

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΒΙΝΤΕΟ ΜΟΝΤΕΛΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΕΞΙ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ ΣΕ ΤΕΣΣΕΡΙΣ ΕΦΗΒΟΥΣ
ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ**

ΡΟΓΚΑ ΧΡΥΣΑΝΘΗ

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: 1 ΜΑΥΡΟΠΟΥΛΟΥ ΣΟΦΙΑ

ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ
ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

2. ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΙΔΗΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ
ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

3. ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΣ ΒΑΣΙΛΗΣ

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΒΟΛΟΣ 2014

Βαθμολογία	Αριθμητικά	
	Ολογράφως	

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία δεν θα μπορούσε να έχει ολοκληρωθεί χωρίς την πολύτιμη βοήθεια και συμβολή ορισμένων ανθρώπων. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου, την κυρία Μαυροπούλου Σοφία, Μόνιμη Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής-Αυτισμού για την πολύτιμη βοήθειά της, τις συμβουλές και όλη την καθοδήγηση, την οποία μου προσέφερε κατά την διάρκεια της εκπόνησης της ερευνητικής μου εργασίας.

Κατά δεύτερον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς των παιδιών με αυτισμό, αλλά και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, οι οποίοι δέχθηκαν να συμμετάσχουν τα παιδιά τους στην εν λόγω ερευνητική παρέμβαση. Οι γονείς των παιδιών με αυτισμό κυρίως, ήταν πολύ πρόθυμοι ώστε να μάθουν σχετικά με την έρευνα μας, αλλά και για να μας δώσουν οποιαδήποτε πληροφορία χρειαζόμασταν σχετικά με τα παιδιά τους. Θα ήθελα ακόμα να ευχαριστήσω την διευθύντρια του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Λαμίας, την κυρία Πεντοβούλου Αναστασία, Διδάκτωρ της Ειδικής Αγωγής, για όλη την βοήθεια που μου προσέφερε, ώστε να διεξαχθεί η έρευνά μου στο σχολικό πλαίσιο του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., αλλά και για την συμβουλευτική υποστήριξη, σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω το εκπαιδευτικό και λοιπό προσωπικό του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Λαμίας για την ανοχή τους και τις παραχωρήσεις που ήταν πρόθυμοι να πραγματοποιήσουν και ως προς τις διδακτικές του ώρες και ως προς τους χώρους των σχολικών τάξεων, προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι συνεδρίες της ερευνητικής παρέμβασης. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα ένα άτομα με αυτισμό, την Γεωργία, η οποία τα τελευταία έξι χρόνια μου μαθαίνει το μεγαλείο που κρύβεται μέσα στο μαγικό κόσμο του αυτισμού.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την οικογένειά μου και τον άνδρα της ζωής μου, τον Γιάννη, για όλη την κατανόηση, την ηθική και ψυχολογική στήριξη, που μου προσέφεραν κατά τη διάρκεια της εκπόνησης, τόσο της έρευνάς μου, όσο και της διπλωματικής μου εργασίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	10
ΑΓΓΛΙΚΗ ΠΕΡΙΛΗΨΗ (ABSTRACT).....	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	12
ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	14
1.1. Η χρήση της μοντελοποίησης μέσω βίντεο στον αυτισμό.....	14
1.2. Τι είναι η μοντελοποίηση μέσω βίντεο.....	16
1.3. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας στη διάθεση της μοντελοποίησης.....	21
1.4. Η βίντεο μοντελοποίηση με τους άλλους ως μοντέλα.....	24
1.4.1. Μοντελοποίηση μέσω βίντεο με ενήλικα μοντέλα.....	25
1.4.2. Μοντελοποίηση μέσω βίντεο με συνομήλικα μοντέλα.....	29
1.5. Η μοντελοποίηση μέσω βίντεο σε σύγκριση με άλλες μεθόδους.....	30
1.6. Τα πλεονεκτήματα της βίντεο μοντελοποίησης.....	33
1.7. Τα βήματα- στάδια της βίντεο μοντελοποίησης.....	35
1.8. Αναγκαιότητα και σκοπός της παρούσας έρευνας.....	38
ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	41
2.1. Οι συμμετέχοντες και το πλαίσιο.....	41
2.2. Πειραματικό σχέδιο.....	45
2.3. Υλικά.....	46
2.3.1. Score 4.....	47
2.3.2. Memo: NTOMINO.....	48
2.3.3. Tubling tower: Jenga.....	49
2.3.4. Το φιδάκι.....	51
2.3.5. Uno.....	52

2.3.6. Μάντεψε ποιος.....	53
2.4. Στάδια της βίντεο μοντελοποίησης στην έρευνα.....	55
2.4.1. Εντοπισμός των δεξιοτήτων που θα στοχοποιηθούν.....	55
2.4.2. Εντοπισμός και εξεύρεση του εξοπλισμού.....	56
2.4.3. Ανάλυση έργου και συλλογή δεδομένων αρχικής μέτρησης.....	57
2.4.4. Δημιουργία ενός σχεδίου για την βιντεοσκόπηση.....	57
2.4.5. Βιντεοσκόπηση των βίντεο.....	58
2.4.6 Παραγωγή του λογισμικού των βίντεο της παρέμβασης.....	58
2.4.7. Προβολή των βίντεο στα υποκείμενα της έρευνας.....	59
2.4.8. Αξιολόγηση των δεξιοτήτων που αναπτύχθηκαν μετά τη προβολή των βίντεο.....	59
2.4.9. Καταγραφή της ανάπτυξης των ικανοτήτων των παιδιών.....	59
2.5. Διαδικασίες.....	60
2.5.1. Γραμμή εκκίνησης.....	60
2.5.2. Παρέμβαση.....	60
2.5.3. Καταγραφή των συμπεριφορών- στόχων κατά την παρέμβαση.....	61
2.5.4. Ανάλυση των δεδομένων.....	62
2.5.5. Αξιολόγηση της διατήρησης των συμπεριφορών μετά την παρέμβαση.....	62
2.6. Εξαρτημένες μεταβλητές.....	63
2.7. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας.....	64
2.7.1. Αξιοπιστία μεταξύ των αξιολογητών.....	64
2.7.2. Κοινωνική εγκυρότητα.....	65
ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	66
3.1. Score 4.....	66
3.1.1. Ιωάννα.....	66

3.1.2. Γιάννης.....	67
3.1.3. Δήμος.....	68
3.1.4. Νόρα.....	69
3.2. Memo: NTOMINO.....	71
3.2.1. Ιωάννα.....	71
3.2.2. Γιάννης.....	72
3.2.3. Δήμος.....	73
3.2.4. Νόρα.....	74
3.3. Tubling tower: Jenga.....	75
3.3.1. Ιωάννα.....	76
3.3.2. Γιάννης.....	76
3.3.3. Δήμος.....	78
3.3.4. Νόρα.....	78
3.4. Το φιδάκι.....	80
3.4.1. Ιωάννα.....	80
3.4.2. Γιάννης.....	81
3.4.3. Δήμος.....	83
3.4.4. Νόρα.....	84
3.5. Στο.....	85
3.5.1. Ιωάννα.....	85
3.5.2. Γιάννης.....	86
3.5.3. Δήμος.....	87
3.5.4. Νόρα.....	88
3.6. Μάντεψε ποιος.....	90
3.6.1. Ιωάννα.....	90

3.6.2. Γιάννης.....	91
3.6.3. Δήμος.....	92
3.6.4. Νόρα.....	93
ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	95
4.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων.....	95
4.2. Περιορισμοί της έρευνας.....	98
4.3. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	100
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	102
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	108
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....	112

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Πίνακας 1

Score 4: Κανόνες παιχνιδιού.....48

Πίνακας 2

Memo- NTOMINO: Κανόνες παιχνιδιού.....49

Πίνακας 3

Tubling tower- Jenga: Κανόνες παιχνιδιού.....50

Πίνακας 4

Το φιδάκι: Κανόνες παιχνιδιού.....51

Πίνακας 5

UNO- Παιχνίδι με κάρτες: Κανόνες παιχνιδιού..... 53

Πίνακας 6

Μάντεψε ποιος: Κανόνες παιχνιδιού.....54

Γράφημα 1

Score 4: Ιωάννα.....67

Γράφημα 2

Score 4: Γιάννης.....68

Γράφημα 3

Score 4: Δήμος.....69

Γράφημα 4

Score 4: Νόρα..... 70

Γράφημα 5

Ntomino: Ιωάννα.....72

Γράφημα 6

Ntomino: Γιάννης.....73

Γράφημα 7

Ntomino: Δήμος.....74

Γράφημα 8

Ntomino: Νόρα..... 75

Γράφημα 9

Tubling tower- Jenga: Ιωάννα.....76

Γράφημα 10

Tubling tower- Jenga: Γιάννης..... 77

Γράφημα 11	
Tubling tower- Jenga: Δήμος.....	78
Γράφημα 12	
Tubling tower- Jenga: Νόρα.....	80
Γράφημα 13	
Το φιδάκι: Ιωάννα.....	81
Γράφημα 14	
Το φιδάκι: Γιάννης.....	82
Γράφημα 15	
Το φιδάκι: Δήμος.....	83
Γράφημα 16	
Το φιδάκι: Νόρα.....	85
Γράφημα 17	
Uno: Ιωάννα.....	86
Γράφημα 18	
Uno: Γιάννης.....	87
Γράφημα 19	
Uno: Δήμος.....	88
Γράφημα 20	
Uno: Νόρα.....	89
Γράφημα 21	
Guess who: Ιωάννα.....	91
Γράφημα 22	
Guess who: Γιάννης.....	92
Γράφημα 23	
Guess who: Δήμος.....	93
Γράφημα 24	
Guess who: Νόρα.....	94

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί αν έφηβοι, που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, μπορούσαν να διδαχθούν έξι επιτραπέζια παιχνίδια με τη μέθοδο της βίντεο- μοντελοποίησης (video modeling), με συνομήλικα άτομα ως μοντέλα. Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν δύο αγόρια και δύο κορίτσια με αυτισμό, ηλικίας 12 έως 14 ετών. Για την βίντεο- μοντελοποίηση χρησιμοποιήθηκαν ως μοντέλα, δύο συνομήλικα παιδιά (ένα αγόρι και ένα κορίτσι) τυπικής ανάπτυξης. Τα δύο παιδιά τυπικής ανάπτυξης κλήθηκαν να παίξουν τα έξι παιχνίδια και το παιχνίδι τους καταγράφηκε σε βίντεο. Έτσι, δημιουργήθηκαν έξι βίντεο των παιχνιδιών, που παρουσιάστηκαν στα άτομα με αυτισμό, χωρίς να τους παραχωρηθεί καμία άλλη οδηγία ή εκπαίδευση. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε το πειραματικό σχέδιο μεμονωμένης περίπτωσης τριών φάσεων με τέσσερις επαναλήψεις στα τέσσερα παιδιά. Σε αυτή την πειραματική έρευνα χρησιμοποιήθηκε το σχέδιο με δύο φάσεις: α) τις πολλαπλές μετρήσεις κατά την γραμμή εκκίνησης (baseline phase) και β) τη σύγκριση της επίδοσης του κάθε παιδιού κατά την γραμμή εκκίνησης σε κάθε παιχνίδι με την τελική αξιολόγηση μετά την λήξη της παρέμβασης. Ακολούθησαν δώδεκα συνεδρίες παρέμβασης, όπου προβάλλονταν τα βίντεο στα παιδιά και ύστερα καλούνταν ανά ζευγάρι να παίξουν τα παιχνίδια, όπως ακριβώς τα παρακολούθησαν σε κάθε βίντεο. Τα τέσσερα παιδιά πέτυχαν να εμφανίσουν άνω του 50% των συμπεριφορών- στόχων, που είχαν οριστεί για κάθε παιχνίδι. Τα τρία από τα τέσσερα παιδιά εμφάνισαν ποσοστό επιτυχίας άνω του 75%. Επιπλέον, η διατήρηση των κεκτημένων συμπεριφορών- στόχων από κάθε παιδί σε κάθε παιχνίδι αξιολογήθηκε σε δύο χρονικές στιγμές α) δύο εβδομάδες και β) ένα μήνα μετά τη λήξη της παρέμβασης. Η διατήρηση των κεκτημένων συμπεριφορών- στόχων ήταν άνω του 70% για τα τρία από τα τέσσερα παιδιά, ενώ για το τέταρτο άνω του 50%. Τέλος, παρουσιάζονται συγκεκριμένες προτάσεις για τις κατευθύνσεις της μελλοντικής έρευνας, όσον αφορά την βίντεο- μοντελοποίηση ως μέθοδο διδασκαλίας σε άτομα με αυτισμό.

Αγγλική περίληψη (Abstract)

The purpose of this study was to investigate whether adolescents who are on the spectrum, could learn six board games using the video-modeling, people with peers as models. The survey participants were two boys and two girls with autism, aged 12-14 years. For the video- modeling were used as models, two peers (one boy and one girl) typical development. Children were asked to play six games and the game was recorded on video. Thus, six video games were presented to individuals with autism, without being granted any other instruction or training. The research used a single subject experimental design with three phases repeated in four children. In this experimental research design was used with two phases: a) multiple measurements at the starting line (baseline phase) and b) to compare the performance of each child at the starting line in every game with the final assessment after expiry of intervention. Followed intervention sessions where videos were shown to the children and then asked each couple to play games, just like in every video watched. Four children had to show more than 50% of target behaviours that where set for each game. Three of the four children showed a success rate of over 75%. Furthermore, the maintenance of acquired target behaviours of each child in each game has been evaluated in two times a) two weeks and b) one month after the end of the intervention. The maintenance of acquired target behaviours was above 70% for three of the four children, and for the fourth more than 50%. Finally, specific recommendations are presented for future research directions regarding the video-modeling as a method of teaching people with autism.

Εισαγωγή

Τα τελευταία τριάντα χρόνια ολοένα και περισσότερο εντείνεται το ενδιαφέρον των ειδικών γύρω από τις Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος και τις πρακτικές μεθόδους θεραπείας ή εκπαίδευσης των ατόμων που βρίσκονται στο φάσμα. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει σταθεί επιβοηθητική έως άκρως ωφέλιμη, όσον αφορά αυτές τις πρακτικές μεθόδους. Πολλές φορές λόγω της ανάπτυξης της τεχνολογίας έχουν ανακαλυφθεί και νέες στρατηγικές παρέμβασης για την ανάπτυξη ή βελτίωσης των δεξιοτήτων των ατόμων με αυτισμό. Μία τέτοια στρατηγική παρέμβασης είναι και η μοντελοποίηση μέσω βίντεο (video modeling).

Στο πλαίσιο των ερευνητικών παρεμβάσεων που χρησιμοποίησαν την μοντελοποίηση μέσω βίντεο, προκειμένου να βελτιώσουν ή να αναπτύξουν ορισμένες δεξιότητες σε άτομα με αυτισμό, ή να διδάξουν νέες δεξιότητες, η παρούσα εργασία παρουσιάζει την ερευνητική παρέμβαση, η οποία πραγματοποιήθηκε σε εφήβους με Αυτισμό, προκειμένου να διδαχθούν ορισμένα επιτραπέζια, ομαδικά παιχνίδια. Αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο θα παρουσιαστεί το θεωρητικό υπόβαθρο της ερευνητικής παρέμβασης. Θα παρουσιαστεί ο εκτενής ορισμός της διαταραχής του Αυτισμού, καθώς και οι δυνατότητες, που παρουσιάζουν τα άτομα, τα οποία βρίσκονται στο φάσμα και πώς η χρήση της τεχνολογίας μπορεί να φανεί χρήσιμη στην ανάπτυξη και την βελτίωση των δεξιοτήτων τους.

Στην συνέχεια, θα αναφερθούμε συγκεκριμένα στη χρήση της μοντελοποίησης μέσω βίντεο για την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων των ατόμων με αυτισμό. Ύστερα θα γίνει διάκριση στους τύπους μοντελοποίησης μέσω βίντεο που υπάρχουν και στις δυνατότητες που δίνει ο καθένας. Θα αναλυθούν, ακόμα και τα βήματα ή στάδια, που θα πρέπει να ακολουθούνται σε μία ανάλογη παρεμβατική προσπάθεια. Τέλος, όσον αφορά το πρώτο κεφάλαιο, θα αναφερθεί ο σκοπός της παρούσας εργασίας και τα ερωτήματα σχετικά με της ερευνητική προσπάθεια.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, θα αναλυθεί η μεθοδολογία της ερευνητικής παρέμβασης. Θα παρουσιαστούν οι συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Θα αναλυθεί ο τρόπος δημιουργίας των βίντεο, που παρουσιάστηκαν στους συμμετέχοντες και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας. Στην συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας και θα επιχειρηθεί εκτενής συζήτηση σχετικά με τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ερευνητική διαδικασία, τους περιορισμούς, που συνάντησε η έρευνα και οι προτάσεις για

μελλοντικά ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές προσπάθειες, σχετικά με τη μοντελοποίηση μέσω βίντεο σε άτομα με αυτισμό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

1.1. Η χρήση της μοντελοποίησης μέσω βίντεο στον αυτισμό

Οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αποτελούν ένα ευρύ φάσμα διαταραχών και μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες, τον Αυτισμό, το Σύνδρομο Άσπεργκερ και τις Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (Bellini & Akullian, 2007). Οι τρεις αυτές κατηγορίες του αυτιστικού φάσματος παρουσιάζουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία αποτελούν και τα χαρακτηριστικά συμπτώματα της διαταραχής. Τα χαρακτηριστικά αυτά περιλαμβάνουν κοινωνικά και επικοινωνιακά ελλείμματα. Τα άτομα, που βρίσκονται στο φάσμα παρουσιάζουν μειωμένο ενδιαφέρον για κοινωνική αλληλεπίδραση με τους άλλους, καθώς και ορισμένες στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και μοτίβα συμπεριφοράς (APA, 2000). Αυτά τα κοινωνικά και επικοινωνιακά ελλείμματα, τα οποία σχετίζονται με τον Αυτισμό, με την σειρά τους δημιουργούν περαιτέρω δυσκολίες στα άτομα, οι οποίες είναι η ελλειμματική προσοχή, η ανικανότητα μεταφορικής χρήσης της γλώσσας και η μη λεκτική επικοινωνία. Πολλές φορές μάλιστα, τα άτομα με αυτισμό δεν παρουσιάζουν καθόλου ομιλία (Charlop et al, 2010 & Gena et al, 2005).

Όλες οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δυσκολίες που παρουσιάζουν τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού δημιουργούν μία αλυσίδα αλληλένδετων συνεπειών. Επηρεάζουν δηλαδή και άλλους τομείς της ανάπτυξης του ατόμου και δημιουργούν δυσκολίες, για παράδειγμα στην ακαδημαϊκή μάθηση του ατόμου, στις δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης και αυτοεξυπηρέτησης, στις δεξιότητες παιχνιδιού και γενικώς, επηρεάζουν ολόκληρη την ανάπτυξη του ατόμου. Λόγω αυτής της επιρροής σε όλους τους βασικούς τομείς της ζωής, από νωρίς οι παρεμβατικές προσπάθειες, όσον αφορά τα άτομα με αυτισμό, στράφηκαν στην ανάπτυξη ή στην απόκτηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν και ορισμένες δεξιότητες, που μπορούν να είναι επιβοηθητικές για τις παρεμβάσεις, που σχεδιάζονται και πραγματοποιούνται για τα άτομα αυτά. Γενικώς, τα άτομα με αυτισμό έχουν χαρακτηριστεί ως «οπτικοί μαθητές» (Ganz et al, 2011). Μαθαίνουν δηλαδή, καλύτερα μέσω οπτικών ερεθισμάτων και μέσων και δημιουργούν οπτικές αναμνήσεις, που τα βοηθούν στην συγκέντρωση της προσοχής τους και στην απόκτηση γνώσεων (Ganz et

al, 2011). Τα οπτικά ερεθίσματα δημιουργούν αντιδράσεις στα άτομα με αυτισμό και τα οδηγούν στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με την θεωρία του Συμπεριφορισμού (Watson, 1997), με βάση την οποία, η μάθηση και η συμπεριφορά αποτελούν αντιδράσεις του ατόμου στα ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον. Η θεωρία του Συμπεριφορισμού αποτέλεσε την βάση για ποικίλες μεθόδους και στρατηγικές εκπαιδευτικής και θεραπευτικής παρέμβασης σε άτομα με αυτισμό (Watson, 1997). Ακόμα, συμφωνία όσον αφορά την επίδραση του περιβάλλοντος στα άτομα με αυτισμό υπάρχει και με τη θεωρία του Vygotsky (1978) με βάση την οποία στα άτομα υπάρχει μια Ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, η οποία αποτελεί ένα υπόβαθρο δεξιοτήτων, το οποίο μπορεί να εμπλουτιστεί και να αναπτυχθεί περαιτέρω με την κατάλληλη ενίσχυση και καθοδήγηση από το περιβάλλον του.

Απ' την άλλη, μία άλλη θεωρία μάθησης, η οποία έπαιξε καθοριστικό ρόλο και στις στρατηγικές παρέμβασης σε άτομα με αυτισμό κατά την τελευταία τριακονταετία ήταν η θεωρία του Bandura (1977). Ο Bandura ανέπτυξε την Κοινωνική θεωρία μάθησης με βάση την οποία τα άτομα μαθαίνουν μέσω της παρατήρησης και της μίμησης. Τα άτομα μέσω της παρατήρησης, της προσοχής και της μίμησης οδηγούνται σε νέες γνώσεις και αποκτούν εμπειρίες. Καταλυτικός παράγοντας στην απόκτηση των νέων γνώσεων και των δεξιοτήτων αποτελεί η ενθάρρυνση και η υποστήριξη των ατόμων (Bandura, 1977). Τα άτομα με αυτισμό έχουν χαρακτηριστεί ως ισχυροί μιμητές. Λόγω της προτίμησής τους σε οπτικά ερεθίσματα, πολλές παρεμβάσεις στηρίχθηκαν στην κοινωνική θεωρία μάθησης προκειμένου να οδηγήσουν τα άτομα να μιμηθούν και να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες (Kinney et al, 2003). Πολλές στρατηγικές και μέθοδοι εκπαιδευτικής και θεραπευτικής παρέμβασης σε άτομα με αυτισμό βασίστηκαν στις άνωθεν θεωρίες και αποδείχτηκαν αποτελεσματικές. Ένας τέτοιος τύπος παρέμβασης είναι και η μοντελοποίηση της συμπεριφοράς ή της γνώσης.

Με την έννοια της μοντελοποίησης εννοείται η παρουσίαση της επιθυμητής συμπεριφοράς από ένα ή περισσότερα μοντέλα- άτομα που με την κατάλληλη ενίσχυση προσπαθεί να οδηγήσει ένα άλλο άτομο να μιμηθεί και να αποκτήσει την συμπεριφορά και τις γνώσεις που του παρουσιάζουν (Ganz, 2011). Κατά τα τελευταία είκοσι χρόνια η μοντελοποίηση της συμπεριφοράς βασίστηκε στην χρήση της τεχνολογίας (Hardy et al, 2002). Η χρήση της τεχνολογίας λόγω της αξιοποίησης των οπτικών μέσων και ερεθισμάτων αποδείχτηκε ωφέλιμη για τις εκπαιδευτικές και θεραπευτικές παρεμβάσεις σε άτομα με αυτισμό (Johnson et al, 2013). Η τεχνολογία, η

οποία συνδυάζει τα οπτικά μέσα με την μοντελοποίηση της συμπεριφοράς είναι η μοντελοποίηση μέσω του βίντεο και χρησιμοποιείται εκτενώς σε άτομα με αυτισμό. Όσο μάλιστα, προχωράει η ανάπτυξη της τεχνολογίας και των οπτικοακουστικών της μέσων, οι παρεμβάσεις μέσω μοντελοποίησης με τέτοια μέσα, όπως θα αναλυθεί παρακάτω, γίνεται ολοένα και πιο συνήθης εκπαιδευτική και θεραπευτική προσέγγιση.

1.2. Τι είναι η μοντελοποίηση μέσω βίντεο

Η μοντελοποίηση μέσω βίντεο αποτελεί μια στρατηγική παρέμβασης, η οποία περιλαμβάνει την χρήση βίντεο για την μοντελοποίηση και προώθηση μιας στοχευμένης συμπεριφοράς και δεξιότητας (Bellini & Akullian, 2007, Ganz et al, 2011 & Wilson, 2013). Η μοντελοποίηση μέσω βίντεο μπορεί να διακριθεί σε δύο κατηγορίες, το βίντεο μοντελοποίησης με πρότυπο τον εαυτό (self video modeling), όπου το άτομο παρακολουθεί τον εαυτό του σε ένα βίντεο να παρουσιάζει την επιθυμητή συμπεριφορά, που πρέπει να αφομοιώσει και να αποκτήσει. Δεύτερον, το βίντεο μοντελοποίησης από άλλους, όπου το άτομο παρακολουθεί ένα άλλο άτομο-μοντέλο είτε ενήλικα, είτε συνομήλικο να παρουσιάζει την επιθυμητή συμπεριφορά, την οποία το άτομο καλείται να μιμηθεί και να κατακτήσει (Delano, 2007). Υπάρχει και μία άλλη μικρή διάκριση μοντελοποίησης μέσω βίντεο, η οποία συνδέεται με την οπτική παρουσίαση του βίντεο. Αυτή έχει να κάνει με την παρουσίαση του βίντεο από την οπτική γωνία του ίδιου του ατόμου, το οποίο παρακολουθεί το βίντεο ή από την οπτική γωνία ενός ατόμου σε τρίτο πρόσωπο. Δηλαδή το βίντεο μπορεί να παρουσιαστεί στο άτομο είτε με την δική του οπτική γωνία, είτε με την οπτική γωνία του ατόμου- μοντέλου που παρουσιάζει μια συμπεριφορά σε ένα βίντεο (McCoy & Hermansen, 2007).

Η μοντελοποίηση μέσω βίντεο έχει χρησιμοποιηθεί ως στρατηγική παρέμβαση σε παιδιά και εφήβους με αυτισμό για την διδασκαλία ποικίλων δεξιοτήτων (Charlop et al, 2010). Πολλοί ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει τη μοντελοποίηση μέσω βίντεο προκειμένου να διδάξουν σε παιδιά και εφήβους με αυτισμό τόσο κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, στις οποίες τα εν λόγω άτομα υπολείπονται, όσο και διάφορες άλλες ακαδημαϊκές και λειτουργικές δεξιότητες καθημερινή διαβίωσης. Για παράδειγμα, σε μία πρόσφατη έρευνα, ο Moore και οι συνεργάτες του (2013) χρησιμοποίησαν τη μοντελοποίηση μέσω βίντεο προκειμένου να διδάξουν σε ένα κορίτσι, πέντε ετών, το οποίο βρισκόταν στο φάσμα του αυτισμού, να γράφει σωστά το

όνομά του. Πρόκειται για μια βασική ακαδημαϊκή δεξιότητα, την οποία τελικώς το κορίτσι απέκτησε, εφόσον το βίντεο που του προβαλλόταν περιείχε την γραφή κάθε γράμματος σταδιακά και συνοδευόταν με την ενθάρρυνση του κοριτσιού να μιμηθεί το βίντεο. Μία άλλη έρευνα, η οποία αφορούσε δεξιότητες καθημερινή διαβίωσης ήταν αυτή της Shrestha και των συνεργατών της (2012), οι οποίοι χρησιμοποίησαν την μοντελοποίηση μέσω βίντεο προκειμένου να διδάξουν σε ένα παιδί τεσσάρων ετών με αυτισμό, να ετοιμάζει το απογευματινό του γεύμα.

Λόγω των κοινωνικών και των επικοινωνιακών ελλειμμάτων που εμφανίζουν τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, οι εκπαιδευτικές ή θεραπευτικές παρεμβάσεις συνήθως, στοχεύουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εν λόγω ατόμων. Τα τελευταία είκοσι χρόνια, οι ερευνητικές παρεμβάσεις, που χρησιμοποιούν τη μοντελοποίηση μέσω βίντεο, στοχεύουν κυρίως, στις εν λόγω δεξιότητες. Κάθε μία βέβαια, χρησιμοποιεί έναν τύπο μοντελοποίησης μέσω βίντεο. Συνοπτικώς, η μοντελοποίηση μέσω βίντεο που χρησιμοποιούνται άλλοι ως μοντέλα έχει χρησιμοποιηθεί για την αύξηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους (Apple et al, 2005, Gena et al, 2005, Maione & Mirenda, 2006, Nikoroulos & Keenan, 2006), για την βελτίωση δεξιοτήτων συζήτησης (Charlop & Milstein, 1989, Charlop et al, 2010, Sherer et al, 2001), για την απόκτηση και βελτίωση δεξιοτήτων παιχνιδιού (Keen et al, 2007) και για τη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς (Luscre & Center, 1996).

Η μοντελοποίηση μέσω βίντεο, στην οποία το μοντέλο είναι το ίδιο το άτομο με αυτισμό και παρακολουθεί τον ίδιο του τον εαυτό να παρουσιάζει μια επιθυμητή συμπεριφορά, έχει χρησιμοποιηθεί για την βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Buggey et al, 1999, Sherer et al, 2001), για την αύξηση της κοινωνικής μίμησης και την μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς (Buggey, 2005) και για την βελτίωση της κατάλληλης ανά συνθήκη συμπεριφοράς (Delano, 2007). Η μοντελοποίηση μέσω βίντεο, η οποία παρουσιάζει το βίντεο από την προοπτική του μοντέλου έχει χρησιμοποιηθεί, ώστε να βελτιωθούν δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης (Shipley-Benamou et al, 2002) και για την απόκτηση δεξιοτήτων παιχνιδιού (Hine & Wolery, 2006).

Σε ένα άρθρο της η Ganz και οι συνεργάτες της (2011), δημιούργησαν μία λίστα με τις δεξιότητες, που μπορούν να υποστηριχθούν και να διδαχθούν σε άτομα με αυτισμό μέσω της μοντελοποίησης με βίντεο. Αυτές είναι οι εξής: κοινωνικές νύξεις και μυήσεις, χαιρετισμοί, κατάλληλη μη- λεκτική επικοινωνία, επικοινωνιακές

δεξιότητες, παιχνίδι, κατάλληλες συμπεριφορές στο χώρο του σχολείου, κοινωνικές καταστάσεις. Για παράδειγμα, πώς ενεργούμε σε μία κατάσταση ανάγκης ή κινδύνου, πώς διαφωνούμε ή συμφωνούμε με κάποιον και πώς επιβραβεύουμε και κολακεύουμε κάποιον ή πώς κάνουμε το αντίθετο, πώς απαντάμε στις προσβολές και στο «πείραγμα» από κάποιον άλλον, πώς ζητάμε πληροφορίες από κάποιον και πώς αντιδρούμε στα αιτήματα και στις απαιτήσεις των άλλων. Ακόμη, κατάλληλες δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης και κατάλληλη συμπεριφορά σε κάθε πλαίσιο, όπως σε ένα εστιατόριο ή σε ένα κατάστημα. (Ganz, 2011). Η ίδια ερευνήτρια στο άρθρο της αναφέρει και τα βήματα- στάδια, που πρέπει να ακολουθήσει κάποιος, ώστε να δημιουργήσει μία μοντελοποίηση μέσω βίντεο και να διδάξει σε ένα ή περισσότερα άτομα με αυτισμό μία δεξιότητα, αλλά αυτά τα βήματα θα αναλυθούν παρακάτω.

Όπως γίνεται αντιληπτό, τα τριάντα χρόνια που μεσολάβησαν από την ανάπτυξη της τεχνολογίας των βίντεο και της σύνδεσης της με την μοντελοποίηση, προκειμένου να διδάσκονται ή να αναπτύσσονται δεξιότητες σε άτομα που τις υπολείπονται, ήταν αρκετά προκειμένου να δημιουργηθεί αξιόλογη βιβλιογραφία βάσει έγκυρων ερευνών σχετικά με την μοντελοποίηση μέσω βίντεο σε άτομα με αυτισμό. Αυτό οδήγησε ορισμένους ερευνητές, τα τελευταία χρόνια, να επιχειρούν συγκέντρωση και μετα- ανάλυση πληθώρας ήδη δημοσιευμένων ερευνών σχετικά με τη βιντεο-μοντελοποίηση σε άτομα με αυτισμό. Για παράδειγμα, η Delano το 2007 δημοσίευσε μία μετα- ανάλυση 19 ερευνών που διεξήχθησαν με την χρήση της μοντελοποίησης με βίντεο προκειμένου να διδαχθούν 55 συνολικά παιδιά ποικίλες δεξιότητες. Οι δεξιότητες αυτές διακρίθηκαν με βάση τις έρευνες σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες, τις κοινωνικές και επικοινωνιακές συμπεριφορές, τις λειτουργικές δεξιότητες διαβίωσης, την αντίληψη της προοπτικής των άλλων και την βελτίωση προβλημάτων συμπεριφοράς. Η μετα-ανάλυση κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η μοντελοποίηση μέσω του βίντεο είναι αποτελεσματική μέθοδος για την διδασκαλία των παραπάνω δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό, με τα αποτελέσματα της εν λόγω μεθόδου να μπορούν να διατηρηθούν για μεγάλο χρονικό διάστημα και να γενικευτούν (Delano, 2007).

Ακόμα, το 2009 οι Nikoroulos και Nikoroulou δημοσίευσαν ένα άρθρο, στο οποίο, ανέλυν τα οφέλη από την βίντεο- μοντελοποίηση για τις κοινωνικές δεξιότητες σε άτομα με αυτισμό. Στο άρθρο τους ανέλυσαν οχτώ έρευνες, οι οποίες διεξήχθησαν μετά το 1999 και οι οποίες επέτυχαν να διδάξουν ορισμένες κοινωνικές δεξιότητες σε άτομα με αυτισμό. Συμπερασματικά, το άρθρο κατέληγε ότι η μοντελοποίηση μέσω

βίντεο είναι αποτελεσματική για τα άτομα με αυτισμό και για την διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε αυτά τα άτομα, διότι ανταποκρίνεται στην ικανότητα των ατόμων αυτών να λειτουργούν καλύτερα με οπτικά ερεθίσματα και στην αυξημένη μιμητική τους ικανότητα (Nikoroulos & Nikoroulou, 2009).

Ορισμένες άλλες μετα-αναλύσεις ερευνών επικεντρώνονται σε ένα είδος μοντελοποίησης μέσω βίντεο και αναλύουν έρευνες, που χρησιμοποίησαν ως μοντέλα στα βίντεο της παρέμβασής τους τα ίδια τα άτομα με αυτισμό. Το μοντέλο δηλαδή ήταν ο ίδιος ο εαυτός τους που αναδεικνύονταν στο βίντεο να παρουσιάζει την επιθυμητή συμπεριφορά σε μια στιγμή. Για παράδειγμα, το 2010 οι Bellini και McConnell, δημοσίευσαν ένα άρθρο, στο οποίο ανέδειξαν τα πλεονεκτήματα της αυτό-μοντελοποίησης μέσω βίντεο σε παιδιά με αυτισμό. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι η μοντελοποίηση μέσω βίντεο, στην οποία το μοντέλο του βίντεο είναι το ίδιο το άτομο, στο οποίο απευθύνεται το βίντεο, μπορεί να είναι ωφέλιμη για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε άτομα με αυτισμό. Η μοντελοποίηση μέσω βίντεο με πρότυπο τον εαυτό διαχωρίζεται σε δύο κατηγορίες. Αρχικά, σε αυτή που απλά το άτομο βλέπει τον εαυτό του σε ένα βίντεο να παρουσιάζει την επιθυμητή συμπεριφορά και αναμένεται απλά να την αφομοιώσει και να την κατακτήσει. Δεύτερον, σε αυτή που η προβολή της επιθυμητής συμπεριφοράς από το άτομο μέσω βίντεο συνοδεύεται και από ενίσχυσή της και ενθάρρυνση του ατόμου για να την αφομοιώσει και να την κατακτήσει. Τελικά, οι συγγραφείς καταλήγουν ότι η μοντελοποίηση μέσω βίντεο με πρότυπο τον εαυτό μπορεί να είναι ωφέλιμη για τα παιδιά με αυτισμό, διότι παρουσιάζει τα παιδιά ως ικανά να παρουσιάζουν μία επιθυμητή συμπεριφορά, που στην πραγματικότητα δυσκολεύονται να παρουσιάσουν (Bellini & McConnell, 2010). Ακόμα, αξιοποιούνται τα οπτικά ερεθίσματα, στα οποία τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν προτίμηση (Johnson et al, 2013).

Ορισμένες μετα-αναλύσεις προχωρούν σε συγκέντρωση και των δύο ειδών ερευνητικών παρεμβάσεων και ύστερα από σύγκριση, καταλήγουν σε ορισμένα συμπεράσματα, είτε γενικά, είτε υπέρ του ενός ή του άλλου είδους. Συγκεντρώνουν δηλαδή, έρευνες που χρησιμοποίησαν μοντελοποίηση μέσω βίντεο με άλλους ως μοντέλα ή με τα ίδια τα άτομα, στα οποία γίνονταν η παρέμβαση. Το 2007 ο Bellini και ο Akullian δημοσίευσαν μία μετα- ανάλυση ερευνών βίντεο- μοντελοποίησης σε παιδιά και εφήβους με αυτισμό. Οι έρευνες χρησιμοποιούσαν ως μοντέλα στα βίντεο τους είτε άλλους, είτε τα ίδια τα άτομα στα οποία πραγματοποιούνταν η παρέμβαση. Στη μετα-ανάλυση περιλήφθηκαν 23 έρευνες και το συμπέρασμα, στο οποίο

οδηγήθηκαν ήταν ότι και τα δύο είδη μοντελοποίησης είναι αποτελεσματικά για τα άτομα με αυτισμό, προκειμένου να διδαχθούν μεγάλη ποικιλία δεξιοτήτων, όπως κοινωνικές δεξιότητες, επικοινωνιακές και λεκτικές δεξιότητες, ικανότητες αυτοελέγχου και συναισθηματικής έκφρασης. Ακόμα, επιβεβαίωσαν την άποψη του Bandura ότι τα παιδιά μιμούνται συνήθως, άτομα που τους μοιάζουν (Bandura, 1977). Εφόσον στις έρευνες που στα βίντεο χρησιμοποιούσαν άλλους ως μοντέλα διαπίστωσαν ότι η αποτελεσματικότητά τους ήταν μεγαλύτερη όταν τα μοντέλα έμοιαζαν με τα υποκείμενα της έρευνας. Όταν δηλαδή τα μοντέλα των βίντεο ήταν συνομήλικα άτομα και έμοιαζαν με τα άτομα με αυτισμό που παρακολουθούσαν τα βίντεο, η εκπαιδευτική παρέμβαση μέσω μοντελοποίησης ήταν πολύ αποτελεσματική (Bellini & Akullian, 2007).

Κατά την ίδια χρονολογία δημοσιεύθηκε μία ακόμα μετα-ανάλυση από την McCoy και την Hermansen, οι οποίες ανέλυσαν 34 έρευνες, τις οποίες είχαν κατηγοριοποιήσει σε πέντε κατηγορίες. Οι πέντε αυτές κατηγορίες αφορούσαν και πάλι τα μοντέλα που χρησιμοποιούσαν οι έρευνες στα βίντεο της παρέμβασης και ήταν οι εξής: ενήλικοι ως μοντέλα, συνομήλικοι ως μοντέλα, τα ίδια τα άτομα με αυτισμό, βίντεο από την οπτική γωνία του μοντέλου και έρευνες που χρησιμοποιούσαν παραπάνω από ένα είδος μοντελοποίησης. Οι ερευνήτριες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η μοντελοποίηση μέσω βίντεο μπορεί να αποβεί ωφέλιμη για τα άτομα με αυτισμό και ότι ο τύπος του μοντέλου, που χρησιμοποιείται μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, ανάλογα με τις δεξιότητες, που διδάσκονται μέσω του βίντεο κάθε φορά. Ακόμα, συμπέραναν ότι για να είναι αποτελεσματικό ένα βίντεο σε μία παρέμβαση μοντελοποίησης η διάρκειά του θα πρέπει να κυμαίνεται από 1 έως 15 λεπτά το πολύ (McCoy & Hermansen, 2007).

Το 2012 ο Gelbar και οι συνεργάτες του δημοσίευσαν ένα άρθρο, στο οποίο ανέλυαν τέσσερις έρευνες, οι οποίες χρησιμοποιούσαν συνδυαστικά ως μοντέλα στην βίντεο- μοντελοποίησή τους συνομήλικους των παιδιών με αυτισμό και τα ίδια τα άτομα με αυτισμό. Χρησιμοποιούσαν δηλαδή, συνδυασμό των τύπων των μοντέλων στα βίντεο τους. Οι συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι παρεμβάσεις που χρησιμοποιούσαν τα ίδια τα άτομα με αυτισμό ως μοντέλα ήταν πιο αποτελεσματικές. Τα άτομα με αυτισμό, που παρακολουθούσαν τον ίδιο τον εαυτό τους παροδικά και στιγμιαία σε ένα βίντεο να παρουσιάζει την επιθυμητή συμπεριφορά, ανταποκρίνονταν θετικά στη παρέμβαση. Έτσι, το βίντεο με τον εαυτό τους ως μοντέλο μπορούσε να αποτελέσει παρέμβαση για την απόκτηση γλωσσικών, επικοινωνιακών, κοινωνικών

δεξιότητων και δεξιοτήτων συμπεριφοράς, καθώς και για την αύξηση της επίδοσης σε μια εργασία (Gelbar et al, 2012).

Το 2013 η Mason και οι συνεργάτες της σε μία μετα- ανάλυση 56 ερευνών προχώρησαν σε μία σύγκριση των δύο βασικών τύπων μοντελοποίησης μέσω βίντεο. Της μοντελοποίησης δηλαδή, που χρησιμοποιεί ως μοντέλα άλλους και της μοντελοποίησης που χρησιμοποιεί ως μοντέλα τα ίδια τα άτομα με αυτισμό. Οι συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι και οι δύο τύποι μοντελοποίησης είναι αποτελεσματικές στις παρεμβάσεις, που απευθύνονται σε άτομα με αυτισμό. Ακόμα, μία παρέμβαση μπορεί να οδηγηθεί σε διαφορετικά αποτελέσματα ανάλογα με τον τύπο του μοντέλου που χρησιμοποιείται κάθε φορά. Γι' αυτό η επιλογή του μοντέλου κατά την οργάνωση μιας παρεμβατικής εκπαιδευτικής προσπάθειας, που θα απευθύνεται σε άτομα με αυτισμό, είναι νευραλγικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα τελικά της παρέμβασης. Επίσης, η μετα-ανάλυση κατέληξε στο συμπέρασμα ότι μία εκπαιδευτική προσπάθεια μοντελοποίησης μπορεί να οδηγηθεί σε διαφορετικά αποτελέσματα, ανάλογα με το αν χρησιμοποιεί μονάχα το βίντεο ως μέσο παρέμβασης και εκπαίδευσης ή αν χρησιμοποιεί ένα συνδυασμό μεταξύ του βίντεο και της ενθάρρυνσης προς το υποκείμενο της παρέμβασης, ώστε να μιμηθεί τις ενέργειες που παρακολουθεί στο βίντεο. Ο συνδυασμός δηλαδή, εκπαιδευτικών μεθόδων και στρατηγικών κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητά της (Mason et al, 2013).

1.3. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας στη διάθεση της μοντελοποίησης

Η ανάπτυξη της τεχνολογίας τα τελευταία δέκα χρόνια κυρίως, με την χρήση και ενίσχυση εξοπλισμού (κάμερας) και μέσων βιντεοσκόπησης σε απλές συσκευές, όπως στα φορητά τηλέφωνα, στις τηλεοράσεις και στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, έδωσε την δυνατότητα στους ανθρώπους να μπορούν να αποθανατίσουν με μια φωτογραφία οποιαδήποτε στιγμή τους ή να βιντεοσκοπήσουν οτιδήποτε θελήσουν οποιαδήποτε στιγμή. Αυτό έδωσε, όπως θα αναλύσουμε παρακάτω, νέες δυνατότητες και στους ερευνητές που χρησιμοποιούν την μοντελοποίηση μέσω βίντεο για να αναπτύξουν ή να διδάξουν δεξιότητες σε άτομα με αυτισμό. Έτσι, ορισμένοι ερευνητές βασίστηκαν στην νέα τεχνολογία, ώστε να υποστηρίξουν την μοντελοποίηση συμπεριφορών και δεξιοτήτων μέσω βίντεο σε άτομα με αυτισμό.

Ένα παράδειγμα στα παραπάνω αποτελεί μία μετα-ανάλυση της Carnahan και των συνεργατών (2012) , οι οποίοι ανέλυσαν 18 έρευνες, οι οποίες χρησιμοποιούσαν τα βίντεο μέσω φορητών τηλεφώνων προκειμένου να διδάξουν σε άτομα με αυτισμό ορισμένες δεξιότητες. Η έρευνα αναφέρει ότι η τεχνολογία του βίντεο αποτελεί σημαντικό επίτευγμα, εφόσον δίνει την δυνατότητα σε κάποιον να παρακολουθήσει το ίδιο βίντεο όσες φορές επιθυμεί. Απ' την άλλη η μοντελοποίηση μιας συμπεριφοράς μέσω βίντεο μπορεί να παρεμποδιστεί από την έλλειψη του εξοπλισμού ή από το υψηλό κόστος του. Στην σημερινή εποχή όμως αυτό επιλύεται, εφόσον οποιοσδήποτε μπορεί να βιντεοσκοπήσει μια συμπεριφορά ή δεξιότητα και να έχει την δυνατότητα να την προβάλλει όσες φορές επιθυμεί μέσω του φορητού του τηλεφώνου. Τα φορητά τηλέφωνα δίνουν ευελιξία, ανεξαρτησία και ευκολία στη μοντελοποίηση μέσω βίντεο. Είναι τόσο εύκολη η μοντελοποίηση μέσω βίντεο με την χρήση ενός φορητού τηλεφώνου, που ενσωματώνει μία κάμερα ώστε η μοντελοποίηση μπορεί να γίνει εύκολα κομμάτι και μέθοδος κατά την διδακτική διαδικασία σε μία σχολική τάξη.

Από τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι η εκπαιδευτική δραστηριότητα ενός δασκάλου σε μία τάξη μπορεί εύκολα να επιβοηθηθεί μέσω της μοντελοποίησης συμπεριφορών και δεξιοτήτων που εύκολα μπορεί να δημιουργήσει μέσω του φορητού του τηλεφώνου. Η παραπάνω όμως έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι για να είναι αποτελεσματική η μοντελοποίηση μέσω βίντεο σε ένα φορητό τηλέφωνο θα πρέπει να διέπεται από σωστό σχεδιασμό, συνεχή αξιολόγηση και έλεγχο, καθώς και από την επίλυση τυχόν προβλημάτων που μπορούν να προκύψουν από την χρήση του εν λόγω τεχνολογικού μέσου. Έτσι η βίντεο μοντελοποίηση μέσω φορητού τηλεφώνου μπορεί να είναι άκρως αποτελεσματική (Carnahan et al, 2012).

Με τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, εξαπλώνεται η χρήση τόσο των φορητών τηλεφώνων, όσο και άλλων μέσων που παρέχουν δυνατότητες εύκολης αξιοποίησης οπτικοακουστικών μέσων και ερεθισμάτων, όπως οι μίνι φορητοί υπολογιστές, τα i-pads και τα i-pods και άλλα τεχνολογικά εργαλεία, τα οποία χρησιμοποιούνται απλά με την τεχνολογία αφής. Όπως είναι επόμενο, η χρήση της τεχνολογίας αυτής εισέρχεται στην διάθεση και των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων προς τα άτομα με αυτισμό, εφόσον αξιοποιούν την προτίμηση των ατόμων αυτών για τα οπτικά ερεθίσματα, καθώς και την υπερεπιλεκτική προσοχή που χαρακτηρίζει αυτά τα άτομα (Lovaas, 1971). Η ευκολία της χρήσης νέων τεχνολογικών μέσων έδωσε την δυνατότητα σε ορισμένους ερευνητές να αξιοποιήσουν αυτά τα μέσα προκειμένου να δημιουργήσουν και να παρέχουν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μοντελοποίησης μέσω

βίντεο σε παιδιά και άτομα με αυτισμό, αναδεικνύοντας ότι η μοντελοποίηση μέσω βίντεο αποτελεί μία σύγχρονη μέθοδο παρέμβασης που μπορεί να αποτελέσει καθημερινότητα για τους εκπαιδευτικούς και ειδικούς που ασχολούνται με την εκπαιδευτική ή θεραπευτική παρέμβαση σε άτομα με αυτισμό (Blood et al, 2011).

Αρχικά, σε μία πρόσφατη έρευνα τους, το 2013, η Johnson με τους συνεργάτες (2013) χρησιμοποίησαν ένα i-rod αφής προκειμένου να διδάξουν σε δύο εφήβους με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, να ετοιμάζουν το φαγητό τους. Οι ερευνητές είχαν διαχωρίσει την διαδικασία προετοιμασίας του φαγητού σε βήματα- στάδια και βιντεοσκόπησαν το κάθε άτομο να παρουσιάζει υπό καθοδήγηση το κάθε βήμα-στάδιο. Οι συμμετέχοντες μπορούσαν να παρακολουθούν τον εαυτό τους μέσω ενός βίντεο σε ένα i- rod αφής να παρουσιάζει το κάθε βήμα- στάδιο προετοιμασίας τους φαγητού. Αμέσως μετά από την ολοκλήρωση και την επιτυχία ενός βήματος- σταδίου, το κάθε παιδί παρακολουθούσε το βίντεο χωρίς καμία παρέμβαση ή ενίσχυση από τον εκπαιδευτικό τους. Έτσι, ο κάθε συμμετέχων μπορούσε να παρακολουθεί τον εαυτό του να πραγματοποιεί σωστά το κάθε βήμα- στάδιο της προετοιμασίας του φαγητού. Τελικά, και οι δύο συμμετέχοντες επέτυχαν να προετοιμάσουν και να μαγειρέψουν το φαγητό τους σωστά, μετά την παρουσίαση των βίντεο στο i- rod αφής τους. Η έρευνα ανέδειξε την χρησιμότητα των φορητών i-rod στις παρεμβάσεις μοντελοποίησης μέσω βίντεο στα άτομα με αυτισμό.

Μία άλλη έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε την ίδια χρονολογία, ήταν αυτή της Burton και των συνεργατών (2013), οι οποίοι χρησιμοποίησαν την μοντελοποίηση μέσω βίντεο με πρότυπο τον εαυτό σε ένα i-pad, προκειμένου να διδάξουν τέσσερις εφήβους με αυτισμό ορισμένες λειτουργικές δεξιότητες μαθηματικών. Τα τέσσερα αγόρια, τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα, είδαν τους εαυτούς τους σε ορισμένα βίντεο σε ένα i-pad, να επιλύουν προβλήματα υπολογισμού του ποσού των χρημάτων που θα χρησιμοποιούσαν σε ένα δεδομένο πρόβλημα χρημάτων. Για παράδειγμα, έπρεπε να υπολογίσουν τα ρέστα που θα έπαιρναν από μία αγορά που θα πραγματοποιούσαν με ένα συγκεκριμένο χρηματικό ποσό. Η διαφορά με την παραπάνω έρευνα είναι ότι σε αυτή δημιουργήθηκαν πέντε βίντεο για κάθε έναν συμμετέχοντα και η παρουσίαση τους συνοδεύονταν και από την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Τα τέσσερα παιδιά, τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα απέκτησαν τις μαθηματικές δεξιότητες υπολογισμού των χρημάτων μέσω της βίντεο-μοντελοποίησης.

Οι δύο παραπάνω έρευνες ανέδειξαν με πρακτικό τρόπο την χρησιμότητα νέων τεχνολογικών μέσων στην μοντελοποίησης της συμπεριφοράς και των δεξιοτήτων, που

μπορούν να διδαχθούν σε άτομα με αυτισμό. Τα νέα αυτά τεχνολογικά μέσα μπορούν να είναι: φορητοί ηλεκτρονικοί υπολογιστές (laptops), i-pads, i-pods, φορητά τηλέφωνα τέταρτης γενιάς, τα οποία ενσωματώνουν δυνατότητες ηλεκτρονικών υπολογιστών, DVD και τηλεοράσεις (Burton et al, 2013). Αυτά τα μέσα μπορούν να παρέχουν ανεξαρτησία στα άτομα με αυτισμό, αλλά αποτελούν αρκετά ακριβά μέσα (Cihak et al, 2010).

1.4. Η βίντεο μοντελοποίηση με τους άλλους ως μοντέλα

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της βίντεο- μοντελοποίησης σε άτομα με αυτισμό. Στο ευρύ πλαίσιο των κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες είναι βασικές για την ζωή οποιουδήποτε ατόμου και στις οποίες τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν εμφανή και σοβαρά ελλείμματα, είναι και οι δεξιότητες παιχνιδιού. Τα άτομα με αυτισμό, όσον αφορά τις δεξιότητες παιχνιδιού παρουσιάζουν δυσκολίες και προτιμούν το μοναχικό παιχνίδι από την αλληλεπίδραση με τους άλλους (Constantino et al, 2003, Kanner, 1943 & Schreibman, 2005). Κατά την διάρκεια του παιχνιδιού, τα παιδιά με αυτισμό δεν εμφανίζουν εύκολα κοινωνικές συμπεριφορές, όπως κοινωνικές τυπικές εκφράσεις, σχολιασμούς, μορφασμούς και εκφράσεις του προσώπου (Carter et al, 2005). Γενικώς, τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν όσον αφορά τις δεξιότητες του παιχνιδιού σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, γενικές αναπτυξιακές καθυστερήσεις (Rutherford et al, 2007). Η βιβλιογραφία των τελευταίων δέκα ετών, που αφορά την διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω βίντεο-μοντελοποίησης σε άτομα με αυτισμό, εμπεριέχει ερευνητικές προσπάθειες, οι οποίες ως μοντέλα στα βίντεο της μοντελοποίησης χρησιμοποιούν άλλα άτομα. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η μοντελοποίηση μέσω βίντεο με άλλους ως μοντέλα χωρίζεται σε δύο κατηγορίες. Πρώτον, όταν τα μοντέλα της μοντελοποίησης είναι ενήλικες και δεύτερον, όταν τα μοντέλα είναι συνομήλικα άτομα του ατόμου που παρακολουθεί τα βίντεο και στην περίπτωση που το άτομο αποτελεί ένα άτομα με δυσκολίες, τότε τα μοντέλα είναι συνομήλικα άτομα τυπικής συνήθως ανάπτυξης. Ο λόγος γι' αυτό είναι ότι σύμφωνα με την θεωρία του Bandura, τα άτομα συνήθως, μιμούνται τα άτομα που τους μοιάζουν όσον αφορά τα χαρακτηριστικά τους (Bandura, 1977). Οπότε έτσι εξηγείται η επιλογή συνομήλικων ως μοντέλων στην μοντελοποίηση που απευθύνεται σε ένα άτομο με δυσκολίες.

Παρακάτω θα παρουσιαστούν οι πιο πρόσφατες έρευνες που χρησιμοποίησαν την μοντελοποίηση μέσω βίντεο, προκειμένου να διδάξουν σε άτομα με αυτισμό διάφορες κοινωνικές δεξιότητες. Όλες οι έρευνες που θα παρουσιαστούν σε αυτή την αναφορά, αφορούν βίντεο- μοντελοποιήσεις, στις οποίες τα μοντέλα ήταν άλλοι. Στις περισσότερες βέβαια έρευνες τα μοντέλα των βίντεο αποτελούσαν ενήλικα άτομα, εφόσον αυτό εξασφάλιζε περισσότερη ευκολία στην ανάδειξη και παρουσίαση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Λίγες έρευνες χρησιμοποιούν ως μοντέλα συνομήλικα άτομα των ατόμων, στα οποία απευθύνεται η μοντελοποίηση διότι μια τέτοια προσπάθεια ενέχει μεγαλύτερη δυσκολία και χρειάζεται περισσότερο έλεγχο και προγραμματισμό. Τέλος, λίγες έρευνες χρησιμοποιούν άλλους ως μοντέλα κατά την μοντελοποίηση, παρουσιάζοντας όμως τα βίντεο από την οπτική γωνία των ατόμων, στα οποία απευθύνεται η μοντελοποίηση.

1.4.1. Μοντελοποίηση μέσω βίντεο με ενήλικα μοντέλα

Οι εκπαιδευτικές και θεραπευτικές παρεμβάσεις, οι οποίες χρησιμοποιούν την μοντελοποίηση μέσω βίντεο, προκειμένου να διδάξουν ορισμένες δεξιότητες ή συμπεριφορές σε άτομα με αυτισμό, συνήθως χρησιμοποιούν ενήλικα μοντέλα στα βίντεο τους. Η βιβλιογραφία των παρεμβάσεων που στοχεύουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων με αυτισμό μέσω βίντεο- μοντελοποίησης είναι πλούσια, λόγω των δυσκολιών των ατόμων με αυτισμό σε κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Παρακάτω θα παρουσιαστούν ορισμένες ερευνητικές παρεμβάσεις που είχαν στόχο την ανάπτυξη διαφόρων κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των ατόμων με αυτισμό μέσω της βίντεο- μοντελοποίησης με ενήλικους ως μοντέλα των βίντεο τους.

Αρχικά, μία κατεξοχήν έρευνα που είχε ως σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού, των ατόμων με αυτισμό, στα οποία απευθύνονταν ήταν αυτή της MacDonald και των συνεργατών (2005). Οι εν λόγω ερευνητές λόγω της δυσκολίας των παιδιών με αυτισμό στο μιμητικό παιχνίδι (D' Ateno, 2003) χρησιμοποίησαν την βίντεο- μοντελοποίηση, προκειμένου να διδάξουν δύο παιδιά με αυτισμό, προσχολικής ηλικίας, διάφορες δεξιότητες παιχνιδιού. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν σενάρια παιχνιδιού, τα οποία εμπεριείχαν 17 λεκτικές δραστηριότητες και 15 δραστηριότητες παιχνιδιού. Αυτά τα σενάρια παρουσιάζονταν σε βίντεο από έναν ενήλικα. Οι συμμετέχοντες παρακολούθησαν τα βίντεο δύο φορές, χωρίς να τους παραχωρηθεί

καμία άλλη ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Και οι δύο κατάφεραν να εμφανίσουν τις λεκτικές δραστηριότητες και τις δραστηριότητες του παιχνιδιού, οι οποίες παρουσιάζονταν στα βίντεο και τα αποτελέσματα αυτά ενέμειναν και κατά τις επόμενες μετρήσεις μετά την παρέμβαση (MacDonald et al, 2005).

Ένα χρόνο αργότερα, το 2006, ο Νικοπουλος και ο Keenan δημοσίευσαν μία έρευνα, με την οποία προσπάθησαν να διδάξουν σε συνολικά τέσσερα παιδιά τις κατάλληλες συμπεριφορές σε πολύπλοκες κοινωνικές συνθήκες. Οι δύο ερευνητές διεξήγαγαν δύο πειραματικές έρευνες κατά τις οποίες τα παιδιά με αυτισμό, που συμμετείχαν παρακολουθούσαν βίντεο, τα οποία παρουσίαζαν δύο ενήλικα άτομα να εμπλέκονται σε συνήθεις κοινωνικές καταστάσεις. Τα βίντεο ήταν από 1 έως 4 και είχαν διάρκεια πέντε λεπτών περίπου το καθένα. Στην πρώτη πειραματική έρευνα συμμετείχαν τρία παιδιά με αυτισμό περίπου επτά ετών και στην δεύτερη, συμμετείχε ένα κορίτσι με αυτισμό, το οποίο λόγω γρίπης δεν μπόρεσε να λάβει μέρος στην πρώτη πειραματική έρευνα. Και στις δύο πειραματικές προσπάθειες, οι συμπεριφορές- στόχοι, οι οποίες παρουσίαζαν τα βίντεο αφορούσαν τρεις τομείς, την κοινωνική μίμηση ή μιμητική ανταπόκριση, το αμοιβαίο παιχνίδι και τις κατάλληλες συμπεριφορές σε κοινωνικά πλαίσια. Όλες οι συμπεριφορές που υποδείκνυαν οι τρεις τομείς αποκτήθηκαν επαρκώς από τα υποκείμενα της έρευνας, ενώ η έρευνα υποστήριξε την μοντελοποίηση μέσω βίντεο ως θεραπευτικό μέσο για παιδιά με αυτισμό. Τέλος, η μιμητική συμπεριφορά και οι δεξιότητες που απέκτησαν τα παιδιά από την παρακολούθηση των βίντεο διατηρήθηκαν και υποστηρίχθηκε ότι με την κατάλληλη ενίσχυση θα μπορούσαν οι εν λόγω δεξιότητες να γενικευτούν. (Νικοπουλος & Keenan, 2006).

Δύο άλλες έρευνες, στόχευαν η μία στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού των παιδιών με αυτισμό μέσω βίντεο- μοντελοποίησης και η άλλη, στην ανάπτυξη κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών. Η πρώτη έρευνα πραγματοποιήθηκε από την Boudreau και την D' Entremont (2010), οι οποίες χρησιμοποίησαν την μοντελοποίηση μέσω βίντεο προκειμένου να βελτιώσουν τις δεξιότητες παιχνιδιού σε δύο αγόρια προσχολικής ηλικίας, τεσσάρων ετών περίπου. Οι ερευνήτριες χρησιμοποίησαν μία μεθοδολογία, η οποία βασίστηκε στις πολλαπλές αρχικές μετρήσεις προκειμένου να διαπιστωθεί το επίπεδο των παιδιών στις δεξιότητες παιχνιδιού. Η διαδικασία της μοντελοποίησης διεξήχθη ως εξής: χρησιμοποιήθηκαν οχτώ παιχνίδια με τα οποία έπαιζε ένας ενήλικας και οι ενέργειές του βιντεοσκοπούνταν. Τα βίντεο της διαδικασίας του παιχνιδιού εμπεριείχαν μοντελοποιημένες και μη μοντελοποιημένες ενέργειες του

ενήλικα, οι οποίες ήταν λεκτικές και κινητικές ενέργειες. Τα βίντεο είχαν διάρκεια περίπου ενός λεπτού και παρουσιάστηκαν στα παιδιά πέντε φορές την βδομάδα για τρεις μήνες περίπου. Τα δύο παιδιά αύξησαν την επίδοσή τους στο δομημένο και μοντελοποιημένο παιχνίδι, ενώ απέκτησαν και λεκτικές και κοινωνικές δεξιότητες. Τα επιτυχή αποτελέσματα διατηρήθηκαν, ενώ κατά την εξέταση της γενίκευσης των δεξιοτήτων κατά την διαδικασία του παιχνιδιού με άλλα παιχνίδια, διαπιστώθηκε ότι η γενίκευση των δεξιοτήτων ήταν επιτυχής (Boudreau & D' Entremont, 2010).

Η άλλη έρευνα με βίντεο- μοντελοποίηση πραγματοποιήθηκε από την Charlop και τους συνεργάτες (2010), οι οποίοι επιχείρησαν να διδάξουν κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές σε πλαίσια παιχνιδιού σε τρία αγόρια με αυτισμό, 7 έως 11 ετών, με την χρήση βίντεο. Η παρούσα έρευνα ομοίως με την προηγούμενη χρησιμοποίησε μία μεθοδολογία βάσει πολλαπλών αρχικών μετρήσεων, κατά τις οποίες τα τρία αγόρια εμφάνισαν μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες σε πλαίσια αμοιβαίου παιχνιδιού. Κατά την παρέμβαση χρησιμοποίησαν βίντεο, τα οποία παρουσίαζαν δύο ενήλικα άτομα να αλληλεπιδρούν στα πλαίσια διαδικασίας παιχνιδιού μεταξύ τους. Ο πρώτος ενήλικας στα βίντεο λειτουργούσε ως θεραπευτής και παρουσίαζε τα κοινωνικά ερεθίσματα, στα οποία ο δεύτερος ενήλικας παρουσίαζε τις κατάλληλες ανταποκρίσεις. Οι κοινωνικές συμπεριφορές, στις οποίες στόχευε η μοντελοποίηση μέσω βίντεο, διαχωρίστηκαν σε τέσσερις τομείς, οι οποίοι ήταν οι εξής: τα λεκτικά σχόλια, ο τόνος της φωνής, οι μορφασμοί και οι εκφράσεις του προσώπου. Όλες αυτές οι συμπεριφορές εμφανίζονταν και παρουσιάζονταν στα βίντεο από το ζευγάρι των ενήλικων μοντέλων. Τα παιδιά παρακολούθησαν το κάθε βίντεο για κάθε έναν από τους παραπάνω τέσσερις τομείς, τρεις ή τέσσερις φορές και επέτυχαν να εμφανίσουν τις κοινωνικές συμπεριφορές που παρακολούθησαν αλλά και να τις διατηρήσουν. Τα παιδιά γενίκευσαν τις εν λόγω κοινωνικές συμπεριφορές και σε διαφορετικά πλαίσια παιχνιδιού από αυτά που είδαν στα βίντεο και κατά την αλληλεπίδραση και με άλλους ανθρώπους, εκτός από τα μοντέλα των βίντεο.

Οι παραπάνω έρευνες απέδειξαν με πρακτικό τρόπο τα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά με αυτισμό ως προς τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες από την βίντεο- μοντελοποίηση με ενήλικα μοντέλα στα βίντεο. Σύμφωνα όμως με την θεωρία του Bandura (1977), τα παιδιά με αυτισμό τείνουν να μιμούνται καλύτερα μοντέλα που τους μοιάζουν, οπότε θα ήταν ίσως ωφελιμότερο, αν οι παραπάνω έρευνες χρησιμοποιούσαν ως μοντέλα στα βίντεο της μοντελοποίησης τους συνομήλικα άτομα με τα υποκείμενα της παρέμβασής τους. Θα ήταν προκλητικό να διαπιστωθούν και να

συγκριθούν τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων. Φυσικά η χρήση και η αξιοποίηση συνομήλικων, με τα υποκείμενα της έρευνας, μοντέλων στις παρεμβάσεις μοντελοποίησης είναι δυσκολότερη και πιο περίπλοκη διαδικασία και απαιτεί περισσότερη εκπαίδευση των εν λόγω μοντέλων και περισσότερο χρόνο.

Στα παραπάνω βέβαια έρχεται να συμπεριληφθεί και η περίπτωση που κατά την βίντεο- μοντελοποίηση χρησιμοποιούνται ενήλικοι ως μοντέλα, αλλά τα βίντεο παρουσιάζονται από την οπτική γωνία του υποκειμένου της παρέμβασης. Δεν υπάρχουν πολλές ερευνητικές προσπάθειες, που να έχουν χρησιμοποιήσει αυτόν τον τύπο βίντεο-μοντελοποίησης. Ωστόσο μία πρόσφατη έρευνα από τις Tetreault και Lerman (2010), χρησιμοποίησε την βίντεο- μοντελοποίηση παρουσιάζονται τα βίντεο από την οπτική γωνία των υποκειμένων, στα οποία απευθύνονταν η εκπαιδευτική παρέμβαση. Οι ερευνήτριες χρησιμοποίησαν τη βίντεο- μοντελοποίηση από την οπτική γωνία του υποκειμένου, ώστε να διδάξουν σε τρία παιδιά, με αυτισμό να ξεκινούν και να διατηρούν μία συζήτηση με κάποιο άλλο άτομο. Οι ηλικίες των τριών παιδιών κυμαίνονταν από 4 έως 8 ετών, ενώ εκτός από την προβολή βίντεο χρησιμοποιήθηκε και η προτροπή και επιπρόσθετη ενθάρρυνση των παιδιών, προκειμένου να εμφανίσουν την κατάλληλη συμπεριφορά.

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τρία βίντεο, που το καθένα περιείχε και ένα διαφορετικό σενάριο συζήτησης. Τα σενάρια συζήτησης συλλέχθηκαν από την περίοδο των διαλειμμάτων των παιδιών στο σχολικό χώρο και από τις δραστηριότητες που συνήθιζαν να λαμβάνουν μέρος στην διάρκεια αυτών των περιόδων. Το πρώτο περιελάμβανε την προσπάθεια του ατόμου να κερδίσει την προσοχή του συνομιλητή του, το δεύτερο, την διαδικασία, κατά την οποία το άτομο ζητάει βοήθεια και το τρίτο σενάριο περιελάμβανε την διαδικασία που το άτομο μοιραζόταν ένα παιχνίδι. Η κάμερα με την οποία βιντεοσκοπήθηκαν τα τρία σενάρια στα βίντεο, είχε τοποθετηθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να μην φαίνεται το μοντέλο που παρίστανε τις ενέργειες που έπρεπε να μάθουν τα υποκείμενα της έρευνας. Παράλληλα, το ένα μοντέλο της συζήτησης δεν παρουσιάζονταν στο βίντεο, αλλά ακουγόταν η φωνή του, ώστε να παρουσιάζεται η οπτική γωνία του υποκειμένου της έρευνας κατά την συζήτηση. Το δεύτερο μοντέλο παρουσιάζονταν κανονικά στα σενάρια, ώστε να φαίνονται και οι ενέργειες του δεύτερου ατόμου, το οποίο μπορεί να συμμετέχει σε μία συζήτηση με το υποκείμενο της έρευνας. Το πρώτο μοντέλο που συμμετείχε στα τρία σενάρια παρότρυνε τα υποκείμενα που παρακολουθούσαν τα βίντεο να παρουσιάσουν την επιθυμητή

συμπεριφορά κατά την ανάλογη διαδικασία των τριών σεναρίων. Το κάθε βίντεο είχε διάρκεια 2, 5 λεπτών περίπου.

Τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας έδειξαν ότι τα δύο από τα τρία παιδιά βελτίωσαν την συμπεριφορά τους και τις κοινωνικές τους δεξιότητες και στα τρία πλαίσια συζήτησης, τα οποία παρουσιάστηκαν στα βίντεο μοντελοποίησης. Τα τρία παιδιά βελτίωσαν την βλεμματική επαφή τους με τον συνομιλητή και στα τρία πλαίσια, ενώ το ένα από τα τρία παιδιά χρειάστηκε περαιτέρω προτροπές προκειμένου να παρουσιάσει την αρμόζουσα συμπεριφορά. Η έρευνα γενικώς απέδειξε ότι η βίντεο-μοντελοποίηση, η οποία παρουσιάζεται από την οπτική γωνία του υποκειμένου σε συνδυασμό με την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς, μπορεί να αποβεί ωφέλιμη μέθοδος για την διδασκαλία επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό (Tetreault & Lerman, 2010).

1.4.2. Μοντελοποίηση μέσω βίντεο με συνομήλικα μοντέλα

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, ο Bandura, στο πλαίσιο της κοινωνικής θεωρίας μάθησης, την οποία ανέπτυξε, ανέφερε ότι οι άνθρωποι συνήθως μιμούνται άλλους ανθρώπους που τους μοιάζουν ως προς τα χαρακτηριστικά τους (Bandura, 1977). Οπότε κατά τις παρεμβάσεις με βίντεο-μοντελοποίηση, οι οποίες απευθύνονται σε άτομα με αυτισμό θα ήταν ίσως ωφελιμότερο να χρησιμοποιούνται σε βίντεο συνομήλικα μοντέλα με τα άτομα αυτά. Ωστόσο, λίγες είναι οι έρευνες, οι οποίες το πραγματοποιούν αυτό λόγω της δυσκολίας και του παραπάνω κόστους σε χρόνο και κόπο που απαιτεί η αξιοποίηση συνομήλικων μοντέλων κατά την μοντελοποίηση σε άτομα με αυτισμό. Είναι όμως αρκετά προκλητικό να διαπιστωνόταν στην πράξη, αν όλες οι παραπάνω έρευνες που αναλύθηκαν, είχαν διαφορετικά αποτελέσματα ή ακόμα και καλύτερα αποτελέσματα, στην περίπτωση που χρησιμοποιούσαν συνομήλικα μοντέλα, με τα υποκείμενά τους. Σε αυτή την κατηγορία των ερευνητικών παρεμβάσεων, οι οποίες χρησιμοποιούν συνομήλικα άτομα ως μοντέλα στη βίντεο-μοντελοποίηση στα άτομα με αυτισμό, ανήκει και η ερευνητική παρέμβαση, η οποία θα παρουσιαστεί παρακάτω με την παρούσα εργασία. Αυτό καθιστά την εν λόγω έρευνα και εργασία αρκετά πρωτότυπη και συνάμα βάσιμη σε επιστημονικές και παιδαγωγικές θεωρίες.

Μία συναφής έρευνα, η οποία δημοσιεύθηκε το 2009, αλλά χρησιμοποίησε ενηλίκους ως μοντέλα κατά την μοντελοποίηση, ήταν αυτή της MacDonald και των

συνεργατών της. Η έρευνα αυτή χρησιμοποίησε ενήλικα μοντέλα, αλλά κατά την διαδικασία παρέμβασης περιλήφθηκαν και συνομήλικοι με τα υποκείμενα της παρέμβασης. Οι ερευνητές αντιστόιχσαν δύο παιδιά με αυτισμό, 5 και 7 ετών αντίστοιχα με δύο παιδιά τυπικής ανάπτυξης 5 ετών, δημιουργώντας δύο ζευγάρια αντίστοιχα. Το κάθε ζευγάρι αποτελούνταν από ένα παιδί με αυτισμό και ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης. Οι ερευνητές δημιούργησαν βίντεο, τα οποία παρουσίαζαν δύο ενήλικα μοντέλα να εμπλέκονται σε διαδικασίες παιχνιδιού μεταξύ τους, χρησιμοποιώντας παιχνίδια που είχαν επιλεγεί για την έρευνα. Τα δύο μοντέλα εμφάνιζαν λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές κατά την διαδικασία του παιχνιδιού. Τα ενήλικα μοντέλα που χρησιμοποιούσαν κατά τα βίντεο έμοιαζαν με τα ζευγάρια των παιδιών, εφόσον το ένα ζευγάρι αποτελούνταν από δύο αρσενικά άτομα και το άλλο από ένα αρσενικό και ένα θηλυκό άτομο, όπως και τα ζευγάρια των παιδιών (MacDonald et al, 2009).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και τα δύο ζευγάρια των παιδιών, τόσο τα παιδιά με αυτισμό, όσο και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, απέκτησαν δεξιότητες συνεργατικού και αμοιβαίου παιχνιδιού. Μετά την παρακολούθηση των βίντεο, τα παιδιά εμφάνισαν λεκτικά κατάλληλη συμπεριφορά κατά το παιχνίδι μεταξύ τους. Το παιχνίδι μεταξύ των παιδιών έγινε πιο ποιοτικό και υπήρξε μεταξύ τους μεγαλύτερη αλληλεπίδραση, μετά την βίντεο- μοντελοποίηση. Όλα αυτά μάλιστα επιτεύχθηκαν χωρίς την προτροπή των παιδιών, ώστε να εμφανίσουν τις κατάλληλες συμπεριφορές κατά το παιχνίδι μεταξύ τους (MacDonald et al, 2009).

1.5. Η μοντελοποίηση μέσω βίντεο σε σύγκριση με άλλες μεθόδους

Η μοντελοποίηση μέσω βίντεο, όπως προέκυψε και από την παρουσίαση των παραπάνω ερευνητικών προσπαθειών, έχει αναδειχθεί εξαιρετικά ωφέλιμη, όσον αφορά τα άτομα με αυτισμό. Κυρίως, όσον αφορά την ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των ατόμων αυτών. Η βιβλιογραφία είναι πλούσια και η εξέλιξη της τεχνολογίας, κατά τα τελευταία είκοσι κυρίως χρόνια, οδήγησε πολλούς ερευνητές στην χρήση της βίντεο- μοντελοποίησης. Πολλοί μάλιστα από αυτούς τους ερευνητές δεν ενέμειναν μονάχα στην χρήση της βίντεο- μοντελοποίησης, κατά τις ερευνητικές τους προσπάθειες, για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των ατόμων με αυτισμό, αλλά προχώρησαν και στην σύγκριση και στην αντιπαράθεση της εν λόγω μεθόδου παρέμβασης με άλλες μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας των ίδιων δεξιοτήτων σε αυτά τα άτομα.

Αρχικά, το 2005 η Gena με τους συνεργάτες (2005) πραγματοποίησαν μια συγκριτική έρευνα, κατά την οποία σύγκριναν την βίντεο- μοντελοποίηση και την ζωντανή μοντελοποίηση κατά την διδασκαλία δεξιοτήτων παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό. Η παρέμβαση απευθυνόταν σε τρία παιδιά προσχολικής ηλικίας, 3 έως 5 ετών, με αυτισμό. Στόχος ήταν η διδασκαλία στα παιδιά, κατάλληλων ανταποκρίσεων και κατάλληλης συμπεριφοράς σε δραστηριότητες παιχνιδιού στο πλαίσιο του σπιτιού τους. Συνολικά παρουσιάστηκαν στα παιδιά 140 σενάρια δραστηριοτήτων παιχνιδιού και αποτελεσματικών συμπεριφορών, οι οποίες μπορούν να διαχωριστούν σε τρεις κατηγορίες: η εκτίμηση, η συμπάθεια και η αποδοκιμασία. Κατά τη παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε το σχέδιο των πολλαπλών αρχικών μετρήσεων. Στα βίντεο χρησιμοποιήθηκε ένα συνομήλικο μοντέλο με τα παιδιά, το οποίο παρουσίαζε τον τρόπο παιχνιδιού στο χώρο του παιχνιδιού με κάποια παιχνίδια. Ο θεραπευτής καθοδηγούσε και ενδυνάμωνε την αλληλεπίδραση του παιδιού με τα παιχνίδια και το παρότρυνε να παίζει. Τα παιδιά με αυτισμό παρακολούθησαν το βίντεο με τον συνομήλικο να παίζει με τα παιχνίδια σε διάφορα σενάρια παιχνιδιού και παρακολούθησαν και ζωντανά τον θεραπευτή να παρουσιάζει τον τρόπο παιχνιδιού και την κατάλληλη συμπεριφορά κατά το παιχνίδι.

Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά επέδειξαν πιο κατάλληλες συμπεριφορές κατά την διάρκεια του παιχνιδιού τους μετά τη βίντεο-μοντελοποίηση, παρά μετά την ζωντανή μοντελοποίηση. Η ενίσχυση και η ενδυνάμωση των παιδιών από τον θεραπευτή, ώστε να επιδείξουν την κατάλληλη συμπεριφορά, σε συνδυασμό με την βίντεο- μοντελοποίηση απέδειξαν ότι αποτελούν πιο αποτελεσματικές μεθόδους παρέμβασης σε άτομα με αυτισμό σε σχέση με την ζωντανή μοντελοποίηση. Το ισχυρό σημείο όμως της εν λόγω έρευνας δεν είναι η σύγκριση των μεθόδων παρέμβασης στα παιδιά με αυτισμό, ώστε να μάθουν να ανταποκρίνονται επιτυχώς και κατάλληλα κατά την διάρκεια του παιχνιδιού με τα παιχνίδια τους, του μιμητικού δηλαδή παιχνιδιού, αλλά το γεγονός ότι η εν λόγω έρευνα κατάφερε να γενικεύσει τα θετικά αποτελέσματα σε άλλα πλαίσια παιχνιδιού, με άλλα παιχνίδια και με άλλους ανθρώπους. Τα παιδιά δηλαδή, επέδειξαν κατάλληλη συμπεριφορά κατά το μιμητικό παιχνίδι και με άλλα παιχνίδια, εκτός από αυτά που χρησιμοποιήθηκαν κατά την παρέμβαση και με άλλους ανθρώπους, όπως με άλλον θεραπευτή ή με την μητέρα τους.

Πέντε χρόνια αργότερα, δημοσιεύθηκε μία άλλη συγκριτική έρευνα από τη Cardon και τη Wilcox (2010). Οι ερευνήτριες χρησιμοποίησαν δύο μεθόδους

παρέμβασης, την αμοιβαία διδασκαλία και την βίντεο- μοντελοποίηση προκειμένου να διδάξουν σε παιδιά με αυτισμό δεξιότητες παιχνιδιού. Τα παιδιά έπρεπε να αυξήσουν τις δεξιότητες μίμησης, κατά την διαδικασία του παιχνιδιού με ορισμένα παιχνίδια, που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα. Τα υποκείμενα της παρέμβασης ήταν έξι αγόρια με αυτισμό, ηλικίας 2 έως 4 ετών. Στα βίντεο χρησιμοποιήθηκαν τρία συνομήλικα παιδιά, ηλικίας 2 ετών. Κατά την διαδικασία της αμοιβαίας διδασκαλίας μίμησης, ο θεραπευτής υποδείκνυε άμεσα λεκτικά τον τρόπο, που το κάθε παιδί έπρεπε να παίζει με κάθε παιχνίδι. Κατά την βίντεο- μοντελοποίηση, τα παιδιά παρακολουθούσαν τους συνομηλικούς τους να παίζουν με τα παιχνίδια και ύστερα έπρεπε να μιμηθούν τις συμπεριφορές και ενέργειες που παρακολούθησαν στα βίντεο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι και οι δύο μέθοδοι διδασκαλίας δεξιοτήτων μίμησης κατά την διαδικασία του παιχνιδιού ήταν αποτελεσματικές για τα παιδιά με αυτισμό. Τα παιδιά απέκτησαν δεξιότητες μίμησης στο παιχνίδι και από την αμοιβαία διδασκαλία και από την βίντεο- μοντελοποίηση. Ωστόσο, η βίντεο- μοντελοποίηση επέδειξε αποτελέσματα περισσότερο ολικά και γενικευμένα, ενώ η αμοιβαία διδασκαλία είχε θετικά αποτελέσματα περισσότερο παροδικά και στατικά. Τα παιδιά διατήρησαν τα θετικά αποτελέσματα και τις δεξιότητες μίμησης, καθώς και γενίκευσαν αυτές τις δεξιότητες κατά την διαδικασία παιχνιδιού με άλλα παιχνίδια.

Δύο άλλες συγκριτικές έρευνες δημοσιεύθηκαν δύο χρόνια μετά. Η πρώτη δημοσιεύθηκε από την Wilson (2012). Στην εν λόγω έρευνα επίσης, συγκρίθηκε η βίντεο- μοντελοποίηση με την ζωντανή μοντελοποίηση. Η έρευνα επιδίωκε να διδάξει επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες σε τέσσερα παιδιά με αυτισμό, 3 έως 5 ετών, με αναλογία ως προς το φύλο ισότιμη, δύο αγόρια δηλαδή και δύο κορίτσια. Η πρωτοτυπία της εν λόγω έρευνα ήταν ότι επιχείρησε την απόκτηση δεξιοτήτων από τα παιδιά στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Πριν την έναρξη της έρευνας τα μοντέλα, τα οποία θα επιδείκνυαν τις δεξιότητες που έπρεπε να διδαχθούν τα παιδιά, ήταν ενήλικοι δάσκαλοι των παιδιών και εκπαιδεύτηκαν ως προς τον τρόπο παρουσίασης των δεξιοτήτων και στο πλαίσιο της ζωντανής μοντελοποίησης και στο πλαίσιο της βίντεο- μοντελοποίησης. Οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες στοχοποιήθηκαν μετά από παρατήρηση των παιδιών στο νατουραλιστικό πλαίσιο της τάξης και το πλαίσιο, στο οποίο μοντελοποιήθηκαν και παρουσιάστηκαν στα παιδιά, ήταν οι δεξιότητες παιχνιδιού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι δύο τρόποι μοντελοποίησης ήταν αποτελεσματικές για την ανάπτυξη επικοινωνιακών και

κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό και κυρίως, όταν οι δύο τρόποι συνδυάζονται (Wilson, 2012a).

Σε αντίθεση με την προηγούμενη έρευνα της Gena και των συνεργατών της (2005), η οποία παρουσιάστηκε παραπάνω και απέδειξε την υπερίσχυση της βίντεο-μοντελοποίησης, στην έρευνα της Wilson (2012a) τα τρία από τα τέσσερα παιδιά αύξησαν τις επικοινωνιακές και κοινωνικές τους δεξιότητες από τον συνδυασμό των δύο τρόπων μοντελοποίησης. Ακόμα, η οπτική προσοχή όλων των παιδιών αυξήθηκε και στους δύο τρόπους μοντελοποίησης από τα ενήλικα μοντέλα (Wilson, 2012a). Είναι αρκετά προκλητικό εφόσον τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα παρόμοιας προηγούμενης έρευνας, αν πραγματοποιούνταν και μία τρίτη έρευνα, η οποία θα αποδειξεί ποιος από τους δύο τύπους μοντελοποίησης είναι αποτελεσματικότερος για την διδασκαλία κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό.

Η δεύτερη έρευνα, διεξήχθη από την Kagohara και τους συνεργάτες (2012). Η εν λόγω έρευνα συνέκρινε την βίντεο-μοντελοποίηση με την χρήση των κοινωνικών ιστοριών, προκειμένου να διδάξει σε δύο παιδιά, 10 ετών, με σύνδρομο Άσπεργκερ, την κοινωνική δεξιότητα του χαιρετισμού άλλων ατόμων. Τα παιδιά έμαθαν τον τρόπο να χαιρετούν άλλα, οικεία τους άτομα στο πλαίσιο του σχολείου, κάθε πρωί, με την χρήση κοινωνικών ιστοριών. Η βίντεο-μοντελοποίηση του τρόπου χαιρετισμού έγινε υπό την μορφή animation- cartoon. Το βίντεο προβαλλόταν στα παιδιά μέσω ενός φορητού iPad. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι απλοί καθημερινοί χαιρετισμοί διδάχθηκαν στα παιδιά μέσω κοινωνικών ιστοριών, αλλά μέσω βίντεο-μοντελοποίησης τα παιδιά έμαθαν πιο πολύπλοκους τρόπους χαιρετισμού και διατήρησαν τα αποτελέσματα για περισσότερο χρονικό διάστημα.

Το συμπέρασμα που μπορεί να εξαχθεί από όλα τα παραπάνω, γενικώς, είναι ότι η βίντεο-μοντελοποίηση και ως μοναδικός τρόπος και μέθοδος παρέμβασης, αλλά και σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους, αποτελεί μια σύγχρονη μέθοδο εκπαιδευτικής διδασκαλίας σε άτομα με αυτισμό. Είτε συγκρίνεται, είτε όχι με άλλες μεθόδους, η αποτελεσματικότητα της εν λόγω μεθόδου, κυρίως ως προς την διδασκαλία κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε άτομα με αυτισμό, έχει αποδειχθεί ερευνητικά και αποτελεί μια δεδομένη πραγματικότητα. Παρακάτω θα αναλυθούν με βάση τα ερευνητικά δεδομένα που ήδη παρουσιάστηκαν τα πλεονεκτήματα, τα οποία προκύπτουν από την αξιοποίηση της βίντεο-μοντελοποίησης στην διδασκαλία των ατόμων με αυτισμό.

1.6. Τα πλεονεκτήματα της βίντεο μοντελοποίησης

Όπως προέκυψε από τις έρευνες, που παρουσιάστηκαν παραπάνω, η βίντεο-μοντελοποίηση αποτελεί μία αποτελεσματική μέθοδο διδασκαλίας και ανάπτυξης υπολειπόμενων δεξιοτήτων και συμπεριφορών σε άτομα με αυτισμό. Τα πλεονεκτήματα της χρήσης της εν λόγω μεθόδου είναι πολλαπλά και θα ήταν ωφέλιμο για όλους όσους εμπλέκονται με άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, αν συνοψιστούν όλα αυτά τα οφέλη.

Αρχικά, η βίντεο μοντελοποίηση αποτελεί μία πρακτική μέθοδο διδασκαλίας, η οποία βασίζεται στο περιβάλλον και μπορεί να αποβεί άκρως ωφέλιμη, εφόσον στηρίζεται στην ανεξαρτησία που προσφέρει. Η βίντεο-μοντελοποίηση ως καθαρή πρακτική ανάπτυξης δεξιοτήτων δεν εμπεριέχει μεγάλη παρεμβατικότητα από τον δάσκαλο ή από τον ενήλικα που εμπλέκεται σε αυτή την μεθοδολογία. Δίνει στο άτομο με αυτισμό ανεξαρτησία και αυτονομία, εφόσον μπορεί να παρακολουθεί και μόνο τους το βίντεο, όσες φορές επιθυμεί. Στις γενικές ευκολίες και δυνατότητες, που παρέχει η εν λόγω μέθοδος, εκτός από το παραπάνω, είναι ότι αποτελεί μία εύχρηστη μέθοδο. Δίνει την δυνατότητα εξατομίκευσης και προσαρμογής στις ιδιαίτερες ανάγκες του ατόμου στο οποίο απευθύνεται, εφόσον εύκολα σχεδιάζεται και εγγράφεται ένα βίντεο. Μπορούν ακόμα, να ξεπεραστούν και δυσκολίες που μπορούν υπό άλλες μεθόδους να αποτελούν εμπόδια για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ενός ατόμου (Wilson, 2012b).

Ακόμα, η βίντεο-μοντελοποίηση αποτελεί μία μέθοδο με χαμηλό κόστος γενικώς, εφόσον στην σημερινή εποχή, η χρήση βίντεο κάμερας αποτελεί καθημερινότητα για την πλειοψηφία των ανθρώπων. Βέβαια, πιο πολύπλοκα και πιο σύγχρονα μέσα βιντεοσκόπησης ή προβολής βίντεο, όπως i-pads ή i-rods, αποτελούν πιο ακριβά μέσα αλλά μία τηλεόραση ή ένα φορητό τηλέφωνο με ενσωματωμένη βίντεο κάμερα, αποτελούν συσκευές απαραίτητες και καθημερινώς χρησιμοποιούμενες, άρα και πιο οικονομικές. Επίσης, η βίντεο-μοντελοποίηση λόγω της ευκολίας εφαρμογής της, μπορεί να προσαρμοστεί και να χρησιμοποιηθεί σε διάφορα πλαίσια διδασκαλίας ενός ατόμου. Από το πλαίσιο του σπιτιού έως το σχολικό πλαίσιο ή το πλαίσιο ενός ιδιωτικού θεραπευτηρίου από κάποιον λογοθεραπευτή, ψυχολόγο ή ειδικό παιδαγωγό. Μπορεί ακόμα, ως μέθοδος διδασκαλίας, να ανταποκριθεί στις ανάγκες όχι μονάχα ενός ατόμου, αλλά και μιας ολόκληρης ομάδας ατόμων (Ayres & Langone, 2005).

Όσον αφορά πιο συγκεκριμένα, τα άτομα με αυτισμό, η χρήση της βίντεο-μοντελοποίησης αποτελεί μία στρατηγική μέθοδο παρέμβασης, η οποία είναι αποτελεσματική ως προς το μικρό κόστος χρόνου και χρημάτων για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων από τα άτομα αυτά. Οι δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με αυτισμό από την βίντεο- μοντελοποίηση μπορούν να διατηρηθούν σε βάθος χρόνου και να γενικευτούν μεταξύ ανθρώπων, πλαισίων και ερεθισμάτων (Delano, 2007 & Charlop et al, 2010). Η βίντεο- μοντελοποίηση παρέχει ένα ελεγχόμενο και συστηματικό πλαίσιο στα άτομα με αυτισμό και το ίδιο βίντεο μπορεί να προβληθεί επαναληπτικώς όχι μονάχα σε ένα άτομο, αλλά και σε άλλα (Nikopoulos & Keenan, 2006). Επίσης, μειώνεται και η προσωπική επικοινωνία που απαιτείται μεταξύ ειδικού ή δασκάλου που εφαρμόζει την βίντεο- μοντελοποίηση και του ατόμου με αυτισμό. Αυτό είναι αρκετά βολικό για το άτομο με αυτισμό, που υπολείπεται σε κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και η εμπλοκή του σε μια προσωπική επικοινωνία, έστω και με τον δάσκαλό του, μπορεί να του προκαλέσει επιπρόσθετη ένταση και άγχος (Boudreau & D' Entremont, 2011).

Η βίντεο- μοντελοποίηση απαιτεί ελάχιστες γλωσσικές δεξιότητες και δεξιότητες συγκέντρωσης της προσοχής των ατόμων που παρακολουθούν τα βίντεο. Στα άτομα με αυτισμό όμως, μπορεί να προσφέρει μεγαλύτερη διασκέδαση και ευχαρίστηση, λόγω της αξιοποίησης των οπτικών ερεθισμάτων, στα οποία τα άτομα αυτά εμφανίζουν προτίμηση. Τέλος, η εν λόγω στρατηγική μέθοδος μπορεί να αξιοποιήσει διάφορους τύπους μοντέλων, ώστε να αναπτυχθούν οι δεξιότητες των ατόμων με αυτισμό (Delano, 2007 & Wilson, 2012b). Μεθοδολογικά, έχει αποδειχτεί ότι η βίντεο- μοντελοποίηση για να έχει θετικότερα αποτελέσματα, όσον αφορά την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των ατόμων με αυτισμό, θα πρέπει τα βίντεο που προβάλλονται στα άτομα να έχουν διάρκεια έως 5 λεπτά (Shukla- Mehta et al, 2010).

1.7. Τα βήματα- στάδια της βίντεο μοντελοποίησης

Η βίντεο- μοντελοποίηση, όπως αναλύθηκε παραπάνω, έχει θετικά αποτελέσματα στην διδασκαλία και ανάπτυξη των δεξιοτήτων των ατόμων με αυτισμό. Γι' αυτό τον λόγο πολλοί ερευνητές και ειδικοί επαγγελματίες, οι οποίοι έχουν πραγματοποιήσει ανάλογες ερευνητικές προσπάθειες ή που βρίσκονται κοντά σε άτομα με αυτισμό, παρέχοντάς τους θεραπευτική και εκπαιδευτική στήριξη, προσπάθησαν

πολλές φορές να δημιουργήσουν ένα πλάνο ή σχεδιάγραμμα με τα στάδια ή βήματα που πρέπει να ακολουθήσει κάποιος, ο οποίος επιθυμεί να παρέχει μία τέτοια εκπαιδευτική παρέμβαση σε ένα ή περισσότερα άτομα με αυτισμό.

Για παράδειγμα, η Ganz σε ένα άρθρο της, το οποίο δημοσιεύθηκε το 2011, ανέφερε συνοπτικά και γενικά ότι τα βασικά βήματα ή στάδια για την προετοιμασία και πραγματοποίηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης βάσει βίντεο μοντελοποίησης, είναι τρία. Πρώτον, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός ή ο ειδικός που επιχειρεί την παρέμβαση σε ένα άτομο με αυτισμό, να αναγνωρίσει την συμπεριφορά ή τις συμπεριφορές στόχο ή στόχους. Θα πρέπει δηλαδή, να αναγνωριστούν οι δεξιότητες ή συμπεριφορές που υπολείπονται στο άτομο και που χρήζουν ανάπτυξης, εκμάθησης ή κατάκτησης. Σ' αυτό το στάδιο περιλαμβάνονται επιμέρους στάδια, όπως η αξιολόγηση του ατόμου από τον ειδικό, η καταγραφή των δεξιοτήτων του βάσει μιας λίστας, η προτεραιότητα των δεξιοτήτων που χρήζουν περισσότερης στήριξης, ο ορισμός των δεξιοτήτων αυτών και η συλλογή των δεδομένων για την αρχική μέτρηση ή τις αρχικές μετρήσεις πριν την παρέμβαση.

Δεύτερον, η παραγωγή του βίντεο, το οποίο θα χρησιμοποιηθεί κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση (Ganz, 2011). Ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι ιδανική διάρκεια ενός βίντεο, ώστε η παρέμβαση να στεφθεί με επιτυχία είναι 2 ή 3 έως 5 λεπτά και ειδικά, όσον αφορά τα άτομα με αυτισμό, τα όμοια με αυτά μοντέλα των βίντεο επηρεάζουν την τελική κατάκτηση της νέας γνώσης ή δεξιότητας (Buggey, 2005, Bellini & McConnell, 2010). Τρίτο γενικό στάδιο είναι η βίντεο- μοντελοποίηση της παρέμβασης. Αυτό το στάδιο συνοδεύεται από επιμέρους στάδια επίσης, όπως η προετοιμασία για την διδασκαλία, η παρακολούθηση των βίντεο και η ενσωμάτωση των δεξιοτήτων ή συμπεριφορών που αποτελούν τους στόχους στα βίντεο και στην παρέμβαση, η συλλογή των δεδομένων της παρέμβασης, η γενίκευση των αποτελεσμάτων και η αντιμετώπισης τυχόν προβλημάτων κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση (Ganz, 2011).

Σε ένα άλλο άρθρο, το οποίο δημοσιεύθηκε το 2012, από την Wilson, περιγράφονται πέντε φάσεις ή στάδια της βίντεο- μοντελοποίησης. Η συγγραφέας προχώρησε σε ένα τέτοιο σχεδιάγραμμα με σκοπό να προσφέρει έναν οδηγό προς τους ειδικούς και κυρίως προς τους λογοθεραπευτές, που εργάζονται με άτομα με αυτισμό. Η πρώτη φάση περιλαμβάνει την προετοιμασία της παρέμβασης. Αυτή η φάση έχει επιμέρους στάδια, την αξιολόγηση των δεξιοτήτων του ατόμου, την επιλογή των κατάλληλων δεξιοτήτων, ώστε να αποτελέσουν τους στόχους της παρέμβασης, την

επιλογή μοντέλου για τα βίντεο, την επιλογή πλαισίου για την πραγματοποίηση της παρέμβασης και την σκηνοθεσία των βίντεο. Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει την βιντεοσκόπηση ή εγγραφή του/των βίντεο. Η φάση αυτή περιλαμβάνει την επιλογή του κατάλληλου εξοπλισμού και την αξιολόγηση του/ των βίντεο, που βιντεοσκοπήθηκαν πριν προβληθούν στο άτομο ή στα άτομα, κυρίως ως την ακουστική τους (Wilson, 2012b).

Η τρίτη φάση περιλαμβάνει την εμπλοκή του ατόμου στην εκπαιδευτική παρέμβαση με βίντεο- μοντελοποίηση. Η φάση αυτή περιλαμβάνει τον ορισμό του πλαισίου και της συχνότητας παρακολούθησης του/ των βίντεο, τον ορισμό του χρόνου παρακολούθησης και τον ορισμό των ατόμων, τα οποία θα εμπλακούν στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Τέταρτον, η καταγραφή της ανταπόκρισης του ατόμου με αυτισμό στην εκπαιδευτική παρέμβαση μέσω βίντεο- μοντελοποίησης. Σε αυτή την φάση θα πρέπει να επιλεγθούν οι κατάλληλες μέθοδοι συλλογής των δεδομένων, που αφορούν την ανταπόκριση του ατόμου με αυτισμό στην παρέμβαση και να προωθηθεί και να αξιολογηθεί η γενίκευση και η διατήρηση των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν ή αναπτύχθηκαν. Τέλος, θα πρέπει προνοητικά να σχεδιαστούν τα επόμενα βήματα της βίντεο- μοντελοποίησης. Θα πρέπει να προνοηθούν οι επόμενες ενέργειες σε δύο περιπτώσεις. Αν η βίντεο- μοντελοποίηση πετύχει, τότε θα μπορούσε να γίνει συνήθης και ίσως και καθημερινή μέθοδος εκπαίδευσης του ατόμου. Αντίθετα, αν δεν πετύχει, θα πρέπει να ανευρεθεί και να προγραμματιστεί μία εναλλακτική μέθοδο εκπαιδευτικής παρέμβασης για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ή συμπεριφορών- στόχων του ατόμου (Wilson, 2012b).

Η Murray και η Noland το 2013 εξέδωσαν ένα βιβλίο, στο οποίο αναφέρθηκαν σε όλους του τύπους της βίντεο- μοντελοποίησης και δημιούργησαν έναν οδηγό για τους ειδικούς αλλά και για τους γονείς, οι οποίοι επιθυμούν και επιδιώκουν απλά να χρησιμοποιήσουν την βίντεο- μοντελοποίηση ως μέθοδο διδασκαλίας και ανάπτυξης των δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό, με τα οποία κάπως εμπλέκονται. Όσον αφορά τον τύπο της βίντεο- μοντελοποίησης, ο οποίος χρησιμοποιεί άλλα άτομα ως μοντέλα, δημιούργησαν έναν οδηγό, ο οποίος περιλαμβάνει δέκα βήματα. Ακολουθώντας αυτά τα δέκα βήματα, η βίντεο- μοντελοποίηση προς άτομα με αυτισμό, η οποία χρησιμοποιεί άλλα άτομα ως μοντέλα μπορεί να είναι επιτυχής. Τα δέκα αυτά βήματα ακολουθήθηκαν και στην εκπαιδευτική παρέμβαση, η οποία παρουσιάζεται με την παρούσα εργασία. Το πρώτο βήμα του οδηγού αναφέρεται στην αναγνώριση της δεξιότητας ή των δεξιοτήτων, η οποία ή οι οποίες χρήζουν ανάπτυξης ή εκμάθησης και

θα αποτελέσει την συμπεριφορά- στόχο της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Δεύτερον , θα πρέπει να οριστεί και να βρεθεί ο εξοπλισμός, ο οποίος θα είναι απαραίτητος για την πραγματοποίηση της βίντεο- μοντελοποίησης, όπως μία βίντεο- κάμερα, ένα DVD player, μία τηλεόραση ή οθόνη ή έναν ηλεκτρονικός υπολογιστής, κτλ (Murray & Noland, 2013).

Τρίτον, θα πρέπει να ολοκληρωθεί η ανάλυση έργου της δεξιότητας, που θα αποτελέσει τον στόχο της παρέμβασης και να συλλεχθούν δεδομένα από την αρχική μέτρηση. Τέταρτον, θα πρέπει να δημιουργηθεί ένα πλάνο ή σχέδιο για την βιντεοσκόπηση του βίντεο και να αποφασιστεί ο τύπος της βίντεο- μοντελοποίησης που θα χρησιμοποιηθεί. Πέμπτον, η βιντεοσκόπηση του ή των βίντεο. Έκτον, θα πρέπει στο υπάρχον βιντεοσκοπημένο βίντεο να πραγματοποιηθεί ορισμένη επεξεργασία και να προκύψει ένα τελικό λογισμικό πρόγραμμα που θα περιλαμβάνει το βίντεο που τελικά θα προβληθεί στο άτομο με Αυτισμό. Η επεξεργασία αυτή μπορεί να περιλαμβάνει την αφαίρεση περιττών ήχων από το βίντεο ή την προσθήκη αφήγησης ή καθοδήγησης ή την προσθήκη μουσικής υπόκρουσης, αν κριθεί απαραίτητη. Κατά το έβδομο βήμα, το τελικό βίντεο ή λογισμικό με το βίντεο που προέκυψε, προβάλλεται στο ή στα υποκείμενο ή υποκείμενα της παρέμβασης. Κατά το όγδοο βήμα, αξιολογείται η ανάπτυξη των δεξιοτήτων ή της δεξιότητας που αποτέλεσε τον στόχο της παρέμβασης. Η ανάπτυξη αυτή ακολουθεί την παρακολούθηση του βίντεο από το άτομο. Κατά το επόμενο βήμα, θα πρέπει να καταγράφουν τα δεδομένα από την ανάπτυξη των δεξιοτήτων- στόχων της παρέμβασης. Μπορεί να μαγνητοσκοπηθεί η επίδοση του ατόμου ως προς τις δεξιότητες ή συμπεριφορές- στόχους και να πραγματοποιούνται σημειώσεις από την εν λόγω επίδοση (Murray & Noland, 2013).

Τέλος, θα πρέπει να υπάρξει επίλυση των προβλημάτων, τα οποία τυχόν προέκυψαν και οδήγησαν σε χαμηλή επίδοση των υποκειμένων της παρέμβασης, όσον αφορά της δεξιότητες- στόχους. Υπάρχουν ορισμένες ερωτήσεις που μπορούν να υποβληθούν και αν απαντηθούν θα δώσουν λύσεις στα εν λόγω προβλήματα. Όπως, το άτομο παρακολουθούσε το βίντεο αρκετά συχνά ή υπήρξε καταλληλότερη ώρα της ημέρας για την παρακολούθηση, ή μήπως το πλαίσιο στο οποίο προβάλλονταν το βίντεο δεν ήταν κατάλληλο, μήπως το βίντεο ήταν πολύ μεγάλο, μήπως η συμπεριφορά- στόχος ήταν πολύ δύσκολη για το συγκεκριμένο υποκείμενο, ώστε να την αποκτήσει ή μήπως το υποκείμενο θα επωφελούνταν περισσότερο αν παρακολουθούσε το βίντεο περισσότερο; Με τον τρόπο αυτόν θα αξιολογηθεί η παρέμβαση μέσω βίντεο- μοντελοποίησης στο σύνολό της (Murray & Noland, 2013).

1.8. Αναγκαιότητα και σκοπός της παρούσας έρευνας

Όπως διαφάνηκε από την παραπάνω θεωρητική ανάλυση, η βίντεο-μοντελοποίηση αποτελεί μία σύγχρονη και συνάμα ωφέλιμη μέθοδο διδασκαλίας δεξιοτήτων και συμπεριφορών στα άτομα με αυτισμό. Ειδικά όσον αφορά τα εν λόγω άτομα, η βιβλιογραφία και το ερευνητικό υπόβαθρο που αφορά την μοντελοποίηση μέσω βίντεο είναι εκτενές, ιδίως κατά την τελευταία δεκαετία (Charlop et al, 2010). Η βίντεο- μοντελοποίηση εφόσον αποδείχτηκε ευεργετική για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των ατόμων με αυτισμό, οδηγήθηκε στον ορισμό υποκατηγοριών της συγκεκριμένης μεθόδου. Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια επιχειρεί να ενταχθεί στο ευρύτερο πλαίσιο της βιβλιογραφίας για την βίντεο- μοντελοποίηση με υποκείμενα άτομα με αυτισμό.

Οι δεξιότητες, οι οποίες έχουν επιχειρηθεί να αναπτυχθούν σε άτομα με αυτισμό μέσω βίντεο- μοντελοποίησης είναι αρκετές και αναλύθηκαν άνωθεν. Παρόλα αυτά οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν το επίκεντρο της βίντεο-μοντελοποίησης, επειδή σε αυτές κυρίως παρουσιάζουν ελλείμματα τα άτομα με αυτισμό (APA, 2000). Στις κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνονται και οι δεξιότητες παιχνιδιού, οι οποίες αναπτύσσονται από την βρεφική ηλικία και συνεχίζουν έως την ενηλικίωση του ατόμου. Όπως ήδη αναλύθηκε, οι δεξιότητες του παιχνιδιού είναι βασικές για την ανάπτυξη και άλλων κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό. Τα παιδιά υπό το φάσμα του αυτισμού εμφανίζουν μειωμένες δεξιότητες παιχνιδιού (Constantino et al, 2003, Kanner, 1943 & Schreibman, 2005). Οι ερευνητικές προσπάθειες, οι οποίες χρησιμοποίησαν την βίντεο- μοντελοποίηση για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό στηρίχτηκαν κυρίως στην αναπτυγμένες ικανότητες μίμησης, τις οποίες παρουσιάζουν τα εν λόγω παιδιά, καθώς και τη προτίμησή τους σε οπτικά ερεθίσματα, που αξιοποιούνται μέσω της τεχνολογίας (Johnson et al, 2013, Kinney et al, 2003 & Lovaas, 1971).

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διδάξει δεξιότητες παιχνιδιού σε τέσσερις εφήβους, ηλικίας 12 έως 14 ετών και με αναλογία ως προς το φύλο, δύο αγόρια και δύο κορίτσια, που βρίσκονται υπό το φάσμα του αυτισμού. Οι δεξιότητες του παιχνιδιού αφορούσαν την εκμάθηση του τρόπου παιχνιδιού έξι επιτραπέζιων παιχνιδιών, τα οποία απαιτούσαν πολύπλοκες κινητικές και διανοητικές δεξιότητες, αλλά και δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας. Η διδασκαλία έγινε μέσω της

βίντεο- μοντελοποίησης και ο τύπος της μοντελοποίησης που επιλέχθηκε ήταν η μοντελοποίηση με άλλους ως μοντέλα και συγκεκριμένα με συνομήλικα μοντέλα, ένα κορίτσι και ένα αγόρι 13 ετών. Με βάση την θεωρία του Bandura, η οποία αναφέρει ότι τα άτομα τείνουν να μιμούνται άλλα άτομα που τους μοιάζουν, αξιοποιήθηκαν συνομήλικοι των ατόμων με αυτισμό ως μοντέλα κατά την μοντελοποίηση (Bandura, 1977). Ακόμα, η παρούσα ερευνητική προσπάθεια επιχείρησε να καλύψει το ερευνητικό κενό που διαπιστώθηκε στην βιβλιογραφία και αφορούσε την διδασκαλία δεξιοτήτων παιχνιδιών σε εφήβους με αυτισμό. Η υπάρχουσα ερευνητική βιβλιογραφία αφορούσε την διδασκαλία δεξιοτήτων παιχνιδιών σε μικρότερα παιδιά νηπιακής ή παιδικής ηλικίας και αρκούσαν στην διδασκαλία απλώς δεξιοτήτων μιμητικού παιχνιδιού μέσω της βίντεο- μοντελοποίησης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν για την διεξαγωγή της ερευνητικής εκπαιδευτικής παρέμβασης ήταν τα εξής:

- 1) Σε ποιο βαθμό η βίντεο- μοντελοποίηση με συνομηλικούς ως μοντέλα είναι αποτελεσματική για την εκμάθηση δεξιοτήτων που αφορούν την εκτέλεση σύνθετων παιχνιδιών με κανόνες (επιτραπέζια) σε εφήβους με αυτισμό;
- 2) Σε ποιο βαθμό διατηρούνται οι δεξιότητες που αποκτήθηκαν στη διάρκεια της παρέμβασης;

Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία με την οποία διεξήχθη η έρευνα. Επρόκειτο για μία έρευνα που αποτέλεσε μια μελέτη περίπτωσης, κατά την οποία πραγματοποιήθηκε μία εκπαιδευτική παρέμβαση σε τέσσερις εφήβους, προκειμένου να αναπτύξουν ορισμένες δεξιότητες που αφορούσαν το συνεργατικό παιχνίδι. Αρχικά, θα παρουσιαστούν οι συμμετέχοντες ή τα υποκείμενα της έρευνας και τα χαρακτηριστικά τους. Στην συνέχεια, θα παρουσιαστεί η διαδικασία και τα στάδια της έρευνας, καθώς και ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων που προέκυψαν. Θα αναφερθεί και ο τρόπος με τον οποίο εξασφαλίστηκε η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας και των αποτελεσμάτων της.

2.1. Οι συμμετέχοντες και το πλαίσιο

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν τέσσερα παιδιά, δύο αγόρια και δύο κορίτσια, ηλικίας 12 έως 14 ετών, τα οποία φοιτούσαν στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Λαμίας. Τα παιδιά διαφοροποιούνταν ως προς τις δεξιότητες τους, αλλά όλα βρίσκονταν στο φάσμα του Αυτισμού. Η έρευνα διεξήχθη στο σχολικό πλαίσιο σε εξατομικευμένες συνεδρίες ανά ζευγάρι παιδιών, ενώ απομακρύνονταν από το πλαίσιο της τάξης τους. Αρχικά, η ερευνήτρια απέστειλε μία επιστολή προς τη διευθύντρια σχολείου προκειμένου να επιτραπεί η παραμονή της ερευνήτρια και η διεξαγωγή της έρευνας στον συγκεκριμένο χώρο (σελ. 109, Παράρτημα Ι). Η έρευνα ξεκίνησε τον Φεβρουάριο του 2013 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2013, με την λήξη της σχολικής χρονιάς. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο δυάδες, δύο ζευγάρια του ενός κοριτσιού και ενός αγοριού αντίστοιχα, με βάση την ηλικία τους. Ένα κορίτσι 12 ετών με ένα αγόρι 13 ετών περίπου και ένα κορίτσι 13 ετών με ένα αγόρι 14 ετών περίπου.

Τα παιδιά επιλέχθηκαν με βάση την διάγνωσή τους με αυτισμό, την ηλικία τους, αλλά και μετά από την παρακολούθηση των παιδιών στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης, ώστε να διαπιστωθεί αν ήταν σε θέση για να συμμετάσχουν σε μία τέτοια εκπαιδευτική παρέμβαση. Πριν τη έναρξη της παρέμβασης και ολόκληρης της ερευνητικής διαδικασίας στάλθηκε μία επιστολή προς τους γονείς των παιδιών, με την οποία τους ζητούνταν να δώσουν την συγκατάθεσή τους για συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα, ενώ τονίζονταν ότι θα τηρούνταν το απόρρητο των πληροφοριών και των δεδομένων. Η επιστολή δόθηκε ιδιοχείρως στους γονείς των παιδιών από την διευθύντρια του σχολείου (σελ. 110, Παράρτημα Ι).

Οι γονείς των παιδιών επισκέφθηκαν το σχολείο και είχαν μία συνάντηση με την ερευνήτρια, όπου της έδωσαν την γραπτή συγκατάθεσή τους για συμμετοχή των παιδιών τους στην εκπαιδευτική παρέμβαση, ενώ ακολούθησε συζήτηση σχετικά με τα χαρακτηριστικά, τις δεξιότητες και τις δυσκολίες των παιδιών τους (σελ.111, Παράρτημα Ι). Πληροφορίες σχετικά με τα παιδιά δόθηκαν και από τους ατομικούς τους φακέλους στο αρχείο του σχολείου, αλλά και από συζητήσεις με την διευθύντρια, τους εκπαιδευτικούς, την κοινωνική λειτουργό και την ψυχολόγο του σχολείου. Τα κριτήρια που τέθηκαν για την συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική παρέμβαση ήταν: α) να έχουν επίσημα διάγνωση Αυτισμού ή ΔΑΔ (Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές), β) να εμπίπτουν στο ηλικιακό φάσμα 10 έως 14 ετών, γ) να εμφανίζουν ελλείμματα ως προς τις κοινωνικές τους δεξιότητες, ειδικά στις δεξιότητες παιχνιδιού, επιτραπέζιου και μη, δ) να εμφανίζουν προτίμηση σε οπτικά ερεθίσματα, ε) Να μην έχουν προηγούμενη εμπειρία με βίντεο μοντελοποίηση.

Ο πρώτος συμμετέχων ήταν ο Δήμος¹, 13 ετών με διάγνωση Αυτισμού από τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. Ο Δήμος παρακολουθούσε το ειδικό σχολείο από ηλικία έξι ετών και ήταν η πρώτη του χρονιά στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Στην τάξη όπου φοιτούσε υπήρχε μεγάλη ανομοιογένεια ως προς τις δυσκολίες και τις δεξιότητες των παιδιών. Ο Δήμος εμφάνιζε προτίμηση σε οπτικά ερεθίσματα, εφόσον χόμπι του ήταν η συλλογή και το κολάζ φωτογραφιών από περιοδικά και εφημερίδες. Ο λόγος του ήταν σε καλά επίπεδα, εφόσον απαντούσε σε κάθε ερώτηση που του απευθυνόταν. Δεν εμφάνιζε αυθόρμητο λόγο, ενώ χαρακτηριζόταν από αρκετές στερεοτυπικές κινήσεις (πχ: κούνημα των χεριών και ενασχόληση με τα δάχτυλά του), αλλά δεν παρουσίαζε καθόλου ηχολαλία. Ο Δήμος παρουσίαζε κοινωνικά ελλείμματα, εφόσον κατά την διάρκεια του διαλείμματος δεν συναναστρέφονταν με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου. Προτιμούσε ή να ασχολείται με το μπλοκ των κολάζ που διατηρούσε, ή να κάνει βόλτες στο προαύλιο χώρο μαζί με τον Γιάννη, το άλλο παιδί με Αυτισμό, το οποίο συμμετείχε στην έρευνα, μετά από προσέγγιση του Γιάννη προς τον Δήμο. Για τους σκοπούς της έρευνας έγινε ψυχομετρική αξιολόγηση. Αναλυτικά στις «Προοδευτικές Έγχρωμες Μήτρες» (Coloured Progressive Matrices Sets A, A_B, B· RAVEN, 2004) η βαθμολογία του ήταν 18/36 και στη σταθμισμένη δοκιμασία Προσληπτικού Λεξιλογίου (Peabody Picture Vocabulary Test- PPVT· Dunn & Dunn, 1981) η βαθμολογία του ήταν 85. Η

¹ Τα ονόματα που χρησιμοποιούνται είναι ψευδώνυμα προκειμένου να διασφαλισθεί η εχεμύθεια της έρευνας και η προστασία των συμμετεχόντων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

βαθμολογία του συγκεκριμένου παιδιού δεν μπορεί να αξιολογηθεί, διότι η στάθμιση του συγκεκριμένου εργαλείου αξιολόγησης, στην Ελλάδα καλύπτει μονάχα τις ηλικίες των παιδιών έως 12 ετών.

Το δεύτερο παιδί ήταν η Ιωάννα, η οποία ήταν 13 ετών και ήταν και γι' αυτή η πρώτη χρονιά που φοιτούσε στο Ε.Ε.Ε.Κ., ενώ κατά τα προηγούμενα χρόνια φοιτούσε σε κανονικό δημοτικό σχολείο με παράλληλη στήριξη ορισμένες σχολικές χρονιές και τμήμα ένταξης κάποιες άλλες. Η Ιωάννα είχε διαγνωστεί με Αυτισμό από τα έξι της και από τότε παρακολουθούσε κατ' οίκον καθημερινές δίωρες συνεδρίες από ειδικό παιδαγωγό. Το πρόγραμμα της βασιζόνταν στο TEACCH², ενώ παράλληλα γίνονταν προσπάθεια να εκπαιδευτεί στις δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης, στις οποίες υστερούσε. Οι κοινωνικές της δεξιότητες ήταν πολύ χαμηλές, εφόσον στα διαλλείματα ήταν απομονωμένη. Δεν ενδιαφερόταν για την συναναστροφή με τα άλλα παιδιά. Παρόλα αυτά προς τους γονείς και προς τους εκπαιδευτικούς της εμφάνιζε αρκετά συχνά αυθόρμητο λόγο. Γνωστικά ήταν σε πολύ καλά επίπεδα. Δεν εμφάνιζε καθόλου ηχολαλία, αλλά ορισμένες φορές εμφάνιζε στερεοτυπικές κινήσεις. Της άρεσε πολύ να ασχολείται με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τις δυνατότητες που τις έδινε το διαδίκτυο να παρακολουθεί βίντεο κλιπ των αγαπημένων της τραγουδιστών. Η Ιωάννα είχε παρουσιάσει τρεις φορές από τότε που έκλεισε τα δέκα έτη επιληπτικές κρίσεις και γι' αυτό της χορηγούνταν φαρμακευτική αγωγή. Η μνήμη της ήταν σε υψηλά επίπεδα και ανταποκρίνονταν σχετικά γρήγορα και εύκολα σε κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση που της είχε παρασχεθεί. Στις «Προοδευτικές Έγχρωμες Μήτρες» (Coloured Progressive Matrices Sets A, A_B, B· RAVEN, 2004) η βαθμολογία της ήταν 22/36 και στη σταθμισμένη δοκιμασία Προσληπτικού Λεξιλογίου (Peabody Picture Vocabulary Test- PPVT· Dunn & Dunn, 1981) η επίδοσή της ήταν 81. Αν και επίσης, η εν λόγω βαθμολογία του παιδιού στο PPVT δεν μπορεί να αξιολογηθεί, λόγω της μη στάθμισης του εργαλείου στην Ελλάδα για παιδιά άνω των 12 ετών.

Το τρίτο παιδί ήταν η Νόρα, η οποία ήταν 12 ετών και ήταν η δεύτερη χρονιά της στο Ε.Ε.Ε.Κ., ενώ πριν φοιτούσε στο ειδικό σχολείο. Η Νόρα είχε διαγνωστεί με Αυτισμό από τα πέντε της χρόνια και ήταν σε αρκετά βαριά μορφή, εφόσον δεν εμφάνιζε λόγο και αρκούσαν σε στερεοτυπίες και έντονη ηχολαλία. Η Νόρα δεν ανταποκρίνονταν στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών της να επικοινωνήσουν μαζί της, αλλά ήταν ένα πολύ χαρούμενο παιδί, που προτιμούσε να ακούσει τραγούδια και

² Mesibov, Shea & Schopler, 2004

να τα επαναλαμβάνει στο πλαίσιο της ηχολαλίας της. Ο λόγος όμως για τον οποίο το συγκεκριμένο παιδί επιλέχθηκε για να συμμετάσχει στην έρευνα, παρά τον βαρύ Αυτισμό, ήταν ότι παρουσίαζε έντονες μιμητικές τάσεις των συνομηλίκων της κατά την διάρκεια των διαλλειμάτων. Στις «Προοδευτικές Έγχρωμες Μήτρες» (Coloured Progressive Matrices Sets A, A_B, B· RAVEN, 2004) η βαθμολογία της ήταν 13/36 και στη σταθμισμένη δοκιμασία Προσληπτικού Λεξιλογίου (Peabody Picture Vocabulary Test- PPVT· Dunn & Dunn, 1981) η επίδοσή της ήταν 64. Το παιδί θεωρείται 145 μηνών και η βαθμολογία της 64 στο συγκεκριμένο εργαλείο αξιολόγησης είναι εκτός κανονικής κατανομή. Γεγονός που αποδεικνύει ότι η κατανόηση λεξιλογίου εκ μέρους του παιδιού είναι πραγματικά πολύ χαμηλή.

Το τέταρτο παιδί ήταν ο Γιάννης, ο οποίος ήταν 14 ετών και φοιτούσε στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. τα τελευταία τρία χρόνια. Ο Γιάννης είχε διαγνωσθεί με Αυτισμό από τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ από τα έξι του χρόνια και φοιτούσε σε κανονικό σχολείο με τμήμα ένταξης, πριν το Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Είχε πολύ καλές ακαδημαϊκές γνώσεις, οι οποίες δεν απέκλιναν και πολύ από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης της ηλικίας του. Είχε πολύ καλή μνήμη και εμφάνιζε προτίμηση σε τεχνολογικά μέσα που συνδύαζαν ηχητικά και ποιοτικά ερεθίσματα, όπως φορητά τηλέφωνα, ηλεκτρονικοί υπολογιστές. Εμφάνιζε αυθόρμητο λόγο και δεν εμφάνιζε καθόλου στερεοτυπίες ή ηχολαλία. Ο Γιάννης στα διαλείμματα συνήθως προσέγγιζε τον Δήμο και έκαναν παρέα. Του απηύθυνε τον λόγο και έκαναν βόλτες στο προαύλιο. Στις «Προοδευτικές Έγχρωμες Μήτρες» (Coloured Progressive Matrices Sets A, A_B, B· RAVEN, 2004) η βαθμολογία του ήταν 24/36 και στη σταθμισμένη δοκιμασία Προσληπτικού Λεξιλογίου (Peabody Picture Vocabulary Test- PPVT· Dunn & Dunn, 1981) η επίδοσή του ήταν 96. Επίσης, η βαθμολογία του παιδιού στο εν λόγω εργαλείο αξιολόγησης δεν μπορεί να αξιολογηθεί, διότι το PPVT δεν έχει σταθμιστεί στην Ελλάδα για παιδιά άνω των 12 ετών.

Τα τέσσερα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ζευγάρια με βάση τις ικανότητές τους και με την αντιστοιχία αγόρι- κορίτσι. Ο Δήμος αποτέλεσε ένα ζευγάρι μαζί με την Ιωάννα και η Νόρα αποτέλεσε ένα ζευγάρι μαζί με τον Γιάννη. Στην έρευνα κατά την βίντεο- μοντελοποίηση συμμετείχαν και δύο παιδιά τυπικής ανάπτυξης, 13 ετών. Τα δύο παιδιά ήταν η Μαίρη και ο Ντίνος και μαθητές Β΄ γυμνασίου. Τα δύο παιδιά επιλέχθηκαν με βάση την ηλικία τους, ώστε να είναι συνομήλικα σχετικά με τα υποκείμενα της έρευνας μας. Το ζευγάρι των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης αποτέλεσαν τα μοντέλα της βίντεο- μοντελοποίησης.

2.2. Πειραματικό σχέδιο

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας ήταν αν τέσσερις έφηβοι με Αυτισμό μπορούν μέσω βίντεο- μοντελοποίησης με συνομήλικα μοντέλα να μάθουν να παίζουν συνεργατικά επιτραπέζια παιχνίδια. Το εν λόγω ερώτημα όπως και τα συναφή που προέκυψαν από την έναρξη της έρευνας και αναφέρθηκαν παραπάνω, αποσκοπούσαν στην διερεύνηση αιτιακών σχέσεων μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών. Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η καταλληλότερη μέθοδος για την διερεύνηση τέτοιου είδους σχέσεων είναι η πειραματική μέθοδος (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006) και αυτή ακολουθήθηκε και στην παρούσα έρευνα. Στην έρευνα αυτή η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η βίντεο- μοντελοποίηση και οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν τα βήματα ή στάδια που θα έπρεπε να ακολουθηθούν προκειμένου να εκτελεστεί επιτυχώς το καθένα από τα έξι επιτραπέζια παιχνίδια. Από τα βήματα- στάδια του κάθε παιχνιδιού προέκυψαν οι δεξιότητες- στόχοι για κάθε παιχνίδι (σελ. 116, Παράρτημα II).

Πιο συγκεκριμένα, η μέθοδος που ακολουθήθηκε από την έρευνα ήταν το πείραμα τριών φάσεων μεμονωμένης περίπτωσης με επανάληψη της διαδικασίας για τους τέσσερις συμμετέχοντες (single subject experimental design), ώστε να διδαχθούν τα βήματα που τους επιτρέπουν να παίζουν επιτυχώς το κάθε επιτραπέζιο παιχνίδι. Οι τρεις φάσεις που περιελάμβανε το πειραματικό σχέδιο ήταν η φάση της παρατήρησης, η φάση της παρέμβασης και τέλος, η τελική μέτρηση. Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν τρεις παρατηρήσεις των παιδιών με κάθε παιχνίδι. Το κάθε παιχνίδι δόθηκε σε κάθε ζευγάρι παιδιών με τυχαία σειρά και παρατηρούνταν αν ακολουθούν τα βήματα του κάθε παιχνιδιού. Σε ένα φύλλο παρατήρησης που περιελάμβανε τα βήματα του κάθε παιχνιδιού, σημειώνονταν «Ναι» ή «Όχι» ανάλογα αν το κάθε παιδί πραγματοποιούσε το κάθε βήμα ή όχι. Αυτό έγινε για κάθε παιχνίδι τρεις φορές σε κάθε ζευγάρι. Τα παιδιά βιντεοσκοπήθηκαν κατά τις αρχικές μετρήσεις τρεις φορές κατά το παιχνίδι του με κάθε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι. Η παρατήρηση και η καταγραφή στο φύλλο παρατήρησης έγινε εφόσον η ερευνήτρια παρακολουθούσε το βίντεο για κάθε παιχνίδι και σημείωνε σε ξεχωριστά φύλλα τα αποτελέσματα για κάθε παιδί.

Ύστερα από τις τρεις αυτές αρχικές μετρήσεις ορίστηκε για κάθε παιδί μια γραμμή εκκίνησης και από εκεί και πέρα μετά τις παρεμβάσεις σημειώνονταν η πρόοδος του κάθε παιδιού στα βήματα του κάθε παιχνιδιού. Το συγκεκριμένο

μεθοδολογικό σχέδιο, όπως διαφάνηκε και από την παραπάνω βιβλιογραφική θεωρητική ανάλυση στη παρούσα εργασία, είναι αρκετά επιτυχές, εφόσον ελέγχει την αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης, η οποία εισάγεται σε διαφορετικές γραμμές εκκίνησης και δείχνει αν μια συμπεριφορά αλλάζει ή εξελίσσεται όταν εφαρμοστεί μία εκπαιδευτική παρέμβαση (Boudreau & D' Entremont, 2011, Charlop et al, 2010, Gena et al, 2005 & Nikoroulos & Keenan, 2006). Η εκπαιδευτική παρέμβαση στην προκειμένη περίπτωση ήταν η βίντεο- μοντελοποίηση. Αφού ορίστηκε η γραμμή εκκίνησης για κάθε συμμετέχοντα, ύστερα με την παρέμβαση διαφάνηκε η εξέλιξη του κάθε παιδιού ως προς την εκμάθηση του κάθε παιχνιδιού. Η εξέλιξη αυτή οφειλόταν αποκλειστικά στην παρέμβαση μέσω βίντεο- μοντελοποίησης. Ωστόσο, ενώ συνήθως πραγματοποιούνται τρεις αρχικές μετρήσεις, ώστε να οριστεί η γραμμή εκκίνησης, όσες περισσότερες αρχικές μετρήσεις πραγματοποιηθούν, τόσο πιο πολύ θα διαφανεί η διαφορά στην επίδοση των συμμετεχόντων μετά την έναρξη και κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης (Kazdin, 1982).

Τέλος, το εν λόγω μεθοδολογικό σχέδιο χρησιμοποιήθηκε εκτενώς στις περισσότερες ερευνητικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μέσω βίντεο- μοντελοποίησης (Boudreau & D' Entremont, 2011, Charlop et al, 2010, Gena et al, 2005 & Nikoroulos & Keenan, 2006). Ως μεθοδολογικό σχέδιο υπερισχύει στις έρευνες με άτομα με Αυτισμό, έναντι του σχεδίου που χρησιμοποιεί ομάδες ελέγχου, λόγω της ανομοιογένειας, την οποία παρουσιάζουν τα άτομα με Αυτισμό, ως προς τα χαρακτηριστικά τους (Simpson, 2005).

2.3. Υλικά

Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση μέσω βίντεο μοντελοποίησης ήταν ποικίλα. Αρχικά, για την διαδικασία της βίντεο-μοντελοποίησης χρησιμοποιήθηκε μία κάμερα τελευταίας τεχνολογίας CANON 16 ιντσών, με την οποία βιντεοσκοπήθηκαν τα βίντεο που χρησιμοποιήθηκαν για την μοντελοποίηση, αλλά και τα βίντεο που περιελάμβαναν τα υποκείμενα της παρέμβασης να παίζουν τα έξι παιχνίδια, ώστε έτσι να πραγματοποιούνταν μέσω των συγκεκριμένων βίντεο η παρατήρησή τους και η καταγραφή των αποτελεσμάτων που θα προέκυπταν. Ακόμα, χρησιμοποιήθηκε έναν φορητός ηλεκτρονικός υπολογιστής (laptop), ώστε να προβληθούν τα βίντεο της παρέμβασης στα υποκείμενα της έρευνας, αλλά και για να γίνει η μέγιστη δυνατή βελτιστοποίηση των βίντεο της παρέμβασης

πριν την προβολή τους στα υποκείμενα. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής ήταν εξοπλισμένος με ένα ειδικό πρόγραμμα παραγωγής βίντεο (VLC Media Player) και ένα πρόγραμμα επεξεργασίας των βίντεο (AviDemux 2.6.4).

Εκτός από τα παραπάνω τεχνολογικά υλικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία γενικώς, χρησιμοποιήθηκαν και τα έξι επιτραπέζια παιχνίδια, τα οποία αποτέλεσαν τα υλικά της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Τα έξι αυτά παιχνίδια επιλέχθηκαν με βάση τον βαθμό δυσκολίας τους από το πιο εύκολο και απλό έως το πιο πολύπλοκο και δύσκολο. Βασικό κριτήριο ήταν να αποτελούν παιχνίδια που να μπορούν να παίζονται συνεργατικά ανά δύο τουλάχιστον άτομα, ώστε να αποτελούν τρόπο αλληλεπίδρασης μεταξύ ενός ζευγαριού ατόμων και να είναι ευρέως γνωστά και να μπορούν να αγοραστούν εύκολα από οποιονδήποτε ενδιαφερόμενο. Τα έξι αυτά παιχνίδια ήταν το Score 4, το Memo: Ντόμινο, το Φιδάκι, το Uno, το Tumbling Tower: Jenga και το Μάντεψε ποιος. Τα πιο εύκολα από τα εν λόγω παιχνίδια που απαιτούσαν απλές δεξιότητες παρατήρησης και σειροθέτησης ή αντιστοίχισης ήταν το Score 4, το Jenga και το Ντόμινο. Ιεραρχικώς, τα μετρίως δύσκολα παιχνίδια, τα οποία απαιτούσαν πιο πολύπλοκες δεξιότητες, όπως παρατήρηση, αντιστοίχιση, αλλά και εναλλαγή των καρτών και συλλογισμό ή αρίθμηση, ήταν το Uno και το Φιδάκι. Ενώ δυσκολότερο από όλα τα παιχνίδια υπήρξε το Μάντεψε ποιος, το οποίο απαιτούσε ενισχυμένες κοινωνικές δεξιότητες συνδιαλλαγής και συνομιλίας με ερωτήσεις και απαντήσεις. Αυτό το παιχνίδι απαιτούσε αλληλεπίδραση και επικοινωνία ουσιαστική και αποτελεσματική μεταξύ των ατόμων, προκειμένου να είναι αποτελεσματική η διαδικασία του παιχνιδιού.

Τα έξι αυτά παιχνίδια μελετήθηκαν ως προς τις οδηγίες χρήσης τους και το πρωτόκολλο του τρόπου με τον οποίο παίζονται. Έτσι, με βάση αυτές τις οδηγίες χρήσης του κάθε παιχνιδιού δημιουργήθηκε μία λίστα με βήματα και συμπεριφορές-στόχους που θα πρέπει να ακολουθήσει ή να πραγματοποιήσει κάποιος προκειμένου να παίξει σωστά το κάθε παιχνίδι. Παρακάτω θα περιγραφούν τα έξι παιχνίδια και ο τρόπος με τον οποίο παίζεται το καθένα.

2.3.1. Score 4

Το συγκεκριμένο παιχνίδι αποτελούνταν από ένα ταμπλό με δύο στήλες στα πλαϊνά του ταμπλό, η κάθε μία από τις οποίες περιείχε διαφορετικού χρώματος πούλια. Το παιχνίδι παίζεται με δύο μονάχα άτομα. Ο κάθε παίχτης πρέπει να διαλέξει μία στήλη με ενός χρώματος πούλια. Ένας- ένας με την σειρά πρέπει να ρίχνει ένα πούλι

μέσα στο ταμπλό. Η επιφάνεια του ταμπλό περιέχει εσοχές στις οποίες εισέρχονται τα πούλια (εικόνα 1, σελ. 113, Παράρτημα II). Όποιος από τους δύο παίκτες σχηματίζει πρώτος τετράδα με τα πούλια του χρώματος του, οριζόντια, κάθετα ή διαγώνια, είναι ο νικητής του παιχνιδιού. Πρόκειται για ένα παιχνίδι, το οποίο απαιτεί παρατηρητικότητα, λεπτές κινήσεις με τα δάκτυλα των χεριών, δεξιότητες αντιστοίχισης και σειροθέτησης με βάση το χρώμα. Ακολουθεί ο πίνακας με τους κανόνες του παιχνιδιού.

Score 4: Κανόνες παιχνιδιού.

- 1) Ο ένας παίχτης τοποθετεί το πλέγμα ανάμεσα τους, Ρίχνει τα πούλια στις στήλες, στις πλευρές του κάθε πλέγματος, κίτρινα στην μία, κόκκινα στην άλλη.
- 2) Αποφασίζουν ποιος παίχτης θα παίξει πρώτος.
- 3) Κάθε παίχτης παίζει εναλλάξ.
- 4) Όταν έρθει η σειρά κάθε παίχτη, σέρνει ένα πούλι του χρώματος του έξω από το πλάι της στήλης του και το ρίχνει σε οποιαδήποτε υποδοχή μέσα στο πλέγμα.
- 5) Ο παίχτης που θα σχηματίσει πρώτος μία σειρά με τέσσερα ίδια πούλια, ίδιου χρώματος, οριζόντια, κάθετα ή διαγώνια, είναι ο νικητής.
- 6) Αν υπάρξει ισοπαλία, ξαναπαίζουν.

2.3.2. Memo: NTOMINO

Το Ντόμινο είναι ένα παιχνίδι που αποτελείται από τριάντα ορθογώνιες κάρτες, η κάθε μία από τις οποίες είναι χωρισμένη στην μέση και αποτελείται από δύο πλαίσια. Το κάθε πλαίσιο περιέχει μία διαφορετική εικόνα (σιτάρι, χιονάνθρωπο, ομπρέλα, κτλ). Κάθε κάρτα δηλαδή δείχνει δύο διαφορετικές εικόνες. Οι παίκτες μοιράζονται από πέντε κάρτες και τις υπόλοιπες τις αφήνουν πάνω στο τραπέζι ως βοηθητικές. Αφήνουν ακόμα μία κάρτα πάνω στο τραπέζι, ώστε να φαίνονται οι εικόνες της. Ο πρώτος παίχτης πρέπει να ελέγξει τις πέντε κάρτες του και να βρει μία κάρτα που να δείχνει μία ίδια εικόνα με τις εικόνες της κάρτας που βρίσκεται πάνω στο τραπέζι. Τοποθετεί την κάρτα με την ίδια εικόνα δίπλα στην εικόνα της κάρτας που βρίσκεται στο τραπέζι. Το ίδιο πράττει και ο δεύτερος παίχτης. Παίζουν εναλλάξ, δημιουργώντας μία σειρά από κάρτες με ίδιες εικόνες. Ο παίχτης που θα εξαντλήσει τις κάρτες του πρώτος και θα τις

τοποθετήσει όλες πάνω στο τραπέζι, πρέπει να πει την λέξη «Ντόμινο» και αυτός θα είναι ο νικητής (εικόνα 2, σελ 113, Παράρτημα II)

Το εν λόγω παιχνίδι απαιτεί παρατηρητικότητα και λεπτό χειρισμό στην κίνηση των χεριών. Ακόμα, απαιτεί δυνατότητα σειροθέτησης και συνδυαστικής σκέψης. Το γεγονός ότι εμπεριέχει εικόνες το καθιστά κατάλληλο για άτομα με αυτισμό, εφόσον τα εν λόγω άτομα δείχνουν προτίμηση σε οπτικά ερεθίσματα (Ganz et al, 2011). Πρόκειται για ένα παιχνίδι, το οποίο μπορεί να παιχτεί και με περισσότερα από δύο άτομα. Παρακάτω ακολουθεί πίνακας με τους κανόνες του παιχνιδιού.

Memo: NTOMINO: Κανόνες παιχνιδιού

- 1) Ο παίχτης βγάζει τις κάρτες από το κουτί και τις ανακατεύει καλά.
- 2) Κάθε παίχτης διαλέγει τυχαία πέντε κάρτες.
- 3) Οι υπόλοιπες κάρτες μένουν ως εφεδρικές πάνω στο τραπέζι, με την εικονογραφημένη τους πλευρά προς τα κάτω.
- 4) Ο ένας παίχτης ρίχνει μια κάρτα.
- 5) Ο άλλος παίχτης προσπαθεί να ρίξει μια κάρτα που να δείχνει την ίδια εικόνα με την κάρτα που έριξε ο πρώτος παίχτης.
- 6) Αν ο παίχτης δεν έχει κάρτα με την ίδια εικόνα, επιλέγει μια κάρτα από τις εφεδρικές.
- 7) Αν και η κάρτα που πήρε από τις εφεδρικές, δεν ταιριάζει με τις εικόνες που βρίσκονται πάνω στο τραπέζι, ο παίχτης χάνει την σειρά του και παίζει ο επόμενος παίχτης.
- 8) Νικητής είναι ο παίχτης που θα ρίξει και θα εξαντλήσει όλες τις κάρτες του πρώτος και θα πει την λέξη «Ντόμινο».

2.3.3. Tubling tower: Jenga

Το Jenga είναι ένα παιχνίδι, το οποίο αποτελείται από 50 χρωματιστά τουβλάκια, διαφορετικού χρώματος το καθένα. Ο πρώτος παίχτες δημιουργεί μία τριάδα από τουβλάκια το ένα δίπλα στο άλλο πάνω στο τραπέζι. Ο δεύτερος παίχτης συνεχίζει και τοποθετεί ένα τουβλάκι πάνω στα άλλα. Συνεχίζουν εναλλάξ ο ένας μετά τον άλλον να τοποθετούν τουβλάκια το ένα πάνω στο άλλο, ώσπου να δημιουργήσουν

έναν πύργο με σειρές τριών τούβλων. Ύστερα αφού δημιουργήσουν τον πύργο, θα πρέπει ο κάθε παίχτης εναλλάξ να αφαιρεί ένα τούβλο από το μέσον του πύργου, προσέχοντας να μην πέσει ο πύργος. Αν ένας παίχτης αφαιρέσει ένα τούβλο και ο πύργος πέσει, τότε ο παίχτης χάνει (εικόνα 3, σελ.114, Παράρτημα II). Το συγκεκριμένο παιχνίδι απαιτεί δεξιότητες συγκέντρωσης της προσοχής και λεπτής κινητικότητας των δακτύλων του χεριού. Το γεγονός ότι τα τουβλάκια στο συγκεκριμένο παιχνίδι είναι χρωματιστά, το καθιστά ελκυστικό για τα άτομα με αυτισμό. Τα έντονα χρώματα δημιουργούν έντονα οπτικά ερεθίσματα που ελκύουν την προσοχή των ατόμων με αυτισμό. Παρακάτω ακολουθεί πίνακας με τους κανόνες του εν λόγω παιχνιδιού.

Tubling tower- Jenga: Κανόνες παιχνιδιού

- 1) Ο παίχτης τοποθετεί τρία τουβλάκια το ένα δίπλα στο άλλο πάνω στο τραπέζι (βάση).
- 2) Ο δεύτερος παίχτης τοποθετεί άλλα τρία τουβλάκια σε ορθή γωνία προς τα τουβλάκια της βάσης.
- 3) Συνεχίζουν εναλλάξ κάθε παίχτης, τοποθετώντας ένα- ένα τουβλάκι το ένα δίπλα στο άλλο ανά τριάδες, η μία πάνω στην άλλη. Η κάθε τριάδα των τούβλων πρέπει να βρίσκεται σε ορθή γωνία προς την προηγούμενή της τριάδα.
- 4) Το παιχνίδι ξεκινάει...
- 5) Κάθε παίχτης πρέπει να χρησιμοποιεί μόνο το ένα του χέρι.
- 6) Ο πρώτος παίχτης ξεκινάει αφαιρώντας, προσεκτικά από το μέσον του πύργου, ένα τουβλάκι.
- 7) Ο δεύτερος παίχτης συνεχίζει, αφαιρώντας άλλο ένα τουβλάκι από τον πύργο, προσέχοντας να μην πέσει.

- 8) Η ίδια διαδικασία συνεχίζεται και ο κάθε παίχτης προσέχει τις κινήσεις του άλλου παίχτη.
- 9) Αν ένας παίχτης αφαιρέσει ένα τουβλάκι και ο πύργος πέσει, αυτός ο παίχτης χάνει.
- 10) Αν ο πύργος δεν πέσει, κάθε παίχτης συνεχίζει να αφαιρεί τουβλάκια εναλλάξ, ώσπου να τελειώσουν όλα τα τουβλάκια και να αποσυντεθεί ο πύργος.

2.3.4. Το φιδάκι

Το Φιδάκι αποτελείται από ένα ταμπλό με τους αριθμούς ένα έως 96 στην σειρά τοποθετημένους πάνω στο ταμπλό, με αρχή από την κάτω αριστερή πλευρά του ταμπλό και τέλος στην άνω αριστερή πλευρά. Ο κάθε αριθμός βρίσκεται τοποθετημένος μέσα σε ένα χρωματιστό τετράγωνο πλαίσιο. Ανάμεσα στους αριθμούς εικονίζονται κατακόρυφα και κάθετα τοποθετημένες, είτε σκάλες, είτε φιδάκια. Το παιχνίδι ακόμα, αποτελείται και από πολύχρωμα πόνια και ένα ζάρι. Κάθε παίχτης επιλέγει ένα πόνι και το τοποθετεί στον αριθμό ένα. Κάθε παίχτης ρίχνει το ζάρι εναλλάξ και ανάλογα τον αριθμό που θα φέρει, κάνει τόσα «βήματα» με το ζάρι, απαριθμώντας τα πλαίσια με τους αριθμούς. Αν ο παίχτης φτάσει με το πόνι του σε κάποιον αριθμό που εικονίζει μία σκάλα, πρέπει να προκριθεί στο αριθμό στον οποίο καταλήγει η σκάλα. Αν φτάσει σε έναν αριθμό που εικονίζει ένα φίδι, θα πρέπει να υποβιβαστεί με το πόνι του στον αριθμό που καταλήγει το φίδι. Ο παίχτης που θα φτάσει με το πόνι του, πρώτος στο πλαίσιο με τον αριθμό 96, είναι ο νικητής (εικόνα 4 , σελ.114, Παράρτημα II).

Το εν λόγω παιχνίδι αξιοποιεί την μέθοδο των ποινών και αμοιβών του Συμπεριφορισμού (Watson, 1997), προκειμένου ο κάθε παίχτης να φτάσει στο στόχο που είναι ο αριθμός 100. Το Φιδάκι μπορεί να παίζεται και με περισσότερους των δύο παιχτών. Το παιχνίδι απαιτεί δεξιότητες αρίθμησης έως το 100 και σειροθέτησης, καθώς και αυξημένες δεξιότητες συλλογισμού, προκειμένου να αντιλαμβάνεται το άτομο την ποινή ή την αμοιβή, όταν συναντά με το πόνι του σκάλα ή φίδι. Ακολουθεί πίνακας με τους κανόνες του συγκεκριμένου παιχνιδιού.

Το φιδάκι: Κανόνες παιχνιδιού

- 1) Ο κάθε παίχτης διαλέγει ένα πόνι και το τοποθετεί στον αριθμό 1 (αφετηρία).
- 2) Οι δύο παίχτες ρίχνουν εναλλάξ από μία φορά ο καθένας, το ζάρι, ώστε να διαπιστώσουν ποιος από τους δύο θα ξεκινήσει το παιχνίδι πρώτος.
- 3) Ο παίχτης, ο οποίος θα φέρει τον μεγαλύτερο αριθμό, ρίχνοντας το ζάρι, ξεκινάει το παιχνίδι πρώτος.
- 4) Ο πρώτος παίχτης, ρίχνει το ζάρι.
- 5) Ο παίχτης αρχίζει την αρίθμηση από τον αριθμό 1.
- 6) Ο παίχτης μετακινεί το πόνι του, απαριθμώντας όσα τετράγωνα δείχνει ο αριθμός που «έφερε» το ζάρι.
- 7) Ο επόμενος παίχτης ακολουθεί την ίδια διαδικασία.

8) Αν το πiónι του κάθε παίχτη βρεθεί σε τετράγωνο, το οποίο απεικονίσει μια σκάλα, τότε τοποθετεί το πiónι του στον αριθμό, στον οποίο καταλήγει η σκάλα (ανεβαίνει-προκρίνεται).

9) Αν το πiónι του κάθε παίχτη βρεθεί σε τετράγωνο, το οποίο απεικονίσει ένα φιδάκια, τότε τοποθετεί το πiónι του στον αριθμό, στον οποίο καταλήγει η ουρά του φιδιού (κατεβαίνει-υποβιβάζεται).

10) Νικητής είναι ο μαθητής, ο οποίος θα φθάσει πρώτος στον αριθμό 96 (τελευταίος αριθμός).

11) Κάθε παίχτης περιμένει τη σειρά του για να ρίξει το ζάρι.

2.3.5. Uno

Το UNO αποτελείται από 50 κάρτες, η κάθε μία από τις οποίες έχει διαφορετικό χρώμα και απεικονίζει έναν αριθμό από το 1 έως το 9. Τα χρώματα των καρτών είναι το κόκκινο, το μπλε, το πράσινο και το κίτρινο (εικόνα 5, σελ. 115, Παράρτημα II). Οι παίχτες μοιράζονται από επτά κάρτες και αφήνουν μία κάρτα φανερή πάνω στο τραπέζι. Ο κάθε παίκτης δεν αποκαλύπτει τις κάρτες του στον άλλον. Τις υπόλοιπες κάρτες τις αφήνουν αναποδογυρισμένες, ως εφεδρικές, πάνω στο τραπέζι. Οι παίκτες ρίχνουν εναλλάξ μία- μία από τις κάρτες τους πάνω στην κάρτα που βρίσκεται στο τραπέζι. Οι κάρτες που ρίχνουν οι παίκτες θα πρέπει να έχουν το ίδιο χρώμα. Αν θέλουν να αλλάξουν χρώμα των καρτών, θα πρέπει να ρίξουν τον ίδιο αριθμό με την ήδη υπάρχουσα, στο τραπέζι, κάρτα. Όταν οι παίκτες δεν έχουν κατάλληλη κάρτα για να ρίξουν, παίρνουν μία κάρτα από τις εφεδρικές, ενώ αν και πάλι δεν έχουν κατάλληλη κάρτα, λένε την λέξη «Πάσο».

Το εν λόγω παιχνίδι μπορεί να παιχτεί και με περισσότερους από δύο παίκτες. Νικητής είναι ο παίκτης που θα εξαντλήσει πρώτος όλες τις κάρτες του και θα πει «UNO». Το παιχνίδι απαιτεί πιο πολύπλοκες κοινωνικές δεξιότητες μεταξύ των παικτών, εφόσον απαιτεί και λεκτική επικοινωνία κατά την διάρκεια του παιχνιδιού. Είναι ένα παιχνίδι που δημιουργεί σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των παικτών. Είναι απόλυτα συμβατό με τους «οπτικούς μαθητές» (Ganz et al, 2011), όπως έχουν χαρακτηριστεί τα άτομα με αυτισμό, εφόσον οι κάρτες συνδυάζουν τα έντονα χρώματα που ελκύουν την προσοχή των ατόμων αυτών. Το παιχνίδι περιέχει και άλλους

διαδικαστικούς κανόνες κατά την διάρκειά του, οι οποίοι περιγράφονται στον παρακάτω πίνακα.

UNO- Παιχνίδι με κάρτες: Κανόνες παιχνιδιού

- 1) Ο ένας παίκτης ανακατεύει τις κάρτες και αναποδογυρίζει πάνω στα τραπέζι.
- 2) Ο κάθε παίκτης τραβάει από μία κάρτα από τις αναποδογυρισμένες. Ο παίκτης με την κάρτα με τον μεγαλύτερο αριθμό, αρχίζει το παιχνίδι πρώτος.
- 3) Ο πρώτος παίκτης μοιράζει σε όλους τους παίκτες από επτά κάρτες.
- 4) Τοποθετούν τις υπόλοιπες κάρτες αναποδογυρισμένες πάνω στο τραπέζι ως εφεδρικές και τοποθετούν μία κάρτα φανερά στο τραπέζι, ώστε να φαίνεται ο αριθμός και το χρώμα της.
- 5) Ο πρώτος παίκτης παίζει, ρίχνοντας μία απ' τις επτά κάρτες του πάνω σ' αυτήν που βρίσκεται στην μέση.

- 6) Ο παίκτης προσέχει η κάρτα που θα ρίξει να είναι ίδια με αυτή που βρίσκεται στο τραπέζι ως προς το χρώμα ή τον αριθμό.
- 7) Συνεχίζουν και ρίχνουν κάρτες εναλλάξ οι υπόλοιποι παίκτες.
- 8) Ο κάθε παίκτης δεν αποκαλύπτει στους άλλους τις κάρτες του.
- 9) Αν οι παίκτες δεν έχουν μια κάρτα που να ταιριάζει με αυτή που βρίσκεται στο τραπέζι, παίρνουν μια κάρτα από τις εφεδρικές. Αν και πάλι οι παίκτες δεν έχουν ταιριαστή κάρτα, λένε «ΠΑΣΟ» και παίζει ο επόμενος παίκτης.
- 10) Νικητής είναι αυτός που θα ρίξει όλες τις κάρτες του. Όταν ένας παίκτης μείνει με μία κάρτα, πριν την ρίξει, πρέπει να πει « UNO».
- 11) Οι παίκτες χρησιμοποιούν και τις κάρτες ΜΠΑΛΑΝΤΕΡ, επιλέγοντας όποιο χρώμα επιθυμούν και τις κάρτες με τις οποίες ο συμπαίκτης τους χάνει την σειρά του ή αναγκάζεται να πάρει δύο ή τέσσερις κάρτες από τις εφεδρικές.

2.3.6. Μάντεψε ποιος

Το Μάντεψε ποιος αποτελεί ένα παιχνίδι αρκετά πιο πολύπλοκο και δυσκολότερο από τα προηγούμενα. Αποτελείται από ένα ταμπλό με δύο αντίθετες όψεις, που στηριζόμενα δημιουργούν ένα τρίγωνο. Η μία όψη του ταμπλό είναι κόκκινη και εικονίζει διάφορα πρόσωπα και η άλλη όψη είναι μπλε και εικονίζει τα ίδια πρόσωπα. Τα εικονιζόμενα πρόσωπα εμπεριέχονται σε μικρές κάρτες. Την κάρτα με το πρόσωπο που επιλέγει ο κάθε παίκτης την τοποθετεί σε ένα ειδικό πλαίσιο πάνω στο

ταμπλό, ξεχωριστά από τις υπόλοιπες κάρτες. Το παιχνίδι παίζεται αποκλειστικά με δύο μονάχα παίκτες. Κάθε παίκτης διαλέγει μία κάρτα με ένα πρόσωπο και την τοποθετεί στο ειδικό πλαίσιο στο ταμπλό του. Ο άλλος παίκτης προσπαθεί με ερωτήσεις να μαντέψει ποιο είναι το επιλεγμένο πρόσωπο, ενώ κρύβει σταδιακά τις υπόλοιπες κάρτες με τα πρόσωπα που αποκλείει. Έτσι επαγωγικά καταλήγει κάποια στιγμή στο σωστό πρόσωπο, το οποίο αφού μαντέψει, ο συμπαίκτης του πατάει ένα κουμπί στην επάνω πλευρά του ταμπλό που δημιουργεί έναν ήχο επιβράβευσης. Αντίθετα, αν δεν ο παίκτης δεν μαντέψει σωστά το κρυμμένο πρόσωπο, τότε ο συμπαίκτης του πατάει ένα κουμπί που παράγει έναν ήχο αποδοκιμασίας. Ο παίκτης έτσι χάνει και αν επιθυμούν ξαναρχίζουν την διαδικασία του παιχνιδιού απ' την αρχή. Νικητής είναι ο παίκτης που θα μαντέψει πρώτος το πρόσωπο που κρύβει ο άλλος. Ενώ σε ειδικό πλαίσιο πάνω στο ταμπλό, μπορούν οι δύο παίκτες να σημειώνουν τον αριθμό των επιτυχιών τους (εικόνα 6, σελ.115, Παράρτημα II).

Πρόκειται για ένα παιχνίδι ιδιαίτερα απαιτητικό, εφόσον προϋποθέτει συγκεκριμένη λεκτική επικοινωνία και παρατηρητικότητα. Απαιτεί ακόμα, συνδυαστική σκέψη και εγρήγορση. Αποτελεί όμως ένα χρήσιμο παιχνίδι για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας με τους άλλους, εφόσον με την μέθοδο των ερωτήσεων- απαντήσεων, οι παίκτες μπορούν να οδηγούνται σε επαγωγικά συμπεράσματα, που θα τους οδηγήσουν στην σωστή απάντηση. Παρακάτω ακολουθεί πίνακας με τους κανόνες του παιχνιδιού.

Μάντεψε ποιος: Κανόνες του παιχνιδιού

- 1) Ο κάθε παίκτης επιλέγει μία όψη του ταμπλό και κάθεται απέναντι από τον συμπαίκτη του.
- 2) Ο κάθε παίκτης φροντίζει να βλέπει όλα τα πρόσωπα και τα ονόματά τους στις κάρτες πάνω στην δική του όψη του ταμπλό.
- 3) Κάθε παίκτης ανακατεύει τις κάρτες με τα πρόσωπα, οι οποίες ονομάζονται «Κάρτες μυστηρίου».
- 4) Ο κάθε παίκτης τραβά μία κάρτα από τις «Κάρτες μυστηρίου» και την τοποθετεί ψηλά στην ειδική υποδοχή που βρίσκεται στο ταμπλό του.
- 5) Κάθε παίκτης φροντίζει να μην μπορεί να δει ο αντίπαλος του την κάρτα που τράβηξε.
- 6) Κάθε παίκτης απευθύνει ερωτήσεις προς τον αντίπαλό του σχετικά με το κρυμμένο

πρόσωπο.

7) Κάθε παίκτης μπορεί να απαντήσει με «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ» στον αντίπαλό του.

8) Κάθε παίκτης πρέπει να παρατηρεί τις εικόνες που έχει μπροστά του και να απορρίπτει, ή να καλύπτει με τα ειδικά «παραθυράκια» που βρίσκονται πάνω στο ταμπλό του, τις εικόνες που δεν ανταποκρίνονται στις απαντήσεις εκ μέρους του αντιπάλου του.

9) ΟΙ δύο παίκτες απευθύνουν ερωτήσεις, ο ένα στον άλλον, διαδοχικά, εναλλάξ.

10) Όταν ο παίκτης είναι έτοιμος να μαντέψει ποιος βρίσκεται στην κάρτα μυστηρίου, τότε αντί να κάνει μία ερώτηση, μαντεύει. Δεν μπορεί να κάνει και ερώτηση και να μαντέψει. Πρέπει να περιμένει ξανά την σειρά του

11) Αν ο παίκτης μαντέψει λάθος, χάνει το παιχνίδι, αν μαντέψει σωστά, νικάει το παιχνίδι.

12) Συνεχίζεται η ίδια διαδικασία με άλλες κάρτες και από τους δύο παίκτες.

2.4. Στάδια της βίντεο μοντελοποίησης στην έρευνα

Η διαδικασία της εκπαιδευτικής παρέμβασης μέσω βίντεο- μοντελοποίησης στη παρούσα εργασία ακολούθησε τα βήματα ή στάδια που υπέδειξαν στο βιβλίο τους οι Murray και Noland (2013). Οι συγγραφείς υποδεικνύουν δέκα στάδια, τα οποία είναι απαραίτητα για την διαδικασία της βίντεο μοντελοποίησης. Όπως χαρακτηριστικά τονίζουν οι δύο συγγραφείς, η μέθοδος της βίντεο- μοντελοποίησης μπορεί να είναι ωφέλιμη για τα παιδιά με Αυτισμό, ώστε να μάθουν να παίζουν επιτραπέζια παιχνίδια με συνομηλίκους (Murray & Noland, 2013). Παρακάτω θα αναλυθεί η μεθοδολογία της βίντεο- μοντελοποίησης με βάση αυτά τα δέκα βήματα ή στάδια στην παρούσα έρευνα.

2.4.1. Προσδιορισμός των δεξιοτήτων που θα στοχοποιηθούν

Όσον αφορά τα τέσσερα παιδιά που συμμετείχαν στην εκπαιδευτική παρέμβαση, παρατηρήθηκαν από την ερευνήτρια στο πλαίσιο των διδακτικών ωρών του Ε.Ε.Ε.Κ., μέσα στην τάξη τους και κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων, ώστε να δημιουργηθεί μία πλήρης εικόνα για τα ελλείμματα και τις δεξιότητές τους. Φυσικά, μελετήθηκαν και οι ατομικοί φάκελοι των παιδιών και ακολούθησαν μη-δομημένες συνεντεύξεις με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των παιδιών. Κρίθηκε σκόπιμο εφόσον επρόκειτο για εφήβους να διδαχθούν πώς να παίζουν συνεργατικά επιτραπέζια

παιχνίδια. Τα επιτραπέζια παιχνίδια δεν αποτελούν μια απλή μορφή κοινωνικής ή επικοινωνιακής συμπεριφοράς και απαιτούν πιο πολύπλοκες δεξιότητες. Η εκμάθησή τους κρίθηκε ότι θα βοηθούσε τα τέσσερα παιδιά γενικώς τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες και συνάμα θα τα διασκέδαζε.

Βασικός σκοπός ήταν μέσω της βίντεο μοντελοποίησης να μάθουν τα τέσσερα παιδιά να παίζουν να έξι επιτραπέζια παιχνίδια. Οι δεξιότητες- στόχοι ήταν η εκμάθηση των έξι παιχνιδιών, γεγονός που απαιτούσε πολύπλοκες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, τις οποίες καλούνταν να επιδείξουν οι τέσσερις συμμετέχοντες, προκειμένου να έχουν επιτυχία κάθε στο παιχνίδι. Έτσι, για κάθε ένα παιχνίδι, με βάση τους κανόνες του κάθε ενός, δημιουργήθηκε μία λίστα με βήματα ή δεξιότητες που έπρεπε να πραγματοποιήσει ο κάθε συμμετέχων, προκειμένου να παίξει επιτυχώς το παιχνίδι. Η λίστα αυτή των δεξιοτήτων του κάθε παιχνιδιού αποτέλεσε και το πρωτόκολλο παρατήρησης (σελ.116, Παράρτημα II).

Ακόμα, αποφασίστηκε ότι ο καλύτερος τρόπος μοντελοποίησης του τρόπου παιχνιδιού των έξι επιτραπέζιων παιχνιδιών θα ήταν η αξιοποίηση συνομήλικων μοντέλων. Λόγω της τάσης των ατόμων να μιμούνται άτομα που τους μοιάζουν (Bandura, 1977), θα ήταν ευκολότερο τα παιδιά να μάθουν να παίζουν τα επιτραπέζια παιχνίδια βλέποντας και μιμούμενα άτομα συνομήλικα. Αποφασίστηκε τέλος, ότι τα τέσσερα παιδιά με Αυτισμό θα πρέπει να αποτελέσουν δύο ζευγάρια αντίθετου φύλου (αγόρι- κορίτσι σε κάθε ζευγάρι). Καθώς και το ζευγάρι των συνομηλικών τυπικής ανάπτυξης θα αποτελούνταν από ένα κορίτσι και ένα αγόρι.

2.4.2. Εντοπισμός και εξεύρεση του εξοπλισμού

Σε αυτό το στάδιο, εφόσον ορίστηκαν παραπάνω ποιο έξι παιχνίδια θα διδάσκονταν στα τέσσερα παιδιά και δημιουργήθηκαν και οι λίστες με τις συγκεκριμένες δεξιότητες που απαιτούσε κάθε παιχνίδι, ορίστηκε ο εξοπλισμός που θα απαιτούσε η εκπαιδευτική παρέμβαση. Έτσι, αξιοποιήθηκε μία κάμερα και έναν φορητός ηλεκτρονικός υπολογιστής, που ήδη κατείχε η ερευνήτρια, ενώ αγοράστηκαν και τα έξι επιτραπέζια παιχνίδια από γνωστό πολυκατάστημα παιχνιδιών.

2.4.3. Συλλογή δεδομένων αρχικής μέτρησης

Στο συγκεκριμένο στάδιο έπρεπε να αναλυθούν οι δεξιότητες που απαιτούνταν για κάθε παιχνίδι. Με βάση τις λίστες των δεξιοτήτων του κάθε παιχνιδιού,

πραγματοποιήθηκαν οι αρχικές μετρήσεις, που όπως αναφέρθηκε παραπάνω ήταν τρεις, προκειμένου να διαπιστωθεί ποιες από τις δεξιότητες της κάθε λίστας ήδη κατείχαν οι μαθητές και ποιες απέκτησαν μετά την παρέμβαση. Μετά τις τρεις αρχικές μετρήσεις, δημιουργήθηκε μία γραμμή εκκίνησης για τις δεξιότητες που απαιτούσε το κάθε παιχνίδι.

2.4.4. Δημιουργία ενός σχεδίου για την βιντεοσκόπηση

Στο συγκεκριμένο στάδιο δημιουργήθηκε ένα πλάνο για τον τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιούνταν η βιντεοσκόπηση. Βρέθηκαν τα μοντέλα, οι συνομήλικοι δηλαδή, τυπικής ανάπτυξης, οι οποίοι θα έπαιρναν μέρος στην μοντελοποίηση. Τα παιδιά αυτά ήταν ένα αγόρι και ένα κορίτσι 13 ετών, τα οποία φοιτούσαν στη Β΄ Γυμνασίου. Εξασφαλίστηκε η συγκατάθεση των γονέων των παιδιών (σελ. 111, Παράρτημα Ι) και τους επιβεβαιώθηκε η αξιοπιστία της διαδικασίας, καθώς και η χρησιμότητα της προσφοράς τους.

Ακόμα, ορίστηκε ο τόπος και ο χρόνος στον οποίο θα πραγματοποιούνταν η βιντεοσκόπηση. Ο τόπος ήταν το σπίτι της ερευνήτριας και ο χρόνος ήταν ημέρα Σάββατο, που τα δύο παιδιά δεν είχαν σχολικές υποχρεώσεις. Ορίστηκε ακόμα και ο τύπος των βίντεο που θα βιντεοσκοπούσαν. Σκοπός ήταν να παράγονταν βίντεο που θα έδειχναν ξεκάθαρα τον τρόπο, με τον οποίο παίζεται κάθε παιχνίδι και να ακολουθούνται πιστά όλοι οι κανόνες τους, χωρίς παρεμβολές από την ερευνήτρια. Τέλος, ορίστηκε και ο τρόπος με τον οποίο θα σκηνοθετούνταν το βίντεο της εκπαιδευτικής παρέμβασης για κάθε παιχνίδι. Ορίστηκε δηλαδή σε ποια παιχνίδια, τα δύο παιδιά πρέπει να βιντεοσκοπούσαν αντιμέτωποι, ο ένας απέναντι από τον άλλον, όπως το UNO και το Μάντεψε ποιος και σε ποια παιχνίδι θα κάθονταν ο ένας δίπλα στον άλλον, όπως το φιδάκι, το Jenga, το Ντόμινο και το Score 4.

2.4.5. Προετοιμασία των βίντεο

Στο στάδιο αυτό πραγματοποιήθηκε η βιντεοσκόπηση των βίντεο της παρέμβασης με τα έξι παιχνίδια. Για κάθε παιχνίδι βιντεοσκοπήθηκε ένα βίντεο διάρκειας τριών έως έξι λεπτών περίπου το καθένα. Τα δύο παιδιά τυπικής ανάπτυξης έλαβαν οδηγίες σχετικά με τον τρόπο χρήση του κάθε παιχνιδιού. Ορισμένα από τα παιχνίδια, τα δύο παιδιά γνώριζαν πώς να τα παίζουν. Ορισμένα παιχνίδια, που δεν τα γνώριζαν, προηγήθηκε επίδειξή τους από την ερευνήτρια. Σε κάθε παιχνίδι τα δύο παιδιά τοποθετήθηκαν σε ένα τραπέζι, είτε απέναντι το ένα με το άλλο, είτε δίπλα-

δίπλα, προκειμένου να είναι πιο αποτελεσματική η λήψη των βίντεο και ο τρόπος με τον οποίο παίζεται το παιχνίδι. Μία κάμερα τοποθετήθηκε απέναντι από το τραπέζι, στο οποίο κάθισαν τα δύο παιδιά.

Σε κάθε παιχνίδι, μετά τις οδηγίες από την ερευνήτρια προς τα παιδιά, τους δίνονταν το παιχνίδι και άρχισε η λήψη του βίντεο με το έναυσμα από την ερευνήτρια. Δεν υπήρχαν άλλες προτροπές και επεξηγήσεις εκ μέρους της ερευνήτριας κατά την διάρκεια του κάθε παιχνιδιού. Η βασική οδηγία προς τα δύο παιδιά ήταν να παίζουν το κάθε παιχνίδι με σχετικά αργό ρυθμό, ώστε να είναι εμφανή τα βήματά του και στο τέλος του κάθε παιχνιδιού έπρεπε να δηλώνουν ποιος από τους δύο ήταν ο νικητής. Το κάθε παιχνίδι βιντεοσκοπήθηκε μονάχα μία φορά και μονάχα δύο παιχνίδια χρειάστηκε, λόγω της κούρασης των παιδιών να βιντεοσκοπηθούν δύο φορές, ώστε να καταλήξουμε σε ένα από τα δύο βίντεο (Jenga και Score 4). Μετά την βιντεοσκόπηση και με την αποχώρηση των δύο παιδιών τους δόθηκαν θερμές ευχαριστίες εκ μέρους της ερευνήτριας για την πολύτιμη συνεισφορά τους και τους προσφέρθηκαν και ευχαριστήρια δώρα ως ένδειξη ευγνωμοσύνης.

2.4.6. Παραγωγή του λογισμικού των βίντεο της παρέμβασης

Σε αυτό το στάδιο της ερευνητικής εκπαιδευτικής παρέμβασης, τα βίντεο, που προέκυψαν από το παραπάνω στάδιο, υποβλήθηκαν σε ορισμένη επεξεργασία. Μετά την βιντεοσκόπηση, η ερευνήτρια προέβαλε τα βίντεο που προέκυψαν σε έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή και με την χρήση ενός προγράμματος επεξεργασίας βίντεο (AviDemux 2.6.4), προχώρησε στην επεξεργασία τους. Έτσι, από τα παιχνίδια που είχαν βιντεοσκοπηθεί δύο φορές (Jenga και Score 4) επιλέχθηκε το ένα βίντεο. Στη συνέχεια, αποσπάστηκαν μέσω του προγράμματος επεξεργασίας, οι περιττοί ήχοι από τα βίντεο. Ακόμα και η εικόνα υπέστη ορισμένη επεξεργασία με την βελτιστοποίηση των χωμάτων προβολής και με την αφαίρεση περιττών οπτικών ερεθισμάτων από τα βίντεο. Τέλος, τα έξι βίντεο των παιχνιδιών που προέκυψαν ήταν τελειοποιημένα και με διάρκεια κατά μέσο όρο 4 λεπτά περίπου το καθένα.

2.4.7. Προβολή των βίντεο στα υποκείμενα της έρευνας

Στο συγκεκριμένο στάδιο, τα έξι βίντεο, τα οποία προέκυψαν από την παραπάνω διαδικασία επεξεργασίας των βιντεοσκοπημένων παιχνιδιών, προβλήθηκαν στα τέσσερα παιδιά. Το στάδιο αυτό αφορούσε την διαδικασία της παρέμβασης, η οποία θα αναλυθεί εκτενώς παρακάτω. Η προβολή των βίντεο έγινε στο σχολικό

πλαίσιο της τάξης. Βέβαια τα δύο ζευγάρια των παιδιών απομονώνονταν, ώστε να τους παρέχεται εξατομικευμένη προβολή των βίντεο. Το κάθε βίντεο σε αυτή την φάση προβλήθηκε στα παιδιά 12 φορές συνολικά.

2.4.8. Αξιολόγηση των δεξιοτήτων που αναπτύχθηκαν μετά τη προβολή των βίντεο και διατήρηση

Αυτό το στάδιο αφορούσε την αξιολόγηση των κεκτημένων δεξιοτήτων εκ μέρους των παιδιών, μετά την προβολή των βίντεο. Η αξιολόγηση περιελάμβανε την βιντεοσκόπηση των δύο ζευγαριών, αμέσως μετά την προβολή των βίντεο των έξι παιχνιδιών. Ακόμα, περιελάμβανε και την προβολή των βίντεο με τα δύο ζευγάρια των παιδιών και την αξιολόγησή τους από την ερευνήτρια με την βοήθεια μιας λίστας αξιολόγησης (σελ. 116, .Παράρτημα II). Η έρευνα αξιολόγησε και την διατήρηση των κεκτημένων δεξιοτήτων σε δύο χρονικές περιόδους μετά το τέλος της παρέμβασης. Δύο εβδομάδες και ένα μήνα μετά την λήξη της παρέμβασης

2.4.9. Καταγραφή της ανάπτυξης των ικανοτήτων των παιδιών

Σε αυτό το στάδιο, η αξιολόγηση της προόδου του κάθε παιδιού μέσω μιας λίστας παρατήρησης, ακολουθούσε και η ανάλυση των δεδομένων, με την βοήθεια ενός προγράμματος στον ηλεκτρονικό υπολογιστή (Microsoft Office Exel). Έτσι, δημιουργήθηκαν ατομικά διαγράμματα για κάθε παιδί και για κάθε παιχνίδι που έδειχναν με βάση τις δεξιότητες ή βήματα που περιελάμβανε η λίστα παρατήρησης, την πρόοδο του κάθε παιδιού σε κάθε ένα παιχνίδι. Αυτό το στάδιο αφορούσε τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής παρέμβασης, τα οποία θα αναλυθούν σε επόμενο κεφάλαιο.

2.5. Διαδικασία

2.5.1. Γραμμή εκκίνησης

Προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα από τις τρεις αρχικές μετρήσεις, δόθηκαν τα παιχνίδια με τυχαία σειρά στα δύο ζευγάρια των παιδιών και τους ζητήθηκε απλά να παίξουν με τα παιχνίδια. Δεν δόθηκε καμία οδηγία, ούτε βοήθεια στα παιδιά

σχετικά με τον τρόπο παιχνιδιού. Το κάθε παιχνίδι ζητήθηκε από τα παιδιά να το παίξουν τρεις φορές. Η κάθε φορά που τα παιδιά έπαιζαν ένα από τα παιχνίδια, βιντεοσκοπούσαν με μια κάμερα που είχε τοποθετηθεί απέναντι από το θρανίο, όπου κάθονταν τα παιδιά. Σε κάθε παιχνίδι, ζητούνταν από τα παιδιά να κάθονται όπως και οι συνομήλικοι τυπικής ανάπτυξης στα βίντεο των έξι παιχνιδιών. Είτε απέναντι το ένα παιδί από το άλλο, είτε δίπλα-δίπλα, ώστε να μην υπάρξουν σκηνοθετικές αλλαγές κατά την επόμενη διαδικασία της παρέμβασης.

Μόλις είχαν βιντεοσκοπηθεί τρεις διαδικασίες παιχνιδιού σε κάθε ένα από τα επιτραπέζια παιχνίδια και από κάθε ζευγάρι ξεχωριστά, η ερευνήτρια με βάση την λίστα των δεξιοτήτων- στόχων ή βημάτων για κάθε παιχνίδι, παρακολούθησε τα βίντεο και σημείωσε στην λίστα ποιες από τις δεξιότητες της λίστας ήδη κατείχε το κάθε παιδί και ποιες όχι. Έτσι, προέκυψε ένα διάγραμμα για κάθε παιδί με το ποσοστό της επιτυχίας του κάθε παιδιού σε κάθε παιχνίδι σε κάθε μέτρηση.

2.5.2. Παρέμβαση

Σε αυτό το στάδιο, πραγματοποιήθηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση στα δύο ζευγάρια των παιδιών. Όπως ήδη προαναφέρθηκε, η Ιωάννα αποτέλεσε ένα ζευγάρι με τον Γιάννη και ο Δήμος αποτέλεσε ζευγάρι με τη Νόρα. Τα παιδιά κάθε ζευγαριού φοιτούσαν και στην ίδια σχολική τάξη, στο Ε.Ε.Ε.Κ., γι' αυτό κρίθηκε σωστό να τοποθετηθούν σε ζευγάρια με αυτή την σύνθεση, εφόσον θεωρήθηκε ότι θα υπήρχε και οικειότητα μεταξύ τους, οπότε θα μπορούσε να αλληλεπιδράσουν στο πλαίσιο των επιτραπέζιων παιχνιδιών πιο αποτελεσματικά.

Κατά την παρέμβαση, το κάθε ζευγάρι των παιδιών συναντούσε την ερευνήτρια σε μία αίθουσα εξατομικευμένα. Με τη βοήθεια ενός φορητού ηλεκτρονικού υπολογιστή προβάλλονταν τα βίντεο με τους συνομηλίκους να παίζουν κάθε παιχνίδι. Η σειρά με την οποία προβάλλονταν τα βίντεο σε κάθε συνεδρία, πραγματοποιούνταν με την βοήθεια μιας ηλεκτρονικής «Γεννήτριας τυχαίων αριθμών», στην οποία υποβάλλονταν οι αριθμοί 1 έως 6, αφού πρώτα τα έξι παιχνίδια είχαν αριθμηθεί από το 1 έως το 6. Κατά την προβολή του κάθε βίντεο, ζητούνταν από τα παιδιά απλά να παρακολουθούν την οθόνη του υπολογιστή.

Μετά την προβολή του κάθε βίντεο, δίνονταν το κάθε παιχνίδι στα παιδιά, ανάλογα με το παιχνίδι που έδειχνε το βίντεο που μόλις είχαν παρακολουθήσει και τους ζητούνταν να παίξουν το παιχνίδι. Με μία κάμερα, η οποία είχε τοποθετηθεί απέναντι από το θρανίο, στο οποίο κάθονταν τα παιδιά, βιντεοσκοπούσαν η διαδικασία του

παιχνιδιού του επιτραπέζιου. Κατά το παιχνίδι του κάθε ζευγαριού, δεν δίνονταν καμία οδηγία στα παιδιά σχετικά με το πώς να παίζουν. Μονάχα τους δίνονταν το επιτραπέζιο παιχνίδι και τους ζητούνταν να το παίζουν, με τον τρόπο με τον οποία παρακολούθησαν στο βίντεο. Κατά την διάρκεια του παιχνιδιού, όταν κάποιο παιδί αποσπούσε την προσοχή του ή σταματούσε να παίζει και άρχιζε διάφορες στερεοτυπικές κινήσεις ή ηχολαλία, η ερευνήτρια του απηύθυνε ονομαστικά στην εντολή «Παίξε» ή ρωτούσε το παιδί «Δεν θέλεις να παίζεις άλλο;». Το παιδί συνήθως αμέσως εισέρχονταν σε τάξη και συνέχιζε το παιχνίδι. Κατά τις φορές που αυτό δεν συνέβαινε, ακολουθούσε η επανάληψη της εντολής από την ερευνήτρια σε χρονικό διάστημα κάθε επανάληψης τα 5 δευτερόλεπτα. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε κάθε ζευγάρι σε δώδεκα συνεδρίες για κάθε παιχνίδι. Συνήθως, πραγματοποιούνταν μία συνεδρία την εβδομάδα για κάθε ένα παιχνίδι σε ένα διάστημα τριών μηνών. Το κάθε ζευγάρι δηλαδή παρακολουθούσε και έπαιζε μονάχα ένα παιχνίδι την ημέρα σε κάθε εβδομάδα και μονάχα μία ημέρα την εβδομάδα, παρακολουθούσε και έπαιζε δύο παιχνίδια.

2.5.3. Καταγραφή των συμπεριφορών- στόχων κατά την παρέμβαση

Μετά την διαδικασία της παρέμβασης, αξιολογήθηκαν τα βίντεο που προέκυψαν από τις συνεδρίες με το κάθε ζευγάρι παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, μετά από κάθε συνεδρία εκπαιδευτικής παρέμβασης, η ερευνήτρια παρακολουθούσε τα βίντεο, τα οποία είχε βιντεοσκοπήσει με το κάθε ζευγάρι να παίζει ένα από τα έξι επιτραπέζια παιχνίδια. Με βάση αυτά τα βίντεο, σημείωνε στη λίστα παρατήρησης, που είχε δημιουργηθεί για κάθε ένα παιχνίδι, αν το κάθε παιδί επιτύγχανε την κάθε μία δεξιότητα της λίστα παρατήρησης ή όχι. Οι λέξεις που σημειώνονταν δίπλα από τις προτάσεις της λίστας παρατήρησης ήταν «ΝΑΙ» για κάθε επιτυχία και «ΟΧΙ» για κάθε αποτυχία. Η ερευνήτρια παρακολουθούσε το κάθε βίντεο του κάθε ζευγαριού για κάθε παιχνίδι τουλάχιστον δύο φορές και σημείωνε μία λίστα για κάθε ένα παιδί. Δεν σημείωνε δηλαδή τις επιτυχίες και τις αποτυχίες κάθε ζευγαριού συνολικά, αλλά κάθε παιδιού ξεχωριστά. Τα ζευγάρια των παιδιών ήταν απαραίτητα για να επιτευχθεί η ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών κατά την διάρκεια της εμπλοκής τους με τα επιτραπέζια παιχνίδια και μέσα από την μέθοδο της βίντεο- μοντελοποίησης να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

2.5.4. Ανάλυση των δεδομένων.

Αφού συμπληρώθηκε η κάθε λίστα παρατήρησης για κάθε παιδί σε κάθε παιχνίδι, οι παρατηρήσεις μεταφέρθηκαν σε ένα λογισμικό πρόγραμμα του ηλεκτρονικού υπολογιστή (Microsoft Office Excel), ώστε να αναλυθούν τα δεδομένα και να προκύψει η πρόοδος του κάθε παιδιού σε κάθε παιχνίδι. Έτσι, πίσω από τις λέξεις «ΝΑΙ» και «ΟΧΙ», οι οποίες σημειώθηκαν στις λίστες παρατήρησης, εισήχθησαν ορισμένες συναρτήσεις και προέκυψε το ποσοστό των επιτυχιών και το ποσοστό των αποτυχιών του κάθε παιδιού σε κάθε παιχνίδι. Στην συνέχεια, με βάση τις επιτυχίες του κάθε παιδιού σε κάθε παιχνίδι, δημιουργήθηκε το σχεδιάγραμμα της πορείας του κάθε παιδιού. Τέλος, στην ανάλυση των δεδομένων εισήχθησαν και οι αρχικές παρατηρήσεις (3 αρχικές μετρήσεις), οι οποίες συμπεριλήφθηκαν στα σχεδιαγράμματα και σημειώθηκε η γραμμή εκκίνησης για κάθε παιδί. Ενώ και τα βίντεο που βιντεοσκοπήθηκαν με τα ζευγάρια των παιδιών να παίζουν τα παιχνίδια μετά την παρέμβαση (μία συνεδρία με κάθε ζευγάρι ανά παιχνίδι) και τα βίντεο της διατήρησης δύο βδομάδες και ένα μήνα μετά την λήξη της παρέμβασης (συνολικά 2 συνεδρίες ανά ζευγάρι και ανά παιχνίδι), και αυτά τα δεδομένα από τις λίστες παρατήρησης εισήχθησαν στα σχεδιαγράμματα, ώστε διαφάνηκε η ατομική πορεία του κάθε παιδιού σε κάθε παιχνίδι (σελ.66, Αποτελέσματα της έρευνας).

2.5.5. Αξιολόγηση της διατήρησης των συμπεριφορών μετά την παρέμβαση

Η διατήρηση των δεξιοτήτων που απαιτούσε κάθε παιχνίδι αξιολογήθηκε σε δύο φάσεις της έρευνας. Η πρώτη ήταν δύο εβδομάδες μετά την λήξη των 12 συνεδριών της εκπαιδευτικής παρέμβασης και η άλλη ήταν ένα μήνα μετά την λήξη της παρέμβασης. Στο κάθε ζευγάρι των παιδιών δόθηκαν τα παιχνίδια διαδοχικά σε τυχαία σειρά με την βοήθεια μιας ηλεκτρονικής «Γεννήτριας τυχαίων αριθμών» και τους ζητήθηκε να παίζουν, χωρίς προηγουμένως να παρακολουθήσουν τα βίντεο των συνομηλίκων, όπως γινόταν κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Αυτή η διαδικασία έγινε συνολικά τρεις φορές μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Μία αμέσως μετά την παρέμβαση και δύο για τον έλεγχο της διατήρησης. Και στις τρεις περιπτώσεις, πραγματοποιήθηκαν βιντεοσκοπήσεις των δύο ζευγαριών σε κάθε παιχνίδι. Έπειτα, με την παρακολούθηση των σχετικών βίντεο από την ερευνήτρια, σημειώνονταν στις λίστες παρατήρησης «ΝΑΙ», όταν το παιδί διατηρούσε την κάθε δεξιότητα του κάθε παιχνιδιού και «ΟΧΙ», όταν δεν την διατηρούσε. Τα δεδομένα της κάθε λίστας εισήχθησαν και το ατομικό διάγραμμα της επίδοσης του κάθε παιδιού σε κάθε παιχνίδι.

Έτσι, αξιολογήθηκε η διατήρηση των δεξιοτήτων του παιχνιδιού που αποκτήθηκαν από τα παιδιά. Βασικό μειονέκτημα της παρούσας έρευνας ήταν ότι δεν αξιολόγησε την γενίκευση των κεκτημένων δεξιοτήτων. Αυτό οφειλόταν στο περιορισμένη χρονική περίοδο, στην οποία διεξήχθη η έρευνα, που δεν επέτρεπε την λήψη δεδομένων από τα παιδιά και την συνέχιση της έρευνας πέραν της ακαδημαϊκής σχολικής χρονιάς.

2.6. Εξαρτημένες μεταβλητές

Οι εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας ήταν οι δεξιότητες, οι οποίες ορίστηκαν για κάθε παιχνίδι στην λίστα παρατήρησης του. Οι δεξιότητες αυτές ορίστηκαν με βάση τα βήματα που απαιτούσε το κάθε παιχνίδι για να παιχτεί επιτυχώς. Τα βήματα αυτά παρουσιάστηκαν άνωθεν. Όσον αφορά τις δεξιότητες-στόχους που ορίστηκαν για κάθε παιχνίδι, αυτές κυμαίνονταν από 8 έως 12 περίπου για κάθε παιχνίδι και αφορούσαν όχι μονάδα δεξιότητες πρακτικές ώστε να παίζεται το κάθε παιχνίδι, αλλά και δεξιότητες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών του κάθε ζευγαριού (σελ 115, Παράρτημα II). Η ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας ήταν η βίντεο μοντελοποίηση με συνομήλικα μοντέλα, η επίδραση της οποίας στις εξαρτημένες μεταβλητές αξιολογήθηκε και υπολογίστηκε με την συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια.

2.7. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

2.7.1. Αξιοπιστία μεταξύ των αξιολογητών

Η αξιοπιστία ολόκληρης της ερευνητικής διαδικασίας εξασφαλίστηκε με δύο «τυφλούς» αξιολογητές. Με την βοήθεια μιας ηλεκτρονικής «Γεννήτριας τυχαίων αριθμών» ορίστηκαν τέσσερις συνεδρίες από την περίοδο της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Οι τέσσερις συνεδρίες ήταν ίδιες και για τα δύο ζευγάρια αλλά

διαφορετικές για κάθε παιχνίδι. Τα βίντεο από αυτές τις συνεδρίες παρέμβασης για κάθε ζευγάρι σε κάθε παιχνίδι, δόθηκαν στους δύο «τυφλούς» αξιολογητές. Επίσης, τους δόθηκαν και οι λίστες παρατήρησης των δεξιοτήτων του κάθε παιδιού. Τους ζητήθηκε να παρακολουθήσουν τα βίντεο των συνεδριών και να σημειώνουν με ένα «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ» δίπλα σε κάθε δεξιότητα ξεχωριστά για κάθε παιδί σε κάθε λίστα παρατήρησης.

Έτσι, κάθε αξιολογητής παρακολουθούσε τα βίντεο του κάθε ζευγαριού από δύο φορές. Μία φορά για κάθε παιδί. Τέλος, οι παρατηρήσεις κάθε αξιολογητή καταγράφηκαν και συνυπολογίστηκε η συμφωνία μεταξύ των τριών παρατηρητών για την επίτευξη των δεξιοτήτων- στόχων κάθε παιδιού. Τρεις παρατηρητές ήταν οι δύο «τυφλοί» παρατηρητές και η ερευνήτρια. Για κάθε παιχνίδι η συμφωνία επιτυχίας κάθε παιδιού μεταξύ των αξιολογητών ήταν η εξής:

- 1) Για το Score 4 η συμφωνία μεταξύ των αξιολογητών για τον Δήμο ήταν στο 87,5%, για την Ιωάννα υπολογίστηκε στο 91,6%, για το Γιάννη υπολογίστηκε στο 95% και για τη Νόρα υπολογίστηκε στο 100%.
- 2) Για το Tower: Jenga, η συμφωνία μεταξύ των αξιολογητών για το Δήμο, υπολογίστηκε στο 90%, για την Ιωάννα υπολογίστηκε στο 100%, για το Γιάννη υπολογίστηκε στο 85% και για τη Νόρα υπολογίστηκε στο 100%.
- 3) Για το Φιδάκι, η συμφωνία μεταξύ των αξιολογητών για το Δήμο, υπολογίστηκε στο 100%, για την Ιωάννα υπολογίστηκε στο 92%, για το Γιάννη υπολογίστηκε στο 88,5% και για τη Νόρα υπολογίστηκε στο 95%.
- 4) Για το Uno, η συμφωνία μεταξύ των αξιολογητών για το Δήμο, υπολογίστηκε στο 80%, για την Ιωάννα υπολογίστηκε στο 100%, για το Γιάννη υπολογίστηκε στο 90% και για τη Νόρα υπολογίστηκε στο 100%.
- 5) Για το Ντόμινο, η συμφωνία μεταξύ των αξιολογητών για το Δήμο, υπολογίστηκε στο 90%, για την Ιωάννα υπολογίστηκε στο 85%, για το Γιάννη υπολογίστηκε στο 90% και για τη Νόρα υπολογίστηκε στο 100%..
- 6) Τέλος, για το Μάντεψε ποιος, η συμφωνία μεταξύ των αξιολογητών για το Δήμο, υπολογίστηκε στο 100%, για την Ιωάννα υπολογίστηκε στο 90%, για το Γιάννη υπολογίστηκε στο 100% και για τη Νόρα υπολογίστηκε στο 80%.

2.7.2. Κοινωνική εγκυρότητα

Μετά τη λήξη της παρέμβασης, εκτός από τις παρατηρήσεις που πραγματοποίησαν οι δύο «τυφλοί» αξιολογητές των μετρήσεων της παρέμβασης, παρατηρήθηκαν τα παιδιά από την ίδια ερευνήτρια στο πλαίσιο του σχολείου. Η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι τα παιδιά των δύο ζευγαριών εξακολούθησαν να διατηρούν φιλικές σχέσεις με το άτομο με το οποίο αποτέλεσαν ζευγάρι κατά την ερευνητική παρέμβαση. Τα παιδιά του κάθε ζευγαριού παρατηρήθηκε ότι επικοινωνούσαν και αλληλεπιδρούσαν στο προαύλιο χώρο του σχολείου εντατικά και συχνά, σε σχέση με τις αρχικές παρατηρήσεις τους.

Τέλος, οι γονείς των παιδιών ρωτήθηκαν για την συμπεριφορά των παιδιών τους μετά την ολοκλήρωση της έρευνας και ανέφεραν ότι και τα τέσσερα παιδιά βελτίωσαν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και τρία παιδιά από αυτά, ο Δήμος, η Ιωάννα και ο Γιάννης, ζήτησαν από τους γονείς τους μετά την έρευνα να αγοράσουν τα παιχνίδια και για το σπίτι. Αυτό έδειξε ότι τα παιδιά διασκέδασαν και απόλαυσαν όλη την διαδικασία και αισθάνθηκαν χαρά και ικανοποίηση που έμαθαν να παίζουν έξι επιτραπέζια παιχνίδια. Συνεπώς, αυξήθηκε και η αυτοεκτίμηση και η αντίληψη της επάρκειάς τους.

Κεφάλαιο 3: Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν ικανοποιητικά και για τα τέσσερα παιδιά. Σε γενικές γραμμές τα τρία από τα τέσσερα παιδιά πέτυχαν περισσότερο ικανοποιητικά επίπεδα στα έξι παιχνίδια, ενώ τα τέταρτο παιδί δεν επέτυχε όλα τα στάδια σε κανένα από τα έξι παιχνίδια. Ως προς την διατήρηση των δεξιοτήτων του κάθε παιχνιδιού, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλα τα παιδιά διατήρησαν πάνω από το 70% των δεξιοτήτων που απέκτησαν σε κάθε παιχνίδι. Παρακάτω θα αναλυθούν τα αποτελέσματα που επέδειξε κάθε ένα παιδί σε κάθε ένα παιχνίδι.

3.1. Score 4

Το Score 4 ήταν ένα σχετικά εύκολο παιχνίδι και αποτελούνταν από οχτώ βήματα ή στάδια, που θα έπρεπε να επιτύχουν τα τέσσερα παιδιά. Τα τρία από τα τέσσερα παιδιά πέτυχαν να το κατακτήσουν και να μάθουν τα βήματα, ώστε να το παίζουν 100%, ενώ η διατήρηση γενικώς στα τρία από τα τέσσερα παιδιά κυμάνθηκε πάνω από 80%. Το τέταρτο παιδί επέτυχε πάνω από το 60% των βημάτων του παιχνιδιού, ενώ η διατήρησή τους κυμάνθηκε στο 50% περίπου.

3.1.1. Ιωάννα

Η Ιωάννα ολοκλήρωσε επιτυχώς όλα τα βήματα του Score 4 επιδεικνύοντας υψηλές βαθμολογίες από τις πρώτες συνεδρίες παρέμβασης. Πριν από την παρέμβαση, από τις αρχικές μετρήσεις φάνηκε ότι δεν κατείχε κανένα από τα βήματα που απαιτούσε το παιχνίδι για να παιχτεί σωστά. Από την πρώτη κιόλας συνεδρία παρέμβασης, η Ιωάννα ολοκλήρωσε επιτυχώς τρία από τα οχτώ βήματα του παιχνιδιού, με ποσοστό επιτυχίας 37,5%, το οποίο κατά τις επόμενες τρεις συνεδρίες έφτασε στο 50%, με επιτυχία σε τέσσερα βήματα. Κατά τη πέμπτη και έκτη συνεδρία παρέμβασης, το ποσοστό επιτυχίας της Ιωάννας αυξήθηκε στο 62,5%, με επιτυχία σε πέντε βήματα και κατά τις επόμενες τρεις συνεδρίες το ποσοστό άγγιξε το 75% με επιτυχία σε έξι βήματα του παιχνιδιού. Κατά τις τρεις τελευταίες συνεδρίες παρέμβασης, η Ιωάννα ολοκλήρωσε επιτυχώς και τα οχτώ βήματα ή δεξιότητες, που απαιτούσε το παιχνίδι και η επιτυχία της ήταν 100%. Κατά τη τελική μέτρηση, η Ιωάννα έπαιξε επιτυχώς το παιχνίδι και σημείωσε επιτυχία 100%, η οποία διατηρήθηκε και δύο εβδομάδες μετά τη λήξη της παρέμβασης. Όπως γίνεται κατανοητό, η Ιωάννα έμαθε να παίζει σωστά το

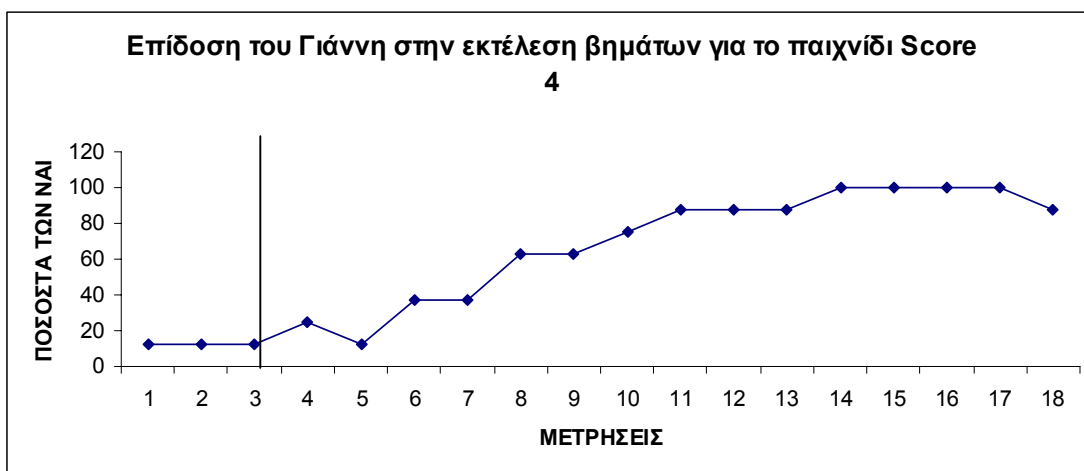
παιχνίδι. Το ποσοστό βέβαια της επιτυχίας μειώθηκε αργότερα, όπως φάνηκε από την μέτρησης διατήρησης, που πραγματοποιήθηκε ένα μήνα μετά τη παρέμβαση και διαμορφώθηκε στο 87,5%, εφόσον δεν εμφάνισε μία συμπεριφορά, την οποία απαιτούσε το παιχνίδι, η οποία ήταν να περιμένει τη σειρά της για να παίξει.



3.1.2. Γιάννης

Ο Γιάννης έμαθε να παίζει το Score 4 σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό ολοκληρώνοντας όλα τα βήματα του παιχνιδιού, ενώ από τις τρεις πρώτες αρχικές μετρήσεις επέδειξε μία συμπεριφορά/ στόχο, την οποία απαιτούσε το παιχνίδι. Ο Γιάννης από τις πρώτες τρεις αρχικές μετρήσεις, χωρίς να έχει παραχωρηθεί η παρέμβαση με μοντελοποίηση, ήταν σε θέση να διαλέγει το χρώμα με τα πούλια, με τα οποία θα έπαιζε ο ίδιος. Αυτό δεν σημαίνει ότι ο Γιάννης γνώριζε πώς να παίζει το συγκεκριμένο παιχνίδι, γιατί έτσι θα έπρεπε να γνωρίζει και τα υπόλοιπα βήματά του, αλλά ότι ίσως να έκανε έναν συλλογισμό σχετικά με τα πούλια, ή ακόμα μπορεί να ήταν τυχαία η επιλογή, εφόσον και τις τρεις φορές επέλεξε το ίδιο χρώμα. Έτσι η γραμμή προόδου του Γιάννη στο συγκεκριμένο παιχνίδι ξεκινούσε από το 12,5% και στην πρώτη συνεδρία διπλασιάστηκε στο 25%, εφόσον ο Γιάννης ολοκλήρωσε επιτυχώς δύο από τα οχτώ βήματα του παιχνιδιού. Κατά την δεύτερη συνεδρία επέτυχε μονάχα ένα βήμα, να διαλέγει σωστά τα πούλια του και το ποσοστό επιτυχίας του ξανακατέβηκε στο 12,5%, που σημαίνει ότι δεν αφομοίωσε τη δεύτερη δεξιότητα, την οποία είχε επιδείξει κατά την πρώτη συνεδρία, ή πολύ απλά ίσως να μην ήταν συγκεντρωμένος απόλυτα στη διάρκεια αυτής τη δεύτερη συνεδρία παρέμβασης.

Ο Γιάννης κατά την τρίτη και τέταρτη συνεδρία παρέμβασης επέτυχε τρία από τα οχτώ βήματα και το ποσοστό επιτυχίας έφτασε στο 37,5%, ενώ συνέχισε να αυξάνεται φτάνοντας στο 62,5% κατά τη πέμπτη και έκτη συνεδρία με επιτυχία πέντε βημάτων, 75% κατά την έβδομη συνεδρία με επιτυχία έξι βημάτων και 87,5% στις επόμενες τρεις συνεδρίες, εφόσον ο Γιάννης επέτυχε τα επτά από τα οχτώ βήματα. Κατά τις τελευταίες δύο συνεδρίες παρέμβασης, ο Γιάννης επέτυχε το 100% των βημάτων του παιχνιδιού και έπαιξε το παιχνίδι με απόλυτη επιτυχία. Κατά την τελική μέτρηση που πραγματοποιήθηκε, χωρίς να έχει προηγηθεί βίντεο- μοντελοποίησης, ο Γιάννης επέδειξε 100% επιτυχία, ολοκληρώνοντας όλα τα βήματα του παιχνιδιού. Η εν λόγω επιτυχία διατηρήθηκε και δύο εβδομάδες μετά την λήξη της παρέμβασης, όπως διαφάνηκε κατά τη πρώτη μέτρηση διατήρησης, ενώ ένα μήνα μετά το ποσοστά των επιτυχιών έπεσε στο 87,5%, εφόσον ο Γιάννης ολοκλήρωσε τα επτά από τα οχτώ βήματα του παιχνιδιού. Το βήμα του παιχνιδιού που δεν εμφάνιζε κατά την τελική μέτρηση της διατήρησης ήταν ότι δεν έριχνα διαδοχικά τα πούλια του μέσα στο πλέγμα. Υπήρχαν φορές που ενώ ήταν η σειρά του, ο Γιάννης δεν έπαιζε και παραχωρούσε την σειρά του στη συμπαίκτριά του.



3.1.3 Δήμος

Το παιδί πέτυχε όλα τα βήματα που απαιτούσε το παιχνίδι, ώστε να παιχτεί ικανοποιητικά. Με βάση το διάγραμμα που προέκυψε από την παρακολούθηση των βίντεο των αρχικών μετρήσεων και των συνεδριών παρέμβασης, ο Δήμος από την πρώτη κιόλας συνεδρία παρέμβασης άρχισε να επιτυγχάνει τα βήματα του παιχνιδιού, ενώ όπως διαφάνηκε στις αρχικές μετρήσεις δεν κατείχε κανένα βήμα. Ο Δήμος στις τέσσερις πρώτες συνεδρίες παρέμβασης πέτυχε το 37,5% των βημάτων του παιχνιδιού,

ενώ στις επόμενες τρεις συνεδρίες επέτυχε το 50% των βημάτων. Κατά την όγδοη και ένατη συνεδρία παρέμβασης, ο Δήμος πέτυχε το 62,5% των βημάτων του παιχνιδιού, ενώ κατά την δέκατη συνεδρία ολοκλήρωσε επιτυχώς το 75% των βημάτων. Κατά τις δύο τελευταίες συνεδρίες παρέμβασης, ο Δήμος ολοκλήρωσε με επιτυχία όλα τα βήματα του παιχνιδιού και κατάφερε να παίζει το παιχνίδι, όπως ακριβώς είχε παρακολουθήσει στο βίντεο με τους συνομήλικους τυπικής ανάπτυξης.

Στην συνεδρία τελικής αξιολόγησης, όπου δόθηκαν τα παιχνίδια στα παιδιά, χωρίς να παρακολουθήσουν πρώτα κάποιο βίντεο μοντελοποίησης, ο Δήμος ολοκλήρωσε επιτυχώς όλα τα βήματα του Score 4 στο 100%. Έτσι, όπως προέκυψε, ο Δήμος κατέκτησε πλήρως και αποτελεσματικά το παιχνίδι και έμαθε πώς να το παίζει επιτυχώς σε συνεργασία με κάποιο άλλο παιδί. Κατά την πρώτη μέτρηση διατήρησης, δύο βδομάδες μετά τη παρέμβαση, ο Δήμος πέτυχε το 87,5% των βημάτων του παιχνιδιού και την ίδια βαθμολογία επέδειξε και κατά την δεύτερη μέτρηση διατήρησης, ένα μήνα μετά τη παρέμβαση. Κατά τη πρώτη μέτρηση διατήρησης, σχετικά με τα βήματα του παιχνιδιού, ο Δήμος δεν περίμενε την σειρά της, συγκριτικά με τον συμπαίκτη της, ενώ κατά την δεύτερη μέτρηση διατήρησης, δεν ολοκλήρωσε το παιχνίδι.



3.1.4. Νόρα

Το συγκεκριμένο παιδί επέδειξε την μικρότερη επίδοση στο Score 4 σε σχέση και με τον συμπαίκτη της, τον Γιάννη, αλλά και σε σχέση και με τα άλλα δύο παιδιά του άλλου ζευγαριού, του Δήμου και της Γιάννας. Η Νόρα δεν επέδειξε την μικρότερη επίδοση μονάχα στο συγκεκριμένο παιχνίδι, αλλά και στα έξι παιχνίδια σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Η αιτία γι' αυτή την χαμηλή της επίδοση, ίσως να ήταν το χαμηλό

δυναμικό της. Παρόλα αυτά σε όλα τα παιχνίδια πέτυχε τουλάχιστον τα μισά βήματα και επέδειξε τουλάχιστον τις μισές από τις δεξιότητες, που απαιτούσαν. Όσον αφορά το Score 4, η Νόρα, όπως φάνηκε κατά τις αρχικές μετρήσεις δεν κατείχε καμία δεξιότητα που απαιτούσε αυτό το παιχνίδι, αλλά και μετά την πραγματοποίηση των τριών πρώτων συνεδριών παρέμβασης, η Νόρα δεν επέδειξε καμία αναμενόμενη συμπεριφορά ή βήμα του παιχνιδιού. Κατά την τέταρτη, τη πέμπτη και την έκτη συνεδρία παρέμβασης επέδειξε μονάχα μία δεξιότητα, σημειώνοντας ποσοστό 12,5%. Κατά τις επόμενες συνεδρίες το ποσοστό επιτυχιών της αυξήθηκε σταδιακά και έφτασε στο 25% κατά την έβδομη και όγδοη συνεδρία, επιτυγχάνοντας δύο βήματα, ενώ κατά την ένατη συνεδρία έφτασε το 37,5% επιτυγχάνοντας τρία βήματα από τα οκτώ.

Στη δέκατη και ενδέκατη συνεδρία, η Νόρα πέτυχε τέσσερα βήματα και το ποσοστό επιτυχίας της αυξήθηκε στο 50%, ενώ κατά τη τελευταία συνεδρία, η Νόρα έφτασε το 62,5% επιτυχίας των βημάτων του παιχνιδιού. Κατά την τελική μέτρηση, το ποσοστό επιτυχίας διατηρήθηκε στο 62,5%, ενώ κατά τις δύο μετρήσεις διατήρησης και δύο εβδομάδες και ένα μήνα μετά τη λήξη της παρέμβασης, η Νόρα πραγματοποιούσε μονάχα το 50% των βημάτων ή δεξιοτήτων του παιχνιδιού. Η Νόρα δεν κατόρθωσε ποτέ να περιμένει την σειρά της για να παίξει, δεν χρησιμοποιούσε μονάχα τα δικά της πούλια, εφόσον επιχείρησε αρκετές φορές να πάρει και πούλια από το συμπαίκτη της για να παίξει και δεν ολοκλήρωσε ποτέ έναν γύρο παιχνιδιού. Κατά τη τελευταία βέβαια συνεδρία, καθώς και κατά τη τελική μέτρηση, η Νόρα έριχνε διαδοχικά τα πούλια της στο πλέγμα, αλλά αυτή η δεξιότητα εξαλείφθηκε κατά τις μετρήσεις διατήρησης, εφόσον η Νόρα σταματούσε να παίζει ορισμένες φορές, παραχωρώντας τη σειρά της στο συμπαίκτη της.



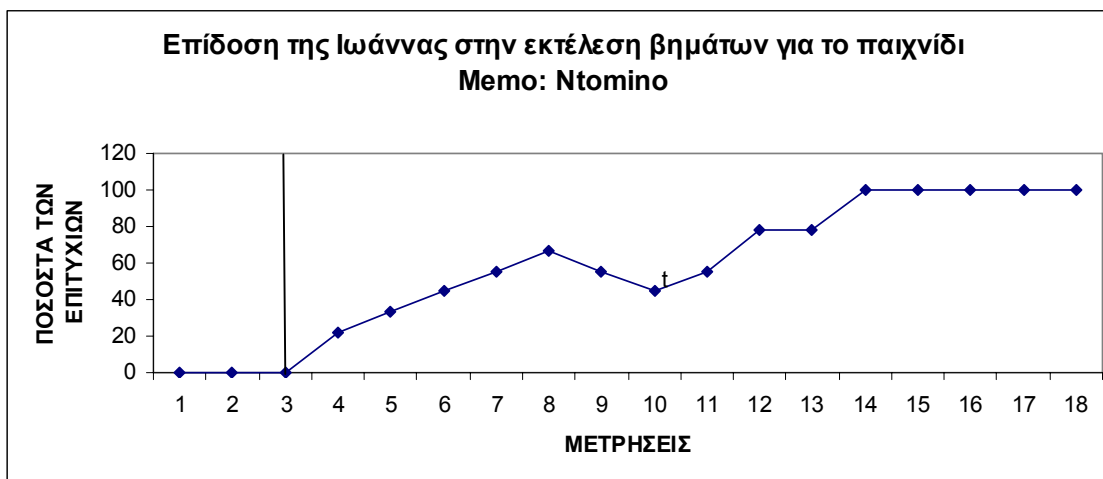
3.2. Memo: NTOMINO

Το Ntomino αποτελούσε ένα παιχνίδι, το οποίο άρεσε και στα τέσσερα παιδιά, λόγω των εικόνων που περιείχε. Σε αυτό το παιχνίδι μονάχα το ένα παιδί εμφάνισε ποσοστό επιτυχίας στο 100%, επιτυγχάνοντας όλα τα βήματα που απαιτούσε, ενώ τα δύο παιδιά εμφάνισαν ποσοστό επιτυχίας περίπου 90%. Το τέταρτο παιδί εμφάνισε μονάχα τις μισές από τις δεξιότητες που απαιτούσε το παιχνίδι, με ποσοστό επιτυχίας 50%.

3.2.1. Ιωάννα

Η Ιωάννα δεν κατείχε καμία από τις εννέα παρατηρούμενες συμπεριφορές, που απαιτούσε το παιχνίδι, όπως προέκυψε από τις τρεις αρχικές μετρήσεις. Από την πρώτη κιάλας συνεδρία παρέμβασης επέδειξε δύο συμπεριφορές, με ποσοστό επιτυχίας περίπου 22%. Το ποσοστό επιτυχημένων συμπεριφορών αυξήθηκε σταδιακά στις επόμενες συνεδρίες, φτάνοντας το 33% περίπου κατά τη δεύτερη συνεδρία, το 44% περίπου κατά τη τρίτη, το 55,5% περίπου κατά τη τέταρτη και το 67% κατά την πέμπτη συνεδρία παρέμβασης, με επιτυχημένες συμπεριφορές, τρεις, τέσσερις, πέντε και έξι αντίστοιχα. Κατά τη, έκτη συνεδρία παρέμβασης όμως, οι επιτυχημένες συμπεριφορές της Ιωάννας μειώθηκαν σε πέντε, με ποσοστό επιτυχίας το 55,5% και η μείωση των πετυχημένων συμπεριφορών συνεχίστηκε και στην επόμενη συνεδρία, εμφανίζοντας μονάχα τέσσερις συμπεριφορές, με ποσοστό επιτυχίας το 44% περίπου. Μετά την όγδοη συνεδρία, οι επιτυχημένες συμπεριφορές αυξήθηκαν ξανά σε πέντε με ποσοστό 55,5% περίπου και κατά τις επόμενες δύο συνεδρίες σε επτά με ποσοστό 78% περίπου και φτάνοντας τις εννέα με ποσοστό επιτυχίας 100% κατά τις δύο τελευταίες συνεδρίες παρέμβασης.

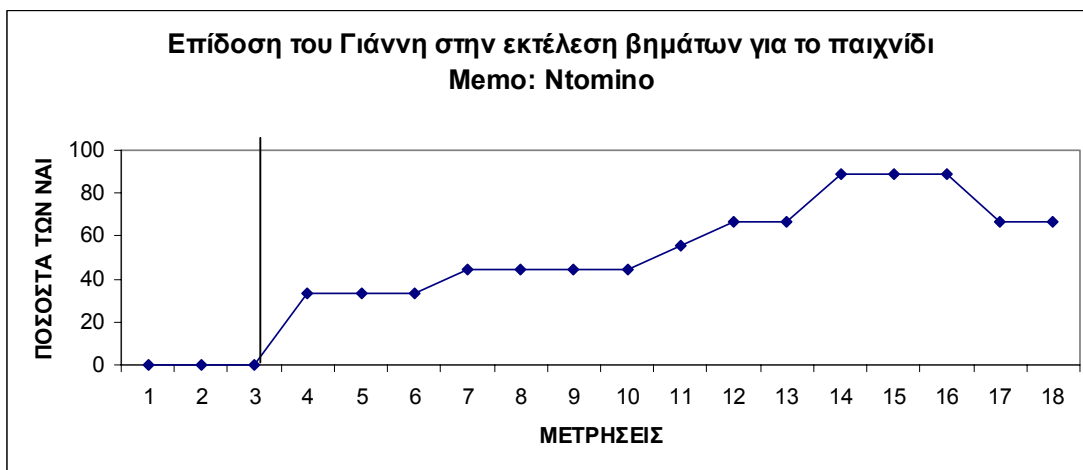
Το γεγονός ότι η Ιωάννα παρουσίασε αυτή την διακύμανση στην παρουσίαση των πετυχημένων συμπεριφορών, ίσως να οφείλεται στην έλλειψη συγκέντρωσής της σε ορισμένες συνεδρίες, η τελική της όμως επιτυχία και εμφάνιση όλων των συμπεριφορών- στόχων, που απαιτούσε το παιχνίδι, έδειξε ότι η διακύμανση δεν είχε καμία σημασία, εφόσον το παιδί έμαθε να παίζει το συγκεκριμένο παιχνίδι επιτυχώς και διατήρησε πλήρως αυτές τις δεξιότητες. Έτσι, κατά την τελική μέτρηση, αλλά και κατά τις δύο μετρήσεις διατήρησης, η Ιωάννα διατήρησε το 100% της επιτυχίας της σε όλα τα βήματα ή συμπεριφορές του παιχνιδιού.



3.2.2. Γιάννης

Ο Γιάννης δεν κατείχε καμία από τις δεξιότητες, τις οποίες απαιτούσε το παιχνίδι, όπως φάνηκε από τις τρεις αρχικές μετρήσεις. Από την πρώτη κιάλας συνεδρία παρέμβασης, ο Γιάννης εμφάνισε τρεις από τις εννέα συμπεριφορές- στόχους του παιχνιδιού, με ποσοστό 33% περίπου, ποσοστό που διατηρήθηκε έως και την τρίτη συνεδρία. Το ποσοστό αυτό αυξήθηκε στο 44% περίπου κατά τη τέταρτη συνεδρία, με επιτυχία σε τέσσερις συμπεριφορές από τις εννέα. Αυτό το ποσοστό διατηρήθηκε έως και την έβδομη συνεδρία και αυξήθηκε στο 55,5% περίπου κατά την επόμενη συνεδρία, πραγματοποιώντας πέντε συμπεριφορές. Κατά την ένατη και δέκατη συνεδρία, το ποσοστό της επιτυχίας του Γιάννη αυξήθηκε στο 67% περίπου, επιτυγχάνοντας έξι συμπεριφορές. Το ποσοστό της επιτυχίας του Γιάννη αυξήθηκε στο 89% περίπου κατά την ενδέκατη και δωδέκατη συνεδρία, επιτυγχάνοντας οκτώ από τις εννέα συμπεριφορές και αυτό το ποσοστό σημειώθηκε και κατά την τελική μέτρηση, χωρίς να προηγηθεί το βίντεο της μοντελοποίησης.

Κατά τις δύο μετρήσεις διατήρησης, ο Γιάννης εμφάνισε τις έξι από τις εννέα συμπεριφορές, πετυχαίνοντας ποσοστό 66,5% περίπου. Οι συμπεριφορές που φαίνεται ότι δεν διατηρήθηκαν ήταν το μοίρασμα των καρτών, εφόσον ο Γιάννης κατά τις μετρήσεις της διατήρησης απέφυγε και δεν πήρε πρωτοβουλία να μοιράσει τις κάρτες στον ίδιο και στη συμπαίκτριά του. Ακόμα, ο Γιώργος όταν δεν είχε μία κάρτα για να ρίξει, δεν έλεγε «Πάσο» και όταν ολοκλήρωνε το παιχνίδι δεν έλεγε «Ντόμινο». Επίσης, δεν ολοκλήρωσε ποτέ το παιχνίδι κατά τις δύο μετρήσεις διατήρησης.

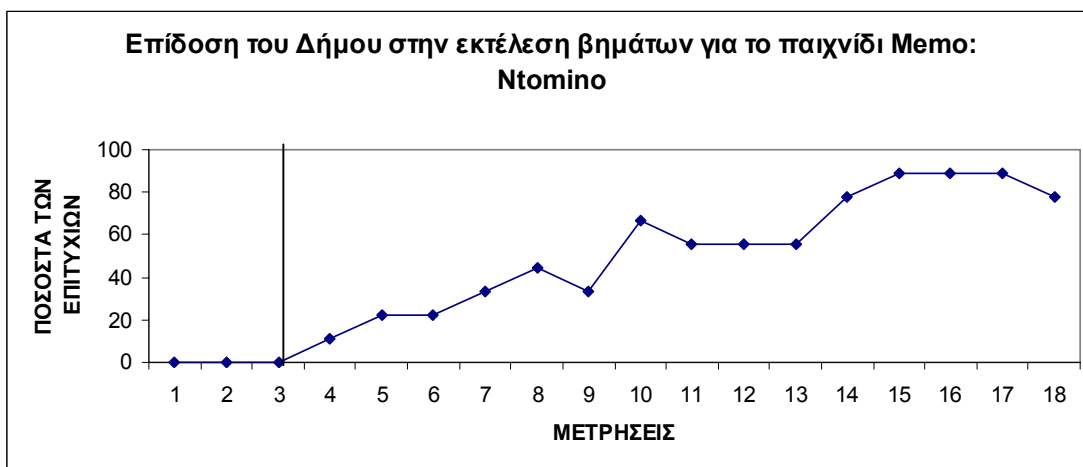


3.2.3. Δήμος

Ο Δήμος πέτυχε σχεδόν όλα τα βήματα και επέδειξε όλες τις συμπεριφορές, που απαιτούσε το Ntomino, ώστε να παιχτεί αποτελεσματικά. Αρχικά, όπως διαφάνηκε από τις τρεις αρχικές μετρήσεις, ο Δήμος δεν γνώριζε καθόλου πώς παίζεται το εν λόγω παιχνίδι. Στη πρώτη συνεδρία παρέμβασης, ο Δήμος επέδειξε μονάχα μία συμπεριφορά- στόχο του παιχνιδιού, με ποσοστό επιτυχίας 11% περίπου. Στη δεύτερη και τη Τρίτη συνεδρία παρέμβασης, επέδειξε δύο επιτυχημένες συμπεριφορές ή βήματα του παιχνιδιού, με ποσοστό επιτυχίας 22% περίπου. Κατά τη τέταρτη συνεδρία, το ποσοστό επιτυχημένων συμπεριφορών αυξήθηκε σε 33% περίπου και ο αριθμός τους έφτασε στις τρεις, ενώ κατά τη πέμπτη συνεδρία οι επιτυχημένες συμπεριφορές έγιναν αισίως τέσσερις με ποσοστό επιτυχίας 44% περίπου. Βέβαια, κατά την επόμενη συνεδρία παρέμβασης, ο Δήμος μείωσε ξανά τις επιτυχημένες συμπεριφορές του σε τρεις, με ποσοστό επιτυχίας 33% περίπου, γεγονός που μπορεί να οφείλεται στη έλλειψη συγκέντρωσης κατά τη διάρκεια εκείνης της συνεδρίας και ακόμα δείχνει ότι οι προηγούμενες επιτυχημένες συμπεριφορές- στόχοι, τι οποίες επέδειξε κατά τις προηγούμενες συνεδρίες δεν είχαν αφομοιωθεί και αποκρυσταλλωθεί πλήρως από το παιδί.

Κατά τη διάρκεια της έβδομης συνεδρίας, οι επιτυχημένες συμπεριφορές του Δήμου αυξήθηκαν σε έξι, με ποσοστό επιτυχίας 67% περίπου, ενώ κατά τις επόμενες τρεις συνεδρίες, οι επιτυχημένες συμπεριφορές ήταν πέντε και το ποσοστό 55,5% περίπου. Κατά την ενδέκατη συνεδρία παρέμβασης, το ποσοστό των επιτυχημένων συμπεριφορών του Δήμου αυξήθηκε σε επτά, με ποσοστό επιτυχίας 78% περίπου, ενώ κατά την επόμενη συνεδρία αυξήθηκε σε 89% με οκτώ επιτυχημένες συμπεριφορές και

μονάχα μία να εκλείπει εντελώς. Το εν λόγω ποσοστό και οι ίδιες επιτυχημένες συμπεριφορές ενέμειναν και κατά τη τελική μέτρηση μετά την παρέμβαση και κατά την πρώτη μέτρησης διατήρησης, δύο εβδομάδες μετά τη παρέμβαση. Κατά τη τελευταία μέτρηση διατήρησης, ένα μήνα μετά τη παρέμβαση, οι επιτυχημένες συμπεριφορές ήταν επτά και το ποσοστό επιτυχίας 78% περίπου. Οι συμπεριφορές που εξέλειπαν σε αυτή την τελευταία μέτρηση ήταν ότι ο Δήμος δεν μοίρασε τις κάρτες στον ίδιο και τη συμπαίκτριά του, ενώ η συμπεριφορά, την οποία δεν εμφάνισε καθόλου ο Δήμος ήταν ότι ποτέ δεν ολοκλήρωσε το παιχνίδι λέγοντας «Ντόμινο».



3.2.4. Νόρα

Η Νόρα στο συγκεκριμένο παιχνίδι, όπως και στο προηγούμενο εμφάνισε τη χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με τα υπόλοιπα παιχνίδια. Κατά τις τρεις αρχικές μετρήσεις φάνηκε ότι η Νόρα δεν γνώριζε καθόλου να παίζει το Ntomino, ενώ και κατά τις τρεις πρώτες συνεδρίες παρέμβασης, η Νόρα δεν εμφάνισε καμία επιτυχημένη συμπεριφορά. Κατά τη τέταρτη συνεδρία παρέμβασης και σε δύο ακόμα, η Νόρα εμφάνισε μονάχα μία επιτυχημένη συμπεριφορά, την οποία απαιτούσε το παιχνίδι, με ποσοστό επιτυχίας 11% περίπου. Κατά τις επόμενες τρεις συνεδρίες παρέμβασης, η Νόρα σημείωσε τρεις επιτυχημένες συμπεριφορές, με ποσοστό επιτυχίας 33% περίπου. Κατά τη διάρκεια της δέκατης και ενδέκατης συνεδρίας παρέμβασης, οι επιτυχημένες συμπεριφορές ήταν τέσσερις και το ποσοστό επιτυχίας στο 44% περίπου, ενώ κατά τη τελευταία συνεδρία, οι σωστές συμπεριφορές ήταν πέντε και το ποσοστό επιτυχίας 55,5% περίπου.

Βέβαια, κατά τις τελευταίες συνεδρίες, κατά τις οποίες πραγματοποιήθηκε η τελική μέτρηση με την απουσία βίντεο- μοντελοποίησης και κατά τις δύο μετρήσεις

διατήρησης, δύο εβδομάδες και ένα μήνα μετά τη παρέμβαση, το ποσοστό επιτυχίας της Νόρα ήταν 44% περίπου με αντίστοιχο αριθμό επιτυχημένων συμπεριφορών τις τέσσερις. Οι συμπεριφορές που δεν εμφάνισε καθόλου η Νόρα ήταν ότι δεν τραβούσε από τις αναποδογυρισμένες κάρτες, όταν δεν είχε κατάλληλη κάρτα για να ρίξει και δεν έλεγε «Πάσο», δεν έριχνε ποτέ την τελευταία της κάρτα και άφηνε το συμπαίκτη της να κερδίσει και δεν ολοκλήρωνε ποτέ το παιχνίδι λέγοντας «Ντόμινο». Η μοναδική συμπεριφορά που εμφάνισε μονάχα μία φορά η Νόρα ήταν ότι περίμενε τη σειρά της. Μονάχα κατά τη τελευταία συνεδρία παρέμβασης, η Νόρα έδειχνε ότι περίμενε τη σειρά της, τις υπόλοιπες έριχνε τις κάρτες της χωρίς να υπολογίζει αν έχει έρθει η σειρά της ή όχι.



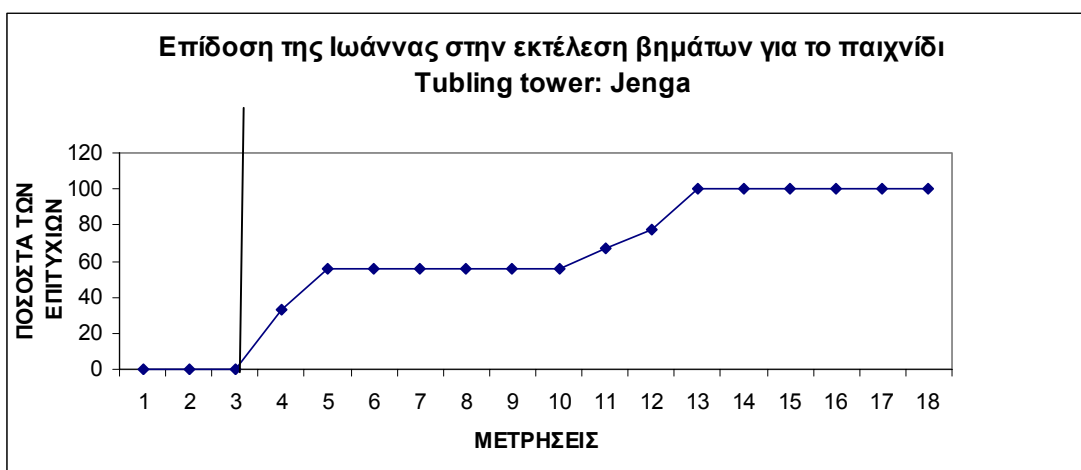
3.3. Tubling tower: Jenga

Το εν λόγω παιχνίδι αποδείχτηκε αρκετά εύκολο και διασκεδαστικό για τα παιδιά, εφόσον τα τρία από τα τέσσερα παιδιά πέτυχαν να εμφανίσουν όλες τις συμπεριφορές- στόχους του παιχνιδιού, με 100% ποσοστό επιτυχίας. Το τέταρτο παιδί, που όπως αποδείχτηκε είχε χαμηλή επίδοση σε όλα τα παιχνίδια, σε αυτό το παιχνίδι εμφάνισε μία από τις υψηλότερες του βαθμολογίες, αγγίζοντας το 90% επιτυχημένων συμπεριφορών περίπου. Ο λόγος αυτής της επιτυχίας όλων των παιδιών στο εν λόγω παιχνίδι είναι η ευκολία του, εφόσον απαιτούσε συνδυαστική σκέψη και λεπτές κινήσεις των χεριών, ενώ τα πολύχρωμα τουβλάκια του το καθιστούσαν άξιο προσοχής και προκλητικό για τα παιδιά.

3.3.1. Ιωάννα

Η Ιωάννα, όπως φάνηκε από τις τρεις αρχικές μετρήσεις, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν πριν τη παρέμβαση, δεν γνώριζε πώς τα παίζει το συγκεκριμένο παιχνίδι. Από τη πρώτη κίβλα συνεδρία παρέμβασης εμφάνισε τρεις από τις συνολικά εννέα συμπεριφορές- στόχους, με αντίστοιχο ποσοστό επιτυχίας το 33% περίπου. Κατά τη δεύτερη συνεδρία βίντεο- μοντελοποίησης, το ποσοστό των επιτυχημένων συμπεριφορών της Ιωάννας στο εν λόγω παιχνίδι αυξήθηκε στο 55,5% με αντίστοιχο αριθμό επιτυχημένων συμπεριφορών τις πέντε, ενώ το ποσοστό αυτό διατηρήθηκε και έως την έβδομη συνεδρία παρέμβασης. Κατά την όγδοη συνεδρία παρέμβασης, οι σωστές συμπεριφορές αυξήθηκαν σε έξι και το αντίστοιχο ποσοστό σε 67% περίπου και κατά την ένατη συνεδρία σε επτά και το ποσοστό σε 78% περίπου.

Κατά τη δέκατη συνεδρία παρέμβασης, η Ιωάννα εμφάνισε όλες τις συμπεριφορές- στόχους, τις οποίες απαιτούσε το παιχνίδι για να παιχτεί σωστά. Η Ιωάννα πέτυχε και έμαθε να παίζει σωστά το εν λόγω παιχνίδι και έδειχνε πραγματικά να διασκεδάζει, όταν το έπαιζαν με το συμπαίκτη της. Το ποσοστό επιτυχίας της ήταν το 100% και αυτό διατηρήθηκε και κατά τις επόμενες δύο συνεδρίες παρέμβασης, αλλά και κατά την τελική μέτρηση μετά τη παρέμβαση και κατά τις δύο μετρήσεις διατήρησης δύο βδομάδες και ένα μήνα μετά τη παρέμβαση.

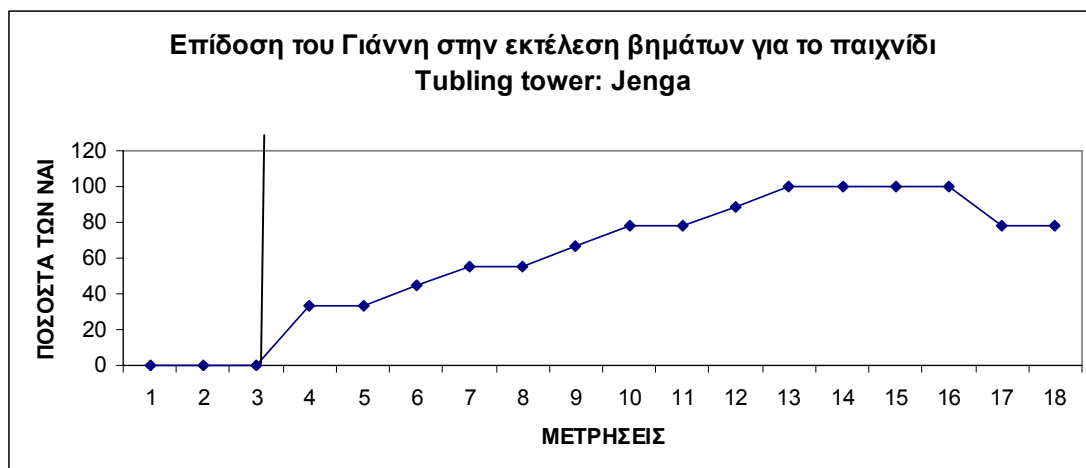


3.3.2. Γιάννης

Ο Γιάννης έμαθε να παίζει το εν λόγω παιχνίδι πλήρως και να συνεργάζεται με τη συμπαίκτηριά του. Όπως φάνηκε από τις τρεις αρχικές μετρήσεις, ο Γιάννης δεν γνώριζε καθόλου να παίζει με το συγκεκριμένο παιχνίδι. Από την πρώτη όμως κίβλα συνεδρία βίντεο- μοντελοποίησης, ο Γιάννης πέτυχε τρεις κατάλληλες συμπεριφορές με

ποσοστό 33% περίπου το οποίο διατηρήθηκε και κατά τη δεύτερη συνεδρία. Κατά τη τρίτη συνεδρία, οι επιτυχημένες συμπεριφορές αυξήθηκαν σε τέσσερις με ποσοστό 44% περίπου, κατά την τέταρτη και πέμπτη συνεδρία σε πέντε με ποσοστό 55,5%, κατά την έκτη σε έξι με ποσοστό 67% περίπου, κατά την έβδομη και όγδοη σε επτά με ποσοστό 78% περίπου και κατά την ένατη συνεδρία, οι επιτυχημένες συμπεριφορές αυξήθηκαν σε οκτώ με ποσοστό 89% περίπου. Έτσι, οι επιτυχημένες συμπεριφορές που εμφάνισε ο Γιάννης, κατά το παιχνίδι, σταδιακά αυξάνονταν σε κάθε συνεδρία μοντελοποίησης για να φτάσουν σε ποσοστό 100% κατά τη δέκατη συνεδρία, με επιτυχή εμφάνιση και των εννέα συμπεριφορών- στόχων του παιχνιδιού. Το ποσοστό αυτό διατηρήθηκε και κατά τις επόμενες δύο συνεδρίες παρέμβασης, αλλά και κατά την τελική μέτρηση μετά τη παρέμβαση.

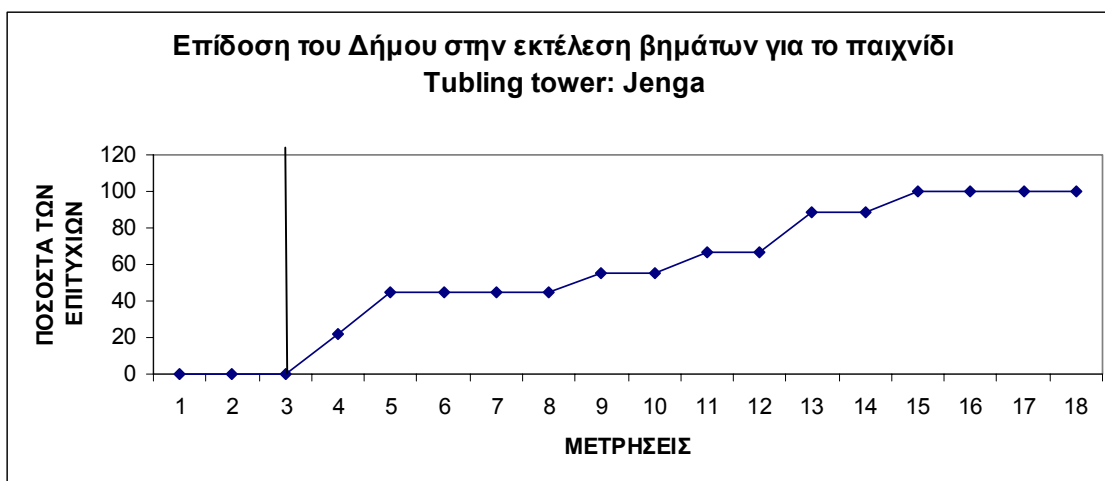
Κατά τις δύο μετρήσεις διατήρησης, οι οποίες ακολούθησαν δύο εβδομάδες και ένα μήνα μετά τη παρέμβαση, το ποσοστό επιτυχημένων συμπεριφορών μειώθηκε σε 78% περίπου και ο αριθμός τους σε επτά. Όπως φάνηκε, το ίδιο ποσοστό διατηρήθηκε και δύο εβδομάδες, αλλά και ένα μήνα μετά τη λήξη της παρέμβασης. Οι συμπεριφορές, οι οποίες κατακτήθηκαν κατά την παρέμβαση, που όμως τελικώς δεν διατηρήθηκαν ήταν ότι ο Γιάννης δεν τοποθετούσε τα τρία τουβλάκια πάνω στο τραπέζι, ώστε να ξεκινήσει το παιχνίδι, αφήνοντας τη συμπαίκτριά του να πραγματοποιήσει την εν λόγω ενέργεια και ακόμα δεν περίμενε τη σειρά του αλλά τοποθετούσε ή αφαιρούσε τουβλάκια από τον πύργο χωρίς να υπολογίζει την προτεραιότητα που μπορεί να είχε η συμπαίκτριά του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.



3.3.3 Δήμος

Ο Δήμος έμαθε να παίζει το Tubling tower: Jenga και μαζί με τη συμπαίκτριά του αποτέλεσαν ένα ισχυρό ζευγάρι που συνεργάζονταν αρμονικά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και έδειχναν να το διασκεδάζουν. Όπως έδειξαν οι τρεις αρχικές μετρήσεις, ο Δήμος δεν κατείχε καθόλου το παιχνίδι. Κατά τη διάρκεια της πρώτης συνεδρίας παρέμβασης, ο Δήμος εμφάνισε δύο πετυχημένες συμπεριφορές- στόχους και το ποσοστό επιτυχίας άγγιξε το 22% περίπου. Κατά τη δεύτερη έως και τη πέμπτη συνεδρία παρέμβασης, το ποσοστό των επιτυχημένων συμπεριφορών του Δήμου αυξήθηκε στο 44% περίπου και ο αντίστοιχος αριθμός τους ήταν τέσσερις. Σταδιακά το ποσοστό των κατάλληλων συμπεριφορών- στόχων του παιχνιδιού αυξανόταν και έφτασε το 55,5% κατά την έκτη και την έβδομη συνεδρία με αριθμό πέντε, το 66% περίπου κατά τις δύο επόμενες συνεδρίες με αριθμό έξι, το 89% περίπου κατά την δέκατη και την ενδέκατη συνεδρία παρέμβαση, με αριθμό οχτώ, για να φτάσει το 100% κατά την τελευταία συνεδρία παρέμβασης και την εμφάνιση και των εννέα συμπεριφορών- στόχων του παιχνιδιού.

Κατά τη τελική μέτρηση χωρίς να προηγηθεί βίντεο- μοντελοποίηση, το ποσοστό της 100% επιτυχίας και της εμφάνιση όλων των συμπεριφορών- στόχων παρέμεινε. Το 100% ποσοστό εμφάνισης όλων των συμπεριφορών του παιχνιδιού παρέμεινε και κατά τις δύο επόμενες μετρήσεις διατήρησης δύο εβδομάδες και ένα μήνα μετά τη λήξη της παρέμβασης.



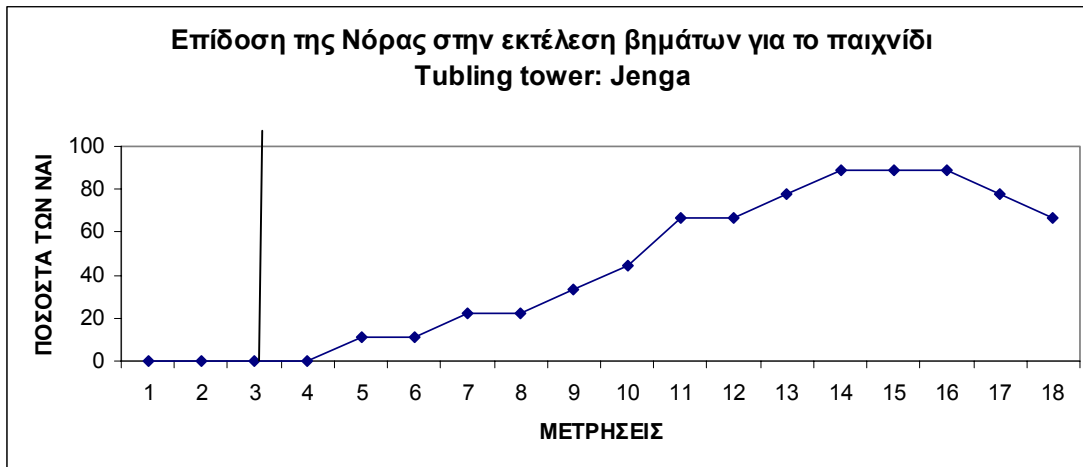
3.3.4. Νόρα

Η Νόρα δεν πέτυχε να μάθει όλα τα βήματα και να εμφανίσει όλες τις συμπεριφορές- στόχους ούτε και στο εν λόγω παιχνίδι. Ωστόσο, σε σύγκριση με τα

αποτελέσματα στα δύο προηγούμενα παιχνίδια, τα οποία παρουσιάστηκαν παραπάνω, η Νόρα εμφάνισε το υψηλότερο ποσοστό επιτυχημένων συμπεριφορών, αγγίζοντας το 90% περίπου. Έτσι, κατά τις τρεις αρχικές μετρήσεις πριν τη παρέμβαση, αλλά και κατά την πρώτη συνεδρία παρέμβασης, η Νόρα δεν εμφάνισε καμία θετική σε σχέση με το παιχνίδι συμπεριφορά. Κατά την δεύτερη και τη τρίτη συνεδρία παρέμβασης εμφάνισε μία θετική συμπεριφορά με αντίστοιχο ποσοστό το 11% περίπου. Σταδιακά, το ποσοστό των επιτυχημένων συμπεριφορών αυξανόταν σε κάθε συνεδρία. Έτσι, κατά τη τέταρτη συνεδρία έφτασε το 22% περίπου με αριθμό ορθών συμπεριφορών τις δύο. Το ίδιο συνέβη και κατά την επόμενη συνεδρία, ενώ κατά την έκτη συνεδρία το ποσοστό επιτυχίας κυμάνθηκε στο 33% περίπου με αριθμό ορθών συμπεριφορών τις τρεις. Ακόμα, κατά την έβδομη συνεδρία παρέμβασης το ποσοστό επιτυχίας της Νόρας στο παιχνίδι αυξήθηκε στο 44% περίπου, με αριθμό ορθών συμπεριφορών τις τέσσερις. Κατά τις δύο επόμενες συνεδρίες, το ποσοστό ήταν 67% περίπου με αριθμό τις έξι ορθές συμπεριφορές και κατά την δέκατη συνεδρία, το ποσοστό διαμορφώθηκε στο 78% περίπου, με αριθμό επιτυχημένων συμπεριφορών τις επτά, ενώ κατά τις επόμενες δύο συνεδρίες παρέμβασης, το ποσοστό των επιτυχημένων συμπεριφορών διαμορφώθηκε το 89% περίπου, με αριθμό τις οχτώ.

Κατά τη πρώτη μέτρηση, η οποία έγινε αμέσως μετά τη λήξη της παρέμβασης, χωρίς προηγουμένως να έχει προηγηθεί προβολή του βίντεο της μοντελοποίησης του παιχνιδιού, το ποσοστό των 89% ορθών συμπεριφορών διατηρήθηκε. Η συμπεριφορά που όπως φάνηκε δεν απέκτησε ποτέ της και δεν εμφάνισε η Νόρα, ενόσω έπαιζε το παιχνίδι μετά τη μοντελοποίηση ήταν ότι δεν επεδείκνυε προσοχή και συγκέντρωση στο παιχνίδι. Αρκετά συχνά η προσοχή της ήταν αποσπασμένη και ηχολαλούσε κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Κατά τη πρώτη μέτρηση διατήρησης δύο βδομάδες μετά τη λήξη της παρέμβασης, το ποσοστό των επιτυχημένων συμπεριφορών μειώθηκε στο 78% με αριθμό διατηρημένων συμπεριφορών τις επτά, ενώ εκτός από την παραπάνω συμπεριφορά, την οποία δεν εμφάνισε η Νόρα, τώρα δεν τοποθέτησε τα τουβλάκια, καθώς έστηναν τον πύργο σε ορθή γωνία, αλλά απλώς παράλληλα και πάνω στα ήδη υπάρχοντα πάνω στο τραπέζι τουβλάκια. Κατά τη τελευταία μέτρηση διατήρησης, το ποσοστό των επιτυχημένων συμπεριφορών μειώθηκε ακόμα, φτάνοντας το 67% περίπου και ο αριθμός τους ήταν οι έξι. Εκτός από τις παραπάνω δύο συμπεριφορές που δεν εμφάνισε η Νόρα, τώρα δεν χρησιμοποιούσε μονάχα το ένα της χέρι, αλλά και τα δύο, ώστε να παίζει. Η συνεχής μείωση του ποσοστού ορθών συμπεριφορών-στόχων, κατά τις μετρήσεις διατήρησης δείχνει ότι ίσως, η Νόρα να μην είχε

αφομοιώσει πλήρως τις ορθές συμπεριφορές που είδε στο βίντεο, αλλά και που εμφάνισε και η ίδια κατά τις προηγούμενες συνεδρίες παρέμβασης.



3.4. Το φιδάκι

Το φιδάκι αποδείχτηκε ένα από τα πιο διασκεδαστικά και εύκολα παιχνίδια για τα παιδιά. Τα τρία από τα τέσσερα παιδιά κατάφεραν να επιτύχουν ποσοστό επιτυχίας 100% σε όλα τα βήματα του παιχνιδιού και να εμφανίσουν όλες τις συμπεριφορές-στόχους, που απαιτούσε το παιχνίδι. Αλλά και το τέταρτο παιδί, το οποίο σε όλα τα παιχνίδια εμφάνισε χαμηλότερο ποσοστό επιτυχίας, σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, σε αυτό το παιχνίδι πέτυχε ποσοστό επιτυχημένων συμπεριφορών πάνω από 80%. Το εν λόγω παιχνίδι συνδύαζε δεξιότητες αρίθμησης και παρατηρητικότητας, ενώ απαιτούσε συνεργασία μεταξύ των παιχτών του κάθε ζευγαριού. Τα παιδιά σε κάθε ζευγάρι συνεργάστηκαν αρμονικά μεταξύ τους και ανέπτυξαν σχέσεις αλληλεπίδρασης και διασκέδασης μεταξύ τους.

3.4.1. Ιωάννα

Η Ιωάννα δεν γνώριζε καθόλου πώς παίζεται το συγκεκριμένο παιχνίδι, όπως φάνηκε και από τις αρχικές μετρήσεις, που πραγματοποιήθηκαν, πριν τη παρέμβαση. Μετά τη πρώτη συνεδρία παρέμβασης, όπου προβλήθηκε το βίντεο με τους συνομηλίκους να παίζουν Φιδάκι, η Ιωάννα εμφάνισε κιόλας δύο συμπεριφορές-στόχους του παιχνιδιού με ποσοστό επιτυχίας 25%. Κατά τη δεύτερη συνεδρία παρέμβασης, οι ορθές συμπεριφορές σε σχέση με το παιχνίδι έγιναν τέσσερις και το αντίστοιχο ποσοστό επιτυχίας ήταν το 50%. Βέβαια, κατά την επόμενη συνεδρία παρέμβασης, οι επιτυχημένες συμπεριφορές μειώθηκαν στις τρεις και το αντίστοιχο

ποσοστό επιτυχίας στο 37,5%, γεγονός που μπορεί να οφείλεται σε έλλειψη συγκέντρωσης κατά τη διάρκεια αυτής της συνεδρίας.

Κατά την τέταρτη συνεδρία παρέμβασης, οι ορθές συμπεριφορές- στόχοι, τις οποίες επέδειξε η Ιωάννα ήταν έξι και το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 75%, ενώ κατά την επόμενη συνεδρία, μειώθηκαν σε πέντε και το αντίστοιχο ποσοστό σε 62,5%. Κατά την έκτη και έβδομη συνεδρία παρέμβασης, οι επιτυχημένες συμπεριφορές, τις οποίες εμφάνισε η Ιωάννα, ήταν επτά και το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 87,5%, ενώ στην επόμενη συνεδρία πάλι μειώθηκαν στις έξι και το ποσοστό στο 75%. Κατά την ένατη συνεδρία, οι επιτυχημένες συμπεριφορές αυξήθηκαν στις επτά και το αντίστοιχο ποσοστό επιτυχίας στο 87,5%, ενώ από τη δέκατη συνεδρία και μετά, η Ιωάννα εμφάνισε όλες τις συμπεριφορές- στόχους, που είχαν τεθεί για το παιχνίδι, οι οποίες ήταν οχτώ και το ποσοστό επιτυχίας διαμορφώθηκε στο 100%. Το ίδιο ποσοστό εμφάνισε η Ιωάννα και κατά τη τελική μέτρηση, χωρίς προηγουμένως να προηγηθεί παρουσίαση του βίντεο των συνομηλίκων, αλλά και κατά τις δύο μετρήσεις διατήρησης, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν δύο βδομάδες και ένα μήνα μετά τη λήξη της παρέμβασης. Η αυξομείωση των επιτυχημένων συμπεριφορών, που εμφάνισε η Ιωάννα στις προηγούμενες συνεδρίες παρέμβασης, ίσως να οφείλεται στην έλλειψη προσοχή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με τον συμπαίκτη της, ενώ δείχνει ότι οι συμπεριφορές-στόχοι δεν είχαν πλήρως αφομοιωθεί από την Ιωάννα, έως την δέκατη συνεδρία, όπου σταθεροποιήθηκαν σε 100% επιτυχία.



3.4.2. Γιάννης

Ο Γιάννης εμφάνισε πιο σταθερά αποτελέσματα σε σχέση με το προηγούμενο παιδί, εφόσον τα ποσοστά των επιτυχημένων του συμπεριφορών, σταδιακά αυξάνονταν

σε κάθε συνεδρία παρέμβασης, ώσπου έφτασε στη πλήρη επιτυχία και στο ποσοστό των 100% επιτυχημένων συμπεριφορών- στόχων. Ο Γιάννης, όπως προέκυψε από τις αρχικές μετρήσεις, δεν γνώριζε καθόλου πώς να παίζει το Φιδάκι. Κατά τη πρώτη συνεδρία, εμφάνισε δύο ορθές συμπεριφορές- στόχους και το ποσοστό επιτυχίας του κυμάνθηκε στο 25%. Κατά τη δεύτερη συνεδρία παρέμβασης, οι επιτυχημένες συμπεριφορές του Γιάννη, όσον αφορά το παιχνίδι, διπλασιάστηκαν σε τέσσερις και το αντίστοιχο ποσοστό σε 50%, ενώ κατά τις επόμενες τέσσερις συνεδρίες, ο Γιάννης σταθερά εμφάνιζε τις ίδιες πέντε επιτυχημένες συμπεριφορές, με ποσοστό επιτυχίας το 62,5%. Κατά την έβδομη και όγδοη συνεδρία παρέμβασης, το ποσοστό επιτυχίας του Γιάννη στο Φιδάκι κυμάνθηκε στο 75% με αριθμό ορθών συμπεριφορών- στόχων τις έξι, ενώ κατά τις επόμενες συνεδρίες, οι ορθές συμπεριφορές έγιναν επτά και το αντίστοιχο ποσοστό έγινε 87,5%.

Κατά τη δέκατη συνεδρία παρέμβασης, ο Γιάννης εμφάνισε όλες τις συμπεριφορές- στόχους, που είχαν οριστεί για το Φιδάκι και το ποσοστό επιτυχίας του ήταν 100%. Έτσι, ο Γιάννης έμαθε να παίζει το συγκεκριμένο παιχνίδι πολύ σωστά, διασκεδάζοντας παράλληλα. Το ποσοστό αυτό διατηρήθηκε και κατά τις επόμενες δύο συνεδρίες παρέμβασης, αλλά και κατά τη τελική μέτρησης αξιολόγησης, και κατά τις δύο μετρήσεις διατήρησης των κεκτημένων συμπεριφορών μετά τη λήξη της παρέμβασης. Η βίντεο μοντελοποίηση και σε αυτό το παιδί στο συγκεκριμένο παιχνίδι αποδείχτηκε αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας.



3.4.3. Δήμος

Ο Δήμος δεν γνώριζε πώς παίζεται το Φιδάκι, εφόσον, όπως προέκυψε από τις τρεις αρχικές μετρήσεις, πριν τη παρέμβαση, δεν επέδειχνε καμία ορθή συμπεριφορά-στόχο. Κατά τη πρώτη όμως συνεδρία της παρέμβασης πέτυχε δύο συμπεριφορές-στόχους, σημειώνοντας ποσοστό επιτυχίας 25%. Κατά τις τρεις επόμενες συνεδρίες παρέμβασης, οι επιτυχημένες συμπεριφορές αυξήθηκαν κατά μία σε κάθε συνεδρία. Έτσι κατά τη δεύτερη συνεδρία σημείωσε τρεις ορθές συμπεριφορές με ποσοστό 37,5%, κατά τη τρίτη σημείωσε τέσσερις ορθές συμπεριφορές με ποσοστό 50% και κατά τη τέταρτη σημείωσε πέντε ορθές συμπεριφορές με ποσοστό 62,5%. Κατά τη πέμπτη συνεδρία παρέμβασης, οι επιτυχημένες συμπεριφορές του Δήμου μειώθηκαν ξανά σε τρεις, γεγονός που δείχνει ότι το παιδί δεν ήταν πιθανότατα συγκεντρωμένο κατά τη διάρκεια της συνεδρίας και ότι οι προηγούμενες δύο νέες επιτυχημένες συμπεριφορές δεν είχαν πλήρως αφομοιωθεί και παγιωθεί κατά τις δύο προηγούμενες συνεδρίες. Κατά τη έκτη και έβδομη συνεδρία, οι επιτυχημένες συμπεριφορές αυξήθηκαν σταδιακά σε πέντε με ποσοστό 62,5% και σε έξι με ποσοστό 75%, αντίστοιχα.

Κατά την όγδοη και ένατη συνεδρία παρέμβασης, οι επιτυχημένες συμπεριφορές του Δήμου στο Φιδάκι ήταν επτά και το ποσοστό επιτυχίας του στο 87,5%. Από τη δέκατη συνεδρία και μετά, ο Δήμος κατάφερε να εμφανίσει όλες τις συμπεριφορές-στόχους, οι οποίες είχαν οριστεί για το παιχνίδι. Ο Δήμος πέτυχε να παίζει το παιχνίδι σωστά και έμαθε και τις οχτώ συμπεριφορές-στόχους του παιχνιδιού. Το ποσοστό επιτυχίας του Δήμου ήταν 100% και το ίδιο ποσοστό επέδειξε και κατά τη τελική αξιολόγηση μετά τη παρέμβαση και κατά τις δύο μετρήσεις διατήρησης των κεκτημένων συμπεριφορών.



3.4.4. Νόρα

Η Νόρα στο Φιδάκι σημείωσε τη χαμηλότερη βαθμολογία σε σχέση με τα υπόλοιπα τρία παιδιά. Η Νόρα δεν πέτυχε να κατακτήσει όλες τις συμπεριφορές-στόχους του παιχνιδιού. Όπως αποδείχτηκε από τις τρεις πρώτες αρχικές μετρήσεις, η Νόρα δεν γνώριζε καθόλου πώς παίζεται το παιχνίδι Φιδάκι. Βέβαια, η Νόρα ούτε και μετά τη πρώτη συνεδρία παρέμβασης δεν εμφάνισε καμία συμπεριφορά-στόχο του παιχνιδιού. Κατά τη δεύτερη και τρίτη συνεδρία παρέμβασης, η Νόρα εμφάνισε μονάχα μία συμπεριφορά-στόχο του παιχνιδιού με ποσοστό 12,5%. Κατά τη τέταρτη και πέμπτη συνεδρία εμφάνισε δύο επιτυχημένες συμπεριφορές με ποσοστό 25% και κατά τη έκτη, τρεις συμπεριφορές με ποσοστό 37,5%. Κατά την έβδομη και όγδοη συνεδρία, η Νόρα επέδειξε τέσσερις επιτυχημένες συμπεριφορές με ποσοστό 50% και ένατη συνεδρία εμφάνισε πέντε συμπεριφορές-στόχους με ποσοστό 62,5%. Κατά τη δέκατη συνεδρία παρέμβασης, οι επιτυχημένες συμπεριφορές αυξήθηκαν σε έξι και το αντίστοιχο ποσοστό σε 75%, ενώ κατά τις δύο επόμενες συνεδρίες παρέμβασης, η Νόρα εμφάνισε επτά πετυχημένες συμπεριφορές σε ποσοστό 87,5%.

Κατά τη τελική μέτρηση αξιολόγησης των κεκτημένων συμπεριφορών-στόχων του παιχνιδιού, η Νόρα επέδειξε επτά συμπεριφορές-στόχους, με μία συμπεριφορά να εκλείπει εντελώς από όλες τις συνεδρίες. Αυτή της ολοκλήρωσης τους παιχνιδιού, φτάνοντας με το πόνι της στον αριθμό 100. Κατά τις επόμενες δύο μετρήσεις διατήρησης δύο εβδομάδες και ένα μήνα μετά τη λήξη της παρέμβασης, η κεκτημένες συμπεριφορές μειώθηκαν σε έξι κατά τη πρώτη μέτρηση με ποσοστό 75% και σε πέντε, κατά τη δεύτερη και ποσοστό 62,5%. Οι δεξιότητες που δεν διατηρήθηκαν ήταν ότι Νόρα αδυνατούσε να περιμένει τη σειρά της και πολλές φορές συνέχιζε να ρίχνει το ζάρι και να παίζει με το πόνι της ξανά, εφόσον είχε ήδη παίξει, παίρνοντας τη σειρά του συμπαίκτη της. Ακόμα, αδυνατούσε να ανέβει με το πόνι της τις σκάλες, αλλά άφηνε το πόνι της στο πλαίσιο, στο οποίο ήδη βρισκόταν.



3

3.5. Uno

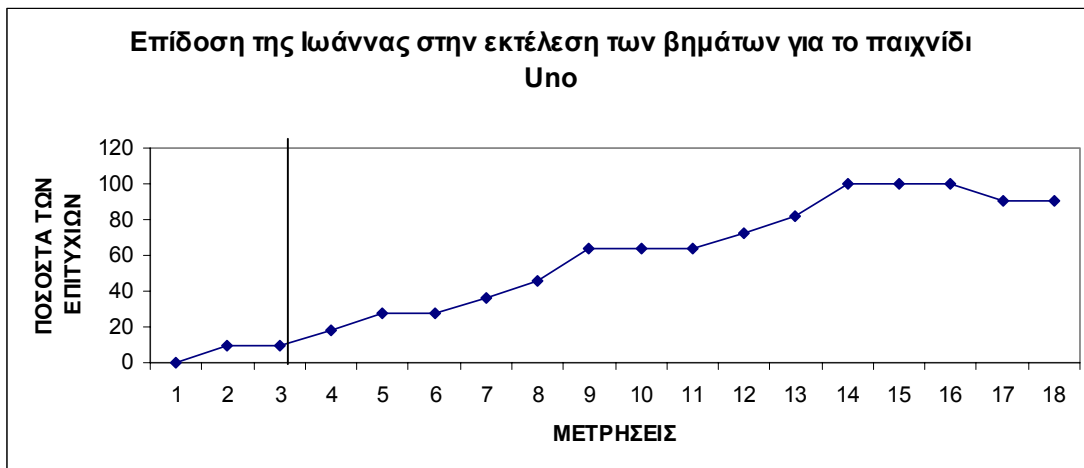
Το Uno αποτέλεσε ένα πιο δύσκολο παιχνίδι για τα παιδιά, εφόσον απαιτούσε πιο πολύπλοκες ικανότητες και συμπεριφορές. Μονάδα το ένα παιδί πέτυχε να εμφανίσει το 100% των συμπεριφορών- στόχων, αλλά δεν τις διατήρησε κατά τις δύο μετρήσεις διατήρησης. Τα άλλα δύο παιδιά πέτυχαν πάνω από το 80% των συμπεριφορών- στόχων του παιχνιδιού και κατάφεραν να τις διατηρήσουν σε ποσοστό άνω του 60%. Το τέταρτο παιδί, το οποίο σε όλα τα παιχνίδια πέτυχε το χαμηλότερο ποσοστό επιτυχίας, στο συγκεκριμένο παιχνίδι, επίσης, πέτυχε το χαμηλότερο ποσοστό, το οποίο όμως ήταν άνω του 50% των συμπεριφορών- στόχων.

3.5.1. Ιωάννα

Η Ιωάννα, όπως φάνηκε από τις αρχικές μετρήσεις, και κυρίως από τις δύο τελευταίες αρχικές μετρήσεις γνώριζε να ανακατεύει σωστά τις κάρτες του Uno, άρα κατείχε μία συμπεριφορά- στόχο, από αυτές που είχαν τεθεί και ήταν απαραίτητες, ώστε το παιχνίδι να παιχτεί σωστά. Η ύπαρξη αυτής της δεξιότητας ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι η Ιωάννα γνώριζε να παίζει και άλλα παιχνίδια που περιείχαν κάρτες και διασκέδαζε με αυτά τα παιχνίδια, όπως προέκυψε από συζήτηση με τους γονείς της. Άρα λογικό επόμενο ήταν όταν βλέπει ένα άλλο παιχνίδι με κάρτες, να γνωρίζει τουλάχιστον πώς να ανακατεύει σωστά τις κάρτες αυτές. Έτσι, ενώ ήδη κατείχε μία συμπεριφορά- στόχο, κατά τη πρώτη συνεδρία παρέμβασης, επέδειξε άλλη μία συμπεριφορά- στόχο, με ποσοστό 18% περίπου. Κατά τις επόμενες δύο συνεδρίες, η Ιωάννα πέτυχε τρεις ορθές συμπεριφορές με ποσοστό 27% περίπου. Κατά τη τέταρτη συνεδρία παρέμβασης, οι πετυχημένες συμπεριφορές της Ιωάννας ήταν τέσσερις και το

αντίστοιχο ποσοστό στο 36% περίπου, κατά τη πέμπτη συνεδρία, ήταν πέντε με ποσοστό 45% περίπου, ενώ κατά τις επόμενες τρεις συνεδρίες, οι ορθές συμπεριφορές αυξήθηκαν σε επτά και το αντίστοιχο ποσοστό σε 64%. Κατά την όγδοη συνεδρία, η Ιωάννα επέδειξε άλλη μία συμπεριφορά- στόχο με ποσοστό 73% περίπου, ενώ κατά τη δέκατη συνεδρία επέδειξε εννέα ορθές συμπεριφορές με ποσοστό 82% περίπου.

Τελικώς, η Ιωάννα πραγματοποίησε σωστά όλα τα βήματα του παιχνιδιού και επέδειξε όλες τις συμπεριφορές- στόχους του, κατά την ενδέκατη συνεδρία και το ποσοστό επιτυχίας ήταν 100%. Το ίδιο ποσοστό διατηρήθηκε έως και την τελική μέτρηση, χωρίς να έχει προηγηθεί προβολή του βίντεο των συνομηλίκων. Κατά τις δύο μετρήσεις διατήρησης, μετά την παρέμβαση, η Ιωάννα διατήρησε τις δέκα από τις έντεκα συμπεριφορές- στόχους με ποσοστό 90%. Η συμπεριφορά, την οποία η Ιωάννα δεν μπόρεσε να διατηρήσει ήταν να μπορεί να αλλάζει το χρώμα των καρτών που ρίχνονται στο παιχνίδι, ρίχνοντας μία κάρτα με τον ίδιο αριθμό, αλλά με διαφορετικό χρώμα.

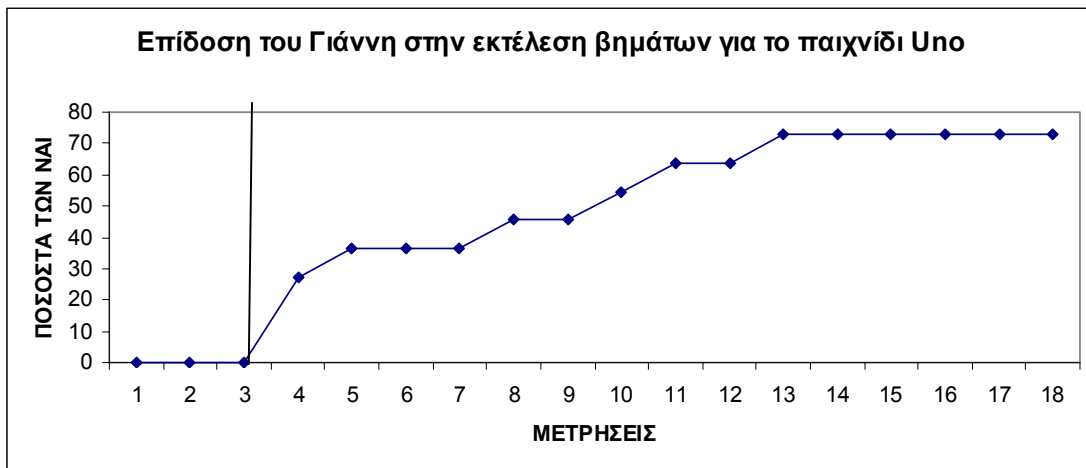


3.5.2. Γιάννης

Ο Γιάννης δεν γνώριζε πώς να παίζει με το συγκεκριμένο παιχνίδι, όπως προέκυψε από τις αρχικές μετρήσεις. Ωστόσο, από την πρώτη κιόλας συνεδρία παρέμβασης πέτυχε να εμφανίσει τρεις ορθές συμπεριφορές- στόχους με ποσοστό επιτυχίας 27% περίπου, ενώ κατά τις επόμενες τρεις συνεδρίες, οι ορθές συμπεριφορές αυξήθηκαν σε τέσσερις και το αντίστοιχο ποσοστό σε 36% περίπου. Κατά την πέμπτη και έκτη συνεδρία, οι πετυχημένες συμπεριφορές του Γιάννη ήταν πέντε και το ποσοστό επιτυχίας στο 45%, ενώ κατά την επόμενη συνεδρία, οι ορθές συμπεριφορές

έγιναν έξι και το ποσοστό 55% περίπου. Κατά την όγδοη και ένατη συνεδρία, ο Γιάννης απέκτησε άλλη μία συμπεριφορά- στόχο και το ποσοστό επιτυχίας διαμορφώθηκε στο 64% περίπου, ενώ από την δέκατη συνεδρία και μετά το ποσοστό του αυξήθηκε στο 73% με αντίστοιχε ορθές συμπεριφορές- στόχους τις οχτώ από τις έντεκα, ενώ αυτό το αποτέλεσμα διατηρήθηκε και κατά την μέτρηση αμέσως μετά τη λήξη της παρέμβασης και κατά τις δύο μετρήσεις διατήρησης δύο εβδομάδες και ένα μήνα μετά τη λήξη της παρέμβασης. Αυτό σημαίνει ότι τουλάχιστον οι αποκτηθείσες συμπεριφορές διατηρήθηκαν, οπότε αφομοιώθηκαν πλήρως από το παιδί.

Οι συμπεριφορές, τις οποίες δεν κατέκτησε τελικώς, ο Γιάννης, αρά και δεν διατήρησε ήταν ότι δεν μπορούσε να μοιράζει επτά κάρτες στον ίδιο και την συμπαίκτριά του, άρα δεν άφηνε τις υπόλοιπες κάρτες με την ανάποδη πάνω στο τραπέζι και δεν άφηνε και μία κάρτα με τη φανερή όψη στη μέση του τραπεζιού.

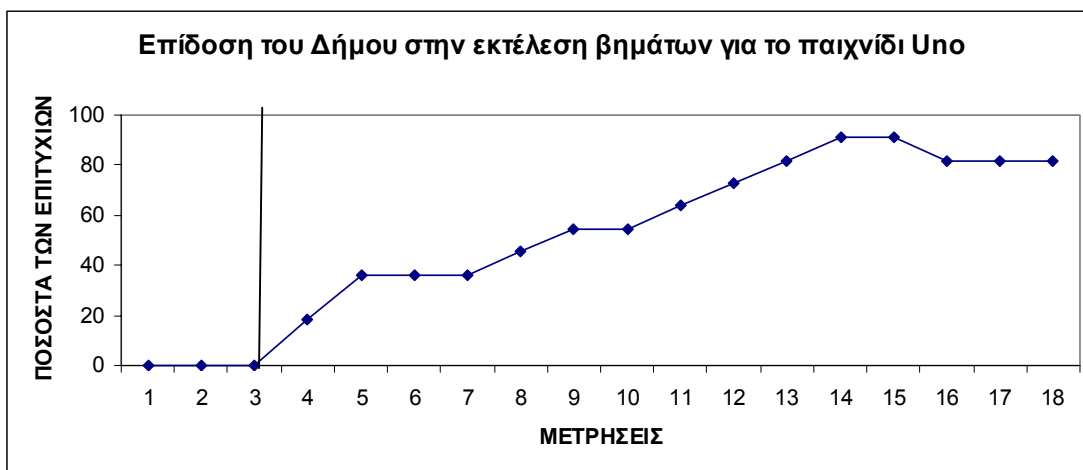


3.5.3. Δήμος

Ο Δήμος, όπως προέκυψε από τις τρεις αρχικές μετρήσεις, δεν γνώριζε καθόλου πώς παίζεται το παιχνίδι. Από τη πρώτη κιόλας συνεδρία παρέμβασης, ο Δήμος πέτυχε να εμφανίσει δύο από τις έντεκα συμπεριφορές- στόχους, με ποσοστό επιτυχίας 18% περίπου. Τα ποσοστά του Δήμου αυξάνονταν σταδιακά σε κάθε συνεδρία και παρέμεναν για αρκετές συνεδρίες, που σημαίνει ότι αφομοιώνονταν πλήρως από το παιδί. Έτσι, κατά τις τρεις επόμενες συνεδρίες, οι επιτυχημένες συμπεριφορές του Δήμου ήταν τέσσερις και το ποσοστό επιτυχίας στο 37% περίπου, ενώ κατά την πέμπτη συνεδρία, οι επιτυχημένες συμπεριφορές έγιναν πέντε και το ποσοστό 45% περίπου. Κατά την έκτη και έβδομη συνεδρία, ο Δήμος εμφάνισε έξι επιτυχημένες συμπεριφορές με ποσοστό 55%, ενώ σταδιακά, κατά τις επόμενες συνεδρίες, οι επιτυχημένες

συμπεριφορές του Δήμου αυξάνονταν κατά μία,. Έτσι, κατά την όγδοη συνεδρία, οι επιτυχημένες συμπεριφορές του Δήμου ήταν επτά και το ποσοστό 64%, κατά την ένατη, οχτώ με ποσοστό 73% και κατά την δέκατη, εννιά με ποσοστό 82% περίπου, ενώ κατά τις επόμενες δύο συνεδρίες παρέμβασης, οι ορθές συμπεριφορές του Δήμου ήταν δέκα και το ποσοστό επιτυχίας στο 90%.

Κατά την τελική μέτρηση, ακριβώς μετά τη λήξη της παρέμβασης, ο Δήμος φάνηκε ότι εμφάνιζε εννέα συμπεριφορές- στόχους με ποσοστό 82% περίπου και αυτό το ποσοστό, καθώς και οι ίδιες συμπεριφορές- στόχοι διατηρήθηκαν και κατά τις δύο μετρήσεις διατήρησης μετά την παρέμβαση. Οι συμπεριφορές, οι οποίες δεν διατηρήθηκαν τελικώς, ήταν ότι ο Δήμος δεν χρησιμοποιούσε τις κάρτες «μπαλαντέρ» και δεν έλεγε «Πάσο», όταν δεν είχε κατάλληλη κάρτα για να ρίξει.



3.5.4. Νόρα

Η Νόρα, δεν εμφάνισε καμία από τις συμπεριφορές- στόχους, που είχαν οριστεί για το Υπο, ούτε κατά τις αρχικές μετρήσεις πριν την έναρξη της παρέμβασης, ούτε και κατά τις δύο πρώτες συνεδρίες της παρέμβασης. Ωστόσο, από την τρίτη συνεδρία έως και την πέμπτη συνεδρία, η Νόρα εμφάνισε μονάχα μία επιτυχημένη συμπεριφορά-στόχο, με ποσοστό 9% περίπου. Αυτή η καθυστέρηση εμφάνισης των επιτυχημένων συμπεριφορών από το συγκεκριμένο παιδί, κατά τις πρώτες συνεδρίες παρέμβασης, είναι κάτι που παρατηρήθηκε σε όλα σχεδόν τα παιχνίδια. Η εξήγηση που μπορεί να δοθεί γι' αυτό είναι ότι η Νόρα σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, ίσως απαιτούσε περισσότερη διάρκεια προβολής των βίντεο, άρα περισσότερη διάρκεια παρέμβασης για να αρχίσει να εμφανίζει τις συμπεριφορές- στόχους του κάθε παιχνιδιού.

Κατά την έκτη και έβδομη συνεδρία παρέμβασης, οι επιτυχημένες συμπεριφορές της Νόρας έγιναν δύο, με ποσοστό 18% περίπου και σταδιακά κατά τις επόμενες συνεδρίες αυξάνονταν. Έτσι, κατά την όγδοη συνεδρία, οι επιτυχημένες συμπεριφορές της Νόρας ήταν τρεις με ποσοστό 27%, κατά την ένατη, τέσσερις με ποσοστό 36%, κατά την δέκατη, πέντε με ποσοστό 45%, κατά την ενδέκατη, έξι με ποσοστό 55% και κατά την δωδέκατη συνεδρία, ήταν επτά με ποσοστό 64% περίπου. Κατά τη τελική μέτρηση μετά την παρέμβαση, αλλά και κατά τις δύο μετρήσεις διατήρησης, η Νόρα εμφάνισε μονάχα έξι από τις έντεκα συμπεριφορές- στόχους. Οι συμπεριφορές, που δεν εκδηλώθηκαν ήταν οι εξής. Η Νόρα δεν έριχνε τις κάρτες «μπαλαντέρ», δεν τραβούσε κάρτες από αυτές που ήταν με την ανάποδη όψη πάνω στο τραπέζι, δεν έλεγε «Πάσο», όταν δεν είχε κατάλληλη κάρτα για να ρίξει, δεν έριχνε μια κάρτα, ώστε να αλλάξει το χρώμα της σειράς των καρτών και δεν έλεγε «Υπο», όταν ολοκλήρωνε το παιχνίδι. Η μη διατήρηση όλων αυτών των συμπεριφορών, δείχνει ότι και η συμπεριφορά να τραβάει κάρτες από αυτές που ήταν με την ανάποδη όψη, την οποία εμφάνισε κατά την δωδέκατη συνεδρία παρέμβασης, δεν αφομοιώθηκε τελικά από το παιδί. Ίσως να απαιτούνταν περισσότερος χρόνος και περισσότερες συνεδρίες παρέμβασης, ώστε να κατακτήσει τις υπόλοιπες συμπεριφορές- στόχους αυτό το παιδί.



3.6. Μάντεψε ποιος

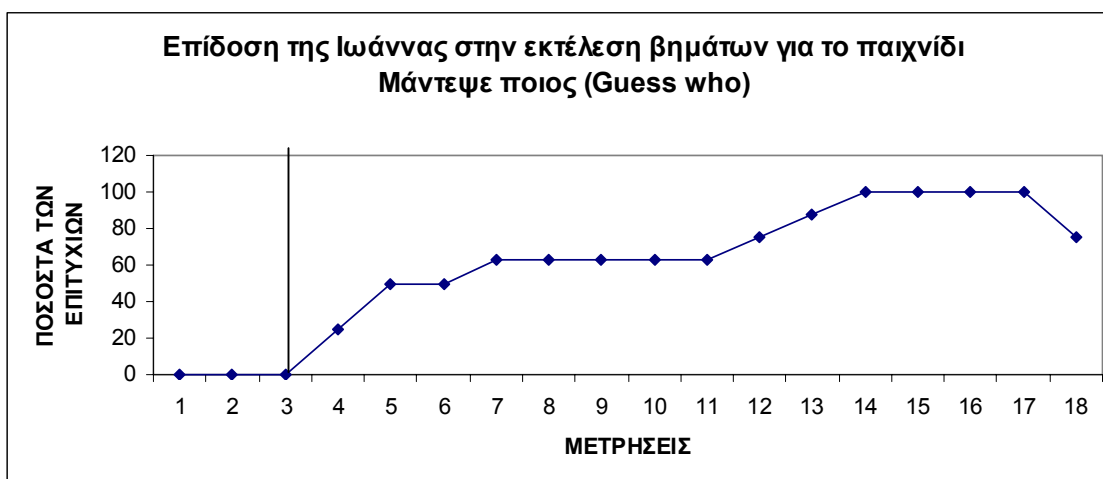
Το εν λόγω παιχνίδι αποδείχτηκε το πιο πολύπλοκο και δύσκολο σε σχέση με τα υπόλοιπα παιχνίδια, διότι απαιτούσε πιο πολύπλοκες δεξιότητες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών. Μονάχα το ένα παιδί εμφάνισε 100% επιτυχία σε

όλες τις συμπεριφορές- στόχους του παιχνιδιού, ενώ τα δύο παιδιά εμφάνισαν επιτυχία στις συμπεριφορές- στόχους άνω του 75%. Το τέταρτο παιδί μόλις κατάφερε να σημειώσει το 50% των συμπεριφορών- στόχων. Ακόμα και αυτό το ποσοστό επιτυχίας ήταν ικανοποιητικό, εφόσον το εν λόγω παιδί ήταν ένα παιδί με χαμηλό δυναμικό και σημείωσε το χαμηλότερο ποσοστό επιτυχίας και στα υπόλοιπα παιχνίδια.

3.6.1. Ιωάννα

Η Ιωάννα ήταν το παιδί, το οποίο πέτυχε να εμφανίσει όλες τις συμπεριφορές-στόχους, οι οποίες είχαν οριστεί για το Μάντεψε ποιος. Όπως προέκυψε από τις τρεις αρχικές μετρήσεις, η Ιωάννα δεν γνώριζε πώς να παίζει το παιχνίδι και δεν ήξερε ποια βήματα πρέπει να ακολουθήσει, ώστε να παίζει. Από την πρώτη κιόλας συνεδρία παρέμβασης πέτυχε δύο συμπεριφορές- στόχους του παιχνιδιού με ποσοστό 25%. Κατά τις δύο επόμενες συνεδρίες, οι ορθές συμπεριφορές διπλασιάστηκαν σε τέσσερις και το αντίστοιχο ποσοστό επιτυχίας αυξήθηκε σε 50%. Κατά τις επόμενες τέσσερις συνεδρίες, οι επιτυχημένες συμπεριφορές της Ιωάννας ήταν πέντε και το αντίστοιχο ποσοστό επιτυχίας ήταν 62,5%. Κατά την ένατη συνεδρία παρέμβασης, οι ορθές συμπεριφορές- στόχοι ήταν έξι και το ποσοστό 75% και κατά τη δέκατη συνεδρία ήταν επτά και το ποσοστό επιτυχίας 87,5%.

Στην ενδέκατη συνεδρία παρέμβασης, η Ιωάννα πέτυχε να εμφανίσει και τις οχτώ συμπεριφορές- στόχους του παιχνιδιού και να διατηρήσει αυτές τις συμπεριφορές και κατά την τελική μέτρηση αξιολόγησης μετά την παρέμβαση και κατά την πρώτη μέτρηση διατήρησης των συμπεριφορών- στόχων, δύο εβδομάδες μετά την παρέμβαση. Κατά την δεύτερη μέτρηση διατήρησης, ένα μήνα μετά τη λήξη της παρέμβασης, η Ιωάννα εκδήλωσε τις έξι από τις οχτώ συμπεριφορές- στόχους του παιχνιδιού, με ποσοστό 75%. Οι συμπεριφορές που δεν εκδήλωσε ήταν ότι δεν επέλεξε η ίδια ποιος θα ξεκινήσει το παιχνίδι πρώτος και όταν τελείωσε ο πρώτος γύρος του παιχνιδιού, δεν ανατροφοδότησε το παιχνίδι, αλλάζοντας θέση.



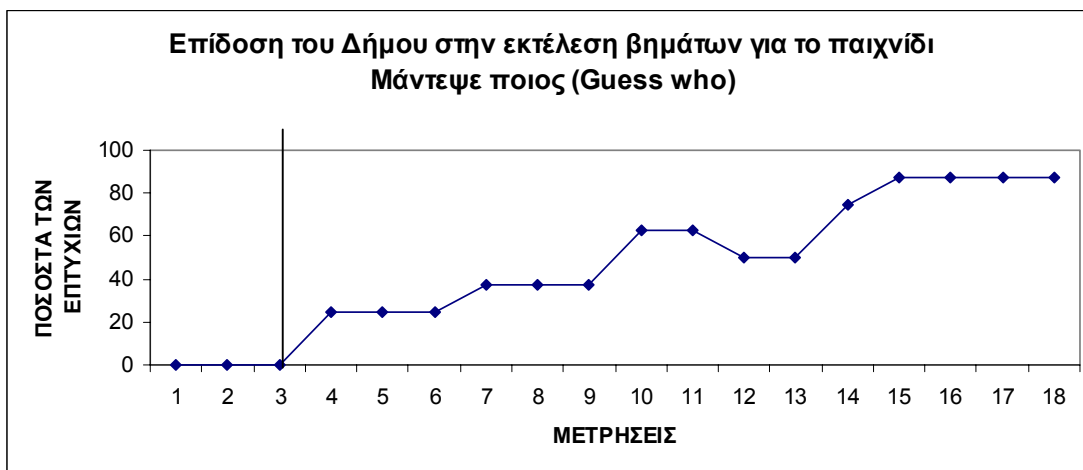
3.6.2. Γιάννης

Ο Γιάννης δεν γνώριζε πώς να παίζει το Μάντεψε ποιος, όπως αποδείχτηκε και από το μηδενικό ποσοστό του στην εμφάνιση των επιθυμητών συμπεριφορών- στόχων, κατά τις τρεις αρχικές μετρήσεις, πριν τη παρέμβαση. Κατά την πρώτη συνεδρία παρέμβασης εμφάνισε μία ορθή συμπεριφορά με ποσοστό 12,5%, ενώ κατά την δεύτερη συνεδρία, εκδήλωσε δύο συμπεριφορές- στόχους με ποσοστό επιτυχίας 25%. Κατά τις τέσσερις επόμενες συνεδρίες, ο Γιάννης αύξησε τις επιτυχημένες συμπεριφορές του σε τρεις και το ποσοστό του σε 37,5%, ενώ κατά τις δύο επόμενες, σε τέσσερις και το ποσοστό σε 50%. Κατά την ένατη και δέκατη συνεδρία, οι επιτυχημένες συμπεριφορές έγιναν πέντε με ποσοστό 62,5%. Κατά την ενδέκατη συνεδρία παρέμβασης, ο Γιάννης εκδήλωσε έξι από τις οχτώ συμπεριφορές- στόχους με ποσοστό 75%. Ο Γιάννης διατήρησε αυτό το ποσοστό και κατά την επόμενη συνεδρία παρέμβασης και κατά τις τρεις μετρήσεις, την μία αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης και τις δύο μετρήσεις διατήρησης των αποτελεσμάτων μετά την παρέμβαση. Οι δύο συμπεριφορές που δεν εκδήλωσε ο Γιάννης ήταν ότι δεν απαντούσε εύστοχα και πάντα στις ερωτήσεις της συμπαίκτριάς του, ίσως λόγω μη κατανόησης της ερώτησης και ακόμα, δεν κατάφερε να μαντέψει σωστά ποιο πρόσωπο έχει κρύψει η συμπαίκτριά του.



3.6.3. Δήμος

Ο Δήμος, όπως απέδειξαν οι τρεις αρχικές μετρήσεις, πριν τη παρέμβαση, δεν γνώριζε πώς να παίζει το συγκεκριμένο παιχνίδι. Κατά τις τρεις όμως συνεδρίες παρέμβασης, ο Δήμος εμφάνισε δύο επιτυχημένες συμπεριφορές- στόχους με ποσοστό 25 %, ενώ κατά τις τρεις επόμενες ακόμα συνεδρίες, οι επιτυχημένες συμπεριφορές του Δήμου έγιναν τρεις και το ποσοστό του 37,5%. Κατά την έβδομη και όγδοη συνεδρία, οι ορθές συμπεριφορές του Δήμου έγιναν πέντε και το ποσοστό επιτυχίας του 62,5%, ενώ κατά τις επόμενες δύο συνεδρίες, οι ορθές συμπεριφορές του Δήμου μειώθηκαν σε τέσσερις και το ποσοστό του σε 50%, γεγονός που ίσως να οφείλεται σε έλλειψη συγκέντρωσης κατά την συνεδρία. Ακόμα, αποδεικνύεται ότι οι η μία από τις πέντε συμπεριφορές- στόχους, η οποία είχε εκδηλωθεί κατά τις δύο προηγούμενες συνεδρίες, δεν είχε αφομοιωθεί πλήρως από το παιδί. Αυτή η συμπεριφορά ήταν ότι ο Δήμος δεν περίμενε να απαντήσει πρώτα η συμπαίκτριά του σε μια ερώτηση που της απηύθυνε και προχωρούσε αμέσως στην επόμενη ερώτηση του. Αυτή η συμπεριφορά όμως και άλλη μία εκδηλώθηκαν από τον Δήμο κατά την επόμενη συνεδρία. Οι ορθές συμπεριφορές έγιναν έξι και το ποσοστό επιτυχίας 75%, ενώ κατά την δωδέκατη συνεδρία παρέμβασης, οι ορθές συμπεριφορές του Δήμου έγιναν επτά και το αντίστοιχο ποσοστό στο 87,5%. Αυτό το ποσοστό διατηρήθηκε και κατά τις τρεις επόμενες μετρήσεις εκτός παρέμβασης, μία της τελικής αξιολόγησης και δύο για την διατήρηση των αποτελεσμάτων. Η συμπεριφορά, την οποία δεν εκδήλωσε ποτέ ο Δήμος, άρα δεν κατακτήθηκε είναι ότι δεν μπορούσε να μαντέψει ορθώς πιο πρόσωπο είχε κρύψει η συμπαίκτριά του.

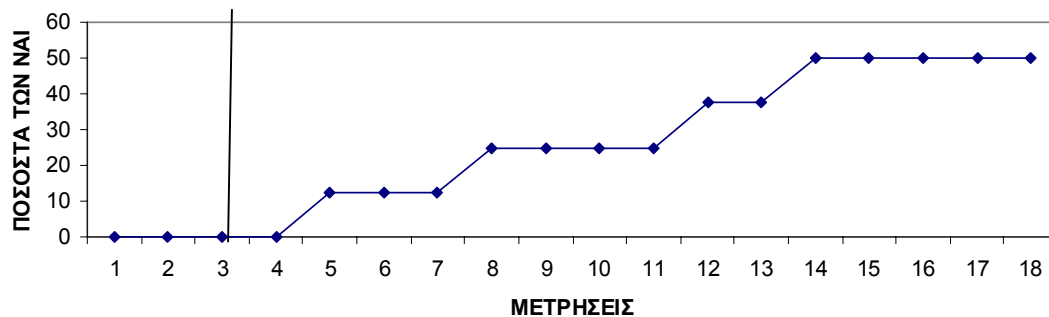


3.6.4. Νόρα

Η Νόρα και στο εν λόγω παιχνίδι εμφάνισε το χαμηλότερο ποσοστό ανταπόκρισης στις συμπεριφορές-στόχους του παιχνιδιού σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Όπως προέκυψε από τις τρεις αρχικές μετρήσεις, η Νόρα δεν γνώριζε πώς να παίζει το Μάντεψε ποιος και δεν εμφάνισε καμία συμπεριφορά- στόχο, ούτε ακόμα και μετά τη πρώτη συνεδρία παρέμβασης. Μετά, για τρεις συνεχόμενες συνεδρίες εμφάνισε μονάχα μια συμπεριφορά- στόχο με ποσοστό 12,5%. Ύστερα, κατά τις επόμενες τέσσερις συνεδρίες παρέμβασης, οι επιτυχημένες συμπεριφορές της Νόρας ήταν δύο με αντίστοιχο ποσοστό το 25%. Κατά την ένατη και δέκατη συνεδρία παρέμβασης, η Νόρα πέτυχε τρεις ορθές συμπεριφορές με ποσοστό επιτυχίας το 37,5%.

Από τη ενδέκατη συνεδρία και μετά, η Νόρα εκδήλωσε τις μισές από τις συμπεριφορές- στόχους, που είχαν οριστεί για το παιχνίδι. Ο αριθμός αυτών των συμπεριφορών, που εκδήλωσε η Νόρα, ήταν τέσσερις και το ποσοστό επιτυχίας φυσικά ήταν το 50%. Αυτό το ποσοστό, η Νόρα το εκδήλωσε και κατά την επόμενη συνεδρία παρέμβασης, αλλά και κατά την τελική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης και κατά τις δύο μετρήσεις διατήρησης των αποτελεσμάτων της παρέμβασης. Οι τέσσερις συμπεριφορές- στόχοι, τις οποίες δεν κατόρθωσε να εκδηλώσει η Νόρα ήταν ότι δεν απηύθυνε ερωτήσεις στον συμπαίκτη της, ενώ απαντούσε στις αντίστοιχες ερωτήσεις του. Γενικώς, η Νόρα δεν εκδήλωνε την πρωτοβουλία να απευθύνει μια ερώτηση ή να μιλήσει στον συμπαίκτη της. Άρα ούτε περίμενε να απαντήσει ο συμπαίκτη της. Εφόσον δεν υπήρχε ερώτηση, δεν υπήρχε ούτε αναμονή της απαντήσεως. Τέλος, η Νόρα δεν μάντευε σωστά ποιο πρόσωπο έχει κρύψει ο συμπαίκτη της και δεν ανατροφοδοτούσε το παιχνίδι, αλλάζοντας σειρά.

Επίδοση της Νόρας στην εκτέλεση βημάτων για το παιχνίδι Μάντεψε ποιος (Guess who)



Κεφάλαιο 4: Συζήτηση

4.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής παρέμβασης ήταν να εξετάσει κατά πόσο η παρακολούθηση βίντεο με συνομήλικους ως πρότυπα θα είναι αποτελεσματική ως μέθοδος για τη διδασκαλία δεξιοτήτων για επιτραπέζια παιχνίδια σε τέσσερα παιδιά, 12 έως 14 ετών, με Αυτισμό. Σκοπός δεν ήταν μόνο να μάθουν τα παιδιά να παίζουν τα επιτραπέζια παιχνίδια, ακολουθώντας τα βήματα του κάθε παιχνιδιού, αλλά να μπορέσουν να αλληλεπιδράσουν μεταξύ του, ανά ζευγάρια, εμφανίζοντας συγκεκριμένες συμπεριφορές- στόχους, οι οποίες είχα οριστεί για κάθε παιχνίδι. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, προκειμένου να διδαχτούν αυτές τις δεξιότητες παιχνιδιού τα τέσσερα παιδιά, ήταν η μοντελοποίηση μέσω βίντεο με άλλα άτομα ως μοντέλα και πιο συγκεκριμένα με ένα ζευγάρι συνομήλικων παιδιών ως μοντέλα.

Τα αποτελέσματα ήταν πολύ ικανοποιητικά για τα τέσσερα παιδιά σε όλα τα παιχνίδια. Γενικώς, τα τέσσερα παιδιά και στα τέσσερα παιχνίδια πέτυχαν να εμφανίζουν σε ποσοστό άνω του 50% τις συμπεριφορές- στόχους, που είχαν οριστεί για κάθε παιχνίδι. Τα παιδιά διασκέδασαν πραγματικά την όλη διαδικασία της βίντεο-μοντελοποίησης και της παρέμβασης και τους άρεσαν πολύ τα παιχνίδια. Όπως φάνηκε και κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων, τα τρία από τα τέσσερα παιδιά και πιο συγκεκριμένα το ένα κορίτσι και τα δύο αγόρια, πέτυχαν σε ορισμένα παιχνίδια να μάθουν σε ποσοστό 100% πώς να τα παίζουν. Σε κάποια άλλα παιχνίδια πέτυχαν γενικώς το ποσοστό άνω του 75% των συμπεριφορών- στόχων τους. Το ένα κορίτσι μονάχα δεν πέτυχε σε κανένα παιχνίδι ποσοστό 100% των συμπεριφορών- στόχων τους, αλλά σε όλα τα παιχνίδια πέτυχε άνω του 50% των συμπεριφορών – στόχων τους.

Ως προς την αλληλεπίδραση των παιδιών, τα τρία από τα τέσσερα παιδιά εμφάνισαν τις περισσότερες συμπεριφορές- στόχους των παιχνιδιών, οι οποίες απαιτούσαν αλληλεπίδραση και λεκτική επικοινωνία μεταξύ των παιδιών. Το ένα κορίτσι μονάχα εμφάνισε δυσκολία στην επικοινωνία του με τον συμπαίκτη της. Συνήθως, οι συμπεριφορές- στόχοι σε ορισμένα από τα παιχνίδια, οι οποίες απαιτούσαν λεκτική επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τον συμπαίκτη της, απουσίαζαν από το συγκεκριμένο κορίτσι. Το εν λόγω κορίτσι ήταν η Νόρα, η οποία αποτελούσε ζευγάρι με τον Γιώργο. Η Νόρα αποτελούσε ένα κορίτσι με χαμηλό επίπεδο γνωστικών και

λειτουργικών δεξιοτήτων. Όταν οι συνθήκες απαιτούσαν να έρθει σε επικοινωνία με τον συμπαίκτη της, συνήθιζε να ηχολαλεί και να εμφανίζει ελλειμματική προσοχή. Το γεγονός ότι αυτό το κορίτσι πέτυχε έστω και το 50% τουλάχιστον των δεξιοτήτων-στόχων του κάθε παιχνιδιού είναι πολύ ικανοποιητικό για την συγκεκριμένη έρευνα.

Αντίθετα, ο Γιάννης αποτελούσε ένα παιδί με υψηλό επίπεδο γνωστικών δεξιοτήτων και το γεγονός ότι σε ορισμένα παιχνίδια δεν κατάφερε να εμφανίσει το 100% των συμπεριφορών-στόχων τους, ίσως να οφείλεται στην αλληλεπίδρασή τους με την Νόρα. Η κατάσταση της Νόρας, η ηχολαλία της και η ελλειμματική της προσοχή, πολλές φορές δεν άφηνε τα περιθώρια στον Γιάννη να αλληλεπιδράσει και να επικοινωνήσει λεκτικά μαζί της, άρα και να εμφανίσει κάποιες συμπεριφορές που δεν εμφάνισε τελικά. Το άλλο ζευγάρι ήταν η Γιάννα με τον Δήμος, οι οποίοι εμφάνισαν καλύτερα ποσοστό επιτυχίας σε σύγκριση με το άλλο ζευγάρι. Το γνωστικό και λειτουργικό επίπεδό των δύο παιδιών είχαν πολλές ομοιότητες, γι' αυτό τον λόγο τα δύο παιδιά μπόρεσαν να συνεργαστούν καλύτερα σε κάθε παιχνίδι και να αλληλεπιδράσουν ομαλά. Το συγκεκριμένο ζευγάρι μιμήθηκε πιο αποτελεσματικά τα συνομήλικα μοντέλα, που παρακολούθησαν στα βίντεο των παιχνιδιών.

Η παρούσα έρευνα εμπεριέχει ορισμένα θετικά χαρακτηριστικά. Αρχικά, η παρούσα έρευνα χρησιμοποίησε την βίντεο-μοντελοποίηση, η οποία αποτελεί μια μέθοδο, που περιέχει οπτικά ερεθίσματα, στα οποία τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν προτίμηση. Δεν είναι τυχαίο ότι τα παιδιά με αυτισμό έχουν χαρακτηριστεί ως «οπτικοί μαθητές» (Ganz et al, 2011). Η αξιοποίηση μιας μεθόδου, η οποία εμπεριέχει κατ'εξοχήν οπτικά ερεθίσματα, όπως τα βίντεο, κατά την έρευνα, την κατέστησε αυτόματα ελκυστική διαδικασία για τα υποκείμενά της. Υπήρξε ακόμα συνάφεια και με την θεωρία του Vygotsky (1978) σχετικά με την ύπαρξη μιας Ζώνης επικείμενης ανάπτυξης στα άτομα, ενός δηλαδή γνωστικού υπόβαθρου, πάνω στο οποίο μπορούν από το περιβάλλον των ατόμων να αναπτυχθούν νέες δεξιότητες στα άτομα. Η συγκεκριμένη έρευνα αξιοποίησε τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης των παιδιών και επιχείρησε να τους διδάξει μέσω μιας περιβαλλοντικής μεθόδου να τους διδάξει νέες δεξιότητες παιχνιδιού.

Ακόμα, η συγκεκριμένη έρευνα βασίστηκε σε μία πολύ γνωστή και βασική παιδαγωγική θεωρία, αυτή του Bandura (1977), με βάση την οποία τα άτομα τείνουν να μιμούνται άλλα άτομα, τα οποία τους μοιάζουν ως προς τα φυσικά ή εξωτερικά χαρακτηριστικά. Η συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποίησε συνομήλικα παιδιά με τα παιδιά με αυτισμό. Αυτό αποτελεί μία συμβολή στη βιβλιογραφία αφού όπως προέκυψε

και από την θεωρητική ανασκόπηση κατά την τελευταία δεκαετία δεν έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες σε άτομα με αυτισμό με βίντεο- μοντελοποίηση με συνομήλικα μοντέλα. Μπορεί η συγκεκριμένη κατηγορία βίντεο μοντελοποίησης να είναι πολύπλοκη και χρονοβόρα διαδικασία αλλά έχει πολύ θετικά αποτελέσματα για τα άτομα με αυτισμό και ιδίως για την απόκτηση δεξιοτήτων παιχνιδιού (MacDonald et al, 2009).

Επίσης, η συγκεκριμένη έρευνα δεν στόχευε να διδάξει στα υποκείμενά της ένα μόνο παιχνίδι, αλλά περιελάμβανε έξι διαφορετικά επιτραπέζια παιχνίδια, που το καθένα απαιτούσε διαφορετικές δεξιότητες ή συμπεριφορές. Το γεγονός αυτό καθιστά την συγκεκριμένη έρευνα πρωτότυπη, εφόσον καμία άλλη ερευνητική προσπάθεια δεν περιελάμβανε τόσα πολλά παιχνίδια ή έστω δεξιότητες με την χρήση βίντεο-μοντελοποίησης. Επιπροσθέτως, η τοποθέτηση ανά ζευγάρια των παιδιών, ώστε να μάθουν να παίζουν τα επιτραπέζια παιχνίδια, συνέβαλε στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ τους. Έτσι, συσφίχτηκαν οι φιλικές των παιδιών σχέσεις μεταξύ των παιδιών και πραγματικά διασκέδασαν και απόλαυσαν την διαδικασία της βίντεο-μοντελοποίησης.

Επίσης, η παρότρυνση που χρησιμοποιούσε η ερευνήτρια, προκειμένου να επαναφέρει τα παιδιά στο παιχνίδι και να συγκεντρώσουν την προσοχή τους, κάθε φορά που εμφάνιζαν ελλειμματική προσοχή, μπορεί να θεωρηθεί ως περιορισμός της έρευνας. Ακόμα και η αίσθηση του ενήλικα μέσα στον χώρο μπορεί να θεωρηθεί ως περιορισμός των αποτελεσμάτων της έρευνας. Άραγε τα παιδιά θα εμφάνιζαν τις ίδιες συμπεριφορές ή θα πετύχαιναν τα ίδια ποσοστά επιτυχίας σε κάθε παιχνίδι, αν απουσίαζε η ερευνήτρια από τον χώρο ή αν δεν τα παρότρυνε κανείς, ώστε να συγκεντρωθούν στο παιχνίδι;

Επιπροσθέτως, αξίζει να σημειωθεί η συμβολή της έρευνας στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, εφόσον απέδειξε ότι η βίντεο- μοντελοποίηση μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα και στην απόκτηση δεξιοτήτων από εφήβους με αυτισμό. Ως τώρα, οι περισσότερες ερευνητικές προσπάθειες, οι οποίες χρησιμοποιούσαν την εν λόγω μέθοδο, επικεντρώνονταν κυρίως σε άτομα με αυτισμό, παιδικής ηλικίας και πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τις δεξιότητες παιχνιδιού, επικεντρώνονταν στην απόκτηση δεξιοτήτων μιμητικού παιχνιδιού κυρίως (Keen et al, 2007). Αντίθετα, η εν λόγω ερευνητική προσπάθεια επικεντρωνόταν σε επιτραπέζια παιχνίδια, γεγονός που την καθιστά πρωτότυπη. Τα επιτραπέζια παιχνίδια απαιτούν πολύπλοκες διανοητικές λειτουργίες και επικοινωνιακές δεξιότητες. Συνεπώς, με την βίντεο- μοντελοποίηση

επιχειρήθηκε να αποκτηθούν ή να αναπτυχθούν αυτές οι δεξιότητες στα τέσσερα παιδιά και να μάθουν να παίζουν αν δυάδες τα παιχνίδια.

Η παρούσα έρευνα απέδειξε ότι η βίντεο- μοντελοποίηση μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια εκπαιδευτικών και γονέων παιδιών με αυτισμό (Charlop et al, 2010) . Όλοι αυτοί μπορούν να δημιουργούν εύκολα βίντεο, ακόμα και με την ενσωματωμένη κάμερα στο φορητό τους τηλέφωνο, προκειμένου να μοντελοποιήσουν μια ή περισσότερες συμπεριφορές ή δεξιότητες, τις οποίες επιθυμούν να αποκτήσουν τα παιδιά τους. Η βίντεο- μοντελοποίηση αποτελεί μία σύγχρονη, εύκολη και εύχρηστη μέθοδο διδασκαλίας. Η παρούσα έρευνα ως προς την μεθοδολογία της υπήρξε αρκετά έγκυρη και τυπική, εφόσον με το σχέδιο των πολλαπλών αρχικών μετρήσεων, την φάση των συνεδριών παρέμβασης και την τελική αξιολόγηση μετά την παρέμβαση, ανέδειξε την εξέλιξη της απόκτησης των διαφόρων συμπεριφορών- στόχων του κάθε παιχνιδιού. Κέρδισε έτσι, μεθοδολογική εγκυρότητα και αξιοπιστία.

Τέλος, η εν λόγω έρευνα απέδειξε ότι η βίντεο- μοντελοποίηση αποτελεί μία ισχυρή μέθοδο διδασκαλίας νέων δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό, χωρίς παράλληλα να επιβληθεί από άλλα μέσα. Τα παιδιά παρακολουθούσαν τα βίντεο των παιχνιδιών κατά τις συνεδρίες της παρέμβασης, χωρίς να έχει προηγηθεί η παροχή οδηγιών ή άλλου τύπου εκπαίδευση των παιδιών, όσον αφορά τα παιχνίδια (Nikoroulos & Keenan, 2006). Ακόμα και η χρήση της παρότρυνσης «Παίξτε» ή «Δεν θα παίξετε άλλο;», δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί ενίσχυση της συμπεριφοράς των παιδιών, εφόσον αποτελούσε μία εντελώς γενική ρήση εκ μέρους της ερευνήτριας και χρησιμοποιούνταν όχι για να ενισχύσει τις συμπεριφορές- στόχους που έπρεπε να παρουσιάσουν τα παιδιά σε κάθε παιχνίδι, αλλά για να επαναφέρει τα παιδιά σε τάξη κάθε φορά που εμφάνιζαν ελλειμματική προσοχή. Χρησιμοποιούνταν δηλαδή αποκλειστικά για την συγκέντρωση της προσοχής των παιδιών.

4.2. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα μπορεί για τους παραπάνω λόγους να αποτελεί μία πρωτότυπη έρευνα, η οποία επιχειρεί να πλουτίσει περισσότερο την σύγχρονη ερευνητική βιβλιογραφία σχετικά με την χρήση της βίντεο –μοντελοποίησης για την

ανάπτυξη των δεξιοτήτων των ατόμων με αυτισμό, ωστόσο, εμπειρείχε και ορισμένους βασικούς περιορισμούς, οι οποίοι αποτελούν εμπόδιο για την γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Αρχικά, τα ζευγάρια των παιδιών, στα οποία απευθύνθηκε η έρευνα και τα οποία αποτέλεσαν τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής παρέμβασης, ήταν μόνο δύο, γεγονός που περιορίζει τη γενίκευση των θετικών αποτελεσμάτων και σε άλλα ζευγάρια εφήβων με αυτισμό.

Ένας άλλος περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν ότι δεν μετρήθηκε καθόλου η γενίκευση των αποτελεσμάτων. Η έρευνα κατέληξε σε μέτρηση της διατήρησης των συμπεριφορών που απέκτησαν τα παιδιά σε κάθε παιχνίδι, δύο εβδομάδες μετά την λήξη της παρέμβασης, αλλά και ένα μήνα μετά. Δεν μετρήθηκε όμως η γενίκευση των κερτημένων συμπεριφορών- στόχων. Ποιες συμπεριφορές άραγε από αυτές που κατέκτησε, θα εμφάνιζε το κάθε παιδί, αν άλλαζε η σύνθεση των ζευγαριών; Αν δηλαδή, τα ζευγάρια διαμορφώνονταν με βάση το φύλο, ένα αγόρι με ένα αγόρι και ένα κορίτσι με ένα κορίτσι, ή αν ακόμα αντί για τον Δήμο με την Ιωάννα και τον Γιάννη με την Νόρα, η διάρθρωση των ζευγαριών ήταν ο Δήμος με την Νόρα και ο Γιάννης με την Ιωάννα. Ακόμα, θα μπορούσαν οι συμπεριφορές σχετικά με τα παιχνίδια, να γενικευτούν αν τα παιδιά δημιουργούσαν ζευγάρια με άλλα παιδιά τυπικής ανάπτυξης; Ή ακόμα θα γενικεύονταν οι ίδιες συμπεριφορές και δεξιότητες παιχνιδιού αν αντικαθίσταντο τα έξι επιτραπέζια παιχνίδια με άλλα παιχνίδια; Αυτός ο παράγοντας της έλλειψης ελέγχου της γενίκευσης των αποτελεσμάτων ήταν βασικό μειονέκτημα για την εν λόγω έρευνα. Βέβαια, η γενίκευση των αποτελεσμάτων δεν μετρήθηκε λόγω της έλλειψης χρόνου, εφόσον η σχολική χρονιά τελείωνε και δεν ήταν δυνατόν να βρεθούν τα ζευγάρια των παιδιών στον ίδιο χώρο μεταξύ τους αλλά και με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Ένας άλλος περιορισμός για την έρευνα ήταν ο αριθμός των συνεδριών παρέμβασης. Οι συνεδρίες παρέμβασης ήταν δώδεκα και τα αποτελέσματα για τα τρία από τα τέσσερα παιδιά ήταν πολύ ικανοποιητικά σε όλα σχεδόν τα παιχνίδια. Ωστόσο, το τέταρτο παιδί, το οποίο είχε το χαμηλότερο ποσοστό επιτυχίας στις συμπεριφορές-στόχους όλων των παιχνιδιών σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, ίσως να είχε επιτύχει μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας, αν οι συνεδρίες παρέμβασης ήταν περισσότερες. Αυτό βέβαια, δεν ήταν εφικτό λόγω έλλειψης χρόνου.

Τέλος, ως προς την κοινωνική εγκυρότητα της έρευνας, το θετικό στοιχείο ήταν ότι χρησιμοποιήθηκαν «τυφλοί» παρατηρητές, ώστε να εξασφαλιστεί, αλλά θα μπορούσε να δοθεί και ένα ερωτηματολόγιο στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των

παιδιών, σχετικά με την εντύπωση, που τους δημιουργήθηκε από τα αποτελέσματα που είχε η βίντεο- μοντελοποίηση έξι επιτραπέζιων παιχνιδιών στα παιδιά τους. Με την χρήση ενός ερωτηματολογίου, θα μπορούσαν να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας και σε άλλα πλαίσια, στα οποία δρουν ή ζουν τα παιδιά, όπως στο σπίτι τους.

4.3. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η παρούσα έρευνα απέδειξε ότι η βίντεο- μοντελοποίηση ως μοναδική μέθοδος διδασκαλίας δεξιοτήτων σε εφήβους με αυτισμό, μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα. Ωστόσο, ένα σημαντικό της μειονέκτημα ήταν ότι δεν διερεύνησε την γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Σύγχρονες έρευνες σε αντίθεση με παλαιότερες, έδειξαν ότι τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να γενικεύσουν τις κερτημένες τους δεξιότητες σε άλλα πλαίσια και υλικά (Cardon & Wilcox, 2010), θα ήταν πρόκληση για μια παρόμοια μελλοντική έρευνα να εξετάσει αν τελικά οι έφηβοι με αυτισμό μπορούν να γενικεύσουν τις δεξιότητες που απέκτησαν στα έξι επιτραπέζια, σε άλλα πλαίσια, με άλλη σύνθεση των μεταξύ του ζευγαριών, με άλλα άτομα ως συμπαίκτες ή με άλλα υλικά, δηλαδή παιχνίδια.

Ακόμα, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συγκρίνουν την βίντεο-μοντελοποίηση για την εκμάθηση των έξι επιτραπέζιων παιχνιδιών με συνομήλικα μοντέλα, με άλλες μεθόδους διδασκαλίας, όπως τις κοινωνικές ιστορίες ή την αμοιβαία διδασκαλία. Η σύγκριση της βίντεο- μοντελοποίησης με άλλες μεθόδους, μπορεί να αναδείξει ποια μέθοδος τελικά είναι πιο αποτελεσματική για την απόκτηση των εν λόγω δεξιοτήτων συνεργατικού παιχνιδιού από εφήβους με αυτισμό. Επίσης, θα μπορούσε να συγκριθεί η βίντεο- μοντελοποίηση χωρίς ενίσχυση της συμπεριφοράς-στόχου με την βίντεο- μοντελοποίηση σε συνδυασμό με την ενίσχυση της συμπεριφοράς στόχου. Να συγκριθεί δηλαδή η βίντεο- μοντελοποίηση ως μόνη μέθοδος, όπως χρησιμοποιήθηκε από την παρούσα έρευνα με την βίντεο-μοντελοποίηση σε συνδυασμό με την ενθάρρυνση των παιδιών, ώστε να εμφανίσουν τις συμπεριφορές- στόχους. Θα μπορούσαν έτσι, να εξαχθούν συμπεράσματα αν η βίντεο- μοντελοποίηση αποτελεί μία μέθοδο διδασκαλίας, η οποία θα μπορούσε να έχει περισσότερο θετικά αποτελέσματα μεμονωμένα ή σε συνδυασμό με την ενίσχυση και ενθάρρυνση της επιθυμητής συμπεριφοράς.

Επιπρόσθετα, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν περισσότερα των δύο ζευγαριών εφήβων με αυτισμό, ώστε να εξαγάγουν περισσότερο γενικεύσιμα συμπεράσματα στον πληθυσμό των εφήβων με αυτισμό. Θα μπορούσαν ακόμα, να συγκρίνουν τις δύο υποκατηγορίες της βίντεο- μοντελοποίησης με άλλους ως μοντέλα. Θα μπορούσε να συγκριθεί η μέθοδος της βίντεο- μοντελοποίησης με συνομήλικα με τα υποκείμενα της έρευνας, άτομα, ως μοντέλα, με την βίντεο-μοντελοποίηση η οποία χρησιμοποιεί ενήλικα άτομα ως μοντέλα. Θα μπορούσε έτσι να επιβεβαιωθεί η θεωρία του Bandura (1977), όσον αφορά την βίντεο- μοντελοποίηση με συνομήλικα μοντέλα ως πιο αποτελεσματική μέθοδος ή να απορριφθεί με ερευνητικά δεδομένα η εν λόγω θεωρία και να αποδειχτεί ότι τα ενήλικα μοντέλα είναι περισσότερο αποτελεσματικά, όσον αφορά την μίμηση δεξιοτήτων από εφήβους με αυτισμό.

Τέλος, η παρούσα έρευνα είναι πρωτότυπη έρευνα, εφόσον η βίντεο-μοντελοποίηση σε εφήβους με αυτισμό για την εκμάθηση επιτραπέζιων παιχνιδιών δεν είχε ποτέ ξανά επιχειρηθεί σε προηγούμενες έρευνες. Η βίντεο- μοντελοποίηση αποδείχτηκε αξιόπιστη και εύχρηστη μέθοδος διδασκαλίας για την εκμάθηση δεξιοτήτων σε εφήβους με αυτισμό. Η χρήση της βίντεο- μοντελοποίησης σε εφήβους απουσιάζει από την ερευνητική βιβλιογραφία και η παρούσα έρευνα καλύπτει το βιβλιογραφικό κενό. Τα θετικά αποτελέσματα που είχε η συγκεκριμένη μεθοδολογία παρέμβασης και στα τέσσερα άτομα, που συμμετείχαν δημιουργεί πρόκληση για νέες μελλοντικές έρευνες, που θα κληθούν να ανταναχθούν ή να επιβεβαιώσουν τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας.

Βιβλιογραφία

- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- American Psychiatric Association (APA). (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed., text rev.)*. Washington, DC: Author
- Apple, A., Billingsley, F., & Schwartz, I. (2005). Effects of video modeling alone and with self- management on compliment- giving behaviors of children with high- functioning ASD. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7, 33-46.
- Ayres, K. M., & Langone, J. (2005). Intervention and instruction with video for students with autism: A review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40, 183-196.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 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.
- Bellini, S. & McConnell, L. (2010). Strength- Based Educational Programming for Students with Autism Spectrum Disorders: A case for video self-modeling. *Preventing School Failure*, 54 (4), 220-227.
- Blood, E., Johnson, J. W., Ridenour, L., Simmons, K., & Crouch, S. (2011). Using an iPod Touch to teach social and self- management skills to an elementary student with emotional and behavior disorders. *Education and Treatment of Children*, 34, 299-322.
- Boudreau, E. & D' Entremont, B. (2010). Improving the pretend play skills of preschoolers with Autism Spectrum Disorders: The Effects of Video Modeling. *J Dev Phys Disabil*, 22, 415-431.
- Buggey, T., Toombs, K., Gardener, P., & Cervetti, M. (1999). Training responding behaviors in students with autism: Using videotaped self- modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1, 205-214.
- Buggey, T. (2005). Video modeling applications with students with autism spectrum disorder in a small private school setting. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20, 52-63.
- Burton, C. E., Anderson, D. H., Prater, M. A. & Dyches, T.T. (2013). Video Self- Modeling on iPad to teach Functional Math Skills to Adolescents with Autism and

- Intellectual Disability. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, XX(X), 1-11.
- Cardon, T. A. & Wilcox, M. J. (2011). Promoting Imitation in Young Children with Autism: A Comparison of *Reciprocal* Imitation Training and Video Modeling. *J Autism Dev Disord*, 41, 654-666.
- Carnahan, C. R., Basham, J. D., Christman, J. & Hollingshead, A. (2012). Overcoming Challenges: Going Mobile with your own video models. *TEACHING Exceptional Children*, 45 (2), 50-59.
- Carter, A. S., Davis, N. O., Klin, A., & Volkmar, F. R. (2005). Social development in autism. In F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders, Vol. 1: Diagnosis, development, neurobiology, and behavior* (3rd ed., pp 312-334). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Charlop, M. H., & Milstein, J. P. (1989). Teaching autistic children conversational speech using video modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22, 275-285.
- Charlop, M. H., Dennis, B., McKenna, C., Carpenter, M. H. & Greenberg, A. L. (2010), Teaching Socially Expressive Behaviors to children with Autism through video modeling. *Education and treatment of children*, 33 (3), 371-393.
- Cihak, D. F., Fahrenkrog, C., Ayres, K. M., & Smith, C. (2010). The use of video modeling via a video iPod and a system of least prompts to improve transitional behaviors for students with autism spectrum disorders in the general education classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12, 103-115.
- Constantino, J. N., Davis, S. A., Todd, R. D., Schindler, M. K., Gross, M. M., Brophy, S. L., et al. (2013). Validation of a brief quantitative measure of autistic traits: Comparison of the social responsiveness scale with the autism diagnostic interview- revised. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 33 (4), 427-433.
- 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.
- D' Ateno, P., Mangiapanello, K., & Taylor, B. (2003). Using video modelling to teach complex play sequences to a preschooler with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5, 5-11.
- Delano, M. E. (2007). Video Modeling Interventions for individuals with Autism. *Remedial and Special Education*, 28 (1), 33-42.

- Dunn, L. M. & Dunn, L. M. (2007). *Peabody picture vocabulary test*, vol. I & II, Special (4th) edition, Published by AGS.
- Ganz, J. B., Earles-Vollrath, T. L. & Cook, K.. (2011). Video Modeling: A Visually Based Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder. *TEACHING Exceptional Children*, 43 (6), 8-19.
- Gelbar, N. W., Anderson, C., McCarthy, S. & Buggey, T. (2011). Video self-modeling as an intervention strategy for individuals with Autism Spectrum Disorders. *Psychology in the Schools*, 49 (1), 15-22.
- Gena, A., Couloura, S. & Kymissis, E. (2005). Modifying the affective behavior of preschoolers with Autism using in- vivo or video modeling and reinforcement contingencies. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 35 (5), 545-557.
- Hardy, C., Ogden, J., Newman, J. & Cooper, S. (2002). *Autism and ICT: A guide teachers & parents*. David Fulton Publishers, London.
- Hine, J. F., & Wolery, M. (2006). Using point- of- view video modeling to teach play to preschoolers with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26, 83-93.
- Johnson, J. W., Blood, E., Freeman, A. & Simmons, K. (2013). Evaluating the Effectiveness of Teacher Implemented Video Prompting on an iPod touch to teach Food-preparation skills to High School Students with Autism Spectrum Disorders, *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, XX(X), 1-12.
- Kagohara, D. M., Achmadi, D., Meer Lvd., Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Lang, R., Marschik, P. B., Sutherland, D., Ramdoss, S., Green, V. A. & Sigafoos, J. (2013). Teaching two students with Asperger Syndrome to Greet Adults using social stories and video modeling. *J Dev Phys Disabil*, 25 (2), 241-251.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective content. *Nervous Child*, 2, 217-240.
- Kazdin, A. E. (1982). *Single case research designs: methods for clinical and applied settings*. New York: Oxford University Press.
- Keen, D., Brannigan, K. L., & Cuskelly, M. (2007). Toilet training for children with autism: The effects of video modeling. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19, 291-303.
- Kinney, E.M., Vedora, J., & Stromer, R. (2003). Computer- presented video models to teach generative spelling to a child with an autism spectrum disorder. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 5, 22- 29.

- Lovaas, O. I., Schreibman, L., Koegel, R. L., & Rehm, R. (1971). Selective responding by autistic children to multiple sensory input. *Journal of Abnormal Psychology, 77*, 211-222.
- Luscre, D. M., & Center, D. B. (1996). Procedures for reducing dental fear in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 26*, 547-556.
- MacDonald, R. & Sacramone, S., Mansfield, R., Wiltz, K. & Ahearn, W. H. (2009). Using video modelling to teach reciprocal pretend play to children with Autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 42* (1), 43-55.
- Maione, L., & Mirenda, P. (2006). Effects of video modeling and video feedback on peer- directed social language skills of a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 8*, 106-118.
- Mason, R. A., Ganz, J. B., Parker, R. I., Boles, M. B., Davis, H. S. & Rispoli, M. J. (2013). Video- based modelling: Differential effects due to treatment protocol. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7*, 120-131.
- McCoy, K. & Hermansen, E. (2007). Video modeling for individuals with Autism: A review of model types and effects. *Education and treatment of children, 30* (4), 183-213.
- Mesibov, G. B., Shea, V. & Schopler, E. (2004). *The Teacch Approach to Autism Spectrum Disorders*. Springer Academy.
- Moore, D. W., Anderson, A., Treccase, F., Deppler, J., Furlonger, B. & Didden, R. (2013). A video-based package to teach a child with Autism Spectrum Disorder to write her name. *J Dev Phys Disabil, 25* (5), 493-503.
- Murray, S. & Noland, B. (2013). *Video modeling for young children with Autism Spectrum Disorders: A Practical guide for parents and professionals*. Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia.
- Nikopoulos, C. N. & Keenan, M. (2007). Using Video Modeling to teach complex social sequences to children with Autism. *J Autism Dev Disord 37*, 678-693.
- Nikopoulos, C. N. & Nikopoulou- Smyrni, P. (2008). Teaching complex social skills to children with Autism; Advances of video modelling *Journal. of Early and Intensive Behavior Intervention, 5* (2), 30-43.
- Raven, J.C. (2008). *Coloured Progressive Matrices Sets A, A_B, B*, Published by Pearson Education.

- Rutherford, M. D., Young, G. S., Hepburn, S., & Rogers, S. J. (2007). A longitudinal study of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1024-1039.
- Sancho, K., Sidener, T. M., Reeve, S. A. & Sidener, D. W. (2010). Two variations of video modeling interventions for teaching play skills to children with Autism. *Education and treatment of children*, 33 (3), 421-442.
- Schreibman, L. (2005). *The science and fiction of autism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sherer, M., Pierce, K. L., Paredes, S., Kisacky, K. L., Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2001). Enhancing conversational skills in children with autism via video technology. Which is better, «self» or «other» as a model?. *Behavior Modification*, 25, 140- 158.
- Shiple- Benamou, R., Lutzker, J.R. & Taubman, M. (2002). Teaching daily living skills to children with autism through instructional video modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 165-175.
- Shrestha, A., Anderson, A. & Moore, D. W. (2013). Using point-of-view video modeling and forward chaining to teach o functional self-help skill to a child with Autism. *Journal of behavioral education*, 22 (2), 157-167.
- Shukla- Mehta, S., Miller, T., & Callahan, K. J. (2010). Evaluating the effectiveness of video instruction on social and communication skills training for children with autism spectrum disorders: A review of the literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25, 23-36.
- Simpson, R. L. (2005). Evidence -Based practices and students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20, 140-149.
- Tetreault, A. S. & Lerman, D. C. (2010). Teaching social skills to children with Autism using point-of-view video modeling. *Education and treatment of children*, 33 (3), 395-419.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watson, J. B. (1997). *What is behaviorism? The old and new psychology contrasted*. In *Behaviorism*. New Brunswick, NJ: Transaction.

Wilson, K. P. (2012a). Teaching Social- Communication Skills to Preschoolers with Autism: Efficacy of Video Versus In Vivo Modeling in the Classroom. *J Autism Dev Disord*, *43*, 1819-1831.

Wilson, K. P. (2012b). Incorporating Video Modeling into a school-based intervention for students with Autism Spectrum Disorders. *Language, Speech and Services in Schools*, *44*, 105-117.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Επιστολή προς τους γονείς

Επιστολή προς ΕΕΕΚ Λαμίας

Έντυπο συγκατάθεσης



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΑΡΓΟΝΑΥΤΩΝ & ΦΙΛΕΛΛΗΝΩΝ – 382 21 ΒΟΛΟΣ
ΤΗΛ: 24210 74800, 74798, 74787, 74789 FAX: 2421 74799**

26/2/ 2013

Επιστολή προς τους γονείς των παιδιών του Ε.Ε.Ε.Κ Λαμίας

Με αυτή την επιστολή σας απευθύνουμε πρόσκληση, ώστε να επιτρέψετε την συμμετοχή των παιδιών σας στην ερευνητική εργασία που εκπονείται από τη Χρυσάνθη Ρόγκα, φιλόλογο και δευτεροετή φοιτήτρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, στο πλαίσιο της Διπλωματικής Εργασίας υπό την εποπτεία της κ. Σοφίας Μαυροπούλου, Επίκουρης Καθηγήτριας στο γνωστικό αντικείμενο «Ειδική Αγωγή – Αυτισμός».

Η συμμετοχή των παιδιών σας στην εν λόγω έρευνα συνίσταται στην παρακολούθηση διδασκαλίας μέσω βίντεο, ώστε να διδαχθούν μία κοινωνική δεξιότητα, στην οποία παρουσιάζουν ελλείμματα. Η διδασκαλία θα πραγματοποιηθεί από εμένα την ίδια και στην συνέχεια, θα αξιολογηθεί κατά πόσο τα παιδιά απέκτησαν ή όχι την δεξιότητα που διδάχθηκαν. Οι συνεδρίες θα είναι ατομικές και στο πλαίσιο των ωρών που βρίσκονται στο σχολείο. Σκοπός της εν λόγω έρευνας είναι να αποδειχθεί ότι τα παιδιά με Αυτισμό μπορούν να μάθουν κοινωνικές δεξιότητες με την διδασκαλία μέσω βίντεο. Θα ήταν χρήσιμο για την πραγματοποίηση της διδασκαλίας, να επικοινωνούσατε μαζί μου, ώστε να πραγματοποιηθεί μία συνάντηση, ώστε να μπορέσουμε πιο εύκολα να συνεργαστούμε και η διδασκαλία που θα πραγματοποιηθεί να επικεντρωθεί κυρίως στην διδασκαλία των δεξιοτήτων, τις οποίες θεωρείτε κι εσείς ότι θα ήταν πιο χρήσιμες και αναγκαίες να διδαχθούν τα παιδιά σας.

Μπορείτε να επικοινωνείτε μαζί μου στο: 6988184793 και 2236044002, ενώ θα παρευρίσκομαι στο χώρο του σχολείο καθημερινά, αν επιθυμείτε συνάντηση μαζί μου.

Ευελπιστώντας στη θετική ανταπόκρισή σας.

Με εκτίμηση,

Χρυσάνθη Ρόγκα- Φιλολόγος.



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΑΡΓΟΝΑΥΤΩΝ & ΦΙΛΕΛΛΗΝΩΝ – 382 21 ΒΟΛΟΣ
ΤΗΛ: 24210 74800, 74798, 74787, 74789 FAX: 2421 74799**

5/ 3/ 2013

Επιστολή προς το Ε.Ε.Ε.Κ Λαμίας

Με αυτή την επιστολή σας απευθύνουμε πρόσκληση για τη συμμετοχή ορισμένων μαθητών/ητριών του σχολείου σας στην ερευνητική εργασία που εκπονείται από τη Χρυσάνθη Ρόγκα, φιλόλογο και δευτεροετή φοιτήτρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (Κατεύθυνση: Ειδική Αγωγή) του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, στο πλαίσιο της Διπλωματικής Εργασίας υπό την εποπτεία της κ. Σοφίας Μαυροπούλου, Επίκουρης Καθηγήτριας στο γνωστικό αντικείμενο «Ειδική Αγωγή – Αυτισμός».

Η διεθνής έρευνα έχει αναδείξει την αποτελεσματικότητα και θετική συμβολή της χρήσης βίντεο στην ανάπτυξη κοινωνικών συμπεριφορών σε παιδιά με αυτισμό. Ωστόσο, έχουν πραγματοποιηθεί ελάχιστες παρόμοιες έρευνες στην Ελλάδα. Η συμμετοχή των παιδιών στην εν λόγω έρευνα συνίσταται:

Α) στη βιντεοσκόπηση συγκεκριμένων συμπεριφορών των παιδιών πριν από την παρέμβαση και κατά τις ώρες που παρευρίσκονται στον χώρο του σχολείου, ώστε να εντοπιστούν τα βήματα των δραστηριοτήτων όπου εκδηλώνονται πιο συχνά δυσκολίες.

Β) στην παρακολούθηση εκ μέρους των παιδιών βιντεοσκοπημένων συμπεριφορών στη διάρκεια της παρέμβασης, ώστε οι έφηβοι να εκπαιδευτούν στις κοινωνικές δεξιότητες, όπου παρουσιάζουν ελλείμματα.

Γ) στη βιντεοσκόπηση των συμπεριφορών που διδάχθηκαν οι έφηβοι με αυτισμό με σκοπό τον έλεγχο της μάθησής τους και την αξιολόγηση της διδασκαλίας μετά τη λήξη της παρέμβασης.

Οι συνεδρίες θα είναι ατομικές και στο πλαίσιο του σχολικού ωραρίου. Θα θέλαμε να σας διαβεβαιώσουμε ότι οι βιντεοσκοπημένες συμπεριφορές των παιδιών θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς και θα τηρηθεί αυστηρά το πρωτόκολλο τήρησης απορρήτου.

Ευελπιστώντας στη θετική ανταπόκρισή σας.

Με εκτίμηση,

Χρυσάνθη Ρόγκα

Φιλολόγος

1

Έντυπο συγκατάθεσης

Υπεύθυνη δήλωση γονέα

Ο/Η υπογεγραμμένος/η....., γονέας του/ της μαθητή/τριας ο/η οποίος/α φοιτά στο Ε.Ε.Ε.Κ. Λαμίας, δηλώνω υπεύθυνα ότι επιτρέπω στον/στην γιο/κόρη μου να συμμετάσχει στην ερευνητική παρέμβαση με βιντεοσκόπηση προτύπου, η οποία θα διεξαχθεί από την φοιτήτρια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλία, Ρόγκα Χρυσάνθη, στο χώρο του σχολείου. Δηλώνω επίσης, την προθυμία μου να παρέχω οποιαδήποτε πληροφορία για το παιδί μου, η οποία μπορεί να είναι χρήσιμη για την έρευνα. Απαιτώ βέβαια, τήρηση του απορρήτου των δεδομένων, τα οποία θα προκύψουν από την έρευνα και της ανωνυμίας της οικογένειάς μας.

Ο δηλών/Η δηλούσα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: Υλικά

Εικόνες παιχνιδιών

Λίστες παρατήρησης

ΕΙΚΟΝΕΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ

Εικόνα 1: SCORE 4



Εικόνα 2: NTOMINO



Εικόνα 3: Tubling tower- JENGA



Εικόνα 4: ΦΙΛΑΚΙ



Εικόνα 5: UNO



Εικόνα 6: ΜΑΝΤΕΨΕ ΠΟΙΟΣ



ΛΙΣΤΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

SCORE 4:

Διαλέγει πούλια ενός
χρώματος
Τοποθετεί πούλια στην
στήλη του/ της
Βγάζει ένα πούλι από την
στήλη
Ρίχνει ένα πούλι μέσα στο πλέγμα
Περιμένει την σειρά του/της
Χρησιμοποιεί τα δικά του/της πούλια
Ρίχνει διαδοχικά κι άλλα
πούλια
Ολοκληρώνει το παιχνίδι
Σύνολο των ΝΑΙ
Σύνολο των ΟΧΙ
Ποσοστό των ΝΑΙ
Ποσοστό των ΟΧΙ

Memo: NTOMINO

Μοιράζει από πέντε κάρτες στον καθένα
Αφήνει τις υπόλοιπες κάρτες με την ανάποδη όψη
Αφήνει μία κάρτα με τη
φανερή όψη πάνω στο τραπέζι
Τοποθετεί την αντίστοιχη κάρτα δίπλα στην ήδη υπάρχουσα
Περιμένει την σειρά του/της
Όταν δεν έχει αντίστοιχη κάρτα, τραβάει μια κάρτα από αυτές με
την ανάποδη όψη
Όταν δεν έχει αντίστοιχη κάρτα, λέει "πάσο"
Ρίχνει και την τελευταία του/της κάρτα
Ολοκληρώνει το παιχνίδι λέγοντας "Ντόμινο"
Σύνολο των ΝΑΙ
Σύνολο των ΟΧΙ
Ποσοστό των ΝΑΙ
Ποσοστό των ΟΧΙ

Tubling Tower: JENGA

Τοποθετεί τρία τουβλάκια πάνω στο τραπέζι
Τοποθετεί άλλο ένα τουβλάκι από πάνω σε ορθή
γωνία
Φτιάχνει το πύργο τοποθετώντας τουβλάκια το ένα πάνω στο άλλο
Χρησιμοποιεί μόνο το ένα χέρι
Βγάζει τουβλάκια από τον πύργο
Περιμένει την σειρά του/της
Συνεχίζει να τραβάει τουβλάκια
Δείχνει προσοχή και συγκέντρωση στο παιχνίδι
Ολοκληρώνει το παιχνίδι
Σύνολο των ΝΑΙ
Σύνολο των ΟΧΙ
Ποσοστό των ΝΑΙ
Ποσοστό των ΟΧΙ

Το Φιδάκι

Διαλέγει ένα πιόνι
Ρίχνει το ζάρι
Ξεκινάει από το τετράγωνο 1
Απαριθμεί (λεκτικά ή με κινήσεις) τα
τετράγωνα με το πιόνι
Περιμένει την σειρά του/της για να ρίξει το ζάρι
Ανεβαίνει με πιόνι σε σκάλες
Κατεβαίνει με πιόνι σε φιδάκια
Ολοκληρώνει παιχνίδι φτάνοντας σε 100

Σύνολο των ΝΑΙ
Σύνολο των ΌΧΙ
Ποσοστό των ΝΑΙ
Ποσοστό των ΌΧΙ

UNO

Ανακατεύει σωστά τις κάρτες
Μοιράζει από επτά κάρτες στον καθένα
Αφήνει τις υπόλοιπες κάρτες με την ανάποδη όψη
Αφήνει μια κάρτα με τη φανερή όψη
στη μέση του τραπέζιου.
Ρίχνει μία κάρτα
Περιμένει την σειρά του/της
Ρίχνει κάρτες "μπαλαντέρ"
Τραβάει κάρτες απ'αυτές με την ανάποδη όψη
Όταν δεν έχει κατάλληλη κάρτα λέει "πάσο"
Όταν χρειάζεται, ρίχνει μια κάρτα αλλάζοντας χρώμα
Ολοκληρώνει το παιχνίδι λέγοντας
"UNO"
Σύνολο των ΝΑΙ
Σύνολο των ΌΧΙ
Ποσοστό των ΝΑΙ
Ποσοστό των ΌΧΙ

Μάντεψε ποιος

Επιλέγει πλευρά παιχνιδιού
Επιλέγει ποιος θα ξεκινήσει το παιχνίδι
Επιλέγει ένα πρόσωπο που θα είναι "κρυμμένο"
Απευθύνει ερωτήσεις στον συμπαίκτη του/της
Περιμένει να απαντήσει ο συμπαίκτης
Απαντά εύστοχα στις ερωτήσεις του
συμπαίκτη του/της
Μαντεύει ποιος κρύβεται
Ανατροφοδοτεί το παιχνίδι, αλλάζοντας σειρά
Σύνολο των ΝΑΙ
Σύνολο των ΌΧΙ
Ποσοστό των ΝΑΙ
Ποσοστό των ΌΧΙ

