



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Νευρογνωστικές συνιστώσες της περιβαλλοντικής ευαισθησίας στο
φάσμα του αυτισμού:**

Μία παρέμβαση ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων»

Όνομα μεταπτυχιακής φοιτήτριας: Νικολοπούλου Μαρία

Μέλη Επιτροπής:

Χρήστου Αντώνιος (Επιβλέπων)
Επίκουρος Καθηγητής, ΠΤΕΑ

Ρούση Χριστίνα
Επίκουρος Καθηγήτρια, ΠΤΕΑ

Παπούδη Δέσποινα
Επίκουρος Καθηγήτρια, ΠΤΕΑ

Βαθμολογία	Αριθμητικά	
	Ολογράφως	

«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 «Νευρογνωστικές συνιστώσες της περιβαλλοντικής ευαισθησίας στο φάσμα του αυτισμού: μια παρέμβαση ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, 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 δύνανται 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

Νικολοπούλου Μαρία

Ημερομηνία: 17/07/2024

Υπογραφή

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Αντώνιο Χρήστου για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε εξ αρχής αναθέτοντάς μου το συγκεκριμένο θέμα, την επιστημονική του καθοδήγηση, τις υποδείξεις του, την επιμονή του, το αμείωτο ενδιαφέρον του, τη συμπαράστασή του και τη συνεχή του υποστήριξη από την αρχή μέχρι το τέλος. Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω θερμά και τους υπόλοιπους καθηγητές του τμήματος για την αψογή συνεργασία και τις γνώσεις τις οποίες μου μεταλαμπαδευσαν.

Ξεχωριστές ευχαριστίες απευθύνω και στα σχολεία που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα αφού χωρίς τη δική τους συνδρομή δεν θα μπορούσα να είχα ολοκληρώσει την παρούσα διπλωματική εργασία. Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τους μικρούς μαθητές για τον χρόνο που αφιέρωσαν στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και την πολύτιμη βοήθειά τους στην έρευνά μου.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου την οικογένειά μου για την ανεκτίμητη στήριξή της τόσο στην παρούσα εργασία, όσο και στην ολοκλήρωση των σπουδών μου, καθώς και τους φίλους μου που με στήριζαν σε όλο αυτό το εκπαιδευτικό ταξίδι, που μοιράστηκαν μαζί μου την αγάπη, τις απογοητεύσεις, τις αγωνίες και τα όνειρά μου.

Περίληψη

Οι δεξιότητες του παιχνιδιού σχετίζονται με διαδικασίες προσαρμοστικής λειτουργίας και κατανόησης των συναισθημάτων. Η συναισθηματική κατανόηση περιλαμβάνει τη φαντασία, την προοπτική και την έκφραση των συναισθημάτων. Η Ευαισθησία Αισθητηριακής Επεξεργασίας (ΕΑΕ) είναι ένα γενετικά καθορισμένο χαρακτηριστικό που περιλαμβάνει βαθιά γνωστική επεξεργασία και συναισθηματική αντιδραστικότητα. Σύμφωνα με τους Doernberg, Russ και Dimitropoulos (2021), οι δεξιότητες συμβολικού παιχνιδιού έχουν σημαντική συσχέτιση με τις κοινωνικές σχέσεις και τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με διαταραχή αυτιστικού φάσματος έχουν μειωμένες δεξιότητες συμβολικού παιχνιδιού σε σύγκριση με τους νευροτυπικούς συνομηλίκους. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος που επιδιώκουν να δημιουργήσουν κοινωνικές σχέσεις, έχουν ελλείμματα στις απαραίτητες κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες για να το επιτύχουν με αποτέλεσμα να έχουν ελλειπείς ευκαιρίες για κοινωνική επικοινωνία. Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία βασίζεται σε μία μελέτη, που εφαρμόστηκε από τους Doernberg, Russ και Dimitropoulos (2021) σε μία προσωπική παρέμβαση προσπονητού παιχνιδιού. Σε αυτή συμμετείχαν παιδιά σχολικής ηλικίας (7-13 ετών, ομάδα παρέμβασης N = 30, ομάδα ελέγχου N = 10) τα οποία διαγνώστηκαν με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), προκειμένου να διερευνηθεί η ενίσχυση των γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του παιχνιδιού και των ικανοτήτων κατανόησης των συναισθημάτων. Η μελέτη περιλάμβανε μία συνεδρία διάρκειας 15-20 λεπτών με σκοπό την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και τη ρύθμιση των συναισθημάτων στη διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΑΦ. Μέσα από τη μελέτη επιδιώκεται να διερευνηθούν οι επιδράσεις στις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες των υπό μελέτη παιδιών και η προοπτική περαιτέρω εφαρμογής της παρέμβασης σε ευρύτερο πλαίσιο. Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται έχουν αρνητική συσχέτιση ως προς τα παιδιά με ΔΑΦ καθώς φαίνεται να μην επιδρά θετικά η παρέμβαση προσποίησης του παιχνιδιού. Σε αντίθεση με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά που φαίνεται να είχε θετική συσχέτιση μετά τη φάση της παρέμβασης.

Λέξεις-κλειδιά: Ευαισθησία Αισθητηριακής Επεξεργασίας, Αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας, Κοινωνικές δεξιότητες, Παρέμβαση, Θεωρία του Νου (ΘτΝ), Παιχνίδι Προσποίηση

Abstract

Play skills are related to processes of adaptive functioning and understanding of emotions. Emotional understanding involves imagination, perspective taking and expression of emotions. According to Doernberg, Russ, and Dimitropoulos (2021), symbolic play skills have a significant correlation with social relationships and children diagnosed with autism spectrum disorder have reduced symbolic play skills compared to neurotypical peers. More specifically, children with Autism Spectrum Disorder who seek to form social relationships are deficient in the social-emotional skills necessary to do so, resulting in poor opportunities for social communication. This research paper is a study applied by Doernberg, Russ and Dimitropoulos (2021) to a face-to-face pretend play intervention. It involved school-aged children (7-13 years old, intervention group N = 30, control group N =10) who were diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) in order to investigate the enhancement of cognitive and emotional play skills and emotion understanding abilities. The study consisted of a 15-20 minute session designed to enhance social skills and to regulate emotions in the behavior management of children with Autism Spectrum Disorder. The study, is intended to explore the effects on the social-emotional skills of the children under study and the potential for further implementation of the intervention in a wider context. The results presented appear to be negatively correlated with respect to children with ASD as there appears to be no positive effect of the pretend play intervention, in contrast to typically developing children who appear to have had a positive correlation after the intervention phase.

Key words: Sensory Processing Sensitivity, High Functioning Autism, Social Skills, Intervention, Theory of Mind (ToM), Intervention, Pretend Play, Autism Spectrum Disorder (ASD)

Συντομογραφίες

Ελληνικές

ΔΑΦ: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

ΘτΝ: Θεωρία του Νου

Μαθητές ΤΑ: Μαθητές Τυπικής Ανάπτυξης

ΕΑΕ: Ευαισθησία Αισθητηριακής Επεξεργασίας

Ξενόγλωσσες

ASD: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Autism Spectrum Disorders)

HFA: Αυτισμός Υψηλής Λειτουργικότητας (High-Functioning Autism)

ToM: Θεωρία του Νου (Theory of Mind)

CCPT: Παιδοκεντρική παιγνιοθεραπεία (Child Centered Play Therapy)

SPS: Ευαισθησία Αισθητηριακής Επεξεργασίας

CG: Φλοιώδης Έλικα (Cingulate Gyrus)

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	5 -
Abstract	5 -
Συνοτομογραφίες	7 -
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή	10 -
1.1. Διατύπωση Κεντρικής Ιδέας.....	10 -
1.2. Σημαντικότητα της έρευνας.....	10 -
1.3. Συνοπτική Παρουσίαση των Κεφαλαίων	11 -
Κεφάλαιο 2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	12 -
2.1. Χαρακτηριστικά του Αυτισμού.....	12 -
2.2. Ο όρος αυτισμός	13 -
Κεφάλαιο 3. Ανάπτυξη παιχνιδιού	15 -
3.1. Θεωρίες για το παιχνίδι.....	15 -
3.2. Κατηγορίες και είδη παιχνιδιού	16 -
3.3. Το συμβολικό παιχνίδι (επινοητικό ή αναπαραστατικό παιχνίδι / <i>representational play</i> ή <i>pretend play</i>)	17 -
3.4. Ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού στην παιδική ηλικία.....	19 -
3.5. Χαρακτηριστικά συμβολικού παιχνιδιού.....	19 -
3.6. Παιχνίδι και κοινωνικές δεξιότητες.....	20 -
3.7. Δημιουργία παιχνιδιού για παιδιά με αυτισμό.....	21 -
3.7.1. Ανάπτυξη παιχνιδιού σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος	22 -
3.7.2. Λειτουργικό παιχνίδι.....	23 -
3.8. Παιδοκεντρική παιγνιοθεραπεία	24 -
Κεφάλαιο 4. Θεωρίες για τα κοινωνικά ελλείμματα των παιδιών με αυτισμό	26 -
4.1. Θεωρία του Νου.....	26 -
4.2. Αυτισμός και Θεωρία του Νου.....	27 -
Κεφάλαιο 5. Κοινωνική Ευαισθησία και συναισθήματα	29 -
5.1. Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και Συναισθημα	29 -
5.2. Συναισθηματική αυτορρύθμιση.....	29 -
Κεφάλαιο 6. Μοντέλα Ευαισθησίας	31 -
6.1. Μοντέλα Περιβαλλοντικής Ευαισθησίας.....	31 -
6.1.1. Ευαισθησία Αισθητηριακής Επεξεργασίας	32 -
6.1.2. Ατομικές διαφορές σε Περιβάλλοντα Ευαισθησίας	33 -
6.2. Μαθησιακή επίδοση των μαθητών με ευαισθησία στην αισθητηριακή επεξεργασία	34 -
6.2.1. Αξιολόγηση της ευαισθησίας αισθητηριακής επεξεργασίας	35 -
6.3. Αισθητηριακή Δυσλειτουργία στον Αυτισμού	35 -
6.4. Διαφοροποίηση Αυτισμού και Ευαισθησία Αισθητηριακής Επεξεργασίας	37 -

6.4.1. Ομοιότητες-Αισθητηριακή Επεξεργασία.....	- 37 -
6.4.2. Ικανότητα για Ενσυναίσθηση	- 37 -
6.4.3. Διαφορές - Φύση του φαινομένου	- 38 -
6.4.4. Επιπτώσεις του Περιβάλλοντος.....	- 38 -
Κεφάλαιο 7. Μεθοδολογία.....	- 38 -
7.1. Συμμετέχοντες.....	- 38 -
7.2. Εργαλεία μεθοδολογίας	- 39 -
7.3. <i>The Affect in Play Scale (APS)</i>	- 40 -
7.4. <i>The Highly Sensitive Child Scale (HSC)</i>	- 42 -
7.5. Παρέμβαση.....	- 43 -
7.5.1. Παιγνιοθεραπεία – Play therapy	- 43 -
7.6. Ερευνητικά Ερωτήματα	- 44 -
7.7. Περιγραφή διαδικασίας Έρευνας.....	- 44 -
7.7.1. Χρονικό πλαίσιο διεξαγωγής.....	- 44 -
7.8. Εξασφάλιση αδειών.....	- 45 -
7.9. Ερευνητικό σχέδιο.....	- 45 -
7.9.1. Φάση 1	- 45 -
7.9.2. Φάση 2	- 45 -
Κεφάλαιο 8. Αποτελέσματα	- 46 -
8.1 Αποτελέσματα Ποσοτικής Ανάλυσης.....	- 46 -
8.1.1. Ανάλυση ανά ομάδα, ΔΑΦ / Τυπικής ανάπτυξης.....	- 47 -
Κεφάλαιο 9. Συμπεράσματα.....	- 53 -
9.1 Περιορισμοί της έρευνας.....	- 56 -
9.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	- 57 -
Παραπομπές.....	- 59 -
Παράρτημα.....	- 68 -

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

1.1. Διατύπωση Κεντρικής Ιδέας

Είναι ευρέως γνωστό ότι τα παιδιά που διαγιγνώσκονται με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος παρουσιάζουν ελλείματα στην κοινωνικοσυναισθηματική τους κατανόηση τα οποία εμπλέκονται στις βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με την κοινωνική επικοινωνία (Doernberg et al., 2021). Η χρήση της φαντασίας και το παιχνίδι των ρόλων στο παιχνίδι προσποίησης μέσω της παρέμβασης μπορούν να επιτρέψουν στο παιδί να υιοθετήσει τη σύνδεση μεταξύ των γνωστικών διεργασιών του παιχνιδιού και της συναισθηματικής κατανόησης. Ο βασικός στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας έχει ως σκοπό να αναδείξει τις νευρογνωστικές συνιστώσες των κοινωνικοσυναισθηματικών πτυχών του αυτισμού μέσω της καλύτερης κατανόησης των ατομικών διαφορών σε επίπεδο Ευαισθησίας Αισθητηριακής Επεξεργασίας. Επιπρόσθετος στόχος είναι η διερεύνηση των μηχανισμών ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, η ρύθμιση των συναισθημάτων και η διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΑΦ βάσει των αναφορών των γονιών για την κοινωνική κατανόηση των παιδιών τους.

Η μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσας μελέτης περιλαμβάνει τη χορήγηση κλιμάκων (θετικιστική προσέγγιση). Η έρευνα στηρίχθηκε σε 18 μαθητές (15 αγόρια και 3 κορίτσια με μέσο όρο ηλικίας 9 ετών) με ΔΑΦ, καθώς και σε μία πιλοτική παρέμβαση προσποιητικού παιχνιδιού. Η ποσοτική ανάλυση της παρέμβασης επιδιώκει να αναδείξει τους μηχανισμούς γνωστικών και συναισθηματικών και δεξιοτήτων του παιχνιδιού παιδιών με ΔΑΦ και τις ικανότητες κατανόησης συναισθημάτων.

1.2. Σημαντικότητα της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία επιδιώκει να διερευνήσει, επί της αρχής, αν τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος ενδέχεται να επηρεαστούν δυσανάλογα από μία επωφελή περιβαλλοντική έκθεση βάσει των χαρακτηριστικών της Ευαισθησίας Αισθητηριακής Επεξεργασίας (ΕΑΕ). Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην διερεύνηση των μηχανισμών ενίσχυσης των γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ μέσω της εφαρμογής μιας πιλοτικής παρέμβασης

βασισμένη στο παιχνίδι. Επομένως, η συγκεκριμένη έρευνα καλείται να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Μπορούν να καταγραφούν οι συναισθηματικές εκδηλώσεις από ένα παιδί με ΔΑΦ κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού;
- Εμπλέκεται το προφίλ αισθητηριακής ευαισθησίας του παιδιού στον τρόπο ανταπόκρισης του σε επωφελείς περιβαλλοντικές εκθέσεις;
- Ποιες είναι οι κοινωνικές δεξιότητες μαθητών με αυτισμό που ενισχύονται μέσω της συνδρομής της παρέμβασης με παιχνίδι;

1.3. Συνοπτική Παρουσίαση των Κεφαλαίων

Στο πρώτο κεφάλαιο περιγράφεται το πλαίσιο της δομής της εργασίας, όπως η σημαντικότητα της έρευνας καθώς και οι επιμέρους σκοποί. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρατίθεται μια βιβλιογραφική τεκμηρίωση των βασικών ορισμών και εννοιών, όπως ο ορισμός του αυτισμού, τα διαγνωστικά κριτήρια, η έννοια και φύση της ευαισθησίας αισθητηριακής επεξεργασίας και οι νευρογνωστικοί μηχανισμοί κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης. Στη συνέχεια αναλύεται η ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού για παιδιά με αυτισμό, σχετικά με τις θεωρίες και τα κοινωνικά ελλείμματα. Επίσης, γίνεται λόγος για την κοινωνικοσυναισθηματική λειτουργική ικανότητα και τη συναισθηματική αυτορρύθμιση. Τέλος, γίνεται αναφορά στα μοντέλα περιβαλλοντικής ευαισθησίας καθώς και για τις ατομικές διαφορές. Το τρίτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας πραγματεύεται τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και το τέταρτο τα αποτελέσματα και τις συζητήσεις της παρούσας εργασίας.

Κεφάλαιο 2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1. Χαρακτηριστικά του Αυτισμού

Τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν ξεχωριστές προκλήσεις στο κοινωνικό και φανταστικό παιχνίδι, οι οποίες τα θέτουν σε υψηλότερο κίνδυνο αποκλεισμού από τους συνομηλίκους (Doernberg et al., 2021). Το συμβολικό παιχνίδι ορίζεται ως η ικανότητα χρήσης της φαντασίας και της προσποίησης του παιχνιδιού, καθώς το παιδί μετατρέπει τα αντικείμενα που του δίνονται να παίζει σε κάτι άλλο. Στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης τα χαρακτηριστικά προσποίησης του παιχνιδιού αναδύονται συνήθως στην ηλικία των 2 ετών. Όμως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που έχουν διαγνωστεί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος έχουν μειωμένες δεξιότητες συμβολικού παιχνιδιού σε σύγκριση με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης. Παρ' όλο που τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης χρειάζονται ελάχιστα κίνητρα ή καθοδήγηση για να παίζουν με συνομηλίκους, τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια στο να αποκτήσουν ισότιμη πρόσβαση και να επωφεληθούν από την ένταξη σε εμπειρίες παιχνιδιού (Davis et al., 2023).

Ο αυτισμός αναφέρεται σε έναν ευρύ ορισμό διαταραχών που περιλαμβάνει σοβαρές, μέτριες και ήπιες μορφές όπως προτείνεται στην έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών DSM-5-TR (American Psychiatric Association, 2022· Wolfberg et al., 2015). Το κύριο στοιχείο που διέπει τη ΔΑΦ είναι η έντονη υστέρηση στις κοινωνικές δεξιότητες. Αυτού του είδους η ανεπάρκεια θεωρείται βασική παράμετρος διαταραχών ανεξάρτητα από τη γνωστική ή/ και γλωσσική ευελιξία που παρουσιάζουν. Τα παιδιά που έχουν ΔΑΦ επιβαρύνονται εξαιτίας του αντίτυπου που παρουσιάζει η υστέρηση κοινωνικής διάδρασης. Οι έφηβοι με ΔΑΦ δεν είναι λίγες οι φορές όπου αναφέρουν ότι θα ήθελαν να έχουν επαφή με άτομα της ίδιας ηλικίας ενώ δυσκολεύονται να εκδηλώσουν συναισθήματα με αποτέλεσμα να βιώνουν αποστασιοποίηση και μοναξιά από τους συνομηλίκους τους με τυπική ανάπτυξη (Williams et al., 2007).

2.2. Ο όρος αυτισμός

Ο αυτισμός ή διαταραχές του φάσματος του αυτισμού (ΔΑΦ) ορίζεται με βάση τα κοινωνικά και επικοινωνιακά προβλήματα και τις επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές συμπεριφορές που μπορεί να ποικίλλουν στα άτομα σε άτομα κατά μήκος ενός συνεχούς φάσματος (Lord et al., 2018). Η διάγνωση του αυτισμού μπορεί να γίνει ήδη από την ηλικία των 18-24 μηνών. Σε αυτή την ηλικία τα χαρακτηριστικά συμπτώματα μπορούν να διακριθούν από την τυπική ανάπτυξη και από άλλες καθυστερήσεις ή άλλες αναπτυξιακές διαταραχές. Η πρώτη περιγραφή έγινε από τον Γερμανό παιδίατρο Leo Kanner (1943) και στη συνέχεια από τον Αυστριακό παιδίατρο Hans Asperger (1944), οι οποίοι στα άρθρα τους δίνουν μια πλήρη περιγραφή των ιδιαίτερων στοιχείων που διέπουν τη ΔΑΦ και τη δυσκολία με την οποία αναπτύσσεται η καλλιέργεια και ενδυνάμωση συναισθηματικών επαφών με άλλα άτομα. Και οι δύο επιστήμονες θεώρησαν πιο ορθό τον όρο ‘αυτισμό’ προκειμένου να απεικονίσουν με συγκεκριμένο τρόπο αυτή τη δυσλειτουργική κατάσταση. Η συγκεκριμένη έννοια δεν ήταν αυθόρμητη επινοήση αλλά επιλέχθηκε από τους προαναφερόμενους επειδή πρώτος τον είχε αναπτύξει ο Bleuler (1911), ο οποίος ήθελε να επισημάνει μια απώλεια της αίσθησης της πραγματικότητας που παρατηρείται στην παιδοψυχιατρική (Frith, 1999). Με βάση όλα τα προαναφερόμενα συμπτώματα που αποτελούν την αφετηρία της διαταραχής των παιδιών, είχε ως αποτέλεσμα να καταλήξουν οι δύο ερευνητές στην έννοια ‘αυτισμός’

Παρά τον καινοτόμο ορισμό του Bleuler που επηρέασε την περαιτέρω μελέτη του αυτισμού, σημαντική συμβολή είχε η δράση του Kanner (1943), μέσω της εργασίας του με τίτλο “Διαταραχές Συναισθηματικής Επαφής του Αυτιστικού Ατόμου”, εξετάζοντας 11 παιδιά, έδωσε μια σαφή εικόνα των κλινικών συμπτωμάτων του αυτισμού, τα οποία αποτελούν έως σήμερα το σημείο αναφοράς των ΔΑΦ. Για τον Kanner οι σημαντικότερες εξωτερικές και μη ενδείξεις του αυτισμού ήταν η «αυτιστική μοναχικότητα» και η «ψυχαναγκαστική επιθυμία διατήρησης της ομοιομορφίας».

Το 2022, η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία συγχώνευσε τις ακόλουθες τέσσερις διαταραχές υπό την ομπρέλα της διαταραχής του φάσματος του αυτισμού (ΔΑΦ): διαταραχή αυτισμού, σύνδρομο Asperger, παιδική ανολοκληρωτική διαταραχή και διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή οι οποίες δεν καθορίζονται με άλλο τρόπο. Η Αμερικανική Ψυχολογική Ένωση (American Psychiatric Association., 2022) προσδιορίζει τη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) για κάθε ομάδα από αυτές

που προκύπτουν τις περισσότερες φορές στην πρώιμη ηλικία και δίδονται από μια σειρά ξεχωριστών αλλά έντονων δυσχερειών στην επικοινωνία και την κοινωνική διάδραση. Το DSM-5-TR, (American Psychiatric Association., 2022) το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών, περιγράφει τον αυτισμό ως 1) επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση και (2) περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων (Kulage, Smaldone & Cohn, 2014).

Κεφάλαιο 3. Ανάπτυξη παιχνιδιού

3.1. Θεωρίες για το παιχνίδι

Το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα που προάγει την ανάπτυξη των ψυχολογικών σχηματισμών όπως η επικοινωνία και η συμβολική λειτουργία, ενώ έως σήμερα έχουν δημιουργηθεί δύο προσεγγίσεις θεωριών για το παιχνίδι, οι οποίες εκπροσωπήθηκαν από ειδικούς διαφόρων επιστημονικών πεδίων (Carrero, 2014· Wolfberg, 2015). Οι εκφραστές της πρώτης κατεύθυνσης αντιλαμβάνονται το παιχνίδι ως ένα ωφέλιμο εργαλείο ενώ οι εκφραστές της δεύτερης αντιλαμβάνονται μια λειτουργική δυναμική που διέπεται από ελευθερία, μια δυνατότητα για δημιουργία, ενίσχυση της φαντασίας και εξερεύνηση περιβάλλοντος και την ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων που υλοποιούνται από τη σχέση τους μεταξύ συνομηλίκων και ενηλίκων.

Ο φιλόσοφος Jean-Jacques Rousseau αντιλαμβανόταν το παιχνίδι ως κάτι το ενθαρρυντικό και μέρος των σταδίων της παιδικής ανάπτυξης που διέπεται από περιέργεια και χαρά. Η δουλειά σε συνάρτηση με το παιχνίδι είναι το ίδιο πράγμα για κάθε παιδί ενώ τα παιχνίδια του αντιπροσωπεύουν το έργο του, και ως εκ τούτου δεν βλέπει κάτι το διαφορετικό σε αυτή την ενέργεια (Wolfberg, 2015).

Σύμφωνα με τους ψυχολόγους Édouard Claparède και Karl Groos, το παιχνίδι τονώνει τα ζωτικά ένστικτα, είναι ωφέλιμο και είναι το ιδανικό της ζωής. Από αυτή την άποψη, η παιδική ηλικία αποτελεί μια εξελικτική φάση όπου τα παιδιά χρειάζεται να εξασκηθούν μέσω του παιχνιδιού προκειμένου να βελτιώσουν δεξιότητες που είναι αναγκαίες μέχρι να φτάσουν στην ενηλικίωση (θεωρία άσκησης και προετοιμασίας). Ο Groos επιπλέον υποστηρίζει ότι το παιχνίδι αποτελεί ένα είδος ενστικτώδους συμπεριφοράς που παρατηρείται και στα παιδιά και στα ζώα (González-Sala et al., 2021).

Το παιδί στο παιχνίδι χειρίζεται τις καταστάσεις με μια ελεύθερη βούληση και μεταβάλλει τον αντικειμενικό κόσμο με επιδίωξη να ικανοποιήσει ατομικές του ανάγκες. Κατά τη στιγμή όπου ένα παιδί παίζει, δεν προσαρμόζεται με την πραγματικότητα, αλλά η τελευταία εναρμονίζεται στις δικές του επιθυμίες. Όμως, αντίθετα από τον Piaget, ο Vygotsky υποστήριξε πως το παιχνίδι αποτελεί μια κοινωνική ενέργεια κατά την οποία, τα παιδιά αρχίζουν και μαθαίνουν τις δεξιότητες, τις αξίες και τις γνώσεις που συνδέονται με τον πολιτισμό τους. Σε αυτό το πλαίσιο

συγκαταλέγεται και το μοναχικό παιχνίδι καθώς τα ζητήματα, οι ρόλοι και η πλοκή που ξετυλίγεται κατά τη διάρκειά του φανερώνουν την κατανόηση και την εκπαίδευση των κοινωνικο-πολιτιστικών αγαθών. Ο Vygotsky θεωρούσε σπουδαίας σημασία το παιχνίδι, όχι μόνο επειδή συντείνει στην εξέλιξή του αλλά επειδή ταυτόχρονα την καθοδηγεί: «Στο παιχνίδι (Wolfberg, 2015) ένα παιδί πάντα λειτουργεί ώριμα, ενώ ξεφεύγει από τις καθημερινές συνήθειές του ενώ λειτουργεί σαν ένας μοχλός οικοδόμησης της δικής του γνώσης. Στην πραγματικότητα, το παιχνίδι ως εποικοδομητική δραστηριότητα περιλαμβάνει όλο το φάσμα των αναπτυσσόμενων τάσεων του και γι' αυτό θεωρείται απαραίτητος όρος στη ζωή του και την περαιτέρω ανάπτυξή του».

3.2. Κατηγορίες και είδη παιχνιδιού

Τα παιδιά συμμετέχουν σε διάφορα είδη παιχνιδιού για να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη και την μάθηση τους. Το ελεύθερο παιχνίδι επιτρέπει στα παιδιά να επιλέξουν τις δραστηριότητές τους και να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους. Το μοναχικό παιχνίδι διδάσκει την ψυχαγωγία του εαυτού και την ανεξαρτησία, ενώ το παιχνίδι των θεατών περιλαμβάνει την παρατήρηση των άλλων. Το παράλληλο παιχνίδι βλέπει τα παιδιά να παίζουν το ένα δίπλα στο άλλο, μαθαίνοντας κοινωνικές δεξιότητες μέσω της παρατήρησης. Το συνειρμικό παιχνίδι περιλαμβάνει ατομικό παιχνίδι σε μια ομαδική δραστηριότητα, ενισχύοντας την κοινωνικοποίηση και την επίλυση προβλημάτων. Το συνεργατικό παιχνίδι συγκεντρώνει όλες τις δεξιότητες, προωθώντας την ομαδική εργασία και διαμορφώνοντας τις βάσεις για μελλοντικές αλληλεπιδράσεις. Κάθε είδος παιχνιδιού συμβάλλει στην ανάπτυξη και ανάπτυξη του παιδιού (Schmidt et al., 2019).

Εκτός από τα κρίσιμα στάδια που συμβάλλουν στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, υπάρχουν διάφορες άλλες μορφές παιχνιδιού που παίζουν ρόλο στη συνολική ανάπτυξή του. Αυτές οι μορφές παιχνιδιού εμφανίζονται συνήθως όταν ένα παιδί αρχίζει να συμμετέχει σε συνεργατικό παιχνίδι και περιλαμβάνει (Schmidt et al., 2019):

1. Η ενασχόληση με δραματικό ή φανταστικό παιχνίδι είναι εμφανής όταν ένα παιδί εκδηλώνει ενδιαφέρον να προσποιείται ότι είναι γιατρός ή δάσκαλος και του αρέσει να ντύνεται. Αυτή η μορφή παιχνιδιού όχι μόνο διεγείρει τη φαντασία του παιδιού αλλά διδάσκει επίσης σημαντικές δεξιότητες όπως η στροφή, η συνεργασία, η ανταλλαγή και η γλωσσική ανάπτυξη. Το παιχνίδι ρόλων παρέχει επίσης στα παιδιά πολύτιμες

γνώσεις σχετικά με τον τρόπο πλοήγησης και αλληλεπίδρασης στην ευρύτερη κοινότητά τους.

2. Συμμετοχή σε ανταγωνιστικό παιχνίδι: Είτε συνεπάγεται θρίαμβο έναντι ενός αδερφού σε έναν αγώνα είτε συμμετοχή σε μια κοινοτική ομάδα ποδοσφαίρου, το παιδί συμμετέχει ενεργά στο ανταγωνιστικό παιχνίδι. Αυτός ο τύπος παιχνιδιού δίνει πολύτιμα μαθήματα σχετικά με την τήρηση των κανόνων, την κοινή χρήση στροφών και τη λειτουργία ως συνεκτική ομάδα. Μπορεί να είναι απαραίτητο να προσφέρουμε καθοδήγηση στο παιδί για να χειριστεί αποτελεσματικά τόσο τη νίκη όσο και την ήττα.

3. Το σωματικό παιχνίδι είναι ένα κρίσιμο στάδιο στην ανάπτυξη του παιδιού, καθώς ευνοεί την ανάπτυξη τόσο των αδρών όσο και των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων. Είτε περιλαμβάνει ρίψη μπάλας είτε ποδηλασία, η ενασχόληση με το σωματικό παιχνίδι προωθεί έναν ενεργό τρόπο ζωής για τα παιδιά.

4. Το εποικοδομητικό παιχνίδι περιλαμβάνει διάφορες δραστηριότητες, όπως η κατασκευή με τούβλα, η δημιουργία δρόμου για αυτοκίνητα παιχνιδιών ή η κατασκευή ενός οχυρού χρησιμοποιώντας μαξιλάρια καναπέ. Μέσα από το εποικοδομητικό παιχνίδι, τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα να χειρίζονται και να κατασκευάζουν αντικείμενα. Επιστρατεύουν τις γνωστικές τους δεξιότητες για να λύσουν προβλήματα και να βελτιώσουν τις δημιουργίες τους, είτε πρόκειται για την αντιμετώπιση προβλημάτων ενός ταλαντευόμενου πύργου από τούβλα είτε για την εύρεση τρόπων για να κάνουν ένα κάστρο από άμμο πιο σταθερό.

5. Το συμβολικό παιχνίδι περιλαμβάνει διάφορες μορφές έκφρασης, συμπεριλαμβανομένης της φωνητικής φωνής μέσω τραγουδιού, αστείων και ομοιοκαταληξιών, καθώς και ενασχόληση με γραφικές τέχνες όπως η ζωγραφική και ο χρωματισμός, το μέτρημα και η μουσική. Μέσα από αυτό το είδος παιχνιδιού, τα παιδιά αποκτούν την ικανότητα να διατυπώνουν και να διερευνούν τις εμπειρίες, τις ιδέες και τα συναισθήματά τους, ενισχύοντας τη συνολική τους ανάπτυξη.

3.3. Το συμβολικό παιχνίδι (επινοητικό ή αναπαραστατικό παιχνίδι / representational play ή παιχνίδι προσποίησης / pretend play)

Μετά την ηλικία των δυο ετών αναδύεται το συμβολικό παιχνίδι όπου μέσω αυτού το παιδί αποκτά την ικανότητα να μετατρέπει τις εμπειρίες του σε σύμβολα όπου με αυτόν τον τρόπο εικόνες ή γεγονότα δύναται να επανέλθουν στη μνήμη του. Σε αυτή τη φάση

το παιδί έχει την αυτονομία να χειριστεί τα αντικείμενα, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες που βιώνει συμβολικά. Έτσι, μεταβάλλει την πραγματικότητα, επεξεργάζεται τα στοιχεία γύρω του και επεξηγεί την εμπειρία με τρόπο ελεύθερο και φανταστικό (Davey et al., 2020).

Στο συμβολικό παιχνίδι (Λουκρέζη, 2010), το βασικό χαρακτηριστικό του είναι η φαντασία. Το παιδί αξιοποιεί τα αντικείμενα με τον τρόπο που εκείνο τα αντιλαμβάνεται και τα κατανοεί και στη συνέχεια τα συσχετίζει με μια νέα προσέγγιση, π.χ. ονομάζει ένα αυτοκινητάκι «διαστημόπλοιο». Σε όλη αυτή τη διαδικασία το παιδί πραγματοποιεί πολύπλοκες πράξεις, με βασική επιδίωξη να απεικονίσει μια κατάσταση.

Επιπλέον, το παιδί χρησιμοποιεί όπως επιθυμεί τα αντικείμενα με σκοπό την αναδημιουργία των καθημερινών του παραστάσεων, π.χ. το κοριτσάκι υποδύεται τη μαμά ταΐζοντας την κούκλα του (Γενά, 2002). Μέσω του συμβολικού παιχνιδιού επιτυγχάνεται μια διέλευση στο τονικό- συναισθηματικό χώρο του παιδιού το οποίο υλοποιεί εσωτερικές εικαστικές απεικονίσεις και προσπαθεί να φανταστεί τι σκέπτονται οι άλλοι.

Στη δημιουργία της προσποίησης έχουν τονιστεί τρία κύρια χαρακτηριστικά (Λουκρέζη και συν., 2019)

- Η αποσχηματοποίηση (decontextualization), συμβαίνει όταν ένα παιχνίδι δεν συνδέεται με κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο και λαμβάνει σταδιακά λιγότερη υποστήριξη από το περιβάλλον του, πράγμα που σημαίνει ότι χρησιμοποιούνται λιγότερα πραγματικά αντικείμενα ως σύμβολα.
- Η αποκεντροποίηση (decentration), εμφανίζεται όταν οι συμβολικές πράξεις δεν προέρχονται μόνο από το ίδιο το παιδί αλλά αφήνουν επίσης κούκλες ή άλλα άτομα να δείξουν συμβολική δράση και να λάβουν υπόψη τις πράξεις των άλλων.
- Η ολοκλήρωση είναι μια διαδικασία που οδηγεί στην επιτυχία στα επόμενα επίπεδα παιχνιδιών ιεραρχίας και σχετίζεται με την ικανότητα ανάμειξης σχημάτων σε μια ακολουθία.

3.4. Ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού στην παιδική ηλικία

Το παιχνίδι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών παρέχοντας κινητικές, γνωστικές και, κυρίως, κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με το συμβολικό παιχνίδι. Ορισμένες μελέτες περιγράφουν ένα κοινό μοτίβο στην ανάπτυξη του παιχνιδιού, ξεκινώντας με χειριστικά και διερευνητικά παιχνίδια, ακολουθούμενα από λειτουργικά και τελικά συμβολικά παιχνίδια. Το συμβολικό παιχνίδι εισέρχεται στην καθημερινότητα του παιδιού μεταξύ του 18ου και του 24ου μήνα ζωής. Διέπεται από την σταθερή αξιοποίηση αντικειμένων στα οποία προσδίδεται ξεχωριστός ρόλος, δηλαδή δίνοντας ιδιότητες στα αντικείμενα που δεν διαθέτουν, μέσω της μίμησης και της φαντασίας. Σε αυτή τη διαδικασία τα παιδιά λαμβάνουν διαφορετικές γνώσεις, υποδυόμενα καταστάσεις που προκύπτουν στον κοινωνικό κόσμο. Για παράδειγμα, ένα κομμάτι ξύλου μπορεί να είναι αεροπλάνο και ένα κουτάλι μπορεί να μεταμορφωθεί σε καταπέλτη, το ακουστικό τηλεφώνου να είναι μια μπανάνα, το να κρατούν ένα μπουκάλι χρησιμοποιώντας το χέρι μιας κούκλας ή το να μετατρέπουν το ίδιο τους το σώμα σε αεροπλάνο (González-Sala et al., 2021).

3.5. Χαρακτηριστικά συμβολικού παιχνιδιού

Μέσα στην έννοια του συμβολικού παιχνιδιού, ο Leslie το (1987) περιέγραψε τρία διαφορετικά χαρακτηριστικά. Πρώτον, είναι η αντικατάσταση όπου ένα αντικείμενο χρησιμοποιείται σαν να είναι κάτι άλλο για παράδειγμα, η μετατροπή ενός τούβλου σε ένα προσποιημένο παιχνίδι. Μια άλλη πτυχή περιλαμβάνει το να δίνεις ιδιότητες σε ένα αντικείμενο που στην πραγματικότητα δεν έχει πολλά, καθώς φαντάζεται ότι ένα αρκουδάκι είναι ζωντανό ή πιστεύει ότι οι κούκλες μπορούν να μιλούν, να τρώνε ή να κλαίνε. Τέλος, υπάρχουν σενάρια που αφορούν μεμονωμένα πράγματα ή γεγονότα που δεν είναι παρόντα εκείνη τη στιγμή, όπως το να προσποιούνται ότι είναι φίλοι από το σχολείο και αποτελούν μέρος της ρύθμισης του χρόνου από το παιχνίδι στο σπίτι. Ένα λιοντάρι κρύβεται κάτω από το κρεβάτι ή βλέπει ένα πρόσωπο που δεν είναι αληθινό στο δωμάτιο. (Sherratt 2004 Sherratt & Peter 2002 Williams et al. 2001).

3.6. Παιχνίδι και κοινωνικές δεξιότητες

Ο Lewis (2000) παρατήρησε πως το κοινωνικό παιχνίδι αντιπροσωπεύει έναν πρώιμο δείκτη της ικανότητας των παιδιών να σκέφτονται καθώς διεγείρει το νου να δημιουργήσει νέες συνδέσεις μεταξύ των εγκεφαλικών νευρώνων. Έτσι το παιχνίδι ως εργαλείο συνδέεται με τη συναλλαγή επειδή μέσω αυτού ξεπροβάλλουν διάφορες μορφές συμπεριφοράς, στο πλαίσιο των οποίων τα παιδιά χρειάζεται να κατανοήσουν, να συνδυάσουν και να συγκροτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους από τις προαναφερόμενες συναλλαγές, προκειμένου να επιλύουν μια σειρά από καθημερινά προβλήματα που προκύπτουν στη ζωή τους και την απαλλαγή από το άγχος (Davey et al., 2020). Παράλληλα, το παιχνίδι, εφόσον συμβάλλει στη γνωστική, σωματική και κοινωνική ευημερία των παιδιών, προσφέρει δυνατότητες να εκδηλώσει με μη επίσημο τρόπο συναισθήματα συμπάθειας και στοργής προς τους συνομηλίκους του και να χτίσει μακροχρόνιες κοινωνικές χέσεις και φιλίες μέσα από έναν εποικοδομητικό και παιχνιδιάρικο τρόπο (Tahmores, 2011).

Οι δραστηριότητες των παιδιών σταδιακά τα βοηθά να αναπτύσσουν ιδιόμορφες και περίπλοκες στρατηγικές κοινωνικής επαφής και αμοιβαίας επίδρασης. Επίσης, μαθαίνουν να συζητούν και να έρχονται σε συμφωνία καθώς και να υποχωρούν σε κάποια σημεία συζήτησης ώστε να προσαρμόζονται σε μια υπάρχουσα κατάσταση και να είναι σε θέση να επιλύουν τις συγκρούσεις. Μαθαίνουν να κατανοούν τα σημάδια πρόσκλησης στο παιχνίδι και να αντιλαμβάνονται τους κοινωνικούς ρόλους μέσα στις συναναστροφές με άτομα της ίδιας ηλικίας. Τέλος, τα βοηθά να καλλιεργήσουν την ηθική σκέψη και αντίληψη και να γίνουν αυτόνομα, ενώ βελτιώνει την αυτοεκτίμησή τους (Wolfberg, 2015).

Παράλληλα, το παιχνίδι μέσα από ρόλους και παραμέτρους που προβάλλονται τα βοηθά να ενδυναμώσουν τη διορατικότητά τους μέσα από κανόνες και πρότυπα. Καθώς τα βασικά συστατικά του κοινωνικού παιχνιδιού προσποίησης είναι οι διάφορες πτυχές του κοινωνικού πλαισίου και η ελπίδα ότι θα βγει κάτι καλό από τη συμπεριφορά των άλλων ατόμων, τα παιδιά όταν παίζουν μαθαίνουν σταδιακά πώς να μελετούν διάφορα θέματα εικάζοντας ποια θα είναι η αντίδραση των ανθρώπων, όπου με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσουν και ενισχύουν την ενσυναίσθηση, ένα αναγκαίο χαρακτηριστικό για την ταύτιση του παιδιού με την ψυχική κατάσταση ενός άλλου ανθρώπου και την καλύτερη επικοινωνία και επαφή μαζί του (Wolfberg, 2015). Μέσω

του παιχνιδιού, τα παιδιά μαθαίνουν να εξελίσσονται και να προσαρμόζονται στις αλλαγές και έτσι να ωριμάζουν γρηγορότερα (González-Sala et al., 2021)

Το παιχνίδι κοινωνικής προσποίησης είναι ένα βασικό κομμάτι που συντείνει στο να μπορέσουν τα παιδιά να συνυπάρχουν αρμονικά στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Καθώς μαθαίνουν να κατανοούν σύμβολα και τρόπους έκφρασης κοινωνικής συμπεριφοράς λαμβάνουν πιο εύκολα την κοινωνική γνώση. Λόγου χάριν, η δυνατότητα των παιδιών να χτίζουν φιλίες και να τις διατηρούν με το πέρασμα του χρόνου συνδέεται με την ικανότητά τους να εισέρχονται σε ομάδες συνομηλίκων, να γίνονται αγαπητοί και να οργανώνουν μια δραστηριότητα παιχνιδιού που παρέχει αμοιβαία ευχάριστα συναισθήματα. Στο παιχνίδι κοινωνικής προσποίησης τα παιδιά βλέπουν, κατανοούν και στη συνέχεια μιμούνται ενώ συσχετίζουν σύνθετες δράσεις και ρόλους, προκειμένου να επιτύχουν διαπροσωπική εναρμόνιση στο παιχνίδι. Καθώς συνεργάζονται σε διάφορες υποθετικές καταστάσεις συνδέονται με το παιχνίδι όπου μελετούν λεπτομερώς κοινωνικούς ρόλους και ζητήματα σχέσεων οικειότητας όπως, η φιλία, εμπιστοσύνης, διαπραγμάτευσης και συμβιβασμού (Wolfberg, 2015). Όλο αυτό συνδέεται με την ικανότητά του παιδιού να κατανοεί και να εκδηλώνει υποκειμενικές συνειδητές εμπειρίες (όπως συναισθήματα, επιθυμίες, προθέσεις, προσδοκίες και πεποιθήσεις) στον εαυτό του ή των άλλων ατόμων, που καλείται «θεωρία του νου». Όπως διατείνονται οι Rogers και Sawyers (1988), τα παιδιά που λαμβάνουν ενεργό μέρος στο συμβολικό παιχνίδι είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται περισσότερες από μια πιθανότητες ή πράγματα ταυτόχρονα. Αυτή η ιδιότητα της σκέψης λειτουργεί παράλληλα με πολλές κοινωνικές δεξιότητες (González-Sala et al., 2021)

3.7. Δημιουργία παιχνιδιού για παιδιά με αυτισμό

Τα άτομα που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού διαφέρουν φυσικά μεταξύ τους, και αντιμετωπίζουν αξιοσημείωτα παρόμοια εμπόδια όταν πρόκειται να παίξουν ως ομάδα. Παρουσιάζουν ξεχωριστές προκλήσεις τόσο για τις κοινωνικές όσο και για τις αναπαραστατικές μορφές παιχνιδιού, οι οποίες συνδέονται στενά με τα βασικά χαρακτηριστικά της πάθησης. Οι αναπτυξιακές καθυστερήσεις και οι διαφορές στις υποκείμενες ικανότητες για κοινή προσοχή, μίμηση και κοινωνική αμοιβαιότητα είναι

στενά συνυφασμένες με την αναδυόμενη ικανότητα για παιχνίδι (Thiemann-Bourque et al., 2019).

3.7.1. Ανάπτυξη παιχνιδιού σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Το παιχνίδι είναι ένα σύνολο εθελοντικών, ευχάριστων και εσωτερικά υποκινούμενων πράξεων για την ανάπτυξη των παιδιών και τα βοηθάει να αποκτήσουν κινητικές, γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες σε ένα περιβάλλον χωρίς κινδύνους. Τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά (ΤΑ) επιδεικνύουν αισθητηριακό, σχεσιακό, λειτουργικό και συμβολικό παιχνίδι που απαριθμούνται με τη σειρά ανάπτυξής τους ήδη από τους 6 μήνες (Thiemann-Bourque et al., 2019), σε αντίθεση με τα αυτιστικά παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην απόκτηση αυτών των πράξεων παιχνιδιού. Τα αυτιστικά παιδιά εμπλέκονται σε λιγότερες πράξεις αισθητηριακών παιχνιδιών όσον αφορά τα είδη. Από τις διάφορες αισθήσεις προτιμούν την αφή και τη γεύση από την όραση, ως εκ τούτου συχνά ανταποκρίνονται λιγότερο συχνά σε οπτικά ερεθίσματα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Thiemann-Bourque et al., 2019). Επιπλέον, τείνουν να έχουν στερεοτυπικά ενδιαφέροντα για ορισμένα αντικείμενα με αποτέλεσμα να είναι κολλημένα με αυτά ή ακόμη και με μέρος αυτών των αντικειμένων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Πολύ λίγα πράγματα είναι γνωστά για το σχεσιακό παιχνίδι των αυτιστικών παιδιών το οποίο ορίζεται ως μη λειτουργικοί χωρικοί συνδυασμοί αντικειμένων όπως η στοίβαξη ή το κράτημα ενός άλλου αντικειμένου. Έρευνες έχουν δείξει ότι ξοδεύουν λιγότερο χρόνο στο λειτουργικό παιχνίδι, δηλαδή στη χρήση ενός παιχνιδιού σύμφωνα με τις σχεδιασμένες λειτουργίες του όπως το πάτημα ενός κουμπιού σε ένα παιχνίδι που εκπέμπει ήχο και παράγουν λιγότερη ποικιλία πράξεων παιχνιδιού σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (González-Sala et al., 2021).

Υπάρχουν τρεις τύποι πράξεων συμβολικού παιχνιδιού: 1) η αντικατάσταση αντικειμένων (π.χ. το να αντιμετωπίζει κανείς μια τσαγιέρα ως καπέλο και να τη βάζει στο κεφάλι του), 2) το παιχνίδι με πράκτορες (π.χ. το να αντιμετωπίζει κανείς μια κούκλα ως άνθρωπο και να την κάνει να εκτελεί διαφορετικές ενέργειες) και 3) το φανταστικό παιχνίδι (π.χ. το να αντιμετωπίζει κανείς ένα κουτάλι ως οδοντόβουρτσα). Οι González-Sala et al., (2021), πραγματοποιώντας μια επισκόπηση, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα αυτιστικά παιδιά αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στο συμβολικό παιχνίδι σε σχέση με τα παιδιά και τα παιδιά με άλλες νευροαναπτυξιακές διαταραχές, ακόμη και μετά τον έλεγχο των λεκτικών τους ικανοτήτων. Οι δυσκολίες

είναι πιο εμφανείς κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Από τα διάφορα είδη πράξεων συμβολικού παιχνιδιού, τα αυτιστικά παιδιά αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα δυσκολίες στο παιχνίδι προσποίησης και στις πράξεις παιχνιδιού που περιλαμβάνουν φανταστικά αντικείμενα και αντικείμενα που αντιμετωπίζονται ως παράγοντες. Ωστόσο, μερικές μελέτες δείχνουν πως τα αυτιστικά παιδιά μπορούν να συμμετέχουν σε πιο προχωρημένες πράξεις παιχνιδιού. Οι Warreyn et al., (2014) έδειξαν ότι τα αυτιστικά παιδιά εμπλέκονται σε συμβολικό παιχνίδι και μπορούν να παρακολουθούν και να μιμούνται συμβολικές πράξεις παιχνιδιού (π.χ. να μαγειρεύουν ένα αυγό ή να ταΐζουν μια κούκλα) με τρόπο παρόμοιο με εκείνον των παιδιών με αντίστοιχη νοητική ηλικία (Thiemann-Bourque et al., 2019).

3.7.2. Λειτουργικό παιχνίδι

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που εμποδίζουν τις προσπάθειές να εξετάσουν τους υποκείμενους μηχανισμούς του συμβολικού παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό. Πρώτον, τα περισσότερα μικρά παιδιά είναι πολύ πιο πιθανό να επιδείξουν λειτουργικές παρά συμβολικές πράξεις παιχνιδιού. Ως λειτουργικό παιχνίδι ορίζεται η χρήση των παιχνιδιών με τον τρόπο που προορίζονται, π.χ. να κυλήσει κανείς ένα φορτηγό μέσα σε ένα γκαράζ παιχνιδιών. Χρησιμοποιούν τον όρο συμβολικό παιχνίδι για να αναφερθούν στο παιχνίδι που περιλαμβάνει προσποίηση, όπως όταν ένα παιδί προσποιείται ότι ένα μπλοκ είναι ένα καπέλο ή δίνει «ζωή» σε μια κούκλα βάζοντάς την να κάνει το δείπνο (González-Sala et al., 2021). Αν και οι λειτουργικές δεξιότητες των παιδιών με αυτισμό μπορεί να εμφανιστούν αργότερα στην ανάπτυξή τους, το συμβολικό παιχνίδι μπορεί να μην εμφανίζεται καθόλου ή μπορεί να εμφανίζεται με εξαιρετικά χαμηλές συχνότητες ή με περιορισμένη ποικιλομορφία (Kasari et al., 2013). Έτσι, οι δεξιότητες συμβολικού παιχνιδιού θεωρούνται, περισσότερο από τις λειτουργικές, ως βασική αναπτυξιακή διαταραχή για τα παιδιά με αυτισμό. Εμπειρικές έρευνες σημειώνουν ότι τα παιδιά με αυτισμό, ειδικά όταν επιτρέπεται το μη δομημένο παιχνίδι ή αφήνονται μόνα τους, ξεκινούν έναν περιορισμένο αριθμό αυθόρμητων προσποιήσεων. Αν και σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά το συμβολικό παιχνίδι αναδύεται καθώς κατέχουν υψηλότερα επίπεδα λειτουργικού παιχνιδιού, τα παιδιά με αυτισμό έχουν πολύ μεγαλύτερη δυσκολία να μετακινηθούν από το λειτουργικό στο συμβολικό παιχνίδι (Kasari et al., 2013). Η μετάβαση στο συμβολικό παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει ιδιαίτερα δύσκολο εμπόδιο για παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του

αυτισμού, ακόμη και όταν συμμετέχουν σε λειτουργικό παιχνίδι πολύ πέρα από αυτό που θα μπορούσαν να περιμένουν με βάση τις γνωστικές ικανότητες και την ανάπτυξή τους (Warreyn et al., 2014)

Η Hobson και οι συνεργάτες της (2012) ανέπτυξαν μια αξιολόγηση δεξιοτήτων παιχνιδιού η οποία περιλάμβανε την αυτογνωσία, τη δημιουργικότητα στο παιχνίδι και τη διασκέδαση όπως αποδεικνύεται από το θετικό συναίσθημα και την ευχαρίστηση στα συμβολικά παιχνίδια των παιδιών. Βρήκαν ότι τα παιδιά με αυτισμό εκτελούσαν τη «μηχανική» του παιχνιδιού (μπορούσαν να δείξουν το παιχνίδι) παρόμοια με άλλα παιδιά στην ίδια γλωσσική ηλικία, αλλά ότι επένδυαν λιγότερο στην προσποίηση. Αν το παιχνίδι απαιτεί προσποίηση για να είναι ευχάριστο, διασκεδαστικό, δημιουργικό και αυθόρμητο, τα παιδιά με αυτισμό δεν παίζουν πραγματικά με προσποίηση (González-Sala et al., 2021). Αυτές οι μελέτες, υποθέτουν ότι το συμβολικό παιχνίδι και το προσποιητό παιχνίδι εμφανίζονται αργά, αν όχι καθόλου, σε παιδιά με αυτισμό και ότι, για πολλά από αυτά, το προσποιητό παιχνίδι είναι διαφορετικό από εκείνο των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους.

Άλλα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού των παιδιών με αυτισμό υποδηλώνουν ότι μπορεί να υπάρχει και κάτι άλλο που παρεμποδίζει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων παιχνιδιού τους, όπως οι ποιοτικές διαφορές στο παιχνίδι (συμπεριλαμβανομένου του εντατικού ελέγχου των παιχνιδιών, όπως η στενή οπτική επιθεώρηση) ή η μεταχείριση των παιχνιδιών με ασυνήθιστους τρόπους, όπως να τα στρίβουν και να τα περιστρέφουν ξανά και ξανά, να τα μυρίζουν και άλλες ασυνήθιστες συμπεριφορές. Αυτές οι ενέργειες με αντικείμενα μπορεί να είναι ευχάριστες για το παιδί, αλλά μπορεί και να παρεμβαίνουν στο πιο κατάλληλο λειτουργικό παιχνίδι και, τελικά, στη δημιουργική προσποίηση (Kasari et al., 2013).

3.8. Παιδοκεντρική παιγνιοθεραπεία

Η παιδοκεντρική παιγνιοθεραπεία (CCPT- child-centered play therapy) είναι μια ολοκληρωμένη, σχεσιακή συμβουλευτική προσέγγιση που βασίζεται στην αναπτυξιακή κατασκευή της Virginia Axline (1947) για την προσωποκεντρική θεραπεία. Σύμφωνα με τον Landreth (2012), η παιγνιοθεραπεία είναι «μια δυναμική διαπροσωπική σχέση μεταξύ ενός παιδιού (ή ατόμου οποιασδήποτε ηλικίας) και ενός θεραπευτή εκπαιδευμένου σε διαδικασίες παιγνιοθεραπείας που προσφέρει επιλεγμένα

παιχνίδια και βοηθά στη δημιουργία ενός ασφαλούς δεσμού που επιτρέπει στα παιδιά ή και σε ανθρώπους κάθε ηλικίας να ανακαλύψουν και να μεταδώσουν ανοιχτά τα συναισθήματα, τις ιδέες, τις εμπειρίες και τις πράξεις μέσω του παιχνιδιού που είναι ο φυσικός τρόπος επικοινωνίας των παιδιών για την καλύτερη ανάπτυξη τους. (σελ.11 · Schottelkorb et al., 2020).

Η παιδοκεντρική παιγνιοθεραπεία βασίζεται στην πεποίθηση ότι μια συντονισμένη και θεραπευτική σχέση που εκφράζεται με όρους ανεπιφύλακτης αποδοχής του παιδιού και ενσυναίσθησης είναι θεραπευτική. Για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, ορισμένοι ερευνητές αναφέρουν ότι η εμπειρία παιχνιδιού και οι βασικές σχεσιακές αρχές κατευθύνονται σε αυξημένη κοινή προσοχή, περιβαλλοντική εξερεύνηση και αυτορρύθμιση. Ομοίως, ο Porges (2011) υποστήριξε ότι σε σχεσιακές εμπειρίες όπως η παιδοκεντρική παιγνιοθεραπεία, οι οποίες καταπραΰνουν ένα αυτόνομο νευρικό σύστημα και ασφαλή προσκόλληση, τα παιδιά μπορεί να βιώσουν αυτό που οι νευροεπιστήμονες αναφέρουν ως νευροαντίληψη της ασφάλειας (Schottelkorb et al., 2020). Έτσι, η διαδικασία της παιδοκεντρικής παιγνιοθεραπείας αφήνει στα παιδιά με ΔΑΦ να νιώσουν ασφάλεια σε μια σχέση, να εκφράσουν τα συναισθήματα τους και απορρύθμιση, και να βελτιώνουν δεξιότητες αυτορρύθμισης και ποικίλες μορφές αυτοέκφρασης. Ως παρέμβαση, η παιδοκεντρική παιγνιοθεραπεία έχει χρησιμοποιηθεί για περισσότερα από 60 χρόνια στην επιτυχή θεραπεία μιας ποικιλίας συμπεριφορικών και κοινωνικών προβλημάτων (Schottelkorb et al., 2020).

Εν συνεχεία θα ακολουθήσει ορισμός της θεωρίας του νου και η διάκριση της από την έννοια της ενσυναίσθησης. Οι θεωρίες για τη γνωστική λειτουργία διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην περιγραφή συγκεκριμένων σημείων συμπεριφοράς και στη σύνδεσή τους με το κοινωνικό και επικοινωνιακό έλλειμμα που παρατηρείται σε άτομα με ΔΑΦ. Στόχος τους είναι να προσφέρουν λόγους για λάθη που εντοπίζονται σε βασικές νοητικές διαδικασίες που συνήθως υποστηρίζουν ορισμένες νοητικές λειτουργίες και βοηθούν τη μάθηση σε διαφορετικούς τομείς.

Κεφάλαιο 4. Θεωρίες για τα κοινωνικά ελλείμματα των παιδιών με αυτισμό

4.1. Θεωρία του Νου

Τα ανθρώπινα όντα έχουν την ικανότητα να εξάγουν συμπεράσματα για την ψυχική κατάσταση άλλων ατόμων. Αυτή η ικανότητα διαπίστωσης, εξήγησης, πρόβλεψης και περιγραφής των αιτιών των ψυχολογικών καταστάσεων και της κοινωνικής συμπεριφοράς καλούνται ΘτΝ (Nott, & Dux, 2014 · Peterson & Henry, 2015).

Η ΘτΝ αποτελεί τον πυρήνα της κοινωνικής γνώσης. Σημαντικός είναι ο διαχωρισμός της από την έννοια της ενσυναίσθησης. Στην ενσυναίσθηση το άτομο μοιράζεται και καθρεφτίζει τα συναισθήματα των άλλων ενώ στη ΘτΝ πραγματοποιείται κατανόηση της συλλογιστικής και των κοινωνικών συναισθημάτων και αντανakλάται η σκέψη και τα συναισθήματα των άλλων (Saaksvuori, 2014 · Goldstein & Winner, 2012). Η ενσυναίσθηση εμφανίζεται νωρίτερα, είναι λιγότερο περίπλοκη και αποτελεί σημαντικό στοιχείο αλλά και προγνωστικό παράγοντα της ΘτΝ. μεταξύ δύο διαφορετικών διεργασιών σε διάφορα νευρωνικά δίκτυα (Ibanez et al., 2013).

Η ΘτΝ θεωρείται ότι έχει βιολογική βάση παρόλο που αυτή η άποψη έχει προκαλέσει μια διαμάχη στην επιστημονική κοινότητα (Schaafsma, Pfaff, Spunt, & Adolphs, 2015). Στο πρότυπο της ΘτΝ φλοιώδεις και υποφλοιώδεις περιοχές συγκροτούνται λειτουργικά σε δίκτυα που ενισχύουν την ικανότητα να απεικονίζουν γνωστικές και συναισθηματικές καταστάσεις για τον εαυτό και τα άλλα άτομα (Abu-Akel & Shamay-Tsoory, 2011). Η δράση της ΘτΝ επηρεάζεται από την ακεραιότητα της ντοπαμίνης και της σεροτονίνης που συνδέονται κατ' αρχήν με τις διεργασίες συντήρησης και εισαγωγής των αντιπροσωπευτικών ψυχικών καταστάσεων (Abu-Akel & Shamay-Tsoory, 2011). Στην πραγματικότητα είναι υπαρκτό ένα σταθερό νευρικό σύστημα, όμως προκύπτει δυσκολία εντοπισμού όλων των περιοχών εξαιτίας επιπρόσθετων γνωστικών διαδικασιών (Carlson, Koenig, & Harms, 2013). Στην λειτουργία της λαμβάνουν μέρος ο προμετωπιαίος φλοιός, η αμυγδαλή, οι πλευρικές κροταφικές περιοχές, ο πρόσθιος παραφυσιακός φλοιός και ο κροταφικός βρεγματικός λοβός (Carlson et al., 2013· Kanske et al., 2015). (Devine et al., 2016).

Η ΘτΝ είναι κυρίαρχη για την κοινωνική αλληλεπίδραση και σχετίζεται με βασικά συναισθήματα (δίκαιο- άδικο) και την κοινωνική συλλογιστική (Artinger et al., 2014· Brooks & Meltzoff, 2015). Στην ουσία αποτελεί ένας ουδέτερος κοινωνικός

μηχανισμός που αξιοποιείται για την επίτευξη αυτών των στόχων που σχετίζονται με πληθώρα ατομικών (Artinger et al., 2014· Slaughter et al., 2015). Η επίτευξή της συντείνει στη δημιουργία κοινωνικού δεσίματος, παρέχει ανταπόκριση, ελαττώνει το εύρος των συμπεριφορικών προβλημάτων, ενδυναμώνει τις επικοινωνιακές δεξιότητες ενώ παρέχει ένα τείχος προστασίας από κοινωνικό αποκλεισμό (Slaughter et al., 2015). Διαμορφώνοντας την κοινωνική συμπεριφορά, ίσως η έγκαιρη κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων να ενδυναμώνει την απόδοση στη ΘτΝ

4.2. Αυτισμός και Θεωρία του Νου

Γενικά η ΘτΝ είναι η ικανότητα εξήγησης των ψυχικών καταστάσεων του εαυτού που δίνει την ευκαιρία στα άτομα να συλλογίζονται και στη συνέχεια να οδηγούνται σε ορθολογικές ερμηνεία για τη συμπεριφορά των άλλων ανθρώπων (Shamsi, Hosseini, Tahamtan & Bayat, 2017). Ως προς τα άτομα με ΔΑΦ, δεν αποτιμάται η διαφορά ανάμεσα στη δική τους γνώση και του περίγυρού τους ενώ έχουν αρνητική επίδοση στο πλαίσιο της ΘτΝ (Zelazo, Jacques, Burack & Frye, 2002).

Ιδιαίτερα στην περίπτωση παιδιών με ΔΑΦ που κατορθώνουν να υλοποιήσουν έργα ΘτΝ εναρμονίζονται κοινωνικά πιο εύκολα σε σχέση με παιδιά με ΔΑΦ που αποτυγχάνουν. Η εξήγηση των προθέσεων και συναισθημάτων που διέπονται από κοινωνικές συμβάσεις δεν είναι πλήρως στη ΔΑΦ (Boucher, 2012). Παρουσιάζεται σύνδεση ανάμεσα στην απόδοση στα έργα και την κοινωνική ολοκλήρωση (Brent, Rios, Happe, & Charman, 2004). Παρ' όλα αυτά, η γενικοποίηση των δεξιοτήτων της ΘτΝ στη ρουτίνα της ζωής είναι στοιχειώδης και έτσι ενώ τα παιδιά με ΔΑΦ είναι σε θέση να ερμηνεύσουν σκέψεις, αντιλήψεις και προθέσεις σε μηχανικά έργα, δεν έχουν τη δύναμη να αξιοποιήσουν τις δεξιότητες αυτές στην καθημερινή ζωή (Chevallier et al., 2014· Moran et al., 2011). Καθοριστική στην πολύ αργή ανάπτυξη ΘτΝ είναι το συμβολικό και αυθόρμητο παιχνίδι όπου παίρνουν τη θέση του οι στερεοτυπίες (Frith & Happe, 1994· Peterson et al., 2012). Παράλληλα, οι κοινωνικές και επικοινωνιακές εμπειρίες, η διάδραση με τους γονείς, η δυσκολία ανάλυση πληροφοριών, η απουσία κεντρικής προσοχής και κινήτρων και τα προβλήματα αντίληψης στη ΔΑΦ φρένο στην εμφάνισή της (Boucher, 2012· Chevallier et al., 2014).

Η απουσία δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ στη ΘτΝ πιθανόν να πηγάζει από νευροβιολογικούς παράγοντες (Peterson et al., 2012). Σε μια σειρά από μελέτες διαπιστώνονται διαταραχές στα εγκεφαλικά κυκλώματα με ελαττωμένη δραστηριότητα και λειτουργική συνδεσιμότητα σε τμήματα του δικτύου της ΘτΝ, όπως σε μετωπιαίες και οπίσθιες περιοχές (Kana et al., 2015· Shamsi et al., 2017). Επιπλέον, παρατηρείται δυσαναλογία μεταξύ των δύο ημισφαιρίων με το δεξί να διαθέτει μεγαλύτερο όγκο, ενώ βλάβη εντοπίζεται και στα σημεία της αμυγδαλής και του μετωπιαίου φλοιού (Shamsi et al., 2017).

Όπως προειπώθηκε με την ενσυναίσθηση το άτομο έχει την ικανότητα να μοιράζεται και να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων ατόμων ενώ στη ΘτΝ υλοποιείται η κατανόηση της συλλογιστικής των κοινωνικών συναισθημάτων όπου και απηχεί, δηλαδή εκφράζει με έμμεσο τρόπο τη σκέψη και τα συναισθήματα των άλλων ατόμων. Έτσι, στην επόμενη ενότητα γίνεται αναφορά αφενός για τη σύνδεση της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος και Συναισθηματικής Νοημοσύνης και αφετέρου για την έννοια της συναισθηματικής αυτορρύθμισης και κατά πόσο αυτή αμβλύνεται, όταν συντρέχει Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.

Κεφάλαιο 5. Κοινωνική Ευαισθησία και συναισθήματα

5.1. Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και Συναίσθημα

Το συναίσθημα συχνά ορίζεται ως ένα σύνθετο συναίσθημα που έχει ως αποτέλεσμα ψυχο-σωματικών μεταβολών που ασκούν επίδραση στη σκέψη και τη συμπεριφορά. Περιλαμβάνει συναίσθημα, σκέψη, λειτουργία του νευρικού συστήματος, φυσιολογικές μεταβολές, όπως εκφράσεις του προσώπου. Τα συναισθήματα έχουν ενεργή δράση σε διάφορες παραμέτρους της καθημερινότητάς μας, καθώς πρέπει να αναγνωρίσουμε και να ανταποκριθούμε σε σημαντικά γεγονότα που σχετίζονται με την συνέχιση της ύπαρξης και τη διατήρηση της ευημερίας και, ως εκ τούτου, τα συναισθήματα εξυπηρετούν διάφορες λειτουργίες. Από την άλλη πλευρά, η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι η ικανότητα κατανόησης και ορθολογικής εκδήλωσης των συναισθημάτων για την αντιμετώπιση του άγχους, την εποικοδομητική επικοινωνία, την ενσυναίσθηση, την αντιμετώπιση προβλημάτων και τη διαχείριση κάθε διαφωνίας μεταξύ διαφόρων μερών με σκοπό την ελαχιστοποίηση των αρνητικών επιπτώσεων (Papoutsi et al., 2018).

5.2. Συναισθηματική αυτορρύθμιση

Η συναισθηματική αυτορρύθμιση αναφέρεται στην αναπτυξιακή ικανότητα των ατόμων να παρακολουθούν, να αξιολογούν και να τροποποιούν τη συναισθηματική τους κατάσταση και το επίπεδο διέγερσής τους με σκοπό να διατηρήσουν τη δέσμευση και να επιτύχουν στόχους. Η συναισθηματική αυτορρύθμιση (Huguet et al., 2019) έχει συνδεθεί με τη θετική κοινωνική συναισθηματική ανάπτυξη στην πρώιμη παιδική ηλικία και με την κοινωνική ικανότητα και τα επιθυμητά ακαδημαϊκά αποτελέσματα στη μετέπειτα παιδική ηλικία (White et al., 2017). Τα ελλείμματα στη συναισθηματική αυτορρύθμιση (π.χ. δυσκολίες που οδηγούν σε αυξημένη φυσιολογική αντιδραστικότητα, μη ρυθμισμένο συναίσθημα και ανεπαρκή έλεγχο των παρορμήσεων) σχετίζονται με αντιδραστική επιθετικότητα και εξωτερικευμένες συμπεριφορές σε όλη την παιδική ηλικία. Τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις στη συναισθηματική αυτορρύθμιση. Για παράδειγμα, παρουσιάζουν δυσκολίες στη διαχείριση των συναισθημάτων, στην αναστολή των αντιδράσεων, στην καθυστέρηση της ικανοποίησης και στην ανοχή των μεταπτώσεων (Laurent & Gorman, 2018). Επομένως τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού αντιμετωπίζουν

δυσκολίες ως προς την εξωτερίκευση και τη διαχείριση των συναισθημάτων τους. Σε κάποια άτομα μπορεί να είναι έντονα τα συναισθήματα και σε κάποια άλλα όχι. Έτσι στην επόμενη ενότητα θα δούμε την σχέση αυτών των δύο στοιχείων. Πιο συγκεκριμένα οι άνθρωποι που μπορεί να είναι περισσότερο ευάλωτοι στα έντονα συναισθήματα και τις εξωτερικές αισθητηριακές αντιδράσεις αυτό οφείλεται στην υψηλή ευαισθησία αισθητηριακής επεξεργασίας. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε περισσότερη ανάγκη για συναισθηματική αυτορρύθμιση, καθώς προσπαθούν να διαχειριστούν τα έντονα συναισθήματα που προκαλούνται από τις αισθητηριακές αντιδράσεις (Huguet et al., 2019).

Κεφάλαιο 6. Μοντέλα Ευαισθησίας

6.1. Μοντέλα Περιβαλλοντικής Ευαισθησίας

Τα μοντέλα περιβαλλοντικής ευαισθησίας υποθέτουν ότι οι άνθρωποι ποικίλλουν ως προς την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται, να επεξεργάζονται και να ανταποκρίνονται στις περιβαλλοντικές επιρροές (Pluess, 2015· Tillmann et al., 2021). Υπάρχουν (3) μοντέλα «για το καλύτερο και για το χειρότερο», συμπεριλαμβανομένης της ευαισθησίας αισθητικής επεξεργασίας (Aron & Aron, 1997), βιολογική ευαισθησία στο πλαίσιο (Boyce & Ellis, 2005· Ellis & Boyce, 2008), και μοντέλα διαφορικής ευαισθησίας (Belsky, 1997· Belsky et al., 2007· Belsky & Pluess, 2009).

Το τελευταίο σύνολο θεωρητικών μοντέλων προσφέρει μια εναλλακτική εξήγηση και υποστηρίζει ότι οι πηγές περιβαλλοντικής ευαισθησίας (π.χ. ιδιοσυγκρασιακές και γενετικές παραλλαγές) όχι μόνο κάνουν τα άτομα πιο επιρρεπή στο να επηρεάζονται από δυσμενή περιβάλλοντα αλλά και αυξάνουν τις πιθανότητες να επωφεληθούν αυτά από υποστηρικτικά περιβάλλοντα. Αν και οι τρεις θεωρίες συγκλίνουν στις ιδέες τους ως προς το είδος περιβαλλοντικών επιρροών στο οποίο ανταποκρίνονται πιο έντονα τα ιδιαίτερα ευαίσθητα άτομα, συμφωνούν όλες ότι υπάρχει μια άλλη υποομάδα που ανταποκρίνεται πολύ λιγότερο ή καθόλου στις περιβαλλοντικές επιρροές («για κανένα»). Μετά τη διαμόρφωση των μοντέλων «για το καλύτερο και για το χειρότερο», η εμπειρική έρευνα γύρω από την γονική μέριμνα προσπάθησε να καθορίσει ποιο από τα τρία θεωρητικά μοντέλα περιγράφει καλύτερα τα εμπειρικά παρατηρούμενα πρότυπα ανταπόκρισης ανά άτομο με αλληλεπιδράσεις περιβάλλοντος (Belsky et al., 2007, 2013· Jolicoeur- Martineau κ.ά., 2019· Roisman et al., 2012). Οι μελέτες αξιολόγησαν ανταγωνιστικά το αν το μοτίβο των επιδράσεων μετριοπάθειας ήταν συνεπές είτε με τα μοντέλα διάθεσης-στρες, ευαισθησίας πλεονεκτήματος ή διαφορικής ευαισθησίας. Οι συστηματικές ανασκοπήσεις υπογραμμίζουν ασυνεπή ευρήματα μεταξύ των μελετών. Έχουν παρουσιαστεί στοιχεία και για τις τρεις θεωρίες, ανάλογα με τη μελετημένη πρακτική ανατροφής, την έκβαση του παιδιού, τον δείκτη ευαισθησίας, την ηλικιακή ομάδα, τη μέθοδο αξιολόγησης (Rioux et al., 2016· Slagt et al., 2016).

Πράγματι, ο Pluess (2015) υπέθεσε τη συνύπαρξη διαφορετικών τύπων ευαισθησίας. Υποστήριξε τη θεωρία ότι τα άτομα μπορούν να είναι ευαίσθητα είτε σε δυσμενείς ή

υποστηρικτικές επιρροές είτε και στις δύο επιρροές, λόγω της αλληλεπίδρασης μεταξύ της γενετικής προδιάθεσης και των εμπειριών στην πρώιμη ανάπτυξη. Για παράδειγμα, τα παιδιά που φέρουν γονίδια για περιβαλλοντική ευαισθησία μπορεί να γίνουν ιδιαίτερα ευαίσθητα σε δυσμενείς επιδράσεις όταν μεγαλώνουν σε πολύ αγχώδεις συνθήκες, ενώ άλλα μπορεί να γίνουν ιδιαίτερα ευαίσθητα σε υποστηρικτικές επιρροές όταν μεγαλώνουν σε πολύ υποστηρικτικές συνθήκες (Greven et al., 2019). Τα παιδιά που φέρουν γονίδια ευαισθησίας και μεγαλώνουν σε ένα πιο ουδέτερο περιβάλλον (το οποίο δεν είναι ούτε πολύ αγχωτικό ούτε υποστηρικτικό), μπορεί να παραμείνουν ευαίσθητα τόσο σε δυσμενείς όσο και σε υποστηρικτικές επιρροές. Το να είσαι πιο ευαίσθητος στην αντίληψη και την επεξεργασία δυσμενών ή/και υποστηρικτικών επιρροών μπορεί να εκδηλωθεί με αυξημένη ανταπόκριση σ' αυτές τις επιρροές (Pluess, 2015). Αντίστοιχα, διαφορετικά πρότυπα ανταπόκρισης δυσμενώς ευαίσθητα, πλεονεκτικά ευαίσθητα και διαφορικά ευαίσθητα— μπορεί να συνυπάρχουν και να ισχύουν για διαφορετικές υποομάδες ατόμων (Pluess, 2015· Pluess & Belsky, 2012, 2013).

6.1.1. Ευαισθησία Αισθητηριακής Επεξεργασίας

Η Ευαισθησία Αισθητηριακής Επεξεργασίας (EAE · Sensory Processing Sensitivity) τονίζει ότι η ευαισθησία μπορεί να αποτυπωθεί σε μια φαινοτυπική ιδιοσυγκρασία ή ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερο βάθος επεξεργασίας πληροφοριών, αυξημένη συναισθηματική αντιδραστικότητα και ενσυναίσθηση, μεγαλύτερη επίγνωση των περιβαλλοντικών λεπτοτήτων και ευκολία υπερδιέγερσης, που θεωρείται ότι καθοδηγείται από ένα πιο ευαίσθητο κεντρικό νευρικό σύστημα (Aron et al., 2012· Homberg et al., 2016). Περιβάλλοντα στο πλαίσιο της Ευαισθησία Αισθητηριακής Επεξεργασίας ορίζονται ευρέως και περιλαμβάνουν οποιαδήποτε εμφανή εξαρτημένα ή χωρίς όρους εσωτερικά ή εξωτερικά ερεθίσματα, συμπεριλαμβανομένων φυσικών περιβαλλόντων (π.χ. τροφή, πρόσληψη καφεΐνης), κοινωνικών περιβαλλόντων (π.χ. παιδικές εμπειρίες, διαθέσεις άλλων ανθρώπων, πλήθη), αισθητηριακά περιβάλλοντα (π.χ. ακουστικό, οπτικό, απτικό, όσφρηση), και εσωτερικά γεγονότα (π.χ. σκέψεις, συναισθήματα, σωματικές αισθήσεις όπως πείνα, πόνος). Η EAE έχει συζητηθεί επίσης πρόσφατα στο πλαίσιο ανθρωπολογικών μελετών (Rappaport & Corbally, 2018).

6.1.2. Ατομικές διαφορές σε Περιβάλλοντα Ευαισθησίας

Ένα θεμελιώδες χαρακτηριστικό που συναντούν στους περισσότερους οργανισμούς είναι η ικανότητα καταγραφής, επεξεργασίας και ανταπόκρισης σε εξωτερικούς παράγοντες. Αν και αυτή η περιβαλλοντική ευαισθησία είναι κρίσιμη για την επιτυχή προσαρμογή στις συνθήκες περιβάλλοντος, τα άτομα τείνουν να διαφέρουν ως προς την ευαισθησία τους στο περιβάλλον, με μερικά να είναι πιο ευαίσθητα από άλλα (Grevenet et al., 2019). Τέτοιες διαφορές στην περιβαλλοντική ευαισθησία μπορούν να παρατηρηθούν σε πολλά είδη, συμπεριλαμβανομένων των ανθρώπων. Πολλές διαφορές έχουν περιγραφεί στους ανθρώπους σε πολλά ψυχολογικά πλαίσια, συμπεριλαμβανομένης της εξωστρέφειας και της εσωστρέφειας, της ενεργοποίησης και αναστολής συμπεριφοράς, της υψηλής και χαμηλής αντιδραστικής ιδιοσυγκρασίας, της αντιδραστικότητας στο φυσιολογικό στρες, της αισθητηριακής ευαισθησίας, της ανθεκτικότητας και της ευαλωτότητας, των κανόνων αντίδρασης και της αναπτυξιακής πλαστικότητας (Aron et al., 2012). Αν και αυτές οι καθιερωμένες ψυχολογικές έννοιες διαφέρουν μεταξύ τους, όλες φαίνεται να περιγράφουν το πώς οι άνθρωποι ποικίλλουν ως προς την ανταπόκρισή τους σε παράγοντες συμφραζομένων με κάποιους να επηρεάζονται περισσότερο από άλλους— που εκδηλώνονται σε ποιοτικά διαφορετικά ψυχολογικά ή συμπεριφορικά μοτίβα απόκρισης (Rappaport & Corbally, 2018).

Η αντίληψη ότι τα άτομα διαφέρουν στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και επεξεργάζονται το περιβάλλον, με ορισμένα να είναι γενικά περισσότερο και άλλα γενικά λιγότερο ευαίσθητα, μπορεί να αντιπροσωπεύει τον υποκείμενο κοινό παρονομαστή που συνδέει αυτές τις διαφορετικές έννοιες (Belsky & Pluess, 2013). Αυτή η ερμηνεία υποδηλώνει ότι η περιβαλλοντική ευαισθησία και η μεταβλητότητά της είναι μια σημαντική διάσταση της προσωπικότητας ανώτερης τάξης της οποίας οι διαφορετικές πτυχές αντικατοπτρίζονται, αποτυπώνονται και περιγράφονται σε πολλές υπάρχουσες ψυχολογικές έννοιες (Pluess, 2015a).

Κατά τη συζήτηση θεμάτων που σχετίζονται με την περιβαλλοντική ευαισθησία από μια τόσο ευρεία προοπτική αξίζει να ληφθούν υπ' όψιν τουλάχιστον δύο σημαντικές διακρίσεις. Κατ' αρχάς πρέπει να διαφοροποιήσουμε την ευαισθησία από την ανταπόκριση. Η ευαισθησία αναφέρεται σε πτυχές της αντίληψης και της εσωτερικής επεξεργασίας των εξωτερικών επιρροών (δηλαδή της εισόδου), ενώ η ανταπόκριση αναφέρεται στις συνέπειες συμπεριφοράς που προκύπτουν (δηλαδή, στην έξοδο) (Homberg et al., 2016). Αν και οι διαφορές στην περιβαλλοντική ευαισθησία

ευθύνονται σε μεγάλο βαθμό για την εκδήλωση διαφορών στην ανταπόκριση, η ευαισθησία δεν ταυτίζεται με την ανταπόκριση. Δεδομένου ότι οι συμπεριφορικές αποκρίσεις γενικά επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες, ανάλογα με τις συγκεκριμένες περιστάσεις, η αυξημένη ευαισθησία μπορεί να μην σχετίζεται πάντα με την ίδια συμπεριφορική απόκριση (Giudice et al., 2011). Για παράδειγμα, ενώ ένα πολύ ευαίσθητο παιδί μπορεί να συμπεριφέρεται με πιο εσωστρεφή και ντροπαλό τρόπο σε ένα νέο και άγνωστο κοινωνικό περιβάλλον, το ίδιο παιδί μπορεί να συμπεριφέρεται σαν λιγότερο ευαίσθητο σε ένα γνωστό και οικείο περιβάλλον (Belsky & Pluess, 2013).

Δεύτερον, η περιβαλλοντική ευαισθησία διαθέτει τουλάχιστον δύο διαφορετικές προοπτικές: η πρώτη περιγράφει τις αναπτυξιακές διαδικασίες (δηλαδή, αλλαγή με την πάροδο του χρόνου ως απόκριση σε προηγούμενη εμπειρία) και η δεύτερη την άμεση αντιδραστικότητα (δηλαδή την απόκριση στην τρέχουσα εμπειρία). Η αναπτυξιακή προοπτική αναφέρεται στην αναπτυξιακή ή φαινοτυπική πλαστικότητα, την ικανότητα δηλαδή ενός οργανισμού να προσαρμόζει με την πάροδο του χρόνου τον φαινότυπο του στις συνθήκες του συγκεκριμένου περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από μια πιο αντιδραστική ιδιοσυγκρασία στη βρεφική ηλικία εξελίσσονται σε παιδιά με σταθερά περισσότερη ή λιγότερη επιθετικότητα ανάλογα με το αν το περιβάλλον πρώιμης φροντίδας τους ήταν λιγότερο ή περισσότερο υποστηρικτικό (Verschoor et al., 2011). Η αναπτυξιακή πλαστικότητα περιορίζεται εννοιολογικά σε πρώιμες αναπτυξιακές περιόδους κατά τις οποίες η κατεύθυνση της ανάπτυξης είναι πιο πιθανό να προγραμματιστεί περιβαλλοντικά, με την πρόσθετη προσαρμογή ως απάντηση σε περιβαλλοντικές αλλαγές να είναι λιγότερο πιθανή (αν και όχι αδύνατη) σε μεταγενέστερες περιόδους.

6.2. Μαθησιακή επίδοση των μαθητών με ευαισθησία στην αισθητηριακή επεξεργασία

Η ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών δεν καθορίζεται μόνο από τη νοημοσύνη τους αλλά και από διάφορους εσωτερικούς και εξωτερικούς μη γνωστικούς παράγοντες, όπως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και το περιβάλλον της τάξης. Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να αλληλοεπηρεάζονται, ιδίως σε μαθητές με χαρακτηριστικά που τους καθιστούν πιο ευαίσθητους σε εσωτερικά και

περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Η ευαισθησία αισθητηριακής επεξεργασίας (Sensory Processing Sensitivity) είναι μια ιδιότητα που χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ευαισθησία στο περιβάλλον (Greven, et al 2019). Οι επιδράσεις του περιβάλλοντος μπορούν να διερευνηθούν μέσα από το πρίσμα της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού (Self-Determination Theory ή SDT). Η θεωρία αυτοπροσδιορισμού αναφέρει ότι σε ένα θετικό περιβάλλον βιώνει κανείς την ικανοποίηση των αναγκών για αυτονομία, ικανότητα και σχετικότητα. Το σχολικό πλαίσιο είναι ένα περιβάλλον που επηρεάζει τον βαθμό στον οποίο κάποιος βιώνει την ικανοποίηση των αναγκών του.

6.2.1. Αξιολόγηση της ευαισθησίας αισθητηριακής επεξεργασίας

Η ΕΑΕ στα παιδιά μπορεί να αξιολογηθεί χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς (Pluess et al., 2018), καθώς και παρατηρήσεις (Davies et al., 2021· Lionetti et al., 2019). Το πιο ευρέως χρησιμοποιούμενο μέτρο είναι η κλίμακα αυτοαναφοράς Υψηλής Ευαισθησίας Παιδιού (HSC) (Pluess et al., 2018) το οποίο αναπτύχθηκε από την κλίμακα αυτοαναφοράς Υψηλής Ευαισθησίας Ατόμου (HSP) (Aron & Aron, 1997). Η κλίμακα HSC έχει προσαρμοστεί σε πολλές γλώσσες, κυρίως όμως σε δυτικές χώρες όπως η Γερμανία, η Ολλανδία, το Βέλγιο, η Ιταλία και η Ισπανία, (Costa-López et al., 2022· Sperati et.al., 2022). Μέχρι πρόσφατα, οι μεταφράσεις στα κινέζικα έλειπαν, παρ' όλο που η Κίνα έχει τον δεύτερο μεγαλύτερο πληθυσμό παιδιών παγκοσμίως (UNFPA, 2022).

6.3. Αισθητηριακή Δυσλειτουργία στον Αυτισμό

Τα άτομα που διαγιγνώσκονται με Διαταραχή του Φάσματος του Αυτισμού (ΔΑΦ) παρουσιάζουν ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία και πιο συγκεκριμένα στην ανάπτυξη, στην κατανόηση και στη διατήρηση σχέσεων. Υπολογίζεται ότι περίπου το 90% των ατόμων που έχουν διαγνωστεί με ΔΑΦ έχουν άτυπες αισθητηριακές εμπειρίες. Πράγματι, το χαρακτηριστικό αυτό αναγνωρίζεται σήμερα στο DSM-V (American Psychiatric Association 2022) ως υπερ/υπο-αντιδραστικότητα στα αισθητηριακά ερεθίσματα, αποδεικνύοντας την πρωταρχική του σημασία στην περιγραφή του συνδρόμου. Ο Kanner (1968) ήταν από τους πρώτους που θεμελίωσε την θεωρία του γύρω από τον αυτισμό και στην ανάλυση του

συμπεριέλαβε διάφορες άτυπες αισθητηριακές συμπεριφορές όπως της αυξημένης ευαισθησίας στο θόρυβο και την αφή (Balasco et al., 2020a).

Με βάση τον «προστατευτικό φραγμό κατά των ερεθισμάτων» του Freud πρότειναν ότι τα παιδιά αυτά καταφέρνουν να οικοδομήσουν στρατηγικές άμυνας για να προστατευτούν από την αισθητηριακή υπερφόρτωση, η οποία θα οδηγούσε σε αναπτυξιακές διαταραχές που είναι χαρακτηριστικές των ατόμων με ΔΑΦ. Ο Eveloff (1960) περιέγραψε διαφορετικές συμπεριφορικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού (Schauder & Bennetto, 2016). Υπέθεσε ότι η τροποποιημένη αισθητηριακή επεξεργασία είναι αποτέλεσμα της έλλειψης πρώιμων εμπειριών σε περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Η ψυχολόγος Lorna Wing παρατήρησε τη «λεπτομερειακή» συμπεριφορά των αυτιστικών παιδιών, δείχνοντας ότι έχουν σημαντικά περισσότερες αντιδράσεις αισθητηριακής επεξεργασίας από ό,τι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Balasco et al., 2020b).

Μια άλλη ερευνητική γραμμή προήλθε παράλληλα από τον τομέα της εργοθεραπείας. Όπου διατυπώθηκε η θεωρία της δυσλειτουργίας της αισθητηριακής ολοκλήρωσης για να περιγράψει διάφορες νευρολογικές διαταραχές, συμπεριλαμβανομένου του αυτισμού (Rogers et al., 2003b). Η θεωρία αυτή προσπάθησε να συσχετίσει τα ελλείμματα αισθητηριακής επεξεργασίας με τις συμπεριφορικές αντιδράσεις και είχε το πλεονέκτημα να ορίσει την αισθητηριακή ολοκλήρωση σε σχέση με τις συμπεριφορικές αντιδράσεις που προσδιορίζουν για παράδειγμα την απτική ευαισθησία. Πιο πρόσφατα, οι ερευνητές της εργοθεραπείας πρότειναν να θεωρηθεί ότι με τη χρήση του όρου «Διαταραχή Αισθητηριακής Επεξεργασίας» περιλαμβάνονται τρεις κύριες ομάδες (διαταραχή αισθητηριακής διαμόρφωσης, διαταραχή αισθητηριακής διάκρισης και κινητική διαταραχή βασισμένη στις αισθήσεις) και τους υποτύπους που εντοπίζονται σε κάθε ομάδα. Ωστόσο, η διαταραχή αισθητηριακής επεξεργασίας δεν θεωρείται ακόμη ως διαταραχή αυτή καθαυτή (Cascio et al., 2016).

Εν κατακλείδι, τα αισθητηριακά συμπτώματα που εντοπίζονται στα άτομα με αυτισμό είναι αποτέλεσμα ελλειμμάτων στην κοινωνική νόηση. Δεν είναι η επεξεργασία ενός αισθητηριακού ερεθίσματος αυτό καθαυτό που δημιουργεί δυσκολίες στα άτομα με αυτισμό, αλλά μάλλον η επεξεργασία ερεθισμάτων συναισθηματικής φύσης, δηλαδή, εκείνων που έχουν κοινωνικό περιεχόμενο (Baranek et al., 2013). Τέλος, το 2013 τα ελλείμματα αισθητηριακής επεξεργασίας συμπεριλήφθηκαν για πρώτη φορά μεταξύ των διεθνών διαγνωστικών κριτηρίων του αυτισμού στην πέμπτη αναθεώρηση του

Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (DSM-V). Από κλινική άποψη, τα αισθητηριακά ελλείμματα τεκμηριώνονται ήδη από τον 6ο μήνα της ζωής των βρεφών που αργότερα διαγιγνώσκονται με αυτισμό. Δίνονται δύο πληροφορίες, πρώτον ότι τα αισθητηριακά συμπτώματα προλαμβάνουν τα κοινωνικά και επικοινωνιακά ελλείμματα και δεύτερον ότι τα μη φυσιολογικά αισθητηριακά χαρακτηριστικά θα μπορούσαν να είναι προγνωστικά μίας διάγνωσης αυτισμού (Estes et al., 2015). Το εντυπωσιακό της υπόθεσης είναι το να αναλογιστεί κανείς ότι όχι μόνο πλειονότητα των ατόμων που διαγιγνώσκονται με αυτισμό εμφανίζουν τυπική αντιδραστικότητα στα αισθητηριακά ερεθίσματα, αλλά και ότι αυτό επηρεάζει κάθε μία από τις αισθήσεις: οσμή, γεύση, ακοή, όραση και αφή.

6.4. Διαφοροποίηση Αυτισμού και Ευαισθησία Αισθητηριακής Επεξεργασίας

6.4.1. Ομοιότητες-Αισθητηριακή Επεξεργασία

Παρά το γεγονός ότι η αισθητηριακή επεξεργασία είναι η βασική ομοιότητα μεταξύ του αυτισμού και της υψηλής ευαισθησίας, παρατηρούνται κάποιες διαφορές στον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνεται. Συνήθως τα πολύ ευαίσθητα άτομα έχουν την τάση να βιώνουν υπεραντιδραστικότητα σε αισθητηριακές πληροφορίες. Ωστόσο, τα αυτιστικά άτομα δύναται να παρουσιάζουν είτε υπεραντιδραστικότητα είτε υποαντιδραστικότητα σε αισθητηριακές πληροφορίες, είτε και οι δυο ιδιότητες ή καμία από αυτές.

6.4.2. Ικανότητα για Ενσυναίσθηση

Η υψηλή ενσυναίσθηση εισάγεται συνήθως σε λίστες χαρακτηριστικών του HSP, απηχώντας την υποκείμενη αντιδραστικότητα στο περιβάλλον ως απόρροια της δυνατότητας να σημειώνονται λεπτές αποχρώσεις. Παρ' ότι ιστορικά θεωρείτο ότι τα αυτιστικά άτομα δεν είναι ικανά να συναισθανούν, ωστόσο αυτό αποτελεί μύθος καθώς μια μερίδα ατόμων συνδέονται με περιγραφές υψηλής ευαισθησίας. Σήμερα είναι γνωστό ότι η σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης και αυτισμού είναι πολύπλοκη και παρεξηγημένη. Είναι αναγκαίο τα άτομα αυτά να εκπαιδευτούν ώστε να μάθουν να χειρίζονται την ενσυναίσθηση. Μια έρευνα φανερώνει ότι στο ζήτημα των νευρωνικών συστημάτων η ενεργοποίηση του δικτύου ενσυναίσθησης είναι παρόμοια με εκείνη των μη αυτιστικών ατόμων (Strothetal., 2019).

6.4.3. Διαφορές - Φύση του φαινομένου

Ως γνωστόν, ο αυτισμός και η υψηλή ευαισθησία αποτελούν απόδειξη νευροδιαφορετικότητας. Η ευαισθησία είναι ένα γνώρισμα του χαρακτήρα που υπάρχει. Η υψηλή ευαισθησία εκφράζει έντονη αντίδραση σε ερεθίσματα και συνεπώς αυξημένες εμπειρίες. Ο αυτισμός αποτελεί μια νευροαναπτυξιακή κατάσταση που είτε υφίσταται είτε όχι. Οι διαφορές στη λειτουργική δράση του εγκεφάλου και στη συνδεσιμότητα οδηγούν σε ποιοτικά ξεχωριστούς τρόπους εμπειρίας του εαυτού και του κόσμου, καθώς και κάθε επιπρόσθετων εμπειριών

6.4.4. Επιπτώσεις του Περιβάλλοντος

Αν και τα αυτιστικά άτομα παρουσιάζουν πιο ακλόνητες αλλά ιδιότυπες νευροαναπτυξιακές τροχιές για να ανθίσουν, τα αποτελέσματα των HSP επηρεάζονται έντονα από το περιβάλλον προς το καλύτερο ή προς το χειρότερο. Μια σειρά από μελέτες φανερώνουν ότι τα ιδιαίτερα ευαίσθητα άτομα έχουν δυσμενή αναπτυξιακά αποτελέσματα και μεγάλο ενδεχόμενο εμφάνισης συμπεριφορικών και ψυχολογικών δυσκολιών σε πιεστικές καταστάσεις εξαιτίας της αδυναμίας μιας έγκαιρης βοήθειας προς αυτά (Boyce et al., 2019· Pluess & Boniwell et al., 2015). Αντιθέτως, εάν υπάρξει μια πρόωπη βοήθεια και μέριμνα σε αυτά τα τόσο ευαίσθητα άτομα, εκείνα θα μπορέσουν να εξελιχούν και να σημειώσουν καλύτερες επιδόσεις συγκριτικά με τα λιγότερο ευαίσθητα άτομα. Κατανοώντας τον εννοιολογικό και βιωματικό διαχωρισμό του αυτισμού και της υψηλής ευαισθησίας, αντί να δίνεται βαρύτητα στα κοινά σημεία θα ήταν πιο σωστό να γίνει πλήρως κατανοητό ότι πρόκειται για δυο διαφορετικές νευροαποκλίσεις όπου υπάρχει το ενδεχόμενο να υφίσταται ταυτόχρονα και να συντείνουν η καθεμία στην αναγκαία νευροποικιλομορφία της ανθρωπότητας (Houtingn et al., 2019).

Κεφάλαιο 7. Μεθοδολογία

7.1. Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν 30 μαθητές δημοτικού σχολείου με διάγνωση ΔΑΦ, και 10 μαθητές τυπικής ανάπτυξης ως ομάδα ελέγχου. Οι ηλικίες των παιδιών αυτών ήταν από (7 έως 13) ετών, με μέσο όρο ηλικίας στα αγόρια με ΔΑΦ 9 χρονών και στα κορίτσια 9. Τέλος στην ομάδα ελέγχου (τυπικής ανάπτυξης) ο μέσος

όρος στα αγόρια ήταν 8,9 χρονών και στα κορίτσια 9,1. Οι σχολικές μονάδες που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα βρίσκονταν σε τρεις νομούς της Ελλάδας και επιλέχθηκαν με βάση το συγκεκριμένο δείγμα των παιδιών. Τα περισσότερα παιδιά του δείγματος φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης ή βρίσκονταν στην τάξη μαζί τον δάσκαλο/α της παράλληλης στήριξης.

7.2. Εργαλεία μεθοδολογίας

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, η έρευνα ακολουθεί την προσέγγιση της μικτής μεθοδολογίας. Και αυτό διότι ενώ η αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών μέσω της παρατήρησης των εκδηλωθέντων συναισθημάτων και της καλλιεργημένης φαντασίας μπορεί να παρατηρηθεί συστηματικά και να μετρηθεί με τη χρήση κλιμάκων, επιλέχθηκε στην προκειμένη περίπτωση να δοθεί έμφαση σε μια πιο ποιοτική διάσταση η οποία θα μπορέσει να ρίξει περισσότερο φως σε λεπτομέρειες οι οποίες ενδεχομένως θα διέφευγαν της ποσοτικής προσέγγισης. Ως εκ τούτου, η μεθοδολογική προσέγγιση περιλαμβάνει τη χορήγηση κλιμάκων (θετικιστική προσέγγιση).

Ως προς τη χορήγηση κλιμάκων, συνολικά είναι δύο (2) οι οποίες δεν έχουν χρησιμοποιηθεί ξανά στον ελληνικό πληθυσμό. Η πρώτη, The Affect in Play Scale (APS), συμπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό που πραγματοποιεί την παρέμβαση και βασίζεται στην παρατήρηση του παιχνιδιού του παιδιού. Η δεύτερη κλίμακα Highly Sensitive Child (HSC) 21 ερωτημάτων υψηλής ευαισθησίας για τη συμπεριφορά των παιδιών συμπληρώνεται από τους γονείς αλλά και από τα ίδια τα παιδιά. Ως προς τις διαδικασίες συμπλήρωσης-χορήγησης κλιμάκων επισημαίνεται ότι έλαβαν χώρα σε δύο διακριτές χρονικές φάσεις της έρευνας, και συγκεκριμένα πριν και μετά την παρέμβαση. Η χρήση των προτεινόμενων κλιμάκων έχει αναδειχθεί από προηγούμενες έρευνες ως κατάλληλες, και τα αποτελέσματά τους είναι αφ' ενός ωφέλιμα για τους μαθητές και αφ' ετέρου χρήσιμα για τους εμπλεκόμενους στην παιδαγωγική των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού (Doernberg, Russ & Dimitropoulos, 2020· Davis, Slater, Marshall & Robins, 2022· Russ & Doernberg, 2019· Tahiroglu et al., 2014). Οι προτεινόμενες κλίμακες έχουν εφαρμοστεί και σε παλαιότερες έρευνες. Λεπτομέρειες για την παρέμβαση παρατίθενται αναλυτικότερα σε επόμενη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου.

7.3. The Affect in Play Scale (APS)

Η κλίμακα Affect in Play Scale (APS) είναι μια σταθμισμένη δραστηριότητα που περιλαμβάνει παιχνίδι και χορήγηση κλίμακας. Είναι κατάλληλη για παιδιά από 6 έως 10 ετών και αντιστοιχεί περίπου σε παιδιά Α΄ έως και Γ΄ δημοτικού. Αρχικά σχεδιάστηκε για να μετράει διάφορες διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα την ώρα που το παιδί παίζει παιχνίδι προσποίησης. Μετράει το πόσο (amount) συναίσθημα εκδηλώνεται από το παιδί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού φαντασίας αλλά και τους τύπους του συναισθήματος (type). Μετράει επίσης τη συχνότητα (frequency) και την ένταση (intensity) του συναισθήματος, την ποιότητα της φαντασίας (quality of fantasy), την άνεση στο παιχνίδι (comfort in play) και την εμπλοκή του συναισθήματος σε αυτό κατά πόσον, δηλαδή, το παιδί εμπλέκει το συναίσθημα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του. Οι συναντήσεις με τον εκπαιδευτικό έχουν διάρκεια πέντε (5) λεπτών και προβλέπεται η χρήση μαριονέτας ή πάνινης κούκλας. Στη μελέτη της Russ (2014) η APS χρησιμοποιήθηκε για να αξιολογήσει τις δεξιότητες του παιδιού στην αρχή αλλά και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Οι διαστάσεις της παραπάνω κλίμακας είναι οι εξής:

- ❖ *Η φαντασία του παιδιού/δημιουργική σκέψη.* Ο εκπαιδευτικός βαθμολογεί από το 1 έως το 5 (με το 1 να σημαίνει λιγότερο και το 5 περισσότερο) το κατά πόσον το παιχνίδι του παιδιού χαρακτηρίζεται από καινοτομία και μοναδικότητα, και επιπρόσθετα το κατά πόσον το παιδί χρησιμοποιεί στοιχεία φαντασίας.
- ❖ *Η οργάνωση.* Ο εκπαιδευτικός βαθμολογεί από το 1 έως το 5 τη συνολική πλοκή και πολυπλοκότητα της ιστορίας.
- ❖ *Ο αριθμός των συχνотήτων (affect frequency)* που αντιπροσωπεύει τον συνολικό αριθμό των περιπτώσεων που το παιδί, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, εξέφρασε κάποιου είδους ιδιαίτερο συναίσθημα, π.χ. μπορεί να πει στις μαριονέτες «αχ, ένα τέρας!» (φόβος) ή «αυτό το παιχνίδι είναι διασκεδαστικό» (ευτυχία). Σ' αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός καλείται να βαθμολογήσει σε μια πεντάβαθμη κλίμακα (από το 1 έως το 5) την ένταση με την οποία εκδηλώνεται το φαινόμενο.
- ❖ *Η ποικιλία των συναισθημάτων (affect variety)* στο οποίο αντιπροσωπεύει τον συνολικό αριθμό των συναισθημάτων που εκδήλωσε το παιδί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και υπάγονται σε μία από τις 11 συγκεκριμένες κατηγορίες

συναισθήματος. Οι κατηγορίες αυτές χωρίζονται σε δύο υποκατηγορίες: τα θετικά συναισθήματα και τα αρνητικά συναισθήματα.

- ❖ Στα θετικά συναισθήματα συγκαταλέγονται η χαρά/ ευχαρίστηση, η στοργή/φροντίδα, ο ανταγωνισμός, και η στοματική σεξουαλικότητα. Στα αρνητικά συναισθήματα συγκαταλέγονται η λύπη/πόνος, ο θυμός, το άγχος/φόβος, η σύγχυση/απογοήτευση/δυσαρέσκεια, η λεκτική επιθετικότητα και η πρωκτική σεξουαλικότητα.

Προτείνεται η διακριτική παρουσία του εκπαιδευτικού καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας αλλά και η αποφυγή οποιουδήποτε μέσου χρονομέτρησης. Παρ' ότι η εφαρμογή της συγκεκριμένης σταθμισμένης δοκιμασίας είναι προς το παρόν μακριά από το ελληνικό πεδίο έρευνας, τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τους Ιταλούς ερευνητές Di Riso, Salcuni, Lis και Delvecchio (2017) είναι ενθαρρυντικά. Αυτή η ερευνητική ομάδα κατάφερε να εφαρμόσει επιτυχώς και να εγκυροποιήσει τόσο τη σύντομη (APS-P-BR) όσο και την εκτεταμένη έκδοση της APS (APS Extended Version) δίχως να απαιτείται βιντεοσκόπηση. Αυτό είναι ενθαρρυντικό για την εφαρμογή της συγκεκριμένης δοκιμασίας και στην Ελλάδα όπου το νομοθετικό πλαίσιο για την προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών είναι αυστηρότατο.

Οι Dimitropoulos, Zyga και Russ (2019) έχουν χρησιμοποιήσει επίσης σε παιδιά με αυτισμό και σύνδρομο Prader-Willi τη συγκεκριμένη κλίμακα σε μία τροποποιημένη έκδοση του συστήματος βαθμολόγησης APS-P η οποία περιλάμβανε οκτώ (8) αρχικές μεταβλητές που κάλυπταν τις γνωστικές διαδικασίες στο παιχνίδι: την οργάνωση της ιστορίας, την ικανότητα της φαντασίας για προσποίηση παιχνιδιού, και την εξοικείωση με τα παιχνίδια. Όλες οι μεταβλητές βαθμολογήθηκαν με κλίμακα 1-5 όπου το ένα είναι η χαμηλότερη βαθμολογία. Οι αρχικές μεταβλητές που μετρούσαν τις συναισθηματικές διεργασίες περιελάμβαναν: αρχικά την συνολική καταμέτρηση της συχνότητας των συναισθημάτων που εξέφρασαν μέσα από την αφήγηση του παιχνιδιού, και επιπλέον μία ποικιλία συναισθημάτων, έντεκα στον αριθμό (11), που εκφράστηκαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Οι βαθμολογίες των συναισθημάτων σχετίζονται με την ικανότητα του παιδιού να έχει νοητικές αναπαραστάσεις συναισθημάτων, και στη συνέχεια να εκφράζει αυτά τα συναισθήματα στο παιχνίδι. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να αναγνωρίσει ότι ένας χαρακτήρας που παίζει με ένα άλλο παιχνίδι κατά τη

διάρκεια της ιστορίας του είναι χαρούμενος, και θα το εκφράσει με τη φράση «ναι, έχει πλάκα».

Για κάθε διάστημα είκοσι (20) δευτερολέπτων ο εκπαιδευτικός δηλώνει το είδος παιχνιδιού που κάνει ο μαθητής, δηλαδή λειτουργικό, συμβολικό ή κανένα παιχνίδι. Το λειτουργικό παιχνίδι αφορά τον μαθητή που κάνει απλές, επαναλαμβανόμενες μυικές κινήσεις με τα παιχνίδια. Το συμβολικό παιχνίδι ορίζεται ως η χρήση των παιχνιδιών με τρόπο όπως η αντικατάσταση ενός παιχνιδιού με άλλο ή η χρήση του παιχνιδιού με οποιονδήποτε τρόπο πέρα από τον προβλεπόμενο. Το «κανένα παιχνίδι» σημαίνει πως το παιδί δεν κινείται ή δεν αλληλεπιδρά με τα παιχνίδια. Η κλίμακα APS-P διαθέτει ένα αυξανόμενο σώμα μελετών εγκυρότητας που αποδεικνύουν ότι οι συσχετιζόμενες σε κάθε ηλικία μεταβλητές σχετίζονται με την ικανότητα του προσπονητού παιχνιδιού (κοινωνικές δεξιότητες, ενσυναίσθηση). Η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησε πτυχές της πρώιμης κοινωνικής γνωστικής ικανότητας, μαζί με έρευνες αναφοράς γονέων οι οποίες μέτρησαν τομείς που αφορούν τη σοβαρότητα του αυτισμού/κοινωνική επικοινωνία (SCQ), τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση, και τις δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές είτε εσωτερικές είτε εξωτερικές που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά του φάσματος του αυτισμού. Η αναγνώριση των διαφορών στην ικανότητα προσπονητού παιχνιδιού παρέχει μία οδό για παρέμβαση που όχι μόνο ενισχύει τους τομείς προσπονητού παιχνιδιού αλλά και άλλα σύνολα δεξιοτήτων που είναι σημαντικά για την πρώιμη κοινωνική γνωστική ανάπτυξη.

7.4. The Highly Sensitive Child Scale (HSC)

Η δεύτερη χορηγούμενη κλίμακα είναι η Highly Sensitive Child (HSC) η οποία αποτελείται από δύο επιμέρους κλίμακες εκ των οποίων η πρώτη θα συμπληρωθεί από τους μαθητές και ονομάζεται «Κλίμακα Υψηλής Ευαισθησίας Παιδιού» (ΥΕΠ) (Χρήστου, σε προετοιμασία) και η δεύτερη θα συμπληρωθεί από τους γονείς και ονομάζεται «Κλίμακα Υψηλής Ευαισθησίας Παιδιού (ΥΕΠ) για γονείς» (Χρήστου, σε προετοιμασία). Είναι μεταφρασμένες στα ελληνικά για να μπορέσουμε να εξετάσουμε πώς ένα παιδί στο φάσμα του αυτισμού, με υψηλή ή χαμηλή ευαισθησία αισθητηριακής επεξεργασίας (ΕΑΕ), μπορεί να επηρεαστεί θετικά ή αρνητικά από μία επωφελή περιβαλλοντική έκθεση, καθώς και τον ρόλο που μπορεί να παίζουν οι γονείς του σ' αυτό το κομμάτι.

7.5. Παρέμβαση

7.5.1. Παιγνιοθεραπεία – Play therapy

Η συγκεκριμένη παρέμβαση βασίζεται στο μοντέλο που πρότειναν οι Russ και Moore (2004 και 2008). Πρόκειται για μια παρέμβαση που υλοποιείται σε τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά και χαρακτηρίζεται από εγκυρότητα. Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει το ελεύθερο παιχνίδι του παιδιού με lego, αυτοκινητάκια, μικρές κούκλες και τουβλάκια και τη συμπλήρωση της κλίμακας APS από τον εκπαιδευτικό πριν και κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού του παιδιού.

Η παιγνιοθεραπεία, είναι μέθοδος που έχει στο κέντρο της την ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης και φαντασίας του παιδιού, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια αφήγησης μιας ιστορίας, την ενίσχυση των δεξιοτήτων οργάνωσης της ιστορίας αυτής, καθώς και τη συχνότητα ή/και ποικιλία του συναισθήματος που προκύπτει μέσα από το παιχνίδι. Ο εκπαιδευτικός που πραγματοποιεί την παρέμβαση ενθαρρύνει το παιδί μέσω μοντελοποίησης, ενθάρρυνσης, αντανάκλασης συναισθήματος ή απλώς ακολουθώντας τις οδηγίες του παιδιού. Στην αρχή της κάθε παρέμβασης, προκειμένου να διευκρινιστεί το τι ακριβώς αναμένει ο εκπαιδευτικός από το παιδί, χρησιμοποιείται το ακόλουθο κείμενο: *«Έχω μερικά παιχνίδια για σένα. Θέλω να σκεφτείς μια μικρή ιστοριούλα για ό,τι μπορεί να σε απασχολεί ή για ό,τι φαντάζεσαι ή για ό,τι σου αρέσει. Παίξε με τα παιχνίδια για να μου δείξεις την ιστορία σου. Εγώ θα σου πω πότε θα αλλάζουμε ιστορία. Πάρε τις κούκλες και τα ζωάκια και κάνε τα να μιλήσουν δυνατά ώστε να τα ακούω. Θα παίζω κι εγώ μαζί σου. Θέλω η ιστορία σου να έχει αρχή, μέση και τέλος. Σκέψου τι θα γίνει και στην επόμενη ιστορία. Χρησιμοποίησε τη φαντασία σου και φτιάξε καινούργια πράγματα».*

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός παίζει μαζί με το παιδί σε διαφορετικές ιστορίες οι οποίες κατευθύνονται από το συναίσθημα και τη φαντασία του παιδιού. Ενδεικτικός είναι ο παρακάτω διάλογος: *«Ας φτιάξουμε μια ιστορία για ένα αγόρι που πάει στο ζωολογικό κήπο!», «Ας φτιάξουμε μια ιστορία για ένα πάρτι γενεθλίων!», ή «Ας φτιάξουμε μια ιστορία που να λέει ότι χάσαμε το αγαπημένο μας παιχνίδι».* Για την ολοκλήρωση των συναντήσεων ζητείται από το παιδί να ολοκληρώσει περίπου τρεις με τέσσερις τέτοιες ιστοριούλες. Στόχος είναι το παιδί να φτιάξει τη δική του ιστορία. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να κατευθύνει το παιχνίδι ενθαρρύνοντας το παιδί να υιοθετήσει συγκεκριμένες στάσεις π.χ. ενθάρρυνση της φαντασίας με ερωτήσεις *«Τι συμβαίνει;», «Τι θα γίνει πρώτα;», «Τι θα γίνει μετά;», «Δείξε μου», «Φαντάσου ότι αυτό*

είναι...», «Φτιάξε ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία μας». Επιπροσθέτως, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη μέθοδο της μοντελοποίησης για να δείξει τη συμβολική χρήση των παιχνιδιών, όπως για παράδειγμα τις διαφορετικές χρήσεις των αντικειμένων ή/και το πως η φαντασία μπορεί να αναμειχθεί με την ιστοριογραφική. Για να διευκολύνει το οργανωμένο και συνεχές παιχνίδι, ο εκπαιδευτικός δείχνει πάλι μέσω μοντελοποίησης το πώς ένα παιχνίδι μπορεί να γίνει συνεχές, δηλαδή να έχει αρχή, μέση και τέλος. Επιπλέον, ενθαρρύνει το παιδί να αφήσει ελεύθερη τη φαντασία του και να οργανώσει όπως θέλει το παιχνίδι, και ενθαρρύνει και την έκφραση του συναισθήματος ρωτώντας τα εξής: «Πώς αισθάνεται;», «Πώς τον/την έκανες να αισθανθεί;» ή «Πώς αισθάνεται τώρα;». Μέρος των παραπάνω είναι και η χρήση διαφορετικών φωνών (τόνου, χροιάς, έντασης), διαφορετικών εκφράσεων προσώπου, διαφορετικής κινησιολογίας, π.χ. βάζω την κούκλα να χοροπηδάει πάνω-κάτω από χαρά. Κεντρικό ρόλο της παρέμβασης κατέχει η ενθάρρυνση που λαμβάνει το παιδί από τον εκπαιδευτικό με στρατηγικές που ενισχύουν το συναίσθημα και την έκφρασή του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

7.6. Ερευνητικά Ερωτήματα

- Μπορούν να καταγραφούν οι συναισθηματικές εκδηλώσεις από ένα παιδί με ΔΑΦ κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού;
- Εμπλέκεται το προφίλ αισθητηριακής ευαισθησίας του παιδιού στον τρόπο ανταπόκρισης του σε επωφελείς περιβαλλοντικές εκθέσεις;
- Ποιες είναι οι κοινωνικές δεξιότητες μαθητών με αυτισμό που ενισχύονται μέσω της συνδρομής της παρέμβασης με παιχνίδι;

7.7. Περιγραφή διαδικασίας Έρευνας

7.7.1.Χρονικό πλαίσιο διεξαγωγής

Η έρευνα διεξήχθη σε χρονικό διάστημα μηνών και περιλάμβανε την επίσκεψη του εκπαιδευτικού που πραγματοποίησε την παρέμβαση σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δημοτικό σχολείο). Η περαιτέρω συμπλήρωση της παρούσας υποενότητας, προαπαιτεί τον ακριβή αριθμό σχολείων ανά νομό και τον αριθμό των μαθητών που εμπίπτουν στα κριτήρια συμπερίληψης (inclusion criteria) στην έρευνα ανά τμήμα.

7.8. Εξασφάλιση αδειών

Η έγκριση για την εκκίνηση των διαδικασιών συλλογής δεδομένων για την έρευνα προήλθε από τη συνέλευση του Τμήματος Ηθικής και Δεοντολογίας του ΠΤΕΑ (Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής) του Π.Θ (Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις στις σχολικές μονάδες και, κατόπιν επίδειξης των απαραίτητων εγγράφων στους διευθυντές των σχολικών μονάδων, εξασφαλίστηκε η συναίνεσή τους για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Σε περίπτωση που κάποιος από τους διευθυντές χρειάζεται έντυπο συναίνεσης προς υπογραφή, επιφυλάσσομαι για τη σύνταξή του. Επιπλέον, έχουν συνταχθεί φόρμες ενημέρωσης και συναίνεσης για τους γονείς και κηδεμόνες των συμμετεχόντων παιδιών, οι οποίες θα επιστραφούν στον εκπαιδευτικό υπογεγραμμένες από αυτούς.

7.9. Ερευνητικό σχέδιο

7.9.1. Φάση 1

Η διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων ξεκινάει με τη χορήγηση των κλιμάκων Highly Sensitive Child (HSC) και APS PI-R στους γονείς και κηδεμόνες των συμμετεχόντων παιδιών.

7.9.2. Φάση 2

Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει τον συνδυασμό συμπλήρωσης από τον εκπαιδευτικό της κλίμακας APS PI-R για παιδιά, και την υλοποίηση της παιγνιοθεραπείας Play Therapy. Η κλίμακα APS συμπληρώνεται δύο (2) φορές από τον εκπαιδευτικό, μία στην αρχή της παιγνιοθεραπείας και μία κατά τη διάρκειά της. Ο χρόνος που υπολογίζεται να διαρκέσει η δεύτερη φάση είναι περίπου 15-20 λεπτά.

Κεφάλαιο 8. Αποτελέσματα

8.1 Αποτελέσματα Ποσοτικής Ανάλυσης

Στο πρώτο κομμάτι της ανάλυσης παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών που συμμετείχαν σε αυτή. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται κατάλληλοι πίνακες συνάφειας, συσχετίσεων και διαγραμμάτων που παρουσιάζουν τη συσχέτιση των απαντήσεων ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή που είναι η διαταραχή, λαμβάνοντας υπόψη την συμπεριφορά του παιδιού πριν και μετά την παρέμβαση σε σύγκριση με την ευαισθησία.

Πίνακας 1. Πίνακας Συνάφειας

Φύλο	ΔΑΦ	Τυπικής Ανάπτυξης	Σύνολο
Αγόρι	22	5	27
Κορίτσι	8	5	13
Σύνολο	30	10	40

Όπως προκύπτουν από τα δεδομένα του πίνακα συνάφειας (1) το συνολικό δείγμα παιδιών είναι 40. Τα 27 είναι αγόρια εκ των οποίων τα 22 είναι με ΔΑΦ και τα 5 τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, από τα 13 συμμετέχοντα κορίτσια τα 8 είναι διαγνωσμένα με ΔΑΦ και τα 5 τυπικής ανάπτυξης.

8.1.1. Ανάλυση ανά ομάδα, ΔΑΦ / Τυπικής ανάπτυξης

Πίνακας 2. Μέσες τιμές & τυπικές αποκλίσεις παιδιών με ΔΑΦ και παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς την ευαισθησία (κλίμακα SPS)

	Ομάδα			
	Τυπικής ανάπτυξης		ΔΑΦ	
	M	TA	M	TA
Ευαισθησία/ Highly Sensitive Child (HSC) (γονείς)	4.38	0.92	4.75	0.90
Ευαισθησία/ Highly Sensitive Child (HSC) (παιδιά)	4.20	0.48	4.55	0.95

Σημείωση. M = μέση τιμή, TA = τυπική απόκλιση

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται η σύγκριση μεταξύ παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με ΔΑΦ ως προς την κλίμακα ευαισθησίας σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων και των παιδιών. Η αξιοπιστία της κλίμακας βρέθηκε να είναι πολύ καλή σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων ($A = ,898$) και των παιδιών ($A = ,801$). Χρησιμοποιώντας τον έλεγχο $t - test$ (Πίνακας 1, Παράρτημα) για ανεξάρτητα δείγματα προέκυψε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών ΔΑΦ σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων, [$t(38) = -1.129, p = .266$] και τις απαντήσεις των παιδιών, [$t(31,374) = -1.557, p = .130$].

Πίνακας 3. Μέσες τιμές & τυπικές αποκλίσεις παιδιών με ΔΑΦ και παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς τα συναισθήματα τους

	Ομάδα			
	Τυπικής ανάπτυξης		ΔΑΦ	
	M	TA	M	TA
1. Θυμός	6.80	6.11	3.41	3.63
2. Φροντίδα	9.50	4.30	5.09	3.28
3. Χαρά	11.30	3.77	6.55	4.94
4. Άγχος	2.40	3.75	2.23	2.27
5.Θλίψη/Πόνος	2.40	4.09	3.36	3.30
6.Απογοήτευση	2.60	3.78	3.14	2.85
7.Ανταγωνισμός	1.20	.42	1.00	.00
8.Εκφράσεις στόματος	2.70	3.50	3.18	3.16
9.Στοματική Επιθετικότητα	1.20	.42	2.00	2.18
10.Περί Πρωκτού	1.10	.32	1.05	.21
11.Περί Σεξουαλικότητας	1.20	.42	1.32	1.49

Σημείωση. M = μέση τιμή, TA = τυπική απόκλιση

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται η σύγκριση μεταξύ παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με ΔΑΦ ως προς τα συναισθήματα τους. Παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με ΔΑΦ ως προς το επίπεδο θυμού, άγχους, θλίψη / πόνου, απογοήτευσης, ανταγωνισμού, εκφράσεων στόματος, στοματικής επιθετικότητας, περί πρωκτού και περί σεξουαλικότητας ($p > .05$) (Πίνακας 2, Παράρτημα). Όμως, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έναντι των παιδιών ΔΑΦ παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο φροντίδας (9,50 έναντι 5,09, [$t(30) = 3.197$, $p < .01$]) και χαράς (11.30 έναντι 6.55, [$t(30) = 2.700$, $p < .05$]).

Πίνακας 4. Μέσες τιμές & τυπικές αποκλίσεις παιδιών με ΔΑΦ και παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς την οργάνωση, την φαντασία και την άνεση

	Ομάδα			
	Τυπικής ανάπτυξης		ΔΑΦ	
	Μ	ΤΑ	Μ	ΤΑ
Οργάνωση	3.10	.47	2.22	.40
Φαντασία	3.33	.27	2.15	.36
Άνεση	3.47	.28	2.19	.31

Σημείωση. Μ = μέση τιμή, ΤΑ = τυπική απόκλιση

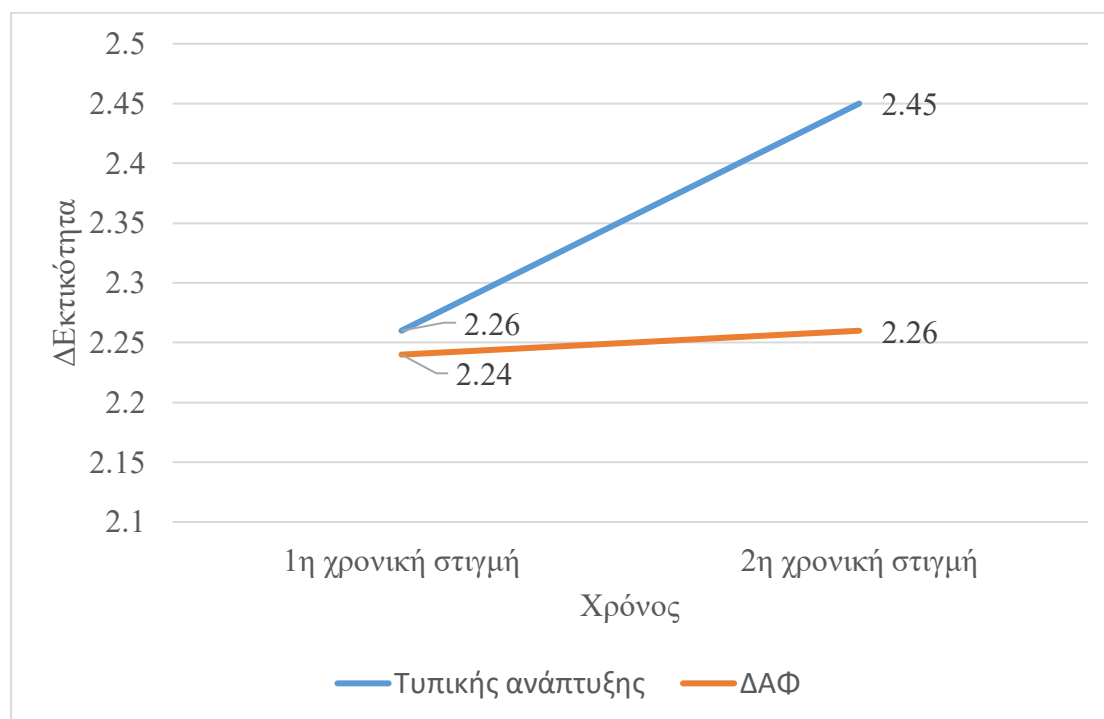
Στον Πίνακα 4 παρατηρείται τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έναντι των παιδιών ΔΑΦ να παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο οργάνωσης (3.10 έναντι 2.22, $t(30) = 5.445$, $p < .001$), φαντασίας (3,33 έναντι 2,15, [$t(30) = 9.270$, $p < .001$]) και άνεσης (3,47 έναντι 2,19, [$t(30) = 11.125$, $p < .001$]) (Πίνακας 3, Παράρτημα). Επίσης, πρέπει να τονιστεί ότι το επίπεδο αξιοπιστίας των τριών κλιμάκων βρέθηκε σε πολύ καλό επίπεδο, Οργάνωση ($\alpha = .741$), Φαντασία ($\alpha = .789$) & Άνεση ($\alpha = .748$).

Πίνακας 5. Διαφορές μεταξύ παιδιών με ΔΑΦ και παιδιών τυπικής ανάπτυξης πριν και μετά την παρέμβαση ως προς τη δεκτικότητα, την ευχάριστη συμπεριφορά και την ευσυνειδησία

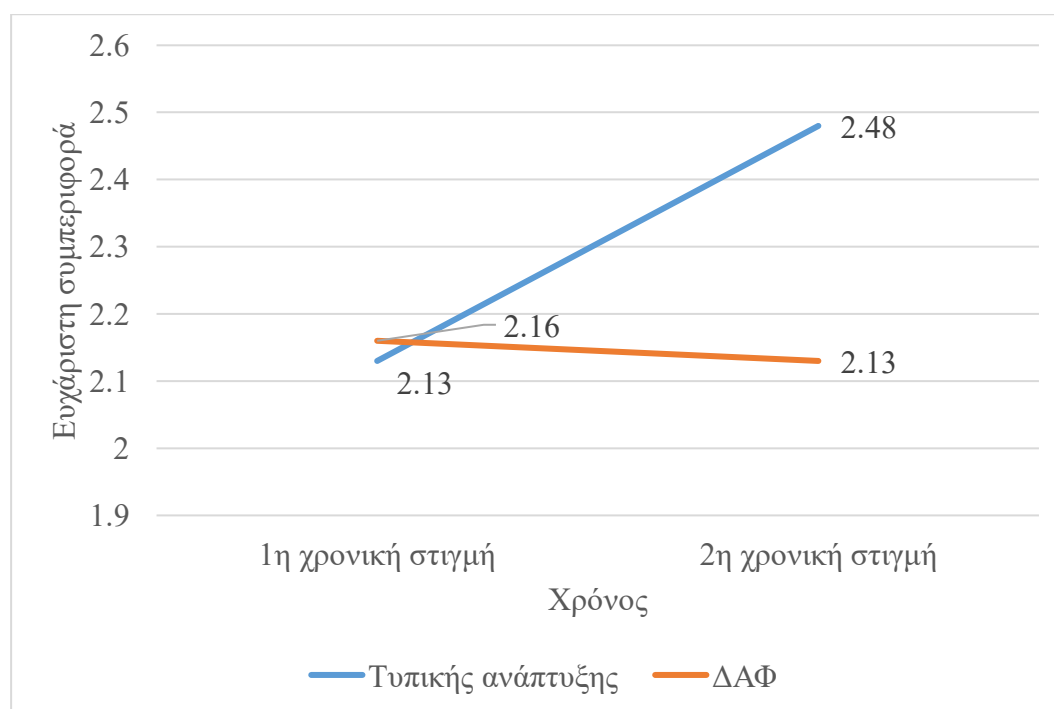
	Ομάδα			
	Τυπικής ανάπτυξης		ΔΑΦ	
	M	TA	M	TA
Αυτοαναφορά δεκτικότητας (πριν)	2.26	.24	2.24	.37
Αυτοαναφορά δεκτικότητας (μετά)	2.45	.16	2.26	.47
Αυτοαναφορά ευχάριστης συμπεριφοράς (πριν)	2.13	.25	2.16	.26
Αυτοαναφορά ευχάριστης συμπεριφοράς (μετά)	2.48	.22	2.13	.40
Αυτοαναφορά ευσυνειδησίας (πριν)	2.41	.37	2.30	.36
Αυτοαναφορά ευσυνειδησίας (μετά)	2.38	.19	2.36	.30

Πραγματοποιήθηκε η ανάλυση Repeated Measures Anova με εξαρτημένες μεταβλητές την δεκτικότητα, την ευχάριστη συμπεριφορά και την ευσυνειδησία και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (ΔΑΦ, τυπικής ανάπτυξης) και τον χρόνο (πριν και μετά την παρέμβαση) (Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε και δεύτερη φορά με την χρήση ως covariates της ευαισθησίας σύμφωνα με τους γονείς και της ευαισθησίας σύμφωνα με τα παιδιά. Τα αποτελέσματα ήταν ίδια). Από την ανάλυση προέκυψε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι κύριες επιδράσεις της ομάδας, Wilks' Lambda = .947, $F(3, 35) = .654$, $p = .586$ και του χρόνου [$F(3, 35) = 2.600$, $p = .068$]. Βρέθηκε όμως στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ του χρόνου και της ομάδας, [$F(3, 35) = 3.995$, $p = .015$]. Στα Γραφήματα 1 και 3 δεν παρατηρούνται αλληλεπιδράσεις ενώ στο Γράφημα 2 παρατηρείται ότι η ομάδα τυπικής ανάπτυξης σε υψηλότερο επίπεδο ευχάριστη συμπεριφορά την δεύτερη χρονική στιγμή έναντι της ομάδας ΔΑΦ σε αντίθεση με την πρώτη χρονική στιγμή. Η αλληλεπίδραση αυτή οφείλεται στο ότι η ομάδα τυπικής ανάπτυξης είχε χειρότερη ευχάριστη συμπεριφορά την πρώτη χρονική στιγμή έναντι της ομάδας ΔΑΦ.

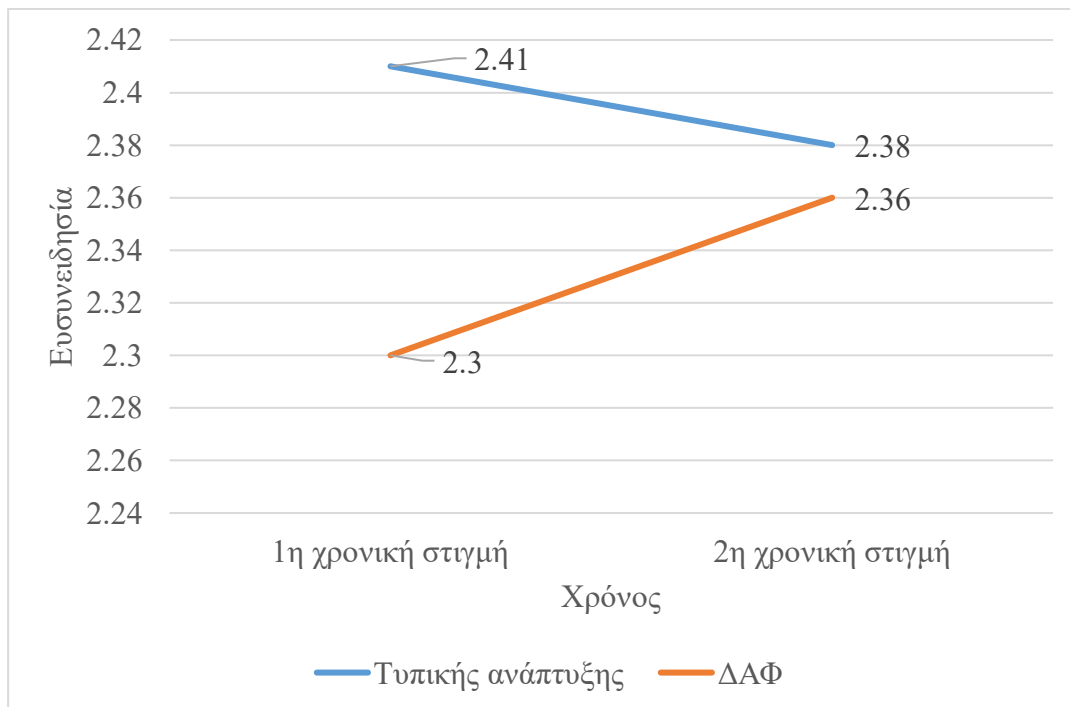
Γράφημα 1. Η εξέλιξη της δεκτικότητας ανά ομάδα



Γράφημα 2. Η εξέλιξη της ευχάριστης συμπεριφοράς ανά ομάδα



Γράφημα 3. Η εξέλιξη της ευσυνειδησίας ανά ομάδα



Κεφάλαιο 9. Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προκύπτει ότι η μελέτη που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα ερευνητική εργασία φαίνεται να μην είχε το επιθυμητό αποτέλεσμα. Πιο συγκεκριμένα προέκυψε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών ΔΑΦ σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων και τις απαντήσεις των παιδιών ως προς την ευαισθησία των παιδιών. Ακόμα, παρατηρήθηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με ΔΑΦ ως προς το επίπεδο θυμού, άγχους, θλίψη / πόνου, απογοήτευσης, ανταγωνισμού, εκφράσεων στόματος, στοματικής επιθετικότητας, και περί σεξουαλικότητας. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τις απόψεις των Laurent και Gorman (2018) και Huguet et al. (2019), οι οποίοι αναφέρουν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν συναισθηματική αυτορρύθμιση, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε αντιδραστική επιθετικότητα και εξωτερικευτικές συμπεριφορές. Αυτό οφείλεται σε δυσκολίες στη διαχείριση των συναισθημάτων, στην αναστολή των αντιδράσεων, στην καθυστέρηση της ικανοποίησης και στην ανοχή των μεταπτώσεων. Τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού μπορεί επίσης να είναι πιο ευάλωτα σε έντονα συναισθήματα και εξωτερικές αισθητηριακές αντιδράσεις λόγω της υψηλής ευαισθησίας στην αισθητηριακή επεξεργασία. Ως αποτέλεσμα, μπορεί να απαιτούν περισσότερη συναισθηματική αυτορρύθμιση για να διαχειριστούν αυτά τα δυνατά συναισθήματα. Όμως, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έναντι των παιδιών ΔΑΦ παρουσίασαν υψηλότερο επίπεδο φροντίδας και χαράς.

Σύμφωνοι με αυτό είναι και οι (Rødgaard et al., 2019) σύμφωνα με τους οποίους όπως φάνηκε από τη μελέτη τους τα ελλείμματα κοινωνικών δεξιοτήτων δεν υποχωρούν με την ανάπτυξη, αλλά αντιθέτως μπορούν να ενταθούν καθώς τα παιδιά πλησιάζουν στην εφηβεία επειδή το κοινωνικό τους περιβάλλον γίνεται αρκετά πολύπλοκο και το παιδί αποκτά μεγαλύτερη επίγνωση της κοινωνικής του αναπηρίας. Σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM-5- TR) τα αυτιστικά άτομα χαρακτηρίζονται από την τάση να παράγουν επαναλαμβανόμενες και περιορισμένες συμπεριφορές (American Psychiatric Association, 2022) με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ενασχόληση με διάφορους τύπους πράξεων παιχνιδιού.

Επίσης η ανάπτυξη του παιχνιδιού ξεκινά με το αισθητηριακό παιχνίδι το οποίο περιλαμβάνει την εξερεύνηση των αντικειμένων μέσω των αισθητηριακών εισροών τους, όπως το στόμα, το άγγιγμα, το χτύπημα, το πέταγμα ή η οπτική εκτίμηση των παιχνιδιών όπως ανέφεραν οι Warreyn et al., (2014).

Επιπλέον, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έναντι των παιδιών ΔΑΦ παρουσίασαν υψηλότερο επίπεδο οργάνωσης, φαντασίας και άνεσης. Τέλος, δεν βρέθηκε να υπάρχουν ουσιώδεις διαφορές μετά την παρέμβαση έναντι πριν την παρέμβαση μεταξύ των δύο ομάδων ως προς την δεκτικότητα, την ευχάριστη συμπεριφορά και την ευσυνειδησία.

Όσον αφορά το κατά πόσο επηρεάστηκε το αποτέλεσμα της παρέμβασης από τον αριθμό του δείγματος των μαθητών φαίνεται ότι ένα παιδί με ΔΑΦ δεν μπορεί να εκδηλώσει τα συναισθήματά του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού προσποίησης σε σύντομο χρονικό διάστημα σε αντίθεση με τα τυπικά που ενισχύθηκαν πάρα πολύ. Γεγονός που επιβεβαιώνει τους González-Sala et al. (2021), οι οποίοι δηλώνουν ότι τα αυτιστικά παιδιά δυσκολεύονται με το παιχνίδι προσποίησης και τις πράξεις παιχνιδιών που περιλαμβάνουν φανταστικά αντικείμενα και παράγοντες. Σε αντίθεση, οι Warreyn et al. (2014) και Thiemann-Bourque et al. (2019) δείχνουν ότι τα αυτιστικά παιδιά μπορούν να συμμετέχουν σε πιο προηγμένες πράξεις παιχνιδιού, δηλαδή μπορούν να συμμετάσχουν σε συμβολικό παιχνίδι και να μιμηθούν συμβολικές πράξεις παιχνιδιού με παιδικό τρόπο με την αντίστοιχη νοητική ηλικία.

Σύμφωνα με τους Doernberg et al. (2020) δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές αλλαγές στις συναισθηματικές δεξιότητες στο παιχνίδι για τα παιδιά με ΔΑΦ μετά την παρέμβαση. Η έλλειψη αλλαγής στη συχνότητα και το εύρος των συναισθημάτων που εκφράζουν έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα που παρατηρήθηκαν σε πληθυσμούς σχολικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης (Hoffmann & Russ 2016 · Moore & Russ 2008), υποδηλώνοντας ότι μπορεί να υπάρχουν στοιχεία συναισθηματικής επεξεργασίας και έκφρασης συναισθημάτων που είναι μοναδικά στον πληθυσμό των παιδιών με ΔΑΦ και να εμποδίζουν την ικανότητά τους να τα αυξήσουν με τη χρήση του παιχνιδιού με τον ίδιο τρόπο που έγινε στον τυπικό αναπτυσσόμενο συνομήλικο. Τέλος ενδέχεται τα παιδιά με ΔΑΦ να είναι στην πραγματικότητα πιο ανθεκτικά σε παρεμβάσεις που βασίζονται σε αλλαγές στη συναισθηματική τους έκφραση στο παιχνίδι, λόγω των ελλειμμάτων συναισθηματικής κατανόησης. Σύμφωνα με τους (González-Sala et al., 2021) μετά από τις αρχικές περιγραφές του Kanner για τα παιδιά με αυτισμό έχουν

γίνει πολλές μελέτες για τις συμπεριφορές τους στο παιχνίδι. Παραμένει, ωστόσο, ασαφές το αν οι δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών με αυτισμό αναπτύσσονται πιο αργά ή διαφορετικά από εκείνες των άλλων παιδιών ή αν οι περιορισμοί που βρίσκουμε στις ικανότητες των παιδιών με αυτισμό οφείλονται σε άλλους παράγοντες όπως η επαναλαμβανόμενη, υπερβολικά εστιασμένη προσοχή

Σύμφωνα με τους Ray, Sullivan & Carlson (2012) υποστηρίχθηκε ότι η εμπειρία μιας αποδεκτής, γνήσιας και ενσυναίσθητης σχέσης σε ένα μη κατευθυντικό περιβάλλον παιχνιδιού μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της σχεσιακής δέσμευσης και επικοινωνίας. Επιπλέον αναφορικά με τους (Kana et al., 2015) η καθυστερημένη ή μη ολοκληρωμένη απόκτηση της ΘtN οδηγεί σε κοινωνικά ελλείμματα στα παιδιά με ΔΑΦ αν και παρουσιάζουν ατομικές διαφορές στην απόκτηση των δεξιοτήτων.

Αν και η έννοια της μεταβλητότητας στην περιβαλλοντική ευαισθησία αντανakλάται έμμεσα σε πολλές παραδοσιακές έννοιες της ανθρώπινης ψυχολογίας, αρκετά νέα πλαίσια αντιμετωπίζουν πιο άμεσα τις ατομικές διαφορές στην περιβαλλοντική ευαισθησία και από την προοπτική της αναπτυξιακής και εξελικτικής θεωρίας. Μεμονωμένες διαφορές στην απόκριση συμπεριφοράς σε περιβαλλοντικούς παράγοντες μπορούν να φανούν σε πολλά είδη, από τον κολοκυθόσπορο, τη ζέβρα, τον αρουραίο και τα πρωτεύοντα μη ανθρώπινα θηλαστικά μέχρι τον άνθρωπο όπως αναφέρθηκε από τους Pluess & Belsky, (2012, 2013).

Σύμφωνοι με τα παραπάνω είναι οι (Slagt et al., 2018) οι οποίοι δήλωσαν ότι τα άτομα με ΔΑΦ χρειάζονται υποστήριξη και καταλύματα για να ανθίσουν στον σημερινό κόσμο. Εάν ένα περιβάλλον δεν μπορεί να αλλάξει και να ικανοποιήσει τις ανάγκες του ατόμου με ΔΑΦ τότε το περιβάλλον του απνεργοποιείται σε μεγάλο βαθμό και περιορίζει τη λειτουργικότητα και τη συνολική ευημερία του.

Οι θεωρητικοί της γνωστικής ψυχολογίας Jean Piaget και Lev Vygotsky αναφέρουν ότι το παιδί αναπτύσσει υψηλότερες νοητικές δεξιότητες μεταμορφώνοντας αργά αντικείμενα, ρόλους και παιχνίδια. Αυτή η διαδικασία ανάπτυξης τραβάει την προσοχή του παιδιού λόγω της ευχαρίστησης που αποκομίζουν από την ενασχόληση του με αυτές τις δραστηριότητες και έλεγχο των αντικειμένων και καταστάσεων. (González-Sala et al., 2021).

Πολλά από αυτά που έχουν γραφτεί για το λειτουργικό παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό περιλαμβάνουν μια συζήτηση σχετικά με το αν η ανάπτυξη του παιδιού διατηρεί

τέτοιες δεξιότητες. Για παράδειγμα, τα παιδιά με αυτισμό και οι δεξιότητες συμβολικού παιχνιδιού φαίνεται να διαφέρουν από τις δεξιότητες παιχνιδιού άλλων παιδιών, πέρα από την απλή καθυστέρηση στην ανάπτυξή τους (Warreyn et al., 2014)

Αν και η ΘτΝ μπορεί να μην είναι ο μόνος λόγος για την περιγραφή των χαρακτηριστικών της ΔΑΦ, εξακολουθεί να έχει μεγάλη επιρροή στις κοινωνικές ικανότητες. Τα παιδιά με ΔΑΦ υποφέρουν από προκλήσεις κοινωνικής συμπεριφοράς και επικοινωνίας καθώς αποτυγχάνουν να κατανοήσουν ότι οι συμπεριφορές καθοδηγούνται από την ψυχική κατάσταση και αυτό το πρόβλημα τους δημιουργεί προβλήματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση.

Αναφορικά με τους (Pluess & Belsky, 2012, 2013) μέχρι σήμερα, φαίνεται να υπάρχουν αδιευκρίνιστα στοιχεία για ένα από τα θεωρητικά μοντέλα, τα οποία εγείρουν την πιθανότητα να συνυπάρχουν όλα τα μοντέλα και ότι οι διαφορές στα εμπειρικά ευρήματα οφείλονται σε μεθοδολογικούς παράγοντες. Είναι σαφές βάσει των (Galle et al., 2013) ότι η κατανόηση των νευροβιολογικών βάσεων που διέπουν τα ελλείμματα αισθητηριακής επεξεργασίας αποτελεί μια νέα πρόκληση για την έρευνα των ΔΑΦ, με στόχο συγκεκριμένα, τον εντοπισμό πρώιμων βιοδεικτών και νέων πιθανών θεραπευτικών στρατηγικών για τις διαταραχές αυτές

9.1 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία είχε στόχο να διερευνήσει εάν τα παιδιά με αυτισμό μπορεί να επηρεαστούν δυσανάλογα από μια ευεργετική περιβαλλοντική έκθεση με βάση τα χαρακτηριστικά της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Η μελέτη έθεσε ως στόχο να ενισχύσει τις γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ μέσω μιας πιλοτικής παρέμβασης που βασίζεται στο παιχνίδι. Τα ερευνητικά ερωτήματα, που τέθηκαν περιελάμβαναν εάν οι συναισθηματικές εκφράσεις ενός παιδιού με ΔΑΦ μπορούν να καταγραφούν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, εάν το προφίλ ευαισθησίας του παιδιού επηρεάζει την ανταπόκρισή του σε ευεργετικές περιβαλλοντικές εκθέσεις και πώς μπορούν να αξιολογηθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με αυτισμό.

Όμως, παρόλο που αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνηση των νευρογνωστικών συνιστώσεων της περιβαλλοντικής ευαισθησίας στο φάσμα του αυτισμού, δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτική και τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να ισχύουν

καθολικά. Ωστόσο, ο περιορισμένος αριθμός συμμετεχόντων κατέστησε εγείρει επιφυλάξεις ως προς την αντιπροσωπευτικότητα του συνολικού πληθυσμού. Επιπρόσθετα, η παρέμβαση ολοκληρώθηκε σε μία μόνο συνεδρία και ήταν σύντομης διάρκειας, λόγω περιορισμού χώρου και χρόνου. Πιο συγκεκριμένα, ο σχεδιασμός της έρευνας που διεξάγεται σε εργαστηριακά περιβάλλοντα δίνει προτεραιότητα στην επίτευξη του μέγιστου πειραματικού ελέγχου. Αντίθετα, η έρευνα που διεξάγεται στον τομέα της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς λαμβάνει χώρα σε περιβάλλοντα πραγματικού κόσμου όπου η συμπεριφορά εκτυλίσσεται φυσικά, καθιστώντας δύσκολη την άσκηση πλήρους ελέγχου στις μεταβλητές που την επηρεάζουν. Η συγκεκριμένη μελέτη πραγματοποιήθηκε σε σχολικά περιβάλλοντα, γεγονός που περιόρισε εγγενώς το επίπεδο πειραματικού ελέγχου που μπορούσε να επιτευχθεί σε σύγκριση με την εργαστηριακή έρευνα. Η διεξαγωγή της έρευνας εντός του σχολικού περιβάλλοντος είχε άμεσο αντίκτυπο στον προγραμματισμό και τη δομή των συνεδριών. Σε αντίθεση με τις εργαστηριακές έρευνες, η συλλογή δεδομένων δεν μπορούσε να γίνει με σταθερή συχνότητα λόγω της τήρησης του ωραρίου και του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου. Επιπλέον, η αδυναμία βιντεοσκόπησης των συνεδριών στο σχολικό πλαίσιο εμπόδιζε τη χρήση μιας ακριβούς εξέτασης «σημείο προς σημείο» για ελέγχους συμφωνίας.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι αυτοί οι περιορισμοί είναι τυπικοί κατά τη διεξαγωγή έρευνας στο φυσικό περιβάλλον κοινωνικοποίησης των παιδιών και δεν υπονομεύουν την αξιοπιστία της τρέχουσας μελέτης. Όμως, θέτει περιορισμούς ως προς την οικολογική εγκυρότητα των αναφερόμενων παρατηρήσεων που παρουσιάστηκαν.

9.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Αρχικά οι περιορισμοί που αναφέρθηκε προηγουμένως ότι προέκυψαν, οδηγούν σε επισφαλή συμπεράσματα. Ιδανική θα ήταν η περαιτέρω διερεύνηση του προαναφερθέντος θέματος όσον αφορά την παρέμβαση από μεγαλύτερο δείγμα, ώστε να προκύψουν ακριβή και ασφαλή συμπεράσματα που θα βοηθήσουν, με την αρωγή ειδικών, τα παιδιά με ΔΑΦ να σημειώσουν βήματα προόδου στο ζήτημα της απόκτησης κοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Τέλος, θα πρέπει να δουν

το αισθητηριακό προφίλ συγκριτικά με την ΕΑΕ καθώς δεν διερευνήθηκε στην παρούσα έρευνα αλλά είναι εξαιρετικά σημαντικό να αποσαφηνιστεί σε μελλοντικές έρευνες.

Ως πρόταση θα μπορούσε ακόμα να αναφερθεί ότι μελλοντικά θα μπορούσε να γίνει μία ποσοτική έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα όπως προαναφέρθηκε προκειμένου να είναι ακόμα πιο αντιπροσωπευτικό. Επίσης θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μια ποιοτική έρευνα με τη μέθοδο συνεντεύξεων, η οποία θα μπορούσε να δώσει μια ακόμα πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το θέμα συγκριτικά με την ποσοτική έρευνα ώστε να καταλήξει σε σαφή και συγκεκριμένα πορίσματα σε σχέση με την θεωρία αλλά και την έρευνα για ότι ισχύει πραγματικά.

Παραπομπές

- Acevedo, B., Aron, E., Pospos, S., & Jessen, D. (2018a), The functional highly sensitive brain: A review of the brain circuits underlying sensory processing sensitivity and seemingly related disorders, στο *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 2018, (τόμος 373, τεύχος 1744), Royal Society Publishing.
<https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0161>
- Altomare, A. (2012), Exploring Cognitive Flexibility in Relation to Social Skills and Resiliency in Children with High Functioning Autism Spectrum Disorders, 2012.
<https://doi.org/10.11575/PRISM/26079>
- Aron, E. N., & Aron, A. (1997), Sensory-Processing Sensitivity and Its Relation to Introversion and Emotionality, στο *Journal of Personality and Social Psychology*, 1997, (τόμος 73, τεύχος 2).
- Aron, E. N., Aron, A., & Jagiellowicz, J. (2012), Sensory Processing Sensitivity: A Review in the Light of the Evolution of Biological Responsivity, *Personality and Social Psychology Review*, 2012, 16(3), σ. 262-282.
<https://doi.org/10.1177/1088868311434213>
- Assary, E., Zavos, H. M. S., Krapohl, E., Keers, R., & Pluess, M. (2021), Genetic architecture of Environmental Sensitivity reflects multiple heritable components: a twin study with adolescents, *Molecular Psychiatry*, 2021, 26(9), σ. 4896-4904.
<https://doi.org/10.1038/s41380-020-0783-8>
- Autism Spectrum Australia. (11 Ιουλίου 2018). Autism prevalence rate up by an estimated 40% to 1 in 70 people [Ανακοίνωση Τύπου].
<https://www.autismspectrum.org.au/news/autism-prevalence-rate-up-by->
- Aykan, S., Vatansever, G., Doğanay-Erdoğan, B., & Kalaycıoğlu, C. (2020), Development of Sensory Sensitivity Scales (SeSS): Reliability and validity analyses, *Research in Developmental Disabilities*, 2020, σ. 100.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103612>
- Baryła-Matejczuk, M., Porzak, R., & Poleszak, W. (2022a), HSPS-10-Short Version of the Highly Sensitive Person Scale for Students Aged 12-25 Years, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2022, 19(23).
<https://doi.org/10.3390/ijerph192315775>
- Bauminger-Zviely, N., & Agam-Ben-Artzi, G. (2014), Young friendship in HFASD and typical development: Friend versus non-friend comparisons, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(7), 2014, σ. 1733-1748.
<https://doi.org/10.1007/s10803-014-2052-7>
- Besiroglu, B., Alayli, A., Tahiroglu, D., & Selcuk, B. (2022), The psychometric properties of the children's social understanding scale among atypically developing children and adolescents, *Journal of Child and Family Studies*, 2022, 31(8), 22752291.

- Blumberg, S. J., Zablotsky, B., Avila, R. M., Colpe, L. J., Pringle, B. A., & Kogan, M. D. (2016). Diagnosis lost: Differences between children who had and who currently have an autism spectrum disorder diagnosis. *Autism*, 20(7), 783–795. <https://doi.org/10.1177/1362361315607724>
- Boele, S., Bülow, A., de Haan, A., Denissen, Jaap. J. A., & Keijsers, L. (2023b), Better, for worse, or both? Testing environmental sensitivity models with parenting at the level of individual families, *Development and Psychopathology*, 2023, σ. 1-17. <https://doi.org/10.1017/s0954579422001493>
- Boyce, W. T. (2019), The orchid and the dandelion: Why some people struggle and how all can thrive, Λονδίνο: Bluebird Books for Life. Chylińska, M., & Gut, A., 2019.
- Cappadocia, M. C., & Weiss, J. A. (2011), Review of social skills training groups for youth with Asperger Syndrome and High Functioning Autism, στο *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2011 (τόμος 5, τεύχος 1, σ. 70-78). <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.04.001>
- Chaidi, I., & Drigas, A. (n.d.), Emotional intelligence and autism spectrum disorder. www.techniumscience.com
- Cibralic, S., Kohlhoff, J., Wallace, N., McMahon, C., & Eapen, V. (2019), A systematic review of emotion regulation in children with Autism Spectrum Disorder, στο *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2019 (τόμος 68). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.101422>
- Clark, M., & Adams, D. (2022), Resilience in Autism and Intellectual Disability: a Systematic Review, στο *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2022 (τόμος 9, τεύχος 1, σ. 39-53). Springer. <https://doi.org/10.1007/s40489-021-00239-w>
- Conner, C. M., White, S. W., Beck, K. B., Golt, J., Smith, I. C., & Mazefsky, C. A. (2019), Improving emotion regulation ability in autism: The Emotional Awareness and Skills Enhancement (EASE) program, *Autism*, 2019, 23(5), σ. 1273-1287. <https://doi.org/10.1177/1362361318810709>
- Davis, P. E., King, N., Meins, E., & Fernyhough, C. (2022), ‘When my mummy and daddy aren't looking at me when I do my maths she helps me’; Children can be taught to create imaginary companions: An exploratory study, *Infant and Child Development*, 2022, e2390. <https://doi.org/10.1002/icd.2390>
- Davis, P. E., Slater, J., Marshall, D., & Robins, D. L. (2023), Autistic children who create imaginary companions: Evidence of social benefits, *Autism*, 2023, 27(1), σ. 244-252. <https://doi.org/10.1177/13623613221092195>
- Doernberg, E. A. (2020), *A PLAY INTERVENTION FOR SCHOOL-AGED CHILDREN WITH HIGH-FUNCTIONING AUTISM SPECTRUM DISORDER*, 2020.
- Doernberg, E. A., Russ, S. W., & Dimitropoulos, A. (2021), Believing in Make-Believe: Efficacy of a Pretend Play Intervention for School-Aged Children with

- High-Functioning Autism Spectrum Disorder, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2021, 51(2), σ. 576-588.
<https://doi.org/10.1007/s10803-020-04547-8>
- Dimitropoulos, A., Zyga, O., & Russ, S. W. (2019), Early social cognitive ability in preschoolers with Prader–Willi syndrome and autism spectrum disorder, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2019, 49, σ. 4441-4454.
- Den Houting, J. (2019), Neurodiversity: An insider’s perspective, *Autism*, 2019, 23(2), 271-273.
<https://doi.org/10.1177/1362361318820762>
- Fehr, K. K., & Russ, S. W. (2016), Pretend play and creativity in preschool-age children: Associations and brief intervention, *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2016, 10(3), σ. 296-308.
<https://doi.org/10.1037/aca0000054>
- Fenning, R. M., Baker, J. K., & Moffitt, J. (2018), Intrinsic and extrinsic predictors of emotion regulation in children with autism spectrum disorder, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2018, 48, σ. 3858-3870.
- Gaitas, S., Carêto, C., Peixoto, F., & Castro Silva, J. (2022), Differentiated instruction: ‘to be, or not to be, that is the question’, *International Journal of Inclusive Education*, 2022.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2119290>
- García-Blanco, A., López-Soler, C., Vento, M., García-Blanco, M. C., Gago, B., & Perea, M. (2017), Communication deficits and avoidance of angry faces in children with autism spectrum disorder, *Research in Developmental Disabilities*, 2017, 62, σ. 218-226.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.02.002>
- Goldsmith, S. F., & Kelley, E. (2018), Associations Between Emotion Regulation and Social Impairment in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2018, 48(6), σ. 2164-2173.
<https://doi.org/10.1007/s10803-018-3483-3>
- 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, στο *Children*, 2021 (τόμος 8, τεύχος 9). MDPI.
<https://doi.org/10.3390/CHILDREN8090801>
- Greven, C. U., Lionetti, F., Booth, C., Aron, E. N., Fox, E., Schendan, H. E., Pluess, M., Bruining, H., Acevedo, B., Bijtbeier, P., & Homberg, J. (2019), Sensory Processing Sensitivity in the context of Environmental Sensitivity: A critical review and development of research agenda, στο *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 2019 (τόμος 98, σ. 287-305). Elsevier Ltd.
<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.01.009>
- Hoffmann, J. D., & Russ, S. W. (2016), Fostering pretend play skills and creativity in elementary school girls: A group play intervention, *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2016, 10(1), σ. 114-125.

<https://doi.org/10.1037/aca0000039>

Huggins, C. F., Cameron, I. M., & Williams, J. H. G. (2019), Different aspects of emotional awareness in relation to motor cognition and autism traits, *Frontiers in Psychology*, 2019, 10(Οκτ.).

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02439>

Huggins, C. F., Donnan, G., Cameron, I. M., & Williams, J. H. G. (2021), Emotional self-awareness in autism: A meta-analysis of group differences and developmental effects, στο *Autism*, 2021, (τόμος 25, τεύχος 2, σ. 307-321). SAGE Publications Ltd.

<https://doi.org/10.1177/1362361320964306>

Iimura, S., Yano, K., & Ishii, Y. (2023), Environmental Sensitivity in Adults: Psychometric Properties of the Japanese Version of the Highly Sensitive Person Scale 10-Item Version, *Journal of Personality Assessment*, 2023, 105(1), σ. 87-99.

<https://doi.org/10.1080/00223891.2022.2047988>

Jagiellowicz, J., Xu, X., Aron, A., Aron, E., Cao, G., Feng, T., & Weng, X. (2011), The trait of sensory processing sensitivity and neural responses to changes in visual scenes, *Social Cognitive And Affective Neuroscience*, 2011, 6(1), σ. 38-47.

Kasari, C., Chang, Y.-C., & Patterson, S. (2013), Pretending to Play or Playing to Pretend: The Case of Autism Autism Speaks, στο *Am J Play* (τόμος 6, τεύχος 1).

Kokkinos, T., & Gakis, P. (2021), Student teachers' differentiated teaching practices for high-achieving students, *Journal of Further and Higher Education*, 2021, 45(7), σ. 916-931.

<https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1827374>

Krasny, L., Williams, B. J., Provencal, S., & Ozonoff, S. (2003), Social skills interventions for the autism spectrum: essential ingredients and a model curriculum, 2003.

[https://doi.org/DOI: 10.1016/s1056-4993\(02\)00051-](https://doi.org/DOI: 10.1016/s1056-4993(02)00051-)

Kulage, K. M., Smaldone, A. M., & Cohn, E. G. (2014). How will DSM-5 affect autism diagnosis? A systematic literature review and meta-analysis. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(8), 1918-1932.

Laurent, A. C., & Gorman, K. (2018), Development of Emotion Self-Regulation Among Young Children with Autism Spectrum Disorders: The Role of Parents, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2018, 48(4), σ. 1249-1260.

<https://doi.org/10.1007/s10803-017-3430-8>

Lionetti, F., Aron, A., Aron, E. N., Burns, G. L., Jagiellowicz, J., & Pluess, M. (2018), Dandelions, tulips and orchids: Evidence for the existence of low-sensitive, medium-sensitive and high-sensitive individuals, *Translational Psychiatry*, 2018, 8(1).

<https://doi.org/10.1038/s41398-017-0090-6>

- Lionetti, F., Aron, E. N., Aron, A., Klein, D. N., & Pluess, M. (2019a), Observer-rated environmental sensitivity moderates children's response to parenting quality in early childhood, *Developmental Psychology*, 2019, 55(11), σ. 2389-2402.
<https://doi.org/10.1037/dev0000795>
- Lionetti, F., Dellagiulia, A., Prudentino, G., Spinelli, M., Pluess, M., & Fasolo, M. (2021), Is premature birth an environmental sensitivity factor? A scoping review protocol, στο *BMJ Open*, 2021 (τόμος 11, τεύχος 10). BMJ Publishing Group.
<https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-047015>
- Liu, D., van Dijk, A., Lin, S., Wang, Z., Deković, M., & Dubas, J. S. (2023), Psychometric Properties of the Chinese Version of the Highly Sensitive Child Scale Across Age Groups, Gender, and Informants, *Child Indicators Research*, 2023.
<https://doi.org/10.1007/s12187-023-10032-2>
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018), Autism spectrum disorder, στο *The Lancet* (τόμος 392, τεύχος 10146, σ. 508-520). Lancet Publishing Group, 2018.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2)
- Manicacci, M., Bouteyre, E., Despax, J., & Bréjard, V. (2019), Involvement of Emotional Intelligence in Resilience and Coping in Mothers of Autistic Children, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2019, 49(11), σ. 4646-4657.
<https://doi.org/10.1007/s10803-019-04177-9>
- Markiewicz, K., Kaczmarek, B. L. J., & Filipiak, S. (2021), Mediating Effect of Emotional and Social Competences on Interrelations Between Gender, Age and the Broad Autism Phenotype, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2021, 51(9), σ. 3017-3027.
<https://doi.org/10.1007/s10803-020-04756-1>
- Matsuda, S., Minagawa, Y., & Yamamoto, J. (2015), Gaze Behavior of Children with ASD toward Pictures of Facial Expressions, *Autism Research and Treatment*, 2015, σ. 1-8.
<https://doi.org/10.1155/2015/617190>
- McCrimmon, A. W., Matchullis, R. L., & Altomare, A. A. (2016), Resilience and emotional intelligence in children with high-functioning autism spectrum disorder, *Developmental Neurorehabilitation*, 2016, 19(3), σ. 154-161.
<https://doi.org/10.3109/17518423.2014.927017>
- Meins, E., Fernyhough, C., Johnson, F., & Lidstone, J. (2006), Mind-mindedness in children: Individual differences in internal-state talk in middle childhood, *British Journal of Developmental Psychology*, 2006, 24(1), 181-196.
10.1348/026151005X80174
- Moses, L. J., Tahiroglu, D., & Gluck, S. C. (2018), The Children's Social Understanding Scale, 25 Ιουλίου 2018, ανακτημένο από το osf.io/2pywz
- Papoutsis, C., Drigas, A., & Skianis, C. (2018), Mobile applications to improve emotional intelligence in Autism - A review, στο *International Journal of*

Interactive Mobile Technologies (τόμος 12, τεύχος 6, σ. 47-61). International Association of Online Engineering.

<https://doi.org/10.3991/ijim.v12i6.9073>

Petrides, K. V., Hudry, K., Michalaria, G., Swami, V., & Sevdalis, N. (2011), A comparison of the trait emotional intelligence profiles of individuals with and without Asperger syndrome, *Autism*, 2011, 15(6), σ. 671-682.

<https://doi.org/10.1177/1362361310397217>

Pluess, M. (2015), Individual Differences in Environmental Sensitivity, *Child Development Perspectives*, 2015, 9(3), σ. 138-143.

<https://doi.org/10.1111/cdep.12120>

Pluess, M. (2017), Vantage Sensitivity: Environmental Sensitivity to Positive Experiences as a Function of Genetic Differences, *Journal of Personality*, 2017, 85(1), σ. 38-50.

<https://doi.org/10.1111/jopy.12218>

Pluess, M., Assary, E., Lionetti, F., Lester, K. J., Krapohl, E., Aron, E. N., & Aron, A. (n.d.), Environmental Sensitivity in Children: Development of the Highly Sensitive Child Scale and Identification of Sensitivity Groups.

<https://doi.org/10.1037/dev0000406>

Pluess, M., & Belsky, J. (2010), Differential Susceptibility to Parenting and Quality Child Care, *Developmental Psychology*, 2010, 46(2), σ. 379-390.

<https://doi.org/10.1037/a0015203>

Pluess, M., & Belsky, J. (2013a), Vantage sensitivity: Individual differences in response to positive experiences, *Psychological Bulletin*, 2013, 139(4), σ. 901-916.

<https://doi.org/10.1037/a0030196>

Pluess, M., & Boniwell, I. (2015), Sensory Processing Sensitivity predicts treatment response to a school-based depression prevention program: Evidence of vantage sensitivity. *Personality and Individual Differences*, 2015, 82, σ. 40-45.

Robinson, E., Hull, L., & Petrides, K. V. (2020), Big Five model and trait emotional intelligence in camouflaging behaviours in autism, *Personality and Individual Differences*, 2020, σ. 152.

Rødgaard, E. M., Jensen, K., Vergnes, J. N., Soulières, I., & Mottron, L. (2019). Temporal Changes in Effect Sizes of Studies Comparing Individuals with and Without Autism: A Meta-analysis. *JAMA Psychiatry*, 76(11), 1124-1132.

<https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2019.1956>

Russ, S. W., & Dillon, J. A. (2011). Changes in Children's Pretend Play Over Two Decades, *Creativity Research Journal*, 2011, 23(4), σ. 330-338.

<https://doi.org/10.1080/10400419.2011.621824>

Russ, S. W., & Grossman-McKee, A. (1990), Affective Expression in Children's Fantasy Play, Primary Process Thinking on the Rorschach, and Divergent Thinking, *Journal of Personality Assessment*, 1990, 54(3-4), σ. 756-771.

<https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674036>

- Russ, S. W., Robins, A. L., & Christiano, B. A. (1999), Pretend play: Longitudinal prediction of creativity and affect in fantasy in children, *Creativity Research Journal*, 1999, 12(2), σ. 129-139.
https://doi.org/10.1207/s15326934crj1202_5
- Russ, S. W., & Schafer, E. D. (2006), Affect in fantasy play, emotion in memories, and divergent thinking, στο *Creativity Research Journal*, 2006 (τόμος 18, τεύχος 3, σ. 347-354).
https://doi.org/10.1207/s15326934crj1803_9
- Russ, S. W., & Wallace, C. E. (n.d.). Pretend Play and Creative Processes.
- Russ, S. W., & American Psychological Association (2014), Pretend play in childhood: Foundation of adult creativity, *Ουάσιγκτον DC: American Psychological Association*, 2014, 10.1037/14282-000 (σ. 45-62).
- Pretend play as a creative action: On the exploratory and evaluative features of children's pretense*, *Theory & Psychology*, 30(4), σ. 548-566.
<https://doi.org/10.1177/0959354320931594>
- Samson, A. C., Hardan, A. Y., Lee, I. A., Phillips, J. M., & Gross, J. J. (2015), Maladaptive Behavior in Autism Spectrum Disorder: The Role of Emotion Experience and Emotion Regulation, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2015, 45(11), σ. 3424-3432.
<https://doi.org/10.1007/s10803-015-2388-7>
- Samson, A. C., Hardan, A. Y., Podell, R. W., Phillips, J. M., & Gross, J. J. (2015), Emotion regulation in children and adolescents with autism spectrum disorder, *Autism Research*, 2015, 8(1), σ. 9-18.
<https://doi.org/10.1002/aur.1387>
- 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 and Development*, 202, 98(1), σ. 63-73.
<https://doi.org/10.1002/jcad.12300>
- Schuck, R. K., Tagavi, D. M., Baiden, K. M. P., Dwyer, P., Williams, Z. J., Osuna, A., Ferguson, E. F., Jimenez Muñoz, M., Poyser, S. K., Johnson, J. F., & Vernon, T. W. (2022), Neurodiversity and Autism Intervention: Reconciling Perspectives Through a Naturalistic Developmental Behavioral Intervention Framework, στο *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2022, (τόμος 52, τεύχος 10, σ. 4625–4645). Springer.
<https://doi.org/10.1007/s10803-021-05316-x>
- Slagt, M., Dubas, J. S., van Aken, M. A., Ellis, B. J., Dekovic, M. (2018), Sensory processing sensitivity as a marker of differential susceptibility to parenting, *Developmental Psychology*, 2018, 54, σ. 543-558.
- Stone, W. L., Ruble, L., Coonrod, E., Hepburn, S., & Burnette, C. (2021), TRIAD social skills assessment, στο *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (σ. 4913-4915). Τσάμ: Springer International Publishing, 2021.

- Stroth, S., Paye, L., Kamp-Becker, I., Wermter, A. K., Krach, S., Paulus, F. M., & Müller-Pinzler, L. (2019), Empathy in Females with Autism Spectrum Disorder, *Frontiers in Psychiatry*, 2019, 10, σ. 428.
- Tahiroglu, D., Moses, L. J., Carlson, S. M., Mahy, C. E. V., Olofson, E. L., & Sabbagh, M. A. (2014), The children's social understanding scale: Construction and validation of a parent-report measure for assessing individual differences in children's theories of mind, *Developmental Psychology*, 2014, 50, 2485-2497. 10.1037/a0037914.
- Tahmores, A. H. (2011). Role of play in social skills and intelligence of children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2272-2279.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.444>
- Thiemann-Bourque, K., Johnson, L. K., & Brady, N. C. (2019), Similarities in functional play and differences in symbolic play of children with Autism spectrum disorder, *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 2019, 124(1), σ. 77-91.
<https://doi.org/10.1352/1944-7558-124.1.77>
- Thomson, K., Burnham Riosa, P., & Weiss, J. A. (2015), Brief Report of Preliminary Outcomes of an Emotion Regulation Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2015, 45(11), σ. 3487-3495.
<https://doi.org/10.1007/s10803-015-2446-1>
- Ting, V., & Weiss, J. A. (2017), Emotion Regulation and Parent Co-Regulation in Children with Autism Spectrum Disorder, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2017, 47(3), σ. 680-689.
<https://doi.org/10.1007/s10803-016-3009-9>
- van 't Hof, M., Tisseur, C., van Berckeleer-Onnes, I., van Nieuwenhuyzen, A., Daniels, A. M., Deen, M., Hoek, H. W., & Ester, W. A. (2021), Age at autism spectrum disorder diagnosis: A systematic review and meta-analysis from 2012 to 2019, στο *Autism*, 2021 (τόμος 25, τεύχος 4, σ. 862-873). SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.1177/1362361320971107>
- 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, στο *Developmental Medicine and Child Neurology*, 2014 (τόμος 56, τεύχος 8, σ. 712-716). Blackwell Publishing Ltd.
<https://doi.org/10.1111/dmcn.12455>
- Weyn, S., Van Leeuwen, K., Pluess, M., Lionetti, F., Goossens, L., Bosmans, G., Van Den Noortgate, W., Debeer, D., Bröhl, A. S., & Bijttebier, P. (2022), Improving the Measurement of Environmental Sensitivity in Children and Adolescents: The Highly Sensitive Child Scale–21 Item Version, *Assessment*, 2022, 29(4), σ. 607-629.
<https://doi.org/10.1177/1073191120983894>
- Wolfberg, P., Bottema-Beutel, K., & Dewitt, M. (n.d.), Including Children with Autism in Social and Imaginary Play with Typical Peers. www.autiminstitute.com

- Yin, T. K., Jiar, Y. K., & Yin, C. L. C. (2019), Dimensionality and Factor Structure for the TRIAD Social Skills Assessment (TSSA) within Malaysian Context, στο 3^ο Διεθνές Συνέδριο Ειδικής Αγωγής (ICSE 2019), Δεκέμβριος 2019, Atlantis Press, σ. 189-194.
- Zyga, O., Russ, S., Ievers-Landis, C. E., & Dimitropoulos, A. (2015), Assessment of Pretend Play in Prader–Willi Syndrome: A Direct Comparison to Autism Spectrum Disorder, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2015, 47(4), σ. 975-987.
- <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2252-1>

Παράρτημα

Κλίμακα Υψηλής Ευαισθησίας Παιδιού (ΥΕΠ)

Οδηγίες Συμπλήρωσης:

Παρακαλώ απαντήστε κάθε ερώτηση σύμφωνα με το πώς συμπεριφέρεται συνήθως το παιδί σας. Το 1 δηλώνει ότι διαφωνείτε πολύ με τη δήλωση, και το 7 ότι συμφωνείτε πολύ.

1. Το παιδί μου παρατηρεί όταν μικρά πράγματα έχουν αλλάξει στο περιβάλλον.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

2. Οι δυνατοί θόρυβοι κάνουν το παιδί μου να νιώθει άβολα.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

3. Το παιδί μου αγχώνεται όταν πρέπει να κάνει πολλά πράγματα σε λίγο χρόνο.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

4. Είναι δυσάρεστο για το παιδί μου να συμβαίνουν γύρω του πολλά ταυτόχρονα.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

5. Στο παιδί μου δεν αρέσουν οι δυνατοί θόρυβοι.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

6. Όταν κάποιος/α παρατηρεί το παιδί μου, αγχώνεται. Αυτό το κάνει να αποδίδει χειρότερα απ' το κανονικό.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

7. Το παιδί μου καταλαβαίνει γρήγορα πώς μυρίζει κάτι.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

8. Είναι σημαντική για το παιδί μου η γεύση του φαγητού.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

9. Το παιδί μου αισθάνεται πιεσμένο όταν βρίσκεται σε μέρη με πολύ κόσμο.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

10. Το παιδί μου παρατηρεί μικρές λεπτομέρειες στο περιβάλλον του.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

11. Το παιδί μου αισθάνεται γρήγορα τον πόνο.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

12. Το παιδί μου είναι καλό στο να ξεχωρίζει διαφορετικές γεύσεις.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

13. Το παιδί μου τρομάζει όταν το αγγίζουν.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

14. Το παιδί μου είναι ευαίσθητο στο δυνατό φως.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

15. Το παιδί μου παρατηρεί αμέσως όταν κάποιος φοράει καινούργια ρούχα ή κουρεύτηκε.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

16. Το παιδί μου είναι ευαίσθητο σε δυνατούς θορύβους.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

17. Το παιδί μου προσέχει τις λεπτομέρειες στο περιβάλλον του.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

18. Το παιδί μου τρομάζει από δυνατούς θορύβους.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

19. Το παιδί μου έχει ευαισθησία στις μυρωδιές.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

--	--	--	--	--	--	--

20. Το παιδί μου είναι ευαίσθητο στο να το αγγίζουν.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

21. Το παιδί μου ταραίζεται όταν άλλα παιδιά το αγγίζουν.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Κλίμακα Υψηλής Ευαισθησίας Παιδιού (ΥΕΠ)

1. Το παιδί μου παρατηρεί όταν μικρά πράγματα έχουν αλλάξει στο περιβάλλον του.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

2. Οι δυνατοί θόρυβοι κάνουν το παιδί μου να νιώθει άβολα.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

3. Το παιδί μου λατρεύει τις ωραίες μυρωδιές.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

4. Το παιδί μου αγχώνεται όταν πρέπει να κάνει πολλά σε λίγο χρόνο.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

5. Λίγη μουσική μπορεί να κάνει το παιδί μου πραγματικά ευτυχισμένο.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

6. Το παιδί μου ενοχλείται όταν οι άνθρωποι προσπαθούν να το υποχρεώσουν να κάνει πολλά πράγματα ταυτόχρονα.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

7. Στο παιδί μου δεν του αρέσει να παρακολουθεί προγράμματα στην τηλεόραση που περιέχουν πολλή βία.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

8. Είναι δυσάρεστο για το παιδί μου να συμβαίνουν γύρω του πολλά ταυτόχρονα

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

9. Στο παιδί μου δεν αρέσει όταν τα πράγματα αλλάζουν στη ζωή του.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

10. Το παιδί μου λατρεύει τις ωραίες γεύσεις.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

11. Στο παιδί μου δεν αρέσουν οι δυνατοί θόρυβοι.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

12. Όταν κάποιος/α παρατηρεί το παιδί μου, αγχώνεται. Αυτό το κάνει να αποδίδει χειρότερα από το κανονικό.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Κλίμακα Υψηλής Ευαισθησίας Παιδιού (ΥΕΠ)

1. Παρατηρώ όταν μικρά πράγματα έχουν αλλάξει στο περιβάλλον μου.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

2. Οι δυνατοί θόρυβοι με κάνουν να νιώθω άβολα.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

3. Λατρεύω τις ωραίες μυρωδιές.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

4. Αγχώνομαι όταν πρέπει να κάνω πολλά σε λίγο χρόνο.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

5. Λίγη μουσική μπορεί να με κάνει πραγματικά ευτυχισμένο/η.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

6. Ενοχλούμαι όταν οι άνθρωποι προσπαθούν να με υποχρεώσουν να κάνω πολλά πράγματα ταυτόχρονα.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

--	--	--	--	--	--	--

7. Δεν μου αρέσει να παρακολουθώ προγράμματα στην τηλεόραση που περιέχουν πολλή βία.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

8. Μου είναι δυσάρεστο να συμβαίνουν γύρω μου πολλά ταυτόχρονα.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

9. Δεν μου αρέσει όταν τα πράγματα αλλάζουν στη ζωή μου.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

10. Λατρεύω τις ωραίες γεύσεις.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

11. Δεν μου αρέσουν οι δυνατοί θόρυβοι.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

12. Όταν κάποιος/α με παρατηρεί, αγχώνομαι. Αυτό με κάνει να αποδίδω χειρότερα από το κανονικό.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Κλίμακα Υψηλής Ευαισθησίας Παιδιού (ΥΕΠ)

1. Παρατηρώ όταν μικρά πράγματα έχουν αλλάξει στο περιβάλλον μου.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

2. Οι δυνατοί θόρυβοι με κάνουν να νιώθω άβολα.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

3. Αγχώνομαι όταν πρέπει να κάνω πολλά πράγματα σε λίγο χρόνο.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

4. Μου είναι δυσάρεστο να συμβαίνουν γύρω μου πολλά ταυτόχρονα.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

5. Δεν μου αρέσουν οι δυνατοί θόρυβοι.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

6. Όταν κάποιος/α με παρατηρεί, αγχώνομαι. Αυτό με κάνει να αποδίδω χειρότερα απ' το κανονικό.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

7. Καταλαβαίνω γρήγορα πως μυρίζει κάτι.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

8. Είναι σημαντική για μένα η γεύση του φαγητού.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

9. Αισθάνομαι πιεσμένος/πιεσμένη όταν βρίσκομαι σε μέρη με πολύ κόσμο.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

10. Παρατηρώ μικρές λεπτομέρειες στο περιβάλλον μου.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

11. Αισθάνομαι γρήγορα τον πόνο.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

12. Είμαι καλός/καλή στο να ξεχωρίζω διαφορετικές γεύσεις.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

13. Τρομάζω όταν με αγγίζουν.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

14. Είμαι ευαίσθητος/ευαίσθητη στο δυνατό φως.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

15. Παρατηρώ αμέσως όταν κάποιος φοράει καινούρια ρούχα ή κουρευτήκε.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

16. Είμαι ευαίσθητος-ευαίσθητη σε δυνατούς θορύβους.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

17. Προσέχω τις λεπτομέρειες στο περιβάλλον μου.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

18. Τρομάζω από δυνατούς θορύβους.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

19. Έχω ευαισθησία στις μυρωδιές.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

20. Είμαι ευαίσθητος/ευαίσθητη στο να με αγγίζουν.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
--------------	--	--------	--	--	--------------	--

1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

21. Ταράζομαι όταν άλλα παιδιά με αγγίζουν.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Κλίμακα Υψηλής Ευαισθησίας Παιδιού (ΥΕΠ)

- 1 Πιστεύετε ότι παρατηρείτε όταν μικρά πράγματα έχουν αλλάξει στο περιβάλλον σας.

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

- 2 Ταράξεστε εύκολα από δυνατά φώτα, δυνατές μυρωδιές, τραχιά υφάσματα ή από σειρήνες σε κοντινή απόσταση;

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

- 3 Πιστεύετε ότι έχετε έναν πλούσιο, σύνθετο εσωτερικό κόσμο;

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

- 4 Ταράξεστε όταν έχετε πολλά να κάνετε σε σύντομο χρονικό διάστημα;

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

- 5 Συγκινήστε βαθιά από έργα τέχνης ή τη μουσική;

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

- 6 Ενοχλείστε όταν προσπαθούν να σας υποχρεώσουν να κάνετε πολλά πράγματα ταυτόχρονα;

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

- 7 Προσπαθείτε να αποφεύγετε να παρακολουθείτε βίαιες ταινίες ή προγράμματα στην τηλεόραση;

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

- 8 Είναι δυσάρεστο για εσάς να συμβαίνουν γύρω σας πολλά πράγματα ταυτόχρονα;

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

- 9 Σας ταραξουν οι αλλαγές στη ζωή σας;

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

- 10 Παρατηρείτε ή απολαμβάνετε λεπτές και ωραίες μυρωδιές, γεύσεις, ήχους και έργα τέχνης;

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

- 11 Ενοχλείστε από έντονα ερεθίσματα όπως δυνατούς θορύβους ή χαοτικές καταστάσεις;

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

- 12 Όταν χρειάζεται να δείξετε τις ικανότητές σας ή να σας παρατηρούν να κάνετε κάτι, αγχώνεστε και αισθάνεστε ανασφαλείς, πράγμα που σας κάνει να αποδώσετε χειρότερα από ό,τι άλλες φορές;

Διαφωνώ πολύ		Μέτρια			Συμφωνώ πολύ	
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

--	--	--	--	--	--	--

Αναφορά:

Πνευματικά δικαιώματα: Τα πνευματικά δικαιώματα του παρόντος ερωτηματολογίου ανήκουν στον: Χρήστου Α. Ι. (σε προετοιμασία).

Με την επιφύλαξη παντός νόμιμου δικαιώματος. Απαγορεύεται οποιαδήποτε αναδιανομή ή αναπαραγωγή μέρους ή όλου του περιεχομένου σε οποιαδήποτε μορφή εκτός από τα ακόλουθα:

- Μπορείτε να εκτυπώσετε ή να κατεβάσετε ένα αντίγραφο μόνο για προσωπική και μη εμπορική χρήση
- Μπορείτε να μοιραστείτε ένα αντίγραφο με άλλους για προσωπική τους χρήση, αλλά μόνο αν αναγνωρίσετε το πηγή του υλικού και μόνο για μη εμπορική χρήση.
- Δεν μπορείτε, εκτός δια μέσω γραπτής άδειας, να διανείμετε ή να εκμεταλλευτείτε εμπορικά το περιεχόμενο.

Ούτε μπορείτε να τη μεταδώσετε ή να την αποθηκεύσετε σε οποιονδήποτε άλλο ιστότοπο ή άλλη μορφή ηλεκτρονικού συστήματος ανάκτησης.

Επικοινωνία: Δρ. Αντώνιος Ι. Χρήστου (Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Ψυχολογίας)
Email: achris15@ucy.ac.cy

Κωδικός συμμετέχοντα:**Προσαρμοσμένη κλίμακα NEO PI-R Αυτοαναφοράς (Γονέας)**

Οδηγίες: Παρακαλούμε, διαβάστε προσεκτικά κάθε ερώτηση και βάλτε σε κύκλο την απάντηση εκείνη που περιγράφει καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται συνήθως το παιδί σας.

- Κυκλώστε «ΔΑ» αν η πρόταση είναι ψευδής ή **διαφωνείτε απόλυτα**.
- Κυκλώστε «Δ» αν η πρόταση είναι μάλλον ψευδής ή **διαφωνείτε**.
- Κυκλώστε «Ο» αν η πρόταση είναι στον ίδιο βαθμό ψευδής και αληθής, δεν μπορείτε να αποφασίσετε ή είτε **ουδέτερος/ουδέτερη** ως προς το περιεχόμενο της πρότασης.
- Κυκλώστε «Σ» αν η πρόταση είναι μάλλον αληθής ή **συμφωνείτε**.
- Κυκλώστε «ΣΑ» αν η πρόταση είναι αληθής ή **συμφωνείτε απόλυτα**.

NEO PI-R: Υποκλίμακα αυτοαναφοράς γονέα για τη δεκτικότητα του παιδιού στην εμπειρία

1	Το παιδί μου έχει πολύ ζωηρή φαντασία.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
2	Το παιδί μου δεν ενδιαφέρεται για την καλαισθησία και τα καλλιτεχνικά έργα.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
3	Το παιδί μου είναι αρκετά παγιωμένο στις συνήθειές του.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
4	Το παιδί μου τείνει να κάνει ρεαλιστικές σκέψεις και αποφεύγει τις φαντασιώσεις.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
5	Καμιά φορά, το παιδί μου απορροφάται πλήρως από τη μουσική που ακούει.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
6	Το παιδί μου σπάνια βιώνει έντονα συναισθήματα.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
7	Το παιδί μου βρίσκει ενδιαφέρον το να μαθαίνει και να καταπιάνεται με νέα χόμπι.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
8	Η φαντασία στη ζωή του παιδιού μου έχει ενεργό ρόλο.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ

9	Το να παρακολουθεί χορό ή άλλες καλλιτεχνικές δραστηριότητες, κάνει το παιδί μου να βαριέται.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
10	Μόλις το παιδί μου βρει το σωστό τρόπο να κάνει κάτι, τότε εμμένει σ' αυτόν.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
11	Το παιδί μου απολαμβάνει να λύνει προβλήματα ή να φτιάχνει παζλ.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
12	Στο παιδί μου δεν αρέσει να ονειροπολεί.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
13	Το παιδί μου φαίνεται να ιντριγκάρεται από μοτίβα που βρίσκει στην τέχνη και στη φύση.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
14	Το παιδί μου συχνά δοκιμάζει νέα και άγνωστα φαγητά.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
15	Στο παιδί μου αρέσει να συγκεντρώνεται σε μια φαντασίωση ή να ονειροπολεί και να διερευνά όλες τις δυνατότητες.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
16	Η ποίηση έχει μικρή ή καθόλου επίδραση στο παιδί μου.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
17	Το παιδί μου βιώνει μια μεγάλη ποικιλία συναισθημάτων ή αισθημάτων.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
18	Το παιδί μου προτιμάει να περνάει το χρόνο του σε γνώριμο περιβάλλον.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
19	Το παιδί μου απολαμβάνει την επίλυση γρίφων.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
20	Ορισμένα είδη μουσικής φαίνεται να ασκούν ατελείωτη γοητεία στο παιδί μου.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
21	Το παιδί μου παρατηρεί σπάνια τη διάθεση ή τα συναισθήματα που τα διαφορετικά περιβάλλοντα προκαλούν.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
22	Μερικές φορές, το παιδί μου κάνει αλλαγές στο δωμάτιό του, απλά για να δοκιμάσει κάτι διαφορετικό.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ

- | | | | | | | |
|----|---|----|---|---|---|----|
| 23 | Το παιδί μου είναι ανοιχτόμυαλο και ανεκτικό απέναντι στους άλλους. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |
| 24 | Το παιδί μου σπανίως απολαμβάνει παιχνίδια προσποίησης. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |
| 25 | Κάποιες φορές το παιδί μου ενθουσιάζεται όταν του διαβάζουν ή όταν διαβάζει ποίηση, ή ακόμα όταν κοιτά ένα έργο τέχνης. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |
| 26 | Το παιδί μου βρίσκει εύκολο το να συναισθάνεται – το να αισθάνεται το ίδιο ό,τι αισθάνονται οι άλλοι. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |
| 27 | Το παιδί μου έχει μεγάλη πνευματική περιέργεια. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |
| 28 | Το παιδί μου έχει δυσκολία στο να αφήσει τον νου του να περιπλανηθεί χωρίς έλεγχο ή καθοδήγηση. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |
| 29 | Το παιδί μου ακολουθεί μια «πεπατημένη» όταν πρόκειται να ολοκληρώσει εργασίες. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |
| 30 | Το παιδί μου έχει μεγάλο εύρος πνευματικών ενδιαφερόντων. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |

**NEO PI-R: Υποκλίμακα αυτοαναφοράς γονέα για την ευχάριστη
συμπεριφορά του παιδιού (ή για το ευπροσήγορο παιδί)**

1	Το παιδί μου τείνει να είναι κυνικό και επιφυλακτικό ως προς τις προθέσεις των άλλων ατόμων.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
2	Το παιδί μου είναι πανούργο ή πονηρό.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
3	Κάποιοι άνθρωποι σκέφτονται ότι το παιδί μου συμπεριφέρεται εγωιστικά ή είναι εγωκεντρικό.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
4	Το παιδί μου θα προτιμούσε να συνεργάζεται με τους άλλους παρά να τους ανταγωνίζεται.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
5	Το παιδί μου δεν το πειράζει να κανχιέται για τα ταλέντα και τα κατορθώματά μου.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
6	Εάν είναι αναγκαίο, το παιδί μου μπορεί να γίνει χειριστικό προκειμένου να πετύχει αυτό που θέλει.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
7	Το παιδί μου προσπαθεί να είναι ευγενικό με όλους όσους χρειάζεται.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
8	Το παιδί μου, σε περιπτώσεις που χρειάζεται, μπορεί να γίνει σαρκαστικό και καυστικό.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
9	Το παιδί μου προτιμά να μην μιλά για τον εαυτό του και τα κατορθώματά του.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
10	Το παιδί μου, σε ό, τι αφορά τις συμπεριφορές και τις στάσεις του, είναι και ρεαλιστής/ρεαλίστρια και ευσυγκίνητος/ευσυγκίνητη.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
11	Το παιδί μου δεν θα μπορούσε να εξαπατήσει ποτέ κανέναν, ακόμη κι αν το ήθελε.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ

- | | | | | | | |
|----|--|----|---|---|---|----|
| 12 | Το παιδί μου διστάζει να εκφράσει τον θυμό του ακόμα και όταν αυτός είναι δικαιολογημένος. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |
| 13 | Το παιδί μου προσπαθεί να είναι γενικά συνετό και συμπονετικό. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |
| 14 | Εάν στο παιδί μου δεν αρέσει κάποιος/κάποια, του/της το γνωστοποιεί. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |
| 15 | Το παιδί μου προσπαθεί να είναι ταπεινό. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |
| 16 | Το παιδί μου δεν είναι γνωστό για τη γενναιοδωρία του. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |
| 17 | Όταν το παιδί μου προσβάλλεται, προσπαθεί να το συγχωρέσει και να το ξεχάσει. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |
| 18 | Το παιδί μου έχει μεγάλη εικόνα για τον εαυτό του. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |
| 19 | Η πρώτη αντίδραση του παιδιού μου είναι να εμπιστεύεται τους ανθρώπους. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |
| 20 | Κάποιες φορές το παιδί μου εξαπατά τους άλλους για να πετύχει αυτό που θέλει. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |
| 21 | Οι περισσότεροι άνθρωποι που γνωρίζουν το παιδί μου, το συμπαθούν. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |
| 22 | Εάν κάποιος ξεκινήσει καυγά, το παιδί μου είναι έτοιμο να αντιδράσει. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |
| 23 | Το παιδί μου τείνει να υποθέτει τα καλύτερα για τους ανθρώπους. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |
| 24 | Περιστασιακά, το παιδί μου εκφοβίζει ή κολακεύει τους ανθρώπους προκειμένου να κάνουν αυτό που θέλει εκείνο. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |
| 25 | Το παιδί μου είναι φιλεύσπλαχνο. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |
| 26 | Το παιδί μου είναι ρεαλιστής/ρεαλίστρια και ισχυρογνώμων. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |
| 27 | Το παιδί μου προτιμά να επαινεί τους άλλους, παρά να το επαινούν. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |

- 28 Το παιδί μου έχει συμπόνια για αυτούς που είναι λιγότερο τυχεροί από το ίδιο. ΔΑ Δ Ο Σ ΣΑ
- 29 Το παιδί μου βγαίνει από τη βολή του για να βοηθήσει όποιον μπορεί. ΔΑ Δ Ο Σ ΣΑ
- 30 Το παιδί μου συχνά καυγαδίζει με την οικογένεια και τους φίλους του. ΔΑ Δ Ο Σ ΣΑ

NEO PI-R: Υποκλίμακα αυτοαναφοράς γονέα για την ευσυνειδησία του παιδιού

- | | | | | | | |
|----|--|----|---|---|---|----|
| 1 | Το παιδί μου είναι γνωστό για τη σύνεση και την κοινή λογική του. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |
| 2 | Το παιδί μου θα προτιμούσε να έχει τις επιλογές του ανοιχτές, παρά να οργανώσει τα πάντα εκ των προτέρων. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |
| 3 | Το παιδί μου προσπαθεί να ολοκληρώνει όλες τις εργασίες που του έχουν ανατεθεί με συνειδητότητα. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |
| 4 | Το παιδί μου είναι καλόβολο και αμέριμνο. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |
| 5 | Το παιδί μου είναι καλό στο να βρίσκει το ρυθμό του προκειμένου να ολοκληρώσει πράγματα που έχει να κάνει στην ώρα τους. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |
| 6 | Το παιδί μου διατηρεί καθαρά και τακτοποιημένα τα πράγματά του. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |
| 7 | Ορισμένες φορές το παιδί μου δεν είναι άτομο στο οποίο μπορεί κανείς να βασιστεί ή δεν είναι τόσο αξιόπιστο όσο θα έπρεπε. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |
| 8 | Το παιδί μου έχει μια ξεκάθαρη σειρά στόχων και δουλεύει για την επίτευξή τους με οργανωμένο τρόπο. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |
| 9 | Το παιδί μου σπαταλάει πολύ χρόνο πριν ασχοληθεί με την εργασία του. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |
| 10 | Το παιδί μου σκέφτεται ενδελεχώς πριν καταλήξει στην απόφασή του. | ΔΑ | Δ | Ο | Σ | ΣΑ |

11	Το παιδί μου συνήθως παίρνει έξυπνες αποφάσεις έχοντας γνώση όλων των παραμέτρων.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
12	Το παιδί μου δεν είναι μεθοδικό άτομο.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
13	Το παιδί μου είναι παραγωγικό άτομο που πάντα ολοκληρώνει αυτά που έχει να κάνει.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
14	Περιστασιακά, το παιδί μου πρώτα ενεργεί και μετά σκέφτεται.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
15	Το παιδί μου εμπλέκεται συχνά σε καταστάσεις για τις οποίες δεν είναι εντελώς προετοιμασμένο.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
16	Στο παιδί μου αρέσει να κρατάει τα πάντα στο μέρος τους ούτως ώστε να γνωρίζει ακριβώς πού βρίσκεται το καθετί.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
17	Κάποιες φορές το παιδί μου «κλέβει» όταν παίζει παιχνίδια.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
18	Το παιδί μου κοπιάζει για να πετύχει τους στόχους του.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
19	Το παιδί μου δυσκολεύεται να πείσει τον εαυτό του να κάνει αυτό που πρέπει.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
20	Το παιδί μου σκέφτεται πάντα τις επιπτώσεις πριν ενεργήσει.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
21	Το παιδί μου έχει σωστή κρίση.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
22	Το παιδί μου φαίνεται ότι δε μπορεί ποτέ να οργανωθεί.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
23	Όταν το παιδί μου δεσμεύεται για κάτι, μπορεί πάντα να το φέρει εις πέρας.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
24	Το παιδί μου φαίνεται να μην έχει όρεξη να προχωρήσει.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
25	Όταν ξεκινά ένα project, το παιδί μου σχεδόν πάντα το φέρνει σε πέρας.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
26	Το παιδί μου συχνά δρα παρορμητικά.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ

27	Το παιδί μου δε φαίνεται να είναι αρκετά πετυχημένο σε κάτι.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
28	Το παιδί μου τείνει να είναι κάπως ιδιαίτερο ή απαιτητικό.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
29	Το παιδί μου τηρεί αυστηρά τις ηθικές του αρχές.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
30	Το παιδί μου πασχίζει να πετύχει όλα όσα μπορεί.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
31	Όταν ένα project δυσκολεύει, το παιδί μου τείνει να ξεκινήσει ένα καινούργιο.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
32	Το παιδί μου σπανίως παίρνει βιαστικές αποφάσεις.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
33	Το παιδί μου είναι πολύ ανταγωνιστικό άτομο.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
34	Το παιδί μου προσπαθεί να κάνει τις δουλειές του προσεκτικά ούτως ώστε να μη χρειαστεί να τις ξανακάνει.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
35	Το παιδί μου πασχίζει για την τελειότητα σε ό,τι κι αν κάνει.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
36	Το παιδί μου είναι ικανό και αποτελεσματικό στη δουλειά του.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
37	Το παιδί μου σπαταλάει πολύ χρόνο ψάχνοντας πράγματα που έχει παραπετάξει.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
38	Το παιδί μου θα πρέπει να είναι πολύ άρρωστο για να χάσει μία ημέρα από το σχολείο.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
39	Το παιδί μου είναι κάπως «εργασιομανής».	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
40	Το παιδί μου διαθέτει πολλή αυτοπειθαρχία.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
41	Το παιδί μου σκέφτεται δυο φορές πριν απαντήσει μια ερώτηση.	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ

Κλίμακα Παιχνιδιού Προσποίησης Παιδιών

Οδηγίες: Παρακαλούμε, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις για το παιδί σας επιλέγοντας έναν από τους πέντε (5) αριθμούς. Βαθμολογείτε το παιδί σας βάσει του τρόπου με τον οποίο συμπεριφέρεται συνήθως.

1. Πόσο ευφάνταστο είναι το παιδί σας;

1	2	3	4	5
Καθόλου	Κάπως	Στον μέσο όρο	Πάνω από τον μέσο όρο	Πάρα πολύ

2. Πόσο συχνά προσποιείται το παιδί σας κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του;

1	2	3	4	5
Καθόλου	Κάπως	Στον μέσο όρο	Πάνω από τον μέσο όρο	Πάρα πολύ

3. Πόσο απολαμβάνει το παιδί σας να παίζει;

1	2	3	4	5
Καθόλου	Κάπως	Στον μέσο όρο	Πάνω από τον μέσο όρο	Πάρα πολύ

4. Σε τί βαθμό εκφράζει το παιδί σας συναισθήματα όταν παίζει;

1	2	3	4	5
Καθόλου	Κάπως	Στον μέσο όρο	Πάνω από τον μέσο όρο	Πάρα πολύ

5. Κατά τη διάρκεια δραματικού παιχνιδιού, πόσο καλά χρησιμοποιεί το παιδί σας την ικανότητά του να φαντάζεται;

1	2	3	4	5
Καθόλου	Κάπως	Στον μέσο όρο	Πάνω από τον μέσο όρο	Πάρα πολύ

Κωδικός συμμετέχοντα:

Προσαρμοσμένη κλίμακα NEO PI-R Αυτοαναφοράς (Παιδί)

Οδηγίες: Άκουσε προσεκτικά την πρόταση που σου λέω και μετά πες μου πόσο η πρόταση σου θυμίζει κάτι που κάνεις κι εσύ. Για να βοηθηθείς, μπορείς να μου δείχνεις έναν από τους τρεις (3) κύκλους. Πες μου, σε παρακαλώ, αν είσαι κι εσύ έτσι (όπως περιγράφεται στην πρόταση) πάντα, κάποιες φορές ή καθόλου.

Ας εξασκηθούμε:

- Αν έλεγα: «*Το όνομά μου είναι _____*», εσύ θα έδειχνες τον κύκλο με τη λέξη «*πάντα*», γιατί το όνομά σου είναι πάντα _____.
- Αν έλεγα: «*Μπορώ να πετάξω στον ουρανό ολομόναχος*», εσύ θα έδειχνες τον κύκλο με τη λέξη «*ποτέ*» γιατί αυτό είναι κάτι που δεν μπορείς να κάνεις.
- Αν έλεγα: «*Έρχομαι στο σχολείο*», σε ποιον κύκλο θα έδειχνες;

(Διορθώστε/εξασκηθείτε όσο χρειάζεται)

NEO PI-R: Αυτοαναφορά δεκτικότητας του παιδιού στην εμπειρία

1	Είμαι καλός/καλή στο να προσποιούμαι (όταν παίζω).	Ποτέ	ΚΦ	Πάντα
2	Δε μου αρέσει η τέχνη και η μουσική.	Ποτέ	ΚΦ	Πάντα
3	Μου αρέσει να μαθαίνω νέα παιχνίδια και να καινούργια πράγματα να κάνω.	Ποτέ	ΚΦ	Πάντα
4	Μου αρέσουν τα παζλ.	Ποτέ	ΚΦ	Πάντα
5	Μου αρέσει να δοκιμάζω νέα και διαφορετικά φαγητά.	Ποτέ	ΚΦ	Πάντα
6	Μου αρέσει να κάνω αλλαγές στο δωμάτιό μου απλά και μόνο για να δοκιμάσω κάτι διαφορετικό.	Ποτέ	ΚΦ	Πάντα
7	Δε μου αρέσει πολύ να παίζω παιχνίδια προσποίησης.	Ποτέ	ΚΦ	Πάντα
8	Θέλω να μάθω πολλά διαφορετικά πράγματα στο σχολείο.	Ποτέ	ΚΦ	Πάντα
9	Θέλω να κάνω τα πράγματα με τον ίδιο τρόπο κάθε φορά.	Ποτέ	ΚΦ	Πάντα
10	Μου αρέσει να εξερευνώ πράγματα σε εξωτερικούς χώρους.	Ποτέ	ΚΦ	Πάντα

**NEO PI-R: Αυτοαναφορά ευχάριστης συμπεριφοράς του παιδιού (ή
ευπροσήγορου παιδιού)**

1	Θα προτιμούσα να τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά παρά να τα κερδίζω σε κάποιο παιχνίδι.	Ποτέ	ΚΦ	Πάντα
2	Μου αρέσει να λέω σε άλλα άτομα για τα πράγματα που μπορώ να κάνω.	Ποτέ	ΚΦ	Πάντα
3	Προσπαθώ να είμαι καλός/καλή με κάθε άτομο που συναντώ.	Ποτέ	ΚΦ	Πάντα
4	Όταν κάποιος είναι κακός μαζί μου, προσπαθώ να τον συγχωρήσω και το αφήνω να περάσει.	Ποτέ	ΚΦ	Πάντα
5	Δεν μου αρέσει να γνωρίζουν οι άλλοι πότε είμαι θυμωμένος/θυμωμένη.	Ποτέ	ΚΦ	Πάντα
6	Όταν δεν συμπαθώ κάποιον, το λέω.	Ποτέ	ΚΦ	Πάντα
7	Δεν μου αρέσει να μιλάω για τον εαυτό μου και για τα πράγματα που μπορώ να κάνω.	Ποτέ	ΚΦ	Πάντα
8	Κάποιες φορές, καταφέρνω τους άλλους να κάνουν αυτό που θέλω.	Ποτέ	ΚΦ	Πάντα
9	Εάν κάποιος ξεκινήσει καυγά, είμαι έτοιμος/έτοιμη να αντεπιτεθώ.	Ποτέ	ΚΦ	Πάντα
10	Προσπαθώ να βοηθήσω τους άλλους με όποιον τρόπο μπορώ κάνοντας συχνά πράγματα που είναι έξω από τη βολή μου.	Ποτέ	ΚΦ	Πάντα

NEO PI-R: Αυτοαναφορά ευσυνειδησίας παιδιού

1	Προσπαθώ να κάνω όλες μου τις εργασίες για το σχολείο προσεκτικά.	Ποτέ	ΚΦ	Πάντα
2	Είμαι σχετικά καλός/καλή στο να κάνω πράγματα στην ώρα τους.	Ποτέ	ΚΦ	Πάντα
3	Διατηρώ τα πράγματά μου καθαρά και τακτοποιημένα.	Ποτέ	ΚΦ	Πάντα
4	Κάποιες φορές δε σκέφτομαι πριν κάνω πράγματα.	Ποτέ	ΚΦ	Πάντα
5	Μου αρέσει να βάζω το καθετί στη θέση του γιατί έτσι ξέρω που θα βρίσκεται.	Ποτέ	ΚΦ	Πάντα
6	Κάποιες φορές κάνω κλεψιές στα παιχνίδια.	Ποτέ	ΚΦ	Πάντα
7	Προσπαθώ να είμαι ο καλύτερος/η καλύτερη σε ό, τι και αν κάνω.	Ποτέ	ΚΦ	Πάντα
8	Είμαι καλός/καλή στο να ολοκληρώνω τις δουλειές που έχω να κάνω.	Ποτέ	ΚΦ	Πάντα
9	Ξοδεύω πολύ χρόνο ψάχνοντας πράγματα που έχω χάσει.	Ποτέ	ΚΦ	Πάντα
10	Σκέφτομαι προσεκτικά πριν απαντήσω σε μια ερώτηση.	Ποτέ	ΚΦ	Πάντα

1. Οργάνωση

Οδηγίες: Μετράται η **ποιότητα** της πλοκής και η **πολυπλοκότητα** της ιστορίας. Για τις διαστάσεις των ερωτημάτων της συγκεκριμένης κατηγορίας (Οργάνωση) δεν ισχύει η φιλοσοφία «ή όλες (εννοείται οι διαστάσεις) ή καμία». Για παράδειγμα, ένα παιδί δε χρειάζεται να ικανοποιεί και τις τρεις διαστάσεις, εάν μία εξ' αυτών είναι ιδιαίτερα εξέχουσα. Μία εξέχουσα/ισχυρή διάσταση είναι δυνατόν να αντισταθμίσει/εξισορροπήσει τις ελλείψεις που σημειώνονται στις υπόλοιπες.

Βαθμολόγηση Οργάνωσης (4-βαθμη Likert).

1. Η ιστορία περιλαμβάνει μια σειρά ασχέτων μεταξύ τους γεγονότων, που είναι ασυνάρτητα μεταξύ τους, χωρίς καμία σχέση αιτίου-αποτελέσματος, και χαρακτηρίζεται από απλοϊκότητα.

☐ Δεν ισχύει καθόλου ☐ Μάλλον δεν ισχύει ☐ Ισχύει ☐ Ισχύει απόλυτα

2. Πρόκειται για μια ιστορία της οποίας τα γεγονότα χαρακτηρίζονται ως έναν βαθμό από τη σχέση αιτίου-αποτελέσματος. Περιλαμβάνει μια σειρά σχετικά συναφών/συσχετισμένων μεταξύ τους γεγονότων τα οποία είναι οργανωμένα και παρατίθενται σε μία λογική σειρά. Η ιστορία είναι σχετικά απλή.

☐ Δεν ισχύει καθόλου ☐ Μάλλον δεν ισχύει ☐ Ισχύει ☐ Ισχύει απόλυτα

3. Πρόκειται για μια ιστορία της οποίας τα γεγονότα χαρακτηρίζονται από τη σχέση αιτίου-αποτελέσματος. Περιέχει συναφή γεγονότα μεταξύ τους που μοιάζει να συνθέτουν μια ολοκληρωμένη πλοκή. Η ιστορία είναι κάπως πολύπλοκη.

☐ Δεν ισχύει καθόλου ☐ Μάλλον δεν ισχύει ☐ Ισχύει ☐ Ισχύει απόλυτα

4. Ολοκληρωμένη πλοκή με αρχή, μέση και τέλος. Η ιστορία είναι πολύπλοκη.

☐ Δεν ισχύει καθόλου ☐ Μάλλον δεν ισχύει ☐ Ισχύει ☐ Ισχύει απόλυτα

2. Φαντασία

Οδηγίες: Μετράται η **πρωτοτυπία** και η **μοναδικότητα** του παιχνιδιού, όπως επίσης και η ικανότητα να χρησιμοποιεί το παιδί την προσποίηση αλλά και την φαντασία του. Η φαντασία υποδεικνύει την ικανότητα να χρησιμοποιεί τα τουβλάκια ή/και τις κούκλες για να προσποιηθεί μαζί τους, να επινοήσει ιστορίες και να φτιάξει καινούργιες καταστάσεις/γεγονότα. Οι «μεταμορφώσεις» περιλαμβάνουν την προσποίησή του ότι το τουβλάκι είναι κάτι άλλο/διαφορετικό από την πραγματική τους υπόσταση. Ο βαθμολογητής ενθαρρύνεται να παρακολουθεί τον αριθμό «μεταμορφώσεων» και τη συχνότητα με την οποία σημειώνονται οι «μεταμορφώσεις», αν και ο ακριβής αριθμός δεν είναι απαραίτητος. Και πάλι, για τις κατηγορίες βαθμολόγησης δεν ισχύει η φιλοσοφία «όλες ή καμία». Για παράδειγμα, ένα παιδί δε χρειάζεται να ικανοποιεί και τις τρεις διαστάσεις αν μία απ' αυτές είναι ιδιαιτέρως εξέχουσα. Μία εξέχουσα/ισχυρή διάσταση είναι δυνατόν να αντισταθμίσει/εξισορροπήσει τις ελλείψεις που σημειώνονται στις υπόλοιπες.

Βαθμολόγηση Φαντασίας (4-βαθμη κλίμακα Likert)

1. Καθόλου προσποίηση, μεταμόρφωση ή φαντασία, ή μόνο μία από αυτές χωρίς το πλαίσιο της ιστορίας.

☐ ☐ ☐ ☐

Δεν ισχύει καθόλου Μάλλον δεν ισχύει Ισχύει Ισχύει απόλυτα

2. Πολλές μεταμορφώσεις με λίγη φαντασία και προσποιητά γεγονότα/καταστάσεις, αλλά όχι πρωτότυπα γεγονότα/καταστάσεις. Υπάρχει κάποια ποικιλία.

☐ ☐ ☐ ☐

Δεν ισχύει καθόλου Μάλλον δεν ισχύει Ισχύει Ισχύει απόλυτα

3. Πολλές μεταμορφώσεις, ποικιλία γεγονότων/καταστάσεων με λίγα εξ' αυτών να είναι πρωτότυπα. Υπάρχει το στοιχείο της φαντασίας, της προσποίησης ή της προσθήκης άλλων χαρακτήρων/προσώπων.

☐ ☐ ☐ ☐

Δεν ισχύει καθόλου Μάλλον δεν ισχύει Ισχύει Ισχύει απόλυτα

4. Πολλές μεταμορφώσεις, πολλά πρωτότυπα φανταστικά γεγονότα/καταστάσεις. Προσθήκη άλλων χαρακτήρων/προσώπων ή ασυνήθιστες ανατροπές.

☐☐☐☐

Δεν ισχύει καθόλου

Μάλλον δεν ισχύει

Ισχύει

Ισχύει απόλυτα

3. Άνεση/Ευχέρεια

Οδηγίες: Συνολική βαθμολογία για τη συνολική άνεση στο παιχνίδι. Το χαμηλότερο άκρο βαθμολογεί την άνεση (ικανότητα παιχνιδιού), ενώ το υψηλότερο άκρο δείχνει την άνεση και την απόλαυση (απορρόφηση στο παιχνίδι).

1. Συγκρατημένο, αναστατωμένο, σταματά και ξεκινά.

☐
☐
☐
☐

Δεν ισχύει καθόλου

Μάλλον δεν ισχύει

Ισχύει

Ισχύει απόλυτα

2. Σχετική δυσκαμψία, δεν απολαμβάνει ή δεν εμπλέκεται στο παιχνίδι.

☐
☐
☐
☐

Δεν ισχύει καθόλου

Μάλλον δεν ισχύει

Ισχύει

Ισχύει απόλυτα

3. Είναι εντάξει, αλλά δεν συμμετέχει πλήρως ή δεν το απολαμβάνει. Συνεχίζει, όμως, να παίζει.

☐
☐
☐
☐

Δεν ισχύει καθόλου

Μάλλον δεν ισχύει

Ισχύει

Ισχύει απόλυτα

4. Είναι άνετο, συμμετέχει και απολαμβάνει το παιχνίδι.

☐
☐
☐
☐

Δεν ισχύει καθόλου

Μάλλον δεν ισχύει

Ισχύει

Ισχύει απόλυτα

4. Συχνότητα Έκφρασης Συναισθήματος

Οδηγίες: Μετράται η συχνότητα της έκφρασης του συναισθήματος. Ο βαθμολογητής/αξιολογητής θα πρέπει να προσπαθήσει να καταμετρήσει κάθε μονάδα έκφρασης συναισθημάτων. Η καταμέτρηση θα πρέπει να είναι μια απλή εκτίμηση ώστε να μην υποβαθμίζεται η άλλη βαθμολογία. Ως μονάδα έκφρασης συναισθήματος ορίζεται η μία βαθμολογίσιμη έκφραση από μία κούκλα. Σε έναν διάλογο με δύο μαριονέτες/κούκλες, οι εκφράσεις κάθε μαριονέτας/κούκλας βαθμολογούνται χωριστά. Μια μονάδα μπορεί να είναι έκφραση μιας κατάστασης συναισθήματος (π.χ. "Έχει πλάκα αυτό"), ενός θέματος συναισθήματος (π.χ. "Εδώ υπάρχει μια βόμβα που πρόκειται να εκραγεί.") ή ένας συνδυασμός των δύο. Η έκφραση μπορεί να είναι λεκτική (π.χ. "Σε μισώ.") ή μη λεκτική (π.χ. η μία μαριονέτα χτυπάει την άλλη). Εάν η μη λεκτική δραστηριότητα, όπως ο καυγός, συμβαίνει με συνεχή τρόπο, μια νέα μονάδα βαθμολογείται περίπου κάθε πέντε δευτερόλεπτα (η χρονομέτρηση πρέπει να είναι διακριτική - δεν είναι απαραίτητο το χρονόμετρο).

Κατηγορίες συναισθήματος

Θυμός: Έκφραση θυμού, καυγός, καταστροφή ή πρόκληση βλάβης σε άλλο πρόσωπο ή αντικείμενο. Αναφορά σε αντικείμενα που προξενούν καταστροφή (όπλα, μαχαίρια) ή αντίστοιχες πράξεις (σπάσιμο αντικειμένων).

Στοργή/Φροντίδα: Εκφράσεις συμπάθειας και συμπόνιας σε άλλο πρόσωπο. Στοργή, παροχή βοήθειας και υποστήριξης.

Χαρά/Ευχαρίστηση: Έκφραση θετικών συναισθημάτων που δηλώνουν ευχαρίστηση, ευτυχία, διασκέδαση, απόλαυση και ικανοποίηση.

Άγχος/Φόβος: Εκφράσεις φόβου και άγχους. Αυτά μπορεί να πυροδοτούνται από το σχολικό άγχος, τις επισκέψεις στον γιατρό, φοβίες, ανησυχία για τιμωρία και ανησυχία με την ευρύτερη έννοια. Τρέπεται σε φυγή, κρύβεται ή ταρασσεται.

Θλίψη/Πόνος: Αρρώστια, σωματικό τραύμα, πόνος, λύπη, μοναξιά.

Απογοήτευση/σύγχυση/δυσανεμία: Εκφράσεις απογοήτευσης και σύγχυσης για δραστηριότητες, αντικείμενα και περιορισμούς.

Ανταγωνισμός: Εκφράσεις επιθυμίας για νίκη, ανταγωνιστικό παιχνίδι, περηφάνεια για το κατόρθωμα και υπέρ του δέοντος προσπάθεια για επιτυχία.

Προφορικότητα & εκφράσεις από του στόματος: Εκφράσεις του στοματικού περιεχομένου των τροφίμων, του μαγειρέματος, του φαγητού και του ποτού (*Προσοχή!*

Δύσκολη η μετάφραση!) Οι εκφράσεις συναισθήματος είναι θετικές για το προφορικό περιεχόμενο.

Στοματική επιθετικότητα: Επιθετικές εκφράσεις διά στόματος, όπως δάγκωμα ή κατανάλωση φαγητού που επιδρά αρνητικά στο συναισθήμα του παιδιού και συσχετίζεται με αυτό. *(Προσοχή! Δύσκολη η μετάφραση!)*

Περί πρωκτού: Έκφραση περιεχομένου που σχετίζεται με τον πρωκτό, συμπεριλαμβανομένων των εκφράσεων που αφορούν τις ακαθαρσίες και την πράξη του να προξενεί κανείς ακαταστασίες. *(Προσοχή! Δύσκολη η μετάφραση!)*

Περί σεξουαλικότητας: Εκφράσεις σεξουαλικού περιεχομένου. Single Version

Οδηγίες βαθμολόγησης: 4βαθμη κλίμακα Likert

- 1 – Χαμηλή: 0-2 μονάδες συναισθήματος¹ παρούσες
- 2 – Ήπια: Λιγότερες από 8 μονάδες συναισθήματος παρούσες
- 3 – Μέτρια: 8-15 μονάδες συναισθήματος παρούσες
- 4 – Υψηλή: Περισσότερες από 15 μονάδες συναισθήματος παρούσες

Α/Α	Κατηγορίες Συναισθήματος	Βαθμολόγηση			
		1 Χαμηλή 0-2 ΜΣ	2 Ήπια <8 ΜΣ	3 Μέτρια 8-15 ΜΣ	4 Υψηλή >15 ΜΣ
1.	Θυμός: Έκφραση θυμού, καυγάς, καταστροφή ή πρόκληση βλάβης σε άλλο πρόσωπο ή αντικείμενο. Αναφορά σε αντικείμενα που προξενούν καταστροφή (όπλα, μαχαίρια) ή αντίστοιχες πράξεις (σπάσιμο αντικειμένων).	☐	☐	☐	☐
2.	Στοργή/Φροντίδα: Εκφράσεις συμπάθειας και συμπόνιας σε άλλο πρόσωπο. Στοργή, παροχή βοήθειας και υποστήριξης.	☐	☐	☐	☐
3.	Χαρά/Ευχαρίστηση: Έκφραση θετικών συναισθημάτων που δηλώνουν	☐	☐	☐	☐

¹ Μονάδες συναισθήματος = ΜΣ η συντομογραφία που χρησιμοποιείται στην κλίμακα

	ευχαρίστηση, ευτυχία, διασκέδαση, απόλαυση και ικανοποίηση.				
4.	Άγχος/Φόβος: Εκφράσεις φόβου και άγχους. Αυτά μπορεί να πυροδοτούνται από το σχολικό άγχος, τις επισκέψεις στον γιατρό, φοβίες, ανησυχία για τιμωρία και ανησυχία με την ευρύτερη έννοια. Τρέπεται σε φυγή, κρύβεται ή ταρασσεται.	☐	☐	☐	☐
5.	Θλίψη/Πόνος: Αρρώστια, σωματικό τραύμα, πόνος, λύπη, μοναξιά.	☐	☐	☐	☐
6.	Απογοήτευση/σύγχυση/δυσανεμία: Εκφράσεις απογοήτευσης και σύγχυσης για δραστηριότητες, αντικείμενα και περιορισμούς.	☐	☐	☐	☐
7.	Ανταγωνισμός: Εκφράσεις επιθυμίας για νίκη, ανταγωνιστικό παιχνίδι, περηφάνεια για το κατόρθωμα και υπέρ του δέοντος προσπάθεια για επιτυχία.	☐	☐	☐	☐
8.	Προφορικότητα & εκφράσεις από του στόματος: Εκφράσεις του στοματικού περιεχομένου των τροφίμων, του μαγειρέματος, του φαγητού και του ποτού (<i>Προσοχή! Δύσκολη η μετάφραση!</i>) Οι εκφράσεις συναισθήματος είναι θετικές για το προφορικό περιεχόμενο.	☐	☐	☐	☐
9.	Στοματική επιθετικότητα: Επιθετικές εκφράσεις δια του στόματος όπως δάγκωμα ή κατανάλωση φαγητού που επιδρά αρνητικά στο συναισθήμα του παιδιού και συσχετίζεται με αυτό. (<i>Προσοχή! Δύσκολη η μετάφραση!</i>)	☐	☐	☐	☐
10.	Περί πρωκτού: Έκφραση περιεχομένου που σχετίζεται με τον πρωκτό συμπεριλαμβανομένου των εκφράσεων που αφορούν τις ακαθαρσίες και την πράξη τού να προκαλεί κανείς ακαταστασίες. (<i>Προσοχή! Δύσκολη η μετάφραση!</i>)	☐	☐	☐	☐
11.	Περί σεξουαλικότητας: Εκφράσεις σεξουαλικού περιεχομένου.	☐	☐	☐	☐

5. Τόνος έκφρασης συναισθήματος

Οδηγίες: Μετράται ο γενικός τόνος συναισθήματος στην ιστορία, με βάση το τη μέση τιμή/το μέσο όρο της ποσότητας έκφρασης θετικού ή αρνητικού συναισθήματος στις μονάδες επίδρασης στο παιχνίδι. Εάν δεν υπάρχει κανένα συναίσθημα, μην βαθμολογήσετε το παιδί σε αυτή την κατηγορία.

1. Το κυρίαρχο συναίσθημα είναι το αρνητικό. Γενικευμένος αρνητικός τόνος και αρνητικές μονάδες συναισθήματος.

☐ ☐ ☐ ☐

Δεν ισχύει καθόλου	Μάλλον δεν ισχύει	Ισχύει	Ισχύει απόλυτα
--------------------	-------------------	--------	----------------

2. Το αρνητικό συναίσθημα είναι αυτό που κυριαρχεί *κάπως* στο παιχνίδι. Υπάρχει μία μίξη αρνητικών και θετικών μονάδων συναισθήματος αλλά γενικά υπάρχει αρνητικός τόνος συναισθήματος στο παιχνίδι.

☐ ☐ ☐ ☐

Δεν ισχύει καθόλου	Μάλλον δεν ισχύει	Ισχύει	Ισχύει απόλυτα
--------------------	-------------------	--------	----------------

3. Το θετικό συναίσθημα είναι αυτό που κυριαρχεί *κάπως* στο παιχνίδι. Υπάρχει μία μίξη αρνητικών και θετικών μονάδων συναισθήματος αλλά γενικά υπάρχει θετικός τόνος συναισθήματος στο παιχνίδι.

☐ ☐ ☐ ☐

Δεν ισχύει καθόλου	Μάλλον δεν ισχύει	Ισχύει	Ισχύει απόλυτα
--------------------	-------------------	--------	----------------

4. Το κυρίαρχο συναίσθημα είναι το θετικό. Γενικευμένος θετικός τόνος και θετικές μονάδες συναισθήματος.

☐ ☐ ☐ ☐

Δεν ισχύει καθόλου	Μάλλον δεν ισχύει	Ισχύει	Ισχύει απόλυτα
--------------------	-------------------	--------	----------------

Αναφορά

**Πνευματικά δικαιώματα: Τα πνευματικά δικαιώματα της παρούσας κλίμακας ανήκουν στην:
ΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΥ Μ. Γ.**

Με την επιφύλαξη παντός νόμιμου δικαιώματος. Απαγορεύεται οποιαδήποτε αναδιανομή ή αναπαραγωγή μέρους ή όλου του περιεχομένου σε οποιαδήποτε μορφή εκτός από τα ακόλουθα:

- Μπορείτε να εκτυπώσετε ή να κατεβάσετε ένα αντίγραφο μόνο για προσωπική και μη εμπορική χρήση.
- Μπορείτε να μοιραστείτε ένα αντίγραφο με άλλους για προσωπική τους χρήση, αλλά μόνο αν αναγνωρίσετε την πηγή του υλικού και μόνο για μη εμπορική χρήση.
- Δεν μπορείτε, εκτός δια μέσω γραπτής άδειας, να διανείμετε ή να εκμεταλλευτείτε εμπορικά το περιεχόμενο. Ούτε μπορείτε να τη μεταδώσετε ή να την αποθηκεύσετε σε οποιονδήποτε άλλο ιστότοπο ή άλλη μορφή ηλεκτρονικού συστήματος ανάκτησης.

Πίνακας 1. Διαφορές μεταξύ παιδιών με ΔΑΦ και παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς την ευαισθησία (κλίμακα SPS)

	Levene's test		t - test		
	F	p	t	df	p
Ευαισθησία (γονείς)	,103	,750	-1,129	38	,266
Ευαισθησία (παιδιά)	4,372	,043	-1,557	31,374	,130

Σημείωση: Levene's test: έλεγχος για την ισότητα των διακυμάνσεων

Πίνακας 2. Διαφορές μεταξύ παιδιών με ΔΑΦ και παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς τα συναισθήματα τους

	Levene's test		t - test		
	F	p	t	df	p
1.Θυμός	4,912	,034	1,630	11,998	,129
2. Φροντίδα	,235	,632	3,197	30	,003
3.Χαρά	,797	,379	2,700	30	,011
4.Άγχος	,387	,539	,162	30	,872
5.Θλίψη /Πόνος	,100	,754	-,710	30	,483
6.Απογοήτευση	,000	,983	-,445	30	,659
7.Ανταγωνισμός	36,667	,000	1,500	9,000	,168
8.Εκφράσεις στόματος	,259	,615	-,387	30	,701
9.Στοματική Επιθετικότητα	6,449	,017	-1,653	24,210	,111
10.Περί Πρωκτού	1,313	,261	,575	30	,569
11.Περί Σεξουαλικότητας	,434	,515	-,244	30	,809

Σημείωση: Levene's test: έλεγχος για την ισότητα των διακυμάνσεων

Πίνακας 3. Διαφορές μεταξύ παιδιών με ΔΑΦ και παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς την οργάνωση, την φαντασία και την άνεση

	Levene's test		t - test		
	F	p	t	df	p
Οργάνωση	,285	,597	5,445	30	,000
Φαντασία	,879	,356	9,270	30	,000
Άνεση	,089	,768	11,125	30	,000

Σημείωση: Levene's test: έλεγχος για την ισότητα των διακυμάνσεων