στην εφαρμοσμένη συμπεριφορική ανάλυση (ABA) και στη μέθοδο TEACCH, που αφορά στην ψυχοπαιδαγωγική διαχείριση του παιδιού (Wilmshurst, 2011; Χριστιανόπουλος, 2012; Στασινός, 2013; Khalifeh et al., 2016). Στον βασικό άξονα των παρεμβάσεων, τοποθετούνται η ψυχολογική στήριξη παιδιών και γονέων, αλλά και η λογοθεραπεία και εργοθεραπεία (Χριστιανόπουλος, 2012; Khalifeh et al., 2016). Επίσης, στο θεραπευτικό κομμάτι, συμπληρωματικά αναφέρονται η θεραπευτική ιππασία (Grandin, 1995; Grandin, 2019; Adalarasu et al., 2020), καθώς και η μουσικοθεραπεία και η yoga, όπου το άτομο επιτυγχάνει τη συγκέντρωση, την αυτορρύθμιση αλλά και τον κινητικό έλεγχο του σώματός του (Adalarasu et al., 2020).

Δεδομένου ότι πολλά από τα παιδιά με ΔΑΦ, διαθέτουν νοητικό δυναμικό σε φυσιολογικό πλαίσιο, η φοίτησή τους γίνεται σε τυπικά σχολεία, υπό την ομπρέλα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, με ειδικά δομημένο περιβάλλον και εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν το προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες του παιδιού, εξατομικευμένο του πρόγραμμα (Κωνσταντίνου & Αγγελίδης, 2005a; Κωνσταντίνου & Αγγελίδης, 2005b; Στασινός, 2013; Slavin, 2018; Carter et al., 2019; Mamas et al., 2020; Roll-Peterson et al., 2020). Συνδεδειγμένος κρίκος για μία επιτυχημένη παρέμβαση, θεωρείται δίχως αμφιβολία ο γονέας που καλείται να διαχειριστεί προβληματικές συμπεριφορές του παιδιού καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, ώστε να διευκολύνει το παιδί και να το αποσυμφορήσει, να ενισχύσει συμπεριφορές αλλά και να δημιουργήσει ένα σταθερό και προβλεπόμενο περιβάλλον (O' Nions et al., 2018; O' Nions et al., 2020). Κλείνοντας με αυτή την εκτενή, μα απαραίτητη αναφορά στα δεδομένα της διαταραχής, κρίνεται ζωτικής σημασίας να αναφερθεί η εμφάνιση υψηλών ενδείξεων συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των ατόμων αυτών, κατά τη διάρκεια του COVID-19 (Nonweiler et al., 2020). Η αναφορά σε αυτό το δεδομένο, είναι ζωτικής σημασίας, διότι οι παρατηρήσεις στο άτομο που μελετήθηκε, συνέπεσαν και με την περίοδο του πρώτου αποκλεισμού (καραντίνα).

➤ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Η πρώτη μου γνωριμία με τον Νίκο, έγινε την ημέρα του αγιασμού, 11 Σεπτεμβρίου 2019, στο λύκειο που επρόκειτο να εργασθώ ως αναπληρώτρια φιλόλογος παράλληλης στήριξης. Ο Ν. ήταν τότε 17 ετών, έχει διαγνωσθεί με αυτισμό και θα ήταν ο μαθητής μου για ολόκληρο το ακαδημαϊκό έτος. Είναι το τέταρτο κατά σειρά παιδί μονογονεϊκής οικογένειας, από τα πέντε. Εκτός από τη μητέρα και τα αδέρφια του, στο σπίτι μένει και η γιαγιά, ενώ βλέπει τον πατέρα του κάθε Σαββατοκύριακο. Πρόκειται για ένα πολύ ευγενικό παιδί, που θα φοιτούσε στην τελευταία τάξη του Λυκείου. Επισημαίνεται στο σημείο αυτό, πως σχολείο αποκλειστικά ειδικής αγωγής δεν υπήρχε μέχρι πέρυσι στο νησί που εργαζόμουν, με αποτέλεσμα τα παιδιά που υπό άλλες συνθήκες θα φοιτούσαν στο συγκεκριμένο σχολείο, λαμβάνοντας εξειδικευμένες θεραπευτικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, να συμπεριλαμβάνονται στα



τυπικά σχολεία με παράλληλη στήριξη. Ψυχοπνευματικά, το νοητικό του δυναμικό, είναι χαμηλότερο από το μέσο όρο των παιδιών της ηλικίας του.

Στο ψυχοσυναισθηματικό κομμάτι, παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες στη συναισθηματική του οργάνωση, έντονη κινητική ανησυχία, ενώ και το εύρος προσοχής του είναι χαμηλό. Όταν καλλιεργούνται κατάλληλες συνθήκες συνεργασίας και επικοινωνίας, δύναται να ανταποκριθεί και να ολοκληρώσει ένα έργο ή άσκηση που του ζητείται, ανταποκρινόμενος σε συνθήκες διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης, οριοθέτησης και διατήρησης της προσοχής του. Μπορεί ακόμη, να ανακαλέσει γεγονότα, όπου πέρασε ωραία και να εκδηλώσει χαρά ή να είναι χαρούμενος και να το δηλώνει για μία κατάσταση που αναμένει να συμβεί. Μία ακόμη περίπτωση κατά την οποία εκδηλώνει χαρά και δείχνει να το απολαμβάνει, είναι όταν τρώει κάτι, με προτίμηση τα γλυκά. Σε γενικές γραμμές, όμως, υπάρχει απουσία συναισθηματικής αμοιβαιότητας και σημαντικά ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην κατανόηση συναισθημάτων.

Στη συνέχεια, στο κομμάτι των γνωστικών δεξιοτήτων και πιο συγκεκριμένα σε κείνο της ψυχοκινητικότητας, ο συντονισμός χερών-ματιών είναι ικανοποιητικός σε έργα λεπτής κινητικότητας, στις γραφικές δραστηριότητες χρησιμοποιεί το δεξί χέρι, ωστόσο σε γραφικά έργα υπολείπεται των συνομηλίκων του. Σε έργα ακουστικής και οπτικής αντίληψης ανταποκρίνεται εξαιρετικά, παρουσιάζει δε υπέρ αναπτυγμένη αντίληψη στις αισθήσεις αυτές, καθώς και στην αφή. Διαθέτει εξαιρετική μνήμη, περιορίζεται όμως σε θέματα και καταστάσεις που αφορούν τον ίδιο και τον ενδιαφέρουν. Μπορεί να θυμηθεί ακριβείς ημερομηνίες γεγονότων, αλλά και να μαντέψει την ημέρα που πέφτει μία συγκεκριμένη ημερομηνία. Έχει πολύ καλή αντίληψη του χρόνου, δυσκολεύεται όμως πολύ με τις ποσότητες. Στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων, ανέχεται τη φυσική επαφή και επιδιώκει την αγκαλιά, ειδικά όταν είναι αγχωμένος. Επιπλέον, έχει δικούς του κώδικες επικοινωνίας με τους συμμαθητές του, με συνθήματα που περιλαμβάνουν την επαφή με τα χέρια (του αρέσει ιδιαίτερα να ακουμπούν τα νύχια τους οι συμμαθήτριές του στην παλάμη του και δείχνει να το απολαμβάνει και να ηρεμεί). Ακολουθεί βασικούς κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς, επιδιώκει να χαιρετά με ευγένεια τους συμμαθητές και τους καθηγητές του, τόσο κατά την είσοδό τους στο σχολείο, όσο και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Η υποδοχή πέραν του χαιρετισμού, συνοδεύεται και από την καθιερωμένη ερώτηση που αφορά στο φαγητό της προηγούμενης ημέρας. Ακόμη, ανταποκρίνεται στη βλεμματική επαφή πάντα, με μία μικρή απόκλιση στην περίπτωση της συνδυαστικής προσοχής.

Στον λεκτικό τομέα, εμφανίζει μειονεξία στις δεξιότητες συζήτησης, με μία στερεότυπη και επαναλαμβανόμενη χρήση του λόγου κι ενώ οι επιδόσεις του στην κοινωνικοποίηση και στην επικοινωνία είναι πολύ καλές, η έναρξη των συζητήσεων θα αφορούν πάντα στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του, αδυνατώντας να διατηρήσει μία συζήτηση πέρα από αυτά. Παρόλο που η συνεννόηση είναι εφικτή, πολλές φορές παρατηρείται ασυνάρτητος και επαναληπτικός λόγος, με αταίριαστα σχόλια και μερική κατανόηση του μεταφορικού λόγου. Στην κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου, η δυσκολία κατανόησης ενός αφηγηματικού κειμένου, είναι εμφανής σε ό,τι αφορά στο λεξιλόγιο, στο στυλ γραψίματος, στις αντιδράσεις των ηρώων, εμμένει σε συγκεκριμένα λόγια/λέξεις, δεν κατανοεί τις αφηρημένες έννοιες, τις ειρωνείες, ούτε τους ιδιωτισμούς.



Επιπροσθέτως, μεγάλη είναι η ποικιλομορφία των στερεότυπων και επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών του παιδιού με κινητικές ιδιοτυπίες (βάδισμα συνεχώς πάνω-κάτω και κίνηση μπρος-πίσω στο κάθισμα), πεταρίζει τα χέρια του και τα τρίβει, ειδικά όταν σκέφτεται κάτι που του αρέσει πολύ. Τα ενδιαφέροντά του είναι περιορισμένα και αφορούν στα αυτοκίνητα και κυρίως στην κίνηση που παρακολουθεί, είτε μόνος του στο δρόμο, είτε στο google live 360°, google waze, google maps και via Michelin, παρουσιάζει επίσης εμμονή με τα περιποιημένα νύχια και μαλλιά των κοριτσιών, ενώ ακούει συνεχώς το ίδιο κατά βάση τραγούδι (This day Aria-my little pony), το οποίο ανά δέκα δευτερόλεπτα από τη στιγμή που παίζει, το βάζει από την αρχή, διαδικασία που μπορεί να επαναλαμβάνεται και επί μία ώρα. Έπειτα από συζητήσεις με τη μητέρα, ενημερώθηκα πως έχει ένα αρκετά διαταραγμένο ωράριο ύπνου, συνήθως κοιμάται για βράδυ στις επτά το απόγευμα και ξυπνάει για πρωί στις 3 τα ξημερώματα, εφόσον δεν τηρηθεί αυτό το ωράριο ύπνου, αντιδρά με εκρήξεις θυμού. Επιπλέον, πέρα από αυτή την προσκόλληση στο συγκεκριμένο ωράριο ύπνου, το πλύσιμο δοντιών είναι μία ακόμη ρουτίνα στην οποία παρουσιάζει εμμονή. Οι εκρήξεις θυμού, δεν περιορίζονται μόνον σε περίπτωση μη εφαρμογής μίας ρουτίνας, αλλά και σε κάποια αδυναμία λύσης πρακτικών προβλημάτων, εμμένει σε ορισμένες λεπτομέρειες που θεωρεί εμπόδιο με αποτέλεσμα να φωνάζει, να βλαστημά, ακόμη και να τραυματίζει ελαφρώς κάποιο από τα αδέρφια του ή τη γιαγιά του.

➤ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

Στο σχολείο ο Ν. είναι αποδεκτός τόσο από τους συμμαθητές του, όσο και από τα υπόλοιπα παιδιά. Μέσα στην τάξη φροντίσαμε, ώστε να καθόμαστε στο πρώτο θρανίο για να έχουμε άμεση επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς γενικής, αλλά και καλύτερο οπτικό πεδίο στον πίνακα, χωρίς περισπασμούς. Οι δύο πρώτες εβδομάδες είχαν τη μορφή αναγνώρισης, η οποία αφορούσε στην ανίχνευση των ιδιαιτεροτήτων του Ν., στον εντοπισμό συμπεριφορών ή πραγμάτων που του προκαλούσαν δυσφορία, αλλά και των ερεθισμάτων που τον ανακούφιζαν και προτιμούσε. Σαφώς επιδιώχθηκε δια ζώσης συνάντηση με τη μητέρα, για τη συγκέντρωση πληροφοριών, σχετικές με τη συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι, καθώς και περισσότερων στοιχείων του χαρακτήρα του. Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε και μάλιστα επαναλαμβανόταν ανά τακτά χρονικά διαστήματα, ενώ συνεχής ήταν και η επικοινωνία μέσω τηλεφώνου, τόσο με τη μητέρα, όσο και με τα μεγαλύτερα αδέρφια του Ν. Πρώτο μέλημά μου ήταν να συντάξουμε μαζί με το παιδί, τους δικούς του κανόνες, καταγράφοντας όσα τον ενοχλούν, αλλά και συμπεριφορές που καλό θα είναι να αποφεύγουμε για να αποτραπούν κρίσεις ή απρεπείς αντιδράσεις. Η ιδέα του άρεσε πολύ και καταφέραμε με τον τρόπο αυτόν, να οριοθετήσουμε κανόνες συμπεριφοράς και να δημιουργήσουμε ένα προστατευτικό πλαίσιο, προβλέποντας όσο ήταν εφικτό το περιβάλλον που κινείται (για παράδειγμα, τον ενοχλούσε ο θόρυβος που κάνει το κουδούνι, καταγράψαμε λοιπόν στους κανόνες πως ποτέ δεν καθόμαστε κοντά στο κουδούνι).



Είναι πραγματικά εκπληκτικό το γεγονός πως ακόμη και τώρα, σε επικοινωνία που έχουμε, τηρεί τους κανόνες του, οι οποίοι πήραν το όνομά του, καθώς ήταν αποκλειστικά δικό του. Οι απαιτήσεις της ύλης του γνωστικού αντικείμενου σε μία τάξη, όπως αυτή της Γ' Λυκείου, είναι εκ των προτέρων δεδομένες. Οι δυσκολίες που αντιμετώπιζε ο Ν. ήταν αρκετές, όχι μόνον λόγω των ιδιαιτεροτήτων της διαταραχής, αλλά και λόγω του νοητικού του δυναμικού, το οποίο κυμαινόταν σε χαμηλότερα επίπεδα από εκείνα των συμμαθητών του. Εκρήξεις θυμού, συσσωρευμένο άγχος, δυσφορία και αντιδράσεις που πολλές φορές μεταφέρονταν στο σπίτι, μας οδήγησαν, σε συνεργασία πάντα με τη μητέρα και τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Jones, Weber, & McLaughlin, 2013), να επιλέξουμε και να συμμετέχουμε σε μαθήματα, όπου το γνωστικό αντικείμενο δεν ήταν τόσο κουραστικό για το παιδί αλλά και οι εκπαιδευτικοί ήταν πρόθυμοι να συνεργαστούν και να προσαρμόσουν τη διαδικασία της διδασκαλίας σε πιο ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο (Grey et al., 2007), με λιγότερες απαιτήσεις (όταν αυτό επιτρεπόταν, μιας και οι εξετάσεις των Πανελλαδικών πιέζουν εκπαιδευτικούς και παιδιά στη διεκπεραίωση της ύλης). Στα υπόλοιπα μαθήματα, ακολουθούσαμε τους δικούς μας ρυθμούς, δομώντας κατάλληλα την αίθουσα της βιβλιοθήκης (Mostafa, 2008), με απλοποίηση του υλικού, εκμάθηση και συγκράτηση των σημαντικών σημείων για κάθε γνωστικό αντικείμενο, χρήση οπτικών ερεθισμάτων και Ηλεκτρονικού Υπολογιστή (Assaro-Saddler et al., 2015).

Διευθετήσαμε λειτουργικά τις εμμονές (Winter-Messiers et al., 2007), και την προσκόλλησή του με την κίνηση των αυτοκινήτων, η οποία αποτελούσε μόνιμο θέμα συζήτησης του παιδιού, κάνοντας μία συμφωνία με την οποία κάθε μέρα μου έβαζε εργασία για το σπίτι, να παρακολουθήσω την κυκλοφορία μέσω Googlemaps σε συγκεκριμένα σημεία του νησιού, συγκεκριμένες ώρες και την επομένη το πρώτο δεκάλεπτο του μαθήματος, να συζητήσουμε για αυτό κι έπειτα να επικεντρωθούμε στα μαθήματά μας, δίχως να αναφερθούμε μέχρι το σχολασμα σε αυτό. Το γεγονός πως μοιραζόταν το ενδιαφέρον του με κάποιον άλλον, τον χαροποιούσε ιδιαίτερα και με τον τρόπο αυτό, περιορίσαμε πολύ τη στερεότυπη και επαναλαμβανόμενη χρήση του λόγου σε αυτό το κομμάτι. Πολλές φορές η μητέρα του Ν., με ενημέρωνε για αντιδράσεις και εκρήξεις στο σπίτι ή ακόμη και για επικίνδυνες συμπεριφορές όταν χρειαζόταν να αλλάξει η ρουτίνα του (π.χ. μία επίσκεψη στο γιατρό). Τις αρνητικές και ανεπιθύμητες αυτές συμπεριφορές, προσπαθήσαμε μαζί με το Ν., να τις διαχειριστούμε με εκτενή και ειλικρινή συζήτηση, να βρούμε την αιτία που προκαλεί αυτή την αντίδραση, δίχως να χρησιμοποιούμε ποινές ή την τιμωρία και να βρούμε λύση και τρόπο αντιμετώπισης.

Η συζήτηση του θέματος, τον ηρεμούσε, παραθέταμε λογικά επιχειρήματα, χωρίς καμία πρόθεση επιβολής, γεγονός που αντιλαμβανόταν και εκτιμούσε, με αποτέλεσμα να αποδέχεται ομαλά τις αλλαγές αλλά και να ζητά συγγνώμη, δίχως να επαναλαμβάνει ανάλογες συμπεριφορές. Τις πρώτες ημέρες της γνωριμίας μας, υπήρχαν στιγμές που αρνούσαν να μπει στην τάξη, διότι κάτι τον ενοχλούσε. Αυτό θα μπορούσε για παράδειγμα να είναι ένα μικρό σύννεφο που δεν έφευγε από τον καθαρό ουρανό. Επιπλέον, όταν τα πράγματα δε συνέβαιναν με τον τρόπο που ήθελε, αντιδρούσε και εμφάνιζε κρίσεις ακόμη και την ώρα του σχολείου. Μέσα από τις παρατηρήσεις μου στα χαρακτηριστικά και στις ιδιαιτερότητες του παιδιού, ανακάλυ-



ψα πως παρά τη διαταραχή, ο Ν. διαθέτει δημιουργική φαντασία. Χρησιμοποιώντας αυτό το πολύτιμο εφόδιο, ανακαλύψαμε παρέα ένα πολύ σημαντικό όπλο που διαθέτει ο άνθρωπος: το μυαλό. Του εξήγησα πως όταν κάτι πηγαίνει λάθος σύμφωνα με τα δικά του δεδομένα, δεν είναι απαραίτητο να νευριάζει ή να στεναχωριέται, διότι έχει από μόνος του τη δύναμη να το αντιμετωπίσει και χρησιμοποιώντας το μυαλό του, να κλείσει τα μάτια και να διορθώσει τα πάντα με βάση τις δικές του προτιμήσεις.

Η στρατηγική αυτή πέτυχε και καταφέραμε να αποδεσμευτούμε από πολλές ανεπιθύμητες αντιδράσεις, που προκαλούνταν ακόμη και από ασήμαντες λεπτομέρειες και καταστάσεις. Εξασκούμεσταν καθημερινά στη φαντασία και στο νου μας, εφαρμόζοντας τη στρατηγική αυτή όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και στην καθημερινότητά του, και όπως με ενημέρωσε η μητέρα του, έμαθε μόνος να διαχειρίζεται καταστάσεις που του δημιουργούσαν άγχος και δυσφορία. Επιπροσθέτως για την αντιμετώπιση των καταστάσεων που του προκαλούσαν άγχος και θυμό, χρησιμοποιήσαμε τις κοινωνικές ιστορίες, τις οποίες αφού εξηγήσαμε αναλυτικά, πάντα εκτυπώναμε, για να τις έχει στον φάκελό του και να τις μελετά και στο σπίτι (Kokina & Kern, 2010). Ο Ν., παρόλο που κατέχει τον αφηγηματικό λόγο, όταν του ζητούνταν να περιγράψει την ημέρα του ή μία εκδρομή, απαντούσε πάντα μονολεκτικά. Αντιλαμβανόμενη πως τον χαροποιούσε ιδιαίτερα να μοιράζεται τις δραστηριότητες στις οποίες ήταν προσκολλημένος, του ζητούσα να μου δίνει περισσότερες λεπτομέρειες για τις δραστηριότητές του και την ημέρα του, καθώς με αυτόν τον τρόπο, γινόμουν κι εγώ μέτοχος σε αυτές τις καταστάσεις και όσο περισσότερα γνώριζα, ένιωθα πως ήμουν κι εγώ στην παρέα του.

Με αυτόν τον τρόπο και με τη βοήθεια ερωτήσεων να τον καθοδηγούν, καταφέραμε να ξεδιπλώσουμε τον αφηγηματικό του λόγο, τόσο στο γραπτό, όσο και στο προφορικό κομμάτι. Η διαδικασία αυτή του άρεσε αρκετά, διότι δημιουργούσαμε εικόνες νοητές με στοιχεία που του έδιναν, συνδυάζαμε σαφώς και την ύλη του γνωστικού αντικειμένου, με πιο απλοποιημένη μορφή, ήταν προσεκτικός, συγκρατούσε πληροφορίες και το απολάμβανε. Τον Φεβρουάριο αποφασίσαμε με τον Ν., να δοκιμάσουμε κάτι που δεν είχε προσπαθήσει ποτέ. Σπάνια διάβαζε στο σπίτι όσα κάναμε στο σχολείο και ακόμη πιο σπάνια, έφερνε ασκήσεις που του έβαζα. Με αφορμή το γεγονός πως κέρδισε στην τάξη του το φλουρί και το δώρο που ήταν ένα βιβλίο, μπήκαμε στη διαδικασία να το εξερευνούμε. Καταφέραμε λοιπόν, να ολοκληρώσουμε την ανάγνωση του βιβλίου, η οποία λάμβανε χώρα στο σχολείο ανά κεφάλαιο, αναλύαμε με εικόνες τις περιπέτειες του ήρωα και προσπαθούσαμε να ανακαλύψουμε τα συναισθήματά του για ό,τι συνέβαινε, δουλεύοντας με τον τρόπο αυτόν το κομμάτι της ενσυναίσθησης. Έπειτα, στο σπίτι, επαναλάμβανε ο Ν., την ανάγνωση του κεφαλαίου και απαντούσε γραπτός σε ερωτήσεις που του είχα θέσει. Το βιβλίο αυτό, είναι «ο Αλχημιστής», του Paulo Coelho και του κέντρισε το ενδιαφέρον διότι μιλάει για ένα παιδί και την προσπάθειά του να πραγματοποιήσει το όνειρό του. Η αγάπη του Ν., για τα ταξίδια ήταν ένα ακόμη στοιχείο που μας βοήθησε να δουλέψουμε επάνω στο κομμάτι καλλιέργειας του γραπτού και προφορικού λόγου.

Ανακαλύψαμε παρέα το επάγγελμα του συντάκτη ταξιδιών (travel editor), ενημερωθήκαμε από το διαδίκτυο για μέρη που επιθυμούσε να επισκεφθεί, πλάθαμε εικόνες με το μυαλό και τη φαντασία μας για δραστηριότητες που θα κάναμε στα μέρη αυτά και τέλος καταγράψαμε τις εμπειρίες μας, σα να ήμασταν κι εμείς δημοσιογρά-



φοι περιοδικών που ασχολούνταν με τα ταξίδια. Στα διαλείμματα και στις εκδρομές, προτιμούσε να είναι μόνος, ενώ επεδίωκε την επικοινωνία μόνον για να συζητήσει για τα δικά του ενδιαφέροντα. Οι παρεμβάσεις ήταν διακριτικές, με σκοπό την ομαλή διαχείριση προσέγγισης των συμμαθητών του. Δυστυχώς τους τελευταίους μήνες του σχολικού έτους, λόγω COVID-19, τα σχολεία έκλεισαν όμως με το Ν. κι έπειτα από συνεννόηση με τη μητέρα, συνεχίσαμε τις δραστηριότητές μας εκτός σχολείου, πραγματοποιούσαμε σε καθημερινή βάση περιπάτους συζητώντας για θέματα που τον απασχολούσαν, για θέματα που τον προβλημάτιζαν καθώς και για όσα είχαμε μέχρι στιγμής κατακτήσει. Οι πιο αυστηροί περιορισμοί που επιβλήθηκαν αργότερα, περιόρισε την επικοινωνία μας μέσω βιντεοκλήσεων και τηλεδιασκέψεων, οπότε σαφώς η μεγαλύτερη διαμονή στο σπίτι δημιουργούσε δυσφορία και αντιδράσεις.

➤ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΝ ΕΙΔΙΚΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟ ΤΟΥ Ν., ΣΤΟΝ ΦΟΡΕΑ ΠΑΡΟΧΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

Ο Ν., συμμετέχει τους τελευταίους δέκα μήνες σε πρόγραμμα ειδικής διαπαιδαγώγησης, το οποίο συντονίζει φορέας παροχής υπηρεσιών ψυχικής υγείας. Η συχνότητα του εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης ορίζεται στις δύο συναντήσεις ανά δεκαπέντε ημέρες. Οι βασικοί άξονες του ΕΠΕ έχουν αρθρωθεί από τον ειδικό παιδαγωγό που παρακολουθεί τον Ν. σύμφωνα με τις τρέχουσες ανάγκες του, και όπως αυτές αναδύθηκαν από τη σχετική παιδαγωγική αξιολόγηση και το σχολικό ιστορικό. Οι άξονες αυτοί αναλύονται ως εξής: (α) συναισθηματική αγωγή, (β) αγωγή σε κοινωνικές δεξιότητες, (γ) αγωγή σε δεξιότητες καθημερινής ζωής.

Για την υλοποίηση του προγράμματος και την επίτευξη των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων κρίθηκε απαραίτητη και καθοριστική η συνεργασία του ειδικού παιδαγωγού με το σχολείο και την οικογένεια του εξυπηρετούμενου. Συγκεκριμένα, κατά την περίοδο φοίτησης του Ν. στη Γ' Λυκείου σταθερή υπήρξε η επικοινωνία και συνεργασία του ειδικού παιδαγωγού με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, που είχε συνεχή εποπτεία της προόδου του, αλλά και με την οικογένειά του. Στο πλαίσιο του μοντέλου συνεργασίας οικογένειας – σχολείου – φορέων – κοινότητας, πέραν των ατομικών συναντήσεων με τον εξυπηρετούμενο πραγματοποιήθηκαν συνεδρίες ανάπτυξης επικοινωνίας, παρεμβατικού holding και followup, στις οποίες συμμετείχαν η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, η μητέρα και η αδελφή του Ν.. Επιπλέον, με πρωτοβουλία της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης του Ν. διοργανώθηκε και υλοποιήθηκε από κοινού με άλλους επαγγελματίες κοινοτική δράση με θέμα τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου ιδιαίτερη αναφορά έγινε στις διαταραχές αυτιστικού φάσματος, με στόχο την ενημέρωση, επίγνωση και ευαισθητοποίηση των κατοίκων της περιοχής. Τέλος, σημαντικές προσπάθειες γίνονται για την βέλτιστη δυνατή δημιουργική και εργασιακή απασχόληση του Ν. στην κοινότητα (προκηρύξεις δήμου, καλλιτεχνικά εργαστήρια κ.τ.λ.).

Αναφορικά με το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης, η επίτευξη των τιθέμενων στόχων επιχειρείται μέσα από ένα ρεπερτόριο στρατηγικών και δραστηριοτή-



των, που αφουγκράζονται τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα του Ν.. Στον τομέα της συναισθηματικής αγωγής επιδιώκεται η αναγνώριση και κατονομασία των βασικών και σύνθετων συναισθημάτων στον ίδιο και στους άλλους, καθώς και η κατανόησή τους υπό μορφή αιτίου – αποτελέσματος. Για την πρόσκτηση των εν λόγω δεξιοτήτων αξιοποιούνται αφενός δημιουργικά μέσα (λ.χ. εικαστικά, κάρτες Dixit – έκφραση και σύνδεση συναισθηματικών εκδηλώσεων με επεισόδια ή/και πρόσωπα) και αφετέρου ρεαλιστικά ερεθίσματα (λ.χ. συμμετοχική παρατήρηση στην κοινότητα). Ακόμη, το πρόγραμμα εστιάζει στην ανάπτυξη του συναισθηματικού ελέγχου, της ικανότητας ψυχοκοποίησης, της αυτορρύθμισης, της ανοχής στη ματαίωση και στις απροσδόκητες αλλαγές. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από υποθετικά σενάρια («πώς θα αντιδρούσες αν...»), οπτικές αναπαραστάσεις επεισοδίων που επέφεραν συμπεριφορές εξωτερικευσης (για την κατανόηση αιτίου – αποτελέσματος), εύρεση εναλλακτικών τρόπων διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων, διαχείριση πρώτα μικρών αλλαγών στο πρόγραμμα και ύστερα μεγαλύτερων (τεχνική εμβολίου), δημιουργία νοερής τράπεζας θετικών αφηγήσεων και εικόνων που ανασύρονται σε περιόδους δυσφορίας, καταγραφή συναισθημάτων σε ημερολόγιο, χαρτογράφηση συναισθημάτων κ.ά.

Ανάλογες βιωματικές μέθοδοι ακολουθούνται για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης και καθημερινής ζωής. Βασικό συστατικό αυτών των τομέων είναι η μηνιαία στοχοθεσία από κοινού με τον Ν. και τη μητέρα του σε ένα θέμα που απασχολεί την εκάστοτε περίοδο (π.χ. ωράριο ύπνου, πρόγραμμα φαγητού, άθληση). Επιπλέον, οι περισσότερες συναντήσεις δομούνται σε δύο φάσεις: (α) φάση εκπαίδευσης σε μία κοινωνική συνάντηση ή εργασία μέσω δραματοποίησης (π.χ. γνωριμία με κάποιον, επίσκεψη σε κατάσταση για αγορά) και (β) μετάβαση στην κοινότητα για έλεγχο και εφαρμογή όσων προηγήθηκαν. Ως καθοριστική αξιολογείται η υλοποίηση του προγράμματος στο πεδίο της κοινότητας, η οποία εκτός των ανωτέρω προσφέρει την ευκαιρία για υπενθύμιση βασικών καθημερινών δεξιοτήτων, όπως ο χωρικός και χρονικός προσανατολισμός, η διαχείριση των χρημάτων κτλ.

➤ ANTI ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Συνοψίζοντας και λαμβάνοντας υπόψιν όλα τα παραπάνω, εκείνο που αντιλαμβάνεται κανείς κατά τη συναναστροφή του με παιδιά ή εφήβους με ΔΑΦ, είναι η ανάγκη των ατόμων αυτών από εκπαίδευση ειδικά σχεδιασμένη για την κάλυψη των ατομικών τους αναγκών, έχοντας πάντα κατά νου, πως κάθε μία περίπτωση είναι διαφορετική από την άλλη. Έχουν ανάγκη, όπως όλοι οι μαθητές, από αφοσιωμένους και ενθουσιώδεις εκπαιδευτικούς, ικανούς να δημιουργήσουν μία σχέση εμπιστοσύνης. Η ευελιξία στην επιλογή του εκπαιδευτικού πλαισίου, θεωρείται θεμέλιο για το χτίσιμο που εκάστοτε εξειδικευμένου προγράμματος, καθώς επίσης και η εκπαίδευση και ενημέρωση όλων των εκπαιδευτικών, σε συνεργασία με τους εξειδικευμένους παιδαγωγούς, τους κλινικούς και σαφώς την οικογένεια του παιδιού. Η εκπαίδευση στις εν λόγω περιπτώσεις, είναι μία διαδικασία ολιστική, προς όφελος των μαθητών, των γονέων, των εκπαιδευτικών και της κοινωνίας.



Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adams, M. P. (2013). Explaining the theory of mind deficit in autism spectrum disorder. *Philosophical Studies*, 163(1), 233-249.
- Attwood, T. (2012). *Σύνδρομο Asperger. Ένας πλήρης οδηγός*. Αθήνα: Πεδίο.
- Abbott, P., Happé, F. G., & Charlton, R. A. (2018). Exploratory Study of Executive Function Abilities Across the Adult Lifespan in Individuals Receiving an ASD Diagnosis in Adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 4193–4206.
- Adalarasu, K., Jagannath, M., & James, O. (2020). Assessment of Techniques for Teaching School Children with Autism. *IRBM*, 41, 88-93.
- Asaro-Saddler, K., Knox, H. M., Meredith, H., & Akhmedjanova, D. (2015). Using Technology to Support Students with Autism Spectrum Disorders in the Writing Process: A Pilot Study. *Insights into Learning Disabilities*, 12(2), 103-119.
- Bent, S., Wahlberg, J., Chen, Y., Widjaja, F., McDonald, M. G., & Hendren, R. L. (2020). Quality of Life Among School-Age Children with Autism: The Oak Hill School Outcomes Study. *Seminars in Pediatric Neurology*, 34. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.spen.2020.100808>.
- Carter, M., Stephenson, L., Clark, T., Costley, D., Martin, J., Williams, K., Bruck, S., Davies, L., Browne, L., & Sweller, N. (2019). A comparison of two models of support for students with autism spectrum disorder in school and predictors of school success. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 68. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.101452>.
- Chown, N., & Leatherland, J. (2020). Can a Person be 'A Bit Autistic'? A Response to Francesca Happé and Uta Frith. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04541-0>.
- Cushing, S. (2018). Has Autism Changed? *At the Interface/Probing the boundaries*, 96, 75-94.
- Frith, U., & Happé, F. (1999). Theory of Mind and Self-Consciousness: What Is It Like to Be Autistic? *Mind & Language*, 14(1), 1-22.
- Garnett, M. S., Attwood, T., Peterson, C., & Kelly, A. B. (2013). Autism spectrum conditions among children and adolescents: A new profiling tool. *Australian Journal of Psychology*, 65, 206-213.
- Gillberg, C. (2011). *Οδηγός για το Σύνδρομο Asperger*. Αθήνα: Συμμετρία.
- Grandin, T., & Scariano, M. (1995). *Διάγνωση: Αυτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Grandin, T. (2019). Case Study: How Horses Helped a Teenager with Autism Make Friends and Learn How to Work. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/ijerph16132325>.
- Grey, I. M., Bruton, C., Honan, R., McGuinness, R., & Daly, M. (2007). Co-operative Learning for Children with an Autistic Spectrum Disorder (ASD) in Mainstream and Special Class Settings: An exploratory study. *Educational Psychology in Practice*, 23(4), 317–327.
- Gulati, S., Kaushik, J. S., Saini, L., Sondhi, V., Madaan, P., Arora, N. K., Pandey, R.M., Jauhari, P., Manokaran, R.K., Sapra, S., Sharma, S., Paul, V.K., & Sagar, R. (2019). Development and validation of DSM-5 based diagnostic tool for children with autism spectrum disorder. *Plos One*, 14(3), Retrieved from <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213242>.
- Happé, F. (2003). *Αυτισμός*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Happé, F., & Frith, U. (2020). Annual Research Review: Looking back to look forward – changes in the concept of autism and implications for future research. *Journal of Child*



- Psychology and Psychiatry*, 61(3), 218-232.
- Harstad, E. B., Fogler, J., Sideridis, G., Weas, S., Mauras, C., & Barbaresi, W. J. (2014). Comparing Diagnostic Outcomes of Autism Spectrum Disorder Using DSM-IV-TR and DSM-5 Criteria. *Journal of autism and developmental disorders*, 45, 1437-1450.
- Jones, E. K., Hanley, M., & Riby, D. M. (2020). Distraction, distress and diversity: Exploring the impact of sensory processing differences on learning and school life for pupils with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 72. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101515>.
- Jones, M. N., Weber, K. P., & McLaughlin, T. F. (2013). No Teacher Left Behind: Educating Students with ASD and ADHD in the Inclusion Classroom. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 2(2).
- Khalifeh, S., Yassin, W., Kourtian, S., & Boustany, R. S. (2016). Autism in Review. *Lebanese Medical Journal*, 64(2), 110-115.
- Kokina, A., & Kern, L. (2010). Social Story™ Interventions for Students with Autism Spectrum Disorders: A Meta-Analysis. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 40(7), 812-826.
- Mamas, C., Daly, A. J., Cohen, S. R., & Jones, G. (2020). Social participation of students with autism spectrum disorder in general education settings. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100467>.
- Milner, V., McIntosh, H., Colvert, E., & Happé, F. (2019). A Qualitative Exploration of the Female Experience of Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 2389-2402.
- Mostafa, M. (2008). An architecture for Autism: Concepts of design intervention for the autistic user. *International Journal of Architectural Research*, 2(1), 189-211.
- Nonweiler, J., Rattray, F., Baulcomb, J., Happé, F., & Absoud, M. (2020). Prevalence and Associated Factors of Emotional and Behavioural Difficulties during COVID-19 Pandemic in Children with Neurodevelopmental Disorders. *Children*, 128(7).
- O' Nions, E., Ceulemans, E., Happé, F., Benson, P., Evers, K., & Noens, I. (2020). Parenting Strategies Used by Parents of Children with ASD: Deferential Links with Child Problem Behaviour. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 386-401.
- O' Nions, E., Happé, F., Evers, K., Boonen, H., & Noens, I. (2018). How do Parents Manage Irritability, Challenging Behaviour, Non Compliance and Anxiety in Children with Autism Spectrum Disorders? A Meta-Synthesis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 1272-1286.
- Perner, J., Frith, U., Leslie, M., & Leekam, S. (1989). Exploration of the Autistic Child's Theory of Mind: Knowledge, Belief, and Communication. *Child Development*, 60, 689-700.
- Peterson, C.C., Garnett, M., Kelly, A., & Attwood, A. (2008). Everyday social and conversation applications of theory-of-mind understanding by children with autism-spectrum disorders or typical development. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 18 (2), 105-115.
- Roll-Pettersson, L., Dillenburger, K., Keenan, M., Alai-Rosales, S., & Sigurdadottir, Z.G. (2020). Higher education, behavior analysis and autism: time for coalescence. *European Journal of Behavior Analysis*, 21(1), 1-8.
- Slavin, R.E. (2018). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Spain, D., Yarar, E. Z., & Happé, F. (2020). Social anxiety in adults with autism: a qualitative study. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 15(1). Retrieved from <https://doi.org/10.1080/17482631.2020.1803669>.



- Wing, L., & Potter, D. (2002). The Epidemiology of Autistic Spectrum Disorders: Is the Prevalence Rising?. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 8, 151-161.
- Winter-Messiers, M. A., Herr, C. M., Wood, C. E., Brooks, A. P., Gates, M. A., Houston, T. L., & Tingstad, K. I. (2007). How far Can Brian Ride the Daylight 4449 Express? A Strength Based Model of Asperger Syndrome Based on Special Interest Areas. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(2), 67-79.
- Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Μία αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ-ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Κωνσταντίνου, Κ., & Αγγελίδης, Π. (2005a). Κατανοώντας το Σύνδρομο Asperger μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το περιθώριο στη συμπερίληψη* (σσ. 154-171). Λεμεσός: Κυπρόεπεια.
- Κωνσταντίνου, Κ., & Αγγελίδης, Π. (2005b). Παρέμβαση με χρήση μικρών δομημένων ιστοριών για τη βελτίωση των δεξιοτήτων συγγραφής μιας σύντομης έκθεσης ιδεών από ένα παιδί με Asperger. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το περιθώριο στη συμπερίληψη* (σσ. 172-186). Λεμεσός: Κυπρόεπεια.
- Στασινός, Δ. Π. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Χριστιανόπουλος, Κ. (2012). *Κλινικό Εγχειρίδιο Ψυχιατρικής Παιδιών και Εφήβων*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.