



Διπλωματική Εργασία

Απόψεις γονέων για την αξιοποίηση της εικονικής και της επαυξημένης πραγματικότητας στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Σφυράκη Κατερίνα (Α.Μ.: 0277)

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Μαρκοδημητράκη Μαρία

Συνεπιβλέποντες καθηγητές:

Κυπριωτάκη Μαρία

Κλεισαρχάκης Μιχαήλ

Ρέθυμνο, Απρίλιος 2021

Απόψεις γονέων για την αξιοποίηση της εικονικής και της
επαυξημένης πραγματικότητας στην ανάπτυξη των κοινωνικών
δεξιοτήτων σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες με Διαταραχή
Αυτιστικού Φάσματος

Parents' views on the use of virtual and augmented reality in the
development of social skills in children, adolescents and adults
with Autism Spectrum Disorder

Σφυράκη Κατερίνα (Α.Μ.: 0277)

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Μαρκοδημητράκη Μαρία

Συνεπιβλέποντες καθηγητές:

Κυπριωτάκη Μαρία & Κλεισαρχάκης Μιχαήλ

Ρέθυμνο, Απρίλιος 2021

Στους γονείς μου

«...ένας κόσμος χωρίς επιλογές,

ένας κόσμος που οι άλλοι αποφασίζουν για το τι θέλεις, τι θα κάνεις, τι θα δεις.

Ένας κόσμος που θέλεις να μπει, αλλά δεν έχεις βρει τον τρόπο.

Ένας κόσμος που πάντα προσπαθεί να καταστείλει την απόγνωση σου.

Κράτα το χέρι μου, μαζί θα τρέξουμε στην ακρογιαλιά, μαζί θ' αγγίζουμε το άπειρο,
το δικό σου άπειρο.

Μαζί θα δούμε με τα μάτια της ψυχής σου.

Θα σε καταλάβω, θα σε βοηθήσω, θα προσπαθήσω.

Τώρα πια ξέρω, πως είσαι δώρο Θεού.»

Καρασούλη, Κ.

(Αφιερωμένο στην κόρη της Μαρία Ειρήνη)

Τα παιδιά, διαβάζοντας παραμύθια, δημιουργούν εικόνες με το μυαλό τους και ταξιδεύουν σε άλλους κόσμους, διευρύνουν τους ορίζοντές τους, αποκτούν αξίες, προβληματίζονται, ευαισθητοποιούνται για διάφορα κοινωνικά θέματα και καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη, καθώς διαμορφώνουν τη δική τους προσωπική άποψη γύρω από τα θέματα και το περιεχόμενο των βιβλίων που επιλέγουν. Η επιλογή και παράθεση των παρακάτω αποσπασμάτων, τεσσάρων παραμυθιών για τον αυτισμό, δημιουργούν στους αναγνώστες τους κάποιες πρώτες εικόνες για τα άτομα με ΔΑΦ, αναφορικά με τις κοινωνικές τους σχέσεις, τα ελλείμματα και τις ανησυχίες τους. Η παρουσίαση όμως αυτή γίνεται από τη δική τους πλευρά, μέσα από τα δικά τους «μάτια», με τα δικά τους απλά λόγια και όχι από τον ξύλινο λόγο των επιστημονικών άρθρων και βιβλίων. Όσο ωφέλιμα ήταν για εμένα, άλλο τόσο ευελπιστώ να φανούν και στους αναγνώστες αυτής της εργασίας!

Ο μικρός Βίκτωρας, ο ήρωας στο παραμύθι της Εύας Βακιρτζή το «Αυγό» (2014), είναι ένα παιδί που παρατηρεί τον κόσμο γύρω του μέσα από το «Αυγό» του. Μέσα εκεί προστατευμένος μπορεί και κάνει ένα σωρό πράγματα, όμως επιθυμία του είναι να καταφέρει να σπάσει το τσόφλι από το «Αυγό» του, να βγει έξω από αυτό και να ζήσει, όπως και τα υπόλοιπα παιδιά!

«...Ακούω ό,τι λέτε και τα καταλαβαίνω όλα και αισθάνομαι και χαρά και ευχαρίστηση και θυμό και λύπη και αγωνία και αγάπη! Όμως με τον δικό μου, καταδικό μου τρόπο, μέσα στο... Αυγό μου.» (σ. 3)

«Μέσα από το Αυγό μου μπορώ και κάνω ένα σωρό πράγματα, στα οποία είμαι πραγματικά καταπληκτικός! Φτιάχνω μεγάλα παζλ με εκατό κομμάτια! Με το που φτιάχνω μία φορά το παζλ, μετά το θυμάμαι απέξω κι ανακατωτά και είναι για μένα παιχνιδάκι να το ξαναφτιάξω!...Μου αρέσει επίσης πολύ η μουσική. Με ηρεμεί να ακούω το χόκι πόκι και μπορώ να φτιάξω μόνος μου μουσική στο αρμόνιο. Βεβαίως! Ο υπολογιστής όμως είναι το καλύτερό μου! Εκεί δεν πιάνομαι! Σ' αυτόν παίζω

παιχνίδια χωρίς να χρειάζομαι πολλές οδηγίες και μπορώ να γράφω, να μετράω και να λύνω δύσκολες ασκήσεις.» (σ. 5)

«Υπάρχουν όμως και άνθρωποι που μου αρέσουν πολύ. Μου αρέσει να ακούω τη φωνή τους, μου αρέσει ο τρόπος που με κοιτάζουν και ο τρόπος που με ακουμπάνε.» (σ. 9)

«Μα πάνω απ' όλα μού αρέσει ο τρόπος που σκέφτονται για μένα. Δηλαδή ότι είμαι ένα παιδί σαν όλα τα άλλα, που απλώς έχει κάποιες παραξενιές! Αυτούς τους ανθρώπους μπορώ να τους κοιτάζω στα μάτια και δεν αναστατώνομαι καθόλου! Μερικούς μάλιστα από αυτούς τους αγαπώ πολύ και ξέρω ότι κι εκείνοι με αγαπούν! Όπως η μαμά και ο μπαμπάς, η δασκάλα μου η Ελβίρα και η φίλη μου η Αννούλα. Και τώρα θα σας πω κάτι παράξενο! Κάποιες φορές που έρχονται κοντά μου αυτοί οι άνθρωποι που μου αρέσουν πολύ, ακούγεται ένα κρακ κρακ στο τσόφλι του Αυγού μου και ανοίγει μια μικρή χαραμάδα. Και εγώ τότε σηκώνομαι από τον κίτρινο κρόκο και πάω να κοιτάξω έξω από τη χαραμάδα και βγάζω και κανένα χέρι ή πόδι να πάρει αέρα!» (σ.11)

«Αυτό σημαίνει ότι θα έχω κι εγώ έναν φίλο και θα διασκεδάζω παίζοντας μαζί του αυτοκινητάκια, θα μπορώ να πάω στο παιδικό θέατρο ή στο γήπεδο και δε θα κλείνω συνέχεια τα αυτιά μου από τις φωνές, θα μπορώ να πάω στο ψιλικατζίδικο και να αγοράσω την αγαπημένη μου γκοφρέτα ή να μπω στο λεωφορείο χωρίς τσιρίδες και να κόψω και εισιτήριο! Να κάνω δηλαδή όλα αυτά που κάνουν τα παιδιά κάθε μέρα, αλλά που εγώ, επειδή έχω στρογγυλοκαθίσει μέσα στο Αυγό μου και δε λέω να βγω, δυσκολεύομαι να τα κάνω.» (σ. 15)

Ο Αυτός, στο ομώνυμο βιβλίο του Πέτρου Πουλάκη (2006), είναι ένα μικρό χελωνάκι με αυτισμό που δυσκολεύεται να επικοινωνήσει με τους γύρω του, αλλά και εκείνοι με τη σειρά τους δυσκολεύονται να καταλάβουν τον τρόπο που σκέφτεται και συμπεριφέρεται. Το μυστήριο με τον Αυτό λύνεται, όταν η αδελφή του, η Βαγού μπαίνει μέσα στο καβούκι του!

«Είδε κι έπαθε η μαμά Πηνελόπη να του μάθει να στέκεται στη σειρά. «Γιάννη, προσοχή!» είπε αγανακτισμένη μετά από πολύωρη προσπάθεια. Όμως καμία αντίδραση το χελωνάκι. Η μαμά Πηνελόπη άρχισε να θυμώνει. Νόμιζε πως το μικρό την κοροΐδευε. ... Το χελωνάκι δεν την κοίταξε καθόλου, αλλά άρχισε να ξαναφωνάζει δυνατά κι αγριεμένα και λίγο σαν φοβισμένο: «Αυτό, αυτό, αυτό, αυτό, αυτό...» «Κάτι συμβαίνει» σκέφτηκε ανήσυχη η μαμά Πηνελόπη.» (σ. 7)

«Ο Αυτός ήταν ένα ατελείωτο αίνιγμα για όλους. Οι λέξεις φαίνονταν να έχουν για κείνον ένα διαφορετικό ή κανένα νόημα.» (σ. 9)

«Τ' άλλα χελωνάκια θυμωμένα κατηγορήσαν αμέσως τον Αυτό ότι ήταν αναίσθητος και δε νοιαζόταν αν οι άλλοι έκλαιγαν ή γελούσαν. Μα της Βαγού δεν της άρεσε να κατηγορούν τον αδελφό της. «Απλά δεν ξέρει να μιλήσει.» ... Η μαμά Πηνελόπη ήταν σαστισμένη.» (σ. 11)

«Όσο κι αν η μαμά Πηνελόπη παρότρυνε τ' αδέρφια του να τον φωνάζουν να παίζει μαζί τους, αυτά δεν το 'καναν. Πρώτα απ' όλα γιατί τους χαλούσε τα παιχνίδια, αφού δεν ήξερε να παίζει. Έπειτα φοβούνταν να τον ενοχλήσουν, γιατί τ' αποτελέσματα μπορεί να ήταν καταστροφικά. Θύμωνε χωρίς αιτία ή για κάποιο ασήμαντο λόγο που κανείς δεν καταλάβαινε. Στην πραγματικότητα, δεν είχε ποτέ διάθεση για αστεία και παιχνίδια.» (σ. 11)

«Τ' αδέρφια του ήταν αγανακτισμένα που δε νοιάστηκε για το Μιχαλάκη. Η μαμά Πηνελόπη ετοιμάστηκε να τον μαλώσει που δεν έτρεξε να γλιτώσει. Όμως, εκείνη τη στιγμή, ο Αυτός πετάχτηκε από το καβούκι και ρώτησε με το πιο φυσικό ύφος: «Προσοχή» ξέρω τι πάει να πει. Όμως “κίνδυνος” τι είναι;» (σ. 15)

«Όταν ο Αυτός αποφάσιζε να βγει από το καβούκι του, προτιμούσε να κάθεται με τη μαμά του ή με την αδελφή του, τη Βαγού, κι ας μην κουβέντιαζε μαζί τους. Του άρεσε να κάθεται κοντά τους, να τις ακουμπάει χωρίς καν να κοιτάζονται. Αυτές οι δύο δεν τον έβλεπαν σαν κάποιο παράξενο πράγμα που περιφερόταν ανάμεσά τους. Η μαμά Πηνελόπη με τη μεγάλη μαμαδίστικη αγάπη της τον προστάτευε και προσπαθούσε να τον βοηθά και πάντα έλπιζε πως το χελωνάκι της θ' άλλαζε. Αλλά η Βαγού τον αγαπούσε αλλιώς, δεν ήθελε να τον αλλάξει, μα να τον καταλάβει.» (σ. 17)

«Η Βαγού δεν πίστευε στα μάτια της. Ανακάλυψε πως το καβούκι του Αυτού ήταν διάφανο! Μπορούσε από κει μέσα να βλέπει και να παρακολουθεί τα πάντα μόνο που τα έβλεπε όλα διαφορετικά. Γιατί το καβούκι του ήταν σαν ένας τεράστιος μεγεθυντικός φακός! Μέσα εκεί πραγματικά χωρούσε ολόκληρος ο κόσμος, αλλά κομματιασμένος σ' εκατομμύρια λεπτομέρειες.» (σ. 19)

«Ενθουσιασμένη, αλλά και πολύ μπερδεμένη, τραβήχτηκε έξω από το μαγικό καβούκι. Έτρεξε στον Πάνο. «Πώς ήταν η θάλασσα σήμερα;» τον ρώτησε. «Πού να ξέρω εγώ; Όλη την ημέρα μάλωνα με τη Λίνα, μέχρι που έβαλα τα κλάματα» της απάντησε. Η Βαγού ένιωθε πάλι σαστισμένη. Η σταγόνα που είχε δει πριν από λίγο στο πρόσωπό του δεν ήταν νερό, αλλά δάκρυ. Τότε κατάλαβε γιατί ο Αυτός φαινόταν ν' αδιαφορεί για τα συναισθήματα των άλλων. Δεν τα έβλεπε. Χανόταν μέσα στις τόσες λεπτομέρειες και δεν μπορούσε να τ' αναγνωρίσει! ... Μέσα στο καβούκι του υπάρχει ολόκληρος ο κόσμος. Μόνο που δεν είναι έτσι όπως τον βλέπουμε εμείς. Αλλά σπασμένος σε μικρές μικρές ανακατεμένες εικονίτσες. Τόσες πολλές που χάνεσαι. Είναι σαν να μην μπορείς να δεις τίποτα ολόκληρο.» (σ. 21)

«Ο Αυτός ήταν πια πολύ χαρούμενος, γιατί του άρεσε να μιλά και να εξηγεί τι έβλεπε, του άρεσε να τον προσέχουν και να τους προσέχει, να τον καταλαβαίνουν και να τους καταλαβαίνει. Τ' αδέρφια του τον ήθελαν πια στην παρέα τους, τον αγκάλιαζαν, κι εκείνος τα χάιδευε τρυφερά με τη μύτη του, σαν να τα μύριζε. Δεν ένιωθε πια μόνος.» (σ. 23)

«Ο Φοίβος κι εγώ» των Αραβίδου, Γεωργιοπούλου, Γεωργοπούλου, Κυρίτση, και Χαραλαμπίδου (2015) είναι ένα παραμύθι, όπου παρουσιάζονται παράλληλα τα ίδια γεγονότα από την πλευρά του συμμαθητή και της αδερφής του Φοίβου και από την άλλη πλευρά από τον Φοίβο.

«Καθώς ο Φοίβος και τα άλλα δύο παιδιά ανεβαίνουν τα σκαλιά, όλο το σχολείο ξεσπά σε έντονο χειροκρότημα. Προς έκπληξή μας, ο Φοίβος κλείνει τα αυτιά του.» (σσ. 8-9)

«Ξεκίνησα να πάω εκεί που έδειχνε η κυρία, όταν ξαφνικά όλα τα παιδιά άρχισαν να κάνουν έναν απίστευτο θόρυβο με τα χέρια τους. “Κλαπ, κλαπ, κλαπ...” Πονούσαν τα αυτιά μου. Ευτυχώς, ο θόρυβος ακουγόταν λιγότερο, όταν έκλεισα τα αυτιά μου με τα χέρια μου. Καταλάβαινα ότι τα παιδιά χειροκροτούσαν, αλλά δεν έβλεπα για ποιον λόγο.» (σ. 8)

«Απομονωμένος, παίζει με τον δικό του τρόπο με τα αυτοκινητάκι απου κάθε φορά φέρνει από το σπίτι του (αν μπορεί να το πει κανείς παιχνίδι αυτό!...)» (σ. 13)

«Μου αρέσει να τα βάζω στη σειρά και μετά να τα κοιτάζω ένα ένα, να βρίσκω τα διάφορα μέρη τους, να τους γυρίζω τις ρόδες και να ακούω τον ήχο που κάνουν. Είναι τέλεια! Θα ήθελα να τα δείξω και στους συμμαθητές μου και να τους πω να έρθουν να παίξουν μαζί μου, αλλά φοβάμαι ότι θα μου τα πάρουν και δεν θα καταλάβουν το παιχνίδι μου. Όσες φορές είχαν παίξει με τα αυτοκινητάκια, τα έβαζαν σκόρπια κάτω και τα έσπρωχναν απρόσεκτα από δω κι από κει χωρίς λόγο. Τότε εγώ φώναζα και τους τα έπαιρνα, να μην τα χαλάσουν. Η κυρία Ελένη έχει πει να μην παίρνω τα αυτοκινητάκια κάτω στο δεύτερο διάλειμμα, γιατί είναι πιο μικρό. Έτσι γυρνάω στην αυλή και μαζεύω φύλλα, κοιτάζω τα περιστέρια, παίζω με τα χρώματα ή μετράω τα αυτοκίνητα που περνάνε στον δρόμο και σημειώνω στο μυαλό μου πόσα μπλε, κόκκινα, κίτρινα και πράσινα αυτοκίνητα πέρασαν. Δεν θέλω να κάθομαι πολύ στο παγκάκι στο δεύτερο διάλειμμα, γιατί έρχονται ξένα παιδιά από άλλες τάξεις, με κοιτάνε περίεργα και προσπαθούν να μου μιλήσουν κι αυτό δεν μου αρέσει. Θα ήθελα όμως να έρχονταν οι συμμαθητές μου μαζί μου ή να μου έλεγαν να πάω κι εγώ να βάλω την μπάλα στο καλάθι. Είμαι πολύ καλός σε αυτό. Δεν μου λένε όμως. Μόνο αν τους το πει πρώτα η κυρία Ελένη και είναι κι εκείνη κοντά μου. Δεν με πειράζει όμως, γιατί έχω τόσα πράγματα να κάνω!» (σσ. 13-15)

«Υπάρχουν ωστόσο και φορές που δεν κοιμάται τόσο εύκολα. Ένα βράδυ, την ώρα που ο Φοίβος ετοιμαζόταν για ύπνο, χτύπησε το κουδούνι. Στην πόρτα στεκόταν ένας φίλος του μπαμπά από τη δουλειά, ο κύριος Γιώργος. Μας χαιρέτισε όλους και στάθηκε μπροστά στον αδερφό μου. Μη γνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητές του, άρχισε να του χαϊδεύει τα μαλλιά και να του τσιμπάει τα μάγουλα. Αυτό ήταν! Ο αδερφός μου αποφεύγει το άγγιγμα από ανθρώπους που δεν γνωρίζει. Άρχισε να κλαίει και να φωνάζει “όχι, όχι, δεν θέλω” και να σπρώχνει τον κύριο Γιώργο μακριά. Εκείνος σάστισε. Η μαμά για να τον ηρεμήσει, τον πήρε και πήγανε στο δωμάτιο.» (σ. 23)

«Μερικές φορές δεν μπορώ να κοιμηθώ. Ένα βράδυ, την ώρα που ετοιμαζόμουν για ύπνο, χτύπησε το κουδούνι. Ήταν ο κύριος Γιώργος, ένας φίλος του μπαμπά από τη δουλειά. Έτσι είπαν, γιατί εγώ δεν τον είχα ξαναδεί. Τους χαιρέτησε όλους με τη σειρά και μετά στάθηκε μπροστά μου κι άρχισε να μου χαϊδεύει τα μαλλιά και να μου

τσιμπάει τα μάγουλα. Ε, δεν άντεξα! Δεν έχω πρόβλημα να με χαϊδεύει η οικογένειά μου ή η κυρία Ελένη στο σχολείο, αλλά ποιος ήταν αυτός που στα καλά καθούμενα με πιάνει και με τσιμπάει κι από πάνω; Με πόνεσε το τσίμπημα κι άρχισα να κλαίω και να φωνάζω, “Όχι, όχι, δεν θέλω” και τον έσπρωξα μακριά. Εκείνος με κοίταξε περίεργα, σαν να μην είχε καταλάβει τι έκανε. Ευτυχώς με πήρε η μαμά και πήγαμε στο δωμάτιο.» (σ. 23)

«Αυτή είναι μια τυπική μέρα του αδερφού μου. Έχει πολλές όμορφες και δύσκολες στιγμές. Μέσα από αυτόν ανακαλύπτω πράγματα και μαθαίνω να μη φοβάμαι τη διαφορετικότητα. Ελπίζω και νομίζω πως καταλαβαίνει ότι τον αγαπώ πολύ!» (σ. 25)

«Η αδερφή μου είναι καλή μαζί μου. Πολλές φορές έρχεται και παίζουμε μαζί και συνήθως δεν μου πειράζει τα πράγματά μου. Είναι λίγο παράξενη βέβαια, γιατί τα δικά της πράγματα τα έχει πεταμένα και μόνο όταν της λέει η μαμά τα μαζεύει. Σιγά το μάζεμα δηλαδή, τα κρύβει στην ντουλάπα να μη φαίνονται. Ούτε ξέρει πόσα μολύβια έχει, πόσες κούκλες, πόσα ρούχα, πόσα βιβλία και cd, όπως εγώ. Γενικά είναι πολύ ακατάστατη και δεν την πειράζει τίποτα από όσα ενοχλούν εμένα. Ακόμα, πριν της πάρουν ακουστικά, έβαζε δυνατά τη μουσική και με ενοχλούσε. Για να μην πω ότι κάνει συνέχεια καινούριες φίλες και τις φέρνει στο σπίτι κι εγώ τότε πάω στη σοφίτα. Όμως, κάθε βράδυ, μόλις ξαπλώσω έρχεται και μου δίνει ένα φιλί στα μαλλιά, μου λέει καληνύχτα, κι εγώ νιώθω ήρεμος και ασφαλής που είναι κι εκείνη μαζί μου στο δωμάτιο...» (σ. 25)

Στο μυθιστόρημα «Ποιος σκότωσε το σκύλο τα μεσάνυχτα» του Mark Haddon (2004) ο Κρίστοφερ, ένας 15χρονος με αυτισμό που αγαπά το κόκκινο χρώμα, τα αστυνομικά μυθιστορήματα, τα μαθηματικά και τη φυσική, ενώ απεχθάνεται το κίτρινο και το καφέ, το να τον αγγίζουν, τα ψέματα, τις μεταφορές και τα αστεία, μάς αφηγείται τις έρευνες που έκανε, για να ανακαλύψει το δολοφόνο του γειτονικού του

σκύλου. Μέσα όμως, από τις έρευνές του ανακαλύπτει πράγματα για τη ζωή του που αγνοούσε!

«Έκανε πάρα πολλές ερωτήσεις και τις έκανε πάρα πολύ γρήγορα. Κι αυτές στοιβάζονταν μέσα στο κεφάλι μου σαν τα καρβέλια στη βιοτεχνία όπου δουλεύει ο θείος Τέρι. Η βιοτεχνία είναι ένας φούρνος κι αυτός δουλεύει στα μηχανήματα που κόβουν τα ψωμιά φέτες. Μερικές φορές ο κόφτης δε δουλεύει αρκετά γρήγορα, το ψωμί βγαίνει ασταμάτητα και τότε μπλοκάρει. Μερικές φορές σκέφτομαι το μυαλό μου σαν μια μηχανή, αν και όχι πάντα σαν μια μηχανή κοπής ψωμιού. Έτσι είναι πιο εύκολο να εξηγήεις στους άλλους ανθρώπους τι συμβαίνει μέσα στο μυαλό σου.» (σ. 19)

«Ο αστυνομικός έσφιξε το μπράτσο μου και με σήκωσε όρθιο. Δε μου άρεσε που μ' έπιασε έτσι. Και τότε ήταν που τον χτύπησα.» (σ. 20)

«Αν προσπαθήσω να πω το αστείο στον εαυτό μου δίνοντας στην έκφραση δύο ή και παραπάνω διαφορετικές σημασίες ταυτόχρονα, είναι σαν ν' ακούω δύο ή τρία διαφορετικά μουσικά κομμάτια ταυτόχρονα, πράγμα που και με δυσαρεστεί και με σαστίζει, άσε που δεν είναι ευχάριστο όπως ο λευκός ήχος.» (σ. 21)

«Με τους ανθρώπους μπερδεύομαι. Αυτό συμβαίνει για δύο βασικούς λόγους. Ο πρώτος βασικός λόγος είναι ότι οι άνθρωποι λένε ένα σωρό πράγματα χωρίς να χρησιμοποιούν καθόλου λέξεις. ... Ο δεύτερος βασικός λόγος είναι ότι οι άνθρωποι συχνά μιλάνε χρησιμοποιώντας μεταφορές.» (σ. 30)

«Ο πατέρας στεκόταν στο διάδρομο. Σήκωσε το δεξιό του χέρι ψηλά και άνοιξε καλά τα δάχτυλά του σαν βεντάλια. Σήκωσα κι εγώ το αριστερό μου χέρι, άνοιξα καλά τα δάχτυλά μου σαν βεντάλια και ενώσαμε τα δάχτυλά μας και τους αντίχειρές μας

αντικριστά. Αυτό το κάνουμε γιατί μερικές φορές ο πατέρας μου θέλει να με αγκαλιάσει, εμένα όμως δε μου αρέσει ν' αγκαλιάζω τους ανθρώπους ούτε κι αυτοί να με αγκαλιάζουν, οπότε, αντί γι' αγκαλιές, κάνουμε αυτό κι αυτό σημαίνει πως με αγαπά.» (σ. 32)

«Το να μιλάω σε ξένους δεν είναι κάτι που συνηθίζω να κάνω. Δε μου αρέσει να μιλάω σε αγνώστους. Κι αυτό όχι εξαιτίας του Κινδύνου των Ξένων... Δεν ανησυχώ γι' αυτό. Αν τύχει και με αγγίξει κάποιος άγνωστος, εγώ θα τον χτυπήσω.» (σ. 56)

«Δε μου αρέσουν οι ξένοι, γιατί δε μου αρέσουν οι άνθρωποι που δεν έχω ξανασυναντήσει ποτέ. Δεν μπορώ να τους καταλάβω εύκολα. ... Μου παίρνει πολύ χρόνο να εξοικειωθώ με τους ανθρώπους που δε γνωρίζω. ... Απλώς τους περιεργάζομαι, ώσπου να βεβαιωθώ πως είναι ακίνδυνοι. ... Άρα το να μιλήσω στους άλλους ανθρώπους στο δρόμο μας ήταν μια πράξη γενναιότητας.» (σ. 57)

«Δεν ήμουν πολύ καλή μητέρα Κρίστοφερ. Ίσως, αν τα πράγματα ήταν διαφορετικά, ίσως, αν εσύ ήσουν διαφορετικός, κι εγώ να ήμουν καλύτερη σ' αυτό. ... Εγώ δεν είμαι σαν τον πατέρα σου. Ο πατέρας σου είναι άνθρωπος πολύ πιο υπομονετικός. Αυτός προχωράει πάντα μπροστά. Κι αν κάτι τον στενοχωρεί, ξέρει να το κρύψει. Αλλά εγώ δεν είμαι έτσι και δεν μπορώ να κάνω τίποτα για να το αλλάξω αυτό.» (σ. 148)

«Θυμάσαι μια φορά που ψωνίζαμε στην πόλη μαζί... Εσύ είχες τρομάξει απ' όλο εκείνον τον κόσμο στο μαγαζί. ... Εσύ είχες κουλουριαστεί στο πάτωμα, είχες σκεπάσει τα αυτιά σου με τα χέρια σου και ήσουν μέσα στα πόδια του κόσμου. ... σου είπα να καθίσεις φρόνιμα και προσπάθησα να σε σηκώσω και να σε μετακινήσω. Όμως εσύ έμπηξες τις στριγκλιές και πέταξες κάτι μίξερ από το ράφι κι έγινε χαλασμός κόσμου. Όλοι τότε στράφηκαν να δουν τι συνέβαινε. ... Εμένα μου είχαν σπάσει τα νεύρα... Θυμάμαι ακόμα πως εκείνο το βράδυ έκλαιγα, έκλαιγα ασταμάτητα. ... Όμως εγώ είπα πως δεν άντεχα άλλο.» (σς. 148-149)

Ευχαριστίες

Για την υλοποίηση αυτής της εργασίας συνέβαλλαν πολλοί άνθρωποι, τους οποίους θα ήθελα και να ευχαριστήσω!

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω, για την υποστήριξη και τη συνεργασία τους μαζί μου, τους καθηγητές μου, την κυρία Μαρκοδημητράκη Μαρία, την κυρία Κυπριωτάκη Μαρία και τον κύριο Κλεισαρχάκη Μιχαήλ. Ένα ιδιαίτερο ευχαριστώ θα ήθελα να πω στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Μαρκοδημητράκη Μαρία, που όταν της ζήτησα να αναλάβει την επίβλεψη της διπλωματικής μου εργασίας, με εμπιστεύτηκε και με συμπεριέλαβε στην ομάδα της με πολύ μεγάλη χαρά!

Καταλυτικό ρόλο στην πραγματοποίηση της διπλωματικής μου εργασίας διαδραμάτισαν οι γονείς παιδιών, εφήβων και ενηλίκων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, οι οποίοι με εμπιστεύτηκαν και μου άνοιξαν την καρδιά τους! Όπως, επίσης και όλοι όσοι με σύστησαν στους γονείς – συμμετέχοντες της έρευνάς μου και αποτέλεσαν τη γέφυρα επικοινωνίας μου μαζί τους.

Έπειτα, θα ήθελα να πω ένα ακόμη ευχαριστώ στη νέα μου φίλη Καρασούλη Καλλιόπη, η οποία μου εμπιστεύτηκε το ποίημα που έγραψε για την κόρη της, ώστε να το προσθέσω στην εργασία μου. Ένα ποίημα – κατάθεση ψυχής!

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου, τους σημαντικότερους συνοδοιπόρους και υποστηρικτές της ζωής μου, οι οποίοι είναι αρωγοί σε κάθε μου όνειρο!

Περίληψη

Τα άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) χαρακτηρίζονται από ελλείμματα δεξιοτήτων, τα οποία περιορίζουν την κοινωνική τους αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Επειδή όμως, διαθέτουν εξαιρετική οπτική μνήμη, καταλαβαίνουν, αφομοιώνουν και διατηρούν καλύτερα τις πληροφορίες χρησιμοποιώντας εικονικά βοηθήματα. Η έρευνα έχει δείξει ότι υπάρχουν αποτελεσματικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των ελλειμμάτων κοινωνικής επικοινωνίας. Ωστόσο, ο συνδυασμός των παρεμβάσεων αυτών με τις αναδυόμενες βοηθητικές τεχνολογίες, όπως την εικονική και την επαυξημένη πραγματικότητα, είναι ένα πεδίο που δεν έχει διερευνηθεί. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των γονέων για την αξιοποίηση της εικονικής και της επαυξημένης πραγματικότητας στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά, τους εφήβους και τους ενήλικες με ΔΑΦ. Για τη συγκέντρωση των δεδομένων αξιοποιήθηκαν τα εργαλεία της ποιοτικής έρευνας και πιο συγκεκριμένα οι ημιδομημένες συνεντεύξεις (δια ζώσης και τηλεφωνικές) και η δειγματοληψία χιονοστιβάδας. Συνολικά στην έρευνα συμμετείχαν 19 γονείς ατόμων με ΔΑΦ ηλικίας 5 έως 24ων ετών, που ζουν στην Κρήτη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα άτομα με ΔΑΦ έχουν μια ιδιαίτερη κλίση προς τις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και τις αξιοποιούν τόσο για ψυχαγωγικούς όσο και για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Οι 17 στους 19 γονείς, αν και αξιοποιούν τις παραδοσιακές μεθόδους για την εκπαίδευση των παιδιών τους, ήταν δεκτικοί στο ενδεχόμενο μιας εναλλακτικής θεραπευτικής παρέμβασης αξιοποιώντας τις ΤΠΕ. Από τις συνεντεύξεις των γονέων φάνηκε ότι είναι ιδιαίτερα επιφυλακτικοί έως και αρνητικοί στην αξιοποίηση της εικονικής πραγματικότητας στην εκπαίδευση των παιδιών τους, σε αντίθεση με την επαυξημένη πραγματικότητα, την οποία θα υιοθετούσαν με ενθουσιασμό, καθώς μέσω αυτής θεωρούν ότι καλύπτονται καθημερινές ανάγκες των ατόμων με ΔΑΦ (αυτοεξυπηρέτηση), αλλά και κοινωνικο-συναισθηματικές. Στην παρούσα έρευνα αναδεικνύεται η ανάγκη των γονέων ατόμων με ΔΑΦ για τη δημιουργία μιας εξατομικευμένης εφαρμογής επαυξημένης πραγματικότητας, η οποία αναμένεται να συμβάλει στην αύξηση των παρεμβάσεων κοινωνικής επικοινωνίας, οι οποίες παρέχονται σήμερα από τους εκπαιδευτικούς και τους θεραπευτές σε άτομα με ΔΑΦ.

Λέξεις-κλειδιά: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), εικονική πραγματικότητα, επαυξημένη πραγματικότητα, κοινωνικές δεξιότητες, απόψεις γονέων

Abstract

People with Autism Spectrum Disorder (ASD) are characterized by skills deficits that limit their social interaction and communication. However, due to their excellent visual memory, they better understand, assimilate and retain information using virtual aids. Research has shown that there are effective interventions to address social communication deficits. However, combining these interventions with emerging assistive technologies, such as virtual and augmented reality, is a field that has not been explored. The purpose of the present research is to explore the views of parents on the use of virtual and augmented reality in the development of social skills in children, adolescents and adults with ASD. For the data collection, the tools of qualitative research were used, and more specifically, the semi-structured interviews (live and telephone) and the avalanche sampling. A total of 19 parents of people with ASD aged 5 to 24, living in Crete, participated in the research. The results showed that people with ASD have a particular penchant for Information and Communication Technologies (ICT) and use them for both recreational and educational purposes. 17 out of 19 parents, although using traditional methods for educating their children, were receptive to the possibility of an alternative therapeutic intervention using ICT. The interviews of the parents showed that they are very cautious and even negative in the use of virtual reality in the education of their children, in contrast to the augmented reality, which they would enthusiastically adopt, as through it they consider that the daily needs of people with ASD are covered. (self-service), and their socio-emotional needs as well. The present study highlights the need for parents of people with ASD to create a personalized augmented reality application, which is expected to help increase the social communication interventions currently provided by educators and therapists to people with ASD.

Keywords: *Autism Spectrum Disorder (ASD), virtual reality, augmented reality, social skills, parental views*

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	13
Περίληψη.....	14
Abstract.....	16
Συνοπμογραφίες & Ακρωνύμια.....	20
Εισαγωγή.....	21
Μέρος Α΄: Θεωρία.....	24
1. Αποσαφήνιση εννοιολογικών όρων.....	24
1.1 Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ).....	25
1.1.1 Φύλο και ΔΑΦ.....	28
1.1.2 Προσοχή και ΔΑΦ.....	29
1.1.3 Μνήμη και ΔΑΦ.....	33
1.1.4 Μίμηση και ΔΑΦ.....	34
1.2 Κοινωνικές δεξιότητες στα άτομα με ΔΑΦ.....	34
1.2.1 Κοινωνικές ιστορίες.....	40
1.2.2 Ο κύκλος των φίλων.....	43
1.2.3 Οπτικές στρατηγικές διδασκαλίας για παιδιά με ΔΑΦ.....	44
1.2.3.1 ΜΑΚΑΤΟΝ.....	45
1.2.3.2 PECS.....	47
1.2.3.3 TEACCH.....	49
1.2.4 Lego Therapy και Social Use of Language Programme (SULP).....	52

1.2.5 Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ).....	56
1.2.5.1 Εικονική πραγματικότητα.....	59
1.2.5.2 Επαυξημένη πραγματικότητα.....	61
2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	65
2.1 Εικονική πραγματικότητα και ΔΑΦ.....	65
2.2 Επαυξημένη πραγματικότητα και ΔΑΦ.....	80
Μέρος Β΄: Έρευνα.....	90
1. Μεθοδολογία.....	90
2. Συμμετέχοντες.....	93
3. Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	118
4. Εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	123
5. Ανάλυση δεδομένων.....	124
5.1. 1ο Θέμα: Κοινωνικές σχέσεις με το στενό οικογενειακό περιβάλλον.....	124
5.2. 2ο Θέμα: Κοινωνικές σχέσεις με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.....	135
5.3. 3ο Θέμα: Θεραπευτικά προγράμματα.....	143
5.4. 4ο Θέμα: Είδη ΤΠΕ.....	150
5.5. 5ο Θέμα: Αξιοποίηση ΤΠΕ.....	154
5.6. 6ο Θέμα: Αξιοποίηση εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας.....	156
5.7. 7ο Θέμα: Απόψεις γονέων για την εικονική και επαυξημένη πραγματικότητα	162
6. Συζήτηση – συμπεράσματα.....	168
7. Περιορισμοί και μελλοντική έρευνα.....	176
Βιβλιογραφία.....	179

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	179
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	184
Παράρτημα.....	195
Παράρτημα I – Έντυπο Συναίνεσης δια ζώσης συνεντεύξεων.....	195
Παράρτημα II – Έντυπο Συναίνεσης τηλεφωνικών συνεντεύξεων.....	197
Παράρτημα III – Ερωτήσεις Ημιδομημένης Συνέντευξης.....	199
Παράρτημα IV – Αποσπάσματα συνεντεύξεων.....	201

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

Δ.Α.Φ.	Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
Τ.Π.Ε.	Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας
ICT	Information and Communication Technology
VR	Virtual Reality
AR	Augmented Reality
PECS	Picture Exchange Communication System
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children
ΑμεΑ	Άτομα με Αναπηρία
Κ.Ε.Σ.Υ.	Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης
Κ.Δ.Α.Π.	Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών
Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.	Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης
Π.Α.Α.Π.Α.Η.Κ.	Παράρτημα Αποθεραπείας & Αποκατάστασης Παιδιών με Αναπηρία Ηρακλείου Κρήτης

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας είναι ένας σημαντικός στόχος για όλα τα παιδιά. Ωστόσο, ορισμένα παιδιά διατρέχουν κίνδυνο αποτυχίας στον κοινωνικό τομέα εξαιτίας ελλειμμάτων στις κοινωνικές τους δεξιότητες. Η ΔΑΦ είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται σε διαφορετικό βαθμό από ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και τις επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές. Τα άτομα με ΔΑΦ κάνουν συχνά σοβαρά σφάλματα στην αποκωδικοποίηση και την ερμηνεία των κοινωνικών πληροφοριών και γι' αυτό δυσκολεύονται να αλληλεπιδράσουν με τους γύρω τους. Οι επιπτώσεις όμως αυτών των ελλειμμάτων είναι μακροπρόθεσμες και μπορεί να είναι εξαιρετικά σοβαρές. Ενδέχεται να υπάρχουν προβλήματα και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τα μέλη της οικογένειας, αλλά και με το ευρύτερο περιβάλλον τους, καθώς η αμοιβαιότητα, η βασική δηλαδή συνιστώσα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, υπολείπεται στα άτομα με ΔΑΦ. Η ικανότητα απόκτησης και διατήρησης μιας επαγγελματικής θέσης μπορεί να είναι δύσκολη, καθώς η επιτυχής απασχόληση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα συναναστροφής με άλλους ανθρώπους. Επιπλέον, η δυσκολία παρακολούθησης και επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών ή συμμετοχής σε κοινωνικά μοντέλα εμποδίζει την ικανότητα του ατόμου με ΔΑΦ να μάθει.

Οι κοινωνικές ιστορίες έχουν γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας κατάλληλων συμπεριφορικών δεξιοτήτων στα παιδιά με ΔΑΦ (Barry & Burlew, 2004· Crozier & Tincani, 2007). Η εξαιρετική οπτική μνήμη που διαθέτουν τα άτομα με ΔΑΦ έχει αξιοποιηθεί στα θεραπευτικά προγράμματα παρέμβασης, τα οποία στηρίζονται στη χρήση οπτικών βοηθημάτων (εικόνες). Η τεχνολογία μπορεί επίσης να είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την υποστήριξη των κινήτρων και των δεξιοτήτων αυτών στα παιδιά με ΔΑΦ (Parsons, 2015). Ο σχεδιασμός, όμως των κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνολογικών εργαλείων - εφαρμογών απαιτεί τη συμπίληψη ενός σύνθετου φάσματος παραγόντων, όπως: τις παιδαγωγικές και γνωστικές θεωρίες, τα οφέλη της τεχνολογίας και το πραγματικό περιβάλλον που θα χρησιμοποιηθούν τα εργαλεία αυτά, αφού πρώτα εκπαιδευτούν επαρκώς τα παιδιά με ΔΑΦ και οι γονείς ή/και οι φροντιστές τους (Parsons, 2015). Εκτός του υπολογιστή και των κινητών

τεχνολογικών συσκευών (π.χ. tablet), η εικονική και η επαυξημένη πραγματικότητα είναι δύο είδη τεχνολογικών μέσων, τα οποία έχουν δοκιμαστεί στην εκπαίδευση των ατόμων με ΔΑΦ. Οι γονείς είναι αναπόσπαστο κομμάτι όχι μόνο στη ζωή και την καθημερινότητα των παιδιών τους, αλλά και την εκπαίδευσή τους. Γι' αυτό η εμπλοκή τους στη διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών με ΔΑΦ κρίνεται αναγκαία. Η έλλειψη σχετικών μελετών, που να διερευνούν τις απόψεις των γονέων παιδιών, εφήβων και ενηλίκων με ΔΑΦ για την αξιοποίηση της εικονικής και της επαυξημένης πραγματικότητας στην ανάπτυξη διάφορων δεξιοτήτων, έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην επιλογή του σκοπού της παρούσας έρευνας. Επομένως, ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των γονέων για την αξιοποίηση της εικονικής και της επαυξημένης πραγματικότητας στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες με ΔΑΦ. Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας ποιοτικής έρευνας διακρίνονται σε ένα κεντρικό ερευνητικό ερώτημα/φαινόμενο: «Ποιες είναι οι αντιλήψεις των γονέων ατόμων με ΔΑΦ για την αξιοποίηση της εικονικής και της επαυξημένης πραγματικότητας στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων;» και σε έξι υποερωτήματα: α) «Πώς είναι οι κοινωνικές σχέσεις των ατόμων με ΔΑΦ με το στενό οικογενειακό τους περιβάλλον;», β) «Πώς είναι οι κοινωνικές σχέσεις των ατόμων με ΔΑΦ με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο;», γ) «Ποιες μεθόδους παρέμβασης αξιοποιούν οι γονείς των ατόμων με ΔΑΦ για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων;», δ) «Ποιες ΤΠΕ χρησιμοποιούν τα άτομα με ΔΑΦ;», ε) «Πώς αξιοποιούν τα άτομα με ΔΑΦ τις ΤΠΕ που χρησιμοποιούν;» και στ) «Ποια ανάγκη θα ήθελαν να καλύψει η εφαρμογή της εικονικής ή της επαυξημένης πραγματικότητας;». Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε ήταν η ποιοτική μέθοδος και το εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις. Οι συμμετέχοντες γονείς επιλέχθηκαν με τη στρατηγική της «χιονοστιβάδας» από τους νομούς Ρεθύμνης και Ηρακλείου Κρήτης, σύμφωνα με τους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας.

Τα ευρήματα της παρούσας ποιοτικής μελέτης συνάδουν με τα δεδομένα της βιβλιογραφίας, αναφορικά με τα οφέλη και τους αποτρεπτικούς παράγοντες αξιοποίησης της εικονικής πραγματικότητας στην εκπαίδευση των ατόμων με ΔΑΦ. Όμως, η παρούσα μελέτη, μέσω των απαντήσεων των γονέων, έρχεται να προσθέσει έναν ακόμη, καθοριστικής σημασίας αποτρεπτικό παράγοντα για την εικονική

πραγματικότητα. Αυτός ο παράγοντας είναι η πιθανότητα πρόκλησης κρίσεων επιληψίας από τη γρήγορη εναλλαγή εικόνων και τα γενικότερα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου τεχνολογικού μέσου. Ακόμη και οι γονείς, των οποίων τα παιδιά δεν είχαν ιστορικό επιληπτικών κρίσεων υπογράμμισαν ότι δεν θα το διακινδύνευαν. Από την άλλη πλευρά, οι γονείς ήταν πολύ θετικοί για την αξιοποίηση της επαυξημένης πραγματικότητας ως θεραπευτικό μέσο για τα παιδιά τους. Ο βασικότερος λόγος ήταν ότι αυτό το καινοτόμο είδος ΤΠΕ συνδέεται με τον πραγματικό κόσμο. Η εκπαίδευση μέσα σε πραγματικές συνθήκες καθιστούν το εργαλείο αυτό επικρατέστερο και δημιουργούν ένα κλίμα εμπιστοσύνης στους γονείς για την ένταξη των νέων τεχνολογιών στη θεραπευτική παρέμβαση των παιδιών τους.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, στη θεωρία, αποσαφηνίζονται όλοι οι σχετικοί εννοιολογικοί όροι με το θέμα της εργασίας. Για τις ανάγκες της εργασίας, αφού προσδιοριστεί η διαταραχή αυτιστικού φάσματος, οι θεωρητικές πληροφορίες επικεντρώνονται στα κοινωνικά ελλείμματα των ατόμων με ΔΑΦ και τα προγράμματα θεραπευτικής παρέμβασης που επιλέγουν κατά βάση οι γονείς για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Αυτά τα προγράμματα είναι οι κοινωνικές ιστορίες, ο κύκλος των φύλων, οι οπτικές στρατηγικές διδασκαλίας (Makaton, PECS και TEACCH) κ.ά. Εκτός των προγραμμάτων αυτών, στη συνέχεια παρουσιάζονται και οι τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας και κυρίως η εικονική και η επαυξημένη πραγματικότητα, που θα μας απασχολήσουν στο δεύτερο μέρος της εργασίας. Το πρώτο μέρος ολοκληρώνεται με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών γύρω από την αξιοποίηση της εικονικής και της επαυξημένης πραγματικότητας στην ανάπτυξη διάφορων δεξιοτήτων σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες με ΔΑΦ. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, στην έρευνα, παρουσιάζονται αναλυτικά όλα τα στάδια της ποιοτικής μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, οι συμμετέχοντες γονείς, το εργαλείο συλλογής των δεδομένων και στο τέλος αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

Μέρος Α΄: Θεωρία

Στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας θα παρουσιαστούν όλα τα απαραίτητα θεωρητικά στοιχεία – πληροφορίες, για να γίνει κατανοητό στον αναγνώστη το προς εξέταση θέμα, αλλά και για να στηριχτεί θεωρητικά το ερευνητικό μέρος.

1. Αποσαφήνιση εννοιολογικών όρων

Στο κεφάλαιο της «Αποσαφήνισης εννοιολογικών όρων» θα προσδιοριστούν λεπτομερώς και με σαφή παραδείγματα όλοι οι όροι που απαιτούνται για τη σφαιρική κάλυψη του προς διερεύνηση θέματος. Πιο συγκεκριμένα, θα οριστεί η Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) και αφού επισημανθούν οι διαφορές που παρατηρούνται στο φύλο, θα γίνει λόγος για το ρόλο που διαδραματίζουν τα ελλείμματα στην προσοχή, τις διαφορούμενες απόψεις σχετικά με τις δεξιότητες μίμησης των παιδιών με ΔΑΦ, αλλά και την εξαιρετική οπτική τους μνήμη. Στη συνέχεια, μέσα από τη βιβλιογραφία θα διαφανεί πώς η ακαμψία στη σκέψη, οι παρερμηνείες των προθέσεων και των ενεργειών των άλλων ανθρώπων και η απουσία συναισθηματικής αμοιβαιότητας οδηγεί τα παιδιά με ΔΑΦ στα ελλείμματα του κοινωνικού τομέα. Όμως, με το σχεδιασμό και την υλοποίηση του κατάλληλου θεραπευτικού προγράμματος, καθώς και την αξιοποίηση μιας ποικιλίας παρεμβάσεων, όπως των κοινωνικών ιστοριών, του κύκλου των φίλων, των οπτικών στρατηγικών διδασκαλίας, της θεραπείας με Lego, του προγράμματος κοινωνικής χρήσης της γλώσσας και των Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας, τα παιδιά με ΔΑΦ θα μπορέσουν να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

1.1 Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

Η Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση ορίζει το Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) ως «ένα σύνολο ετερογενών νευροαναπτυξιακών συνθηκών, που χαρακτηρίζονται από δυσκολίες στην αρχή της κοινωνικής επικοινωνίας και ασυνήθιστα περιορισμένες, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και ενδιαφέροντα» (DSM-5, 2013).

Σύμφωνα με το DSM-5 (2013) ο όρος ΔΑΔ καταργείται και αντικαθίσταται από τον όρο Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, ο οποίος περιλαμβάνει τις τέσσερις από τις πέντε διαταραχές, εκτός της Διαταραχής Rett. Ο όρος ΔΑΦ θεωρείται μια ενιαία διαταραχή που έχει όμως διαφορετικά επίπεδα σοβαρότητας στα συμπτώματα (Γενά, 2017). Τα διαφορετικά επίπεδα σοβαρότητας της ΔΑΦ παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Επίπεδα βαρύτητας ΔΑΦ	
<u>Βαρύτητα ΔΑΦ</u>	<u>Κοινωνική επικοινωνία</u>
Επίπεδο 1: Απαιτεί πολύ σημαντική στήριξη	Σοβαρά ελλείμματα στις λεκτικές και μη λεκτικές δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας, τα οποία προκαλούν σοβαρές διαταραχές στη λειτουργικότητα, πολύ περιορισμένη έναρξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και ελάχιστη ανταπόκριση σε κοινωνικές προσκλήσεις που τους απευθύνουν οι άλλοι. Για παράδειγμα, ένα άτομο με λίγα λόγια κατανοητού λόγου, που σπάνια ξεκινά την αλληλεπίδραση και, όταν το κάνει, κάνει ασυνήθιστες προσεγγίσεις, για να ικανοποιήσει μόνο τις ανάγκες και ανταποκρίνεται μόνο σε πολύ άμεσες κοινωνικές προσεγγίσεις.
Επίπεδο 2: Απαιτεί σημαντική στήριξη	Χαρακτηριστικά ελλείμματα στις λεκτικές και μη λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες. Κοινωνικές δυσκολίες, φανερές ακόμη και όταν παρέχεται στήριξη. Περιορισμένη έναρξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και μειωμένες ή μη φυσιολογικές απαντήσεις σε κοινωνικές προσκλήσεις από άλλους. Για παράδειγμα, ένα πρόσωπο που χρησιμοποιεί απλές προτάσεις, των οποίων η αλληλεπίδραση περιορίζεται σε στενά ειδικά ενδιαφέροντα και το οποίο έχει αξιοσημείωτα περίεργη μη λεκτική επικοινωνία.
Επίπεδο 3: Απαιτεί στήριξη	Χωρίς υποστήριξη, τα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία προκαλούν αξιοσημείωτες δυσλειτουργίες. Δυσκολία στην έναρξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και

	σαφή παραδείγματα άτυπων ή ανεπιτυχών απαντήσεων στις κοινωνικές προσκλήσεις των άλλων. Μπορεί να φαίνεται ότι έχει μειωθεί το ενδιαφέρον τους για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, λόγω των αδέξιων προσπαθειών τους να προσεγγίσουν φιλικά άλλους ανθρώπους. Για παράδειγμα, ένα άτομο που μπορεί να χρησιμοποιήσει ολοκληρωμένες προτάσεις και να επικοινωνήσει, αλλά του οποίου η συνομιλία με άλλους αποτυγχάνει και των οποίων οι προσπάθειες να γίνουν φίλοι είναι περιέργες και τυπικά ανεπιτυχείς.
--	--

(American Psychiatric Association, 2013, pp. 34-36)

Επίπεδα βαρύτητας ΔΑΦ	
<u>Βαρύτητα ΔΑΦ</u>	<u>Περιορισμένα ενδιαφέροντα και επαναληπτικές συμπεριφορές</u>
Επίπεδο 1: Απαιτεί πολύ σημαντική στήριξη	Έλλειψη ευελιξίας στη συμπεριφορά, υπερβολική δυσκολία προσαρμογής σε αλλαγές ή περιορισμένα/ επαναληπτικά ενδιαφέροντα, τα οποία επηρεάζουν όλους τους τομείς της ζωής του ατόμου και προκαλούν εξαιρετική δυσφορία.
Επίπεδο 2: Απαιτεί σημαντική στήριξη	Έλλειψη ευελιξίας στη συμπεριφορά, δυσκολία προσαρμογής σε αλλαγές ή περιορισμένα/ επαναληπτικά ενδιαφέροντα, τα οποία εμφανίζονται αρκετά συχνά, ώστε να είναι εμφανή στον απλό παρατηρητή και τα οποία εμποδίζουν τη λειτουργικότητα σε διάφορα πλαίσια. Δυσκολία στη μετάβαση από τη μια δράση στην άλλη ή στη μετάθεση της εστίασης της προσοχής τους.
Επίπεδο 3: Απαιτεί στήριξη	Έλλειψη ευελιξίας στη συμπεριφορά που προκαλεί σημαντική δυσκολία προσαρμογής σε ένα ή περισσότερα περιβάλλοντα. Προβλήματα οργάνωσης και σχεδιασμού περιορίζουν τις δυνατότητες αυτονομίας.

(American Psychiatric Association, 2013, p. 52)

Σύμφωνα με τους Σερετόπουλο, Λάμνισο, και Γιαννακού (2020) η ΔΑΦ διαγιγνώσκεται στην ηλικία των 1-3 ετών, επηρεάζει όλες τις λειτουργικότητες του ατόμου και παραμένει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Wilmshurst, 2011). Οι Hodges, Fealko, & Soares (2020) αναφέρουν ότι τα πρώτα σημάδια εμφάνισης της ΔΑΦ σε ένα παιδί είναι η κακή βλεμματική επαφή, η μη ανταπόκριση στο όνομά του, η έλλειψη εμφάνισης κάποιας χειρονομίας το πρώτο έτος της ζωής του και η απώλεια γλωσσικών ή κοινωνικών δεξιοτήτων. Αν και κάποια άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας είναι σε θέση να κάνουν πιο σύνθετους συλλογισμούς, τα ελλείμματα που εμφανίζουν στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση δυσχεραίνουν την προσαρμοστική τους ικανότητα (Wilmshurst, 2011). Η ΔΑΦ επηρεάζεται τόσο από γενετικούς όσο και από περιβαλλοντικούς παράγοντες, που διαμορφώνουν την

ανάπτυξη του εγκεφάλου (Hodges et al., 2020· Σερετόπουλος κ.ά., 2020). Στις περισσότερες περιπτώσεις η αιτιολογία εμφάνισης της ΔΑΦ παραμένει άγνωστη (Thomaidis et al., 2020).

Ο τρόπος ταξινόμησης των συμπτωμάτων της ΔΑΦ είναι η διάκρισή τους σε ελλείμματα και πλεονασμούς. Σύμφωνα με τη Γενά (2017), οι τομείς σημαντικών ελλείψεων είναι: α) η συγκέντρωση προσοχής, β) ο λόγος και η επικοινωνία, γ) οι κοινωνικές και συναισθηματικές εκδηλώσεις, δ) η ανάπτυξη θεωρίας του νου, ε) το παιχνίδι, στ) η αισθητηριακή επεξεργασία, ζ) οι γνωστικές λειτουργίες και η) οι εκτελεστικές δυσλειτουργίες. Από την άλλη πλευρά, όπως αναφέρει η Γενά (2017), όταν κάνουμε λόγο για πλεονασμούς στα άτομα με ΔΑΦ αναφερόμαστε σε δυσπροσαρμοστικές και στερεοτυπικές αντιδράσεις, οι οποίες ταξινομούνται ως εξής: α) διασπαστική συμπεριφορά, β) στερεοτυπικές αντιδράσεις, γ) επίμονη προσκόλληση σε ρουτίνες και δ) ιδιαίτερες ικανότητες.

Η διαγνωστική αξιολόγηση των ενηλίκων είναι πολύ δύσκολη διαδικασία, καθώς έχουν περάσει πολλά χρόνια από την παιδική τους ηλικία και οι αναμνήσεις των ίδιων όσο και των συγγενών τους, που συμμετέχουν στη συνέντευξη, είναι αρκετά θολές (Attwood, 2012). Σημαντικό βοήθημα βέβαια είναι η εξέταση φωτογραφιών του ενηλίκου από την παιδική του ηλικία, καθώς οι φωτογραφίες προέρχονται από διάφορες κοινωνικές περιστάσεις κι έτσι μπορούμε να παρατηρήσουμε, εάν το παιδί συμμετέχει στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Attwood, 2012). Κατά τη διαγνωστική αξιολόγηση ο ενήλικας δίνει απαντήσεις που δείχνουν ενσυναίσθηση και κριτική ικανότητα σε κοινωνικά θέματα, αλλά αν εξεταστεί προσεκτικότερα γίνεται αντιληπτό ότι οι απαντήσεις του είναι αποτέλεσμα νοητικής ανάλυσης, παρά αυθόρμητης απάντησης (Attwood, 2012).

Οι γονείς των παιδιών με ΔΑΦ είναι πολύτιμοι αρωγοί στην έρευνα, στην κλινική πρακτική και την ανάπτυξη πολιτικής σχετικά με τη ΔΑΦ. Λίγα όμως, είναι γνωστά για το πώς οι γονείς βλέπουν και βιώνουν μια διάγνωση ΔΑΦ για το παιδί τους. Οι Jacobs, Steyaert, Dierickx, και Hens (2020) διερεύνησαν την εξέλιξη των απόψεων και των εμπειριών των γονέων σχετικά με τη διάγνωση ΔΑΦ του παιδιού τους πριν, αμέσως μετά και 12 μήνες μετά. Οι συνεντεύξεις έδειξαν μια εξέλιξη των γονικών απόψεων και εμπειριών 12 μήνες μετά τη διάγνωση του παιδιού τους (Jacobs et al., 2020). Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς δεν ένιωθαν την ανάγκη να

γνωρίζουν ακριβώς τι είναι η ΔΑΦ, αλλά μια ευρεία κατανόησή της ως γενετικής και νευρολογικής κατάστασης φάνηκε να είναι αρκετή για αυτούς (Jacobs et al., 2020). Το κύριο μέλημά τους ήταν να αποκτήσουν ό,τι θα μπορούσε να είναι χρήσιμο για το παιδί τους (Jacobs et al., 2020). Η διάγνωση ΔΑΦ φάνηκε ότι βοήθησε τους ενήλικες να μην κατηγορούν πλέον το παιδί για τις διαφορετικές ή τις δύσκολες συμπεριφορές του κι έτσι το παιδί δε θεωρούνταν πλέον «άτακτο» ή «κακό» (Jacobs et al., 2020). Τέλος, οι γονείς ανέφεραν ότι η διάγνωση τους έδωσε ένα λόγο να προσαρμόσουν τη σχέση τους με το παιδί στις μοναδικές ανάγκες του (Jacobs et al., 2020).

1.1.1 Φύλο και ΔΑΦ

Τα αγόρια είναι πιο πιθανό να διαγνωστούν με ΔΑΦ από τα κορίτσια, αλλά οι λόγοι γι' αυτό παραμένουν ασαφείς (Duvekot et al., 2016· Hodges et al., 2020· Σερετόπουλος κ.ά., 2020· Thomaïdis et al., 2020). Μέχρι σήμερα, λίγα είναι γνωστά σχετικά με το αν τα αισθητήρια συμπτώματα, τα οποία προστέθηκαν πρόσφατα στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM-5) διαφέρουν μεταξύ αγοριών και κοριτσιών με ΔΑΦ (Duvekot et al., 2016). Τα αποτελέσματα της έρευνας των Duvekot et al. (2016) υποδηλώνουν ότι ορισμένα μεμονωμένα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς (δηλ. συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα) επηρεάζουν τη διάγνωση της ΔΑΦ διαφορετικά στα κορίτσια από ό,τι στα αγόρια, συμβάλλοντας ενδεχομένως σε μια μη αναγνώριση της ΔΑΦ στα κορίτσια. Επομένως, τα κορίτσια θα είχαν περισσότερες πιθανότητες να διαγνωστούν με ΔΑΦ, εάν είχαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων (Duvekot et al., 2016· Hodges et al., 2020). Οι Dean, Harwood, και Kasari (2016) υποστηρίζουν την υπόθεση του καμουφλάζ, με την οποία κατανοούμε καλύτερα τις κοινωνικές συμπεριφορές των κοριτσιών και των αγοριών με ΔΑΦ στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου. Σύμφωνα με την υπόθεση του καμουφλάζ, τα κορίτσια είναι καλύτερα συγκριτικά με τα αγόρια στο να καλύπτουν τα συμπτώματά τους από τους ενήλικες παρατηρητές (Dean et al., 2016· Hodges et al., 2020).

Το γεγονός ότι τα κορίτσια βρίσκονται κοντά σε συνομηλίκους τους, τα βοηθά να έχουν πρόσβαση σε ευκαιρίες κοινωνικής δικτύωσης, αλλά με μια πιο προσεκτική ματιά φαίνεται ότι είναι λιγότερο πιθανό να έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες, για να

αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες για μια επιτυχημένη αλληλεπίδραση με συνομηλίκους (Dean et al., 2016). Στην πραγματικότητα επιλέγουν ένα μηχανισμό προσαρμογής, δηλαδή μαθαίνουν πώς να ενεργούν μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, ενδέχεται όμως να έχουν υιοθετήσει έναν κοινωνικό ρόλο και να ακολουθούν ένα σενάριο (Attwood, 2012).

Παρόλο που τα συμπτώματα του αυτισμού παρουσιάζουν ποσοτικές κατανομές στη φύση, οι εκτιμήσεις του κινδύνου υποτροπής στις οικογένειες δεν έχουν προηγουμένως εξετάσει ή ενσωματώσει τον ποσοτικό χαρακτηρισμό του αυτιστικού φαινότυπου μεταξύ των αδελφών (Constantino, Zhang, Frazier, Abbacchi, & Law, 2010). Σε αυτό το πλαίσιο, οι Constantino et al. (2010) υλοποίησαν μια κλινική-επιδημιολογική μελέτη, επιχειρώντας να κατανοήσουν την αναλογία περιπτώσεων αυτισμού στον πληθυσμό που μπορεί να αποδοθούν σε αυτούς τους διάφορους μηχανισμούς γενετικής μετάδοσης. Συνοπτικά, παρατήρησαν μια σειρά εκδηλώσεων υποτροπής στον αυτισμό, όταν υπήρχε: α) ΔΑΦ, β) ιστορικό καθυστέρησης γλώσσας με αυτιστικές ιδιότητες ομιλίας και γ) συγκέντρωση ποσοτικών αυτιστικών χαρακτηριστικών (Constantino et al., 2010). Αυτές οι διαφορετικές εκδηλώσεις υποτροπής μπορεί αντανακλούν διαφορετικούς μηχανισμούς γενετικής μετάδοσης του αυτισμού στον πληθυσμό, που περιλαμβάνουν: α) σπάνιες υπολειπόμενες μεταλλάξεις, β) κληρονομικές μεταλλάξεις ή / και αυτιστική βλάβη και γ) κοινή ευαισθησία (Constantino et al., 2010). Τέλος, παρατηρήθηκε μείωση της αναλογίας φύλου, όταν εφαρμόζονται τυποποιημένα ποσοτικά κριτήρια, κάτι που υποδηλώνει την πιθανότητα να επηρεάζεται περισσότερο το γυναικείο φύλο (Constantino et al., 2010).

1.1.2 Προσοχή και ΔΑΦ

Σύμφωνα με τους Banire, Al Thani, Qaraqe, και Mansoor (2017), η προσοχή μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε 7 κατηγορίες:

1) Εστιασμένη προσοχή (Focus Attention): Η πράξη που αποκρίνεται διακριτικά σε κάποια ερεθίσματα.

- 2) Διαρκής προσοχή (Sustained Attention): Ο τύπος προσοχής που περιλαμβάνει τη διατήρηση του βλέμματος σε ένα ερέθισμα συνεχώς και την κατάλληλη ανταπόκριση σε αυτό σε όλη τη διάρκεια της δέσμευσης.
- 3) Επιλεκτική Προσοχή (Selective Attention): Η πράξη της συνεχούς παρακολούθησης ενός ερεθίσματος με την παρουσία αποσπασματικών ερεθισμάτων, όπως η ακρόαση ενός ονόματος σε ένα θορυβώδες περιβάλλον.
- 4) Εναλλακτική Προσοχή - μετατόπιση (Alternating Attention - shifting): Η αλλαγή της προσοχής μεταξύ διαφορετικών εργασιών του ίδιου επιπέδου γνώσης.
- 5) Διαιρεμένη προσοχή (Divided Attention): Το μέγιστο επίπεδο της προσοχής, καθώς περιλαμβάνει ταυτόχρονη απόκριση σε διαφορετικά καθήκοντα διαφορετικών επιπέδων γνώσης. όπως η ακρόαση και η γραφή.
- 6) Κοινή προσοχή (Joint Attention): Αυτή η μορφή προσοχής απαιτεί τουλάχιστον δύο άτομα που θα επικεντρώσουν την προσοχή τους σε ένα ή περισσότερα αντικείμενα χρησιμοποιώντας λεκτικά ή μη λεκτικά στοιχεία, όπως την υπόδειξη και το βλέμμα.
- 7) Κοινωνική προσοχή (Social Attention): Αυτή η μορφή προσοχής απευθύνεται σε κοινωνικά ερεθίσματα, όπως το πρόσωπο ή η επαφή με τα μάτια και το βλέμμα.

Τα παιδιά με ΔΑΦ χαρακτηρίζονται από σημαντικά ελλείμματα στις δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (Anzalone et al., 2014· Kasari, Freeman, & Paparella, 2006· Shire, Shih, Bracaglia, Kodjoe, & Kasari, 2020). Τα πρώτα χρόνια, αυτές οι δεξιότητες επικεντρώνονται στην αδυναμία συμμετοχής τους στην κοινή προσοχή και τις συμβολικές δεξιότητες παιχνιδιού που αναπτύσσονται μέσα στα πρώτα 2 χρόνια της ζωής τους (Kasari et al., 2006· Shire et al., 2020· Toth, Munson, Meltzoff, & Dawson, 2006). Σύμφωνα με τη Τσιάλτα (2014), το παιχνίδι είναι το ιδανικότερο μέσο, για να καλλιεργήσουν τα παιδιά με ΔΑΦ σωματικές, νοητικές και κοινωνικές δεξιότητες με έναν πολύ ευχάριστο τρόπο. Αν και τα παιδιά με ΔΑΦ δεν περιλαμβάνουν στην καθημερινότητά τους το παιχνίδι, μέσω της κατάλληλης διδασκαλίας και της μίμησης θα μπορούσαν να το αξιοποιήσουν και να κατορθώσουν να αλληλεπιδράσουν με τους γύρω τους (Τσιάλτα, 2014). Όπως αναφέρουν οι Shire et al. (2020), στα πρώτα 3 χρόνια της ζωής τους, τα παιδιά

περνούν από το παράλληλο παιχνίδι (ίδια δραστηριότητα, αλλά χωρίς αναγνώριση από συνομηλίκους) στο συμπληρωματικό - αμοιβαίο παιχνίδι (π.χ. απόκρυψη και αναζήτηση) και έπειτα στο κοινωνικό παιχνίδι προσποίησης (ρόλοι εφαρμογής). Το συμβολικό παιχνίδι περιλαμβάνει την αντιπροσωπευτική χρήση των αντικειμένων, το να προσποιείται δηλαδή ότι ένα αντικείμενο αντιπροσωπεύει ένα άλλο ή να φαντάζεται ότι οι κούκλες έχουν προσωπικά χαρακτηριστικά και ικανότητες (Herrera et al., 2008· Kasari et al., 2006). Οι δεξιότητες κοινής προσοχής περιλαμβάνουν την ανταλλαγή προσοχής με άλλους μέσω της κατάδειξης, της παρουσίασης και της συντονισμένης εμφάνισης μεταξύ αντικειμένων και ανθρώπων (Kasari et al., 2006). Ενώ παίζουν ένα παιχνίδι ή διεξάγουν άλλες δραστηριότητες με έναν κοινωνικό σύντροφο, τα παιδιά με ΔΑΦ τείνουν να μην επικεντρώνονται σε αυτό που κάνουν πραγματικά, αλλάζοντας σε άλλες, επαναλαμβανόμενες, στερεοτυπικές συμπεριφορές που τους ενδιαφέρουν, αλλά που συνήθως δεν έχουν ή έχουν ελάχιστη σχέση με το πραγματικό κοινωνικό πλαίσιο (Anzalone et al., 2014). Επειδή αυτές οι δεξιότητες είναι ιδιαίτερα αντιπροσωπευτικές για τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών, κρίνεται αναγκαία η πρόωμη παρέμβαση (Kasari et al., 2006). Το επίκεντρο της πρόωμης παρέμβασης κατευθύνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που θεωρούνται «κεντρικές», όπως η κοινή προσοχή και η μίμηση, καθώς και η επικοινωνία, το συμβολικό παιχνίδι, οι γνωστικές ικανότητες, η ανταλλαγή συναισθημάτων και η ρύθμιση (Toth et al., 2006).

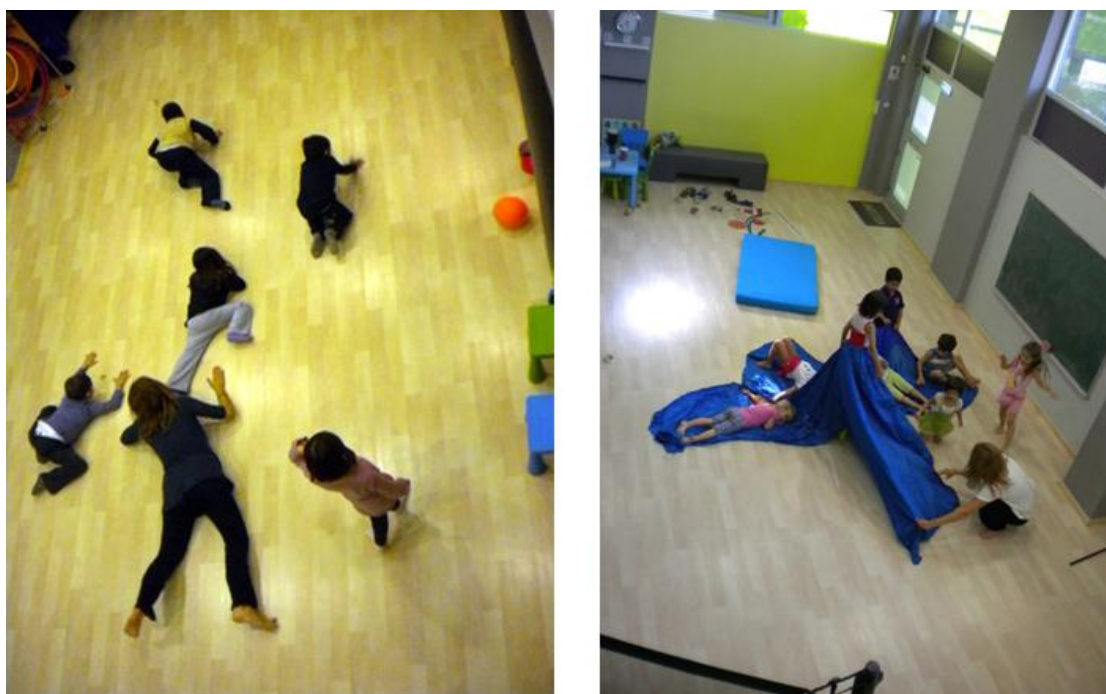
Οι Kim, Wigram, και Gold (2008) διερεύνησαν τις επιπτώσεις της αυτοσχεδιαστικής μουσικοθεραπείας στις συμπεριφορές της κοινής προσοχής σε 15 παιδιά (13 αγόρια και 2 κορίτσια) προσχολικής ηλικίας (3-5 ετών) με ΔΑΦ. Προχώρησαν σε μια τυχαίοποιημένη ελεγχόμενη μελέτη συγκρίνοντας ένα θέμα σε δύο διαφορετικές συνθήκες: α) την αυτοσχεδιαστική μουσικοθεραπεία και β) την παιγνιοθεραπεία, για να αξιολογήσουν τις αλλαγές συμπεριφοράς σε παιδιά με ΔΑΦ (Kim et al., 2008). Τα παιδιά, για να λάβουν μέρος στη μελέτη, δε θα έπρεπε να είχαν προηγούμενη εμπειρία στη μουσικοθεραπεία ή την παιγνιοθεραπεία (Kim et al., 2008). Τα συνολικά αποτελέσματα έδειξαν ότι η αυτοσχεδιαστική μουσικοθεραπεία ήταν πιο αποτελεσματική στη διευκόλυνση των συμπεριφορών κοινής προσοχής και των μη λεκτικών κοινωνικών δεξιοτήτων επικοινωνίας στα παιδιά, από την παιγνιοθεραπεία (Kim et al., 2008). Η ανάλυση συνεδρίας έδειξε σημαντικά

περισσότερα και μακρύτερα γεγονότα επαφής με τα μάτια και περιστροφικές λήψεις στην αυτοσχεδιαστική μουσικοθεραπεία από τις συνεδρίες της παιγνιοθεραπείας (Kim et al., 2008).

Αρκετά παιδιά με ΔΑΦ έχουν δυσκολίες στην κίνηση, διότι δεν έχουν καλή αντίληψη του σώματός τους (Τσιάλτα, 2014). Όταν μάλιστα, οι δυσκολίες αυτές συνυπάρχουν με τα ελλείμματα στον κοινωνικό τομέα, τότε κάνουμε λόγο για πρόβλημα στη σωματοψυχική λειτουργικότητα του παιδιού (Τσιάλτα, 2014). Η καταλληλότερη αγωγή ψυχοκινητικής ανάπτυξης για τα παιδιά με ΔΑΦ συνδυάζει το παιχνίδι, τη γυμναστική, το χορό, τις χειροτεχνίες και ο,τιδήποτε αξιοποιεί την ελεύθερη και κατευθυνόμενη κίνηση (Τσιάλτα, 2014). Για τα παιδιά με ΔΑΦ, το θεατρικό παιχνίδι λειτουργεί με θεραπευτικό τρόπο, καθώς ενδυναμώνει όχι μόνο τα ίδια, αλλά και την ομάδα, όπως αναφέρεται στη Νόηση (2013). Μέσω του ελεύθερου και οργανωμένου παιχνιδιού (Βλ. Εικόνα 1), τη δραματοποίηση και τις κοινωνικές ιστορίες, τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, ενδυναμώνεται η ομάδα και βελτιώνονται οι κοινωνικές τους δεξιότητες (Attwood, 2012· Νόηση, 2013).

Οι Trudel και Nadig (2019) υλοποίησαν μια πιλοτική μελέτη με στόχο την τυποποίηση ενός προγράμματος διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων βασισμένο στη δραματοποίηση. Το πρόγραμμα αυτό, διάρκειας 8 εβδομάδων, αφορούσε ενήλικες με ΔΑΦ ή σχετικές δυσκολίες κοινωνικής επικοινωνίας χωρίς νοητική υστέρηση (Trudel & Nadig, 2019). Για να βοηθήσουν τους συμμετέχοντες να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, οι Trudel και Nadig (2019) χρησιμοποίησαν τεχνικές χαλάρωσης, διερευνητικές ασκήσεις, ρεαλιστικά παιχνίδια ρόλων και συζητήσεις. Τα δεδομένα από αυτήν την πιλοτική μελέτη έδειξαν ότι η παρέμβαση βελτίωσε την αντίληψη των συμμετεχόντων για την κοινωνική τους επικοινωνία και τις δεξιότητες αυτορρύθμισής τους (Trudel & Nadig, 2019). Οι D'Amico, Lalonde, και Snow (2015) ανέλυσαν τα αποτελέσματα μιας δραματοθεραπείας προσαρμοσμένης για μια ομάδα παιδιών προεφηβείας με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας. Ο σκοπός αυτής της μελέτης ήταν η χρήση θεραπευτικών παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων κοινωνικών δυσκολιών και προβληματικών συμπεριφορών που παρουσιάζονται σε μια ομάδα παιδιών προεφηβείας με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας (D'Amico et al., 2015). Με τη μέθοδο της δραματοθεραπείας, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και να

αντιμετωπίσουν τα προβλήματα στη συμπεριφορά τους μέσα σε μια ομάδα (D'Amico et al., 2015). Αυτές οι εμπειρίες ήταν σημαντικές για αυτά τα παιδιά δεδομένου ότι βρίσκονταν σε κρίσιμο στάδιο ανάπτυξης (D'Amico et al., 2015). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μέσω της δραματοθεραπείας τα παιδιά έμαθαν να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους με παραγωγικό και ουσιαστικό τρόπο και να συμμετάσχουν σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με άλλους, μειώνοντας παράλληλα τις ανταγωνιστικές τους συμπεριφορές, όπως την υπερδραστηριότητα και την απροσεξία (D'Amico et al., 2015).



Εικόνα 1: Εργαστήριο ψυχοκινητικής (Πηγή: Νόηση, 2013)

1.1.3 Μνήμη και ΔΑΦ

Τα άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν διαταραχές στην αυτοβιογραφική τους μνήμη (Crane, Goddard, & Pring, 2010). Οι δυσκολίες στην εξαγωγή νοήματος από τις αναμνήσεις τους, υποδηλώνουν αδυναμία στη χρήση των προηγούμενων εμπειριών τους, για την ενημέρωση του εαυτού σας (Crane et al., 2010). Εμφανίζουν όμως ελλείμματα και στη λειτουργική τους μνήμη (Cui, Gao, Chen, Zou, & Wang, 2010).

Σύμφωνα με τους Steele, Minsheu, Luna, και Sweeney (2007), αυτά τα ελλείμματα, μπορεί να υπάρχουν, μόνο όταν οι εργασίες που έχουν να πραγματοποιήσουν τα παιδιά με ΔΑΦ, απαιτούν μεγάλο γνωστικό φορτίο και επιβαρύνουν αρκετά τη μνήμη εργασίας. Παρά την ακαμψία που παρουσιάζουν στη σκέψη τους και τα ελλείμματα στις δεξιότητες της μίμησης, τα άτομα με ΔΑΦ έχουν εξαιρετική επαναληπτική και οπτική μνήμη (Κατσούγκρη, 2018). Επομένως, αν αξιοποιήσουμε την εξαιρετική οπτική μνήμη που διαθέτουν, μέσω της χρήσης εικόνων, στα προγράμματα παρέμβασης, τα άτομα με ΔΑΦ θα βοηθηθούν πολύ στην εκμάθηση νέων δεξιοτήτων (Κατσούγκρη, 2018).

1.1.4 Μίμηση και ΔΑΦ

Η μίμηση είναι μια πρώιμη δεξιότητα που συμβάλλει σε ποικίλες γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές λειτουργίες (Ingersoll, 2012· Κυπριωτάκη & Μαρκοδημητράκη, 2011). Σύμφωνα με τις Κυπριωτάκη και Μαρκοδημητράκη (2011), για τη μιμητική ικανότητα των παιδιών με ΔΑΦ έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες κι έχουν διατυπωθεί τρεις απόψεις: α) ότι όλα τα παιδιά δυσκολεύονται να μιμηθούν, ακόμη και αυθόρμητα (Κατσούγκρη, 2018· Strid, Heimann, & Tjus, 2013), β) ότι δεν δυσκολεύονται όλα τα παιδιά να μιμηθούν και γ) ότι η μίμηση έχει πολύ σημαντικό αντίκτυπο στις κοινωνικές τους σχέσεις και γι' αυτό αρκετοί προτείνουν ότι η μίμηση θα πρέπει να διδάσκεται στα παιδιά με ΔΑΦ, ώστε να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Ingersoll, 2012· Κατσούγκρη, 2018· Taylor & DeQuinzio, 2012).

1.2 Κοινωνικές δεξιότητες στα άτομα με ΔΑΦ

Τα παιδιά με ΔΑΦ διαθέτουν έναν αρκετά άκαμπτο και πολύ συγκεκριμένο τρόπο σκέψης (Κατσούγκρη, 2018). Η ακαμψία στη σκέψη τους έγκειται στο ότι δεν κατανοούν τη μεταφορική χρήση του λόγου, αδυνατούν να κάνουν συνειρμούς και να αξιολογήσουν αν μια πληροφορία είναι σημαντική ή όχι (Attwood, 2015·

Κατσούγκρη, 2018). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην αντιλαμβάνονται και να παρερμηνεύουν τις προθέσεις και τις ενέργειες των άλλων ανθρώπων (Attwood, 2015). Σύμφωνα με τον Attwood (2015), αυτές οι παρερμηνείες μπορούν να αποσαφηνιστούν μέσω των συζητήσεων με κόμικς (Comic Strip Conversations - CSC). Μέσω αυτών των συζητήσεων τα παιδιά με ΔΑΦ μπορούν να εξασκηθούν στην αναγνώριση της ύπαρξης του πλουραλισμού των συναισθημάτων και των απόψεων που χαρακτηρίζουν τον κόσμο που μας περιβάλλει (Attwood, 2015). Ο τρόπος με τον οποίο σκέφτονται τα παιδιά με ΔΑΦ προκαλεί προβλήματα στις κοινωνικές τους σχέσεις – αλληλεπιδράσεις, καθώς επιλέγουν να χρησιμοποιούν πάντα την ίδια στρατηγική επίλυσης των προβλημάτων της καθημερινότητας, ακόμη κι αν αυτή δεν είναι αποτελεσματική (Κατσούγκρη, 2018). Επομένως, ένα από τα βασικά ελλείμματα των παιδιών με ΔΑΦ είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση με συνομηλίκους ή άλλους ανθρώπους (Attwood, 2012· Καλύβα, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, απουσιάζει η κοινωνική και συναισθηματική αμοιβαιότητα και αδυνατούν να δημιουργήσουν σχέσεις με συνομηλίκους τους (Attwood, 2012· Macintosh & Dissanayake, 2006). Τα ελλείμματα στον κοινωνικό τομέα στα άτομα με ΔΑΦ έχουν άμεση συνάρτηση με τη δυσκολία τους να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους, είτε αυτά είναι θετικά είτε αρνητικά (Attwood, 2015). Ο τομέας των κοινωνικών σχέσεων δε θεωρείται από κάποιους γονείς, θεραπευτές και εκπαιδευτικούς βασική προτεραιότητα (Καλύβα, 2005). Γι' αυτούς μείζον ζήτημα είναι η καλλιέργεια του γνωστικού τομέα, που θα οδηγήσει στη σχολική ενσωμάτωση (Καλύβα, 2005). Όμως, απαραίτητη προϋπόθεση, για να ενσωματωθεί το παιδί στην κοινωνία είναι η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων (Καλύβα, 2005). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό και την ακαδημαϊκή ανάπτυξη, όχι μόνο την κοινωνική (Rao, et al., 2007). Αν και η γενική γνωστική λειτουργία τους διατηρείται, οι μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες είναι βασικό χαρακτηριστικό τους και αυτές διαπερνούν όλους τους τομείς της ακαδημαϊκής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης (Rao, et al., 2007).

Η αξιολόγηση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων μπορεί να γίνει εύκολα από τον κλινικό, συγκρίνοντας την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΑΦ, μ' εκείνη των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Attwood, 2012). Η εξέταση των φιλικών σχέσεων, που

συνάπτουν τα παιδιά με ΔΑΦ, πραγματοποιείται με κριτήρια την ποιότητα, τη σταθερότητα και την ωριμότητα των σχέσεων αυτών (Attwood, 2012).

Από την προσχολική ηλικία παρουσιάζουν ελλείψεις στον κοινωνικό τομέα, που τους διακρίνουν από τους συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης (Rao, et al., 2007· Wilmshurst, 2011). Πιθανότατα τα παιδιά με ΔΑΦ να αναπτύξουν τις πρώτες φιλικές τους σχέσεις στα μέσα των σχολικών ετών (Attwood, 2012). Όμως, συχνά εμφανίζουν ηγετική στάση και αυτό προκαλεί αρνητικά συναισθήματα στους άλλους (Attwood, 2012). Γι' αυτόν το λόγο, υποστήριξη και ενημέρωση χρειάζονται και οι συμμαθητές των παιδιών με ΔΑΦ, για να γνωρίζουν πώς να δημιουργούν φιλικές σχέσεις μαζί τους και πώς να αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες συμπεριφορές τους (Attwood, 2012). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν ήδη σημαντικά κοινωνικά προβλήματα στις σχέσεις τους (Rao, et al., 2007· Wilmshurst, 2011). Η πλειοψηφία των παιδιών αυτών βιώνει μεγάλη δυσκολία στη διατήρηση φιλικών σχέσεων με τους συνομηλίκους (Rao, et al., 2007· Wilmshurst, 2011). Οι δυσκολίες αυτές παραμένουν και κατά την ενηλικίωση που εξακολουθούν να επηρεάζουν αρνητικά την κοινωνική και επαγγελματική λειτουργία τους (Rao, et al., 2007). Παρατηρείται ωστόσο οι πρώτοι φίλοι των παιδιών με ΔΑΦ να είναι ενήλικες, καθώς μ' αυτούς περνούν το μεγαλύτερο μέρος της καθημερινότητάς τους (Attwood, 2012). Ο ενήλικας μπορεί να εξασκήσει το παιδί με αυτισμό στο κοινωνικό παιχνίδι, με στόχο το παιδί να καλλιεργήσει τις απαραίτητες δεξιότητες για την ομάδα των συνομηλίκων (Attwood, 2012).

Τα συναισθήματα διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία φιλικών σχέσεων με συνομηλίκους (Sumiya, Igarashi, & Miyahara, 2018). Όσον αφορά στα άτομα με ΔΑΦ είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τη συναισθηματική τους ζωή, δηλαδή πώς βιώνουν το άγχος και τη μοναξιά στη διατήρηση των φιλικών τους σχέσεων, επειδή τα συναισθήματα αυτά μπορεί να λειτουργήσουν είτε ως διευκολυντές είτε ως εμπόδια στις κοινωνικές τους σχέσεις, ανάλογα με το πώς τα διαχειρίζονται (Sumiya et al., 2018). Οι Sumiya και συνεργάτες (2018) διερεύνησαν, με τη χρήση των ημιδομημένων ατομικών συνεντεύξεων, τα συναισθήματα 11 εφήβων με ΔΑΦ που σχετίζονται με τις φιλικές τους σχέσεις στη σχολική τους ζωή. Τα δεδομένα από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις των εφήβων με ΔΑΦ αποκάλυψαν α) τους διαφορετικούς βαθμούς επιθυμίας για κοινωνική αλληλεπίδραση με τους

συνομηλίκους τους, β) τις περιορισμένες μελλοντικές προοπτικές για εμβάθυνση των φιλικών τους σχέσεων, γ) τη συνειδητοποίηση των κοινωνικών τους περιορισμών, δ) τις προσπάθειες αντιμετώπισης αυτών των περιορισμών και ε) τους πολύπλοκους ρόλους που έπαιζαν τα συναισθήματα του άγχους και της μοναξιάς στη διαδικασία της διατήρησης των φιλικών τους σχέσεων (Sumiya et al., 2018). Μερικοί συμμετέχοντες, για παράδειγμα, προσπαθούσαν να συμπεριφέρονται «σωστά», γιατί φοβόντουσαν, μήπως χάσουν τους φίλους τους, ενώ άλλοι ένιωθαν μοναξιά, όταν τους απέρριπταν ή τους απέκλειαν από την ομάδα (Sumiya et al., 2018). Σύμφωνα με τον Attwood (2015), κάποιιο μηχανισμοί, τους οποίους μπορεί να επιλέξει το άτομο με ΔΑΦ, για να επιδιορθώσει το συναίσθημά του, είναι η ζωγραφική, το διάβασμα, η μουσική, η απόσυρση σε ένα ήσυχο μέρος και οι στερεοτυπικές κινήσεις. Αυτές οι δραστηριότητες, που συμβάλλουν στη μείωση του άγχους και της έντασης στο άτομο, χαρακτηρίζονται ως εργαλεία χαλάρωσης (Attwood, 2015).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα διδασκαλίας, που απευθύνεται στα παιδιά με ΔΑΦ, επιδιώκει τη σφαιρική κάλυψη των αναγκών τους, με κύριο στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Γενά, 2002). Όσο για την αξιολόγησή τους, δε γίνεται μόνο με βάση το τι μαθαίνουν, αλλά και το πού, τις συνθήκες και με ποιους εκδηλώνουν τις δεξιότητές τους (Γενά, 2002). Επειδή τα παιδιά με ΔΑΦ δε συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης, το εποπτικό υλικό παίζει σημαντικό ρόλο στο να προκαλέσει το ενδιαφέρον τους (Γενά, 2002). Με τη διδασκαλία των κοινωνικών κανόνων, οι οποίοι θεωρούνται απαραίτητοι για την κοινωνική επάρκεια, τα προγράμματα σπουδών κοινωνικής κατάρτισης (Social Skills Training) στοχεύουν στη βελτίωση των δεικτών ευημερίας (επίτευξη ουσιαστικών φιλικών σχέσεων) για τα άτομα με ΔΑΦ (Bottema - Beutel, Park, & Kim, 2018) και τη διδασκαλία των κατάλληλων δεξιοτήτων, για να μπορέσουν να πλοηγηθούν στο κοινωνικό τους περιβάλλον (Rao, et al., 2007). Τα προγράμματα κατάρτισης κοινωνικών δεξιοτήτων σε πρώιμο στάδιο είναι δυνατό να μετριάσουν ή ακόμη και να αποτρέψουν την επακόλουθη κοινωνική δυσλειτουργία (Rao, et al., 2007).

Όπως αναφέρει η Γενά (2017), υπάρχουν τρεις διδακτικές μέθοδοι, οι οποίες έχουν ως σκοπό την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά με ΔΑΦ. Αυτές οι διδακτικές μέθοδοι είναι: α) η κατ' ευκαιρία διδασκαλία (ξεκινά με πρωτοβουλία του μαθητή και σκοπό έχει την επικοινωνία), β) η μάθηση μέσω παρατήρησης προτύπου

(στηρίζεται στην ικανότητα των μαθητών να παρατηρούν συμπεριφορές, να μιμούνται αυτές που ενισχύονται, ενώ να αποφεύγουν αυτές που τιμωρούνται) και γ) η διδασκαλία κοινωνικών συναλλαγών με συνομηλίκους (θέτει κοινωνικούς στόχους, οι οποίοι αφορούν στην καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ του παιδιού με ΔΑΦ και των συνομηλίκων του κι έπειτα στη συμμετοχή του σε ομαδικές δραστηριότητες) (Γενά, 2017). Η τρίτη διδακτική μέθοδος, δηλαδή η διδασκαλία κοινωνικών συναλλαγών με συνομηλίκους, αξιοποιήθηκε στη μελέτη που πραγματοποίησαν οι Banda, Hart, και Liu-Gitz (2010) για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε δύο μαθητές δημοτικού με ΔΑΦ. Για την επίτευξη του στόχου αυτού χρησιμοποιήθηκε η άμεση διδασκαλία και εκπαίδευση από συνομηλίκους τους σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, ενώ οι δραστηριότητες ήταν ακαδημαϊκού χαρακτήρα και αποτελούνταν από ανεξάρτητες ή μικρές ομαδικές εργασίες για την ενίσχυση δεξιοτήτων στα μαθηματικά, στη γλώσσα, στο γραπτό λόγο και τη λεπτή κινητικότητα (Banda et al., 2010). Πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες περιελάμβαναν γραφή και χρωματισμό (γράψιμο/ εντοπισμό λέξεων και σχεδίαση/ χρωματισμό εικόνας), παιχνίδι λεπτής κινητικότητας (χειρισμό/ ταξινόμηση μικρών αντικειμένων) και απλά επιτραπέζια παιχνίδια για 2 - 3 παίκτες (Banda et al., 2010). Οι μαθητές παρατηρήθηκαν μόνο σε κεντρικές δραστηριότητες που περιελάμβαναν συνεργατικό παιχνίδι ή κοινόχρηστο υλικό (Banda et al., 2010). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η παρέμβαση αυτής της μορφής, με την καθοριστική συμβολή των συνομηλίκων στις δραστηριότητες, παρείχε άμεσες και ισχυρές βελτιώσεις στις κοινωνικές μηήσεις και απαντήσεις και στους δύο συμμετέχοντες (Banda et al., 2010). Επομένως, υπάρχει μια αναδυόμενη ανάγκη παροχής πολλαπλών ευκαιριών για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όχι μόνο σε μη ακαδημαϊκές κοινωνικές ομάδες, αλλά και σε ομάδες με ακαδημαϊκές δραστηριότητες (Banda et al., 2010).

Η παρέμβαση με μεσολάβηση από συνομηλίκους (Peer Mediated Intervention - PMI) ορίζεται συνήθως ως μια προσέγγιση θεραπείας που εμπλέκει τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους, για να διδάξουν σε παιδιά με ΔΑΦ κοινωνικές δεξιότητες και να αυξήσουν τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, κυρίως στο σχολικό περιβάλλον (Platos & Wojaczek, 2018). Σύμφωνα με τους Platos και Wojaczek (2018) το πεδίο εφαρμογής της PMI δεν πρέπει να περιορίζεται στη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ στο σχολικό περιβάλλον. Παρόλο που αυτός ο τύπος παρέμβασης θα πρέπει σίγουρα να συνεχιστεί και να

αναπτυχθεί, θα ήταν ωφέλιμο να συμπεριληφθούν συνομήλικοι στην υποστήριξη εφήβων και ενηλίκων με ΔΑΦ στην κοινότητα και να χρησιμοποιηθούν προγράμματα φιλίας, καθώς η παροχή σε ένα άτομο με ΔΑΦ μιας σταθερής, υποστηρικτικής και ουσιαστικής σχέσης με ένα συνομήλικο μπορεί να μετριάσει ορισμένα αρνητικά συναισθήματα, να αυξήσει το επίπεδο αυτοεκτίμησής του και να ενισχύσει την κοινωνική συμμετοχή και ευημερία του (Płatos & Wojaczek, 2018). Ενώ τα συστήματα φιλίας μπορούν να χρησιμεύσουν ως βιώσιμα μέσα διδασκαλίας δεξιοτήτων στα άτομα με ΔΑΦ (Płatos & Wojaczek, 2018) είναι ευρέως διαδεδομένα στις υπηρεσίες ψυχικής υγείας, με στόχο τη μείωση της μοναξιάς, της απομόνωσης και των συναισθηματικών συμπτωμάτων σε ευάλωτους πληθυσμούς (Thompson, Valenti, Siette, & Priebe, 2016).

Για τη σφαιρική κάλυψη των αναγκών του παιδιού με ΔΑΦ, κρίνεται αναγκαία η σύσταση μιας διεπιστημονικής ομάδας, η οποία θα αποτελείται από αναπτυξιολόγο, παιδοψυχίατρο, κοινωνικό λειτουργό, ειδικό παιδαγωγό, λογοθεραπευτή, εργοθεραπευτή κλπ. (Σερετόπουλος κ.ά., 2020). Για να είναι αποτελεσματική η εξατομικευμένη διδασκαλία ή το θεραπευτικό πρόγραμμα παρέμβασης των παιδιών με ΔΑΦ απαιτείται η άρρηκτη συνεργασία ειδικών και γονέων (Κατσούγκρη, 2018). Οι γονείς διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός επιτυχημένου προγράμματος, καθώς γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα τις ανάγκες των παιδιών τους (Κατσούγκρη, 2018). Τα παιδιά με ΔΑΦ χρειάζονται ένα καλά δομημένο και πλούσιο σε οπτικό υλικό πρόγραμμα, το οποίο θα εφαρμόζεται όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και το σπίτι (Κατσούγκρη, 2018). Το θεραπευτικό πρόγραμμα των παιδιών με ΔΑΦ είναι πιο αποτελεσματικό, όταν περιλαμβάνει μια ποικιλία παρεμβάσεων, ώστε να μπορεί να καλύψει όλο το φάσμα των προτιμήσεων και των αναγκών των παιδιών αυτών. Τέτοιες παρεμβάσεις μπορεί να είναι: οι κοινωνικές ιστορίες, ο κύκλος των φίλων, οι οπτικές στρατηγικές διδασκαλίας (Makaton, PECS και TEACCH), η θεραπεία με Lego, το πρόγραμμα κοινωνικής χρήσης της γλώσσας και οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (λογισμικά, ρομποτικές εφαρμογές, εικονική και επαυξημένη πραγματικότητα κλπ.). Όλες αυτές οι παρεμβάσεις αναλύονται στα παρακάτω υποκεφάλαια της παρούσας εργασίας.

1.2.1 Κοινωνικές ιστορίες

Οι κοινωνικές ιστορίες, σύμφωνα με τη Smith (2016, σσ. 1-2), είναι «*σύντομες, γραπτές ιστορίες, που αρχικά προορίζονταν για παιδιά με αυτισμό, με σκοπό να βοηθηθούν να κατανοήσουν ένα μικρό μέρος του κοινωνικού κόσμου και να συμπεριληφθούν κατάλληλα μέσα σ' αυτόν. Κάθε κοινωνική ιστορία παρέχει στο παιδί μια ξεκάθαρη και συνοπτική πληροφορία για το τι συμβαίνει σε μια εξειδικευμένη κοινωνική συνθήκη, τονίζοντας γιατί συμβαίνει και ποια θα μπορούσε να είναι μια τυπική απόκριση σε αυτήν.*» Οι κοινωνικές ιστορίες αναφέρονται σε μια πιθανή προβληματική κατάσταση για τα παιδιά με ΔΑΦ (Attwood, 2012· Καλύβα, 2005· Scattone, Wilczynski, Edwards, & Rabian, 2002). Ο σκοπός της κοινωνικής ιστορίας είναι τα παιδιά με ΔΑΦ να μάθουν πώς μπορούν να αντιμετωπίσουν κάποιες συνθήκες που ενδεχομένως τους δημιουργούν άγχος ή επιθετικότητα (Attwood, 2012· Καλύβα, 2005· Scattone et al., 2002). Το κείμενο των κοινωνικών ιστοριών συνοδεύεται από φωτογραφίες, για να έχουν τα παιδιά οπτική βοήθεια (Καλύβα, 2005). Οι κοινωνικές ιστορίες μπορούν να καλύψουν αρκετά κοινωνικά προβλήματα των παιδιών, αλλά υπάρχουν και άλλα που είναι πολύπλοκα και δεν αρκεί αυτή η παρέμβαση (Καλύβα, 2005). Η ενεργή συμμετοχή των παιδιών με ΔΑΦ στην επιλογή των προβληματικών κοινωνικών καταστάσεων κρίνεται αναγκαία, καθώς υπάρχουν πολλές καταστάσεις που προκαλούν εσωτερικό πόνο στα παιδιά κι εμείς μπορεί να το αγνοούμε (Καλύβα, 2005). Η χρήση των κοινωνικών ιστοριών θα πρέπει να γίνεται με μέτρο, για να μην εξαρτώνται τα παιδιά με ΔΑΦ από αυτές (Καλύβα, 2005). Θα πρέπει ακόμη να βεβαιωθούμε ότι τα παιδιά γενικεύουν τις κοινωνικές δεξιότητες που λαμβάνουν από τις κοινωνικές ιστορίες και τις χρησιμοποιούν και σε άλλα πλαίσια, γιατί μόνο τότε θεωρείται επιτυχημένη η παρέμβαση αυτή (Καλύβα, 2005).

Οι κοινωνικές ιστορίες είναι μια ευρέως χρησιμοποιούμενη παρέμβαση για την αντιμετώπιση δυσκολιών συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΑΦ, αλλά καμία δε χρησιμοποιεί ολοκληρωμένα, αυστηρά πρότυπα (Rust & Smith, 2006). Οι Rust και Smith (2006) προτείνουν, όσοι ασχολούνται με το σχεδιασμό και την υλοποίηση των κοινωνικών ιστοριών να ακολουθούν τα εξής: α) να αφιερώνουν χρόνο εντοπίζοντας τις παρεξηγήσεις που προκαλούν τις κοινωνικές δυσκολίες του παιδιού, προσφέροντας σαφείς εξηγήσεις για την κατάλληλη συμπεριφορά και β) να

βεβαιωθούν ότι η κοινωνική ιστορία έχει κατανοηθεί πριν από την παρακολούθηση της αλλαγής συμπεριφοράς. Κάθε κοινωνική ιστορία θα πρέπει να απαντά στις παρακάτω ερωτήσεις: α) τι συμβαίνει, β) ποιος κάνει τι, γ) γιατί συμβαίνει κάτι, δ) ποιοι κανόνες καθορίζουν τη συμπεριφορά μας στη δεδομένη προβληματική κατάσταση και ε) ποιες είναι οι συνήθειες κοινωνικές αντιδράσεις για το παιδί (Βλ. Εικόνα 1) (Smith, 2016).

Τι να κάνω όταν χτυπάει ο συναγερμός φωτιάς

(Η δασκάλα και ο μαθητής, που κάθονταν μαζί στο θρανίο με ένα κομμάτι χαρτί και μερικά μολύβια, έγραψαν αυτή την ιστορία. Η δασκάλα έγραψε τις λέξεις και το παιδί ζωγράφισε απλούς ανθρώπους, δίνοντας τους φουσαλίδες ομιλίας που περιείχαν τις σχετικές φράσεις).

Η δασκάλα μου θέλει να είμαστε οι φίλοι μου κι εγώ ασφαλείς. Υπάρχει ένας σχολικός κανόνας που ορίζει ότι πρέπει να εξασκούμαστε στο πώς να βγαίνουμε από την αίθουσα όταν χτυπάει ο συναγερμός της φωτιάς.

Όταν χτυπάει ο συναγερμός της φωτιάς είναι η ώρα να βγούμε από το κτίριο.

Όλα τα παιδιά περπατούν προς τα έξω, ακολουθώντας τη δασκάλα τους.

Αν είμαι στην τουαλέτα πρέπει να φύγω από την τουαλέτα, όσο το δυνατόν γρηγορότερα και να πάω κατευθείαν έξω στο προαύλιο. Όταν είμαστε έξω, στεκόμαστε σε μια γραμμή ήσυχα στο προαύλιο. Ακούμε τη δασκάλα μας που διαβάζει τον κατάλογο και απαντάμε στο όνομά μας.

Είναι σημαντικό να προσπαθώ να ακούω προσεκτικά για το όνομά μου και να απαντώ στη δασκάλα μου, αλλιώς εκείνη θα ανησυχεί ότι είμαι ακόμα μέσα στο κτίριο.

Εικόνα 1: Παράδειγμα κοινωνικής ιστορίας (Πηγή: Smith, 2016, σ. 45)

Οι Gal και συνεργάτες (2005) περιέγραψαν ένα πρωτότυπο σύστημα αφήγησης κοινωνικών ιστοριών για παιδιά με ΔΑΦ. Το σύστημα βασίζεται σε μια μοναδική συσκευή πολλαπλής χρήσης με δυνατότητα αφής (το MERL Diamond Touch) που έχει σχεδιαστεί με σκοπό την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των χρηστών (Gal et al., 2005). Οι οδηγίες απλοποιήθηκαν, για να επιτρέψουν σε παιδιά με δυσκολίες στην επικοινωνία να χειρίζονται τον πίνακα ιστοριών (Gal et al., 2005). Τα παιδιά

ήταν ενθουσιασμένα για την επικοινωνία μέσω της εφαρμογής αυτής και φάνηκε να είναι σε θέση να μάθουν να τη χειρίζονται με μικρή δυσκολία (Gal et al., 2005).



Εικόνα 1: Συνεργασία για τη δημιουργία κοινωνικής ιστορίας (Πηγή: Gal et al. 2005, p. 322)

Μια ενδιαφέρουσα μετα-ανάλυση πραγματοποίησαν οι Kokina και Kern (2010), εξετάζοντας τη χρήση των κοινωνικών ιστοριών και το ρόλο δύο μεταβλητών α) τα χαρακτηριστικά της παρέμβασης και β) τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, στα αποτελέσματα της παρέμβασης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι παρεμβάσεις για τα παιδιά με ΔΑΦ που αξιοποιούν τις κοινωνικές ιστορίες είναι πιο ωφέλιμες, όταν συνδυάζονται κάποιοι παράγοντες (Kokina & Kern, 2010). Πιο αναλυτικά, η παρέμβαση φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματική, όταν στοχεύει στη μείωση των ακατάλληλων συμπεριφορών παρά στη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, ίσως γιατί οι κοινωνικές έννοιες είναι πιο αφηρημένες και περίπλοκες, για να τις κατανοήσουν τα παιδιά (Kokina & Kern, 2010). Άλλος σημαντικός παράγοντας είναι η εφαρμογή των κοινωνικών ιστοριών στο γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον του παιδιού και όχι σε ένα αποστειρωμένο από ερεθίσματα περιβάλλον (Kokina & Kern, 2010). Επιπλέον, οι μελέτες που αξιοποίησαν τα παιδιά - στόχους ως «πράκτορες της παρέμβασης», ενθαρρύνοντας την αυτοδιάθεση και την ανεξαρτησία τους, ήταν ουσιαστικά πιο αποδοτικές από εκείνες που διεξήχθησαν από ενήλικες (καθηγητές, ερευνητές ή γονείς) (Kokina & Kern, 2010). Το γεγονός ότι η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ήταν υψηλότερη για τις κοινωνικές ιστορίες, οι οποίες διαβάστηκαν αμέσως πριν από την κατάσταση - στόχο, είναι αξιοσημείωτο, όμως θα πρέπει να αποσαφηνιστεί σε μελλοντική πειραματική έρευνα ελέγχοντας το χρονικό διάστημα που πέρασε μεταξύ της ανάγνωσης των κοινωνικών ιστοριών και της προβληματικής

κατάστασης (Kokina & Kern, 2010). Ακόμη, οι κοινωνικές ιστορίες δεν θα πρέπει ούτε να περιγράφουν περίπλοκες «αλυσίδες» συμπεριφορών, ούτε να είναι μεγάλες σε διάρκεια (Kokina & Kern, 2010). Οι σύντομες παρεμβάσεις (1 - 10 συνεδρίες) συσχετίστηκαν με υψηλότερη αποτελεσματικότητα στη θεραπεία από τις μεσαίες (11 - 20 συνεδρίες) ή τις μεγάλες (πάνω από 20 συνεδρίες) παρεμβάσεις (Kokina & Kern, 2010). Τέλος, η παρέμβαση θα ήταν ωφέλιμο να ξεκινά με μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση του ατόμου, των πλαισίων, των καταστάσεων και των υποκείμενων κινήτρων για μια συμπεριφορά, καθώς και με τον έλεγχο του επιπέδου κατανόησης των παιδιών για τις έννοιες και τις καταστάσεις, οι οποίες περιγράφονται στις κοινωνικές ιστορίες (Kokina & Kern, 2010).

1.2.2 Ο κύκλος των φίλων

Ο κύκλος των φίλων δημιουργεί ένα υποστηρικτικό πλαίσιο στο χώρο δράσης του παιδιού και στοχεύει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων που δεν έχει ακόμη κατακτήσει το παιδί (Καλύβα, 2005). Πιο συγκεκριμένα, για τα παιδιά με ΔΑΦ ο κύκλος των φίλων τα βοηθά να καλύψουν κάποιες κοινωνικές τους ελλείψεις, ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν στο γενικό σχολείο (Καλύβα, 2005). Κάθε συνεδρία ξεκινά με μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, κάτι που δημιουργεί ένα κλίμα ασφάλειας στα παιδιά με ΔΑΦ (Καλύβα, 2005). Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης που θα συμμετέχουν στον κύκλο των φίλων επιλέγονται από τον εκπαιδευτικό, με βάση την ευαισθησία τους, τη σχέση που έχουν με το παιδί με ΔΑΦ και τη συγκατάθεση των γονέων τους (Καλύβα, 2005). Πολύ σημαντικό όμως είναι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης να εναλλάσσονται στον κύκλο, έτσι ώστε κι άλλα παιδιά να γνωρίσουν και να αλληλεπιδράσουν με το παιδί με ΔΑΦ (Καλύβα, 2005). Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης για τον τρόπο που θα λειτουργήσει αυτός ο κύκλος (Καλύβα, 2005). Επειδή όμως ο κύκλος μπορεί να μην έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα και να σταματήσει, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξηγήσει στο παιδί τους λόγους που σταμάτησε, ώστε να μη στενοχωρηθεί (Καλύβα, 2005).

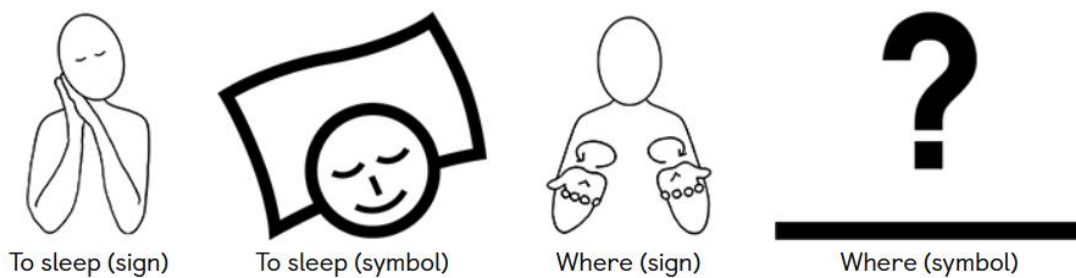
1.2.3 Οπτικές στρατηγικές διδασκαλίας για παιδιά με ΔΑΦ

Παρόλο που ένα παιδί μπορεί να δυσκολεύεται να συσχετίσει το νόημα με τις λεκτικές οδηγίες, αυτό δεν ισχύει απαραίτητα για τις οδηγίες που έχουν οπτική μορφή (Tissot & Evans, 2003). Αυτές οι οπτικές οδηγίες είναι γενικά δισδιάστατες (γραπτές λέξεις, εικονίδια ή εικόνες), αλλά μπορούν επίσης να είναι και τρισδιάστατες (χειρονομίες, εκφράσεις) (Tissot & Evans, 2003). Οι οπτικοί μαθητές είναι παιδιά που επεξεργάζονται και διατηρούν τις πληροφορίες καλύτερα, εάν αυτές παρουσιάζονται σε μια μορφή, όπου είναι καταγεγραμμένες και μπορούν να προβληθούν, σε αντίθεση με τις ακουστικές πληροφορίες (Tissot & Evans, 2003). Σε αυτήν την κατηγορία των οπτικών μαθητών ανήκουν τα παιδιά με ΔΑΦ, γιατί, όπως αναφέρθηκε και στο υποκεφάλαιο της «Μνήμης και ΔΑΦ» στην παρούσα εργασία, διαθέτουν εξαιρετική οπτική μνήμη. Επομένως, θα ήταν ωφέλιμο για εκείνα να αξιοποιηθεί αυτή τους η ικανότητα στο σχεδιασμό των θεραπευτικών τους προγραμμάτων.

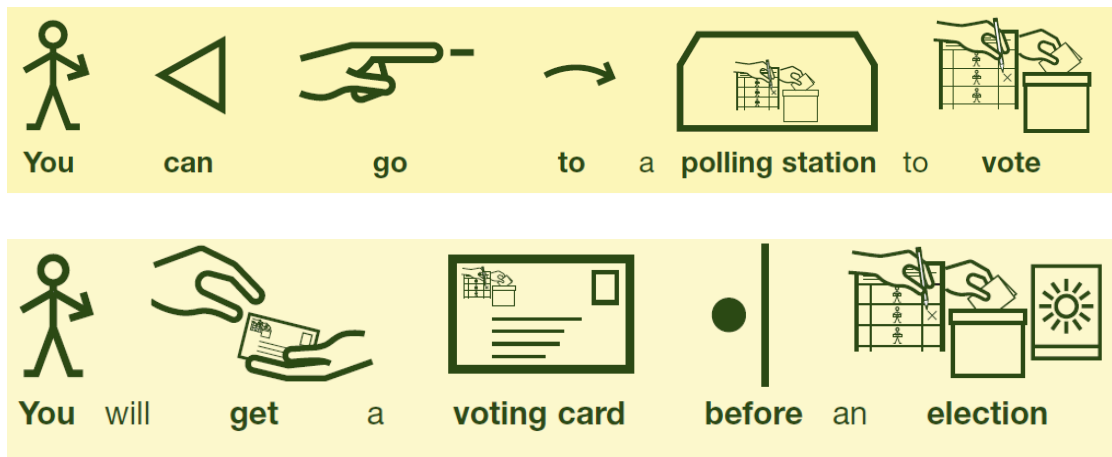
Οι οπτικές στρατηγικές διδασκαλίας ορίζονται ως «δισδιάστατες ή τρισδιάστατες αναπαραστάσεις μιας συγκεκριμένης έννοιας που χρησιμοποιείται για την επικοινωνία και τη διδασκαλία αυτής της ιδέας ή έννοιας. Αυτές μπορούν να λάβουν τη μορφή εικόνων, εικονιδίων (ασπρόμαυρα κινούμενα σχέδια όπως εικόνες), φωτογραφιών ή χειρονομιών για να βελτιώσουν την κατανόηση των προφορικών λέξεων που μεταδίδουν μια ιδέα» (Tissot & Evans, 2003, p. 426). Υπάρχουν δύο μεγάλες ομάδες οπτικών στρατηγικών για τα παιδιά με ΔΑΦ: α) εκείνες που βασίζονται κυρίως στην κίνηση ή τις χειρονομίες - Νοηματική γλώσσα (ΜΑΚΑΤΟΝ) και β) εκείνες που περιλαμβάνουν εξωτερικό υλικό (PECS, TEACCH) (Tissot & Evans, 2003). Για την καλύτερη κατανόηση του δεύτερου μέρους της παρούσας εργασίας, οι οπτικές στρατηγικές ΜΑΚΑΤΟΝ, PECS και TEACCH παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω:

1.2.3.1 Makaton

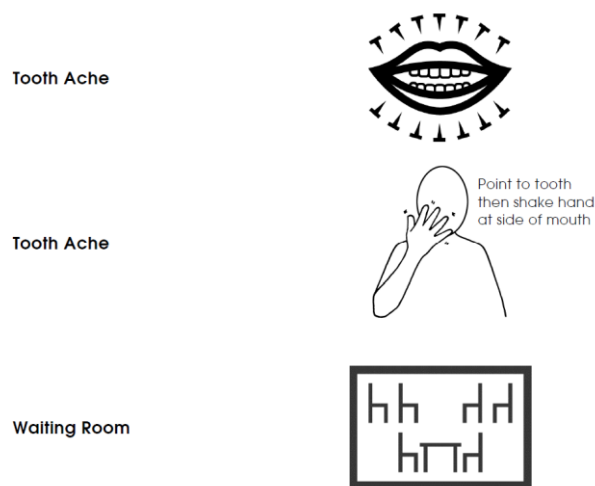
Το Makaton είναι ένα μοναδικό γλωσσικό πρόγραμμα που χρησιμοποιεί σύμβολα, σήματα και ομιλία (Βλ. Εικόνα 1), για να επιτρέπει στους ανθρώπους να επικοινωνούν (What is Makaton). Κάθε σύμβολο ή χειρονομία απεικονίζει μια έννοια ή ιδέα (Βλ. Εικόνες 2, 3 & 4) (Tissot & Evans, 2003). Υποστηρίζει την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων επικοινωνίας, όπως της προσοχής και της ακρόασης, της κατανόησης, της μνήμης, της ανάκλησης και της οργάνωσης της γλώσσας και της έκφρασης (What is Makaton). Αρχικά, το βρετανικό σύστημα Makaton χρησιμοποιήθηκε, για να καλύψει τις ανάγκες των ατόμων με προβλήματα ακοής (Tissot & Evans, 2003). Τώρα, χρησιμοποιείται ως μέσο για τη βελτίωση της επικοινωνίας των παιδιών με αναπηρία, καθώς και των αυτιστικών παιδιών (Tissot & Evans, 2003). Στο σύστημα αυτό χρησιμοποιείται επίσης η έκφραση του προσώπου, η βλεμματική επαφή και η γλώσσα του σώματος, για να μεταδοθούν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες (How Makaton Works).



Εικόνα 1: Το Makaton χρησιμοποιεί ομιλία με σημεία (χειρονομίες) και σύμβολα (εικόνες), για να βοηθήσει τους ανθρώπους να επικοινωνούν (Πηγή: How Makaton Works)



Εικόνα 2: Ψηφοφορία στον εκλογικό σταθμό (Πηγή: Voting at the Polling Station, 2010)



Εικόνα 3: Ραντεβού στον οδοντίατρο (Πηγή: Dentist: Makaton Symbols and Signs, 2016)

This is what we can do to help.



Wash hands

Clean hands are really important to stop the coronavirus

This means we will wash our hands:



when we arrive at school/ college/ day service/
home



before tea break



before lunch



after using the toilet



when we leave school/ college/ day service/ home



If we are unable to wash our hands we may use a
hand gel

Εικόνα 4: Μέτρα ασφαλείας για τον Covid-19 (Πηγή: COVID-19: A new illness called Coronavirus, 2020)

1.2.3.2 Picture Exchange Communication System (PECS)

Το Σύστημα Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων ή αλλιώς Picture Exchange Communication System (PECS) είναι ένα από τα συστήματα που βασίζεται σε εξωτερικό υλικό (Tissot & Evans, 2003). Το PECS σχεδιάστηκε από τους Lori Frost και Andrew Bondy ως ένα σύστημα που χρησιμοποιεί μικρές κάρτες για την αναπαράσταση αντικειμένων που ήθελε το παιδί (αγαπημένα παιχνίδια ή είδη διατροφής) (Tissot & Evans, 2003). Το PECS αποτελείται από έξι στάδια (Βλ. Εικόνα 1). Στα δύο πρώτα στάδια το παιδί με ΔΑΦ μαθαίνει να δίνει μία εικόνα ενός επιθυμητού αντικειμένου στο «σύντροφο επικοινωνίας», ο οποίος του δίνει το

επιθυμητό αντικείμενο που απεικονίζεται στην εικόνα (PECS). Στα επόμενα στάδια τα παιδιά μαθαίνουν να διακρίνουν εικόνες και να συνθέτουν προτάσεις, ενώ εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους με ρήματα, επίθετα και προθέσεις (PECS). Τα παιδιά με ΔΑΦ που έχουν εξοικειωθεί με τη χρήση του PECS διδάσκονται στη συνέχεια πώς να απαντούν σε ερωτήσεις και να σχολιάζουν (PECS). Με τα αρχικά τέσσερα στάδια να κυριαρχούν, τα παιδιά που χρησιμοποιούν το PECS φέρουν μαζί τους έναν προσωπικό φάκελο εικόνων/ το βιβλίο του PECS που αποτελεί τη «φωνή» τους (Hughes-Lika & Chiesa, 2020). Τις εικόνες που περιλαμβάνουν στο βιβλίο τους τις χρησιμοποιούν, για να επικοινωνούν σε ένα ευρύ φάσμα ρυθμίσεων (σχολείο, σπίτι, σπίτι συγγενών, κοινότητα, καταστήματα, βιβλιοθήκη κ.λπ.) και με μεγάλη ποικιλία ανθρώπων (γονείς, δασκάλους, βοηθούς διδασκαλίας, συγγενείς, καταστηματαρχες, αδέρφια και άλλα παιδιά) (Hughes-Lika & Chiesa, 2020).



Εικόνα 1: Τα έξι στάδια του PECS (Πηγή: PECS)

Στόχος του PECS είναι τα παιδιά με ΔΑΦ να αποκτήσουν λειτουργική επικοινωνία, ενώ κάποια κατορθώνουν να αναπτύξουν και την ομιλία (PECS). Η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευση PECS για τα παιδιά με ΔΑΦ έχει αξιολογηθεί εκτενώς, ενώ η αντίστοιχη βιβλιογραφία για τους ενήλικες που δε διαθέτουν

λειτουργικές δεξιότητες επικοινωνίας είναι ελάχιστη και έτσι κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω διερεύνησή της (Hughes-Lika & Chiesa, 2020).

1.2.3.3 Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH)

Η Θεραπεία και Εκπαίδευση Παιδιών με Αυτισμό και Διαταραχές Επικοινωνίας ή αλλιώς Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH) είναι ένα ακόμη σύστημα που βασίζεται σε εξωτερικό υλικό και δημιουργήθηκε από τον Eric Schopler (Tissot & Evans, 2003). Το TEACCH είναι ένα πρόγραμμα που έχει σχεδιαστεί, για να καλύψει τις ανάγκες των ατόμων με ΔΑΦ καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Tissot & Evans, 2003). Είναι βασισμένο στην προϋπόθεση της προσαρμογής του περιβάλλοντος, ώστε να καλύψει τα ελλείμματα του παιδιού (Tissot & Evans, 2003). Κατασκευάζει δηλαδή τον κόσμο του παιδιού μέσω της χρήσης εικονογραφημένων προγραμμάτων και αναπαριστά με οπτικό τρόπο τα γεγονότα της ημέρας του παιδιού ή τα απαραίτητα βήματα για την ολοκλήρωση μιας εργασίας (Tissot & Evans, 2003). Για τα άτομα με ΔΑΦ, που συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αλληλουχία, οι εργασίες, όπως π.χ. το βούρτσισμα των δοντιών (Βλ. Εικόνα 1), μπορεί να είναι μια πραγματική πρόκληση (TEACCH® Autism Program). Όταν μια δραστηριότητα αποτελείται από αλληλουχίες πολλαπλών βημάτων, τα παιδιά με ΔΑΦ θα βοηθηθούν πολύ, εάν δημιουργήσουμε μια οπτική βήμα προς βήμα ακολουθία, ή μια οπτική ακολουθία, για να βοηθήσουμε κάποιον να θυμηθεί πολλές εργασίες που πρέπει να ολοκληρώσει, πριν ασχοληθεί με τον ελεύθερό του χρόνο (TEACCH® Autism Program).



Εικόνα 1: Καθημερινές συνήθειες διαβίωσης (Πηγή: TEACCH® Autism Program)

Το παιδί με ΔΑΦ είναι δύσκολο να προσαρμοστεί στο να κάνει μια σχολική εργασία στο σπίτι, όταν είναι συνηθισμένο να κάνει τις σχολικές του εργασίες με έναν συγκεκριμένο δάσκαλο, σε μια συγκεκριμένη τάξη, με ορισμένα υλικά (TEACCH® Autism Program). Θα βοηθηθεί πολύ όμως, εάν χωρίσουμε την ημέρα σε κομμάτια και του δείξουμε τι να περιμένει κατά τη διάρκεια της ημέρας (Βλ. Εικόνα 2) (TEACCH® Autism Program). Η γνώση του τι θα συμβεί, όταν τελειώσει η σχολική εργασία, μπορεί να αυξήσει την αφοσίωση και να μειώσει το άγχος του παιδιού (TEACCH® Autism Program). Μερικές φορές, όταν η τελική δραστηριότητα είναι κάτι διασκεδαστικό, μπορεί να αυξήσει το κίνητρο του παιδιού ή διαφορετικά η τελική δραστηριότητα μπορεί απλώς να είναι η επόμενη δραστηριότητα της ημέρας του (όπως χρόνος για ανάγνωση, φαγητό, κ.λπ.) (TEACCH® Autism Program).



Εικόνα 2: Ολοκλήρωση της σχολικής εργασίας ή άλλων δραστηριοτήτων στο σπίτι (Πηγή: TEACCH® Autism Program)

Οι Donato, Shane, και Hemsley (2014) διερεύνησαν τις απόψεις γονέων, εκπαιδευτικών και επαγγελματιών υγείας σχετικά με τη χρήση οπτικών υποστηρίξεων για τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές σε μια ομάδα πρώιμης παρέμβασης. Συγκεκριμένα, αυτή η μελέτη στόχευε στον προσδιορισμό των απόψεων των ενδιαφερομένων για τα εμπόδια και τους παράγοντες διευκόλυνσης στη χρήση οπτικών υποστηριγμάτων, προκειμένου να ενημερωθούν για τη σκοπιμότητα της εφαρμογής ενός προγράμματος οπτικής γλώσσας στον αυτισμό (Visual Language in Autism) (Donato et al., 2014). Το πρόγραμμα Visual Language in Autism φαίνεται να είναι μια πολλά υποσχόμενη παρέμβαση για την ανάπτυξη της γλώσσας και της επικοινωνίας των παιδιών με ΔΑΦ σε επίπεδο πρώιμης παρέμβασης (Donato et al., 2014). Ωστόσο, η εφαρμογή του προγράμματος Visual Language in Autism βασίζεται στους βασικούς συνεργάτες επικοινωνίας του παιδιού (γονείς, εκπαιδευτικούς, επαγγελματίες υγείας και συνομηλίκους), οι οποίοι χρησιμοποιούν τα οπτικά υποστηρίγματα ανά πάσα στιγμή και αυτό θα μπορούσε ενδεχομένως να σχετίζεται με αυξημένη επιβάρυνση αυτών των συνεργατών επικοινωνίας (Donato et al., 2014). Σύμφωνα με τους Donato και συνεργάτες (2014) το πρόγραμμα Visual Language in Autism θα ήταν εφικτό σε επίπεδο πρώιμης παρέμβασης, υπό τις εξής προϋποθέσεις: α) να παρέχεται επαρκής χρόνος, χρήμα και εκπαίδευση για όλους τους ενδιαφερόμενους φορείς, ώστε να χρησιμοποιούν τις οπτικές υποστηρίξεις σε όλες τις ρυθμίσεις, β) να χρησιμοποιείται μια σειρά τεχνολογιών κινητής τηλεφωνίας και εφαρμογών λογισμικού για την αύξηση της αποτελεσματικότητας στη δημιουργία, στην αποθήκευση και την ανάκτηση οπτικών υποστηριγμάτων και γ) οι βασικοί ενδιαφερόμενοι να είναι σύμφωνοι με τη λογική και τη χρήση των οπτικών υποστηριγμάτων οποιαδήποτε στιγμή. Οι εκπαιδευτικοί και οι επαγγελματίες υγείας πρότειναν ότι το πρόγραμμα αυτό θα μπορούσε επίσης να έχει θετικά αποτελέσματα σε παιδιά με ποικίλες αναπτυξιακές αναπηρίες (Donato et al., 2014). Ακόμη, όσοι από τους ειδικούς είχαν εμπειρία στη χρήση οπτικών υποστηριγμάτων, φάνηκαν έτοιμοι να αξιοποιήσουν τη χρήση της τεχνολογίας για κινητά στο πρόγραμμα αυτό (Donato et al., 2014). Αυτό μπορεί να επιτρέψει την πρόσβαση σε ένα ευρύτερο φάσμα οπτικών υποστηρίξεων, ένα μεγαλύτερο επίπεδο συμμετοχής και εμπλοκής των παιδιών και υψηλότερες προσδοκίες όσον αφορά στις γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που θα μπορούσαν να επιτύχουν τα παιδιά με ΔΑΦ (Donato et al., 2014). Οι γονείς σε αυτήν τη μελέτη εκτίμησαν το ότι γνώριζαν τους επικοινωνιακούς

στόχους των παιδιών τους (Donato et al., 2014). Όμως, οι γονείς χρειάζονται περισσότερη πρόσβαση σε στοιχεία σχετικά με το σκεπτικό, τη χρήση και τα αποτελέσματα των οπτικών υποστηρίξεων, καθώς επενδύουν χρόνο, προσπάθεια και συναίσθημα για τη βελτίωση της επικοινωνίας των παιδιών τους (Donato et al., 2014).

1.2.4 Lego Therapy και Social Use of Language Programme (SULP)

Ένα τυπικό πρόγραμμα θεραπείας με LEGO (Lego Therapy) στοχεύει στη δημιουργία ενός σετ LEGO, με κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας (Owens, Granader, Humphrey, & Baron-Cohen, 2008). Η ομάδα αποτελείται από τρία παιδιά και έναν επιβλέποντα ενήλικα (Βλ. Εικόνα 1) (Owens, et al., 2008). Πιο συγκεκριμένα, ένα άτομο ορίζεται ως «Μηχανικός», ο οποίος περιγράφει τις οδηγίες, ένας άλλος ως «Προμηθευτής», ο οποίος βρίσκει τα κομμάτια και ο τρίτος ως «Οικοδόμος», ο οποίος ενώνει τα κομμάτια του σετ Lego (Βλ. Εικόνα 2) (Owens, et al., 2008). Τα παιδιά θα παίξουν το ρόλο τους για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα, ή ένα ορισμένο αριθμό βημάτων και στη συνέχεια θα αλλάξουν (Owens, et al., 2008). Αυτός ο καταμερισμός της εργασίας για την ολοκλήρωση της κατασκευής Lego, επιτρέπει στα παιδιά με ΔΑΦ να εξασκηθούν στο να μοιράζονται, να αντιμετωπίζουν κοινά προβλήματα, να ακούν, να αποκτούν γενικές δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας και να ακολουθούν κοινωνικούς κανόνες (Owens, et al., 2008). Κάθε δραστηριότητα απαιτεί τόσο λεκτική όσο και μη λεκτική επικοινωνία, συνεργασία, κοινή αντιμετώπιση προβλημάτων, δημιουργικότητα και προσοχή στο έργο (Owens, et al., 2008).



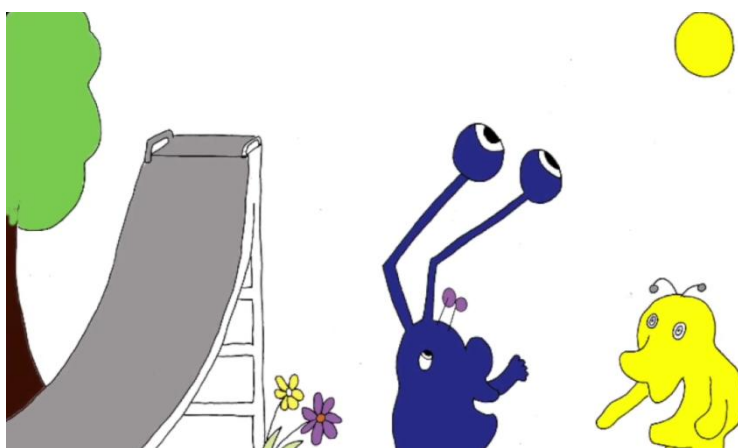
Εικόνα 1: Η ομάδα του Lego Therapy (Πηγή: Psychomotor Athens, 2021)



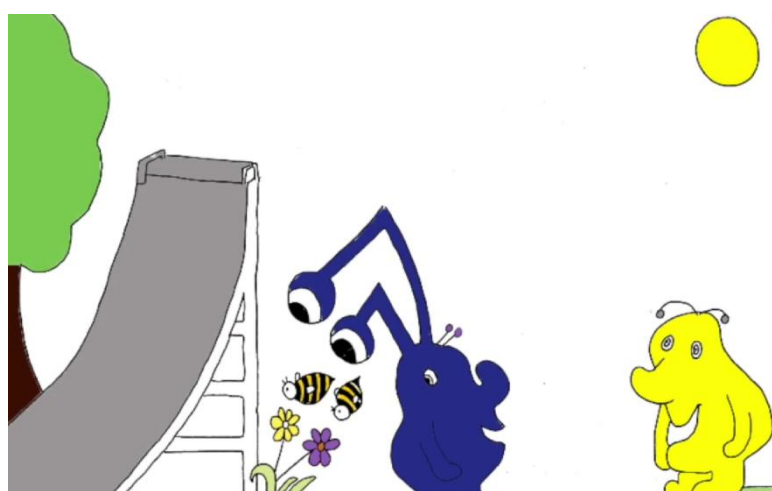
Εικόνα 2: Καταμερισμός εργασιών για τη δημιουργία του σετ Lego (Πηγή: Psychomotor Athens, 2021)

Το Πρόγραμμα Κοινωνικής Χρήσης της Γλώσσας ή αλλιώς Social Use of Language Programme (SULP) είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση που βασίζεται στη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων (βλεμματική επαφή, ακρόαση, λήψη αποφάσεων και προσωδία) (Owens, et al., 2008· Rinaldi, 2004). Η διδασκαλία ξεκινά με ιστορίες για διάφορους χαρακτήρες (π.χ. τέρατα) που αντιμετωπίζουν κοινωνικές δυσκολίες και εξελίσσεται σε μοντέλα ενηλίκων που τα παιδιά με ΔΑΦ καλούνται να αξιολογήσουν και στη συνέχεια να ασκήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες μέσω παιχνιδιών συνομιλίας (Owens, et al., 2008· Rinaldi, 2004). Απώτερος σκοπός είναι η γενίκευση των δεξιοτήτων αυτών σε άλλα πλαίσια (Owens, et al., 2008· Rinaldi, 2004). Ένα παράδειγμα αλληλουχίας δραστηριοτήτων για τη βλεμματική επαφή είναι η ιστορία: «Κοιτάζοντας τον Λούκα», ένα χαρακτήρα τέρας που έχει ελλείμματα στη

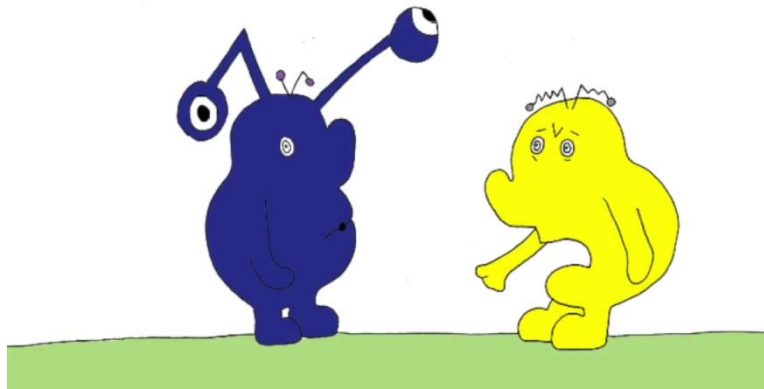
βλεμματική επαφή (Βλ. Εικόνες 1, 2, 3 & 4) (Owens, et al., 2008· Rinaldi, 2004). Οι φίλοι του τα τέρατα τον βοηθούν να διατηρήσει, έστω και για λίγο, τη βλεμματική του επαφή και τα παιδιά στην ομάδα συζητούν τα προβλήματα που είχε το τέρας (Owens, et al., 2008· Rinaldi, 2004). Ένα μοντέλο ενηλίκων παρουσιάζεται στη συνέχεια από τους επικεφαλείς της δραστηριότητας και τα παιδιά κάνουν μια σειρά από ερωτήσεις, για να εντοπίσουν τα λάθη και να τα διορθώσουν (Owens, et al., 2008· Rinaldi, 2004). Τέλος, τα παιδιά ασκούν την ίδια δεξιότητα σε μια σειρά παιχνιδιών (Owens, et al., 2008· Rinaldi, 2004).



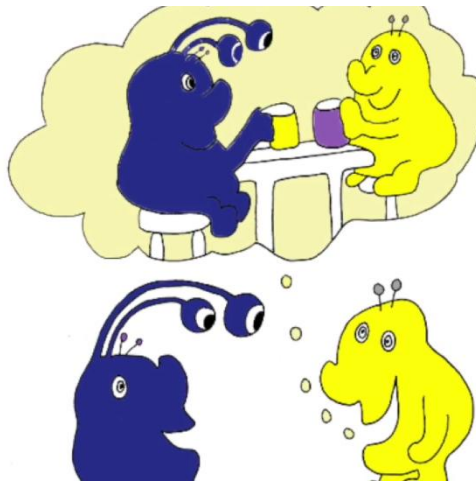
Εικόνα 1: Απουσία βλεμματικής επαφής του Λούκα με το υποκείμενο που επιθυμεί να γίνει φίλος του (Πηγή: Rinaldi, 2020)



Εικόνα 2: Απουσία βλεμματικής επαφής του Λούκα με το υποκείμενο που επιθυμεί να γίνει φίλος του (Πηγή: Rinaldi, 2020)



Εικόνα 3: Το υποκείμενο ζητά από τον Λούκα να τον κοιτάξει, όταν συνομιλούν
(Πηγή: Rinaldi, 2020)



Εικόνα 4: Κατάκτηση της δεξιότητας της βλεμματικής επαφής για τον Λούκα, ώστε να αλληλεπιδράσει κοινωνικά (Πηγή: Rinaldi, 2020)

Η θεραπεία με LEGO και το Πρόγραμμα Κοινωνικής Χρήσης της Γλώσσας αξιολογήθηκαν, από τους Owens και συνεργάτες (2008), ως παρεμβάσεις κοινωνικών δεξιοτήτων για παιδιά με ΔΑΦ ηλικίας 6-11 ετών. Η θεραπεία διήρκησε 18 εβδομάδες και τα παιδιά μοιράστηκαν τυχαία σε τρεις ομάδες (LEGO, Sulp και ομάδα ελέγχου χωρίς παρέμβαση) (Owens, et al., 2008). Στις ομάδες LEGO και Sulp παρουσιάστηκε μείωση της δυσπροσαρμοστικής συμπεριφοράς μετά την παρέμβαση και οι αρνητικές βαθμολογίες συμπεριφοράς και στις δύο ομάδες ήταν σημαντικά χαμηλότερες, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου χωρίς παρέμβαση (Owens, et al., 2008). Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης ότι οι δύο αυτές παρεμβάσεις

μπορούν να στοχεύουν σε διαφορετικούς τύπους συμπεριφοράς (Owens, et al., 2008). Δηλαδή, η θεραπεία με LEGO μπορεί να είναι καταλληλότερη για τα παιδιά με ΔΑΦ που έχουν πολύ κακή προσαρμογή, ενώ το Sulp μπορεί να είναι καταλληλότερο για τα παιδιά με κοινωνικές δυσκολίες (Owens, et al., 2008).

1.2.5 Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)

Οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (Information and Communication Technology) ορίζονται ως *«ο συνδυασμός της τεχνολογίας της Πληροφορικής με άλλες συσχετιζόμενες τεχνολογίες και ειδικότερα με αυτές των επικοινωνιών»* (Βαθρακογιάννη, Πιτσαδιώτη, & Χαλιώτη, 2018, σ. 48). Με τον όρο Τεχνολογίες της Πληροφορίας *«νοούνται οι τεχνολογίες που αναπτύσσουν λύσεις μέσα από τις εφαρμογές που προκύπτουν από τη σύγκλιση των τεχνολογιών της πληροφορικής, των τηλεπικοινωνιών και των πολυμέσων (στατική και κινούμενη εικόνα).»* (Βαθρακογιάννη κ.ά., 2018, σ. 48)

Τα τελευταία χρόνια, οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), καθώς και άλλα ψηφιακά μέσα (ρομποτική, φορητές ψηφιακές τεχνολογίες υποστήριξης, εκπαιδευτικό λογισμικό), παρέχουν τη δυνατότητα νέων μορφών παρέμβασης που είναι πολλά υποσχόμενες για τα άτομα με αναπηρία (Γελαστοπούλου & Κουρμπέτης, 2014· Hugues, Fuchs & Nannipieri, 2011· Καλογιαννάκης, Παπαδάκης, & Ζαράνης, 2014· Τσιόπελα & Τζιμογιάννης, 2017) ή με μαθησιακές δυσκολίες (Καραβελάκη, 2013). Επομένως, οι ΤΠΕ δίνουν τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Γελαστοπούλου & Κουρμπέτης, 2014). Οι ΤΠΕ μπορούν να συμπληρώσουν, να εμπλουτίσουν, να μεταμορφώσουν την εκπαίδευση προς το καλύτερο (UNESCO, 2020) και να προσφέρουν ευελιξία στους μαθητές (Σπαντιδάκης, Γάκη & Βασαρμίδου, 2018) και τους εκπαιδευτικούς (Καραβελάκη, 2013). Η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και μάθηση είναι μείζονος σημασίας και αυτό οφείλεται στα χαρακτηριστικά τους (Βοσνιάδου, 2006). Οι εφαρμογές λογισμικών δημιουργούν ένα πολυμεσικό/ πολυτροπικό/ πολύ-αισθητηριακό περιβάλλον (με ήχο, εικόνα, γραφικά και κίνηση) για τα παιδιά και

παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση στο τέλος κάθε δραστηριότητας (Γελαστοπούλου & Κουρμπέτης, 2014· Καλογιαννάκης, Παπαδάκης, & Ζαράνης, 2014β· Καραβελάκη, 2013). Οι νέες τεχνολογίες δημιουργούν ένα ελκυστικό περιβάλλον μάθησης για τα παιδιά (Βοσνιάδου, 2006· Καλογιαννάκης κ.ά., 2014β). Μάλιστα, έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές κινητοποιούνται περισσότερο, όταν αξιοποιούνται οι ΤΠΕ στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, συγκριτικά με τα παραδοσιακά μοντέλα εκπαίδευσης, καθώς ευνοείται ο διάλογος και η συνεργασία και ενισχύονται τα κίνητρα και η προσοχή τους (Βοσνιάδου, 2006· Γελαστοπούλου & Κουρμπέτης, 2014· Καλογιαννάκης κ.ά., 2014α· Σπαντιδάκης, 2010). Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τους Νικόπουλο, Πλατή, και Μικρόπουλο (2014), οι ΤΠΕ μπορεί να έχουν μπει δυναμικά στο χώρο της εκπαίδευσης και να αποτελούν ένα σπουδαίο βοήθημα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, όμως είναι δύσκολο να ανατρέψουν τα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας.

Ο Παγκόσμιος Ιστός (World Wide Web - WWW) είναι οργανωμένος σε ιστοσελίδες, στις οποίες ένας χρήστης μπορεί να αναζητήσει πληθώρα πληροφοριών. Αρχικά, στο Web 1.0, το οποίο δεν ήταν τόσο δομημένο, ο χρήστης ήταν παθητικός αναγνώστης των ιστοσελίδων και των πληροφοριών που περιελάμβαναν αυτές (Anastasiades & Kotsidis, 2013). Αντίθετα, στο Web 2.0 (εξέλιξη του Web 1.0), το οποίο είναι πολύ καλά δομημένο, ο χρήστης «δεν είναι πλέον ένας θεατής που περιηγείται απλά σε ιστοσελίδες, ούτε καταναλωτής κάποιου υλικού. Αντιθέτως ο χρήστης είναι ενεργός και συμπεριφέρεται συνεργατικά και αλληλεπιδραστικά μοιραζόμενος το υλικό, που παρήγαγε με άλλους χρήστες.» (Anastasiades & Kotsidis, 2013, p. 21). Αυτή η συνθήκη επιτρέπει σε όλους τους χρήστες του Παγκόσμιου Ιστού να συμμετέχουν στην παραγωγή της γνώσης και να τη μοιράζονται μέσω αυτού (Anastasiades & Kotsidis, 2013). Το Web 2.0 αξιοποιείται και στην εκπαίδευση μέσω μιας μεγάλης ποικιλίας εφαρμογών. Μερικά παραδείγματα αυτών των εφαρμογών είναι: τα ιστολόγια (Blogs), ο διαμοιρασμός αρχείων (Dropbox), η ομαδοσυνεργατική συγγραφή κειμένων (TitanPad), η δημιουργία ιστοσελίδων (Wikis, Weebly), η δημιουργία Comics (Pixton και ToonDoo), η δημιουργία κινούμενων παρουσιάσεων – βίντεο (PowToon) κ.ά. (Εκπαιδευτικές εφαρμογές, 2015· Κατεβάογλου, 2014). Στο πλαίσιο αυτό, οι Σπίνου και Σμυρναίου (2014) πραγματοποίησαν μία μελέτη, για να αξιολογήσουν τη συμβολή του Weebly στην ανάπτυξη της συνεργατικής μάθησης και

των κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό, αλλά και ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, 16 μαθητές (5 αγόρια και 11 κορίτσια) Γ' Λυκείου, χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, κλήθηκαν να συνεργαστούν, για να δημιουργήσουν ένα Weebly με πληροφορίες για τη Βικτωριανή λογοτεχνία (Σπίνου & Σμυρναίου, 2014). Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι ο αριθμός των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών ήταν μεγαλύτερος από αυτόν μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, υποδηλώνοντας έτσι ότι το συγκεκριμένο εργαλείο Web 2.0 δεν ήταν δύσκολο στη χρήση του και ότι πρόσφερε πολλές ευκαιρίες στους μαθητές για ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Σπίνου & Σμυρναίου, 2014).

Η ιδιαίτερη κλίση των παιδιών με ΔΑΦ στις ΤΠΕ, σε συνδυασμό με τον ενεργό ρόλο που αποκτούν στη διαδικασία μάθησης συμβάλλουν στην προαγωγή της ανεξαρτησίας τους (Heward, 2011· Τσιόπελα & Τζιμογιάννης, 2017), της κοινωνικοποίησής τους, καθώς και της ενσωμάτωσής τους, αρχικά στη γενική εκπαίδευση και έπειτα στην κοινωνία (Τσιόπελα & Τζιμογιάννης, 2017). Το σημαντικότερο πλεονέκτημα όμως των ΤΠΕ είναι η οπτική παρουσίαση της πληροφορίας (Βοσνιάδου, 2006· Σπαντιδάκης, 2010). Η εικόνα σε αντίθεση με το κείμενο έχει τη δυνατότητα να μεταδίδει πληθώρα μηνυμάτων σε σύντομο χρονικό διάστημα (Βοσνιάδου, 2006). Όπως προαναφέρθηκε, τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν εξαιρετική οπτική μνήμη και η χρήση εικόνων στην εκπαιδευτική τους διαδικασία συμβάλλει καταλυτικά στην εκμάθηση νέων δεξιοτήτων (Βοσνιάδου, 2006). Σύμφωνα με τους Hayes και συνεργάτες (2010) τα οφέλη που έχουν τα παιδιά με ΔΑΦ από την αξιοποίηση των ΤΠΕ είναι: α) τα σαφή όρια, β) η προβλεψιμότητα, γ) ο έλεγχος των λαθών, δ) η εξατομίκευση της διδασκαλίας, ε) η λεκτική ή μη λεκτική επικοινωνία και στ) η ανεξαρτησία από το πλαίσιο.

Οι Λαδιάς, Μπέλλου, Παπαχρήστος, και Καμπούρογλου (2009), αναγνωρίζοντας την πληθώρα των αναγκών των παιδιών με ΔΑΦ, δημιούργησαν το λογισμικό LT125 Thinking Mind, το οποίο προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να κατασκευάζουν υλικό για την ανάπτυξη του γνωστικού τομέα των παιδιών με ΔΑΦ. Το ιδιαίτερο όμως, χαρακτηριστικό του λογισμικού αυτού είναι ότι σχεδιάστηκε με γνώμονα τη δημιουργία ενός «προσθετικού περιβάλλοντος», το οποίο προωθεί την ενσωμάτωση των παιδιών με ΔΑΦ στη γενική εκπαίδευση (Λαδιάς κ.ά., 2009).

Δύο από τα εργαλεία παρέμβασης των ΤΠΕ, τα οποία θα παρουσιαστούν αναλυτικά παρακάτω, είναι η Εικονική Πραγματικότητα (Virtual Reality) και η Επαυξημένη Πραγματικότητα (Augmented Reality). Όπως αναφέρουν οι Weech, Kenny, και Barnett-Cowan (2019), για να υπάρξει όφελος από τις δυνατότητες που προσφέρει η εικονική και η επαυξημένη πραγματικότητα, είναι απαραίτητο να αναπτυχθεί μια κατανόηση για το πώς να μεγιστοποιηθεί η επιθυμητή εμπειρία της «παρουσίας» μας σε έναν εικονικό ή αναδύομενο χώρο και πώς να ελαχιστοποιηθεί το ανεπιθύμητο συναίσθημα της «κυβερνο-ασθένειας/εξάρτησης» (Cybersickness - αστερισμός συμπτωμάτων δυσφορίας από την εμπειρία στην εικονική και επαυξημένη πραγματικότητα). Έτσι, ενώ οι τεχνολογίες της εικονικής και της επαυξημένης πραγματικότητας έχουν τη δυνατότητα να προωθήσουν την προσομοίωση στην εκπαίδευση, υπάρχει ανάγκη προσέγγισης της έρευνας που βασίζεται σε αυτές, από κάτω προς τα πάνω, όπου ο φυσιολογικός αντίκτυπός τους είναι πιο κατανοητός (Hugues, Fuchs, & Nannipieri, 2011· Palmisano, Allison, & Kim, 2020).

1.2.5.1 Εικονική πραγματικότητα

Μία εφαρμογή των ΤΠΕ με ποικίλες δυνατότητες και χρήσεις σε διάφορους τομείς της ζωής μας είναι η Εικονική πραγματικότητα (Virtual Reality). Ως εικονική πραγματικότητα ορίζεται *«η χρήση της τεχνολογίας υπολογιστών, για τη δημιουργία του αποτελέσματος ενός διαδραστικού τρισδιάστατου κόσμου (3D), στον οποίο τα αντικείμενα έχουν μια αίσθηση χωρικής παρουσίας»* (Nasa, 2020). Σε αυτόν τον ορισμό, η «χωρική παρουσία» σημαίνει ότι τα αντικείμενα στο περιβάλλον έχουν ουσιαστικά μια θέση σε τρισδιάστατο χώρο σε σχέση και ανεξάρτητα από τη θέση μας (Nasa, 2020).

Σε άλλους ορισμούς η έννοια της «χωρικής παρουσίας» αντικαθίσταται από τον όρο της «εμβύθισης». Εμβύθιση (Immersion) στην εικονική πραγματικότητα επιτυγχάνεται, όταν ο χρήστης έχει την ψευδαίσθηση ότι βρίσκεται μέσα στον εικονικό κόσμο (Μουστάκας, Παλιόκας, Τζοβάρας, & Τσακίρης, 2015). Επομένως,

«Η εικονική πραγματικότητα αποτελεί μια ρεαλιστική εμπειρία υπό από την προϋπόθεση της εμπύθισης και της αίσθησης της παρουσίας» (Eichenberg, 2011, p. 469). Η αίσθηση της παρουσίας γίνεται αντιληπτή από τις παρεχόμενες δυνατότητες αλληλεπίδρασης του χρήστη με τον εικονικό κόσμο (Μουστάκας κ.ά., 2015).

Η σημαντικότερη δυνατότητα που προσφέρει στους χρήστες της η εικονική πραγματικότητα είναι η πλοήγηση, δηλαδή να μεταφέρονται στον κόσμο και να αλληλεπιδρούν με το περιεχόμενό του (Βοσινάκης, 2015). Στην εικονική πραγματικότητα ο χρήστης μπορεί να διαδραματίσει ενεργό ρόλο, όταν βρίσκεται σε περιβάλλον προσομοίωσης (Βοσινάκης, 2015). Οι χρήστες τότε αλληλεπιδρούν άμεσα σε ένα «ζωντανό» περιβάλλον, που μπορεί να προσομοιώνει είτε πραγματικές είτε φανταστικές καταστάσεις (Βοσινάκης, 2015· Λέπουρας, Αντωνίου, Πλατής, & Χαρίτος, 2015). Αυτή η αλληλεπίδραση του χρήστη με το υπολογιστικό σύστημα, χαρακτηρίζεται ως «διεπαφή χρήστη», γιατί η αλληλεπίδρασή του στηρίζεται σε πράξεις, κινήσεις και εκτιμήσεις που μοιάζουν με αυτές που κάνει στον πραγματικό κόσμο (Βοσινάκης, 2015· Λέπουρας κ.ά., 2015). Η εφαρμογή της εικονικής πραγματικότητας όμως προσφέρει στο χρήστη και τη δυνατότητα να κινείται μέσα σε έναν εικονικό κόσμο, χωρίς να μπορεί να ασκήσει έλεγχο σε αυτόν (Μουστάκας κ.ά., 2015).

Οι εφαρμογές της εικονικής πραγματικότητας συναντώνται στην εκπαίδευση, στην ψυχαγωγία, στην αρχιτεκτονική, στην ιατρική κλπ. (Βλ. Εικόνες 1 & 2)



Εικόνα 1: Αντιμετώπιση κοινωνικών φοβιών με εξομοίωση δημόσιας ομιλίας (Πηγή: Μουστάκας κ.ά., 2015, σ. 184)



Εικόνα 2: Αντιμετώπιση φοβίας αναταράξεων κατά τη διάρκεια πτήσης (Πηγή: Μουστάκας κ.ά., 2015, σ. 184)

Οι Κλεισαρχάκης και Μακράκης (2014) προχώρησαν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας εικονικής κοινότητας πρακτικής (Virtual Community of Practice - VCoP) στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού έργου RUCAS (Reorient University Curricula to Address Sustainability). Αποδέκτες της κοινότητας αυτής ήταν οι εκπαιδευτικοί της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο την αξιοποίηση ενός εργαλείου αναμόρφωσης των μαθημάτων τους, κάνοντας χρήση των εννοιών της βιώσιμης/ αειφόρου ανάπτυξης (Κλεισαρχάκης & Μακράκης, 2014). Από την αξιολόγηση της κοινότητας φάνηκε ότι μπορεί να αποτελέσει ένα σημείο αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών (Κλεισαρχάκης & Μακράκης, 2014).

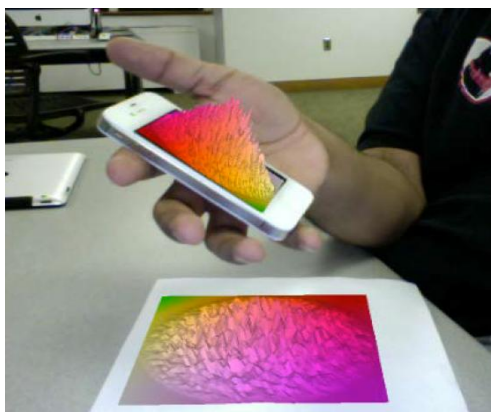
1.2.5.2 Επαυξημένη πραγματικότητα

Τα τελευταία χρόνια, υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την εφαρμογή της Επαυξημένης Πραγματικότητας (Augmented Reality), με στόχο τη δημιουργία εκπαιδευτικών ρυθμίσεων (Chen, Liu, Cheng, & Huang, 2017· Wu, Lee, Chang, & Liang, 2012). Επιπλέον, η επαυξημένη πραγματικότητα θα μπορούσε να δημιουργηθεί χρησιμοποιώντας και συνδέοντας διάφορες καινοτόμες τεχνολογίες, όπως κινητές συσκευές, φορητούς υπολογιστές και τεχνολογίες εμβάπτισης (Wu et al., 2012). Ωστόσο, όπως πολλές καινοτομίες, η εκπαιδευτική αξία της επαυξημένης

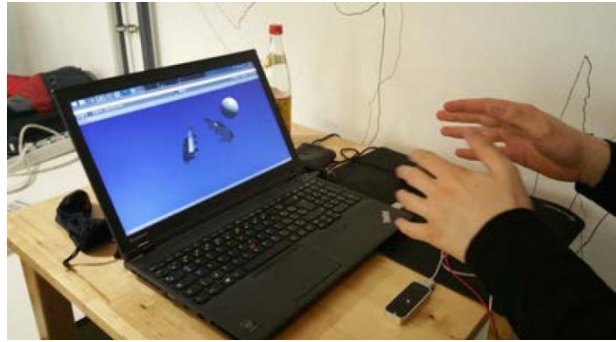
πραγματικότητας δεν βασίζεται αποκλειστικά στη χρήση τεχνολογιών, αλλά συνδέεται στενά με τον τρόπο σχεδιασμού, εφαρμογής και ενσωμάτωσης της επαυξημένης πραγματικότητας σε επίσημες και άτυπες ρυθμίσεις μάθησης (Wu et al., 2012).

Η επαυξημένη, σε αντίθεση με την εικονική πραγματικότητα, δεν μεταφέρει το χρήστη σε ένα φανταστικό κόσμο, αλλά ενσωματώνει την παραγόμενη πληροφορία από τον υπολογιστή στον πραγματικό κόσμο του χρήστη (Μουστάκας κ.ά., 2015). Επομένως, η Επαυξημένη πραγματικότητα ορίζεται ως: *«την τεχνολογία η οποία γνωρίζοντας πού βρίσκεται ο χρήστης, προς τα πού κοιτάει, πώς είναι ο χώρος στον οποίο βρίσκεται και τι είναι το αντικείμενο με το οποίο αλληλεπιδρά στον πραγματικό κόσμο, επιτρέπει τη χωρική και χρονική συσχέτιση πληροφορίας που παράγει ο υπολογιστής και την εμφανίζει σε τρισδιάστατη υπέρθεση με το φυσικό κόσμο, σε πραγματικό χρόνο.»* (Μουστάκας κ.ά., 2015, σ. 217)

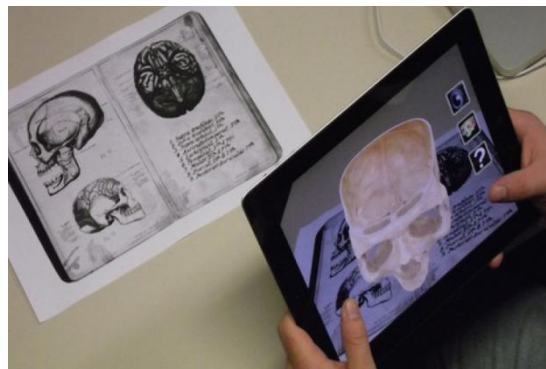
Για την υποστήριξη της επαυξημένης πραγματικότητας είναι απαραίτητα τρία δομικά στοιχεία: α) οι αισθητήρες, για τον καθορισμό της κατάστασης του φυσικού κόσμου, β) ο επεξεργαστής, για την αξιολόγηση των δεδομένων και γ) η παρουσίαση που θα συνδέει τον εικονικό με τον πραγματικό κόσμο (Μουστάκας κ.ά., 2015). Η επαυξημένη πραγματικότητα μπορεί να αξιοποιηθεί για ψυχαγωγικούς ή εκπαιδευτικούς σκοπούς (Βλ. Εικόνες 1, 2 & 3), ενώ άλλες εφαρμογές της μπορεί να καλύπτουν μια συγκεκριμένη περιοχή ενδιαφέροντος, όπως η τέχνη (Ververidis, Nikolopoulos, & Kompatsiaris, 2015).



Εικόνα 1: Παράδειγμα μεταβαλλόμενου καθοδηγητικού δείκτη σε οθόνη κινητού
(Πηγή: Μουστάκας κ.ά., 2015, σ. 220)



Εικόνα 2: Εφαρμογή αισθητήρα αναγνώρισης χειρονομιών (Πηγή: Μουστάκας κ.ά., 2015, σ. 224)



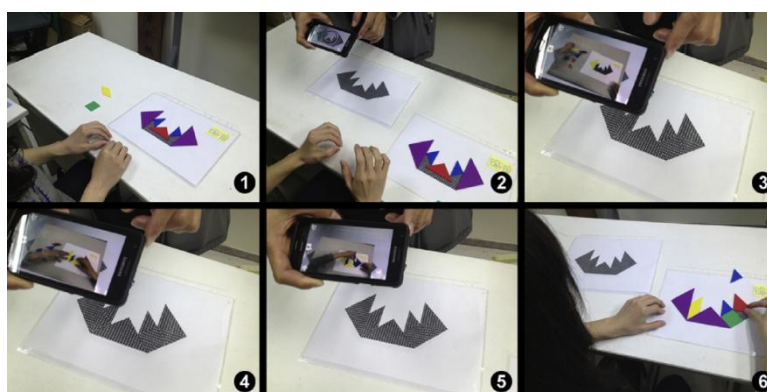
Εικόνα 3: Εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας «Το μαγικό βιβλίο» (Πηγή: Μουστάκας κ.ά., 2015, σ. 233)

Δύο ακόμη όροι, οι οποίοι θα πρέπει να αποσαφηνιστούν, για την καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία των τεχνολογικών πληροφοριών στις έρευνες, που ακολουθούν, στην ενότητα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι: οι «Αισθητήρες διεπαφής χρήστη» και η «Επαυξημένη πραγματικότητα αντικειμενικής θέασης».

Οι Αισθητήρες διεπαφής χρήστη *«είναι κυρίως παθητικοί αισθητήρες από την πλευρά του συμμετέχοντος... δηλαδή, αυτοί οι αισθητήρες θα επιτελέσουν τη λειτουργία τους χωρίς ο συμμετέχων να διαδράσει συνειδητά μαζί τους... καθώς ο χρήστης κινείται, οι αισθητήρες καταγράφουν τις μεταβολές της κίνησης και ενημερώνουν τα στοιχεία της εφαρμογής της επαυξημένης πραγματικότητας κατάλληλα· ωστόσο δεν αποτελεί συνειδητή δράση εκ μέρους του χρήστη να χρησιμοποιήσει ενεργά έναν αισθητήρα.»* (Μουστάκας κ.ά., 2015, σ. 223)

Η επαυξημένη πραγματικότητα αντικειμενικής θέασης είναι: «ένα σενάριο στο οποίο οι συμμετέχοντες βλέπουν μια αναπαράσταση του εαυτού τους στην επαυξημένη σκηνή. Δηλαδή, αντί να βλέπουν τον κόσμο, όπως συνήθως, μέσα από τα μάτια τους, οι συμμετέχοντες βλέπουν τον πραγματικό κόσμο, συμπεριλαμβανομένων των ψηφιακών βελτιώσεων, καθώς επίσης βλέπουν τους εαυτούς τους μέσα στο χώρο, σαν η σκηνή να παρατηρείται από κάποιον άλλο.» (Μουστάκας κ.ά., 2015, σ. 232)

Η τεχνολογία της επαυξημένης πραγματικότητας είναι ένα σύστημα βοηθητικής γέφυρας στην ειδική αγωγή (Lin et al., 2016). Υποστηρίζει διαισθητικές και ενδιαφέρουσες μαθησιακές διαδικασίες για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες συνδυάζοντας τον πραγματικό με τον εικονικό κόσμο (Lin et al., 2016). Οι Lin και συνεργάτες (2016) διερεύνησαν ένα νέο τρόπο ενσωμάτωσης μιας διαδραστικής εφαρμογής επαυξημένης πραγματικότητας για κινητά, κατάλληλη για εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε παιδιά με διαφορετικές αναπηρίες. Με τη χρήση της τεχνολογίας απεικόνισης της επαυξημένης πραγματικότητας, οι συμμετέχοντες επέδειξαν βελτιωμένη ικανότητα ολοκλήρωσης εργασιών παιχνιδιού παζλ σε σύγκριση με τη χρήση παραδοσιακών μεθόδων που βασίζονται σε χαρτί (Lin et al., 2016). Επίσης, τα δεδομένα απόδοσης έδειξαν ότι η χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας μπορεί να ενισχύσει τα μαθησιακά κίνητρα και την ανοχή στην απογοήτευση στα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Lin et al., 2016).



Εικόνα 1: Η έννοια της φορητής επαυξημένης πραγματικότητας
(Πηγή: Lin et al., 2016, p. 53)

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Στο κεφάλαιο της «Βιβλιογραφικής ανασκόπησης» γίνεται μια εκτεταμένη αναφορά σε έρευνες, από την ξενόγλωσση και την ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, στις οποίες έχουν αξιοποιηθεί η εικονική και η επαυξημένη πραγματικότητα στην κάλυψη διάφορων αναγκών στα άτομα με ΔΑΦ. Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να επισημανθεί ότι, επειδή οι απόψεις των γονέων ατόμων με ΔΑΦ αναφορικά με την αξιοποίηση της εικονικής και της επαυξημένης πραγματικότητας δεν έχουν διερευνηθεί μέχρι στιγμής, δεν υπάρχουν έρευνες που να καλύπτουν το αντίστοιχο θέμα στο παρόν κεφάλαιο. Οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στα άτομα με ΔΑΦ ή στη στήριξη άλλων ελλειμμάτων που εμφανίζουν και επηρεάζουν έμμεσα τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Ο αριθμός των πηγών της επαυξημένης πραγματικότητας, ως νέου τεχνολογικού μέσου στην εργαλειοθήκη του αυτισμού, είναι περιορισμένος συγκριτικά με τις πηγές της εικονικής πραγματικότητας. Στο τέλος του κεφαλαίου αυτού γίνεται αναφορά σε μία μελέτη που συνδυάζει τα δύο αυτά είδη ΤΠΕ, για τις ανάγκες των παιδιών με ΔΑΦ.

2.1 Εικονική πραγματικότητα και ΔΑΦ

Οι Didehbani, Allen, Kandalaft, Krawczyk, και Chapman (2016) υποστηρίζουν ότι η εικονική πραγματικότητα μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά με ΔΑΦ. Για να αποδείξουν την άποψη αυτήν, οι Didehbani και συνεργάτες (2016) αξιοποίησαν την εικονική πραγματικότητα, για να διερευνήσουν την επίδραση μιας εκπαίδευσης κοινωνικής γνώσης στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά με ΔΑΦ. Στη μελέτη αυτή συμμετείχαν 30 παιδιά (7 - 16 ετών) που διαγνώστηκαν με ΔΑΦ και οι κύριοι τομείς που μετρήθηκαν πριν από την παρέμβαση ήταν: α) η αναγνώριση των συναισθημάτων, β) η κοινωνική απόδοση και γ) η προσοχή και η εκτελεστική λειτουργία (Didehbani et al., 2016). Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν βελτιώσεις σε όλους τους παραπάνω τομείς,

επιβεβαιώνοντας με αυτόν τον τρόπο την άποψη των ερευνητών (Didehbani et al., 2016).



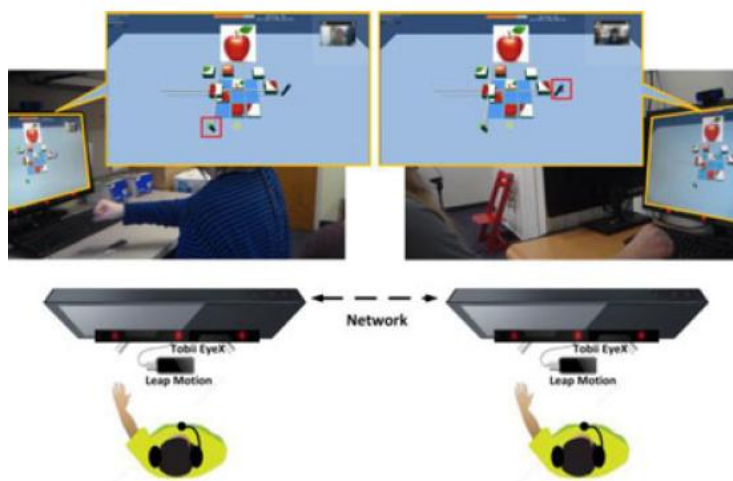
Εικόνα 1: Στιγμιότυπο εικονικής πραγματικότητας «Αναγνωρίστε τους συνομηλίκους με λίγα κοινά ενδιαφέροντα, για να ξεκινήσετε τη δραστηριότητα στην αίθουσα μεσημεριανού γεύματος» (Πηγή: Didehbani et al., 2016, p. 707)



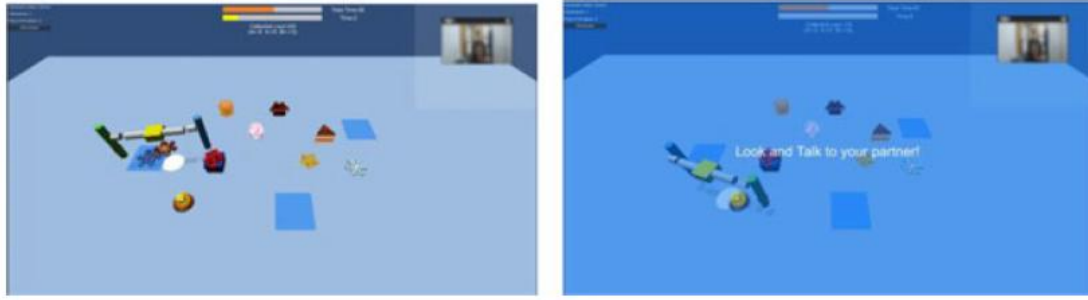
Εικόνα 2: Στιγμιότυπο εικονικής πραγματικότητας του «Classroom Project» - «Συμμετέχετε ενεργά σε μια ομάδα στην τάξη» (Πηγή: Didehbani et al., 2016, p. 707)

Όπως υποστηρίζουν οι Zhao, Swanson, Weitlauf, Warren, και Sarkar (2018), οι διαταραχές των παιδιών με ΔΑΦ στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση τους δημιουργούν διάφορες κοινωνικές προκλήσεις σε συνεργατικές δραστηριότητες. Με αυτό το δεδομένο, οι Zhao και συνεργάτες (2018) ανέπτυξαν και αξιολόγησαν το Hand in Hand συνεργατικό σύστημα Collaborative Virtual Environment (CVE), το οποίο μέσω της εικονικής πραγματικότητας μπορεί να προσφέρει μια πλατφόρμα

κοινωνικής αλληλεπίδρασης για τα παιδιά με ΔΑΦ και τους συνομηλίκους τους, να αυξήσει τις ευκαιρίες επικοινωνίας στα παιχνίδια συνεργασίας και να συλλέξει ποσοτικά δεδομένα σχετικά με τη συνεργασία και την επικοινωνιακή απόδοση των συμμετεχόντων (Βλ. Εικόνα 1). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες απολάμβαναν τα παιχνίδια συνεργασίας που παρουσιάστηκαν από αυτό το σύστημα και συνεργάστηκαν προοδευτικά καλύτερα στα παιχνίδια αυτά (Zhao et al., 2018). Οι Zhao και συνεργάτες (2018) τόνισαν επίσης τη σημασία της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους συνεργάτες τους, για να κερδίσουν αυτά τα παιχνίδια (Βλ. Εικόνα 2). Ο τρόπος επικοινωνίας διευκόλυνε τις αυθόρμητες συνομιλίες μεταξύ των συμμετεχόντων και η ανάλυση απόδοσης έδειξε ότι οι συμμετέχοντες επικοινωνούσαν πιο συχνά με τους συνεργάτες τους μέχρι το τέλος (Zhao et al., 2018). Αυτές οι αυθόρμητες συνομιλίες θα μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά με ΔΑΦ να εξασκήσουν λεκτικές συμπεριφορές με φυσικό και οπτικό τρόπο (Zhao et al., 2018).



Εικόνα 1: Δύο παίκτες που φορούσαν ακουστικά σε απομακρυσμένες τοποθεσίες έπαιζαν Puzzle στο σύστημα HIIH CVE. Το Tobii EyeX tracker χρησιμοποιήθηκε, για να παρακολουθεί το βλέμμα κάθε παίκτη. (Πηγή: Zhao et al., 2018, p. 2)



Εικόνα 2: Παιχνίδι Συλλογής με λειτουργικότητα επικοινωνίας - βελτίωσης. Μετά τη συλλογή ενός παιχνιδιού, το παιχνίδι τίθεται σε παύση και δίνει μια ένδειξη: "Κοιτάξτε και μιλήστε με το συνεργάτη σας!" (Πηγή: Zhao et al., 2018, p. 5)

Σύμφωνα με τους Bradley και Newbutt (2018) η εικονική πραγματικότητα μπορεί να παρέχει αυθεντικά περιβάλλοντα «πραγματικού κόσμου», τα οποία στοχεύουν στην κατάρτιση κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά με ΔΑΦ, σε ασφαλή, ελεγχόμενα και επαναλαμβανόμενα εικονικά περιβάλλοντα (Βλ. Εικόνα 1). Για το λόγο αυτό οι Bradley και Newbutt (2018) προχώρησαν στη συστηματική αναζήτηση εμπειρικών μελετών, σχετικά με τη χρήση οθονών εικονικής πραγματικότητας τοποθετημένες στο κεφάλι (Virtual Reality Head - Mounted Displays) για παιδιά και ενήλικες με ΔΑΦ. Όμως, παρά τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει αυτό το εργαλείο, στο άρθρο αυτό επισημαίνονται και δύο ζητήματα που μπορεί να προκαλέσουν σημαντικά προβλήματα στα άτομα με ΔΑΦ, όπως είναι α) τα αισθητηριακά και β) η κυβερνο - εξάρτηση/ασθένεια (Bradley & Newbutt, 2018). Όσον αφορά στα αισθητηριακά προβλήματα που εντείνονται με τη χρήση των οθονών εικονικής πραγματικότητας τοποθετημένες στο κεφάλι, οι Bradley και Newbutt (2018) προτείνουν την αντικατάστασή τους από φορητές συσκευές για τα άτομα με ΔΑΦ, ώστε να αντιμετωπιστούν κατάλληλα οι αισθητηριακές ανησυχίες. Ενώ, για το ζήτημα της κυβερνο - εξάρτησης/ασθένειας κρίνεται αναγκαία η επανεξέταση της χρήσης του εργαλείου Virtual Reality Head - Mounted Displays (VR - HMD) για τα άτομα με ΔΑΦ (Bradley & Newbutt, 2018).



Εικόνα 1: Χρήση της VR-HMD από έφηβο με ΔΑΦ στο σχολείο (Πηγή: Bradley & Newbutt, 2018, p. 103)

Οι Adjorlu και Serafin (2019) διερεύνησαν τις απόψεις τριών εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο που αξιοποιούν την εικονική πραγματικότητα σε παιδιά και εφήβους με ΔΑΦ. Πιο συγκεκριμένα, τούς ζητήθηκε να περιγράψουν το πώς οι οθόνες εικονικής πραγματικότητας τοποθετημένες στο κεφάλι (HMD) θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν να διδάξουν διάφορες δεξιότητες στους μαθητές με ΔΑΦ (Adjorlu & Serafin, 2019). Με βάση τα σχόλια των εκπαιδευτικών προέκυψαν τρεις κατηγορίες δεξιοτήτων, οι οποίες θα μπορούσαν να αναπτυχθούν με την αξιοποίηση της εικονικής πραγματικότητας (Adjorlu & Serafin, 2019). Οι κατηγορίες αυτές είναι: α) οι δεξιότητες της καθημερινότητας, β) οι κοινωνικές δεξιότητες και γ) οι ακαδημαϊκές δεξιότητες (Adjorlu & Serafin, 2019). Το κύριο κίνητρο των εκπαιδευτικών, στη χρήση της εικονικής πραγματικότητας ως εργαλείου διδασκαλίας, ήταν η δυνατότητα τοποθέτησης των χρηστών σε οικολογικά έγκυρα περιβάλλοντα (η ομοιότητα μεταξύ του περιβάλλοντος και της αλληλεπίδρασης σε μια εκπαιδευτική παρέμβαση στον πραγματικό κόσμο, στον οποίο θα πρέπει να εκτελεστούν οι επιθυμητές δεξιότητες), μέσα στα οποία θα μπορούν να εξασκήσουν μια ποικιλία δεξιοτήτων (Adjorlu & Serafin, 2019). Επιπλέον, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η εικονική πραγματικότητα μπορεί να αυξήσει τα κίνητρα των παιδιών με ΔΑΦ για εκπαίδευση (Adjorlu & Serafin, 2019). Τέλος, οι συνέπειες των λαθών σε περιβάλλοντα εκπαίδευσης με την εικονική πραγματικότητα μπορούν να ελεγχθούν ή και να αφαιρεθούν πλήρως, καθιστώντας τα λιγότερο καταστροφικά σε σύγκριση με τα λάθη στην πραγματική ζωή, όπως π.χ. η εκμάθηση της κυκλοφοριακής αγωγής σε

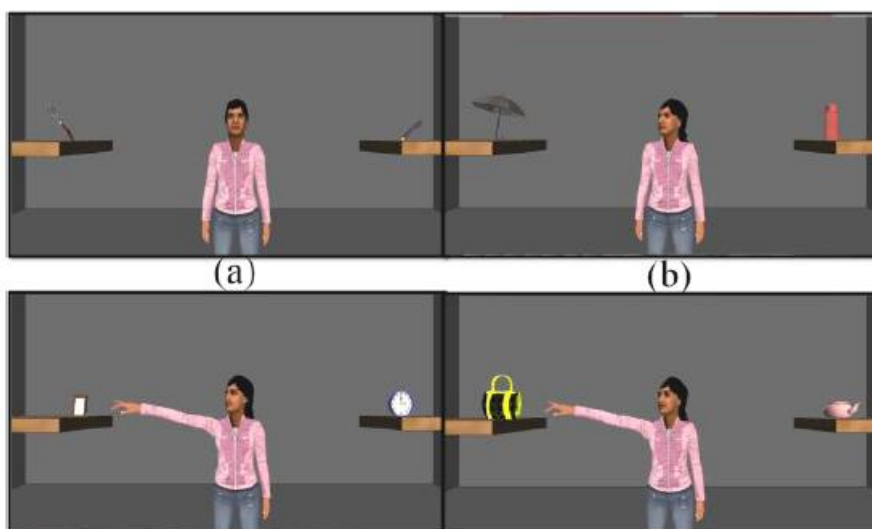
ένα δρόμο (Adjorlu & Serafin, 2019). Από την άλλη πλευρά βέβαια, η πρόβλεψη επικίνδυνων καταστάσεων μπορεί να οδηγήσει σε μια ψευδή έννοια ασφάλειας, η οποία μπορεί να μεταφερθεί στην πραγματική ζωή (Adjorlu & Serafin, 2019). Επομένως, θα πρέπει να παρέχονται τα κατάλληλα σχόλια στην εφαρμογή της εικονικής πραγματικότητας, για να τονίζονται οι κίνδυνοι (Adjorlu & Serafin, 2019).

Αν και πολλά από τα παιδιά με ΔΑΦ τείνουν να οδηγούνται σε καθιστικό τρόπο ζωής, παρουσιάζουν σημαντική θετική συμπεριφορά και η υγεία τους ωφελείται από την άσκηση (Finkelstein, Barnes, Wartell, & Suma, 2013). Τα βιντεοπαιχνίδια που ενσωματώνουν τη σωματική δραστηριότητα, γνωστά ως exergames, μπορούν να παρακινήσουν τα παιδιά να εμπλακούν σε έντονη άσκηση, οδηγώντας τα έτσι σε πιο υγιεινό τρόπο ζωής και μειώνοντας την πιθανότητα παχυσαρκίας (Finkelstein et al., 2013). Οι Finkelstein και συνεργάτες (2013) παρουσίασαν μια μελέτη φυσικής δραστηριότητας και επιπέδου κινήτρων για 10 παιδιά με ΔΑΦ. Τα παιδιά κλήθηκαν να παίξουν ένα εντυπωσιακό exergame εικονικής πραγματικότητας που περιλάμβανε γρήγορη κίνηση ολόκληρου του σώματος (Finkelstein et al., 2013). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα περισσότερα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων των μη λεκτικών συμμετεχόντων, κατάφεραν να επιτύχουν έντονα επίπεδα δραστηριότητας, με πολλά από τα παιδιά να διατηρούν πολύ υψηλά επίπεδα άσκησης (Finkelstein et al., 2013). Επιπλέον, τα παιδιά ανέφεραν υψηλά επίπεδα απόλαυσης και ότι θα ασκούνταν πιο συχνά, εάν αυτά τα παιχνίδια ήταν συνήθως διαθέσιμα (Finkelstein et al., 2013). Αυτά τα ενθαρρυντικά ευρήματα υποδηλώνουν ότι τα exergames είναι ένας πολλά υποσχόμενος τρόπος για την ενδυνάμωση των οικογενειών των παιδιών με ΔΑΦ με εργαλεία που βοηθούν στη βελτίωση της υγείας και της ποιότητας ζωής του παιδιού τους (Finkelstein et al., 2013).



Εικόνα 1: Ένα παιδί με ΔΑΦ παίζει Astrojumper χρησιμοποιώντας μια συναρπαστική οθόνη τριών τοιχωμάτων. (Πηγή: Finkelstein et al., 2013, p. 11)

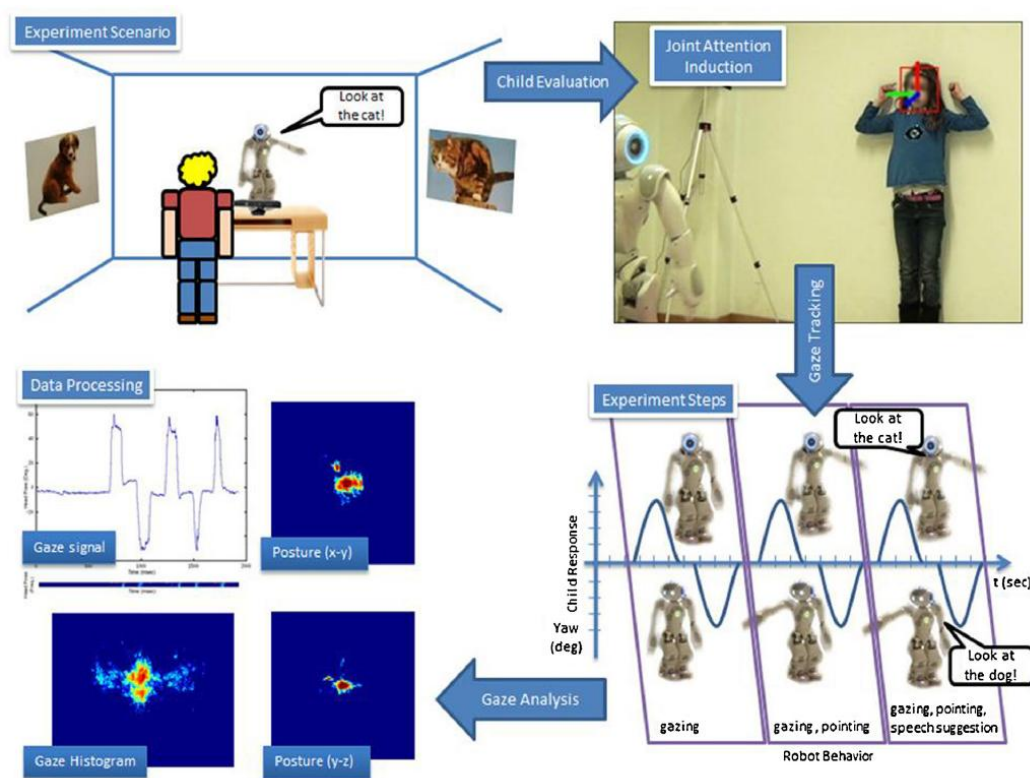
Τα άτομα με ΔΑΦ χαρακτηρίζονται από ελλείμματα δεξιοτήτων κοινής προσοχής που περιορίζουν την κοινωνική τους επικοινωνία (Jyoti, Gupta, & Lahiri, 2019). Στις συμβατικές θεραπείες, ο θεραπευτής παρέχει προτροπές βασισμένες στις ανάγκες (βλέμμα, στροφή κεφαλής, υπόδειξη δαχτύλου) διαδοχικά με αυξημένες πληροφορίες σχετικά με την προτροπή (Jyoti et al., 2019). Το κίνητρο των Jyoti και συνεργατών (2019) ήταν η εφαρμογή μιας πλατφόρμας που συνδυάζει την εικονική πραγματικότητα με ένα είδωλο (Avatar), το οποίο παρέχει διάφορες ενδείξεις κοινής προσοχής, όπως η υπόδειξη με βάση το βλέμμα, η στροφή του κεφαλιού και η υπόδειξη δαχτύλου (Βλ. Εικόνα 1). Στο τέλος προστέθηκε ένα έντονο περιβαλλοντικό ερέθισμα που προκαλείται από τον στόχο (Jyoti et al., 2019). Οι συμμετέχοντες ήταν 10 παιδιά τυπικής ανάπτυξης και 6 παιδιά με ΔΑΦ (Jyoti et al., 2019). Για την ομάδα των παιδιών με ΔΑΦ, αναφορικά με τον τύπο του σήματος που παραδόθηκε από την πλατφόρμα εικονικής πραγματικότητας, διαπιστώθηκε ότι η λήψη του οπτικού σήματος ήταν η πιο δύσκολη και μια έντονη ένδειξη (που εμφανίζεται από το αντικείμενο) ήταν η ευκολότερη (Jyoti et al., 2019). Και πάλι, τόσο οι ενδείξεις που σχετίζονται με την κοινή προσοχή όσο και το επίπεδο πρόκλησης εργασιών είχαν διαφορές μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, πιθανώς υπονοώντας παραλλαγές στη γνωστική προσπάθεια μεταξύ των ομάδων (Jyoti et al., 2019).



Εικόνα 1: Στιγμιότυπο των ενδείξεων κοινής προσοχής που παραδίδονται από το Avatar με διαδοχικά αυξανόμενο τρόπο (Πηγή: Jyoti et al., 2019, p. 3)

Μία άλλη σημαντική μελέτη που εστιάζει στα ελλείμματα των παιδιών με ΔΑΦ στην κοινή προσοχή, αν και δεν χρησιμοποιεί την εικονική πραγματικότητα, είναι αυτή των Anzalone και συνεργατών (2014). Στόχος τους ήταν να συγκρίνουν, κατά τη διάρκεια ενός πειράματος κοινής προσοχής, πώς συμπεριφέρονται στο χωροχρόνο (τέσσερις διαστάσεις: συνδυασμός των τριών διαστάσεων του χώρου με το χρόνο ως μια επιπρόσθετη διάσταση) τα παιδιά με ΔΑΦ και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, όταν αλληλεπιδρούν με έναν άνθρωπο ή με ένα ρομπότ (Anzalone et al., 2014). Το ρομπότ Nao ενήργησε ως αυτόνομος διαδραστικός συνεργάτης, προτείνοντας σε κάθε συμμετέχοντα ένα μικρό σύνολο δραστηριοτήτων που επικεντρωνόταν στην τόνωση της κοινής προσοχής, ενώ το σύστημα αντίληψης παρακολουθούσε και κατέγραφε τις συμπεριφορές τους (Anzalone et al., 2014). Οι συμμετέχοντες ήταν 16 παιδιά με ΔΑΦ και 16 παιδιά τυπικής ανάπτυξης ως ομάδα ελέγχου ίδιας αναπτυξιακής ηλικίας και φύλου (Anzalone et al., 2014). Κάθε συμμετέχων πραγματοποίησε την επαγωγή κοινής προσοχής πρώτα με τον θεράποντα κατά τη διάρκεια μιας συνεδρίας παιχνιδιού και μετά με το ρομπότ (Anzalone et al., 2014). Με το ρομπότ Nao, και οι δύο ομάδες παιδιών παρουσίασαν χαμηλότερες επιδόσεις που αυξήθηκαν κατά τις τρεις φάσεις των εργασιών (Anzalone et al., 2014). Κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με το Nao, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ είχαν σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία κοινής προσοχής από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Anzalone et al., 2014). Ωστόσο, οι παραστάσεις με το Nao δεν ήταν ούτε καν

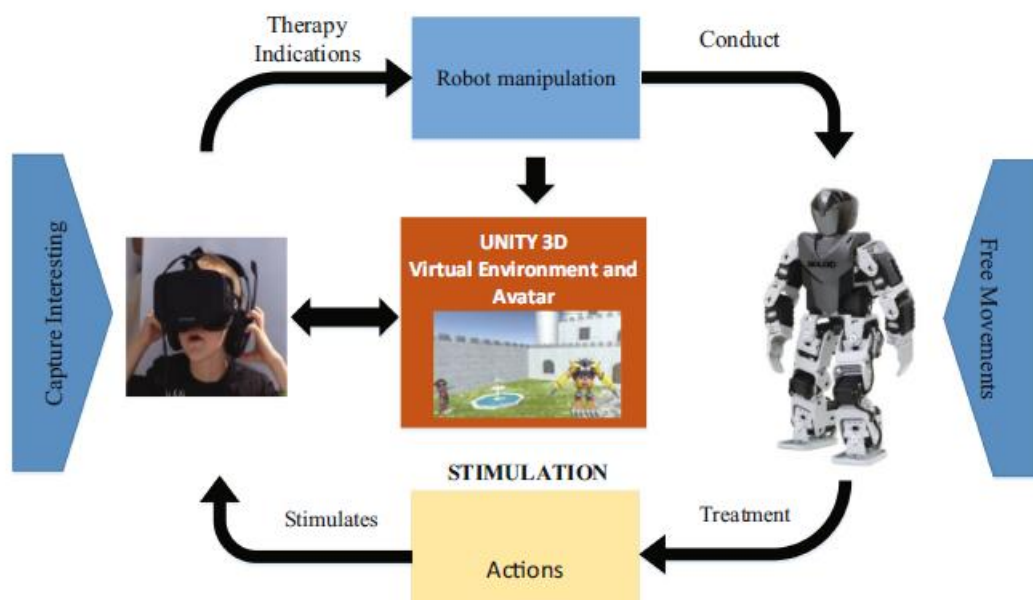
παρόμοιες σε σύγκριση με την αλληλεπίδραση με έναν ανθρώπινο σύντροφο και εντός ομάδας παιδιών (Anzalone et al., 2014). Αυτό δείχνει ότι το Nao είναι λιγότερο ελκυστικό από έναν ανθρώπινο σύντροφο και ακόμη λιγότερο για τα παιδιά με ΔΑΦ, ιδιαίτερα σχετικά με την πιο περίπλοκη κατάσταση του καθήκοντος εκδήλωσης κοινής προσοχής (κοιτάζοντας μόνο). Επομένως, στα παιδιά με ΔΑΦ η ικανότητα κοινής προσοχής εξαρτάται από το συνεργάτη αλληλεπίδρασης και συνεπάγεται υψηλότερο κινητικό και γνωστικό κόστος (Anzalone et al., 2014).



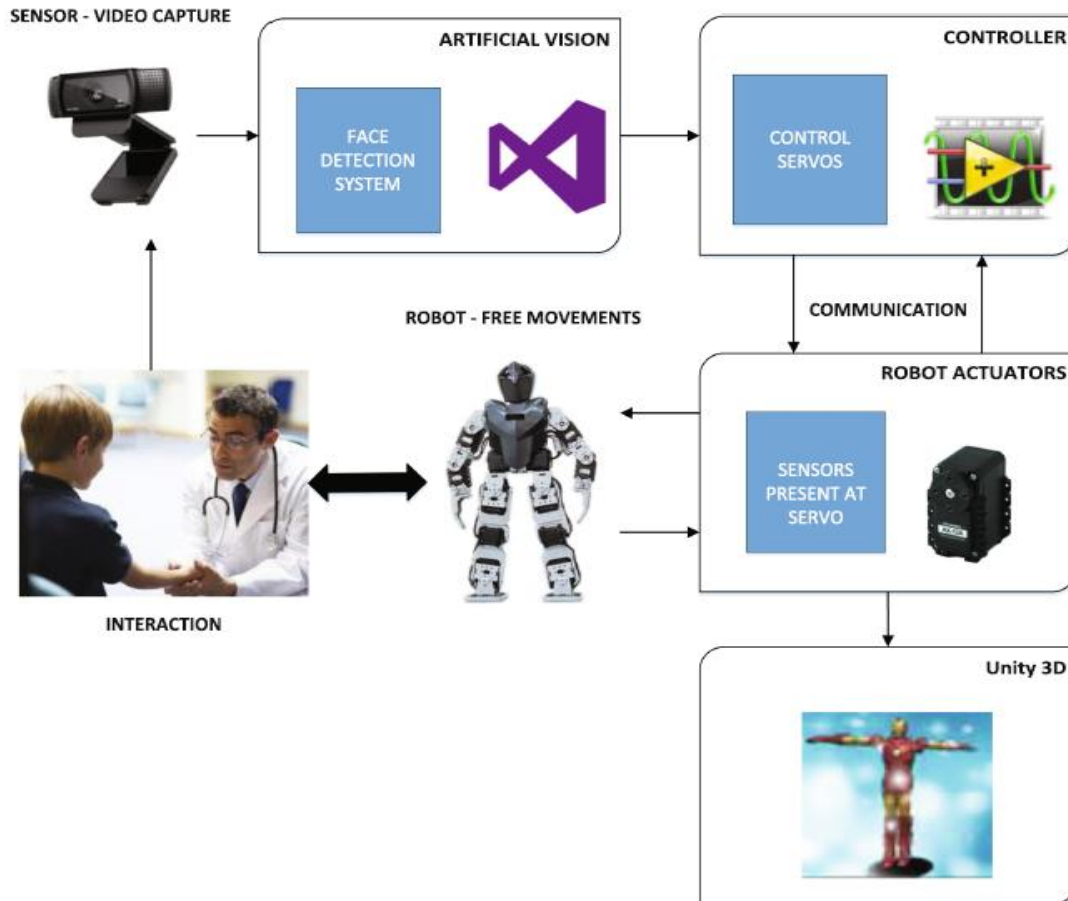
Εικόνα 1: Το πείραμα κοινής προσοχής: σχήμα του πειραματικού δωματίου, απεικόνιση και επεξεργασία των δεδομένων. (Πηγή: Anzalone et al., 2014, p. 819)

Η μελέτη των Carvajal και συνεργατών (2017) επικεντρώνεται στην εφαρμογή ενός συστήματος, στο οποίο η ρομποτική και η εικονική πραγματικότητα προσαρμόζονται στη θεραπεία των παιδιών με ΔΑΦ. Το σύστημα αυτό βασίζεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ του παιδιού και του περιβάλλοντος εικονικής πραγματικότητας, μέσω ενός φυσικού στοιχείου που λειτουργεί ως ενδιάμεσος – ρομπότ (Βλ. Εικόνα 1) (Carvajal et al., 2017). Επιπλέον, σε πραγματικό χρόνο μέσω της τεχνητής όρασης εντοπίζονται τα συναισθήματα του παιδιού, με σκοπό την

αξιολόγηση του βαθμού ικανοποίησης κατά την εκτέλεση της εργασίας που προτείνει ο θεραπευτής (Carvajal et al., 2017). Το σύστημα διακρίνει την ευτυχία, τη θλίψη και το θυμό του παιδιού και εάν πρέπει, το Avatar θα αντιδράσει (Carvajal et al., 2017). Οι κινήσεις, δηλαδή του Avatar εκτελούνται σύμφωνα με τα συναισθήματα του παιδιού που συλλέγονται μέσω ενός αισθητήρα όρασης (Βλ. Εικόνα 2) (Carvajal et al., 2017). Τα σενάρια στο εικονικό περιβάλλον μπορούν να επιλεγούν ανάλογα με την ηλικία, το φύλο και τη θεραπεία που πρέπει να ακολουθηθεί (Carvajal et al., 2017). Στο εικονικό περιβάλλον, το παιδί βρίσκεται με το Avatar σε περιβάλλον παιχνιδιού, με στόχο: α) την εξέταση της διάθεσης του παιδιού, όταν εκτελεί μια συγκεκριμένη κίνηση, βελτιώνοντας έτσι την κοινωνική του σχέση με άλλα άτομα και β) την εκπλήρωση δραστηριοτήτων που προτείνει ο θεραπευτής, οι οποίες καθορίζονται από το επίπεδο λειτουργικότητας του κάθε παιδιού (Carvajal et al., 2017). Τα αποτελέσματα της εφαρμογής αυτής ήταν ενθαρρυντικά, όταν υπήρχε η επίβλεψη ενός θεραπευτή (Carvajal et al., 2017).



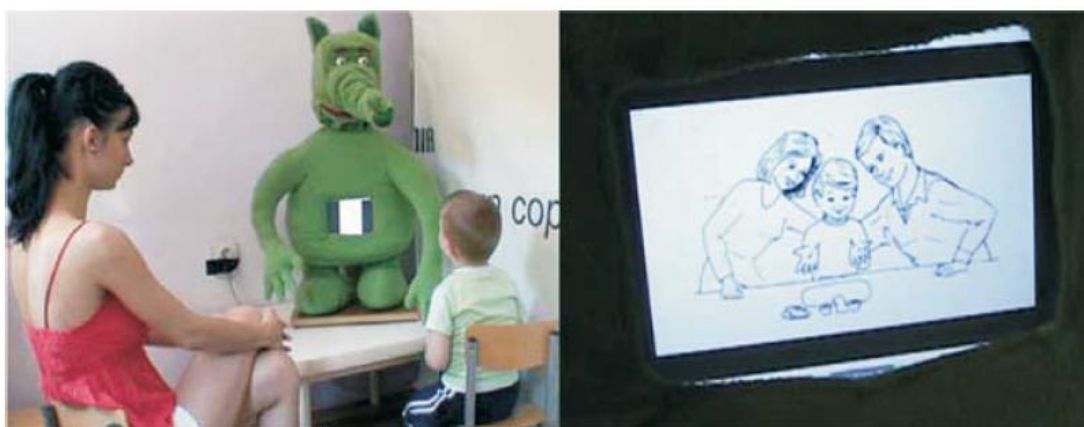
Εικόνα 1: Συμπεριφορική παρέμβαση με τη βοήθεια του συστήματος εικονικής πραγματικότητας για τη θεραπεία της ΔΑΦ. (Πηγή: Carvajal et al., 2017, p. 178)



Εικόνα 2: Σύστημα ελέγχου (Πηγή: Carvajal et al., 2017, p. 180)

Παρόλο που οι κοινωνικές ιστορίες σε μορφή προγράμματος εικονικής πραγματικότητας μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με ΔΑΦ στην καλλιέργεια των κοινωνικο – συναισθηματικών τους δεξιοτήτων, η ανάπτυξή τους και ο εντοπισμός των κατάλληλων απαντήσεων μπορεί να είναι υποκειμενικές και συνεπώς απαιτητικές διαδικασίες (Ghanouni et al., 2019). Οι Ghanouni και συνεργάτες (2019) συγκέντρωσαν 63 γονείς και κλινικούς που ασχολούνται με άτομα με ΔΑΦ, για να βελτιώσουν τα σενάρια κάποιων κοινωνικών ιστοριών. Τα σενάρια που σημείωσαν ποσοστό συμφωνίας 75%, έγιναν αποδεκτά (Ghanouni et al., 2019). Με αυτόν τον τρόπο αναπτύχθηκαν και επικυρώθηκαν 75 σύντομες κοινωνικο - συναισθηματικές ιστορίες για διάφορους τύπους και εντάσεις συναισθημάτων, σε τρία κοινωνικά περιβάλλοντα: α) του σπιτιού, β) του σχολείου και γ) της κοινότητας, ως το περιεχόμενο ενός προγράμματος εικονικής πραγματικότητας (Ghanouni et al., 2019). Με την αξιοποίηση των κοινωνικών ιστοριών στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ ασχολήθηκαν και οι Pop και συνεργάτες (2013). Ο

στόχος των Pop και συνεργατών (2013) ήταν να ελέγξουν, εάν οι κοινωνικές ιστορίες που παρουσιάζονται από ένα κοινωνικό ρομπότ (Βλ. Εικόνα 1) έχουν μεγαλύτερη επίδραση από αυτές που εμφανίζονται σε μια οθόνη υπολογιστή στην αύξηση της ανεξαρτησίας στην έκφραση των κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ. Είκοσι παιδιά με ΔΑΦ, ηλικίας 4 - 9 ετών, κατανεμήθηκαν τυχαία σε τρεις ομάδες: α) ελέγχου, β) κοινωνικών ιστοριών που παρουσιάστηκαν από υπολογιστή και γ) θεραπείας με ρομπότ (Pop et al., 2013). Τα δεδομένα έδειξαν ότι η χρήση του κοινωνικού ρομπότ Probo για την εφαρμογή παρέμβασης κοινωνικών ιστοριών ήταν περισσότερο αποτελεσματική για τη βελτίωση της ανεξαρτησίας της έκφρασης των κοινωνικών ικανοτήτων για τους συμμετέχοντες, από την οθόνη του υπολογιστή (Pop et al., 2013). Η κοινωνική αλληλεπίδραση για το κοινωνικό ρομπότ Probo ήταν προκαθορισμένη για εστίαση τόσο στη λεκτική όσο και τη μη λεκτική επικοινωνία (Pop et al., 2013).



Εικόνα 1: Παρουσίαση κοινωνικής ιστορίας από το ρομπότ Probo
(Πηγή: Pop et al., 2013, p. 390)

Οι Adjorlu, Høeg, Mangano, και Serafin (2017) παρουσίασαν μια μελέτη που διεξήχθη για τη διερεύνηση της σκοπιμότητας και της αποτελεσματικότητας της εικονικής πραγματικότητας στην εκπαίδευση καθημερινών δεξιοτήτων διαβίωσης (DLS - Daily Living Skills) ατόμων που έχουν διαγνωστεί με ΔΑΦ. Για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκε μια προσομοίωση ενός σούπερ μάρκετ με οθόνη εικονικής πραγματικότητας τοποθετημένης στο κεφάλι και αξιολογήθηκε με σκοπό την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αγορών σε μαθητές που έχουν διαγνωστεί με ΔΑΦ (Adjorlu et al., 2017). Η εκπαίδευση της εικονικής πραγματικότητας ξεκίνησε μετά

από μια βασική αξιολόγηση σε ένα πραγματικό σούπερ μάρκετ (Adjorlu et al., 2017). Οι συμμετέχοντες θα έπρεπε να εισέλθουν στο εικονικό σούπερ μάρκετ, να εντοπίσουν και να τοποθετήσουν 4 αντικείμενα από την εικονική λίστα αγορών τους στο εικονικό καλάθι αγορών (Adjorlu et al., 2017). Η λίστα αγορών θα άλλαζε κάθε μέρα (Adjorlu et al., 2017). Στη διάρκεια των συνεδριών της εικονικής πραγματικότητας, το σύστημα κατέγραφε: α) αν το προϊόν αγγίχθηκε, β) αν έκανε νύξη ερώτησης, γ) αν το προϊόν τοποθετήθηκε στο καλάθι, δ) αν άρπαξε το προϊόν και ε) ο συνολικός χρόνος που αφιερώθηκε στην εμπειρία (Adjorlu et al., 2017). Μετά την εκτέλεση επτά εκπαιδευτικών συνεδριών εικονικής πραγματικότητας σε διάστημα 10 ημερών για την ομάδα θεραπείας, οι συμμετέχοντες αξιολογήθηκαν ξανά στο πραγματικό σούπερ μάρκετ (Adjorlu et al., 2017). Οι συμμετέχοντες μετά το τέλος της κάθε συνεδρίας συμπλήρωναν ένα ερωτηματολόγιο, για να εκτιμηθεί η άνεσή τους κατά τη διάρκεια της εμπειρίας και η επιθυμία τους, εάν επρόκειτο να πάνε σε ένα σούπερ μάρκετ μόνοι τους την επόμενη ημέρα, καθώς και η ικανοποίηση και η ευκολία χρήσης τους με την εμπειρία της εικονικής πραγματικότητας (Adjorlu et al., 2017). Ο στόχος αυτής της μελέτης ήταν να διερευνήσει εάν οι δεξιότητες που αναπτύχθηκαν σε ένα περιβάλλον εικονικής πραγματικότητας θα μπορούσαν να μεταφερθούν σε μια παρόμοια κατάσταση στον πραγματικό κόσμο (Adjorlu et al., 2017). Η αξιολόγηση της απόδοσης πριν και μετά την εμπειρία του χρήστη βασίστηκε: α) στο χρόνο ολοκλήρωσης των εργασιών και της αποτελεσματικότητας, β) στα ερωτηματολόγια και γ) τις παρατηρήσεις (Adjorlu et al., 2017). Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε η καταγραφή δεδομένων που πραγματοποιήθηκε από το σύστημα εικονικής πραγματικότητας για διασταυρωμένη επαλήθευση δεδομένων, καθώς και ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από την ομάδα δείγματος και το δάσκαλο (Adjorlu et al., 2017). Τα αποτελέσματα έδειξαν κάποιο όφελος από την εκπαίδευση του DLS χρησιμοποιώντας την εικονική πραγματικότητα (Adjorlu et al., 2017).



Εικόνα 1: Εικονική λίστα αγορών και καλάθι (Πηγή: Adjorlu et al., 2017, p. 296)



(a) Physical



(b) Virtual

Εικόνα 2: Σύγκριση μεταξύ των πραγματικών καταψυκτών στο τμήμα γαλακτοκομικών προϊόντων και του αντίστοιχου ανακατασκευασμένου τους στο σούπερ μάρκετ εικονικής πραγματικότητας (Πηγή: Adjorlu et al., 2017, p. 296)

Όπως αναφέρουν οι Miller, Wiederhold, Miller, και Wiederhold (2020), το αεροδρόμιο και οι μεγάλες γραμμές του, οι απρόβλεπτες αναμονές και οι αλλαγές στη ρουτίνα μπορεί να είναι ένα ιδιαίτερα αναστατωτικό πλαίσιο για τα άτομα με ΔΑΦ και να τους προκαλέσουν περιοριστικές επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές ή ενδιαφέροντα (Restrictive Repetitive Behaviors or Interests). Η μελέτη αυτή εφάρμοσε την εικονική πραγματικότητα σε συνδυασμό με την παραδοσιακή λειτουργική εκπαίδευση επικοινωνίας, για να διδάξει τις δεξιότητες αεροπορικών ταξιδιών σε παιδιά με ΔΑΦ (Miller et al., 2020). Στην πιλοτική αυτή μελέτη συμμετείχαν 5 παιδιά (4-8 ετών) με ΔΑΦ και συνυπάρχουσες γλωσσικές διαταραχές (Miller et al., 2020). Ένα αφηγηματικό σενάριο βασισμένο στις Κοινωνικές Ιστορίες καθοδήγησε κάθε παρέμβαση και παραδόθηκε από έναν εκπαιδευμένο

λογοθεραπευτή και έναν ερευνητικό βοηθό (Miller et al., 2020). Τα αντικείμενα (σκηνικά ή στηρίγματα) του αεροδρομίου και οι φωτογραφίες υπήρχαν επίσης στο δωμάτιο, εάν ο συμμετέχων δεν μπορούσε να παρακολουθήσει την εικονική πραγματικότητα (Miller et al., 2020). Η τελευταία συνεδρία ήταν μια πραγματική πρόβα στο Αεροδρόμιο του Σαν Ντιέγκο και περιελάμβανε: check in, πέρασμα από την ασφάλεια, περπάτημα και αναμονή στην πύλη και περπάτημα κάτω από ένα αεροπλάνο (Miller et al., 2020). Ένα αεροπλάνο δεν ήταν διαθέσιμο για επιβίβαση και για να γίνει η εμπειρία όσο το δυνατόν πιο ρεαλιστική, κάθε παιδί θα έπρεπε να φέρει είτε μια βαλίτσα είτε ένα σακίδιο (Miller et al., 2020). Πριν και μετά την παρέμβαση, οι γονείς συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο αεροπορικών ταξιδιών, στο οποίο καλούνταν να υπολογίσουν υποκειμενικά τις δεξιότητες αεροπορικών ταξιδιών του παιδιού τους (Miller et al., 2020). Με γνώμονα την αποδοχή και την εφικτότητα της προσομοίωσης, ένα σημείο ελέγχου ολοκληρώθηκε, εάν το παιδί παρακολούθησε την εικονική πραγματικότητα κατά τη διάρκεια της προσομοίωσης (Miller et al., 2020). Κλινικές παρατηρήσεις καταγράφηκαν επίσης από το λογοθεραπευτή (Miller et al., 2020). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εικονική πραγματικότητα μπορεί να βοηθήσει στην προετοιμασία των ατόμων με ΔΑΦ για την εμπειρία των αεροπορικών ταξιδιών (Miller et al., 2020).

Ένα παρόμοιο πρόγραμμα προσομοίωσης για την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ στα αεροπορικά ταξίδια, χωρίς όμως τη χρήση της εικονικής πραγματικότητας, πραγματοποιήθηκε και στην Ελλάδα το 2018. Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, «Boarding Pass στον Αυτισμό» συμμετείχαν παιδιά και έφηβοι με ΔΑΦ μαζί με τους γονείς και τους θεραπευτές τους (Boarding Pass στον αυτισμό, 2018). Η προσομοίωση ξεκίνησε από την είσοδο του αεροδρομίου «Ελευθέριος Βενιζέλος» και ακολουθήθηκε όλη η διαδικασία ενός αεροπορικού ταξιδιού (Boarding Pass στον αυτισμό, 2018). Η διαδικασία της προσομοίωσης ολοκληρώθηκε μέσα σε ένα αεροπλάνο, όπου εκεί οι συμμετέχοντες παρακολούθησαν τις οδηγίες ασφαλείας, που προβλέπονται, πριν την απογείωση (Boarding Pass στον αυτισμό, 2018). Με μια τέτοιου είδους προσομοίωση τα άτομα με ΔΑΦ και οι οικογένειές τους μπορούν να εξοικειωθούν με τις διαδικασίες ενός αεροπορικού ταξιδιού (π.χ. check in κ.λπ.), καθώς και με το πλήθος των ερεθισμάτων (π.χ. ηχητικές ανακοινώσεις) που μπορεί να συναντήσουν σε ένα αεροδρόμιο (Boarding Pass στον αυτισμό, 2018).



(Πηγή: <https://www.onassis.org/>)



(Πηγή: <https://www.onassis.org/>)

2.2 Επαυξημένη πραγματικότητα και ΔΑΦ

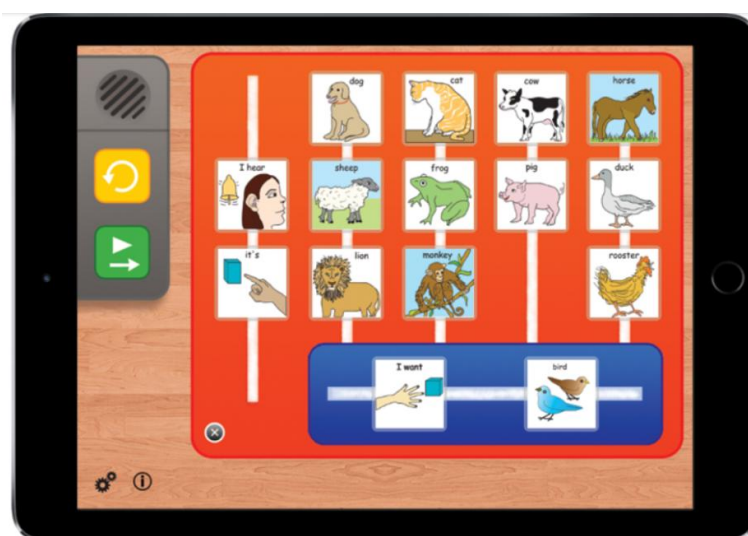
Οι Lorenzo, Gómez-Puerta, Arráez-Vera, και Lorenzo-Lledó (2018) πραγματοποίησαν μια ποσοτική μελέτη, στόχος της οποίας ήταν η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος επαυξημένης πραγματικότητας που βασίζεται στην οπτική υποστήριξη των μαθητών με ΔΑΦ για τη βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Στη σύγκριση που πραγματοποιήθηκε στη μελέτη αυτή μεταξύ 11 παιδιών (10 αγόρια και 1 κορίτσι) κάτω των 6 ετών με ΔΑΦ που έλαβαν θεραπεία μέσω επαυξημένης πραγματικότητας και παιδιών που έλαβαν θεραπεία χωρίς επαυξημένη πραγματικότητα, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους (Lorenzo et al., 2018). Ωστόσο, οι διαφορές αυτές μπορεί να υποδεικνύουν ορισμένες βελτιώσεις στις δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ (Lorenzo et al., 2018).

Οι μαθητές με ΔΑΦ έχουν ένα πολύ ευρύ φάσμα δεξιοτήτων ανάγνωσης και συχνά είναι δύσκολο για αυτούς να φανταστούν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις προοπτικές άλλων ανθρώπων και χαρακτήρων κατά την ανάγνωση (Howorth, Rooks-Ellis, Flanagan, & Wook Ok, 2019). Όπως υποστηρίζουν οι Howorth και συνεργάτες (2019), οι εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας (π.χ. AR Flashcards Space Lite, Blippar, Just a Line, HP Reveal) μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία για την παροχή εκπαιδευτικών υποστηρίξεων α) στη φωνολογική ενημερότητα, β) στην αναγνωστική ευχέρεια, γ) στην κατανόηση ενός κειμένου και δ) τη διδασκαλία λεξιλογίου. Οι υποστηρίξεις αυτές βασίζονται στη μοντελοποίηση βίντεο (Howorth et al., 2019). Αυτοί οι τύποι διαδραστικών εφαρμογών προωθούν επίσης τα κίνητρα των μαθητών, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση και κάνουν τη μάθηση διασκεδαστική (Howorth et al., 2019).

Μία άλλη μελέτη που ασχολήθηκε με τα έντονα ελλείμματα που εμφανίζουν στη γλώσσα και τις κοινωνικές συμπεριφορές τα παιδιά με ΔΑΦ ήταν αυτή της Lal (2010). Η εκπαίδευση πρέπει να προάγει την απόκτηση όχι μόνο ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, αλλά και τη γλώσσα, την επικοινωνία, την κοινωνικοποίηση και την προσαρμοστική συμπεριφορά (Lal, 2010). Επομένως, ο στόχος του προγράμματος παρέμβασης ήταν να παρέχει στα παιδιά με ΔΑΦ μια μέθοδο λειτουργικής επικοινωνίας και άφθονες ευκαιρίες να εξασκήσουν αυτές τις δεξιότητες, αξιοποιώντας ένα σύστημα επικοινωνίας που χρησιμοποιεί εναλλακτικές και επαυξητικές μορφές έκφρασης (Lal, 2010). Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα του προγράμματος Makaton σε συνδυασμό με την επαυξητική και εναλλακτική επικοινωνία (Augmentative and Alternative Communication - AAC), στην ανάπτυξη της γλώσσας και της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΑΦ (Lal, 2010). Η AAC ορίζεται ως *«ένας τομέας κλινικής πρακτικής που επιχειρεί να αντισταθμίσει (είτε προσωρινά είτε μόνιμα) τα πρότυπα δυσλειτουργίας και αναπηρίας ατόμων με σοβαρές διαταραχές εκφραστικής επικοινωνίας (δηλαδή τη σοβαρά μειωμένη ομιλία και γραφή)»* (Lal, 2010, p. 120). Η σύγκριση των μέσων βαθμολογιών πριν και μετά την παρέμβαση έδειξε μια σημαντική αλλαγή στη γλώσσα και την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών με ΔΑΦ (Lal, 2010).

Η AAC μπορεί να υποστηρίξει την υπάρχουσα ομιλία ή να αναπτύξει μια ανεξάρτητη χρήση νοηματικής γλώσσας, οπτικών συμβόλων (εικόνα και λέξεις) και

μιας συσκευής εξόδου φωνής (La1, 2010). Με βάση τις δυνατότητες της AAC να αξιοποιούνται στο PECS, έχουν δημιουργηθεί εφαρμογές που υποστηρίζονται από την επαυξητική και εναλλακτική επικοινωνία και προσφέρονται στα παιδιά με ΔΑΦ μέσω tablet ή iPad (Βλ. Εικόνες 1, 2 & 3). Στο πλαίσιο αυτό, ο Rayner (2013) εξέτασε αν τρία παιδιά με ΔΑΦ μπορούν να διδαχτούν τη χρήση του PECS μέσω μιας εφαρμογής σε iPad. Στη βασική φάση, δόθηκε στους συμμετέχοντες η ευκαιρία να επιλέξουν ένα προτιμώμενο αντικείμενο χρησιμοποιώντας το βιβλίο του PECS, με το οποίο ήταν ήδη εξοικειωμένοι ή μέσω της εφαρμογής PECS στο iPad, με το οποίο δεν είχαν εξοικειωθεί (Rayner, 2013). Στη φάση της επιλογής μετά την παρέμβαση, οι συμμετέχοντες μπορούσαν και πάλι να επιλέξουν ένα προτιμώμενο αντικείμενο χρησιμοποιώντας το βιβλίο του PECS ή την εφαρμογή PECS στο iPad (Rayner, 2013). Όσον αφορά στα δύο ερευνητικά ερωτήματα, ο Rayner (2013) κατέληξε: α) στο ότι υπήρχε λειτουργική σχέση μεταξύ της διδασκαλίας με την εφαρμογή PECS και της σωστής διάκρισης των ψηφιακών εικόνων κατά την υποβολή αιτημάτων για προτιμώμενα αντικείμενα και σύνθετες ανάγκες επικοινωνίας και β) στο ότι οι συμμετέχοντες δεν επέδειξαν σταθερή προτίμηση για την εφαρμογή PECS ή για το βιβλίο PECS. Δεδομένης όμως, της πρακτικότητας και της διαθεσιμότητας της σχετικής τεχνολογίας, τα αποτελέσματα της μελέτης ενθαρρύνουν την περαιτέρω εξερεύνηση και παροχή της AAC, για την προώθηση της λειτουργικής επικοινωνίας των παιδιών με ΔΑΦ (Rayner, 2013).



Εικόνα 1: iHear PECS - Animals (Πηγή: <https://pecs-canada.com/newsfeed/online-transitioning-from-pecs-to-sgds-training-2/>)



Εικόνα 2: iPad PECS app (Πηγή: <https://autismtech.weebly.com/pecs.html>)

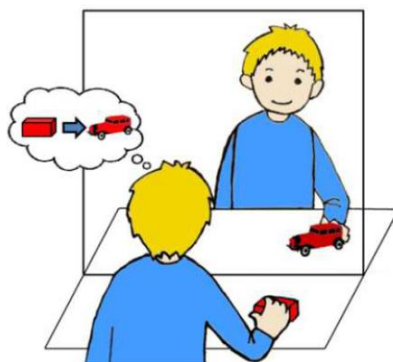


Εικόνα 3: Χρήση της βοηθητικής τεχνολογικής συσκευής για επικοινωνία (Πηγή: <https://www.autismspeaks.org/tips-using-assistive-technology-devices>)

Τα άτομα με ΔΑΦ χρειάζονται συστηματική βοήθεια, ενώ ασχολούνται με το περιβάλλον, τα αντικείμενα και τα συγκεκριμένα όριά του (Abou El-Seoud, Halabi, & Geroimenko, 2019). Η επαυξημένη πραγματικότητα επιτρέπει στους γονείς και τους δασκάλους να δημιουργούν εύκολα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα για παιδιά με ΔΑΦ και γνωστικές διαταραχές, συμπληρώνοντας έναν χώρο πραγματικού κόσμου και όχι αντικαθιστώντας τον (Abou El-Seoud et al., 2019). Οι Abou El-Seoud και συνεργάτες (2019) προτείνουν η οπτική εμφάνιση του βοηθού, στα περιβάλλοντα αυτά, να προέρχεται από κάποιο χαρακτήρα κινουμένων σχεδίων, κόμικ ή ηλεκτρονικού

παιχνιδιού, που το παιδί μπορεί να επιλέξει, ώστε να του είναι πιο οικεία η εικόνα. Το αποτέλεσμα δείχνει ότι τα παιδιά θα μπορούσαν να αναγνωρίσουν νέες εικόνες και αντικείμενα, να χρησιμοποιήσουν καταλληλότερο λεξιλόγιο και έτσι να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις (Abou El-Seoud et al., 2019).

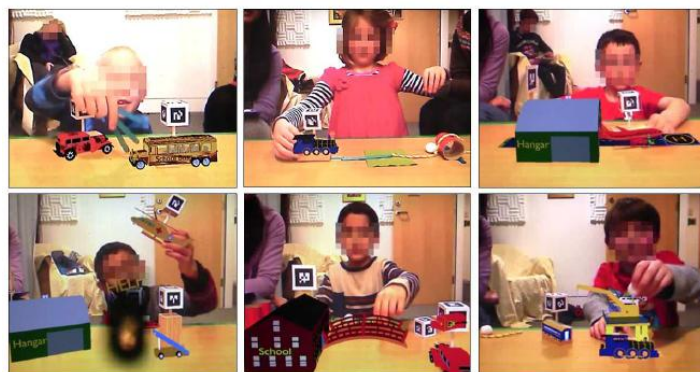
Τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν ελλείμματα ή αναπτυξιακές καθυστερήσεις στη συμβολική σκέψη (Bai, Blackwell, & Coulouris, 2015). Συχνά διαπιστώνεται ότι δεν παίζουν παιχνίδι προσποίησης κατά την πρώιμη παιδική ηλικία (Bai et al., 2015). Οι ερευνητές πιστεύουν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη δημιουργία και τη διατήρηση της διανοητικής αναπαράστασης της προσποίησης σε συνδυασμό με την άμεση πραγματικότητα (Bai et al., 2015). Οι Bai και συνεργάτες (2015) χρησιμοποίησαν την επαυξημένη πραγματικότητα, για να οπτικοποιήσουν την αναπαράσταση ενός παιχνιδιού προσποίησης σε ένα ανοιχτό περιβάλλον (Βλ. Εικόνες 1, 2 & 3). Στην εμπειρική αυτή μελέτη που συμμετείχαν παιδιά με ΔΑΦ, ηλικίας 4 έως 7 ετών, τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση του παιχνιδιού προσποίησης, όσον αφορά στη συχνότητα, στη διάρκεια και τη συνάφεια με τη χρήση του συστήματος επαυξημένης πραγματικότητας, συγκριτικά με μια κατάσταση που δεν υποστηρίζεται από υπολογιστή (Bai et al., 2015).



Εικόνα 1: Το παιδί κρατά ένα τουβλάκι στο χέρι του, αλλά στην οθόνη της επαυξημένης πραγματικότητας, ένα φανταστικό αυτοκίνητο επικαλύπτει το τουβλάκι (Πηγή: Bai et al., 2015, p. 598)



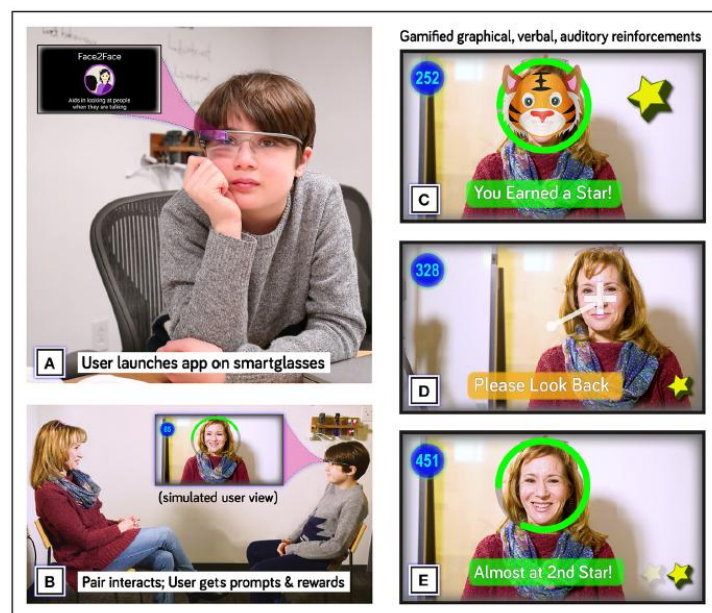
Εικόνα 2: Ένας συμμετέχων αλληλεπιδρά με το σύστημα της επαυξημένης πραγματικότητας (Πηγή: Bai et al., 2015, p. 599)



Εικόνα 3: Οι συμμετέχοντες αλληλεπιδρούν με το σύστημα της επαυξημένης πραγματικότητας με θέματα αυτοκινήτου, τρένου και αεροπλάνου (Πηγή: Bai et al., 2015, p. 599)

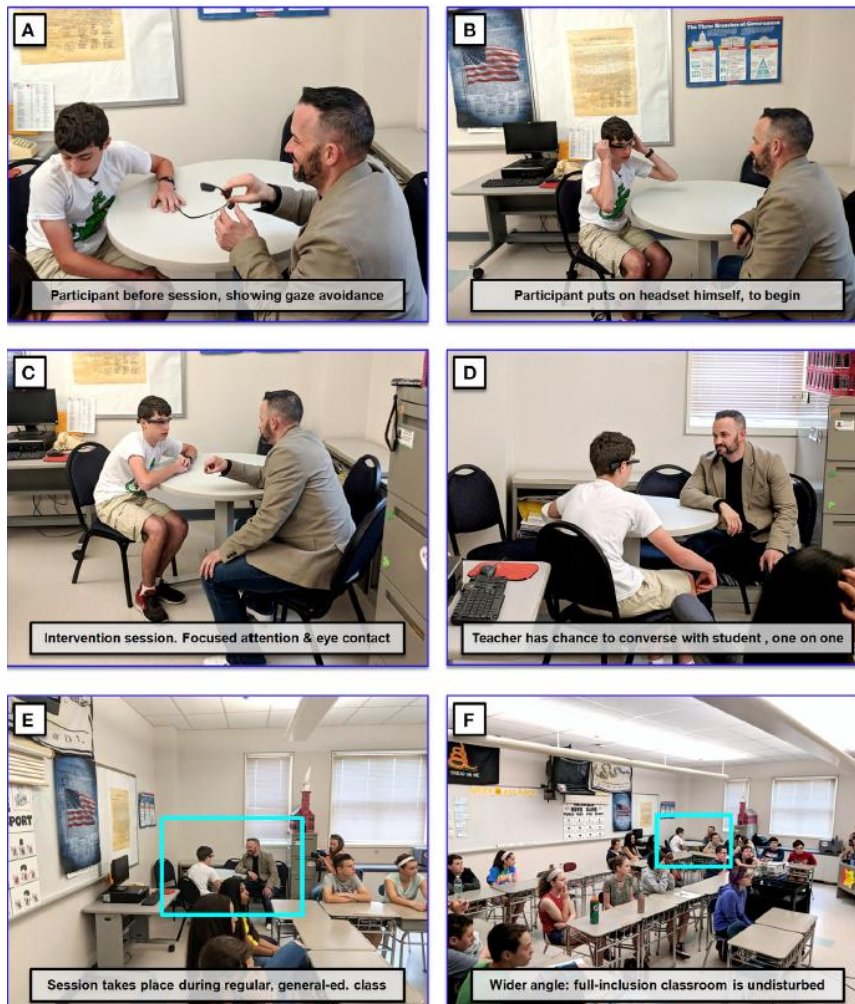
Οι αναδυόμενες βοηθητικές τεχνολογίες, όπως τα Smartglasses (έξυπνα γυαλιά), μπορεί να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς και τους θεραπευτές να αυξήσουν τις παρεμβάσεις κοινωνικής επικοινωνίας που παρέχονται σήμερα στα παιδιά με ΔΑΦ (Sahin et al., 2018a) (Βλ. Εικόνα 1). Όμως, τα Smartglasses δεν έχουν ακόμη μελετηθεί μέσα στο περίπλοκο κοινωνικό, φυσικό και χρονικά περιορισμένο περιβάλλον της σχολικής τάξης. Οι Sahin και συνεργάτες (2018a) ήταν οι πρώτοι που πραγματοποίησαν μια μελέτη περίπτωσης που υποστηρίζει τη χρήση αυτής της νέας τεχνολογίας για την παροχή βοηθητικής κοινωνικής επικοινωνίας και συμπεριφορικής καθοδήγησης στα σχολεία (Βλ. Εικόνα 2). Ένας 13χρονος λεκτικός έφηβος με διάγνωση ΔΑΦ έλαβε συνολικά 16 συνεδρίες παρέμβασης με τη βοήθεια των Smartglasses για περίοδο δύο εβδομάδων (Sahin et al., 2018a). Τα αποτελέσματα

μετρήθηκαν χρησιμοποιώντας την Κλίμακα Κοινωνικής Ανταπόκρισης 2 από το γονέα του συμμετέχοντα, τον επαγγελματία και δύο εκπαιδευτικούς (γενικής και ειδικής αγωγής) (Sahin et al., 2018a). Ο συμμετέχων ολοκλήρωσε τη μελέτη τριών εβδομάδων (μία εβδομάδα πριν την παρέμβαση - βασική γραμμή και δύο εβδομάδες παρέμβασης) (Sahin et al., 2018a). Ο γονέας και οι τρεις εκπαιδευτικοί ολοκλήρωσαν τη συμπλήρωση της Κλίμακας Κοινωνικής Ανταπόκρισης 2 για τις εβδομάδες αναφοράς και παρέμβασης, και τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση στην κοινωνική επικοινωνία μετά την παρέμβαση σε σχέση με τη βασική γραμμή (Sahin et al., 2018a). Πιο συγκεκριμένα, ο γονέας και οι δάσκαλοι ειδικής και γενικής αγωγής σημείωσαν σημαντική βελτίωση στην κοινωνική επικοινωνία, στα κοινωνικά κίνητρα και την κοινωνική γνώση, αλλά και περιορισμό του ενδιαφέροντος στις επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές (Sahin et al., 2018a). Οι Sahin και συνεργάτες (2018a) υποστηρίζουν ότι τα Smartglasses και η επαυξημένη πραγματικότητα, ως πλατφόρμες διαφοροποιημένης διδασκαλίας και στοχευμένης παρέμβασης στα σχολεία, μπορούν θεωρητικά να εφαρμοστούν σε κάθε μαθητή στην τάξη, με βάση τις συγκεκριμένες ανάγκες του αλλάζοντας ριζικά τον τρόπο με τον οποίο παρέχεται το ακαδημαϊκό περιεχόμενο και το πρόγραμμα σπουδών.



Εικόνα 1: Παρέμβαση για την αύξηση της άμεσης βλεμματικής επαφής μέσω ενός παιχνιδιού επαυξημένης πραγματικότητας σε Smartglasses

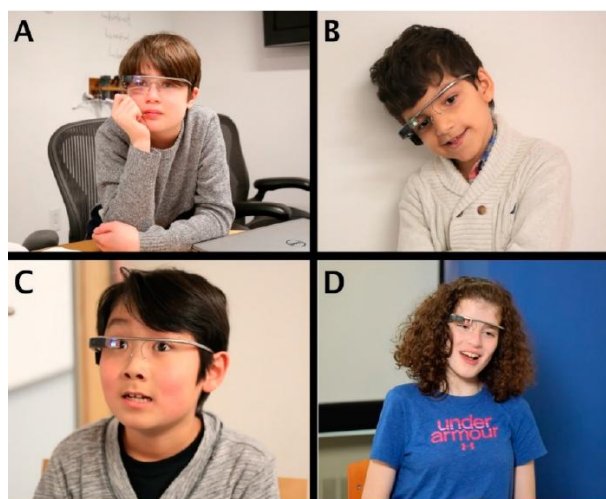
(Πηγή: Sahin et al., 2018a, p. 4)



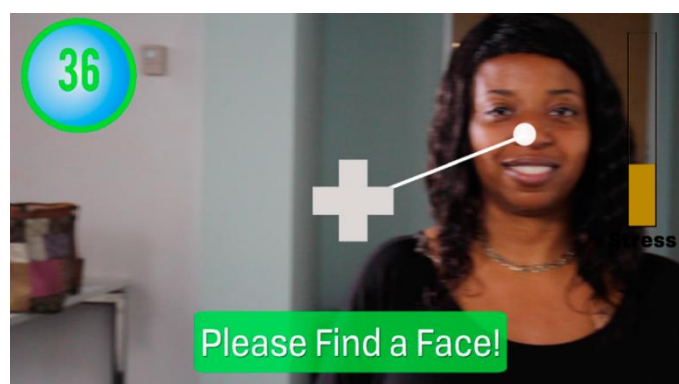
Εικόνα 2: Παρέμβαση με το μαθητή με ΔΑΦ εντός της γενικής τάξης
(Πηγή: Sahin et al., 2018a, p. 7)

Όπως φάνηκε από τις έρευνες που προηγήθηκαν, υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας, για να βοηθήσει τα παιδιά και τους ενήλικες με ΔΑΦ. Ωστόσο, λίγη έρευνα έχει διεξαχθεί για την ασφάλεια των συσκευών επαυξημένης πραγματικότητας, όπως τα Smartglasses (Βλ. Εικόνα 1). Οι Sahin, Keshav, Salisbury, και Vahabzadeh (2018b) επεδίωξαν να εκτιμήσουν την ασφάλεια και τις πιθανές αρνητικές επιπτώσεις του συστήματος Empowered Brain, ένα νέο βοήθημα κοινωνικής επικοινωνίας με βάση τα Smartglasses επαυξημένης πραγματικότητας για τα άτομα με ΔΑΦ. Οι χρήστες και οι φροντιστές ερωτήθηκαν σχετικά με τις αρνητικές επιπτώσεις και τις ανησυχίες του σχεδιασμού (Sahin et al., 2018b). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι χρήστες μπόρεσαν να φορέσουν και να χρησιμοποιήσουν τα Smartglasses, χωρίς να

αναφέρουν αρνητικά αποτελέσματα, αλλά ούτε και οι φροντιστές συνάντησαν προβλήματα σχεδιασμού (Sahin et al., 2018b).



Εικόνα 1: Χρήση των Smartglasses (Πηγή: Sahin et al., 2018b, p. 10)



Εικόνα 2: Face2Face (εφαρμογή του Empowered Brain) - Περιλαμβάνει τεχνητή νοημοσύνη και βοηθά το παιδί να κατευθύνει το βλέμμα του σε αυτόν που του μιλά (Πηγή: Sahin et al., 2018b, p. 6)

Τέλος, οι Lakshmirabha, Santos, Mladenov και Beltramello (2014) στο ερευνητικό τους έργο συνδύασαν την επαυξημένη με την εικονική πραγματικότητα για την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ, με βάση τις τεχνικές ανάλυσης της εφαρμοσμένης συμπεριφοράς (Applied Behavior Analysis - ABA). Σύμφωνα με τους Lakshmirabha et al. (2014), το σύστημα αυτό βοηθά στη διδασκαλία των παιδιών με νέες εικόνες ή αντικείμενα μαζί με τη σχετική λέξη-κλειδί ή την πρόταση που ταιριάζει και προσφέρει γρήγορη αλληλεπίδραση. Μια κάμερα χρησιμοποιείται ως μια φυσική διεπαφή χρήστη, για την παρακολούθηση της δράσης του παιδιού

ανιχνεύοντας και εντοπίζοντας το χέρι του (Lakshmi Prabha et al., 2014). Έτσι, το σύστημα παρέχει μια οπτική ανατροφοδότηση στο τραπέζι με απτές κινήσεις του χεριού, χωρίς εμπόδιο μεταξύ του παιδιού και του συστήματος (Lakshmi Prabha et al., 2014). Επιπρόσθετα, προκειμένου να βοηθηθεί ο ψυχολόγος και οι ερευνητές να αξιολογήσουν αποτελεσματικά τη μαθησιακή επίδοση του παιδιού, το σύστημα καταγράφει τη δράση του παιδιού και το χρόνο που απαιτείται για την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής συνεδρίας (Lakshmi Prabha et al., 2014). Το συνδυαστικό σύστημα επαυξημένης και εικονικής πραγματικότητας έδειξε ότι προσφέρει εποικοδομητική ανατροφοδότηση στους ψυχολόγους και τους καθηγητές παιδιών με ΔΑΦ (Lakshmi Prabha et al., 2014). Σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών και των ψυχολόγων, το προτεινόμενο σύστημα θα βοηθήσει το παιδί α) στην ανάπτυξη των γενικών του ικανοτήτων, β) στη σύνδεση λέξεων-κλειδιών και προτάσεων με μια εικόνα και γ) στην ικανότητα ταύτισης και αναγνώρισης (Lakshmi Prabha et al., 2014).

Μέρος Β΄: Έρευνα

1. Μεθοδολογία

Τα άτομα με ΔΑΦ χαρακτηρίζονται από ελλείμματα δεξιοτήτων, τα οποία περιορίζουν την κοινωνική τους αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές αποτελεσματικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των ελλειμμάτων στον κοινωνικό τομέα. Ωστόσο, η ιδιαίτερη κλίση που έχουν τα άτομα με ΔΑΦ στις νέες τεχνολογίες θα μπορούσε να αξιοποιηθεί, για να συμβάλει στην αύξηση των παρεμβάσεων κοινωνικής επικοινωνίας, οι οποίες παρέχονται σήμερα από τους εκπαιδευτικούς και τους θεραπευτές στα άτομα με ΔΑΦ. Οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στα άτομα με ΔΑΦ ή στη στήριξη άλλων ελλειμμάτων που εμφανίζουν και επηρεάζουν έμμεσα τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Όποιο είδος παρέμβασης όμως και αν επιλέξουν οι θεραπευτές, θα πρέπει να βρίσκει σύμφωνους τους γονείς ή τους φροντιστές των ατόμων με ΔΑΦ, καθώς η ενεργή συμμετοχή τους κρίνεται αναγκαία. Αν και έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες για τη διερεύνηση των απόψεων των γονέων για τις παραδοσιακές παρεμβάσεις (TEACCH, PECS, Makaton, Κοινωνικές ιστορίες κλπ.), οι αντίστοιχες έρευνες αναφορικά με την αξιοποίηση της εικονικής και της επαυξημένης πραγματικότητας είναι ελάχιστες. Επομένως, ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των γονέων για την αξιοποίηση της εικονικής και της επαυξημένης πραγματικότητας στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Η διερεύνηση των απόψεων των γονέων είναι μείζονος σημασίας, για να τεκμηριωθεί επιστημονικά η συμβολή της εικονικής και της επαυξημένης πραγματικότητας στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στα άτομα με ΔΑΦ.

Η ποιοτική έρευνα ασχολείται με τη διερεύνηση ενός προβλήματος, για το οποίο δε διαθέτουμε πολλές πληροφορίες (Creswell, 2011). Επιδίωξη του ερευνητή είναι η σαφής κατανόηση ενός κεντρικού φαινομένου με την ανάλυση των εμπειριών των συμμετεχόντων (Creswell, 2011). Γι' αυτό και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας είναι η ποιοτική μέθοδος με εργαλείο συλλογής

δεδομένων τις ημιδομημένες συνεντεύξεις γονέων ατόμων με ΔΑΦ, οι οποίοι διαμένουν στο νομό Ρεθύμνης και Ηρακλείου Κρήτης.

Στην ποιοτική έρευνα, τα ερωτήματα διατυπώνονται γύρω από ένα κεντρικό ερώτημα (κεντρικό φαινόμενο) (Creswell, 2011). Εκτός του κεντρικού ερευνητικού ερωτήματος σε μια ποιοτική έρευνα διατυπώνονται και υποερωτήματα ή δευτερογενή ερωτήματα (Creswell, 2011). *«Τα υποερωτήματα αυτά διαθέτουν τις ίδιες ιδιότητες με τα κεντρικά ερωτήματα (δηλ., ανοιχτά, εξελισσόμενα, ουδέτερης έκφρασης και λίγα σε αριθμό), αλλά διασφαλίζουν πιο συγκεκριμένο χαρακτήρα στο πλαίσιο της μελέτης.»* (Creswell, 2011, σ. 171) Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας διατυπώνονται ως εξής:

Κεντρικό ερευνητικό ερώτημα/ φαινόμενο:

«Ποιες είναι οι αντιλήψεις των γονέων ατόμων με ΔΑΦ για την αξιοποίηση της εικονικής και της επαυξημένης πραγματικότητας στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων;»

Υποερωτήματα:

(αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες)

«Πώς είναι οι κοινωνικές σχέσεις των ατόμων με ΔΑΦ με το στενό οικογενειακό τους περιβάλλον;»

«Πώς είναι οι κοινωνικές σχέσεις των ατόμων με ΔΑΦ με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο;»

«Ποιες μεθόδους παρέμβασης αξιοποιούν οι γονείς των ατόμων με ΔΑΦ για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων;»

(αναφορικά με τις ΤΠΕ)

«Ποιες ΤΠΕ χρησιμοποιούν τα άτομα με ΔΑΦ;»

«Πώς αξιοποιούν τα άτομα με ΔΑΦ τις ΤΠΕ που χρησιμοποιούν;»

«Ποια ανάγκη θα ήθελαν να καλύψει η εφαρμογή της εικονικής ή της επαυξημένης πραγματικότητας;»

Ποιες είναι οι αντιλήψεις των γονέων ατόμων με ΔΑΦ για την αξιοποίηση της εικονικής και της επαυξημένης πραγματικότητας στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων;

Κοινωνικές δεξιότητες

ΤΠΕ

Πώς είναι οι κοινωνικές σχέσεις των ατόμων με ΔΑΦ με το στενό οικογενειακό τους περιβάλλον;

Πώς είναι οι κοινωνικές σχέσεις των ατόμων με ΔΑΦ με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο;

Ποιες ΤΠΕ χρησιμοποιούν τα άτομα με ΔΑΦ;

Πώς αξιοποιούν τα άτομα με ΔΑΦ τις ΤΠΕ που χρησιμοποιούν;

Ποιες μεθόδους παρέμβασης αξιοποιούν οι γονείς των ατόμων με ΔΑΦ για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων;

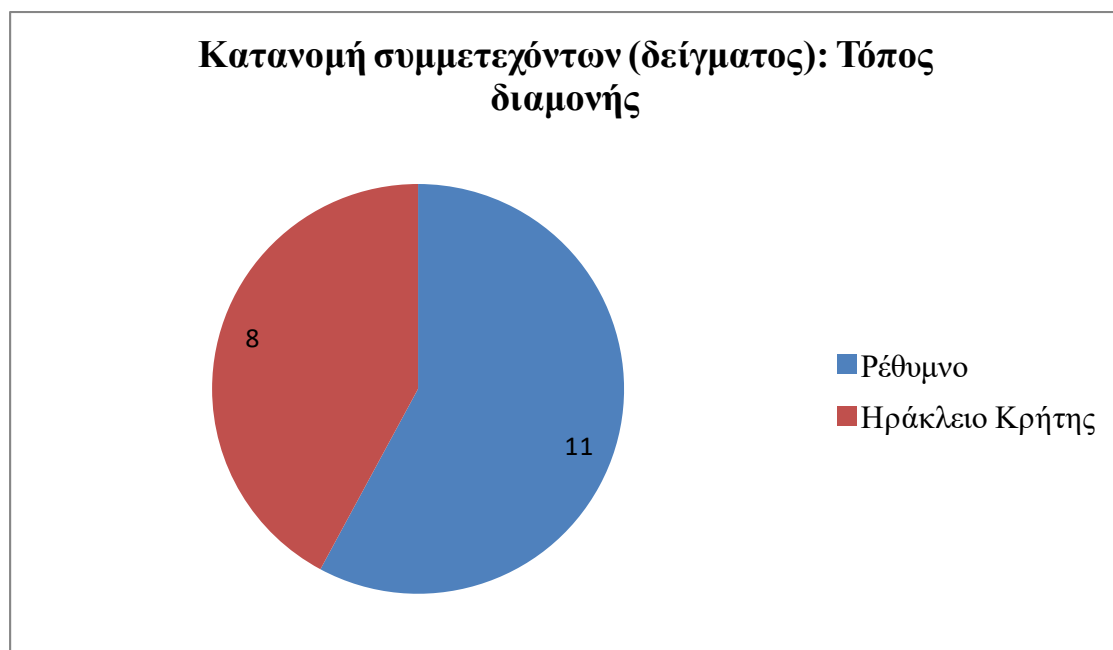
Ποια ανάγκη θα ήθελαν να καλύψει η εφαρμογή της εικονικής ή της επαυξημένης πραγματικότητας;

Πίνακας: Ερευνητικά ερωτήματα

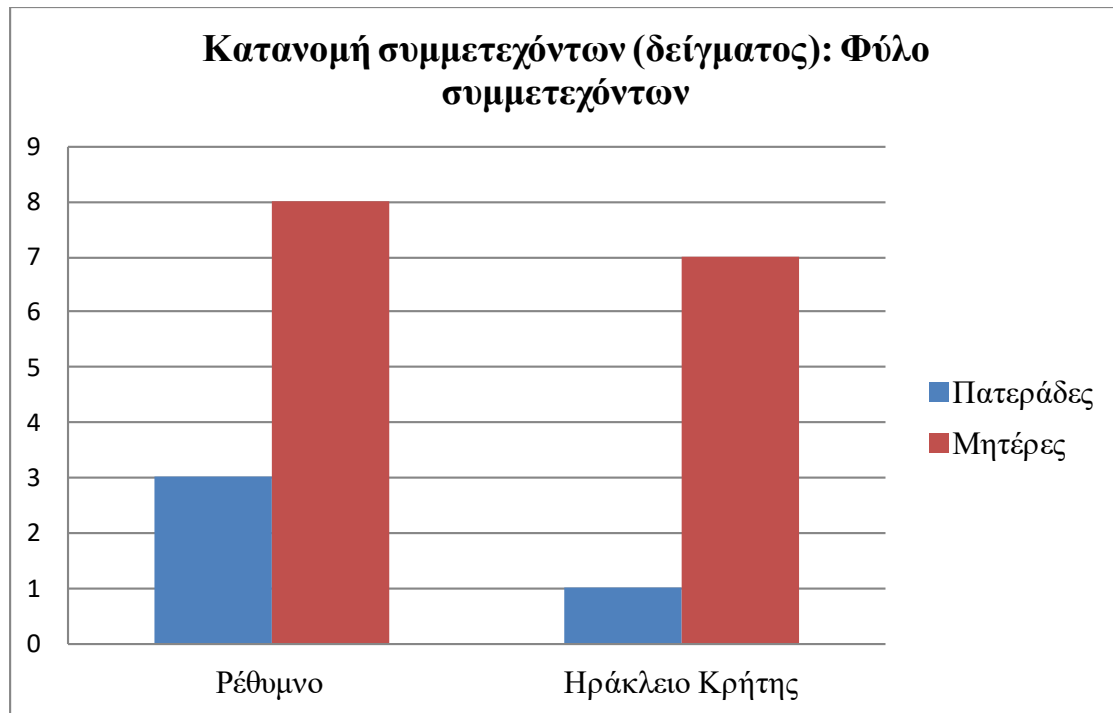
2. Συμμετέχοντες

Πλήθος συμμετεχόντων (Μέγεθος του δείγματος)

Σύμφωνα με τους Cohen, Manion, και Morrison (2008) το πλήθος των συμμετεχόντων (μέγεθος του δείγματος) σε μια ποιοτική έρευνα μπορεί να είναι μικρό εξαιτίας κάποιων παραμέτρων, όπως του χρόνου, της υποστήριξης, του πλήθους των ερευνητών κλπ. Στην παρούσα έρευνα το γενικότερο lockdown και η πανδημία δυσκόλεψαν αρκετά τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, τόσο χρονικά όσο και μεθοδολογικά. Πιο συγκεκριμένα, ο αρχικός σχεδιασμός της έρευνας για την υλοποίηση δια ζώσης συνεντεύξεων ανατράπηκε, όπως επίσης περιορίστηκε και το πλήθος των συμμετεχόντων σε δύο νομούς της Κρήτης. Επομένως, στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 19 γονείς, εκ των οποίων 11 ήταν από το νομό Ρεθύμνης και οχτώ από το νομό Ηρακλείου Κρήτης. Στο νομό Ρεθύμνης έλαβαν μέρος στην έρευνα τρεις πατεράδες και οχτώ μητέρες, ενώ στο νομό Ηρακλείου Κρήτης ένας πατέρας και επτά μητέρες. Η κατανομή των συμμετεχόντων (δείγματος) με κριτήριο τον τόπο της διαμονής τους παρουσιάζεται στο Γράφημα 1, ενώ η κατανομή τους με βάση το φύλο τους στο Γράφημα 2.



Γράφημα 1



Γράφημα 2

Αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος

Με την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος ορίζονται τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να πληρούν όσοι συμπεριληφθούν στο δείγμα της έρευνας (Cohen et al., 2008). Η παρούσα έρευνα εστιάζει στις απόψεις των γονέων παιδιών, εφήβων και ενηλίκων με ΔΑΦ και γι' αυτόν το λόγο το βασικό κριτήριο ήταν η επιλογή συμμετεχόντων γονέων ατόμων με ΔΑΦ που να καλύπτουν όλα τα ηλικιακά στάδια. Το δεύτερο σημαντικό χαρακτηριστικό των συμμετεχόντων ήταν να διαμένουν στην Κρήτη, ώστε να μπορούν να πραγματοποιηθούν με ευκολία οι δια ζώσης συνεντεύξεις, καθώς ο τόπος διαμονής της ερευνήτριας είναι η Κρήτη.

Κατά τον ερευνητικό σχεδιασμό, σύμφωνα με τον κώδικα ηθικής και δεοντολογίας, συντάχθηκε ένα έντυπο συναίνεσης για τις δια ζώσης συνεντεύξεις των γονέων (Βλ. Παράρτημα I), το οποίο τροποποιήθηκε, όταν αυτές έγιναν τηλεφωνικές (Βλ. Παράρτημα II). Ένα έντυπο συναίνεσης, για να προστατεύσει τους συμμετέχοντες, οφείλει να στηρίζεται στις αρχές της εμπιστευτικότητας (εχεμύθειας) και της ανωνυμίας (Creswell, 2011· Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Mertens, 2009). Για τη διασφάλιση της εμπιστευτικότητας οι συμμετέχοντες είχαν την ελευθερία ανά πάσα στιγμή να αρνηθούν να απαντήσουν σε οποιαδήποτε ερώτηση, να ζητήσουν τη

διαγραφή δεδομένων, ακόμη και να τερματίσουν τη συνέντευξη. Επίσης, είχαν τη δυνατότητα, ακόμη και μετά την ολοκλήρωση της συνέντευξης και την απομαγνητοφώνησή της, να ελέγξουν την πιστότητα της καταγραφής των λεγομένων τους και να προχωρήσουν σε τυχόν υποδείξεις για διόρθωση ή διαγραφή τους. Όσο για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, η ταυτότητά τους κωδικοποιήθηκε, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, ώστε να είναι αδύνατο να αποκαλυφθεί σε τρίτους.

Κωδικοποίηση ταυτότητας συμμετεχόντων

Σ01, 02, 03 κλπ.: Αύξων αριθμός συμμετεχόντων

Σ01-02: Συνεχής αύξων αριθμός (αν συμμετέχουν και οι δύο γονείς)

Μ: Μητέρα

Π: Πατέρας

Δ (σε μορφή δείκτη): Δίδυμα

2Α (σε μορφή δείκτη): 2 Αγόρια

Α (σε μορφή δείκτη): Αγόρι

Κ (σε μορφή δείκτη): Κορίτσι

Συλλογή δεδομένων

Η στρατηγική δειγματοληψίας που αξιοποιήθηκε στην παρούσα ποιοτική έρευνα ήταν η δειγματοληψία χιονοστιβάδας. *«Στη δειγματοληψία χιονοστιβάδας οι ερευνητές εντοπίζουν μια μικρή ομάδα ατόμων τα οποία διαθέτουν τα χαρακτηριστικά που χρειάζονται για την έρευνά τους. Στη συνέχεια τα συγκεκριμένα άτομα χρησιμοποιούνται ως πληροφοριοδότες για να εντοπίσουν, ή για να φέρουν τον ερευνητή σε επαφή με άλλα άτομα που κατέχουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να ενταχθούν στην έρευνα τα οποία με τη σειρά τους υποδεικνύουν στον ερευνητή και νέα άτομα.»* (Cohen et al., 2008, σ. 173) Ο λόγος που επιλέχθηκε αυτή η στρατηγική ήταν η δυσκολία προσέγγισης των γονέων παιδιών, εφήβων και ενηλίκων με ΔΑΦ, καθώς το προς διερεύνηση θέμα επαφίεται στην επιθυμία τους να μοιραστούν με την ερευνήτρια πολύ ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα.

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται συνοπτικά τα βασικότερα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις ανά συμμετέχοντα γονέα.

Σ01Π_Α	
Συμμετέχων	Πατέρας
Τόπος διαμονής	Ρέθυμνο
Μορφή συνέντευξης	Δια ζώσης
Φύλο	Αγόρι
Ηλικία	20 ετών (ενήλικος)
Αδέλφια	Ένας μεγαλύτερος αδελφός
Δομή εκπαίδευσης	Απόφοιτος Γενικού Λυκείου (με παράλληλη στήριξη)
Θεραπείες (έχει ολοκληρώσει)	Λογοθεραπεία και Εργοθεραπεία
Θεραπείες (συνεχίζει)	Ψυχίατρο
Θεραπευτικά προγράμματα	TEACCH
Τρόπος επικοινωνίας	Λεκτικός
Χρήση ΤΠΕ	Λογισμικά και παιχνίδι εικονικής πραγματικότητας
Ανάγκη εξατομικευμένης διδασκαλίας	Κοινωνικές συνδιαλλαγές
Άποψη γονέα για τις ΤΠΕ	Επιφυλακτικός

Σ02Μ_κ	
Συμμετέχουσα	Μητέρα
Τόπος διαμονής	Ρέθυμνο
Μορφή συνέντευξης	Δια ζώσης
Φύλο	Κορίτσι
Ηλικία	21ός ετών (ενήλικη)
Αδέλφια	Ένας μικρότερος αδελφός
Δομή εκπαίδευσης	Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.
Θεραπείες (έχει ολοκληρώσει)	Φυσιοθεραπεία, Εργοθεραπεία, Λογοθεραπεία, Ψυχολόγο, Θεραπευτική κολύμβηση και Παιγνιοθεραπεία
Θεραπείες (συνεχίζει)	ΚΔΑΠ ΑμεΑ
Θεραπευτικά προγράμματα	PECS
Τρόπος επικοινωνίας	Μη λεκτικός
Χρήση ΤΠΕ	Κινητό (για μουσική ή φωτογραφίες)
Ανάγκη εξατομικευμένης διδασκαλίας	Κινητικές και κοινωνικές δεξιότητες
Άποψη γονέα για τις ΤΠΕ	Θετική (για την επαυξημένη πραγματικότητα) Αρνητική (για την εικονική πραγματικότητα)

Παρακάτω παρουσιάζονται σε ξεχωριστούς πίνακες οι απόψεις ενός ζεύγους γονέων παιδιού με ΔΑΦ. Οι κωδικοί των συμμετεχόντων είναι Σ03-04.

Σ03-04Μ_Α	
Συμμετέχουσα	Μητέρα
Τόπος διαμονής	Ρέθυμνο
Μορφή συνέντευξης	Δια ζώσης
Φύλο	Αγόρι (μεσαίος)
Ηλικία	12 ετών (παιδί)
Αδέλφια	Δύο αδελφούς
Δομή εκπαίδευσης	Ειδικό Δημοτικό
Θεραπείες	Λογοθεραπεία, Εργοθεραπεία, Φυσικοθεραπεία και ΚΔΑΠ ΑμεΑ
Θεραπευτικά προγράμματα	Gotalk
Τρόπος επικοινωνίας	Μη λεκτικός
Χρήση ΤΠΕ	Κινητό και tablet (για μουσική)
Ανάγκη εξατομικευμένης διδασκαλίας	Κινητικές δεξιότητες
Άποψη γονέα για τις ΤΠΕ	Θετική (για την επαυξημένη πραγματικότητα) Αρνητική (για την εικονική πραγματικότητα)

Σ03-04Π_A	
Συμμετέχων	Πατέρας
Τόπος διαμονής	Ρέθυμνο
Μορφή συνέντευξης	Δια ζώσης
Φύλο	Αγόρι (μεσαίος)
Ηλικία	12 ετών (παιδί)
Αδέλφια	Δύο αδελφούς
Δομή εκπαίδευσης	Ειδικό Δημοτικό
Θεραπείες	Λογοθεραπεία, Εργοθεραπεία, Φυσικοθεραπεία και ΚΔΑΠ ΑμεΑ
Θεραπευτικά προγράμματα	Gotalk
Τρόπος επικοινωνίας	Μη λεκτικός
Χρήση ΤΠΕ	Κινητό (για μουσική) και tablet (για μουσική και παιχνίδια)
Ανάγκη εξατομικευμένης διδασκαλίας	Κινητικός και γνωστικός τομέας
Άποψη γονέα για τις ΤΠΕ	Θετικός (για την επαυξημένη πραγματικότητα) Αρνητικός (για την εικονική πραγματικότητα)

Οι απόψεις των γονέων, με κωδικούς Σ05-06, για τον έφηβο γιο τους με ΔΑΦ συγκεντρώθηκαν σε δύο ξεχωριστούς πίνακες, ώστε να παρουσιαστεί ξεχωριστά η οπτική του καθενός.

Σ05-06Μ_Α	
Συμμετέχουσα	Μητέρα
Τόπος διαμονής	Ρέθυμνο
Μορφή συνέντευξης	Δια ζώσης
Φύλο	Αγόρι
Ηλικία	16 ετών (έφηβος)
Αδέλφια	Ένας μικρότερος αδελφός
Δομή εκπαίδευσης	Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.
Θεραπείες	Ειδική παιδαγωγό και ΚΔΑΠ ΑμεΑ
Θεραπευτικά προγράμματα	PECS και κοινωνικές ιστορίες
Τρόπος επικοινωνίας	Μη λεκτικός
Χρήση ΤΠΕ	Tablet (για βίντεο, παιχνίδια και PECS)
Ανάγκη εξατομικευμένης διδασκαλίας	Τομείς της επικοινωνίας, της αυτονομίας και της αυτοεξυπηρέτησης
Άποψη γονέα για τις ΤΠΕ	Θετική (για την επαυξημένη πραγματικότητα) Αρνητική (για την εικονική πραγματικότητα)

Σ05-06Π_A	
Συμμετέχων	Πατέρας
Τόπος διαμονής	Ρέθυμνο
Μορφή συνέντευξης	Δια ζώσης
Φύλο	Αγόρι
Ηλικία	16 ετών (έφηβος)
Αδέλφια	Ένας μικρότερος αδελφός
Δομή εκπαίδευσης	Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.
Θεραπείες	Ειδική παιδαγωγό και ΚΔΑΠ ΑμεΑ
Θεραπευτικά προγράμματα	PECS και κοινωνικές ιστορίες
Τρόπος επικοινωνίας	Μη λεκτικός
Χρήση ΤΠΕ	Κινητό (για φωτογραφίες) και tablet (για βίντεο, φωτογραφίες, παιχνίδια και PECS)
Ανάγκη εξατομικευμένης διδασκαλίας	Αυτόνομη διαβίωση
Άποψη γονέα για τις ΤΠΕ	Θετικός

Σ07M_K	
Συμμετέχουσα	Μητέρα
Τόπος διαμονής	Ρέθυμνο
Μορφή συνέντευξης	Δια ζώσης
Φύλο	Κορίτσι
Ηλικία	24ων ετών (ενήλικη)
Αδέλφια	Μοναχοπαίδι
Δομή εκπαίδευσης	Απόφοιτη Ε.Ε.Ε.Κ.
Θεραπείες	ΚΔΑΠ ΑμεΑ και ομάδα χειροτεχνίας
Θεραπευτικά προγράμματα	TEACCH, PECS και κοινωνικές ιστορίες
Τρόπος επικοινωνίας	Μη λεκτικός (έχει αναπτύξει γραπτό λόγο)
Χρήση ΤΠΕ	Λογισμικά, Tablet (για το PECS και παιχνίδια) και υπολογιστή (γράφει ημερολόγιο)
Ανάγκη εξατομικευμένης διδασκαλίας	Κοινωνικές δεξιότητες
Άποψη γονέα για τις ΤΠΕ	Θετική

Η συμμετέχουσα μητέρα με κωδικό Σ08Μ_{ΔΑ} έχει δίδυμα αγόρια (τον Α. και τον Ο.) με ΔΑΦ. Επειδή πρόκειται για δύο διαφορετικούς εφήβους, τα στοιχεία τους θα παρουσιαστούν σε ξεχωριστούς πίνακες.

Σ08Μ_{ΔΑ} (Α.)	
Συμμετέχουσα	Μητέρα
Τόπος διαμονής	Ρέθυμνο
Μορφή συνέντευξης	Δια ζώσης
Φύλο	Αγόρι
Ηλικία	17 ετών (έφηβος)
Αδέλφια	Ένας δίδυμος αδελφός με ΔΑΦ και ένας μικρότερος αδελφός τυπικής ανάπτυξης
Δομή εκπαίδευσης	Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.
Θεραπίες (έχει σταματήσει)	Λογοθεραπεία, Εργοθεραπεία και Ψυχολόγο
Τρόπος επικοινωνίας	Λεκτικός
Χρήση ΤΠΕ	Υπολογιστή (για παιδικά, word και χάρτες/ Google maps)
Ανάγκη εξατομικευμένης διδασκαλίας	Κοινωνικές δεξιότητες και αυτόνομη διαβίωση
Άποψη γονέα για τις ΤΠΕ	Θετική

Σ08M_{ΔΑ} (Ο.)	
Συμμετέχουσα	Μητέρα
Τόπος διαμονής	Ρέθυμνο
Μορφή συνέντευξης	Δια ζώσης
Φύλο	Αγόρι
Ηλικία	17 ετών (έφηβος)
Αδέλφια	Ένας δίδυμος αδελφός με ΔΑΦ και ένας μικρότερος αδελφός τυπικής ανάπτυξης
Δομή εκπαίδευσης	Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.
Θεραπείες (έχει ολοκληρώσει)	Εργοθεραπεία και Ψυχολόγο
Θεραπείες (συνεχίζει)	ΚΔΑΠ ΑμεΑ, Λογοθεραπεία και Ειδική παιδαγωγό
Τρόπος επικοινωνίας	Λεκτικός
Χρήση ΤΠΕ	Υπολογιστή (για παιδικά και παιχνίδια σκέψης και παρατηρητικότητας)
Ανάγκη εξατομικευμένης διδασκαλίας	Κοινωνικές δεξιότητες και αυτόνομη διαβίωση
Άποψη γονέα για τις ΤΠΕ	Θετική

Σ09Μ_Α	
Συμμετέχουσα	Μητέρα
Τόπος διαμονής	Ρέθυμνο
Μορφή συνέντευξης	Δια ζώσης
Φύλο	Αγόρι
Ηλικία	17 ετών (έφηβος)
Αδέρφια	Δύο μεγαλύτερα αδέρφια (κορίτσι και αγόρι)
Δομή εκπαίδευσης	Γενικό Λύκειο
Θεραπείες (έχει ολοκληρώσει)	Λογοθεραπεία, Εργοθεραπεία και Ωδείο
Θεραπείες (συνεχίζει)	Ψυχολόγο
Θεραπευτικά προγράμματα	Makaton
Τρόπος επικοινωνίας	Λεκτικός
Χρήση ΤΠΕ	Κινητό, υπολογιστή (σεμινάρια δημιουργίας ιστοσελίδων και προγραμματισμού Java) και εικονική πραγματικότητα
Ανάγκη εξατομικευμένης διδασκαλίας	Καθημερινότητα, σχέσεις των δύο φύλων και σεξουαλικότητα
Άποψη γονέα για τις ΤΠΕ	Θετική

Η συμμετέχουσα μητέρα με κωδικό Σ10M_{2A} έχει δύο γιους (τον Κ. και τον Η.) διαφορετικής ηλικίας με ΔΑΦ. Για το λόγο αυτόν οι βασικές πληροφορίες παρουσιάζονται σε διαφορετικούς πίνακες.

Σ10M_{2A} (Κ.)	
Συμμετέχουσα	Μητέρα
Τόπος διαμονής	Ρέθυμνο
Μορφή συνέντευξης	Δια ζώσης
Φύλο	Αγόρι
Ηλικίες	19,5 ετών (έφηβος)
Αδέλφια	Ένας μικρότερος αδελφός με ΔΑΦ
Δομή εκπαίδευσης	Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.
Θεραπίες	Λογοθεραπεία, Εργοθεραπεία, Ψυχολόγο και ΚΔΑΠ ΑμεΑ
Τρόπος επικοινωνίας	Λεκτικός
Χρήση ΤΠΕ	Υπολογιστή και tablet (για παιχνίδια, μουσική, σχολικές εργασίες και ειδήσεις)
Ανάγκη εξατομικευμένης διδασκαλίας	Θέματα συμπεριφοράς (επιθετικότητα)
Άποψη γονέα για τις ΤΠΕ	Θετική

Σ10Μ_{2Α} (Η.)	
Συμμετέχουσα	Μητέρα
Τόπος διαμονής	Ρέθυμνο
Μορφή συνέντευξης	Δια ζώσης
Φύλο	Αγόρι
Ηλικίες	5 ετών (παιδί)
Αδέλφια	Ένας μεγαλύτερος αδελφός με ΔΑΦ
Δομή εκπαίδευσης	Ειδικό Νηπιαγωγείο (με παράλληλη στήριξη)
Θεραπίες	Λογοθεραπεία, Εργοθεραπεία, Ψυχολόγο, Θεραπευτική κολύμβηση, Καράτε και ΚΔΑΠ ΑμεΑ
Τρόπος επικοινωνίας	Λεκτικός
Χρήση ΤΠΕ	Tablet (για μουσική, παιχνίδια και προγράμματα με αριθμούς και ζώα)
Ανάγκη εξατομικευμένης διδασκαλίας	Καθημερινότητα
Άποψη γονέα για τις ΤΠΕ	Θετική

Σ11Μ_Α	
Συμμετέχουσα	Μητέρα
Τόπος διαμονής	Ρέθυμνο
Μορφή συνέντευξης	Τηλεφωνική
Φύλο	Αγόρι (μεσαίος)
Ηλικία	9 ετών (παιδί)
Αδέλφια	Δύο αδέλφια (αγόρι και κορίτσι)
Δομή εκπαίδευσης	Γενικό Δημοτικό (με παράλληλη στήριξη)
Θεραπείες (έχει ολοκληρώσει)	Εργοθεραπεία
Θεραπείες (συνεχίζει)	Λογοθεραπεία, Θεραπευτική κολύμβηση, Παιδοψυχολόγο και Ειδική παιδαγωγό
Τρόπος επικοινωνίας	Λεκτικός
Χρήση ΤΠΕ	Tablet (για παιχνίδια)
Ανάγκη εξατομικευμένης διδασκαλίας	Γνωστικός τομέας και κοινωνικές δεξιότητες
Άποψη γονέα για τις ΤΠΕ	Αρνητική

Η συμμετέχουσα μητέρα με κωδικό Σ12Μ_{ΔΔ} έχει δίδυμα αγόρια με ΔΑΦ (τον Π. και τον Σ.). Επειδή πρόκειται για δύο διαφορετικούς εφήβους, τα στοιχεία τους θα παρουσιαστούν σε ξεχωριστούς πίνακες.

Σ12Μ_{ΔΔ} (Π.)	
Συμμετέχουσα	Μητέρα
Τόπος διαμονής	Ηράκλειο Κρήτης
Μορφή συνέντευξης	Τηλεφωνική
Φύλο	Αγόρι
Ηλικία	15,5 ετών (έφηβος)
Αδέλφια	Ένας δίδυμος αδελφός με ΔΑΦ
Δομή εκπαίδευσης	Ειδικό Γυμνάσιο
Θεραπίες (έχει ολοκληρώσει)	Εργοθεραπεία και Μουσικοθεραπεία
Θεραπίες (συνεχίζει)	Λογοθεραπεία, Θεραπευτική κολύμβηση, Ειδική παιδαγωγό, Γυμναστήριο και Θεραπευτικές πατούσες
Θεραπευτικά προγράμματα	Makaton, TOMATIS, TEACCH και PECS
Τρόπος επικοινωνίας	Λεκτικός (χωρίς αυθόρμητο λόγο)
Χρήση ΤΠΕ	Υπολογιστή (για παιχνίδια και μουσική), κινητό (για παιχνίδια) και tablet (για το PECS)
Ανάγκη εξατομικευμένης διδασκαλίας	Ακουστική μνήμη, γνωστικός και αισθητηριακός τομέας
Άποψη γονέα για τις ΤΠΕ	Θετική (για την επαυξημένη πραγματικότητα) Αρνητική (για την εικονική πραγματικότητα)

Σ12Μ_{ΔΑ} (Σ.)	
Συμμετέχουσα	Μητέρα
Τόπος διαμονής	Ηράκλειο Κρήτης
Μορφή συνέντευξης	Τηλεφωνική
Φύλο	Αγόρι
Ηλικία	15,5 ετών (έφηβος)
Αδέλφια	Ένας δίδυμος αδελφός με ΔΑΦ
Δομή εκπαίδευσης	Ειδικό Γυμνάσιο
Θεραπείες (έχει ολοκληρώσει)	Εργοθεραπεία και Μουσικοθεραπεία
Θεραπείες (συνεχίζει)	Λογοθεραπεία, Θεραπευτική κολύμβηση, Ειδική παιδαγωγό, Γυμναστήριο και Θεραπευτικές πατούσες
Θεραπευτικά προγράμματα	Makaton, TOMATIS, TEACCH και PECS
Τρόπος επικοινωνίας	Λεκτικός
Χρήση ΤΠΕ	Υπολογιστή (για παιχνίδια και μουσική) και tablet (για το PECS)
Ανάγκη εξατομικευμένης διδασκαλίας	Ακουστική μνήμη και αισθητηριακός τομέας
Άποψη γονέα για τις ΤΠΕ	Θετική (για την επαυξημένη πραγματικότητα) Αρνητική (για την εικονική πραγματικότητα)

Οι επόμενοι δύο συμμετέχοντες, με κωδικούς Σ13-14, είναι ζεύγος γονέων ενός παιδιού με ΔΑΦ και οι απόψεις τους παρουσιάζονται σε ξεχωριστούς πίνακες.

Σ13-14Μ_Α	
Συμμετέχουσα	Μητέρα
Τόπος διαμονής	Ηράκλειο Κρήτης
Μορφή συνέντευξης	Τηλεφωνική
Φύλο	Αγόρι
Ηλικία	7 ετών (παιδί)
Αδέλφια	Μοναχοπαίδι
Δομή εκπαίδευσης	Γενικό Δημοτικό (με παράλληλη στήριξη)
Θεραπείες (έχει σταματήσει)	Θεραπευτική κολύμβηση και Taekwondo
Θεραπείες (συνεχίζει)	Λογοθεραπεία, Εργοθεραπεία και Παιδοψυχολόγο
Τρόπος επικοινωνίας	Λεκτικός
Χρήση ΤΠΕ	Υπολογιστή (για διαφημίσεις, παιχνίδια, και word), λογισμικά και ρομποτική
Ανάγκη εξατομικευμένης διδασκαλίας	Οργάνωση και κοινωνικές δεξιότητες
Άποψη γονέα για τις ΤΠΕ	Θετική (για την επαυξημένη πραγματικότητα) Αρνητική (για την εικονική πραγματικότητα)

Σ13-14Π_Α	
Συμμετέχων	Πατέρας
Τόπος διαμονής	Ηράκλειο Κρήτης
Μορφή συνέντευξης	Τηλεφωνική
Φύλο	Αγόρι
Ηλικία	7 ετών (παιδί)
Αδέλφια	Μοναχοπαίδι
Δομή εκπαίδευσης	Γενικό Δημοτικό (με παράλληλη στήριξη)
Θεραπείες (έχει σταματήσει)	Θεραπευτική κολύμβηση και Taekwondo
Θεραπείες (συνεχίζει)	Λογοθεραπεία, Εργοθεραπεία και Παιδοψυχολόγο
Τρόπος επικοινωνίας	Λεκτικός
Χρήση ΤΠΕ	Υπολογιστή (για βιντεάκια, παιδικά, μουσική και εκπαιδευτικά παιχνίδια), λογισμικά και ρομποτική
Ανάγκη εξατομικευμένης διδασκαλίας	Οργάνωση, κοινωνικές και κινητικές δεξιότητες
Άποψη γονέα για τις ΤΠΕ	Θετικός υπό προϋποθέσεις (για την επαυξημένη πραγματικότητα) Επιφυλακτικός (για την εικονική πραγματικότητα)

Σ15Μ_κ	
Συμμετέχουσα	Μητέρα
Τόπος διαμονής	Ηράκλειο Κρήτης
Μορφή συνέντευξης	Τηλεφωνική
Φύλο	Κορίτσι
Ηλικία	8 ετών (παιδί)
Αδέλφια	Μοναχοπαίδι
Δομή εκπαίδευσης	Ειδικό Δημοτικό
Θεραπείες	Λογοθεραπεία, Εργοθεραπεία και Ψυχοθεραπεία
Τρόπος επικοινωνίας	Λεκτικός (χωρίς αυθόρμητο λόγο)
Χρήση ΤΠΕ	Υπολογιστή (για μουσική)
Ανάγκη εξατομικευμένης διδασκαλίας	Αυτοεξυπηρέτηση (ντύσιμο και εκπαίδευση τουαλέτας), αυτοσυντήρηση (κυκλοφοριακή αγωγή) και συμπεριφορά
Άποψη γονέα για τις ΤΠΕ	Θετική

Σ16Μ_κ	
Συμμετέχουσα	Μητέρα
Τόπος διαμονής	Ηράκλειο Κρήτης
Μορφή συνέντευξης	Τηλεφωνική
Φύλο	Κορίτσι
Ηλικία	12,5 ετών (έφηβη)
Αδέλφια	Ένας μεγαλύτερος αδελφός
Δομή εκπαίδευσης	Ειδικό Δημοτικό
Θεραπείες (έχει ολοκληρώσει)	Λογοθεραπεία
Θεραπείες (συνεχίζει)	Παιδοψυχολόγο, Θεραπευτικές πατούσες, Χορό και Εργοθεραπεία
Θεραπευτικά προγράμματα	TOMATIS
Τρόπος επικοινωνίας	Λεκτική
Χρήση ΤΠΕ	Υπολογιστή (για παιχνίδια και μουσική)
Ανάγκη εξατομικευμένης διδασκαλίας	Γνωστικός τομέας, ΔΕΠ-Υ και αυτοεξυπηρέτηση
Άποψη γονέα για τις ΤΠΕ	Θετική

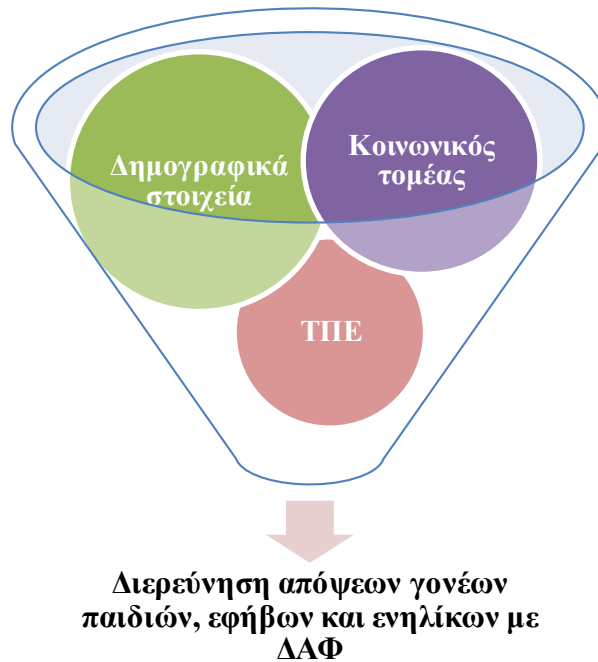
Σ17Μ_Α	
Συμμετέχουσα	Μητέρα
Τόπος διαμονής	Ηράκλειο Κρήτης
Μορφή συνέντευξης	Τηλεφωνική
Φύλο	Αγόρι
Ηλικία	13ών ετών (προέφηβος)
Αδέλφια	Μοναχοπαίδι
Δομή εκπαίδευσης	Ειδικό Δημοτικό
Θεραπείες (έχει σταματήσει)	Στίβος
Θεραπείες (συνεχίζει)	Λογοθεραπεία και Εργοθεραπεία
Τρόπος επικοινωνίας	Λεκτικός
Χρήση ΤΠΕ	Υπολογιστή, tablet και κινητό
Ανάγκη εξατομικευμένης διδασκαλίας	Γνωστικός τομέας, αυτόνομη διαβίωση και κοινωνικές δεξιότητες
Άποψη γονέα για τις ΤΠΕ	Θετική

Σ18Μ_Α	
Συμμετέχουσα	Μητέρα
Τόπος διαμονής	Ηράκλειο Κρήτης
Μορφή συνέντευξης	Τηλεφωνική
Φύλο	Αγόρι
Ηλικία	9,5 ετών (παιδί)
Αδέλφια	Δύο μεγαλύτερα αδέλφια (κορίτσι και αγόρι)
Δομή εκπαίδευσης	Ειδικό Δημοτικό
Θεραπείες	Εργοθεραπεία, Αισθητηριακή ολοκλήρωση, Λογοθεραπεία και Ψυχολόγο
Θεραπευτικά προγράμματα	PECS, TEACCH και TOMATIS
Τρόπος επικοινωνίας	Λεκτικός (χωρίς αυθόρμητο λόγο)
Χρήση ΤΠΕ	Υπολογιστή, tablet (για παιδικά και μουσική), κινητό και λογισμικά
Ανάγκη εξατομικευμένης διδασκαλίας	Κοινωνικές δεξιότητες, αυτόνομη διαβίωση και αυτοεξυπηρέτηση
Άποψη γονέα για τις ΤΠΕ	Θετική

Σ19Μ_Α	
Συμμετέχουσα	Μητέρα
Τόπος διαμονής	Ηράκλειο Κρήτης
Μορφή συνέντευξης	Τηλεφωνική
Φύλο	Αγόρι
Ηλικία	13ών ετών (προέφηβος)
Αδέλφια	Μία μεγαλύτερη αδελφή
Δομή εκπαίδευσης	Ειδικό Γυμνάσιο
Θεραπείες (έχει ολοκληρώσει)	Εργοθεραπεία, Ψυχοκινητική, Θεραπευτική ιππασία και κολύμβηση
Θεραπείες (συνεχίζει)	Λογοθεραπεία, Θεραπευτικές πατούσες και Ειδική παιδαγωγό
Θεραπευτικά προγράμματα	Κοινωνικές ιστορίες, TEACCH και PECS
Τρόπος επικοινωνίας	Λεκτικός
Χρήση ΤΠΕ	Λογισμικά, υπολογιστή (για μουσική) και παιχνίδια εικονικής πραγματικότητας
Ανάγκη εξατομικευμένης διδασκαλίας	Επιθυμεί ομάδες αλληλεπίδρασης
Άποψη γονέα για τις ΤΠΕ	Θετική

3. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το καταλληλότερο εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων, για το σκοπό και τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας, κρίνεται ότι είναι η συνέντευξη. Όπως αναφέρουν οι Ίσαρη και Πουρκός (2015), με την ποιοτική συνέντευξη οι ερευνητές μπορούν να εξετάσουν το προς διερεύνηση θέμα σε βάθος μέσα από τα «μάτια» των συνεντευξιζόμενων και ενδέχεται να προκύψουν και νέα θέματα προς διερεύνηση. Ωστόσο υπάρχουν αρκετοί τύποι και μορφές ποιοτικών συνεντεύξεων, αλλά για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε ο τύπος των ημιδομημένων συνεντεύξεων (διαζώσης και τηλεφωνικές). Η ημιδομημένη συνέντευξη *«Έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά η διάταξή τους μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με την αντίληψη του συνεντευκτή σχετικά με το τι φαίνεται καταλληλότερο. Η διατύπωση της ερώτησης μπορεί να αλλάξει και να δοθούν εξηγήσεις· συγκεκριμένες ερωτήσεις που φαίνονται ακατάλληλες για κάποιο συγκεκριμένο ερωτώμενο μπορούν να παραλειφθούν, ή να περιληφθούν πρόσθετες ερωτήσεις.»* (Robson, 2010, σ. 321) Στον οδηγό ημιδομημένης συνέντευξης που συντάχθηκε επιλέχθηκαν οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, γιατί προσφέρουν ευελιξία τόσο στο συνεντευκτή για το σχεδιασμό του περιεχομένου της συνέντευξης όσο και στο συνεντευξιζόμενο για τον τρόπο απάντησης στις ερωτήσεις (Robson, 2010). Για τη συλλογή των απαραίτητων δεδομένων που θα απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν ανοιχτές ερωτήσεις, οι οποίες ταξινομήθηκαν σε τρεις ενότητες: α) στα δημογραφικά στοιχεία, β) στον κοινωνικό τομέα και γ) τις ΤΠΕ, όπως φαίνεται και στο παρακάτω σχεδιάγραμμα. Ο οδηγός συνέντευξης ελέγχθηκε για τυχόν προβλήματα και αστοχίες με την πραγματοποίηση μιας πιλοτικής, διαζώσης συνέντευξης σε μία μητέρα ενός 13χρονου αγοριού με ΔΑΦ.



Κάποιες από τις ερωτήσεις του οδηγού ήταν υποχρεωτικές και κάποιες άλλες προαιρετικές (4α-4ε στην 3η ενότητα) και η επιλογή τους εξαρτιόταν από την πορεία της συνέντευξης. Επίσης, η 3η ερώτηση στην 1η ενότητα, αναφορικά με την ηλικία, εντάχθηκε με σκοπό να προσδιοριστεί το ηλικιακό στάδιο των ατόμων με ΔΑΦ, καθώς η διερεύνηση των απόψεων των γονέων αφορά σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες με ΔΑΦ. Ο προσδιορισμός του ηλικιακού σταδίου των ατόμων με ΔΑΦ βασίστηκε στα στάδια ανάπτυξης του ανθρώπου (Βλ. Πίνακας 1).

Στάδια ανάπτυξης του ανθρώπου

Ενδομήτρια ή εμβρυϊκή ηλικία

Νεογνική ηλικία (0-21 ημέρες)

Βρεφική ηλικία (21 ημέρες – 12 μήνες)

Νηπιακή ηλικία (> 1-3 χρόνια)

Παιδική ηλικία (> 3-12 έτη για τα αγόρια και 4-10 για τα κορίτσια)

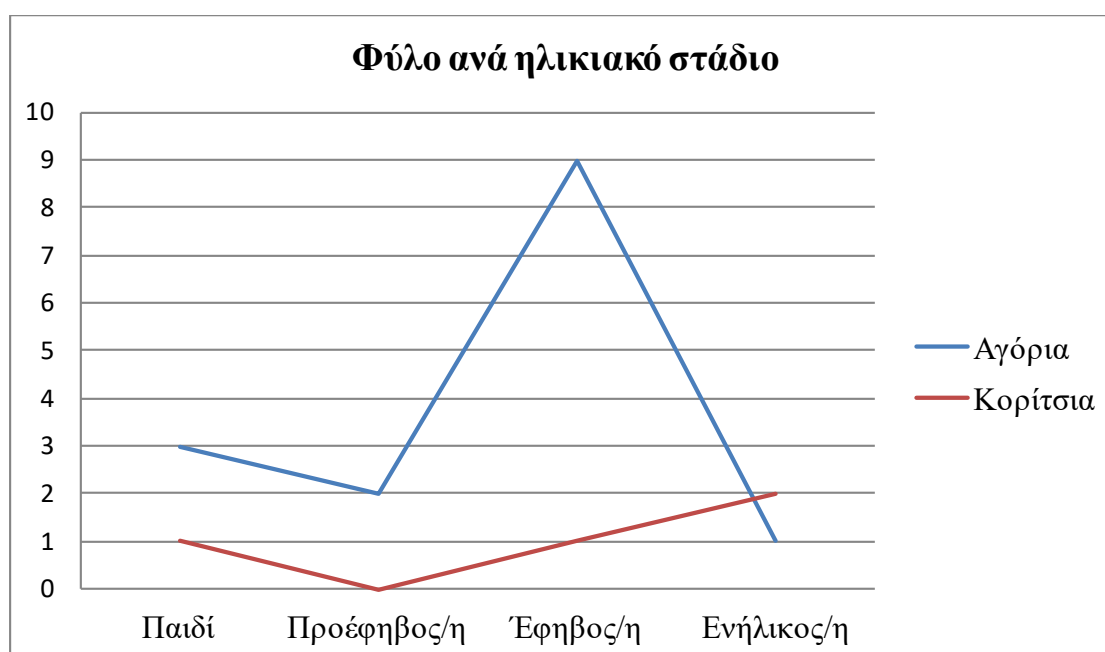
Προεφηβική ηλικία (> 12-14 έτη για τα αγόρια και > 10-12 για τα κορίτσια)

Εφηβική ηλικία (> 14-20 έτη για τα αγόρια και > 12-18 για τα κορίτσια)

Ενήλικη ηλικία (μετά τα 20 έτη για τα αγόρια ή 18 για τα κορίτσια)

Πίνακας 1: Στάδια ανάπτυξης του ανθρώπου (Πηγή: Στάδια ανάπτυξης του ανθρώπου, 2017)

Τα αγόρια είναι πιο πιθανό να διαγνωστούν με ΔΑΦ από τα κορίτσια, αλλά οι λόγοι γι' αυτό παραμένουν ασαφείς (Duvekot et al., 2016· Hodges et al., 2020· Σερετόπουλος κ.ά., 2020· Thomaïdis et al., 2020). Για το λόγο αυτό δημιουργήθηκε το παρακάτω γράφημα, το οποίο παρουσιάζει συνδυαστικά το φύλο με το ηλικιακό στάδιο των ατόμων με ΔΑΦ της παρούσας έρευνας. Όπως φαίνεται και από το γράφημα τα αγόρια ήταν παραπάνω από τα κορίτσια (15:4) και στους δύο νομούς διεξαγωγής της έρευνας. Μάλιστα και στις δύο περιπτώσεις διδύμων που προέκυψαν στην έρευνα επρόκειτο για αγόρια, όπως επίσης και στην περίπτωση των δύο ατόμων με ΔΑΦ στην ίδια οικογένεια.



Γράφημα 1: Φύλο ανά ηλικιακό στάδιο

Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης

1η Ενότητα - Δημογραφικά στοιχεία:

- 1) Πόσα μέλη είστε στην οικογένεια;
- 2) Ποιο/α είναι το/τα όνομα/τα του/των παιδιών σας;
- 3) Ποιες είναι οι ηλικίες τους;

4) Υπάρχουν άλλα παιδιά στην ευρύτερη οικογένεια σε κοντινή ηλικία με το παιδί με ΔΑΦ;

5) Πώς είναι η σχέση του παιδιού με ΔΑΦ με εσάς τους γονείς;

6) Πώς είναι η σχέση του παιδιού με ΔΑΦ με τα αδέρφια του;

7) Πώς είναι η σχέση του παιδιού με ΔΑΦ με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας; (παππούδες και γιαγιάδες)

2η Ενότητα - Κοινωνικός τομέας:

1) Θα ήθελα να σκεφτείτε και να μου περιγράψετε μια ολόκληρη μέρα με το παιδί με ΔΑΦ, όπως αυτή είναι συνήθως.

2) Πώς είναι η σχέση του παιδιού με ΔΑΦ με τα άλλα παιδιά στο σχολείο;

3) Πώς είναι η σχέση του παιδιού με ΔΑΦ με τους δασκάλους του;

4) Σε ποιον τομέα πιστεύετε ότι ο/η γιος/κόρη σας χρειάζεται εξατομικευμένη διδασκαλία ή πρόγραμμα παρέμβασης;

5) Πώς το διαχειρίζεστε;

6) Γνωρίζετε κάποια μέθοδο που βοηθά στην ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων; (pecs, makaton, οπτική γλώσσα)

3η Ενότητα - ΤΠΕ (εικονικής κι επαυξημένης πραγματικότητας):

1) Γνωρίζετε τι είναι οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ);

2) Ποια είναι η σχέση σας με τις ΤΠΕ;

- 3) Τις χρησιμοποιείτε με το παιδί σας;
- 4) Έχετε χρησιμοποιήσει έστω και μία φορά οποιοδήποτε είδος ψηφιακής τεχνολογίας με το παιδί (εκπαιδευτικά λογισμικά, περιβάλλοντα εικονικής ή επαυξημένης πραγματικότητας, πολυμέσα, ρομποτικές ή φορητές συσκευές) για εκπαιδευτικούς σκοπούς;
- 4α) Αν ναι, πώς μάθατε γι' αυτή τη μέθοδο;
- 4β) Με ποιον τρόπο τη χρησιμοποιήσατε; (περιγραφή)
- 4γ) Πώς αισθάνεστε με την επιλογή αυτής της μεθόδου;
- 4δ) Πότε την εντάξατε ως μέσο παρέμβασης;
- 4ε) Παρατηρήσατε διαφορές στην πρόοδο του συγκριτικά με άλλες μεθόδους;
- 5) Θα θέλατε να συμμετάσχετε με το παιδί σας σε κάποιο πρόγραμμα εικονικής ή επαυξημένης πραγματικότητας;
- 6) Ποια ανάγκη του παιδιού σας θα θέλατε να καλύψει η εφαρμογή της εικονικής ή της επαυξημένης πραγματικότητας;

4. Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Στην ποιοτική έρευνα οι όροι της «αξιοπιστίας» και της «εγκυρότητας» υπόκεινται σε σημασιολογικές αλλαγές, καθώς αποτελούν βασικά κριτήρια για την αξιολόγηση μιας ποσοτικής έρευνας (Bryman, 2017). Η επικύρωση των ευρημάτων «σημαίνει ότι ο ερευνητής προσδιορίζει την ακρίβεια ή την αξιοπιστία των ευρημάτων μέσα από στρατηγικές όπως ο έλεγχος μελών ή η τριγωνοποίηση.» (Creswell, 2011, σ. 299)

Ο έλεγχος μελών είναι «μια διαδικασία, στην οποία ο ερευνητής ζητά από έναν ή περισσότερους συμμετέχοντες στη μελέτη να ελέγξουν την ακρίβεια της αναφοράς. Ο έλεγχος αυτός περιλαμβάνει το να πάμε τα ευρήματα πίσω στους συμμετέχοντες και να τους ρωτήσουμε (γραφτώς ή με συνέντευξη) σχετικά με την ακρίβεια της αναφοράς.» (Creswell, 2011, σ. 299) Όλοι οι συμμετέχοντες γονείς της έρευνας έλαβαν στο προσωπικό τους e-mail τη μετεγγραφή της συνέντευξής τους, έχοντας έτσι τη δυνατότητα να ελέγξουν την πιστότητα της καταγραφής των λεγομένων τους και να προχωρήσουν σε τυχόν υποδείξεις για διόρθωση ή διαγραφή τους. Δύο μητέρες ζήτησαν την προσθήκη κάποιων επισημάνσεων στη συνέντευξή τους.

Επίσης, ο οδηγός της ημιδομημένης συνέντευξης (Βλ. Παράρτημα III) ελέγχθηκε από τους επιβλέποντες καθηγητές της παρούσας διπλωματικής εργασίας, όπως και το έντυπο συναίνεσης (Βλ. Παράρτημα I και II), με το οποίο οι συμμετέχοντες γονείς ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και τις δεσμεύσεις της ερευνήτριας για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Όλοι οι συμμετέχοντες υπόγραψαν το έντυπο συναίνεσης.

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας αξιοποιήθηκε ένας ικανός αριθμός ελληνόγλωσσων και ξενόγλωσσων πηγών, οι οποίες καλύπτουν σφαιρικά το θεωρητικό πλαίσιο του προς διερεύνηση ζητήματος (Cohen et al., 2008). Η καταγραφή των πλήρων στοιχείων των βιβλιογραφικών πηγών, τόσο εσωκειμενικά όσο και στο τέλος της εργασίας, σύμφωνα με τους κανόνες του American Psychological Association (2010), εξασφαλίζει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των πηγών.

5. Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε με τη διαδικασία της «Θεματικής ανάλυσης». Στη μέθοδο τη θεματικής ανάλυσης εστιάζουμε μόνο στα μοτίβα νοήματος, τα οποία απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία έχουν τεθεί στη δήλωση σκοπού (Τσιώλης, 2018). Το πρώτο βήμα της θεματικής ανάλυσης ήταν η μετεγγραφή, η μεταφορά δηλαδή του ηχητικού αρχείου σε γραπτό κείμενο (Τσιώλης, 2018). Στη συνέχεια, εντοπίστηκαν και συγκεντρώθηκαν τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων, τα οποία απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα (Τσιώλης, 2018). Στα αποσπάσματα αυτά δόθηκε ένας κωδικός, ο οποίος αντιστοιχεί στο νόημα του συγκεκριμένου τμήματος δεδομένων (Τσιώλης, 2018). Στο επόμενο στάδιο οι κωδικοί συγχωνεύθηκαν σε θέματα, σύμφωνα με τα μοτίβα νοήματος που προέκυψαν κατά την επεξεργασία των δεδομένων (Τσιώλης, 2018).

5.1. 1ο Θέμα: Κοινωνικές σχέσεις με το στενό οικογενειακό περιβάλλον

Το πρώτο θέμα εξετάζει την ύπαρξη ή μη κοινωνικών σχέσεων του ατόμου με ΔΑΦ με το στενό οικογενειακό του περιβάλλον, δηλαδή με τους γονείς του, τα αδέρφια του και τους παππούδες με τις γιαγιάδες του. Όπως φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων τα άτομα με ΔΑΦ έχουν πολύ καλές σχέσεις με τους γονείς τους. Οι μητέρες ασχολούνται κατά βάση με τις καθημερινές τους ανάγκες και την εκπαίδευσή τους, ενώ στις περιπτώσεις που τα παιδιά τους δεν μπορούν να αυτοεξυπηρετηθούν, επισημαίνουν ότι υπάρχει μια σχέση εξάρτησης. Όπως αναφέρουν οι μητέρες, οι πατεράδες συνήθως δουλεύουν πολλές ώρες, με αποτέλεσμα να απουσιάζουν από το σπίτι ή δυσκολεύονται να αποδεχτούν την κατάσταση. Υπήρξαν όμως και περιπτώσεις πατεράδων που διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στην καθημερινότητα και την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Η σχέση των ατόμων με ΔΑΦ με τα αδέρφια τους φαίνεται να επηρεάζεται και να διαφοροποιείται από την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των αδελφών τους. Έτσι, πολλές φορές η σχέση τους είναι αδιάφορη ή ανύπαρκτη. Οι πολλές ανάγκες των ατόμων με ΔΑΦ και η πολύωρη ενασχόληση των γονέων μαζί τους, δημιουργεί αισθήματα ζήλιας και ανταγωνισμού ανάμεσα στα αδέρφια. Κάποιοι γονείς όμως έχουν

προσπαθήσει να εμπλέξουν τα αδέλφια στην καθημερινότητα των ατόμων με ΔΑΦ και εφευρίσκουν τρόπους να περνούν διασκεδαστικά και δημιουργικά χρόνο μεταξύ τους. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις που τα αδέλφια με δική τους πρωτοβουλία βοηθούν και λειτουργούν προστατευτικά προς τον/την αδελφό/ή με ΔΑΦ.

Οι παππούδες και οι γιαγιάδες φαίνεται ότι είναι εκείνοι που δυσκολεύονται περισσότερο να αποδεχτούν τη ΔΑΦ ή όπως δήλωσε μία μητέρα «Το δέχτηκαν, αλλά δεν το αποδέχτηκαν». Όταν μάλιστα συνυπάρχουν και προβλήματα υγείας, προβάλλουν αυτά και αποσιωπούν τη ΔΑΦ. Στις περιπτώσεις που το παιδί είναι επικοινωνιακό, δεν αναφέρονται καν σε αυτό και αν είναι υπερκινητικό ή ζωνρό, προβάλλουν την παρορμητικότητά του ως αδυναμία. Υπάρχουν όμως και δύο μητέρες που ανέφεραν ότι κατηγορήθηκαν από τους γονείς του συζύγου για την εμφάνιση της ΔΑΦ στα παιδιά τους. Όμως οι περισσότεροι γονείς επισήμαναν τις πολύ καλές σχέσεις και την επικοινωνία που έχουν οι παππούδες και οι γιαγιάδες με τα εγγόνια τους. Η πλειοψηφία τους μάλιστα έχουν αναπτύξει μια συγκεκριμένη ρουτίνα δραστηριοτήτων με τα εγγόνια τους, την οποία και τα ίδια επιδιώκουν να τηρούν.

Παρακάτω ακολουθούν οι απαντήσεις των γονέων στις τρεις ερωτήσεις που αφορούν στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών τους με τους ίδιους, τα αδέλφια τους και τους παππούδες με τις γιαγιάδες τους.

Πώς είναι η σχέση του παιδιού με ΔΑΦ με εσάς τους γονείς;

Σ01Π_Α «Έχει ενηλικιωθεί πια, οπότε η σχέση μας έχει περάσει σε ένα άλλο επίπεδο, αλλά πάντα ήταν πολύ ζεστή, πολύ κλειστή, δηλαδή είχαμε πολύ επικοινωνία, πάντα, οπότε δεν υπήρχε κάτι ούτε κρυφό. Είχαμε μια ανοιχτή σχέση.»

Σ02Μ_Κ «Η Σ. είναι πολύ δεμένη και με τους δύο μας. Την είχαμε 8 χρόνια ούτως ή άλλως χωρίς να έχει αδέλφια, μέχρι που όταν έγινε 8 χρονών γεννήθηκε ο αδερφός της. Εξαρτάται πάρα πολύ από εμένα στο βιοτικό της κομμάτι. Με θεωρεί πολύ σημαντική στο φαγητό κλπ. και είναι πάρα πολύ τρυφερή με τον μπαμπά της. Αυτό συνεχιζότανε πολλά χρόνια. Τώρα που μεγάλωσε, έχουν αλλάξει αυτά και οργανώθηκαν πιο πολύ και από τις δύο πλευρές, αλλά ακόμη ισχύει.»

Σ03-04Μ_Α «Πέρα από τη φροντίδα και την υγεία που έπρεπε να εξασφαλίσουμε του Γ., γιατί είχε θέματα υγείας σοβαρά, αφιερώνουμε χρόνο, για να τον εκπαιδεύσουμε. Εγώ τουλάχιστον έχω αφιερώσει αρκετές ώρες στην εκπαίδευσή του, γιατί δε δούλευα, οπότε τα πάντα που κάνανε οι θεραπευτές, τα έκανα κι εγώ. Αλλά και τα πάντα στην καθημερινότητα τα κάνουμε μαζί. Είτε να πάμε για ψώνια είτε να πάμε στο *super market* είτε να πάει σε κομμωτήριο να κουρευτεί είτε βόλτα να πάμε για καφέ μαζί είτε να πάμε σε παιδότοπο με τα αδέρφια του. Τα πάντα κάνουμε μαζί. Αλλά και με τον μπαμπά του ο χρόνος είναι το ίδιο. Και σε κοινωνικές εκδηλώσεις, αλλά και στο σπίτι που κάνουνε τα μουσικά τους. Κάνει αυτά που κάνει και ο κάθε μπαμπάς και με τα άλλα παιδιά με τα δεδομένα του Γ. Του έχει μάθει και κιθάρα.»

Σ03-04Π_Α «Από τη μητέρα του μαθαίνει πράγματα και την ακούει στα πάντα. Είναι τις πιο πολλές ώρες της μέρας μαζί, επικοινωνούν και μόνο με ένα βλέμμα της μητέρας του ο Γ. ακούει, θα έλεγα και υπακούει. Με μένα υπάρχει πολύ σοβαρό πρόβλημα, γιατί είμαι το αγαπημένο του άτομο. Με εμένα έχει στο μυαλό του ότι θα κάνουμε ό,τι θέλουμε και δε θα μας πει και κανένας τίποτα. Και τη σκανταλιά μας θα κάνουμε και τη βόλτα μας και δε θα κοιμηθούμε στην ώρα μας. Μ' εμένα υπάρχει πρόβλημα.»

Σ05-06Μ_Α «Θα σου περιγράψω κάτι πιο πρόσφατο. Επειδή ήμασταν μαζί μεγάλο διάστημα εξαιτίας του Covid-19 παρατηρώ ότι είναι πιο ήρεμος και πιο άμεσος στην ανταπόκριση. Αν και μιλάμε αργά, ανταποκρίνεται. Χρησιμοποιούμε το *Pecs*. Κάνει διορθωτικές κινήσεις στο *Pecs* και αυτό για μένα είναι σημάδι ωριμότητας.»

Σ05-06Π_Α «Καλή. Με τη μητέρα του κάνει τα καθημερινά. Εμείς πηγαίνουμε για περπάτημα, βόλτα με το αυτοκίνητο, παίζουμε μπάσκετ και κάνουμε ποδήλατο.»

Σ07Μ_Κ «Θεωρώ ότι με αγαπάει πολύ, ότι είναι πολύ δεμένη μαζί μου. Υπάρχει και μια σχέση εξάρτησης. Έχει καταλάβει δηλαδή ότι εγώ της παρέχω τα αναγκαία, για να μπορεί να επιβιώσει στη γη. Με τον πατέρα της είναι πολύ δεμένη. Κάθονται μαζί στο σπίτι. Έχει την υπομονή και τη διάθεση ν' ασχοληθεί μαζί της. Στην αρχή αρνιόταν ν' αποδεχτεί ότι είναι στο φάσμα. Θεωρούσε ότι ήταν διαφορετική, γιατί είχε προβλήματα

υγείας. Κανείς δε μας είπε από την αρχή τι συνέβαινε. Δεν υπήρχε σωστή καθοδήγηση. Από το 2000 και μετά έγιναν βήματα στην ειδική αγωγή.»

Σ08Μ_{ΔΑ} «Τώρα η σχέση είναι διαφορετική. Είναι άλλα παιδιά. Παλιά ήταν πιο κοντά. Τις εξωτερικές δραστηριότητες τις κάνουν μαζί μου. Ο άντρας μου θα τα κρατήσει στο σπίτι. Όταν ήταν πιο μικρά τα εκπαιδεύσαμε να είναι εκτός σπιτιού, αλλά δεν τους άρεσε ο κόσμος. Έτσι, κάνουμε τις δραστηριότητες οικογενειακά.»

Σ09Μ_Α «Ο Α. βασίζεται σε εμένα. Ήμουν πάντα πολύ κοντά του. Ο πατέρας του λείπει πολλές ώρες στη δουλειά. Δυσκολεύτηκε πολύ να το αποδεχτεί. Φοβόταν κυρίως να μείνει μόνος μαζί του, γιατί πίστευε ότι δε θα μπορούσε να αντιμετωπίσει κάποιο ζέσπασμα του Α. Δεν έχουν πολλές σχέσεις. Όταν δεν έχεις ασχοληθεί με το παιδί, από όταν ήταν μικρό, είναι πιο δύσκολο όταν το παιδί μεγαλώσει. Και με τα μεγαλύτερα παιδιά όμως είχε παρόμοια σχέση. Είναι παραδοσιακός οικογενειάρχης.»

Σ10Μ_{2Α} «Καλή. Το Μάιο που ήμασταν κλεισμένοι με το lockdown είχε πολλά νεύρα, πιο πολύ με εμένα. Ήθελε να φύγει από το σπίτι. Ήταν επιθετικός. Πήγα στον Ψυχίατρο και το συζητήσαμε. Μου είπε ότι θέλει πολλή προσοχή στην εφηβεία. Έχουμε αποδεχτεί το πρόβλημα. Τα παιδιά μας θέλουμε να νιώθουν κανονικά. Τα παιδιά όλα τα παίρνουν από την οικογένεια. Είμαι πολύ χαρούμενη. Το έχω πάρει απόφαση. Ποτέ δεν το έχω βάλει κάτω. Προχωρώ. Έχω κάνει τα πάντα για τα παιδιά μου. Έχω καταλάβει ότι έχω παιδιά με ειδικές ανάγκες και μας έχουν ανάγκη. Ο Θεός να βάλει το χέρι του, να τα προστατεύει, όταν πεθάνω. Τους μιλώ πολύ στο σπίτι, για τη μέρα τους. Είμαι πολύ κοντά με τα παιδιά μου. Ο σύζυγος δε βοηθά πολύ, γιατί δουλεύει στην οικοδομή. Την Κυριακή πηγαίνουμε βόλτες όλοι μαζί.»

Σ11Μ_Α «Έχουμε άριστη σχέση. Είναι πολύ αγαπητός. Μιλάμε, συζητάμε για το σχολείο. Γενικά για ό,τι συμβαίνει. Κάνουμε Λογοθεραπεία, Θεραπευτική κολύμβηση, Παιδοψυχολόγο και έχουμε και Ειδική παιδαγωγό. Φέτος ολοκληρώσαμε την Εργοθεραπεία. Έκανε από 3ών ετών. Το Σαββατοκύριακο πηγαίνουμε στο χωριό και ασχολούμαστε με το χωράφι, φυτεύουν δέντρα με τον πατέρα του, μαζεύουν χοχλιούς και κάνουμε αναρρίχηση. Το καλοκαίρι πηγαίνουμε θάλασσα.»

Σ12Μ_{ΔΑ} «Είναι πολύ καλή. Είναι προσκολλημένοι σε εμένα. Όταν είναι σε άγνωστο μέρος, επειδή φοβούνται την αλλαγή είναι κολλημένοι πάνω μου. Είναι πολύ δεμένοι μαζί μου. Κάνουμε τα πάντα μαζί. Με τον πατέρα τους κάνουν πράγματα το Σαββατοκύριακο, γιατί δουλεύει πολλές ώρες. Το καλοκαίρι βοηθούν τον πατέρα τους με τις δουλειές στο χωριό. Τους κάνει καλό αισθητηριακά η επαφή με το χώμα και τη φύση. Πηγαίνουν στη θάλασσα και γενικά κάνουν δικά τους πράγματα.»

Σ13-14Μ_Α «Η σχέση μας είναι πολύ καλή. Ο μπαμπάς του είναι πιο νευρικός και δουλεύει πολλές ώρες. Με εμένα κάνει τις δραστηριότητες και του κάνω και τα χατίρια.»

Σ13-14Π_Α «Έχουμε καλή σχέση. Λόγω της δουλειάς μου λείπω πολλές ώρες. Η μητέρα του είναι περισσότερες ώρες με τον Μ. Μπορεί να γυρίσω και να είναι στο πάρκο. Δεν έχουμε κάποια συγκεκριμένη ρουτίνα. Παίζουμε κρυφτό στο σπίτι όλοι μαζί. «Θα παλέψουμε», θα παίζουμε playmobil κ.ά. Δεν υπάρχουν συγκεκριμένα παιχνίδια που παίζουμε.»

Σ15Μ_Κ «Υπάρχει πλήρης αποδοχή. Ο καθένας ασχολείται με συγκεκριμένες δραστηριότητες. Με τον πατέρα παίζουν παιχνίδια και χορεύουν. Με εμένα παίζει άλλα παιχνίδια και χορεύουμε άλλο είδος μουσικής. Πάμε βόλτες στα άλογα, στις κούνιες, κάνουμε συνταγές και διαβάζουμε. Κάνουμε δραστηριότητες μαζί και ξεχωριστά με τον πατέρα της. Είμαστε μουσικόφιλες. Έχουμε αδυναμία στη μουσική. Έχει μάθει να παίζει κάτι λίγο στο πιάνο, επειδή είμαι καθηγήτρια μουσικής και της δείχνω. Τα παιδικά στην τηλεόραση ή τον υπολογιστή δεν τα βλέπει, μόνο ακούει τα τραγούδια. Δεν ασχολείται ούτε με την τηλεόραση ούτε με τον υπολογιστή.»

Σ16Μ_Κ «Έχουν καταπληκτική σχέση με τον πατέρα της, γιατί της κάνει όλα τα χατίρια. Ο πατέρας της είναι ναυτικός. Με θέλει και εμένα. Είμαστε οι δυο μας πια.»

Σ17Μ_Α «Ο πατέρας του τον βλέπει το βράδυ και μурμουρίζει και τσακώνονται. Με εμένα είναι μια χαρά. Εγώ μπαίνω στη μέση.»

Σ18Μ_Α «Με εμένα τα κάνει όλα. Με τον πατέρα σπάνια θα κάνουν κάτι. Μόνο αν τους πω εγώ να κάνουν κάτι μαζί.»

Σ19Μ_Α «Ο μπαμπάς ασχολείται με το εκπαιδευτικό κομμάτι. Θα τον διαβάσει και στις διακοπές. Θα πάνε και βόλτες. Εγώ ασχολούμαι με το κοινωνικό κομμάτι. Πηγαίνουμε βόλτες, σινεμά, στις καφετέριες. Είναι δύσκολο να πάμε όλοι μαζί.»

Πώς είναι η σχέση του παιδιού με ΔΑΦ με τα αδέρφια του;

Σ01Π_Α «Επειδή ο Γ. ήταν ο μικρότερος, ο Δ. πάντα τον προστάτευε και βοηθούσε. Επειδή από νωρίς μπήκαμε στην εκπαίδευση και την ενημέρωση των παιδιών γενικότερα, κάναμε και του μεγάλου δηλαδή ενημέρωση και είχε γνώσεις το παιδί. Οπότε δεν μπορώ να πω ότι είχαμε κάτι μη φυσιολογικό. Έκανε παρέα και με του φίλους του Δ., γιατί είναι πολύ αγαπητός και κοινωνικός. Τον επιζητούσαν.»

Σ02Μ_Κ «Με τον αδερφό της έχουν από την αρχή μια σχέση πολύ αδιάφορη. Δεν τον πρόσεχε στο χώρο. Ήταν αρκετά ιδιαίτερος ο τρόπος που δεν επικοινωνούσαν και μεγαλώνοντας εκείνος τη ζήλευε κιόλας, οπότε υπήρχε ένα ανταγωνισμός. Τώρα έχουνε βρει μια σχέση, αλλά ακόμα θέλει αρκετή δουλειά. Τώρα πλέον έχουν και οι δύο μεγαλώσει και αντιλαμβάνονται ο ένας τον άλλον, κάνουμε πάρα πολλά πράγματα όλοι μαζί. Παρόλα αυτά ακόμα υπάρχει ζήλεια και ανταγωνισμός. Ο ένας πειράζει τον άλλον. Σε σημείο που σπάνια βάζω τον Μ. να προσέχει τη Σ.»

Σ03-04Μ_Α «Παίζουνε μπάλα με τα αδέρφια του σε συνδυασμό, μπορεί να φτιάξουν ένα πύργο με ζύλινα τουβλάκια. Γενικώς χρησιμοποιούμε το ομαδικό μαζί με τα αδέρφια του. Δηλαδή, έχω μάθει και τα αδέρφια του να παίζουνε πράγματα μαζί του που είναι στα δεδομένα του Γ. Είτε να του βάλουν μουσική είτε να του παίζουν μουσική είτε να κάνουν μια χορωδία μαζί. Είτε να κάνουν κούνια που αρέσει πολύ στο Γ. Ο καθένας θα κάνει το δικό του και ο Γ. κούνια. Θα διασκεδάσουν κάνοντας και κάτι τέτοιο. Είτε να προχωρήσουμε όλοι μαζί στην παραλία. Είτε να κολυμπήσουμε είτε να φτιάξουν στην άμμο ένα πύργο όλοι μαζί. Κάνουν πολλά πράγματα μαζί.»

Σ03-04Π_A «Ο Γ. επειδή είναι ένα παιδί πολύ εύκολο στην καθημερινότητά του, δηλαδή δεν παρεμβαίνει, δεν ενοχλεί τ' αδέρφια του, αν παίζουνε κάτι, δεν κάνει θόρυβο, δεν τους πειράζει. Δεν είχαν ποτέ κόντρες έτσι κι αλλιώς. Όμως, θα πω ένα παράδειγμα. Θα παίζουν οι δυο τους jenga και θα πάει ο Γ. να τα ρίξει, γιατί του αρέσει πάρα πολύ. Δεν του κρατάει κανείς κακία. Δεν είναι ενόχληση! Δεν τους έχει ενοχλήσει ποτέ και δεν έχουν ποτέ κουραστεί με τον Γ. Έχουν εξαιρετική σχέση με τον Γ. Κάνουμε πιο πολλά πράγματα εμείς, οι γονείς με τον Γ. Τα παιδιά τα άλλα επειδή είναι πιο δραστήρια, με τον Γ. θα κάτσουν μαζί, θα κάνουν κάτι πολύ εύκολο. Θα κάνουν δηλαδή ένα τρίγωνο και θα πετάει ο καθένας την μπάλα στον άλλον, για να συμμετέχει και ο Γ. Ή θα φτιάξουν ένα πύργο με τουβλάκια, πιο μικρό, πιο μικρό. Τέτοια πράγματα. Τέτοιου είδους παιχνίδια περιλαμβάνει το γνωστικό κομμάτι του Γ.»

Σ05-06Μ_A «Δεν κάνουν παρέα. Δεν το επιδιώκουν κιόλας. Συνυπάρχουν αρμονικά. Ειδικά το καλοκαίρι ήταν πιο ήσυχος, όταν ήταν με τον αδερφό του. Ο αδερφός του μας βοήθησε πολύ το καλοκαίρι. Είναι αγαπημένοι. Τον δέχτηκε φυσικά. Υπάρχουν όμως περίοδοι που ο Ν. είναι επιθετικός, αλλά επικοινωνούν. Ο Μ. δεν είναι ιδιαίτερα θερμός, αλλά τον έχει έγνοια.»

Σ05-06Π_A «Καλή.»

Σ08Μ_{ΔA} «Ο Ν. είναι στην εφηβεία και δε θέλει να τους βλέπει. Παλιά έκανε παρέα με τον ένα που χειριζόταν καλύτερα την ομιλία και τα συναισθήματά του. Τώρα, θα κάτσει μαζί τους μόνο, όταν του ζητηθεί, γιατί «πρέπει».

Σ09Μ_A «Τώρα έχουν καλές σχέσεις. Στην εφηβεία τους δεν έκαναν παρέα με τον Α.»

Σ10Μ_{2A} «Στην αρχή ο Κ. ζητούσε αδερφάκι. Μικρότερος τον προστάτευε. Τώρα ζηλεύει. Στο super market και γενικά πρέπει να παίρνω τα πάντα x2, γιατί αλλιώς ο Κ. ζηλεύει. Ο μικρός προσπαθεί να τον πλησιάσει, αλλά τον φοβάται, Δεν παίζουν μαζί. Βλέπουν τηλεόραση μαζί.»

Σ11Μ_Α «Έχουν πολύ καλή σχέση. Θέλει να παίζει μόνος του με τα παιχνίδια του, αλλά θέλει και το διαδραστικό παιχνίδι. Έχει εξελιχθεί πολύ. Παλιότερα ήταν πιο μοναχικός.»

Σ12Μ_{ΔΑ} «Είναι πολύ καλή. Ο Σ. επηρεάστηκε από τον Π. και παλλινδρομούσε. Είναι δίπλα δίπλα. Ο Π. ήταν λίγο στον κόσμο του, γελούσε, έπαιζε, αλλά δεν αντιδρούσε. Ο Σ. ήθελε να παίζει μαζί του, αλλά ο Π. δεν είχε σωστή αλληλεπίδραση. Ο Σ. είπε την πρώτη του λέξη στην ηλικία των 5 ετών. Ο Π. δεν έχει αυθόρμητο λόγο. Είπε την πρώτη του λέξη 11 ετών. Τώρα που είναι 15,5 ετών συλλαβίζει. Παίζουν καλά. Παίζουν ηλεκτρονικά, επιτραπέζια και μπάλα. Είναι πολύ δεμένοι.»

Σ16Μ_Κ «Έχουν διαφορά ηλικίας. Δεν έχουν ιδιαίτερες επαφές.»

Σ18Μ_Α «Η Μ. είναι στην εφηβεία και έχει άλλα ενδιαφέροντα. Ο Δ. όμως ασχολείται πολύ μαζί του. Του αρέσει να τον παίρνει αγκαλιά.»

Σ19Μ_Α «Η Α. είναι σοβαρή βοηθός. Του φέρεται σαν να μην έχει αυτισμό. Τον διαβάζει. Τον ξεκουνάει.»

Πώς είναι η σχέση του παιδιού με ΔΑΦ με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας; (παππούδες και γιαγιάδες)

Σ01Π_Α «Πολύ καλά. Στην αρχή λίγο ζόρικα με τη διάγνωση, όταν ήταν μικρός, αλλά πολύ γρήγορα άλλαξε. Έχει πολύ καλή επικοινωνία με τις γιαγιάδες και τους παππούδες. Οι θείοι μένανε πιο μακριά. Όλα καλά. Ήταν όλοι πολύ ανοιχτοί.»

Σ02Μ_Κ «Άριστη σχέση. Μας άρεσε πάντα ο θεσμός της μεγάλης οικογένειας, οπότε το Σαββατοκύριακο βρισκόμασταν πάντα και πηγαίναμε στο χωριό και μεγάλωσε πολλές ώρες κοντά στους παππούδες και τις γιαγιάδες, οπότε είχε ήδη αφιερώσει πάρα πολύ χρόνο για το παιδί. Πάντα την υποστήριζαν.»

Σ03-04Μ_Α «Παραχαιδεμένος είναι από όλους. Ο Γ. είναι η αδυναμία πολλών, οπότε με τον καθένα έχει ξεχωριστή σχέση. Με τη γιαγιά του έχει μια πολύ ιδιαίτερη σχέση, γιατί είναι πολύ κοντά η μητέρα η δικιά μου και με τη γιαγιά μου που την υπεραγαπά που του έχει μάθει αρκετά πράγματα και να τρώει και να κάνει. Οπότε τον βοήθησε αρκετά. Και με τον παππού μου και με τους θείους του. Είναι αδυναμία όλων, οπότε νομίζω ότι με τον καθένα έχει ξεχωριστή σχέση. Με καθένα διαλέγει διαφορετικά πράγματα να κάνει.»

Σ03-04Π_Α «Είναι με όλους πάρα πολύ πρόσχαρος, πάρα πολύ καλός. Δε φοβάται κάποιον, δε διστάζει με κάποιον, δεν έχει τέτοια προβλήματα καθόλου. Σε κάποιους δείχνει μια συμπάθεια παραπάνω. Η επικοινωνία του είναι μέχρι εκεί έτσι κι αλλιώς.»

Σ05-06Μ_Α «Με τους παππούδες και τις γιαγιάδες έχουν καλή σχέση. Υπήρξε αποδοχή και πολλή αγάπη.»

Σ05-06Π_Α «Είναι πολύ καλή. Μένουμε και στην ίδια οικοδομή.»

Σ07Μ_Κ «Έχει πολύ καλή σχέση με τον παππού και τη γιαγιά της Την υπεραγαπούν. Έπαιζαν ρόλο και τα θέματα υγείας της Α. που το έκαναν όλο αυτό πιο έντονο. Επειδή μένουν στην Αθήνα κι εμείς στην Κρήτη, είναι πρόβλημα η απόσταση.»

Σ09Μ_Α «Δεν ξέρω κατά πόσο καταλάβαιναν τι συνέβαινε. Αλλά τον αγαπούν. Έχουν καλή σχέση.»

Σ10Μ_{2Α} «Η γιαγιά βοηθούσε με τα παιδιά του αδερφού μου. Τώρα έρχεται και σε εμάς βδομάδα παρά βδομάδα. Τη ζητούν και τα παιδιά.»

Σ11Μ_Α «Έχουν πολύ καλές σχέσεις και επικοινωνία.»

Σ12Μ_{ΔΑ} «Τα πεθερικά μου είναι παλαιών αρχών. Έλεγαν ότι εγώ έφταιγα επειδή τους μιλούσα και στα αγγλικά ή επειδή τους έβγαζα πολλές φωτογραφίες. Ακόμη και τώρα τα λένε αυτά. Λένε απλά ότι ο Π. δε μιλάει. Όχι ότι έχει αυτισμό. Τους νοιάζει τι θα πει ο κόσμος.»

Σ13-14Μ_Α «Δεν το δέχτηκαν. Η μητέρα μου δε ζει και ο πατέρας μου δεν ξέρει. Τα πεθερικά μου δυσανασχετούν. Θεωρούν ότι δε φαίνεται. Τον αγαπούν όμως πάρα πολύ.»

Σ13-14Π_Α «Με τα πεθερικά μου δεν έχουν τόσες πολλές επαφές. Στους δικούς μου μένει κιάλας. Τους έχει αδυναμία, επειδή τους έχει ζήσει περισσότερο.»

Σ15Μ_Κ «Έχουν καθημερινή επαφή. Υπάρχει απόλυτη αποδοχή από όλους. Έχουν πολύ καλή επικοινωνία. Τον καθένα τον συνδέει με μια δραστηριότητα.»

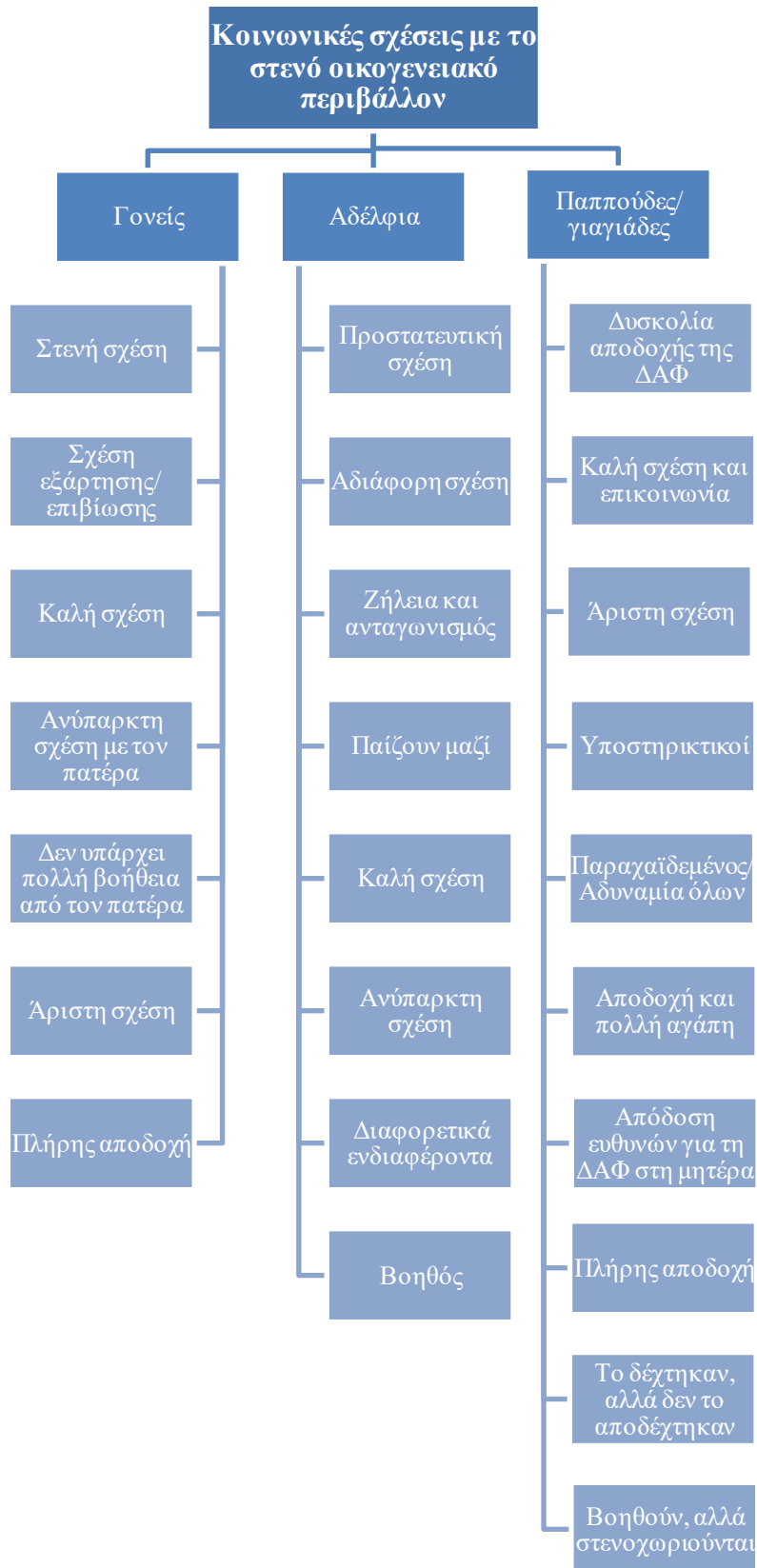
Σ16Μ_Κ «Το δέχτηκαν, αλλά δεν το αποδέχτηκαν. Οι προπαπούδες δεν το κατάλαβαν, γιατί ήταν επικοινωνιακή. Βλέπανε ένα ζωηρό παιδί. Τα πεθερικά μου είναι στον Πειραιά. Η μαμά μου βοηθά, αλλά στενοχωριέται.»

Σ17Μ_Α «Είχα θέμα με την πεθερά μου, αλλά τώρα είμαστε μόνοι μας.»

Σ18Μ_Α «Με τη γιαγιά θα πάνε στις κούνιες. Τον πηγαίνει επίσης στο ταξί, για να πάει στο σχολείο και δε θέλει με άλλον. Αυτή είναι η ρουτίνα τους. Στα πεθερικά μου πάει το Σάββατο. Πάνε βόλτα και στις κούνιες. Εκεί έχει άλλους κανόνες που τους τηρεί.»

Σ19Μ_Α «Έχω μια ξαδέρφη με αυτισμό. Οι παππούδες και οι γιαγιάδες δεν το αποδέχτηκαν αμέσως. Βόλτες δεν τον πάνε. Φοβούνται, γιατί είναι παρορμητικός. Θα τον κρατήσουν, θα μείνουν μόνοι μαζί του. Τους κάνει συχνές επισκέψεις και πάει με χαρά.»

Οι απαντήσεις των γονέων για τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με το στενό οικογενειακό τους περιβάλλον έχουν οπτικοποιηθεί στο παρακάτω διάγραμμα.



5.2. 2ο Θέμα: Κοινωνικές σχέσεις με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο

Οι κοινωνικές σχέσεις των ατόμων με ΔΑΦ δεν περιορίζονται στο στενό οικογενειακό τους περιβάλλον, αλλά και σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο περιλαμβάνει το σχολικό τους περιβάλλον με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς/ θεραπευτές τους. Γι' αυτόν το λόγο και στο δεύτερο θέμα αναλύονται τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των γονέων και αναφέρονται σε αυτό το πλαίσιο.

Οι σχέσεις των παιδιών με ΔΑΦ με τους συμμαθητές τους εξαρτάται από το πλαίσιο εκπαίδευσης. Δηλαδή στις περιπτώσεις που τα άτομα με ΔΑΦ φοιτούν σε ειδικό σχολείο συνυπάρχουν με παιδιά που έχουν ελλείμματα και δυσκολίες άλλης φύσης. Αυτό καθιστά πιο δύσκολη τη δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ τους. Όμως, τα παιδιά που ανέφεραν οι γονείς ως επικοινωνιακά δημιούργησαν σχέσεις φιλίας με τους συμμαθητές τους, οι οποίες συνεχίζονταν και εκτός σχολείου. Σε αυτό συνέβαλε και η προσπάθεια των γονιών που καλλιέργησαν φιλικές σχέσεις με τους γονείς των συμμαθητών των παιδιών τους. Σε πολλές περιπτώσεις όμως αναφέρθηκε ότι υπάρχει η διάθεση, αλλά όχι ο απαιτούμενος ελεύθερος χρόνος εξαιτίας των πολλών θεραπευτικών προγραμμάτων των παιδιών. Ένας ακόμη ανασταλτικός παράγοντας είναι και η πανδημία που δεν επιτρέπει τις κοινωνικές συναναστροφές. Κάποια παιδιά με έντονα κοινωνικά ελλείμματα προτιμούσαν να είναι απομονωμένα, διότι φοβόντουσαν τα άλλα παιδιά. Ένας πατέρας μόνο αναφέρθηκε σε συμπεριφορές bullying προς το γιο του από τους συμμαθητές του.

Οι γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν σε δομή ειδικής εκπαίδευσης περιέγραψαν ότι τα παιδιά τους έχουν πολύ καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους. Ανέφεραν ότι είναι άνθρωποι που αγαπούν την ειδική αγωγή και περιβάλλουν με πολλή αγάπη και πραγματικό ενδιαφέρον τα παιδιά τους. Σε κάποιες λίγες περιπτώσεις όμως οι σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς τους χαρακτηρίστηκαν ως «πολυκύμαντες» ή ότι αποτελούν «θέμα χημείας», όπως ανέφεραν δύο μητέρες. Μία μητέρα που ο γιος της φοιτά στη γενική εκπαίδευση υποστήριξε ότι κάποιοι καθηγητές δεν ακολουθούν τις οδηγίες των ειδικών και αντιμετωπίζουν το γιο της σαν κακομαθημένο. Στην πλειοψηφία τους όμως οι εκπαιδευτικοί είναι υποστηρικτικοί με τα παιδιά.

Στο διάγραμμα που ακολουθεί παρουσιάζονται συνοπτικά οι κοινωνικές σχέσεις των ατόμων με ΔΑΦ με το ευρύτερο κοινωνικό τους πλαίσιο (συμμαθητές και εκπαιδευτικούς/ θεραπευτές), όπως αυτές παρουσιάστηκαν από τους γονείς τους.



Παρακάτω ακολουθούν οι απαντήσεις των γονέων στις δύο ερωτήσεις που αφορούν στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών τους με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους.

Πώς είναι η σχέση του παιδιού με ΔΑΦ με τα άλλα παιδιά στο σχολείο;

Σ01Π_Α «Ήταν πολύ καλή. Ήταν αρκετά κοινωνικός. Όμως, αντιμετώπισε αρκετές φορές πρόβλημα – δεν ξέρω αν ήταν θέμα bullying – ή αν ήταν θέμα μη κατανόησης των άλλων παιδιών της συμπεριφοράς του Γ. Αυτό το είδα έντονα στη Δ' – Ε' Δημοτικού. Θα μπορούσε να ήταν μια μορφή bullying. Από την άποψη ότι ο Γ. είχε μάθει, είχε εκπαιδευτεί να γίνει ένα κοινωνικό παιδί, να τηρεί τους κανόνες, δεν παρέκλινε από αυτούς, οπότε όταν ζοριζότανε ή τον ζορίζανε κάποιοι φίλοι του ή του κάνανε κάποια πλάκα ή κάποιες φορές δεν ήταν πλέον πλάκα, δεν είχε τη δύναμη και την αυτοπεποίθηση να αντιδράσει. Παρόλο που εγώ τον παρότρυνα μπορώ να πω κάποιες φορές. Να αποκτήσει έτσι μια πιο δυναμική. Μετά ξεκινήσαμε αμέσως μια παρέμβαση «Διαχείρισης συναισθημάτων και συμπεριφορών», όχι τόσο του Γ. όσο για τους άλλους, για να καταλάβει τους άλλους και τον εαυτό του βέβαια και μετά αμέσως αυτό σε ένα εξάμηνο, οχτάμηνο δηλαδή μας έσωσε πάλι. Οπότε μπόρεσε να κατανοεί και τα συναισθήματα των άλλων. Οπότε γρήγορα άρχισε να γίνεται έτσι το ίδιο κοινωνικός και το ίδιο φιλικός με πολλές παρέες και διαφορετικές. Κάτι το οποίο έχει συνεχιστεί μέχρι και τώρα. Δηλαδή ανάλογα τη μέρα, ανάλογα τη διάθεση, ανάλογα τη δραστηριότητα έχει να επιλέξει μέσα από διαφορετικές παρέες.»

Σ02Μ_Κ «Πάντα πήγαινε σε ειδικό πλαίσιο. Η σχέση ήταν πολύ φιλική. Δεν είχε θέματα. Επειδή είναι ήσυχη, όλοι τη δεχόντουσαν στην παρέα τους. Λόγω της πραότητας της ήταν και είναι πάντα πολύ δεκτική και συμπαθητική. Τη δέχονται.»

Σ03-04Μ_Α «Είναι κοινωνικό παιδί. Έχει παιδιά που δένεται, που τα βλέπει πιο οικεία ή συμμαθητές που τους αγαπάει πάρα πολύ, γιατί τους έχει μάθει και η δασκάλα τους σε αυτόν τον τρόπο της αλληλοβοήθειας και της αλληλοεξάρτησης. Εκτός σχολείου δεν κάνουν παρέα με κάποια παιδιά, γιατί δεν είναι οι ρυθμοί μας τέτοιοι. Όχι για κανένα άλλο λόγο.»

Σ03-04Π_Α «Με τα θέματα που έχει ο Γ. βρίσκεται σε ένα τμήμα που με το τμήμα του κάνει παρέα. Δηλαδή, με παιδιά πολύ κοντά σε αυτόν κάνει παρέα, δηλαδή και διάλλειμα να βγούνε, με τα παιδιά αυτά θα κάνουνε παρέα. Θα παίζουνε λιγάκι, θα κάνουνε κούνια. Με τα παιδιά της τάξης του. Στο σχολείο φτιάχνουν τα τμήματα ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού, αλλά και τις ανάγκες του. Δηλαδή πρέπει να συνδυάσεις το τι ανάγκες έχει το κάθε παιδί, γιατί δεν μπορείς να φτιάξεις ένα τμήμα και να μην ταιριάζουν τα παιδιά μεταξύ τους, ηλικιακά, ενδιαφέροντα, ανάγκες. Μέχρι και πέρυσι ήταν ένα κοριτσάκι με κινητικά θέματα στο τμήμα του Γ., το οποίο όμως είναι πανέξυπνο, σε αντίθεση με τον Γ. που είναι το IQ του πολύ χαμηλό. Επικοινωνιακά, όμως αυτοί μεταξύ τους είχαν αναπτύξει μια πολύ μεγάλη αγάπη, ένα πολύ μεγάλο δέσιμο. Ο Γ. πήγαινε κοντά της και την πείραζε και αυτή το ίδιο. Έκανε παρατηρήσεις του Γ. συνέχεια. «Γ. μην κάνεις αυτό. Γ. μη γλείφει αυτό. Μην κάνεις σάλια. Μην βάζεις τα δάχτυλα στο στόμα.». Δηλαδή, ο ένας με τον άλλον είχανε μια αλληλεπίδραση εξαιρετική, πανέμορφη. Επειδή το γνωστικό κομμάτι της κοπέλας ήτανε πολύ υψηλό, έπρεπε να πάει σε άλλο τμήμα φέτος, για να πάει παρακάτω. Δυστυχώς δε βρισκόμαστε εκτός σχολείου. Δε μας μένει καθόλου χρόνος.»

Σ05-06Μ_Α «Στο σχολείο έχουν μικρά τμήματα. Είναι 2-3 άτομα ανά τάξη. Δεν έχει σχέση με τους συμμαθητές του. Δεν τον αφορά. Στα διαλείμματα του αρέσει να κοιτάζει τα αυτοκίνητα. Στο δρόμο όμως, αν δει κάποιο συμμαθητή του ή μαθητή από το σχολείο, τον αναγνωρίζει.»

Σ05-06Π_Α «Δεν έχει σχέση με τους συμμαθητές του.»

Σ07Μ_Κ «Έχει πολύ λίγες σχέσεις, γιατί είναι απόμακρη.»

Σ08Μ_{ΔΑ} «Ο Α. δεν έχει σχέση με τους συμμαθητές του, γιατί κάνουν φασαρία. Ο Ο. έχει καλές σχέσεις, είναι πιο δεκτικός.»

Σ09Μ_Α «Είναι πολύ καλή. Κάνει παρέα με αυτά τα παιδιά και εκτός σχολείου.»

Σ10Μ_{2Α} «Ο Κ. έχει σχέσεις. Είναι τρία παιδιά στην τάξη. Κάνουμε παρέα κι εμείς οι μαμάδες ανά δύο βδομάδες. Και στο σχολείο και έξω έχουν σχέσεις και τον παίρνουν και πηγαίνουν βόλτα. Ο Η. πέρυσι ήταν απομονωμένος. Φοβόταν τα παιδιά. Τώρα παίζει μόνο με τα παιδιά που γνωρίζει.»

Σ11Μ_Α «Στο σχολείο είναι πιο απομονωμένος. Δεν κάνει παρέα με τα παιδιά εκτός σχολείου.»

Σ12Μ_{ΔΑ} «Στο δημοτικό έκαναν παρέα και εκτός σχολείου. Πηγαίναμε στα πάρκα. Στο καινούριο σχολείο τώρα κάνουν παρέα με τρία παιδιά, μόνο στο σχολείο. Θέλουν να επικοινωνήσουν και με άλλα παιδιά, αλλά δε βοηθά η κατάσταση με τον Covid-19.»

Σ13-14Μ_Α «Πηγαίνουν ο ένας στο σπίτι του άλλου. Κάνουν παρέα και εκτός σχολείου. Είναι πολύ κοινωνικός. Δεν το περιμέναμε. Φοβόμασταν μήπως είναι απομονωμένος. Μιλάει πολύ. Είναι υπεραναλυτικός και αυτό τους κουράζει, αλλά τον ζητάνε και εκείνος βέβαια.»

Σ13-14Π_Α «Με τους συμμαθητές του κάνει παρέα και εκτός σχολείου, επειδή είναι και γείτονες. Όλοι βέβαια έχουν το πρόγραμμά τους. Με ένα φίλο από το νήπιο κάνουν ακόμη παρέα και ο Μ. τον αναζητά.»

Σ15Μ_Κ «Πέρυσι έκανε παρέα με συμμαθητές της εκτός σχολείου. Υπήρχαν συμμαθητές που έκανε παρέα μαζί τους, αλλά έχουμε χαθεί λόγω Covid. Στην καραντίνα έκανε μόνο βιντεοκλήση με τις δασκάλες και τα παιδιά. Φέτος είναι άλλα παιδιά στην τάξη και το προσπαθούμε.»

Σ16Μ_Κ «Έχει παρέες από τη γειτονιά και το χωριό. Δεν έχει παρέες από το σχολείο.»

Σ17Μ_Α «Το καλοκαίρι κάνει πιο πολύ παρέα στο χωριό με λίγα παιδιά. Δε θέλει τη φασαρία.»

Σ18Μ_Α «Στην τάξη είναι τέσσερα παιδιά, αλλά δεν κάνουν παρέα εκτός σχολείου.»

Σ19Μ_Α «Στο Γενικό Δημοτικό επιδίωξη μου ήταν να καλώ στο σπίτι τους συμμαθητές του. Του άρεσε να καλεί, αλλά και να καλείται. Κολλούσε όμως στον υπολογιστή τους. Τους αναζητούσε, αλλά επειδή δεν αλληλεπιδρούσε με τα παιδιά κάποια στιγμή τα παιδιά βαριόντουσαν. Δεν έχω επαφή τώρα με γονείς εξαιτίας του Covid-19. Η κοινωνική λειτουργός λέει ότι τα πάει καλά με τους συμμαθητές του.»

Πώς είναι η σχέση του παιδιού με ΔΑΦ με τους δασκάλους του;

Σ01Π_Α «Ήταν πολύ καλή. Παίρνανε θέση. Ήμασταν βέβαια πολύ κοντά στο πλαίσιο εμείς οι γονείς, οπότε πήρανε θέση άμεσα. Απλά δεν μπορούνε να ελέγξουν 25-30 παιδιά και στο διάλειμμα βέβαια. Και με τους καθηγητές στο Γυμνάσιο είχε πολύ καλές σχέσεις. Είχαμε παράλληλη στήριξη στο Γυμνάσιο δύο χρονιές και στο Λύκειο πάλι άλλες δύο χρονιές. Στο Δημοτικό δεν είχαμε καθόλου. Όταν τελείωσε το Λύκειο έδωσε πανελλήνιες για στρατιωτικές σχολές. Δεν κατάφερε όμως να περάσει εκεί. Οπότε πήγε στο στρατό κανονικά. Πριν πάει όμως 1,5 χρόνο περίπου δούλεψε σε δύο διαφορετικές δουλειές.»

Σ02Μ_Κ «Σε εμάς ήταν ιδανικά σε αυτό το κομμάτι, γιατί ήταν πάντα σε ειδικό πλαίσιο. Ήταν σε πολύ μικρές ομάδες με 2-3 παιδιά και οι δάσκαλοι αγαπούσαν πολύ τα παιδιά, πάλευαν γι' αυτά. Ποτέ δεν είχαμε κανένα θέμα, γιατί ήταν πάντα δάσκαλοι ειδικής αγωγής, ήταν πάντα σε ένα προστατευμένο πλαίσιο. Από την αρχή μέχρι και τώρα που είναι σε Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πάλι το ίδιο ισχύει.»

Σ03-04Μ_Α «Είναι πάρα πολύ καλή. Είναι η τέταρτη χρονιά που την έχει φέτος. Την αγαπά ιδιαίτερα. Χωρίς να τον έχει παραχαϊδέψει. Ίσα ίσα που από αυτήν έχει πάρει το μουσικό λόγο που έχει πάρει, διότι αντιλήφθηκε ότι ο Γ. αγαπάει πολύ τη μουσική. Μέσα από αυτό τον έχει τραβήξει. Του έχει βγάλει ταλέντα, όπως η ζωγραφική, που δεν το έχει ο Γ. σε λεπτή κινητικότητα. Όμως, επειδή τον έχει τραβήξει έτσι, το κάνει. Πειθαρχεί. Και το κάνει και με αγάπη. Τον έχει κάνει να συνεργάζεται με παιδιά που έχουν γνωστικό κομμάτι. Ο ίδιος δεν έχει τόσο καλό γνωστικό ή λειτουργικό σε αυτά τα δεδομένα που έχουν τα υπόλοιπα. Όμως έχει καταφέρει και συνδυάζεται με αυτά τα παιδιά, χωρίς να δημιουργεί κάποιο θέμα.»

Σ03-04Π_Α «Ο Γ. με τους δασκάλους πάντα ήτανε λίγο επιφυλακτικός και πάντα κατάφερνε να διαλέγει κάποιον δάσκαλο και να προσκολλάται σε αυτόν. Έχει μια δασκάλα που είναι η υπεύθυνη της τάξης του και από εκεί και μετά μόνο ο θεραπευτής και ο γυμναστής. Οι υπόλοιποι δεν τον ενδιαφέρουν. Δεν έχει να κάνει με τους υπόλοιπους και δεν τους πλησιάζει κιόλας. Θα πάρει σε αυτόν που ξέρει μόνο. Οι δασκάλες στο ΚΔΑΠ επειδή όλες κάνουν κάτι με τον Γ., στις δασκάλες αυτές έχει μια ιδιαίτερη αγάπη. Τον προσέχουν πάρα πολύ και αυτός το καταλαβαίνει. Μερικές φορές μπορώ να πω ότι τις εκμεταλλεύεται κιόλας. Δηλαδή, τους κάνει και μερικά χάδια, για να μην τον ζορίσουνε σε κάτι. Τους έχει πολλή συμπάθεια. Χρόνια τώρα τις έχει μάθει κιόλας.»

Σ05-06Μ_Α «Οι δάσκαλοι και οι καθηγητές αλλάζουν κάθε χρόνο. Με άλλους συνεργάζεται, με άλλους όχι. Οι σχέσεις του είναι πολυκύμαντες.»

Σ05-06Π_Α «Έχουν καλή σχέση.»

Σ07Μ_Κ «Διαφέρουν οι σχέσεις που έχει με τους δασκάλους της. Με κάποιους είναι πολύ φιλική και δένεται μαζί τους, με άλλους δεν έχει καθόλου σχέσεις. Εξαρτάται από το άτομο, από τη διάθεση του δασκάλου. Είναι θέμα χημείας.»

Σ08Μ_{ΔΑ} «Ο Α. έχει φιλικές σχέσεις με τους καθηγητές. Αν κάποιος από τους καθηγητές που έχει φιλικές σχέσεις λείπει μια μέρα, τότε κάποιος άλλος από αυτούς που συμπαθεί θα μείνει πίσω, για να είναι με τον Α. Ο Ο. έχει καλή σχέση με τους καθηγητές του και το δείχνει. Όπως επίσης το δείχνει, όταν δεν τους συμπαθεί. Τραγουδούν και οι δύο πολύ καλά. Τους βοήθησε πολύ να ανοιχτούν ο καθηγητής της μουσικής.»

Σ09Μ_Α «Εξαρτάται το δάσκαλο. Κάποιοι τον αποδέχονται και ακολουθούν τις οδηγίες από το ΚΕΣΥ και από εμένα. Με άλλους είναι στα μαχαίρια, γιατί τον αντιμετωπίζουν σαν κακομαθημένο.»

Σ10Μ_{2Α} «Έχουν φιλικές σχέσεις, γιατί ο Κ. είναι χαρούμενο παιδί. Οι δάσκαλοι βοήθησαν πολύ με τον Η. και φέτος δεν έχει καμία σχέση. Έχει και παράλληλη στήριξη.

Σιγά σιγά μιλάει. Λέει τι νιώθει, παίζει, μαθαίνει τραγούδια. Κάθεται στο ολοήμερο, για να κάνει παρέα με συνομήλικα παιδιά. Συνεργάζεται με τον τρόπο του.»

Σ11M_A «Έχουν καλή σχέση. Προσπαθεί να τηρεί τους κανόνες του σχολείου. Έχουμε ένα τετράδιο επικοινωνίας με τη δασκάλα της παράλληλης στήριξης και μαθαίνω τι κάνει και πώς περνά κάθε μέρα στο σχολείο.»

Σ12M_{ΔΑ} «Έχουν πολύ καλή σχέση με τους δασκάλους τους. Τα αγαπάνε πολύ όλα τα παιδιά του σχολείου. Ακόμη και να μην είναι μαθητές τους. Το ίδιο ισχύει και με τους θεραπευτές. Τώρα έχουν κάθε ώρα και άλλο καθηγητή. Φοβήθηκα ότι μπορεί να υπήρχε πρόβλημα, αλλά όλα πήγαν καλά. Ο Π. μάλιστα ήξερε και τα ονόματά τους από την πρώτη μέρα.»

Σ13-14M_A «Έχει παράλληλη στήριξη τρεις φορές την εβδομάδα. Έχουν πολύ καλή σχέση. Η άποψη της δασκάλας είναι ότι μπορεί να μην προσέχει, αλλά τα πιάνει, γιατί είναι πολύ έξυπνος. Αλλά αφαιρείται, γιατί βαριέται.»

Σ13-14Π_A «Έχουμε παράλληλη στήριξη 2,5 μέρες την εβδομάδα. Είναι πολύ καλή. Η δασκάλα τον συμπαθεί και ο Μ. την αγαπά πολύ. Έχει το δικό του χρόνο και ίσως αυτό την κουράζει.»

Σ15M_K «Δεν ήθελα να είμαι στο ίδιο σχολείο με την κόρη μου. Είμαστε τυχεροί, γιατί έχουμε την ίδια δασκάλα με πέρυσι. Την αγαπά και την αναζητά.»

Σ16M_K «Πηγαίνει στο Ειδικό. Έχει καλή σχέση με τις δασκάλες και την κοινωνική λειτουργό. Μαθησιακά είναι πίσω. Θέλει προσπάθεια και δουλειά.»

Σ17M_A «Στο ειδικό σχολείο έχει πολύ καλή σχέση με τη δασκάλα του. Λέει: «Ο Σ. θέλει νερό». Τον διορθώνω. Ακόμη χρειάζεται δουλειά στο μαθησιακό κομμάτι.»

Σ18Μ_Α «Πέρυσι ο δάσκαλος ήταν απών. Η δασκάλα της τάξης φέτος είναι πολύ καλή. Τον οργανώνει αρκετά. Ασχολείται δημιουργικά μαζί του, με αποτέλεσμα να ξεκινάει η μέρα του με πρόγραμμα, γεγονός που τον ηρεμεί και του επιτρέπει να μαθαίνει πιο εύκολα και να εξελίσσεται. Φέτος, βλέπουμε βελτίωση, γιατί ό,τι κάνει με τους θεραπευτές του στο σπίτι, συνεχίζεται και στο σχολείο.»

Σ19Μ_Α «Οι δασκάλες της τάξης και της παράλληλης τον αγαπούν. Με την τελευταία όμως δασκάλα της παράλληλης δεν τα πήγαμε καθόλου καλά. Δεν έκανε την προπαρασκευαστική τάξη, αλλά πέρασε αμέσως στην Α' Γυμνασίου. Γίνεται με πολύ ωραίο τρόπο το μάθημα. Είναι πολύ οργανωμένοι. Τον συμπαθούν. Η κοινωνική λειτουργός δεν τον αφήνει να σηκώνεται όποτε θέλει. Κάνουν εκπαίδευση σε αυτό το θέμα. Στην τάξη είναι έξι παιδιά. Στην αρχή είχαμε πρόβλημα με μια καθηγήτρια. Δε θέλει να του λες πολλές φορές το ίδιο πράγμα, γιατί στρεσάρεται και ηχολαλαεί. Έχουμε και τετράδιο επικοινωνίας. Είναι σαν παράδεισος.»

5.3. 3ο Θέμα: Θεραπευτικά προγράμματα

Από τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων φάνηκε ότι οι γονείς επιλέγουν κατά βάση τις παραδοσιακές μεθόδους θεραπευτικής παρέμβασης, είτε διότι δε γνωρίζουν την ύπαρξη θεραπευτικών προγραμμάτων που στηρίζονται στις νέες τεχνολογίες είτε διότι νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια με τα προγράμματα αυτά. Όμως τα τελευταία χρόνια οι γονείς έχουν εντάξει στις θεραπείες των παιδιών τους και εναλλακτικές μεθόδους παρέμβασης.

Τα αποσπάσματα που έπονται αφορούν στις απαντήσεις των γονέων για τα θεραπευτικά προγράμματα που έχουν επιλέξει για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι απαντήσεις τους προέκυψαν από διάφορες ερωτήσεις και όχι κάποια συγκεκριμένη.

Σ01Π_Α «Την παρέμβασή του τη σταμάτησε περίπου, όταν ήταν 11 χρονών. Από τότε και μετά, για τρία χρόνια, υπήρχε μια οχτάμηνη παρακολούθηση από Λογοθεραπευτή και Εργοθεραπευτή και πηγαίναμε και στην Παιδοψυχίατρο που τον παρακολουθούσε από όταν ήταν τριών ετών. Οπότε μετά τα 12-13 που είχαμε μια φορά, μετά είχε αραιώσει

πιο πολύ. Μετά τα 13, ανά 1,5 χρόνο περίπου πηγαίναμε και τον έβλεπε η παιδοψυχίατρος πλέον μόνο. Για κατεύθυνση κλπ. Όσο άλλαζε το πλαίσιο, Γυμνάσιο, Λύκειο, όταν θα πήγαινε φαντάρος κλπ. Όταν ήταν πολύ μικρός χρησιμοποιήσαμε για λίγο το TEACCH που ήτανε και με τις εικόνες. Κάποια κομμάτια τυποποιημένα, όμως γρήγορα ανακτούσε τις δεξιότητές του, οπότε δε χρειαζόταν άμεσα εικόνες κλπ. Μετά ένα πρόγραμμα οργάνωσης της ημέρας του έφτανε, χωρίς εικόνες, γραπτό. Αυτό μέχρι λίγο πριν τη λήξη του Δημοτικού. Μετά μπορεί να είχαμε ένα πρόγραμμα, αλλά όχι γραπτό πάντα.»

Σ02Μ_Κ «Από 1ός έτους που ξεκινήσαμε Φυσιοθεραπείες, Εργοθεραπείες, Λογοθεραπείες, Ψυχολόγο, Παιγνιοθεραπεία και διάφορα άλλα κομμάτια. Ότι μπορούσαμε τότε να κάνουμε το δοκιμάζαμε με τη Σ. Πήγαινε και κολύμβηση κάποιο διάστημα, γιατί βρίσκαμε ότι είναι ο μόνος τρόπος να κινηθεί λίγο, γιατί δεν της αρέσει η κίνηση και σε όλες τις δραστηριότητες του ΚΔΑΠ ΑμεΑ ήταν εδώ. Για τη λεκτική επικοινωνία ξεκινήσαμε πολύ με το PECS. Η ίδια απέσυρε τον ελάχιστο λόγο της από ένα σημείο και μετά. Αλλά επειδή βρίσκει τρόπους και λεκτικά να επικοινωνήσει, δηλαδή να πει μια λέξη έστω ή να δείξει κλπ., ποτέ δεν την βάλουμε να έχει καρτελάκια. Παρότι το κάναμε πριν χρόνια να παίρνουμε στους θεραπευτές μας το βιβλιαράκι, για να δείχνει πράγματα. Μετά απόνησε και η όρασή της, επειδή έχει θέματα όρασης, οπότε δεν το αξιοποιούμε πια το βιβλίο του PECS. Όμως είναι πολύ επικοινωνιακή στο τι θέλει. Θα στο δείξει με πολλούς τρόπους.»

Σ03-04Μ_Α «...Πάω με το πρόγραμμα που πρέπει να κάνει και όχι με το πρόγραμμα που θέλει να πάει. Μετά είτε θα έχει Εργοθεραπείες και μετά θα έρθει στο ΚΔΑΠ είτε θα έχει Φυσικοθεραπείες και πάλι θα έρθει στο ΚΔΑΠ...»

Σ03-04Π_Α «...Το πρόγραμμα του σχολείου επίσης πολύ συγκεκριμένο, δηλαδή συγκεκριμένη ώρα σχολάει, το σχολικό και πίσω και μετά ξεκινάει το πρόγραμμα το απογευματινό. Φυσικοθεραπείες, λογοθεραπείες, οι θεραπείες του οι απογευματινές. Πηγαίνει στο ΚΔΑΠ ΑΜΕΑ τρία απογεύματα την εβδομάδα, από ένα δίωρο ή τριώρο, ανάλογα την ημέρα και τις θεραπείες του. Αυτό είναι το πρόγραμμά του...»

Σ05-06Μ_Α «...Με την ειδική παιδαγωγό δουλεύουμε τους τομείς της επικοινωνίας, της αυτονομίας και της αυτοεξυπηρέτησης. Χρησιμοποιούμε το Pecs και τις Κοινωνικές ιστορίες. Τρεις φορές την εβδομάδα πηγαίνει στο ΚΔΑΠ...»

Σ05-06Π_Α «Ο Ν. πηγαίνει στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Το πρωί ετοιμάζεται και πηγαίνει στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. με το σχολικό. Το μεσημέρι επιστρέφει και τρώει. Μετά χαλαρώνει. Δύο φορές την εβδομάδα κάνει μάθημα για το Pecs και τρεις φορές την εβδομάδα πηγαίνει στο ΚΔΑΠ και κάνει τα πάντα. Πρόγραμμα για τη λεπτή κινητικότητα, παζλ που του αρέσουν πολύ και γυμναστική.»

Σ07Μ_Κ «Το τελευταίο διάστημα δε θέλει να έρχεται στο σχολείο, γιατί έχει χάσει πολλά χρόνια στο 6^ο. Εκεί είναι το Ειδικό Σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που εξυπηρετεί παιδιά από 14ων έως 24ων ετών. Έχει κάτσει εκεί αρκετά χρόνια, γιατί δεν υπάρχει στο Ρέθυμνο δυστυχώς άλλη δομή, για να εξυπηρετεί παιδιά με αυτισμό. Υπάρχει μια δομή που παίρνουν τις πιο ελαφριές περιπτώσεις, αλλά δε θέλουν παιδιά με αυτισμό, γιατί λένε ότι δεν ξέρουν πώς να τα διαχειριστούν. Η έλλειψη λοιπόν κάποιας δομής με έκανε να πάρω την απόφαση να ζητήσω παράταση ενός χρόνου για το παιδί μου να φοιτήσει ακόμη στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., γιατί λόγω ηλικίας μπορούσαν να τη δεχτούνε, αλλά η ίδια δε θέλει να έρχεται, γιατί έχει κουραστεί ίσως να επαναλαμβάνονται τα ίδια μαθήματα, να μην υπάρχει εξέλιξη. Μου δείχνει ότι θέλει να μάθει νέα πράγματα. Έχουμε αναπτύξει έντονο εσωτερικό λόγο, τον οποίο μου εκφράζει μέσω του netbook, γιατί το παιδί δεν είναι λεκτικό. Επιθυμώ και προσπαθώ να έχει μια συγκεκριμένη ρουτίνα. Χρησιμοποιώ το TEACCH... Προσπαθώ να της δίνω συνέχεια ερεθίσματα χρησιμοποιώντας παιδαγωγικό υλικό και να επαναπροσδιορίζω το πρόγραμμά της, για να υπάρχει μια εξέλιξη. Επίσης κάνει γυμναστική και μαζί κάνουμε πολλές κατασκευές. Όλα βέβαια με χρονοδιάγραμμα. Το απόγευμα συνήθως πίνει τσάι. Κάθε βράδυ γράφει στον υπολογιστή. Κρατάει ημερολόγιο.»

Σ08Μ_{ΔΑ} «Ο Ο. πηγαίνει στο ΚΔΑΠ 2 φορές την εβδομάδα. Πηγαίνει χατιρικά. Έχει κουραστεί. Κάνει Γυμναστική, Ψυχολόγο και Κοινωνικό λειτουργό. Συνεργάζεται.

Καλλιεργεί τις κοινωνικές του δεξιότητες. Κάνει 10 χρόνια Λογοθεραπεία και Ειδική διαπαιδαγώγηση. Ο Α. δεν πηγαίνει στο ΚΔΑΠ... Έχουν κάνει Λογοθεραπεία, αλλά δεν τους βοήθησε. Η Εργοθεραπεία ήταν αυτή που τους ξεκλείδωσε. Θα συνιστούσα στους γονείς να ξεκινούν από την Εργοθεραπεία, όχι από τη Λογοθεραπεία. Η Εργοθεραπεία τους βοήθησε να τρώνε, να κοιτάνε και δούλεψαν και τις εκφράσεις τους. Επίσης, έχουν κάνει και συνεδρίες με Ψυχολόγο. Μόνη μου ανακάλυψα πράγματα. Όπως, όταν εμφανίστηκε ο αυτισμός, χάθηκε η βλεμματική επαφή. Μέχρι 1,5 ετών ήταν τυπικής ανάπτυξης. Μετά τον εμβολιασμό ξεκίνησε ο αυτισμός.»

Σ09Μ_Α «Ο Α. είναι πολύ δουλεμένος. Πηγαίνει στο Γενικό Λύκειο (Γ' Λυκείου). Παλιότερα τρέχαμε όλη την ημέρα. Λογοθεραπεία, Εργοθεραπεία, Ψυχολόγο και Ωδείο. Αρχικά, ξεκινήσαμε με Εργοθεραπεία, για να μπορεί να κάτσει, καθώς ήταν υπερκινητικός. Έπειτα, προχωρήσαμε στη Λογοθεραπεία. Μέχρι 3,5 ετών δεν είχε καθόλου λόγο. Χρησιμοποιήσαμε μόνο για λίγο, για δύο μήνες το Makaton... Τώρα πηγαίνει μόνο στον Ψυχολόγο. Ο Α. είναι της πράξης. Στο Ωδείο του άρεσε το παίξιμο του οργάνου, αλλά όχι η θεωρία στη μουσική. Στην πορεία όμως το βαρέθηκε. Γενικά, αν κάτι δεν έχει ενδιαφέρον ή εξέλιξη, το βαριέται. Με την ψυχολόγο δουλεύουν τη Θεωρία του Νου.»

Σ10Μ_{2Α} «... Ξεκίνησα Λογοθεραπεία, Εργοθεραπεία και Ψυχολόγο. Ο Η. έχει πολύ μεγάλη καθυστέρηση. Κάνει Λογοθεραπεία, Εργοθεραπεία, Ψυχολόγο, Θεραπευτική κολύμβηση, Καράτε και στο ΚΔΑΠ Φυσικοθεραπεία. Ο Κ. Θέατρο στο ΚΔΑΠ.»

Σ11Μ_Α «... Κάνουμε Λογοθεραπεία, Θεραπευτική κολύμβηση, Παιδοψυχολόγο και έχουμε και Ειδική παιδαγωγό. Φέτος ολοκληρώσαμε την Εργοθεραπεία. Έκανε από 3ών ετών...»

Σ12Μ_{ΔΑ} «Τα παιδιά ήταν πρόωρα. Στα 2,5 έτη πήραμε τη διάγνωση του αυτισμού και ξεκινήσαμε τις θεραπείες. Ο Π. είναι πολύ οριοθετημένος. Ο Σ. ήταν αυτοτραυματικός. Τώρα είναι εντάξει. Είχε εκνευριστεί που δεν μπορούσε να μιλήσει. Στα 5 του μίλησε και μετά ηρέμησε. Βοήθησε πολύ ο Ψυχολόγος και γενικά η Πρώμη παρέμβαση. Ο Π. ήταν πιο υπερκινητικός. Φτερουγίζε επίσης. Είχε πολλά αισθητηριακά και με την τροφή

και με το στόμα. Με την Εργοθεραπεία έμαθε να κάθεται. Τώρα κάνουν Λογοθεραπεία, Θεραπευτική κολύμβηση και έχουν και την Ειδική παιδαγωγό. Έκαναν το TOMATIS και Μουσικοθεραπεία. Η Μουσικοθεραπεία βοήθησε πολύ τον Π., γιατί είχε στερεοτυπίες. Για την Εργοθεραπεία πηγαίναμε στο Ρέθυμνο. Το κάναμε σαν εκδρομή. Παίρναμε το λεωφορείο (στην αρχή δυσκολεύτηκαν με το λεωφορείο), μετά κάναμε πικνίκ στο πάρκο και αγόραζαν και κάποιο παιχνιδάκι. Στην καραντίνα δυσκολεύτηκαν πολύ... Ο Π. έχει κάποια θέματα με την ακοή. Χάνει κάποια ντεσιμπέλ και μπερδεύει κάποια γράμματα. Δεν το βάζουμε όμως κάτω. Κάναμε και οι τρεις μας νοηματική. Το ΜΑΚΑΤΟΝ ήταν σκέτη απογοήτευση. Κάθε τρία χρόνια αλλάζω θεραπευτές, όταν βλέπω ότι δεν έχουν να τους προσφέρουν κάτι παραπάνω. Και οι δυο τους έχουν αισθητηριακές δυσκολίες με το φως και τους ήχους. Με την ηλεκτρική σκούπα και το μπλέντερ πάθαιναν αμόκ. Βοήθησε πολύ η Εργοθεραπεία. Επίσης, για να ηρεμήσει το νευρικό τους σύστημα, κάναμε ένα ειδικό βούρτσισμα στο σώμα, με συγκεκριμένη φορά και συμπίεσεις ανά 20 λεπτά όλη τη μέρα στη νηπιακή ηλικία... Είναι πολύ οργανωμένοι. Το TEACCH και το PECS μάς έχουν βοηθήσει πολύ σε αυτό.»

Σ13-14Μ_Α «...Πηγαίνει σε Λογοθεραπεία, Εργοθεραπεία και Παιδοψυχολόγο... Ο Μ. είναι λεκτικός. Λογοθεραπεία κάναμε, για να μην πλατειάζει, να μάθει δηλαδή να οριοθετεί το λόγο του και για την ενσυναίσθηση. Η εργοθεραπεύτρια μάς είπε ότι πρέπει να δουλέψει το σώμα του, για να μη βαριέται. Θέλω να κάνει κάποιο άθλημα. Να ενεργοποιηθεί.»

Σ13-14Π_Α «Λογοθεραπεία σταμάτησε. Δουλεύουμε το συναισθηματικό κομμάτι και το να μην πλατειάζει πολύ, όταν μιλάει. Κάνει και Εργοθεραπεία. Παλαιότερα έκανε και Κολύμβηση. Στην Εργοθεραπεία, η ειδικός μάς είπε ότι έχει πρόβλημα στην κίνηση και πρέπει να κάνει κολύμβηση ή στίβο ή Taekwondo που του άρεσε.»

Σ15Μ_Κ «... Κάνει Λογοθεραπεία, Εργοθεραπεία και Ψυχοθεραπεία. Στη Λογοθεραπεία δε χρειάστηκε το PECS ή κάποιο άλλο εργαλείο. Δεν έχει αυθόρμητο λόγο. Είναι χειριστική. Αν θέλει κάτι, το ζητά ή το κάνει μόνη της. Στο κομμάτι της αυτονομίας και της αυτοεξυπηρέτησης, ξέρουμε τι σημαίνει ναι/όχι, τώρα/μετά, να περιμένω, θέλω/δε θέλω.»

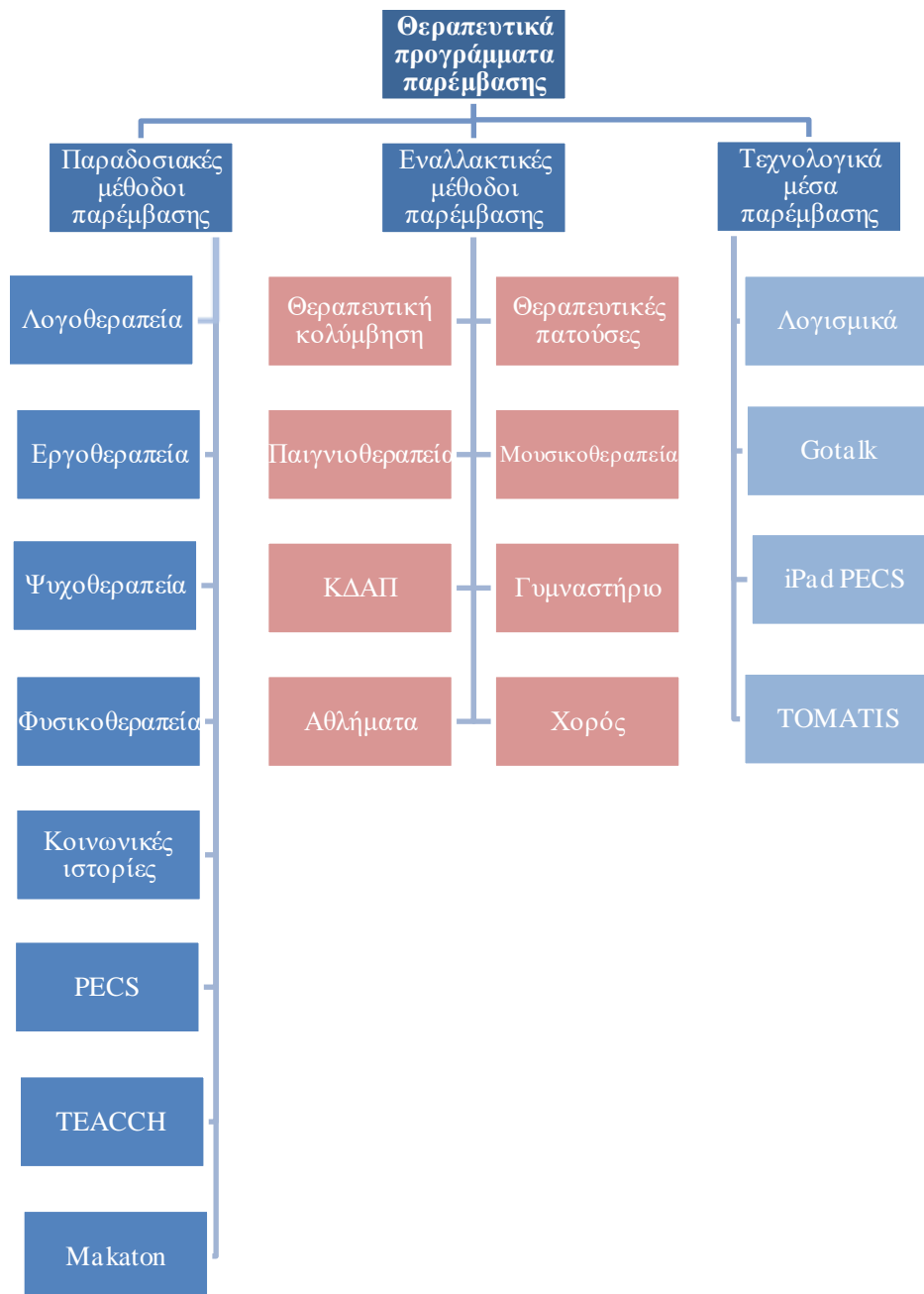
Σ16Μ_Κ «Πηγαίνει σε Παιδοψυχολόγο και χορό κρητικά. Φέτος ξεκίνησε στις Θεραπευτικές πατούσες. Της αρέσουν πολύ τα ζώα. Λογοθεραπεία σταμάτησε το 2011. Πηγαίνει Εργοθεραπεία και πέρυσι ξεκίνησε το TOMATIS. Έχει ήδη ολοκληρώσει το δεύτερο κύκλο. Δεν έχω δει όμως κάποια διαφορά με το πρόγραμμα αυτό. Δοκιμάζουμε όποια θεραπεία ακούσει ο πατέρας της. Πιστεύει σε ένα θαύμα. Είναι λειτουργικό παιδί. Το TOMATIS είναι ίσως για σοβαρότερα θέματα. Έχει φτάσει σε ένα σημείο που δεν ξέρω αν μπορεί να πάει πιο πέρα. Μπορεί κάπου να βοηθήσουν.»

Σ17Μ_Α «... Κάνει Λογοθεραπεία και Εργοθεραπεία στο ΠΑΑΠΑΗΚ και πηγαίνει στο Ειδικό σχολείο. Χρειάζεται εξατομικευμένη διδασκαλία στην αυτόνομη διαβίωση και την επικοινωνία. Τα δουλεύει με την Παιδοψυχολόγο και την Κοινωνική λειτουργό.»

Σ18Μ_Α «...Στο ΠΑΑΠΑΗΚ έκανε PECS και TEACCH, αλλά στο σπίτι δε λειτουργούσε. Πρώτα δούλεψε η ηχογράφηση. Ακόμα δεν έχει αυθόρμητο λόγο. Πηγαίνει στο Ειδικό Δημοτικό και στο ΠΑΑΠΑΗΚ μία φορά την εβδομάδα. Στο ΠΑΑΠΑΗΚ κάνει Εργοθεραπεία και στο σπίτι Αισθητηριακή ολοκλήρωση, Λογοθεραπεία και συνεδρίες με Ψυχολόγο. Επίσης, κάνει και Tomatis που βοήθησε αρκετά. Θα ήθελα να τον πάω στη Θεραπευτική ιππασία, γιατί μια φορά που τον πήγα έβγαλε λίγο λόγο, χάιδευε το άλογο, έκατσε πάνω και το φίλησε.»

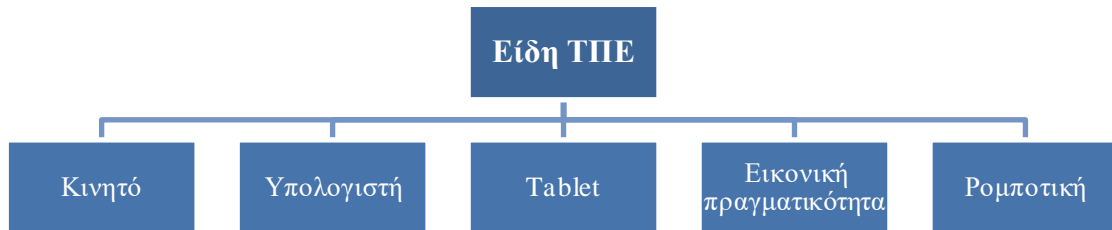
Σ19Μ_Α «Κάνει Λογοθεραπεία στο σπίτι, Θεραπευτικές πατούσες και έχει και μια ειδική παιδαγωγό, με την οποία πηγαίνουν βόλτες. Παλαιότερα έκανε και Εργοθεραπεία, γιατί αυτοτραυματιζόταν, Ψυχοκινητική, Θεραπευτική ιππασία και κολύμβηση. Λειτουργεί με κίνητρα και ενισχυτές. Έτσι έχει μάθει τρόπους συμπεριφοράς. Έχει άγχος, όταν δεν ξέρει τι έρχεται και γι' αυτό χρησιμοποιούμε το TEACCH και το PECS. Τα χρησιμοποιούμε για την οργάνωση του προγράμματος (check this out). Τώρα πια έχουμε ένα τετράδιο και το γράφουμε εκεί. Αν είναι ήρεμος, το κάνουμε μόνο προφορικά. Πηγαίνει στο Ειδικό Γυμνάσιο. Στην περίοδο της καραντίνας είχαμε σοβαρό πρόβλημα. Έμεινε ζύπνιος 22 ώρες και σε πλήρη ακαθισία. Στο σχολείο κάνουν Εργοθεραπεία και στη Γυμναστική κάνουν Ψυχοκινητική.»

Οι απαντήσεις των γονέων για τα θεραπευτικά προγράμματα που έχουν επιλέξει για τα παιδιά τους οπτικοποιήθηκαν στο παρακάτω διάγραμμα.



5.4. 4ο Θέμα: Είδη ΤΠΕ

Τα άτομα με ΔΑΦ, όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, επιλέγουν στον προσωπικό ελεύθερό τους χρόνο διάφορα είδη ΤΠΕ. Τα είδη των νέων τεχνολογιών που αξιοποιούν παρουσιάζονται στο διάγραμμα που ακολουθεί.



Τα παρακάτω αποσπάσματα αφορούν στις απαντήσεις των γονέων για τα είδη των ΤΠΕ που χρησιμοποιούν τα παιδιά τους. Οι απαντήσεις τους προέκυψαν από διάφορες ερωτήσεις και όχι κάποια συγκεκριμένη.

Σ01Π_Α «Βέβαια, τα απλά, τα λογισμικά που χρησιμοποιούσε μικρότερος και μου τα είχαν δώσει οι θεραπευτές του βοηθούσαν αρκετά και με αυτό αποκτούσε και κάποιες δεξιότητες. Να χειρίζεται το ποντίκι, κάποια κουμπιά στο πληκτρολόγιο, για τη λεπτή του κινητικότητα κλπ., αρκετά τη συγκέντρωσή του. Είναι κάτι πιο ψυχρό ο υπολογιστής. Δεν περιμένεις αντιδράσεις από το να μιλάς με έναν άνθρωπο, τις φάτσες και τις γκριμάτσες και τη στάση του σώματος που μπορεί να υποδηλώνει κάποια πράγματα που μπορεί να μην αντιληφθεί, οπότε βοήθησαν αρκετά. Όσο μεγάλωνε βέβαια, τα παιχνίδια τα υπόλοιπα, δεν ξέρω αν ήταν σημαντικά και αν τον βοήθησαν πολύ να ξεκινήσει να μαθαίνει πώς να επικοινωνεί με τους άλλους, αλλά σίγουρα έμαθε πώς να επικοινωνεί, πώς πρέπει να μιλάει και είχε κομμάτια μέσα το παιχνίδι που βοηθούσαν αρκετά.»

Σ02Μ_Κ «... δεν τις έχουμε αξιοποιήσει στη Σ. ποτέ. Είναι για το θέμα της όρασης, αλλά τελικά ποτέ δεν το αξιοποιήσαμε όπως θα έπρεπε για το παιδί. Σε ένα συνέδριο για τον αυτισμό στο εξωτερικό είχα δει κάποια εργαλεία εικονικής πραγματικότητας που χρησιμοποιούσανε, πριν από 3-4 χρόνια. Μου φάνηκαν πολύ ενδιαφέροντα. Δεν τα εισαγάγαμε ποτέ και επίσης έτυχε τώρα εδώ στο Σύλλογο ένα παιδί να χρησιμοποιεί ένα

iPad ως μέσο επικοινωνίας για το πρόγραμμα του PECS. Η Σ. χρησιμοποιεί το κινητό, για να ακούει μουσική ή να βλέπει φωτογραφίες.»

Σ03-04Μ_Α «Χρησιμοποιεί το tablet, για να ακούει μουσική. Μπορεί να χρησιμοποιήσει και οποιοδήποτε κινητό έχει YouTube μέσα περασμένο. Αναγνωρίζει το σήμα του YouTube σε ό, τιδήποτε τεχνολογίας κινητό το βρει. Αυτός έχει μάθει τα αφής, οπότε και στην τηλεόραση που είναι αφής νομίζει ότι θα σκρολλάρει και θα πάει εκεί που θέλει. Είναι λάτρης της μουσικής, οπότε τον τράβηξε το YouTube. Αφομοίωσε το εικονίδιο και οπότε πάει εκεί. Ακόμα και τα παιχνίδια του σαν παιδί ήταν μουσικά. Ήταν αυτά που προσέφεραν μουσική. Είτε ήταν αυτά που έβαζες κέρματα και τραγουδούσανε, σε στυλ κασετόφωνου ή κάτι που σβούριζε. Του αρέσανε παλαιότερα πάρα πολύ οι σβούρες. Μια δασκάλα μού είχε προτείνει το Go Talk, αλλά που είχε να κάνει με τη μουσική και με την εκπαίδευση του Γ. της ομιλίας. Το οποίο έβαζες κάρτες, ηχογραφούσες τη φωνή σου. Όμως επειδή με τον Γ. το έχουμε βρει επικοινωνιακά, θα μου δείξει αυτό που θέλει. Το tablet είναι κάτι που τον τραβάει και θα τον απασχολήσει. Είναι κάτι που μπορεί να κάτσει να το δουλέψει. Αν τον εκπαιδεύσεις, αν του το δείξεις και τον βάλει σε ένα πρόγραμμα, θα το κάνει. Δηλαδή, δύο παιχνίδια που έχει τύχει να μάθει στη διάρκεια όλων αυτών των χρόνων, έχει λειτουργήσει άψογα. Οπότε πιστεύω ότι ίσως δεν υπήρχε πρόγραμμα που να ξεχώριζε χρώματα ή που να έφτιαχνες ένα πύργο και μετά να έκανε ένα μουσικό ηχόχρωμα με όλο αυτό. Δηλαδή, πράγματα που θα είχαν αποτέλεσμα σε αυτό που εκείνος σαν ερέθισμα θέλει. Στο τέλος, θα τον τράβαγε...»

Σ03-04Π_Α «Έχουμε δοκιμάσει διάφορα πράγματα. Ο Γ. δεν ανταποκρίθηκε. Ίσως γιατί δεν τα κάναμε και πολύ εντατικά. Ο Γ. δεν τα ήθελε όπως πρέπει. Δηλαδή, στο tablet του έχω περάσει μερικά προγράμματα, μερικά παιχνιδάκια. Που με λίγη προσοχή παραπάνω ξέρει να τα ξεχωρίζει, δηλαδή αντί να του δίνω ένα παζλ ξύλινο με σφηνώματα, του το έχω κατεβάσει στο tablet. Βλέπω ότι κάπου κάπου τα ξεχωρίζει. Αν του πω: «Έχε το νου σου», θα ξέρει να το ξεχωρίσει. Μέχρι εκεί. Δεν ήθελε κάτι παραπάνω. Δεν το δέχτηκε. Το tablet είναι ο καλύτερός του φίλος. Ένα κουμπάκι έχει μόνο και είναι το YouTube. Έχει κάποια παιχνίδια μέσα που τα κάνουμε μαζί αυτά. Εγώ του ανοίγω τα παιχνίδια, για να παίζουμε κάτι μαζί. Τα παιχνίδια δεν τα παίζει μόνος του.»

Σ05-06Μ_Α «Ο Ν. χρησιμοποιεί το tablet, για να βλέπει βίντεο (για διασκέδαση). Παλιότερα του βάζαμε παιχνίδια προσχολικής ηλικίας. Τώρα έχει ένα ακόμη tablet που είναι μόνο για το Pecs. Χρησιμοποιούμε κυρίως παραδοσιακές μεθόδους, όχι κάτι νέο.»

Σ05-06Π_Α «Χρησιμοποιεί κινητό και tablet για φωτογραφίες και το Pecs. Όχι τον υπολογιστή, γιατί τον δυσκολεύει το πληκτρολόγιο.»

Σ07Μ_Κ «...Έχουμε αναπτύξει έντονο εσωτερικό λόγο, τον οποίο μου εκφράζει μέσω του netbook, γιατί το παιδί δεν είναι λεκτικό... Όχι κινητό. Χρησιμοποιεί μόνο υπολογιστή και tablet. Στον υπολογιστή γράφει κάθε μέρα. Κρατά ημερολόγιο. Το tablet το χρησιμοποιεί για το Pecs. Θα παίζει όμως και παιχνίδια.»

Σ08Μ_{ΔΑ} «...Ο Α. ασχολείται με το laptop. Του αρέσει να βλέπει Λούκυ Λουκ, Τεντέν, ξέρει να χρησιμοποιεί το Word και ασχολείται με τις ώρες με τους χάρτες (Google maps). Είχε αναγνωρίσει ένα κτίσμα σε αεροφωτογραφία και έστειλε μήνυμα στη Google, για να το προσθέσουν στο χάρτη και η Google του έστειλε ευχαριστήριο e-mail... Ο Ο. χρησιμοποιεί τον υπολογιστή, για να βλέπει παιδικά και να παίζει παιχνίδια σκέψης και παρατηρητικότητας.»

Σ09Μ_Α «Ασχολείται με το κινητό και τον υπολογιστή. Έχει πολλές γνώσεις στους υπολογιστές. Μάλιστα, θέλει να περάσει στη Σχολή Υπολογιστών στο Ηράκλειο. Είχε δώσει και εξετάσεις στο Κολλέγιο Αθηνών Anatolia και πέρασε. Έκανε σεμινάρια δημιουργίας ιστοσελίδων και προγραμματισμού Java. Έχει ιδιαίτερα ενδιαφέροντα... Αγαπά τους υπολογιστές. Μάλιστα, μια φορά μου είπε: «Τι νομίζεις ότι κάνω στον υπολογιστή; Ότι παίζω;»

Σ10Μ_{2Α} «Ο Κ. χρησιμοποιεί τον υπολογιστή και το tablet για παιχνίδια, μουσική και ειδήσεις. Στο lockdown έκανε και εργασίες. Στην τηλεόραση βλέπει YouTube. Ο Η. στο tablet ακούει μουσική, παίζει παιχνίδια και προγράμματα με αριθμούς και ζώα.»

Σ11Μ_Α «Χρησιμοποιεί μόνο το tablet για παιχνίδια.»

Σ12Μ_{ΔΑ} «Χρησιμοποιούν υπολογιστή και tablet. Κινητό χρησιμοποιεί ο Π., για να παίζει κρεμάλα. Ο Π. παίζει στον υπολογιστή λαβύρινθο και bowling. Ο Σ. scrabble. Τους αρέσουν όμως πιο πολύ τα επιτραπέζια από τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Ακούνε και μουσική στον υπολογιστή.»

Σ13-14Μ_Α «... Μόνο υπολογιστή. Βλέπει διαφημίσεις, παίζει παιχνίδια, ξέρει να αποθηκεύει από το ίντερνετ και στο word με βοήθαι. Δε χρησιμοποιεί το κινητό. Δεν το επιτρέπω.»

Σ13-14Π_Α «Ασχολείται μόνο με τον υπολογιστή και βλέπει βιντεάκια στο YouTube, παιδικά, Lego, ρομποτική, μουσική και παιχνίδια μόνο εκπαιδευτικά. Κινητό δε χρησιμοποιεί.»

Σ15Μ_Κ «Δε χρησιμοποιεί την τεχνολογία. Συνδυάζει το πληκτρολόγιο του υπολογιστή με το πιάνο και προσπαθεί να παίζει μουσική.»

Σ16Μ_Κ «Δεν ασχολείται ιδιαίτερα με τις ΤΠΕ. Δεν μπορεί ούτε σε αυτό να κάτσει. Στον υπολογιστή ασχολείται με παιχνίδια και μουσική. Αλλά δεν ολοκληρώνει τίποτα.»

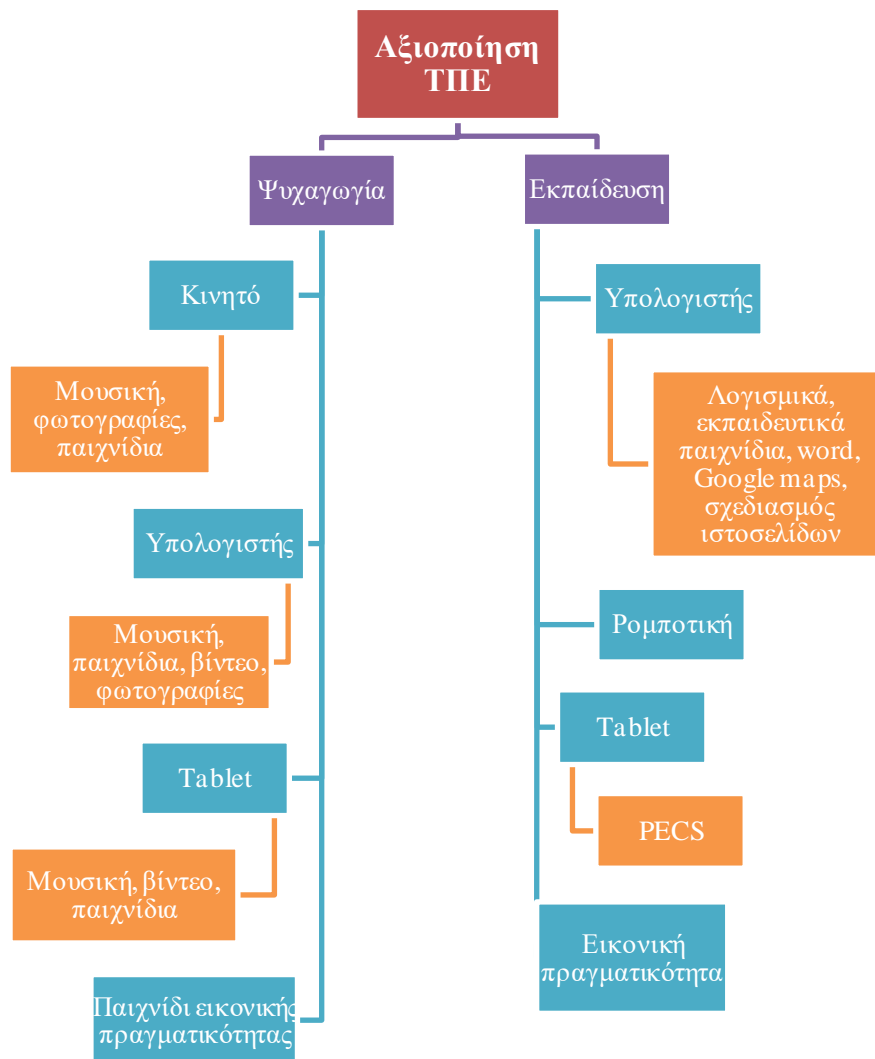
Σ17Μ_Α «Χρησιμοποιεί υπολογιστή, tablet και κινητό, αλλά όχι για εκπαιδευτικούς λόγους.»

Σ18Μ_Α «Δεν υπάρχει μάθημα ΤΠΕ για την ειδική αγωγή στις σχολές για υπολογιστές. Του αρέσει πολύ ο υπολογιστής, το tablet και το κινητό. Βλέπει παιδικά και ακούει μουσική. Τα εκπαιδευτικά λογισμικά του τα βάζω εγώ, όχι μόνος του.»

Σ19Μ_Α «... Στον υπολογιστή θα μπει στο youtube (στο μυαλό είναι 5-6 ετών και δεν έχει ενδιαφέροντα εφήβου). Στην πληροφορική κάνουν ειδική παρέμβαση. Κάθεται δίπλα του η κοινωνική λειτουργός και σκοπός είναι να μάθει κάτι. Δέκα λεπτά στο τέλος του μαθήματος κάνει στον υπολογιστή κάτι, για να ξελαφρώσει, αλλά που του έχει ορίσει πάλι η δασκάλα.»

5.5. 5ο Θέμα: Αξιοποίηση ΤΠΕ

Τα άτομα με ΔΑΦ, αξιοποιούν τις ΤΠΕ τόσο για ψυχαγωγικούς όσο και για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Από τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων φάνηκε ότι ένα τεχνολογικό μέσο μπορεί να το χρησιμοποιούν και για τους δύο σκοπούς. Στο διάγραμμα που ακολουθεί τα διάφορα είδη ΤΠΕ που αξιοποιούν τα άτομα με ΔΑΦ ταξινομήθηκαν σε δύο κατηγορίες: α) της ψυχαγωγίας και β) της εκπαίδευσης. Έπειτα, για κάθε τεχνολογικό μέσο δίνονται πιο συγκεκριμένες πληροφορίες για τον τρόπο αξιοποίησής του.



Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που αφορούν στις απαντήσεις των γονέων για τον τρόπο που αξιοποιούν τις ΤΠΕ με τα παιδιά τους.

Έχετε χρησιμοποιήσει έστω και μία φορά οποιοδήποτε είδος ψηφιακής τεχνολογίας με το παιδί (εκπαιδευτικά λογισμικά, περιβάλλοντα εικονικής ή επαυξημένης πραγματικότητας, πολυμέσα, ρομποτικές ή φορητές συσκευές) για εκπαιδευτικούς σκοπούς;

Σ01Π_Α «Από τότε που ήταν μικρός, 2006, 2007, χρησιμοποιούσαμε και μέσω του υπολογιστή με cd κάποια παιχνίδια και κάναμε κάποια εκπαίδευση μέσω αυτών και στο σπίτι. Σαν λογισμικά. Μετά δεν είχαμε κάτι συγκεκριμένο. Είχα ψάξει και είχα βρει ότι το Minecraft ήταν πολύ συμβατό και πολύ καλό. Και στην Αμερική το χρησιμοποιούσαν πολύ παιδιά υψηλά λειτουργικά. Ήταν και ένα παιχνίδι που του άρεσε. Ήταν ένας εικονικός κόσμος που δημιουργούσες και έπρεπε να κάνεις διάφορα πράγματα, για να επιβιώσεις, να κάνεις φιλίες κλπ. Επίσης, έπαιζε πάρα πολύ στο διαδίκτυο παιχνίδια που ήταν συνδεδεμένος με κάποιους άλλους μαζί και αυτό του εξέλιξε πάρα πολύ την αγγλική γλώσσα και πήρε το Lower πολύ νωρίτερα.»

Σ03-04Π_Α «Όχι.»

Σ07Μ_Κ «Ναι, πολυμέσα και φορητές συσκευές. Όχι, όμως εντατικά.»

Σ08Μ_{ΔΑ} «Όχι.»

Σ09Μ_Α «Παλαιότερα στο σπίτι του πολιτισμού στο Ρέθυμνο είχε γίνει μια έκθεση για την εικονική πραγματικότητα και είχαμε πάει. Του άρεσε πάρα πολύ. Ακόμη και σήμερα μπορεί να αναφερθεί σε αυτό.»

Σ10Μ_{2Α} «Δε γνωρίζω τι είναι η εικονική πραγματικότητα, ούτε έχω χρησιμοποιήσει ποτέ τα ειδικά γυαλιά.»

Σ11Μ_Α «Όχι.»

Σ12Μ_{ΔΑ} «Έχω χρησιμοποιήσει με ΤΠΕ κάτι τύπου PECS. Tablet με PECS. Το άκουσα από μια φίλη μου στον Καναδά. Το tablet τους συναρπάζει, αλλά δε θέλω να

επαναπαυτούν. Στις θεραπείες δε χρησιμοποιούμε το PECS από το tablet. Στις συνεδρίες που κάνουν με τους θεραπευτές, τα τελευταία πέντε λεπτά ως επιβράβευση ασχολούνται με το iPad, αλλά με εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ακόμη και αν παίζουν κάποιο παιχνίδι. Του Σ. τού αρέσουν πολύ τα Angry Birds. Όμως, θέλει πολλή επιτήρηση. Τους αφήνω δέκα λεπτά τον καθένα. Ο Π. είναι ρολόι σε αυτό και έχει αυτοσυγκράτηση.»

Σ13-14Μ_Α «Στην Α' δημοτικού οι γονείς είχαν προτείνει τη ρομποτική. Πήγαινε και του άρεσε πολύ. Φέτος δε γίνεται. Αλλά σκέφτομαι να τον πάω έξω, επειδή του αρέσει πολύ. Τα λογισμικά τα δουλεύουν με τον πατέρα του.»

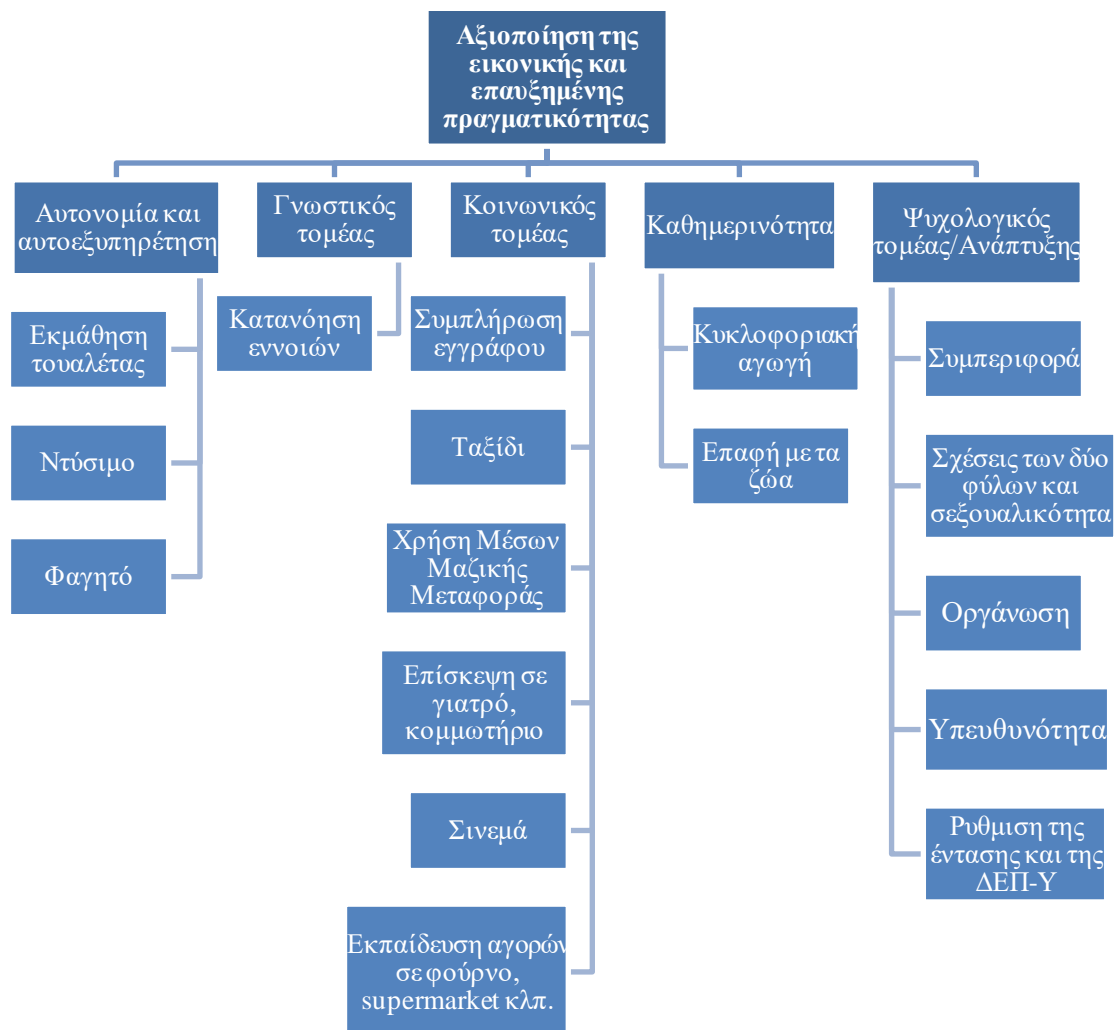
Σ13-14Π_Α «Εικονική και επαυξημένη πραγματικότητα, όχι. Αλλά θα του κινούσε την περιέργεια. Έκανε ρομποτική στο σχολείο πέρυσι. Είναι μέσα σε αυτά που θα θέλαμε να κάνει. Δείχνει να του αρέσει, τον τραβάει.»

Σ19Μ_Α «Έχει χρησιμοποιήσει εκπαιδευτικά λογισμικά, όπως το «Πέρης και Κάτια», που τα είχαμε πάρει για την αδερφή του. Έχει ασχοληθεί με εικονική πραγματικότητα στο TALOS PLAZA που έχει κάτι παιχνίδια και υπάρχει και στο κέντρο του Ηρακλείου το VR LAB με εικονική πραγματικότητα που του άρεσε πολύ. Έχει αισθητηριακά προβλήματα, αλλά δέχεται τα γυαλιά της εικονικής πραγματικότητας.»

5.6. 6ο Θέμα: Αξιοποίηση εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας

Όπως φάνηκε από τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων, οι ανάγκες των ατόμων με ΔΑΦ καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα δεξιοτήτων. Αν και οι ανάγκες διαφέρουν από άτομο σε άτομο, οι περισσότεροι γονείς εστίασαν στον τομέα της αυτονομίας/ αυτοεξυπηρέτησης και ιδιαίτερα στην εκμάθηση της τουαλέτας. Ο κοινωνικός τομέας γι' αυτούς ήταν δευτερευούσης σημασίας. Υπήρχαν όμως και γονείς που θεωρούσαν την ανάπτυξη του κοινωνικού τομέα απαραίτητη προϋπόθεση για την επιβίωση του παιδιού τους. Οι σχέσεις των δύο φύλων και η σεξουαλικότητα προβλημάτισε περισσότερο γονείς με εφήβους με ΔΑΦ.

Στο διάγραμμα, που ακολουθεί, παρουσιάζονται συνοπτικά οι δεξιότητες που θα επιθυμούσαν οι γονείς να αναπτύξουν τα παιδιά τους μέσω της εικονικής και της επαυξημένης πραγματικότητας.



Ο τρόπος με τον οποίο θα ήθελαν οι γονείς να αξιοποιήσουν την εικονική και την επαυξημένη πραγματικότητα, ώστε να ωφεληθούν τα παιδιά τους, απαντάται από την παρακάτω ερώτηση.

Ποια ανάγκη του παιδιού σας θα θέλατε να καλύψει η εφαρμογή της εικονικής ή της επαυξημένης πραγματικότητας;

Σ01Π_A «Δεν μπορώ να εστιάσω σε κάποια συγκεκριμένη δυσκολία που μπορεί να έχει αυτή τη στιγμή. Δηλαδή, μετακινείται με το λεωφορείο και με το αεροπλάνο και με το καράβι. Αλλά, σίγουρα θα τον βοηθούσε σε κάτι. Επειδή σαν τεχνολογία τη γνωρίζω, θα τον βοηθούσε αρκετά. Βέβαια, πάντα με την τεχνολογία είμαι λίγο επιφυλακτικός, γιατί ανάλογα το τι είναι μπορεί να μας δημιουργήσει ψευδαισθήσεις και μπορούμε να λειτουργούμε απόλυτα μέσω αυτού του τρόπου και όχι να εξωτερικεύουμε και να κάνουμε πραγματικότητα αυτά που μαθαίνουμε. Γιατί πολλές φορές αυτό υπάρχει στα παιδιά γενικότερα. Γι' αυτό πρέπει να πηγαίνουμε πολύ στοχευμένα και πολύ συγκεκριμένα, για να ξέρουμε που είναι το στοπ. Γιατί δε θέλαμε να ζήσει σε ένα κόσμο εξωπραγματικό ή γυάλινο, σε μια κλειστή κάμερα. Δε θέλαμε όμως και να τον φέρουμε στο επίπεδο που εμείς μπορεί να ορίζουμε, το τυπικό. Με ό,τι δυσκολία έχει. Με ό,τι ιδιαιτερότητα μπορεί να έχει. Όχι, όμως να τον έχουμε σε ένα προστατευμένο περιβάλλον ή σε μια εικονική πραγματικότητα. Αλλά βοηθάει όμως πάρα πολύ, επειδή την ξέρω τη μέθοδο αυτή. Εξομοίωση σε έναν τρόπο να κάνεις ένα ταξίδι ή να συμπληρώσεις ένα έγγραφο που μπορεί να σου απαιτηθεί ή τη διαδικασία του ελέγχου. Γιατί είναι πολλά παιδιά που μπορεί να μη γνωρίζουν το «βγάλε τη ζώνη σου» ή «βγάλε τα παπούτσια σου». Αυτά είναι πράγματα για ένα παιδί με αυτισμό που μπορεί να είναι πολύ τραγικό να το βιώσει. Οπότε είναι σίγουρα πολύ χρήσιμη.»

Σ03-04Μ_A «Στα δεδομένα του Γ. αυτό που νομίζω ότι θα προβληματίζε την κάθε μαμά που είχε ένα Γ. είναι το ότι αυτό που δεν μπορούμε να αντιληφθούμε σε αυτά τα παιδιά είναι αν πονάνε και το πού. Που δεν το δείχνουνε. Το αν διψάει ή αν πεινάει ο Γ. θα μου το δείξει. Αλλά θα μπορούσε να επιλέξει τι είναι αυτό που θέλει. Πάλι δεν το ξέρουμε. Του δίνουμε αυτό που εμείς καταλαβαίνουμε ότι θέλει. Δεν ξέρω με ποιον τρόπο θα μπορούσε να βοηθήσει. Σε αυτά τα παιδιά είναι τόσα τα θέματα που έχεις. Αυτό που θέλω είναι ο Γ. να είναι χαρούμενος. Γι' αυτό και στην τεχνολογία επιλέγω αυτό που τον κάνει χαρούμενο. Και πάλι με μέτρο. Δε θέλω να κάνει κατάχρηση. Δε θέλω να επικεντρώνεται αρκετές ώρες σε ένα μηχάνημα. Θέλω να είναι πιο κινητική η μέρα του και πιο δημιουργική. Να χρησιμοποιεί τα χέρια του, τα πόδια του. Να μπορεί

να κάνει πράγματα με το σώμα του χωρίς να είναι σε μια οθόνη από το πρωί μέχρι το βράδυ. Να είναι πιο επικοινωνιακός. Θέλω να είναι στα όρια που πρέπει. Δηλαδή, προτιμώ να πάμε κάπου να ακούσουμε μουσική κρητικά από το να τα ακούσει στο tablet 4 ώρες. Έτσι οριοθετώ και τα άλλα παιδιά. Δεν εξαιρώ τον Γ. λόγω της ιδιαιτερότητάς του από αυτό το κομμάτι. Αυτό τηρώ και στους άλλους. Αυτό τηρώ και σε εκείνον. Είμαι υπέρ της τεχνολογίας σε ένα κομμάτι. Μέχρι εκεί που κάνει τη ζωή μας διασκεδαστική. Όταν δεν έχουμε παρέα να παίζουμε. Όταν δεν έχουμε κάτι άλλο να κάνουμε που είναι πιο επικοινωνιακό με άλλους ανθρώπους.»

Σ03-04Π_Α «Οι ανάγκες είναι πολλές. Θα φτιάξεις ένα πρόγραμμα που να έχει διαβαθμίσεις. Αν μου έλεγε κάποιος: «Έχω φτιάξει αυτό, το προγραμματίζω σε ό,τι μου πεις». Θα έλεγα: «Δώσε μου το να μάθω τον Γ. να έχει βλεμματική επαφή, πάνω από 5 δευτερόλεπτα». Αν το ξεπεράσουμε αυτό, θα πω: «Προγραμματίσε το τώρα να χορεύω μαζί με τον Γ.». Μόνο έτσι είναι η λύση. Θα πρέπει όποιο πρόγραμμα είναι αυτό να κουμπώνει πάνω σε πραγματικές ανάγκες. Δηλαδή, το πρόγραμμα δεν μπορεί να κάνει συγκεκριμένα πράγματα. Όχι! Θα πρέπει ανά περίπτωση να προγραμματίζεται. Νομίζω ότι πρέπει να έχει στάδια.

Το θέμα με τον Γ. είναι να του δώσω κάτι παραπάνω. Όχι να πάρω κάτι από αυτόν. Να του δώσω κάτι θέλω. Θα ήθελα ένα πρόγραμμα που να μπορώ να το προγραμματίζω ή να μου το προγραμματίζει κάποιος. Να βλέπει ένα ολόγραμμα, δεν ξέρω με ποιον τρόπο, αλλά να προσπαθεί να το μιμηθεί, να το ακούσει, να του δίνει σημασία και με βάση αυτό να μπορώ να περάσω στον Γ. πράγματα. Μπορεί με ένα ολόγραμμα που ο Γ. θα το μάθει και θα το συνηθίσει και θα είναι ένας δικός του «βοηθός – συνεργάτης» μπορεί να του μάθει και να εκφράζεται ακόμη καλύτερα στο πώς νιώθει. Στο αν π.χ. πονάει να του μάθει να δείχνει το σημείο, π.χ. κατουριέμαι να του δείξει το παιδάκι, δείξε μου την πάνα σου, κάνε μου κάτι, πήγαινε στην τουαλέτα και χτύπα την πόρτα της τουαλέτας. Μάθε του, να μου δείξει, να καταλάβω τον Γ. καλύτερα.»

Σ05-06Μ_Α «Θα ήθελα μια εφαρμογή για την εκπαίδευση της τουαλέτας. Το ολόγραμμα θα βοηθούσε, γιατί η μίμησή του είναι φτωχή. Για να δοκιμάσουμε κάτι άλλο από την αλληλεπίδραση με κάρτες, εικόνες, κόμικ και κοινωνικές ιστορίες. Πιστεύω ότι με την

επαυξημένη πραγματικότητα θα είναι πιο ζωντανό και άμεσο. Δεν είναι πρωταρχικός τομέας ο κοινωνικός, γιατί δεν αλληλεπιδρά.»

Σ05-06Π_A «Την εκμάθηση της τουαλέτας. Να μας δείχνει πότε θέλει να πάει τουαλέτα. Για την εκμάθησή της είχαμε χρησιμοποιήσει ένα πρόγραμμα με κοινωνικές ιστορίες. Μοιάζει πιο πολύ με το Pecs.»

Σ08Μ_{ΔA} «Θα ήθελα μια εφαρμογή για την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους. Με ενδιαφέρει το μέλλον των παιδιών μου, ειδικά όταν πεθάνω. Θα ήθελα μια εφαρμογή που να τους δίνει οδηγίες, π.χ. για να πάνε στο φούρνο, να τους βοηθά να ζητήσουν αυτό που θέλουν.»

Σ09Μ_A «Στον κοινωνικό τομέα προσπαθεί να προσαρμοστεί και να μην ξεχωρίζει. Βέβαια, όταν επιστρέφει στο σπίτι από τις εξόδους του είναι χαστικός, γιατί σύμφωνα και με την ψυχολόγο είναι τόσο μεγάλη η εξωτερική πίεση που δέχεται, που όταν επιστρέφει στο σπίτι, πρέπει να ρίξει το στρες του. Ενώ, όταν ήταν μικρός αντιμετώπιζε ακουστική αμυντικότητα, δεν έδινε σημασία, δεν είχε βλεμματική επαφή, δε μίλαγε, τώρα είναι ένα άλλο παιδί. Πριν λίγο καιρό μου ζήτησε να τον πάω σε μια συναυλία ενός ράπερ. Στεκόταν ανάμεσα σε πάρα πολύ κόσμο, ακριβώς κάτω από την εξέδρα και χοροπηδούσε, φώναζε, ήταν ευτυχισμένος. Δε φαντάζεσαι πόσο συγκινήθηκα από αυτήν την εικόνα. Φοβόμουν ότι δε θα άντεχε. Κι όμως το ήθελε τόσο πολύ που πείστηκε και τα κατάφερε. Είναι τόσο μεγάλη η ανάγκη του να ενσωματωθεί στο κοινωνικό σύνολο που πλέον προσπαθεί με δική του επιλογή να υπερνικήσει τις δυσκολίες του.

Το 2017 πήγαμε με ένα πρόγραμμα στο Λίχτενσταϊν και επισκεφθήκαμε ένα ειδικό σχολείο. Μείναμε εκεί 10 μέρες και ετοιμάσαμε μια γιορτούλα για τα παιδιά. Ενθουσιάστηκε από την εμπειρία αυτή. Παρότι μικρός πάθαινε κρίση με τον Ηλεκτρικό, τώρα δεν έχει καμία δυσκολία με τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς.»

Σ12M_{ΔΑ} «Η εφαρμογή αυτή θα ήθελα να καλύπτει:

Το θέμα της κυκλοφοριακής αγωγής, π.χ. «Τι κάνω έξω στην πόλη, αν έρχεται ένα αυτοκίνητο;» Θέματα της καθημερινότητας, π.χ. με τα ζώα. Βλέπουμε ένα σκύλο. «Τι κάνουμε, όταν γαβγίζει;», «Τον χαϊδεύουμε;» Στον Π. θα έχει αποτέλεσμα η μίμηση και η βιωματική μάθηση. Θα ήθελα επίσης η εφαρμογή αυτή να καλύπτει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, την αυτόνομη διαβίωση και να τους εκπαιδεύσει στη διάκριση του τι είναι σωστό και τι λάθος. Θα τους αρέσει πολύ η επαυξημένη πραγματικότητα που ζωντανεύει. Θα τους μαγέψει.»

Σ13-14M_Α «Θέλω μια εφαρμογή που να τον βοηθήσει να μάθει να οργανώνεται πιο πολύ. Επίσης πιστεύω ότι οι ΤΠΕ μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων.»

Σ13-14Π_Α «Θα θέλαμε κάτι να τον κινητοποιεί, να του μάθει να διαχειρίζεται το χρόνο του, να γίνει πιο υπεύθυνος, πιο δραστήριος και πιο κοινωνικός.»

Σ15M_Κ «Τομέας αυτοεξυπηρέτησης, συμπεριφοράς, κυκλοφοριακή αγωγή – δραστηριότητες της καθημερινότητας.»

Σ16M_Κ «Θα ήθελα η εφαρμογή αυτή να την ηρεμήσει. Να σπάει την ακαμψία και την υπερκινητικότητα της. Ίσως και την εκπαίδευση της τουαλέτας, γιατί δεν το αντιλαμβάνεται.»

Σ17M_Α «Το μαθησιακό και τον κοινωνικό τομέα.»

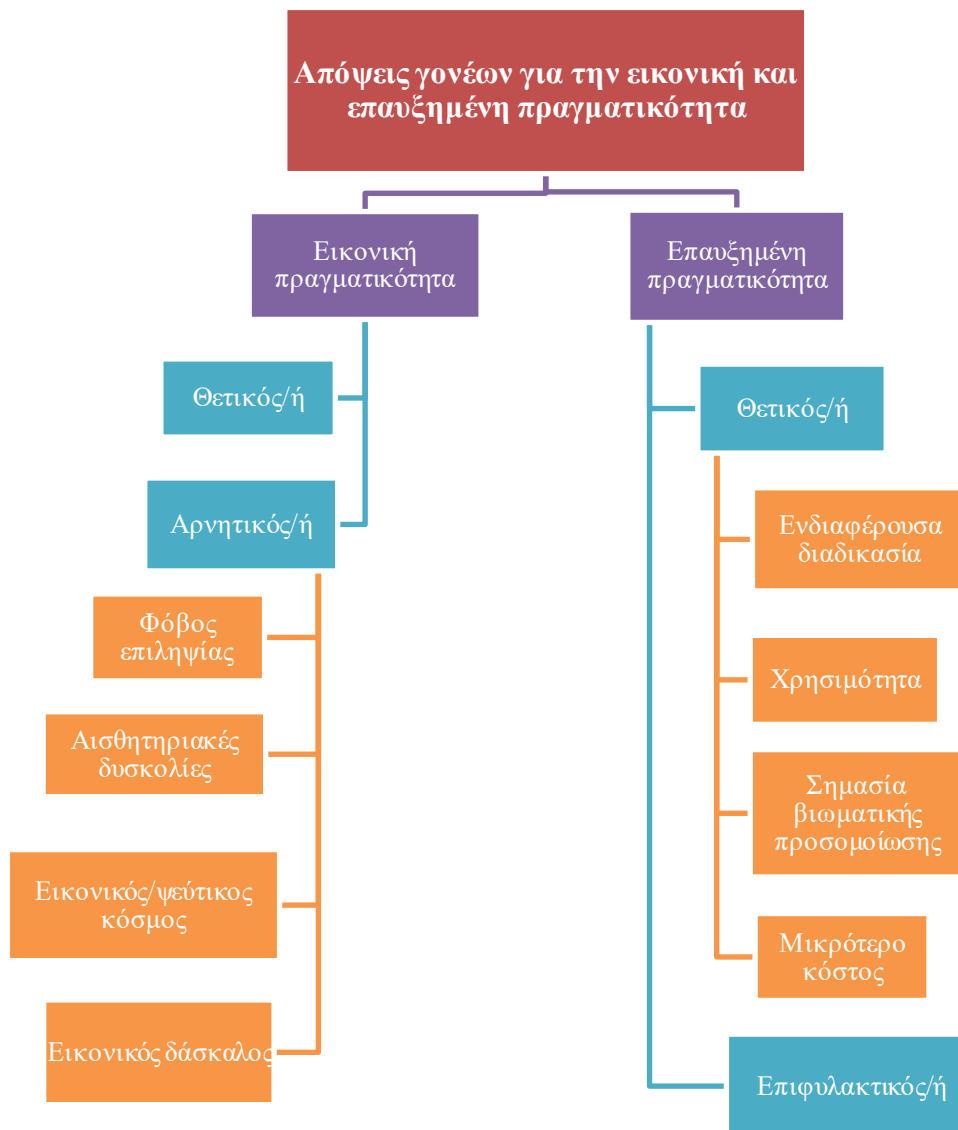
Σ18M_Α «Θα ήθελα να ρυθμίζεται η ένταση που βγάζει, για να τον παίρνω μαζί μου και να μην ενοχλούμε τον κόσμο. Για παράδειγμα, θα ήθελα να τον πηγαίνω στο σινεμά που του αρέσει πολύ, αλλά επειδή κάνει φασαρία δεν τον πηγαίνω. Με τα προγράμματα που μου αναφέρατε, θεωρώ ότι θα μπορούσε αρχικά, να ολοκληρώσει τις βασικές

καθημερινές του ανάγκες, που ναι μεν τις γνωρίζει, αλλά δεν τις ολοκληρώνει πάντα και προσπαθεί να τις διεκπεραιώνει πολύ γρήγορα, πρόχειρα και με πολύ άγχος. Όπως τουαλέτα, μπάνιο, καθαριότητα, ντύσιμο, τακτοποίηση, φαγητό. Επίσης, πιστεύω ότι τα προγράμματα αυτά θα βοηθούσαν, ώστε να μπορέσει να δει και να καταγράψει στο μυαλό του διαδικασίες όπως, επίσκεψη στο γιατρό, σε κομμωτήριο, σε καταστήματα, ακόμα και σε σινεμά. Πιστεύω ότι βλέποντας πολλές φορές μια διαδικασία πώς εξελίσσεται και πώς ολοκληρώνεται και ίσως και μια μικρή επιβράβευση μετά από την ολοκλήρωση θα του ήταν πολύ πιο εύκολο να την ακολουθήσει. Κάποια στιγμή είχε μπει στο νοσοκομείο. Αρχικά, ήταν πολύ δύσκολο να τον πιάσουμε ακόμα και 4 άτομα, για να του πάρουν αίμα. Κάθε επόμενη φορά όμως, ήταν ακόμα πιο εύκολη μέχρι που την τελευταία μέρα έδωσε μόνος του το χέρι του και απλά όπως του μετρούσα μέχρι το 10, μέτρησε και αυτός μέχρι το 10. Ήξερε ποια ήταν η διαδικασία πια, ήξερε ότι θα τελειώσει, ήξερε πώς θα τελειώσει, ήξερε πόσο θα κρατήσει. Το ότι ήταν όλα γνωστά πια δεν του δημιουργούσαν άγχος, οπότε δεν είχε και ξεσπάσματα.»

Σ19Μ_Α «Με κοινωνικές ιστορίες και εικονική ή επαυξημένη πραγματικότητα θέλω να δουλεψτεί η συμπεριφορά και το γνωστικό του κομμάτι, επειδή δυσκολεύεται με κάποιες έννοιες. Οι ΤΠΕ είναι ισχυρός ενισχυτής.»

5.7. 7ο Θέμα: Απόψεις γονέων για την εικονική και επαυξημένη πραγματικότητα

Στο διάγραμμα που ακολουθεί οι απόψεις των γονέων για την εικονική και την επαυξημένη πραγματικότητα παρουσιάζονται ξεχωριστά. Σε κάθε τεχνολογικό μέσο οι απόψεις των γονέων περιλαμβάνουν τις εξής υποκατηγορίες: θετικός/ή, αρνητικός/ή και επιφυλακτικός/ή.



Το κεντρικό ερώτημα της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των γονέων παιδιών, εφήβων και ενηλίκων με ΔΑΦ για την αξιοποίηση της εικονικής και της επαυξημένης πραγματικότητας στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Όπως φάνηκε από τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων οι γονείς που θα επέλεγαν την εικονική πραγματικότητα είναι εκείνοι που τα παιδιά τους έχουν προηγούμενη εμπειρία με αυτό το μέσο ή δεν έχουν αισθητηριακές δυσκολίες με τα ειδικά 3D γυαλιά. Οι περισσότεροι γονείς όμως ήταν αρνητικοί στη χρήση της εικονικής πραγματικότητας εξαιτίας των αισθητηριακών δυσκολιών από τα ειδικά 3D γυαλιά και την πιθανότητα κρίσεων επιληψίας από τη γρήγορη εναλλαγή της εικόνας και τα γενικότερα χαρακτηριστικά της εικονικής πραγματικότητας. Το ζήτημα αυτό αναφέρθηκε όχι μόνο από τους γονείς που τα παιδιά τους έχουν ιστορικό επιληπτικών

κρίσεων, αλλά και από την πλειοψηφία των γονέων που δε θα επέλεγαν το μέσο αυτό, διότι δε θα ήθελαν να το διακινδυνεύσουν. Επίσης, ο εικονικός κόσμος είναι ένας ψεύτικος κόσμος για τους γονείς και δε θα επιθυμούσαν το παιδί τους να ζει σε ένα εξωπραγματικό κόσμο με ψευδαισθήσεις ή να εκπαιδεύεται με έναν εικονικό δάσκαλο.

Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά στην αξιοποίηση της επαυξημένης πραγματικότητας, οι γονείς ήταν πολύ πιο θετικοί, διότι πρόκειται για μία βιωματική προσομοίωση της πραγματικότητας. Υποστηρίζουν ότι είναι μια ενδιαφέρουσα διαδικασία, η οποία θα κινητοποιήσει τα παιδιά. Το ολόγραμμα είναι ένα χαρακτηριστικό της επαυξημένης πραγματικότητας, που σύμφωνα με τους γονείς, θα κεντρίσει την προσοχή των παιδιών και μέσω της μίμησης θα μπορέσει να συμβάλει στην ανάπτυξη διάφορων δεξιοτήτων. Όμως, για να έχει αποτέλεσμα αυτό το μέσο, απαραίτητη προϋπόθεση γι' αυτούς είναι η δημιουργία μιας εφαρμογής που να μπορεί να εξελίσσεται ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού και την πρόοδό του. Με αυτό το δεδομένο θα επιθυμούσαν όχι μόνο να το χρησιμοποιήσουν τα παιδιά τους, αλλά να εκπαιδευτούν και οι ίδιοι. Σημαντικός παράγοντας για τους γονείς είναι και το μικρό κόστος αυτού του μέσου συγκριτικά με το αυξημένο κόστος της εικονικής πραγματικότητας. Κανένας γονιός δεν ήταν αρνητικός. Η επιφύλαξη ενός πατέρα παιδιού με ΔΑΦ είχε να κάνει με το γεγονός ότι δε θέλει να επιβαρύνει με επιπλέον δραστηριότητες το παιδί του τη δεδομένη χρονική στιγμή.

Οι απαντήσεις των γονέων στο κεντρικό ερευνητικό ερώτημα παρουσιάζονται στα παρακάτω αποσπάσματα.

Θα θέλατε να συμμετάσχετε με το παιδί σας σε κάποιο πρόγραμμα εικονικής ή επαυξημένης πραγματικότητας;

Σ01Π_A «Ναι.»

Σ02Μ_K «Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον! Βέβαια και θα το δοκίμαζα! Η Σ. είναι ένα παιδί που κάνει κάποιες κρίσεις επιληψίας, όχι συχνά, πολύ σπάνια. Οπότε σκέφτομαι μήπως η εναλλαγή εικόνων τη φοβίσει, έχει δυσκολίες με τα μάτια της, νευρολογικά. Μόνο αυτό.»

Σ03-04Μ_A «Ναι.»

Σ03-04Π_A «Νομίζω ότι αν ένα τέτοιο πρόγραμμα οργανωθεί σωστά, εννοώ να μελετηθεί σωστά στο πώς μπορεί να βοηθήσει τον Γ. και τον κάθε Γ. θα ήταν πάρα πολύ χρήσιμο. Από την άποψη ότι θα έβλεπε κάτι πιο ζωντανό μπροστά του. Θα τον έπειθε να κάνει κάτι. Δηλαδή, αν ο Γ. την ώρα που άκουγε μουσική, έβλεπε ένα ολόγραμμα να χορεύει μπροστά του, ίσως κι αυτός να κουνούσε τα πόδια του. Θα ήθελα ένα πρόγραμμα που να βλέπει κάτι και να το μιμηθεί ή το ζωντανό αυτό να του δώσει μια εντολή. Φιλική, αλλά εντολή. Δε θα επέλεγα την εικονική πραγματικότητα, γιατί ο Γ. δε θα μπορούσε να δεχτεί τα γυαλιά. Θέλει έλεγχο στο τι θα κάνει με αυτό (το πρόγραμμα), ποια θα είναι η αλληλεπίδραση και ποιος είναι ο σκοπός τελικά. Θα πρέπει να είναι κάτι συγκεκριμένο.»

Σ05-06Μ_A «Όχι, εικονικής πραγματικότητας εξαιτίας της μάσκας. Ναι, θα δοκίμαζα κάποιο πρόγραμμα επαυξημένης πραγματικότητας.»

Σ05-06Π_A «Γιατί όχι; Θα πρέπει να το δούμε στην πράξη και να περάσει ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, για να δούμε, αν έχει αποτελέσματα.»

Σ07Μ_K «Ναι. Θα δοκίμαζα ο,τιδήποτε νέο. Αρκεί αυτό να πάει ένα βήμα παραπέρα την Α. Να την εξελίξει. Πιστεύω πολύ στ' αποτελέσματα της βιοματικής προσομοίωσης μιας κατάστασης που τα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να δυσκολεύονται να κατανοήσουν ή να μιμηθούν με άλλες μεθόδους.»

Σ08Μ_{ΔA} «Του Ο. θα του άρεσε ένα πρόγραμμα εικονικής ή επαυξημένης πραγματικότητας. Του Α. μπορεί και όχι. Δε νομίζω ότι θα τους δυσκόλευε η μάσκα - γυαλιά της εικονικής πραγματικότητας.»

Σ09Μ_A «Σίγουρα! Αν είναι όμως κάτι που εξελίσσεται συνέχεια. Όχι, να έχει κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο. Τα παιδιά με ΔΑΦ χρειάζονται συνεχή εκπαίδευση και πρέπει η εκπαίδευσή τους να είναι ενδιαφέρουσα, για να τη δεχτούν.»

Σ10M_{2A} «Ναι.»

Σ11M_A «Όχι. Δεν πιστεύω ότι θα του πρόσφερε κάτι τώρα, επειδή έχουμε φτάσει σε ένα πολύ καλό επίπεδο και αυτό οφείλεται στην πρόωμη παρέμβαση που είχε από 2 ετών με την Παιδοψυχολόγο και φυσικά στην σταθερότητα και συχνότητα με τις υπόλοιπες θεραπείες του (Εργοθεραπεία, Λογοθεραπεία).»

Σ12M_{ΔA} «Την εικονική πραγματικότητα δε θα την επέλεγα. Φοβάμαι τις κρίσεις επιληψίας. Δε θα το ρίσκαρα. Του Σ. θα του άρεσε η επαυξημένη πραγματικότητα.»

Σ13-14M_A «Αισθητηριακά μπορεί να τον δυσκολέψουν τα γυαλιά, γιατί έχει ευαισθησία στην όραση. Επομένως, θα επέλεγα την επαυξημένη και όχι την εικονική πραγματικότητα. Αλλά είναι πολύ παρατηρητικός. Είμαι επιφυλακτική. Θα ήθελα να το δω εγώ και ο πατέρας του, για να το εγκρίνουμε.»

Σ13-14Π_A «Για την επαυξημένη πραγματικότητα από τη μια είμαι κάπως θετικός από την άλλη δε θέλω να βάλω μια έξτρα δραστηριότητα στον Μ. Θα ήθελα να επενδύσω χρόνο σε μια δραστηριότητα με κίνηση. Για την εικονική πραγματικότητα είμαι επιφυλακτικός. Δεν ξέρω αν ο εικονικός δάσκαλος θα αποδώσει. Δε θέλουμε κάτι στατικό.»

Σ15M_K «Θα κινητοποιούσε το ενδιαφέρον της η μουσική, όχι η εικόνα. Αντί για 5 λεπτά, θα ασχολιόταν 10 λεπτά.»

Σ16M_K «Στην επαυξημένη πραγματικότητα ίσως κυνηγούσε το ολόγραμμα να το πιάσει. Όχι να δώσει σημασία.»

Σ17M_A «Δεν ξέρω, αν θα το δεχόταν. Μπορεί να του αρέσει και να βοηθηθεί.»

Σ18M_A «Πρέπει να έχει τις εικόνες στο μυαλό του. Αυτό τον ικανοποιεί κι έτσι δε χάνει χρόνο. Χρησιμοποιεί με άνεση τα χοντρά ακουστικά και μάλιστα κάποιες φορές ξεχνάει να τα βγάλει. Όταν δοκιμάζουμε κάτι καινούριο πάντα δυσκολευόμαστε στην αρχή. Μου φαίνεται πιο αποτελεσματικό το πρόγραμμα της εικονικής πραγματικότητας, αλλά πιο

εύκολο της επαυξημένης. Την επαυξημένη τη θεωρώ πιο εύκολη διαδικασία και με μικρότερο κόστος. Θα προλάβει να του τραβήξει το ενδιαφέρον. Θα το δοκίμαζα και θα ήθελα να εκπαιδευτώ.»

Σ19Μ_Α «Ναι, θα το ήθελα και δε θα είχα πρόβλημα να εκπαιδευτώ γι' αυτό.»

6. Συζήτηση – συμπεράσματα

Τα άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, όπως αποσαφηνίζεται από την ίδια την ορολογία, αντιμετωπίζουν ένα φάσμα δυσκολιών. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να αφορούν στο λόγο και την επικοινωνία (λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία), στα αισθητηριακά ερεθίσματα (υπερευαισθησία και υποευαισθησία), στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων, καθώς και την κοινωνική συμπεριφορά. Όπως και οι δυσκολίες έτσι και η βαρύτητα της διαταραχής αυτής ποικίλει. Η ΔΑΦ είναι μία διαβίου διαταραχή, όμως με την έγκαιρη και πρώιμη θεραπευτική παρέμβαση οι δυσκολίες είναι δυνατόν να αμβλυνθούν κατά ένα μεγάλο ποσοστό.

Οι θεραπείες που επιλέγονται σε πρώτο στάδιο από τους γονείς είναι η εργοθεραπεία, η λογοθεραπεία και η ψυχοθεραπεία. Τα τελευταία χρόνια όμως αρκετοί γονείς στρέφονται και σε πιο εναλλακτικές μεθόδους παρέμβασης, όπως τη μουσικοθεραπεία, τη θεραπευτική κολύμβηση, την παιγνιοθεραπεία και τη θεραπεία μέσω ζώων. Ωστόσο, η ιδιαίτερη κλίση που παρουσιάζουν τα άτομα με ΔΑΦ στις νέες τεχνολογίες έχουν οδηγήσει τους ειδικούς στην αξιοποίησή τους για την ανάπτυξη διάφορων δεξιοτήτων.

Οποιαδήποτε θεραπευτική παρέμβαση και αν επιλέξουν οι γονείς των ατόμων με ΔΑΦ, για να έχει αποτέλεσμα θα πρέπει το «τρίγωνο» παιδί - γονείς - θεραπευτές να λειτουργεί άρρηκτα, ισότιμα και με σεβασμό. Οι γονείς είναι εκείνοι που γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα τις ανάγκες των παιδιών τους και η συμβολή τους στη θεραπευτική διαδικασία είναι καταλυτική. Γι' αυτόν το λόγο, οι θεραπευτές οφείλουν να εμπλέκουν τους γονείς στη διαδικασία, καθώς εκείνοι θα είναι αυτοί που θα συνεχίζουν στο σπίτι την εκάστοτε θεραπευτική παρέμβαση. Επομένως, οι απόψεις τους είναι μείζονος σημασίας και θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη των θεραπειών.

Συνοπλογίζοντας όλα τα παραπάνω, ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των γονέων για την αξιοποίηση της εικονικής και της επαυξημένης πραγματικότητας στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες με ΔΑΦ. Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας ποιοτικής έρευνας διακρίνονται σε ένα κεντρικό ερευνητικό ερώτημα/ φαινόμενο: «Ποιες είναι

οι αντιλήψεις των γονέων ατόμων με ΔΑΦ για την αξιοποίηση της εικονικής και της επαυξημένης πραγματικότητας στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων;» και σε έξι υποερωτήματα: α) «Πώς είναι οι κοινωνικές σχέσεις των ατόμων με ΔΑΦ με το στενό οικογενειακό τους περιβάλλον;», β) «Πώς είναι οι κοινωνικές σχέσεις των ατόμων με ΔΑΦ με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο;», γ) «Ποιες μεθόδους παρέμβασης αξιοποιούν οι γονείς των ατόμων με ΔΑΦ για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων;», δ) «Ποιες ΤΠΕ χρησιμοποιούν τα άτομα με ΔΑΦ;», ε) «Πώς αξιοποιούν τα άτομα με ΔΑΦ τις ΤΠΕ που χρησιμοποιούν;» και στ) «Ποια ανάγκη θα ήθελαν να καλύψει η εφαρμογή της εικονικής ή της επαυξημένης πραγματικότητας;»

Η στρατηγική δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκέντρωση των συμμετεχόντων ήταν αυτής της «Χιονοστιβάδας». Οι συμμετέχοντες γονείς διαμένουν στο νομό Ρεθύμνης και Ηρακλείου Κρήτης. Συνολικά συμμετείχαν 19 γονείς, 11 από το Ρέθυμνο και οχτώ από το Ηράκλειο. Η αρχική σκέψη της ερευνήτριας ήταν η προσέγγιση και των δύο γονέων, για να ελεγχθούν τυχόν διαφορετικές απόψεις για το ίδιο παιδί. Όμως, η προσέγγιση των πατεράδων στις περισσότερες περιπτώσεις έγινε μέσω των μητέρων και η απάντηση ήταν αρνητική είτε γιατί δούλευαν πολλές ώρες και δεν είχαν διαθέσιμο ελεύθερο χρόνο είτε γιατί ένιωθαν άβολα με τη διαδικασία της συνέντευξης. Σε μία περίπτωση, ένας πατέρας πρότεινε να μεταφέρει στη γυναίκα του τις απαντήσεις και στη συνέχεια εκείνη στην ερευνήτρια, αλλά κάτι τέτοιο δεν έγινε δεκτό. Οι τέσσερις πατεράδες, που δέχτηκαν να συμμετάσχουν, πρόσφεραν στην έρευνα σημαντικά δεδομένα και μια διαφορετική προσέγγιση στην ερώτηση για τον τρόπο αξιοποίησης της εικονικής και της επαυξημένης πραγματικότητας. Όλες οι συμμετέχουσες μητέρες παράτειναν με δική τους θέληση τη διάρκεια των συνεντεύξεων, καθώς επιθυμούσαν να δώσουν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για τα παιδιά τους και να προσφέρουν τη βοήθεια τους στην έρευνα. Μάλιστα, όλοι οι συμμετέχοντες γονείς επιθυμούν τη συνέχιση της έρευνας σε ένα πιο πρακτικό επίπεδο και δήλωσαν την επιθυμία τους να συμμετέχουν ξανά, ακόμη και αν χρειαστεί να εκπαιδευτούν και να δοκιμάσουν μία νέα τεχνική, που μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά τους.

Οι κοινωνικές σχέσεις δεν αφορούν μόνο το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζούμε και δραστηριοποιόμαστε, αλλά και το στενό οικογενειακό μας

περιβάλλον, δηλαδή τους γονείς, τα αδέρφια και τους παππούδες με τις γιαγιάδες. Όπως φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων, τα άτομα με ΔΑΦ έχουν πολύ καλές σχέσεις με τους γονείς τους, με τις μητέρες να ασχολούνται κατά βάση με τις καθημερινές τους ανάγκες και την εκπαίδευσή τους. Στις περιπτώσεις που τα παιδιά δεν μπορούν να αυτοεξυπηρετηθούν, οι μητέρες επισημαίνουν ότι υπάρχει μια σχέση εξάρτησης μεταξύ τους. Οι πατεράδες συνήθως δουλεύουν πολλές ώρες, με αποτέλεσμα να απουσιάζουν από το σπίτι ή δυσκολεύονται να αποδεχτούν την κατάσταση. Υπήρξαν όμως και περιπτώσεις πατεράδων που έχουν ενεργό ρόλο στην καθημερινότητα και την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Η σχέση των ατόμων με ΔΑΦ με τα αδέρφια τους φαίνεται να επηρεάζεται και να διαφοροποιείται από την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των αδελφών τους. Έτσι, πολλές φορές η σχέση τους είναι αδιάφορη ή ανύπαρκτη. Οι πολλές ανάγκες των ατόμων με ΔΑΦ και η πολύωρη ενασχόληση των γονέων μαζί τους, δημιουργεί αισθήματα ζήλιας και ανταγωνισμού ανάμεσα στα αδέρφια. Ένας τρόπος, για να αντιμετωπίσουν οι γονείς αυτά τα αισθήματα, είναι η εμπλοκή των αδελφών στην καθημερινότητα των ατόμων με ΔΑΦ περνώντας διασκεδαστικά και δημιουργικά χρόνο μεταξύ τους. Σε κάποιες περιπτώσεις όμως τα αδέρφια με δική τους πρωτοβουλία βοηθούν και λειτουργούν προστατευτικά προς τον/την αδελφό/ή με ΔΑΦ.

Οι παππούδες και οι γιαγιάδες φαίνεται ότι είναι εκείνοι που δυσκολεύονται περισσότερο να αποδεχτούν τη ΔΑΦ ή όπως δήλωσε μία μητέρα «Το δέχτηκαν, αλλά δεν το αποδέχτηκαν». Στις περιπτώσεις που η ΔΑΦ συνυπάρχει με προβλήματα υγείας, προβάλλουν αυτά και αποσιωπούν τη ΔΑΦ ή όταν το παιδί είναι υπερκινητικό ή ζωνρό, προβάλλουν την παρορμητικότητά του ως αδυναμία. Ωστόσο, υπάρχουν δύο μητέρες που ανέφεραν ότι κατηγορήθηκαν από τους γονείς του συζύγου για την εμφάνιση της ΔΑΦ στα παιδιά τους. Η πλειοψηφία όμως των παππούδων και των γιαγιάδων έχει καλές σχέσεις και επικοινωνία με τα εγγόνια τους και μάλιστα έχει αναπτύξει μια συγκεκριμένη ρουτίνα δραστηριοτήτων, την οποία και τα ίδια επιδιώκουν να τηρούν.

Οι σχέσεις των παιδιών με ΔΑΦ με τους συμμαθητές τους ποικίλει και πολλές φορές καθορίζεται από τη δομή εκπαίδευσης που φοιτούν. Τα άτομα με ΔΑΦ που φοιτούν σε ειδικό σχολείο συνυπάρχουν με παιδιά που έχουν ελλείμματα και δυσκολίες άλλης φύσης και ενδέχεται να δυσκολεύονται στις κοινωνικές τους

συνδιαλλαγές. Όμως, πολλά παιδιά μπόρεσαν να δημιουργήσουν σχέσεις φιλίας με τους συμμαθητές τους, οι οποίες συνεχίζονταν και εκτός σχολείου, γιατί οι κοινωνικές τους δεξιότητες ήταν πιο ανεπτυγμένες. Σε αυτό συνέβαλε και η προσπάθεια των γονιών που καλλιέργησαν φιλικές σχέσεις με τους γονείς των συμμαθητών των παιδιών τους. Τα άτομα με ΔΑΦ έχουν ένα επιβαρυσμένο πρόγραμμα με πολλές θεραπείες και όπως επισήμαναν οι γονείς δεν υπάρχει ο απαιτούμενος ελεύθερος χρόνος, για να κάνουν παρέα τα παιδιά και εκτός σχολείου. Ένας ακόμη ανασταλτικός παράγοντας είναι και η πανδημία που δεν επιτρέπει τις κοινωνικές συναναστροφές. Κάποια παιδιά με έντονα κοινωνικά ελλείμματα προτιμούσαν να είναι απομονωμένα, διότι φοβόντουσαν τα άλλα παιδιά. Ένας πατέρας μόνο αναφέρθηκε σε συμπεριφορές bullying προς το γιο του από τους συμμαθητές του.

Οι σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς τους, όπως αυτές περιγράφηκαν από τους γονείς, είναι πολύ καλές. Ανάφεραν ότι είναι άνθρωποι που αγαπούν την ειδική αγωγή και περιβάλλουν με πολλή αγάπη και πραγματικό ενδιαφέρον τα παιδιά τους. Ωστόσο, κάποιοι γονείς χαρακτήρισαν τις σχέσεις των παιδιών τους με τους εκπαιδευτικούς ως «πολυκύμαντες» ή ότι αποτελούν «θέμα χημείας». Μία μητέρα που ο γιος της φοιτά στη γενική εκπαίδευση υποστήριξε ότι κάποιοι καθηγητές δεν ακολουθούν τις οδηγίες των ειδικών και αντιμετωπίζουν το γιο της σαν κακομαθημένο. Στην πλειοψηφία τους όμως οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι είναι υποστηρικτικοί με τα παιδιά.

Από τις συνεντεύξεις προέκυψε ότι οι γονείς χρησιμοποιούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους κυρίως τις παραδοσιακές μεθόδους θεραπευτικής παρέμβασης, όπως την εργοθεραπεία, τη λογοθεραπεία, την ψυχοθεραπεία, τη φυσικοθεραπεία και θεραπευτικά προγράμματα, όπως τις κοινωνικές ιστορίες, το TEACCH, το PECS και το Makaton. Τα τελευταία χρόνια όμως έχει γίνει μια στροφή σε πιο εναλλακτικά προγράμματα παρέμβασης και οι επιλογές των γονέων επιβεβαιώνουν τη βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, επιλέγουν τη θεραπευτική κολύμβηση, την παιγνιοθεραπεία, τη μουσικοθεραπεία, το χορό, κέντρα δημιουργικής απασχόλησης, την επαφή με τα ζώα, τη γυμναστική και γενικά τα αθλήματα. Λιγότεροι γονείς έχουν εντάξει τα τεχνολογικά μέσα στην εκπαίδευση των παιδιών τους με συνηθέστερες επιλογές τα εκπαιδευτικά λογισμικά, το TOMATIS και το iPad PECS.

Τα άτομα με ΔΑΦ επιλέγουν διάφορα είδη ΤΠΕ είτε για εκπαιδευτικούς σκοπούς είτε για ψυχαγωγικούς. Τα είδη ΤΠΕ που προτιμούν είναι το κινητό, ο υπολογιστής, το tablet, η εικονική πραγματικότητα και η ρομποτική. Το κινητό το χρησιμοποιούν μόνο για ψυχαγωγικούς σκοπούς. Για να ακούσουν μουσική, να δουν φωτογραφίες ή να παίξουν παιχνίδια. Τον υπολογιστή μπορεί να τον χρησιμοποιήσουν, για να χαλαρώσουν ακούγοντας μουσική, βλέποντας βίντεο και φωτογραφίες ή παίζοντας παιχνίδια. Όμως, οι γονείς αναφέρθηκαν και στον εκπαιδευτικό ρόλο που διαδραματίζει ο υπολογιστής στην καθημερινότητα των παιδιών τους. Οι περισσότεροι γονείς έχουν αξιοποιήσει για την εκπαίδευση των παιδιών τους λογισμικά και εκπαιδευτικά παιχνίδια. Κάποια παιδιά χρησιμοποιούν και το word για τις εργασίες του σχολείου, ενώ ένα κορίτσι, για να κρατά ημερολόγιο. Ένας έφηβος με ΔΑΦ με ιδιαίτερη κλίση και αγάπη στους υπολογιστές παρακολούθησε σεμινάρια δημιουργίας ιστοσελίδων και προγραμματισμού Java. Ενώ, ένα άλλο αγόρι ασχολείται με το Google maps και μάλιστα έστειλε μήνυμα στη Google, για να προσθέσουν στο χάρτη ένα κτίσμα που είχε αναγνωρίσει και η Google τού έστειλε ευχαριστήριο e-mail. Το tablet, σύμφωνα με τους γονείς, χρησιμοποιείται από τα παιδιά τους, για να ακούν μουσική, να βλέπουν βίντεο και να παίζουν παιχνίδια. Κάποια παιδιά όμως το χρησιμοποιούν και για την εφαρμογή iPad PECS. Ένα παιδί παίζει συχνά παιχνίδια εικονικής πραγματικότητας, ενώ ένας έφηβος έχει παρακολουθήσει έκθεση για την εικονική πραγματικότητα. Τέλος, ένα παιδί με ΔΑΦ έχει αποκτήσει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη ρομποτική.

Οι ανάγκες των ατόμων με ΔΑΦ, όπως αυτές παρουσιάστηκαν από τους γονείς τους, καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα. Η πλειοψηφία των γονέων επιθυμούσε τη δημιουργία μίας εφαρμογής που να καλύπτει την ανάπτυξη περισσότερων από μία δεξιοτήτων. Ένας από τους συμμετέχοντες πατεράδες πρότεινε τη δημιουργία μιας εφαρμογής, είτε αυτή είναι εικονικής είτε επαυξημένης πραγματικότητας, η οποία να έχει διαβαθμίσεις - στάδια και τη δυνατότητα να επαναπρογραμματίζεται ανάλογα με την πρόοδο του κάθε ατόμου και τις εκάστοτε ανάγκες του. Η λέξη κλειδί σε όλες τις συνεντεύξεις ήταν η «εξέλιξη». Οι γονείς επιθυμούν τη δημιουργία μιας εφαρμογής που να εξελίσσει τα παιδιά τους. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι ανάγκες των ατόμων με ΔΑΦ ποικίλλουν και αυτό επιβεβαιώνεται από τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις. Οι κατηγορίες αυτές, με σειρά προτεραιότητας,

είναι: α) οι κοινωνικές δεξιότητες/ συνδιαλλαγές (10 γονείς), β) η αυτονομία/ αυτοεξυπηρέτηση (8 γονείς), γ) ο ψυχολογικός τομέας/ ανάπτυξης (7 γονείς) και δ) ο γνωστικός τομέας (4 γονείς) και η καθημερινότητα (4 γονείς).

Όπως φάνηκε από τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων, οι περισσότεροι γονείς ήταν αρνητικοί στη χρήση της εικονικής πραγματικότητας εξαιτίας των αισθητηριακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ΔΑΦ. Γι' αυτό υποστηρίζουν ότι τα παιδιά τους δε θα μπορούσαν να ανεχτούν τα ειδικά 3D γυαλιά. Οι μόνοι γονείς που θα επέλεγαν την εικονική πραγματικότητα είναι εκείνοι που τα παιδιά τους έχουν προηγούμενη εμπειρία με αυτό το μέσο ή δεν έχουν αισθητηριακές δυσκολίες με τα ειδικά 3D γυαλιά. Ένας ακόμη αποτρεπτικός, για τους γονείς, παράγοντας για την επιλογή της εικονικής πραγματικότητας ήταν η πιθανότητα κρίσεων επιληψίας από τη γρήγορη εναλλαγή της εικόνας και τα γενικότερα χαρακτηριστικά αυτού του μέσου. Το ζήτημα αυτό αναφέρθηκε όχι μόνο από τους γονείς που τα παιδιά τους έχουν ιστορικό επιληπτικών κρίσεων, αλλά και από την πλειοψηφία των γονέων που δε θα επέλεγαν το μέσο αυτό, διότι δε θα ήθελαν να το διακινδυνεύσουν. Ο παράγοντας αυτός προκάλεσε έναν έντονο προβληματισμό στην ερευνήτρια, καθώς η πιθανότητα κρίσεων επιληψίας δεν αναφέρεται στις έρευνες που αξιοποιούν την εικονική πραγματικότητα στην εκπαίδευση των ατόμων με ΔΑΦ. Ένας ακόμη λόγος για την αρνητική στάση των γονέων στην εικονική πραγματικότητα είναι ότι ο εικονικός κόσμος είναι ένας ψεύτικος κόσμος για τους γονείς και δε θα επιθυμούσαν το παιδί τους να ζει σε ένα εξωπραγματικό κόσμο με ψευδαισθήσεις ή να εκπαιδεύεται με έναν εικονικό δάσκαλο.

Όσον αφορά στην αξιοποίηση της επαυξημένης πραγματικότητας, οι γονείς ήταν πολύ πιο θετικοί, διότι πρόκειται για μία βιωματική προσομοίωση της πραγματικότητας. Το ολόγραμμα είναι ένα χαρακτηριστικό της επαυξημένης πραγματικότητας, που σύμφωνα με τους γονείς, θα κεντρίσει την προσοχή των παιδιών και μέσω της μίμησης θα μπορέσει να συμβάλει στην ανάπτυξη διάφορων δεξιοτήτων. Οι γονείς αναφέρθηκαν επίσης και στο μικρό κόστος αυτού του μέσου συγκριτικά με το αυξημένο κόστος της εικονικής πραγματικότητας. Μία μητέρα ήταν αρνητική και για τα δύο είδη νέων τεχνολογιών, διότι το παιδί της έχει κάνει ήδη αρκετή πρόοδο και δεν έχει ανάγκη από κάτι άλλο. Η επιφύλαξη ενός πατέρα παιδιού με ΔΑΦ είχε να κάνει με το γεγονός ότι δε θέλει να επιβαρύνει με επιπλέον

δραστηριότητες το παιδί του τη δεδομένη χρονική στιγμή και όχι με το ίδιο το τεχνολογικό μέσον. Συνοψίζοντας, για την εικονική πραγματικότητα δύο γονείς ήταν επιφυλακτικοί, επτά αρνητικοί και δέκα θετικοί, ενώ για την επαυξημένη πραγματικότητα ένας γονιός ήταν επιφυλακτικός, ένας αρνητικός και 17 θετικοί.

Συνοψίζοντας, τα άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) έχουν πολλές ικανότητες, αλλά και ελλείμματα που σχετίζονται με τη σκέψη, τις αισθήσεις, την ακοή, την ομιλία και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Γι' αυτό είναι αναγκαίο να ακολουθήσουν μια ειδική και εξατομικευμένη εκπαίδευση, για να αναπτύξουν διάφορες δεξιότητες. Απαραίτητη προϋπόθεση για μια αποτελεσματική εκπαίδευση θα ήταν η διεύρυνση των ήδη υπάρχουσών στρατηγικών. Τα άτομα με ΔΑΦ έχουν ιδιαίτερη κλίση στις νέες τεχνολογίες, η οποία θα μπορούσε να αξιοποιηθεί προς όφελός τους. Υπό αυτήν την έννοια, οι ΤΠΕ προσφέρουν νέες και ποικίλες δυνατότητες παρέμβασης. Δύο από τα πιο πρόσφατα και πολλά υποσχόμενα είδη ΤΠΕ που αναπτύχθηκαν είναι η εικονική και η επαυξημένη πραγματικότητα. Έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες, οι οποίες αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα αυτών των δύο τεχνολογικών μέσων στην εκπαίδευση των ατόμων με ΔΑΦ. Η εικονική πραγματικότητα έχει αξιοποιηθεί περισσότερο ως θεραπευτικό μέσο παρέμβασης για την ανάπτυξη διάφορων δεξιοτήτων στα άτομα με ΔΑΦ, συγκριτικά με την επαυξημένη πραγματικότητα. Η εικονική πραγματικότητα έχει πολλά οφέλη, όμως σημειώνονται και κάποιοι αποτρεπτικοί παράγοντες, όπως οι αισθητηριακές δυσκολίες με τα ειδικά 3D γυαλιά, το μεγάλο κόστος για τον εξοπλισμό, αλλά και η αλληλεπίδραση με έναν εικονικό κόσμο. Η επαυξημένη πραγματικότητα είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για τα άτομα με ΔΑΦ προκειμένου να συλλέξουν πραγματικές πληροφορίες με εικονικά βοηθήματα. Αυτό το μέσον παροχής πληροφοριών θα μπορούσε να εξηγήσει σε πραγματικό χρόνο τον τρόπο αντιμετώπισης διάφορων κοινωνικών καταστάσεων και, ως εκ τούτου, να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο παρέμβασης για τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων για τα άτομα με ΔΑΦ, σε έναν τομέα μείζονος σημασίας για εκείνα.

Τα αποτελέσματα της παρούσας ποιοτικής έρευνας, τα οποία συγκεντρώθηκαν μέσω των συνεντεύξεων γονέων ατόμων με ΔΑΦ, επιβεβαιώνουν τα δεδομένα της βιβλιογραφίας, όσον αφορά στα οφέλη της εικονικής και της επαυξημένης πραγματικότητας. Το ίδιο ισχύει και για τους αποτρεπτικούς παράγοντες αξιοποίησης

της εικονικής πραγματικότητας, όπως αυτοί αναφέρθηκαν παραπάνω. Όμως, η παρούσα έρευνα έρχεται να προσθέσει έναν ακόμη, καθοριστικής σημασίας αποτρεπτικό παράγοντα για την εικονική πραγματικότητα. Αυτός ο παράγοντας, όπως επισημάνθηκε από την πλειοψηφία των γονέων, είναι η πιθανότητα πρόκλησης κρίσεων επιληψίας στα παιδιά τους, από τη γρήγορη εναλλαγή εικόνων και τα γενικότερα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου τεχνολογικού μέσου. Ακόμη και οι γονείς, των οποίων τα παιδιά δεν είχαν ιστορικό επιληπτικών κρίσεων υπογράμμισαν ότι δεν θα το διακινδύνευαν. Από την άλλη πλευρά, η στάση των γονέων για την επαυξημένη πραγματικότητα ήταν θετική για πολλούς λόγους, όπως το χαμηλό κόστος και την απουσία αισθητηριακών δυσκολιών. Όμως, ο βασικότερος λόγος ήταν ότι αυτό το καινοτόμο είδος ΤΠΕ συνδέεται με τον πραγματικό κόσμο. Η εκπαίδευση μέσα σε πραγματικές συνθήκες καθιστούν το εργαλείο αυτό επικρατέστερο και δημιουργούν ένα κλίμα εμπιστοσύνης στους γονείς για την ένταξη των νέων τεχνολογιών στη θεραπευτική παρέμβαση των παιδιών τους.

7. Περιορισμοί και μελλοντική έρευνα

Η διερεύνηση των απόψεων γονέων παιδιών, εφήβων και ενηλίκων με ΔΑΦ για την αξιοποίηση της εικονικής και της επαυξημένης πραγματικότητας στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων είναι ένα πεδίο, το οποίο δεν έχει μελετηθεί. Επομένως, δεν υπήρχαν αντίστοιχες έρευνες, ώστε να μελετηθεί η μεθοδολογία και ο τρόπος εξέτασης του θέματος. Τα ευρήματα ήταν σημαντικά για την πορεία της έρευνας και σχηματίστηκε μία πρώτη εικόνα γύρω από το συγκεκριμένο θέμα. Όμως, σε περίπτωση επανάληψης του προς εξέταση θέματος, θα πρέπει να αρθούν κάποιοι περιορισμοί. Το δείγμα της παρούσας έρευνας ήταν ικανοποιητικό στο πλαίσιο μιας διπλωματικής εργασίας, ώστε να μην επέλθει θεωρητικός κορεσμός (όταν η αντιπαραβολή των νέων δεδομένων δεν προσφέρει καινούργιες θεωρητικές προοπτικές), όμως η διεύρυνσή του σε περισσότερους νομούς μπορεί να προσφέρει σημαντικά αποτελέσματα. Επίσης, η συμμετοχή περισσότερων πατεράδων στην έρευνα μπορεί να προσφέρει μια διαφορετική οπτική στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Όσον αφορά στους συμμετέχοντες, επιθυμία της ερευνήτριας ήταν η συμπερίληψη γονέων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα προσομοίωσης ταξιδιού με αεροπλάνο για άτομα με ΔΑΦ (Boarding Pass στον Αυτισμό) που υλοποιήθηκε στην Ελλάδα το 2018. Κάτι τέτοιο δεν μπόρεσε να πραγματοποιηθεί εξαιτίας της έλλειψης χρόνου. Η συμμετοχή γονέων που έχουν μία προηγούμενη εμπειρία στην προσομοίωση κοινωνικών ιστοριών, ακόμη και αν δεν αξιοποιήθηκε η εικονική ή επαυξημένη πραγματικότητα θα μπορούσε να εξελίξει το συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο. Έχει παρατηρηθεί ακόμη ότι αρκετοί γονείς έχουν σημαντική εμπειρία σε τεχνολογικά προγράμματα του εξωτερικού, η οποία θα μπορούσε να φανεί πολύ χρήσιμη στην εξέλιξη της έρευνας. Ένας ακόμη περιορισμός της έρευνας ήταν ότι η ανάλυση και η ερμηνεία των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε από μία ερευνήτρια. Αν και σε αυτήν την περίπτωση ελλοχεύει ο κίνδυνος της υποκειμενικής απόδοσης και ερμηνείας των δεδομένων, όταν δεν υπάρχει έστω ένας δεύτερος ερευνητής, στην παρούσα έρευνα η επικύρωση των ευρημάτων προσδιορίστηκε με τη στρατηγική του ελέγχου των μελών, όπως αυτή ορίστηκε στο κεφάλαιο «Αξιοπιστία και εγκυρότητα».

Ο σημαντικός αποτρεπτικός παράγοντας των κρίσεων επιληψίας από την αξιοποίηση της εικονικής πραγματικότητας, που προέκυψε από τις συνεντεύξεις των γονέων ατόμων με ΔΑΦ, ανάτρεψε τα σχέδια για τη μελλοντική πορεία της παρούσας έρευνας. Το συγκεκριμένο εύρημα θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για περαιτέρω έρευνα που θα περιλαμβάνει τις απόψεις ειδικών αναπτυξιολόγων και νευρολόγων, ώστε να εξεταστούν οι πιθανότητες πρόκλησης κρίσεων επιληψίας και αν τελικά το τεχνολογικό εργαλείο της εικονικής πραγματικότητας επιτρέπεται να χρησιμοποιείται από τα άτομα με ΔΑΦ, είτε για εκπαιδευτικούς είτε για ψυχαγωγικούς σκοπούς. Ένα ακόμη στοιχείο που θα παίζει καταλυτικό ρόλο στην εξέλιξη της έρευνας είναι το φάσμα των αναγκών που επιθυμούν οι γονείς να καλύπτει μια εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας. Ο σχεδιασμός, η κατασκευή, η χρήση και η αξιολόγηση μιας εφαρμογής επαυξημένης πραγματικότητας δεν είναι εύκολη υπόθεση. Το πρώτο βήμα, για να περιοριστούν τυχόν απρόβλεπτοι παράγοντες, είναι η δημιουργία μιας διεπιστημονικής ομάδας, η οποία θα αποτελείται από όλες τις ειδικότητες που έχουν άμεση επαφή με τα θεραπευτικά προγράμματα παρέμβασης των ατόμων με ΔΑΦ. Η ανάγκη συνεργασίας επιστημόνων διάφορων κλάδων είναι επιβεβλημένη, για να υπάρξει μια σφαιρική θέαση και κατανόηση της κατάστασης, ώστε να σχεδιαστεί ένα εργαλείο που να μπορεί να ωφελήσει και να εξελίξει τα άτομα με ΔΑΦ. Η εξέλιξη ήταν το βασικό ζητούμενο - απαίτηση των γονέων και κατά τη γνώμη της ερευνήτριας η βασική προϋπόθεση, για να έχει αποτέλεσμα μία τέτοια εφαρμογή. Η χρήση ενός τεχνολογικού εργαλείου δε θα παραμερίσει βέβαια την αξιοποίηση άλλων εργαλείων παρέμβασης, που έχουν αποδειχτεί ότι είναι αποτελεσματικά στα άτομα με ΔΑΦ. Εργαλεία, όπως οι κοινωνικές ιστορίες, οι οπτικές στρατηγικές κ.ά. θα ενσωματωθούν στην επαυξημένη πραγματικότητα. Η δημιουργία μιας προσομοίωσης του πραγματικού κόσμου με την αξιοποίηση της επαυξημένης πραγματικότητας, ώστε τα άτομα με ΔΑΦ να εκπαιδευτούν σε πραγματικές συνθήκες, λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες που ενδέχεται να τους πιέσουν, είναι ένα καινοτόμο εγχείρημα που δεν έχει δοκιμαστεί έως τώρα στην Ελλάδα.

Οι κοινωνικές ιστορίες με την οπτική απεικόνιση μιας κοινωνικής ή καθημερινής κατάστασης διαβίωσης, η οποία θα ζωντανεύει μπροστά τους, θα τους βοηθήσει να φανταστούν και να κατανοήσουν τα περιβάλλοντα και τη σωστή συμπεριφορά σε αυτά τα πλαίσια. Στην περίπτωση της επαυξημένης πραγματικότητας δε θα υπάρχει

ένας εικονικός – «ψεύτικος δάσκαλος», όπως τον αποκάλεσαν οι γονείς, αλλά ο δάσκαλος ή ο θεραπευτής με φυσική παρουσία θα εκπαιδεύει τα άτομα με ΔΑΦ. Επομένως είναι απαραίτητο να εκπαιδευτούν όχι μόνο οι γονείς, αλλά και οι θεραπευτές των ατόμων με ΔΑΦ. Οι δάσκαλοι και οι θεραπευτές με την εμπειρία τους στις ανάγκες και τις δυνατότητες των ατόμων με ΔΑΦ καθίστανται πολύτιμοι αρωγοί στην ανάπτυξη αποτελεσματικών, αλλά και ηθικά αποδεκτών λύσεων. Η δημιουργία μιας εφαρμογής με διαβαθμίσεις που να προγραμματίζεται ανά περίπτωση, ανάλογα με τις ανάγκες των ατόμων με ΔΑΦ τη δεδομένη χρονική στιγμή και την πρόοδο που εμφανίζουν απαιτεί μια διαμορφωτική/ σταδιακή αξιολόγηση. Η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής, για να έχει νόημα, θα αξιολογείται από την ικανότητα της μετάβασης των ατόμων με ΔΑΦ από την προσομοίωση της πραγματικότητας σε πραγματικές συνθήκες και την εφαρμογή των όσων έμαθαν. Εν κατακλείδι, αξιοποιώντας την επαυξημένη πραγματικότητα, μπορούν να αναπτυχθούν παρεμβάσεις και κοινωνικά σενάρια, ειδικά σχεδιασμένα, για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες κάθε ατόμου με ΔΑΦ, αναπτύσσοντας διάφορες δεξιότητες. Η επιτυχημένη επικοινωνία και η ποιότητα ζωής είναι ο στόχος για τα άτομα με πολύπλοκες ανάγκες επικοινωνίας και η τεχνολογία είναι ένα μέσον για την επίτευξη αυτού του στόχου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αραβίδου, Μ., Γεωργιοπούλου, Φ., Γεωργοπούλου, Β., Κυρίτση, Α., & Χαραλαμπίδου, Μ. (2015). *Ο Φοίβος κι εγώ: Μια ιστορία για τον αυτισμό...* Καβάλα: Σαΐτα.

Attwood, T. (2012). *Σύνδρομο Asperger: Ένας πλήρης οδηγός*. Β. Α. Παπαγεωργίου (Επιμ. εκδ.). (Χ. Λυμπεροπούλου, μετάφραση). Αθήνα: Πεδίο.

Attwood, T. (2015). *Η διερεύνηση των συναισθημάτων στον αυτισμό: Γνωστική – Συμπεριφορική θεραπεία για τη διαχείριση του Άγχους και του Θυμού*. (Ο. Ζηκοπούλου, μετάφραση). Αθήνα: Πεδίο.

Βακρτζή, Ε. (2014). *Το Αυγό*. Αθήνα: Πατάκη.

Βαθρακογιάννη, Μ., Πιτσαδιώτη, Π., & Χαλιώτη, Β. (2018). Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση της Ειδικής Αγωγής. 8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 47-57.

Boarding Pass στον αυτισμό. 2018. *Δελτίο τύπου*. Ανακτήθηκε 20 Ιουλίου 2020, από <https://www.aia.gr/eI/company-and-business/press-and-Media/press-office/press-releases/boarding-pass-ston-aytismo>

Βοσινάκης, Σ. (2015). *Εικονικοί κόσμοι*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές: Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. (Π. Σακελλαρίου, μετάφραση). Αθήνα: Gutenberg.

- Γελαστοπούλου, Μ., & Κουρμπέτης, Β. (2014). Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή: Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση. 3-5 Οκτωβρίου 2014 (σσ. 855-863). Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, Ρέθυμνο. Ανακτήθηκε 05 Νοεμβρίου 2020, από <http://www.hcicte2014.edc.uoc.gr/>
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Αξιολόγηση – Διάγνωση - Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γενά, Α. (2017). *Συστημική, Συμπεριφορική - Αναλυτική προσέγγιση: Αξιολόγηση, Διάγνωση, Εκπαίδευση, Θεραπευτικές παρεμβάσεις και Ένταξη παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές με έμφαση στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γενά, Α., & Μπαλαμώτης, Γ. (2013). *Η Οικογένεια του Παιδιού με Αυτισμό: Οι Γονείς (Τόμος Ι)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργίου, Χ., Δημητριάδης, Σ., Ευθυμίου, Γ., Καρυπίδου, Β., Κονετάς, Δ., Κωστάρας, Γ., κ.ά. (2006). *Μελέτη επισκόπησης της πληροφορικής στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ένωση Πληροφορικών Ελλάδας.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου, μετάφραση). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Ν. Κουβαράκου, μετάφραση). Αθήνα: Ίων.
- Δρόσος, Δ., Βουγιούκας, Δ., Καλλίγερος, Ε., Κοκολάκης, Σ., & Σκιάνης, Χ. (2015). *Εισαγωγή στην επιστήμη των υπολογιστών & επικοινωνιών: Τεχνολογίες και εφαρμογές*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Εκπαιδευτικές εφαρμογές. 2015. *WEB 2.0 TOOLS*. Ανακτήθηκε 02 Φεβρουαρίου 2021, από <https://tpe-ekpaideusi.webnode.gr/a-e-s-p-p/>

- Haddon, M. (2004). *Ποιος σκότωσε το σκύλο τα μεσάνυχτα*. (Α. Παπασταύρου, μετάφραση). Αθήνα: Ψυχογιός.
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση* (4η έκδ.). (Χ. Λυμπεροπούλου, μετάφραση). Α. Δαβάζογλου, & Κ. Κόκκινος (Επιμ. έκδ.). Αθήνα: Τόπος.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Καλογιαννάκης, Μ., Παπαδάκης, Σ., & Ζαράνης, Ν. (2014α). Φορητές εκπαιδευτικές εφαρμογές για παιδιά. Εκτός από φορητές είναι και εκπαιδευτικές; Στο 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή: *Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*. 3-5 Οκτωβρίου 2014 (σσ. 1054-1061). Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, Ρέθυμνο. Ανακτήθηκε 05 Νοεμβρίου 2020, από <http://www.hcicte2014.edc.uoc.gr/>
- Καλογιαννάκης, Μ., Παπαδάκης, Σ., & Ζαράνης, Ν. (2014β). Χρήση φορητών τεχνολογιών στην Προσχολική Εκπαίδευση. Οι ταμπλέτες ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Στο 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή: *Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*. 3-5 Οκτωβρίου 2014 (σσ. 490-497). Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, Ρέθυμνο. Ανακτήθηκε 05 Νοεμβρίου 2020, από <http://www.hcicte2014.edc.uoc.gr/>
- Καλύβα, Ε. (2005). *Αντισμός: Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Καραβελάκη, Μ. (2013). Μεθοδολογία αξιοποίησης εφαρμογών λογισμικού σε παιδιά με προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης. Στο 7^ο Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση “Μεθοδολογίες Μάθησης”. ICODL. Τόμ. 7 (σσ. 67-73). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. doi: 10.12681/icodl.637
- Καρασούλη, Κ. (2007). *Πρόγραμμα Εναλλακτικής Επικοινωνίας Μέσω Εικόνων (PECS) Και Η Εκπαίδευση Των Παιδιών Με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*

(Δ.Α.Δ.). Πτυχιακή εργασία, Τμήμα Ειδικών Προσχολικής Αγωγής Ημερήσιας Φροντίδας Παιδιών Με Ειδικές Ανάγκες. Αθήνα: ΙΕΚ ΞΥΝΗ.

Κατεβάογλου, Σ. 2014. *30 Web 2.0 Εφαρμογές για την τάξη*. Ανακτήθηκε 02 Φεβρουαρίου 2021, από <http://dide.sam.sch.gr/keplinet/index.php/articles-menu-item/educational-menu-item/149-web-2-0-apps>

Κατσούγκρη, Α. Ι. (2018). *Εκπαιδύοντας ένα παιδί με αυτισμό στην οικογένεια και το τυπικό σχολείο*. Αθήνα: Συμμετρία.

Καψάλης, Δ. (2014). Η αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα ως εργαλείου εξατομικευμένης διδασκαλίας για την απόδοση κινήτρων και την ανάπτυξη του εύρους των δεξιοτήτων ατόμων με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού. Στο 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή: *Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*. 3-5 Οκτωβρίου 2014 (σσ. 864-871). Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, Ρέθυμνο. Ανακτήθηκε 05 Νοεμβρίου 2020, από <http://www.hcicte2014.edc.uoc.gr/>

Κλεισαρχάκης, Μ., & Μακράκης, Β. (2014). Μια διαδικτυακή κοινότητα πρακτικής για την υποστήριξη της αναμόρφωσης μαθημάτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προς τη βιώσιμη/αειφόρο ανάπτυξη. Στο 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή: *Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*. 3-5 Οκτωβρίου 2014 (σσ. 951-959). Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, Ρέθυμνο. Ανακτήθηκε 05 Νοεμβρίου 2020, από <http://www.hcicte2014.edc.uoc.gr/>

Κυπριωτάκη, Μ. Α., & Μαρκοδημητράκη, Μ. Ε. (2011). Μίμηση και αυτισμός: μια σύγχρονη θεωρητική προσέγγιση. *Ψυχολογία*, 18(1), 54-72.

Λαδιάς, Α., Μπέλλου, Ι., Παπαχρήστος, Ν. Μ., & Καμπούρογλου, Μ. (2009). Εκπαιδευτικό λογισμικό για τη δημιουργία προσθετικού περιβάλλοντος μάθησης για ΑμεΑ με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Στην 3η Πανελλήνια Διημερίδα Καθηγητών Πληροφορικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. 3-4 Απριλίου 2009 (σσ. 1-6). Αλεξανδρούπολη. Ανακτήθηκε 24 Φεβρουαρίου 2021, από <http://synedrio.pekap.gr/praktika/3o/ergasies/pdkap6.pdf>

- Λέπουρας, Γ., Αντωνίου, Α., Πλατής, Ν., & Χαρίτος, Δ. (2015). *Ανάπτυξη συστημάτων εικονικής πραγματικότητας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Mertens, D. M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μουστάκας, Κ., Παλιόκας, Ι., Τζοβάρας, Δ., & Τσακίρης, Α. (2015). *Γραφικά και εικονική πραγματικότητα: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Nasa. 2020. *Virtual Reality: Definition and Requirements*. Ανακτήθηκε 2 Απριλίου 2020, από <https://www.nas.nasa.gov/Software/VWT/vr.html>
- Νικόπουλος, Α., Πλατή, Δ., & Μικρόπουλος, Τ. Α. (2014). Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση. Η έρευνα στην Ελλάδα. Στο 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή: *Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*. 3-5 Οκτωβρίου 2014 (σσ. 431-440). Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, Ρέθυμνο. Ανακτήθηκε 05 Νοεμβρίου 2020, από <http://www.hcicte2014.edc.uoc.gr/>
- Νόηση. 2013. *Εργαστήρι ψυχοκινητικής*. Ανακτήθηκε 15 Σεπτεμβρίου 2018, από <https://www.noesi.gr/psychomotortherapy/theatriko-paixnidi>
- Πουλάκης, Π. (2006). *Ο αυτός*. Αθήνα: Κάστωρ.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, μετάφραση). Αθήνα: Gutenberg.
- Σερετόπουλος, Κ., Λάμνισος, Δ., & Γιαννακού, Κ. (2020). Η επιδημιολογία των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 37(2), 169-180.
- Smith, C. (2016). *Κοινωνικές ιστορίες: Από τον σχεδιασμό στη γραφή - Πρακτικές Παρεμβάσεις στον Αυτισμό*. (Β. Γαλφριανάκη, μετάφραση). Αθήνα: Κωνσταντάρας – Ιατρικές εκδόσεις.

- Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2010). *Κοινωνιο-Γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπαντιδάκης, Ι., Γάκη, Ε., & Βασαρμίδου, Δ. (2018). Ανάγνωση σε διαδικτυακά περιβάλλοντα. *Επιστήμες Αγωγής*, 115-123.
- Σπίνου, Ε., & Σμυρναίου, Ζ. (2014). Συνεργατική μάθηση και συνεπαγόμενες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τη στήριξη εργαλείων Web 2.0. Στο *9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή: Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*. 3-5 Οκτωβρίου 2014 (σσ. 572-577). Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, Ρέθυμνο. Ανακτήθηκε 05 Νοεμβρίου 2020, από <http://www.hcicte2014.edc.uoc.gr/>
- Στάδια ανάπτυξης του ανθρώπου. 2017. Ανακτήθηκε 28 Νοεμβρίου 2020, από <https://slideplayer.gr/slide/11166272/>
- Τσιάλτα, Α. (2014). *Παιδικός Αυτισμός και Επικοινωνία των αυτιστικών παιδιών μέσω παιχνιδιού*. Αθήνα: Οξυγόνο.
- Τσιόπελα, Δ., & Τζιμογιάννης, Α. (2017). Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση ατόμων με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος: Βιβλιογραφική επισκόπηση. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 10(1), 19-35.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης: Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.
- Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: Μια αναπτυξιακή προσέγγιση*. (Μ. Κουλεντιανού, μετάφραση). Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Abou El-Seoud, S., Halabi, O., & Geroimenko, V. (2019). Assisting individuals with autism and cognitive disorders: An augmented reality based framework. *iJOE*, 15(4), 28-39. doi: 10.3991/ijoe.v15i04.9835

- Adjorlu, A., Høeg, E. R., Mangano, L., & Serafin, S. (2017). Daily living skills training in virtual reality to help children with Autism Spectrum Disorder in a real shopping scenario. *IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality (ISMAR-Adjunct)*, 294-302. doi:10.1109/ISMAR-Adjunct.2017.93
- Adjorlu, A., & Serafin, S. (2019). Teachers' Views on how to use Virtual Reality to Instruct Children and Adolescents Diagnosed with Autism Spectrum Disorder. *IEEE Conference on Virtual Reality and 3D User Interfaces*, 1439-1442. doi: 10.1109/VR.2019.8798032
- American Psychiatric Association. (2013). *DIAGNOSTIC AND STATISTICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS (5th Ed.)*. Washington, DC London England.
- American Psychological Association (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Anastasiades, P. S., & Kotsidis, K. (2013). The Challenges of Web 2.0 for Education in Greece: A Review of the Literature. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT)*, 8(4), 19-33.
- Anzalone, S. M., Tilmont, E., Boucenna, S., Xavier, J., Jouen, A. L., Bodeau, N., et al. (2014). How children with autism spectrum disorder behave and explore the 4-dimensional (spatial 3D + time) environment during a joint attention induction task with a robot. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(7), 814-826. doi: 10.1016/j.rasd.2014.03.002
- Bai, Z., Blackwell, A. F., & Coulouris, G. (2015). Using augmented reality to elicit pretend play for children with autism. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 21(5), 598-610. doi: 10.1109/TVCG.2014.2385092
- Banda, D. R., Hart, S. L., & Liu-Gitz, L. (2010). Impact of training peers and children with autism on social skills during center time activities in inclusive classrooms. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 619–625. doi: 10.1016/j.rasd.2009.12.005

- Banire, B., Al Thani, D., Qaraqe, M., & Mansoor, B. (2017). A systematic review: Attention assessment of virtual reality based intervention for learning in children with Autism Spectrum Disorder. *7th IEEE International Conference on Control System, Computing and Engineering (ICCSCE)*, 97-103. doi: 10.1109/ICCSCE.2017.8284387
- Barry, L. M., & Burlew, S. B. (2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(1), 45-51. doi: 10.1177/10883576040190010601
- Bottema - Beutel, K., Park, H., & Kim, S. Y. (2018). Commentary on Social Skills Training Curricula for Individuals with ASD: Social Interaction, Authenticity, and Stigma. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 953–964. doi: 10.1007/s10803-017-3400-1
- Bradley, R., & Newbutt, N. (2018). Autism and virtual reality head-mounted displays: A state of the art systematic review. *Journal of Enabling Technologies*, 12(3), 101-113. doi: 10.1108/JET-01-2018-0004
- Carvajal, C. P., Proaño, L., Pérez, J. A., Pérez, S., Ortiz, J. S., & Andaluz, V. H. (2017). Robotic applications in virtual environments for children with autism. In L. De Paolis, P. Bourdot, A. Mongelli (Eds.), *Augmented reality, virtual reality, and computer graphics. Lecture notes in computer science*, 10325, 175-187. Springer, Cham. doi: 10.1007/978-3-319-60928-7_15
- Chen, P., Liu, X., Cheng, W., & Huang, R. (2017). A review of using augmented reality in education from 2011 to 2016. In E. Popescu et al. (Eds.), *Innovations in Smart Learning* (pp. 13-18). Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-10-2419-1_2
- Constantino, J. N., Zhang, Y., Frazier, T., Abbacchi, A. M., & Law, P. (2010). Sibling recurrence and the genetic epidemiology of autism. *The American Journal of Psychiatry*, 167(11), 1349-1356. doi.org/10.1176/appi.ajp.2010.09101470
- COVID-19: A new illness called Coronavirus. (2020). The Makaton Charity, London.

- Crane, L., Goddard, L., & Pring, L. (2010). Brief report: Self-defining and everyday autobiographical memories in adults with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40*, 383–391. doi: 10.1007/s10803-009-0875-4
- Crozier, S., & Tincani, M. (2007). Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*(9), 1803-1814. doi: 10.1007/s10803-006-0315-7
- Cui, J., Gao, D., Chen, Y., Zou, X., & Wang, Y. (2010). Working memory in early-school-age children with Asperger's Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40*, 958–967. doi: 10.1007/s10803-010-0943-9
- D'Amico, M., Lalonde, C., & Snow, S. (2015). Evaluating the efficacy of drama therapy in teaching social skills to children with Autism Spectrum Disorders. *Drama Therapy Review*, *1*(1), 21-39. doi: 10.1386/dtr.1.1.21_1
- Dean, M., Harwood, R., & Kasari, C. (2016). The art of camouflage: Gender differences in the social behaviors of girls and boys with autism spectrum disorder. *Autism*, *21*(6), 678-689. doi.org/10.1177/1362361316671845
- Dentist: Makaton Symbols and Signs. (2016). The Makaton Charity, London.
- Didehbani, N., Allen, T., Kandalaf, M., Krawczyk, D., & Chapman, S. (2016). Virtual reality social cognition training for children with high functioning autism. *Computers in Human Behavior*, *62*, 703-711. doi: 10.1016/j.chb.2016.04.033
- Donato, C., Shane, H. C., & Hemsley, B. (2014). Exploring the feasibility of the visual language in autism program for children in an early intervention group setting: views of parents, educators, and health professionals. *Developmental Neurorehabilitation*, *17*(2), 115-124. doi: 10.3109/17518423.2014.880526
- Duvekot, J., Ende, J., Verhulst, F. C., Slappendel, G., Daalen, E., Maras, A., et al. (2016). Factors influencing the probability of a diagnosis of autism spectrum disorder in girls versus boys. *SAGE Journals*, *21*(6), 646-658. doi: 10.1177/1362361316672178

- Eichenberg, C. (2011). *Application of virtual realities in psychotherapy: Possibilities, limitations and effectiveness*. doi: 10.5772/12914.
- Finkelstein, S., Barnes, T., Wartell, Z., & Suma, E. A. (2013). *Evaluation of the exertion and motivation factors of a virtual reality exercise game for children with autism*. 11-16. Paper presented at 2013 1st Workshop on Virtual and Augmented Assistive Technology, VAAT 2013 - Co-located with the 2013 Virtual Reality Conference, Orlando, FL, United States. doi: 10.1109/VAAT.2013.6786186
- Fitzpatrick, P. (2018). The Future of Autism Research: Dynamic and Process-Oriented Approaches. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 57(1), 16-17. doi: 10.1016/j.jaac.2017.11.001
- Gal, E., Goren-Bar, D., Gazit, E., Bauminger, N., Cappelletti, A., Pianesi, F., et al. (2005). Enhancing social communication through story-telling among high-functioning children with autism. In M. Maybury, O. Stock, & W. Wahlster (Eds.), *Intelligent Technologies for Interactive Entertainment. Lecture Notes in Computer Science, vol. 3814*, 320-323. Berlin: Springer. doi:10.1007/11590323_43
- Ghanouni, P., Jarus, T., Zwicker, J. G., Lucyshyn, J., Mow, K., & Ledingham, A. (2019). Social stories for children with Autism Spectrum Disorder: Validating the content of a virtual reality program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 660–668. doi: 10.1007/s10803-018-3737-0
- Hayes, G. R., Hirano, S., Marcu, G., Monibi, M., Nguyen, D., & Yeganyan, M. (2010). Interactive visual supports for children with autism. *Personal and Ubiquitous Computing*, 14(7), 663-680. doi: 10.1007/s00779-010-0294-8
- Herrera, G., Alcantud, F., Jordan, R., Blanquer, A., Labajo, G., & De Pablo, C. (2008). Development of symbolic play through the use of virtual reality tools in children with autistic spectrum disorders: two case studies. *Autism*, 12(2), 143-157. doi: 10.1177/1362361307086657
- Hodges, H., Fealko, C., & Soares, N. (2020). Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Translational Pediatrics*, 9(1), 55-65. doi: 10.21037/tp.2019.09.09

- How Makaton Works. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2020, από https://makaton.org/TMC/TMC/About_Makaton/How_Makaton_Works.aspx
- Howorth, S. K., Rooks-Ellis, D., Flanagan, S., & Wook Ok, M. (2019). Augmented reality supporting reading skills of students with Autism Spectrum Disorder. *Intervention in School and Clinic* 55(2), 71-77. doi: 10.1177/1053451219837635
- Hughes-Lika, J., & Chiesa, M. (2020). The picture exchange communication system and adults lacking functional communication: A research review. *European Journal of Behavior Analysis*, 1-19. doi: 10.1080/15021149.2020.1815507
- Hughes, C. L., Fidopiastis, C., Stanney, K. M., Bailey, P. S., & Ruiz, E. (2020). The psychometrics of cybersickness in augmented reality. *Frontiers in Virtual Reality*, 1, 1-12. doi: 10.3389/frvir.2020.602954
- Hugues, O., Fuchs, P., & Nannipieri, O. (2011). New augmented reality taxonomy: Technologies and features of augmented environment. In B. Furht (Ed.), *Handbook of augmented reality* (pp. 47–63). New York, USA: Springer.
- Ingersoll, B. (2012). Brief Report: Effect of a focused imitation intervention on social functioning in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 1768–1773. doi: 10.1007/s10803-011-1423-6
- Jacobs, D., Steyaert, J., Dierickx, K., & Hens, K. (2020). Parents' views and experiences of the autism spectrum disorder diagnosis of their young child: a longitudinal interview study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29(8), 1143-1154. doi: 10.1007/s00787-019-01431-4
- Jyoti, V., Gupta, S., & Lahiri, U. (2019). Virtual reality based Avatar - mediated joint attention task for children with autism: Implication on performance and physiology. *10th International Conference on Computing, Communication and Networking Technologies*, 1-7. doi: 10.1109/ICCCNT45670.2019.8944467
- Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: a randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 611-620. doi: 10.1111/j.1469-7610.2005.01567.x

- Kim, J., Wigram, T., & Gold, C. (2008). The effects of improvisational music therapy on joint attention behaviors in autistic children: A randomized controlled study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1758–1766. doi: 10.1007/s10803-008-0566-6
- Kokina, A., & Kern, L. (2010). Social Story™ Interventions for Students with Autism Spectrum Disorders: A Meta-Analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 812–826. doi: 10.1007/s10803-009-0931-0
- Lakshmiprabha, N. S., Santos, A., Mladenov, D., & Beltramello, O. (2014). An augmented and virtual reality system for training autistic children. *Science and Technology Proceedings*, 277-278. doi: 10.1109/ISMAR.2014.6948448
- Lal, R. (2010). Effect of alternative and augmentative communication on language and social behavior of children with autism. *Educational Research and Reviews*, 5(3), 119-125. doi: 10.5897/ERR09.174
- Lin, C., Chai, H., Wang, J., Chen, C., Liu, Y., Chen, C., et al. (2016). Augmented reality in educational activities for children with disabilities. *Displays*, 42, 51-54. doi:10.1016/j.displa.2015.02.004
- Lorenzo, G., Gómez-Puerta, M., Arráez-Vera, G., & Lorenzo-Lledó, A. (2018). Preliminary study of augmented reality as an instrument for improvement of social skills in children with autism spectrum disorder. *Education and Information Technologies*, 24, 181-204. doi: 10.1007/s10639-018-9768-5
- Macintosh, K., & Dissanayake, C. (2006). Social skills and problem behaviours in school aged children with high-functioning autism and Asperger's Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(8), 1065-1076. doi: 10.1007/s10803-006-0139-5
- Miller, I. T., Wiederhold, B. K., Miller, C. S., & Wiederhold, M. D. (2020). Virtual reality air travel training with children on the autism spectrum: A preliminary report. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(1), 10-15. doi: 10.1089/cyber.2019.0093

- Owens, G., Granader, Y., Humphrey, A., & Baron-Cohen, S. (2008). LEGO® Therapy and the Social Use of Language Programme: An Evaluation of Two Social Skills Interventions for Children with High Functioning Autism and Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1944-1957. doi: 10.1007/s10803-008-0590-6
- Palmisano, S., Allison, R. S., & Kim, J. (2020). Cybersickness in head-mounted displays is caused by differences in the user's virtual and physical head pose. *Frontiers in Virtual Reality*, 1, 1-24. doi: 10.3389/frvir.2020.587698
- Parsons, S. (2015). Learning to work together: Designing a multi-user virtual reality game for social collaboration and perspective-taking for children with autism. *International Journal of Child - Computer Interaction*, 6, 28-38. doi: 10.1016/j.ijcci.2015.12.002
- PECS. *Τα έξι στάδια του PECS*. Ανακτήθηκε 05 Δεκεμβρίου 2020, από <https://pecs-greece.com/>
- Platos, M., & Wojaczek, K. (2018). Broadening the scope of peer-mediated intervention for individuals with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 747-750. doi: 10.1007/s10803-017-3429-1
- Pop, C. A., Simut, R. E., Pinte, S., Saldien, J., Rusu, A. S., Vanderfaeillie, J., et al. (2013). Social robots vs. computer display: Does the way social stories are delivered make a difference for their effectiveness on ASD children? *Journal of Educational Computing Research*, 49(3), 381-401. doi: 10.2190/EC.49.3.f
- Psychomotor Athens. (2021). *LEGO®-based Therapy*. Ανακτήθηκε 07 Φεβρουαρίου 2021, από <https://psychomotor-athens.gr/seminaria/lego-based-therapy/>
- Rao, P. A., Beidel, D. C., & Murray, M. J. (2008). Social skills interventions for children with Asperger's syndrome or high-functioning autism: A review and recommendations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(2), 353-361. doi: 10.1007/s10803-007-0402-4
- Rayner, C. S. (2013). The finding that three children with ASD were taught to use an iPad PECS app was conclusive, though one participant retained a preference for

- use of the traditional PECS book. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 7(2), 68-72. doi: 10.1080/17489539.2013.829274
- Rinaldi, W. (2004). *Social Use of Language Programme. Infant and primary school teaching pack*. Cranleigh: Wendy Rinaldi.
- Rinaldi, W. (2020). *Social Use of Language Programme for Infants. Social Communication: Eye Contact*. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2021, από <https://www.youtube.com/watch?v=o2Ux75eh1tc&t=8s>
- Rust, J., & Smith, A. (2006). How should the effectiveness of social stories to modify the behaviour of children on the autistic spectrum be tested? *Autism*, 10(2), 125-138. doi: 10.1177/1362361306062019
- Sahin, N. T., Abdus-Sabur, R., Keshav, N. U., Liu, R., Salisbury, J. P., & Vahabzadeh, A. (2018a). Case study of a digital augmented reality intervention for autism in school classrooms: Associated with improved social communication, cognition, and motivation via educator and parent assessment. *Frontiers in Education*, 3(57), 1-13. doi: 10.3389/educ.2018.00057
- Sahin, N. T., Keshav, N. U., Salisbury, J. P., & Vahabzadeh, A. (2018b). Safety and lack of negative effects of wearable augmented-reality social communication aid for children and adults with autism. *Journal of Clinical Medicine*, 7(8), 1-17. doi: 10.3390/jcm7080188
- Scattone, D., Wilczynski, S. M., Edwards, R. P., & Rabian, B. (2002). Decreasing Disruptive Behaviors of Children with Autism Using Social Stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(6), 535-543. doi: 10.1023/a:1021250813367
- Shire, Y. S., Shih, W., Bracaglia, S., Kodjoe, M., & Kasari, C. (2020). Peer engagement in toddlers with autism: Community implementation of dyadic and individual joint attention, symbolic play, engagement, and regulation intervention. *Autism*, 24(8), 1-11. doi: 10.1177/1362361320935689

- Steele, S. D., Minshew, N. J., Luna, B., & Sweeney, J. A. (2007). Spatial working memory deficits in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*, 605–612. doi: 10.1007/s10803-006-0202-2
- Strid, K., Heimann, M., & Tjus, T. (2013). Pretend play, deferred imitation and parent-child interaction in speaking and non-speaking children with autism. *Scandinavian Journal of Psychology*, *54*, 26–32. doi: 10.1111/sjop.12003
- Sumiya, M., Igarashi, K., & Miyahara, M. (2018). Emotions surrounding friendships of adolescents with autism spectrum disorder in Japan: A qualitative interview study. *PLOS ONE*, *13*(2), 1-14. doi: 10.1371/journal.pone.0191538
- TEACCH® Autism Program. *TEACCH Tips*. Ανακτήθηκε 02 Φεβρουαρίου 2021, από <https://teacch.com/resources/teacch-tips/>
- Thomaïdis, L., Mavroeïdi, N., Richardson, C., Choleva, A., Damianos, G., Boliás, K., et al. (2020). Autism Spectrum Disorders in Greece: Nationwide prevalence in 10–11 year-old children and regional disparities. *Journal of Clinical Medicine*, *9*(7), 1-21. doi:10.3390/jcm9072163
- Thompson, R., Valenti, E., Siette, J., & Priebe, S. (2016). To befriend or to be a friend: A systematic review of the meaning and practice of «befriending» in mental health care. *Journal of Mental Health*, *25*(1), 71–77. doi: 10.3109/09638237.2015.1021901
- Tissot, C., & Evans, R. (2003). Visual Teaching Strategies for Children with Autism. *Early Child Development and Care*, *173*(4), 425-433. doi.org/10.1080/0300443032000079104
- Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A. N., & Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children with Autism Spectrum Disorder: Joint attention, imitation, and toy play. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, *36*, 993–1005. doi: 10.1007/s10803-006-0137-7
- Trudel, C., & Nadig, A. (2019). A role-play assessment tool and drama-based social skills intervention for adults with autism or related social communication difficulties. *Dramatherapy*, *40*(1), 41–60. doi: 10.1177/0263067219834712

UNESCO. 2020. *ICT in education*. Ανακτήθηκε 30 Νοεμβρίου 2020, από <https://en.unesco.org/themes/ict-education>

Ververidis, D., Nikolopoulos, S., & Kompatsiaris, I. (2015). Transforming your website to an augmented reality view. In Proceedings of the *IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality (ISMAR)*, Fukuoka.

Voting at the Polling Station. (2010). The Makaton Charity, London.

Weech, S., Kenny, S., & Barnett-Cowan, M. (2019). Presence and cybersickness in virtual reality are negatively related: A review. *Frontiers in Psychology, 10*, 1-19. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00158

What is Makaton. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2020, από https://makaton.org/TMC/About_Makaton/What_is_Makaton.aspx

Wu, H. K., Lee, S., Chang, H. Y., & Liang, J. C. (2012). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education, 62*, 41-49. doi: 10.1016/j.compedu.2012.10.024

Zhao, H., Swanson, A. R., Weitlauf, A. S., Warren, Z. E., & Sarkar, N. (2018). Hand-in-hand: A communication - enhancement collaborative virtual reality system for promoting social interaction in children with Autism Spectrum Disorders. *IEEE Transactions on Human - Machine Systems, 48*(2), 136-148. doi: 10.1109/THMS.2018.2791562

Παράρτημα

Παράρτημα Ι – Έντυπο Συναίνεσης δια ζώσης συνεντεύξεων



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Έντυπο Συναίνεσης

Ονομάζομαι Σφυράκη Κατερίνα και είμαι φοιτήτρια στο Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Ειδική Αγωγή του Πανεπιστημίου Κρήτης. Στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού αυτού διεξάγω μία έρευνα για τη διπλωματική μου εργασία με θέμα: «Απόψεις γονέων για την αξιοποίηση της εικονικής και της επαυξημένης πραγματικότητας στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος».

Ο σκοπός αυτής της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των γονέων παιδιών με ΔΑΦ για τη χρήση των ΤΠΕ στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Η συμβολή σας στην έρευνα αυτή είναι σημαντική για τις ανάγκες της επιστημονικής τεκμηρίωσής της.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι απολύτως εθελοντική. Για το λόγο αυτό μπορείτε ανά πάσα στιγμή να αρνηθείτε να απαντήσετε σε οποιαδήποτε ερώτηση, να ζητήσετε να διαγραφούν δεδομένα και πληροφορίες που έχω συγκεντρώσει για σας, ακόμη και να τερματίσετε τη συνέντευξη.

Η συλλογή των δεδομένων θα πραγματοποιηθεί μέσω δια ζώσης συνεντεύξεων, σε μέρος της επιλογής σας. Η συνέντευξη θα διαρκέσει 30 λεπτά. Για μεγαλύτερη ακρίβεια και πιστότητα της καταγραφής των απόψεων και των εμπειριών, που θα επιλέξετε να μοιραστείτε μαζί μου, κρίνεται αναγκαία η ηχογράφηση των

συνεντεύξεων. Τα αρχεία ήχου θα φυλαχτούν και δεν θα διαρρεύσουν πουθενά. Μετά την απομαγνητοφώνηση, θα διαγραφούν.

Σας εγγυώμαι ότι η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι ανώνυμη και ότι η ταυτότητά σας θα κωδικοποιηθεί, ώστε να είναι αδύνατο να αποκαλυφθεί σε τρίτους. Επίσης, δεσμεύομαι να σας αποστείλω την απομαγνητοφώνηση της συνομιλίας μας, της οποίας μπορείτε να ελέγξετε την πιστότητα της καταγραφής, ενώ σας δηλώνω ότι θα σεβαστώ απόλυτα τυχόν υπόδειξη για διόρθωση ή διαγραφή.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων και είμαι στη διάθεσή σας για ο,τιδήποτε χρειαστείτε (τηλέφωνα επικοινωνίας: 69*****, 2810-***** και e-mail: ptde2p0277@edc.uoc.gr).

Όνοματεπώνυμο & Υπογραφή

Ημερομηνία



Έντυπο Συναίνεσης

Ονομάζομαι Σφυράκη Κατερίνα και είμαι φοιτήτρια στο Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Ειδική Αγωγή του Πανεπιστημίου Κρήτης. Στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού αυτού διεξάγω μία έρευνα για τη διπλωματική μου εργασία με θέμα: «Απόψεις γονέων για την αξιοποίηση της εικονικής και της επαυξημένης πραγματικότητας στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος».

Ο σκοπός αυτής της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των γονέων παιδιών με ΔΑΦ για τη χρήση των ΤΠΕ στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Η συμβολή σας στην έρευνα αυτή είναι σημαντική για τις ανάγκες της επιστημονικής τεκμηρίωσής της.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι απολύτως εθελοντική. Για το λόγο αυτό μπορείτε ανά πάσα στιγμή να αρνηθείτε να απαντήσετε σε οποιαδήποτε ερώτηση, να ζητήσετε να διαγραφούν δεδομένα και πληροφορίες που έχω συγκεντρώσει για σας, ακόμη και να τερματίσετε τη συνέντευξη.

Η συλλογή των δεδομένων θα πραγματοποιηθεί μέσω τηλεφωνικών συνεντεύξεων, εξαιτίας του γενικού lockdown και της πανδημίας. Η συνέντευξη θα διαρκέσει 30 λεπτά. Σας εγγυώμαι ότι η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι ανώνυμη και ότι η ταυτότητά σας θα κωδικοποιηθεί, ώστε να είναι αδύνατο να αποκαλυφθεί σε τρίτους.

Για μεγαλύτερη ακρίβεια και πιστότητα της καταγραφής των απόψεων και των εμπειριών, που θα επιλέξετε να μοιραστείτε μαζί μου, δεσμεύομαι να σας αποστείλω

σε γραπτή μορφή τη συνομιλία μας, της οποίας μπορείτε να ελέγξετε την πιστότητα της καταγραφής, ενώ σας δηλώνω ότι θα σεβαστώ απόλυτα τυχόν υπόδειξη για διόρθωση ή διαγραφή. Μετά την αξιολόγηση των δεδομένων από τη συνομιλία μας στην έρευνα που διεξάγω, η συνέντευξη θα διαγραφεί.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων και είμαι στη διάθεσή σας για ο,τιδήποτε χρειαστείτε (τηλέφωνα επικοινωνίας: 69*****, 2810-***** και e-mail: ptde2p0277@edc.uoc.gr).

Όνοματεπώνυμο & Υπογραφή

Ημερομηνία

Παράρτημα ΙΙΙ – Ερωτήσεις Ημιδομημένης Συνέντευξης

1η Ενότητα - Δημογραφικά στοιχεία:

- 1) Πόσα μέλη είστε στην οικογένεια;
- 2) Ποιο/α είναι το/τα όνομα/τα του/των παιδιών σας;
- 3) Ποιες είναι οι ηλικίες τους;
- 4) Υπάρχουν άλλα παιδιά στην ευρύτερη οικογένεια σε κοντινή ηλικία με το παιδί με ΔΑΦ;
- 5) Πώς είναι η σχέση του παιδιού με ΔΑΦ με εσάς τους γονείς;
- 6) Πώς είναι η σχέση του παιδιού με ΔΑΦ με τα αδέρφια του;
- 7) Πώς είναι η σχέση του παιδιού με ΔΑΦ με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας; (παππούδες και γιαγιάδες)

2η Ενότητα - Κοινωνικός τομέας:

- 1) Θα ήθελα να σκεφτείτε και να μου περιγράψετε μια ολόκληρη μέρα με το παιδί με ΔΑΦ, όπως αυτή είναι συνήθως.
- 2) Πώς είναι η σχέση του παιδιού με ΔΑΦ με τα άλλα παιδιά στο σχολείο;
- 3) Πώς είναι η σχέση του παιδιού με ΔΑΦ με τους δασκάλους του;
- 4) Σε ποιον τομέα πιστεύετε ότι ο/η γιος/κόρη σας χρειάζεται εξατομικευμένη διδασκαλία ή πρόγραμμα παρέμβασης;
- 5) Πώς το διαχειρίζεστε;

6) Γνωρίζετε κάποια μέθοδο που βοηθά στην ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων; (pecs, makaton, οπτική γλώσσα)

3η Ενότητα - ΤΠΕ (εικονικής κι επαυξημένης πραγματικότητας):

1) Γνωρίζετε τι είναι οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ);

2) Ποια είναι η σχέση σας με τις ΤΠΕ;

3) Τις χρησιμοποιείτε με το παιδί σας;

4) Έχετε χρησιμοποιήσει έστω και μία φορά οποιοδήποτε είδος ψηφιακής τεχνολογίας με το παιδί (εκπαιδευτικά λογισμικά, περιβάλλοντα εικονικής ή επαυξημένης πραγματικότητας, πολυμέσα, ρομποτικές ή φορητές συσκευές) για εκπαιδευτικούς σκοπούς;

4α) Αν ναι, πώς μάθατε γι' αυτή τη μέθοδο;

4β) Με ποιον τρόπο τη χρησιμοποιήσατε; (περιγραφή)

4γ) Πώς αισθάνεστε με την επιλογή αυτή της μεθόδου;

4δ) Πότε την εντάξατε ως μέσο παρέμβασης;

4ε) Παρατηρήσατε διαφορές στην πρόοδο του συγκριτικά με άλλες μεθόδους;

5) Θα θέλατε να συμμετάσχετε με το παιδί σας σε κάποιο πρόγραμμα εικονικής ή επαυξημένης πραγματικότητας;

6) Ποια ανάγκη του παιδιού σας θα θέλατε να καλύψει η εφαρμογή της εικονικής ή της επαυξημένης πραγματικότητας;

Παράρτημα IV – Αποσπάσματα συνεντεύξεων

Πώς είναι η σχέση του παιδιού με ΔΑΦ με εσάς τους γονείς;

Σ01Π_A «Έχει ενηλικιωθεί πια, οπότε η σχέση μας έχει περάσει σε ένα άλλο επίπεδο, αλλά πάντα ήταν πολύ ζεστή, πολύ κλειστή, δηλαδή είχαμε πολύ επικοινωνία, πάντα, οπότε δεν υπήρχε κάτι ούτε κρυφό. Είχαμε μια ανοιχτή σχέση.»

Σ02Μ_K «Η Σ. είναι πολύ δεμένη και με τους δύο μας. Την είχαμε 8 χρόνια ούτως ή άλλως χωρίς να έχει αδέρφια, μέχρι που όταν έγινε 8 χρονών γεννήθηκε ο αδερφός της. Εξαρτάται πάρα πολύ από εμένα στο βιοτικό της κομμάτι. Με θεωρεί πολύ σημαντική στο φαγητό κλπ. και είναι πάρα πολύ τρυφερή με τον μπαμπά της. Αυτό συνεχιζότανε πολλά χρόνια. Τώρα που μεγάλωσε, έχουν αλλάξει αυτά και οργανώθηκαν πιο πολύ και από τις δύο πλευρές, αλλά ακόμη ισχύει.»

Σ03-04Μ_A «Πέρα από τη φροντίδα και την υγεία που έπρεπε να εξασφαλίσουμε του Γ., γιατί είχε θέματα υγείας σοβαρά, αφιερώνουμε χρόνο, για να τον εκπαιδεύσουμε. Εγώ τουλάχιστον έχω αφιερώσει αρκετές ώρες στην εκπαίδευσή του, γιατί δε δούλευα, οπότε τα πάντα που κάνανε οι θεραπευτές, τα έκανα κι εγώ. Αλλά και τα πάντα στην καθημερινότητα τα κάνουμε μαζί. Είτε να πάμε για ψώνια είτε να πάμε στο super market είτε να πάει σε κομμωτήριο να κουρευτεί είτε βόλτα να πάμε για καφέ μαζί είτε να πάμε σε παιδότοπο με τα αδέρφια του. Τα πάντα κάνουμε μαζί. Αλλά και με τον μπαμπά του ο χρόνος είναι το ίδιο. Και σε κοινωνικές εκδηλώσεις, αλλά και στο σπίτι που κάνουνε τα μουσικά τους. Κάνει αυτά που κάνει και ο κάθε μπαμπάς και με τα άλλα παιδιά με τα δεδομένα του Γ. Του έχει μάθει και κιθάρα.»

Σ03-04Π_A «Από τη μητέρα του μαθαίνει πράγματα και την ακούει στα πάντα. Είναι τις πιο πολλές ώρες της μέρας μαζί, επικοινωνούν και μόνο με ένα βλέμμα της μητέρας του ο Γ. ακούει, θα έλεγα και υπακούει. Με μένα υπάρχει πολύ σοβαρό πρόβλημα, γιατί είμαι το αγαπημένο του άτομο. Με εμένα έχει στο μυαλό του ότι θα κάνουμε ό,τι

θέλουμε και δε θα μας πει και κανένας τίποτα. Και τη σκανταλιά μας θα κάνουμε και τη βόλτα μας και δε θα κοιμηθούμε στην ώρα μας. Μ' εμένα υπάρχει πρόβλημα.»

Σ05-06Μ_Α «Θα σου περιγράψω κάτι πιο πρόσφατο. Επειδή ήμασταν μαζί μεγάλο διάστημα εξαιτίας του Covid-19 παρατηρώ ότι είναι πιο ήρεμος και πιο άμεσος στην ανταπόκριση. Αν και μιλάμε αργά, ανταποκρίνεται. Χρησιμοποιούμε το Pecs. Κάνει διορθωτικές κινήσεις στο Pecs και αυτό για μένα είναι σημάδι ωριμότητας.»

Σ05-06Π_Α «Καλή. Με τη μητέρα του κάνει τα καθημερινά. Εμείς πηγαίνουμε για περπάτημα, βόλτα με το αυτοκίνητο, παίζουμε μπάσκετ και κάνουμε ποδήλατο.»

Σ07Μ_Κ «Θεωρώ ότι με αγαπάει πολύ, ότι είναι πολύ δεμένη μαζί μου. Υπάρχει και μια σχέση εξάρτησης. Έχει καταλάβει δηλαδή ότι εγώ της παρέχω τα αναγκαία, για να μπορεί να επιβιώσει στη γη. Με τον πατέρα της είναι πολύ δεμένη. Κάθονται μαζί στο σπίτι. Έχει την υπομονή και τη διάθεση ν' ασχοληθεί μαζί της. Στην αρχή αρνιόταν ν' αποδεχτεί ότι είναι στο φάσμα. Θεωρούσε ότι ήταν διαφορετική, γιατί είχε προβλήματα υγείας. Κανείς δε μας είπε από την αρχή τι συνέβαινε. Δεν υπήρχε σωστή καθοδήγηση. Από το 2000 και μετά έγιναν βήματα στην ειδική αγωγή.»

Σ08Μ_{ΔΑ} «Τώρα η σχέση είναι διαφορετική. Είναι άλλα παιδιά. Παλιά ήταν πιο κοντά. Τις εξωτερικές δραστηριότητες τις κάνουν μαζί μου. Ο άντρας μου θα τα κρατήσει στο σπίτι. Όταν ήταν πιο μικρά τα εκπαιδεύσαμε να είναι εκτός σπιτιού, αλλά δεν τους άρεσε ο κόσμος. Έτσι, κάνουμε τις δραστηριότητες οικογενειακά.»

Σ09Μ_Α «Ο Α. βασίζεται σε εμένα. Ήμουν πάντα πολύ κοντά του. Ο πατέρας του λείπει πολλές ώρες στη δουλειά. Δυσκολεύτηκε πολύ να το αποδεχτεί. Φοβόταν κυρίως να μείνει μόνος μαζί του, γιατί πίστευε ότι δε θα μπορούσε να αντιμετωπίσει κάποιο ζέσπασμα του Α. Δεν έχουν πολλές σχέσεις. Όταν δεν έχεις ασχοληθεί με το παιδί, από όταν ήταν μικρό, είναι πιο δύσκολο όταν το παιδί μεγαλώσει. Και με τα μεγαλύτερα παιδιά όμως είχε παρόμοια σχέση. Είναι παραδοσιακός οικογενειάρχης.»

Σ10Μ_{2Α} «Καλή. Το Μάιο που ήμασταν κλεισμένοι με το lockdown είχε πολλά νεύρα, πιο πολύ με εμένα. Ήθελε να φύγει από το σπίτι. Ήταν επιθετικός. Πήγα στον Ψυχίατρο και το συζητήσαμε. Μου είπε ότι θέλει πολλή προσοχή στην εφηβεία. Έχουμε αποδεχτεί το πρόβλημα. Τα παιδιά μας θέλουμε να νιώθουν κανονικά. Τα παιδιά όλα τα παίρνουν από την οικογένεια. Είμαι πολύ χαρούμενη. Το έχω πάρει απόφαση. Ποτέ δεν το έχω βάλει κάτω. Προχωρώ. Έχω κάνει τα πάντα για τα παιδιά μου. Έχω καταλάβει ότι έχω παιδιά με ειδικές ανάγκες και μας έχουν ανάγκη. Ο Θεός να βάλει το χέρι του, να τα προστατεύει, όταν πεθάνω. Τους μιλώ πολύ στο σπίτι, για τη μέρα τους. Είμαι πολύ κοντά με τα παιδιά μου. Ο σύζυγος δε βοηθά πολύ, γιατί δουλεύει στην οικοδομή. Την Κυριακή πηγαίνουμε βόλτες όλοι μαζί.»

Σ11Μ_Α «Έχουμε άριστη σχέση. Είναι πολύ αγαπητός. Μιλάμε, συζητάμε για το σχολείο. Γενικά για ό,τι συμβαίνει. Κάνουμε Λογοθεραπεία, Θεραπευτική κολύμβηση, Παιδοψυχολόγο και έχουμε και Ειδική παιδαγωγό. Φέτος ολοκληρώσαμε την Εργοθεραπεία. Έκανε από 3ών ετών. Το Σαββατοκύριακο πηγαίνουμε στο χωριό και ασχολούμαστε με το χωράφι, φυτεύουν δέντρα με τον πατέρα του, μαζεύουν χοχλιούς και κάνουμε αναρρίχηση. Το καλοκαίρι πηγαίνουμε θάλασσα.»

Σ12Μ_{ΔΑ} «Είναι πολύ καλή. Είναι προσκολλημένοι σε εμένα. Όταν είναι σε άγνωστο μέρος, επειδή φοβούνται την αλλαγή είναι κολλημένοι πάνω μου. Είναι πολύ δεμένοι μαζί μου. Κάνουμε τα πάντα μαζί. Με τον πατέρα τους κάνουν πράγματα το Σαββατοκύριακο, γιατί δουλεύει πολλές ώρες. Το καλοκαίρι βοηθούν τον πατέρα τους με τις δουλειές στο χωριό. Τους κάνει καλό αισθητηριακά η επαφή με το χώμα και τη φύση. Πηγαίνουν στη θάλασσα και γενικά κάνουν δικά τους πράγματα.»

Σ13-14Μ_Α «Η σχέση μας είναι πολύ καλή. Ο μπαμπάς του είναι πιο νευρικός και δουλεύει πολλές ώρες. Με εμένα κάνει τις δραστηριότητες και του κάνω και τα χατίρια.»

Σ13-14Π_Α «Έχουμε καλή σχέση. Λόγω της δουλειάς μου λείπω πολλές ώρες. Η μητέρα του είναι περισσότερες ώρες με τον Μ. Μπορεί να γυρίσω και να είναι στο πάρκο. Δεν

έχουμε κάποια συγκεκριμένη ρουτίνα. Παίζουμε κρυφτό στο σπίτι όλοι μαζί. «Θα παλέψουμε», θα παίζουμε playmobil κ.ά. Δεν υπάρχουν συγκεκριμένα παιχνίδια που παίζουμε.»

Σ15Μ_Κ «Υπάρχει πλήρης αποδοχή. Ο καθένας ασχολείται με συγκεκριμένες δραστηριότητες. Με τον πατέρα παίζουν παιχνίδια και χορεύουν. Με εμένα παίζει άλλα παιχνίδια και χορεύουμε άλλο είδος μουσικής. Πάμε βόλτες στα άλογα, στις κούνιες, κάνουμε συνταγές και διαβάζουμε. Κάνουμε δραστηριότητες μαζί και ξεχωριστά με τον πατέρα της. Είμαστε μουσικόφιλες. Έχουμε αδυναμία στη μουσική. Έχει μάθει να παίζει κάτι λίγο στο πιάνο, επειδή είμαι καθηγήτρια μουσικής και της δείχνω. Τα παιδικά στην τηλεόραση ή τον υπολογιστή δεν τα βλέπει, μόνο ακούει τα τραγούδια. Δεν ασχολείται ούτε με την τηλεόραση ούτε με τον υπολογιστή.»

Σ16Μ_Κ «Έχουν καταπληκτική σχέση με τον πατέρα της, γιατί της κάνει όλα τα χατίρια. Ο πατέρας της είναι ναυτικός. Με θέλει και εμένα. Είμαστε οι δυο μας πια.»

Σ17Μ_Α «Ο πατέρας του τον βλέπει το βράδυ και μουρμουρίζει και τσακώνονται. Με εμένα είναι μια χαρά. Εγώ μπαίνω στη μέση.»

Σ18Μ_Α «Με εμένα τα κάνει όλα. Με τον πατέρα σπάνια θα κάνουν κάτι. Μόνο αν τους πω εγώ να κάνουν κάτι μαζί.»

Σ19Μ_Α «Ο μπαμπάς ασχολείται με το εκπαιδευτικό κομμάτι. Θα τον διαβάσει και στις διακοπές. Θα πάνε και βόλτες. Εγώ ασχολούμαι με το κοινωνικό κομμάτι. Πηγαίνουμε βόλτες, σινεμά, στις καφετέριες. Είναι δύσκολο να πάμε όλοι μαζί.»

Πώς είναι η σχέση του παιδιού με ΔΑΦ με τα αδέρφια του;

Σ01Π_Α «Επειδή ο Γ. ήταν ο μικρότερος, ο Δ. πάντα τον προστάτευε και βοηθούσε. Επειδή από νωρίς μπήκαμε στην εκπαίδευση και την ενημέρωση των παιδιών γενικότερα, κάναμε και του μεγάλου δηλαδή ενημέρωση και είχε γνώσεις το παιδί. Οπότε δεν μπορώ να πω ότι είχαμε κάτι μη φυσιολογικό. Έκανε παρέα και με του φίλους του Δ., γιατί είναι πολύ αγαπητός και κοινωνικός. Τον επιζητούσαν.»

Σ02Μ_Κ «Με τον αδερφό της έχουν από την αρχή μια σχέση πολύ αδιάφορη. Δεν τον πρόσεχε στο χώρο. Ήταν αρκετά ιδιαίτερος ο τρόπος που δεν επικοινωνούσαν και μεγαλώνοντας εκείνος τη ζήλευε κιόλας, οπότε υπήρχε ένα ανταγωνισμός. Τώρα έχουνε βρει μια σχέση, αλλά ακόμα θέλει αρκετή δουλειά. Τώρα πλέον έχουν και οι δύο μεγαλώσει και αντιλαμβάνονται ο ένας τον άλλον, κάνουμε πάρα πολλά πράγματα όλοι μαζί. Παρόλα αυτά ακόμα υπάρχει ζήλεια και ανταγωνισμός. Ο ένας πειράζει τον άλλον. Σε σημείο που σπάνια βάζω τον Μ. να προσέχει τη Σ.»

Σ03-04Μ_Α «Παίζουνε μπάλα με τα αδέρφια του σε συνδυασμό, μπορεί να φτιάξουν ένα πύργο με ζύλινα τουβλάκια. Γενικώς χρησιμοποιούμε το ομαδικό μαζί με τα αδέρφια του. Δηλαδή, έχω μάθει και τα αδέρφια του να παίζουνε πράγματα μαζί του που είναι στα δεδομένα του Γ. Είτε να του βάλουν μουσική είτε να του παίζουν μουσική είτε να κάνουν μια χορωδία μαζί. Είτε να κάνουν κούνια που αρέσει πολύ στο Γ. Ο καθένας θα κάνει το δικό του και ο Γ. κούνια. Θα διασκεδάσουν κάνοντας και κάτι τέτοιο. Είτε να προχωρήσουμε όλοι μαζί στην παραλία. Είτε να κολυμπήσουμε είτε να φτιάξουν στην άμμο ένα πύργο όλοι μαζί. Κάνουν πολλά πράγματα μαζί.»

Σ03-04Π_Α «Ο Γ. επειδή είναι ένα παιδί πολύ εύκολο στην καθημερινότητά του, δηλαδή δεν παρεμβαίνει, δεν ενοχλεί τ' αδέρφια του, αν παίζουνε κάτι, δεν κάνει θόρυβο, δεν τους πειράζει. Δεν είχαν ποτέ κόντρες έτσι κι αλλιώς. Όμως, θα πω ένα παράδειγμα. Θα παίζουν οι δυο τους jenga και θα πάει ο Γ. να τα ρίξει, γιατί του αρέσει πάρα πολύ. Δεν του κρατάει κανείς κακία. Δεν είναι ενόχληση! Δεν τους έχει ενοχλήσει ποτέ και δεν

έχουν ποτέ κουραστεί με τον Γ. Έχουν εξαιρετική σχέση με τον Γ. Κάνουμε πιο πολλά πράγματα εμείς, οι γονείς με τον Γ. Τα παιδιά τα άλλα επειδή είναι πιο δραστήρια, με τον Γ. θα κάτσουν μαζί, θα κάνουν κάτι πολύ εύκολο. Θα κάνουν δηλαδή ένα τρίγωνο και θα πετάει ο καθένας την μπάλα στον άλλον, για να συμμετέχει και ο Γ. Ή θα φτιάξουν ένα πύργο με τουβλάκια, πιο μικρό, πιο μικρό. Τέτοια πράγματα. Τέτοιου είδους παιχνίδια περιλαμβάνει το γνωστικό κομμάτι του Γ.»

Σ05-06Μ_Α «Δεν κάνουν παρέα. Δεν το επιδιώκουν κιόλας. Συνυπάρχουν αρμονικά. Ειδικά το καλοκαίρι ήταν πιο ήσυχος, όταν ήταν με τον αδερφό του. Ο αδερφός του μας βοήθησε πολύ το καλοκαίρι. Είναι αγαπημένοι. Τον δέχτηκε φυσικά. Υπάρχουν όμως περίοδοι που ο Ν. είναι επιθετικός, αλλά επικοινωνούν. Ο Μ. δεν είναι ιδιαίτερα θερμός, αλλά τον έχει έγνοια.»

Σ05-06Π_Α «Καλή.»

Σ08Μ_{ΔΑ} «Ο Ν. είναι στην εφηβεία και δε θέλει να τους βλέπει. Παλιά έκανε παρέα με τον ένα που χειριζόταν καλύτερα την ομιλία και τα συναισθήματά του. Τώρα, θα κάτσει μαζί τους μόνο, όταν του ζητηθεί, γιατί «πρέπει».

Σ09Μ_Α «Τώρα έχουν καλές σχέσεις. Στην εφηβεία τους δεν έκαναν παρέα με τον Α.»

Σ10Μ_{2Α} «Στην αρχή ο Κ. ζητούσε αδερφάκι. Μικρότερος τον προστάτευε. Τώρα ζηλεύει. Στο super market και γενικά πρέπει να παίρνω τα πάντα x2, γιατί αλλιώς ο Κ. ζηλεύει. Ο μικρός προσπαθεί να τον πλησιάσει, αλλά τον φοβάται, Δεν παίζουν μαζί. Βλέπουν τηλεόραση μαζί.»

Σ11Μ_Α «Έχουν πολύ καλή σχέση. Θέλει να παίζει μόνος του με τα παιχνίδια του, αλλά θέλει και το διαδραστικό παιχνίδι. Έχει εξελιχθεί πολύ. Παλιότερα ήταν πιο μοναχικός.»

Σ12Μ_{ΔΑ} «Είναι πολύ καλή. Ο Σ. επηρεάστηκε από τον Π. και παλλινδρομούσε. Είναι δίπλα δίπλα. Ο Π. ήταν λίγο στον κόσμο του, γελούσε, έπαιζε, αλλά δεν αντιδρούσε. Ο Σ. ήθελε να παίζει μαζί του, αλλά ο Π. δεν είχε σωστή αλληλεπίδραση. Ο Σ. είπε την πρώτη του λέξη στην ηλικία των 5 ετών. Ο Π. δεν έχει αυθόρμητο λόγο. Είπε την πρώτη του λέξη 11 ετών. Τώρα που είναι 15,5 ετών συλλαβίζει. Παίζουν καλά. Παίζουν ηλεκτρονικά, επιτραπέζια και μπάλα. Είναι πολύ δεμένοι.»

Σ16Μ_Κ «Έχουν διαφορά ηλικίας. Δεν έχουν ιδιαίτερες επαφές.»

Σ18Μ_Α «Η Μ. είναι στην εφηβεία και έχει άλλα ενδιαφέροντα. Ο Δ. όμως ασχολείται πολύ μαζί του. Του αρέσει να τον παίρνει αγκαλιά.»

Σ19Μ_Α «Η Α. είναι σοβαρή βοηθός. Του φέρεται σαν να μην έχει αυτισμό. Τον διαβάζει. Τον ξεκουνάει.»

Πώς είναι η σχέση του παιδιού με ΔΑΦ με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας; (παππούδες και γιαγιάδες)

Σ01Π_Α «Πολύ καλά. Στην αρχή λίγο ζόρικα με τη διάγνωση, όταν ήταν μικρός, αλλά πολύ γρήγορα άλλαξε. Έχει πολύ καλή επικοινωνία με τις γιαγιάδες και τους παππούδες. Οι θείοι μένανε πιο μακριά. Όλα καλά. Ήταν όλοι πολύ ανοιχτοί.»

Σ02Μ_Κ «Άριστη σχέση. Μας άρεσε πάντα ο θεσμός της μεγάλης οικογένειας, οπότε το Σαββατοκύριακο βρισκόμασταν πάντα και πηγαίναμε στο χωριό και μεγάλωσε πολλές ώρες κοντά στους παππούδες και τις γιαγιάδες, οπότε είχε ήδη αφιερώσει πάρα πολύ χρόνο για το παιδί. Πάντα την υποστήριζαν.»

Σ03-04Μ_Α «Παραχαϊδεμένος είναι από όλους. Ο Γ. είναι η αδυναμία πολλών, οπότε με τον καθένα έχει ξεχωριστή σχέση. Με τη γιαγιά του έχει μια πολύ ιδιαίτερη σχέση, γιατί είναι πολύ κοντά η μητέρα η δικιά μου και με τη γιαγιά μου που την υπεραγαπά που του

έχει μάθει αρκετά πράγματα και να τρώει και να κάνει. Οπότε τον βοήθησε αρκετά. Και με τον παππού μου και με τους θείους του. Είναι αδυναμία όλων, οπότε νομίζω ότι με τον καθένα έχει ξεχωριστή σχέση. Με καθένα διαλέγει διαφορετικά πράγματα να κάνει.»

Σ03-04Π_Α «Είναι με όλους πάρα πολύ πρόσχαρος, πάρα πολύ καλός. Δε φοβάται κάποιον, δε διστάζει με κάποιον, δεν έχει τέτοια προβλήματα καθόλου. Σε κάποιους δείχνει μια συμπάθεια παραπάνω. Η επικοινωνία του είναι μέχρι εκεί έτσι κι αλλιώς.»

Σ05-06Μ_Α «Με τους παππούδες και τις γιαγιάδες έχουν καλή σχέση. Υπήρξε αποδοχή και πολλή αγάπη.»

Σ05-06Π_Α «Είναι πολύ καλή. Μένουμε και στην ίδια οικοδομή.»

Σ07Μ_Κ «Έχει πολύ καλή σχέση με τον παππού και τη γιαγιά της Την υπεραγαπούν. Έπαιζαν ρόλο και τα θέματα υγείας της Α. που το έκαναν όλο αυτό πιο έντονο. Επειδή μένουν στην Αθήνα κι εμείς στην Κρήτη, είναι πρόβλημα η απόσταση.»

Σ09Μ_Α «Δεν ξέρω κατά πόσο καταλάβαιναν τι συνέβαινε. Αλλά τον αγαπούν. Έχουν καλή σχέση.»

Σ10Μ_{2Α} «Η γιαγιά βοηθούσε με τα παιδιά του αδερφού μου. Τώρα έρχεται και σε εμάς βδομάδα παρα βδομάδα. Τη ζητούν και τα παιδιά.»

Σ11Μ_Α «Έχουν πολύ καλές σχέσεις και επικοινωνία.»

Σ12Μ_{ΔΑ} «Τα πεθερικά μου είναι παλαιών αρχών. Έλεγαν ότι εγώ έφταιγα επειδή τους μιλούσα και στα αγγλικά ή επειδή τους έβγαζα πολλές φωτογραφίες. Ακόμη και τώρα τα

λένε αυτά. Λένε απλά ότι ο Π. δε μιλάει. Όχι ότι έχει αυτισμό. Τους νοιάζει τι θα πει ο κόσμος.»

Σ13-14Μ_Α «Δεν το δέχτηκαν. Η μητέρα μου δε ζει και ο πατέρας μου δεν ξέρει. Τα πεθερικά μου δυσανασχετούν. Θεωρούν ότι δε φαίνεται. Τον αγαπούν όμως πάρα πολύ.»

Σ13-14Π_Α «Με τα πεθερικά μου δεν έχουν τόσες πολλές επαφές. Στους δικούς μου μένει κιόλας. Τους έχει αδυναμία, επειδή τους έχει ζήσει περισσότερο.»

Σ15Μ_Κ «Έχουν καθημερινή επαφή. Υπάρχει απόλυτη αποδοχή από όλους. Έχουν πολύ καλή επικοινωνία. Τον καθένα τον συνδέει με μια δραστηριότητα.»

Σ16Μ_Κ «Το δέχτηκαν, αλλά δεν το αποδέχτηκαν. Οι προπαπούδες δεν το κατάλαβαν, γιατί ήταν επικοινωνιακή. Βλέπανε ένα ζωηρό παιδί. Τα πεθερικά μου είναι στον Πειραιά. Η μαμά μου βοηθά, αλλά στενοχωριέται.»

Σ17Μ_Α «Είχα θέμα με την πεθερά μου, αλλά τώρα είμαστε μόνοι μας.»

Σ18Μ_Α «Με τη γιαγιά θα πάνε στις κούνιες. Τον πηγαίνει επίσης στο ταξί, για να πάει στο σχολείο και δε θέλει με άλλον. Αυτή είναι η ρουτίνα τους. Στα πεθερικά μου πάει το Σάββατο. Πάνε βόλτα και στις κούνιες. Εκεί έχει άλλους κανόνες που τους τηρεί.»

Σ19Μ_Α «Έχω μια ξαδέρφη με αυτισμό. Οι παππούδες και οι γιαγιάδες δεν το αποδέχτηκαν αμέσως. Βόλτες δεν τον πάνε. Φοβούνται, γιατί είναι παρορμητικός. Θα τον κρατήσουν, θα μείνουν μόνοι μαζί του. Τους κάνει συχνές επισκέψεις και πάει με χαρά.»

Θα ήθελα να σκεφτείτε και να μου περιγράψετε μια ολόκληρη μέρα με το παιδί με ΔΑΦ, όπως αυτή είναι συνήθως.

Σ01Π_Α «Θα μιλήσω σε ένα γενικό πλαίσιο, γιατί όταν ήταν μικρό το παιδί που δεν πήγαινε σχολείο σίγουρα υπάρχει η εμπλοκή μου. Εγώ τότε είχα άλλο εργασιακό περιβάλλον, ήμουν πιο ελεύθερος επαγγελματίας, οπότε ο χρόνος ήταν αρκετός. Μετά που έγινα ιδιωτικός υπάλληλος, το παιδί πήγαινε σχολείο το πρωί, οπότε και εγώ ήμουν το πρωί στη δουλειά. Σχόλαγα το μεσημέρι, είχα άμεση εμπλοκή με τον Γ., να δω τι είχανε κάνει δηλαδή, να ενημερωθώ για το σχολείο του. Πέρναγα από το σχολείο, για να ενημερωθώ. Ήταν σε καθημερινή βάση, δηλαδή ενημερωνόμουν είτε από αυτόν είτε από τη δασκάλα, όταν πέρναγα από το σχολείο. Οπότε μετά είχε τον ελεύθερο του χρόνο, μετά ασχολιόμασταν εμείς μέχρι ένα σημείο, μέχρι μια ηλικία που ήταν το παιδί, να πάμε να κάνουμε τις θεραπείες του που είχε με τους θεραπευτές, να γυρίσουμε σπίτι, να κάνουμε βόλτα, πριν γυρίσουμε, να κάνουμε μαζί από κοινού κάποια πράγματα στο σπίτι ή να πάρει το χρόνο του, ανάλογα πώς βλέπαμε ότι ήταν, δηλαδή αν ήταν αγχωμένος από κάτι ή ανάλογα την ημέρα. Οπότε αν τον βλέπαμε ότι ήταν ζορισμένος του δίνουμε το χρόνο να χαλαρώσει, να ακούσει μουσική, να είναι στο δωμάτιό του ή να δει τηλεόραση κλπ. Μετά λίγο κουβέντα πριν το τέλος και ύπνο το βράδυ.»

Σ02Μ_Κ «Μια τυπική ημέρα σηκώνεται συνήθως στις 6 το πρωί. 7 παρά τέταρτο φεύγει για το σχολείο, αφού θα πει κάτι πολύ λίγο. Πηγαίνει με το λεωφορείο. Την παραλαμβάνει το σχολικό. Φτάνει στο σχολείο στις 8. Έχει το πρόγραμμά της μέχρι 1:20. Μετά έρχεται με το σχολικό γύρω στις 2. Τρώει, κοιμάται το μεσημέρι συνήθως λίγο και μετά κάνουμε ή μια χαλαρή δραστηριότητα, αν δεν έχουμε μια δραστηριότητα εδώ στο Σύλλογο ή κάποια άλλα πράγματα μόνοι μας ή καθόμαστε στο σπίτι ή πάμε μια βόλτα στη γειτονιά ή έρχεται εδώ και μπαίνει σε ομάδες. 2 φορές τη βδομάδα έχουμε μια ομάδα Θεάτρου ΑμεΑ που οργανώνουμε τώρα εμείς. Κατά τις 9 όλοι σπίτι, ελαφρύ φαγητό, οργάνωση και ύπνο. Τα Σαββατοκύριακα είναι πιο οργανωμένο το πλαίσιο. Δηλαδή, θα πάμε στο χωριό, θα φάμε εκεί, θα πάμε καμιά εκδρομή, θα πάμε έξω να φάμε, θα δούμε κάποιους φίλους. Το απόγευμα θα πάμε κάπου. Τώρα λόγω Covid-19 δεν πάμε σε πολλά εξωτερικά, αλλά γενικώς πάμε με τη Σ. σε διάφορα.»

Σ03-04Μ_Α «Ο Γ. είναι δώρο Θεού. Νομίζω ότι όλες οι μέρες είναι ξεχωριστές μαζί του. Δηλαδή, όλες τις μέρες κάτι κάνει. Εκτιμούμε κάθε πράγμα που κάνει. Μια μέρα καθημερινή του Γ. θα σου περιγράψω. Θα ζυπνήσει μαζί με τα αδέρφια του. Θα ντυθεί μαζί με τον πατέρα του, ο οποίος θα φροντίσει να πλύνουν δόντια. Να κάνει ό,τι κάνουν και οι υπόλοιποι στο σπίτι, να φάμε όλοι μαζί το πρωινό μας. Εκείνον θα τον ταΐσουμε, γιατί δεν τρώει μόνος του. Θα φύγουμε όλοι μαζί στο αυτοκίνητο, για το σχολείο, θα ακούσουμε τη μουσική μας και ένας ένας θα μοιράζεται στο σχολείο του. Από το σχολείο θα τον πάρει κυρίως η γιαγιά του που με αυτήν έχει και άλλη σχέση. Θα κάνουν τα δικά τους. Θα πάνε στο σπίτι να πλυθούνε, να κάνουν την καθαριότητά τους. Είναι η αδυναμία του, οπότε θα της δείξει αν κάτι θέλει, να του φτιάξει η γιαγιά του να φάει. Ξέρει η γιαγιά του ότι θα τον αφήσει να ξεκουραστεί. Οπότε πάει με τα δικά του δεδομένα και τις αντοχές του. Ενώ, εγώ τον πειθαρχώ! Τον μαζεύω! Πάω με το πρόγραμμα που πρέπει να κάνει και όχι με το πρόγραμμα που θέλει να πάει. Μετά είτε θα έχει Εργοθεραπείες και μετά θα έρθει στο ΚΔΑΠ είτε θα έχει Φυσικοθεραπείες και πάλι θα έρθει στο ΚΔΑΠ. Είτε είναι ελεύθερος στο σπίτι. Λίγα απογεύματα είναι ελεύθερος. Θέλω να είναι δημιουργικές οι μέρες του. Οπότε όπως είναι και τα υπόλοιπα παιδιά είναι και αυτός. Απλά κάνει άλλα πράγματα. Το Σαββατοκύριακο είναι πάντα κοινό και για τους πέντε μας. Πάντα κάνουμε πράγματα όλοι μαζί. Είτε να πάμε βόλτα είτε να πάμε στο χωράφι. Άλλοι θα σκάσουν, άλλοι θα τους παρατηρούμε, εγώ και ο Γ. Θα τους φέρουμε νερό. Άλλοι θα είναι πιο ενεργοί σε άλλα πράγματα. Ακόμη και η βόλτα δομείται έτσι, ώστε να την κάνουμε όλοι μαζί, όχι χώρια.»

Σ03-04Π_Α «Αυτό είναι πολύ εύκολο να το περιγράψω, γιατί όπως ακριβώς το είπες είναι μια τυπική μέρα, δηλαδή όλες οι μέρες είναι ίδιες. Γιατί ο Γ. θέλει να έχει ένα πρόγραμμα, όπως τα πιο πολλά παιδιά στον αυτισμό θέλουνε μια ρουτίνα, τη χρειάζονται. Ξυπνάμε 6:30 το πρωί, χτυπάει το ζυπνητήρι. Με το που σηκωνόμαστε και αλλάζουμε πάνα, ρούχα κλπ., αμέσως πάμε στην τουαλέτα μαζί με τον Γ., πλύνουμε δόντια, τον ταΐζω το γάλα του με παξιμάδι, πάντα κάτι συγκεκριμένο, το ίδιο δηλαδή συνέχεια, ετοιμαζόμαστε, πλυνόμαστε, τα φάρμακά μας, στο σχολικό και στο σχολείο. Το πρόγραμμα του σχολείου επίσης πολύ συγκεκριμένο, δηλαδή συγκεκριμένη ώρα σχολάει, το σχολικό και πίσω και μετά ξεκινάει το πρόγραμμα το απογευματινό. Φυσικοθεραπείες, λογοθεραπείες, οι θεραπείες του οι απογευματινές. Πηγαίνει στο

ΚΔΑΠ ΑΜΕΑ τρία απογεύματα την εβδομάδα, από ένα δίωρο ή τριώρο, ανάλογα την ημέρα και τις θεραπείες του. Αυτό είναι το πρόγραμμά του.

Ξέρει ότι θα πάω το μεσημέρι, μέχρι να στρωθεί το τραπέζι, πάει αμέσως εκεί που είναι η κιθάρα του την πιάνει και μου τη φέρνει. Καθόμαστε σε μια συγκεκριμένη θέση στον καναπέ και θα παίζουμε και θα τραγουδήσουμε λίγο. Είναι κι αυτό μέσα στη ρουτίνα μας. Ξέρει ότι αυτή η ώρα είναι για να τραγουδήσουμε και να παίζουμε κιθάρα. Όμως, συμβαίνει και το άλλο. Μπορεί να καθόμαστε το Σαββατοκύριακο το βράδυ στο σπίτι και να κάθεται να βλέπει στο tablet του ένα βιντεάκι στο YouTube και απότομα να πω «Γ. πού είναι η κιθάρα σου; Και να σηκωθεί και αυτός το ίδιο απότομα πάνω και να πάει να πάρει με χαρά, χοροπηδηχτός και να πάει να πάρει την κιθάρα να μου τη φέρει. Το έχουμε αυτό.». Πριν από μια βδομάδα πήραμε στο σπίτι ντραμς. Μόλις κάτω να παίζω ντραμς, δίνω στο Γ. τη μία μπαγκέτα και αρχίζει και χτυπάει με όλη του τη δύναμη.»

Σ05-06Μ_Α «Στις 7 το πρωί ζυπνά και μας δίνει σήμα χτυπώντας τον τοίχο ή το κρεβάτι. Μετά εγώ ή ο πατέρας του ζαπλώνουμε στο κρεβάτι του, για να χουζουρέψουμε. Θέλει κουβέντα. Μετά πηγαίνει στην κουζίνα. Στην τουαλέτα πηγαίνει μόνος του ή με προτροπή. Στη συνέχεια ντύνεται με βοήθεια. Έχει αυτονομία την ώρα που τρώει. Στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. πηγαίνει με το σχολικό. Στη διάρκεια της καραντίνας ήταν πολύ στενοχωρημένος που δεν πήγαινε σχολείο. Τώρα που πηγαίνει κανονικά είναι πιο ήρεμος κι ευτυχισμένος. Το μεσημέρι που επιστρέφει από το σχολείο ασχολείται με δραστηριότητες μέσα στο σπίτι, για να καλλιεργήσει καθημερινές δεξιότητες. Βοηθά στο στρώσιμο του τραπεζιού και μετά το φαγητό, φορά μια ολόσωμη ποδιά και πλένει το πιάτο του με βοήθεια. Το μεσημέρι, με το που γυρίσει από το σχολείο έχει ένα δομημένο πρόγραμμα, για να δουλέψουμε την αυτονομία του. Δηλαδή, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το φαγητό. Μετά έχει ελεύθερο χρόνο. Φτιάχνει παζλ, πηγαίνουμε βόλτες, τρεις φορές την εβδομάδα πηγαίνει στο ΚΔΑΠ. Του αρέσει, όταν μαζεύω τα ρούχα από την απλώστρα να με βοηθά. Του αρέσει να μαζεύει τα μανταλάκια. Το βράδυ ακολουθεί η ρουτίνα του φαγητού, πιο απλουστευμένη βέβαια, βλέπει τηλεόραση και 10 παρά πηγαίνει για ύπνο. Βγάζει τα ρούχα του μόνος του και του αρέσει, όταν ζαπλώνει να

ακούει την ηχογράφιση μου που του έχω φτιάξει για την ημέρα που πέρασε. Παλαιότερα του άρεσε να ακούει μουσική.»

Σ05-06Π_Α «Ο Ν. πηγαίνει στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Το πρωί ετοιμάζεται και πηγαίνει στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. με το σχολικό. Το μεσημέρι επιστρέφει και τρώει. Μετά χαλαρώνει. Δύο φορές την εβδομάδα κάνει μάθημα για το Ρecs και τρεις φορές την εβδομάδα πηγαίνει στο ΚΔΑΠ και κάνει τα πάντα. Πρόγραμμα για τη λεπτή κινητικότητα, παζλ που του αρέσουν πολύ και γυμναστική.»

Σ07Μ_Κ «Το τελευταίο διάστημα δε θέλει να έρχεται στο σχολείο, γιατί έχει χάσει πολλά χρόνια στο 6^ο. Εκεί είναι το Ειδικό Σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που εξυπηρετεί παιδιά από 14ων έως 24ων ετών. Έχει κάτσει εκεί αρκετά χρόνια, γιατί δεν υπάρχει στο Ρέθυμνο δυστυχώς άλλη δομή, για να εξυπηρετεί παιδιά με αυτισμό. Υπάρχει μια δομή που παίρνουν τις πιο ελαφριές περιπτώσεις, αλλά δε θέλουν παιδιά με αυτισμό, γιατί λένε ότι δεν ξέρουν πώς να τα διαχειριστούν. Η έλλειψη λοιπόν κάποιας δομής με έκανε να πάρω την απόφαση να ζητήσω παράταση ενός χρόνου για το παιδί μου να φοιτήσει ακόμη στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., γιατί λόγω ηλικίας μπορούσαν να τη δεχτούνε, αλλά η ίδια δε θέλει να έρχεται, γιατί έχει κουραστεί ίσως να επαναλαμβάνονται τα ίδια μαθήματα, να μην υπάρχει εξέλιξη. Μου δείχνει ότι θέλει να μάθει νέα πράγματα. Έχουμε αναπτύξει έντονο εσωτερικό λόγο, τον οποίο μου εκφράζει μέσω του netbook, γιατί το παιδί δεν είναι λεκτικό.

Επιθυμώ και προσπαθώ να έχει μια συγκεκριμένη ρουτίνα. Χρησιμοποιώ το TEACCH. Θα σηκωθεί το πρωί, θα φάει το πρωινό της και θα τακτοποιήσει το δωμάτιό της. Στρώνει το κρεβάτι της. Της αρέσει πάρα πολύ να πλένει τα πιάτα και το κάνει πολύ καλά. Ασχολείται με διάφορες δουλειές στο σπίτι, διαβάζει Mickey mouse, περιοδικά και χαλαρώνει. Της αρέσει επίσης πολύ να ταΐζει το σκυλάκι της. Κάτι άλλο που της αρέσει πολύ είναι να φτιάχνει παζλ έως και 250 κομμάτια. Το μεσημέρι βοηθά στο στρώσιμο του τραπεζιού, για να φάμε. Όταν βέβαια πεινά, δεν είναι συνεργάσιμη. Ένας άλλος τρόπος, για να χαλαρώσει είναι να ξαπλώσει στην αιώρα. Προσπαθώ να της δίνω συνέχεια ερεθίσματα χρησιμοποιώντας παιδαγωγικό υλικό και να επαναπροσδιορίζω το πρόγραμμά της, για να υπάρχει μια εξέλιξη. Επίσης κάνει

γυμναστική και μαζί κάνουμε πολλές κατασκευές. Όλα βέβαια με χρονοδιάγραμμα. Το απόγευμα συνήθως πίνει τσάι. Κάθε βράδυ γράφει στον υπολογιστή. Κρατάει ημερολόγιο.»

Σ08M_{ΔΑ} «Κοιμούνται νωρίς, γιατί ζυπνούν νωρίς. Ξυπνούν χωρίς ζυπνητήρι. Αυτό που μου κάνει εντύπωση είναι ότι ξέρουν τι ώρα είναι χωρίς να δουν το ρολόι. Αυτό συμβαίνει τις καθημερινές. Όχι το Σαββατοκύριακο. Ο Α. ασχολείται με το laptop. Του αρέσει να βλέπει Λούκυ Λουκ, Τεντέν, ξέρει να χρησιμοποιεί το Word και ασχολείται με τις ώρες με τους χάρτες (Google maps). Είχε αναγνωρίσει ένα κτίσμα σε αεροφωτογραφία και έστειλε μήνυμα στη Google, για να το προσθέσουν στο χάρτη και η Google του έστειλε ευχαριστήριο e-mail. Ο Ο. μουρμουρίζει και θέλει να γνωρίζει τα πάντα. Έχει ζωάκια (σκυλάκι και κοτούλες). Έχω προσέξει ότι τα ζώα τους έχουν βοηθήσει στην ομιλία. Είχαν χάσει κάποια περίοδο το λόγο τους. Του Ο. του αρέσουν τα σκυλιά, γιατί είναι πιο δραστήρια. Ενώ, του Α. του αρέσουν οι γάτες. Ο Ο. πηγαίνει στο ΚΔΑΠ 2 φορές την εβδομάδα. Πηγαίνει χατιρικά. Έχει κουραστεί. Κάνει Γυμναστική, Ψυχολόγο και Κοινωνικό λειτουργό. Συνεργάζεται. Καλλιεργεί τις κοινωνικές του δεξιότητες. Κάνει 10 χρόνια Λογοθεραπεία και Ειδική διαπαιδαγώγηση. Ο Α. δεν πηγαίνει στο ΚΔΑΠ. Δε θέλει κανέναν. Θέλει τη μοναξιά και την ησυχία του. Του αρέσει το περπάτημα, αλλά με εμάς τους γονείς. Και του Ο. του αρέσουν οι βόλτες, αλλά δε θέλει να τον ακουμπήσει κανείς.»

Σ09M_Α «Ο Α. είναι πολύ δουλεμένος. Πηγαίνει στο Γενικό Λύκειο (Γ' Λυκείου). Παλιότερα τρέχαμε όλη την ημέρα. Λογοθεραπεία, Εργοθεραπεία, Ψυχολόγο και Ωδείο. Στο Γυμνάσιο ήταν πιο πολύ μέσα στο σπίτι, ασχολιόταν με τον υπολογιστή. Δεν είχε ιδιαίτερα ενδιαφέροντα. Τώρα έχει φίλους. Είναι πολύ κοινωνικός. Στο σπίτι ζορίζεται, όταν δεν έχει τι να κάνει. Θέλει συνέχεια να είναι απασχολημένος με κάτι. Τώρα πηγαίνει μόνο στον Ψυχολόγο. Ο Α. είναι της πράξης. Στο Ωδείο του άρεσε το παίξιμο του οργάνου, αλλά όχι η θεωρία στη μουσική. Στην πορεία όμως το βαρέθηκε. Γενικά, αν κάτι δεν έχει ενδιαφέρον ή εξέλιξη, το βαριέται.»

Σ10M_{2Α} «Τις καθημερινές ο μπαμπάς δεν είναι στο σπίτι. Είναι στη δουλειά. Ο Κ. ζυπνά στις 6:20. 7:15 φεύγει για το ΕΕΕΕΚ. Τον ρωτώ τι θέλει για το πρωινό και

πηγαίνει τουαλέτα, πλένει τα δόντια του. Μερικές φορές τον βοηθώ κι εγώ. Ντύνεται, παίρνει κολατσιό και φεύγει με το σχολικό. Επιστρέφει 2 παρά από το σχολείο. Κάποιες μέρες τρώνε στο σχολείο. Επιστρέφει, βάζει τις πιτζάμες του και ετοιμάζει μόνος του το φαγητό του. Το βασικό φαγητό το έχω έτοιμο. Αν θέλει όμως σαλάτα ή κάτι άλλο, το κάνει μόνος του. Μετά ξεκουράζεται, χρησιμοποιεί το tablet, διαβάζει, αν έχει κάτι από το σχολείο, τρώμε συνήθως όλοι μαζί, πλένει τα δόντια του και κοιμάται. Επίσης, κοιμάται πάντα το μεσημέρι.»

ΣΙ1Μ_Α «Σε καθημερινή βάση ζυπνά στις 6:30 το πρωί, τρώει το πρωινό του, ετοιμάζω εγώ την τσάντα του, παίρνει το λεωφορείο με τ' αδέρφια του και πηγαίνει στο σχολείο. Στο σχολείο έχει παράλληλη στήριξη κι έχουμε συχνή επικοινωνία με τη δασκάλα του. Το μεσημέρι σχολάει, τρώει και ξεκουράζεται μισή ώρα. Τρεις φορές την εβδομάδα έχει πισίνα. Κάθε μέρα έχει δραστηριότητες με ειδικούς παιδαγωγούς. Μετά τις δραστηριότητες γυρνά σπίτι, ξεκουράζεται λίγο και διαβάζει για το σχολείο. Στις 10 πηγαίνει για ύπνο. Το Σάββατο το πρωί διαβάζουμε, για να είμαστε ελεύθεροι μετά.»

ΣΙ2Μ_{ΔΑ} «Το πρωί σηκώνονται, πηγαίνουν τουαλέτα και στρώνουν τα κρεβάτια τους. Από το προηγούμενο βράδυ επιλέγουν τα ρούχα που θα βάλουν και φτιάχνουν την τσάντα τους. Είναι πολύ οργανωμένοι. Το TEACCH και το PECS μάς έχουν βοηθήσει πολύ σε αυτό. Φτιάχνουμε το πρόγραμμα της εβδομάδας από την Κυριακή. Τρώνε το πρωινό τους, φοράνε τις μάσκες τους, αφού διαλέξουν αυτή που ταιριάζει καλύτερα με τα ρούχα τους και φεύγουν για το σχολείο. Το μεσημέρι γυρνάνε σπίτι, τρώνε και ξεκινάμε τις θεραπείες. Πηγαίνουν Γυμναστήριο και Θεραπευτικές πατούσες. Οι Θεραπευτικές πατούσες βοήθησαν πολύ τον Π., γιατί φοβόταν τα σκυλιά. Έχει εξοικειωθεί και του αρέσει να κρατάει το λουράκι. Το Σαββατοκύριακο πηγαίνουμε στο χωριό και βοηθούν τον πατέρα τους ή πηγαίνουμε έξω για φαγητό. Είναι πολύ πειθαρχημένοι. Στις πατούσες τον πήγα, για να μπορεί να καταλάβει πότε τα σκυλιά είναι επιθετικά. Για την κοινωνικοποίησή τους πηγαίνουμε βόλτες. Στην πρώτη каранτίνα κάναμε βιντεοκλήσεις με τις δασκάλες και τις άλλες μαμάδες. Μια φορά την εβδομάδα επικοινωνούσαμε έτσι και τους άρεσε πολύ. Έτσι, επικοινωνούσαμε και με τους συγγενείς μου στον Καναδά.»

Σ13-14Μ_Α «Το βράδυ μας κουράζει. Το πρωί αργεί να ζυπνήσει. Στο κρεβάτι θέλει να του διαβάσουμε παραμύθι και να λέμε τα ίδια λόγια, να δίνουμε τις ίδιες απαντήσεις, αλλιώς δεν ησυχάζει. Βέβαια, το έχουμε μειώσει. Βγαίνουμε εκτός ελέγχου. Δε μας κουράζει στη διάρκεια της ημέρας. Θέλουμε να το μειώσει, για να καλυτερεύσει η ζωή του, γιατί κι αυτός ταλαιπωρείται.»

Σ13-14Π_Α «Όταν δεν έχει σχολείο, είναι πιο λειτουργικός. Δε θέλει τόση υποστήριξη. Άλλες μέρες τον παρακινούμε, για να κάνει κάτι. Όταν δεν έχει σχολείο, θα σηκωθεί, θα κάτσει στην τηλεόραση ή τον υπολογιστή αρκετά, μέχρι να ετοιμαστεί το πρωινό του. Τον παροτρύνουμε, για να κάνει πράγματα. Διαβάζουμε και ζωγραφίζουμε. Το πρόβλημα είναι ότι κοιμάται αργά. Δε λέει ότι κουράστηκε, αν και μπορεί να είναι πτώμα. Πετυχαίνει αυτό που θέλει. Έχει μια ρουτίνα μέχρι να κοιμηθεί. Κάποιος θα πρέπει να του διαβάσει ένα παραμύθι. Θα ήθελα να έχει στην καθημερινότητά του περισσότερο την άσκηση. Έκανε Taekwondo, αλλά σταμάτησε λόγω του Covid-19. Του άρεσε πολύ!»

Σ15Μ_Κ «Όταν πηγαίνει σχολείο, σηκώνεται, πλενόμαστε και ντυνόμαστε. Μέχρι να έρθει το σχολικό, της τραγουδάω. Πηγαίνει σε σχολείο ειδικής αγωγής. Το μεσημέρι την παίρνει ο πατέρας της ή εγώ ή η γιαγιά. Κάνουμε συγκεκριμένη ρουτίνα. Πλενόμαστε, τρώμε φαγητό και αρχίζουμε τις δραστηριότητες. Παζ, προγραφικές ασκήσεις, ασχολείται με μπαλόνια ή φούσκες ή μου ζητά να κάνουμε κάποια συνταγή. Μετά έχουμε τις θεραπείες. Λογοθεραπεία, Εργοθεραπεία και Ψυχοθεραπεία. Πάει βόλτα με τον παππού ή τη γιαγιά ή με εμάς. Ρωτάω τι θέλει, γιατί θέλω να αποφασίζει εκείνη. Στο σπίτι κάνουμε ελεύθερο παιχνίδι, τρώμε βραδινό και κοιμάται.

Στη διάρκεια της πρώτης καραντίνας, προσπάθησα να κρατήσω το πρόγραμμα του σχολείου, για να μη φύγει από τη ρουτίνα. Η δασκάλα έστειλε υλικό αισθητηριακό και άλλα. Κάναμε και Γυμναστική. Αυτό κρατούσε 3-4 ώρες. Μετά πηγαίναμε βόλτα στη θάλασσα, βλέπαμε τα άλογα, ταΐζαμε τις πάπιες, περπατούσαμε, για να κάνουμε εργοθεραπεία, πηγαίναμε στις κούνιες, πηγαίναμε βόλτα με το αυτοκίνητο, επισκεπτόμαστε τον παππού και τη γιαγιά. Έτσι, δεν έκανε μεγάλη παλινδρόμηση.»

Σ16Μ_Κ «Σηκώνεται με γκρίνια και δε θέλει να πάει πουθενά ή το αντίθετο. Δεν είναι σταθερή. Γυρνά 1 το μεσημέρι από το σχολείο. Κάνει Λογοθεραπεία και Εργοθεραπεία. Καμία μέρα δεν είναι ίδια. Δε θέλει να κάθεται πολύ στο σπίτι. Όταν νυχτώνει, καταλαβαίνει ότι πρέπει να μπει στο σπίτι. Ασχολείται με τον υπολογιστή, «διακοσμεί» το σπίτι, τρώει και κοιμάται. Κοιμάται νωρίς.»

Σ17Μ_Α «Είναι στο σχολείο μέχρι τη 1 το μεσημέρι. Πάμε βόλτες και παίζει με την μπάλα του. Είμαστε μέσα συνέχεια εξαιτίας της καραντίνας. Παλιά πήγαινε στίβο. Τώρα έχει κοπέι. Διαβάζει και κάθεται στον υπολογιστή. Του αρέσει πολύ η μπάλα, το μπάσκετ και να ασχολείται με τον σκύλο του.»

Σ18Μ_Α «Το πρωί θα πάει με το ταξί στο σχολείο. Το μεσημέρι θα φάει και θα κάτσει στον υπολογιστή, αν έχει χρόνο. Κάνει προγραμματικές ασκήσεις και παζλ. Παλιά που δεν είχε λόγο, του είχα φτιάξει εικόνες και ηχογραφήσει τα ονόματα των αντικειμένων. Τ' άκουγε για πολλούς μήνες. Πρώτα είπε τις καταλήξεις και μετά τις λέξεις. Η γιαγιά θα τον πάει στις κούνιες, θα κάνουμε μαζί συνταγές (του αρέσει πολύ ν' ανακατεύει) και θα με βοηθήσει στο άπλωμα των ρούχων με γκρίνια. Πηγαίνουμε για περπάτημα που του αρέσει πολύ. Δεν υπάρχει χρόνος για πολλά πράγματα. Θα τον αφήσω στο μπάνιο να παίζει με τα νερά και να δει τηλεόραση. Ξέρει τις ημέρες απέξω και τις δραστηριότητες που έχει κάθε μέρα. Αναστατώνεται, αν αλλάζει το πρόγραμμά του. Στο ΠΑΑΠΑΗΚ έκανε PECS και TEACCH, αλλά στο σπίτι δε λειτουργούσε. Πρώτα δούλεψε η ηχογράφηση. Ακόμα δεν έχει αυθόρμητο λόγο. Το βράδυ κοιμόμαστε μαζί.»

Σ19Μ_Α «Ξυπνά, τρώει αγγούρι, καρότο και πατατάκια. Πηγαίνει τουαλέτα μόνος του και με το ταξί πηγαίνει στο σχολείο. Το μεσημεριανό το τρώει τώρα πια στο τραπέζι (μεγάλη υπόθεση). Στον υπολογιστή θα μπει στο youtube (στο μυαλό είναι 5-6 ετών και δεν έχει ενδιαφέροντα εφήβου). Ο μπαμπάς του τον διαβάζει, ακόμη κι αν δεν έχει σχολείο. Θα πάμε βόλτα, για σινεμά, στη FAVELA να πει μια ζελίτα, θα διαβάσουμε ένα παραμύθι (έχει κόλλημα με κάποια βιβλία). Θα περπατήσουμε για εκτόνωση, θα πάμε στο βιβλιοπωλείο ν' αγοράσουμε παραμύθια, θα πάμε να φάμε, μπορεί να πάμε θέατρο (όχι σε όλο το έργο, θα κάτσει στο 1/3, αλλά όσο κάθεται έχει πολύ καλή συμπεριφορά). Θα πάμε επίσκεψη σε κάποιο συγγενή, θα γυρίσουμε στο σπίτι, θα

κάνουμε μπάνιο, θα διαβάσουμε κανένα βιβλίο, θα φάει βραδινό, αν δεν έχει φάει έξω και θα κοιμηθεί. Όταν έχει κάνει σταθερό ύπνο, είναι ήρεμος. Τις Κυριακές πάνε βόλτα για περπάτημα με τον μπαμπά ή πάμε στο χωριό.»

Γνωρίζετε τι είναι οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ);

Σ01Π_Α «Ναι.»

Σ02Μ_Κ «Ναι, αλλά δεν τις έχουμε αξιοποιήσει στη Σ. ποτέ. Είναι για το θέμα της όρασης, αλλά τελικά ποτέ δεν το αξιοποιήσαμε όπως θα έπρεπε για το παιδί. Σε ένα συνέδριο για τον αυτισμό στο εξωτερικό είχα δει κάποια εργαλεία εικονικής πραγματικότητας που χρησιμοποιούσανε, πριν από 3-4 χρόνια. Μου φάνηκαν πολύ ενδιαφέροντα. Δεν τα εισαγάγαμε ποτέ και επίσης έτυχε τώρα εδώ στο Σύλλογο ένα παιδί να χρησιμοποιεί ένα iPad ως μέσο επικοινωνίας για το πρόγραμμα του PECS. Η Σ. χρησιμοποιεί το κινητό, για να ακούει μουσική ή να βλέπει φωτογραφίες.»

Σ03-04Μ_Α «Έχω ακούσει. Όσοι ξέρουν ότι ο Γ. χειρίζεται tablet, μου τα έχουν αναφέρει. Δεν έχω φτάσει σε προγράμματα που να λειτουργούν στον Γ. ή τουλάχιστον δεν τα έχω ανακαλύψει ή δεν έχει τύχει να φτάσει στα αυτιά τα δικά μου. Μια δασκάλα μου είχε προτείνει το Go Talk, αλλά που είχε να κάνει με τη μουσική και με την εκπαίδευση του Γ. της ομιλίας. Το οποίο έβαζες κάρτες, ηχογραφούσες τη φωνή σου. Όμως επειδή με τον Γ. το έχουμε βρει επικοινωνιακά, θα μου δείξει αυτό που θέλει. Το tablet είναι κάτι που τον τραβάει και θα τον απασχολήσει. Είναι κάτι που μπορεί να κάτσει να το δουλέψει. Αν τον εκπαιδεύσεις, αν του το δείξεις και τον βάλει σε ένα πρόγραμμα, θα το κάνει. Δηλαδή, δύο παιχνίδια που έχει τύχει να μάθει στη διάρκεια όλων αυτών των χρόνων, έχει λειτουργήσει άψογα. Οπότε πιστεύω ότι ίσως δεν υπήρχε πρόγραμμα που να ξεχώριζες χρώματα ή που να έφτιαχνες ένα πύργο και μετά να έκανε ένα μουσικό ηχόχρωμα με όλο αυτό. Δηλαδή, πράγματα που θα είχαν αποτέλεσμα σε αυτό που εκείνος σαν ερέθισμα θέλει. Στο τέλος, θα τον τράβαγε.»

Σ05-06Μ_Α «Όχι.»

Σ05-06Π_Α «Όχι.»

Σ07Μ_Κ «Όχι.»

Σ08Μ_{ΔΑ} «Όχι.»

Σ09Μ_Α «Όχι.»

Σ10Μ_{2Α} «Όχι.»

Σ11Μ_Α «Δεν ξέρω τι είναι οι ΤΠΕ.»

Σ12Μ_{ΔΑ} «Δεν ξέρω τι είναι οι ΤΠΕ.»

Σ13-14Μ_Α «Ναι, το κάνει μάθημα στο σχολείο.»

Σ13-14Π_Α «Δεν ξέρω.»

Σ15Μ_Κ «Τις ΤΠΕ τις έχω ακουστά.»

Σ16Μ_Κ «Δεν ξέρω τι είναι οι ΤΠΕ.»

Σ17Μ_Α «Δεν ξέρω τι είναι οι ΤΠΕ.»

Σ18Μ_Α «Δεν ξέρω τι είναι οι ΤΠΕ.»

Σ19Μ_Α «Δεν ξέρω τι είναι οι ΤΠΕ.»

Έχετε χρησιμοποιήσει έστω και μία φορά οποιοδήποτε είδος ψηφιακής τεχνολογίας με το παιδί (εκπαιδευτικά λογισμικά, περιβάλλοντα εικονικής ή επαυξημένης πραγματικότητας, πολυμέσα, ρομποτικές ή φορητές συσκευές) για εκπαιδευτικούς σκοπούς;

Σ01Π_Α «Από τότε που ήταν μικρός, 2006, 2007, χρησιμοποιούσαμε και μέσω του υπολογιστή με cd κάποια παιχνίδια και κάναμε κάποια εκπαίδευση μέσω αυτών και στο σπίτι. Σαν λογισμικά. Μετά δεν είχαμε κάτι συγκεκριμένο. Είχα ψάξει και είχα βρει ότι το Minecraft ήταν πολύ συμβατό και πολύ καλό. Και στην Αμερική το χρησιμοποιούσαν πολύ παιδιά υψηλά λειτουργικά. Ήταν και ένα παιχνίδι που του άρεσε. Ήταν ένας εικονικός κόσμος που δημιουργούσες και έπρεπε να κάνεις διάφορα πράγματα, για να επιβιώσεις, να κάνεις φιλίες κλπ. Επίσης, έπαιζε πάρα πολύ στο διαδίκτυο παιχνίδια που ήταν συνδεδεμένος με κάποιους άλλους μαζί και αυτό του εξέλιξε πάρα πολύ την αγγλική γλώσσα και πήρε το Lower πολύ νωρίτερα.»

Σ03-04Π_Α «Όχι.»

Σ07Μ_Κ «Ναι, πολυμέσα και φορητές συσκευές. Όχι, όμως εντατικά.»

Σ08Μ_{ΔΑ} «Όχι.»

Σ09Μ_Α «Παλαιότερα στο σπίτι του πολιτισμού στο Ρέθυμνο είχε γίνει μια έκθεση για την εικονική πραγματικότητα και είχαμε πάει. Του άρεσε πάρα πολύ. Ακόμη και σήμερα μπορεί να αναφερθεί σε αυτό.»

Σ10Μ_{2Α} «Δε γνωρίζω τι είναι η εικονική πραγματικότητα, ούτε έχω χρησιμοποιήσει ποτέ τα ειδικά γυαλιά.»

Σ11Μ_Α «Όχι.»

Σ12Μ_{ΔΑ} «Έχω χρησιμοποιήσει με ΤΠΕ κάτι τύπου PECS. Tablet με PECS. Το άκουσα από μια φίλη μου στον Καναδά. Το tablet τους συναρπάζει, αλλά δε θέλω να

επαναπαυτούν. Στις θεραπείες δε χρησιμοποιούμε το PECS από το tablet. Στις συνεδρίες που κάνουν με τους θεραπευτές, τα τελευταία πέντε λεπτά ως επιβράβευση ασχολούνται με το iPad, αλλά με εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ακόμη και αν παίζουν κάποιο παιχνίδι. Του Σ. τού αρέσουν πολύ τα Angry Birds. Όμως, θέλει πολλή επιτήρηση. Τους αφήνω δέκα λεπτά τον καθένα. Ο Π. είναι ρολόι σε αυτό και έχει αυτοσυγκράτηση.»

Σ13-14Μ_Α «Στην Α' δημοτικού οι γονείς είχαν προτείνει τη ρομποτική. Πήγαινε και του άρεσε πολύ. Φέτος δε γίνεται. Αλλά σκέφτομαι να τον πάω έξω, επειδή του αρέσει πολύ. Τα λογισμικά τα δουλεύουν με τον πατέρα του.»

Σ13-14Π_Α «Εικονική και επαυξημένη πραγματικότητα, όχι. Αλλά θα του κινούσε την περιέργεια. Έκανε ρομποτική στο σχολείο πέρυσι. Είναι μέσα σε αυτά που θα θέλαμε να κάνει. Δείχνει να του αρέσει, τον τραβάει.»

Σ19Μ_Α «Έχει χρησιμοποιήσει εκπαιδευτικά λογισμικά, όπως το «Πέρης και Κάτια», που τα είχαμε πάρει για την αδερφή του. Έχει ασχοληθεί με εικονική πραγματικότητα στο TALOS PLAZA που έχει κάτι παιχνίδια και υπάρχει και στο κέντρο του Ηρακλείου το VR LAB με εικονική πραγματικότητα που του άρεσε πολύ. Έχει αισθητηριακά προβλήματα, αλλά δέχεται τα γυαλιά της εικονικής πραγματικότητας.»

Θα θέλατε να συμμετάσχετε με το παιδί σας σε κάποιο πρόγραμμα εικονικής ή επαυξημένης πραγματικότητας;

Σ01Π_Α «Ναι.»

Σ02Μ_Κ «Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον! Βέβαια και θα το δοκίμαζα! Η Σ. είναι ένα παιδί που κάνει κάποιες κρίσεις επιληψίας, όχι συχνά, πολύ σπάνια. Οπότε σκέφτομαι μήπως η εναλλαγή εικόνων τη φοβίσει, έχει δυσκολίες με τα μάτια της, νευρολογικά. Μόνο αυτό.»

Σ03-04Μ_Α «Ναι.»

Σ03-04Π_Α «Νομίζω ότι αν ένα τέτοιο πρόγραμμα οργανωθεί σωστά, εννοώ να μελετηθεί σωστά στο πώς μπορεί να βοηθήσει τον Γ. και τον κάθε Γ. θα ήταν πάρα πολύ χρήσιμο. Από την άποψη ότι θα έβλεπε κάτι πιο ζωντανό μπροστά του. Θα τον έπειθε να κάνει κάτι. Δηλαδή, αν ο Γ. την ώρα που άκουγε μουσική, έβλεπε ένα ολόγραμμα να χορεύει μπροστά του, ίσως κι αυτός να κουνούσε τα πόδια του. Θα ήθελα ένα πρόγραμμα που να βλέπει κάτι και να το μιμηθεί ή το ζωντανό αυτό να του δώσει μια εντολή. Φιλική, αλλά εντολή. Δε θα επέλεγα την εικονική πραγματικότητα, γιατί ο Γ. δε θα μπορούσε να δεχτεί τα γυαλιά. Θέλει έλεγχο στο τι θα κάνει με αυτό (το πρόγραμμα), ποια θα είναι η αλληλεπίδραση και ποιος είναι ο σκοπός τελικά. Θα πρέπει να είναι κάτι συγκεκριμένο.»

Σ05-06Μ_Α «Όχι, εικονικής πραγματικότητας εξαιτίας της μάσκας. Ναι, θα δοκίμαζα κάποιο πρόγραμμα επαυξημένης πραγματικότητας.»

Σ05-06Π_Α «Γιατί όχι; Θα πρέπει να το δούμε στην πράξη και να περάσει ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, για να δούμε, αν έχει αποτελέσματα.»

Σ07Μ_Κ «Ναι. Θα δοκίμαζα ο,τιδήποτε νέο. Αρκεί αυτό να πάει ένα βήμα παραπέρα την Α. Να την εξελίξει. Πιστεύω πολύ στ' αποτελέσματα της βιωματικής προσομοίωσης μιας κατάστασης που τα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να δυσκολεύονται να κατανοήσουν ή να μιμηθούν με άλλες μεθόδους.»

Σ08Μ_{ΔΑ} «Του Ο. θα του άρεσε ένα πρόγραμμα εικονικής ή επαυξημένης πραγματικότητας. Του Α. μπορεί και όχι. Δε νομίζω ότι θα τους δυσκόλενε η μάσκα - γυαλιά της εικονικής πραγματικότητας.»

Σ09Μ_Α «Σίγουρα! Αν είναι όμως κάτι που εξελίσσεται συνέχεια. Όχι, να έχει κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο. Τα παιδιά με ΔΑΦ χρειάζονται συνεχή εκπαίδευση και πρέπει η εκπαίδευσή τους να είναι ενδιαφέρουσα, για να τη δεχτούν.»

Σ10M_{2A} «Ναι.»

Σ11M_A «Όχι. Δεν πιστεύω ότι θα του πρόσφερε κάτι τώρα, επειδή έχουμε φτάσει σε ένα πολύ καλό επίπεδο και αυτό οφείλεται στην πρόιμη παρέμβαση που είχε από 2 ετών με την Παιδοψυχολόγο και φυσικά στην σταθερότητα και συχνότητα με τις υπόλοιπες θεραπείες του (Εργοθεραπεία, Λογοθεραπεία).»

Σ12M_{ΔA} «Την εικονική πραγματικότητα δε θα την επέλεγα. Φοβάμαι τις κρίσεις επιληψίας. Δε θα το ρίσκαρα. Του Σ. θα του άρεσε η επαυξημένη πραγματικότητα.»

Σ13-14M_A «Αισθητηριακά μπορεί να τον δυσκολέψουν τα γυαλιά, γιατί έχει ευαισθησία στην όραση. Επομένως, θα επέλεγα την επαυξημένη και όχι την εικονική πραγματικότητα. Αλλά είναι πολύ παρατηρητικός. Είμαι επιφυλακτική. Θα ήθελα να το δω εγώ και ο πατέρας του, για να το εγκρίνουμε.»

Σ13-14Π_A «Για την επαυξημένη πραγματικότητα από τη μια είμαι κάπως θετικός από την άλλη δε θέλω να βάλω μια έξτρα δραστηριότητα στον Μ. Θα ήθελα να επενδύσω χρόνο σε μια δραστηριότητα με κίνηση. Για την εικονική πραγματικότητα είμαι επιφυλακτικός. Δεν ξέρω αν ο εικονικός δάσκαλος θα αποδώσει. Δε θέλουμε κάτι στατικό.»

Σ15M_K «Θα κινητοποιούσε το ενδιαφέρον της η μουσική, όχι η εικόνα. Αντί για 5 λεπτά, θα ασχολιόταν 10 λεπτά.»

Σ16M_K «Στην επαυξημένη πραγματικότητα ίσως κυνηγούσε το ολόγραμμα να το πιάσει. Όχι να δώσει σημασία.»

Σ17M_A «Δεν ξέρω, αν θα το δεχόταν. Μπορεί να του αρέσει και να βοηθηθεί.»

Σ18M_A «Πρέπει να έχει τις εικόνες στο μυαλό του. Αυτό τον ικανοποιεί κι έτσι δε χάνει χρόνο. Χρησιμοποιεί με άνεση τα χοντρά ακουστικά και μάλιστα κάποιες φορές ξεχνάει να τα βγάλει. Όταν δοκιμάζουμε κάτι καινούριο πάντα δυσκολευόμαστε στην αρχή. Μου

φαίνεται πιο αποτελεσματικό το πρόγραμμα της εικονικής πραγματικότητας, αλλά πιο εύκολο της επαυξημένης. Την επαυξημένη τη θεωρώ πιο εύκολη διαδικασία και με μικρότερο κόστος. Θα προλάβει να του τραβήξει το ενδιαφέρον. Θα το δοκίμαζα και θα ήθελα να εκπαιδευτώ.»

Σ19Μ_Α «Ναι, θα το ήθελα και δε θα είχα πρόβλημα να εκπαιδευτώ γι' αυτό.»

Ποια ανάγκη του παιδιού σας θα θέλατε να καλύψει η εφαρμογή της εικονικής ή της επαυξημένης πραγματικότητας;

Σ01Π_Α «Δεν μπορώ να εστιάσω σε κάποια συγκεκριμένη δυσκολία που μπορεί να έχει αυτή τη στιγμή. Δηλαδή, μετακινείται με το λεωφορείο και με το αεροπλάνο και με το καράβι. Αλλά, σίγουρα θα τον βοηθούσε σε κάτι. Επειδή σαν τεχνολογία τη γνωρίζω, θα τον βοηθούσε αρκετά. Βέβαια, πάντα με την τεχνολογία είμαι λίγο επιφυλακτικός, γιατί ανάλογα το τι είναι μπορεί να μας δημιουργήσει ψευδαισθήσεις και μπορούμε να λειτουργούμε απόλυτα μέσω αυτού του τρόπου και όχι να εξωτερικεύουμε και να κάνουμε πραγματικότητα αυτά που μαθαίνουμε. Γιατί πολλές φορές αυτό υπάρχει στα παιδιά γενικότερα. Γι' αυτό πρέπει να πηγαίνουμε πολύ στοχευμένα και πολύ συγκεκριμένα, για να ξέρουμε που είναι το στοπ. Γιατί δε θέλαμε να ζήσει σε ένα κόσμο εξωπραγματικό ή γυάλινο, σε μια κλειστή κάμερα. Δε θέλαμε όμως και να τον φέρουμε στο επίπεδο που εμείς μπορεί να ορίζουμε, το τυπικό. Με ό,τι δυσκολία έχει. Με ό,τι ιδιαιτερότητα μπορεί να έχει. Όχι, όμως να τον έχουμε σε ένα προστατευμένο περιβάλλον ή σε μια εικονική πραγματικότητα. Αλλά βοηθάει όμως πάρα πολύ, επειδή την ξέρω τη μέθοδο αυτή. Εξομοίωση σε έναν τρόπο να κάνεις ένα ταξίδι ή να συμπληρώσεις ένα έγγραφο που μπορεί να σου απαιτηθεί ή τη διαδικασία του ελέγχου. Γιατί είναι πολλά παιδιά που μπορεί να μη γνωρίζουν το «βγάλε τη ζώνη σου» ή «βγάλε τα παπούτσια σου». Αυτά είναι πράγματα για ένα παιδί με αυτισμό που μπορεί να είναι πολύ τραγικό να το βιώσει. Οπότε είναι σίγουρα πολύ χρήσιμη.»

Σ03-04Μ_Α «Στα δεδομένα του Γ. αυτό που νομίζω ότι θα προβληματίζε την κάθε μαμά που είχε ένα Γ. είναι το ότι αυτό που δεν μπορούμε να αντιληφθούμε σε αυτά τα παιδιά

είναι αν πονάνε και το πού. Που δεν το δείχνουνε. Το αν διψάει ή αν πεινάει ο Γ. θα μου το δείξει. Αλλά θα μπορούσε να επιλέξει τι είναι αυτό που θέλει. Πάλι δεν το ξέρουμε. Του δίνουμε αυτό που εμείς καταλαβαίνουμε ότι θέλει. Δεν ξέρω με ποιον τρόπο θα μπορούσε να βοηθήσει. Σε αυτά τα παιδιά είναι τόσα τα θέματα που έχεις. Αυτό που θέλω είναι ο Γ. να είναι χαρούμενος. Γι' αυτό και στην τεχνολογία επιλέγω αυτό που τον κάνει χαρούμενο. Και πάλι με μέτρο. Δε θέλω να κάνει κατάχρηση. Δε θέλω να επικεντρώνεται αρκετές ώρες σε ένα μηχανήμα. Θέλω να είναι πιο κινητική η μέρα του και πιο δημιουργική. Να χρησιμοποιεί τα χέρια του, τα πόδια του. Να μπορεί να κάνει πράγματα με το σώμα του χωρίς να είναι σε μια οθόνη από το πρωί μέχρι το βράδυ. Να είναι πιο επικοινωνιακός. Θέλω να είναι στα όρια που πρέπει. Δηλαδή, προτιμώ να πάμε κάπου να ακούσουμε μουσική κρητικά από το να τα ακούσει στο tablet 4 ώρες. Έτσι οριοθετώ και τα άλλα παιδιά. Δεν εξαιρώ τον Γ. λόγω της ιδιαιτερότητάς του από αυτό το κομμάτι. Αυτό τηρώ και στους άλλους. Αυτό τηρώ και σε εκείνον. Είμαι υπέρ της τεχνολογίας σε ένα κομμάτι. Μέχρι εκεί που κάνει τη ζωή μας διασκεδαστική. Όταν δεν έχουμε παρέα να παίζουμε. Όταν δεν έχουμε κάτι άλλο να κάνουμε που είναι πιο επικοινωνιακό με άλλους ανθρώπους.»

Σ03-04Π_A «Οι ανάγκες είναι πολλές. Θα φτιάξεις ένα πρόγραμμα που να έχει διαβαθμίσεις. Αν μου έλεγε κάποιος: «Έχω φτιάξει αυτό, το προγραμματίζω σε ό,τι μου πεις». Θα έλεγα: «Δώσε μου το να μάθω τον Γ. να έχει βλεμματική επαφή, πάνω από 5 δευτερόλεπτα». Αν το ξεπεράσουμε αυτό, θα πω: «Προγραμματίσέ το τώρα να χορεύω μαζί με τον Γ.». Μόνο έτσι είναι η λύση. Θα πρέπει όποιο πρόγραμμα είναι αυτό να κουμπώνει πάνω σε πραγματικές ανάγκες. Δηλαδή, το πρόγραμμα δεν μπορεί να κάνει συγκεκριμένα πράγματα. Όχι! Θα πρέπει ανά περίπτωση να προγραμματίζεται. Νομίζω ότι πρέπει να έχει στάδια.

Το θέμα με τον Γ. είναι να του δώσω κάτι παραπάνω. Όχι να πάρω κάτι από αυτόν. Να του δώσω κάτι θέλω. Θα ήθελα ένα πρόγραμμα που να μπορώ να το προγραμματίζω ή να μου το προγραμματίζει κάποιος. Να βλέπει ένα ολόγραμμα, δεν ξέρω με ποιον τρόπο, αλλά να προσπαθεί να το μιμηθεί, να το ακούσει, να του δίνει σημασία και με βάση αυτό να μπορώ να περάσω στον Γ. πράγματα. Μπορεί με ένα ολόγραμμα που ο Γ. θα το μάθει και θα το συνηθίσει και θα είναι ένας δικός του «βοηθός – συνεργάτης»

μπορεί να του μάθει και να εκφράζεται ακόμη καλύτερα στο πώς νιώθει. Στο αν π.χ. πονάει να του μάθει να δείχνει το σημείο, π.χ. κατουριέμαι να του δείξει το παιδάκι, δείξε μου την πάνα σου, κάνε μου κάτι, πήγαινε στην τουαλέτα και χτύπα την πόρτα της τουαλέτας. Μάθε του, να μου δείξει, να καταλάβω τον Γ. καλύτερα.»

Σ05-06Μ_Α «Θα ήθελα μια εφαρμογή για την εκπαίδευση της τουαλέτας. Το ολόγραμμα θα βοηθούσε, γιατί η μίμησή του είναι φτωχή. Για να δοκιμάσουμε κάτι άλλο από την αλληλεπίδραση με κάρτες, εικόνες, κόμικ και κοινωνικές ιστορίες. Πιστεύω ότι με την επαυξημένη πραγματικότητα θα είναι πιο ζωντανό και άμεσο. Δεν είναι πρωταρχικός τομέας ο κοινωνικός, γιατί δεν αλληλεπιδρά.»

Σ05-06Π_Α «Την εκμάθηση της τουαλέτας. Να μας δείχνει πότε θέλει να πάει τουαλέτα. Για την εκμάθησή της είχαμε χρησιμοποιήσει ένα πρόγραμμα με κοινωνικές ιστορίες. Μοιάζει πιο πολύ με το Pecs.»

Σ08Μ_{ΔΑ} «Θα ήθελα μια εφαρμογή για την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους. Με ενδιαφέρει το μέλλον των παιδιών μου, ειδικά όταν πεθάνω. Θα ήθελα μια εφαρμογή που να τους δίνει οδηγίες, π.χ. για να πάνε στο φούρνο, να τους βοηθά να ζητήσουν αυτό που θέλουν.»

Σ09Μ_Α «Στον κοινωνικό τομέα προσπαθεί να προσαρμοστεί και να μην ξεχωρίζει. Βέβαια, όταν επιστρέφει στο σπίτι από τις εξόδους του είναι χαστικός, γιατί σύμφωνα και με την ψυχολόγο είναι τόσο μεγάλη η εξωτερική πίεση που δέχεται, που όταν επιστρέφει στο σπίτι, πρέπει να ρίξει το στρες του. Ενώ, όταν ήταν μικρός αντιμετώπιζε ακουστική αμυντικότητα, δεν έδινε σημασία, δεν είχε βλεμματική επαφή, δε μίλαγε, τώρα είναι ένα άλλο παιδί. Πριν λίγο καιρό μου ζήτησε να τον πάω σε μια συναυλία ενός ράπερ. Στεκόταν ανάμεσα σε πάρα πολύ κόσμο, ακριβώς κάτω από την εξέδρα και χοροπηδούσε, φώναζε, ήταν ευτυχισμένος. Δε φαντάζεσαι πόσο συγκινήθηκα από αυτήν την εικόνα. Φοβόμουν ότι δε θα άντεχε. Κι όμως το ήθελε τόσο πολύ που πείστηκε και

τα κατάφερε. Είναι τόσο μεγάλη η ανάγκη του να ενσωματωθεί στο κοινωνικό σύνολο που πλέον προσπαθεί με δική του επιλογή να υπερνικήσει τις δυσκολίες του.

Το 2017 πήγαμε με ένα πρόγραμμα στο Λίχτενσταϊν και επισκεφθήκαμε ένα ειδικό σχολείο. Μείναμε εκεί 10 μέρες και ετοιμάσαμε μια γιορτούλα για τα παιδιά. Ενθουσιάστηκε από την εμπειρία αυτή. Παρότι μικρός πάθαινε κρίση με τον Ηλεκτρικό, τώρα δεν έχει καμία δυσκολία με τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς.»

Σ12Μ_{ΔΑ} «Η εφαρμογή αυτή θα ήθελα να καλύπτει:

Το θέμα της κυκλοφοριακής αγωγής, π.χ. «Τι κάνω έξω στην πόλη, αν έρχεται ένα αυτοκίνητο;» Θέματα της καθημερινότητας, π.χ. με τα ζώα. Βλέπουμε ένα σκύλο. «Τι κάνουμε, όταν γαβγίζει;», «Τον χαϊδεύουμε;» Στον Π. θα έχει αποτέλεσμα η μίμηση και η βιωματική μάθηση. Θα ήθελα επίσης η εφαρμογή αυτή να καλύπτει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, την αυτόνομη διαβίωση και να τους εκπαιδεύσει στη διάκριση του τι είναι σωστό και τι λάθος. Θα τους αρέσει πολύ η επαυξημένη πραγματικότητα που ζωντανεύει. Θα τους μαγέψει.»

Σ13-14Μ_Α «Θέλω μια εφαρμογή που να τον βοηθήσει να μάθει να οργανώνεται πιο πολύ. Επίσης πιστεύω ότι οι ΤΠΕ μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων.»

Σ13-14Π_Α «Θα θέλαμε κάτι να τον κινητοποιεί, να του μάθει να διαχειρίζεται το χρόνο του, να γίνει πιο υπεύθυνος, πιο δραστήριος και πιο κοινωνικός.»

Σ15Μ_Κ «Τομέας αυτοεξυπηρέτησης, συμπεριφοράς, κυκλοφοριακή αγωγή – δραστηριότητες της καθημερινότητας.»

Σ16Μ_Κ «Θα ήθελα η εφαρμογή αυτή να την ηρεμήσει. Να σπάει την ακαμψία και την υπερκινητικότητά της. Ίσως και την εκπαίδευση της τουαλέτας, γιατί δεν το αντιλαμβάνεται.»

Σ17Μ_Α «Το μαθησιακό και τον κοινωνικό τομέα.»

Σ18Μ_Α «Θα ήθελα να ρυθμίζεται η ένταση που βγάζει, για να τον παίρνω μαζί μου και να μην ενοχλούμε τον κόσμο. Για παράδειγμα, θα ήθελα να τον πηγαίνω στο σινεμά που του αρέσει πολύ, αλλά επειδή κάνει φασαρία δεν τον πηγαίνω. Με τα προγράμματα που μου αναφέρατε, θεωρώ ότι θα μπορούσε αρχικά, να ολοκληρώσει τις βασικές καθημερινές του ανάγκες, που ναι μεν τις γνωρίζει, αλλά δεν τις ολοκληρώνει πάντα και προσπαθεί να τις διεκπεραιώνει πολύ γρήγορα, πρόχειρα και με πολύ άγχος. Όπως τουαλέτα, μπάνιο, καθαριότητα, ντύσιμο, τακτοποίηση, φαγητό. Επίσης, πιστεύω ότι τα προγράμματα αυτά θα βοηθούσαν, ώστε να μπορέσει να δει και να καταγράψει στο μυαλό του διαδικασίες όπως, επίσκεψη στο γιατρό, σε κομμωτήριο, σε καταστήματα, ακόμα και σε σινεμά. Πιστεύω ότι βλέποντας πολλές φορές μια διαδικασία πώς εξελίσσεται και πώς ολοκληρώνεται και ίσως και μια μικρή επιβράβευση μετά από την ολοκλήρωση θα του ήταν πολύ πιο εύκολο να την ακολουθήσει. Κάποια στιγμή είχε μπει στο νοσοκομείο. Αρχικά, ήταν πολύ δύσκολο να τον πιάσουμε ακόμα και 4 άτομα, για να του πάρουν αίμα. Κάθε επόμενη φορά όμως, ήταν ακόμα πιο εύκολη μέχρι που την τελευταία μέρα έδωσε μόνος του το χέρι του και απλά όπως του μετρούσα μέχρι το 10, μέτρησε και αυτός μέχρι το 10. Ήξερε ποια ήταν η διαδικασία πια, ήξερε ότι θα τελειώσει, ήξερε πώς θα τελειώσει, ήξερε πόσο θα κρατήσει. Το ότι ήταν όλα γνωστά πια δεν του δημιουργούσαν άγχος, οπότε δεν είχε και ζεσπάσματα.»

Σ19Μ_Α «Με κοινωνικές ιστορίες και εικονική ή επαυξημένη πραγματικότητα θέλω να δουλεψτεί η συμπεριφορά και το γνωστικό του κομμάτι, επειδή δυσκολεύεται με κάποιες έννοιες. Οι ΤΠΕ είναι ισχυρός ενισχυτής.»