



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

Αναγνώριση και Εκμάθηση Συναισθημάτων με την Χρήση Νέων Τεχνολογιών
και Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος

Πτυχιακή εργασία

Στεφάνια Τσακίριδου

AM : 1016035

Email: stsakiridou@uth.gr

Επιβλέποντες Καθηγητές: Χ. Καραγιαννίδης, Η. Αβραμίδης, Ε. Μπαλδιμτσή

Βόλος 2020

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας πτυχιακής εργασίας δεν θα μπορούσα να παραλείψω να εκφράσω την εκτίμησή μου και ένα μεγάλο ευχαριστώ στους ανθρώπους που με την ενθάρρυνσή τους, την υποστήριξή τους και τις ιδέες τους με βοήθησαν να αποκτήσω περαιτέρω γνώσεις και εμπειρίες αναφορικά με το αντικείμενο σπουδών μου. Τις θερμές μου ευχαριστίες, λοιπόν, στην κ. Ελένη Μπαλδιμτσή, επιβλέπουσα καθηγήτρια με ειδικότητα στις κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων με αυτισμό, η οποία με την καθοδήγησή της, τις συμβουλές, την εμπιστοσύνη της και την υποστήριξή της συνέβαλλε στην επιτυχή εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Την ευχαριστώ επίσης για την βοήθεια στην εύρεση εξειδικευμένου και έγκυρου υλικού, ανάλογου της μελέτης περίπτωσης που επιθυμούσα να διεξάγω, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα μου γύρω από τα ζητήματα του αυτισμού. Πηγή έμπνευσης των δραστηριοτήτων αποτέλεσε ο πρακτικός οδηγός των Patricia Howlin, Simon Baron – Cohen & Julie Hadwin (2009) «*Εκπαιδεύοντας τα παιδιά με αυτισμό στην Ανάγνωση του Νου*» των οποίων η δουλειά φάνηκε ιδιαίτερα ως ένα χρήσιμο και αξιοποιήσιμο εργαλείο για τους επαγγελματίες του χώρου. Την ευχαριστώ επίσης για την μεσολάβηση και την εύρεση του παιδιού που συμμετείχε στην έρευνα μου με αποτέλεσμα να δοθεί η ευκαιρία για μία πολύ σημαντική αλληλεπίδραση. Σε αυτό το σημείο δεν θα έπρεπε να παραληφθεί και η ευγνωμοσύνη μου απέναντι στους καθηγητές, κ. Χαράλαμπο Καραγιαννίδη και κ. Ηλία Αβραμίδη οι οποίοι από την αρχή υποστήριξαν όλη την διαδικασία και την προσπάθεια με πολύ μεγάλη προθυμία καθώς χωρίς την συγκατάθεσή τους η εργασία δεν θα ήταν δυνατό να εκπονηθεί. Η συνεισφορά των γνώσεων στην Εκπαίδευση μέσω ΤΠΕ και Μεθοδολογιών Έρευνας των δύο παραπάνω καθηγητών αντίστοιχα, αποδείχθηκε πολύτιμη. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ξεχωριστά την οικογένειά μου και όλα τα αγαπημένα μου πρόσωπα για την υποστήριξή τους αλλά και να εκφράσω τον σεβασμό μου προς την οικογένεια της συμμετέχουσας που με τίμησαν ιδιαίτερα με την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν σε όλες τις επισκέψεις μου στο σπίτι τους. Φυσικά ευχαριστίες αρμόζουν και στην μικρή συμμετέχουσα που μου έδωσε την ευκαιρία να συνεργαστούμε πολύ καλά δίνοντας μου διάθεση και κίνητρο να προχωράω με καλή διάθεση την έρευνά μου.

Περίληψη

Τα άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) παρουσιάζουν ελλείμματα στην κατανόηση και έκφραση των συναισθημάτων. Αυτά τα ελλείμματα θεωρείται πως αντανακλούν τις δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων με ΔΑΦ. Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκε η συναισθηματική Θεωρία του Νου (γνωστική ενσυναίσθηση) μέσω της αναγνώρισης και κατανόησης βασικών συναισθημάτων σε ένα παιδί με αυτισμό. Για την διαμόρφωση του υλικού αξιοποιήθηκαν οι δυνατότητες του ηλεκτρονικού υπολογιστή στο επίπεδο του σχεδιασμού και της εφαρμογής των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με σκοπό την ενίσχυση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού. Αποτέλεσμα της έρευνας ήταν η αναγνώριση και εκμάθηση των βασικών συναισθημάτων με προοδευτικές τάσεις από την συμμετέχουσα.

Λέξεις - κλειδιά: Αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων, Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, Θεωρία του Νου, Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών.

Abstract

It is widely accepted that individuals with Autism Spectrum Disorders (ASD) are experiencing challenges in the areas of emotion recognition and emotion understanding. Such difficulties in affective Theory of Mind (cognitive empathy) underlie their challenges in social communication and interaction. In this study we examined the emotion recognition and emotion understanding skills of child with ASD. The material, educational approaches and evaluations adopted in the following research were also designed for digital hardware activities on the computer using power point and animation to address the contribution of technology in the context of strengthening emotional – social skills. The result of the research was the recognition and learning of the basic emotions with progressive tendencies by the participant.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, recognition and understanding of emotions, Theory of Mind, Information and Communication Technologies

Πίνακας Περιεχομένων

| | | |
|------|--|-----|
| 1 | Εισαγωγή..... | 6 |
| 2 | Θεωρητικό Μέρος | 8 |
| 2.1 | Ορισμός Αυτισμού | 8 |
| 2.2 | Βασικά Χαρακτηριστικά του Αυτισμού | 10 |
| 2.3 | Κοινωνική Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση | 14 |
| 2.4 | Αναγνώριση και Κατανόηση των Συναισθημάτων | 18 |
| 2.5 | Έκφραση των Συναισθημάτων | 23 |
| 2.6 | Η Θεωρία του Νου | 24 |
| 2.7 | Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην Εκπαίδευση | 27 |
| 2.8 | Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της Εισαγωγής των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση | 29 |
| 2.9 | ΤΠΕ και Ειδική Αγωγή..... | 34 |
| 2.10 | ΤΠΕ και Διαταραχή του Φάσματος του Αυτισμού..... | 37 |
| 2.11 | Συμπέρασμα | 46 |
| 3 | Ερευνητικό Μέρος..... | 47 |
| 3.1 | Η Μελέτη Περίπτωσης | 47 |
| 3.2 | Τα Ερευνητικά Ερωτήματα..... | 49 |
| 3.3 | Μεθοδολογία και Εκπαιδευτικό Υλικό..... | 52 |
| 3.4 | Η Αξιολόγηση ~ Προφίλ της Συμμετέχουσας Μαθήτριας..... | 57 |
| 3.5 | Περιγραφή της Πρώτης Συνεδρίας | 60 |
| 3.6 | Περιγραφή της Δεύτερης Συνεδρίας: Υλικό και Δραστηριότητες | 63 |
| 3.7 | Περιγραφή της τρίτης συνεδρίας: Υλικό και δραστηριότητες | 70 |
| 3.8 | Συγκεντρωτικά Αποτελέσματα Συνεδριάσεων..... | 75 |
| 4 | Επίλογος..... | 76 |
| 4.1 | Συμπεράσματα και Συζήτηση | 76 |
| 4.2 | Αναστοχασμός και αυτοαξιολόγηση | 78 |
| 4.3 | Περιορισμοί και Μελλοντικές κατευθύνσεις | 79 |
| 4.4 | Συνεισφορά και Ανακεφαλαίωση..... | 81 |
| | Βιβλιογραφικές Αναφορές | 83 |
| | Παράρτημα Ι | 86 |
| | Παράρτημα ΙΙ | 94 |
| | Παράρτημα – ΙΙΙ..... | 97 |
| | Παράρτημα – ΙV | 101 |

Πίνακας Εικόνων

| | |
|--|----|
| Εικόνα 1 – Εικονογράμματα | 41 |
| Εικόνα 2 – Οθόνη με συναισθήματα φωτογραφιών προσώπων | 54 |
| Εικόνα 3 - Οθόνη με συναισθήματα ζωγραφισμένων προσώπων | 54 |
| Εικόνα 4 - Οθόνη με συναισθηματική κατάσταση..... | 55 |
| Εικόνα 5 - Οθόνη με συναίσθημα σύμφωνα με επιθυμία | 56 |
| Εικόνα 6 - Οθόνη με συναίσθημα σύμφωνα με πεποίθηση | 57 |
| Εικόνα 7 - Οθόνη: Εύρεση χαρούμενου ενήλικου προσώπου | 71 |
| Εικόνα 8 - Οθόνη: Εύρεση θυμωμένου παιδικού προσώπου | 72 |
| Εικόνα 9 - Οθόνη: Εύρεση χαρούμενου ζωγραφισμένου προσώπου | 73 |
| Εικόνα 10 - Οθόνη: Εύρεση θυμωμένου ζωγραφισμένου προσώπου | 74 |

1 Εισαγωγή

Είναι κοινά αποδεκτό πως τα τελευταία χρόνια φαίνεται οι εξελίξεις στον τομέα των Διαταραχών του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) να είναι εντυπωσιακές, αφού έχει απασχολήσει και απασχολεί ακόμη πολλούς επιστήμονες και ερευνητές, ειδικότερα γιατρούς, ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς αλλά και γονείς. Το ενδιαφέρον μελέτης του θέματος, κυρίως για τους προαναφερθέντες ειδικούς, έγκειται λοιπόν στο γεγονός πως ο αυτισμός επρόκειτο για μία χρόνια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που γίνεται αντιληπτή από την παιδική ηλικία ενός ατόμου, διαφορετικής σοβαρότητας από άτομο σε άτομο, που επηρεάζει την επεξεργασία των πληροφοριών στον εγκέφαλο, την ποιότητα της σκέψης και την αντίληψη του εαυτού και των άλλων (Howlin, Baron – Cohen & Hadwin, 2009). Το έναυσμα - αφορμή για να στραφεί το ερευνητικό ενδιαφέρον για ακόμη μία φορά στα ζητήματα του αυτισμού, με την εκπόνηση της παρούσας εργασίας, είναι ότι αφορά παιδιά που ξεχωρίζουν για τον ιδιαίτερο κόσμο τους. Κατά συνέπεια ως επικείμενη εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, αλλά και για όσους ασχολούνται με παρόμοια ζητήματα αξίζει να γίνουν περισσότερες προσπάθειες να κατανοηθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό ώστε στη συνέχεια τα ίδια να βοηθηθούν για να έρθουν πιο κοντά σε επικοινωνία με το περιβάλλον και τον έξω κόσμο.

Σκοπός αυτής της πτυχιακής εργασίας είναι να επικεντρωθεί στις συναισθηματικές δεξιότητες των ατόμων με αυτισμό και συγκεκριμένα στην αναγνώριση και κατανόηση των βασικών συναισθημάτων με την αξιοποίηση ψηφιακών δραστηριοτήτων, μέσα από μία μελέτη περίπτωσης ενός παιδιού νηπιακής ηλικίας με αυτισμό. Με αυτόν τον τρόπο επιχειρείται να επισημανθεί και η συμβολή των νέων τεχνολογιών στην εκμάθηση των συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Στο θεωρητικό μέρος, το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τον ορισμό της διαταραχής του αυτισμού, μία ιστορική αναδρομή προσέγγισης του θέματος, αναφορικά με απόπειρες ερμηνείας της διαταραχής μέχρι σήμερα. Επιπλέον αναφέρονται πιθανές αιτίες του αυτισμού και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που το συνοδεύουν εστιάζοντας στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, στην αναγνώριση, κατανόηση και έκφραση των συναισθημάτων και φυσικά στην νευροψυχολογική Θεωρία του Νου, η οποία φιλοδοξεί να

εξηγήσει τα ελλείμματα που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτισμό στις παραπάνω δεξιότητες. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις νέες τεχνολογίες, καθώς τα τελευταία χρόνια μέσω βελτιωμένων ηλεκτρονικών συσκευών υποστήριξης, πιο δημιουργικών ψηφιακών υλικών, εφαρμογών και προγραμμάτων χρησιμοποιούνται πλέον κατά κόρον στην εκπαίδευση συμβάλλοντας θετικά στις διαδικασίες μάθησης. Ειδικότερα σύμφωνα με την βιβλιογραφία μελέτες αρχίζουν να υποδεικνύουν ήδη πως οι τεχνολογικές εξελίξεις μπορούν να οδηγήσουν σε αποτελεσματικότερες προσεγγίσεις και παρεμβάσεις, βελτιώνοντας την ποιότητα ζωής των ατόμων με αυτισμό όπως και του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Η σωστή αξιοποίηση της τεχνολογίας αρχίζει και αλλάζει την ζωή πολλών ανθρώπων με αυτισμό προς το καλύτερο, καθώς επιτρέπει καινούριους, ευχάριστους, εύκολους και πιο προσβάσιμους τρόπους εκμάθησης δεξιοτήτων.

Έπειτα τα κεφάλαια τρία και τέσσερα, αποτελούν τον κορμό του ερευνητικού μέρους. Καταγράφονται αρχικά, η μελέτη περίπτωσης, η μεθοδολογία, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα υλικά και τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία και αξιολόγηση σύμφωνα με τα πέντε στάδια αναγνώρισης των συναισθημάτων του πρακτικού οδηγού Εκπαίδευσης Ατόμων με αυτισμό στην Ανάγνωση του Νου (Howlin P., Baron – Cohen S. & Hadwin J., 2009). Στη συνέχεια περιγράφεται η πορεία των συναντήσεων με την μικρή συμμετέχουσα και η ανταπόκρισή της στα βασικά συναισθήματα. Δυστυχώς δεν κατάφεραν να γίνουν πάνω από τρεις επισκέψεις εξαιτίας της πανδημίας του κορωναϊού, παρά όλα αυτά παραθέτεται όλο το προβλεπόμενο σχεδιασμένο υλικό. Ύστερα γίνεται η αποτίμηση των αποτελεσμάτων και η διεξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την ενσυναίσθηση του παιδιού και τις επιδόσεις του στα συναισθήματα, από όσα πραγματοποιήθηκαν. Τέλος αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας αυτής, οι μελλοντικές κατευθύνσεις, και προτροπές.

2 Θεωρητικό Μέρος

2.1 Ορισμός Αυτισμού

Χαμογελούσε ανήσυχος, κάνοντας στερεότυπες κινήσεις με τα δάχτυλά του και σταυρώνοντάς τα στον αέρα. Κουνούσε το κεφάλι του από τη μια πλευρά στην άλλη, ψιθυρίζοντας ή μουρμουρίζοντας την ίδια μελωδία. Περίεστρεφε με μεγάλη ευχαρίστηση οτιδήποτε μπορούσε να πιάσει για στριφογύρισμα... Όταν τον έφερναν σε ένα δωμάτιο, αδιαφορούσε παντελώς για τους ανθρώπους και αμέσως πήγαινε σε αντικείμενα, κατά προτίμηση σε εκείνα που μπορούσαν να περιστρέφονται... Οργισμένα, έσπρωχνε σιγά – σιγά το χέρι που βρισκόταν στο δρόμο του ή το πόδι που βημάτιζε πάνω στα σχήματά του ...

(Kanner, 1943` - αναδημοσιευμένο στον Kanner 1973: 3-5)

Οι όροι «αυτισμός και αυτιστικός» προέρχονται από τον Bleuler (1908) ο οποίος χρησιμοποίησε την λέξη από το ελληνικό «αυτός» που σημαίνει «εαυτός» δηλαδή εγώ ο ίδιος.

Έχουμε αντιληφθεί όλοι ως κάποιον βαθμό πως ένα άτομο που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού βλέπει με 'διαφορετικά' μάτια, ακούει με ' διαφορετικά' αφτιά και αισθάνεται τον κόσμο με τον δικό του μοναδικό τρόπο, διαφορετικά από όλους τους άλλους, χωρίς αυτό να σημαίνει πως είναι περισσότερο ή λιγότερο άνθρωπος. Δεν πρόκειται για ασθένεια και ως εκ τούτου δεν μπορεί και να θεραπευτεί. Ο αυτισμός είναι κάτι που συνοδεύει ένα άτομο που το έχει σε όλη την διάρκεια της ζωής του χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν μπορούν να βελτιωθούν και να ξεπεράσουν πολλές από τις δυσκολίες που ενδέχεται να παρουσιάσουν (Robert, 2010. Wenar & Kerig, 2011). Μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες και να αυξήσουν την λειτουργικότητα τους. Ο αυτισμός θα είναι μία πτυχή της ταυτότητάς τους και αναπόσπαστο κομμάτι του εαυτού τους μαζί με αρκετές δυσκολίες αλλά ταυτόχρονα θα συνυπάρχει μαζί με ένα σύνολο πολλών άλλων δυνατοτήτων, ικανοτήτων και ποικίλων ταλέντων που θα τους καθιστά αξιέπαινους και αξιόλογους ανθρώπους.

Η επικρατούσα θέση σήμερα είναι ότι ο αυτισμός είναι μία δια βίου, σοβαρή σε πολλές περιπτώσεις, αναπτυξιακή διαταραχή η οποία επηρεάζει πολλούς τομείς της

λειτουργικότητας του παιδιού (Howlin, Baron – Cohen & Hadwin, 2009). Τα περισσότερα άτομα με αυτισμό αναμένεται να έχουν ελλείψεις στην επικοινωνία, στο παιχνίδι, στις σχέσεις τους με τους άλλους και στη μάθηση. Μελέτες έχουν δείξει πως ένα μικρό ποσοστό (περίπου 5%) αναμένεται να επιτύχουν ανεξάρτητη λειτουργία ως ενήλικες. Ως εκ τούτου η ιστορία ερευνών και εφαρμογών είναι πλούσια και μακρά, με την οποία έχουν αναδειχθεί πολλές και διαφορετικές προσεγγίσεις και στρατηγικές που διαφέρουν ως προς την αποτελεσματικότητα και την εμπειρική στήριξη (Collet, Hatton, Odom & Rogers, 2010). Όπως κατά το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης οι αιτίες του αυτισμού αναφέρονται σε κάποιους μη φυσιολογικούς βιολογικούς μηχανισμούς για να προτείνει θεραπείες ενώ το ψυχολογικό μοντέλο ψάχνει στο διαχρονικό περιβάλλον του ατόμου (οικογένεια και συνθήκες) τις ψυχολογικές αιτίες των προβλημάτων.

Ο όρος αναπτυξιακή διαταραχή υπάρχει και στα δύο έγκυρα ταξινομητικά εγχειρίδια που είναι το ICD-10 της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας και το DSM-IV διαγνωστικό και στατιστικό εγχειρίδιο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης και είναι ο όρος που καλύπτει όλο το Φάσμα του Αυτισμού. Έτσι λοιπόν ο αυτισμός αποδίδεται με τον όρο Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) όπως προτείνεται από το DSM-5 (American Psychiatric Association 2013). Στη μία άκρη του φάσματος βρίσκεται η τυπική μορφή του αυτισμού γνωστή ως σύνδρομο Kanner, στην άλλη τα υψηλής λειτουργικότητας, το σύνδρομο Asperger και ενδιάμεσα οι άλλες μορφές του αυτισμού (Στέργιος, 2005).

Ο αυτισμός εκτός από τον αρχικό κλινικό προσδιορισμό του κλασικού αυτισμού με τις σοβαρές δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις και την επικοινωνία (Kanner 1943) και την αναγνώριση του αυτισμού με υψηλής λειτουργικότητας και το σύνδρομο (Asperger, 1944) παραμένει μία σύνθετη διαταραχή που επηρεάζει κυρίως τρεις περιοχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς : την κοινωνική συμπεριφορά, την επικοινωνία και την φαντασία (American Psychiatric Association 2000, Wing 1988).

Τα τελευταία χρόνια πολλοί είναι εκείνοι που κάνουν λόγο για τις δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την κοινωνική επικοινωνία και την αναγνώριση, κατανόηση και έκφραση των συναισθημάτων (Marcus & Fine, 2006) και επισημαίνουν τους όρους αυτισμός με υψηλό δείκτη νοημοσύνης ή χαμηλό δείκτη νοημοσύνης IQ και με υψηλές κοινωνικο – συναισθηματικές ικανότητες και επικοινωνιακές δεξιότητες ή χαμηλές

κοινωνικο – συναισθηματικές ικανότητες και επικοινωνιακές δεξιότητες. Για αυτό το λόγο δεν επικρατεί τα τελευταία χρόνια να διαχωρίζεται τόσο ο αυτισμός σε αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας το σύνδρομο Asperger και σε αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας. Ανάλογα με την συχνότητα των χαρακτηριστικών, το βαθμό και την έντασή τους μπορεί ένα άτομο με αυτισμό να έχει υψηλές επικοινωνιακές και συναισθηματικές δεξιότητες και όχι και τόσο υψηλό γνωστικό υπόβαθρο και αντίστροφα ένα άτομο με αυτισμό ενδέχεται να έχει χαμηλές συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες αλλά πολύ καλό γνωστικό υπόβαθρο κτλ. Τα χαρακτηριστικά ποικίλουν και ένα άτομο με διάγνωση στο φάσμα του αυτισμού μπορεί να διαφέρει πολύ με ένα άλλο άτομο εξίσου με διάγνωση στο φάσμα του αυτισμού.

2.2 Βασικά Χαρακτηριστικά του Αυτισμού

➤ *Διάγνωση και συχνότητα*

Τα τελευταία χρόνια καταγράφεται εντυπωσιακή αύξηση της συχνότητας εμφάνισης του αυτισμού, η οποία ερμηνεύεται ως επακόλουθων παραγόντων όπως της βελτίωσης των διαγνωστικών κριτηρίων, της έγκαιρης και πρώιμης ανίχνευσης και της αποδοχής και της χρήσης του όρου « αυτιστικό φάσμα» (Fiolstein, 2001. Μαυροπούλου, 2011). Ο αυτισμός συνήθως δεν έχει διάγνωση πριν την ηλικία των δύο ετών, τα χαρακτηριστικά γίνονται αντιληπτά περίπου περί το τέλος του πρώτου έτους μέχρι τη συμπλήρωση του δεύτερου έτους ενός παιδιού (Georgiades, 2013. Happe, 2003. Ozonoff et al., 2010). Επιπλέον οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος εκδηλώνονται πιο συχνά στα αγόρια από ότι στα κορίτσια (4:1). Ωστόσο είναι ενδιαφέρουσα η κατανομή φύλου μέσα στο φάσμα του αυτισμού, όπου τα αγόρια με υψηλές γνωστικές ή και κοινωνικές δεξιότητες υπερτερούν από τα κορίτσια (6:1) (Fombonne 1999, Μαυροπούλου 2011).

➤ *Κλινικά Χαρακτηριστικά*

Ο αυτισμός κατά τον Leo Kanner σύμφωνα με την πρώτη μελέτη του (Happe, 1998) υπογραμμίζει μια σειρά γνωρισμάτων τα οποία ο ίδιος εξέλαβε ότι είναι χαρακτηριστικά όλων των παιδιών που είδε. Τα χαρακτηριστικά αυτά αναφέρονται στην *υπερβολική*

αυτιστική μοναχικότητα με άλλα λόγια την έλλειψη κοινωνικής ανταπόκρισης , την αποτυχία των παιδιών αυτών με αυτισμό να συναλλάσσονται ομαλά με άλλους ανθρώπους και να προτιμούν να παραμένουν μόνοι. Επίσης η αγχωτική καταθλιπτική επιθυμία για την διατήρηση ομοιότητας. Τα παιδιά αυτά αντιδρούσαν υπερβολικά σε αλλαγές της ρουτίνας , των συνηθειών και του περιγυρού τους. Μια αλλαγή στην διάταξη των επίπλων , μία καινούρια δραστηριότητα στο σχολείο θα μπορούσαν να αποτελούν μία αιτία έκρηξης με το παιδί να μην μπορεί να ηρεμήσει μέχρις ότου αποκατασταθεί η γνώριμη τάξη.

Ακόμη ένα άλλο χαρακτηριστικό που επισημάνθηκε ήταν η *εξαιρετική μνήμη* σύμφωνα με την οποία ο Kanner είδε στα παιδιά πως είχαν την δυνατότητα και την ικανότητα να ενθυμούνται μεγάλες και χωρίς σημασίας ποσότητες της ύλης για παράδειγμα μία σελίδα περιεχομένων εγκυκλοπαίδειας, που δεν συμβάδιζε με τις μαθησιακές τους δυσκολίες ή τον δείκτη νοημοσύνης τους. Επίσης σημειώθηκε η *καθυστερημένη ηχολαλία* , η επανάληψη της γλώσσας που άκουγαν αλλά και η αποτυχία να χρησιμοποιούν λέξεις για να επικοινωνήσουν εκτός όταν επρόκειτο για την κάλυψη των βασικών τους αναγκών. Επιπρόσθετα, η *υπερευαισθησία σε ερεθίσματα* , με άλλα λόγια η έντονη αντίδραση σε ορισμένους θορύβους και σε αντικείμενα , όπως οι ηλεκτρικές σκούπες, το ασανσέρ κ.α. Τέλος σημειώθηκαν *περιορισμοί στη διαφορετικότητα αυθόρμητης δραστηριότητας και καλές γνωστικές δυνατότητες σε ορισμένες από τις περιπτώσεις* χάρη και στην εξέχουσα μνήμη τους.

➤ **Ιδιαίτερα Ενδιαφέροντα και Προτιμήσεις**

Η τάση των ατόμων με αυτισμό σε συγκεκριμένες και μηχανικά επαναλαμβανόμενες συνήθειες όπως η συλλογή αντικειμένων και συγκεκριμένα η συλλογή παράξενων αντικειμένων είναι συχνό φαινόμενο. Τα παιδιά αυτά φαίνεται να έχουν την εκπληκτική ικανότητα να αναγνωρίζουν τα αντικείμενα που τα ενδιαφέρουν όπως ετικέτες, καπάκια, κλειδοθήκες, βουρτσάκια κ.α. με αποτέλεσμα να μην μπορούν να στρέψουν κάπου αλλού την προσοχή τους ή να πειστούν να εγκαταλείψουν την προσπάθεια να αποκτήσουν ένα ακόμη αντικείμενο για την συλλογή τους (Attwood, 1998). Τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα δίνουν συχνά πολλές εξηγήσεις για τα άτομα με αυτισμό καθώς διευκολύνουν συζητήσεις με τους άλλους όπου ένα άτομο με αυτισμό θα μπορούσε να μιλήσει με περισσότερη άνεση και ευφράδεια για κάτι που το ενδιαφέρει πολύ και εξαιτίας της γνώσης του σε

αυτό. Επίσης αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει και μία επίδειξη ευφυΐας πως δεν είναι ανόητοι και πως έχουν γνώσεις που μπορεί κάποιος άλλος να μην τις έχει. Επιπλέον είναι μία ευχάριστη δραστηριότητα τους για την εξασφάλιση της τάξης και ένας τρόπος χαλάρωσης.

« Μου άρεσε να συλλέγω τα καπάκια των κουτιών από Smarties. Αυτά ήταν διαφόρων χρωμάτων και στην κάτω πλευρά τους ήταν γραμμένο ένα γράμμα. Ποτέ δεν μάζεψα όλα τα γράμματα της αλφαβήτα. Το μόνο πρόβλημα ήταν πως ήθελα να πάρω όλα τα καπάκια των κουτιών όταν πήγαινα στο περίπτερο για να δω το γράμμα που υπήρχε από κάτω και αυτό θύμωνε τους άλλους» (ανώνυμη μαρτυρία ατόμου με αυτισμό. Attwood, 2007)

➤ **Ρουτίνα**

Η ρουτίνα από την άλλη πλευρά βοηθάει το άτομο με αυτισμό να κινείται με ασφάλεια και κατά έναν προβλέψιμο τρόπο μέσα στον κόσμο χωρίς να χρειάζεται να έρθει αντιμέτωπο , νοητικά και συναισθηματικά, με το απρόοπτο (Ashley, 2006).

« Για ένα άτομο με αυτισμό, η πραγματικότητα είναι μια μπερδεμένη μάζα γεγονότων, ανθρώπων, τοποθεσιών, ήχων και εικόνων που αλληλεπιδρούν. Φαίνεται σα να μην έχει σαφή όρια , συγκεκριμένη τάξη ή ξεκάθαρο νόημα σε τίποτα από όλα αυτά. Ένα μεγάλο μέρος της ζωής μου αναλώνεται στη προσπάθεια μου να βρω το μοντέλο πίσω από όλα αυτά. Το να ακολουθώ μια συγκεκριμένη ρουτίνα, συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα, συγκεκριμένες διαδρομές και τελετουργίες με βοηθάει να βάλω τάξη σε μια αβάσταχτα χαοτική ζωή». (ανώνυμη μαρτυρία ατόμου με αυτισμό. Attwood, 2007)

➤ **Κίνηση**

Αναφορικά με την κίνηση , ένα άτομο με αυτισμό περπατά ή τρέχει και οι κινήσεις του φαίνονται άχαρες και ασυντόνιστες. (Gillberg, 1989). Επίσης ο συντονισμός των χεριών όταν προσπαθεί να πιάσει με τα δύο χέρια μία μπάλα είναι ανεπαρκής και επιβραδύνεται από δυσκολίες στο χρόνο αντίδρασης. Επίσης κάποια άτομα έχουν καλύτερη ισορροπία ενώ κάποια άλλα όχι. Δυσκολίες υπάρχουν και στην ακολουθία ενός ρυθμού και στον συγχρονισμό των χορευτικών κινήσεων ενός χορού μαζί με άλλους ανθρώπους με τη συνοδεία μουσικής. Δεν λείπουν επίσης οι μιμητικές ικανότητες.

➤ **Γλωσσικές Δεξιότητες και Γλωσσική Ανάπτυξη**

Ο Hans Asperger αξίζει να σημειωθεί πως αργότερα μέσω των δικών του ερευνών εντοπίζει ορισμένες πολύ εντυπωσιακές παρατηρήσεις που αφορούν των αυτισμό. Κάποιες συμπίπτουν με εκείνες του Kanner ενώ κάποιες άλλες δεν συμπίπτουν καθόλου. Ο Hans Asperger περιέγραψε παιδιά με διαφορετικούς τύπους στο φάσμα και όσον αφορά τις γλωσσικές δεξιότητες επεσήμανε σε έρευνα ότι τα παιδιά που μελέτησε μιλούσαν με ευχέρεια με αποτέλεσμα να σημειώνουν γενικά περιπτώσεις ευφυών και γλωσσικά ικανών ατόμων ενώ όσον αφορά τις αδρές και λεπτές κινητικές δεξιότητες και τον συντονισμό των κινήσεων δεν τα κατάφερναν καλά (πχ. Το γράψιμο) αλλά και στερεότυπες συμπεριφορές. Από την άλλη όμως η κοινωνικοποίησή τους σημειώθηκε άτυπη έως ανύπαρκτη με τον ίδιο να σημειώνει ένα ουσιαστικό έλλειμμα τη διαταραχή φιλικής σχέσης με ολόκληρο το περιβάλλον (Asperger, 1944).

Κρίνεται σκόπιμο λοιπόν να επισημάνουμε πως μέχρι και σήμερα είναι κοινά αποδεκτό πως για τις κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και υποστηρίξεις το ενδιαφέρον εστιάζεται στη γλωσσική ανάπτυξη, στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τη ρουτίνα, την κινητική αδεξιότητα και της καίριας σημασίας κοινωνικής συμπεριφοράς και την γνωστικής διεργασίας των ατόμων με αυτισμό οι οποίες θα αναλυθούν διεξοδικά παρακάτω.

Τέλος η γλωσσική ανάπτυξη ποικίλει από άτομο σε άτομο, όπως εξάλλου και όλα τα χαρακτηριστικά του αυτισμού ενδέχεται να μην υπάρχουν όλα σε ένα άτομο με αυτισμό αλλά και να εμφανίζονται όπως έχει ήδη σημειωθεί σε διαφορετική ένταση και συχνότητα. Συνήθως η γλωσσική ανάπτυξη συμπεριλαμβάνει τουλάχιστον τρία από τα παρακάτω χαρακτηριστικά, την καθυστερημένη ανάπτυξη του προφορικού λόγου, την επιφανειακά τέλεια εκφραστική γλώσσα, την τυπική και σχολαστική ομιλία, την ιδιόρρυθμη προσωδία με τα ασυνήθιστα φωνητικά χαρακτηριστικά και την αδυναμία στην κατανόηση των εννοιών, παρερμηνεία κυριολεκτικών / μεταφορικών εκφράσεων (Attwood, 1998).

2.3 Κοινωνική Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση

Εστιάζοντας στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, είναι κοινά αποδεκτό πως σε μεγάλο βαθμό η κοινωνία και η εκάστοτε κοινωνία, αναλόγως τα πλαίσια μέσα στο οποία κινείται, εκτιμά ένα άτομο από τον τρόπο που φέρεται, από τον τρόπο που κοιτάζει, από τον τρόπο που μιλάει και συμπεριφέρεται στις διάφορες κοινωνικές καταστάσεις. Η κοινωνία καθορίζει σύμφωνα με το τι θεωρεί σωστό και τι λάθος εάν μία συμπεριφορά είναι ανάλογη και αποδεκτή για το πλαίσιο ή αλλιώς γεγονός – κατάσταση στην οποία εκτυλίσσεται. Οι κοινωνικές καταστάσεις ρυθμίζουν πολλές φορές τις σκέψεις και τα συναισθήματά μας (Carter & Pelphrey, 2008).

Οι Carina και Christopher Gillberg (1989), έθεσαν έξι κριτήρια έπειτα από έρευνές τους στην Σουηδία τα οποία περιγράφουν όψεις της κοινωνικής συμπεριφοράς για ένα άτομο με αυτισμό. Στο πρώτο κριτήριο λεγόταν ότι το παιδί θα πρέπει να παρουσιάζει τουλάχιστον δύο από τα χαρακτηριστικά: α) ανικανότητα αλληλεπίδρασης με τους συνομήλικους β) απουσία επιθυμίας για αλληλεπίδραση με τους συνομηλικούς γ) έλλειψη κατανόησης κοινωνικών κωδίκων δ) ακατάλληλη κοινωνικά και συναισθηματικά συμπεριφορά. Στο δεύτερο κριτήριο για τη μη – λεκτική επικοινωνία το παιδί πρέπει να παρουσιάζει τουλάχιστον ένα από τα κριτήρια: α) περιορισμένη χρήση χειρονομιών β) αδέξιες/ άξεστες κινήσεις γ) περιορισμένη χρήση εκφράσεων του προσώπου δ) ακατάλληλες εκφράσεις ε) περίεργο , ψυχρό βλέμμα. Αργότερα το πρώτο από τα διαγνωστικά κριτήρια DSM – IV το 1994 σχετίζεται με τις αδυναμίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση καθώς περιλαμβάνει και πολλά από τα προγενέστερα κριτήρια (Attwood, 2005).

Η διαταραχή του φάσματος του αυτισμού έχει γενικότερα το χαρακτηριστικό της ελλειμματικής κοινωνικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους άλλους ανθρώπους και της και της εκδήλωσης ή κατανόησης ανάλογων συμπεριφορών σε ανάλογες καταστάσεις (American Psychiatric Association, 2013. Attwood, 2005). Η καθυστέρηση ή το έλλειμμα στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, ιδιαιτέρως της απουσίας ενσυναίσθησης θεωρείται ένα πρωταρχικό αίτιο διάγνωσης του αυτισμού (Μαυροπούλου, 2010. Παντελιάδου, 2011).

Η Θεωρία του νου, η οποία προαναφέρθηκε, συμβάλει στην κατανόηση της επικοινωνίας η οποία κρίνεται απαραίτητη για στις κοινωνικές συναναστροφές και αλληλεπιδράσεις. Ο ακροατής χρειάζεται να αποκωδικοποιήσει το λόγο του άλλου, να πηγαίνει ένα βήμα παραπέρα από αυτό που μόλις έχει ακούσει, να εμβαθύνει στα λεγόμενα του άλλου και να υποθέσει για την νοητική κατάσταση του συνομιλητή του. Μια επιτυχής επικοινωνία συνοδεύεται με το κατόρθωμα του ομιλητή να παρακολουθήσει τις πληροφοριακές ανάγκες του ακροατή, να εκτιμήσει αυτό που ήδη γνωρίζει ή δεν γνωρίζει ο ακροατής, καθώς και ποιες πληροφορίες είναι αναγκαίο να δοθούν, ώστε με την σειρά του να κατανοήσει τον επικοινωνιακό σκοπό. Επιπλέον, ένας ομιλητής χρειάζεται να ελέγξει αν το μήνυμα του κατανοήθηκε από τον ακροατή του όπως σκόπευε να το μεταδώσει, διαφορετικά θα πρέπει να το επεξηγήσει για να εξαλειφθούν οι ασάφειες (Howlin P. Baron – Cohen S. & Hadwin J, 2009)

Αναφορικά με την συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια το παιδί με αυτισμό συχνά δεν παρουσιάζει την επιθυμία να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες και παιχνίδια ενώ ακόμη μπορεί να πανικοβληθεί και μόνο στην ιδέα ότι μπορεί να του το ζητήσουν ή να του το επιβάλλουν για παράδειγμα στο σχολείο (Asperger, 1991). Δεν φαίνεται να έχει κίνητρο ή να ξέρει πώς να παίξει ή να συνεργαστεί με τα άλλα παιδιά ενώ προτιμάει και ικανοποιείται με το να κάνει παρέα με τον εαυτό του ασχολούμενο με το ιδιαίτερο ενδιαφέρον του (Wolff, 1995). Σε πολλές περιπτώσεις έχει παρατηρηθεί πως τα παιδιά με αυτισμό, εάν και έχουν ελάχιστο ενδιαφέρον για τους άλλους, εφόσον έχουν τον πλήρη έλεγχο ενός παιχνιδιού ή μιας δραστηριότητας και επιβάλλουν κατά κάποιον τρόπο τους δικούς τους κανόνες και όρους στα άλλα παιδιά τότε το ομαδικό παιχνίδι δεν αποτελεί πλέον φόβο ή πρόβλημα για εκείνα (Ashley, 2006). Εάν δεν συμβεί αυτό, προτιμούν να ακολουθούν τους δικούς τους κανόνες και ενδιαφέροντα μακριά από όλους τους άλλους. Γι αυτό έχουν ελάχιστους ή και καθόλου φίλους και θα προτιμήσουν να παίξουν με τα αδέρφια τους ή τους ενήλικες που είναι για εκείνα πιο ενδιαφέροντες, πιο ευπροσάρμοστοι, πιο ανεκτικοί, και με περισσότερες γνώσεις.

Τα παιδιά με αυτισμό συχνά δυσκολεύονται να κατανοήσουν τους άγραφους κανόνες κατάλληλης συμπεριφοράς ανάλογα με την περίπτωση, με αποτέλεσμα να μπορούν να παρεξηγηθούν εύκολα αλλά και να παρεξηγήσουν τις προθέσεις των άλλων ανθρώπων προς τα ίδια. Θα μπορούσαν να κάνουν ένα σχόλιο σε κάποιον που να το έβρισκε άκομψο

έως προσβλητικό (πχ τι στραβά δόντια που έχεις εσύ κ.α.) αλλά χωρίς να το αντιλαμβάνονταν ότι αυτό που θα έλεγαν με τέτοιο ωμό τρόπο θα έριχνε την ψυχολογία του άλλου, αφού θα ήξεραν πως το μόνο που είπαν ήταν απλά η αλήθεια. Δυστυχώς αυτή η ειλικρίνεια πολλές φορές καθιστά τα παιδιά με αυτισμό απρόσιτα και αντιπαθητικά στα άλλα παιδιά, όπως και στην περίπτωση για παράδειγμα που ένα παιδί με αυτισμό για να επαναφέρει «την τάξη» και την ηρεμία στο τμήμα του δεν διστάζει να μαρτυρεί στους εκπαιδευτικούς ποια ή ποιος συμμαθητής είναι υπαίτιος για αυτή την αναστάτωση (Attwood, 2005).

Μόλις τα παιδιά ανακαλύψουν το συνεργατικό παιχνίδι, ηλικίες νηπιακές, αρχίζουν και αναζητούν όλο και περισσότερο την επαφή και την συναναστροφή με τα συνομήλικα παιδιά έτσι ώστε να μοιραστούν την χαρά του παιχνιδιού. Καταλαβαίνουν ότι πρέπει να ακολουθούν κανόνες, να περιμένουν την σειρά τους, να μοιράζονται και να κάνουν συμβιβασμούς (Ashley, 2006). Μετέπειτα σε ηλικίες 6 με 8 οι φιλίες στηρίζονται στην ανταπόδοση και στην αμοιβαιότητα (Roffey, Tarrant, Majors, 1994). Μάλιστα η Roffey παράθεσε τα λόγια ενός παιδιού ηλικίας 6 χρόνων : *«Η Ελένη είναι φίλη μου διότι κάθεται δίπλα μου και μου δανείζει το μολύβι της. Έρχεται στα πάρτι μου και εγώ πάω στα δικά της»*. Στα προεφηβικά και εφηβικά χρόνια η φιλία στηρίζεται στην ομοιότητα, στις κοινές δηλαδή συζητήσεις μεταξύ των συνομήλικων , στα κοινά ενδιαφέροντα, στην αναγνώριση των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων και κυρίως στην συναισθηματική υποστήριξη και κάλυψη. Επιπλέον με την πάροδο των χρόνων οι φιλικές σχέσεις αποκτούν ισχυρά θεμέλια με γνώμονα την εμπιστοσύνη, την αφοσίωση και την τήρηση των υποσχέσεων ενώ έμφαση δίνεται στα κοινά στοιχεία της προσωπικότητας και στις κοινές αξίες που έχουν μεταξύ τους (Ashley, 2006. Roffey, 1994).

Σε αυτές τις περιπτώσεις άτομα στο φάσμα του αυτισμού από παιδιά δυσκολεύονται να εμπλακούν στο ομαδικό παιχνίδι διότι δεν βρίσκουν νόημα σε αυτό και αδυνατούν να βρουν κάποιον ή κάποια με τον/ την οποίο/α να μοιραστούν το ιδιαίτερο ενδιαφέρον τους εφόσον σπάνια να θέλει κάποιο παιδί να παίζει μόνο με συλλογή από γόμες ή κουταλάκια ή καπάκια κ.α. Σπάνια ένα άτομο με αυτισμό να καταφέρει να συζητήσει για άλλα ενδιαφέροντα, να μοιραστεί σκέψεις και συναισθήματα και να ακούσει και των άλλων τις σκέψεις με προσοχή και να δείξει ενσυναίσθηση. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα παιδιά στο φάσμα θέλουν να συνάψουν φιλικές σχέσεις και έχουν την ανάγκη για δεσμούς όπως

οι συνομήλικοί τους, ωστόσο χωρίς την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων είναι δύσκολο να χτίσουν ισχυρούς δεσμούς, ουσιαστικότερες, πιο σημαντικές και δυνατές φιλίες (Ashley, 2006).

Ένα παιδί με αυτισμό μπορεί να φαίνεται αδιάφορο και ανάγωγο για τους άλλους επειδή δυσκολεύεται να δείξει ενδιαφέρον για τις εμπειρίες ή για ενδιαφέροντα των άλλων και να περιορίζεται με το να συζητά μόνο τις δικές του σκέψεις αλλά αυτό δεν σημαίνει πως δεν θα του άρεσαν οι συναναστροφές και η προσοχή που θα του έδιναν. Αντίθετα όσο περισσότερο ενδέχεται ένα παιδί με αυτισμό να καταλαβαίνει πως είναι διαφορετικό, πως του είναι δύσκολο να αλληλεπιδράσει με συνομηλικούς και δύσκολο να το αποδεχτούν και να «συμβαδίσουν» μαζί του ή το ίδιο με τους άλλους, τόσο κλείνεται στον εαυτό του και απομονώνεται αφού ούτε το καταλαβαίνουν ούτε μπορεί να καταλάβει τους άλλους...

«Είχα μια φίλη – όχι τον γονιό που τον καθοδηγεί η αγάπη ή η υποχρέωση να με πλησιάσει, ούτε κάποιον ειδικό που θα με εκπαιδεύσει για να μου δώσει διευκολύνσεις σύμφωνα με ‘την περίπτωση μου’... Απλώς είχα κάποιον που με θεωρούσε αρκετά ενδιαφέρον άτομο για να με γνωρίσει καλύτερα – που δεν είχε γνώσεις ψυχολογίας ή ειδικής αγωγής, αλλά είχε βρει μόνη της κάποιους τρόπους για να συναναστραφεί μαζί μου, επειδή το ήθελε. Μου είχε πει μια μέρα ποιοι ήταν αυτοί οι τρόποι: Ποτέ να μην υποθέτει η ίδια οτιδήποτε χωρίς να με ρωτήσει προηγουμένως τι σκέφτομαι, τι αισθάνομαι ή τι καταλαβαίνω από μόνος μου, απλώς επειδή η ίδια έχει κάποια συγκεκριμένη άποψη ή αντίληψη σε σχέση πάντα με τη συμπεριφορά μου. Επίσης, ποτέ να μην υποθέτει κάτι χωρίς να με έχει ρωτήσει τι δεν σκέφτομαι, τι δεν αισθάνομαι και τι δεν καταλαβαίνω, απλώς επειδή δεν συμπεριφέρομαι όπως θα συμπεριφερόταν η ίδια σε παρόμοιες περιπτώσεις. Με λίγα λόγια έμαθε να ρωτάει αντί να μαντεύει. Επειδή το ήθελε ...» (Sinclair, 1992)

Τα παιδιά που έχουν δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, μοναχικότητα, άγχος και αμηχανία, πόσο μάλλον που δεν μπορούν να εξηγήσουν το πώς νιώθουν πραγματικά μέσα στις κοινωνικές καταστάσεις και πως αντιλαμβάνονται την επαφή τους με άλλα άτομα έτσι ώστε να μπορούν οι άλλοι να τα κατανοήσουν και να μην τα κατακρίνουν. Οι κοινωνικές ιστορίες όπως εκείνες τις Carol Grey με την περιγραφή τρεχουσών κοινωνικών καταστάσεων συνοδευόμενες με κατάλληλες πράξεις και εκφράσεις έχουν βοηθήσει σημαντικά στην βελτίωση των

συμπεριφορών. Βίντεο, πρότυπα συμπεριφοράς σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις, παιχνίδια ρόλων και ομαδικές δραστηριότητες με επιβλέποντα για κοινωνική αλληλεπίδραση και κατανόηση είναι επίσης πολύ διαδεδομένα. Ταυτόχρονα η συνειδητοποίηση, η αποδοχή, η ευελιξία, η συνεργασία, το πώς πρέπει να αρχίζει, να συνεχίζει και να τελειώνει ένα παιχνίδι, η ενθάρρυνση, η παρότρυνση και τα κίνητρα για ομαδοσυνεργατικό πνεύμα, τα παραδείγματα, οι εμπειρίες, ο κατάλληλος τρόπος να αποφεύγουμε κάποιες καταστάσεις, ο χρόνος, οι εναλλακτικοί τρόποι αναζήτησης βοήθειας κ.α. χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη για την εκμάθηση κοινωνικών συμπεριφορών (Attwood, 2005). Πρωτίστως οι γονείς, τα αδέρφια, οι εκπαιδευτικοί, οι στενοί φίλοι και έπειτα όλοι εμείς πρέπει να τα κατανοούμε όλα αυτά ώστε να λαμβάνουν χώρα δραστηριοποιήσεις γύρω από την ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής επικοινωνίας, συναναστροφής και φιλικών δεσμών που είναι ύψιστης σημασίας.

2.4 Αναγνώριση και Κατανόηση των Συναισθημάτων

Γνωρίζουμε από την ζωή και τις εμπειρίες μας πως συνδεόμαστε και σχετιζόμαστε με τους άλλους γύρω μας όταν παρατηρούν τα συναισθήματά μας, τα σχολιάζουν, τα επικυρώνουν, μας παρέχουν υποστήριξη και αντιστρόφως όταν με την σειρά μας σχολιάσουμε, κατανοήσουμε, αποδεχτούμε τα συναισθήματα του απέναντι προσώπου και το υποστηρίξουμε. Όσοι μας αγνοούν, μας μειώνουν ή επικρίνουν τα συναισθήματά μας συνήθως δεν είναι ευπρόσδεκτοι στην ζωή μας. Διαλέγουμε φίλους με τους οποίους θα μπορούμε να μοιραζόμαστε τα συναισθήματά μας και να συζητάμε με αλληλοκατανόηση (Ashley, 2006).

Τα συναισθήματα συνοδεύονται από διάφορες σωματικές αντιδράσεις φανερώνοντας στους άλλους ανθρώπους την συγκινησιακή μας κατάσταση καθώς μας ωθούν και σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και ενέργειες (Παπά, 2013). Όπως αναφέρει ο Cole (2002) συναίσθημα είναι ο συγκινησιακός τόνος ή το αίσθημα με το οποίο οι άνθρωποι αντιδρούν στις συνθήκες της ζωής τους. Τα συναισθήματα ενδέχεται να επηρεάζονται από παράγοντες όπως η ηλικία, η κοινωνική τάξη, η εθνικότητα ακόμη και το φύλο (Frevert, 2016).

Τα συναισθήματα των ανθρώπων μπορούν να ταξινομηθούν με ποικίλους τρόπους, καθώς ανάλογα με το πώς τα διακρίνει κανείς, τονίζονται διαφορετικά χαρακτηριστικά τους. Διακρίνονται σε βασικά ενώ δίπλα τους υπάρχουν κάποια μη βασικά – σύνθετα και πιο περίπλοκα συναισθήματα. Ο Ekman (2011) διέκρινε πέντε συναισθήματα ως βασικά : τη χαρά, την λύπη , το θυμό, το φόβο και την αηδία. Αυτά είτε χαρακτηρίζονται ως θετικά ή αρνητικά συναισθήματα είναι απολύτως φυσιολογικά και αναγκαία να ενυπάρχουν στις ανθρώπινες προσωπικότητες, διότι τι θα γινόταν εάν όλοι μόνο λυπόμασταν ή μόνο χαιρόμασταν ή δεν φοβόμασταν ποτέ και για τίποτα; Τα συναισθήματα μπορούν να είναι και σύνθετα, όπως για παράδειγμα: η υπερηφάνεια, το αίσθημα της ντροπής, της ευγένειας, ο ενθουσιασμός, η ανησυχία, η απογοήτευση, η έκπληξη κ.α. (Baron-Cohen, Golan & Ashwin, 2009· Fridenson-Hayo et al., 2016). Ορισμένοι, ωστόσο επιστήμονες έχουν παρατηρήσει ότι υπάρχουν έξι κύριες κατηγορίες συναισθημάτων στα οποία μπορούν να ταξινομηθούν διάφορες υποκατηγορίες. Αυτές οι κυριότερες κατηγορίες φαίνεται να είναι η χαρά, η αγάπη, ο θυμός, ο φόβος, η λύπη και η έκπληξη. Αυτές οι ομάδες συναισθημάτων διαφέρουν μεταξύ τους όμως εντός κάθε ομάδες οι υποκατηγορίες συναισθημάτων μοιράζονται παρόμοια χαρακτηριστικά μεταξύ τους.

Οι περισσότεροι ερευνητές επικεντρώνονται στα κοινωνικά ή αλλιώς ηθικά συναισθήματα όπως τον οίκτο, περιφρόνηση, φθόνο, ζήλια, έναντι των αυτοσυνείδητων, όπως είναι η αμηχανία , η ντροπή , η ενοχή, η υπερηφάνεια, η ύβρις, το ενδιαφέρον , η αδιαφορία κ.α. Αυτά προϋποθέτουν γνώση κοινωνικών κανόνων και αναφέρονται συχνά ως συναισθήματα αυτοσυνείδησης διότι απαιτούν και την συνειδητοποίηση του εαυτού και την επίγνωση των προσωπικών κανόνων (Tangay, Miller, Flicker, & Barlow, 1996· Widen & Russell, 2010). Αυτά τα συναισθήματα που είναι περισσότερο σύνθετα θα λέγαμε, ονομάζονται και συνειδητά συναισθήματα εφόσον υποδεικνύουν την αναγκαιότητα της αυτοεκτίμησης και των υποθέσεων σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τους άλλους και οι άλλοι εμάς (Tracy & Robins, 2007) και θεωρείται ότι ρυθμίζουν την κοινωνική συμπεριφορά (Adolphs, 2002). Έτσι η αναγνώριση αυτών των συναισθημάτων διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Ωστόσο, πολύπλοκα συναισθήματα σπάνια διερευνώνται παράλληλα με τα βασικά συναισθήματα σε μελέτες σχετικά με την αναγνώριση των συναισθημάτων προσώπου σε παιδιά με αυτισμό.

Η κατανόηση των συναισθημάτων αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της κοινωνικής κατανόησης. Η κοινωνική κατανόηση συχνά συγχέεται με τη συγκινησιακή ενσυναίσθηση και την γνωστική ενσυναίσθηση. Η τελευταία αφορά την κατανόηση του πηγαίου συναισθήματος που προκαλείται σε ένα άτομο από συναισθηματική εμπειρία ενός άλλου ατόμου. Για παράδειγμα πως νιώθεις εσύ όταν βλέπεις εκείνον/η να νιώθει χαρά/ λύπη/ αμηχανία κ.α... Από την άλλη η συγκινησιακή ενσυναίσθηση συμβαίνει όταν ένα άτομο αυθόρμητα μοιράζεται τα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου (Bensalah, 2016).

Από τα κύρια χαρακτηριστικά του αυτισμού είναι η απουσία ή ο μικρός βαθμός ενσυναίσθησης που έχουν χωρίς αυτό να σημαίνει ότι το άτομο στερείται εντελώς της δυνατότητας να νοιάζεται για τους άλλους. Περισσότερο θα λέγαμε πως ένα άτομο με αυτισμό απλώς συχνά συγχέει τα συναισθήματα των άλλων ή δυσκολεύεται να εκφράσει τα δικά του. Συνήθως το πρόσωπο ενός παιδιού με αυτισμού ακόμη και την ώρα που μπορεί να παίζει παίρνει σχεδόν μια « ξύλινη έκφραση» που δεν παρουσιάζει ποικιλία συναισθημάτων, όπως χαρά διότι παίζει το αγαπημένο του παιχνίδι, λύπη διότι τραυματίστηκε κ.α. Το ίδιο επίσης μπορεί να συμβαίνει και με την γλώσσα του σώματος. Ενδέχεται το παιδί να κουνάει τα χέρια του για να περιγράψει τι μπορεί να κάνει με ένα αντικείμενο δείχνοντας το θυμό ή την απογοήτευσή του (Attwood, 1998). Ενώ άλλα παιδιά, όταν για παράδειγμα κάνουν μία ζημιά ή ενοχλούν, αναγνωρίζουν πως τα σταυρωμένα χέρια σημαίνουν ότι ο άλλος έχει φθάσει στο έσχατο όριο της υπομονής του και πως εάν συνεχίσουν ο άλλος θα ξεσπάσει με πολύ θυμό αυτό το στοιχείο δυστυχώς μπορεί να μην αναγνωρισθεί από ένα παιδί με αυτισμό.

Πολλές φορές το παιδί μπορεί να θιγεί ή να μπερδευτεί επειδή δεν συμμορφώνεται με τα μηνύματα ή με τις μη και τόσο εμφανείς προθέσεις των άλλων. Για παράδειγμα μία εκνευρισμένη μητέρα συνοφρυώνεται και σχηματίζει ανάμεσα στα φρύδια της δύο κάθετες ρυτίδες γεγονός που συνάδει απόλυτα με την διάθεση θυμού της. Το παιδί της με τον αυτισμό όταν την επεξεργάζεται αυτή την έκφρασή της αυτό που θα σκεφτεί δεν είναι πως αρχίζει και θυμώνει ή χάνει την υπομονή της ή δυσανεστέεται αλλά πως οι δύο κάθετες ρυτίδες ανάμεσα στα φρύδια της μοιάζουν με τον αριθμό 11. Του είχε κάνει εντύπωση η αλλαγή στο σχήμα του προσώπου της και όχι η έκφραση του θυμού που θα έλεγε κανείς. Σε τέτοιες περιπτώσεις γονείς λένε πως πρέπει να είναι πάρα πολύ εκφραστικοί και στο

πρόσωπο και στην φωνή τους και στην γλώσσα του σώματός τους ώστε το παιδί να τους κατανοεί καλύτερα.

Έρευνες έχουν δείξει πως τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να εμφανίσουν αυθόρμητα τα βασικά συναισθήματα μέσα από τις εκφράσεις του προσώπου αλλά συνήθως δεν τυχαίνει συχνά να συμβεί αυτό ή όταν συμβαίνει οι εκφράσεις τους είναι λιγότερο ακριβείς από ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Hobson, Chidambi, Lee, & Meyer, 2006). Σε βιβλιογραφικές αναφορές και μετα-αναλύσεις έχουν αναφερθεί ελλείμματα παιδιών με αυτισμό στην αναγνώριση των συναισθημάτων προσώπων συγκριτικά με παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Gaigg, 2012. Harms, Martin, & Wallace, 2010. Lozier, Vanmeter, & Marsh, 2014. Nuske, Vivanti & Dissanayake, 2013. Uljarevic & Hamilton, 2013).

Σε μία έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα σύστημα το *FEET* για την κατάρτιση έκφρασης των συναισθημάτων προσώπου παρουσιάζει οπτικοακουστικά ερεθίσματα στο παιδί για να το προκαλέσει να αντιδράσει με ορισμένα συναισθήματα (White Abbott, Wieckowski, Carriola-Hall, Aly & Youssef, 2018). Το σύστημα αυτό χρησιμοποιεί ένα μικρό αισθητήρα, τοποθετημένο στην οθόνη, για να καταγράψει τις τρισδιάστατες απεικονίσεις του προσώπου του παιδιού. Το λογισμικό εντοπίζει αυτόματα το συναίσθημα που εκφράζεται παρέχοντας αντίδραση σε πραγματικό χρόνο στο παιδί με βάση την έκφραση του ίδιου του παιδιού. Αυτό το λογισμικό αναγνώριζε τέσσερα συναισθήματα , την ευτυχία , το φόβο , την οργή και την ουδέτερη έκφραση. Η πλειονότητα των ερευνών στον τομέα αυτό διαπιστώνει ότι τα ελλείμματα είναι περισσότερο συγκινησιακά παρά διάχυτα (Lozier, 2014) και πως υπάρχουν ενδείξεις ότι το έλλειμμα μπορεί να είναι πιο έντονο στα αρνητικά συναισθήματα όπως για παράδειγμα στο φόβο (Uljarevic & Hamilton, 2013).

Άλλες έρευνες έχουν δείξει πως οι συναισθηματικές εκφράσεις χαμηλής έντασης του προσώπου παρέχουν λιγότερο συναισθηματικές ενδείξεις στον παρατηρητή και είναι πιο δύσκολο να αναγνωριστούν από τις πιο έντονες εκφράσεις. Επιπλέον παρέχουν πληροφορίες σχετικά με την ιδιαιτερότητα της αναγνώρισης των συναισθημάτων όσον αφορά την ικανότητα να διαφοροποιούν τις συναισθηματικές εκφράσεις του προσώπου. (Ashwin, Brosnan & Wingenbach, 2016).

Παρά την ενημερωτική φύση τους, λίγες μελέτες έχουν αναφέρει αποτελέσματα σχετικά με σύγχυση στην αναγνώριση των συναισθημάτων. Μερικοί βέβαια έχουν αναφέρει ότι τα

άτομα με αυτισμό τείνουν να μπερδεύουν τις εκφράσεις του προσώπου. Για παράδειγμα την αηδία την αντιλαμβάνονται ως συναίσθημα της οργής/ θυμού ενώ το συναίσθημα του φόβου πολλές φορές το αντιλαμβάνονται ως έκπληξη (Humphreys, Minschew, Leonard, & Behrmann, 2007. Jones et al., 2011). Ωστόσο αυτές οι συγκεκριμένες παρερμηνείες των συναισθημάτων εμφανίζονται επίσης και σε τυπικά άτομα (Recio, 2013). Συνεπώς οι συγκρίσεις που έγιναν σε άτομα με αυτισμό και στο δείγμα ελέγχου τα άτομα χωρίς διάγνωση αυτισμού, τυπικής ανάπτυξης, παρείχαν πληροφορίες σχετικά με το εάν τα άτομα με αυτισμό προκαλούν περισσότερες παρερμηνείες στην αναγνώριση συναισθημάτων από ότι τα τυπικά άτομα ή όχι.

Ο Smith και άλλοι (2010) ανέφεραν τις μεγαλύτερες διαφορές στη μέτρια ένταση έκφρασης ότι δεν υπάρχει έλλειμμα αναγνώρισης για την αηδία, την έκπληξη, την ευτυχία, την υπερηφάνεια και την περιφρόνηση που εμφανίστηκαν σε οποιοδήποτε επίπεδο έντασης, μπορεί να εξηγηθεί από την έμφαση της έκφρασης στην περιοχή του στόματος για αυτά τα συναισθήματα και στην προτίμηση παρατήρησης του στόματος για τα παιδιά με αυτισμό έναντι της προσοχής στα μάτια (Kliemann, Dziobek, Hatri, Steimke & Heekeren, 2010. Spezio, Adolphs, Hurley, & Piven, 2007).

Τα αποτελέσματα παρουσίασαν ελλείψεις στην ομάδα του αυτισμού σε αναγνώριση του θυμού σε ένταση χαμηλή και ενδιάμεση ένταση, αμηχανία σε χαμηλή ένταση, φόβο και θλίψη και στα τρία επίπεδα της έντασης του συναισθήματος. Τα αποτελέσματα σχετικά με την αναγνώριση του θυμού είναι κοινά με τις εκθέσεις του Smith L. και άλλοι (2010), καθώς δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων για τα συναισθήματα με υψηλή ένταση αλλά στις χαμηλότερες εντάσεις των εκφράσεων των συναισθημάτων (Bould, Morris, & Wink, 2008 · Kamachi, 2013 · Sato & Yoshikawa, 2004).

Η αηδία και η έκπληξη είναι τόσο ταχείες εκφράσεις του προσώπου και αν η ανάπτυξη της έκφρασης του προσώπου είναι βραδύτερη από την τυπική και συνηθισμένη για το συναίσθημα, τότε είναι δύσκολο να αναγνωρίσει κανείς το συναίσθημα (Recio, 2013). Αυτό το αποτέλεσμα δείχνει μειωμένη ευαισθησία αναγνώρισης, σύμφωνα με τον Wallace (2011), ο οποίος βρήκε μειωμένη ευαισθησία στα άτομα με αυτισμό σε σύγκριση με τους ελέγχους τα τυπικά άτομα σε πάνω από έξι βασικά συναισθήματα σε συνδυασμό.

Δεδομένου ότι η απόδοση της αντίληψης της κίνησης είναι μικρότερη για τα άτομα με αυτισμό σε σύγκριση με τα τυπικά άτομα, όταν οι εκφράσεις του προσώπου είναι δυναμικές και φευγαλέες και οι χρόνοι προβολής σύντομοι (Dakin & Frith, 2005, Robertson et al., 2014) θα μπορούσε να παρερμηνευτούν οι συναισθηματικές εκφράσεις του προσώπου ως ουδέτερες, ειδικά στο επίπεδο χαμηλής έντασης όπου οι κινήσεις είναι σχεδόν ανεπαίσθητες .

Γνωρίζουμε μόνο μία μελέτη αναγνώρισης συναισθημάτων στα άτομα με αυτισμό, η οποία ανέφερε συγκρίσεις συγχύσεων στα συναισθήματα με τους ελέγχους (τυπικής ανάπτυξης άτομα) οι οποίοι διαπίστωσαν βάσει των στατιστικών ερεθισμάτων ότι άτομα με αυτισμό παρερμηνεύουν πιο συχνά ουδέτερα πρόσωπα που εμφανίζουν συναισθήματα από τους ελέγχους (τα τυπικά άτομα). Έδειξαν μειωμένη ευαισθησία και μειωμένη ειδικότητα (Eack, Mazefsky & Minshew, 2015).

2.5 Έκφραση των Συναισθημάτων

Προβλήματα δεν εντοπίζονται μόνο στην αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων από τα παιδιά με αυτισμό , αλλά από τα παραπάνω απορρέει πως και τα τελευταία δυσκολεύονται στο να εκφράσουν ή αλλιώς να δείξουν από μέρους τους το κατάλληλο συναίσθημα για την περίσταση και την σωστή στιγμή. Οι εκφράσεις των παιδιών αυτών είναι συνήθως ασυνήθιστες και πολλές φορές στερούνται ευγένειας και ακρίβειας. Μπορεί για παράδειγμα ένα παιδί με αυτισμό να φιλήσει έναν άγνωστο ή να εκφράσει την αγανάκτησή του με υπερβολικό για την περίσταση τρόπο, όπως για παράδειγμα μία επίσκεψη σε ένα φιλικό σπίτι μαζί με τους γονείς του όπου το παιδί βαριέται και θέλει να φύγει και οι γονείς του δεν θέλουν τότε το ίδιο μπορεί να αρχίσει να σπάει πράγματα στο ξένο σπίτι , να περιφέρεται να τρέχει κτλ προκειμένου να δείξει την αγανάκτησή του. Για ορισμένα παιδιά είναι πολύ εύκολο όταν τους ζητηθεί να παριστάνουν τα λυπημένα να πάρουν εκφράσεις λυπημένες ή να κάνουν τάχα πως πάνε να κλάψουν και όταν τους ζητηθεί να παριστάνουν τα χαρούμενα τότε αντίστοιχα φορούν το πιο λαμπερό χαμόγελό τους. Ένα παιδί με αυτισμό όμως είπε « πως μπορώ να κάνω ένα λυπημένο πρόσωπο , όταν εγώ αυτή την στιγμή αισθάνομαι πολύ χαρούμενο;» (Capps, 1992).

«Η χώρα των συναισθημάτων» είναι σχεδόν πάντα μία άγνωστη χώρα για τα παιδιά με αυτισμό. Όμως το ιδιαίτερο ενδιαφέρον πολλών έχει στραφεί στην έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών με αυτισμό, τα τελευταία χρόνια. Σίγουρα πρώτα πρώτα τα παιδιά χρειάζεται να αναγνωρίζουν ένα συναίσθημα, να το κατανοούν και έπειτα να το εκφράζουν. Μπορούν να γίνονται ποικίλες δραστηριότητες με αναγνώριση και κατανόηση συναισθημάτων σε φωτογραφίες, σε σκίτσα, σε ζωγραφιές, να συνδυάζεται ένα συναίσθημα κάθε φορά με κάποιες καταστάσεις καθημερινές που κάνουν το παιδί να αισθάνεται αυτό το συναίσθημα. Για παράδειγμα το συναίσθημα της χαράς να συνδυαστεί με φωτογραφίες χαρούμενων προσώπων και χαρούμενων καταστάσεων για το παιδί (πάρτι γενεθλίων, το αγαπημένο γλυκό κ.α.). Κατόπιν με την βοήθεια ενός καθρέφτη το παιδί μπορεί να δει την φωτογραφία ενός χαρούμενου προσώπου από αυτές που είχε από πριν και να προσπαθήσει να πάρει κι εκείνο μία χαρούμενη έκφραση στο πρόσωπό του, βλέποντας τον εαυτό του. Μπορούν να πραγματοποιηθούν κι άλλες δραστηριότητες με εικόνες, ιστορίες, παιχνίδια ρόλων, παντομίμες κ.α. για την έκφραση των συναισθημάτων.

2.6 Η Θεωρία του Νου

Ο ψυχολογικός όρος «Θεωρία του Νου» (Theory of Mind) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να συμπεραίνει, να αναγνωρίζει και να κατανοεί την νοητική κατάσταση των άλλων ανθρώπων, η οποία αποτελείται από σκέψεις, συναισθήματα, πεποιθήσεις, επιθυμίες και προθέσεις. Με αυτόν τον τρόπο το άτομο χρησιμοποιεί τις πληροφορίες αυτές για να ερμηνεύει τα λεγόμενα των άλλων ανθρώπων, για να κατανοεί την συμπεριφορά τους αλλά και για να προβλέπει τις αντιδράσεις τους και τις επικείμενες ενέργειές τους (Attwood, 2007). Η ικανότητα αυτή από πολλούς και σε πολλά βιβλία αποδίδεται και ως «Ανάγνωση του Νου» ή «Νοητική Τύφλωση» (Baron – Cohen, 1995) και στην καθομιλουμένη ως «δυσκολία να μπεις στην θέση του άλλου» ή απουσία ενσυναίσθησης (Gillberg, 2002). Ο Dennett ήταν ίσως από τους πρώτους που ο οποίος εισηγήθηκε τον απαραίτητο ρόλο της ανάγνωσης του νου για την κατανόηση του ανθρώπινου κόσμου, με άλλα λόγια την ικανότητα να εξηγούμε συμπεριφορές και να προβλέπουμε τις αντιδράσεις των άλλων.

Έρευνες έχουν δείξει ότι η Θεωρία του Νου φαίνεται ότι εκδηλώνεται αυθόρμητα κατά την παιδική ηλικία και μάλιστα ολοκληρώνεται τυπικά μέχρι και την ηλικία των 3 – 4 ετών. Για παράδειγμα στην ηλικία των 4 ετών τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μπορούν να ξεχωρίσουν τι βλέπουν σε μία εικόνα που τους δίνεται και τι βλέπει ο άλλος σε μία εικόνα που έχει μπροστά του. Επίσης με ευκολία αναγνωρίζουν μία εικόνα με μία χελώνα είτε σε κανονική είτε σε ανάποδη θέση, ανάλογα με την οπτική που την βλέπουν τοποθετημένη να είναι σε ένα τραπέζι. Αυτή η δεξιότητα αναφέρεται στην κατανόηση ότι ο κάθε άνθρωπος βλέπει διαφορετικά πράγματα και αυτό που βλέπει εξαρτάται για παράδειγμα από το που βρίσκεται και την οπτική του πλευρά. Επιπλέον τα παιδιά από την μικρή ηλικία κατανοούν, μέσω της όρασης και της γνώσης είτε μέσω της ακοής και της γνώσης ή μέσω της αίσθησης και της γνώσης, ότι οι άνθρωποι γνωρίζουν μόνο όσα έχουν βιώσει (είτε άμεσα είτε έμμεσα). Τέλος ανάλογα με το τι πιστεύουν και το τι καταλαβαίνουν ότι πιστεύουν οι άλλοι μπορούν να προβλέπουν πως θα πράξουν οι άλλοι για ένα γεγονός και κατανοούν πως οι άνθρωποι ενδέχεται να έχουν αληθινές πεποιθήσεις αλλά και πως κάποιες φορές ενδέχεται να έχουν λανθασμένες πεποιθήσεις γεγονός που αποτελεί την καρδιά και τη σταθερή προσέγγιση της λογικής και της Θεωρίας του Νου (Howlin P., Baron – Cohen S. & Hadwin J., 2009).

Όταν τους παρουσιαστεί μία κατάσταση (πχ με εικόνες που βλέπουν όλα τα δρώμενα) με ήρωες τη Μαρία και την Όλγα, για παράδειγμα, αναγνωρίζουν και κατανοούν με την βοήθεια του εκπαιδευτή πως τη Μαρία τη βλέπουν να κρατάει ένα καλάθι με ένα μήλο μέσα στο καλάθι και την Όλγα ένα κουτί. Όταν η Μαρία αφήνει το καλάθι της με το μήλο και πηγαίνει μία βόλτα, η Όλγα κάνει ένα αστείο και βγάζει το μήλο από το καλάθι της Μαρίας και το βάζει στο κουτί της. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μόλις ερωτηθούν: « Όταν γυρίσει η Μαρία από την βόλτα, πού θα ψάξει για να βρει το μήλο της;» (ερώτηση πεποίθησης) είναι σε θέση να απαντήσουν από ηλικία 4 ετών μόλις πως η Μαρία θα ψάξει πρώτα στο καλάθι της για να βρει το μήλο της αφού έλειπε και δεν είχε δει την Όλγα που άλλαξε θέση στο μήλο και το έβαλε στο κουτί. Σε αντίθεση, τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού θα έλεγαν αυτό που είδαν τα ίδια και που γνωρίζουν τα ίδια ότι η Όλγα αφού πήρε το μήλο από το καλάθι και το έβαλε στο κουτί τότε αφού εκεί είναι το μήλο εκεί θα πάει να το ψάξει η Μαρία κτλ.

Ένας αριθμός μελετών έχουν δείξει πως τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες δυσκολίες στη λογική σκέψη των νοητικών καταστάσεων και στην κατανόηση πεποιθήσεων γεγονός που έχει υποστηριχθεί λόγω των πολλών αναπτυξιακών δυσκολιών που χαρακτηρίζει αυτή τη διαταραχή του αυτισμού (Howlin, Baron – Cohen & Hadwin, 2009). Ας μην ξεχνάμε πως ο «κόσμος του αυτισμού» είναι ένας ξεχωριστός κόσμος με εντελώς διαφορετικό τρόπο σκέψης που καθιστά ένα άτομο ικανό να κατανοεί μόνο «λέξεις» και δύσκολα να κατανοεί τις «έννοιες», τις βαθύτερες πτυχές και αποχρώσεις των νοημάτων, αυτά που υπάρχουν και κρύβονται πίσω από τις λέξεις και τις γραμμές...

Ακόμη τα παιδιά από την νηπιακή τους κιόλας ηλικία μπορούν και ενσυναισθάνονται και αξιολογούν τις προθέσεις και τα συναισθήματα των άλλων και καταλαβαίνουν πως εάν έπραξαν ή είπαν κάτι που ενόχλησε ή δυσαρέστησε κάποιον τότε η συγγνώμη τους και η μεταμέλεια – καλή συμπεριφορά τους στο εξής θα φανεί πολύτιμη και θα ευχαριστήσει το απέναντι πρόσωπο. Εν αντιθέσει τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολίες, όπως έχει ήδη καταγραφθεί, στο να αντιληφθούν και να αξιολογήσουν τις πράξεις, τις σκέψεις, τα κίνητρα και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων. Το σχόλιό τους μπορεί να προσβάλει κάποιον ή να τον κάνει να ντραπεί ενώ η ένδειξη απουσίας της μεταμέλειάς τους, όχι επίτηδες αλλά επειδή δεν μπορούν να το αντιληφθούν πως είπαν κάτι που δυσαρέστησε τον άλλο, δεν τον κάνει να αισθανθεί καλύτερα (Attwood, 2005).

Τα οφέλη της ικανότητας ή της καλλιέργειας ανάγνωσης του νου είναι ύψιστης σημασίας και σπουδαιότητας καθώς τα άτομα από μικρή ηλικία θα μπορούσαν πρώτον να αποφεύγουν την παραπλάνηση μέσω πληροφοριών που θα αντλούν. Η παραπλάνηση έχει να κάνει με την δυνατότητα κάποιου να υποβάλει σε ένα άλλο άτομο να πιστέψει ότι κάτι είναι αληθές ενώ στην πραγματικότητα είναι αναληθές. Τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά έχει φανεί πως αρχίζουν με μεγάλη πειθώ κιόλας να παραπλανούν από την στιγμή που έχουν κατανοήσει (περίπου έως 4- 5 ετών) την έννοια της ψευδούς πεποίθησης. Κατόπιν, η Ανάγνωση του Νου φαίνεται να παρέχει στο παιδί ενστικτωδώς την ικανότητα να μπορεί να συμπεραίνει και να ερμηνεύει γεγονότα, συναισθήματα και προθέσεις. Για παράδειγμα στην ηλικία των 5 είναι σε θέση να κατανοούν πως η φίλη τους η Τζένη είναι χαρούμενη διότι νομίζει ότι κέρδισε στο διαγωνισμό ζωγραφικής του σχολείου ανεξάρτητα όμως εάν αυτό συμπίπτει με την πραγματικότητα. Όπως επίσης είναι σε θέση να κατανοούν πως ένας

εξωτερικός παράγοντας προκάλεσε μια συγκεκριμένη αναμενόμενη συναισθηματική φόρτιση και συμπεριφορά σε κάποιον.

Τέλος η Ανάγνωση του Νου επιτρέπει την συνείδηση του εαυτού και την επίγνωση. Συνεπώς ακόμη από την ηλικία των 4 ετών μπορούν να διακρίνουν την πραγματικότητα και να γνωρίζουν το σφάλμα των πεποιθήσεων τους (*Νόμιζα θα ήταν έτσι ...αλλά ήταν κάτι άλλο έκανα λάθος*), τις αιτίες συμπεριφοράς τους (*Έψαξα εκεί διότι θεώρησα πως θα βρισκόταν εκεί*), την πηγή των γνώσεών τους (*Ξέρω ότι ισχύει αυτό διότι το είδα*) και τη δοκιμή των πιθανών λύσεων στο νου τους για τα προβλήματά τους πριν τις εφαρμόσουν (*Υποθέτω πως εάν κάνω αυτό μπορεί να πετύχει*) (Howlin, Baron – Cohen & Hadwin, 2009). Η κατάρτιση της Θεωρίας του Νου δεν βελτιώνει μόνο την κατανόηση των Θεωριών του Νου αλλά και κάθε είδους συμπεριφορά μας η οποία σχετίζεται με τη Θεωρία αυτή όπως και την ενσυναίσθησή μας (Begeer 2011, 2015. Fletcher-Watson, 2014).

2.7 Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην Εκπαίδευση

Αρχικά η εισαγωγή των υπολογιστών στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί σήμερα μια αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα. Το γεγονός αυτό οφείλεται τόσο στη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας των υπολογιστών, που έχει συντελεστεί τα τελευταία χρόνια, όσο και στη χρήση των υπολογιστών για τη διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο χώρο του σχολείου, αλλά και στην διευκόλυνση της άτυπης μάθησης στο σπίτι για παράδειγμα ή αλλού. Η αξιοποίηση και η εμπλοκή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στις ανθρώπινες δραστηριότητες και στη διαδικασία της μάθησης αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας του ατόμου ενώ ταυτόχρονα κρίνεται από τα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα ως απαραίτητη προϋπόθεση για την βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Βοσνιάδου 2006, Ζαράνης & Οικονομίδης 2009). Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία αποτελεί βασική προτεραιότητα για τα εκπαιδευτικά συστήματα, για τη δια – βίου μάθηση και ανάπτυξη των ατόμων καθώς αποτελούν πλέον βασικό στοιχείο των προγραμμάτων σπουδών, ενισχύοντας την εκπαιδευτική διαδικασία, προσφέροντας νέους πόρους και εκπαιδευτικά εργαλεία που

ενισχύουν τη μάθηση σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες και ενδιαφέροντα κάθε ατόμου (Dede, 2011. Oblinger et al., 2008 · Voogt et al., 2013).

Σύμφωνα με τον Elkind (1998) η από την ηλικία των τριών ετών τα περισσότερα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο με τις αισθήσεις τους και έχουν κατακτήσει τα προλειτουργικά γνωστικά στάδια ανάπτυξης στις δυνατότητες αφομοίωσης, τροποποίησης και γλωσσικής ανάπτυξης επομένως είναι έτοιμα να χρησιμοποιούν τους υπολογιστές. Ο Clements (1999) πρόσθεσε πως υπάρχουν πολλές έρευνες που έχουν δείξει τα οφέλη της χρήσης των υπολογιστών πριν από την ηλικία των 7 ετών επειδή πολλές δεξιότητες των υπολογιστών μαθαίνονται ευκολότερα και γρηγορότερα στις μικρές ηλικίες. Βέβαια το «κλειδί» βρίσκεται στο ρόλο του γονέα και του δασκάλου, οι οποίοι δεν πρέπει απλά να παρακολουθούν το παιδί να χειρίζεται τον υπολογιστή αλλά να αναμιχθούν ενεργά στη διαδικασία αυτή εξηγώντας στο παιδί τι να κάνει και πώς να μαθαίνει.

Η εισαγωγή των ΤΠΕ στα αναλυτικά προγράμματα της εκπαίδευσης θα πρέπει να βασίζεται στις ανάγκες των μαθητών της συγκεκριμένης ηλικίας πάντα. Το βασικό κριτήριο εισαγωγής τους δεν πρέπει να είναι άλλο από τις περισσότερες και ποιοτικότερες μαθησιακές ευκαιρίες και εμπειρίες, τις οποίες δεν είναι δυνατόν να προσφέρει με την ίδια αποτελεσματικότητα οποιοδήποτε άλλο μέσο. Η εκμάθηση της χρήσης των τεχνολογιών δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση να αποτελέσει αυτοσκοπό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρά μόνο να σχετίζεται με την εφαρμογή, τον εμπλουτισμό, την επέκταση, τη διαφοροποίηση και την εξατομίκευση του αναλυτικού προγράμματος (Κυρίδης, Δρόσος & Ντίνας 2005).

Ένας υπολογιστής όπως και πολλά άλλα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα (smartphones, ipad, tablet κ.α.) στην εκπαίδευση μπορούν να αξιοποιηθούν ως γνωστικά αντικείμενα του τεχνολογικού αλφαριθμητισμού και ως μέσα για την υποβοήθηση και ενίσχυση του περιεχομένου της διδασκαλίας σε όλα τα μαθήματα. Αποτελούν από τη μία κυρίαρχα εκπαιδευτικά εργαλεία τόσο στα πλαίσια μίας τυπικής μάθησης όσο και στα πλαίσια μίας άτυπης μάθησης και από την άλλη ένα ισχυρό μέσο αυτοδιδασκαλίας (Kalogiannakis & Paradakis, 2017) Επιπλέον όμως μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως ένα γνωστικό εργαλείο με εξερευνητικές δραστηριότητες για την ενίσχυση των γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών μέσω της αναζήτησης πληροφοριών, της συνεργασίας, της όξυνσης της κριτικής σκέψης για

την λήψη αποφάσεων και επίλυσης των προβλημάτων. Τέλος μπορούν να αποτελέσουν ένα μέσω διασκεδαστικής μάθησης και ψυχαγωγίας (Ράπτης & Ράπτη, 2003) παρέχοντας ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύξουν δημιουργικές δεξιότητες χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες αναπτυξιακά φορητές εκπαιδευτικές εφαρμογές (Marsh et al. 2015).

2.8 Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της Εισαγωγής των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση

- **Πλεονεκτήματα**

Οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις υποστηρίζουν τη συνεργατική διερευνητική διδασκαλία μέσα στην τάξη αλλά και την συνεργασία μεταξύ διαφορετικών τάξεων ή σχολείων αναφορικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ και τη μάθηση. Για την διαμόρφωση ενός συνεργατικού περιβάλλοντος μέσω της χρήσης των ΤΠΕ οι μαθητές κρίνεται σημαντικό να βοηθούν ο ένας τον άλλο, να αλληλοϋποστηρίζονται και να παρέχουν αμοιβαίες ανατροφοδοτήσεις για την ατομική και ομαδική τους απόδοση. Την χρήση των νέων τεχνολογιών ακολουθεί μία σειρά από τα πιο πολυσυζητημένα πλεονεκτήματα που προσφέρει. Η σωστή χρήση της τεχνολογίας προωθεί την αυθεντική διερεύνηση και εμπλέκει ενεργά τους μαθητές και σε ομαδικές δραστηριότητες. Δημιουργεί γέφυρες μεταξύ της καθομιλουμένης και της γλώσσας – ορολογίας των ΤΠΕ. Οι διαδικτυακές εφαρμογές και οι ασύρματες επικοινωνίες διευκολύνουν τις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις διότι εκμηδενίζονται οι αποστάσεις και οι χρονικές δυσχέρειες στην συνεργασία μεταξύ των ατόμων. Υπάρχει η δυνατότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και δημιουργίας Κοινοτήτων Μάθησης, ποικίλων, διαφορετικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων με την υποστήριξη των ΤΠΕ η οποία θα στηρίζεται στην εμπιστοσύνη και στη συνεργασία (Αβούρης & Κόμης 2003. Αβούρης, Καραγιαννίδης & Κόμης 2007).

Αναλυτικότερα, η εκπαιδευτική διαδικασία από δασκαλοκεντρική γίνεται εκτός από ομαδοκεντρική και μαθητοκεντρική (Ματσαγγούρας, 2004). Η τελευταία εστιάζει στους μαθητές όχι μόνο αυτούς καθαυτούς αλλά και στα ενδιαφέροντά τους, τις δυνατότητές τους, τις ανάγκες τους και τις διδακτικές πρακτικές που προσφέρει ώστε να είναι πιο αποτελεσματικές, αλλά και να διεγείρουν την περιέργεια και το ενδιαφέρον των μαθητών

για διερευνητική, βιωματική και δημιουργική μάθηση. Ο μαθητής μαθαίνει να εκφράζεται μέσω των διαφορετικών φορμών της γλώσσας που επικοινωνεί με τον υπολογιστή με αποτέλεσμα να αποκτά μια βαθιά και δημιουργική σχέση με τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα στα οποία εκπαιδεύεται (McComps & Vakili, 2005). Έρευνες έχουν δείξει πως η χρήση των τεχνολογιών συμβάλει με τρόπο τέτοιο ώστε να βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα, ιδιαίτερα στην προσχολική τάξη (Couse & Chen, 2010. Kalogiannakis, Nirgianaki & Papadakis, 2018. Kalogiannakis, Ampartzaki, Papadakis & Skaraki, 2018. Schacter et al., 2016).

Οι ΤΠΕ αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο που βοηθά και ενισχύει τον τρόπο σκέψης, οργάνωσης, κατανόησης και επίλυσης των προβλημάτων και διαχείρισης των πληροφοριών με εύκολο και γρήγορο τρόπο. Οι μαθητές ενημερώνονται και ψυχαγωγούνται ταυτόχρονα. Πιο συγκεκριμένα μέσω της δύναμης και της δυναμικής της εικόνας, ανακαλύπτονται ορισμοί και έννοιες που στη θεωρία γίνονται πιο δύσκολα αντιληπτές. Μερικοί μαθητές μαθαίνουν καλύτερα οπτικά παρά ακουστικά και αντιστρόφως όμως, γι αυτό οι εφαρμογές για να προσφέρουν αλληλεπίδραση σε μεγάλο βαθμό εμπεριέχουν ηχητικά και οπτικά εφέ και animation. Οι νέες τεχνολογίες προσδίδουν ασφάλεια κατά την χρήση δίνοντας ακόμη δυνατότητα ρύθμισης και ευελιξίας στους χρήστες (Tinnunnem-Haokip, Shah & Lahiri, 2017). Συγκεκριμένα, διάφορες εφαρμογές και λογισμικά που αναπτύσσονται τόσο στους υπολογιστές όσο και σε συσκευές με οθόνη αφής, έχουν το πλεονέκτημα πως μπορούν να διανέμονται ψηφιακά με εύκολο, γρήγορο και οικονομικό τρόπο καθώς μπορούν και να χρησιμοποιηθούν σε διαφορετικά πλαίσια, με άλλα λόγια οπουδήποτε και οποτεδήποτε (σχολείο, χώροι θεραπειών, σπίτι) (Porayska-Pomsta & Wass, 2014).

Με το κατάλληλο περιεχόμενο και πλαίσιο, οι τεχνολογικές εφαρμογές έχουν την δυνατότητα να μετασχηματίζουν θετικά τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ η διαδραστικότητα και η πολυπλοκότητα τελικά που προσφέρουν, παρακινούν τα παιδιά να επενδύουν όλο και περισσότερο χρόνο και προσπάθεια στην μαθησιακή δραστηριότητα (Calder, 2015. Callaghan, 2018. Papadakis et al., 2017). Αρκετές έρευνες δείχνουν πως η διαδραστικότητα μιας συσκευής (τύπου ταμπλέτας) είναι σε θέση να διεγείρει το ενδιαφέρον των παιδιών, ενισχύοντας την μάθηση σε μεγαλύτερο βαθμό από άλλα εκπαιδευτικά βοηθήματα (Mascheroni et al., 2016. Papadakis, Kalogiannakis & Zaranis, 2016). Η διαδραστικότητα που υπάρχει για παράδειγμα στη χρήση ενός iPad στο οποίο χειρίζεται ένας μαθητής την οθόνη

με τα δάκτυλά του, προκαλεί συναισθηματικές εμπειρίες βελτιώνοντας μνημονικές ικανότητες (Gkeka & Drigas, 2017).

Επιπρόσθετα, οι χρήση ΤΠΕ μπορεί να ενισχύσει πολύπλευρα το απαιτητικό έργο του εκπαιδευτικού, ο οποίος ενσωματώνοντας την τεχνολογία και την παροχή οδηγιών παράλληλα (Regan et al., 2017), αποκτά την δυνατότητα να προσαρμόσει το γνωστικό του αντικείμενο κάθε φορά στις ανάγκες και προτιμήσεις των μαθητών του (O'Connell, Freed & Rothberg, 2010). Άλλωστε, τα υποστηρικτικά εκπαιδευτικά λογισμικά και άλλες εφαρμογές αποτελούν χρήσιμα εργαλεία ώστε να βοηθηθεί ο/ η εκπαιδευτικός στην εξατομίκευση της διδασκαλίας του/της (Ifverson, 2016). Καθώς τα μέσα οθονών και κυρίως οθονών αφής έχουν πολλαπλασιαστεί, τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να γίνονται χρήστες όλο και πιο καινούριων διαδραστικών τεχνολογιών (smartphones, tablets) δοκιμάζοντας κάτι νέο κάθε φορά (Hiniker, Suh, Cao & Kientz, 2016). Αυτές οι συσκευές υιοθετούνται όλο και περισσότερο ως κοινές οικογενειακές συσκευές αλλά και κάποιες φορές ως προσωπική συσκευή ενός παιδιού (Chaudron, DiGioia & Gemo, 2018), αποτελώντας την πρώτη επιλογή, εξαιτίας της πολυλειτουργικότητας του μέσου, την προσιτή τιμή, την αποδοτικότητα και την φορητότητα (Dunn, Gray, Moffett & Mitchell, 2018).

Σε αυτό το σημείο είναι χρήσιμο να αναφερθεί πως η αμεσότητα της πλοήγησης μέσω της αφής φαίνεται να εμπλουτίζει το περιορισμένο γνωστικό πεδίο των μικρών παιδιών (Chaudron et al., 2018). Είναι σαφές πως οι οθόνες αφής έχουν αρχίσει να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην καθημερινή ζωή παιδιών νεαρής κυρίως ηλικίας αλλά και γενικότερα (Dunn et al., 2018). Επίσης οι συνοδευτικές εκπαιδευτικές εφαρμογές συχνά θεωρούνται ως ιδανικό εργαλείο εκπαίδευσης για τους μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (Callaghan & Reich, 2018). Επιπλέον, ένα από τα βασικότερα πλεονεκτήματα είναι πως η μάθηση μπορεί να προχωράει σύμφωνα με έναν ρυθμό που τον ορίζει το ίδιο το άτομο (Obradović et al., 2015) μέσω προγραμμάτων στα οποία οι μαθητές βρίσκουν νόημα και έναν γνήσιο στόχο (Le Roux, 2015). Ταυτόχρονα, οι περισσότερες εφαρμογές και λογισμικά παρέχουν την δυνατότητα διασύνδεσης με διαφορετικά μέσα ταυτόχρονα, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς την δημιουργία λογαριασμού και συλλογής δεδομένων από τις επιδόσεις των μαθητών υποδεικνύοντας στατιστικώς την πρόοδο και εξέλιξη του κάθε μαθητή. Έτσι ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εξετάζει το αρχείο

κάθε μαθητή προχωρώντας στις κατάλληλες τροποποιήσεις για την επίτευξη ή επέκταση των στόχων (Wass & Porayska-Pomsta, 2014).

Αξίζει επίσης να σημειωθεί πως το αίσθημα εμπλοκής που δημιουργείται στο χρήστη αξιοποιώντας τα τεχνολογικά μέσα είναι θετικό. Στόχος είναι το άτομο να καταλαβαίνει ότι λαμβάνει μέρος και πως βρίσκεται μέσα σε ένα ψηφιακό περιβάλλον έτσι ώστε να ενσωματώνεται αυτή η εμπειρία στο βίωμα για την ενίσχυση και κατάκτηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Τα 3D περιβάλλοντα και η χρήση προσωποποιημένων ψηφιακών χαρακτήρων συμβάλλουν στην εμβάθυνση του ατόμου και στην ενεργή εμπλοκή (Wang, Xing & Laffey, 2018).

Τέλος, οι ΤΠΕ συμβάλλουν στην επίκαιρη γνώση όπως και στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, στην ανάπτυξη των γενικών και των καινοτομικών ικανοτήτων των μαθητών καθώς προάγουν την επικοινωνία και την γνωριμία με άλλους πολιτισμούς, λαούς, με διαφορετικές γλώσσες και εκπαιδευτικά συστήματα και αντιλήψεις καθώς και διαφορετικά ήθη και έθιμα. Ενθαρρύνουν το ρόλο του εκπαιδευτικού ως οργανωτή και καθοδηγητή της μάθησης και της αξιολόγησης μέσα από σύγχρονες πλέον παιδαγωγικές αντιλήψεις. Όλα αυτά, βέβαια, δεν συνεπάγονται το γεγονός πως ένας υπολογιστής ή άλλο τεχνολογικό μέσο αντικαθιστά τον/ την εκπαιδευτικό που πρέπει να καθοδηγούν ή αντικαθιστά τα βιβλία. Πρέπει τα τεχνολογικά μέσα να έχουν την σωστή και πρόποσα μεταχείριση έτσι ώστε να δρουν συμπληρωματικά εμπλουτίζοντας το μαθησιακό περιβάλλον, ενεργοποιώντας την συμμετοχή, τις αισθήσεις, το ενδιαφέρον, το αίσθημα της υπευθυνότητας, τις επινοητικότητας και την αυτενέργεια. Η διδακτική προσέγγιση της γνώσης γίνεται περισσότερο ελκυστική με αυτόν τον τρόπο.

- **Μειονεκτήματα**

Από την άλλη πλευρά η ασυλλόγιστη, μη σωστή και ασφαλής αξιοποίηση των ΤΠΕ όπως και η πολύωρη χρήση τους αφήνει μία σειρά από μειονεκτήματα τόσο στους μικρούς όσο και στους μεγάλους. Πρώτα από όλα οι επιπτώσεις στην υγεία του ατόμου όπως τα μυοσκελετικά προβλήματα ,κεφαλαλγίες, αυχενικά, δυσχέρειες στους καρπούς και στις αρθρώσεις των δακτύλων, τα προβλήματα όρασης (μυωπία, υπερμετρωπία) η παχυσαρκία και πολλά άλλα (Ράπτης & Ράπτη 2004). Κατόπιν, η έλλειψη ποιότητας μιας εφαρμογής, η ύπαρξη διαφημίσεων οποιασδήποτε μορφής εντός της εφαρμογής, ο κακός και ανεπαρκής

σχεδιασμός πλοήγησης, τα μη λειτουργικά στοιχεία, η ύπαρξη αγορών χωρίς να υπάρχει παράθυρο γονικής συναίνεσης και ελέγχου, η έλλειψη διαφάνειας σε ζητήματα ιδιωτικού απορρήτου, είναι μερικά από τα μειονεκτήματα που ενδεχομένως να υπάρξουν σε νέα τεχνολογικά προγράμματα (Martens et al 2018).

Αποτελεί, επίσης, σε πολλές περιπτώσεις μείζον ζήτημα η δυνατότητα ορθολογικής διαχείρισης, επεξεργασίας και αξιολόγησης της πληροφορίας. Φαινόμενα παραπληροφόρησης παίρνουν ολοένα και μεγαλύτερες διαστάσεις. Υποστηρίζεται από πολλούς πως η επικράτηση της εικόνας στον επικοινωνιακό χώρο εγκυμονεί κινδύνους, διότι συνδέεται με τάσεις όπως με τη παγκοσμιοποίηση της αγοράς, με θεσμικούς αυτοματισμούς και την διαχείριση της πολιτιστικής και οικονομικής εξουσίας με τις όποιες συνέπειες μπορούν να εισέρθουν στην εκπαίδευση. Κατόπιν κυριαρχεί η διαρκής έκρηξη γνώσης που δεν είναι εφικτό, όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, να περάσει στο σύνολό της στη σχολική ύλη. Επιπλέον εκτιμάται ότι οι νέες τεχνολογίες δημιουργούν συνθήκες απομόνωσης, εξάρτησης και παθητικότητας που οδηγούν σε έλλειψη καλλιέργειας των συναισθημάτων και των ανθρωπίνων αξιών. Με λανθασμένη αξιοποίηση των τεχνολογιών και προγραμμάτων επιτυγχάνεται μείωση και όχι αύξηση γόνιμης αλληλεπίδρασης ώστε να αποφευχθεί η πιθανότητα εθισμού στη χρήση των τεχνολογικών μέσων (Rajendran, 2013)

Έτσι υφίσταται η ανάγκη παιδαγωγικού επανασχεδιασμού των βασιζόμενων στις νέες τεχνολογίες εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και η κατάλληλη δημιουργία προδιαγραφών στο περιεχόμενο, στη μεθοδολογία και στις τεχνικές. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καθοδηγούν και αξιοποιούν την σωστή και εποικοδομητική χρήση των τεχνολογιών για όφελος των μαθητών. Η πληροφορία οφείλει να έχει ορισμένα χαρακτηριστικά, να είναι έγκυρη και αξιόπιστη, τεκμηριωμένη, επιλεγμένη, διακινούμενη με ασφάλεια, επίκαιρη, ποιοτική και ευπροσάρμοστη. Οι γονείς, επιπλέον, χρειάζεται να επωφεληθούν από την ύπαρξη οδηγών, εύχρηστων και επικαιροποιημένων, οι οποίοι θα τους καθοδηγούν στην επιλογή εφαρμογών, οποίες θα προωθούν την δημιουργικότητα των παιδιών (Marsh et al., 2015. Paridakis & Kalogiannakis, 2019). Υπάρχουν σε πολλά μέρη ιστότοποι αφιερωμένοι στην αξιολόγηση του περιεχομένου εκπαιδευτικών εφαρμογών, γεγονός που πρέπει να προτρέψει και την χώρα μας να δραστηριοποιηθεί σε αυτό, καθώς αποτελούν μία πολύτιμη πηγή για τους γονείς και δασκάλους (Courage & Troseth, 2016. Wood et al., 2016).

2.9 ΤΠΕ και Ειδική Αγωγή

Τα τελευταία χρόνια εξαιτίας της αλματώδους εξέλιξης των ΤΠΕ, υπάρχει έντονο ενδιαφέρον σχετικά με τη χρήση τους στην υποστήριξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Grynszpan et al., 2014· Istenic Starcic & Bagon, 2014). Σήμερα εφόσον τα παιδιά αποτελούν τη γενιά της λεγόμενης ψηφιακής εποχής, το σχολείο χρειάζεται να ακολουθεί τις εξελίξεις και να προετοιμάζει όλους τους μαθητές ως προς την σωστή χρήση των νέων τεχνολογιών για όφελός τους. Οι ΤΠΕ συμβάλουν στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση καθώς ενισχύουν τη μη λεκτική επικοινωνία αλλά και την ανάπτυξη περισσότερο ευέλικτων και εναλλακτικών μορφών γνώσης, διευκολύνοντας με αυτόν τον τρόπο τη διαδικασία της μάθησης και για τα άτομα με αναπηρία. Ο μαθητής, παράλληλα, αξιοποιώντας τις δυνατότητες του είναι σε θέση να συνειδητοποιήσει και να ικανοποιήσει τις ιδιαίτερες του ανάγκες και απαιτήσεις.

Απώτερος, λοιπόν, στόχος για τις νέες τεχνολογίες προς την ειδική αγωγή και εκπαίδευση είναι να εκπαιδεύσει τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο το δυνατό πιο εύκολα και αποτελεσματικά ώστε να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους να βελτιώσουν στο δυνατό βαθμό τις δεξιότητές τους αξιοποιώντας τα δυνατά τους σημεία και ενδιαφέροντα για να είναι ομαλή η ένταξή τους στη σχολική τάξη και μετέπειτα στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, ως ισότιμα μέλη και ενεργά και στην παραγωγική διαδικασία όπως προβλέπεται και από το νόμο (Ν.2817/2000). Οι νέες τεχνολογίες αποτελούν πλέον βασικό στοιχείο του προγράμματος σπουδών και ενισχύουν την εκπαιδευτική διαδικασία, προσφέροντας νέους πόρους και εκπαιδευτικά εργαλεία που ενισχύουν τη μάθηση ανάλογα με τις ανάγκες του ατόμου (Oblinger et al., 2008· Dede, 2011· Voogt et al., 2013). Η ένταξη των ΤΠΕ στην ειδική εκπαίδευση στοχεύει στην ενίσχυση της ανεξαρτησίας των παιδιών με το πέρασμα των χρόνων αλλά και στην κοινωνικοποίησή τους και στην ισότητα των ευκαιριών. Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζονται κατάλληλα σχεδιασμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, που να υποστηρίζουν την εξατομικευμένη μάθηση και να ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα όταν αναφέρουμε τον όρο Νέες Τεχνολογίες ή ΤΠΕ στην ειδική εκπαίδευση αναφερόμαστε όχι μόνο στις κοινές τεχνολογικές συσκευές χρήσης (όπως ηλεκτρονικός υπολογιστής, tablet, ipad, smart phones κ.α) και τα ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά που βοηθούν τον μαθητή να αναπτύξει βασικές δεξιότητες παρά τις όποιες αδυναμίες του, αλλά αναφερόμαστε και σε όλες τις δυνατές συσκευές υποστήριξης που

είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής του ατόμου με κάποια αναπηρία (ακουστικά για κωφούς/ βαρήκοους μαθητές, εκτυπωτές για braille/ ανάγλυφα σχέδια κ.α.) (Besio, 2005). Η σωστή και εποικοδομητική χρήση των τεχνολογικών μέσων στην διδασκαλία βοηθάει καθοριστικά στη μάθηση ατόμων με ειδικές ανάγκες πρωτίστως με το να εγκλιματιστούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και να λειτουργήσουν πιο εύκολα παρά την όποια σωματική ή διανοητική αναπηρία σε σχέση με αυτό που θεωρείται μέσο φυσιολογικό και τυπικής ανάπτυξης μαθητών (Besio,2005. Lewis & Neil, 2001. Mac Arthur, 1996. Odlin & Hutchins, 1996. Ράπτης & Ράπτη, 2001 Τσικολάτας, 2011. Wilkinson-Tilbrook, 1995).

Είναι γνωστό πως οι ΤΠΕ μπορούν να μειώσουν το αρνητικό αυτοσυναίσθημα που μπορεί να βιώνουν μαθητές με δυσκολίες αυξάνοντας τα κίνητρά τους και για μάθηση (Αγγελοπούλου, 2011). Επιπλέον προσφέρουν μεγαλύτερη αυτονομία ώστε οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μπορούν να εκτελούν μόνοι τους καθημερινές δραστηριότητες (Fernández-López, 2013). Το πρόγραμμα των νέων τεχνολογιών στα σχολεία δημιουργεί ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο είναι πιο πλουραλιστικό, πολυαισθητηριακό και ανοιχτό για όλους. Ειδικότερα για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες και μάλιστα λόγω πολλαπλών αναπηριών, τα ευρύτερα υποστηρικτικά τεχνολογικά μέσα μπορούν να αποτελέσουν από τα πιο πολύτιμα εκπαιδευτικά εργαλεία που αναγνωρίζονται ως αρωγοί στην διαδικασία της μάθησης. Μάλιστα αναφορικά με δυσκολίες λεπτής κινητικότητας μπορούν να χρησιμοποιηθούν αυθόρμητοι τρόποι αλληλεπίδρασης με συσκευές οθόνης αφής και άγγιγμα της οθόνης με αποτέλεσμα οι χρήστες να εκφράζονται με φυσικό τρόπο και χωρίς δυσκολία (Roldán-Álvarez, Márquez-Fernández, Martín & Guzmán, 2016).

Η υποστηρικτική τεχνολογία αποτελείται από ειδικά εργαλεία (Balakrishnan et al., 2016), τμήματα εξοπλισμού, προϊόν, σύστημα ή λογισμικό, το οποίο χρησιμοποιείται για την αύξηση, διατήρηση ή τη βελτίωση των λειτουργικών ικανοτήτων των ατόμων με αναπηρία (Kouroupetroglou, Kousidis, Riga & Pino, 2015). Για παράδειγμα, με την αξιοποίηση διακοπών με την κίνηση του βλεφάρου ή άλλων επικοινωνιακών μηχανισμών που αντικαθιστούν την ομιλία διευκολύνουν μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας. Όπως και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσκολίες μάθησης διευκολύνονται με την χρήση οπτικοακουστικών ερεθισμάτων, κατάλληλων λογισμικών με ψηφιακή χρήση εικόνας ή βίντεο με γραπτό κείμενο στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Επιπρόσθετα ο επεξεργαστής

κειμένου Word συμβάλλει στο να λειτουργούν αυτά τα παιδιά πιο ελεύθερα δίχως το άγχος που δημιουργεί η χειρόγραφη σύνταξη ενός κειμένου. Πολλές εφαρμογές και λογισμικά εμφανίζουν αυτόματα ποικίλες λέξεις (και διορθώσεις) με την τοποθέτηση του αρχικού γράμματος μίας λέξης από τον μαθητή, ο οποίος στην συνέχεια μπορεί να επιλέξει και να μάθει να χρησιμοποιεί εν τέλει και πιο σύνθετες ή δυσκολότερες ορθογραφικά λέξεις (Hasselbring & Glaser, 2000). Όλα αυτά προϋποθέτουν τις κατάλληλες προσαρμογές και την αξιοποίησή τους κάθε φορά στον μαθητή που ταιριάζει με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του (Γελαστοπούλου, Κουρμπέτης & Μπομπαρίδου, 2014).

Για παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή /και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ), έρευνες έδειξαν πως όταν ο/η εκπαιδευτικός κάνει χρήση του Η/Υ για να παρουσιάσει υλικό με έναν πιο ευχάριστο τρόπο με την βοήθεια γραφικών, εικόνας και ήχου που κεντρίζουν το ενδιαφέρον και την προσοχή συντελώντας στην οικοδόμηση της γνώσης, τότε όλα αυτά συμβάλλουν θετικά στην αύξηση της προσοχής των παιδιών αυτών όπως και στη βελτίωση του ελέγχου της παρόρμησης και στη μείωση της υπερκινητικότητας (Μικρόπουλος, 2000. Σολομωνίδου, 2001. Carey & Sale, 1997; Slate, Meyer, Burns & Montgomery, 1998). Κατόπιν χάρη στη χρήση ειδικά διαμορφωμένων πληκτρολογίων, σχεδιασμένων για άτομα με ειδικές ανάγκες (λιγότερα πλήκτρα, πλήκτρα με χρώμα ή ήχο, αλφαβητική σειρά των γραμμάτων στο πληκτρολόγιο, μεγαλύτερα πλήκτρα) τα παιδιά με νοητική υστέρηση επιτυγχάνουν πρωτίστως να χρησιμοποιούν και ύστερα να εκφράζονται μέσω του Η/Υ, συμμετέχοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Fogarolo, 2007). Αντίστοιχα η χρήση του διαδραστικού πίνακα (δυνατότητα αφής) σε συνδυασμό με κατάλληλα και ειδικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά λογισμικά καλύπτει εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών με νοητική υστέρηση (Φραγκάκη & Παπαναστασίου, 2011). Από την άλλη πλευρά βέβαια, η χρήση των βιντεοπαιχνιδιών εάν δεν γίνεται με αυστηρά οριοθετημένο τρόπο, υπάρχει κίνδυνος εθισμού και επιδείνωσης προβληματικών συμπεριφορών (Engelhardt & Mazurek, 2013· MacMullin et al., 2016).

Όσον αφορά λογισμικά για κωφούς και βαρήκοους μαθητές υπάρχουν προγράμματα όπως το Speech Viewer III, το οποίο στοχεύει στην οπτική ανατροφοδότηση για την κατάκτηση δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης. Ο ήχος μετατρέπεται σε εικόνα και η ένταση των φωνημάτων, η διάρκεια και ο τρόπος εκφοράς τους γίνεται οπτικά και σωματοαισθητηριακά (Ταϊλαχίδης, 2013). Τέλος αναφορικά με μαθητές με προβλήματα όρασης υπάρχουν τεχνολογικά

βοηθήματα με την χρήση διαδραστικού πίνακα ή την οθόνη ενός υπολογιστή για να επιτραπεί η μεγέθυνση των εικόνων, των σχημάτων, των αριθμών, των γραμμάτων και κατ' επέκταση των κειμένων. Όσον αφορά μαθητές με ολική απώλεια όρασης υπάρχουν προγράμματα όπως ο αναγνώστης οθόνης και η οθόνη Braille Display που προσδίδουν περισσότερες ευκαιρίες για αυτονομία στην μαθησιακή πορεία (Fogarolo, 2007). Η μηχανή οπτικών διαγραμμάτων (εκτυπωτής PIAF) είναι επίσης μια συσκευή που παράγει ανάγλυφα γραφικά (Ταϊλαχίδης, 2013).

2.10 ΤΠΕ και Διαταραχή του Φάσματος του Αυτισμού

Σε αυτό το σημείο θα ήταν καλό να επιστήσουμε την προσοχή στις ΤΠΕ και στην συμβολή τους στους μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού. Πολλά παιδιά με ΔΑΦ έχουν εξαιρετικές ικανότητες όσον αφορά στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ο υπολογιστής είναι ακριβής, συγκεκριμένος, προβλέψιμος και με δυνατότητα επανάληψης όσες φορές χρειάζεται ο χρήστης (Faherty, 2006). Όλα αυτά συγκαταλέγονται στις προτιμήσεις των παιδιών με αυτισμό. Επιπλέον, οι μαθητές επωφελούνται παίρνοντας στα χέρια τους τη μάθηση και δουλεύοντας με τους δικούς τους ρυθμούς (Ράπτη και Ράπτη, 2000). Από έρευνες επίσης είναι σημαντικό να αναφερθεί πως ένας ακόμη πολύ ισχυρός παράγοντας προτίμησης των νέων τεχνολογιών από άτομα με αυτισμό αποτελεί η περισσότερη διατήρηση της προσοχής τους σε μία οθόνη παρά σε έναν άνθρωπο. Αισθάνονται πολύ γρήγορα και πιο εύκολα με αυτόν τον τρόπο μέρος της πλοκής σε κοινωνικές καταστάσεις ενώ ξεχωρίζουν με μεγάλη ικανότητα τον πραγματικό με τον ψηφιακό κόσμο χωρίς να δημιουργείται σύγχυση (Matsentidou & Poullis, 2014· Newbutt et. al., 2016).

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει ένα αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση ατόμων με αυτισμό (Grynszpan et al., 2014· Ploog et al., 2013). Οι περισσότερες έρευνες αφορούν στη χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών λογισμικών, περιβαλλόντων εικονικής πραγματικότητας, πολυμέσων, ρομποτικής και φορητών συσκευών και κατηγοριοποιούνται με κριτήρια την τεχνολογία που χρησιμοποιούν, τις δεξιότητες που στοχεύουν να αναπτύξουν, την ηλικία των

συμμετεχόντων και το πλαίσιο της παρέμβασης. Αυτό το αυξημένο ενδιαφέρον προκύπτει πρώτον λόγω της αυξανόμενης ανάγκης για παροχή αποτελεσματικών παρεμβάσεων. Δεύτερον εξαιτίας της διαπίστωσης ότι οι υπολογιστές και οι εφαρμογές λογισμικού έχουν ιδιαίτερη επιρροή στα άτομα με ΔΑΦ. Τρίτον επειδή υπάρχει η μείωση του κόστους των υπολογιστών και των ψηφιακών τεχνολογιών γενικότερα, χάρη στην οποία τα παιδιά με αυτισμό έχουν περισσότερες ευκαιρίες να εξασκούνται στο σπίτι και τέλος επειδή υπάρχουν αυξημένες δυνατότητες που παρέχονται στους γονείς να υποστηρίξουν και να παρακολουθήσουν την εξέλιξη των παιδιών τους.

Οι περισσότερες μελέτες, στις μέρες μας, στην εκπαίδευση ατόμων με αυτισμό είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη χρήση τεχνικών νέων τεχνολογιών, όπως για παράδειγμα η ανίχνευση και εφαρμογές τεχνικών παρακολούθησης βλέμματος σε άτομα με αυτισμό (Paragiannopoulou et al., 2014). Έτσι διερευνάται πως τέτοιες και άλλες τεχνικές επιδρούν στη διάγνωση του αυτισμού (Hanley et al., 2015· Pierce et al., 2016· Swanson & Siller, 2014) στην απόκτηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Gordon et al., 2014) στην άντληση πληροφοριών αναφορικά με τον βαθμό κινητοποίησής τους (Chevallier et al. 2015), την κατανόηση του προφορικού λόγου (Brady et al., 2014) και την κοινωνική προσοχή (Guillon et al. 2014). Ως απόρροια αυτού υπάρχουν στη διάθεση μας όλο και περισσότερα τεχνολογικά μέσα ώστε να επιλεγούν στο τέλος αυτά που είναι κατάλληλα στην διάγνωση και την διαδικασία της εκπαίδευσης. Μετέπειτα στο πλαίσιο της επαγγελματικής αποκατάστασης ατόμων με αυτισμό χάρη στα νέα εργαλεία και στις ποικίλες μεθοδολογίες, λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές πολιτικές, προωθείται η εργασία με υποστήριξη με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση και την κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων αυτών (Tsiopela & Jimoyiannis, 2017).

Επιπρόσθετα πολλοί εκπαιδευτικοί άρχισαν να χρησιμοποιούν διάφορες εφαρμογές πολυμέσων, για τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις τους στα άτομα με αυτισμό, οι οποίες δεν άργησαν να γίνουν σύντομα δημοφιλείς. Αποτελούν δραστηριότητες εμπλουτισμένες με ποικίλα κινούμενα σχέδια (Bernard-Opitz et al., 2001), με κινούμενους ψηφιακούς εκπαιδευτές (Bosseler & Massaro, 2003), ενσωματωμένα βίντεο (Simpson et al., 2004) και συναισθηματικά εκφραστικά avatar (Carter et al., 2014· Fabri et al., 2007). Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας παρουσιάζει ενθαρρυντικά αποτελέσματα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με ΤΠΕ προσφέροντας υποστήριξη

στα παιδιά με ΔΑΦ (Grynszpan et al., 2014· Jabbar & Felicia, 2015· Kagohara et al., 2013· Knight et al., 2013· Lee et al., 2014· Ploog et al., 2013· Ramdoss et al., 2011· 2012· Sansosti et al., 2014· Wass & Porayska-Pomsta, 2014). Σύμφωνα με τους Ramdoss et al. (2012), οι παρεμβάσεις με εργαλεία ΤΠΕ σε παιδιά και ενήλικες με ΔΑΦ δίνουν ελπιδοφόρα αποτελέσματα, στους πιο σημαντικούς τομείς της ανάπτυξης και της προσαρμοστικής των ατόμων με αυτισμό όπως :

- Γλωσσική έκφραση και κατανόηση
- Επικοινωνιακές δεξιότητες και αναγνώριση συναισθημάτων
- Κοινωνικές δεξιότητες
- Δεξιότητες της καθημερινής ζωής
- Δεξιότητες που σχετίζονται με το χώρο εργασίας

Σε αυτό το σημείο δεν θα έπρεπε να παραληφθεί πως ιδιαίτερα αυτά τα χρόνια, εξαιτίας της εξέλιξης της τεχνητής νοημοσύνης, άρχισε να διερευνάται η χρησιμότητα της ρομποτικής στην εκπαίδευση των ατόμων με ΔΑΦ. Οι παρεμβάσεις μέσω ρομποτικής σε άτομα με αυτισμό έχουν ως στόχους συνήθως συμπεριφορές όπως η μίμηση, η από κοινού προσοχή, η εναλλαγή σειράς, η αναγνώριση των συναισθημάτων και εκφράσεων, η πρωτοβουλία έναρξης αλληλεπίδρασης και η τρισδιάστατη αλληλεπίδραση (Cabibihan et al., 2013). Πιο αναλυτικά θα ήταν καλό να υπογραμμιστεί πως μελέτες για την κοινωνική ρομποτική σε άτομα με αυτισμό εστιάζουν το ενδιαφέρον τους να μελετήσουν περισσότερο κατά πόσο τα άτομα με αυτισμό ανταποκρίνονται στα ρομπότ, κατά πόσο η συμβολή των ρομπότ συνεισφέρει στην εξάλειψη ανεπιθύμητων συμπεριφορών, εάν η χρήση των ρομπότ συντελεί θετικά στην εκπαίδευση, μοντελοποίηση ή εξάσκηση μιας δεξιότητας στα παιδιά με αυτισμό και τέλος εάν η αξιοποίηση των ρομπότ παρέχει ανάδραση (Diehl et al., 2012).

Εκτός από τα παραπάνω, τα οφέλη που η χρήση ενός υπολογιστή ή και μαζί με ένα κατάλληλο λογισμικό μπορεί να προσφέρει σε μαθητές με ΔΑΦ είναι πολλά. Μπορούν να διαμορφωθούν οριοθετημένες συνθήκες και περιορισμοί των αισθητηριακών ερεθισμάτων. Επίσης μπορεί να επιτευχθεί μία προβλέψιμη και σταθερή συμπεριφορά

καθώς και άμεση ανάδραση και θετική ενίσχυση σε περιπτώσεις λανθασμένης ή σωστής απάντησης. Επιπλέον ένας υπολογιστής όπως έχουμε πει προσφέρει δυνατότητα και λεκτικής αλλά και μη λεκτικής έκφρασης, επανάληψη και εμπέδωση της διδασκόμενης ύλης, ευκολία στη χρήση και σιγά σιγά ανεξαρτητοποίηση στο παιδί, πάντα ακολουθώντας τα υποδείγματα σωστού χειρισμού και επικοινωνιακής αξιοποίησης των τεχνολογικών μέσων.

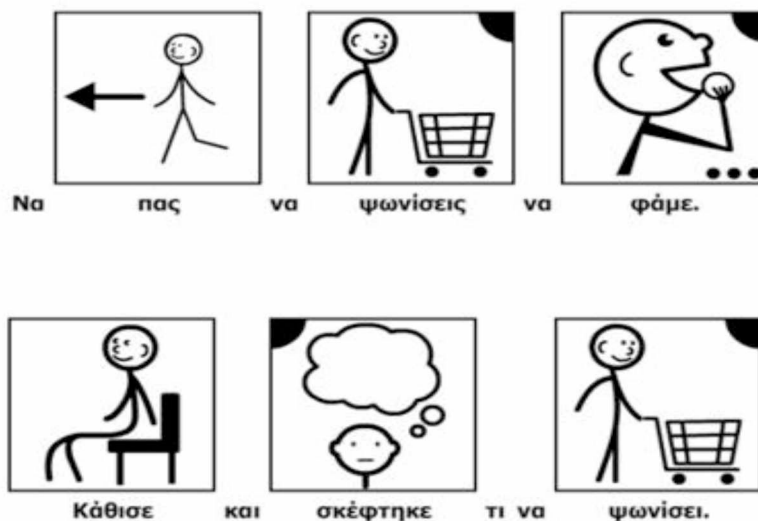
▪ **Λογισμικά**

Υπάρχουν χιλιάδες εφαρμογές και προγράμματα λογισμικών τα οποία έχουν σχεδιαστεί για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό. Ενδεικτικά, αναφέρονται λογισμικά που αφορούν την κατάκτηση γνώσεων στη μουσική (Elahi et. al., 2017), στην γλώσσα και ομιλία (Armaganidou & Kambouri, 2018· Ganz, Boles, Goodwyn & Flores, 2014 · Rahman, Ferdous, Ahmed & Anwar, 2011), στον γραπτό λόγο (Asaro-Sadler, Knox, Meredith & Akhmedjanova, 2015· Gentry & Lindsey, 2012), στον επικοινωνιακό λόγο/πραγματολογία (CabiellesHernandez, Perez-Perez, Paule-Ruiz & Fernandez-Fernandez, 2017) και στα μαθηματικά (Kamaruzaman, Noor & Azahari, 2016· Petrov et. al., 2017· Root, Browder, Saunders & Lo, 2017). Δυστυχώς για την Ελλάδα τα περισσότερα δεν είναι ελληνικά και ούτε έχουν μεταφραστεί, διότι κοστίζει, ούτε όμως έχουν αντικατασταθεί με παρόμοια προγράμματα στα ελληνικά. Το γεγονός ότι είναι λιγότερα δεν σημαίνει βέβαια πως δεν υπάρχουν καθόλου.

Το *Δελφίνι* είναι μία εξαιρετική περίπτωση λογισμικού προς εγκατάσταση που προσφέρει πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές με αυτισμό. Το λογισμικό αυτό κυρίως εστιάζει στο να αντιμετωπιστούν δυσκολίες στον τομέα του λόγου και της επικοινωνίας, σε γραπτό και προφορικό λόγο. Είναι σαφώς δύσκολο να ενσωματώνουν στη γλώσσα το συναισθηματικό περιεχόμενο που κρύβεται μέσα στα νοήματα, να καταλαβαίνουν τον κοινωνικό κόσμο πίσω από τις λέξεις και να κατανοούν σε βάθος ένα αφηγηματικό κείμενο. Στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ απευθύνονται οι ασκήσεις του λογισμικού αυτού. Παρουσιάζεται μια σειρά από ασκήσεις που αναφέρονται στην ταξινόμηση, αντιστοίχιση, κατηγοριοποίηση, πολλαπλών επιλογών, σωστού – λάθους, συμπλήρωμα γράμματος, γράψε τη λέξη, ένωσε τις συλλαβές, παιχνίδι μνήμης και διάλογος.

▪ **Εικονογράμματα**

Τα εικονογράμματα που περιλαμβάνονται στο ψηφιακό περιβάλλον καλύπτουν τις ανάγκες των προσαρμοσμένων κειμένων αλλά και τις ανάγκες επικοινωνίας των μαθητών με ΔΑΦ στην καθημερινή διαβίωση, ενώ παράλληλα ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας. Η βασική έκδοση των εικονογραμμάτων αυτών είναι ασπρόμαυρη σε δύο εκδοχές, είτε μαύρο φόντο – άσπρη φιγούρα είτε άσπρο φόντο – μαύρη φιγούρα για να υπάρχει αντίθεση και ευκρινή τα στοιχεία στην εικόνα. Επίσης υπάρχει η δυνατότητα να αναγράφεται ή όχι στο εικονόγραμμα η λέξη που παρουσιάζει. Ο μαθητής έχει την δυνατότητα να επιλέξει εάν για παράδειγμα η δραστηριότητα ή το κείμενο που θα του παρουσιαστεί τον διευκολύνει να δίνεται με λέξεις ή εικονογράμματα ακόμη και σκίτσα ή εικόνες κτλ. Επιπρόσθετα μπορεί να επιλέξει τον τρόπο παρουσίασης ενός κειμένου (όλο μαζί ή πρόταση πρόταση).



Εικόνα 1 – Εικονογράμματα

Επιπλέον στο λογισμικό αυτό παρέχεται η δυνατότητα εξάσκησης και ανατροφοδότησης, καθώς σημειώνονται και εξηγούνται τυχόν λάθη, ενώ παράλληλα δίνεται επιβράβευση στις σωστές απαντήσεις του μαθητή. Δεν υπάρχει αρνητική αντίδραση του συστήματος στις λάθος απαντήσεις του για να απογοητεύεται. Ο μαθητής μπορεί να επιλέγει να μετακινείται ο δείκτης του ποντικιού στην οθόνη από το πληκτρολόγιο στην περίπτωση που δε μπορεί να παρακολουθήσει/ συσχετίσει την κίνηση του ποντικιού με το δείκτη στην

οθόνη. Μπορεί ακόμη να αλλάξει τη μεγέθυνση παρουσίασης, χωρίς να σημαίνει πως απαραίτητα αυτό σχετίζεται με κάποιο πρόβλημα όρασης, μπορεί να ακούει την εκφώνηση και να την σταματάει. Να επιλέξει να ακούσει μία λέξη από τον εκφωνητή ή να δει βίντεο τον νοηματισμό της ή να διαλέξει να αποδοθεί η λέξη σε εικονόγραμμα που μπορεί να ζωγραφίσει και στη συνέχεια το ίδιο το παιδί.

- **Οπτικοποιημένα προγράμματα**

Υπάρχουν επίσης ειδικά οπτικοποιημένα προγράμματα (visual schedules) που αποτελούν έναν αποτελεσματικό τρόπο για να εξηγεί ο/ η εκπαιδευτικός σε μαθητές με αυτισμό τη σειρά δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει η σχολική μέρα (Knight, Sartini & Spriggs, 2014). Συνήθως οι εικόνες τυπώνονται σε χαρτί και τοποθετούνται σε τοίχους, θρανία και οπουδήποτε θα ήταν σημείο αναφοράς και πρόσβαση για τους μαθητές αλλά αυτή η διαδικασία μπορεί να γίνει και απλούστερη με την βοήθεια της τεχνολογίας (Hayes et al., 2010). Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι το vSked (Hirano et al., 2010). Πρόκειται για μια διαδραστική εφαρμογή σχεδιασμένη για χρήση από μαθητές με αυτισμό, η οποία συνδυάζει οπτικά χρονοδιαγράμματα, πίνακες επιλογής και ένα σύστημα ανταμοιβής. Μία μελέτη της χρήσης αυτής της εφαρμογής σε παιδιά με αυτισμό έδειξε ότι προοδευτικά προωθεί την ανεξαρτησία των μαθητών επειδή μειώνει τον αριθμό προτροπών που απαιτούνται πολύ συχνά από τον εκπαιδευτικό σε ορισμένες περιπτώσεις και ενθαρρύνει τη συνέπεια, την προβλεψιμότητα μειώνοντας παράλληλα το χρόνο της μετάβασης των μαθητών από τη μία δραστηριότητα στην άλλη (Cramer et al., 2011).

- **PECS**

Το Επικοινωνιακό Σύστημα Ανταλλαγής Εικόνων (Picture Exchange Communication System ή PECS) επίσης επιτρέπει στα άτομα με αυτισμό που δεν έχουν λειτουργικό ή κοινωνικά αποδεκτό λόγο να επικοινωνούν. Το άτομο που χρησιμοποιεί το PECS μαθαίνει να επικοινωνεί δείχνοντας μία ή περισσότερες εικόνες που αντιστοιχούν στο αντικείμενο/ δραστηριότητα που επιθυμεί. Σύμφωνα με μελέτες (De Leo et al., 2011; Ganz et al., 2014) που έγιναν πάνω σε δύο τέτοιες εφαρμογές (PixTalk και PECS Phase III) τα άτομα με αυτισμό ανταποκρίνονται θετικά στην ηλεκτρονική μορφή του PECS, καθώς είναι πιο εύχρηστη, αλλά και περισσότερο «κοινωνικά αποδεκτή». Παρόμοια έχουν δημιουργηθεί και άλλες εφαρμογές στις οποίες υπάρχει η δυνατότητα εισαγωγής κειμένου

ή εικόνων ή ήχων οι οποίοι μπορούν να μεταφράσουν κείμενο ή εικόνες σε προφορικό λόγο (Knight et. al, 2013· Kultsova, Matyushechkin, Usov, Karpova & Petrenko, 2017).

Ο περιηγητής για παιδιά με αυτισμό ZAC είναι το πρώτο πρόγραμμα περιήγησης στο web που αναπτύχθηκε ειδικά για τα παιδιά με αυτισμό το οποίο θα επιτρέψει στο παιδί να αλληλεπιδρά άμεσα με τα παιχνίδια και τις δραστηριότητες που καλύπτουν πολλά και διαφορετικά ενδιαφέροντα. Η πρώτη οθόνη είναι ένα ενυδρείο, τάζις και τα ψαράκια, ενώ στο κάτω μέρος της έχουν ομαδοποιηθεί 7 θεματικές κατηγορίες.

- Τηλεόραση
- Παιχνίδια
- Μουσική
- Ιστορίες
- Δραστηριότητες
- Παιδικές εφαρμογές
- Έκπληξη

Κάθε κατηγορία έχει πολλές υποκατηγορίες και σε κάθε υποκατηγορία υπάρχουν πολλοί σύνδεσμοι που οδηγούν σε κατάλληλο και ελεγμένο περιεχόμενο.

▪ ***Video modeling***

Η μοντελοποίηση μέσω βίντεο (video modelling) είναι μια ακόμη αποτελεσματική τεχνική και παρέμβαση για την εκμάθηση κοινωνικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων σε άτομα με αυτισμό (Alzouidi et. al., 2015) που στηρίζεται στη δυνατότητα των ατόμων να μαθαίνουν μέσω της παρατήρησης. Βασική ιδέα αποτελεί η χρήση ενός βίντεο που αποτυπώνει ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα της επιθυμητής συμπεριφοράς ή δραστηριότητας που ο μαθητής καλείται να μιμηθεί (Alzouidi, Sartawi & Akmuhi, 2015). Μια παραλλαγή αυτής της τεχνικής, με ιδιαίτερα ενθαρρυντικά αποτελέσματα, είναι η αυτομοντελοποίηση μέσω βίντεο, στην οποία ο μαθητής συμμετέχει στο βίντεο ως ηθοποιός (Dowrick, 1999). Εντοπίζονται τέσσερα είδη μοντελοποίησης μέσω βίντεο (Alzouidi et. al., 2015) :

- Παρουσίαση προτύπου με βίντεο, όπου ο μαθητής παρακολουθεί βήματα μίας δεξιότητας όπως παρουσιάζονται από ένα άλλο πρόσωπο ή το ίδιο και στη συνέχεια επαναλαμβάνει τις ενέργειες αυτές.
- Ανατροφοδότηση με βίντεο, κατά την οποία το παιδί παρακολουθεί την δική του συμπεριφορά στο βίντεο, εντοπίζοντας τις επιθυμητές και τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές για να της συζητήσει στη συνέχεια με τον/την εκπαιδευτικό ή γονέα κτλ για ενδεχόμενη τροποποίηση στις μελλοντικές του αντιδράσεις.
- Βίντεο με ενδείξεις, στο οποίο παρέχεται η ευκαιρία στο μαθητή να εκτελέσει κατευθείαν δεξιότητες βάση ανάλογων στοιχείων που του δίνονται για πιο ενεργή εμπλοκή.
- Διδασκαλία βίντεο επεξεργασμένου από υπολογιστή, που αφορά την παρουσίαση κειμένου, γραφικών, animation, ήχων, διαφανειών και ταινιών μέσα από ένα σύστημα.

Κρίνεται απαραίτητο εδώ να αναφερθεί πως η εισαγωγή video modelling στην προβολή μίας κοινωνικής ιστορίας είναι αποτελεσματική για τις επιδώσεις παιδιών με ΔΑΦ. Η ίδια η Carol Gray επεκτείνοντας τη θεωρία των κοινωνικών ιστοριών, προχώρησε στην αξιοποίηση νέων τεχνολογιών και στην παραγωγή βίντεο με σενάρια σύμφωνα με τις αρχές συγγραφής των κοινωνικών ιστοριών, τα λεγόμενα story movies (Mowling, Menear, Dennen & Fittipaldi-Wert, 2018). Οι Sani- Bozkurt et. al. (2017) αναφέρονται στη πολυτροπική παρουσίαση των κοινωνικών ιστοριών (αξιοποίηση γραφικών, animation, ήχων, εικόνων, βίντεο, κειμένου κτλ) με στόχο την ενίσχυση της μάθησης, η οποία χρειάζεται να σχεδιάζεται με προσοχή προκειμένου να αποφευχθεί η αισθητηριακή υπερφόρτωση που θα φέρει αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα αποπροσανατολίζοντας και κουράζοντας τον μαθητή.

▪ **Φορητές ηλεκτρονικές συσκευές**

Οι φορητές ηλεκτρονικές συσκευές συγκεκριμένα αποτελούν ενδιαφέρον και ιδιαίτερα χρήσιμα εργαλεία για την ενίσχυση της επικοινωνίας των ατόμων με αυτισμό και μπορούν να χρησιμοποιηθούν με διάφορους τρόπους που και εμείς οι ίδιοι μπορούμε να εφεύρουμε. Δεν είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται μόνο οι ήδη έτοιμες εφαρμογές και προγράμματα για την εκμάθηση των παιδιών με αυτισμό, μπορούμε να

τροποποιήσουμε και να προσαρμόσουμε ο καθένας μας το δικό του υλικό σε έναν υπολογιστή για να είναι πιο εύχρηστο και αποτελεσματικό για μία διδασκαλία. Ας μην ξεχνάμε πως τα παιδιά εκδηλώνουν έμπρακτα το ενδιαφέρον τους και την ευχαρίστησή τους να χρησιμοποιούν και τεχνολογικά μέσα. Για παράδειγμα οι Ganz et al. (2014) χρησιμοποίησαν υπολογιστές tablet για να παρουσιάσουν οπτικά σενάρια (δηλαδή οδηγίες βήμα βήμα με μορφή εικόνων) με θέμα τη χρήση λεξιλογίου, σε τρία παιδιά με αυτισμό ηλικίας 8 με 14 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες αύξησαν τη χρήση των ρημάτων και ουσιαστικών μέσω του συγκεκριμένου υλικού, ενώ χρειάζονταν συνεχώς μικρότερη παρέμβαση από τον εκπαιδευτικό, καθώς το πρόγραμμα εκμάθησης προχωρούσε.

- **Οθόνες αφής**

Επιπρόσθετα οι Ching-Hsiang et al. (2014) χρησιμοποίησαν υπολογιστή αφής με ένα υποστηρικτικό πρόγραμμα αυτόματης απόκρισης σε αιτήσεις επικοινωνίας για να μελετήσουν κατά πόσον δύο άτομα με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού μπορούσαν να εκτελέσουν αιτήσεις επικοινωνίας με στόχο να συνεχίσει η αναπαραγωγή ενός βίντεο. Τα tablet και οι οθόνες αφής καθιστούν, όπως έχει προαναφερθεί, το υλικό περισσότερο προσβάσιμο για τους μαθητές καθώς εμπεριέχουν οπτικά εφέ ελκυστικά και προσδίδουν πιο άμεση επαφή που παρέχει κίνητρα εμπλοκής (Kim et. al., 2014· Whithey, 2017) επιτρέποντας την αυτόνομη χρήση (Mancil, Heydon & Whitby, 2009· Whithey, 2017), τη διάδραση και τον ασφαλή πειρασμό εντός ψηφιακών χώρων (Sani-Bozkut, Vuran & Akbulut, 2017).

Έπειτα από όλα αυτά επισημαίνεται πως για την εκπαίδευση μαθητών με αυτισμό η τεχνολογία είναι πολύ βοηθητική και συμπληρωματική στην μάθησή τους για πιο αποτελεσματικές διδασκαλίες αλλά και ένας ευχάριστος τρόπος να ανακαλύπτουν την γνώση μέσα από τον δικό τους μοναδικό κόσμο. Αν και τα παιδιά αυτά συνήθως δεν παρουσιάζουν σοβαρά κινητικά προβλήματα, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί δημιουργώντας τις δικές τους αναπροσαρμογές στο υλικό προς εκπαίδευση μέσω του υπολογιστή (ή άλλου τεχνολογικού μέσου) θα πρέπει ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των μαθητών τους να λαμβάνουν κάποια πράγματα υπόψη. Μερικά από αυτά είναι η τυχόν μείωση του ήχου, η πιθανότητα μείωσης των στοιχείων της οθόνης, η οθόνη αφής, ποντίκια μεγαλύτερα σε

μέγεθος από το συνηθισμένο, εξωτερικούς μεγάλους διακόπτες και ρυθμίσεις με λειτουργικό σύστημα του υπολογιστή (πχ. ο/ η εκπαιδευτικός να μπορεί να ρυθμίσει τον υπολογιστή ώστε να μην χρειάζεται διπλό αλλά μονό κλικ για να ανοίγουν τα προγράμματα).

2.11 Συμπέρασμα

Συμπερασματικά από το θεωρητικό υπόβαθρο προκύπτει πως ήδη έχουν αναπτυχθεί διάφορες παρεμβάσεις κοινωνικών δεξιοτήτων για τα παιδιά ή γενικότερα στα άτομα με αυτισμό που στοχεύουν να ερμηνεύσουν, να καλλιεργήσουν και να βελτιώσουν τα κοινωνικά ελλείμματά τους (Gates et al. 2017). Τέτοιες παρεμβάσεις αναφέρονται περισσότερο στην εκπαίδευση Θεωρίας του Νου (ToM) η οποία βελτιώνει την ενσυναίσθηση κατανόηση των παιδιών με ΔΑΦ (Begeer et al. 2011, 2015). Καθώς τα τελευταία χρόνια, όπως έχει προαναφερθεί, σημειώθηκε άνοδος στην ανάπτυξη των τεχνολογιών για την αποκατάσταση ή βελτίωση των ελλειμμάτων κοινωνικής επικοινωνίας στα παιδιά με αυτισμό (Wieckowski & White, 2017) όλο και περισσότερο χρησιμοποιούνται εργαλεία ΤΠΕ. Αρκετές τεχνολογίες χρησιμοποιήθηκαν σε τέτοιου είδους μελέτες, όπως πλατφόρμες εικονικής πραγματικότητας (π.χ. Abirached et al., 2011) εκπαιδευτικής ρομποτικής (Bekele et al., 2013) και κινητών εφαρμογών (π.χ. Escobedo et al., 2012). Γι αυτό το λόγο στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιούνται και τεχνολογικά εργαλεία με δραστηριότητες ψηφιακές.

3 Ερευνητικό Μέρος

3.1 Η Μελέτη Περίπτωσης

Η Μελέτη Περίπτωσης ή περιπτώσεων (case study) αλλιώς και περιπτωσιολογική μελέτη χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο στην ειδική αγωγή και στην εκπαιδευτική έρευνα γενικότερα. Μία μελέτη περίπτωσης συνήθως περιλαμβάνει την εντατική και λεπτομερή εξέταση ενός ατόμου ή μιας ομάδας ως οντότητας ακόμη και ενός οργανισμού ή και ολόκληρου προγράμματος, χωρίς να περιορίζεται στον τρόπο διεξαγωγής της και γι' αυτό αποτελεί μία ξεχωριστή ερευνητική στρατηγική παρά ερευνητική μέθοδος. Είναι δηλαδή μια στρατηγική που καθοδηγεί τον ερευνητή στη διεξαγωγή της έρευνάς του και που μπορεί να περιλαμβάνει τη χρήση και ποσοτικών αλλά και ποιοτικών μεθόδων για τη συλλογή δεδομένων (Αβραμίδης 2006, 2016).

Η μελέτη περίπτωσης ορίζεται από τον Yin (2003) ως εμπειρική έρευνα που εξετάζει ένα σύγχρονο φαινόμενο μέσα στο πραγματικό του πλαίσιο και οι διαχωριστικές γραμμές μεταξύ του φαινομένου και του πλαισίου δεν είναι εύκολα διακριτές. Με άλλα λόγια το φαινόμενο δεν υπάρχει ανεξάρτητα του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο εκδηλώνεται (Αβραμίδης 2006, 2016). Η μελέτη περίπτωσης αναπτύσσεται σε βάθος και επεξηγεί ή περιγράφει ένα στιγμιότυπο ενός προβλήματος, δηλαδή μία περίπτωση. Ο όρος «περίπτωση» που χρησιμοποιείται υπονοεί ότι αναφέρεται σε μικρό αριθμό υποκειμένων ή φαινομένων ή πτυχών του θέματος που διερευνάται. Το δείγμα με άλλα λόγια δεν είναι μεγάλο. Η μελέτη περίπτωσης επιτρέπει την πολύπτυχη εξέταση ενός φαινομένου. Η μελέτη περίπτωσης επίσης ως διδακτική μέθοδος είναι η ίδια μεθοδολογία έρευνας προσαρμοσμένη στο αντικείμενο του μαθήματος ή της δεξιότητας και στις ανάγκες του κάθε παιδιού.

Με αφορμή την παρούσα εργασία γίνεται αναφορά περισσότερο στην εκπαιδευτική έρευνα όπου συχνά μια μελέτη περίπτωσης είναι προσωπική – ατομική υπόθεση. Για παράδειγμα μια μελέτη σε βάθος της διδασκαλίας και της μάθησης είναι πιθανόν να φέρει στην επιφάνεια γνώμες και μορφές συμπεριφοράς εκπαιδευτικών, μαθητών και άλλων που

θα εξεταστούν εξονυχιστικά. Γι' αυτό το λόγο κάθε μελέτη περίπτωσης έχει την υποχρέωση να δίνει νόμιμη και ηθική προστασία στα υποκείμενα. Στις περισσότερες εκπαιδευτικές μελέτες ο ερευνητής ενδιαφέρεται να καταγράψει τις όποιες αλλαγές συμβαίνουν σε ορισμένες ανεξάρτητες μεταβλητές (γλωσσολογική ανάπτυξη, ακαδημαϊκές δεξιότητες, κοινωνικές δεξιότητες κτλ.) σε βάθος χρόνου ως αποτέλεσμα εφαρμογής μία προσέγγισης ωφέλιμης για το παιδί/α. Μία τέτοια μελέτη περίπτωσης περιλαμβάνει την αρχική εξέταση των δυνατοτήτων του παιδιού (μέτρηση της εξαρτημένης μεταβλητής) στην αρχή του προγράμματος. Πιθανότατα θα συγκριθεί αυτή η μέτρηση με τη νόρμα. Στη συνέχεια ο ερευνητής εφαρμόζει το ενισχυτικό πρόγραμμα μετρώντας την απόδοση του μαθητή μετά από ένα εύλογο χρονικό διάστημα (Αβραμίδης 2006, 2016). Σε μία τέτοια έρευνα εξετάζεται η αλλαγή στην απόδοση του συγκεκριμένου μαθητή ή συγκεκριμένων μαθητών, εάν σημειώνεται βελτίωση για παράδειγμα μετά την παρέμβαση και δεν γίνεται σύγκριση αποτελεσμάτων αυτού του μαθητή με άλλους μαθητές για παράδειγμα ίδιας ηλικίας κ.α. Σε αυτό το πλαίσιο κινείται και η παρούσα μελέτη περίπτωση που αναλύεται στην εργασία παρακάτω. Το βασικό κριτήριο δηλαδή είναι κατά πόσο η προσέγγιση αυτή βελτιώνει το συγκεκριμένο μαθητή και όχι κατά πόσο αυτός διαφέρει από άλλα άτομα.

Στην μελέτη περίπτωσης ο ερευνητής – αξιολογητής χρειάζεται να λειτουργεί πειθαρχημένα, μεθοδευμένα και οργανωμένα σχεδιάζοντας από νωρίς την πορεία της μελέτης. Σίγουρα θα πρέπει να έχει υπόψη τα ενδεχόμενα προβλήματα, τα ακροατήρια, τα όρια της μελέτης του και τα ηθικά ζητήματα που μπορεί να προκύψουν. Πολύτιμη βοήθεια στο έργο του θα αποτελέσει και η μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας. Η γνώση του θεωρητικού υπόβαθρου πέρα της εμπειρίας του είναι επίσης σημαντική, μία πηγή φωτός για τον ερευνητή.

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης αφορά μία μαθήτρια 5,5 χρόνων με υψηλό δείκτη νοημοσύνης, η οποία φοιτά σε ένα νηπιαγωγείο στο Βόλο. Η ίδια έχει λάβει διάγνωση αυτισμού από το Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ). Παρακάτω θα αναφερθούν μόνο όσα στοιχεία χρειάζονται για την έρευνα και για το προφίλ της μαθήτριας ενώ προσωπικά στοιχεία δεν θα σημειωθούν. Το ενδιαφέρον για αυτή την έρευνα επικεντρώνεται γύρω από τα ζητήματα του αυτισμού και της αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων με την συμβολή της τεχνολογίας, με γνώμονα τα επίπεδα αντίληψης των συναισθημάτων όπως παρουσιάζονται στο βιβλίο του πρακτικού οδηγού

για εκπαίδευση της Ανάγνωσης του Νου στον Αυτισμό, των Patricia Howlin, Simon Baron – Cohen & Julie Hadwin, 2009. Εξάλλου η αναγνώριση των συναισθημάτων προσώπου μέσω των εκφράσεων είναι κατασκευάσμα που εντάσσεται στο Εθνικό Ινστιτούτο Κριτικών Τομέων Ψυχικής Υγείας (Insel et al., 2010), και είναι θεμελιώδεις για τις αποτελεσματικές διαπροσωπικές ανθρώπινες σχέσεις (Dissanayake, Nuske, Vivanti, 2013)

Οι λόγοι που συνέτρεξαν στην επιλογή ενός παιδιού στην ηλικία των 5,5 χρόνων ήταν επειδή τα περισσότερα τυπικής ανάπτυξης παιδιά, δηλαδή αυτό που θεωρούμε μέσο φυσιολογικό, από 3 έως 5 ετών μπορούν και αναγνωρίζουν, διακρίνουν και να κατανοούν τα βασικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, φόβος, θυμός, αγδία... αυτό το πρόσωπο κλαίει άρα είναι λυπημένο, αυτό το πρόσωπο έχει χαμόγελο και είναι χαρούμενο) (Widen & Russel, 2003) καθώς και τις καταστάσεις που συνοδεύουν τα αντίστοιχα συναισθήματα (θα λυπηθεί όταν δει ότι χάλασε το παιχνίδι του, θα αισθανθεί φόβο όταν είναι μόνο του στο σπίτι και είναι σκοτεινά...). Σύμφωνα με τον παραπάνω οδηγό «Εκπαιδύοντας τα Παιδιά με Αυτισμό στην Ανάγνωση του Νου» και τις επικρατέστερες απόψεις, επίσης ως την ηλικία των 5 ετών ένα παιδί κατανοεί συναισθήματα βάση επιθυμιών, δηλαδή σε περίπτωση που εκπληρώθηκε για κάποιον αυτό που ήθελε θα χαρεί και εάν όχι θα λυπηθεί, το παιδί το αναγνωρίζει – το προβλέπει. Το ίδιο συμβαίνει και με τις πεποιθήσεις, στην περίπτωση που κάποιος πίστευε ότι θα γίνει αυτό που ήθελε και τελικά δεν πραγματοποιήθηκε τότε θα λυπηθεί, ενώ στην περίπτωση που κάτι που ήθελε πίστευε ότι θα συμβεί ή δεν θα συμβεί και όμως αυτό συνέβη, τότε χαίρεται. Τα παιδιά συνήθως είναι σε θέση αυτά να τα κατανοήσουν για κάποιον μπαίνοντας στην θέση του και να προβλέψουν πως θα αισθανθούν οι άλλοι, ακόμη και με μικρή βοήθεια.

3.2 Τα Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα αντλούνται συνήθως είτε μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία είτε μπορεί να είναι δημιούργημα του ερευνητή ή ενδεχομένως να αναδύονται και μέσα από τα ενδιαφέροντα των δρώντων. Οι ερωτήσεις αυτές κατευθύνουν τις ενέργειες του αξιολογητή, διαμορφώνουν τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων της μελέτης, την ηθική διεξαγωγή της και τα χρονικά όριά της. Ο αρχικός σχεδιασμός, ωστόσο, δεν πρέπει

να γίνεται αντιληπτός ως अपαραβάτος κανόνας καθώς εάν προκύψει κατά την υλοποίηση της μελέτης η ανάγκη για μερικές ανατοποθετήσεις και αλλαγές τότε ο ερευνητής – αξιολογητής φροντίζει να ανατροφοδοτεί την ερευνά του, τροποποιώντας τις υπό εξέταση ερωτήσεις και να φροντίζει που θα εστιάζει προοδευτικά (Stake, 1995). Ο ερευνητής καλό είναι από την μία πλευρά να λαμβάνει υπόψη του προηγούμενες έγκυρες και αξιόπιστες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί αναφορικά με το ζήτημα που τον ενδιαφέρει να μελετήσει, από την άλλη πλευρά είναι σημαντικό να λειτουργεί και καινοτόμα, δημιουργικά αλλά μεθοδευμένα και συστηματικά. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσει ένα σύστημα καταγραφής και αποθήκευσης δεδομένων τόσα όσα χρειάζονται και ο χρόνος του επιτρέπει, βέβαια, να επεξεργαστεί. Οι πηγές των δεδομένων είναι ανάγκη να συνεισφέρουν στην κατανόηση σε βάθος της περίπτωσης. Στην παρούσα πτυχιακή εργασία όλα τα παραπάνω προσπάθησαν να ληφθούν υπόψη κατά την διεξαγωγή της έρευνας.

Δεδομένων των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτισμό στην Θεωρία του Νου και συγκεκριμένα στην κοινωνική κατανόηση, αποτελεί καίριας σημασίας η εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Καλύβα, 2005). Αρκετοί ερευνητές μελετούν διάφορες μεθόδους παρέμβασης προκειμένου να ενισχύσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων με αυτισμό. Στο σημείο αυτό η παρούσα μελέτη εξετάζει κατά πόσο ένα παιδί με αυτισμό αναγνωρίζει και κατανοεί βασικά συναισθήματα σε συνδυασμό με την αξιοποίηση της τεχνολογίας. Η ερευνήτρια της μελέτης εφαρμόζει ενισχυτικό πρόγραμμα εκτιμώντας την ανταπόκριση και απόδοση της συμμετέχουσας μαθήτριας χωρίς να γίνεται σύγκριση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης μαθήτριας με άλλους μαθητές παράλληλα της ίδιας ηλικίας κτλ. Η κεντρική ιδέα είναι κατά πόσο η προσέγγιση αυτή βελτιώνει την συγκεκριμένη μαθήτρια στην αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων αλλά και κατά πόσο η χρήση δραστηριοτήτων στον υπολογιστή συμβάλει ευχάριστα σε αυτή την διαδικασία αυξάνοντας το ενδιαφέρον και την προσοχή του παιδιού. Βέβαια δεν θα πρέπει να ξεχνάμε πως στην παρούσα έρευνα έχουμε ένα παιδί με αυτισμό, συνεπώς λαμβάνονται υπόψη τα αποτελέσματα και τα πορίσματα της μελέτης και συγκριτικά με τα γενικότερα συμπεράσματα που ξέρουμε σχετικά με τα τυπικής ανάπτυξης παιδιά και τις αποδώσεις τους στην κατανόηση των συναισθημάτων. Με άλλα λόγια τίθεται αυτομάτως και το ερώτημα εάν υπάρχουν όντως δυσκολίες στην αναγνώριση των συναισθημάτων από ένα

παιδί με αυτισμό, 5,5 χρόνων και υψηλής νοημοσύνης , από την στιγμή που αυτό που θεωρούμε μέσο φυσιολογικό των παιδιών μπορεί σε αυτή την ηλικία να αναγνωρίζει και να κατανοεί βασικά συναισθήματα.

Επομένως, συγκεντρωτικά η συγκεκριμένη εργασία στοχεύει να διερευνήσει τα αποτελέσματα μίας σειράς δραστηριοτήτων και με την αξιοποίηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ή Tablet σχετικά με την αναγνώριση και κατανόηση βασικών συναισθημάτων (χαρά, λύπη, φόβος, θυμός, αηδία, έκπληξη) από μία μαθήτρια 5,5 χρόνων, υψηλής νοημοσύνης με αυτισμό. Τα ερευνητικά ερωτήματα προκύπτουν μέσα από σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές για να είναι αξιόπιστα και έγκυρα σε συνδυασμό των απόψεων της ερευνήτριας και φυσικά αναδυόμενα και μέσα από την διεξαγωγή της έρευνας.

Ερευνητικά ερωτήματα :

- ✓ Ένα παιδί με αυτισμό νηπιακής ηλικίας μπορεί να αναγνωρίζει και να κατανοεί βασικά συναισθήματα από φωτογραφίες ανθρώπων/ σκίτσων/ καταστάσεων/ επιθυμιών / πεποιθήσεων πριν την παρέμβαση;
- ✓ Ένα παιδί με αυτισμό νηπιακής ηλικίας μπορεί να αναγνωρίζει και να κατανοεί βασικά συναισθήματα από φωτογραφίες ανθρώπων/ σκίτσων/ καταστάσεων/ επιθυμιών/ πεποιθήσεων μετά την παρέμβαση;
- ✓ Ποιες είναι οι επιδράσεις της χρήσης της τεχνολογίας στην εκμάθηση της αναγνώρισης και κατανόησης συναισθημάτων από ένα παιδί με αυτισμό;
- ✓ Το πηλίκο ενσυναίσθησης και συστηματοποίησης του παιδιού με αυτισμό [Empathy Quotient & Systemising Quotient] σχετίζεται τελικά με την αντίληψη των συναισθημάτων;

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως κατά την διάρκεια των συνεδριών προέκυψαν και νέοι στόχοι καθώς η μικρή συμμετέχουσα δεν προχώρησε σε όλα τα επίπεδα αναγνώρισης των συναισθημάτων επειδή συνάντησε δυσκολίες από τα πρώτα κιόλας επίπεδα. Έτσι ο σκοπός που προέκυψε στις επισκέψεις ήταν διπλός καθώς εκτός από την ενίσχυση στην μαθήτρια για την αναγνώριση των συναισθημάτων υπήρξε και ενίσχυση στην εκμάθηση του σχετικού λεξιλογίου γύρω από το κάθε συναίσθημα. Η μαθήτρια φάνηκε γρήγορα να δυσκολεύεται στο «συναισθηματικό λεξιλόγιο» με

αποτέλεσμα να διερευνηθεί και κατά πόσο η μαθήτρια γνώριζε ήδη σχετικό λεξιλόγιο ή κατά πόσο η ίδια έμαθε μετά την παρέμβαση ένα στοιχειώδες λεξιλόγιο για να ξεχωρίζει τις εκφράσεις των προσώπων ανάλογα με το συναίσθημα.

Άρα τα ερευνητικά ερωτήματα έπειτα επικεντρώνονται :

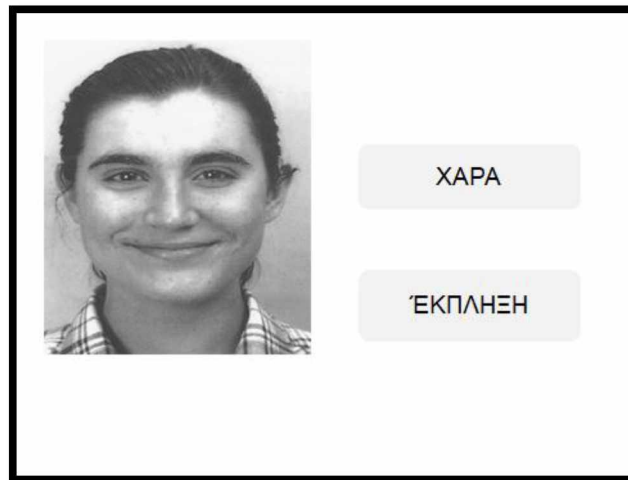
- ✓ Ένα παιδί με αυτισμό νηπιακής ηλικίας μπορεί να αναγνωρίζει και να κατανοεί βασικά συναισθήματα από φωτογραφίες ανθρώπων/ σκίτσων/ καταστάσεων πριν και μετά την παρέμβαση;
- ✓ Ένα παιδί με αυτισμό νηπιακής ηλικίας έχει κατακτήσει «συναισθηματικό λεξιλόγιο – τεχνικές αναγνώρισης συναισθημάτων προσώπων/σκίτσων πριν και μετά την παρέμβαση;
- ✓ Ποιες είναι οι επιδράσεις της χρήσης της τεχνολογίας στην εκμάθηση της αναγνώρισης και κατανόησης συναισθημάτων από ένα παιδί με αυτισμό;
- ✓ Το πηλίκο ενσυναίσθησης και συστηματοποίησης του παιδιού με αυτισμό [Empathy Quotient & Systemising Quotient] σχετίζεται τελικά με την αντίληψη των συναισθημάτων;

3.3 Μεθοδολογία και Εκπαιδευτικό Υλικό

Ακολουθήθηκε ποιοτική μεθοδολογία έρευνας και συγκεκριμένα τη συγκέντρωση ποιοτικών δεδομένων μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης, της άμεσης δηλαδή καταγραφής δεδομένων μέσω χρήσης καρτελών αξιολόγησης που συμπληρώνονταν από την ερευνήτρια κατά την διεξαγωγή των συνεδριών (σημειώσεις πεδίου) αλλά και μέσω της μαγνητοφώνησης κατά την διάρκεια της παρέμβασης. Με αυτή την διαδικασία κρίθηκε πως θα ήταν πιο ακριβής η ανάλυση των δεδομένων καθώς θα ήταν δυνατόν να διερευνηθούν περισσότερες διαστάσεις της εμπειρίας, της ανταπόκρισης, της συμμετοχής και της συμπεριφοράς της συμμετέχουσας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μετέπειτα των συνεδριών τα δεδομένα των διαδικασιών μέσω της απομαγνητοφώνησης ελέγχονταν εκ νέου. Επίσης καίριας σημασίας πληροφορίες συγκεντρώθηκαν και μέσω ήμι-δομημένων συνεντεύξεων στους γονείς της μικρής συμμετέχουσας που θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμες αναφορικά με την περίπτωση της μικρής και την διάγνωση της από το Κέντρο

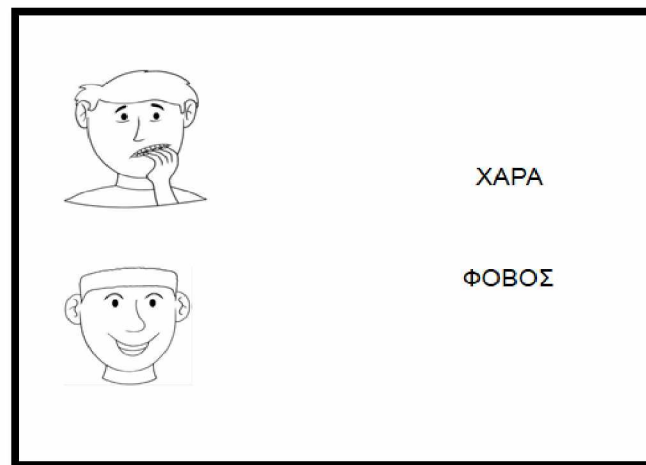
Εκπαίδευσης Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ). Δεν έλειπε επίσης και η έμμεση συλλογή δεδομένων από την χορήγηση ερωτηματολογίου στην μητέρα του παιδιού σχετικά με το πηλίκο ενσυναίσθησης [Empathy Quotient (EQ)] και Συστηματοποίησης [Systemizing Quotient (SQ)] (ARC μετάφραση Γεράσιμος Μακρής, 2016) για την συμμετέχουσα. Οι συνεδριάσεις για την μελέτη περίπτωσης διαδραματίστηκαν σε οικείο χώρο για την μικρή συμμετέχουσα, συγκεκριμένα στο σπίτι της ανά διαστήματα τριών – τεσσάρων ημερών για περίπου μιάμιση ώρα.

Το υλικό αξιολόγησης – παρέμβασης βασίστηκε στα 5 επίπεδα αναγνώρισης συναισθημάτων του βιβλίου των Patricia Howlin, Simon Baron – Cohen & Julie Hadwin, 2009 με την χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, διότι δεν μπόρεσε να διατεθεί tablet, του προγράμματος power point και κινουμένων σχεδίων έτσι ώστε οι εικόνες που αξιοποιήθηκαν στην παρέμβαση να κινούνται είτε να χρωματίζονται είτε να πλαισιώνονται κ.α. όταν το παιδί δίνει απάντηση. Οι δραστηριότητες ξεκινούν από το 1^ο επίπεδο « αναγνώριση συναισθημάτων από φωτογραφίες ανθρώπων» στο οποίο χρησιμοποιήθηκαν εικόνες από το παραπάνω βιβλίο αλλά και φωτογραφίες από τα tests διερεύνησης συναισθηματικών δεξιοτήτων ατόμων με αυτισμό από το πανεπιστήμιο του Cambridge (ARC Tests). Το συγκεκριμένο τεστ προσώπων (Faces test) τροποποιήθηκε εν μέρει για να επιλεγθούν μόνο τα πρόσωπα που εξέφραζαν τα βασικά συναισθήματα χαρά, λύπη, φόβος, θυμός, αηδία, έκπληξη ώστε να απευθύνονται για την ηλικία της μικρής. Τα πρόσωπα χρειάστηκε να είναι ασπρόμαυρα έτσι ώστε να μην επηρεάζονται οι απαντήσεις της από την προτίμηση σε κάποιο χρώμα, με άλλα λόγια τον αντίκτυπο εντύπωσης που θα είχαν σε εκείνη. Πρέπει να είναι οι απαντήσεις σύμφωνα με την κρίση της πιο αντικειμενικές για πιο έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα. Κάθε φορά, λοιπόν, παρουσιάζεται μία εικόνα προσώπου, στον υπολογιστή, που δείχνει ένα συναίσθημα και η συμμετέχουσα καλείται να απαντήσει ποιο από τα δύο προτεινόμενα συναισθήματα (π.χ. λύπη ή χαρά;) αντιπροσωπεύει το πρόσωπο της εικόνας. Το παιδί δηλαδή βαθμολογείται με στην καρτέλα αξιολόγησης, στη σωστή απάντηση όταν αναγνωρίζει την έκφραση αυτή του προσώπου. Αυτό γίνεται με λέξεις αλλά και με αντιστοίχιση εικόνων που δείχνουν το ίδιο συναίσθημα τα πρόσωπα.



Εικόνα 2 – Οθόνη με συναισθήματα φωτογραφιών προσώπων

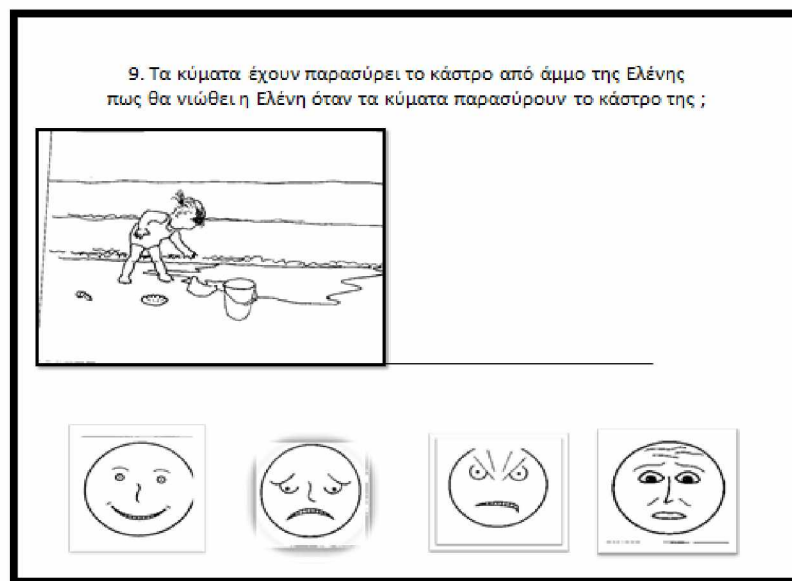
Στην συνέχεια το 2^ο επίπεδο αφορά « την αναγνώριση συναισθημάτων από σκίτσα » και ακολουθεί παρόμοια διαδικασία. Οι εικόνες είναι και πάλι ασπρόμαυρες όπως και στις επόμενες δραστηριότητες για τους ίδιους λόγους. Τα σκίτσα είναι παρμένα από τα Feelings flashcards British council. Οι δοκιμασίες διευκολύνονται όταν χορηγείται στο παιδί ένα υπόδειγμα. Εάν κάνει κάποιο λάθος το παιδί άμεσα παρέχεται η σωστή απάντηση.



Εικόνα 3 - Οθόνη με συναισθήματα ζωγραφισμένων προσώπων

Στο 3^ο επίπεδο « αναγνώριση συναισθημάτων που βασίζονται σε καταστάσεις » το παιδί θα πρέπει να μπορεί να προβλέψει πώς θα νιώσει ένας ήρωας βάση του συναισθηματικού περιεχομένου της εικόνας ~ κατάστασης ερμηνεύοντας το κοινωνικό και συναισθηματικό της περιεχόμενο. Οι καταστάσεις αναφέρονται στα 4 βασικά συναισθήματα, ΧΑΡΑ, ΛΥΠΗ , ΦΟΒΟΣ , ΘΥΜΟΣ. Μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις για παράδειγμα σε καταστάσεις λύπης

να υπάρχει και μία ακόμη πιθανή εναλλακτική απάντηση όπως ο θυμός. Η ερευνήτρια χρειάζεται να δείξει την εικόνα στο παιδί και να περιγράψει τι συμβαίνει. Μετά κάνει μία ερώτηση σχετικά με το πώς νιώθει ο ήρωας της εικόνας βοηθώντας το με τις τέσσερις εναλλακτικές απαντήσεις (Νιώθει χαρά/ λύπη/ θυμό/φόβο;). Το παιδί παροτρύνεται να δείξει την εικόνα με το σκίτσο που έχει το σωστό συναίσθημα και να την επιλέξει. Η εικόνα αυτή θα αντιστοιχιστεί με την εικόνα κατάστασης και οι άλλες εικόνες με τις ακατάλληλες εκφράσεις θα εξαφανιστούν. Εάν η απάντηση είναι σωστή ο εκπαιδευτής μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση ρωτώντας «Γιατί νιώθει έτσι ο ήρωας;». Εάν το παιδί απαντήσει λάθος δίνεται ορθή επεξήγηση από τον εκπαιδευτή.

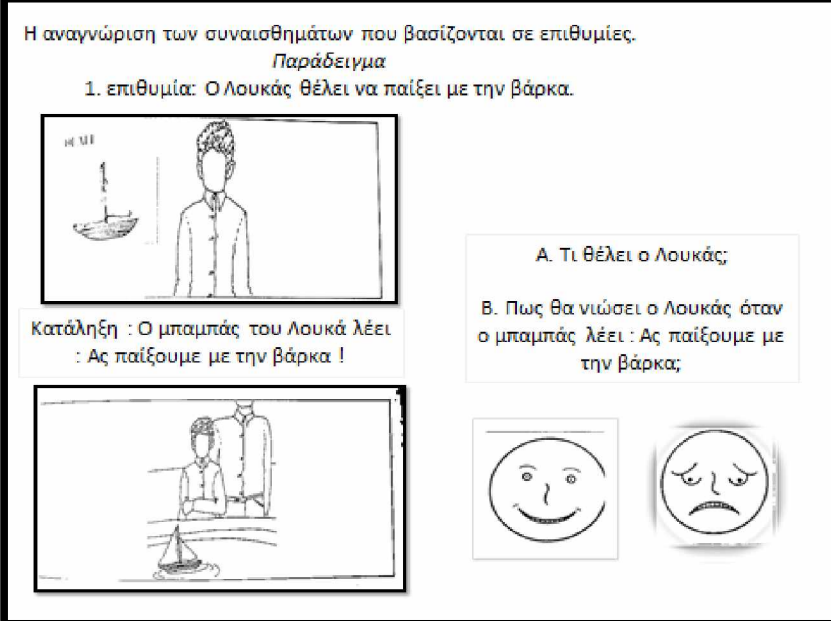


Εικόνα 4 - Οθόνη με συναισθηματική κατάσταση

Το 4^ο επίπεδο αφορά την το παιδί πρέπει να αναγνωρίσει τα συναισθήματα ενός ήρωα (είτε χαρά είτε λύπη/ σε ορισμένες περιπτώσεις κάποιες καταστάσεις λύπης μπορεί να έχουν ως εναλλακτική απάντηση το θυμό) ανάλογα με την ικανοποίηση των επιθυμιών του ή όχι. Οι εικόνες δείχνουν ήρωες σε διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις. Το παιδί πρέπει να ερμηνεύσει το κοινωνικό και συναισθηματικό περιεχόμενο της εικόνας και να προβλέψει ποια θα είναι η συναισθηματική έκφραση των ηρώων της. Η ερευνήτρια περιγράφει αναλυτικά τη σκηνή που απεικονίζεται στην πρώτη εικόνα διευκρινίζοντας αυτό που θέλει ο ήρωας. Στη συνέχεια περιγράφει αυτό που πραγματικά συμβαίνει στην άλλη εικόνα. Στη συνέχεια ρωτάει το παιδί πως θα νιώσει τελικά ο ήρωας και μπορεί να παρέχει σταδιακή βοήθεια με τις πιθανές εναλλακτικές των συναισθημάτων π.χ. « Θα νιώσει ο ήρωας χαρά ή

λύπη ;». το παιδί θα επιλέξει τότε το σκίτσο με την σωστή έκφραση για την κατάληξη της κατάστασης του ήρωα και το σκίτσο θα χρωματιστεί ενώ το σκίτσο με την λάθος έκφραση θα εξαφανιστεί. Η ερευνήτρια μπορεί να ρωτήσει έπειτα « Γιατί θα νιώθει έτσι;» και εάν η απάντηση του παιδιού είναι λανθασμένη τότε δίνει τη σωστή αιτία.

Η αναγνώριση των συναισθημάτων που βασίζονται σε επιθυμίες.
 Παράδειγμα
 1. επιθυμία: Ο Λουκάς θέλει να παίξει με την βάρκα.



Κατάληξη : Ο μπαμπάς του Λουκά λέει : Ας παίξουμε με την βάρκα !

Α. Τι θέλει ο Λουκάς;
 Β. Πως θα νιώσει ο Λουκάς όταν ο μπαμπάς λέει : Ας παίξουμε με την βάρκα;

Εικόνα 5 - Οθόνη με συναίσθημα σύμφωνα με επιθυμία

Στο τελευταίο επίπεδο το 5^ο το παιδί εξετάζει μία σειρά από τρεις εικόνες και ερμηνεύει τα συναισθήματα που νιώθουν οι ήρωες ανάλογα με το εάν πιστεύουν ότι οι επιθυμίες τους έχουν εκπληρωθεί ή όχι. Η πρώτη εικόνα δείχνει αυτό που πραγματικά έχει συμβεί ενώ η δεύτερη εικόνα δείχνει τον ήρωα, την επιθυμία του, αυτό που θέλει και την πεποίθηση του αυτό που πιστεύει. Στην τρίτη και τελευταία εικόνα απεικονίζεται η κατάληξη της ιστορίας όπως αποκαλύπτεται από τον ήρωα. Το παιδί ερμηνεύει τα κοινωνικά και συναισθηματικά περιεχόμενα των εικόνων και πρέπει να επιλέξει ανάμεσα στη εικόνα που δείχνει χαρά και στην εικόνα που δείχνει λύπη ποια ανταποκρίνεται στην συναισθηματική κατάσταση του ήρωα ανάλογα με το εάν οι πεποιθήσεις του και οι επιθυμίες του συμφωνούν οι συγκρούονται και η κατάληξη ευχαριστεί ή δυσαρεστεί τελικά τον ήρωα σύμφωνα με αυτό που θα ήθελε. Η σωστή εικόνα χρωματίζεται με πλαίσιο. Η ερευνήτρια περιγράφει με ακρίβεια το περιεχόμενο των τριών εικόνων με τη σειρά και σιγουρευόμαστε ότι τα έχει κατανοήσει. Ο ίδια ρωτάει βήμα βήμα, αφού εξηγήσει τις εικόνες, « τι θέλει ο ήρωας;», «τι

πιστεύει ότι θα πάρει;», « πως θα νιώσει με αυτό το αποτέλεσμα;», « γιατί θα νιώσει έτσι;» και παρέχει σταδιακή βοήθεια.

A. Πραγματική κατάσταση : Ο αδελφός του Παναγιώτη του έχει αγοράσει ένα αεροπλανάκι.



B. Επιθυμία : Ο Παναγιώτης θέλει ένα τρενάκι.


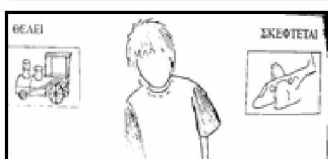
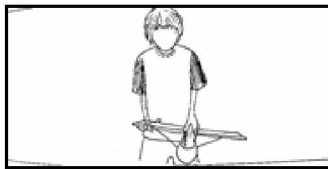
Γ. Πεποίθηση : Ο Παναγιώτης δεν γνωρίζει για το αεροπλανάκι. Πιστεύει ότι ο αδελφός του έχει αγοράσει ένα αεροπλανάκι.

Τι θέλει ο Παναγιώτης;

Τι πιστεύει ο Παναγιώτης;

Δ. Κατάληξη : Ο αδελφός δίνει το αεροπλανάκι. Πως θα νιώσει ο Παναγιώτης όταν πάρει το αεροπλανάκι;

Εικόνα 6 - Οθόνη με συναίσθημα σύμφωνα με πεποίθηση

Δεν θα πρέπει να παραληφθεί το γεγονός πως κατά την διάρκεια αυτής της μελέτης περίπτωσης συνέτρεξαν εξωτερικοί παράγοντες που επηρέασαν σε αρκετό βαθμό την πορεία των συνεδριάσεων. Η πανδημία του νέου κορωνοϊού δεν επέτρεψε την υλοποίηση αρκετών συνεδριάσεων λόγω περιοριστικών μέτρων προφύλαξης για όλους τους πολίτες της χώρας με αποτέλεσμα να πραγματοποιηθούν οι διαδικασίες παρέμβασης μόνο για τα δύο πρώτα επίπεδα αναγνώρισης των συναισθημάτων παρόλο που είχε δημιουργηθεί το σχετικό υλικό για όλα τα παραπάνω επίπεδα.

3.4 Η Αξιολόγηση ~ Προφίλ της Συμμετέχουσας Μαθήτριας

Προτού καταγραφτεί η αναλυτική πορεία των συνεδριάσεων της έρευνας αξίζει να διαβάσει κανείς για το ρόλο της αξιολόγησης και την χρησιμότητά της. Εμείς εστιάζουμε για τις ανάγκες της εργασίας στην εκπαιδευτική αξιολόγηση περισσότερο. Η αξιολόγηση είναι μια συνεχής διαδικασία, της οποίας η επιρροή προκύπτει συσσωρευτικά. Το πραγματικό όφελος της αξιολόγησης προκύπτει όταν έχουμε μια σειρά ενεργειών

αξιολόγησης και μάλιστα σε βάθος χρόνου. Συχνά χωρίζουμε την αξιολόγηση σε τρία στάδια εξίσου σημαντικά και μη παραλειπτά. Το πρώτο στάδιο είναι η αρχική αξιολόγηση η οποία διεξάγεται πριν από την παρέμβαση μας στο μαθητή με στόχο να εντοπίσουμε που κυμαίνεται και τι μέχρι τώρα ο μαθητής ξέρει, σε ποιο μαθησιακό επίπεδο και νοητικό βρίσκεται και που θα έπρεπε να είναι σύμφωνα με την ηλικία του, συμβαδίζει με αυτό που θεωρούμε μέσο φυσιολογικό της ηλικίας του ως προς μία δεξιότητα; Το δεύτερο στάδιο είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία διεξάγεται κατά την διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων και ο σκοπός είναι να καταγράφεται η πορεία του μαθητή και η πρόοδος του. Τελικό στάδιο είναι η τελική αξιολόγηση η οποία λαμβάνει χώρα μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις στο μαθητή για να παρατηρήσουμε την βελτίωσή του ή τι θα έπρεπε να αλλάξουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί για να είναι αποτελεσματικότερη η διδακτική παρέμβαση για τον ίδιο το μαθητή (Τζιβινίκου, 2015)

Φυσικά είτε ως εκπαιδευτικοί είτε ως ερευνητές είτε ως αξιολογητές ή ως κάτι άλλο όταν αξιολογούμε ένα άτομο, μία κατάσταση, δεξιότητες, στάσεις κτλ είναι σημαντικό να αναλογισθούμε στο τέλος και την δική μας αξιολόγηση, του εαυτού μας. Με άλλα λόγια την αυτοαξιολόγηση για την βελτίωση μας έτσι ώστε να φτιάχνουμε αποτελεσματικότερες και καταλληλότερες παρεμβάσεις και μετέπειτα εκτιμήσεις των καταστάσεων και των αποτελεσμάτων που θέλουμε να λάβουμε.

Σύμφωνα με την παρούσα περίπτωση η αξιολόγηση του παιδιού, προσφέρει στη λήψη πληροφοριών, χρήσιμων μονάχα για τους σκοπούς της μελέτης, μπορεί να είναι είτε έμμεση (πληροφορίες που μας είπαν, παρατήρηση δική μας...) είτε άμεση με σταθμισμένα ή μη σταθμισμένα τεστ, άτυπα ή τυπικά. Η αξιολόγηση αυτή περιλαμβάνει τη συλλογή δεδομένων, ανάλυση και ερμηνεία πληροφοριών (Erwin, 1991) από πολλαπλές, ποικίλες πηγές και καθώς προχωρά η μελέτη διεξάγονται αποτελέσματα και συμπεράσματα όχι μόνο για το ερευνητικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας και για τα γενικότερα αξιοποιήσιμα πορίσματα αλλά και για όφελος της ίδιας της συμμετέχουσας. Η τελευταία μαθαίνει, καλλιεργείται ως προς μία δεξιότητα σημειώνοντας πρόοδο. Αποσκοπείται παράλληλα η ενίσχυση και βελτίωση του παιδιού (Allen, 2004. Huba & Freed, 2000)

Ως ερευνήτρια, όπως προκύπτει και από τα παραπάνω, σε αυτή τη μελέτη περίπτωσης αρχίζω και οικειοποιούμε έναν ρόλο που σε σημαντικό βαθμό διαγράφει τον τρόπο

λειτουργίας, τις προτεραιότητες και το είδος των σχέσεων που αναπτύσσω με την μικρή συμμετέχουσα. Στη μελέτη περίπτωσης ο αξιολογητής συνήθως λειτουργεί ως εκπαιδευτικός, ειδικός, υπερασπιστής, κριτικός φίλος, βιογράφος και ερμηνευτής και ο κάθε ρόλος έχει και τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά του (Cousins, 2003. Stake, 1995). Από την προσωπική μου εμπλοκή στις δραστηριότητες της περίπτωσης και από τις προσδοκίες που έχω από τον εαυτό μου και από το παιδί, λειτουργώ ως ερευνήτρια αλλά και ως ειδική εκπαιδευτικός εξαιτίας του αντικειμένου που διερευνάται λόγω των σπουδών μου.

Η μελέτη περίπτωσης συνίσταται σύμφωνα με τα όσα έχουν σημειωθεί ως μία πολυμεθοδολογική έρευνα με αρκετά ενεργή συμμετοχή του ερευνητή (multi-method case study) (Anisimova & Thomson, 2012. Burton, 2013) και για αυτό το λόγο επιλέχθηκε. Πριν αναφερθώ αναλυτικά στην πορεία της μελέτης θα ήθελα να παραθέσω αρχικώς στοιχεία της διάγνωσης της μικρής από το Κέντρο Εκπαίδευσης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ) από κοινωνικό λειτουργό, ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό ως αξιολογητές. Τα στοιχεία αυτά είναι μόνο όσα χρειάζονται για να ερμηνευθούν, κατανοηθούν, εξηγηθούν κάποια αποτελέσματα και συμπεράσματα όσης μελέτης πραγματοποιήθηκε.

Το κοριτσάκι αυτό επιλέχθηκε για να πληροί βασικές προϋποθέσεις για την έρευνα. Έχει υψηλό δείκτη νοημοσύνης, είναι λειτουργική σε μεγάλο βαθμό και έχει διαγνωσθεί με αυτισμό. Συγκεκριμένα έχει διαγνωσθεί με αυτισμό σε μικρό ποσοστό σε συνδυασμό με άλλες διαταραχές ανάπτυξης. Η πρώτη διάγνωση ήταν αμφιλεγόμενη καθώς η συμμετέχουσα τότε ήταν πολύ μικρή και ειπώθηκε πως παρουσίαζε ή αυτισμό μικρού ποσοστού ή διάσπαση προσοχής. Στην επόμενη συνάντηση όμως ειπώθηκε πως παρουσιάζει μικρό ποσοστό αυτισμού. Πιο αναλυτικά παρουσιάζει ψυχοκινητική ανωριμότητα ενώ σύμφωνα με την παιδοψυχίατρο έχει ήπια διαταραχή αυτιστικού φάσματος με απόκλιση στην κοινωνική επικοινωνία, στην οργάνωση του παιχνιδιού και στις προσαρμοστικές δεξιότητες. Είναι αρκετά κινητική και παρορμητική. Ακολουθεί απλές οδηγίες αλλά δυσκολεύεται στις πιο σύνθετες. Εμφανίζει δυσκολίες στον οπτικοκινητικό της συντονισμό, στην λεπτή κινητικότητα κυρίως. Το παιχνίδι που κάνει είναι πολύ απλό και στερείται φαντασίας. Η βλεμματική επαφή είναι φυσιολογική και η συμπεριφορά της πολύ πρόσχαρη, πρόθυμη, φρόνιμη με καθόλου επιθετική διάθεση. Το παιδί σημειώνεται βέβαια πως δεν έχει αναπτύξει λεκτική ευχέρεια, διαθέτει περιορισμένο λεξιλόγιο,

δυσκολία να προβεί σε ενέργειες επικοινωνιακής λειτουργίας. Εξετάσθηκαν ακοή και όραση που ήταν καλές.

3.5 Περιγραφή της Πρώτης Συνεδρίας

Η πρώτη συνάντησή μου με την μικρή συμμετέχουσα σηματοδοτείται στις 5/3/2020 και αφορά την γνωριμία μου μαζί της έτσι ώστε να αποκτήσουμε μερική οικειότητα για να κυλίσει η συνεργασία μας και στη συνέχεια όσο το δυνατό πιο ομαλά. Η διαδικασία της έρευνας θα διεξάγεται σε χώρο οικείο για το παιδί και συγκεκριμένα στο σπίτι του όπως αποφασίστηκε. Η συμμετέχουσα παρόλο που έχει διαγνωσθεί με αυτισμό, εκ πρώτης όψεως αναφορικά με την συμπεριφορά της, δεν το αντιλαμβάνεται κανείς εύκολα. Πρόκειται για ένα πρόσχαρο, χαμογελαστό, με θετική διάθεση παιδάκι το οποίο είναι πολύ πρόθυμο να μιλήσει όταν του απευθύνουν το λόγο αλλά και να κάνει ερωτήσεις από ενδιαφέρον με δική του πρωτοβουλία. Προσήλθε να παίξουμε με τα παιχνίδια της χωρίς άρνηση ή ανησυχία παρόλο που με γνώριζε για πρώτη φορά. Η μητέρα της βέβαια για πρώτη φορά ήταν μαζί μας σε αυτή την γνωριμία. Η συμμετέχουσα έδειξε μεγάλη χαρά να παρουσιάσει τα παιχνίδια της, συγκεκριμένα διάφορα πάζλ χωρίς όμως να ασχοληθεί πολύ ώρα με το καθένα. Συνεχώς άλλαζε παιχνίδι. Της αρέσει επίσης πολύ η ζωγραφική, διότι συχνά μέσα στην ώρα σταματούσε το παιχνίδι και μας έκανε μία ζωγραφιά. Ξέρει τα χρώματα αλλά ζωγραφίζει μόνο μουτζούρες, ακανόνιστες γραμμές τις οποίες νοηματοδοτούσε ως ένα σπίτι, θάλασσα, ήλιο κτλ. Αξιοσημείωτο είναι πως έγινε γνωστό ποιο είναι το αγαπημένο της παιχνίδι έτσι ώστε να γίνει η αφορμή για να υπάρξει μία τέτοιου είδους ενίσχυση στις επόμενες συναντήσεις μας όταν θα λαμβάνουν χώρα οι δραστηριότητες. Ο αγαπημένος της ήρωας, λοιπόν, θα της δινόταν με την μορφή αυτοκόλλητου κάθε φορά που θα ολοκλήρωνε μία δραστηριότητα. Επίσης το γεγονός πως δεν μπορεί να συγκεντρωθεί για αρκετά λεπτά σε ένα παιχνίδι – δραστηριότητα δημιούργησε σκέψεις ώστε να αποφασίσω στις επόμενες συναντήσεις να της παραχωρείται λίγος χρόνος για διάλειμμα ως ένα ακόμη κίνητρο για να συνεχίζουμε έπειτα και πάλι την δραστηριότητα. Το διάλειμμα θα ήταν να ζωγραφίσουμε μία ζωγραφιά για λίγο.

Το οικογενειακό περιβάλλον φάνηκε να είναι υποστηρικτικό κι αυτό λειτουργεί ως όφελός της. Από την συζήτηση με την μητέρα για το ιστορικό της μικρής, αναφέρθηκαν μόνο όσες πληροφορίες θα ήταν χρήσιμες να γνωρίζω για την μελέτη. Οι ερωτήσεις που κλήθηκε να απαντήσει η μητέρα αναφορικά με την περίπτωση της κόρης της αφορούσαν κυρίως :

- ❖ Την συμπεριφορά και τα ενδιαφέροντα του παιδιού
- ❖ Την διάγνωση και τις παρεμβάσεις με τους ειδικούς που το εκπαιδεύουν
- ❖ Που φαίνεται να έχει δυσκολίες το παιδί και που τα καταφέρνει καλύτερα
- ❖ Με τι είδους γνώσεις και δεξιότητες έχει ασχοληθεί ήδη το παιδί και που εντοπίζονται βελτιώσεις συγκριτικά με την μικρότερή της ηλικία

Η συμμετέχουσα όταν γεννήθηκε έκανε κυανώσεις (μελάνιασμα) και έχανε οξυγόνο με αποτέλεσμα να μην οξυγονώνεται καλά ο εγκέφαλός της (είχε μία μικρή κύστη όπου απορροφήθηκε μετά) και ίσως σε αυτό να οφείλονται κάποιες δυσκολίες της τώρα, σύμφωνα με τους δικούς της.. Άργησε να περπατήσει , συγκεκριμένα περπάτησε 19 μηνών ύστερα από φυσιοθεραπεία. Η ίδια συνεχίζει από τον Ιούνιο 2018 λογοθεραπεία και εργοθεραπεία. Φάνηκε να είναι ιδιαίτερα υπερκινητική, ενεργητική και απρόσεκτη σε αρκετές κινήσεις της. Πολλές φορές πέφτει και χτυπάει (η έλλειψη οπτικοχωρικού συντονισμού παρατηρήθηκε στις συναντήσεις μας αλλά υπογραμμίστηκε και από τον πατέρα της μικρής). Εάν θα έπρεπε κάπου να εστιάσω για την μελέτη περιπτώσής αυτής θα ήταν πως για την ηλικία της (5,5 χρόνων) εκτιμώ σύμφωνα με τα όσα γνωρίζω ότι το λεξιλόγιο δεν ήταν ανεπτυγμένο και η ομιλία της δεν ήταν καθαρή. Δυσκολευόταν να προφέρει κάποιες λέξεις που δεν ήταν δύσκολες ή που θα ήταν λογικό να δυσκολεύεται σε μικρότερη ηλικία να της πει. Το όνομα μου την δυσκόλευε και έτσι με φώναζε διαφορετικά για ευκολία, όπως δήλωσε όταν ρωτήθηκε. Επίσης η συμμετέχουσα δεν διάβαζε λέξεις και δυσκολευόταν να γράψει και το όνομά της.

Η μητέρα της συμμετέχουσας, στη συνέχεια ήταν πρόθυμη να δείξει διάφορες δραστηριότητες της μικρής από τους ειδικούς για την εξάσκηση του λεξιλογίου και την κατανόηση της καθημερινότητας. Για παράδειγμα εικόνες με σκίτσα και αντικείμενα, ενέργειες σκίτσων κ.α. για να περιγράψει το παιδί τις εικόνες δομώντας προτάσεις. Το σημαντικότερο από όλα ήταν πως μέσου αυτού δόθηκε η ευκαιρία να πραγματοποιηθεί ένα μικρό δοκιμαστικό διερεύνησης των γνώσεων της για τα συναισθήματα. Σε μία εικόνα

που γνώριζε ήδη, από αυτές που είχε δουλέψει, όπως είπε η μητέρα της, απεικονίζόταν ένα παιδάκι που χαμογελούσε και έτρωγε παγωτό. Η μικρή είπε τι έδειχνε η φωτογραφία αλλά όταν ρωτήθηκε « και πως νιώθει το παιδάκι που τρώει παγωτό; Να κοίταξε» δεν απάντησε. Όταν ρωτήθηκε για δεύτερη φορά και πάλι δεν απάντησε. Όταν ρωτήθηκε « το παιδάκι αισθάνεται χαρά ή λύπη όταν τρώει το παγωτό;... κοίταξε» απάντησε λύπη.

Με αυτή την απάντηση γυρνούν στο μυαλό πολλές υποθέσεις. Η πρώτη σκέψη ήταν πως δεν ήταν συγκεντρωμένη και απάντησε τυχαία. Η δεύτερη σκέψη ήταν πως δεν γνωρίζει τα συναισθήματα. Όταν ρωτήθηκε αντίστροφα: «αισθάνεται λύπη ή χαρά;», το κοριτσάκι απάντησε χαρά. Μία ακόμη σκέψη, λοιπόν, ήταν πως μπορεί να αποτυπώνεται στο μυαλό της η τελευταία λέξη που ακούει και να απαντάει αυθαίρετα την τελευταία λέξη, είτε παρορμητικά χωρίς να σκεφτεί καθώς δεν είναι συγκεντρωμένη είτε τυχαία επειδή δεν γνωρίζει το σωστό. Όταν όμως ρωτήθηκε « εσύ όταν τρως παγωτό χαίρεσαι ή λυπάσαι;» απάντησε χαίρομαι. Οπότε ενδεχομένως δεν συσχέτισε πως και το παιδί στην εικόνα θα χαίρόταν που τρώει παγωτό εφόσον φαίνεται ευχαριστημένο και είναι μία ευχάριστη ενέργεια. Πιθανότατα δυσκολεύεται στην ενσυναίσθηση. Όλα αυτά ελήφθησαν υπόψη για τις επόμενες συναντήσεις με την μικρή συμμετέχουσα και φάνηκαν ιδιαίτερα σημαντικά για την πορεία και τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα.


Τέλος στη μητέρα δόθηκε προς συμπλήρωση ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με το πηλίκιο Ενσυναίσθησης [Empathy Quotient (EQ)] και Συστηματοποίησης [Systemizing Quotient (SQ)] (ARC μετάφραση Γεράσιμος Μακρής, 2016) στο οποίο θα αναφερόταν για το παιδί. Κρίθηκε ένα εργαλείο που θα ήταν κι αυτό χρήσιμο για την πληροφόρηση της ενσυναίσθησης του παιδιού - δείκτη συναισθηματικής ταύτισης με την ψυχική κατάσταση του άλλου και την κατανόηση της συμπεριφοράς και των κινήτρων αλλά και έναν δείκτη της συστηματοποίησης του παιδιού - δηλαδή της οργάνωσης πραγμάτων βάση ένα συγκεκριμένο σύστημα, τάξη ή κώδικα ώστε να είναι λειτουργικό. Με άλλα λόγια περιέχει μία λίστα δηλώσεων για πραγματικές καταστάσεις, εμπειρίες και ενδιαφέροντα όπου απαιτούνται δεξιότητες ενσυναίσθησης ή συστηματοποίησης. Το ερωτηματολόγιο είναι σε μορφή κλίμακας Likert και αποτελείται από 27 ερωτήσεις για την ενσυναίσθηση με μέγιστη βαθμολογία τους 54 βαθμούς και 28 ερωτήσεις για την συστηματοποίηση με μέγιστη βαθμολογία τους 56 πόντους. Το σύνολο των ερωτήσεων επομένως είναι 55 και υπάρχουν τέσσερις εναλλακτικές απαντήσεις, μία προς συμπλήρωση για κάθε ερώτηση: «συμφωνώ

πλήρως», «ελαφρώς συμφωνώ», «ελαφρώς διαφωνώ» ή «διαφωνώ πλήρως». Πέντε ή περισσότερα κενά στις απαντήσεις αρκούν για να θεωρηθεί το ερωτηματολόγιο ελλιπές και να απορριφθεί.

Σύμφωνα με το άρθρο "The Children's Empathy Quotient and Systemizing Quotient: Sex Differences in Typical Development and in Autism Spectrum Conditions" των Auyeung, Wheelwright, Allison, Atkinson, Samarawickrema & Baron-Cohen (2009) το ερωτηματολόγιο βαθμολογείται ως εξής : Για το EQ-C, η απόκριση «ελαφρώς συμφωνώ» βαθμολογείται με ένα πόντο και η απάντηση «συμφωνώ πλήρως» βαθμολογείται με δύο πόντους στις ερωτήσεις 1, 6, 14, 18, 26, 28, 30, 31, 37, 42, 43, 45, 48 και 52. Ενώ για τις απαντήσεις «διαφωνώ λίγο» ή «διαφωνώ πλήρως» σκοράρουμε μηδέν πόντους. Το «διαφωνώ λίγο» βαθμολογείται με έναν βαθμό και το «διαφωνώ πλήρως» με δύο βαθμούς ως απαντήσεις στις ερωτήσεις 2, 4, 7, 9, 13,17, 20, 23, 33, 36, 40, 53 και 55. Οι απαντήσεις « συμφωνώ ελαφρώς» ή «συμφωνώ πλήρως» κερδίζουν μηδέν πόντους. Για το SQ-C η απόκριση « συμφωνώ ελαφρώς» κερδίζει ένα πόντο και η απάντηση «συμφωνώ πλήρως» δύο πόντους στις ερωτήσεις 5, 8, 10, 12, 19, 21, 24, 25, 29, 34, 35, 38, 39, 41, 44, 46, 49 και 50. Οι απαντήσεις «ελαφρώς διαφωνώ» και «διαφωνώ πλήρως» λαμβάνουν μηδέν βαθμούς στις παραπάνω ερωτήσεις. Αντίθετα στις ερωτήσεις 3, 11, 15, 16, 22, 27, 32, 47, 51 και 54 οι παραπάνω απαντήσεις λαμβάνουν από ένα και δύο βαθμούς αντίστοιχα και τα « συμφωνώ ελαφρώς» ή « συμφωνώ πλήρως» λαμβάνουν μηδέν πόντους.

3.6 Περιγραφή της Δεύτερης Συνεδρίας: Υλικό και Δραστηριότητες

Η δεύτερη συνάντηση με την μικρή συμμετέχουσα πραγματοποιήθηκε στις 9/3/2020 για περίπου μιάμιση ώρα. Ήταν το ίδιο πρόσχαρη και πρόθυμη όπως την προηγούμενη φορά να ασχοληθούμε με κάτι μαζί. Εξηγήθηκε στην συμμετέχουσα πως θα χρησιμοποιούσαμε τον υπολογιστή για να πραγματοποιήσουμε μια δραστηριότητα. Θα αρχίζαμε από την πρώτη φάση:

-  Αναγνώριση συναισθημάτων από φωτογραφίες προσώπων

Στην οθόνη του Η/Υ θα εμφανιζόταν η φωτογραφία μίας συγκεκριμένης κοπέλας όπου σε κάθε διαφάνεια που θα περνούσε θα εξέφραζε και ένα από τα βασικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, φόβος, θυμός, αηδία, έκπληξη). Η συμμετέχουσα θα έβλεπε την εικόνα και θα είχε την ευκαιρία να αναγνωρίσει το συναίσθημα που αισθάνεται η κοπέλα κάθε φορά, κοιτάζοντας την έκφραση και τον μορφασμό του προσώπου. Ως ερευνήτρια και αξιολογήτρια σε αυτή την περίπτωση θα της έδινα, γραπτά στην οθόνη σύμφωνα με την δοκιμασμένη εξέταση από το πανεπιστήμιο του Cambridge, και προφορικά (διότι δεν ήξερε ακόμη να διαβάζει) δύο εναλλακτικές λύσεις συναισθημάτων για να επιλέξει να μου πει εκείνη που πιστεύει ότι ταιριάζει με το συναίσθημα που βλέπει στην οθόνη. Για παράδειγμα η συμμετέχουσα βλέπει την κοπέλα στην φωτογραφία χαμογελαστή. Ερώτηση: Πώς αισθάνεται/ νιώθει η κοπέλα στην φωτογραφία; ΧΑΡΑ ή ΛΥΠΗ ; ΛΥΠΗ Ή ΧΑΡΑ;

Η συμμετέχουσα όταν αρχικά ρωτήθηκε εάν ξέρει τι είναι τα συναισθήματα και να απαντήσει μερικά από αυτά δεν ανταποκρίθηκε. Γι αυτό της δόθηκαν μερικά παραδείγματα, πιο συγκεκριμένα της κατονομάστηκαν τα βασικά συναισθήματα με τα οποία θα έπρεπε να εμπλακεί στην δραστηριότητα, τα οποία αναφέρθηκαν και παραπάνω. Η ίδια όταν είδε την πρώτη φωτογραφία στην οθόνη ρώτησε αμέσως ποιο είναι το πρόσωπο που απεικονίζεται εκεί. Εφόσον δεν ξέραμε ποιο είναι το πρόσωπο και η μικρή συμμετέχουσα δεν επιθυμούσε να την λέμε, αόριστα, κοπέλα την ονομάσαμε « Λούνα» όπως ήθελε. Στο φύλλο αξιολόγησης θα σημείωνα εάν ανταποκρινόταν σωστά στο κάθε συναίσθημα (βλ. παράρτημα). Από την ηχογράφηση θα προσπαθούσα να διεξάγω συμπεράσματα όπως εάν βιαζόταν, εάν δυσκολευόταν για πολύ ώρα, εάν δεν ήταν συγκεντρωμένη κτλ. Ξεκινήσαμε με την εικόνα του χαρούμενου προσώπου που θεωρητικά είναι πιο εύκολο.

- «Κοίταξε την «Λούνα» προσεκτικά εδώ (δείχνουμε). Αισθάνεται ΧΑΡΟΥΜΕΝΗ ή ΕΚΠΛΗΚΤΗ;»
- Έκπληκτη
- « ΕΚΠΛΗΚΤΗ ή ΧΑΡΟΥΜΕΝΗ;»
- Χαρούμενη

Το ίδιο έγινε και με τα υπόλοιπα συναισθήματα, θυμός – φόβος, λύπη – φόβος, θυμός αηδία, χαρά – έκπληξη, τα οποία εναλλάσσονταν πολλές φορές καθώς θα έπρεπε να δείχνουμε το κάθε συναίσθημα πάνω από μία φορά για να γίνει πιο αντιληπτό εάν η συμμετέχουσα δεν τα λείει τυχαία τα σωστά. Βέβαια από τις πρώτες κιόλας διαφάνειες η συμμετέχουσα φάνηκε να μην κοιτάζει προσεκτικά τις φωτογραφίες των προσώπων και τις εκφράσεις των συναισθημάτων δίνοντας απαντήσεις πολύ γρήγορες και όπως θα έλεγε κανείς αυθαίρετα και τυχαία. Δεν αποκλείεται το ενδεχόμενο να μην ήθελε το παιδί να κοιτάζει προσεκτικά ή όταν κοίταζε τις φωτογραφίες απλά να κοίταζε σε λάθος σημεία του προσώπου, ώστε να είναι δύσκολο να βρει πιο συναίσθημα αντιστοιχεί εκεί παρόλο που δίνονταν συγκεκριμένες επιλογές για να επιλέξει να απαντήσει, χωρίς να πρέπει να έχει στο μυαλό πολλές πιθανές απαντήσεις συναισθημάτων. Σύνηθες γεγονός για ένα άτομο με αυτισμό να μην κοιτάζει προσεκτικά ένα πρόσωπο διότι συνήθως αποφεύγει να κοιτάζει στις περιοχές που βρίσκονται κοντά στα μάτια.

Από την άλλη πλευρά η συμμετέχουσα πιθανότατα δεν γνωρίζει πολλά από λεξιλόγιο συναισθημάτων και τα ίδια τα συναισθήματα να τα ξεχωρίζει με αποτέλεσμα να χρειαστεί μία εκπαίδευση και καθοδήγηση για να τα κατανοήσει. Σίγουρα μέσα από την καθημερινότητά της έχει βιώσει το κάθε συναίσθημα αλλά δεν μπορεί να το συσχετίσει με τις φωτογραφίες. Έτσι το παιδί δεν μπόρεσε να ανταποκριθεί σωστά σε κανένα από τα συναισθήματα που έβλεπε. Κάθε φορά που κοίταζε την εικόνα με το συναίσθημα που έδειχνε και έπειτα γινόταν η ερώτηση για να αποφασίσει ποιο συναίσθημα θα επιλέξει για σωστό, απαντούσε το τελευταίο που άκουγε. «Φαίνεται θυμωμένη ή φοβισμένη;» απαντούσε φοβισμένη κατευθείαν. Μόλις την επόμενη στιγμή ρωτούνταν αντιστρόφως «φοβισμένη ή θυμωμένη;» άλλαζε την απάντησή της δίνοντας το συναίσθημα θυμωμένη. Σε μία περίπτωση όπου η κοπέλα της φωτογραφίας εξέφραζε λύπη, οι πιθανές λύσεις ήταν η λύπη και ο φόβος αλλά η συμμετέχουσα όταν τα άκουσε δεν απάντησε τίποτε από τα δύο δίνοντας δική της απάντηση το συναίσθημα της χαράς. Το τελευταίο φαίνεται να της είχε αποτυπωθεί περισσότερο στο μυαλό έπειτα από μερικές επαναλήψεις. Κάθε φορά που η συμμετέχουσα έκανε λάθος δινόταν αμέσως η σωστή απάντηση όπως φαινόταν και με το κλικ στον υπολογιστή. Η ίδια ήθελε να πατάει το κουμπί διότι της άρεσε.

Στην συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν κάρτες με τις εκφράσεις των συναισθημάτων της κοπέλας και με εκφράσεις συναισθημάτων από άλλα πρόσωπα όπως αυτά του οδηγού του

βιβλίου για να δοθούν στο παιδί διευκρινήσεις και να γίνει μία αρχή στην προσπάθεια για αναγνώριση των συναισθημάτων από φωτογραφίες προσώπων. Ξεκινήσαμε με την φωτογραφία που έδειχνε την κοπέλα χαρούμενη. Το παιδί παραπέμπεται να κοιτάξει την φωτογραφία και μάλιστα του δείχνουμε με το δάχτυλό μας ακριβώς που να εστιάζει την προσοχή. Το παιδί με βοήθεια θα εστιάσει περισσότερο στο χαμόγελο της κοπέλας ή και στα μάτια. Λέμε « Βλέπεις που η κοπέλα έχει ένα μεγάλο χαμόγελο; Κοίταξε πως είναι;» Το κάνουμε κι εμείς για να το δει το παιδί και έπειτα ζητάμε να κάνει και το παιδί την έκφραση (μίμηση). Η μικρή ανταποκρίθηκε λέγοντας πως είναι χαρούμενη, επιβραβεύεται και τότε συνδέουμε το συναίσθημα με την φωτογραφία που χαμογελάει η κοπέλα λέγοντας πως είναι ένα ευχάριστο συναίσθημα η χαρά δίνοντας και αντίστοιχα παραδείγματα.

Μετά από αυτό τοποθετούνται στο παιδί και άλλα πρόσωπα με την έκφραση των βασικών συναισθημάτων, χαρά, λύπη, φόβος, θυμός, αηδία, έκπληξη έτσι ώστε να εντοπίσει ποιο άλλο πρόσωπο από αυτά φαίνεται να αισθάνεται το ίδιο συναίσθημα με την κοπέλα στην φωτογραφία που κρατάμε από πριν. Υπενθυμίζουμε στην συμμετέχουσα ότι η κοπέλα στην φωτογραφία προηγουμένως αισθάνεται χαρούμενη. Το παιδί έχει συνεχώς την φωτογραφία κάπου που να την βλέπει καθώς ψάχνει από τις άλλες φωτογραφίες ποιο άλλο πρόσωπο αισθάνεται χαρούμενο (μέθοδος από το βιβλίο). Η συμμετέχουσα και πάλι δείχνει τυχαία φωτογραφίες χωρίς να μπορεί να αναγνωρίσει ποιο είναι το συναίσθημα της χαράς ανάμεσα στα πρόσωπα.

Ως ερευνήτρια αλλά και εκπαιδευτικός αυτή την φορά ενισχύω το παιδί παρέχοντας βοήθεια και κατευθυντήριες γραμμές σε όλη την διάρκεια της διαδικασίας. Εφόσον η μικρή δυσκολεύεται της δείχνω ότι πρέπει να κοιτάξει ποιο από τα πρόσωπα έχει χαμόγελο/ χαμογελάει/ να κοιτάξει στο στόμα και να δει ποια χείλη ανοίγουν έτσι κ.α. Και πάλι η μικρή δείχνει ένα άλλο πρόσωπο και με την ευκαιρία παίρνουμε τα δύο πρόσωπα και κάνουμε σύγκριση. Λέμε στο παιδί να δει πως το πρόσωπο της κοπέλας χαμογελάει/ χαίρεται, ενώ το άλλο πρόσωπο έχει άλλη έκφραση από δίπλα, οπότε δεν είναι σωστό. Μετά από αυτές τις προσπάθειες βρίσκουμε το αντίστοιχο χαμογελαστό πρόσωπο και τα ταιριάζουμε.

Με τον ίδιο τρόπο συνεχίζουμε και στα άλλα βασικά συναισθήματα. Βλέπουμε μία λυπημένη έκφραση και ψάχνουμε στις υπόλοιπες φωτογραφίες να βρούμε μία αντίστοιχη.

Στο παιδί λέγονται συνεχώς παραδείγματα καταστάσεων και περιπτώσεων που αισθανόμαστε το συναίσθημα που μελετάμε, όπως και τα μέρη του προσώπου στις φωτογραφίες στα οποία χρειάζεται να εστιάζει την προσοχή της. Όταν φθάσαμε στο συναίσθημα του θυμού η μικρή ανταποκρίθηκε αμέσως βρίσκοντας την αντίστοιχη φωτογραφία επειδή από πριν φάνηκε να είναι πιο συγκεντρωμένη ώστε να της φανεί πιο εύκολο. Εστίασαμε στα φρύδια της θυμωμένης έκφρασης και την μιμηθήκαμε ενώ ακολούθησε και ένα παράδειγμα όπως « ναι θυμωμένος είναι κοίταξε πως κάνει ...όπως θυμώνεις κι εσύ όταν έχεις κάτι που σου αρέσει και κάποιος άλλος στο παίρνει και δεν στο δίνει».

Έπειτα για το συναίσθημα του φόβου εξηγούμενη στην αρχή την έκφραση της φωτογραφίας με τα γουρλωμένα μάτια της κοπέλας « κοίταξε φοβάται γιατί μπορεί να είδε μία τρομακτική σκιά ή να άκουσε κάποιον θόρυβο» κάνοντας κι εμείς την ίδια έκφραση. Δυσκολεύτηκε όμως να βρει το πρόσωπο που δείχνει φόβο. Σε αντίθεση με την έκφραση της αηδίας στην οποία βρήκε αμέσως το άλλο πρόσωπο που αντιστοιχεί στην αηδία. Δόθηκαν και παραδείγματα. Το συναίσθημα της έκπληξης παρόλο που εστίασε στα φρύδια, τα μάτια και το στόμα με τις υποδείξεις δεν μπόρεσε να το αναγνωρίσει διότι δεν φάνηκε να το κατανοεί ακόμη και μέσα από τα παραδείγματα.

Μετά από αυτά η συμμετέχουσα βλέπει και πάλι μία μία τις κάρτες με τις εκφράσεις των προσώπων για να εξετάσουμε εάν θυμάται κάποια από αυτές μετά την σύντομη εξάσκηση μας. Στην αρχή έκανε κάποια λάθη αλλά εστίαζε στα πρόσωπα περισσότερο από την πρώτη φορά διότι θυμόταν αυτά που λέγαμε για τα σημεία του προσώπου, τα φρύδια, τα μάτια, το στόμα, τις ρυτίδες (γραμμές προσώπου). Κοιτώντας λοιπόν πιο συγκεντρωμένα τα πρόσωπα και συμμετέχοντας πιο ενεργητικά και με ενδιαφέρον στην δραστηριότητα η συμμετέχουσα αναγνώριζε τώρα πιο γρήγορα το φόβο – έδειχνε τα φρύδια του προσώπου τα οποία ήταν έντονα κατεβασμένα και μιμούταν αυτή την έκφραση σταυρώνοντας τα χεράκια της. Ύστερα κατάφερε να ξεχωρίσει καλύτερα τα πρόσωπα με χαμόγελο που δείχνουν χαρά. Με ευκολία επίσης την αηδία μόνο όταν παρεχόταν μικρή βοήθεια λέγοντας χαρακτηριστικά « ποιο πρόσωπο κάνει μπλιαχχ». Έτσι το έβρισκε αμέσως. Το συναίσθημα της έκπληξης την δυσκόλευε ακόμη και με παραδείγματα. Η λύπη και ο φόβος με βοήθεια της ήταν πιο αντιληπτά.

Κατόπιν δοκιμάστηκαν να αναγνωρισθούν αυτά τα συναισθήματα από φωτογραφίες προσώπων μικρών παιδιών και όχι ενηλίκων όπως πριν. Για το παιδί φάνηκαν πιο κατανοητά και πιθανότατα πιο οικεία αυτά τα πρόσωπα διότι απάντησε αμέσως σωστά όχι μόνο για τα συναισθήματα του θυμού και της χαράς αλλά αναγνώρισε χωρίς βοήθεια επίσης και το συναίσθημα της λύπης. Ο φόβος και η αηδία την δυσκόλεψαν λίγο και η έκφραση της έκπληξης πάλι αρκετά.

Αναγνώριση συναισθημάτων από ζωγραφιές – σκίτσα

Παρόμοια διαδικασία ακολουθήθηκε και για την δραστηριότητα με τα σκίτσα. Ο σκοπός ήταν ο ίδιος. Η συμμετέχουσα να έπρεπε να αναγνωρίσει τα παραπάνω βασικά συναισθήματα στις εκφράσεις των σκίτσων από ασπρόμαυρες και πάλι εικόνες. Γυρίσαμε και πάλι στον υπολογιστή όπου θα έβλεπε τις εικόνες με τα σκίτσα από ανθρωπάκια. Αυτή την φορά η συμμετέχουσα αρχικά θα προσπαθούσε να απαντήσει κατευθείαν το συναίσθημα που πίστευε πως εκφράζει το σκίτσο που βλέπει κάθε φορά. Προς μεγάλη έκπληξη η συμμετέχουσα ανταποκρίθηκε αμέσως αναγνωρίζοντας τα σκίτσα που εκφράζουν φόβο και χαρά. Πιο συγκεκριμένα εκτός από την απάντησή της συμπλήρωνε σχολιάζοντας τον μορφασμό των φρυδιών στο θυμωμένο πρόσωπο και το χαμόγελο στο χαρούμενο πρόσωπο. Μπορεί τα σκίτσα να της φάνηκαν πιο εύκολα στην όψη των εκφράσεων, πιο καθαρά ή και οικεία. Φάνηκε όμως στην συνέχεια πως η προηγούμενη εξάσκηση άρχισε να αποδίδει σιγά σιγά σε κάποιες κατευθυντήριες γραμμές για την αναγνώριση των συναισθημάτων διότι όπως προκύπτει και από τις φωτογραφίες των προσώπων σημειώνεται δυσκολία να αναγνωρίσει τα συναισθήματα της έκπληξης, της λύπης και του φόβου ακόμη και στα σκίτσα χωρίς βοήθεια. Της συμμετέχουσας της άρεσε να πατάει τα πλήκτρα για να κινούνται τα σκίτσα που ταίριαζαν με τη σωστή λέξη του συναισθήματος που εξέφραζαν γι αυτό ήταν και προσηλωμένη σε όλη την διάρκεια αυτής της δραστηριότητας, αυτής της αρχικής αξιολόγησης για την αναγνώριση των συναισθημάτων όπως θα ονομάζαμε.

Παρακάτω χρησιμοποιήσαμε τα ίδια σκίτσα που εξετάστηκαν προηγουμένως αλλά σε κάρτες όπως επίσης και άλλα σκίτσα σε φωτογραφίες που έδειχναν από μία φορά αυτά τα συναισθήματα. Θα έπρεπε να ταίριαζε η συμμετέχουσα τις εικόνες των σκίτσων που έδειχναν το ίδιο συναίσθημα (μέθοδος βιβλίου, όπως έγινε και με τις φωτογραφίες

προσώπων). Ως εκπαιδευτής θα έδειχνα ένα σκίτσο, θα μαρτυρούσα το συναίσθημα που εκφράζει δείχνοντας και τα κατάλληλα σημεία του προσώπου του σκίτσου, θα έδινα παραδείγματα στην συμμετέχουσα για καταστάσεις που βιώνουμε αυτό το συναίσθημα για περαιτέρω βοήθεια εάν χρειαζόταν και έπειτα εκείνη θα κοίταζε τις δικές τις κάρτες με τα σκίτσα για να επιλέξει εκείνο που αισθάνεται το ίδιο συναίσθημα με αυτό που της παρουσιάζεται, ώστε να τα ταιριάξει. Η συμμετέχουσα συνεργάστηκε πολύ πρόθυμα και με ηρεμία.

Ξεκινήσαμε, λοιπόν, από αυτά που έβρισκε πιο εύκολα τώρα πια, όπως το συναίσθημα της χαράς. Όταν της έδειξα το πρώτο σκίτσο είπε αμέσως πως είναι χαρούμενο το πρόσωπο και επιβραβεύτηκε. Όταν της ζητήθηκε να βρει από τα δικά της ποιο άλλο σκίτσο χαμογελάει και χαίρεται το παιδί ανταποκρίθηκε αμέσως βρίσκοντας το σωστό χωρίς να καθυστερήσει να τα μελετήσει. Υπήρχε και ένα άλλο χαμογελαστό σκίτσο που ζητήθηκε να εντοπίσει αλλά το βρήκε έπειτα από τρεις αποτυχημένες προσπάθειες. Στο επόμενο σκίτσο αντικατοπτριζόταν το συναίσθημα της λύπης διότι φαινόταν πως το πρόσωπο έκλαιγε. Η συμμετέχουσα βρήκε το ένα σκίτσο που λυπόταν για να το ταιριάξει με αυτό που της έδινα αλλά δυσκολεύτηκε να βρει και το άλλο που εξέφραζε λύπη εξίσου. Έπειτα συνεχίσαμε με το συναίσθημα του φόβου όπου με λίγη βοήθεια στα σημεία του προσώπου που μαρτυρούν το συναίσθημα η συμμετέχουσα βρήκε γρήγορα το άλλο σκίτσο που έδειχνε το ίδιο. Το συναίσθημα του φόβου της φαινόταν πιο εύκολα αντιληπτό για το παιδί και στα σκίτσα οπότε και πάλι βρήκε γρήγορα την απάντηση.

Κάθε φορά που έβρισκε σωστά κάτι η μικρή συμμετέχουσα έπρεπε να ενθαρρύνεται με ένα «μπράβο» για να έχει θάρρος και ενδιαφέρον να συνεχίζει ενώ σε καμία περίπτωση δεν θα έπρεπε να αποθαρρυνθεί σε λάθος απαντήσεις της. Στο τέλος για κάθε μια δραστηριότητα της δινόταν και ένα αυτοκόλλητο με τον αγαπημένο της ήρωα. Μετά το πέρας όλων των δραστηριοτήτων δόθηκαν στην συμμετέχουσα η μαρκαδόροι και τα φύλλα ζωγραφικής, τα οποία είχα φέρει για να ζωγραφίσουμε, σύμφωνα με την υπόσχεση που είχαμε δώσει μεταξύ μας.

3.7 Περιγραφή της τρίτης συνεδρίας: Υλικό και δραστηριότητες

Η τρίτη συνάντηση με την μικρή συμμετέχουσα πραγματοποιήθηκε στις 12/3 μετά από τρεις μέρες από την προηγούμενη συνάντησή μας. Σχεδιάστηκε υλικό δραστηριοτήτων ανάλογο του προηγούμενου για τα δύο πρώτα επίπεδα αναγνώρισης συναισθημάτων – από φωτογραφίες προσώπων και σκίτσων – διότι το παιδί δεν κατέχει πλήρως αυτά τα στάδια και δεν είναι εφικτό να προχωρήσει τότε στα επόμενα που είναι πιο δύσκολα (συναισθήματα βάση καταστάσεων, επιθυμιών, πεποιθήσεων). Χρειάζεται να εξασκηθεί το παιδί στην αναγνώριση και τελικά στην εκμάθηση των συναισθημάτων προτού προχωρήσει.

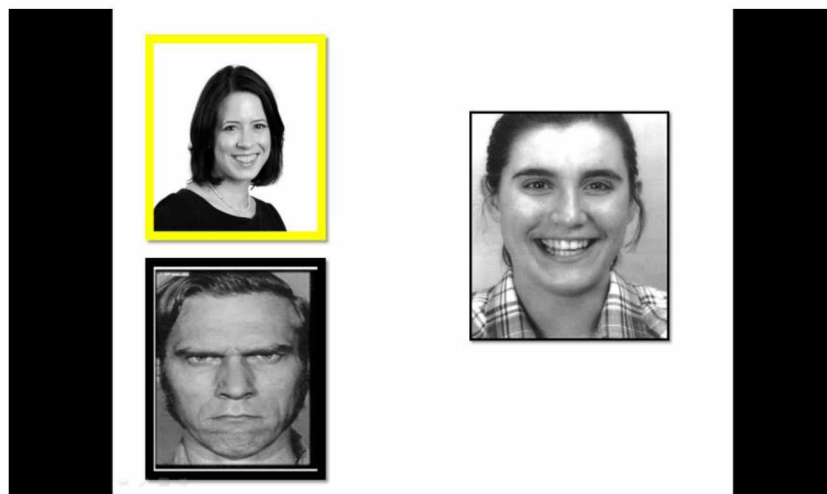
Ξεκινάμε με την άσκηση στον ηλεκτρονικό υπολογιστή όπου θα εξεταστεί μέχρι τώρα η αναγνώριση και κατανόηση της στα βασικά συναισθήματα , χαρά, λύπη , φόβος, θυμός που φάνηκε να σημειώνει ήδη μία πρόοδο.

Αναγνώριση συναισθημάτων από φωτογραφίες προσώπων

Τα πρόσωπα που θα εξετάζονται θα είναι μία φορά ενήλικες μία φορά παιδιά εναλλάξ. Κάθε φορά σε μία διαφάνεια θα υπάρχουν τρεις φωτογραφίες. Θα υπάρχει η φωτογραφία ενός συγκεκριμένου προσώπου από δεξιά όπου θα εκφράζει ένα συναίσθημα, το οποίο γίνεται να το αποκαλύπτουμε εάν δυσκολευτεί το παιδί. Το ίδιο θα πρέπει όμως να απαντήσει σωστά επιλέγοντας μία από τις δύο φωτογραφίες που θα βρίσκονται αριστερά – η μία κάτω από την άλλη – που θα εκφράζει το ίδιο συναίσθημα. Είναι η διαδικασία που εφαρμόστηκε με τις κάρτες στην προηγούμενη συνεδρία και σύμφωνα με τα συμπεράσματα αυτή την φορά θα εφαρμοστεί με τροποποιήσεις. Με δεδομένο ότι η συμμετέχουσα άρχισε να τα πηγαίνει στο τέλος της προηγούμενης συνάντησης καλύτερα με την αναγνώριση του χαρούμενου και του θυμωμένου προσώπου, ξεκινήσαμε από αυτά τα δύο συναισθήματα, χαρά- θυμός . Μετά χρησιμοποιήθηκε το ζευγάρι συναισθημάτων φόβος – λύπη. Οι εικόνες που χρησιμοποιούνται είναι οι ίδιες όπως στην προηγούμενη φορά.

Παρουσιάζεται στην πρώτη διαφάνεια η εικόνα της κοπέλας και η μικρή συμμετέχουσα την αναγνωρίζει και την αποκαλεί πάλι με το όνομα «Λούνα». Την επιβεβαιώνω ενώ ταυτόχρονα της λέω πως η κοπέλα χαμογελάει και της ζητάω να μου πει πως νομίζει ότι

νοιώθει. Η συμμετέχουσα απαντάει γρήγορα « χαρούμενη» και επιβραβεύεται. Ύστερα της ζητείται από τις φωτογραφίες δίπλα να βρει ποιο πρόσωπο είναι εξίσου χαρούμενο. Είναι και τα δύο ενήλικα. Το ένα πρόσωπο δείχνει χαρούμενο και το άλλο θυμωμένα. Επειδή απάντησε γρήγορα και λανθασμένα της δόθηκε βοήθεια να επικεντρώσει το βλέμμα της στο στόμα το χαμογελαστό του προσώπου της μίας φωτογραφίας και στα έντονα φρύδια του προσώπου της άλλης και να συγκρίνει ποιο μοιάζει χαρούμενο όπως το πρόσωπο στην ζητούμενη φωτογραφία. Το παιδί με την βοήθεια το βρίσκει και τότε πατάει το κουμπί που της δείχνω για να κιτρινίσει το πλαίσιο της σωστής εικόνας. Το παιδί χαίρεται και προχωράμε παρακάτω.



Εικόνα 7 - Οθόνη: Εύρεση χαρούμενου ενήλικου προσώπου

Η μικρή αναγνωρίζει στην επόμενη διαφάνεια την χαρούμενη φωτογραφία της κοπέλας που βλέπαμε πριν. Την αποκαλεί πάλι με το ίδιο όνομα. Κρίνοντας πως έτσι της φαίνεται η δραστηριότητα πιο οικεία ώστε να παρακολουθεί, το αποκαλώ κι εγώ το πρόσωπο στην φωτογραφία το ίδιο. Πώς αισθάνεται εδώ η «Λούνα» την ρωτάω και η συμμετέχουσα ανταποκρίνεται αυτή την φορά γρήγορα. Από δίπλα θα παρουσιαστούν τώρα δύο εικόνες παιδιών με αντίστοιχα συναισθήματα όπως οι προηγούμενες των ενηλίκων, το ένα δείχνει θυμωμένο το άλλο χαρούμενο. Ζητείται από την μικρή να βρει ποιο παιδάκι είναι εξίσου χαρούμενο. Δίνω μια μικρή βοήθεια να κοιτάξει η συμμετέχουσα στα χείλη των προσώπων. Ανταποκρίνεται σωστά γρήγορα. Επιβραβεύεται και πατάει το κουμπί του υπολογιστή για να κιτρινίσει η σωστή εικόνα. Το παιδί φάνηκε γρήγορα να βρίσκει ενδιαφέρον και περιέργεια για την δραστηριότητα και τις εικόνες, κυρίως για αυτές που απεικόνιζαν παιδάκια, διότι με ρώτησε για ποιο λόγο το άλλο παιδάκι έχει αυτή την έκφραση (τη

θυμωμένη). Εξηγήσαμε πως αυτό έχει κατεβάσει τα φρύδια του και το πρόσωπό του γιατί έχει θυμώσει... το μιμούμαστε για να το θυμηθεί.

Στην επόμενη διαφάνεια το πρόσωπο της κοπέλας που εξετάζουμε δείχνει θυμωμένο και παρατηρούμε προσεκτικά τα σημεία του προσώπου που μαρτυρούν αυτά το συναίσθημα. Υπάρχουν από δίπλα οι δύο φωτογραφίες των ενηλίκων που χρησιμοποιήθηκαν και πιο πριν για το συναίσθημα της χαράς, το θυμωμένο και χαρούμενο πρόσωπο. Τώρα εξετάζοντας το συναίσθημα του θυμού, η συμμετέχουσα καλείται να απαντήσει ποιο πρόσωπο πιστεύει ότι δείχνει θυμωμένο όπως η φωτογραφία που δείξαμε στην αρχή. Μόλις τα παρατηρήσει ανταποκρίνεται αμέσως σωστά. Επιβραβεύεται και πατάει το κουμπί για να κιτρινίσει το πλαίσιο της σωστής εικόνας. Παρακάτω πάλι εξετάζουμε την θυμωμένη εικόνα της κοπέλας αλλά τώρα πρέπει να βρούμε ποιο από τα δύο παιδάκια δείχνει εξίσου θυμωμένο από τις εικόνες. Χωρίς βοήθεια απάντησε και πάλι αμέσως.



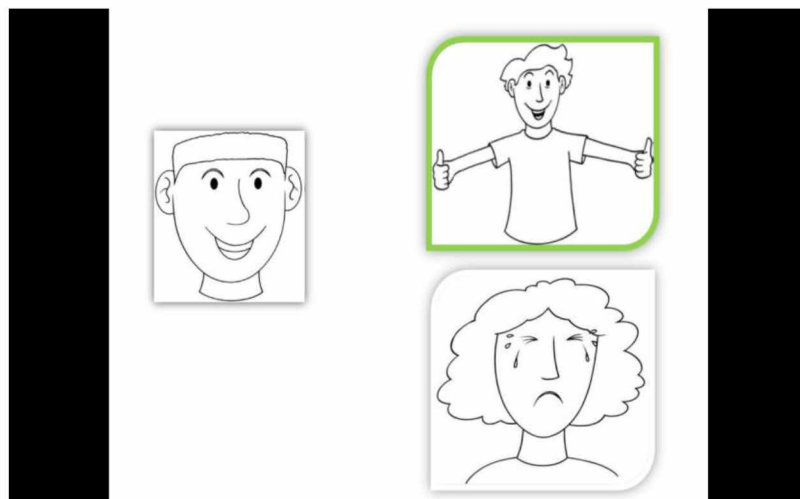
Εικόνα 8 - Οθόνη: Εύρεση θυμωμένου παιδικού προσώπου

Στην επόμενη διαφάνεια το πρόσωπο της κοπέλας φαίνεται λυπημένο. Το αποκαλύπτω στην συμμετέχουσα και της ζητάω να βρει ποιο άλλο πρόσωπο από τους ενήλικες αισθάνεται το ίδιο. Η μικρή δεν βρήκε το λυπημένο πρόσωπο. Της παρέχεται αμέσως η σωστή απάντηση και εξήγηση. Το πρόσωπο που έδειξε ήταν φοβισμένο, της είπα να παρατηρήσει τα μισογουρλωμένα μάτια του προσώπου, το κεφάλι που είναι προς τα πίσω, αλλάζοντας τον τόνο της φωνής μου. Επίσης της έδειξα τα σημεία του άλλου προσώπου, τα μάτια τα μελαγχολικά και πεσμένα, για να κατανοήσει την λύπη, αλλάζοντας πάλι τον τόνο της φωνής μου κατά την περιγραφή.

Προχωρώντας για να εντοπίσει αυτή την φορά ανάμεσα στο φοβισμένο και το λυπημένο παιδάκι, αυτό που εκφράζει φόβο, ανταποκρίθηκε σωστά η συμμετέχουσα χωρίς βοήθεια. Στο τέλος κοιτάξαμε την φωτογραφία της φοβισμένης κοπέλας και η συμμετέχουσα θα απαντούσε ποιος ενήλικας αισθάνεται φοβισμένος. Δόθηκε βοήθεια και παράδειγμα για καταστάσεις που αισθανόμαστε φόβο διότι δυσκολευόταν. Τελικά έδωσα την απάντηση εγώ παραπέμποντας το παιδί να κοιτάξει την φωτογραφία. Το ίδιο έγινε και με τις παιδικές φωτογραφίες.

🚦 Η αναγνώριση συναισθημάτων στα σκίτσα

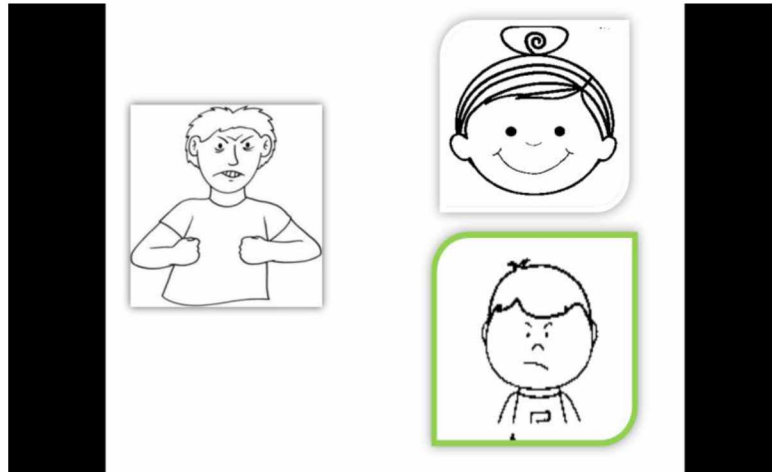
Βλέποντας την πρώτη διαφάνεια η συμμετέχουσα έδειξε ένα σκίτσο λέγοντας « κλαίει». Πράγματι ήταν σωστό και τις προηγούμενες φορές δεν το αναγνώριζε. Παρόλα αυτά αναγνωρίζει την ενέργεια ακόμη, δηλαδή ένα συνηθισμένο αποτέλεσμα του συναισθήματος της λύπης. Αυτή την φορά όμως θα έπρεπε να εστιάσει την προσοχή της στο ανθρωπάκι που είναι χαρούμενο. Το βλέπει και χρειάζεται να απαντήσει ποιο από τα δύο άλλα προσωπάκια φαίνεται χαρούμενο κι αυτό. Το ένα είναι χαρούμενο, το άλλο κλαίει και λυπάται. Η συμμετέχουσα της μελέτης βρήκε το σωστό, η εικόνα χρωματίζεται γύρω πράσινη και προχωράμε.



Εικόνα 9 - Οθόνη: Εύρεση χαρούμενου ζωγραφισμένου προσώπου

Στη συνέχεια σε παρακάτω διαφάνεια, θα έπρεπε να βρεθεί το σκίτσο που δείχνει θυμωμένο. Το παιδί με δική του πρωτοβουλία ρώτησε ένα σκιτσάκι «τι είναι», απάντησα πως επρόκειτο πάλι για ένα ανθρωπάκι που χαμογελάει ζητώντας να μάθω τι νοιώθει. Δίστασε το παιδί να απαντήσει. « Χαίρεται ή λυπάται;» ρώτησα. Αλλά το παιδί απάντησε το

τελευταίο που άκουσε, τη λύπη, μάλλον χωρίς να το επεξεργαστεί. Δόθηκε η σωστή απάντηση. Μόλις όμως έδειξα να κοιτάξει από δίπλα το άλλο σκίτσο, χωρίς να ρωτήσω είτε πως είναι θυμωμένο. Επιβραβεύτηκε επειδή ήταν σωστό. Μάλιστα βρήκε πολύ γρήγορα και ποιο άλλο σκίτσο ήταν το ίδιο θυμωμένο.



Εικόνα 10 - Οθόνη: Εύρεση θυμωμένου ζωγραφισμένου προσώπου

Το επόμενο σκίτσο που της έδειξα ήταν λυπημένο και ζήτησα να μου αναγνωρίσει το παιδί το συναίσθημα. Απάντησε χαρούμενο και της είπα την σωστή απάντηση. Από μόνο του όμως το παιδί βρήκε το άλλο σκίτσο που έπρεπε να δείχνει λυπημένο που ήταν το ζητούμενο.

Καθώς οι εικόνες φαίνεται να της ελκύουν όπως παρουσιάζονται, συνεχίζει να κάθεται συγκεντρωμένη κάνοντας ερωτήσεις. Αυτή την φορά στην επόμενη διαφάνεια της κεντρίζει το ενδιαφέρον η έκφραση του σκίτσου που φανερώνει φόβο. Το μιμείται. Όταν ζητήθηκε να βρει αυτό που αισθάνεται το ίδιο ανάμεσα στα άλλα δύο σκίτσα από τα οποία το ένα έδειχνε φόβο το άλλο θυμό, απάντησε σωστά κατευθείαν. Έτσι ολοκληρώθηκαν οι ασκήσεις και η ανταμοιβή όπως είχαμε συμφωνήσει ήταν αυτοκόλλητα και ζωγραφική.

Κλείσαμε τις δραστηριότητες με μία ακόμη σύντομη εξέταση στις κάρτες για τα βασικά συναισθήματα που εξετάστηκαν και προηγουμένως. Τώρα με κάρτες, οι ίδιες όπως την προηγούμενη φορά. Η συμμετέχουσα αναγνώρισε χωρίς βοήθεια ότι στην φωτογραφία που της έδειξα το πρόσωπο ήταν θυμωμένο. Επίσης με τον ίδιο τρόπο αναγνώρισε και το χαρούμενο πρόσωπο. Στο λυπημένο πρόσωπο απάντησε και πάλι ότι κλαίει χωρίς να ονομάσει το συναίσθημα, λύπη, εξέφρασε την ενέργεια. Η αναγνώριση του φοβισμένου

προσώπου την δυσκολεύει χωρίς βοήθεια. Σε αντίθεση με το θυμωμένο και το χαρούμενο πρόσωπο για τα οποία ρωτήθηκε πάλι, διαφορετικά πρόσωπα αυτή την φορά, ανταποκρίθηκε το ίδιο σωστά και χωρίς βοήθεια.

3.8 Συγκεντρωτικά Αποτελέσματα Συνεδριάσεων

Από τις συγκεκριμένες εφαρμογές για την αναγνώριση των συναισθημάτων διαπιστώθηκε πως υπήρξε μία μικρή πρόοδος της συμμετέχουσας στην αντίληψη των εκφράσεων των προσώπων και σκίτσων παρόλο που οι συνθήκες δεν επέτρεψαν προς το παρόν για περαιτέρω δραστηριοποίηση σε αυτό το κομμάτι. Πιο συγκεκριμένα η συμμετέχουσα κατά την πρώτη συνεδρία ανταποκρινόταν λανθασμένα στην αναγνώριση όλων των βασικών συναισθημάτων κάνοντας την αρχική αξιολόγηση για να διαπιστωθεί τι γνώριζε ήδη. Μετά μέσω δραστηριοτήτων εκμάθησης και εξάσκησης όπως και κατευθυντήριων γραμμών στο λεξιλόγιο των συναισθημάτων και των ανάλογων σημείων των εκφράσεων των προσώπων, η ίδια άρχισε να ανταποκρίνεται σωστά σε ορισμένα. Από την δεύτερη κιόλας συνάντηση διαπιστώθηκε ότι αναγνώριζε πλέον πιο εύκολα την χαρά και τον θυμό από φωτογραφίες προσώπων ενηλίκων και παιδιών, ενώ στις τελευταίες αναγνώριζε επίσης και τη λύπη. Μάλιστα ήξερε και πρόσεχε στα σωστά σημεία του προσώπου των εικόνων τις περισσότερες φορές από μόνη της (χαμόγελο, φρύδια κτλ). Το ίδιο και στα σκίτσα αναγνώριζε με λιγότερη βοήθεια ή και καθόλου βοήθεια την χαρά και τον θυμό. Στις φωτογραφίες – ενηλίκων και παιδιών – και στα σκίτσα υπήρχαν δυσκολίες στην αναγνώριση του φόβου, ακόμη και με βοήθεια. Το συναίσθημα της έκπληξης επίσης δεν μπορούσε να το αναγνωρίσει, ούτε να το αντιληφθεί. Το συναίσθημα της αηδίας με λίγη υποστήριξη το αναγνώριζε.

4 Επίλογος

4.1 Συμπεράσματα και Συζήτηση

Έπειτα από την ολοκλήρωση του θεωρητικού και ερευνητικού μέρους της εργασίας αναφορικά με όσα μπόρεσαν να πραγματοποιηθούν και να διεξαχθούν ως συμπεράσματα γίνεται αντιληπτό πως δεν υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις συγκριτικά με παλαιότερες μελέτες αναγνώρισης συναισθηματικών εκφράσεων προσώπου από παιδιά με αυτισμό. Έχει προταθεί πως τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται περισσότερο στην αναγνώριση και ανταπόκριση των συναισθηματικών εκφράσεων του προσώπου καθώς εμφανίζουν και μειωμένες κοινωνικές συμπεριφορές (Baron-Cohen et al., 2009. Wallace, Coleman & Bailey, 2008, Williams & Gray, 2012). Αυτό όμως έρχεται σε αντίθεση με ορισμένες παλαιότερες μελέτες που δείχνουν πως τα άτομα με αυτισμό μπορούν να αποδώσουν την αναγνώριση των συναισθημάτων εξίσου καλά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης της ίδιας ηλικίας (Da Fonesca, 2009. Grossman et al., 2000. Jones, 2001. Ozonoff, 1990).

Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιείται μεθοδολογία και ποικίλο υλικό που δεν έχουν χρησιμοποιηθεί πρωτύτερα, ενώ αν και επρόκειτο για μία μεμονωμένη περίπτωση παιδιού με αυτισμό που εξετάζεται, με υψηλή νοημοσύνη όμως, διαπιστώθηκε γρήγορα πως υπάρχουν δυσκολίες στην αναγνώριση των συναισθημάτων από φωτογραφίες προσώπων και σκίτσων. Προτού γίνει μια αρχή για εξάσκηση και εκμάθηση των βασικών συναισθημάτων η συμμετέχουσα φάνηκε πως δεν είχε την αντίληψή τους. Πιθανότατα δεν μπορούσε να συναισθανθεί και να συσχετίσει την εικόνα που έβλεπε με αυτό το συναίσθημα που σίγουρα κάποια στιγμή στην καθημερινότητά της το βίωνε και το εξέφραζε. Από την άλλη πλευρά ενώ φάνηκε να χρειάζεται βοήθεια σε αυτό το κομμάτι της αναγνώρισης των συναισθημάτων και στο σχετικό λεξιλόγιο, η αλήθεια είναι πως φάνηκαν αμέσως οι δυνατότητές της για εμπέδωση. Καθώς ήταν πρόθυμη να ασχοληθεί, έχοντας και πολύ καλή μνήμη, η συμμετέχουσα σημείωσε γρήγορα πρόοδο από την δεύτερη κιόλας επίσκεψη και δραστηριοποίηση μας. Εφόσον θα υπήρχε η δυνατότητα να συνεχιστούν οι συναντήσεις μας, εκτιμάται πως θα σημειωνόταν ακόμη μεγαλύτερη προσπάθεια και βελτίωση στην απόδοσή της. Θεωρητικά θα μπορούσε να φθάσει σχετικά γρήγορα και στο

3^ο επίπεδο την αναγνώριση βασικών συναισθημάτων ατόμων μέσα από διάφορες καταστάσεις με επιτυχία.

Στις περισσότερες σχετικές έρευνες είναι κοινά αποδεκτό πως τα παιδιά με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος αποδίδουν ελαφρώς καλύτερα τα αρνητικά συναισθήματα από ότι τα θετικά. Λέγεται πως αυτό μπορεί να δηλώνει πως τείνουν να ερμηνεύουν τα συναισθήματα περισσότερο ως αρνητικά επειδή έχουν βιώσει περισσότερες αρνητικές εμπειρίες που συνοδεύονται με τα ανάλογα συναισθήματα ή όπως έχει καταγραφεί στην θεωρία τείνουν να είναι περισσότερο καχύποπτα απέναντι στα συναισθήματα και τις προθέσεις των άλλων.

Σε άλλες σχετικές μελέτες αναγνώρισης των βασικών συναισθημάτων συμπεραίνεται πως η ευτυχία ή αλλιώς το συναίσθημα της χαράς είναι το πιο αναγνωρίσιμο από όλα τα συναισθήματα από τα παιδιά με αυτισμό (Uljarevic & Hamilton, 2012. Williams & Gray, 2012). Ο φόβος ή ο θυμός είναι τα πιο δύσκολα συναισθήματα που μπορούν να αναγνωρίσουν τα παιδιά με αυτισμό αναφέρουν οι Ashwin, 2006, Wallace, 2008, Williams & Gray, 2012. Ωστόσο στην παρούσα μελέτη περίπτωσης η συμμετέχουσα μπόρεσε να αναγνωρίζει με μεγάλη ευκολία το θυμό από ότι την λύπη, λόγου χάρη, που θεωρείται πιο εύκολα αναγνωρίσιμο. Εντούτοις, ο Williams & Gray (2012) δεν αναφέρουν την θλίψη ως ένα από τα πιο επιτυχημένα αναγνωρίσιμα συναισθήματα. Το παιδί βέβαια, αναγνώριζε ένα σκίτσο όταν έκλαιγε αλλά δεν μπορούσε να το συνδέσει χωρίς βοήθεια και να το ονομάσει «λύπη». Πραγματικά όμως διαπιστώθηκε πως και το συναίσθημα της χαρά ήταν εξίσου πιο εύκολο, έπειτα από βοήθεια, να αναγνωριστεί με επιτυχία. Στο συναίσθημα του φόβου δυσκολευόταν ακόμη και με ενίσχυση.

Επίσης δεν πρέπει να παραληφθεί το γεγονός πως οι δραστηριότητες στον υπολογιστή κέντριζαν το ενδιαφέρον και την προσοχή της μικρής καθώς ήθελε να συμμετέχει στην διαδικασία με το να πατάει τα πλήκτρα, να αλλάζει διαφάνειες, να βλέπει κινούμενες εικόνες, εφέ με χρώματα κ.α. Αυτό συνέβαλε αποτελεσματικά στο να είναι η συμμετέχουσα πιο πρόθυμη να ολοκληρώνει τις δραστηριότητες χωρίς να σηκώνεται και να καταπιάνεται με κάτι διαφορετικό, όπως συνήθιζε. Αυτό όμως δεν σημαίνει πως οι δραστηριότητες με τις κάρτες δεν της άρεσαν εξίσου για να καταπιαστεί και με αυτό. Οι ασκήσεις ήταν σύντομες και πολύ συγκεκριμένες έτσι ώστε να μην μας χρονοτριβούν χωρίς

λόγο και να μην κουράζουν το παιδί. Αυτά συμβαδίζουν με προηγούμενες έρευνες που δείχνουν πως η χρήση της τεχνολογίας φάνηκε ως μία βιώσιμη μέθοδο για κλινική και πρωτίστως εκπαιδευτική παρέμβαση για άτομα στο φάσμα του αυτισμού (White et al., 2016). Ακόμη οι νέοι με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού δηλώνουν πως παρακολουθούν καλύτερα τα τεχνολογικά μέσα, κατά προτίμηση, έναντι τους ανθρώπους σε μία παρέμβαση (Bekele et al., 2013) αποδίδοντας πιο καλά έτσι κατά την διάρκειά της (Zheng et al., 2015).

Τέλος, είναι καίριας σημασίας να επισημανθεί πως έπειτα από ανάλυση και βαθμολόγηση του ερωτηματολογίου που είχε δοθεί στην μητέρα για την ενσυναίσθηση και συστηματοποίηση του παιδιού, προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα. Συγκεντρώθηκαν 36/54 πόντοι για την ενσυναίσθηση, δηλαδή 66,67% και 19/56 για την συστηματοποίηση, δηλαδή 33,93% πολύ μικρότερο ποσοστό από ότι στην ενσυναίσθηση. Αναφορικά με σχετική έρευνα με την χρήση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου (Auyeung, Wheelwright, Allison, Atkinson, Samarawickrema & Baron-Cohen, 2009) παρατηρήθηκε πως γενικότερα τα κορίτσια, 4 - 11 ετών, παρουσίαζαν υψηλότερα ποσοστά στο πηλίκο ενσυναίσθησης παρά στην συστηματοποίηση. Αντίθετα τα αγόρια, ίδιων ηλικιών, σημείωναν υψηλότερα ποσοστά σε επίπεδο συστηματοποίησης παρά ενσυναίσθησης. Και στην περίπτωση της παρούσας μελέτης τα αποτελέσματα της μικρής έδειξαν πως ο βαθμός ενσυναίσθησης της ήταν πολύ υψηλότερος σε σύγκριση με την συστηματοποίησή της και την οργάνωση, αλλά σύμφωνα και με τις επιδόσεις της στην αναγνώριση των συναισθημάτων, ο βαθμός ενσυναίσθησής της δεν βγήκε υψηλός. Βέβαια από την στιγμή που η συμμετέχουσα έδειξε δυσκολία σε όλα τα βασικά συναισθήματα από την αρχή, θα μπορούσε να έχει σε μικρότερο ποσοστό ενσυναίσθηση από όσο τελικά βαθμολογήθηκε.

4.2 Αναστοχασμός και αυτοαξιολόγηση

Σε αυτό το σημείο πριν αναφερθώ για περιορισμούς και μελλοντικές κατευθύνσεις, θα ήθελα να πραγματοποιήσω έναν αναστοχασμό και μία αυτοαξιολόγηση εξαιτίας της φύσης της μελέτης περίπτωσης αυτής και του παρεμβατικού περιεχομένου – διδασκαλία που έγινε. Οι εκπαιδευτικοί και οι ανερχόμενοι εκπαιδευτικοί πραγματοποιώντας διάφορες

πρακτικές είναι καλό να αναστοχάζονται την δουλειά τους έτσι ώστε να βελτιώνονται για να γίνουν πιο αποτελεσματικοί για τους μαθητές τους. Μέχρι εδώ παρόλο που για τις ανάγκες τις έρευνας, τα εργαλεία και το εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιήθηκαν βασίστηκαν σε δοκιμασμένες εφαρμογές και έγκυρες προτάσεις, η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε και προσαρμόστηκε επίσης σύμφωνα με την πορεία και τις ανάγκες της συμμετέχουσας, γνωρίζοντας τις δυσκολίες, τα δυνατά σημεία και τα ενδιαφέροντά της. Σίγουρα εάν υπήρχε η ευκαιρία για περισσότερο χρόνο αλληλεπίδρασης θα μπορούσαν να δοθούν περισσότερες ίσως και καλύτερες κατευθυντήριες γραμμές και βοήθειες με διάφορα υλικά ειδικά σχεδιασμένα. Εκτιμώντας την κατάσταση η συμμετέχουσα χρειαζόταν διδασκαλία ίσως και στο κάθε συναίσθημα ξεχωριστά, διεξοδική, για να τα κατανοήσει ένα ένα σε βάθος, με περισσότερες εφαρμογές και δραστηριότητες.

4.3 Περιορισμοί και Μελλοντικές κατευθύνσεις

Ασφαλώς, κάνοντας έναν απολογισμό της ερευνητικής διαδικασίας, η υπάρχουσα μελέτη χαρακτηρίζεται από μερικούς περιορισμούς. Ο βασικότερος περιορισμός που εντοπίστηκε αφορά την χρονική διάρκεια διεξαγωγής της μελέτης περίπτωσης. Ο περιορισμένος χρόνος όπως φαίνεται δεν επέτρεψε την πιο αποτελεσματική και συχνότερη εκπαίδευση της συμμετέχουσας ώστε να φάνει μέχρι που θα μπορούσε να φθάσει τις επιδόσεις της στα επίπεδα αναγνώρισης των συναισθημάτων με επιτυχία. Η πανδημία του νέου κορωνοϊού εμποδίζοντας περαιτέρω συναντήσεις προτρέπει για μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις αυτομάτως, αναφορικά με το θέμα εν καιρώ βέβαια ασφάλειας στην κοινωνία μας και της κανονικότητάς μας. Τα υπόλοιπα επίπεδα που αφορούσαν τις καταστάσεις – σενάρια συναισθηματικών καταστάσεων, αναγνώριση των συναισθημάτων σύμφωνα με επιθυμίες και πεποιθήσεις διάφορων ηρώων – προσώπων αναμένονται να εξεταστούν και να μελετηθούν.

Δεν θα πρέπει ακόμη να παραλείψουμε τον αριθμό των συμμετεχόντων που ήταν ένας, γεγονός που απορρέει πως σε περίπτωση που εξετάζονταν, αξιολογούνταν και εκπαιδεύονταν περισσότερα παιδιά με αυτισμό, της ίδιας ηλικίας και νοημοσύνης ειδικότερα, θα είχαμε με περισσότερη ακρίβεια αποτελέσματα με την σύγκρισή τους. Έτσι

θα εκτιμούνταν περισσότερο εάν πραγματικά υπάρχει μεγάλη δυσκολία στην αναγνώριση των βασικών συναισθημάτων από αυτά τα παιδιά όπως και στην ενσυναίσθησή τους και δεν μιλάμε μόνο για μία μεμονωμένη περίπτωση παιδιού. Θα μπορούσε σε μία επόμενη μελέτη να περιλαμβάνεται μία ομάδα ελέγχου. Θα μπορούσαν να συγκριθούν παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού και παιδιά τυπικής ανάπτυξης της ίδιας ηλικίας που θα απαντούσαν όλα στις ίδιες ασκήσεις για σύγκριση των αποτελεσμάτων.

Επίσης ένας περιορισμός που προκύπτει είναι πως λόγω της νεαρής ηλικίας της συμμετέχουσας μπόρεσαν να δοκιμαστούν μόνο βασικά συναισθήματα, χαρά, λύπη, φόβος, θυμός, και δύο λίγο πιο περίπλοκα η αγδία και η έκπληξη που όμως από πολλούς θεωρούνται κι αυτά από τα βασικά. Συναισθήματα όπως ντροπή, περηφάνια, ζήλια κτλ δεν εξετάστηκαν. Επιπλέον οι απαντήσεις και τα ευρήματα αποτελεσμάτων από τα ερωτηματολόγια για την ενσυναίσθηση θα μπορούσαν να έχουν προκύψει από την υποκειμενικότητα της μητέρας στις απαντήσεις της για το παιδί. Οι προσωπικοί και συναισθηματικοί λόγοι θα μπορούσαν να συντρέξουν για επεικέστερες απαντήσεις επηρεάζοντας τα αποτελέσματα. Οι βέλτιστες συνθήκες αξιολόγησης είναι συνήθως πολύ διαφορετικές από τις πραγματικές καταστάσεις (Begeer et al. 2010, 2015). Επιπλέον οι γονείς παρατηρούν τις συμπεριφορές των παιδιών τους σε διαφορετικά περιβάλλοντα συνεχώς με την πάροδο των χρόνων, γεγονός που μπορεί να περιορίσει την ικανότητά τους να αντιληφθούν τις πιο πρόσφατες αλλαγές των παιδιών τους (Scheeren et al. 2013).

Οπότε θα ήταν καλό να προταθεί σε μελλοντικές μελέτες, για μία σαφέστερη και πιο έγκυρη εικόνα συμπερασμάτων, να ληφθούν πιο πολλά μέτρα υπόψη. Σχετικά με ερωτηματολόγια (κοινωνικής και συναισθηματικής επικοινωνίας – ικανότητας) ή αναφορές, να δραστηριοποιούνται όχι μόνο οι γονείς των παιδιών αλλά και οι δάσκαλοι ή άλλοι άμεσοι εμπλεκόμενοι με το παιδί, οι οποίοι θα μπορούσαν να έχουν μία διαφορετική γνώμη για το παιδί σύμφωνα με το πώς το αντιλαμβάνονταν και το παρατηρούσαν οι ίδιοι στις αλληλεπιδράσεις του. Πιθανότατα να ήταν περισσότερο αντικειμενικοί στις αναφορές και στις λίστες παρατήρησής τους. Επιπρόσθετα οι ενσυναισθηματικές δυνατότητες μπορούν να μετρηθούν με δομημένη παρατήρηση μόνο, δηλαδή μέσω παρατήρησης της ενσυναισθηματικής ανταπόκρισης ενός ατόμου το εκφρασμένο συναίσθημα ενός άλλου ατόμου σε πραγματικό χρόνο, χωρίς τους περιορισμούς των ερωτηματολογίων (Newbiggin et al. 2016, McDonald et al. 2017, Scheeren et al. 2013).

Τέλος δεν θα μπορούσε να είναι απόλυτο το γεγονός πως εάν εξετάζονταν περισσότερα παιδιά με αυτισμό θα είχαν την ίδια καλή αλληλεπίδραση με τις νέες τεχνολογίες. Ενδεχομένως να μην τα βοηθούσε το ίδιο όλα σε μεγάλο βαθμό στην συγκέντρωσή τους και να αποτελεί ενδιαφέρον τους. Εξάλλου όπως φάνηκε οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν μόνο με κάρτες δεν έδειξαν αναποτελεσματικές ή λιγότερο αξιοπρόσεκτες από το συγκεκριμένο παιδί. Από την άλλη πλευρά με την διαμόρφωση ενός διαφορετικού σχετικού υλικού στους υπολογιστές ή tablet, το οποίο δεν θα μπορούσε να εφαρμοστεί με διαφορετικό τρόπο να έδινε μία πιο σαφή εικόνα.

4.4 Συνεισφορά και Ανακεφαλαίωση

Συνοψίζοντας η παρούσα μελέτη αποτελεί μία προσπάθεια να εξεταστεί η ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων από παιδί στο φάσμα του αυτισμού ηλικίας 5,5 ετών και να εξεταστεί η ενσυναίσθησή του. Πάνω από όλα βέβαια, εκτός από πληροφόρηση, αποτέλεσε και μία μοναδική, χρήσιμη και αξιοσημείωτη εμπειρία και δράση. Όπως προκύπτει και από την σχετική βιβλιογραφία τελικά φάνηκε πως ένα παιδί με αυτισμό δυσκολεύεται περισσότερο να αντιληφθεί τα συναισθήματα και να τα διακρίνει παρόλο που το ίδιο σίγουρα θα τα έχει βιώσει στην ζωή του, μάλιστα στην καθημερινότητά του. Άλλωστε η εφαρμογή δεξιοτήτων από ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο στην πραγματική ζωή είναι συχνά δύσκολη υπόθεση για τα παιδιά με ΔΑΦ (Fletcher-Watson και McConachie, 2010) αλλά σχετικές μελέτες μπορούν να καταδείξουν πόσο σημαντικές είναι οι διδακτικές δεξιότητες να χρησιμοποιηθούν στην καθημερινή ζωή των παιδιών προς όφελός τους.

Κατόπιν για πολλούς μελλοντικούς ερευνητές μπορεί να αποτελέσει το εφαλτήριο για περισσότερες έρευνες στον τομέα της εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της χρήσης νέων τεχνολογιών για παιδιά με αυτισμό, όπου γίνονται ήδη σημαντικές πρόοδοι. Μπορούν να προσφερθούν ελπιδοφόρα αποτελέσματα και συμπεράσματα για τον κόσμο του αυτισμού όπως και καινοτόμες ιδέες για τους δασκάλους στον τομέα της ειδικής αγωγής και της εκπαίδευσης, προσαρμοσμένοι στα νέα δεδομένα και την σημερινή πραγματικότητα. Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να συμβάλλουν σε αποτελεσματικές διδασκαλίες για την εκμάθηση συναισθηματικών δεξιοτήτων και το υλικό προς χρήση να

φανεί ιδιαίτερα υποστηρικτικό, βοηθητικό, ελκυστικό και προσιτό τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και στα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού αλλά και για κάθε άλλο μαθητευόμενο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ashley, S. (2010) 275 Απαντήσεις για το Σύνδρομο Asperger. Μετάφραση: Νικολάεφ Β. Επιμέλεια: Ηλιοπούλου Μ. Αθήνα Εκδόσεις: Πατάκη.

Attwood, T. (2005) Παιδιά με Ιδιαιτερότητες στην Γλωσσική Ανάπτυξη και την Κοινωνική Αλληλεπίδραση. Μετάφραση: Μιχαλέτου Ε. Κορογιαννάκη Α. Αθήνα Εκδόσεις Σαββάλας.

Attwood T. (2012) Σύνδρομο Άσπεργκερ: Ένας πλήρης οδηγός. Επιμέλεια: Βάγια Α. Παπαγεωργίου. Αθήνα Εκδόσεις: Πεδίο.

Baron-Cohen S., Wheelwright S. and Jolliffe T. (1997) Is there a "language of the eyes"? Evidence from normal adults and adults with autism or Asperger syndrome Faces Test Adaptation in Greek Μετάφραση-Προσαρμογή στην Ελληνική: Dr. Eleni Fleva Reference Visual Cognition 4:311-331. Retrieved from https://www.autismresearchcentre.com/arc_tests/

Gray C. – White, Leigh Ab. (2003) Κοινωνική προσαρμογή: Πρακτικός οδηγός για αυτιστικά παιδιά και παιδιά με σύνδρομο Asperger, Αθήνα: Σαββάλας. Ανάκτηση από <https://economu.wordpress.com>

Greswell, J.W. (2016) Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Μετάφραση: Κουβαράκου Ν. Επιμέλεια: Τσορμπατζούδης Χ. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

Harpe, F. (1998) Αυτισμός Ψυχολογική Θεώρηση. Μετάφραση, Γλωσσάρι, Επιμέλεια: Δημήτρης Στάσιμος. Σειρά: Ψυχολογία/16. Αθήνα Εκδόσεις: Gutenberg.

Holopainen A. de Veld, D. M. J. Hoddenbach E., Begeer S. (2019) Does Theory of Mind Training Enhance Empathy in Autism; Journal of Autism and Developmental Disorders. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3671-1>

Howlin, P. Baron – Cohen, S. & Hadwin, J. (2009) Εκπαιδεύοντας τα Παιδιά με Αυτισμό στην Ανάγνωση του Νου: Ένας πρακτικός οδηγός». Μετάφραση: Ελένη Λούβρου. Χανιά Εκδόσεις: Γλαύκη.

Lee, Gabrielle, Xu, Sheng, Feng, Hua, Lee, Gloria, Jin, Shaoju, Li, Dan and Zhu, Shuangshuang (2018). An Emotional Skills Intervention for Elementary Children with Autism in China: A Pilot Study" Retrieved from <https://ir.lib.uwo.ca/edupub/142>

Marcos, A. Lima O., Ramon, M. Medeiros, A. Dornhofer, P. Costa, P. Alves, C. Azoni, S. (2019) Analysis of softwares for emotion recognition in children and teenagers with autism spectrum disorder. Rev. CEFAC, Speech, Language, Hearing Science and Education Journal. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216/2019211123181/>

Prensky, M. (2007) *Επικοινωνία και Τεχνολογία: Μάθηση βασισμένη στο ψηφιακό παιχνίδι - Αρχές δυνατότητες και παραδείγματα εφαρμογής στην εκπαίδευση και την Κατάρτιση. Επιστημονική Επιμέλεια: Μειμάρης, Μ. Μετάφραση: Παπασταύρου, Κ. Παπασταύρου, Ν. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο*

Robert, A. (2010) *Pediatric Neuropsychology*. Guilford press. Wenar, C. & Kerig, P. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία*. New York: Guteberg Ανάκτηση από Ιστοσελίδα <http://www.athinodromio.gr>

Tell D., Davidson D., Camras L. A. (2014) Recognition of Emotion from Facial Expressions with Direct or Averted Eye Gaze and Varying Expression Intensities in Children with Autism Disorder and Typically Developing Children <http://dx.doi.org/10.1155/2014/816137>

White, S. W. Abbott, L. Trubanova Wieckowski, A. Nicole N. Capriola-Hall, Aly, S. Youssef, A. Tech, V. (2017). Feasibility of Automated Training for Facial Emotion Expression and Recognition in Autism. Article in Behavior Therapy. <https://www.researchgate.net/publication/322107102>

Wingenbach, T.S.H. Ashwin, S. Brosnan, M. (2016) Diminished sensitivity and specificity at recognizing facial emotional expressions of vary in intensity underlie emotion-specific recognition deficits in autism spectrum disorders.

Αβραμίδης, Η. Καλυβά, Ε. (2006) *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα Εκδόσεις Παπαζήση.

Βασιλείου, Η. Πολυχρονοπούλου, Σ. Παπαδάτος, Ι. Κουρουπέτρογλου, Γ. (2018) Στάσεις εφήβων μαθητών με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου και τη χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας

Ζαράνης, Ν. Δ. Οικονομίδης, Β. (2009) *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Προσχολική Εκπαίδευση: Θεωρητική Επισκόπηση και Εμπειρική Διερεύνηση*. Αθήνα Εκδόσεις: Γρηγόρη.

Κυρίδης, Β. Δρόσος, Β. Ντίνας, Κ. (2005) *Η Πληροφορική – Επικοινωνία – Τεχνολογία στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση: Το παράδειγμα της γλώσσας*. Κοινωνιολογική – παιδαγωγική – Γλωσσολογική Προσέγγιση. Αθήνα: Δαρδανός Γ. Εκδόσεις: Τυπωθήτω.

Λυμπούδης, Β. (2001) *Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως εναλλακτικού μέσου επικοινωνίας στον αυτισμό*. Ανάκτηση από ιστοσελίδα <http://bepippakeep.cti.gr/mahara/view/view.php?id=987>

Μαγγόπουλος, Γ. (2014) *Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: Θεωρητικοί προβληματισμοί* Αθήνα: το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών Τόμος ΙΣΤ, τεύχος 64. Ανάκτηση από <file:///C:/Users/computer/Downloads/96-354-1-PB.pdf>

Μακρής, Α. Μάρκου, Π. (2015) Οι Νέες Τεχνολογίες στην Ειδική Αγωγή. Αθήνα: Έκδοση άρθρου 28 Αυγούστου. Ανάκτηση <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-onlinejournals/education/education-articles/markou-paraskeui/paraskeui-markou-markos-athanasios.htm>

Παλιούρα Μ., Καρασαββίδης Μ., Καραγιαννίδης Χ. (2017) Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση. Themes in Science and Technology Education: Παράγοντες που επιδρούν στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην ειδική αγωγή. Μια μελέτη περίπτωσης ειδικού σχολείου Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας 10(1), 1-18. Ανάκτηση από <file:///C:/Users/computer/Downloads/279-986-1-PB.pdfhttps://www.eduportal.gr/tpe-zogoroylos/>

Παντελιάδου, Σ. Αργυρόπουλος, Β. (2011) Ειδική Αγωγή: Από την Έρευνα στη Διδακτική Πράξη. Αθήνα : Εκδόσεις Πεδίο.

Σολωμονίδου, Χ. (1999) Εκπαιδευτική Τεχνολογία: Μέσα, Υλικό, Διδακτική Χρήση και Αξιοποίηση. Αθήνα Εκδόσεις: Καστανιώτη.

Τζιβνίκου, Σ. (2015) Μαθησιακές δυσκολίες : Διδακτικές παρεμβάσεις. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανάκτηση από file:///C:/Users/computer/Downloads/9827_tzivinikou-KOY.pdf

Τσιαμούλη Ε. (2017) Η Επίδραση της Αυτοαντίληψης στην Ικανότητα Αναγνώρισης των Συναισθημάτων σε Μαθητές της Α/θμιας Εκπαίδευσης με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Αναπηρίες. Ανάκτηση από ιστοσελίδα

<https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/20200>

Τσιόπελα, Δ. Τζιμογιάννης, Α. (2017) Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση ατόμων με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος: Θέματα επικοινωνιών τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Βιβλιογραφική επισκόπηση. Ανάκτηση από ιστοσελίδα https://www.researchgate.net/publication/327252318_Tsiopela_D_Tzimogiannes_A_2017

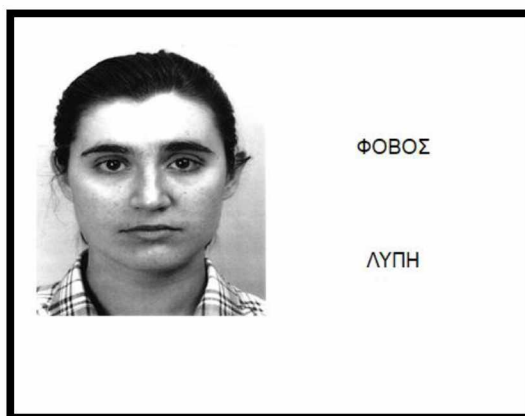
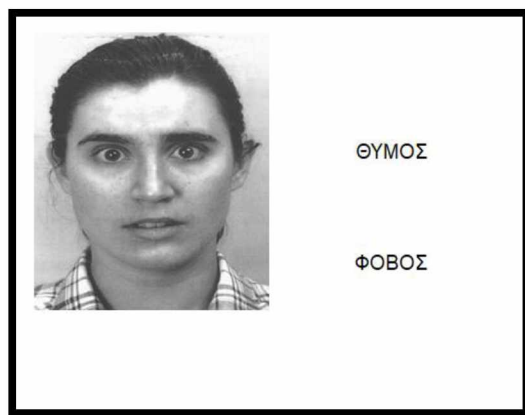
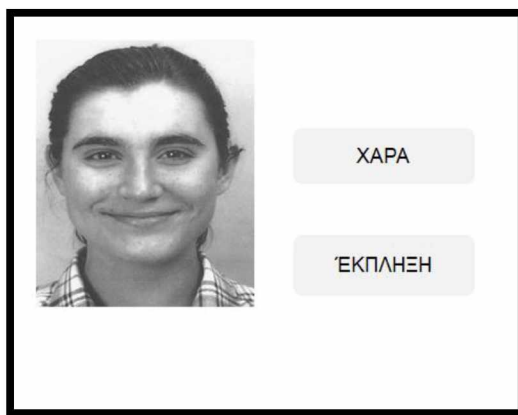
Φύτρος (2005). Η Πληροφορική στην ειδική αγωγή. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. http://users.sch.gr/stefanski/amea/fytros_cor1.pdf.

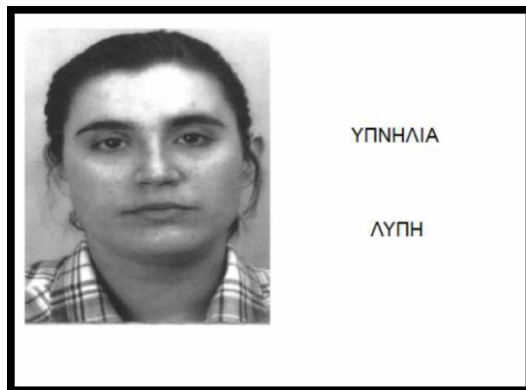
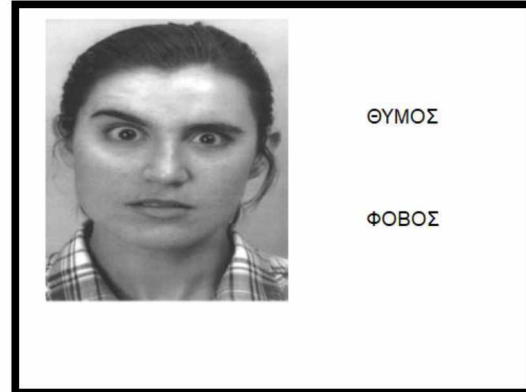
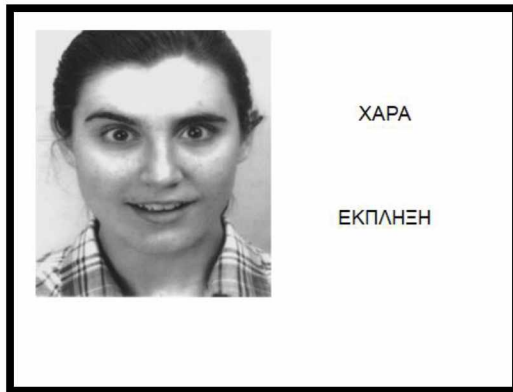
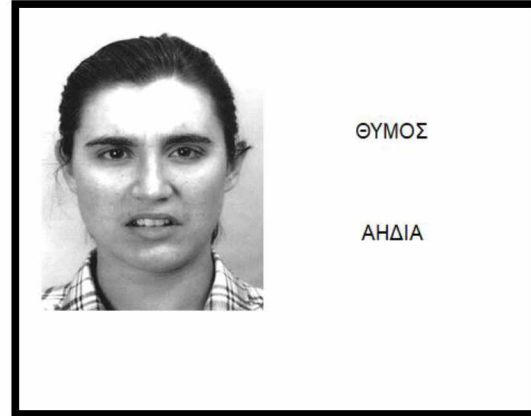
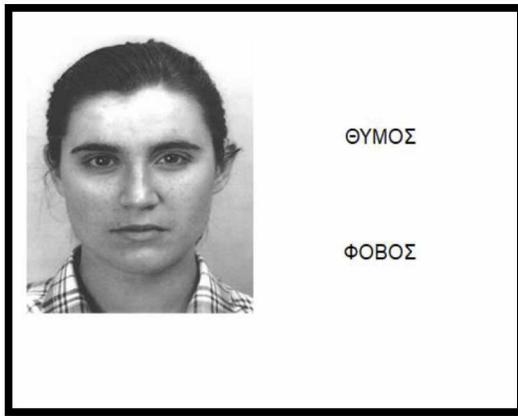
Το Δελφίνι" - Ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό για αυτιστικούς μαθητές (2015) Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α' & Β' Δημοτικού Απόδοση Επιλεγμένων Κειμένων με Εναλλακτικό Τρόπο Επικοινωνίας βιβλίο μαθητή Αθήνα <https://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=989&cid=145http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/polimesiko-uliko/ekpaideutiko-logismiko>

Παράρτημα Ι

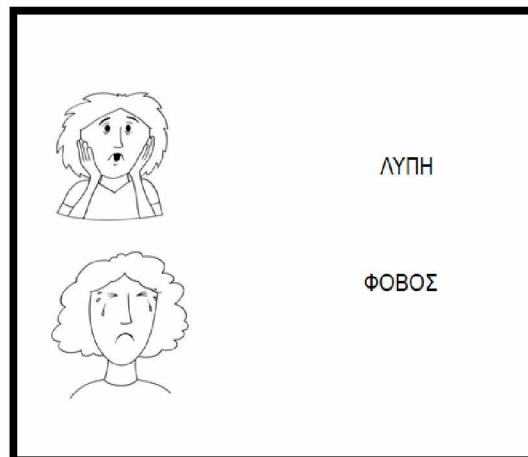
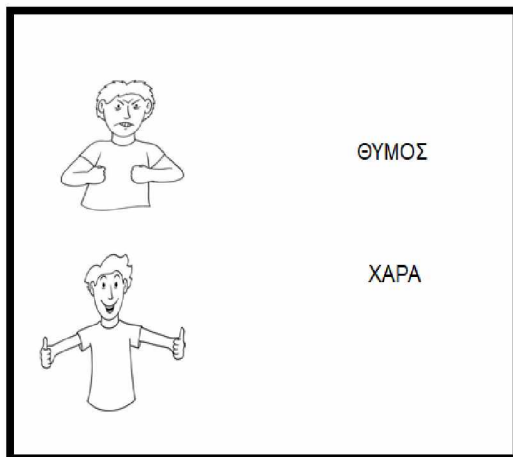
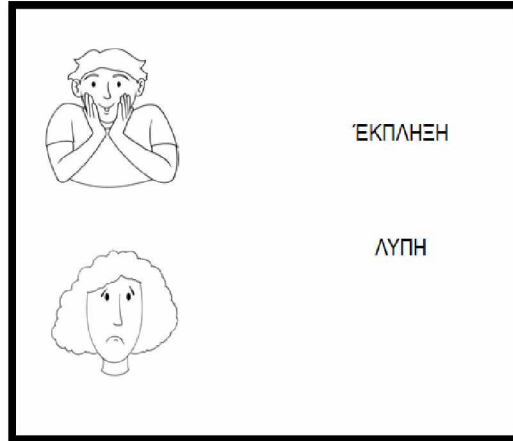
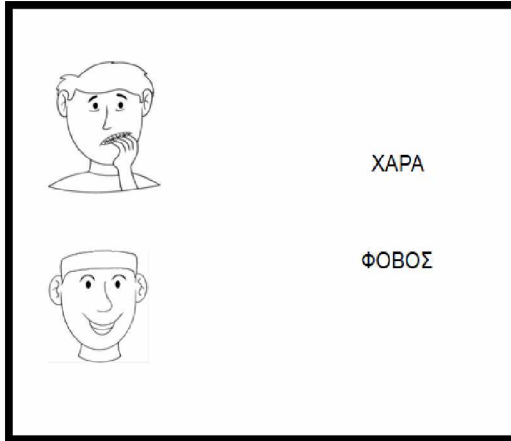
Οθόνες εφαρμογής power point Αξιολογήσεις στην αναγνώριση των συναισθημάτων

Αξιολόγηση Επιπέδου 1^{ου}. Αναγνώριση συναισθημάτων φωτογραφιών προσώπου



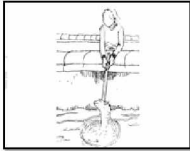



Αξιολόγηση Επιπέδου 2^{ου}. Αναγνώριση συναισθημάτων ζωγραφισμένων προσώπων





Αξιολόγηση Επιπέδου 3^{ου}. Αναγνώριση συναισθημάτων από καταστάσεις



Συναισθήματα που βασίζονται σε Κατάσταση . Παράδειγμα
 1. Η Καίτη έπιασε ένα μεγάλο ψάρι στη θάλασσα
 Πως θα νιώσει η Καίτη όταν πιάσει ένα μεγάλο ψάρι;

4. Ο μπαμπάς της Ιωάννας της έδωσε το αγαπημένο της κέικ για κολατσιό
 πως νιώθει η Ιωάννα όταν ο μπαμπάς της δίνει το αγαπημένο της κέικ για κολατσιό;



7. Η Μαρία δεν μπορεί να κάνει κούνια, έχει χαλάσει
 πως νιώθει η Μαρία όταν δεν μπορεί να κάνει κούνια;

11. Η Μελίνα σπρώχνει τον πύργο της Ελευθερίας. Ο πύργος πέφτει και
 διαλύεται
 πως θα νιώσει η Ελευθερία όταν η Μελίνα της διαλύει τον πύργο;



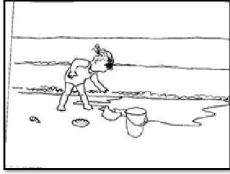


2. Ο μεγάλος άγριος σκύλος κυνηγάει τον Δημήτρη στο δρόμο.
 Πως νιώθει ο Δημήτρης όταν τον κυνηγάει ο σκύλος στον δρόμο;

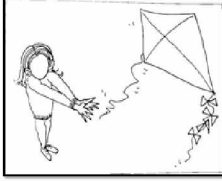

8. Ο Θανάσης πέφτει κάτω και το αεροπλανάκι του σπάει
 πως θα νιώσει ο Θανάσης όταν σπάει το αεροπλανάκι του ;



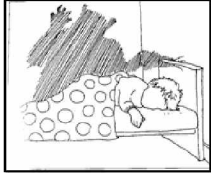


9. Τα κύματα έχουν παρασύρει το κάστρο από άμμο της Ελένης
πως θα νιώθει η Ελένη όταν τα κύματα παρασύρουν το κάστρο της ;

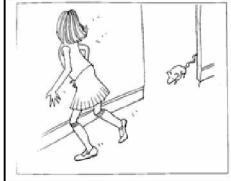

10. Ο αέρας πήρε μακριά το χαρταετό της Μαρίας
πως νιώθει η Μαρία όταν ο αέρας παίρνει το χαρταετό της μακριά;

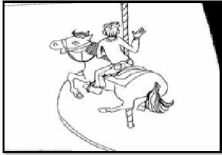

4. Η σκιά στον τοίχο μοιάζει με τέρας
πως νιώθει το παιδί όταν η σκιά μοιάζει με τέρας;

3. Η Γεωργία τρέχει μακριά από το ποντίκι προς την κουζίνα
Πως νιώθει η Γεωργία όταν τρέχει μακριά από το ποντίκι;


5. Ο Βασίλης πιγαίνει βόλτα πάνω στο αλογάκι
πως νιώθει ο Βασίλης όταν πάει βόλτα με το αλογάκι;



6. Η γιαγιά της Στεφανίας της δίνει ένα αρκουδάκι για τα γενέθλιά της
πως νιώθει η Στεφανία όταν η γιαγιά της δίνει ένα αρκουδάκι;



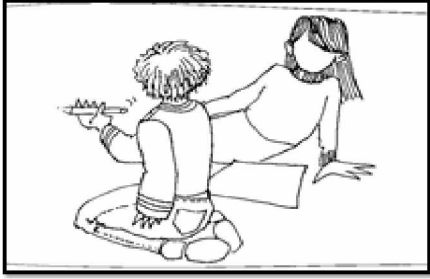
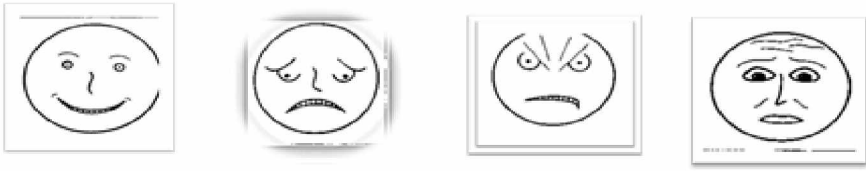

12. Η Άνι αρπάζει το γλειφιτζούρι του Σπύρου. Ο Σπύρος δεν μπορεί να της το πάρει
 πώς νιώθει ο Σπύρος όταν η Άνι του αρπάζει το γλειφιτζούρι;




13. Η μαμά λέει: Τέλος το παιχνίδι. Ώρα για ύπνο
 Πως θα νιώσει ο Ορέστης όταν η μαμά λέει: Τέλος το παιχνίδι, ώρα για ύπνο;





14. Ο Αχιλλέας παίρνει το μαρκαδόρο της Δάφνης. Η Δάφνη δεν μπορεί να
 τελειώσει τη ζωγραφιά της
 πως θα νιώθει η Δάφνη όταν ο Αχιλλέας της πάρει το μαρκαδόρο;

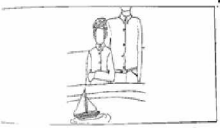


Αξιολόγηση Επιπέδου 4^{ου}. Αναγνώριση συναισθημάτων βάση επιθυμιών

Η αναγνώριση των συναισθημάτων που βασίζονται σε επιθυμίες.
 Παράδειγμα
 1. επιθυμία: Ο Λουκάς θέλει να παίξει με την βάρκα.




Α. Τι θέλει ο Λουκάς;

Β. Πως θα νιώσει ο Λουκάς όταν ο μπαμπάς λέει : Ας παίξουμε με την βάρκα;




Κατάληξη : Ο μπαμπάς του Λουκά λέει : Ας παίξουμε με την βάρκα !

2. Επιθυμία : Ο Φοίβος θέλει ένα βιβλίο με αυτοκινητάκια.



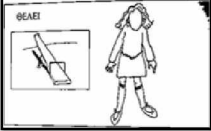
Α. Τι θέλει ο Φοίβος;

Β. Πως θα νιώσει ο Φοίβος όταν η μαμά του αγοράζει ένα βιβλίο με αυτοκινητάκια.





Κατάληξη : Η μαμά του αγοράζει ένα βιβλίο με αυτοκινητάκια

4. Επιθυμία : Η Τζένη θέλει να ανέβει στην τραμπάλα.



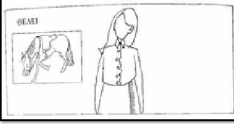
Α. Τι θέλει η Τζένη;

Β. Πως θα νιώθει η Τζένη όταν η Ελισάβετ κουνάει την Τζένη πάνω – κάτω στην κούνια




Κατάληξη: Η Ελισάβετ κουνάει την Τζένη πάνω – κάτω στην κούνια

3. Επιθυμία : Η Αντιγόνη θέλει να πάει υπασσία.



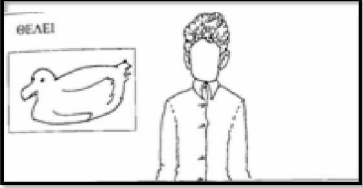
Α. Τι θέλει η Αντιγόνη;

Β. Πως νιώθει η Αντιγόνη όταν η μαμά της την πηγαίνει στη σχολή υπασσίας;

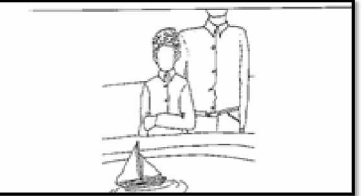



Κατάληξη: Η μάμα της Αντιγόνης την πηγαίνει στη σχολή υπασσίας

5. Επιθυμία : Ο Μιχάλης θέλει να ταΐσει τις πάπιες.



Α. Τι θέλει ο Μιχάλης;

Β. Πως θα νιώθει ο Μιχάλης όταν ο μπαμπάς του λέει : Ας παίξουμε με το καραβάκι;

Ο μπαμπάς του Μιχάλη λέει : Ας παίξουμε με το καραβάκι.

Αξιολόγηση Επιπέδου 5^{ου}. Αναγνώριση συναισθημάτων βάση πεποιθήσεων

Αναγνώριση των συναισθημάτων που βασίζονται σε πεποιθήσεις.
Παράδειγμα

Α. Πραγματική κατάσταση : Η θεία της Αλεξάνδρας της αγοράζει ένα αρκουδάκι για την γιορτή της.



Β. Επιθυμία : Η Αλεξάνδρα θέλει ένα αρκουδάκι.
Γ. Πεποίθηση : Η Αλεξάνδρα πιστεύει ότι η θεία της της αγοράζει ένα αρκουδάκι.


Τι θέλει η Αλεξάνδρα;
Τι πιστεύει η Αλεξάνδρα;

Δ. Κατάληξη : Η γιαγιά της Αλεξάνδρας της δίνει το αρκουδάκι για την γιορτή της. Πως θα νιώσει η Αλεξάνδρα όταν η γιαγιά της δίνει το αρκουδάκι;










Α. Πραγματική κατάσταση : Ο μπαμπάς του Μανώλη του αγοράζει ένα παγωτό σοκολάτα.




Β. Επιθυμία : Ο Μανώλης θέλει ένα παγωτό σοκολάτα.
Γ. Πεποίθηση : Ο Μανώλης πιστεύει ότι ο μπαμπάς του έχει αγοράσει ένα παγωτό σοκολάτα.

Τι θέλει ο Μανώλης;
Τι πιστεύει ο Μανώλης;

Δ. Κατάληξη : Ο μπαμπάς του Μανώλη του δίνει ένα παγωτό σοκολάτα. Πως θα νιώσει ο Μανώλης όταν παίρνει το παγωτό σοκολάτα;





Α. Πραγματική κατάσταση : Ο αδελφός του Παναγιώτη του έχει αγοράσει ένα αεροπλάνκι.




Β. Επιθυμία : Ο Παναγιώτης θέλει ένα τρενάκι.
Γ. Πεποίθηση : Ο Παναγιώτης δεν γνωρίζει για το αεροπλάνκι. Πιστεύει ότι ο αδελφός του έχει αγοράσει ένα αεροπλάνκι.

Τι θέλει ο Παναγιώτης;
Τι πιστεύει ο Παναγιώτης;

Δ. Κατάληξη : Ο αδελφός δίνει το αεροπλάνκι. Πως θα νιώσει ο Παναγιώτης όταν πάρει το αεροπλάνκι;





Α. Πραγματική κατάσταση : Ο Εκτορας πηγαίνει στο πάρτι γενεθλίων.




Β. Επιθυμία : Η Βαλεντίνη θέλει ο Εκτορας να πάει στο πάρτι.
Γ. Πεποίθηση : Η Βαλεντίνη πιστεύει ότι ο Εκτορας θα πάει στο πάρτι.

Τι θέλει η Βαλεντίνη;
Τι πιστεύει η Βαλεντίνη;

Δ. Κατάληξη : Η Βαλεντίνη και ο Εκτορας πηγαίνουν στο πάρτι. Πως θα νιώσει η Βαλεντίνη όταν πάει στο πάρτι με τον Εκτορα;





Α. Πραγματική κατάσταση : Βρέχει έξω. Η μαμά αγοράζει μία Ομπρέλα για την Χριστίνα.



Β. Επιθυμία : Η Χριστίνα θέλει ένα καπέλο για την βροχή.
Γ. Πεποίθηση : Η Χριστίνα πιστεύει ότι η μαμά της έχει αγοράσει μία ομπρέλα.

Τι θέλει η Χριστίνα;
Τι πιστεύει η Χριστίνα;

Δ. Κατάληξη : Η μαμά δίνει την ομπρέλα στη Χριστίνα. Πως θα νιώσει η Χριστίνα όταν η μαμά της δώσει την ομπρέλα;

Παράρτημα II

Οθόνες εφαρμογής power point Εξάσκηση αναγνώρισης βασικών συναισθημάτων

Φωτογραφίες Ενηλίκων και Παιδιών Δεύτερη Συνάντηση



ΧΑΡΑ & ΘΥΜΟΣ

Αναζήτηση χαρούμενου προσώπου



ΧΑΡΑ & ΘΥΜΟΣ

Αναζήτηση θυμωμένου προσώπου



ΛΥΠΗ & ΦΟΒΟΣ

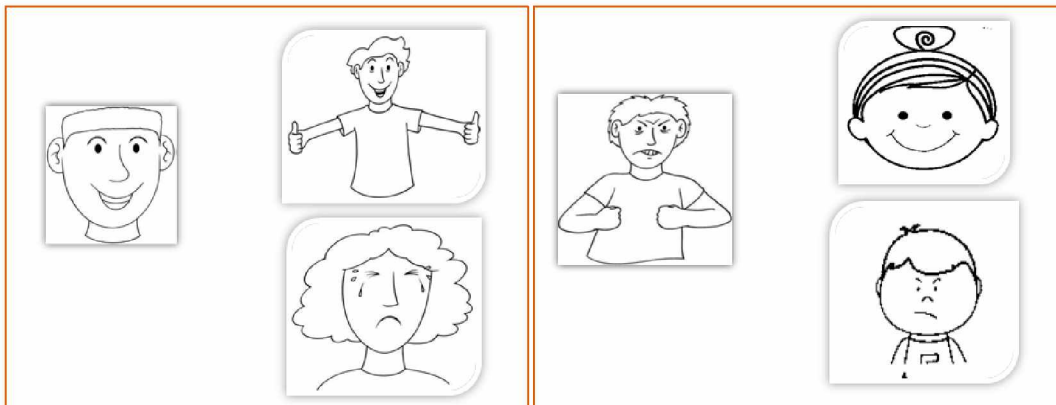
Αναζήτηση λυπημένου προσώπου



ΛΥΠΗ & ΦΟΒΟΣ

Αναζήτηση φοβισμένου προσώπου

Φωτογραφίες Ζωγραφισμένων Προσώπων Δεύτερη Συνάντηση



ΧΑΡΑ & ΛΥΠΗ

Αναζήτηση χαρούμενου σκίτσου

ΘΥΜΟΣ & ΧΑΡΑ

Αναζήτηση θυμωμένου σκίτσου



ΧΑΡΑ & ΛΥΠΗ

Αναζήτηση λυπημένου προσώπου

ΦΟΒΟΣ & ΘΥΜΟΣ

Αναζήτηση φοβισμένου προσώπου

Παράρτημα – III

Αξιολογήσεις δραστηριοτήτων ~ Καρτέλες εκπαιδευτικού

Επίπεδο 1. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΕΚΦΡΑΣΕΩΝ ΠΡΟΣΩΠΟΥ ΑΠΟ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ

Ημέρα εκπαίδευσης :..... Ημερομηνία :.....

(με ν δηλώνει σωστή απάντηση και το χ λανθασμένη)

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΠΡΟΣΩΠΟΥ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΑ ΣΧΟΛΙΑ

| | | |
|---------|--------------------------|-------|
| ΧΑΡΑ | <input type="checkbox"/> | |
| ΦΟΒΟΣ | <input type="checkbox"/> | |
| ΕΚΠΛΗΞΗ | <input type="checkbox"/> | |
| ΛΥΠΗ | <input type="checkbox"/> | |
| ΘΥΜΟΣ | <input type="checkbox"/> | |
| ΑΗΔΙΑ | <input type="checkbox"/> | |
| ΕΚΠΛΗΞΗ | <input type="checkbox"/> | |
| ΘΥΜΟΣ | <input type="checkbox"/> | |
| ΧΑΡΑ | <input type="checkbox"/> | |

ΥΠΝΙΛΙΑ

.....

Επίπεδο 2. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΕΚΦΡΑΣΕΩΝ ΑΠΟ ΣΚΙΤΣΑ ~ ΖΩΓΡΑΦΙΣΜΕΝΕΣ ΕΙΚΟΝΕΣ

Ημέρα εκπαίδευσης :..... Ημερομηνία :.....

(με ν δηλώνει σωστή απάντηση και το χ λανθασμένη)

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΠΡΟΣΩΠΟΥ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΑ ΣΧΟΛΙΑ

ΧΑΡΑ

.....

ΦΟΒΟΣ

.....

ΕΚΠΛΗΞΗ

.....

ΛΥΠΗ

.....

ΘΥΜΟΣ

.....

ΕΝΘΟΥΣΙΑΣΜΟΣ

.....

ΦΟΒΟΣ

.....

ΛΥΠΗ

.....

Αποτέλεσμα :

Επίπεδο 3. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΒΑΣΙΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ

Ημέρα εκπαίδευσης :..... Ημερομηνία :.....

(το 0 δηλώνει λάθος απάντηση το 1 πιθανή απάντηση (κυρίως για κάποιες καταστάσεις λύτης που μπορεί να επιδέχονται και μία ανταπόκριση θυμού) και το 2 για σωστή απάντηση)

| ΑΡ. ΙΣΤΟΡΙΑΣ | ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ | ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ | ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ~ ΣΧΟΛΙΑ |
|--------------|-----------|-------------|----------------------|
| ..... | ΧΑΡΑ | 0 1 2 | ..... |
| ..... | ΛΥΠΗ | 0 1 2 | ..... |
| ..... | ΘΥΜΟΣ | 0 1 2 | ..... |
| ..... | ΦΟΒΟΣ | 0 1 2 | ..... |
| ..... | ΛΥΠΗ | 0 1 2 | ..... |
| ..... | ΛΥΠΗ | 0 1 2 | ..... |
| ..... | ΛΥΠΗ | 0 1 2 | ..... |
| ..... | ΦΟΒΟΣ | 0 1 2 | ..... |
| ..... | ΦΟΒΟΣ | 0 1 2 | ..... |
| ..... | ΧΑΡΑ | 0 1 2 | ..... |
| ..... | ΧΑΡΑ | 0 1 2 | ..... |
| ..... | ΘΥΜΟΣ | 0 1 2 | ..... |
| ..... | ΘΥΜΟΣ | 0 1 2 | ..... |
| ..... | ΘΥΜΟΣ | 0 1 2 | ..... |

Αποτέλεσμα :

Επίπεδο 4. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΒΑΣΙΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΕΠΙΘΥΜΙΕΣ

Ημέρα εκπαίδευσης :..... Ημερομηνία :.....

(με 0 δηλώνει λάθος απάντηση , το 1 πιθανή απάντηση και το 2 σωστή απάντηση)

ΑΡ. ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΕΠΙΘΥΜΙΑ ΚΑΤΑΛΗΞΗ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ~ ΣΧΟΛΙΑ

| | | | | |
|-------|--------------------------|------|-------|-------|
| | <input type="checkbox"/> | ΧΑΡΑ | 0 1 2 | ..... |
| | <input type="checkbox"/> | ΛΥΠΗ | 0 1 2 | ..... |
| | <input type="checkbox"/> | ΧΑΡΑ | 0 1 2 | ..... |
| | <input type="checkbox"/> | ΛΥΠΗ | 0 1 2 | ..... |

Αποτέλεσμα:

Επίπεδο 5. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΒΑΣΙΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ.

(το ν σημαίνει σωστή απάντηση το χ λανθασμένη)

ΙΣΤ. ΕΠΙΘ. ΠΕΠΟΙΘ. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ~ ΣΧΟΛΙΑ

| | | | | | |
|------|-------|-------|------|--------------------------|-------|
| .... | ..... | ..... | ΧΑΡΑ | <input type="checkbox"/> | |
| .... | ..... | ..... | ΛΥΠΗ | <input type="checkbox"/> | |
| .... | ..... | ..... | ΧΑΡΑ | <input type="checkbox"/> | |
| .... | ..... | ..... | ΛΥΠΗ | <input type="checkbox"/> | |

Αποτέλεσμα :

Παράρτημα – IV

Ερωτηματολόγιο Πηλίκου Ενσυναίσθησης [Empathy Quotient (EQ)] & Συστηματοποίησης [Systemizing Quotient (SQ)] για Παιδιά

Ελληνική Μετάφραση-Προσαρμογή

Γεράσιμος Μακρής & Παναγιώτα Περβανίδου

Μονάδα Αναπτυξιακής & Συμπεριφοράς Παιδιατρικής.

Α' Παιδιατρική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών.

Νοσοκομείο Παιδων «Η Αγία Σοφία»

Αθήνα 2016

Για την παρούσα ελληνική μετάφραση έχει χορηγηθεί άδεια από τους συγγραφείς.

Όνοματεπώνυμο:.....

Φύλο:.....

Ημ/νία γέννησης:..... Ημ/νία συμπλήρωσης:.....

Πώς να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο

Παρακάτω υπάρχει μια λίστα δηλώσεων που αφορούν το παιδί σας. Παρακαλούμε διαβάστε κάθε πρόταση πολύ προσεκτικά και βαθμολογείστε πόσο πολύ συμφωνείτε ή διαφωνείτε με αυτή επιλέγοντας το κατάλληλο κουτάκι δίπλα από κάθε δήλωση.

ΜΗΝ ΠΑΡΑΛΕΙΨΕΤΕ ΚΑΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ

| | Συμφωνώ Απολύτως | Συμφωνώ Ελαφρώς | Διαφωνώ Ελαφρώς | Διαφωνώ Απολύτως |
|--|---------------------|--------------------|--------------------|---------------------|
| 1. Αρέσει στο παιδί μου να φροντίζει τους άλλους | | | | |
| 2. Το παιδί μου συχνά δεν καταλαβαίνει γιατί ορισμένα πράγματα αναστατώνουν τους άλλους τόσο πολύ. | | | | |
| 3. Το παιδί μου δεν το πειράζει αν τα πράγματα στο σπίτι δεν είναι στη σωστή τους θέση | | | | |
| 4. Το παιδί μου δεν θα έκλαιγε ούτε θα αναστατωνόταν αν κάποιος χαρακτήρας σε ταινία πέθαινε. | | | | |
| 5. Αρέσει στο παιδί μου να τακτοποιεί τα πράγματα με ακρίβεια (π.χ. λουλούδια, βιβλία, μουσικές συλλογές). | | | | |
| 6. Το παιδί μου αμέσως καταλαβαίνει πότε κάποιος αστειεύεται. | | | | |
| 7. Αρέσει στο παιδί μου να κόβει σκουλήκια ή να διαμελίζει έντομα | | | | |
| 8. Το παιδί μου ενδιαφέρεται για τα διάφορα μέλη μιας συγκεκριμένης κατηγορίας ζώων (π.χ. δεινόσαυροι, έντομα κ.τ.λ.). | | | | |
| 9. Το παιδί μου έχει κλέψει από τα αδέρφια του ή κάποιο φίλο/η του/της κάτι που ήθελε | | | | |
| 10. Το παιδί μου ενδιαφέρεται για | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| διάφορους τύπους οχημάτων (π.χ. τύπους τρένων, αυτοκινήτων, αεροπλάνων κ.τ.λ.). | | | | |
| 11. Το παιδί μου δεν ξοδεύει πολύ χρόνο βάζοντας πράγματα στη σειρά, σε μια συγκεκριμένη διάταξη (π.χ. στρατιωτάκια, ζωάκια, αυτοκίνητα) | | | | |
| 12. Το παιδί μου, αν χρειαζόταν να φτιάξει μια κατασκευή (π.χ. Lego), μάλλον θα ακολουθούσε το φύλλο οδηγιών αντί να αυτοσχεδιάσει. | | | | |
| 13. Το παιδί μου έχει πρόβλημα να κάνει φίλιες. | | | | |
| 14. Όταν παίζει με άλλα παιδιά, το παιδί μου αυθόρμητα παίρνει τη σειρά του και μοιράζεται τα παιχνίδια. | | | | |
| 15. Το παιδί μου προτιμάει να διαβάζει ή να ακούει ιστορίες μύθου ή φαντασίας παρά πραγματικές ιστορίες. | | | | |
| 16. Το δωμάτιο του παιδιού μου είναι συνήθως ακατάστατο παρά τακτοποιημένο. | | | | |
| 17. Το παιδί μου μπορεί να είναι απότομο όταν λέει τη γνώμη του, ακόμα και όταν αυτή μπορεί να ενοχλήσει κάποιον. | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 18. Το παιδί μου θα απολάμβανε να φροντίζει ένα κατοικίδιο. | | | | |
| 19. Αρέσει στο παιδί μου να συλλέγει αντικείμενα (π.χ. αυτοκόλλητα, κάρτες κ.τ.λ.). | | | | |
| 20. Το παιδί μου είναι συχνά αγενές χωρίς να το συνειδητοποιεί. | | | | |
| 21. Το παιδί μου γνωρίζει πώς να ανακατεύει μπογιές ώστε να φτιάχνει διαφορετικά χρώματα. | | | | |
| 22. Το παιδί μου δεν θα το παρατηρούσε εάν κάτι μετακινούταν ή άλλαζε μέσα στο σπίτι. | | | | |
| 23. Το παιδί μου έχει βρεθεί σε μελάδες για σωματικό εκφοβισμό. | | | | |
| 24. Στο παιδί μου αρέσουν αθλητικές δραστηριότητες με συγκεκριμένους κανόνες (π.χ. πολεμικές τέχνες, ενόργανη, μπαλέτο κ.τ.λ.). | | | | |
| 25. Το παιδί μου μπορεί εύκολα να καταλάβει τον χειρισμό του βίντεο ή του DVD player. | | | | |
| 26. Στο σχολείο, όταν το παιδί μου καταλάβει κάτι, μπορεί εύκολα να το εξηγήσει με σαφήνεια στους άλλους. | | | | |
| 27. Θα ήταν δύσκολο για το | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| παιδί μου να απαριθμήσει στη σειρά τα 5 πιο αγαπημένα του τραγούδια ή ταινίες. | | | | |
| 28.Το παιδί μου έχει έναν ή δύο στενούς φίλους καθώς και αρκετούς ακόμα. | | | | |
| 29.Το παιδί μου γρήγορα καταλαβαίνει πρότυπα αριθμών στα μαθηματικά. | | | | |
| 30.Το παιδί μου ακούει τις απόψεις των άλλων, ακόμα και όταν διαφέρουν από τις δικές του. | | | | |
| 31.Το παιδί μου δείχνει ενδιαφέρον όταν οι άλλοι είναι αναστατωμένοι. | | | | |
| 32.Το παιδί μου δεν ενδιαφέρεται να καταλάβει την λειτουργία διαφόρων συσκευών (π.χ. κάμερα, σηματοδότες τηλεόραση, κτλ). | | | | |
| 33.Το παιδί μου μπορεί να μοιάζει τόσο απασχολημένο με τις δικές του σκέψεις ώστε δεν παρατηρεί ότι οι άλλοι βαριούνται. | | | | |
| 34.Το παιδί μου διασκεδάζει με τα παιχνίδια που έχουν αυστηρούς κανόνες (π.χ. σκάκι, ντόμινο κτλ). | | | | |
| 35.Το παιδί μου ενοχλείται όταν τα πράγματα δε γίνονται στην ώρα τους. | | | | |
| 36.Το παιδί μου κατηγορεί άλλα παιδιά για πράγματα | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| που έχει κάνει ο ίδιος/η ίδια. | | | | |
| 37. Το παιδί μου αναστατώνεται πολύ όταν βλέπει ένα ζώο να πονάει. | | | | |
| 38. Το παιδί μου γνωρίζει τις διαφορές ανάμεσα στα πιο σύγχρονα μοντέλα παιχνιδιομηχανών (π.χ. playstation, X-box) ή άλλων ηλεκτρονικών συσκευών (gadgets). | | | | |
| 39. Το παιδί μου θυμάται πολλές πληροφορίες σχετικά με θέματα που τον/την ενδιαφέρουν (π.χ. σημαίες χωρών, ομάδες ποδοσφαίρου, μουσικά συγκροτήματα κ.τ.λ.). | | | | |
| 40. Το παιδί μου μερικές φορές σπρώχνει ή τσιμπάει κάποιον που τον/την εκνευρίζει. | | | | |
| 41. Το παιδί μου βρίσκει ενδιαφέρον να παρακολουθεί τη διαδρομή στον χάρτη σε ένα ταξίδι. | | | | |
| 42. Το παιδί μου μπορεί εύκολα να το καταλάβει όταν κάποιος θέλει να του πιάσει κουβέντα. | | | | |
| 43. Το παιδί μου είναι καλό στο να διαπραγματεύεται αυτά που θέλει. | | | | |
| 44. Αρέσει στο παιδί μου να δημιουργεί λίστες από ομοειδή πράγματα (π.χ. αγαπημένα παιχνίδια, τηλεοπτικές σειρές κτλ). | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 45.Το παιδί μου θα ανησυχούσε για το πώς θα ένιωθε ένα άλλο παιδί εάν δεν είχε προσκληθεί σε ένα πάρτι. | | | | |
| 46. Αρέσει στο παιδί μου να περνάει αρκετό χρόνο προσπαθώντας να βελτιωθεί σε ορισμένες πτυχές των αγαπημένων του δραστηριοτήτων (π.χ. πατίνια, γιο-γιο, χορευτικές κινήσεις κτλ). | | | | |
| 47.Το παιδί μου δυσκολεύεται με την χρήση του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή. | | | | |
| 48.Το παιδί μου αναστατώνεται όταν βλέπει άλλους να κλαίνε ή να πονούν. | | | | |
| 49.Το παιδί μου εάν είχε άλμπουμ με αυτοκόλλητα δεν θα ήταν ικανοποιημένο μέχρι να το συμπλήρωνε. | | | | |
| 50.Το παιδί μου απολαμβάνει γεγονότα με οργανωμένες ρουτίνες. | | | | |
| 51.Το παιδί μου δεν τον/την απασχολεί να γνωρίζει το ακριβές χρονοδιάγραμμα των καθημερινών δραστηριοτήτων. | | | | |
| 52.Αρέσει στο παιδί μου να βοηθάει καινούργιους συμμαθητές να ενσωματωθούν στην τάξη | | | | |
| 53.Το παιδί μου έχει βρεθεί σε μπελάδες για προσβολές ή | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| «πειράγματα». | | | | |
| 54. Δεν θα άρεσε στο παιδί μου να προσπαθεί να λύσει κάποιον «γρίφο» (π.χ. σταυρόλεξο, κρεμάλα κτλ). | | | | |
| 55. Το παιδί μου τείνει να καταφεύγει στη φυσική επιθετικότητα προκειμένου να πάρει αυτό που θέλει | | | | |