

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Γονέας και παιδί: Πρόγραμμα παρέμβασης μέσω διαδικτυακού εκπαιδευτικού σεμιναρίου για την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων παιχνιδιού σε παιδιά με ΔΑΦ»**

**ΜΑΚΡΥΝΑΣΙΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ**

**ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:**

1. ΠΑΠΟΥΔΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ (ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ)  
ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ - ΠΤΕΑ
2. ΣΤΑΥΡΟΥΣΗ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ  
ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ & ΠΤΕΑ
3. ΡΟΥΣΣΗ ΧΡΙΣΤΙΝΑ  
ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ & ΠΤΕΑ

**ΒΟΛΟΣ 2024**

#### Υπεύθυνη Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψης προσωπικής ευθύνης

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, και γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα και ενυπογράφως ότι η παρούσα εργασία με τίτλο: «Γονέας και παιδί: Πρόγραμμα παρέμβασης μέσω διαδικτυακού εκπαιδευτικού σεμιναρίου για την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων παιχνιδιού σε παιδιά με ΔΑΦ» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές από τις οποίες χρησιμοποίησα δεδομένα, ιδέες, φράσεις, προτάσεις ή λέξεις, είτε επακριβώς (όπως υπάρχουν στο πρωτότυπο ή μεταφρασμένες) είτε με παράφραση, έχουν δηλωθεί κατάλληλα και ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Αναλαμβάνω πλήρως, ατομικά και προσωπικά, όλες τις νομικές και διοικητικές συνέπειες που δύναται να προκύψουν στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής.

#### Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Μακρυνάσιου Παναγιώτα

Ημερομηνία Υπογραφής

8/7/2024

## Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική διαδικασία μελέτησε τη συμβολή ενός διαδικτυακού εκπαιδευτικού σεμιναρίου για γονείς ως παρέμβαση για την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων παιχνιδιού σε παιδιά με ΔΑΦ. Πραγματοποιήθηκε σε 2 μελέτες περίπτωσης εστιάζοντας στις κοινωνικές συμπεριφορές μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μητέρων και των παιδιών τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Ολοκληρώθηκε σε τρεις φάσεις, παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών σε 1<sup>η</sup> φάση, παρέμβαση - εκπαίδευση μητέρων μέσω διαδικτυακού σεμιναρίου στη 2<sup>η</sup> φάση και παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών μετά την παρέμβαση σε 3<sup>η</sup> φάση. Τα ευρήματα που προέκυψαν από τη μελέτη των αποτελεσμάτων έδειξαν ότι μέσω της συγκεκριμένης παρέμβασης βελτιώθηκε ο τρόπος επικοινωνίας κυρίως των μητέρων, οι οποίες αναβάθμισαν τους τρόπους προσέγγισης προς το παιδί τους, χρησιμοποιώντας νέες στρατηγικές για ενίσχυση κοινωνικής εμπλοκής και βελτίωσαν τις δεξιότητες παιχνιδιού, επιτυγχάνοντας καλύτερες αποκρίσεις των παιδιών τους επιδρώντας θετικά στη μεταξύ τους επικοινωνία και ουσιαστική αλληλεπίδραση. Τέλος καταγράφηκε η αναγκαιότητα των διαδικτυακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για γονείς που δεν έχουν εύκολη πρόσβαση σε μονάδες υγείας ή δεν είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν οικονομικά σε προγράμματα παρέμβασης.

*Λέξεις-κλειδιά:* Αυτισμός, παιχνίδι, κοινωνικές δεξιότητες, εκπαιδευτικά προγράμματα

## **Abstract**

The present study examined the contribution of an online educational seminar for parents as an intervention for the development of communication and play skills in children with ASD. Two case studies were involved in this project and the focus on social behaviors through interaction between mothers and their children during play. The study was completed in three phases, observation of social behaviors in phase 1, intervention - education of mothers via webinar in phase 2, and observation of social behaviors after the intervention in phase 3. The findings showed that the specific intervention improved the overall image mainly of the mothers, who upgraded the ways of approaching their child, using new strategies to enhance social involvement and improved play skills, achieving better responses of their children, positively influencing their communication and meaningful interaction. Finally, the necessity of online educational programs for parents who do not have easy access to health units or are unable to afford intervention programs was recorded.

*Key words:* Autism, play, social skills, educational programs

## Περιεχόμενα

|                                                                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Περίληψη.....                                                                                                               | 3  |
| Abstract.....                                                                                                               | 4  |
| Ευχαριστίες.....                                                                                                            | 7  |
| Εισαγωγή.....                                                                                                               | 8  |
| Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : Επικοινωνία και παιχνίδι στην τυπική ανάπτυξη και σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος..... | 10 |
| 1.1. Πρώιμες επικοινωνιακές δεξιότητες και παιχνίδι.....                                                                    | 10 |
| 1.1.1. Πρώιμες επικοινωνιακές δεξιότητες στην τυπική ανάπτυξη.....                                                          | 10 |
| 1.1.2. Πρώιμες επικοινωνιακές δεξιότητες σε παιδιά με ΔΑΦ.....                                                              | 12 |
| 1.1.3. Το παιχνίδι στην πρώιμη παιδική ηλικία στην τυπική ανάπτυξη...                                                       | 13 |
| 1.1.4. Το παιχνίδι σε παιδιά με ΔΑΦ.....                                                                                    | 15 |
| 1.1.5. Η συμμετοχή των γονέων στο παιχνίδι στην τυπική ανάπτυξη και σε παιδιά με ΔΑΦ.....                                   | 16 |
| 1.1.6. Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσω παιχνιδιού.....                                                              | 18 |
| 1.1.7. Ο ρόλος του παιχνιδιού στην εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ...                                                         | 20 |
| 1.2. Προγράμματα Παρέμβασης.....                                                                                            | 22 |
| 1.2.1. Προγράμματα παρέμβασης σε παιδιά με ΔΑΦ μέσω παιχνιδιού. .                                                           | 22 |
| 1.2.2. Εκπαίδευση γονέων σε Προγράμματα Παρέμβασης με στόχο την επικοινωνία και το παιχνίδι.....                            | 27 |
| 1.2.3. Διαδικτυακά προγράμματα εκπαίδευσης των γονέων με στόχο την επικοινωνία και το παιχνίδι.....                         | 32 |
| 1.3. Σκοπός της έρευνας.....                                                                                                | 37 |
| Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : Μεθοδολογία.....                                                                                  | 38 |
| 2.1. Ερευνητικά ερωτήματα.....                                                                                              | 38 |
| 2.2. Συμμετέχοντες.....                                                                                                     | 38 |

|                                                                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.3. Θέματα ηθικής και δεοντολογίας.....                                                                               | 42  |
| 2.4. Ο ερευνητικός σχεδιασμός και η ερευνητική διαδικασία.....                                                         | 43  |
| 2.4.1. Ερευνητικός σχεδιασμός – Αξιολόγηση πριν και μετά την παρέμβαση μέσω εκπαιδευτικού διαδικτυακού σεμιναρίου..... | 43  |
| 2.4.2. Η διαδικασία χωρίστηκε σε τρεις φάσεις.....                                                                     | 43  |
| 2.5. Υλικό για την έρευνα.....                                                                                         | 46  |
| 2.6. Ερευνητική μέθοδος.....                                                                                           | 46  |
| 2.7. Παρατήρηση, συνέντευξη, ερωτηματολόγιο.....                                                                       | 47  |
| 2.8. Μετρήσεις – Κωδικοποίηση της συμπεριφοράς.....                                                                    | 48  |
| Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> : Αποτελέσματα της έρευνας.....                                                                | 52  |
| 3.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....                                                                                     | 52  |
| 3.2. Αποτελέσματα Συνεντεύξεων.....                                                                                    | 72  |
| 3.3. Επικοινωνία και παιχνίδι μητέρων και παιδιών με ΔΑΦ πριν και μετά την παρακολούθηση διαδικτυακού σεμιναρίου.....  | 74  |
| Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> : Συμπεράσματα.....                                                                            | 79  |
| 4.1. Συζήτηση.....                                                                                                     | 79  |
| 4.2. Περιορισμοί της έρευνας.....                                                                                      | 81  |
| 4.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....                                                                              | 82  |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....                                                                                                      | 83  |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I – Έντυπο συναίνεσης συμμετέχοντα.....                                                                      | 96  |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II – Οδηγίες Βιντεοσκοπήσεων.....                                                                            | 99  |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III – Ερωτηματολόγιο συλλογής δεδομένων.....                                                                 | 101 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV – Συνέντευξη έρευνας.....                                                                                 | 104 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V – Κωδικοποίηση έρευνας.....                                                                                | 105 |

## Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία ολοκληρώθηκε με την πολύτιμη συμβολή και την αδιάλειπτη επιστημονική καθοδήγηση της επιβλέπουσας καθηγήτριας Κας Παπούδη Δέσποινας. Την ευχαριστώ θερμά για την αμέριστη υποστήριξη που μου παρείχε καθόλη τη διαδικασία εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας αλλά και για την επιστημονική γνώση που μου μετέδωσε.

Ευχαριστώ θερμά τις μητέρες και τα παιδιά τους που συνέβαλαν σε αυτή την προσπάθεια αφιερώνοντας πολύτιμο χρόνο και για την άψογη συνεργασία που επέδειξαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου για τη συνεχόμενη στήριξη και ενθάρρυνση, δίνοντας μου τον απαραίτητο χώρο και χρόνο να εργαστώ άρρηκτα για την υλοποίηση της εργασίας.

## Εισαγωγή

Η επικοινωνία αποτελεί βασική πτυχή της ανθρώπινης ύπαρξης, ενώ για τα παιδιά παράγοντα ζωτικής σημασίας για την υγιή τους ανάπτυξη. Μέσω της επικοινωνίας τα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ανάγκες τους, ενώ ταυτόχρονα επιδρά στην αυτοεκτίμησή τους και την κοινωνική τους ένταξη. Ήδη από τη στιγμή που μαθαίνουν τις πρώτες λέξεις τους, αναπτύσσουν την ικανότητα να αλληλεπιδρούν με άλλους και, όσο μεγαλώνουν, διευρύνουν το λεξιλόγιό τους και καλλιεργούν πιο πολύπλοκες δεξιότητες επικοινωνίας, όπως η ανάλυση και η κατανόηση περίπλοκων ιδεών και συναισθημάτων (Pence Turnbull & Justice, 2012).

Πέρα από τη γλώσσα, που μπορεί να συνοδεύεται από χειρονομίες και εκφράσεις προσώπου, το παιχνίδι αποτελεί για τα παιδιά εξίσου σημαντικό εργαλείο εκμάθησης, κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους. Μέσω του παιχνιδιού εξερευνούν, δημιουργούν, λύνουν προβλήματα, καλλιεργούν τη φαντασία τους. Μαθαίνουν να συνεργάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων, να μοιράζονται ιδέες, να επιλύουν διαφορές (Fleer, 2018).

Ωστόσο, οι καταστάσεις διαφοροποιούνται όταν πρόκειται για παιδιά που πάσχουν από Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Στις περιπτώσεις αυτές η επικοινωνία είναι ένας τομέας που απαιτεί ειδική προσοχή και υποστήριξη. Στα παιδιά με αυτισμό παρατηρούνται δυσκολίες στην αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά και με ενήλικες, γι' αυτό και το επιστημονικό ενδιαφέρον εστιάζει σε τρόπους που θα βοηθήσουν την ανάπτυξη και την κοινωνική ένταξη των παιδιών (Ye et al., 2021). Το παιχνίδι αποτελεί έναν τέτοιο τρόπο, που, αν σχεδιαστεί κατάλληλα, μπορεί να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των παιδιών και να δημιουργήσει περιβάλλοντα που είναι ευχάριστα, ασφαλή και προσιτά γι' αυτά (Paroudi & Kossyvaki, 2019).

Για την ενίσχυση των μειωμένων επικοινωνιακών δεξιοτήτων των αυτιστικών παιδιών έχουν σχεδιαστεί αρκετά προγράμματα παρέμβασης που στηρίζονται στο παιχνίδι και που η εφαρμογή τους δείχνει να έχει θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση των επικοινωνιακών ελλειμμάτων αυτών των παιδιών (Schottelkorb et al., 2020). Ωστόσο, για την αποτελεσματικότερη υποστήριξη των παιδιών με αυτισμό, ιδίως



αυτών που βρίσκονται σε πρώιμη ηλικία, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η συμβολή των γονέων, οι οποίοι συνεργαζόμενοι με ειδικούς θεραπευτές θα μπορέσουν να συντονίσουν τις προσπάθειές τους και να διαχειριστούν τη διαταραχή των παιδιών τους στοχεύοντας στη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους, αλλά και όλης της οικογένειας (Bentenuto et al., 2010).

Η ανατροφή και η καθημερινή φροντίδα των παιδιών με ΔΑΦ δεν είναι εύκολη υπόθεση για τους γονείς, οι οποίοι χρειάζονται υποστήριξη και καθοδήγηση, ώστε να βρουν τρόπους να προσεγγίσουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους. Έτσι, σχεδιάζονται εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και για τους γονείς, προκειμένου να ενισχυθεί το γνωστικό τους υπόβαθρο για τη διαταραχή, να μειωθεί το άγχος τους και να τους παρασχεθεί η απαιτούμενη ψυχολογική στήριξη στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν με τα παιδιά τους. Πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα βασίζονται στην αξιοποίηση του παιχνιδιού, για να διευκολυνθεί η καθημερινή αλληλεπίδραση γονέων και παιδιών με ΔΑΦ και να προαχθεί η μεταξύ τους επικοινωνία (Ingersoll & Gergans, 2007).

Η εμπλοκή των γονέων στις θεραπευτικές παρεμβάσεις των παιδιών με ΔΑΦ θεωρήθηκε καθοριστική καθώς το οικείο περιβάλλον του σπιτιού είναι ιδανικό, για να εφαρμόζονται οι απαιτούμενες τεχνικές σε καθημερινή βάση. Για την εκπαίδευση των γονέων έχουν αξιοποιηθεί διάφορες μέθοδοι, όμως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κέρδισε έδαφος τα τελευταία χρόνια, ειδικά μετά το ξέσπασμα της υγειονομικής κρίσης (Meadan et al., 2022). Οι διαδικτυακές συνεδρίες θεωρούνται από πολλούς γονείς ένας εύκολος τρόπος για να λαμβάνουν κατευθυντήριες οδηγίες για την καθημερινή τους αλληλεπίδραση με τα παιδιά τους. Προγράμματα που ήδη εφαρμόζονται αξιοποιώντας ψηφιακά εργαλεία φαίνεται να έχουν αποτελεσματικότητα στη βελτίωση των δεξιοτήτων γονέων και παιδιών (Vismara et al., 2012).

Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της συμβολής ενός διαδικτυακού σεμιναρίου για γονείς στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων παιχνιδιού σε παιδιά με διαταραχή αυτισμού. Στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο της εργασίας αναλύεται το θεωρητικό υπόβαθρο που εμβαθύνει στις επιμέρους έννοιες του υπό μελέτη θέματος. Στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο παρατίθεται αναλυτικά η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, προκειμένου να υλοποιηθεί η ερευνητική προσπάθεια και ακολουθούν στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο τα αποτελέσματα της έρευνας που αναλύουν τα ευρήματα που προέκυψαν από την εφαρμογή του ερευνητικού πλάνου. Η εργασία

ολοκληρώνεται με το 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο με συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντική έρευνα σχετικά με το θέμα που παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον.

# **Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Επικοινωνία και παιχνίδι στην τυπική ανάπτυξη και σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος**

Στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο γίνεται μια εκτενής αναφορά στις πρώιμες επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Αναφέρονται οι σημαντικότερες εξ αυτών όπως η μίμηση, η κοινή προσοχή και η βλεμματική επαφή, μέσω των οποίων τα παιδιά μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν με τους γύρω τους. Επιπλέον αναλύεται το παιχνίδι ως μέσο εκμάθησης κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, καθώς δημιουργεί ευκαιρίες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και παρέχει ισχυρά κίνητρα για μάθηση. Παρουσιάζονται προγράμματα παρέμβασης που είναι σχεδιασμένα με τρόπο που να στοχεύουν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα από το παιχνίδι. Τέλος, επισημαίνεται η ενεργή εμπλοκή των γονέων στα προγράμματα παρέμβασης, των οποίων η αποτελεσματικότητα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εκπαίδευση την οποία λαμβάνουν για να υποστηρίξουν το ρόλο του εκπαιδευτή.

## **1.1. Πρώιμες επικοινωνιακές δεξιότητες και παιχνίδι**

### **1.1.1. Πρώιμες επικοινωνιακές δεξιότητες στην τυπική ανάπτυξη**

Η επικοινωνία αποτελεί μια διαδικασία συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων, τα οποία μοιράζονται νοήματα, σκέψεις, συναισθήματα, ανάγκες και επιθυμίες. Η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά αλλά και πολύπλοκα κοινωνικά εργαλεία, που εξελίσσεται σταδιακά και αποτελεί βασικό θεμέλιο για τη μάθηση και την ευημερία όλων των ανθρώπων. Η επικοινωνιακή ανάπτυξη των παιδιών ξεκινά από τη γέννησή τους, διαμορφώνεται από τους σημαντικούς ανθρώπους του περιβάλλοντός τους, συνδέεται άρρηκτα με τον πολιτισμό στον οποίο ζουν, ενώ περιλαμβάνει κυρίως δύο ομάδες δεξιοτήτων: τις δεξιότητες δεκτικότητας, της ικανότητας δηλαδή, λήψης και κατανόησης ενός μηνύματος από άλλο άτομο και τις εκφραστικές δεξιότητες, που αντιπροσωπεύουν

την ικανότητα του ατόμου να μεταδίδει ένα μήνυμα με διάφορους τρόπους, λεκτικούς και μη λεκτικούς (με ήχους, με λόγο, με κινήσεις, με γραφή, με βλεμματική επαφή, με κατεύθυνση προσοχής) (Pence Turnbull & Justice, 2012).

Από την αρχή της ζωής τους τα βρέφη δείχνουν μια αξιοσημείωτη ευαισθησία απέναντι στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Ήδη από τους πρώτους μήνες αντιλαμβάνονται ότι το βλέμμα και η συμπεριφορά των άλλων εμπεριέχουν σημαντικές πληροφορίες. Η βλεμματική επαφή αποτελεί ένα από τα πιο ισχυρά μέσα για τη δημιουργία επικοινωνιακού δεσμού. Ένα σημαντικό ορόσημο στην πρώιμη επικοινωνιακή ανάπτυξη είναι η εμφάνιση της προσοχής συναρμογής ή αλλιώς κοινής προσοχής μεταξύ ενός ενήλικα, ενός βρέφους και ενός αντικειμένου. Η προσοχή συναρμογής ορίζεται ως η ικανότητα συμμετοχής σε συντονισμένη κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία περιλαμβάνει: α) συνδυασμένη προσοχή (π.χ. μέσω της χρήσης εναλλασσόμενου βλέμματος), β) παρακολούθηση της προσοχής των άλλων, γ) μοίρασμα του αντικειμένου ενδιαφέροντος (η ικανότητα του παιδιού να κινήσει το ενδιαφέρον του άλλου προς συγκεκριμένο σημείο) (Beuker et al., 2013).

Σταθμό στην πρώιμη επικοινωνιακή ανάπτυξη αποτελεί και η κατάκτηση της γλώσσας. Η γλώσσα είναι μια βασική δεξιότητα, καθώς επηρεάζει και άλλους τομείς, όπως την κοινωνική και τη γνωστική ανάπτυξη. Η γλωσσική ανάπτυξη βρίσκεται σε στενή αλληλεξάρτηση με την κοινή προσοχή, καθώς θεωρείται ότι η δεύτερη αποτελεί τη βάση της εμπειρίας που είναι απαραίτητη για την κατάκτηση της γλώσσας (Akhtar & Gernsbacher, 2007). Πολλοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι υπάρχει συνέχεια στη διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά επικοινωνούν με το περιβάλλον τους προγλωσσικά και γλωσσικά και ότι η διεργασία της κοινής προσοχής βρίσκεται στη βάση αυτής της διαδικασίας. Στις περιπτώσεις που ενεργοποιείται η κοινή προσοχή με επίκεντρο κάποιο αντικείμενο, δίνεται κίνητρο στα παιδιά να αντιστοιχήσουν τη λέξη που χρησιμοποιεί ο ενήλικας με το αντικείμενο που βλέπουν προσπαθώντας να προσδιορίσουν το σημείο αναφοράς της γλώσσας, κάτι που οδηγεί στη γλωσσική κατάκτηση (Hirotani et al., 2009).

Μεγαλώνοντας το παιδί, οι επικοινωνιακές δεξιότητες εξελίσσονται βοηθώντας το να αλληλεπιδράσει με το περιβάλλον του. Η μίμηση ήχων, θορύβων και λέξεων, η κινητική μίμηση, οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου, η ακρόαση, η κατανόηση απλούστερων ερωτήσεων, η εκτέλεση απλών εντολών, η διάθεση για παιχνίδι και συνεργατική συμπεριφορά αποτελούν ενδείξεις ομαλής αναπτυξιακής πορείας του παιδιού. Ωστόσο, δεν έχουν όλα τα παιδιά τον ίδιο ρυθμό εξέλιξης και

κατάκτησης των παραπάνω δεξιοτήτων. Υπάρχουν αναπτυξιακά ορόσημα, που για την επιστημονική κοινότητα αποτελούν σημεία αναφοράς και η μη κατάκτηση αυτών ή η μη ικανοποιητική απόδοση τους μπορεί να θεωρείται πρώιμη ένδειξη Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος (Maatta et al., 2012).

### **1.1.2. Πρώιμες επικοινωνιακές δεξιότητες σε παιδιά με ΔΑΦ**

Τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνιακή διαδικασία με άλλους, κυρίως λόγω ελλειμματικής ανάπτυξης του προφορικού λόγου, ενώ το χαρακτηριστικό της ηχολαλίας, που διακρίνει τη διαταραχή, δεν αφήνει πολλά περιθώρια για ανάπτυξη δεξιοτήτων συζήτησης. Συνήθως, παιδιά με ΔΑΦ αδυνατούν ή δυσκολεύονται να συμμετάσχουν σε παιχνίδια και να αναλάβουν ρόλους με στοιχεία προσποίησης και κοινωνικής μίμησης. Την επικοινωνία τους δυσχεραίνουν παράγοντες όπως η αποφυγή βλεμματικής ή σωματικής επαφής, η απουσία ενσυναίσθησης, καθώς δυσκολεύονται να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων, η δυσκολία αντίληψης και κατανόησης των κοινωνικών περιστάσεων, ώστε να μπορέσουν να προσαρμόσουν αντίστοιχα τη συμπεριφορά τους (Whetherby et al., 2007).

Με δεδομένο ότι οι βασικές επικοινωνιακές συμπεριφορές αρχίζουν να διαμορφώνονται ήδη από τη γέννηση του παιδιού, στα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να εντοπιστούν από νωρίς δυσκολίες στην ποιότητα της επικοινωνίας. Το μονότονο και δυσεξήγητο κλάμα, οι περίεργοι ήχοι ή η απουσία μίμησης ήχων στην πορεία της ανάπτυξης, η απουσία κινήσεων και εκφράσεων, η αποφυγή βλεμματικής επαφής, η αδυναμία επικοινωνιακής ανταπόκρισης δείχνοντας αντικείμενα ή αντιδρώντας στο άκουσμα του ονόματός τους αποτελούν χαρακτηριστικά δείγματα περιορισμένων επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ. Ακόμα κι αν αναπτύξουν κάποια στιγμή την ικανότητα ομιλίας, ο λόγος, στις περισσότερες περιπτώσεις δε χρησιμοποιείται λειτουργικά, χαρακτηρίζεται από στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες εκφράσεις που μπορεί να αφορούν κάποιο θέμα που τους ενδιαφέρει ή χρησιμοποιούνται εκφράσεις για να ζητήσουν κάτι, χωρίς όμως πρόθεση για αλληλεπίδραση και επικοινωνία (Ye et al., 2021).

Πλήθος μελετών έχουν ασχοληθεί με το θέμα της δυσλειτουργίας των πρώιμων επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη για έγκαιρη παρέμβαση. Οι Chiang et al. (2008) μελετώντας ομάδες παιδιών με αυτισμό και παιδιών τυπικής ανάπτυξης διαπίστωσαν σοβαρά επικοινωνιακά

ελλείμματα στα παιδιά με ΔΑΦ, ακόμα και σε σύγκριση με τυπικά αναπτυσσόμενα βρέφη με μικρότερη νοητική ηλικία. Σημαντικά χαμηλές πρώιμες επικοινωνιακές δεξιότητες παρουσίασαν και τα παιδιά με ΔΑΦ που συμμετείχαν στην έρευνα των Swain et al. (2015), οι οποίοι επισημαίνουν την αναγκαιότητα ύπαρξης αξιόπιστων εργαλείων αξιολόγησης της διαταραχής, ώστε να γίνεται έγκαιρη διάγνωση και να μη συγχέεται με άλλες περιπτώσεις υψηλού κινδύνου σε αυτή την ηλικία (π.χ. νοητική υστέρηση). Αντίστοιχα, και οι Bradshaw et al. (2021) εντόπισαν περιορισμένες επικοινωνιακές δεξιότητες σε βρέφη με ΔΑΦ, που αφορούσαν κυρίως τη βλεμματική επαφή, τις εκφράσεις του προσώπου, τους ήχους και τις χειρονομίες. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι τα πρώιμα σημάδια ελλείμματος στις επικοινωνιακές δεξιότητες μπορούν να αφήσουν πολλά περιθώρια για στοχευμένη παρέμβαση.

Παρόμοια μελέτη διεξήγαγαν και οι Toth et al. (2006), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι πρώιμες επικοινωνιακές δεξιότητες που αφορούν την κοινή προσοχή, τη μίμηση και το παιχνίδι παρουσιάζουν σημαντική καθυστέρηση στα παιδιά με αυτισμό δυσχεραίνοντας την εξέλιξή τους και την κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Την απουσία βλεμματικής επαφής σε παιδιά με ΔΑΦ εντόπισαν και οι Bedford et al. (2012), που διαπίστωσαν ότι τα παιδιά αυτά δεν μπορούσαν να εστιάσουν την προσοχή τους σε κάποιο αντικείμενο που τους υποδεικνυόταν, ενώ οι ερευνητές θεώρησαν ότι η αδυναμία προσανατολισμού και εστίασης του βλέμματος είναι τα πρόδρομα συμπτώματα για το έλλειμμα στην κοινή προσοχή που εμφανίζουν άτομα με ΔΑΦ. Για τους Wong & Kasari (2012) οι μειωμένες δεξιότητες παιχνιδιού και κοινής προσοχής που εκδήλωσαν παιδιά με αυτισμό σε τάξη ειδικής αγωγής προσχολικής ηλικίας αναδεικνύουν την επιτακτική ανάγκη επιμόρφωσης των δασκάλων, ώστε να εστιάζουν περισσότερο στην καλλιέργεια των πρώιμων επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ.

### **1.1.3. Το παιχνίδι στην πρώιμη παιδική ηλικία στην τυπική ανάπτυξη**

Το παιχνίδι είναι άμεσα συνδεδεμένο με την παιδική ηλικία. Μέσα από αυτό το παιδί διαπλάθει την προσωπικότητά του και το χαρακτήρα του. Με τις πρακτικές του παιχνιδιού θα εξερευνήσει τον κόσμο και θα αντιληφθεί το περιβάλλον του. Η δραστηριότητα του παιχνιδιού αποτελεί μια αυθόρμητη εξωτερίκευση της παιδικής φύσης και είναι δείγμα ομαλής ψυχικής και αναπτυξιακής πορείας, καθώς μέσω αυτού το παιδί αναπτύσσεται, συγκροτείται, ενεργοποιείται, θέτει σε λειτουργία την κρίση, τη φαντασία και την αντίληψή του (Fleer, 2018).

Κατά την πρώιμη παιδική ηλικία το παιχνίδι δημιουργεί ευκαιρίες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, αφού αποτελεί πεδίο έρευνας και παροχής κινήτρων για μάθηση. Μέσω της ομαδοσυνεργατικής διάθεσης που καλλιεργεί το παιχνίδι, το παιδί αναπτύσσει την κοινωνικότητά του, εκδηλώνει σκέψεις και συναισθήματα, μαθαίνει να συμμετέχει, να αλληλοεπιδρά, ενώ καταφέρνει να θέτει υπό έλεγχο τις αντιδράσεις του. Λαμβάνοντας υπόψη την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας που επιτυγχάνεται μέσω του παιχνιδιού, υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που καταγράφουν ότι τα παιδιά που δεν συμμετέχουν σε δραστηριότητες παιχνιδιού συνήθως αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις σχολικές τους επιδόσεις (Fleer, 2018).

Βασικό συστατικό του παιχνιδιού στην πρώιμη παιδική ηλικία συνιστά η κίνηση που τροφοδοτεί τη σωματική ανάπτυξη του παιδιού. Παράλληλα, αναπτύσσονται οι πνευματικές του δυνάμεις, καθώς συχνά απαιτείται κριτική σκέψη, για να επιλυθούν περίπλοκες καταστάσεις που προκύπτουν. Οι ρόλοι που καλείται να διεκπεραιώσει μέσα στα πλαίσια του παιχνιδιού αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά του, αποφορτίζουν το περίσσιο φορτίο ενέργειας και δημιουργούν τις προϋποθέσεις για έναν υγιή συναισθηματικό κόσμο (Μούσιου, 2020).

Πολλές είναι οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί στο παρελθόν αλλά και πρόσφατα από μελετητές για την αξία του παιχνιδιού αναδεικνύοντας όλοι την καθοριστική του συμβολή στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών. Ένας από τους πρωτεργάτες της σύγχρονης ψυχολογικής θεώρησης της συμβολής του παιχνιδιού είναι ο Ελβετός Jean Piaget (1896-1980), ο οποίος επεσήμανε την επιτακτική ανάγκη όλων των παιδιών να παίζουν, καθώς με αυτό τον τρόπο τονώνεται η κοινωνικότητα, ο τρόπος σκέψης, η χρήση της γλώσσας και η συναισθηματική τους ολοκλήρωση (Κοτσαλίδου, 2011). Η Maria Montessori (1870-1952) εγκαινίασε την μοντεσσοριανή προσέγγιση στην εκπαίδευση, η οποία θεωρεί ότι το παιχνίδι που δίνει στα παιδιά δυνατότητα ελευθερίας έκφρασης και αυτόβουλης δράσης διαμορφώνει το κατάλληλο περιβάλλον για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Rentzou, 2013). Ο Lev Vygotsky (1896-1934) πίστευε ότι το παιχνίδι βοηθά το παιδί να δημιουργήσει έναν πλασματικό, δικό του κόσμο, όπου μπορεί να εκπληρώσει όλες του τις επιθυμίες. Ο ίδιος έδινε ιδιαίτερη βαρύτητα στην ενασχόληση των μικρών παιδιών με κάποια παιγνιώδη δραστηριότητα, αφού με αυτό τον τρόπο καλλιεργούν την υπομονή, την επιμονή και τη φαντασία τους, αναπτύσσουν δεξιότητες, ανακαλύπτουν κλίσεις και ενδιαφέροντα, απαλλάσσονται από εξωτερικούς περιορισμούς, καθώς αναλαμβάνουν ρόλους και δίνουν στα αντικείμενα διάφορους

συμβολισμούς (Bodrova & Leong, 2015). Αντίστοιχα και ο Cousinet (1917) υποστηρίζει με έμφαση την ανάγκη των παιδιών για κοινωνικοποίηση μέσω του παιχνιδιού, για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, για ενεργοποίηση των αισθήσεων, για εξερεύνηση του κόσμου (Rentzou, 2013).

Όλες οι μορφές των παιχνιδιών ασκούν καθοριστική επίδραση στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων των παιδιών. Τα κινητικά παιχνίδια στοχεύουν στην ανάπτυξη της σωματικής διάπλασης, στην καλλιέργεια της ισορροπίας στην ενίσχυση της ζωτικότητας, της δύναμης και της αντοχής των παιδιών. Τα κατασκευαστικά παιχνίδια αναπτύσσουν της κρίση και την αντίληψη των παιδιών, ενισχύουν την προσοχή, τη μνήμη, τη συγκέντρωση, ενώ η διαχείριση των διαφόρων υλικών και αντικειμένων απαιτεί δεξιότητες αδρής ή λεπτής κινητικότητας. Μέσω των συμβολικών παιχνιδιών τα παιδιά υποδύονται ρόλους και δημιουργούν πλασματικούς κόσμους, που τα βοηθούν να αποφορτιστούν και να εξισορροπήσουν τα συναισθήματά τους. Τέλος, με τα παιχνίδια κανόνων τα παιδιά συνηθίζουν στην πειθαρχία, οριοθετούν τις αντιδράσεις τους, μαθαίνουν να συνεργάζονται, αποκτούν υπευθυνότητα, ευσυνειδησία και ενσυναίσθηση. Μαθαίνουν ότι έχουν δικαιώματα, αλλά και υποχρεώσεις, γίνονται διαλλακτικά και κοινωνικοποιούνται ομαλά (Avgitidou, 2016).

#### **1.1.4. Το παιχνίδι σε παιδιά με ΔΑΦ**

Πέρα από τις σωματικές, ψυχικές, πνευματικές και κοινωνικές ωφέλειες, το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει και θεραπευτικά σε περιπτώσεις που το παιδί αντιμετωπίζει χρόνιες παθήσεις, κινητικά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς, συναισθηματικές διαταραχές, αλλά και δυσκολίες στη συγκέντρωση της προσοχής, στον ύπνο, στην όρεξη. Μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά μαθαίνουν να βρίσκουν λύσεις στα προβλήματά τους, να εκφράζουν αυτό που τους απασχολεί, να βελτιώνουν την αυτοεικόνα και την αυτοπεποίθησή τους, να περιορίζουν το άγχος και τη συναισθηματική τους αστάθεια (Brock et al., 2018).

Ο συμβολισμός μέσω του παιχνιδιού είναι ένας τρόπος για το παιδί να υπερβεί τους φόβους του, να εξελιχθεί και να ανταπεξέλθει στις ανησυχίες του. Μαθαίνει να διαχειρίζεται πιο περίπλοκες καταστάσεις, ενώ μέσω του παιχνιδιού εκδηλώνουν σκέψεις και συναισθήματα παιδιά που ίσως δυσκολεύονται να εκφραστούν λεκτικά. Τονώνονται οι αισθήσεις τους, αναπτύσσεται η κρίση τους, αποκτούν βιώματα και με αυτό τον τρόπο αναλύουν τις καταστάσεις που προκύπτουν στο δικό τους κόσμο.



Μέσω του εικονικού κόσμου που πλάθει το παιχνίδι, το παιδί μπορεί να βιώσει καταστάσεις που επιθυμεί και που δεν είναι δυνατόν να συμβούν στην πραγματικότητα μετριάζοντας, με αυτό τον τρόπο, τα συναισθήματα δυσφορίας (Avgitidou, 2010).

Το παιχνίδι, λοιπόν, επιτρέπει στα παιδιά να μαθαίνουν και να εξασκούν νέες δεξιότητες σε υποστηρικτικές συνθήκες καθώς είναι απαραίτητο για την ανάπτυξή τους. Ειδικά για τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, μέχρι σήμερα, δεν έχουν διερευνηθεί πλήρως και εξακολουθούν να βρίσκονται στο επίκεντρο επιστημονικών συζητήσεων τα ειδικά χαρακτηριστικά των συμπεριφορών παιχνιδιού τους. Οι αποκλίσεις στη συμπεριφορά παιχνιδιού σε παιδιά με ΔΑΦ μπορούν να ανιχνευθούν κατά το 1ο έτος της ζωής τους και είναι εμφανείς σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης του παιχνιδιού. Τα ελλείμματα προσπονητικού παιχνιδιού αναγνωρίζονται τόσο συχνά στη ΔΑΦ, που η αποτυχία συμβολικής χρήσης παιχνιδιών περιλαμβάνεται στα κύρια διαγνωστικά συστήματα για τη διαταραχή (Hobson et al., 2009). Ο Van Berckelaer-Onnes (2033) διαπιστώνει ότι, όταν τα παιδιά με ΔΑΦ ασχολούνται με συμβολικό παιχνίδι, χάνουν τα αυθόρμητα και καινοτόμα συστατικά του συμβολικού παιχνιδιού, το οποίο αντ' αυτού αντικαθίσταται από μια μαθημένη ρουτίνα.

Τη διαφορετική προσέγγιση του παιχνιδιού από τα παιδιά με αυτισμό σε σχέση με τους μη αυτιστικούς συνομηλίκους τους εντοπίζουν και οι Papoudi & Kossyvakis (2019). Οι ίδιες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν σύνθετες δυσκολίες στην ανάπτυξη του παιχνιδιού, δραστηριότητα που είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη και την εκπαίδευσή τους. Τα παιδιά με ΔΑΦ, μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση, το διαδραστικό παιχνίδι και το παιχνίδι με τους συνομηλίκους, μαθαίνουν πώς να παίζουν και πώς να δημιουργούν θετικές σχέσεις και, ως εκ τούτου, απομονώνονται λιγότερο, παίζοντας ως ισότιμα μέλη μιας ομάδας. Από τα βασικά ελλείμματα των παιδιών με αυτισμό αποτελεί το αυθόρμητο ή αυτοπαραγόμενο παιχνίδι, ιδιαίτερα σε αυτό που νοείται ως «συμβολικό» ή αναπαραστατικό παιχνίδι (Papoudi, 2015).

### **1.1.5. Η συμμετοχή των γονέων στο παιχνίδι στην τυπική ανάπτυξη και σε παιδιά με ΔΑΦ.**

Τη σημασία της συμμετοχής των γονέων στο παιχνίδι με τα παιδιά τους, κατά την προσχολική ηλικία, μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο, επισημαίνουν οι Marjanovic-Umek et al. (2014), οι οποίοι διαπιστώνουν στη μελέτη τους ότι η συμπεριφορά των γονέων κατά τη διάρκεια διαδραστικών παιχνιδιών αποτελεί τον ισχυρότερο προγνωστικό παράγοντα για την αντίστοιχη συμπεριφορά του παιδιού. Συγκεκριμένα, οι γονείς που συμμετέχουν ενεργά στο παιχνίδι των παιδιών τους αναγνωρίζουν την αξία του και γι' αυτό φροντίζουν να οργανώνουν κατάλληλα περιβάλλοντα και να δημιουργούν ευκαιρίες για παιχνίδι στο σπίτι. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι η γονική συμμετοχή στο παιχνίδι των παιδιών σχετίζεται με την απόκτηση κοινωνικών συμπεριφορών, τη βελτίωση των γνωστικών ικανοτήτων και την καλύτερη συναισθηματική ρύθμιση.

Οι Bentenuto et al. (2016) θεωρούν ότι η μητέρα μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ποσότητα και την ποιότητα της συμπεριφοράς του παιδιού στο παιχνίδι. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι τα παιδιά μπορούν να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους στο παιχνίδι, όταν συνοδεύονται από ικανούς συνεργάτες, όπως τους γονείς, που μπορούν να μιμηθούν και να προτρέψουν τις ενέργειες των παιδιών τους. Οι διαφορές στην ωρίμανση των γνώσεων και των συμπεριφορών των παιδιών σχετίζονται με την προώθηση του παιχνιδιού από τους γονείς τους και υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι η συμμετοχή ενός ενήλικα στο παιδικό παιχνίδι ενισχύει την πολυπλοκότητα, τη διάρκεια και τη συχνότητά του. Οι Bentenuto et al. (2016) στην ερευνητική τους μελέτη σχετικά με την αλληλεπίδραση μητέρας-παιδιού με ΔΑΦ κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, εντόπισαν υψηλές συσχετίσεις μεταξύ του παιχνιδιού μητέρας και παιδιού και της βελτίωσης των δεξιοτήτων των παιδιών. Εντοπίζουν την ικανότητα των μητέρων να προσαρμόζουν κατάλληλα τη δραστηριότητα παιχνιδιού τους στο αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, ανεξάρτητα από τη διαγνωστική του κατάσταση. Επιπλέον, επισημαίνουν ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της μητρικής λεκτικής παρότρυνσης για συμβολικό παιχνίδι και της δράσης των παιδιών. Αυτό το αποτέλεσμα υποδηλώνει ότι οι μητέρες παιδιών με ΔΑΦ διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών τους και μπορεί να συμβάλουν ακόμη περισσότερο στον προσδιορισμό των πραγματικών τους επιτευγμάτων, μειώνοντας την επίδραση των πιθανών περιορισμών που επιβάλλονται από τα ελλείμματά τους.

Σε τέτοιες περιπτώσεις η παρέμβαση με τη μεσολάβηση ενός φροντιστή διευκολύνει τη δέσμευση ανάμεσα σε αυτόν και το παιδί με αυτισμό και βελτιώνει την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών αυτών (Argyropoulou & Papoudi, 2012). Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η συμβολή του φροντιστή, όταν πρόκειται για μητέρα παιδιού με αυτισμό. Οι μητέρες συχνά ενεργούν ως πρακτικοί επιστήμονες και συνθεραπευτές, διαδραματίζοντας ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση, την ανατροφή, την επιλογή των κατάλληλων παρεμβάσεων για το παιδί τους (Loukisas & Papoudi, 2016), προσπαθώντας να τα συνοδεύσουν και στις διαδικασίες παιχνιδιού. Η Papoudi (1993) έχει διεξαγάγει σχετική έρευνα μελετώντας την αλληλεπίδραση και τη διαπροσωπική επικοινωνία παιδιών με αυτισμό με τις μητέρες τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Τα ευρήματά της ανέδειξαν ότι το παιχνίδι, η επικοινωνία και η προσωπική εμπλοκή των αυτιστικών παιδιών αποκλίνουν από την τυπική ανάπτυξη, κάτι που δεν προέρχεται, όμως, μόνο από το παιδί, αλλά και από τον περίγυρό του και ότι η συμμετοχή της μητέρας στις διαδικασίες παιχνιδιού δημιουργεί ένα ενδιαφέρον περιβάλλον που με τις κατάλληλες τεχνικές από την πλευρά της μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση της επικοινωνίας με το παιδί.

#### **1.1.6. Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσω παιχνιδιού**

Το παιχνίδι αποτελεί μια εσωτερική ανάγκη του παιδιού, ένας τρόπος εξωτερίκευσης του αυθορμητισμού, που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, όχι μόνο στην ψυχοσωματική, αλλά και στην πνευματική και κοινωνική αναπτυξιακή του πορεία. Η αξία του παιχνιδιού βρίσκεται ιστορικά στο επίκεντρο των επιστημονικών ερευνών, με τα δεδομένα να τονίζουν τη σημασία του για την ενίσχυση των γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, καθώς δίνει αφορμές για ισχυρά μαθησιακά ερεθίσματα (Ψαθά & Μουσενά, 2020). Η διάθεση των παιδιών για παιχνίδι αποτελεί ένδειξη ομαλής ανάπτυξης, ενώ η κοινωνική μάθηση, που καλλιεργούν οι ψυχαγωγικές δραστηριότητες, συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση και άλλων τομέων εξέλιξής τους. Η ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι απαραίτητο, σύμφωνα με τους επιστήμονες, να προάγεται από πολύ νωρίς, για να προετοιμαστεί το παιδί για την ομαλή και ενεργό του ένταξη στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Κοτζαμάνη & Σιδηροπούλου, 2020).

Τα παιδιά που παρουσιάζουν ελλείμματα σε κοινωνικές δεξιότητες, κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, συχνά δυσκολεύονται να εμπλακούν με συνομηλίκους τους

σε συνθήκες κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Για να είναι σε θέση να ενταχθούν ομαλά σε κοινωνικά περιβάλλοντα, πρέπει να μπορούν να ανταποκρίνονται σε ερεθίσματα, να τηρούν την εναλλαγή σειράς σε λεκτική επικοινωνία με το συνομιλητή τους, να διατηρούν κοινωνική επαφή, να διαχειρίζονται με επιτυχία τις συγκρούσεις. Η αδυναμία επικοινωνίας των αναγκών και των επιθυμιών κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικές συνέπειες, συμπεριλαμβανομένης της απομόνωσης, την αδυναμία συμμόρφωσης σε κανόνες ή την αυξημένη επιθετικότητα. Δημιουργείται λοιπόν, ένας φαύλος κύκλος: οι μειωμένες δεξιότητες επικοινωνίας οδηγούν σε προβληματική αλληλεπίδραση και σε αντικοινωνική συμπεριφορά που εδραιώνεται κατά την προσχολική ηλικία, ενώ αυτή η συμπεριφορά με τη σειρά της παρακωλύει την καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Αυτός ο κύκλος συχνά δεν είναι δυνατόν να εξαλειφθεί, αν δεν υπάρξει έγκαιρη παρέμβαση για την αντιμετώπιση των υποκείμενων ελλειμμάτων δεξιοτήτων (Craig-Unkefer & Kaiser, 2002).

Οι έγκαιρες παρεμβάσεις στοχεύουν στην ανάπτυξη γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων σε ένα αναπτυξιακά κατάλληλο πλαίσιο, που θα παρέχει ευκαιρίες για εξάσκηση στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση. Το παιχνίδι δημιουργεί ένα ασφαλές υποστηρικτικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο καλλιεργούνται η δημιουργικότητα, η ομαδικότητα, η συλλογική δράση, η συνεργασία, η επικοινωνία, στο οποίο τα παιδιά πρώιμης ηλικίας αποκτούν και εξασκούν δεξιότητες απαραίτητες για την ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας. Μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά μαθαίνουν να επιλύουν διαφορές, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες σχετικά με τις δραστηριότητες που περιλαμβάνει το κάθε παιχνίδι, να συμμετέχουν σε παιχνίδια ρόλων. Ενώ στα πολύ μικρά παιδιά το παιχνίδι είναι μοναχικό, μετά το 2<sup>ο</sup>-3<sup>ο</sup> έτος αρχίζει να επιλέγεται το συνεργατικό παιχνίδι, όπου υπάρχουν κανόνες, τα παιδιά δρουν εκ περιτροπής, συναποφασίζουν, μοιράζονται, εκφράζονται και λειτουργούν ως ομάδα. Οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτά τα πλαίσια και η κοινή συνεργατική πορεία για την επίτευξη ενός στόχου αποτελούν εξαιρετικά σημαντικές παραμέτρους για την προαγωγή επικοινωνιακών και προσωπικών δεξιοτήτων (Κοτζαμάνη & Σιδηροπούλου, 2020). Τα παιδιά με φτωχές επικοινωνιακές δεξιότητες ή προβληματικές συμπεριφορές είναι πολύ δύσκολο να βρουν τη θέση τους στην ομάδα (Broadhead, 2003).

Το κάθε παιχνίδι απαιτεί σημαντικό εύρος γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν δεκτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο,

εκφραστικές δυνατότητες για σχολιασμό των δραστηριοτήτων ή διατύπωση αιτημάτων, πραγματολογικές δεξιότητες για επιτυχή επικοινωνία και διαχείριση των συγκρούσεων. Επίσης, αναπτύσσονται η ικανότητα για κοινωνική μύηση άλλων παιδιών, η ανταπόκριση στο κάλεσμα άλλων συνομηλίκων για συμμετοχή στο παιχνίδι, η ικανότητα για συμμετοχή σε ένα συνεχές σχήμα παιχνιδιού, ο έλεγχος των παρορμήσεων, η δεξιότητα της αυτορρύθμισης. Τα θέματα, οι κανόνες, τα υλικά του παιχνιδιού αποτελούν αφορμές συνομιλίας στη διάρκεια του παιχνιδιού και τα παιδιά πρέπει να μπορούν να ανταποκριθούν με αποτελεσματικότητα σε αυτά τα ερεθίσματα (Mielonen & Paterson, 2009).

#### **1.1.7. Ο ρόλος του παιχνιδιού στην εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ**

Όπως προαναφέρθηκε, τα μικρά παιδιά μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι. Τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά χτίζουν σωματικές και κοινωνικές δεξιότητες μέσω του παιχνιδιού, δοκιμάζουν διαφορετικές προσωπικότητες, σφυρηλατούν φιλίες. Τα παιδιά με αυτισμό, ωστόσο, μπορεί να παίζουν και να εκφράζονται με πολύ διαφορετικούς τρόπους. Έχει παρατηρηθεί πολύ συχνά να παίζουν απομονωμένα, με κινήσεις επαναλαμβανόμενες, χωρίς συγκεκριμένο στόχο. Σε τέτοιες περιπτώσεις παρατηρείται στασιμότητα στην εξέλιξή τους, καθώς δυσκολεύονται να διευρύνουν τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους (Wolfberg, 2015).

Δεδομένου ότι η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος διαγιγνώσκεται στην πρώιμη παιδική ηλικία, ο τρόπος παρέμβασης πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Το φτωχό παιχνίδι, χωρίς τον αυθορμητισμό και την ενεργοποίηση της φαντασίας που συναντούμε συνήθως στα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης, είναι χαρακτηριστικό στα παιδιά με ΔΑΦ. Η μεγαλύτερη δυσκολία τους παρατηρείται στα παιχνίδια που απαιτούν συμβολική προσποίηση και κοινωνική εμπλοκή. Τα παιδιά με αυτισμό προτιμούν, ακόμα και στο παιχνίδι, να ακολουθούν την προσωπική τους ρουτίνα, μία επαναλαμβανόμενη ακολουθία κινήσεων που δεν κρύβει εκπλήξεις. Σύμφωνα με τους Davis et al. (2018), τα παιδιά με ΔΑΦ δείχνουν να μην έχουν την περιέργεια που χαρακτηρίζει τα τυπικά παιδιά όσον αφορά τις παιγνιώδεις ενασχολήσεις. Από την άλλη, οι Gonzalez-Sala et al. (2021) επισημαίνουν ότι παρόλο που υστερούν σε αυθορμητισμό στα πλαίσια του παιχνιδιού, αυτό δε σημαίνει ότι δεν είναι σε θέση να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες, αλλά ότι θεωρούν τη διαδικασία του παιχνιδιού δύσκολη υπόθεση. Αυτό μπορεί να αποτελέσει λόγο αποθάρρυνσης και απουσίας κινήτρων, ώστε τα

παιδιά με αυτισμό να μην επιχειρούν την ενεργό εμπλοκή σε τέτοιου τύπου διαδικασίες.

Αντίστοιχα και οι Elbeltagi et al. (2023) επισημαίνουν ότι παρατηρούνται δυσκολίες στην κατανόηση και την αισθητηριακή επεξεργασία στα παιδιά με αυτισμό. Έχουν περιορισμούς στην προσαρμοστική συμπεριφορά τους σε κανόνες παιχνιδιού και ελλείμματα στην ικανότητά τους να σχετίζονται και να αλληλεπιδρούν κοινωνικά με άλλους, καθώς αντιμετωπίζουν σημαντικές επικοινωνιακές προκλήσεις και υιοθετούν περιορισμένες ή στερεότυπες συμπεριφορές. Με δεδομένο ότι το παιχνίδι χρειάζεται ενσωμάτωση κινητικών, κοινωνικών, γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αυτός είναι ο λόγος που η διάθεση για παιχνίδι είναι πολύ περιορισμένη σε παιδιά με ΔΑΦ. Οι Woodard & Chung (2018) υπογραμμίζουν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ προτιμούν να παίζουν μόνα, να συμμετέχουν σε επιλεγμένους τύπους επαναλαμβανόμενων παιχνιδιών, όπως να στοιχίζουν παιχνίδια, να μετακινούν αντικείμενα από ένα συγκεκριμένο μέρος σε άλλο ή να παίζουν με τα ίδια παιχνίδια για αρκετή ώρα, ενώ εκδηλώνουν κρίσεις οργής, όταν οι γονείς προσπαθούν να τους τα αφαιρέσουν.

Τα παιδιά με αυτισμό αγωνίζονται να μοιραστούν εμπειρίες με άλλους, να κατανοήσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις των άλλων, να δώσουν προσοχή, να ανταποκριθούν στις απαιτούμενες περιστάσεις, να συμμετέχουν εκ περιτροπής σε δραστηριότητες. Μπορεί να αγνοούν τα γύρω παιδιά, ενώ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση νέων δεξιοτήτων παιχνιδιού μέσω της παρατήρησης ή της επικοινωνίας. Δυσκολεύονται να συμμετέχουν σε συμβολικό παιχνίδι και παρουσιάζουν διαταραχή στην εμφάνιση της κοινής προσοχής, δύο κρίσιμες αναπτυξιακές προκλήσεις σε μικρά παιδιά με αυτισμό. Παρουσιάζουν δυσκολία στο να κατανοήσουν τις μη λεκτικές ενδείξεις της γλώσσας του σώματος, όπως εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες και την αλλαγή στον τόνο της φωνής. Επιπλέον, δυσκολεύονται να αντιγράψουν απλές ενέργειες ή να εξερευνήσουν το περιβάλλον, ενώ είναι απίθανο να συμμετέχουν σε παιχνίδια που χρειάζεται λήψη αποφάσεων, συνεργασία ή κοινωνική επικοινωνία (Abrams et al., 2013). Τα παιδιά με αυτισμό συνήθως εμμένουν στις πρώτες μορφές μοναχικού παιχνιδιού, προτιμούν άσκοπες, ανούσιες και επαναλαμβανόμενες ενέργειες που σημαίνουν κάτι για αυτούς, αλλά δεν έχουν νόημα για τους τυπικούς ανθρώπους γύρω τους. Η μη τυπική συμπεριφορά παιχνιδιού εμφανίζεται ήδη από τα πρώτα χρόνια ζωής και εξαρτάται από τη βαρύτητα του Αυτισμού.

Η εξοικείωση των παιδιών με ΔΑΦ στις διαδικασίες του παιχνιδιού διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο. Τα αισθητηριακά παιχνίδια βοηθούν τα μικρά παιδιά να ενεργοποιήσουν τις αισθήσεις τους, να γνωρίσουν τις λειτουργίες του σώματός τους και να ανακαλύψουν με εμπειρικό τρόπο τον κόσμο γύρω τους. Τα κινητικά παιχνίδια καλλιεργούν κινητικές δεξιότητες και προάγουν την αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον. Τα κοινωνικά παιχνίδια υποδεικνύουν τρόπους για να συναναστραφούν με συνομήλικους, τα παιχνίδια προσποίησης βοηθούν τα παιδιά να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους και να αποστασιοποιηθούν από την πραγματικότητα. Σε αρκετές από αυτές τις περιπτώσεις τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται να ανταποκριθούν, όμως είναι πολύ σημαντικό να ενθαρρύνονται να παίζουν, καθώς μέσα από το παιχνίδι συχνά εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα που δεν μπορούν να εξωτερικεύσουν με λέξεις (Jung & Sainato, 2013).

Οι Hine & Wolery (2006) αναφέρουν αρκετούς επιπλέον λόγους για τους οποίους η διδασκαλία του παιχνιδιού σε μικρά παιδιά με αυτισμό είναι ένας πολύτιμος θεραπευτικός στόχος. Αρχικά, τα παιδιά που δεν μαθαίνουν να παίζουν μπορεί να χάσουν ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση και αυτή η απώλεια είναι σε θέση να επηρεάσει αρνητικά την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, η αύξηση της ποιότητας και της συχνότητας του κατάλληλου παιχνιδιού έχει αποδειχθεί ότι μειώνει τη στερεοτυπία και άλλες μη αποδεκτές συμπεριφορές σε παιδιά με αυτισμό και μπορεί να είναι μια αποτελεσματική προσέγγιση για την πρόληψη και την αντιμετώπιση αυτών των συμπεριφορών. Αυτό που επίσης αναφέρεται είναι ότι η εμπλοκή του παιδιού στο παιχνίδι μειώνει τις παρατηρήσιμες διαφορές μεταξύ των παιδιών με αυτισμό και των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Μια μείωση στις φαινομενικές διαφορές μπορεί να αυξήσει την πιθανότητα τα παιδιά με αυτισμό να μπορέσουν να εμπλακούν ευκολότερα σε δραστηριότητες με τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Τέλος, οι ενήλικες και άλλα συνομήλικα παιδιά μπορεί να είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν στο παιχνίδι του παιδιού με αυτισμό, εάν το παιδί εμπλέκεται σε συμπεριφορές που αναγνωρίζονται ως παιχνίδι. Τελικά, το παιχνίδι παρέχει ένα πλαίσιο για την αντιμετώπιση πολλών από τα βασικά ελλείμματα που σχετίζονται με τον αυτισμό και η διδασκαλία των δεξιοτήτων παιχνιδιού μπορεί να εφαρμοστεί προληπτικά κατά την πρώιμη παιδική ηλικία.

## 1.2. Προγράμματα Παρέμβασης

### 1.2.1. Προγράμματα παρέμβασης σε παιδιά με ΔΑΦ μέσω παιχνιδιού

Οι μειωμένες δεξιότητες παιχνιδιού που παρατηρούνται στα παιδιά με αυτισμό είναι πιθανό να οδηγήσουν σε περιθωριοποίηση και να παρεμποδίσουν τις ευκαιρίες για μάθηση και συμμετοχή σε ενταξιακές δραστηριότητες. Γι' αυτό και θεωρείται απαραίτητο να ενσωματώνονται δράσεις παιχνιδιού σε προγράμματα παρέμβασης για παιδιά με ΔΑΦ, με στόχο να καλλιεργήσουν τις αντίστοιχες δεξιότητες, να αναπτύξουν τη γλωσσική τους ικανότητα και να ενδυναμώσουν τη φαντασία και τη συμβολική τους σκέψη. Το παιχνίδι μπορεί να σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να τα βοηθήσει να διαχειρίζονται τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, να επικοινωνούν και να συναναστρέφονται πιο εύκολα με άλλους (Schottelkorb et al., 2020).

Ενώ το κάθε παιδί ανταποκρίνεται με διαφορετικό τρόπο στις διάφορες θεραπευτικές παρεμβάσεις, υπάρχουν κάποιες τεχνικές παιχνιδιού που έχουν αποδειχθεί ότι ενισχύουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών με την πάροδο του χρόνου. Μία από τις πιο δημοφιλείς προσεγγίσεις για παιδιά με αυτισμό είναι το «παιχνίδι στο πάτωμα» (Floortime). Αναπτύχθηκε από τους παιδοψυχιάτρους Greenspan & Wieder το 1989 και εστιάζει στα ενδιαφέροντα των παιδιών έχοντας στόχο να ενδυναμώσει τις κοινωνικές, συμπεριφορικές, γνωστικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες, σε αντίθεση με άλλες στρατηγικές που δίνουν περισσότερη έμφαση στην αντιμετώπιση μόνο των συμπτωμάτων (Greenspan & Wieder, 2006).

Σύμφωνα με το Floortime, οι ενήλικες μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά για τα παιδιά με αυτισμό βοηθώντας τα να διευρύνουν τους κύκλους επικοινωνίας τους και να βελτιώσουν την αναπτυξιακή τους πορεία. Η θεραπευτική αυτή προσέγγιση προβλέπει δραστηριότητες που απαιτούν από το θεραπευτή ή το φροντιστή του παιδιού να καθίσει στο πάτωμα και να παίζει με το παιδί με τους δικούς του όρους λειτουργώντας στο αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού και προσπαθώντας να αλληλεπιδράσει μαζί του. Το παιχνίδι ξεκινάει με τον τρόπο που επιλέγει το παιδί, διαρκεί 20-30 λεπτά και ο ενήλικας προσπαθεί απλώς να παρακολουθεί και να ακολουθεί τις οδηγίες και τη συμπεριφορά του παιδιού (Liao et al., 2014). Έρευνες αποδεικνύουν ότι παιδιά με αυτισμό που συμμετείχαν κατά μέσο όρο 14 ώρες την εβδομάδα σε παιχνίδια στο πάτωμα, για ένα χρόνο, παρουσίασαν



αξιοσημείωτη βελτίωση στη συνολική αναπτυξιακή τους πορεία, ενώ μειώθηκε σημαντικά η συμπτωματολογία του αυτισμού (Pajareya & Nopmaneejumrulers, 2012).

Με την πάροδο του χρόνου το Floortime εξελίχθηκε σε αυτό που αναφέρεται ως αναπτυξιακό, ατομικό, βασισμένο στις σχέσεις μοντέλο (DIR) (Developmental, Individual, Relationship-based model), το οποίο παρέχει ένα πλαίσιο για την κατανόηση της λειτουργικής συναισθηματικής ανάπτυξης και του μοναδικού προφίλ κάθε παιδιού και έναν οδηγό για τη δημιουργία ουσιαστικών συναισθηματικά αλληλεπιδράσεων μάθησης που προάγουν κρίσιμες λειτουργικές αναπτυξιακές ικανότητες. Το DIR περιγράφει έξι αναπτυξιακά στάδια ως κρίσιμα ορόσημα για την εξελικτική πορεία του αυτιστικού παιδιού. Οι γονείς και οι ειδικοί θεραπευτές που ασχολούνται με το παιδί πρέπει να κατανοήσουν πώς τα ορόσημα αυτά επηρεάζουν τις συναισθηματικές και διανοητικές ανάγκες του παιδιού. Σύμφωνα με το μοντέλο Floortime/DIR, τα έξι βασικά, πρώιμα αναπτυξιακά στάδια που τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται να κατακτήσουν είναι (Lal & Chhabria, 2013):

- Αυτορρύθμιση και ενδιαφέρον για το περιβάλλον: ήδη από τη βρεφική ηλικία το παιδί πρέπει να δείχνει διάθεση να επεξεργαστεί αυτά που βλέπει, ακούει και αισθάνεται μαθαίνοντας, έτσι, να ανταποκρίνεται στα ερεθίσματα του εξωτερικού περιβάλλοντος.

- Δέσμευση και διαπροσωπικές σχέσεις: τα μικρά παιδιά δένονται με τους γονείς τους και χτίζουν δεσμούς και σχέσεις εμπιστοσύνης θέτοντας τις βάσεις για υγιείς, μελλοντικές διαπροσωπικές σχέσεις.

- Αμφίδρομη επικοινωνία: μέσα από τη σχέση με τους γονείς τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι η συμπεριφορά και οι αντιδράσεις τους βοηθούν τους ενήλικες να κατανοήσουν και να ανταποκριθούν στις επικοινωνιακές τους προθέσεις και ανάγκες. Οι πράξεις τους έχουν αντίκτυπο στα άτομα του περιβάλλοντος και μέσα από τις αντιδράσεις των γονιών συντελείται μία διαδικασία επικοινωνίας βοηθώντας τα μικρά παιδιά να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο.

- Σύνθετη επικοινωνία: ενώ σε μικρές ηλικίες η επικοινωνία μπορεί να είναι μη λεκτική, μεγαλώνοντας τα παιδιά γίνεται πιο σύνθετη. Τα νήπια μπορούν να εξωτερικεύσουν πιο εύκολα σκέψεις και συναισθήματα προς τους γονείς εκφράζοντας τις επιθυμίες τους με λέξεις και πράξεις. Η σύνθετη επικοινωνία βοηθά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και στην ανάδυση της προσωπικότητας του παιδιού.

- Συναισθηματικές ιδέες: μέσα από το παιχνίδι δημιουργείται για το παιδί ένας φανταστικός κόσμος, όπου τα αντικείμενα αποκτούν ρόλους. Σε αυτή την περίπτωση, το παιχνίδι θέτει τις βάσεις, ώστε το παιδί να χρησιμοποιεί ιδέες και να βρίσκει εναλλακτικούς τρόπους, για να καλύψει τις ανάγκες του. Χρησιμοποιώντας σύμβολα το παιδί προχωρά σε πιο υψηλά επίπεδα επικοινωνίας και αυτεπίγνωσης.

- Συναισθηματική σκέψη: σε αυτό το στάδιο το παιδί μπορεί να συνδυάσει ιδέες και να τις τοποθετήσει σε λογική σειρά. Ενώ στο προηγούμενο στάδιο πραγματοποιούσε μόνο συμβολικές δραστηριότητες μέσα στα πλαίσια του παιχνιδιού, σε αυτό το στάδιο το παιδί μπορεί να εκφράσει ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων και μέσα από αυτό μαθαίνει να αναγνωρίζει τον εαυτό του. Το παιδί αρχίζει να κατανοεί τις έννοιες του χώρου και του χρόνου, ενώ έχει κατακτήσει τη δυνατότητα πλήρους λεκτικής επικοινωνίας με το περιβάλλον του.

Με δεδομένο ότι τα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύονται να κατακτήσουν αυτά τα στάδια αναπτυξιακής πορείας χρειάζονται έντονη, εξατομικευμένη υποστήριξη, προκειμένου να προσεγγίσουν, όσο είναι δυνατόν, το επιθυμητό επίπεδο ανάπτυξης ανάλογα με την ηλικία τους. Το πρόγραμμα παρέμβασης Floortime περιλαμβάνει (Ross et al., 2018):

- Συχνές αλληλεπιδράσεις με δραστηριότητες στο πάτωμα διάρκειας 20-30 λεπτών.

- Δραστηριότητες και κατάλληλες αναπτυξιακά πρακτικές μέσα στα πλαίσια της καθημερινότητας (στο μπάνιο, στο αυτοκίνητο κ.λπ.)

- Προγράμματα λογοθεραπείας και εργοθεραπείας, αν κρίνεται απαραίτητο.

- Αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά.

- Εκπαιδευτικές δραστηριότητες στα πλαίσια του σπιτιού ή των προσχολικών και σχολικών τμημάτων αγωγής, ανάλογα με το επίπεδο και τις ικανότητες του κάθε παιδιού.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το πρόγραμμα παρέμβασης JASPER (Joint attention symbolic play engagement and regulation) που εστιάζει στην εξάσκηση της κοινής προσοχής, του συμβολικού παιχνιδιού, της δέσμευσης και της αυτορρύθμισης. Αναπτύχθηκε από την καθηγήτρια ψυχιατρικής Connie Kasari το 1998 και χρησιμοποιεί νατουραλιστικές στρατηγικές, για να θέσει τα θεμέλια της κοινωνικής επικοινωνίας σε παιδιά προσχολικής και πρώιμης σχολικής ηλικίας με όρους κοινής προσοχής, μίμησης και παιχνιδιού (Goods et al., 2013). Το πρόγραμμα βοηθά το παιδί να εστιάσει με μεγαλύτερη προσοχή σε ένα άλλο άτομο και ταυτόχρονα σε ένα

παιχνίδι. Βελτιώνοντας τις ικανότητες κοινής προσοχής τους, τα παιδιά μπορούν να συναναστραφούν με συνομηλίκους τους πιο αποτελεσματικά. Το πρόγραμμα προβλέπει συνεργασία του παιδιού με το θεραπευτή του κατ' ιδίαν για έως 25 ώρες την εβδομάδα. Με την πάροδο του χρόνου τα παιδιά μαθαίνουν πώς να προσποούνται μέσα στα πλαίσια του παιχνιδιού, να αλληλεπιδρούν περισσότερο με τους συνομηλίκους τους και να διεκδικούν τα φάσμα επιλογών τους στα παιχνίδια (Goods et al., 2013).

Η προσέγγιση JASPER προσδιορίζει και αντιμετωπίζει βασικές περιοχές ελλείμματος σε παιδιά με αυτισμό. Οι στρατηγικές του προγράμματος περιλαμβάνουν (Waddington et al., 2021):

- Μοντελοποίηση και διδασκαλία δεξιοτήτων κοινής προσοχής
- Ενίσχυση της ικανότητας συγκέντρωσης
- Ενίσχυση της ευελιξίας στις δεξιότητες παιχνιδιού
- Υψηλότερα επίπεδα λειτουργικού και συμβολικού παιχνιδιού
- Βελτίωση της κατάστασης δέσμευσης των παιδιών
- Αύξηση ευκαιριών για μάθηση και κοινωνική επικοινωνία
- Ενίσχυση της συμπεριφορικής και συναισθηματικής αυτορρύθμισης
- Μείωση των αυτοδιεγερτικών συμπεριφορών

Οι περισσότερες μελέτες διαπιστώνουν ότι τα αυτιστικά παιδιά, στα οποία εφαρμόστηκε η παρέμβαση JASPER παρουσίασαν σημαντικά μεγαλύτερες βελτιώσεις σε τουλάχιστον ένα έλλειμμα που σχετίζεται με την κοινή προσοχή του παιδιού, την κοινή δέσμευση, τις δεξιότητες παιχνιδιού και τις γλωσσικές δεξιότητες. Συνολικά, η παρέμβαση JASPER φαίνεται πολλά υποσχόμενη για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των παιδιών με βάση τους επιδιωκόμενους στόχους του προγράμματος. Απαιτείται περισσότερη έρευνα για να προσδιοριστεί αν η παρέμβαση είναι αποτελεσματική και στη βελτίωση ενός ευρύτερου φάσματος ελλειμμάτων για παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (Waddington et al., 2021).

Στα προγράμματα παρέμβασης συμπεριλαμβάνεται και το μοντέλο των ενσωματωμένων ομάδων παιχνιδιού (IPG-Integrated Play Groups) που αναπτύχθηκε από την καθηγήτρια ειδικής αγωγής και κοινωνικών διαταραχών Pamela Wolfberg στα τέλη της δεκαετίας του 1980. Η πρακτική του IPG στηρίζεται στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky και έχει σχεδιαστεί για να καθοδηγεί τα αυτιστικά παιδιά και τους νευροτυπικούς συνομηλίκους τους σε εμπειρίες αμοιβαίας εμπλοκής που ενισχύουν την κοινωνικοποίηση, το παιχνίδι και τη φαντασία σε

φυσικά περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς. Συνδυάζει διάφορες θεραπευτικές πρακτικές και συσχετίζει το παιχνίδι με διάφορες πολιτιστικές δραστηριότητες (χορός, θέατρο, μουσική, χειροτεχνίες, βίντεο, φωτογραφίες, πολυμέσα κ.λπ.) (Wolfberg et al., 2012).

Σύμφωνα με την οργάνωση του εν λόγω προγράμματος, παιδιά με αυτισμό και τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες 3-5 ατόμων με επικεφαλής κάποιον εξειδικευμένο θεραπευτή, ο οποίος δίνει τις αρχικές οδηγίες για το παιχνίδι αφήνοντας στη συνέχεια τα παιδιά να αναλάβουν δράση. Η αλληλεπίδραση των παιδιών μέσα στα πλαίσια των δραστηριοτήτων του προγράμματος ενισχύει τις αναπτυξιακές ικανότητες και τα εγγενή κίνητρα κάθε παιδιού για παιχνίδι και καλλιεργεί την κοινωνικοποίηση και τη δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων με συνομηλίκους. Οι ενσωματωμένες ομάδες παιχνιδιού μπορούν να οργανώνονται έως και τρεις ώρες κάθε εβδομάδα. Μελέτες αναφέρουν ότι παιδιά με αυτισμό που συμμετείχαν σε δύο 30λεπτες συνεδρίες IPG την εβδομάδα για τέσσερις μήνες βελτίωσαν την ικανότητά τους να προσποιούνται μέσα στα πλαίσια του παιχνιδιού, να αλληλεπιδρούν καλύτερα με τους συνομηλίκους τους και να χρησιμοποιούν τα παιχνίδια με πιο τυπικό τρόπο (Wolfberg et al., 2015).

Τα ερευνητικά ευρήματα, λοιπόν, δείχνουν ότι το πρόγραμμα IPG χαρακτηρίζεται από αποτελεσματικότητα, όσον αφορά την υποστήριξη ενός ευρέος φάσματος περιπτώσεων. Οι αυτιστικοί συμμετέχοντες σημειώνουν αξιοσημείωτη βελτίωση στους τομείς της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας, της γλώσσας, του αναπαραστατικού παιχνιδιού και της συμβολικής δραστηριότητας. Αλλά και τα νευροτυπικά παιδιά ωφελούνται ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή τους και αποκτώντας επίγνωση, ενσυναίσθηση και ανεκτικότητα απέναντι στη διαφορετικότητα (Al-Sharif, 2020).

Αξίζει να αναφερθεί και η άποψη των Lang et al. (2014), οποίοι προτείνουν οι παρεμβάσεις που στηρίζονται στο παιχνίδι να ακολουθούν συμπεριφορικά μοντέλα όσον αφορά τη φύση και την ανάπτυξη του παιχνιδιού, ώστε να σχεδιάζονται με τρόπο που θα κάνουν τις δεξιότητες παιχνιδιού που καλλιεργούνται στα αυτιστικά παιδιά να μοιάζουν περισσότερο με αυτές των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Οι ίδιοι αναφέρονται σε έρευνες που έχουν δείξει ότι το συμπεριφορικό μοντέλο βελτιώνει τη συχνότητα, την ποιότητα και την ποικιλομορφία των παιχνιδιών, οπότε και μπορεί να μειωθεί η στερεοτυπική συμπεριφορά, να βελτιωθεί η γλώσσα και να διευκολυνθεί η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό.

### **1.2.2. Εκπαίδευση γονέων σε Προγράμματα Παρέμβασης με στόχο την επικοινωνία και το παιχνίδι**

Για την αποτελεσματικότερη διαχείριση της διαταραχής του αυτιστικού φάσματος σε μικρά παιδιά καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η συμβολή των γονέων, οι οποίοι σε συνεργασία με τους ειδικούς θεραπευτές θα συντονίσουν τις προσπάθειές τους, προκειμένου να υλοποιήσουν τον κοινό επιδιωκόμενο στόχο που δεν είναι άλλος από τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του παιδιού με ΔΑΦ, αλλά και της οικογένειας στο σύνολό της. Η ενεργή εμπλοκή των γονέων στις παρεμβάσεις, που στοχεύουν στην ενίσχυση των δεξιοτήτων των παιδιών, αποτελεί μια δύσκολη υπόθεση για την οποία πολλοί γονείς δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι. Είναι όμως μια απαραίτητη διαδικασία, καθώς έχει θεμελιωθεί πως η νευροψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών βρίσκεται σε άμεση αλληλεξάρτηση με το οικογενειακό περιβάλλον (Rojas-Torres et al., 2020).

Η εμπειρία της γονεϊκής φροντίδας ενός παιδιού με αυτισμό αποτελεί πρόκληση, που θα μπορούσε να επηρεάσει θετικά την ατομική εξέλιξη των υπόλοιπων μελών της οικογένειας, όμως συνιστά μία πολύ επίπονη, χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία που συχνά δημιουργεί προβληματισμό και ανησυχία. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί, επισημαίνεται η αναγκαιότητα ύπαρξης όχι μόνο παρεμβάσεων για τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα, αλλά και εκπαιδευτικά προγράμματα για τους γονείς τους, προκειμένου να εκπαιδευτούν κατάλληλα στη διαχείριση της καθημερινότητας αλλά και να είναι σε θέση να προσεγγίσουν και να υποστηρίξουν με κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές την εκπαίδευση των παιδιών τους. Είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη η επιβαρυνόμενη ψυχολογία των γονέων που έχουν παιδιά που ανήκουν στο φάσμα, να ενισχύεται η προσπάθειά τους να ξεπεράσουν τα εμπόδια που συναντούν στην μεταξύ τους επικοινωνία και να ενθαρρύνεται η ενεργή εμπλοκή τους σε προγράμματα που αποσκοπούν στη βελτίωση της αναπτυξιακής πορείας των παιδιών. Η κατάλληλη προετοιμασία των γονέων συμβάλλει στην αποβολή του άγχους τους, στην ενδυνάμωση της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους, στην ευημερία τη δική τους αλλά και ολόκληρης της οικογένειας, παράμετροι που αποτελούν ισχυρούς προγνωστικούς παράγοντες για την επιτυχία των παρεμβάσεων που θα ακολουθηθούν (Estes et al., 2019).

Οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ συχνά καλούνται να βρουν τρόπους, ώστε να καταφέρουν να απαλλαγούν από τα ανάμικτα συναισθήματα και τις αγχώδεις

διαταραχές που μπορεί να προκαλεί η φροντίδα ενός παιδιού στο φάσμα. Αρχικά, βλέπουν τον αυτισμό ως τραγωδία και μέσα στο κοινωνικό τους περιβάλλον αντιμετωπίζουν συγκαλυμμένη ή φανερή απόρριψη, αφού τα παιδιά τους στιγματίζονται ως «μη φυσιολογικά», ενώ αργότερα αποδέχονται την αναπηρία του παιδιού τους ως προϋπόθεση για την απόκτηση μιας νέας εμπειρίας ζωής (Loukisas & Papoudi, 2016). Άλλες φορές επιλέγονται προσαρμοστικοί τρόποι που περιλαμβάνουν τη γνωστική αναδόμηση της κατάστασης, προκειμένου οι γονείς να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες πιο ψύχραιμα αναζητώντας κοινωνική υποστήριξη και άλλες φορές ακολουθώντας τακτικές ενεργητικής αποφυγής, σε μια προσπάθεια να ανταπεξέλθουν με δύναμη και θετικότητα στα προβλήματα που τους προκαλούν στρεσογόνα συναισθήματα (Abouelseoud et al., 2022). Σε κάθε περίπτωση, είναι απαραίτητο να γίνει κατανοητή η ανάγκη για εκπαίδευση των γονέων, ώστε να είναι σε θέση να υποστηρίξουν και να ενθαρρύνουν την προσπάθεια των παιδιών τους για εξέλιξη. Η πρόσβαση σε δίκτυα υποστήριξης της οικογένειας παιδιών με ΔΑΦ θεωρείται θεμελιώδης για την ψυχολογική ευημερία των γονέων, ενώ η αυξημένη συμμετοχή τους στα προγράμματα παρέμβασης σφυρηλατεί τους δεσμούς με τα παιδιά τους και προάγει την ποιότητα ζωής τους (Musetti et al., 2021). Η δυσπροσαρμοστική αντιμετώπιση της κατάστασης από την πλευρά των γονέων μπορεί όχι μόνο να επηρεάσει αρνητικά την ομαλή λειτουργία της οικογένειας, αλλά και να περιορίσει τις δυνατότητες του παιδιού (Catalano et al., 2018).

Σε παρόμοια συμπεράσματα για την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των γονέων με παιδιά στο φάσμα κατέληξαν και οι Ingersoll & Gergans (2007), οι οποίοι επισημαίνουν ότι ένας ολοένα αυξανόμενος όγκος βιβλιογραφίας αποδεικνύει την αποτελεσματικότητά της όσον αφορά την παρέμβασή τους στα παιδιά τους. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η παρέμβαση που εφαρμόζεται από τους γονείς οδηγεί σε αποτελεσματικότερη κατάκτηση και διατήρηση των δεξιοτήτων από την πλευρά των παιδιών σε σχέση με τις παρεμβάσεις των ειδικών θεραπειών. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι μέσω της εκπαίδευσής τους οι γονείς ενισχύουν την πεποίθησή τους για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους και την ικανότητά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους, κάτι που συμβάλλει στην ψυχική τους ευρωστία, στη βελτίωση της ποιότητας ζωής της οικογένειας και στη μείωση αρνητικών συναισθημάτων. Με την αποβολή του άγχους οι γονείς μπορούν να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στην αλληλεπίδραση με τα παιδιά τους επιμένοντας στις προσπάθειές τους σε βάθος χρόνου, ενώ δεν μπορεί να παραλειφθεί και η εξοικονόμηση χρόνου και κόστους, μιας και η θεραπευτική

προσέγγιση αυτού του πληθυσμού από ειδικούς αποτελεί ιδιαίτερα δαπανηρή υπόθεση και πολύ συχνά δυσβάσταχτο κόστος για την οικογένεια. Οι Ingersoll & Gergans καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση των γονέων θεωρείται πλέον βασικό συστατικό των ποιοτικών προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης για παιδιά με ΔΑΦ.

Η εκπαίδευση των γονέων, όσον αφορά την υπέρβαση των εμποδίων που απαιτεί η εκπαίδευση των παιδιών τους, κρίνεται αναγκαία και περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα παρεμβάσεων που σχετίζονται με την ψυχοεκπαίδευση, τη φροντίδα, την καλλιέργεια γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως και την αντιμετώπιση των δύσκολων συμπεριφορών των παιδιών. Τα προγράμματα που μπορούν να εφαρμοστούν είναι σημαντικό να έχουν σχεδιαστεί για μια ολιστική προσέγγιση της διαταραχής, προκειμένου να υπάρξουν τα επιθυμητά αποτελέσματα τόσο για τους γονείς όσο και για τα ίδια τα παιδιά. Πέρα από τα προγράμματα που ενισχύουν το γνωστικό υπόβαθρο των γονέων για τα συμπτώματα της διαταραχής και τη διαχείρισή τους και στοχεύουν στη γονική υποστήριξη και τη μείωση του άγχους τους, υπάρχουν και προγράμματα που προσβλέπουν στην ενεργό εμπλοκή των γονέων στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών τους και στην αλλαγή της συμπεριφοράς τους (Bearss et al., 2015).

Τα προγράμματα που απαιτούν την ενεργητική συμμετοχή των γονέων διακρίνονται, σύμφωνα με τους Bearss et al. (2015), σε πρωτογενή και συμπληρωματικά. Στην πρώτη περίπτωση ο γονέας θεωρείται εξαρχής ο βασικός συμμετέχων που με την καθοδήγηση κάποιου ειδικού θεραπευτή αναλαμβάνει να αναπτύξει τις βασικές δεξιότητες στο παιδί. Στα συμπληρωματικά προγράμματα προβλέπεται αρχικά η παρακολούθηση του παιδιού από κάποιον ειδικό, με τους γονείς να λειτουργούν υποβοηθητικά εφαρμόζοντας και οι ίδιοι στο σπίτι τις τεχνικές που ακολουθεί και τους υποδεικνύει ο θεραπευτής.

Είναι γεγονός ότι υπάρχει μεγάλη ποικιλομορφία προγραμμάτων με γνώμονα ότι η Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος αποτελεί μια πολυδιάστατη νευροαναπτυξιακή δυσλειτουργία, με πληθώρα ελλειμμάτων και δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών, οπότε και κάθε πρόγραμμα είναι δυνατόν να στοχεύει στην αντιμετώπιση διαφορετικών κάθε φορά συμπτωμάτων. Ιδιαίτερη θέση κατέχουν τα προγράμματα που χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως διαμεσολαβητικό παράγοντα για την αποτελεσματική αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων και παιδιών για τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους. Ενδεικτικά, μπορεί να αναφερθεί το πρόγραμμα

παρέμβασης που αναπτύχθηκε από τους Kasari et al. (2014) με στόχο τις δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αφορά ένα πρωτογενές πρόγραμμα που εστιάζει στα βασικά συμπτώματα της ΔΑΦ και χρησιμοποιεί μια δομημένη παρέμβαση που ονομάζεται Joint Attention, Symbolic Play, Engagement and Regulation (JASPER). Για το κομμάτι του προγράμματος που αφορά τους γονείς προβλέπονται παρεμβάσεις που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι και περιλαμβάνουν δύο συνεδρίες μιας ώρας την εβδομάδα για 12 εβδομάδες. Οι θεραπευτές καθοδηγούν τους γονείς πώς να καλλιεργήσουν τη δέσμευση στο παιδί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και των καθημερινών δραστηριοτήτων, με βασικό στόχο να ενισχυθεί η κοινή προσοχή, οι δεξιότητες του παιδιού και η γλώσσα.

Αντίστοιχα, μπορεί να αναφερθεί ως παράδειγμα συμπληρωματικού προγράμματος παρέμβασης το μοντέλο Denver (early Start Denver Model – ESDM). Πρόκειται για μία παρέμβαση που αφορά παιδιά ηλικίας 12 έως 48 μηνών και περιλαμβάνει θεραπεία για το παιδί με την υποστήριξη ειδικού έως 20 ώρες την εβδομάδα για δύο χρόνια στο σπίτι, αλλά και υποστήριξη των γονέων δύο φορές το μήνα με συνεδρίες στις οποίες θα διδάσκονται τις αρχές και τις συγκεκριμένες τεχνικές στις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις με το παιδί, όπως στο τάισμα, στο μπάνιο, στο παιχνίδι. Το μοντέλο ESDM ενσωματώνει αναπτυξιακές και βασισμένες σε σχέσεις προσεγγίσεις, με τεχνικές που προωθούν τη διαπροσωπική ανταλλαγή και την κοινή δέσμευση μέσω δραστηριοτήτων που περιλαμβάνονται στην καθημερινότητα του παιδιού. Οι γονείς εκπαιδεύονται να αναγνωρίζουν σημάδια στη συμπεριφορά του παιδιού και να ανταποκρίνονται στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία (Dawson et al., 2010).

Μία παρέμβαση που μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού προτείνουν και οι Ingersoll & Gergans (2007). Με δεδομένο ότι τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα στην ικανότητά τους να μιμούνται αυθόρμητα τις ενέργειες παιχνιδιού και τις περιγραφικές χειρονομίες των άλλων, οι ίδιοι προτείνουν την εκπαίδευση αμοιβαίας μίμησης (Reciprocal Imitation Training – RIT), μια νατουραλιστική παρέμβαση μίμησης που έχει σχεδιαστεί για να διδάξει δεξιότητες αυθόρμητης μίμησης κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε σε μητέρες με αυτιστικά παιδιά, οι οποίες χρησιμοποιούσαν τις τεχνικές που διδάχτηκαν και τα συμπεράσματα της έρευνας αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος και όσον αφορά την ανταπόκριση των γονέων, αλλά κυρίως όσον αφορά τη βελτίωση των δεξιοτήτων μίμησης στα μικρά



παιδιά με αυτισμό. Την ίδια παρέμβαση μελέτησαν και οι Ingersoll & Schreibman (2006) επισημαίνοντας τα σημαντικά κέρδη που αποκόμισαν τα παιδιά με αυτισμό, στα οποία εφαρμόστηκε μέσω των γονέων τους, σε επίπεδο γλώσσας, μίμησης, κοινής προσοχής και παιχνιδιών προσποίησης. Για να επικυρωθεί περαιτέρω η αποτελεσματικότητα αυτής της προσέγγισης στη βελτίωση της κοινωνικής και επικοινωνιακής λειτουργίας των παιδιών με ΔΑΦ ο Ingersoll (2012) προέβη σε τυχαιοποιημένη ελεγχόμενη δοκιμή, με τα ευρήματα της μελέτης να επιβεβαιώνουν τη βελτίωση των ελλειμμάτων στην κοινωνική λειτουργία των παιδιών και να επισημαίνουν την αναγκαιότητα εκπαίδευσης του φροντιστή του παιδιού που ανήκει στο φάσμα, για τη σωστή εφαρμογή της παρέμβασης RIT.

Αναφορά μπορεί να γίνει και για τις αναπτυξιακές – πραγματιστικές προσεγγίσεις (Developmental Pragmatic Approaches), ένα μοντέλο παρέμβασης που εκπαιδεύει τους γονείς στις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά τους, ώστε να προωθηθεί η μεταξύ τους επικοινωνία. Σύμφωνα με τους Binns & Oram Cardy (2019), οι γονείς φροντίζουν να ακολουθούν τις οδηγίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους και μαθαίνουν να ανταποκρίνονται στις προσπάθειες επικοινωνίας τους. Η προσέγγιση χρησιμοποιείται κυρίως για να βοηθήσει τα παιδιά να εμπλακούν σε επικοινωνιακές περιστάσεις χωρίς να τους ζητηθεί. Η βασική ιδέα στην οποία στηρίζεται είναι ότι οι γονείς μπορούν να εκπαιδευτούν κατάλληλα, ώστε να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κοινωνικής επικοινωνίας των παιδιών τους. Σημαντικό είναι να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που να κινεί το ενδιαφέρον του παιδιού, όπως π.χ. ένα χώρο με παιχνίδια που προτιμά, και μέσα σε αυτό το πλαίσιο να το ενθαρρύνουν να επικοινωνήσει με όποιο τρόπο μπορεί. Οι θεραπείες αυτές μπορεί να χρειαστούν χρόνο για να αποδειχθεί η αποτελεσματικότητά τους και με δεδομένο ότι λαμβάνουν χώρα κυρίως στο σπίτι απαιτούν κατά βάση τη συμμετοχή των γονέων. Οι έρευνες, ωστόσο, επισημαίνουν ότι το μοντέλο έχει θετικά αποτελέσματα, κυρίως στις βασικές δεξιότητες επικοινωνίας, όπως η συγκέντρωση και η κοινή προσοχή, αλλά και ότι βοηθά τους γονείς να αλληλεπιδρούν καλύτερα με τα παιδιά τους, γι' αυτό και κρίνεται απαραίτητη η κατάλληλη εκπαίδευσή τους.

### **1.2.3. Διαδικτυακά προγράμματα εκπαίδευσης των γονέων με στόχο την επικοινωνία και το παιχνίδι**

Όλα τα προγράμματα παρέμβασης ιδανικά θα έπρεπε να εστιάζουν στην αλληλεπίδραση γονέων – παιδιών, ώστε οι διάφορες τεχνικές να εφαρμόζονται στο οικείο περιβάλλον του σπιτιού. Η αποτελεσματικότητα θα είναι μεγαλύτερη, αν οι θεραπευτικές στρατηγικές ενσωματωθούν στην καθημερινή ρουτίνα του παιδιού, οπότε και θα εξασφαλίζουν την προσοχή και το ενδιαφέρον του, και οι γονείς είναι οι καταλληλότεροι φορείς, για να το επιχειρήσουν αυτό. Αρκεί να εκπαιδευτούν με τα κατάλληλα προγράμματα, ώστε να καταφέρουν να απαλλαγούν από άγχη και φοβίες, που είναι φυσικό να τους διακατέχουν, και να εστιάσουν στην υποστήριξη του παιδιού, που είναι και το ζητούμενο. Η εκπαίδευση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω όλων των διαθέσιμων πόρων, με την εξ αποστάσεως υποστήριξη μέσω διαδικτύου να κερδίζει έδαφος τα τελευταία χρόνια. Η χρήση της τηλεπρακτικής για τη βελτίωση των μοντέλων παροχής υπηρεσιών κέρδισε την προσοχή των ειδικών που διερευνούσαν τις παρεμβάσεις που εφαρμόζουν γονείς παιδιών με ΔΑΦ και διαπίστωσαν ότι αποτελεί μία αποτελεσματική προσέγγιση. Εστιάζοντας κυρίως στη βελτίωση της γλώσσας, της επικοινωνίας και της συμπεριφοράς των παιδιών τα ερευνητικά ευρήματα κάνουν λόγο για θετική συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης των γονέων στην αποτελεσματική τους εμπλοκή στη θεραπεία των παιδιών τους. Ειδικά στις σημερινές συνθήκες της υγειονομικής κρίσης η χρήση της διαδικτυακής εκπαίδευσης και επικοινωνίας αποτελεί πλέον μία από τις ενδεδειγμένες πρακτικές που ακολουθούνται (Meadan et al., 2022).

Σύμφωνα με τους Meadan et al. (2016), η εφαρμογή του προγράμματος i-PiCS (Internet – based Parent – Implemented Communication Strategies) αφορά στρατηγικές επικοινωνίας και έχει σχεδιαστεί για να διδάξει σε γονείς και φροντιστές πώς να χρησιμοποιούν τεχνικές που να βελτιώνουν τις δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας των μικρών παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, μέσω διαδικτύου. Σύμφωνα με το πρόγραμμα i-PiCS, οι γονείς εκπαιδεύονται και καθοδηγούνται στην εφαρμογή νατουραλιστικών στρατηγικών για την ενίσχυση των δεξιοτήτων των παιδιών μέσα στα πλαίσια της καθημερινής αλληλεπίδρασης και ρουτίνας τους με βάση τις αρχές του συμπεριφορισμού. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι γονείς ανταποκρίθηκαν πολύ περισσότερο στην εφαρμογή των στοχευμένων νατουραλιστικών στρατηγικών, όταν τους παρασχέθηκε εκπαίδευση και καθοδήγηση

μέσω του διαδικτύου, ενώ παρατηρήθηκαν θετικές αλλαγές στις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών.

Την αποτελεσματικότητα των εξ αποστάσεως προγραμμάτων εκπαίδευσης για γονείς με παιδιά στο φάσμα εξέτασαν και οι Vismara et al. (2012). Οι ίδιοι αναγνώρισαν ότι υπάρχουν πολλά εμπόδια για την απρόσκοπτη συμμετοχή των γονέων σε παρεμβάσεις που αφορούν τα παιδιά τους. Δοκίμασαν, έτσι, ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης διάρκειας 12 ωρών την εβδομάδα μέσω του διαδικτύου, με στόχο να εξεταστεί η αποτελεσματικότητά του και η αποδοχή του για την προώθηση της μάθησης των παιδιών μέσα στα πλαίσια του καθημερινού τους παιχνιδιού και της καθημερινής αλληλεπίδρασης με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι γονείς έμειναν ικανοποιημένοι από την ευκολία μάθησης που παρέχει το διαδίκτυο και εξοικειώθηκαν εύκολα με τις πρακτικές που αποσκοπούσαν στην καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων μίμησης των παιδιών τους. Τα πρώτα αποτελέσματα της έρευνάς τους κατέδειξαν ότι η τεχνολογία βοηθά τους γονείς να κατανοούν και να χρησιμοποιούν πιο συχνά τις πρακτικές πρώιμης παρέμβασης στις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά.

Μία τεχνική εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για γονείς με αυτιστικά παιδιά προτείνει και η Paroudi (1993). Με δεδομένο το γεγονός ότι οι γονείς έχουν αποδειχθεί ικανοί να παρέχουν κατάλληλη θεραπεία στα παιδιά τους, πρόκειται για παρέμβαση που περιλαμβάνει οδηγίες διαχείρισης προβλημάτων επικοινωνίας μεταξύ των γονέων και του αυτιστικού παιδιού τους χρησιμοποιώντας βιντεοσκοπημένα αποσπάσματα της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης. Ο εκπαιδευτής επισκέπτεται σε τακτά διαστήματα την οικογένεια και βιντεοσκοπεί καθημερινές καταστάσεις. Στο τέλος μιας χρονικής περιόδου επιλέγει κάποια αποσπάσματα από θετικές αλληλεπιδράσεις γονέων και παιδιού και τις προβάλλει, ώστε οι γονείς να αντιληφθούν τη βάση πάνω στην οποία θα στηρίζουν την επικοινωνία τους. Παρέχεται, δηλαδή, στην ουσία μία ανατροφοδότηση στους γονείς, ώστε να εντοπίσουν και να εστιάσουν στους τρόπους με τους οποίους μπορούν να αυξήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού τους.

Τη χρήση εκπαιδευτικών DVD για τους γονείς με αυτιστικά παιδιά, ώστε να διδάξουν στο παιδί τους πώς να επικοινωνεί και να βελτιώσει τη συμπεριφορά του προτείνουν οι Nefdt et al. (2010). Οι ίδιοι αναγνωρίζουν τη σημασία της εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ επισημαίνοντας όμως ότι τα επαγγελματικά τους ωράρια συχνά δεν τους επιτρέπουν να συμμετέχουν τακτικά σε προγράμματα κατάρτισης. Έτσι, διεξήγαγαν έρευνα σχετικά με το αν η παροχή

εκπαίδευσης στους γονείς μέσω DVD θα μπορούσε να βοηθήσει να γεφυρωθεί το χάσμα επικοινωνίας με τα παιδιά τους που παρατηρείται μερικές φορές. Τα ευρήματά τους αναφέρουν ότι παρατηρήθηκε βελτίωση στις δεξιότητες των γονέων παρακολουθώντας τα εκπαιδευτικά βίντεο και υπήρξαν βελτιώσεις και στη συμπεριφορά των παιδιών. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι πολλοί γονείς παιδιών με ΔΑΦ απέκτησαν κίνητρο και μπόρεσαν να εφαρμόσουν τεκμηριωμένη παρέμβαση με ελάχιστη υποστήριξη ακολουθώντας βήμα-βήμα τις οδηγίες που τους παρέχουν τα βίντεο.

Η υγειονομική κρίση που ξέσπασε τα τελευταία χρόνια παγκοσμίως αποτέλεσε μία καινούργια πρόκληση για τους γονείς των παιδιών αυτών. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ακόμα και οι προσχολικές δομές έπρεπε να αναστείλουν τη λειτουργία τους, οι γονείς βρέθηκαν σε δυσμενή θέση και έπρεπε να παρέχουν 24ωρη φροντίδα στα παιδιά περνώντας περισσότερο και ποιοτικότερο χρόνο μαζί τους. Ο Samadi (2022) διεξήγαγε έρευνα με στόχο να ανιχνεύσει τη χρησιμότητα των διαδικτυακών προγραμμάτων γονικής υποστήριξης και να κατανοήσει τη γενική αντίληψη σχετικά με αυτό το είδος της υπηρεσίας. Οι γονείς έλαβαν διαδικτυακά οδηγίες σχετικά με την προετοιμασία του κατάλληλου περιβάλλοντος, ώστε να μπορούν να αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους, την κατασκευή εργαλείων, την οργάνωση δραστηριοτήτων, ασκήσεων, παιχνιδιών και την αξιολόγηση τελικά των παιδιών, όσον αφορά τη βελτίωση των δεξιοτήτων προσοχής, παιχνιδιού και επικοινωνίας. Μετά το εκπαιδευτικό σεμινάριο συλλέχθηκαν τα σχόλια των γονέων για τη διαδικτυακή αυτή εμπειρία, με την πλειονότητα σε γενικές γραμμές να δηλώνει ικανοποιημένη, ενώ φάνηκε ότι η εξ αποστάσεως γονική υποστήριξη αποτελεί καλή επιλογή σε περιόδους έκτακτης ανάγκης.

Με αφορμή την επέλαση της πανδημίας και οι Li et al. (2022) διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα ενός διαδικτυακού προγράμματος εκπαίδευσης των γονέων με παιδιά προσχολικής ηλικίας που ανήκουν στο φάσμα. Πρόκειται για το πρόγραμμα ImPact (Project Improve Parents Communication Teachers), ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων με την μεσολάβηση των γονέων, που αναπτύχθηκε από τους Ingersoll & Dvortcsak (2019) και σχεδιάστηκε για μικρά παιδιά με ΔΑΦ, ώστε να βοηθήσει τους γονείς να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων κοινωνικής επικοινωνίας των παιδιών (π.χ. κοινωνική δέσμευση, επικοινωνιακή διάθεση, δεξιότητες μίμησης και παιχνιδιού) κατά τη διάρκεια των καθημερινών δραστηριοτήτων, της ρουτίνας και του παιχνιδιού των παιδιών. Οι

ερευνητές διαπίστωσαν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, καθώς βελτιώθηκαν οι δεξιότητες των παιδιών, μειώθηκε το γονεϊκό άγχος, αυξήθηκε η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας των γονέων, ενώ η σκοπιμότητα, η αποδοχή και η χρηστικότητα του προγράμματος αποδείχθηκαν ιδιαίτερα ευνοϊκές για τον πληθυσμό – στόχο. Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων που εκπαιδεύτηκαν μέσω του προγράμματος υποστήριξε ότι η εξ αποστάσεως καθοδήγηση τους διευκόλυνε στην κατάκτηση στρατηγικών και τεχνικών που εφάρμοσαν στα παιδιά τους.

Οι Solomon et al. (2007) στην πιλοτική τους μελέτη εφάρμοσαν το πρόγραμμα Play Project Home Consultation (PPHHC), το οποίο στηρίζεται στην προσέγγιση DIR/Floortime. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα παροχής συμβουλών στο σπίτι μέσω βιντεοσκοπήσεων που δημιουργήθηκε για να βελτιώσει την αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού με ΔΑΦ, εκπαιδεύοντας τους γονείς σε δεξιότητες και τεχνικές που πρέπει να χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Ένας επαγγελματίας επισκεπτόταν τις οικογένειες κάθε μήνα για να δώσει συμβουλές σχετικά με τις συνεδρίες παιχνιδιού, οι οποίες βιντεοσκοπήθηκαν. Οι γονείς ενθαρρύνθηκαν να αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους για 15 ώρες την εβδομάδα. Μέσα από τις οδηγίες των ειδικών και παρακολουθώντας τις βιντεοσκοπημένες συνεδρίες οι γονείς μπορούσαν να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί απέναντι στα παιδιά τους.

Μία τηλε-υποβοηθούμενη παρέμβαση για οικογένειες με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού προτείνουν οι Marino et al. (2020). Οι ερευνητές στηρίχθηκαν στο πρόγραμμα ABA (Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς) και σχεδίασαν μία διαδικτυακή πλατφόρμα που παρείχε στους γονείς εργαλεία βιντεοδιάσκεψης και οδηγίες διαχείρισης της συμπεριφοράς των παιδιών τους. Το πρόγραμμα ABA εστιάζει σε μια συμπεριφορική προσέγγιση καθιστώντας δυνατή τη βελτίωση των δεξιοτήτων μέσω της τακτικής της ανταμοιβής. Στο πρόγραμμα εντάχθηκαν γονείς παιδιών προσχολικής και πρώιμης σχολικής ηλικίας, με αυτισμό και η παρέμβαση περιλάμβανε διαδικτυακές συνεδρίες ενημερωτικής ομαδικής εκπαίδευσης γονέων, συμπεριφορική ομαδική θεραπεία των παιδιών με την παρουσία των γονέων, ατομικές συνεδρίες γονέων για εξειδικευμένη καθοδήγηση και εμπλοκή των γονέων σε συμπεριφορικές δραστηριότητες διαδραστικού παιχνιδιού με τα μικρά παιδιά τους με τη χρήση τηλε-βοήθειας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι μία τηλε-βοηθούμενη παρέμβαση ABA μπορεί να διευκολύνει την επικοινωνία γονέων-

παιδιών με ΔΑΦ, να βελτιώσει τις δεξιότητές τους και να τους εκπαιδεύσει στη διαχείριση των μη συμμορφούμενων συμπεριφορών των παιδιών τους.

Για ένα διαδικτυακό πρόγραμμα φυσικής δραστηριότητας γονέα-παιδιού με ΔΑΦ με τη μορφή παιχνιδιού κάνουν λόγο οι Zhao et al. (2021). Οι ίδιοι υλοποίησαν μια δοκιμή για να εξετάσουν την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος 10 εβδομάδων που βασίζεται στο διαδίκτυο και περιλαμβάνει ασκήσεις σωματικής δραστηριότητας με τη μορφή παιχνιδιού. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ένα τέτοιο πρόγραμμα κοινής άσκησης γονέων και παιδιών με ΔΑΦ αποτελεί μια χρήσιμη προσέγγιση, καθώς ο διασκεδαστικός χρόνος που περνούν μαζί, τους φέρνει κοντά και τους βοηθά να αλληλεπιδράσουν. Τα παιδιά που συμμετείχαν ανήκαν στην προσχολική και πρώιμη σχολική ηλικία και το πρόγραμμα περιλάμβανε ασκήσεις με μουσική, με άλματα, με μπάλες, με αθλητικές δραστηριότητες, με διαδραστική κίνηση μέσω βιντεοπαιχνιδιών. Η εκπαίδευση των γονέων πάνω στο πρόγραμμα αφορούσε τη διδασκαλία μέσω βίντεο, διαδικτυακά εργαστήρια και οδηγίες από εκπαιδευτές μέσω ζωντανής σύνδεσης σε διαδικτυακές πλατφόρμες, ενώ οι γονείς του προγράμματος συμμετείχαν σε ομάδα συνομιλίας, στην οποία μπορούσαν να επικοινωνήσουν και να συζητήσουν πώς να αλληλεπιδράσουν πιο αποτελεσματικά με τα παιδιά τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν βελτίωση στην επικοινωνία γονέων-παιδιών, όπως και στην ψυχική υγεία των γονέων, αφού περιόρισαν το άγχος τους για τη σωστή διαχείριση των παιδιών τους.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση για γονείς παιδιών με ΔΑΦ έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια, μέσα στα πλαίσια της ψηφιακής εποχής που διανύουμε και ιδιαίτερα με αφορμή την επέλαση της πανδημίας. Η τηλε-εκπαίδευση των γονέων δίνει τη δυνατότητα να ενισχυθούν οι γνώσεις τους, να αυξηθεί η πιστότητα των παρεμβάσεών τους και να βελτιωθούν οι κοινωνικές συμπεριφορές και οι δεξιότητες επικοινωνίας των παιδιών με ΔΑΦ. Η χρήση εξ αποστάσεως προγραμμάτων για την εκπαίδευση των γονέων, που έχουν παιδιά με ΔΑΦ, σε τεχνικές παρέμβασης είναι ένας πολλά υποσχόμενος τομέας έρευνας σε μελλοντικές μελέτες που αποσκοπεί στην προώθηση της προσβασιμότητας σε θεραπευτικές παρεμβάσεις και τη βελτίωση των αποτελεσμάτων υγείας για τα παιδιά στο φάσμα και τους γονείς τους.

### 1.3. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διαπιστωθεί αν και σε ποιο βαθμό η εξ' αποστάσεως, διαδικτυακή εκπαίδευση των γονέων μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη και ανάδειξη πρώιμων επικοινωνιακών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων παιχνιδιού. Μέσα σε συνθήκες δομημένου πλαισίου, ο γονέας θα κληθεί να αλληλεπιδράσει με το παιδί του, διαπιστώνοντας τους τρόπους με τους οποίους ο ίδιος εμπλέκεται, διευκολύνει και οδηγεί στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, θα πραγματοποιηθεί παρατήρηση και καταγραφή της κοινής προσοχής και με ποιους τρόπους αυτή επιτυγχάνεται καθώς και το είδος παιχνιδιού που χρησιμοποιεί η μητέρα για να οδηγήσει το παιδί στην ενεργή και εστιασμένη αλληλεπίδραση. Ταυτόχρονα, θα αξιολογηθούν οι στρατηγικές που χειρίζεται η μητέρα με απώτερο στόχο την αύξηση των αποκρίσεων του παιδιού. Τέλος, μέσω της έρευνας δύναται να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τους γονείς να ανταποκριθούν στο ρόλο του εκπαιδευτή, με σκοπό να βελτιώσουν την επικοινωνία του παιδιού τους και τη σχέση των παιδιών με τους γονείς. Μέσω των μετρήσεων θα αναδειχθεί ο βαθμός αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων να καθοδηγούν και να κατευθύνουν τους γονείς με κατάλληλες στρατηγικές, ώστε να είναι σε θέση να εκπαιδεύσουν οι ίδιοι τα παιδιά τους τις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες, που είναι απαραίτητες για την εξελικτική τους πορεία και την ομαλότερη ένταξή τους στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

## **Κεφάλαιο 2° : Μεθοδολογία**

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, αναλύεται η διαδικασία της έρευνας, γίνεται αναφορά στους συμμετέχοντες, μητέρες και παιδιά και παρουσιάζονται οι κατηγορίες παρατήρησης της αλληλεπίδρασης μεταξύ μητέρας και παιδιού κατά τη διάρκεια των βιντεοσκοπημένων συναντήσεων.

### **2.1. Ερευνητικά ερωτήματα**

Το ερευνητικό ερώτημα στο οποίο καλείται να απαντήσει η παρούσα μελέτη είναι: ποια η επίδραση της παρακολούθησης ενός διαδικτυακού εκπαιδευτικού σεμιναρίου στην αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μεταξύ μητέρας και παιδιού.

Προκειμένου να διερευνηθεί το βασικό αυτό ερευνητικό ερώτημα διατυπώθηκαν τα ακόλουθα υποερωτήματα :

- α) Ποιες και πόσες είναι οι πρωτοβουλίες και οι αποκρίσεις της μητέρας προς το παιδί για κοινή προσοχή
- β) Ποιες και πόσες είναι οι πρωτοβουλίες και οι αποκρίσεις του παιδιού προς τη μητέρα για κοινή προσοχή
- γ) Ποιες και πόσες είναι οι πρωτοβουλίες του παιδιού για παιχνίδι και οι αποκρίσεις του στις προσφορές της μητέρας για παιχνίδι
- δ) Ποιες και πόσες είναι οι πρωτοβουλίες της μητέρας για παιχνίδι και οι αποκρίσεις της στις προσφορές του παιδιού για παιχνίδι
- ε) Ποιες και πόσες είναι οι προτροπές-στρατηγικές χρησιμοποιεί η μητέρα για να βελτιώσει ή να ενισχύσει την από κοινού προσοχή στο παιχνίδι

### **2.2. Συμμετέχοντες**

Αν και αρχικά έλαβαν μέρος 5 παιδιά με αυτισμό, 4 αγόρια κι ένα κορίτσι και πραγματοποιήθηκε η πρώτη φάση της έρευνας με τους γονείς για να συλλεχθούν οι πρώτες πληροφορίες και να γίνει η λήψη ιστορικού, στην πορεία της έρευνας, οι 3 από τους 5 συμμετέχοντες αποχώρησαν για προσωπικούς λόγους και έλλειψη χρόνου



με αποτέλεσμα το δείγμα να αποτελείται από δύο παιδιά και τις μητέρες τους. Στην παρούσα ερευνητική μελέτη συμμετείχαν 2 παιδιά, ένα αγόρι και ένα κορίτσι ηλικίας 4 ετών και 11 μηνών και 5 ετών και 3 μηνών αντίστοιχα, στα οποία θα αναφερόμαστε με τα ψευδώνυμα Νίκος και Νίκη και οι μητέρες τους. Η δειγματοληψία ήταν σκόπιμη καθώς οι περιπτώσεις έπρεπε να πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια και τα παιδιά να έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Mantzoukas, 2007).

Οι συμμετέχοντες όσον αφορά τα παιδιά, έπρεπε να ανήκουν στο ηλικιακό φάσμα μεταξύ 3-6 ετών και να έχουν επίσημη διάγνωση για τον αυτισμό από δημόσιο φορέα. Όσον αφορά τους γονείς να γνωρίζουν πολύ καλά την ελληνική γλώσσα ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του διαδικτυακού σεμιναρίου που παρουσιάζεται στην ελληνική γλώσσα. Προϋπόθεση για τη συμμετοχή των γονέων αποτέλεσε η μη συμμετοχή τους σε αντίστοιχο εκπαιδευτικό σεμινάριο στο παρελθόν.

Οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν για το προφίλ του κάθε παιδιού συγκεντρώθηκαν από:

1) συνεντεύξεις με τους γονείς μέσω ενός μικρού ερωτηματολογίου (βλ. παράρτημα). Η συνέντευξη με τους γονείς πραγματοποιήθηκε αρχικά για να συλλεγούν πληροφορίες που αφορούν στην επίσημη διάγνωση αλλά και βασικές πληροφορίες που σχετίζονται με το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα, το παιχνίδι.

2) τον εκπαιδευτικό του κάθε παιδιού, μέσω της Κλίμακας Προσαρμοστικής Συμπεριφοράς Vineland, η οποία έχει μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα για τις ανάγκες άλλης έρευνας για τον αυτισμό (Ευγενιάδου, 2018). Η Κλίμακα Vineland (Vineland Adaptive behavior Scale – Second Edition. Teacher Rating Form) δόθηκε σε έντυπη μορφή στις εκπαιδευτικούς των παιδιών και εφόσον έγιναν οι απαραίτητες διευκρινήσεις, χορηγήθηκε άτυπα από τις ίδιες ενώ η συμπλήρωσή της έγινε με στόχο τη συλλογή δεδομένων και πληροφοριών. Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν παρείχαν μια ικανοποιητική εικόνα για τις δεξιότητες των παιδιών σε βασικούς τομείς όπως η επικοινωνία, οι δεξιότητες καθημερινής ζωής, η κοινωνικοποίηση και οι κινητικές δεξιότητες, μέσα από τα μάτια του εκπαιδευτικού, ολοκληρώνοντας το παζλ των ικανοτήτων και των δυνατοτήτων του.

### **Νίκος**

Ο Νίκος αρχικά διαγνώστηκε με Ειδική Αναπτυξιακή Διαταραχή της Κινητικής Λειτουργίας σε ηλικία 2 ετών. Στην πορεία, του δόθηκε η διάγνωση «Άτυπος αυτισμός» από το Κέντρο Ψυχικής Υγείας και τον Απρίλιο του 2023 πήρε τη

διάγνωση «Αυτισμός» από τα ΚΕΔΑΣΥ. Το παιδί ξεκίνησε πρόγραμμα παρέμβασης από την ηλικία των 2 ετών και 2 μηνών κάνοντας εργοθεραπεία και λίγους μήνες και αργότερα, στα 2.5, ξεκίνησε και τη λογοθεραπεία, προγράμματα τα οποία συνεχίζονται μέχρι και σήμερα. Οι γονείς έχουν πραγματοποιήσει 2 συναντήσεις με τον ψυχολόγο του κέντρου θεραπειών για θέματα που αφορούν κυρίως στη διάγνωση του Νίκου. Ο Νίκος από το 2021 μέχρι και τα μέσα του 2023 φοίτησε σε ιδιωτικό παιδικό σταθμό και νηπιαγωγείο και το Μάρτιο του 2023 πήγε σε ειδικό νηπιαγωγείο. Από τις πληροφορίες των γονέων προέκυψε ότι επικοινωνιακά ο Νίκος ανταποκρίνεται στο όνομά του και έχει στιγμιαία βλεμματική επαφή, παρουσιάζει δείγματα κοινής προσοχής και δείχνει να παίρνει πρωτοβουλίες προσπαθώντας να τραβήξει το ενδιαφέρον του προσώπου που βρίσκεται κοντά του. Φαίνεται να κατανοεί απλές οδηγίες και εντολές, ωστόσο τις περισσότερες φορές δεν μπορεί να μιμηθεί κινήσεις και εκφράσεις αλλά επαναλαμβάνει λέξεις και μικρές φράσεις. Χρησιμοποιεί ένα μικρό εύρος λέξεων, κυρίως αντικειμένων ή καταστάσεων που του είναι οικεία ή επιθυμεί. Ως προς το παιχνίδι του, παίζει μόνος του με τα παιχνίδια του, εναλλάσσοντάς τα κατά τη διάρκεια της ημέρας, χωρίς να ασχολείται για μεγάλο χρονικό διάστημα με κάποιο από αυτά. Αν και μοναχοπαιδί, μοιράζεται τα παιχνίδια του και επιδιώκει την αλληλεπίδραση στο παιχνίδι κυρίως με τη μητέρα, την αναζητά και ανταποκρίνεται στο παιχνίδι με χαρά για αρκετή ώρα. Σύμφωνα με τις πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν από την κλίμακα Vineland, την οποία συμπλήρωσε η εκπαιδευτικός, ο Νίκος κατανοεί απλές οδηγίες και εκτελεί απλές εντολές, χρησιμοποιεί ένα μικρό εύρος λέξεων ενώ επαναλαμβάνει τις περισσότερες φορές μεμονωμένες λέξεις ή φράσεις της εκπαιδευτικού. Κατονομάζει μια μικρή λίστα καθημερινού λεξιλογίου και μπορεί να περιγράψει ρηματικές έννοιες μέσω των εικόνων χρησιμοποιώντας τη βασική δομή πρότασης (Y-P-A). Αναγνωρίζει κάποια από τα γράμματα της ΑΒ αλλά δεν χρησιμοποιεί το μολύβι ή το μαρκαδόρο για να γράψει το όνομά του. Όσον αφορά τις Δεξιότητες Καθημερινής Ζωής είναι σε θέση να αυτοεξυπηρετηθεί ενώ οι δεξιότητες υπόδησης και ένδυσης αναδύονται. Μέσα στην τάξη ακολουθεί το πρόγραμμα και τις ρουτίνες της τάξης και συμμετέχει ενεργά στις δραστηριότητες. Παρόλα αυτά παρουσιάζει μεγάλη διάσπαση και χρειάζεται τη συνεχή επαναφορά στην εργασία του για την ολοκλήρωσή της. Σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων δείχνει ενδιαφέρον για τους συμμαθητές του και προσπαθεί να επικοινωνήσει μαζί τους. Είναι φιλικός αλλά δεν εκφράζεται λεκτικά και παραμένει δίπλα τους. Στο παιχνίδι και τον ελεύθερο χρόνο του μέσα στην τάξη

πλησιάζει συγκεκριμένα παιδιά ή ενήλικες και επιλέγει παιχνίδια που του είναι οικεία από την καθημερινότητα όπως τα κουζινικά, τα αυτοκίνητα και τα ζώα. Δεν εμπλέκεται σε κινητικά παιχνίδια και αποφεύγει τις εντάσεις και τα άτομα με έντονη κινητική δραστηριότητα. Τέλος, αναφορικά με την αδρή κινητικότητά του, κυμαίνεται σε ικανοποιητικά για την ηλικία του επίπεδα και η λεπτή του χαρακτηρίζεται εξίσου ικανοποιητική πλην της δεξιότητας της γραφής.

### **Η μητέρα του Νίκου**

Η μητέρα του Νίκου είναι 35 ετών και ασχολείται με τα οικιακά και την οικογένεια. Έχει τελειώσει το λύκειο και έχει αφοσιωθεί στην ανατροφή του Νίκου καθώς αποτελεί το μοναδικό παιδί της οικογένειας. Μαζί με τον πατέρα προσπαθούν για το καλύτερο του παιδιού και είναι διατεθειμένοι να κάνουν ότι απαιτείται για την εκπαίδευση του.

### **Νίκη**

Η Νίκη είναι το δεύτερο κατά σειρά από τα 3 παιδιά της οικογένειας και φοιτά σε τυπικό νηπιαγωγείο, για δεύτερη χρονιά, έχοντας κοντά της ιδιωτική παράλληλη στήριξη. Η αρχική διάγνωση που δόθηκε ήταν F84 «Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή» από ιδιώτη παιδοψυχίατρο τον Αύγουστο του 2021 και τον Μάιο του 2022 δόθηκε επίσημη διάγνωση από τα ΚΕΔΑΣΥ. Η Νίκη παρακολουθεί πρόγραμμα παρέμβασης από το Σεπτέμβριο του 2021 κάνοντας λογοθεραπεία - εργοθεραπεία και οι γονείς συμβουλευτική. Σύμφωνα με τη μητέρα η Ν. ανταποκρίνεται στο όνομά της και έχει καλή βλεμματική επαφή. Όταν επιθυμεί κάτι τραβά το άτομο προς την κατεύθυνση που θέλει ή βγάζει κραυγές για να τραβήξει την προσοχή τους. Δεν είναι σε θέση να παρατηρήσει ή να παρακολουθήσει κάτι που δείχνει κάποιος άλλος, δεν εμφανίσει κοινή προσοχή και δεν παίρνει πρωτοβουλίες για να αλληλεπιδράσει με άλλους. Δεν μιμείται και δεν επαναλαμβάνει λέξεις. Κάποιες ελάχιστες φορές και υπό πίεση απαντά μονολεκτικά με ναι όταν της ζητηθεί. Όσον αφορά το παιχνίδι, παίζει μόνη της και χρησιμοποιεί διαφορετικά παιχνίδια κατά τη διάρκεια της ημέρας, κυρίως απτικά και αισθητηριακά με διαφορετικές υφές, ωστόσο έχει ένα συγκεκριμένο παιχνίδι που την ηρεμεί και το επιλέγει όταν πιέζεται και όταν θέλει να ξεκουραστεί ή να χαλαρώσει. Μοιράζεται τα παιχνίδια με τα αδέρφια της και εμπλέκεται σε παιχνίδι μαζί τους όταν της αρέσει. Η σχέση των τριών αδερφών χαρακτηρίζεται καλή, χωρίς εκρήξεις αλλά και χωρίς να υπάρχει ιδιαίτερη

αλληλεπίδραση μεταξύ τους καθώς η Νίκη δεν πλησιάζει τα αδέρφια της. Όπως αναφερθήκαμε και πιο πάνω, δεν παίρνει πρωτοβουλίες ακόμα και για παιχνίδι και δεν αναζητά κάποιον για να αλληλεπιδράσει μαζί του. Παρόλα αυτά παίζει σχεδόν σε καθημερινή βάση για μικρό χρονικό διάστημα έπειτα από προτροπή της μητέρας. Βάσει των πληροφοριών που μας δόθηκαν από την εκπαιδευτική της τάξη, η Νίκη, όσον αφορά τον τομέα της επικοινωνίας, παρουσιάζει αναδυόμενες δεξιότητες σε επίπεδο πρόσληψης καθώς ανταποκρίνεται μερικώς σε απλές οδηγίες, αναγνωρίζει κάποια μέρη του σώματος και κατανοεί το ναι. Σε επίπεδο έκφρασης παράγει κραυγές και δείχνει μερικώς τις προτιμήσεις της. Ως προς τον τομέα Δεξιοτήτων Καθημερινής Ζωής υπολείπεται εφόσον δεν αυτοεξυπηρετείται σε βασικές ανάγκες όπως το φαγητό και η τουαλέτα. Σε επίπεδο τάξης, ακολουθεί απλές εντολές και κανόνες του σχολείου μερικώς ενώ στις δραστηριότητες προσπαθεί να τις ολοκληρώσει και να συμμετέχει σε αυτές, με την προτροπή της εκπαιδευτικού, αυξάνοντας σιγά σιγά το χρόνο παραμονής δεδομένου ότι το εύρος προσοχής της είναι μικρό. Αναφερόμενοι στις διαπροσωπικές τις σχέσεις με τους συμμαθητές της δείχνει ένα ενδιαφέρον ως προς αυτούς και κάνει προσπάθειες για αλληλεπίδραση. Προσεγγίζει συγκεκριμένα παιδιά και επιδιώκει επαφή μαζί τους κάποιες φορές με μη αποδεκτό τρόπο. Στο ελεύθερο παιχνίδι πλησιάζει και πάλι συγκεκριμένα άτομα, μοιράζεται τα παιχνίδια που επιλέγει μαζί τους αλλά στην πορεία εγκαταλείπει και συνεχίζει να αναζητά νέα ερεθίσματα. Δε συμμετέχει σε ομάδες παιχνιδιού, δεν παίζει κινητικά παιχνίδια με κανόνες και δεν εμπλέκεται σε ομαδικές δραστηριότητες. Ο τομέας κινητικών δεξιοτήτων δε παρουσιάζει ιδιαίτερες ελλείψεις και δυσκολίες. Οι δεξιότητες λεπτής κινητικότητας αναδύονται ενώ παρατηρείται απουσία γραφοκινητικής δεξιότητας.

### **Η μητέρα της Νίκης**

Η μητέρα της Νίκης είναι 34 ετών και εργάζεται ως αστυνομικός. Μαζί με το σύζυγό της έχουν 3 παιδιά και ο καθένας προσπαθεί να συνεισφέρει στην οικογένεια ισάξια ώστε να υπάρχει ηρεμία και συνοχή μεταξύ των μελών.

## **2.3. Θέματα ηθικής και δεοντολογίας**

Για την πραγματοποίηση της έρευνας κρίθηκε απαραίτητη η γραπτή συγκατάθεση των γονέων ώστε να επιτραπεί η βιντεοσκόπηση των συναντήσεων για να συλλεχθούν τα δεδομένα και να μετρηθούν οι παράμετροι που πραγματεύεται η

παρούσα μελέτη. Οι γονείς ενημερώθηκαν προφορικά αλλά και γραπτώς για τα στάδια της διαδικασίας (βλ. παράρτημα) και συναίνεσαν και γραπτώς ώστε να γίνουν οι βιντεοσκοπήσεις στο χώρο τους. Γνωστοποιήθηκε στους ίδιους ότι θα τηρηθεί το ιατρικό απόρρητο όσον αφορά τις γνώματεύσεις αλλά και το κοινωνικό απόρρητο και δεν θα διαρρεύσουν τα ονόματα και τα βίντεο των συμμετεχόντων. Διασφαλίστηκε η ανωνυμία και η χρήση των βίντεο αποκλειστικά και μόνο για την παρούσα έρευνα και ότι μετά το πέρας αυτής θα διαγραφούν.

## **2.4. Ο ερευνητικός σχεδιασμός και η ερευνητική διαδικασία**

Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν σε 2 φάσεις, πριν και μετά το διαδικτυακό εκπαιδευτικό σεμινάριο, σε διάστημα τριών μηνών. Κάθε φάση περιλάμβανε 3 συναντήσεις των 20 λεπτών, όπου η μητέρα και το παιδί παίζουν και αλληλεπιδρούν σε συνθήκες ελεύθερου και δομημένου παιχνιδιού σε οικείο περιβάλλον.

### **2.4.1. Ερευνητικός σχεδιασμός – Αξιολόγηση πριν και μετά την παρέμβαση μέσω εκπαιδευτικού διαδικτυακού σεμιναρίου**

Ο ερευνητικός σχεδιασμός αφορούσε 3 φάσεις: πριν το διαδικτυακό εκπαιδευτικό σεμινάριο (Α' φάση), παρουσίαση διαδικτυακού εκπαιδευτικού σεμιναρίου στις μητέρες (Β' φάση), μετά το διαδικτυακό εκπαιδευτικό σεμινάριο (Γ' φάση), με στόχο να αξιολογηθεί και να τεκμηριωθεί η συμβολή του σεμιναρίου στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων παιχνιδιού σε παιδιά με ΔΑΦ. Οι παράμετροι που αξιολογήθηκαν ήταν η κοινή προσοχή, το παιχνίδι και οι στρατηγικές που επέλεξαν οι μητέρες για να αλληλεπιδράσουν με το παιδί τους.

### **2.4.2. Η διαδικασία χωρίστηκε σε τρεις φάσεις**

#### *Α' φάση*

Στην πρώτη φάση πραγματοποιήθηκαν 4 συναντήσεις εκ των οποίων η πρώτη έγινε με τις μητέρες, κατόπιν προγραμματισμένης συνάντησης, στο χώρο τους ή σε χώρο εξωτερικό μετά από συνεννόησης ώστε να συλλεχθούν οι πρώτες απαραίτητες πληροφορίες. Σε αυτή την πρώτη συνάντηση υπήρξε ένα ερωτηματολόγιο συλλογής δεδομένων με τα δημογραφικά στοιχεία του παιδιού και ερωτήσεις που σχετίζονται με την επίσημη διάγνωση αλλά και το φορέα πραγμάτωσης. Παράλληλα οι γονείς

ενημερώθηκαν για το ερευνητικό πρόγραμμα, τους σκοπούς και τη δομή της ερευνητικής διαδικασίας. Συζητήθηκε εκτενώς η διαδικασία των βιντεοσκοπημένων συναντήσεων, η διάρκεια αυτών αλλά και το περιεχόμενό τους και η συμβολή των γονέων σε αυτές τις συναντήσεις. Λύθηκαν απορίες σχετικά με το υλικό των βιντεοσκοπήσεων και διαβεβαιώθηκε το απόρρητο των δεδομένων και γραπτώς. Ταυτόχρονα τους δόθηκε ένα ενημερωτικό φυλλάδιο για το σύνολο των βιντεοσκοπημένων συναντήσεων, τη χρονική τους διάρκεια και το χώρο διεξαγωγής τους.

Οι επόμενες τρεις συναντήσεις της πρώτης φάσης της έρευνας πραγματοποιήθηκαν σε οικείο περιβάλλον για το παιδί, σε χώρους του σπιτιού τους και σε ώρες που το παιδί ήταν ξεκούραστο και ευδιάθετο. Οι τρεις αυτές συναντήσεις βιντεοσκοπήθηκαν κατόπιν συναίνεσης των μητέρων και κάθε βιντεοσκοπημένη συνάντηση ήταν χωρισμένη σε 2 μέρη, με χρονική διάρκεια 10 λεπτών το κάθε μέρος.

Στο πρώτο μέρος πραγματοποιούνταν ελεύθερο παιχνίδι με τη μητέρα και το παιδί, χρησιμοποιώντας οικεία παιχνίδια και αντικείμενα του χώρου. Εναλλακτικά, υπήρχε η δυνατότητα να μη χρησιμοποιηθούν αντικείμενα αλλά το παιχνίδι να είναι κινητικό ή διαδραστικό. Επιπλέον, προς διευκόλυνση των γονέων, δόθηκαν προτεινόμενα παιχνίδια για την αλληλεπίδραση μεταξύ τους (όπως σβούρες και φούσκες). Οι γονείς αλληλεπιδρούσαν με το παιδί τους όπως συμβαίνει και στην καθημερινότητά τους, διασκεδάζοντας, παίζοντας και μαθαίνοντας σε οικείο περιβάλλον με επιθυμητά αντικείμενα. Μετά το πέρας του 10λέπτου, πραγματοποιούνταν ένα 5' διάλειμμα δίνοντας τη δυνατότητα στο γονέα για να προετοιμαστούμε για το δεύτερο μέρος.

Στο δεύτερο μέρος προς βιντεοσκόπηση το παιχνίδι ήταν δομημένο με ένα συγκεκριμένο σετ παιχνιδιού (κουζινικά) όπου η μητέρα και το παιδί για 10 λεπτά αλληλεπιδρούσαν χρησιμοποιώντας μόνο αυτό το υλικό. Οι συναντήσεις πραγματοποιούνταν κατά κύριο λόγο στο δωμάτιο του παιδιού στην πρώτη περίπτωση και στο καθιστικό του σπιτιού στη δεύτερη. Η κάμερα βρισκόταν στον ίδιο χώρο και σε απόσταση τέτοια ώστε να μην αγχώνει, πιέζει ή διασπά το παιδί αν και σε ορισμένες περιπτώσεις, ελάχιστες μεν, η κάμερα τραβούσε το ενδιαφέρον του παιδιού. Δεν υπήρξε καμία παρέμβαση λεκτική ή μη ούτε προς το παιδί αλλά ούτε και προς τη μητέρα από πλευράς του ερευνητή.

### *B' φάση*

Η δεύτερη φάση της έρευνας περιλάμβανε την παρουσίαση του διαδικτυακού εκπαιδευτικού σεμιναρίου για γονείς. Το σεμινάριο δημιουργήθηκε και υλοποιήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια ενώ το υλικό που χρησιμοποιήθηκε επιλέχθηκε κατόπιν βιβλιογραφικής ανασκόπησης πρόσφατων μελετών, για την καλύτερη και πληρέστερη ενημέρωση των γονέων για τα ζητήματα που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα. Το σεμινάριο πραγματοποιήθηκε μέσω εφαρμογής που οι ίδιοι επέλεξαν και μπορούσαν να ανταποκριθούν, στην παρούσα περίπτωση ήταν το *viber*. Οι γονείς είχαν την ευκαιρία να πληροφορηθούν για νέα δεδομένα από πρόσφατες μελέτες για τον αυτισμό αλλά και να ενημερωθούν για νέες μεθόδους, σύγχρονα μοντέλα παρέμβασης και στρατηγικές για την ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό. Το σεμινάριο ήταν χωρισμένο νοητά σε 2 ενότητες, η πρώτη αφορούσε στις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες (μίμηση - βλεμματική επαφή - από κοινού προσοχή) και με ποιους τρόπους ο γονέας μπορεί να τις ενισχύσει ή και να συμβάλει στην ανάπτυξή τους μέσα από κατάλληλες στρατηγικές και διαφορετικές προσεγγίσεις στα πλαίσια του παιχνιδιού. Η δεύτερη ενότητα αφορούσε στο παιχνίδι, τα είδη παιχνιδιού, τις κατηγορίες παιχνιδιού, τις διαφορετικές προσεγγίσεις στο παιχνίδι αλλά και τις κατάλληλες στρατηγικές για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων παιχνιδιού. Οι γονείς είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν μικρά βίντεο αλληλεπίδρασης γονέα-παιδιού στο παιχνίδι και έπειτα να συζητηθούν οι συμπεριφορές που παρατηρήθηκαν σε σχέση με τις στρατηγικές. Η παρουσίαση του σεμιναρίου έγινε με τον κάθε γονέα ξεχωριστά και διήρκεσε περίπου 2,5 ώρες.

### Γ' φάση

Η τρίτη φάση ακολούθησε μετά την ολοκλήρωση του σεμιναρίου που παρακολούθησαν οι μητέρες. Οι συναντήσεις ξεκίνησαν αμέσως μετά την ολοκλήρωση του σεμιναρίου για το Νίκο και τη μητέρα του ενώ η Νίκη και η μητέρα της ξεκίνησαν την Γ' φάση μετά από 2 εβδομάδες. Περνώντας στην τρίτη και τελική φάση της ερευνητικής διαδικασίας, πραγματοποιήθηκαν άλλες τέσσερις συναντήσεις. Οι τρεις πρώτες συναντήσεις της τρίτης φάσης αφορούσαν τη βιντεοσκόπηση γονέα – παιδιού σε συνθήκες παιχνιδιού. Η κάθε μια από τις τρεις πρώτες ήταν χωρισμένη σε δυο 10λεπτα όπου στο πρώτο ο γονέας και το παιδί αλληλεπιδρούν μέσω του ελεύθερου παιχνιδιού. Στο δεύτερο μέρος της βιντεοσκόπησης η αλληλεπίδραση συντελείται μέσω δομημένης δραστηριότητας (σετ κουζινικών) όπως ακριβώς πραγματοποιήθηκε και στην πρώτη φάση. Σκοπός της τρίτης φάσης ήταν να

παρατηρηθεί και να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα του διαδικτυακού εκπαιδευτικού σεμιναρίου, μέσα από τη χρήση των στρατηγικών που παρουσιάστηκαν στο σεμινάριο αλλά και από τη γενικότερη αλλαγή στάσης της μητέρας και του παιδιού στις πρωτοβουλίες του καθενός ξεχωριστά για αλληλεπίδραση και παιχνίδι αλλά και των αποκρίσεων τους, μέσω των παρατηρήσιμων συμπεριφορών. Στην τέταρτη συνάντηση της τρίτης φάσης και τελευταία της έρευνας έγινε μια αποτίμηση όλης της διαδικασίας όπου οι γονείς, σε μια τελευταία συνέντευξη, ημιδομημένη, είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν ανοιχτά και ελεύθερα την άποψή τους και τα συναισθήματα που γεννήθηκαν μέσα από την εμπειρία της συμμετοχής τους στην έρευνα (Ισαρη, & Πουρκός, 2016).

## **2.5. Υλικό για την έρευνα**

Χρησιμοποιήθηκαν παιχνίδια που υπήρχαν στο χώρο διεξαγωγής και ανήκαν στο ίδιο παιδί για το πρώτο μέρος κάθε συνεδρίας και ένα κουτί με κουζινικά που περιλάμβανε κουζινικά σκεύη και πλαστικά φαγητά, φρούτα και λαχανικά, μια πιατοθήκη και ένα σφουγγάρι τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στο δεύτερο μέρος κάθε συνεδρίας. Για την ενίσχυση και την διευκόλυνση των μητέρων δόθηκαν παιχνίδια που θα χρησιμοποιούνταν στο πρώτο μέρος των συναντήσεων, στο ελεύθερο παιχνίδι, όπως σβούρες και φούσκες. Επιπλέον, για την πραγματοποίηση του σεμιναρίου οι μητέρες έπρεπε να έχουν πρόσβαση σε έναν υπολογιστή/τάμπλετ/κινητό ώστε να μπορούν να παρακολουθήσουν το εκπαιδευτικό διαδικτυακό σεμινάριο μέσω μιας εφαρμογής που θα επέλεγαν οι ίδιοι. Τέλος, για την τελική συνέντευξη – αποτίμηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα κινητό για την καταγραφή των σκέψεων και των προβληματισμών, των θετικών και αρνητικών εμπειριών των μέσα από τη συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία.

## **2.6. Ερευνητική μέθοδος**

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα είναι η μελέτη περίπτωσης, η οποία αφορά μια λεπτομερή ανάλυση μιας μεμονωμένης περίπτωσης ή περιπτώσεων, η οποία οδηγεί σε μια συνολική κατανόηση του υπο μελέτη συμβάντος και αναπτύσσει γενικές θεωρήσεις για τα παρατηρούμενα φαινόμενα (Fidel, 1984). Η εν λόγω μέθοδος χρησιμοποιείται κυρίως από ποιοτικούς ερευνητές και ορίζεται από



το ενδιαφέρον τους σε μεμονωμένες περιπτώσεις. Η επιλογή των μεθόδων γίνεται με βάση τη διαίσθηση του κάθε ερευνητή και χρησιμοποιεί φυσικές πηγές γνώσης όπως ανθρώπους ή παρατηρήσεις αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν στο φυσικό χώρο (Hyett, Kenny, & Dickson-Swift, 2014). Οι μέθοδοι συλλογής και ανάλυσης δεδομένων για την κατανόηση της υπόθεσης είναι πολλαπλές ενώ εξίσου πολλές είναι και οι πηγές πληροφοριών.

## **2.7. Παρατήρηση, συνέντευξη, ερωτηματολόγιο**

*Η παρατήρηση* είναι μια σύνθετη ερευνητική μέθοδος η οποία απαιτεί από τον ερευνητή να χρησιμοποιήσει έναν αριθμό τεχνικών, συμπεριλαμβανομένων των πέντε αισθήσεών του, για τη συλλογή δεδομένων και πρέπει πάντα να θυμάται τον πρωταρχικό του ρόλο και να παραμένει αρκετά αποστασιοποιημένος ώστε να συλλέγει και να αναλύει δεδομένα σχετικά με το υπό διερεύνηση ερώτημα. Στην παρούσα έρευνα διενεργείται μη συμμετοχική παρατήρηση όπου δεν παρατηρείται κανένα επίπεδο εμπλοκής του ερευνητή με τα υποκείμενα (Baker, 2006). Παράλληλα πραγματοποιείται συστηματική παρατήρηση των δεδομένων η οποία εστιάζει σε κατάλληλες πληροφορίες που σχετίζονται και προσφέρουν απαντήσεις στο αρχικό ερώτημα της έρευνας και των επιμέρους ερωτημάτων. Η βιντεοσκόπηση, επιτρέπει την επαναλαμβανόμενη και συστηματική παρατήρηση του ίδιου γεγονότος υποστηρίζοντας την μικροανάλυση στις πτυχές της αλληλεπίδρασης όπως η ομιλία, οι χειρονομίες η βλεμματική επαφή, οι άμεσες αποκρίσεις και άλλες παρατηρήσιμες συμπεριφορές (Roschelle, 2000). Τα πλεονεκτήματα των δεδομένων τα οποία προκύπτουν από τη βιντεοσκόπηση σχετίζονται με την ικανότητα να αποτυπώνουν την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων με το περιβάλλον και να συλλαμβάνουν μη λεκτικές ενδείξεις (Wang, & Lien, 2013). Η ανάλυση των δεδομένων προϋποθέτει τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος συνεργασίας και την καλλιέργεια εμπιστοσύνης ώστε να διεξαχθεί η έρευνα με το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

*Η συνέντευξη* είναι η πιο κοινή μέθοδος συλλογής ποιοτικών δεδομένων, μέσω της οποίας διερευνώνται ανθρώπινες εμπειρίες. Πρόκειται για μια διαδραστική διαδικασία η οποία μπορεί να περιγραφεί ως μια μορφή διαβούλευσης ανάμεσα στον ερευνητή και το άτομο που ερωτάται, επιδιώκοντας ο πρώτος να μάθει όσα περισσότερα μπορεί για το θέμα που πραγματεύεται (Adhabi, & Anozie, 2017). Υπάρχουν τριών ειδών συνεντεύξεις οι δομημένες, οι ημιδομημένες και οι μη

δομημένες. Ο πιο συχνός τύπος συνέντευξης είναι ο δεύτερος, όπου οι ερωτήσεις είναι στοχευμένες, ανοιχτού τύπου και επιτρέπουν τη συλλογή πληροφοριών που θα δώσουν απαντήσεις στο βασικό ερώτημα της έρευνας (Donalek, 2005). Αν και οι ερωτήσεις είναι καθοδηγητικές, στην πορεία της συνέντευξης, ο ερευνητής έχει την ευελιξία να προβεί σε διευκρινιστικές ερωτήσεις, επιτυγχάνοντας βελτιωμένες απαντήσεις στο αρχικό ερώτημα (Adhabi, & Anozie, 2017). Στην παρούσα έρευνα ο τύπος συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημιδομημένη με σκοπό οι μητέρες να παρουσιάσουν την εμπειρία τους και να περιγράψουν με ποιο τρόπο το διαδικτυακό σεμινάριο βοήθησε τις ίδιες να ενισχύσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες τους παιδιού τους μέσα από το παιχνίδι.

*Τα ερωτηματολόγια* είναι ένα από τα πιο ευρέως χρησιμοποιούμενα μέσα συλλογής δεδομένων. Ένα καλό ερωτηματολόγιο δεν είναι εύκολο να σχεδιαστεί καθώς πρέπει να στηθεί με τρόπο τέτοιο ώστε τα δεδομένα να απαντούν στα ερωτήματα της έρευνας και να προσελκύει ένα ικανοποιητικό ποσοστό ανταπόκρισης (Rowley, 2014). Αναφέρονται σε έγγραφα που περιλαμβάνουν μια σειρά από ερωτήσεις κλειστού ή ανοιχτού τύπου όπου ο ερωτώμενος καλείται να δώσει απαντήσεις. Είναι σχεδιασμένα ώστε να συμπληρώνονται χωρίς άμεση αλληλεπίδραση είτε αυτοπροσώπως είτε εξ αποστάσεως (Rowley, 2014). Κύριος στόχος του ερωτηματολογίου αποτελεί η δημιουργία προφίλ ενός δείγματος μιας έρευνας (Rowley, 2014). Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο σχεδιάστηκε για να συλλέξει πληροφορίες που σχετίζονται με τα υπο διερεύνηση ερωτήματα ώστε να έχουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα του προφίλ των ατόμων που συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία. (de Bildt, Kraijer, Sytma, & Minderaa, 2005). Παράλληλα με τα ερωτηματολόγια, τα οποία είναι άτυπα εργαλεία, μη σταθμισμένα στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε και ένα εργαλείο σταθμισμένο το Vineland. Πρόκειται για κλίμακες προσαρμοστικής συμπεριφοράς που χρησιμοποιούνται ευρέως και διεθνώς ως όργανο για τη μέτρηση του επιπέδου προσαρμοστικής λειτουργίας των παιδιών και των εφήβων. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο το οποίο εξετάζει 4 τομείς ανάπτυξης, Επικοινωνία, Κοινωνικοποίηση, Δεξιότητες καθημερινής ζωής και κινητικές δεξιότητες (de Bildt et al., 2005).

## 2.8. Μετρήσεις – Κωδικοποίηση της συμπεριφοράς

Στην παρούσα έρευνα οι παρατηρήσιμες συμπεριφορές που μετρήθηκαν και αξιολογήθηκαν αφορούν δύο βασικές κατηγορίες, την *κοινή προσοχή* και το *παιχνίδι*.

### **Κοινή Προσοχή**

Ως *κοινή προσοχή* ορίζεται η ικανότητα συντονισμού της προσοχής μεταξύ ενός κοινωνικού εταίρου και ενός αντικειμένου ή γεγονότος. Χαρακτηρίζεται ως συνεχή δέσμευση με έναν συνεργάτη και ένα αντικείμενο επικοινωνίας, και αποτελείται από δύο μορφές, την παθητική κοινή προσοχή και τη συντονισμένη κοινή προσοχή (White et al., 2011). Ως *παθητική κοινή προσοχή* περιγράφεται η προσπάθεια του παιδιού να εμπλακεί με ένα αντικείμενο ή ένα γεγονός ενώ η *συντονισμένη κοινή προσοχή* περιλαμβάνει την ενεργή ενασχόληση του παιδιού τόσο με τον ενήλικα όσο και με το αντικείμενο ή το γεγονός (White et al., 2011). Στην παρούσα μελέτη προστέθηκε και μια τρίτη μορφή και αναφέρεται ως μη συντονισμένη κοινή προσοχή, περιγράφοντας την απουσία οποιασδήποτε εμπλοκής του υποκειμένου με το αντικείμενο ή το γεγονός.

### Πρωτοβουλίες

Οι κοινωνικές συμπεριφορές που καταγράφηκαν ως *πρωτοβουλίες για κοινή προσοχή* από την πλευρά του παιδιού περιλάμβαναν: α) δίνοντας ένα αντικείμενο στη μητέρα (για έναρξη αλληλεπίδρασης) ή παρουσιάζοντας ένα αντικείμενο στο ύψος των ματιών της μητέρας, β) ζητώντας ένα αντικείμενο από τη μητέρα (στην περίπτωση του Νίκου που έχει λόγο) ή δείχνοντας ένα αντικείμενο με το δάχτυλο ή την παλάμη ένα αντικείμενο (στην περίπτωση της Νίκης που δεν έχει λόγο), γ) κάνοντας μια λεκτική ερώτηση.

Οι κοινωνικές συμπεριφορές που καταγράφηκαν ως *πρωτοβουλίες για κοινή προσοχή* από την πλευρά της μητέρας περιλάμβαναν: α) δίνοντας ένα αντικείμενο (για έναρξη αλληλεπίδρασης) ή παρουσιάζοντας ένα αντικείμενο στο ύψος των ματιών του παιδιού, β) ζητώντας να δοθεί ένα αντικείμενο, γ) κάνοντας μια ερώτηση (για το παιδί με λόγο) ή δείχνοντας με το δάχτυλο ένα αντικείμενο ή μια ενέργεια (για το παιδί χωρίς λόγο).

### Αποκρίσεις

Ως *απόκριση* ορίζεται μια κοινωνική συμπεριφορά που απευθύνεται στο υποκείμενο και ακολουθεί μια κοινωνική συμπεριφορά του ίδιου του υποκειμένου (Argyropoulou & Papoudi, 2012). Οι κοινωνικές συμπεριφορές που

κωδικοποιήθηκαν ως αποκρίσεις στις πρωτοβουλίες των υποκειμένων χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: α) παθητική κοινή προσοχή (στροφή κεφαλής προς το αντικείμενο ή το γεγονός), β) συντονισμένη κοινή προσοχή (κοιτάζω το αντικείμενο και τον σύντροφό μου στο παιχνίδι), γ) μη συντονισμένη κοινή προσοχή (απόσυρση από τη δραστηριότητα-φυγή, μη συμμετοχή στη δραστηριότητα, θυμός, πέταγμα αντικειμένων, άρνηση).

### Προτροπές

Μια άλλη μέτρηση που πραγματοποιήθηκε μέσω των βιντεοσκοπήσεων και αφορά στις στρατηγικές που χρησιμοποίησε η μητέρα για να διευκολύνει τις αποκρίσεις του παιδιού για αλληλεπίδραση και παιχνίδι είναι οι προτροπές. Ως *προτροπές* χαρακτηρίζονται τα επιπλέον ερεθίσματα που προστίθενται σε ένα μαθησιακό περιβάλλον για να διασφαλιστεί η σωστή απόκριση (Reid, Collier, & Cauchon, 1991). Το μοντέλο του πρόσθετου ερεθίσματος περιλαμβάνει τις λεκτικές προτροπές, τις οπτικές προτροπές και τις φυσικές προτροπές (Reid et al, 1991). Στην έρευνα οι προτροπές που αξιολογήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν ήταν: α) λεκτική προτροπή (π.χ. ρίξε τη μπάλα στο καλάθι), β) οπτική προτροπή - προτροπή μέσω χειρονομιών (π.χ. η μητέρα δείχνει με το δάχτυλο αυτό που ζητείται στο παιδί να δώσει – η μητέρα δείχνει στο παιδί που πρέπει να βάλει το παιχνίδι), γ) συνδυασμός λεκτικής προτροπής και χειρονομίας (π.χ. δίνω οδηγία και δείχνω ταυτόχρονα).

### **Παιχνίδι**

Περνώντας στη δεύτερη βασική κατηγορία των μετρήσεων, *το παιχνίδι*, παρατηρήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν οι πρωτοβουλίες των υποκειμένων που περιλάμβαναν: α) αισθησιοκινητικό παιχνίδι, β) λειτουργικό παιχνίδι και γ) συμβολικό παιχνίδι. Το αισθησιοκινητικό παιχνίδι περιγράφεται ως μια νευρολογική διαδικασία μέσω της οποίας αναλύονται, συντίθενται και οργανώνονται τα δεδομένα που λαμβάνονται από το σώμα και το περιβάλλον (Fazlioglu, & Gunsen, 2011). Σύμφωνα με τους Håkstad et al (2022), *το αισθησιοκινητικό παιχνίδι* αναφέρεται ως η ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να επεξεργάζονται τις αισθητηριακές εμπειρίες και το ρεπερτόριο των κινητικών ενεργειών καθώς και η έμφυτη ορμή και ικανότητα των παιδιών να μαθαίνουν από αυτές τις αισθητηριοκινητικές εμπειρίες. Οι συμπεριφορές χαρακτηρίστηκαν ως αισθησιοκινητικό παιχνίδι στην έρευνα αφορούν: αναπηδήσεις, χορός, κρυφτό, κούκου τσα, τραγούδια, γαργαλητό, παιχνίδια στο πάτωμα και στο κρεβάτι. Ως *λειτουργικό παιχνίδι* ορίζεται η κατάλληλη χρήση ενός αντικειμένου ή ο συμβατικός συνδυασμός δύο ή περισσότερων αντικειμένων (Williams, Reddy, &

Costall, 2001). Το λειτουργικό παιχνίδι περιλαμβάνει το παίξιμο οποιουδήποτε παιχνιδιού με την κατάλληλη χρήση του (π.χ. bowling, πίστα αυτοκινήτων, πλαστελίνη, κόψιμο φρούτων με το μαχαίρι). Ως *συμβολικό παιχνίδι* ή παιχνίδι προσποίησης χαρακτηρίζεται η χρήση αντικειμένων με διαφορετικό ρόλο από τον συγκεκριμένο τους, αποδίδοντας χαρακτηριστικά στα αντικείμενα που δεν παρουσιάζουν, ως συνέπεια της χρήσης της φαντασίας (Gonzalez-Sala, Gómez-Marí, Tárraga-Mínguez, Vicente-Carvajal & Pastor-Cerezuela, 2021). Για παράδειγμα, η μητέρα χρησιμοποιεί ένα κουζινικό σκεύος (ποτήρι) αποδίδοντας ένα χαρακτηριστικό στο αντικείμενο που δεν παρουσιάζει, το μετατρέπει σε στηθοσκόπιο για να εξετάσει τον μικρό ασθενή ή χρησιμοποιεί την κατσαρόλα ως καπέλο και τα πιάτα ως γυαλιά. Οι αποκρίσεις των υποκειμένων στις πρωτοβουλίες για παιχνίδι περιλαμβάνουν: α) θετική απόκριση του παιδιού/της μητέρας, β) αρνητική απόκριση του παιδιού/της μητέρας. Ως θετικές αποκρίσεις λαμβάνονται η εμπλοκή/συμμετοχή στη δραστηριότητα (π.χ. τσουλάω το αυτοκίνητο, κάνω σχέδια με πλαστελίνη, πετάω τη μπάλα στο καλάθι). Ως αρνητικές αποκρίσεις λαμβάνονται η στροφή κεφαλής σε άλλη κατεύθυνση, η απόσυρση από τη δραστηριότητα, η λεκτική άρνηση και ο θυμός). Όπως και στην κοινή προσοχή έτσι και στο παιχνίδι χρησιμοποιήθηκαν στρατηγικές από την πλευρά της μητέρας για να ενισχύσουν τις θετικές αποκρίσεις του παιδιού για αλληλεπίδραση και είναι: α) λεκτική προτροπή, β) προτροπή μέσω χειρονομιών, γ) συνδυασμός λεκτικής προτροπής και χειρονομιών δ) μίμηση προτύπου. Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς χρησιμοποιεί για τη βελτίωση των συμπεριφορών και για τη διδασκαλία νέων δεξιοτήτων πέντε είδη προτροπών τις λεκτικές, τις χειρονομίες, τις οπτικές, τις μοντελοποιημένες και τις φυσικές (Colombo-Dougovito, 2015).

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> : Αποτελέσματα της έρευνας

### 3.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης μέσω της οποίας προωθούνται οι επικοινωνιακές δεξιότητες και οι δεξιότητες παιχνιδιού μεταξύ ενός παιδιού με αυτισμό και της μητέρας του. Οι συμπεριφορές μετρήθηκαν ώστε να διαπιστωθεί αν υπήρξαν αλλαγές, ως αποτέλεσμα συμμετοχής των μητέρων στο εκπαιδευτικό σεμινάριο. Αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Α΄φάσης πριν την εκπαίδευση και έπειτα η Γ΄φάση μετά τη συμμετοχή των μητέρων στο διαδικτυακό εκπαιδευτικό σεμινάριο. Χρησιμοποιείται η περιγραφική στατιστική και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε πίνακες συχνοτήτων ανά μελέτη περίπτωσης. Αρχικά παρουσιάζονται οι πίνακες που αφορούν τη συχνότητα των πρωτοβουλιών και των αποκρίσεων στην κοινή προσοχή και στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των πρωτοβουλιών και των αποκρίσεων όσον αφορά το παιχνίδι. Τα αποτελέσματα είναι χωρισμένα ως προς το ελεύθερο και το δομημένο παιχνίδι που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των βιντεοσκοπήσεων. Οι πίνακες των αποκρίσεων για το παιχνίδι παρουσιάζουν ξεχωριστά τα αποτελέσματα για το κάθε είδος παιχνιδιού. Οι τελευταίοι πίνακες αναφέρονται στις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν οι μητέρες για να ενισχύσουν τις θετικές αποκρίσεις του παιδιού στο παιχνίδι. Τέλος, αναλύονται συνοπτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των μητέρων, στην προσπάθεια να γίνει μια αποτίμηση της όλης διαδικασίας και συμμετοχής τους στην έρευνα.

#### 1<sup>η</sup> Μελέτη Περίπτωσης

##### Α΄φάση- Κοινή Προσοχή

##### Νίκος

Από την πλευρά του παιδιού έγιναν συνολικά 23 ενάρξεις – πρωτοβουλίες για κοινή προσοχή. Από αυτές 16 ήταν οι θετικές αποκρίσεις της μητέρας, δηλ. το 70 % κι από αυτές 11 ήταν συντονισμένες, δηλ. το 69% (πίνακας 1,2).

**Πίνακας 1: Συχνότητα πρωτοβουλιών του Νίκου για κοινή προσοχή**

|                                                   |                         |   |                         |   |                         |   |    |
|---------------------------------------------------|-------------------------|---|-------------------------|---|-------------------------|---|----|
|                                                   | ΚΟΙΝΗ ΠΡΟΣΟΧΗ           |   |                         |   |                         |   |    |
| Πρωτοβουλίες του παιδιού για κοινή προσοχή        |                         |   |                         |   |                         |   |    |
|                                                   | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | Σ  |
|                                                   | Ελεύθερο/<br>Δομημένο   |   | Ελεύθερο/<br>Δομημένο   |   | Ελεύθερο/<br>Δομημένο   |   |    |
| 1. Δίνω ένα αντικείμενο                           | 1                       | 1 | 1                       | - | 1                       | - | 4  |
| 2. Ζητάω ένα αντικείμενο                          | 2                       | 4 | -                       | 3 | -                       | - | 9  |
| 3.Κάνω ερώτηση χρησιμοποιώντας το λόγο            | 5                       | - | 2                       | - | 1                       | 2 | 10 |
| Σύνολο πρωτοβουλιών του παιδιού για κοινή προσοχή |                         |   |                         |   |                         |   | 23 |

**Πίνακας 2: Συχνότητα αποκρίσεων της μητέρας στις πρωτοβουλίες του Νίκου για κοινή προσοχή**

|                                                                        | ΚΟΙΝΗ ΠΡΟΣΟΧΗ           |   |                         |   |                         |   |    |
|------------------------------------------------------------------------|-------------------------|---|-------------------------|---|-------------------------|---|----|
| Αποκρίσεις της μητέρας στις πρωτοβουλίες του παιδιού για κοινή προσοχή |                         |   |                         |   |                         |   |    |
|                                                                        | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | Σ  |
|                                                                        | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   |    |
| 1. Παθητική Κοινή Προσοχή                                              | -                       | 2 | -                       | 1 | 1                       | 1 | 5  |
| 2. Συντονισμένη Κοινή Προσοχή                                          | 6                       | - | 3                       | - | 1                       | 1 | 11 |
| 3.Μη Συντονισμένη Κοινή Προσοχή                                        | 2                       | 3 | -                       | 2 | -                       | - | 7  |
| Σύνολο αποκρίσεων της μητέρας για κοινή προσοχή                        |                         |   |                         |   |                         |   | 23 |

### Μητέρα Νίκου

Από την πλευρά της μητέρας πραγματοποιήθηκαν 137 πρωτοβουλίες για κοινή προσοχή. Από αυτές θετικές ήταν οι 100 αποκρίσεις του παιδιού εκ των οποίων 19 ήταν οι Συντονισμένες. Το 73% ήταν θετικές και 19% ήταν οι συντονισμένες από το σύνολο των θετικών (πίνακας 3,4).

**Πίνακας 3: Συχνότητα πρωτοβουλιών της μητέρας του Νίκου για κοινή προσοχή**

|                                                   | ΚΟΙΝΗ ΠΡΟΣΟΧΗ           |    |                         |    |                         |    |     |
|---------------------------------------------------|-------------------------|----|-------------------------|----|-------------------------|----|-----|
| Πρωτοβουλίες της μητέρας για κοινή προσοχή        |                         |    |                         |    |                         |    |     |
|                                                   | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |    | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |    | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |    | Σ   |
|                                                   | Ελεύθερο/<br>Δομημένο   |    | Ελεύθερο/<br>Δομημένο   |    | Ελεύθερο/<br>Δομημένο   |    |     |
| 1. Δίνω ένα αντικείμενο                           | 11                      | 13 | 15                      | 17 | 3                       | 13 | 72  |
| 2. Ζητάω ένα αντικείμενο                          | 8                       | 1  | 4                       | -  | 2                       | -  | 15  |
| 3.Κάνω ερώτηση χρησιμοποιώντας το λόγο            | 12                      | 5  | 12                      | 5  | 4                       | 12 | 50  |
| Σύνολο πρωτοβουλιών της μητέρας για κοινή προσοχή |                         |    |                         |    |                         |    | 137 |

**Πίνακας 4: Συχνότητα αποκρίσεων του Νίκου στις πρωτοβουλίες της μητέρας για κοινή προσοχή**

|                                                                        |                         | ΚΟΙΝΗ ΠΡΟΣΟΧΗ |                         |    |                         |    |     |
|------------------------------------------------------------------------|-------------------------|---------------|-------------------------|----|-------------------------|----|-----|
| Αποκρίσεις του παιδιού στις πρωτοβουλίες της μητέρας για κοινή προσοχή |                         |               |                         |    |                         |    |     |
|                                                                        | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |               | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |    | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |    | Σ   |
|                                                                        | Ελεύθερο/Δομημένο       |               | Ελεύθερο/Δομημένο       |    | Ελεύθερο/<br>Δομημένο   |    |     |
| 1. Παθητική Κοινή Προσοχή                                              | 20                      | 13            | 22                      | 15 | 7                       | 14 | 91  |
| 2. Συντονισμένη Κοινή Προσοχή                                          | 4                       | 3             | 5                       | 3  | 1                       | 3  | 19  |
| 3.Μη Συντονισμένη Κοινή Προσοχή                                        | 7                       | 3             | 4                       | 4  | 1                       | 8  | 27  |
| Σύνολο αποκρίσεων του παιδιού για κοινή προσοχή                        |                         |               |                         |    |                         |    | 137 |

-

**Γ φάση – Κοινή Προσοχή****Νίκος**

Πραγματοποιήθηκαν 25 πρωτοβουλίες για κοινή προσοχή από την πλευρά του παιδιού. Οι θετικές αποκρίσεις της μητέρας ήταν 25 εκ των οποίων οι 22 ήταν συντονισμένες. Δεν υπήρξε καμία απόκριση μη συντονισμένη από πλευράς της



μητέρας. Το 100% των αποκρίσεων ήταν θετικές και 88% εξ αυτών ήταν συντονισμένες (πίνακας 5,6).

**Πίνακας 5: Συχνότητα πρωτοβουλιών του Νίκου για κοινή προσοχή**

|                                                   | ΚΟΙΝΗ ΠΡΟΣΟΧΗ           |   |                         |   |                         |   |    |
|---------------------------------------------------|-------------------------|---|-------------------------|---|-------------------------|---|----|
| Πρωτοβουλίες του παιδιού για κοινή προσοχή        |                         |   |                         |   |                         |   |    |
|                                                   | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | Σ  |
|                                                   | Ελεύθερο/<br>Δομημένο   |   | Ελεύθερο/<br>Δομημένο   |   | Ελεύθερο/<br>Δομημένο   |   |    |
| 1. Δίνω ένα αντικείμενο                           |                         |   |                         | - | 1                       | - | 1  |
| 2. Ζητάω ένα αντικείμενο                          | 1                       | 2 | 2                       | - | -                       | - | 5  |
| 3.Κάνω ερώτηση χρησιμοποιώντας το λόγο            | 5                       | - | 4                       | 2 | 4                       | 4 | 19 |
| Σύνολο πρωτοβουλιών του παιδιού για κοινή προσοχή |                         |   |                         |   |                         |   | 25 |

**Πίνακας 6: Συχνότητα αποκρίσεων της μητέρας στις πρωτοβουλίες του Νίκου για κοινή προσοχή**

|                                                                        | ΚΟΙΝΗ ΠΡΟΣΟΧΗ           |   |                         |   |                         |   |    |
|------------------------------------------------------------------------|-------------------------|---|-------------------------|---|-------------------------|---|----|
| Αποκρίσεις της μητέρας στις πρωτοβουλίες του παιδιού για κοινή προσοχή |                         |   |                         |   |                         |   |    |
|                                                                        | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | Σ  |
|                                                                        | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   |    |
| 1. Παθητική Κοινή Προσοχή                                              | 3                       | - | -                       | - | -                       | - | 3  |
| 2. Συντονισμένη Κοινή Προσοχή                                          | 3                       | 2 | 6                       | 2 | 5                       | 4 | 22 |
| 3.Μη Συντονισμένη Κοινή Προσοχή                                        | -                       | - | -                       | - | -                       | - | 0  |
| Σύνολο αποκρίσεων της μητέρας για κοινή προσοχή                        |                         |   |                         |   |                         |   | 25 |

### **Μητέρα Νίκου**

Στη Γ φάση πραγματοποιήθηκαν 62 πρωτοβουλίες από τη μητέρα ενώ οι θετικές αποκρίσεις του παιδιού ήταν 41 εκ των οποίων οι 13 ήταν Συντονισμένες. Το 66% των αποκρίσεων ήταν θετικές και το 32% των θετικών ήταν συντονισμένες (πίνακας 7,8).



**Πίνακας 7: Συχνότητα πρωτοβουλιών της μητέρας του Νίκου για κοινή προσοχή**

|                                                   | ΚΟΙΝΗ ΠΡΟΣΟΧΗ           |   |                         |   |                         |   |    |
|---------------------------------------------------|-------------------------|---|-------------------------|---|-------------------------|---|----|
| Πρωτοβουλίες της μητέρας για κοινή προσοχή        |                         |   |                         |   |                         |   |    |
|                                                   | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | Σ  |
|                                                   | Ελεύθερο/<br>Δομημένο   |   | Ελεύθερο/<br>Δομημένο   |   | Ελεύθερο/<br>Δομημένο   |   |    |
| 1. Δίνω ένα αντικείμενο                           | 4                       | 8 | 5                       | 8 | 4                       | 2 | 31 |
| 2. Ζητάω ένα αντικείμενο                          | -                       | 2 | -                       | - | -                       | 2 | 4  |
| 3.Κάνω ερώτηση χρησιμοποιώντας το λόγο            | 11                      | 4 | 4                       | 5 | 3                       | - | 27 |
| Σύνολο πρωτοβουλιών της μητέρας για κοινή προσοχή |                         |   |                         |   |                         |   | 62 |

**Πίνακας 8: Συχνότητα αποκρίσεων του Νίκου στις πρωτοβουλίες της μητέρας για κοινή προσοχή**

|                                                                        | ΚΟΙΝΗ ΠΡΟΣΟΧΗ           |   |                         |   |                         |   |    |
|------------------------------------------------------------------------|-------------------------|---|-------------------------|---|-------------------------|---|----|
| Αποκρίσεις του παιδιού στις πρωτοβουλίες της μητέρας για κοινή προσοχή |                         |   |                         |   |                         |   |    |
|                                                                        | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | Σ  |
|                                                                        | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   |    |
| 1. Παθητική Κοινή Προσοχή                                              | 10                      | 5 | 6                       | 5 | 1                       | 1 | 28 |
| 2. Συντονισμένη Κοινή Προσοχή                                          | -                       | 1 | 1                       | 5 | 5                       | 1 | 13 |
| 3.Μη Συντονισμένη Κοινή Προσοχή                                        | 5                       | 8 | 2                       | 3 | 1                       | 2 | 21 |
| Σύνολο αποκρίσεων του παιδιού για κοινή προσοχή                        |                         |   |                         |   |                         |   | 62 |

## 2<sup>η</sup> Μελέτη Περίπτωσης

### Α φάση – Κοινή Προσοχή

#### Νίκη

Πραγματοποιήθηκαν 3 πρωτοβουλίες από την πλευρά του παιδιού και 3 θετικές αποκρίσεις από την πλευρά της μητέρας όπου και οι 3 ήταν Συντονισμένες. Το 100% των αποκρίσεων της μητέρας ήταν συντονισμένες (πίνακας 9,10).

**Πίνακας 9: Συχνότητα πρωτοβουλιών της Νίκης για κοινή προσοχή**

|                                                                  |                         | ΚΟΙΝΗ ΠΡΟΣΟΧΗ |                         |   |                         |   |   |
|------------------------------------------------------------------|-------------------------|---------------|-------------------------|---|-------------------------|---|---|
| Πρωτοβουλίες του παιδιού για κοινή προσοχή                       |                         |               |                         |   |                         |   |   |
|                                                                  | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |               | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | Σ |
|                                                                  | Ελεύθερο/<br>Δομημένο   |               | Ελεύθερο/<br>Δομημένο   |   | Ελεύθερο/<br>Δομημένο   |   |   |
| 1. Δίνω ένα αντικείμενο                                          | -                       | -             | -                       | - | -                       | - | 0 |
| 2. Ζητάω ένα αντικείμενο                                         | -                       | -             | 1                       | - | -                       | - | 1 |
| 3.Κάνω ερώτηση χρησιμοποιώντας το λόγο/δείχνω με το δάχτυλο-χέρι | -                       | -             | -                       | - | 1                       | 1 | 2 |
| Σύνολο πρωτοβουλιών του παιδιού για κοινή προσοχή                |                         |               |                         |   |                         |   | 3 |

**Πίνακας 10: Συχνότητα αποκρίσεων της μητέρας στις πρωτοβουλίες της Νίκης για κοινή προσοχή**

|                                                                        | ΚΟΙΝΗ ΠΡΟΣΟΧΗ           |   |                         |   |                         |   |   |
|------------------------------------------------------------------------|-------------------------|---|-------------------------|---|-------------------------|---|---|
| Αποκρίσεις της μητέρας στις πρωτοβουλίες του παιδιού για κοινή προσοχή |                         |   |                         |   |                         |   |   |
|                                                                        | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | Σ |
|                                                                        | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   |   |
| 1. Παθητική Κοινή Προσοχή                                              | -                       | - | -                       | - | -                       | - | 0 |
| 2. Συντονισμένη Κοινή Προσοχή                                          | -                       | - | 1                       | - | 1                       | 1 | 3 |
| 3.Μη Συντονισμένη Κοινή Προσοχή                                        | -                       | - | -                       | - | -                       | - | 0 |
| Σύνολο αποκρίσεων της μητέρας για κοινή προσοχή                        |                         |   |                         |   |                         |   | 3 |

## Μητέρα Νίκης

Από την πλευρά της μητέρας έγιναν 64 πρωτοβουλίες για κοινή προσοχή ενώ οι θετικές αποκρίσεις του παιδιού ήταν 54. Από αυτές 13 ήταν οι Συντονισμένες αποκρίσεις του παιδιού. Το ποσοστό των θετικών αποκρίσεων έφτασε το 84% ενώ οι Συντονισμένες συγκέντρωσαν το 24% των θετικών (πίνακας 11,12).

**Πίνακας 11: Συχνότητα πρωτοβουλιών της μητέρας της Νίκης για κοινή προσοχή**

|                                                   | ΚΟΙΝΗ ΠΡΟΣΟΧΗ           |    |                         |   |                         |   |    |
|---------------------------------------------------|-------------------------|----|-------------------------|---|-------------------------|---|----|
| Πρωτοβουλίες της μητέρας για κοινή προσοχή        |                         |    |                         |   |                         |   |    |
|                                                   | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |    | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | Σ  |
|                                                   | Ελεύθερο/<br>Δομημένο   |    | Ελεύθερο/<br>Δομημένο   |   | Ελεύθερο/<br>Δομημένο   |   |    |
| 1. Δίνω ένα αντικείμενο                           | 9                       | 10 | 9                       | 2 | 11                      | 6 | 47 |
| 2. Ζητάω ένα αντικείμενο                          | 2                       | -  | 6                       | 2 | 2                       | 2 | 14 |
| 3.Κάνω ερώτηση χρησιμοποιώντας το λόγο            | 2                       | -  | -                       | - | -                       | 1 | 3  |
| Σύνολο πρωτοβουλιών της μητέρας για κοινή προσοχή |                         |    |                         |   |                         |   | 64 |

**Πίνακας 12: Συχνότητα αποκρίσεων της Νίκης στις πρωτοβουλίες της μητέρας για κοινή προσοχή**

|                                                                        | ΚΟΙΝΗ ΠΡΟΣΟΧΗ           |   |                         |   |                         |   |    |
|------------------------------------------------------------------------|-------------------------|---|-------------------------|---|-------------------------|---|----|
| Αποκρίσεις του παιδιού στις πρωτοβουλίες της μητέρας για κοινή προσοχή |                         |   |                         |   |                         |   |    |
|                                                                        | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | Σ  |
|                                                                        | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   |    |
| 1. Παθητική Κοινή Προσοχή                                              | 10                      | 6 | 12                      | 2 | 9                       | 2 | 41 |
| 2. Συντονισμένη Κοινή Προσοχή                                          | 2                       | 3 | 3                       | - | 2                       | 3 | 13 |
| 3.Μη Συντονισμένη Κοινή Προσοχή                                        | 1                       | 1 | -                       | 2 | 2                       | 4 | 10 |
| Σύνολο αποκρίσεων του παιδιού για κοινή προσοχή                        |                         |   |                         |   |                         |   | 64 |

## Γ φάση- Κοινή Προσοχή

### Νίκη

Στη Γ φάση οι πρωτοβουλίες του παιδιού είναι 19 και οι αποκρίσεις της μητέρας είναι θετικές με 18 Συντονισμένες. Το ποσοστό συντονισμένων αποκρίσεων είναι 95% (πίνακας 13,614).

**Πίνακας 13: Συχνότητα πρωτοβουλιών της Νίκης για κοινή προσοχή**

| ΚΟΙΝΗ ΠΡΟΣΟΧΗ                                     |                         |   |                         |   |                         |   |    |
|---------------------------------------------------|-------------------------|---|-------------------------|---|-------------------------|---|----|
| Πρωτοβουλίες του παιδιού για κοινή προσοχή        |                         |   |                         |   |                         |   |    |
|                                                   | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | Σ  |
|                                                   | Ελεύθερο/<br>Δομημένο   |   | Ελεύθερο/<br>Δομημένο   |   | Ελεύθερο/<br>Δομημένο   |   |    |
| 1. Δίνω ένα αντικείμενο                           | -                       | - | 3                       | 2 | 3                       | 2 | 10 |
| 2. Ζητάω ένα αντικείμενο                          | -                       | 1 | -                       | 1 | 1                       | 2 | 5  |
| 3.Κάνω ερώτηση χρησιμοποιώντας το λόγο            | 1                       | - | 3                       | - | -                       | - | 4  |
| Σύνολο πρωτοβουλιών του παιδιού για κοινή προσοχή |                         |   |                         |   |                         |   | 19 |

**Πίνακας 14: Συχνότητα αποκρίσεων της μητέρας στις πρωτοβουλίες της Νίκης για κοινή προσοχή**

| ΚΟΙΝΗ ΠΡΟΣΟΧΗ                                                          |                         |   |                         |   |                         |   |    |
|------------------------------------------------------------------------|-------------------------|---|-------------------------|---|-------------------------|---|----|
| Αποκρίσεις της μητέρας στις πρωτοβουλίες του παιδιού για κοινή προσοχή |                         |   |                         |   |                         |   |    |
|                                                                        | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | Σ  |
|                                                                        | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   |    |
| 1. Παθητική Κοινή Προσοχή                                              | -                       | - | -                       | - | -                       | 1 | 1  |
| 2. Συντονισμένη Κοινή Προσοχή                                          | 1                       | 1 | 6                       | 3 | 4                       | 3 | 18 |
| 3.Μη Συντονισμένη Κοινή Προσοχή                                        | -                       | - | -                       | - | -                       | - | 0  |
| Σύνολο αποκρίσεων της μητέρας για κοινή προσοχή                        |                         |   |                         |   |                         |   | 19 |

### Μητέρα Νίκης

Οι πρωτοβουλίες τις μητέρας στη Γ φάση ήταν συνολικά 45 ενώ οι θετικές αποκρίσεις του παιδιού 27 και 12 εξ αυτών ήταν οι συντονισμένες. Το ποσοστό των θετικών αποκρίσεων ήταν 60% ενώ οι συντονισμένες αποτέλεσαν το 44% των θετικών (πίνακας 15,16).

**Πίνακας 15: Συχνότητα πρωτοβουλιών της μητέρας της Νίκης για κοινή προσοχή**

|                                                   | ΚΟΙΝΗ ΠΡΟΣΟΧΗ           |   |                         |   |                         |   |    |
|---------------------------------------------------|-------------------------|---|-------------------------|---|-------------------------|---|----|
| Πρωτοβουλίες της μητέρας για κοινή προσοχή        |                         |   |                         |   |                         |   |    |
|                                                   | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | Σ  |
|                                                   | Ελεύθερο/<br>Δομημένο   |   | Ελεύθερο/<br>Δομημένο   |   | Ελεύθερο/<br>Δομημένο   |   |    |
| 1. Δίνω ένα αντικείμενο                           | 3                       | 4 | 3                       | 6 | 3                       | 7 | 26 |
| 2. Ζητάω ένα αντικείμενο                          | 4                       | - | 4                       | 1 | -                       | 3 | 12 |
| 3.Κάνω ερώτηση χρησιμοποιώντας το λόγο            | -                       | 3 | -                       | 3 | 1                       | - | 7  |
| Σύνολο πρωτοβουλιών της μητέρας για κοινή προσοχή |                         |   |                         |   |                         |   | 45 |

**Πίνακας 16: Συχνότητα αποκρίσεων της Νίκης στις πρωτοβουλίες της μητέρας για κοινή προσοχή**

|                                                                        | ΚΟΙΝΗ ΠΡΟΣΟΧΗ           |   |                         |   |                         |   |    |
|------------------------------------------------------------------------|-------------------------|---|-------------------------|---|-------------------------|---|----|
| Αποκρίσεις του παιδιού στις πρωτοβουλίες της μητέρας για κοινή προσοχή |                         |   |                         |   |                         |   |    |
|                                                                        | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | Σ  |
|                                                                        | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   |    |
| 1. Παθητική Κοινή Προσοχή                                              | 4                       | 1 | 1                       | 2 | 2                       | 5 | 15 |
| 2. Συντονισμένη Κοινή Προσοχή                                          | -                       | 2 | 4                       | 2 | 2                       | 2 | 12 |
| 3.Μη Συντονισμένη Κοινή Προσοχή                                        | 3                       | 4 | 2                       | 6 | -                       | 3 | 18 |
| Σύνολο αποκρίσεων του παιδιού για κοινή προσοχή                        |                         |   |                         |   |                         |   | 45 |

## **Α φάση- Παιχνίδι**

### **Νίκος**

Οι πρωτοβουλίες του Νίκου για παιχνίδι ήταν 27 στο σύνολο και αφορούσαν 25 πρωτοβουλίες για λειτουργικό και 2 για αισθησιοκινητικό. Οι αποκρίσεις της μητέρας ήταν 27 εκ των οποίων 11 ήταν θετικές και 16 αρνητικές. Το ποσοστό των θετικών αποκρίσεων ήταν 41% και το ποσοστό των αρνητικών αποκρίσεων άγγιξε το 59% (πίνακας 17,18).

**Πίνακας 17: Συχνότητα πρωτοβουλιών του Νίκου για παιχνίδι**

|                                              | ΠΑΙΧΝΙΔΙ                |   |                         |   |                         |   |    |
|----------------------------------------------|-------------------------|---|-------------------------|---|-------------------------|---|----|
| Πρωτοβουλίες του παιδιού για παιχνίδι        |                         |   |                         |   |                         |   |    |
|                                              | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | Σ  |
|                                              | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   |    |
| 1.Αισθησιοκινητικό παιχνίδι                  |                         |   |                         |   | 2                       |   | 2  |
| 2.Λειτουργικό παιχνίδι                       | 6                       | 4 | 4                       | 5 | 2                       | 4 | 25 |
| 3.Συμβολικό παιχνίδι                         |                         |   |                         |   |                         |   |    |
| Σύνολο πρωτοβουλιών του παιδιού για παιχνίδι |                         |   |                         |   |                         |   | 27 |

**Πίνακας 18: Συχνότητα αποκρίσεων της μητέρας στις πρωτοβουλίες του Νίκου για παιχνίδι**

|                                                                          |                         | ΠΑΙΧΝΙΔΙ |                         |   |                         |   |    |    |
|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----------|-------------------------|---|-------------------------|---|----|----|
| Αποκρίσεις της μητέρας στις πρωτοβουλίες του παιδιού για παιχνίδι        |                         |          |                         |   |                         |   |    |    |
|                                                                          | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |          | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | Σ  |    |
| 1. Θετική απόκριση                                                       | Ελεύθερο/Δομημένο       |          | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   |    |    |
| Α)αισθησιοκινητικό                                                       |                         |          |                         |   |                         |   |    |    |
| Β)λειτουργικό                                                            | 5                       | 1        | 1                       | 2 |                         | 2 | 11 |    |
| Γ)συμβολικό                                                              |                         |          |                         |   |                         |   |    |    |
| 2. Αρνητική απόκριση                                                     |                         |          |                         |   |                         |   |    |    |
| Α)αισθησιοκινητικό                                                       |                         |          |                         |   | 2                       |   | 2  |    |
| Β)λειτουργικό                                                            | 1                       | 3        | 3                       | 3 | 2                       | 2 | 14 |    |
| Γ)συμβολικό                                                              |                         |          |                         |   |                         |   |    |    |
| Σύνολο αποκρίσεων της μητέρας στις πρωτοβουλίες του παιδιού για παιχνίδι |                         |          |                         |   |                         |   |    | 27 |



### Μητέρα Νίκου

Οι αποκρίσεις του παιδιού ήταν 97 στο σύνολο εκ των οποίων οι 61 ήταν θετικές και οι 36 ήταν αρνητικές. Το ποσοστό των θετικών ήταν 63% και των αρνητικών αποκρίσεων ήταν 37% (πίνακας 19,20).

**Πίνακας 19: Συχνότητα πρωτοβουλιών της μητέρας του Νίκου για παιχνίδι**

|                                              | ΠΑΙΧΝΙΔΙ                |    |                         |    |                         |    |    |
|----------------------------------------------|-------------------------|----|-------------------------|----|-------------------------|----|----|
| Πρωτοβουλίες της μητέρας για παιχνίδι        |                         |    |                         |    |                         |    |    |
|                                              | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |    | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |    | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |    | Σ  |
|                                              | Ελεύθερο/Δομημένο       |    | Ελεύθερο/Δομημένο       |    | Ελεύθερο/Δομημένο       |    |    |
| 1.Αισθησιοκινητικό παιχνίδι                  | 1                       |    |                         |    |                         |    | 1  |
| 2.Λειτουργικό παιχνίδι                       | 16                      | 13 | 12                      | 17 | 14                      | 20 | 92 |
| 3.Συμβολικό παιχνίδι                         |                         | 2  |                         | 2  |                         |    | 4  |
| Σύνολο πρωτοβουλιών του παιδιού για παιχνίδι |                         |    |                         |    |                         |    | 97 |

**Πίνακας 20: Συχνότητα αποκρίσεων του Νίκου στις πρωτοβουλίες της μητέρας για παιχνίδι**

|                                                                          | ΠΑΙΧΝΙΔΙ                |   |                         |   |                         |    |    |
|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------|---|-------------------------|---|-------------------------|----|----|
| Αποκρίσεις του παιδιού στις πρωτοβουλίες της μητέρας για παιχνίδι        |                         |   |                         |   |                         |    |    |
|                                                                          | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |    | Σ  |
| 1. Θετική απόκριση                                                       | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |    |    |
| Α)αισθησιοκινητικό                                                       |                         |   |                         |   |                         |    |    |
| Β)λειτουργικό                                                            | 9                       | 9 | 12                      | 9 | 11                      | 11 | 61 |
| Γ)συμβολικό                                                              |                         |   |                         |   |                         |    |    |
| 2. Αρνητική απόκριση                                                     |                         |   |                         |   |                         |    |    |
| Α)αισθησιοκινητικό                                                       | 1                       |   |                         |   |                         |    | 1  |
| Β)λειτουργικό                                                            | 7                       | 4 |                         | 8 | 3                       | 9  | 31 |
| Γ)συμβολικό                                                              |                         | 2 |                         | 2 |                         |    | 4  |
| Σύνολο αποκρίσεων του παιδιού στις πρωτοβουλίες της μητέρας για παιχνίδι |                         |   |                         |   |                         |    |    |
| 97                                                                       |                         |   |                         |   |                         |    |    |

## Γ φάση- Παιχνίδι

### Νίκος

Οι πρωτοβουλίες του παιδιού ήταν 39 όσες και οι αποκρίσεις της μητέρας. Από αυτές 37 ήταν θετικές και μόνο 2 ήταν αρνητικές από την πλευρά της μητέρας. Το ποσοστό των θετικών αποκρίσεων άγγιξε το 95% και μόνο το 5% ήταν οι αρνητικές αποκρίσεις της μητέρας (πίνακας 21,22).

**Πίνακας 21: Συχνότητα πρωτοβουλιών του Νίκου για παιχνίδι**

|                                              | ΠΑΙΧΝΙΔΙ                |   |                         |   |                         |   |    |
|----------------------------------------------|-------------------------|---|-------------------------|---|-------------------------|---|----|
| Πρωτοβουλίες του παιδιού για παιχνίδι        |                         |   |                         |   |                         |   |    |
|                                              | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | Σ  |
|                                              | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   |    |
| 1.Αισθησιοκινητικό παιχνίδι                  |                         |   |                         | 2 |                         | 5 | 7  |
| 2.Λειτουργικό παιχνίδι                       | 9                       | 4 | 6                       | 4 | 1                       |   | 24 |
| 3.Συμβολικό παιχνίδι                         | 1                       |   | 1                       | 2 | 3                       | 1 | 8  |
| Σύνολο πρωτοβουλιών του παιδιού για παιχνίδι |                         |   |                         |   |                         |   | 39 |

**Πίνακας 22: Συχνότητα αποκρίσεων της μητέρας στις πρωτοβουλίες του Νίκου για παιχνίδι**

|                                                                          |                         | ΠΑΙΧΝΙΔΙ |                         |   |                         |   |    |  |    |
|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----------|-------------------------|---|-------------------------|---|----|--|----|
| Αποκρίσεις της μητέρας στις πρωτοβουλίες του παιδιού για παιχνίδι        |                         |          |                         |   |                         |   |    |  |    |
|                                                                          | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |          | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | Σ  |  |    |
| 1. Θετική απόκριση                                                       | Ελεύθερο/Δομημένο       |          | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   |    |  |    |
| Α)αισθησιοκινητικό                                                       |                         |          |                         | 2 |                         | 5 | 7  |  |    |
| Β)λειτουργικό                                                            | 8                       | 4        | 5                       | 4 | 1                       | 1 | 23 |  |    |
| Γ)συμβολικό                                                              | 1                       |          | 1                       | 2 | 3                       |   | 7  |  |    |
| 2. Αρνητική απόκριση                                                     |                         |          |                         |   |                         |   |    |  |    |
| Α)αισθησιοκινητικό                                                       |                         |          |                         |   |                         |   |    |  |    |
| Β)λειτουργικό                                                            | 1                       |          | 1                       |   |                         |   | 2  |  |    |
| Γ)συμβολικό                                                              |                         |          |                         |   |                         |   |    |  |    |
| Σύνολο αποκρίσεων της μητέρας στις πρωτοβουλίες του παιδιού για παιχνίδι |                         |          |                         |   |                         |   |    |  | 39 |

### Μητέρα Νίκου

Το σύνολο των πρωτοβουλιών της μητέρας του Νίκου για παιχνίδι ήταν 47. Από τις αντίστοιχες αποκρίσεις του παιδιού το 68% αποτελούν τις θετικές αποκρίσεις του και το 32% τις αρνητικές (πίνακας 23,24).

**Πίνακας 23: Συχνότητα πρωτοβουλιών της μητέρας του Νίκου για παιχνίδι**

|                                              | ΠΑΙΧΝΙΔΙ                |   |                         |   |                         |   |    |
|----------------------------------------------|-------------------------|---|-------------------------|---|-------------------------|---|----|
| Πρωτοβουλίες της μητέρας για παιχνίδι        |                         |   |                         |   |                         |   |    |
| <u>1<sup>ο</sup> Περιστατικό</u>             | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | Σ  |
|                                              | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   |    |
| 1.Αισθησιοκινητικό παιχνίδι                  |                         |   | 3                       |   | 6                       | 3 | 12 |
| 2.Λειτουργικό παιχνίδι                       | 4                       | 3 | 4                       | 1 | 1                       | 2 | 15 |
| 3.Συμβολικό παιχνίδι                         |                         |   | 4                       | 6 | 5                       | 5 | 20 |
| Σύνολο πρωτοβουλιών της μητέρας για παιχνίδι |                         |   |                         |   |                         |   | 47 |

**Πίνακας 24: Συχνότητα αποκρίσεων του Νίκου στις πρωτοβουλίες της μητέρας για παιχνίδι**

|                                                                          | ΠΑΙΧΝΙΔΙ                |   |                         |   |                         |   |    |
|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------|---|-------------------------|---|-------------------------|---|----|
| Αποκρίσεις του παιδιού στις πρωτοβουλίες της μητέρας για παιχνίδι        |                         |   |                         |   |                         |   |    |
|                                                                          | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | Σ  |
| 1. Θετική απόκριση                                                       | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   |    |
| Α)αισθησιοκινητικό                                                       |                         |   | 3                       |   | 6                       | 2 | 11 |
| Β)λειτουργικό                                                            | 3                       | 1 | 4                       |   |                         | 1 | 9  |
| Γ)συμβολικό                                                              |                         |   | 2                       | 1 | 4                       | 5 | 12 |
| 2. Αρνητική απόκριση                                                     |                         |   |                         |   |                         |   |    |
| Α)αισθησιοκινητικό                                                       |                         |   |                         |   |                         | 1 | 1  |
| Β)λειτουργικό                                                            | 1                       | 2 |                         | 1 | 1                       | 1 | 6  |
| Γ)συμβολικό                                                              |                         |   | 2                       | 5 | 1                       |   | 8  |
| Σύνολο αποκρίσεων του παιδιού στις πρωτοβουλίες της μητέρας για παιχνίδι |                         |   |                         |   |                         |   |    |
| 47                                                                       |                         |   |                         |   |                         |   |    |

## Α φάση-Παιχνίδι

### Νίκη

Το σύνολο των αποκρίσεων της μητέρας είναι αντίστοιχο των πρωτοβουλιών του παιδιού. Από τις 12 αποκρίσεις οι 10 δηλ. το 83% είναι θετικές ενώ το 17% είναι αρνητικές (πίνακας 25,26).

**Πίνακας 25: Συχνότητα πρωτοβουλιών της Νίκης για παιχνίδι**

|                                              | ΠΑΙΧΝΙΔΙ                |   |                         |   |                         |   |    |
|----------------------------------------------|-------------------------|---|-------------------------|---|-------------------------|---|----|
| Πρωτοβουλίες του παιδιού για παιχνίδι        |                         |   |                         |   |                         |   |    |
|                                              | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | Σ  |
|                                              | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   |    |
| 1.Αισθησιοκινητικό παιχνίδι                  |                         |   |                         |   | 1                       | 3 | 4  |
| 2.Λειτουργικό παιχνίδι                       | 3                       | 2 | 1                       | 1 | 1                       |   | 8  |
| 3.Συμβολικό παιχνίδι                         |                         |   |                         |   |                         |   |    |
| Σύνολο πρωτοβουλιών του παιδιού για παιχνίδι |                         |   |                         |   |                         |   | 12 |

**Πίνακας 26: Συχνότητα αποκρίσεων της μητέρας στις πρωτοβουλίες της Νίκης για παιχνίδι**

|                                                                          |                         |   |                         |   |                         |   |    |
|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------|---|-------------------------|---|-------------------------|---|----|
|                                                                          | ΠΑΙΧΝΙΔΙ                |   |                         |   |                         |   |    |
| Αποκρίσεις της μητέρας στις πρωτοβουλίες του παιδιού για παιχνίδι        |                         |   |                         |   |                         |   |    |
|                                                                          | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | Σ  |
| 1. Θετική απόκριση                                                       | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   |    |
| Α)αισθησιοκινητικό                                                       |                         |   |                         |   |                         | 3 | 3  |
| Β)λειτουργικό                                                            | 3                       | 2 | 1                       | 1 |                         |   | 7  |
| Γ)συμβολικό                                                              |                         |   |                         |   |                         |   |    |
| 2. Αρνητική απόκριση                                                     |                         |   |                         |   |                         |   |    |
| Α)αισθησιοκινητικό                                                       |                         |   |                         |   | 1                       |   | 1  |
| Β)λειτουργικό                                                            |                         |   |                         |   | 1                       |   | 1  |
| Γ)συμβολικό                                                              |                         |   |                         |   |                         |   |    |
| Σύνολο αποκρίσεων της μητέρας στις πρωτοβουλίες του παιδιού για παιχνίδι |                         |   |                         |   |                         |   | 12 |

### Μητέρα Νίκης

Οι παρακάτω πίνακες παρουσιάζουν το σύνολο των πρωτοβουλιών του παιδιού και των αποκρίσεων της μητέρας. Από το σύνολο των αποκρίσεων, 56 στον αριθμό, το 55%, δηλ. 31 αποκρίσεις ήταν θετικές ενώ το 45% ήταν αρνητικές (πίνακας 27,28).

**Πίνακας 27: Συχνότητα πρωτοβουλιών της μητέρας της Νίκης για παιχνίδι**

| ΠΑΙΧΝΙΔΙ                                     |                         |    |                         |   |                         |    |    |
|----------------------------------------------|-------------------------|----|-------------------------|---|-------------------------|----|----|
| Πρωτοβουλίες της μητέρας για παιχνίδι        |                         |    |                         |   |                         |    |    |
|                                              | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |    | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |    | Σ  |
|                                              | Ελεύθερο/Δομημένο       |    | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |    |    |
| 1. Αισθησιοκινητικό παιχνίδι                 |                         | 2  |                         | 3 | 2                       | 3  | 10 |
| 2. Λειτουργικό παιχνίδι                      | 6                       | 12 | 4                       | 5 | 7                       | 12 | 46 |
| 3. Συμβολικό παιχνίδι                        |                         |    |                         |   |                         |    |    |
| Σύνολο πρωτοβουλιών της μητέρας για παιχνίδι |                         |    |                         |   |                         |    | 56 |

**Πίνακας 28: Συχνότητα αποκρίσεων της Νίκης στις πρωτοβουλίες της μητέρας για παιχνίδι**

|                                                                          |                         | ΠΑΙΧΝΙΔΙ |                         |   |                         |   |    |    |
|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----------|-------------------------|---|-------------------------|---|----|----|
| Αποκρίσεις του παιδιού στις πρωτοβουλίες της μητέρας για παιχνίδι        |                         |          |                         |   |                         |   |    |    |
|                                                                          | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |          | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | Σ  |    |
| 1. Θετική απόκριση                                                       | Ελεύθερο/Δομημένο       |          | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   |    |    |
| Α)αισθησιοκινητικό                                                       |                         | 2        |                         | 3 | 2                       | 2 | 9  |    |
| Β)λειτουργικό                                                            | 5                       | 5        | 2                       | 3 | 5                       | 4 | 24 |    |
| Γ)συμβολικό                                                              |                         |          |                         |   |                         |   |    |    |
| 2. Αρνητική απόκριση                                                     |                         |          |                         |   |                         |   |    |    |
| Α)αισθησιοκινητικό                                                       |                         |          |                         |   |                         | 1 | 1  |    |
| Β)λειτουργικό                                                            | 1                       | 7        | 2                       | 2 | 2                       | 8 | 22 |    |
| Γ)συμβολικό                                                              |                         |          |                         |   |                         |   |    |    |
| Σύνολο αποκρίσεων του παιδιού στις πρωτοβουλίες της μητέρας για παιχνίδι |                         |          |                         |   |                         |   |    | 56 |

## Γ φάση- Παιχνίδι

### Νίκη

Οι πρωτοβουλίες του παιδιού ήταν 18 όσες και οι αποκρίσεις της μητέρας. Από το σύνολο των αποκρίσεων το 89% ήταν θετικές και το 11% αρνητικές (πίνακας 29,30).

**Πίνακας 29: Συχνότητα πρωτοβουλιών της Νίκης για παιχνίδι**

|                                              |                         |   |                         |   |                         |   |    |
|----------------------------------------------|-------------------------|---|-------------------------|---|-------------------------|---|----|
|                                              | ΠΑΙΧΝΙΔΙ                |   |                         |   |                         |   |    |
| Πρωτοβουλίες του παιδιού για παιχνίδι        |                         |   |                         |   |                         |   |    |
|                                              | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | Σ  |
|                                              | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   |    |
| 1.Αισθησιοκινητικό παιχνίδι                  | 1                       | 1 | 4                       |   | 5                       | 2 | 13 |
| 2.Λειτουργικό παιχνίδι                       |                         |   |                         | 1 |                         | 2 | 3  |
| 3.Συμβολικό παιχνίδι                         |                         |   |                         | 2 |                         |   | 2  |
| Σύνολο πρωτοβουλιών του παιδιού για παιχνίδι |                         |   |                         |   |                         |   | 18 |

**Πίνακας 30: Συχνότητα αποκρίσεων της μητέρας στις πρωτοβουλίες της Νίκης για παιχνίδι**

|                                                                          | ΠΑΙΧΝΙΔΙ                |   |                         |   |                         |   |    |
|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------|---|-------------------------|---|-------------------------|---|----|
| Αποκρίσεις της μητέρας στις πρωτοβουλίες του παιδιού για παιχνίδι        |                         |   |                         |   |                         |   |    |
|                                                                          | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | Σ  |
| 1. Θετική απόκριση                                                       | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   |    |
| Α)αισθησιοκινητικό                                                       | 1                       | 1 | 4                       |   | 5                       | 1 | 12 |
| Β)λειτουργικό                                                            |                         |   |                         | 1 |                         | 2 | 3  |
| Γ)συμβολικό                                                              |                         |   |                         | 1 |                         |   | 1  |
| 2. Αρνητική απόκριση                                                     |                         |   |                         |   |                         |   |    |
| Α)αισθησιοκινητικό                                                       |                         |   |                         |   |                         | 1 | 1  |
| Β)λειτουργικό                                                            |                         |   |                         |   |                         |   |    |
| Γ)συμβολικό                                                              |                         |   |                         | 1 |                         |   | 1  |
| Σύνολο αποκρίσεων της μητέρας στις πρωτοβουλίες του παιδιού για παιχνίδι |                         |   |                         |   |                         |   | 18 |

### Μητέρα Νίκης

Οι πρωτοβουλίες της μητέρας στη Γ φάση ήταν 60. Από το σύνολο των αποκρίσεων του παιδιού 50% ήταν θετικές και 50% ήταν αρνητικές (πίνακας 31,32).

**Πίνακας 31: Συχνότητα πρωτοβουλιών της μητέρας της Νίκης για παιχνίδι**

|                                              |                         |    |                         |   |                         |   |    |
|----------------------------------------------|-------------------------|----|-------------------------|---|-------------------------|---|----|
|                                              | ΠΑΙΧΝΙΔΙ                |    |                         |   |                         |   |    |
| Πρωτοβουλίες της μητέρας για παιχνίδι        |                         |    |                         |   |                         |   |    |
|                                              | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |    | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | Σ  |
|                                              | Ελεύθερο/Δομημένο       |    | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   |    |
| 1.Αισθησιοκινητικό παιχνίδι                  | 4                       | 2  | 4                       | 1 | 8                       |   | 19 |
| 2.Λειτουργικό παιχνίδι                       | 6                       | 4  | 2                       |   | 7                       | 2 | 21 |
| 3.Συμβολικό παιχνίδι                         |                         | 11 |                         | 6 |                         | 3 | 20 |
| Σύνολο πρωτοβουλιών της μητέρας για παιχνίδι |                         |    |                         |   |                         |   | 60 |

**Πίνακας 32: Συχνότητα αποκρίσεων της Νίκης στις πρωτοβουλίες της μητέρας για παιχνίδι**

|                                                                          | ΠΑΙΧΝΙΔΙ                |   |                         |   |                         |   |    |
|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------|---|-------------------------|---|-------------------------|---|----|
| Αποκρίσεις του παιδιού στις πρωτοβουλίες της μητέρας για παιχνίδι        |                         |   |                         |   |                         |   |    |
|                                                                          | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | Σ  |
| 1. Θετική απόκριση                                                       | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   |    |
| Α)αισθησιοκινητικό                                                       | 2                       | 1 | 2                       | 2 | 4                       |   | 11 |
| Β)λειτουργικό                                                            | 3                       |   | 2                       |   | 4                       | 1 | 10 |
| Γ)συμβολικό                                                              |                         | 7 |                         | 2 |                         |   | 9  |
| 2. Αρνητική απόκριση                                                     |                         |   |                         |   |                         |   |    |
| Α)αισθησιοκινητικό                                                       | 2                       | 1 | 2                       |   | 4                       |   | 9  |
| Β)λειτουργικό                                                            | 3                       | 3 |                         |   | 3                       | 1 | 10 |
| Γ)συμβολικό                                                              |                         | 5 |                         | 3 |                         | 3 | 11 |
| Σύνολο αποκρίσεων του παιδιού στις πρωτοβουλίες της μητέρας για παιχνίδι |                         |   |                         |   |                         |   | 60 |

## Α φάση- Στρατηγικές / Προτροπές

### Μητέρα Νίκου

Το σύνολο των στρατηγικών που χρησιμοποίησε η μητέρα του Νίκου άγγιξε τις 85 προσπάθειες, ισομοιράζοντας τα είδη των προτροπών, με εμφανώς μειωμένη την προτροπή που αφορά στη μίμηση.

**Πίνακας 33: Συχνότητα προτροπών που έγιναν από τη μητέρα του Νίκου για παιχνίδι**

|                                                             | ΠΑΙΧΝΙΔΙ                |   |                         |   |                         |   |    |
|-------------------------------------------------------------|-------------------------|---|-------------------------|---|-------------------------|---|----|
| Στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν από τη μητέρα για παιχνίδι |                         |   |                         |   |                         |   |    |
|                                                             | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | Σ  |
|                                                             | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   |    |
| 1. Λεκτική προτροπή                                         | 2                       | 6 | 9                       | 5 | 2                       | 5 | 29 |
| 2. Χειρονομίες                                              | 3                       | 4 | 5                       | 1 | 6                       | 2 | 21 |
| 3. Συνδυασμός λεκτικής προτροπής και χειρονομίας            | 8                       | 2 | 4                       | 7 | 3                       | 4 | 28 |
| 4. Μίμηση προτύπου                                          | 2                       | 1 | 1                       | 1 | 1                       | 1 | 7  |
| Σύνολο Στρατηγικών                                          |                         |   |                         |   |                         |   | 85 |



### **Μητέρα Νίκης**

Το σύνολο προσπαθειών της μητέρας της Νίκης ήταν 28 με έμφαση στις χειρονομίες και το συνδυασμό λεκτικής προτροπής και χειρονομίας.

**Πίνακας 34: Συχνότητα προτροπών που έγιναν από τη μητέρα της Νίκης για παιχνίδι**

|                                                             |                         | ΠΑΙΧΝΙΔΙ |                         |   |                         |   |    |    |  |
|-------------------------------------------------------------|-------------------------|----------|-------------------------|---|-------------------------|---|----|----|--|
| Στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν από τη μητέρα για παιχνίδι |                         |          |                         |   |                         |   |    |    |  |
|                                                             | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |          | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | Σ  |    |  |
|                                                             | Ελεύθερο/Δομημένο       |          | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   |    |    |  |
| 1. Λεκτική προτροπή                                         |                         |          |                         |   |                         |   |    |    |  |
| 2. Χειρονομίες                                              | 5                       | 3        | 1                       | 2 | 2                       |   | 13 |    |  |
| 3. Συνδυασμός λεκτικής προτροπής και χειρονομίας            | 7                       | 3        |                         | 3 |                         | 2 | 15 |    |  |
| 4. Μίμηση προτύπου                                          |                         |          |                         |   |                         |   |    |    |  |
| Σύνολο Στρατηγικών                                          |                         |          |                         |   |                         |   |    | 28 |  |

### **Γ φάση- Στρατηγικές / Προτροπές**

#### **Μητέρα Νίκου**

Στην Τρίτη φάση η μητέρα του Νίκου μείωσε τις προτροπές κατά 39% δίνοντας τη δυνατότητα αλλά και τον απαραίτητο χρόνο στον Νίκο να αυτενεργήσει.

**Πίνακας 35: Συχνότητα προτροπών που έγιναν από τη μητέρα του Νίκου για παιχνίδι**

|                                                             |                         | ΠΑΙΧΝΙΔΙ |                         |   |                         |   |    |    |  |
|-------------------------------------------------------------|-------------------------|----------|-------------------------|---|-------------------------|---|----|----|--|
| Στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν από τη μητέρα για παιχνίδι |                         |          |                         |   |                         |   |    |    |  |
|                                                             | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |          | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | Σ  |    |  |
|                                                             | Ελεύθερο/Δομημένο       |          | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   |    |    |  |
| 1. Λεκτική προτροπή                                         | 3                       | 2        | 9                       | 5 | 2                       | 5 | 26 |    |  |
| 2. Χειρονομίες                                              | 1                       | 1        | 5                       | 4 | 1                       | 4 | 16 |    |  |
| 3. Συνδυασμός λεκτικής προτροπής και χειρονομίας            |                         |          | 1                       | 3 |                         |   | 4  |    |  |
| 4. Μίμηση προτύπου                                          | 2                       | 1        | 1                       |   | 2                       |   | 6  |    |  |
| Σύνολο Στρατηγικών                                          |                         |          |                         |   |                         |   |    | 52 |  |

### **Μητέρα Νίκης**

Στην Τρίτη φάση η μητέρα της Νίκης είχε μείωση των προτροπών 46% επιλέγοντας περισσότερο τις προτροπές μίμησης και χειρονομίας.

**Πίνακας 36: Συχνότητα προτροπών που έγιναν από τη μητέρα της Νίκης για παιχνίδι**

|                                                             | ΠΑΙΧΝΙΔΙ                |   |                         |   |                         |   |    |
|-------------------------------------------------------------|-------------------------|---|-------------------------|---|-------------------------|---|----|
| Στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν από τη μητέρα για παιχνίδι |                         |   |                         |   |                         |   |    |
| <u>1<sup>ο</sup></u><br><u>Περιστατικό</u>                  | 1 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 2 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | 3 <sup>η</sup> Συνεδρία |   | Σ  |
|                                                             | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   | Ελεύθερο/Δομημένο       |   |    |
| 1. Λεκτική προτροπή                                         |                         |   |                         |   |                         |   |    |
| 2. Χειρονομίες                                              |                         | 2 |                         |   | 3                       |   | 5  |
| 3. Συνδυασμός λεκτικής προτροπής και χειρονομίας            | 3                       |   |                         | 2 |                         | 2 | 7  |
| 4. Μίμηση προτύπου                                          |                         |   |                         |   | 3                       |   | 3  |
| Σύνολο Στρατηγικών                                          |                         |   |                         |   |                         |   | 15 |

### 3.2. Αποτελέσματα Συνεντεύξεων

Η Γ φάση της έρευνας ολοκληρώνεται με την τελική συνέντευξη των συμμετεχόντων (μητέρες), με σκοπό να παρουσιαστούν οι εμπειρίες, οι σκέψεις και τα συναισθήματα των μητέρων για τη συμμετοχή τους ερευνητική διαδικασία. Απώτερος στόχος είναι να αξιολογηθεί και από τις ίδιες η αποτελεσματικότητα του διαδικτυακού σεμιναρίου και αν τους βοήθησε να ενισχύσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών τους αλλά και να βελτιώσουν τις δεξιότητες παιχνιδιού ώστε να απολαμβάνουν τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, παίζοντας ευχάριστα, μαθαίνοντας και χτίζοντας τη σχέση τους.

Αναφερόμενη στη διαδικασία της έρευνας η μια μητέρα επεσήμανε πως η συμμετοχή της φάνηκε αγχωτική διαδικασία και αρχικά την αντιμετώπισε με επιφυλακτικότητα αλλά σταδιακά αντιλήφθηκε ότι θα μπορούσε να φανεί χρήσιμη στην προσπάθεια να επικοινωνήσει καλύτερα με το παιδί της. Η δεύτερη μητέρα είδε με ενδιαφέρον την ερευνητική διαδικασία, καθώς τη βοήθησε να εφαρμόσει τη θεωρία στην πράξη, να εξασκήσει δεξιότητες και να βρει τρόπους να αλληλεπιδράσει ουσιαστικά με το παιδί της. Όσον αφορά το σεμινάριο και οι δύο μητέρες το χαρακτήρισαν απολύτως κατανοητό και πλούσιο σε πληροφορίες, βοηθώντας τις να αντιληφθούν την έννοια του αυτισμού αλλά και τις διαφορετικές ανάγκες που προκύπτουν, τις διαφορετικές προσεγγίσεις και τις απαντήσεις σε αρκετές απορίες για τη διαχείριση συμπεριφορών. Στην ερώτηση που και πως βοήθησε το σεμινάριο η πρώτη συνεντευξιζόμενη αναφέρθηκε στις προηγούμενες στερεότυπες αντιλήψεις που είχε για το παιχνίδι και τους προβληματισμούς της για τη μη εμπλοκή του παιδιού στο παιχνίδι ενώ μετά την εκπαίδευση διαπίστωσε ότι το παιχνίδι είναι δυνατόν να αποτελέσει πηγή ποικίλων ερεθισμάτων και ευκαιριών για μάθηση, που μπορούν ούτως ή άλλως να βοηθήσουν το παιδί να εξελιχθεί σε διαφορετικούς τομείς. Ομοίως και η δεύτερη μητέρα διαπίστωσε ότι το παιχνίδι μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, ώστε να γίνει λειτουργικό και να εξυπηρετήσει το στόχο του δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και για τους γονείς και για τα παιδιά. Μέσα από το σεμινάριο η πρώτη μητέρα ανέφερε ότι βελτίωσε τη στάση της απέναντι στο παιδί, βρήκε εναλλακτικούς τρόπους να επικοινωνήσει μαζί του και να αντιμετωπίσει συμπεριφορές που πριν την προβληματίζαν. Επιτεύχθηκε καλύτερη επικοινωνία

μεταξύ τους ενώ η χρήση του παιχνιδιού ως μέσου προσέγγισης αποδείχθηκε αποτελεσματική. Ενισχύθηκε η μίμηση από την πλευρά του παιδιού, τονώθηκε ο αυθορμητισμός του και παρατηρήθηκε η πρωτοβουλία από την πλευρά του να της ζητά να παίζουν. Στην περίπτωση της δεύτερης μητέρας επισημάνθηκε ότι το σεμινάριο τη βοήθησε να αλλάξει τον τρόπο προσέγγισης του παιδιού, να κατανοήσει σε ποιο στάδιο βρίσκεται, ώστε να προσαρμόζονται ανάλογα και οι δραστηριότητες που του ανατίθενται και να θέτει μικρότερους, βραχυπρόθεσμους στόχους για την εξέλιξη του παιδιού, που είναι πιο εφικτοί.

Εστιάζοντας στις στρατηγικές και τη χρήση τους, η μητέρα του Νίκου αναφέρθηκε στις στρατηγικές για τη διαχείριση των δυσκολιών που υπάρχουν στην ανατροφή ενός παιδιού με αυτισμό, ενώ τόνισε ότι μέσα από τις υποδείξεις του σεμιναρίου μπήκε στη διαδικασία της αυτοκριτικής και της αυτοαξιολόγησης ως γονιός, καθώς ένιωσε ότι πριν δεν ανταποκρινόταν στις ανάγκες του παιδιού της, δεν αναζητούσε εναλλακτικούς τρόπους για να το προσεγγίσει. Με αφορμή το σεμινάριο αντιλήφθηκε ότι οι γονείς των παιδιών με αυτισμό είναι απαραίτητο να αποβάλουν τα «πρέπει» και να προσαρμόσουν τη στάση τους ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού. Αντίστοιχα και η δεύτερη μητέρα τόνισε ότι μέσω του σεμιναρίου αντιλήφθηκε πως δεν αποτελεί πρόβλημα, αν τα παιδιά δε συμπεριφέρονται σε όλες τις περιστάσεις με τον τυπικό τρόπο και ότι ο κάθε γονιός είναι σημαντικό να προσαρμόζει τη στάση του ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού. Σε ερώτηση για το αν είναι εφικτό να εφαρμοστούν στην καθημερινότητα οι στρατηγικές και οι δύο μητέρες απάντησαν πως μπορεί να είναι δύσκολο να ενταχθεί στην καθημερινότητα της οικογένειας λόγω των ανειλημμένων υποχρεώσεων και του λιγοστού χρόνου, αλλά σε κάθε περίπτωση αξίζει η προσπάθεια, καθώς διαπιστώθηκε αξιοσημείωτη βελτίωση και στη στάση τους, όσον αφορά τη διαχείριση του παιδιού, και στη συμπεριφορά του παιδιού, όσον αφορά την ανταπόκρισή του στα ερεθίσματα. Φτάνοντας στο τέλος, και οι δύο μητέρες ρωτήθηκαν για το αν η αλληλεπίδρασή και το παιχνίδι με το παιδί τους είναι ποιοτικότερα μετά το σεμινάριο κι αν οι ίδιες έχουν τροποποιήσει τη στάση τους μέσα στο καθημερινό παιχνίδι με το παιδί τους. Η πρώτη μητέρα ανέφερε ότι το παιχνίδι αποδείχθηκε ο κατάλληλος τρόπος για να νιώσει το παιδί ότι είναι δίπλα του και τη βοήθησε να πλησιάσει το παιδί, να το ακούσει και να το ακολουθήσει κατανοώντας τις ανάγκες του, τη στιγμή που πριν το σεμινάριο η ίδια επέμενε να την ακολουθεί το παιδί. Κάτι αντίστοιχο υποστήριξε και η δεύτερη μητέρα, καθώς, όπως δήλωσε, η στρατηγική του παιχνιδιού τη βοήθησε να μάθει να

ακολουθεί η ίδια τους ρυθμούς του παιδιού, με αποτέλεσμα και το παιδί να δείχνει διάθεση να πλησιάσει τη μητέρα, βελτίωσε την επικοινωνία μεταξύ τους ενώ μειώθηκαν και οι ανεπιθύμητες αντιδράσεις του παιδιού.

Η γενική διαπίστωση της πρώτης μητέρας ήταν ότι το σεμινάριο κάλυψε απόλυτα τις ανάγκες για επικοινωνία και αλληλεπίδραση ανάμεσα σε εκείνη και το αυτιστικό παιδί της υπογραμμίζοντας, έτσι, τη σημασία της συνεχούς εκπαίδευσης και υποστήριξης για τους γονείς παιδιών με αυτισμό. Όσο για τη δεύτερη μητέρα η εντύπωσή της για την αποτελεσματικότητα του σεμιναρίου ήταν απόλυτα θετική, με μοναδική πρόταση βελτίωσης τον εμπλουτισμό του με τρόπους επικοινωνίας για τα αυτιστικά παιδιά που δε μιλούν.

### **3.3. Επικοινωνία και παιχνίδι μητέρων και παιδιών με**

#### **ΔΑΦ πριν και μετά την παρακολούθηση διαδικτυακού σεμιναρίου**

Σε αυτή την υποενότητα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά, μέσω γραφημάτων, οι πρωτοβουλίες και οι αποκρίσεις των παιδιών και των μητέρων σε Α και Γ φάση προκειμένου να κατανοήσουμε τις ποσοστιαίες διαφορές σε ότι αφορά την κοινή προσοχή και το παιχνίδι. Το τελευταίο γράφημα παρουσιάζει τα ποσά των προτροπών που χρησιμοποίησαν οι μητέρες στην Α και Γ φάση παρατηρώντας τη μείωση που συντελέστηκε μετά την παρακολούθηση του σεμιναρίου.

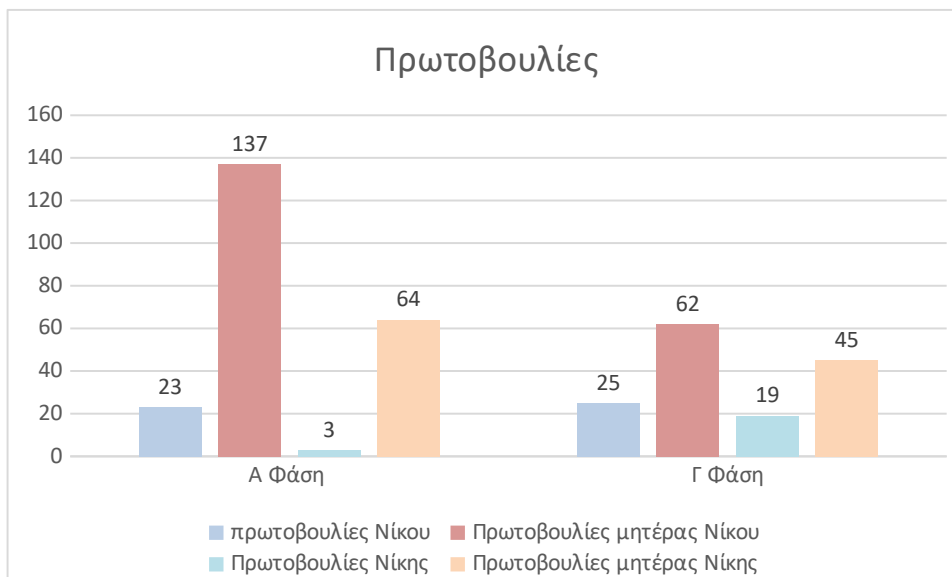
#### **Κοινή Προσοχή**

Συγκρίνοντας τις 2 φάσεις, Α φάση πριν από το σεμινάριο και Γ φάση μετά το σεμινάριο, οι πρωτοβουλίες του Νίκου στην Α φάση ήταν 23 και στη Γ φάση 25, κυμαίνεται στα ίδια περίπου επίπεδα ενώ η Νίκη στην Α φάση είχε 3 πρωτοβουλίες και στη Γ φάση 19, δηλαδή 6 φορές περισσότερες από την Α φάση.

Αντίστοιχα οι πρωτοβουλίες της μητέρας του Νίκου στην Α φάση ήταν 137 και στη Γ φάση 62, μειωμένες κατά 55%. Οι πρωτοβουλίες της μητέρας της Νίκης στην Α φάση ήταν 64 ενώ στη Γ φάση ήταν 45, μειωμένες κατά 30%. Η αλλαγή αυτή μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι μητέρες, στη Γ φάση, μετά το σεμινάριο, υπήρξαν λιγότερο κατευθυντικές και καθοδηγητικές στα πλαίσια του παιχνιδιού και ακολουθούσαν περισσότερο το παιδί, περιμένοντας να ανταποκριθούν στις

πρωτοβουλίες τους για κοινή προσοχή, έκαναν παύσεις και έδιναν χρόνο και χώρο στο παιδί να αλληλεπιδράσει.

**Γράφημα 1: Πρωτοβουλίες Α και Γ φάση για κοινή προσοχή**

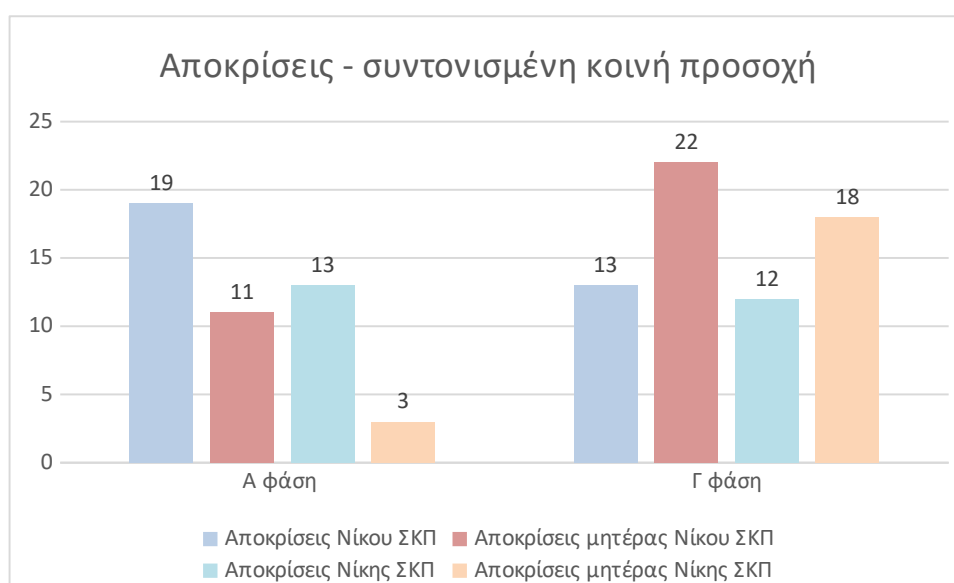


Όσον αφορά τις αποκρίσεις των παιδιών, ο Νίκος στην Α φάση είχε 137 κι από αυτές το 73% ήταν θετικές, ενώ οι συντονισμένες συγκέντρωσαν το 14% των συνολικών αποκρίσεων. Στη Β φάση οι αποκρίσεις του Νίκου ήταν 62 κι από αυτές το 66% ήταν θετικές, 7% μειωμένες σε σχέση με την Α φάση ενώ οι συντονισμένες συγκέντρωσαν το 20% των συνολικών αποκρίσεων. Αυτό που παρατηρείται σε αυτή την περίπτωση είναι ότι αυξήθηκαν οι συντονισμένες αποκρίσεις κατά 6% που είναι και το επιθυμητό ζητούμενο για την επίτευξη της κοινής προσοχής. Οι αποκρίσεις της Νίκης στην Α φάση ήταν 64 εκ των οποίων οι θετικές αποκρίσεις συγκέντρωσαν το 84% ενώ οι συντονισμένες το 20% των συνολικών αποκρίσεων. Στη Β φάση οι αποκρίσεις της Νίκης ήταν 45 εκ των οποίων 60% ήταν θετικές και το 27% ήταν οι συντονισμένες αποκρίσεις επί του συνόλου. Όπως και στην περίπτωση του Νίκου, το ποσοστό των συνολικών αποκρίσεων μειώθηκε κατά 24% αλλά το ποσοστό των συντονισμένων αποκρίσεων αυξήθηκε κατά 7%. Και στις 2 περιπτώσεις των παιδιών είχαμε μείωση των θετικών αποκρίσεων στο σύνολο αλλά αύξηση των συντονισμένων αποκρίσεων.

Οι αποκρίσεις της μητέρας του Νίκου στην Α φάση ήταν 23 εκ των οποίων οι θετικές ήταν το 70% και οι συντονισμένες συγκέντρωσαν το 47% του συνόλου των αποκρίσεων. Στη Β φάση οι αποκρίσεις της μητέρας του Νίκου ήταν 25, το ποσοστό των θετικών άγγιξε το 100% ενώ το σύνολο των συντονισμένων έφτασε το 88% του

συνόλου. Οι αποκρίσεις της μητέρας της Νίκης ήταν στην Α φάση 3 εκ των οποίων το 100% ήταν συντονισμένες και στη Γ Φάση 19 όπου το 100% ήταν θετικές και το 95% ήταν συντονισμένες. Στην περίπτωση της μητέρας του Νίκου οι συντονισμένες αποκρίσεις είχαν αύξηση 41% από την Α στη Γ φάση. Στην περίπτωση της μητέρας της Νίκης οι συντονισμένες αποκρίσεις αγγίζουν 100% Στην Α φάση και το 95% στη Γ φάση. Στο παρακάτω ιστόγραμμα παρουσιάζονται οι αποκρίσεις των παιδιών και των μητέρων εστιάζοντας στην συντονισμένη κοινή προσοχή καθώς είναι το επιδιωκόμενο ζητούμενο της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης.

**Γράφημα 2: Αποκρίσεις Α και Γ φάση για κοινή προσοχή**



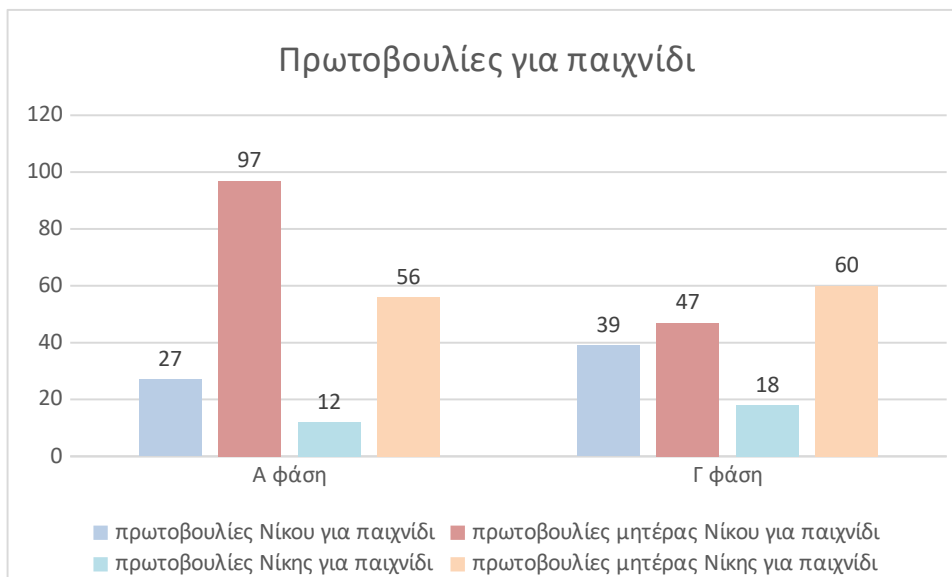
## Παιχνίδι

Συγκρίνοντας τις 2 Φάσεις, οι πρωτοβουλίες του Νίκου για παιχνίδι στην Α φάση ήταν 27 (25 λειτουργικό, 2 αισθησιοκινητικό) και στη Γ φάση οι πρωτοβουλίες ήταν 39 (7 αισθησιοκινητικό, 24 λειτουργικό, 8 συμβολικό). Παρατηρείται αύξηση των πρωτοβουλιών κατά 44%. Οι πρωτοβουλίες της Νίκης στην Α φάση ήταν 12 (4 αισθησιοκινητικό, 8 λειτουργικό) και στη Γ φάση ήταν 18 (13 αισθησιοκινητικό, 3 λειτουργικό, 2 συμβολικό). Οι πρωτοβουλίες της αυξήθηκαν κατά 50%.

Οι πρωτοβουλίες της μητέρας του Νίκου στην Α φάση ήταν 97 (1 αισθησιοκινητικό, 92 λειτουργικό, 4 συμβολικό) και στη Γ Φάση ήταν 47 (12 αισθησιοκινητικό, 15 λειτουργικό, 20 συμβολικό), γεγονός που δείχνει τη μείωση των πρωτοβουλιών κατά 51%. Οι πρωτοβουλίες της μητέρας της Νίκης στην Α φάση ήταν 56 (46 λειτουργικό, 10 αισθησιοκινητικό) και στη Γ φάση ήταν 60 (19

αισθησιοκινητικό, 21 λειτουργικό, 20 συμβολικό) παρατηρώντας μια αύξηση του 7% από την Α στη Γ φάση.

**Γράφημα 3: Πρωτοβουλίες Α και Γ φάση για παιχνίδι**

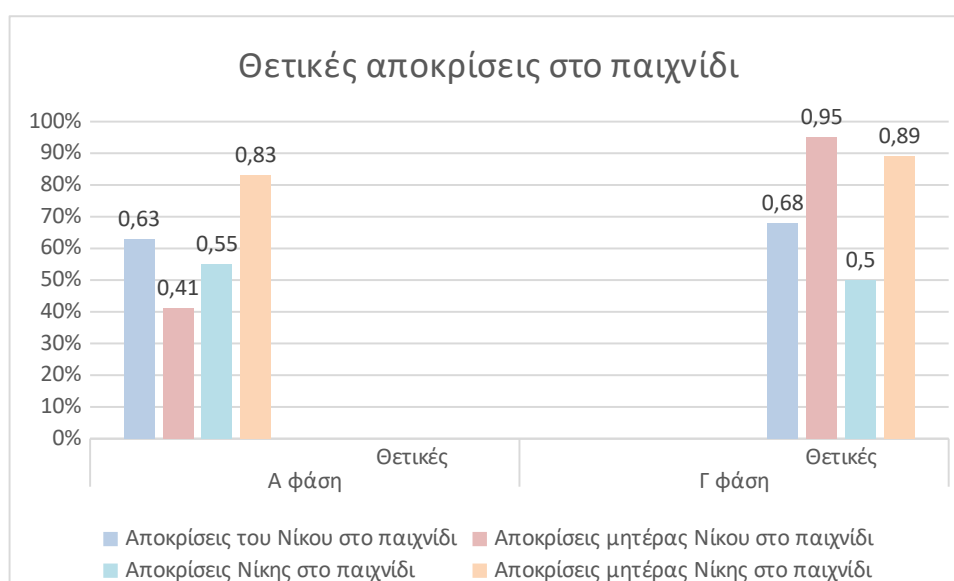


Οι αποκρίσεις του Νίκου στο παιχνίδι στην Α φάση ήταν 97 με 61 θετικές με ποσοστό 63% και 36 αρνητικές με ποσοστό 37%. Στη Γ φάση οι αποκρίσεις ήταν 47 με 32 θετικές και 15 αρνητικές με ποσοστό 68% και 32% αντίστοιχα. Οι θετικές αποκρίσεις αυξήθηκαν σε ποσοστό 5% από την Α στη Γ φάση και οι αρνητικές μειώθηκαν σε ποσοστό 5% από την Α στη Γ φάση. Οι αποκρίσεις της Νίκης στο παιχνίδι στην Α φάση ήταν 56 με 55% θετικές και 45% αρνητικές ενώ στη Γ φάση έγιναν 60 αποκρίσεις εκ των οποίων το 50% ήταν θετικές και το 50% ήταν αρνητικές. Παρατηρήθηκε μείωση των θετικών και αύξηση των αρνητικών αποκρίσεων κατά 5% από την Α στη Γ φάση.

Οι αποκρίσεις για παιχνίδι από την πλευρά της μητέρας του Νίκου στην Α φάση ήταν 27 εκ των οποίων 41% ήταν θετικές και 59% ήταν αρνητικές. Στη Γ φάση καταγράφηκαν 39 αποκρίσεις εκ των οποίων το 95% ήταν θετικές και το 5% αρνητικές. Παρατηρείται ότι από την Α στη Γ φάση υπήρξε αύξηση θετικών αποκρίσεων κατά 54% και μείωση αρνητικών κατά 54%. Οι αποκρίσεις για παιχνίδι από την πλευρά της μητέρας της Νίκης στην Α φάση ήταν 12 με ποσοστό 83% οι θετικές και 17% οι αρνητικές και στη Γ φάση το σύνολο των αποκρίσεων ήταν 18 με ποσοστό 89% οι θετικές και 11% οι αρνητικές αποκρίσεις. Παρατηρήθηκε αύξηση της τάξεως 6% σε θετικές και μείωση 6% στις αρνητικές από την Α στη Γ φάση.

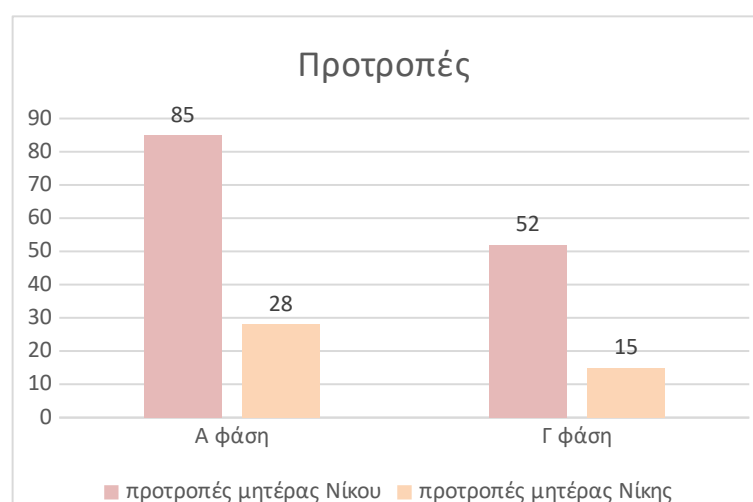


**Γράφημα 4: Θετικές αποκρίσεις Α και Γ φάση για παιχνίδι**



Τέλος, συγκρίθηκαν οι συνολικές προσπάθειες των στρατηγικών μεταξύ της Α και Γ φάσης. Η μητέρα του Νίκου χρησιμοποίησε στην Α φάση 85 στρατηγικές ενώ στη Γ φάση 52, 33 λιγότερες στη Γ φάση, που αντιστοιχεί σε ποσοστό 39% μείωση των προτροπών. Η μητέρα της Νίκης στην Α φάση το σύνολο των στρατηγικών ήταν 28 και στη Γ φάση 15, παρατηρείται λοιπόν ένα ποσοστό μείωσης της τάξεως του 46%. Και στις 2 περιπτώσεις, οι μητέρες, στη Γ φάση έδιναν περισσότερο χρόνο στο παιδί να ανταποκριθεί αλλά παράλληλα μειώθηκαν και οι πρωτοβουλίες από την πλευρά τους, δίνοντας περισσότερο χώρο και χρόνο στα παιδιά να πάρουν πρωτοβουλίες για να αλληλεπιδράσουν.

**Γράφημα 5: Προτροπές των μητέρων Α και Γ φάση στο παιχνίδι**



## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> : Συμπεράσματα

### 4.1. Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη κατέδειξε με τη σειρά της την αναγκαιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε γονείς παιδιών με αυτισμό. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 2 μελέτες περίπτωσης και περιλάμβανε την παρατήρηση κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ μητέρων και παιδιών με αυτισμό κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μετά την παρέμβαση η κοινωνική αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων αλλά κυρίως των μητέρων παρουσίασε βελτίωση ως προς τις δεξιότητες στις οποίες κλήθηκαν να ανταποκριθούν και να διαχειριστούν, ενισχύοντας την δια βίου εκπαίδευση των παιδιών τους μέσω νατουραλιστικών μεθόδων. Οι μητέρες, όπως ανέφεραν και στις συνεντεύξεις, χαίρονται πλέον το παιχνίδι με το παιδί τους γιατί είναι πιο διασκεδαστικό και η μεταξύ τους σχέση έχει βελτιωθεί. Προγενέστερη μελέτη της Wang (2008) κατέδειξε ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων βελτίωσαν τη σκέψη τους αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπιζαν μετέπειτα τα παιδιά τους, καθώς ήταν πιο ευαίσθητοι ως προς τα ενδιαφέροντα τους και απολάμβαναν την αλληλεπίδραση μαζί τους. Επιπλέον, ανταποκρίνονταν στις μύσεις των παιδιών τους και είχαν θετική στάση απέναντι στις συμπεριφορές τους καθόλη τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Στην τρέχουσα έρευνα, οι πρωτοβουλίες των παιδιών αυξήθηκαν, δίνοντας ένα θετικό πρόσημο στην παρούσα μελέτη ενώ οι πρωτοβουλίες των μητέρων μειώθηκαν κι αυτό συνέβη γιατί κατανόησαν σε μεγαλύτερο βαθμό, μέσω της εκπαίδευσης, τις δυνατότητες των παιδιών τους και τις ανάγκες τους, δίνοντας περισσότερο χρόνο και χώρο στα παιδιά τους, μέσα από παύσεις, χειρονομίες και άλλες στρατηγικές, να αυτενεργήσουν και να ξεκινήσουν την αλληλεπίδραση. Οι Meadan et al., (2014), υποστήριξαν πως όταν οι γονείς εμφάνισαν ποσοστά υψηλής ποιότητας χρονικής καθυστέρησης, τα παιδιά εμφάνισαν υψηλότερες συχνότητες έναρξης.

Στις αποκρίσεις για κοινή προσοχή παρατηρήθηκε μικρή αύξηση του ποσοστού των θετικών αποκρίσεων σε 2 από τους 4 συμμετέχοντες, δηλ. των

μητέρων και μικρή μείωση στις θετικές αποκρίσεις των παιδιών. Μεγάλη αύξηση διαπιστώθηκε από την πλευρά των μητέρων οι οποίες ακολούθησαν τις οδηγίες του σεμιναρίου, για το πώς θα μπορούσαν οι ίδιες να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές απόκρισης, διευκολύνοντας την επικοινωνία και την κοινωνική εμπλοκή των παιδιών τους, ώστε να είναι περισσότερο έτοιμες να ανταποκριθούν στο κάλεσμα του παιδιού τους για συντονισμένη κοινή προσοχή. Εστίασαν περισσότερο στις επιθυμίες και τις πρωτοβουλίες του παιδιού τους και ανταποκρίθηκαν θετικά σε περισσότερες μνήμες των παιδιών τους. Στην έρευνά τους οι Meadan et al, (2009) ανέφεραν ότι οι γονείς που ήταν σε θέση να μάθουν να εφαρμόζουν νέες στρατηγικές με τα μικρά παιδιά τους και σε συνδυασμό με τις θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά τους είχαν ως αποτέλεσμα θετικές αλλαγές στις συμπεριφορές – στόχους των παιδιών.

Όσον αφορά το παιχνίδι και εδώ οι πρωτοβουλίες των παιδιών αυξήθηκαν και αυτό σημαίνει ότι είχαν τον απαραίτητο χώρο να εκφραστούν και να αλληλεπιδράσουν μέσα από τα δικά τους ενδιαφέροντα και επιθυμίες. Μετά την παρέμβαση, οι μητέρες ακολούθησαν περισσότερο το παιδί που φάνηκε να αναλαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή στο παιχνίδι. Αυτό έρχεται να επιβεβαιωθεί μέσα από την έρευνα των Freeman & Kasari, (2013), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι γονείς που έλεγχαν τη δραστηριότητα του παιχνιδιού αντί του παιδιού είχαν πιο σύντομες ρουτίνες παιχνιδιού και τα παιδιά δεν ανταποκρίνονταν με ευκολία στις προσπάθειες δέσμευσης των γονέων. Οι πρωτοβουλίες των μητέρων από την άλλη, είχαν διαφορές μεταξύ τους καθώς η μητέρα του Νίκου μείωσε τις πρωτοβουλίες για παιχνίδι, έγινε λιγότερο κατευθυντική και καθοδηγητική, ακολουθώντας τις πρωτοβουλίες του παιδιού, επιλέγοντας διαφορετικά είδη παιχνιδιού (πίνακας 24), που ταίριαζαν περισσότερο στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του Νίκου. Η μητέρα της Νίκης αύξησε κατά ένα μικρό ποσοστό τις πρωτοβουλίες για παιχνίδι, δεδομένου ότι η Νίκη δεν παίρνει πολλές πρωτοβουλίες, όμως το παιχνίδι ανταποκρινόταν περισσότερο στο αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού καθώς η μητέρα μείωσε το λειτουργικό παιχνίδι και αύξησε το αισθησιοκινητικό και συμβολικό παιχνίδι (πίνακας 27,31). Η παρούσα μελέτη έρχεται να επιβεβαιώσει την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των γονέων ώστε να μπορούν να κατανοήσουν, ως ένα βαθμό, το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού τους και να προβούν σε αντίστοιχες δραστηριότητες. Όπως φαίνεται και από τους πίνακες (19,23) και (27,31) οι μητέρες, μετά την εκπαίδευση, χρησιμοποίησαν δραστηριότητες παιχνιδιού με σκοπό να τραβήξουν την προσοχή του παιδιού, στοχεύοντας στην αλληλεπίδραση, μείωσαν το

λειτουργικό και αύξησαν το συμβολικό και αισθησιοκινητικό παιχνίδι. Όπως επισημαίνουν και οι Freeman & Kasari (2013), οι γονείς των παιδιών με αυτισμό έχουν μεγαλύτερη δυσκολία να παίξουν με το παιδί τους καθώς τα παιδιά με αυτισμό επιδεικνύουν επίπεδα παιχνιδιού κάτω από το γνωστικό τους επίπεδο, καθιστώντας δύσκολο για τους γονείς να κρίνουν ή και να επιλέξουν το παιχνίδι, ώστε να κρατήσουν το ενδιαφέρον του αμείωτο.

Οι αποκρίσεις των συμμετεχόντων στο παιχνίδι παρέμεινε στα ίδια επίπεδα μεταξύ της Α και Γ φάσης, με μικρές αυξομειώσεις. Σημαντική αύξηση παρατηρήθηκε στη μητέρα του Νίκου με ποσοστό αύξησης θετικών αποκρίσεων 54%. Αυτό σημαίνει πως η μητέρα του Νίκου αφουγκράστηκε τις ανάγκες του και αποκρίθηκε θετικά στο κάλεσμα του παιδιού για παιχνίδι, ενισχύοντας τις υπάρχουσες δεξιότητες και δίνοντας έμφαση στην αύξηση διάρκειας κοινωνικής εμπλοκής με το παιδί.

Αναφερόμενοι στις προτροπές που χρησιμοποίησαν οι μητέρες όπως φαίνεται και στο γράφημα 5, παρατηρείται μεγάλη μείωση χρήσης των προτροπών στη Γ φάση. Αυτό προκύπτει πρώτον λόγω του χρόνου καθυστέρησης που χρησιμοποίησαν οι μητέρες ως στρατηγική στην απόκριση των παιδιών, δεύτερον λόγω της αύξησης κοινωνικής δέσμευσης του παιδιού σε μια δραστηριότητα και τρίτον λόγω της αλλαγής στάσης της μητέρας όσον αφορά το είδος του παιχνιδιού. Αποτελέσματα της έρευνας των Freeman & Kasari, (2013) υποδεικνύουν ότι ο γονέας που χρησιμοποιεί λιγότερες προτροπές και παίζει στο ίδιο ή λίγο πάνω από το επίπεδο παιχνιδιού του παιδιού έχει ως αποτέλεσμα μεγαλύτερες περιόδους κοινωνικής εμπλοκής.

Τέλος, καταδείχθηκε στην παρούσα μελέτη ότι το εκπαιδευτικό σεμινάριο αν και διαδικτυακό, είναι ικανό να αλλάζει τη στάση των γονέων, ως ένα βαθμό, με κύριο στόχο την επίτευξη προόδου στη λειτουργική ανάπτυξη, στις κοινωνικές δεξιότητες και στην αύξηση προσοχής και κινήτρων των παιδιών που είναι στο φάσμα. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι το σεμινάριο επηρέασε θετικά κυρίως τις μητέρες, οι οποίες προσπάθησαν να τροποποιήσουν τις μέχρι τώρα αντιλήψεις του για το παιχνίδι, βελτιώνοντας αισθητά τη συμπεριφορά τους απέναντι στο παιδί και τη μεταξύ τους επικοινωνία, θέτοντας νέους κανόνες, περισσότερο ελκυστικούς και συνεργατικούς και λιγότερο κατευθυντικούς και εστιασμένους στη επίτευξη του στόχου. Το γεγονός ότι παρατηρήθηκε μικρή αλλαγή στην κοινωνική αλληλεπίδρασή και στο παιχνίδι, από την πλευρά των παιδιών σχετίζεται με τη φύση της διαταραχής του φάσματος του αυτισμού και τη μικρή διάρκεια της παρέμβασης.

## 4.2. Περιορισμοί της έρευνας

Στη μελέτη που παρουσιάστηκε οι συμμετέχοντες αφορούσαν σε 2 διαφορετικές μελέτες περίπτωσης, 2 μητέρες και 2 παιδιά με αυτισμό. Αν και τα αποτελέσματα της μελέτης ήταν σημαντικά, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι αυτός ο περιορισμός του δείγματος μειώνει την εξωτερική εγκυρότητα και την ικανότητα γενίκευσης του ευρήματος (Pennefather, Hieneman, Raulston, & Caraway, 2018). Επιπλέον, η επιλογή του δείγματος ήταν στοχευμένη, δηλαδή επιλέχθηκαν άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού και σε συγκεκριμένο ηλικιακό εύρος. Οι περιορισμοί επεκτείνονται και σε άλλα σημεία όπως αυτό της διάρκειας παρέμβασης από τη μία, όπου οι μητέρες έλαβαν εκπαίδευση εφ' όλης της ύλης μέσα σε μια διαδικτυακή συνάντηση που διήρκεσε περίπου 2 ώρες και από την άλλη δεν υπήρξε επαρκής χρόνος αξιολόγησης της παρέμβασης σε βάθος χρόνου (Pennefather et al, 2018). Αν και ο χώρος που επιλέχθηκε ήταν ο προσωπικός χώρος των συμμετεχόντων και αρκετά οικείος ώστε να νιώσουν άνετα από τη πρώτη στιγμή και να μη χαθεί πολύτιμος χρόνος, θα ήταν θεμιτό να υπάρχει καλύτερη διάταξη και οργάνωση των αντικειμένων και η κάμερα να είναι τοποθετημένη σε ένα σημείο και να μην κινείται για να μην τραβά τα βλέμματα των συμμετεχόντων.

## 4.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Μια μελλοντική ανάλογη έρευνα θα μπορούσε να εξετάσει κι άλλες μεταβλητές όπως για παράδειγμα τη διάρκεια παραμονής των παιδιών σε μια κοινωνική εμπλοκή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, δίνοντας έμφαση στα είδη του παιχνιδιού μέσω των προτιμήσεων των παιδιών καθώς και να περιλαμβάνει περισσότερες συνεδρίες αξιολόγησης της παρέμβασης και της γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε άλλα πλαίσια και με άλλους επικοινωνιακούς συντρόφους. Ως προς την εκπαίδευση των γονέων προτείνεται ένας κύκλος διαδικτυακών συναντήσεων επιδιώκοντας αρχικά την ενημέρωση και τη μετάδοση γνώσεων βασικών ζητημάτων που αφορούν τον αυτισμό, τις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες και τις δεξιότητες παιχνιδιού και σε δεύτερο χρόνο ένας κύκλος ανατροφοδότησης μέσα από ομάδες γονέων που στοχεύουν στην αναστολή μη αποτελεσματικών συμπεριφορών εστιάζοντας σε θετικά πρότυπα συμπεριφοράς, που

μπορούν να επιδράσουν στη βελτίωση της επικοινωνίας και της σχέσης τους με τα παιδιά τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### *Ελληνόγλωσση*

Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & Olusoga, Y. (2016). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση* (επιμ. Μ. Σακελλαρίου). Αθήνα: Πεδίο.

Fleer, M. (2018). *Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία. Από τις προσωπικές εμπειρίες στις σύγχρονες θεωρίες* (Μ. Μπιρμπίλη, Επιμ.-Εισ.). Θεσσαλονίκη: Σοφία.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2016). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Κοτζαμάνη, Μ. & Σιδηροπούλου, Τ. (2020). Προαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων και ο ρόλος του παιχνιδιού στην ενίσχυσή τους στο χώρο του παιδικού σταθμού. *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου «Το εκπαιδευτικό παιχνίδι στην τυπική και μη τυπική μάθηση»*. Αθήνα, 14-15 Νοεμβρίου 2020, Α', 465-473.

Κοτσαλίδου, Ε. (2011). *Διαθεματικές προτάσεις εργασίας για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό, θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτη

Μούσιου, Γ. (2020). Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία. *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου «Το εκπαιδευτικό παιχνίδι στην τυπική και μη τυπική μάθηση»*. Αθήνα, 14-15 Νοεμβρίου 2020, Α', 136-145.

Ψαθά, Φ. & Μουσενά, Ε. (2020). Ο δρόμος του παιχνιδιού για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα. *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου «Το εκπαιδευτικό παιχνίδι στην τυπική και μη τυπική μάθηση»*. Αθήνα, 14-15 Νοεμβρίου 2020, Β', 567-578.

### *Ξενόγλωσση*

Abouelseoud, M. O., Saini, P., Almuraishi, M. J., & Khan, Y. S. (2022). An innovative training programme for families of children and adolescents with Autism Spectrum Disorder in Qatar: Parents as interventionists. *Research in Developmental Disabilities, 131*, 104368.

Abrams, D. A., Lynch, C. J., Cheng, K. M., Phillips, J., Supekar, K., Ryali, S., Uddin, L. Q., & Menon, V. (2013). Underconnectivity between voice-selective cortex

and reward circuitry in children with autism. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110(29), 12060–12065.

Adhabi, E., & Anozie, C. B. (2017). Literature review for the type of interview in qualitative research. *International Journal of Education*, 9(3), 86-97.

Akhtar, N., & Gernsbacher, M. A. (2007). Joint Attention and Vocabulary Development: A Critical Look. *Language and linguistics compass*, 1(3), 195–207.

Al-Sharif, S. (2020). Peer mediated instruction and intervention through integrated play groups among preschoolers with autism: teachers' perceptions of the impact.

Argyropoulou, Z., & Papoudi, D. (2012). The training of a child with autism in a Greek preschool inclusive class through intensive interaction: a case study. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 99-114.

Avgitidou, S. (2016). Δημιουργικότητα και παιχνίδια στην προσχολική εκπαίδευση: Μία κοινωνιο-πολιτισμική προσέγγιση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 2, 9-19.

Baker, L. (2006). Observation: A complex research method. *Library trends*, 55(1), 171-189.

Bearss, K., Burrell, T. L., Stewart, L., & Scahill, L. (2015). Parent Training in Autism Spectrum Disorder: What's in a Name?. *Clinical child and family psychology review*, 18(2), 170–182.

Bedford, R., Elsabbagh, M., Gliga, T., Pickles, A., Senju, A., Charman, T., & Johnson, M. H. (2012). Precursors to social and communication difficulties in infants at-risk for autism: gaze following and attentional engagement. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(10), 2208-2218.

Bentenuto, A., De Falco, S., & Venuti, P. (2016). Mother-Child Play: A Comparison of Autism Spectrum Disorder, Down Syndrome, and Typical Development. *Frontiers in psychology*, 7, 1829.

Beuker, K. T., Rommelse, N. N., Donders, R., & Buitelaar, J. K. (2013). Development of early communication skills in the first two years of life. *Infant Behavior and Development*, 36(1), 71-83.

Binns, A. V., & Oram Cardy, J. (2019). Developmental social pragmatic interventions for preschoolers with autism spectrum disorder: A systematic review. *Autism & Developmental Language Impairments*, 4, 2396941518824497.



Bodrova, E., & Leong, D. J. (2015). Vygotskian and Post-Vygotskian Views on Children's Play. *American Journal of Play*, 7(3), 371-388.

Bradshaw, J., McCracken, C., Pileggi, M., Brane, N., Delehanty, A., Day, T., ... & Wetherby, A. (2021). Early social communication development in infants with autism spectrum disorder. *Child development*, 92(6), 2224-2234.

Broadhead, P. (2003). *Early years play and learning: developing social skills and cooperation*. Routledge.

Bruinsma, Y., Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2004). Joint attention and children with autism: A review of the literature. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 10(3), 169-175.

Catalano, D., Holloway, L., & Mpofu, E. (2018). Mental health interventions for parent carers of children with autistic spectrum disorder: Practice guidelines from a critical interpretive synthesis (CIS) systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 15(2), 341.

Chiang, C. H., Soong, W. T., Lin, T. L., & Rogers, S. J. (2008). Nonverbal communication skills in young children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(10), 1898-1906.

Colombo-Dougovito, A. (2015). Successful evidence-based practices for autism spectrum disorder and their use for the development of motor skills in physical education. *Palaestra*, 29(2).

Craig-Unkefer, L. A., & Kaiser, A. P. (2002). Improving the social communication skills of at-risk preschool children in a play context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 3-13.

Davis, P. E., Simon, H., Meins, E., & Robins, D. L. (2018). Imaginary Companions in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(8), 2790–2799.

Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., ... & Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model. *Pediatrics*, 125(1), e17-e23.

de Bildt, A., Kraijer, D., Sytema, S., & Minderaa, R. (2005). The psychometric properties of the Vineland Adaptive Behavior Scales in children and adolescents with mental retardation. *Journal of autism and developmental disorders*, 35, 53-62.

Donalek, J. G. (2005). The interview in qualitative research. *Urologic Nursing*, 25(2), 124-125.

Elbeltagi, R., Al-Beltagi, M., Saeed, N.K., Alhawamdeh, R. (2023). Play therapy in children with autism: Its role, implications, and limitations. *World J Clin Pediatr*, 12(1), 1-22.

Estes, A., Swain, D. M., & MacDuffie, K. E. (2019). The effects of early autism intervention on parents and family adaptive functioning. *Pediatric medicine (Hong Kong, China)*, 2, 21.

Fazlioglu, Y., & Gunsen, M. O. (2011). Sensory motor development in autism. *A Comprehensive Book on Autism Spectrum Disorders*, 345.

Fidel, R. (1984). The case study method: A case study. *Library and Information Science Research*, 6(3), 273-288.

Freeman, S., & Kasari, C. (2013). Parent–child interactions in autism: Characteristics of play. *Autism*, 17(2), 147-161.

Gonzalez-Sala, F., Gómez-Marí, I., Tárraga-Mínguez, R., Vicente-Carvajal, A., & Pastor-Cerezuela, G. (2021). Symbolic play among children with autism spectrum disorder: a scoping review. *Children*, 8(9), 801.

González-Sala, F., Gómez-Marí, I., Tárraga-Mínguez, R., Vicente-Carvajal, A., & Pastor-Cerezuela, G. (2021). Symbolic Play among Children with Autism Spectrum Disorder: A Scoping Review. *Children (Basel, Switzerland)*, 8(9), 801.

Goods, K. S., Ishijima, E., Chang, Y. C., & Kasari, C. (2013). Preschool based JASPER intervention in minimally verbal children with autism: pilot RCT. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(5), 1050–1056.

Greenspan, S. I., & Wieder, S. (1997). Developmental patterns and outcomes in infants and children with disorders in relating and communicating: A chart review of 200 cases of children with autistic spectrum diagnoses. *Journal of Developmental and Learning disorders*, 1, 87-142.

Håkstad, R. B., Øberg, G. K., Girolami, G. L., & Dusing, S. C. (2022). Enactive explorations of children's sensory-motor play and therapeutic handling in physical therapy. *Frontiers in Rehabilitation Sciences*, 3, 994804.

Hine, J. F., & Wolery, M. (2006). Using point-of-view video modeling to teach play to preschoolers with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(2), 83-93.

Hirotsani, M., Stets, M., Striano, T., & Friederici, A. D. (2009). Joint attention helps infants learn new words: event-related potential evidence. *Neuroreport*, 20(6), 600-605.

Hobson, R. P., Lee, A., & Hobson, J. A. (2009). Qualities of symbolic play among children with autism: A social-developmental perspective. *Journal of autism and developmental disorders*, 39, 12-22.

Hwang, B., & Hughes, C. (2000). The effects of social interactive training on early social communicative skills of children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 30(4), 331-343.

Hyett, N., Kenny, A., & Dickson-Swift, V. (2014). Methodology or method? A critical review of qualitative case study reports. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 9(1), 23606.

Ingersoll, B. (2012). Brief report: Effect of a focused imitation intervention on social functioning in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(8), 1768-1773.

Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2009). *Teaching social communication to children with autism: A practitioner's guide to parent training and a manual for parents*. Guilford Press.

Ingersoll, B., & Gergans, S. (2007). The effect of a parent-implemented imitation intervention on spontaneous imitation skills in young children with autism. *Research in developmental disabilities*, 28(2), 163-175.

Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(4), 487-505.

Ingersoll, B., Lewis, E., & Kroman, E. (2007). Teaching the imitation and spontaneous use of descriptive gestures in young children with autism using a naturalistic behavioral intervention. *Journal of autism and developmental disorders*, 37, 1446-1456.

Jones, E. A., & Carr, E. G. (2004). Joint attention in children with autism: Theory and intervention. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 19(1), 13-26.

Jung, S., & Sainato, D. M. (2013). Teaching play skills to young children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(1), 74-90.

Kasari, C., Lawton, K., Shih, W., Barker, T. V., Landa, R., Lord, C., ... & Senturk, D. (2014). Caregiver-mediated intervention for low-resourced preschoolers with autism: An RCT. *Pediatrics*, 134(1), e72-e79.

Koegel, R. L., Vernon, T. W., & Koegel, L. K. (2009). Improving social initiations in young children with autism using reinforcers with embedded social interactions. *Journal of autism and developmental disorders*, 39, 1240-1251.

Lal, R., & Chhabria, R. (2013). Early intervention of autism: A case for Floor time approach. In *Recent Advances in Autism Spectrum Disorders-Volume I*. IntechOpen.

Lang, R., Machalicek, W., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafoos, J., Lancioni, G., ... & Didden, R. (2014). Play skills taught via behavioral intervention generalize, maintain, and persist in the absence of socially mediated reinforcement in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(7), 860-872.

Li, F., Wu, D., Ren, F., Shen, L., Xue, M., Yu, J., ... & Li, F. (2022). Effectiveness of online-delivered project ImPACT for Children with ASD and their parents: A pilot study during the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychiatry*, 13.

Liao, S. T., Hwang, Y. S., Chen, Y. J., Lee, P., Chen, S. J., & Lin, L. Y. (2014). Home-based DIR/Floortime™ intervention program for preschool children with autism spectrum disorders: Preliminary findings. *Physical & occupational therapy in pediatrics*, 34(4), 356-367.

Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum

Loukisas, T. D., & Papoudi, D. (2016). Mothers' experiences of children in the autistic spectrum in Greece: Narratives of development, education and disability across their blogs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(1), 64-78.

Loveland, K. A., & Landry, S. H. (1986). Joint attention and language in autism and developmental language delay. *Journal of autism and developmental disorders*, 16(3), 335-349.

Maatta, S., Laakso, M. L., Tolvanen, A., Ahonen, T., & Aro, T. (2012). Developmental trajectories of early communication skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55(4), 1083-1096.

Mantzoukas, S. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. *Qualitative research in six easy steps. Epistemology, methods and presentation*], *Nursery Review*, 46(1), 236-246.

Marino, F., Chilà, P., Failla, C., Crimi, I., Minutoli, R., Puglisi, A., Arnao, A. A., Tartarisco, G., Ruta, L., Vagni, D., & Pioggia, G. (2020). Tele-Assisted Behavioral Intervention for Families with Children with Autism Spectrum Disorders: A Randomized Control Trial. *Brain sciences*, 10(9), 649.

Marjanovič-Umek, L., Fekonja-Peklaj, U., & Podlesek, A. (2014). The effect of parental involvement and encouragement on preschool children's symbolic play. *Early Child Development and Care*, 184(6), 855-868.

Marjanovič-Umek, L., Fekonja-Peklaj, U., & Podlesek, A. (2014). The effect of parental involvement and encouragement on preschool children's symbolic play. *Early Child Development and Care*, 184(6), 855-868.

Meadan, H., & Daczewitz, M. E. (2015). Internet-based intervention training for parents of young children with disabilities: A promising service-delivery model. *Early child development and care*, 185(1), 155-169.

Meadan, H., Angell, M. E., Stoner, J. B., & Daczewitz, M. E. (2014). Parent-implemented social-pragmatic communication intervention: A pilot study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(2), 95-110.

Meadan, H., Lee, J.D. & Chung, M.Y. (2022). Parent-Implemented Interventions via Telepractice in Autism Research: A Review of Social Validity Assessments. *Curr Dev Disord Rep*, 9, 213–219.

Meadan, H., Ostrosky, M. M., Zaghawan, H. Y., & Yu, S. (2009). Promoting the social and communicative behavior of young children with autism spectrum disorders: A review of parent-implemented intervention studies. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(2), 90-104.

Meadan, H., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., Fisher, K. W., Chung, M. Y., & Halle, J. W. (2016). Internet-based parent-implemented intervention for young children with autism: A pilot study. *Journal of Early Intervention*, 38(1), 3-23.

Mielonen, A., & Paterson, W. (2009). Developing literacy through play. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 3(1), 2.

Morse, J. M., & Pooler, C. (2002). Analysis of videotaped data: Methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(4), 62-67.

Musetti, A., Manari, T., Dioni, B., Raffin, C., Bravo, G., Mariani, R., ... & Corsano, P. (2021). Parental quality of life and involvement in intervention for children or adolescents with autism spectrum disorders: A systematic review. *Journal of personalized medicine*, 11(9), 894.

Nefdt, N., Koegel, R., Singer, G., & Gerber, M. (2010). The use of a self-directed learning program to provide introductory training in pivotal response treatment to parents of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(1), 23-32.

Pajareya, K., & Nopmaneejumrulers, K. (2012). A one-year prospective follow-up study of a DIR/Floortime parent training intervention for pre-school children with autistic spectrum disorders. *Journal of the Medical Association of Thailand*, 95(9), 1184–1193.

Papoudi, D. (1993). *Interpersonal play and communication between young autistic children and their mothers* (Doctoral dissertation, University of Edinburgh).

Papoudi, D. (2015). The intersubjective motives of play: The case of autism. *Elefterna, Scientific Journal, Special Issue: Intersubjective Paths to Interpersonal Relationships and Learning.*, VII, 204-239.

Papoudi, D., & Kossyvaki, L. (2019). Play and children with autism: Insights from research and implications for practice. In P. K. Smith & J. L. Roopnarine (Eds.), *The Cambridge handbook of play: Developmental and disciplinary perspectives* (pp. 563–579). Cambridge University Press.

Parker, N., & O'Brien, P. (2011). Play Therapy-Reaching the Child with Autism. *International Journal of Special Education*, 26(1), 80-87.

Pence Turnbull, K. L., & Justice, L. M. (2012). *Language development from theory to practice* (2nd ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Pennefather, J., Hieneman, M., Raulston, T. J., & Caraway, N. (2018). Evaluation of an online training program to improve family routines, parental well-being, and the behavior of children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 54, 21-26.

Pennefather, J., Hieneman, M., Raulston, T. J., & Caraway, N. (2018). Evaluation of an online training program to improve family routines, parental well-being, and the behavior of children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 54, 21-26.

Reid, G., Collier, D., & Cauchon, M. (1991). Skill acquisition by children with autism: Influence of prompts. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8(4), 357-366.

Rentzou, K. (2013). Greek preschool children's playful behaviour: assessment and correlation with personal and family characteristics. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1733-1745.

Rojas-Torres, L. P., Alonso-Esteban, Y., & Alcantud-Marín, F. (2020). Early Intervention with Parents of Children with Autism Spectrum Disorders: A Review of Programs. *Children (Basel, Switzerland)*, 7(12), 294.

Roschelle, J. (2000). Choosing and using video equipment for data collection. *Handbook of research design in mathematics and science education*, 709-729.

Ross, R. K., Harrison K. L., & Zane, T. (2018). Focus on science: Is there science behind that?: Autism and Treatment with DIR/Floor Time. *Science in Autism Treatment*, 15(1), 20-24.

Rowley, J. (2014). Designing and using research questionnaires. *Management research review*, 37(3), 308-330.

Samadi, S. A. (2022). Online Training for Parents of Individuals with Autism Spectrum Disorders during COVID-19 Pandemic. In *Parenting-Challenges of Child Rearing in a Changing Society*. IntechOpen.

Schertz, H. H., Odom, S. L., Baggett, K. M., & Sideris, J. H. (2018). Mediating parent learning to promote social communication for toddlers with autism: Effects from a randomized controlled trial. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(3), 853-867.

Schottelkorb, A. A., Swan, K. L., & Ogawa, Y. (2020). Intensive child-centered play therapy for children on the autism spectrum: A pilot study. *Journal of counseling & development*, 98(1), 63-73.

Swain, N. R., Eadie, P. A., Prior, M. R., & Reilly, S. (2015). Assessing early communication skills at 12 months: a retrospective study of autism spectrum disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(4), 488-498.

Toth, K., Dawson, G., Meltzoff, A. N., Greenson, J., & Fein, D. (2007). Early social, imitation, play, and language abilities of young non-autistic siblings of children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(1), 145-157.

Toth, K., Munson, J., N Meltzoff, A., & Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorder:

Joint attention, imitation, and toy play. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(8), 993-1005.

Van Berckelaer-Onnes I. A. (2003). Promoting early play. *Autism : the international journal of research and practice*, 7(4), 415–423.

Vismara, L. A., Young, G. S., & Rogers, S. J. (2012). Telehealth for expanding the reach of early autism training to parents. *Autism research and treatment*, 2012, 121878.

Waddington, H., Reynolds, J. E., Macaskill, E., Curtis, S., Taylor, L. J., & Whitehouse, A. J. (2021). The effects of JASPER intervention for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Autism : the international journal of research and practice*, 25(8), 2370–2385.

Wang, P. (2008). Effects of a parent training program on the interactive skills of parents of children with autism in China. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5(2), 96-104.

Wang, T. L., & Lien, Y. H. B. (2013). The power of using video data. *Quality & Quantity*, 47, 2933-2941.

Wetherby, A. M., Watt, N., Morgan, L., & Shumway, S. (2007). Social communication profiles of children with autism spectrum disorders late in the second year of life. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(5), 960-975.

White, P. J., O'Reilly, M., Streusand, W., Levine, A., Sigafoos, J., Lancioni, G., ... & Aguilar, J. (2011). Best practices for teaching joint attention: A systematic review of the intervention literature. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(4), 1283-1295.

Williams, E., Reddy, V., & Costall, A. (2001). Taking a closer look at functional play in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 31, 67-77.

Wolfberg, P. J. (2015). *Play and imagination in children with autism*. Teachers College Press.

Wolfberg, P., Bottema-Beutel, K., & DeWitt, M. (2012). Including Children with Autism in Social and Imaginary Play with Typical Peers: Integrated Play Groups Model. *American Journal of Play*, 5(1), 55-80.

Wolfberg, P., DeWitt, M., Young, G. S., & Nguyen, T. (2015). Integrated play groups: promoting symbolic play and social engagement with typical peers in children



with ASD across settings. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(3), 830–845.

Wong, C., & Kasari, C. (2012). Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(10), 2152-2161.

Woodard, C. R., & Chung, J. (2018). Feasibility of a play-based intervention set for toddlers with autism. *Research in developmental disabilities*, 80, 24–34.

Ye, Q., Liu, L., Lv, S., Cheng, S., Zhu, H., Xu, Y., ... & Deng, H. (2021). The gestures in 2–4-year-old children with autism spectrum disorder. *Frontiers in psychology*, 12, 604542.

Yi, Z., & Dixon, M. R. (2021). Developing and Enhancing Adherence to a Telehealth ABA Parent Training Curriculum for Caregivers of Children with Autism. *Behavior Analysis in Practice*, 14 (1), 58–74.

Zhao, M., You, Y., Chen, S., Li, L., Du, X., & Wang, Y. (2021). Effects of a Web-Based Parent-Child Physical Activity Program on Mental Health in Parents of Children with ASD. *International journal of environmental research and public health*, 18(24), 12913.

### **Βιβλιογραφία διαδικτυακού σεμιναρίου**

Alvari, G., Coviello, L., & Furlanello, C. (2021). EYE-C: eye-contact robust detection and analysis during unconstrained child-therapist interactions in the clinical setting of autism spectrum disorders. *Brain Sciences*, 11(12), 1555.

Beuker, K. T., Rommelse, N. N., Donders, R., & Buitelaar, J. K. (2013). Development of early communication skills in the first two years of life. *Infant Behavior and Development*, 36(1), 71-83.

Carbone, V. J., O'Brien, L., Sweeney-Kerwin, E. J., & Albert, K. M. (2013). Teaching eye contact to children with autism: A conceptual analysis and single case study. *Education and treatment of children*, 36(2), 139-159.

Chung, E. Y. H. (2019). Robotic intervention program for enhancement of social engagement among children with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 31(4), 419-434.

Cook, J. L., Rapp, J. T., Mann, K. R., McHugh, C., Burji, C., & Nuta, R. (2017). A practitioner model for increasing eye contact in children with autism. *Behavior Modification*, 41(3), 382-404.

Elsabbagh, M., Yusuf, A., Zeidan, J., Scoriah, J., Fombonne, E., Durkin, M. S., ... & Shih, A. (2022). The time has come for living systematic reviews in autism research. *Autism Research*, 15(7), 1187-1188.

Fonger, A. M., & Malott, R. W. (2019). Using shaping to teach eye contact to children with autism spectrum disorder. *Behavior analysis in practice*, 12, 216-221.

Freeman, S., & Kasari, C. (2013). Parent-child interactions in autism: Characteristics of play. *Autism*, 17(2), 147-161.

Ingersoll, B. (2008). The social role of imitation in autism: Implications for the treatment of imitation deficits. *Infants & Young Children*, 21(2), 107-119.

Ingersoll, B., & Gergans, S. (2007). The effect of a parent-implemented imitation intervention on spontaneous imitation skills in young children with autism. *Research in developmental disabilities*, 28(2), 163-175.

Kasari, C., Gulsrud, A., Paparella, T., Hellemann, G., & Berry, K. (2015). Randomized comparative efficacy study of parent-mediated interventions for toddlers with autism. *Journal of consulting and clinical psychology*, 83(3), 554.

Kent, C., Cordier, R., Joosten, A., Wilkes-Gillan, S., Bundy, A., & Speyer, R. (2020). A systematic review and meta-analysis of interventions to improve play skills in children with Autism Spectrum Disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 7(1), 91-118.

Kossyvaki, L., & Papoudi, D. (2016). A review of play interventions for children with autism at school. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(1), 45-63.

Kulage, K. M., Goldberg, J., Usseglio, J., Romero, D., Bain, J. M., & Smaldone, A. M. (2020). How has DSM-5 affected autism diagnosis? A 5-year follow-up systematic literature review and meta-analysis. *Journal of autism and developmental disorders*, 50, 2102-2127.

Matson, M. L., Mahan, S., & Matson, J. L. (2009). Parent training: A review of methods for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(4), 868-875.

Paparella, T., & Freeman, S. F. (2015). Methods to improve joint attention in young children with autism: A review. *Pediatric Health, Medicine and Therapeutics*, 65-78.

Prelock, P. A., Calhoun, J., Morris, H., & Platt, G. (2011). Supporting parents to facilitate communication and joint attention in their young children with autism spectrum disorders: Two pilot studies. *Topics in Language Disorders*, 31(3), 210-234.

Rapp, J. T., Cook, J. L., Nuta, R., Balagot, C., Crouchman, K., Jenkins, C., ... & Watters-Wybrew, C. (2019). Further evaluation of a practitioner model for increasing eye contact in children with autism. *Behavior Modification*, 43(3), 389-412.

Rocha, M. L., Schreibman, L., & Stahmer, A. C. (2007). Effectiveness of training parents to teach joint attention in children with autism. *Journal of Early Intervention*, 29(2), 154-172.

Rojas-Torres, L. P., Alonso-Esteban, Y., & Alcantud-Marín, F. (2020). Early intervention with parents of children with autism spectrum disorders: A review of programs. *Children*, 7(12), 294.

Rojas-Torres, L. P., Alonso-Esteban, Y., & Alcantud-Marín, F. (2020). Early intervention with parents of children with autism spectrum disorders: A review of programs. *Children*, 7(12), 294.

Ruhela, Virendra Singh, and S. Parween. "Effect of visual communication in tracking activity schedule among children with autism spectrum disorder." *Indian Journal of Health & Wellbeing* 9.5 (2018).

Solomon, R., Van Egeren, L. A., Mahoney, G., Huber, M. S. Q., & Zimmerman, P. (2014). PLAY Project Home Consultation intervention program for young children with autism spectrum disorders: A randomized controlled trial. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 35(8), 475.

Warreyn, P., Van der Paelt, S., & Roeyers, H. (2014). Social-communicative abilities as treatment goals for preschool children with autism spectrum disorder: The importance of imitation, joint attention, and play. *Developmental medicine & child neurology*, 56(8), 712-716.

White, P. J., O'Reilly, M., Streusand, W., Levine, A., Sigafoos, J., Lancioni, G., ... & Aguilar, J. (2011). Best practices for teaching joint attention: A systematic review of the intervention literature. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(4), 1283-1295.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι – Έντυπο συναίνεσης συμμετέχοντα



### ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

*Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή»*

Αργοναυτών & Φιλελλήνων, 382 21 Βόλος, τηλ.-fax: 2421074756, email:

[maspecial@sed.uth.gr](mailto:maspecial@sed.uth.gr)

### Έντυπο συναίνεσης συμμετέχοντα σε ερευνητική εργασία

**Τίτλος Ερευνητικής Εργασίας:** «Γονέας και παιδί: Πρόγραμμα παρέμβασης μέσω διαδικτυακού εκπαιδευτικού σεμιναρίου για την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων παιχνιδιού σε παιδιά με ΔΑΦ»

**Επιβλέπουσα:** Παπούδη Δέσποινα, email: [dpapoudi@uth.gr](mailto:dpapoudi@uth.gr), τηλ.: 6977472977

**1° Μέλος Συμβουλευτικής/Εξεταστικής Επιτροπής:** Παναγιώτα Σταυρούση, email: [stavrusi@uth.gr](mailto:stavrusi@uth.gr), τηλ.:

**2° Μέλος Συμβουλευτικής/Εξεταστικής Επιτροπής:** Χριστίνα Ρούσση, email: [xroussi@uth.gr](mailto:xroussi@uth.gr), τηλ.:.....

**Ερευνήτρια:** Μακρινάσιου Παναγιώτα (email: [pmakrinasiou@gmail.com](mailto:pmakrinasiou@gmail.com) τηλ.:6983027705)

#### 1. Σκοπός της ερευνητικής εργασίας

Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνηθεί η επικοινωνία ανάμεσα σε εσάς και το παιδί σας μέσα από το παιχνίδι και να μελετηθεί η συμβολή σας στην ανάπτυξη της μεταξύ σας επικοινωνίας και του παιχνιδιού με το παιδί σας. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να παρατηρηθεί ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζετε το παιδί σας για παιχνίδι, πώς επικοινωνείτε μαζί του την ώρα του παιχνιδιού, πώς παίζετε μαζί του, πώς αντιδράτε στις συμπεριφορές του

παιδιού σας κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, και παράλληλα πώς το παιδί επικοινωνεί μαζί σας, παίρνει πρωτοβουλίες για παιχνίδι και αντιδρά στις δικές σας συμπεριφορές. Επίσης, θα πραγματοποιηθεί ένα εκπαιδευτικό διαδικτυακό σεμινάριο, όπου θα παρουσιαστούν επιστημονικά τεκμηριωμένες τεχνικές, για την ανάπτυξη και την ενδυνάμωση των παραπάνω δεξιοτήτων. Οπότε, παρακαλώ παίξτε και επικοινωνήστε με το παιδί σας όπως θα κάνατε σε μια τυπική μέρα.

### **Διαδικασία**

Η διαδικασία έρευνας θα πραγματοποιηθεί σε 3 φάσεις.

#### **Φάση Α**

1<sup>η</sup> συνάντηση: γνωριμία και συλλογή πληροφοριών

2<sup>η</sup> συνάντηση: 1<sup>η</sup> συνεδρία και βιντεοσκόπηση

3<sup>η</sup> συνάντηση: 2<sup>η</sup> συνεδρία και βιντεοσκόπηση

4<sup>η</sup> συνάντηση: 3<sup>η</sup> συνεδρία και βιντεοσκόπηση

#### **Φάση Β - Εκπαίδευση**

5<sup>η</sup> Συνάντηση: Εκπαιδευτικό διαδικτυακό σεμινάριο

#### **Φάση Γ**

6<sup>η</sup> συνάντηση: 4<sup>η</sup> συνεδρία και βιντεοσκόπηση

7<sup>η</sup> συνάντηση: 5<sup>η</sup> συνεδρία και βιντεοσκόπηση

8<sup>η</sup> συνάντηση: 6<sup>η</sup> συνεδρία και βιντεοσκόπηση

9<sup>η</sup> Συνάντηση: Συνέντευξη για την εμπειρία συμμετοχής στην έρευνα

Η πρώτη φάση περιλαμβάνει αρχικές συνεντεύξεις μαζί σας με στόχο τη συλλογή των πρώτων πληροφοριών για το παιδί σας. Στην πορεία θα υπάρξει 20λεπτη παρατήρηση του παιχνιδιού ανάμεσα σε σας και το παιδί σας (10 λεπτά ελεύθερο παιχνίδι όπου το παιδί ή εσείς θα επιλέξετε ένα αγαπημένο παιχνίδι και 10 λεπτά δομημένο παιχνίδι) όπου θα σας δοθούν συγκεκριμένες οδηγίες κατά την 2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> συνάντηση. Οι συναντήσεις, οι οποίες θα περιλαμβάνουν βιντεοσκόπηση, θα πραγματοποιηθούν σε ένα οικείο περιβάλλον για το παιδί, στο σπίτι ή σε ένα χώρο που θα συμφωνηθεί από κοινού και τα στιγμιότυπα που θα προκύψουν από τη βιντεοσκόπηση θα χρησιμοποιηθούν για περαιτέρω επεξεργασία στα πλαίσια της παρούσας μελέτης και μετά το πέρας της έρευνας θα καταστραφούν. Μετά την ολοκλήρωση των πρώτων 4 συναντήσεων θα παρουσιαστεί ένα διαδικτυακό σεμινάριο για εσάς (Β Φάση- 5<sup>η</sup> συνάντηση), που θα αφορά στους τρόπους τους οποίους μπορείτε να χρησιμοποιήσετε για την ανάπτυξη και ενδυνάμωση δεξιοτήτων επικοινωνίας και παιχνιδιού ανάμεσα σ' εσάς και το παιδί σας. Στη συνέχεια, θα πραγματοποιηθούν και πάλι 20λεπτες βιντεοσκοπημένες συνεδρίες κατά τη διάρκεια της 6<sup>ης</sup>, 7<sup>ης</sup> και 8<sup>ης</sup> συνάντησης (Γ Φάση), που θα έχουν το ίδιο περιεχόμενο με σκοπό να συλλεχθούν δεδομένα για τον τρόπο με τον οποίο ενισχύετε τις παραπάνω δεξιότητες. Τέλος, ολοκληρώνοντας τη διαδικασία θα πραγματοποιηθεί μια τελευταία συνέντευξη μαζί σας (9<sup>η</sup> συνάντηση), όπου θα αφορούν κυρίως στις απόψεις σας που θα απορρέουν από την εμπειρία συμμετοχής σας στην έρευνα.

## **2. Κίνδυνοι και ενοχλήσεις**

Ένας κίνδυνος που ελλοχεύει στην παρούσα έρευνα είναι η μη συνεργασία του παιδιού κατά τη φάση της βιντεοσκόπησης εξαιτίας διαφόρων παραγόντων (π.χ. διάθεση του παιδιού, παρουσία αγνώστου προσώπου). Σε περίπτωση που παρατηρηθεί αυτό η συνάντηση θα προγραμματιστεί για άλλη χρονική στιγμή.

**3. Προσδοκώμενες ωφέλειες**

Μέσα από την παρούσα έρευνα αρχικά επιθυμούμε να μάθουμε περισσότερα για τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς προσεγγίζουν και παίζουν με το παιδί τους. Επιπλέον, στόχος είναι να διερευνηθεί αν και σε ποιο βαθμό το εκπαιδευτικό σεμινάριο, που θα σας παρακολουθήσετε, θα έχει θετικές επιπτώσεις στην επικοινωνία και το παιχνίδι με το παιδί σας.

**4. Δημοσίευση δεδομένων – αποτελεσμάτων**

Η συμμετοχή σας στην έρευνα συνεπάγεται ότι συμφωνείτε με την μελλοντική δημοσίευση των αποτελεσμάτων της, με την προϋπόθεση ότι οι πληροφορίες θα είναι ανώνυμες και δε θα αποκαλυφθούν τα ονόματα των συμμετεχόντων. Τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν θα κωδικοποιηθούν με αριθμό, ώστε το όνομα σας δε θα φαίνεται πουθενά.

**5. Πληροφορίες**

Μη διστάσετε να κάνετε ερωτήσεις γύρω από το σκοπό ή την διαδικασία της εργασίας. Αν έχετε οποιαδήποτε αμφιβολία ή ερώτηση ζητήστε μας να σας δώσουμε διευκρινίσεις.

**6. Ελευθερία συναίνεσης**

Η συμμετοχή σας στην εργασία είναι εθελοντική. Είστε ελεύθερος-η να μην συναινέσετε ή να διακόψετε τη συμμετοχή σας όποτε το επιθυμείτε.

**7. Δήλωση συναίνεσης**

Διάβασα το έντυπο αυτό και κατανοώ τις διαδικασίες που θα ακολουθήσω. Συναινώ να συμμετάσχω στην ερευνητική εργασία.

Ημερομηνία: \_\_/\_\_/\_\_

Ονοματεπώνυμο και υπογραφή  
συμμετέχοντος

Υπογραφή ερευνητή

Ονοματεπώνυμο και  
υπογραφή παρατηρητή

Ονοματεπώνυμο και  
υπογραφή γονέα ή κηδεμόνα

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II – Οδηγίες Βιντεοσκοπήσεων

### Διαδικασία βιντεοσκοπήσεων - Οδηγίες προς το γονέα για τη διαδικασία της βιντεοσκόπησης

Οι βιντεοσκοπήσεις θα πραγματοποιηθούν στον προσωπικό χώρο του παιδιού, στο σπίτι του κι αν αυτό δεν είναι εφικτό σε ορισμένες περιπτώσεις, δύναται να πραγματοποιηθεί σε έναν ειδικά διαμορφωμένο χώρο του σχολείου στο οποίο φοιτά το παιδί. Οι βιντεοσκοπήσεις αφορούν αποκλειστικά και μόνο τη δική σας αλληλεπίδραση με το παιδί ενώ η παρουσία μου στο χώρο, θα είναι διακριτική, χωρίς να παρεμβαίνω στο παιχνίδι παρά μόνο θα πραγματοποιώ τη βιντεοσκόπηση του παιχνιδιού σας.

Η συνολική διάρκεια της κάθε βιντεοσκόπησης είναι 20 λεπτά. Θα πραγματοποιηθούν συνολικά 6 βιντεοσκοπήσεις, οι τρεις πρώτες στην Α Φάση και οι υπόλοιπες τρεις θα πραγματοποιηθούν στην Γ Φάση της έρευνας. Ανάμεσα στην Α και Γ Φάση θα μεσολαβήσει το διαδικτυακό σεμινάριο εκπαίδευσης των γονέων.

Η κάθε βιντεοσκόπηση είναι χωρισμένη σε 2 μέρη των 10 λεπτών. Στο πρώτο 10λεπτο παίζετε με παιχνίδια που το παιδί επιθυμεί είτε αυτό έχει να κάνει με συγκεκριμένα παιχνίδια που χρησιμοποιεί στο παιχνίδι του είτε και εναλλακτικά παιχνίδια που οι δυο σας παίζετε μαζί όπως, σωματικά παιχνίδια, γαργαλητό, κουκουτσά, τραγούδια κ.α. Παράλληλα, προς διευκόλυνση, θα δοθεί ένα κουτί με διάφορα παιχνίδια που πιθανόν να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον του παιδιού. Με το πέρας του 10λέπτου θα πραγματοποιηθεί ένα 5λεπτο διάλλειμα όπου θα αλλάξει το υλικό – παιχνίδι μέσω του οποίου θα γίνει το 2<sup>ο</sup> μέρος της πρώτης βιντεοσκόπησης. Το υλικό που θα σας δοθεί θα είναι συγκεκριμένο και με βάση αυτό θα παίζετε με το παιδί σας. Φτάνοντας στο τέλος του 10λέπτου το παιχνίδι θα ολοκληρωθεί και η βιντεοσκόπηση θα σταματήσει. Θα δοθεί η δυνατότητα για συζήτηση σχετικά με τη σημερινή βιντεοσκόπηση και την αλληλεπίδραση σας με το παιδί κατά τη συνάντησή μας στο εκπαιδευτικό διαδικτυακό σεμινάριο.

Αν για κάποιο λόγο το παιδί δεν ανταποκρίνεται στο κάλεσμά σας για παιχνίδι είτε γιατί δεν έχει διάθεση είτε γιατί δυσκολεύεται από την παρουσία μου, δεν συντρέχουν λόγοι ανησυχίας, θα υπάρξουν ευκαιρίες και στις επόμενες βιντεοσκοπήσεις. Καλό θα ήταν οι συναντήσεις μας να πραγματοποιηθούν σε μέρες

και ώρες που το παιδί σας είναι ξεκούραστο και πιστεύετε ότι θα έχει όρεξη και διάθεση για παιχνίδι. Μην ξεχνάτε πως πάνω από όλα είμαστε εδώ για να παίζετε με το παιδί σας όπως κάνετε και στην καθημερινότητά σας, τίποτα λιγότερο τίποτα περισσότερο.

Σας ευχαριστώ πολύ



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ – Ερωτηματολόγιο συλλογής δεδομένων

### Ερωτηματολόγιο συλλογής δεδομένων

#### Δημογραφικά Στοιχεία

Ονοματεπώνυμο πατρός:.....

Ηλικία: .....

Επάγγελμα: .....

Ονοματεπώνυμο μητρός:.....

Ηλικία: .....

Επάγγελμα: .....

Οικογενειακή κατάσταση:.....

#### **Στοιχεία Παιδιού**

1. Ημερομηνία Γέννησης παιδιού:

2. Χρονολογική ηλικία: έτη..... μήνες.....

3. Φύλο παιδιού: αγόρι ..... κορίτσι.....

4. Αριθμός παιδιών στην οικογένεια: .....

5. Σχέση με τα αδέρφια:

.....

6. Σχολικό πλαίσιο: Ειδικό νηπιαγωγείο – Τυπικό νηπιαγωγείο

Έναρξη φοίτησης:.....

7. Διάγνωση από επίσημο φορέα (ΚΕΔΑΣΥ-KENTPO ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ-  
ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ)

Όνομα φορέα .....  
Περιγραφή διάγνωσης.....

8. Ηλικία του παιδιού όταν δόθηκε η επίσημη διάγνωση: .....

9. Έναρξη παρέμβασης – εξωτερικά προγράμματα:  
.....

### **Επικοινωνία**

- |                                                                                                           |         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 1. Ανταποκρίνεται όταν φωνάζετε το όνομά του                                                              | NAI OXI |
| 2. Σας κοιτάζει στα μάτια όταν του μιλάτε ή παίζετε μαζί                                                  | NAI OXI |
| 3. Αν γυρίσετε το κεφάλι σας να κοιτάξετε κάτι, θα κοιτάζει γύρω αναζητώντας να δει τι βλέπετε            | NAI OXI |
| 4. Αν δείξετε κάτι στην άλλη μεριά του δωματίου, θα σας κοιτάζει                                          | NAI OXI |
| 5. Δείχνει με το δάχτυλο για να ζητήσει κάτι ή για να σας δείξει κάτι                                     | NAI OXI |
| 6. Σας δείχνει πράγματα, φέρνοντάς τα σε εσάς, όχι για να τον βοηθήσετε αλλά για να το μοιραστεί μαζί σας | NAI OXI |
| 7. Αντιγράφει, μιμείται αυτά που κάνετε                                                                   | NAI OXI |
| 8. Καταλαβαίνει όταν του λέτε να κάνει κάτι                                                               | NAI OXI |
| 9. Δημιουργεί ήχους ή κάνει χειρονομίες για να προκαλέσει την προσοχή                                     | NAI OXI |
| 10. Επαναλαμβάνει λέξεις όταν τις ακούει                                                                  | NAI OXI |
| 11. Απαντά μονολεκτικά όταν απαιτείται                                                                    | NAI OXI |
| 12. Κατονομάζει 3 οικεία αντικείμενα                                                                      | NAI OXI |
| 13. Χρησιμοποιεί λεξιλόγιο περίπου 50 λέξεων                                                              | NAI OXI |

### **Παιχνίδι**

- |                                                           |         |
|-----------------------------------------------------------|---------|
| 1. Παίζει μόνος του με τα παιχνίδια του                   | NAI OXI |
| 2. Χρησιμοποιεί για το παιχνίδι του διαφορετικά παιχνίδια | NAI OXI |
| 3. Έχει συγκεκριμένα ενδιαφέροντα                         | NAI OXI |

|                                                                        |         |
|------------------------------------------------------------------------|---------|
| 4. Ασχολείται με τα παιχνίδια του για αρκετή ώρα (10')                 | NAI OXI |
| 5. Εναλλάσσει τα παιχνίδια του κατά τη διάρκεια της ημέρας             | NAI OXI |
| 6. Μοιράζεται τα παιχνίδια του με άλλους (αδέρφια – φίλους)            | NAI OXI |
| 7. Εμπλέκεται στο παιχνίδι με τα αδέρφια του/με εσάς                   | NAI OXI |
| 8. Παίζετε με το παιδί σας κατά τη διάρκεια της ημέρας                 | NAI OXI |
| 9. Σας αναζητά για να παίξετε μαζί του                                 | NAI OXI |
| 10. Όταν τον πλησιάζετε για να παίξετε ανταποκρίνεται στο παιχνίδι σας | NAI OXI |
| 11. Αφιερώνετε κάθε μέρα χρόνο για παιχνίδι μαζί του                   | NAI OXI |
| 12. Αφιερώνετε 15' την ημέρα για το παιχνίδι σας                       | NAI OXI |

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV – Συνέντευξη έρευνας

### 4η Συνάντηση της Γ φάσης

#### Συνέντευξη με τις μητέρες

1) Πως θα περιγράφατε τη συμμετοχή σας στην έρευνα; (σας δυσκόλεψε, ήταν ευχάριστη- δυσάρεστη εμπειρία, χρονοβόρα διαδικασία...)

2) Το σεμινάριο που παρακολουθήσατε ήταν κατανοητό; Υπήρξαν πληροφορίες δυσνόητες- μη κατανοητές- δύσκολες- περιττές); Αν ναι σε ποια σημεία.

3) Σε ποιους τομείς πιστεύετε ότι βοήθησε το σεμινάριο; (βοήθησε τη σχέση σας με το παιδί, να κατανοήσετε το παιδί σας καλύτερα, να αποκτήσετε αυτοπεποίθηση για τη μεταξύ σας αλληλεπίδραση)

4) Τι θα θέλατε να ακούσετε από το σεμινάριο περισσότερο ή διαφορετικό; Σε ποιους τομείς θα θέλατε να εστιάσει περισσότερο. Τα δεδομένα κάλυψαν τις απορίες και τους προβληματισμούς σας σε σχέση με το παιχνίδι και τις επικοινωνιακές δεξιότητες;

5) Οι στρατηγικές που σας δόθηκαν για να βελτιώσετε τις δεξιότητες του παιδιού σας ήταν κατανοητές – επαρκείς – δυσνόητες – μη ρεαλιστικές;

6) Ήταν εύκολο να εφαρμόσετε τις στρατηγικές που συζητήθηκαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας;

7) Οι στρατηγικές που χρησιμοποιήσατε κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας είναι εφικτό να χρησιμοποιηθούν στην καθημερινότητα; Μετά το πέρας της έρευνας χρησιμοποιείτε τις στρατηγικές; Ναι -όχι και γιατί.

8) Η αλληλεπίδρασή και το παιχνίδι σας με το παιδί σας είναι ποιοτικότερα μετά το σεμινάριο; Θα συνεχίσετε να χρησιμοποιείτε τις στρατηγικές στο παιχνίδι σας; Έχετε τροποποιήσει τη στάση σας μέσα στο καθημερινό παιχνίδι σας και την αλληλεπίδρασή σας;

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V – Κωδικοποίηση έρευνας

### Κοινή προσοχή

#### ❖ Πρωτοβουλίες του παιδιού για κοινή προσοχή

1. Δίνω ένα αντικείμενο— παρουσιάζω ένα αντικείμενο στο ύψος των ματιών της μητέρας
2. Ζητάω ένα αντικείμενο – Δείχνω με το δάχτυλο (ή την παλάμη) ένα αντικείμενο
3. Κάνω ερώτηση χρησιμοποιώντας το λόγο

#### ❖ Αποκρίσεις της μητέρας στις πρωτοβουλίες του παιδιού για κοινή προσοχή

1. Παθητική κοινή προσοχή (κοιτάω το αντικείμενο ή την ενέργεια που συντελείται)
2. Συντονισμένη κοινή προσοχή (κοιτάζω το αντικείμενο και το σύντροφό μου στο παιχνίδι)
3. Μη συντονισμένη κοινή προσοχή (μη συμμετοχή στη δραστηριότητα- απόσυρση)

#### ❖ Πρωτοβουλίες της μητέρας για κοινή προσοχή

1. Δίνω ένα αντικείμενο ή παρουσιάζω ένα αντικείμενο στο ύψος των ματιών του παιδιού
2. Ζητάω λεκτικά να μου δοθεί ένα αντικείμενο
3. Κάνω μια ερώτηση/ δείχνω με το δάχτυλο ένα αντικείμενο ή μια ενέργεια

#### ❖ Αποκρίσεις του παιδιού στις πρωτοβουλίες της μητέρας για κοινή προσοχή

1. Παθητική κοινή προσοχή (κοιτάω το αντικείμενο ή την ενέργεια που συντελείται)
2. Συντονισμένη κοινή προσοχή (κοιτάζω το αντικείμενο και το σύντροφό μου στο παιχνίδι)
3. Μη συντονισμένη κοινή προσοχή (φεύγω από τη συνθήκη παιχνιδιού, θυμώνω, πετάω τα παιχνίδια)

#### ❖ Στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν από τη μητέρα για κοινή προσοχή

1. Λεκτική προτροπή (π.χ. βάλε το αυτοκίνητο να τσουλήσει, πάτα την πλαστελίνη)
2. Προτροπή μέσω χειρονομιών ( π.χ. δείχνω με το δάχτυλο στο παιδί τι πρέπει να κάνει)
3. Συνδυασμός λεκτικής προτροπής και χειρονομίας (δίνω οδηγία και δείχνω ταυτόχρονα)

### Πρωτοβουλία για παιχνίδι

#### ❖ **Πρωτοβουλίες της μητέρας για παιχνίδι**

1. πρωτοβουλία για αισθησιοκινητικό παιχνίδι (γαργαλητό, κρυφτό, τραγούδια, χορός, χοροπηδητό, παιχνίδια στο πάτωμα ή στο κρεβάτι, περνά -περνά η μέλισσα)
2. πρωτοβουλία για λειτουργικό παιχνίδι (τσουλάω τα αυτοκίνητα στην πίστα, κάνω σχέδια με την πλαστελίνη, παίζω στόχο, παίζω μπάσκετ, παίζω με τα στεφάνια, παίζω με τις μπάλες, τρώω τα φαγητά, ανακατεύω με την κουτάλα...)
3. πρωτοβουλία για συμβολικό παιχνίδι (π.χ. τα πιάτα των κουζινικών χρησιμοποιούνται ως γυαλιά, η κατσαρόλα γίνεται καπέλο, το αυτοκίνητο πετάει...)

-

#### ❖ **Πρωτοβουλίες του παιδιού για παιχνίδι**

1. πρωτοβουλία για αισθησιοκινητικό παιχνίδι (γαργαλητό, κυνηγητό, κρυφτό, τραγούδια, χορός, χοροπηδητό, παιχνίδια στο πάτωμα ή στο κρεβάτι)
2. πρωτοβουλία για λειτουργικό παιχνίδι (τσουλάω τα αυτοκίνητα στην πίστα, κάνω σχέδια με την πλαστελίνη, παίζω στόχο, παίζω μπάσκετ, παίζω με τα στεφάνια, παίζω με τις μπάλες, τρώω τα φαγητά, ανακατεύω με την κουτάλα...)
3. πρωτοβουλία για συμβολικό παιχνίδι (π.χ. τα πιάτα των κουζινικών χρησιμοποιούνται ως γυαλιά, η κατσαρόλα γίνεται καπέλο, το αυτοκίνητο πετάει...)

#### ❖ **Αποκρίσεις του παιδιού στις πρωτοβουλίες της μητέρας για παιχνίδι**

1. Θετική απόκριση του παιδιού (το παιδί εμπλέκεται στη δραστηριότητα π.χ. τσουλάει το αυτοκίνητο, κάνει σχέδια με πλαστελίνη)
2. Αρνητική απόκριση του παιδιού (Στροφή κεφαλής σε άλλη κατεύθυνση / απόσυρση από τη δραστηριότητα /θυμός/ άρνηση)

#### ❖ **Αποκρίσεις της μητέρας στις πρωτοβουλίες του παιδιού για παιχνίδι**

1. Θετική απόκριση της μητέρας (ανταποκρίνεται στο κάλεσμα του παιδιού για παιχνίδι)
2. Αρνητική απόκριση της μητέρας ( λεκτική άρνηση / μη συμμετοχή στο παιχνίδι)

❖ **Στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν από τη μητέρα για παιχνίδι**

1. Λεκτική προτροπή (π.χ. βάλε το αυτοκίνητο να τσουλήσει, πέτα τη μπάλα)
2. Προτροπή μέσω χειρονομιών (πιάνω το χέρι του παιδιού ή το σώμα και το καθοδηγώ π.χ. κρατάω το χέρι του από την παλάμη και ανακατεύουμε μαζί το φαγητό)
3. Συνδυασμός λεκτική προτροπής και χειρονομίας (οδηγία και σωματική καθοδήγηση)
4. Μίμηση Προτύπου (κάνω κάτι και δίνω την οδηγία στο παιδί 'κάνε κι εσύ')