



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —



Δ.Π.Μ.Σ. Κοινωνική Νευροεπιστήμη,
Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση
[Social Neuroscience, Social Pedagogy
and Education]

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης – Ιατρική Σχολή – Τμήμα Βιολογίας

Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΠΜΣ)
«Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση»
(Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education)

*Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΤΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ
ΣΧΕΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ - ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ: ΜΙΑ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ*

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Μαρίας Ζαμάγια

ΑΜ: 7981200220021

Εξεταστική Επιτροπή:

- 1) Μαρία Βλασσοπούλου, Ομ. Καθηγήτρια, Ιατρική Σχολή, Ε.Κ.Π.Α.
(Επιβλέπουσα)
- 2) Ηρώ Μυλωνάκου – Κεκέ, Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
- 3) Αγγελική Βουδούρη, Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.

Διπλωματική Εργασία που Εκπονήθηκε στο ΔΠΜΣ για τη χορήγηση Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών
(Δ.Μ.Σ) στην Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση του ΕΚΠΑ

Αθήνα, Ιούνιος, 2024



HELLENIC REPUBLIC

**National and Kapodistrian
University of Athens**

— EST. 1837 —



**Social Neuroscience
Social Pedagogy
and Education**

Department of Pedagogy and Primary Education,

School of Medicine, Department of Biology

Interdepartmental Master Degree Programme in

“Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education”

***THE EFFECT OF INTENSIVE INTERACTION ON THE COMMUNICATION
RELATIONSHIP BETWEEN MOTHER AND CHILD WITH AUTISM SPECTRUM
DISORDER: AN APPROACH FROM SOCIAL PEDAGOGY***

A MASTER’S THESIS

Maria Zamagia

A.N: 7981200220021

Examination Committee:

- 1) Maria Vlassopoulou, Professor, School of Medicine, N.K.U.A.
(Supervisor)
- 2) Iro Mylnakou - Keke, Professor, D.P.P.E., N.K.U.A.
- 3) Aggeliki Voudouri, Professor, D.P.P.E., N.K.U.A.

A Master’s thesis submitted to the Interdepartmental Master Degree Programme in “Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education” at the N.K.U.A. for the award of the Master of Science in Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education

Athens, June, 2024

**Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΤΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΣΤΗΝ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΣΧΕΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ - ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ
ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ: ΜΙΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ**

Μαρία Ζαμάγια
Α.Μ.: 7981200220021

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής Αξιολόγησης:

- 1) Μαρία Βλασσοπούλου, Ομ. Καθηγήτρια, Ιατρική Σχολή, Ε.Κ.Π.Α.
(Επιβλέπουσα)
- 2) Ηρώ Μυλωνάκου – Κεκέ, Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
- 3) Αγγελική Βουδούρη, Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Αυτή η διπλωματική εργασία υποβάλλεται από τον/ην συγγραφέα της ως μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» (Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Υπεύθυνα δηλώνεται ότι η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία έχει συγγραφεί από τον/ην υπογράφοντα/ουσα και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει αξιολογηθεί σε οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο (π.χ. άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών κ.ά.), στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: Μαρία Ζαμάγια

ΥΠΟΓΡΑΦΗ: Μαρία Ζαμάγια

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © (Ζαμάγια Μαρία, 2024) Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

All rights reserved.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» (Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών δεν δηλώνει απαραίτητως την αποδοχή των απόψεων του/της συγγραφέως.

Περιεχόμενα

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ.....	2
Κατάλογος πινάκων	6
Κατάλογος γραφημάτων.....	7
Ευχαριστίες	8
Περίληψη.....	9
Abstract	10
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ.....	19
1.1 Εισαγωγή.....	19
1.2 Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος	19
1.3 Θεωρίες για τον Αυτισμό	21
1.4 Αυτισμός και Νευροεπιστήμη	24
1.5 Σύγχρονα δεδομένα.....	27
1.6 Αυτισμός και αλληλεπίδραση με γονείς.....	29
1.7 Σύνοψη.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΝΤΑΤΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ.....	34
2.1 Εισαγωγή	34
2.2 Η Εντατική Αλληλεπίδραση.....	34
2.3 Έρευνα για την επίδραση της Εντατικής Αλληλεπίδρασης	37
2.4 Σύνοψη.....	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ	46
3.1 Εισαγωγή	46
3.2 Κοινωνική Παιδαγωγική.....	46
3.3 Αυτισμός και Κοινωνική Παιδαγωγική.....	48
3.4 Η σύνδεση της Εντατικής Αλληλεπίδρασης με την Κοινωνική Παιδαγωγική	52
3.5 Σύνοψη.....	55
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ και ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ της ΕΡΕΥΝΑΣ.....	57
4.1 Εισαγωγή	57
4.2 Αναγκαιότητα και Σημαντικότητα της Έρευνας.....	57
4.3 Σκοπός	58
4.4 Ερευνητικό Ερώτημα – Ερευνητική Υπόθεση	59
4.5 Μεθοδολογία – Μέθοδος	59

4.6	Δειγματοληψία.....	62
4.7	Τρόπος συλλογής δεδομένων - Ερευνητικά Εργαλεία – τεκμηρίωση	62
4.8	Επεξεργασία και Ανάλυση Ερευνητικών Δεδομένων	65
4.9	Χρονοδιάγραμμα.....	66
4.10	Παρέμβαση	66
4.11	Τελική Οριοθέτηση – Περιορισμοί.....	68
4.12	Σύνοψη.....	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ		70
5.1	Εισαγωγή.....	70
5.2	Αποτελέσματα βιντεοσκόπησης.....	70
5.2.1	Συμπεριφορές μητέρας	71
5.2.2	Συμπεριφορές παιδιού	76
5.3	Ερωτηματολόγιο «Πραγματολογικό Προφίλ Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας»	82
5.4	Φύλλο Καταγραφής ΕΑ	84
5.5	Σύνοψη.....	88
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....		89
6.1	Εισαγωγή	89
6.2	Ποσοτικά αποτελέσματα	89
6.3	Ποιοτικά αποτελέσματα	94
6.4	Συμπεράσματα.....	95
6.5	Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και κοινωνικοπαιδαγωγικές δράσεις.....	97
6.6	Σύνοψη.....	98
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ		100
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....		111
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ		114
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ.....		123

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Χρονοδιάγραμμα - Φάσεις έρευνας.....	67
Πίνακας 2: Θεματικός χάρτης.....	87

Κατάλογος γραφημάτων

Γράφημα 1: Ποσοστό εμφάνισης λεκτικών εντολών μητέρας στη φάση βασικού επιπέδου.....	72
Γράφημα 2: Ποσοστό εμφάνισης λεκτικών εντολών μητέρας στη φάση παρέμβασης.....	72
Γράφημα 3: Μέσοι όροι ποσοστού εμφάνισης λεκτικών εντολών μητέρας ανά φάση.....	73
Γράφημα 4: Ποσοστό εμφάνισης λεκτικών κατευθυντικών ερωτήσεων μητέρας στη φάση βασικού επιπέδου.....	73
Γράφημα 5: Ποσοστό εμφάνισης λεκτικών κατευθυντικών ερωτήσεων μητέρας στη φάση παρέμβασης.....	74
Γράφημα 6: Μέσοι όροι ποσοστού εμφάνισης λεκτικών κατευθυντικών ερωτήσεων μητέρας ανά φάση.....	74
Γράφημα 7: Ποσοστό εμφάνισης μιμήσεων μητέρας στη φάση βασικού επιπέδου.....	75
Γράφημα 8: Ποσοστό εμφάνισης μιμήσεων μητέρας στη φάση παρέμβασης.....	75
Γράφημα 9: Μέσοι όροι ποσοστού εμφάνισης μιμήσεων μητέρας ανά φάση.....	76
Γράφημα 10: Ποσοστό εμφάνισης βλεμματικής επαφής παιδιού στη φάση βασικού επιπέδου.....	77
Γράφημα 11: Ποσοστό εμφάνισης βλεμματικής επαφής παιδιού στη φάση παρέμβασης.....	77
Γράφημα 12: Μέσοι όροι ποσοστού εμφάνισης βλεμματικής επαφής παιδιού ανά φάση.....	78
Γράφημα 13: Ποσοστό εμφάνισης χαμόγελου παιδιού στη φάση βασικού επιπέδου.....	78
Γράφημα 14: Ποσοστό εμφάνισης χαμόγελου παιδιού στη φάση παρέμβασης.....	79
Γράφημα 15: Μέσοι όροι ποσοστού εμφάνισης χαμόγελου ανά φάση.....	79
Γράφημα 16: Ποσοστό εμφάνισης δυσαρέσκειας παιδιού στη φάση βασικού επιπέδου.....	80
Γράφημα 17: Ποσοστό εμφάνισης δυσαρέσκειας παιδιού στη φάση παρέμβασης.....	80
Γράφημα 18: Μέσοι όροι ποσοστού εμφάνισης δυσαρέσκειας παιδιού ανά φάση.....	81

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια Μαρία Βλασσοπούλου για την υποστήριξη και την καθοδήγηση που μου παρείχε σε όλα τα στάδια δημιουργίας αυτής της ερευνητικής εργασίας, καθώς και για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε από την αρχή της συνεργασίας μας.

Η συμβολή της οικογένειας που αποτέλεσε το δείγμα της παρούσας έρευνας είναι πολύτιμη, και τους ευχαριστώ από καρδιάς για την αρμονική συνεργασία μας.

Ευχαριστώ, επίσης, την εργοθεραπεύτρια Σαραφέλλα Ηρώ, η οποία αξιολόγησε μέρος των βιντεοσκοπημένων αλληλεπιδράσεων, για το χρόνο που αφιέρωσε και την στήριξη που μου παρείχε.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω το ΕΚΠΑ για την ευκαιρία που μου έδωσε να συμμετέχω στο ΔΠΜΣ, την διευθύντρια του ΔΠΜΣ Μυλωνάκου Ηρώ, καθώς και τους καθηγητές του μεταπτυχιακού, οι οποίοι, παρόλες τις πρωτόγνωρες για όλους μας συνθήκες (περίοδος Covid), κατάφεραν να διατηρήσουν και να επεκτείνουν το ενδιαφέρον μας για την Κοινωνική Παιδαγωγική και την Κοινωνική Νευροεπιστήμη.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία προτείνεται η μέθοδος της εντατικής αλληλεπίδρασης (ΕΑ) ως ένα νέο κοινωνικοπαιδαγωγικό εργαλείο, μέσω της θεωρητικής τεκμηρίωσης της διασύνδεσης των θεμελιωδών διαστάσεων της κοινωνικής παιδαγωγικής και της ΕΑ αλλά και των αποτελεσμάτων της πειραματικής εφαρμογής της μεθόδου. Ερευνήθηκε πειραματικά η επίδραση της ΕΑ στην επικοινωνιακή σχέση μητέρας – παιδιού με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, όπως αυτή διαφαίνεται μέσα από τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού και το επικοινωνιακό στυλ της μητέρας. Ακολουθήθηκε οιονεί πειραματικός σχεδιασμός μικτής μεθόδου μεμονωμένης περίπτωσης. Τα ποσοτικά και ποιοτικά ευρήματα, αποτυπώνουν βελτιώσεις ως προς την επικοινωνιακή σχέση μητέρας - παιδιού, οι οποίες βασίζονται στην αλλαγή της έντασης των κωδικοποιημένων συμπεριφορών και στην μετατόπιση της οπτικής της μητέρας σύμφωνα με τις αρχές της ΕΑ, κατά τη φάση παρέμβασης.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνική Παιδαγωγική, εντατική αλληλεπίδραση, αυτισμός, κοινωνικές δεξιότητες, γονείς.

Abstract

This paper proposes the method of Intensive Interaction (II) as a new social pedagogical tool, through the theoretical documentation of the link between the fundamental dimensions of social pedagogy and II, and the results of the experimental application of the method. The effect of II on the communicative relationship between mother and child with autism spectrum disorder, as revealed through the child's social skills and the mother's communicative style, was experimentally investigated. A quasi-experimental single case mixed methods design was followed. The quantitative and qualitative findings reflect improvements in the mother-child communication relationship based on a change in the intensity of coded behaviors and a shift in the mother's perspective according to II principles during the intervention phase.

Key words: Social pedagogy, intensive interaction, autism, social skills, parents.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η σύλληψη της ιδέας για την παρούσα ερευνητική εργασία προέκυψε μέσα από το συνδυασμό των ενδιαφερόντων μου για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού και γενικότερα τα άτομα με δυσκολίες κοινωνικότητας και επικοινωνίας, τις ρεαλιστικές - μη κατευθυντικές μεθόδους παρέμβασης και την Κοινωνική Παιδαγωγική που με έφερε σε επαφή με νέες έννοιες και ιδέες επηρεάζοντας τον τρόπο σκέψης μου και κάνοντάς με να αντιληφθώ θεωρητικά και πρακτικά ζητήματα που είδη γνώριζα, με ένα νέο, περισσότερο ολιστικό τρόπο.

Η εξειδίκευσή μου στις διαταραχές λόγου-επικοινωνίας, ως λογοθεραπεύτρια, με έκανε να εστιάζω στους τομείς της ανάπτυξης που χρειάζονται υποστήριξη, ώστε να επέλθει βελτίωση στις ελλειμματικές περιοχές. Η εξειδίκευση μπορεί να μας επιτρέπει να εστιάσουμε και γνωρίσουμε σε βάθος το επιστημονικό μας πεδίο, ωστόσο, υπάρχει ο κίνδυνος να μας οδηγήσει σε μια κατακερματισμένη εικόνα που χάνει την αίσθηση του «όλου» και αποτυγχάνει να αντιληφθεί και να συμπεριλάβει τους ποικίλους παράγοντες που αλληλεπιδρούν στην πολυδιάστατη υπόσταση των ατόμων, των ομάδων και των κοινωνιών.

Η Κοινωνική Παιδαγωγική αποτέλεσε για μένα το εφαλτήριο ώστε να ανοίξει η οπτική μου και να δω τη μεγάλη εικόνα. Με έκανε να δω την εξειδικευμένη γνώση μου ως ένα κομμάτι του «όλου». Ένα «όλον» το οποίο αναδεικνύει η Κοινωνική Παιδαγωγική μέσα από τις θεωρητικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές διαστάσεις της, το αξιακό της σύστημα και το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος. Σε αυτή την μελέτη, προσπαθώ να συνδέσω την εντατική αλληλεπίδραση με την Κοινωνική Παιδαγωγική και Κοινωνική Νευροεπιστήμη αναδεικνύοντας τους κοινούς τόπους και τη δυνατότητα διεπιστημονικής συνέργειας. Η μέθοδος της εντατικής αλληλεπίδρασης με γοητεύει εδώ και καιρό και ενδιαφέρομαι να μάθω, μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και της ερευνητικής διαδικασίας, τα θεωρητικά και πρακτικά ζητήματα που προκύπτουν από την εφαρμογή της. Η ενεργητική εμπλοκή των γονέων στην ερευνητική διαδικασία, μέσω της συμμετοχής τους στην παρατήρηση, τον αναστοχασμό και την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, αποτελεί σημαντικό σημείο εστίασης, ώστε η εντατική αλληλεπίδραση να αποτελέσει μέρος του συστήματος της οικογένειας και όχι μια παρέμβαση που έρχεται απ' έξω, επιβαλλόμενη από κάποιον «ειδικό», ενισχύοντας έτσι, την κοινωνικοπαιδαγωγική διάσταση της εν λόγω μελέτης .

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία ξεκίνησε με την ιδέα διασύνδεσης της θεραπευτικής παρέμβασης για άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) με την Κοινωνική Παιδαγωγική. Με την πρώτη ματιά, η θεραπευτική παρέμβαση και η Κοινωνική Παιδαγωγική φαίνονται δυο ξεχωριστοί πεδία, με ευδιάκριτα όρια και διαφορετικές αφετηρίες. Από τη μία, η θεραπεία νοείται ως κάτι περισσότερο ιατροκεντρικό που έρχεται να παρέμβει πάνω σε μια βιολογικά καθορισμένη απόκλιση και από την άλλη η Κοινωνική Παιδαγωγική αφορά μια μετασχηματιστική εκπαιδευτική διαδικασία ιδωμένη μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, σχέσεις και συναισθήματα. Ωστόσο, κοιτάζοντας εις βάθος το κάθε πεδίο και ακολουθώντας τη σύγχρονη επιστημονική πορεία τους, αναδεικνύονται αλληλεπιδράσεις και διασυνδέσεις που συνθέτουν κοινούς τόπους τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

Παρόλο που οι κοινωνικοί παιδαγωγοί δεν είναι θεραπευτές, ωστόσο, οι κοινωνικοπαιδαγωγικές δράσεις μπορούν να έχουν θεραπευτικό αποτέλεσμα (Petrie, 2015) μέσα από τη συστηματική παρέμβαση σε άτομα και ομάδες με σκοπό τη βελτίωση και την αλλαγή. Η Κοινωνική Νευροεπιστήμη έρχεται να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ βιολογικού και κοινωνικού αναδεικνύοντας την επίδραση των κοινωνικών σχέσεων, των συναισθημάτων και γενικότερα του κοινωνικού περιβάλλοντος στον εγκέφαλο και το νευρικό σύστημα καθιστώντας την κοινωνική εμπειρία και τη βιολογική υπόσταση του ανθρώπου, αλληλένδετες και αλληλοεξαρτούμενες. Η Κοινωνική Νευροεπιστήμη διευκρινίζει ξεκάθαρα τη συνδυασμένη λειτουργία βιολογικών και κοινωνικών παραγόντων στην ανθρώπινη υπόσταση (Rees & Rose, 2008).

Έννοιες όπως η διαταραχή, η ασθένεια, η αναπηρία, η νοητική βλάβη, η θεραπεία, απομακρύνονται ολοένα και περισσότερο από το μονοδιάστατο βιοϊατρικό λόγο και εντάσσονται στο βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο, το οποίο αναγνωρίζει την αλληλεπίδραση βιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων. Η Κοινωνική Παιδαγωγική, ενεργώντας ως το «λειτουργικό ενδιάμεσο» μεταξύ του βιοψυχοκοινωνικού συστήματος «άνθρωπος» και του υπερσυστήματος που τον περιβάλλει (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021) μπορεί να αποτελέσει την οργανωμένη διαμεσολάβηση για τη γεφύρωση του βιολογικού με το κοινωνικό, του ατομικού με το συλλογικό, του θεραπευτικού με το εκπαιδευτικό.

Στη θεραπευτική αλλά και την εκπαιδευτική παρέμβαση για τα άτομα με ΔΑΦ, κυριαρχούν εδώ και δεκαετίες συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις που στοχεύουν να τροποποιήσουν την αποκλίνουσα συμπεριφορά των αυτιστικών ατόμων ώστε αυτή να ανταποκρίνεται καλύτερα στα αποδεκτά

κοινωνικά πρότυπα. Οι προσεγγίσεις αυτές βασίζονται σε μικρά διδακτικά βήματα, τεμαχίζοντας τους τομείς τους οποίους στοχεύουν να βελτιώσουν (π.χ. τη γλώσσα, τις κοινωνικές δεξιότητες, το παιχνίδι) επιλέγοντας εξωτερικά κίνητρα ανταμοιβών (π.χ. τροφικοί ενισχυτές, υλικά αγαθά ως βραβεία), καταλήγοντας να διδάσκουν δεξιότητες σε ένα κοινωνικά επικοινωνιακό κενό, χωρίς εσωτερικά κίνητρα και απομακρυνόμενες από τη φυσική διαδικασία ανάπτυξης στην οποία κυριαρχούν οι ανθρώπινες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις.

Στον αντίποδα, τις τελευταίες δεκαετίες, μαζί με τη στροφή της επιστημονικής κοινότητας από ένα ιατροκεντρικό λόγο σε ένα περισσότερο περιεκτικό βιοψυχοκοινωνικό, εμφανίζονται νέες νατουραλιστικές προσεγγίσεις που αντιλαμβάνονται τη θεραπευτική παρέμβαση ως μια φυσική διαδικασία εξέλιξης και κατάκτησης δεξιοτήτων μέσα από φυσικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις εστιάζοντας στο σεβασμό της διαφορετικότητας και την αποδοχή της νευροποικιλότητας.

Η Εντατική Αλληλεπίδραση (ΕΑ) αποτελεί μια νατουραλιστική προσέγγιση που βασίζεται στη φυσική και πρώτη μάθηση που συμβαίνει κατά την αλληλεπίδραση γονέα-βρέφους (ή και ενός αφοσιωμένου φροντιστή του βρέφους) και ενισχύει την ανάπτυξη της κοινωνικής επικοινωνίας. Ο θεραπευτής απομακρύνεται από τη θέση του ειδικού που έρχεται να επιβάλλει την απόλυτη γνώση του και γίνεται ο επικοινωνιακός συνεργάτης που διευκολύνει τη φυσική μάθηση μέσα από τον σεβασμό του μοναδικού ρυθμού ανάπτυξης κάθε ατόμου. Βασικές αρχές της ΕΑ αποτελούν ο σεβασμός της μοναδικότητας, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η υπεράσπιση του δικαιώματος κοινωνικής ένταξης και ευημερίας για τα κοινωνικά εμποδισμένα άτομα.

Αν η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι ο αρχιτέκτονας που σχεδιάζει τη γέφυρα η οποία συνδέει το ατομικό με το συλλογικό, το βιολογικό με το κοινωνικό, τη θεραπευτικό με το εκπαιδευτικό, η ΕΑ μπορεί να αποτελέσει την πρώτη ύλη για την κατασκευή της, η οποία δημιουργείται από τη δημιουργική συνάντηση κάθε κοινωνικά εμποδισμένου ατόμου με τους σημαντικούς άλλους.

Αν και στην πλειοψηφία των μελετών για την ΕΑ, εκπαιδεύονται ειδικοί θεραπευτές ή εκπαιδευτικοί για να την χρησιμοποιήσουν με άτομα στο φάσμα του αυτισμού, στην παρούσα ερευνητική εργασία επιλέχτηκε η εκπαίδευση των γονέων. Η σημαντικότητα της αξιοποίησης της οικογένειας αποτελεί βασική θεωρητική διάσταση της Κοινωνική Παιδαγωγική (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021). Εξίσου σημαντική θεωρείται η εμπλοκή των γονέων στις θεραπευτικές παρεμβάσεις για τις αναπτυξιακές διαταραχές στην παιδική ηλικία (Papadopoulos et al., 2023). Η ένταξη των γονέων αναδεικνύει τη στόχευση προς μια ολιστικότερη αντιμετώπιση των κοινωνικών δυσκολιών του παιδιού, μέσα από την προσπάθεια ενσωμάτωσης της παρέμβασης στο σύστημα της οικογένειας, σύμφωνα με τις αρχές της Κοινωνική Παιδαγωγική.

Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων συγκαταλέγεται ανάμεσα στις θεμελιώδεις θεωρητικές διαστάσεις της κοινωνικοπαιδαγωγικής επιστήμης και αποτελεί βασικό κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόβλημα (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021). Μπορεί η ΕΑ να εμπλουτίσει τη φαρέτρα του κοινωνικού παιδαγωγού προσθέτοντας ένα εργαλείο στην καταπολέμηση αυτού του βασικού κοινωνικοπαιδαγωγικού προβλήματος; Εντάσσοντας την ΕΑ στις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις της οικογένειας, σχηματίζεται το ερευνητικό ερώτημα: Είναι η Εντατική Αλληλεπίδραση μια αποτελεσματική μέθοδος για την βελτίωση της επικοινωνιακής σχέσης μητέρας – παιδιού με ΔΑΦ, όπως αυτή διαφαίνεται μέσα από τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού και το επικοινωνιακό στυλ της μητέρας;

Ποικίλες μελέτες στη διεθνή βιβλιογραφία αναδεικνύουν την θετική επίδραση της ΕΑ στις κοινωνικές δεξιότητες παιδιών και ενηλίκων με ΔΑΦ (Kellett, 2003; Samuel et al., 2008; Hutchinson & Bodicoat, 2015; Weedle, 2016). Πολλές από αυτές αναφέρονται και στην ενδυνάμωση των ατόμων αλλά και των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, καθώς η ΕΑ θεωρείται ότι προωθεί την γνώση και την ενδυνάμωση του εαυτού, την ουσιαστική σύνδεση, την αμοιβαία κατανόηση και την εμπιστοσύνη μεταξύ των συμμετεχόντων (Watson & Knight, 1991; Firth, Elford, Leening & Crabble, 2008; Mourièrre, & Hewett, 2021).

Άλλη σημαντική πτυχή που προκύπτει από τις έρευνες για την ΕΑ είναι η λειτουργία της ως εργαλείο κοινωνικής ένταξης. Η ΕΑ φαίνεται ότι προωθεί την κοινωνική ένταξη και ευημερία μέσα από τη διεκδίκηση του δικαιώματος στην ισότιμη επικοινωνία αλλά και την αμφισβήτησή στερεότυπων αντιλήψεων γύρω από τα άτομα με ΔΑΦ (Weedle, 2016; Calveley, 2017; Hewett, Calveley, McKim & Mourièrre, 2019; Berridge & Hutchinson, 2022).

Άλλη σημαντική διάσταση της ΕΑ είναι η έννοια του κριτικού αναστοχασμού. Ο αναστοχασμός αποτελεί θεμέλιο λίθο τόσο της θεωρητικής τεκμηρίωσης όσο και της πρακτικής εφαρμογής της ΕΑ. Πολλές μελέτες αναδεικνύουν την προώθηση του κριτικού αναστοχασμού για το σχεδιασμό και την υλοποίηση της ΕΑ (Samuel, Nind, Volans, & Scriven, 2008; Nagra, White, Appiah, & Rayner, 2016; Shearer & Parkhouse, 2020).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η επίδραση της Εντατικής Αλληλεπίδρασης στην επικοινωνιακή σχέση μητέρας - παιδιού με ΔΑΦ, όπως αυτή διαφαίνεται μέσα από τις ενδεχόμενες αλλαγές στις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού και στο επικοινωνιακό στυλ της μητέρας κατά τη διάρκεια της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, μετά από την εκπαίδευση της μητέρας στην ΕΑ. Ωστόσο, εκτός από τον άμεσο και πειραματικά ερευνώμενο σκοπό της παρούσας μελέτης, απώτερη επιδίωξη της εφαρμογής της ΕΑ από την οικογένεια είναι η έμμεση προώθηση όλων αυτών των δυνατοτήτων

που προσφέρει η ΕΑ. Ο σεβασμός της ετερότητας και των αναγκών του παιδιού με επικοινωνιακές δυσκολίες, η ενδυνάμωση της σχέσης μητέρας – παιδιού, η δημιουργία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και απόλαυσης, η διάσταση του κριτικού αναστοχασμού, αποτελούν βασικές επιδιώξεις της έρευνας οι οποίες συνάδουν με τις αρχές και τις προτεραιότητες της Κοινωνική Παιδαγωγική, βασικοί στόχοι της οποίας αποτελούν η ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, η ενδυνάμωση των σχέσεων, η ευημερία των ατόμων, ο σεβασμός της ετερότητας, η αξιοποίηση του οικογενειακού πλαισίου (Μυλωνάκου Κεκέ, 2021).

Στη διεθνή βιβλιογραφία της Κοινωνική Παιδαγωγική υπάρχουν ποικίλες μελέτες που αφορούν άτομα με ΔΑΦ, οι οποίες αφορούν κυρίως κοινωνικοπαιδαγωγικές δράσεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και σχολικής ένταξης (Sydoriv & Budnyk, 2019; Myburgh, Condy & Barnard, 2020) αλλά και προγράμματα κοινοτικής ενσωμάτωσης σε κέντρα διαβίωσης (Cedersund, Eriksson, Jansson & Svensson, 2019; Eichsteller & Bradt, 2019). Σταθερή κοινωνικοπαιδαγωγική θέση αποτελεί η ανάδειξη της σημαντικότητας της εμπλοκής των γονέων για την ακαδημαϊκή πρόοδο αλλά και την προσωπική ευημερία των ατόμων με ΔΑΦ (Sydoriv & Budnyk, 2019).

Στη διεθνή βιβλιογραφία για την ΕΑ πολλές έρευνες επισημαίνουν την σημαντικότητα της εμπλοκής των γονέων στη θεραπευτική παρέμβαση παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές, προτείνοντας την ΕΑ ως έναν τρόπο ενίσχυσης των οικογενειακών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων (Weedle, 2016; Berridge & Hutchinson, 2022; Zwitterlood - Nijenhuis, Wiefferink, & Gerrits, 2023). Ωστόσο, ελάχιστες μελέτες εμπλέκουν τους γονείς την ερευνητική διαδικασία (Berridge & Hutchinson, 2022; Mourière & Hewett, 2021).

Η συνάντηση της Κοινωνική Παιδαγωγική με την ΕΑ, μέσω της ανάδειξης κοινών τόπων τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο εφαρμογής, έρχεται να προσθέσει νέα στοιχεία στον επιστημονικό χώρο, στοιχειοθετώντας την πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας. Επιπλέον, η εμπλοκή των γονέων στην ερευνητική διαδικασία έρχεται να συμβάλλει, στο βαθμό που είναι εφικτό, στον εμπλουτισμό της βιβλιογραφίας που αφορά την ΕΑ, αξιοποιώντας την οικογένεια σύμφωνα με τις αρχές της κοινωνικής παιδαγωγικής.

Η επιλογή της μικτής μεθοδολογίας στην παρούσα μελέτη, επιτρέπει το συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Η Μικτή Μέθοδος Μεμονωμένης Περίπτωσης (Mixed Method Single Case Research) επιλέχτηκε ώστε να συνδυάσει στοιχεία από την Πειραματική Μελέτη Μεμονωμένης Περίπτωσης (Single Case or Single Subject Experimental Design -SCED), η οποία είναι η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη μέθοδος στην ειδική αγωγή, ειδικά όταν μελετούνται συμπεριφορές αυτιστικών ατόμων (Cakiroglu, 2012) και την ποιοτική Μελέτη Περίπτωσης (Case Study Research Design), η

οποία επιτρέπει να αξιοποιήσουμε ποιοτικά χαρακτηριστικά εντάσσοντας ποιοτικά δεδομένα παρατήρησης και αναστοχασμού. Ο συγκεκριμένος σχεδιασμός μεμονωμένης περίπτωσης εντάσσεται στον οιονεί πειραματικό σχεδιασμό, λόγω της έλλειψης ομάδας ελέγχου. Μέσω της τριγωνοποίησης που προκύπτει από τον συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων επιχειρείται η ενίσχυση της εγκυρότητας της έρευνας. Η τριγωνοποίηση βασίζεται στη χρήση τριών εργαλείων συλλογής δεδομένων: Κωδικοποίηση και ποσοτική μέτρηση συμπεριφορών μητέρας-παιδιού σε βιντεοσκοπημένες αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους, ποιοτικά δεδομένα αναστοχασμού από τη συμπλήρωση ημιδομημένου πρωτοκόλλου παρατήρησης (φύλλου καταγραφής ΕΑ), ποιοτικά δεδομένα από τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους δύο γονείς (Πραγματολογικό Προφίλ Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας).

Η παρούσα εργασία δομείται σε δύο κύρια μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά τη θεωρητική τεκμηρίωση των επιστημονικών πεδίων και εννοιών που χρησιμοποιούνται και συγκροτείται από τρία κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τον αυτισμό. Ορίζεται η ΔΑΦ σύμφωνα με τους επίσημους φορείς και αναλύονται οι επικρατούσες θεωρίες που επιχειρούν να αιτιολογήσουν και να ερμηνεύσουν τη διαταραχή. Στη συνέχεια, αναδεικνύεται η σύνδεση του αυτισμού με τα δεδομένα των νευροεπιστημών και της κοινωνικής νευροεπιστήμης. Ακολουθεί η παράθεση σύγχρονων ερευνητικών δεδομένων που αφορούν κυρίως μελέτες από ερευνητές της αυτιστικής κοινότητας, σε μια προσπάθεια να αναδειχθεί η σημαντικότητα της συμμετοχικής έρευνας (participatory research). Στη συνέχεια, γίνεται λόγος σε έρευνες που αφορούν την αλληλεπίδραση παιδιών με ΔΑΦ με τους γονείς τους, ώστε να γίνει εμφανής ο καίριος ρόλος αυτής της διαδικασίας στη θετική εξέλιξη των παιδιών με ΔΑΦ.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η Εντατική Αλληλεπίδραση. Δίνεται ο ορισμός της μεθόδου και παρατίθενται έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας που αφορούν την επίδρασή της σε ποικίλους κοινωνικούς και συναισθηματικούς τομείς, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Στο κεφάλαιο αυτό αναλύεται η αναπτυξιακή και η κοινωνική διάσταση της ΕΑ, καθώς περιγράφεται τόσο ως τρόπος διευκόλυνσης της αναπτυξιακής διαδικασίας όσο και ως εργαλείο κοινωνικής ένταξης.

Το πρώτο – θεωρητικό μέρος της εργασίας κλείνει με το τρίτο κεφάλαιο, στο οποίο γίνεται προσπάθεια να αναδειχθεί η σύνδεση του αυτισμού και της ΕΑ με την Κοινωνική Παιδαγωγική. Παρουσιάζονται οι θεμελιώδεις διαστάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής καθώς και κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα που αφορούν άτομα με αυτισμό. Επίσης, επιχειρείται η ανάδειξη κοινών τόπων μεταξύ των θεμελιωδών διαστάσεων της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της ΕΑ τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο εφαρμογής.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αφορά την ερευνητική διαδικασία. Στο τέταρτο κεφάλαιο που ακολουθεί, παρουσιάζεται η ταυτότητα και ο σχεδιασμός της έρευνας. Αναφέρονται ο σκοπός της έρευνας, το ερευνητικό ερώτημα και η ερευνητική υπόθεση. Ακολουθεί η αναφορά στην αναγκαιότητα και σημαντικότητα της μελέτης. Στη συνέχεια, αναλύεται η μεθοδολογία και η μέθοδος που επιλέγεται. Ακολουθούν η δειγματοληψία, ο τρόπος συλλογής δεδομένων και η τεκμηρίωση των ερευνητικών εργαλείων. Παρατίθενται ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων, το χρονοδιάγραμμα και περιγράφεται η διαδικασία της παρέμβασης. Το κεφάλαιο κλίνει με τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο που ακολουθεί, παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της μελέτης, με άξονα τον σκοπό και το ερευνητικό ερώτημα. Παρατίθενται πίνακες και διαγράμματα για την διευκόλυνση της κατανόησης τόσο των ποσοτικών όσο και των ποιοτικών αποτελεσμάτων.

Η εργασία κλείνει με το έκτο κεφάλαιο το οποίο αφορά τη σύνθεση των αποτελεσμάτων και την κριτική αποτίμηση των συμπερασμάτων της έρευνας, τα οποία συσχετίζονται με αποτελέσματα άλλων ερευνών. Τέλος, γίνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ

1.1 Εισαγωγή

Ο αυτισμός είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει την ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και της συμπεριφοράς. Το φαινόμενο αυτό προκαλεί έντονο ενδιαφέρον και έχει επισημανθεί ως μια σημαντική κοινωνική, εκπαιδευτική, και ιατρική πρόκληση. Η πολυπλοκότητα του αυτισμού αντικατοπτρίζεται στην ποικιλία των προσεγγίσεων που έχουν αναπτυχθεί για την κατανόηση του, από γενετικές και νευρολογικές μέχρι κοινωνικές και περιβαλλοντικές.

Η αντίληψη του αυτισμού έχει εξελιχθεί σημαντικά από τα πρώτα βήματα της επιστημονικής έρευνας, και διάφορες θεωρίες έχουν προταθεί για να εξηγήσουν τη φύση και την κατανόηση αυτής της σύνθετης διαταραχής. Αξίζει να σημειωθεί ότι καμία θεωρία δεν καλύπτει με βεβαιότητα και εξ ολοκλήρου την πολυπλοκότητα του αυτισμού, ενώ η έρευνα συνεχίζεται για την κατανόηση των αιτιών και της βιολογικής, γενετικής και περιβαλλοντικής διάστασης της διαταραχής.

Σκοπός του κεφαλαίου είναι να δοθεί ο ορισμός της διαταραχής αυτιστικού φάσματος, να παρουσιαστούν οι σημαντικότερες καθιερωμένες αλλά και σύγχρονες θεωρίες ερμηνείας του, να αναδειχθεί η σημαντικότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και η σημασία των αλληλεπιδράσεων μεταξύ αυτιστικών παιδιών και των γονέων τους. Ακολούθως, επιχειρείται η σύνδεση του φαινομένου με τις νευροεπιστήμες και ιδιαίτερα με την Κοινωνική Νευροεπιστήμη.

1.2 Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (2022) «Η διαταραχή του φάσματος του αυτισμού - ΔΑΦ χαρακτηρίζεται από επίμονα ελλείμματα στην ικανότητα έναρξης και διατήρησης αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης και κοινωνικής επικοινωνίας και από μια σειρά περιορισμένων, επαναλαμβανόμενων και άκαμπτων προτύπων συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων που είναι σαφώς άτυπα ή υπερβολικά για το άτομο ανάλογα με την ηλικία και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Η έναρξη της διαταραχής εμφανίζεται κατά την αναπτυξιακή περίοδο, συνήθως στην πρώιμη παιδική ηλικία, αλλά τα συμπτώματα μπορεί να μην εκδηλωθούν πλήρως παρά αργότερα, όταν οι κοινωνικές απαιτήσεις υπερβούν τις περιορισμένες δυνατότητες. Τα

ελλείμματα είναι αρκετά σοβαρά ώστε να προκαλέσουν δυσλειτουργία σε προσωπικούς, οικογενειακούς, κοινωνικούς, εκπαιδευτικούς, επαγγελματικούς ή άλλους σημαντικούς τομείς λειτουργικότητας. Τα άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν ένα ευρύ φάσμα γνωστικών λειτουργιών και γλωσσικών ικανοτήτων».

Σύμφωνα με το εγχειρίδιο της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρείας (APA, 2022) ο αυτισμός συγκαταλέγεται στις νευροαναπτυξιακές διαταραχές. «Οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές είναι μια ομάδα καταστάσεων με έναρξη στην αναπτυξιακή περίοδο. Οι διαταραχές συνήθως εκδηλώνονται νωρίς στην ανάπτυξη, συχνά πριν το παιδί μπει στο δημοτικό σχολείο, και χαρακτηρίζονται από αναπτυξιακά ελλείμματα που προκαλούν βλάβες στην προσωπική, κοινωνική, ακαδημαϊκή ή επαγγελματική λειτουργία» (American Psychiatric Association [APA], 2022, p. 31 h 76). Οι διακριτές κατηγορίες που υπήρχαν στο παρελθόν (διαταραχή Asperger's και Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή), έχουν ενοποιηθεί στο νέο εγχειρίδιο -DSM 5- στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), έτσι ώστε τα συμπτώματα της ΔΑΦ να αντιπροσωπεύουν μια ενιαία συνέχεια ήπιων έως σοβαρών βλαβών στους τομείς της κοινωνικής επικοινωνίας και των περιοριστικών επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών/ενδιαφερόντων (APA, 2022). Η ΔΑΦ, σύμφωνα με το εγχειρίδιο, διαγιγνώσκεται μόνο όταν τα χαρακτηριστικά ελλείμματα της κοινωνικής επικοινωνίας συνοδεύονται από υπερβολικά επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, περιορισμένα ενδιαφέροντα και επιμονή στην ομοιότητα. Η ΔΑΦ μπορεί να συνοδεύεται με διανοητικά και γλωσσικά ελλείμματα, χωρίς αυτά τα κριτήρια να είναι απαραίτητα για τη διάγνωση. Σύμφωνα με το εγχειρίδιο «Η διαταραχή του φάσματος του αυτισμού χαρακτηρίζεται από επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση σε πολλαπλά πλαίσια, συμπεριλαμβανομένων των ελλειμμάτων στην κοινωνική αμοιβαιότητα, των μη λεκτικών επικοινωνιακών συμπεριφορών που χρησιμοποιούνται για την κοινωνική αλληλεπίδραση και των δεξιοτήτων στην ανάπτυξη, διατήρηση και κατανόηση των σχέσεων» (APA, 2022, σελ. 31 .

Στη διεθνή βιβλιογραφία, ο αυτισμός νοείται ως μια πολυπαραγοντική διαταραχή στην οποία αλληλεπιδρούν γενετικοί, επιγενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες. Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες φαίνεται πως αλληλεπιδρούν με τα γονίδια και ενισχύουν την κλινική ετερογένεια της διαταραχής αυτιστικού φάσματος (Pardo & Eberhart, 2007; Francis, Karantanos, Al-Ozairi & AlKhadhari, 2021).

Η δυσκολία στην κατανόηση και αντιμετώπιση του κοινωνικού περιβάλλοντος και των κοινωνικών σχέσεων, ανεξαρτήτου IQ, είναι βασικό χαρακτηριστικό του αυτισμού. Τα άτομα με αυτισμό βρίσκουν ακατανόητο και απρόβλεπτο το κοινωνικό περιβάλλον. Λέγεται ότι αντιμετωπίζουν τους

ανθρώπους ως αντικείμενα. Άλλα συχνά συμπτώματα είναι το χαμηλό IQ, οι νησίδες ικανοτήτων και η επιμονή στην ομοιότητα (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985).

Η διάγνωση της ΔΑΦ προκύπτει αποκλειστικά από συμπεριφορικά κριτήρια και δεν υπάρχει μία κοινώς αποδεκτή θεωρία που να μπορεί να ερμηνεύσει και να αιτιολογήσει το σύνολο των συμπτωμάτων. Αρκετές θεωρίες έχουν διατυπωθεί, οι οποίες βρίσκουν άλλοτε υποστηριχτές και άλλοτε ενάντιους. Η εξέλιξη της νευροεπιστήμης και των νευροαπεικονιστικών μεθόδων δίνουν νέα στοιχεία στην έρευνα, ωστόσο, φαίνεται πως η ΔΑΦ είναι ένα πολυσύνθετο και πολυπαραγοντικό φαινόμενο το οποίο απαιτεί μια ολιστική προσέγγιση για την κατανόηση του.

1.3 Θεωρίες για τον Αυτισμό

Οι μελέτες που αφορούν την κοινωνική συμπεριφορά αυτιστικών ατόμων τεκμηριώνουν τα κοινωνικά ελλείμματα, τη δυσκολία στην αμφίδρομη, αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση και τις βλάβες στην αντίληψη συναισθημάτων, στην απόδοση πεποιθήσεων στους άλλους και στη μίμηση κινήσεων του σώματος (Baron-Cohen, 1988). Οι κυρίαρχες θεωρίες που επιχειρούν να ερμηνέυσουν τα κοινωνικά και πραγματολογικά ελλείμματα του αυτισμού μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο κατηγορίες, σε αυτές που αντιλαμβάνονται τα ελλείμματα ως πρωτίστως συναισθηματικά και σε εκείνες που τα ερμηνεύουν ως γνωστικά.

Μία θεωρία που προσπαθεί να ερμηνεύσει τον αυτισμό είναι η θεωρία των Εκτελεστικών Λειτουργιών – ΕΛ (Executive Function Theory). Η επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά, η εμμονή στη ρουτίνα, η ανάγκη για ομοιότητα έχουν συνδεθεί με δυσλειτουργία των εκτελεστικών λειτουργιών, ως δυσλειτουργία του μετωπιαίου λοβού που οδηγεί στην εστίαση σε λεπτομέρειες και στην αδυναμία μετατόπισης της προσοχής (Baron-Cohen, 2004; Baron-Cohen & Belmonte, 2005).

Οι Baron-Cohen και Belmonte (2005), προτείνουν τη θεωρία της Ενσυναίσθησης – Συστημοποίησης -ΕΣ (Empathizing-Systemizing theory), κατά την οποία, οι επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και τα ειδικά ενδιαφέροντα των ατόμων με ΔΑΦ δεν αντικατοπτρίζουν δυσλειτουργία ΕΛ, αλλά το έντονο ενδιαφέρον του αυτισμού για τα συστήματα. Σύμφωνα με τους ερευνητές, συστήματα υπάρχουν παντού στο περιβάλλον και μπορεί να είναι τεχνικά (εργαλεία, μηχανές), φυσικά (βιολογικά και γεωγραφικά φαινόμενα), ή αφηρημένα (μαθηματικά, προγράμματα υπολογιστή). Τα άτομα στο αυτιστικό φάσμα έχουν την τάση να έλκονται από την κανονικότητα και προβλεψιμότητα της λειτουργίας των συστημάτων. Η τριάδα συμπεριφορικών συμπτωμάτων της ΔΑΦ στους τομείς

της κοινωνικότητας, της επικοινωνίας και των περιορισμένων επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών και ενδιαφερόντων, σύμφωνα με τους ερευνητές, μπορεί να εξηγηθεί από την μειωμένη ικανότητα ενσυναίσθησης, η οποία συνεπάγεται δυσκολία στην αντίληψη νοητικών καταστάσεων που διέπουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων, ταυτόχρονα με μια ανώτερη ικανότητα στη συστηματοποίηση και εξαγωγή κανόνων που διέπουν τα αντικείμενα (Baron-Cohen & Belmonte, 2005).

Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή (Baron-Cohen, 2002), οι βασικοί τομείς σύμφωνα με τους οποίους μελετούνται οι διαφορές των φύλων είναι ο λεκτικός τομέας και οι χωρικές ικανότητες ενώ οι διαστάσεις της ενσυναίσθησης και συστηματοποίησης έχουν παραμεληθεί. Ο ερευνητής προτείνει για την κατανόηση των φυλετικών διαφορών τις διαστάσεις της ενσυναίσθησης-συστηματοποίησης. Ο ανδρικός εγκέφαλος ορίζεται ψυχομετρικά ως εγκέφαλος που λειτουργεί πολύ καλύτερα σε τομείς συστηματοποίησης ενώ ο γυναικείος στους τομείς της ενσυναίσθησης. Ο αυτισμός, σύμφωνα με τον ερευνητή μπορεί να οριστεί ως ένα άκρο του ανδρικού προφίλ (Baron-Cohen, 2002).

Η θεωρία της Κεντρικής Συνοχής -ΚΣ έχει προταθεί για να ερμηνεύσει τη έντονη προσοχή στη λεπτομέρεια και τη δυσκολία των ατόμων με ΔΑΦ να επεξεργαστούν την πληροφορία ως σύνολο και να εξάγουν συμπεράσματα συσχετίζοντας τις πληροφορίες. Η θεωρία της ΚΣ και της ΕΣ συμπίπτουν στο γεγονός ότι και οι δύο προϋποθέτουν ικανότητες προσοχής στη λεπτομέρεια, ωστόσο, έρχονται σε αντίθεση, καθώς σύμφωνα με την ΕΣ, τα άτομα με ΔΑΦ είναι ικανά να κατανοήσουν ολόκληρα συστήματα, ενώ σύμφωνα με την ΚΣ δεν υπάρχει αυτή η ικανότητα (Baron-Cohen, 2004).

Την έννοια της Θεωρίας του Νου - ΘτΝ εισήγαγαν οι Premack και Woodruff (1978), κάνοντας πειράματα σε χιμπατζήδες. Σύμφωνα με τους ερευνητές, ΘτΝ είναι η ικανότητα των ανθρώπων (και όχι μόνο, αφού στοιχεία της ικανότητας ΘτΝ παρατηρήθηκαν και στους χιμπατζήδες) να αποδίδουν νοητικές και ψυχικές καταστάσεις στον εαυτό τους και στους άλλους. Η αντίληψη ότι τα άλλα άτομα σκέφτονται, πιστεύουν, θέλουν, αισθάνονται, διαφορετικά από εμάς προκύπτει από μη άμεσα παρατηρήσιμες καταστάσεις και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ώστε να προβλεφθεί η συμπεριφορά των άλλων. Οι άνθρωποι δεν εκπαιδεύονται με κάποιο συστηματικό τρόπο στην ΘτΝ ούτε την διδάσκονται (όπως π.χ. τις ακαδημαϊκές δεξιότητες). Η απόκτηση της ικανότητας αυτής φαίνεται να είναι μια εγγενής φυσική διαδικασία στην ανθρώπινη εξέλιξη όπως ο λόγος ή το περπάτημα (Premack, & Woodruff, 1978).

Σύμφωνα με τη ΘτΝ (ή νοητοποίηση) τα παιδιά από μικρή ηλικία (2,5 έτη) αρχίζουν να καταλαβαίνουν ότι η συμπεριφορά διαμορφώνεται από πεποιθήσεις, προθέσεις, συναισθήματα, αρχίζουν να συμπεραίνουν αυτές τις καταστάσεις και να προβλέπουν τη συμπεριφορά των άλλων.

Μεταξύ 2,5 και 5 ετών, τα παιδιά διαμορφώνουν την επίγνωση για τις ψευδείς πεποιθήσεις των άλλων κατανοώντας ότι οι σκέψεις κάποιου μπορεί να μην ανταποκρίνονται στην πραγματική κατάσταση. Οι δοκιμασίες ψευδούς πεποίθησης αποτελούν έναν πρώιμο δείκτη κατάκτησης της ΘτΝ (Leekam, 2016).

Οι πρώτοι ερευνητές που συνέδεσαν τα κοινωνικά ελλείμματα του αυτισμού με τη ΘτΝ ήταν οι Baron-Cohen, Leslie, και Frith (1985). Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα αυτιστικά παιδιά έχουν δυσκολία σε δοκιμασίες ψευδούς πεποίθησης γιατί υπολείπονται στην ικανότητα μετα-αναπαράστασης, δηλαδή, στο να αναπαριστούν ψυχικές καταστάσεις των άλλων. Η ΘτΝ αποτελεί μια εκδήλωση της μετα-αναπαραστατικής ικανότητας. Τα ελλείμματα στη ΘτΝ οδηγούν τα άτομα με αυτισμό σε δυσκολίες να αντιληφθούν τις πεποιθήσεις και να προβλέψουν τη συμπεριφορά των άλλων. Στην ίδια μελέτη, συγκρίνοντας αυτιστικά παιδιά με παιδιά με σύνδρομο Down συμπεραίνουν ότι οι δεξιότητες στη ΘτΝ είναι ανεξάρτητες από τη νοημοσύνη (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985).

Η Leslie (1987) υποστηρίζει ότι η ικανότητα παιχνιδιού προσποίησης αποτελεί μια πρώιμη εκδήλωση ικανοτήτων ΘτΝ. Τα παιδιά με αυτισμό υστερούν στο συμβολικό παιχνίδι. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, η προσποίηση είναι μια ικανότητα μετα-αναπαράστασης. Μετα-αναπαράσταση νοείται όταν υπάρχει συνδυασμός και συντονισμός δύο ή περισσότερων πρωτογενών αναπαραστάσεων. Οι πρωτογενείς αναπαραστάσεις είναι οι αποθηκευμένες γνώσεις για τον κόσμο και αντικατοπτρίζουν την αντιληπτική ικανότητα. Η προσποίηση προϋποθέτει το συνδυασμό δύο διαφορετικών αναπαραστάσεων, μία για το τι στην πραγματικότητα συμβαίνει και μία που αφορά την κατάσταση προσποίησης. Αυτό το επίπεδο συνδυασμού των αναπαραστάσεων ονομάζει μετα-αναπαράσταση (Leslie, 1987).

Οι πεποιθήσεις και οι επιθυμίες δεν συνδέονται άμεσα με μια παρατηρήσιμη συμπεριφορά, είναι αφηρημένες οντότητες. Ένας τρόπος με τον οποίο μπορούμε να καταλάβουμε τις πεποιθήσεις και τις επιθυμίες των άλλων ανθρώπων είναι ο τρόπος που μιλούν γι' αυτές. Επομένως, η γλώσσα παίζει πρωτεύοντα ρόλο στην αντίληψη των πεποιθήσεων (Saxe & Baron-Cohen, 2006). Ερευνητές συμπεραίνουν ότι η ΘτΝ και η γλώσσα συνδέονται αμφίδρομα αφού από τη μία οι γλωσσικές δεξιότητες διευκολύνουν την πρόσβαση στις ψυχικές καταστάσεις των άλλων ανθρώπων αλλά και οι μη λεκτικές συμπεριφορές που εντάσσονται στις δεξιότητες ΘτΝ, όπως το βλέμμα, μπορεί να διευκολύνουν την αντίληψη της πρόθεσης του ομιλητή και έτσι την αποκωδικοποίησης της γλώσσας (Saxe & Baron-Cohen, 2006).

Σύμφωνα με τις θεωρίες της πρώιμης κοινωνικο-γνωστικής ανάπτυξης, η βλεμματική επαφή υποδηλώνει την κοινωνική δέσμευση και αποτελεί μια σημαντική προαπαιτούμενη δεξιότητα για την ανάπτυξη της κοινωνικής επικοινωνίας (Akhtar, & Gernsbacher, 2008). Ωστόσο, σύγχρονες έρευνες εξετάζουν το ενδεχόμενο μη καθολικότητας της σημασίας της βλεμματικής επαφής καθώς φαίνεται πως αντανακλά και πολιτισμικά πρότυπα των δυτικών κοινωνιών (Akhtar, & Gernsbacher, 2008).

Η δυσκολίες των αυτιστικών παιδιών στις πρώιμες κοινωνικές δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένης της βλεμματικής επαφής και του κοινωνικού χαμόγελου, υποστηρίζεται από μεγάλο όγκο βιβλιογραφίας (Neimy al., 2017).

1.4 Αυτισμός και Νευροεπιστήμη

Ο αυτισμός και η νευροεπιστήμη αποτελούν δύο στοιχεία που συναντώνται στον χώρο της έρευνας και της κατανόησης του ανθρώπινου νου. Η Κοινωνική Νευροεπιστήμη επικεντρώνεται στη μελέτη του πώς ο εγκέφαλος αντιδρά και επηρεάζεται από την κοινωνική συμπεριφορά και τις αλληλεπιδράσεις.

Για τα άτομα με αυτισμό, η Κοινωνική Νευροεπιστήμη αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς προσφέρει εργαλεία για την εξήγηση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Μέσω των τεχνικών εγκεφαλικής απεικόνισης και των νευροεπιστημονικών μεθόδων, οι ερευνητές επιχειρούν να αναλύσουν τις νευρολογικές βάσεις που μπορεί να σχετίζονται με την αδυναμία επεξεργασίας κοινωνικών σημάτων, τα περιορισμένα ενδιαφέροντα και τη στερεοτυπική συμπεριφορά.

Έρευνες στον τομέα της νευροεπιστήμης έχουν επικεντρωθεί στην εξερεύνηση των διαφορών στην αρχιτεκτονική και λειτουργία του εγκεφάλου μεταξύ ατόμων με και χωρίς αυτισμό. Τεχνικές όπως η εγκεφαλογραφία, η μαγνητική τομογραφία (MRI), και η λειτουργική μαγνητική τομογραφία (fMRI) έχουν αναδείξει τη νευρολογική υπόσταση του αυτισμού. Οι έρευνες αυτές έχουν αναδείξει πιθανές διαφορές στη σύνδεση μεταξύ νευρικών περιοχών, στην επεξεργασία αισθητηριακών ερεθισμάτων, και στις διαδικασίες κοινωνικής αντίληψης.

Επιπλέον, η Κοινωνική Νευροεπιστήμη προσφέρει ευκαιρίες για την ανάπτυξη προσαρμοσμένων προσεγγίσεων στη θεραπεία και τη στήριξη των ατόμων με αυτισμό. Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο ο εγκέφαλος επεξεργάζεται και αντιδρά σε κοινωνικές καταστάσεις μπορεί να οδηγήσει σε

πιο αποτελεσματικές πρακτικές παρεμβάσεις, ενισχύοντας τις δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας και βοηθώντας στην προσαρμογή των προγραμμάτων στις ατομικές ανάγκες του κάθε ατόμου.

Κατά συνέπεια, η συνάντηση του αυτισμού με την Κοινωνική Νευροεπιστήμη δημιουργεί ένα πεδίο διασύνδεσης ανάμεσα στην κλινική πρακτική, την έρευνα και την πραγματική βελτίωση της ζωής αυτών των ατόμων. Μέσα από τη συνεχή εξέλιξη και την εφαρμογή νέων ερευνητικών ευρημάτων, ανοίγονται νέοι ορίζοντες για το σχεδιασμό πιο προηγμένων και ατομικά στοχευμένων προσεγγίσεων για τη στήριξη των ατόμων που ζουν με αυτισμό.

Η ανάπτυξη των νευροαπεικονιστικών μεθόδων του εγκεφάλου έχει δώσει μεγάλη ώθηση στην ερευνητική εξερεύνηση του αυτισμού. Αν και οι ερευνητικές προσπάθειες είναι συνεχείς και εξελισσόμενες, υπάρχουν στοιχεία που αναδεικνύουν τη νευροεξελικτική διάσταση του αυτισμού.

Σύμφωνα με ογκομετρικές μελέτες, ο εγκεφάλος παιδιών με αυτισμό φαίνεται να αποκλίνει από τη τυπική εξέλιξη στα αρχικά κιόλας στάδια της ανάπτυξης αφού τον πρώτο ενάμιση χρόνο ζωής παρουσιάζεται υπερβολική ανάπτυξη στα ημισφαίρια και την παρεγκεφαλίδα (Casanova, 2007), ενώ σε μεταθανάτιες μελέτες εγκεφάλου έχουν γίνει φανερές νευρωνικές αποκλίσεις στο μετωπιαίο φλοιό, τον κροταφικό φλοιό και την παρεγκεφαλίδα (Kotsopoulos, 2007). Οι Hazlett κ.α. (2017) έχουν, επίσης, σημειώσει αυξημένο όγκο εγκεφάλου σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος από νωρίς στην ανάπτυξη.

Άλλες μελέτες καταδεικνύουν ελλείψεις συγχρονισμού μεταξύ πρόσθιων και οπίσθιων περιοχών των εγκεφαλικών ημισφαιρίων αλλά και διαταραχές της λευκής και φαιάς ουσίας (Kotsopoulos, 2007).

Από τους Monk κ.α. (2010) επισημαίνονται ανωμαλίες στη συνδεσιμότητα (ισχυρότερη ή ασθενέστερη συνδεσιμότητα) στις εγκεφαλικές περιοχές που επεξεργάζονται τα ανθρώπινα πρόσωπα, συμπεριλαμβανομένων της αμυγδαλής, του κοιλιακού προμετωπιαίου φλοιού και του άνω και μέσου κροταφικού γύρου.

Μελέτες κοινωνικής νευροεπιστήμης προσπαθούν να εντοπίσουν εάν υπάρχουν συγκεκριμένοι εγκεφαλικοί τομείς που σχετίζονται με το συλλογισμό πεποιθήσεων. Η δεξιά κροταφοβρεγματική συμβολή (RTPJ) φαίνεται να αντικατοπτρίζει τη λειτουργία ενός εξειδικευμένου τομέα που ασχολείται με συλλογισμούς σχετικά με τις πεποιθήσεις (Saxe & Baron-Cohen, 2006). Η διαταραχή στη ΘtN συνδέεται με παρεκκλίνουσα εγκεφαλική δραστηριότητα στις κροταφοβρεγματικές

συνδέσεις (TPJ) και στον έσω προμετωπιαίο φλοιό (MPFC) σε αυτιστικά άτομα σε σύγκριση με τα νευροτυπικά, καθώς και στην άνω κροταφική αύλακα (STS) (Egawa et al., 2021).

Νευρολογικά η κοινωνική νοημοσύνη και ο λεγόμενος κοινωνικός εγκέφαλος έχουν συνδεθεί με τρεις περιοχές: αμυγδαλή, κογχομετωπιαίος φλοιός (OFC), κροταφική αύλακα και έλικα (Baron-Cohen, 2004). Οι Baron-Cohen και Belmonte (2005), επιχειρούν να εξηγήσουν νευρολογικά τον συνδυασμό των κοινωνικών δυσκολιών και των ιδιαίτερων ικανοτήτων αυτιστικών ατόμων σε συγκεκριμένα γνωστικά πεδία. Αυτός ο συνδυασμός μπορεί να εξηγηθεί με χαμηλή εγκεφαλική δραστηριότητα περιοχών που εξυπηρετούν την κοινωνική γνώση όπως η αμυγδαλή και ο αριστερός έσω μετωπιαίος φλοιός και υψηλή δραστηριότητα περιοχών της αντιληπτικής επεξεργασίας (Baron-Cohen, 2004). Ένα τέτοιο μοτίβο εγκεφαλικής λειτουργίας, σύμφωνα με τους ερευνητές, προτείνεται ότι μπορεί να προκύψει από ανισορροπία μεταξύ μιας άρτιας τοπικής συνδεσιμότητας, έναντι μιας δυσλειτουργικής συνδεσιμότητας μεγάλης εμβέλειας.

Οι Stone και Gerrans (2006), υποστηρίζουν ότι οι δεξιότητες ΘτΝ προϋποθέτουν πιο πρώιμες – κατώτερες γνωστικές λειτουργίες οι οποίες είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης καθώς εμπλέκονται στις πρώτες αλληλεπιδράσεις του βρέφους με το ανθρώπινο περιβάλλον. Αυτές είναι η επεξεργασία του προσώπου, η επεξεργασία των συναισθημάτων, η παρακολούθηση του βλέμματος, η κοινή προσοχή, η αντίληψη της πρόθεσης του άλλου. Αυτές οι λειτουργίες φαίνεται να αποτελούν έναν εξειδικευμένο εγκεφαλικό τομέα, αυτόν που ενεργοποιείται κατά προτίμηση από κοινωνικά ερεθίσματα. Σύμφωνα με τους ερευνητές, τα ελλείμματα του αυτισμού στις κοινωνικές δεξιότητες δεν προκύπτουν από δυσκολίες στις μετα-αναπαραστάσεις (γενικοί μηχανισμοί υψηλού επιπέδου - high-level domain-general mechanisms) αλλά με δυσκολίες στις κατώτερες γνωστικές λειτουργίες, δηλαδή έλλειμμα των ειδικών συστημάτων χαμηλού επιπέδου (ειδικοί μηχανισμοί χαμηλού επιπέδου - low-level precursor domain-specific mechanisms). Υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει ένα εξειδικευμένο νευρωνικό κύκλωμα που να αφορά στη ΘτΝ αλλά οι πολύπλοκες κοινωνικές δεξιότητες και η ευελιξία στην κοινωνική συμπεριφορά προκύπτουν από την αλληλεπίδραση ειδικών μηχανισμών χαμηλού επιπέδου με τους γενικούς μηχανισμούς υψηλού επιπέδου (Stone & Gerrans, 2006).

Αντίθετα, άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν την ύπαρξη ενός νευρωνικού δικτύου ΘτΝ. Με τη βοήθεια νευροαπεικονιστικών μεθόδων έχουν εντοπίσει συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου οι οποίες ενεργοποιούνται κατά τη διάρκεια εργασιών ΘτΝ. Αυτές οι περιοχές θεωρείται ότι αποτελούν το νευρικό δίκτυο ΘτΝ. Κύριοι κόμβοι του δικτύου φαίνεται να είναι ο έσω προμετωπιαίος φλοιός (MPFC), αμφίπλευρη ανώτερη κροταφική αύλακα (STS), αμφοτερόπλευρη κροταφοβρεγματική

σύνδεση (TPJ). Επίσης, σε διαδικασίες που θεωρούνται πρόδρομοι της ΘτΝ όπως η μίμηση και η κοινή προσοχή, φαίνεται ότι εμπλέκεται το δίκτυο ΘτΝ (Leekam, 2016).

Το νευρωνικό δίκτυο ΘτΝ σε αυτιστικά άτομα, έχει βρεθεί άλλοτε να υπερλειτουργεί και άλλοτε να υπολειτουργεί. Η υποενεργοποίηση συνδέεται με μειωμένες ικανότητες νοητοποίησης και χαμηλότερη απόδοση σε εργασίες ΘτΝ. Η υπερενεργοποίηση ερμηνεύεται ως πιο επίπονη επεξεργασία πληροφοριών ΘτΝ. Τέλος, έχει προταθεί ότι η μεγαλύτερη εμπλοκή περιοχών εκτός του πυρήνα του δικτύου ΘτΝ, όπως η κατώτερη μετωπιαία έλικα, μπορεί να υποδηλώνει εναλλακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από αυτιστικά άτομα για να αντισταθμίσουν τις διανοητικές δυσκολίες (Leekam, 2016).

Έχει υποστηριχτεί, ότι τα ελλείμματα στη ΘτΝ προκύπτουν λόγω δυσλειτουργίας του Κατοπτρικού Νευρωνικού Συστήματος (ΚΝΣ), το οποίο είναι υπεύθυνο για την αποτελεσματική αντίληψη μιας κινητικής δραστηριότητας (Andreou & Skrimpa, 2020). Οι κατοπτρικοί νευρώνες είναι υπεύθυνοι επίσης, για τις ικανότητες της μίμησης και της μάθησης μέσα από τη μίμηση, έτσι η μειωμένη ενεργοποίησή τους σε άτομα στο φάσμα μπορεί να οδηγεί σε προβλήματα στην κοινωνική μάθηση (Molenberghs, Cunnington, & Mattingley, 2009; Williams et al., 2006). Ωστόσο, άλλοι ερευνητές αμφισβητούν αυτά τα ευρήματα, έτσι ο ρόλος του ΚΝΣ στη νευροπαθοφυσιολογία και στη συμπτωματολογία της ΔΑΦ παραμένει ασαφής και χρήζει περαιτέρω έρευνας (Vivanti & Rogers, 2014).

1.5 Σύγχρονα δεδομένα

Ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον σημείο που αναδεικνύεται τα τελευταία χρόνια είναι η υπόθεση ότι οι κοινωνικές δυσκολίες των ατόμων με ΔΑΦ προκύπτουν, εν μέρη, από τη δυσκολία των νευροτυπικών ατόμων να κατανοήσουν το αυτιστικό μυαλό. Η δημιουργία των δοκιμασιών της ΘτΝ καθώς και η αποκωδικοποίηση – διόρθωση των απαντήσεων των αυτιστικών ατόμων, γίνεται πάντα από νευροτυπικούς ενήλικες. Επίσης, νευροτυπικοί ενήλικες απεικονίζονται σε δοκιμασίες που περιέχουν εικόνες ή βίντεο για τη μέτρηση δεξιοτήτων ΘτΝ. Έχει δειχθεί από έρευνες, ότι οι νευροτυπικοί ενήλικες αντιλαμβάνονται ευκολότερα τη συναισθηματική κατάσταση νευροτυπικών ατόμων παρά ατόμων στο φάσμα και συχνά παρερμηνεύουν τη ψυχική κατάσταση και τις κοινωνικοσυναισθηματικές συμπεριφορές αυτιστικών ατόμων. Εξίσου, αυτιστικά άτομα αντιλαμβάνονται καλύτερα την ψυχική κατάσταση και προβλέπουν καλύτερα τη συμπεριφορά άλλων αυτιστικών ατόμων παρά των νευροτυπικών (Brewer et al., 2016; Edey et al., 2016). Εδώ

αναδεικνύεται ένα χάσμα στην αλληλεπίδραση του αυτιστικού με το νευροτυπικό μυαλό. Οι ερευνητές προτείνουν την εμπλοκή αυτιστικών ατόμων στο σχεδιασμό δοκιμασιών ΘτΝ (Livingston, Carr & Shah, 2019).

Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και άλλες μελέτες. Την ανάγκη αναπλαισίωσης των κοινωνικών δυσκολιών στον αυτισμό, ως δυσκολίες στη σχέση των συντρόφων επικοινωνίας αυτιστικών ή μη έχει επισημάνει ο Leekam (2016).

Ο Milton (2012), αμφισβητεί το έλλειμμα στη ΘτΝ, επαναδιατυπώνοντας το ζήτημα ως «διπλό πρόβλημα ενσυναίσθησης» (“double empathy problem”). Το πρόβλημα εντοπίζεται στη σχέση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων που βρίσκονται στο φάσμα και των νευροτυπικών ατόμων. Το διπλό πρόβλημα ενσυναίσθησης αναφέρεται στο επικοινωνιακό ρήγμα που προκύπτει όταν γίνεται προσπάθεια να μεταδοθεί ένα νόημα μεταξύ ατόμων με διαφορετικές εννοιολογικές αντιλήψεις. Είναι ένα διπλό πρόβλημα, ένα αμφίδρομο πρόβλημα, καθώς το αντιμετωπίζουν και οι δύο άνθρωποι. Σύμφωνα με τον ερευνητή οι νευρολογικές διαφορές προκαλούν διαφορές στην κοινωνικότητα αλλά όχι ένα κοινωνικό έλλειμμα το οποίο ορίζεται ως απόκλιση από μια εξιδανικευμένη κανονιστική κοινωνική πραγματικότητα (Milton, 2012).

Οι Bolis, Balsters, Wenderoth, Becchio και Schilbach (2017), εισάγουν την υπόθεση του «διαλεκτικού λανθασμένου συντονισμού» (“dialectical misattunement hypothesis”). Σύμφωνα με αυτή, οι ψυχιατρικές καταστάσεις νοούνται ως διαταραχές κοινωνικής αλληλεπίδρασης και δεν αφορούν μόνο το άτομο. Παίρνουν ως παράδειγμα τον αυτισμό, ο οποίος δε νοείται ως αποτέλεσμα εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ενός μεμονωμένου εγκεφάλου που οδηγεί σε ελλείμματα, αλλά ως μια δυναμική διαδραστική ασυμφωνία. Δεν διαχωρίζουν ομάδες υγιών και ασθενών αλλά εισέρχονται σε μια λεπτομερή καταγραφή των αλληλεπιδράσεων μεταξύ ατόμων. Με αυτόν τον τρόπο θεωρούν ότι αποφεύγουν μια υπερβολικά νευροκεντρική οπτική στην ψυχιατρική έρευνα και ενισχύουν τη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού (Bolis et al., 2017).

Σύμφωνα με τον Hacking (2009), οι αφηγήσεις για τον αυτισμό δημιουργούν τη γλώσσα μέσα από την οποία περιγράφεται η αυτιστική εμπειρία και ουσιαστικά συμβάλουν στη διαμόρφωση των εννοιών με τις οποίες σκεφτόμαστε και κατανοούμε τον αυτισμό. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη τις αυτογιογραφίες αυτιστικών ατόμων, καθώς θα μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε τον αυτισμό εκ των έσω.

Οι Poulsen, Brownlow, Lawson και Pellicano (2022), αναγνωρίζουν πως τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται προσπάθεια ώστε τα ίδια τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα να έχουν πραγματική συμβολή

σε ζητήματα που αφορούν την έρευνα, την κοινωνική πολιτική, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη δικαιοσύνη, τα δικαιώματα προσβασιμότητας.

Η συμμετοχική έρευνα στηρίζει την εμπλοκή των ίδιων των ατόμων στα ζητήματα που τους αφορούν, δίνοντας έμφαση στη δική τους βιωματική εμπειρία. Επιπλέον, δίνει προτεραιότητα στον αντίκτυπο που έχουν τα αποτελέσματα της έρευνας στον πραγματικό κόσμο για τα άτομα ή τις ομάδες που εμπλέκονται, υπερβαίνοντας την έρευνα που περιορίζεται στη δημιουργία θεωρητικής γνώσης και παγιδεύεται σε ακαδημαϊκά όρια (Vaughn, & Jacquez, 2020). Ο μεθοδολογικός ερευνητικός σχεδιασμός που έχει συμμετοχικό χαρακτήρα κερδίζει ολοένα έδαφος μεταξύ των ερευνητών του αυτισμού παίρνοντας αποστάσεις από την κυρίαρχη προσέγγιση η οποία αποκλείει την αυτιστική οπτική και χρησιμοποιεί τα άτομα στο φάσμα μόνο ως συμμετέχοντες στην έρευνα.

1.6 Αυτισμός και αλληλεπίδραση με γονείς

Τα παιδιά αναπτύσσονται μέσω των σχέσεων και η φύση και η ποιότητα αυτών των σχέσεων έχουν βαθιές αναπτυξιακές συνέπειες. Η σημασία των γονέων, των φροντιστών και των επαγγελματιών που αναπτύσσουν σχέσεις ανταπόκρισης και φροντίδας με τα παιδιά αποτελούν τη βάση της ανάπτυξης. Οι σχέσεις αλλάζουν τον εγκέφαλο νευρολογικά και νευροχημικά, και αυτές οι αλλαγές μπορεί να είναι προς το καλύτερο ή προς το χειρότερο, τόσο για τα παιδιά με αναπηρίες όσο και για τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Moore, 2009). Σύμφωνα με τον Siegel (1999), όπως αναφέρεται στο Moore, (2009), οι φροντιστές είναι οι αρχιτέκτονες του τρόπου με τον οποίο η εμπειρία επηρεάζει την εγκεφαλική ανάπτυξη καθώς οι ανθρώπινες σχέσεις κι αλληλεπιδράσεις δημιουργούν νευρωνικές συνδέσεις στον εγκέφαλο, αυτό που ο ερευνητής ονομάζει «διαπροσωπική νευροβιολογία» (“interpersonal neurobiology”).

Συνέπεια αυτών των στοιχείων είναι ότι η υποστήριξη των γονέων και των φροντιστών στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων με παιδιά με αναπτυξιακές αναπηρίες από όσο το δυνατόν πιο νεαρή ηλικία θα πρέπει να αποτελεί κύριο επίκεντρο των υπηρεσιών παιδικής παρέμβασης. Όλοι όσοι εμπλέκονται σε παρεμβάσεις με παιδιά, με αναπηρίες ή όχι – γονείς, φροντιστές, παιδαγωγοί κ.α – θα πρέπει να επιδιώκουν να δημιουργούν θετικές, αποτελεσματικές σχέσεις με αυτά τα παιδιά. Είναι το συνδυασμένο αποτέλεσμα τέτοιων σχέσεων που θα εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων (Moore, 2009).

Η αλληλεπίδραση με τους γονείς αποτελεί βασικό πυλώνα για την ανάπτυξη των πρώιμων, προλεκτικών κοινωνικών δεξιοτήτων στη ζωή ενός παιδιού. Από τις πρώτες στιγμές της ζωής, η σχέση ανάμεσα σε παιδί και γονείς αποτελεί το πλαίσιο στο οποίο διαμορφώνονται οι βασικές δεξιότητες που διευκολύνουν την καθημερινή τους επικοινωνία και αλληλεπίδραση στον κοινωνικό κόσμο.

Η ενεργή συμμετοχή των γονέων στην ζωή των παιδιών κατά τη διάρκεια των πρώτων ετών τους έχει καθοριστική σημασία, καθώς αποτελεί τον κύριο μέσο διαμόρφωσης της κοινωνικής τους κατανόησης και συμπεριφοράς. Κατά τη διάρκεια αυτής της εποχής, τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες όπως η κοινωνικότητα, η κοινωνικοποίηση, η επικοινωνία, η κατανόηση των συναισθημάτων, η ικανότητα συνεργασίας, που αποτελούν τα θεμέλια για τη μελλοντική τους εξέλιξη στις σχέσεις και την κοινωνία.

Η ιδιαίτερη φύση του αυτισμού, με πυρηνικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, καθιστά την αλληλεπίδραση αυτή ακόμη πιο κρίσιμη για την εξέλιξη των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα. Η αλληλεπίδραση με τους γονείς αποτελεί όχι μόνο μέσο για την καλλιέργεια των κοινωνικών τους ικανοτήτων, αλλά και για την ενίσχυση των δεσμών εμπιστοσύνης και αγάπης, δημιουργώντας έτσι ένα ασφαλές περιβάλλον για την εξέλιξη της προσωπικότητάς τους.

Οι Bakeman και Adamson (1984), στην έρευνά τους αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της αλληλεπίδρασης των βρεφών με τις μητέρες τους. Στην έρευνά τους συγκρίθηκε η αλληλεπίδραση των βρεφών όταν παίζουν με τις μητέρες και όταν παίζουν με συνομήλικα παιδιά και φάνηκε ότι η αλληλεπίδραση με τις μητέρες ενισχύει την προσοχή του βρέφους προς τον επικοινωνιακό συνεργάτη και αυξάνει την κοινή προσοχή.

Η γονική συμπεριφορά και η αλληλεπίδραση του βασικού φροντιστή με το βρέφος δεν μπορεί να αποτελέσει αιτία διαταραχής αυτιστικού φάσματος, ωστόσο, το περιβάλλον του βρέφους παίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση ή τον μετριασμό των συμπτωμάτων. Σύμφωνα με τους Neimy, Pelaez, Carrow, Monlux και Tarbox (2017), η ποιότητα της αλληλεπίδρασης του παιδιού με ΔΑΦ με το βασικό φροντιστή του μπορεί να δημιουργήσει σημαντική ώθηση για την ευνοϊκότερη ανάπτυξη των πρώιμων κοινωνικών δεξιοτήτων που οδηγούν σε εξέλιξη της κοινωνικής επικοινωνίας. Άλλες μελέτες επισημαίνουν ότι η αλληλεπίδραση των γονέων με τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού επηρεάζει την κοινωνική συναισθηματική και γνωστική τους ανάπτυξη (Ruble, McDuffie, King, & Lorenz, 2008; Bontinck, Warreyn, Meirsschaut & Roeyers, 2017). Οι ερευνητές επισημαίνουν ιδιαίτερα την επίδραση της μίμησης των φωνοποιήσεων του βρέφους από το φροντιστή ως τον πιο

αποτελεσματικό κοινωνικό ενισχυτή. Η μίμηση από την πλευρά της μητέρας των φωνοποιήσεων του βρέφους έχει βρεθεί ότι συνδέεται με αύξηση των κοινωνικών αποκρίσεων των βρεφών αλλά και με την επακόλουθη λεκτική ανάπτυξη (Pelaez, Virues-Ortega & Gewirtz, 2011).

Η θετική συναισθηματική δέσμευση, η οποία θεωρείται ότι εκφράζεται με το χαμόγελο των βρεφών κατά τις πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπιδράσεις, εμφανίζεται στην τυπική ανάπτυξη κατά τη διάρκεια των πρώτων έξι μηνών. Πολλές μελέτες έχουν μετρήσει το ρυθμό και τη διάρκεια του χαμόγελου ως ένδειξη θετικής συναισθηματικής εμπλοκής σε βρέφη με ΔΑΦ αναδεικνύοντας διαφορές από τη τυπική εξέλιξη (Lambert-Brown et al., 2015).

Οι Siller και Sigman (2002) μελέτησαν τις συμπεριφορές των γονιών που έχουν παιδιά στο φάσμα του αυτισμού κατά την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και συμπέραναν ότι οι γονικές συμπεριφορές που χαρακτηρίζονταν από συγχρονισμό με το παιδί, σχετίζονται με βελτιωμένες δεξιότητες κοινής προσοχής και γλώσσας στην μετέπειτα εξέλιξη του παιδιού. Ως συγχρονισμένες αναφέρονται συμπεριφορές που ακολουθούν το ρυθμό και την εστίαση προσοχής του παιδιού κατά το παιχνίδι, χωρίς να προσπαθούν να το ελέγξουν ή να το καθοδηγήσουν.

Ωστόσο, έχει δειχθεί από έρευνες ότι οι μητέρες παιδιών με ΣΜΔ τείνουν να χρησιμοποιούν ένα περισσότερο καθοδηγητικό και ελεγκτικό στυλ, σε σχέση με τις μητέρες παιδιών τυπικής ανάπτυξης, όταν αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους, χρησιμοποιώντας περισσότερες κατευθυντικές εντολές, οδηγίες και ερωτήσεις οι οποίες αποσκοπούν στην προσέλκυση της προσοχής ή στην εκτέλεση δράσεων από το παιδί (Edwards, 1991; Hanzlik & Stevenson, 1986). Σε άλλες έρευνες βρέθηκε, επίσης, ότι οι μητέρες παιδιών με ΔΑΦ έχουν περισσότερο κυριαρχικό στυλ αλληλεπίδρασης και είναι πιο καθοδηγητικές με τα παιδιά τους από ότι οι μητέρες τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών (Rozenblatt-Perkal, & Zaidman-Zait 2020; Bontinck, Warreyn, Meirsschaut & Roeyers, 2017).

Ο ρόλος των γονέων στην ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού είναι ζωτικής σημασίας, καθώς η επίδραση της γονικής συμπεριφοράς μπορεί να έχει ευρύτατες επιπτώσεις στην πορεία της ανάπτυξης τους. Τα ευρήματα των μελετών υπογραμμίζουν τη σημασία της συγχρονισμένης αλληλεπίδρασης μεταξύ γονέων και παιδιών, καθώς και τον ρόλο της μητρικής μίμησης στην ανάπτυξη των πρώιμων κοινωνικών δεξιοτήτων. Τέλος, η συνεισφορά της έρευνας στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ γονικής αλληλεπίδρασης και εξέλιξης παιδιών στο φάσμα του αυτισμού αναδεικνύει τη σημασία της προσαρμογής των προσεγγίσεων υποστήριξης για τις οικογένειες. Αποτελεί ώθηση προς την ανάπτυξη προσαρμοσμένων προγραμμάτων παρέμβασης που θα ενισχύουν τις γονικές δεξιότητες και θα προάγουν την ολοκληρωμένη ανάπτυξη των παιδιών με ΔΑΦ. Η προσαρμογή των γονικών στυλ αλληλεπίδρασης

στις ιδιαιτερότητες του φάσματος αποτελεί πρόκληση, καθώς η ισορροπία μεταξύ καθοδήγησης και προώθησης της αυτονομίας είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη του παιδιού.

1.7 Σύνοψη

Στο τέλος αυτού του κεφαλαίου, ο αυτισμός αναδεικνύεται ως ένα πολύπλοκο, πολυπαραγοντικό πεδίο. Οι θεωρίες που εξετάστηκαν αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα του φαινομένου. Από τις γενετικές και νευρολογικές προσεγγίσεις μέχρι τις περιβαλλοντολογικές και κοινωνικές πτυχές, καταλαβαίνουμε ότι ο αυτισμός διαμορφώνεται από έναν σύνθετο ιστό παραγόντων.

Η ενασχόληση με τον αυτισμό μέσω του πρίσματος των νευροεπιστημών αναδεικνύει τη συνεχή πρόοδο που σημειώνεται στον κόσμο της επιστήμης. Μέσα από την εξέλιξη των νευροεπιστημών, αρχίζουμε να κατανοούμε καλύτερα τις νευρολογικές βάσεις του αυτισμού και πώς αυτές επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την καθημερινή ζωή. Η ανάπτυξη των τεχνολογιών εγκεφαλικής απεικόνισης και οι επιστημονικές έρευνες προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες που διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε και αντιμετωπίζουμε τον αυτισμό. Αυτές οι εξελίξεις ενισχύουν την ικανότητά μας να παρέχουμε προσαρμοσμένες, ατομικές προσεγγίσεις στη στήριξη και την ανάπτυξη των ατόμων με αυτισμό με μεγαλύτερη κατανόηση και σεβασμό προς την ποικιλομορφία του ανθρώπινου νου.

Οι γνωστικές θεωρίες, άλλοτε συμπληρώνοντας κι άλλοτε αντικρούοντας η μία την άλλη κινούνται στην κοινή βάση ότι ο αυτισμός προκαλεί κοινωνικές δυσλειτουργίες οι οποίες προκύπτουν λόγω γνωστικών ελλειμμάτων. Η νευροεπιστήμη και η νευροαπεικονιστικές μέθοδοι έρχονται να στηρίξουν τις θεωρίες αυτές εντοπίζοντας νευρολογικές διεργασίες και εγκεφαλικές περιοχές που φαίνεται να σχετίζονται με αυτά τα ελλείμματα. Ωστόσο, όπως είναι αναμενόμενο, δεν υπάρχει απόλυτη ταύτιση στις επιστημονικές απόψεις. Η πληθώρα των θεωριών αναδεικνύει την πολυπλοκότητα του φαινομένου του αυτισμού δίνοντας φως σε διαφορετικά σημεία.

Σύγχρονες έρευνες, έρχονται να αμφισβητήσουν τις κυρίαρχες μέχρι σήμερα θεωρίες, δίνοντας μια διαφορετική οπτική στο πώς αντιλαμβανόμαστε τον αυτισμό αλλά και ευρύτερα τις ψυχιατρικές και κοινωνικές διαταραχές, ακόμα και τις έννοιες υγείας – παθολογικό. Αν δεχτούμε ότι κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες επηρεάζουν την αντίληψη της ανθρώπινης υγείας και παθολογίας, μια στροφή της επιστημονικής σκέψης προς την συμπερίληψη της αυτιστικής οπτικής

στην έρευνα και ερμηνεία του αυτισμού, θα φωτίσει καινούριες περιοχές βοηθώντας την κατανόηση του πολύπλευρου φαινομένου του αυτισμού.

Η κρίσιμη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ γονέων και παιδιών, αναδεικνύεται ιδιαίτερα ως προς το ρόλο της στην ανάπτυξη πρώιμων κοινωνικών δεξιοτήτων. Η σχέση μεταξύ γονέων και παιδιών, από τα πρώτα στάδια της ζωής, αποτελεί το θεμέλιο για τη διαμόρφωση βασικών δεξιοτήτων που επηρεάζουν την καθημερινή κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Στο πλαίσιο του αυτιστικού φάσματος, όπου οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες είναι ευάλωτες, η αλληλεπίδραση αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία. Η ποιότητα της αλληλεπίδρασης με τους γονείς διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, ενισχύοντας ή μετριάζοντας τα συμπτώματα που σχετίζονται με τον αυτισμό. Επικοινωνιακά χαρακτηριστικά των γονέων όπως η θετική συναισθηματική δέσμευση, η μίμηση και ο συγχρονισμός αναδεικνύονται ως καίριοι παράγοντες που συνδράμουν στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Αξίζει να σημειωθεί ότι πάνω σε αυτά τα χαρακτηριστικά βασίζεται και η ΕΑ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΝΤΑΤΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ

2.1 Εισαγωγή

Η Εντατική Αλληλεπίδραση αποτελεί μία μέθοδο προσέγγισης ατόμων με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες (Σ.Μ.Δ.), που στοχεύει την ανάπτυξη των βασικών αρχών της επικοινωνίας με έναν φυσικό, βιωματικό τρόπο. Αναδεικνύει τη σημασία της μη κατευθυντικής και ευχάριστης αλληλεπίδρασης για την ενίσχυση της επικοινωνίας και της κοινωνικοποίησης σεβόμενη τις ιδιαιτερότητες κάθε ατόμου.

Στο κεφάλαιο αυτό δίνεται ο ορισμός της ΕΑ όπως έχει διαμορφωθεί από τους αρχικούς δημιουργούς της, αποσαφηνίζονται οι όροι που χρησιμοποιούνται και παρατίθενται ποικιλία βιβλιογραφικών αναφορών σχετικά με τις επιδράσεις και την αποτελεσματικότητα κατά την εφαρμογή της.

2.2 Η Εντατική Αλληλεπίδραση

Σύμφωνα με τους Nind και Hewett (2010), η εντατική αλληλεπίδραση είναι μία μέθοδος προσέγγισης ατόμων με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες (ΣΜΔ), η οποία τα βοηθά να αναπτύξουν τις βασικές αρχές της επικοινωνίας με έναν ευχάριστο, φυσικό, βιωματικό τρόπο, ώστε να συσχετιστούν και να επικοινωνήσουν καλύτερα με τους ανθρώπους γύρω τους. Απευθύνεται σε άτομα με μειωμένες ικανότητες επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης όλων των ηλικιών, που βρίσκονται είτε στο γλωσσικό είτε στο προ-γλωσσικό στάδιο επικοινωνίας (χωρίς ικανότητα λόγου), και μπορεί να εφαρμοστεί από γονείς, φροντιστές, δασκάλους, θεραπευτές και οποιονδήποτε λάβει μια βασική εκπαίδευση στην εφαρμογή της μεθόδου.

Η μέθοδος σχεδιάστηκε αρχικά στο Harperbury Hospital School κατά τη δεκαετία του 1980 από τους δασκάλους Dave Hewett και Melanie Nind. Το σχολείο ήταν για νέους με ΣΜΔ, αισθητηριακή ή σωματική αναπηρία και προκλητική συμπεριφορά. Οι Hewett και Nind σχεδίασαν τη μέθοδο επηρεασμένοι από την αναπτυξιακή ψυχολογία, συμπεριλαμβανομένων των θεωριών του ψυχολόγου Geraint Ephraim περί «Επαυξημένης Μητρικής Φροντίδας» (“Augmented Mothering”) που δείχνουν ότι τα βρέφη μπορούν να αλληλεπιδρούν με ενήλικες πολύ σύντομα μετά τη γέννηση

(Ephraim, 1982). Η ΕΑ εντάσσεται στο «φυσικό μοντέλο» μάθησης και θεωρείται μια νατουραλιστική προσέγγιση. Βασίζεται στον τρόπο που μαθαίνουν τα βρέφη μέσω της αλληλεπίδρασης με τους γονείς, και ιδίως με την μητέρα. Η προσέγγιση πραγματοποιείται μέσω της δημιουργίας μη κατευθυντικών και ευχάριστων αλληλεπιδράσεων οι οποίες είναι προσαρμοσμένες στο επίπεδο κατανόησης του ατόμου με ΣΜΔ και στοχεύουν στην ανάπτυξη και εξέλιξη των βασικών αρχών επικοινωνίας (Nind & Hewett, 2010).

Σύμφωνα με τους ερευνητές (Nind και Hewett, 2010; Hewett, 2018), οι βασικές αρχές επικοινωνίας είναι:

- Απολαμβάνω να βρίσκομαι μαζί με ένα άλλο άτομο
- Προσέχω το άλλο άτομο
- Αναπτύσσω κοινή εστία προσοχής
- Κατανοώ και χρησιμοποιώ βλεμματική επαφή
- Κατανοώ και χρησιμοποιώ εκφράσει προσώπου
- Κατανοώ και χρησιμοποιώ μη λεκτική επικοινωνία
- Ελέγχω και ρυθμίζω τα επίπεδα διέγερσης
- Εμπλέκομαι σε εναλλαγές σειράς και ανταλλαγές συμπεριφοράς
- Κατανοώ και χρησιμοποιώ τη σωματική επαφή
- Μοιράζομαι τον προσωπικό χώρο
- Χρησιμοποιώ φωνητική άρθρωση με σημασία

Παράλληλα με τις βασικές αρχές της επικοινωνίας, οι οποίες αποτελούν τις εξωτερικευμένες πτυχές της ανάπτυξης και μπορούν να φανούν στη συμπεριφορά των ατόμων, αναπτύσσονται και οι εσωτερικές πτυχές οι οποίες αναφέρονται στην συναισθηματικό και ψυχολογικό κόσμο και αποτελούν τη βάση της ανάπτυξης της επικοινωνίας. Οι εσωτερικές πτυχές των βασικών αρχών της επικοινωνίας είναι:

- Κατανοώ ότι το άλλο άτομο ενδιαφέρεται, μαθαίνω να ενδιαφέρομαι κι εγώ
- Απολαμβάνω να βρίσκομαι με ένα άλλο άτομο, να συνδέομαι, να αναπτύσσω συναισθηματικό δεσμό
- Σύνδεση (attachment), συντονισμός (attunement)
- Αυτοασφάλεια, να νιώθω ασφαλής και ήρεμος
- Αυτοεκτίμηση, αίσθηση του εαυτού
- Να αναγνωρίζω τα συναισθήματά τα δικά μου και των άλλων

- Σταδιακά να κατανοώ τα συναισθήματα
- Να εμπιστεύομαι το άλλο άτομο
- Να αναπτύσσω ενσυναίσθηση, γνωρίζοντας/φροντίζοντας για τα συναισθήματα των άλλων
- Ανάπτυξη δεξιού εγκεφαλικού ημισφαιρίου

Η εφαρμογή της ΕΑ βασίζεται στην παρατήρηση του ατόμου με ΣΜΔ, στον συντονισμό μαζί του, στην διαρκή διαθεσιμότητά του συντρόφου επικοινωνίας προς το άτομο, στην αμοιβαία ευχαρίστηση και στον μινιμαλισμό της συμπεριφοράς. Στην ΕΑ δεν κατευθύνουμε το άτομο και δεν το διορθώνουμε, το ακολουθούμε και ενισχύουμε τις δικές του πρωτοβουλίες. Η ΕΑ αποτελεί ένα μείγμα από φυσική ανταπόκριση και κριτική ικανότητα. Βασικές τεχνικές της ΕΑ είναι:

- Συντονισμός (tuning-in)
- Απόλαυση
- Προσμονή, παρατηρώ και περιμένω, δεν βιάζομαι
- Επιτρέπω στο άτομο να καθοδηγήσει, να προηγηθεί, να κάνει την πρώτη κίνηση
- Ανταπόκριση με ποικίλους τρόπους (π.χ. μίμηση, συμμετοχή)
- Ηρεμία, χαλαρότητα
- Κάνω παύσεις (παρατηρώ χωρίς να ενεργώ, δίνω χρόνο στο άτομο)
- Απαντήσεις χρονισμού (αλληλουχίες εναλλαγής σειράς με ρυθμό, ροή, ανταλλάσσουμε σωματικές ή φωνητικές συμπεριφορές ο ένας μετά τον άλλο)
- Τοποθετώ το σώμα μου κατάλληλα, έχω πάντα διαθέσιμο βλέμμα (τοποθετώ το σώμα μου χαμηλότερα από το άτομο ώστε να διευκολύνω την οπτική προσοχή και τη βλεμματική επαφή)

(Mourière, & Hewett, 2021)

Οι επικοινωνιακές ανταλλαγές δεν επικεντρώνονται σε ένα συγκεκριμένο ή επιθυμητό αποτέλεσμα, αλλά ακολουθούν το ρυθμό και το στυλ επεξεργασίας του ατόμου, η επικοινωνία θεωρείται ότι είναι αμοιβαία προσαρμοστική και ανταποκρινόμενη, ενώ η επιτυχία μιας αλληλεπίδρασης φαίνεται από την άποψη της ποιότητας της συμμετοχής και όχι του αποτελέσματος (Barber, 2008).

Σύμφωνα με την Nind (1999) η ΕΑ δεν σχεδιάστηκε αποκλειστικά για την αντιμετώπιση των δυσκολιών της ΔΑΦ. Ωστόσο, προέκυψε η συνάφεια της ΕΑ με τα άτομα με αυτισμό λόγω της φύσης της αυτιστικής διαταραχής, σύμφωνα με την οποία η προσωπική συσχέτιση με τους άλλους θεωρείται βασική αδυναμία και η δυνατότητα μάθησης μέσω της φυσικής αλληλεπίδρασης είναι μειωμένη. Σύμφωνα με την ερευνήτρια η ΕΑ διαφοροποιείται από τις «ειδικές» παρεμβάσεις που

δίνουν έμφαση στην άμεση εκπαίδευση μέσω δασκαλοκεντρικών συμπεριφορικών προσεγγίσεων, καθώς θεωρείται μια «νατουραλιστική» προσέγγιση και απευθύνεται σε όσους αναγνωρίζουν τα οφέλη ενός μη καθοδηγητικού αλληλεπιδραστικού στυλ.

2.3 Έρευνα για την επίδραση της Εντατικής Αλληλεπίδρασης

Τις τελευταίες δεκαετίες η ΕΑ έχει τραβήξει το ενδιαφέρον της ερευνητικής κοινότητας και ποικίλες μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί στην προσπάθεια ανάδειξης των επιδράσεων της προσέγγισης τόσο στα άτομα που εφαρμόζεται όσο και στους επαγγελματίες που εκπαιδεύονται για να την εφαρμόσουν.

Σύμφωνα με τους Watson και Knight (1991), η ΕΑ συμβάλλει στην δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης, στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας και της αυτοπεποίθησης των μαθητών αλλά και στην βελτίωση της εργασιακής εμπειρίας των εκπαιδευτικών. Η μελέτη τους πραγματοποιήθηκε σε ένα σχολείο για παιδιά με ΣΜΔ στο Εδιμβούργο. Έξι μαθητές μελετήθηκαν κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς. Έξι μέλη του προσωπικού έκαναν καθημερινές συνεδρίες ΕΑ αλληλεπιδρώντας ο καθένας με έναν μαθητή. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι οι θετικές επιδράσεις των εμπειριών αλληλεπίδρασης επεκτάθηκαν και σε άλλους μαθητές στην τάξη, καθώς το προσωπικό είχε γίνει πιο χαλαρό, πιο ανεκτικό και πιο πρόθυμο να περιμένει ανταποκρίσεις.

Οι Watson και Fisher (2003) αξιολόγησαν δύο μεθόδους διδασκαλίας μεταξύ των οποίων την ΕΑ σε έξι μαθητές (9-19 ετών) με ΣΜΔ και πολλαπλές διαταραχές σε ένα σχολείο της Σκοτίας. Έξι ζεύγη αποτελούμενα από μέλη του προσωπικού και μαθητές μελετήθηκαν στη διάρκεια εννέα μηνών. Σύμφωνα με τους ερευνητές η ΕΑ ήταν μια πιο ικανοποιητική κοινωνική εμπειρία για τους μαθητές κατά τη οποία επέδειξαν πρωτοβουλία και έλεγχο. Κατά τη διάρκεια των συνεδριών της ΕΑ οι μαθητές επέδειξαν υψηλότερα επίπεδα ενεργού συμμετοχής και ευχαρίστησης.

Στην μεμονωμένη μελέτη περίπτωσης της Kellelt (2003), ο πεντάχρονος συμμετέχων, μαθητής σε ειδικό σχολείο, εντάσσεται σε πρόγραμμα ΕΑ καθημερινών δεκάλεπτων συνεδριών στο σχολείο από τους δασκάλους του για διάστημα ενός ακαδημαϊκού έτους. Τα αποτελέσματα σύμφωνα με την ερευνήτρια έδειξαν σημαντική βελτίωση στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην βλεμματική επαφή, στην κοινή εστίαση σε αντικείμενο ή δραστηριότητα με το δάσκαλο, στη λεκτικοποίηση και μέτρια βελτίωση στην κοινωνική σωματική επαφή.

Οι Nind, Kellett και Hopkins (2001), σημειώνουν ότι ερευνητικές μελέτες δείχνουν ότι οι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες τείνουν να υιοθετούν μια πιο καθοδηγητική προσέγγιση στην επικοινωνία, ενώ αντίθετα οι μητέρες των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών υιοθετούν ένα λιγότερο καθοδηγητικό ύφος αλληλεπίδρασης που περιγράφεται ως «μητρική ομιλία». Υποστηρίζεται ότι η «μητρική ομιλία» μεγιστοποιεί το επίπεδο κατανόησης και συμμετοχής του παιδιού. Σημειώνεται, επίσης, ότι η ΕΑ χρησιμοποιεί τεχνικές παρόμοιες με αυτές της «μητρικής ομιλίας». Η μελέτη εξέτασε την αλληλεπιδραστική ομιλία τεσσάρων δασκάλων που χρησιμοποιούσαν την ΕΑ και το βαθμό στον οποίο η «μητρική ομιλία» χρησιμοποιήθηκε για να κάνουν τους μαθητές τους να συμμετάσχουν. Οι δάσκαλοι που σημειώθηκε πως είχαν επιτύχει πιο πολύ τη συμμετοχή των μαθητών στην αλληλεπίδραση παρατηρήθηκε ότι χρησιμοποιούσαν μια ευρεία γκάμα στοιχείων της «μητρικής ομιλίας» κατά την αλληλεπίδρασή τους με το παιδί.

Σύμφωνα με τον Anderson (2006), ο τρόπος με τον οποίο ένας δάσκαλος επικοινωνεί με κάποιο άτομο με ΣΜΔ επηρεάζει το πώς εξελίσσεται η αλληλεπίδραση και το επίπεδο συμμετοχής του ατόμου. Η υιοθέτηση ενός στυλ διδασκαλίας τέτοιου που να ταιριάζει με το επίπεδο κατανόησης του μαθητή και με την ιδιοσυγκρασία του, επιτρέπει μεγαλύτερη συμμετοχή από το μαθητή και μια περισσότερο ικανοποιητική γι' αυτόν εμπειρία. Αυτά ήταν τα συμπεράσματα της έρευνας στην οποία συμμετείχαν οκτώ δάσκαλοι και δώδεκα μαθητές (5-16 ετών) που βρίσκονταν στα πρώιμα στάδια ανάπτυξης της επικοινωνίας. Σκοπός της έρευνας ήταν να προσδιοριστούν οι στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν οι δάσκαλοι και οι μαθητές κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι μαθητές ξεκινούσαν αλληλεπίδραση πιο συχνά δείχνοντας ενδιαφέρον, σχολιάζοντας και λεκτικοποιώντας όταν οι δάσκαλοι χρησιμοποίησαν τις αρχές της εντατικής αλληλεπίδρασης παρά απ' ότι με τη χρήση της παραδοσιακής προσέγγισης του κυρίαρχου δασκάλου όπου η αλληλεπίδραση βασίζεται στη λεκτική επικοινωνία, ο δάσκαλος ηγείται αυτής και επικρατεί η εστίαση στη σωστή απάντηση του μαθητή.

Στην έρευνα του Barber (2008), μελετήθηκαν έντεκα μαθητές με αυτισμό οι οποίοι επιλέχθηκαν με κριτήρια τις εμφανείς μαθησιακές δυσκολίες, τα υψηλά επίπεδα κοινωνικής απομόνωσης και την έντονη εμφάνιση στερεότυπων συμπεριφορών. Σκοπός της μελέτης ήταν να αξιολογηθεί η επίδραση της ΕΑ στην κοινωνική επαφή κι αλληλεπίδραση των μαθητών. Μετά την 30 εβδομάδων παρέμβαση με τεχνικές της ΕΑ ο ερευνητής συμπέρανε αύξηση στην κοινωνική δραστηριότητα, στη συμμετοχή και στη πρωτοβουλία των μαθητών και μείωση των περιόδων χωρίς αλληλεπιδραστικές συμπεριφορές. Όλοι οι μαθητές φάνηκε να θέλουν να εμπλακούν με τον κοινωνικό τους παρτενέρ από κοινωνική άποψη (π.χ. πρωτοβουλία για κοινωνική αλληλεπίδραση, κοινή προσοχή σε δραστηριότητα, βλεμματική επαφή) και όχι από καθαρά λειτουργική (συμπεριφορές που

αποσκοπούν στη ρύθμιση της συμπεριφοράς του ενήλικα με καθαρά λειτουργικό σκοπό π.χ. αποκόμιση αντικειμένου). Το άρθρο αναγνωρίζει, επίσης, την επίδραση της ΕΑ στους ίδιους του δασκάλους, μιας που η μέθοδος δεν τους περιορίζει σε συγκεκριμένα αποτελέσματα και αυτό την καθιστά πιο ευχάριστη τόσο για τον δάσκαλο όσο και για τον μαθητή.

Παρόλο που η πλειοψηφία των ερευνών για την ΕΑ πραγματοποιείται σε σχολικά πλαίσια, δε λείπουν και μελέτες σε άλλου είδους δομές. Οι Zeedyk, Davies, Parry και Caldwell (2009b) μελέτησαν την επίδραση της ΕΑ σε ένα κρατικό ειδικό κέντρο ημερήσιας φροντίδας για παραμελημένα ή εγκαταλελειμμένα παιδιά τα οποία παρουσίαζαν καθυστερήσεις στην ανάπτυξη, αυτιστικά στοιχεία και κοινωνική απόσυρση. Το προσωπικό του κέντρου εκπαιδεύτηκε στην ΕΑ και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν συνεδρίες ΕΑ με τα παιδιά για μια περίοδο δύο εβδομάδων. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν έντονες αλλαγές σε δεξιότητες κοινωνική επικοινωνίας των παιδιών, όπως η προσοχή στο πρόσωπο του άλλου και η σωματική εγγύτητα καθώς και μείωση του άγχους και των αυτοτραυματικών συμπεριφορών. Οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι η ΕΑ είναι αποτελεσματική στην προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής για παιδιά με σοβαρές επικοινωνιακές δυσκολίες που προκύπτουν (ή επιτείνονται από) ελλιπή πρώιμη φροντίδα. Στα πορίσματα της έρευνας συγκαταλέγεται επίσης, η δυνατότητα αποτελεσματικής χρήσης της ΕΑ από αρχάριους επαγγελματίες μετά από βασική εκπαίδευση.

Η Kellett (2005) στη μελέτη περίπτωσης που πραγματοποίησε, ανέδειξε σημαντικές βελτιώσεις στην βλεμματική επαφή και τις δραστηριότητες κοινής εστίασης της προσοχής σε ένα τετραπληγικό κορίτσι με πολλαπλές αναπηρίες και κοινωνικά αποσυρμένο. Η παρέμβαση της ΕΑ πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του σχολείου, ωστόσο, η μητέρα του κοριτσιού είχε τη δυνατότητα να παρακολουθεί τις συνεδρίες ΕΑ και να χρησιμοποιεί και η ίδια την ΕΑ στην αλληλεπίδρασή της με το παιδί στο σπίτι. Οι σημαντικές βελτιώσεις στην κοινωνική επικοινωνία του παιδιού φαίνεται ότι γενικεύτηκαν και στο περιβάλλον του σπιτιού. Η μητέρα περιέγραφε τη μεγάλη χαρά της οικογένειας να είναι σε θέση να συνδεθεί κοινωνικά και συναισθηματικά με το κορίτσι μέσα από τη χρήση της ΕΑ.

Στην έρευνα της Calveley (2017), υποστηρίζεται ότι η ΕΑ ενίσχυσε την επικοινωνία σε ένα μη λεκτικό έφηβο κορίτσι με πολλαπλές αναπηρίες προωθώντας την κοινωνική ένταξη, την υγεία και την ευημερία της.

Η έρευνα των Mourière και Hewett (2021), είναι από τις ελάχιστες που εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία και εμπλέκουν τους γονείς στην εκμάθηση και χρήση της ΕΑ. Πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης στην οποία οι γονείς, μετά από την εκπαίδευσή τους, χρησιμοποιούν την ΕΑ στο σπίτι

με τον έφηβο γιο τους, ο οποίος έχει διάγνωση ΔΑΦ. Οι γονείς αναφέρουν σημαντική πρόοδο του παιδιού στις βασικές αρχές της επικοινωνίας, κατά την περίοδο των έξι μηνών που διήρκησε η φάση της παρέμβασης. Η πρόοδος ήταν εμφανής τόσο στο σπίτι, στην αλληλεπίδραση με τους γονείς, όσο και στο σχολείο.

Άλλη έρευνα που αναδεικνύει την εμπειρία των μητέρων που χρησιμοποιούν την ΕΑ με τα παιδιά τους είναι αυτή των Berridge και Hutchinson (2022). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση των ερωτηματολογίων που δόθηκαν στις μητέρες, η ΕΑ βοηθά ορισμένες μητέρες να νιώσουν συνδεδεμένες με τα παιδιά τους. Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα της μελέτης είναι ότι, οι μητέρες φάνηκε να βιώνουν την ΕΑ ως ένα τρόπο αμφισβήτησης των στερεοτύπων και του κοινωνικού στίγματος γύρω από τις ικανότητες των παιδιών τους με αυτισμό ή άλλη νοητική αναπηρία.

Εκτός από τον παιδικό πληθυσμό, ποικίλες είναι οι μελέτες που αφορούν την επίδραση της ΕΑ σε ενήλικες με επικοινωνιακές δυσκολίες. Η Nind (1996) διεξήγαγε έρευνα σε ένα πλαίσιο μακράς παραμονής για ενήλικες με ΣΜΔ. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας, μετά την εισαγωγή της ΕΑ από μέλη του προσωπικού, οι έξι ενήλικες συμμετέχοντες αποκόμισαν σημαντικά οφέλη στους τομείς των κοινωνικών και επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων. Η αύξηση της συχνότητας πρωτοβουλίας για κοινωνική επαφή, η ανταπόκριση στη σωματική εγγύτητα, η αύξηση της βλεμματικής επαφής και του κοινωνικού χαμόγελου, η μείωση των στερεοτυπικών συμπεριφορών είναι κάποια από τα παρατηρήσιμα αποτελέσματα της εν λόγω μελέτης.

Οι Lovell, Jones και Ephraim (1998) διερεύνησαν την επίδραση της ΕΑ στην κοινωνική συμπεριφορά ενός μη λεκτικού ενήλικου άνδρα με σοβαρές διανοητικές διαταραχές σε ένα νοσοκομείο μακράς παραμονής. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε από ψυχολόγο της δομής, ωστόσο, λήφθηκαν υπόψη και οι αναφορές του νοσηλευτικού προσωπικού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, κατά τη διάρκεια των συνεδριών ΕΑ, ο άνδρας παρουσίασε αυξημένα επίπεδα συνδυαστικής προσοχής και χαμόγελου και μείωσε τις συμπεριφορές αποφυγής. Σύμφωνα με το νοσηλευτικό προσωπικό η αύξηση της κοινωνικότητας του άνδρα φάνηκε να γενικεύεται και σε άλλα πλαίσια, πέρα από αυτό της ΕΑ καθώς ο άνδρας φαινόταν πιο ευτυχισμένος και πρόθυμος να αλληλεπιδράσει σε σχέση με το παρελθόν.

Πέντε ενήλικες με γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες, ωφελούμενοι ενός κέντρου ημερήσιας φροντίδας, ήταν οι συμμετέχοντες στην έρευνα των Leaning και Watson (2006). Οι ενήλικες βρίσκονταν στο προγλωσσικό στάδιο επικοινωνίας με περιορισμένη μη λεκτική επικοινωνία και κοινωνικά αποτασιοποιημένοι. Οι συνεδρίες ΕΑ πραγματοποιήθηκαν από έναν κλινικό ψυχολόγο

και έναν μουσικοθεραπευτή. Κατά τη διάρκεια των οχτώ εβδομάδων παρέμβασης, οι συμμετέχοντες σημείωσαν σημαντικές βελτιωτικές αλλαγές στη βλεμματική επαφή, το χαμόγελο και τις συμπεριφορές αποφυγής. Ωστόσο, στη συνεδρία επανεξέτασης, ένα μήνα μετά, οι συμπεριφορές είχαν γυρίσει στα επίπεδα του βασικού επιπέδου, γεγονός που υποδεικνύει ότι οι δεξιότητες δεν είχαν ακόμα γενικευθεί. Οι ερευνητές κατέληξαν στα συμπεράσματα ότι η ΕΑ λειτούργησε ικανοποιητικά στα ενήλικα άτομα με βαριές διανοητικές διαταραχές καθώς και ότι το προσωπικό διδάχτηκε τις αρχές της ΕΑ εναρμονίζοντας τις υπηρεσίες του κέντρου με το στόχο της κυβερνητικής πολιτικής για κατάλληλη εκπαίδευση του προσωπικού κοινωνικής και υγειονομικής περίθαλψης που δουλεύει με άτομα με μαθησιακές δυσκολίες.

Οι Firth κ.α. (2008) πραγματοποίησαν παρέμβαση ΕΑ σε τέσσερις ξενώνες διαβίωσης του βρετανικού Εθνικού Συστήματος Υγείας. Είκοσι εννέα μέλη του προσωπικού εκπαιδεύτηκαν στη χρήση της ΕΑ και στη συνέχεια υποστηρίχθηκαν ώστε να εφαρμόσουν την προσέγγιση με τους ωφελούμενους τους για μια περίοδο έξι μηνών. Η μελέτη ερευνήσε τη οπτική του προσωπικού για τη χρήση της μεθόδου. Σύμφωνα με τις αναφορές του προσωπικού η ανταποκρίσεις των ωφελούμενων στην ΕΑ κυμάνθηκαν από ξεκάθαρα ευεργετικές έως μικρές ή καθόλου ανταποκρίσεις. Η ΕΑ θεωρήθηκε από το προσωπικό ως μια μορφή επικοινωνίας ή μια μορφή οικοδόμησης σχέσεων. Ωστόσο, ορισμένα μέλη του προσωπικού εξέφρασαν ανησυχίες για τη χρήση της, καθώς θεωρήθηκε ότι δε συνάδει με την ηλικία των ωφελούμενων και θα μπορούσε να βλάψει τη δημόσια εικόνα τους. Επίσης, αναφέρθηκαν πρακτικά εμπόδια στη χρήση της μεθόδου καθώς δεν υπήρχε πάντα ο απαιτούμενος χρόνος παρέμβασης λόγω αυξημένων καθηκόντων του προσωπικού.

Στην βιβλιογραφική ανασκόπηση των Hutchinson και Bodicoat (2015), οι ερευνητές ομαδοποιούν τις επιδράσεις της ΕΑ όπως αυτές προκύπτουν από τις μελέτες της ανασκόπησης. Οι επιδράσεις αφορούν την αύξηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τη μείωση των επαναλαμβανόμενων-στερεοτυπικών συμπεριφορών και την μείωση των συμπεριφορών αυτοτραυματισμού. Ωστόσο, οι ερευνητές εντοπίζουν περιορισμούς στη μεθοδολογία ή κενά στην παρουσίαση αυτής σε πολλά από τα εν λόγω άρθρα. Συμπεραίνουν ότι παρόλο που η ΕΑ φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα, οι περιορισμοί των μελετών εμποδίζουν την εξαγωγή σαφών συμπερασμάτων.

Παρόμοια συμπεράσματα προέκυψαν από την ανασκόπηση των Papadopoulos κ.α. (2023). Οι ερευνητές υπογραμμίζουν τη θετική έκβαση των παιδιών με ΔΑΦ μετά την παρέμβαση ΕΑ, ωστόσο, περιορισμοί στη μεθοδολογία και το σχεδιασμό, σε συνδυασμό με τα περιορισμένα μεγέθη των δειγμάτων δεν επιτρέπουν την διατύπωση οριστικών συμπερασμάτων σχετικά με τις επιπτώσεις της ΕΑ.

Στο άρθρο ανασκόπησης της Weedle (2016), η ερευνήτρια συμπεραίνει την αποτελεσματικότητα της ΕΑ στην αύξηση της κοινωνικότητας αλλά και της συνολικότερης ευημερίας του ατόμου, καθώς και στη μείωση αισθημάτων άγχους και αγωνίας. Οι επαγγελματίες που τη χρησιμοποιούν τη θεωρούν αποτελεσματική τεχνική αναγνωρίζοντας τα θετικά αποτελέσματα στην ενίσχυση της σχέσης μεταξύ των μελών που συμμετέχουν στην ΕΑ. Ωστόσο, υπάρχουν και εκείνοι για τους οποίους η ΕΑ είναι μια τεχνική άβολη, προκαλεί αισθήματα δυσφορίας και εγείρει ανησυχίες. Σύμφωνα με το άρθρο, οι επαγγελματίες που στάθηκαν στις αρνητικές επιπτώσεις της χρήσης της ΕΑ είναι κυρίως άντρες που ανησυχούν για θέματα όπως το άγγιγμα και η σωματική εγγύτητα μεταξύ των μελών κατά τη διάρκεια χρήσης ΕΑ. Άλλου είδους περιορισμός ως προς την αποδοτικότητα της ΕΑ, που προκύπτει στην εν λόγω ανασκόπηση, αφορά τα περιβαλλοντικά εμπόδια, καθώς σε πολλούς χώρους φροντίδας ατόμων με ΣΜΔ όπου χρησιμοποιήθηκε η προσέγγιση, αναφέρθηκαν δυσκολίες σε σχέση με πρακτικά θέματα όπως η μη ύπαρξη αναγκαίου χρόνου για χρήση της ΕΑ λόγω αυξημένων υποχρεώσεων των φροντιστών και υποστελέχωσης των δομών. Οι ερευνητές προτείνουν ως ενδιαφέροντα και υποσχόμενο χώρο έρευνας την μελέτη της χρήσης ΕΑ ως τρόπο ενίσχυσης των οικογενειακών επαφών και σχέσεων.

Οι Shearer και Parkhouse 2020, θέλοντας να εξετάσουν την επίδραση της χρήσης της ΕΑ σε ένα ειδικό σχολείο του Ηνωμένου Βασιλείου, αξιολόγησαν τη χρήση του φύλλου καταγραφής ΕΑ. Στην έρευνα τους 20 μέλη του προσωπικού ενός ειδικού σχολείου εκπαιδεύτηκαν στην ΕΑ και τη χρησιμοποίησαν με τους μαθητές σε μια σχολική χρονιά. Οι μισοί χρησιμοποιούσαν το φύλλο καταγραφής ΕΑ και οι άλλοι μισοί ένα περισσότερο δομημένο φύλλο παρατήρησης. Συγκρίνοντας τις δύο μεθόδους καταγραφής, βρέθηκαν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και στις δύο περιπτώσεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το φύλλο καταγραφής ΕΑ είναι μια μορφή ημερολογίου που επιτρέπει τη μεταβλητότητα των ποιοτικών δεδομένων καθώς το αποτέλεσμα εξαρτάται σημαντικά από το ύφος και το λεξιλόγιο του ατόμου που καταγράφει. Στην έρευνα, υπήρχαν ημερολόγια που ήταν περιγραφικά, αναλυτικά και πλούσια και άλλα που ήταν λιτά και φτωχά στην περιγραφή και ανάλυση της συνθήκης της ΕΑ. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι η ποιότητα των δεδομένων παρατήρησης που συλλέχθηκαν και από τις δύο μεθόδους εξαρτώνται περισσότερο από το λεξιλόγιο και το ύφος του ατόμου που τα συμπληρώνει παρά από το ίδιο το εργαλείο. Ένα άλλο σημαντικό συμπέρασμα της έρευνας ήταν ότι οι τακτικές συζητήσεις μεταξύ του προσωπικού σχετικά με την πρακτική τους και τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να τη βελτιώσουν, ήταν εξαιρετικά πολύτιμες, ανεξάρτητα από τη μορφή εγγραφής και την προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε. Φαίνεται πως η ΕΑ προωθεί και ενισχύει τον προβληματισμό και τον αναστοχασμό αλλά και την επικοινωνία όχι μόνο μεταξύ εκπαιδευτή και ατόμου με ΣΜΔ αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτών μεταξύ τους.

Παράλληλα με τα οφέλη που καταγράφονται από τη χρήση της ΕΑ στα παιδιά, ή γενικότερα στα άτομα, με στόχο την ανάπτυξη της κοινωνικής επικοινωνίας τους, εμφανίζονται και τα οφέλη της προσέγγισης σε σχέση με την επίδρασή της στους ίδιους τους εκπαιδευτές ατομικά, διαπροσωπικά και συλλογικά. Ποικιλία ερευνών επισημαίνουν την θετική επίδραση της ΕΑ στους εκπαιδευτές μέσω της βελτίωσης της εργασιακής τους εμπειρίας, της διακίνησης θετικών συναισθημάτων, της ανάπτυξης αυτογνωσίας, του αναστοχασμού, της ενσυναίσθησης, της προσωπικής και επαγγελματικής ενδυνάμωσης, της ικανότητας οικοδόμησης ουσιαστικών σχέσεων (Samuel, et al., 2008; Zeedyk et al, 2009a; Nagra, et al., 2016; Shearer & Parkhouse, 2020).

Οι Samuel, κ.ά. (2008), επισημαίνουν τα θετικά αποτελέσματα της ΕΑ στους εκπαιδευτές καθώς όλοι τους συνέδεσαν την ΕΑ με μια θετική εμπειρία η οποία συμβάλλει στην οικοδόμηση αμοιβαίων σχέσεων με τους εκπαιδευόμενους αλλά και στην συνοχή της ομάδας των εκπαιδευτών. Οι ίδιοι υπογραμμίζουν το γεγονός ότι η ΕΑ τους βοήθησε να αναπτύξουν δεξιότητες και πρακτικές αναστοχασμού και να ενδυναμωθούν ως επαγγελματίες. Στην έρευνα των Shearer και Parkhouse (2020) προκύπτει, επίσης, η προώθηση του αναστοχασμού και του δημιουργικού προβληματισμού των εκπαιδευτών ως επίδραση της ΕΑ.

Οι Nagra κ.ά. (2016) αναδεικνύουν τη θετική επίδραση της ΕΑ στους εκπαιδευτές, καθώς σύμφωνα με τα συμπεράσματά τους, οδήγησε στην προσωπική τους ανάπτυξη και ενδυνάμωση, στη βελτίωση της εργασιακής τους εμπειρίας μέσω συναισθημάτων ικανοποίησης και χαράς και στην αίσθηση συνοχής της ομάδας των εκπαιδευτών και της ενότητας μεταξύ των συναδέλφων. Η βελτίωση της εργασιακής εμπειρίας των εκπαιδευτών αναφέρεται και στην παλαιότερη μελέτη των Watson και Knight (1991).

Άλλη βασική πτυχή των επιδράσεων της ΕΑ αφορά την ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των συμβαλλόμενων μερών. Η ενίσχυση της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων (Samuel et al., 2008), η οικοδόμηση γνήσιων σχέσεων μέσω της επικοινωνιακής εμπλοκής και της κοινωνικής συνδεσιμότητας (Zeedyk, Caldwell & Davies, 2009a), η πρόσβαση σε ουσιαστική επαφή και σύνδεση με τα άτομα με επικοινωνιακές δυσκολίες (Leaning & Watson, 2006) είναι μερικά από τα ευρήματα ερευνών που μελέτησαν τις επιδράσεις της ΕΑ στη σχέση μεταξύ των συμβαλλόμενων μερών από τη σκοπιά των εκπαιδευτών.

Αν και η πλειοψηφία των μελετών της ΕΑ αφορά άτομα με ΔΑΦ ή αυτιστικά χαρακτηριστικά, η δυνατότητα χρήσης της μεθόδου δεν περιορίζεται σε αυτόν το πληθυσμό. Στη μελέτη των Hear και Wolverson (2020), διερευνούνται οι επιπτώσεις της ΕΑ σε άτομα με άνοια, μέσω της εκπαίδευσης των αμειβόμενων φροντιστών στη μέθοδο, σε δύο οίκους φροντίδας ηλικιωμένων. Σύμφωνα με τους

ερευνητές οι διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις και οι σχέσεις των ατόμων με άνοια υποτιμώνται. Το κυρίαρχο ιατρικό μοντέλο οδηγεί τους φροντιστές σε ένα ιατροκοιμημένο λόγο γύρω από την άνοια, στον οποίο κυριαρχούν οι έννοιες της απώλειας, της μη επικοινωνίας και της έλλειψης της προσωπικότητας. Μετά την εκπαίδευση των φροντιστών στη ΕΑ, ο λόγος και η πρακτικές τους μετακινήθηκαν σε μια περισσότερο ανθρωποκεντρική οπτική όπου αναγνωρίζεται η σημασία των σχέσεων μέσω των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων με τα άτομα με άνοια, ενισχύοντας το σεβασμό στην προσωπικότητα των ασθενών.

Σύμφωνα με τους Zeedyk κ.α. (2009a), τα τελευταία χρόνια υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον από τις νευροεπιστήμες για τις κοινωνικές επιδράσεις της μίμησης (imitation), του κατοπτρισμού (mirroring) και του συντονισμού (attunement). Μελετάται η επίδραση της μίμησης στην ανάπτυξη της γλώσσας, της αυτογνωσίας, της ενσυναίσθησης αλλά και η συμβολή της στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και στη ευρύτερη διαδικασία της μάθησης. Οι έννοιες αυτές έχουν, κατά τον συγγραφέα, ισχυρές συνδέσεις με την ΕΑ και η συνένωση των νευροεπιστημών με την ΕΑ αποτελεί ένα πολλά υποσχόμενο πεδίο.

Η νατουραλιστική βάση της ΕΑ, δηλαδή, το γεγονός ότι εξάγει τις αρχές της από τη φυσική διαδικασία μάθησης μέσω της αλληλεπίδρασης του βρέφους με το βασικό φροντιστή του, δημιουργώντας φυσικές αλληλεπιδράσεις, ενισχύεται τόσο από το θεωρητικό υπόβαθρο της αναπτυξιακής ψυχολογίας (Ephraim, 1982), όσο και από τα πιο πρόσφατα ευρήματα των νευροεπιστημών. Σύμφωνα με τον Siegel (2020), οι φυσικές αλληλεπιδράσεις που βασίζονται σε στενές σχέσεις εμπιστοσύνης παίζουν καίριο ρόλο στην υγιή ανάπτυξη του εγκεφάλου, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια ανάπτυξης των βρεφών, αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής καθώς η ικανότητα νευροπλαστικότητας ακολουθεί τον εγκέφαλο και στην ενήλικη ζωή.

2.4 Σύνοψη

Η εντατική αλληλεπίδραση δεν αποτελεί απλώς μια θεραπευτική προσέγγιση, αλλά μια φιλοσοφία που βασίζεται στην αποδοχή της διαφορετικότητας και του ρυθμού ανάπτυξης κάθε ατόμου, εμπεριέχοντας με σεβασμό τις ατομικές ανάγκες, τις δυνατότητες και τις ιδιαιτερότητες του, προσφέροντας ένα εξατομικευμένο πλαίσιο υποστήριξης.

Κάθε άτομο με ΣΜΔ ή και αυτισμό είναι μοναδικό, με τις δικές του ιδιαιτερότητες και δυνατότητες. Η εντατική αλληλεπίδραση αποτελεί το εργαλείο που προσφέρει την ευελιξία και την

προσαρμοστικότητα που απαιτείται για την ανταπόκριση στην ποικιλομορφία των ατομικών αναγκών.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση η ΕΑ αναδεικνύεται ως ένα σημαντικό εργαλείο για την αντιμετώπιση των κοινωνικών δυσκολιών ατόμων με ΣΜΔ συμπεριλαμβανομένης της ΔΑΦ, την προώθηση ουσιαστικών σχέσεων εμπιστοσύνης και την προσωπική και συλλογική ενδυνάμωση. Μέσα από την αναγνώριση της σημαντικότητας του μη καθοδηγητικού τρόπου αλληλεπίδρασης που σέβεται το ρυθμό και τον τρόπο μάθησης του κάθε ατόμου, εστιάζοντας στη δημιουργία ευχάριστου περιβάλλοντος τόσο για τους εκπαιδευτές όσο και για τους εκπαιδευόμενους, η ΕΑ προωθεί την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, των σχέσεων και της κοινωνικής ένταξης, βασιζόμενη στο σεβασμό και την αποδοχή.

Η εφαρμογή της σε διαφορετικά πλαίσια όπως σχολεία, οικογενειακή οικία, κέντρα ημέρας, κέντρα διαβίωσης, οίκους φροντίδας ηλικιωμένων, με διαφορετικούς πληθυσμούς όπως παιδιά, εφήβους και ενήλικες ΣΜΔ, παραμελημένα παιδιά, ηλικιωμένους με άνοια και από διαφορετικούς εκπαιδευτές όπως εκπαιδευτικούς, ειδικούς θεραπευτές, γονείς, φροντιστές, αναδεικνύει την ευελιξία της και την δυνατότητα διασύνδεσης, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, με διαφορετικά επιστημονικά πεδία.

Στο επόμενο κεφάλαιο ακολουθεί η προσπάθεια διασύνδεσης της ΕΑ με την Κοινωνική Παιδαγωγική.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

3.1 Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο αναφέρεται στην Κοινωνική Παιδαγωγική. Παρουσιάζονται οι θεμελιώδεις κοινωνικοπαιδαγωγικές διαστάσεις, οι οποίες διαπερνούν τη θεωρητική, επιστημολογική και μεθοδολογική της υπόσταση. Επίσης, επιχειρείται η σύνδεση των δύο βασικών πεδίων της εργασίας, του αυτισμού και της ΕΑ, με την Κοινωνική Παιδαγωγική, μέσα από τον είδη υπάρχον στοιχειοθετημένο λόγο, αλλά και μέσα από τη δημιουργία νέων διασυνδέσεων και διάυλων επικοινωνίας.

Η ενασχόληση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής με την αναπηρία γενικότερα και συγκεκριμένα με τον αυτισμό, με την ειδική αγωγή και την συμπεριληπτική εκπαίδευση, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της. Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια ανάδειξης του λόγου γύρω από τον αυτισμό ως ένα πεδίο κοινωνικοπαιδαγωγικής θεωρίας και δράσης.

Επιπλέον, επιχειρείται η σύνδεση της ΕΑ με την Κοινωνική Παιδαγωγική, αναδεικνύοντας τα ποικίλα σημεία όπου συγκλίνουν και αλληλοκαλύπτονται τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

3.2 Κοινωνική Παιδαγωγική

Σύμφωνα με την Μυλωνάκου – Κεκέ (2021) η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι η επιστήμη, η οποία λειτουργεί ως οργανωμένη διαμεσολάβηση μεταξύ των ανθρωπίνων συστημάτων και του κοινωνικού υπερσυστήματος που τα περιβάλλει, ενσωματώνοντας πολιτισμικές, οικονομικές, πολιτικές και τεχνολογικές πτυχές της ατομικής και συλλογικής ζωής. Οι θεμελιώδεις διαστάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, οι οποίες μέσα από την συνεχή τους αλληλεπίδραση και αλληλοσυμπλήρωση, εμπεριέχονται στη κοινωνικοπαιδαγωγική θεωρία, και τη δράση είναι οι ακόλουθες:

1. Η προβληματο-κεντρική θεώρηση: Η Κοινωνική Παιδαγωγική έχει σχεδιαστεί ώστε να λαμβάνει υπόψιν της κάποιο πρόβλημα το οποίο και επιδιώκει να αντιμετωπίσει με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο.
2. Η ενότητα Θεωρίας και Πράξης: Η αλληλεξάρτηση και η αλληλοσυμπλήρωση της θεωρίας με την πράξη αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση κάθε κοινωνικοπαιδαγωγικού έργου που αποσκοπεί στην αντιμετώπιση ενός ζητήματος.
3. Οι ολιστικές – Συστημικές προσεγγίσεις: Η αντιμετώπιση των σύνθετων και πολυδιάστατων κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων προϋποθέτει την ολιστική αντίληψη και κατανόησή τους. Η αξιοποίηση της Συστημικής επιστήμης βοηθά την Κοινωνική Παιδαγωγική να εντάξει κάθε άτομο και κάθε συνθήκη στην πολύπλευρη ολότητα που τους περιβάλλει και τους διαπερνά.
4. Οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις: Η διεπιστημονικότητα (interdisciplinary) και η «υπερσυνεπιστημονικότητα» (transdisciplinary), επιτρέπουν στην Κοινωνική Παιδαγωγική να αξιοποιεί ήδη υπάρχουσες συνδέσεις, αλλά και να δημιουργεί νέους διαύλους επικοινωνίας, μεταξύ διαφορετικών επιστημονικών πεδίων, με σκοπό την αντιμετώπιση των πολύπλοκων κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων.
5. Η ύπαρξη ενός κοινού οράματος: Το κοινό όραμα όλων των εμπλεκόμενων σε ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό εγχείρημα αποτελεί τη κοινή βάση πάνω στην οποία στηρίζεται και εξελίσσεται.
6. Η συστηματική επιδίωξη για βελτίωση και αλλαγή: Η αντιμετώπιση κάθε κοινωνικοπαιδαγωγικού προβλήματος επιφέρει δραστική κοινωνική και ατομική αλλαγή και βελτίωση.
7. Η ενεργός συμμετοχή και η οργανωμένη συλλογική και συνεργατική δράση στο πεδίο: Η ανάληψη ατομικής και συλλογικής ευθύνη όλων των εμπλεκόμενων προωθεί τη συνεργατική δράση σε κάθε πεδίο κοινωνικοπαιδαγωγικής παρέμβασης με σκοπό τη βελτίωση και την αλλαγή.
8. Ο ισχυρά προληπτικός και μαχητικά παρεμβατικός ρόλος: Η Κοινωνική Παιδαγωγική προωθεί τόσο την πρόληψη των κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων, όσο και την μαχητική αντιμετώπισή τους.
9. Η διαρκής κριτική και αναστοχαστική διαδικασία: Ο κριτικός αναστοχασμός αποτελεί καίριο χαρακτηριστικό της Κοινωνικής Παιδαγωγικής μιας που οφείλει να διαπερνά όλη την πορεία του κοινωνικοπαιδαγωγικού έργου. Από το σχεδιασμό ως την υλοποίηση, ο αναστοχασμός διασφαλίζει τη συνέπεια όσον αφορά το κοινό όραμα, τις αξίες, τις επιστημολογικές και

μεθοδολογικές διαστάσεις, καθώς και την αποτελεσματικότητα της κοινωνικοπαιδαγωγικής δράσης.

10. Η συστηματική συνεργατική και μετασχηματιστική μάθηση: Η Κοινωνική Παιδαγωγική προωθεί τη συνεργατική μάθηση μέσω της ισότιμης αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων, οι οποίοι αναανοηματοδοτούν τη γνώση μέσα από τη συλλογική εμπειρία δημιουργώντας επικοινωνιακά δίκτυα.
11. Η ενθάρρυνση και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της συν-δημιουργίας νέας γνώσης: Η προώθηση της δημιουργικής σκέψης και της συνεργατικότητας οδηγεί στη δημιουργία και συν-δημιουργία νέας γνώσης, νέων προτάσεων και νέων δρόμων προς την επίλυση του προβλήματος.
12. Το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος και η κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα: Η συνέπεια των συμμετεχόντων στο κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος και η βιωματική εξοικείωση μέσω της δράσης στο πεδίο, οδηγούν στη δημιουργία της κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας.

(Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021, σσ. 359- 362)

3.3 Αυτισμός και Κοινωνική Παιδαγωγική

Η κοινωνικοπαιδαγωγική θεώρηση αναγνωρίζει τη σημασία του κοινωνικού και εκπαιδευτικού πλαισίου στην ανάπτυξη και υποστήριξη των ατόμων. Μέσω της κοινωνικοπαιδαγωγικής θεωρίας ο αυτισμός μπορεί να νοηθεί ως φαινόμενο που διαμορφώνεται και από κοινωνικές διαδικασίες, παράγοντες και προσδοκίες. Εστιάζοντας στον ρόλο του περιβάλλοντος, της εκπαίδευσης, και των κοινωνικών σχέσεων στη διαμόρφωση της ταυτότητας και των δεξιοτήτων των ατόμων με αυτισμό, αντιλαμβάνεται τον αυτισμό ως ένα φαινόμενο που αλληλεπιδρά με την κοινωνία και την εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τους Lisovets κ.α. (2021) η Κοινωνική Παιδαγωγική, εφαρμοζόμενη σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς διάφορων ειδών, παρέχει στα άτομα την εμπειρία της αλληλεπίδρασης, διαμορφώνοντας θετική αυτογνωσία, αυτοδιάθεση, αυτοπραγμάτωση και αυτο-αλλαγή. Αποτελεί μια εμπειρία προσαρμογής στην κοινωνία και αποβλέπει στην ικανότητα του ανθρώπου να λειτουργεί ενεργά σε κάθε κοινωνική κατάσταση, διασφαλίζοντας παράλληλα την πλήρη ανάπτυξη του ως μοναδικής ανθρώπινης προσωπικότητας. Όσον αφορά την παιδική ηλικία, οι κοινωνικοί παιδαγωγοί επιδιώκουν την προώθηση της κοινωνικής προσαρμογής του παιδιού, επικεντρώνοντας τις προσπάθειές τους στη διαμόρφωση της ενεργητικής προσαρμογής σε κοινωνικά αποδεκτούς

κανόνες και συμπεριφορές, υπερασπιζόμενοι ενεργά την κοινωνική δικαιοσύνη και τα δικαιώματα των παιδιών (Lisovets et al., 2021; Carter, Cook, Sutton-Boulton, Ward, & Clarke, 2016) και αναγνωρίζοντας την ανάγκη για εξειδικευμένες μορφές, μεθόδους και συνθήκες εκπαίδευσης (Myburgh et al., 2020).

Η δράση στο πλαίσιο της κοινωνικοπαιδαγωγικής θεωρίας στοχεύει στη δημιουργία περιβαλλόντων που ενθαρρύνουν την κοινωνική συμμετοχή και την εκπαίδευση των ατόμων ανεξάρτητα από οποιαδήποτε διαφοροποίησή, αναπηρία, ή παρέκκλιση, σεβόμενη την διαφορετικότητά τους (Mylonakou-Keke, 2015). Προωθεί πρακτικές που ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες, την επικοινωνία, και την αυτονομία, ενώ παράλληλα στοχεύει στην αποδοχή της ποικιλομορφίας και της διαφορετικότητας. Το κοινωνικοπαιδαγωγικό έργο στοχεύει στην πρόληψη και αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού στην παροχή φροντίδας σε κάθε εύαλπη ομάδα, προωθώντας την κοινωνική ένταξη και ευημερία (Hämäläinen, 2012). Ως βασική ευθύνη του κοινωνικού παιδαγωγού αναγνωρίζεται η υποστήριξη μαθητών με κοινωνικές δυσκολίες, αναπηρίες και εμποδισμένη αλληλεπίδραση με συνομηλίκους (Hämäläinen, 2012; Anderberg, 2020;).

Ο αυτισμός και η Κοινωνική Παιδαγωγική συναντιούνται, επίσης, στο πλαίσιο της προάσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, των δικαιωμάτων των παιδιών και των ατόμων με αναπηρία, όπως αυτά διατυπώνονται ρητά και από τις διεθνείς συμβάσεις (United Nations General Assembly, 1948; United Nations, 1989; United Nations, 2007). Στη σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (United Nations, 2007), η αναπηρία νοείται περισσότερο μέσα από ένα κοινωνικό και σχεσιακό πρίσμα παρά μέσα από το βιοϊατρικό μοντέλο που υπερίσχυε τις προηγούμενες δεκαετίες. Η σύμβαση αποτελεί ορόσημο για τη διεκδίκηση της ανεξάρτητης διαβίωσης των ατόμων με αναπηρία (Jóhannsdóttir & Haraldsdóttir, 2022), καθώς και για την συμπεριληπτική εκπαίδευση (Jóhannsdóttir & Ingólfssdóttir, 2018). Αυτή η στροφή προς τη κοινωνική διάσταση της αναπηρίας επιτρέπει στην Κοινωνική Παιδαγωγική να αναλάβει πρωταγωνιστικό ρόλο στην ενσωμάτωση και ένταξη των ανάπηρων ατόμων κάθε ηλικίας με στόχο την πλήρη και ίση συμμετοχή τους σε κάθε πτυχή της ζωής στο όνομα της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Σύμφωνα με τους Jóhannsdóttir και Ingólfssdóttir (2018), είναι σημαντικό να αναγνωριστεί και να χρησιμοποιείται η επαγγελματική τεχνογνωσία των κοινωνικών παιδαγωγών, η οποία ενσωματώνει τα ανθρώπινα δικαιώματα και προωθεί μέσω καινοτόμων πρακτικών μια μετασχηματιστική κουλτούρα, συμβάλλοντας στη συλλογική προσπάθεια αλλαγής σύμφωνα με τη σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία.

Όσον αφορά τα παιδιά με αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με ΔΑΦ, η ουσιαστική ανθρώπινη σύνδεση και αλληλεπίδραση, η επικοινωνία, η ένταξη τους στην εκπαίδευση αλλά ευρύτερα και την κοινωνία αναδεικνύονται ως θεμελιώδη δικαιώματα και κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα.

Μέσα από το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρίσμα, κάθε δυσκολία ένταξης νοείται ως δυσκολία που αφορά ένα σύνολο παραγόντων, κοινωνικών δομών, σχέσεων, και όχι μεμονωμένα το άτομο που αντιμετωπίζει τη δυσκολία. Η κοινωνικοπαιδαγωγική δράση οφείλει να δημιουργεί προσωποποιημένες και εξατομικευμένες παρεμβάσεις που βασίζονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων που δυσκολεύονται με έμφαση στην προσωπική σχέση του κοινωνικού παιδαγωγού με τα άτομα αλλά παράλληλα να εντάσσει τις δυσκολίες στο ευρύτερο περιβάλλον, εμπλέκοντας κάθε πρόσωπο, ομάδα ή δομή που μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση αυτών (Anderberg, 2020). Επομένως, ο κοινωνικός παιδαγωγός στην εκπαίδευση μπορεί να λειτουργεί με πολλαπλούς ρόλους. Από τη μία ως άνθρωπος που δημιουργεί προσωπικές σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές, αλλά και ως ειδικός που δρα θεραπευτικά αντιμετωπίζοντας προσωποποιημένα τα προβλήματα κάθε μαθητή και από την άλλη ως σύνδεσμος, διαμεσολαβητής και διαχειριστής συγκρούσεων που προσπαθεί να συνδέσει όλους τους εμπλεκόμενους μετατοπίζοντας την ευθύνη κάθε προβλήματος από το μαθητή στο περιβάλλον του (Anderberg, 2020).

Σύμφωνα με τους Sydoriv και Budnyk (2019), η απλή τοποθέτηση μαθητών με αναπηρία σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης δεν αρκεί για να επιτρέψει την κοινωνική ένταξή τους. Αντιθέτως, η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνεπάγεται και απαιτεί, καθολικό σχεδιασμό και προσαρμογή ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, η συνολική υποστήριξη μπορεί να διευκολύνει την αποδοχή και τη συμμετοχή όλων των παιδιών σε ομάδες συνομηλίκων. Επισημαίνουν ότι η παιδαγωγική της ένταξης εκδηλώνεται κυρίως στην κουλτούρα επικοινωνίας μεταξύ παιδιών, εκπαιδευτικών, γονέων και διοίκησης, επομένως ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα που στοχεύει στην συμπερίληψη, οφείλει να περιλαμβάνει δράσεις που θα διαμορφώσουν δίκτυα επικοινωνίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων. Η σημαντικότητα της εμπλοκής του περιβάλλοντος και ιδιαίτερα των οικογενειών των παιδιών με αναπηρίες στις κοινωνικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ενταξιακής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αναγνωρίζεται ως αναπόσπαστο κομμάτι τους (Sydoriv & Budnyk, 2019).

Η σύγχρονη Κοινωνική Παιδαγωγική στέκεται κριτικά απέναντι στη κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική πολλών κρατών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτισμό ή άλλες αναπηρίες ως άτομα με ειδικές ανάγκες που χρήζουν ειδικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων έξω από τη γενική εκπαίδευση.

Η έννοια της συμπερίληψης και της ένταξης αποβλέπουν στη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων χωρίς αποκλεισμούς, στα οποία οι φιλικές προσεγγίσεις για μαθητές στο αυτιστικό φάσμα αποτελούν μέρος μιας ευρύτερα αποτελεσματικής εκπαίδευσης για όλους (Sheehy, Rix, Fletcher-Campbell, Crisp & Harper, 2013; Anderberg, 2020).

Γίνεται φανερό ότι η κοινωνικοπαιδαγωγική γνώση και δράση προσανατολίζεται στη διαμόρφωση παρεμβάσεων σύμφωνα με τις έννοιες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της ένταξης των παιδιών με αυτισμό, δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, με όραμα μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (Lisovets et al., 2021; Kozibroda, Turchyk, Mukan, Sadova, Stepanyuk, 2022; Myburgh et al., 2020; Sydoriv & Budnyk, 2019).

Συγκεκριμένο παράδειγμα που δείχνει πως η Κοινωνική Παιδαγωγική στηρίζει την ένταξη και την συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί το Chrysalis School. Το Chrysalis School είναι το μεγαλύτερο σχολείο για άτομα με αναπηρία στη Δανία που συνδυάζει εκπαίδευση και θεραπεία, παιδιών αλλά και ενηλίκων. Στο πλαίσιο της ένταξης, το έργο τους επικεντρώνεται στη δημιουργία ευκαιριών για τους μαθητές να επιστρέψουν στα συνηθισμένα σχολεία όπου είναι δυνατόν. Εναλλακτικά, εξακολουθούν να υπάρχουν ευκαιρίες χωρίς αποκλεισμούς σε κάθε τμήμα/μονάδα του σχολείου. Οι εργαζόμενοι είναι χωρισμένοι μεταξύ κοινωνικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών. Οι δύο ειδικότητες εργάζονται μαζί στοχεύοντας στην καλύτερη παιδαγωγική λύση για κάθε μαθητή. Το σχολείο συνεργάζεται επίσης στενά με τις οικογένειες των μαθητών, προσφέροντας υποστήριξη και καθοδήγηση, διασφαλίζοντας ότι οι νέες ικανότητες που μαθαίνει ένα παιδί αναγνωρίζονται και υποστηρίζονται από τους γονείς τους στο σπίτι και υποστηρίζοντας νέες πρωτοβουλίες τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο (Erasmus Programm, 2019).

Παρά την αυξημένη εστίαση στις δράσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η Κοινωνική Παιδαγωγική δεν περιορίζεται στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος όσον αφορά τα άτομα με αναπηρίες. Ένα άλλο πεδίο κοινωνικοπαιδαγωγικής δράσης είναι η διαβίωση και η κοινοτική ενσωμάτωση των νέων με αναπηρίες. Οι Cedersund et al. (2019) περιγράφουν ένα παράδειγμα κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος υποβοηθούμενης διαβίωσης για νέους με αναπηρία στη Σουηδία, στο οποίο τα άτομα ζουν με υψηλά επίπεδα αυτονομίας και ελευθερίας, λαμβάνοντας υποστήριξη μόνο στο βαθμό που οι ίδιοι νιώθουν απαραίτητο. Το πρόγραμμα βασίστηκε στην έννοια της πρόληψης της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού δίνοντας έμφαση στην πρόσβαση στην κοινότητα, τη χειραφέτηση των νέων και την αυτονομία τους.

Ένα άλλο κοινωνικοπαιδαγωγικό παράδειγμα κοινωνικής ενσωμάτωσης ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες εδρεύει στη Φλάνδρα (Eichsteller & Bradt, 2019). Υλοποιείται σύμφωνα με την έννοια

της αόρατης φροντίδας, η οποία είναι ενσωματωμένη στην κοινωνική ζωή και τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις. Το πρόγραμμα βασίζεται σε μια κοινωνικο-χωρική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία, η αρχιτεκτονική του χώρου δεν είναι ουδέτερη αλλά μπορεί να διαμορφώνεται έτσι ώστε να ευνοεί την ενσωμάτωση, τις κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις.

Ακόμα, κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα έχουν σχεδιαστεί με σκοπό την υποστήριξη αδελφών παιδιών με γνωστική ή νοητική αναπηρία αναγνωρίζοντας τον συναισθηματικό και ψυχολογικό αντίκτυπο σε ολόκληρη την οικογένεια (Carter et al., 2016).

Η κοινωνικοπαιδαγωγική θεώρηση αναδεικνύει τον αυτισμό ως μια ευκαιρία για την ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης, την προώθηση της ισότητας και τη δημιουργία κοινωνιών που στηρίζουν και αναγνωρίζουν τις ανάγκες κάθε ατόμου.

3.4 Η σύνδεση της Εντατικής Αλληλεπίδρασης με την Κοινωνική Παιδαγωγική

Το παρόν υποκεφάλαιο επιχειρεί τη σύνδεση της ΕΑ με την Κοινωνική Παιδαγωγική μέσω της ανάδειξης κοινών τόπων σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο.

Η ΕΑ σχεδιάστηκε για να βοηθήσει ανθρώπους με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες απαραίτητες για την κοινωνική σύνδεση και την αλληλεπίδραση με τους ανθρώπους γύρω τους. Βασικές αξίες στις οποίες στηρίζεται η ανάπτυξη της ΕΑ είναι ο σεβασμός της διαφορετικότητας και μοναδικότητας κάθε ατόμου με ΣΜΔ, η προώθηση της πρωτοβουλίας και αυτοδιάθεσης των ατόμων, ο σεβασμός των προσωπικών αναγκών, του προσωπικού ρυθμού και τρόπου μάθησης, με βασικό στόχο την κοινωνική σύνδεση και συμμετοχή (Barber, 2008; Hear και Wolverson, 2020).

Επιχειρώντας να δούμε την ΕΑ μέσα από το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρίσμα, αντιλαμβανόμαστε αρχικά το βασικό άξονα της προβληματοκεντρικής θεώρησης. Η ΕΑ σχεδιάστηκε για να βοηθήσει ανθρώπους που αντιμετωπίζουν επικοινωνιακές δυσκολίες (Nind & Hewett, 2010). Σχεδιάστηκε για να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα, αυτό των μειωμένων κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων που εμποδίζουν την ανάπτυξη σχέσεων και την κοινωνική ένταξη. Ωστόσο, μελετώντας διεξοδικότερα την έρευνα γύρω από την ΕΑ, αναδεικνύονται περεταίρω προβλήματα στα οποία μπορεί να συμβάλλει η χρήση της ΕΑ ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζεται.

Η προβληματοκεντρική θεώρηση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής συναντά στη σύνδεσή της με την ΕΑ ποικίλα κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα. Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου - Κεκέ (2021), στα βασικά προβλήματα που επιχειρεί να αντιμετωπίσει η Κοινωνική Παιδαγωγική συγκαταλέγονται οι μειωμένες συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα στην οικογένεια, οι προκαταλήψεις και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις, η αντιμετώπιση της διαφορετικότητας, η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός των παιδιών εντός και εκτός σχολείου, ο μη σεβασμός της μοναδικότητας του ατόμου, η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η ΕΑ μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο για την πρόληψη και αντιμετώπιση των προαναφερθέντων κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων όταν αυτά αφορούν άτομα με ΣΜΔ και επικοινωνιακές δυσκολίες, στο πλαίσιο της οικογένειας, του σχολείου ή εκτός αυτού, καθώς βασίζεται στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στο σεβασμό της μοναδικότητας κάθε ατόμου προωθώντας την αυτοβελτίωση και την κοινωνική ένταξη μέσω της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων, της ενδυνάμωσης των διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και της αμφισβήτησης των στερεοτύπων και του κοινωνικού στίγματος (Kellett, 2005; Samuel et al., 2008; Zeedyk et al., 2009a; Weedle, 2016; Berridge & Hutchinson, 2022)

Στις βασικές θεωρητικές διαστάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής εμπεριέχονται η κοινωνική δικαιοσύνη, η κοινωνική συμμετοχή, ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ο σεβασμός της μοναδικότητας και της ετερότητας κάθε ατόμου, η προσωπική και κοινωνική ενδυνάμωση, ευημερία και πρόοδος, η ενίσχυση της ανάπτυξης γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, η υποστήριξη και η αξιοποίηση του οικογενειακού πλαισίου, η υποστήριξη της αλληλεπίδρασης της ομαδικότητας και της συνεργασίας, η δημιουργία θετικών εμπειριών και θετικών σχέσεων, ο κριτικός αναστοχασμός και η παρεμβατική δράση (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021). Οι θεωρητικές διαστάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής συνάδουν με το περιεχόμενο και τις θεωρητικές βάσεις της ΕΑ, καθώς η τελευταία, έχει ως βασικό στόχο την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από τη δημιουργία θετικών και ευχάριστων αλληλεπιδράσεων που χαρακτηρίζονται από χαρά και αίσθημα απόλαυσης (Zeedyk et al., 2009a; Anderson, 2006; Weedle, 2016) που διακατέχονται από την αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας και μοναδικότητας κάθε ατόμου, του αναπτυξιακού σταδίου, του τρόπου και του ρυθμού μάθησης του κάθε ατόμου (Nind, 1999; Nagra et al., 2016). Η μείωση δυσάρεστων αισθημάτων όπως το άγχος και η αγωνία, η ανάπτυξη συναισθηματικής ευφορίας, η ευημερία των ατόμων και η κοινωνική ένταξη αποτελούν συχνά ευρήματα των ερευνών της ΕΑ (Zeedyk et al., 2009a,b; Leaning, 2006; Calveley, 2017; Weedle, 2016).

Όσον αφορά τη αξιοποίηση του οικογενειακού πλαισίου, η εμπλοκή της οικογένειας στην εκμάθηση και εφαρμογή της ΕΑ αποσκοπεί στην ενίσχυση των οικογενειακών επαφών και σχέσεων μέσω της

βελτίωσης της συνδεσιμότητας και της επικοινωνιακής σχέσης των μελών της (Kellett., 2005; Berridge & Hutchinson 2022; Weedle 2016). Η Κοινωνική Παιδαγωγική αναγνωρίζει τη σημαντικότητα της εμπλοκής της οικογένειας σε θέματα που αφορούν την ακαδημαϊκή πρόοδο και προσωπική ευημερία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Sydoriv & Budnyk, 2019). Η ανάδειξη του κριτικού αναστοχασμού ως σημαντικό στοιχείο της ΕΑ, προκύπτει από πολλές μελέτες καθώς αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της (Samuel et al., 2008; Shearer & Parkhouse, 2020)

Μέσα από την εντατική αλληλεπίδραση, επιδιώκεται η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, της εμπιστοσύνης και της επικοινωνίας μεταξύ ατόμων, ενώ παράλληλα υποστηρίζεται η αυτογνωσία, η αναγνώριση και η κατανόηση του εαυτού και των αναγκών του, αλλά και των αναγκών άλλου (Zeedyk et al., 2009a; Berry, Firth, Leeming & Sharma, 2014).

Σε εκπαιδευτικά πλαίσια, η εντατική αλληλεπίδραση ενθαρρύνει τη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων όπου η αλληλεπίδραση διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη διαδικασία μάθησης (Watson & Fisher, 2003; Kellett, 2003; Barber, 2008). Αυτή η προσέγγιση ενισχύει την κοινωνική ένταξη και συνεργασία, την αμοιβαία κατανόηση και την ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος, προωθώντας την εκπαιδευτική διαδικασία πέραν της απλής μεταφοράς γνώσεων ή της εκπαίδευσης σε δραστηριότητες. Η εντατική αλληλεπίδραση στη συνάντησή της με την Κοινωνική Παιδαγωγική αναδεικνύεται ως ένα σημαντικό εργαλείο για τη δημιουργία εκπαιδευτικών πλαισίων που ενισχύουν την κοινωνική συνοχή και την ευημερία των μαθητών.

Μια άλλη πτυχή σύνδεσης της κοινωνικής παιδαγωγικής με τη εντατική αλληλεπίδραση είναι η προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Όπως διαβεβαιώνεται στις διεθνείς συμβάσεις όπως στην Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (United Nations General Assembly, 1948), στη Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα του Παιδιού (United Nations, 1989) και στη σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (United Nations, 2007), η προσωπική και κοινωνική ευημερία, η ελεύθερη έκφραση, η διανοητική, πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη, η ανάπτυξη σχέσεων, η κοινωνική ένταξη, η εκπαίδευση, αποτελούν πανανθρώπινα δικαιώματα. Η ανάπτυξη της κοινωνικής επικοινωνίας για τα άτομα με ΣΜΔ, αποτελεί το προαπαιτούμενο που επιτρέπει στα άτομα να εμπλακούν με τους ανθρώπους γύρω τους, να γνωστοποιήσουν τα θέλω τους και τα συναισθήματά τους, να συνάψουν σχέσεις, βελτιώνοντας την ποιότητα ζωής και υποστηρίζοντας τον αυτοπροσδιορισμό τους, (Goldbart, 2023). Η ΕΑ αποτελεί ένα μέσο προάσπισης των δικαιωμάτων μέσω της ανάπτυξης της κοινωνικής επικοινωνίας, της προώθησης της ευημερίας, της ανάπτυξης των σχέσεων και της κοινωνικής ένταξης (Hewett, et al., 2019; Weedle, 2016).).

Ένα άλλο σημείο στο οποίο συναντιούνται η Κοινωνική Παιδαγωγική και η ΕΑ είναι η δυνατότητα εφαρμογής σε ένα ευρύ φάσμα πληθυσμού και πλαισίων. Η εφαρμογή της ΕΑ σε μαθητές (Kellet, 2003; Anderson, 2006; Shearer & Parkhouse, 2020), σε δομές για παραμελημένα – εγκαταλελειμμένα παιδιά (Zeedyk et al., 2009b) σε άτομα με άνοια (Heap & Walverson, 2020), αναδεικνύει την ευρύτητα της εφαρμογής της.

Από την βρεφική ηλικία έως την παρέμβαση σε ενήλικες και άτομα τρίτης ηλικίας, σε πλαίσιο οικογενειακό, θεραπευτικό, τυπικής, άτυπης και μη τυπικής εκπαίδευσης, κοινωνικής πρόνοιας, η Κοινωνική Παιδαγωγική και η ΕΑ μπορούν να συνυπάρξουν δυναμικά με στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και την ενδυνάμωση των σχέσεων κάτω από την ομπρέλα μιας κοινής φιλοσοφίας που διακατέχεται από την κοινωνική δικαιοσύνη και το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος.

3.5 Σύνοψη

Η ανάλυση του αυτισμού μέσα από το πρίσμα της κοινωνικής παιδαγωγικής αναδεικνύει την επιτακτική ανάγκη για εκπαιδευτικά και ευρύτερα κοινωνικά περιβάλλοντα που είναι ευαίσθητα, προσαρμοσμένα και προετοιμασμένα για την υποστήριξη και τη συμπερίληψη των ατόμων με αυτισμό. Η Κοινωνική Παιδαγωγική προσφέρει το πλαίσιο για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, την κατανόηση των συναισθημάτων και τη δημιουργία θετικών σχέσεων, μέσα από την κατανόηση, το σεβασμό και την ανάδειξη της ποικιλομορφίας, με σκοπό την κοινωνική συμμετοχή και την ευημερία.

Η εντατική αλληλεπίδραση, μέσα από το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρίσμα αναδεικνύει την ανάγκη για μια κοινωνία που αναγνωρίζει και στηρίζει την πολυμορφία των ατόμων με αυτισμό και ευρύτερα των ατόμων με δυσκολίες κοινωνικής επικοινωνίας. Είναι μια προσπάθεια προς την κατεύθυνση μιας πιο συμπεριληπτικής, συνειδητής και ανεκτικής κοινωνίας, που αντανάκλα την αξία κάθε ανθρώπινης εμπειρίας.

Μέσα από αυτήν τη συνεκτική προσέγγιση, διαμορφώνεται ένα σχήμα που επιτυγχάνει όχι μόνο την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά, επίσης, την αυξημένη συνείδηση του ατομικού και του συλλογικού εαυτού. Επομένως, η σύνδεση του αυτισμού, της ΕΑ και της Κοινωνικής Παιδαγωγικής αποτελεί βήμα προς μια πιο προοδευτική, ευαισθητοποιημένη και ανοικτή κοινωνία, που αναγνωρίζει και αξιοποιεί το δυναμικό κάθε ατόμου, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετωπίζει.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ και ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ της ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται το ερευνητικό μέρος της εργασίας που αφορά την ταυτότητα και το σχεδιασμό της παρούσας έρευνας. Παρατίθενται ο σκοπός της έρευνας, το ερευνητικό ερώτημα και η ερευνητική υπόθεση, καθώς και η αναγκαιότητα και σημαντικότητα της όπως αυτή προκύπτει από το ίδιο της το περιεχόμενο αλλά και από τα κενά στην έρευνα διεθνώς και στην Ελλάδα. Στη συνέχεια, αναλύεται η επιλεγμένη μεθοδολογία και η σύνδεσή της με τα ερευνητικά παραδείγματα, καθώς και η μέθοδος που ακολουθείται. Γίνεται αναφορά στη δειγματοληψία, στον τρόπο συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων καθώς και στην τεκμηρίωση των ερευνητικών εργαλείων. Ακολουθεί το χρονοδιάγραμμα της έρευνας και η λεπτομερής παρουσίαση της παρέμβασης. Το κεφάλαιο κλείνει με τους περιορισμούς της έρευνας.

4.2 Αναγκαιότητα και Σημαντικότητα της Έρευνας

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει η σημαντικότητα της ΕΑ ως μέθοδος ανάπτυξης κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Η σημαντικότητα της μεθόδου έγκειται τόσο στην ανάπτυξη των θεμελιωδών αρχών της επικοινωνίας και στην βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων στα οποία εφαρμόζεται όσο και στην ενδυνάμωση των σχέσεων, τη δημιουργία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ασφάλειας και απόλαυσης για εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους.

Παρόλο που η επίδραση της ΕΑ μελετάται με ενδιαφέρον από τη διεθνή ερευνητική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες, υπάρχουν ελάχιστες μελέτες οι οποίες συμπεριλαμβάνουν την εμπειρία και την οπτική των γονέων από τη χρήση της μεθόδου ή την επίδρασή της στην σχέση γονέα παιδιού. Επιστήμονες επισημαίνουν την αναγκαιότητα περαιτέρω έρευνας για την κατανόηση του ρόλου της ΕΑ στην ενίσχυση των οικογενειακών επαφών και σχέσεων (Weedle, 2016). Η πρωτοτυπία της παρούσας εργασίας έγκειται στην προσπάθεια να γεμίσει, στο βαθμό που είναι δυνατό, αυτό το ερευνητικό κενό, εντάσσοντας την οπτική των γονέων, την εμπειρία της μητέρας και την επικοινωνιακή σχέση της με το παιδί στους βασικούς άξονες τις εργασίας.

Ένας επιπλέον σημαντικός παράγοντας που στοιχειοθετεί την πρωτοτυπία της παρούσας εργασίας είναι το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρίσμα μέσα από το οποίο επιχειρείται να ιδωθεί η ΕΑ. Η σύνδεση της ΕΑ με την Κοινωνική Παιδαγωγική, η ανάδειξη κοινών τόπων όσον αφορά τη φιλοσοφία, τις αρχές, τις επιδιώξεις τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, καθιστούν την παρούσα εργασία ένα πρωτότυπο εγχείρημα προς την ανάδειξη της συγγένειας των δύο πεδίων.

Τα άτομα με σοβαρές επικοινωνιακές διαταραχές και υψηλά επίπεδα κοινωνικής απόσυρσης παρουσιάζουν σημαντικότερες δυσκολίες στην εκπαιδευτική, κοινωνική ακόμα και οικογενειακή τους ένταξη. Η ΕΑ μπορεί να αποτελέσει ένα επικοινωνιακό εργαλείο προσέγγισης τέτοιων ατόμων, ένα ακόμη όπλο στη φαρέτρα των κοινωνικών παιδαγωγών, με σκοπό την ομαλότερη ένταξη των ατόμων με επικοινωνιακές δυσκολίες στις σημαντικές κοινωνικές ομάδες της ζωής.

Η ΕΑ ως μη παρεμβατική, μη δασκαλοκεντρική μέθοδος, απλή στην εκμάθηση και την εφαρμογή, μπορεί να αποτελέσει ένα εναλλακτικό εργαλείο για εκπαιδευτικούς, θεραπευτές, γονείς, κοινωνικούς παιδαγωγούς, φροντιστές ατόμων με σοβαρές επικοινωνιακές δυσκολίες που δεν ικανοποιούνται από τις επικρατούσες συμπεριφοριστικές, δασκαλοκεντρικές, κατευθυντικές μεθόδους παρέμβασης.

4.3 Σκοπός

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί η επίδραση της Εντατικής Αλληλεπίδρασης στην επικοινωνιακή σχέση μητέρας - παιδιού με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), όπως αυτή διαφαίνεται μέσα από τις ενδεχόμενες αλλαγές στις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού και στο επικοινωνιακό στυλ της μητέρας κατά τη διάρκεια της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, μετά από την εκπαίδευση της μητέρας στην ΕΑ.

Η έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων στην παρούσα έρευνα αφορά τις προλεκτικές κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες αποτυπώνονται μέσω κωδικοποίησης της συμπεριφοράς σύμφωνα με τα πρότυπα της ερευνητικής βιβλιογραφίας (Nind, 1996; Samuel et al., 2008), καθώς και μέσω σταθμισμένου ερωτηματολογίου κοινωνικών δεξιοτήτων (Πραγματολογικό Προφίλ Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας). Το επικοινωνιακό στυλ της μητέρας αφορά τον τρόπο που αλληλεπιδρά με το παιδί και βασίζεται στη θεωρητική βάση των Clark και Seifer (1983) και Samuel κ.α. (2008). Η οπτική της μητέρας όσον αφορά την επικοινωνιακή σχέση της με το παιδί αποτυπώνεται στα Φύλλα Καταγραφής ΕΑ.

Ο σεβασμός της ετερότητας και των αναγκών του παιδιού με επικοινωνιακές δυσκολίες, η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων, η ενδυνάμωση της σχέσης μητέρας – παιδιού, η δημιουργία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και απόλαυσης, αποτελούν βασικές επιδιώξεις της έρευνας οι οποίες συνάδουν με τις αντιλήψεις και τις προτεραιότητες της κοινωνικής παιδαγωγικής, βασικοί στόχοι της οποίας αποτελούν η ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, η ενδυνάμωση των σχέσεων, η ευημερία των ατόμων, ο σεβασμός της ετερότητας, η αξιοποίηση του οικογενειακού πλαισίου (Μυλωνάκου Κεκέ, 2021).

4.4 Ερευνητικό Ερώτημα – Ερευνητική Υπόθεση

Το ερευνητικό ερώτημα διατυπώνεται ως εξής: Είναι η Εντατική Αλληλεπίδραση μια αποτελεσματική μέθοδος για την βελτίωση της επικοινωνιακής σχέσης μητέρας – παιδιού με ΔΑΦ, όπως αυτή διαφαίνεται μέσα από τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού και το επικοινωνιακό στυλ της μητέρας;

Σύμφωνα με την ερευνητική υπόθεση, η Εντατική Αλληλεπίδραση βοηθά στη βελτίωση της επικοινωνιακής σχέσης μητέρας – παιδιού με ΔΑΦ, όπως αυτή προκύπτει μέσα από την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού και του επικοινωνιακού στυλ της μητέρας.

4.5 Μεθοδολογία – Μέθοδος

Η μεθοδολογία που ακολουθείται για το σχεδιασμό της παρούσας έρευνας είναι μικτή καθώς συνδυάζει ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά. Τα ποσοτικά χαρακτηριστικά δεν αναφέρονται σε στατιστική ανάλυση αλλά σε δεδομένα που προκύπτουν από ποσοτικοποίηση των συμπεριφορών μέσω συστημάτων κωδικοποίησης, ώστε να είναι μετρήσιμα και συγκρίσιμα. Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της μελέτης αναφέρονται σε δεδομένα που συλλέγονται από ποιοτικά εργαλεία μέσω παρατήρησης, ερωτηματολογίων και αναστοχασμού. Επιχειρείται μικτή μεθοδολογία καθώς και συνδυασμός διαφορετικών ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, ώστε μέσω της τριγωνοποίησης να αυξηθεί η εγκυρότητα της έρευνας. Η μέθοδος που επιλέγεται, ακολουθεί τις παραδοχές της μικτής μεθόδου μεμονωμένης περίπτωσης (Mixed Method Single Case Research) η οποία συνδυάζει στοιχεία από την ποιοτική μελέτη περίπτωσης (Case Study Research Design) και την πειραματική μελέτη μεμονωμένης περίπτωσης (Single Case or Single Subject Experimental Design -SCED). Σύμφωνα με τον Cakiroglu (2012), η μελέτη μεμονωμένης περίπτωσης (SCED) είναι μία από τις πιο

συχνά χρησιμοποιούμενες μεθόδους στο πεδίο της ειδικής αγωγής ειδικά σε άτομα με αυτισμό. Ωστόσο, ο συγκεκριμένος σχεδιασμός μεμονωμένης περίπτωσης εντάσσεται στον οιονεί πειραματικό σχεδιασμό, λόγω της έλλειψης ομάδας ελέγχου, γεγονός που μειώνει την δυνατότητα ανάδειξης αιτιότητας μεταξύ ανεξάρτητης και εξαρτημένης μεταβλητής.

Πρόκειται για σχεδιασμό μικτής μεθόδου παράλληλης μορφής αφού τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα συλλέγονται παράλληλα.

Σύμφωνα με το σχεδιασμό χρονικής αλληλουχίας χρειάζονται πολλαπλά σημεία μέτρησης πριν και μετά την παρέμβαση. Κατά τον Smith (2012), για την εξασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της SCED απαιτούνται κάποιες βασικές προϋποθέσεις οι οποίες και ακολουθούνται στην παρούσα έρευνα. Σύμφωνα με τον ερευνητή, χρειάζονται τουλάχιστον τρία σημεία μέτρησης σε κάθε φάση (φάση βασικού επιπέδου - φάση παρέμβασης), έλεγχος τουλάχιστον τριών συμπεριφορών των ερευνώμενων που να είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους και να συνάδουν με τους στόχους της έρευνας, και τουλάχιστον ένας δεύτερος αξιολογητής που θα ελέγξει το 20% των δεδομένων σε κάθε φάση.

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιούνται τέσσερις συναντήσεις αλληλεπίδρασης μητέρας - παιδιού πριν την παρέμβαση (φάση βασικού επιπέδου), μεσολαβεί η διήμερη εκπαίδευση της μητέρας στην ΕΑ μέσα από σημειώσεις και video του βασικού σεμιναρίου εκμάθησης της ΕΑ (φάση εκπαίδευσης) και ακολουθούν τέσσερις συναντήσεις αλληλεπίδρασης μητέρας – παιδιού σύμφωνα με τις αρχές της ΕΑ (φάση παρέμβασης). Όλες οι συναντήσεις αλληλεπίδρασης βιντεοσκοποούνται. Από την ανάλυση των βίντεο προκύπτουν τα μετρήσιμα δεδομένα μέσω της κωδικοποίησης της συμπεριφοράς της μητέρας και του παιδιού. Μετά από κάθε συνάντηση αλληλεπίδρασης η μητέρα συμπληρώνει το ημιδομημένο φύλλο καταγραφής ΕΑ από το οποίο προκύπτουν οι ποιοτικές παρατηρήσεις. Το ερωτηματολόγιο (Πραγματολογικό Προφίλ Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας) που αφορά την οπτική των γονέων όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού θα δοθεί στην μητέρα και τον πατέρα πριν την παρέμβαση και μετά το τέλος της.

Η μικτή μεθοδολογία που προτείνεται στη παρόν υπόμνημα μπορεί να συνδυάζει οντολογικές παραδοχές τόσο από το θετικιστικό-μεταθετικιστικό όσο και από το ερμηνευτικό, το πραγματιστικό και το μετασχηματιστικό παράδειγμα (Onghena, Maes, & Heyvaert, 2019).

Τα ποσοτικά δεδομένα που συλλέγονται στην έρευνα αντιστοιχούν στο θετικιστικό-μεταθετικιστικό παράδειγμα. Ο πειραματικός χειρισμός της ανεξάρτητης μεταβλητής (Έντατική Αλληλεπίδραση) και οι μετρήσεις στις αλλαγές της εξαρτημένης (επικοινωνιακή σχέση μητέρας -παιδιού όπως αυτή διαφαίνεται μέσα από τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού και το επικοινωνιακό στυλ μητέρας)

δοκιμάζουν εμπειρικά την ερευνητική υπόθεση και μελετούν τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών όπως ορίζει το θετικιστικό - μεταθετικιστικό παράδειγμα (Onghena, Maes, & Heyvaert, 2019).

Τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας δίνουν πληροφορίες για μια περισσότερο εις βάθος κατανόηση του πλαισίου με αναφορά στη σχέση, τις συμπεριφορές, τα συναισθήματα που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της έρευνας. Παρόλο που το ερμηνευτικό παράδειγμα συνάδει περισσότερο με τη ποιοτική και όχι με τη μικτή μεθοδολογία, θα μπορούσαν να εντοπιστούν στοιχεία του στα ποιοτικά μέρη της έρευνας. Η οπτική και των δύο γωνιών που λαμβάνονται υπόψη για τη συλλογή των δεδομένων του ερωτηματολογίου εξυπηρετεί την ανάγκη κατανόησης πολλαπλών αληθειών σύμφωνα με το κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα. Επίσης, το ημιδομημένο πρωτόκολλο παρατήρησης (φύλλο καταγραφής της ΕΑ) εμπλουτίζει ποιοτικά τα δεδομένα με την οπτική της μητέρας όσον αφορά τις σκέψεις, τα συναισθήματα, και την ευρύτερη εμπειρία της κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων με το παιδί.

Η αρχή του μετασχηματιστικού παραδείγματος σύμφωνα με την οποία η έρευνα γίνεται «μαζί με τον ερευνώμενο» και όχι «στον ερευνώμενο» (Onghena, Maes, & Heyvaert, 2019), προκύπτει μέσα από την ίδια την ανεξάρτητη μεταβλητή, καθώς η ΕΑ είναι μια μέθοδος που βασίζεται στην αμοιβαία αλληλεπίδραση και σε δραστηριότητες που γίνονται «μαζί» με το άτομο. Επιπλέον, η διάσταση της αντιμετώπισης μιας προβληματικής κατάστασης με στόχο τη βελτίωση και την αλλαγή είναι βασικό στοιχείο της παρούσας έρευνας και της μετασχηματιστικής θεώρησης. Η μικτή μεθοδολογία είναι συμβατή με το μετασχηματιστικό θεωρητικό παράδειγμα.

Ο πραγματισμός, επίσης, στοχεύει στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων. Ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων στην έρευνα, ώστε να προκύψουν λειτουργικά πορίσματα για την επίλυση του ερευνητικού ερωτήματος (Mertens, 2009), ενισχύει την πραγματιστική οπτική της έρευνας.

Αν και η ποιοτική μεθοδολογία είναι αυτή που επιλέγεται κατά κόρον στην Κοινωνική Παιδαγωγική, καθώς υποστηρίζει καλύτερα τις αρχές και τις προτεραιότητές της, ωστόσο, υπάρχει η παραδοχή ότι ορισμένες φορές, ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων είναι σκόπιμος (Μυλωνάκου Κεκέ, 2021).

4.6 Δειγματοληψία

Η επιλογή του δείγματος εντάσσεται στη δειγματοληψία σκοπιμότητας, η οποία χρησιμοποιείται στην ποιοτική μεθοδολογία. Για το σκοπό της έρευνας επιλέγεται μια τριμελής οικογένεια (μητέρα, πατέρα, παιδί). Το παιδί πληροί τα τυπικά χαρακτηριστικά του αυτιστικού φάσματος με δυσκολίες στην κοινωνικότητα και επικοινωνία (δειγματοληψία κριτηρίου) καθώς έχει λάβει διάγνωση Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος από ιδιώτη αναπτυξιολόγο παιδίατρο, και είναι κορίτσι προσχολικής ηλικίας (3:1 ετών, τον Ιούνιο του 2023 που πραγματοποιήθηκε η πειραματική διαδικασία).

Σύμφωνα με την αναπτυξιολόγο, πρόκειται για ένα κορίτσι με αυτισμό μετρίου σοβαρότητας, που παρουσιάζει δυσκολίες στη βλεμματική επαφή και την κοινωνική επικοινωνία, απουσία εκφραστικού λόγου και επαναλαμβανόμενες-στερεότυπες συμπεριφορές με αποτέλεσμα τη μειωμένη επικοινωνιακή λειτουργικότητα.

Το παιδί είναι ενταγμένο σε θεραπευτικό πρόγραμμα λογοθεραπείας και εργοθεραπείας από τον Οκτώβριο του 2022, με συχνότητα 2x30' εβδομαδιαίως για την κάθε ειδικότητα. Τον Απρίλιο του 2022 πραγματοποιήθηκε η ένταξή του σε ιδιωτικό παιδικό σταθμό.

Η μητέρα είναι απόφοιτη ανώτερης εκπαίδευσης και εργάζεται ως ιδιωτική υπάλληλος και ο πατέρας είναι απόφοιτος ανώτατης τεχνολογικής εκπαίδευσης και είναι υπάλληλος δημοσίου.

Η πρόσβαση σε οικογένειες με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού είναι δυνατή μέσω της επαγγελματικής δραστηριότητας της ερευνήτριας ως λογοθεραπεύτρια. Η τελική επιλογή ανάγεται στην βολική δειγματοληψία καθώς προκύπτει από τη διαθεσιμότητα της εν λόγω οικογένειας.

4.7 Τρόπος συλλογής δεδομένων - Ερευνητικά Εργαλεία – τεκμηρίωση

Τα ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο και η παρατήρηση.

Το ερωτηματολόγιο (Πραγματολογικό Προφίλ Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας) αφορά τις δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας (πραγματολογικές δεξιότητες) παιδιών προσχολικής ηλικίας στο φάσμα του αυτισμού και δίνεται στους γονείς πριν και μετά την παρέμβαση, ώστε να εντοπιστούν πιθανές διαφορές στην εξαρτημένη μεταβλητή (κοινωνικές δεξιότητες παιδιού) από τη σκοπιά των ερωτηθέντων.

Σύμφωνα με τους δημιουργούς Dewart και Summers (1995), το ερωτηματολόγιο υιοθετεί μια περιγραφική, ποιοτική προσέγγιση και δεν συλλέγει μετρήσιμα δεδομένα. Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα πρέπει να προσεγγίζονται διαφορετικά από την τυπική ποσοτική μέθοδο. Για

παράδειγμα, η εγκυρότητα δεν καθορίζεται από συσχετίσεις με βαθμολογίες ή κλίμακες. Η ισχύς του περιεχομένου του στηρίζεται στην ερευνητική βιβλιογραφία για τις πραγματολογικές - κοινωνικές δεξιότητες. Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα προσεγγίζονται όσον αφορά τη χρήση του για ένα μεμονωμένο παιδί. Η συνέπεια των απαντήσεων ενός ερωτώμενου πρέπει να δοκιμαστεί με άτυπους τρόπους, για παράδειγμα ρωτώντας ξανά μια παρόμοια ερώτηση αργότερα. Σε σχέση με την εγκυρότητα, καθώς τα ευρήματα από κάθε ερωτηματολόγιο βασίζονται σε ένα άτομο, ο χρήστης πρέπει να προσπαθήσει να επικυρώσει τις απαντήσεις λαμβάνοντας πληροφορίες από πρόσθετες πηγές. Τέτοιες πηγές μπορεί να περιλαμβάνουν τη χορήγηση του ερωτηματολογίου σε κάποιον άλλο, για παράδειγμα, τον άλλο γονέα ή το δάσκαλο. Εναλλακτικά, οι πηγές μπορούν να προέλθουν από τη χρήση άλλων μεθόδων, όπως νατουραλιστική ή δομημένη παρατήρηση (Dewart & Summers, 1999). Στην παρούσα έρευνα, η εγκυρότητα ενισχύεται από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και από τους δύο γονείς, αλλά και από το συνδυασμό των δεδομένων που προκύπτουν από την παρατήρηση.

Για την παρατήρηση χρησιμοποιούνται δύο τεχνικές. Η πρώτη αφορά σύστημα κωδικοποίησης της συμπεριφοράς και η δεύτερη ημιδομημένο πρωτόκολλο παρατήρησης (φύλλο καταγραφής της ΕΑ). Το υλικό της παρατήρησης προκύπτει από δεκαπεντάλεπτες βιντεοσκοπημένες συναντήσεις του παιδιού με τη μητέρα. Η βιντεοσκόπηση ως υλικό παρατήρησης χρησιμοποιείται κατά κόρον στις μελέτες της ΕΑ (Kellett, 2003; Nind et al., 2001; Anderson, 2006; Barber, 2008) κι αυτό γιατί η παρακολούθηση και επανήληψη του βίντεο είναι ικανή να μας δώσει πληροφορίες οι οποίες μπορούν να διαφύγουν στη ζωντανή παρακολούθηση. Επίσης, η ζωντανή παρακολούθηση και η καταγραφή η οποία συνεπάγεται δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια της Ε.Α. από το ίδιο άτομο που αλληλεπιδρά με το παιδί γιατί θα διαταραχθεί η συνεχής διαθεσιμότητά του, η οποία είναι απαραίτητο στοιχείο της προσέγγισης.

Χρησιμοποιούνται δύο συστήματα κωδικοποίησης για τη συλλογή δεδομένων. Το ένα αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού και μετρά 1) τη βλεμματική επαφή (το βλέμμα του παιδιού στραμμένο προς το βλέμμα της μητέρας), 2) το χαμόγελο, και 3) τη δυσφορία του παιδιού κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με τη μητέρα. Το σύστημα κωδικοποίησης προέκυψε από προσαρμογή των συστημάτων που προτείνονται και χρησιμοποιούνται στις έρευνες των Nind (1996) και Samuel κ.α. (2008) για τη μελέτη της επίδρασης της ΕΑ στις κοινωνικές δεξιότητες των ερευνόμενων ατόμων με ΔΑΦ.

Το δεύτερο σύστημα κωδικοποίησης αφορά το επικοινωνιακό στιλ της μητέρας κατά τη διάρκεια αλληλεπίδρασης με το παιδί και βασίζεται στα συστήματα των Clark και Seifer (1983) και Samuel

κ.α. (2008), τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για να μετρήσουν τη συμπεριφορά της μητέρας κατά τη διάρκεια αλληλεπίδρασης με το παιδί και την ποιότητα της σχέσης μεταξύ αρχάριων εκπαιδευόμενων στην ΕΑ και ατόμου με ΔΑΦ αντίστοιχα. Το προσαρμοσμένο σύστημα της παρούσας έρευνας μετρά τρεις συμπεριφορές της μητέρας: 1) την λεκτική παραγωγή εντολών, 2) τη λεκτική παραγωγή κατευθυντικών ερωτήσεων και 3) τη μίμηση φωνοποιήσεων ή λέξεων του παιδιού. Οι δύο πρώτες συμπεριφορές εντάσσονται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, σε ένα καθοδηγητικό στυλ επικοινωνίας ενώ η τρίτη συμπεριφορά θεωρείται ως μη κατευθυντική ανταπόκριση.

Από την κωδικοποίηση προκύπτουν μετρήσιμα δεδομένα τα οποία μπορούν να αναλυθούν ποσοτικά (αύξηση-μείωση-σταθερότητα, μέσοι όροι, τάση). Επιπλέον, ο ορισμός εξαρτημένων μεταβλητών και με παρατηρήσιμους και μετρήσιμους όρους βοηθά στην ελαχιστοποίηση τυχόν διαφωνίας μεταξύ παρατηρητών που συλλέγουν δεδομένα, ενισχύοντας το βαθμό εγκυρότητας στην έρευνα (Cakiroglu, 2012).

Ο βασικός αξιολογητής (η ερευνήτρια) κωδικοποιεί το σύνολο των δεδομένων που προκύπτουν από τα οκτώ δεκαπεντάλεπτα βίντεο (συνολικός χρόνος 120 λεπτά). Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων, το 20% του συνολικού χρόνου των βίντεο (24 λεπτά) αξιολογείται από δεύτερο αξιολογητή (εργοθεραπεύτρια, η οποία εκπαιδεύτηκε από την ερευνήτρια στην κωδικοποίηση και μέτρηση των συμπεριφορών).

Το ημιδομημένο πρωτόκολλο παρατήρησης (φύλλο καταγραφής της ΕΑ) συμπληρώνεται από τη μητέρα μετά από κάθε συνάντηση αλληλεπίδρασης. Το φύλλο καταγραφής ΕΑ αφορά σχόλια της μητέρας σε σχέση με συμπεριφορές, συναισθήματα, σκέψεις, αλλαγές, σημάδια προόδου, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων αλληλεπίδρασης με το παιδί, συμπληρώνοντας τα δεδομένα της επικοινωνιακής σχέσης και την ποιότητας της αλληλεπίδρασης μητέρας - παιδιού με ποιοτικά χαρακτηριστικά παρατήρησης και αναστοχασμού.

Για την παρατήρηση χρησιμοποιούνται τέσσερις συναντήσεις πριν την εκπαίδευση της μητέρας (φάση βασικού επιπέδου) και 4 συναντήσεις μετά την εκπαίδευση (φάση παρέμβασης) (ΟΟΟΟ X ΟΟΟΟ), ώστε να εντοπιστούν οι ενδεχόμενες ποσοτικές και ποιοτικές αλλαγές μεταξύ της αρχικής φάσης και της τελικής φάσης της έρευνας

4.8 Επεξεργασία και Ανάλυση Ερευνητικών Δεδομένων

Τα δεδομένα που συλλέγονται προς ανάλυση στην παρούσα έρευνα είναι από τη μία τα ποσοτικά και μετρήσιμα δεδομένα που προκύπτουν από την κωδικοποίηση της συμπεριφοράς της μητέρας και του παιδιού, και από την άλλη τα ποιοτικά δεδομένα που προκύπτουν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και του φύλλου καταγραφής ΕΑ.

Σύμφωνα με τον Smith (2012), για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων στις SCED, δεν υπάρχει σαφής συναίνεση, ωστόσο, στην πλειοψηφία των ερευνών επιχειρείται η οπτική ανάλυση με σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των φάσεων της έρευνας. Σύμφωνα με τους Lane και Gast (2014), στην οπτική ανάλυση, η απόδοση των συμμετεχόντων σε κάθε φάση αποτυπώνεται σε γραφήματα, με σκοπό τον υπολογισμό της τάσης (trend), του επιπέδου (level) και της σταθερότητας (stability) κάθε συμπεριφοράς. Η προσδοκία είναι ότι τα δεδομένα που συλλέγονται κατά τη διάρκεια της φάσης βασικού επιπέδου είναι σταθερά και αλλάζουν με την εισαγωγή της ανεξάρτητης μεταβλητής στη φάση παρέμβασης, σε τουλάχιστον τρεις συμπεριφορές.

Η Nind (1996) αναφέρει τη γενική παραδοχή της επιστημονικής κοινότητας σύμφωνα με την οποία στις έρευνες που ακολουθούν τη χρονική αλληλουχία με πολλαπλές μετρήσεις σε κάθε φάση, είναι περιττή η στατιστική ανάλυση, και αρκεί η ανάλυση των μέσων τιμών και των τάσεων μεταξύ των φάσεων.

Στην παρούσα έρευνα ακολουθείται η ίδια λογική. Για κάθε δεκαπεντάλεπτο βίντεο αλληλεπίδρασης υπολογίζεται το ποσοστό εμφάνισης της κάθε κωδικοποιημένης συμπεριφοράς, το οποίο αποτυπώνεται σε γραφήματα και ακολουθεί προσεκτική ανάλυση των επιπέδων, των τάσεων και της σταθερότητας για την κάθε φάση και μεταξύ των φάσεων.

Τα ποιοτικά δεδομένα που προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια και τα φύλλα καταγραφής αναλύονται σύμφωνα με τις αρχές της ποιοτικής μεθοδολογίας. Η θεματική ανάλυση χρησιμοποιείται για τα φύλλα καταγραφής ΕΑ, ώστε να αναδειχθεί η οπτική της μητέρας όσον αφορά συμπεριφορές, συναισθήματα, αλλαγές της ίδιας και του παιδιού, κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασής τους. Η οπτική και των δύο γονέων όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού προκύπτει από προσεκτική ποιοτική σύγκριση των απαντήσεών τους στο ερωτηματολόγιο πραγματολογικών δεξιοτήτων πριν και μετά την παρέμβαση.

4.9 Χρονοδιάγραμμα

Η έρευνα πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια τριών μηνών του έτους 2023. Στην αρχική φάση της έρευνας συμπληρώνονται τα ερωτηματολόγια από τη μητέρα και τον πατέρα του παιδιού σε ξεχωριστές συναντήσεις μεταξύ τους. Στη συνέχεια, ορίζονται οι συναντήσεις αλληλεπίδρασης μητέρας – παιδιού με συχνότητα μία έως δύο φορές την εβδομάδα ανάλογα με τη διαθεσιμότητα της οικογένειας. Πραγματοποιούνται τέσσερις συναντήσεις αλληλεπίδρασης μητέρας – παιδιού για τη φάση βασικού επιπέδου και τέσσερις συναντήσεις για τη φάση παρέμβασης. Μεταξύ των δύο φάσεων μεσολαβεί η διήμερη εκπαίδευση της μητέρας στην ΕΑ. Μετά το τέλος της παρέμβασης συμπληρώνεται εκ νέου το ερωτηματολόγιο από τους γονείς, σε ξεχωριστές συναντήσεις μεταξύ τους. Η συνολική διάρκεια της πειραματικής διαδικασίας έχει διάρκεια επτά εβδομάδες (βλ. Πίνακα 1). Ακολουθεί η ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων ώστε να προκύψουν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας καθώς και η συγγραφή της διπλωματικής εργασίας.

4.10 Παρέμβαση

Ύστερα από την προφορική συμφωνία με την οικογένεια, συμπληρώθηκαν από τους γονείς υπεύθυνες δηλώσεις συναίνεσης για τη συμμετοχή στην έρευνα και τη βιντεοσκόπηση των συναντήσεων. Ακολούθησε η συμφωνία πάνω στο χρονοδιάγραμμα και ορίστηκαν οι μέρες και ώρες των συναντήσεων.

Όλες οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν στο σπίτι της οικογένειας. Η πρώτη δύο συναντήσεις αφορούσαν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου «Πραγματολογικό Προφίλ Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας» από τη μητέρα και τον πατέρα, ξεχωριστά για τον καθένα, ώστε να μην επηρεαστεί ο ένας από τις απαντήσεις του άλλου.

Ακολούθησαν οι τέσσερις συναντήσεις αλληλεπίδρασης της μητέρας με το παιδί κατά τις οποίες βιντεοσκοπήθηκαν για 15 λεπτά κάθε φορά (φάση βασικού επιπέδου).

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν δύο συναντήσεις εκπαίδευσης της μητέρας στην ΕΑ. Στις συναντήσεις αυτές, παρουσιάστηκε από την ερευνήτρια, θεωρητικά και πρακτικά η ΕΑ, με τη χρήση πολυμεσικού υλικού (κείμενο, εικόνα, βίντεο) και δόθηκε έγγραφο υλικό για περαιτέρω μελέτη και επεξεργασία. Στις εκπαιδεύσεις, κρίθηκε σκόπιμο να συμμετέχουν και οι δύο γονείς, παρόλο που ο πατέρας δεν πήρε μέρος στις βιντεοσκοπημένες αλληλεπιδράσεις.

Στη συνέχεια ακολούθησαν οι τέσσερις συναντήσεις αλληλεπίδρασης μητέρας – παιδιού κατά τις οποίες προέκυψαν τα 15λεπτα βίντεο της ΕΑ (φάση παρέμβασης). Όλες οι βιντεοσκοπήσεις πραγματοποιήθηκαν με κινητό Android Miui Redmi 9AT από την ερευνήτρια.

Η οδηγία προς της μητέρα για κάθε βιντεοσκοπημένη αλληλεπίδραση στη φάση βασικού επιπέδου και στη φάση παρέμβασης ήταν: «παίζετε, αλληλεπιδράστε, περάστε χρόνο μαζί».

Μετά από κάθε συνάντηση αλληλεπίδρασης, η μητέρα συμπλήρωνε το φύλλο καταγραφής ΕΑ και το έδινε στην ερευνήτρια στην επόμενη συνάντηση. Μετά το τέλος της φάσης παρέμβασης, είχε προγραμματιστεί η επανασυμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους δύο γονείς, αλλά αλλαγές στο πρόγραμμα της οικογένειας δεν το κατέστησαν εφικτό, καθώς έφυγαν εκτάκτως εκτός Αθηνών.

Το σύνολο των συναντήσεων (συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, βιντεοσκοπήσεις, εκπαίδευση) πραγματοποιήθηκε με συχνότητα 1-2 φορές την εβδομάδα και η συνολική διάρκεια τους ήταν περίπου δύο μήνες (βλ. Πίνακα 1). Το υλικό που συγκεντρώθηκε (τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια από τους δύο γονείς, οι οκτώ βιντεοσκοπημένες συναντήσεις αλληλεπίδρασης μητέρας - παιδιού πριν και μετά την εκπαίδευση της μητέρας στην ΕΑ, τα οκτώ φύλλα καταγραφής ΕΑ που συμπλήρωσε η μητέρα μετά από κάθε βιντεοσκοπημένη αλληλεπίδραση με το παιδί), επεξεργάστηκε και αναλύθηκε στη συνέχεια από την ερευνήτρια, ώστε να προκύψουν τα αποτελέσματα της έρευνας.

1 ^η εβδομάδα	2 ^η εβδομάδα	3 ^η εβδομάδα	4 ^η εβδομάδα	5 ^η εβδομάδα	6 ^η εβδομάδα	7 ^η εβδομάδα
Φάση Βασικού Επιπέδου			Φάση Εκπαίδευσης	Φάση Παρέμβασης		
Συμπλήρωση ερωτηματολογίου από γονείς	1 ^η και 2 ^η συνάντηση αλληλεπίδρασης μητέρας- παιδιού	3 ^η και 4 ^η συνάντηση αλληλεπίδρασης μητέρας- παιδιού	2 συναντήσεις για την εκπαίδευση των γονιών στην ΕΑ	1 ^η και 2 ^η συνάντηση αλληλεπίδρασης μητέρας- παιδιού	3 ^η και 4 ^η συνάντηση αλληλεπίδρασης μητέρας- παιδιού	Επανασυμπλήρωση ερωτηματολογίου από γονείς

Πίνακας 1: Χρονοδιάγραμμα - Φάσεις έρευνας

4.11 Τελική Οριοθέτηση – Περιορισμοί

Στην παρούσα ερευνητική εργασία μελετάται η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής - Εντατική Αλληλεπίδραση- στην εξαρτημένη μεταβλητή «επικοινωνιακή σχέση μητέρας - παιδιού με ΔΑΦ», όπως αυτή διαφαίνεται μέσα από τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού και το επικοινωνιακό στυλ της μητέρας. Η έρευνα εμπεριέχει περιορισμούς οι οποίοι προκύπτουν εξ αρχής, αφού αφορούν την ίδια την μέθοδο που ακολουθείται. Ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων θεωρείται σημαντικός για την διερεύνηση της επίδρασης της ΕΑ στο συγκεκριμένο παιδί, στη συγκεκριμένη μητέρα και στη μεταξύ τους επικοινωνιακή σχέση. Ωστόσο, το μικρό δείγμα της έρευνας δεν επιτρέπει γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό παιδιών με ΔΑΦ και της επικοινωνιακής σχέσης τους με τη μητέρα. Επίσης, η έλλειψη ομάδας ελέγχου, μειώνει την δυνατότητα ανάδειξης αιτιότητας μεταξύ ανεξάρτητης και εξαρτημένης μεταβλητής.

Άλλοι περιορισμοί προέκυψαν στην πορεία και έγιναν φανεροί κατά τη διάρκεια συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Η μη σταθερότητα της εμφάνισης των κωδικοποιημένων συμπεριφορών της βιντεοσκόπησης κατά τη φάση βασικού επιπέδου, μειώνει το βαθμό εγκυρότητας της αιτιακής σχέσης μεταξύ της ΕΑ και των αλλαγών που προκύπτουν στη φάση παρέμβασης. Επίσης, κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων που αφορούν την κωδικοποίηση της συμπεριφοράς του παιδιού, βρέθηκε μη αναμενόμενη μείωση του χαμόγελου στη φάση παρέμβασης. Αυτό, πιθανόν, αποτυπώνει έλλειμμα του συστήματος κωδικοποίησης καθώς το χαμόγελο δε φάνηκε να δηλώνει μόνο την ευχαρίστηση μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση αλλά αποτύπωσε και την ευχαρίστηση που προκύπτει από την μοναχική ενασχόληση με αντικείμενα-παιχνίδια.

Τέλος, η απρόοπτη αλλαγή στο πρόγραμμα της οικογένειας η οποία κατέστησε αδύνατη τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου «Πραγματολογικό Προφίλ Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας» μετά την παρέμβαση, δημιούργησε έναν βασικό περιορισμό, μειώνοντας τη δυνατότητα τριγωνοποίησης και συνεπώς την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

4.12 Σύνοψη

Συνοψίζοντας, στο παρόν κεφάλαιο δόθηκε η συνολική εικόνα της ταυτότητας και του σχεδιασμού της παρούσας έρευνας. Η διατύπωση του σκοπού της έρευνας, του ερευνητικού ερωτήματος και της ερευνητικής υπόθεσης, η ανάλυση των σημείων που καθιστούν την έρευνα σημαντική και πρωτότυπη, η επιλογή της μεθοδολογίας και της μεθόδου που εξυπηρετούν το σκοπό, η δειγματοληψία και τα ερευνητικά εργαλεία που επιλέγονται για τη συλλογή των δεδομένων, η

επεξεργασία και ανάλυση αυτών, το χρονοδιάγραμμα, η περιγραφή της παρέμβασης, αλλά και οι περιορισμοί που προκύπτουν από το σχεδιασμό και την υλοποίηση, συνθέτουν την ταυτότητα της παρούσας έρευνας.

Ο σκοπός της διερεύνησης της επίδρασης της ΕΑ στην επικοινωνιακή σχέση μεταξύ μητέρας – παιδιού με ΔΑΦ μέσω ενός οιονεί πειραματικού σχεδιασμού μεμονωμένης περίπτωσης μικτής μεθοδολογίας, αναμένεται ότι θα αναδείξει αλλαγές στην εξαρτημένη μεταβλητή μεταξύ των φάσεων της έρευνας πριν και μετά την εκπαίδευση.

Με τη χρήση ερευνητικών εργαλείων των οποίων η τεκμηρίωση αναφέρεται αναλυτικά, προκύπτουν τα ποσοτικά και ποιοτικά ερευνητικά δεδομένα που αποτελούν το υλικό προς ανάλυση και ερμηνεία. Τα ποσοτικά δεδομένα που προκύπτουν από την κωδικοποίηση των συμπεριφορών της μητέρας και του παιδιού μέσω της ανάλυσης των βιντεοσκοπήσεων, συνδυάζονται με τα περιγραφικά ποιοτικά δεδομένα του ερωτηματολογίου, συμπληρωμένου από τους δύο γονείς, και με τον αναστοχασμό της μητέρας των φύλλων καταγραφής ΕΑ, ώστε μέσω της τριγωνοποίησης να ενισχυθεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, η ανάλυση των οποίων ακολουθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η παρουσίαση, ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας με άξονα το σκοπό, το ερευνητικό ερώτημα και την ερευνητική υπόθεση. Παρουσιάζονται τα ποσοτικά αποτελέσματα της βιντεοσκοπήσης όσον αφορά τις κωδικοποιημένες συμπεριφορές της μητέρας και του παιδιού και συζητούνται οι αλλαγές μεταξύ των φάσεων της έρευνας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ποιοτικά δεδομένα από το ερωτηματολόγιο «Πραγματολογικό Προφίλ Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας» και γίνεται προσπάθεια σύνδεσής τους με τα δεδομένα των βιντεοσκοπήσεων. Τέλος, το κεφάλαιο αναφέρεται στα δεδομένα αναστοχασμού της μητέρας που προκύπτουν από τα φύλλα καταγραφής της ΕΑ. Τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα αναλύονται και συνδέονται ώστε να προκύψει μια ολοκληρωμένη ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

5.2 Αποτελέσματα βιντεοσκοπήσης

Η κωδικοποίηση της συμπεριφοράς τόσο της μητέρας όσο και του παιδιού προέκυψε ύστερα από προσαρμογή, συνδυάζοντας τις βιβλιογραφικές αναφορές προηγούμενων έγκυρων μελετών, τα δεδομένα της βιντεοσκοπήσης και τα διαθέσιμα μέσα μέτρησης.

Το προσαρμοσμένο σύστημα της παρούσας έρευνας μετρά τρεις συμπεριφορές της μητέρας:

- 1) την λεκτική παραγωγή εντολών
- 2) τη λεκτική παραγωγή κατευθυντικών ερωτήσεων
- 3) τη μίμηση φωνοποιήσεων ή λέξεων του παιδιού

Οι δύο πρώτες συμπεριφορές εντάσσονται σε ένα καθοδηγητικό στυλ επικοινωνίας ενώ η τρίτη συμπεριφορά θεωρείται ως μη κατευθυντική ανταπόκριση.

Όσον αφορά τις συμπεριφορές του παιδιού, μετρήθηκε:

- 1) Η βλεμματική επαφή

- 2) Το χαμόγελο
- 3) Η δυσφορία

5.2.1 Συμπεριφορές μητέρας

Η πρώτη κωδικοποιημένη συμπεριφορά της μητέρας είναι η παραγωγή λεκτικών εντολών προς το παιδί. Ως λεκτικές εντολές νοούνται καταφατικές προστακτικές φράσεις και προτάσεις που αποσκοπούν στον έλεγχο της δράσης του παιδιού π.χ. «κάτσε στην καρέκλα», «έλα να μετρήσουμε», «δώσε μου το παιχνίδι», «βάλ' το εδώ», «κοίτα», «κάνε παλαμάκια» κ.α.

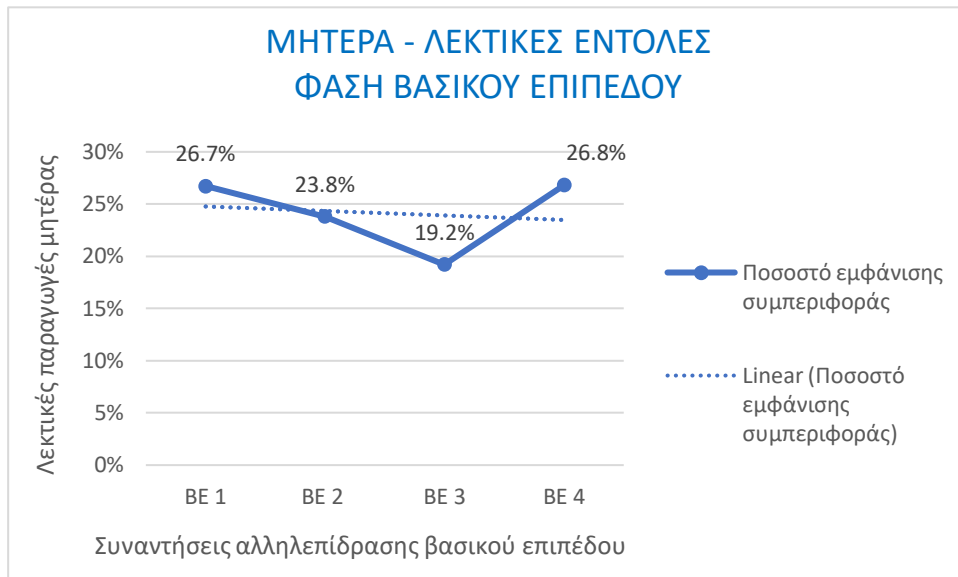
Η δεύτερη κωδικοποιημένη συμπεριφορά της μητέρας είναι η λεκτική παραγωγή κατευθυντικών ερωτήσεων προς το παιδί. Ως τέτοιες, νοούνται ερωτηματικές φράσεις και προτάσεις που αποσκοπούν να κατευθύνουν το παιδί σε συγκεκριμένη δράση π.χ. «που είναι η κούκλα;», «πως κάνει το λιοντάρι;», «να το βάλουμε μέσα;», «πόσα είναι αυτά;».

Η τρίτη συμπεριφορά της μητέρας που κωδικοποιήθηκε είναι η μίμηση φωνοποιήσεων ή λέξεων του παιδιού. Ως μίμηση θεωρείται κάθε άμεση επανάληψη από τη μητέρα, ήχων ή λέξεων που παράγει το παιδί.

Σε κάθε βίντεο μετρήθηκαν οι συνολικές λεκτικές και φωνητικές παραγωγές της μητέρας καθώς και οι κωδικοποιημένες συμπεριφορές μετά από ακριβή απομαγνητοφώνηση. Όπως προτείνουν οι Lane και Gast (2014), στην οπτική ανάλυση υπολογίζονται το επίπεδο, η τάση και η σταθερότητα εντός κάθε φάσης και μεταξύ των φάσεων. Το επίπεδο για κάθε συμπεριφορά προκύπτει από την τιμή εμφάνισης της συγκεκριμένης συμπεριφοράς (πόσες φορές εμφανίζεται η συμπεριφορά στο δεκαπεντάλεπτο βίντεο) προς το συνολικό αριθμό των λεκτικών και φωνητικών παραγωγών της μητέρας προσαρμοσμένο επί τις εκατό. Η κατεύθυνση της τάσης υπολογίζεται με τη μέθοδο split-middle method, και η σταθερότητα με τον κανόνα 80%-20%. Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο κανόνα, για να θεωρηθούν σταθερά τα δεδομένα θα πρέπει το 80% των σημείων των δεδομένων να βρίσκονται μέσα στο 20% του MO (μέσου όρου).

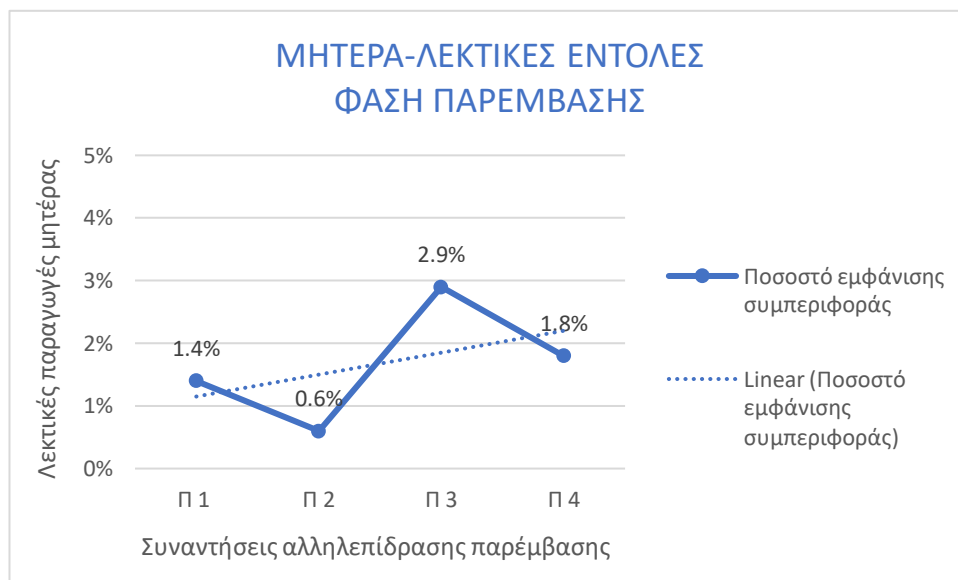
Λεκτικές εντολές

Στην πρώτη συνάντηση βασικού επιπέδου το ποσοστό εμφάνισης λεκτικών εντολών από τη μητέρα βρέθηκε να είναι 26,7%, στη δεύτερη συνάντηση 23,8%, στην τρίτη 19,2% και στην τέταρτη 26,8%. Ο MO λεκτικών εντολών της φάσης βασικού επιπέδου είναι 24,1%. Η γραμμή τάσης στη φάση BE εμφανίζεται ελαφρώς πτωτική αλλά δεν υπάρχει σταθερότητα.



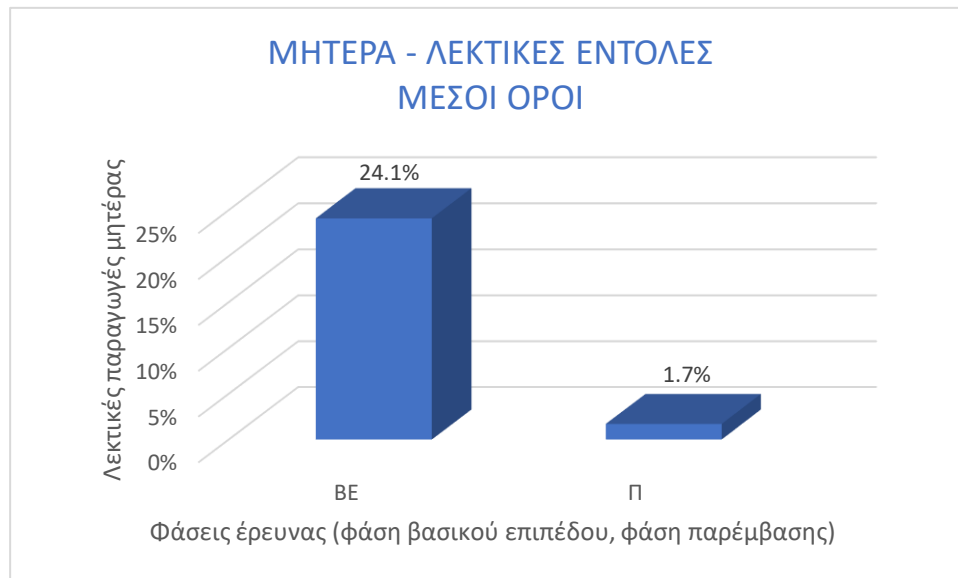
Γράφημα 1: Ποσοστό εμφάνισης λεκτικών εντολών μητέρας στη φάση βασικού επιπέδου

Μετά την εκπαίδευση στην ΕΑ, στη φάση της παρέμβασης οι λεκτικές εντολές υπολογίστηκαν κατά την πρώτη συνάντηση σε 1,4%, στη δεύτερη 0,6%, στην τρίτη 2,9% και στην τέταρτη 1,8%. Ο Μ.Ο λεκτικών εντολών της φάσης παρέμβασης είναι 1,7% σημειώνοντας πολύ μεγάλη μείωση σε σχέση με τη φάση ΒΕ (μείωση 22,5%). Η τάση της φάσης παρέμβασης φαίνεται ανοδική αλλά χωρίς σταθερότητα.



Γράφημα 2: Ποσοστό εμφάνισης λεκτικών εντολών μητέρας στη φάση παρέμβασης

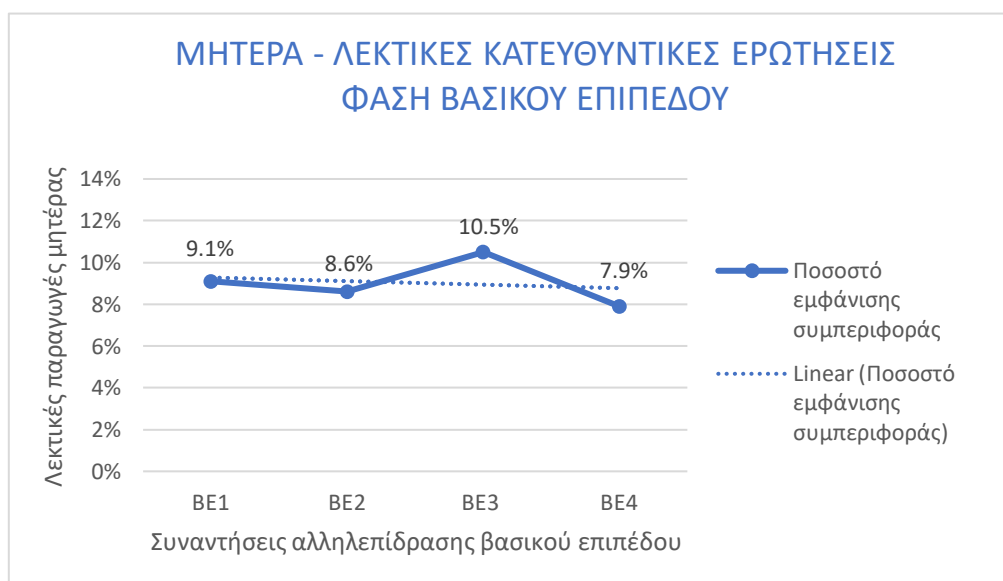
Συγκρίνοντας τους ΜΟ των δύο φάσεων βλέπουμε σημαντική μείωση των εντολών στη φάση παρέμβασης, ωστόσο, η μεταβλητότητα των δεδομένων στη φάση βασικού επιπέδου μειώνει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.



Γράφημα 3: Μέσοι όροι ποσοστού εμφάνισης λεκτικών εντολών μητέρας ανά φάση

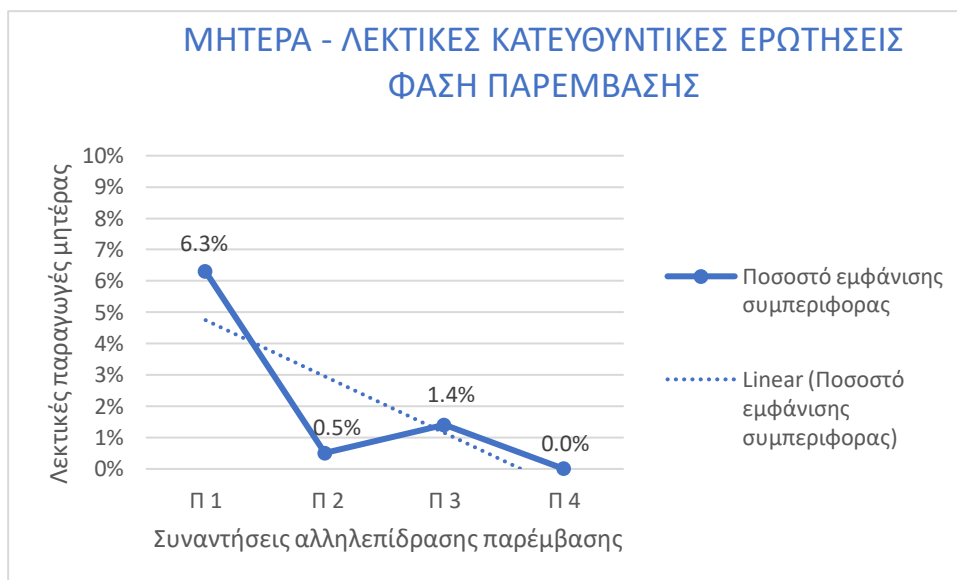
Λεκτικές κατευθυντικές ερωτήσεις

Όσον αφορά τις λεκτικές κατευθυντικές ερωτήσεις, στην πρώτη συνάντηση βασικού επιπέδου σημειώθηκε ποσοστό εμφάνισης 9,1%, στη δεύτερη 8,6 %, στην τρίτη 10,5% και στην τέταρτη 7,9%. Η τάση εμφάνισης της συμπεριφοράς είναι ελαφρώς πτωτική σε αυτή τη φάση αλλά χωρίς σταθερότητα. Ο ΜΟ εμφάνισης της συμπεριφοράς στη φάση βασικού επιπέδου είναι 9%.



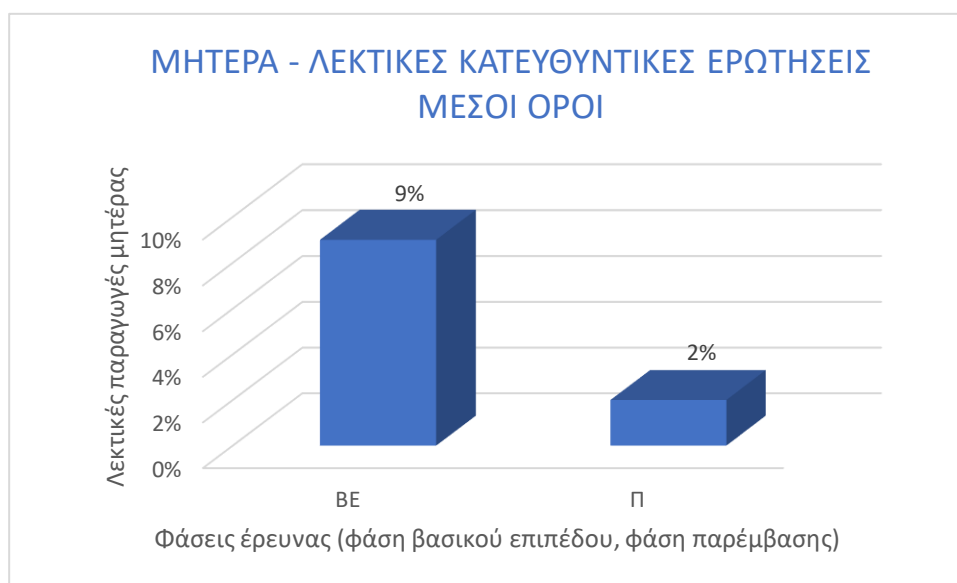
Γράφημα 4: Ποσοστό εμφάνισης λεκτικών κατευθυντικών ερωτήσεων μητέρας στη φάση βασικού επιπέδου

Στη φάση παρέμβασης οι λεκτικές κατευθυντικές ερωτήσεις εμφανίστηκαν σε ποσοστό 6,3% στην πρώτη συνάντηση, 0,5% στη δεύτερη, 1,4% στην τρίτη και 0% στην τέταρτη συνάντηση. Ο ΜΟ εμφάνισης της συμπεριφοράς στη φάση παρέμβασης είναι 2,0%, σημειώνοντας, επίσης, μεγάλη μείωση σε σχέση με τη φάση βασικού επιπέδου (μείωση 7%). Η γραμμή τάσης είναι πτωτική, χωρίς να παρουσιάζει σταθερότητα.



Γράφημα 5: Ποσοστό εμφάνισης λεκτικών κατευθυντικών ερωτήσεων μητέρας στη φάση παρέμβασης

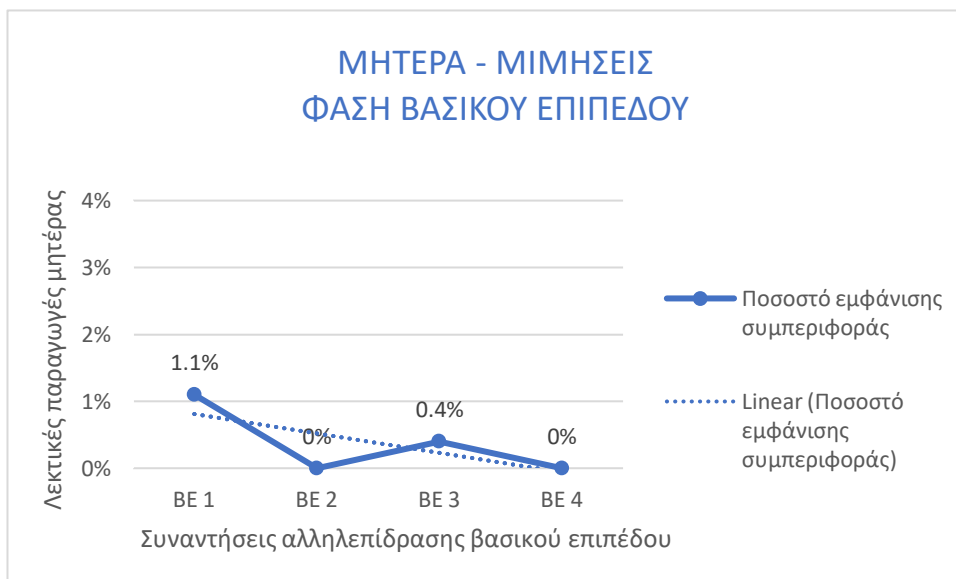
Συγκρίνοντας τους ΜΟ των δύο φάσεων βλέπουμε σημαντική μείωση των κατευθυντικών ερωτήσεων στη φάση παρέμβασης, ωστόσο, η μεταβλητοτητα των δεδομένων στη φάση βασικού επιπέδου μειώνει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.



Γράφημα 6: Μέσοι όροι ποσοστού εμφάνισης λεκτικών κατευθυντικών ερωτήσεων μητέρας ανά φάση

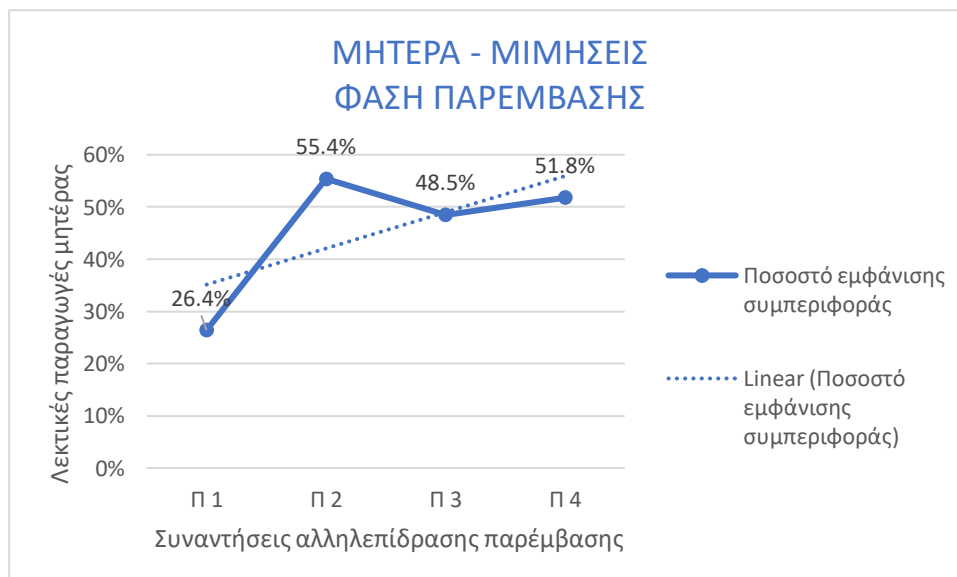
Μιμήσεις φωνοποιήσεων και λέξεων του παιδιού

Η τρίτη συμπεριφορά της μητέρας αφορά τις μιμήσεις φωνοποιήσεων η λέξεων του παιδιού. Στην πρώτη συνάντηση ΒΕ εμφανίστηκε σε ποσοστό 1,1%, στη δεύτερη 0%, στην τρίτη 0,4%, στην τέταρτη 0%. Ο ΜΟ εμφάνισης είναι 0,4%. Η τάση φαίνεται πτωτική αλλά δεν υπάρχει σταθερότητα.



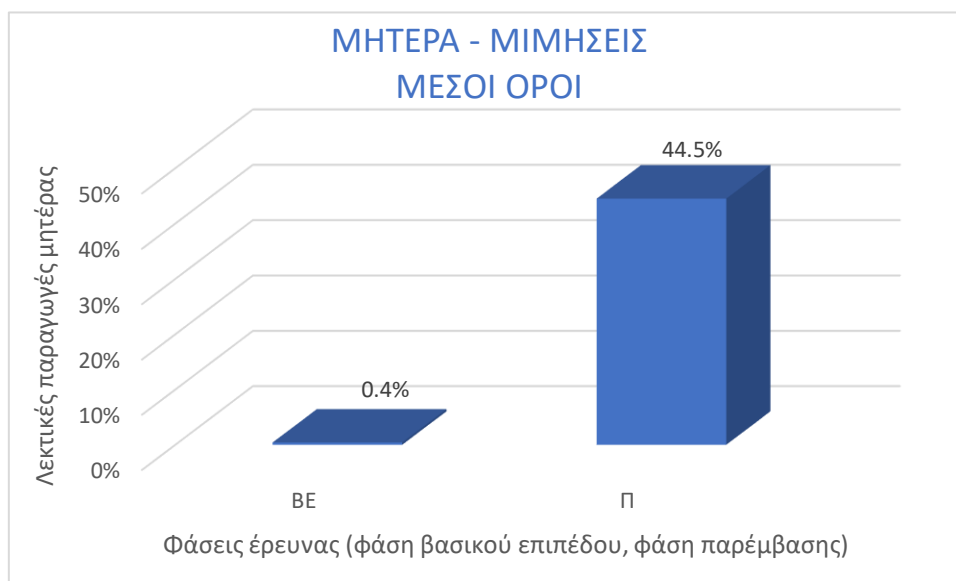
Γράφημα 7: Ποσοστό εμφάνισης μιμήσεων μητέρας στη φάση βασικού επιπέδου

Στη φάση παρέμβασης, στην πρώτη συνάντηση η συμπεριφορά εμφανίστηκε σε ποσοστό 26,4%, στη δεύτερη 55,4%, στην τρίτη 48,5% και στην τέταρτη 51,8%. Ο ΜΟ εμφάνισης της συμπεριφοράς είναι 45,5%, παρουσιάζοντας αξιοσημείωτα μεγάλη αύξηση σε σχέση με τη φάση βασικού επιπέδου (αύξηση 45,1%). Η γραμμή τάσης είναι ανοδική χωρίς σταθερότητα.



Γράφημα 8: Ποσοστό εμφάνισης μιμήσεων μητέρας στη φάση παρέμβασης

Συγκρίνοντας τους ΜΟ των δύο φάσεων βλέπουμε σημαντική αύξηση των μιμήσεων στη φάση παρέμβασης, ωστόσο, η μεταβλητότητα των δεδομένων στη φάση βασικού επιπέδου μειώνει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.



Γράφημα 9: Μέσοι όροι ποσοστού εμφάνισης μιμήσεων μητέρας ανά φάση

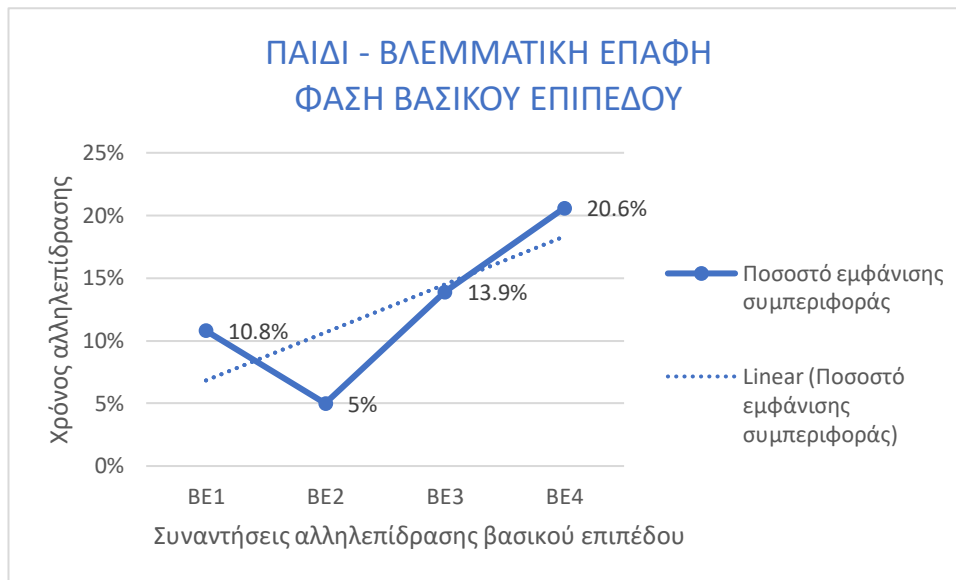
5.2.2 Συμπεριφορές παιδιού

Η πρώτη κωδικοποιημένη συμπεριφορά του παιδιού είναι η βλεμματική επαφή. Για κάθε 15λεπτο βίντεο μετρήθηκε ο χρόνος κατά τον οποίο το παιδί έχει στραμμένο το βλέμμα του προς το βλέμμα της μητέρας. Η δεύτερη συμπεριφορά είναι το χαμόγελο, για το οποίο μετρήθηκε, σε κάθε 15λεπτο βίντεο, ο χρόνος κατά τον οποίο το παιδί παρουσιάζει ξεκάθαρη έκφραση χαμόγελου. Η τρίτη συμπεριφορά είναι η δυσφορία του παιδιού. Για τη συγκεκριμένη συμπεριφορά μετρήθηκε, σε κάθε 15λεπτο βίντεο, ο χρόνος κατά τον οποίο το παιδί εκφράζει δυσφορία, με φωνή ή κλάμα.

Το επίδεδο για κάθε συμπεριφορά προκύπτει από το χρόνο εμφάνισης της συγκεκριμένης συμπεριφοράς προς το συνολικό χρόνο της βιντεοσκοπημένης αλληλεπίδρασης, προσαρμοσμένο επί τις εκατό. Η κατεύθυνση της τάσης υπολογίζεται με τη μέθοδο split-middle method, και η σταθερότητα με τον κανόνα 80%-20%.

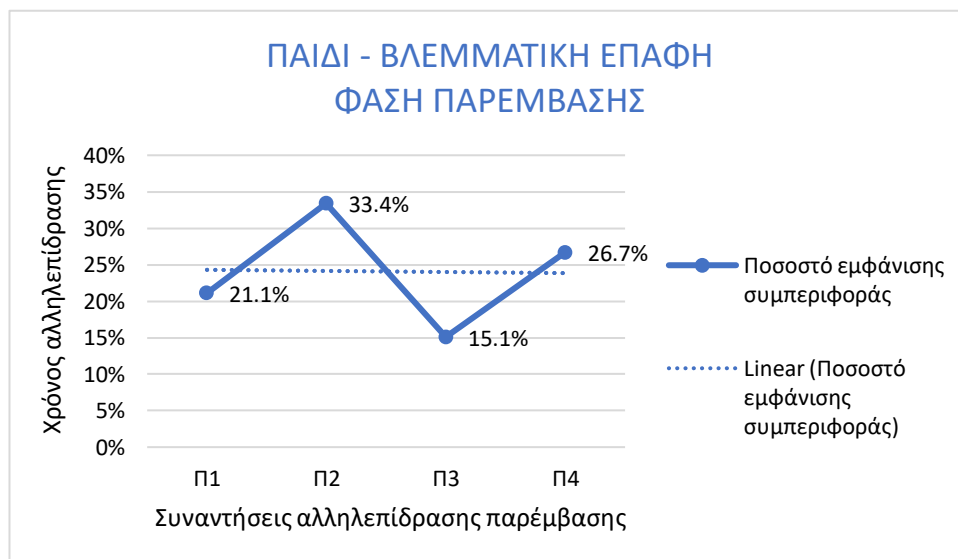
Βλεμματική επαφή

Κατά την πρώτη αλληλεπίδραση, το ποσοστό εμφάνισης βλεμματικής επαφής είναι 10,8%, στη δεύτερη 5%, στην τρίτη 13,9% και στην τέταρτη 20,6%. Ο ΜΟ των τιμών είναι 12,6%. Η τάση είναι ανοδική αλλά χωρίς σταθερότητα.



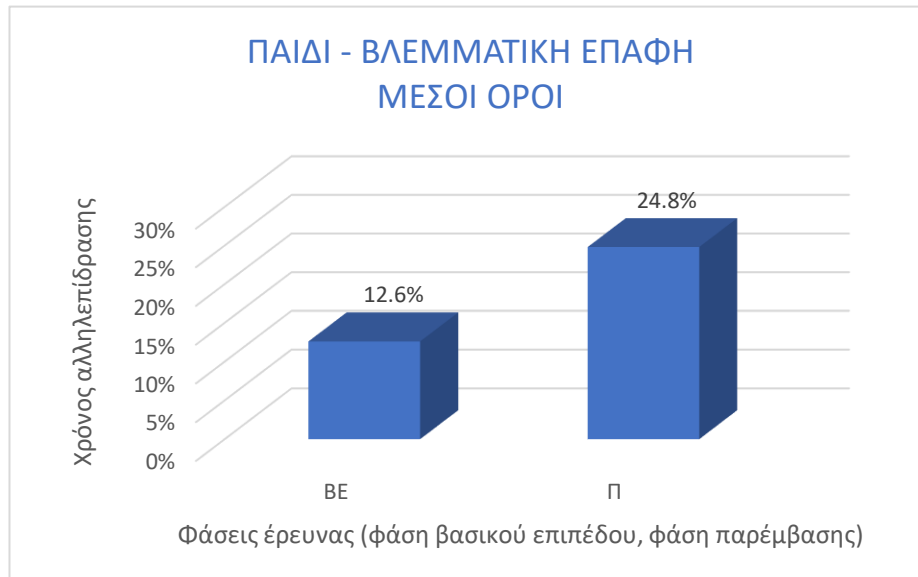
Γράφημα 10: Ποσοστό εμφάνισης βλεμματικής επαφής παιδιού στη φάση βασικού επιπέδου

Στη φάση παρέμβασης τα ποσοστά είναι 21,1% στην πρώτη συνάντηση, 33,4% στη δεύτερη, 15,1% στην τρίτη, 26,7% στην τέταρτη, με ΜΟ 24,8%. Εδώ η τάση φαίνεται ελαφρώς πτωτική.



Γράφημα 11: Ποσοστό εμφάνισης βλεμματικής επαφής παιδιού στη φάση παρέμβασης

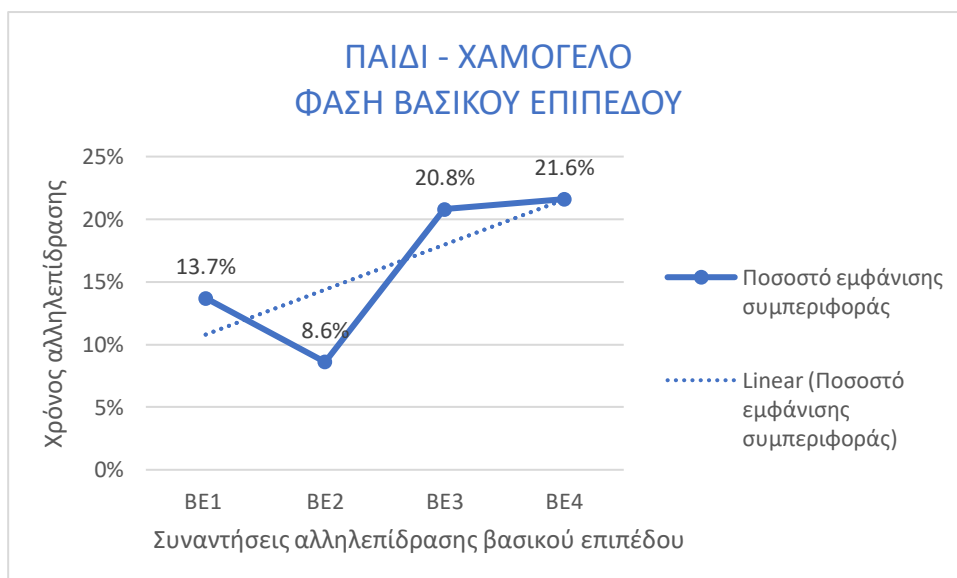
Συγκρινοντας τους ΜΟ των δύο φάσεων συμπεραίνουμε σημαντική αύξηση της βλεμματικής επαφής στη φάση παρέμβασης (αύξηση 12,2%), ωστόσο, η μεταβλητοτητα των δεδομένων στη φάση βασικού επιπέδου μειώνει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.



Γράφημα 12: Μέσοι όροι ποσοστού εμφάνισης βλεμματικής επαφής παιδιού ανά φάση

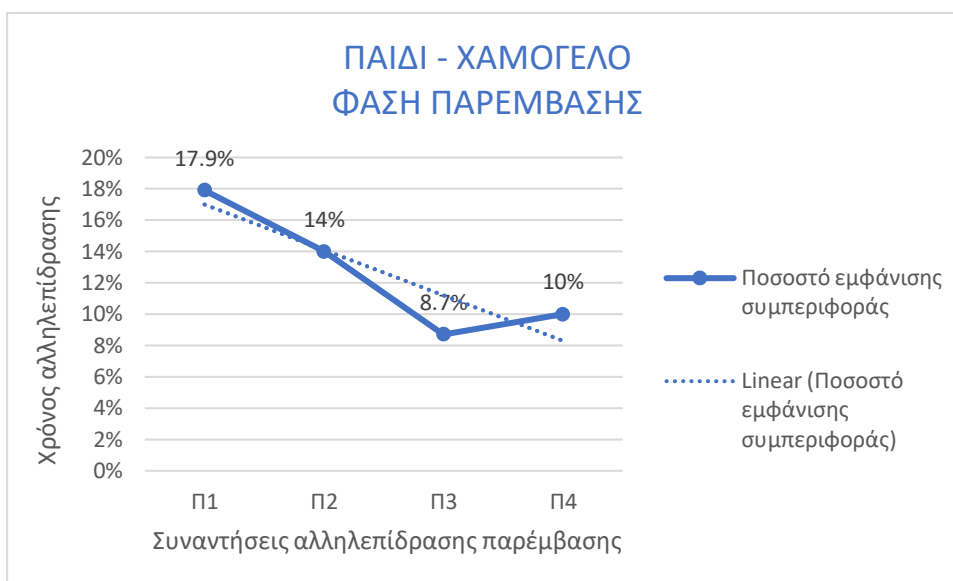
Χαμόγελο

Η διάρκεια του χαμόγελου στην πρώτη συνάντηση ΒΕ βρέθηκε 13,7%, στη δεύτερη 8,6%, στην τρίτη 20,8% και στην τέταρτη 21,6%. Ο ΜΟ είναι 16,2% και η τάση είναι ανοδική και χωρίς σταθερότητα.

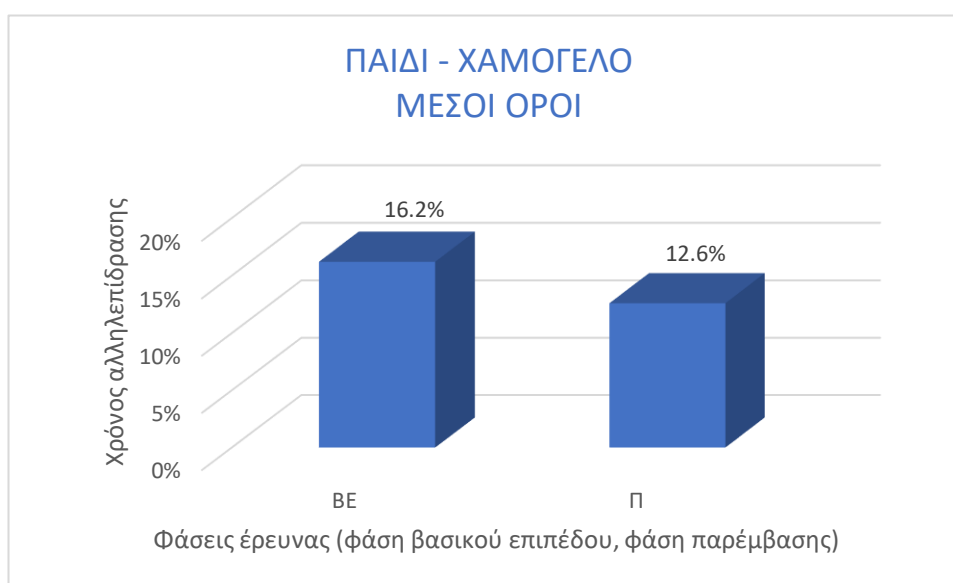


Γράφημα 13: Ποσοστό εμφάνισης χαμόγελου παιδιού στη φάση βασικού επιπέδου

Στη φάση παρέμβασης το χαμόγελο μετρήθηκε στη πρώτη συνάντηση 17,9%, στη δεύτερη 14%, στην τρίτη 8,7% και στη τέταρτη 10%. Ο ΜΟ είναι 12,6% παρουσιάζοντας μη αναμενόμενη μείωση σε σχέση με τη φάση βασικού επιπέδου (μείωση 3,6%). Η τάση εδώ είναι μειωτική.



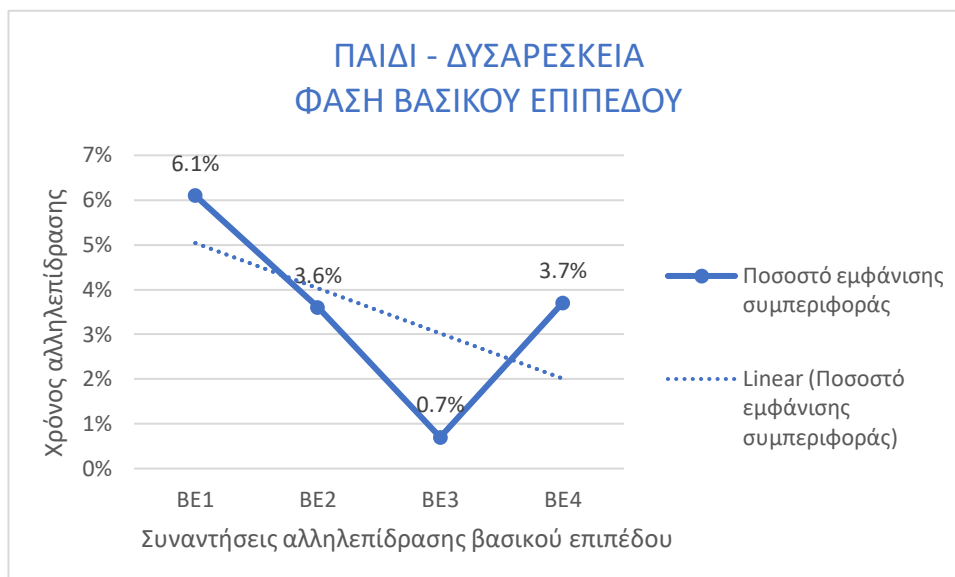
Γράφημα 14: Ποσοστό εμφάνισης χαμόγελου παιδιού στη φάση παρέμβασης



Γράφημα 15: Μέσοι όροι ποσοστού εμφάνισης χαμόγελου ανά φάση

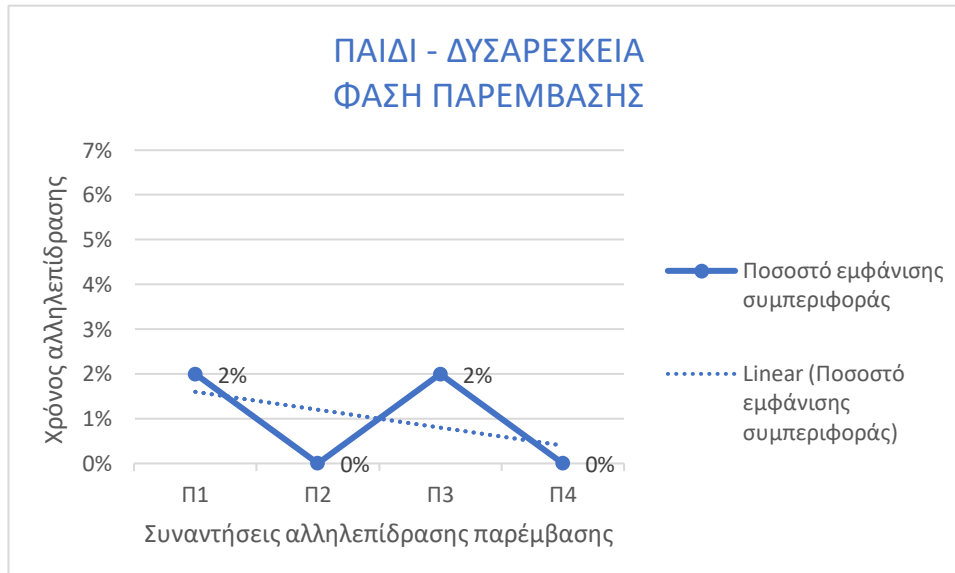
Δυσαρέσκεια

Η δυσαρέσκεια στη φάση BE βρέθηκε 6,1% στην πρώτη συνάντηση, 3,6% στη δεύτερη, 0,7 στην τρίτη, 3,7 στην τέταρτη, με ΜΟ 3,1%. Η γραμμή τάσης φαίνεται μειωτική χωρίς σταθερότητα.

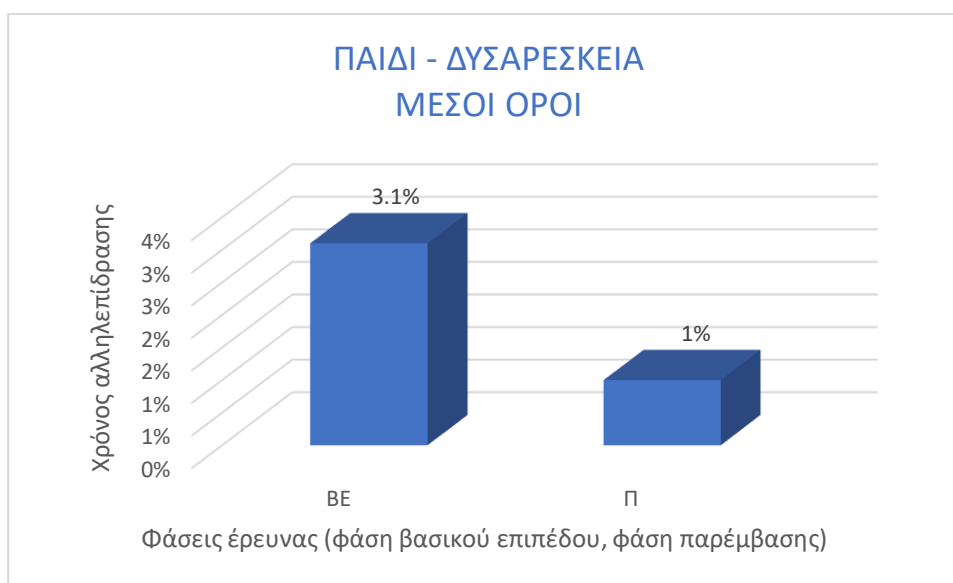


Γράφημα 16: Ποσοστό εμφάνισης δυσαρέσκειας παιδιού στη φάση βασικού επιπέδου

Στη φάση παρέμβασης, στην πρώτη συνάντηση μετρήθηκε στο 2%, στη δεύτερη 0%, στην τρίτη 2% και στην τέταρτη 0%, με ΜΟ 1% σημειώνοντας μικρή μείωση σε σχέση με τη φάση βασικού επιπέδου (μείωση 2,1%). Η τάση είναι μειωτική. Ωστόσο, και σε αυτήν την περίπτωση, η μη σταθερότητα του βασικού επιπέδου μειώνει την αξιοπιστία.



Γράφημα 17: Ποσοστό εμφάνισης δυσαρέσκειας παιδιού στη φάση παρέμβασης



Γράφημα 18: Μέσοι όροι ποσοστού εμφάνισης δυσάρεσκειας παιδιού ανά φάση

Μετά την αξιολόγηση του 20% του συνολικού χρόνου των βίντεο από δευτερο αξιολογητή προκύπτουν αποδεκτά επίπεδα αξιοπιστίας με μέσο όρο συμφωνίας 97,5% (εύρος 93,4% - 100%).

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της βιντεοσκόπησης αναδεικνύουν αυξημένη εμφάνιση των κατευθυντικών συμπεριφορών (λεκτικές εντολές, κατευθυντικές ερωτήσεις) από τη μητέρα στη φάση βασικού επιπέδου, οι οποίες μειώνονται σημαντικά στη φάση παρέμβασης. Η μη καθοδηγητική συμπεριφορά της μίμησης, η οποία συνάδει με τις αρχές της ΕΑ, παρατηρείται σε ελάχιστο βαθμό στη φάση βασικού επιπέδου, ενώ αυξάνεται αξιοσημείωτα στη φάση παρέμβασης.

Όσον αφορά τις προλεκτικές κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού, παρατηρείται σημαντική αύξηση της βλεμματικής επαφής και μικρή μείωση της δυσάρεσκειας στη φάση παρέμβασης. Ωστόσο, το χαμόγελο του παιδιού ακολούθησε μη αναμενόμενη μικρή μείωση κατά τη φάση παρέμβασης.

Η μεταβλητότητα των δεδομένων κατά τη φάση βασικού επιπέδου μειώνει την σαφήνεια με την οποία μπορεί να διατυπωθεί η επίδραση της ΕΑ, ωστόσο οι σημαντικές αλλαγές στους ΜΟ, καθιστούν εμφανή τη διαφοροποίηση μεταξύ των φάσεων.

Συμπερασματικά, φαίνεται πως μετά την εκπαίδευση στην ΕΑ, η μητέρα αλλάζει τη συμπεριφορά της, μετατοπίζοντας το επικοινωνιακό στυλ της από κατευθυντικό και ελεγκτικό προς ένα στυλ μη κατευθυντικό που ανταποκρίνεται καλύτερα στο ρυθμό και το επίπεδο του παιδιού. Ως, αποτέλεσμα,

το παιδί στη φάση παρέμβασης βελτιώνει τις προληπτικές κοινωνικές δεξιότητες αυξάνοντας τη βλεμματική επαφή και μειώνοντας τη δυσαρέσκεια κατά την αλληλεπίδρασή του με τη μητέρα. Η μη αναμενόμενη μείωση του χαμόγελου του παιδιού στη φάση παρέμβασης συζητείται στο επόμενο κεφάλαιο.

5.3 Ερωτηματολόγιο «Πραγματολογικό Προφίλ Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας»

Το ερωτηματολόγιο «Πραγματολογικό Προφίλ Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας», συμπληρώθηκε από του γονείς σε δυο συναντήσεις (μία για τον καθένα) υπό τη μορφή προφορικής συνέντευξης. Η συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν και καταγράφηκαν με ακρίβεια οι απαντήσεις τόσο της μητέρας όσο και του πατέρα.

Το ερωτηματολόγιο περιέχει τέσσερις ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά τις επικοινωνιακές λειτουργίες του παιδιού (προσέγκυση προσοχής, αίτηση, άρνηση, χαιρετισμός, αυτοέκφραση και αυτουποστήριξη, κατονομασία, σχολιασμός, παροχή οδηγιών). Η δεύτερη ενότητα αφορά την ανταπόκριση στην επικοινωνία (πως κερδίζετε την προσοχή του, ενδιαφέρον για αλληλεπίδραση, κατανόηση χειρονομιών, κατανόηση εκφράσεων προσώπου, κατανόηση των προθέσεων του ομιλητή, αναμονή, ευχαρίστηση του παιδιού, αντίδραση στο «όχι» και διαπραγμάτευση). Η τρίτη ενότητα έχει να κάνει με την αλληλεπίδραση και τη συζήτηση (συμμετοχή στην αλληλεπίδραση, πρωτοβουλία για αλληλεπίδραση, διατήρηση της αλληλεπίδρασης, δυσκολία συζήτησης, διόρθωση συζήτησης, αίτηση για επεξήγηση, τερματισμός αλληλεπίδρασης, ακρόαση συζήτησης, συμμετοχή στη συζήτηση). Η τελευταία ενότητα περιέχει ερωτήσεις για το επικοινωνιακό πλαίσιο (σε σχέση με το άτομο, σε σχέση με την κατάσταση, σε σχέση με το χρόνο, σε σχέση με το θέμα συζήτησης, τα βιβλία ως πλαίσιο συζήτησης, χρήση γλώσσας στο πλαίσιο του παιχνιδιού, αλληλεπίδραση με συνομήλικους, συμμόρφωση σε κοινωνικές συμβάσεις).

Οι απαντήσεις που έδωσαν οι δύο γονείς, περιγράφοντας τη συμπεριφορά του παιδιού, χαρακτηρίζονται από μεγάλη συμφωνία μεταξύ τους, χωρίς να εντοπίζονται αποκλίσεις στην περιγραφή. Φαίνεται πως η μητέρα και ο πατέρας αντιλαμβάνονται και περιγράφουν τη συμπεριφορά και τις δυσκολίες του παιδιού με κοινό τρόπο, χρησιμοποιώντας συχνά και τις ίδιες λέξεις.

Όσον αφορά τις επικοινωνιακές λειτουργίες του παιδιού, περιγράφεται ως παιδί χωρίς προφορικό λόγο που είναι ικανό να επικοινωνήσει τις βασικές του ανάγκες και επιθυμίες κυρίως μέσω

σωματικής καθοδήγησης των γονιών (π.χ. τους τραβά από το χέρι, οδηγεί το χέρι τους στο επιθυμητό αντικείμενο, σηκώνει τα χέρια του προς το αντικείμενο). Αρνείται κάτι γυρνώντας το κεφάλι ή γκρινιάζοντας (ήχοι δυσαρέσκειας). Εκφράζει έντονα τη δυσαρέσκεία του με φωνές, κλάματα και σωματική ένταση (πέφτει στο πάτωμα, χτυπά τα πόδια, τραβά τα μαλλιά του). Δείχνει ενδιαφέρον και εκφράζει χαρά κυρίως στα οικεία του πρόσωπα με βλεμματική επαφή και χαμόγελο. Δεν χαιρετά, δεν διεκδικεί ανεξαρτησία σε καθημερινές δραστηριότητες (π.χ. ντύσιμο) και δεν έχει ακόμα τη δεξιότητα να αναφερθεί σε κάτι που έγινε στο παρελθόν.

Όσον αφορά την ανταπόκριση του παιδιού στις επικοινωνιακές πρωτοβουλίες των άλλων περιγράφεται ως παιδί που συνήθως ανταποκρίνεται στο κάλεσμα του ονόματός του, παραμένει για λίγο σε βλεμματική επαφή, μπορεί να διαμοιραστεί την προσοχή του για κάτι που είναι κοντά αλλά όχι σε απόσταση, ανταποκρίνεται μόνο σε λίγες εντολές που αφορούν το εδώ και το τώρα (π.χ. «Που είναι το νερό σου;» «Δώσε μου το τηλεκοντρόλ»), αναστατώνεται και ξεσπά έντονα στο «όχι» και στην αναμονή αντιδρώντας με φωνές, κλάματα και χτυπήματα. Οι αγαπημένες δραστηριότητες του παιδιού, κατά τις οποίες εκφράζει χαρά και γελά, είναι τα σωματικά παιχνίδια, ο χορός και το τραγούδι.

Παίρνει μέρος σε αλληλεπιδράσεις με βλεμματική επαφή, σωματική έναρξη δραστηριοτήτων, σωματική καθοδήγηση των γονιών και μερικές φορές με μίμηση ήχων. Όταν η αλληλεπίδραση έχει να κάνει με σωματικό παιχνίδι, χορό, τραγούδι, παραμένει για περισσότερο χρόνο, ενώ αν πρόκειται για κάτι που δεν του κινεί το ενδιαφέρον (πχ. εκπαιδευτικά παιχνίδια), χάνει γρήγορα την εστίασή του και φεύγει. Όταν προσπαθεί να επικοινωνήσει κάτι στους γονείς και δεν γίνεται κατανοητό, θυμώνει και ξεσπά έντονα, ενώ όταν δεν κατανοεί κάτι που του λένε οι γονείς συνήθως αδιαφορεί. Όταν οι γονείς συζητούν μεταξύ τους, συνήθως, δε δίνει σημασία, αλλά αν ακούσει το όνομά του, μπορεί να κοιτάξει στιγμιαία.

Ως προς τα επικοινωνιακά πλαίσια που μπορεί να το ευνοούν ή να το δυσκολεύουν, αναφέρεται ότι αλληλεπιδρά κυρίως με τους δυο γονείς αλλά και μερικά οικεία συγγενικά πρόσωπα (παππούδες, θεία, νονά). Συνήθως, δεν πλησιάζει συνομήλικα παιδιά, αλλά τα μεγαλύτερα μπορεί να τα ακολουθήσει αν το πάρουν από το χέρι, ή μπορεί να παίζει δίπλα τους. Είναι περισσότερο επικοινωνιακό όταν πρόκειται για σωματική δραστηριότητα, τραγούδι, χορό και όταν κάνει μπάνιο στο σπίτι ή στη θάλασσα. Σε σχέση με το χρόνο, παρουσιάζεται περισσότερο επικοινωνιακό τις μεσημεριανές ώρες, όταν γυρνά από τον παιδικό σταθμό.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με την οπτική των γονιών όσον αφορά τις πραγματολογικές δεξιότητες του παιδιού, πρόκειται για παιδί μη λεκτικό που χρησιμοποιεί τη σωματική καθοδήγηση για να

επικοινωνήσει τις βασικές του ανάγκες, παρουσιάζει κάποιες προλεκτικές πραγματολογικές δεξιότητες όπως βλεμματική επαφή και κοινή προσοχή για μικρά χρονικά διαστήματα όταν βρίσκεται με οικεία πρόσωπα, κυρίως σε συνθήκες σωματικού παιχνιδιού. Με μη οικεία πρόσωπα και συνομήλικα παιδιά παραμένει περισσότερο κοινωνικά αποστασιοποιημένο. Εκφράζει τη δυσαρέσκειά του συχνά με έντονα ξεσπάσματα, αφού δυσκολεύεται ιδιαίτερα να δεχτεί το όχι αλλά και να διαχειριστεί την αναμονή.

Το πραγματολογικό προφίλ που αναδεικνύεται μέσα από την οπτική των γονέων, ταιριάζει με την εικόνα του παιδιού στις βιντεοσκοπημένες αλληλεπιδράσεις με τη μητέρα. Η μη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μετά το τέλος της φάσης παρέμβασης, λόγω έκτακτης αλλαγής στο πρόγραμμα της οικογένειας, καθιστά τη σύγκριση του πριν και μετά την παρέμβαση αδύνατη, μειώνοντας τη δυνατότητα τριγωνοποίησης των δεδομένων, και επομένως την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

5.4 Φύλλο Καταγραφής ΕΑ

Το Φύλλο Καταγραφής ΕΑ χρησιμοποιείται ώστε να προκύψουν αναστοχαστικά, ποιοτικά δεδομένα όσον αφορά την οπτική της μητέρας σε σχέση με τα συναισθήματα, τις συμπεριφορές και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης, κατά τη διάρκεια των βιντεοσκοπημένων συναντήσεων με το παιδί. Μέσω της θεματικής ανάλυσης των δεδομένων του Φύλλου Καταγραφής ΕΑ, επιχειρείται η νοηματοδότηση της εμπειρίας της μητέρας με βασικό άξονα το ερευνητικό ερώτημα, σύμφωνα με το οποίο διερευνάται η επίδραση της ΕΑ στην επικοινωνιακή σχέση μητέρας- παιδιού.

Η κωδικοποίηση που προέκυψε συνδυάζοντας την ποιότητα των δεδομένων, το ερευνητικό ερώτημα αλλά και τις σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές, κατέληξε στην τελική οργάνωση των νοημάτων τα οποία απεικονίζονται στο θεματικό χάρτη (βλ. Πίνακα 2). Τα πέντε κυρίαρχα θέματα και οι υποκατηγορίες τους αντανakλούν την οπτική της μητέρας όσον αφορά την επικοινωνιακή σχέση της με το παιδί κατά τη διάρκεια των βιντεοσκοπημένων αλληλεπιδράσεων.

Το πρώτο θέμα αφορά την περιγραφή του επικοινωνιακού πλαισίου, μέσα στο οποίο συμβαίνει η αλληλεπίδραση. Η μητέρα περιγράφει το πλαίσιο, δηλαδή, το είδος του παιχνιδιού με το παιδί. Μέσα από τις περιγραφές της προκύπτουν οι υποκατηγορίες του αισθητικοκινητικού παιχνιδιού και του παιχνιδιού με αντικείμενα-παιχνίδια. Στο αισθητικοκινητικό παιχνίδι συγκαταλέγονται αλληλεπιδράσεις στο πλαίσιο σωματικού παιχνιδιού π.χ. γαργαλητό, σωματικό αεροπλανάκι και μουσικοχορευτικό παιχνίδι. Στο παιχνίδι με αντικείμενα-παιχνίδια η αλληλεπίδραση γίνεται

παράλληλα με τη χρήση κάποιου αντικειμένου π.χ. παιχνίδια που παράγουν ήχο (πιανάκι, κούκλα γοργόνα που παράγει μελωδίες, παιχνίδι ραδιάκι με ηχογραφημένη ομιλία και μουσική), παιχνίδια κατασκευαστικά π.χ. τουβλάκια, ενσφηνώματα. Η φάση βασικού επιπέδου κυριαρχείται από παιχνίδι με αντικείμενα, ενώ στη φάση της παρέμβασης επικρατεί το αισθητικοκινητικό - διαδραστικό παιχνίδι.

Άλλο θέμα που προκύπτει από τη θεματική ανάλυση είναι τα συναισθήματα. Αν και η μητέρα δεν είναι ιδιαίτερα αναλυτική όσον αφορά τη συναισθηματική κατάσταση κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων, μέσα από τον λιτό της λόγο προκύπτουν οι υποκατηγορίες ευχάριστων και δυσάρεστων συναισθημάτων. Στα ευχάριστα συγκαταλέγονται αναφορές για ευχαρίστηση, ηρεμία, απόλαυση, καλή διάθεση, χαρά, παιχνιδιάρικη διάθεση, διασκέδαση, όρεξη για παιχνίδι. Τα δυσάρεστα συναισθήματα αφορούν αναφορές σχετικά με γκρίνια, μη όρεξη, μη ευχαρίστηση, έλλειψη κεφιού, νύστα. Στην περιγραφή των συναισθημάτων δεν προκύπτει κάποια διαφορά μεταξύ των φάσεων. Και στις δύο φάσεις κυριαρχούν τα ευχάριστα συναισθήματα με μικρή εμφάνιση δυσάρεστων συναισθημάτων.

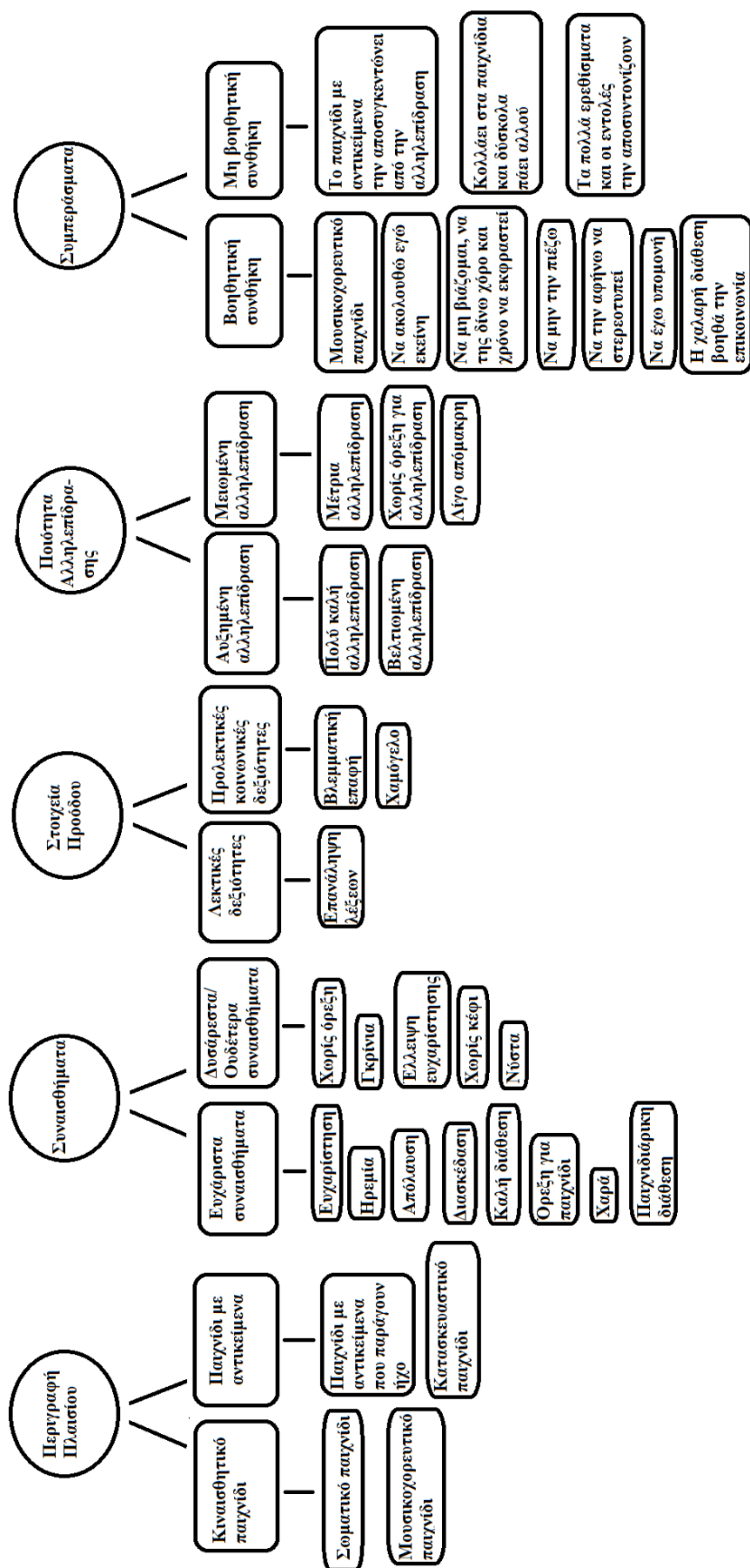
Το επόμενο θέμα που αναδύεται είναι τα στοιχεία προόδου. Η μητέρα αναφέρει τι θεωρεί σημαντικό (νέο, διαφορετικό, πιθανή πρόοδο) σε κάθε αλληλεπίδραση. Εδώ προκύπτουν δύο υποκατηγορίες. Η πρώτη, η οποία κυριαρχεί στη φάση βασικού επιπέδου, περιλαμβάνει αναφορές σχετικά με λεκτικές δεξιότητες. Η μητέρα φαίνεται να συνδέει τη έννοια της σημαντικότητας και της προόδου με τις λεκτικές δεξιότητες του παιδιού π.χ. επανάληψη λέξεων από το παιδί. Στη φάση παρέμβασης η μητέρα φαίνεται να μετατοπίζει το ενδιαφέρον της, αναφέροντας ως πιο σημαντικές αλλαγές που αφορούν τις προλεκτικές κοινωνικές δεξιότητες π.χ. βλεμματική επαφή, χαμόγελο, αναδεικνύοντας της επίδραση της εκπαίδευσης στην ΕΑ η οποία εστιάζει στις κοινωνικές έναντι των λεκτικών δεξιοτήτων.

Άλλη θεματική αποτελεί η ποιότητα της αλληλεπίδρασης. Αν και εδώ η μητέρα δεν είναι πολύ περιγραφική και αναλυτική, προκύπτουν δύο υποκατηγορίες. Η πρώτη αφορά θετική ποιότητα αλληλεπίδρασης με αναφορές όπως «καλή αλληλεπίδραση», «πολύ καλή αλληλεπίδραση», «βελτιωμένη αλληλεπίδραση», «όρεξη για αλληλεπίδραση» και ομαδοποιείται ως αυξημένη αλληλεπίδραση και η δεύτερη ομαδοποιείται ως μειωμένη αλληλεπίδραση, με αναφορές όπως «μέτρια αλληλεπίδραση», «όχι αρκετή αλληλεπίδραση», «δεν είχε όρεξη για αλληλεπίδραση», «ήταν κάπως απόμακρη». Στη συγκεκριμένη θεματική δεν διαφαίνεται διαφορά μεταξύ των δυο φάσεων της έρευνας, καθώς και στη φάση βασικού επιπέδου αλλά και στη φάση παρέμβασης επικρατούν οι

θετικές αναφορές αυξημένης αλληλεπίδρασης με μικρή εμφάνιση αναφορών μειωμένης αλληλεπίδρασης.

Η θεματική στην οποία προκύπτουν ενδιαφέρουσες αλλαγές μεταξύ των φάσεων είναι τα συμπεράσματα. Η μητέρα αναφέρει για κάθε αλληλεπίδραση τι έμαθε, τι αποκόμισε, τι συμπεράνει. Εδώ προκύπτουν δύο υποκατηγορίες. Η πρώτη αφορά το τι θεωρεί η μητέρα ότι βοηθά την επικοινωνιακή σχέση της με το παιδί και η δεύτερη τι θεωρεί μη βοηθητικό. Αξίζει να σημειωθεί ότι η υποκατηγορία του τι θεωρεί η μητέρα βοηθητικό στην αλληλεπίδρασή της με το παιδί προκύπτει κυρίως από τα φύλλα καταγραφής της φάσης παρέμβασης. Φαίνεται πως η εκπαίδευση στην ΕΑ ώθησε τη μητέρα να σκεφτεί και να συμπεράνει τι βοηθά την αλληλεπίδραση με το παιδί. Σύμφωνα με αυτές τις καταγραφές, η μητέρα κατά τη φάση της παρέμβασης, αναδεικνύει ως βοηθητικές, συμπεριφορές που συνάδουν με τις αρχές της ΕΑ, ενώ ως μη βοηθητικές αναφέρει καθοδηγητικές συμπεριφορές που κυριαρχούσαν στη φάση βασικού επιπέδου. Αναφορές όπως «έμαθα να μη βιάζομαι, να της δίνω χώρο και χρόνο να εκφραστεί», «έμαθα να μην την πιέζω και να την αφήνω να στερεοτυπεί όταν το θέλει», «έμαθα να έχω υπομονή και να την ακολουθώ σε αυτό που θέλει να κάνουμε», «πρέπει να ακολουθώ εγώ εκείνη, κι όχι αυτή εμένα», «έμαθα ότι τα πολλά ερεθίσματα (παιχνίδια) και οι πολλές εντολές που τις λέω την αποσυντονίζουν», φωτίζουν τη μετατόπιση της οπτικής της μητέρας σύμφωνα με τις αρχές της ΕΑ. Αναφορές που περιγράφουν μη βοηθητική συνθήκη όπως «έμαθα ότι το παιχνίδι με αντικείμενα που παράγουν ήχο την αποσυγκεντρώνουν από την επαφή και αλληλεπίδραση μαζί μου, κολλάει στα παιχνίδια που της αρέσουν και δύσκολα πάει αλλού», «έμαθα ότι τα πολλά ερεθίσματα και οι εντολές που της λέω την αποσυντονίζουν», αναδεικνύουν την απομάκρυνση της μητέρας από το καθοδηγητικό στυλ επικοινωνίας και την ενίσχυση της αίσθησης σημαντικότητας της διαδραστικής αλληλεπίδρασης έναντι της αλληλεπίδρασης που διαμεσολαβείται από αντικείμενα-παιχνίδια.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΤΗΣ



Πίνακας 2:Θεματικός χάρτης

5.5 Σύνοψη

Συνοψίζοντας, τα ποσοτικά και ποιοτικά ευρήματα, αποτυπώνουν βελτιώσεις ως προς την επικοινωνιακή σχέση μητέρας παιδιού, οι οποίες βασίζονται στην αλλαγή της έντασης των κωδικοποιημένων συμπεριφορών και στην μετατόπιση της οπτικής της μητέρας σύμφωνα με τις αρχές της ΕΑ, κατά τη φάση παρέμβασης. Τα δεδομένα από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους δύο γονείς επιβεβαιώνουν περιγραφικά το προφίλ του παιδιού όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες πριν την παρέμβαση, το οποίο αναδεικνύεται και από τα ποσοτικά δεδομένα των βιντεοσκοπήσεων. Η αστάθεια στην εμφάνιση των συμπεριφορών κατά τη φάση βασικού επιπέδου, μειώνει τη δυνατότητα εξαγωγής αιτιακής σχέσης μεταξύ της ΕΑ και των αλλαγών στις συμπεριφορές, ωστόσο, οι έντονες αλλαγές στους ΜΟ εμφάνισης κατά τη φάση παρέμβασης αποτελούν ένδειξη βελτιωτικής επίδρασης της ΕΑ. Η μεταβλητότητα της φάσης βασικού επιπέδου αποτελεί συχνό εύρημα στη διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία της ΕΑ και συζητείται διεξοδικότερα στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η σύνθεση και η κριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα ανάλογων ερευνών. Αν και οι μεθοδολογικές διαφορές με άλλες μελέτες εμποδίζουν την δυνατότητα άμεσης σύγκρισης, ωστόσο, μπορούν να πραγματοποιηθούν τμηματικές συγκρίσεις αλλά και συζήτηση γύρω από τα συμπεράσματα των ερευνών.

Ενώ η επίδραση της ΕΑ σε άτομα με ΣΜΔ και κυρίως σε άτομα με ΔΑΦ, έχει μελετηθεί από ποικίλες έρευνες, χαρακτηριστική είναι η έλλειψη μελετών στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων στην ΕΑ. Στην ερευνητική βιβλιογραφία που εντοπίστηκε, η ΕΑ χρησιμοποιείται μετά από μια βασική εκπαίδευση κυρίως από αμειβόμενους επαγγελματίες (δασκάλους, θεραπευτές, νοσηλευτές), φοιτητές αντίστοιχων ειδικοτήτων και εθελοντές, ενώ λίγες έρευνες αφορούν εξολοκλήρου ή αναφέρονται στην εμπειρία των γονέων από την ΕΑ (Berridge & Hutchinson, 2022; Mourière & Hewett, 2021; Kellett, 2005). Η έλλειψη μελετών που εμπεριέχουν τους γονείς καθιστά την παρούσα έρευνα πρωτότυπη αυξάνοντας τη σημαντικότητα της, ωστόσο, περιορίζει τη δυνατότητα σύγκρισης των αποτελεσμάτων με γνώμονα τον ίδιο πληθυσμό (γονείς παιδιών με ΔΑΦ).

6.2 Ποσοτικά αποτελέσματα

Η ανάλυση των βίντεο έδειξε σημαντικές διαφορές στο ΜΟ εμφάνισης των συμπεριφορών της μητέρας και του παιδιού, αλλά η μεταβλητότητα των δεδομένων στη φάση βασικού επιπέδου αποτελεί ένα ισχυρό εμπόδιο προς την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Για να ξεπεραστεί το εμπόδιο της μεταβλητότητας των δεδομένων στη φάση βασικού επιπέδου, οι ερευνητές προτείνουν επέκταση του βασικού επιπέδου εωσότου επέλθει σταθερότητα (Lane & Gast, 2014). Αυτό δεν κατέστη δυνατό στην παρούσα μελέτη, λόγω περιορισμένου διαθέσιμου χρόνου της οικογένειας.

Ο μέσος όρος του ποσοστού εμφάνισης της βλεμματικής επαφής διπλασιάστηκε στη φάση της παρέμβασης (από 12,6% σε 24,8%). Η αμοιβαία βλεμματική επαφή, χρησιμοποιείται συχνά στη

μελέτη των πρώιμων κοινωνικών δεξιοτήτων ως ένδειξη προσοχής προς το πρόσωπο του επικοινωνιακού συνεργάτη και κοινωνικής δέσμευσης (Akhtar & Gernsbacher, 2008). Η αύξηση της συχνότητας της βλεμματικής επαφής ως επίδραση της ΕΑ συμφωνεί με την έρευνα της Nind (1996) κατά την οποία η βλεμματική επαφή αυξήθηκε για τους περισσότερους από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Οι Samuel κ.α. (2008), επίσης, βρήκαν αύξηση στη βλεμματική επαφή των συμμετεχόντων όταν οι φροντιστές τους χρησιμοποίησαν την ΕΑ. Στη έρευνα για την επίδραση της ΕΑ είναι πολλές οι μελέτες που σημειώνουν την αύξηση της βλεμματικής επαφής ως στοιχείο ανάπτυξης των πρώιμων κοινωνικών δεξιοτήτων (Barber, 2008; Kellett, 2003; Kellett, 2004; Kellett, 2005; Leaning & Watson 2006).

Το χαμόγελο μελετάται συχνά σε έρευνες που αφορούν τις κοινωνικές δεξιότητες ως ένδειξη θετικού συναισθήματος. Ο Barber (2008) βρήκε αύξηση στην εμφάνιση του χαμόγελου σε έναν από τους τρεις συμμετέχοντες της έρευνας κατά τη χρήση ΕΑ. Οι Leaning και Watson (2006) βρήκαν αύξηση στο χαμόγελο στους τρεις συμμετέχοντες στην έρευνα κατά τις αλληλεπιδράσεις με ΕΑ, το οποίο ερμηνεύεται ως υψηλότερο επίπεδο απόλαυσης. Στην έρευνά τους το χαμόγελο μετρήθηκε μόνο όταν φαινόταν ότι σχετίζεται με την αλληλεπίδραση. Οι Lovell κ.α. (1998) αναφέρουν αύξηση του χαμόγελου στον συμμετέχοντα κατά τις αλληλεπιδράσεις με ΕΑ στις ποιοτικές τους παρατηρήσεις, ωστόσο, τα ποσοτικά δεδομένα από την ανάλυση των βίντεο δεν επιβεβαίωσαν σαφείς αλλαγές. Στην παρούσα έρευνα το χαμόγελο βρέθηκε να μειώνεται κατά τη φάση της παρέμβασης κατά 3,6%, με ΜΟ εμφάνισης 16,2% στη φάση βασικού επιπέδου και 12,6% στη φάση παρέμβασης. Αυτή η συμπεριφορά δεν επιβεβαιώνει την ερευνητική υπόθεση σύμφωνα με την οποία το χαμόγελο (στοιχείο κοινωνικών δεξιοτήτων που αντανακλά την απόλαυση του να βρισκόμαστε κοινωνικά μαζί με άλλους ανθρώπους), θα αυξηθεί κατά τις αλληλεπιδράσεις ΕΑ. Μια πιθανή ερμηνεία για τη μείωση του καταγεγραμμένου χαμόγελου είναι ότι αυτό μετρήθηκε ανεξάρτητα από το πλαίσιο στο οποίο εμφανίστηκε. Κατά τη φάση βασικού επιπέδου, το παιδί χαμογελά συχνότερα αλλά δε γίνεται φανερό αν το χαμόγελο έχει να κάνει με την αλληλεπίδραση (χαμόγελο επειδή απολαμβάνει την αλληλεπίδραση με τη μητέρα) ή με την ενασχόληση με κάποιο αντικείμενο ή παιχνίδι (χαμόγελο επειδή το αντικείμενο του προκαλεί ενδιαφέρον, χωρίς να εμπλέκει κοινωνικά τη μητέρα). Αν το χαμόγελο προκύπτει κατά την ενασχόληση με αντικείμενα, τότε η μείωση δικαιολογείται καθώς στη φάση παρέμβασης η ενασχόληση με αντικείμενα μειώθηκε αισθητά. Σύμφωνα με αυτή την υπόθεση, η αξιοπιστία της κωδικοποιημένης συμπεριφοράς του χαμόγελου μειώνεται, αφού δεν αποτυπώνει ξεκάθαρα το κοινωνικό χαμόγελο και την απόλαυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης αλλά περιέχει και ενδεχόμενη απόλαυση που προκύπτει από ενασχόληση με αντικείμενα, χωρίς κοινωνική αλληλεπίδραση.

Η κωδικοποίηση της συμπεριφοράς της δυσαρέσκειας περιλαμβάνει στιγμές κατά τις οποίες το παιδί αντιδρά με ένταση φωνής ή κλάμα προσπαθώντας να αποφύγει μια συνθήκη. Σε άλλες μελέτες, σχετική κωδικοποίηση αναφέρεται ως «συμπεριφορές αποφυγής», «αρνητικές αντιδράσεις», «δυσφορία» και μπορεί να περιλαμβάνουν στροφή του κεφαλιού, κρύψιμο του προσώπου με τα χέρια ή τα ρούχα, σωματική απομάκρυνση από την αλληλεπίδραση, φωνές και κλάματα, ανάλογα με το πως εκδηλώνουν οι συμμετέχοντες τη δυσαρέσκεια τους (Lovell et al., 1998; Leaning & Watson 2006; Forster & Taylor 2006; Zeedyk et al., 2009a,b). Σε όλες τις προαναφερθείσες μελέτες οι συμπεριφορές αυτές μειώθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης με τη χρήση της ΕΑ. Τα ευρήματα συμφωνούν με την παρούσα έρευνα σύμφωνα με την οποία οι συμπεριφορές δυσαρέσκειας μειώθηκαν κατά 2,1%, από 3,1% στη φάση βασικού επιπέδου σε 1% στη φάση παρέμβασης.

Ωστόσο, η έλλειψη σταθερότητας εμφάνισης των συμπεριφορών στο βασικό επίπεδο αποδυναμώνει τους ισχυρισμούς για θετική επίδραση της παρέμβασης, όπως συμβαίνει και στη μελέτη των Samuel κ.α. (2008), στην οποία παρατηρείται εμφάνιση και αύξηση προλεκτικών κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η βλεμματική επαφή και το χαμόγελο, κατά τη φάση βασικού επιπέδου. Οι ερευνητές αναγνωρίζουν τη μεταβλητότητα των δεδομένων και την ύπαρξη θεραπευτικής τάσης κατά τη φάση βασικού επιπέδου ως περιορισμό της έρευνας, ωστόσο, δίνουν έμφαση στην αλλαγή του επιπέδου εμφάνισης των συμπεριφορών κατά τη φάση παρέμβασης, μιλώντας για σημαντική αλλαγή στην ένταση των συμπεριφορών. Οι ερευνητές αναφέρουν ότι, παρόλο που η οδηγία για τις βιντεοσκοπημένες συναντήσεις του βασικού επιπέδου ήταν «αλληλεπιδράστε όπως συνήθως», σε ένα πλαίσιο όπου το προσωπικό δεν πρόσφερε πιο πριν σταθερή κοινωνική αλληλεπίδραση με τον συμμετέχοντα, αυτό πιθανόν λειτούργησε από μόνο του ως ένα είδος παρέμβασης, εξηγώντας ίσως κάποιες από τις αυξήσεις στις κοινωνικές δεξιότητες. Στην παρούσα έρευνα, η οδηγία για τις βιντεοσκοπημένες αλληλεπιδράσεις ήταν «παίξτε, αλληλεπιδράστε, περάστε χρόνο μαζί». Ενδεχομένως, το πλαίσιο της βιντεοσκόπησης να ώθησε τη μητέρα σε μια περισσότερο αφοσιωμένη αλληλεπίδραση με το παιδί απ' ό,τι συνήθως, γεγονός που ίσως συνδέεται με την αύξηση της βλεμματικής επαφής και του χαμόγελου και τη μείωση της δυσαρέσκειας κατά τη φάση βασικού επιπέδου. Ωστόσο, όπως στη μελέτη των Samuel κ.α. (2008), έτσι κι εδώ, προκύπτουν σημαντικές αλλαγές στα επίπεδα εμφάνισης των παρατηρήσιμων συμπεριφορών κατά τη φάση παρέμβασης, οι οποίες μας επιτρέπουν να αναγνωρίσουμε σημαντικές αλλαγές στην ένταση των συμπεριφορών.

Το πρόβλημα της μεταβλητότητας των δεδομένων αναφέρεται σε αρκετές έρευνες. Η Kellett (2003), αναφέρει μη σταθερότητα δεδομένων κατά τη φάση βασικού επιπέδου για τις συμπεριφορές «κοινή προσοχή» και «μη αλληλεπιδραστικές συμπεριφορές». Η ερευνήτρια αναφέρει τη μεταβλητότητα αλλά στηρίζει τη ερμηνεία των αποτελεσμάτων στις σημαντικές διαφορές των ΜΟ μεταξύ των

φάσεων. Οι Lovell κ.α. (1998) και ο Nind (1999) αναφέρουν, επίσης, ασταθή δεδομένα για κάποιες από τις συμπεριφορές που παρατηρούνται κατά τη φάση βασικού επιπέδου, τα οποία θεωρούν ότι εμποδίζουν την ολοκληρωμένη ανάλυση των αποτελεσμάτων. Μία πιθανή εξήγηση της έλλειψης σταθερότητας μπορεί να είναι η επίδραση εξωγενών μεταβλητών (π.χ. άλλα γεγονότα στη ζωή των ατόμων που μελετούνται, αλλαγές στη διάθεση, η ώρα της ημέρας).

Οι κωδικοποιημένες συμπεριφορές της μητέρας, οι οποίες αντανακλούν το επικοινωνιακό στυλ κατά την αλληλεπίδραση με το παιδί, εμφάνισαν, επίσης, σημαντικές αλλαγές μεταξύ των φάσεων. Η λεκτική παραγωγή εντολών και οι λεκτικές κατευθυντικές ερωτήσεις αποτελούν συμπεριφορές, οι οποίες σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, εντάσσονται σε ένα καθοδηγητικό στυλ επικοινωνίας κατά το οποίο ο γονιός έχει τον έλεγχο (Clark & Seifer, 1983). Οι μητέρες παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές και ΔΑΦ φαίνεται πως υιοθετούν ένα περισσότερο καθοδηγητικό στυλ αλληλεπίδρασης στην προσπάθειά τους να εκπαιδεύσουν τα παιδιά τους σε νέες δεξιότητες (Edwards, 1991; Hanzlik & Stevenson, 1986; Rozenblatt-Perkal, & Zaidman-Zait, 2020; Bontinck, et al., 2017). Τα ευρήματα αυτά φαίνεται να συνάδουν με την παρούσα έρευνα καθώς οι κατευθυντικές συμπεριφορές της μητέρας κυριαρχούσαν στην αλληλεπίδραση με το παιδί πριν την εκπαίδευση στην ΕΑ. Ο ΜΟ των εντολών ήταν 24,2% και των κατευθυντικών ερωτήσεων 9% πριν την εκπαίδευση της μητέρας στην Ε.Α., με συνολικό μέσο όρο κατευθυντικού λόγου το 33,2%. Ο κατευθυντικός λόγος της μητέρας μειώθηκε αξιοσημείωτα μετά την εκπαίδευση στην ΕΑ. Ο ΜΟ παραγωγής εντολών μειώθηκε στο 1,6% στη φάση παρέμβασης και ο ΜΟ των κατευθυντικών ερωτήσεων έπεσε στο 2,6%. Ο συνολικός ΜΟ του κατευθυντικού λόγου έπεσε από το 33,2% στο 4,2% παρουσιάζοντας σημαντική μείωση 29%.

Αντίθετα, η μίμηση φωνοποιήσεων και λέξεων από τη μητέρα θεωρείται μια συμπεριφορά μη κατευθυντική, που συνάδει με τις αρχές της ΕΑ. Οι ερευνητές συμφωνούν ότι οι μιμητικές συμπεριφορές από την πλευρά των φροντιστών, τους καθιστούν οικείους και κατανοητούς διευκολύνοντας την κοινωνική δέσμευση των ατόμων με ΣΜΔ (Zeedyk et al., 2009a). Στην παρούσα έρευνα, η μιμητική συμπεριφορά της μητέρας παρουσίασε αξιοσημείωτα μεγάλη αύξηση 45,1%, από το 0,4% της φάσης βασικού επιπέδου, στο 45,5% της φάσης παρέμβασης. Τα ευρήματα συμφωνούν με την έρευνα των Samuel κ.α. (2008), κατά την οποία, οι συμμετέχοντες φροντιστές αύξησαν τις συμπεριφορές μίμησης κατά την αλληλεπίδρασή τους με τα άτομα με ΣΜΔ, μετά την ημερήσια εκπαίδευση στην ΕΑ.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η μίμηση, ενώ χρησιμοποιείται κατά κόρον ως επικοινωνιακή στρατηγική της ΕΑ δεν θα πρέπει να θεωρείται πανάκεια. Σύμφωνα με τον Barber (2008), η μίμηση αν και

προσφέρει ασφάλεια και προβλεψιμότητα στο άτομο με ΣΜΔ, είναι δυνατόν να λειτουργήσει περιοριστικά αν ορίζει την επικοινωνία ως αυτοσκοπός υπερκαλύπτοντας την κοινωνική εξερεύνηση και σύνδεση. Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, οι αρχάριοι χρήστες ΕΑ χρησιμοποιούν περισσότερο τη μίμηση αφού δεν έχουν ακόμα αποκτήσει την εμπιστοσύνη στη χρήση περισσότερο ευέλικτων τεχνικών της ΕΑ. Η κωδικοποίηση της συμπεριφοράς της μίμησης ως ένδειξη μη κατευθυντικής συμπεριφοράς της μητέρας που συνάδει με τις αρχές της ΕΑ, επιλέχτηκε καθώς θεωρείται ότι υπερσχύει σε αρχάριους χρήστες της ΕΑ. Επομένως, η αξιοσημείωτη αύξηση της μιμητικής συμπεριφοράς της μητέρας μετά την εκπαίδευση στην ΕΑ, συνάδει με την επικοινωνιακή συμπεριφορά αρχάριων χρηστών της ΕΑ.

Συνθέτοντας τα αποτελέσματα παρατηρείται ότι στη φάση της παρέμβασης, κατά την οποία η μητέρα μειώνει τον κατευθυντικό λόγο και αυξάνει τη μιμητική συμπεριφορά, το παιδί αυξάνει τη βλεμματική επαφή και μειώνει τις συμπεριφορές δυσφορίας. Αν και η έλλειψη ομάδας ελέγχου δεν επιτρέπει την εξαγωγή αιτιακής σχέσης, και η μεταβλητότητα της φάσης βασικού επιπέδου μειώνει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, ωστόσο, συγκρίνοντας τα επίπεδα του ΜΟ εμφάνισης των συμπεριφορών, υπάρχουν ενδείξεις ότι η ΕΑ επέφερε βελτιωτικές αλλαγές στην επικοινωνιακή σχέση μητέρας – παιδιού, επηρεάζοντας το επικοινωνιακό στυλ της μητέρας και τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού. Οι ενδείξεις συμφωνούν με την έρευνα των Pelaez κ.α. (2011), σύμφωνα με την οποία η μίμηση των φωνοποιήσεων του βρέφους από τη μητέρα, συνδέεται με αύξηση των κοινωνικών αποκρίσεων του βρέφους.

Η έντονες αλλαγές του ΜΟ εμφάνισης των συμπεριφορών της μητέρας και του παιδιού μεταξύ των φάσεων προς μια θεραπευτική κατεύθυνση (με εξαίρεση τη συμπεριφορά του χαμόγελου, το οποίο ακολούθησε μη θεραπευτική πορεία κατά τη φάση παρέμβασης), συμφωνούν με ποικιλία ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες η εφαρμογή των αρχών της ΕΑ στην αλληλεπίδραση με άτομα με ΣΜΔ βελτιώνει τις κοινωνικές τους δεξιότητες, αλλά και την κοινωνική σύνδεση και επαφή με τον επικοινωνιακό συνεργάτη (Samuel et al., 2008; Barber, 2008; Kellett, 2003, 2004, 2005; Leaning & Watson, 2006; Zeedyk et al., 2009 a, b)

Ωστόσο, παρά τις έντονες διαφορές στο ΜΟ εμφάνισης των συμπεριφορών της μητέρας μεταξύ των φάσεων, η μη σταθερότητα των δεδομένων στη φάση βασικού επιπέδου επηρεάζει και πάλι αρνητικά την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

6.3 Ποιοτικά αποτελέσματα

Στη μελέτη των Samuel κ.α. (2008), τα ποιοτικά δεδομένα από τον αναστοχασμό των ασκούμενων πάνω στις αλληλεπιδράσεις ΕΑ με τα άτομα με ΣΜΔ, ανέδειξαν στοιχεία προβληματισμού πάνω στην αλληλεπίδραση και χρήσης των αρχών της ΕΑ, αλλά όχι στοιχεία προόδου. Στην παρούσα έρευνα, η μητέρα αναδεικνύει τις αρχές της ΕΑ στα φύλλα καταγραφής της φάσης παρέμβασης, ως στοιχεία που βοηθούν την επικοινωνιακή σχέση της με το παιδί («έμαθα να μη βιάζομαι, να της δίνω χώρο και χρόνο να εκφραστεί», «η χαλαρή διάθεση με βοήθησε να επικοινωνήσω καλύτερα μαζί της», «έμαθα να μην την πιέζω και να την αφήνω να στερεοτυπεί όταν το θέλει», «έμαθα να έχω υπομονή και να την ακολουθώ σε αυτό που θέλει να κάνουμε», «πρέπει να ακολουθώ εγώ εκείνη, κι όχι αυτή εμένα», «έμαθα ότι τα πολλά ερεθίσματα (παιχνίδια) και οι πολλές εντολές που τις λέω την αποσυντονίζουν» «ευχαριστήθηκε αρκετά τη διαδικασία γιατί αυτή κατεύθυνε το παιχνίδι»). Είναι αξιοσημείωτο ότι, αν και υπάρχουν καταγραφές της μητέρας που επιβεβαιώνουν τη μετατόπιση της οπτικής της σύμφωνα με τις αρχές της ΕΑ, η οποία αλλάζει έντονα τον τρόπο που αλληλεπιδρά με το παιδί, αλλά και τις αντιδράσεις του παιδιού («έχει αυξηθεί η βλεμματική επαφή αρκετά θα έλεγα και η διάρκεια που ασχολείται μαζί μου», «πιο έντονη βλεμματική επαφή»), οι απαντήσεις της είναι συχνά αντιφατικές, αφού στην ερώτηση του φύλλου καταγραφής που ζητείται από τη μητέρα να αναφέρει αν εντοπίζει κάτι καινούριο στη συνθήκη της αλληλεπίδρασης, η απάντηση είναι πάντα αρνητική («όχι, δε συνέβη κάτι καινούριο», «δε θα έλεγα ότι συνέβη κάτι καινούριο»).

Όπως και στη μελέτη των Samuel κ.α. (2008), έτσι και στην παρούσα έρευνα, τα ποιοτικά δεδομένα αναστοχασμού αξιολογούνται ως έχοντα μικρό όγκο στοιχείων προς την ανάδειξη μιας αλλαγής στην ποιότητα της αλληλεπίδρασης. Οι ερευνητές αναφέρουν ότι η ενσωμάτωση του αναστοχασμού του επαγγελματία στις αλληλεπιδράσεις ήταν ένα δύσκολο κομμάτι της παρέμβασης. Στην παρούσα μελέτη, εντοπίζεται, επίσης, δυσκολία στην ενσωμάτωση του αναστοχασμού της μητέρας, καθώς ο λόγος της είναι λιτός και προκύπτει μικρός όγκος δεδομένων. Την ίδια παρατήρηση κάνουν και οι Shearer και Parkhouse (2020), σύμφωνα με τους οποίους τα αποτελέσματα του αναστοχασμού που καταγράφονται στα φύλλα καταγραφής ΕΑ εξαρτώνται από το ύφος και το λεξιλόγιο του ατόμου που καταγράφει. Κάποια φύλλα αξιολογούνται ως πλούσια σε δεδομένα και άλλα αναφέρονται ως λιτά στην περιγραφή και ανάλυση της συνθήκης της αλληλεπίδρασης με ΕΑ.

Παρά το μικρό όγκο των ποιοτικών δεδομένων, στα θέματα που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση των καταγραφών της μητέρας εντοπίζονται συμφωνίες με προηγούμενα ερευνητικά αποτελέσματα που αφορούν την επίδραση της ΕΑ σε αρχάριους χρήστες (κυρίως επαγγελματίες, εθελοντές και φοιτητές) και στη σχέση τους με τα άτομα με ΣΜΔ, επεκτείνοντας τη συζήτηση,

καθώς, στην παρούσα εργασία εντάσσεται η εμπειρία της μητέρας και η σχέση της με το παιδί με ΔΑΦ. Θέματα όπως το θετικό συναίσθημα των συμμετεχόντων, η σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ τους, η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων με ΣΜΔ, η αλλαγή του στυλ αλληλεπίδρασης των χρηστών μετά την εκπαίδευση στην ΕΑ, αποτελούν συχνά ευρήματα όταν μελετάται ποιοτικά η εμπειρία των αρχάριων χρηστών ΕΑ (Leaning & Watson, 2006; Zeedyk et al., 2009a; Shearer & Parkhouse, 2020).

Μέσα από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου «Πραγματολογικό Προφίλ Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας» προκύπτει η περιγραφή των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού σύμφωνα με την οπτική των γονέων. Παρουσιάζεται ως παιδί μη λεκτικό που χρησιμοποιεί τη σωματική καθοδήγηση για να επικοινωνήσει τις βασικές του ανάγκες, παρουσιάζει κάποιες προλεκτικές πραγματολογικές δεξιότητες όπως βλεμματική επαφή και κοινή προσοχή για μικρά χρονικά διαστήματα, όταν βρίσκεται με οικεία πρόσωπα, κυρίως σε συνθήκες σωματικού παιχνιδιού και παραμένει περισσότερο κοινωνικά αποστασιοποιημένο με μη οικεία πρόσωπα και συνομήλικα παιδιά. Εκφράζει τη δυσαρέσκειά του συχνά με έντονα ξεσπάσματα, αφού δυσκολεύεται ιδιαίτερα να δεχτεί το όχι αλλά και να διαχειριστεί την αναμονή. Αν και η αλληλεπίδραση του παιδιού με συνομιλίκους ή με μη οικεία πρόσωπα δεν αφορά την παρούσα έρευνα, το πραγματολογικό προφίλ του παιδιού που περιγράφεται στο ερωτηματολόγιο σε σχέση με την αλληλεπίδραση με τη μητέρα, συμφωνεί με τα δεδομένα των βιντεοσκοπήσεων. Η συμφωνία των δύο γονέων στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου αλλά και η επικύρωση των περιγραφικών χαρακτηριστικών μέσω της ανάλυσης των βιντεοσκοπημένων αλληλεπιδράσεων, ενδυναμώνουν την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων όσον αφορά τη φάση βασικού επιπέδου, όπως αναφέρουν και οι δημιουργοί του ερωτηματολογίου Dewart και Summers (1995). Ωστόσο, η έλλειψη της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από τους γονείς μετά το τέλος της φάσης παρέμβασης, λόγω οικογενειακών δυσκολιών, καθιστά αδύνατη την ποιοτική σύγκριση της οπτικής των γονέων μεταξύ των φάσεων και την ανάδειξη ενδεχόμενης αλλαγής. Η έλλειψη αυτή μειώνει τη δύναμη της τριγωνποίησης και επομένως την εγγυρότητα των αποτελεσμάτων, αποτελώντας ένα βασικό περιορισμό της παρούσας έρευνας.

6.4 Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης αποτυπώνουν βελτιωτικές αλλαγές στην επικοινωνιακή σχέση μητέρας παιδιού, όπως αυτή διαφαίνεται μέσα από τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού και το επικοινωνιακό στυλ της μητέρας. Η βελτίωση στηρίζεται στις αλλαγές στην

ένταση των κωδικοποιημένων συμπεριφορών της μητέρας και του παιδιού, όπως προκύπτουν από τις σημαντικές διαφορές στους ΜΟ εμφάνισής τους μεταξύ των φάσεων της έρευνας, και στην μετατόπιση της οπτικής της μητέρας σύμφωνα με τις αρχές της ΕΑ, η οποία αποτυπώνεται στα φύλλα καταγραφής ΕΑ.

Η βασική εκπαίδευση της μητέρας στην ΕΑ φαίνεται πως λειτούργησε θετικά, μετατοπίζοντας την οπτική και τη συμπεριφορά της μητέρας προς μια περισσότερο μη κατευθυντική λογική και συμπεριφορά αλληλεπίδρασης, η οποία βοήθησε το παιδί να βελτιώσει τις κοινωνικές δεξιότητες που μετρήθηκαν.

Όσον αφορά τις θεμελιώδεις διαστάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε για να αντιμετωπίσει το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόβλημα των μειωμένων κοινωνικών δεξιοτήτων (πυρινικό σύνδρομο της ΔΑΦ και χαρακτηριστικό στοιχείο του παιδιού που συμμετέχει στην έρευνα) μέσω της βελτίωσης της επικοινωνιακής σχέσης του παιδιού με τη μητέρα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η κοινωνικοπαιδαγωγική επιδίωξη βελτίωσης και αλλαγής μέσα από την παρεμβατική δράση έγινε σε ένα βαθμό πραγματικότητα. Η ενότητα θεωρίας και πράξης αναδिकνύεται μέσα από το συνδυασμό της θεωρητικής εκπαίδευσης των γονέων στις αρχές της ΕΑ και της πρακτικής εφαρμογής των αρχών στις αλληλεπιδράσεις της μητέρας με το παιδί. Η ολιστικότητα της προσέγγισης έγκυται στο γεγονός της εμπλοκής των γονέων και στην προσπάθεια ενσωμάτωσης της ΕΑ στο σύστημα της οικογένειας. Η χρήση του αναστοχαστικού εργαλείου έρχεται να ενισχύσει τον κριτικό αναστοχασμό της μητέρας αναδεικνύοντας τη διάθεση αυτοκριτικής της και την μετατόπιση της οπτικής της σύμφωνα με τις αρχές της ΕΑ.

Οι θεωρητικές διαστάσεις της κοινωνικής παιδαγωγικής και κυρίως αυτές που αφορούν την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, την αξιοποίηση του οικογενειακού πλαισίου, την προώθηση του αναστοχασμού, τη δημιουργία θετικών εμπειριών και σχέσεων που διακατέχονται από το σεβασμό της ετερότητας και μοναδικότητας, αναδεικνύονται και μέσα από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης.

Οι περιορισμοί που προκύπτουν από τη μέθοδο (μικρό δείγμα, έλλειψη ομάδας ελέγχου), από απρόοπτες καταστάσεις κατά τη διεξαγωγή του πειράματος (έκτακτη αλλαγή στο πρόγραμμα της οικογένειας που δεν κατέστησε δυνατή της συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους γονείς μετά την παρέμβαση), αλλά και από τα αποτελέσματα (ασταθές βασικό επίπεδο, μείωση χαμόγελου παιδιού στη φάση παρέμβασης) δεν καθιστούν δυνατή την εξαγωγή αιτιακής σχέσης μεταξύ της ΕΑ και των αλλαγών που προκύπτουν στη φάση παρέμβασης. Επίσης, λόγω της μεθόδου και των περιορισμών της, δεν είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό

ατόμων με ΔΑΦ και στις οικογένειές τους. Στην παρούσα έρευνα μας αφορά η αποτελεσματικότητα της μεθόδου στο συγκεκριμένο περιβάλλον που εφαρμόστηκε. Τα αποτελέσματα, επομένως, είναι σημαντικά όσον αφορά το συγκεκριμένο παιδί, τη συγκεκριμένη μητέρα και τη μεταξύ τους επικοινωνιακή σχέση.

Οι βελτιωτικές αλλαγές στην επικοινωνιακή σχέση μητέρας – παιδιού αναδεικνύουν τις προοπτικές της ΕΑ και καθιστούν αναγκαία την περαιτέρω έρευνα για τη διερεύνηση της επίδρασής της στις κοινωνικές δεξιότητες ατόμων με επικοινωνιακές δυσκολίες, αλλά και ως τρόπου οικοδόμησης και ενίσχυσης οικογενειακών ή άλλων σχέσεων.

6.5 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και κοινωνικοπαιδαγωγικές δράσεις

Παρόλο που η μελέτη της ΕΑ έχει τραβήξει το ενδιαφέρον της ερευνητικής κοινότητας τις τελευταίες δεκαετίες, οι έρευνα που εμπεριέχει την εμπειρία των γονέων από τη χρήση της προσέγγισης είναι ελάχιστη. Λαμβάνοντας υπόψη τη σημαντικότητα της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στην οικογένεια για την ευημερία και την εξέλιξη των μελών της, η βελτίωση της επικοινωνίας αποτελεί ένα κομβικό σημείο. Η ιδιαιτερότητες των παιδιών με ΔΑΦ, οι οποίες δυσκολεύουν την κοινωνική τους επικοινωνία, αποτελούν συχνά εμπόδιο για την ανάπτυξη υγιών σχέσεων ακόμα και μέσα στην ίδια τους την οικογένεια. Μελλοντικές έρευνες οι οποίες αξιοποιούν την ολιστική και συστημική προσέγγιση, μέσα από ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό πρίσμα, εντάσσοντας την οικογένεια στη μελέτη της ΕΑ κρίνονται απαραίτητες.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης της επίδρασης της ΕΑ στους συμμετέχοντες των αλληλεπιδράσεων. Για να ξεπεραστούν περιορισμοί σχετικά με τη μεταβλητότητα των δεδομένων συστήνεται μεγαλύτερη χρονική ευελιξία σε μελλοντικές έρευνες, ώστε να επεκταθούν χρονικά οι συνθήκες των φάσεων, αν κριθεί απαραίτητο. Η μεγαλύτερη χρονική διαθεσιμότητα είναι δυνατό να συμβάλλει και σε περισσότερο ξεκάθαρες αλλαγές στις μετρήσιμες συμπεριφορές.

Με γνώμονα την προώθηση της ΕΑ ως ένα σημαντικό εργαλείο για την βελτίωση της κοινωνικής επικοινωνίας ατόμων που χρήζουν υποστήριξης σε αυτό το πεδίο, μελλοντικές έρευνες είναι σκόπιμο να συμπεριλάβουν και άλλους πλυθησμούς με επικοινωνιακές δυσκολίες. Σε συνδυασμό με το ευρύ πεδίο πληθυσμού εφαρμογής κοινωνικοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων, η έρευνα για την ΕΑ μπορεί να συμπεριλάβει διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, ποικιλία διαταραχών με επικοινωνιακές δυσκολίες,

και κοινωνικά μειονεκτούντες ομάδες που χρήζουν κοινωνικοπαιδαγωγικής αντιμετώπισης. Οποιαδήποτε πληθυσμιακή ομάδα με δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία, από βρέφη (π.χ. βρέφη με ενδείξεις διαταραχών επικοινωνίας) έως άτομα της τρίτης ηλικίας (π.χ. άτομα με άνοια), σε πλαίσιο εκπαιδευτικό (π.χ. τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης), οικογενειακό, θεραπευτικό (π.χ. κέντρα ειδικών θεραπειών), ιατρικό (π.χ. νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης), κοινωνικής δομής (π.χ. ιδρύματα για παιδιά, δομές για πρόσφυγες-μετανάστες, φυλακές), ειδικής αγωγής (π.χ. ειδικά σχολεία, κέντρα ημέρας) μπορεί να αποτελέσει πλυθησμό προς έρευνα για την επίδραση της ΕΑ.

Η κοινωνικοπαιδαγωγική οπτική που διακατέχει την παρούσα εργασία οφείλει να προχωρήσει πέρα από τις ερευνητικές προτάσεις, σε μια κοινωνικοπαιδαγωγική πρόταση παρεμβατικής δράσης. Τα άτομα με ΔΑΦ αποκλείονται πολύ συχνά από θεμελιώδεις διαστάσεις της κοινωνικής ζωής, όχι τόσο λόγω των εγγενών δυσκολιών που προκύπτουν από τη φύση της διαταραχής, αλλά λόγω της έλλειψης υποστήριξης, ενημέρωσης και κοινωνικής πρόνοιας. Η πολιτεία οφείλει να θεσμοθετήσει διαδικασίες και φορείς κοινωνικοπαιδαγωγικής σχεδίασης και δράσης για την προώθηση της προσωπικής και κοινωνικής ευημερίας των ατόμων με ΔΑΦ και των οικογενειών τους. Η εμπλοκή και συνεργασία της οικογένειας, του σχολείου, της ευρύτερης κοινότητας, των δημόσιων και ιδιωτικών φορέων που ασχολούνται με άτομα με ΔΑΦ είναι απαραίτητη, ώστε να προωθηθεί η κατανόηση, η αποδοχή, ο σεβασμός της διαφορετικότητας με στόχο τη συνολικότερη μετακίνηση της ελληνικής κοινωνίας προς τις κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες της αλληλεγγύης, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

6.6 Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε προσπάθεια άντλησης συμπερασμάτων μέσα από την κριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας σε συνδυασμό με προηγούμενες αντίστοιχες μελέτες. Αν και οι περιορισμοί που προέκυψαν δεν επιτρέπουν την εξαγωγή σαφών συμπερασμάτων, ωστόσο, υπάρχουν ενδείξεις ότι η εκπαίδευση της μητέρας στην ΕΑ επέφερε αλλαγές στην επικοινωνιακή σχέση της με το παιδί, όπως αυτή διαφαίνεται μέσα από το επικοινωνιακό στυλ της μητέρας και τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού. Οι ενδείξεις αφορούν τις σημαντικές διαφορές των ΜΟ εμφάνισης των κωδικοποιημένων συμπεριφορών αλλά και τα ποιοτικά δεδομένα των φύλλων καταγραφής. Όπως προέκυψε από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, οι περιορισμοί που ανέκυψαν, όσον αφορά τα ασταθή δεδομένα των παρατηρήσιμων συμπεριφορών κατά τη φάση βασικού επιπέδου, είναι συχνοί σε αυτού του είδους τις μελέτες. Η σύσταση για επέκταση της

συνθήκης της φάσης βασικού επιπέδου εωσότου να προκύψει σταθερότητα στα δεδομένα δεν είναι πάντα εφικτή.

Στις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και κοινωνικοπαιδαγωγικές δράσεις του παρόντος κεφαλαίου, αναδεικνύεται η ανάγκη περαιτέρω μελέτης της επίδρασης της ΕΑ ιδιαίτερα στο πεδίο των οικογενειακών σχέσεων όπου και υπάρχει έλλειψη ερευνών. Η κοινωνικοπαιδαγωγική οπτική, η οποία δίνει έμφαση στην σημαντικότητα της αξιοποίησης του οικογενειακού πλαισίου, ενισχύει αυτήν την ανάγκη. Επίσης, το ευρύτατο πεδίο πληθυσμού στο οποίο μπορεί να συμβάλλει η ΕΑ ως ένα εργαλείο ανάπτυξης κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, με απώτερο σκοπό την εξέλιξη και ευημερία των ατόμων και των σχέσεων που αναπτύσσουν, αποτελεί ακόμα ένα σημείο συνάντησης των προτάσεων διερεύνησης της ΕΑ μέσα από ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό πρίσμα. Τέλος, αναδεικνύεται η ανάγκη θεσμοθέτησης κοινωνικοπαιδαγωγικών δράσεων από την πολιτεία, προς μια συμπεριληπτική και δίκαιη κοινωνία σύμφωνα με το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Kotsopoulos, S. (2007). *Psychiatrike = Psychiatriki*, 18(3), 225–238.
- Mertens, M. D. (2009). *Έρευνα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και την Ψυχολογία*. (Ε. Γιαννακοπούλου, Επιμ., & Σ. Κυρανάκης, Μεταφρ.) Μεταίχμιο
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2021). *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Nind, M., & Hewett, D. (2010). *Εντατική αλληλεπίδραση ένας πρακτικός οδηγός για άτομα με επικοινωνιακές διαταραχές*. (Ι. Βογινδρούκας, Επιμ., & Δ. Μποζινάκη, Μεταφρ.) Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Rees, D., & Rose, S. (Επιμ.). (2008). *Οι νέες επιστήμες του εγκεφάλου: Κίνδυνοι και προοπτικές* (Πολύτροπον, Μεταφρ.). Αθήνα: Πολύτροπον
- Siegel, D. (2020). *Ο αναπτυσσόμενος νους: Πως οι σχέσεις και ο εγκέφαλος αλληλοεπιδρούν για να διαμορφώσουν αυτό που είμαστε* (Παϊζη, Μ., Μεταφρ.). Αθήνα: Τριδα

Ξενόγλωσση

- Akhtar, N., & Gernsbacher, M. A. (2008). On Privileging the Role of Gaze in Infant Social Cognition. *Child development perspectives*, 2(2), 59–65. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00044.x>
- American Psychiatric Association (APA). (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Anderberg, M. (2020). In search of a social pedagogical profession in schools. Missions and roles under reconsideration. *International Journal of Social Pedagogy*, 9(1): 1. DOI: <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2020.v9.x.001>
- Anderson, C. (2006). Early communication strategies: using video analysis to support teachers working with preverbal pupils. *British Journal of Special Education*, 33 (3), 114-120. DOI:10.1111/j.1467-8578.2006.00426.x.

- Andreou, M., & Skrimpa, V. (2020). Theory of Mind Deficits and Neurophysiological Operations in Autism Spectrum Disorders: A Review. *Brain sciences*, 10(6), 393. <https://doi.org/10.3390/brainsci10060393>
- Bakeman, R., & Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child development*, 55(4), 1278–1289.
- Barber, M. (2008). Using Intensive Interaction to add to the palette of interactive possibilities in teacher-pupil communication. *European journal of special needs education*, 23 (4), 393-402. DOI:10.1080/08856250802387380
- Baron-Cohen S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *Trends in cognitive sciences*, 6(6), 248–254. [https://doi.org/10.1016/s1364-6613\(02\)01904-6](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(02)01904-6)
- Baron-Cohen, S. (2004). Autism: research into causes and intervention. *Pediatric rehabilitation*, 7(2), 73–78. <https://doi.org/10.1080/13638490310001654790>
- Baron-Cohen, S. (1988) Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective?. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, 379–402 <https://doi.org/10.1007/BF02212194>
- Baron-Cohen, S., & Belmonte, M. K. (2005). Autism: a window onto the development of the social and the analytic brain. *Annual review of neuroscience*, 28, 109–126. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.27.070203.144137>
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind?". *Cognition*, 21(1), 37–46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Berridge, S., & Hutchinson, N. (2022). Mothers' experience of Intensive Interaction. *Journal of Intellectual Disabilities*, 26(2), 391-406. <https://doi.org/10.1177/1744629521995374>
- Berry, R., Firth, G., Leeming, C., & Sharma, V. (2014). Clinical psychologists' views of intensive interaction as an intervention in learning disability services. *Clinical psychology & psychotherapy*, 21(5), 403–410. <https://doi.org/10.1002/cpp.1846>
- Bolis, D., Balsters, J., Wenderoth, N., Becchio, C., & Schilbach, L. (2017). Beyond Autism: Introducing the Dialectical Misattunement Hypothesis and a Bayesian Account of Intersubjectivity. *Psychopathology*, 50(6), 355–372. <https://doi.org/10.1159/000484353>

- Bontinck, C., Warreyn, P., Meirsschaut, M., & Roeyers, H. (2017). Parent–Child Interaction in Children with Autism Spectrum Disorder and Their Siblings: Choosing a Coding Strategy. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 91 - 102.
- Brewer, R., Biotti, F., Catmur, C., Press, C., Happé, F., Cook, R., & Bird, G. (2016). Can Neurotypical Individuals Read Autistic Facial Expressions? Atypical Production of Emotional Facial Expressions in Autism Spectrum Disorders. *Autism research : official journal of the International Society for Autism Research*, 9(2), 262–271. <https://doi.org/10.1002/aur.1508>
- Cakiroglu, O. (2012). Single subject research: Applications to special education. *British Journal of Special Education*, 39 (1), 21-29. DOI: 10.1111/j.1467-8578.2012.00530.x.
- Calvey, J. (2017). Gaining the power of initiation through intensive interaction. *Learning Disability Practice* 20 (1), 19-23 DOI: [10.7748/ldp.2017.e1797](https://doi.org/10.7748/ldp.2017.e1797)
- Carter, S., Cook, J., Sutton-Boulton, G., Ward, V., & Clarke, S. (2016). Social pedagogy as a model to provide support for siblings of children with intellectual disabilities: A report of the views of the children and young people using a sibling support group. *Journal of Intellectual Disabilities*, 20(1), 65-81. <https://doi.org/10.1177/1744629515586516>
- Casanova, M. F. (2007). The neuropathology of autism. *Brain pathology (Zurich, Switzerland)*, 17(4), 422–433. <https://doi.org/10.1111/j.1750-3639.2007.00100.x>
- Cedersund, E., Eriksson, L., Ringsby Jansson, B., & Svensson, L. A. (2019). Social pedagogical practices in Swedish welfare contexts. *International Journal of Social Pedagogy*, 7(1): 7. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2019.v7.1.007>.
- Clark, G. N., & Seifer, R. (1983). Facilitating mother–infant communication: A treatment model for high-risk and developmentally-delayed infants. *Infant Mental Health Journal*, 4(2), 67–81. [https://doi.org/10.1002/1097-0355\(198322\)4:2<67::AID-IMHJ2280040202>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/1097-0355(198322)4:2<67::AID-IMHJ2280040202>3.0.CO;2-I)
- Dewart, H., & Summers, S. (1995). *The PRAGMATICS PROFILE of everyday Communication Skills in Children*. Ανακτήθηκε 18 Φεβρουαρίου 2023 από: http://complexneeds.org.uk/modules/Module-2.4-Assessment-monitoring-and-evaluation/All/downloads/m08p080c/the_pragmatics_profile.pdf
- Edey, R., Cook, J., Brewer, R., Johnson, M. H., Bird, G., & Press, C. (2016). Interaction takes two: Typical adults exhibit mindblindness towards those with autism spectrum disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 125(7), 879–885.

- Edwards, S. (1991). Comparing how mothers and teachers talk to children: is it different and does it matter? *Child Language Teaching and Therapy* 7, 298–309.
- Egawa, J., Kawasaki, K., Hayashi, T., Akikawa, R., Someya, T., & Hasegawa, I. (2021). Theory of mind tested by implicit false belief: a simple and full-fledged mental state attribution. *The FEBS journal*, 10.1111/febs.16322. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/febs.16322>
- Eichsteller, G., & Bradt, L. (2019). *Social pedagogy as a meaningful perspective for education and social care*. United Kingdom: ThemPra Social Pedagogy. Ανακτήθηκε από: <https://www.thempra.org.uk/wp-content/uploads/2019/05/Social-Pedagogy-as-a-Meaningful-Perspective-for-Education-and-Social-Care-Insight-Report-final.pdf>
- Ephraim, G.W. (1982). Developmental process in mental handicap: a generative structure approach. *Psychology*. Ανακτήθηκε 26 Μαρτίου 2023 από: <http://bura.brunel.ac.uk/handle/2438/4958>
- Erasmus Programm. (2019). *Social Pedagogy as a Meaningful Perspective for Education and Social Care*. United Kingdom: ThemPra Social Pedagogy. Ανακτήθηκε Ιούλιος 2020 από: <http://www.thempra.org.uk/wp-content/uploads/2019/05/Social-Pedagogy-as-a-Meaningful-Perspective-for-Education-and-Social-Care-Insight-Report-final.pdf>
- Firth, G., Elford, H., Leeming, C., & Crabbe, M. (2007). *Intensive Interaction as a Novel Approach in Social Care: Care Staff's Views on the Practice Change Process*. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 21(1):58 – 69. DOI: [10.1111/j.1468-3148.2007.00369.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2007.00369.x)
- Forster, S., & Taylor, M. (2006). Using intensive interaction: a case study. *Acquiring Knowledge in Speech, Language & Hearing*, 8 (1), 12-15.
- Francis, K., Karantanos, G., Al-Ozairi, A., & AlKhadhari, S. (2021). Prevention in Autism Spectrum Disorder: A Lifelong Focused Approach. *Brain sciences*, 11(2), 151. <https://doi.org/10.3390/brainsci11020151>
- Goldbart, J. (2023). Communication as a human right for children with profound intellectual disabilities. *Developmental medicine and child neurology*, 65(6), 725–726. <https://doi.org/10.1111/dmcn.15564>
- Hacking, I. (2009). Autistic autobiography. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 364(1522), 1467–1473. <https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0329>

- Hämäläinen, J. (2012). Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings, Conceptualisations and Activities. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 3-16. DOI: 10.14324/111.444.ijsp.2012.v1.1.002
- Hanzlik, J. R., & Stevenson, M. B. (1986). Interaction of mothers with their infants who are mentally retarded, retarded with cerebral palsy, or nonretarded. *American Journal of Mental Deficiency*, 90(5), 513–520.
- Hazlett, H. C., Gu, H., Munsell, B. C., Kim, S. H., Styner, M., Wolff, J. J., Elison, J. T., Swanson, M. R., Zhu, H., Botteron, K. N., Collins, D. L., Constantino, J. N., Dager, S. R., Estes, A. M., Evans, A. C., Fonov, V. S., Gerig, G., Kostopoulos, P., McKinstry, R. C., Pandey, J., (2017). Early brain development in infants at high risk for autism spectrum disorder. *Nature*, 542(7641), 348–351. <https://doi.org/10.1038/nature21369>
- Heap, C.J, Wolverson, E. (2020). Intensive Interaction and discourses of personhood: A focus group study with dementia caregivers. *Dementia* 19 (6). doi:[10.1177/1471301218814389](https://doi.org/10.1177/1471301218814389)
- Hewett, D. (2018). *The Intensive Interaction Handbook* (2^η έκδοση). London: Sage
- Hewett, D., Calvey, C., McKim, J., Mourièrre, A. (2019). Communication, human rights and Intensive Interaction. *PMLD Link*, 31(92) 8-10.
- Hutchinson, N., & Bodicoat, A. (2015). The effectiveness of intensive interaction, a systematic literature review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 28(6), 437-454. DOI: <https://doi.org/10.1111/jar.12138>
- Jóhannsdóttir, V., & Ingólfssdóttir, J. G. (2018). Social pedagogy in a human rights context: Lessons from primary schools in Iceland. *International Journal of Social Pedagogy*, 7(1): 3. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2018.v7.1.003>
- Jóhannsdóttir, V., & Haraldsdóttir, F. (2022). The meaning of the disability rights movement for the professional field of social pedagogy in Iceland. *International Journal of Social Pedagogy*, 11(1). <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2022.v11.x.001>
- Kellett, M. (2003). Sam's story: evaluating Intensive Interaction in terms of its effect on the social and communicative ability of a young child with severe learning difficulties. *Support for learning*, 15 (4), 165-171. DOI:10.1111/1467-9604.00170.

- Kellett, M. (2005). Catherine's legacy: social communication development for individuals with profound learning difficulties and fragile life expectancies. *British Journal of Special Education*, 32 116-121. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2005.00383.x>
- Kellett, M. (2004). Intensive Interaction in the inclusive classroom: using interactive pedagogy to connect with students who are hardest to reach. *Westminster Studies in Education*, 27(2), 175–188. <https://doi.org/10.1080/0140672040270207>
- Kozibroda, L., Turchyk, I., Mukan, N., Sadova, I., Stepanyuk, S. (2022). Socio-pedagogical aspects of inclusive education of children in schools. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. 15 (34). DOI: [10.20952/revtee.v15i34.17175](https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17175)
- Lambert-Brown, B. L., McDonald, N. M., Mattson, W. I., Martin, K. B., Ibañez, L. V., Stone, W. L., & Messinger, D. S. (2015). Positive emotional engagement and autism risk. *Developmental psychology*, 51(6), 848–855. <https://doi.org/10.1037/a0039182>
- Lane, J. D., & Gast, D. L. (2014). Visual analysis in single case experimental design studies: brief review and guidelines. *Neuropsychological rehabilitation*, 24(3-4), 445–463. DOI: 10.1080/09602011.2013.815636
- Leaning, B. and Watson, T. (2006). From the inside looking out – an Intensive Interaction group for people with profound and multiple learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 34 103-109. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2005.00374.x>
- Leekam, S. (2016). Social cognitive impairment and autism: what are we trying to explain?. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 371(1686), 20150082. <https://doi.org/10.1098/rstb.2015.0082>
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind." *Psychological Review*, 94(4), 412–426. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.4.412>
- Lisovets, A., Lisovets, B., Kachalova, C., Bejger, D., Borysiuk, E., Novhorodskyi F. (2021). Social education of children with autism in an inclusive environment. *Journal of Interdisciplinary Research*. 11(1). Ανακτήθηκε από: https://www.magnanimitas.cz/ADALTA/110117/papers/A_11.pdf

- Livingston, L. A., Carr, B., & Shah, P. (2019). Recent Advances and New Directions in Measuring Theory of Mind in Autistic Adults. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(4), 1738–1744. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3823-3>
- Lovell, D., Jones, S. & Ephraim, G. (1998). The effect of intensive interaction on the sociability of a man with severe intellectual disabilities. *International Journal of Practical Approaches to Disability* 22, 3–8.
- Milton, D. (2012). On the ontological status of autism: the ‘double empathy problem’. *Disability & Society*, 27, 883 - 887.
- Molenberghs, P., Cunnington, R., & Mattingley, J. B. (2009). Is the mirror neuron system involved in imitation? A short review and meta-analysis. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 33(7), 975–980. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2009.03.010>
- Monk, C. S., Weng, S. J., Wiggins, J. L., Kurapati, N., Louro, H. M., Carrasco, M., Maslowsky, J., Risi, S., & Lord, C. (2010). Neural circuitry of emotional face processing in autism spectrum disorders. *Journal of psychiatry & neuroscience : JPN*, 35(2), 105–114. <https://doi.org/10.1503/jpn.090085>
- Moore, T.G. (2009). *The nature and significance of relationships in the lives of children with and without developmental disabilities*. Keynote presentation at National Conference of the Early Intervention Association of Aotearoa New Zealand ~ Quality Practices: New Practices ~ Auckland, 1st April. https://ww2.rch.org.au/emplibrary/ccch/TM_EIAANZ_Conference_09.pdf
- Mourière, A., & Hewett, D. (2021). Autism, Intensive Interaction and the development of non-verbal communication in a teenager diagnosed with PDD-NOS: a case study. *Support for Learning*, 36(3), 400–420. doi:10.1111/1467-9604.12370
- Myburgh, L., Condry, J., Barnard, E., (2020). Pedagogical approaches to develop social skills of learners with autism spectrum disorder: perceptions of three foundation phase teachers. *Perspectives in Education* 38 (2), 241-254. DOI:10.18820/2519593X/pie.v38.i2.16
- Mylonakou-Keke, I. (2015). Social Pedagogy and School Community Preventing Bullying in Schools and Dealing with Diversity: Two Sides of the Same Coin. *International Journal of Social Pedagogy*. 4(1):65-84 DOI: 10.14324/111.444.ijsp.2015.v4.1.006

- Nagra, M. K., White, R., Appiah, A., & Rayner, K. (2016). Intensive Interaction Training for Paid Carers: “Looking, Looking and Find Out When They Want to Relate to You.” *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(4), 648–660. DOI:10.1111/jar.12259
- Neimy, H., Pelaez, M., Carrow, J., Monlux, K., & Tarbox, J. (2017). Infants at Risk of Autism and Developmental Disorders: Establishing Early Social Skills. *Behavioral Development*, 22(1), 6–22 DOI: [10.1037/bdb0000046](https://doi.org/10.1037/bdb0000046)
- Nind, M., (1996). Efficacy of Intensive Interaction: developing sociability and communication in people with severe and complex learning difficulties using an approach based on caregiver-infant interaction. *European Journal of Special Needs Education*, 11(1), 48–66. DOI: [10.1080/0885625960110104](https://doi.org/10.1080/0885625960110104)
- Nind, M., (1999). Intensive Interaction and autism: a useful approach? *British Journal of Special Education*, 26: 96–102. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00114>
- Nind, M., Kellett, M., & Hopkins, V. (2001). Teachers’ talk styles: communicating with learners with severe and complex learning difficulties. *Child language teaching and therapy*, 17 (2), 143–159. DOI:10.1177/026565900101700204.
- Onghena, P., Maes, B., & Heyvaert, M. (2019). Mixed methods single case research: State of the art and future directions. *Journal of Mixed Methods Research*, 13(4), 461–480. <https://doi.org/10.1177/1558689818789530>
- Papadopoulos, A., Vogindroukas, I., Tsapara, A., Voniati, L., Tafiadis, D., & Plotas, P. (2023). Intensive Interaction as an intervention approach in children with autism spectrum disorder: a systematic review. *Neuroscience Research Notes*, 6 (4). <https://doi.org/10.31117/neuroscirn.v6i4.276>
- Pardo, C. A., & Eberhart, C. G. (2007). The neurobiology of autism. *Brain pathology (Zurich, Switzerland)*, 17(4), 434–447. <https://doi.org/10.1111/j.1750-3639.2007.00102.x>
- Pelaez, M., Virues-Ortega, J., & Gewirtz, J. L. (2011). Reinforcement of vocalizations through contingent vocal imitation. *Journal of applied behavior analysis*, 44(1), 33–40. <https://doi.org/10.1901/jaba.2011.44-33>

- Petrie, P. (2015). Social Justice and Social Pedagogy. In: Cooper, C., Gormally, S., Hughes, G. (eds) *Socially Just, Radical Alternatives for Education and Youth Work Practice*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9781137393593_5
- Poulsen, R., Brownlow, C., Lawson, W., & Pellicano, E. (2022). Meaningful research for autistic people? Ask autistics! *Autism*, 26(1), 3-5. <https://doi.org/10.1177/13623613211064421>
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526. DOI:10.1017/S0140525X00076512
- Rozenblatt-Perkal, Y., & Zaidman-Zait, A. (2020). Mother–child interaction in families of children with autism: Interpersonal dyadic processes. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 79, Article 101689. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101689>
- Ruble, L.A., McDuffie, A., King, A.S., & Lorenz, D.J. (2008). Caregiver Responsiveness and Social Interaction Behaviors of Young Children With Autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28, 158 - 170.
- Samuel, J., Nind, M., Volans, A., & Scriven, I. (2008). An evaluation of Intensive Interaction in community living settings for adults with profound intellectual disabilities. *Journal of intellectual disabilities* 12(2), 111–126. <https://doi.org/10.1177/1744629508090983>
- Saxe, R., & Baron-Cohen, S. (2006). Editorial: The neuroscience of theory of mind. *Social Neuroscience*, 1, 1 - 9.
- Shearer, K. & Parkhouse, C. (2020). Intensive Interaction: an evaluation of two different recording formats. *Good Autism Practice*, 21 (2), p. 23-32. Ανακτήθηκε 24 Μαΐου 2023 από: <https://www.ingentaconnect.com/contentone/bild/gap/2020/00000021/00000002/art00004>
- Sheehy, K., Rix, J., Fletcher-Campbell, F., Crisp, M.J., & Harper, A. (2013). Conceptualising inclusive pedagogies: evidence from international research and the challenge of autistic spectrum disorder. *Transylvanian Journal of Psychology*, XIV(1), 52–65.
- Siller, M., & Sigman, M.D. (2002). The Behaviors of Parents of Children with Autism Predict the Subsequent Development of Their Children's Communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 77-89.

- Smith, J. D. (2012). Single-case experimental designs: a systematic review of published research and current standards. *Psychological methods*, 17(4), 510–550. <https://doi.org/10.1037/a0029312>
- Stone, V. E., & Gerrans, P. (2006). What's domain-specific about theory of mind?. *Social neuroscience*, 1(3-4), 309–319. <https://doi.org/10.1080/17470910601029221>
- Sydoriv, O., & Budnyk, S. (2019). Social and pedagogical aspects of the development of inclusive education. *Sociální pedagogika / Social Education*, 7(1), 36-48. DOI:10.7441/soced.2019.07.01.03
- Vaughn, L. M., & Jacquez, F. (2020). Participatory Research Methods – Choice Points in the Research Process. *Journal of Participatory Research Methods*, 1(1). <https://doi.org/10.35844/001c.13244>
- Vivanti, G., & Rogers, S. J. (2014). Autism and the mirror neuron system: insights from learning and teaching. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 369(1644), 20130184. <https://doi.org/10.1098/rstb.2013.0184>
- Watson, J., & Fisher, A. (2003). Evaluating the Effectiveness of Intensive Interactive Teaching with Pupils with Profound and Complex Learning Difficulties. *British journal of special education*, 24 (2), 80-87. DOI: 10.1111/1467-8527.00020.
- Watson, J., & Knight, C. (1991). An evaluation of intensive interactive teaching with pupils with very severe learning difficulties. *Child Language Teaching and Therapy*, 7 (3), 310-325.
- Weedle, S. (2016). The use of intensive interaction with people with severe-profound intellectual disability. *Learning Disability Practice*, 19, 27-34. DOI: 10.7748/ldp.2016.e1780
- Williams, J. H., Waiter, G. D., Gilchrist, A., Perrett, D. I., Murray, A. D., & Whiten, A. (2006). Neural mechanisms of imitation and 'mirror neuron' functioning in autistic spectrum disorder. *Neuropsychologia*, 44(4), 610–621. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2005.06.010>
- World Health Organisation. (2022). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics* (11th ed.) ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (who.int)
- United Nations. (1989). *The convention of the rights of the child*. Ανακτήθηκε από: <https://www.unicef.org/crc/>.

- United Nations. (2007). *The UN convention on the rights of persons with disabilities*. Ανακτήθηκε από: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-withdisabilities.html>.
- United Nations General Assembly. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. Ανακτήθηκε από: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Zeedyk, S., Davies, C., Parry, S., & Caldwell, P. (2009a). Fostering social engagement in Romanian children with communicative impairments: the experiences of newly trained practitioners of Intensive Interaction. *British Journal of Learning Disabilities*, 37: 186-196. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2009.00545.x>
- Zeedyk, S., Caldwell, P., & Davies, C. (2009b). How rapidly does intensive interaction promote social engagement for adults with profound learning disabilities? *European Journal of Special Needs Education* 24(2), 119–137. DOI: 10.1080/08856250902793545
- Zwitserslood-Nijenhuis, M. A., Wiefferink, C. H., & Gerrits, E. (2023). A randomised study of parent- versus child-directed intervention for Dutch toddlers with DLD. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(5), 1768–1782. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12901>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Έντυπα καταγραφής εντατικής αλληλεπίδρασης

ΕΝΤΥΠΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΕΝΑ (Βασικά στοιχεία)

Τα μέλη της επικοινωνίας:.....

Ημερομηνία και ώρα:.....

Τόπος και κατάσταση:.....

Τι συνέβη; (περιγράψτε τη σκηνή)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Τι ήταν σημαντικό; (νέο, διαφορετικό, πιθανή πρόοδος)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ποια ήταν η αίσθηση; (συναισθήματα, αντιδράσεις, σκέψεις)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Άλλα σχόλια

.....

.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....

ΕΝΤΥΠΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΔΥΟ

Η ευχαριστήθηκε τη διαδικασία; Υπήρξαν κάποιες στιγμές που το ευχαριστήθηκε ιδιαίτερα;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Αν όχι, τότε και γιατί;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Συνέβη κάτι καινούριο;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Ποια ήταν η διάθεση της και πως επηρέασε τη συμπεριφορά της;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ποια ήταν η δική μου διάθεση και πως επηρέασε τη συμπεριφορά μου;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Πόσο καλή ήταν η αλληλεπίδραση;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Τι έμαθα;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Άλλα σχόλια

.....

.....

.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II
Ερωτηματολόγιο «Πραγματολογικό προφίλ παιδιών προσχολικής
ηλικίας»

THE PRAGMATICS PROFILE
of Everyday Communication Skills in Pre---School Children

ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ
Παιδιών προσχολικής ηλικίας

Συγγραφείς: Hazel Dewart and Susie Summers, (1995)

Μετάφραση – Προσαρμογή στα Ελληνικά:

Βογινδρούκας Ιωάννης

Χελάς Ευριπίδης – Νικόλαος

Καλούδη Βασιλική

A. Επικοινωνιακές Λειτουργίες

1. Προσέλευση Προσοχής
2. Αίτηση
3. Άρνηση
4. Χαιρετισμός
5. Αυτοέκφραση και Αυτουποστήριξη
6. Κατονομασία
7. Σχολιασμός
8. Παροχή Οδηγιών

B. Ανταπόκριση στην Επικοινωνία

9. Πως κερδίζετε τη προσοχή του
10. Ενδιαφέρον για αλληλεπίδραση
11. Κατανόηση Χειρονομιών
12. Κατανόηση εκφράσεων προσώπου
13. Κατανόηση των προθέσεων του ομιλητή
14. Αναμονή
15. Ευχαρίστηση του παιδιού
16. Αντίδραση στο «όχι» και διαπραγμάτευση

Γ. Αλληλεπίδραση και Συζήτηση

17. Συμμετοχή στην αλληλεπίδραση
18. Πρωτοβουλία για αλληλεπίδραση
19. Διατήρηση της αλληλεπίδρασης ή της συζήτησης
20. Δυσκολία συζήτησης
21. Διόρθωση συζήτησης
22. Αίτηση για επεξήγηση
23. Τερματισμός αλληλεπίδρασης ή συζήτησης
24. Ακρόαση συζήτησης
25. Συμμετοχή στη συζήτηση

Δ. Επικοινωνιακό Πλαίσιο

26. Άτομο
27. Κατάσταση
28. Χρόνος
29. Θέμα συζήτησης
30. Τα βιβλία ως πλαίσιο συζήτησης
31. Χρήση γλώσσας στο πλαίσιοι του παιχνιδιού
32. Αλληλεπίδραση με συνομήλικους

Α. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ

1. Προσέλκυση Προσοχής

α) Σε εσάς

Πώς το παιδί ζητάει συνήθως την προσοχή σας όταν εσείς είστε απασχολημένοι με κάτι;

β) Σε γεγονότα, αντικείμενα, άλλα άτομα

Αν το παιδί θέλει να σας δείξει κάτι ενδιαφέρον, με τι τρόπο το κάνει;

2. Αίτηση

α) Αίτηση Αντικειμένου

Εάν είσασταν στην κουζίνα και το παιδί σας έβλεπε κάτι που ήθελε να φάει αλλά δε μπορούσε να το φτάσει πώς θα σας το ζητούσε;

β) Αίτηση ενέργειας

Πώς το παιδί σας, σας ενημερώνει ότι θέλει να σηκωθεί;

γ) Αίτηση βοήθειας

Εάν το παιδί σας χρειάζεται βοήθεια, για παράδειγμα να κατέβει από ένα παιχνίδι με ρόδες ή να βγάλει τη ζώνη του αυτοκινήτου πώς θα το ζητήσει;

δ) Αίτηση επανάληψης

Εάν το παιδί σας χοροπηδάει στην αγκαλιά/στα πόδια σας και θέλει να το κάνει ξανά πώς θα σας το ζητήσει;

ε) Αίτηση πληροφοριών

Εάν το παιδί σας παρατηρήσει κάτι καινούριο στο σπίτι πώς θα ρωτήσει να μάθει για αυτό;

3. Άρνηση

Εάν το παιδί σας είναι στο τραπέζι και του δίνετε φαγητό που δεν το θέλει, πώς θα σας το δείξει;

4. Χαιρετισμός

ε) Χαιρετισμός κατά την άφιξη

Εάν ένα γνωστό άτομο έρθει στο σπίτι σας, πώς αντιδράει συνήθως;

β) Χαιρετισμός κατά την αποχώρηση

Τι κάνει συνήθως το παιδί όταν κάποιος φεύγει;

5. Αυτοέκφραση και Αυτουποστήριξη

α) Έκφραση συναισθημάτων

Ευχαρίστηση

Εάν το παιδί απολαμβάνει κάτι, πώς σας το δείχνει;

Αναστάτωση – Θυμό

Πώς δείχνει το παιδί το θυμό του στους άλλους, όταν έχει χτυπήσει ή είναι αναστατωμένο με κάτι;

β) Διεκδίκηση ανεξαρτησίας

Εάν προσπαθείτε να βοηθήσετε το παιδί σας να κάνει κάτι όπως το να ντυθεί και αυτό θέλει να το κάνει χωρίς βοήθεια, πώς σας το δείχνει;

6. Κατονομασία

Όταν το παιδί διακρίνει κάτι που αναγνωρίζει, πώς το ονοματίζει;

7. Σχολιασμός

α) Σχολιασμός για αντικείμενο

Εάν την ώρα που πετάτε κάποια πράγματα το παιδί δει κάτι που τον ενδιαφέρει, τι είδους σχόλιο θα κάνει;

β) Σχολιασμός για έλλειψη αντικειμένου

Εάν το παιδί παρατηρήσει ότι κάτι λείπει από τη θέση που θα περίμενε να είναι, τι είδους σχόλιο θα έκανε;

8. Παροχή οδηγιών

Εάν συνέβαινε κάτι την ώρα που δεν ήσασταν εκεί (π.χ. κάτι έσπασε, κάποιος χτύπησε) πώς θα σας ενημέρωνε το παιδί σας;

B. ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΣΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

9. Πώς κερδίζετε την προσοχή του

Με τι τρόπο κερδίζετε (τραβάτε) την προσοχή του;

10. Ενδιαφέρον στην Αλληλεπίδραση

Εάν κάθεστε κοντά στο παιδί σας και του μιλάτε, πώς αντιδράει συνήθως;

11. Κατανόηση χειρονομιών

Εάν του δείχνετε κάτι που θέλετε να δει, πώς αντιδράει συνήθως;

12. Κατανόηση εκφράσεων προσώπου.

Εάν μιλάτε στο παιδί σας πώς είστε σίγουροι ότι το παιδί σας καταλαβαίνει ότι μιλάτε σ'αυτον;

13. Κατανόηση των προθέσεων του ομιλητή α) Απάντηση σε αίτηση για ενέργεια

Εάν δώσετε στο παιδί σας μια εντολή όπως «Πήγαινε να πάρεις τα παπούτσια σου», πώς θα αντιδρούσε;

β) Απάντηση σε αίτηση για πληροφορία

Εάν ζητήσετε από το παιδί σας πληροφορίες όπως «Με τι έπαιζες», πώς θα αντιδρούσε;

14. Αναμονή.

Πώς αντιδράει το παιδί σας σε δραστηριότητες που έχουν αναμονή όπως το «Γύρω – Γύρω όλοι» ή σε τραγουδάκια με ρυθμό;

15. Ευχαρίστηση του παιδιού

Τι δραστηριότητες κάνουν το παιδί σας να γελάει;

16. Αντίδραση στο «όχι» και διαπραγμάτευση

α) Εάν πρέπει να πείτε όχι, πως αντιδράει συνήθως το παιδί σας;

β) Εάν πρέπει να του πείτε «Σε ένα λεπτό», πώς αντιδράει;

Γ. ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

17. Συμμετοχή στην αλληλεπίδραση

Όταν εσείς και το παιδί παίζετε ή αλληλεπιδράτε με όποιο τρόπο, πώς παίρνει μέρος συνήθως το παιδί;

18. Πρωτοβουλία για αλληλεπίδραση

Εάν το παιδί ξεκινάει μια συζήτηση ή ένα παιχνίδι μαζί σας, πώς το κάνει συνήθως;

19. Διατήρηση της αλληλεπίδρασης ή της συζήτησης

Όταν μια συζήτηση ή ένα παιχνίδι ξεκινάει, πώς συνεχίζεται από το παιδί;

20. Δυσκολία συζήτησης

Όταν μια συζήτηση μεταξύ εσάς και του παιδιού έχει δυσκολίες να διατηρηθεί, ποια είναι η κύρια αιτία;

21. Διόρθωση συζήτησης

Όταν προσπαθεί να σας πει κάτι και εσείς δεν το καταλαβαίνετε, τι κάνει συνήθως για αυτό;

22. Αίτηση για επεξήγηση

Εάν το παιδί σας δε καταλαβαίνει κάτι που του λέτε, τι κάνει συνήθως για να σας το δείξει;

23. Τερματισμός αλληλεπίδρασης ή συζήτησης

Πώς τελειώνει συνήθως μια αλληλεπίδραση μεταξύ σας;

24. Ακρόαση συζήτησης

Πώς αντιδρά συνήθως το παιδί όταν ακούει τυχαία μια συζήτηση;

25. Συμμετοχή σε συζήτηση

Εάν το παιδί σας προσπαθεί να πάρει μέρος σε μια συζήτηση, πώς το κάνει συνήθως;

Δ. ΕΠΙΚΟΙΩΝΙΑΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

26. Άτομο

Υπάρχουν άτομα με τα οποία το παιδί προτιμά να βρίσκεται ή να συζητά περισσότερο από άλλους;

27. Κατάσταση

Υπάρχουν καταστάσεις στις οποίες το παιδί είναι περισσότερο επικοινωνιακό;

28. Χρόνος

Πότε κατά τη διάρκεια της μέρας το παιδί είναι περισσότερο επικοινωνιακό;

29. Θέμα συζήτησης

α) Ποια είναι τα αγαπημένα θέματα συζήτησης το παιδιού;

β) Υπάρχουν στιγμές που το παιδί ρωτά για αφηρημένες ιδέες όπως ο Θεός, ο θάνατος, πώς δημιουργήθηκε ο κόσμος; Τι είδους θέματα συζητάει;

30. Τα βιβλία ως πλαίσιο για συζήτηση

Πώς ανταποκρίνεται στα βιβλία;

31. Χρήση γλώσσας στο πλαίσιο του παιχνιδιού

Όταν το παιδί παίζει, τι είδους ομιλία ή τι ήχους συνήθως κάνει;

32. Αλληλεπίδραση με συνομηλίκους

Όταν το παιδί βρίσκεται με άλλα παιδιά, πώς συμμετέχει;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

Έντυπο γονικής συγκατάθεσης για συμμετοχή στην έρευνα

ΕΝΤΥΠΟ ΓΟΝΙΚΗΣ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Όνομα-Επώνυμο:.....

Δηλώνω ότι συναινώ να συμμετέχω στην ερευνητική εργασία της Ζαμάγια Μαρίας με τίτλο «Η επίδραση της Εντατικής Αλληλεπίδρασης στην επικοινωνιακή σχέση μεταξύ μητέρας και παιδιού με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος». Η εργασία εκπονείται στο πλαίσιο του ΔΠΜΣ του ΕΚΠΑ «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση», με επιβλέπουσα καθηγήτρια την κυρία Βλασσοπούλου Μαρία.

Δηλώνω ότι συναινώ στη βιντεοσκόπηση αλληλεπιδράσεων μεταξύ εμού και της κόρης μου, ... Το υλικό των βιντεοσκοπήσεων θα χρησιμοποιηθεί μόνο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Δηλώνω ότι συναινώ στη χρήση των δεδομένων που θα προκύψουν από τα ερωτηματολόγια, τα έντυπα καταγραφής και τις βιντεοσκοπήσεις, μόνο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Τα δεδομένα θα παρουσιαστούν στη διπλωματική εργασία ανώνυμα, με τη χρήση ψευδωνύμων.

Υπογραφή