



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ & ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ
Δ.Π.Μ.Σ. «Φροντίδα και υποστήριξη παιδών και εφήβων με ειδικές
ανάγκες υγείας στην κοινότητα»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΙΤΛΟ:
«Αποτελεσματικές πρακτικές ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών
προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος: Συστηματική
βιβλιογραφική ανασκόπηση»

Στοιχεία φοιτήτριας: Χριστίνα Κρυστάμτση
A.M. 6064202202024

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Κα. Ασημίνα Θ. Τσιμπιδάκη,
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής

Καλαμάτα, 2024

Μέλη τριμελούς επιτροπής:

1. Τσιμπιδάκη Ασημίνα (Επιβλέπουσα), Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
2. Τζιαφέρη Στυλιανή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
3. Παντελεήμων Περδικάρης, Αναπληρωτής Καθηγητής

«Το δοκίμιο αυτό αποτελεί Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία η οποία συντάχθηκε για το Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Φροντίδα και υποστήριξη Παιδών και Εφήβων με ειδικές ανάγκες υγείας στην Κοινότητα» των Τμημάτων Νοσηλευτικής και Λογοθεραπείας της Σχολής Επιστημών Υγείας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και υποβλήθηκε τον μήνα Ιούλιο του έτους 2024 Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενό της είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας, ενώ όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία».

Ποσοστό λογοκλοπής:

The screenshot displays a web interface for a university submission system. On the left is a dark red sidebar with the logo of the University of Peloponnese and navigation options like 'Εισαγωγή...', 'Ενεργά εργαλεία', 'Έγγραφα', 'Αποκλειστικές', 'Εισαίες', 'Ημερολόγιο', 'Μηνύματα', 'Σύνθετοι', 'Ανεπαρκή εργαλεία', and 'Διακρίση μαθήματος'. The main content area shows the breadcrumb path: 'Καταρτολόγιο / ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΝΟΣΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΠΑΙΔΩΝ... / Εισαίες / ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΕΣ'. The title of the assignment is 'ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΝΟΣΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΠΑΙΔΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ' and the subject is 'ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΕΣ'. A green bar indicates 'Κατέβασμα των εργασιών σε αρχείο .zip' and 'Εξαγωγή βαθμολογιών'. Below this is a table with assignment details:

Στοιχεία εργασίας	
Τίτλος:	ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΕΣ
Μέγιστη βαθμολογία:	10
Τύπος βαθμολογίας:	Αριθμός
Ημερομηνία έναρξης:	σήμερα - 1:27 μ.μ.
Προθεσμία υποβολής:	Χωρίς προθεσμία
Τύπος εργασίας:	Ατομική εργασία

Below the table are tabs for 'Assignment Inbox' and 'Analytics'. A search bar is present, and a 'Download All' button is visible. At the bottom, a table lists the submission details:

Author	Paper Title	Uploaded	Viewed	Similarity	Flags	Options
<input type="checkbox"/>	ΑΣΗΜΙΝΑ ΤΣΙΜΠΙΔΑΚΗ	ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ, ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΚΡΥΣΤΑΜΤΣ...	Jun 18th 2024, 1:34 PM EEST		5%	

Χριστίνα Κρυστάμτση

Ευχαριστίες

Με τη συγγραφή της παρούσας εργασίας ολοκληρώθηκε η μεταπτυχιακή μου εκπαίδευση στη φροντίδα και υποστήριξη παιδών και εφήβων με ειδικές ανάγκες υγείας στην κοινότητα. Θα ήθελα ειλικρινά να ευχαριστήσω τους συντελεστές όλου του μεταπτυχιακού προγράμματος αρχικά για την ευκαιρία που μου έδωσαν να φοιτήσω σε αυτό και εκ των υστέρων για όσες γνώσεις και ερεθίσματα μας προσέφεραν ακούραστα. Ιδιαίτερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας αυτής, Αν. Καθηγήτρια Ασημίνα Τσιμπιδάκη, καθώς με την ψύχραιμη και έμπειρη παρέμβαση της με καθοδήγησε ώστε το αποτέλεσμα να είναι άρτιο και προσεγμένο με λεπτομέρεια. Οι γνώσεις που αποκόμισα, όλο αυτό το χρονικό διάστημα, εύχομαι να γίνουν χρυσός οδηγός για την αποτελεσματική υποστήριξη όσων παιδιών συναντήσω στην επαγγελματική μου πορεία ως παιδαγωγός προσχολικής εκπαίδευσης, αλλά και την εύρυθμη συνεργασία μου με τους επαγγελματίες που ενδεχομένως θα πλαισιώνουν την πολύπλευρη φροντίδα και υποστήριξη του κάθε μαθητή/-τριας. Τέλος, δεν θα μπορούσα να παραλείψω από τις ευχαριστίες την οικογένεια μου για την ατέρμονη υπομονή και υποστήριξη που επέδειξαν προς εμένα όλο αυτό το χρονικό διάστημα των σπουδών μου, γεμίζοντάς με συνεχώς με κουράγιο και πίστη.

Περίληψη

Γεγονός αποτελεί τα τελευταία έτη η ραγδαία ανάπτυξη πρωτοποριακών παρεμβάσεων στον τομέα της κοινωνικής ενδυνάμωσης ατόμων με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). Ωστόσο, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας η εφαρμογή των παρεμβάσεων συχνά δεν αποδίδει θετικό πρόσημο και οι αιτίες φαίνεται να είναι πολυδιάστατες. Στόχος της έρευνας αυτής είναι να παρουσιάσει σχετικά δεδομένα, που θα οδηγήσουν σε μια πιο περιεκτική και αποτελεσματική εκπαιδευτική-θεραπευτική προσέγγιση για την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ. Το δείγμα της παρούσας συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης αποτελείται από τριάντα (30) ερευνητικά άρθρα με χρονολογία δημοσίευσης μεταξύ των ετών 2013-2024, τα οποία προέκυψαν έπειτα από ενδελεχή έρευνα της διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας σε έγκριτες επιστημονικές βάσεις δεδομένων όπως Google Scholar, Springer link, Pub Med, Science Direct, Wiley Online Library κ.ά. Η έρευνα επικεντρώθηκε στις πρακτικές με τις οποίες στελεχώνουν οι ειδικοί τα προγράμματα παρέμβασης με σκοπό την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ, στις προϋποθέσεις που διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα των πρακτικών, στις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή τους αλλά και στα οφέλη που λαμβάνουν οι εκπαιδευόμενοι/-νες από την αποτελεσματική και έγκαιρη παρέμβαση. Τα ευρήματα φανερώνουν ένα δυναμικό και εξελισσόμενο πεδίο στην ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ, το οποίο πλαισιώνεται από ποικίλες μεθοδολογίες και προσεγγίσεις. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων εξαρτάται από μια πολύπλευρη προσέγγιση που ενσωματώνει τον συνδυασμό πρακτικών, την άμεση αλληλεπίδραση των παιδιών με τον κοινωνικό περίγυρο, τη συμμετοχή συνομηλίκων τυπικής ανάπτυξης, τις δραστηριότητες που βασίζονται στο παιχνίδι, την αποτελεσματική ενσωμάτωση της οικογένειας αλλά και την ευελιξία να προσαρμόζονται στις ατομικές ανάγκες του κάθε παιδιού. Ταυτόχρονα, τα ευρήματα καταδεικνύουν την πολύπλοκη και πολύπλευρη φύση της εφαρμογής παρεμβάσεων κοινωνικών δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ. Η υπέρβαση αυτών των προκλήσεων απαιτεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που περιλαμβάνει επαρκή εκπαίδευση για όλους τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες, ευέλικτες και προσαρμοσμένες στρατηγικές παρέμβασης, αποτελεσματική επικοινωνία, ομαδική εργασία και ολοκληρωμένα συστήματα υποστήριξης για τις οικογένειες.

Διαπιστώνεται ότι με τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων, τα παιδιά μπορούν να λάβουν ουσιαστική υποστήριξη στον τομέα της κοινωνικότητας, γεγονός το οποίο θα τα προετοιμάσει για συνεχείς και μελλοντικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σε διαφορετικά και πιο περίπλοκα περιβάλλοντα.

Λέξεις κλειδιά: Διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ), παιδιά προσχολικής ηλικίας, κοινωνικές δεξιότητες, πρακτικές παρέμβασης, συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση

Abstract

In recent years, the rapid development of innovative interventions in the field of social empowerment for people with autism spectrum disorders (ASD) has been a fact. However, in preschool children, the implementation of these interventions often does not yield a positive result, and the causes seem to be multidimensional. The aim of this research is to present relevant data that will lead to a more comprehensive and effective educational-therapeutic approach to reinforce the social skills of preschool children with ASD. The sample for this systematic literature review consists of thirty (30) research articles with publication dates between 2013 and 2024, which resulted from thorough research of international and domestic bibliographies in reputable scientific databases such as Google Scholar, Springer Link, PubMed, Science Direct, Wiley Online Library, etc. The research focused on the practices with which specialists staff intervention programs to develop the social skills of preschool children with ASD, the conditions that ensure their effectiveness, the benefits that learners receive from effective and timely intervention, and the difficulties that arise during their implementation. A variety of methodologies and approaches frame the dynamic and evolving field for enhancing the social skills of preschool children with ASD, as revealed by the findings. However, the effectiveness of interventions depends on a multifaceted approach that incorporates a combination of practices, direct interaction, peer participation, play-based activities, effective family integration, and flexibility to adapt to the individual needs of each child. At the same time, the findings demonstrate the complex and multifaceted nature of implementing social skills interventions for preschool children with ASD. Overcoming these challenges requires an integrated approach that includes adequate training for all participants, flexible and tailored intervention strategies, effective communication, teamwork, and integrated support systems for their families. By ensuring the effectiveness of interventions, children can receive substantial support in the field of sociability, preparing them for continuous and future social interactions in different and more complex environments.

Key words: Autism spectrum disorders (ASD), preschool children, social skills, intervention practices, systematic literature review

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	4
Περίληψη	5
Abstract	7
Κατάλογος πινάκων.....	11
Κατάλογος γραφημάτων.....	12
Συντομογραφίες.....	13
Κεφάλαιο 1ο: Εισαγωγή	14
1.1 Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος	14
1.2 Βασικός σκοπός της εργασίας και επιμέρους στόχοι της έρευνας	15
1.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	16
1.4 Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας.....	16
1.5 Η οργάνωση της μελέτης	18
Κεφάλαιο 2ο: Θεωρητικό πλαίσιο.....	20
2.1 Εισαγωγή στις «διαταραχές αυτιστικού φάσματος».....	20
2.1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «διαταραχές αυτιστικού φάσματος».....	22
2.1.2 Αιτιολογία και κατάταξη διαταραχών αυτιστικού φάσματος.....	23
2.1.3 Παιδιά προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος.....	24
2.2 Κοινωνικές δεξιότητες και διαταραχές αυτιστικού φάσματος	26
2.2.1 Εισαγωγή στις «κοινωνικές δεξιότητες»	27
2.2.2 Ελλείμματα κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος	28
2.2.3 Αποτελεσματικές πρακτικές για την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος.....	30
Κεφάλαιο 3ο: Βιβλιογραφική ανασκόπηση	35
3.1 Έρευνες για την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων	35
3.2 Έρευνες για την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω κοινωνικών ιστοριών ..	39

3.3 Έρευνες για την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω μοντελοποίησης βίντεο	43
3.4 Έρευνες για την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω διαμεσολάβησης συνομηλίκων.....	45
3.5 Κριτική θεώρηση της βιβλιογραφικής έρευνας	49
Κεφάλαιο 4ο : Μεθοδολογία έρευνας	51
4.1 Ερευνητικός σχεδιασμός.....	51
4.2 Δείγμα	52
4.3 Διαδικασία και ανάλυση των δεδομένων	67
Κεφάλαιο 5ο: Ευρήματα	72
5.1 Παρεμβάσεις που χρησιμοποιούν οι ειδικοί για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος.....	72
5.2 Πρακτικές και προϋποθέσεις που διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος	74
5.3 Ποιες δυσκολίες προκύπτουν στην εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης με στόχο την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος	78
5.4 Ποια τα οφέλη των παρεμβάσεων για την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω αποτελεσματικών πρακτικών για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος	80
Κεφάλαιο 6ο: Συζήτηση	83
6.1 Τα είδη των παρεμβάσεων που εφαρμόζουν οι ειδικοί για την ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος.....	85
6.2 Οι πρακτικές και οι προϋποθέσεις που διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος.....	86
6.3 Οι δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή πρακτικών ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης με διαταραχές αυτιστικού φάσματος	90

6.4 Τα οφέλη που προκύπτουν από την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος	91
6.5 Συμβολή παρούσας εργασίας.....	92
Κεφάλαιο 7ο: Συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	95
7.1 Συμπεράσματα	95
7.2 Περιορισμοί της μελέτης	98
7.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	99
Επίλογος	102
Βιβλιογραφία	103

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1. Συνοπτικές πληροφορίες για την κάθε έρευνα του δείγματος	57
Πίνακας 2. Είδη παρέμβασης για την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος.....	73
Πίνακας 3. Πρακτικές που ενσωματώνουν οι ειδικοί στις παρεμβάσεις ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, με σκοπό τη βέλτιστη αποτελεσματικότητα	75
Πίνακας 4. Προϋποθέσεις που διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος	77
Πίνακας 5. Δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος	79
Πίνακας 6. Οφέλη που λαμβάνουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος από την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων με αποτελεσματικές πρακτικές	81

Κατάλογος γραφημάτων

Γράφημα 1. Διάγραμμα ροής PRISMA 2009.....	56
Γράφημα 2. Αριθμός μελετών ανά χώρα.....	65
Γράφημα 3. Αριθμός μελετών ανά έτος	66
Γράφημα 4. Αριθμός ερευνών ανά είδος μελέτης	67
Γράφημα 5. Αριθμός ερευνών που απάντησαν στα ερευνητικά ερωτήματα.....	72

Συντομογραφίες

- ABA:** Applied behaviour analysis/Εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς
- ΔΑΦ:** Διαταραχές αυτιστικού φάσματος
- BITs-SST:** Behavioral interventions technologies/Τεχνολογίες συμπεριφορικής παρέμβασης
- ΔΑΔ:** Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές
- DSM:** Diagnostic and statistical manual of mental disorders /Διαγνωστικό και στατιστικό εγχειρίδιο ψυχικών διαταραχών
- EIBI:** Early intensive behavioral intervention/Ολοκληρωμένη πρώιμη συμπεριφορική παρέμβαση
- ESDM:** Early start Denver model
- ICD:** International classification of diseases/Διεθνής ταξινόμηση ασθενειών
- ICPS:** I can problem solve/Μπορώ να λύσω προβλήματα
- IPG:** Integrated play groups/Ολοκληρωμένες ομάδες παιχνιδιού
- LEAP:** Learning experiences and alternative program for preschoolers and their parents/Μαθησιακές εμπειρίες και εναλλακτικό πρόγραμμα για παιδιά προσχολικής ηλικίας και τους γονείς τους
- NDBIs:** Naturalistic developmental behavioral interventions /Νατουραλιστικές αναπτυξιακές συμπεριφορικές παρεμβάσεις
- F2F-SST:** Face to face social skills training/Πρόσωπο με πρόσωπο
- ΠΟΥ:** Παγκόσμιος οργανισμός υγείας
- PCST:** Sandplay therapy/Πρόγραμμα γονέα-παιδιού
- PMI:** Peer-mediated interventions/Παρεμβάσεις με τη διαμεσολάβηση συνομηλίκων
- PRT:** Pivotal response treatment/Θεραπεία βασικής απόκρισης
- PT/ST:** Play time/Social time/Ωρα παιχνιδιού/Κοινωνική ώρα
- SMI:** Sibling-mediated interventions/Παρεμβάσεις με μεσολάβηση αδελφών
- SMA:** Simulation modeling analysis/Ανάλυση μοντελοποίησης προσομοίωσης
- TAU:** Treatment as usual/Συνήθης θεραπεία
- TEACCH:** Treatment and education of autistic and related communication handicapped children/Θεραπεία και εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό και διαταραχές επικοινωνίας

Κεφάλαιο 1ο: Εισαγωγή

1.1 Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Παρά το γεγονός ότι τα άτομα με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) διαθέτουν έντονη ετερογένεια χαρακτηριστικών, η αδυναμία στην αντίληψη και στην εφαρμογή κοινωνικών κανόνων αποτελεί ένα κοινό τους χαρακτηριστικό και έναν από τους βασικούς τομείς που χρήζουν πρώιμης και εντατικής παρέμβασης. Ιδιαίτερα, στο κρίσιμο στάδιο της προσχολικής ηλικίας, όπου το παιδί καλείται να αποχωριστεί το σίγουρο και προβλέψιμο περιβάλλον της οικογένειας και να λειτουργήσει μέσα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο με κανόνες και όρια, η ενδυνάμωση του κοινωνικού τομέα μέσω αποτελεσματικών παρεμβάσεων θεωρείται υψίστης σημασίας (Bohlander et al., 2012· Chamberlain et al., 2007· Fuller & Kaiser, 2020· Veiga et al., 2017).

Σχετικές μελέτες αναφέρουν πως τα παιδιά με ΔΑΦ επιθυμούν την εμπλοκή και αλληλεπίδραση με συνομηλίκους/-ες, ωστόσο σε φιλικό επίπεδο παρουσιάζουν μειωμένα ποσοστά επιτυχημένων επαφών. Κατ' επέκταση διαφαίνεται αυξημένο το αίσθημα της μοναξιάς, χαμηλή αυτοεκτίμηση και βρίσκονται συχνά αντιμέτωπα με περιστατικά εκφοβισμού. Παράλληλα, οι ερευνητές/-τριες εντοπίζουν έντονο συσχετισμό μεταξύ των μειωμένων κοινωνικών ικανοτήτων των ατόμων με ΔΑΦ και με τις χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, γεγονός που σχετίζεται με τη δυσκολία επαγγελματικής αποκατάστασης κατά την ενηλικίωσή τους (Bohlander et al., 2012· Kasari et al., 2011). Σύμφωνα με τα παραπάνω, κρίνεται αναγκαία η ενίσχυση των κοινωνικών ελλειμμάτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ από ειδικούς επαγγελματίες με τη χρήση αποτελεσματικών πρακτικών, οι οποίες θα συμβάλλουν στην επιτυχημένη συμμετοχή τους σε κοινές δραστηριότητες με συνομηλίκους/-ες, στη διευκόλυνση της αλληλεπίδρασής τους με το κοινωνικό σύνολο, στην ανταλλαγή συναισθημάτων και σκέψεων και γενικότερα, στη διδασκαλία τήρησης κοινωνικών κανόνων (Παπουτσάκη & Μπακοπούλου, 2023:165).

Η επιλογή και εφαρμογή των πρακτικών διδασκαλίας οφείλουν να συνάδουν με τις ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευόμενων, σεβόμενες τη νευροδιαφορετικότητα που

διαθέτουν και να αποσκοπούν στη δική τους πρόοδο, και όχι στη συμμόρφωσή τους με τα νευροτυπικά πρότυπα παιδιών. Ωστόσο, το γεγονός αυτό φαίνεται να μη λαμβάνεται πάντα υπόψη από τα σύγχρονα προγράμματα διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με ΔΑΦ (Dart et al., 2024). Ταυτόχρονα, σε έρευνες τελευταίων ετών διαπιστώθηκε πως οι ειδικοί επαγγελματίες δεν έχουν επαρκή γνώση των αποτελεσματικών πρακτικών, ή δεν τις προτιμούν στο σύνολό τους ως βασικά εργαλεία για τη στελέχωση των προγραμμάτων παρέμβασης. Αντίθετα, μπορεί να κάνουν περιορισμένη χρήση αποδεδειγμένα αποτελεσματικών πρακτικών, ή ακόμη, και να εντάσσουν σε αυτά πρακτικές που δεν έχουν επιστημονικά τεκμηριωμένη αποτελεσματικότητα (Knight et al., 2019· Paisley et al., 2023· Radley et al., 2017).

Συνοψίζοντας το ερευνητικό πρόβλημα της παρούσας εργασίας, διαπιστώνεται η αναγκαιότητα της ενδυνάμωσης του τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ. Ωστόσο, οι πρακτικές που ενσωματώνουν οι ειδικοί στα εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης των μαθητών/-τριών δεν είναι πάντα οι κατάλληλες, ή δεν προσφέρουν ενιαία αποτελεσματικότητα. Συνεπώς, δημιουργείται ασάφεια ως προς τις προϋποθέσεις που καθιστούν μια πρακτική κατάλληλη, ή αποτελεσματική. Ταυτόχρονα, το πλήθος των ερευνητικών δεδομένων σχετικά με το θέμα έχει τριπλασιαστεί τα τελευταία 20 έτη, με αποτέλεσμα να είναι ακόμη δυσκολότερος ο διαχωρισμός των ποιοτικών και αξιόπιστων ερευνητικών δεδομένων. Παράλληλα, οι δυσκολίες που προκύπτουν διδάσκοντας παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ συνιστούν έναν βασικό λόγο μειωμένης, ή αναποτελεσματικής, χρήσης των πρακτικών στερώντας τους πολύτιμα οφέλη.

1.2 Βασικός σκοπός της εργασίας και επιμέρους στόχοι της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι να μελετήσει την υφιστάμενη έρευνα, η οποία σχετίζεται με την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ.

Συγκεκριμένα, επιδιώκει να εξετάσει:

- Το είδος των παρεμβάσεων που εφαρμόζουν οι ειδικοί για την ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ.

- Τις πρακτικές και τις προϋποθέσεις που διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ.
- Τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή πρακτικών ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ.
- Τα οφέλη που προκύπτουν από την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ.

1.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Η εργασία έχει ως στόχο να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. *Ποιες παρεμβάσεις χρησιμοποιούν οι ειδικοί για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ;*
2. *Ποιες πρακτικές και προϋποθέσεις ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ;*
3. *Ποιες δυσκολίες προκύπτουν κατά την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης με στόχο την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ;*
4. *Ποια τα οφέλη των παρεμβάσεων από την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω αποτελεσματικών πρακτικών για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ;*

1.4 Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας

Τα τελευταία χρόνια, οι ερευνητές/-τριες έχουν κάνει προσπάθειες να συνοψίσουν και να αναδείξουν το πλήθος των αποτελεσματικών πρακτικών παρέμβασης παιδιών με ΔΑΦ (Hume et al., 2021· Wong et al., 2015). Ωστόσο, όταν η παρέμβαση προορίζεται για παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ δημιουργούνται αυτόματα υψηλές απαιτήσεις και προϋποθέσεις, ώστε να αποδοθούν μέσω αυτής τα βέλτιστα αποτελέσματα προς τους εκπαιδευόμενους (Factor et al., 2022a). Η συγκεκριμένη ομάδα ατόμων μπορεί πράγματι να έχει κοινή διάγνωση, ωστόσο τη διέπει ταυτόχρονα έντονη ετερογένεια χαρακτηριστικών (Σερετόπουλος και συν., 2020). Κάτι τέτοιο έχει ως αποτέλεσμα οι παρεμβάσεις να μην έχουν την ίδια δυναμική ή να δημιουργούνται δυσκολίες κατά την

εφαρμογή των πρακτικών παρέμβασης (Watkins et al., 2017), γεγονός που αποδεικνύεται και από σύγχρονες μετα-αναλύσεις αποτελεσματικών πρακτικών διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ, οι οποίες απέδωσαν αμφιλεγόμενα στοιχεία ως προς την αποτελεσματικότητά τους (Bellini et al., 2007· Camargo et al., 2016· Fuller et al., 2020· O’Keeffe & McNally, 2021· Wang & Spillane, 2009· Wahman et al., 2019).

Προηγούμενες μελέτες αναφέρουν ατομικούς προγνωστικούς παράγοντες των παιδιών, όπως αναπτυξιακά χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούν να μειώσουν την αποτελεσματικότητα των πρακτικών (Brian et al., 2015· Fossum et al., 2018), ενώ κάποιες άλλες αναφέρουν εξωγενείς παράγοντες, όπως τις ευκαιρίες που τους παρέχουν για ικανοποιητική κοινωνική εμπλοκή σε συμπεριληπτικά σχολικά περιβάλλοντα, τη στάση των γονέων και των παιδαγωγών ή την πιστότητα εφαρμογής των πρακτικών που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων κοινωνικής ανάπτυξης (Kuutti et al., 2022· Pickles et al., 2015· Strain & Bovey, 2011). Άλλες έρευνες ανέδειξαν επίσης το γεγονός πως η χρήση αποτελεσματικών πρακτικών από τους ειδικούς παιδαγωγούς στα συμπεριληπτικά περιβάλλοντα διδασκαλίας είναι σε χαμηλά επίπεδα (Knight et al., 2019· Paisley et al., 2023· Radley et al., 2017).

Με τη συγγραφή της παρούσας εργασίας θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε σύγχρονες πρακτικές, οι οποίες στελεχώνουν τις παρεμβάσεις εκπαίδευσης παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ, αλλά και τις προϋποθέσεις που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητά τους. Ταυτόχρονα, θα ερευνηθούν παράγοντες δυσκολίας κατά την εφαρμογή των πρακτικών, όπως και τα οφέλη τα οποία λαμβάνουν τα παιδιά από την ενίσχυση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων με τη χρήση αποτελεσματικών πρακτικών. Λόγω της ιδιαιτερότητας του θέματος κρίνεται σημαντική η περαιτέρω διερεύνηση των προαναφερόμενων ερευνητικών δεδομένων, καθώς μέσω αυτής της διαδικασίας επιδιώκεται να συλλεχθούν δεδομένα που θα οδηγήσουν σε προτάσεις για μια πιο περιεκτική και αποτελεσματική εκπαιδευτική-θεραπευτική προσέγγιση στην ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ (Camilleri et al. 2021· Watkins et al., 2017), η οποία, μάλιστα, διαπιστώθηκε πως δεν έχει την ερευνητική δυναμική που θα όφειλε να έχει στον ελλαδικό χώρο.

1.5 Η οργάνωση της μελέτης

Η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται μέσα από την ανάπτυξη των ακόλουθων ενοτήτων:

- *Κεφάλαιο 1^ο: «Εισαγωγή».* Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται η διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος, του βασικού σκοπού και των επιμέρους στόχων της έρευνας, των ερευνητικών ερωτημάτων και των λόγων που τη χαρακτηρίζουν ως αναγκαία και σημαντική.
- *Κεφάλαιο 2^ο: «Θεωρητικό πλαίσιο».* Στο κεφάλαιο αυτό πραγματοποιείται η παρουσίαση των βασικών όρων που πραγματεύεται η παρούσα εργασία, δηλαδή, ‘διαταραχές αυτιστικού φάσματος’, ‘κοινωνικές δεξιότητες’, ‘παιδιά προσχολικής ηλικίας και διαταραχές αυτιστικού φάσματος’ ‘αποτελεσματικές πρακτικές ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων’.
- *Κεφάλαιο 3^ο: «Βιβλιογραφική ανασκόπηση».* Στο κεφάλαιο γίνεται ενδελεχής παρουσίαση ερευνών σχετικών με την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ μέσω σύγχρονων και αποτελεσματικών πρακτικών.
- *Κεφάλαιο 4^ο: «Μεθοδολογία της έρευνας».* Εδώ αποτυπώνεται ο σχεδιασμός και το είδος της έρευνας, που εφαρμόστηκε για την εκπόνηση της εργασίας καθώς επίσης γίνεται παρουσίαση του δείγματος της έρευνας αλλά και η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων.
- *Κεφάλαιο 5^ο: «Ευρήματα».* Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που αντλήθηκαν από τη διερεύνηση του κάθε ερευνητικού ερωτήματος. Αρχικά, υλοποιείται η παρουσίαση των ευρημάτων που προέκυψαν σχετικά με ποιες παρεμβάσεις χρησιμοποιούν οι ειδικοί για την ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ. Έπειτα, παρατίθενται τα ευρήματα σχετικά με το ποιες πρακτικές στελεχώνουν αποτελεσματικά τις παρεμβάσεις και ποιες προϋποθέσεις τις καθιστούν αποτελεσματικές για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ. Στη συνέχεια, αναφέρονται οι δυσκολίες που προκύπτουν στην εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης με στόχο την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ και τέλος,

αναλύονται τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή παρεμβάσεων για την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω αποτελεσματικών πρακτικών για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ.

- *Κεφάλαιο 6^ο: «Συζήτηση».* Εδώ γίνεται ενδελεχής ανάλυση και ερμηνεία των ερευνητικών ευρημάτων σχετικά με τις πρακτικές και τις προϋποθέσεις που αποδίδουν θετικά αποτελέσματα στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ. Αναφέρονται, επίσης, οι δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή τους αλλά και τα οφέλη που αποκομίζει η συγκεκριμένη ομάδα από την παρέμβαση μέσω αποτελεσματικών πρακτικών. Στο τέλος αυτού του κεφαλαίου παρατίθεται και το υποκεφάλαιο με τη «Συμβολή» της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας στη διεύρυνση της γνώσης στην επιστημονική έρευνα.
- *Κεφάλαιο 7^ο: «Συμπεράσματα»* Στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας καταγράφονται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί που διέπουν αυτή την εργασία, καθώς επίσης και οι προτάσεις για περαιτέρω ερευνητική μελέτη.

Στη συνέχεια, ακολουθούν ο «Επίλογος», στον οποίο αναδεικνύονται τα σημαντικότερα σημεία της παρούσας έρευνας, και τη «Βιβλιογραφία» στην οποία παρατίθενται όλες οι βιβλιογραφικές αναφορές, ελληνόγλωσσες και ξενόγλωσσες, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για τη συγγραφή της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας.

Κεφάλαιο 2^ο: Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Εισαγωγή στις «διαταραχές αυτιστικού φάσματος»

Το 1911 έγινε για πρώτη φορά η χρήση του όρου «αυτισμός», ο οποίος περιλαμβάνεται στις ΔΑΦ, από τον ελβετικής καταγωγής ψυχίατρο Eugen Bleuler ώστε να χαρακτηριστούν ασθενείς με διάγνωση σχιζοφρένειας που είχαν έντονη τη δυσκολία αντίληψης της πραγματικότητας. Η ετυμολογία του όρου έχει ελληνική προέλευση και υποδηλώνει τη στροφή ενός ατόμου προς τον εαυτό του και την κοινωνική του απομόνωση (Παπουτσάκη & Μπακοπούλου, 2023:150). Κάποιες δεκαετίες αργότερα, το 1943, ο Leo Kanner ανήγαγε τον αυτισμό σε νόσο, η οποία δεν συνδέεται με άλλες ιατρικές καταστάσεις, κάτι που μελλοντικά αποδείχθηκε λανθασμένο σαν άποψη. Ανεξάρτητα με αυτό το γεγονός, το 1944 ο ψυχίατρος Hans Asperger έκανε αναφορά σε μία κατάσταση παραπλήσια του αυτισμού που περιέγραφε αγόρια με έντονα ελλείμματα στις κοινωνικές συνδιαλλαγές, στερεοτυπίες στη συμπεριφορά και τα ενδιαφέροντα τους, με καλές παρόλα αυτά γλωσσικές ικανότητες, η οποία πήρε την ονομασία της από το όνομα του ερευνητή και στην πορεία προσδιοριζόταν ως σύνδρομο Asperger. Οι περιγραφές των δύο ερευνητών μπορεί να αφορούσαν διαφορετικές πτυχές του αυτισμού, παρόλα αυτά η συνεισφορά τους ήταν σημαντική για την κατανόηση της διαταραχής του αυτιστικού φάσματος (Rosen et al., 2021).

Το 1980, ο αυτισμός εντάσσεται για πρώτη φορά στο DSM-3 σε μία καινούργια κατηγορία παθήσεων με ονομασία διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΔΑΔ). Το 2000, διατήρησε την ονομασία του ως ΔΑΔ στο DSM-IV, ενώ στο DSM-5 το 2013 αντικαταστάθηκε από τον όρο «Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος»/«Autism Spectrum Disorders», ο οποίος και ενσωμάτωσε όλες τις περιπτώσεις που λάμβαναν διάγνωση αυτισμού, δηλαδή την αυτιστική διαταραχή, το σύνδρομο Rett, το σύνδρομο Asperger, τις ΔΑΔ ως μη προσδιοριζόμενες αλλιώς, συμπεριλαμβανομένου του άτυπου αυτισμού και την παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή και τις χαρακτηρίζει πλέον ως διαταραχές αυτιστικού φάσματος (Hodges et al., 2020· Rosen et al., 2021).

Οι ΔΑΦ έχουν χαρακτηριστεί ως εκ γενετής διάχυτες νευροαναπτυξιακές διαταραχές, οι οποίες προκαλούν ποικιλία ελλειμμάτων με κύριο χαρακτηριστικό τη δυσκολία κοινωνικής αλληλεπίδρασης και την έκπτωση στις επικοινωνιακές

δεξιότητες του ατόμου (APA, 2013). Πρόσφατα στοιχεία του ΠΟΥ φανερώνουν σημαντική αύξηση του επιπολασμού των ΔΑΦ τα τελευταία πενήντα έτη, με την αναλογία να ανέρχεται σε 1:100 παιδιά σε παγκόσμιο επίπεδο, ανεξαρτήτως κοινωνικών και φυλετικών χαρακτηριστικών που λαμβάνουν διάγνωση (WHO, 2023), ενώ σε άλλες σύγχρονες έρευνες παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά εμφάνισης ΔΑΦ σε 1:44 παιδιά (Maenner et al., 2021) με τα αγόρια να έχουν 3-4 φορές παραπάνω ποσοστά εμφάνισης ΔΑΦ με μεγαλύτερης έντασης συμπτώματα σε σχέση με τα κορίτσια (Baio et al., 2018· Σερετόπουλος και συν., 2020).

Η διάγνωση των ΔΑΦ βασίζεται κατά κύριο λόγο στην παρατήρηση και καταγραφή συμπεριφοριστικών προφίλ των ατόμων παρά σε εργαστηριακά-ιατρικά ευρήματα (Amaral 2017· Hyman et al., 2020· Kulage et al., 2014). Τα κριτήρια διάγνωσης ορίζονται από την αναθεωρημένη έκδοση του DSM-5 (Γαλάνης, 2020) και από την ενδέκατη έκδοση ICD-11 του ΠΟΥ (Zeidan et al., 2022). Αρμόδιοι για τη διάγνωση είναι οι έμπειροι και εξειδικευμένοι αναπτυξιολόγοι παιδίατροι, παιδονευρολόγοι και παιδοψυχίατροι, οι οποίοι συλλέγουν στοιχεία με την παρατήρηση, την εφαρμογή ειδικών tests και την άντληση πληροφοριών για την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών διενεργώντας ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους γονείς-φροντιστές (Hyman et al., 2020). Έπειτα, συνήθως παραπέμπουν το άτομο για ακοολογικό έλεγχο, τομογραφία εγκεφάλου, εγκεφαλογράφημα ή γονιδιακό και γενετικό έλεγχο (Παπουτσάκη & Μπακοπούλου, 2023:156).

Τα πρώτα σημάδια της διαταραχής σε ένα παιδί μπορεί να ανιχνευθούν από ειδικούς ακόμη και πριν τους 12 μήνες. Μετά το πέρας των 12 μηνών, οι ενδείξεις είναι πλέον χαρακτηριστικές, καθώς η απουσία έκφρασης συναισθημάτων και η έλλειψη κοινωνικού ενδιαφέροντος (π.χ. δεν ανταποκρίνεται στο όνομα του, δεν χαιρετάει με το χέρι, αδυναμία παρατεταμένης βλεμματικής επαφής, κ.ά.) είναι βασικά στοιχεία που δεν συνάδουν με το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού και καθιστούν δυνατή τη διάγνωση της διαταραχής από την πρώιμη ηλικία των 18 μηνών (Okoye et al., 2023). Ωστόσο, σε αρκετές περιπτώσεις αυτό δεν θα συμβεί πριν τα 3, 4 ή ακόμη και 6 έτη σε ηπιότερες περιπτώσεις της διαταραχής (Christensen et al., 2016).

2.1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «διαταραχές αυτιστικού φάσματος»

Βάσει του DSM-5 ορίζεται ότι η διαταραχή εκδηλώνεται μέσω αδυναμιών στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την κοινωνική επικοινωνία, τη μη λεκτική επικοινωνία και την επίμονη χρήση συγκεκριμένων επαναλαμβανόμενων μοτίβων συμπεριφορών, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων. Τα συμπτώματα αυτά μπορεί να είναι ευδιάκριτα μέχρι τα 3 πρώτα έτη της ζωής των ατόμων (APA, 2013). Οι Σερετόπουλος και συν. (2020) αποδίδοντας τη σύγχρονη έννοια των ΔΑΦ, κάνουν λόγο για μία έντονα νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία έχει δια βίου ισχύ και προσδιορίζεται μέσω συμπεριφορικών προτύπων καθώς από ιατρική άποψη δεν υπάρχουν ακόμα βιολογικοί δείκτες που μπορούν να αποτυπώσουν την ύπαρξη της διαταραχής. Ενώ είναι σημαντική η ετερογένεια στα συμπτώματα που μπορεί να παρουσιάσουν τα άτομα με ΔΑΦ, στα κύρια χαρακτηριστικά τους συναντάμε τα κοινωνικά και επικοινωνιακά ελλείμματα και τις στερεοτυπικές συνήθειες και συμπεριφορές. Η ανίχνευση συμπτωμάτων μπορεί να γίνει σε πρώιμο στάδιο μεταξύ των ηλικιών 1-3, ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις παιδιών με ΔΑΦ, η ανάπτυξη και οι δεξιότητες τους μπορεί να έχουν φυσιολογική εξέλιξη ως τη νηπιακή ηλικία, κατά την οποία μπορεί να παρουσιάσουν μία παύση ή ακόμη και παλινδρόμηση χάνοντας προηγουμένως κερτημένες δεξιότητες. Στην αναφορά τους εντοπίζονται, επίσης, δύο κυρίαρχες αναπτυξιακές αποδιοργανώσεις που επηρεάζουν την ανάπτυξη του λόγου και της επικοινωνίας. Πρόκειται για την αδυναμία πρωτοβουλίας έναρξης κοινωνικής επικοινωνίας, τη μειωμένη ικανότητα να εκφράζεται μέσω συμβολικού λόγου.

Αντίστοιχα, οι Lord et al. (2020) αναφέρουν τις διαταραχές του αυτιστικού φάσματος ως ένα εννοιολογικό κατασκευάσμα που δημιουργήθηκε για να περιγράψει τα άτομα που παρουσιάζουν έναν συνδυασμό διαταραχών και ελλειμμάτων στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην κοινωνική επικοινωνία, στα εξαιρετικά πάγια ενδιαφέροντα και συμπεριφορές που εμφανίζονται από τα πρώτα χρόνια ζωής. Πρόκειται για μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή με έντονο κληρονομικό υπόβαθρο και ετερογενή χαρακτηριστικά, η οποία σε μεγάλα ποσοστά συνυπάρχει με άλλες νευρολογικές και ψυχιατρικές διαταραχές, όπως την αγχώδη διαταραχή, την κατάθλιψη, τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, τη νοητική υστέρηση και την επιληψία, αλλά και με διαταραχές ύπνου, ευερεθιστότητα, διέγερση,

κινητική δυσλειτουργία, γλωσσικές διαταραχές, γαστρεντερικά προβλήματα και διαταραχές σίτισης (Ameis et al., 2018).

2.1.2 Αιτιολογία και κατάταξη διαταραχών αυτιστικού φάσματος

Οι ερευνητές/-τριες πλέον συγκλίνουν στο γεγονός ότι οι παράγοντες που συντελούν στην εκδήλωση των ΔΑΦ είναι γενετικής αλλά και περιβαλλοντολογικής προέλευσης (Gesundheit et al., 2023· Höfer et al., 2019· Tick et al., 2016). Έχουν αναγνωριστεί περισσότερα από 100 γονίδια, που δυνητικά μπορούν να προκαλέσουν ΔΑΦ και αναμένεται μελλοντικά η έρευνα να εντοπίσει περισσότερα από 1.000 (Amaral, 2017). Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η αύξηση κινδύνου για εμφάνιση ΔΑΦ σε παιδιά που έχουν το σύνδρομο του εύθραυστου Χ. Τα τελευταία δεδομένα δείχνουν ότι το 0,45% των ατόμων που έχουν τη γονιδιακή μετάλλαξη που προκαλεί το σύνδρομο του εύθραυστου Χ έχουν διαγνωστεί με ΔΑΦ (Hyman et al., 2020). Επίσης, παράγοντες οι οποίοι φαίνεται να σχετίζονται με την εκδήλωση των ΔΑΦ είναι οι διαταραχές μεταβολισμού του εγκεφαλικού κυττάρου που αυξάνουν τα επίπεδα γλυκόζης, η έκκριση ντοπαμίνης και παραγώγων (όπως η σεροτονίνη) λόγω βιοχημικών αντιδράσεων των νευροδιαβιβαστών, η περιορισμένη κυκλοφορία του αίματος σε κάποιες περιοχές του εγκεφάλου, άλλες δυσλειτουργίες περιοχών του εγκεφάλου, όπως αυτή της παρεγκεφαλίδας ή της μετωπιαίας και προμετωπιαίας περιοχής, διάφοροι ιοί (ιός ερυθράς, κυτταρομεγαλοϊός, κ.ά.), η δυσκολία στην απορρόφηση κάποιων τροφών από τον οργανισμό, η ενδοκρινολογική ανισορροπία, όπως η αύξηση της τεστοστερόνης και οι διαταραχές στο ανοσοποιητικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, στα αγόρια που έχουν διαγνωστεί με ΔΑΦ εντοπίζονται λιγότεροι νευρώνες σε περιοχές του εγκεφάλου όπως στην αμυγδαλή, η οποία είναι βασικό στέλεχος για τη ρύθμιση των συναισθημάτων, της μνήμης και της κοινωνικότητας των ατόμων (Aroniadis & Brandt, 2013).

Ταυτόχρονα, πραγματοποιούνται ακόμη και σήμερα εντατικές μελέτες με σκοπό να διασταυρώσουν δεδομένα, τα οποία θα επιβεβαιώνουν περιβαλλοντικούς παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στην ανάπτυξη αυτιστικών χαρακτηριστικών σε άτομα που είχαν εκ των προτέρων τη γενετική προδιάθεση να εμφανίσουν. Περιβαλλοντικοί παράγοντες που μπορεί να ευθύνονται για την αύξηση των ποσοστών εκδήλωσης της ΔΑΦ φαίνεται να είναι οι μητρικές λοιμώξεις, τα μητρικά αντισώματα,

ουσίες και φάρμακα που μπορεί να κατανάλωσε η μητέρα κατά την περίοδο της κύησης (Amaral, 2017), ο σακχαρώδης διαβήτης κύησης, η μητρική παχυσαρκία και η μεγάλη ηλικία των γονέων (Lord et al., 2020), περιγεννητικοί παράγοντες (π.χ. καθυστερημένη οξυγόνωση του εγκεφάλου μετά τη γέννηση) και μεταγεννητικοί παράγοντες (π.χ. κοινωνική απομόνωση λόγω ιδρυματοποίησης). Παρόλα αυτά, όποιοι και όσοι παράγοντες κι αν συντελέσουν τελικά στην εκδήλωση των ΔΑΦ, οι ειδικοί αναφέρουν πως τα άτομα γεννιούνται και δεν τις αποκτούν στην πορεία (Amaral, 2017).

Μεγάλο ποσοστό ατόμων με ΔΑΦ θα ζήσουν ανεξάρτητα, όμως σε κάποιες περιπτώσεις χρήζουν δια βίου υποστήριξης και φροντίδας, αναλόγως με τα επίπεδα λειτουργικότητας και ικανοτήτων που μπορεί να έχουν. Η σοβαρότητα της κατάστασης διαφέρει από άτομο σε άτομο ακολουθώντας μία πορεία κλιμάκωσης, η οποία κρίνεται βάσει των αδυναμιών που παρουσιάζει στους τομείς κοινωνικής επικοινωνίας και στην ένταση των στερεοτυπικών συμπεριφορών. Υπάρχουν τρία επίπεδα σοβαρότητας της εμφάνισης των ΔΑΦ, αρχικά με πιο ήπια εμφάνιση των συμπτωμάτων και στη συνέχεια με βαριά και περισσότερο σοβαρά συμπτώματα στο δεύτερο και τρίτο επίπεδο (WHO, 2023).

2.1.3 Παιδιά προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος

Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, συνήθως μεταξύ 3 έως 5 ετών, τα παιδιά αναπτύσσουν ραγδαία τις γλωσσικές, κοινωνικές, γνωστικές και κινητικές δεξιότητες τους και ως εκ τούτου στα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ, ορισμένες αναπτυξιακές διαφορές μπορεί να είναι πιο έντονες. Τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά γίνονται πιο αισθητά καθώς έρχονται σε αντίθεση με τα αναπτυξιακά ορόσημα που συνήθως επιτυγχάνουν οι νευροτυπικοί συνομήλικοί τους (Gray & Tonge, 2001).

Σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες σε αυτή την ηλικία, συνήθως τα νευροτυπικά παιδιά συμμετέχουν σε συνεργατικό παιχνίδι, δείχνουν ενσυναίσθηση και αρχίζουν να δημιουργούν φιλίες. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ μπορεί να εκδηλώνουν λιγότερο ενδιαφέρον για άλλα παιδιά, να δυσκολεύονται να συμμετέχουν

σε ομαδικές δραστηριότητες ή ενδεχομένως να μην ανταποκρίνονται σε κοινωνικές ενδείξεις, όπως χαμόγελα ή λεκτικούς χαιρετισμούς (Silveira-Zaldivara et al., 2021).

Επικοινωνιακά, ενώ οι συνομήλικοί/-ές τους αναπτύσσουν γρήγορα το λεξιλόγιό τους και χρησιμοποιούν σύνθετες προτάσεις, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ μπορεί να έχουν περιορισμένη ομιλία ή να παραμένουν μη λεκτικά. Σε γενικές γραμμές, δεν είναι σε θέση να ξεκινούν συνομιλίες ή μπορεί να το κάνουν με άτυπους τρόπους, όπως η επανάληψη φράσεων (ηχολαλία) ή μέσω εκτενούς συζήτησης για τα δικά τους ενδιαφέροντα (O’Keeffe & McNally, 2021). Επιπρόσθετα, τα παιδιά με ΔΑΦ συχνά έχουν έναν ασυνήθιστο τόνο φωνής, ο οποίος μάλιστα δεν συνοδεύεται από καμία είδους κίνηση (χειρονομία), ανάλογη στάση σώματος ή εκφράσεις προσώπου (Blume et al., 2020).

Αναφορικά με το παιχνίδι φαντασίας, το οποίο διευρύνεται σε πολυπλοκότητα κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, περιλαμβάνοντας ευφάνταστα και μιμητικά σενάρια, τα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να παρουσιάζουν καθυστερημένες και σημαντικά περιορισμένες δεξιότητες μίμησης (Health Autism Centre, 2021). Μπορεί να προτιμούν μοναχικές δραστηριότητες ή να συμμετέχουν σε επαναλαμβανόμενα παιχνίδια, όπως να παρατάσσουν παιχνίδια ή να παίζουν το ίδιο παιχνίδι επανειλημμένα χωρίς παραλλαγή (Penot, 2023). Αντίστοιχα τις περισσότερες φορές χρησιμοποιούν τα παιχνίδια τους με παράδοξο και μη συμβατικό τρόπο εστιάζοντας σε μεμονωμένα μέρη (π.χ. γυρίζουν συνεχώς τις ρόδες ενός αυτοκινήτου με μεγάλη ταχύτητα).

Σε συμπεριφορικό επίπεδο, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ μπορεί να εμφανίζουν πιο έντονες επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και ρουτίνες. Μπορεί να επιμένουν στην τήρηση απαρέγκλιτης ρουτίνας και να αγχωθούν ακόμη και από μικρές αλλαγές στο περιβάλλον ή των συνηθειών τους (Potter-Dickey et al., 2020). Αυτή η ηλικία μπορεί επίσης να σηματοδοτήσει την εμφάνιση συγκεκριμένων έντονων ενδιαφερόντων που μπορεί να είναι ασυνήθιστα για την ηλικία τους. Ομοίως, στη συναισθηματική ρύθμιση, οι προκλήσεις στην κατανόηση και τη ρύθμιση των συναισθημάτων μπορεί να είναι αισθητές. Γενικότερα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ μπορεί να έχουν δυσκολία να εκφράσουν τις ανάγκες ή τα συναισθήματά τους με συμβατικούς τρόπους και ως εκ τούτου οδηγούνται σε έντονη απογοήτευση ή συναισθηματικές εκρήξεις (Davico et al., 2022).

Σχετικά με τις αισθητηριακές ευαισθησίες ενδέχεται να γίνουν πιο εμφανείς κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να παρουσιάσουν έντονες αντιδράσεις, θετικές ή αρνητικές, σε αισθητηριακά ερεθίσματα, όπως ήχους (π.χ. μπορεί να εκρήγνυται συναισθηματικά ή να καλύπτουν τα αυτιά τους όταν ακούνε τον ήχο της ηλεκτρικής σκούπας ή τις συζητήσεις του κοινωνικού τους περίγυρου), φώτα, υφές, μυρωδιές ή γεύσεις (Dwyer et al., 2022). Μπορεί επίσης να αποφεύγουν αισθητηριακές εμπειρίες, όπως το ακατάστατο παιχνίδι (messy play), που είναι τυπικό σε προσχολικά περιβάλλοντα, καθώς αρέσκονται να τοποθετούν τα παιχνίδια τους σε σειρά ή να αναζητούν συγκεκριμένες αισθητηριακές εισροές.

Τέλος, τα παιδιά με ΔΑΦ συχνά εμφανίζουν χαρακτηριστικά γνωστικά πρότυπα επεξεργασίας και μεθόδους μάθησης. Μπορεί, δηλαδή, να επιδείξουν εξαιρετικές δεξιότητες, όπως υψηλή ανάκληση λεπτομερειών ή βαθιά εξειδίκευση σε συγκεκριμένα θέματα (Riccio et al., 2021). Παρόλα αυτά, μπορεί να συναντήσουν εμπόδια που σχετίζονται με την εκτελεστική λειτουργία, όπως θέματα προγραμματισμού, διατήρησης της προσοχής και γνωστικής ευελιξίας (Lian et al., 2022). Αυτό μπορεί να επηρεάσει τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες, εξαιρετικά συνήθεις σε προσχολικά περιβάλλοντα. Ως εκ τούτου, η αντίθεση αυτή ενδέχεται να επηρεάζει την αντίληψη και τη δέσμευσή τους με το περιβάλλον απαιτώντας προσαρμοσμένες εκπαιδευτικές στρατηγικές που αξιοποιούν τα δυνατά τους σημεία και λαμβάνουν υπόψη τις αδυναμίες τους (Iovannone et al., 2003).

2.2 Κοινωνικές δεξιότητες και διαταραχές αυτιστικού φάσματος

Οι δυσκολίες που εντοπίζονται στον κοινωνικό τομέα σε άτομα με ΔΑΦ είναι ποικίλες και αποτελούν κύριο διαγνωστικό χαρακτηριστικό της διαταραχής. Τα ελλείμματα εντοπίζονται τόσο στην ομιλία, η οποία χαρακτηρίζεται από αδυναμία στην κοινωνική δέσμευση (π.χ. εναλλαγή σειράς στη συνομιλία, αντίληψη της πρόθεσης του συνομιλητή), όσο και σε γλωσσικές συμβάσεις, όπως οι άναρχες διακυμάνσεις προσωδίας της ομιλίας (π.χ. πτώση ή άνοδος του τόνου της φωνής η οποία δεν αρμόζει κατά τη διάρκεια λεκτικής επικοινωνίας) αλλά και στις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις, καθώς φανερώνουν δυσκολία να εκφράσουν και να αφουγκραστούν συναισθήματα ή να παραμείνουν σταθερά σε θέματα συζήτησης. Επίσης, παρατηρείται έλλειψη δυνατότητας αυτοσαρκασμού, ή κατανόησης του μεταφορικού λόγου.

Σημαντικό είναι να σημειωθεί πως για μεγάλο ποσοστό των ατόμων με ΔΑΦ, η αδυναμία κοινωνικής αλληλεπίδρασης δεν σημαίνει απαραίτητα και έλλειψη επιθυμίας για κοινωνικές επαφές (Williams-White et al., 2007). Αντίθετα, μπορεί να επιχειρούν να προσεγγίσουν άτομα αλλά με λανθασμένο, κατά τα κοινωνικά πρότυπα, τρόπο. Ωστόσο, σχετικές μελέτες για την κοινωνική κατανόηση ατόμων με ΔΑΦ έχουν αναδείξει τομείς οι οποίοι παραμένουν λειτουργικοί, όπως η αναγνώριση προσώπων, η αυτοαναγνώριση σε καθρέφτη και η ικανότητα ανάληψης ρόλων (Baron-Cohen 1988).

2.2.1 Εισαγωγή στις «κοινωνικές δεξιότητες»

Για να μπορέσει ένα άτομο να λειτουργήσει και να αλληλοεπιδράσει αποτελεσματικά εντός του κοινωνικού συνόλου είναι απαραίτητο να διαθέτει κοινωνικές δεξιότητες. Οι Morgan και Jenson (1988:245 αναφορά Radley et al., 2014) αναφέρουν τις κοινωνικές δεξιότητες ως λεκτικές ή μη λεκτικές συμπεριφορές, οι οποίες θα προσφέρουν τη δυνατότητα για μία επωφελή και επιτυχημένη αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων. Οι Gresham et al. (2006:364 αναφορά Özerk et al., 2021) χαρακτηρίζουν τις κοινωνικές δεξιότητες ως τις ικανότητες που στο σύνολό τους επιτρέπουν στο άτομο την έναρξη και διατήρηση εναρμονισμένων κοινωνικών διασυνδέσεων. Τέτοιου είδους διασυνδέσεις συμβάλλουν στην αποδοχή από τους συνομηλίκους και τη δημιουργία φιλικών δικτύων, μέσω των οποίων διευκολύνεται η εύρυθμη λειτουργία του παιδιού στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι αυτές που του επιτρέπουν την κοινωνικοποίηση, η οποία με τη σειρά της θα του αποδώσει την κοινωνική ικανότητα. Ο όρος κοινωνικοποίηση αντιπροσωπεύει τη δυνατότητα του ατόμου να διατηρεί τις σχέσεις του με τους συνανθρώπους και να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι αποδεκτή από το κοινωνικό σύνολο (Alzyoudi et al., 2015· Elliott et al., 2008). Η Lamer (2006 αναφορά Özerk et al., 2021) διαίρεσε την κοινωνική ικανότητα παιδιών σε έξι τομείς:

- Διεκδικητικότητα
- Αυτοέλεγχος
- Ενσυναίσθηση και ανάληψη ρόλων

- Προκοινωνική συμπεριφορά
- Προσαρμογή
- Δικαιοσύνη

Βάσει αυτών των τομέων είχε κατασκευάσει το 1997 την κλίμακα αξιολόγησης κοινωνικής ικανότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας Lamer. Στα παραπάνω χαρακτηριστικά, οι Løkken et al. (2018 αναφορά Özerk et al., 2021) πρόσθεσαν και την ικανότητα συμμετοχής στο παιχνίδι, καθώς όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, σε αυτήν την ηλικία το παιχνίδι και η χαρά αντικατοπτρίζουν όλο το φάσμα της κοινωνικής ικανότητας.

2.2.2 Ελλείμματα κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος

Από τις πρώτες μελέτες σχετικά με την κοινωνική συμπεριφορά παιδιών με ΔΑΦ έχει τεκμηριωθεί η χρόνια φύση των ελλειμμάτων στον κοινωνικό τομέα, γεγονός που υποδηλώνει πως, αν και μπορεί να αλλάζουν μορφή αναλόγως του αναπτυξιακού σταδίου του ατόμου ή άλλων εξωγενών παραγόντων (π.χ. εκπαίδευση ή πολιτισμικοί παράγοντες), η αδυναμία που παρουσιάζουν σε αμοιβαίες αμφίδρομες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις παραμένει εφ' όρου ζωής (Baron-Cohen, 1988). Αποτελεί έναν τομέα ο οποίος απαιτεί συστηματική, έγκαιρη και εντατική παρέμβαση, καθώς η τοποθέτηση του ατόμου στο κοινωνικό πλαίσιο δεν είναι ικανή από μόνη της, ως πρακτική, να προσφέρει την κοινωνική ωρίμανση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ (Γαλάνης, 2020· Chamberlain et al., 2007). Αντιθέτως, η πρακτική αυτή θα μπορούσε να λειτουργήσει σε ικανοποιητικό βαθμό για παιδιά τυπικής ανάπτυξης, τα οποία μέσω της παρατήρησης ή της κατανόησης λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων συμμορφώνονται εμπειρικά σε κοινωνικούς κανόνες (Adu Sarpong et al., 2021).

Τα κοινωνικά ελλείμματα έχουν χωριστεί σε δύο κατηγορίες από τους ερευνητές: τα ελλείμματα κατοχύρωσης δεξιοτήτων και τα ελλείμματα χρήσης δεξιοτήτων. Στην πρώτη περίπτωση αναφερόμαστε στις δεξιότητες που το παιδί δεν έχει ακόμη αναπτύξει ενώ στη δεύτερη περίπτωση σε δεξιότητες που έχει αναπτύξει το παιδί, αλλά δεν έχει την ικανότητα να τις χρησιμοποιήσει όταν και όπως πρέπει (Elliott et al., 2008).

Οι αδυναμίες στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να παρουσιάζονται διαφορετικά σε κάθε παιδί ανάλογα με τις γλωσσικές του ικανότητες, το αναπτυξιακό του επίπεδο και την ηλικία του. Προσδιορίζοντας τα κοινωνικά ελλείμματα που παρουσιάζουν παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ, η βιβλιογραφία αναδεικνύει την απουσία κοινωνικού χαμόγελου, τη δυσκολία αντίληψης και χρήσης λεκτικών και μη λεκτικών κοινωνικών μορφών επικοινωνίας (π.χ. αδυναμία επαφής με τα μάτια, εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες), την αδυναμία μιμητισμού, κοινής προσοχής, τη δυσκολία στο να παρακολουθεί κάτι που εξελίσσεται (Bohlander et al., 2012· Γαλάνης, 2020), την ελλιπή κατανόηση της πρόθεσης των άλλων απέναντί του, την αδυναμία επίλυσης προβλημάτων, τον συμβιβασμό και τη δυσκολία συμμετοχής σε δραστηριότητες διαδραστικού παιχνιδιού (Hyman et al., 2021). Γενικότερα, τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν δυσκολία αντίληψης κοινωνικών ερεθισμάτων και αποκωδικοποίησης ενδείξεων του περιβάλλοντος που μπορεί να φανερώσουν τι πρόκειται να γίνει στο άμεσο μέλλον στο περιβάλλον που βρίσκονται (π.χ. όταν βρίσκονται στο σχολείο πως πλησιάζει η ώρα του διαλείμματος) ή σημάδια στον χώρο που αποκαλύπτουν μία κατάσταση (π.χ. το μπουφάν στην πλάτη μιας καρέκλας σημαίνει πως κάποιος κάθεται σε αυτή, παρόλο που δεν είναι εδώ αυτή τη στιγμή) (Mitchell, 2008).

Οι ερευνητές προτείνουν στους θεραπευτές να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ, καθώς μέσω αυτών θα επιτευχθεί η ένταξη και συμμετοχή των παιδιών στην οικογένεια, στο σχολείο και σε κοινωνικές δραστηριότητες (Lord et al., 2002: 214-218). Ωστόσο, η ιδιαιτερότητα του ηλικιακού φάσματος της προσχολικής ηλικίας καθιστά δύσκολο τον προσδιορισμό των κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων που πρέπει να διδαχθούν, καθώς σε αυτό το διάστημα υφίστανται πολλές και έντονες αναπτυξιακές αλλαγές (γλωσσική ανάπτυξη, γνωστική ανάπτυξη), αλλά παράλληλα υπόκεινται και σε έντονες εναλλαγές του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο λειτουργούν (σπίτι, σχολείο, δραστηριότητες). Επιπρόσθετα, δεν πρέπει να αγνοούνται και οι πολιτισμικοί παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν εξίσου το φάσμα των κοινωνικών δεξιοτήτων που πρέπει να διδαχθεί το κάθε παιδί με ΔΑΦ (Factor et al., 2022a).

2.2.3 Αποτελεσματικές πρακτικές για την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος

Ο ορισμός μιας πρακτικής ως αποτελεσματικής εξαρτάται από πολλούς και πολυδιάστατους παράγοντες, ιδιαίτερα όταν πρόκειται να εφαρμοστεί σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ (γλωσσική ικανότητα, νοητικό πηλίκο, κοινωνικοί παράγοντες κ.ά.). Υπάρχουν, ωστόσο, και κάποια αντικειμενικά κριτήρια τα οποία μπορούν να χαρακτηρίσουν μία πρακτική αποτελεσματική.

Η πρακτική κρίνεται αποτελεσματική όταν είναι βασισμένη σε τεκμηριωμένα επιστημονικά δεδομένα. Κάτι που προϋποθέτει πως έχει δοκιμαστεί ως εργαλείο παρέμβασης σε πειραματικές και ερευνητικές μελέτες σε άτομα που έχουν κοινά χαρακτηριστικά με τα άτομα-στόχους στα οποία πρόκειται να εφαρμοστεί (Odom et al., 2010), ενώ παράλληλα τα αποτελέσματα των μελετών αποδεικνύουν πως η εφαρμογή της πρακτικής προωθεί και κατοχυρώνει αποδεδειγμένα τη δυνατότητα γενίκευσης και διατήρησης των κεκτημένων δεξιοτήτων (Gunning et al., 2019).

Την τελευταία εικοσαετία, έχει σημειωθεί ραγδαία πρόοδος στις αναπτυξιακές παρεμβάσεις παιδιών με ΔΑΦ. Πιο συγκεκριμένα, επικρατεί ο συνδυασμός αναπτυξιακών αρχών και πρακτικών εφαρμοσμένης συμπεριφοράς σε νατουραλιστικά περιβάλλοντα – οι λεγόμενες «νατουραλιστικές αναπτυξιακές συμπεριφορικές παρεμβάσεις» – γεγονός που διευκολύνει τη γενίκευση και διατήρηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως την αμοιβαιότητα, την επικοινωνία, τις δεξιότητες παιχνιδιού αλλά και τις γνωστικές, κινητικές και προσαρμοστικές δεξιότητες οι οποίες είναι εξίσου σημαντικές για την εύρυθμη ενσωμάτωση και λειτουργία του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο (Ona et al., 2020).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι πρακτικές παρέμβασης που αποτελούν τη βάση στα προγράμματα διδασκαλίας παιδιών με ΔΑΦ θα πρέπει να επιλέγονται έπειτα από τον ενδελεχή προσδιορισμό των θεραπευτικών στόχων, να βασίζονται σε αυστηρές μεθοδολογίες με έγκυρο θεωρητικό υπόβαθρο και να διαθέτουν αντικειμενικά επιστημονικά στοιχεία αποτελεσματικότητας (Γαλάνης, 2017:132· Hyman et al., 2020). Παράλληλα, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η έντονη ποικιλομορφία των χαρακτηριστικών που παρουσιάζει το κάθε παιδί με διάγνωση ΔΑΦ (νοητικό επίπεδο,

επίπεδο βαρύτητας, λεκτική ικανότητα, κ.ά.) και να υπάρχει ξεκάθαρα προσωποκεντρική προσέγγιση σε κάθε περίπτωση (Bohlander et al., 2012).

Εκπαιδευτικές πρακτικές

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές μπορούν να ενσωματωθούν σε εκπαιδευτικά προγράμματα και να υιοθετούνται από δασκάλους και θεραπευτές που πλαισιώνουν την ειδική αγωγή με απώτερο σκοπό τη διδασκαλία κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι εξατομικευμένο, καθώς κάποια παιδιά με ΔΑΦ σημειώνουν καλύτερες αποδόσεις όταν φοιτούν σε πιο μικρές τάξεις επιδεικνύοντας μεγαλύτερη οργανωτικότητα, ενώ άλλα μπορούν να μάθουν ακόμα και σε παραδοσιακά μοτίβα τάξης, αρκεί να λάβουν την κατάλληλη καθοδήγηση. Σε αυτά τα προγράμματα ενσωματώνονται πρακτικές, όπως η τροποποίηση της συμπεριφοράς, η εκμάθηση κοινωνικών αλλά και επικοινωνιακών δεξιοτήτων καθώς επίσης και η κατανόηση της σκέψης και η αναγνώριση της πρόθεσης εντός πλαισίου ομάδας, οι οποίες μπορούν πραγματικά να ενισχύσουν τις θετικές συμπεριφορές (Iovannone et al., 2003).

Ανάλογο πρόγραμμα που έχει σχεδιαστεί βάσει εκπαιδευτικών πρακτικών είναι το TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children/Θεραπεία και Εκπαίδευση Παιδιών με Αυτισμό και Διαταραχές Επικοινωνίας). Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόζεται πλέον στο φυσικό περιβάλλον της τάξης και αποσκοπεί στη βελτίωση της επικοινωνίας μέσα από το δομημένο περιβάλλον και τις εξατομικευμένες δραστηριότητες, οι οποίες προσαρμόζονται στα ενδιαφέροντα του παιδιού, στην ενίσχυση της επικοινωνίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Περιλαμβάνει οπτικούς φραγμούς για την ελαχιστοποίηση των περισπασμών, ξεκάθαρη οπτική καθοδήγηση των απαραίτητων βημάτων για την επιτυχημένη ολοκλήρωση δραστηριοτήτων και οπτικό χρονοδιάγραμμα της δραστηριότητας ώστε να γνωρίζουν οι μαθητές τι έπεται, προσφέροντας τους έτσι περισσότερη ανεξαρτησία. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτική λαμβάνει υπόψη τόσο τις αδυναμίες όσο και τις δυνατότητες των παιδιών, καθώς τους δίνει την επιλογή να λειτουργήσουν μέσω της οπτικοχωρικής αντίληψης που διαθέτουν και εφόσον έχουν καλύτερες επιδόσεις στην επεξεργασία οπτικών παρά ακουστικών πληροφοριών (Sanz-Cervera et al., 2018· Zeng et al., 2021).

Κοινωνικές ιστορίες

Τις κοινωνικές ιστορίες (social stories™) τις εισήγαγε η εκπαιδευτική σύμβουλος και πρώην παιδαγωγός Carol Gray το 1993. Με την εφαρμογή αυτής της μεθόδου στόχευαν κυρίως στην ενδυνάμωση των κοινωνικών ελλειμμάτων ατόμων με ΔΑΦ (Gray 1998, αναφορά στο Kokina & Kern, 2010). Η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της αφήγησης κοινωνικών ιστοριών έχει σκοπό να διευκολύνει τα παιδιά με ΔΑΦ να κατανοήσουν καθημερινές κοινωνικές καταστάσεις. Αυτό το επιδιώκουν περιγράφοντας λεπτομερώς και σε καθημερινή βάση μέσα από την οπτική γωνία των παιδιών κοινωνικά μηνύματα και εν συνεχεία, προβάλλουν επιθυμητούς τρόπους ανταπόκρισης σε αυτά, στοχεύοντας έτσι στη διόρθωση λανθασμένης προηγούμενης αντίδρασης του παιδιού και την εκμάθηση της ορθής κοινωνικής ανταπόκρισης στην κάθε περίπτωση. Οι κοινωνικές ιστορίες αποδίδονται σε πρώτο πρόσωπο και απαρτίζονται από μικρής διάρκειας περιγραφές καθημερινών καταστάσεων της κοινωνικής ζωής. Μέσα από την παρουσίαση τους απαντούν σε ερωτήματα όπως, Πού συμβαίνει τι; Ποιος το κάνει; Γιατί το κάνει; Τι θα συμβεί; Μέσω αυτής της διαδικασίας εξασκούνται στην κατάκτηση μιας νέας κοινωνικής δεξιότητας (Stathopoulou et al., 2020· Will et al., 2018). Στην περίπτωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας, επειδή δεν έχουν τη δυνατότητα ανάγνωσης, οι κοινωνικές ιστορίες αποδίδονται είτε μέσω της αφήγησης από εικονογραφημένες μικρές ιστορίες είτε μέσω της δραματοποίησης και της μοντελοποίησης βίντεο.

Μοντελοποίηση βίντεο

Η μοντελοποίηση σε συνδυασμό με τη μίμηση αποτελούν θεμελιώδεις διαδικασίες που σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης χρησιμοποιεί ο άνθρωπος, ώστε να κατοχυρώσει τη γνώση μέσα από την παρατήρηση των άλλων. Η μοντελοποίηση αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων, κατά την οποία τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να διδαχθούν συμπεριφορές ή να αποκτήσουν μια δεξιότητα μέσα από την παρατήρηση ενός βιντεοσκοπημένου υλικού ή μοντέλου, το οποίο μιμείται μια συμπεριφορά. Η μοντελοποίηση βίντεο (video modeling) έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία για να βοηθήσει στην αποκατάσταση των ελλειμμάτων κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ (Alzyoudi et al., 2015· Will et al., 2018).

Η χρήση της πρακτικής της μοντελοποίησης είναι εύκολη, σχετικά οικονομική και προσαρμόζεται με ευκολία στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού. Συνεπώς, μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία τόσο από εκπαιδευτές όσο και από το οικογενειακό περιβάλλον των ατόμων. Δίνεται με αυτόν τον τρόπο η δυνατότητα στο παιδί να εκπαιδευτεί σε καθημερινές ρουτίνες και δεξιότητες, όπως το ντύσιμο, η χρήση τουαλέτας, η συνεργασία και το παιχνίδι με συνομηλίκους εντός και εκτός σχολείου, ακόμη και στην ορθή χρήση κοινού κώδικα επικοινωνίας αλλά και σε κανόνες που διαφυλάσσουν την ασφάλεια του (π.χ. δίνω το χέρι μου όταν περπατάμε στον δρόμο), αυξάνοντας παράλληλα την ικανότητα εστίασης και προσοχής καθώς παρακολουθεί. Επίσης, σημαντικό χαρακτηριστικό της πρακτικής είναι πως η υποστήριξη από τους ενηλίκους είναι ελάχιστη κι έτσι αυξάνεται και η ανεξαρτησία των παιδιών (Murray & Noland, 2013:13-44).

Διαμεσολάβηση συνομηλίκων

Παρεμβάσεις που περιλάμβαναν τη διαμεσολάβηση συνομηλίκων ως πρακτική (PMI: Peer-mediated interventions / Παρεμβάσεις με τη διαμεσολάβηση συνομηλίκων) εντοπίστηκαν για πρώτη φορά στη βιβλιογραφία πριν δύο δεκαετίες (Gaylord-Ross et al., 1984· Haring & Breen 1992 αναφορά Kamps et al., 2015). Έπειτα από τη λεπτομερή αξιολόγηση παιδιών τυπικής ανάπτυξης δημιουργείται ένα δίκτυο συνομηλίκων που θα αναλάβουν τον ρόλο εκπαιδευτή. Ο ρόλος τους είναι να μηήσουν τους συμμαθητές τους με ΔΑΦ, οι οποίοι παρουσιάζουν σημαντικά κοινωνικά ελλείμματα, σε κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές ώστε να επιτευχθεί η ενσωμάτωση τους σε κοινωνικά περιβάλλοντα (Hu et al., 2018· Kamps et al., 2015· Will et al., 2018).

Οι PMI συχνά χρησιμοποιούνται συνδυαστικά με άλλες πρακτικές παρέμβασης, όπως στρατηγικές παιχνιδιού, μοντελοποίηση βίντεο και εναλλακτικές, επαυξητικές μορφές επικοινωνίας κ.ά. Αρχικά, οι παρεμβάσεις PMI είχαν σαν κύρια δραστηριότητα το ελεύθερο παιχνίδι μεταξύ συνομηλίκων τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με ΔΑΦ. Με την εξέλιξη τους τα τελευταία έτη, εντάχθηκαν πλέον πιο στοχευμένες δράσεις μέσω αυτών των παρεμβάσεων, όπως η ευκαιρία για επικοινωνία, η ελεύθερη συζήτηση με συνομηλίκους, η παρότρυνση και συμβουλευτική από συνομηλίκους και το ομαδικό παιχνίδι σε φυσικά περιβάλλοντα (Bauminger-Zviely et al., 2020· Zhang et

al., 2022). Οι ειδικοί υπογραμμίζουν πως η συμμετοχή των παιδιών τυπικής ανάπτυξης μπορεί να ενισχύσει τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού με αξιοσημείωτα αποτελέσματα (Lord et al., 2002:214-218). Επιπλέον, οι συμμετέχοντες μπορούν να επωφεληθούν από το εξατομικευμένο περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που διαθέτει η κάθε εκπαιδευτική διαδικασία (Bowman-Perrott et al., 2023).

Κεφάλαιο 3^ο: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

3.1 Έρευνες για την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Η ύπαρξη ενός συγκεκριμένου και δομημένου περιβάλλοντος φαίνεται πως είναι μία απαραίτητη συνθήκη για να μπορέσουν τα άτομα με ΔΑΦ να νιώθουν ασφάλεια και να καταφέρουν να συγκεντρωθούν και να αποκωδικοποιήσουν πληροφορίες από αφηρημένες έννοιες και κανόνες (Iovannone et al., 2003· Maich et al., 2018· Sanz-Cervera et al., 2018). Στη διεθνή έρευνα, εντοπίζονται ποικίλες παρεμβάσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων με αυτά τα χαρακτηριστικά.

Το 2011, οι Strain και Bovey πραγματοποίησαν μια τυχαιοποιημένη ελεγχόμενη δοκιμή του εκπαιδευτικού μοντέλου παρέμβασης LEAP (Learning Experiences and Alternative Program for Preschoolers and their Parents / Μαθησιακές εμπειρίες και εναλλακτικό πρόγραμμα για παιδιά προσχολικής ηλικίας και τους γονείς τους) σε σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης λαμβάνοντας δείγματα από 7 πολιτείες των ΗΠΑ με απώτερο σκοπό τη μέγιστη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Στη μελέτη έλαβαν μέρος 177 μαθητές/-τριες στις τάξεις παρέμβασης, 177 μαθητές/-τριες στις τάξεις ελέγχου και 123 παιδαγωγοί. Η ηλικία των μαθητών/-τριών κατά την έναρξη του προγράμματος ήταν τα 4 έτη. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από παιδιά με ΔΑΦ και από παιδιά τυπικής ανάπτυξης σε αναλογία 1:2. Κατά την παρέμβαση έγινε χρήση ποικίλων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, όπως η συνεργασία με συνομηλίκους, μοντελοποίηση βίντεο, δόμηση εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, συμβουλευτική γονέων, προτροπή και επιβράβευση σωστών συμπεριφορών. Στην τελική ανάλυση δεδομένων παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές των τάξεων παρέμβασης παρουσίασαν σημαντική πρόοδο σε σύγκριση με τα παιδιά των τάξεων που δεν τους παρείχαν παρέμβαση LEAP σε κρίσιμους αναπτυξιακούς τομείς συμπεριλαμβανομένου και του τομέα κοινωνικών δεξιοτήτων. Η ορθή εφαρμογή της παρέμβασης από τους/τις εκπαιδευτικούς αναφέρθηκε ως προγνωστικός παράγοντας της επιτυχίας του προγράμματος.

Οι Zeng et al. (2021) εφάρμοσαν μία παρέμβαση βασισμένη στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα TEACCH με βασικό σκοπό τη βελτίωση της ανεξαρτησίας και της ικανότητας αυτοεξυπηρέτησης παιδιών με ΔΑΦ, ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τα διευκολύνουν στην προσαρμογή στην κοινωνική ζωή. Το δείγμα τους περιλάμβανε 60 παιδιά, ηλικίας 36 έως 90 μηνών, με ΔΑΦ που δεν είχαν προηγουμένως λάβει καμία θεραπευτική παρέμβαση αποκατάστασης, τα οποία και χώρισαν τυχαία σε 2 ομάδες παρέμβασης και ελέγχου. Στην ομάδα ελέγχου παρέιχαν εκπαιδευτικό πρόγραμμα διακριτών διδακτικών δεξιοτήτων βασισμένο στην ΑΒΑ (Applied behaviour analysis / Εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς) και στην ομάδα παρέμβασης έγινε εφαρμογή του προγράμματος TEACCH. Η τελική αξιολόγηση των παιδιών έδειξε πως και οι δύο ομάδες είχαν βελτίωση σε κρίσιμους τομείς των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως προσωπική αυτοεξυπηρέτηση, προβληματικές συμπεριφορές κ.ά. Παρόλα αυτά, η ομάδα παρέμβασης έδειξε πιο θετικές επιδράσεις, γεγονός που τα καθιστούσε πιο αυτόνομα και ικανά στη διαδικασία κοινωνικής ένταξης.

Οι Goods et al. (2013) σε πιλοτική εφαρμογή ενός νέου εκπαιδευτικού προγράμματος Jasper, θέλησαν να ελέγξουν τα αποτελέσματα που θα είχε μία σύντομη χρονικά παρέμβαση στην ενίσχυση της κοινωνικής επικοινωνίας σε μία ομάδα ελάχιστα λεκτικών παιδιών με ΔΑΦ 3-5 ετών, τα οποία λόγω της έλλειψης ικανότητας λεκτικής επικοινωνίας συνήθως αποκλείονται από τις μελέτες. Η εκπαίδευση ήταν βασισμένη στη διδασκαλία της κοινής προσοχής, στην κοινή δέσμευση και σε δεξιότητες παιχνιδιού. Τα παιδιά αξιολογήθηκαν σε βασικές δεξιότητες και 12 εβδομάδες μετά επανέλαβαν την αξιολόγηση ώστε να επιβεβαιωθεί η σταθερότητα των δεξιοτήτων που είχαν θέσει ως στόχο (παιχνίδι και χειρονομίες κοινωνικής επικοινωνίας). Το δείγμα χωρίστηκε σε ομάδα ελέγχου και σε ομάδα παρέμβασης. Στην πρώτη ομάδα οι μαθητές έλαβαν εκπαίδευση από το κοινό πρόγραμμα του σχολείου βασισμένο στην ΑΒΑ, ενώ η ομάδα θεραπείας, παράλληλα με το κοινό πρόγραμμα, αποσυρόταν δύο φορές την εβδομάδα από την ίδια τάξη για θεραπεία επικοινωνιακών χειρονομιών με βάση το παιχνίδι. Στην ομάδα θεραπείας παρατηρήθηκε μεγαλύτερη ποικιλομορφία παιχνιδιού και γενίκευση των δεξιοτήτων στα πλαίσια της τάξης.

Στην έρευνα του Ebrahim (2019) με σκοπό την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος βασισμένο στην PRT (Pivotal Response Treatment / Θεραπεία βασικής

απόκρισης), στόχος ήταν η ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινής προσοχής και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε 6 κορίτσια ηλικίας 4-6 ετών με διάγνωση ΔΑΦ. Οι θεραπευτικές προσεγγίσεις αποτελούνταν από ποικίλες τεχνικές όπως η θετική ενίσχυση, η μοντελοποίηση, τα παιχνίδια ρόλων και η κατάλληλη διαμόρφωση του περιβάλλοντος. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκάλυψαν αυξημένες δεξιότητες κοινής προσοχής, την τήρηση κανόνων, την αυξημένη μιμητική ικανότητα αλλά και τη δυνατότητα να εκφράσουν συναισθήματα. Επιπροσθέτως, σημειώθηκαν ενδείξεις κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και είχαν επιτυχημένη ένταξη στην ομάδα, καθώς επιτεύχθηκαν ικανοποιητικά επίπεδα επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ όλων των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρέμβασης.

Οι Estes et al. (2015) θέλησαν να διαπιστώσουν κατά πόσο τα οφέλη της EIBI (Early intensive behavioral intervention / Ολοκληρωμένη πρώιμη συμπεριφορική παρέμβαση) με το εκπαιδευτικό μοντέλο Early Start Denver, που είχαν λάβει παιδιά με ενδείξεις ΔΑΦ σε ηλικία 18-30 μηνών, μπορούν να διατηρηθούν μακροπρόθεσμα. Το δείγμα αποτελούνταν από 48 παιδιά, τα οποία χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ισάριθμες ομάδες. Οι μία ομάδα έλαβε εντατική παρέμβαση ESDM σε οικιακό περιβάλλον και η άλλη έλαβε παρέμβαση βάσει του κοινοτικού προγράμματος. Δύο χρόνια μετά τη λήξη του προγράμματος παρέμβασης έγινε αξιολόγηση σε 39 από τα παιδιά της αρχικής μελέτης (30 αγόρια και 9 κορίτσια), με τη βοήθεια ειδικών επαγγελματιών. Σύμφωνα με τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις που πραγματοποίησαν με τους γονείς των παιδιών συγκριτικά με τις δύο ομάδες, τα παιδιά που είχαν ενταχθεί στην ομάδα παρέμβασης πραγματοποίησαν πολύ λιγότερες ώρες θεραπείας στο μεσοδιάστημα των δύο αυτών ετών συγκριτικά με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης φανερώνουν πως τα παιδιά που είχαν λάβει παρέμβαση με το μοντέλο ESDM δεν παρουσίασαν καμία παλινδρόμηση σε αναπτυξιακό επίπεδο, δεν είχαν επιβράδυνση στον ρυθμό ανάπτυξης με την απόσυρση τους από το πρόγραμμα πρώιμης εντατικής εκπαίδευσης και δεν έχασαν τις δεξιότητες που είχαν ήδη κατοχυρώσει, καθώς επέδειξαν καλύτερη ικανότητα κοινωνικοποίησης και γενικότερη μείωση στη σοβαρότητα των χαρακτηριστικών αυτισμού από την ομάδα σύγκρισης.

Οι Waddington et al. (2020) χρησιμοποιώντας αντίστοιχα το σχέδιο παρέμβασης Denver απέδειξαν πως ακόμη και με χαμηλής έντασης και συχνότητας πρώιμων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων μπορεί να επιτευχθεί πρόοδος σε ελλειμματικούς τομείς παιδιών με ΔΑΦ. 4 παιδιά ηλικίας 2-4 ετών έλαβαν κατ' οίκον παρεμβάσεις. Τα

αποτελέσματα έδειξαν επιτυχία δέσμευσης κατά την παρέμβαση και βελτίωση στη μιμητική ικανότητα όλων των παιδιών. Επίσης, υπήρξε βελτίωση στη χρήση λειτουργικών εκφράσεων σε 3 από τα 4 παιδιά. Ακόμη και στο παιδί που δεν καταγράφηκε βελτίωση σε αυτόν τον τομέα, παρατηρήθηκε η τάση αυξημένης χρήσης σκόπιμων φωνητικών εκφωνήσεων, η οποία επίσης αξιολογείται ως προσπάθεια για έναρξη κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Σημαντική συνιστώσα της συγκεκριμένης παρέμβασης αποτελεί η διατήρηση και η γενίκευση των παραπάνω χαρακτηριστικών που ανέπτυξαν τα παιδιά για τις επόμενες τέσσερις εβδομάδες που ακολούθησε καταγραφή δεδομένων.

Παλαιότερη θεραπευτική παρέμβαση των Baker-Ericzén et al. (2007) πραγματοποιήθηκε βασισμένη στην PRT. Το δείγμα αποτελούνταν από 158 οικογένειες που είχαν ένα παιδί με ΔΑΦ. Οι γονείς εκπαιδεύτηκαν στις αρχές της PRT και ειδικότερα στο κομμάτι της αύξησης κινήτρων. Τα 158 παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες βάσει ηλικίας, συγκεκριμένα 3 ετών και κάτω, 4 έως 5 ετών και από 6 ετών και άνω. Η αξιολόγηση τους πραγματοποιήθηκε πριν και μετά την παρέμβαση σε τομείς όπως η αυτοεξυπηρέτηση, η επικοινωνία και η κοινωνικοποίηση. Κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί πως, ακόμη και πριν την παρέμβαση, τα παιδιά στην ομάδα με τη μικρότερη ηλικία φάνηκαν να έχουν λιγότερες λειτουργικές αναπηρίες στους παραπάνω τομείς σε σχέση με τα μεγαλύτερα παιδιά του δείγματος. Έπειτα από το τέλος της παρέμβασης, οι δύο πρώτες ομάδες των μικρότερων παιδιών επέδειξαν λιγότερα ελλείμματα στην κοινωνική συμπεριφορά και μεγαλύτερη βελτίωση σε όλους τους τομείς παρέμβασης, συμπεριλαμβανομένης και της κοινωνικοποίησης, σε σχέση με τα παιδιά άνω των 6 ετών. Αυτό το γεγονός επιβεβαιώνει την αναφορά των Schreibman et al. (2015) πως έως τα 5 έτη υπάρχουν λιγότερες πιθανότητες να έχουν εμφανιστεί και παγιωθεί σε μεγάλο βαθμό οι δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές, που αναπτύσσουν τα παιδιά με ΔΑΦ.

Σε μελέτη τους οι Blanc et al. (2021) είχαν στόχο να αξιολογήσουν τα κλινικά και ψυχολογικά αποτελέσματα των εγγεγραμμένων παιδιών στην πρώιμη φάση του προσαρμοσμένου και χωρίς αποκλεισμούς εκπαιδευτικού προγράμματος TIPA για τον αυτισμό. Το δείγμα τους περιλάμβανε 32 παιδιά (26 αγόρια και 6 κορίτσια), 2-6 ετών, τα οποία είχαν διάγνωση ΔΑΦ και χαμηλό νοητικό πηλίκο. Η αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε σε κοινωνικό-συναισθηματικούς και γνωστικούς τομείς, πριν και μετά το τέλος της έρευνας, έδειξε πως παρουσιάστηκε βελτίωση σε όλα τα επίπεδα

παρέμβασης σε μεγάλο ποσοστό του δείγματος και πιο συγκεκριμένα στο κομμάτι των κοινωνικών δεξιοτήτων (ρύθμιση συμπεριφοράς, κοινωνική αλληλεπίδραση, κοινή προσοχή, εκφραστική γλώσσα, δεκτική γλώσσα, φωνητική μίμηση, μίμηση χειρονομίας, συναισθηματική σχέση, συναισθηματική έκφραση). Εκτός από ένα παιδί, όλα τα υπόλοιπα παρουσίασαν βελτίωση σε έναν τουλάχιστον κοινωνικό τομέα και το 78% των παιδιών ανέβηκε επίπεδο σε τέσσερις τουλάχιστον κοινωνικούς τομείς.

3.2 Έρευνες για την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω κοινωνικών ιστοριών

Οι κοινωνικές ιστορίες αποτελούν μια εστιασμένη παρέμβαση που έχει σχεδιαστεί για τη βελτίωση της κοινωνικής κατανόησης και συμπεριφοράς για άτομα που έχουν διαγνωστεί με ΔΑΦ. Πληθώρα συστηματικών μελετών έχουν δώσει έμφαση στην εμπειρική βάση για τη χρήση κοινωνικών ιστοριών δίνοντας έμφαση σε μια σειρά αποτελεσμάτων που καταδεικνύουν τις δυνατότητές τους στην προώθηση ουσιαστικών βελτιώσεων στις κοινωνικές δεξιότητες των νεαρών μαθητών. Τα ευρήματα, ωστόσο, χαρακτηρίζονται ως ανάμεικτα (Wahman et al., 2019).

Οι Camilleri et al. (2021) προχώρησαν σε μια εκτενή αξιολόγηση του πεδίου εφαρμογής των στοιχείων σχετικά με την αποτελεσματικότητα των κοινωνικών ιστοριών για μαθητές με ΔΑΦ. Η ανάλυση περιλάμβανε 17 βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις, οι οποίες απαρτίζονταν συλλογικά από 120 μεμονωμένες μελέτες που έγιναν από το 1995 έως το 2018. Στόχος της μελέτης ήταν να δημιουργήσει μια ολοκληρωμένη επισκόπηση της υφιστάμενης βιβλιογραφίας και να προσφέρει πολύτιμες γνώσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα των κοινωνικών ιστοριών ως θεραπευτικών μέσων, καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν τα αποτελέσματά τους. Η μελέτη κατέληξε σε μια ομόφωνη συμφωνία σχετικά με τις ευεργετικές επιδράσεις των κοινωνικών ιστοριών για άτομα που έχουν διαγνωστεί με ΔΑΦ, ειδικά στην ενίσχυση της κοινωνικής κατανόησης και συμπεριφοράς. Ωστόσο, οι μελετητές παρατήρησαν σημαντικές διακυμάνσεις στα αποτελέσματα που αποδίδονται σε διαφορές στην εκτέλεση, στα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και στις επιστημονικές μεθοδολογίες.

Πρόσφατη μελέτη των Wahman et al. (2019) προσφέρει μια διεξοδική μετα-ανάλυση σχετικά με τη χρήση των κοινωνικών ιστοριών ως μέσο για την αντιμετώπιση

της δύσκολης συμπεριφοράς και τη βελτίωση των θετικών κοινωνικών δεξιοτήτων σε μικρά παιδιά με ΔΑΦ. Η έρευνα περιλάμβανε ενδεδειγμένη εξέταση 12 μελετών σχεδιασμού μεμονωμένων περιπτώσεων, οι οποίες περιλαμβάναν συνολικά 24 διαφορετικές περιπτώσεις στις οποίες συμμετείχαν 30 παιδιά ηλικίας 3-5 ετών. Και σε αυτή τη μελέτη, η έρευνα που πραγματοποιήθηκε μεταξύ 1995 και 2018 κατέδειξε το συνεχές ενδιαφέρον και την πρακτική χρήση των κοινωνικών ιστοριών σε εκπαιδευτικά και θεραπευτικά περιβάλλοντα. Τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης αποκάλυψαν την ετερογένεια στην αποτελεσματικότητα των κοινωνικών ιστοριών, υπογραμμίζοντας ότι η επιρροή της παρέμβασης δεν είναι σταθερά ευνοϊκή σε όλες τις περιπτώσεις. Σχετικά με τις προβληματικές συμπεριφορές αποκαλύφθηκε μια αξιοσημείωτη μείωση. Κάτι τέτοιο υποδηλώνει ότι η χρήση τους μπορεί να μειώσει ανεπιθύμητες συμπεριφορές, σε ορισμένες περιπτώσεις. Ομοίως, η έρευνα αποκάλυψε κάποια θετική αλλαγή στις κοινωνικές συμπεριφορές και δεξιότητες, αλλά υπήρχε σημαντική μεταβλητότητα, ανάλογα με την περίπτωση που εξετάζε.

Η μελέτη του Sawi (2014) μελέτησε τη χρήση κοινωνικών ιστοριών για τη βελτίωση προβληματικών συμπεριφορών σε μικρά παιδιά με ΔΑΦ. Στη μελέτη συμμετείχαν μια ομάδα 40 παιδιών. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας συμμετείχαν σε 23 διδακτικές συνεδρίες που επικεντρώθηκαν στην εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της χρήσης κοινωνικών ιστοριών. Αντίθετα, η ομάδα ελέγχου συνέχισε τις προβλεπόμενες ειδικές παρεμβάσεις στην τάξη. Η έρευνα έδειξε μια αξιοσημείωτη διαφορά υπέρ της πειραματικής ομάδας, υποδηλώνοντας ότι η χρήση κοινωνικών ιστοριών ενίσχυσε αποτελεσματικά τη μείωση των προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών που συμμετείχαν. Αυτό υποστηρίχθηκε περαιτέρω από σημαντικές αλλαγές στη μέση βαθμολογία μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου μετά τα tests αξιολόγησης, υποδεικνύοντας την ευεργετική επίδραση των κοινωνικών ιστοριών στη διαχείριση ακατάλληλων συμπεριφορών.

Το 2012, η μελέτη των Wright και McCathren χρησιμοποίησε έναν σχεδιασμό πολλαπλών βασικών γραμμών μεταξύ των συμμετεχόντων για να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα των κοινωνικών ιστοριών στην αλλαγή των κοινωνικών συμπεριφορών τεσσάρων παιδιών ηλικίας έως 5 ετών με διάγνωση αυτισμού. Τα ευρήματα της μελέτης κατέδειξαν μια μικρή αύξηση στις επιθυμητές κοινωνικές συμπεριφορές και δεξιότητες σε τρεις από τους τέσσερις συμμετέχοντες, ωστόσο, κανένας από αυτούς δεν πέτυχε το ίδιο επίπεδο κοινωνικής συμπεριφοράς με τους

συνομηλίκους του. Η εμφάνιση των προβληματικών συμπεριφορών παρουσίασαν μικρή μείωση μεταξύ των συμμετεχόντων, επισημαίνοντας μια ήπια έως μέτρια αποτελεσματικότητα των κοινωνικών ιστοριών, ενώ οι ήδη κερτημένες ικανότητές τους παρέμειναν σταθερές κατά τη διάρκεια ενός μηνός μετά την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα αυτά καταδεικνύουν τη χρήση των κοινωνικών ιστοριών ως μέσο βελτίωσης ορισμένων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και δεξιοτήτων σε μικρά παιδιά με αυτισμό. Ωστόσο, οι εναλλαγές στην αποτελεσματικότητα αυτού του εργαλείου υπογραμμίζουν τη σημασία της προσαρμογής της χρήσης του σε κάθε άτομο και σε συγκεκριμένο περιβάλλον.

Η μελέτη των Kokina και Kern (2010) διερεύνησε τις παρεμβάσεις των κοινωνικών ιστοριών για μαθητές με ΔΑΦ αξιολογώντας την αποτελεσματικότητά τους και την επίδραση διαφόρων παραγόντων στα αποτελέσματα. Τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων περιλάμβαναν άτομα από την προσχολική ηλικία έως τη μέση εκπαίδευση με διάγνωση ΔΑΦ. Χρησιμοποιώντας μια αυστηρή μετα-αναλυτική προσέγγιση, αυτή η μελέτη κατάφερε να συμπυκνώσει την αποτελεσματικότητα των κοινωνικών ιστοριών σε διαφορετικά πλαίσια και πληθυσμούς. Η ανάλυση αποκάλυψε μια σχετικά χαμηλή και αμφισβητήσιμη αποτελεσματικότητα των κοινωνικών ιστοριών, τονίζοντας εντούτοις ιδιαίτερα τη χρησιμότητά τους και την εφαρμογή τους στην αντιμετώπιση των ακατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών. Συγκεκριμένα, η μελέτη προσδιόρισε το πλαίσιο της παρέμβασης, όπως τα περιβάλλοντα γενικής εκπαίδευσης και την αυτο-εφαρμογή από τους μαθητές ως βασικούς συντονιστές που ενισχύουν την επιτυχία της παρέμβασης.

Συνεχίζοντας, η μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους Chan και O'Reilly (2008) χρησιμοποίησε ένα πακέτο παρέμβασης κοινωνικών ιστοριών για να βελτιώσει τις πρακτικές κοινωνικής επικοινωνίας δύο μαθητών με αυτισμό σε τάξεις νηπιαγωγείου χωρίς αποκλεισμούς. Οι συμμετέχοντες, ένα 6χρονο και ένα 5χρονο αγόρι, επιλέχθηκαν επειδή είχαν διαγνωστεί με ΔΑΦ και παράλληλα είχαν τις απαραίτητες γλωσσικές δεξιότητες για την παρέμβαση. Η παρέμβαση που ενσωμάτωνε τη χρήση κοινωνικών ιστοριών, τη συμπλήρωση ερωτήσεων κατανόησης και τη συμμετοχή σε παιχνίδια ρόλων είχε ως αποτέλεσμα την αυξημένη εμφάνιση κατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών και δεξιοτήτων και την αντίστοιχη μείωση της εκδήλωσης ακατάλληλων συμπεριφορών και για τους δύο συμμετέχοντες. Τα παρατηρούμενα αποτελέσματα παρέμειναν σταθερά για 10 μήνες μετά την παρέμβαση,

υποδεικνύοντας ότι η χρήση των κοινωνικών ιστοριών μπορεί να εφαρμοστεί απρόσκοπτα σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς χωρίς την ανάγκη εκτεταμένης επίβλεψης από ενήλικες.

Η μελέτη των Reynhout και Carter (2006) προσφέρει μια ενδελεχή εξέταση και μετα-ανάλυση της έρευνας για τις κοινωνικές ιστορίες δίνοντας έμφαση στο ευρύ φάσμα αποτελεσματικότητας που παρατηρείται. Οι μελετητές κατέδειξαν σημαντική ετερογένεια στην αποτελεσματικότητα των κοινωνικών ιστοριών για τα άτομα με ΔΑΦ. Αυτή η ασυνέπεια αποδόθηκε τόσο στις χαμηλής επάρκειας περιγραφές των συμμετεχόντων όσο και στην ταυτόχρονη χρήση των κοινωνικών ιστοριών σε συνδυασμό με άλλες παρεμβάσεις, γεγονός που περιέπλεξε μερικώς τη διαύγεια της ξεχωριστής τους επιρροής. Ωστόσο, τα αποτελέσματα των μελετητών αναγνώρισαν με σαφήνεια την αποτελεσματικότητα των κοινωνικών ιστοριών και τη δυνατότητά τους να αποφέρουν θετικά αποτελέσματα στη ρύθμιση κοινωνικών συμπεριφορών και δεξιοτήτων.

Την ίδια χρονιά, η έρευνα των Crozier και Tincani (2007) διερεύνησε την επιρροή των κοινωνικών ιστοριών στις κοινωνικές συμπεριφορές και δεξιότητες μικρών παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ σε ένα περιβάλλον τυπικής τάξης. Η μελέτη χρησιμοποίησε έναν συνδυασμό προτάσεων κοινωνικών ιστοριών σε τρεις συμμετέχοντες ηλικίας 3 έως 5 ετών για να αποδείξει πως η εφαρμογή των κοινωνικών ιστοριών είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση των κατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών και δεξιοτήτων και τη μείωση των ακατάλληλων συμπεριφορών σε δύο από τους μαθητές. Προκειμένου να βελτιωθεί η κατάλληλη συμπεριφορά έγινε αναπροσαρμογή του αρχικού σχεδίου παρέμβασης και προστέθηκαν λεκτικές προτροπές για τον τρίτο συμμετέχοντα. Η μελέτη υπογράμμισε την ικανότητα των κοινωνικών ιστοριών να διευκολύνουν την ανάπτυξη της αποδεκτής κοινωνικής συμπεριφοράς και των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μικρά παιδιά με ΔΑΦ, καταδεικνύοντας την αποτελεσματικότητα των προσαρμοσμένων παρεμβάσεων και τη μεγάλη σημασία να λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές ανάγκες κατά τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων.

3.3 Έρευνες για την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω μοντελοποίησης βίντεο

Τα τελευταία χρόνια, ερευνητές και επαγγελματίες της ειδικής αγωγής εφαρμόζουν την πρακτική της μοντελοποίησης βίντεο σε διάφορα κλινικά και νατουραλιστικά περιβάλλοντα. Το ηλικιακό φάσμα όσων συμμετέχουν στις έρευνες κυμαίνεται από την προσχολική ηλικία έως και την ενηλικίωση. Η προσθήκη μιας ευχάριστης και ενθαρρυντικής δραστηριότητας για τους εκπαιδευόμενους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως η παρακολούθηση ενός βίντεο αυξάνει τις πιθανότητες προσήλωσης και κατ' επέκταση των πιθανοτήτων μάθησης ή μίμησης της δραστηριότητας που προβάλλεται (Alzyoudi et al., 2015). Οι Bellini και Akullian (2007) διαπίστωσαν, μέσω της μετα-ανάλυσης 23 μελετών της διεθνούς βιβλιογραφίας, την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα της ένταξης πρακτικών μοντελοποίησης βίντεο σε πρώιμα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα σχετικά με την αύξηση κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με ΔΑΦ. Επίσης, τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπήρχε συντήρηση και γενίκευση των δεξιοτήτων σε περισσότερα άτομα και περιβάλλοντα εκτός παρέμβασης, δίνοντας έτσι στην πρακτική της μοντελοποίησης βίντεο τα απαραίτητα χαρακτηριστικά ώστε να ενταχθεί στις πρακτικές που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία.

Σε ανασκόπηση τους, οι Corbett και Abdullah (2005) χαρακτηρίζουν την πρακτική της μοντελοποίησης βίντεο ως μια καλά τεκμηριωμένη και αποτελεσματική παρέμβαση, μέσω της οποίας οι ειδικοί έχουν τη δυνατότητα να στοχεύσουν σε ποικίλους τομείς προσαρμογής και λειτουργικότητας παιδιών με ΔΑΦ, όπως γλωσσική, κοινωνική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη. Επιπρόσθετα, ανιχνεύτηκαν παράγοντες που καθιστούν τη μοντελοποίηση βίντεο αποτελεσματική μέθοδο παρέμβασης για παιδιά με ΔΑΦ, όπως η μειωμένη απαίτηση κοινωνικής αλληλεπίδρασης, το περιορισμένο εύρος εστίασης κατά την παρέμβαση και η κατ' επανάληψη παρουσίαση μοντέλων και καταστάσεων σε περιβάλλον, που λόγω της ύπαρξης οθόνης συνδέεται με διασκέδαση. Τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά προσφέρουν ένα επιπλέον κίνητρο στους μαθητές για συμμετοχή και αποδοχή.

Παρόμοια αποτελέσματα είχαν και οι Squillaci και Dubuis (2021) σε πιο σύγχρονη ανασκόπηση 17 άρθρων σχετικών με την εφαρμογή παρεμβάσεων βασισμένων στη μοντελοποίηση βίντεο. Πρόσθετο χαρακτηριστικό της πρακτικής, το οποίο την καθιστά ακόμη πιο ευέλικτη στην εφαρμογή της είναι πως με την εξέλιξη

της τεχνολογίας, με τη χρήση ενός smartphone ή ενός iPad, μπορεί να εφαρμοστεί σε περισσότερα περιβάλλοντα (παιδική χαρά, σπίτι, σχολείο κ.ά.), επιτρέποντας έτσι τη χρήση της πρακτικής στο πραγματικό περιβάλλον των παιδιών.

Η έρευνα των Alzyoudi et al. (2015) εξέτασε την αποτελεσματικότητα που είχε ως πρακτική η μοντελοποίηση βίντεο για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, με δείγμα 5 αγοριών με ΔΑΦ 5-7 ετών. Η παρέμβαση είχε ως στόχο κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές, οι οποίες διδάχθηκαν μέσω της παρουσίασης ενός βίντεο στοχευμένων υποδείξεων (cue with video) κατά τη διάρκεια του οποίου παρακολούθησαν έναν ενήλικα θεραπευτή κι ένα παιδί να αλληλοεπιδρούν σε ένα παιχνίδι ρόλων. Ο ενήλικας έδινε σαφείς οδηγίες ορθής συμπεριφοράς και σε δεύτερο χρόνο το παιδί στο βίντεο ενεργούσε με τον αποδεκτό και ορθό κοινωνικό τρόπο. Στη συνέχεια, κάθε παιδί κλήθηκε να πραγματοποιήσει μία ορθή κοινωνική συμπεριφορά. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν θετικά για όλα τα παιδιά. Η παρέμβαση αυτή μπορούμε να πούμε πως αποδεικνύει την αποτελεσματικότητα της μοντελοποίησης βίντεο ως πρακτικής, διότι δεν χρησιμοποιήθηκε παράλληλα καμία άλλη εκπαιδευτική πρακτική.

Η έρευνα του Wilson (2013) στόχευσε στο να καταδειχθεί αν η μοντελοποίηση με χρήση βίντεο είναι πιο αποτελεσματική από τη φυσική μοντελοποίηση στη διδασκαλία επιθυμητής συμπεριφοράς, η οποία εφαρμόζεται από τη δεκαετία του '80 ως η πιο ενδεικνύμενη. Στην έρευνα συμμετείχαν τέσσερα παιδιά προσχολικής ηλικίας που ήταν μαθητές σε συμπεριληπτικό περιβάλλον. Κατά τη διάρκεια της έρευνας πραγματοποιήθηκαν τρεις συνεδρίες όπου δόθηκαν σε κάθε συμμετέχοντα οκτώ ερεθίσματα ζητώντας τους να επιλέξουν ποια προτιμούν βάζοντάς τα σε σειρά, ώστε να προκύψουν από αυτή τη διαδικασία το πλαίσιο και τα υλικά της παρέμβασης. Στη συνέχεια, παρακολούθησαν τα παιδιά τις θεμιτές συμπεριφορές-στόχους μέσα από ημιδομημένα σενάρια τόσο κατά τη διάρκεια της βιντεοσκοπημένης λήψης όσο και κατά τη διάρκεια μιας ζωντανής αναπαράστασης. Τα ευρήματα της μελέτης απέδειξαν ότι η συμβολή της μοντελοποίησης βίντεο είναι σημαντική για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, ιδιαίτερα αν συγκριθεί με τη χρήση της παραδοσιακής μεθόδου με χρήση ζωντανού μοντέλου.

3.4 Έρευνες για την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω διαμεσολάβησης συνομηλίκων

Τα χαμηλά ποσοστά αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλίκων στην προσχολική ηλικία συμβάλλουν στη μειωμένη ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής ακόμη και στον γενικό πληθυσμό (Maleki et al., 2019· Vaughn et al., 2016). Τα ερευνητικά δεδομένα έχουν αναγάγει την πρακτική της διαμεσολάβησης εκπαιδευμένων συνομηλίκων τυπικής ανάπτυξης ως μία πολλά υποσχόμενη και αποτελεσματική μέθοδο για την ενδυνάμωση πρώιμων κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ στα πλαίσια συμπερίληψης. Η άμεση εκπαίδευση των ατόμων με ΔΑΦ σε φυσικά περιβάλλοντα και η επαφή με συνομηλίκους έχει αποδειχθεί πως ενισχύει τη γενίκευση και συντήρηση των κερτημένων δεξιοτήτων σε μεγαλύτερο ποσοστό από την εκπαίδευση σε κλινικά περιβάλλοντα (Bohlander et al. 2012· O’Keeffe & McNally, 2021).

Οι Lee και Lee (2015) μέσα από ένα πρόγραμμα ολοκληρωμένης παρέμβασης στόχευσαν στην αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με ΔΑΦ μέσα στα πλαίσια συμπερίληψης σε προσχολικό περιβάλλον. Το δείγμα τους περιλάμβανε 2 αγόρια και 1 κορίτσι σχεδόν τεσσάρων ετών με ΔΑΦ και 9 συνομήλικους τυπικής ανάπτυξης που πληρούσαν τα κατάλληλα αναπτυξιακά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά. Το κεντρικό σημείο της παρέμβασης θα υλοποιούνταν στη διάρκεια του κοινού γεύματος των παιδιών. Έγινε χρήση περιβαλλοντολογικών τροποποιήσεων και υλικού για κοινωνική αλληλεπίδραση (π.χ. παιχνίδια), ενώ παράλληλα εκπαίδευσαν τους συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης στην προσφορά φαγητού και λεκτικής-επικοινωνιακής εμπλοκής με τα παιδιά-στόχους. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης έδειξαν αυξημένα ποσοστά στην αμοιβαία κοινωνική και λεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών αλλά και διατήρηση των δεξιοτήτων αυτών μετά το τέλος της παρέμβασης. Οι περιορισμοί αυτής της μελέτης ήταν αρκετοί, καθώς αρχικά το δείγμα ήταν μικρό και η διαδικασία ολοκληρώθηκε με τη συνδρομή εκπαιδευμένων συνομηλίκων. Συνεπώς, δεν μπορούμε να έχουμε εικόνα πώς θα λειτουργούσε με μη εκπαιδευμένους συνομηλίκους και σε μη συγκεκριμένο και τροποποιημένο πλαίσιο.

Οι Barber et al. (2016) εξέτασαν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης *Stay, Play, Talk* στη βελτίωση δεξιοτήτων κοινωνικότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ. Στη μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε κλινικό

περιβάλλον έλαβαν μέρος 3 παιδιά τυπικής ανάπτυξης 3-5 ετών, τα οποία δημιούργησαν δυάδες με αντίστοιχα 3 παιδιά 3-4 ετών με ΔΑΦ. Στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά παρείχαν προηγουμένως σχετική εκπαίδευση. Έπειτα τους δόθηκε η ευκαιρία να παίζουν σε δυάδες. Ο τρόπος αλληλεπίδρασης των παιδιών ήταν είτε μέσω παιχνιδιών κίνησης, είτε μέσω εναλλαγή σειράς μέσα στην ίδια ομάδα (turn taking), είτε μέσω παιχνιδιού ρόλων. Η προτροπή που χρησιμοποιήθηκε από τους παρευρισκόμενους ενήλικες ήταν ελάχιστη και είχε τον χαρακτήρα οπτικής προτροπής ή λεκτικής επιβράβευσης στις θετικές συμπεριφορές των παιδιών. Στις 3 δυάδες παρατηρήθηκε αύξηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, τόσο σε λεκτικό όσο και σε μη λεκτικό επίπεδο. Παρόλο που η πρόταση αυτού του σεναρίου αποτελεί μία οικονομική και νατουραλιστική προσέγγιση, τα αποτελέσματα της δεν διατηρήθηκαν μετά το πέρας των δύο μηνών.

Οι Strauss et al. (2014) προχώρησαν στην παράλληλη εφαρμογή δύο προγραμμάτων παρέμβασης σε 30 παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ, προκειμένου να μπορέσουν να διαπιστώσουν την επίδραση που θα έχουν η κάθε μία στην εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες παιχνιδιού και κοινωνικών λειτουργιών. Η πρώτη ήταν βασισμένη σε πρακτικές τύπου ΑΒΑ, η οποία ήταν εξ ολοκλήρου κατευθυνόμενη από ενήλικες και η δεύτερη ήταν μία πιο ελεύθερη και ευέλικτη κατάσταση θεραπευτικής προσέγγισης με επίκεντρο την αλληλεπίδραση συνομήλικων παιδιών σε ομαδικό πλαίσιο με άλλα συνομήλικα παιδιά με ΔΑΦ. Οι δύο ομάδες πραγματοποίησαν τις διαδικασίες παρέμβασης σε ίδιο κλινικό περιβάλλον. Στην πρώτη ομάδα δεν εντοπίστηκε συσχετισμός των κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων που παρουσίασαν τα παιδιά με την κατευθυνόμενη διδασκαλία από τους ενήλικες με πρακτικές προτροπής και επιβράβευσης. Αντιθέτως, η διαδικασία ελεύθερης αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλίκων μέσω του παιχνιδιού έδωσε πιο θετικά αποτελέσματα στην κοινωνική λειτουργία. Παρουσίασαν μεγαλύτερη εγγύτητα με συνομηλίκους και παραμονή σε ομαδικό παιχνίδι, καθώς και χαρακτηριστικά κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπως αμοιβαία βλεμματική επαφή και πρωτοβουλίες έναρξης κοινωνικής συναναστροφής, γεγονός που αυξάνει τη μελλοντική πρόβλεψη στα επίπεδα γνωστικού και κοινωνικού παιχνιδιού, αλλά και κοινωνικής λειτουργίας.

Σε έρευνα των Watkins et al. (2019), παρατηρήθηκε πριν την έναρξη της παρέμβασης πως τα 4 παιδιά 4 έως 5,5 ετών με ΔΑΦ που θα αποτελούσαν μέρος του δείγματος, παρά τη συμμετοχή τους σε συμπεριληπτικό περιβάλλον προσχολικής

εκπαίδευσης, δεν είχαν αναπτύξει έντονη αλληλεπίδραση με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους. Έπειτα από την επιλογή 4 συμμαθητών τους, οι οποίοι πληρούσαν τα κατάλληλα αναπτυξιακά κριτήρια, τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των δύο ατόμων. Στη συνέχεια, δημιούργησαν μία δομημένη δραστηριότητα παιχνιδιού, η οποία ήταν προσωποποιημένη βάσει των ιδιαίτερων προτιμήσεων που είχε επιδείξει το κάθε παιδί μέχρι εκείνη τη στιγμή στην ατομική ενασχόληση του. Οι ομάδες οδηγήθηκαν στον παιδότοπο του σχολείου και χωρίς να τους παρέχουν βασική εκπαίδευση κοινωνικών συμπεριφορών, τους παρότρυναν να παίξουν μεταξύ τους κάνοντας μοντελοποίηση της δραστηριότητας ή εξηγώντας την λεκτικά για μία μόνο φορά αφήνοντας ελεύθερη την επιλογή των αντικειμένων παιχνιδιών που υπήρχαν μέσα στον χώρο. Έπειτα, οι ενήλικοι εκπαιδευτές αποσύρονταν και δεν έκαναν καμία παρέμβαση στην αλληλεπίδραση της ομάδας. Τα αποτελέσματα έδειξαν αυξημένα ποσοστά στη χρήση κοινωνικών μύσεων και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συμμετεχόντων αλλά και δυνατότητα συντήρησης και γενίκευσης των δεξιοτήτων σε νέους συνομηλίκους.

Σε αντίστοιχη έρευνα κοινωνικής παρέμβασης των Bauminger-Zivily et al. (2020) σε περιοχές του Ισραήλ εξετάστηκε η διευκόλυνση της κοινωνικής δέσμευσης αυτών των παιδιών τόσο μέσα στα πλαίσια της παρέμβασης όσο και σε ανεξάρτητα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Το δείγμα περιλάμβανε 65 παιδιά με ΔΑΦ, τα 4 από αυτά ήταν κορίτσια. Η παρέμβαση έγινε με τη διαμεσολάβηση συνομηλίκων τυπικής ανάπτυξης. Έπειτα έγινε τυχαίος διαμοιρασμός 3 μεικτών ομάδων αποτελούμενων από 3-4 παιδιά (τυπικής ανάπτυξης και ΔΑΦ) ενώ παράλληλα συντάχθηκε και μία ομάδα ελέγχου. Η κάθε ομάδα είχε συγκεκριμένη συμπεριφορά ως στόχο παρέμβασης (παιχνίδι, αλληλεπίδραση, συνομιλία). Η εκπαίδευση περιλάμβανε αρχικά τη μοντελοποίηση, με βίντεο ή με μαριονέτες, της επιθυμητής συμπεριφοράς από ενήλικα θεραπευτή. Στη συνέχεια η κάθε συμπεριφορά που είχε τεθεί ως στόχος στην κάθε ομάδα εξασκήθηκε μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων (χειροτεχνίας, παιχνιδιού και αυθόρμητης συνομιλίας) κατά τη διάρκεια του διαλείμματος φαγητού. Τα αποτελέσματα έδειξαν αυξημένα ποσοστά βελτίωσης στις κοινωνικές συμπεριφορές και στις 3 ομάδες παρέμβασης, ιδιαίτερα στις συμπεριφορές που είχαν τεθεί ως στόχος. Παράλληλα, διαπιστώθηκε γενίκευση των κερτημένων δεξιοτήτων σε μη εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και σε τομείς που δεν έγινε στοχευμένη παρέμβαση (προσαρμοστικές δεξιότητες, πολυπλοκότητα παιχνιδιού), ενισχύοντας επιπρόσθετα την ικανότητα

κοινωνικοποίησης. Από άλλη, στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε σε κάποιες περιπτώσεις επιδείνωση ή παλινδρόμηση των συμπτωμάτων ΔΑΦ.

Σε έρευνα τους οι Neff et al. (2017) εκπαίδευσαν συνομήλικα αδέρφια παιδιών με ΔΑΦ σε κατάλληλες συμπεριφορές παιχνιδιού χρησιμοποιώντας τη μέθοδο μοντελοποίησης βίντεο. Στην έρευνα συμμετείχαν 3 παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ και τα 3 αδέρφια τους (τυπικής ανάπτυξης). Τέσσερις δραστηριότητες, τρία παιχνίδια στόχων και ένα παιχνίδι γενίκευσης επιλέχθηκαν και εξατομικεύθηκαν για κάθε δυάδα. Τα παιχνίδια και οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν (παζλ, ταξινόμηση σχημάτων) ήταν κατάλληλα για το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών και ανάλογα των ήδη υφιστάμενων προτιμήσεων τους εκτός. Η εμπλοκή των παιδιών με ΔΑΦ με ορθό τρόπο αυξήθηκε για τις 2 από τις 3 δυάδες του δείγματος.

Σε έρευνα των Maich et al. (2018) σε προσχολικές τάξεις χωρίς αποκλεισμούς έγινε πιλοτική εφαρμογή ενός προγράμματος 2 φάσεων για την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων με τη διαμεσολάβηση συνομηλίκων τυπικής ανάπτυξης. Η προετοιμασία για την εφαρμογή του προγράμματος περιείχε την κατάλληλη δόμηση του περιβάλλοντος, την ευαισθητοποίηση των συνομηλίκων τυπικής ανάπτυξης σχετικά με τη διαφορετικότητα και την εκπαίδευση τους στο να μένουν να παίζουν και να μιλούν με τους φίλους τους. Τέλος, προέτρεπαν τα εκπαιδευμένα παιδιά να εφαρμόσουν αυτές τις δεξιότητες με τα παιδιά-στόχους με ΔΑΦ, ώστε να επιτευχθεί η χρήση αυτών των δεξιοτήτων εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Στην πρώτη φάση έλαβαν μέρος 3 αγόρια με ΔΑΦ 4-6 ετών. Οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν θετικά οφέλη στην κοινωνική δραστηριότητα σε δύο από τα τρία παιδιά, ιδιαίτερα κατά την αλληλεπίδραση και το παιχνίδι με συνομηλίκους σε δομημένα πλαίσια και όχι τόσο σε ελεύθερες δραστηριότητες. Στη δεύτερη φάση εφαρμογής του προγράμματος, ζητήθηκε από νηπιαγωγούς να ανιχνεύσουν παιδιά προσχολικής ηλικίας με κοινωνικές δυσκολίες, χαρακτηριστικά ΔΑΦ ή με διάγνωση ΔΑΦ. Η διαδικασία επαναλήφθηκε σε κέντρο μέριμνας παιδικής φροντίδας. Τα βήματα εκπαίδευσης ήταν κοινά με αυτά της πρώτης φάσης. Τα δεδομένα και των δύο φάσεων επέδειξαν θετικά αποτελέσματα σχετικά με τη χρήση της διαμεσολάβησης συνομηλίκων ως πρακτική ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ.

3.5 Κριτική θεώρηση της βιβλιογραφικής έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο έγινε αναζήτηση ερευνών σχετικών με την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ. Η έναρξη της παρέμβασης σε πρώιμο ηλικιακό στάδιο κρίνεται ως καίριας σημασίας, καθώς όπως αποτυπώνεται από ειδικούς, ως τα 6 έτη τα παιδιά δείχνουν μεγαλύτερη δεκτικότητα στη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, διατηρούν μακροπρόθεσμα και γενικεύουν τις κεκτημένες δεξιότητες σε ανεξάρτητα περιβάλλοντα και ανθρώπους. Επιπρόσθετα, δεν έχουν προλάβει να αναπτύξουν και να παγιώσουν δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές, γεγονός που προσφέρει μεγαλύτερη ευκολία στην εκπαίδευση, τόσο στα ίδια όσο και στους εκπαιδευτές (Estes et al., 2015· Schreibman et al., 2015). Τα παραπάνω δεδομένα επιβεβαιώνουν έμπρακτα τη σημαντικότητα της παρούσας ερευνητικής εργασίας, η οποία στοχεύει στη διερεύνηση τ αποτελεσματικών πρακτικών ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ.

Οι ποικίλες αποτελεσματικές τεχνικές παρέμβασης που έχουν αναπτυχθεί τις τελευταίες δεκαετίες δεν θα μπορούσαν να αναφερθούν λόγω της περιορισμένης έκτασης της εργασίας. Έτσι, επιλέχθηκε να γίνει παρουσίαση συγκεκριμένων πρακτικών παρέμβασης, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν σε εκπαιδευτικά και φυσικά περιβάλλοντα. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για τις παρεμβάσεις μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τις κοινωνικές ιστορίες, τη διαμεσολάβηση συνομηλίκων και τη μοντελοποίηση βίντεο.

Η ενσωμάτωση από τους/τις ειδικούς των προαναφερόμενων πρακτικών σε προγράμματα παρέμβασης για την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας δείχνει σε μεγάλα ποσοστά θετικές επιδράσεις στην κοινωνική ενδυνάμωση των παιδιών. Άξιο προς επισήμανση θεωρείται το γεγονός πως η επιτυχία δεν είναι κατοχυρωμένη μόνο με τη χρήση των πρακτικών, καθώς η ετερογένεια των χαρακτηριστικών των ατόμων με ΔΑΦ αλλά και η μη ορθή χρήση των πρακτικών αναφέρονται ως ανασταλτικοί παράγοντες στην επιτυχία της παρέμβασης (Camilieri et al., 2021· Kokina & Kern 2010· Strain & Bovey, 2011· Wahman et al., 2019). Ωστόσο, κατά την έρευνα και συγγραφή της εργασίας παρατηρήθηκε πως σε κάθε πρόγραμμα παρέμβασης, η ενσωμάτωση της διαμεσολάβησης συνομηλίκων τυπικής ανάπτυξης ενίσχυε την αποτελεσματικότητα και γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ικανοποιητικό επίπεδο (Bauminger-Zviely et al., 2020· Maich et al., 2018· Neff et al., 2017).

Η σημαντικότητα, ωστόσο, της ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ αποτυπώνεται σε όλες τις παραπάνω έρευνες, καθώς με τη λήξη των παρεμβάσεων ανιχνεύτηκαν πληθώρα θετικών χαρακτηριστικών σε κρίσιμους τομείς κοινωνικότητας στα παιδιά, όπως μείωση προβληματικών συμπεριφορών, προσωπική αυτοεξυπηρέτηση, αυτονομία (Zeng et al., 2021), μεγαλύτερη ποικιλομορφία παιχνιδιού, περισσότερες χειρονομίες με σκοπό την επικοινωνία (Goods, 2013), αυξημένες δεξιότητες κοινής προσοχής, επιτυχημένη ένταξη στην ομάδα, τήρηση κανόνων, αυξημένη μιμητική ικανότητα αλλά και έκφραση συναισθημάτων (Blanc et al., 2021· Ebrahim, 2019· Waddington, 2020). Η εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων προτείνεται να πραγματοποιείται εντός του σχολικού πλαισίου, καθώς η υπάρχουσα βιβλιογραφία δείχνει ότι οι κοινωνικές δεξιότητες αποκτώνται με μεγαλύτερη επιτυχία όταν διδάσκονται μέσω νατουραλιστικής ενσωματωμένης διδασκαλίας σε καθιερωμένες ρουτίνες (Bohlander et al. 2012· Bateman et al, 2023· O’Keeffe & McNally, 2021· Maich et al. 2018).

Κεφάλαιο 4ο : Μεθοδολογία έρευνας

4.1 Ερευνητικός σχεδιασμός

Η παρούσα έρευνα συνιστά μία ποιοτική έρευνα. Ο συγκεκριμένος ερευνητικός σχεδιασμός πλαισιώνει ένα είδος έρευνας, το οποίο χρησιμοποιείται από ποικίλους και διαφορετικούς μεταξύ τους επιστημονικούς κλάδους, όπως ανθρωπιστικές επιστήμες και επιστήμες υγείας. Επιπλέον, μπορεί να γίνεται χρήση της και σε έρευνες αγοράς για την ενδελεχή διερεύνηση και διασαφήνιση ζητημάτων παρατηρώντας τις αντιδράσεις των ατόμων σε καθημερινά ερεθίσματα και καταστάσεις, τα οποία αποτελούν τη νατουραλιστική προσέγγιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, η ποιοτική έρευνα σε αντίθεση με την ποσοτική α) δεν συλλέγει αριθμητικά δεδομένα, αλλά μπορεί να συγκρίνει ποσοτικά δεδομένα, β) δεν παρεμβαίνει εισάγοντας θεραπείες, αλλά μέσω διαφορετικών πρακτικών όπως η φωτογράφιση, η συνέντευξη, η έρευνα πεδίου, η παρατήρηση, η μελέτη περίπτωσης, οι ελεγχόμενες τυχαιοποιημένες μελέτες κ.ά., στοχεύει στη συλλογή διαφορετικών προοπτικών και εμπειριών των συμμετεχόντων για ίδια ζητήματα, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία υποθέσεων και στην αποτελεσματική κατανόηση των αριθμητικών δεδομένων που έχουν αντληθεί από τις ποσοτικές έρευνες (Ισαρη & Πουρκός, 2015:12-13· Tenny et al., 2022). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Denzin και Lincoln: «η ποιοτική έρευνα τοποθετεί τον ερευνητή μέσα στον κόσμο» (2005:3 αναφορά Ισαρη & Πουρκός, 2015:12-13). Η ποιοτική έρευνα έχει τη δυνατότητα να αποτελέσει μια αυτόνομη ολοκληρωμένη μελέτη και έπειτα να συνδυαστούν τα δεδομένα της με ποσοτικά ευρήματα σε έρευνες μικτών μεθόδων για την εξαγωγή συμπερασμάτων (Ισαρη & Πουρκός, 2015:12-13· Tenny et al., 2022).

Η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου για την προσέγγιση, διερεύνηση, αλλά και ανάδειξη της σημαντικότητας του θέματος της παρούσας εργασίας κρίθηκε ως η καταλληλότερη, καθώς ο σκοπός της ήταν να διερευνηθούν και να καταγραφούν δεδομένα με λεπτομέρεια που μόνο μέσω της ποιοτικής έρευνας μπορούν να αναδειχθούν. Η προσέγγιση των προϋποθέσεων που χαρακτηρίζουν τις πρακτικές ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ ως αποτελεσματικές, οι δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή των παρεμβάσεων

αλλά και τα οφέλη που φαίνεται να έχουν τα παιδιά από τη λήψη παρέμβασης, η οποία είναι βασισμένη σε τέτοιου είδους πρακτικές, δεν θα μπορούσαν να αποτυπωθούν με ποσοτικά δεδομένα καθώς η λήψη των ποσοτικών δεδομένων χαρακτηρίζεται από αποστασιοποιημένες πρακτικές. Αντίθετα, η συλλογή ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιείται από τους ερευνητές, αφιερώνοντας χρόνο για τη συγκέντρωση πλήθους δεδομένων με επιτόπια έρευνα στο πεδίο, προσεγγίζοντας έτσι την πολυδιάστατη φύση του ερευνητικού θέματος (Ισαρη & Πουρκός, 2015:40).

Ειδικότερα, η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε είναι η συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε καθώς η πρόθεση της έρευνας ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας πρακτικών παρέμβασης. Όταν τα ερευνητικά ερωτήματα είναι σχετικά με την αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων ή τη σύγκριση αποτελεσματικότητας μεταξύ παρεμβάσεων πρόκειται ουσιαστικά για ερωτήματα αιτιότητας. Οι συστηματικές ανασκοπήσεις μέσω επιστημονικής μεθόδου συμβάλλουν στον προσδιορισμό, στην ανάδειξη, στην αξιολόγηση, στη σύνθεση και, τελικά, στην κριτική θεώρηση και ερμηνεία των ευρημάτων όλων των σχετικών μελετών κάνοντας έτσι εμφανή τα ερευνητικά «κενά» του θέματος. Αυτό αποτελεί ένα γεγονός που ανοίγει τον δρόμο για περαιτέρω εμβάθυνση επί του θέματος και διεξαγωγή μελλοντικής έρευνας (Cullum & Dumville, 2018:51· Pati & Lorusso, 2018· Piper, 2013).

Η ανασκόπηση ακολούθησε τα έξι προκαθορισμένα στάδια σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία: 1) καθορισμός ερευνητικών ερωτημάτων, 2) επιλογή επιστημονικών πηγών άντλησης δεδομένων, 3) καθορισμός για λέξεις-κλειδιά για αναζήτηση μέσω στρατηγικής, 4) καθορισμός κριτηρίων ένταξης και απόρριψης ερευνητικών άρθρων, 5) έλεγχος ένταξης ή απόρριψης των άρθρων και τέλος 6) ερμηνεία και σύνθεση αποτελεσμάτων (Cullum & Dumville, 2018:54).

4.2 Δείγμα

Η συλλογή ερευνητικών δεδομένων ξεκίνησε αρχικά από την αναζήτηση ερευνητικών άρθρων που πραγματεύονταν την εκπαίδευση και ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας έως 6 ετών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος μέσω αποτελεσματικών πρακτικών. Η ανίχνευση και η συλλογή των άρθρων ξεκίνησε τον Σεπτέμβριο του 2023 έως τον Μάρτιο του 2024 και το ημερολογιακό

εύρος συγγραφής των ερευνών για τη στελέχωση του δείγματος ήταν από το 2013 έως το 2024. Το χρονολογικό εύρος περιορίστηκε από το 2013 και έπειτα, καθώς οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στο DSM-5 καθιστούν τη χρονολογία ως ορόσημο για τις ΔΑΦ. Η αναζήτηση πραγματοποιήθηκε σε αξιόπιστες ηλεκτρονικές βάσεις επιστημονικών δεδομένων, όπως οι Google Scholar, Springer link, Pub Med, Science Direct, Wiley Online Library, ERIC, Heal Link, Taylor & Francis Online και Elsevier, Scientific Research.

Η δημιουργία μιας ολοκληρωμένης λίστας όρων αναζήτησης ήταν το επόμενο κρίσιμο βήμα. Οι όροι αναζήτησης προέρχονταν από τρία κύρια στοιχεία του ερευνητικού ερωτήματος: το δείγμα έρευνας όσον αφορά στην ηλικία και διάγνωση-διαφοροδιάγνωση (παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ), τον στόχο παρέμβασης (κοινωνική ανάπτυξη) και το είδος παρέμβασης (πρακτικές ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων). Οι τελεστές Boolean (AND, OR, NOT) χρησιμοποιήθηκαν για τον συνδυασμό ή τον αποκλεισμό όρων, βελτιώνοντας την ακρίβεια και το εύρος της αναζήτησης (Alharbi & Stevenson, 2020). Για παράδειγμα, μια συμβολοσειρά αναζήτησης έμοιαζε με: ("autism spectrum disorders" OR "ASD") AND ("preschool age") AND ("social skills" OR "social development" OR "social increasing") AND ("evidence based practices" OR "new teaching strategies"). Αυτή η στρατηγική διασφαλίζει τη σύλληψη ενός ευρέους φάσματος μελετών σχετικών με τα ερευνητικά ερωτήματα (Alharbi & Stevenson, 2020).

Η εφαρμογή φίλτρων και ορίων είναι ένα άλλο βασικό στοιχείο της στρατηγικής αναζήτησης. Λόγω των συγκεκριμένων αναζητήσεων της κριτικής εφαρμόστηκαν φίλτρα, όπως γλώσσα (Αγγλικά/Ελληνικά), ημερομηνία δημοσίευσης (τελευταία 11 χρόνια) και ηλικιακή ομάδα (2-5 ετών). Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι χρησιμοποιήθηκαν αυτά τα φίλτρα με σύνεση για να αποφευχθεί ο ακούσιος αποκλεισμός δυνητικά σχετικών μελετών.

Με την τήρηση αυτής της σχολαστικής στρατηγικής αναζήτησης διασφαλίζεται ότι η βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι ολοκληρωμένη, μεθοδολογικά ορθή και σχετική με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης. Αυτό το θεμελιώδες έργο είναι ζωτικής σημασίας για τη στήριξη της έρευνας με μια ισχυρή βάση αποδεικτικών στοιχείων, διευκολύνοντας μία ουσιαστική συμβολή στην κατανόηση και την ενίσχυση των παρεμβάσεων κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ.

Κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού ερευνών

Τα κριτήρια ένταξης για μια ερευνητική μελέτη διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην οριοθέτηση της έρευνας. Αυτά τα κριτήρια περιγράφουν συγκεκριμένα τα χαρακτηριστικά που πρέπει να υπάρχουν σε μελέτες για να θεωρηθούν σχετικά και να συμπεριληφθούν στη συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση. Για την παρούσα εργασία, τα κριτήρια ένταξης καθορίστηκαν σχολαστικά για να διασφαλιστεί ότι η ανασκόπηση συλλαμβάνει ολοκληρωμένα τη σχετική έρευνα διατηρώντας παράλληλα μία σαφή εστίαση. Αυτά τα κριτήρια βοήθησαν επίσης στη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των ευρημάτων διατηρώντας μια τυποποιημένη προσέγγιση στην επιλογή των μελετών.

Κριτήρια ένταξης:

- Δημοσίευση ερευνητικών άρθρων σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά.
- Διεξαγωγή των ερευνών σε παγκόσμια εμβέλεια
- Γλώσσα συγγραφής ερευνητικών άρθρων (Ελληνικά ή Αγγλικά).
- Τα ερευνητικά άρθρα να έχουν γραφτεί από το 2013 έως το 2024.
- Όλα τα είδη ερευνητικών μεθόδων.
- Το δείγμα της έρευνας να εμπεριέχει παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ.
- Οι παρεμβάσεις των ερευνών να κάνουν χρήση αποτελεσματικών πρακτικών ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ.
- Οι πρακτικές που αποτυπώνονται στα άρθρα να μπορούν να εφαρμοστούν σε εκπαιδευτικά/νατουραλιστικά περιβάλλοντα (τάξη, σχολείο, παιδική χαρά, σπίτι κ.ά.).
- Η πρόσβαση στα άρθρα να είναι ανοιχτή ή μέσω ακαδημαϊκών κωδικών.

Στη συνέχεια, τέθηκαν τα κριτήρια αποκλεισμού, τα οποία θέτουν τα όρια της μελέτης διασφαλίζοντας ότι η έρευνα που περιλαμβάνεται είναι ακριβώς ευθυγραμμισμένη με τους στόχους της. Αυτά τα κριτήρια λειτούργησαν ως φίλτρα για την αφαίρεση μελετών που δεν πληρούσαν τα προκαθορισμένα πρότυπα ή τη συνάφεια που απαιτούνταν για την ανάλυση. Η δημιουργία κατάλληλων κριτηρίων αποκλεισμού είναι ζωτικής σημασίας για τη διατήρηση της ακεραιότητας και της εστίασης της έρευνας, ιδιαίτερα σε έναν τόσο εξειδικευμένο τομέα, όπως η πρόωμη παιδική παρέμβαση για παιδιά με αυτισμό.

Κριτήρια αποκλεισμού:

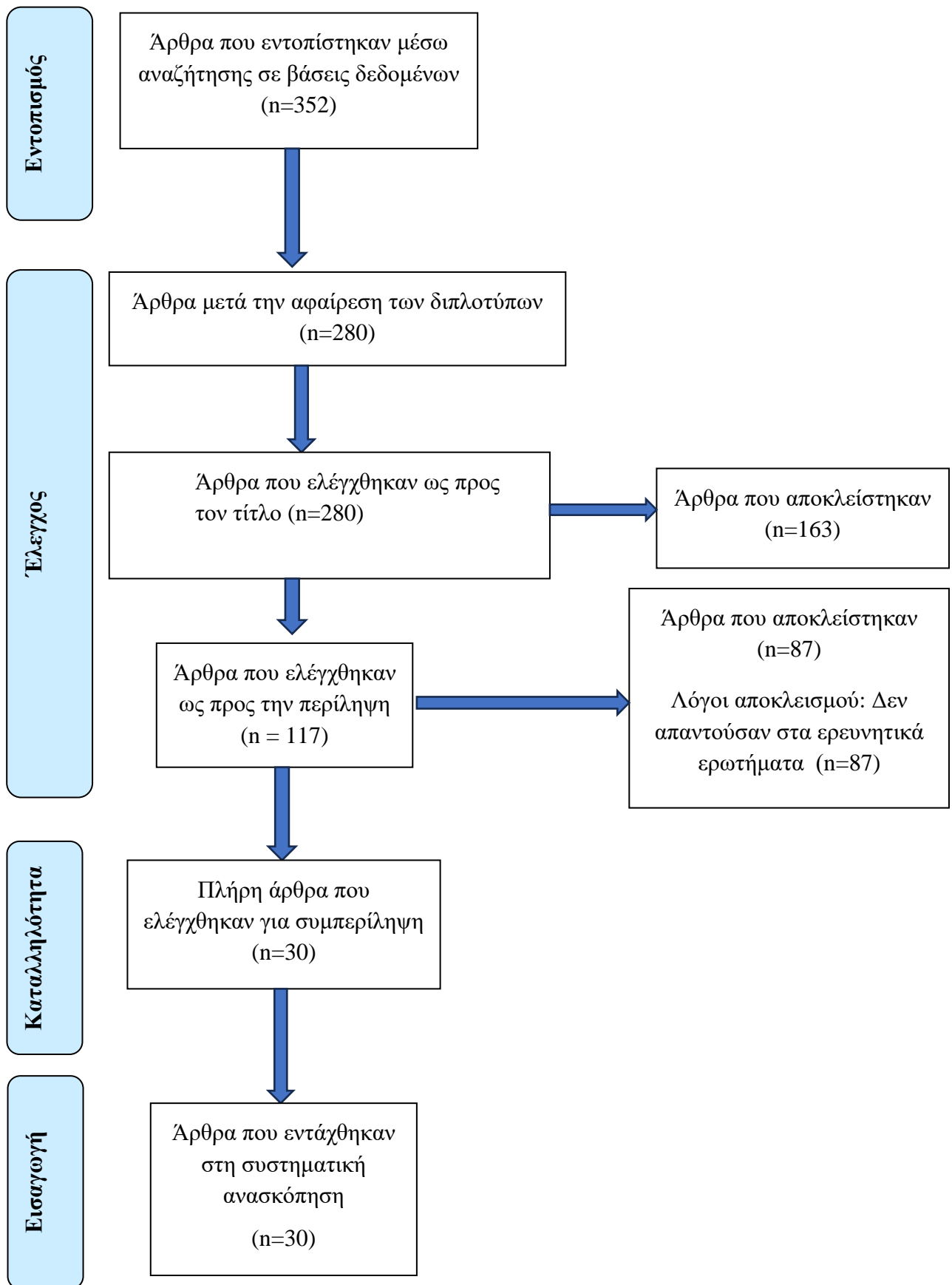
- Γλώσσα συγγραφής διαφορετική από τα Ελληνικά ή Αγγλικά.
- Διπλότυπες δημοσιεύσεις.
- Το περιεχόμενο των μελετών να μη δίνει απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.
- Τα ερευνητικά άρθρα να μην πραγματεύονται την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ.
- Αδημοσίευτες μελέτες.

Διαδικασία επιλογής ερευνών

Η τελική επιλογή του δείγματος έγινε με τη χρήση του μοντέλου PRISMA 2009. Το μοντέλο PRISMA 2009 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), το οποίο αποτελείται από 27 σημεία ελέγχου και ένα διάγραμμα ροής τεσσάρων φάσεων ήταν εξ αρχής πολύτιμος οδηγός για την εκπόνηση της παρούσας συστηματικής ανασκόπησης. Τα βήματα που ακολουθήθηκαν για τον σχεδιασμό του διαγράμματος ροής είναι τα ακόλουθα: 1) εντοπισμός άρθρων σε επιστημονικές βάσεις δεδομένων, 2) αφαίρεση διπλότυπων και επιλογή άρθρων βάσει κριτηρίων αναζήτησης, 3) έλεγχος περιλήψεων και απόρριψη μη σχετικών με το θέμα και, τέλος, 4) έλεγχος κυρίως κειμένου και επιλογή τελικού δείγματος ερευνών προς ένταξη (Liberati et al., 2009).

Πιο αναλυτικά, η διαδικασία επιλογής των άρθρων που αποτέλεσαν το τελικό δείγμα για την παρούσα συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση έγινε με την ακόλουθη σειρά. Αρχικά εντοπίστηκαν 352 άρθρα ο τίτλος των οποίων ήταν σχετικός με την παρούσα έρευνα. Μετά τη διαγραφή των διπλότυπων δημοσιεύσεων ελέγχθηκαν ως προς τον τίτλο 280 άρθρα και αποκλείστηκαν τα 163. Στη συνέχεια, έγινε ανάγνωση των περιλήψεων σε 117 άρθρα εκ των οποίων αποκλείστηκαν τα 87, καθώς δεν απαντούσαν επαρκώς στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Κατόπιν, έγινε ενδελεχής ανάγνωση των 30 υπολειπόμενων άρθρων, τα οποία εντοπίστηκε πως πληρούσαν τα κριτήρια ένταξης και συμπεριλήφθηκαν στο τελικό δείγμα, όπως αποτυπώνεται παρακάτω στο Γράφημα 1.

Γράφημα 1. Διάγραμμα ροής PRISMA 2009



Στη συνέχεια ακολουθεί ο Πίνακας 1, στον οποίο παρατίθενται συνοπτικές πληροφορίες σχετικά με τις έρευνες οι οποίες αποτέλεσαν το τελικό δείγμα της έρευνας.

Πίνακας 1. Συνοπτικές πληροφορίες για την κάθε έρευνα του δείγματος

Συγγραφέας-είς/Έτος	Τίτλος	Χώρα/Είδος μελέτης	Δημοσίευση	Περιεχόμενο Μελέτης	Αποτελέσματα έρευνας
Soares et al., 2021	Social skills training for autism spectrum disorder: a meta-analysis of In-person and technological interventions	Η.Π.Α / Βιβλιογραφική	Journal of Technology in Behavioral Science	Η μετα-ανάλυση διερεύνησε την αποτελεσματικότητα 14 δοκιμών F2F-SST και 4 μελετών παρέμβασης BITs-SST για παιδιά και εφήβους με ΔΑΦ.	Η μελέτη διαπίστωσε ότι τόσο η F2F-SST όσο και οι παρεμβάσεις BITs-SST ήταν εξίσου αποτελεσματικές στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά και εφήβους με ΔΑΦ. Αυτό υποστηρίζει τη δυνατότητα χρήσης εφαρμογών που βασίζονται στην τεχνολογία για την παροχή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες και υποδηλώνει ότι απαιτείται περαιτέρω έρευνα σε αυτόν τον τομέα.
Park et al., 2022	Parent-assisted social skills training for children with autism spectrum disorder: PEERS for preschoolers	Η.Π.Α / Μικτή (Ερωτηματολόγια/ Βιντεοσκόπηση/ Συζήτηση)	Focus on Autism and Other Development al Disabilities	Η μελέτη αξιολόγησε την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος κατάρτισης κοινωνικών δεξιοτήτων με τη βοήθεια γονέων, το οποίο αποτελεί επέκταση του προγράμματος PEERS® για μικρά παιδιά με ΔΑΦ.	Τα αποτελέσματα έδειξαν αξιοσημείωτες βελτιώσεις στην κοινωνική ανταπόκριση, τη γνώση, τα κίνητρα, καθώς και μείωση στις προβληματικές συμπεριφορές. Η έρευνα καταδεικνύει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος υπογραμμίζοντας τη σημασία των εξατομικευμένων παρεμβάσεων.
Schreibman et al., 2015	Naturalistic developmental behavioral interventions: empirically validated treatments for autism spectrum disorder	Η.Π.Α / Βιβλιογραφική	Journal of Autism and Development al Disorders	Η μελέτη προσεγγίζει με λεπτομέρεια το προφίλ των φυσιολογικών αναπτυξιακών συμπεριφορικών παρεμβάσεων (NDBI), παρέχοντας με αυτό τον τρόπο ένα πιο ξεκάθαρο πεδίο νατουραλιστικών παρεμβάσεων.	Η μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι NDBI οι οποίες συνδυάζουν συμπεριφορικές και αναπτυξιακές αρχές είναι αποτελεσματικές, τεκμηριωμένες παρεμβάσεις για τη βελτίωση βασικών ελλειμμάτων σε μικρά παιδιά με ΔΑΦ. Υποστηρίζει την αναγνώρισή τους και την ενσωμάτωσή τους στα πλαίσια θεραπείας της ΔΑΦ.

Vivanti & Zhong, 2020:93-130	Naturalistic developmental behavioral interventions for children with autism	Η.Π.Α/ Βιβλιογραφική	Best Practices in Child and Adolescent Behavioral Health Care	Η εργασία παρέχει μια ολοκληρωμένη επισκόπηση των πρώιμων παρεμβάσεων για παιδιά με ΔΑΦ εξετάζοντας την εξέλιξη των εννοιών και των πρακτικών από την αρχική περιγραφή του Leo Kanner έως τις σύγχρονες προσεγγίσεις.	Η μελέτη υπογραμμίζει την καίριας σημασίας μετάβαση από ιστορικά μη ηθικές και μη υποστηριζόμενες θεραπείες στην ενσωμάτωση εξελισσόμενης επιστημονικής γνώσης και περιεκτικών απόψεων για την παρέμβαση ΔΑΦ. Οι αποτελεσματικές πρώιμες θεραπείες διαθέτουν βασικά χαρακτηριστικά, όπως η έναρξη σε πρώιμο στάδιο, η διαμόρφωση κατάλληλων προσεγγίσεων, η συνεπής εφαρμογή τους σε όλη την καθημερινή ρουτίνα του παιδιού, η χρήση καλά καθορισμένων τεχνικών που ενσωματώνουν συστηματική αξιολόγηση και ενεργό συμμετοχή του φροντιστή.
Duifhuis et al., 2017	The effect of pivotal response treatment in children with autism spectrum disorders: A non-randomized study with a blinded outcome measure	Ολλανδία / Ποσοτική (Ερωτηματολόγια)	Journal of Autism and Developmental Disorders	Η έρευνα διερεύνησε την αποτελεσματικότητα της θεραπείας βασικής απόκρισης (PRT) σε σύγκριση με τη συνήθη κοινοτική θεραπευτική παρέμβαση (TAU) στη μείωση των συμπτωμάτων αυτισμού σε παιδιά με ΔΑΦ.	Η μελέτη προτείνει ότι η PRT μπορεί να είναι αποτελεσματική στη μείωση της σοβαρότητας των συμπτωμάτων του αυτισμού σε παιδιά με ΔΑΦ.
Fuller et al., 2020	The effects of the early start Denver model for children with autism spectrum disorder: A meta-analysis	Η.Π.Α / Βιβλιογραφική	Brain Sciences	Η μετα-ανάλυση εξέτασε το early start Denver model (ESDM) για μικρά παιδιά με αυτισμό, με 640 συμμετέχοντες σε 12 μελέτες, δείχνοντας ένα μέτριο μέγεθος επίδρασης που ευνοεί στη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη με μέτρια ετερογένεια μεταξύ των μελετών.	Το ESDM είναι αποτελεσματικό στη βελτίωση των γνωστικών και γλωσσικών αποτελεσμάτων σε μικρά παιδιά με ΔΑΦ, αν και τα αποτελέσματα ποικίλλουν σε διαφορετικούς τομείς με μη σημαντικές επιπτώσεις στη συμπτωματολογία του αυτισμού στην προσαρμοστική συμπεριφορά, στην κοινωνική επικοινωνία και στις επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές.
Gibson et al., 2021	Play-based interventions to support social and communication development in autistic children aged	Ηνωμένο Βασίλειο / Βιβλιογραφική	Autism & Developmental Language Impairments	Αυτή η μελέτη διερευνά τη χρήση παρεμβάσεων που βασίζονται στο παιχνίδι για την ενίσχυση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε παιδιά με	Η μελέτη προτείνει ότι παρόλο που υπάρχουν πολλές διαφορετικές παρεμβάσεις, με βάση το παιχνίδι, διαθέσιμες για αυτιστικά παιδιά είναι σημαντικό για την έρευνα να δοθεί προτεραιότητα στην ενοποίηση των υπαρχόντων

	2–8 years: A scoping review			αυτισμό μεταξύ 2 και 8 ετών. Τονίζει τη μεγάλη ποικιλία των διαθέσιμων παρεμβάσεων και τις προκλήσεις της πλοήγησης σε αυτό το πεδίο.	στοιχείων για αυτές τις παρεμβάσεις αντί να εισάγεται μεγαλύτερη ποικιλία. Αυτό θα βοηθήσει τους επαγγελματίες σε κλινικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα να λαμβάνουν πιο ενημερωμένες αποφάσεις.
Hu et al., 2018	Using Peer-Mediated LEGO® Play intervention to improve social interactions for chinese children with autism in an inclusive setting	Κίνα / Ποιοτική (Παρατήρηση/ Συνεντεύξεις/ Βιντεοσκόπηση	Journal of Autism and Developmental Disorders	Οι ερευνητές είχαν ως στόχο να διερευνήσουν τα αποτελέσματα μιας παρέμβασης παιχνιδιού LEGO® με τη μεσολάβηση συνομηλίκων για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων για παιδιά με ΔΑΦ, σε ένα περιβάλλον προσχολικής ηλικίας χωρίς αποκλεισμούς.	Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης και τα τρία παιδιά με ΔΑΦ παρουσίασαν αυξημένες κοινωνικές μυήσεις και ανταποκρίσεις.
Green, 2013	Integrated play groups (IPG) model	Η.Π.Α / Βιβλιογραφική	Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders.	Η μελέτη επικεντρώνεται στο μοντέλο ολοκληρωμένων ομάδων παιχνιδιού (IPG), που αναπτύχθηκε για να βοηθήσει τα παιδιά με ΔΑΦ να ενισχύσουν τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και τις δεξιότητες παιχνιδιού σε δομημένα αλλά και σε ελεύθερα περιβάλλοντα παιχνιδιού.	Το μοντέλο IPG είναι κατάλληλο για να καθοδηγεί τα παιδιά με αυτισμό και τους νευροτυπικούς συνομηλίκους σε εμπειρίες αμοιβαίας εμπλοκής που ενισχύουν την κοινωνικοποίηση, το παιχνίδι και τη φαντασία σε φυσικά περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς.
Factor et al., 2022b	An initial pilot study examining child social skills, caregiver styles, and family functioning in the PEERS® for preschoolers' program for young autistic children and their caregivers	Η.Π.Α / Ποσοτική (Ερωτηματολόγια)	Research in Developmental Disabilities	Η πιλοτική μελέτη επικεντρώθηκε στο πρόγραμμα PEERS® for Preschoolers. Εξέτασε τις χρονικές αλλαγές σε κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού, στο προφίλ του φροντιστή και στη λειτουργία της οικογένειας. Η παρέμβαση σχεδιάστηκε για να βοηθήσει τα μικρά παιδιά με ΔΑΦ και τους φροντιστές τους.	Τα ευρήματα φάνερωσαν ταυτόχρονες βελτιώσεις στις κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες φροντίδας και μεταγενέστερες αλλαγές στη λειτουργία της οικογένειας κατά τη διάρκεια της παρέμβασης των 16 συνεδριών.

Dijkstra-de Neijs et al., 2021	Effectivity of play-based interventions in children with autism spectrum disorder and their parents: A systematic review	Ολλανδία / Βιβλιογραφική	Journal of Autism and Developmental Disorders	Η μελέτη διερεύνησε την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων που βασίζονται στο παιχνίδι για παιδιά με ΔΑΦ και τους γονείς τους.	Οι θεραπείες που βασίζονται στο παιχνίδι καταδεικνύουν δυνατότητες ενίσχυσης των αποτελεσμάτων για τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με ΔΑΦ και τις οικογένειές τους.
Loukeris & Soulis, 2021	Retention in kindergarten for students with autism spectrum disorder: Improvement, delusion, or both?	Ελλάδα / Ποσοτική (Ερωτηματολόγια)	Psychology	Η μελέτη εξέτασε κατά πόσο η επέκταση φοίτησης, κατά μία χρονιά επιπλέον, στο νηπιαγωγείο μπορεί να έχει θετικές επιδράσεις στη γνωστική και κοινωνική ωρίμανση των παιδιών με ΔΑΦ. Για τον σκοπό αυτό, οι ερευνητές συμπεριέλαβαν δείγμα 112 παιδιών από νηπιαγωγεία της Ελλάδας, και εξέτασαν τη σχολική ετοιμότητα των μαθητών μετά την εκ νέου φοίτηση τους.	Τα αποτελέσματα είχαν ευεργετικά αποτελέσματα όσον αφορά στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη μεγάλου ποσοστού του δείγματος, ωστόσο, φαίνεται πως σε παιδιά με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά δεν φάνηκε να λειτουργεί, καθώς προϋποθέτει παράλληλα την ύπαρξη υποστηρικτικού πλαισίου και συγκεκριμένων συνθηκών.
Liu et al., 2023	Effects of parent-child Sandplay therapy for preschool children with autism spectrum disorder and their mothers: A randomized controlled trial	Κίνα / Ποσοτική (Ερωτηματολόγια)	Journal of pediatric nursing	Ο στόχος αυτής της μελέτης είναι να αξιολογήσει τον αντίκτυπο του θεραπευτικού προγράμματος γονέα-παιδιού (PCST) στις συμπεριφορές αυτισμού, την κοινωνική ανταπόκριση και την ποιότητα ύπνου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που έχουν διαγνωστεί με ΔΑΦ καθώς και στην ανατροφή των παιδιών.	Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι το PCST έχει την ικανότητα να βελτιώνει την κοινωνική αλληλεπίδραση και την ποιότητα του ύπνου μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας που έχουν διαγνωστεί με ΔΑΦ, ενώ ταυτόχρονα μειώνει τα επίπεδα του γονικού άγχους.
Hume et al., 2021	Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review	Η.Π.Α / Βιβλιογραφική	Journal of Autism and Developmental Disorders	Η μελέτη περιλαμβάνει μια ολοκληρωμένη εξέταση τεκμηριωμένων αποτελεσματικών παρεμβάσεων για άτομα με ΔΑΦ.	Υπογραμμίζει τόσο τις προόδους που έγιναν στον τομέα όσο και τους τομείς στους οποίους λείπει η επιστημονική γνώση. Υποδηλώνει ότι υπάρχει μια θετική τάση στην έρευνα παρέμβασης, η οποία έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει σε καλύτερα αποτελέσματα για τα παιδιά και τους νέους με αυτισμό. Ωστόσο, η επιτυχία αυτού εξαρτάται από την

αποτελεσματική εφαρμογή των επιστημονικών ανακαλύψεων στις πρακτικές παρεμβάσεις.

Smogorzewska & Szumski, 2017	Developing preschoolers' social Skills: The effectiveness of two educational methods	Πολωνία / Μικτή (Ερωτηματολόγια)	International Journal of Disability, Development and Education	Η μελέτη διερευνά την επίδραση δύο εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και θεωρίας του νου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. 1) Ώρα παιχνιδιού/ Κοινωνική ώρα (PT/ST): Αυτή η μέθοδος στοχεύει στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων. 2) Μπορώ να λύσω προβλήματα (ICPS): Επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου.	Τα παιδιά που παρακολούθουν τα μαθήματα και στα δύο προγράμματα επέδειξαν βελτιωμένες κοινωνικές δεξιότητες και υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Και οι δύο μέθοδοι ήταν αποτελεσματικές για παιδιά με και χωρίς ΔΑΦ.
Piller & Pfeiffer, 2016	The sensory environment and participation of preschool children with autism spectrum disorder	Η.Π.Α / Ποιοτική (Ερωτηματολόγια)	OTJR: Occupation, Participation and Health,	Η μελέτη διερευνά την επίδραση της αισθητηριακής επεξεργασίας στα πρότυπα συμμετοχής των παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ στο πλαίσιο του περιβάλλοντος τους.	Οι αισθητηριακές πτυχές του περιβάλλοντος τόσο ανέστειλαν όσο και ενίσχυσαν τη συμμετοχή. Τα φυσικά και χρονικά στοιχεία του περιβάλλοντος προσδιορίστηκαν ως οι παράγοντες που επηρεάζουν περισσότερο. Διαπιστώθηκε ότι οι τροποποιήσεις στο περιβάλλον αυξάνουν τη συμμετοχή. Η μελέτη τονίζει τη σημασία της εξέτασης τόσο των αισθητηριακών πτυχών του περιβάλλοντος όσο και των προτύπων αισθητηριακής επεξεργασίας του ατόμου κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού αξιολόγησης και παρέμβασης στο πλαίσιο της προσχολικής ηλικίας.
O'Donoghue et al., 2020	Systematic review of Peer-mediated intervention for children with autism who are minimally verbal	Ιρλανδία / Βιβλιογραφική	Review Journal of Autism and Developmental Disorders	Η μελέτη είναι μια συστηματική ανασκόπηση των παρεμβάσεων PMI για παιδιά με ΔΑΦ που είναι ελάχιστα λεκτικά.	Η μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η PMI είναι μια πολλά υποσχόμενη προσέγγιση για την προώθηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ και των συνομηλίκων τους.
Deb et al., 2020	The effectiveness of parent training for children with autism	Ηνωμένο Βασίλειο / Βιβλιογραφική	BMC Psychiatry	Η μελέτη στόχευε στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης γονέων για παιδιά με αυτισμό	Η μελέτη τονίζει την ανάγκη για ειδικούς να τυποποιήσουν μια παρέμβαση εκπαίδευσης γονέων για παιδιά με ΔΑΦ και να διεξάγουν τυχαιοποιημένες

	spectrum disorder: a systematic review and meta-analyses			ως προς τα συμπτώματα και το γονικό άγχος.	ελεγχόμενες δοκιμές μεγάλης κλίμακας για την αξιολόγηση της κλινικής και οικονομικής αποτελεσματικότητας.
Ziegler και Morrier 2022	Increasing social interactions of preschool children with autism through cooperative outdoor play	Η.Π.Α / Ποιοτική	The Journal of Special Education	To Buddy Game ενσωμάτωσε οικία για τα παιδιά τραγούδια για να προωθήσει την αμεσότητα με τους συνομηλίκους και τις διακριτές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ 32 συνομηλίκων προσχολικής ηλικίας (ΔΑΦ-τυπικής ανάπτυξης), κατά τη διάρκεια υπαίθριου παιχνιδιού.	Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας υποστηρίζουν πως η παρέμβαση που βασίζεται στη φυσική μοντελοποίηση και μίμηση και λειτουργεί ως δομημένο πρόγραμμα παιχνιδιού μπορεί να αυξήσει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών με ΔΑΦ και συνομηλίκων τυπικής ανάπτυξης σε περιβάλλοντα εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς.
Landa, 2018	Efficacy of early interventions for infants and young children with, and at risk for, autism spectrum disorders	Η.Π.Α / Βιβλιογραφική	International Review of Psychiatry	Η μελέτη διερευνά την αποτελεσματικότητα των πρώιμων παρεμβάσεων για βρέφη και μικρά παιδιά με ή σε κίνδυνο για ΔΑΦ.	Η έρευνα υπογραμμίζει τη σημασία της έγκαιρης παρέμβασης για την παροχή βοήθειας σε παιδιά με ΔΑΦ καθώς και τη συμμετοχή των γονέων παράλληλα με την επαγγελματική παρέμβαση για εξασφάλιση καλύτερων αποτελεσμάτων.
Chung et al., 2024	Behavioral interventions for autism spectrum disorder: A brief review and guidelines with a specific focus on applied behavior analysis	Κορέα / Βιβλιογραφική	Soa Chongsonyon Chongsin Uihak	Η μελέτη αυτή είναι μια ολοκληρωμένη ανασκόπηση συμπεριφορικών και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για άτομα με ΔΑΦ.	Αναγνωρίστηκε πληθώρα αποτελεσματικών παρεμβάσεων τα οποία εστιάζουν σε συγκεκριμένους τομείς. Ωστόσο, η επιλογή της παρέμβασης θα πρέπει να είναι σχετική με τις ανάγκες του ατόμου και να παρέχεται από επαγγελματίες με εξειδίκευση στη συγκεκριμένη πρακτική. Η ενσωμάτωση των γονέων στις παρεμβάσεις εξασφαλίζουν γενίκευση και διατήρηση των κερτημένων δεξιοτήτων ανεξάρτητα με το ποια θα είναι η παρέμβαση.
Yizengaw, 2022	Effect of social skills training on interpersonal interactions of children with autism: interventional research	Αιθιοπία / Ποσοτική (Ερωτηματο-λόγια)	International Journal of Development al Disabilities	Η έρευνα διερεύνησε την επίδραση της εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων στις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με ΔΑΦ.	Τα παιδιά και στις δύο ομάδες επέδειξαν θετικές αλλαγές στις συνολικές κοινωνικές δεξιότητες. Η πειραματική ομάδα έδειξε μεγαλύτερο μέσο όρο βαθμολογίας σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου στις υποκλίμακες συνολικής κλίμακας, κοινωνικής

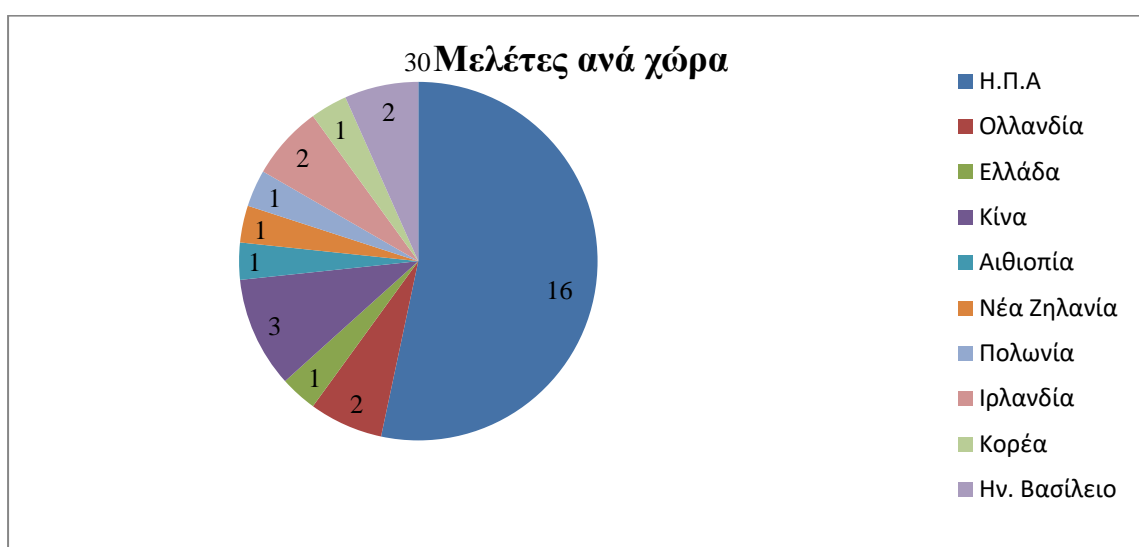
					συμμετοχής και κοινωνικής αμοιβαιότητας. Οι επιζήμιες κοινωνικές συμπεριφορές μειώθηκαν στην πειραματική ομάδα. Με βάση αυτά τα ευρήματα μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι η παρέμβαση εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων βελτιώνει αποτελεσματικά τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με αυτισμό.
O'Keeffe & McNally, 2021	The impact of play on social skills of young children with ASD in educational contexts: A systematic review	Ιρλανδία / Βιβλιογραφική	Education, Psychology	Η συστηματική ανασκόπηση διερευνά την επίδραση των παρεμβάσεων που βασίζονται στο παιχνίδι στις δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας μικρών παιδιών με ΔΑΦ σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.	Οι δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας είναι περίπλοκες και συχνά προκλητικές για τα παιδιά με ΔΑΦ. Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν τόσο την κοινωνική αλληλεπίδραση (αμοιβαία ανταλλαγή πληροφοριών, σχέσεις, φιλίες, αποδοχή και συμμετοχή) όσο και την επικοινωνία (ανταλλαγή πληροφοριών μέσω της γλώσσας του σώματος, της ομιλίας, των εκφράσεων του προσώπου και των χειρονομιών). Παρεμβάσεις βασισμένες στο παιχνίδι: Το παιχνίδι προσφέρει ένα μοναδικό πλαίσιο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής επικοινωνίας σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.
Zhang, 2022	Effectiveness of peer-mediated intervention on social skills for children with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial	Κίνα / Ποσοτική (Ερωτηματολόγια)	Translational Pediatrics	Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης PMI στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ σε διάφορα επίπεδα συμπτωμάτων και να αναλύσει τις συγκεκριμένες αλλαγές στις κοινωνικές δεξιότητες που προκύπτουν από την παρέμβαση.	Έχει βρεθεί ότι η θεραπεία PMI έχει θετικό αποτέλεσμα στα κοινωνικά κίνητρα σε παιδιά που έχουν διαγνωστεί με ήπια έως σοβαρή ΔΑΦ. Έχει παρατηρηθεί ότι μειώνει αποτελεσματικά τα ανεπιθύμητα πρότυπα συμπεριφοράς, ενισχύει τις γενικές κοινωνικές ικανότητες και διευκολύνει την αποτελεσματική κοινωνική επαφή με τους άλλους.
Bilgili-Karabacak et al., 2023	A quantitative systematic review of sibling-mediated interventions for young children with autism: effects	Η.Π.Α / Βιβλιογραφική	Journal of Autism and Developmental Disorders	Η μετα-αναλυτική ανασκόπηση διερευνά παρεμβάσεις με τη διαμεσολάβηση αδελφών (SMIs) για μικρά παιδιά με αυτισμό	Η συμμετοχή των αδελφών στις παρεμβάσεις μπορεί να είναι πολύτιμη για την αντιμετώπιση των αναγκών των αυτιστικών ατόμων.

	on sibling outcomes				
Zheng et al., 2020	Exploring developmental and behavioral heterogeneity among preschoolers with ASD: A cluster analysis on principal components	H.Π.A / Ποσοτική (Ερωτηματολόγια)	Autism Research	Η μελέτη διερεύνησε τις διαφορετικές ικανότητες και ελλείμματα που παρατηρήθηκαν σε 188 μικρά παιδιά με ΔΑΦ.	Τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της ταυτόχρονης εξέτασης πολλαπλών αναπτυξιακών και συμπεριφορικών τομέων κατά τη μελέτη της ΔΑΦ. Ο ολοκληρωμένος προσδιορισμός των ικανοτήτων και των ελλειμμάτων μπορεί να συμβάλει στον καλύτερο σχεδιασμό της θεραπείας και να βοηθήσει στην πρόβλεψη των αποτελεσμάτων για μικρά παιδιά με ΔΑΦ.
Bateman et al., 2022	It takes a team: Working together to meet the needs of young children with autism spectrum disorder in an inclusive setting	H.Π.A / Βιβλιογραφική	Inclusive Practices	Το άρθρο διερευνά τη σημασία της συνεργασίας σε προγράμματα υψηλής ποιότητας για μικρά παιδιά, ιδιαίτερα εκείνα με ΔΑΦ.	Μέσα από ιστορίες, μαθήματα και εμπειρίες, το άρθρο τονίζει τη σημασία της συνεργασίας όταν εργάζεται κανείς με παιδιά και οικογένειες που επηρεάζονται από ΔΑΦ. Παρέχει επίσης οδηγίες για αποτελεσματική ομαδικότητα και συνεργασία.
Tupou et al., 2019	Preschool interventions for children with autism spectrum disorder: A review of effectiveness studies	Νέα Ζηλανδία / Βιβλιογραφική	Review Journal of Autism and Developmental Disorders	Το άρθρο διερευνά στρατηγικές πρώιμης παρέμβασης για μικρά παιδιά με ΔΑΦ που φοιτούν σε προσχολικά σχολεία χωρίς αποκλεισμούς.	Παρά τους περιορισμούς, η ανασκόπηση προτείνει ότι οι δάσκαλοι μπορούν να προσφέρουν αποτελεσματικά έγκαιρη παρέμβαση σε μικρά παιδιά με ΔΑΦ σε περιβάλλον προσχολικής ηλικίας χωρίς αποκλεισμούς.
Estes et al., 2019	The effects of early autism intervention on parents and family adaptive functioning	H.Π.A / Βιβλιογραφική	Pediatric Medicine	Η μελέτη διερευνά την επίδραση που έχει η πρώιμη παρέμβαση για μικρά παιδιά με ΔΑΦ στους γονείς και τις οικογένειές τους.	Συμπεραίνεται πως η πρώιμη παρέμβαση σε παιδιά με ΔΑΦ, μπορεί να επηρεάσει ευεργετικά τα επίπεδα άγχους στους γονείς τους και να προσφέρει υψηλότερα επίπεδα ποιότητας ζωής στα παιδιά και τις οικογένειές τους.
Hall, 2020	Review of experimental social behavioral interventions for preschool children: An evidenced-based synthesis	H.Π.A / Βιβλιογραφική	SAGE Open	Αυτή η μελέτη διερεύνησε παρεμβάσεις που στοχεύουν στην αντιμετώπιση προβλημάτων κοινωνικής συμπεριφοράς μεταξύ μαθητών προσχολικής ηλικίας στην τάξη.	Τα υψηλής ποιότητας προγράμματα για το νηπιαγωγείο μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τη ζωή των παιδιών εξοπλίζοντάς τα με γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την επιτυχία στη μετέπειτα ακαδημαϊκή τους πορεία.

Χαρακτηριστικά δείγματος

Το γεωγραφικό εύρος στο οποίο διεξήχθησαν οι μελέτες που συμπεριλήφθηκαν στο τελικό δείγμα της εργασίας αποτυπώνονται στο Γράφημα 2. Το μεγαλύτερο τμήμα φαίνεται να αντιπροσωπεύει τις Η.Π.Α., με 16 μελέτες, υποδεικνύοντας ότι αυτή η χώρα έχει τον υψηλότερο αριθμό μελετών. Άλλες χώρες αντιπροσωπεύονται με μικρότερα τμήματα και μικρότερους αριθμούς, γεγονός που υποδηλώνει πιο περιορισμένη συχνότητα στις μελέτες που διεξάγονται σε αυτές τις τοποθεσίες. Συγκεκριμένα, από την Κίνα ανακτήθηκαν 3 μελέτες, 2 μελέτες από την Ολλανδία, Ιρλανδία και Ην. Βασίλειο και από 1 επιστημονική μελέτη σε Ελλάδα, Αιθιοπία, Ν. Ζηλανδία, Κορέα και Πολωνία. Αυτό το γράφημα είναι ένα οπτικό εργαλείο που παρέχει μια γρήγορη και σαφή κατανόηση της γεωγραφικής κατανομής της παρούσας μελέτης.

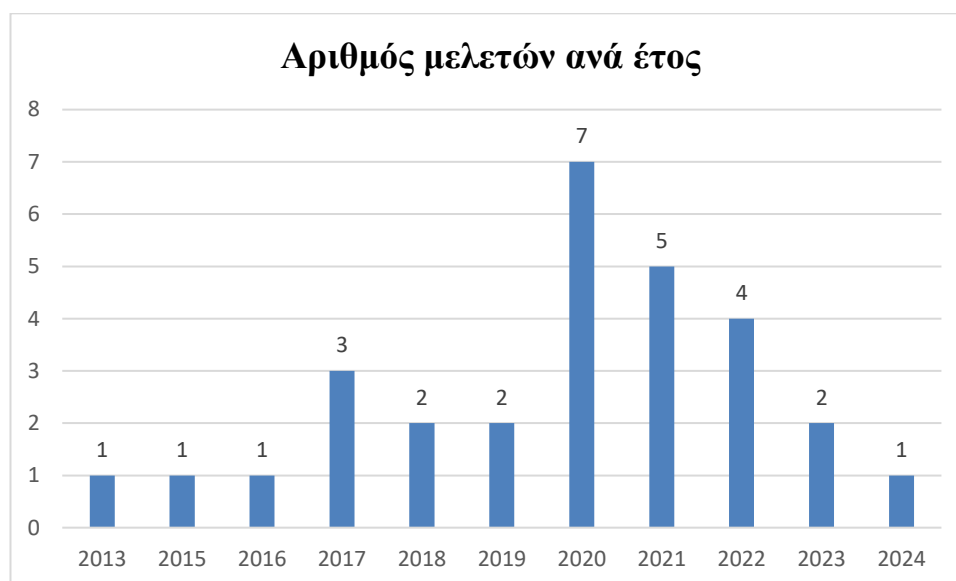
Γράφημα 2. Αριθμός μελετών ανά χώρα



Το Γράφημα 3 απεικονίζει την ετήσια κατανομή του συνόλου των μελετών από τη χρονική περίοδο 2013 έως το 2024. Κάθε ράβδος αντιστοιχεί σε ένα έτος και υποδεικνύει τον αριθμό των μελετών που χρησιμοποιήθηκαν από κάθε έτος. Η σημασία ενός τέτοιου διαγράμματος έγκειται στην ικανότητά του να παρέχει μια οπτική αναπαράσταση του όγκου των μελετών που δημοσιεύτηκαν ανά έτος και ταυτόχρονα

επιτρέπει την άμεση αντίληψη των αλλαγών με την πάροδο του χρόνου, όπως οι αυξομειώσεις του όγκου των μελετών. Πιο συγκεκριμένα, απεικονίζει ότι οι 19 από τις 30 μελέτες που χρησιμοποιήθηκαν προέρχονταν από το έτος 2020 και έπειτα, γεγονός που επιβεβαιώνει πως η συγκεκριμένη έρευνα είναι ενημερωμένη με σύγχρονα ευρήματα.

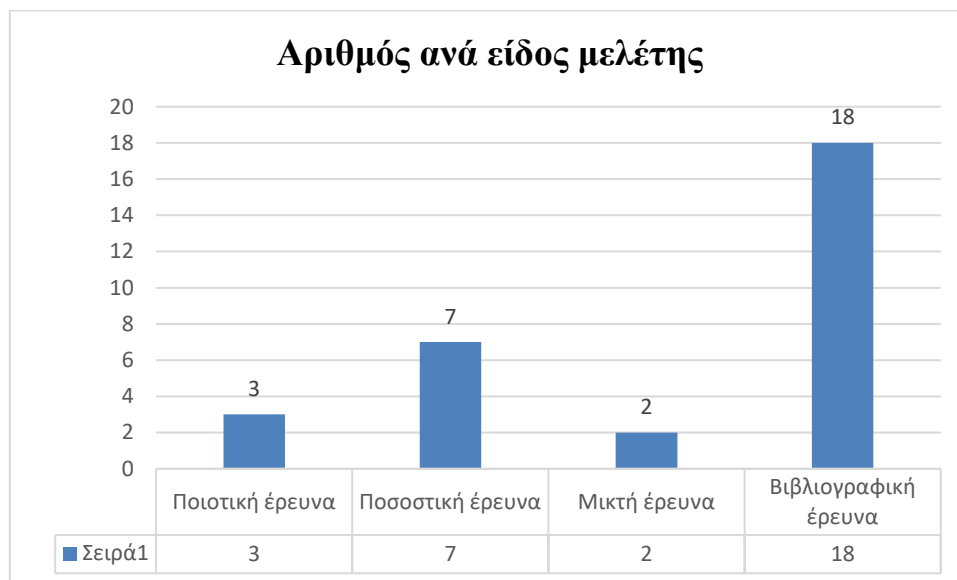
Γράφημα 3. Αριθμός μελετών ανά έτος



Στο Γράφημα 4 διαφαίνονται οι έρευνες ανά είδος. Η σύνθεση των μεθοδολογιών έρευνας που χρησιμοποιούνται στην παρούσα μελέτη στηρίζει ένα ουσιαστικό αναλυτικό πλαίσιο που αντανακλά μια πολύπλευρη προσέγγιση της έρευνας. Κατά κύριο λόγο, η βιβλιογραφική έρευνα επικρατεί με 18 μελέτες, υποδηλώνοντας μεγάλη εξάρτηση από δευτερογενή δεδομένα και ολοκληρωμένη ενασχόληση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Μια τέτοια προσέγγιση είναι καθοριστικής σημασίας για την καθιέρωση μιας θεμελιώδους κατανόησης του ερευνητικού πεδίου, επιτρέποντας μια πανοραμική άποψη του θέματος που εξετάζεται. Οι ποσοτικές ερευνητικές μεθοδολογίες, συγκεντρωμένες σε 7 μελέτες, υπογραμμίζουν την έμφαση της μελέτης στα εμπειρικά στοιχεία και τη στατιστική ανάλυση, παρέχοντας μία μετρήσιμη και αντικειμενική φακό ματιά μέσω της οποίας διερευνώνται τα φαινόμενα. Η συμπερίληψη 3 ποιοτικών μελετών υποδηλώνει μια σημαντική δέσμευση για διερεύνηση του βάθους, της απόχρωσης και της διαφορετικότητας του θέματος, εμβαθύνοντας στις λεπτότητες που οι αριθμοί από μόνοι τους μπορεί να μην αποκαλύπτουν. Επιπλέον, οι 2 μελέτες μικτής μεθόδου σηματοδοτούν μια στρατηγική ενοποίηση τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών δεδομένων, αξιοποιώντας τα δυνατά

σημεία και των δύο για να προσφέρουν μια πιο ολιστική κατανόηση. Η επιλογή αυτών των διαφορετικών μεθοδολογιών φανερώνουν μια ισχυρή και πολυδιάστατη ερευνητική στρατηγική, σχεδιασμένη να παράγει μια διεξοδική και λεπτή σύνθεση της βιβλιογραφίας.

Γράφημα 4. Αριθμός ερευνών ανά είδος μελέτης



4.3 Διαδικασία και ανάλυση των δεδομένων

Η παρούσα ανασκόπηση περιλαμβάνει θεματική ανάλυση και κωδικοποίηση τριάντα (30) επιστημονικών μελετών, οι οποίες επιλέχθηκαν και αξιολογήθηκαν αυστηρά για να διασφαλιστεί η ολοκληρωμένη κατανόηση του θέματος. Μέσω της σχολαστικής ανάλυσης, εντοπίστηκαν θέματα που υπογραμμίζουν τις βασικές παρεμβάσεις και στρατηγικές που έχουν επικυρωθεί εμπειρικά σε διάφορα πλαίσια και ρυθμίσεις.

Η θεματική ανάλυση, μια μέθοδος καθοριστικής σημασίας για τον εντοπισμό, την ανάλυση και την αναφορά μοτίβων (θεμάτων) εντός των δεδομένων, χρησιμεύει ως θεμελιώδες στοιχείο αυτής της ανασκόπησης. Ξεκινά με τη διαδικασία της κωδικοποίησης κατά την οποία τα δεδομένα τμηματοποιούνται, κατηγοριοποιούνται και συσχετίζονται (Saunders et al., 2023). Πολύτιμο οδηγό αποτελούν τα ερευνητικά ερωτήματα κατά τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης, καθώς είναι αυτά που θα βοηθήσουν τον/την ερευνητή/τρια να επικεντρωθούν στα δεδομένα που θα δώσουν απαντήσεις στα βασικά ερωτήματα τις έρευνας. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως ο/η

ερευνητής-τρια μέσω της θεματικής ανάλυσης δεν ανακαλύπτει δεδομένα ή απαντήσεις, αλλά δημιουργεί/συνθέτει δεδομένα επιλέγοντας κατάλληλα στοιχεία και πληροφορίες μέσα από την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία (Τσιώλης 2018:98).

Οι αρχικοί κωδικοί δημιουργήθηκαν με την ανάγνωση των μελετών για τον εντοπισμό προκαταρκτικών μοτίβων σχετικών με τις στρατηγικές ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ. Αυτοί οι αρχικοί κωδικοί βελτιώθηκαν σε ευρύτερα θέματα μέσω μιας επαναληπτικής διαδικασίας, επιτρέποντας τη συγκέντρωση των δεδομένων σε σημαντικές ομάδες που αντικατοπτρίζουν τις γενικότερες γνώσεις από τη βιβλιογραφία. Για παράδειγμα, όταν η μελέτη πραγματευόταν ένα πρόγραμμα παρέμβασης που είχε ως βάση τη διαμεσολάβηση γονέων (π.χ. η παρέμβαση Sand play therapy) αυτόματα εντασσόταν στον κωδικό 'Παρέμβαση με τη διαμεσολάβηση οικογένειας'. Αντίστοιχα, αν τα ευρήματα πραγματεύονταν τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή των πρακτικών, αναφέρονταν σε απόσυρση των μαθητών/-τριών από την παρέμβαση, είτε για λόγους υγείας είτε για λόγους έλλειψης χρόνου της οικογένειας για συμμετοχή στα προγράμματα παρέμβασης, αυτόματα εντάσσονταν και οι δύο περιπτώσεις στον κωδικό 'Απόσυρση από τη θεραπεία'. Με εφάμιλλο τρόπο εργαστήκαμε και για τους υπόλοιπους κωδικούς που δημιουργήθηκαν. Προέκυψαν έτσι οι ακόλουθοι άξονες ανάλυσης:

Είδος παρέμβασης για την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ:

1. Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων
2. Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων με τη χρήση νέων τεχνολογιών
3. Παρεμβάσεις με τη διαμεσολάβηση της οικογένειας
4. Νατουραλιστικές αναπτυξιακές συμπεριφορικές παρεμβάσεις
5. Παρεμβάσεις που βασίζονται στο παιχνίδι
6. Επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο
7. Παρεμβάσεις με τη διαμεσολάβηση συνομηλίκων τυπικής ανάπτυξης
8. Χρήση πρακτικών που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία
9. Πρώιμη εντατική συμπεριφορική παρέμβαση
10. Δεν απαντάει στο ερευνητικό ερώτημα

Πρακτικές που εντάσσονται στα προγράμματα παρέμβασης για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ:

1. Ατομικές συνεδρίες
2. Ενσωμάτωση της οικογένειας
3. Αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων τυπικής ανάπτυξης
4. Εκπαίδευση σε φυσικό περιβάλλον
5. Μοντελοποίηση
6. Νέες τεχνολογίες
7. Δομημένες δραστηριότητες
8. Μουσικοθεραπεία
9. Συμπεριληπτική εκπαίδευση
10. Αισθητηριακές ρυθμίσεις περιβάλλοντος
11. Φυσική δραστηριότητα
12. Εναλλακτικές και επαυξητικές μορφές επικοινωνίας
13. Πρώιμη παρέμβαση
14. Δεν απαντάει στο ερευνητικό ερώτημα

Προϋποθέσεις που διασφαλίζουν τη μέγιστη αποτελεσματικότητα των πρακτικών ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ:

1. Εξατομίκευση προγραμμάτων παρέμβασης
2. Ουσιαστική υποστήριξη και εκπαίδευση της οικογένειας
3. Αποτελεσματική συμμετοχή της οικογένειας
4. Οι πρακτικές να βασίζονται σε τεκμήρια
5. Επαρκής κατάρτιση διαμεσολαβητών/-τριών και εκπαιδευτών/-τριών
6. Λεπτομερής αξιολόγηση διαμεσολαβητών/-τριών συνομηλίκων
7. Ξεκάθαροι στόχοι παρέμβασης
8. Αναπροσαρμογή της παρέμβασης
9. Συνδυασμός πρακτικών
10. Πιστότητα εφαρμογής παρέμβασης
11. Εξοικείωση εκπαιδευτή/-τριας εκπαιδευόμενου/-ης
12. Έγκαιρη διάγνωση
13. Έγκαιρη παρέμβαση

14. Εντατικότητα παρέμβασης
15. Επανάληψη παρέμβασης ανά τακτά χρονικά διαστήματα
16. Διεπιστημονική προσέγγιση
17. Δεν απαντάει στο ερευνητικό ερώτημα

Δυσκολίες κατά την εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ:

1. Έλλειψη εξειδικευμένων εκπαιδευτών
2. Έλλειψη επίσημων εγχειριδίων εφαρμογής των πρακτικών
3. Άρνηση συμμετοχής
4. Απόσυρση από τη θεραπεία
5. Απαίτηση πιστοποιημένου εκπαιδευτή για εφαρμογή της πρακτικής
6. Δυσκολία πιστότητας εφαρμογής
7. Πολυπλοκότητα παρεμβάσεων
8. Κόστος παρέμβασης
9. Δυσκολία αξιολόγησης των κοινωνικών ελλείψεων λόγω του ηλικιακού φάσματος
10. Ανάγκη για συχνή επανάληψη των θεραπειών
11. Αισθητηριακά εμπόδια
12. Έντονη ετερογένεια χαρακτηριστικών
13. Αποτελεσματική δέσμευση των παιδιών στη θεραπεία
14. Απογοήτευση συνομηλίκων διαμεσολαβητών
15. Διατήρηση υψηλού επιπέδου θεραπείας
16. Ακατάλληλες δημόσιες δομές συμπερίληψης
17. Μειωμένη επικοινωνία διεπιστημονικής ομάδας
18. Χαμηλή οικογενειακή προσαρμογή
19. Δεν απαντάει στο ερευνητικό ερώτημα

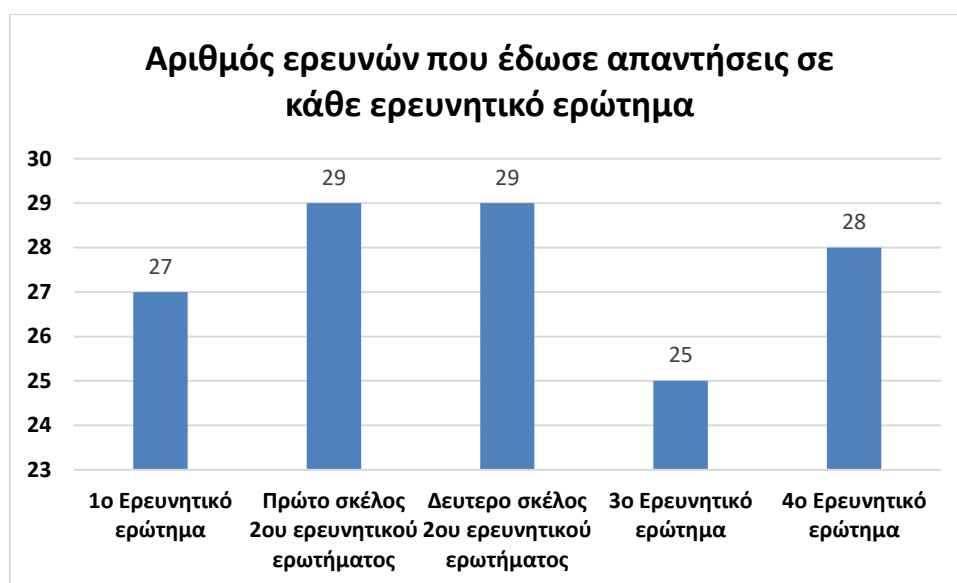
Οφέλη των παρεμβάσεων ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω αποτελεσματικών πρακτικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ:

1. Ενίσχυση κοινωνικής ικανότητας
2. Ενίσχυση της κοινωνικής δέσμευσης
3. Ενίσχυση επικοινωνιακών δεξιοτήτων
4. Ενίσχυση γνωστικών ικανοτήτων
5. Βελτίωση προσαρμοστικής συμπεριφοράς
6. Βελτίωση συνεργατικών δεξιοτήτων
7. Γλωσσική ανάπτυξη
8. Γνωστική ανάπτυξη
9. Καλύτερες σχέσεις με συνομηλίκους
10. Αυτοπεποίθηση
11. Μειωμένη ανάγκη υποστήριξης από ενήλικα
12. Ενισχύει τη γενίκευση κεκτημένων δεξιοτήτων
13. Μειωμένη σοβαρότητα συμπτωμάτων
14. Μακροπρόθεσμα οφέλη στην κοινωνικότητα
15. Βελτίωση της οικογενειακής λειτουργίας
16. Ενίσχυση της ακαδημαϊκής προόδου
17. Μείωση απόσυρσης από τις θεραπείες
18. Ολιστική βελτίωση της ποιότητας ζωής
19. Δεν απαντάει στο ερευνητικό ερώτημα

Κεφάλαιο 5^ο: Ευρήματα

Στο Γράφημα 5 παρουσιάζεται ο αριθμός των ερευνών που απάντησαν στο κάθε ερώτημα, με σκοπό την οπτική αναπαράσταση του ποσοστού της επιτυχημένης ανίχνευσης ερευνητικών δεδομένων ανά άρθρο. Όπως παρατηρούμε, σε 29 άρθρα αναφέρεται το 2^ο ερευνητικό ερώτημα, σε 28 το 4^ο, σε 27 το 1^ο και σε 25 άρθρα το 3^ο.

Γράφημα 5. Αριθμός ερευνών που απάντησαν στα ερευνητικά ερωτήματα



5.1 Παρεμβάσεις που χρησιμοποιούν οι ειδικοί για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος

Από το σύνολο του μεγέθους των άρθρων (30/30) που μελετήθηκαν συστηματικά για τις ανάγκες εκπόνησης της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής εργασίας, μεγάλο ποσοστό αυτών, συγκεκριμένα 27 από τα 30 άρθρα, απαντούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα που εξετάζει το είδος των παρεμβάσεων, τις οποίες υιοθετούν οι ειδικοί με σκοπό την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ. Ο Πίνακας 2 αποτυπώνει αναλυτικά τις παρεμβάσεις.

Συγκεκριμένα, στο 16,6% των άρθρων ανέφεραν τις νατουραλιστικές αναπτυξιακές συμπεριφορικές παρεμβάσεις. Ομοίως, στο ίδιο ποσοστό άρθρων αναφέρονται οι παρεμβάσεις με τη διαμεσολάβηση της οικογένειας. Αξιόλογο ποσοστό κατέχουν και οι παρεμβάσεις με τη διαμεσολάβηση συνομηλίκων τυπικής ανάπτυξης που ανέρχεται στο 13,3% των άρθρων, ενώ με μικρή διαφορά συναντάμε στο 10% των άρθρων τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, τις παρεμβάσεις που βασίζονται στο παιχνίδι και την πρώιμη εντατική συμπεριφορική παρέμβαση. Ακολουθούν η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε ποσοστό 6,6% και οι παρεμβάσεις με τη χρήση νέων τεχνολογιών, η χρήση πρακτικών που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία και η επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο μόλις στο 3,3% των άρθρων. Τέλος, σημαντικό κρίνεται να αναφερθεί πως μόλις το 10% του συνόλου των άρθρων δεν απάντησε στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Συμπερασματικά, έχουμε ποικιλία προτάσεων στην πρόσφατη βιβλιογραφία με τις νατουραλιστικές αναπτυξιακές συμπεριφορικές παρεμβάσεις να υπερτερούν και την ιδιαιτερότητα της δομημένης μορφής των τεχνικών να χαρακτηρίζει όλα τα είδη που αναφέρθηκαν.

Πίνακας 2. *Είδη παρέμβασης για την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος*

Είδος παρέμβασης	N(%)	Επιστημονικά άρθρα
Παρεμβάσεις με τη διαμεσολάβηση της οικογένειας	5 (16,6%)	Bilgili-Karabacak et al., 2023· Deb et al., 2020· Factor et al., 2022b· Liu et al., 2023· Park et al., 2022
Νατουραλιστικές αναπτυξιακές συμπεριφορικές παρεμβάσεις	5 (16,6%)	Chung et al., 2024· Duifhuis et al., 2017· Fuller et al., 2020· Schreibman et al., 2015· Vivanti & Zhong, 2020
Παρεμβάσεις με τη διαμεσολάβηση συνομηλίκων τυπικής ανάπτυξης	4 (13,3%)	Green, 2013· Hu et al., 2018· O'Donoghue· Zhang, 2022· Ziegler & Morrier, 2022
Παρεμβάσεις που βασίζονται στο παιχνίδι	3 (10%)	Dijkstra-de Neijs et al., 2022· Gibson et al., 2021· O'Keeffe & McNally, 2021
Πρώιμη εντατική συμπεριφορική παρέμβαση	3 (10%)	Estes et al., 2019· Landa, 2018· Hall, 2020
Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων	3 (10%)	Smogorzewska & Szumski, 2018· Soares et al. 2021· Yizengaw, 2022
Δεν απαντάει στο ερευνητικό ερώτημα	3 (10%)	Bateman et al., 2020· Piller & Pfeiffer, 2016· Zheng et al., 2020
Χρήση πρακτικών που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία	2 (6,6%)	Hume, 2021· Tupou et al., 2019
Επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο	1 (3,3%)	Loukeris & Soulis, 2021

5.2 Πρακτικές και προϋποθέσεις που διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος

Σε σημαντικό ποσοστό, τα 29 από τα 30 άρθρα απαντούν στο πρώτο σκέλος από το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο εξετάζει τις πρακτικές και τις προϋποθέσεις οι οποίες διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ. Στον Πίνακα 3 αποτυπώνονται με ακρίβεια τα ποσοστά των άρθρων που απαντάνε σχετικά με το θέμα.

Συγκεκριμένα, σε ποσοστό 60% των μελετών σημειώνουν την εκπαίδευση σε φυσικό περιβάλλον ως βασική πρακτική στις παρεμβάσεις και το 56,6% αυτών τις δομημένες δραστηριότητες. Σε ποσοστό 43,3% των μελετών συναντάμε την πρακτική της αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλίκων και αμέσως μετά, στο 40% των άρθρων, την ενσωμάτωση της οικογένειας. Ακολουθούν η συμπεριληπτική εκπαίδευση στο 30% και η μοντελοποίηση στο 23,3%. Σε λιγότερες μελέτες αναφέρεται η πρώιμη παρέμβαση ως πρακτική, συγκεκριμένα στο 16,6%, ενώ στο 13,3% και 10% συναντάμε, αντίστοιχα, τις νέες τεχνολογίες και τις αισθητηριακές ρυθμίσεις του περιβάλλοντος. Μικρότερος αριθμός μελετών, μόλις το 6,6% αναφέρει τις ατομικές συνεδρίες και τις εναλλακτικές και επαυξητικές μορφές επικοινωνίας, ενώ στο 3,3% αναφέρονται η μουσικοθεραπεία και η φυσική δραστηριότητα. Σημαντικό εύρημα αποτελεί πως μόλις το 6,6% του συνόλου των μελετών δεν απάντησε στο πρώτο σκέλος του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος. Παρατηρείται συνολικά μία μεγάλη έντασης ευθυγράμμιση των ειδικών να στελεχώνουν τις παρεμβάσεις τους με πρακτικές οι οποίες εφαρμόζονται σε φυσικές συνθήκες και καταστάσεις, αλλά χαρακτηρίζονται ταυτόχρονα και από δομημένες δραστηριότητες και συνθήκες, γεγονός που συνάδει με τα ευρήματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος.

Πίνακας 3. Πρακτικές που ενσωματώνουν οι ειδικοί στις παρεμβάσεις ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, με σκοπό τη βέλτιστη αποτελεσματικότητα

Είδος πρακτικής	N(%)	Επιστημονικά άρθρα
Εκπαίδευση σε φυσικό περιβάλλον	18 (60%)	Bateman et al., 2020· Bilgili-Karabacak et al., 2023· Chung et al., 2024· Duifhuis et al., 2017· Factor et al., 2022b· Gibson et al., 2021· Green, 2013· Hall, 2020· Hu et al., 2018· Hume, 2021· Landa, 2018· Loukeris & Soulis, 2021· Schreibman et al., 2015· Smogorzewska & Szumski, 2018· Tupou et al., 2019· Vivanti & Zhong, 2020· Yizengaw, 2022· Ziegler & Morrier, 2022
Δομημένες δραστηριότητες	17 (56,6%)	Bilgili-Karabacak et al., 2023· Chung et al., 2024· Factor et al., 2022b· Gibson et al., 2021· Green, 2013· Hall, 2020· Hu et al., 2018· Hume, 2021· Landa, 2018· Liu et al., 2023· O'Donoghue· Zhang, 2022· O'Keeffe & McNally, 2021· Smogorzewska & Szumski, 2018· Tupou et al., 2019· Vivanti & Zhong, 2020· Yizengaw, 2022· Ziegler & Morrier, 2022
Αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων	13 (43,3%)	Bateman et al., 2020· Gibson et al., 2021· Green, 2013· Hall, 2020· Hu et al., 2018· Hume, 2021· Landa, 2018· Loukeris & Soulis, 2021· O'Donoghue· Smogorzewska & Szumski, 2018· Tupou et al., 2019· Yizengaw, 2022· Zhang, 2022· Ziegler & Morrier, 2022
Ενσωμάτωση της οικογένειας	12 (40%)	Bilgili-Karabacak et al., 2023· Chung et al., 2024· Deb et al., 2020· Dijkstra-de Neijs et al., 2022· Duifhuis et al. 2017· Factor et al., 2022b· Fuller et al. 2020· Hume, 2021· Landa, 2018· Liu et al., 2023· Park et al., 2022· Tupou et al., 2019
Συμπεριληπτική εκπαίδευση	9 (30%)	Bateman et al., 2020· Hall, 2020· Landa, 2018· Loukeris & Soulis, 2021· O'Donoghue· Smogorzewska & Szumski, 2018· Tupou et al., 2019· Vivanti & Zhong, 2020· Zhang, 2022· Ziegler & Morrier, 2022
Μοντελοποίηση	7 (23,3%)	Factor et al., 2022b· Hall, 2020· Hu et al., 2018· Hume, 2021· Tupou et al., 2019· Yizengaw, 2022· Ziegler & Morrier, 2022
Πρώιμη παρέμβαση	5 (16,6%)	Chung et al., 2024· Factor et al., 2022b· Gibson et al., 2021· Landa, 2018· Vivanti & Zhong, 2020
Νέες τεχνολογίες	4 (13,3%)	Gibson et al., 2021· Hume, 2021· Soares et al., 2021· Tupou et al., 2019
Αισθητηριακές ρυθμίσεις περιβάλλοντος	3 (10%)	Hume, 2021· Piller & Pfeiffer, 2016· Vivanti & Zhong, 2020

Ατομικές συνεδρίες	2 (6,6%)	Hume, 2021· Soares et al., 2021
Εναλλακτικές και επαυξητικές μορφές επικοινωνίας	2 (6,6%)	Gibson et al., 2021· Hume, 2021
Δεν απαντάει στο ερευνητικό ερώτημα	2 (6,6%)	Estes et al., 2019· Zheng et al., 2020
Φυσική δραστηριότητα	1 (3,3%)	Hume, 2021
Μουσικοθεραπεία	1 (3,3%)	Hume, 2021

Συνεχίζοντας με το δεύτερο σκέλος του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, σχετικά με τις προϋποθέσεις που διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων με σκοπό την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ, διαπιστώνουμε πως 29 από τα 30 ερευνητικά άρθρα έδωσαν απαντήσεις με σαφήνεια. Στον Πίνακα 4 αποτυπώνονται με ακρίβεια τα ποσοστά των ερευνών τα οποία αντιστοιχούν σε κάθε κωδικό.

Αναλυτικότερα, σε ποσοστό 70% των ερευνών, οι ειδικοί υπογραμμίζουν ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων, τον συνδυασμό πολλαπλών πρακτικών από τους ειδικούς στα προγράμματα παρέμβασης. Στο 50% των ερευνών, οι ερευνητές/-τριες σημειώνουν την εξατομίκευση των προγραμμάτων παρέμβασης εξίσου για τη σημαντικότητα της ως προϋπόθεση διασφάλισης της αποτελεσματικότητας, ενώ στο 40% των μελετών αναφέρεται η επαρκής εκπαίδευση των διαμεσολαβητών/-τριών και εκπαιδευτών/-τριών. Στο 30% των μελετών γίνεται λόγος για την κατοχύρωση της αποτελεσματικής συμμετοχής της οικογένειας και η εντατικότητα των παρεμβάσεων σε ποσοστό 23,3%. Ακολουθούν δύο κωδικοί στο 13,3% των ερευνών, η πιστότητα εφαρμογής της παρέμβασης και η επανάληψη της παρέμβασης ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Ακολουθούν τέσσερις ακόμη κωδικοί που αντιστοιχούν στο 10% των ερευνών, η ουσιαστική υποστήριξη και εκπαίδευση της οικογένειας, η αναπροσαρμογή της παρέμβασης, η έγκαιρη παρέμβαση και η διεπιστημονική προσέγγιση. Τέλος, στο 6,6% των μελετών οι ερευνητές αναφέρουν πως προϋπόθεση για αποτελεσματική παρέμβαση αποτελεί το γεγονός πως οι πρακτικές θα πρέπει να βασίζονται σε τεκμήρια και πως υπάρχει ανάγκη για λεπτομερή αξιολόγηση των διαμεσολαβητών/-τριών συνομηλίκων, ενώ μόλις στο 3,3% των ερευνών η εξοικείωση εκπαιδευτή/-τριας και εκπαιδευόμενου/-ης και η έγκαιρη διάγνωση αποτελούν επίσης προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας. Μόνο το 3,3% των ερευνητικών άρθρων δεν απάντησαν σε αυτό το σκέλος του δεύτερου ερευνητικού

ερωτήματος. Το υψηλό ποσοστό που σημείωσε η αναφορά του κωδικού -συνδυασμός πολλαπλών πρακτικών παρέμβασης-, ως προϋπόθεση αποτελεσματικότητάς, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως το σημείο αναφοράς των ευρημάτων αυτού του σκέλους.

Πίνακας 4. Προϋποθέσεις που διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος

Προϋποθέσεις	N(%)	Επιστημονικά άρθρα
Συνδυασμός πρακτικών	21 (70%)	Bateman et al., 2020· Bilgili-Karabacak et al., 2023· Chung et al., 2024· Deb et al., 2020· Dijkstra-de Neijs et al., 2022· Factor et al., 2022b· Fuller et al. 2020· Hall, 2020· Gibson et al., 2021· Green, 2013· Hu et al., 2018· Hume, 2021· Landa, 2018· Liu et al., 2023· Loukeris & Soulis, 2021· Schreibman et al., 2015· Smogorzewska & Szumski, 2018· Tupou et al., 2019· Vivanti & Zhong, 2020· Yizengaw, 2022· Ziegler & Morrier, 2022
Εξατομίκευση προγραμμάτων παρέμβασης	15 (50%)	Bateman et al., 2020· Bilgili-Karabacak et al., 2023· Deb et al., 2020· Dijkstra-de Neijs et al., 2022· Estes et al., 2019· Green, 2013· Hu et al., 2018· Landa, 2018· Loukeris & Soulis, 2021· O’Keeffe & McNally, 2021· Piller & Pfeiffer, 2016· Tupou et al., 2019· Schreibman et al., 2015· Smogorzewska & Szumski, 2018· Zheng et al., 2020
Επαρκής κατάρτιση διαμεσολαβητών/-τριών και εκπαιδευτών/-τριών	12 (40%)	Bilgili-Karabacak et al., 2023· Chung et al., 2024· Deb et al., 2020· Duifhuis et al. 2017· Factor et al., 2022b· Green, 2013· Hu et al., 2018· Landa, 2018· O’Donoghue· Zhang, 2022· Schreibman et al., 2015· Yizengaw, 2022· Zhang, 2022
Αποτελεσματική συμμετοχή της οικογένειας	9 (30%)	Bateman et al., 2020· Bilgili-Karabacak et al., 2023· Chung et al., 2024· Factor et al., 2022b· Landa, 2018· Liu et al., 2023· Park et al., 2022· Tupou et al., 2019· Vivanti & Zhong, 2020·
Εντατικότητα παρέμβασης	7 (23,3%)	Bateman et al., 2020· Bilgili-Karabacak et al., 2023· Chung et al., 2024· Duifhuis et al. 2017· Landa, 2018· Yizengaw, 2022· Ziegler & Morrier, 2022
Επανάληψη παρέμβασης ανά τακτά χρονικά διαστήματα	4 (13,3%)	Factor et al., 2022b· Landa, 2018· Ziegler & Morrier, 2022· Yizengaw, 2022
Πιστότητα εφαρμογής παρέμβασης	4 (13,3%)	Bilgili-Karabacak et al., 2023· Hume, 2021· Landa, 2018· Schreibman et al., 2015
Διεπιστημονική προσέγγιση	3 (10%)	Bateman et al., 2020· Fuller et al. 2020· Loukeris & Soulis, 2021

Αναπροσαρμογή της παρέμβασης	3 (10%)	Bateman et al., 2020· Landa, 2018· Schreibman et al., 2015·
Έγκαιρη παρέμβαση	3 (3,3%)	Landa, 2018· Tupou et al., 2019· Vivanti & Zhong, 2020
Οι πρακτικές να βασίζονται σε τεκμήρια	2 (6,6%)	Park et al., 2022· Tupou et al., 2019
Λεπτομερής αξιολόγηση διαμεσολαβητών/-τριών συνομηλίκων	2 (6,6%)	Landa, 2018· O'Donoghue· Zhang, 2022
Ξεκάθαροι στόχοι παρέμβασης	2 (6,6%)	Chung et al., 2024· Landa, 2018
Εξοικείωση εκπαιδευτή/-τριας και εκπαιδευόμενου/-ης	1 (3,3%)	Duifhuis et al. 2017·
Έγκαιρη διάγνωση	1 (3,3%)	Vivanti & Zhong, 2020
Δεν απαντάει στο ερευνητικό ερώτημα	1 (3,3%)	Soares et al. 2021

5.3 Ποιες δυσκολίες προκύπτουν στην εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης με στόχο την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος

Η πλειονότητα των μελετών, συγκεκριμένα 25 από τις 30, και σε αυτή την περίπτωση απάντησε σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο εξετάζει τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ.

Συγκεκριμένα, στο 20% των μελετών οι ειδικοί υπογραμμίζουν την πρόκληση που αποτελεί η αποτελεσματική εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στη θεραπεία, ενώ στο 13,3% των μελετών γίνεται ισότιμη αναφορά στην έλλειψη επαρκώς καταρτισμένων εκπαιδευτών/-τριών, στην απόσυρση των παιδιών από τη θεραπεία και στα εμπόδια που προκαλεί η έντονη ετερογένεια των παιδιών με ΔΑΦ. Συνεχίζοντας, αναδείχθηκαν σε ποσοστό 10% των ερευνητικών άρθρων η δυσκολία να εφαρμοστούν με πιστότητα οι παρεμβάσεις και η ανάγκη για συχνή επανάληψη των πρακτικών για συντήρηση των δεξιοτήτων ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Τέλος, σε μικρότερα ποσοστά 6,6% και 3,3% συναντάμε αρκετούς κωδικούς που αποτυπώνουν δυσκολίες εφαρμογής. Στο 6,6% των άρθρων αναφέρονται η έλλειψη επίσημων εγχειριδίων εφαρμογής των πρακτικών, η απαίτηση ο εκπαιδευτής που θα εφαρμόζει την πρακτική να είναι

πιστοποιημένος, η έντονη πολυπλοκότητα των πρακτικών, το κόστος που απαιτούν ορισμένες πρακτικές για να εφαρμοστούν, η απογοήτευση που βιώνουν οι συνομήλικοι οι οποίοι διαμεσολαβούν στις παρεμβάσεις, η διατήρηση της ποιότητας και του επιπέδου της θεραπείας συνολικά, οι ακατάλληλες και υποστελεχωμένες δομές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και το επικοινωνιακό κενό που δημιουργείται ανάμεσα στους ειδικούς που πλαισιώνουν τη θεραπεία των παιδιών σε όλα τα επίπεδα. Σε ποσοστό μόλις 3,3% των ερευνών αναφέρθηκαν η άρνηση συμμετοχής στις παρεμβάσεις, η δυσκολία των ειδικών να αξιολογήσουν τις κοινωνικές ελλείψεις των παιδιών λόγω του ιδιαίτερου ηλικιακού φάσματος το οποίο διανύουν, τα αισθητηριακά εμπόδια που δεν επιτρέπουν την εύκολη συμμετοχή των παιδιών στη θεραπεία, αλλά και τη δυσκολία της οικογένειας να ενσωματωθεί και να υποστηρίξει αποτελεσματικά τα εκπαιδευτικά προγράμματα των παιδιών τους. Σε ποσοστό 17% των ερευνητικών άρθρων του δείγματος δεν ανιχνεύθηκαν με ακρίβεια απαντήσεις σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Επομένως, η διερεύνηση του τελευταίου ερευνητικού ερωτήματος χαρακτηρίζεται από πολλαπλά μεν αποτελέσματα, αλλά με μικρού εύρους αναφορά από τους μελετητές του θέματος.

Πίνακας 5. Δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος

Δυσκολίες	N(%)	Επιστημονικά άρθρα
Δυσκολία αποτελεσματικής συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στη θεραπεία	6 (20%)	Green, 2013· Hu et al., 2018· Liu et al., 2023· O’Keeffe & McNally, 2021· Yizengaw, 2022· Zhang et al., 2022
Δεν απαντάει στο ερευνητικό ερώτημα	5 (17%)	Dijkstra-de Neijs et al., 2022· Gibson et al., 2021· Hall, 2020· Landa, 2018· Vivanti & Zhong, 2020
Έντονη ετερογένεια χαρακτηριστικών	4 (13,3%)	Fuller et al., 2020· Tupou et al., 2019· Zhang et al., 2022· Zheng et al., 2020
Έλλειψη εξειδικευμένων εκπαιδευτών	4 (13,3%)	Landa, 2018· Park et al., 2022· Soares et al. 2021· Zhang et al., 2022
Απόσυρση από τη θεραπεία	4 (13,3%)	Duifhuis et al. 2017· Factor et al., 2022b· Park et al., 2022· Ziegler & Morrier, 2022
Ανάγκη για συχνή επανάληψη των θεραπειών	3 (10%)	Schreibman et al., 2015· Tupou et al., 2019· Ziegler & Morrier, 2022
Δυσκολία πιστότητας εφαρμογής	3 (10%)	Bilgili-Karabacak et al., 2023· Deb et al., 2020· Park et al., 2022
Πολυπλοκότητα παρεμβάσεων	2 (6,6%)	Hume, 2021· Schreibman et al., 2015
Κόστος παρέμβασης	2 (6,6%)	Park et al., 2022· Schreibman et al., 2015

Απογοήτευση συνομηλίκων διαμεσολαβητών	2 (6,6%)	Zhang et al., 2022· Ziegler & Morrier, 2022
Διατήρηση υψηλού επιπέδου θεραπείας	2 (6,6%)	Liu et al., 2023· O'Donoghue· Zhang, 2022
Έλλειψη επίσημων εγχειριδίων εφαρμογής των πρακτικών	2 (6,6%)	Deb et al., 2020· Hume, 2021
Ακατάλληλες δημόσιες δομές συμπερίληψης	2 (6,6%)	Loukeris & Soulis, 2021· O'Keeffe & McNally, 2021
Απαίτηση πιστοποιημένου εκπαιδευτή για εφαρμοστεί η πρακτική	2 (6,6%)	Factor et al., 2022b· Green, 2013
Μειωμένη επικοινωνία διεπιστημονικής ομάδας	2 (6,6%)	Bateman et al., 2020· Liu et al., 2023
Δυσκολία να αξιολογήσουν τις κοινωνικές ελλείψεις λόγω του ηλικιακού φάσματος	1 (3,3%)	Smogorzewska & Szumski, 2018
Χαμηλή οικογενειακή προσαρμογή	1 (3,3%)	Estes et al., 2019
Άρνηση συμμετοχής	1 (3,3%)	Duifhuis et al. 2017
Αισθητηριακά εμπόδια	1 (3,3%)	Piller & Pfeiffer, 2016

5.4 Ποια τα οφέλη των παρεμβάσεων για την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω αποτελεσματικών πρακτικών για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος

Συνεχίζοντας στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα διαπιστώθηκε πως σχεδόν το σύνολο των ερευνητικών άρθρων (28 από 30) απάντησαν στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα (Γράφημα 5), το οποίο διερευνά τα οφέλη που λαμβάνουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ, μέσω της ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων με αποτελεσματικές πρακτικές.

Πιο συγκεκριμένα, το 66,6% των ερευνητών τονίζει τα οφέλη στην κοινωνική ωρίμανση και ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ, μέσω των παρεμβάσεων κοινωνικής ενίσχυσης με αποτελεσματικές πρακτικές. Στο 33,3% των ερευνητικών άρθρων γίνεται λόγος σχετικά με την ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων και στο 30% των ερευνών, οι ειδικοί αναφέρονται στη βελτίωση της οικογενειακής λειτουργίας. Στη συνέχεια, στο 26,6% των μελετών γίνεται αναφορά

στη γλωσσική ανάπτυξη που επιτυγχάνεται μέσω αυτών των παρεμβάσεων, ενώ σχεδόν σε ίδιο ποσοστό μελετών, στο 23,3%, οι ερευνητές κάνουν λόγο για ενίσχυση της κοινωνικής δέσμευσης, βελτίωση προσαρμοστικής συμπεριφοράς και ενίσχυση της γενίκευσης κεκτημένων δεξιοτήτων. Έπονται η βελτίωση συνεργατικών δεξιοτήτων και οι καλύτερες σχέσεις με συνομηλίκους σε ποσοστό 16,6%. Στο 13,3% των ερευνών υπογραμμίζονται τα μακροπρόθεσμα οφέλη στην κοινωνικότητα των ατόμων. Μόλις στο 10% των άρθρων γίνεται λόγος για γνωστική ανάπτυξη και μείωση απόσυρσης από τις θεραπείες και στο 6,6% γίνεται λόγος για αύξηση της αυτοπεποίθησης των παιδιών, ενίσχυση της ακαδημαϊκής προόδου και ολιστικής βελτίωσης της ποιότητας ζωής ως οφέλη. Σε συμφωνία με τα προηγούμενα και σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα, μόλις από το 6,6% των μελετών δεν αντλήθηκαν απαντήσεις. Συγκεντρωτικά, σε σημαντικό ποσοστό των ερευνών (66,6%) γίνεται αναφορά στην κοινωνική ενδυνάμωση των παιδιών με ΔΑΦ ως άμεσο αποτέλεσμα των παρεμβάσεων ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων, μέσω αποτελεσματικών πρακτικών.

Πίνακας 6. *Οφέλη που λαμβάνουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος από την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων με αποτελεσματικές πρακτικές*

Οφέλη	N(%)	Επιστημονικά άρθρα
Ενίσχυση κοινωνικής ικανότητας	20 (66,6%)	Chung et al., 2024· Dijkstra-de Neijls et al., 2022· Factor et al., 2022b· Gibson et al., 2021· Green, 2013· Hall, 2020· Hu et al., 2018· Hume, 2021· Landa, 2018· Liu et al., 2023· O'Donoghue et al., 2021· O'Keeffe & McNally, 2021· Park et al., 2022· Schreibman et al., 2015· Soares et al. 2021· Tupou et al., 2019· Vivanti & Zhong, 2020· Yizengaw, 2022· Zhang., 2022· Ziegler & Morrier, 2022
Ενίσχυση επικοινωνιακών δεξιοτήτων	10 (33,3%)	Bilgili-Karabacak et al., 2023· Chung et al., 2024· Dijkstra-de Neijls et al., 2022· Factor et al., 2022b· Gibson et al., 2021· O'Keeffe & McNally, 2021· Soares et al. 2021· Zhang., 2022· Zheng et al., 2020· Ziegler & Morrier, 2022
Βελτίωση της οικογενειακής λειτουργίας	9 (30%)	Deb et al., 2020· Dijkstra-de Neijls et al., 2022· Estes et al., 2019· Factor et al., 2022b· Liu et al., 2023· Park et al., 2022· Schreibman et al., 2015· Smogorzewska & Szumski, 2018· Vivanti & Zhong, 2020
Γλωσσική ανάπτυξη	8 (26,6%)	Chung et al., 2024· Fuller et al. 2020· Gibson et al., 2021· Green, 2013· Schreibman et al., 2015· Gibson et al., 2021· Soares et al. 2021· Fuller et al. 2020

Βελτίωση προσαρμοστικής συμπεριφοράς	7 (23,3%)	Bilgili-Karabacak et al., 2023· Landa, 2018· Park et al., 2022· Schreibman et al., 2015· Smogorzewska & Szumski, 2018· Soares et al. 2021· Zhang., 2022
Ενίσχυση της κοινωνικής δέσμευσης	7 (23,3%)	O'Donoghue· Zhang., 2022· O'Keeffe & McNally, 2021· Piller & Pfeiffer 2016· Schreibman et al., 2015· Soares et al. 2021· Tupou et al., 2019· Yizengaw., 2022
Ενίσχυση της γενίκευσης κερτημένων δεξιοτήτων	7 (23,3%)	Chung et al., 2024· Factor et al., 2022b· Green, 2013· Hall, 2020· Schreibman et al., 2015· Tupou et al., 2019· Yizengaw., 2022
Βελτίωση συνεργατικών δεξιοτήτων	5 (16,6%)	Dijkstra-de Neijs et al., 2022· Green, 2013· Hu et al., 2018· O'Keeffe & McNally, 2021· Soares et al. 2021
Καλύτερες σχέσεις με συνομηλίκους	5 (16,6%)	Factor et al., 2022b· Green, 2013· Hu et al., 2018· O'Keeffe & McNally, 2021· Tupou et al., 2019
Μακροπρόθεσμα οφέλη στην κοινωνικότητα	4 (13,3%)	Factor et al., 2022b· Green, 2013· Hall, 2020· Landa, 2018· Vivanti & Zhong, 2020
Γνωστική ανάπτυξη	3 (10%)	Fuller et al. 2020· Schreibman et al., 2015· Vivanti & Zhong, 2020
Μείωση απόσυρσης από τις θεραπείες	3 (10%)	Duifhuis et al., 2017· Piller & Pfeiffer 2016· Schreibman et al., 2015·
Ενίσχυση της ακαδημαϊκής προόδου	2 (6,6%)	Loukeris & Soulis, 2021· Schreibman et al., 2015
Ολιστική βελτίωση της ποιότητας ζωής	2 (6,6%)	Liu et al., 2023· Tupou et al., 2019
Δεν απαντάει στο ερευνητικό ερώτημα	2 (6,6%)	Bateman et al., 2020· Zhang., 2022
Αυτοπεποίθηση	2 (6,6%)	Soares et al. 2021· Tupou et al., 2019
Μειωμένη ανάγκη υποστήριξης από ενήλικα	1 (3,3%)	Green, 2013·
Μειωμένη σοβαρότητα συμπτωμάτων	1 (3,3)	Vivanti & Zhong, 2020

Κεφάλαιο 6ο: Συζήτηση

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο να μελετήσει την αποτελεσματικότητα των πρακτικών ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ.

Το σύνολο των ερευνητικών άρθρων τα οποία αποτελούν το τελικό δείγμα της παρούσας εργασίας, πραγματεύονται την εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνών απάντησε σε όλα τα ερευνητικά σκέλη με επιτυχία. Συγκεκριμένα, σε μεγάλο εύρος των μελετών ανιχνευτήκαν είδη παρεμβάσεων, τα οποία είχαν θετικές επιδράσεις στην κοινωνική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ. Ορισμένες μελέτες έκαναν ξεκάθαρη αναφορά στη διδασκαλία και ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Factor et al., 2022b· Gibson et al., 2021· Hall, 2020· Hu et al., 2018· O’Keeffe & McNally, 202· Park et al., 2022· Smogorzewska & Szumski, 2017· Soares et al., 2021· Yizengaw, 2022· Zhang, 2022· Ziegler & Morrier, 2022), ενώ κάποιες άλλες πραγματεύονταν είδη παρεμβάσεων και πρακτικές του ευρύτερου αναπτυξιακού τομέα των παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ, ωστόσο, από το περιεχόμενό τους αντλήθηκαν πληροφορίες για την επίδραση που είχαν στον κοινωνικό τομέα (Bateman et al., 2022· Bilgili-Karabacak et al., 2023· Chung et al., 2024· Deb et al., 2020· Dijkstra-de Neijs et al., 2021· Duifhuis et al., 2017· Estes et al., 2019· Fuller et al., 2020· Green, 2013· Hume et al., 2021· Landa, 2018· Liu et al., 2023· Loukeris & Soulis, 2021· O’Donoghue et al., 2020· Piller & Pfeiffer, 2016· Schreibman et al., 2015· Tupou et al., 2019· Vivanti & Zhong, 2020· Zheng et al., 2020). Επιπρόσθετα, έγινε αντιληπτό πως το μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνών είχε στοχευμένες αναφορές τόσο σε πρακτικές (Bateman et al., 2022· Bilgili-Karabacak et al., 2023· Dijkstra-de Neijs et al., 2021· Deb et al., 2020· Chung et al., 2024· Duifhuis et al., 2017· Factor et al., 2022b· Fuller et al., 2020· Gibson et al., 2021· Green, 2013· Hall, 2020· Hu et al., 2018· Hume et al., 2021· Landa, 2018· Liu et al., 2023· Loukeris & Soulis, 2021· O’Donoghue et al., 2020· O’Keeffe & McNally, 2021· Park et al., 2022· Piller & Pfeiffer, 2016· Schreibman et al., 2015· Smogorzewska & Szumski, 2017· Soares et al., 2021· Tupou et al., 2019· Vivanti & Zhong, 2020· Yizengaw, 2022· Zhang, 2022· Ziegler & Morrier, 2022) όσο και σε προϋποθέσεις (Bateman et al., 2022· Bilgili-Karabacak et al., 2023· Dijkstra-de Neijs et al., 2021·

Deb et al., 2020· Chung et al., 2024· Duifhuis et al., 2017· Estes et al., 2019· Factor et al., 2022b· Fuller et al., 2020· Gibson et al., 2021· Green, 2013· Hall, 2020· Hu et al., 2018· Hume et al., 2021· Landa, 2018· Liu et al., 2023· Loukeris & Soulis, 2021· O'Donoghue et al., 2020· O'Keeffe & McNally, 2021· Park et al., 2022· Piller & Pfeiffer, 2016· Schreibman et al., 2015· Smogorzewska & Szumski, 2017· Tupou et al., 2019· Vivanti & Zhong, 2020· Yizengaw, 2022· Zhang, 2022· Zheng et al., 2020· Ziegler & Morrier, 2022), οι οποίες ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων. Συγχρόνως, έγινε κατανοητό πως και οι δύο είναι σημαντικοί παράγοντες διερεύνησης για τους ειδικούς, αν κρίνουμε από την αυξημένη συγκέντρωση ποσοστού ερευνητικών απαντήσεων σε ορισμένους κωδικούς ευρημάτων που σχετίζονταν με τον συγκεκριμένο άξονα ανάλυσης. Σταθερά, σε υψηλά ποσοστά των μελετών ερευνητές αναφέρουν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν εκπαιδευτές/-τριες και εκπαιδευόμενοι/-νες στην προσπάθεια εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω αποτελεσματικών πρακτικών (Bateman et al., 2022· Bilgili-Karabacak et al., 2023· Deb et al., 2020· Chung et al., 2024· Duifhuis et al., 2017· Estes et al., 2019· Factor et al., 2022b· Fuller et al., 2020· Green, 2013· Hu et al., 2018· Hume et al., 2021· Liu et al., 2023· Loukeris & Soulis, 2021· O'Donoghue et al., 2020· O'Keeffe & McNally, 2021· Park et al., 2022· Piller & Pfeiffer, 2016· Schreibman et al., 2015· Smogorzewska & Szumski, 2017· Soares et al., 2021· Tupou et al., 2019· Yizengaw, 2022· Zhang, 2022· Zheng et al., 2020· Ziegler & Morrier, 2022), φανερώνοντας αμφίπλευρα εμπόδια και για τις δύο ομάδες, τα οποία μειώνουν ή, σε κάποιες περιπτώσεις, στερούν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων. Ωστόσο, το εύρος που αναφέρθηκαν τα συγκεκριμένα ευρήματα ήταν χαμηλότερο σε σχέση με τα υπόλοιπα ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος, σχετικά με τα οφέλη που προσφέρει η ενίσχυση της κοινωνικότητας των παιδιών μέσω αποτελεσματικών πρακτικών παρατηρήθηκε έντονη αναφορά σε μεγάλο ποσοστό των ερευνών (Bilgili-Karabacak et al., 2023· Dijkstra-de Neijs et al., 2021· Deb et al., 2020· Chung et al., 2024· Duifhuis et al., 2017· Estes et al., 2019· Factor et al., 2022b· Fuller et al., 2020· Gibson et al., 2021· Green, 2013· Hall, 2020· Hu et al., 2018· Hume et al., 2021· Landa, 2018· Liu et al., 2023· Loukeris & Soulis, 2021· O'Donoghue et al., 2020· O'Keeffe & McNally, 2021· Park et al., 2022· Piller & Pfeiffer, 2016· Schreibman et al., 2015· Smogorzewska & Szumski, 2017· Soares et al., 2021· Tupou et al., 2019· Vivanti & Zheng, 2020· Yizengaw, 2022· Zhang, 2022· Zheng et al., 2020·

Ziegler & Morrier, 2022) και αναδείχθηκε ένα ευρύ και πολυεπίπεδο φάσμα θετικών επιδράσεων τόσο για τους εκπαιδευόμενους/-ες όσο και για το οικείο περιβάλλον αυτών. Καταγράφηκαν θετικές επιδράσεις όχι μόνο απαραίτητα στις κοινωνικές δεξιότητες, αλλά και σε άλλους κρίσιμους τομείς, όπως η γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη, η ακαδημαϊκή πρόοδος, η δυνατότητα γενίκευσης προηγούμενων κεκτημένων δεξιοτήτων και, γενικότερα, η ενίσχυση της μελλοντικής προόδου των παιδιών η οποία είναι βασική για την ολιστική αύξηση ενός ποιοτικού βιοτικού επιπέδου. Στη συνέχεια της ενότητας θα γίνει αναλυτική αναφορά στα ευρήματα για το κάθε ερευνητικό εύρημα.

6.1 Τα είδη των παρεμβάσεων που εφαρμόζουν οι ειδικοί για την ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα απάντησαν με σαφήνεια τα 27 από τα 30 άρθρα του δείγματος. Το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα απάντησε σχετικά με τα είδη των παρεμβάσεων που φαίνεται να χρησιμοποιούν οι ειδικοί και έχουν θετικές επιδράσεις στην ενίσχυση του κοινωνικού τομέα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ένα ενδιαφέρον εύρος παρεμβάσεων, που τονίζουν τη σημασία τόσο των παραδοσιακών όσο και των καινοτόμων μεθόδων παρέμβασης τα οποία έδωσαν θετικά αποτελέσματα στην ενδυνάμωση των κοινωνικών ελλειμμάτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ. Περισσότερο δημοφιλείς φάνηκαν να είναι οι νατουραλιστικές αναπτυξιακές συμπεριφορικές παρεμβάσεις, οι παρεμβάσεις με τη διαμεσολάβηση της οικογένειας και οι παρεμβάσεις με τη διαμεσολάβηση συνομηλίκων τυπικής ανάπτυξης. Σε μικρότερα ποσοστά αναδεικνύονται οι παρεμβάσεις μέσω στοχευμένης διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων, τις παρεμβάσεις που βασίζονται στο παιχνίδι, τις παρεμβάσεις που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία και την πρώιμη εντατική συμπεριφορική παρέμβαση. Τέλος, αρκετά περιορισμένες φαίνεται να είναι οι παρεμβάσεις με την ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών καθώς και η πρόταση επαναφοίτησης στο νηπιαγωγείο.

Τα ευρήματα ευθυγραμμίζονται με σύγχρονες μελέτες στις οποίες οι ειδικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν τόσο τη χρησιμότητα των νατουραλιστικών αναπτυξιακών

συμπεριφορικών παρεμβάσεων, και να τις προτείνουν ως βασικές μεθόδους παρέμβασης που υποστηρίζουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση και την ομαλή ενσωμάτωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ (D'Agostino et al., 2023· Hugh et al., 2022· Sandbank et al., 2020· Schuck et al., 2022), όσο και των παρεμβάσεων που βασίζονται στη διαμεσολάβηση της οικογένειας (Cheng et al., 2023) και των συνομηλίκων τυπικής ανάπτυξης (Fedewa et al., 2024), τα οποία αξιοποιούν κι αυτά τη θεραπευτική αποτελεσματικότητα του νατουραλισμού, ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν το έργο των ειδικών θεραπειών. Ωστόσο, όσο ευεργετικές και να κρίνονται οι παρεμβάσεις στο φυσικό καθημερινό περιβάλλον των παιδιών με ΔΑΦ, οι ειδικοί επισημαίνουν την αναγκαιότητα της παροχής ενός τμήματος του εκπαιδευτικού προγράμματος σε δομημένα και περιορισμένα από περισπασμούς περιβάλλοντα μεταξύ θεραπευτή/-τριας και θεραπευόμενου/-ης (Maich et al., 2018· Sanz-Cervera et al., 2018).

6.2 Οι πρακτικές και οι προϋποθέσεις που διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα χωρίστηκε σε δύο σκέλη για την καλύτερη οργάνωση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, το πρώτο σκέλος είχε απαντήσεις από τις 28 από τις 30 μελέτες και επικεντρώθηκε στην έρευνα των πρακτικών οι οποίες στελεχώνουν τις θεραπευτικές παρεμβάσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ, οι οποίες έχουν θετικές επιδράσεις στην κοινωνική ενδυνάμωση είτε άμεσα είτε έμμεσα. Τα ευρήματα προτείνουν μία ενδιαφέρουσα ομάδα πρακτικών, με τα μεγαλύτερα ποσοστά ερευνών να επικεντρώνονται στην εκπαίδευση σε φυσικό περιβάλλον και στην ενσωμάτωση δομημένων δραστηριοτήτων. Σε σημαντικό αριθμό ερευνών, σχεδόν ισάξια με τα παραπάνω, βρέθηκαν η αλληλεπίδραση με συνομηλίκους και η ενσωμάτωση της οικογένειας στα σχέδια παρέμβασης τα οποία αμφότερα υποστηρίζουν περαιτέρω τη διδασκαλία σε φυσικό περιβάλλον. Έπονται η συμπεριληπτική εκπαίδευση και η μοντελοποίηση (παραδοσιακή ή με τη βοήθεια νέων τεχνολογιών) και ακολουθούν η ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών και η πρόμιμη

παρέμβαση. Σε πολύ χαμηλότερα ποσοστά εντοπίστηκαν οι δια ζώσης ατομικές συνεδρίες, οι εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας, οι τροποποιήσεις του περιβάλλοντος για μείωση περισπασμών και εξατομίκευση αναγκών και η φυσική δραστηριότητα. Τα ευρήματα υποστηρίζουν την εκπαίδευση σε φυσικά περιβάλλοντα, απομακρύνοντας τα παιδιά από τα ψυχρά και κοινωνικά απομακρυσμένα κλινικά πλαίσια, ενσωματώνοντας παράλληλα τόσο συμμαθητές τυπικής ανάπτυξης όσο και την οικογένεια των παιδιών (γονείς, αδέρφια), δημιουργώντας έτσι τον ιδανικό συνδυασμό για μια αποτελεσματική παρέμβαση καθώς η διδασκαλία σε φυσικό περιβάλλον, ταυτόχρονα με οικείους διαμεσολαβητές, ενσωματώνεται ευκολότερα στις καθημερινές ρουτίνες των παιδιών, καθιστώντας την αυτόματα λιγότερο παρεμβατική και πιο ελκυστική για εκείνα. Η συγκριμένη προοπτική έρχεται σε συμφωνία με ευρήματα σύγχρονων ερευνών (Dean & Chang, 2021· Tripathi et al., 2023), ωστόσο, ορισμένοι ερευνητές θέτουν προβληματισμούς σχετικά με την ορθή ερευνητική μεθοδολογία τέτοιου είδους πρακτικών και κατ'επέκταση με την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους (Crank et al., 2021), όπως και για την αδυναμία καταγραφής των δυνητικών θετικών επιπτώσεων λόγω ανεπαρκούς παρακολούθησης των συμμετεχόντων μακροπρόθεσμα (Sandbank et al., 2023).

Το δεύτερο σκέλος του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος έλαβε απαντήσεις από 29 από τις 30 μελέτες. Συγκεκριμένα, διερεύνησε τις προϋποθέσεις που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ. Σημαντικό εύρημα αποτελεί πως, ενώ η πλειονότητα των άρθρων πρόσφερε ποικιλία απαντήσεων σχετικά με τις προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων και θα αναμέναμε πιο χαμηλής αναφοράς ευρήματα, ωστόσο, αρκετά μεγάλο ποσοστό των ερευνητών αναφέρθηκε στην αναγκαιότητα να γίνεται συνδυασμός των πρακτικών κατά τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ώστε να επιτυγχάνεται η ύψιστη αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων. Η πρόταση αυτή ευθυγραμμίζεται με σύγχρονες έρευνες που φανερώνουν πως οι ειδικοί υιοθετούν πολλαπλές μεθόδους παρέμβασης, ακόμη κι αν δεν έχουν τεκμηριωμένη αποτελεσματικότητα, οι οποίες κατά την κρίση τους, μπορούν να υποστηρίξουν τα βασικά ελλείμματα του κάθε παιδιού με εξατομικευμένα και όχι τυποποιημένα ολοκληρωμένα προγράμματα παρέμβασης (Aranbarri et al., 2021). Αυτή η αναφορά συνδέεται και με το επόμενο δημοφιλές εύρημα, καθώς στις μισές μελέτες οι ειδικοί αναφέρθηκαν στην προϋπόθεση τα προγράμματα να οργανώνονται δίνοντας

μεγάλη έμφαση στα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού (ικανότητες, προτιμήσεις, οικογενειακό και πολιτισμικό προφίλ, συννοσηρότητες κ.ά.), προϋπόθεση που υπογραμμίζουν σε έρευνά τους και άλλοι ερευνητές (Bohlander et al., 2012· Crozier & Tincani 2007· Wright & McCathren, 2012). Σε μικρότερα ποσοστά εντοπίστηκε η επαρκής δέσμευση της οικογένειας και η επαρκής εκπαίδευση των άμεσων ή έμμεσων εκπαιδευτών/-τριών (συνομήλικοι τυπικής ανάπτυξης, γονέων, αδερφών), δύο παράγοντες που φαίνεται να απασχολούν ως βασικά ελλείματα σε ερευνητικούς σχεδιασμούς (Azad et al., 2018· Trembath et al., 2023). Η εντατικότητα της παρέμβασης συζητήθηκε επίσης σε ένα σημαντικό ποσοστό των ερευνών, όπως επίσης και η πιστότητα στην απόδοση της πρακτικής σε πραγματικές συνθήκες, αλλά και η ανάγκη για επανάληψη της παρέμβασης ανά τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να διατηρηθούν οι κεκτημένες δεξιότητες μακροπρόθεσμα. Σύγχρονοι ερευνητές/-τριες αναφέρουν, επίσης, την αναγκαιότητα εντατικής εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων με ΔΑΦ, καθώς, εκτός από την επανάληψη που είναι αναγκαία για τη διατήρηση των ήδη κεκτημένων δεξιοτήτων αλλάζοντας το ηλικιακό φάσμα, αλλάζουν παράλληλα και οι δεξιότητες που χρειάζεται να αναπτύσσουν και τα άτομα για τη βέλτιστη ενσωμάτωση και αλληλεπίδραση με το κοινωνικό πλαίσιο (Moody & Laugeson, 2020· Reichow & Volkmar, 2010). Αναφέρουν, επιπλέον, την πιστότητα απόδοσης της παρέμβασης ως καθοριστικό παράγοντα για τη διατήρηση και γενίκευση των ήδη κεκτημένων δεξιοτήτων (Camilleri et al., 2021· Gunning et al., 2019). Σε χαμηλότερα ποσοστά απαντήσεων βρίσκονται η ουσιαστική υποστήριξη και εκπαίδευση της οικογένειας, η αναπροσαρμογή της παρέμβασης, η έγκαιρη παρέμβαση και η διεπιστημονική προσέγγιση – τέσσερις προϋποθέσεις με μεγάλη, ωστόσο, σημαντικότητα, παρά τα χαμηλά ποσοστά αναφοράς από τους ερευνητές. Πιο συγκεκριμένα, η ουσιαστική και πολύπλευρη υποστήριξη της οικογένειας αναγνωρίζεται επίσημα ως ζωτικής σημασίας προϋπόθεση για την επιτυχημένη και ποιοτική φροντίδα των παιδιών με αναπτυξιακές αναπηρίες (WHO, 2023). Όπως αναφέρουν οι Brookman-Frazee και Stahmer (2018), η αναπροσαρμογή της παρέμβασης είναι μια διαδικασία που σχετίζεται άμεσα με την άρτια κατάρτιση των εκπαιδευτών και παρέχει θετικά αποτελέσματα στους εκπαιδευόμενους. Η συνεχής ανατροφοδότηση βάσει της προόδου που σημειώνουν σε κάθε θεραπεία είναι αυτή που θα παρέχει τα στοιχεία για τη διατήρηση ή μεταβολή της παρεμβατικής μεθόδου. Σχετικά με την προϋπόθεση της έγκαιρης παρέμβασης, τα ευρήματα πρόσφατων ερευνών αναφέρουν χαμηλά ποσοστά βελτίωσης του κοινωνικού τομέα, ωστόσο,

κάνουν αναφορά σε πληθώρα ευεργετικών αποτελεσμάτων σε άλλους κρίσιμους αναπτυξιακούς τομείς (γνωστικές ικανότητες, καθημερινές δεξιότητες διαβίωσης, κινητικές δεξιότητες) οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν σημαντική βάση για τη μετέπειτα κοινωνική ανάπτυξη (Daniolou et al., 2022).

Τέλος, η διεπιστημονική προσέγγιση του σχεδιασμού παρεμβάσεων βασίζεται σε μια πολύπλευρη αξιολόγηση των παιδιών, παρέχοντας έτσι ένα άρτιο και αποτελεσματικό σχέδιο παρέμβασης (Wallace & Rogers, 2010). Επιπλέον, ως προϋπόθεση αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων εντοπίστηκε πως οι πρακτικές θα πρέπει να βασίζονται σε τεκμήρια. Σύμφωνα και με προηγούμενες μελέτες, για να θεωρείται η πρακτική αποτελεσματική πρέπει να είναι βασισμένη σε τεκμηριωμένα επιστημονικά δεδομένα (Marder & deBettencourt, 2015). Καθώς, όπως αναφέρουν οι Odom et al., 2010, κάτι τέτοιο προϋποθέτει πως έχει δοκιμαστεί ως εργαλείο παρέμβασης σε πειραματικές και ερευνητικές μελέτες και έχει δώσει θετικά αποτελέσματα σε άτομα που έχουν κοινά χαρακτηριστικά με τα άτομα-στόχους στα οποία πρόκειται να εφαρμοστεί. Παρόλα αυτά, ο λόγος που εντοπίστηκε ως προϋπόθεση σε χαμηλά ποσοστά, πιθανώς οφείλεται στο ότι τα τελευταία έτη, οι ειδικοί τείνουν στο γεγονός να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων σύμφωνα με τα μέτρα γενίκευσης και την εγκυρότητα που παρέχει η κάθε πρακτική και όχι σύμφωνα με τα επιστημονικά τεκμήρια αποτελεσματικότητας που διαθέτει (Nunes & Schmidt, 2019). Η λεπτομερής αξιολόγηση διαμεσολαβητών συνομηλίκων ως προϋπόθεση επιτυχίας έχει επιβεβαιωθεί και από άλλους ερευνητές (Watkins et al. 2019). Ωστόσο, οι Kent et al. (2020) σε έρευνά τους εντόπισαν πως δεν υπήρχαν συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά των συνομηλίκων που μπορούσαν να προβλέψουν την επιτυχία της παρέμβασης. Στη συνέχεια, οι ξεκάθαροι στόχοι παρέμβασης και η έγκαιρη διάγνωση αποτελούν απαραίτητο συνδυασμό και για τους Barber et al. (2016), καθώς η έγκαιρη διάγνωση θα δώσει ευκαιρίες για έγκαιρη παρέμβαση. Σχετικά με τους ξεκάθαρους στόχους σημειώνουν πως εφόσον τα παιδιά με ΔΑΦ δεν είναι σε θέση να μάθουν μέσα από την παρατήρηση από τις ελεύθερες συναναστροφές με συνομηλίκους, οι ξεκάθαροι στόχοι θα κατευθύνουν τη μάθηση πιο αποτελεσματικά. Τέλος, σε μία μόνο έρευνα εντοπίστηκε η προϋπόθεση να είναι εξοικειωμένο το παιδί με τον εκπαιδευτή.

6.3 Οι δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή πρακτικών ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης με διαταραχές αυτιστικού φάσματος

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα εστίασε στις αναφορές των ερευνητών/-τριών σχετικά με τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την προσπάθεια ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω αποτελεσματικών πρακτικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ. Το ερώτημα απαντήθηκε σε σημαντικό αριθμό μελετών (25 από τις 30), ωστόσο, τα ποσοστά συγκέντρωσης ίδιων κωδικών στο σύνολο των άρθρων ήταν χαμηλά, γεγονός που φανερώνει την μικρής έντασης αναφορά-καταγραφή των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εμπλεκόμενοι κατά τις παρεμβάσεις. Στα υψηλότερα ποσοστά των σχετικών απαντήσεων επικράτησαν η έλλειψη εξειδικευμένων εκπαιδευτών/-τριών, η δυσκολία αποτελεσματικής συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στη θεραπεία, η απόσυρση από τη θεραπεία και η έντονη ετερογένεια χαρακτηριστικών που διέπει τα άτομα με ΔΑΦ. Ευρήματα που αναφέρονται από σχετικές έρευνες ως κυρίαρχες προκλήσεις των εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης παιδιών με ΔΑΦ επιβεβαιώνουν τα παραπάνω δεδομένα ως εμπόδια στην επιτυχία των παρεμβάσεων. Πιο συγκεκριμένα, οι Nunes και Schmidt (2019) συζητούν όλα τα παραπάνω εμπόδια για την επαρκή αναπαραγωγή των αποδεδειγμένα αποτελεσματικών πρακτικών αλλά και για την αναγκαιότητα πιστοποιημένου εκπαιδευτή, την έλλειψη εγχειριδίων για την εφαρμογή παρεμβάσεων από εκπαιδευτικούς σε φυσικά περιβάλλοντα και την πολυπλοκότητα των πρακτικών ως βασικούς παράγοντες δυσκολίας για την αποτελεσματική εφαρμογή των συγκεκριμένων πρακτικών. Ιδιαίτερα, η απόδοση των παρεμβάσεων με πιστότητα από τη θεωρία ως την πράξη, όσο ξεκάθαρες οδηγίες και αν λάβει ο ειδικός επαγγελματίας, θα επηρεαστούν αναμφίβολα από την προηγούμενη γνώση και τη διδακτική εμπειρία που διαθέτει ως εκπαιδευτής/-τρια, από το περιβάλλον εφαρμογής της παρέμβασης αλλά και από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις συννοσηρότητες και ελλείμματα των παιδιών (Lubas et al., 2016). Η έντονη ετερογένεια χαρακτηριστικών που διέπει τα άτομα με ΔΑΦ αποτελεί ένα δεδομένο που αναφέρθηκε και από τους Camilleri et al. (2021), ως παράγοντας που επίσης αποφέρει αρνητικό πρόσημο σε παρεμβάσεις κοινωνικής ενίσχυσης. Εντοπίστηκαν με μικρότερη συχνότητα αρκετές προκλήσεις που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των πρακτικών, όπως η απαίτηση συνεχούς παρακολούθησης, ανατροφοδότησης και

επανάληψης της παρέμβασης, όταν κρίνεται απαραίτητο. Η ανεπαρκής δέσμευση της οικογένειας στη θεραπευτική παρέμβαση αποτελεί παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει άμεσα την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων. Η άρνηση συμμετοχής, η δυσκολία να αξιολογήσουν οι ειδικοί τις κοινωνικές ελλείψεις λόγω του ηλικιακού φάσματος έρχεται σε συμφωνία με ευρήματα άλλων μελετών όπως και η απογοήτευση συνομηλίκων διαμεσολαβητών όταν δεν έχουν θετική ανταπόκριση από τα παιδιά στόχους (Factor et al., 2022a). Η αναγκαιότητα για διατήρηση υψηλού επιπέδου θεραπείας, οι ακατάλληλες δημόσιες δομές συμπερίληψης και τα αισθητηριακά εμπόδια που δημιουργούνται στα περιβάλλοντα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αναφέρονται ως σημαντικές προκλήσεις της υφιστάμενης κατάστασης σε διεθνές επίπεδο και είναι απαραίτητο πλέον να γίνουν σημαντικές μεταρρυθμίσεις τόσο σε πρακτικές όσο και σε εκπαιδευτικές δομές, ώστε να ανταποκρίνονται, αμφοτέρως, αποτελεσματικά στις ατομικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες του/της κάθε μαθητή/-τριας (Ainscow, 2020). Τέλος, οι επικοινωνιακές δυσκολίες μεταξύ των ειδικών επαγγελματιών αναφέρονται και από τους Castro-Kemp και Samuels (2022) ως παράμετρος που χρήζει περαιτέρω διερεύνηση. Οι ίδιοι αναφέρουν πως παρόλο που τα οφέλη της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτών/-τριών, θεραπευτών/-τριών και ιατρών έχουν τεκμηριωθεί ως προς τα θετικά αποτελέσματα στην φροντίδα παιδιών με ειδικές ανάγκες υγείας, εκλείπουν τα συστηματικά στοιχεία που θα τους παρείχαν πληροφορίες σχετικά με τις πρακτικές που μπορούν να υιοθετήσουν για να καταφέρουν να έχουν επαρκή διεπιστημονική επικοινωνία και συνεργασία.

6.4 Τα οφέλη που προκύπτουν από την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, η έρευνα εστίασε στα οφέλη που προκύπτουν από την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ. Απάντησε και σε αυτό το ερώτημα η πλειονότητα των μελετών του δείγματος (28 από τα 30) δίνοντας πληθώρα αποτελεσμάτων με ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον. Η πλειονότητα των ερευνητών/-τριών κατέγραψε πως ανάμεσα στα οφέλη που παρατήρησαν ήταν ότι τα παιδιά επέδειξαν κοινωνική ικανότητα. Το τελευταίο δεν συνεπάγεται μόνο κατοχύρωση δεξιοτήτων, αλλά και γενίκευση και διατήρηση αυτών

των δεξιοτήτων σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Προηγούμενες έρευνες χαρακτηρίζαν τη γενίκευση των κερτημένων κοινωνικών δεξιοτήτων και την απόκτηση κοινωνικής ικανότητας ως μια δυνατή πρόκληση για τα προγράμματα παρέμβασης κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με ΔΑΦ (Williams-White et al., 2007). Το συγκεκριμένο εύρημα αποτελεί σημαντική ένδειξη εξέλιξης και αποτελεσματικότητας των πρακτικών τα τελευταία έτη. Η ενίσχυση επικοινωνιακών δεξιοτήτων και η βελτίωση της οικογενειακής λειτουργίας, τις οποίες συναντάμε σε αξιόλογο αριθμό ερευνών του δείγματος επιβεβαιώνεται από σύγχρονες μελέτες με κοινά ευρήματα (Tripathi et al., 2023· Watkins et al., 2017). Αναφέρθηκαν, επίσης, η ενίσχυση της κοινωνικής δέσμευσης, η βελτίωση προσαρμοστικής συμπεριφοράς και η γλωσσική ανάπτυξη. Η αναφορά των Rogers και Dawson (2010:4-13) είναι χαρακτηριστική σχετικά με τα παραπάνω ευρήματα καθώς όχι μόνο υπογραμμίζουν τις σημαντικές αλλαγές στη γλωσσική ανάπτυξη, στη συμπεριφορά και στην κοινωνική δέσμευση, αλλά αναφέρουν πως παρόμοιες αλλαγές γίνονται και στον εγκέφαλο των παιδιών όταν η παρέμβαση είναι έγκαιρη και δομημένη. Η πλαστικότητα που διέπει τον εγκέφαλο σε αυτές τις ηλικιακές ομάδες σε συνδυασμό με δομημένη και αποτελεσματική παρέμβαση τα βοηθούν να αποκτήσουν έναν επικοινωνιακά και κοινωνικά ικανό εγκέφαλο. Επιπλέον οφέλη που αναφέρθηκαν σε μικρότερο ποσοστό ερευνών είναι η βελτίωση των δεξιοτήτων συνεργασίας, οι καλύτερες σχέσεις με συνομηλίκους και η ενίσχυση της γενίκευσης κερτημένων δεξιοτήτων (Strauss et al., 2014). Τέλος, σε μικρά ποσοστά, αλλά με εξαιρετικό ενδιαφέρον, εντοπίστηκαν οφέλη τα οποία ανιχνεύονται εξίσου σε παρεμφερείς έρευνες όπως η αυξημένη αυτοπεποίθηση που νιώθουν τα παιδιά με την ενίσχυση της κοινωνικής λειτουργίας, η μειωμένη ανάγκη υποστήριξης από ενήλικα, η μειωμένη σοβαρότητα συμπτωμάτων που διέπουν το κάθε παιδί (Estes et al., 2015), η ενίσχυση της ακαδημαϊκής προόδου, η μείωση απόσυρσης από τις θεραπείες και η ολιστική βελτίωση της ποιότητας ζωής τόσο των ίδιων όσο και των οικείων τους (Alzyoudi et al., 2015· Will et al., 2018).

6.5 Συμβολή παρούσας εργασίας

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε υπογράμμισε την ανάγκη για διερεύνηση και σύνοψη των χαρακτηριστικών τα οποία ενισχύουν και διασφαλίζουν

την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων, σε μια τόσο έντονα ετερογενή ομάδα. Το ερευνητικό αυτό εγχείρημα επεδίωξε να χαρτογραφήσει τα είδη των στοχευμένων εκπαιδευτικών-θεραπευτικών προγραμμάτων ενίσχυσης του κοινωνικού τομέα παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ, τις ποικίλες πρακτικές και τις προϋποθέσεις οι οποίες κρίνονται ως αποτελεσματικές, τις δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζουν θεραπευτές/-τριες και θεραπευόμενοι/-ες κατά την εφαρμογή των παρεμβάσεων, αλλά και τα οφέλη που δύναται να αποκομίσουν τα άτομα μέσω της αποτελεσματικής εφαρμογής των πρακτικών αυτών.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προάγουν σημαντικά τη σφαιρική κατανόηση των προγραμμάτων παρέμβασης που έχουν σχεδιαστεί για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ. Η έρευνα εξετάζει διεξοδικά μια ποικιλία μεθόδων παρέμβασης συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης σε νατουραλιστικά περιβάλλοντα, των παρεμβάσεων που βασίζονται στο παιχνίδι, των παρεμβάσεων που διαμεσολαβούνται από την οικογένεια και από συνομηλικούς τυπικής ανάπτυξης αλλά και των γνωσιακών-συμπεριφορικών θεραπειών. Αυτή η μελέτη υπογραμμίζει ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών για την αντιμετώπιση των ελλειμμάτων κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι τυπικά για παιδιά με ΔΑΦ, δίνοντας έμφαση τόσο σε παραδοσιακές όσο και σε καινοτόμες τεχνικές.

Η μελέτη υπογραμμίζει την καίρια σημασία της έγκαιρης παρέμβασης και την ενσωμάτωση ποικίλων πρακτικών στη διαμόρφωση της αναπτυξιακής τροχιάς των παιδιών με ΔΑΦ και τονίζει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η συμμετοχή της οικογένειας στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας αυτών των παρεμβάσεων. Συνδυάζοντας τους φροντιστές και τη δυναμική της οικογένειας στη θεραπευτική διαδικασία, αυτές οι παρεμβάσεις όχι μόνο υποστηρίζουν το παιδί αλλά ενδυναμώνουν και τις οικογένειες, κάτι που με τη σειρά του ενισχύει τη συνολική δυναμική της οικογένειας και αυξάνει ολιστικά την ποιότητα ζωής τόσο του παιδιού όσο και της οικογένειας.

Επιπλέον, η έρευνα ρίχνει φως στην ανάγκη οι παρεμβάσεις να είναι ευέλικτες και προσαρμόσιμες σε ατομικά και περιβαλλοντικά πλαίσια. Αυτή η προσαρμοστικότητα είναι ζωτικής σημασίας για τη στελέχωση των παρεμβάσεων ώστε να ανταποκρίνονται σε διαφορετικές αισθητηριακές ευαισθησίες, στυλ μάθησης και επίπεδα σοβαρότητας συμπτωμάτων, διασφαλίζοντας ότι κάθε παιδί λαμβάνει

εξατομικευμένη υποστήριξη που μεγιστοποιεί τις δυνατότητές του για βελτίωση. Σε αυτή την περίπτωση η δημιουργία εκπαιδευτικών πρακτικών θα μπορούσαν να αποκτήσει μια πιο δυνατή βάση και εγκυρότητα, αν μαζί με τις γνώσεις των ερευνητών ενσωματώνονταν και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι γνωρίζουν καλύτερα τι αποδίδει και τι όχι στα περιβάλλοντα συμπερίληψης.

Μια επίσης σημαντική συμβολή αυτής της έρευνας είναι ότι οι μελέτες που εξετάστηκαν παρέχουν εμπειρικά στοιχεία που υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα διαφόρων στρατηγικών παρέμβασης, συμβάλλοντας σε μια πιο ισχυρή κατανόηση του τι λειτουργεί στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ. Αυτά τα στοιχεία είναι καθοριστικά για τη βελτίωση των τρεχουσών πρακτικών και βοηθούν στην ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων που μπορούν να ενσωματωθούν στα υπάρχοντα πλαίσια.

Αναλύοντας λεπτομερώς την αποτελεσματικότητα και τις προκλήσεις αυτών των στρατηγικών παρέμβασης, η έρευνα προσφέρει πολύτιμες γνώσεις που μπορούν να ενημερώσουν τη χάραξη πολιτικής και τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Παρέχονται συστάσεις για εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, θεραπευτικές προσεγγίσεις και συστήματα υποστήριξης της οικογένειας με στόχο τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς και υποστήριξης για παιδιά με ΔΑΦ.

Επιπλέον, ο εντοπισμός σημαντικών προκλήσεων στην εφαρμογή αυτών των παρεμβάσεων αποτελεί μία σημαντική συνιστώσα. Αυτές οι προκλήσεις περιλαμβάνουν την έλλειψη εκπαιδευμένων επαγγελματιών, την ανάγκη για συνεχή και αποτελεσματική εκπαίδευση γονέων και συνομηλίκων και τις δυσκολίες στη διατήρηση της δέσμευσης και της συνέπειας σε διάφορα περιβάλλοντα. Οριοθετώντας αυτές τις προκλήσεις, η έρευνα επισημαίνει τομείς που απαιτούν περαιτέρω ανάπτυξη και υποστήριξη για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων.

Συνολικά, η παρούσα ανασκόπηση παρέχει σαφή κατεύθυνση για μελλοντική έρευνα, πολιτική και πρακτικές σε αυτόν τον κρίσιμο τομέα της παιδικής ανάπτυξης και παρέμβασης, υπογραμμίζοντας μια πολύπλευρη προσέγγιση που εκτείνεται από την εμπειρική επικύρωση των τεχνικών έως τις πρακτικές προκλήσεις στην εφαρμογή τους.

Κεφάλαιο 7ο: Συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

7.1 Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία ανέδειξε τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Εντοπίζεται ένα δυναμικό και εξελισσόμενο πεδίο στην ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ, το οποίο πλαισιώνεται από ποικίλες μεθοδολογίες και προσεγγίσεις. Συνάμα, αναδεικνύεται η πολύπλοκη και πολύπλευρη φύση της εφαρμογής παρεμβάσεων κοινωνικών δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ.
- Βρέθηκε ένα αξιόλογο εύρος παρεμβάσεων, που τονίζουν τη σημασία τόσο των παραδοσιακών όσο και των καινοτόμων μεθόδων παρέμβασης. Περισσότερο δημοφιλείς φάνηκαν να είναι οι νατουραλιστικές αναπτυξιακές συμπεριφορικές παρεμβάσεις, οι παρεμβάσεις με τη διαμεσολάβηση της οικογένειας και οι παρεμβάσεις με τη διαμεσολάβηση συνομηλίκων τυπικής ανάπτυξης.
- Η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων εξαρτάται από μια πολύπλευρη προσέγγιση που ενσωματώνει τον συνδυασμό πρακτικών, την άμεση αλληλεπίδραση, τη συμμετοχή των συνομηλίκων, τις δραστηριότητες που βασίζονται στο παιχνίδι, την αποτελεσματική ενσωμάτωση της οικογένειας αλλά και την ευελιξία να προσαρμόζονται στις ατομικές ανάγκες του κάθε παιδιού.
- Η πλειονότητα των ερευνητών/-τριών κατέγραψε ως βασικά οφέλη για τα παιδιά την κοινωνική ικανότητα. Αυτό συνεπάγεται όχι μόνο κατοχύρωση δεξιοτήτων, αλλά και γενίκευση και διατήρηση αυτών των δεξιοτήτων σε διαφορετικά περιβάλλοντα.
- Η έλλειψη εξειδικευμένων εκπαιδευτών/-τριών, η δυσκολία αποτελεσματικής συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στη θεραπεία, η απόσυρση από τη θεραπεία και η έντονη ετερογένεια χαρακτηριστικών που διέπει τα άτομα με ΔΑΦ συνιστούν βασικά εμπόδια στην επιτυχία των παρεμβάσεων. Η υπέρβαση αυτών των προκλήσεων απαιτεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που

περιλαμβάνει επαρκή εκπαίδευση για όλους τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες, ευέλικτες και προσαρμοσμένες στρατηγικές παρέμβασης, αποτελεσματική επικοινωνία, ομαδική εργασία και ολοκληρωμένα συστήματα υποστήριξης για τις οικογένειες.

- Η διασφάλιση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων προϋποθέτει ότι τα παιδιά μπορούν να λάβουν ουσιαστική υποστήριξη στον τομέα της κοινωνικότητας, γεγονός το οποίο θα τα προετοιμάσει για συνεχείς και μελλοντικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σε διαφορετικά και πιο περίπλοκα περιβάλλοντα.

Αξίζει να αναφερθεί ότι το εύρος των παρεμβάσεων που έχουν σχεδιαστεί για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ υπογραμμίζει μια κρίσιμη, πολύπλευρη προσέγγιση για την αντιμετώπιση των ποικίλων αναγκών αυτού του πληθυσμού. Καθώς εξελίσσεται η έρευνα, έχει γίνει φανερό ότι δεν αρκεί μία μόνο παρέμβαση. Αντίθετα, απαιτείται συνδυασμός εξατομικευμένων, τεκμηριωμένων πρακτικών για την αποτελεσματική υποστήριξη της ανάπτυξης των κοινωνικών ικανοτήτων στα παιδιά με ΔΑΦ.

Η εκτεταμένη διερεύνηση των στρατηγικών παρέμβασης για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ υπογραμμίζει ένα πολύπλευρο τοπίο, όπου κάθε παρέμβαση συμβάλλει μοναδικά στην αντιμετώπιση των αναπτυξιακών αναγκών των παιδιών αυτών. Η έρευνα αναδεικνύει συλλογικά την αποτελεσματικότητα των διαφορετικών θεραπευτικών προσεγγίσεων, όπως των ατομικών θεραπειών εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων, των παρεμβάσεων που βασίζονται στο παιχνίδι, των παρεμβάσεων με τη διαμεσολάβηση των συνομηλίκων, των γνωστικών - συμπεριφορικών θεραπειών, κ.λπ. Αυτές οι μεθοδολογίες όχι μόνο ανταποκρίνονται στο ευρύ φάσμα των ατομικών διαφορών στην κοινότητα των παιδιών με ΔΑΦ, αλλά τονίζουν, ταυτόχρονα, την αναγκαιότητα της παρατεταμένης και συνεχόμενης εμπλοκής για τη βελτιστοποίηση των αναπτυξιακών αποτελεσμάτων.

Ένα σημαντικό εύρημα της μελέτης συνιστά ο κρίσιμος ρόλος της ενσωμάτωσης της οικογένειας στην επιτυχία των παρεμβάσεων. Με την ενεργή συμμετοχή των οικογενειών, οι παρεμβάσεις γίνονται κάτι περισσότερο από περιοδικές συνεδρίες, αφού μετατρέπονται σε σταθερό μέρος της καθημερινής ρουτίνας του παιδιού μεγιστοποιώντας έτσι την πιθανότητα βιώσιμης βελτίωσης των κοινωνικών

δεξιοτήτων. Επιπλέον, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας και η προσαρμογή των παρεμβάσεων με βάση τις ατομικές αισθητηριακές και μαθησιακές ανάγκες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της προσβασιμότητας και στη διασφάλιση ότι κάθε παιδί μπορεί να επωφεληθεί από προσαρμοσμένες θεραπευτικές προσεγγίσεις.

Ωστόσο, η εφαρμογή αυτών των παρεμβάσεων δεν είναι χωρίς προκλήσεις. Ζητήματα, όπως η ανάγκη εξειδικευμένης κατάρτισης των επαγγελματιών, η μεταβλητότητα της αποτελεσματικότητας σε διαφορετικά περιβάλλοντα και η σταθερή εμπλοκή των γονέων και των συνομηλίκων είναι σημαντικά. Αυτά τα εμπόδια απαιτούν στοχευμένες λύσεις, συμπεριλαμβανομένων καλύτερων προγραμμάτων κατάρτισης, πιο συνεκτικών πλαισίων παρέμβασης και ολοκληρωμένων συστημάτων υποστήριξης των οικογενειών που εμπλέκονται σε μακροχρόνιες θεραπευτικές διαδικασίες.

Συνάμα, η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ μέσω στοχευμένων παρεμβάσεων όχι μόνο προάγει τις απαραίτητες ικανότητες σε αυτά τα παιδιά, αλλά επηρεάζει επίσης σημαντικά τη συνολική τους ανάπτυξη και την ποιότητα ζωής τους. Για να είναι πραγματικά αποτελεσματικές οι παρεμβάσεις αυτές, πρέπει να είναι προσαρμόσιμες χωρίς αποκλεισμούς και να υποστηρίζονται από μια συλλογική προσπάθεια μεταξύ επαγγελματιών, οικογενειών και κοινοτήτων. Η συνεχής έρευνα και ανάπτυξη σε αυτόν τον τομέα είναι ζωτικής σημασίας για την τελειοποίηση αυτών των παρεμβάσεων και τη διασφάλιση ότι ανταποκρίνονται στις εξελισσόμενες ανάγκες του πληθυσμού με ΔΑΦ.

Συμπερασματικά, καθώς η κατανόηση των πρακτικών αυξάνεται και οι μεθοδολογίες εξελίσσονται, αυξάνεται και η δυνατότητα να βελτιωθεί σημαντικά η ποιότητα ζωής των παιδιών με ΔΑΦ. Αυτές οι παρεμβάσεις, που έχουν τις ρίζες τους στην εμπειρική έρευνα και προσαρμόζονται στις ατομικές ανάγκες, προσφέρουν πολλά υποσχόμενους δρόμους ώστε τα παιδιά αυτά να επιτύχουν καλύτερη κοινωνική ένταξη και ανεξαρτησία.

7.2 Περιορισμοί της μελέτης

Η παρούσα έρευνα εμπεριέχει κάποιους περιορισμούς, και κρίνεται αναγκαίο να καταγραφούν. Αρχικά, ο περιορισμός των ερευνητικών άρθρων σε εκείνα που είναι δημοσιευμένα στην ελληνική ή/και αγγλική γλώσσα μπορεί να αποκλείσει σημαντική έρευνα που διεξάγεται σε άλλες γλώσσες, παραλείποντας πιθανώς πολύτιμες γνώσεις από μη αγγλόφωνες χώρες, όπου ενδέχεται να χρησιμοποιηθούν διαφορετικές στρατηγικές παρέμβασης. Αυτό περιορίζει την πολιτιστική και γλωσσική ποικιλομορφία των ευρημάτων της έρευνας ωθώντας δυνητικά τα αποτελέσματα προς τις αγγλικές και τις ελληνικές γλωσσικές και πολιτισμικές προοπτικές.

Επιπλέον, η επιλογή να συμπεριληφθούν μελέτες που δημοσιεύθηκαν από το 2013 έως το 2024 θέτει ένα χρονικό όριο που αποκλείει προηγούμενες μελέτες, οι οποίες θα μπορούσαν να ήταν καθοριστικές για την ανάπτυξη και τη βελτίωση των παρεμβάσεων για ΔΑΦ. Ωστόσο, το έτος 2013 είναι αυτό που έγινε αλλαγή στην ταξινόμηση των ΔΑΦ με βάση το DSM-5. Επιπλέον, η εστίαση αποκλειστικά σε μελέτες που δημοσιεύονται σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά και είναι προσβάσιμες είτε ανοιχτά είτε μέσω ακαδημαϊκών κωδικών, μπορεί να αποκλείσει δυνητικά πολύτιμη γκρίζα βιβλιογραφία όπως εργασίες συνεδρίων, διατριβές ή αδημοσίευτες μελέτες που ενδέχεται να παρέχουν πρόσθετες πληροφορίες για αποτελεσματικές πρακτικές.

Ένας άλλος περιορισμός αφορά στα κριτήρια συμπερίληψης των ερευνών, τα οποία διευκρινίζουν ότι οι παρεμβάσεις πρέπει να είναι εφαρμόσιμες σε εκπαιδευτικά ή φυσιοκρατικά περιβάλλοντα, τα οποία ενδέχεται να αποκλείουν μελέτες που διερευνούν παρεμβάσεις είτε σε πιο ελεγχόμενα ή κλινικά περιβάλλοντα είτε που απαιτούν πιο εξειδικευμένα πλαίσια (π.χ. πισίνα, ιπποθεραπεία) και εξοπλισμό (π.χ. λογισμικό εξειδικευμένων εφαρμογών, ρομπότ κ.ά.). Αυτές οι ρυθμίσεις θα μπορούσαν, επίσης, να προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα διαφορετικών πρακτικών.

Η συμπερίληψη όλων των τύπων ερευνητικών μεθόδων των υπό μελέτη άρθρων ενισχύει την πληρότητα της ανασκόπησης αλλά, επίσης, εισάγει μεταβλητότητα στην ποιότητα και τη συγκρισιμότητα των δεδομένων. Διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις μπορούν να αποφέρουν αποτελέσματα που είναι δύσκολο να συγκριθούν άμεσα, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει τη σύνθεση των ευρημάτων.

Επιπλέον, η μελέτη εστιάζει αποκλειστικά σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ, η οποία, ενώ παρέχει στοχευμένες γνώσεις, περιορίζει τη δυνατότητα εφαρμογής των ευρημάτων στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Τα αποτελέσματα ενδέχεται να μην είναι ενδεικτικά για μεγαλύτερα παιδιά ή ενήλικες με ΔΑΦ, των οποίων η κοινωνική ανάπτυξη και η ανταπόκριση στις παρεμβάσεις ενδέχεται να διαφέρουν.

Μολονότι αναγνωρίζουμε τους παραπάνω περιορισμούς, δεν πιστεύουμε ότι είναι τέτοιοι που να εμποδίζουν τη γενίκευση των ευρημάτων της έρευνας σε συγκεκριμένο πληθυσμό παιδιών με ΔΑΦ όσον αφορά σε πρακτικές ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα ευρήματα της μελέτης μπορούν να θεωρηθούν ενδεικτικά των ευρύτερων πρακτικών. Ωστόσο, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι δεν είναι δυνατή η ασφαλής γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ευρύτερες πληθυσμιακές ομάδες και ευρύτερες πρακτικές παρέμβασης.

7.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Δεδομένου του πεδίου και των ευρημάτων της παρούσας μελέτης, προκύπτουν αρκετές προτάσεις για μελλοντική έρευνα για την αντιμετώπιση των κενών και των περιορισμών που εντοπίζονται στην τρέχουσα βιβλιογραφία. Αυτές οι προτάσεις στοχεύουν να ενισχύσουν την κατανόηση, την αποτελεσματικότητα και την εφαρμογή των στρατηγικών παρέμβασης σε διαφορετικά περιβάλλοντα και πληθυσμούς.

Μελλοντικές μελέτες προτείνεται να εξετάσουν το ενδεχόμενο συμπερίληψης ερευνητικών άρθρων που δημοσιεύονται σε άλλες γλώσσες εκτός από την ελληνική και την αγγλική. Αυτή η επέκταση θα επιτρέψει μια πιο ολοκληρωμένη ανάλυση των παγκόσμιων στρατηγικών παρέμβασης και θα ενσωματώσει ποικίλες πολιτιστικές προοπτικές, οι οποίες θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην ανακάλυψη καινοτόμων μεθόδων παρέμβασης και στην ευρύτερη κατανόηση της αποτελεσματικότητάς τους σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Υπάρχει, επίσης, ανάγκη για διαχρονική έρευνα που παρακολουθεί τα παιδιά για εκτεταμένες περιόδους για την αξιολόγηση της μακροπρόθεσμης αποτελεσματικότητας και βιωσιμότητας των παρεμβάσεων κοινωνικών δεξιοτήτων. Τέτοιες μελέτες μπορούν να βοηθήσουν στον προσδιορισμό των μόνιμων επιπτώσεων αυτών των παρεμβάσεων στις κοινωνικές ικανότητες και τη

συνολική ανάπτυξη παρέχοντας πληροφορίες για τις βέλτιστες πρακτικές και το χρονοδιάγραμμα για τις προσπάθειες παρέμβασης.

Επιπλέον, η μελλοντική έρευνα μπορεί, επίσης, να εξετάσει το ενδεχόμενο να συμπεριλάβει μία ποικιλία μελετών, όπως μονογραφίας, πρακτικά συνεδρίων, διατριβές και αναφορές από μη κυβερνητικούς οργανισμούς. Αυτή η συμπερίληψη θα διεύρυνε το εύρος του αναθεωρημένου υλικού, αποκαλύπτοντας πιθανώς καινοτόμες πρακτικές και στρατηγικές βάσης που δεν δημοσιεύονται σε ακαδημαϊκά περιοδικά. Η διεξαγωγή διαπολιτισμικών μελετών, ή η διεθνής συνεργασία θα μπορούσε να βελτιώσει την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι παρεμβάσεις κοινωνικών δεξιοτήτων για παιδιά με ΔΑΦ μπορούν να προσαρμοστούν σε διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αυτή η προσέγγιση θα αντιμετωπίσει την πρόκληση της πολιτισμικής συνάφειας στις στρατηγικές παρέμβασης και θα μπορούσε να οδηγήσει σε πιο καθολικά αποτελεσματικές πρακτικές.

Δεδομένης της ανόδου των ψηφιακών παρεμβάσεων, κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω έρευνα για τη διερεύνηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών των παρεμβάσεων που βασίζονται στην τεχνολογία. Οι μελέτες θα μπορούσαν να επικεντρωθούν στη σύγκριση της αποτελεσματικότητας των παραδοσιακών με τις ψηφιακές μεθόδους παρέμβασης, ή στην ανάπτυξη κατευθυντήριων γραμμών για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας με τρόπο που ενισχύει την εξατομικευμένη μάθηση και δέσμευση. Η έρευνα για την κατάρτιση και την προετοιμασία των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να παρέχει πληροφορίες για βασικές δεξιότητες και τομείς γνώσεων που λείπουν επί του παρόντος. Αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει στην ανάπτυξη εξειδικευμένων προγραμμάτων κατάρτισης που στοχεύουν στη βελτίωση της παροχής παρεμβάσεων κοινωνικών δεξιοτήτων.

Επιπλέον, θα ήταν ενδιαφέρουσα η έρευνα ώστε να διερευνηθεί η δυναμική της συμμετοχής της οικογένειας στις παρεμβάσεις, και ειδικότερα, πώς οι διαφορετικές οικογενειακές μορφές και τα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων επιδρούν στα αποτελέσματα της κατάρτισης κοινωνικών δεξιοτήτων. Αυτό θα μπορούσε να βοηθήσει στην προσαρμογή των στρατηγικών παρέμβασης, ώστε να είναι πιο οικογενειοκεντρικές και υποστηρικτικές σε διαφορετικά οικογενειακά υπόβαθρα. Προτείνεται, συνάμα, οι μελλοντικές μελέτες να διερευνήσουν τη δυνατότητα εφαρμογής και την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων σε διαφορετικά περιβάλλοντα, όπως σπίτι, σχολείο και κοινοτικά κέντρα για να καθορίσουν πώς οι

συγκεκριμένοι παράγοντες επηρεάζουν την επιτυχία της παρέμβασης. Αυτό θα παρείχε μια βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι παρεμβάσεις μπορούν να προσαρμοστούν σε διάφορα νατουραλιστικά περιβάλλοντα.

Επιπρόσθετα, η αναφορά των δυσκολιών που προκύπτουν κατά την εφαρμογή των πρακτικών θα μπορούσε να αποτελέσει έναν στοχευμένο τομέα διερεύνησης από τους ερευνητές, καθώς θα παρείχε μια πολυδιάστατη οπτική στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν θεραπευτές/-τριες και θεραπευόμενοι/-νες και να αποτελέσει δυναμικά μια πολύτιμη πηγή άντλησης πληροφοριών για όσους/όσες μελλοντικά δημιουργήσουν νέες παρεμβάσεις στον τομέα αυτό και να τους κάνει να λάβουν υπόψη την άποψη και των δύο εμπλεκόμενων πλευρών, ώστε να διορθωθούν, όσο είναι εφικτό, χαρακτηριστικά των πρακτικών που παρακωλύουν την αποτελεσματική και εύρυθμη θεραπεία.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι υπάρχει η δυνατότητα να αναπτυχθούν και να δοκιμαστούν εμπειρικά καινοτόμα μοντέλα παρεμβάσεων που διαμεσολαβούνται από συνομηλίκου/-ες, τα οποία εστιάζουν στη συμπερίληψη και στον ρόλο των συνομηλίκων στη διευκόλυνση της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων. Η έρευνα θα μπορούσε να διερευνήσει διαφορετικά μοντέλα αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους/-ες και τις αντίστοιχες επιπτώσεις τους σε παιδιά με ΔΑΦ διαφόρων ηλικιών και αναπτυξιακών σταδίων. Αντιμετωπίζοντας αυτούς τους τομείς, η μελλοντική έρευνα μπορεί να βασιστεί στην υπάρχουσα βάση γνώσεων, να αντιμετωπίσει τις τρέχουσες ελλείψεις και να ενισχύσει τη συνολική αποτελεσματικότητα και τη συνεκτικότητα των παρεμβάσεων που στοχεύουν στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ.

Επίλογος

«Ο αυτισμός δεν είναι ένα κέλυφος του ατόμου. Είναι διεισδυτικός σε κάθε πτυχή του ατόμου. Είναι ένας τρόπος ύπαρξης» (Jim Sinclair, άτομο με αυτισμό). Η παρούσα μελέτη, θεμελιωμένη στην παρούσα αρχή, επιχείρησε να παρουσιάσει δεδομένα τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για τη δημιουργία μιας πιο περιεκτικής και αποτελεσματικής εκπαιδευτικής-θεραπευτικής προσέγγισης για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ.

Τα ευρήματα ανέδειξαν ένα δυναμικό και εξελισσόμενο πεδίο στην ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ, το οποίο χαρακτηρίζεται από ποικίλες μεθοδολογίες και προσεγγίσεις. Η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων, ωστόσο, εξαρτάται από μια πολύπλευρη προσέγγιση που ενσωματώνει τον συνδυασμό πρακτικών, την άμεση αλληλεπίδραση, τη συμμετοχή των συνομηλίκων, τις δραστηριότητες που βασίζονται στο παιχνίδι, τη συμμετοχή της οικογένειας αλλά και την ευελιξία να προσαρμόζονται στις ατομικές ανάγκες του κάθε παιδιού. Καθώς, διασφαλίζοντας την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων μπορούν τα παιδιά να λάβουν ουσιαστική υποστήριξη στον τομέα της κοινωνικότητας, γεγονός το οποίο θα τα προετοιμάσει για συνεχείς και μελλοντικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σε διαφορετικά και πιο πολύπλοκα περιβάλλοντα. Ταυτόχρονα τα ευρήματα φανερώνουν την πολύπλοκη και πολύπλευρη φύση της εφαρμογής παρεμβάσεων κοινωνικών δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ. Η υπέρβαση αυτών των προκλήσεων απαιτεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που περιλαμβάνει επαρκή εκπαίδευση για όλους τους συμμετέχοντες, ευέλικτες και προσαρμοσμένες στρατηγικές παρέμβασης, αποτελεσματική επικοινωνία και ομαδική εργασία και ολοκληρωμένα συστήματα υποστήριξης για τις οικογένειες.

Η μελλοντική έρευνα απαιτείται να εστιάσει στην περαιτέρω διερεύνηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών των παρεμβάσεων, που βασίζονται στην τεχνολογία και τη δυναμική της συμμετοχής της οικογένειας στις παρεμβάσεις κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ.

Βιβλιογραφία

Adu Sarpong, M., Solomon, E., & Kobina Korley, S. (2021). *Hidden curriculum does it matter?* 1, 1-12. https://www.researchgate.net/profile/Maxwell-Adu-Sarpong/publication/353919400_HIDDEN_CURRICULUM_DOES_IT_MATTER/links/61199cb2169a1a0103038b90/HIDDEN-CURRICULUM-DOES-IT-MATTER.pdf

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

Alharbi, A., & Stevenson, M. (2020). Refining Boolean queries to identify relevant studies for systematic review updates. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 27(11), 1658–1666. <https://doi.org/10.1093/jamia/ocaa148>

Alzyoudi, M., Sartawi, A., & Almuhiiri, O. (2015). The impact of video modeling on improving social skills in children with autism. *British Journal of Special Education*, 42(1), 53–68. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12057>

Amaral, D. G. (2017). Examining the causes of autism. *Cerebrum: The Dana Forum on Brain Science*, 2017, cer-01-17. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28698772/>

Ameis, S. H., Kassee, C., Corbett-Dick, P., Cole, L., Dadhwal, S., Lai, M. -C., Veenstra-VanderWeele, J., & Correll, C. U. (2018). Systematic review and guide to management of core and psychiatric symptoms in youth with autism. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 138(5), 379–400. <https://doi.org/10.1111/acps.12918>

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (Fifth Edition). American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Aranbarri, A., Stahmer, A. C., Talbott, M. R., Miller, M. E., Drahota, A., Pellecchia, M., Barber, A. B., Griffith, E. M., Morgan, E. H., & Rogers, S. J. (2021). Examining US public early intervention for toddlers with autism: Characterizing services and readiness for evidence-based practice implementation. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 786138. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.786138>

Aroniadis, O. C., & Brandt, L. J. (2013). Fecal microbiota transplantation: Past, present and future. *Current Opinion in Gastroenterology*, 29(1), 79–84. <https://doi.org/10.1097/MOG.0b013e32835a4b3e>

Azad, G., Wolk, C. B., & Mandell, D. S. (2018). Ideal interactions: Perspectives of parents and teachers of children with autism spectrum disorder. *School community journal*, 28(2), 63–84. [PMID: 33727779](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33727779/)

Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., Kurzius-Spencer, M., Zahorodny, W., Robinson Rosenberg, C., White, T., Durkin, M. S., Imm, P., Nikolaou, L., Yeargin-Allsopp, M., Lee, L. C., Harrington, R., Lopez, M., Fitzgerald, R. T., Hewitt, A., Pettygrove, S., ... 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. *Morbidity and mortality weekly report. Surveillance summaries (Washington, D.C.: 2002)*, 67(6), 1–23. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a1>

Baker-Ericzén, M. J., Stahmer, A. C., & Burns, A. (2007). Child demographics associated with outcomes in a community-based pivotal response training program. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(1), 52–60. <https://doi.org/10.1177/10983007070090010601>

Barber, A. B., Saffo, R. W., Gilpin, A. T., Craft, L. D., & Goldstein, H. (2016). Peers as clinicians: Examining the impact of Stay Play Talk on social communication in young preschoolers with autism. *Journal of Communication Disorders*, 59, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2015.06.009>

Baron-Cohen, S. (1988). Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18(3), 379–402. <https://doi.org/10.1007/BF02212194>

Bateman, K. J., Schwartz, I. S., & Gauvreau, A. N. (2022). It takes a team: Working together to meet the needs of young children with autism spectrum disorder in an inclusive setting. *Inclusive Practices*, 1(4), 132–138. <https://doi.org/10.1177/27324745221097354>

Bateman, K. J., Wilson, S. E., Gauvreau, A., Matthews, K., Gucwa, M., Therrien, W., Nevill, R., & Mazurek, M. (2023). Visual supports to increase conversation

engagement for preschoolers with autism spectrum disorder during mealtimes: An initial investigation. *Journal of Early Intervention*, 45(2), 163–184. <https://doi.org/10.1177/10538151221111762>

Bauminger-Zviely, N., Eytan, D., Hoshmand, S., & Rajwan Ben-Shlomo, O. (2020). Preschool peer social intervention to enhance social play, interaction, and conversation: Study outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(3), 844–863. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04316-2>

Bellini, S., & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 73(3), 264–287. <https://doi.org/10.1177/001440290707300301>

Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 28(3), 153–162. <https://doi.org/10.1177/07419325070280030401>

Bilgili-Karabacak, I., Dueñas, A. D., Settanni, E., & Bauer, K. (2023). A quantitative systematic review of sibling-mediated interventions for young children with autism: Effects on sibling outcomes. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s40489-023-00362-w>

Blanc, R., Latinus, M., Guidotti, M., Adrien, J.-L., Roux, S., Dansart, P., Barthélémy, C., Rambault, A., Bonnet-Brilhault, F., & Malvy, J. (2021). Early intervention in severe autism: Positive outcome using exchange and development therapy. *Frontiers in Pediatrics*, 9, 785762. <https://doi.org/10.3389/fped.2021.785762>

Blume, J., Wittke, K., Naigles, L., & Mastergeorge, A. M. (2020). Language growth in young children with autism: Interactions between language production and social communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(2), 644–665. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04576-3>

Bohlander, A. J., Orlich, F., & Varley, C. K. (2012). Social skills training for children with autism. *Pediatric Clinics of North America*, 59(1), 165–174. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2011.10.001>

Bowman-Perrott, L., Gilson, C., Boon, R. T., & Ingles, K. E. (2023). Peer-mediated interventions for students with intellectual and developmental disabilities: A systematic review of reviews of social and behavioral outcomes. *Developmental Neurorehabilitation*, 26(2), 134–154. <https://doi.org/10.1080/17518423.2023.2169878>

Brian, J. A., Bryson, S. E., & Zwaigenbaum, L. (2015). Autism spectrum disorder in infancy: Developmental considerations in treatment targets. *Current Opinion in Neurology*, 28(2), 117–123. <https://doi.org/10.1097/WCO.0000000000000182>

Brookman-Frazee, L., & Stahmer, A. C. (2018). Effectiveness of a multi-level implementation strategy for ASD interventions: Study protocol for two linked cluster randomized trials. *Implementation Science*, 13(1), 66. <https://doi.org/10.1186/s13012-018-0757-2>

Γαλάνης, Π. (2017). *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο: Παιδαγωγική προσέγγιση μαθητών με ΔΑΦ* (121–142). Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αθήνα.

Γαλάνης, Π. (2020). *Εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Καλές πρακτικές για τη σχολική τους ένταξη*. 14-160 Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αθήνα.

Camargo, S. P. H., Rispoli, M., Ganz, J., Hong, E. R., Davis, H., & Mason, R. (2016). Behaviorally based interventions for teaching social interaction skills to children with asd in inclusive settings: A meta-analysis. *Journal of Behavioral Education*, 25(2), 223–248. <https://doi.org/10.1007/s10864-015-9240-1>

Camilleri, L. J., Maras, K., & Brosnan, M. (2021). Autism spectrum disorder and social story research: A scoping study of published, peer-reviewed literature reviews. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9. <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00235-6>

Castro-Kemp, S., & Samuels, A. (2022). Working together: A review of cross-sector collaborative practices in provision for children with special educational needs and disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 120, 104127. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104127>

Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*(2), 230–242. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0164-4>

Chan, J. M., & O'Reilly, M. F. (2008). A social stories™ intervention package for students with autism in inclusive classroom settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *41*(3), 405–409. <https://doi.org/10.1901/jaba.2008.41-405>

Cheng, W. M., Smith, T. B., Butler, M., Taylor, T. M., & Clayton, D. (2023). Effects of parent-implemented interventions on outcomes of children with autism: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *53*(11), 4147–4163. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05688-8>

Christensen, D. L., Baio, J., Braun, K. V. N., Bilder, D., Charles, J., Constantino, J. N., Daniels, J., Durkin, M. S., Fitzgerald, R. T., Kurzius-Spencer, M., Lee, L.-C., Pettygrove, S., Robinson, C., Schulz, E., Wells, C., Wingate, M. S., Zahorodny, W., & Yeargin-Allsopp, M. (2016). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 Sites, United States, 2012. *MMWR. Surveillance Summaries*, *65*(3), 1–23. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6503a1>

Chung, K.-M., Chung, E., & Lee, H. (2024). Behavioral interventions for autism spectrum disorder: A brief review and guidelines with a specific focus on applied behavior analysis. *Journal of the Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *35*(1), 29–38. <https://doi.org/10.5765/jkacap.230019>

Corbett, B. A., & Abdullah, M. (2005). Video modeling: Why does it work for children with autism? *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, *2*(1), 2–8. <https://doi.org/10.1037/h0100294>

Crank, J. E., Sandbank, M., Dunham, K., Crowley, S., Bottema-Beutel, K., Feldman, J., & Woynaroski, T. G. (2021). Understanding the effects of naturalistic developmental behavioral interventions: A project AIM meta-analysis. *Autism research: official journal of the International Society for Autism Research*, *14*(4), 817–834. <https://doi.org/10.1002/aur.2471>

Crozier, S., & Tincani, M. (2007). Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(9), 1803–1814. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0315-7>

Cullum, N., & Dumville, J. (2018). Σύνθετες παρεμβάσεις στο χώρο της υγείας: Μια ανασκόπηση των μεθόδων έρευνας. Στο Σ. Γ. Τζιαφέρη (Επιμ.). *Συστηματικές ανασκοπήσεις των επιδράσεων των παρεμβάσεων* (σσ. 51-58). Δίσιγμα.

D'Agostino, S. R., Dueñas, A. D., Bravo, A., Tyson, K., Straiton, D., Salvatore, G. L., Pacia, C., & Pellecchia, M. (2023). Toward deeper understanding and wide-scale implementation of naturalistic developmental behavioral interventions. *Autism*, 27(1), 253–258. <https://doi.org/10.1177/13623613221121427>

Daniolou, S., Pandis, N., & Znoj, H. (2022). The efficacy of early interventions for children with autism spectrum disorders: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Clinical Medicine*, 11(17), 5100. <https://doi.org/10.3390/jcm11175100>

Dart, E. H., Radley, K. C., Helbig, K. A., & Salvatore, C. (2024). Reframing social skills Practices for autistic students: A responsive framework for assessment and intervention. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 34(1), 44–70. <https://doi.org/10.1080/10474412.2023.2221671>

Davico, C., Marcotulli, D., Cudia, V. F., Arletti, L., Ghiggia, A., Svevi, B., Faraoni, C., Amianto, F., Ricci, F., & Vitiello, B. (2022). Emotional dysregulation and adaptive functioning in preschoolers with autism spectrum disorder or other neurodevelopmental disorders. *Frontiers in Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.846146>

Dean, M., & Chang, Y.-C. (2021). A systematic review of school-based social skills interventions and observed social outcomes for students with autism spectrum disorder in inclusive settings. *Autism*, 25(7), 1828-1843. <https://doi.org/10.1177/13623613211012886>

Deb, S., Retzer, A., Roy, M., Acharya, R., Limbu, B., & Roy, A. (2020). The effectiveness of parent training for children with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analyses. *BMC Psychiatry*, 20(1), 583. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02973-7>

Dijkstra-de Neijs, L., Tisseur, C., Kluwen, L. A., Van Berckelaer-Onnes, I. A., Swaab, H., & Ester, W. A. (2021). Effectivity of play-based interventions in children with autism spectrum disorder and their parents: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(4), 1588–1617. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05357-2>

Duifhuis, E. A., Den Boer, J. C., Doornbos, A., Buitelaar, J. K., Oosterling, I. J., & Klip, H. (2017). The effect of pivotal response treatment in children with autism spectrum disorders: A non-randomized study with a blinded outcome measure. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(2), 231–242. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2916-0>

Dwyer, P., Vukusic, S., Williams, Z. J., Saron, C. D., & Rivera, S. M. (2022). “Neural noise” in auditory responses in young autistic and neurotypical children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54, 642–661. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05797-4>

Ebrahim, M.T. (2019). Effectiveness of a pivotal response training programme in joint attention and social interaction of kindergarten children with autism spectrum disorder. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 8(2), 48-54.

Elliott, S. N., Gresham, F. M., Frank, J. L., & Beddow, P. A. (2008). Intervention validity of social behavior rating scales: Features of assessments that link results to treatment plans. *Assessment for Effective Intervention*, 34(1), 15–24. <https://doi.org/10.1177/1534508408314111>

Estes, A., Munson, J., Rogers, S. J., Greenson, J., Winter, J., & Dawson, G. (2015). Long-term outcomes of early intervention in 6-year-old children with autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 54(7), 580–587. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2015.04.005>

Estes, A., Swain, D. M., & MacDuffie, K. E. (2019). The effects of early autism intervention on parents and family adaptive functioning. *Pediatric Medicine*, 2, 21–21. <https://doi.org/10.21037/pm.2019.05.05>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). European agency statistics on inclusive education: 2018 dataset cross-country report.

<https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2018-dataset-cross-country>.

Factor, R. S., Glass, L., Baertschi, D., & Laugeson, E. A. (2022a). Remote PEERS® for preschoolers: A pilot parent-mediated social skills intervention for young children with social challenges over telehealth. *Frontiers in Psychiatry*, *13*, 1008485. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.1008485>

Factor, R. S., Rea, H. M., Dahiya, A. V., Albright, J., Ollendick, T. H., Laugeson, E. A., & Scarpa, A. (2022b). An initial pilot study examining child social skills, caregiver styles, and family functioning in the PEERS® for preschoolers' program for young autistic children and their caregivers. *Research in Developmental Disabilities*, *121*, 104152. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104152>

Fedewa, M. P., Watkins, L., Carden, K., & Grbac, G. (2024). Effects of a teacher-facilitated peer-mediated intervention on social play of preschoolers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06320-7>

Fossum, K., Williams, L., Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2018). Pivotal response treatment for preschoolers with autism spectrum disorder: Defining a predictor profile. *Autism Research*, *11*(1), 153–165. <https://doi.org/10.1002/aur.1859>

Fuller, E. A., & Kaiser, A. P. (2020). The effects of early intervention on social communication outcomes for children with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *50*(5), 1683–1700. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03927-z>

Fuller, E. A., Oliver, K., Vejnoska, S. F., & Rogers, S. J. (2020). The effects of the early start Denver model for children with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Brain Sciences*, *10*(6), 368. <https://doi.org/10.3390/brainsci10060368>

Gaylord-Ross, R. J., Haring, T. G., Breen, C., & Pitts-Conway, V. (1984). The training and generalization of social interaction skills with autistic youth. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *17*(2), 229–247. <https://doi.org/10.1901/jaba.1984.17-229>

Gesundheit, B., Zisman, P. D., Hochbaum, L., Posen, Y., Steinberg, A., Friedman, G., Ravkin, H. D., Rubin, E., Faktor, O., & Ellis, R. (2023). Autism spectrum disorder diagnosis using a new panel of immune- and inflammatory-related serum biomarkers:

A case-control multicenter study. *Frontiers in Pediatrics*, 11, 967954. <https://doi.org/10.3389/fped.2023.967954>

Gibson, J. L., Pritchard, E., & De Lemos, C. (2021). Play-based interventions to support social and communication development in autistic children aged 2–8 years: A scoping review. *Autism & Developmental Language Impairments*, 6, 239694152110158. <https://doi.org/10.1177/23969415211015840>

Goods, K. S., Ishijima, E., Chang, Y.-C., & Kasari, C. (2013). Preschool based JASPER intervention in minimally verbal children with autism: Pilot RCT. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(5), 1050–1056. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1644-3>

Gray, K., & Tonge, B. (2001). Are there early features of autism in infants and preschool children? *Journal of Paediatrics and Child Health*, 37(3), 221–226. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1754.2001.00653.x>

Green, E. (2013). *Integrated play groups (IPG) model*. In: Volkmar, F.R. (eds) Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_781

Gunning, C., Holloway, J., Fee, B., Breathnach, Ó., Bergin, C. M., Greene, I., & Ní Bheoláin, R. (2019). A systematic review of generalization and maintenance outcomes of social skills intervention for preschool children with autism spectrum disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 6(2), 172–199. <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00162-1>

Hall, T. (2020). Review of experimental social behavioral interventions for preschool children: An evidenced-based synthesis. *SAGE Open*, 10(1), 215824401989942. <https://doi.org/10.1177/2158244019899420>

Health Autism Centre. (2021). *Can Children with Autism Pretend Play?* Healis Autism Centre. <https://www.healisautism.com/post/can-children-autism-pretend-play>

Hodges, H., Fealko, C., & Soares, N. (2020). Autism spectrum disorder: Definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Translational Pediatrics*, 9(S1), S55–S65. <https://doi.org/10.21037/tp.2019.09.09>

Höfer, J., Hoffmann, F., Kamp-Becker, I., Poustka, L., Roessner, V., Stroth, S., Wolff, N., & Bachmann, C. J. (2019). Pathways to a diagnosis of autism spectrum disorder in Germany: A survey of parents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 13(1), 16. <https://doi.org/10.1186/s13034-019-0276-1>

<https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-473>

Hu, X., Zheng, Q., & Lee, G. T. (2018). Using peer-mediated LEGO® play intervention to improve social interactions for chinese children with autism in an inclusive setting. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(7), 2444–2457. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3502-4>

Hugh, M. L., Johnson, L. D., & Cook, C. (2022). Preschool teachers' selection of social communication interventions for children with autism: An application of the theory of planned behavior. *Autism*, 26(1), 188–200. <https://doi.org/10.1177/13623613211024795>

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(11), 4013–4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>

Hyman, S. L., Levy, S. E., Myers, S. M., Council on children with disabilities, section on developmental an behavioral rediatrics, Kuo, D. Z., Apkon, S., Davidson, L. F., Ellerbeck, K. A., Foster, J. E. A., Noritz, G. H., Leppert, M. O., Saunders, B. S., Stille, C., Yin, L., Weitzman, C. C., Childers, D. O., Levine, J. M., Peralta-Carcelen, A. M., Poon, J. K., Smith, P. S., Blum, N. J., Takayama. J. I., Baum. J., Voigt. R. G., Bridgemohan. C. (2020). Identification, evaluation, and management of children with autism spectrum disorder. *Pediatrics*, 145(1), e20193447. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3447>

Τσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας* (Προπτυχιακό εγχειρίδιο). 12-152. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., & Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other*

<https://doi.org/10.1177/10883576030180030301>

Kamps, D., Thiemann-Bourque, K., Heitzman-Powell, L., Schwartz, I., Rosenberg, N., Mason, R., & Cox, S. (2015). A comprehensive peer network intervention to improve social communication of children with autism spectrum disorders: A randomized trial in kindergarten and first grade. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1809–1824. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2340-2>

Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A., & Rotheram-Fuller, E. (2011). Social networks and friendships at school: Comparing children with and without ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1076-x>

Kent, C., Cordier, R., Joosten, A., Wilkes-Gillan, S., & Bundy, A. (2020). Can we play together? A closer look at the peers of a peer-mediated intervention to improve play in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(8), 2860–2873. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04387-6>

Knight, V. F., Huber, H. B., Kuntz, E. M., Carter, E. W., & Juarez, A. P. (2019). Instructional practices, priorities, and preparedness for educating students with autism and intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 34(1), 3–14. <https://doi.org/10.1177/1088357618755694>

Kokina, A., & Kern, L. (2010). Social story™ interventions for students with autism spectrum disorders: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(7), 812–826. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0931-0>

Kulage, K. M., Smaldone, A. M., & Cohn, E. G. (2014). How will DSM-5 affect autism diagnosis? A systematic literature review and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(8), 1918–1932. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2065-2>

Kuutti, T., Sajaniemi, N., Björn, P. M., Heiskanen, N., & Reunamo, J. (2022). Participation, involvement and peer relationships in children with special educational needs in early childhood education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 587–602. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1920214>

- Landa, R. J. (2018). Efficacy of early interventions for infants and young children with, and at risk for, autism spectrum disorders. *International Review of Psychiatry*, 30(1), 25–39. <https://doi.org/10.1080/09540261.2018.1432574>
- Lee, S. H., & Lee, L. W. (2015). Promoting snack time interactions of children with autism in a Malaysian preschool. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 89–101. <https://doi.org/10.1177/0271121415575272>
- Lian, X., Hong, W. C. H., & Yu, J. (2022). An eye-tracking study on autistic children's visual attention: The use of spatial-progression, time-sequence, colours and shape-patterns in picture book designs. *Current Psychology*, 42, 19548–19560. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03091-1>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gotzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate healthcare interventions: Explanation and elaboration. *BMJ*, 339(jul21 1), b2700–b2700. <https://doi.org/10.1136/bmj.b2700>
- Liu, G., Chen, Y., Ou, P., Huang, L., Qian, Q., Wang, Y., He, H.-G., & Hu, R. (2023). Effects of parent-child sandplay therapy for preschool children with autism spectrum disorder and their mothers: A randomized controlled trial. *Journal of Pediatric Nursing*, 71, 6–13. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2023.02.006>
- Lord, C., & James, P., McGee. (2002). *Educating children with autism* (2), 214-218. National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/10017>
- Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T., Jones, E. J. H., Jones, R. M., Pickles, A., State, M. W., Taylor, J. L., & Veenstra-VanderWeele, J. (2020). Autism spectrum disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 6(1), 5. <https://doi.org/10.1038/s41572-019-0138-4>
- Loukeris, S., & Soulis, S.G. (2021). Retention in kindergarten for students with autism spectrum disorder: Improvement, delusion or both? *Psychology*, 12(07), 1070–1084. <https://doi.org/10.4236/psych.2021.127064>

- Lubas, M., Mitchell, J., & De Leo, G. (2016). Evidence-based practice for teachers of children with Autism: A dynamic approach. *Intervention in School and Clinic, 51*(3), 188–193. <https://doi.org/10.1177/1053451215585801>
- Maenner, M. J., Graves, S. J., Peacock, G., Honein, M. A., Boyle, C. A., & Dietz, P. M. (2021). Comparison of 2 case definitions for ascertaining the prevalence of autism spectrum disorder among 8-Year-old children. *American Journal of Epidemiology, 190*(10), 2198–2207. <https://doi.org/10.1093/aje/kwab106>
- Maich, K., Hall, C. L., Van Rhijn, T. M., & Squires, K. (2018). Investigating Stay, Play, & Talk: A peer-mediated social skills intervention for young children with autism spectrum disorder and other social challenges. *Exceptionality Education International, 28*(2), 82-10. <https://doi.org/10.5206/eei.v28i2.7766>
- Maleki, M., Chehrzad, M. M., Kazemnezhad Leyli, E., Mardani, A., & Vaismoradi, M. (2019). Social skills in preschool children from teachers' perspectives. *Children, 6*(5), 64. <https://doi.org/10.3390/children6050064>
- Marder, T., & deBettencourt, L. U. (2015). Teaching students with ASD using evidence-based practices: Why is training critical now? *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 38*(1), 5–12. <https://doi.org/10.1177/0888406414565838>
- Mitchell, D. R. (2008). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. 113-121 Routledge. ISBN 0-203-02945-5 [David Mitchell \(2008\) What really Works in Using Evidence-based Teaching Strategy | dea fox - Academia.edu](https://doi.org/10.1177/0888406414565838)
- Moody, C. T., & Laugeson, E. A. (2020). Social skills training in autism spectrum disorder across the lifespan. *Psychiatric Clinics of North America, 43*(4), 687–699. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2020.08.006>
- Murray, S. S., & Noland, B. (2013). *Video modeling for young children with autism spectrum disorders: A practical guide for parents and professionals*. Jessica Kingsley Publishers. (13-44) ISBN: 9781849059008

- Neff, E. R., Betz, A. M., Saini, V., & Henry, E. (2017). Using video modeling to teach siblings of children with autism how to prompt and reinforce appropriate play. *Behavioral Interventions*, 32(3), 193–205. <https://doi.org/10.1002/bin.1479>
- Nunes, D. R. P., & Schmidt, C. (2019). Special education and autism: From evidence-based practices to school. *Cadernos de Pesquisa*, 49(173), 84–103. <https://doi.org/10.1590/198053145494>
- O'Donoghue, M., O'Dea, A., O'Leary, N., Kennedy, N., Forbes, J., & Murphy, C. A. (2021). Systematic review of peer-mediated intervention for children with autism who are minimally verbal. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 8(1), 51–66. <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00201-2>
- O'Keeffe, C., & McNally, S. (2021). *The impact of play on social skills of young children with ASD in educational contexts: A systematic review*. <https://doi.org/10.31219/osf.io/pqktw>
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., & Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *preventing school failure: Alternative education for children and youth*, 54(4), 275–282. <https://doi.org/10.1080/10459881003785506>
- Okoye, C., Obialo-Ibeawuchi, C. M., Obajeun, O. A., Sarwar, S., Tawfik, C., Waleed, M. S., Wasim, A. U., Mohamoud, I., Afolayan, A. Y., & Mbaezue, R. N. (2023). Early diagnosis of autism spectrum disorder: A review and analysis of the risks and benefits. *Cureus*. <https://doi.org/10.7759/cureus.43226>
- Ona, H. N., Larsen, K., Nordheim, L. V., & Brurberg, K. G. (2020). Effects of pivotal response treatment (PRT) for children with autism spectrum disorders (ASD): A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 7(1), 78–90. <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00180-z>
- Özerk, G., Özerk, K., & Silveira-Zaldivara, T. (2021). Developing social skills and social competence in children with autism. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(3), 341–363. <https://doi.org/10.26822/iejee.2021.195>

- Παπουτσάκη, Κ., & Μπακοπούλου, Φ. (2023). Αναπτυξιακές διαταραχές και αναπηρίες: Από τη διάγνωση στην παρέμβαση [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. 149-172. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-252>
- Paisley, C. A., Eldred, S. W., Cawley, A., & Tomeny, T. S. (2023). Teacher-reported classroom strategies and techniques for students with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 38(3), 158–167. <https://doi.org/10.1177/10883576221125485>
- Park, M. N., Moulton, E. E., & Laugeson, E. A. (2022). Parent-assisted social skills training for children with autism spectrum disorder: PEERS for preschoolers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 38(2), 80–89. <https://doi.org/10.1177/10883576221110158>
- Pati, D., & Lorusso, L. N. (2018). How to write a systematic review of the literature. *HERD: Health Environments Research & Design Journal*, 11(1), 15–30. <https://doi.org/10.1177/1937586717747384>
- Penot, J. (2023). *The Secret World of Imagination Hidden in Autism*. Psychology Today. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-forgotten-women/202303/the-secret-world-of-imagination-hidden-in-autism>
- Pickles, A., Harris, V., Green, J., Aldred, C., McConachie, H., Slonims, V., Le Couteur, A., Hudry, K., Charman, T., & the PACT Consortium. (2015). Treatment mechanism in the MRC preschool autism communication trial: Implications for study design and parent-focussed therapy for children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(2), 162–170. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12291>
- Piller, A., & Pfeiffer, B. (2016). The sensory environment and participation of preschool children with autism spectrum disorder. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 36(3), 103–111. <https://doi.org/10.1177/1539449216665116>
- Piper, R. J. (2013). How to write a systematic literature review: A guide for medical students. [Microsoft Word - FINAL SR.docx \(cardiff.ac.uk\)](#)
- Potter-Dickey, A., Letourneau, N., & de Koning, A. P. J. (2020). Associations between neurodevelopmental disorders and attachment patterns in preschool-aged children: Systematic review. *Current Developmental Disorders Reports*, 7, 277–289. <https://doi.org/10.1007/s40474-020-00219-5>

Radley, K. C., Jenson, W. R., Clark, E., & O’Neill, R. E. (2014). The feasibility and effects of a parent-facilitated social skills training program on social engagement of children with autism spectrum disorders: Parent-facilitated social skills training. *Psychology in the Schools*, 51(3), 241–255. <https://doi.org/10.1002/pits.21749>

Radley, K. C., McHugh, M. B., Taber, T., Battaglia, A. A., & Ford, W. B. (2017). School-based social skills training for children with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(4), 256–268. <https://doi.org/10.1177/1088357615583470>

Reichow, B., & Volkmar, F. R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(2), 149–166. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0842-0>

Reynhout, G., & Carter, M. (2006). Social stories™ for children with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(4), 445–469. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0086-1>

Riccio, C. A., Sun, L. H., & Gonzalez, A. (2021). Understanding typical and atypical neurodevelopment in children and adults. In R. C. D’Amato, A. S. Davis, E. M. Power, & E. C. Eusebio (Eds.), *Understanding the Biological Basis of Behavior* (pp. 71–106). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59162-5_4

Rogers, S. J., & Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting language, learning, and engagement*. 10-167. Guilford Press.

Rosen, N. E., Lord, C., & Volkmar, F. R. (2021). The diagnosis of autism: From Kanner to DSM-III to DSM-5 and beyond. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(12), 4253–4270. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04904-1>

Σερετόπουλος, Κ., Λάμνισος, Δ., Γιαννακού, Κ. (2020) Η επιδημιολογία των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 37, 169-180. <http://mail.mednet.gr/archives/2020-2/pdf/169.pdf>

Sandbank, M., Bottema-Beutel, K., Crowley LaPoint, S., Feldman, J. I., Barrett, D. J., Caldwell, N., Dunham, K., Crank, J., Albarran, S., & Woynaroski, T. (2023). Autism intervention meta-analysis of early childhood studies (Project AIM): Updated

systematic review and secondary analysis. *BMJ*, e076733. <https://doi.org/10.1136/bmj-2023-076733>

Sandbank, M., Bottema-Beutel, K., Crowley, S., Cassidy, M., Dunham, K., Feldman, J. I., Crank, J., Albarran, S. A., Raj, S., Mahbub, P., & Woynaroski, T. G. (2020). Project AIM: Autism intervention meta-analysis for studies of young children. *Psychological Bulletin*, 146(1), 1–29. <https://doi.org/10.1037/bul0000215>

Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G., & Tárraga-Mínguez, R. (2018). The effectiveness of TEACCH intervention in autism spectrum disorder. *Papeles del Psicólogo*, 39 (1), 40-50. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2851>

Saunders, C. H., Sierpe, A., Von Plessen, C., Kennedy, A. M., Leviton, L. C., Bernstein, S. L., Goldwag, J., King, J. R., Marx, C. M., Pogue, J. A., Saunders, R. K., Van Citters, A., Yen, R. W., Elwyn, G., & Leyenaar, J. K. (2023). Practical thematic analysis: A guide for multidisciplinary health services research teams engaging in qualitative analysis. *BMJ*, e074256. <https://doi.org/10.1136/bmj-2022-074256>

Sawi, R. A. S. A. (2014). Using social stories to improve challenging behaviors in young children with emotional and behavioral disabilities. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 91–99. <https://www.semanticscholar.org/paper/Using-Social-Stories-To-Improve-Challenging-In-With-Sawi/35553cebe393a30a97190d79cb66a40308995986>

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411–2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>

Schuck, R. K., Tagavi, D. M., Baiden, K. M. P., Dwyer, P., Williams, Z. J., Osuna, A., Ferguson, E. F., Jimenez Muñoz, M., Poyser, S. K., Johnson, J. F., & Vernon, T. W. (2022). Neurodiversity and autism intervention: Reconciling perspectives through a naturalistic developmental behavioral intervention framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(10), 4625–4645. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05316-x>

Silveira-Zaldivara, T., Özerk, G., & Özerk, K. (2021). Developing social skills and social competence in children with autism. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(3), 341–363. <https://doi.org/10.26822/iejee.2021.195>

Smogorzewska, J., & Szumski, G. (2017). Developing preschoolers' social skills: The effectiveness of two educational methods. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(3), 318–340. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1368461>

Soares, E. E., Bausback, K., Beard, C. L., Higinbotham, M., Bunge, E. L., & Gengoux, G. W. (2021). Social skills training for autism spectrum disorder: A meta-analysis of in-person and technological interventions. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 6(1), 166–180. <https://doi.org/10.1007/s41347-020-00177-0>

Squillaci, M., & Dubuis, H. (2021). Effectiveness of video modelling to improve playing skills of children with autism spectrum disorders. In T. Ahram, R. Taiar, & F. Groff (Eds.), *Human Interaction, Emerging Technologies and Future Applications IV* (pp. 397–404). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-74009-2_51

Stathopoulou, A., Loukeris, D., Karabatzaki, Z., Politi, E., Salapata, Y., & Drigas, A. (2020). Evaluation of mobile apps effectiveness in children with autism social training via digital social stories. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 14(03), 4. <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i03.10281>

Strain, P. S., & Bovey, E. H. (2011). Randomized, controlled trial of the LEAP model of early intervention for young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(3), 133–154. <https://doi.org/10.1177/0271121411408740>

Strauss, K., Esposito, M., Polidori, G., Vicari, S., Valeri, G., & Fava, L. (2014). Facilitating play, peer engagement and social functioning in a peer group of young autistic children: Comparing highly structured and more flexible behavioral approaches. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(4), 413–423. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.01.002>

Τσιώλης, Γ. (2018). *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές*

Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης (σσ.97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας.

Tenny, S., Brannan, J. M., & Brannan, G. D. (2022). Qualitative study. In *StatPearls*. StatPearls Publishing. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK470395/>

Tick, B., Bolton, P., Happé, F., Rutter, M., & Rijdsdijk, F. (2016). Heritability of autism spectrum disorders: A meta-analysis of twin studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(5), 585–595. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12499>

Trembath, D., Varcin, K., Waddington, H., Sulek, R., Bent, C., Ashburner, J., Eapen, V., Goodall, E., Hudry, K., Roberts, J., Silove, N., & Whitehouse, A. (2023). Non-pharmacological interventions for autistic children: An umbrella review. *Autism*, 27(2), 275–295. <https://doi.org/10.1177/13623613221119368>

Tripathi, I., Moody, C. T., & Laugeson, E. A. (2023). Parent perspectives on treatment: A mixed methods analysis of PEERS® for Preschoolers. *Autism*, 13623613231172314. <https://doi.org/10.1177/13623613231172314>

Tupou, J., Van Der Meer, L., Waddington, H., & Sigafos, J. (2019). Preschool interventions for children with autism spectrum disorder: A review of effectiveness studies. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 6(4), 381–402. <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00170-1>

Vaughn, B. E., Santos, A. J., Monteiro, L., Shin, N., Daniel, J. R., Krzysik, L., & Pinto, A. (2016). Social engagement and adaptive functioning during early childhood: Identifying and distinguishing among subgroups differing with regard to social engagement. *Developmental Psychology*, 52(9), 1422–1434. <https://doi.org/10.1037/dev0000142>

Veiga, G., De Leng, W., Cachucho, R., Ketelaar, L., Kok, J. N., Knobbe, A., Neto, C., & Rieffe, C. (2017). Social competence at the playground: Preschoolers during recess. *Infant and Child Development*, 26(1), e1957. <https://doi.org/10.1002/icd.1957>

Vivanti, G., & Zhong, H. N. (2020). Naturalistic developmental behavioral interventions for children with autism. In G. Vivanti, K. Bottema-Beutel, & L. Turner-Brown (Eds.), *Clinical Guide to Early Interventions for Children with Autism* (pp. 93–130). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41160-2_6

- Waddington, H., Van Der Meer, L., Sigafoos, J., & Ogilvie, E. (2020). Evaluation of a low-intensity version of the early start Denver model with four preschool-aged boys with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities*, 66(4), 257–269. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1569360>
- Wahman, C. L., Pustejovsky, J. E., Ostrosky, M. M., & Santos, R. M. (2019). Examining the effects of Social Stories™ on challenging behavior and prosocial skills in young children: A systematic review and meta-analysis. *Topics in Early Childhood Special Education*, 41(4). <https://doi.org/10.1177/0271121419855692>
- Wallace, K. S., & Rogers, S. J. (2010). Intervening in infancy: Implications for autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), 1300–1320. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02308.x>
- Wang, P., & Spillane, A.P. (2009). Evidence-based social skills interventions for children with autism: A meta-analysis. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44, 318-342.
- Watkins, L., Kuhn, M., Ledbetter-Cho, K., Gevarter, C., & O'Reilly, M. (2017). Evidence-based social communication interventions for children with autism spectrum disorder. *The Indian Journal of Pediatrics*, 84(1), 68–75. <https://doi.org/10.1007/s12098-015-1938-5>
- Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., & Ledbetter-Cho, K. (2019). An interest-based intervention package to increase peer social interaction in young children with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(1), 132–149. <https://doi.org/10.1002/jaba.514>
- Will, M. N., Currans, K., Smith, J., Weber, S., Duncan, A., Burton, J., Kroeger-Geoppinger, K., Miller, V., Stone, M., Mays, L., Luebrecht, A., Heeman, A., Erickson, C., & Anixt, J. (2018). Evidenced-based interventions for children with autism spectrum disorder. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 48(10), 234–249. <https://doi.org/10.1016/j.cppeds.2018.08.014>
- Williams-White, S., Keonig, K., & Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(10), 1858–1868. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0320-x>

Wilson, K. P. (2013). Teaching social-communication skills to preschoolers with autism: Efficacy of video versus in vivo modeling in the classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(8), 1819–1831. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1731-5>

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951–1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>

World Health Organization (2023). Autism spectrum disorders. [Autism \(who.int\)](https://www.who.int/autism)

World Health Organization. (2023). Global report on children with developmental disabilities: from the margins to the mainstream.

Wright, L. A., & McCathren, R. B. (2012). Utilizing social stories to increase prosocial behavior and reduce problem behavior in young children with Autism. *Child Development Research*, 2012, 1–13. <https://doi.org/10.1155/2012/357291>

Yizengaw, S. S. (2022). Effect of social skills training on interpersonal interactions of children with autism: An interventional research. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(6), 858–866. <https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1902730>

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

Zeng, H., Liu, S., Huang, R., Zhou, Y., Tang, J., Xie, J., Chen, P., & Yang, B. X. (2021). Effect of the TEACCH program on the rehabilitation of preschool children with autistic spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Journal of Psychiatric Research*, 138, 420–427. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.04.025>

Zhang, B., Liang, S., Chen, J., Chen, L., Chen, W., Tu, S., Hu, L., Jin, H., & Chu, L. (2022). Effectiveness of peer-mediated intervention on social skills for children with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Translational Pediatrics*, 11(5), 663–675. <https://doi.org/10.21037/tp-22-110>

Zheng, S., Hume, K. A., Able, H., Bishop, S. L., & Boyd, B. A. (2020). Exploring developmental and behavioral heterogeneity among preschoolers with ASD: A cluster analysis on principal components. *Autism Research*, *13*(5), 796–809. <https://doi.org/10.1002/aur.2263>

Ziegler, S. M. T., & Morrier, M. J. (2022). Increasing social interactions of preschool children with autism through cooperative outdoor play. *The Journal of Special Education*, *56*(1), 49–60. <https://doi.org/10.1177/00224669211032556>