



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ
ΑΓΩΓΗ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Γιαγιάδες παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ): η συμβολή τους στην
ανάπτυξη των πρώτων αριθμητικών δεξιοτήτων μέσω των επιτραπέζιων παιχνιδιών,
Μία μελέτη περίπτωσης»**

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Καλαϊτζαντωνάκη Γεωργία

Εξεταστική Επιτροπή

Κυπριωτάκη Μαρία (Επόπτρια)

Κουρκούτας Ηλίας

Μαρκοδημητράκη Μαρία

ΡΕΘΥΜΝΟ 2024

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	5
Περίληψη.....	6
Abstract	7
Κατάλογος πινάκων	8
Εισαγωγή.....	9
ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ.....	12
Εννοιολογική προσέγγιση ΔΑΦ.....	12
Χαρακτηριστικά ατόμων με ΔΑΦ.....	13
Επιδημιολογικά στοιχεία	18
Πρώιμα σημάδια της ΔΑΦ	19
Διαχείριση και συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΑΦ.....	27
Γονείς παιδιών με ΔΑΦ.....	27
Αδέρφια παιδιών με ΔΑΦ	30
Παππούδες και γιαγιάδες παιδιών με ΔΑΦ.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ.....	37
Πρώτες αριθμητικές έννοιες.....	37
Μοντέλο ανάπτυξης πρώτων αριθμητικών δεξιοτήτων.....	38
Επιτραπέζια παιχνίδια στην οικογένεια	40
Χρήση των επιτραπέζιων παιχνιδιών για την ανάπτυξη των κινήτρων και της αλληλεπίδρασης	45
Χρήση των επιτραπέζιων παιχνιδιών σε παιδιά με ΔΑΦ.....	46
Χρήση των επιτραπέζιων παιχνιδιών για την ανάπτυξη των πρώτων αριθμητικών δεξιοτήτων.....	48
ΜΕΡΟΣ Β: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΕΡΕΥΝΑ.....	55
Στόχοι της έρευνας	55
Ερευνητικά ερωτήματα	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Μεταβλητές.....	56
Μεθοδολογία.....	57

Σχεδιασμός της ερευνητικής μελέτης.....	57
Συμμετέχοντες	57
Εργαλεία	58
Προφίλ παιδιού	60
Γενικές παρατηρήσεις από το περιβάλλον	60
Γνωμάτευση παιδιού.....	61
Παρατηρήσεις από τους θεραπευτές πριν την παρέμβαση.....	62
Σχεδιασμός και διαδικασία	65
Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας.....	65
Διαδικασία	66
Επιτραπέζια	67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	
.....	69
Άτυπο τεστ μαθηματικής επίδοσης.....	69
Πριν την παρέμβαση.....	69
Μετά την παρέμβαση	71
Σύγκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων του άτυπου τεστ μαθηματικής επίδοσης	74
Δεξιότητες επικοινωνίας	76
Πριν την παρέμβαση.....	76
Μετά την παρέμβαση	78
Σύγκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων	79
Αλληλεπίδραση	79
Πριν την παρέμβαση.....	79
Μετά την παρέμβαση	81
Σύγκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων	83
Κίνητρο και προσοχή	83
Πριν την παρέμβαση.....	84
Μετά την παρέμβαση	85
Σύγκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων	86
Παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.....	86
Επαναξιολόγηση-Follow up.....	93
Επικοινωνία	93
Αλληλεπίδραση	94

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	97
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	102
Ελληνόφωνη.....	102
Ξενόφωνη.....	103
Παράρτημα 1.....	126
Παράρτημα 2.....	127
Παράρτημα 3.....	130
Παράρτημα 4.....	136
Παράρτημα 5.....	137

Ευχαριστίες

Θεωρώ υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω τους γονείς μου και τα αγαπημένα μου πρόσωπα που μου συμπαραστάθηκαν όλο το διάστημα της φοίτησής μου αλλά και καθ'όλη την διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου. Επιπλέον, οφείλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα. Κυπριωτάκη Μαρία για τις πολύτιμες συμβουλές και καθοδήγησή της σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας μου και τους συνεπότες κ. Κουρκούτα Ηλία και κα. Μαρκοδημητράκη Μαρία.

Περίληψη

Ανά τα χρόνια σε ποικιλία ερευνών, τα επιτραπέζια παιχνίδια έχουν αναδειχθεί ως αποτελεσματικό μέσο εκμάθησης τόσο σε τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, όσο και σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Επίσης, τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να αναδύεται η σημασία του ρόλου των παππούδων και των γιαγιάδων ως μέσο στήριξης στην ανατροφή και την ανάπτυξη των εγγονιών τους. Τι συμβαίνει, όμως, όταν αυτοί οι δύο παράγοντες συνδυάζονται για την ανάπτυξη ενός παιδιού με διαταραχή αυτιστικού φάσματος; Στην παρούσα μελέτη, επιχειρήθηκε η βελτίωση των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων ενός παιδιού με ΔΑΦ, που αφορούν πρωτίστως τις πρώτες αριθμητικές έννοιες, αλλά και το πώς το παιδί εξελίσσει τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει το παιχνίδι και τους γύρω του μέσα από την ανάπτυξη της δυαδικής σχέσης γιαγιάς-εγγονιού. Η αλληλεπίδραση αυτή επιτυγχάνεται μέσα από μία παρέμβαση δομημένη γύρω από τα επιτραπέζια παιχνίδια και προσπαθεί να αναδείξει τόσο την αποτελεσματικότητά τους ως μέσο εκμάθησης, αλλά και τη σημασία ενός ρόλου, όπως της γιαγιάς, ως μέσο στήριξης και συμβολής στην ανάπτυξη του εγγονιού της με ΔΑΦ. Τα εργαλεία που επιλέχθηκαν ήταν: το άτυπο τεστ μαθηματικής επίδοσης, η ημιδομημένη συνέντευξη, η κλείδα παρατήρησης και το ημερολόγιο. Επιπλέον, με το πέρας ενός χρονικού διαστήματος περίπου τεσσάρων εβδομάδων έγινε επαναξιολόγηση (follow-up) με άλλα άτομα οικεία στο παιδί. Τόσο τα εργαλεία, όσο και η περιγραφική παρατήρηση που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων, έδειξαν θετικά αποτελέσματα μετά την παρέμβαση. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα παρέμειναν και κατά την επαναξιολόγηση, φανερώνοντας βελτίωση πρωτίστως στις αριθμητικές ικανότητες του παιδιού και δευτερευόντως στις κοινωνικές του δεξιότητες.

Λέξεις-κλειδιά: μελέτη περίπτωσης, διαταραχή αυτιστικού φάσματος, παππούδες-γιαγιάδες, επιτραπέζια παιχνίδια, πρώτες αριθμητικές έννοιες, κοινωνικές δεξιότητες

Abstract

Over the years in a variety of studies, board games have been shown to be an effective way of learning for both neurotypical children and children with special needs. Furthermore, recently, the importance of the role of grandparents as a means of support in the upbringing and development of their grandchildren has begun to emerge. But what happens when these two factors combine regarding to the development of a child in the autism spectrum disorder? The present study attempts to improve the cognitive and social skills of a child on the autism spectrum, which primarily concerns the early numeracy skills, but also how the child develops the way it approaches the game and those around it through development of the grandparent-grandchild dual relationship. This interaction is achieved through an intervention structured around board games and tries to highlight both their effectiveness as a means of learning, but also the importance of a role, such as that of a grandmother, as a means of supporting and contributing to the development of her grandson with ASD. Among the used tools were: the informal math achievement test, the semi-structured interview and observational tools. In addition, after a period of approximately four weeks, a re-evaluation (follow-up) was conducted with other familiar people of the environment of the child. All tools used in this case study showed positive results after the intervention. Those results remained during the re-evaluation, showing an improvement, primarily, in the numeracy skills of the child and secondarily, in its social skills.

Keywords: case study, autism spectrum disorder, grandparents, board games, early numeracy skills, social skills

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1. Αποτελέσματα του Άτυπου τεστ μαθηματικής επίδοσης πριν την παρέμβαση...54	54
Πίνακας 2. Αποτελέσματα του Άτυπου τεστ μαθηματικής επίδοσης μετά την παρέμβαση...78	78
Πίνακας 3. Συγκεντρωτικά αποτελέσματα του Άτυπου τεστ μαθηματικής επίδοσης πριν και μετά την παρέμβαση.....98	98
Πίνακας 4. Διατήρηση προσοχής στη δραστηριότητα ανά ημέρα παρέμβασης.....90	90
Πίνακας 5. Ενεργή εμπλοκή στη δραστηριότητα ανά ημέρα παρέμβασης.....89	89
Πίνακας 6. Τήρηση σειράς ανά ημέρα παρέμβασης.....89	89
Πίνακας 7. Βλεμματική επαφή ανά ημέρα παρέμβασης.....78	78
Πίνακας 8. Επιδίωξη αλληλεπιδράσεων ανά ημέρα παρέμβασης.....78	78
Πίνακας 9. Αποφυγή εμπλοκής με τη δραστηριότητα ανά ημέρα παρέμβασης.....89	89
Πίνακας 10. Έκφραση συναισθημάτων ανά ημέρα παρέμβασης.....78	78
Πίνακας 11. Μοίρασμα κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ανά ημέρα παρέμβασης....78	78
Πίνακας 12. Αιτήματα κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ανά ημέρα παρέμβασης.....88	88
Πίνακας 13. Εκτέλεση οδηγιών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ανά ημέρα παρέμβασης.....88	88

Εισαγωγή

Το αντικείμενο της συγκεκριμένης εργασίας είναι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ και συγκεκριμένα προσπαθεί να παρατηρήσει την αλληλεπίδραση του παιδιού στο οικογενειακό περιβάλλον μέσω του παιχνιδιού. Η δυαδική σχέση γιαγιάς-εγγονιού είναι αυτή που εξετάζεται στην παρούσα εργασία και η επιλογή των παιχνιδιών εστιάζει στα επιτραπέζια παιχνίδια. Παράλληλα, εξετάζοντας τη δυαδική σχέση γιαγιάς-εγγονιού θα προσπαθήσει να αναδείξει τον ανερχόμενο ερευνητικό ρόλο των παππούδων και των γιαγιάδων ως μέσο στήριξης στην ανατροφή και την ανάπτυξη των εγγονιών τους (Zakirova Engstrand et al., 2020). Ακόμα, συνδυάζοντας τους δύο αυτούς παράγοντες, αναζητά τυχόν οφέλη στις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού με ΔΑΦ.

Για τους σκοπούς της έρευνας σχεδιάστηκε μία μελέτη περίπτωσης με στοχευμένη επιλογή συμμετεχόντων μία γιαγιά με το εγγόνι της με ΔΑΦ στο νομό Χανίων. Αναλυτικά, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η παρατήρηση της μαθηματικής επίδοσης, της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας μέσω της εμπλοκής παιδιού με ΔΑΦ με τη γιαγιά του στο παιχνίδι. Συγκεκριμένα παρατηρήθηκαν οι επιδράσεις και τα τυχόν οφέλη των επιτραπέζιων παιχνιδιών στην ανάπτυξη των πρώτων αριθμητικών δεξιοτήτων αλλά και ο βαθμός και η ποιότητα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη δυαδική σχέση γιαγιάς-εγγονιού. Αναλυτικότερα, η εργασία στόχευσε:

1. στη βελτίωση των μαθηματικών δεξιοτήτων του παιδιού καθώς οι συναντήσεις για παιχνίδι εξελίσσονται,
2. στη γενίκευση των γνώσεων και των μαθηματικών δεξιοτήτων που μαθαίνει το παιδί από τα επιτραπέζια παιχνίδια σε καταστάσεις της ζωής του πέρα από το παιχνίδι,
3. στην εξέλιξη όσον αφορά το βαθμό αλληλεπίδρασης με τη γιαγιά του,
4. στη γενίκευση των δεξιοτήτων επικοινωνίας που πιθανόν κατακτά μέσα από το παιχνίδι και με άλλα άτομα του περίγυρου και
5. στην αύξηση του κινήτρου και του βαθμού πρωτοβουλίας του παιδιού όσον αφορά την εμπλοκή του σε παιχνίδια με άλλα άτομα ή και μόνο του.

Γι' αυτό το λόγο εκτιμήθηκε το γνωστικό και ψυχοκοινωνικό προφίλ του παιδιού πριν την παρέμβαση εξετάζοντας το επίπεδό του στα μαθηματικά αλλά και διερευνώντας τις κοινωνικές δεξιότητες και επικοινωνία του στο οικείο και σχολικό περιβάλλον. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση όπου το παιδί παίζοντας επιτραπέζια παιχνίδια με τη γιαγιά του θα αποτελέσει αντικείμενο παρατήρησης αναφορικά με τις υπό μελέτη δεξιότητες. Η

δομημένη γύρω από τα επιτραπέζια παιχνίδια παρέμβαση προσπάθησε να αναδείξει τόσο την αποτελεσματικότητά τους ως μέσο εκμάθησης, αλλά και τη σημασία ενός ρόλου, όπως της γιαγιάς, ως μέσο στήριξης και συμβολής στην ανάπτυξη του εγγονιού της με ΔΑΦ. Μετά από το πέρας της παρέμβασης ακολούθησε επαναξιολόγηση και εκτίμηση της προόδου του παιδιού.

Τα εργαλεία που επιλέχθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας ήταν: το άτυπο τεστ μαθηματικής επίδοσης, η ημιδομημένη συνέντευξη, η κλειδα παρατήρησης και το ημερολόγιο. Επιπλέον, με το πέρας ενός χρονικού διαστήματος περίπου τεσσάρων εβδομάδων έγινε επαναξιολόγηση (follow-up) με άλλα άτομα οικεία στο παιδί.

Καθώς τα επιτραπέζια παιχνίδια έχουν αναδειχθεί ως αποτελεσματικό μέσο εκμάθησης σε τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, (Juhász, 2021; Lok et al., 2022), η εργασία αυτή, επιχειρεί να δώσει περισσότερο έμφαση σε ομάδες παιδιών που δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς όπως αυτά με ΔΑΦ. Ακόμα, διαπιστώνοντας αρκετά ζητήματα που προκύπτουν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, θα προσπαθήσει να προσφέρει περαιτέρω πληροφορίες στο πεδίο αυτό καλύπτοντας πτυχές που δεν έχουν αναδειχθεί ακόμη σε επιθυμητό βαθμό.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την εννοιολογική προσέγγιση της ΔΑΦ και συγκεκριμένα παρουσιάζονται στοιχεία που αφορούν την επιδημιολογία, τα χαρακτηριστικά των ατόμων με ΔΑΦ, τα πρώιμα σημάδια εκδήλωσης της ΔΑΦ αλλά και πληροφορίες που αφορούν τη διαχείριση των ατόμων αυτών αλλά και τη συμπερίληψή τους στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται πληροφορίες από τη βιβλιογραφία που αφορούν την οικογένεια των παιδιών με ΔΑΦ και προβάλλονται μέσα από μία σύντομη ανασκόπηση οι προκλήσεις και τα οφέλη μέσα από τη σχέση των παιδιών με ΔΑΦ με τους οικείους τους. Συγκεκριμένα, οι σχέσεις οι οποίες απασχολούν κυρίως στο κεφάλαιο αυτό είναι εκείνες των γονέων με τα παιδιά με ΔΑΦ, οι παππούδες και οι γιαγιάδες με τα εγγόνια με ΔΑΦ και η σχέση μεταξύ των αδελφιών όταν ένα από αυτά έχει ΔΑΦ.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αναφέρονται σύντομα οι πρώτες αριθμητικές έννοιες, οι οποίες αποτελούν αντικείμενο μελέτης της εργασίας και παρουσιάζονται πληροφορίες για τα επιτραπέζια παιχνίδια που αποτελούν το βασικό εργαλείο της παρέμβασης. Μαζί με τις πρώτες αριθμητικές έννοιες παρουσιάζεται και το μοντέλο ανάπτυξης των πρώτων αριθμητικών δεξιοτήτων της Krajewski γύρω από το οποίο οικοδομήθηκε η παρέμβαση. Αναφορικά με τα

επιτραπέζια, στο κεφάλαιο αυτό αναγράφονται ευρήματα για τη χρήση τους σε παιδιά με ΔΑΦ σχετικά με την ανάπτυξη των πρώτων αριθμητικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη των κινήτρων και της αλληλεπίδρασης, τομείς που εξετάζονται και στην παρούσα εργασία μέσα από τη μελέτη περίπτωσης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναγράφονται τα δομικά στοιχεία της έρευνας που αφορούν τους στόχους της, τα ερευνητικά ερωτήματα και τις υποθέσεις, τις μεταβλητές, το σχεδιασμό της ερευνητικής μελέτης, το δείγμα της έρευνας, τα εργαλεία αλλά και στοιχεία του παιδιού που συμμετέχει στην έρευνα μέσα από γενικές παρατηρήσεις από του περιβάλλον του παιδιού, τη γνωμάτευσή του και το προφίλ του σύμφωνα με τους θεραπευτές του. Ακόμα, παρουσιάζεται η διαδικασία και το χρονοδιάγραμμα της μελέτης αλλά και τα επιτραπέζια παιχνίδια που χρησιμοποιήθηκαν.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται μία παρουσίαση και σύγκριση των αποτελεσμάτων πριν και μετά την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα αφορούν τις επιδόσεις στις αριθμητικές δεξιότητες, τις επιδόσεις στις δεξιότητες επικοινωνίας, την αλληλεπίδραση, τα κίνητρα και την προσοχή. Επίσης παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έπειτα από την επαναξιολόγηση.

Στο τελευταίο κεφάλαιο αναφέρονται τα συμπεράσματα και η συζήτηση που προκύπτουν από τα αποτελέσματα της εργασίας. Η εργασία κλείνει με τους περιορισμούς και τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ

Εννοιολογική προσέγγιση ΔΑΦ

Η ΔΑΦ αποτελεί μία ομάδα εγγενών νευροαναπτυξιακών διαταραχών με ιδιαίτερα σύνθετη κλινική εικόνα, που απαρτίζεται από πληθώρα συμπτωματολογίας η οποία εκδηλώνεται με δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη συμπεριφορά ενός ατόμου (American Psychiatric Association, 2013). Τα συμπτώματα κυμαίνονται σε ένα ευρύ φάσμα ανάλογα με το τη σοβαρότητά τους και το βαθμό εμφάνισής τους, εξ ου και ο όρος «διαταραχή φάσματος» (Dyches et al., 2004).

Τα άτομα με ΔΑΦ εκδηλώνουν τα ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα από δυσκολίες με τις κοινωνικές ενδείξεις, όπως η κατανόηση χειρονομιών ή εκφράσεων του προσώπου, ενώ μπορεί να δυσκολεύονται να διατηρήσουν οπτική επαφή κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης με το συνομιλητή τους (APA, 2013). Αναφορικά με τις επικοινωνιακές δεξιότητες, αυτές εκφράζονται μέσα από την καθυστερημένη ή και καθόλου γλωσσική ανάπτυξη, από δυσκολίες στην κατανόηση της γλώσσας, αφηρημένων ή κρυφών μηνυμάτων, τη μη κυριολεκτική χρήση της κ.ά. (Lord et al., 2018).

Ακόμα, τα άτομα με ΔΑΦ συχνά παρουσιάζουν επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ρουτίνες ή ενδιαφέροντα, τα οποία μπορεί να εκδηλωθούν ως έντονη προτίμηση για συγκεκριμένα θέματα ή δραστηριότητες (Faras et al., 2010). Οι αισθητηριακές ευαισθησίες είναι επίσης συχνές, με ορισμένα άτομα να εμφανίζουν αυξημένη ή μειωμένη ευαισθησία σε ήχους, υφές ή φώτα (Edwin, 2013).

Αν και δεν υπάρχει θεραπεία για τη ΔΑΦ (Corsello, 2005), η έγκαιρη παρέμβαση μέσα από προγράμματα θεραπείας και υποστήριξης μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά τα ελλείμματα των ατόμων με ΔΑΦ και να και να δημιουργήσουν πιο ευνοϊκές συνθήκες για μια καλύτερη ποιότητα ζωής (Bedard et al., 2018). Επιπλέον, η κατανόηση και η αποδοχή από την κοινωνία είναι κρίσιμη καθώς συμβάλλει ουσιαστικά στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που αξιοποιεί πλήρως τις δυνατότητες των ατόμων με ΔΑΦ και τα βοηθά να αναπτυχθούν (Corsello, 2005).

Χαρακτηριστικά ατόμων με ΔΑΦ

Σε γενικές γραμμές, οι τομείς που επηρεάζονται από τη ΔΑΦ, αφορούν κυρίως τις ικανότητες επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης του ατόμου (Lord et al., 2018). Αξίζει να σημειωθεί ότι η συμπτωματολογία της ΔΑΦ ποικίλλει σε μορφή και ένταση, καθώς, συνήθως, σχετίζεται με την ηλικία του ατόμου και διαφέρει πολύ από άτομο σε άτομο (Frith & Happé, 2005). Με άλλα λόγια, καλύπτει μία ευρεία ποικιλία λειτουργικών και επικοινωνιακών δυσκολιών και εμφανίζει εξαιρετικά μεγάλη μεταβλητότητα στον τρόπο εκδήλωσής του (Faras et al., 2010). Το φάσμα της συμπτωματολογίας χαρακτηρίζεται από διαφορετικά επίπεδα σοβαρότητας και εμπεριέχει από πολύ ήπιες έως και σοβαρές εκφάνσεις της διαταραχής, ενώ επηρεάζει άτομα όλων των εθνικοτήτων, πολιτισμών και κοινωνικοοικονομικών ομάδων (Dyches et al., 2004).

Παρά την πολυποίκιλη συμπτωματολογία της ΔΑΦ, τα περισσότερα άτομα με ΔΑΦ έρχονται αντιμέτωπα, μεταξύ άλλων, με δύο βασικά επίπεδα δυσκολιών: τα ελλείμματα επικοινωνίας - κοινωνικής αλληλεπίδρασης και την επανάληψη συγκεκριμένων περιοριστικών προτύπων συμπεριφοράς, τα οποία μεταβάλλονται ανάλογα με την ηλικία του ατόμου (για παράδειγμα, από το προσχολικό στο σχολικό στάδιο και, στη συνέχεια, από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή) (American Psychiatric Association, 2013).

Αρχικά, στο επίπεδο της επικοινωνίας με άλλα άτομα, τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν ελλείμματα, από πρώιμα κιάλας στάδια, τόσο στην παραγωγή ομιλίας (για παράδειγμα, επιλεκτική αλαλία), όσο και στην κατανόηση των λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων, καθώς και στην αποκωδικοποίηση των εκφράσεων του προσώπου, του τόνου της φωνής και των μηνυμάτων που εκπέμπει ο συνομιλητής με τη γλώσσα του σώματός του (Faras et al., 2010). Ωστόσο, οι δυσκολίες δεν περιορίζονται μόνο στην επεξεργασία των λεκτικών ή μη μηνυμάτων, αλλά και στην ανταπόκριση σε αυτά, με τη χρήση κατάλληλων επικοινωνιακών δεξιοτήτων (McPartland et al., 2016). Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν, μέχρι και την περίοδο της εφηβείας του ατόμου, η αδυναμία διατήρησης της οπτικής επαφής, η έλλειψη εκφράσεων του προσώπου, αλλά και η δυσκολία προσαρμογής της στάσης σώματος και του προφορικού λόγου - ύφους επικοινωνίας στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο (για παράδειγμα, εκδήλωση υπερβολικής τυπικότητας ή οικειότητας και ασυνήθιστη χρήση του λεξιλογίου στο πλαίσιο της συζήτησης) (American Psychiatric Association, 2013).

Όσον αφορά το σκέλος της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η αδυναμία των ατόμων με ΔΑΦ έγκειται κυρίως στο να αναπτύξουν, να διατηρήσουν και να κατανοήσουν μία κοινωνική

σχέση (American Psychiatric Association, 2013). Η διατήρηση του ενδιαφέροντος σε μία συζήτηση, η εναλλαγή θεμάτων και η προσαρμογή στη φυσική ροή μιας απλής συνομιλίας αποτελούν συχνά προκλήσεις για τα άτομα με ΔΑΦ και, ως αποτέλεσμα, μπορούν να δημιουργηθούν προβλήματα στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις (Faras, et al., 2010). Χαρακτηριστικά, ο άκαμπτος τρόπος σκέψης και το περιορισμένο φάσμα ενδιαφερόντων δεν βοηθούν τα άτομα με ΔΑΦ να εναρμονίζονται με τα διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα, καθώς και να μοιράζονται και να απολαμβάνουν κοινές εμπειρίες με τους γύρω τους (Matson & Wilkins, 2007). Ιδιαίτερα κατά την παιδική ηλικία, τα παραπάνω ελλείμματα επηρεάζουν σε πολλαπλά επίπεδα και το παιχνίδι με τους συνομήλικους, καθώς το παιχνίδι των παιδιών με ΔΑΦ δεν χαρακτηρίζεται από φαντασία, ευελιξία και δημιουργικότητα (Charman & Baird, 2002). Αντιθέτως, είναι αρκετά μοναχικό και απομονωμένο, χωρίς ιδιαίτερο περιθώριο για αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα παιδιά και, συχνά, χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενα μοτίβα (Jordan, 2003). Ακόμα και κατά τη διάρκεια, όμως, του κοινού παιχνιδιού, τα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να εκδηλώσουν διασπαστική ή και επιθετική συμπεριφορά απέναντι σε άλλα παιδιά, λόγω της αδυναμίας τους να συνεργαστούν, να ακολουθήσουν τους κανόνες της τάξης ή και να αντιμετωπίσουν ενδεχόμενες αλλαγές που θα προκύψουν, στο πλαίσιο της προσαρμογής του παιχνιδιού (Faras, et al., 2010). Συνεπώς, λόγω των παραπάνω χαρακτηριστικών καθίσταται, τις περισσότερες φορές, αρκετά δύσκολη η δημιουργία, αλλά και η διατήρηση των φιλικών σχέσεων, ιδίως κατά την εφηβεία των παιδιών με ΔΑΦ (Faras et al., 2010).

Εξίσου σημαντικές δυσκολίες, με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα τα άτομα με ΔΑΦ, είναι τα επαναλαμβανόμενα και περιοριστικά πρότυπα συμπεριφοράς (American Psychiatric Association, 2013). Με άλλα λόγια, δεν είναι σπάνιο τα άτομα με ΔΑΦ να εμφανίζουν στερεότυπες συμπεριφορές που εκδηλώνονται με ποικίλους τρόπους (επαναλαμβανόμενες αισθητικοκινητικές συμπεριφορές και μοτίβα, καθιερωμένες ρουτίνες και τελετουργίες, κτλ.), επηρεάζοντας διάφορες πτυχές της καθημερινότητάς τους (Strang et al., 2017). Ομολογουμένως, οι συγκεκριμένες συμπεριφορές, αν και αποτελούν πολύ σημαντικό παράγοντα ανίχνευσης της ΔΑΦ, δεν είναι τόσο καλά μελετημένες, όσο τα επικοινωνιακά-κοινωνικά ελλείμματα, καθότι η κατανόηση των πολυποίκλων μορφών τους, απαιτεί βελτιωμένες μεθοδολογίες και κατάλληλα εργαλεία (Lewis & Bodfish, 1998). Αν και το κίνητρο και ο μηχανισμός πυροδότησης αυτών των επαναλαμβανόμενων μοτίβων συμπεριφοράς παραμένουν άγνωστα, σχετικές νευροβιολογικές μελέτες υποδεικνύουν ότι

λειτουργούν, μεταξύ άλλων, ως μέσο αισθητηριακής ενίσχυσης, ελάττωσης του άγχους και, συνάμα, αύξησης του αισθήματος ανακούφισης στα άτομα με ΔΑΦ (Lewis & Bodfish, 1998).

Στις συνήθειες επαναλαμβανόμενες κινητικές συμπεριφορές συμπεριλαμβάνονται στερεοτυπίες, δηλαδή απλές –φαινομενικά άσκοπες– μηχανικές κινήσεις, όπως η διαρκής κίνηση του κορμού προς τα εμπρός και προς τα πίσω, η περιστροφή του κεφαλιού, το «φτερούγισμα» των χεριών και ο ασυνήθιστος χειρισμός χεριών και δακτύλων (Lewis & Bodfish, 1998). Άλλες επαναλαμβανόμενες κινήσεις αποτελούν τα «τικ» και η δυσκινησία (κινητική διαταραχή που χαρακτηρίζεται από ακούσιες μυϊκές κινήσεις), οι οποίες, όμως, δεν εμφανίζονται ως συμπτώματα μόνο στη ΔΑΦ, αλλά και σε πληθώρα νευροαναπτυξιακών διαταραχών (παραδείγματος χάρη, στο σύνδρομο Tourette), γι' αυτό, ο εντοπισμός τους δεν θα πρέπει να θεωρείται αυτομάτως ένδειξη ΔΑΦ (Lewis & Bodfish, 1998). Αξίζει, επιπλέον, να σημειωθεί ότι η επαναληψιμότητα δεν περιορίζεται μόνο σε κινήσεις, αλλά και στη χρήση του προφορικού λόγου, καθότι πολλά άτομα με ΔΑΦ επαναλαμβάνουν στην καθημερινότητά τους [είτε με άμεσο τρόπο (επανάληψη όλου ή μέρους αυτού, που μόλις ακούστηκε) ή με καθυστέρηση (επανάληψη όλου ή μέρους από κάτι που ακούστηκε προηγουμένως)] λέξεις, φράσεις ή/και ήχους κατά την παραγωγή λόγου, κατάσταση γνωστή ως ηχολαλία (Lewis & Bodfish, 1998; Turner, 1999).

Από την καθημερινότητα των ατόμων με ΔΑΦ συνήθως δεν απουσιάζουν και οι εμμονές-ιδεοληψίες, δηλαδή επαναλαμβανόμενες, επίμονες σκέψεις, παρορμήσεις ή εικόνες που βιώνονται ως παρεμβατικές και ακατάλληλες και προκαλούν έντονο άγχος ή δυσφορία (Lewis & Bodfish, 1998). Ενώ, σε αντίθεση με τους καταναγκασμούς, οι εμμονές δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμες και, επομένως, είναι δύσκολο να εκτιμηθούν στα άτομα με ΔΑΦ, τις περισσότερες φορές, τα άτομα που εμπίπτουν στο φάσμα τις εκδηλώνουν, παρουσιάζοντας ισχυρή προσκόλληση σε συγκεκριμένα ενδιαφέροντα ή αντικείμενα και έχοντας έντονα την ανάγκη να ασχοληθούν με αυτά (Lewis & Bodfish, 1998). Ως εκ τούτου, επαναλαμβανόμενα μοτίβα μπορεί να εμφανιστούν και στα ενδιαφέροντα των ατόμων με ΔΑΦ (American Psychiatric Association, 2013). Παραδείγματα τέτοιων ενδιαφερόντων αποτελούν οι εμμονές με τις χειροτεχνίες (συμπεριλαμβανομένου του σχεδίου, της ζωγραφικής και του μοντελισμού), με συγκεκριμένα παιχνίδια ή αθλήματα, με τεχνολογικά μέσα (όπως για παράδειγμα η τηλεόραση, οι ταινίες, τα κινούμενα σχέδια, τα βίντεο, η μουσική κτλ.) (Baron-Cohen & Wheelwright, 1999). Ιδιαίτερα στο πλαίσιο του παιχνιδιού, παρατηρούνται αρκετές στερεοτυπίες, όπως η επίμονη χρήση ενός συγκεκριμένου παιχνιδιού, η ενασχόληση με αυτό

με έναν πολύ συγκεκριμένο τρόπο ή/και η οργάνωση των παιχνιδιών και η στοίχισή τους με συγκεκριμένη σειρά (Williams et al., 2001).

Υπογραμμίζεται, ωστόσο, ότι τα εμμονικά ενδιαφέροντα που εμφανίζουν άτομα με ΔΑΦ είναι εντελώς διαφορετικής φύσεως από τις ιδεοληψίες που παρατηρούνται σε άτομα με αγχώδεις διαταραχές, όπως η ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή (ΙΨΔ) (Baron-Cohen & Wheelwright, 1999). Για παράδειγμα, ένα παιδί με ΔΑΦ μπορεί να συλλέγει εμμονικά ονόματα και τύπους ζώων ή πετρωμάτων, που του κεντρίζουν το ενδιαφέρον, ενώ ένα άτομο με ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή μπορεί να εκδηλώνει εμμονές σχετικά με τον έλεγχο –έντονη ανάγκη να ελέγχει επανειλημμένως τις βρύσες, τα φώτα ή τις συσκευές– ή ιδεοληψίες κατά το πλύσιμο –υπερβολική ανάγκη να απαλλαγεί από τυχόν μικρόβια που μπορεί να υπάρχουν στα χέρια ή τα ρούχα (Baron-Cohen & Wheelwright, 1999). Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι οι εμμονές των ατόμων με ΔΑΦ δεν αφορούν τόσο παρεμβατικές ανεπιθύμητες σκέψεις, όπως ο φόβος για τυχόν κίνδυνο ή βλάβη, αλλά σχετίζονται με συγκεκριμένα ενδιαφέροντα ή χόμπι, με τα οποία καταπιάνονται σε έναν έντονο ή/και υπερβολικό βαθμό, έτσι ώστε να γίνουν ειδικοί σε αυτά (Wing, 1988).

Ένα επιπλέον στοιχείο της συμπτωματολογίας των ατόμων με ΔΑΦ αποτελεί η έντονη προσκόλληση σε καθιερωμένες καθημερινές ρουτίνες και συνήθειες (Elwin et al., 2013). Πιο συγκεκριμένα, οι συνήθειες αυτές μπορεί να αφορούν τελετουργίες, όπως το να τραγουδούν ένα τραγούδι κατά το πλύσιμο των χεριών, να επιμένουν στην κατανάλωση ορισμένων τροφών, να τηρούν το ίδιο δρομολόγιο κάθε μέρα για οικείους προορισμούς, όπως το σχολείο, να κουβαλούν κάτι συγκεκριμένο μαζί τους και να εκτελούν δραστηριότητες σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή και πλαίσιο μέσα στην ημέρα (Baron-Cohen & Wheelwright, 1999). Σε περίπτωση που κάποια από τις συνήθειες δεν εκτελεστεί με τον καθιερωμένο τρόπο, διακοπεί για οποιονδήποτε λόγο ή, γενικότερα, αποκλίνει, έστω και σε μικρό βαθμό, από τον τρόπο που είναι εντυπωμένη, προκαλείται αρκετή σύγχυση και το άτομο με ΔΑΦ βιώνει έντονο άγχος και οδηγείται σε διάφορα ξεσπάσματα (Strang et al., 2017). Η ανάγκη για την τήρηση ρουτίνας, αλλά και οι αντιδράσεις που προκύπτουν, όταν εκείνη δεν εκτυλίσσεται όπως πρέπει, συνδέονται με την αδυναμία προσαρμογής σε νέα δεδομένα και τη συνολική ακαμψία στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς (Blijd-Hoogewys et al., 2014), ο οποίος, με τη σειρά του, σχετίζεται με την έλλειψη εκτελεστικής λειτουργικότητας, όπως έχει δειχθεί από έρευνες (Hill, 2004a; Kenworthy et al., 2008).

Τέλος, τα άτομα με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν αισθητηριακά ζητήματα, βιώνοντας περισσότερο ή λιγότερο έντονα, τα διάφορα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Firth, 1989). Όσον αφορά την υψηλή απόκριση σε ερεθίσματα, κυρίως οπτικοακουστικού και απτικού τύπου, τα άτομα με ΔΑΦ είτε παρουσιάζουν υπερβολικά έντονη αντιδραστικότητα είτε παρατηρούν αμυδρές ή ασυνήθιστες πτυχές των ερεθισμάτων (Edwin, 2013). Συγκεκριμένα, εκδηλώνουν ακραίες αντιδράσεις σε ήχους (ευαισθησία σε οξείς, υψηλής συχνότητας ηλεκτρονικούς ήχους), μυρωδιές, γεύσεις (αποστροφή για συγκεκριμένες τροφές ή ποτά), υφές (δυσφορία ακόμα και με ελαφρύ άγγιγμα ιδιαίτερων υφών) και οπτικά ερεθίσματα (ευαισθησία σε έντονα ή φθορίζοντα φώτα) (Talay-Onghan & Wood, 2000). Αναφορικά με την υποαντιδραστικότητα σε ερεθίσματα, η οποία μπορεί να εμφανίζεται μακροπρόθεσμα ή βραχυπρόθεσμα, τα άτομα με ΔΑΦ ενδέχεται να μην μπορούν να βιώσουν ερεθίσματα, ιδίως όταν εκείνα δεν είναι πολύ ισχυρά ή είναι μικρής εμβέλειας (Edwin, 2013). Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η μειωμένη ή παντελής έλλειψη επίγνωσης των αυξομειώσεων της θερμοκρασίας, του πόνου ή ακόμα και της πείνας και της δίψας (Edwin, 2013). Παράλληλα, σπουδαίο ρόλο στην απόκριση διαδραματίζει και η ποικιλομορφία των ερεθισμάτων, πέρα από την ένταση και την οξύτητά τους, καθώς πολλές φορές τα άτομα με ΔΑΦ αισθάνονται ότι κατακλύζονται από πληθώρα διαφορετικών πληροφοριών, που λαμβάνουν από τα άτομα γύρω τους, τις οποίες αδυνατούν να φιλτράρουν συγχρόνως και καταλήγουν να αποσυγκεντρώνονται, να αποπροσανατολίζονται και, τελικά, να κυριεύονται από συναισθήματα άγχους και κόπωσης, στην προσπάθειά τους να τις αποκωδικοποιήσουν (Edwin, 2013).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, ενώ η απόκριση σε αισθητηριακά ερεθίσματα –τόσο η υπεραντιδραστικότητα, όσο και η παράδοξη έλλειψη αντίδρασης σε αυτά– έχει αναγνωριστεί από πρώιμες κιάλας περιγραφές της διαταραχής (Elwin, 2013), δεν αποτελούσε διακριτό διαγνωστικό κριτήριο για τη ΔΑΦ μέχρι και το 2013, όπου τελικά προστέθηκε στη λίστα μαζί με τα ήδη αναγνωρισμένα κριτήρια: ελλείμματα στην επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση, επαναλαμβανόμενες και στερεότυπες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα και δραστηριότητες (American Psychiatric Association, 2013).

Όλα τα συμπτώματα που περιγράφηκαν παραπάνω, ξεκινούν να εκδηλώνονται από νωρίς στη ζωή ενός παιδιού και η διάγνωση μπορεί να γίνει από τους 24 κιάλας μήνες της ζωής του (Johnson & Myers, 2007). Κατά το πέρασμα του χρόνου και όσο οι απαιτήσεις του περιβάλλοντος και οι προσδοκίες για τις ικανότητες του παιδιού αυξάνονται, οι δυσκολίες γίνονται όλο και πιο έντονες και η συμπτωματολογία πιο εμφανής (Ng et al., 2017). Πολλές

φορές, ακόμα, η συμπτωματολογία που εμφανίζουν τα παιδιά μπορεί παράλληλα να ικανοποιεί συμπτώματα και κάποιας άλλης αναπτυξιακής διαταραχής ή νοητικής αναπηρίας (Mannion & Leader, 2013). Επί παραδείγματι, σε μία μειοψηφία διαγνωσμένων περιστατικών η ΔΑΦ ήταν συνυφασμένη με την ύπαρξη και κάποιας άλλης κατάστασης στα άτομα, όπως το σύνδρομο του εύθραστου X (μορφή κληρονομούμενης νοητικής υστέρησης) και η φαινυλκετονουρία (κληρονομούμενο μεταβολικό νόσημα) (Faras et al., 2010).

Επιδημιολογικά στοιχεία

Αναφορικά με την επιδημιολογία της ΔΑΦ, φαίνεται να εμφανίζεται συχνότερα στους άνδρες απ' ότι στις γυναίκες, με μία αναλογία του τύπου 4:1 (Faras et al., 2010). Ακόμη, πρόσφατες επιδημιολογικές μελέτες έχουν δείξει μια αξιοσημείωτη αύξηση του επιπολασμού της ΔΑΦ παγκοσμίως, με την αναλογία να εξελίσσεται στις αρχές της περασμένης δεκαετίας σε 6 στα 10.000 παιδιά να πληρούν τα κριτήρια της ΔΑΦ (Faras et al., 2010) ενώ πρόσφατα στοιχεία, παρουσιάζουν αύξηση του ποσοστού των παιδιών με ΔΑΦ ανέρχεται σε αναλογία 1 προς 100 παιδιά παγκοσμίως (Zeidan et al., 2022).

Από τα παραπάνω στοιχεία φαίνεται τα περιστατικά διάγνωσης της ΔΑΦ να έχουν αυξηθεί σε παγκόσμιο επίπεδο τις τελευταίες δεκαετίες. Σημαντικό ρόλο στη συμβολή των αλλαγών στα αναφερόμενα ποσοστά επικράτησης της διαταραχής διαδραματίζουν η έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση της ΔΑΦ η οποία ανά τα χρόνια έχει εξελιχθεί (Baio et al., 2018). Το γεγονός αυτό έγκειται κατά βάση στην πρόοδο των διαγνωστικών κριτηρίων και των κριτηρίων αποκλεισμού, την αυξημένη ευαισθητοποίηση, ενημέρωση και συνεργασία μεταξύ των επαγγελματιών υγείας και τα βελτιωμένα διαγνωστικά εργαλεία (Maenner et. al., 2020). Με άλλα λόγια, όσο η ευαισθητοποίηση του κοινού και της επιστημονικής κοινότητας σχετικά με την εν λόγω νευροαναπτυξιακή διαταραχή αυξάνεται, τόσο γονείς, εκπαιδευτικοί και ειδικοί διερευνούν και εντοπίζουν παιδιά με ΔΑΦ συχνότερα και πιο αποτελεσματικά (Shattuck, 2006).

Παρά την εκτεταμένη έρευνα, οι ακριβείς αιτίες της ΔΑΦ δεν είναι ακόμη πλήρως κατανοητές και διαρκώς διαμορφώνονται νέες θεωρίες στην προσπάθεια κατανόησης της διαταραχής (Johnson & Myers, 2007). Ωστόσο, οι περισσότερες μελέτες υποστηρίζουν την πολυπαραγοντικότητα της ΔΑΦ, εστιάζοντας στην αλληλεπίδραση μεταξύ μίας ισχυρής προϋπάρχουσας γενετικής συνιστώσας και περιβαλλοντικών επιρροών, που μπορούν να διαδραματίσουν ρόλο στην ανάπτυξη της (Veenstra-VanderWeele et al., 2004). Πέρα από την

εμπλοκή, δηλαδή, συγκεκριμένων γονιδίων, έχουν αναγνωριστεί περιβαλλοντικοί παράγοντες κατά την προ-, περι-, και μεταγεννητική περίοδο, που μπορεί να είναι υπεύθυνοι για την εκδήλωση της ΔΑΦ σε μεμονωμένα άτομα (Johnson & Myers, 2007).

Αναφορικά με τους γενετικούς παράγοντες, αν και τα ακριβή αίτια της διαταραχής δεν είναι ακόμη γνωστά, οι περισσότερες μελέτες υποδεικνύουν έντονα την ύπαρξη μίας γενετικής βάσης με έναν πολύπλοκο τρόπο κληρονομής (Lord et al., 2018). Συγκεκριμένα, οι Faras και συνεργάτες (2010) σε ανασκόπησή τους σχετικά με τα επιδημιολογικά στοιχεία της ΔΑΦ παρουσιάζουν το ποσοστό εμφάνισης της ΔΑΦ σε παιδιά με μεγαλύτερα αδέρφια που βρίσκονται ήδη στο φάσμα να ανέρχεται από 2% μέχρι 8%, ενώ στα δίδυμα το ποσοστό μεγαλώνει με 90% και 10% στα μονοζυγωτικά και τα διζυγωτικά αντίστοιχα.

Ταυτόχρονα, φαίνεται να μην είναι αμελητέας σημασίας και η επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων στην εκδήλωση της ΔΑΦ (Faras et al., 2010). Πρόσφατη ανασκόπηση των Lyall και συνεργάτες (2017) αναφέρει ποικίλους περιβαλλοντικούς και περιγεννητικούς παράγοντες, την ηλικία των γονέων (με αυξημένο το ρίσκο εμφάνισης στις πιο ώριμες ηλικίες), προβλήματα κατά τη διάρκεια της κύησης (ανεπάρκεια στην απορρόφηση θρεπτικών ουσιών, φλεγμονή, στρες κ.α.), προβλήματα στο ανοσοποιητικό σύστημα της μητέρας και ενδεχόμενη νοσηλεία κατά την κύηση (προγεννητικές λοιμώξεις της μητέρας), χρήση φαρμακευτικής αγωγής, ανθυγιεινός τρόπος ζωής (κάπνισμα και κατανάλωση αλκοόλ), τακτική έκθεση σε ανθυγιεινό περιβάλλον (εισπνοή χημικών και ρύπων του αέρα) κ.ά. (Johnson & Myers, 2007).

Τέλος, κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες παίζουν επίσης ρόλο στην επιδημιολογία της ΔΑΦ, με διαφορές να παρατηρούνται στη δυνατότητα πρόσβασης σε υπηρεσίες έγκαιρης παρέμβασης της ΔΑΦ και διαγνωστικούς πόρους (Delobel-Ayoub et al., 2015). Η κατανόηση αυτών των ανισοτήτων είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη στοχευμένων παρεμβάσεων στη δημόσια υγεία.

Πρώιμα σημάδια της ΔΑΦ

Κατά την βρεφική και νηπιακή ηλικία, οικογένεια και ειδικοί εντοπίζουν τα πρώτα σημάδια στις δεξιότητες επικοινωνίας και τη συμπεριφορά του παιδιού τα οποία αποτελούν τις πρώτες ενδείξεις ότι το ίδιο μπορεί να πληροί σημαντικά κριτήρια που το εντάσσουν στη ΔΑΦ (Coulter et al., 2021). Οι ενδείξεις αυτές, μπορούν να εμφανιστούν από τους πρώτους μήνες της ζωής ενός βρέφους (Boyd et al., 2010).

Τα πρώτα χαρακτηριστικά που προβληματίζουν ένα φροντιστή ή έναν ειδικό εμφανίζονται ήδη από τους τέσσερεις μήνες της ζωής ενός παιδιού (Boyd et al., 2010). Μέχρι εκείνη την ηλικία, αναμένει κανείς από το βρέφος να έχει ήδη ξεκινήσει να κάποιια βασική αλληλεπίδραση με τα οικεία του πρόσωπα (Dosman et al., 2012). Επομένως, σε βρέφη με αυξημένο ρίσκο εμφάνισης της ΔΑΦ, το στοιχείο της αλληλεπίδρασης είναι μειωμένο έως και μηδαμινό (Coulter et al., 2021). Συγκεκριμένα, το μικρό παιδί ενδέχεται να δείχνει μειωμένο ή καθόλου ενδιαφέρον σε πρόσωπα του οικείου περιβάλλοντός του και να μην ανταποκρίνεται στη φωνή τους (Webb, & Jones, 2009). Ακόμη, μπορεί να μη δείχνει ενδιαφέρον για το περιβάλλον γύρω του όπως για παράδειγμα να ακολουθήσει με το βλέμμα του τις κινήσεις των κινούμενων αντικειμένων ή των φροντιστών του και δεν αντιδρά σε αυτούς όπως για παράδειγμα να χαμογελάσει με την παρουσία τους (Boyd et al., 2010).

Επιπλέον, μέχρι την ηλικία των έξι με επτά μηνών, αναμένει κανείς από το βρέφος να έχει ήδη ξεκινήσει να εμπλέκεται με κάποιου είδους πρώιμο παιχνίδι και να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται και να διατηρεί την αλληλεπίδραση με τους οικείους του χρησιμοποιώντας τη βλεμματική επαφή (Dosman et al., 2012). Σε ένα βρέφος όπου τα παραπάνω στοιχεία δεν έχουν κατακτηθεί επαρκώς ή και καθόλου, τα σημάδια είναι ανησυχητικά για το ρίσκο εμφάνισης της ΔΑΦ (Coulter et al., 2021). Αναλυτικότερα, το βρέφος μπορεί να εμφανίζει ελάχιστη ή ακόμη και ανύπαρκτη βλεμματική επαφή με το άτομο που προσπαθεί να αλληλεπιδράσει μαζί του και να του προκαλέσει το ενδιαφέρον (Ozonoff et al., 2010). Ακόμα, δεν ανταποκρίνεται με κάποιον τρόπο (βλεμματικά, ή με κάποια έκφραση του προσώπου), στις συναισθηματικές εκφράσεις των προσώπων γύρω του και παράλληλα μοιάζει αδιάφορο στην προσπάθεια των άλλων να το εντάξουν σε κάποιο πρώιμο διαδραστικό παιχνίδι (Webb, & Jones, 2009). Τέλος, το βρέφος δεν ανταποκρίνεται στο όνομά του ενώ παράλληλα αρχίζουν να εμφανίζονται τα πρώτα αισθητηριακά ζητήματα με την υπερευαισθησία ή υποευαισθησία σε διάφορα ερεθίσματα (Boyd et al., 2010).

Μεγαλώνοντας και φτάνοντας πλέον στο πρώτο έτος της ζωής του, αναμένεται από το μικρό παιδί να ξεκινάει να χρησιμοποιεί το σώμα και τις πρώτες του λέξεις (π.χ. μαμά, μπαμπά) για να τραβήξει το ενδιαφέρον και να αρχίσει να ανταποκρίνεται στην αλληλεπίδραση πιο ενεργά (Dosman et al., 2012). Ωστόσο, η διατήρηση μιας φαινομενικά αδιάφορης και απόμακρης στάσης του βρέφους μπορεί να προβληματίσει (Coulter, et al., 2021). Πιο συγκεκριμένα, το μικρό παιδί δεν εμφανίζει περιέργεια ως προς τις κινήσεις των γύρω του και δεν μιμείται τους οικείους του (Ozonoff et al., 2010) καθώς επίσης αποφεύγει την εμπλοκή σε διαδραστικά, σωματικά, κοινωνικά παιχνίδια (Webb, & Jones, 2009). Επιπλέον, δεν εκδηλώνει

τα αιτήματά του εφόσον δε δείχνει το αντικείμενο που επιθυμεί (Ozonoff et al., 2010) ενώ δε χρησιμοποιεί καθόλου την ομιλία για να τραβήξει την προσοχή ή δεν παρουσιάζει καθόλου ομιλία γενικότερα (Parmeggiani et al., 2019). Αναφορικά με την προσοχή του στο περιβάλλοντα χώρο και τα αντικείμενα, το βρέφος είτε δεν επεξεργάζεται το χώρο και ότι βρίσκεται σε αυτόν είτε παρουσιάζει έντονη προσκόλληση σε συγκεκριμένα αντικείμενα (Webb & Jones, 2009).

Σημαντικά ορόσημα εντοπίζονται τέλος και στην ηλικία των δύο ετών όπου πλέον το μικρό παιδί έχει σημειώσει σημαντική πρόοδο αναφορικά με την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και το συμβολικό παιχνίδι, καθώς πλέον το εύρος του λεξιλογίου του κυμαίνεται περίπου στις 50 λέξεις, χρησιμοποιεί νεύματα και εκφράσεις προσώπου τακτικά στην επικοινωνία του, κατανοεί εντολές και ανταποκρίνεται στο συμβολικό παιχνίδι (Dosman et al., 2012). Ένα παιδί που πληροί κριτήρια της ΔΑΦ, δεν παρουσιάζει απλώς μειωμένη απόδοση σε βασικές δεξιότητες αλλά μπορεί συχνά να παρουσιάσει ξαφνική απώλεια ικανοτήτων (πχ. Ομιλίας, κοινωνικής επαφής) (Tanner & Douvani, 2021). Σε αυτή την ηλικία, μπορεί να σημειωθούν ελλείμματα στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση όπως για παράδειγμα στη μη χρήση χειρονομιών ως μέσω επικοινωνίας (Ozonoff et al., 2010) και στην απουσία εκφράσεων του προσώπου (Parmeggiani et al., 2019). Το επίπεδο της λεκτικής έκφρασης είναι επίσης χαμηλό καθώς ενδέχεται να μην έχει αναπτύξει ικανοποιητική ή και καθόλου ομιλία ή ακόμα, η ομιλία του να μην είναι λειτουργική αλλά να ηχολαλεί (Tanner & Douvani, 2021). Αναφορικά με την αλληλεπίδραση, ένα νήπιο με ΔΑΦ στην ηλικία αυτή ενδέχεται να μην μιμείται συμπεριφορές άλλων και να μην ανταποκρίνεται σε εντολές και άλλες λεκτικές οδηγίες, παρουσιάζονται περιορισμένη κατανόηση σε αυτές (Parmeggiani et al., 2019). Επιπλέον, μοιάζει να μην αντιλαμβάνεται την παρουσία τρίτων ατόμων στο περιβάλλον, καθώς επίσης φαίνεται να μην νιώθει μοναξιά όταν κάποιος απουσιάζει από κοντά του και μένει μόνο του πολλή ώρα (Parmeggiani et al., 2019).

Όσον αφορά το παιχνίδι, το νήπιο με ΔΑΦ δεν είναι σε θέση να πραγματοποιήσει συμβολικό παιχνίδι (να προσποιηθεί ότι σκουπίζει, μαγειρεύει, κάνει επισκευές με τα εργαλεία κλπ) είτε μόνο του είτε με τους οικείους του, ενώ αντίθετα το παιχνίδι του είναι μονότονο και πολλές φορές παρουσιάζει έντονη προσκόλληση σε συγκεκριμένα παιχνίδια (Coulter et al., 2021). Σημαντικό έλλειμμα συναντάται επίσης στο διαμοιρασμό συναισθημάτων και αμοιβαίας προσοχής κατά το παιχνίδι καθώς το παιδί δε μοιράζεται τα συναισθήματα χαράς και δεν επικεντρώνει την προσοχή του στο κοινό αντικείμενο κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Parmeggiani et al., 2019).

Επιπρόσθετα, τα αισθητηριακά ζητήματα είναι και σε αυτό το ηλικιακό ορόσημο έντονα καθώς μπορεί να εκδηλώσει δυσκολίες ή ιδιοτροπίες στη σίτιση αποφεύγοντας συγκεκριμένες τροφές και προτιμώντας άλλες, ενώ επίσης εμφανίζει ευαισθησία σε έντονα ερεθίσματα όπως ήχους, αντιδρώντας υπερβολικά με κλείσιμο αυτιών ή κλάμα και έντονο στρες (Boyd et al., 2010).

Διαχείριση και συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ

Παρόλο που με την πάροδο των ετών έχουν αναπτυχθεί και προταθεί πολλαπλές θεραπείες για τη ΔΑΦ, βασισμένες σε διαφόρων ειδών φιλοσοφίες, δεν υπάρχει, επί του παρόντος, κάποια συγκεκριμένη και καθολικά αποδεκτή θεραπεία (Corsello, 2005). Γι' αυτόν τον λόγο, η έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση από ειδικούς είναι κρίσιμης σημασίας για τη βελτίωση των δεξιοτήτων των ατόμων με ΔΑΦ (Corsello, 2005). Ωστόσο, παρά την έλλειψη συγκεκριμένης θεραπείας, έχει αποδειχτεί εμπειρικά ότι ορισμένες στρατηγικές και μηχανισμοί διαχείρισης μπορούν να δράσουν αποτελεσματικά, αντιμετωπίζοντας σφαιρικά τη ΔΑΦ και εστιάζοντας στην παροχή συμπεριφορικών, εκπαιδευτικών και ιατρικών παρεμβάσεων (Bedard et al., 2018), των οποίων η αποτελεσματικότητα ενισχύεται, ιδίως όταν εμπλέκονται και οι γονείς ενεργά μέσα σε αυτές (Corsello, 2005). Σημειώνεται, βέβαια, ότι η πλειονότητα των παρεμβάσεων που έχουν σχεδιαστεί για παιδιά με ΔΑΦ, αφορούν κυρίως παιδιά προσχολικής ηλικίας και, πολλές φορές, δεν είναι εύκολο να προσφέρουν μία εξατομικευμένη θεραπεία, λόγω των πολυδιάστατων εκφάνσεων της ΔΑΦ (Corsello, 2005). Επίσης, τα περισσότερα προγράμματα παρεμβάσεων για τη ΔΑΦ λαμβάνουν υπόψη δύο βασικούς παράγοντες: την ένταση/συχνότητα με την οποία θα γίνονται οι παρεμβάσεις και την καταλληλότερη ηλικία, στην οποία τα παιδιά μπορούν και πρέπει να τις ξεκινήσουν (Corsello, 2005).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν παρεμβάσεις-στρατηγικές που εστιάζουν στην αυτοδιαχείριση του ατόμου με ΔΑΦ ή στην αλληλεπίδρασή του με συνομήλικους (Crosland & Dunlap, 2012). Στις στρατηγικές αυτοδιαχείρισης, το άτομο με ΔΑΦ είναι υπεύθυνο για την επιλογή των στόχων του και εξοικειώνεται με τη διαδικασία της αυτοπαρατήρησης και καταγραφής των συμπεριφορών του (Crosland & Dunlap, 2012). Μέσω τέτοιου είδους στρατηγικών προάγεται η ανεξαρτησία και η αυτοτέλεια του ατόμου, μεταθέτοντας την ευθύνη της διαχείρισης της συμπεριφοράς από τον γονέα ή τον εκπαιδευτικό στο ίδιο το άτομο και μετατρέποντάς το από απλό παρατηρητή που χρειάζεται προσωπικό βοήθ, σε άτομο με ενεργό ρόλο και προσωπικότητα (Koegel et al., 1999). Από αρκετές μελέτες έχει διαπιστωθεί

ότι, μέσω μοντέλων παρέμβασης που επικεντρώνονται στην ελάττωση της λειτουργικής εξάρτησης από τους ενήλικες, τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν περισσότερες ευκαιρίες να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους στο σχολικό πλαίσιο και να συμμετέχουν περισσότερο και πιο ενεργά στις δραστηριότητες της τάξης, οπότε, τελικά, μπορούν να βελτιώνουν διαρκώς τις κοινωνικές τους δεξιότητες και τις ικανότητες αυτορρύθμισης με τη χρήση διαδικασιών αυτοαξιολόγησης (Crosland & Dunlap, 2012).

Αναφορικά με τις παρεμβάσεις που βασίζονται στη διαμεσολάβηση των συνομηλίκων, δίνουν κυρίως έμφαση στη συμμετοχή συνομηλίκων τυπικής ανάπτυξης ως κοινωνικά ικανοί διαμεσολαβητές, με βασικό στόχο την προώθηση κατάλληλων επικοινωνιακών δεξιοτήτων και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Strain et al., 1996). Οι συγκεκριμένες παρεμβάσεις έχουν κριθεί αποτελεσματικές, καθότι βελτιώνουν την κοινωνική αμοιβαιότητα σε πιο φυσικά κοινωνικά πλαίσια, παρέχουν ευκαιρίες ανέλιξης των κοινωνικών δεξιοτήτων μεταξύ συνομηλίκων, ενώ παράλληλα περιορίζουν τον κοινωνικό αποκλεισμό των ατόμων με ΔΑΦ (DuPaul & Henningson, 1993; Locke & Fuchs, 1995). Εκτός από τον θετικό κοινωνικό αντίκτυπο αυτού του τύπου παρεμβάσεων, φαίνεται να υπάρχουν οφέλη και στον γνωστικό τομέα, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι η δημιουργία ζευγών μεταξύ όλων των παιδιών της τάξης και η από κοινού συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, επιδρά θετικά στην ευχέρεια των παιδιών με ΔΑΦ κατά την ανάγνωση και κατανόηση κειμένων, στη συγκέντρωση τους κατά τη διδασκαλία, αλλά και στην απόδοσή τους στα μαθηματικά (Hundert & Houghton, 1992; Kamps, Barbetta, Leonard, & Delquadri, 1994).

Ενώ η αποτελεσματικότητα των διάφορων παρεμβάσεων είναι εμφανής, γίνεται σαφές ότι υπάρχει ανάγκη για ανάπτυξη ενός ενιαίου τυποποιημένου μοντέλου, που θα ενσωματώνει στοιχεία από τα διάφορα είδη παρεμβάσεων, ώστε να υποστηριχθεί η πλήρης συμπερίληψη και ένταξη των ατόμων με ΔΦΑ (Crosland & Dunlap, 2012). Ένα τέτοιο μοντέλο, βέβαια, θα πρέπει να είναι προσαρμόσιμο και ευέλικτο, οικονομικά προσιτό, αποδοτικό και να μπορεί να διαδοθεί ευρέως (Crosland & Dunlap, 2012).

Σε όλη την προσπάθεια έγκαιρης διάγνωσης και αντιμετώπισης της ΔΑΦ, συμβάλλει σημαντικά η αποδοχή των δυσκολιών των παιδιών, αλλά και των δυνατοτήτων τους, τόσο από τους γονείς τους, όσο και από τους επιστήμονες που ασχολούνται με τις θεραπείες του παιδιού, ώστε οι προσδοκίες και οι στόχοι να είναι ρεαλιστικοί (Corsello, 2005). Επιπρόσθετα, το σχολικό περιβάλλον διαδραματίζει μείζονα ρόλο στην εξέλιξη των παιδιών με ΔΑΦ, προετοιμάζοντας τόσο τα ίδια, όσο και το οικογενειακό (και όχι μόνο) πλαίσιο τους και

προσφέροντας όλα τα διαθέσιμα οφέλη που μπορεί να παρέχει, όπως η ανάπτυξη του γνωστικού, του κοινωνικοσυναισθηματικού, αλλά και του κινητικού τομέα (Bedard et al., 2018). Μεταξύ άλλων, το σχολείο είναι υπεύθυνο και για την παροχή κοινοτικών προγραμμάτων, τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη κι επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής και την υποστήριξη των γονέων σε όλα τα επίπεδα, ώστε να δράσουν επικουρικά στην εξέλιξη των παιδιών τους (Bedard et al., 2018). Τυποποιημένα μοντέλα εξατομικευμένης παρέμβασης μπορούν να εφοδιάσουν τους εκπαιδευτικούς με τα κατάλληλα εργαλεία και να τους εισάγουν στην ανάπτυξη και εφαρμογή οργανωμένων στρατηγικών για τη διαχείριση και βελτίωση της ενδεχόμενης προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς και την προώθηση της ένταξής τους στο σχολικό, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Crosland & Dunlap, 2012). Συγχρόνως, ο ολοένα αυξανόμενος αριθμός των μαθητών με ΔΑΦ αποτελεί, αναμφίβολα, μία τεράστια πρόκληση για το εκπαιδευτικό σύστημα και τον τρόπο με τον οποίο εκείνο λειτουργεί, οπότε η συμπερίληψη και η ένταξή τους είναι κρίσιμης σημασίας (Fryxell & Kennedy, 1995). Όσο, λοιπόν, η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση αυξάνονται, όλο και περισσότεροι επαγγελματίες δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στη ΔΑΦ και ανακαλύπτουν νέους και αποτελεσματικότερους τρόπους για να υποστηρίξουν τα άτομα με ΔΑΦ (Bedard et al., 2018).

Είναι σημαντικό, λοιπόν, να αναγνωρίσουμε την ποικιλομορφία των ατόμων με ΔΑΦ, κατανοώντας ότι κάθε άτομο έχει μοναδικές δυνατότητες και προκλήσεις που πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη και να υποστηρίζονται αναλόγως (Bedard et al., 2018; Dyches et al., 2004). Υπό το φως της συνεχιζόμενης έρευνας και της αυξανόμενης κοινωνικής ευαισθητοποίησης, είναι σημαντικό να συνεχίσουμε να διερευνούμε τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να υποστηρίξουμε τα άτομα με ΔΑΦ, αξιοποιώντας τα μέσα που διαθέτουμε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Corsello, 2005). Επιπλέον, έχοντας επίγνωση των συγκεκριμένων προκλήσεων που μπορεί να αντιμετωπίσουν τα άτομα με ΔΑΦ στην καθημερινή τους ζωή και αναπτύσσοντας κατάλληλες στρατηγικές για την αντιμετώπισή τους, συμβάλλουμε στη συμπερίληψη των ατόμων αυτών στην κοινωνία μας και στην ενίσχυση της δράσης τους μέσα σε αυτή (Crosland & Dunlap, 2012).

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι εκτός από την έγκαιρη παρέμβαση, είναι σημαντικό η κοινωνία να υιοθετεί έναν συμπεριληπτικό χαρακτήρα και να εργάζεται για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος πιο αποδεκτού και χωρίς αποκλεισμούς για τα άτομα με ΔΑΦ (Crosland & Dunlap, 2012). Αυτό περιλαμβάνει την παροχή υποστήριξης στο σχολείο, στον χώρο εργασίας και σε άλλα κοινωνικά περιβάλλοντα που αφορούν τα άτομα με ΔΑΦ, αλλά και τη στήριξη

των οικογενειών των ατόμων αυτών (Ochs et al., 2001). Το οικογενειακό περιβάλλον διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην αναπτυξιακή πορεία της ΔΑΦ, γι' αυτόν τον λόγο η σωστή ενημέρωση, συνεργασία και, πρωτίστως, υποστήριξη του οικογενειακού πλαισίου είναι επιτακτική (Corsello, 2005). Υπηρεσίες όπως η συμβουλευτική γονέων ή φροντιστών αποτελούν ευεργετικό παράγοντα για τα άτομα με ΔΑΦ, αλλά και τις οικογένειές τους (Bearss et al., 2015). Τέτοιου είδους παροχές καθ' όλη τη διάρκεια αντιμετώπισης της διαταραχής μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά τόσο τα αποτελέσματα για τα άτομα με ΔΑΦ, ενισχύοντας τις δεξιότητες και ικανότητες τους στη διαχείριση της διαταραχής (Matson et al., 2009).

Αναφορικά με τη συμπερίληψη είναι μία έννοια που υποστηρίζει την ιδέα ότι κάθε άτομο, ανεξάρτητα από το αν έχει σωματικές ή πνευματικές αναπηρίες ή ανήκει γενικότερα σε κάποια μειονοτική ή ευπαθή κοινωνική ομάδα, έχει το δικαίωμα να συμμετέχει ενεργά και ουσιαστικά στην κοινωνία (World Health Organization, 2011). Η συμμετοχή αυτή χαρακτηρίζεται από ίση πρόσβαση σε παροχές, ευκαιρίες και πόρους χωρίς να γίνονται διακρίσεις και να περιθωριοποιούνται από το σύνολο της κοινωνίας (Carter et al., 2014; McConkey, et al., 2020). Για τα παιδιά με ΔΑΦ, η έννοια της συμπερίληψης είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη συνολική ανάπτυξή τους και η ανάγκη να εντάσσονται ομαλά στο κοινωνικό πλαίσιο είναι ζωτικής σημασίας για τα ίδια (Beghin, 2021). Παρακάτω αναφέρονται τα οφέλη, οι προκλήσεις της συμπερίληψης των ατόμων με ΔΑΦ, καθώς και τρόποι με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί ομαλά.

Βασικό όφελος της συμπερίληψης για τα παιδιά με ΔΑΦ αποτελεί η κοινωνική ανάπτυξη και η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων (McConkey et al., 2020). Καθώς τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται σημαντικά στον τομέα των κοινωνικών συναναστροφών και στο να ανταποκριθούν αποτελεσματικά ως μέλη ενός κοινωνικού συνόλου, η ένταξή τους μπορεί να αντιμετωπίζει διάφορες προκλήσεις (Eldar et al., 2010). Παρόλα αυτά, μία συμπεριληπτική κοινωνία, που επιμελείται την ένταξη των μειονοτικών ομάδων, παρέχει στα παιδιά με ΔΑΦ την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους, τόσο στο σχολείο όσο και σε χώρους ψυχαγωγίας (πάρκα, παιδικές χαρές) ενισχύοντας την ανάπτυξη βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων όπως η επικοινωνία, η συνεργασία και η ενσυναίσθηση (Zakai-Mashiach, 2021). Η αλληλεπίδραση αυτή εκθέτει σε διάφορα στύλ επικοινωνίας τα παιδιά με ΔΑΦ και τα βοηθά να εκφράζονται πιο αποτελεσματικά (Eldar et al., 2010).

Αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ, ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που οικοδομείται γύρω από τις αξίες της συμπερίληψης, χωρίς αποκλεισμούς, είναι ικανό να παρέχει αξιοσημείωτα οφέλη και ευκαιρίες (Ferraioli & Harris, 2011). Οι εκπαιδευτικοί φορείς που φροντίζουν να εξοπλίζονται με υλικό κατάλληλο για τα άτομα με ΔΑΦ και προσαρμόζουν το χώρο με τρόπο που τον καθιστά πιο προσιτό και φιλικό για τα παιδιά αυτά, εμπλουτίζουν τα μαθησιακά ερεθίσματα και τις εμπειρίες των μαθητών τους (Eldar et al., 2010). Συγκεκριμένα, τροποποιήσεις στις μεθόδους διδασκαλίας, στη δομή της τάξης και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μπορούν να δημιουργήσουν πιο προσιτές διδακτικές συνθήκες (Carter et al., 2014). Τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν πολλές φορές ανάγκη για ένα διαφορετικό τρόπο εκπαίδευσης, επομένως ένα συμπεριληπτικό σχολείο τους δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξουν στο μεγαλύτερο δυνατό επίπεδο τις δυνατότητές τους (Ferraioli & Harris, 2011).

Για να μπορεί το εγχείρημα αυτό να πετύχει σε ένα εκπαιδευτικό φορέα και να φέρει ουσιαστικά αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μελετούν διαρκώς, να καταρτίζονται επαγγελματικά και να επεκτείνουν διαρκώς τις γνώσεις τους με σκοπό στην κατανόηση και την αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών με ΔΑΦ (Lindsay et al., 2013). Αυτό τους δίνει τη δυνατότητα να δημιουργήσουν περιβάλλοντα μάθησης χωρίς αποκλεισμούς (Carter et al., 2014).

Κανένα από τα παραπάνω οφέλη δε θα μπορούσαν να είναι εφικτά αν πρωτίστως μία συμπεριληπτική κοινωνία δε φρόντιζε για την οικοδόμηση ενός γενικότερου αισθήματος ενσυναίσθησης, αποδοχής και κατανόησης (Eldar et al., 2010). Με άλλα λόγια, τίποτα από τα παραπάνω δε θα ήταν αποτελεσματικό αν μία κοινωνία με τις αξίες της συμπερίληψης δεν εκπαιδεύει τους πολίτες και τα παιδιά σχετικά με την έννοια της διαφορετικότητας, τις προκλήσεις και τις ανάγκες που μπορεί αυτή να συνοδεύει, ενισχύοντας την κατανόηση και την ενσυναίσθηση (McConkey et al., 2020). Ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον είναι ένα περιβάλλον που μπορεί να σκεφτεί και να δράσει πέρα από τα στερεότυπα, με κατανόηση, υπομονή και χωρίς αποκλεισμούς (Eldar et al., 2010). Η εφαρμογή προγραμμάτων που εκπαιδεύουν παιδιά τυπικής ανάπτυξης σχετικά με τη ΔΑΦ μπορεί να ενισχύσει την αποδοχή και να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό κοινωνικό περιβάλλον στη σχολική κοινότητα (Ferraioli & Harris, 2011).

Συμπερασματικά, η προώθηση της ένταξης και της συμπερίληψης για τα παιδιά με ΔΑΦ είναι μία συνθήκη που όχι μόνο ωφελεί τα ίδια αλλά ενδυναμώνει το χαρακτήρα της κοινωνίας και προσδίδει έναν πιο συμπονετικό και πλούσιο χαρακτήρα (McConkey et al.,

2020). Μέσα σε ένα κλίμα κατανόησης, αλληλοσεβασμού, αποδοχής και υποστήριξης, το κάθε άτομο ανεξάρτητα από το αν έχει κάποια αναπηρία ή όχι, βρίσκει το χώρο να αναπτύσσεται, να ενδυναμώνει το χαρακτήρα και την ηθική του και να γίνεται καλύτερο (Beghin, 2021).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΑΦ

Γονείς παιδιών με ΔΑΦ

Η ανατροφή των παιδιών με ΔΑΦ είναι συχνά ένα δια βίου ταξίδι για τους γονείς και τους φροντιστές, με όμορφες αλλά συνάμα αρκετές απαιτητικές στιγμές να τους συνοδεύουν σε όλη την προσπάθεια υποστήριξης και φροντίδας τους (Vasilopoulou & Nisbet, 2016). Η επιστημονική κοινότητα έχει μελετήσει εκτενώς τον καθοριστικό ρόλο των γονέων αναδεικνύοντας τη συμβολή τους ως βασικός υποστηρικτικός πυλώνας στη ζωή των παιδιών (Burrell & Borrego, 2012).

Από την πρώτη κιόλας στιγμή της ζωής ενός παιδιού, οι γονείς αναπτύσσουν προσδοκίες για την εξέλιξη των παιδιών τους, κάνουν όνειρα και αγωνιούν για το καλύτερο δυνατό μέλλον (Fernández-Alcántara et al., 2016). Η στιγμή της διάγνωσης ματαιώνει τους γονείς, τις προσδοκίες και τα όνειρά τους, θέτοντας πλέον ως προτεραιότητα την αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού τους (Glazzard & Overall, 2012). Η διαδικασία της αποδοχής είναι ένα στάδιο που δυσκολεύει αρκετά τους γονείς και τους φροντιστές των παιδιών με ΔΑΦ, όμως είναι απαραίτητα προϋπόθεση για να μπορέσουν μελλοντικά να το υποστηρίξουν αποτελεσματικά (Fernández-Alcántara et al., 2016). Αναγνωρίζοντας και κατανοώντας τις δυσκολίες ενός παιδιού με ΔΑΦ, οι γονείς κάνουν το πρώτο και σημαντικότερο βήμα (Glazzard & Overall, 2012).

Βασικό μέλημα των γονέων αφού πια αποδεχτούν και αναγνωρίσουν τα ζητήματα που συνοδεύει η διάγνωση ενός παιδιού με ΔΑΦ είναι η δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σπίτι και στον ευρύτερο περίγυρο (Boyle et al., 2014). Οι γονείς χρειάζεται να χτίσουν έναν ισχυρό δεσμό επικοινωνίας και να λειτουργούν με συνέπεια και συνεργασία αναφορικά με την ιδιαίτερη ανατροφή του παιδιού τους, βοηθώντας παράλληλα στην καθιέρωση μιας υγιούς ρουτίνας του παιδιού, που θα το καθιστά όσο το δυνατό πιο λειτουργικό και χαρούμενο μέσα στη μέρα του (Boyle et al., 2014; Garbacz, et al., 2017). Ένα παιδί με ΔΑΦ μπορεί να παρουσιάζει έντονες αισθητηριακές ευαισθησίες και προτιμήσεις, γεγονός που επιτάσσει την προσαρμογή του περιβάλλοντος του σπιτιού για τη μείωση και αποφυγή εντάσεων και στρεσογόνων καταστάσεων (Boyle et al., 2014). Το δομημένο περιβάλλον προσφέρει ασφάλεια και σιγουριά πρωτίστως στο παιδί και κατά συνέπεια και στους γονείς του (Burrell & Borrego, 2012).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι γονείς καλούνται να καλύψουν ένα πολυσύνθετο ρόλο αναφορικά με την ανατροφή των παιδιών τους και να σταθούν στο πλάι τους ως εκείνοι που θα τους υποστηρίξουν κοινωνικά, συναισθηματικά, γνωστικά και θα τους δώσουν την ευκαιρία να αναπτύξουν στο μέγιστο τις δεξιότητές τους (Glazzard & Overall, 2012). Στο

πλαίσιο αυτό, οι γονείς βοηθούν τα παιδιά τους με ΔΑΦ να αναπτύξουν τις δεξιότητες του λόγου ώστε να μπορούν να εκφραστούν λεκτικά ή μη και να μπορούν να επικοινωνούν τις ανάγκες και τα συναισθήματά τους (Fewster & Gurayah 2015). Η διαδικασία αυτή μπορεί να αποτελέσει μεγάλη πρόκληση για τους γονείς οι οποίοι, ιδιαίτερα όταν τα παιδιά τους δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς ή καθόλου τον προφορικό λόγο, καλούνται να εκπαιδευτούν σε εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας, όπως οπτικά βοηθήματα, κοινωνικές ιστορίες ή ενισχυτικές συσκευές επικοινωνίας (Lang et al., 2009) .

Ακόμη, ιδιαίτερα σημαντική είναι η εμπλοκή των γονέων στην ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών τους (Naidoo & Govender, 2022). Οι κοινωνικές δεξιότητες χαρακτηρίζονται από αρκετά ελλείμματα για τα παιδιά με ΔΑΦ και συχνά δυσκολεύονται να ενταχθούν στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και να αλληλεπιδράσουν με τους γύρω τους (Lord et al., 2018). Οι γονείς μπορούν να διαδραματίσουν κρίσιμο ρόλο στη διευκόλυνση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες μέσα στις οποίες θα διευκολύνουν το παιδί τους να εμπλακεί με τους συνομηλίκους του (κανονίζοντας συναντήσεις για παιχνίδι σε ένα μέρος προσιτό για το παιδί), ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες (συμμετοχή του παιδιού σε μία ομαδική δραστηριότητα) και διδάσκοντας κοινωνικές δεξιότητες (κοινωνικές ιστορίες) (Naidoo & Govender, 2022).

Επιπλέον, οι γονείς αναλαμβάνουν να οργανώσουν και το κομμάτι της καθημερινότητας των παιδιών που αφορά τις θεραπείες του και την εκπαίδευσή του (Garbacz et al., 2017). Η εύρεση κατάλληλων επαγγελματιών εκπαίδευσης και υγείας είναι κρίσιμη για την εξέλιξη των παιδιών με ΔΑΦ επομένως οι γονείς είναι σημαντικό να δημιουργήσουν μία υγιή συνεργασία με εκπαιδευτικούς, θεραπευτές και ειδικούς αντιμετώπιση των ατομικών αναγκών του παιδιού τους (Naidoo & Govender, 2022). Για αυτό το σκοπό οι γονείς καλούνται να ενημερώνονται διαρκώς για τα νέα δεδομένα, τους εναλλακτικούς τρόπους παρεμβάσεων και γενικότερα τους νέους τρόπου υποστήριξης των παιδιών τους ώστε να είναι σε θέση να λαμβάνουν τις κατάλληλες αποφάσεις για την καλύτερη δυνατή υποστήριξη του παιδιού τους (Garbacz et al., 2017).

Από τα παραπάνω, γίνεται φανερός ο απαιτητικός ρόλος των γονέων και η ιδιαίτερη καθημερινότητα μιας οικογένειας με παιδί με ΔΑΦ, η οποία μπορεί να είναι γεμάτη προκλήσεις,, έτσι λοιπόν, είναι λογικό οι γονείς να βιώνουν συχνά έντονο άγχος, αγωνία και ματαίωση στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στο δύσκολο ρόλο τους (Fewster &

Gurayah, 2015). Για αυτό το λόγο είναι απαραίτητη η αναζήτηση συναισθηματικής υποστήριξης και η ενίσχυση μιας θετικής συναισθηματικής στάσης που θα τους βοηθήσει να υποστηρίζουν το παιδί τους όσο πιο αποδοτικά γίνεται (Edwards et al., 2017). Οι γονείς μπορούν να υποστηριχθούν από σύμβουλους ψυχικής υγείας και ομάδες γονέων και φροντιστών με παιδιά με ΔΑΦ, αποφορτίζοντας το συναισθηματικό φορτίο τους και βρίσκοντας ένα ασφαλές πλαίσιο να λάβουν συμβουλές διαχείρισης των στρεσογόνων καταστάσεων της καθημερινότητας (Fernández-Alcántara et al., 2016). Ακόμα, ο εορτασμός μικρών νικών, η αναγνώριση της προσπάθειας και η παροχή αγάπης χωρίς όρους συμβάλλουν σημαντικά στη διατήρηση μιας θετικής συναισθηματικής κατάστασης αλλά και στη συναισθηματική ευημερία του παιδιού (Edwards et al., 2017).

Συμπερασματικά, ο ρόλος των γονέων στην ανατροφή των παιδιών με ΔΑΦ, είναι πολύπλευρος και απαραίτητος (Burrell & Borrego, 2012). Μέσω της ακατάπαυστης παρουσίας των γονέων, της διαρκούς εκπαίδευσης και ενημέρωσης, της δημιουργίας υποστηρικτικού περιβάλλοντος, της αποτελεσματικής επικοινωνίας των γονέων μεταξύ τους αλλά και μεταξύ των ειδικών, της ενθάρρυνσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της παροχής συναισθηματικής υποστήριξης, οι γονείς συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη, και την ευτυχία των παιδιών τους (Glazzard & Overall, 2012; Naidoo & Govender, 2022). Η αγάπη, η αφοσίωση και η ανθεκτικότητα των γονέων μπορούν πραγματικά να βοηθήσουν το παιδί τους να εξελιχθεί και να ζήσει την καλύτερη δυνατή εκδοχή της ζωής του τους (Glazzard & Overall, 2012; Vasilopoulou & Nisbet, 2016).

Αδέρφια παιδιών με ΔΑΦ

Αντίστοιχα με τους γονείς, έτσι και στην περίπτωση των αδελφών παιδιών με ΔΑΦ, όταν η διαταραχή γίνεται κομμάτι της οικογένειας, η δυναμική αλλάζει και ο ρόλος των αδελφών μεταβάλλεται (Garrido et al., 2020). Παρόλα αυτά, με τη σωστή διαχείριση, τα αδέρφια μπορούν να γίνουν ιδιαίτερα σημαντικό μέρος της ζωής των παιδιών με ΔΑΦ (Howe & Recchia, 2014). Ο δεσμός των αδελφών παιδιών με ΔΑΦ, εξελίσσεται κι αυτός μέσα από διάφορες προκλήσεις ωστόσο είναι πολύτιμος για την ανάπτυξη των παιδιών με ΔΑΦ και την ευρύτερη οικογενειακή δυναμική (Garrido et al., 2020).

Όπως σε κάθε αδελφική σχέση έτσι και στα αδέρφια των παιδιών με ΔΑΦ δημιουργείται συχνά μέσα από τα κοινά βιώματα και την καθημερινή τριβή μια βαθιά αίσθηση ενσυναίσθησης και συμπόνιας (Howe & Recchia, 2014). Τα παιδιά ζουν μέσα στο ίδιο σπίτι,

ακολουθούν παρόμοιες ρουτίνες και εμπλέκονται σε κοινές εμπειρίες, παρατηρώντας το ένα το άλλο και αναπτύσσοντας έτσι σταδιακά μια ουσιαστική κατανόηση και ανάγκη για αμοιβαία υποστήριξη (Howe & Recchia, 2014). Ιδιαίτερα όταν τα αδέρφια εξοικειώνονται με τις δυσκολίες της διαταραχής, τότε γίνονται υποστηρικτές και σύμμαχοι των αδελφών τους με ΔΑΦ και τους βοηθούν να ανταπεξέλθουν με τις καθημερινές προκλήσεις τους, καλλιεργώντας παράλληλα μία προστατευτική διάθεση ως προς αυτά (Ferraioli et al., 2012).

Όπως και στα αδέρφια τυπικής ανάπτυξης έτσι και στα αδέρφια παιδιών με ΔΑΦ, η σχέση αυτή διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση και στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος αποδοχής και κατανόησης (Howe & Recchia, 2014). Με λίγο λόγια, ένα κομμάτι του ρόλου των αδελφών παιδιών με ΔΑΦ είναι να βοηθήσουν τα αδέρφια τους να ενταχθούν στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, να αλληλεπιδράσουν με παιδιά της ηλικίας του και να γίνουν αποδεκτά από τον περίγυρό τους παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Garrido et al., 2020).

Τα οφέλη της σχέσεις αυτής δεν είναι μονόπλευρα καθώς και τα αδέρφια με τυπική ανάπτυξη επωφελούνται, ωριμάζοντας συναισθηματικά και αναπτύσσοντας μια πιο συμπνετική στάση (Ferraioli et al., 2012). Γενικότερα, η συμβίωση με ένα παιδί με ΔΑΦ που μπορεί να παρουσιάσει πολλές προκλήσεις, πρακτικές και συναισθηματικές μέσα στο κοινό περιβάλλον, μπορεί να ενισχύσει τη συναισθηματική ανθεκτικότητα στα αδέρφια του που καλούνται να τις αντιμετωπίσουν (Garrido et al., 2020). Στο πλαίσιο αυτό, εξοικειώνονται με πιο σύνθετες διαδικασίες όπως το να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των αδελφών τους με ΔΑΦ, να κατανοούν τις ανάγκες τους, να επεξεργάζονται το πρόβλημα που αντιμετωπίζει και να είναι σε θέση να προσαρμοστούν ικανοποιητικά με στόχο να τους βοηθήσουν (Howe & Recchia, 2014).

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι προκλήσεις αλλά και οι ανταμοιβές που προκύπτουν από την μοναδική αυτή σχέση είναι πολλές (Ferraioli et al., 2012; Howe & Recchia, 2014). Πέρα από το γεγονός ότι η συμβίωση με ένα αδελφό με ΔΑΦ κάνει ένα παιδί πιο συναισθηματικά ώριμο και συμπνετικό η παρακολούθηση της προόδου του παιδιού με ΔΑΦ είναι ευκαιρία που χαρίζει μοναδική χαρά για τα μικρά καθημερινά επιτεύγματα (Howe & Recchia, 2014). Ωστόσο, από μία τέτοια καθημερινότητα δε θα μπορούσαν να λείπουν τα αισθήματα σύγχυσης, ματαιώσης, ζήλειας ή ακόμα και το αίσθημα ευθύνης πέρα από τα χρόνια τους καθώς ο ρόλος αυτός είναι συχνά απαιτητικός (Garrido et al., 2020).

Για αυτό το λόγο, η γονική υποστήριξη είναι απαραίτητη για τη διατήρηση μιας ομαλής, χωρίς συγκρούσεις καθημερινότητας και παρά τις αυξημένες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν λόγω του παιδιού τους με ΔΑΦ, δεν πρέπει να ξεχνούν ότι και το παιδί τυπικής ανάπτυξης έχει ανάγκες και η παρουσία τους είναι απαραίτητη ώστε το παιδί τους να νιώθει εξίσου σημαντικό για εκείνους (Tsao et al., 2012).

Συμπερασματικά, ο ρόλος των αδελφών παιδιών με ΔΑΦ είναι πολύπλευρος και απαιτητικός, συνοδευόμενος από όμορφες στιγμές αλλά και προκλήσεις (Ferraioli et al., 2012; Howe & Recchia, 2014; Garrido et al., 2020). Η αγάπη, η κατανόηση και η συμπόνια των αδελφών μπορούν πραγματικά να ωφελήσουν το παιδί με ΔΑΦ, χαρίζοντάς του ένα ισχυρό σύμμαχο που το βοηθά να εξελιχθεί (Ferraioli et al., 2012).

Παππούδες και γιαγιάδες παιδιών με ΔΑΦ

Όπως έχει αναφερθεί αρκετές φορές παραπάνω, τα εμπόδια που μπορεί να συναντήσει μία οικογένεια με μέλος με ΔΑΦ στην καθημερινότητά της είναι αρκετά (Engstrand et al., 2020). Παρά την ολοένα αυξανόμενη ενημέρωση του κοινωνικού συνόλου σχετικά με τη ΔΑΦ, τα παιδιά με ΔΑΦ, αλλά και οι οικογένειές τους, εξακολουθούν να υφίστανται στιγματισμό σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα, κάτι που μπορεί να επηρεάσει βαθιά την ποιότητα ζωής τόσο των ίδιων των παιδιών, όσο και των γονέων και των φροντιστών τους (Broady et al., 2017). Το φορτίο που δημιουργείται στους γονείς, λόγω του κοινωνικού στίγματος και όλων των εκφάνσεών του απέναντι στο παιδί τους-διαρκής επίκριση και σχολιασμός, απόρριψη, έλλειψη υποστήριξης, αδιαφορία-(Broady et al., 2017; Farrugia, 2009), καθώς και η αυξημένη επιβάρυνση, που σχετίζεται με τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων του παιδιού τους, μπορεί να προκαλέσουν έντονη ψυχολογική δυσφορία, άγχος και αγανάκτηση σε πολλές οικογένειες (Benson & Karlof, 2009). Η ψυχική υγεία ενός παιδιού, η οποία μπορεί να κλονίζεται, λόγω των εγγενών δυσκολιών που εκείνο αντιμετωπίζει –ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες, αδυναμία ανταπόκρισης στα κοινωνικά πλαίσια και δυσκολίες ένταξης σε αυτά, μπορεί, επίσης, να επηρεάσει περαιτέρω τη συνολική λειτουργία και συνεκτικότητα της οικογένειας (Ratcliffe et al., 2015).

Σημειώνεται, βέβαια, ότι, παρά τα ενδεχόμενα εμπόδια που προκύπτουν, υπάρχουν ευρήματα που υποδεικνύουν αντισυμβατικές πτυχές από την ανατροφή ενός παιδιού με ΔΑΦ, καθώς υποστηρίζουν την ύπαρξη θετικών επιδράσεων σε πληθώρα τομέων (Markoulakis et al., 2012; Potter, 2016). Μεταξύ άλλων, στις θετικές επιδράσεις της φροντίδας ενός παιδιού με

ΔΑΦ συγκαταλέγονται οι ισχυρότεροι δεσμοί που διαπλάθονται μεταξύ όλων των μελών της οικογένειας, η μεγαλύτερη και πιο εύκολη αποδοχή των γεγονότων της ζωής, καθώς και η αυξημένη αίσθηση ενότητας και σύμπνοιας μεταξύ των γονέων (Markoulakis et al., 2012). Επιπλέον, έχει αναφερθεί ότι με την ύπαρξη ενός παιδιού με ΔΑΦ στην οικογένεια, αυξάνεται η προσαρμοστικότητα των μελών της οικογένειας, ενισχύεται η ευαισθητοποίηση τους για τις ανάγκες των άλλων, αναγνωρίζεται και εκτιμάται καλύτερα η διαφορετικότητα των ανθρώπων (μέσω της διαμόρφωσης ανεκτικότητας απέναντι στις σωματικές ή διανοητικές διαφορές που εντοπίζονται ανάμεσα στους ανθρώπους) και νοηματοδοτούνται διαφορετικά οι ζωές των μελών της οικογένειας και τα πράγματα που έχουν σημασία για εκείνα (Schlebusch & Dada, 2018).

Οι περισσότερες έρευνες έχουν ασχοληθεί εκτεταμένα με τα οφέλη και τις θετικές εμπειρίες που έχουν βιώσει οι μητέρες από την ανατροφή ενός παιδιού με ΔΑΦ, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται οι νέες ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση και δημιουργία φιλικών σχέσεων με άλλες μητέρες στο πλαίσιο της αυτιστικής κοινότητας (Markoulakis et al., 2012). Ωστόσο, οι έρευνες για τη ΔΑΦ και τη διαχείρισή του από τον εκάστοτε γονέα, όντας πιο προσανατολισμένες στις μητέρες, δεν δίνουν μία πιο ξεκάθαρη και συνολική εικόνα σχετικά με τις εμπειρίες των πατεράδων (Οοί et al., 2016), οι οποίοι, σε γενικές γραμμές, φαίνεται, μέσω της ανατροφής ενός παιδιού με ΔΑΦ, να εκτιμούν τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού τους και να προσπαθούν για έναν ισχυρό συναισθηματικό δεσμό με το παιδί τους (Potter, 2016).

Φυσικά, για να ενισχυθούν όλες οι προαναφερθείσες θετικές επιδράσεις, προβάλλεται έντονα η ανάγκη υποστήριξης των γονέων ή των φροντιστών, ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες του ατόμου με ΔΑΦ όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά, χωρίς να επηρεάζεται η ηρεμία της οικογένειας και η ψυχολογία των υπόλοιπων μελών της (Zakirova Engstrand et al., 2020). Για την κάλυψη αυτών των αναγκών, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν όχι μόνο οι γονείς, η κοινωνία και οι ειδικοί, αλλά και άλλα σημαντικά άτομα στο περιβάλλον του παιδιού με ΔΑΦ, όπως οι παππούδες και οι γιαγιάδες που προσφέρουν ιδιαίτερη προσοχή στη φροντίδα του παιδιού, εκπληρώνοντας έναν μοναδικό ρόλο στην οικογένεια, γεμάτο με συνεισφορά και σημαντικές διευκολύνσεις (Prendeville & Kinsella, 2018).

Οι διαγενεακές σχέσεις, δηλαδή οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παππούδων-γιαγιάδων, των γονέων και των παιδιών, αποτελούν συστατικό στοιχείο μίας οικογένειας, ενώ η ποιότητα της σχέσης ανάμεσα σε γονείς και παππούδες-γιαγιάδες μπορεί να επηρεάσει

αποφασιστικά το οικογενειακό «σύστημα» (Cox & Paley, 1997). Γι' αυτόν τον λόγο, τα τελευταία χρόνια, υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τον υποστηρικτικό ρόλο που διαδραματίζουν οι παππούδες και οι γιαγιάδες σε οικογένειες με παιδιά με ΔΑΦ (Zakirova Engstrand et al., 2020). Μέχρι στιγμής, η έρευνα διαπιστώνει ότι οι παππούδες και οι γιαγιάδες διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο όχι μόνο στη ζωή των παιδιών με ΔΑΦ, αλλά και των γονέων τους, παρέχοντας συναισθηματική και πρακτική υποστήριξη, ενδυναμώνοντας το οικογενειακό «σύστημα» (Prendeville & Kinsella, 2018). Οι παππούδες και οι γιαγιάδες που έχουν δημιουργήσει ισχυρούς δεσμούς με τα ίδια τους τα παιδιά, καταφέρνουν κατά συνέπεια να δημιουργούν ισχυρούς δεσμούς και με τα εγγόνια τους με αποτέλεσμα να εμπλέκονται ενεργά στις ζωές των εγγονιών τους και να αναλαμβάνουν ευθύνη στην ανατροφή και στην καθημερινότητά τους (Kypriotaki & Kornilaki, 2016).

Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς που δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών τους ή χρειάζονται απλώς μια βοήθεια, ανατρέχουν στους παππούδες και τις γιαγιάδες συνήθως για τις παρακάτω ανάγκες: τη συναισθηματική υποστήριξη και κατανόηση για τις δυσκολίες και τα προβλήματα που συνοδεύουν την ανατροφή του παιδιού με ΔΑΦ, τη συζήτηση με σκοπό την επίλυση ζητημάτων που αφορούν άμεσα την ανατροφή του παιδιού και την πρακτική βοήθεια, όσον αφορά την υποστήριξη των αναγκών του παιδιού (Zakirova Engstrand et al., 2020). Οι παππούδες και οι γιαγιάδες αναλαμβάνουν λοιπόν το ρόλο το στηρίγματος της οικογένειας όπου κάθε ευάλωτο μέλος, είτε αυτό είναι οι γονείς είτε αυτό είναι τα παιδιά, μπορεί να στραφεί για πρακτική ή συναισθηματική βοήθεια (Κορνηλάκη & Κυπριωτάκη, 2017).

Ιδιαίτερα συχνές είναι οι περιπτώσεις παππούδων και γιαγιάδων όπου χρειάζεται να υποστηρίξουν το εγγόνι τους σε όλα τα παραπάνω, αναλαμβάνοντας ρόλο γονέα σε χωρισμένες ή μονογονεϊκές οικογένειες ή ακόμα και αναπληρώνοντας τον ρόλο εκείνου του γονέα που απουσιάζει (Prendeville & Kinsella, 2018). Συχνά, οικογένειες με έναν γονέα, που μπορεί να δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις της ανατροφής ενός παιδιού με ΔΑΦ, επιτρέπουν στους παππούδες και τις γιαγιάδες έναν πιο ενεργό ρόλο (Prendeville & Kinsella, 2018). Ένας ενεργός παππούς ή γιαγιά μπορεί να αναλάβει το ρόλο εκείνου του ενήλικα που θα απασχολήσει το παιδί, θα αφιερώσει χρόνο μαζί του και θα είναι παρόν σε μεγάλο κομμάτι της ζωής του (Κορνηλάκη & Κυπριωτάκη, 2017) συμμετέχοντας στις δραστηριότητες των παιδιών, παίζοντας, λέγοντας παραμύθια και ιστορίες κ.α. (Kypriotaki & Kornilaki, 2016).

Οι παππούδες και γιαγιάδες, με άλλα λόγια, αποτελούν σπουδαία πηγή βοήθειας και καθοδήγησης για τους γονείς και, πολλές φορές, έχουν αποφασιστική δράση στις οικογενειακές αλληλεπιδράσεις, αναλαμβάνοντας βασικούς ρόλους και ευθύνες στην καθημερινότητα του παιδιού με ΔΑΦ, είτε άμεσα, είτε πιο έμμεσα, σε προσωρινή ή σε πιο μόνιμη βάση (Cox & Paley, 1997; Hillman et al., 2016) και ακόμη, συμβάλλουν θετικά στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Κορνηλάκη & Κυπριωτάκη, 2017). Έρευνα διαπίστωσε ότι ο ρόλος τους είναι σημαντικός από πριν κιόλας το παιδί διαγνωστεί με ΔΑΦ, καθώς πολλοί από αυτούς είναι οι πρώτοι που επισημαίνουν τις δυσκολίες του παιδιού σε τομείς που θα ήταν αναμενόμενο για εκείνους να ανταποκρίνονταν καλύτερα (Prendeville & Kinsella, 2018). Επιπλέον, οι παππούδες και οι γιαγιάδες μπορούν να βοηθήσουν στην επούλωση ή τον περιορισμό των αρνητικών συναισθημάτων μετά τη διάγνωση (Κυπριωτάκη & Markodimitraki, 2015). Συγκεκριμένα, βοηθούν στην αντιμετώπιση του άγχους και του πανικού των γονέων, όταν καλούνται να διαχειριστούν το πρωτάκουστο γεγονός της διάγνωσης, συνεισφέροντας στη διατήρηση της ισορροπίας στο οικογενειακό περιβάλλον, διατηρώντας μία ψύχραιμη στάση, καθησυχάζοντας τα μέλη της οικογένειας και ελαφρύνοντάς τα από τα αρνητικά συναισθήματα (Hillman et al., 2016; Prendeville & Kinsella, 2018).

Βέβαια, η ΔΑΦ μπορεί να αποτελέσει στρεσογόνο παράγοντα και για τους παππούδες και τις γιαγιάδες και, συχνά, τους προσθέτει επιπλέον βάρη και ανησυχίες, καθότι οι ίδιοι έρχονται ήδη αντιμέτωποι με άλλου είδους δυσκολίες, όπως οι οικογενειακές συγκρούσεις και η διαδικασία της γήρανσης (Miller et al., 2012). Έτσι, χρειάζεται διαρκώς να προσαρμόζονται και να θυσιάζουν τη δική τους εργασία και, γενικά, τον διαθέσιμο χρόνο τους, ώστε να προσφέρουν την αναγκαία στήριξη στο οικογενειακό «σύστημα» (Miller et al., 2012). Παράλληλα, οι οικογένειες ατόμων με ΔΑΦ καλούνται να αντιμετωπίσουν και άλλα προβλήματα πέρα από τη διάγνωση και το στρες που εκείνη δημιουργεί, καθώς στην πορεία συναντούν νέες προκλήσεις που επηρεάζουν την καθημερινότητά τους και την ψυχική τους υγεία (Hastings, 2008). Στις προκλήσεις αυτές περιλαμβάνεται το υψηλό κόστος των θεραπειών, το οποίο από ορισμένες οικογένειες δεν μπορεί να υποστηριχτεί, η ψυχική και σωματική κούραση, λόγω των απαιτήσεων που συνοδεύουν τη φροντίδα των ατόμων με ΔΑΦ, αλλά και το έντονο άγχος και η απογοήτευση εξαιτίας του κοινωνικού στίγματος και της απομόνωσης ή και του αποκλεισμού των οικογενειών αυτών (Zakirova Engstrand et al., 2020; Hastings, 2008). Επιπλέον, συχνές ματαιώσεις απορρέουν από τις καθημερινές δυσκολίες των ατόμων με ΔΑΦ, όπως προκλητικές συμπεριφορές ή προβλήματα ύπνου που είναι δύσκολα

διαχειρίσιμα από τα μέλη της οικογένειας με αποτέλεσμα να δημιουργείται άγχος και δυσαρέσκεια (Zakirova Engstrand et al., 2020). Σε όλο αυτό το κλίμα και την προσπάθεια να πορευτούν με ηρεμία στοχεύοντας στην ανέλιξη του παιδιού με ΔΑΦ, οι παππούδες και οι γιαγιάδες προσφέρουν λύσεις με το να βρίσκονται συχνά διαθέσιμοι ως παρουσίες (αρκετοί αλλάζουν ακόμα και κατοικία, μετακομίζοντας πιο κοντά στην οικογένεια ή και στο ίδιο σπίτι), αλλά και με το να παρέχουν σημαντική οικονομική βοήθεια για τις ανάγκες ανατροφής και θεραπείας του παιδιού (Hillman et al., 2016).

Είναι αξιοσημείωτο ότι, μέσα από αυτή τη διαδικασία δεν επωφελούνται μόνο τα εγγόνια, αλλά και οι παππούδες και οι γιαγιάδες, καθώς κι εκείνοι εισπράττουν όμορφα συναισθήματα και εμπειρίες από αυτήν την αλληλεπίδραση (Hillman et al., 2017). Μάλιστα, παππούδες και γιαγιάδες παιδιών με ΔΑΦ έχουν αναφέρει ότι το εγγόνι τους επηρέασε ποικιλοτρόπως τη ζωή τους, φέρνοντας τόσο τους ίδιους, όσο και τους γονείς του πιο κοντά (Hillman et al., 2017). Τέλος, σε έρευνα αποκαλύφθηκε ότι οι παππούδες και οι γιαγιάδες παιδιών με ΔΑΦ, λόγω της διπλής ανησυχίας και βάρους, τόσο για την ανατροφή του εγγονιού τους, όσο και για τη στήριξη του παιδιού τους, ένιωθαν ότι ξαναβιώνουν τη γονεϊκότητα με το δικό τους παιδί (Margetts et al., 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

Πρώτες αριθμητικές έννοιες

Οι μαθητές στην Ελλάδα, ολοκληρώνοντας τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο, έχουν διδαχτεί –βάσει του επίσημου αναλυτικού προγράμματος– ορισμένες από τις πρώτες μαθηματικές έννοιες. Παραδείγματα αυτών αποτελούν η επεξεργασία των φυσικών αριθμών έως το 10 (καταμέτρηση, βασικές πράξεις), οι χωρικές έννοιες κι η γεωμετρία (προσανατολισμός στον χώρο, γεωμετρικά σχήματα, αναγνώριση, ιδιότητες, ανάλυση και σύνθεση γεωμετρικών σχημάτων), η άλγεβρα (μοτίβα, ισότητες, σειροθέτηση), οι μετρήσεις (μέτρηση μήκους, επιφάνειας, όγκου και χωρητικότητας) και τα στοχαστικά μαθηματικά [οργάνωση δεδομένων (εικονογράμματα) και εισαγωγή στις πιθανότητες (απλά πειράματα τύχης)] (Θεοδωρίδης, 2014).

Ωστόσο, οι μαθηματικές έννοιες δεν περιορίζονται μόνο στα παραπάνω. Αντιθέτως, ο βαθμός κατάκτησης των θεμελιωδών αριθμητικών εννοιών εξαρτάται και από περαιτέρω αντιληπτικές και γνωστικές δεξιότητες (Γκούμας, 2018). Στις δεξιότητες αυτές συγκαταλέγονται η επίγνωση του αριθμού, η λειτουργική και οπτική μνήμη εργασίας, η οπτικοχωρική αντίληψη, η ικανότητα προσοχής και ανασταλτικής λειτουργίας, αλλά και η φωνολογική ικανότητα (Γκούμας, 2018).

Η τριβή με τις πρώτες μαθηματικές έννοιες και δεξιότητες ξεκινά από πολύ πριν οι μαθητές ξεκινήσουν το σχολείο, αφού από τις πρώτες στιγμές απόκτησης στοιχειώδους προφορικού λόγου τα παιδιά ξεκινούν να μετρούν (Krajewski & Schneider, 2009). Παρ' όλα αυτά, η προσχολική ηλικία και τα έτη φοίτησης στο νηπιαγωγείο αποτελούν μία πολύ σημαντική περίοδο για τα παιδιά, καθώς τότε είναι που ξεκινούν να κατακτούν ουσιαστικά τις πρώιμες μαθησιακές τους ικανότητες (National Research Council, 2001). Η ανάπτυξη μαθηματικής σκέψης στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο εξαρτάται από πολλαπλούς παράγοντες και περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων με σταδιακά αυξανόμενη πολυπλοκότητα: ξεκινά από τη σχεδίαση των ψηφίων στο χαρτί και την απομνημόνευση των λέξεων που συνοδεύουν τους αριθμούς, συνεχίζει με την κατανόηση της σύνδεσης μεταξύ των λέξεων, των ψηφίων και των ποσοτήτων και καταλήγει στην εκτέλεση μαθηματικών πράξεων, όπως η πρόσθεση και η αφαίρεση (Simanowski & Krajewski, 2019).

Ο βαθμός κατάκτησης των αριθμητικών ικανοτήτων επηρεάζει τις μελλοντικές σχολικές επιδόσεις των παιδιών και, γι' αυτόν τον λόγο, η σωστή και αποτελεσματική διδασκαλία τους κατά τη διάρκεια των προσχολικών ετών είναι κρίσιμης σημασίας (Sarama & Clements, 2009). Επομένως, η πρόωμη παρέμβαση στα μαθηματικά με μεθόδους και τεχνικές που θα βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν τις ικανότητές τους στο μέγιστο δυνατό είναι απαραίτητη (Krajewski & Schneider, 2009).

Διάφορες παρελθοντικές μελέτες έχουν τονίσει τη σημασία των πρώιμων παρεμβάσεων, ιδιαίτερα όταν βασίζονται σε εναλλακτικούς και διαφοροποιημένους τρόπους διδασκαλίας (Taspinar et al., 2016). Ένας τέτοιος τρόπος, ο οποίος αναφέρθηκε παραπάνω και πρόκειται να ερευνηθεί περαιτέρω στη συγκεκριμένη εργασία είναι τα επιτραπέζια παιχνίδια (Taspinar et al., 2016). Τα επιτραπέζια παιχνίδια, τόσο εκείνα με μαθηματικό περιεχόμενο όσο και τα πιο συμβατικά, παρόλο που έχουν ερευνηθεί ελάχιστα, έχουν μέχρι στιγμής αποδειχτεί πολύ βοηθητικά για τους μαθητές που προσδοκούν να διασκεδάσουν και να μάθουν ταυτόχρονα (Noda et al., 2019; Siegler & Ramani, 2008).

Μοντέλο ανάπτυξης πρώτων αριθμητικών δεξιοτήτων

Για να γίνει κατανοητό με ποιον τρόπο η χρήση των επιτραπέζιων παιχνιδιών μπορεί να προσεγγίσει τις μαθηματικές έννοιες, πρόκειται να αναλυθεί στην παρούσα εργασία το μοντέλο κατάκτησης μαθηματικών δεξιοτήτων που προτείνει η Krajewski (Krajewski & Schneider, 2009). Στο συγκεκριμένο μοντέλο δομείται η σειρά με την οποία θα χρησιμοποιηθούν τα επιτραπέζια παιχνίδια και ορίζεται ο τρόπος προσέγγισης των διάφορων εννοιών, καθώς και το πώς θα οργανωθούν οι δραστηριότητες και θα γίνει η επιλογή των κατάλληλων παιχνιδιών. Το μοντέλο εξηγεί με ποια σειρά οι μαθητές προσχολικής ηλικίας αναπτύσσουν τις πρώτες αριθμητικές έννοιες και χωρίζεται σε τρία βασικά επίπεδα (Krajewski & Schneider, 2009).

Στο πρώτο επίπεδο, τα παιδιά εξοικειώνονται με βασικές αριθμητικές δεξιότητες, όπως η λεκτική απαρίθμηση, η οπτική αναγνώριση των αριθμών και η κατανόηση της ακολουθίας τους (έναν προς έναν) (Simanowski & Krajewski, 2019). Σε αυτό το στάδιο, ξεκινούν να διακρίνουν τις διαφορές στις ποσότητες και τα μεγέθη, δηλαδή να ξεχωρίζουν το πολύ από το λίγο και το μικρό από το μεγάλο, χωρίς όμως να έχει ακόμη κατακτηθεί η ικανότητα αντιστοίχισης των αριθμών με την ποσότητα που εκφράζουν (Skillen et al., 2018; Simanowski & Krajewski, 2019). Σημειώνεται ότι αποτελεί αντικείμενο διαμάχης μεταξύ των ερευνητών

το αν μπορούν τα παιδιά από τη βρεφική ηλικία κιόλας να διακρίνουν τις ποσότητες, αλλά, σίγουρα, μέσω της γλωσσικής ανάπτυξης, είναι τουλάχιστον σε θέση να τις διακρίνουν και να τις συγκρίνουν λεκτικά, χρησιμοποιώντας τις λέξεις «περισσότερο», «λιγότερο» και «ίδιο» (Krajewski & Schneider, 2009). Παρόλο, λοιπόν, που τα παιδιά μαθαίνουν να μετρούν από την ηλικία των δύο ετών περίπου, χρησιμοποιώντας αριθμητικές λέξεις, δεν μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν ακόμη για να περιγράψουν ποσότητες, κάτι που καθιστά τις λεκτικές ικανότητες, όπως η φωνολογική επίγνωση, πιο αναγκαίες στο πρώτο στάδιο για την απόκτηση της ακολουθίας των αριθμών από ό,τι οι οπτικοχωρικές ικανότητες (Krajewski & Schneider, 2009).

Στο δεύτερο επίπεδο, το οποίο χωρίζεται σε δύο φάσεις, αρχίζει να χτίζεται μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την έννοια του αριθμού και η πληροφορία που συνοδεύει ένα απλό αριθμητικό σύμβολο διευρύνεται, εντάσσοντας και την ποσότητα (Krajewski & Schneider, 2009; Simanowski & Krajewski, 2019). Στην πρώτη φάση αυτού του επιπέδου, τα παιδιά σχηματίζουν μια ασαφή και αόριστη εικόνα για πώς αποδίδονται οι αριθμοί στις ποσότητες και αρχίζουν να αντιλαμβάνονται χονδρικά το μέγεθος των ποσοτήτων με αδρές έννοιες και ποσοτικές κατηγορίες, όπως το λίγο, το αρκετό, το πολύ, το πάρα πολύ κλπ. (Krajewski & Schneider, 2009). Έτσι, τα παιδιά σε ηλικία περίπου τριών ετών μπορούν ήδη να διακρίνουν ότι το νούμερο 2 αντιστοιχεί σε μικρές ποσότητες («λίγο»), το 20 σε μεγάλες («πολύ») και το 100 σε πολύ μεγάλες («πάρα πολύ»), ενώ, κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης, δεν είναι ακόμη σε θέση να διακρίνουν μεταξύ αριθμών που εμπίπτουν στην ίδια ποσοτική κατηγορία, όπως το 20 και το 22, που αντιστοιχούν και τα δύο στη βαθμίδα «πολύ» (Krajewski & Schneider, 2009). Στη δεύτερη φάση, πλέον, αντιλαμβάνονται ακριβώς τι σημαίνει η κάθε ποσότητα και μπορούν επιπλέον να τη συμβολίσουν με νούμερα (Krajewski & Schneider, 2009). Μόλις ολοκληρωθεί αυτό το στάδιο, είναι σε θέση όχι μόνο να προσεγγίζουν το μέτρο των ποσοτήτων, αλλά και να αναγνωρίζουν ακριβώς το μέγεθος, να το εκφράζουν με κάποιον αριθμό και να διακρίνουν μεταξύ ακόμα και γειτονικών στην ακολουθία αριθμών (Krajewski & Schneider, 2009; Simanowski & Krajewski, 2019).

Στο τρίτο και τελευταίο επίπεδο, η κατανόηση για την έννοια του αριθμού κατακτάται σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό, αφού πλέον μπορούν να συγκρίνουν δύο ή περισσότερες ποσότητες, να αποδομήσουν μία ποσότητα σε άλλες μικρότερες και να κατανοήσουν τη σχέση μέρους-όλου (Krajewski & Schneider, 2009). Παράλληλα, καταφέρνουν να συνδέουν και να αναπαριστούν, πέρα από τις ίδιες τις ποσότητες, και τις ποσοτικές σχέσεις με αριθμούς, καθώς

ανακαλύπτουν ότι η διαφορά μεταξύ δύο αριθμητικών ποσοτήτων δίνει μια τρίτη διακριτή αριθμητική ποσότητα (Krajewski & Schneider, 2009).

Ενώ στο πρώτο επίπεδο οι λεκτικές ικανότητες είναι κρίσιμης σημασίας για την ανάπτυξη των βασικών αριθμητικών δεξιοτήτων, στο δεύτερο και τρίτο επίπεδο, προκειμένου να κατανοηθούν οι αριθμητικές και μη σχέσεις μεταξύ των ποσοτήτων, δίνεται περισσότερη έμφαση στις οπτικοχωρικές ικανότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθότι η επίτευξη των στόχων των επιπέδων αυτών γίνεται μέσω της μη λεκτικής αναπαράστασης των ποσοτήτων (Rasmussen & Bisanz, 2005).

Επιτραπέζια παιχνίδια στην οικογένεια

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους παππούδες-γιαγιάδες και τα εγγόνια τους αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική για το παιδί, αλλά και τους ίδιους (Hillman et al., 2017). Μέρος αυτής της αλληλεπίδρασης μπορεί να επιτευχθεί μέσα από το παιχνίδι και, συγκεκριμένα, από τα επιτραπέζια παιχνίδια (Fang et al., 2016). Το επιτραπέζιο παιχνίδι είναι ένας γενικός όρος που χρησιμοποιείται για ένα παιχνίδι που βασίζεται στην τοποθέτηση, μετακίνηση ή αφαίρεση κομματιών σε ένα ταμπλό, τα οποία μπορούν να μετακινηθούν με συγκεκριμένους τρόπους ή/και να χρησιμοποιηθούν για συγκεκριμένους σκοπούς σε ένα ταμπλό που φέρει ένα μοτίβο (Noda et al., 2019).

Στη σύγχρονη εποχή της ψηφιοποίησης και της ιλιγγιώδους ανάπτυξης της τεχνολογίας, τα περισσότερα παιχνίδια παρέχονται, πλέον, τόσο με την παραδοσιακή μορφή του επιτραπέζιου, όσο και με ψηφιακή μορφή, η οποία, ενώ ολοένα αντικαθιστά την πρώτη, φαίνεται να μην μπορεί να εκτοπίσει την χρήση της (Fang et al., 2016). Αυτό συμβαίνει πιθανότατα, διότι, όπως δείχθηκε από μελέτη, ο βαθμός ικανοποίησης των παικτών των ψηφιακών παιχνιδιών είναι χαμηλότερος από εκείνον που βιώνουν οι παίκτες των συμβατικών επιτραπέζιων παιχνιδιών (Fang et al., 2016). Στη συγκεκριμένη μελέτη, ο βαθμός ικανοποίησης εξετάστηκε με βάση τα τρία επίπεδα συναισθηματικού σχεδιασμού που εισήγαγε ο Norman (2005): το αισθητηριακό επίπεδο (που σχετίζεται με την εμφάνιση, την καλαισθησία και το σχέδιο του παιχνιδιού και αφορά το ανθρώπινο ένστικτο και τον συναισθηματικό αντίκτυπο που δημιουργείται από την πρώτη θέαση/εντύπωση απέναντι στο παιχνίδι), το συμπεριφορικό επίπεδο (δηλαδή το πώς λειτουργεί, το πώς επιδρά και το πόσο εύχρηστο και πρακτικό είναι το παιχνίδι κατά τη χρήση του) και το αντανεκλαστικό επίπεδο (δηλαδή η συνολική προσωπική ικανοποίηση μέσα από το παιχνίδι και η ικανότητα του να

προσφέρει αναμνήσεις και οικειότητα) (Norman, 2005). Από τη μελέτη, λοιπόν, αναδείχθηκε ότι τα παραδοσιακά επιτραπέζια παιχνίδια, όχι μόνο προκαλούν ισχυρότερες συναισθηματικές αντιδράσεις στους παίκτες σε όλα τα προαναφερθέντα επίπεδα, αλλά φαίνεται να έχουν τη δυνατότητα να βελτιώνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις (Fang et al., 2016).

Τα επιτραπέζια παιχνίδια ήταν ανέκαθεν ένα δημοφιλές χόμπι για ανθρώπους όλων των ηλικιών με τον ευεργετικό τους ρόλο να επεκτείνεται σε όλα τα μέλη της οικογένειας, προσφέροντας αμέτρητες ώρες ψυχαγωγίας και ποιοτικού χρόνου με αγαπημένα πρόσωπα (Treher, 2011). Αναφορικά με τη συμβολή των επιτραπέζιων παιχνιδιών στις οικογενειακές αλληλεπιδράσεις, έχουν σημειωθεί θετικά ευρήματα (Fang et al., 2016; Treher, 2011). Πιο αναλυτικά, αρκετά επιτραπέζια έχει διαπιστωθεί ότι συμβάλλουν στην εκμάθηση συμπεριφορών και δεξιοτήτων που διευκολύνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία (Türkoğlu, 2019; Wong & Yunus, 2021). Τα συνεργατικά επιτραπέζια παιχνίδια προάγουν την ομαδική εργασία και τις δεξιότητες επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων που αλληλεπιδρούν μέσω αυτών, καθώς συνεργάζονται για έναν κοινό στόχο (Wong & Yunus, 2021). Παράδειγμα τέτοιου παιχνιδιού αποτελεί το *Family Matters Game*, το οποίο ενισχύει την αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των μελών της οικογένειας, θέτοντας διάφορα σενάρια με προβλήματα προς επίλυση (Berge et al., 2019). Μέσω των σεναρίων αυτών, το κάθε μέλος της οικογένειας καλείται να επικοινωνήσει και να συνεργαστεί, προτείνοντας λύσεις και συζητώντας με σκοπό να ξεπεραστεί το «πρόβλημα» που έχει προκύψει (Berge et al., 2019).

Ωστόσο, η ενασχόληση με τα επιτραπέζια παιχνίδια δεν είναι απλώς μία μορφή ψυχαγωγίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αλλά έχει και επιπρόσθετα οφέλη για άτομα και οικογένειες, καθώς μέσω εκείνων μπορούν να διδαχθούν σημαντικές γνωστικές δεξιότητες, όπως η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και η επικοινωνία (Noda et al., 2019). Για παράδειγμα, από μελέτη έχει προκύψει ότι μέσω του *Σκακιού* ενισχύεται η ανάπτυξη τεσσάρων βασικών γνωστικών ικανοτήτων: της γνωστικής ευελιξίας, της κατανόησης, της βραχυπρόθεσμης μνήμης και της ταχύτητας επεξεργασίας (Burgoyne et al., 2016). Μάλιστα, περαιτέρω έρευνες έχουν αναδείξει τα επιτραπέζια παιχνίδια ως εναλλακτικές μεθόδους για την προαγωγή και διδασκαλία βασικών γνωστικών αντικειμένων, όπως τα μαθηματικά και τα γλωσσικά μαθήματα (Tsekleves et al., 2016).

Άλλες σημαντικές γνωστικές δεξιότητες που μπορούν να διαμορφώσουν τα παιδιά μέσω των επιτραπέζιων παιχνιδιών είναι εκείνες που σχετίζονται με τη λογική, την επίλυση

προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων (Fissler et al., 2012; Chen et al., 2021). Η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων είναι απαραίτητη προϋπόθεση σε πολλά επιτραπέζια παιχνίδια, επομένως, μέσα από τη χρήση τους, ενήλικες και παιδιά εκπαιδεύονται σε έναν πιο ευέλικτο τρόπο σκέψης (Boghian et al., 2019; Chen et al., 2021). Υπάρχουν οικογενειακά παιχνίδια με στρατηγικό περιεχόμενο (π.χ. *Οι άποικοι του Κατάν*) ή παιχνίδια μάχης (π.χ. *Stratego*) που κινούν τους παίκτες να σκεφτούν στρατηγικά και να εφαρμόσουν πιο σύνθετο τρόπο σκέψης για να φτάσουν στον επιθυμητό στόχο ή να κερδίσουν (Perolat et al., 2022; Guhe & Lascarides, 2014). Αντίστοιχες δεξιότητες υποβοηθούνται και από παιχνίδια με πούλια σε απλό ταμπλό, όπως η *Ντάμα*, το *Τάβλι*, το *Σκάκι* και το κινέζικο παιχνίδι *Go* (στόχος του οποίου είναι ο κάθε παίκτης να περικυκλώσει όσο το δυνατόν περισσότερα πούλια-εδάφη του αντίπαλού του για να αποκτήσει την υπεροχή και, τελικά, να κερδίσει) (Burgoyne et al., 2016; Iizuka et al., 2018). Τέλος, παιχνίδια γρίφων ή παζλ είναι εξίσου δημοφιλή στην ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και της πρακτικής σκέψης, καθώς προσφέρουν ενδιαφέρουσες προκλήσεις προς επίλυση στους παίκτες (Fissler et al., 2012).

Εξίσου σημαντικά είναι και τα οφέλη που σχετίζονται με την αντιμετώπιση της κοινωνικής απομόνωσης και τη δημιουργία ενός ασφαλούς πλαισίου κοινωνικοποίησης (Türkoğlu, 2019; Haglund & Peterson, 2018). Όπως προαναφέρθηκε, λόγω της ευρείας διάδοσης της τεχνολογίας, αλλά και της αυξημένης προτίμησης ως προς τη χρήση των smartphones και των υπολογιστών, η πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση έχει ελαττωθεί και έχει αντικατασταθεί ως έναν μη αμελητέο βαθμό από τη διαδικτυακή / εξ αποστάσεως επικοινωνία (Tateno, 2019). Επομένως, η συμμετοχή των μελών της οικογένειας σε ένα παιχνίδι που προσφέρει άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων και δίνει έμφαση στη διάδρασή τους, ωφελεί σημαντικά την κοινωνική επαφή (Türkoğlu, 2019; Wong & Yunus, 2021).

Σημειώνεται ότι η παραπάνω διαπίστωση δεν έχει ως στόχο να ακυρώσει τον ρόλο των διαδικτυακών επιτραπέζιων παιχνιδιών, καθώς τα επιτραπέζια παιχνίδια διαδικτυακής μορφής έχουν αναδειχθεί ως μια δημοφιλή επιλογή για όσους δεν μπορούν να είναι παρόντες για να παίξουν τα παραδοσιακά επιτραπέζια παιχνίδια, ιδιαίτερα σε συνθήκες όπως ο πρόσφατος εγκλεισμός λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού (Barr, & Copeland-Stewart, 2022). Παρόλο που ο βαθμός ικανοποίησης από τα συμβατικά επιτραπέζια παιχνίδια είναι μεγαλύτερος (Fang et al., 2016), τα επιτραπέζια παιχνίδια του διαδικτύου προτιμώνται σε υψηλό ποσοστό από το κοινό, κυρίως λόγω του ότι διαδραματίζονται σε πραγματικό χρόνο μέσω προγραμμάτων περιήγησης ιστού σε συσκευές που όλοι έχουν πρόσβαση, όπως οι υπολογιστές, τα

smartphones ή άλλες αντίστοιχες συσκευές (Grammenos et al., 2005). Το γεγονός αυτό δημιουργεί την ευκαιρία σε περισσότερα άτομα παγκοσμίως να συνδέονται εξ αποστάσεως, απολαμβάνοντας τις ευκαιρίες των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που δημιουργεί το παιχνίδι (Barr & Copeland-Stewart, 2022). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, η επικράτηση της τεχνολογίας και των ψηφιακών οθονών έχει περιορίσει σημαντικά την πρόσωπο με πρόσωπο κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των οικογενειών και παρά τα διάφορα οφέλη, όπως εκείνα που προαναφέρθηκαν, οι αρνητικές της επιπτώσεις δεν μπορούν να αγνοηθούν (Giardina et al., 2021). Ως εκ τούτου, τα επιτραπέζια παιχνίδια και άλλα μη ψηφιακά παιχνίδια παρέχουν μια εξαιρετική εναλλακτική λύση που μπορεί να προωθήσει δεξιότητες και να ενισχύσει την κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία στα πλαίσια της οικογένειας και όχι μόνο (Türkoğlu, 2019).

Τα επιτραπέζια παιχνίδια είναι, επίσης, συνυφασμένα σε μεγάλο βαθμό με την ανάπτυξη θεμελιωδών αριθμητικών εννοιών (Barton et al., 2018). Τα μαθηματικά επιτραπέζια παιχνίδια προσεγγίζουν με έναν εναλλακτικό τρόπο ένα σύνθετο –και για πολλούς απαιτητικό– γνωστικό αντικείμενο, προσφέροντας μία καινοτόμα και αποτελεσματική προσέγγιση (Elofsson et al., 2016). Παραδείγματα τέτοιων παιχνιδιών, είτε έχουν άμεσο μαθηματικό στόχο είτε όχι, αποτελούν παιχνίδια, όπως το *Sci-Math* (Galut, 2022), που όχι μόνο ενισχύουν τις αριθμητικές δεξιότητες, αλλά παράλληλα εμπλέκουν γονείς και παιδιά σε μία συνθήκη που χτίζει ισχυρές σχέσεις μεταξύ τους (Sonnenschein, et al., 2016). Ένα άλλο πλεονέκτημα της χρήσης μαθηματικών επιτραπέζιων παιχνιδιών είναι το κίνητρο εμπλοκής και οι ευκαιρίες μάθησης που δημιουργούνται για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (Sonnenschein et al., 2016). Παιχνίδια με προβλήματα ανοιχτού τύπου και γρίφους κινητοποιούν τα παιδιά να ενισχύσουν αυτές τις δεξιότητες και οξύνουν το ενδιαφέρον για τα μαθηματικά (Fissler et al., 2012). Εξίσου σημαντική είναι και η συμβολή των μαθηματικών παιχνιδιών στην καλλιέργεια μίας θετικής στάσης απέναντι στα μαθηματικά (Sonnenschein et al., 2016).

Τέλος, τα οφέλη από τα επιτραπέζια παιχνίδια δεν περιορίζονται μόνο στα κοινωνικά, ακαδημαϊκά ή εκπαιδευτικά αποτελέσματα, αλλά και στην ψυχολογική ευεξία (Oren, 2008). Είναι αποδεδειγμένο ότι ο χρόνος που διαθέτουν τα μέλη της οικογένειας σε τέτοιου είδους δραστηριότητες μειώνει τα επίπεδα άγχους, βοηθώντας τα άτομα να χαλαρώσουν και να συνδεθούν ευχάριστα μεταξύ τους (Berge, 2019). Εξίσου ενδιαφέροντα είναι τα ευρήματα που υποδεικνύουν συνολική βελτίωση των ατόμων σε ζητήματα ψυχικής ισορροπίας, αυξημένη αυτοεκτίμηση και μειωμένα συμπτώματα κατάθλιψης (Oren, 2008).

Καθότι η σημασία της σχέσης μεταξύ παππούδων, γιαγιάδων και εγγονιών τονίστηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, θα ήταν συνετό να αναφερθούν ευρήματα που αφορούν τα επιτραπέζια παιχνίδια υπό το πρίσμα της σχέσης αυτής. Όσον αφορά τα οφέλη, τα παιχνίδια παρέχουν, γενικότερα, την ευκαιρία στους παππούδες και τις γιαγιάδες να περνούν ποιοτικό χρόνο με τα εγγόνια τους, ενώ, παράλληλα, συμμετέχουν σε μια διασκεδαστική και, συνάμα, ψυχικά και γνωστικά διεγερτική δραστηριότητα (Kaufman, 2017). Πιο συγκεκριμένα, έρευνες έχουν υποδείξει ότι το να παίζουν οι παππούδες και οι γιαγιάδες επιτραπέζια παιχνίδια με τα εγγόνια τους μπορεί να έχει πολλά πλεονεκτήματα και για τις δύο πλευρές, αναφορικά με τις νοητικές και γνωστικές λειτουργίες (Brussoni & Boon, 1998; Laski & Siegler, 2014). Ως γνωστόν, τέτοιου είδους παιχνίδια ενισχύουν ή διατηρούν σε ένα καλό επίπεδο νοητικές και γνωστικές λειτουργίες, όπως η διατήρηση της μνήμης τόσο στους ηλικιωμένους όσο και στα παιδιά (Brussoni & Boon, 1998; Laski & Siegler, 2014). Ως συνέπεια, μπορούν να ωφεληθούν άμεσα τόσο οι παππούδες και οι γιαγιάδες, που στα μετέπειτα στάδια της ζωής τους προσπαθούν να κρατήσουν ενεργά στοιχεία όπως η μνήμη, η προσοχή και η οξυδέρκεια, όσο και τα εγγόνια, που στα πρώιμα στάδια της ζωής τους αναπτύσσουν τις γνωστικές τους ικανότητες (Brussoni & Boon, 1998; Laski & Siegler, 2014).

Επιπλέον, τα επιτραπέζια παιχνίδια επιτρέπουν στους ηλικιωμένους να «δεθούν» με τα εγγόνια τους και να αναπτύξουν ισχυρούς δεσμούς, δημιουργώντας μακροπρόθεσμες αναμνήσεις μέσω του ποιοτικού χρόνου που περνούν μαζί (Sáenz de Jubera Ocón, 2021). Η ενασχόληση με τα παιχνίδια αυτά αποσυνδέει, κυρίως, τα παιδιά, αλλά και τους ηλικιωμένους από την τεχνολογία και την προσκόλληση σε μία ψηφιακή οθόνη, αντικαθιστώντας τον απομονωμένο τρόπο απασχόλησης στον ελεύθερο χρόνο με δραστηριότητες που προσφέρουν ευκαιρίες ανακάλυψης μεταξύ των εμπλεκόμενων (Kaufman, 2017).

Συνοψίζοντας, τα επιτραπέζια παιχνίδια μπορούν να δράσουν ευεργετικά σε άτομα διαφορετικών ηλικιακών ομάδων μέσα ή έξω από την οικογένεια (Boghian et al., 2019; Chen et al., 2021). Ιδιαίτερα τα μικρά παιδιά μπορούν να επωφεληθούν βελτιώνοντας δεξιότητες, όπως η λογικομαθηματική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων ή ακόμα και η ακαδημαϊκή επίδοση (Elofsson et al., 2016; Fissler et al., 2012). Επιπλέον, δημιουργώντας ένα περιβάλλον που ευνοεί για ουσιαστικές και ευχάριστες αλληλεπιδράσεις, τα επιτραπέζια παιχνίδια χρησιμεύουν ως πολύτιμο εργαλείο για την καλλιέργεια σημαντικών γνωστικών δεξιοτήτων, ενώ προάγουν τη βελτίωση της ψυχικής υγείας (Fang et al., 2016; Taspınar et al., 2016). Τέλος, οι οικογένειες που συμμετέχουν μαζί σε δραστηριότητες επιτραπέζιων παιχνιδιών χτίζουν ισχυρότερες σχέσεις και θετικές αναμνήσεις που διαρκούν μια ζωή (Wang et al., 2018).

Χρήση των επιτραπέζιων παιχνιδιών για την ανάπτυξη των κινήτρων και της αλληλεπίδρασης

Η χρήση παιχνιδιών στη διαδικασία της διδασκαλίας και εκμάθησης του εκπαιδευτικού υλικού είναι πάντα επωφελής, ενώ τα επιτραπέζια παιχνίδια, συγκεκριμένα, αποτελούν μία ευχάριστη δραστηριότητα για τα παιδιά, μέσω της οποίας όχι μόνο απολαμβάνουν διασκεδαστικές στιγμές με την οικογένεια και τους φίλους τους, αλλά εξοικειώνονται στο να μαθαίνουν ασυνείδητα και να αναπτύσσουν επικοινωνιακές, συνεργατικές και στρατηγικές δεξιότητες (Juhász, 2021). Στη σύγχρονη εποχή, υπάρχει μεγάλη διαθεσιμότητα και ποικιλία παιχνιδιών προς πώληση, ενώ, παράλληλα, αναπτύσσεται μια κουλτούρα επιτραπέζιων παιχνιδιών, μέσω διοργανώσεων και εκδηλώσεων που προάγουν την ενασχόληση με αυτά (Juhász, 2021). Έτσι, η ενσωμάτωση των επιτραπέζιων παιχνιδιών φαίνεται να αποτελεί μια αναγκαία προσθήκη στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, παρόλο που ρεαλιστικά έρχεται αντιμέτωπη με πολλά εμπόδια, όπως ο περιορισμένος χρόνος που μπορεί να διατεθεί, η έλλειψη οργανωμένων μεθόδων και σαφών προσεγγίσεων από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και η ανεπάρκεια/ακαταλληλότητα κάποιων εκπαιδευτικών επιτραπέζιων παιχνιδιών για τη διδασκαλία ορισμένων μαθημάτων (Juhász, 2021).

Ωστόσο, η άποψη ότι τα επιτραπέζια παιχνίδια διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο ως μαθησιακό εργαλείο, επιβεβαιώνεται από το ενισχυμένο κίνητρο και την αλληλεπίδραση που προάγονται μέσω αυτών στους μαθητές (Barbara, 2017). Το γεγονός αυτό αναδεικνύεται μέσα από διάφορες έρευνες, όπως αυτή των Taspinar και συνεργατών (2016), οι οποίοι εφάρμοσαν μία διδασκαλία βασισμένη σε επιτραπέζιο παιχνίδι, με τους μαθητές, αλλά και τον δάσκαλο να δηλώνουν ότι η εμπλοκή τους με το επιτραπέζιο λειτούργησε θετικά ως προς τα κίνητρα για μάθηση και μπόρεσαν να διασκεδάσουν μέσω αυτού.

Τα συμβατικά επιτραπέζια στην έρευνα της Juhász (2021) φάνηκαν, επίσης, να ενεργοποιούν τα κίνητρα των μαθητών, αλλά και το ενδιαφέρον τους για μάθηση. Ακόμα, προώθησαν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και οι πιο αδύναμοι μαθητές εντάχθηκαν στην ομάδα και στο πλαίσιο καλύτερα, αυξάνοντας τη συμμετοχή τους (Juhász, 2021). Δεν ενισχύθηκε, ωστόσο, μονάχα το κίνητρο των μαθητών μέσω των συμβατικών επιτραπέζιων παιχνιδιών, καθώς τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επωφελείται σημαντικά σε πολλαπλά επίπεδα (Juhász, 2021). Αυτό, γιατί τα παιχνίδια διευκολύνουν και καθιστούν πιο διασκεδαστική την εκπαιδευτική διαδικασία,

ενισχύουν τη λογική σκέψη και τη δημιουργικότητα των μαθητών, υποβοηθούν τη χαλάρωση εκπαιδευτικών και μαθητών, είναι ομαδοποιητικά, εξασκούν τους μαθητές στην ανάπτυξη προσοχής, ταχύτητας και αντανακλαστικών, προωθούν στρατηγικές και, φυσικά, δημιουργούν κίνητρο και ενεργοποίηση (Juhász, 2021).

Σε μία ακόμα έρευνα των Gonzalo-Iglesia και συνεργατών (2018), όπου ενθαρρύνεται η συμμετοχική μάθηση μέσω των επιτραπέζιων παιχνιδιών, φάνηκε κάποια σχέση με τα αυξανόμενα επίπεδα εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα, αναλύοντας τις απόψεις των μαθητών σε σχέση με την παρέμβαση που είχε παιγνιώδη και συνεργατικά στοιχεία, προέκυψε το συμπέρασμα ότι δημιουργήθηκαν υψηλά επίπεδα κινήτρου και εμπλοκής με το μαθησιακό εργαλείο και περιεχόμενο, καθώς και δημιουργία ενός αλληλέγγυου, συνεργατικού κλίματος (Gonzalo-Iglesia et al., 2018).

Επιπλέον, στην έρευνα των Vogt και συνεργατών (2018), όταν οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν την εμπειρία τους αναφορικά με τη χρήση του επιτραπέζιου παιχνιδιού ως εκπαιδευτικό εργαλείο ανέφεραν αρκετά οφέλη. Συγκεκριμένα, υπογραμμίστηκε η προσαρμοστικότητα μίας τέτοιας παρέμβασης, καθώς υπήρξε προσιτή για όλους τους μαθητές (όχι μόνο αυτούς με υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων, αλλά και εκείνους με πιο χαμηλό), ενισχύοντας σημαντικά τους τελευταίους και, ακόμα, αναγνωρίστηκε η συμβολή της στην εμπλοκή των μαθητών, στα κίνητρα και στον βαθμό που διασκεδάζαν με την όλη διαδικασία (Vogt et al., 2018).

Χρήση των επιτραπέζιων παιχνιδιών σε παιδιά με ΔΑΦ

Τα άτομα με ΔΑΦ συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις δεξιότητες φαντασίας (Lord et al., 2018). Ένας τρόπος αντιμετώπισης αυτών των δυσκολιών είναι η χρήση επιτραπέζιων παιχνιδιών και, γι' αυτόν τον λόγο, είναι σημαντικό να αναφερθεί η πολλά υποσχόμενη συνεισφορά τους ως μέσο παρέμβασης και αντιμετώπισης βασικών προκλήσεων, με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά με ΔΑΦ, όπως οι ελλειπείς επικοινωνιακές δεξιότητες και η αδέξια κοινωνική συμπεριφορά (Lok et al., 2022).

Συγκεκριμένα, επιτραπέζια παιχνίδια που εμπεριέχουν κάρτες έχουν αναδειχτεί ως αποτελεσματικός τρόπος ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς βοηθούν τους μαθητές με ΔΑΦ να εκφράζουν μία πιο αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια του

παιχνιδιού, μέσα σε ένα δομημένο, ασφαλές και, συγχρόνως, διασκεδαστικό περιβάλλον (Campbell & Tincani, 2011). Στο πλαίσιο των παιχνιδιών αυτών, επιτυγχάνεται η προβολή κατάλληλων προτύπων στα παιδιά, όπως η ενεργητική ακρόαση, η λήψη αποφάσεων και η επίλυση προβλημάτων, δεξιότητες καίριας σημασίας για την καθημερινή ζωή (Campbell & Tincani, 2011; Keeling et al., 2003). Όπως υποδεικνύεται από έρευνες, τα επιτραπέζια παιχνίδια με κάρτες μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα με ΔΑΦ να καλλιεργήσουν την ικανότητα επεξεργασίας και διαχείρισης των συναισθημάτων τους και, κατ' επέκταση, να αναπτύξουν συναισθηματική ρύθμιση. Συγκεκριμένα, τέτοιου είδους παιχνίδια μαθαίνουν στα άτομα με ΔΑΦ πώς να αντιμετωπίζουν την απογοήτευση σε περίπτωση που το παιχνίδι έχει ανεπιθύμητη έκβαση και πώς να διαχειρίζονται, για παράδειγμα, την ήττα με πιο ήπια ξεσπάσματα. Παράλληλα, τα συνεργατικά παιχνίδια προάγουν δεξιότητες, όπως η ανοχή στην αναμονή κατά τον κενό χρόνο μεταξύ των γύρων (Keeling et al., 2003; Daubert et al., 2015).

Ένας κρίσιμος τομέας, στον οποίο πολύ συχνά εμφανίζουν ελλείμματα τα άτομα με ΔΑΦ είναι η εστίασή τους σε μία συγκεκριμένη δραστηριότητα που απαιτεί εναλλαγή σειράς, αναμονή και μοίρασμα. Επομένως, δεξιότητες που σχετίζονται με τον υγιή και αποδεκτό τρόπο παιχνιδιού χρειάζεται και μπορούν να ενισχύονται με συνεργατικά επιτραπέζια παιχνίδια (Daubert et al., 2015). Γι' αυτό, είναι σημαντικό τα παιδιά με ΔΑΦ να εξασκούνται σε αντίστοιχα παιχνίδια, καθώς τα βοηθούν να ακολουθούν τους κανόνες και τις εντολές που τους δίνονται στο παιχνίδι και να ανταποκρίνονται με έναν τρόπο κοινωνικά αποδεκτό, συνυπάρχοντας αρμονικά με τα υπόλοιπα άτομα καθ' όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού (Campbell & Tincani, 2011).

Μέσω των επιτραπέζιων παιχνιδιών, λοιπόν, τα άτομα με ΔΑΦ όχι μόνο μαθαίνουν να αντιδρούν σωστά απέναντι σε ένα αίτημα ή ερέθισμα του συνομιλητή τους, αλλά έχουν και την ευκαιρία να αποκομίσουν αρκετά επικοινωνιακά οφέλη (Angell et al., 2011). Έχει βρεθεί ότι συγκεκριμένα παιχνίδια ενισχύουν ουσιαστικά τις επικοινωνιακές δεξιότητες, παρατείνοντας τον χρόνο κατά τον οποίο ένα άτομο με ΔΑΦ επικεντρώνεται σε μία συζήτηση με τον συνομιλητή του (Davis et al., 2010).

Τα οφέλη από τα επιτραπέζια παιχνίδια δεν περιορίζονται μόνο στην κοινωνική, επικοινωνιακή και συναισθηματική ανάπτυξη, αλλά περιλαμβάνουν και τη γνωστική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, από τη μελέτη των Kaur και Pany (2021), που επικεντρώθηκε στα οφέλη γύρω από την γνωστική ευελιξία παιδιών με ΔΑΦ, διαπιστώθηκαν θετικές επιδράσεις,

όσον αφορά τη μνήμη εργασίας και την αντίδραση σε απρόβλεπτα ερεθίσματα και αλλαγές κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Συγχρόνως, από άλλες μελέτες υποστηρίζεται ότι τα εμμονικά ενδιαφέροντα, οι ανησυχίες και οι ιδιαιτερότητες των ατόμων με ΔΑΦ μπορούν να χρησιμοποιηθούν με θετικό τρόπο (Keeling et al., 2003). Ουσιαστικά, κατάλληλες στρατηγικές διαχείρισης στο πλαίσιο των επιτραπέζιων παιχνιδιών, οι οποίες επικεντρώνονται στη χρήση και την αξιοποίηση –και όχι τον περιορισμό ή αποκλεισμό– των ειδικών ενδιαφερόντων των ατόμων με ΔΑΦ, μπορεί να έχουν ευεργετική επίδραση, υποστηρίζοντας την προσωπικότητά τους και βελτιώνοντας τον τρόπο συμπεριφοράς τους (Keeling et al., 2003).

Τέλος, πολύ σημαντικό εύρημα των ερευνών αποτελεί η γενίκευση της στρατηγικής που ακολουθούν τα παιδιά με ΔΑΦ κατά τη διάρκεια ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού σε διαφορετικές συνθήκες, δηλαδή η υιοθέτηση και μεταφορά του τρόπου σκέψης που διαμορφώνουν στα επιτραπέζια και σε άλλα πλαίσια, όπως η αλληλεπίδραση με τους συνομήλικους (Keeling, 2003). Αναμφίβολα, λοιπόν, τα επιτραπέζια παιχνίδια προσφέρουν έναν αποτελεσματικό τρόπο για την προώθηση του δομημένου χρόνου παιχνιδιού που παρέχει αποτελεσματικά ευκαιρίες στα παιδιά με ΔΑΦ να βελτιώσουν πολύπλευρα και ολοκληρωμένα την ανάπτυξή τους (Campbell & Tincani, 2011). Παράλληλα, παρέχουν δομημένες ευκαιρίες σε παιδιά με ΔΑΦ να εξασκήσουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες, ενσωματώνοντας τις εκτελεστικές λειτουργίες, που είναι αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής τους ζωής (Keeling et al., 2003; Daubert, et al., 2015).

Χρήση των επιτραπέζιων παιχνιδιών για την ανάπτυξη των πρώτων αριθμητικών δεξιοτήτων

Η χρήση των επιτραπέζιων παιχνιδιών είναι μία αρκετά ελκυστική πρακτική για τους μαθητές προσχολικής ηλικίας (Taspinar et al., 2016). Η αξιοποίησή των πρώτων, λοιπόν, δεν γινόταν να μην ερευνηθεί υπό το πρίσμα των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων, καθώς τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από έναν αποτελεσματικό και συνάμα ευχάριστο και πρωτότυπο τρόπο διδασκαλίας (Vogt et al., 2018; Juhász, 2021).

Η διαμόρφωση των πρώιμων μαθηματικών δεξιοτήτων διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στα μετέπειτα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και τις σχολικές επιδόσεις (Duncan et al., 2007; Grüssing & Peter-Koop, 2008). Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά διαμορφώνουν δεξιότητες

στα μαθηματικά φαίνεται να συσχετίζεται έντονα με την παράλληλη απόκτηση γενικότερων γνωστικών δεξιοτήτων, όπως ο προφορικός λόγος και η εννοιολογική ανάπτυξη, οι οποίες από πρώιμα κιόλας στάδια μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά στη μετέπειτα κατάκτηση πιο σύνθετων μαθηματικών διεργασιών και προβλημάτων και στην ανάπτυξη πιο ευέλικτων τεχνικών επίλυσης τους (Duncan et al., 2007). Περαιτέρω μελέτες δείχνουν ότι η έγκαιρη παρέμβαση πριν τα παιδιά ξεκινήσουν το σχολείο, μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην πρόληψη μαθησιακών δυσκολιών (Grüssing & Peter-Koop, 2008). Ωστόσο, παρόλο που είναι ευρέως αποδεκτό ότι τα παιδιά πρέπει να υποστηρίζονται στην απόκτηση των μαθηματικών δεξιοτήτων από νωρίς, δεν φαίνεται να υπάρχει μεγάλη συναίνεση σχετικά με το ποια αποτελεί την πιο αποδοτική και σωστή παιδαγωγική προσέγγιση του ζητήματος (Vogt et al., 2018). Οι νηπιαγωγοί τονίζουν ότι οι μαθηματικές δραστηριότητες πρέπει να μπορούν να ενσωματώνονται σε καθημερινές καταστάσεις, προκειμένου να εμπεδωθούν καλύτερα, και ότι η πρόωμη εκμάθηση των μαθηματικών και τα μαθησιακά περιβάλλοντα που δημιουργούνται για να την υποστηρίξουν, πρέπει να βασίζονται στο παιχνίδι (Gasteiger, 2015). Σημειώνεται ότι τα παιχνίδια που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη μετάδοση της μαθηματικής σκέψης και ικανότητας, διαφέρουν σημαντικά ως προς το ρόλο που μπορούν να εξυπηρετήσουν, καθώς ορισμένα παιχνίδια είναι καλά δομημένα και σχεδιασμένα, με σαφείς μαθησιακούς στόχους, ενώ άλλα προσανατολίζονται και εφιστούν την προσοχή στην ψυχαγωγία, προσφέροντας, παρ' όλα αυτά, και ευκαιρίες βελτιστοποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Gasteiger, 2015). Υπάρχουν λίγες έρευνες που να επιβεβαιώνουν εμπειρικά την αποτελεσματικότητα των προσεγγίσεων που εισάγουν το παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας των μαθηματικών, καθότι δεν έχουν ακόμη εξεταστεί και αξιολογηθεί ολοκληρωμένα τα μαθησιακά οφέλη και δεν είναι εξατομικευμένες-προσαρμοσμένες στο πώς ανταποκρίνεται και αποδίδει το κάθε παιδί, που φέρει διαφορετικό επίπεδο ικανοτήτων (Vogt et al., 2018).

Μία από τις μελέτες που αξιοποίησαν τα μαθηματικά επιτραπέζια παιχνίδια για να εξετάσουν την αποτελεσματικότητά τους αναφορικά με την ανάπτυξη των πρώιμων αριθμητικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας ήταν εκείνη των Elofsson και συνεργατών (2016). Οι ερευνητές, για τον σκοπό αυτό, δημιούργησαν διάφορες ομάδες, με την καθεμία να χρησιμοποιεί διαφορετικό τύπο επιτραπέζιου παιχνιδιού, ανάμεσά τους και συμβατικά επιτραπέζια παιχνίδια. Οι μαθηματικές έννοιες που αναπτύχθηκαν μέσα από την παρέμβαση ήταν η καταμέτρηση, η σειριοθέτηση και η ονομασία των αριθμών, καθώς και οι πρώτες βασικές αριθμητικές πράξεις. Παρατηρήθηκε ότι, πράγματι, τα παιδιά που έκαναν

χρήση του μαθηματικού επιτραπέζιου ανέπτυξαν καλύτερα τις μαθηματικές τους δεξιότητες (Elofsson et al., 2016).

Καθότι το σχολείο και το οικογενειακό περιβάλλον συνδέονται στενά με τη μάθηση των παιδιών, δημιουργήθηκαν μελέτες για να εξεταστεί λεπτομερέστερα η αξιοποίηση των επιτραπέζιων παιχνιδιών ως εκπαιδευτικό εργαλείο όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και στο σπίτι. Σε μελέτες των Hendrix και συνεργατών, (2018) και Lange και συνεργατών (2021) εξετάστηκε η σχέση ενός μαθηματικού παιχνιδιού που συμπεριελάμβανε την εμπλοκή της οικογένειας, αλλά και του σχολείου με τις επιδόσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας στα μαθηματικά. Οι Lange και συνεργάτες (2021) υλοποίησαν την παρέμβαση με το μαθηματικό επιτραπέζιο τόσο στο σπίτι όσο και στο οικογενειακό πλαίσιο και προσπάθησαν να ενισχύσουν δεξιότητες, όπως η καταμέτρηση των αριθμών, η αναγνώρισή τους, η εκτίμηση της ποσότητας και του μεγέθους των αριθμών, η σειριοθέτησή τους και η αξία τους. Στην έρευνα των Hendrix και συνεργατών (2018) χρησιμοποιήθηκε το μαθηματικό επιτραπέζιο παιχνίδι *The Great Race* σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στο σχολείο και στο σπίτι. Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις, παρατηρήθηκαν αποτελέσματα με θετικό αντίκτυπο, όσον αφορά την ταυτοποίηση αριθμών και τη λεκτική καταμέτρηση (Lange et al., 2021; Hendrix et al., 2018) και στην παρέμβαση των Hendrix και συνεργατών (2018) διαπιστώθηκε, επιπλέον, αυξημένη ικανότητα στη σύγκριση των αριθμητικών ποσοτήτων.

Αυτό, όμως, που φαίνεται να συμβάλλει σημαντικά στην κατάκτηση των μαθηματικών δεξιοτήτων είναι οι αριθμητικές-χωρικές αναπαραστάσεις των εννοιών που προσφέρουν τα μαθηματικά επιτραπέζια παιχνίδια (Barton et al., 2018; Elofsson et al., 2016). Οι Barton και συνεργάτες (2018), διερευνώντας τις αριθμητικές-χωρικές αναπαραστάσεις σε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι μαθηματικών σε σχέση με τη μάθηση, διαπίστωσαν ότι οι δεξιότητες απαρίθμησης, η αναγνώριση των αριθμών, η εκτίμηση της σειράς του αριθμού και οι μετρήσεις βελτιώθηκαν από το επιτραπέζιο που διευκόλυνε την κωδικοποίηση των αριθμητικών-χωρικών αναπαραστάσεων.

Παρόλο που οι έρευνες για τα επιτραπέζια που είναι σχεδιασμένα ειδικά για την ανάπτυξη των πρώτων αριθμητικών εννοιών είναι αρκετές, οι πληροφορίες που υπάρχουν για τα συμβατικά επιτραπέζια είναι περιορισμένες και γι' αυτό, οι Gasteiger και Moeller (2021) έθεσαν έναν προβληματισμό σχετικά με την αποτελεσματικότητα των συμβατικών επιτραπέζιων και τη συμβολή τους στην κατάκτηση των πρώιμων αριθμητικών εννοιών. Αντίστοιχη μελέτη με χρήση συμβατικού επιτραπέζιου παιχνιδιού υλοποίησαν οι Ambarita και

συνεργάτες (2020), οι οποίοι προσπάθησαν να αναλύσουν την επίδραση του γνωστού παιχνιδιού *Φιδάκι* στις πρώιμες μαθηματικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στη μελέτη των Gasteiger και Moeller (2021) εξετάστηκε, επίσης, η αποτελεσματικότητα του παιχνιδιού *Γκρινιάρης* αναφορικά με τις αριθμητικές δεξιότητες, προσαρμόζοντάς το σε μία εκπαιδευτική παρέμβαση με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Έπειτα από μετρήσεις των μαθηματικών επιδόσεων πριν και μετά τη συγκεκριμένη παρέμβαση, φάνηκαν οι θετικές επιδράσεις στις δεξιότητες αναγνώρισης και καταμέτρησης των αριθμών. Τα ευρήματα των Ambarita και συνεργάτες (2020) έδειξαν αυξημένη επίδοση των μαθητών που έλαβαν μέρος στην ομάδα με το *Φιδάκι*, όσον αφορά την έννοια του αριθμού, ενώ παρατηρήθηκε κάποια σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιχνιδιών και της συναισθηματικής νοημοσύνης σχετικά με την ανάπτυξη της έννοιας του αριθμού. Και στις δύο περιπτώσεις, η χρήση των ζαριών αποδεικνύεται σημαντική, καθώς φάνηκε ότι η χρήση επιτραπέζιων παιχνιδιών με ζάρια όπως ο *Γκρινιάρης* και το *Φιδάκι* ωφέλησε περισσότερο τους μαθητές όσον αφορά τις δεξιότητες καταμέτρησης, αλλά και την επεξεργασία μη συμβολικών ποσοτήτων (Ambarita et al., 2020; Gasteiger & Moeller, 2021).

Η λίστα με τα παιχνίδια που μπορούν να αξιοποιηθούν ως μαθησιακό εργαλείο δεν περιορίζονται στο *Φιδάκι* και τον *Γκρινιάρη*, καθώς επιτραπέζια όπως το *100House*, το *Χάλι Γκάλι*, το *Shut the Box* και το *Lining up the Fives* (παιχνίδι με κάρτες) συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη των πρώιμων μαθηματικών δεξιοτήτων (Skillen et al., 2018; Vogt et al., 2018). Η μελέτη των Skillen και συνεργατών (2018) εξετάζει κατά πόσο το επιτραπέζιο παιχνίδι *100 House* ενισχύει τις μαθηματικές δεξιότητες των μαθητών ηλικίας 6 ετών και, συγκεκριμένα, στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η κατονομασία, η απαρίθμηση και η ακολουθία των αριθμών, αλλά και η κατανόηση της σχέσης μεταξύ των αριθμών και των ποσοτήτων που συμβολίζουν. Οι Vogt και συνεργάτες (2018) εξέτασαν τις επιδράσεις στη μαθηματική ικανότητα των μαθητών μέσω των *Χάλι Γκάλι*, *Shut the Box* και το *Lining up the Fives*, εστιάζοντας στην έννοια της αριθμητικής ποσότητας, στην απαρίθμηση και αναγνώριση των αριθμών, στη σύγκριση ποσοτήτων και στην έννοια του μέρους και του όλου. Και στις δύο μελέτες, τα αποτελέσματα των τελικών δοκιμασιών έδειξαν ότι υπήρξε εξέλιξη σχετικά με την κατάκτηση των παραπάνω εννοιών έπειτα από την παρέμβαση του επιτραπέζιου παιχνιδιού, γεγονός που στηρίζει την άποψη ότι τα επιτραπέζια παιχνίδια αποτελούν κομμάτι πρώιμης και αποτελεσματικής παρέμβασης στα μαθηματικά (Skillen et al., 2018; Vogt et al., 2018).

Μερικά ακόμα συμβατικά επιτραπέζια που εξυπηρετούν τη διδασκαλία ως εργαλεία μάθησης αναφέρονται στην έρευνα της Juhász (2021), η οποία αφορούσε παιχνίδια όπως το *Activity*, το *Rummy*, οι *Άποικοι του Catan*, το *Brain Box*, η *Monopoly*, το *Dobble*, το *Dixit* και το *Taboo*, όπου φάνηκε να αναπτύσσονται δεξιότητες όπως η επίλυση προβλημάτων, η παρατήρηση, η διατήρηση της προσοχής και η οπτική μνήμη.

Ορισμένες έρευνες έχουν, επίσης, αναζητήσει τη σχέση μεταξύ των επιτραπέζιων παιχνιδιών και τη διδασκαλία των μαθηματικών, ακόμα και σε μη τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, όπως η έρευνα των Satsangi και Bofferding (2017), στην οποία εξετάστηκε η σχέση των επιτραπέζιων παιχνιδιών με την ανάπτυξη των μαθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ. Και στη συγκεκριμένη έρευνα (Satsangi & Bofferding, 2017) τα αποτελέσματα ήταν θετικά ως προς τη σχέση επιτραπέζιου παιχνιδιού και μαθηματικών.

Όσον αφορά τα επιτραπέζια παιχνίδια, οι παραπάνω μελέτες διαλευκάνουν αρκετά σημεία αναφορικά με τη συμβολή τους στη διαδικασία της μάθησης και τα παρουσιάζουν ως ένα πολλά υποσχόμενο μαθησιακό εργαλείο. Ωστόσο, επειδή οι μελέτες που αφορούν το πεδίο αυτό είναι, προς το παρόν, αρκετά περιορισμένες σε αριθμό, υπάρχουν ακόμη άλυτα ζητήματα που χρήζουν διερεύνησης. Ορισμένα τέτοια ζητήματα προκύπτουν από την ανασκόπηση των Noda, κ.ά. (2019), οι οποίοι τονίζουν ότι ο περιορισμένος αριθμός μελετών με βασικό αντικείμενο επεξεργασίας τα επιτραπέζια παιχνίδια και τις επιπτώσεις αυτών σε τομείς όπως η εκπαίδευση, η ψυχολογία, η υγεία και η φυσική δραστηριότητα, δεν αρκεί και κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω αναζήτηση.

Πρώτα απ' όλα, η εξέταση περισσότερων μεταβλητών και δεικτών θα ήταν χρήσιμη καθώς θα μπορούσαν να μελετηθούν τα επιτραπέζια παιχνίδια από περισσότερες οπτικές και να αναζητηθούν επιπτώσεις που ακόμη δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς ή και καθόλου (Noda et al., 2019). Τέτοιο παράδειγμα είναι η μελέτη της σχέσης μεταξύ της απόδοσης της μνήμης και της οπτικοχωρικής ικανότητας κατά τη διάρκεια ενασχόλησης με τα μαθηματικά επιτραπέζια (Skillen et al., 2018).

Επιπλέον, από τις παραπάνω έρευνες δεν προκύπτουν σαφή αποτελέσματα όσον αφορά το ποια είναι εκείνα τα στοιχεία ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των αριθμητικών δεξιοτήτων, ούτε όσον αφορά το πώς ο τρόπος και ο χρόνος που οι μαθητές αφιερώνονται σε αυτά, επηρεάζουν τις επιδόσεις τους. Οι παράγοντες αυτοί χρειάζεται να ελεγχθούν. Για παράδειγμα, «ποιος είναι ο ρόλος των οπτικών στοιχείων και πώς αυτά αποτυπώνουν τις αριθμητικές αναπαραστάσεις;» και «πώς παράγοντες, όπως ο χρόνος που

αφιερώνεται στο επιτραπέζιο παιχνίδι και οι συνθήκες στις οποίες εφαρμόζεται (αν παίζεται μεμονωμένα, σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες) επηρεάζουν το μαθησιακό αποτέλεσμα;» (Satsangi & Bofferding, 2017). Επίσης, θα ήταν αρκετά χρήσιμη η συμπερίληψη δραστηριοτήτων αντίστροφης καταμέτρησης ως μέρος των επιτραπέζιων παιχνιδιών, καθώς μία τέτοια δεξιότητα είναι σημαντική για την πρώτη επαφή με την έννοια της αφαίρεσης (Satsangi & Bofferding, 2017).

Ένα ακόμα ερευνητικό ζήτημα που δεν διασαφηνίστηκε πλήρως από τις παραπάνω έρευνες είναι οι επιδράσεις από τη συνεργασία οικογενειακού περιβάλλοντος και σχολείου στα μαθησιακά αποτελέσματα μιας παρέμβασης με επιτραπέζιο παιχνίδι. Οι Lange κ.ά. (2021) προτείνουν στην εργασία τους να ερευνηθεί περισσότερο η εμπλοκή του εκπαιδευτικού και της οικογένειας όσον αφορά στο σχεδιασμό τέτοιου τύπου παρεμβάσεων.

Επιπλέον, μέσα από τις έρευνες αναδύονται και άλλα ζητήματα τα οποία είναι ενδιαφέροντα και πολλά υποσχόμενα. Τέτοιο ζήτημα είναι το αν, τελικά, διατηρούνται τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων αυτών σε βάθος χρόνου (Elofsson et al., 2016). Ένα άλλο ζήτημα είναι το κατά πόσον μπορούν τα επιτραπέζια παιχνίδια να χρησιμοποιηθούν ως εργαλείο πρόληψης των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά ή ακόμα και ως μέσο απαλοιφής των μαθησιακών δυσκολιών, όταν αυτές εμφανίζονται (Elofsson et al., 2016). Λαμβάνοντας υπόψη τον ρόλο που έχει μία επαρκής πρόωμη παρέμβαση στην προσχολική ηλικία (Ramey & Ramey, 2004), ευρήματα γύρω από το παραπάνω ερώτημα θα ήταν χρήσιμα.

Επιπρόσθετα, χρειάζεται να εξεταστεί κατά πόσον τα επιτραπέζια παιχνίδια μαθηματικών λαμβάνουν υπόψη τις ικανότητες και το αναπτυξιακό στάδιο ενός παιδιού, δηλαδή αν προσεγγίζουν ή μπορούν να προσαρμοστούν κατάλληλα στις ανάγκες μαθητών με χαμηλή επίδοση και μαθησιακές δυσκολίες (Skillen et al., 2018). Τέλος, είναι σημαντικό να συγκριθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα των επιτραπέζιων παιχνιδιών με τα μαθησιακά αποτελέσματα που προσφέρουν άλλου τύπου παιχνίδια και να εκτιμηθεί ποιου τύπου παρέμβαση προσφέρει καλύτερες επιδόσεις στους μαθητές (Satsangi & Bofferding, 2017).

Βάσει των παραπάνω, φαίνεται ότι η αξιοποίηση των επιτραπέζιων παιχνιδιών στην ανάπτυξη των αριθμητικών δεξιοτήτων είναι ένα πεδίο με αρκετές προοπτικές διερεύνησης. Η παρούσα εργασία επιχείρησε τη διερεύνηση ορισμένων από τα ζητήματα που προκύπτουν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και προσπάθησε να προσφέρει περαιτέρω πληροφορίες στο πεδίο αυτό.

Πιο συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω παρατηρήσεις, εστίασε σε στοιχεία που δεν έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση, όπως η μελέτη των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από παρεμβάσεις βασισμένες στο επιτραπέζιο παιχνίδι σε παιδιά με ΔΑΦ. Τόσο οι γνωστικές δεξιότητες, όσο και οι δεξιότητες επικοινωνίας, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συναισθηματικής ρύθμισης είναι τομείς που μπορούν να εξεταστούν σε σχέση με τέτοιου είδους παρεμβάσεις και να εντοπιστεί η οποιαδήποτε σχέση μεταξύ τους και για αυτό το λόγο η εργασία ασχολήθηκε με σχετικές δεξιότητες.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι αρκετές έρευνες (Elofsson et al., 2016; Lange et al., 2021; Hendrix et al., 2018; Skillen et al., 2018; Vogt et al., 2018) σημείωσαν αυξημένες επιδόσεις στις γνωστικές δεξιότητες έπειτα από παρέμβαση με επιτραπέζια σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, η παρούσα εργασία προσπάθησε να αναδείξει πιο συγκεκριμένα αποτελέσματα αναφορικά με τις πρώτες αριθμητικές δεξιότητες.

Ακόμα, παρόλο που τα ευρήματα είναι θετικά σε σχέση με τα επιτραπέζια παιχνίδια και την ανάπτυξη των παιδιών με ΔΑΦ, θα ήταν ωφέλιμο να διερευνηθεί και ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσουν οι παππούδες και οι γιαγιάδες τους σε αυτά τα αποτελέσματα. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα επιτραπέζια παιχνίδια επιδρούν θετικά στις οικογενειακές αλληλεπιδράσεις (Fang, et al., 2016; Treher, 2011) και ενισχύουν την εκμάθηση συμπεριφορών και δεξιοτήτων που αφορούν την κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία (Türkoğlu, 2019; Wong & Yunus, 2021). Τα ευρήματα όμως δεν καλύπτουν κατάλληλα και άλλες σχέσεις όπως εκείνη των παππούδων και των γιαγιάδων με τα εγγόνια τους και για αυτό το λόγο η εργασία επιχείρησε να καλύψει το κενό αυτό παρατηρώντας την αλληλεπίδραση μεταξύ γιαγιάς και εγγονιού.

Ακόμη, από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι καθώς το παιδί αποκτά σταδιακά καλύτερες δεξιότητες συνεργασίας και αλληλεπίδρασης το επιτραπέζιο παιχνίδι θα είναι μία καλή ευκαιρία να τις εδραιώσει είτε παίζει με τη γιαγιά του είτε με κάποιο άλλο οικείο πρόσωπο καθώς από τη φύση τους τα συνεργατικά επιτραπέζια παιχνίδια προάγουν την ομαδική εργασία και τις δεξιότητες επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων που αλληλεπιδρούν μέσω αυτών, καθώς συνεργάζονται για έναν κοινό στόχο (Wong & Yunus, 2021) και ως εκ τούτου φαίνεται να έχουν τη δυνατότητα να βελτιώνουν γενικότερα τις διαπροσωπικές σχέσεις (Fang, et al., 2016). Ωστόσο δεν υπάρχουν ιδιαίτερα ευρήματα για παιδιά με ΔΑΦ. Η εργασία λοιπόν εστίασε επίσης στο κατά πόσο ένα παιδί με ΔΑΦ θα μεταφέρει τις βελτιωμένες κοινωνικές και

επικοινωνιακές δεξιότητες που τυχόν κατακτήσει μέσα από το παιχνίδι με τη γιαγιά και στο παιχνίδι με τους γύρω του.

Τέλος, σε έρευνα τυπικής ανάπτυξης της Juhász (2021) φάνηκε τα παιδιά να εμπλέκονται με περισσότερο ζήλο καθώς εξοικειώνονταν περισσότερο με τα επιτραπέζια παιχνίδια χωρίς όμως να υπάρχει σημαντικό εύρος ερευνών αντίστοιχων σε παιδιά με ΔΑΦ. Επομένως κρίθηκε σημαντικό να παρατηρηθεί το κίνητρο και ο βαθμός πρωτοβουλίας του παιδιού με ΔΑΦ όσον αφορά την εμπλοκή του σε παιχνίδια με άλλα άτομα ή και μόνο του.

ΜΕΡΟΣ Β: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΕΡΕΥΝΑ

Το παρόν κεφάλαιο θα δώσει πληροφορίες σχετικές με την ερευνητική προσέγγιση της εργασίας. Αναλυτικότερα, θα αναφερθούν οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα και η μεθοδολογία που ακολουθεί η εργασία αλλά και το προφίλ του παιδιού.

Στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει τη μαθηματική επίδοση, την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μέσω της εμπλοκής των παιδιών με ΔΑΦ με τις γιαγιάδες στο παιχνίδι. Γι' αυτό το λόγο εκτιμήθηκε το γνωστικό και ψυχοκοινωνικό προφίλ του παιδιού πριν την παρέμβαση εξετάζοντας το επίπεδό του στα μαθηματικά αλλά και διερευνώντας τις κοινωνικές δεξιότητες και επικοινωνία του στο οικείο και σχολικό περιβάλλον. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση όπου το παιδί παίζοντας επιτραπέζια παιχνίδια με τη γιαγιά του αποτέλεσε αντικείμενο παρατήρησης αναφορικά με τις υπό μελέτη δεξιότητες. Συγκεκριμένα μελετήθηκαν οι επιδράσεις και τα τυχόν οφέλη των επιτραπέζιων παιχνιδιών στην ανάπτυξη των πρώτων αριθμητικών δεξιοτήτων αλλά και ο βαθμός και η ποιότητα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη δυαδική σχέση γιαγιάς-εγγονιού. Ακολούθως τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Υπάρχει βελτίωση και σε ποιο βαθμό των μαθηματικών δεξιοτήτων του παιδιού καθώς οι συναντήσεις της παρέμβασης εξελίσσονται;
2. Καταφέρνει το παιδί να γενικεύσει τυχόν νέες γνώσεις και δεξιότητες στα μαθηματικά που κατακτήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης;
3. Μπορεί η παρέμβαση να επηρεάσει το βαθμό αλληλεπίδρασης του παιδιού με τη γιαγιά του;
4. Καταφέρνει το παιδί να γενικεύσει την τυχόν πρόοδο στις δεξιότητες επικοινωνίας που κατακτά μέσα από την παρέμβαση και με άλλα άτομα στον περίγυρό του;
5. Επηρεάζεται το κίνητρο και ο βαθμός πρωτοβουλίας του παιδιού όσον αφορά την εμπλοκή του σε παιχνίδια με άλλα άτομα ή και μόνο του μετά την παρέμβαση;

Μεταβλητές

Ως εξαρτημένες μεταβλητές της μελέτης ορίστηκαν οι μαθηματικές επιδόσεις και οι δεξιότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδραση ενώ ως ανεξάρτητη μεταβλητή ορίστηκε η εφαρμογή της παρέμβασης των επιτραπέζιων παιχνιδιών.

Η μαθηματική επίδοση εκτιμήθηκε εξετάζοντας τις παρακάτω έννοιες: τα μοτίβα (αριθμητικά, χρωματικά και γεωμετρικά), την προφορική απαρίθμηση, την αναπαραστατική απαρίθμηση, τη σειριοθέτηση αριθμητικών συμβόλων, τη σειριοθέτηση αριθμητικών ποσοτήτων, τη δημιουργία αριθμητικών ποσοτήτων, τη σύγκριση αριθμητικών ποσοτήτων, και την αναγνώριση τη δημιουργία γεωμετρικών σχημάτων.

Αναφορικά με τις υπόλοιπες δεξιότητες που αφορούν την ποιότητα της επικοινωνίας του παιδιού και της αλληλεπίδρασης με τη γιαγιά κατά το παιχνίδι εξετάστηκαν τα εξής

στοιχεία: διατήρηση της προσοχής στη δραστηριότητα, βαθμός εμπλοκής στη δραστηριότητα, διατήρηση σειράς, βλεμματική επαφή, επιδίωξη αλληλεπιδράσεων, βαθμός έκφρασης συναισθημάτων, μοίρασμα κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, εκτέλεση οδηγιών/εντολών και έκφραση επιθυμιών και αιτήματα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Μεθοδολογία

Σχεδιασμός της ερευνητικής μελέτης

Η εργασία αυτή προσέγγισε το υπό μελέτη ζήτημα ποιοτικά. Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην εις βάθος επεξεργασία του ερευνητικού θέματος έτσι ώστε να κατανοήσει σε βάθος ένα φαινόμενο και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων (Gay et al., 2017, Newby, 2019). Η ποιοτική μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή την εργασία είναι η μελέτη περίπτωσης με στοχευμένη επιλογή συμμετεχόντων μία γιαγιά με το εγγόνι της με ΔΑΦ. Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μορφή ποιοτικής έρευνας η οποία διερευνά μια μονάδα ή ένα σύστημα (Newby, 2019) έχοντας τη δυνατότητα να αξιοποιήσει στο σχεδιασμό της όλες τις μεθόδους, τις τεχνικές συλλογής δεδομένων και τις προσεγγίσεις στην ανάλυση δεδομένων (Gay et al., 2017). Η εργασία περιγράφει μία μελέτη περίπτωσης που στόχευε στην ανάδειξη της δυαδικής αυτής σχέσης η οποία εξελίχθηκε μέσα από την από κοινού ενασχόληση με τα επιτραπέζια παιχνίδια. Μονάδα ανάλυσης αποτέλεσε το παιδί με ΔΑΦ όπου μέσα από την εμπλοκή του με τα επιτραπέζια παιχνίδια παρατηρήθηκαν τυχόν επιρροές στις ψυχοκοινωνικές και γνωστικές του δεξιότητες (όπως αναφέρθηκαν αναλυτικά στο παραπάνω υποκεφάλαιο). Αυτή η μελέτη περίπτωσης θεωρείται σφαιρική και περιγράφεται όσο το δυνατόν καλύτερα με σκοπό τη βαθύτερη κατανόησή της. Κατά τη διάρκεια αυτής της εργασίας το παιδί εξετάστηκε στις ως προς επεξεργασία δεξιότητες με συνέντευξη και άτυπο μαθηματικό τεστ πριν και μετά την παρέμβαση των επιτραπέζιων παιχνιδιών και μέσα από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναμένεται η ανάδειξη της σχέσης αυτής αλλά και πώς το παιχνίδι μέσα σε αυτή τη δυαδική σχέση μπορεί να βοηθήσει το παιδί να αναπτυχθεί ψυχοκοινωνικά και γνωστικά.

Συμμετέχοντες

Συμμετέχοντες της έρευνας αποτέλεσαν ο Φώτης και η γιαγιά του. Ο Φώτης είναι ένα παιδί με ΔΑΦ, ο οποίος στην αρχή της παρέμβασης είναι 6 χρονών και 5 μηνών. Ολοκλήρωσε το τμήμα πρώιμης παρέμβασης της ΕΛΕΠΑΠ και από το νέο σχολικό έτος θα κάνει

επαναφοίτηση του νηπιαγωγείου σε ειδικό σχολείο του νομού Χανίων. Ο Φώτης έχει διάγνωση Αυτισμού της παιδικής ηλικίας με κωδικό F84.0 σύμφωνα με το ICD 10 και χαρακτηρίζεται με αρκετές δυσκολίες συμπεριφοράς, λόγου, ομιλίας, οργάνωσης και αρκετά γνωστικά ελλείμματα. Ο Φώτης όλο αυτό το διάστημα της μελέτης παρατηρείται κατά την αλληλεπίδραση με τη γιαγιά του. Η γιαγιά του Φώτη, η κυρία Γιώτα, είναι 64 ετών και από όταν ο Φώτης έκλεισε τα 6 έτη έχει αναλάβει ιδιαίτερα ενεργό ρόλο στην ανατροφή του αλλά και υποστήριξη του πατέρα του Φώτη (γιος της κ. Γιώτας). Τέλος, μικρή συμμετοχή είχαν κάποια μέλη της ευρύτερης οικογένειας του Φώτη τα οποία συνέβαλαν στην τελική αξιολόγηση του παιδιού.

Εργαλεία

Η παρέμβαση (παράρτημα 3) είχε διάρκεια δύο μηνών με 4 εβδομαδιαίες συναντήσεις. Πριν την έναρξη των συναντήσεων το παιδί αξιολογήθηκε ως προς το επίπεδο των πρώτων μαθηματικών δεξιοτήτων αλλά και ως προς τις δεξιότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδραση. Σε όλη τη διάρκεια της μελέτης τα μέσα συλλογής δεδομένων ήταν, το άτυπο τεστ μαθηματικής επίδοσης (παράρτημα 5), η ημι-δομημένη συνέντευξη (παράρτημα 1), η κλείδα παρατήρησης (παράρτημα 2) και το ημερολόγιο (παράρτημα 4). Όλα τα ερευνητικά εργαλεία κατασκευάστηκαν από την ερευνήτρια. Κατά την πρώτη φάση πριν την έναρξη των συναντήσεων χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη και το άτυπο τεστ μαθηματικής επίδοσης. Στη διάρκεια των συναντήσεων, όλες οι παρατηρήσεις καταγράφονταν στην κλείδα παρατήρησης και το ημερολόγιο. Κατά τη λήξη των συναντήσεων χρησιμοποιήθηκαν ξανά η ημι-δομημένη συνέντευξη και το άτυπο τεστ μαθηματικής επίδοσης για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων πριν και μετά την παρέμβαση.

Όσον αφορά το άτυπο τεστ μαθηματικής επίδοσης, αυτό δόθηκε στην έναρξη και τη λήξη της έρευνας και αφορά τις εξής δεξιότητες:

- Επίδοση σε δραστηριότητες αναγνώρισης αριθμών
- Επίδοση σε δραστηριότητες σειριοθέτησης αριθμητικών συμβόλων
- Επίδοση σε δραστηριότητες αντιστοίχισης αριθμών με ποσότητες
- Επίδοση σε δραστηριότητα αναγνώρισης γεωμετρικών σχημάτων
- Χρήση λέξεων αρίθμησης και καταμέτρηση

Οι δεξιότητες αυτές είναι επηρεασμένες από το ψυχομετρικό εργαλείο «Ψυχομετρικό Κριτήριο Πρώιμης Μαθηματικής Επάρκειας της Ουτρέχτης» αλλά και από ένα κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου που αφορά τον τομέα της αριθμητικής. Το

Ψυχομετρικό Κριτήριο Πρώιμης Μαθηματικής Επάρκειας της Ουτρέχτης, σταθμίστηκε πρώτη φορά στην Ολλανδία το 1993 από το ομώνυμο Πανεπιστήμιο της Ουτρέχτης με βασικό στόχο την εκτίμηση του επιπέδου των μαθητών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας αναφορικά με τις μαθηματικές δεξιότητες και έννοιες (Μπάρμπας, 2008). Το κριτήριο σταθμίστηκε στην Ολλανδία το 1993 και μερικά χρόνια αργότερα ελέγχθηκε η αξιοπιστία και η εγκυρότητά του (Van de Rijt et al., 1999). Το 2008 το εργαλείο αυτό προσαρμόστηκε στα ελληνικά δεδομένα, εφαρμόστηκε πιλοτικά και τελικά σταθμίστηκε με τους δείκτες αξιοπιστίας για κάθε ηλικιακή ομάδα να κυμαίνονται από 0,80 έως 0,91 (Μπάρμπας, 2008).

Για τη συλλογή δεδομένων που αφορούν τις δεξιότητες της επικοινωνίας του παιδιού αλλά και της αλληλεπίδρασης, η γιαγιά υποβλήθηκε σε μία ημι-δομημένη συνέντευξη. Η συνέντευξη είναι ένα μέσο ευέλικτο όσον αφορά το χρόνο και τον τόπο και μπορεί εύκολα να διεξαχθεί με μόνο έναν ερωτηθέντα, με έναν άμεσο και όχι απρόσωπο τρόπο (Gay, et al., 2017). Ακόμα, δίνεται η δυνατότητα εμβάθυνσης γύρω από το ερευνητικό θέμα στον επιθυμητό βαθμό (Verma & Mallick, 2004). Πιο συγκεκριμένα, από τη συνέντευξη είναι πιο εύκολο να ανασυρθούν τα αυθεντικά συναισθήματα, οι σκέψεις, οι απόψεις και οι εμπειρίες των ερωτηθέντων γύρω από το θέμα με πιο κατατοπιστικό και ξεκάθαρο τρόπο (Gay et al., 2017). Τέλος, η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε με ημι-δομημένο σχέδιο έτσι ώστε οι απαντήσεις να είναι όσο το δυνατόν λιγότερο κατευθυνόμενες και περισσότερο ανοιχτές ως προς τα δεδομένα που θα συλλεχθούν (Verma & Mallick, 2004).

Η ημι-δομημένη συνέντευξη όπως και η κλείδα παρατήρησης έχουν δημιουργηθεί μετά από έναν συνδυασμό των ερωτηματολογίων M-CHAT και Social Communication Questionnaire (SCQ, Rutter, Bailey, & Lord, 2003). Το ερωτηματολόγιο Social Communication Questionnaire (Rutter et al., 2003) απαντάται από τους κηδεμόνες των παιδιών και αξιολογεί την αλληλεπίδραση των παιδιών και των επικοινωνιακών τους ικανοτήτων εντοπίζοντας ελλείμματα που συνδέονται με τη ΔΑΦ. Αντίστοιχα το M-CHAT αποτελεί ένα ανιχνευτικό εργαλείο που εντοπίζει ελλείμματα στον κοινωνικό και επικοινωνιακό τομέα, θεμελιώδεις ενδείξεις που συνδέονται επίσης με τη ΔΑΦ (Dumont-Mathieu & Fein 2005).

Η κλείδα παρατήρησης χρησιμοποιήθηκε σε κάθε συνάντηση και συνοδευόταν από το ημερολόγιο. Οι συμπεριφορές που αναγράφονταν πάνω στην κλείδα παρατήρησης συνοδεύονταν από την κλίμακα Likert (Πολύ, Αρκετά, Μέτρια, Λίγο, Καθόλου) όπου εκεί σημειωνόταν κάθε φορά, ανάλογα με τις επιδόσεις του παιδιού, σε τι βαθμό παρουσίασε κάθε

φορά την εκάστοτε συμπεριφορά. Αναλυτικότερα, στοιχεία της κλείδας παρατήρησης αποτελούσαν οι παρακάτω συμπεριφορές:

- Διατήρηση προσοχής στη δραστηριότητα
- Ενεργή εμπλοκή στη δραστηριότητα
- Τήρηση σειράς
- Βλεμματική επαφή
- Επιδίωξη αλληλεπιδράσεων
- Αποφυγή εμπλοκής με τη δραστηριότητα
- Έκφραση συναισθημάτων
- Μοίρασμα κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων
- Ζητάει (βοήθεια ή αντικείμενο) κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού
- Εκτελεί τις οδηγίες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού

Τέλος, το ημερολόγιο αξιοποιήθηκε για τη σημείωση γενικών παρατηρήσεων συνοδεύοντας σε κάθε συνάντηση την κλείδα παρατήρησης, αναφορικά με την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και τις μαθηματικές δεξιότητες.

Προφίλ παιδιού

Γενικές παρατηρήσεις από το περιβάλλον

Ο Φ. είναι γεννημένος στις 17 Ιανουαρίου 2017, κατοικεί στα Χανιά και είναι το τρίτο παιδί μιας πενταμελούς οικογένειας. Είναι ο δεύτερος γάμος και για τους δύο γονείς. Από τον πρώτο γάμο της μητέρας ο Φ. έχει δύο μεγαλύτερα αδέρφια, τον αδερφό του που είναι 18 ετών και την αδερφή του που είναι 16 ετών. Από τον πρώτο γάμο του πατέρα δεν υπάρχουν αδέρφια. Μέχρι και τα 6 του χρόνια ο Φ. έμενε κανονικά με τους γονείς και τα αδέρφια του. Ο πατέρας του εργάζεται ως ταχυδιανομέας και λείπει αρκετές ώρες από το σπίτι ενώ η μητέρα δεν εργάζεται λόγω προβλημάτων ψυχικής και σωματικής υγείας. Λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών στο σπίτι, ο Φ. περνούσε τον περισσότερο χρόνο του μοναχικά απασχολούμενος από τεχνολογικά μέσα (τάμπλετ, κινητό) χωρίς να εμπλέκεται σε δραστηριότητες με τους γύρω του. Ως εκ τούτου, συνήθιζε να είναι ιδιαίτερα μοναχικός, να μην έχει καθόλου λόγο πέρα από μεμονωμένες λέξεις (όπως: νερό, μαμά, μπαμπά, όχι) και να μην προσεγγίζει κανέναν. Όταν βρισκόταν με άλλα άτομα γύρω, δεν είχε καθόλου βλεμματική επαφή και δεν φαινόταν να απολαμβάνει τις κοινωνικές συναναστροφές. Πάντα επιδίωκε την απομόνωση. Όταν ήταν 6

ετών, οι γονείς του Φ. χώρισαν και από τότε μένει με τον παππού, τη γιαγιά και τον πατέρα του έχοντας παράλληλα ελάχιστη και όχι ουσιαστική επαφή με τη μητέρα (ανά 1-2 μήνες, βρίσκονται 1-2 ώρες). Ο Φ. από όταν ξεκίνησε να μένει με τον παππού, τη γιαγιά και το μπαμπά, η γιαγιά βοήθησε ώστε να δημιουργηθεί ένα νέο, πιο δομημένο πρόγραμμα για τον Φ., εγκαθιδρύοντας παράλληλα νέες, πιο υγιείς συνήθειες. Σε διάστημα 2 μηνών ο Φ., είχε ανεξαρτητοποιηθεί από τη χρήση των μέσων τεχνολογίας κάνοντας χρήση τους μόνο για περιρισμένο χρόνο το απόγευμα και είχε πλέον καταφέρει να αυτοαπασχολείται με παιχνίδια, κάτι το οποίο δεν συνέβαινε μέχρι τότε. Άρχισε να αφιερώνει αρκετό χρόνο φτιάχνοντας πάζλ, ξεφυλλίζοντας παραμύθια και παίζοντας με διάφορα μικρά παιχνίδια τα οποία όμως βαριόταν εύκολα και μέσα σε διάστημα 2-3 ημερών τα εγκατέλειπε. Ακόμα, άρχισε να εμπλέκεται σε καθημερινές δραστηριότητες του σπιτιού και να είναι σταδιακά αυτόνομος όσον αφορά την τουαλέτα, το μπάνιο, την τακτοποίηση των παιχνιδιών του, το συμμάζεμα των πιάτων κλπ. Καθημερινά πηγαίνει βόλτες με τον πατέρα του και στο σούπερ μάρκετ με τη γιαγιά του με αποτέλεσμα να εξοικειωθεί αρκετά με τον κόσμο. Ωστόσο οι επιδίωξη για αλληλεπίδραση είναι ακόμη σε χαμηλό επίπεδο, καθώς δεν θα προσεγγίσει ένα άτομο εκτός από το οικείο περιβάλλον του. Φαίνεται όμως πλέον, ότι απολαμβάνει την προσοχή και ενίοτε την επιδιώκει, όχι όμως με αποδεκτό τρόπο (μιλάει δυνατά, ανοιγοκλείνει φώτα κλπ) και είναι αρκετά τρυφερός με τα άτομα της οικογένειας. Τέλος, έχει κάνει σημαντική πρόοδο αναφορικά με τον τομέα της ομιλίας. Ονοματίζει όλα τα αντικείμενα του περιβάλλοντός του, αναγνωρίζει όλα τα πρόσωπα και τις σχέσεις μεταξύ τους, χρησιμοποιεί το λεξιλόγιο λειτουργικά χωρίς όμως να κάνει ολοκληρωμένες προτάσεις τις περισσότερες φορές. Ακόμη ηχολαλεί όχι όμως στο βαθμό που το έκανε παλιότερα και επικοινωνεί με την ομιλία τις ανάγκες και τα αιτήματά του χωρίς πρόβλημα. Ο αντιληπτικός του λόγος είναι επίσης σε καλύτερο επίπεδο παρόλα αυτά θα χρειαστεί να του επαναλάβουν μία οδηγία 2-3 φορές για να την εκτελέσει.

Γνωμάτευση παιδιού

Ο Φ. πέρασε από αξιολόγηση από την επιτροπή του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. στις 31/5/2023, η οποία επίσης εισήγαγε ότι το παιδί παρουσιάζει Αυτισμό της παιδικής ηλικίας.

Η επιτροπή διαβεβαίωσε την ικανότητα του παιδιού να αυτοεξυπηρετείται σε ικανοποιητικό βαθμό για την ηλικία του, την επιθυμία του για επικοινωνία και κοινωνική συνδιαλλαγή τόνισε όμως παράλληλα τις έντονες δυσκολίες του παιδιού κατά την προσαρμογή και αποτελεσματική ένταξή του στην ομάδα των συνομηλίκων του. Είναι αρκετά άκαμπος

και δεν γνωρίζει πώς να προσεγγίσει τα υπόλοιπα παιδιά. Ακόμα, τον χαρακτήρισε ως ένα ήσυχο και πρόσχαρο παιδί.

Αναφορικά με την άτυπη εκπαιδευτική και ψυχολογική αξιολόγηση, ο Φ. ήταν ήρεμος και πρόθυμος ωστόσο δυσκολεύτηκε αρκετά στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα παρατηρήθηκε:

- Έλλειψη κινήτρου
- Δυσκολία στο να ακολουθήσει τις οδηγίες του εκπαιδευτικού (χρειάζόταν παρότρυνση)
- Δεν ζωγράφιζε και δεν έπαιζε μόνος
- Δεν αναγνώριζε τα χρώματα
- Το παιχνίδι παρουσίαζε υποτυπώδη συμβολικό χαρακτήρα
- Αδυναμία λεκτικής επικοινωνίας

Παρατηρήσεις από τους θεραπευτές πριν την παρέμβαση

Ο Φ. φοιτούσε μέχρι και την φετινή χρονιά στο τμήμα πρώιμης παρέμβασης της ΕΛΕΠΑΠ Χανίων. Εκεί, πραγματοποιούνταν ατομικές συνεδρίες με εργοθεραπεύτρια και λογοθεραπεύτρια και θεραπευτικής κολύμβησης, ενώ καθημερινά βρισκόταν σε ολιγομελή τμήμα με παιδιά κοντά στην ηλικία του με συντονιστή ειδική παιδαγωγό. Σύμφωνα με τους θεραπευτές που αξιολόγησαν τον Φ. παρακάτω παρουσιάζεται μία συνολική εικόνα του παιδιού, η οποία αφορά τις επιδόσεις του κατά την παραμονή του στο σχολικό πλαίσιο σύμφωνα με την εργοθεραπεύτρια.

Κινητική εικόνα

Ο Φ. είναι ανεξάρτητος με μικρή ικανότητα να σχεδιάζει μία νέα κινητική δραστηριότητα. Επιπλέον, η αδρή κινητικότητα, ο συντονισμός του, το πέρασμα της μέσης γραμμής, ο έλεγχος του σώματος, η ισορροπία και η αντίληψη της θέσης του στο χώρο παρουσιάζουν δυσκολίες. Επίσης, έχει εδραιωμένη πλευρίωση με επικρατέστερο χέρι το δεξί. Σε τομείς της λεπτής κινητικότητας παρουσιάζει και εκεί δυσκολίες. Συγκεκριμένα ο συντονισμός των δακτύλων, ο οπτικοκινητικός συντονισμός και αλλά και ο αμφίπλευρος εξακολουθούν να δυσκολεύουν το παιδί. Ωστόσο κάποιες φορές ανταποκρίνεται σε δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας όταν το περιβάλλον είναι οργανωμένο και του δίνονται συγκεκριμένες οδηγίες (πχ περνάει χάντρες σε κορδόνι, καρφόκια σε ταμπλό). Στον τομέα των

γραφοκινητικών δεξιοτήτων παρουσιάζει ελλείμματα. Ο Φ. χρησιμοποιεί το δεξί χέρι για να πιάσει και να χρησιμοποιήσει το μολύβι ή το ψαλίδι και ο ρυθμός, η ταχύτητα και η ακρίβεια με τον οποίο τα χρησιμοποιεί είναι ακόμη σε αρχικό στάδιο. Δεν έχει κατακτήσει ακόμη το χρωμάτισμα μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο.

Γνωστικός τομέας

Ο Φ. αναγνωρίζει και ονοματίζει πλέον μόνος του τα ζώα, τα χρώματα, τα φρούτα, τα αντικείμενα, τα μέρη του σώματος και τα μέσα συγκοινωνίας. Ο χρόνος συγκέντρωσης έχει βελτιωθεί ενώ δεν χρειάζεται τόση καθοδήγηση πλέον για να ολοκληρώσει μία δραστηριότητα. Το παιχνίδι του εξακολουθεί να είναι ανώριμο και μονότονο. Δυσκολεύεται στην αντιγραφή προτύπου.

Αντιληπτικός τομέας

Στον τομέα της οπτικής αντίληψης και διάκρισης βρίσκεται σε καλύτερο επίπεδο από την ακουστική αλλά και οι δύο υπολείπονται. Ο Φ. αντιλαμβάνεται και εκτελεί απλές εντολές μετά από επανάληψη της εντολής (2-3 φορές συνήθως) παρόλα αυτά δυσκολεύεται στις σύνθετες εντολές. Επίσης αναγνωρίζει χωρίς πρόβλημα τα πρόσωπα του πλαισίου. Τέλος, υπολείπεται στις κοινωνικές δεξιότητες και την κοινωνική και συναισθηματική αντίληψη του εαυτού του σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα (έκφραση συναισθημάτων, αναγκών και των συναισθημάτων που εκφράζουν οι άλλοι, όπως επίσης νοητικές καταστάσεις όπως προθέσεις και επιθυμίες).

Δραστηριότητες καθημερινής ζωής

Αναφορικά με την προσωπική υγιεινή και την τουαλέτα, ο Φ. καταφέρνει να πάει στο μπάνιο μόνος του, σκουπίζεται μόνος του, τραβάει καζανάκι και πλένει χέρια μετά από υπενθύμιση αλλά χωρίς βοήθεια. Στο φαγητό τρώει ανεξάρτητος και συχνά με τα χέρια ενώ δυσκολεύεται να χρησιμοποιήσει ή πιρούνι και κουτάλι (όχι σωστή λαβή). Είναι σε θέση να ντυθεί και να γδυθεί μόνος όπως και να βάλει και να βγάλει τα παπούτσια μόνος του. Ενώ όμως καταφέρνει εν τέλει να ντυθεί, δυσκολεύεται και είναι πιο αργός.

Αισθητηριακή ολοκλήρωση

- Ιδιοδεκτικό σύστημα: χαμηλή ιδιοδεκτικότητα δυσκολία στην επεξεργασία
- Αιθουσαίο σύστημα: ήπια αμυντικό δυσκολία στην επεξεργασία
- Απτικό σύστημα: αμυντικό

- Οπτικό σύστημα: ήπια αμυντικό
- Ακουστικό σύστημα: ήπια αμυντικό
- Οσφρητικό σύστημα: δεν εντοπίζεται δυσλειτουργία
- Γευστικό σύστημα: αμυντικό
- Στόμα: αναζήτηση ιδιοδεκτικότητας απτή και γευστική αμυντικότητα

Παρατηρήσεις ελεύθερο παιχνίδι

Το παιχνίδι του υστερεί για την ηλικία του. Δεν είναι τόσο οργανωμένο και φαίνεται μονότονο. Παρόλα αυτά εκτελεί απλές εντολές κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και μπορεί να τηρεί απλούς κανόνες με υπενθύμιση των βημάτων (2-3 φορές) λόγω της φτωχής ακουστικής επεξεργασίας και αντίληψης. Ο ιδεασμός και η πράξη του υστερούν. Ο αδρός και αμφίπλευρος συντονισμός βρίσκονται σε σχετικά καλό επίπεδο χρήζουν όμως βελτίωση. Γενικότερα ζητάει ανατροφοδότηση κοιτώντας τον θεραπευτή και υπενθύμιση των βημάτων των δραστηριοτήτων (1-2 φορές).

Αξιολογώντας το παιδί με τη σειρά της η λογοθεραπεύτρια σημείωσε κι εκείνη της παρατηρήσεις της σχετικά με τις επιδόσεις του Φ.

Συνεργασία

Η εικόνα του Φ. μεταβάλλεται ανά περιόδους. Ορισμένες φορές συνεργάζεται ικανοποιητικά και συμμετέχει σε οργανωμένες δραστηριότητες με καθοδήγηση ενώ άλλες δυσκολεύεται να ανταποκριθεί εξ ολοκλήρου.

Συγκέντρωση και προσοχή

Ο χρόνος συγκέντρωσής του υπολείπεται αρκετά. Ορισμένες φορές δεν καταφέρνει να ολοκληρώσει κάποια δραστηριότητα λόγω του μειωμένου χρόνου συγκέντρωσης.

Παιχνίδι

Το παιχνίδι του είναι υπολειπόμενο για τη χρονολογική του ηλικία. Κυρίως βγάζει το παιχνίδι από τον τόπο αποθήκευσης του και το επεξεργάζεται χωρίς απαραίτητα να το κινεί αν δεν υπάρχει παρότρυνση και καθοδήγηση. Συνήθως δεν αναζητά και δεν δείχνει ενδιαφέρον για το παιχνίδι ωστόσο το τελευταίο διάστημα θα συμμετέχει πιο ενεργά σε δημιουργικές δραστηριότητες και παιχνίδια.

Αντιληπτικός λόγος

Ο αντιληπτικός του λόγος υπολείπεται σε μεγάλο βαθμό σε σχέση με την ηλικία του. Αναγνωρίζει βασικές έννοιες με οπτικό ερέθισμα (ζώα, φρούτα, χρώματα, ρούχα, μέρη του σώματος κλπ) που όμως χρειάζονται διαρκή επανάληψη για να διατηρηθεί η γνώση. Το τελευταίο διάστημα φαίνεται πως έχει κατακτήσει ένα σημαντικό εύρος λεξιλογίου καθώς διακρίνει και εκφέρει αυθόρμητα μέρος αυτού. Έχει καλύτερη βλεμματική επαφή όμως δεν ανταποκρίνεται πάντα στο όνομα του. Ανταποκρίνεται σε ορισμένες απλές εντολές όμως γενικότερα υπολείπεται στην ακουστική επεξεργασία.

Εκφραστικός λόγος/Τρόποι επικοινωνίας

Υπάρχει φτωχός αυθόρμητος λειτουργικός λόγος. Χρησιμοποιεί το ρήμα «θέλω» μέσω οπτικού ερεθίσματος PECS και κάνει αιτήματα υπό καθοδήγηση όταν βρίσκεται σε περιβάλλον εκτός σπιτιού. Αναφορικά με το PECS δεν διακρίνει πάντα ανάμεσα σε δύο οπτικά ερεθίσματα αυτό που θέλει. Αρκετές φορές αυθόρμητα κάποιες λέξεις που βλέπει στον περίγυρο ή σε κάποια εικόνα χωρίς σκοπό. Ωστόσο αν θέλει κάτι να ζητήσει ή χρειάζεται να πει κάτι που τον αφορά πολύ χρησιμοποιεί τις λέξεις λειτουργικά. Θέτει συχνά το ερώτημα "Τι είναι αυτό" χωρίς απαραίτητα να περιμένει πάντα μία απάντηση από τους άλλους ενώ πολλές φορές απαντά ο ίδιος. Όταν τεθεί το ίδιο ερώτημα από τον συνομιλητή του θα απαντήσει συνήθως ικανοποιητικά και μονολεκτικά. Επαναλαμβάνει κάποιες ερωτήσεις που έχει ακούσει από το περιβάλλον του χωρίς να της πει ο ίδιος λειτουργικά. Έχει κατακτήσει τη χρήση του εγώ δείχνοντας τον εαυτό του. Χαιρετά λεκτικά κατά την άφιξη και αποχώρηση από κάποιον χώρο, συνήθως με παρότρυνση και πιο σπάνια αυθόρμητα.

Ομιλία

Υπάρχουν συχνά ακατάληπτες ακολουθίες χωρίς νόημα. Στο πλαίσιο της τάξης και στις ατομικές θεραπείες δημιουργεί φράσεις και απλές προτάσεις υπό καθοδήγηση με οπτικά ερεθίσματα τύπου PECS και όχι με νόημα ή ως αίτημα.

Σχεδιασμός και διαδικασία

Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Η παρούσα έρευνα εγκρίθηκε από την επιτροπή ηθικής και δεοντολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης και από την γενική συνέλευση του ιδίου τμήματος (αριθμός πρωτοκόλλου 1039). Ακόμα, δόθηκε έγγραφη ενημέρωση για τη διαδικασία της έρευνας όπως και έντυπο γραπτής συγκατάθεσης όπου οι κηδεμόνες δήλωσαν έγγραφα τη συγκατάθεσή τους. Συγκεκριμένα, οι κηδεμόνες του παιδιού

αλλά και η γιαγιά ενημερώθηκαν πλήρως για τη διαδικασία της έρευνας και τους έγινε σαφές ότι οποιαδήποτε προσωπική πληροφορία θα αξιοποιηθεί αυστηρώς για τις ανάγκες της εργασίας ενώ στοιχεία όπως το όνομα θα διαφοροποιηθούν για στα πλαίσια της προστασίας των προσωπικών δεδομένων.

Διαδικασία

Η μελέτη περίπτωσης που πραγματοποιήθηκε για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας αξιοποίησε ως βασικό εργαλείο παρέμβασης διάφορα γνωστά συμβατικά επιτραπέζια παιχνίδια με σκοπό την ενίσχυση της σωστής κοινωνικής συμπεριφοράς, της επικοινωνίας, της αλληλεπίδρασης αλλά και των βασικών αριθμητικών γνώσεων. Στόχος ήταν η ικανοποιητική ανταπόκριση του Φώτη στις παραπάνω δεξιότητες παίζοντας επιτραπέζια παιχνίδια με τη γιαγιά του με σκοπό το παιδί να επεκτείνει στο τέλος της παρέμβασης τις κερκτημένες γνώσεις και δεξιότητες και με άτομα εκτός από τη συγκεκριμένη δυαδική σχέση που εστιάζει η μελέτη περίπτωσης.

Όπως αναφέρθηκε και στην ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, τα επιτραπέζια παιχνίδια προσφέρουν ουσιαστικές ευκαιρίες στα παιδιά με ΔΑΦ να βελτιώσουν πολύπλευρα και ολοκληρωμένα την ανάπτυξή τους (Campbell & Tincani, 2011). Συγκεκριμένα, λειτουργούν ως εναλλακτικό μέσω εξάσκησης των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Keeling, et al., 2003; Daubert, et al., 2015) καθώς επίσης αποτελούν ευχάριστο μέσο κατάκτησης νέων γνώσεων γενικότερα, και ελκυστικό τρόπο προσέγγισης των πρώτων αριθμητικών δεξιοτήτων ειδικότερα (Elofsson, et al., 2016).

Πριν ακόμη ξεκινήσει η παρέμβαση, πραγματοποιήθηκε μία ημι-δομημένη συνέντευξη στην γιαγιά του Φώτη, την κ. Γιώτα, και προσδιορίστηκε το επίπεδο στον οποίο βρισκόταν το παιδί αναφορικά με τις πρώτες αριθμητικές γνώσεις μέσα από μία άτυπη μαθηματική δοκιμασία. Η χορήγηση του άτυπου μαθηματικού τεστ αλλά και η συνέντευξη έλαβαν μέρος στο σπίτι του παππού και της γιαγιάς όπου μένει ο Φώτης με τον πατέρα του τους τελευταίους μήνες και όπου υλοποιήθηκε εν συνεχεία η παρέμβαση. Αφού ολοκληρώθηκε η συλλογή των πρώτων πληροφοριών, σχεδιάστηκαν οι εξατομικευμένες παραλλαγές των επιτραπέζιων παιχνιδιών που χρησιμοποιήθηκαν για την παρέμβαση και δόθηκαν στην κ. Γιώτα. Αφού δόθηκαν οι απαιτούμενες διευκρινήσεις και συζητήθηκαν τυχόν απορίες η παρέμβαση ξεκίνησε.

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε διάστημα συνολικά 8 εβδομάδων (2 μήνες), με 4 συναντήσεις την εβδομάδα οι οποίες διαρκούσαν περίπου 20 λεπτά κάθε φορά. Οι συναντήσεις

ξεκίνησαν στα μέσα Ιουνίου 2023 και ολοκληρώθηκε στα μέσα Αυγούστου 2023. Συγκεκριμένα, οι ημερομηνίες των συναντήσεων ήταν: 13/06/23, 15/06/23, 17/06/23, 18/06/23, 20/06/23, 22/06/23, 24/06/23, 25/06/23, 27/06/23, 29/06/23, 1/07/23, 2/07/23, 4/07/23, 6/07/23, 8/07/23, 9/07/23, 11/07/23, 13/07/23, 15/07/23, 16/07/23, 18/07/23, 20/07/23, 22/07/23, 23/07/23, 25/07/23, 27/07/23, 29/07/23, 30/07/23, 1/08/23, 3/08/23, 5/08/23, 6/08/23, 8/08/23, 10/08/23, 12/08/23, 13/08/23.

Μία εβδομάδα αμέσως μετά τη λήξη των συναντήσεων για την παρακολούθηση της δυαδικής σχέσης του Φώτη με τη γιαγιά του, το παιδί αξιολογήθηκε ξανά με το ίδιο τεστ άτυπης αξιολόγησης των πρώτων αριθμητικών δεξιοτήτων. Επίσης, πραγματοποιήθηκε εκ νέου η συνέντευξη στην κ. Γιώτα και συζητήθηκαν ξανά οι ίδιες ερωτήσεις με σκοπό να συγκριθούν τα αποτελέσματα της τελικής συνέντευξης με την αρχική και να εντοπιστούν τυχόν αλλαγές μετά το πέρας της παρέμβασης. Τέλος, τρεις εβδομάδες αργότερα το παιδί παρατηρήθηκε για μια τελευταία φορά σε μία συνάντηση με άλλα μέλη του οικείου περιβάλλοντος και αξιολογήθηκε ως προς την ποιότητα της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης κατά το παιχνίδι.

Επιτραπέζια

Όλη η παρέμβαση έλαβε μέρος στο σπίτι όπου μένει ο Φώτης με τους παππούδες και τον πατέρα του. Τα επιτραπέζια παιχνίδια που αξιοποιήθηκαν στην παρέμβαση ήταν το UNO, Jenga, Domino και Τάνγκραμ. Ο Φώτης ήταν εξοικειωμένος μόνο με το Jenga, ενώ με τα υπόλοιπα επιτραπέζια ήρθε σε επαφή για πρώτη φορά μέσα από την παρέμβαση. Κάθε φορά, η παραλλαγή των δραστηριοτήτων μέσα από τα επιτραπέζια ανταποκρινόταν ανάλογα με τον γνωστικό στόχο. Συνοπτικά, οι γνωστικοί στόχοι αφορούσαν τους εξής άξονες: προφορική και αναπαραστατική απαρίθμηση, μοτίβα- αριθμητικά, χρωματικά και γεωμετρικά, δημιουργία και σειριοθέτηση αριθμητικών ποσοτήτων, αναγνώριση και δημιουργία γεωμετρικών σχημάτων, εισαγωγή στις έννοιες «βάζω» και «βγάζω». Αναλυτικότερα οι στόχοι κάθε συνάντησης αναγράφονται στο Παράρτημα 3. Σε κάθε συνάντηση η κ. Γιώτα εξηγούσε τη δραστηριότητα στο Φώτη και ο Φώτης προσπαθούσε να ανταποκριθεί στις οδηγίες της γιαγιάς του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Άτυπο τεστ μαθηματικής επίδοσης

Πριν την παρέμβαση

Όνοματεπώνυμο	Ημερομηνία γέννησης	Ημερομηνία χορήγησης	Σχολείο
Φώτης Χ.	17/01/2017	10/06/2023	ΕΛΕΠΑΠ Χανίων
Άξονες			Βαθμός
Αναγνώριση αριθμητικών συμβόλων			2/10
Σειριοθέτηση αριθμητικών συμβόλων			0/10
Αντιστοίχιση αριθμών με ποσότητες			0/5
Αναγνώριση γεωμετρικών σχημάτων			4/6
Χρήση λέξεων αριθμησης και καταμέτρησης			10/10

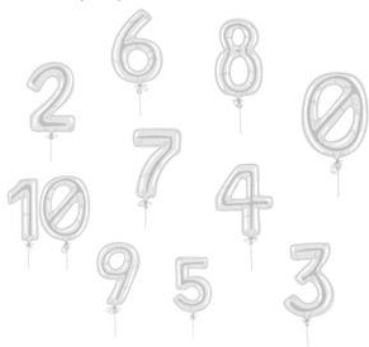
Πίνακας 1. Αποτελέσματα του Άτυπου τεστ μαθηματικής επίδοσης πριν την παρέμβαση

Περιγραφή και Ανάλυση Αποτελεσμάτων του Άτυπου τεστ μαθηματικής επίδοσης

Για την εκτίμηση των γνώσεων του Φώτη σχετικά με τις πρώτες αριθμητικές έννοιες χορηγήθηκε το άτυπο τεστ μαθηματικής επίδοσης που σχεδιάστηκε ειδικά για τις ανάγκες της εργασίας. Το άτυπο τεστ μαθηματικής επίδοσης εξετάζει πέντε άξονες που αφορούν θεμελιώδεις αριθμητικές ικανότητες. Οι πέντε αυτοί άξονες αξιοποιούνται μέσα από τέσσερις σύντομες δραστηριότητες.

Πρώτη δραστηριότητα: Χρήση λέξεων αριθμησης, καταμέτρηση και αναγνώριση αριθμητικών συμβόλων

Κύκλωσε τους αριθμούς που ακούς



Η πρώτη δραστηριότητα αφορούσε τη χρήση λέξεων αρίθμησης, την προφορική καταμέτρηση και την αναγνώριση των αριθμητικών συμβόλων. Σε πρώτη φάση, ζητήθηκε από το παιδί να μετρήσει από το 1 έως το 10 προφορικά όπου και ανταποκρίθηκε με απόλυτη επιτυχία μετρώντας χωρίς κανένα λάθος. Η μέτρηση του Φώτη ήταν αυστηρά προφορική χωρίς να χρησιμοποιεί τα δάχτυλά του ή να δείχνει τους αριθμούς. Με άλλα λόγια, φάνηκε η καταμέτρηση να ήταν μία αυτολεξεί και όχι συνειδητή πράξη, χωρίς να αντιλαμβάνεται τη σειρά ή τι

αντιπροσωπεύει ο κάθε αριθμός. Εν συνεχεία, ζητήθηκε από το παιδί να δείχνει με το δάχτυλό του κάθε φορά που ακούει προφορικά έναν αριθμό και τον αναγνωρίζει. Στη φάση αυτή, ο Φώτης κατάφερε να ταυτίσει μόνο τη λέξη «ένα» με το αριθμητικό σύμβολο «1» και τη λέξη «πέντε» με το αριθμητικό σύμβολο «5».

Δεύτερη δραστηριότητα: Σειριοθέτηση αριθμητικών συμβόλων

Πες τους αριθμούς στη σειρά



Η δεύτερη δραστηριότητα αφορούσε τη σειριοθέτηση των αριθμητικών συμβόλων σε αύξουσα σειρά. Ο Φώτης επανέλαβε όλους τους αριθμούς προφορικά και με τη σωστή σειρά χωρίς όμως να καταφέρει να μεταφέρει την ίδια σειρά και στα αριθμητικά σύμβολα. Η χαμηλή επίδοση σε αυτή τη δραστηριότητα ήταν αναμενόμενη καθώς φάνηκε από την προηγούμενη δραστηριότητα ότι δε μπορεί να ταυτίσει τον αριθμό με το αντίστοιχο αριθμητικό σύμβολο.

Τρίτη δραστηριότητα: Αντιστοίχιση αριθμών με ποσότητες

Ένωσε τους αριθμούς με τις ποσότητες

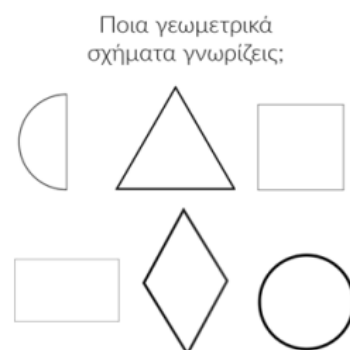


Η τρίτη δραστηριότητα αφορούσε την αντιστοίχιση των αριθμών από το 1 έως το 5 με τις αντίστοιχες ποσότητες. Σκοπός ήταν να εξεταστεί αν ο Φώτης αντιλαμβάνεται την έννοια του αριθμού και οι γνώσεις του δεν περιορίζονται στην απλή προφορική καταμέτρηση. Κατά την υλοποίηση της δραστηριότητας το παιδί δεν κατάφερε να ανταποκριθεί καθόλου και αντιστοίχιζε τυχαία τα νούμερα με τις ποσότητες. Ακόμα, δεν έκανε καμία προσπάθεια να

μετρήσει τις ποσότητες. Δεν φάνηκε να αντιλαμβάνεται τις ποσότητες ως ένα σύνολο από μονάδες.

Τέταρτη δραστηριότητα: Αναγνώριση γεωμετρικών σχημάτων

Η τέταρτη και τελευταία δραστηριότητα αφορούσε την αναγνώριση των γεωμετρικών σχημάτων. Ο Φώτης σε αυτή τη δραστηριότητα σημείωσε την καλύτερη επίδοση συγκριτικά με τις υπόλοιπες καθώς κατάφερε να αναγνωρίσει 4 από τα 6 σχήματα. Αναλυτικότερα ονομάτισε σωστά το τρίγωνο, το τετράγωνο, τον ρόμβο και τον κύκλο.



Γενική συνεργασία και συμπεριφορά κατά τη χορήγηση του τεστ

Σε γενικές γραμμές, ο Φώτης ήταν αρκετά ευχάριστος και χαρωπός από την αρχή μέχρι και τη λήξη της χορήγησης του άτυπου τεστ μαθηματικής επίδοσης. Ωστόσο η συνεργασία δεν ήταν όλες τις στιγμές εύκολη. Σε όλες τις δραστηριότητες παρουσίασε δυσκολία στην κατανόηση των οδηγιών και χρειάστηκαν αρκετές προφορικές επαναλήψεις των εντολών για να μπορέσει να ανταποκριθεί. Επιπλέον, σημείωσε αρκετή διάσπαση προσοχής και χρειάστηκε αρκετές φορές να τον επαναφέρει ο θεραπευτής για να μπορούν να ολοκληρωθούν όλες οι δοκιμασίες. Τέλος, φάνηκε να αντιλαμβάνεται τότε αναγνωρίζει κάτι σωστά και τότε καταφέρνει να ανταποκρίνεται με επιτυχία. Ως εκ τούτου έδειχνε ιδιαίτερη χαρά όταν πετύχαινε κάποιο μέρος των δοκιμασιών σωστά.

Μετά την παρέμβαση

Όνοματεπώνυμο	Ημερομηνία γέννησης	Ημερομηνία χορήγησης	Σχολείο
Φώτης Χ.	17/01/2017	16/08/2023	ΕΛΕΠΑΠ Χανίων
Άξονες			Βαθμός
Αναγνώριση αριθμών			10/10
Σειριοθέτηση αριθμητικών συμβόλων			8/10
Αντιστοίχιση αριθμών με ποσότητες			5/5

Αναγνώριση γεωμετρικών σχημάτων

6/6

Χρήση λέξεων αριθμησης και καταμέτρηση

10/10

Πίνακας 2. Αποτελέσματα του Άτυπου τεστ μαθηματικής επίδοσης μετά την παρέμβαση

Περιγραφή και Ανάλυση Αποτελεσμάτων του Άτυπου τεστ μαθηματικής επίδοσης

Για την εκτίμηση των γνώσεων του Φώτη σχετικά με τις πρώτες αριθμητικές έννοιες μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, χορηγήθηκε εκ νέου το άτυπο τεστ μαθηματικής επίδοσης. Όπως και στην πρώτη χορήγηση, ο Φώτης εξετάστηκε στους ίδιους πέντε άξονες που αφορούν θεμελιώδεις αριθμητικές ικανότητες μέσα από τις ίδιες σύντομες δραστηριότητες.

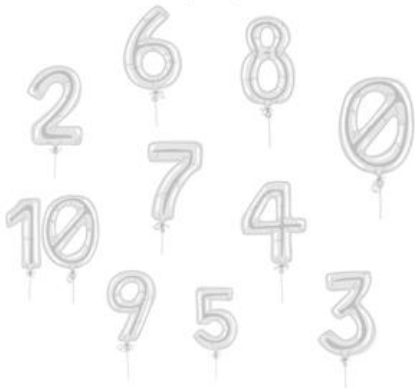
Πρώτη δραστηριότητα: Χρήση λέξεων αριθμησης, καταμέτρηση και αναγνώριση αριθμητικών συμβόλων



Η πρώτη δραστηριότητα αφορούσε τη χρήση λέξεων αριθμησης, την προφορική καταμέτρηση και την αναγνώριση των αριθμητικών συμβόλων. Και αυτή τη φορά, ζητήθηκε από το παιδί να μετρήσει από το 1 έως το 10 προφορικά όπου και ανταποκρίθηκε με απόλυτη επιτυχία μετρώντας χωρίς κανένα λάθος. Στη συνέχεια, ζητήθηκε από το παιδί να δείχνει με το δάχτυλό του κάθε φορά που ακούει προφορικά έναν αριθμό και τον αναγνωρίζει. Αυτή τη φορά ο Φώτης κατάφερε να αναγνωρίσει και να δείχνει σωστά όλους τους αριθμούς που άκουγε. Συνολικά, σε αυτή τη δραστηριότητα σημείωσε απόλυτη επιτυχία.

Δεύτερη δραστηριότητα: Σειριοθέτηση αριθμητικών συμβόλων

Πες τους αριθμούς
στη σειρά



Η δεύτερη δραστηριότητα αφορούσε τη σειριοθέτηση των αριθμητικών συμβόλων σε αύξουσα σειρά. Πρώτα, ο Φώτης επανέλαβε μερικές φορές όλους τους αριθμούς προφορικά και με τη σωστή σειρά χωρίς να κάνει κάποια προσπάθεια σειριοθέτησης των συμβόλων. Στη συνέχεια κατάφερε να βάλει στη σειρά τα αριθμητικά σύμβολα από μόνος του από το 0 μέχρι το 6. Από το 6 και μετά συνέχισε να μετράει σωστά όμως μπέρδεψε τη σειρά του «7» με του «8» βάζοντάς τα ανάποδα. Το «9» και το «10» το έβαλε στη σωστή θέση.

Τρίτη δραστηριότητα: Αντιστοίχιση αριθμών με ποσότητες

Ένωσε τους αριθμούς με τις ποσότητες

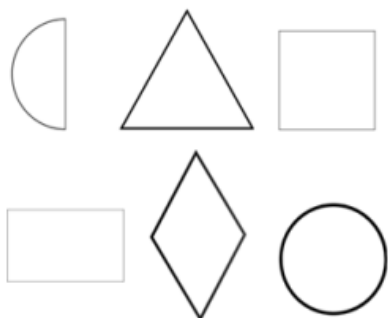


Η τρίτη δραστηριότητα αφορούσε την αντιστοίχιση των αριθμών από το 1 έως το 5 με τις αντίστοιχες ποσότητες. Σκοπός ήταν να εξεταστεί αν ο Φώτης αντιλαμβάνεται την έννοια του αριθμού και οι γνώσεις του δεν περιορίζονται στην απλή προφορική καταμέτρηση. Κατά την υλοποίηση της δραστηριότητας το παιδί ανταποκρίθηκε με απόλυτη επιτυχία και αντιστόιχισε όλες τις ποσότητες με τα σωστά νούμερα. Σε κάθε ποσότητα μετρούσε με το δάχτυλό του σωστά κάθε ξεχωριστή μονάδα και προσέγγιζε σωστά το σύνολο. Ωστόσο ξεκινώντας τη

δραστηριότητα μετρούσε βιαστικά για λίγη ώρα χάνοντας τον ακριβή αριθμό και χρειάστηκε να δοθεί η οδηγία ξανά για να μπορέσει να ασχοληθεί και να ολοκληρώσει.

Τέταρτη δραστηριότητα: Αναγνώριση γεωμετρικών σχημάτων

Ποια γεωμετρικά
σχήματα γνωρίζεις;



Η τέταρτη και τελευταία δραστηριότητα αφορούσε την αναγνώριση των γεωμετρικών σχημάτων. Ο Φώτης σε αυτή τη δραστηριότητα σημείωσε απόλυτη επιτυχία καθώς κατάφερε να αναγνωρίσει και να ονοματίσει σωστά όλα τα σχήματα.

Γενική συνεργασία και συμπεριφορά κατά τη χορήγηση του τεστ

Σε γενικές γραμμές, ο Φώτης ήταν αρκετά ευχάριστος και χαρωπός από την αρχή μέχρι και τη λήξη της χορήγησης του άτυπου τεστ μαθηματικής επίδοσης όπως και την πρώτη φορά που του χορηγήθηκε το τεστ. Όπως και την προηγούμενη φορά η συνεργασία δεν ήταν όλες τις στιγμές εύκολη κυρίως στο κομμάτι κατανόησης των οδηγιών και συγκέντρωσης στις δοκιμασίες. Ωστόσο δεν παρουσίασε τις δυσκολίες αυτές σε μεγάλο βαθμό κυρίως και κυρίως στο κομμάτι κατανόησης των εντολών όπου ανταποκρίθηκε πολύ καλύτερα σε σχέση με την πρώτη χορήγηση του τεστ. Συγκεκριμένα, μόνο η Τρίτη δραστηριότητα χρειάστηκε περισσότερο χρόνο επεξεργασίας της οδηγίας από το Φώτη ενώ στις άλλες τρεις δεν παρουσίασε ιδιαίτερη δυσκολία στην κατανόηση παρόλο που χρειάστηκε να γίνει η επανάληψη της εντολής 1-2 φορές. Επιπλέον, σημείωσε αρκετή διάσπαση προσοχής, αυτή τη φορά όμως κυρίως κατά την έναρξη των δραστηριοτήτων. Δεν διέκοπτε συχνά κατά την εξέλιξή τους και ολοκλήρωνε πιο γρήγορα συγκριτικά με την πρώτη χορήγηση του τεστ.

Σύγκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων του άτυπου τεστ μαθηματικής επίδοσης

Αναφορικά με τα αποτελέσματα του άτυπου τεστ μαθηματικής επίδοσης πριν και μετά την παρέμβαση των επιτραπέζιων παιχνιδιών, παρατηρήθηκαν αξιοσημείωτες διαφορές οι οποίες αναγράφονται αναλυτικά στον παρακάτω συγκριτικό πίνακα.

Όνοματεπώνυμο	Ημερομηνία γέννησης	Σχολείο
Φώτης Χ.	17/01/2017	ΕΛΕΠΑΠ Χανίων
Άξονες		Βαθμός

	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση
Αναγνώριση αριθμών	2/10	10/10
Σειριοθέτηση αριθμητικών συμβόλων	0/10	8/10
Αντιστοίχιση αριθμών με ποσότητες	0/5	5/5
Αναγνώριση γεωμετρικών σχημάτων	4/6	6/6
Χρήση λέξεων αρίθμησης και καταμέτρηση	10/10	10/10

Πίνακας 3. Συγκεντρωτικά αποτελέσματα του Άτυπου τεστ μαθηματικής επίδοσης πριν και μετά την παρέμβαση

Πρώτη δραστηριότητα: Χρήση λέξεων αρίθμησης, καταμέτρηση και αναγνώριση αριθμητικών συμβόλων

Αναφορικά με τη χρήση λέξεων αρίθμησης και την προφορική καταμέτρηση, ο Φώτης κατάφερε και πριν και μετά την παρέμβαση να ανταποκριθεί με επιτυχία μετρώντας αδιάκοπα και τις δύο φορές από το 0 έως το 10. Ωστόσο στο κομμάτι της αναγνώρισης αριθμητικών συμβόλων παρουσίασε αυξημένες επιδόσεις. Αναλυτικότερα, ενώ πριν την παρέμβαση είχε καταφέρει να ταυτίσει μόνο τη λέξη «ένα» με το αριθμητικό σύμβολο «1» και τη λέξη «πέντε» με το αριθμητικό σύμβολο «5», μετά την παρέμβαση κατάφερε να αναγνωρίσει και να δείχνει σωστά όλους τους αριθμούς που άκουγε. Συνολικά, στη χρήση λέξεων αρίθμησης και καταμέτρησης παρέμεινε στο ίδιο βαθμολογικό επίπεδο ενώ σημείωσε αυξημένο σκορ στην οπτική αναγνώριση των αριθμών με διαφορά 8 μονάδων (από 2/10 πριν την παρέμβαση σημείωσε 10/10 μετά την παρέμβαση) όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 3.

Δεύτερη δραστηριότητα: Σειριοθέτηση αριθμητικών συμβόλων

Σχετικά με τη σειριοθέτηση των αριθμητικών συμβόλων σε αύξουσα σειρά ο Φώτης παρουσίασε σημαντική βελτίωση μεταξύ των αποτελεσμάτων του τεστ πριν και μετά την παρέμβαση. Πιο αναλυτικά, ενώ την πρώτη φορά που του χορηγήθηκε η συγκεκριμένη δοκιμασία πριν την παρέμβαση δεν είχε καταφέρει να ανταποκριθεί καθόλου, μετά την παρέμβαση ήταν σε θέση να ολοκληρώσει με ένα αξιοσημείωτο σκορ επίδοσης καταφέροντας

να βάλει στη σωστή σειρά τα περισσότερα αριθμητικά σύμβολα. Συνολικά, στη σειριοθέτηση των αριθμητικών συμβόλων σημείωσε αυξημένο σκορ με διαφορά 8 μονάδων (από 0/10 πριν την παρέμβαση σημείωσε 8/10 μετά την παρέμβαση) όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 3.

Τρίτη δραστηριότητα: Αντιστοίχιση αριθμών με ποσότητες

Η τρίτη δραστηριότητα αφορούσε την αντιστοίχιση των αριθμών από το 1 έως το 5 με τις αντίστοιχες ποσότητες. Ακόμα και σε αυτή τη δραστηριότητα, η αυξημένη επίδοση ήταν εμφανής μετά την παρέμβαση. Ενώ πριν την παρέμβαση το παιδί δεν κατάφερε να ανταποκριθεί καθόλου και αντιστοίχιζε τυχαία τα νούμερα με τις ποσότητες, μετά την παρέμβαση ανταποκρίθηκε με απόλυτη επιτυχία και αντιστοίχισε όλες τις ποσότητες με τα σωστά νούμερα. Συνολικά, στην αντιστοίχιση των αριθμών με τις αντίστοιχες ποσότητες εμφάνισε αυξημένο σκορ με διαφορά 5 μονάδων (από 0/5 πριν την παρέμβαση σημείωσε 5/5 μετά την παρέμβαση) όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 3.

Τέταρτη δραστηριότητα: Αναγνώριση γεωμετρικών σχημάτων

Στην τελευταία δραστηριότητα που αφορούσε την αναγνώριση των γεωμετρικών σχημάτων ο Φώτης παρόλο που σημείωσε αρκετά καλή επίδοση και τις δύο φορές, φάνηκε και εδώ μία μικρή βελτίωση. Συγκεκριμένα, ενώ αρχικά κατάφερε να αναγνωρίσει 4 από τα 6 σχήματα, τη δεύτερη φορά μετά την παρέμβαση σημείωσε απόλυτη επιτυχία καθώς κατάφερε να αναγνωρίσει και να ονοματίσει σωστά όλα τα σχήματα. Συνολικά, στην αναγνώριση των γεωμετρικών σχημάτων σημείωσε αυξημένο σκορ 2 μονάδων (από 4/6 πριν την παρέμβαση σημείωσε 6/6 μετά την παρέμβαση) όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 3.

Σημαντικό στοιχείο αποτελεί ότι αναφορικά με τις δεξιότητες των μαθηματικών, η γιαγιά τόνισε ότι ο Φώτης προσπαθεί να μετρήσει τις ποσότητες που το δείχνει με τις περισσότερες φορές να βρίσκει με επιτυχία το μέγεθος της ποσότητας ενώ μετρά πάντα με σειρά.

Δεξιότητες επικοινωνίας

Πριν την παρέμβαση

Οι δεξιότητες επικοινωνίας εξετάστηκαν μέσω της ημι-δομημένης συνέντευξης που έδωσε η γιαγιά του Φώτη, τόσο πριν όσο και μετά από την παρέμβαση έτσι ώστε να εντοπιστούν τυχόν

επιρροές στις συγκεκριμένες δεξιότητες μέσα από το παιχνίδι με τα επιτραπέζια. Αναφορικά, οι ερωτήσεις που εξέτασαν τις δεξιότητες επικοινωνίας στη συνέντευξη είναι οι εξής:

1. Παίρνει την πρωτοβουλία να ζητήσει ένα αντικείμενο ή βοήθεια κατά τη διάρκεια μιας κοινής δραστηριότητας;
2. Πώς συνηθίζει να εκφράζει τις επιθυμίες του; (πχ δείχνει με το δάχτυλο)
3. Εκτελεί οδηγίες ή εντολές κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού;
4. Διατηρεί βλεμματική επαφή κατά τη διάρκεια των κοινών δραστηριοτήτων;
5. Δοκιμάζει να σας τραβήξει την προσοχή σε αυτό που κάνει;
6. Ακούει προσεκτικά κατά τη διάρκεια μιας κοινής σας δραστηριότητας την ώρα που του μιλάτε;
7. Ξεκινάει από μόνο του κάποιου είδους συζήτηση με όποιον τρόπο μπορεί κατά τη διάρκεια των κοινών δραστηριοτήτων;
8. Ονομάζει αντικείμενα ή πρόσωπα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού;
9. Εκφράζει με κάποιον τρόπο τα θετικά ή αρνητικά του συναισθήματα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού;

Σύμφωνα με την κ. Γιώτα, ο Φώτης κατά τη διάρκεια μιας κοινής δραστηριότητας θα ζητήσει από μόνος του βοήθεια ή ένα αντικείμενο που χρειάζεται χωρίς πρόβλημα. Όταν δυσκολεύεται κάπου και χρειάζεται καθοδήγηση συνήθως χρησιμοποιεί το λόγο ικανοποιητικά συνδυάζοντας και την κίνηση των χεριών του δείχνοντας με το δάχτυλο. Σε γενικές γραμμές ο Φώτης δεν έχει πρόβλημα στο να κατονομάσει αντικείμενα και πρόσωπα γύρω του οπότε είναι αρκετά άνετος στο να ονομάζει αυτό που θέλει ή ακόμη και αυτό που βλέπει και του κάνει εντύπωση αυθόρμητα κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού. Για παράδειγμα κατονομάζει το κομμάτι ή το κουτί όταν παίζει με τα παζλ του ή ζητάει τα τουβλάκια λεκτικά ή δείχνοντάς τα. Χαρακτηριστικά, όταν ασχολείται με τα παζλ του, συχνά θα ζητήσει βοήθεια αναζητώντας το σωστό κομμάτι λεκτικά με διάφορες φράσεις όπως «Αυτό;», «Δεν είναι σωστό» ή «Δεν μπαίνει» (περιμένοντας να του δείξουν το σωστό) και θα δείξει το κομμάτι ή το σημείο που τον δυσκολεύει.

Με παρόμοιο τρόπο θα προσπαθήσει να τραβήξει την προσοχή εκείνου με τον οποίο παίζει και συχνά θα κάνει επίτηδες ένα λάθος για να προσποιηθεί τις αντιδράσεις των γύρω του και να κάνει τους άλλους να γελάσουν. Συγκεκριμένα, πολλές φορές σε ένα επιτηδευμένο λάθος θα ανακαλέσει με παιχνιδιάρικο τρόπο φράσεις που του λένε σε τέτοιες περιπτώσεις όπως «Ωπ, δεν μπαίνει εκεί», «Ωπ, λάθος», «Ωχ, ωχ, τι κανείς εκεί» και θα γελάσει πονηρά

περιμένοντας τις αντιδράσεις των υπόλοιπων. Γενικότερα όμως θα εκφραστεί λεκτικά σε κάθε περίπτωση.

Όσον αφορά την υπακοή σε οδηγίες και την εκτέλεση απλών εντολών ο Φώτης ανταποκρίνεται ικανοποιητικά σε δραστηριότητες που ο ίδιος είχε εμπλακεί πρόθυμα από την αρχή και απολαμβάνει. Αρκετές φορές θα χρειαστεί κάποιος να επαναλάβει την εντολή 2-3 φορές όμως είναι πρόθυμος να ακούσει και να την εκτελέσει. Σε δραστηριότητες που τον δυσκολεύουν ή δεν ήταν ιδιαίτερα πρόθυμος να εμπλακεί από την αρχή, δυσκολεύεται ή αρνείται εντελώς να ακολουθήσει τις οδηγίες και τις εντολές που του δίνονται.

Επιπλέον, η κ. Γιώτα επισήμανε ότι παρόλο που ο Φώτης φαίνεται να έχει τη δυνατότητα να ακούσει προσεκτικά αυτό που του λένε κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, αποφεύγει τη βλεμματική επαφή και δυσκολεύεται να την κρατήσει ακόμη και όταν του το ζητάει (για παράδειγμα αρκετές φορές στο παιχνίδι του λέει «Κοίτα Φώτη» με εκείνον να ανταποκρίνεται για ελάχιστα δευτερόλεπτα).

Τέλος, η κ. Γιώτα δήλωσε ότι είναι εύκολο κανείς να καταλάβει πως αισθάνεται ο Φώτης όταν κάποιος παίζει ή ασχολείται μαζί του τόσο από τις εκφράσεις του προσώπου του όσο και από τη διάρκεια προσήλωσής του στην αλληλεπίδραση με το εκάστοτε άτομο. Ο Φώτης μπορεί να μην εκφράζει ευχαρίστηση ή δυσαρέσκεια λεκτικά όμως κάνει έντονες εκφράσεις χαράς, ενθουσιασμού και δυσαρέσκειας ενώ πολλές φορές θα αναφωνήσει ενθουσιασμένος. Επίσης όταν απολαμβάνει την αλληλεπίδρασή του με κάποιον παραμένει κοντά του και ασχολείται μαζί του στην κοινή δραστηριότητα περισσότερη ώρα από όταν νιώθει άβολα, δυσφορία ή βαριέται.

Μετά την παρέμβαση

Μετά την παρέμβαση, ο Φώτης διατηρεί την ανάληψη πρωτοβουλιών σε ένα καλό επίπεδο καθώς θα ζητήσει από μόνος του βοήθεια ή ένα αντικείμενο που χρειάζεται χωρίς πρόβλημα και θα κατέχει έναν αρκετά ενεργό ρόλο στο παιχνίδι. Αναλυτικότερα, ο λόγος σε συνδυασμό με την κίνηση των χεριών του εξακολουθούν να είναι το μέσο έκφρασής του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και συνεχίζει να κάνει αιτήματα και να διεκδικεί χώρο στο παιχνίδι με αυτό τον τρόπο. Ωστόσο δεν έχει παρατηρηθεί κάποια αύξηση της συχνότητας πρωτοβουλιών ή κάποια αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και κάνει αιτήματα. Επιπλέον, ακόμη διατυπώνει μονολεκτικά τα αιτήματά του ενώ οι φράσεις που χρησιμοποιούσε για να επικοινωνήσει κάποια ανάγκη, επιθυμία ή απλώς να σχολιάσει

(όπως: «Αυτό;», «Δεν είναι σωστό» ή «Δεν μπαίνει») εμπλουτίστηκαν με νέες, με την ποιο χαρακτηριστική: «Είναι η σειρά σου».

Επίσης, διατηρεί τη συνήθεια να τραβάει την προσοχή εκείνου με τον οποίο παίζει κάνοντας εσκεμμένα λάθη και αναφωνώντας φράσεις με παιγνιώδη τρόπο που κάνει τους άλλους να γελάνε και να του δίνουν περισσότερη προσοχή.

Όσον αφορά την υπακοή σε οδηγίες και την εκτέλεση απλών εντολών ο Φώτης συνεχίζει να ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στα περισσότερα παιχνίδια και δραστηριότητες ακόμη και αν χρειαστεί κάποιος να επαναλάβει την εντολή 2-3 φορές.

Επιπλέον, ακόμη και μετά την παρέμβαση και την αυξημένη συχνότητα εμπλοκής με το παιχνίδι, η βλεμματική επαφή παραμένει σε ίδιο επίπεδο και ο Φώτης δυσκολεύεται να την κρατήσει σε ικανοποιητικό βαθμό.

Σύγκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα μεταξύ των δύο συνεντεύξεων, αναφορικά με τον τομέα της επικοινωνίας και τις συμπεριφορές που καλύφθηκαν σε αυτό το κομμάτι της συνέντευξης, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της γιαγιάς του Φώτη δεν σημειώθηκαν σημαντικές αλλαγές. Αναλυτικότερα, στο κομμάτι της ανάληψης πρωτοβουλίας, αιτημάτων και έκφρασης των επιθυμιών ο Φώτης διατήρησε την ικανότητά του να επικοινωνεί απλά και με σαφή τρόπο. Παρόλα αυτά, από την εντατική αλληλεπίδραση που βίωσε μέσα από την παρέμβαση κατάφερε να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του με μερικές νέες φράσεις που άκουγε συχνά από τη γιαγιά του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Τέλος, η βλεμματική επαφή, η προσοχή που δίνει κατά τη διάρκεια των κοινών δραστηριοτήτων και ο τρόπος με τον οποίο αναζητά την προσοχή συντηρούνται στο ίδιο επίπεδο με πριν.

Αλληλεπίδραση

Πριν την παρέμβαση

Η αλληλεπίδραση μέσω της ημι-δομημένης συνέντευξης που έδωσε η γιαγιά του Φώτη, τόσο πριν όσο και μετά από την παρέμβαση έτσι ώστε να εντοπιστούν τυχόν επιρροές στην αλληλεπίδραση του παιδιού μέσα από το παιχνίδι με τα επιτραπέζια. Αναφορικά, οι ερωτήσεις που διερεύνησαν την ποιότητα και την ποσότητα αλληλεπίδρασης του παιδιού στη συνέντευξη είναι οι εξής:

1. Μοιράζεται κατά τη διάρκεια κάποιας ομαδικής δραστηριότητας ή παιχνιδιού;
2. Πώς συμπεριφέρεται στα ομαδικά παιχνίδια αναφορικά με τη συνεργασία;
3. Περιμένει και τηρεί τη σειρά του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού;
4. Δείχνει να απολαμβάνει τον κοινό σας χρόνο; Αν ναι, πώς το καταλαβαίνεται, πώς αντιδρά;
5. Τι είδους παιχνίδια-αλληλεπιδράσεις φαίνεται να απολαμβάνει περισσότερο;
6. Το εγγόνι σας μιμείται τις αντιδράσεις σας και τις κινήσεις σας κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού;
7. Μπορεί το εγγόνι σας να παίζει κανονικά με μικρά παιχνίδια (πχ αυτοκίνητα, τουβλάκια) χωρίς απλά να τα βάζει στο στόμα, να τα στριφογυρίζει ή να του πέφτουν;
8. Φέρνει αντικείμενα σε σας για να σας δείξει κάτι ή να ασχοληθείτε με αυτό μαζί;

Κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού, ο Φώτης θα δεχτεί να μοιραστεί ένα αντικείμενο και δε θα διαμαρτυρηθεί αν για κάποιο λόγο το άτομο που παίζει μαζί του χρησιμοποιήσει κάποια από τα μέρη του παιχνιδιού. Παρόλα αυτά θα προσπαθήσει γρήγορα να το διεκδικήσει πάλι πίσω ζητώντας το με κάποιον τρόπο (κατονομάζοντας ή δείχνοντας).

Σύμφωνα με την κ. Γιώτα, η συμπεριφορά του Φώτη στα ομαδικά παιχνίδια μέσα στο σπίτι εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο έχει εμπλακεί εξ αρχής στο παιχνίδι. Όταν το παιδί από μόνο του ξεκινάει το παιχνίδι και είναι πρόθυμο και χαρούμενο για την εμπλοκή του σε αυτό, τότε συνεργάζεται εύκολα, ακούει πιο προσεκτικά, παραμένει περισσότερη ώρα και αυτά που λέει αφορούν το περιεχόμενο του παιχνιδιού ή της δραστηριότητας. Αντίθετα, σε περιπτώσει που ο Φώτης έχει εμπλακεί σε ένα παιχνίδι ή δραστηριότητα με παρακίνηση από τους γύρω του χωρίς ο ίδιος να το θέλει εκείνη τη στιγμή, τότε η συνεργασία γίνεται πιο δύσκολη. Συγκεκριμένα θα έχει τάση να αποφύγει το παιχνίδι και δε θα δίνει καμία προσοχή στο περιεχόμενο αλλά και σε αυτά που του λένε. Επιπλέον σε τέτοιες περιπτώσεις τείνει να λέει και να ζητάει πράγματα άσχετα με το παιχνίδι και γίνεται αρκετά κινητικός.

Αναφορικά με τη τήρηση της σειράς, η κ. Γιώτα παρατηρεί το Φώτη να περιμένει άψογα τη σειρά του όταν εμπλέκεται σε παιχνίδι με τους συνομηλίκους του (για παράδειγμα περιμένει υπομονετικά τη σειρά του στην παιδική χαρά και αφήνει τους υπόλοιπους να ολοκληρώσουν πριν χρησιμοποιήσει κάποιο από τα παιχνίδια). Στο σπίτι όμως τα πράγματα είναι διαφορετικά καθώς δεν τηρεί τη σειρά του πάντα με την ίδια συνέπεια. Κάποιες φορές θα παρουσιάσει μία παρορμητική τάση που θα τον οδηγήσουν στο να διακόψει το παιχνίδι πριν ολοκληρώσει ο συμπαίκτης του και θα διεκδικήσει τη σειρά του όταν δεν είναι ακόμη η ώρα.

Τα παιχνίδια τα οποία τραβούν περισσότερο το ενδιαφέρον του Φώτη είναι τα παζλ. Ιδιαίτερα όταν ένα παζλ είναι καινούριο το παιδί θα το φτιάξει αρκετές φορές μέσα στη μέρα. Παρόλο που είναι ένα ατομικό παιχνίδι απολαμβάνει ιδιαίτερα να μοιράζεται τη δραστηριότητα αυτή με τους γύρω του και αρκετές φορές θα κάτσει να φτιάξει ένα παζλ και θα αποζητά συνεχώς ανατροφοδότηση, προσοχή και κάποια εμπλοκή από τους υπόλοιπους. Συχνά θα φέρει με χαρά ένα παζλ και θα το δείξει στη γιαγιά του ή σε κάποιο οικείο του πρόσωπο για να το φτιάξουν παρέα. Κατά τα λεγόμενα της κ. Γιώτας ο Φώτης δεν δείχνει αντίστοιχο ενδιαφέρον σε παιχνίδια που τα περισσότερα παιδιά της ηλικίας του απολαμβάνουν όπως αυτοκινητάκια, ανθρωπάκια κλπ. Ωστόσο, παρά το περιορισμένο εύρος των παιχνιδιών που απολαμβάνει δεν παρουσιάζει πρόβλημα ως προς το να χειριστεί οποιοδήποτε παιχνίδι, μικρότερο ή μεγαλύτερο, αν του ζητηθεί. Ενίοτε μπορεί το παιχνίδι του να είναι ανώριμο αλλά δεν βάζει ποτέ τα παιχνίδια στο στόμα του, δεν τα πετάει τριγύρω και δεν τα κακομεταχειρίζεται.

Σχετικά με την μίμηση, κάποιες φορές ο Φώτης θα μιμηθεί τις φράσεις ή τις κινήσεις του ατόμου με το οποίο παίζει κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η συμπεριφορά αυτή είναι πιο έντονη στα κινητικά παιχνίδια όπου μετά από ώρα ο Φώτης προσπαθεί να εμπλακεί στο παιχνίδι κάνοντας ότι κάνει και ο ενήλικας που παίζει μαζί του. Συχνά θα μιμηθεί φράσεις που λέει κάποιος όταν θα θελήσει να προκαλέσει το ενδιαφέρον του και να του τραβήξει την προσοχή. Συνήθως, όταν μιμείται διατηρεί καλύτερη βλεμματική επαφή σε σχέση με άλλες στιγμές του παιχνιδιού και περιμένει να παρατηρήσει την αντίδραση εκείνου που αλληλεπιδρά τη δεδομένη στιγμή.

Σε γενικές γραμμές ο Φώτης, σύμφωνα με τη γιαγιά του, φαίνεται να απολαμβάνει αρκετά κάθε δραστηριότητα που εμπλέκεται μαζί με τη γιαγιά του, αρκεί το περιεχόμενο να είναι απλό, προσιτό και οικείο στον ίδιο. Η ευχαρίστησή του είναι έκδηλη τόσο από τη στάση του σώματός του όσο και από τις διάφορες φωνοποιήσεις που κάνει. Συχνά όταν είναι ευχαριστημένος πλησιάζει τη γιαγιά του αποζητώντας χάδια και κοιτάζοντάς την με ευχαρίστηση.

Μετά την παρέμβαση

Σύμφωνα με τη γιαγιά του Φώτη, το παιδί συνεχίζει να μοιράζεται χωρίς να διαμαρτύρεται ένα παιχνίδι κατά τη διάρκεια ενασχόλησής του με αυτό και δεν φαίνεται να τον προβληματίζει όταν κάποιος άλλος ασχολείται με αυτό παράλληλα. Ακόμη βέβαια

προσπαθεί να διεκδικήσει πάλι πίσω το παιχνίδι ή το αντικείμενο που τον αφορά περισσότερο και του έχει τραβήξει το ενδιαφέρον.

Επιπλέον, η συμπεριφορά του Φώτη στα ομαδικά παιχνίδια μέσα στο σπίτι συνεχίζει να εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο έχει εμπλακεί εξ αρχής στο παιχνίδι. Όταν το παιδί από μόνο του ξεκινάει το παιχνίδι που εκείνο έχει επιλέξει τότε συνεργάζεται εύκολα, ακούει πιο προσεκτικά, και παραμένει περισσότερη ώρα προσηλωμένος. Αντίθετα, σε περίπτωση που ο Φώτης έχει εμπλακεί σε ένα παιχνίδι ή δραστηριότητα καθοδηγούμενος από τους γύρω του χωρίς ο ίδιος να το θέλει εκείνη τη στιγμή έχει την τάση να αποφύγει το παιχνίδι και δε θα δίνει καμία προσοχή στο περιεχόμενο αλλά και σε αυτά που του λένε. Ωστόσο η αποφυγή δεν είναι τόσο έντονη στα παιχνίδια με περιεχόμενο παρόμοιο με αυτό της παρέμβασης ή παιχνίδια όπως παζλ και τουβλάκια. Παρόλα αυτά παραμένει αρνητικός και αν εν τέλει ασχοληθεί θα συγκεντρωθεί ελάχιστα και αποσύρεται αμέσως, όμως χωρίς εντάσεις.

Αναφορικά με τη τήρηση της σειράς, ο Φώτης εξακολουθεί να μην τηρεί τη σειρά του πάντα με την ίδια συνέπεια. Η κ. Γιώτα διευκρίνισε ότι η συμπεριφορά αυτή είναι συχνή όμως ενίοτε καταφέρνει να περιμένει τη σειρά του, ιδιαίτερα όταν οι εναλλαγές είναι γρήγορες. Ενώ δεν κατάφερε να προσδιορίσει αν η δυσκολία της τήρησης της σειράς μειώθηκε μετά από την παρέμβαση, παρατήρησε ότι ο εγγονός της κάποιες φορές της πρόσφερε το παιχνίδι του αφού ολοκλήρωνε, σαν να της δηλώνει ότι είναι σειρά της να παίξει.

Όσον αφορά τα παιχνίδια με τα οποία ασχολείται ο Φώτης, αυτά εξακολουθούν να είναι τα παζλ. Όπως συνήθιζε και πριν, εξακολουθεί να μοιράζεται τη δραστηριότητα αυτή με τους γύρω του και αρκετές φορές θα κάτσει να φτιάξει ένα παζλ και θα αποζητά συνεχώς ανατροφοδότηση, προσοχή και κάποια εμπλοκή από τους υπόλοιπους. Παράλληλα, το ενδιαφέρον παραμένει μειωμένο σε παιχνίδια όπως αυτοκινητάκια, ανθρωπάκια κλπ και το παιχνίδι του παραμένει ανώριμο και διαρκεί ελάχιστη ώρα. Ωστόσο, δεν παρουσιάζει πρόβλημα ως προς το να χειριστεί οποιοδήποτε άλλο παιχνίδι, που δεν απαιτεί τη φαντασία του συμβολικού παιχνιδιού.

Σχετικά με την μίμηση, ο Φώτης συνεχίζει να μιμείται τις φράσεις ή τις κινήσεις του ατόμου με το οποίο παίζει κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η συμπεριφορά αυτή παρατηρείται αυξημένη όσον αφορά λεκτικές φράσεις. Συγκεκριμένα η γιαγιά παρατήρησε ότι σταδιακά είχε την τάση να επαναλαμβάνει φράσεις όπως «Είναι η σειρά σου», «Πρόσεχε» κ.α. Ο Φώτης επαναλάμβανε τις φράσεις αυτές συχνά σε άσχετες στιγμές του παιχνιδιού ενώ ελάχιστες φορές τις χρησιμοποίησε λειτουργικά. Επίσης, συνεχίζει να προκαλεί το ενδιαφέρον και να τραβάει την προσοχή επαναλαμβάνοντας φράσεις με παιγνιώδη τρόπο, όπως έκανε και πριν. να προκαλέσει το ενδιαφέρον του και να του τραβήξει την προσοχή.

Τέλος ο Φώτης, σύμφωνα με τη γιαγιά του, και μετά το τέλος της παρέμβασης εκδηλώνει αμείωτο το ενδιαφέρον και την απόλαυσή του σε κάθε δραστηριότητα που εμπλέκεται μαζί με τη γιαγιά του, αρκεί πάντα να έχει εμπλακεί με τη θέλησή του και το περιεχόμενο να είναι απλό, προσιτό και οικείο στον ίδιο. Σε αυτή τη συνθήκη, συνεχίζει να εκφράζει με τον ίδιο τρόπο την ικανοποίησή του χωρίς κάποια αλλαγή να έχει παρατηρηθεί (στάση του σώματός του, αναφωνεί με χαρά, χαμογελάει, πλησιάζει τη γιαγιά του αποζητώντας χάρδια).

Σύγκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα αναφορικά με την ποιότητα και την ποσότητα αλληλεπίδρασης, παρατηρήθηκαν μικρές αλλαγές ανάμεσα στις δύο συνεντεύξεις. Σε γενικές γραμμές ο Φώτης εξακολουθεί να αλληλεπιδρά με τον ίδιο τρόπο και στην ίδια περίπου συχνότητα. Διατηρεί ακόμη την ικανότητα να μοιράζεται και διεκδικεί ακόμη με ανυπόμονο τρόπο όταν κάτι τον αφορά χωρίς να έχει καταφέρει να αυξήσει την υπομονή του και να αναστείλει την παρορμητική του τάση να κατακτά άμεσα αυτό που θέλει πριν ολοκληρώσει ο άλλος.

Επιπλέον, η συμπεριφορά του Φώτη στα ομαδικά παιχνίδια μέσα στο σπίτι συνεχίζει να εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο έχει εμπλακεί εξ αρχής στο παιχνίδι καταφέροντας παρόλα αυτά να μειώσει την τάση του να αποφεύγει δυσφορώντας έντονα όταν κάτι δεν του αρέσει πολύ.

Αναφορικά με την τήρηση της σειράς, ο Φώτης εξακολουθεί να μην τηρεί τη σειρά του πάντα με την ίδια συνέπεια όμως σύμφωνα με την κ. Γιώτα, ο ίδιος ξεκίνησε κάποιες φορές από μόνος του να προσφέρει το παιχνίδι του αφού ολοκλήρωνε, σαν να της δηλώνει ότι είναι σειρά της να παίξει, κάτι που μέχρι πριν από την παρέμβαση δεν έκανε.

Αξιοσημείωτες διαφορές σημειώθηκαν στη μίμηση του παιδιού κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων μεταξύ των δύο συνεντεύξεων. Συγκεκριμένα ο Φώτης συνεχίζει να μιμείται τις φράσεις ή τις κινήσεις του ατόμου με το οποίο παίζει κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού εμπλουτίζοντας όμως τις λεκτικές φράσεις σε ποσότητα και συχνότητα. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η κ. Γιώτα παρατήρησε νέες φράσεις τις οποίες ο Φώτης επαναλάμβανε συχνά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, χρησιμοποιώντας τις ως ηχολαλία αλλά και λειτουργικά.

Κίνητρο και προσοχή

Πριν την παρέμβαση

Το κίνητρο και η προσοχή εξετάστηκαν σύντομα μέσω της ημι-δομημένης συνέντευξης που έδωσε η γιαγιά του Φώτη, τόσο πριν όσο και μετά από την παρέμβαση έτσι ώστε να εντοπιστούν τυχόν επιρροές στις συγκεκριμένες δεξιότητες μέσα από το παιχνίδι με τα επιτραπέζια. Αναφορικά, οι ερωτήσεις που εξέτασαν το κίνητρο και την προσοχή στη συνέντευξη είναι οι εξής:

1. Εμπλέκεται το εγγόνι σας σε κοινές δραστηριότητες με εσάς;
2. Ξεκινά κάποιου είδους αλληλεπίδραση από μόνο του;
3. Μπορεί να παραμείνει προσηλωμένο σε μία δραστηριότητα για αρκετή ώρα;

Σύμφωνα με την κ. Γιώτα, ο Φώτης φαίνεται να απολαμβάνει το γεγονός ότι κάποιος ασχολείται μαζί του και επομένως τον κινητοποιεί αρκετά ως προς το να βρίσκει τρόπους να εμπλέκεται σε κοινές δραστηριότητες με τους άλλους. Είναι αρκετά τρυφερός και αναζητά την προσοχή και την αφοσίωση και το μεγαλύτερο κίνητρό του για να εμπλακεί σε οποιαδήποτε αλληλεπίδραση είναι αυτό. Ακόμα, του αρέσει η επιβράβευση μετά από κάθε κοινή δραστηριότητα και αρκετές φορές θα θελήσει να εμπλακεί σε μία μικρή ή εύκολη για εκείνον δραστηριότητα περιμένοντας να απολαύσει το θερμό χειροκρότημα των γύρω του και να επευφημήσει και ο ίδιος τον εαυτό του.

Αναφορικά με το είδος των δραστηριοτήτων που του αρέσει να ασχολείται, ο Φώτης εμπλέκεται σε κοινές δραστηριότητες με την γιαγιά του οι οποίες όμως αφορούν κυρίως δραστηριότητες καθημερινής ζωής και όχι τόσο παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα, του αρέσει να βοηθάει τη γιαγιά του κατά την προετοιμασία του φαγητού (χρησιμοποιεί ηλεκτρικά μαγειρικά σκεύη για την κοπή των λαχανικών, βοηθάει στην προετοιμασία του τραπέζιού, προσπαθεί να πλύνει τα πιάτα) και στις δουλειές που αφορούν την καθαριότητα (προσπαθεί παρέα με τη γιαγιά του να σκουπίσει και να σφουγγαρίσει) δίνοντας αρκετή προσοχή σε όλη τη διαδικασία και μένοντας προσηλωμένος για αρκετή ώρα. Παρόλα αυτά, ο Φώτης προσεγγίζει αυτές τις καθημερινές στιγμές σαν παιχνίδι και φαίνεται να απολαμβάνει αρκετά τις δραστηριότητες αυτές περισσότερο από το να ασχοληθεί με συμβατικά παιχνίδια. Για τον ίδιο, οι παραπάνω δραστηριότητες είναι μία αφορμή για να εμπλακεί σε κοινό χρόνο με τη γιαγιά του και παράλληλα να διασκεδάσει.

Αντίθετα με την ενεργή εμπλοκή του σε δραστηριότητες καθημερινής ζωής, ο Φώτης δεν παρουσιάζει αντίστοιχο κίνητρο στα συμβατικά παιχνίδια. Αναφορικά με το συμβολικό-λειτουργικό παιχνίδι δυσκολεύεται να ξεκινήσει από μόνος του ή και να ακολουθήσει ύστερα

από ενθάρρυνση και σε περίπτωση που εμπλακεί σε τέτοιου είδους παιχνίδι με κάποιον τρόπο, βαριέται εύκολα και χάνει αμέσως το ενδιαφέρον του ενώ αποσύρεται σχεδόν αμέσως. Για παράδειγμα πολύ σπάνια χρησιμοποιεί τα ανθρωπάκια που έχει στα παιχνίδια του βάζοντάς τα να κάνουν δουλειές του σπιτιού ή να μαγειρέψουν και παρόλο που ο ίδιος είναι εξοικειωμένος με αυτές δυσκολεύεται να τις μεταφέρει στο συμβολικό παιχνίδι και να το απολαύσει.

Αναφορικά με άλλες δραστηριότητες, ο Φώτης παρουσιάζει αρκετό κίνητρο να ασχοληθεί σε παιχνίδια όπως παζλ, τουβλάκια, πλαστελίνη αλλά και παιχνίδια που εμπεριέχουν απλές γραφοκινητικές δραστηριότητες. Ωστόσο η προσοχή που διαθέτει για τις δραστηριότητες αυτές ποικίλει ανά περιόδους και κάποιες φορές θα ασχοληθεί αρκετή ώρα ενώ άλλες φορές θα αποσυρθεί γρήγορα.

Μετά την παρέμβαση

Έπειτα από το πέρας της παρέμβασης, η κ. Γιώτα εξακολουθούσε να παρατηρεί τον Φώτη να κινητοποιείται αρκετά ως προς το να βρίσκει τρόπους να εμπλέκεται σε κοινές δραστηριότητες με τους άλλους. Η συχνότητα με την οποία επιδίωκε να εμπλακεί σε οποιαδήποτε αλληλεπίδραση δεν αυξήθηκε, ωστόσο παρατηρήθηκε πιο συχνή χρήση παιχνιδιών για να επιδιώκει κοινό χρόνο με κάποιο από τα μέλη της οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα, διατηρώντας παράλληλα το ρόλο του βοηθού σε καθημερινές δραστηριότητες του σπιτιού με τη γιαγιά του, απολάμβανε εξίσου να εμπλέκεται μαζί της σε ακαθόριστες στιγμές της ημέρας σε σύντομες ενασχολήσεις με τα παιχνίδια του. Σύμφωνα με την κ. Γιώτα, ενδεχομένως αυτό να οφείλεται στη συχνή και άμεση επιβράβευση που λάμβανε ο Φώτης κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Μάλιστα, ιδιαίτερα κατά τις πρώτες μέρες μετά από την παρέμβαση, αναζητούσε συχνά την ενασχόληση με κάποια από τα επιτραπέζια που χρησιμοποιήθηκαν κατά την υλοποίησή της, περιμένοντας την αναγνώριση των γύρω του όταν ανταποκρινόταν με τον αναμενόμενο τρόπο.

Ακόμη, παρατήρησε μικρότερη συστολή αναφορικά με την ενασχόληση με τα συμβατικά παιχνίδια χωρίς παρόλα αυτά να ασχολείται πάντα με τον αναμενόμενο τρόπο σε ικανοποιητικό βαθμό. Το ενδιαφέρον παρέμεινε εστιασμένο κυρίως σε παιχνίδια που ήδη είχε κάποια εξοικείωση ή είχαν κάποια σχέση με τους αριθμούς. Για παράδειγμα, σε παιχνίδια όπως παζλ, τουβλάκια, και πλαστελίνη, τόσο η προσοχή όσο και τα κίνητρα παρατηρήθηκαν αυξημένα ενώ όταν του δόθηκαν καινούρια τουβλάκια και παζλ τα επεξεργάστηκε με περισσότερη άνεση από ότι συνήθως. Ακόμη, η γιαγιά και ο Φώτης ξεκίνησαν μετά την παρέμβαση να συμπληρώνουν μαζί *Sudoku* σε μία ηλεκτρονική συσκευή του σπιτιού με τη

γιαγιά να υπαγορεύει στο Φώτη κάθε φορά ποιον αριθμό πρέπει να επιλέξει κι εκείνος να εντοπίζει και να επιλέγει με το δάχτυλό του το σωστό αριθμό. Παρόλο που ο Φώτης πέρα από την εξοικείωση με τους αριθμούς δεν κατανοούσε τη λογική του παιχνιδιού απολάμβανε αρκετά τη δραστηριότητα αυτή ως κάτι που κάνει με τη γιαγιά του και οι συχνές επιβραβεύσεις που ακολουθούσαν την σωστή επιλογή των αριθμών του δημιουργούσαν ένα επιπλέον κίνητρο για να παραμείνει προσηλωμένος στη δραστηριότητα ακόμη περισσότερο.

Τέλος, παρά την διακριτή ευκολία του να ξεκινήσει να παίζει με ένα παιχνίδι, έστω και ελάχιστη ώρα, αναφορικά με το συμβολικό-λειτουργικό παιχνίδι ακόμη δυσκολεύεται να ξεκινήσει από μόνος του ή και να ακολουθήσει ύστερα από ενθάρρυνση. Παρόλο που ο Φώτης πλέον θα ασχοληθεί με διάφορα παιχνίδια από τη συλλογή του, αποφεύγει ακόμη να παίζει με παιχνίδια όπως ανθρωπάκια, αυτοκινητάκια κλπ.

Σύγκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις της γιαγιάς του Φώτη πριν και μετά την παρέμβαση φάνηκε ότι το παιδί εμπλεκόταν με την οικογένεια σε κοινό χρόνο κάνοντας συχνότερη χρήση παιχνιδιών από ότι πριν. Συγκεκριμένα, δεν περιόρισε το χρόνο που αφιέρωνε σε καθημερινές δραστηριότητες του σπιτιού με τη γιαγιά του ενώ παράλληλα αύξησε τις ενασχολήσεις με τα παιχνίδια του. Τα παιχνίδια που τον απασχόλησαν αφορούσαν τα ήδη υπάρχοντα στη συλλογή του αλλά και κάποια από αυτά που χρησιμοποιήθηκαν στην παρέμβαση.

Σημαντική διαφορά που παρατηρήθηκε αφού ολοκληρώθηκε η παρέμβαση ήταν τα αυξημένα κίνητρα και προσοχή σε παιχνίδια όπως παζλ, τουβλάκια, και πλαστελίνη όπου, βέβαια, ο Φώτης ήταν ήδη εξοικειωμένος. Συγκεκριμένα, το παιδί ασχολείται πλέον με τις δραστηριότητες αυτές αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο χωρίς η απόσυρση να είναι τόσο έντονη.

Τέλος, δεν φαίνεται κάποια εξέλιξη σχετική με τις αδυναμίες του στο συμβολικό-λειτουργικό παιχνίδι καθώς ακόμη δυσκολεύεται να ξεκινήσει από μόνος του ή και να ακολουθήσει ύστερα από ενθάρρυνση.

Παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια της παρέμβασης

Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά μέσα από τη βοήθεια πινάκων, οι επιδόσεις του Φώτη αναφορικά με τις παρακάτω συμπεριφορές:

- Διατήρηση προσοχής στη δραστηριότητα

- Ενεργή εμπλοκή στη δραστηριότητα
- Τήρηση σειράς
- Βλεμματική επαφή
- Επιδίωξη αλληλεπιδράσεων
- Αποφυγή εμπλοκής με τη δραστηριότητα
- Έκφραση συναισθημάτων
- Μοίρασμα κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων
- Αιτήματα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (ζητάει βοήθεια ή αντικείμενο)
- Εκτέλεση οδηγιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού

Οι παραπάνω συμπεριφορές παρατηρήθηκαν και σημειώθηκαν μέσα από την κλείδα παρατήρησης η οποία οργάνωσε τη συχνότητα των συμπεριφορών μέσω της κλίμακας Likert. Η κλίμακα οργανώνει τα δεδομένα από το 1 έως το 5, με το 1 να εκφράζει το «Καθόλου» και το 5 το «Πολύ».

Διατήρηση προσοχής στη δραστηριότητα

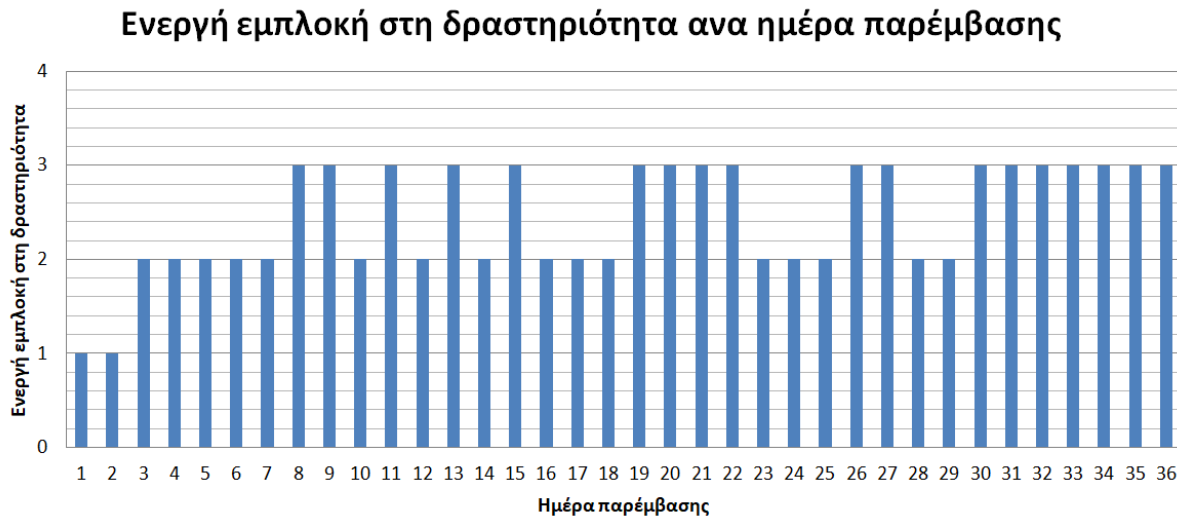


Πίνακας 4. Διατήρηση προσοχής στη δραστηριότητα ανά ημέρα παρέμβασης

Στον παραπάνω πίνακα φαίνεται ο βαθμός στον οποίο ο Φώτης κατάφερε να διατηρήσει την προσοχή του σε κάθε δραστηριότητα. Όπως δείχνει και ο πίνακας, δεν υπήρχε συνέπεια στο βαθμό της διατήρησης της προσοχής καθώς στις περισσότερες δραστηριότητες εναλλάσσεται μεταξύ του 2 και του 3 (Λίγο και Μέτρια προσοχή). Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι ενώ ξεκινάει με πολύ μικρό βαθμό διατήρησης της συγκέντρωσης (1-Καθόλου),

καταφέρνει προς το τέλος των συναντήσεων να διατηρεί την προσοχή στο 3 (μέτρια διατήρησή της). Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι η προσοχή του Φώτη διατηρούνταν σε μεγαλύτερο βαθμό όταν η δραστηριότητα ήταν εύκολη ή πιο ενδιαφέρουσα για εκείνον.

Ενεργή εμπλοκή στη δραστηριότητα

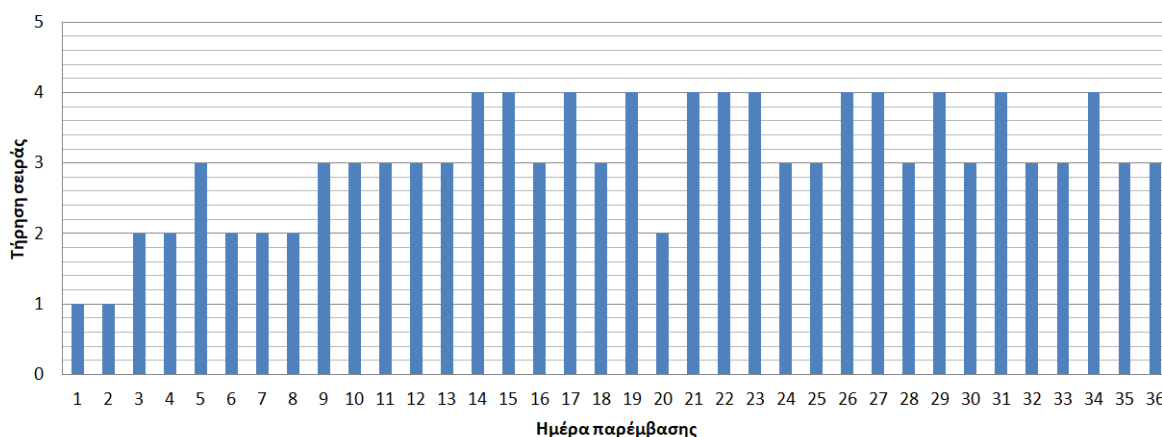


Πίνακας 5. Ενεργή εμπλοκή στη δραστηριότητα ανά ημέρα παρέμβασης

Στον παραπάνω πίνακα φαίνεται ο βαθμός στον οποίο ο Φώτης παρέμενε ενεργός κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Όπως δείχνει και ο πίνακας, δεν υπήρχε συνέπεια στο βαθμό της εμπλοκής καθώς στις περισσότερες δραστηριότητες εναλλάσσεται μεταξύ του 2 και του 3 (Λίγο και Μέτρια προσοχή). Και εδώ, ο Φώτης ξεκινάει με πολύ μικρό βαθμό εμπλοκής (1-Καθόλου) και καταφέρνει προς το τέλος των συναντήσεων να εμπλέκεται σε μεγαλύτερο βαθμό. Και σε αυτή την περίπτωση, η εμπλοκή του Φώτη δηλώνει την προτίμησή του σε ορισμένες δραστηριότητες της παρέμβασης.

Τήρηση σειράς

Τήρηση σειράς ανά ημέρα παρέμβασης

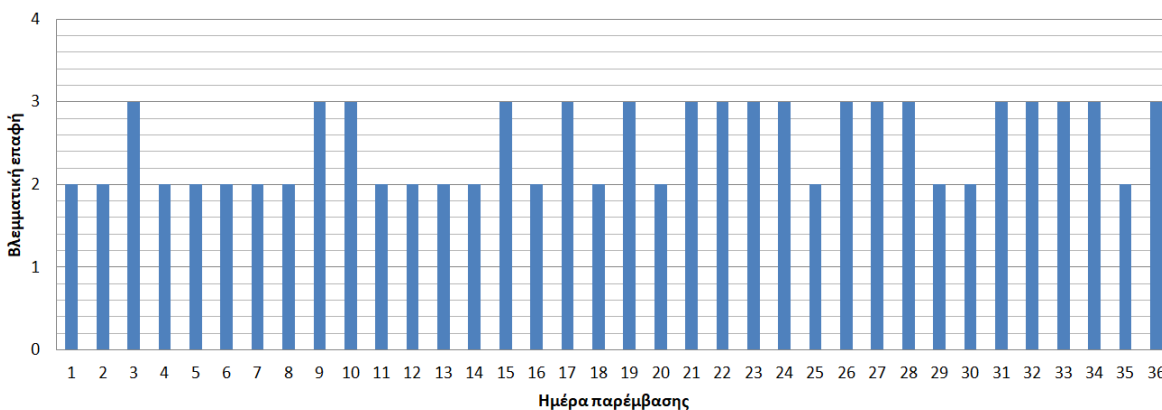


Πίνακας 6. Τήρηση σειράς ανά ημέρα παρέμβασης

Στον παραπάνω πίνακα φαίνεται ο βαθμός στον οποίο ο Φώτης κατάφερε να τηρήσει τη σειρά του σε κάθε δραστηριότητα. Όπως δείχνει και ο πίνακας, το παιδί ξεκινάει με πολύ μικρό βαθμό διατήρησης της σειράς, και ενώ σταδιακά καταφέρνει να αυξήσει την ικανότητα να τη διατηρεί δεν την κατακτά σε πολύ μεγάλο βαθμό. Παρόλα αυτά παραμένει σταθερά ως ένα βαθμό μέχρι το πέρας των συναντήσεων.

Βλεμματική επαφή

Βλεμματική επαφή ανά ημέρα παρέμβασης



Πίνακας 7. Βλεμματική επαφή ανά ημέρα παρέμβασης

Στον πίνακα 7 φαίνεται η ικανότητα το Φώτη να διατηρεί τη βλεμματική επαφή. Όπως φαίνεται, το παιδί δεν έχει ιδιαίτερες αυξομειώσεις στο βαθμό που επιχειρεί και διατηρεί τη βλεμματική επαφή με το βαθμό να κυμαίνεται μεταξύ 2 και 3 (Λίγο μέχρι μέτρια) με το 2 να επικρατεί. Επομένως, η βλεμματική επαφή δεν επηρεάστηκε σημαντικά από την παρέμβαση.

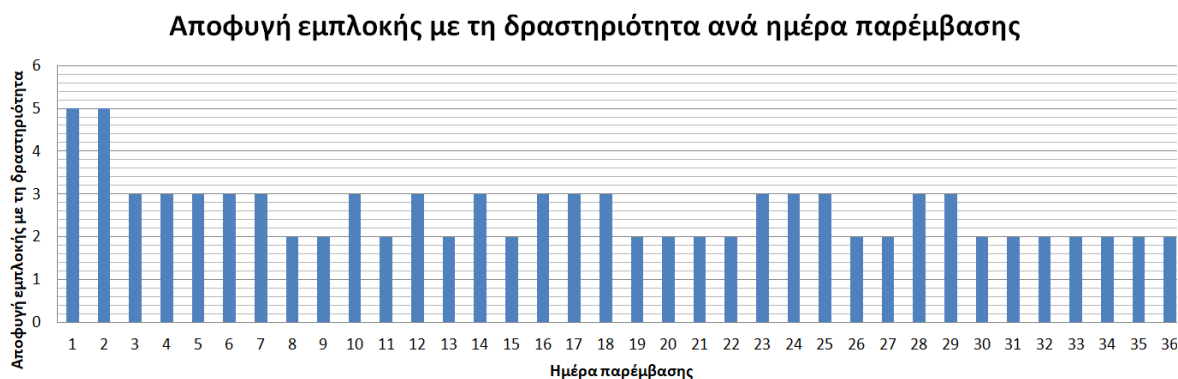
Επιδίωξη αλληλεπιδράσεων



Πίνακας 8. Επιδίωξη αλληλεπιδράσεων ανά ημέρα παρέμβασης

Στον παραπάνω πίνακα φαίνεται ο βαθμός στον οποίο ο Φώτης επιδίωκε να αλληλεπιδρά μέσα από κάθε δραστηριότητα. Όπως δείχνει και ο πίνακας, δεν υπήρχε ούτε εδώ συνέπεια στο βαθμό της αλληλεπίδρασης ενώ ο βαθμός κυμαίνεται σε αρκετά μεγάλο εύρος (από 1 έως 4). Είναι θετικό το γεγονός ότι επικρατεί ο βαθμός 3 και 4 που δείχνει ότι το παιδί προσπαθούσε να μοιραστεί την εμπειρία των δραστηριοτήτων σε ένα ικανοποιητικό βαθμό χωρίς να απομονώνεται και να βυθίζεται στο παιχνίδι ξεχνώντας τους γύρω του.

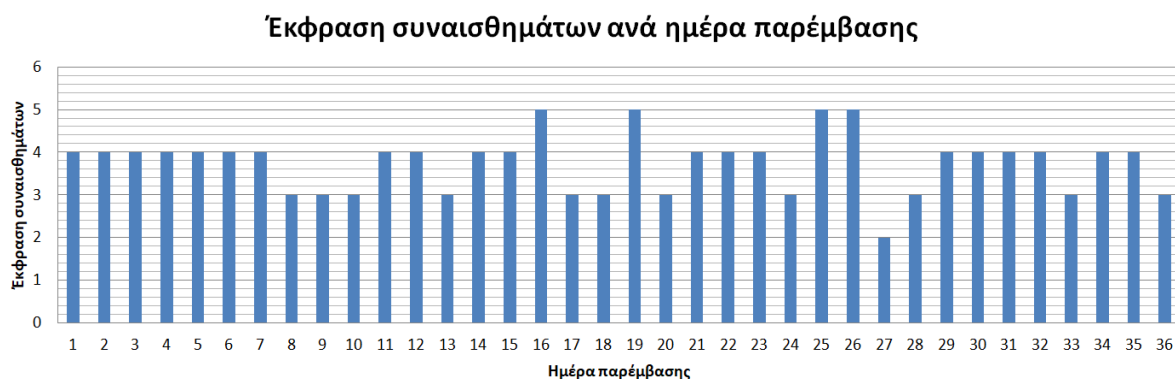
Αποφυγή εμπλοκής με τη δραστηριότητα



Πίνακας 9. Αποφυγή εμπλοκής με τη δραστηριότητα ανά ημέρα παρέμβασης

Στον πίνακα 9, φαίνεται ο βαθμός στον οποίο ο Φώτης αποφεύγει να εμπλακεί ενεργά σε κάθε δραστηριότητα. Είναι θετικό το γεγονός ότι ο βαθμός αποφυγής κυμαίνεται μεταξύ του 2 και του 3, δηλαδή σε μέτριο ως λίγο βαθμό, με το 2 να επικρατεί προς το τέλος των συναντήσεων. Στις πρώτες συναντήσεις φαίνεται μία μεγαλύτερη διάθεση για αποφυγή η οποία όμως καταστέλλεται σε πολύ σύντομο διάστημα.

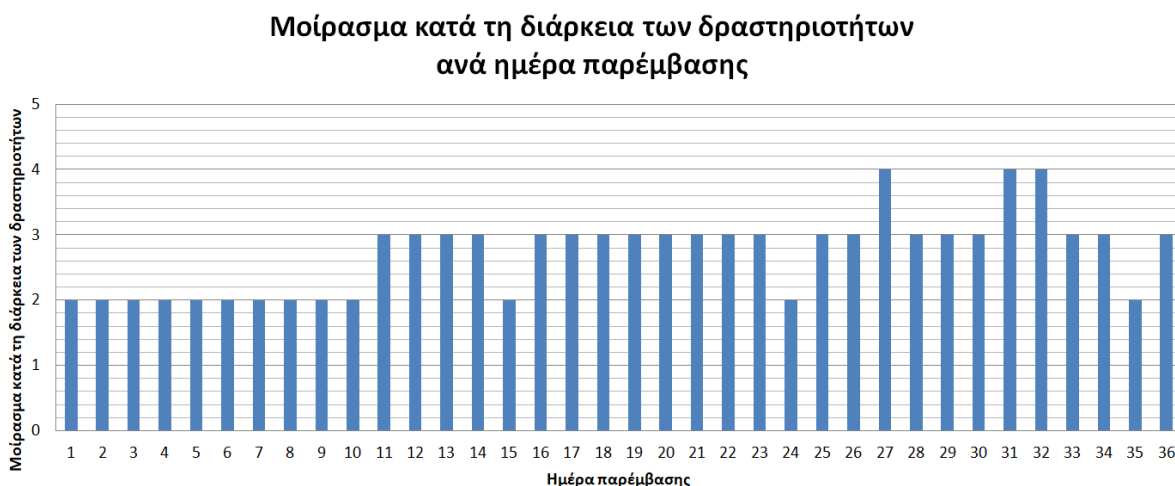
Έκφραση συναισθημάτων



Πίνακας 10. Έκφραση συναισθημάτων ανά ημέρα παρέμβασης

Στον πίνακα 10 φαίνεται ο βαθμός στον οποίο το παιδί εξέφραζε τα συναισθήματά του (θετικά ή αρνητικά) σε κάθε δραστηριότητα. Σε γενικές γραμμές, υπάρχει μία συνέπεια στην ικανότητα αυτή σε έναν ικανοποιητικό βαθμό που κυμαίνεται κυρίως στο 4 (αρκετά) ενώ φτάνει μέχρι και το 5 (πολύ). Μικρή αυξομείωση σημειώνεται σε μερικές συναντήσεις από τη μέση προς το τέλος.

Μοίρασμα κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων

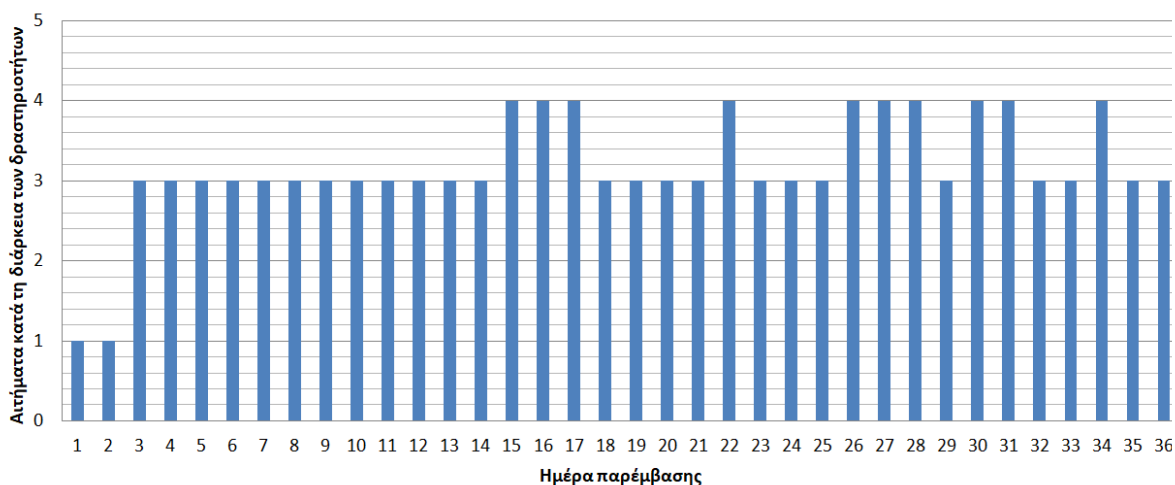


Πίνακας 11. Μοίρασμα κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ανά ημέρα παρέμβασης

Στον πίνακα 11 φαίνεται ο βαθμός στον οποίο ο Φώτης μοιράζεται σε κάθε δραστηριότητα. Όπως δείχνει και ο πίνακας, το μοίρασμα ξεκινάει σε μικρό βαθμό (2-λίγο) ενώ λίγο πριν την μέση των συναντήσεων και έπειτα καταφέρνει να διατηρήσει αυτή τη δεξιότητα σε μεγαλύτερο βαθμό (3-4, μέτρια έως αρκετά), γεγονός ενθαρρυντικό για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης αναφορικά με τη δεξιότητα αυτή.

Αιτήματα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (ζητάει βοήθεια ή αντικείμενο)

Αιτήματα κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ανά ημέρα παρέμβασης

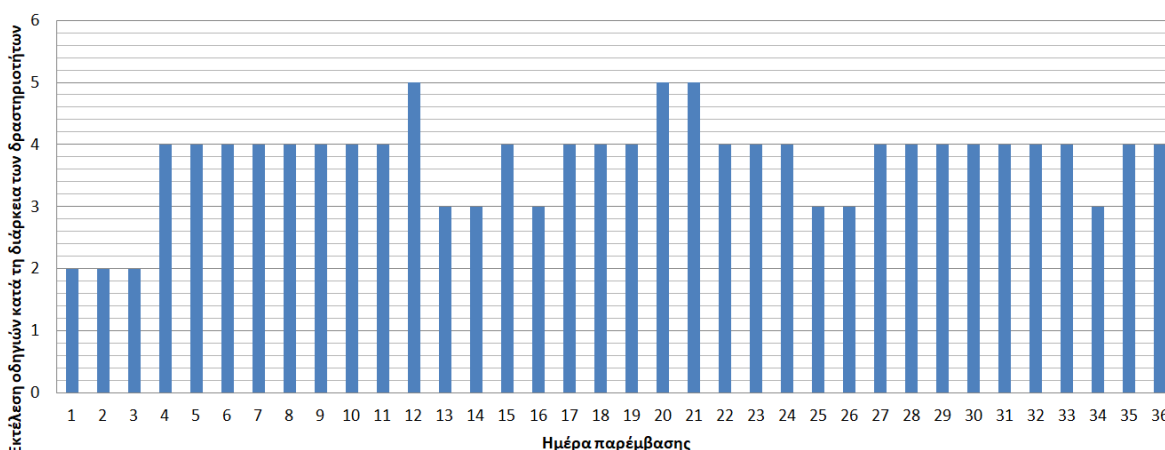


Πίνακας 12. Αιτήματα κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ανά ημέρα παρέμβασης

Στον παραπάνω πίνακα φαίνεται ο βαθμός στον οποίο ο Φώτης εξέφραζε λεκτικά ή μη τα αιτήματά του σε κάθε δραστηριότητα. Όπως δείχνει και ο πίνακας, στις πρώτες συναντήσεις ξεκινάει διστακτικά σημειώνοντας χαμηλό βαθμό (1-καθόλου) γεγονός που πιθανόν να οφείλεται στη συστολή του και τους δισταγμούς του για τις δραστηριότητες τις οποίες δεν ήταν εξοικειωμένος να εκτελεί με αυτό τον τρόπο ως τώρα. Το γεγονός όμως ότι η εκφραστικότητά του αναπτύσσεται γρήγορα και σε σημαντικό βαθμό (3-3, μέτρια έως αρκετά) είναι ένα ενθαρρυντικό στοιχείο για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

Εκτέλεση οδηγιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού

Εκτέλεση οδηγιών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ανά ημέρα παρέμβασης



Πίνακας 13. Εκτέλεση οδηγιών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ανά ημέρα παρέμβασης

Στον παραπάνω πίνακα φαίνεται ο βαθμός στον οποίο ο Φώτης κατάφερε να εκτελεί τις οδηγίες της γιαγιάς του σε κάθε δραστηριότητα. Όπως και σε αρκετές άλλες δεξιότητες, το παιδί στην αρχή δεν είναι τόσο ενεργό και ικανό να ανταποκριθεί αποτελεσματικά. Ωστόσο γρήγορα καταφέρνει να αυξήσει το βαθμό στον οποίο ανταποκρίνεται και να τον διατηρήσει σε ένα υψηλό επίπεδο (4-5, αρκετά έως πολύ) με λίγες εξαιρέσεις (3, μέτρια).

Επαναξιολόγηση-Follow up

Στις 14 Σεπτεμβρίου 2023 πραγματοποιήθηκε επαναξιολόγηση (follow-up), των δεξιοτήτων και συμπεριφορών του Φώτη. Το παιδί παρατηρήθηκε για μια τελευταία φορά σε μία συνάντηση με άλλα μέλη του οικείου περιβάλλοντος και αξιολογήθηκε ως προς την ποιότητα της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης κατά το παιχνίδι. Η επαναξιολόγηση έγινε και πάλι στο σπίτι του Φώτη όπου μένει με τη γιαγιά, τον παππού και τον πατέρα του. Το παιχνίδι έλαβε μέρος με τον πατέρα και την ξαδέρφη του Φώτη και αποτελούνταν από δύο παιχνίδια, ένα επιτραπέζιο παιχνίδι από την παρέμβαση, και συγκεκριμένα το Ντόμινο, και ένα παιχνίδι με τουβλάκια από τα παιχνίδια του. Κατά τη διάρκεια της συνάντησης χρησιμοποιήθηκαν τα ίδια μέσα παρατήρησης που αξιοποιήθηκαν σε όλες τις συναντήσεις σε όλο το διάστημα της παρέμβασης.

Επικοινωνία

Όπως ήταν αναμενόμενο, ο Φώτης διατηρεί την ικανότητά του να επικοινωνεί τις ανάγκες του στο παιχνίδι δείχνοντας και ενίοτε ονομάζοντας μερικά από τα κομμάτια του παιχνιδιού (τουβλάκια ή κομμάτια του Ντόμινο) τα οποία είχαν τοποθετηθεί επίτηδες σε σημείο με δύσκολη πρόσβαση για τον ίδιο έτσι ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο είναι πρόθυμος να εκφράσει την επιθυμία του. Σημειώθηκε επίσης ότι με τον πατέρα του είχε μεγαλύτερη άνεση στο να ζητήσει αυτό που χρειαζόταν σε αντίθεση με την ξαδέρφη του που παρουσίαζε δισταγμούς αρχικά ως προς το να εκφράσει τα αιτήματά του. Ωστόσο ο δισταγμός ξεπεράστηκε γρήγορα και το παιχνίδι κύλισε ομαλά επικοινωνώντας ικανοποιητικά τις ανάγκες του.

Όσον αφορά την υπακοή σε οδηγίες και την εκτέλεση απλών εντολών ο Φώτης συνεχίζει να ανταποκρίνεται ικανοποιητικά σε ότι του ζητείται χωρίς να διαμαρτύρεται. Σε όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού ήταν ήρεμος και είχε καλή διάθεση. Παρόλα αυτά δεν ήταν πάντα απόλυτα συγκεντρωμένος και χρειάστηκε κάποιες φορές να τον επαναφέρουν με λεκτικές εντολές. Ακόμα και σε αυτές τις περιπτώσεις ο Φώτης ανταποκρίθηκε θετικά. Αξίζει ακόμη να τονιστεί ότι ήταν εξίσου υπάκουος και συνεργάσιμος.

Αλληλεπίδραση

Αναφορικά με την ποιότητα και την ποσότητα αλληλεπίδρασης ο Φώτης διατήρησε μια καλή εικόνα σε όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού τόσο με τον πατέρα του όσο και με την ξαδέρφη του. Μπορεί τα δύο παιχνίδια να μην είχαν έντονο το στοιχείο του μοιράσματος επομένως να μην δόθηκε η ευκαιρία να παρατηρηθεί εκτενώς αυτή η ικανότητα του παιδιού, όμως αυτό που διαπιστώθηκε ήταν ότι ο Φώτης δεν είχε την τάση να διεκδικεί ανυπόμονα περισσότερο χώρο και χρόνο από αυτό που του αναλογούσε στο παιχνίδι. Την περισσότερη ώρα παρατηρούσε το συμπαίκτη του χωρίς να προσπαθεί να τον διακόψει και όταν ερχόταν η σειρά του εμπλεκόταν με ομαλό τρόπο στο παιχνίδι.

Επιπλέον, την περισσότερη ώρα του παιχνιδιού, ο Φώτης συμμετείχε χωρίς να διαμαρτύρεται και υπήρξαν αρκετές στιγμές που έμενε αφοσιωμένος στο δυαδικό παιχνίδι, χωρίς να απομονώνεται ή να αποσύρεται. Παρόλα αυτά, όσο η ώρα περνούσε τόσο πιο γρήγορα κουραζόταν και προς το τέλος της συνάντησης παρουσίασε μια μικρή τάση απόσυρσης χωρίς όμως εν τέλει να παρατήσει τελείως το παιχνίδι. Ωστόσο η συγκέντρωσή του τόσο ως προς το περιεχόμενο του παιχνιδιού όσο ως προς το συμπαίκτη του ξεκίνησαν να φθίνουν. Γενικότερα όμως φάνηκε να απολαμβάνει το παιχνίδι με τον εκάστοτε συμπαίκτη του και η ώρα να περνάει ευχάριστα.

Αναφορικά με τη τήρηση της σειράς, ο Φώτης παρουσίασε μια πιο θετική εικόνα συγκριτικά με την εικόνα που παρουσίαζε τόσο μέσα στην παρέμβαση όσο και στο διάστημα πριν και μετά από αυτή, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της γιαγιάς του. Ενώ η δυσκολία του να τηρεί τη σειρά του ήταν φανερή μέσα από τη συλλογή δεδομένων όλο το προηγούμενο διάστημα, την ημέρα της επαναξιολόγησης η δυσκολία αυτή δεν φάνηκε τόσο έντονη στο παιχνίδι. Πιο συγκεκριμένα, έδειξε περισσότερη υπομονή και σε ένα μεγάλο μέρος του παιχνιδιού περίμενε τη σειρά του και ήταν χαλαρός. Ωστόσο η συνεργασία αυτή δεν ήταν η ίδια και με τους δύο συμπαίκτες του. Αναλυτικότερα, στο παιχνίδι με τον πατέρα του ήταν πιο παρορμητικός και διατηρούσε μια πιο ζωνρή διάθεση μαζί του ενώ με την ξαδέρφη του ήταν πιο συγκρατημένος και συγκεντρωμένος ώστε να μην αποκλίνει από τα όρια και τους κανόνες του παιχνιδιού.

Σχετικά με την μίμηση, ο Φώτης συνεχίζει να μιμείται τις φράσεις ή τις κινήσεις του ατόμου με το οποίο παίζει κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η συμπεριφορά αυτή παρατηρείται κυρίως με την ξαδέρφη του όπου του έλεγε συχνά τη φράση «Επ, τι κάνεις εκεί» περιπαιχτικά κι εκείνος επαναλάμβανε σε στιγμές που ήθελε να της τραβήξει την προσοχή ή αντιλαμβανόταν ότι έκανε κάποιο λάθος, γελώντας και περιμένοντας την αντίδρασή της. Στο παιχνίδι με τον πατέρα του δεν έκανε κάποια λεκτική μίμηση ωστόσο ανταποκρινόταν στα πειράγματά του και ενίοτε προσπαθούσε να προσεγγίσει τον πατέρα του με τον ίδιο τρόπο.

Συμπερασματικά, βασικότερος στόχος της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσε η βελτίωση κυρίως των γνωστικών δεξιοτήτων του παιδιού που αφορούσαν τις πρώτες αριθμητικές δεξιότητες αλλά και κάποιων κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω μιας εξατομικευμένης παρέμβασης βασισμένης στα επιτραπέζια παιχνίδια. Σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης της μελέτης περίπτωσης χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα εργαλεία για την συλλογή των δεδομένων: η συνέντευξη, το άτυπο μαθηματικό τεστ, η κλείδα παρατήρησης και το ημερολόγιο. Η εκτίμηση του γνωστικού υπόβαθρου του παιδιού αναφορικά με τις αριθμητικές έννοιες αλλά και η συνέντευξη για την εκτίμηση του επιπέδου επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και εμπλοκής στο παιχνίδι έγιναν πριν την έναρξη της παρέμβασης, όπως επίσης και μετά την ολοκλήρωση της. Επιπρόσθετα, μία τελευταία συνάντηση πραγματοποιήθηκε μετά από διάστημα περίπου τεσσάρων εβδομάδων από την παρέμβαση με σκοπό την παρατήρηση των συμπεριφορών του παιδιού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Παρακάτω, θα αναφερθούν συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν από κάθε εργαλείο.

Αρχικά, πριν την παρέμβαση, χορηγήθηκε το άτυπο μαθηματικό τεστ, όπου ο Φώτης συγκέντρωσε υψηλότερο σκορ μετά την παρέμβαση από ότι πριν. Συγκεκριμένα, πριν την

παρέμβαση το παιδί σημείωσε 2/10 στην απλή αναγνώριση αριθμών, 0/10 στη σειριοθέτηση αριθμητικών συμβόλων, 0/5 στην αντιστοίχιση αριθμών με ποσότητες, 4/6 στην αναγνώριση γεωμετρικών σχημάτων και 10/10 στη χρήση λέξεων αρίθμησης και καταμέτρηση. Μετά την παρέμβαση χορηγήθηκε ξανά το συγκεκριμένο τεστ όπου ο Φώτης σημείωσε εμφανή βελτίωση με 10/10 στην απλή αναγνώριση αριθμών, 8/10 στη σειριοθέτηση αριθμητικών συμβόλων, 5/5 στην αντιστοίχιση αριθμών με ποσότητες, 6/6 στην αναγνώριση γεωμετρικών σχημάτων και 10/10 στη χρήση λέξεων αρίθμησης και καταμέτρηση.

Επίσης, πριν από την παρέμβαση υλοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη με τη γιαγιά του Φώτη όπου συλλέχθηκαν πληροφορίες για τις δεξιότητες επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης, την προσοχή αλλά και τα κίνητρα του παιδιού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η ίδια συνέντευξη πραγματοποιήθηκε ξανά μετά το πέρας της παρέμβασης ώστε να συλλεχθούν εκ νέου τα δεδομένα αυτά για το παιδί και να συγκριθούν με τα προηγούμενα, ψάχνοντας τυχόν αλλαγές. Πράγματι διαπιστώθηκαν αλλαγές σε διάφορα στοιχεία του παιδιού χωρίς ωστόσο οι βελτιώσεις να είναι τόσο έντονες όσο αυτές που παρουσίασε στο γνωστικό τομέα. Συνοπτικά, στον τομέα της επικοινωνίας δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές αλλαγές, παρόλα αυτά το παιδί είχε την ευκαιρία να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του με μερικές νέες φράσεις που άκουγε συχνά από τη γιαγιά του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Σχετικά με τον τομέα της αλληλεπίδρασης παρατηρήθηκαν μικρές αλλαγές και ιδιαίτερα στη μίμηση του παιδιού κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα ο Φώτης συνεχίζει να μιμείται τις φράσεις ή τις κινήσεις του ατόμου με το οποίο παίζει κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού εμπλουτίζοντας όμως τις λεκτικές φράσεις σε ποσότητα και συχνότητα γεγονός που ενίσχυσε την αλληλεπίδρασή του και τον κατέστησε πιο συμμετοχικό. Εξίσου σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε στον τρόπο με τον οποίο επιδίωκε την αλληλεπίδραση καθώς μετά το πέρας της παρέμβασης είχε μεγαλύτερη τάση να επιλέγει συμβατικά παιχνίδια για να εμπλακεί σε κοινή δραστηριότητα με τους οικείους του. Τέλος, σημειώθηκε μικρή αύξηση στο χρόνο παραμονής στο παιχνίδι.

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν η κλείδα παρατήρησης και το ημερολόγιο, συνδυαστικά, για την παρατήρηση του Φώτη αναφορικά με τις δεξιότητες που εξετάζει η εργασία. Συνολικά, φάνηκε να χρειάστηκε λίγο χρόνο ως προς την προσαρμογή στους ρυθμούς της παρέμβασης με αποτέλεσμα στην αρχή να παρουσιάζει μεγαλύτερη συστολή και δυσκολίες στη συνεργασία. Στη συνέχεια όμως διατήρησε μία σταθερή και ήπια εικόνα αναφορικά με τη συνεργασία, την εμπλοκή και γενικότερα τις υπό μελέτη δεξιότητες. Προς το τέλος της παρέμβασης όπου και η εξοικείωση ήταν μεγαλύτερη, εμφάνιζε μια θετική

εξέλιξη σε ορισμένες από τις συμπεριφορές που παρατηρήθηκαν. Αυτό φυσικά επηρεάστηκε και από το αυξημένο ενδιαφέρον του παιδιού σε συγκεκριμένες δραστηριότητες.

Τέλος, από την επαναξιολόγηση που έλαβε μέρος περίπου τέσσερις εβδομάδες μετά από τη λήξη της παρέμβασης παρατηρήθηκε εκ νέου η συμπεριφορά του Φώτη με σκοπό να εξετασθεί αν η πρόοδος του διατηρήθηκε και γενικεύτηκε και στο παιχνίδι με άλλα πρόσωπα πέρα από τη γιαγιά του. Συνοπτικά, φάνηκε να διατηρεί τη θετική εξέλιξη ως προς τις συμπεριφορές που κατάφερε να ενισχύσει μέσα από την παρέμβαση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει τη μαθηματική επίδοση, την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μέσω της εμπλοκής των παιδιών με ΔΑΦ με τις γιαγιάδες στο παιχνίδι. Συγκεκριμένα μελετήθηκαν οι επιδράσεις και τα τυχόν οφέλη των επιτραπέζιων παιχνιδιών στην ανάπτυξη των πρώτων αριθμητικών δεξιοτήτων αλλά και ο βαθμός και η ποιότητα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη δυαδική σχέση γιαγιάς-εγγονιού.

Σύμφωνα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, ο Φώτης κατάφερε να βελτιώσει σε σημαντικό βαθμό την μαθηματική του επίδοση σημειώνοντας αύξηση των σκορ του σε όλες τις δραστηριότητες του άτυπου μαθηματικού τεστ. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω αρκετές έρευνες (Elofsson et al., 2016; Lange et al. 2021; Hendrix et al., 2018; Skillen et al., 2018; Vogt et al., 2018) υποστήριξαν τις αυξημένες επιδόσεις έπειτα από παρέμβαση με επιτραπέζια σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής. Συγκεκριμένα, η παρέμβαση με τα επιτραπέζια παιχνίδια κατάφερε να

βελτιώσει τις επιδόσεις του παιδιού στην απλή αναγνώριση αριθμών, στη σειριοθέτηση αριθμητικών συμβόλων, στην αντιστοίχιση αριθμών με ποσότητες, στην αναγνώριση γεωμετρικών σχημάτων και στη χρήση λέξεων αρίθμησης και καταμέτρησης.

Σύμφωνα με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αναφορικά με τις δεξιότητες των μαθηματικών, ο Φώτης δεν παρουσίασε κάποια ιδιαίτερη ένδειξη που μπορεί να στηρίξει ότι κατάφερε να γενικεύσει όλες τις γνώσεις που κατέκτησε. Ωστόσο η γιαγιά τόνισε ότι ο Φώτης προσπαθεί να μετρήσει τις ποσότητες που το δείχνει με τις περισσότερες φορές να βρίσκει με επιτυχία το μέγεθος της ποσότητας ενώ μετρά πάντα με σειρά, κάτι που προηγουμένως δεν έκανε. Το γεγονός αυτό μπορεί να στηριχθεί τόσο από τις προαναφερθείσες έρευνες που αφορούσαν τόσο τη σημασία των επιτραπέζιων παιχνιδιών ως προς την κατάκτηση πρώιμων αριθμητικών δεξιοτήτων (Barton et al., 2018; Elofsson et al., 2016) όσο και από έρευνες που στηρίζουν ότι το αυξημένο ενδιαφέρον των παιδιών κατά το παιχνίδι δημιουργεί περισσότερες πιθανότητες κατάκτησης των δεξιοτήτων άρα και γενίκευσης τους σε άλλες δραστηριότητες (Gonzalo-Iglesia et al., 2018).

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, συγκρίνοντας τα αποτελέσματα αναφορικά με την ποιότητα και την ποσότητα αλληλεπίδρασης, παρατηρήθηκαν μικρές αλλαγές ενώ σε γενικές γραμμές ο Φώτης εξακολουθεί να αλληλεπιδρά με τον ίδιο τρόπο και στην ίδια περίπου συχνότητα. Οι πιο σημαντικές παρατηρήσεις αφορούσαν την πιο θετική και ουσιαστική εμπλοκή με το δυαδικό παιχνίδι κάτι το οποίο φάνηκε κυρίως από την αύξηση της μίμησης του παιδιού κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων μεταξύ των δύο συνεντεύξεων. Ο Φώτης εμπλούτισε τις λεκτικές φράσεις σε ποσότητα και συχνότητα, τις οποίες χρησιμοποιούσε για να εμπλακεί στο παιχνίδι και να αλληλεπιδράσει. Η ένδειξη αυτή, αν και μικρή δεν είναι καθόλου αμελητέα και επιβεβαιώνει έρευνες τις ανασκόπησης που υποστήριξαν τα επιτραπέζια παιχνίδια ως θετική επιρροή αναφορικά με τις οικογενειακές αλληλεπιδράσεις (Fang, et al., 2016; Treher, 2011).

Σχετικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα και με το αν το παιδί θα μεταφέρει τις βελτιωμένες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που τυχόν κατακτήσει μέσα από το παιχνίδι με τη γιαγιά και στο παιχνίδι με τους γύρω του και εκεί σημειώθηκαν θετικές παρατηρήσεις έπειτα από την επαναξιολόγηση. Αναφορικά με την επικοινωνία, ο Φώτης διατηρεί την ικανότητά του να επικοινωνεί τις ανάγκες του ενώ με τον πατέρα του είχε μεγαλύτερη άνεση στο να ζητήσει αυτό που χρειαζόταν. Τυχόν δισταγμοί ξεπεράστηκαν πολύ γρήγορα και το παιχνίδι κίνησε ομαλά. Επίσης ο Φώτης ήταν σε θέση να κατανοήσει και να

εκτελέσει τις οδηγίες του παιχνιδιού χωρίς πρόβλημα, διατηρώντας συνεργάσιμη και υπάκουη στάση παρόλο που δεν ήταν πάντα συγκεντρωμένος σε ικανοποιητικό βαθμό.

Αναφορικά με την ποιότητα και την ποσότητα αλληλεπίδρασης το παιδί διατήρησε μια καλή εικόνα σε όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού τόσο με τον πατέρα του όσο και με την ξαδέρφη του χωρίς να προσπαθεί να τον διακόψει και όταν ερχόταν η σειρά του εμπλεκόταν με ομαλό τρόπο στο παιχνίδι. Την περισσότερη ώρα του παιχνιδιού, έμοιαζε χαλαρός, υπομονετικός και διατηρούσε μια ευχάριστη στάση γενικότερα. Επιπλέον, συμμετείχε χωρίς να διαμαρτύρεται και υπήρξαν αρκετές στιγμές που έμενε αφοσιωμένος στο δυαδικό παιχνίδι, χωρίς να απομονώνεται ή να αποσύρεται. Ωστόσο η συγκέντρωσή του τόσο ως προς το περιεχόμενο του παιχνιδιού όσο ως προς το συμπαίκτη του ξεκίνησαν να φθίνουν. Γενικότερα όμως φάνηκε να απολαμβάνει το παιχνίδι με τον εκάστοτε συμπαίκτη του και η ώρα να περνάει ευχάριστα.

Συχνά, ο Φώτης χρησιμοποίησε τη μίμηση σε στιγμές που ήθελε να τραβήξει την προσοχή, περιμένοντας την αντίδραση του συμπαίκτη του, ιδιαίτερα στο παιχνίδι με την ξαδέρφη του. Στο παιχνίδι με τον πατέρα του δεν έκανε κάποια λεκτική μίμηση ωστόσο ανταποκρινόταν στα πειράγματά του και ενίοτε προσπαθούσε να προσεγγίσει τον πατέρα του με τον ίδιο τρόπο.

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας η οποία όχι μόνο υποστηρίζει ότι καθώς το παιδί αποκτά σταδιακά καλύτερες δεξιότητες συνεργασίας και αλληλεπίδρασης (Wong & Yunus, 2021) και ως εκ τούτου φαίνεται να έχουν τη δυνατότητα να βελτιώνουν γενικότερα τις διαπροσωπικές σχέσεις (Fang, et al., 2016) αλλά αποτελούν αφορμή για περαιτέρω έρευνα των μεταβλητών αυτών σε πληθυσμό παιδιών με ΔΑΦ.

Τέλος, αναφορικά με το πέμπτο ερώτημα, φάνηκε σημαντική διαφορά σχετικά με το κίνητρο και το βαθμό πρωτοβουλίας του παιδιού όσον αφορά την εμπλοκή του σε παιχνίδια με άλλα άτομα ή και μόνο του. Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα πριν και μετά την παρέμβαση φάνηκε ότι το παιδί εμπλεκόταν με την οικογένεια σε κοινό χρόνο κάνοντας συχνότερη χρήση παιχνιδιών από ότι πριν ενώ παράλληλα αύξησε τις ενασχολήσεις με τα παιχνίδια του. Τα παιχνίδια που τον απασχόλησαν αφορούσαν τα ήδη υπάρχοντα στη συλλογή του αλλά και κάποια από αυτά που χρησιμοποιήθηκαν στην παρέμβαση. Επίσης, αξιοσημείωτη διαφορά παρατηρήθηκε στην παρουσία αυξημένου κινήτρου και προσοχής σε παιχνίδια που το παιδί ήταν ήδη εξοικειωμένος. Τέλος, το παιδί φάνηκε να ασχολείται πλέον με τις δραστηριότητες που του άρεσαν αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο χωρίς η απόσυρση να είναι τόσο έντονη.

Τα ευρήματα αυτά φανερώουν μία θετική επιρροή των επιτραπέζιων παιχνιδιών και μπορούν να συμπληρώσουν τα ευρήματα της Juhász (2021) στην έρευνά της για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης που φάνηκε να εμπλέκονται με περισσότερο ζήλο στο παιχνίδι με τους γύρω τους καθώς εξοικειώνονται περισσότερο με τα επιτραπέζια παιχνίδια και να ανοίξει το δρόμο για περαιτέρω έρευνα σε πληθυσμό παιδιών με ΔΑΦ.

Συνοψίζοντας, μελετώντας τις πρακτικές που προτείνει η διεθνής βιβλιογραφία προκύπτουν αρκετά σημεία αναφορικά με τη συμβολή των επιτραπέζιων παιχνιδιών στη διαδικασία της μάθησης που τα παρουσιάζουν ως ένα πολλά υποσχόμενο μαθησιακό εργαλείο. Φαίνεται επίσης ότι η αξιοποίηση των επιτραπέζιων παιχνιδιών στην ανάπτυξη των αριθμητικών δεξιοτήτων είναι ένα πεδίο με αρκετές προοπτικές διερεύνησης. Ωστόσο, επειδή οι μελέτες που αφορούν το πεδίο αυτό είναι, προς το παρόν, αρκετά περιορισμένες σε αριθμό, υπάρχουν ακόμη άλυτα ζητήματα που χρήζουν διερεύνησης, ιδιαίτερα στον πληθυσμό παιδιών με ΔΑΦ.

Μέσα από την παρούσα εργασία αναδύονται ενδιαφέροντα συμπεράσματα για την παρέμβαση μέσω των επιτραπέζιων παιχνιδιών αναφορικά με τις γνωστικές δεξιότητες αλλά και τις κοινωνικές δεξιότητες. Με λίγα λόγια, μέσα από τη μελέτη περίπτωση στηρίζεται πράγματι η άποψη ότι αφενός τα επιτραπέζια αποτελούν χρήσιμο μαθησιακό εργαλείο για τα παιδιά με ΔΑΦ, αφετέρου μπορούν να συμβάλλουν σε κοινωνικές δεξιότητες όπως η ομαδικότητα και η συνεργασία. Ακόμη, η συμβολή της παρέμβασης σχετικά με τα κίνητρα και τον βαθμό πρωτοβουλίας του παιδιού με ΔΑΦ όσον αφορά την εμπλοκή του σε παιχνίδια με άλλα άτομα ή και μόνο του ήταν σημαντική. Τέλος, αναδείχτηκε η σχέση γιαγιάς-εγγονιού και φάνηκε ότι ο ρόλος της γιαγιάς πράγματι μπορεί να συμβάλλει στη στήριξη και την ενδυνάμωση ενός παιδιού με ΔΑΦ.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής διατριβής συνέβαλε με τα ευρήματά της στην άποψη ότι τα επιτραπέζια παιχνίδια αποτελούν μια χρήσιμη εναλλακτική μέθοδο εκμάθησης γνωστικών δεξιοτήτων αλλά και δεξιοτήτων που σχετίζονται με την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών με ΔΑΦ. Παρόλα αυτά δεν μπορούμε να παραλείψουμε το γεγονός ότι η μεθοδολογία της συγκεκριμένης έρευνας δημιούργησε ορισμένους περιορισμούς.

Βασικός περιορισμός αποτελεί το δείγμα της έρευνας. Παρόλο που από την έρευνα εξάχθηκαν συμπεράσματα που προσφέρουν πληροφορίες για το υπό μελέτη αντικείμενο, το δείγμα αποτελούνταν από μία μεμονωμένη περίπτωση. Αυτό σημαίνει ότι η έρευνα δε μπορεί

να στηρίζει την άποψη ότι τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα μπορούν να γενικευθούν στον υπό μελέτη πληθυσμό ανεξάρτητα από το πόσο έγκυρα και αξιόπιστα είναι.

Επιπλέον περιορισμός δημιουργήθηκε κατά την επαναξιολόγηση του Φώτη, περίπου ένα μήνα μετά τη λήξη της παρέμβασης. Ενώ η παρέμβαση διεξήχθη σε διάστημα ικανό να παρατηρήσει τις αντιδράσεις του παιδιού σε διάφορες φάσεις της διάθεσής του (άλλοτε ήταν χαρούμενος, άλλοτε νευρικός, άλλοτε πονούσε κάπου ή τον ενοχλούσε κάτι) και μπορεί να μας προσφέρει μια συνολική εικόνα για τις επιδόσεις του, στην επαναξιολόγηση δεν υπήρχε αυτή η δυνατότητα. Συγκεκριμένα, η επαναξιολόγηση έλαβε μέρος μέσα σε μία συνάντηση όπου οι απρόβλεπτοι παράγοντες των συνθηκών και της διάθεσης του Φώτη θα μπορούσαν να επηρεάσουν τα συμπεράσματα καθώς δεν ήταν εφικτό να παρατηρηθούν οι αντιδράσεις του παιδιού σε διάφορα στάδια της διάθεσής του, όπως ακριβώς και στην παρέμβαση.

Τέλος, ένας ακόμα σημαντικός περιορισμός ήταν δυσκολία να προσεγγιστεί η επίδοση του Φώτη αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες. Αναλυτικότερα, οι κοινωνικές δεξιότητες δύσκολα μπορούν να προσεγγιστούν μέσα από ένα ποσοτικό εργαλείο και να αποδοθούν ως αριθμοί σε αντίθεση με τις επιδόσεις στο γνωστικό τομέα.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, οφείλουμε να αναφέρουμε συγκεκριμένες προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Αρχικά, το συγκεκριμένο αντικείμενο θα μπορούσε να μελετηθεί με μεγαλύτερο δείγμα αξιοποιώντας παιδιά με ΔΑΦ ακόμα και από όλη την Ελλάδα. Μία πρόταση για μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να είναι η εφαρμογή της παρέμβασης με τα επιτραπέζια παιχνίδια σε νηπιαγωγεία τόσο τυπικής όσο και ειδικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, η παρέμβαση αυτή θα μπορούσε να αποτελέσει μέσο παρατήρησης των αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές σε ένα πλαίσιο συνδιδασκαλίας.

Αναφορικά με την επιλογή των επιτραπέζιων παιχνιδιών, θα μπορούσε να γίνει επέκταση των επιλογών και να ενταχθούν περισσότερα συμβατικά επιτραπέζια με σκοπό να γίνει η παρέμβαση πιο ενδιαφέρουσα και λιγότερο μονότονη. Διευρύνοντας την ποικιλία των επιτραπέζιων παιχνιδιών μπορεί να υπάρξει και μεγαλύτερη ευελιξία στις δραστηριότητες που μπορούν να δημιουργηθούν αναφορικά με τις μαθηματικές δεξιότητες. Επιπλέον πρόταση είναι η αξιοποίηση των επιτραπέζιων παιχνιδιών σε μία παρέμβαση που αφορά δεξιότητες του προφορικού λόγου, την ανάγνωση και τη γραφή. Συγκεκριμένα, θα ήταν ενδιαφέρουσα η επιλογή κατάλληλων παιχνιδιών και η προσαρμογή τους με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να αναπτυχθούν και οι δεξιότητες αυτές.

Σχετικά με τους συμμετέχοντες, σε μελλοντική έρευνα θα ήταν ωφέλιμο να ερευνηθούν με τον ίδιο τρόπο και άλλες δυαδικές σχέσεις όπως εκείνες των αδελφών, γονέα και με παιδί με ΔΑΦ κλπ. Στο πλαίσιο αυτό είναι πιθανό να αναδειχθούν στοιχεία από τη δυναμική της κάθε σχέσης ξεχωριστά που θα φανούν χρήσιμα ως προς τον τρόπο που αντιμετωπίζεται και προσεγγίζεται ένα παιδί με ΔΑΦ.

Επιπλέον, η επαναξιολόγηση-follow up θα ήταν χρήσιμο να διεξαχθεί σε πάνω από μία συναντήσεις έτσι ώστε οι ερευνητές να μπορούν να αντλήσουν μια πιο ξεκάθαρη και αντικειμενική εικόνα αναφορικά με τη διατήρηση ή μη των επιδόσεων του δείγματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόφωνη

- Γκούμας, Ε. (2018). *Διδασκαλία βασικών μαθηματικών εννοιών σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες: Μια Διαφοροποιημένη Προσέγγιση*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Θεοδωρίδης, Μ. (2014). *Πρόγραμμα Σπουδών: Επιστημονικό Πεδίο: Τέχνες- Πολιτισμός: Διδακτικό Μαθησιακό Αντικείμενο/Τάξη/επίπεδο εκπαίδευσης: Μουσική/Νηπιαγωγείο, Α'-ΣΤ' Δημοτικού, Α'-Γ' Γυμνασίου*. Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Κορνηλάκη, Α. Ν., Κυπριωτάκη, Μ. (2017). *Παππούδες και γιαγιάδες τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: ο ρόλος τους, η συμβολή τους και η αναγκαιότητα προγραμμάτων παρέμβασης*. Η.

Κουρκούτας (Επιμ.), Στο *Σχολική Συμβουλευτική και Παρεμβάσεις για παιδιά με διαταραχές* (σσ. 89-110). Πεδίο

Newby, P. (2019). Μέθοδοι έρευνας στην εκπαίδευση. *I. Φυριππή, Μτφρ. : Γ. Μανωλίτσης, Επιμ). Πεδίο (Πρωτότυπη δημοσίευση, 2012).*

Ξενόφωνη

Ambarita, M. R., Rahayu, W., & Supena, A. (2020,). Number Sense Ability: The Application of Game with Rules and Emotional Intelligence. *Proceedings of the 4th International Conference on Learning Innovation and Quality Education*, September 5, 2020, Surakarta, Indonesia (1-7). Association for Computing Machinery.

<https://doi.org/10.1145/3452144.3452225>

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*.

Angell, M. E., Nicholson, J. K., Watts, E. H., & Blum, C. (2011). Using a multi component adapted power card strategy to decrease latency during interactivity transitions for three children with developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(4), 206-217.

<https://doi.org/10.1177/1088357611421169>

Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., ... & Dowling, N. F. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2014. *MMWR Surveillance Summaries*, 67(6), 1.

<https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a1>

- Barbara, J. (2017). Measuring User Experience in Multiplayer Board Games. *Games and Culture*, 12(7–8), 623–649. <https://doi.org/10.1177/1555412015593419>
- Barr, M., & Copeland-Stewart, A. (2022). Playing video games during the COVID-19 pandemic and effects on players' well-being. *Games and Culture*, 17(1), 122-139. <https://doi.org/10.1177/15554120211017036>
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (1999). 'Obsessions' in children with autism or Asperger syndrome: Content analysis in terms of core domains of cognition. *The British Journal of Psychiatry*, 175(5), 484-490. <https://doi.org/10.1192/bjp.175.5.484>
- Barton, E., E., Pokorski, E., A., Sweeney, E., M., Velez, M., Gossett, S., Qiu J., & Domingo, M. (2018). An empirical examination of effective practices for teaching board game play to young children. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(3), 138–148. <https://doi.org/10.1177/1098300717753833>
- Bearss, K., Burrell, T. L., Stewart, L., & Scahill, L. (2015). Parent training in autism spectrum disorder: What's in a name?. *Clinical child and family psychology review*, 18, 170-182. <https://doi.org/10.1007/s10567-015-0179-5>
- Bedard, C., Bremer, E., Campbell, W., & Cairney, J.. (2018). Evaluation of a Direct-Instruction Intervention to Improve Movement and Preliteracy Skills among Young Children: A Within-Subject Repeated-Measures Design. *Frontiers in Pediatrics*, 5, 298. <https://doi.org/10.3389/fped.2017.00298>
- Beghin, H. (2021). The Benefits of Inclusion for Students on the Autism Spectrum. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 13(2), 12-16.

- Benson, P. R., & Karlof, K. L. (2009). Anger, stress proliferation, and depressed mood among parents of children with ASD: A longitudinal replication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *39*, 350–362. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0632-0>
- Berge, J. M., Telke, S., Tate, A., & Trofholz, A. (2019). Utilizing a board game to measure family/parenting factors and childhood obesity risk. *Journal of nutrition education and behavior*, *51*(4), 419-431.
<https://doi.org/10.1016/j.jneb.2018.12.008>
- Blijd-Hoogewys, E. M. A., Bezemer, M. L., & Van Geert, P. L. C. (2014). Executive functioning in children with ASD: An analysis of the BRIEF. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*, 3089-3100.
<https://doi.org/10.1007/s10803-014-2176-9>
- Boghian, I., Cojocariu, V. M., Popescu, C. V., & Mățã, L. (2019). Game-based learning. Using board games in adult education. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, *9*(1).
- Boyd, B. A., Odom, S. L., Humphreys, B. P., & Sam, A. M. (2010). Infants and toddlers with autism spectrum disorder: Early identification and early intervention. *Journal of Early Intervention*, *32*(2), 75-98. <https://doi.org/10.1177/105381511036269>
- Boyle, P., Haines, D., Lovelock, L., & Innes, K. (2014). Home safety for children with autistic spectrum disorder: Local authority occupational therapy intervention. *British journal of occupational therapy*, *77*(5), 243-250.
<https://doi.org/10.4276/030802214X13990455043485>
- Broady, T. R., Stoyles, G. J., & Morse, C. (2017). Understanding carers' lived experience of stigma: The voice of families with a child on the autism spectrum. *Health and Social Care in the Community*, *25*(1), 224–233. <https://doi.org/10.1111/hsc.12297>

- Brussoni, M. J., & Boon, S. D. (1998). Grandparental impact in young adults' relationships with their closest grandparents: The role of relationship strength and emotional closeness. *The International Journal of Aging and Human Development*, 46(4), 267-286. <https://doi.org/10.2190/2B7B-E3LH-74JJ-UJRY>
- Burrell, T. L., & Borrego Jr, J. (2012). Parents' involvement in ASD treatment: what is their role?. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(3), 423-432.
<https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2011.04.003>
- Burgoyne, A. P., Sala, G., Gobet, F., Macnamara, B. N., Campitelli, G., & Hambrick, D. Z. (2016). The relationship between cognitive ability and chess skill: A comprehensive meta-analysis. *Intelligence*, 59, 72-83.
<https://doi.org/10.1016/j.intell.2016.08.002>
- Campbell, A., & Tincani, M. (2011). The power card strategy: Strength-based intervention to increase direction following of children with autism spectrum disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(4), 240-249.
<https://doi.org/10.1177/1098300711400608>
- Carter, M., Stephenson, J., Clark, T., Costley, D., Martin, J., Williams, K., ... & Bruck, S. (2014). Perspectives on regular and support class placement and factors that contribute to success of inclusion for children with ASD. *Journal of International Special Needs Education*, 17(2), 60-69. <https://doi.org/10.9782/2159-4341-17.2.60>
- Charman, T. & Baird, G. (2002) 'Practitioner Review: Diagnosis of Autistic Spectrum Disorder in 2 and 3 Year Old Children', *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 43, 289–305. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00022>

- Chen, S. Y., Tsai, J. C., Liu, S. Y., & Chang, C. Y. (2021). The effect of a scientific board game on improving creative problem solving skills. *Thinking Skills and Creativity*, *41*, 100921. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100921>
- Corsello, C. M. (2005). Early intervention in autism. *Infants & young children*, *18*(2), 74-85.
- Coulter, K. L., Barton, M. L., Robins, D. L., Stone, W. L., & Fein, D. A. (2021). DSM-5 symptom expression in toddlers. *Autism*, *25*(6), 1653-1665. <https://doi.org/10.1177/1362361321100016>
- Cox, M. J., & Paley, B. (1997). Families as systems. *Annual Review of Psychology*, *48*, 243-267. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.48.1.243>
- Crosland, K., & Dunlap, G. (2012). Effective strategies for the inclusion of children with autism in general education classrooms. *Behavior modification*, *36*(3), 251-269. <https://doi.org/10.1177/0145445512442682>
- Davis, K. M., Boon, R. T., Cihak, D. F., & Fore III, C. (2010). Power cards to improve conversational skills in adolescents with Asperger syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *25*(1), 12-22. <https://doi.org/10.1177/1088357609354299>
- Delobel-Ayoub, M., Ehlinger, V., Klapouszczak, D., Maffre, T., Raynaud, J. P., Delpierre, C., & Arnaud, C. (2015). Socioeconomic disparities and prevalence of autism spectrum disorders and intellectual disability. *PloS one*, *10*(11), e0141964.
- Dosman, C. F., Andrews, D., & Goulden, K. J. (2012). Evidence-based milestone ages as a framework for developmental surveillance. *Paediatrics & child health*, *17*(10), 561-568. <https://doi.org/10.1093/pch/17.10.561>

- Dumont-Mathieu, T., & Fein, D. (2005). Screening for autism in young children: The Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT) and other measures. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 11(3), 253-262. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20072>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., κ.α. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43(6): 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- DuPaul, G. J., & Henningson, P. N. (1993). Peer tutoring effects on the classroom performance of children with attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review*, 22, 134-143. <https://doi.org/10.1080/02796015.1993.12085642>
- Dyches, T., Wilder, L. K., Sudweeks, R. R., Obiakor, F. E., & Algozzine, B. (2004). Multicultural issues in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 211–222. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000022611.80478.73>
- Edwards, A., Brebner, C., McCormack, P.F. & MacDougall, C. (2017). “More than blowing bubbles”: What parents want from therapists working with children with autism spectrum disorder. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18, 493-505. <https://doi.org/10.3109/17549507.2015.1112835>
- Eldar, E., Talmor, R., & Wolf-Zukerman, T. (2010). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 97-114. <https://doi.org/10.1080/13603110802504150>

- Elofsson, J., Gustafson, S., Samuelsson, J., Träff, U. (2016). Playing number board games supports 5-year-old children's early mathematical development. *The Journal of Mathematical Behavior*, 43, 134–147.
<https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2016.07.003>
- Elwin, M., Ek, L., Kjellin, L., & Schröder, A. (2013). Too much or too little: Hyper- and hypo-reactivity in high-functioning autism spectrum conditions. *Journal of intellectual & developmental disability*, 38(3), 232-241.
<https://doi.org/10.3109/13668250.2013.815694>
- Fang, Y. M., Chen, K. M., & Huang, Y. J. (2016). Emotional reactions of different interface formats: Comparing digital and traditional board games. *Advances in Mechanical Engineering*, 8(3), 1-8. <https://doi.org/10.1177/1687814016641902>
- Faras, H., Al Ateeqi, N., & Tidmarsh, L. (2010). Autism spectrum disorders. *Annals of Saudi medicine*, 30(4), 295-300. <https://doi.org/10.4103/0256-4947.65261>
- Farrugia, D. (2009). Exploring stigma: Medical knowledge and the stigmatisation of parents of children with autism spectrum disorder. *Sociology of Health and Illness*, 31(7), 1011–1029. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.2009.01174.x>
- Fernández-Alcántara, M., García-Caro, M. P., Pérez-Marfil, M. N., Hueso-Montoro, C., Laynez-Rubio, C., & Cruz-Quintana, F. (2016). Feelings of loss and grief in parents of children diagnosed with autism spectrum disorder (ASD). *Research in developmental disabilities*, 55, 312-321. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.05.007>
- Ferraioli, S. J., Hansford, A., & Harris, S. L. (2012). Benefits of including siblings in the treatment of autism spectrum disorders. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(3), 413-422. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra201005.005>

- Ferraioli, S. J., & Harris, S. L. (2011). Effective educational inclusion of students on the autism spectrum. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, *41*, 19-28.
<https://doi.org/10.1007/s10879-010-9156-y>
- Fewster, D., L. (2015). First port of call: facing the parents of autism spectrum disorder. *South African Family Practice*, *57*(1), 31-34.
<https://doi.org/10.1080/20786190.2014.995917>
- Fissler, P., Küster, O. C., Loy, L. S., Laptinskaya, D., Rosenfelder, M. J., von Arnim, C. A., & Kolassa, I. T. (2017). Jigsaw Puzzles As Cognitive Enrichment (PACE)- the effect of solving jigsaw puzzles on global visuospatial cognition in adults 50 years of age and older: study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, *18*, 1- 11.
<https://doi.org/10.1186/s13063-017-2151-9>
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford: Basil Blackwell.
- Frith, U., & Happé, F. (2005). Autism spectrum disorder. *Current biology*, *15*(19), 786-790. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2005.09.033>
- Fryxell, D., & Kennedy, C. H. (1995). Education of Autistic Children in Developing Countries. *Journal of Social Sciences*, *9*, 109-117.
<https://doi.org/10.4236/jss.2021.910008>
- Galut, M. N. A. (2022). Effectiveness of Sci-Math Board Game for Elementary Science and Mathematics. *Asian Journal of Education and Social Studies*, *28*(3), 19-35.
<https://doi.org/10.9734/AJESS/2022/v28i3330677>
- Garrido, D., Carballo, G., & Garcia-Retamero, R. (2020). Siblings of children with autism spectrum disorders: social support and family quality of life. *Quality of Life Research*, *29*, 1193-1202. <https://doi.org/10.1007/s11136-020-02429-1>

- Gasteiger, H. (2012). Fostering early mathematical competencies in natural learning situations-*Foundation and challenges of a competence-oriented concept of mathematics education in kindergarten*. *Journal Für Mathematik-Didaktik*, 33(2), 181–201.
- Gasteiger, H., Moeller, K. (2021). Fostering early numerical competencies by playing conventional board games. *Journal of Experimental Child Psychology*, 204, 1- 15. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.105060>
- Gasteiger, H., Obersteiner, A., & Reiss, K. (2015). “Formal and Informal Learning Environments: Using Games to Support Early Numeracy.” *In Describing and Studying Domain-Specific Serious Games*, edited by J. Torbeyns, E. Lehtinen, & J. Elen, 231–250. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20276-1_14
- Gay, L., R., Mills, G.,E. & Airasian, P. (2017). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Ποσοτικές και Ποιοτικές Μέθοδοι – Εφαρμογές* (Φύσσα, Α., Νικολαΐδου, Μ., Τσορδιά, Χ., Μετ.) (10η εκδ.) Αθήνα: Προπομπός.
- Giardina, A., Di Blasi, M., Schimmenti, A., King, D. L., Starcevic, V., & Billieux, J. (2021). Online gaming and prolonged self-isolation: evidence from Italian gamers during the COVID-19 outbreak. *Clinical Neuropsychiatry*, 18(1), 65. <https://doi.org/10.36131/cnfioritieditore20210106>
- Glazzard, J., & Overall, K. (2012). Living with autistic spectrum disorder: Parental experiences of raising a child with autistic spectrum disorder (ASD). *Support for Learning*, 27(1), 37-45. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01505.x>
- Gonzalo-Iglesia, J., L., Lozano-Monterrubio, N., Prades-Tena, J. (2018). Noneducational board games in University Education. *Revista Lusófona de Educação*, 41, 45-62. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.03>

- Grammenos, D., Savidis, A., & Stephanidis, C. (2005, July). UA-Chess: A universally accessible board game. Στο *Proceedings of the 3rd International Conference on Universal Access in Human-Computer Interaction*, Las Vegas, Nevada (July 2005) (pp. 555-562).
- Grüssing, M., & Peter-Koop, A (2008). Effekte vorschulischer mathematischer Förderung am Ende des ersten Schuljahres: Erste Befunde einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 1(1), 65–81.
- Guhe, M., & Lascarides, A. (2014, August). Game strategies for the settlers of catan. Στο *2014 IEEE Conference on Computational Intelligence and Games* (pp. 1- 8). IEEE. <https://doi.org/10.1109/CIG.2014.6932884>
- Haglund, B., & Peterson, L. (2018). Why use board games in leisure-time centres? Prominent staff discourses and described subject positions when playing with children. *International Journal for Research on Extended Education*, 5(2), 13– 14.
- Hastings, R. (2008). Stress in parents of children with autism. In E. McGregor, M. Núñez, K. Cebula & J. C. Gómez (Eds.), *Autism: An integrative view from neurocognitive, clinical, and intervention research*. Malden: Blackwell.
- Hendrix, N., M., Hojnoski, R., L., Missall, K., N. (2018). Promoting numeracy skills through board game play. *Young Exceptional Children*, 20(10), 1–12. <https://doi.org/10.1177/1096250618814239>
- Hill, E. L. (2004a). Evaluating the theory of executive dysfunction in autism. *Developmental Review*, 24, 189–233. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2003.11.003>

- Hillman, J., Marvin, A. R., & Anderson, C. M. (2016). The experience, contributions, and resilience of grandparents of children with autism spectrum disorder. *Journal of Intergenerational Relationships, 14*(2), 76-92.
<https://doi.org/10.1080/15350770.2016.1160727>
- Hillman, J. L., Wentzel, M. C., & Anderson, C. M. (2017). Grandparents' experience of autism spectrum disorder: Identifying primary themes and needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*(10), 2957-2968.
<https://doi.org/10.1007/s10803-017-3211-4>
- Howe, N., & Recchia, H. (2014). Sibling relationships as a context for learning and development. *Early Education and Development, 25*(2), 155-159.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2014.857562>
- Hundert, J., & Houghton, A. (1992). Promoting social interaction of children with disabilities in integrated preschools: A failure to generalize. *Exceptional Children, 58*, 311-320. <https://doi.org/10.1177/001440299205800404>
- Iizuka, A., Suzuki, H., Ogawa, S., Kobayashi-Cuya, K. E., Kobayashi, M., Takebayashi, T., & Fujiwara, Y. (2018). Pilot randomized controlled trial of the GO game intervention on cognitive function. *American Journal of Alzheimer's Disease & Other Dementias, 33*(3), 192-198. <https://doi.org/10.1177/1533317517753362>
- Juhász, A. (2021): Primary school teachers' attitude to board-games and their board-game playing practice. *Acta Didactica Napocensia, 14*(1), 182-187.
<https://doi.org/10.24193/adn.14.1.15>

- Johnson, C. P., & Myers, S. M. (2007). Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, *120*(5), 1183-1215.
<https://doi.org/10.1542/peds.2007-2361>
- Jordan, R. (2003). Social play and autistic spectrum disorders: a perspective on theory, implications and educational approaches. *Autism*, *7*(4), 347-360.
<https://doi.org/10.1177/1362361303007004002>
- Kamps, D. M., Barbetta, P. M., Leonard, B. R., & Delquadri, J. (1994). Classwide peer tutoring: An integration strategy to improve reading skills and promote peer interactions among students with autism and general education peer. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *27*, 49-61. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-49>
- Krajewski, K., Schneider, W. (2009). Exploring the impact of phonological awareness, visual-spatial working memory, and preschool quantity-number competencies on mathematics achievement in elementary school: Findings from a 3-year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, *103*(4), 516-531. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.03.009>
- Kaufman, D. (2017). Enhancing Older Adults' Social Connectedness through Digital Games. *Gerontology & Geriatrics Studies*, *1*(1)
<https://doi.org/10.31031/GGS.2017.01.000504>
- Kaur, K., & Pany, S. (2021). Impact of task-related games on cognitive flexibility of low-functioning autism spectrum disorder children: A tool for improving quality of life in indian culture. *Int J Cur Res Rev/ Vol*, *13*(07), 74.
<http://dx.doi.org/10.31782/IJCRR.2021.13727>
- Keeling, K., Smith Myles, B., Gagnon, E., & Simpson, R. L. (2003). Using the power card strategy to teach sportsmanship skills to a child with autism. *Focus on*

Autism and Other Developmental Disabilities, 18(2), 105-111.

<https://doi.org/10.1177/108835760301800204>

Kenworthy, L., Yerys, E., Gutermuth Anthony, L., & Wallace, G. L. (2008).

Understanding executive control in autism spectrum disorders in the lab and in the real world. *Neuropsychological Review*, 18, 320–338.

<https://doi.org/10.1007/s11065-008-9077-7>

Koegel, L. K., Harrower, J. K., & Koegel, R. L. (1999). Support for children with

developmental disabilities in full inclusion classrooms through self-

management. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(1), 26–34

<https://doi.org/10.1177/109830079900100104>

Kypriotaki, M. & Kornilaki, E. (2016). The quality of grandparent-grandchild relationship and

the role of the family. *In the Medomond-Monduzzi Editore International Proceedings*

Division-17th European Conference on Developmental Psychology, pp. 237-243.

Bologna: Medimond Publishing Company.

Kypriotaki, M. & Markodimitraki, M. (2016). Fathers of children with Autism Spectrum

Disorders: a case study on their experiences and relationships. *In the Medomond-*

Monduzzi Editore International Proceedings Division-17th European Conference on

Developmental Psychology, pp. 245-250. Bologna: Medimond Publishing Company.

Lang, R., Machalicek, W., Rispoli, M., & Register, A. (2009). Training parents to implement

communication interventions for children with autism spectrum disorders (ASD): A

systematic review. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*,

3(3), 174-190. <https://doi.org/10.1080/17489530903338861>

- Lange, A., A., Brennehan, K., Sareh N. (2021). Using Number Games to Support Mathematical Learning in Preschool and Home Environments. *Early Education and Development*, 32(3), 459-479. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1778386>
- Laski, E. V., & Siegler, R. S. (2014). Learning from number board games: you learn what you encode. *Developmental psychology*, 50(3), 853. <https://doi.org/10.1037/a0034321>
- Lewis, M. H., & Bodfish, J. W. (1998). Repetitive behavior disorders in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 4, 80– 89. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2779\(1998\)4:2<80::AID-MRDD4>3.0.CO;2-0](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2779(1998)4:2<80::AID-MRDD4>3.0.CO;2-0)
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013). Educators' challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347-362. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470>
- Locke, W. R., & Fuchs, L. S. (1995). Effects of peer-mediated reading instruction on the on-task behavior and social interaction of children with behavior disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3, 92-99. <https://doi.org/10.1177/106342669500300204>
- Lok, K. I., Chiang, H. M., Lin, Y. H., & Jiang, C. (2022). Trying a board game intervention on children with autism spectrum disorder in Macau: how do they react?. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2095861>
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). *Autism spectrum disorder*, 392(10146), 508-520. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2)

- Lyall, K., Croen, L., Daniels, J., Fallin, M. D., Ladd-Acosta, C., Lee, B. K., ... & Newschaffer, C. (2017). The changing epidemiology of autism spectrum disorders. *Annual review of public health, 38*, 81-102. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-031816-044318>
- Maenner, M. J., Shaw, K. A., Baio, J., Washington, A., Patrick, M., DiRienzo, M., ... & Dietz, P. M. (2020). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2016. *MMWR Surveillance summaries, 69*(4), 1.
- Mannion, A., & Leader, G. (2013). Comorbidity in autism spectrum disorder: A literature review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7*(12), 1595-1616. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.09.006>
- Margetts, J. K., Le Couteur, A., & Croom, S. (2006). Families in a state of flux: The experience of grandparents in autism spectrum disorder. *Child: Care, Health and Development, 32*(5), 565–574. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00671.x>
- Markoulakis, R., Fletcher, P., & Bryden, P. (2012). Seeing the Glass Half Full. *Clinical Nurse Specialist, 26*(1), 48–56. <https://doi.org/10.1097/NUR.0b013e31823bfb0f>
- Matson, M. L., Mahan, S., & Matson, J. L. (2009). Parent training: A review of methods for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*(4), 868-875. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.02.003>
- Matson, J. L., & Wilkins, J. (2007). A critical review of assessment targets and methods for social skills excesses and deficits for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 1*(1), 28-37. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2006.07.003>

- McConkey, R., Cassin, M. T., & McNaughton, R. (2020). Promoting the social inclusion of children with ASD: A family-centred intervention. *Brain sciences*, *10*(5), 318.
<https://doi.org/10.3390/brainsci10050318>
- McPartland, J. C., Law, K., & Dawson, G. (2016). Autism spectrum disorder. *Encyclopedia of mental health*, *1*(1), 124-130. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397045-9.00230-5>
- Miller, E., Buys, L., & Woodbridge, S. (2012). Impact of disability on families: Grandparents' perspectives. *Journal of Intellectual Disability Research*, *56*(1), 102–110. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01403.x>
- M. K. Naidoo, M., K., Govender, S. (2022). Parental participation in supporting the development of communication skills in autistic children. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *14*(1), 791–801. <https://doi.org/10.9756/int-jecse/v14i1.221093>
- National Research Council. (2001). *Eager to learn: educating our preschoolers*. National Academy Press.
- Ng, M., de Montigny, J. G., Ofner, M., & Docé, M. T. (2017). Environmental factors associated with autism spectrum disorder: a scoping review for the years 2003–2013. *Health promotion and chronic disease prevention in Canada: research, policy and practice*, *37*(1), 1. <https://doi.org/10.24095/hpcdp.37.1.01>
- Noda, S., Shirotaki, K., & Nakao, M. (2019). The effectiveness of intervention with board games: a systematic review. *BioPsychoSocial medicine*, *13*(1), 1-21.
<https://doi.org/10.1186/s13030-019-0164-1>
- Norman D. (2005). *Emotional design*. Basic Books.

- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O., & Sirota, K. G. (2001). Inclusion as social practice: Views of children with autism. *Social Development, 10*(3), 399-419.
<https://doi.org/10.1111/1467-9507.00172>
- Ooi, K. L., Ong, Y. S., Jacob, A. A., & Khan, T. M. (2016). A metasynthesis on parenting a child with autism. *Neuropsychiatric Disease and Treatment, 12*, 1–18.
<https://doi.org/10.2147/NDT.S100634>
- Oren, A. (2008). The use of board games in child psychotherapy. *Journal of child psychotherapy, 34*(3), 364-383. <https://doi.org/10.1080/00754170802472893>
- Ozonoff, S., Iosif, A. M., Baguio, F., Cook, I. C., Hill, M. M., Hutman, T., ... & Young, G. S. (2010). A prospective study of the emergence of early behavioral signs of autism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 49*(3), 256-266. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2009.11.009>
- Parmeggiani, A., Corinaldesi, A., & Posar, A. (2019). Early features of autism spectrum disorder: a cross-sectional study. *Italian journal of pediatrics, 45*, 1-8.
<https://doi.org/10.1186/s13052-019-0733-8>
- Perolat, J., De Vylder, B., Hennes, D., Tarassov, E., Strub, F., de Boer, V., & Tuyls, K. (2022). Mastering the game of Stratego with model-free multiagent reinforcement learning. *Science, 378*(6623), 990-996.
<https://doi.org/10.1126/science.add4679>
- Potter, C. A. (2016). “I accept my son for who he is – he has incredible character and personality”: fathers’ positive experiences of parenting children with autism. *Disability & Society, 31*(7), 948–965.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1216393>

Prendeville, P., & Kinsella, W. (2019). The role of grandparents in supporting families of children with autism spectrum disorders: A family systems 'approach. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(2), 738-749.

<https://doi.org/10.1007/s10803-018-3753-0>

Rasmussen, C., & Bisanz, J. (2005). Representation and working memory in early arithmetic. *Journal of Experimental Child Psychology*, 91, 137–157.

<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.01.004>

Ratcliffe, B., Wong, M., Dossetor, D., & Hayes, S. (2015). The association between social skills and mental health in school-age children with autism spectrum disorder, with and without intellectual disability. *Journal of Autism and*

Developmental Disabilities, 45, 2487–2496. [https://doi.org/10.1007/s10803-](https://doi.org/10.1007/s10803-015-2411-z)

[015-2411-z](https://doi.org/10.1007/s10803-015-2411-z)

Rutter, M., Bailey, A., & Lord, C. (2003). *SCQ. The Social Communication Questionnaire*. Torrance, CA: Western Psychological Services.

Sáenz de Jubera Ocón, M., Sanz Arazuri, E., Valdemoros San Emeterio, M. Á., Alonso Ruiz, R. A., & Ponce de León Elizondo, A. (2021). *Leisure Spaces Shared by Grandparents and Grandchildren in Northern Spain*. *Sustainability*, 13(16), 9191.

<https://doi.org/10.3390/su13169191>

Sarama, J., Clements, D. H. (2009). *Early Childhood Mathematics Education, Research: Learning Trajectories for Young Children*. New York: Routledge.

Satsangi, R., Bofferding, L. (2017). Improving the Numerical Knowledge of Children with Autism Spectrum Disorder: The Benefits of Linear Board Games. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(3), 218–226.

<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12380>

- Schlebusch, L., & Dada, S. (2018). Positive and negative cognitive appraisal of the impact of children with autism spectrum disorder on the family. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 51, 86–93.
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.04.005>
- Shattuck, P. T. (2006). The Contribution of Diagnostic Substitution to the Growing Administrative Prevalence of Autism in US Special Education. *PEDIATRICS*, 117(4), 1028–1037. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-1516>
- Siegler, R. S., & Ramani, G. B. (2008). Playing linear numerical board games promotes low income children's numerical development. *Developmental science*, 11(5), 655-661. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00714.x>
- Simanowski, S., & Krajewski, K. (2019). Specific preschool executive functions predict unique aspects of mathematics development: A 3-year longitudinal study. *Child development*, 90(2), 544-561. <https://doi.org/10.1111/cdev.12909>
- Skillen, J., Berner V., D., Seitz-Stein, K. (2018) The rule counts! Acquisition of mathematical competencies with a number board game, *The Journal of Educational Research*, 111(5), 554-563.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1313187>
- Sonnenschein, S., Metzger, S. R., Dowling, R., Gay, B., & Simons, C. L. (2016). Extending an effective classroom-based math board game intervention to preschoolers' homes. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk*, 7(2), 1-29. <https://doi.org/10.58464/2155-5834.1304>
- Strain, P. S., Kohler, F. W., & Goldstein, H. (1996). Peer-mediated interventions for young children with autism. In P. Jensen & T. Hibbs (Eds.), *Psychosocial treatments*

of child and adolescent disorders (pp. 573-586). <https://doi.org/10.1037/10196->

[022](#)

Strang, J. F., Anthony, L. G., Yerys, B. E., Hardy, K. K., Wallace, G. L., Armour, A. C., ... & Kenworthy, L. (2017). The flexibility scale: Development and preliminary validation of a cognitive flexibility measure in children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 47, 2502-2518.

<https://doi.org/10.1007/s10803-017-3152-y>

Streng, I. (2009). Using therapeutic board games to promote child mental health. *Journal of Public Mental Health*, 7(4), 4-16. <https://doi.org/10.1108/17465729200800024>

Talay-Ongan, A., & Wood, K. (2000). Unusual sensory sensitivities in autism: A possible crossroads. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(2), 201-212. <https://doi.org/10.1080/713671112>

Tanner, A., & Dounavi, K. (2021). The emergence of autism symptoms prior to 18 months of age: A systematic literature review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(3), 973-993. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04618-w>

Taspinar, B., Schmidt, W., Schuhbauer, H. (2016). Gamification in education: a board game approach to knowledge acquisition. Στο *International Conference on Knowledge Management*, October 10-11, 2016, Vienna, Austria (pp.101-116). *Procedia Computer Science*. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2016.09.104>

Tateno, M., Teo, A. R., Ukai, W., Kanazawa, J., Katsuki, R., Kubo, H., & Kato, T. A. (2019). Internet addiction, smartphone addiction, and Hikikomori trait in Japanese young adult: social isolation and social network. *Frontiers in psychiatry*, 10, 455.

<https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00455>

- Toledo, G. L., Sousa, F. E. A., Alves, B. W. G., Hanna, L. M. O., & de Moraes, T. M. (2023). The warning signs of autism spectrum disorder: a systematic review. *Brazilian Journal of Health Review*, 6(3), 8544-8556. <https://doi.org/10.34119/bjhrv6n3-014>
- Treher, E. N. (2011). *Learning with board games*. The Learning Key Inc.
- Türkoğlu, B. (2019). The Effect of Educational Board Games Training Programme on the Social Skill Development of the Fourth Graders. *Ilkogretim Online*, 18(3). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.612180>
- Turner, M. (1999). Annotation: Repetitive behavior in autism: A review of psychological research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 40, 839–849. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00502>
- Tsao, L. L., Davenport, R., & Schmiede, C. (2012). Supporting siblings of children with autism spectrum disorders. *Early Childhood Education Journal*, 40, 47-54. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0488-3>
- Tsekleves, E., Cosmas, J., & Aggoun, A. (2016). Benefits, barriers and guideline recommendations for the implementation of serious games in education for stakeholders and policymakers. *British Journal of Educational Technology*, 47(1), 164-183. <https://doi.org/10.1111/bjet.12223>
- Vasilopoulou, E., & Nisbet, J. (2016). The quality of life of parents of children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 23, 36-49. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.11.008>
- Veenstra-VanderWeele, J., Christian, S. L., & Cook, Jr, E. H. (2004). Autism as a paradigmatic complex genetic disorder. *Annu. Rev. Genomics Hum. Genet.*, 5, 379-405. <https://doi.org/10.1146/annurev.genom.5.061903.180050>

- Verma, K., G., Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές* (Α., Ι., Γρίβα, Μετ.). Τυπωθήτω/Δαρδανός.
- Vogt, F., Hauser, B., Stebler, R., Rechsteiner, K., Urech, C. (2018) Learning through play–pedagogy and learning outcomes in early childhood mathematics, *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(4), 589-603.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1487160>
- Wang, B., Taylor, L., & Sun, Q. (2018). Families that play together stay together: Investigating family bonding through video games. *New Media & Society*, 20(11), 4074-4094. <https://doi.org/10.1177/1461444818767667>
- Webb, S. J., & Jones, E. J. (2009). Early identification of autism: Early characteristics, onset of symptoms, and diagnostic stability. *Infants and Young Children*, 22(2), 100.
<https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181a02f7f>
- Williams, E., Reddy, V., & Costall, A. (2001). Taking a closer look at functional play in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 31, 67-77.
<https://doi.org/10.1023/A:1005665714197>
- Wing, L. (1988). The Continuum of Autistic Characteristics. *Diagnosis and Assessment in Autism*, 91–110. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0792-9_7
- Wong, C. H. T., & Yunus, M. M. (2021). Board games in improving pupils’ speaking skills: a systematic review. *Sustainability*, 13(16), 8772.
<https://doi.org/10.3390/su13168772>
- World Health Organization. (2011). *World report on disability*

Zakai-Mashiach, M., Dromi, E., & Al-Yagon, M. (2021). Social inclusion of preschool children with ASD: The role of typical peers. *The Journal of Special Education*, 55(1), 13-22. <https://doi.org/10.1177/0022466920926132>

Zakirova Engstrand, R., Roll-Pettersson, L., Westling Allodi, M., & Hirvikoski, T. (2020). Needs of grandparents of preschool-aged children with ASD in Sweden. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 1941-1957. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03946-w>

Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., ... & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism research*, 15(5), 778-790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>

Παράρτημα 1

Ημι-δομημένη Συνέντευξη

Στο πλαίσιο εκπόνησης της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας:

«Γιαγιάδες παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ): η συμβολή τους στην ανάπτυξη των πρώτων αριθμητικών δεξιοτήτων μέσω των επιτραπέζιων παιχνιδιών, μία μελέτη περίπτωσης»

Ωρα Συνέντευξης:

Ημερομηνία:

Θέση: Χανιά

Ερευνητής: Καλαϊτζαντωνάκη Γεωργία

Συνοπτική εισαγωγή και παρουσίαση του ερευνητικού αντικειμένου:

Αρχικά να σας ευχαριστήσω για τη συμμετοχή σας στην παρούσα μελέτη και την διαθεσιμότητά σας για τη συγκεκριμένη συνέντευξη. Η εργασία θα επιχειρήσει τη συλλογή δεδομένων μέσω μιας αυθεντικής αλληλεπίδρασης μεταξύ μιας γιαγιάς με το εγγόνι της με ΔΑΦ κατά τη διάρκεια του δομημένου παιχνιδιού. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων θα εστιάσει στην αναζήτηση τυχόν επιρροών της αλληλεπίδρασης αυτής στο παιδί με ΔΑΦ αναφορικά με τις δεξιότητές του στο γνωστικό και επικοινωνιακό τομέα μέσω του ποιοτικού χρόνου με τη γιαγιά του παίζοντας επιτραπέζια παιχνίδια. Πιο συγκεκριμένα αναζητά επιρροές σε δεξιότητες όπως την κατάκτηση των πρώτων αριθμητικών δεξιοτήτων αλλά και δεξιοτήτων επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μέσω των επιτραπέζιων παιχνιδιών. Ακόμα, χρειάζεται να πληροφορηθείτε ότι η συνέντευξη και όλα τα σχετικά δεδομένα που αντλούνται στο πλαίσιο αυτής, θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Έχετε ερωτήσεις πριν ξεκινήσουμε;

Ερωτήσεις

Δεξιότητες επικοινωνίας

1. Παίρνει την πρωτοβουλία να ζητήσει ένα αντικείμενο ή βοήθεια κατά τη διάρκεια μιας κοινής δραστηριότητας;
2. Πώς συνηθίζει να εκφράζει τις επιθυμίες του; (πχ δείχνει με το δάχτυλο)
3. Εκτελεί οδηγίες ή εντολές κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού;

4. Διατηρεί βλεμματική επαφή κατά τη διάρκεια των κοινών δραστηριοτήτων;
5. Δοκιμάζει να σας τραβήξει την προσοχή σε αυτό που κάνει;
6. Ακούει προσεκτικά κατά τη διάρκεια μιας κοινής σας δραστηριότητας την ώρα που του μιλάτε;
7. Ξεκινάει από μόνο του κάποιου είδους συζήτηση με όποιον τρόπο μπορεί κατά τη διάρκεια των κοινών δραστηριοτήτων;
8. Ονομάζει αντικείμενα ή πρόσωπα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού;
9. Εκφράζει με κάποιον τρόπο τα θετικά ή αρνητικά του συναισθήματα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού;

Αλληλεπίδραση

1. Μοιράζεται κατά τη διάρκεια κάποιας ομαδικής δραστηριότητας ή παιχνιδιού;
2. Πώς συμπεριφέρεται στα ομαδικά παιχνίδια αναφορικά με τη συνεργασία;
3. Περιμένει και τηρεί τη σειρά του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού;
4. Δείχνει να απολαμβάνει τον κοινό σας χρόνο; Αν ναι, πώς το καταλαβαίνεται, πώς αντιδρά;
5. Τι είδους παιχνίδια-αλληλεπιδράσεις φαίνεται να απολαμβάνει περισσότερο;
6. Το εγγόνι σας μιμείται τις αντιδράσεις σας και τις κινήσεις σας κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού;
7. Μπορεί το εγγόνι σας να παίζει κανονικά με μικρά παιχνίδια (πχ αυτοκίνητα, τουβλάκια) χωρίς απλά να τα βάζει στο στόμα, να τα στριφογυρίζει ή να του πέφτουν;
8. Φέρνει αντικείμενα σε σας για να σας δείξει κάτι ή να ασχοληθείτε με αυτό μαζί;

Κίνητρα

1. Εμπλέκεται το εγγόνι σας σε κοινές δραστηριότητες με εσάς;
2. Ξεκινά κάποιου είδους αλληλεπίδραση από μόνο του;
3. Μπορεί να παραμείνει προσηλωμένο σε μία δραστηριότητα για αρκετή ώρα;

***Ερώτηση μετά το πέρας της παρέμβασης**

1. Παρατηρείται στο εγγόνι σας να μπορεί να χρησιμοποιεί κάποια από τις γνώσεις που κατάφερε να κατακτήσει από το παιχνίδι σας;

Παράρτημα 2

Κλείδα Παρατήρησης

Στο πλαίσιο εκπόνησης της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας:

«Γιαγιάδες παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ): η συμβολή τους στην ανάπτυξη των πρώτων αριθμητικών δεξιοτήτων μέσω των επιτραπέζιων παιχνιδιών, μία μελέτη περίπτωσης»

Θέση: Χανιά

Ερευνητής: Καλαϊτζαντωνάκη Γεωργία

Ημερομηνία:

Δραστηριότητα:

	Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Διατήρηση προσοχής στη δραστηριότητα					
Ενεργή εμπλοκή στη δραστηριότητα					
Τήρηση σειράς					
Βλεμματική επαφή					
Επιδίωξη αλληλεπιδράσεων					
Αποφυγή εμπλοκής με τη δραστηριότητα					
Έκφραση συναισθημάτων					
Μοίρασμα κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων					
Ζητάει (βοήθεια ή αντικείμενο) κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού					
Εκτελεί τις οδηγίες κατά τη					

διάρκεια του παιχνιδιού					
----------------------------	--	--	--	--	--

Παράρτημα 3

ΣΧΕΔΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΣΤΙΣ ΠΡΩΤΕΣ ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ

Στο πλαίσιο εκπόνησης της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας:

«Γιαγιάδες παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ): η συμβολή τους στην ανάπτυξη των πρώτων αριθμητικών δεξιοτήτων μέσω των επιτραπέζιων παιχνιδιών, μία μελέτη περίπτωσης»

1^{ος} Άξονας: προφορική και αναπαραστατική απαρίθμηση

Δραστηριότητα	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η
Χρόνος	40-45 λεπτά	15-20 λεπτά	15-20 λεπτά	15-20 λεπτά	40-45 λεπτά
Σκοπός δραστηριότητας	Ταύτιση αριθμού-αριθμητικού συμβόλου	Απαρίθμηση από το 0 έως το 10	Απαρίθμηση από έναν τυχαίο αριθμό και πάνω	Άμεση αναγνώριση αριθμητικών συμβόλων	Απαρίθμηση μέχρι το 20 και συνειδητοποίηση των αριθμών ως μέρος μιας ακολουθίας
Εποπτικά μέσα & υλικά	UNO, χρονόμετρο	UNO, χρονόμετρο	UNO, ζάρι με αριθμητικά σύμβολα	UNO, χρονόμετρο	Φιδάκι
Διαδικασία	Η γιαγιά και το παιδί κρατούν τις κάρτες και κάθε φορά ρίχνει ο καθένας μία κάρτα κάτω. Το παιδί και η γιαγιά πρέπει να ονομάσουν σωστά τον αριθμό που βρίσκεται κάτω. Στην αρχή η γιαγιά βοηθάει και σταδιακά αποσύρεται. Κάθε φορά που ονομάζει σωστά το παιδί ή η γιαγιά κερδίζει ο καθένας την αντίστοιχη κάρτα.	Η γιαγιά βάζει 12 κάρτες (0-9 αντίστοιχα και το 1 και 0 για το σχεδιασμό του 10) του UNO σε σειρά από 0 έως 10 και τις αφήνει στο κέντρο του τραπεζιού απαριθμώντας. Στο παιδί και στη γιαγιά δίνονται οι αντίστοιχες κάρτες ανακατεμένες ανά χρώμα (έχει τα ίδια νούμερα σε διαφορετικό χρώμα) και	Η γιαγιά τοποθετεί τις κάρτες στο τραπέζι οριζόντια. Το παιδί κρατάει τις ίδιες κάρτες ανακατεμένες στα χέρια του. Ρίχνει το ζάρι και πέφτει κάτω ένα νούμερο (από το 1 έως το 6) σε σύμβολο όχι τελείες. Το παιδί πρέπει να βρει το νούμερο αυτό στις κάρτες που είναι στο τραπέζι και να	Στη δραστηριότητα αυτή το παιχνίδι παίζεται περίπου με τον παραδοσιακό τρόπο. Οι δύο παίκτες παίρνουν 5 κάρτες ο καθένας και τις ανανεώνουν τραβώντας από τη μπάζα στη μέση. Από την τράπουλα λείπουν οι ειδικές κάρτες. Σκοπός είναι κάθε φορά που πέφτει μία κάρτα κάτω να την αναγνωρίζουν όσο πιο γρήγορα μπορούν και να	Οι δύο παίκτες παίζουν το παιχνίδι με ένα ζάρι. Όταν αυτό πέφτει πρέπει να απαριθμήσουν-αναγνωρίσουν τον αριθμό και να προχωρήσουν από τον αριθμό που βρίσκονται μετρώντας δυνατά.

	Σκοπός κάθε φορά να μαζεύει ο καθένας όλο και περισσότερες κάρτες. Η σειρά εναλλάσσεται.	καλούνται να τοποθετήσουν τις κάρτες τους σε ίδια σειρά απαριθμώντας. Ξεκινάει η γιαγιά. Το παιδί ακολουθεί και η γιαγιά παρεμβαίνει όπου χρειάζεται. Σκοπός κάθε φορά να γίνεται πιο σωστά και σε καλύτερο χρόνο.	συνεχίσει την ακολουθία κάθετα προσθέτοντας κάρτες από τις δικές του. Την ίδια διαδικασία ακολουθεί και η γιαγιά μόλις ολοκληρωθεί η σειρά του παιδιού.	πετούν κάτω μία άλλη κάρτα (αντίστοιχο νούμερο).	Όποιος καταφέρει να φτάσει πρώτος στο 20 κερδίζει.
--	--	--	---	--	--

Δραστηριότητα	6^η	7^η
Χρόνος	15-20 λεπτά	15-20 λεπτά
Σκοπός δραστηριότητας	Καταμέτρηση συμβολικών παραστάσεων μέχρι το 10	Αναπαράσταση των αριθμών σε γραμμικό σχεδιασμό
Εποπτικά μέσα & υλικά	Σκορ 4	Σκορ 4
Διαδικασία	Οι δύο παίκτες παίζουν το παιχνίδι με τους κλασικούς κανόνες και στο τέλος μετρούν τους συνδυασμούς που έφτιαξαν και τους καταγράφουν σε ένα χαρτί. Εκείνος που κατάφερε να δημιουργήσει τον μεγαλύτερο συνδυασμό κερδίζει.	Οι δύο παίκτες καλούνται να παίξουν το παιχνίδι και κάθε φορά να προσπαθούν να φτιάξουν ένα συγκεκριμένο συνδυασμό (γραμμικός σχεδιασμό ενός αριθμού πχ 3, 4 ή 5) χωρίς ο αντίπαλος να τους διακόψει.

2^{ος} Άξονας: μοτίβα: αριθμητικά, χρωματικά και γεωμετρικά

Συνεδρίες	1^η	2^η	3^η	4^η
Χρόνος	40-45 λεπτά	15-20 λεπτά	15-20 λεπτά	15-20 λεπτά

Σκοπός δραστηριότητας	Αριθμητικά μοτίβα (ανά 2)	Αριθμητικά μοτίβα (ανά 3)	Χρωματικά μοτίβα	Χρωματικά μοτίβα (με την παρεμβολή σχημάτων)
Εποπτικά μέσα & υλικά	UNO, χρονόμετρο	Φιδάκι	Σκορ 4	Γάνγκραμ, χρονόμετρο
Διαδικασία	Δίνονται σε κάθε παίκτη 24 κάρτες όπου υπάρχουν όλοι οι αριθμοί από το 0 έως το 9 ανά δύο φορές. Οι παίκτες πρέπει να φτιάξουν με τα νούμερα αυτά αριθμητικές αλυσίδες-μοτίβα (πχ. 0-2-4...). Σε κάθε γύρο τους δίνεται διαφορετικός αριθμός εκκίνησης (άλλοτε το 0, το 1, το 2 κλπ) και πρέπει να ολοκληρώσουν την αλυσίδα. Ο παίκτης που ολοκληρώνει σωστά κερδίζει βαθμούς.	Οι παίκτες χρησιμοποιούν το φιδάκι μέχρι το 20. Κάθε φορά τους δίνεται διαφορετικό σημείο εκκίνησης και πρέπει να φτάσουν στο 20 μετρώντας ανά 2, κουνώντας παράλληλα το πιόνι τους τρεις θέσεις ανά κίνηση.	Για τις ανάγκες της δραστηριότητας κάποια από τα πουλία βάφονται για να υπάρξουν 4 χρώματα στο παιχνίδι. Ο κάθε παίκτης δημιουργεί μία τυχαία χρωματική σειρά και ο αντίπαλος καλείται να συνεργαστεί για να συνεχίσει το μοτίβο. Εκείνος που καταφέρνει να συνεχίσει σωστά το μοτίβο κερδίζει.	Οι παίκτες έχουν μπροστά τους ένα φύλλο εργασίας με χρωματικούς συνδυασμούς. Καλούνται να τους δημιουργήσουν και να συνεχίσουν το μοτίβο χρησιμοποιώντας τα χρωματιστά σχήματα του παιχνιδιού. Η πρόκληση έγκειται στο κατά πόσο το παιδί θα μπορέσει να απομονώσει το χρώμα και δεν θα επηρεαστεί από το σχήμα για να ολοκληρώσει το μοτίβο.

3^{ος} Άξονας: δημιουργία και σειριοθέτηση αριθμητικών ποσοτήτων

Συνεδρίες	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η
Χρόνος	15-20 λεπτά	15-20 λεπτά	15-20 λεπτά	20-25 λεπτά	20-25 λεπτά
Σκοπός δραστηριότητας	Καταμέτρηση μορφών συμβολικών παραστάσεων (ποσότητες) μέχρι το 10	Ταύτιση αριθμητικού συμβόλου και ποσότητας μέχρι το 10	Σύγκριση ποσοτήτων (πολλά-λίγα)	Διάταξη ποσοτήτων στην αριθμογραμμή	Διάταξη ποσοτήτων από τα λιγότερα μέχρι τα περισσότερα χωρίς την βοήθεια αριθμογραμμής
Εποπτικά μέσα & υλικά	Ντόμινο	UNO-Ντόμινο	Jenga	UNO-Ντόμινο	Ντόμινο

<p>Διαδικασία</p>	<p>Στη δραστηριότητα αυτή οι παίκτες επιλέγουν τυχαία ένα πλακίδιο και μετρούν τις κουκίδες του. Σκοπός να αναγνωρίσουν σωστά τις ποσότητες πάνω στα πλακίδια. Στη συνέχεια αντιστοιχίζουν τις ποσότητες που έχουν μετρήσει μεταξύ τους.</p>	<p>Στη δραστηριότητα αυτή οι παίκτες τοποθετούν στην επιφάνεια που παίζουν τις κάρτες του UNO χωρίς τις ειδικές κάρτες και τα πλακίδια του ντόμινο. Τραβούν εναλλάξ μία κάρτα και ανάλογα με τον αριθμό που τους τύχει αναζητούν την αντίστοιχη ποσότητα στα πλακίδια.</p>	<p>Στη δραστηριότητα αυτή η γιαγιά δημιουργεί με τα τουβλάκια του παιχνιδιού μικρότερες και μεγαλύτερες κατασκευές. Με αυτές, συστήνει το παιδί στις έννοιες πολλά-λίγα και το βοηθάει να κάνει μία πρώτη διάκριση μεταξύ τους. Στη συνέχεια ενθαρρύνει το παιδί να δημιουργήσει τις δικές του κατασκευές με τα τουβλάκια και να αναγνωρίσει ποια έχει λιγότερα και ποια περισσότερα. Στην επόμενη φάση δημιουργεί εναλλάξ μια κατασκευή. Ξεκινάει η γιαγιά δημιουργώντας τη δική της και δίνει την οδηγία στο παιδί να φτιάξει μια κατασκευή είτε με λιγότερα είτε με περισσότερα τουβλάκια.</p>	<p>Στη δραστηριότητα αυτή οι δύο παίκτες φτιάχνουν διάφορες κατασκευές και συνεργάζονται μαζί με σκοπό να τις διατάξουν είτε από τη μεγαλύτερη στη μικρότερη είτε από τη μικρότερη στη μεγαλύτερη. Για τη δραστηριότητα αυτή δίνεται αριθμογραμμή έτςι ώστε το παιδί να έχει ένα οπτικό βοήθημα που να το κατευθύνει.</p>	<p>Στη δραστηριότητα αυτή οι παίκτες παίζουν ακριβώς με τον ίδιο τρόπο αλλά χωρίς τη χρήση της αριθμογραμμής.</p>
--------------------------	--	--	---	---	---

4^{ος} Άξονας: αναγνώριση και δημιουργία γεωμετρικών σχημάτων

Συνεδρίες	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η
Χρόνος	15-20 λεπτά	15-20 λεπτά	15-20 λεπτά	15-20 λεπτά
Σκοπός δραστηριότητας	Γεωμετρικά σχήματα: διάκριση βασικών γεωμετρικών σχημάτων	Προσδιορισμός των βασικών χαρακτηριστικών κάθε σχήματος	Ανάλυση και σύνθεση γεωμετρικών σχημάτων (ορθογώνιο, τρίγωνο, τετράγωνο)	Χρήση γεωμετρικών σχημάτων για τη δημιουργία σύνθετων σχημάτων-κατασκευών στο επίπεδο
Εποπτικά μέσα & υλικά	Τάνγκραμ	Τάνγκραμ	Τάνγκραμ	Τάνγκραμ

Λιαδικασία	Οι παίκτες έχουν μπροστά τους διάφορα ανακατεμένα σχήματα. Καλούνται να αναγνωρίσουν τα βασικά σχήματα (τρίγωνο, τετράγωνο, παραλληλόγραμμο, κύκλος), να τα απομονώσουν και να φτιάξουν μία ελεύθερη κατασκευή κάθε φορά με τα σχήματα που επεξεργάζονται. Η επιλογή σχημάτων σε κάθε γύρω γίνεται εναλλάξ.	Η γιαγιά συστήνει το παιδί στα βασικά σχήματα και καθώς τα ονοματίζει τα ομαδοποιεί ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους. Έπειτα ανακατεύει ξανά και καλεί το παιδί να κάνει το ίδιο. Αν χρειαστεί βοηθάει. Έπειτα και οι δύο παίκτες δημιουργούν τις δικές τους κατασκευές στην επιφάνεια επιλέγοντας κομμάτια	Στη δραστηριότητα αυτή η γιαγιά δημιουργεί μερικά ορθογώνια, τρίγωνα και τετράγωνα και καλεί το παιδί να τα αποδομήσει και να αναγνωρίσει τα γεωμετρικά σχήματα που αποτελούσαν τα δομικά μέρη. Στη συνέχεια είναι η σειρά του παιδιού να προσπαθήσει να δημιουργήσει συγκεκριμένα σχήματα (τρίγωνο, τετράγωνο και ορθογώνιο) με τη χρήση των μικρότερων σχημάτων ως δοκιμών στοιχείων. Για το σκοπό αυτό δίνεται μαζί με τα κομμάτια του Τάνγκραμ και ειδικό ταμπλό που καθοδηγεί το παιδί στη δημιουργία των μεγαλύτερων σχημάτων.	Στη δραστηριότητα αυτή οι δύο παίκτες χρησιμοποιούν τα σχήματα για να δημιουργήσουν ελεύθερες κατασκευές αλλά και πιο συγκεκριμένες (πχ ένα σιδηρόδρομο, ένα αμαξάκι, ένα ανθρωπάκι). Αυτή τη φορά χρειάζεται να συνεργαστούν μαζί για το τελικό αποτέλεσμα.
-------------------	---	--	--	--

5^{ος} Άξονας: εισαγωγή στις έννοιες «βάζω» και «βγάζω»

Συνεδρίες	1η	2η
Χρόνος	40-45 λεπτά	40-45 λεπτά
Σκοπός δραστηριότητας	Διερεύνηση της έννοιας «βάζω» και «μεγαλώνω την ποσότητα»	Διερεύνηση της έννοιας «βγάζω» και «μειώνω την ποσότητα»
Εποπτικά μέσα & υλικά	Jenga	Jenga

<p>Διαδικασία</p>	<p>Στη δραστηριότητα αυτή οι παίκτες δημιουργούν μαζί μικρούς πύργους. Ξεκινάνε κάθε φορά εναλλάξ βάζοντας ο καθένας μία συγκεκριμένη ποσότητα από τουβλάκια (3, ή 5, ή 4 κλπ). Κάθε φορά που κάποιος βάζει τουβλάκια η γιαγιά επαναλαμβάνει τη φράση <i>βάζω ακόμη (και τον αριθμό από τα τουβλάκια)</i>. Δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι όσο βάζω η ποσότητα μεγαλώνει. Έπειτα από τη δημιουργία των πύργων το παιχνίδι Jenga εξελίσσεται με τον κλασικό τρόπο (ο καθένας βγάζει εάν τουβλάκι χωρίς να πέσει ο πύργος).</p>	<p>Στη δραστηριότητα αυτή οι παίκτες έχουν ήδη δημιουργήσει τους πύργους τους. Ξεκινάνε εναλλάξ ο καθένας να βγάζει τουβλάκια με σκοπό ο πύργος να μην πέσει. Κάθε φορά που κάποιος βγάζει τουβλάκια δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι ο πύργος μικραίνει. Συγκεκριμένα γίνεται αντιληπτό ότι κάθε φορά που βγάζει κάποιος η ποσότητα μειώνεται.</p>
--------------------------	--	---

Παράρτημα 4

Ημερολόγιο

Στο πλαίσιο εκπόνησης της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας:

«Γιαγιάδες παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ): η συμβολή τους στην ανάπτυξη των πρώτων αριθμητικών δεξιοτήτων μέσω των επιτραπέζιων παιχνιδιών, μία μελέτη περίπτωσης»

Θέση: Χανιά

Ερευνητής: Καλαϊτζαντωνάκη Γεωργία

Ημερομηνία:

Δραστηριότητα:

Τομείς	Παρατηρήσεις
Αλληλεπίδραση	
Επικοινωνία	
Μαθηματικές έννοιες	

Παράρτημα 5

Άτυπη αξιολόγηση βασικών αριθμητικών εννοιών

Στο πλαίσιο εκπόνησης της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας:

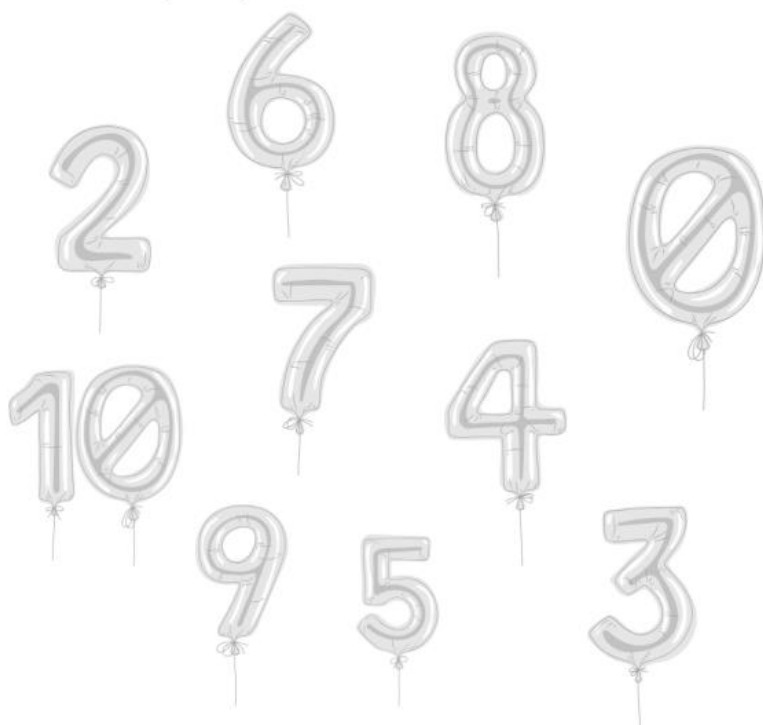
«Γιαγιάδες παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ): η συμβολή τους στην ανάπτυξη των πρώτων αριθμητικών δεξιοτήτων μέσω των επιτραπέζιων παιχνιδιών, μία μελέτη περίπτωσης»

Ημερομηνία:

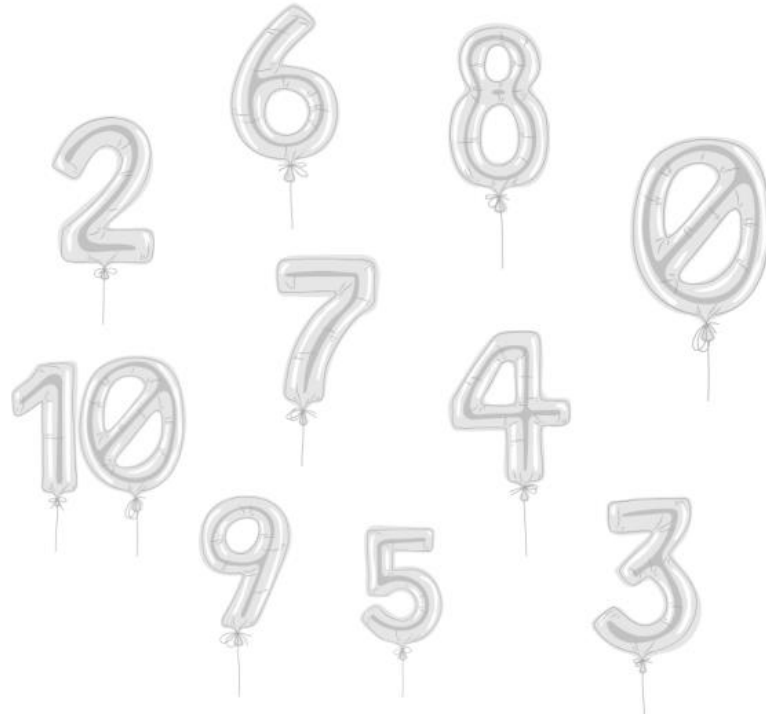
Θέση: Χανιά

Ερευνητής: Καλαϊτζαντωνάκη Γεωργία

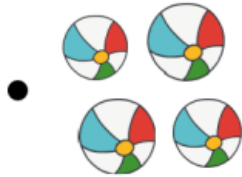
Κύκλωσε τους
αριθμούς που ακούς



Πες τους αριθμούς
στη σειρά



Ένωσε τους αριθμούς με τις ποσότητες



Ποια γεωμετρικά
σχήματα γνωρίζεις;

