

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ:

«Εκπαιδευτική παρέμβαση για τη διδασκαλία της θεωρίας του νου και της επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων σε παιδιά με αυτισμό και υψηλή λειτουργικότητα / Σύνδρομο Asperger»

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Χρονοπούλου Μαρία-Ιωάννα

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΟΠΤΕΙΑ:

Μαυροπούλου Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Ε.Α-Π.Θ.

Σταυρούση Παναγιώτα, Λέκτορας Π.Τ.Ε.Α-Π.Θ.

Ιούνιος 2012

ΒΟΛΟΣ



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 10633/1
Ημερ. Εισ.: 22-08-2012
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΕΑ
2012
ΧΡΟ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ:

«Εκπαιδευτική παρέμβαση για τη διδασκαλία της θεωρίας του νου και της επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων σε παιδιά με αυτισμό και υψηλή λειτουργικότητα / Σύνδρομο Asperger»

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Χρονοπούλου Μαρία-Ιωάννα

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΟΠΤΕΙΑ:

Μαυροπούλου Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Ε.Α – Π.Θ.

Σταυρούση Παναγιώτα, Λέκτορας Π.Τ.Ε.Α – Π.Θ.

Ιούνιος 2012

ΒΟΛΟΣ

Στην οικογένειά μου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κύριος στόχος αυτής της πτυχιακής εργασίας είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης για τη διδασκαλία της θεωρίας του νου και της επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων σε τρία (3) παιδιά με αυτισμό και υψηλή λειτουργικότητα ή Σύνδρομο Asperger.

Για το λόγο αυτό δημιουργήθηκαν ^{πενήντα τρεις} (53) Κοινωνικές Ιστορίες οι οποίες (Κ.Ι.) χωρίστηκαν σε κατηγορίες και παρουσιάστηκαν μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή σε μορφή Microsoft Power Point. Οι κατηγορίες των Κ.Ι. ανταποκρίνονται αναφορικά με το περιεχόμενο και το διδακτικό τους στόχο σε Κ.Ι. για τη διδασκαλία των Απλών Συναισθημάτων, σε Κ.Ι. για τη διδασκαλία των Σύνθετων Συναισθημάτων, σε Κ.Ι. για τη διδασκαλία των Πεποιθήσεων, σε Κ.Ι. για τη διδασκαλία της Επίλυσης Κοινωνικών Προβλημάτων.

Πριν την έναρξη της παρέμβασης χορηγήθηκαν στα παιδιά το RAVEN'S test, που είναι μια δοκιμασία για τη μέτρηση της εκτελεστικής νοημοσύνης, το PPVT-R, δοκιμασία για το προσληπτικό λεξιλόγιο και το TRO-G, δοκιμασία για την πρόσληψη της γραμματικής. Έπειτα χορηγήθηκαν η δοκιμασία των Παράξενων Ιστοριών (Strange Stories), (White, Hill, Happé & Frith, 2009), η κλίμακα του Wellman για τη ΘτN (Wellman et. Al., 2012) και τη μέτρηση Επίλυσης Προβληματικών Καταστάσεων (Problem-Solving Measure for Conflict, PSM-C) (Lochman & Lampron, 1986).

Με την ολοκλήρωση αυτών των δοκιμασιών πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση, όπου χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες οι Κοινωνικές Ιστορίες, με το συμμετέχοντα να έχει άμεση οπτική πρόσβαση με τον Η/Υ, όπου εμφανιζόταν η κάθε Κ.Ι., την οποία διάβαζε η ερευνήτρια μεγαλόφωνα. Σ' αυτή τη φάση καταγράφονταν οι απόψεις των παιδιών και ο βαθμός κατανόησης τους σχετικά με το θέμα της εκάστοτε Κοινωνικής Ιστορίας.

Στη συνέχεια επαναλήφθηκε η χορήγηση ορισμένων δοκιμασιών, και συγκεκριμένα η Κλίμακα του Wellman για τη Θεωρία του Νου, το τεστ Επίλυσης Κοινωνικών Προβλημάτων (PSM-C) και οι Παράξενες Ιστορίες (Strange Stories). Αυτή η ενέργεια είχε ως στόχο να εξακριβωθεί ποια ήταν η επίδραση της παρέμβασης, στις δεξιότητες της Θεωρίας του Νου και στην ικανότητα επίλυση προβλημάτων.

Τέλος ελέγχθηκε η γενίκευση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης, με τη χορήγηση νέων Κοινωνικών Ιστοριών, για κάθε κατηγορία, δηλαδή για τα Απλά Συναισθήματα, τα Σύνθετα Συναισθήματα, τις Πεποιθήσεις και την Επίλυση Κοινωνικών Προβλημάτων. Σ' αυτή τη φάση, διερευνήθηκε το κατά πόσο ο μαθητής, μπόρεσε να χρησιμοποιήσει τις γνώσεις που αποκόμισε κατά την παρέμβαση, σε νέες διαφορετικές καταστάσεις που του παρουσιάστηκαν με τις καινούργιες Κοινωνικές Ιστορίες.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για κάθε έναν άνθρωπο που επιχειρεί ένα οποιασδήποτε φύσης έργο οι δικοί του άνθρωποι είναι το στήριγμά του. Για τον ίδιο λόγο θα ήθελα θερμά και ειλικρινά να πω ευχαριστώ στους γονείς μου Ντίνο και Πόπη, για την πνευματική, παιδευτική και οικονομική υποστήριξη, στην αδερφή μου Θεοδώρα για την αστείρευτη χαρά και το γέλιο της, στο Χρήστο, για την παρουσία του, τις συμβουλές και τη γνώση, και στη Γιάννα, για τη φιλία της.

Στην πορεία προς τη συλλογή στοιχείων, και τη συγγραφή της εργασίας ανεκτίμητη και αδιαμφισβήτητη υπήρξε η αρωγή και η υποστήριξη αρκετών ανθρώπων τους οποίους οφείλω να αναφέρω και να ευχαριστήσω.

Αρχικά να ευχαριστήσω την καθηγήτρια μου στο μάθημα του αυτισμού κα Σοφία Μαυροπούλου χάρη στην οποία αγάπησα το εν λόγω μάθημα και εκτίμησα βαθειά και ειλικρινά τα παιδιά και τα άτομα του αυτιστικού φάσματος. Αλλά και ως επιστημονική επόπτρια ευχαριστώ την ίδια για την επιστημονική, θεωρητική και εμπειρική της καθοδήγηση και υπόδειξη. Ευχαριστώ ακόμα και την κα Σταυρούση Παναγιώτα, για την ευγενή της καλοσύνη να τεθεί δεύτερη επιστημονική επιβλέπουσα της παρούσας εργασίας.

Εν συνεχεία θέλω να ευχαριστήσω τις οικογένειες των παιδιών με αυτισμό, αλλά και τα ίδια τα παιδιά είτε συμμετείχαν τελικά στην παρέμβαση είτε όχι. Οι γονείς οι οποίοι ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμά μας για συμμετοχή των παιδιών στους στην παρέμβαση, μου άνοιξαν την πόρτα και με δέχθηκαν, μου παραχώρησαν το χρόνο, το χώρο, τις γνώσεις και τη καλή τους διάθεση. Χωρίς αυτούς και τα παιδιά τους δε θα μπορούσε παρά να μείνει στη σφαίρα του φανταστικού κάθε ιδέα για έρευνα και πειραματική εφαρμογή της σχεδιαζόμενης παρέμβασης.

Θερμά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον πατέρα μου και δάσκαλο, κ. Ντίνο Χρονόπουλο για τις θεωρητικές του επισημάνσεις αλλά και για τη πολύτιμη βοήθειά του στα δύσκολα μονοπάτια της ελληνικής καχυποψίας (απέναντι σε κάθε προσπάθεια για επιστημονική έρευνα).

Να ευχαριστήσω ακόμα τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων των συμμετεχόντων αφού χωρίς τη δική τους συμμετοχή και διευκόλυνση

σε όλες τις απαιτούμενες για την πραγματοποίηση της εργασίας διαδικασίες, κάθε προσπάθεια για έρευνα θα γινόταν κατά πολύ δυσκολότερη.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	6
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
Α΄ ΜΕΡΟΣ:	13
Το Θεωρητικό Υπόβαθρο της έρευνας.....	13
1 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ο ΑΥΤΙΣΜΟΣ	14
1.1 Τι είναι ο Αυτισμός;	14
1.2 Το Σύνδρομο Asperger και ο Αυτισμός Υψηλής Λειτουργικότητας	17
2 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΝΟΥ	20
2.1 Τι είναι η Θεωρία του Νου;	20
2.2 Η Θεωρία του Νου στα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά και στα παιδιά με αυτισμό.....	21
2.3 Η Θεωρία του Νου και το Σύνδρομο Asperger/Αυτισμός Υψηλής Λειτουργικότητας	24
2.4 Διδασκαλία της Θεωρίας του Νου: Επισκόπηση ερευνών	27
3 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ.....	32
3.1 Τι είναι οι Κοινωνικές Ιστορίες;	32
3.2 Χαρακτηριστικά των Κοινωνικών Ιστοριών	33
3.3 Προετοιμασία και συγγραφή μιας Κοινωνικής Ιστορίας.....	34
3.4 Παρεμβάσεις με τη χρήση Κοινωνικών Ιστοριών: Επισκόπηση Ερευνών.....	36
4 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΟΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΕΣ ΩΣ ΜΕΣΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....	40
Β΄ ΜΕΡΟΣ:	43
Η ερευνητική διαδικασία	43
5 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	44
5.1. Επιλογή της μεθοδολογίας.....	44
5.2 Οι υποθέσεις της έρευνας	44
5.3 Οι συμμετέχοντες	45
5.4 Στόχοι	51
5.5 Πειραματικός σχεδιασμός	51
5.5.1 Αρχική αξιολόγηση	51
5.5.2 Διδακτική παρέμβαση.....	53
5.5.3 Τελική αξιολόγηση	55
5.5.4 Έλεγχος γενίκευσης.....	55

5.5.5 Μεθοδολογία της έρευνας	56
5.6 Εκτέλεση ερευνητικού προγράμματος	57
5.6.1 Υλικά	57
5.6.2 Αρχική αξιολόγηση	59
5.6.3 Διδακτική παρέμβαση.....	60
5.6.4 Τελική αξιολόγηση	62
5.6.5 Έλεγχος γενίκευσης.....	63
5.7 Διαδικαστική Εγκυρότητα	65
5.8 Κοινωνική Εγκυρότητα	66
6 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	68
6.1 Πληροφορίες για τη διάρκεια των ενοτήτων της παρέμβασης αλλά και των φάσεων της παρεμβατικής διαδικασίας.....	68
6.2 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων	70
6.2.1 Αποτελέσματα Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης.....	70
6.3 Ερωτήσεις κρίσης στις Κ.Ι. της παρέμβασης και της γενίκευσης	71
6.4 Αξιολόγηση διαδικαστικής εγκυρότητας.....	72
6.5 Αξιολόγηση κοινωνικής εγκυρότητας.....	72
7 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	76
7.1 Έλεγχος υποθέσεων.....	76
7.3 Κριτική των αποτελεσμάτων	77
7.4 Πιθανοί παράγοντες που επηρέασαν τα αποτελέσματα	79
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	84
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	100

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Αποτελέσματα του κάθε παιδιού ανά δοκιμασία (σελ. 50)

Πίνακας 2. Κριτήρια Ελέγχου Συγγραφής Κοινωνικών Ιστοριών (σελ. 55)

Πίνακας 3. Δομημένο πρόγραμμα ημέρας των συμμετεχόντων (σελ. 61)

Πίνακας 4. Πλήθος συναντήσεων για την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας (σελ.69)

Πίνακας 5. Πλήθος συναντήσεων για την ολοκλήρωση των ενοτήτων της παρέμβασης (σελ.69)

Πίνακας 6. Συγκεντρωτικός πίνακας αποτελεσμάτων (σελ.71)

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Αυτισμός συνιστά μια διαταραχή της ανάπτυξης που επηρεάζει διάχυτα γνωστικές, κοινωνικές και νοητικές περιοχές. Η Θεωρία του Νου αποτελεί ένα κομβικό σημείο ελλειμματικής φύσης για τους ερευνητές. Πολλοί είναι αυτοί οι οποίοι αναζητούν τους μηχανισμούς εκείνους που ενεργοποιούν την παρουσία της ενσυναίσθησης σε ένα αυτιστικό άτομο. Για το λόγο αυτό έχουν προταθεί, σχεδιαστεί και εφαρμοστεί ποικίλες μέθοδοι και τεχνικές για την ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου, την καλλιέργεια των συναισθημάτων και της ικανότητας επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων σε άτομα του αυτιστικού φάσματος.

Η παρούσα πτυχιακή εργασία αποσκοπεί στο να διερευνήσει, την πιθανή συμβολή των Κοινωνικών Ιστοριών, σε ψηφιακή μορφή παρουσίασης, για τη χρήση της Θεωρίας του Νου και της Επίλυσης Κοινωνικών προβλημάτων, το οποίο είναι ένα ακόμη πεδίο που κατατάσσεται στις ανάγκες προς κάλυψη των ατόμων αυτιστικού φάσματος.

Το πρώτο μέρος είναι το θεωρητικό και περιλαμβάνει πέντε κεφάλαια. Στο Πρώτο Κεφάλαιο επιχειρείται η παρουσίαση των θεωρητικών βάσεων για τη γνωριμία με τη φύση και τα χαρακτηριστικά το Αυτισμού, ενώ θα αναπτυχθούν τα διαφοροποιητικά γνωρίσματα του Συνδρόμου Asperger και του Αυτισμού Υψηλής Λειτουργικότητας, από τον κλασικό Αυτισμό.

Στο Δεύτερο Κεφάλαιο θα συντεθούν εκείνες οι πληροφορίες που δομούν την υφή και τα χαρακτηριστικά στοιχεία της Θεωρίας του Νου, των σταδίων εμφάνισης και εξέλιξής της στα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, αλλά και σημαντικές ελλείψεις των ατόμων με Αυτισμό, με Σύνδρομο Asperger ή Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας.

Στο Τρίτο Κεφάλαιο, θα προσπαθήσουμε να συμπεριλάβουμε όλα τα θεωρητικά στοιχεία, για τη διαμόρφωση μιας ολικής άποψης και εικόνας για τις Κ.Ι. και τη συσχέτισή τους με τις προαναφερθέντες ομάδες παιδιών και στο Τέταρτο Κεφάλαιο, θα καταγράψουμε τα χαρακτηριστικά της διδακτικής χρήσης και αξιοποίησης των Η/Υ από άτομα με Αυτισμό, με Σύνδρομο Asperger ή Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας.

Το Δεύτερο Μέρος, εστιάζεται στην ερευνητική εφαρμογή. Σ' αυτό το Μέρος περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας (Πέμπτο Κεφάλαιο) , η ανάλυση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν (Έκτο Κεφάλαιο) και η συζήτηση και ερμηνεία των ευρημάτων και περιορισμών (Έβδομο Κεφάλαιο).

Α΄ ΜΕΡΟΣ:
Το Θεωρητικό Υπόβαθρο της
έρευνας

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ο ΑΥΤΙΣΜΟΣ

1.1 Τι είναι ο Αυτισμός;

Ο Αυτισμός συνιστά μια διάχυτη διαταραχή της ανάπτυξης (Frith, 1999) και όχι κάποιο χαρακτηριστικό έλλειμμα συγκεκριμένης ηλικίας ανθρώπων. Βέβαια η διαταραχή αυτή εντοπίζεται και εκδηλώνεται ήδη από την πρώτη παιδική ηλικία (Μαυροπούλου, 2007). Πρόκειται για μια διαταραχή που επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού σε κάθε στάδιο, αλλά και μια διαταραχή που εντοπίζεται διάχυτα σε πολλές περιοχές δημιουργώντας διαφορετικής φύσης ελλείμματα. Αυτό επαληθεύεται από τις διάφορες εκφάνσεις τις συμπεριφοράς που αποκαλύπτονται σταδιακά με την ανάπτυξη του παιδιού (Μαυροπούλου, 2007).

Ο Αυτισμός θεωρείται μια από τις σοβαρότερες ψυχιατρικές διαταραχές της παιδικής ηλικίας, η οποία επηρεάζει 13 άτομα ανά 10.000 (Μαυροπούλου, 2007), ενώ αναφέρεται από τον Fombonne (2005) ότι τα αγόρια με υψηλή λειτουργικότητα βρίσκονται σε πιο πλεονεκτική θέση απ' ό,τι τα κορίτσια, τα οποία όταν χαρακτηρίζονται ως χαμηλά λειτουργικά, φαίνονται να είναι περισσότερα πληθυσμιακά από τα αγόρια χαμηλής λειτουργικότητας.

Αναφορικά με τη συσχέτιση του Αυτισμού και το φύλο, συμπεραίνεται ότι, υπάρχουν περισσότερα αγόρια με Αυτισμό παρά κορίτσια (Wing, 1971 · Bryson, Clark, & Smith, 1998 · Steffenberg & Gillberg, 1986 · Volkmar, Satmari, & Sparrow, 1993). Η συσχέτιση του Αυτισμού με την κοινωνική προέλευση, δεν υφίσταται, αφού αυτιστικά παιδιά σε κάθε κοινωνικό στρώμα, χωρίς να υπάρχει επιρροή από το μορφωτικό επίπεδο και επαγγελματική ιδιότητα των γονέων (Volkmar, Klin & Cohen, 1997).

Ο Αυτισμός συχνά παρατηρείται στις παιδικές ηλικίες (Frith, 1999) και συγκεκριμένα εντοπίζονται ελλείμματα σε μια πλειάδα περιοχών. Το 1979 οι Wing και Gould, πραγματοποίησαν μια επιδημιολογική μελέτη, και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το κυρίαρχο έλλειμμα του Αυτισμού, είναι κοινωνικής φύσης, και γι' αυτό σημειώνονται αδυναμίες σε διαφορετικές λειτουργικές περιοχές, οι οποίες διαμορφώνουν την «Τριάδα των Ελλειμμάτων» (Aarons & Gittens, 1999). Η Τριάδα των Ελλειμμάτων η οποία αναφέρθηκε το 1976 από τη Lorna Wing (Καλύβα, 2005) περιλαμβάνει δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση, την επικοινωνία και τη δημιουργική

φαντασία ενώ είναι ικανή και αναγκαία συνθήκη ως προς το χαρακτηρισμό μια ειδικής αυτιστικής συμπεριφοράς (Happé, 2003).

Πλέον προσεγγίζουμε τον Αυτισμό ως ένα φάσμα , που εσωκλείει ένα πλήθος διαβαθμίσεων. Ο όρος του φάσματος δημιουργήθηκε το 1988 από την Wing (Happé, 2003). Η Wing (1979) αναφέρει ότι πίσω από την εμφάνιση του Αυτισμού υπάρχει ένα συνεχές περιπτώσεων που δε διαθέτει διακριτά όρια (Aarons & Gittens, 1999). Αυτές οι περιπτώσεις κυμαίνονται από το πιο απομονωμένο κοινωνικά παιδί, με σημαντικά ελλείμματα στην επικοινωνία, έντονες στερεοτυπικές συμπεριφορές, και χαμηλό δείκτη νοημοσύνης μέχρι το παιδί το οποίο έχει υψηλό δείκτη νοημοσύνης, λειτουργικό λόγο, σημαντική επικοινωνιακή ικανότητα και συγκεκριμένα ενδιαφέροντα όπως αναφέρουν οι Wing & Gould το 1979 (Μισαηλίδη, 2003).

Συνεπώς ο κάθε αυτιστικός είναι διαφορετικός ο ένας από τον άλλον, ο καθένας με τις ιδιαιτερότητές του, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του, με συγκεκριμένο τρόπο σκέψης και διαβίωσης, αλλά και εξειδικευμένες ανάγκες (O'Neil, 1999).

Η έννοια αυτισμός προέρχεται από την ελληνική λέξη *αυτός* που σημαίνει ο εαυτό, ο ίδιος και την κατάληξη *-ισμός* η οποία περιγράφει μια ενέργεια ή μια κατάσταση (Goldstein & Ozonoff, 2009). Ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον ψυχίατρο Eugen Bleuler το 1911 και αναφερόταν τότε σε μια ανωμαλία της σχιζοφρένειας που προξενούσε την ακραία αποστασιοποίηση από τον κοινωνικό περίγυρο και την απόσυρση προς τον εαυτό (Frith, 2009).

Το 1943, ο Leo Kanner υλοποίησε μια μελέτη με 11 παιδιά. Περιέγραφε αυτά τα παιδιά αυτιστικώς διαταραγμένα ως προς τη συναισθηματική επαφή, και υπέθεσε ότι απουσίαζε το κίνητρο για κοινωνική αλληλεπίδραση (Goldstein & Ozonoff, 2009). Το 1945 ο Hans Asperger δημοσίευσε διατριβή που αναφερόταν στην αυτιστική ψυχοπάθεια (Happé, 2003) και αν και περιελάμβανε σημαντικές λεπτομερείς περιγραφές, επιχειρώντας να αντιπαραβάλει και να συσχετίσει την αυτιστική συμπεριφορά με τις τυπικές αποκλίσεις στη συμπεριφορά και στην ευφυΐα (Frith, 2009). Ο Kanner και ο Asperger, περιέγραψαν διαφορετικές πτυχές της ίδιας διαταραχής (Aarons & Gittens, 1999). Και οι δύο, εντόπισαν παρόμοια αυτιστικά χαρακτηριστικά, στους γονείς των παιδιών με Αυτισμό, συμπέραναν την υπερίσχυση των αγοριών με τη διαταραχή αυτή παρά των κοριτσιών, παρατήρησαν την κινητική

τους αδεξιότητα, αλλά ανέδειξαν και τα δυνατά τους σημεία, όπως η απομνημόνευση (Mesibov, Shea & Adams, 2001). Οι δύο αυτοί πρωτοπόροι ερευνητές, συνέβαλαν στην ανάδειξη του Αυτισμού ως μια σημαντική και διακριτή αναπτυξιακή διαταραχή, που δεν συνιστά απλώς μια σπάνια και ενδιαφέρουσα παιδική αναπτυξιακή διαταραχή (Wing, 1991).

Τα συμπτώματα του Αυτισμού, εμφανίζονται ήδη από τους πρώτους μήνες της ζωής ενός βρέφους, αφού το ίδιο αν και δεν είναι κωφό δεν αντιδρά όπως τα τυπικά βρέφη στους ανθρώπους γύρω του (Grandin, 1995). Παρουσιάζουν μια ασυνήθη και δυσανάλογη αντίδραση σε κάποια φαινομενικά ουδέτερα ερεθίσματα, χωρίς αυτό να είναι γενικό φαινόμενο στον αυτιστικό πληθυσμό. Εκδηλώνουν κοινωνική απόσυρση από τον περίγυρο και αποφεύγουν το άγγιγμα, εκδηλώνουν μειωμένη λειτουργική ομιλία, περιορισμένη στο ελάχιστο συναισθηματική αλληλεπίδραση, στερεοτυπικά επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ξεσπάσματα θυμού και υπερευαισθησία σε ακουστικά ερεθίσματα (Grandin, 1995). Καθώς μεγαλώνει ένα παιδί με Αυτισμό και ιδιαίτερα κατά την ηλικία των 6 έως 12 χρόνων, υπόκειται σε σημαντικές αλλαγές και μεταβάσεις, αναφορικά με το σχολικό πλαίσιο, με την ύπαρξη άλλων συνομήλικων παιδιών αλλά και ενηλίκων, γι' αυτό και οι κοινωνικές και επικοινωνιακές απαιτήσεις αυξάνονται (Loveland & Tunali-Kotoski, 1997).

Χαρακτηριστικά της αυτιστικής συμπεριφοράς είναι η μη φυσιολογική βλεμματική επαφή, το έλλειμμα στη από κοινού εστίαση της προσοχής και στην κατανόηση – έκφραση του αιτίου πρόκλησης ενός συναισθηματικού ή νοητικού αποτελέσματος, η χαμηλή εκδήλωση λειτουργικού και συμβολικού παιχνιδιού, και η αδυναμία μίμησης (Stone, 1997). Γενικά το αυτιστικό παιδί δείχνει αδιαφορία για τον ανθρώπινο περίγυρο, ενώ σπεύδει να εξερευνήσει ότι είναι άμεσα διαθέσιμο ακόμα και μέρη του σώματος του (O' Neil, 1999). Η Temple Grandin μιλάει για τον ιδιαίτερο οπτικοποιημένο τρόπο σκέψης της σε αντίθεση με την περιορισμένη χρήση του προφορικού λόγου, και για τη λειτουργία της φαντασίας της με τρόπο παρόμοιο με αυτόν των κινηματογραφικών καρτέ (Grandin, 1995). Η κυριολεκτική ερμηνεία των λεγομένων, η μονομέρεια στον τρόπο σκέψης η δυσκολία διάκρισης των διακριτών χρονικών περιόδων παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος, η δυσκολία πρόβλεψης της φυσικής συνέπειας κάποιων γεγονότων και καταστάσεων και η

αδυναμία γενίκευσης γνώσεων και εμπειριών σημειώνονται ως στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη σκέψη ενός αυτιστικού ατόμου (Lawson, 2001).

Το 1979, οι Wing και Gould συνοψίζουν τα βασικά γνωρίσματα των αυτιστικών ατόμων στην λεγόμενη “Τριάδα των Διαταραχών ή Ελλειμμάτων”, η οποία περιλαμβάνει τρεις κατηγορίες, και συγκεκριμένα αυτή της επικοινωνίας, της φαντασίας και της κοινωνικότητας (Μαυροπούλου, 2007). Η πρώτη κατηγορία, είναι αυτή του επικοινωνιακού ελλείμματος όπου το άτομο φαίνεται να μην μπορεί ή να αποφεύγει να εκφραστεί με τον προφορικό λόγο, χρησιμοποιεί την ηχολαλία ή την ευκαιριακή χρήση της γλώσσας, η δεύτερη κατηγορία είναι αυτή του ελλείμματος στη δημιουργική φαντασία όπου για παράδειγμα έχουμε την έντονη παρουσία του στερεοτυπικού παιχνιδιού και την απουσία παιχνιδιού ρόλων και προσποίησης και τέλος στην τρίτη κατηγορία έχουμε το έλλειμμα στην κοινωνική κατανόηση όπου λαμβάνουν χώρα η παθητικότητα, η αποστασιοποίηση από τους άλλους ανθρώπους και η επιμονή σε κουραστικούς και χωρίς νόημα μονολόγους για τους συνομιλητές (Happé, 2003). Οι Baron – Cohen, Leslie & Frith δίνουν ως πιθανή εξήγηση στην Τριάδα των Διαταραχών, την παρουσία ενός γνωστικού ελλείμματος και συγκεκριμένα την αδυναμία να αναπαριστούν νοητικές καταστάσεις (Frith, Happé & Siddons, 1994)

Τα άτομα του αυτιστικού φάσματος παρουσιάζουν επίσης έλλειμμα στην Κεντρική Συνοχή (Lawson, 2001). Η Κεντρική Συνοχή συνιστά την ικανότητα του ατόμου να επεξεργάζεται ένα πλήθος πληροφοριών και να μπορεί ταυτόχρονα να προσλαμβάνει ένα σύνολο ποικίλων πληροφοριών, προκειμένου να δομήσει μια συνολική εικόνα και άποψη (Happé, 2003). Ένα ακόμα χαρακτηριστικό έλλειμμα είναι αυτό στη Θεωρία του Νου, αφού τα παιδιά του Αυτιστικού φάσματος, δε δύνανται να αντιληφθούν το νοητικό περιεχόμενο και τις σκέψεις των ιδίων και της κοινωνικής ομήγυρης, ενώ αδυνατούν να προβλέψουν τις ενέργειες που προκαλούνται από προθέσεις, πεποιθήσεις, συναισθήματα και επιθυμίες (Volkmar, Carter, Grossman & Klin, 1997).

1.2 Το Σύνδρομο Asperger και ο Αυτισμός Υψηλής Λειτουργικότητας

Το Σύνδρομο Asperger αποτελεί μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία περιλαμβάνεται σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (1993) στο ICD – 10 (Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας) και

χαρακτηρίζεται από κοινωνικά ελλείμματα, ιδιαίτερα στην αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση, δεν εκδηλώνει ιδιαίτερα έντονες λεκτικές και μη αδυναμίες ενώ εμφανίζει ιδιοσυγκρασιακού τύπου ενδιαφέροντα (Kaland, Smith & Mortensen, 2006). Τα άτομα με ΣΑ/ΥΛΑ (Σύνδρομο Asperger/Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας) αν και δυσκολεύονται σε τομείς όπως ο ακαδημαϊκός, ο συναισθηματικός και ο κοινωνικός, διαθέτουν όπως σημειώνει η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (2000), νοημοσύνη και λεκτικές ικανότητες που εντάσσονται στα επίπεδα του τυπικού και φυσιολογικού εύρους (Rao, Beidel & Murray, 2008). Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί αύξηση των περιπτώσεων σχετικής διάγνωσης, ενώ οι Hyman, Rodier, and Davidson (2001) αναφέρουν ότι τα ποσοστά εμφάνισης αγγίζουν τα 63 παιδιά ανά 10.000 γεννήσεις, οι Chakrabarti & Fombonne (2001) εντοπίζουν τη διακύμανση των παιδιών με ΣΑ στα 8.4 ανά 10.000 προσχολικής ηλικίας παιδιά και οι Ehlers & Gillberg (1993) εντοπίζουν τη συχνότητα εμφάνισης στα 71 ανά 10.000 παιδιά ηλικίας 7-16 ετών.

Σύμφωνα με τους Weiss και Harris (2001), τα κοινωνικά ελλείμματα των παιδιών με ΣΑ/ΥΛΑ περιλαμβάνουν δυσκολία στο συγχρονισμό με τα κοινωνικά στερεότυπα, ανεπαρκή βλεμματική επαφή, προβλήματα στις δεξιότητες του διαλόγου και στη λεκτική και μη κοινωνική αλληλεπίδραση, απουσία της ενσυναίσθησης, καθώς και άτοπη συναισθηματική ανταπόκριση (Rao, Beidel & Murray, 2008). Οι Solomon, Goodlin-Jones και Anders (2004), εντοπίζουν την αιτία του κοινωνικού αυτού ελλείμματος, στο συνδυασμό τριών ελλειμματικών κοινωνικο-γνωστικών κατηγοριών δηλαδή της αναγνώρισης συναισθημάτων, της Θεωρίας του Νου και των επιτελικών λειτουργιών (Stichter, Herzog, Visovsky, Schmidt, Randolph, Schultz & Gage, 2010). Ακόμη η διάγνωση ενός παιδιού με ΣΑ/ΥΛΑ καταδεικνύει και ελλείμματα επικοινωνιακά καθώς και δυσλειτουργική κοινωνική αλληλεπίδραση, τα οποία αναπόφευκτα οδηγούν στη δημιουργία εμποδίων και στη λανθασμένη επιλογή στρατηγικών, για μια ορθή, αποτελεσματική και λειτουργική ανταπόκριση και αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων (O' Connor & Stichter, 2011). Η αδυναμία επίλυσης προβλημάτων, χαρακτηρίζει τα άτομα σε ΣΑ, αφού δυσκολεύονται να ανακαλέσουν αναμνήσεις από συγκεκριμένες προσωπικές εμπειρίες, ή να γενικεύσουν τις σχετικές γνώσεις τους σε άλλα πλαίσια (Goddard, Howlin, Dritschel & Patel, 2007).

Το 1981 η Lorna Wing εισήγαγε τον όρο Σύνδρομο Asperger (ή σύντομα ΣΑ) και οι DeMyer, Hingtgen και Jackson, φέρνουν στο προσκήνιο μια νέα έννοια τον Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας (ή σύντομα ΥΛΑ). Η έννοια αυτή, δε συνιστά διακριτή διαγνωστική κατηγορία, αλλά χρησιμοποιείται για να περιγράψει σύμφωνα με τον DeMyer (1981), την κλινική εικόνα των παιδιών τα οποία εμφάνιζαν αρχικά τα συμπτώματα του κλασικού Αυτισμού, αλλά αργότερα στην ανάπτυξή τους, σημείωναν υψηλότερες νοητικές προδιαγραφές, βελτίωση στην επικοινωνία και την κοινωνικότητα αλλά και τάσεις για λειτουργική προσαρμογή στο κοινωνικό πλαίσιο (Attwood, 2010).

Το κεντρικό σημείο διαφοροποίησης μεταξύ του ΣΑ και του κλασικού Αυτισμού είναι ότι τα παιδιά της πρώτης διαγνωστικής κατηγορίας, έχουν την τάση να εκδηλώνουν ευχερέστερη γλωσσική έκφραση μέχρι την ηλικία των πέντε, ακόμη και αν η γλωσσική τους ανάπτυξη καθυστέρησε να ξεκινήσει, και η τωρινή τους λεκτική εκδήλωση γίνεται στα επικοινωνιακά πλαίσια του περιέργου και του ιδιόμορφου (Frith, 1991). Από την πλευρά του Kanner, τα παιδιά με τον κλασικό Αυτισμό εκδηλώνουν τα συμπτώματα της διαταραχής ήδη από τους πρώτους μήνες της ζωής τους, το περπάτημα επιτυγχάνεται νωρίτερα από την λεκτική εκδήλωση, η οποία μάλιστα μπορεί είτε να καθυστερήσει είτε να είναι εντελώς απύσχα ή ακόμα να μην φτάσει ποτέ τον επικοινωνιακό της σκοπό · από την άλλη ο Asperger διαφοροποιείται, αφού τα παιδιά με τη εν λόγω διαταραχή, εμφανίζουν τους σχετικούς διαγνωστικούς δείκτες μετά το τρίτο έτος, η ομιλία προηγείται του περπατήματος, και υποστηρίζει την επικοινωνιακή προσπάθεια, η οποία και επιδιώκεται από το παιδί, ακόμα κι αν αυτό γίνεται με το δικό του ιδιοσυγκρασιακό τρόπο (Klin & Volkmar, 1997). Γενικά τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger χαρακτηρίζονται από κοινωνικής φύσης αδυναμίες, αλλά σε σχέση με τα παιδιά που έχουν διαγνωσθεί με κλασικό Αυτισμό, η πρώτη ομάδα αναπτύσσει το λόγο σύμφωνα με τους τυπικούς ρυθμούς ανάπτυξης και σημειώνει μια υψηλότερου επιπέδου γνωστική κατάκτηση.

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΝΟΥ

2.1 Τι είναι η Θεωρία του Νου;

Το 1978 οι Premack και Woodruff όρισαν ως Θεωρία του Νου, το να είναι κάποιος σε θέση να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τις νοητικές καταστάσεις, δηλαδή την πρόθεση, την επιθυμία, τη φαντασία, τη γνώση και την πεποίθηση, οι οποίες πηγάζουν είτε από τον ίδιο τον εαυτό είτε προέρχονται από τους άλλους (Mitchell, 2002). Ένα άτομο που έχει τη Θεωρία του Νου, θεωρείται ότι είναι κάτοχος της ικανότητας να «διαβάζει» το νου. Είναι δηλαδή σε θέση να φαντάζεται ή να αναπαριστά, τις νοητικές καταστάσεις των άλλων και του ίδιου (Baron – Cohen, 1995). Σύμφωνα με τους Baron–Cohen, Tager–Flusberg και Cohen (2000), η «ανάγνωση του νου», το να διαθέτεις δηλαδή τη Θεωρίας του Νου, παραπέμπει στη δυνατότητα να αποδίδουμε νοητικές καταστάσεις, στον ίδιο μας τον εαυτό αλλά και στους ανθρώπους γύρω μας, με σκοπό να εξηγήσουμε αλλά και να προβλέψουμε διάφορες συμπεριφορές, που προκαλούνται από τις νοητικές καταστάσεις (Begeer, Malle, Nieuwland & Keysar, 2010).

Η Θεωρία του Νου, συνιστά αρωγό στην προσπάθειά μας να αναλύουμε νοερά τις προθέσεις, τις πεποιθήσεις και στις επιθυμίες των άλλων, ώστε να είμαστε σε θέση να αναμένουμε ως φυσιολογικό αποτέλεσμα των παραπάνω, την εμφάνιση κάποιων συμπεριφορών στην καθημερινότητά μας, χωρίς να βρισκόμαστε εξ αποόπτου (Frith, Happé & Siddons, 1994). Σ' αυτό το σημείο θα ήταν καλό να αναφερθεί συγκεντρωτικά το πλήθος των δυνατοτήτων και των ικανοτήτων που προσφέρει η κατάκτηση της Θεωρίας του Νου. Τέτοιες δεξιότητες είναι (Hutchins & Prelock, 2008):

- η κατανόηση των ψευδών πεποιθήσεων,
- η προσποίηση,
- η εξαπάτηση,
- η επιθυμία,
- η πρόθεση,
- η ενσυναίσθηση,
- η κατανόηση και η παραγωγή νοητικών καταστάσεων,
- η επίγνωση της ύπαρξης μέσω της φυσικής παρουσίας,

- η αντίληψη ότι το να δεις κάτι σημαίνει ότι έχεις και την γνώση της ύπαρξης αυτού στην πραγματικότητα,
- η αναγνώριση και η γνώση της αιτίας πρόκλησης συναισθημάτων
- και τέλος η πεποίθηση δεύτερης τάξης.

2.2 Η Θεωρία του Νου στα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά και στα παιδιά με αυτισμό

Ήδη από τη βρεφική ηλικία, εκδηλώνονται ορισμένα στοιχεία και συμπεριφορές που προαναγγέλλουν την παρουσία των προϋποθέσεων για τη μετέπειτα εξέλιξη της Θεωρίας του Νου. Οι Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni και Voltera (1977), Butterworth και Grover (1990), Butterworth και Jarrett (1991), Moore και Dunham (1995), Murphy και Messer (1977), εντοπίζουν στα βρέφη 9-14 μηνών την από κοινού εστίαση της προσοχής, όπου το βρέφος προσανατολίζει το βλέμμα του ανάλογα με το αντικείμενο εστίασης της προσοχής ενός άλλου ατόμου, γεγονός που συνιστά προπομπό της Θεωρίας του Νου (Μισσηλίδη, 2003). Ο Leslie (1987), αναφέρει ότι από την ηλικία των 18 μηνών, εκδηλώνεται για πρώτη φορά η δεξιότητα της προσποίησης (Mitchell, 2002), ενώ στην ίδια ηλικιακή φάση, τα βρέφη δείχνουν μέσα από τις ενέργειες ανταπόκρισης ότι, αντιλαμβανόμενα τη συναισθηματική αναφορά των άλλων, εντοπίζουν σ' αυτούς την ύπαρξη επιθυμιών (Μισσηλίδη, 2003). Μέχρι τους 30 μήνες σύμφωνα με τους Wellman (1990) και Bretherton & Beeghly (1982), τα τυπικής ανάπτυξης παιδιά, αρχίζουν να εκφράζονται και να αναφέρονται σε πλήθος νοητικών καταστάσεων (Baron-Cohen, 1994). Σύμφωνα με τη Shatz και τους συνεργάτες της, η αναφορά του παιδιού σε νοητικές καταστάσεις, καταδεικνύει την ανάπτυξη της ικανότητας να εντοπίζει και να επικοινωνεί ενδόμυχες σκέψεις, αναμνήσεις, γνώσεις και όνειρα (Shatz, Wellman & Silber, 1983). Ο Wellman (1990), σημειώνει ότι τα παιδιά 2-3 ετών είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τη διάκριση των ιδιοτήτων μεταξύ των φυσικών αντικειμένων και των σκέψεων, και παράλληλα δύνανται να προβλέψουν τις ενέργειες και τη συμπεριφορά ενός άλλου ατόμου, βάσει της αναγνώρισης των επιθυμιών του (Mitchell, 2002). Μετά από έρευνα των Wimmer και Perner (1983), αποδείχθηκε ότι τα τυπικής ανάπτυξης τετράχρονα, καταφέρνουν να εντοπίσουν τη διαφορά μεταξύ της δικής του αντίληψης και γνώσης για την πραγματικότητα και την λανθασμένη πεποίθηση των άλλων για την πραγματικότητα (Baron-Cohen & Swettenham, 1997). Ο Harris και οι συνεργάτες του, εντόπισαν, ότι τα παιδιά ηλικίας 3-4 ετών, είναι σε

θέση να κατανοήσουν ότι, τα συναισθήματα μπορεί να είναι αποτέλεσμα κάποιων καταστάσεων, αλλά και επιθυμιών, ενώ κατά την ηλικία των 4-6 ετών, αντιλαμβάνονται ότι τα συναισθήματα μπορεί να προκαλούνται από τις πεποιθήσεις (Baron-Cohen, 1995). Οι Symons, McLaughlin, Moore και Morine (1997), εντόπισαν ότι τα 5χρονα παιδιά με τυπική ανάπτυξη αντιλαμβάνονταν καλύτερα την ψευδή πεποίθηση, όταν αυτή αναφερόταν στη θέση ενός φυσικού προσώπου, παρά ενός αντικειμένου.

Τα ελλείμματα που προκύπτουν από την απουσία της ΘτΝ είναι σύμφωνα με τον Hobson (1986), η αντίληψη της συναισθηματικής έκφρασης, όπως αυτή εκδηλώνεται μέσα από τις εκφράσεις του σώματος, του προσώπου και της φωνής, σύμφωνα με τους Attwood, Frith & Hermelin (χ.χ.), η αδυναμία εκδήλωσης νοητικών καταστάσεων μέσω κινήσεων, καθώς και προβλήματα στο πραγματολογικό και επικοινωνιακό κομμάτι της γλώσσας όπως αναφέρουν οι Sigman, Mundy, Sherman και Ungerer to 1986 (Perner, Frith, Leslie & Leekam, 1989).

Η Temple Grandin, ούσα και η ίδια άτομο με ΣΑ, υπογραμμίζει ότι νιώθει και επηρεάζεται από τα απλά συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμός και φόβος), αλλά δεν είναι σε θέση να κατανοήσει, να αντιληφθεί αλλά και να νιώσει πιο σύνθετες και περίπλοκες εκδοχές των συναισθημάτων (Grandin, 1995). Οι αυτιστικοί, δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν και να κατονομάσουν τα συναισθήματά τους, να εντοπίσουν υποβόσκοντα συναισθήματα, να συγχρονιστούν με τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων για ένα γεγονός, ενώ μπορεί να νιώσουν για παράδειγμα χαρά για κάτι που στους περισσότερους θα ήταν αδιάφορο (Ο' Neill, 1999). Ο Hobson (1989,1990,1993) διατυπώνει τη θέση ότι, η αδυναμία συναισθηματικής ανταπόκρισης που διατρέχει το φάσμα του Αυτισμού, προκαλεί κοινωνικά ελλείμματα (Trevarthen, Aitken, Papoudi & Robarts, 1998). Αναφορικά με την συνολική εικόνα ενός συναισθήματος, που περιλαμβάνει τις συναισθηματικές εκφράσεις του προσώπου, τη στάση του σώματος, τις χειρονομίες και τον τονισμό της φωνής, τα αυτιστικά άτομα αδυνατούν να εντοπίσουν και να συνδυάσουν αυτές τις πληροφορίες σε μια ενιαία πηγή εκδήλωσης συναισθημάτων (Jordan & Powell, 1995).

Σύμφωνα με τα ευρήματα μελέτης, τα άτομα με Αυτισμό, σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις από τα άτομα τυπικής ανάπτυξης, όσον αφορά στην

αναγνώριση των σύνθετων συναισθημάτων και των συσχετιζόμενων με αυτά, νοητικών καταστάσεων, που είναι ενταγμένα σε κοινωνικά πλαίσια (Golan, Baron-Cohen & Golan, 2008). Σύμφωνα με τον Baron-Cohen η δυσκολία αντίληψης ότι οι νοητικές καταστάσεις έχουν τη δυνατότητα να προκαλέσουν την εκδήλωση σχετικών συναισθημάτων, χαρακτηρίζει του άτομα με αυτισμό (Baron-Cohen, 1991). Ωστόσο δύο άλλες έρευνες έδειξαν διαφορετικά αποτελέσματα. Η μια εντόπισε ότι τα άτομα με αυτισμό είναι σε θέση να αναγνωρίσουν ορισμένα συναισθήματα, τα οποία εκδηλώνονται από εκφράσεις προσώπου, όπως και ο γενικός πληθυσμός της ομάδας ελέγχου, (Castelli, 2005) και η άλλη συμπέρανε ότι η ίδια διαγνωστική κατηγορία παιδιών, αν και δυσκολεύονται να εξηγήσουν τα τυπικά συναισθήματα, εντούτοις όμως τα κατάφεραν το ίδιο καλά με το γενικό πληθυσμό (ηλικίας 10 ετών) της ομάδας ελέγχου.

Τα παιδιά με Αυτισμό, έχουν την ικανότητα σύμφωνα με τους Baron-Chen, Spitz και Cross (1993), να αναγνωρίζουν απλά συναισθήματα, όπως χαρά, λύπη, αλλά δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν συναισθήματα που βασίζονται σε πεποιθήσεις, όπως έκπληξη και απογοήτευση (Baron-Cohen, 1995). Τα παιδιά της ίδιας διαγνωστικής κατηγορίας με νοητική ηλικία 3-13 χρονών, αποτυγχάνουν στα τεστ εσφαλμένης πεποίθησης, όπως στο Smarties test (Perner, Frith, Leslie & Leekam, 1989), ενώ τα τυπικής ανάπτυξης 4χρονα παιδιά σημειώνουν ολοκληρώνουν με επιτυχία το αντίστοιχο τεστ (Leslie, 1992). Στο Sally-Anne Test, τα παιδιά με αυτισμό και μέσο όρο Δείκτη Νοημοσύνης 82, απαντούσαν λανθασμένα, καταδεικνύοντας την αδυναμία τους να χρησιμοποιήσουν τη ΘτΝ (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985), ενώ και πάλι τα 4χρονα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντιλαμβάνονταν την εσφαλμένη πεποίθηση που πραγματεύεται το εν λόγω τεστ (Leslie, 1992). Όσον αφορά την αντίληψη της πρόθεσης των άλλων, τα άτομα με αυτισμό ηλικίας 2^{1/2}-5 ετών, μπορεί να σημειώναν μικρότερες επιδόσεις από τον τυπικό πληθυσμό του γκρουπ ελέγχου, ωστόσο αυτό δεν καταδείκνυε κάποιο σημαντικό έλλειμμα (Carpenter, Pennington & Rogers, 2001). Τα στοιχεία μιας άλλης μελέτης, δείχνουν ότι τα παιδιά με αυτισμό, χαρακτηρίζονται από έλλειμμα αναφορικά με την αξιοποίηση αυθαίρετων στοιχείων, όπως η βλεμματική επαφή, για την αντίληψη νοητικών πληροφοριών (Ames & Jarrold, 2007).

2.3 Η Θεωρία του Νου και το Σύνδρομο Asperger/Αυτισμός Υψηλής Λειτουργικότητας

Ο Tony Attwood (2010) αναφέρει ότι η δυσκολία του ατόμου με ΣΑ να αντιληφθεί τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων, κάτι το οποίο οι πιο πολλοί άνθρωποι κάνουν ενστικτωδώς μέσω των μηχανισμών της ΘτΝ, δημιουργεί στους πρώτους εμπόδια στην καθημερινή τους ζωή, και μερικά από αυτά είναι:

- η τάση να αποφεύγουν την βλεμματική επαφή και εστίαση με αποτέλεσμα να χάνουν τα κοινωνικά και συναισθηματικά μηνύματα που αυτή η οδός επικοινωνίας εκπέμπει,
- ο περιορισμός στην κυριολεκτική ερμηνεία των λεγομένων, κάτι που καθιστά δυσλειτουργική την επικοινωνία, όταν αυτή περιλαμβάνει μεταφορικά νοήματα,
- ελλείψεις αναφορικά με τις κοινωνικές νόρμες και στερεότυπα, στο διάλογο, την έκφραση των συναισθημάτων, στη διακριτικότητα, στη στάση του σώματος κ.α., τα οποία προξενούν παρεξηγήσεις απέναντι στ άτομα με ΣΑ,
- η αδυναμία να αντιλαμβάνονται τα σημάδια αμηχανίας στους άλλους, αλλά και να εκδηλώνουν οι ίδιοι σχετικές εκφράσεις ή χειρονομίες,
- ελλείμματα στις γνώσεις, σχετικά με τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, δηλαδή δε συνηθίζουν να ζητούν τη βοήθεια των άλλων, ούτε χρησιμοποιούν κάποια λογική, λειτουργική ή αποτελεσματική τακτική για να βγουν από τη δύσκολη θέση.

Οι Begeer και οι συνεργάτες του, έδειξαν ότι, όταν ζητούνταν από τα άτομα με ΥΛΑ να αναπαράγουν μια συζήτηση που άκουσαν, τότε αυτοί χρησιμοποιούσαν λιγότερες έννοιες νοητικών καταστάσεων, ενώ όταν έπρεπε να παίξουν ένα επικοινωνιακό παιχνίδι λαμβάνοντας υπόψη την οπτική του άλλου, κατάφεραν να διακρίνουν τις δικές του πεποιθήσεις από των άλλων, με την ίδια επιτυχία όπως και η ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα μιας άλλης μελέτης οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι, οι έφηβοι με ΣΑ/ΥΛΑ σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, δυσκολεύονταν να αποδώσουν αναφορές νοητικών καταστάσεων, αφού χρειάζονταν περισσότερο χρόνο απόκρισης, ή περισσότερες προτροπές, ή απέδιδαν λανθασμένα φυσικές καταστάσεις στη θέση νοητικών, αντίθετα τα κατάφεραν καλύτερα στις φυσικές καταστάσεις αν και αυτό δεν ξεπερνούσε την επίδοση της ομάδας ελέγχου (Kaland, Møller-Nielsen, Gallesen, Mortensen, Gottlieb & Smith, 2002).

Τα άτομα του αυτιστικού φάσματος αποτυγχάνουν στην πλειοψηφία τους στις κλασικές δοκιμασίες της Θεωρίας του Νου, ενώ από την άλλη τα άτομα με ΥΛΑ (Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας) φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε σχετικές δοκιμασίες όταν αυτές είναι υψηλότερων απαιτήσεων (Roeyers & Demurie, 2010). Τα αποτελέσματα από τη χορήγηση ενός άλλου προχωρημένου τεστ για τη ΘτΝ, του Stories from Everyday Life που μετρά την ικανότητα να κάνεις αναφορές σε νοητικές καταστάσεις έναντι φυσικών καταστάσεων, έδειξαν ότι τα παιδιά και οι έφηβοι με ΣΑ, είχαν χαμηλότερες επιδόσεις, και όταν απαντούσαν σωστά το έκαναν με μεγαλύτερο χρόνο απόκρισης απ' ό,τι η ομάδα ελέγχου (Kaland, Smith & Mortensen, 2007). Ακόμα και οι ενήλικες με ΣΑ/ΥΛΑ, αποτυγχάνουν να φτάσουν την επίδοση των τυπικών συνομήλικων, σε πιο απαιτητικές δοκιμασίες της ΘτΝ, όπως η απόδοση νοητικών καταστάσεων με βάση τον τονισμό της φωνής και φωτογραφίες με το βλέμμα ανθρώπων (Kleinman, Marciano & Ault, 2001). Αντίθετη άποψη έχουν οι Roeyers & Demurie (2010), που τα αποτελέσματα της μελέτης τους έδειξε ότι, οι ενήλικες με ΥΛΑ, επιτυγχάνουν ικανοποιητικές ή ακόμα και πολύ καλές επιδόσεις, σε πιο απαιτητικές δοκιμασίες της ΘτΝ, ενώ δυσκολεύονται όταν απαιτούνται δεξιότητες της ανάγνωσης του νου, σε πιο φυσικές και δυναμικές καταστάσεις (Roeyers & Demurie, 2010). Αποτελέσματα ερευνών των Baron-Cohen (2000), Bowler (1992), Happé (1994) και Ozonoff και συνεργατών (1991) έδειξαν ότι αν και τα περισσότερα παιδιά με ΣΑ/ΥΛΑ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη λειτουργία της ΘτΝ πρώτης και δεύτερης τάξης, οι περισσότεροι ενήλικες της ίδιας διαγνωστικής κατηγορίας, δεν αντιμετωπίζουν ανάλογα προβλήματα (Spek, Scholte, Van Berckelaer-Onnes, 2010).

Ένα ποσοστό παιδιών με ΣΑ επιτυγχάνει στις δοκιμασίες πρώτης τάξης της ΘτΝ, που περιλαμβάνει την απόδοση σκέψεων σε ένα άλλο άτομο, ωστόσο η Happé υπογραμμίζει ότι αυτή η δοκιμασία πραγματοποιείται σε λανθασμένη για την περίσταση νοητική ηλικία (Baron-Cohen, 2001). Ακόμα όμως και τα άτομα με ΣΑ/ΥΛΑ με φυσιολογικό ή και ανώτερο του φυσιολογικού Δείκτη Νοημοσύνης, τα οποία επιτυγχάνουν στις δοκιμασίες δεύτερης τάξης της ΘτΝ, αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τις σύνθετες εκδοχές των εν λόγω δοκιμασιών όπως το Reading the Mind in the Eyes Test (Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore & Robertson, 1997). Οι Frith και Happé (1999), συμπέραναν ότι υπάρχουν περιπτώσεις που άτομα με ΥΛΑ επιτυγχάνουν στις δοκιμασίες της ΘτΝ, λόγω του ότι προσπάθησαν και έμαθαν

τρόπους για να απαντούν σωστά, χωρίς αυτή η γνώση να τους ακολουθεί στην καθημερινή τους ζωή (Solomon, Goodlin-Jones & Anders, 2004).

Αναφορικά με συναισθήματα, και συγκεκριμένα τα σύνθετα συναισθήματα που σχετίζονται με την καλή ή κακή τύχη των άλλων ανθρώπων, όπως ο φθόνος και η ζήλια, εντοπίζονται ως σημείο αδυναμίας για τα άτομα με ΣΑ/ΥΛΑ, αφού τα ίδια δυσκολεύονται να τα αναγνωρίσουν (Shamay-Tsoory, 2008). Μετά από χορήγηση δοκιμασιών μέτρησης των συναισθημάτων και της ενσυναίσθησης, οι ενήλικες με ΑΣ/ΥΛΑ, σημείωσαν μικρότερες επιδόσεις από την ομάδα ελέγχου (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004).

Ένα πλήθος ερευνητών προσφέρουν τεκμηρίωση για το έλλειμμα που χαρακτηρίζει τα άτομα που ανήκουν στο φάσμα του Αυτισμού, σχετικά με τη Θεωρία του Νου αλλά και την Επίλυση Κοινωνικών Προβλημάτων (Ames & Jarrod, 2007 · Attwood, 2010 · Baron-Cohen, 1991 · Baron-Cohen, 1995 · Baron-Cohen, 2001 · Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore & Robertson, 1997 · Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985 · Baron-Chen, Spitz και Cross, 1993· Baron-Cohen & Wheelwright, 2004 · Begger, Malle, Nieuwland & Keysar, 2010 · Frith και Happé, 1999 · Golan, Baron-Cohen & Golan, 2008· Goodlin-Jones & Anders, 2004 · Grandin, 1995 · Hobson, 1986 · Jordan & Powell, 1995 · Kaland, Møller-Nielsen, Gallesen, Mortensen, Gottlieb & Smith, 2002 · Leslie, 1992 · O' Neill, 1999 · Roeyers & Demurie, 2010 · Solomon & Castelli, 2005 · Spek, Scholte, Van Berckelaer-Onnes, 2010 · Trevarthen, Aitken, Papoudi & Robarts, 1998). Για την διδασκαλία της Θεωρίας του Νου έχουν χρησιμοποιηθεί ποικίλες τεχνικές και στρατηγικές παρέμβασης, έχοντας ως απώτερο σκοπό είτε την άμεση μετρήσιμη βελτίωση των δεξιοτήτων της, είτε τη βελτίωση της κοινωνικής κατανόησης και αλληλεπίδρασης (Bauminger, 2002· Bauminger, 2007a· Bauminger, 2007b· Bernard-Opitz, Sriram & Nakhoda-Sapuan, 2001· Chin & Bernard-Opitz, 2000· Golan, Ashwin, Granader, Goodlin-Jones & Anders, 2004· Gould, Tarbox, O'Hora, Noone & Bergstrom, 2011 ·Kerr & Durkin, 2004· Lavaca, Golan, Baron-Cohen & Smith-Myles, 2007· McClintock, Day, Leggett & Baron-Cohen, 2009· McGregor, Whiten & Blackburn, 1998· Ryan & Charragain, 2010· Silver & Oakes, 2001· Solomon, Feng, Lo, Tsai & Cartledge, 2008·Stichter, Herzog, Visovsky, Schmidt, Randolph, Schultz & Cage, 2010· Swettenham, Baron-Cohen, Gomez & Walsh, 1996· Wellman, Baron-Cohen, Cswell, Gomez, Swettenham, Toye & Lagattuta, 2002).

2.4 Διδασκαλία της Θεωρίας του Νου: Επισκόπηση ερευνών

Τα τυπικής ανάπτυξης άτομα εκδηλώνουν την ικανότητα για ενσυναίσθηση αναπτυξιακά και εμπειρικά. Σε αντίθεση με την προηγούμενη κατηγορία, αυτοί που εντάσσονται στο φάσμα του Αυτισμού, έχουν την ανάγκη να διδαχθούν τη Θεωρία του Νου, από τις πιο βασικές αρχές της, μέχρι την όσο το δυνατόν πιο εξειδικευμένη μορφή της, ανάλογα βέβαια με τις γνωστικές και νοητικές προδιαγραφές του ατόμου. Ένα πλήθος ερευνητών μελέτησε την επίδραση ποικίλων μεθόδων, με σκοπό τη διδασκαλία δεξιοτήτων που προωθούν ή επηρεάζουν άμεσα και έμμεσα την ανάπτυξη της ΘτΝ. Θα προσπαθήσουμε στη συνέχεια να συνοψίσουμε κάποιες από αυτές.

Μια από τις πρώτες προσπάθειες διδασκαλίας της Θεωρίας του Νου σε παιδιά με Αυτισμό, μελέτησε την επίδραση της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων (επικοινωνία και αλληλεπίδραση), σε παιδιά με αυτισμό, στη ΘτΝ, και σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι συμμετέχοντες βελτίωσαν την επίδοσή του σε δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης (Ozonoff & Miller, 1995). Στόχος της μελέτης των Hadwin et al. (1996), ήταν η εκτίμηση της επίδρασης της διδασκαλίας συγκεκριμένων δεξιοτήτων (αναγνώριση των συναισθημάτων από φωτογραφίες με εκφράσεις προσώπων, εντοπισμός της αιτίας πρόκλησής τους, η κατανόηση των πεποιθήσεων, και η εκμάθηση τεχνικών παιχνιδιού), στην κατανόηση του συναισθήματος, της πεποίθησης και της προσποίησης και σύμφωνα με τα αποτελέσματα τα παιδιά με αυτισμό σημείωσαν επιτυχία σε δοκιμασίες συναισθημάτων και πεποιθήσεων, αλλά καμία αλλαγή δε σημειώθηκε στην εκδήλωση αυθόρμητου παιχνιδιού (Hadwin, Baron-Cohen, Howlin & Hill, 1996). Παρά την προσπάθεια να μεταφερθεί η γνώση των νοητικών καταστάσεων, το μόνο που κατέστη δυνατό ήταν, η μηχανική εκμάθηση των ψευδών πεποιθήσεων και όχι η γενίκευση σε άλλες καταστάσεις όπου απαιτούνται οι μηχανισμοί της ΘτΝ.

Στη έρευνα του Swettenham και των συνεργατών του (1996), διδάχθηκαν οι ψευδείς πεποιθήσεις, μέσω της στρατηγικής των εικόνων που περιέχουν τις σκέψεις και τοποθετούνται στο κεφάλι των ανθρώπων. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες με αυτισμό κατάφεραν να κατανοήσουν με αυτόν τον τρόπο, την πρόβλεψη μιας συμπεριφοράς, αλλά απέτυχαν στις αναφορές σε νοητικές καταστάσεις (Swettenham, Baron-Cohen, Gomez & Walsh, 1996). Η παραπάνω στρατηγική εικόνα στο κεφάλι (*picture in the head*) (για την απεικόνιση των σκέψεων) και η υπογράμμιση των προθέσεων, χρησιμοποιήθηκαν από μια ακόμη

έρευνα, ως τεχνικές για την ολοκλήρωση των δοκιμασιών ψευδών πεποιθήσεων, και τη γενίκευση των σχετικών γνώσεων σε άλλες δοκιμασίες, με επιτυχή αποτελέσματα αλλά περιορισμένη γενίκευση (McGregor, Whiten & Blackburn, 1998). Τα ‘Σύννεφα Σκέψεων’ (thought bubbles), είναι μια στρατηγική που κατανόησαν και χρησιμοποίησαν τα παιδιά με αυτισμό κατά τη διάρκεια μιας παρέμβασης, με αποτέλεσμα να αυξήσουν την επίδοσή τους σε δοκιμασίες της ΘτΝ και την ικανότητα γενίκευσης σε νέες αλλά παρόμοιες δοκιμασίες (Wellman, Baron-Cohen, Cswell, Gomez, Swettenham, Toye & Lagattuta, 2002). Δύο χρόνια αργότερα οι Kerr & Durkin (2004), τη διαφορετική επίδοση παιδιών με αυτισμό και χαμηλή λεκτική, νοητική ηλικία, στην ολοκλήρωση της δοκιμασίας των Ψευδών Πεποιθήσεων, με και χωρίς *Σύννεφα Σκέψεων* (thought bubbles). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες αποτύγχαναν στην απλή μορφή της δοκιμασίας, αλλά στη ενισχυμένη εκδοχή της (thought bubbles), καταλάβαιναν ότι τα σύννεφα σκέψης αναπαριστούν σκέψεις, χρησιμοποιούνται για να συμπεράνεις μια άγνωστη κατάσταση, ότι κάθε άνθρωπος έχει διαφορετικές σκέψεις, και ότι οι σκέψεις μπορεί να είναι λανθασμένες.

Η διδασκαλία και η ανάπτυξη δεξιοτήτων και τεχνικών συζήτησης, αποτελεί ένα άλλο σημείο ενδιαφέροντος, ως παράγοντας επιρροής για τη βελτίωση της επίδοσης σε δοκιμασίες της ΘτΝ (δοκιμασία των Ψευδών Πεποιθήσεων). Αυτός ήταν και ο σκοπός μιας έρευνας, τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν βελτίωση σε δεξιότητες συζήτησης αλλά καμία αλλαγή σχετικά με την επίδοση στη δοκιμασία των Ψευδών Πεποιθήσεων (Chin & Bernard-Opitz, 2000). Η αναγνώριση των συναισθημάτων συνιστά ένα ελλειμματικό χαρακτηριστικό γνώρισμα για το φάσμα του Αυτισμού. Για αυτό το λόγο δύο ερευνητές επιχείρησαν να παρέμβουν με τη χρήση ενός προγράμματος H/Y, για τη διδασκαλία παιδιών με ΣΑ, στην καλύτερη αναγνώριση και πρόβλεψη των συναισθημάτων σε άλλους ανθρώπους (Silver & Oakes, 2001). Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά, χωρίς ωστόσο να έχει ελεγχθεί η ικανότητα γενίκευσης. Σε μια άλλη παρέμβαση με τη χρήση H/Y, οι Lavaca, Golan, Baron-Cohen και Smith-Myles (2007), κατάφεραν να βελτιώσουν την ικανότητα των αυτιστικών παιδιών στην αναγνώριση απλών και σύνθετων συναισθημάτων όπως αυτά εκφράζονται από τον τόνο της φωνής και την έκφραση του προσώπου, μέσω της διδασκαλίας αυτών από ένα λογισμικό (Mind Reading: The Interactive Guide to Emotions™ (Lavaca, Golan, Baron-Cohen & Smith-Myles, 2007).

Η έκπτωση των ατόμων με Αυτισμό, στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων κινητοποίησε την Bernard-Opitz και άλλους (2001), που δίδαξαν αυτή τη δεξιότητα,

παρουσιάζοντας εικονογραφημένα σενάρια με προβληματικές καταστάσεις μέσω του H/Y. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αυτή η μέθοδος διδακτικής παρέμβασης είναι αποτελεσματική για τα παιδιά με Αυτισμό (Bernard-Opitz, Sriram & Nakhoda-Saruan, 2001). Στην επόμενη έρευνα, η διδασκαλία επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων στα παιδιά με ΥΛΑ, συνδυάστηκε με τη διδασκαλία της συναισθηματικής γνώσης και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Bauminger, 2002). Τα αποτελέσματα έδειξαν βελτίωση στη βλεμματική επαφή, στην ικανότητα να μοιράζονται εμπειρίες και να δείχνουν ενδιαφέρον στους συνομήλικους, στις σχετικές απαντήσεις για επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, και στην αναφορά σε διαφορετικά και σύνθετα συναισθήματα. Η Solomon και άλλοι (2004), μελέτησαν τα αποτελέσματα της προσαρμογής και ενίσχυσης του προγράμματος παιδιών με Αυτισμό, ΣΑ και ΥΛΑ, στην συναισθηματική αναγνώριση και κατανόηση, στη θεωρία του νου, και στις επιτελικές λειτουργίες, συγκεκριμένα στην επίλυση προβλημάτων της καθημερινότητας, με την παράλληλη ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη των γονέων (Solomon, Goodlin-Jones & Anders, 2004). Μετά τη λήξη της παρέμβασης σημειώθηκαν βελτιώσεις στην αναγνώριση εκφράσεων προσώπου, στην επίλυση προβλημάτων, και μείωση στη μέτρηση της κατάθλιψης, ενώ οι μητέρες σημείωσαν επίσης μείωση στη μέτρηση της κατάθλιψης, και ανέφεραν μείωση των περιστατικών εκδήλωσης προβληματικής συμπεριφοράς από τα παιδιά. Σύμφωνα με την Bauminger (2007), η γνωστική-συμπεριφορική-οικολογική και εξατομικευμένη παρέμβαση στη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΥΛΑ, και συγκεκριμένα στις δυαδικές αλληλεπιδράσεις, στην αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων, και την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση στην κοινωνική επίγνωση και τις δυαδικές αλληλεπιδράσεις και μείωση στις χαμηλού επιπέδου κοινωνικής αλληλεπίδρασης συμπεριφορές (Bauminger, 2007a). Ενθαρρυντικό ήταν και το στοιχείο της διατήρησης των αποτελεσμάτων αυτής της παρέμβασης και η επιβεβαίωση αυτών με τον έλεγχο της κοινωνικής εγκυρότητας. Στην ομαδική εκδοχή παρέμβασης της, η προηγούμενη έρευνα μελέτησε την ικανότητα των παιδιών με ΥΛΑ, να αλληλεπιδρούν συνεργατικά με τους συνομηλικούς, σε δομημένες και μη κοινωνικές καταστάσεις, και την επίδραση της στη ΘtN και τις επιτελικές λειτουργίες (Bauminger, 2007b). Χωρίς να υπάρχει έλεγχος γενίκευσης, τα αποτελέσματα έδειξαν, βελτίωση στις συνεργατικές δεξιότητες αλλά όχι στην ομαδική και δυαδική κοινωνική αλληλεπίδραση, βελτίωση στην ικανότητα προσδιορισμού και αναγνώρισης

συναισθημάτων, κοινωνικών καταστάσεων και δομών, στην ικανότητα κατανόησης και επίγνωσης των άλλων, και τις επιτελικές λειτουργίες.

Συνεχίζοντας θα αναφερθούμε στην έρευνα των Feng, Lo, Tsai και Cartledge (2008). Στην έρευνα αυτή, επιτεύχθηκε η βελτίωση ενός μαθητή με ΥΛΑ, στην κοινωνική αλληλεπίδραση και τη Θεωρία του Νου. Η μέθοδος παρέμβασης περιελάμβανε σε ένα πρώτο επίπεδο τη διδασκαλία αναγνώρισης συναισθημάτων που βασίζοντα στην επιθυμία, στην πεποίθηση, τη έκφραση των συναισθημάτων του άλλου και τον έλεγχο του θυμού, ενώ σε ένα πιο δύσκολο επίπεδο διδάχθηκαν η κατανόηση της ψευδής πεποίθησης πρώτης και δεύτερης τάξης, οι ορθοί χαιρετισμοί και η ορθή έκφραση των αναγκών του άλλου.

Οι Golan και άλλοι αξιολόγησαν την επίδραση μια σειράς κινουμένων σχεδίων στην αναγνώριση και κατανόηση συγκεκριμένων συναισθημάτων και κατέληξαν σε θετικά αποτελέσματα (Golan, Ashwin, Granader, McClintock, Day, Leggett & Baron-Cohen, 2009). Αυτό το DVD λέγεται *The transporters*, και αληθινά πρόσωπα με συναισθηματικές εκφράσεις είναι τοποθετημένες στο μπροστινό μέρος διαφόρων μεταφορικών μέσων. Η εστίαση στην αναγνώριση συναισθημάτων μέσα από τις εκφράσεις προσώπου, είναι το αντικείμενο μελέτης και της επόμενης έρευνας. Οι Ryan & Charragain (2010), κατάφεραν σύμφωνα με τα θετικά αποτελέσματα της έρευνας, να εκπαιδεύσουν παιδιά με Αυτισμό στην αναγνώριση ορισμένων συναισθημάτων, μέσα από την αξιοποίηση των εκφράσεων προσώπου, των χειρονομιών, της εγγύτητας και της στάσης του σώματος. Τον ίδιο χρόνο, ολοκληρώθηκε μια άλλη έρευνα, που στόχευε στη ανάπτυξη της ΘτΝ, την αναγνώριση συναισθημάτων και τις επιτελικές λειτουργίες, μέσω μιας ομαδικής παρέμβασης που χρησιμοποιούσε συμπεριφοριστικές αρχές (SCI-Social Competence Intervention). Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση στις κοινωνικές δεξιότητες και τις επιτελικές λειτουργίες, σύμφωνα με τις αναφορές των γονιών, αύξηση της αναγνώρισης εκφράσεων προσώπου, τη ΘτΝ και την επίλυση προβλημάτων, στοιχεία που προέκυψαν μετά από σχετική αξιολόγηση (Stichter, Herzog, Visovsky, Schmidt, Randolph, Schultz & Cage, 2010). Οι Gould, Tarbox, O'Hora, Noone και Bergstrom εκπαίδευσαν παιδιά με Αυτισμό στην αντίληψη της οπτικής των άλλων, μέσα από κάρτες που απεικόνιζαν ανθρώπους να κοιτούν αντικείμενα από διαφορετική γωνία (Gould, Tarbox, O'Hora, Noone & Bergstrom, 2011). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλοι οι συμμετέχοντες κατέκτησαν τη δεξιότητα, κατάφεραν να γενικεύσουν αυτή τη γνώση σε νέες δοκιμασίες αντίληψης της οπτικής

του άλλου, αλλά τα στοιχεία από τη γενίκευση σε φυσικό περιβάλλον είναι λιγότερο σημαντικά και σταθερά από τα προηγούμενα.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ

3.1 Τι είναι οι Κοινωνικές Ιστορίες;

Οι Κοινωνικές Ιστορίες (Social Stories), δημιουργήθηκαν από την Carol Gray (1991). Σύμφωνα με την Carol Gray (1993), οι Κοινωνικές Ιστορίες είναι μικρές ιστορίες που προορίζονται για παιδιά με αυτισμό, έτσι ώστε να είναι σε θέση να κατανοήσουν κοινωνικές καταστάσεις. Είναι λοιπόν μια μέθοδος και ένα βοηθητικό εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους και γονείς, αλλά προσαρμόζεται στα ελλείμματα των αυτιστικών παιδιών, βασίζεται στις δεξιότητές τους και στοχεύει σε νέες λειτουργικές συμπεριφορές.

Οι Κ.Ι. είναι ένα εύχρηστο εργαλείο, που χρησιμοποιείται με σκοπό να εξηγήσει καθημερινής φύσεως γεγονότα και καταστάσεις, που υφίστανται στην πραγματικότητα, αλλά παρουσιάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι προσαρμοσμένος στις ανάγκες, τις προτιμήσεις και το γνωστικό επίπεδο του παιδιού στο φάσμα του Αυτισμού (Lawson, 2001). Στόχοι των Κοινωνικών Ιστοριών είναι, να περιγράψουν απλά, κατανοητά και καθησυχαστικά για το παιδί με αυτισμό, τις κοινωνικές δεξιότητες και αρχές, να επιβεβαιώσουν και να επιβραβεύσουν τις ήδη μαθημένες επιθυμητές συμπεριφορές και ικανότητες του (Attwood, 2010), να διαμορφώσουν συμπεριφορές που θα πρέπει να εφαρμόζονται σε καθημερινή βάση και να το εξοικειώσουν με την πρόβλεψη καταστάσεων και συμπεριφορών (Howley & Arnold, 2005).

Οι Κοινωνικές Ιστορίες επιχειρούν να διευρύνουν το πεδίο των ικανοτήτων των ατόμων με αυτισμό. Γι' αυτό το λόγο λαμβάνεται υπόψη, οι αδυναμίες τους τόσο στο να αντιλαμβάνονται το τι σκέπτεται ο άλλος (Θεωρία του Νου), όσο και στο να εκμαιεύουν ένα ολικό νόημα από ένα σύνολο πληροφοριών, το οποίο μας εξηγεί η «θεωρία της αδύναμης κεντρικής συνοχής».

Οι Κοινωνικές Ιστορίες αναλαμβάνουν να προκαλέσουν την ενεργοποίηση των μηχανισμών που συνδέονται με αυτές τις διαδικασίες, μπροστά σε ποικίλες καταστάσεις και προβληματικές, που στα τυπικής ανάπτυξης άτομα συμβαίνει εκούσια ή ακούσια, ενώ από την άλλη τα παιδιά του φάσματος του αυτισμού δε δύνανται να τις πραγματοποιήσουν. Ενδείκνυνται για τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger και Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας, αφού η απόδοση των αποτελεσμάτων αυτής της παρέμβασης σημειώνει μεγάλη επιτυχία (Howley & Arnold, 2005).

3.2 Χαρακτηριστικά των Κοινωνικών Ιστοριών

Οι Κοινωνικές Ιστορίες είναι απαραίτητο να πληρούν ορισμένες προδιαγραφές και να διαθέτουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στοιχεία ώστε υλοποιούν το στόχο τους. Οι Κοινωνικές Ιστορίες λαμβάνουν υπόψη το ιδιαίτερο στυλ μάθησης των παιδιών με αυτισμό, και παρουσιάζουν την πληροφορία οπτικά, σύμφωνα με το ατομικό νοητικό επίπεδο (Howley and Arnold, 2005). Οι εικόνες και γενικά η οπτική αναπαράσταση μιας πληροφορίας θα πρέπει να είναι τέτοια, ώστε να μην αποσπά το παιδί με αυτισμό, και να μην το περιορίζει στο να γενικεύσει την μεταδιδόμενη γνώση, πέρα από την παρουσιαζόμενη κατάσταση (Gray, 2010). Σημαντικό στοιχείο των Κοινωνικών Ιστοριών είναι η εξατομίκευση, σύμφωνα με τους Gray (1995) και Smith (2003) αφού ο ιδιαίτερος τρόπος μάθησης, το μαθησιακό επίπεδο του παιδιού, τα ενδιαφέροντα και οι προτιμήσεις του, συνεκτιμώνται και περιλαμβάνονται στη συγγραφή της ιστορία, δημιουργώντας περισσότερα κίνητρα για μια ποιο λειτουργική και αποδοτική χρήση τους από το παιδί (Αλευρά, 2007). Ας μην ξεχνάμε πως μια Κοινωνική Ιστορία θα πρέπει μαζί με τα άλλα να επιβεβαιώνει και να ενισχύει τα επιτεύγματα και τις επιτυχίες του. Ακόμα να σημειωθεί πως θα ήταν καλό να μην παραλείπεται, ούτε να αγνοείται η οπτική γωνία του αυτιστικού παιδιού, να υποδεικνύεται σεβασμός στις σκέψεις και στα συναισθήματά του (Attwood, 2010). Οι Κοινωνικές Ιστορίες όπως αναφέρει η Carol Gray (1998), θα πρέπει να διαθέτουν μια συγκεκριμένη δομή, με αναλογία, από 0-1 καθοδηγητικές προτάσεις ή προτάσεις ελέγχου, προς 2-5 περιγραφικές ή και προτάσεις προοπτικής (Αλευρά, 2007).

Μια Κοινωνική Ιστορία μπορεί να αναφέρεται (Attwood, 2010):

1. σε ένα άτομο που λειτουργεί ως πρότυπο για το αυτιστικό παιδί, ή με το οποίο συναναστρέφεται,
2. σε μια κατάσταση ή σε ένα γεγονός που το αγχώνει ή που πρόκειται να συμβεί,
3. σε μια λειτουργική συμπεριφορά που το παιδί πρέπει να μάθει, ή σε μια διαταρακτική συμπεριφορά που πρέπει να περιοριστεί και να ελεγχθεί
4. σε μια έννοια κοινωνική, φυσική, μαθηματική κ.λπ. που δεν αντιλαμβάνεται το παιδί με αυτισμό, του προκαλεί άγχος ή το δυσκολεύει και
5. σε κοινωνικές δεξιότητες και καταστάσεις που περιλαμβάνονται στην ομαλή διαπροσωπική αλληλεπίδραση και επαφή.

3.3 Προετοιμασία και συγγραφή μιας Κοινωνικής Ιστορίας

Σημαντικά βήματα πριν τη συγγραφή της Κοινωνικής Ιστορίας σύμφωνα με την Carol Gray είναι τα ακόλουθα:

1. Εξοικείωση με τη σωστή διαδικασία συγγραφής μιας Κοινωνικής Ιστορίας.
2. Συνδυασμός των πληροφοριών της διαδικασίας με τις προσωπικές γνώσεις.
3. Πληροφορίες για το παιδί με αυτισμό στο οποίο απευθύνεται και για το οποίο γράφεται η Κοινωνική Ιστορία.
4. Προσαρμογή στην ηλικία, στις ικανότητες και στις αδυναμίες του αυτιστικού παιδιού.
5. Προσαρμογή του λεξιλογίου, της έκτασης, του θέματος, και του περιεχομένου της Κοινωνικής Ιστορίας, στο επίπεδο κατανόησης, στα ενδιαφέροντα και στα κίνητρα του αυτιστικού παιδιού.
6. Συζήτηση με τους γονείς του αυτιστικού παιδιού, με τους φίλους του και τους επαγγελματίες που σχετίζονται μαζί του, και λήψη βοηθητικών πληροφοριών σχετικών με το αυτιστικό παιδί, που θα συντελέσουν στην αποτελεσματική συγγραφή της Κοινωνικής Ιστορίας.
7. Έλεγχος και διαμόρφωση του περιβάλλοντος στο οποίο θα εφαρμοστεί και θα διδαχτεί η Κοινωνική Ιστορία.

Όταν κάποιος προετοιμάζεται να γράψει μια Κοινωνική Ιστορία θα πρέπει να διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις για να προβεί σε αυτήν την πράξη. Θα κατέληγε σε ανεπιτυχή προσπάθεια αν Κ.Ι. συγγραφόταν αυθόρμητα, βιαστικά και χωρίς προσεκτική και ενδελεχή αναζήτηση συγκεκριμένων πληροφοριών όπως οι παρακάτω (Howley & Arnold, 2005):

1. πληροφορίες για τον προσδιορισμό του θέματος,
2. πληροφορίες για τις καταστάσεις και τα γεγονότα που περιγράφονται,
3. πληροφορίες για τις συγκεκριμένες συμπεριφορές, είτε θετικές είτε αρνητικές,
4. πληροφορίες για παράγοντες που πιθανόν να επηρεάσουν την εξέλιξη της Κοινωνικής Ιστορίας και
5. πληροφορίες για τις απόψεις ατόμων που εμπλέκονται στη διαδικασία

Βέβαια δεν πρέπει να παραληφθούν οι πληροφορίες που αφορούν το παιδί με αυτισμό, τις συμπεριφορές του που μας ενδιαφέρουν, την ηλικία του και το επίπεδο

των ικανοτήτων του (Gray, 1995). Τα συγκεκριμένα στοιχεία θα τα εντοπίσουμε μέσω της παρατήρησης, των ερωτηματολογίων και των συνεντεύξεων.

Η Κοινωνική Ιστορία, μπορεί να γραφτεί είτε σε πρώτο, είτε σε τρίτο πρόσωπο. Όταν απευθύνεται σε αυτιστικά παιδιά μικρότερης ηλικίας, θα ήταν πιο αποτελεσματικό και βοηθητικό το πρώτο πρόσωπο, ή η προσωπική αντωνυμία 'εγώ', ή το όνομα του παιδιού, ώστε οι πληροφορίες που μεταδίδονται να είναι άμεσες και να προσωποποιούνται (Gray, 2010). Σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας το τρίτο πρόσωπο είναι κατάλληλο και λειτουργικό (Attwood, 2010). Η ιστορία θα πρέπει να είναι σύντομη και να μην περιλαμβάνει άσχετες αναφορές και πληροφορίες για μην είναι κουραστική και να μην διασπά την προσοχή από το θέμα (Gray, 1995). Τα ενδιαφέροντα και οι ιδιαίτερες προτιμήσεις του αυτιστικού παιδιού, είναι ένα βοηθητικό εργαλείο που θα μας οδηγήσει στη εύρεση κινήτρων για το ίδιο, και για μια πιο ομαλή και επιτυχή έκβαση της ιστορίας (Attwood, 2010). Στη δόμηση της ιστορίας περιλαμβάνεται η *εισαγωγή* όπου αποσαφηνίζεται το θέμα, το *κυρίως σώμα* που συνίσταται από λεπτομέρειες και γνώσεις, και το *συμπέρασμα* όπου συνοψίζονται και ενισχύονται οι γνώσεις (Attwood, 2010). Θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και να γίνεται η κατάλληλη προσαρμογή στο ιδιαίτερο στυλ μάθησης του ατόμου με αυτισμό (Gray, 1995). Επίσης θα πρέπει να χρησιμοποιείται θετική γλώσσα και επικοινωνιακή προσέγγιση (Attwood, 2010). Τέλος σε σωστή αναλογία είναι σημαντικό να περιλαμβάνονται *προτάσεις συνεργασίας, περιγραφικές, καθοδηγητικές, προοπτικές, καταφατικές και ελέγχου* (Attwood, 2010. Gray, 2010. Howley and Arnold, 2005).

Μετά τη συγγραφή της Κοινωνικής Ιστορίας, θα πρέπει να παρουσιαστεί στο αυτιστικό παιδί χωρίς πίεση και επιπρόσθετη κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά με ουδέτερο τρόπο, ήρεμο και μη απαιτητικό τρόπο. Προηγουμένως είναι δυνατό να παρουσιαστούν ορισμένες εισαγωγικές και διευκρινιστικές πληροφορίες. Στο χρονικό διάστημα που έπεται της παρουσίασης της ιστορίας, είναι σημαντικό να επαναλαμβάνεται η ιστορία αυτή και να ελέγχεται το κατά πόσο έχει αφομοιωθεί η συμπεριφορά στόχος και πόσο εφαρμόζεται από το αυτιστικό παιδί. Αφού αποθηκευθεί η ιστορία και είναι εύκολα και ανά πάσα στιγμή προσβάσιμη στο παιδί, τα άμεσα συσχετιζόμενα με αυτό άτομα θα πρέπει να ελέγχουν και να παρακολουθούν τη συχνότητα και τον τρόπο εκδήλωσης της επιθυμητής συμπεριφοράς.

3.4 Παρεμβάσεις με τη χρήση Κοινωνικών Ιστοριών: Επισκόπηση Ερευνών

Οι Κοινωνικές Ιστορίες χρησιμοποιούνται για παραπάνω από μια δεκαετία, ως μια αποτελεσματική μέθοδος παρέμβασης για τα παιδιά του αυτιστικού φάσματος. Αρκετές είναι οι έρευνες που χρησιμοποιούν τη μέθοδο αυτή, για την ανάπτυξη κατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών και δεξιοτήτων σε παιδιά με Αυτισμό. Παρακάτω θα προσπαθήσουμε να συνοψίσουμε παλαιότερες αλλά και πιο πρόσφατες σχετικές μελέτες.

Μια πρώτη έρευνα ήταν αυτή των Swaggart και Gagnon (1995), που επιχείρησε να εκτιμήσει τη χρησιμότητα των Κ.Ι. στη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, σε παιδιά με αυτισμό ή ΔΑΔ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες ελάττωσαν τις μη αποδεκτές συμπεριφορές και βελτιώθηκαν μερικώς οι εξατομικευμένες συμπεριφορές-στόχοι. Οι Kuttler, Myles και Carlson (1998), χρησιμοποίησαν τις Κ.Ι. ως μέθοδο παρέμβασης για τη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς και των ξεσπασμάτων θυμού ενός αγοριού με σύνδρομο του Εύθραυστου Χ (fragile X), ήπια νοητική καθυστέρηση και περιορισμένη λεκτική ικανότητα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ελαχιστοποίηση των συμπεριφορών στόχων αν και δεν έγινε έλεγχος γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Οι Norris και Datillo (1999), κατάφεραν μέσω των Κ.Ι. να μειώσουν στο 50% την ακατάλληλη συμπεριφορά κατά τη διάρκεια του φαγητού, ενός 8χρονου κοριτσιού με αυτισμό, αλλά όχι να αυξήσουν τις επιθυμητές συμπεριφορές. Η μείωση των ξεσπασμάτων θυμού ενός αγοριού με αυτισμό, είναι ο στόχος των Κ.Ι., που σχεδιάστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν στην επόμενη έρευνα. Τα αποτελέσματα έδειξαν αποτελεσματική μείωση της αρνητικής συμπεριφοράς μετά την παρέμβαση με τις Κ.Ι. (Lorimer, Simpson, Smith-Myles & Ganz, 2002). Οι Scattone, Wilczynski, Edwards και Rabian (2002), σχεδίασαν για 3 παιδιά με αυτισμό τρεις Κ.Ι., με στόχο τη μείωση της ανάκλησης του μαθητή πάνω στην καρέκλα, τον μη αποδεκτό τρόπο βλεμματικής εστίασης σε μαθήτριες, και τις φωνές κατά τη διάρκεια του μαθήματος αντίστοιχα. Μετά την παρέμβαση οι συμπεριφορές στόχοι μειώθηκαν σημαντικά.

Οι Barry και Burlew (2004), μελέτησαν την επίδραση των Κ.Ι. σε δύο παιδιά με σοβαρή μορφή αυτισμού, και περιορισμένη λεκτική επικοινωνία, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού με συνομηλίκους και στον αποδεκτό τρόπο εξατομικευμένου παιχνιδιού αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά αφού και οι δύο συμμετέχοντες βελτίωσαν τις σχετικές κοινωνικές δεξιότητες. Η προετοιμασία τριών

παιδιών με ΔΑΔ, για τις επερχόμενες νέες δραστηριότητες ήταν το θέμα των Κ.Ι. μιας άλλης μελέτης (Ivey, Heflin & Alberto, 2004). Τα αποτελέσματα έδειξαν βελτίωση στο ποσοστό συμμετοχής των παιδιών στις καινούργιες δραστηριότητες της τάξης του 15%-30%. Η επίδραση των Κ.Ι., μελετήθηκε από τους Dellano και Snell (2006), όσον αφορά τη κατάλληλη κοινωνική αλληλεπίδραση και την αύξηση της συχνότητας τεσσάρων κοινωνικών δεξιοτήτων σε τρεις μαθητές δημοτικού με Αυτισμό. Οι τέσσερις κοινωνικές δεξιότητες συγκεκριμένα ήταν η αναζήτηση βοήθειας, η αναφορά σχολίων, η αναφορά ενός αιτήματος και το να δίνεις σχετικές απαντήσεις, οι οποίες τελικά βελτιώθηκαν μετά το πέρας της παρέμβασης, ενώ οι δύο από τους συμμετέχοντες γενίκευσαν τα αποτελέσματα στο πλαίσιο της τάξης. Επιτυχία σημειώθηκε στους δύο από τους τρεις συμμετέχοντες και στην έρευνα των Scattone, Tingstrom και Wilczynski (2006), που μελέτησε την επίδραση των Κ.Ι. στην αύξηση των κατάλληλων συμπεριφορών σε τρία παιδιά με Αυτισμό απέναντι στους συνομηλίκους, με και χωρίς αναπηρίες. Η έρευνα της Ozedmir (2008) είχε ως σκοπό τη εξέταση της επίδρασης των Κ.Ι., σε τρία παιδιά με αυτισμό. Οι συμπεριφορές στόχοι που έπρεπε να μειωθούν ήταν το χτύπημα της καρέκλας, οι δυνατές φωνές, και η διακοπή του γεύματος. Το πέρας της παρέμβασης επέφερε την αποτελεσματική μείωση των διαταρακτικών συμπεριφορών. Οι Thienmann και Goldstein (2001), επιχείρησαν αποτελεσματικά να συνδυάσουν Κ.Ι. με φωτογραφίες των συμμετεχόντων, τη χρήση γραπτών κανόνων και το παιχνίδι ρόλων, για τη διδασκαλία δεξιοτήτων συζήτησης. Η Brownell (2002), χορήγησε τις Κ.Ι. σε παιδιά με αυτισμό, με και χωρίς παράλληλη μουσική υπόκρουση, και σύμφωνα με τα αποτελέσματα η δεύτερη μέθοδος ήταν μερικώς πιο αποτελεσματική.

Οι Kuoch και Mirenda (2003), χρησιμοποίησαν 3 Κ.Ι., για τους 3 συμμετέχοντες με αυτισμό, για τη δυσκολία μοιράσματος με τον αδερφό, τις ακατάλληλες συμπεριφορές στη διάρκεια του φαγητού, και την ακατάλληλη συναναστροφή με τους συνομηλίκους αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα έδειξαν σχεδόν ολική μείωση των συμπεριφορών στόχων και διατήρηση αυτών, αλλά πρέπει να αναφερθεί ότι δεν έγινε αυστηρή χρήση της μεθόδου αφού χρησιμοποιήθηκαν και άλλα μέσα όπως λεκτική ανατροφοδότηση. Η χορήγηση των Κ.Ι., με και χωρίς λεκτικές προτροπές, μελετήθηκε σε ένα μαθητή προσχολικής ηλικίας με Αυτισμό (Crozier & Tincani, 2005). Οι διαταρακτικές συμπεριφορές που ήταν και ο στόχος της παρέμβασης μειώθηκαν ειδικά όταν οι Κ.Ι. συνδυάζονταν με λεκτικές προτροπές,

αν και κάποιες χαμηλού επιπέδου αρνητικές συμπεριφορές διατηρήθηκαν μετά την παρέμβαση. Οι Crozier και Tincani (2007) μελέτησαν την επίδραση των Κ.Ι. στην ανάπτυξη προ-κοινωνικών συμπεριφορών (το να κάθομαι σωστά στον κύκλο, να μιλάω με συμμαθητές, κατάλληλο παιχνίδι), σε τρία παιδιά προσχολικής ηλικίας με Αυτισμό, ενώ χρησιμοποιήθηκαν επίσης και λεκτικές προτροπές, κάτι που ήταν απαραίτητο για τη βελτίωση του τρίτου συμμετέχοντα. Μετά την παρέμβαση παρατηρήθηκε μείωση των ακατάλληλων και αύξηση των κατάλληλων συμπεριφορών.

Οι Hagiwara και Myles (1999) χρησιμοποίησαν αποτελεσματικά τον Η/Υ, ως μέσο παρουσίασης Κ.Ι., που ήταν σχεδιασμένες για παιδιά με αυτισμό, με σκοπό για του δύο συμμετέχοντες τη διδασκαλία του πλυσίματος των χεριών, και την ολοκλήρωση των εργασιών για τον τρίτο. Μια ενδιαφέρουσα εναλλακτική παρουσίαση ήταν αυτή των Sansosti και Powell-Smith (2008), οι οποίοι διερεύνησαν τις επιδράσεις των Κ.Ι. που παρουσιάζονταν μέσω Η/Υ, και βίντεο προτύπων, στην ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, τριών παιδιών με ΥΛΑ/ΑΣ. Ο συνδυασμός αυτός αποδείχθηκε αποτελεσματικός για το στόχο της έρευνας αν και χρειάστηκαν τροποποιήσεις για τους δύο από τους συμμετέχοντες. Επίσης παρατηρήθηκε διατήρηση των αποτελεσμάτων δύο εβδομάδες μετά την παρέμβαση, αλλά γενίκευση σημειώθηκε μόνο από τον ένα συμμετέχοντα. Οι Mancil, Haydon και Whitby (2009) συνέκριναν την αποτελεσματικότητα δύο διαφορετικών μορφών παρουσίασης Κ.Ι. στη μείωση προβληματικών συμπεριφορών τριών παιδιών ηλικίας 6 με 9 ετών και διάγνωση αυτισμού. Οι δύο μορφές ήταν η γραπτή και η ψηφιακή (PowerPoint). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ψηφιακή μορφή παρουσίασης είχε καλύτερα αποτελέσματα απ' ότι η γραπτή, αναφορικά με τη μείωση της συχνότητας εκδήλωσης της αρνητικής συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα διατηρήθηκαν στο πλαίσιο της παρέμβασης και γενικεύθηκαν σε άλλα πλαίσια με μία μόνο λεκτική ενίσχυση.

Για την έρευνα της η Rowe (1999), δημιούργησε Κ.Ι., για τη μείωση της αρνητικής αντίδρασης ενός μαθητή με ΣΑ λόγω των περιβαλλοντικών θορύβων του σχολείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν εκπλήρωση του στόχου της παρέμβασης αυτής και επιτυχία γενίκευσης σε άλλες καταστάσεις. Οι Rogers και Myles (2001), σημείωσαν επιτυχία στην αλλαγή των αγχωτικών και στερεοτυπικών συμπεριφορών ενός εφήβου με ΣΑ, με το συνδυασμό Κ.Ι. και εικονογραφημένων διαλόγων (comic

strip conversation). Οι Bledsoe, Myles και Simpson (2003), δημιούργησαν Κ.Ι. για μια μαθήτρια με ΣΑ και υπερκινητικότητα, για να μην ρίχνει το περιεχόμενο του γεύματος και του ποτηριού της στο τραπέζι, να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά την πετσέτα για να σκουπιστεί κατά το φαγητό και να μη εκδηλώνει ξεσπάσματα θυμού όταν λερώνεται. Μετά την παρέμβαση σημειώθηκαν σημαντικές βελτιώσεις στις τρεις αυτές συμπεριφορές. Οι Adams, Gounousis, Vanlue και Wardron (2004), επιχείρησαν με επιτυχία να κάνουν χρήση των Κ.Ι. για να μειώσουν τα περιστατικά αγχώδους συμπεριφοράς, ενός μαθητή με ΣΑ, όταν αυτός έλυνε ασκήσεις στο σπίτι, ενώ σημειώθηκε γενίκευση των αποτελεσμάτων στο χώρο του σχολείου. Οι Sansosti και Powell-Smith (2006), χορήγησαν εξατομικευμένες Κ.Ι. σε τρία παιδιά με ΣΑ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι δύο από τους συμμετέχοντες βελτίωσαν και αύξησαν την κοινωνική συμπεριφορά, χωρίς όμως να επιτυγχάνεται διατήρηση των αποτελεσμάτων. Σε μια άλλη προσέγγιση, η εκπαιδευτική διαδικασία περιελάμβανε τη βιντεοσκόπηση των κατάλληλων και των ακατάλληλων συμπεριφορών ενός παιδιού με ΣΑ (Bernad-Ripoll, 2007). Κοινωνικές Ιστορίες με θέμα τα συναισθήματα που απεικονίζονταν με φωτογραφίες του παιδιού χρησιμοποιούνταν για τη διδασκαλία συναισθημάτων, ενώ επιπλέον Κ.Ι. διαβάζονταν μετά την παρακολούθηση των παραπάνω βίντεο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το παιδί βελτίωσε την ικανότητά του να αναγνωρίζει συναισθήματα και να κατανοεί την αιτία τους.

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΟΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΕΣ ΩΣ ΜΕΣΟ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Οι Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές (Η/Υ) είναι ιδιαίτερα βοηθητικοί για τα άτομα του Αυτιστικού φάσματος, αφού δημιουργούν ένα διευκολυνόμενο, ασφαλές και προβλέψιμο περιβάλλον, χωρίς απαιτήσεις σε κοινωνικά στερεότυπα, όπως το χαμόγελο ή η βλεμματική επαφή, με άμεση ανταπόκριση, ανατροφοδότηση και ενίσχυση στις επιλογές του παιδιού, με την ύπαρξη επιλογών σχετικά με τα ακουστικά ή ηχητικά ερεθίσματα και την δυνατότητα μεταφορά σε ποικίλα πλαίσια (Lawson, 2001 . Τσακπίνη & Μητροπούλου 2007). Οι Η/Υ ως παρεμβατικό, θεραπευτικό ή και εκπαιδευτικό εργαλείο, συμβαδίζουν με τα χαρακτηριστικά των αυτιστικών παιδιών, αφού πληρούν τις γενικές ή ειδικές ακόμα και ιδιαίτερες ανάγκες ή απαιτήσεις τους. Πιο συγκεκριμένα οι Η/Υ είναι ευεργετικοί και αποτελεσματικοί για τη συγκεκριμένη κατηγορία παιδιών αφού, οι συνθήκες εργασίας είναι συγκεκριμένες και μπορούν να διαμορφωθούν ανάλογα με τις ανάγκες.

Τα ερεθίσματα είναι περιορισμένα για όλους τους αισθητηριακούς αποδέκτες, περιλαμβάνουν ένα πλήθος κανόνων ορθής λειτουργίας, που είναι επαναλαμβανόμενοι άρα και προβλέψιμοι (Powell & Jordan, 1995. Τσακπίνη & Μητροπούλου 2007). Όταν ο χρήστης προβαίνει σε κάποια λανθασμένη ενέργεια, αυτό αντιμετωπίζεται με τρόπο αναστρέψιμο και ομαλό, δημιουργώντας το αίσθημα της ασφάλειας, καθώς η χρήση του μέσου είναι μονομερής, με τον χρήστη να παρεμβαίνει και το μέσο απλώς ανταποκρίνεται (Powell & Jordan, 1995 . Τσακπίνη & Μητροπούλου 2007). Θετικό στοιχείο είναι ότι δεν προαπαιτούνται λεκτικές, ή μη, εκφραστικές ή συναισθηματικές δεξιότητες, και το λειτουργικό επίπεδο διαμορφώνεται από τις ήδη υπάρχουσες δεξιότητες του παιδιού και όχι από ένα δυσκολότερο στάδιο (Powell & Jordan, 1995 . Τσακπίνη & Μητροπούλου 2007).

Με αυτόν τον τρόπο εργασίας και αλληλεπίδρασης, τα άτομα του αυτιστικού φάσματος, ευεργετούνται σε πολλά επίπεδα από τη χρήση του Η/Υ. Δημιουργούνται επιπλέον κίνητρα για ανάγνωση, ομιλία, επικοινωνία και διαπροσωπική αλληλεπίδραση έστω και υπό την συνθήκες και τις προϋποθέσεις που προσφέρει το ψηφιακό περιβάλλον (Powell & Jordan, 1995 . Τσακπίνη & Μητροπούλου 2007). Έπειτα βελτιώνεται η αυτογνωσία και η επίγνωση των ιδιαιτεροτήτων και των αναγκών του εαυτού, έτσι προωθείται το κίνητρο για βελτίωση, που με τη σειρά του ενισχύει την αυτοεκτίμηση και τέλος δημιουργούνται στο παιδί κίνητρα για

πρωτοβουλία και αυτενέργεια ώστε να απολαύσει τους καρπούς των προσπαθειών και να επιδιώξει την επιτυχία (Powell & Jordan, 1995 . Τσακπίνη & Μητροπούλου 2007).

Οι Heiman, Nelson, Tjus και Gillberg (1995), διερεύνησαν την επίδραση ενός προγράμματος (Alpha) μικροϋπολογιστή, στη διδασκαλία δεξιοτήτων ανάγνωσης και επικοινωνίας. Αυτός ο μικροϋπολογιστής αλληλεπιδρούσε με το παιδί και ξεκινούσε από το ίδιο το παιδί. Οι συμμετέχοντες ήταν α) 11 παιδιά με αυτισμό (μέση ηλικία 9.4 έτη), β) 9 παιδιά με διάφορες αναπηρίες (μέση ηλικία 13.1 έτη), γ) 10 τυπικής ανάπτυξης παιδιά (μέση ηλικία 6.4 έτη). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά με Αυτισμό σημείωσαν βελτίωση στην ανάγνωση και τη φωνολογική επίγνωση. Ο Swettenham (1996), χορήγησε μια δοκιμασία εσφαλμένης πεποιθήσης (Sally Anne Test) σε παιδιά με Αυτισμό ηλικίας 10-11 ετών, στην ψηφιακή του μορφή, δηλαδή μέσω Η/Υ, και σημείωσε επιτυχία όσον αφορά την αύξηση των επιδόσεων τους στη σχετική δοκιμασία αλλά και ανάπτυξη της κατανόησης των ψευδών πεποιθήσεων. Οι Bernad-Optiz, Sriram και Nakhoda-Saruan (2001), δίδαξαν την επίλυση προβλημάτων, σε 8 παιδιά με Αυτισμό προσχολικής ηλικίας, όπου παρουσιάστηκαν 8 διαφορετικά κοινωνικά προβλήματα μέσω Η/Υ, με τη μορφή κινουμένων σχεδίων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η διδασκαλία αυτού του στόχου καθίσταται δυνατή, αφού οι συμμετέχοντες σημείωσαν αύξηση των εναλλακτικών λύσεων των παραπάνω προβλημάτων. Οι Silver και Oakes (2001) και οι Bölte και συνεργάτες (2002), σημείωσαν επιτυχία χρησιμοποιώντας προγράμματα στο Η/Υ, σχετικά με την αναγνώριση της επίδρασης ενός συναισθήματος, από τις εκφράσεις του προσώπου. Οι Max και Burke (1997), Parson, Mitchell και Leonard (2004,2005,2007) και οι Parsons και Mitchell (2002), μελετούν την επίδραση των περιβαλλόντων εικονικής πραγματικότητας, για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων καθημερινής συνδιαλλαγής και αλληλεπίδρασης (Howlin, 2008). Οι Sansosti και Powell-Smith (2008) διερεύνησαν τις επιδράσεις των Κ.Ι. που παρουσιάζονταν μέσω Η/Υ, με βίντεο προτύπων, στην ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, τριών παιδιών με ΥΛΑ/ΑΣ. Ο συνδυασμός αυτός αποδείχθηκε αποτελεσματικός για το στόχο της έρευνας αν και χρειάστηκαν τροποποιήσεις για τους δύο από τους συμμετέχοντες. Επίσης παρατηρήθηκε διατήρηση των αποτελεσμάτων 2 εβδομάδες μετά την παρέμβαση, αλλά γενίκευση μόνο από τον ένα συμμετέχοντα. Τέλος οι Golan και Baron-Cohen (2006) και οι

Lavaca, Golan, Baron-Cohen και Smith-Myles (2007), κατάφεραν να βελτιώσουν την ικανότητα των αυτιστικών παιδιών στην αναγνώριση σύνθετων συναισθημάτων όπως αυτά εκφράζονται από τον τόνο της φωνής και την έκφραση του προσώπου, μέσω της διδασκαλίας αυτών από ένα DVD που παρέχει στους διδασκόμενους ένα πρόγραμμα αλληλεπίδρασης (Howlin, 2008).

Συμπεράσματα

Στο πρώτο αυτό μέρος της εργασίας, παρατέθηκαν μερικά από τα κυριότερα χαρακτηριστικά του αυτιστικού φάσματος αλλά και του Συνδρόμου Asperger/Αυτισμού Υψηλής Λειτουργικότητας. Έπειτα εστιάσαμε στη Θεωρία του Νου, η οποία συνιστά βασικό έλλειμμα για τον αυτισμό. Για το σκοπό αυτό, πρώτα αναφερθήκαμε στις δεξιότητες που εκδηλώνονται ως κάτι αναμενόμενα στα άτομα τυπικής ανάπτυξης, ενώ περιγράψαμε και τις συμπεριφορές που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της απουσίας της ικανότητας ανάγνωσης του νου. Η παρεμβατική μέθοδος που επιλέχθηκε σ' αυτήν την ερευνητική εργασία, ήταν οι Κοινωνικές Ιστορίες οι οποίες παρουσιάστηκαν μέσω του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή. Έτσι το πρώτο μέρος ολοκληρώθηκε με τα βασικότερα χαρακτηριστικά των Κ.Ι., τον τρόπο και τα κριτήρια συγγραφής όπως αυτά προσδιορίζονται από την Carol Gray (2010), ενώ συνοψίστηκαν και οι μελέτες που έχουν ήδη χρησιμοποιήσει τη μέθοδο αυτή. Η επισκόπηση των ερευνών μας βοήθησε να δημιουργήσουμε μια συνολική εικόνα για τις συνθήκες χορήγησης των Κ.Ι., να εντοπίσουμε σε ποιους τομείς έχει επιφέρει αυτή η μέθοδος θετικά αποτελέσματα, αλλά και σε ποια πεδία δεν έχει ακόμα επιχειρηθεί να εφαρμοστεί. Αναφορικά με τους Η/Υ επισημάνθηκαν τα χαρακτηριστικά της στοιχεία, που την καθιστούν ιδιαίτερα ευεργετική για τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, με αυτισμό ή ΥΛΑ/ΑΣ, αφού τους προσφέρουν ένα ασφαλές και δομημένο περιβάλλον μάθησης. Σύμφωνα με την επισκόπηση ερευνών οι Η/Υ χρησιμοποιήθηκαν με επιτυχία για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ανάγνωσης και επικοινωνίας, συνέβαλαν στη βελτίωση της επίδοσης σε τεστ εσφαλμένης πεποίθησης και ανέπτυξαν την ικανότητα επίλυσης προβληματικών καταστάσεων, ενώ οδήγησαν σε συναισθηματική κατανόηση. Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι οι Η/Υ, επιφέρουν θετικά αποτελέσματα, στον κοινωνικό, επικοινωνιακό, ακαδημαϊκό και συναισθηματικό τομέα.

Β΄ ΜΕΡΟΣ:
Η ερευνητική διαδικασία

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Επιλογή της μεθοδολογίας

Το ερευνητικό σχέδιο που επιλέχθηκε για αυτή την ερευνητική εργασία είναι πειραματική έρευνα με ένα υποκείμενο (single case experimental design). Αυτό το είδος έρευνας, εστιάζει σε ένα ή λίγα υποκείμενα, ενώ παράλληλα εξετάζει τα αποτελέσματα πειραματικών χειρισμών (παρεμβάσεων) στη συχνότητα των αντιδράσεων των υποκειμένων και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων προκύπτει από την άμεση (οπτική) εξέταση των αλλαγών της επίδοσης στη διάρκεια του χρόνου (Kazdin, 1982).

Η έρευνα που περιγράφεται στην παρούσα πτυχιακή εργασία, στοχεύει στην διερεύνηση της επίδρασης των Κοινωνικών Ιστοριών (Κ.Ι.), ως αποκλειστικό μέσο παρέμβασης, στην ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου και της ικανότητας για επίλυση κοινωνικών προβλημάτων.

5.2 Οι υποθέσεις της έρευνας

Με σκοπό τη διερεύνηση της επιρροής των Κ.Ι. στην ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου και της ικανότητας επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων από τους συμμετέχοντες, χρησιμοποιήθηκαν: α) δύο εργαλεία μέτρησης για τη ΘτΝ και β) ένα για την Επίλυση Κοινωνικών Προβλημάτων. Τα εργαλεία για τη ΘτΝ ήταν οι Παράξενες Ιστορίες (Strange Stories) (White, Hill, Happé & Frith, 2009), και η κλίμακα για τη ΘτΝ των Peterson, Wellman και Slaughter (2012). Για την Επίλυση Κοινωνικών Προβλημάτων, χρησιμοποιήθηκε η μέτρηση για την Επίλυση Προβλημάτων Σύγκρουσης των Lochman και Lampron (1986).

Για την διασφάλιση της ορθής εφαρμογής των Κ.Ι., ελέγχθηκε το ποσοστό τήρησης των κριτηρίων της Carol Gray για τη συγγραφή των Κοινωνικών Ιστοριών, αλλά και η διαδικαστική εγκυρότητα, όπου δύο ανεξάρτητοι κριτές έλεγξαν το ποσοστό πλήρωσης δέκα (10) προϋποθέσεων για τη σωστή χορήγηση των Κοινωνικών Ιστοριών. Συμπληρωματικά ελέγχθηκε και η κοινωνική εγκυρότητα, με τη συλλογή δεδομένων από το κοινωνικό περιβάλλον του κάθε παιδιού (οικογενειακό και σχολικό). Τα δεδομένα αυτά αναφέρονταν σε συγκεκριμένες παρατηρήσιμες αλλαγές στη συμπεριφορά του παιδιού, που σχετίζονται με τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων.

Η εν λόγω έρευνα σχεδιάστηκε έτσι ώστε οι Κοινωνικές Ιστορίες να παρουσιαστούν μέσω του H/Y και συγκεκριμένα με το πρόγραμμα Power Point. Οι ερευνητικές υποθέσεις αφορούσαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα της παρέμβασης. Ειδικότερα, η εφαρμογή των Κ.Ι. αναμένεται να επιφέρει, βελτίωση της επίδοσης των συμμετεχόντων σε δοκιμασίες της Θεωρίας του Νου, βελτίωση της επίδοσης των συμμετεχόντων για τη δοκιμασία Μέτρησης Προβλημάτων Σύγκρουσης (Problem-Solving Measure for Conflict, PSM-C) (Lochman & Lampron, 1986), γενίκευση των αποκτηθέντων μέσω της παρέμβασης δεξιοτήτων, γενίκευση των αποκτηθέντων μέσω της παρέμβασης δεξιοτήτων, σε πλαίσια εκτός του χώρου της παρέμβασης, δηλαδή στο οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο, διασφάλιση του βαθμού κατανόησης των Κ.Ι. από το μαθητή το οποίο ελεγχόταν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των ιστοριών, μέσω των ερωτήσεων κατανόησης, οι οποίες διατυπώνονταν σε καθορισμένα καίρια σημεία της κάθε ιστορίας.

5.3 Οι συμμετέχοντες

Οι πληροφορίες των τριών συμμετεχόντων που διατίθενται σε αυτό το σημείο, έχουν αντληθεί από τους ατομικούς φακέλους των παιδιών, από τα δεδομένα που παραχωρήθηκαν από τους γονείς και τους δασκάλους αλλά και από παρατηρήσεις της ερευνήτριας.

Ο 1^{ος} συμμετέχων, ονομάζεται Δημοσθένης. Έχει διαγνωσθεί με (Διάχυτη) Αναπτυξιακή Διαταραχή (Αυτιστική Διαταραχή), σε ηλικία 4,5 ετών, έπειτα από εξέταση και παρακολούθηση από Παιδοψυχιατρικό Νοσοκομείο. Σύμφωνα με τη γνωμάτευση του Κ.Ε.Δ.Δ.Υ, το παιδί παρουσιάζει διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή ελαφριάς μορφής και υψηλής λειτουργικότητας. Σύμφωνα με την έκθεση του Κ.Ε.Δ.Δ.Υ, ο ΣΑ κατανοεί απλές εντολές, τα καταφέρνει καλύτερα σε δοκιμασίες που απαιτούν την οπτική αντίληψη και την κινητική ανταπόκριση παρά σε αυτές που απαιτούν την κατανόηση προφορικών ερωτήσεων.

Ο Δημοσθένης είναι ένα αγόρι ηλικίας 11,2 ετών. Έχει φυσιολογικό ύψος και βάρος ανάλογο με τα παιδιά της ηλικίας του και έχει καστανά μαλλιά και μάτια. Προέρχεται από μια οικογένεια μέσου κοινωνικού επιπέδου και οι γονείς είναι απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έχει έναν μικρότερο αδερφό, με τον οποίο παίζουν και παρακολουθούν παιδικά προγράμματα μαζί, συγκρούονται όπως τα αδέρφια τυπικής ανάπτυξης, ενώ πηγαίνουν μαζί στο σχολείο και φοιτούν στην ίδια

τάξη (Ε' δημοτικού), αφού ο Δημοσθένης έχει επαναλάβει την Α' τάξη. Λόγω της δουλειά του πατέρα, τον περισσότερο χρόνο τον περνούν με τη μητέρα τους. Η οικογένεια έχει αποδεχθεί τη διάγνωση του παιδιού, και το στηρίζει εκπαιδευτικά ενώ επιδιώκεται και η ομαλή κοινωνικοποίησή του.

Ο Δημοσθένης, φοιτά σε γενικό σχολείο, με παράλληλη στήριξη από ειδική παιδαγωγό. Έχει επαναλάβει την Α' τάξη του Δημοτικού. Στο σπίτι παρακολουθεί ιδιαίτερα μαθήματα για την υποστήριξη της σχολικής του προόδου, μαθήματα καλλιτεχνικών και αγγλικών. Σύμφωνα με την ειδική παιδαγωγό ο μαθητής είναι ένα ήσυχο και συνεργάσιμο παιδί, απόλυτα υπεύθυνο για τις υποχρεώσεις του στο διάβασμα. Οι παρατηρήσεις της οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι συμμετέχει επαρκώς σε ομαδικές σχολικές δραστηριότητες, όπως σχολικές γιορτές και χορωδία. Στο διάλειμμα είναι κυρίως μόνος του χωρίς ιδιαίτερες προσπάθειες κοινωνικότητας, χωρίς να έχει σημειωθεί κανένα αρνητικό συμβάν.

Στο λεκτικό τομέα, η άρθρωσή του είναι καλή αλλά έχει περιορισμένο λεξιλόγιο και φτωχό εύρος γενικών γνώσεων. Είναι ικανός να χρησιμοποιεί τον προφορικό λόγο στοχευμένα και λειτουργικά, σκοπεύοντας στη δημιουργία σχέσεων αλληλεπίδρασης με τους ανθρώπους γύρω του, αλλά δυσκολεύεται με κατανόηση του λόγου. Όταν παρουσιάζονται νέα πρόσωπα δεν παίρνει την πρωτοβουλία να μιλήσει ή να ξεκινήσει ένα διάλογο. Ο λόγος του είναι λιτός, βραδύς, μηχανικός και υπολείπεται σε χρωματισμό και εκφραστικότητα. Σπάνια χαμογελά, και αυτό συμβαίνει όταν χαμογελά και ο συνομιλητής του. Στο γνωστικό τομέα, ο Δημοσθένης διαθέτει πιο αναπτυγμένη εκτελεστική νοημοσύνη από τη λεκτική. Η λογικό-αφαιρετική σκέψη, η ταχύτητα της ψυχοκινητικής ανταπόκρισης, και η οπτική του μνήμη κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα. Αντιμετωπίζει δυσκολίες στις λογικές χρονικές σχέσεις, κάτι που φανερώνει και η άστοχη και λανθασμένη χρήση των χρόνων των ρημάτων και των χρονικών επιρρημάτων και συνδέσμων. Ακόμη εντοπίζονται ελλείμματα στη χωροταξική ικανότητα και στη μακρόχρονη μνήμη. Έχει ευχέρεια στη σειροθετική επεξεργασία καθώς και καλή βραχύχρονη μνήμη. Η λογικό-μαθηματική του σκέψη δε συνάδει με την χρονολογική του ηλικία, ενώ αποδίδει καλύτερα όταν οι σχετικές έννοιες παρουσιάζονται με εμπράγματο τρόπο παρά με αφαιρετικό. Στον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα, είναι φιλικός και πρόθυμος για συνεργασία. Βέβαια, ανταποκρίνεται με περισσότερη προθυμία όταν επιβραβεύεται για την προσπάθεια και τις ικανότητές του. Απαντάει σε ερωτήσεις και

μπορεί να συνεχίσει μια συζήτηση, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι καταφέρνει να περιοριστεί στο θέμα της συζήτησης και συχνά ξεφεύγει και αναφέρεται σε άλλα θέματα και σκέψεις. Ωστόσο είναι ικανός να συμμετέχει σε κάποιες ομαδικές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου. Τέλος έχει την ικανότητα να αυτοεξυπηρετείται.

Ο 2^{ος} συμμετέχων ονομάζεται Άρης και διαγνώστηκε σε ηλικία 3,5 ετών, με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (Αυτιστική Διαταραχή), από Παιδοψυχιατρικό Νοσοκομείο. Σύμφωνα με τη γνωμάτευση του Κ.Ε.Δ.Δ.Υ, ο μαθητής έχει φυσιολογική νοημοσύνη και παρουσιάζει ΔΑΔ.

Είναι ένα αγόρι ηλικίας 12,1 ετών. Είναι αρκετά ψηλός για την ηλικία του, αδύνατος, με κοντά καστανά μαλλιά και χαμογελαστό πρόσωπο. Ο Άρης προέρχεται από οικογένεια μέσου κοινωνικού επιπέδου. Η μητέρα είναι απόφοιτος λυκείου και ασχολείται με τα οικιακά, ενώ ο πατέρας είναι απόφοιτος γυμνασίου και εργάζεται. Έχει μια αδερφή, που είναι 18 ετών και σπουδάζει. Οι οικογενειακές σχέσεις είναι καλές. Τα αδέρφια είναι αγαπημένα και επικοινωνούν σε τακτική βάση. Οι γονείς έχουν αποδεχθεί πλήρως τη διάγνωση, και φέρονται στο παιδί με κατανόηση και υπομονή. Υπάρχει διαρκής μορφωτική, κοινωνική και επικοινωνιακή υποστήριξη, ιδιαίτερα από τη μητέρα, η οποία περνά τον περισσότερο χρόνο με το παιδί, αφού η ίδια δεν εργάζεται.

Ο Άρης φοιτά στην ΣΤ' τάξη του δημοτικού σχολείου, ενώ διατίθεται και παράλληλη στήριξη από δασκάλα μη ειδικευμένη στην ειδική αγωγή. Ο μαθητής είναι ήσυχος και δε δημιουργεί προβλήματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή του διαλείμματος. Στο διάλειμμα είναι κυρίως μόνος του, περπατάει και παρατηρεί γύρω του. Όταν τον πλησιάσει κάποιο νέο πρόσωπο, χαιρετά και απαντά στις ερωτήσεις παθητικά, χωρίς ιδιαίτερη βλεμματική ή σωματική επαφή. Με τη λήξη της σχολικής ημέρας ο μαθητής παρακολουθεί μαθήματα αγγλικών. Στο σπίτι είναι πολύ υπεύθυνος με τις σχολικές υποχρεώσεις και δεν ασχολείται με οτιδήποτε άλλο, αν πρώτα δεν ολοκληρώσει το διάβασμά του με τη βοήθεια της μητέρας του. Στον ελεύθερό του χρόνο, παίζει ηλεκτρονικά παιχνίδια, παρακολουθεί παιδικά προγράμματα ή συνομιλεί με την αδερφή του.

Ο μαθητής χρησιμοποιεί ένα επαρκές για την ηλικία του λεξιλόγιο, αν και κάποιες φορές μπερδεύει τις λέξεις ή επαναλαμβάνει κάποιες λόγω ηχολαλίας χωρίς

να ταιριάζουν με το επικοινωνιακό πλαίσιο. Σε μια συζήτηση απαντά κυρίως μονολεκτικά με ναι ή όχι, ή με μικρές φράσεις, χωρίς όμως να είναι σωστή η απάντηση, αφού πρώτα δεν έχει προσέξει την ερώτηση. Σπάνια ξεκινά ένα διάλογο, τον οποίο όμως δε συνεχίζει. Μπορεί να ονομάσει ορθά εικόνες και αντικείμενα και να τα αναπαραστήσει. Ως προς την ακουστική αντίληψη και μνήμη, δυσκολεύεται να συγκρατήσει ανάλογες πληροφορίες, και να τις επαναλάβει ορθά. Τέτοιες πληροφορίες μπορεί να είναι μια μεγάλη πρόταση. Επίσης εμφανίζει δυσκολίες στο λόγο, τοποθετώντας άτοπα ή με λανθασμένη σειρά άρθρα και λέξεις λόγω βιασύνης, έλλειψης συγκέντρωσης και μη καθαρής άρθρωσης, το οποίο έχει ως αποτέλεσμα μια αδόμητη πρόταση. Είναι καλός στην κατηγοριοποίηση, στην αναγνώριση σχημάτων και χρωμάτων, δείχνει ικανοποιητικού επιπέδου οπτικό-κινητικό συντονισμό και προσανατολισμό. Ο Άρης εκδηλώνει μια εικόνα συγκέντρωσης και προσοχής μέτριου επιπέδου λόγω διάσπαση της προσοχής. Διατηρεί βλεμματική επαφή ικανοποιητικής διάρκειας, είναι επικοινωνιακός, πρόσχαρος και συνεργάσιμος, κυρίως με πρόσωπα που νιώθει οικεία.

Ο 3^{ος} συμμετέχων ονομάζεται Νίκος και σε ηλικία 2 ετών, διαγνώστηκε με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή-Σύνδρομο Asperger. Η διάγνωση έγινε από Παιδοψυχιατρικό Νοσοκομείο από το οποίο και παρακολουθείται. Το Κ.Ε.Δ.Δ.Υ αναφέρει ότι ο μαθητής διαθέτει φυσιολογική νοημοσύνη, και παρουσιάζει ΔΑΔ.

Ο Νίκος είναι ένα αγόρι, ηλικίας 12,8 ετών, μετρίου αναστήματος, αδύνατος με καστανόξανθα μαλλιά και διερευνητικό βλέμμα. Είναι το μόνο παιδί μιας οικογένειας υψηλού κοινωνικού επιπέδου. Οι γονείς είναι απόφοιτοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και εργάζονται. Το ζευγάρι είναι διαζευγμένο, ήδη από την πρώτη παιδική ηλικία του παιδιού, ωστόσο διατηρούν καλές σχέσεις. Την κύρια επιμέλεια του παιδιού την έχει η μητέρα, ενώ ο πατέρας το βλέπει σχεδόν σε πολύ συχνή βάση, και περνά αρκετό χρόνο μαζί του. Οι γονείς μεταξύ τους, όσο και οι γονείς με το παιδί, έχουν καλή επικοινωνιακή και συναισθηματική αλληλεπίδραση και υποστήριξη. Έχουν αποδεχθεί πλήρως τη διάγνωση του μαθητή, το υποστηρίζουν με κάθε μέσο, και του προσφέρουν συνεχή μορφωτική, κοινωνική και πολιτισμική μόρφωση.

Ο Νίκος φοιτά στην Α' τάξη ενός γενικού Γυμνασίου, ενώ του προσφέρεται παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό χωρίς ειδικευση στην ειδική αγωγή, καθηγητή

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε όλες τις ώρες του σχολικού προγράμματος. Ο Νίκος είναι ένα παιδί επικοινωνιακό, συνεργάσιμο και ιδιαίτερα λειτουργικό, αφού προσαρμόζεται σχετικά εύκολα σε διάφορες καταστάσεις και πλαίσια. Στο σχολικό πλαίσιο είναι αποδεκτός ως και αγαπητός από το μαθητικό πληθυσμό αλλά και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Στα διαλείμματα είναι επικοινωνιακός, και αρκετές φορές αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του, αλλά και περπατά μόνος του. Είναι υπεύθυνος μαθητής με πολύ καλές επιδόσεις. Δε δημιουργεί ποτέ προβλήματα εντός ή εκτός σχολικής τάξης. Με τη λήξη των μαθημάτων παρακολουθεί μαθήματα διδασκαλίας ξένων γλωσσών και συνεδρίες υποστήριξης και αντιμετώπισης των δυσκολιών του. Συμμετέχει σε πολλές ομαδικές, αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες, ενδοσχολικά ή εξωσχολικά, καθώς και κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες δραστηριοποίησης. Στον ελεύθερό χρόνο του ασχολείται με πολλές κοινωνικές, πολιτισμικές και ψυχαγωγικές ασχολίες.

Σε ηλικία 11 ετών χορηγήθηκε στο μαθητή το WISC-III (σταθμισμένη στα ελληνικά τρίτη έκδοση του Wechsler Intelligence Scale for Children). Αν και πλέον το παιδί είναι πλέον 12,8 ετών και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του παιδιού ενδέχεται να είναι ως ένα βαθμό διαφορετικά, θα παρατεθούν τα αποτελέσματα του παραπάνω εργαλείου. Τα ευρήματα καταδεικνύουν, ότι πρόκειται για μαθητή φυσιολογικής νοημοσύνης. Ο μαθητής είχε υψηλότερη επίδοση στον Πρακτικό Δείκτη Νοημοσύνης και χαμηλότερη επίδοση στο Λεκτικό Δείκτη Νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα χαμηλότερη επίδοσή είχε στην κατανόηση, ενώ η πιο υψηλή επίδοση σημειώθηκε στη σειροθέτηση των εικόνων (λογική και χρονική αλληλουχία-πρόβλεψη). Σε σχέση με έναν συνομήλικο με τυπική ανάπτυξη ο Νίκος, παρουσιάζει χαμηλότερη επίδοση στην κωδικοποίηση.

Στο γνωστικό τομέα ο μαθητής χαρακτηρίζεται ως καλός αναγνώστης, αφού μέσω της ανάγνωσης κατανοεί ένα κείμενο και επεξεργάζεται σε καλό βαθμό τις πληροφορίες, ιδιαίτερα όταν αυτές είναι συνοπτικά δομημένες και άμεσα προσβάσιμες οπτικά. Όταν κάτι του είναι άγνωστο, καταφέρνει να περιορίζει το άγχος και αναπτύσσοντας τεχνικές διαχείρισης, αναζητά σχετικές δικές του εμπειρίες. Απαντά σωστά σε νοηματικές ερωτήσεις και ερωτήσεις κατανόησης, ακόμα και όταν αυτές διατίθενται προφορικά, ενώ σπάνια χρειάζεται να επαναληφθεί κάποια ερώτηση. Προσπαθεί και καταφέρνει σε μεγάλο βαθμό, να χρησιμοποιεί δομημένες προτάσεις, με ορθές εκφράσεις ανάλογες της ηλικίας του περιλαμβάνοντας εύστοχες

ιδέες. Ωστόσο το εύρος των εναλλακτικών ιδεών και παραδειγμάτων είναι αρκετά περιορισμένο. Η παραγωγή του γραπτού λόγου γίνεται με μικρές δυσκολίες, και είναι περιορισμένης έκτασης και αριθμού επιχειρημάτων. Στον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα, αρχικά φαίνεται κλειστός και επιφυλακτικός, αλλά στη συνέχεια είναι επικοινωνιακός και ομιλητικός. Ο Νίκος μπορεί να ξεκινήσει μια συζήτηση για ένα θέμα που τον ενδιαφέρει ή για μια απορία που τον απασχολεί, αλλά όπως και σε γενικού περιεχομένου συζητήσεις, δυσκολεύεται να τις διατηρήσει ή να τις ενισχύσει με εναλλακτικές απόψεις. Αν και κουράζεται στις εκτεταμένες συζητήσεις και προφορικές δραστηριότητες, είναι υπομονετικός, αντιμετωπίζει τη διάσπαση προσοχής και καταφέρνει να ανταπεξέλθει.

Και στους τρεις (3) συμμετέχοντες, χορηγήθηκαν από την ερευνήτρια, πριν την έναρξη της παρέμβασης η δοκιμασία RAVEN'S για τη μέτρηση της εκτελεστικής νοημοσύνης, το Peabody Picture Vocabulary Scale-Revised (PPVT-R), που αξιολογεί το προσληπτικό λεξιλόγιο και το Test of Reception of Grammar (TRO-G), δοκιμασία για την πρόσληψη της γραμματικής (βλέπε παρακάτω πίνακα).

Πίνακας 1. Αποτελέσματα του κάθε παιδιού ανά δοκιμασία

<i>Συμμετέχοντες</i>	<i>Ηλικία του κάθε συμμετέχοντα σε μήνες</i>	<i>Βαθμολογία στο RAVEN'S test</i>	<i>Βαθμολογία στο PPVT-R</i>	<i>Βαθμολογία στο TRO-G</i>
Δημοσθένης	134 μηνών	30/36	73	6/10
Άρης	145 μηνών	33/ 36	82	2/10
Νίκος	152 μηνών	27/ 36	145	13/10

Τα κριτήρια επιλογής των τριών συμμετεχόντων ήταν α) να έχουν επίσημη διάγνωση αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας ή Συνδρόμου Asperger β) να έχουν φυσιολογική νοημοσύνη γ) να μην έχουν συνοδά προβλήματα ή κάποιο άλλο σύνδρομο δ) να έχουν ανεπτυγμένο προφορικό λόγο ε) να είναι καλοί αναγνώστες στ) να έχουν μικρή ηλικιακή διαφορά.

5.4 Στόχοι

Κατά τη φάση σχεδιασμού της παρέμβασης, τέθηκαν δύο στόχοι. Ο πρώτος στόχος ήταν η βελτίωση της Θεωρίας του Νου, και ο δεύτερος στόχος ήταν η βελτίωση της ικανότητας Επίλυσης Κοινωνικών Προβλημάτων.

5.5 Πειραματικός σχεδιασμός

Για την εκπλήρωση των στόχων της έρευνας, επιλέχθηκε το εξής πειραματικό σχέδιο (ΑΒΓ), με τρεις φάσεις.

Φάση Α': αρχική αξιολόγηση

Φάση Β': διδακτική παρέμβαση

Φάση Γ': τελική αξιολόγηση

Στη Φάση Α', πραγματοποιείται αξιολόγηση των δεξιοτήτων στόχων, δηλαδή της Θεωρίας του Νου και της Επίλυσης Κοινωνικών Προβλημάτων. Αυτό θα πραγματοποιηθεί, μέσω της χορήγησης των δοκιμασιών των Παράξενων Ιστοριών (Strange Stories), (White, Hill, Happé & Frith, 2009), στην κλίμακα για τη ΘτΝ (Wellman et al., 2012), και η αξιολόγηση των δεξιοτήτων της Επίλυσης Κοινωνικών Προβλημάτων μέσω της χορήγησης της δοκιμασίας μέτρησης για την Επίλυση Προβλημάτων Σύγκρουσης (Problem-Solving Measure for Conflict, PSM-C) (Lochman & Lampron, 1986). Τα ευρήματα για τις επιδόσεις των συμμετεχόντων στις παραπάνω δοκιμασίες, θα οδηγήσουν στην καταγραφή του υπάρχοντος επιπέδου κατάκτησης των δεξιοτήτων-στόχων. Στη Φάση Β', θα εφαρμοστεί η διδακτική παρέμβαση, δηλαδή η ανάγνωση των Κοινωνικών Ιστοριών στους συμμετέχοντες. Με την ολοκλήρωση αυτής της φάσης, ακολουθεί η Φάση Γ', με την τελική αξιολόγηση, όπου θα εκτιμηθεί το ποσοστό αύξησης και η βελτίωση του επιπέδου των σχετικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων. Τέλος, για τον έλεγχο της γενίκευσης της μάθησης, χορηγούνται νέες Κοινωνικές Ιστορίες.

5.5.1 Αρχική αξιολόγηση

Στο στάδιο της αρχικής αξιολόγησης, επιχειρείται και επιζητείται, ο προσδιορισμός του σημείου εκκίνησης, δηλαδή ελέγχθηκε το υπάρχον επίπεδο των συμμετεχόντων στη Θεωρία του Νου και στην Επίλυση Κοινωνικών Προβλημάτων.

Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν κατάλληλα εργαλεία προσαρμοσμένα στην ελληνική γλώσσα, τα οποία ήταν η δοκιμασία των Παράξενων Ιστοριών (Strange Stories), (White, Hill, Harré & Frith, 2009), η Κλίμακα για τη ΘτΝ (Wellman et al. 2012) και η Μέτρηση της Επίλυσης Προβλημάτων Σύγκρουσης (Problem-Solving Measure for Conflict, PSM-C) (Lochman & Lampron, 1986).

Οι Παράξενες Ιστορίες (Strange Stories), δημιουργήθηκαν από τη Harré το 1994, σε μια προσπάθειά της να διερευνήσει τη ΘτΝ σε καθημερινές καταστάσεις. Για το λόγο αυτό, δημιούργησε μια σειρά 24 ιστοριών, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τα διαφορετικά κίνητρα που μπορεί να υπάρχουν πίσω από τις καθημερινές εκφράσεις, οι οποίες δεν είναι πάντα αληθείς (Harré, 2003, σελ. 150). Για παράδειγμα αν κάποιος σου ζητήσει τη γνώμη σου για το καινούργιο του καπέλο, το οποίο εσύ θεωρείς κακόγουστο, μπορείς να του πεις ότι είναι ωραίο για διάφορους λόγους, όπως για να μην τον στεναχωρήσεις ή για να τον ειρωνευτείς. Φυσικά το κίνητρο διαφοροποιείται ανάλογα με το σκοπό και της συνθήκης. Έτσι κάθε ιστορία στο τέλος ζητά να αποδώσεις το κίνητρο πίσω από τις ενέργειες που περιγράφει, και επιδέχεται μόνο μια ερμηνεία ως απόλυτα σωστή.

Η κλίμακα της ΘτΝ του Wellman και των συνεργατών του (Peterson, Wellman & Slaughter, 2012), ήταν μια κλίμακα που αποτελούνταν από 6 έργα για το επίπεδο της ΘτΝ, για κάθε ηλικία συμμετεχόντων, τυπικής ανάπτυξης, με αυτισμό, ή κώφωση (με ακούοντες γονείς).

Η μέτρηση της Επίλυσης Προβλημάτων Σύγκρουσης (Problem-Solving Measure for Conflict, PSM-C) Lochman & Lampron, 1986), σχεδιάστηκε ως μια μέθοδος κατανόησης του τρόπου προσέγγισης των συμμετεχόντων, αναφορικά με τις προβληματικές καταστάσεις και τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Αποτελείται από 6 μικρές ιστορίες-βινιέτες, όπου παρέχεται η αρχή μια ιστορίας και το τέλος της, και ζητείται από το υποκείμενο να σκεφτεί πως εξελίχθηκε η ιστορία μεταξύ αρχή και τέλους και πως επιλύθηκε η προβληματική κατάσταση. Η κάθε ιστορία περιγράφει τη αρχή μιας κατάστασης, π.χ. ο Γιώργος είχε φέρει τη μπάλα του στο σχολείο, αλλά οι συμμαθητές του την πήραν και έπαιζαν χωρίς αυτόν. Αλλά ο Γιώργος έπρεπε να πάρει την μπάλα για να γυρίσει στο σπίτι του. Έπειτα η ιστορία αναφέρει το τέλος της κατάστασης αυτής, π.χ., ο Γιώργος τελικά πήρε την μπάλα του και γύρισε σπίτι. Το ζητούμενο της ιστορίας είναι να αιτιολογηθεί το πώς φτάσαμε από την αρχή στο

τέλος, δηλαδή το τι μεσολάβησε μεταξύ τους. Σκοπός των ιστοριών, είναι να μετρήσουν την ικανότητα του παιδιού να σκέφτεται κατάλληλους τρόπους επίλυσης προβληματικών καταστάσεων. Οι λύσεις που δέχονται ως σωστές, είναι συγκεκριμένες και προέκυψαν από την προσαρμογή του εργαλείου στα ελληνικά μετά από τη χορήγησή του σε έντεκα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, και ηλικίας από 9 έως 12 ετών.

Κατά τη χορήγηση του εργαλείου στους συμμετέχοντες της έρευνας με Αυτισμό, επιχειρήθηκε η σωστή εφαρμογή του αλλά και η προσεκτική αξιολόγηση. Έτσι η ερευνήτρια ηχογραφήσε με ψηφιακό κασετόφωνο όλη τη σχετική διαδικασία, και κατά την απομαγνητοφώνηση, πραγματοποιούνταν η βαθμολόγηση των απαντήσεων των παιδιών. Η συσκευή ήταν ορατή στο κάθε παιδί, αφού απ' ότι φάνηκε δεν επηρέαζε το βαθμό συγκέντρωσης και ίσως τους εφιστούσε την προσοχή.

5.5.2 Διδακτική παρέμβαση

Η Β' Φάση περιλαμβάνει την ανάγνωση 53 Κοινωνικών Ιστοριών και 7 εισαγωγικών ιστοριών. Η ερευνήτρια διάβαζε τις Κ.Ι. από την οθόνη του Η/Υ. Ο λόγος που επιλέχθηκε η χρήση του Η/Υ, είναι η προσπάθεια κινητοποίησης του συμμετέχοντα και η εστίαση της προσοχής του, στο κείμενο που αναγιγνώσκεται. Σύμφωνα μάλιστα με τις έρευνες που έγιναν (βλέπε Υποενότητα 3.4), οι Κ.Ι. που παρουσιάζονται μέσω Η/Υ έχουν θετικά αποτελέσματα.

Οι Κοινωνικές Ιστορίες παρουσιάζονταν σε σελίδες παρουσίασης, μέσω του προγράμματος Microsoft Power Point (Office 2003). Ο μαθητής καθόταν μπροστά από τον υπολογιστή, και η ερευνήτρια δίπλα και πίσω αριστερά του για να ελέγχει τον οπτικό και κινητικό συντονισμό, αλλά και τις αντιδράσεις του, ώστε να είναι δυνατή η πρόσβαση υποκείμενου και μέσου (Η/Υ), χωρίς την φυσική παρεμβολή της ερευνήτριας.

Αφού ολοκληρώθηκε η φάση της αρχικής αξιολόγησης, συντάχθηκαν από την ερευνήτρια 53 Κ.Ι και 7 εισαγωγικές ιστορίες. Αυτές χωρίστηκαν σε 4 ενότητες, ανάλογα με το στόχο της διδασκαλίας, οι οποίες με τη σειρά τους χωρίστηκαν σε υποενότητες. Οι Ενότητες (με τις αντίστοιχες υποενότητες) ήταν τα Απλά Συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος), τα Σύνθετα Συναισθήματα (αμηχανία, απογοήτευση, έκπληξη, ντροπή), οι Πεποιθήσεις (Αληθινή πεποίθηση εκπληρούμενη επιθυμία, Αληθινή πεποίθηση μη εκπληρούμενη επιθυμία, Ψευδής πεποίθηση

εκπληρούμενη επιθυμία, Ψευδής πεποίθηση μη εκπληρούμενη επιθυμία) και η επίλυση Κοινωνικών Προβλημάτων (γονείς, συμμαθητές, δάσκαλοι). Οι ενότητες των απλών και σύνθετων συναισθημάτων, περιελάμβαναν από μια εισαγωγική Κ.Ι. που έδινε τον ορισμό για το κάθε συναίσθημα και το πότε το νιώθουμε, και 3 ή 4 άλλες Κ.Ι. που περιέγραφαν καταστάσεις που νιώθει κάποιος το αντίστοιχο συναίσθημα. Η ενότητα των Πεποιθήσεων, περιελάμβανε μια εισαγωγική ιστορία που έδινε τον ορισμό των πεποιθήσεων, από μια εισαγωγική ιστορία για την κάθε υποενότητα, που περιέγραφαν το κάθε είδος πεποίθησης και από 4 Κ.Ι. για κάθε υποενότητα όπου περιγράφονταν καταστάσεις που εκδηλωνόταν το εκάστοτε είδος πεποίθησης. Τέλος στην ενότητα επίλυσης προβλημάτων, περιλαμβάνονταν από μια εισαγωγική ιστορία για την κάθε υποενότητα, όπου περιγραφόταν το πότε μπορεί κάποιος να βιώσει το αντίστοιχο είδος προβληματικής κατάστασης, και από 3 Κ.Ι. όπου δίνονταν περιπτώσεις τέτοιων καταστάσεων και ποιοι είναι οι λάθος και οι σωστή τρόποι επίλυσής των.

Οι Κ.Ι., περιέχουν σχετικές με το εκάστοτε θέμα εικόνες, οι οποίες προέρχονται από ιστοσελίδες του διαδικτύου. Σε κάποιες διαφάνειες έχουν τοποθετηθεί 2 μεγάλες έως 3 μικρές εικόνες. Μέσω των εικόνων, επιχειρήθηκε η διευκόλυνση της κατανόησης του θέματος και της συγκέντρωσης του παιδιού. Οι εικόνες διαμορφώθηκαν κατάλληλα μέσα από την εφαρμογή του *H/Y ζωγραφική*. Στην ενότητα *Πεποιθήσεις*, οι εικόνες των δύο προσώπων (χαρά- λύπη), έχουν επιλεγεί να κινούνται προς το κέντρο της οθόνης παρουσίασης του Power Point. Η γραμματοσειρά είναι Calibri Black, 38-44, ανάλογα με την πυκνότητα των προτάσεων- εικόνων. Κάθε λέξη που υποδηλώνει συναίσθημα, έχει διαφορετικό χρώμα, ώστε το συναισθηματικό στοιχείο να τονίζεται και με έναν επιπρόσθετο τρόπο. Όπου θεωρούνταν ουσιαστικό και αναγκαίο, τοποθετούνταν στην κορυφή της σελίδας παρουσίασης, ένα σχετικός διευκρινιστικός τίτλος, σε καταφατική ή ερωτηματική μορφή. Ο αριθμός των προτάσεων είναι από 1 μέχρι 3, ώστε ο μαθητής να επικεντρώνεται σε λιγότερα, πιο βασικά και συγκεκριμένα δεδομένα. Για τη συγγραφή των Κ.Ι., ακολουθήθηκαν τα κριτήρια συγγραφής της Carol Gray (Gray, 2010, σελ. xxiii-Ixxi) τα οποία συνοψίζονται στη συνέχεια.

Πίνακας 2. Κριτήρια Ελέγχου Συγγραφής Κοινωνικών Ιστοριών

Κριτήρια Ελέγχου Συγγραφής Κοινωνικών Ιστοριών (Carol Gray, 2010)	
1.	Μοιράζεται ακριβείς πληροφορίες με διαδικασία, τόνο και περιεχόμενο που βασίζονται στην περιγραφή, έχουν νόημα και είναι σωματικά, κοινωνικά, συναισθηματικά ασφαλή για το παιδί;
2.	i. Έχουν συλλεχτεί πληροφορίες που βελτιώνουν την κατανόηση του παιδιού σε σχέση με μία κατάσταση, δεξιότητα ή έννοια; ii. Έχουν συλλεχτεί πληροφορίες πριν την αναγνώριση του θέματος; Αναγνωρίζονται οι τρεις τύποι πληροφοριών: <i>νέα, τρόποι να σκεφτεί κανείς για τα νέα, και υποδηλώσεις;</i>
3.	Αποτελείται από τρία μέρη – <i>εισαγωγή, σώμα, επίλογος</i> – κι έναν τίτλο;
4.	Υπάρχει εξατομίκευση, οργάνωση και παρουσίαση των κειμένου και των γραφικών σύμφωνα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες του παιδιού;
5.	Όσον αφορά στη γλώσσα έχουν χρησιμοποιηθεί: i. α' και γ' πρόσωπο; ii. θετικός και υποστηρικτικός τόνος; iii. αόριστος, ενεστώτας και μέλλοντας; iv. κυριολεκτική ακρίβεια; v. ακριβές λεξιλόγιο;
6.	Απαντάει ερωτήματα του τύπου <i>που, πως, ποιος, πότε, τι, και γιατί;</i>
7.	Περιλαμβάνει <i>περιγραφικές προτάσεις</i> και τουλάχιστον έναν ή περισσότερους από τους ακόλουθους τύπους προτάσεων: <i>προτάσεις που αναφέρονται σε εσωτερικές καταστάσεις, καθοδηγητικές προτάσεις (συνεργασίας ή και αυτοελέγχου), επιβεβαιωτικές προτάσεις και προτάσεις προς συμπλήρωση;</i>
8.	Τηρείται ο λόγος αριθμός περιγραφικών προτάσεων/ αριθμό καθοδηγητικών προτάσεων ≥ 2
9.	Υπάρχει εξατομίκευση ως προς τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τα ταλέντα του παιδιού;
10.	Έχει υπάρξει προβληματισμός και τροποποίηση με γνώμονα την προώθηση της κατανόησης και τη χορήγηση σύμφωνα με το παιδί;

5.5.3 Τελική αξιολόγηση

Στη φάση της τελικής αξιολόγησης μετρήθηκε ξανά το επίπεδο των συμμετεχόντων στη Θεωρία του Νου και στην Επίλυση Κοινωνικών Προβλημάτων. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε καθώς και οι δοκιμασίες που χορηγήθηκαν ήταν ακριβώς τα ίδια με αυτά που χρησιμοποιήθηκαν στην αρχική αξιολόγηση. Σε αυτό το σημείο ζητούμενο ήταν να αντιμετωπιστεί η επίδραση των Κ.Ι., που υποδηλώνεται από το ποσοστό βελτίωσης ή μη, της επίδοσης των συμμετεχόντων στις 3 δοκιμασίες.

5.5.4 Έλεγχος γενίκευσης

Για τον έλεγχο της γενίκευσης, δημιουργήθηκαν δεκαπέντε (15) νέες Κοινωνικές Ιστορίες, τέσσερις (4) Κ.Ι. για τα απλά συναισθήματα, τέσσερις (4) Κ.Ι.

για τα σύνθετα συναισθήματα, τέσσερις (4) Κ.Ι. για τις πεποιθήσεις και τρεις (3) Κ.Ι. για την επίλυση προβλημάτων.

Ο τρόπος χορήγησης των Κοινωνικών Ιστοριών για τον έλεγχο της γενίκευσης, είναι ακριβώς ίδιος με αυτόν των Κοινωνικών Ιστοριών της παρέμβασης. Το ίδιο ισχύει και για τη δομή, διάρθρωση και προβολή τους. Το στοιχείο που διαφοροποιεί Κοινωνικές Ιστορίες για τον έλεγχο της γενίκευσης από τις Κ.Ι. που χρησιμοποιήθηκαν στην παρέμβαση, είναι το περιεχόμενό τους, δηλαδή αναφέρονται στις ίδιες νοητικές και κοινωνικές καταστάσεις (συναισθήματα, πεποιθήσεις, προβληματικές καταστάσεις), αλλά περιγράφουν διαφορετικές περιπτώσεις παιδιών.

5.5.5 Μεθοδολογία της έρευνας

Κατά τη φάση της αρχικής και τελικής αξιολόγησης, τα δεδομένα μαγνητοφωνούνταν και κατά την απομαγνητοφώνηση καταγράφονταν σε φύλλα συμπλήρωσης των απαντήσεων, όπου και βαθμολογούνταν με βάση τις οδηγίες των δοκιμασιών αξιολόγησης. συνολικά για την αρχική αξιολόγηση, για τη δοκιμασία των Παράξενων Ιστοριών, υπήρχαν εννιά (9) φύλλα απαντήσεων, τρία (3) για τον κάθε συμμετέχοντα, για την Κλίμακα της Θεωρίας του Νου, τρία (3) φύλλα απαντήσεων, ένα (1) για τον κάθε συμμετέχοντα και για τη δοκιμασία Επίλυσης Κοινωνικών Προβλημάτων τρία (3) φύλλα απαντήσεων, από ένα (1) για τον κάθε συμμετέχοντα. Ο ίδιος αριθμός φύλλων απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε εκ νέου για την τελική αξιολόγηση. Στη φάση της διδακτικής παρέμβασης όπως και στη φάση της γενίκευσης, καταγράφονταν οι ερωτήσεις κατανόησης των Κ.Ι. που είχαν τεθεί και απαντηθεί σε αντίστοιχο πρωτόκολλο και σε άλλο φύλλο καταγράφονταν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις προσωπικής άποψης. Αυτά τα δύο φύλλα αναφέρονταν σε όλες τις Κ.Ι. για τη διδακτική παρέμβαση, συμπληρώθηκαν τρία (3) πρωτόκολλα για τις ερωτήσεις κατανόησης που είχαν τεθεί και απαντηθεί, από ένα (1) για τον κάθε συμμετέχοντα. Ακόμα συμπληρώθηκαν τρεις πίνακες προόδου, από ένα για κάθε συμμετέχοντα και ένας κοινός πίνακας- πρωτόκολλο χρησιμοποιήθηκε από κοινού για τη φάση της διδακτικής παρέμβασης και τη φάση της γενίκευσης, αναφορικά με το ποσοστό σχετικότητας των απαντήσεων στις ερωτήσεις προσωπικής άποψης.

Τα πρωτόκολλα καθώς και τα φύλλα απαντήσεων, ήταν απαραίτητα, για την ορθή τήρηση της διαδικασίας, αλλά και για την όσο το δυνατόν αντικειμενική και σωστή συλλογή δεδομένων, για την απώτερη εξαγωγή των αποτελεσμάτων.

5.6 Εκτέλεση ερευνητικού προγράμματος

5.6.1 Υλικά

Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν στην παρέμβαση ήταν τα εξής:

- Φορητός Η/Υ
- Ψηφιακό κασετόφωνο
- Ηλεκτρονικό ρολόι με χρονόμετρο
- Τρία (3) εργαλεία αξιολόγησης, δηλαδή οι Παράξενες Ιστορίες (Strange Stories), (White, Hill, Happé & Frith, 2009), η κλίμακα για τη ΘτΝ (Wellman et al., 2012) και η μέτρηση της Επίλυσης Προβλημάτων Σύγκρουσης (Problem-Solving Measure for Conflict, PSM-C) (Lochman & Lampron, 1986),
- Υλικά εργαλείων αξιολόγησης (πλαστικοποιημένες κάρτες, φύλλα απαντήσεων, φιγούρες playmobil, 2 φιγούρες από ζώα, 3 φύλλα ερωτήσεων κατανόησης και φύλλα με τυπωμένες μικρές ιστορίες)
- CD με τα αρχεία των Κοινωνικών Ιστοριών
- Φύλλο ημερήσιου δομημένου προγράμματος για το μαθητή
- Φύλλο με τις ερωτήσεις κατανόησης για όλες τις ιστορίες
- Ημερήσιο φύλλο καταγραφής ερωτημένων και απαντημένων ερωτήσεων κατανόησης
- Φύλλο καταγραφής της προόδου των μαθητών (αριθμός Κοινωνικών Ιστοριών που ολοκληρώθηκαν, και χρονική διάρκεια ολοκλήρωσης)
- Φύλλο καταγραφής απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις με την εκδοχή τους για το ζητούμενο της κάθε Κ.Ι. εκτός από αυτές για τις Πεποιθήσεις.
- 53 Κοινωνικές Ιστορίες και 7 Εισαγωγικές Ιστορίες για τη διδακτική παρέμβαση, όλες σε ψηφιακή μορφή
- 15 Κ.Ι. σε ψηφιακή ^{μορφή} για τη γενίκευση

Τα προαναφερθέντα φύλλα θα τοποθετηθούν αυτούσια στο παράρτημα, ενώ θα περιγραφούν στη συνέχεια.

Το πρώτο εργαλείο αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε ήταν οι Παράξενες Ιστορίες (Strange Stories), (White, Hill, Harré & Frith, 2009), όπου αυτή η ερευνήτρια διαβάσει τρία σύνολα με 9 ιστορίες το καθένα (8 κύριες και μια ιστορία εξάσκησης), οι οποίες ήταν τυπωμένες σε πλαστικοποιημένες κάρτες. Το πρώτο σετ είχε ως θέμα τις Φυσικές Καταστάσεις, το δεύτερο τις Νοητικές καταστάσεις και το τρίτο τις Ανθρώπινες Ιστορίες. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, και σε καίρια σημεία, τέθηκαν προκαθορισμένες ερωτήσεις κατανόησης από την ερευνήτρια προς τον συμμετέχοντα, για τον έλεγχο του βαθμού κατανόησης της ιστορίας. Αν αυτός απαντούσε σωστά η διαδικασία συνεχιζόταν, αν όχι η ιστορία ξαναδιαβαζόταν από την αρχή. Στο τέλος της ιστορίας ο μαθητής θα έπρεπε να απαντήσει σε μια ερώτηση κρίσης.

Το δεύτερο εργαλείο αξιολόγησης ήταν η κλίμακα για τη ΘτΝ (Wellman et al., 2012), η ερευνήτρια διάβαζε (συνολικά 6+1) μικρά κείμενα, με προκαθορισμένους τρεις συνδυασμούς τυχαίας σειράς ανάγνωσης, από πλαστικοποιημένες κάρτες, που συνολικά αποτελούσαν 6 βήματα που απαιτούσαν δεξιότητες της Θεωρίας του Νου. Αυτά τα βήματα συνοδεύονταν από οπτική υποβοήθηση. Σε κάποια βήματα αυτό γινόταν μέσα από φιγούρες playmobil (ανάλογα με τον πρωταγωνιστή της ιστορίας), σε άλλα μέσα από πλαστικοποιημένες εικόνες που απεικόνιζαν μια σχετική με το περιεχόμενο της ιστορίας κατάσταση και σε ορισμένες με υπαρκτά αντικείμενα (μια μικρή πλαστική φιγούρα σκυλιού και μια γουρουνιού, ένα άδειο κουτί από επιδέσμους και ένα μικρό έπιπλο-παιχνίδι με συρτάρι).

Το τρίτο εργαλείο αξιολόγησης, δηλαδή η μέτρηση της Επίλυσης Προβλημάτων Σύγκρουσης (Problem-Solving Measure for Conflict, PSM-C) (Lochman & Lampron, 1986), περιλαμβάνει 6 μικρές ιστορίες-βινιέτες, όπου παρέχεται η αρχή μια ιστορίας και το τέλος της. Κάθε ιστορία είναι τυπωμένη σε διαφορετικό φύλλο. Η ερευνήτρια διαβάσει την κάθε ιστορία, και στο τέλος της, ζητάει από το συμμετέχοντα σκεφτεί πως εξελίχθηκε η ιστορία μεταξύ αρχής και τέλους και πως επιλύθηκε η προβληματική κατάσταση.

Όλες οι παραπάνω δοκιμασίες (εργαλεία αξιολόγησης), προτού χρησιμοποιηθούν, προσαρμόστηκαν στα ελληνικά.

Η παρεμβατική διαδικασία περιελάμβανε την ανάγνωση της κάθε Κοινωνικής Ιστορίας που εντασσόταν στην ενότητα που είχε επιλεγεί να ενταχθεί. Οι ενότητες όπως έχει ήδη ειπωθεί ήταν τέσσερις (4). Η πρώτη ήταν τα Απλά Συναισθήματα που περιελάμβαναν τέσσερις υποενότητες, αυτή της Χαράς με 4 Κοινωνικές Ιστορίες, της Λύπης με 4 Κ.Ι., του Θυμού με 3 Κ.Ι. και του Φόβου με 4 Κ.Ι.. Η δεύτερη ενότητα ήταν τα Σύνθετα Συναισθήματα με τέσσερις υποενότητες, αυτές της Αμηχανίας με 3 Κ.Ι., της Απογοήτευσης με 4 Κ.Ι., της Έκπληξης με 3 Κ.Ι. και της Ντροπής με 3 Κ.Ι.. Η τρίτη ενότητα ήταν αυτή των Πεποιθήσεων, με τέσσερις υποενότητες, αυτή της Αληθινής Πεποίθησης και Εκπληρούμενης Επιθυμίας, της Αληθινής Πεποίθησης και μη Εκπληρούμενης Επιθυμίας, της Ψευδής Πεποίθησης και Εκπληρούμενης Επιθυμίας και της Ψευδής Πεποίθησης και μη Εκπληρούμενης Επιθυμίας. Όλες οι παραπάνω υποενότητες περιελάμβαναν συνολικά 5 ιστορίες η καθεμιά, 4 Κ.Ι. και μια εισαγωγική ως προς την αντίστοιχη έννοια και θέμα.

5.6.2 Αρχική αξιολόγηση

Κατά την αναζήτηση συμμετεχόντων για τον προσδιορισμό του πληθυσμού της έρευνας, η ερευνήτρια επισκέφθηκε τα σχολεία των συμμετεχόντων, παρατήρησε άτυπα τις συμπεριφορές τους στο διάλειμμα και συνομίλησε με τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης των παιδιών. Πριν την έναρξη της αρχικής αξιολόγησης, προηγήθηκαν δύο συναντήσεις με τον κάθε συμμετέχοντα και τη μητέρα του, με σκοπό τη γνωριμία της ερευνήτριας μαζί τους.

Μία εβδομάδα πριν την παρέμβαση, ξεκίνησε η αρχική αξιολόγηση, η οποία ολοκληρώθηκε σε τρεις (3) συναντήσεις, κατά τις οποίες οι μαθητές δεν είχαν σχολείο, και συγκεκριμένα αφιερώθηκε μια συνάντηση για κάθε εργαλείο αξιολόγησης. Οι τρεις αυτές συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν για τον Δημοσθένη και τον Άρη, στο υπνοδωμάτιο του σπιτιού τους, ενώ για τον Νίκο, στο γραφείο του σπιτιού της ερευνήτριας. Σε κάθε συνάντηση, παρόντες ήταν μόνο η ερευνήτρια με τον κάθε ένα από τους τρεις συμμετέχοντες, και η πρώτη ενέργεια ήταν να δοθεί στο παιδί το δομημένο πρόγραμμα της συνάντησης, το οποίο περιείχε την περιγραφή της διαδικασίας, την ποσότητα των δραστηριοτήτων που περιελάμβανε, την διάρκειά (κατά προσέγγιση) της κάθε δραστηριότητας, αλλά και την ενίσχυση που θα δινόταν

μετά την ολοκλήρωσή της. Κάθε συνεδρία διαρκούσε 45'-60', χωρίς διάλειμμα, ενώ στο τέλος προσφερόταν η επιθυμητή ενίσχυση στο παιδί. Κατά τη χορήγηση των τριών (3) εργαλείων αξιολόγησης, η διαδικασία μαγνητοφωνούνταν, ενώ οι απαντήσεις καταγράφονταν στην απομαγνητοφώνηση όπου σημειώνονταν και τα αποτελέσματα. Με αυτό τον τρόπο επιδιώκονταν η κατά το δυνατόν ορθή εφαρμογή της διαδικασίας, αποφεύγοντας τη σύγχυση που θα δημιουργούσε η ταυτόχρονη συμπλήρωση των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

Οι επιδόσεις των παιδιών στην κάθε μια δοκιμασία καταγράφηκαν και τοποθετήθηκαν σε συνοπτικούς πίνακες, ώστε να μπορούν πιο εύκολα να συγκριθούν με τα αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης.

5.6.3 Διδακτική παρέμβαση

Σημαντικά βήματα, που πραγματοποιήθηκαν, πριν την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης, ήταν η συμπλήρωση του έντυπου συγκατάθεσης και του φύλλου ατομικών πληροφοριών για τα παιδιά και τους γονείς. Το έντυπο συγκατάθεσης, υποδεικνύει την αποδοχή του γονέα για τη δική του συμμετοχή και του παιδιού του στην παρέμβαση, ενώ ταυτόχρονα δεσμεύει και την ερευνήτρια για την τήρηση του απορρήτων και των προσωπικών δεδομένων. Το φύλλο ατομικών πληροφοριών περιέχει σημαντικές πληροφορίες όπως η ηλικία, το έτος και ο φορέας διάγνωσης.

Η διάρκεια των συναντήσεων της ερευνήτριας με τους συμμετέχοντες, προκαθοριζόταν από τις μητέρες των παιδιών. Για το λόγο αυτό δεν τέθηκε κάποιος χρονικός σχεδιασμός, και οι συναντήσεις για την διδακτική παρέμβαση δεν είχαν σταθερό ρυθμό, ούτε ο αριθμός των Κοινωνικών Ιστοριών που διαβάζονταν στο μαθητή σε κάθε συνάντηση ήταν προγραμματισμένος.

Ο χώρος των συναντήσεων και οι συνθήκες στις οποίες πραγματοποιήθηκε η διδακτική παρέμβαση ήταν ίδιες με αυτές της αρχικής και τελικής αξιολόγησης. Τις σελίδες της παρουσίασης της γύριζε η ερευνήτρια, διότι επιχειρούσε να παραμείνει στη σελίδα, για όσο χρόνο χρειαζόταν, ώστε να διαβάσει σωστά και κατανοητά το περιεχόμενο της, να κάνει την ερώτηση κατανόησης εκεί που έπρεπε, να περιμένει για την απάντηση και αν ήταν σωστή να περάσει στην επόμενη σελίδα. Μεταξύ των Κ.Ι., υπήρχε ένα κενό διάστημα του ενός λεπτού, μέχρι να εμφανιστεί το σωστό αρχείο, και να διαβαστεί η Κ.Ι. που έπρεπε, αλλά και για να αναδιοργανωθεί ο μαθητής και να προσανατολιστεί πια σε νέο θέμα.

Κάθε συνάντηση, ξεκινούσε με μια μικρή συζήτηση, όπου ο μαθητής έκανε ελεύθερες ανακοινώσεις και έλεγε τα νέα του. Στη συνέχεια η ερευνήτρια παρουσίαζε στο μαθητή το δομημένο πρόγραμμα της ημέρας (βλέπε παρακάτω). Ο κάθε μαθητής διάβαζε ο ίδιος το δομημένο πρόγραμμα ημέρας από 1-3 φορές και έτσι προετοιμαζόταν γι' αυτά που θα ακολουθούσαν, και συγκέντρωνε τα βήματα της διδασκαλίας. Κατά τη διάρκεια της παρεμβατικής διαδικασίας, όταν ο μαθητής ολοκλήρωνε ένα βήμα το διέγραφε από το δομημένο πρόγραμμα, ώστε να αντιλαμβάνεται τι έχει κάνει και το ποιες και πόσες προγραμματισμένες δραστηριότητες του απομένουν. Η τακτική αυτή αποσκοπούσε, στη μείωση του άγχους, στην προβλεψιμότητα αλλά και στη διατύπωση των απαιτήσεων προς το μαθητή.

Πίνακας 3. Δομημένο πρόγραμμα ημέρας των συμμετεχόντων

1. Συζήτηση
2. Άνοιγμα του υπολογιστή
3. Η κα Μαριάννα (η ερευνήτρια) θα διαβάσει, και ο (συμμετέχων Α, Β, ή Γ) θα ακούει προσεκτικά και θα κοιτάει την οθόνη
4. Διαβάζουμε (ν) αριθμό ιστοριών
5. Κάθε ιστορία που θα διαβάζουμε θα κρατάει 5'-10'
6. Ο (Α,Β,Γ) θα απαντά στις ερωτήσεις που θα κάνει η κα Μαριάννα
7. Όταν ο (Α,Β,Γ) κουράζεται θα το λέει στην κα Μαριάννα, για να κάνουμε διάλειμμα
8. Στο διάλειμμα ο (Α,Β,Γ) μπορεί να
<ul style="list-style-type: none"> • παίξει κάποιο παιχνίδι στον υπολογιστή, • να κουβεντιάσει με την κα Μαριάννα, • να πάει τουαλέτα, • να πει νερό • ή να καθίσει ήρεμα στη θέση του.
9. Στο τέλος του μαθήματος ο (Α,Β,Γ) μπορεί να... (επιθυμητή ενίσχυση)

Αφού διαβάζονταν οι προγραμματισμένες Κ.Ι., προσφερόταν στο συμμετέχοντα η επιθυμητή ενίσχυση. Για τον συμμετέχοντα Α, ήταν ένα παιχνίδι στον υπολογιστή, για τον δεύτερο να σηκωθεί και να περπατήσει για να πιεί νερό και

για τον τρίτο να δει βίντεο με τραγούδια ή παιχνίδια στο YouTube. Με τη λήξη της συνάντησης, δεν ακολουθούσε ανάγνωση Κ.Ι. στο παιδί από κανέναν, δηλαδή σταματούσε η επαφή με αυτό το είδος παρέμβασης.

Κάθε Κ.Ι., είχε έναν κωδικό αριθμό (π.χ. 1.4.2), όπως και οι συμμετέχοντες (Α,Β,Γ). Αυτό διευκόλυνε τη μαγνητοφώνηση, αφού έτσι εξοικονομούνταν χρόνος αλλά και στην απομαγνητοφώνηση, αφού έτσι υλοποιούνταν γρηγορότερα και ευκολότερα η βαθμολόγηση των συμμετεχόντων.

Η χρονική διάρκεια ανάγνωσης της κάθε Κ.Ι. ήταν περίπου 5'-10'. Ο χρόνος διαφοροποιούνταν, ανάλογα με το βαθμό κατανόησης της Κ.Ι. από το μαθητή, αφού αν αυτός δεν απαντούσε σωστά στην ερώτηση κατανόησης, η ερευνήτρια ξαναδιάβαζε την ιστορία. Στο τέλος της κάθε ιστορίας, υπήρχε μια ερώτηση για την προσωπική άποψη ή για το τι κάνει ή θα έκανε ο μαθητής σε ανάλογη συναισθηματική περίπτωση. Κάτω από αυτή την ερώτηση υπήρχε ένας πίνακας, τον οποί συμπλήρωνε η ερευνήτρια με τις σύντομες απαντήσεις των συμμετεχόντων. Στην περίπτωση αυτή δεν ήταν υποχρεωτικό ο μαθητής να δώσει σχετική με το θέμα απάντηση. Ωστόσο ο βαθμός σχετικότητας των απαντήσεων, σημειώνονταν κατά την απομαγνητοφώνηση και ήταν ενδεικτικός του πόσο κατανοητή και εύστοχα δομημένη και αναπτυγμένη ήταν η Κ.Ι.

5.6.4 Τελική αξιολόγηση

Η τελική αξιολόγηση, πραγματοποιήθηκε δύο εβδομάδες μετά την παρέμβαση, λόγω της παρεμβολής των διακοπών του Πάσχα και διήρκεσε δύο (2) ημέρες, οπότε χορηγήθηκαν οι Παράξενες Ιστορίες (Strange Stories), (White, Hill, Harré & Frith, 1994), η κλίμακα του Wellman για τη ΘτΝ (Wellman et al., 2012) και η μέτρηση της Επίλυσης Προβλημάτων Σύγκρουσης (Problem-Solving Measure for Conflict, PSM-C) (Lochman & Lampron, 1986).

Η τελική αξιολόγηση υλοποιήθηκε με τον ίδιο ακριβώς τρόπο όπως και η αρχική αξιολόγηση. Για να γίνουμε πιο σαφείς, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα τρία εργαλεία που χορηγήθηκαν και στην πρώτη φάση.

Τα αποτελέσματα των επιδόσεων των συμμετεχόντων και της τελικής αξιολόγησης, καταγράφηκαν, και τοποθετήθηκαν σε συνοπτικό πίνακα. Αυτός μαζί με τον πίνακα των αποτελεσμάτων της αρχικής αξιολόγησης, θα τοποθετηθούν προς

σύγκριση και σχολιασμό των παρατηρούμενων αλλαγών, στην ενότητα ανάλυσης των αποτελεσμάτων.

5.6.5 Έλεγχος γενίκευσης

Ο όρος *γενίκευση* αναφέρεται στα ευρήματα της έρευνας τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν σε άλλες καταστάσεις, πλαίσια ή διαφορετικό περιβάλλον. Η γενίκευση θεωρείται ότι είναι ένας σημαντικός σκοπός της εκπαιδευτικής έρευνας (Verma & Mallick, 2004, σελ.371).

Σύμφωνα με έρευνες, η γενίκευση μαθημένων δεξιοτήτων σε νέα πλαίσια και περιβάλλοντα, είναι μια δύσκολη κατάκτηση για τα άτομα με αυτισμό (Frith, 1996). Θεωρήθηκε σημαντικό, όχι μόνο να διδαχθούν δεξιότητες της ΘτΝ, και της επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων μέσω των Κ.Ι., αλλά και να γενικευθούν σε νέες Κ.Ι., που έχουν κοινό εννοιολογικό περιεχόμενο με τις προηγούμενες, αλλά περιγράφουν άλλες καταστάσεις και περιπτώσεις. Πιο συγκεκριμένα οι νέες Κ.Ι., βασίζονται στο ίδιο εννοιολογικό πλαίσιο, δηλαδή τα ίδια απλά (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος) και σύνθετα συναισθήματα (αμηχανία απογοήτευση, έκπληξη, ντροπή), τις ίδιες πεποιθήσεις (αληθινή πεποίθηση και εκπληρούμενη επιθυμία, αληθινή πεποίθηση και μη εκπληρούμενη επιθυμία, ψευδής πεποίθηση και εκπληρούμενη επιθυμία και ψευδής πεποίθησης και μη εκπληρούμενη επιθυμίας) και τις ίδιες προβληματικές καταστάσεις (συμμαθητές, γονείς, δάσκαλοι). Το νέο πλαίσιο γενίκευσης έγκειται, στην παρουσίαση των προηγούμενων εννοιών, μέσα από νέα πρόσωπα, μέρη, συνθήκες και αιτίες συσχέτισης μεταξύ τους.

Ο χώρος και οι συνθήκες στις πραγματοποιούνταν οι συναντήσεις για την περάτωση του ελέγχου της γενίκευσης, ήταν σταθερές και ίδιες με το χώρο και τις συνθήκες που υλοποιήθηκαν η αρχική αξιολόγηση, η διδακτική παρέμβαση και η τελική αξιολόγηση. Κάθε συνάντηση, ξεκινούσε με μια μικρή συζήτηση, όπου ο μαθητής έκανε ελεύθερες ανακοινώσεις και έλεγε τα νέα του. Στη συνέχεια η ερευνήτρια παρουσίαζε στο μαθητή το δομημένο πρόγραμμα της ημέρας, το οποίο προετοίμαζε το μαθητή γι' αυτά που θα ακολουθούσαν, και συγκέντρωνε τα βήματα της διδασκαλίας.

Η διαδικασία περιελάμβανε την ανάγνωση της κάθε Κοινωνικής Ιστορίας που εντασσόταν στην ενότητα που είχε επιλεγεί να ενταχθεί. Οι νέες Κ.Ι. που δημιουργήθηκαν για τον έλεγχο της γενίκευσης, είναι συνολικά 15. Οι ενότητες ήταν

τέσσερις (4), όπως και οι ενότητες της παρέμβασης. Η πρώτη ήταν τα Απλά Συναισθήματα που περιελάμβαναν τέσσερις υποενότητες, αυτή της Χαράς με 1 Κοινωνική Ιστορία, της Λύπης με 1 Κ.Ι., του Θυμού με 1 Κ.Ι. και του Φόβου με 1 Κ.Ι.. Η δεύτερη ενότητα ήταν τα Σύνθετα Συναισθήματα με τέσσερις υποενότητες, αυτές της Αμηχανίας με 1 Κ.Ι., της Απογοήτευσης με 1 Κ.Ι., της Έκπληξης με 1 Κ.Ι. και της Ντροπής με 3 Κ.Ι.. Η τρίτη ενότητα ήταν αυτή των Πεποιθήσεων, με τέσσερις υποενότητες, αυτή της Αληθινής Πεποίθησης και Εκπληρούμενης Επιθυμίας, της Αληθινής Πεποίθησης και μη Εκπληρούμενης Επιθυμίας, της Ψευδής Πεποίθησης και Εκπληρούμενης Επιθυμίας και της Ψευδής Πεποίθησης και μη Εκπληρούμενης Επιθυμίας. Όλες οι παραπάνω υποενότητες περιελάμβαναν συνολικά 4 ιστορίες η καθεμιά, 1 Κ.Ι..

Κάθε Κ.Ι., είχε έναν κωδικό αριθμό (π.χ. 1.4.2), όπως και οι συμμετέχοντες (Α,Β,Γ). Αυτό διευκόλυνε τη μαγνητοφώνηση, αφού έτσι εξοικονομούνταν χρόνος αλλά και στην απομαγνητοφώνηση, αφού έτσι υλοποιούνταν γρηγορότερα και ευκολότερα η βαθμολόγηση των συμμετεχόντων.

Η χρονική διάρκεια ανάγνωσης της κάθε Κ.Ι. ήταν περίπου 5' και η διαδικασία ανάγνωσης των 15 Κ.Ι. της γενίκευσης, ολοκληρώθηκε σε μια μόνο συνάντηση. Ο χρόνος ανάγνωσης διαφοροποιούνταν, ανάλογα με το βαθμό κατανόησης της Κ.Ι. από το μαθητή, αφού αν αυτός δεν απαντούσε σωστά στην ερώτηση κατανόησης, η ερευνήτρια ξαναδιάβαζε την ιστορία. Στο τέλος της κάθε ιστορίας, υπήρχε μια ερώτηση για την προσωπική άποψη ή για το τι κάνει ή θα έκανε ο μαθητής σε ανάλογη συναισθηματική περίπτωση. Κάτω από αυτή την ερώτηση υπήρχε ένας πίνακας, τον οποίο συμπλήρωνε η ερευνήτρια με τις σύντομες απαντήσεις των συμμετεχόντων. Στην περίπτωση αυτή δεν ήταν υποχρεωτικό ο μαθητής να δώσει σχετική με το θέμα απάντηση. Ωστόσο ο βαθμός σχετικότητας των απαντήσεων, σημειώνονταν κατά την απομαγνητοφώνηση και ήταν ενδεικτικός του πόσο κατανοητή και εύστοχα δομημένη και αναπτυγμένη ήταν η Κ.Ι. Το ποσοστό των σχετικών απαντήσεων των Κ.Ι. της γενίκευσης καταγράφηκε και συγκρίθηκε με αυτό το ποσοστό των σχετικών απαντήσεων που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες στις αντίστοιχες ερωτήσεις των Κ.Ι. που χορηγήθηκαν στη διδακτική παρέμβαση. Ο συγκεντρωτικός και συγκριτικός ταυτόχρονα πίνακας που περιλαμβάνει τα παραπάνω, θα παρατεθεί στην ενότητα των αποτελεσμάτων όπου και θα σχολιασθεί.

5.7 Διαδικαστική Εγκυρότητα

Η ορθή συγγραφή των Κοινωνικών Ιστοριών όπως προείπαμε, απαιτεί την τήρηση των Κριτηρίων της Carol Gray (Gray, 2010). Έτσι λοιπόν προβήκαμε σε έλεγχο των άνωθεν κριτηρίων για όλες τις Κοινωνικές Ιστορίες που δημιουργήθηκαν και χορηγήθηκαν κατά τη διδακτική παρέμβαση. Η διαδικασία αυτή υλοποιήθηκε από δύο κριτές, οι οποίες έλεγξαν το κατά πόσο τηρήθηκαν όλα τα κριτήρια της Carol Gray, για το 75% των 60 αρχικά Κ.Ι. (δηλαδή 40 ιστορίες που προέκυψαν με τυχαία επιλογή-κλήρο). Να σημειωθεί ότι αρχικά και οι 60 ιστορίες θεωρούνταν ως Κ.Ι., αλλά μετά από τον έλεγχο των κριτών καταλήξαμε πως οι Κ.Ι. είναι οι 53. Αυτή η διαδικασία ολοκληρώθηκε πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Πέρα από τα κριτήρια της Gray για τις Κ.Ι., ήταν απαραίτητο να εξασφαλισθεί, το γεγονός ότι ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία παρέμβασης και για τους τρεις συμμετέχοντες. Επιχειρήθηκε δηλαδή η τήρηση της σωστής ανάγνωσης όλων των Κ.Ι., των ερωτήσεων κατανόησής των αλλά και το γενικότερο πρόγραμμα της κάθε συνάντησης. Για την τήρηση λοιπόν του ημερήσιου προγράμματος διδακτικής παρέμβασης, η ερευνήτρια εφάρμοζε το ίδιο δομημένο πρόγραμμα ημέρας για τον κάθε ένα συμμετέχοντα σε κάθε συνάντηση. Αναφορικά με τη σωστή χορήγηση των Κ.Ι., η ερευνήτρια, σε κάθε συνάντηση της διδακτικής παρέμβασης, συμπλήρωνε από ένα πρωτόκολλο ερωτήσεων κατανόησης (βλ. παράρτημα) για τον κάθε συμμετέχοντα (συνολικά 3 πρωτόκολλα) καθώς και από έναν πίνακα προόδου (συνολικά 3 πίνακες).

Ωστόσο, ο μονομερής αυτός ο έλεγχος της διαδικαστικής εγκυρότητας, δεν αρκεί, αφού οι ενέργειες που έγιναν από την ίδια την ερευνήτρια, δε μπορούν να θεωρηθούν, ως αντικειμενικές. Για αυτόν το λόγο, ο βαθμός της ορθής και τυπικής για όλους τους συμμετέχοντες, εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης, ελέγχθηκε από ανεξάρτητους-τυφλούς κριτές, οι οποίοι δε είχαν γνώση των στόχων της παρέμβασης. Έτσι αυτοί παρέλαβαν τις μαγνητοφωνήσεις από το 40% των συνολικά 19 συναντήσεων (δηλαδή 7,6 συναντήσεις) της ερευνήτριας με τους 3 συμμετέχοντες. Με τυχαία επιλογή-κλήρο προέκυψαν ηχητικά αρχεία από συνολικά 8 συναντήσεις. Οι κριτές προχώρησαν στην ακρόαση των μαγνητοφωνήσεων για τη συμπλήρωση ενός πρωτοκόλλου για τον έλεγχο της διαδικαστικής εγκυρότητας, που διέθετε 10

κριτήρια (βλ. παράρτημα). Αυτή η διαδικασία έγινε με την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης.

5.8 Κοινωνική Εγκυρότητα

«Η κοινωνική εγκυρότητα αναφέρεται γενικά στη θεώρηση των κοινωνικών κριτηρίων για την αξιολόγηση του στόχου της παρέμβασης, των διαδικασιών που εφαρμόστηκαν, και των επιδράσεων που έχουν αυτές οι παρεμβάσεις στην επίδοση» (Kazdin, 1982, σελ. 252).

Πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, συμπληρώθηκε από τη μητέρα του κάθε συμμετέχοντα, η *Κλίμακα για τις ικανότητες και δυσκολίες στη Θεωρία του Νου σε καθημερινές καταστάσεις* (Peterson, Garnett, Kelly & Attwood, 2009). Η κλίμακα αυτή είναι προσαρμοσμένη στα ελληνικά και εξετάζει την παρατηρούμενη ικανότητα του παιδιού σε καθημερινές δεξιότητες της ΘτΝ, από τη σκοπιά το ατόμου που το φροντίζει (στην περίπτωση αυτή οι μητέρες).

Πριν τη διδακτική παρέμβαση, συμπληρώθηκε από τη μητέρα το *ερωτηματολόγιο για την προσδοκώμενη ωφέλεια της παρέμβασης*, και μετά συμπληρώθηκε επίσης από την μητέρα το *ερωτηματολόγιο για την παρατηρούμενη ωφέλεια της παρέμβασης*. Τα δύο αυτά ερωτηματολόγια εξετάζουν την άποψη ενός ατόμου που έχει καθημερινή επαφή και επικοινωνία με το παιδί (στην περίπτωση αυτή οι μητέρες), για ορισμένες παρατηρούμενες συμπεριφορές που εντάσσονται στο πεδίο επιρροής της διδακτικής παρέμβασης.

Από τον εκπαιδευτικό του κάθε παιδιού, συμπληρώθηκε μια φορά πριν και μια φορά μετά τη διδακτική παρέμβαση, το *ερωτηματολόγιο για τη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων στο σχολείο*. Το ερωτηματολόγιο αυτό απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς των παιδιών, οι οποίοι έχουν καθημερινή επαφή και αλληλεπίδραση μαζί τους. Αυτοί με βάση την παρατήρηση της συμπεριφοράς του κάθε μαθητή-συμμετέχοντα, κρίνουν την ποιότητα ορισμένων κοινωνικών συμπεριφορών και καταστάσεων των οποίων πρωταγωνιστής είναι το ίδιο το παιδί.

Το *ερωτηματολόγιο για την (προσδοκώμενη και παρατηρούμενη) ωφέλεια της παρέμβασης* και το *ερωτηματολόγιο για τη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων στο σχολείο* δημιουργήθηκαν από την ερευνήτρια. Όλα τα παραπάνω έντυπα (βλ. παράρτημα), ήταν σημαντικό να συμπληρωθούν μια φορά πριν και μια φορά μετά την

διδασκτική παρέμβαση, έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η αξιολόγηση της κοινωνικής εγκυρότητας.

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

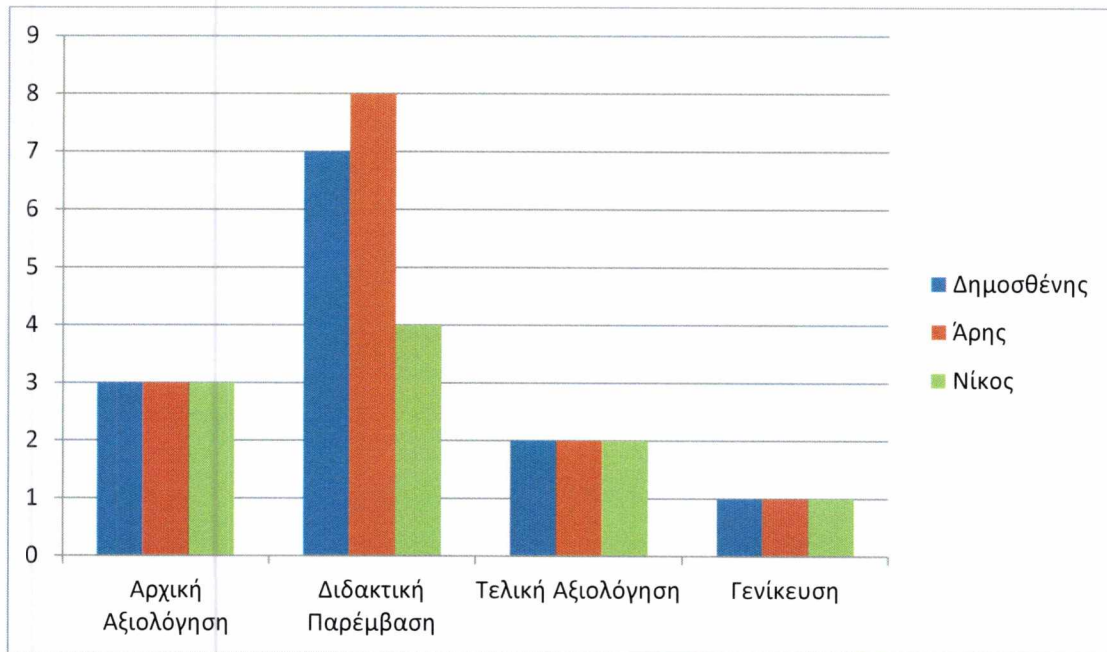
Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το κάθε στάδιο της έρευνας. Ο τρόπος παρουσίασης των αποτελεσμάτων, θα είναι ποσοτικό, ώστε να προκύψουν συμπεράσματα για την εκτίμηση του αποτελέσματος, αλλά και την επαλήθευση ή όχι της υπόθεσης και των αρχικών στόχων της έρευνας, οι οποίοι ήταν η βελτίωση της Θεωρίας του Νου και των δεξιοτήτων Επίλυσης Κοινωνικών Προβλημάτων.

6.1 Πληροφορίες για τη διάρκεια των ενοτήτων της παρέμβασης αλλά και των φάσεων της παρεμβατικής διαδικασίας

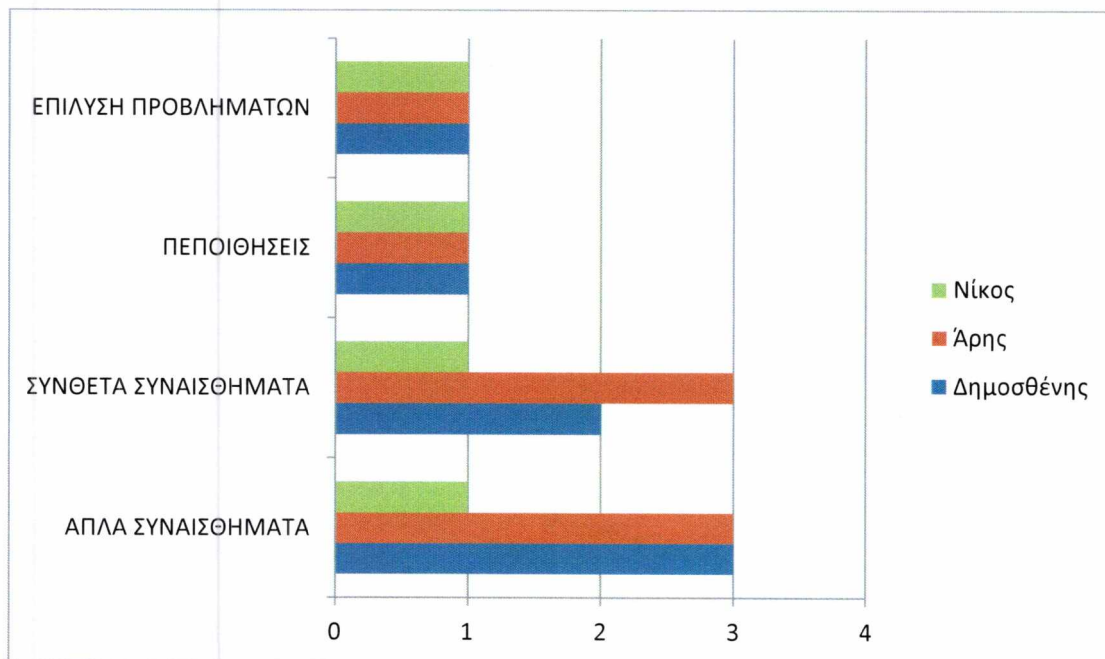
Η διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας είναι διαφοροποιημένη, αφού το κάθε παιδί χρειάστηκε διαφορετικό χρόνο ολοκλήρωσης της κάθε φάσης. Για τους 3 συμμετέχοντες η αρχική αξιολόγηση ολοκληρώθηκε σε τρεις (3) συναντήσεις , η διάρκεια της τελικής αξιολόγησης ήταν δύο (2) συναντήσεις ενώ η γενίκευση αξιολογήθηκε σε μια (1) συνάντηση. Για το Δημοσθένη, η παρεμβατική διδασκαλία, ολοκληρώθηκε σε επτά (7) συναντήσεις, για τον Άρη σε οκτώ (8) συναντήσεις και για το Νίκο σε τέσσερις (4) συναντήσεις. Συνολικά για τον πρώτο χρειάστηκαν δεκατρείς (13) συναντήσεις, για το δεύτερο δεκατέσσερις (14) συναντήσεις και για τον τρίτο δέκα (10) συναντήσεις.

Αναφορικά με τις ενότητες της διδακτικής παρέμβασης, ο Δημοσθένης ολοκλήρωσε σε τρεις (3) συναντήσεις την ενότητα των Απλών Συναισθημάτων, δύο (2) τα Σύνθετα Συναισθήματα και σε μια (1) συνάντηση αντίστοιχα τις Πεποιθήσεις και την Επίλυση Κοινωνικών Προβλημάτων. Ο Άρης ολοκλήρωσε σε τρεις (3) συναντήσεις τα Σύνθετα Συναισθήματα και σε μια (1) συνάντηση αντίστοιχα για τις Πεποιθήσεις και την Επίλυση Κοινωνικών Προβλημάτων. Ο Νίκος ολοκλήρωσε σε μια (1) συνάντηση την κάθε ενότητα αντίστοιχα. στους παρακάτω πίνακες απεικονίζονται τα προαναφερθέντα στοιχεία.

Πίνακας 4. Πλήθος συναντήσεων για την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας



Πίνακας 5. Πλήθος συναντήσεων για την ολοκλήρωση των ενοτήτων της παρέμβασης



6.2 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα των φάσεων αρχικής και τελικής αξιολόγησης, παρουσιάζονται ξεχωριστά σε κάθε φάση και στο τέλος θα παρατεθεί και ένας συγκεντρωτικός πίνακας με τα αποτελέσματα της αρχικής και τελικής αξιολόγησης. Για τη φάση της διδακτικής παρέμβασης θα παρουσιασθεί ένας συγκεντρωτικός πίνακας, με τα ποσοστά των ορθών απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις κρίσης των Κ.Ι.

6.2.1 Αποτελέσματα Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης

Στην πρώτη συνάντηση της αρχικής αξιολόγησης χορηγήθηκε η Κλίμακα για τη ΘτN (Wellman et al., 2012). Ο κάθε μαθητής σημείωσε διαφορετική επίδοση στη παραπάνω δοκιμασία αξιολόγησης και η διάρκεια ολοκλήρωσης ήταν περίπου 20'-30'. Στη δεύτερη συνάντηση χορηγήθηκαν οι Παράξενες Ιστορίες (Strange Stories) (White, Hill, Happé & Frith, 1994). Η διαδικασία της ήταν αρκετά κουραστική και για τους τρεις συμμετέχοντες και γι' αυτό ο χρόνος ολοκλήρωσης ήταν μεγαλύτερος, δηλαδή 45'-90'. Κατά την τρίτη συνάντηση χορηγήθηκε η Μέτρηση Επίλυσης Προβληματικών Σύγκρουσης (Lochman & Lampron, 1986) και διήρκησε 30'-45'.

Στην πρώτη συνάντηση της τελικής αξιολόγησης χορηγήθηκαν οι Παράξενες Ιστορίες (Strange Stories) (White, Hill, Happé & Frith, 1994), που διήρκησε 45'-60', ωστόσο παρέμεινε μια κουραστική διαδικασία για τα παιδιά και γι' αυτό δε χορηγήθηκε άλλη δοκιμασία την ίδια ημέρα. Στη δεύτερη συνάντηση χορηγήθηκαν η Κλίμακα για τη Θεωρία του Νου, που διήρκησε 15'-30' και η Μέτρηση Επίλυσης Προβληματικών Σύγκρουσης (Lochman & Lampron, 1986) που διήρκησε 15'-30'.

Ακολουθεί ένας συγκεντρωτικός πίνακας με τις επιδόσεις των μαθητών πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 6. Συγκεντρωτικός πίνακας αποτελεσμάτων

Συμμετέχοντες	Αρχική Αξιολόγηση			Τελική Αξιολόγηση			Διαφορά		
	Κλίμακα για ΘτΝ ¹	Παράξενες Ιστορίες ²	Μέτρηση Επίλυσης Προβλημάτων Σύγκρουσης ³	Κλίμακα για ΘτΝ	Παράξενες Ιστορίες	Μέτρηση Επίλυσης Προβλημάτων Σύγκρουσης	Κλίμακα για ΘτΝ	Παράξενες Ιστορίες	Μέτρηση Επίλυσης Προβλημάτων Σύγκρουσης
Δημοσθένης	4	21	3	7	27	4	(+)3	(+)6	(+)1
Άρης	2	8	2	3	9	1	(+)1	(+)1	(-)1
Νίκος	4	18	2	5	23	6	(+)1	(+)5	(+)4

Με βάση τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι μετά τη διδακτική παρέμβαση, για τα δύο πρώτα εργαλεία, οι επιδόσεις όλων των παιδιών αυξήθηκαν, ενώ για το τελευταίο εργαλείο βελτίωση στην επίδοση σημείωσαν μόνο ο Δημοσθένης και ο Νίκος, ενώ ο Άρης σημείωσε μείωση της επίδοσής του.

6.3 Ερωτήσεις κρίσης στις Κ.Ι. της παρέμβασης και της γενίκευσης

Στη διάρκεια της παρέμβασης, οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν στις ερωτήσεις κρίσης που βρίσκονταν στο τέλος ορισμένων Κ.Ι. Σύμφωνα με τη σχετική εκτίμηση ο Νίκος, έχει το μεγαλύτερο ποσοστό (περίπου 95%), σχετικών απαντήσεων, έναντι των άλλων δύο. Ο Δημοσθένης, έδωσε σχετικές απαντήσεις στο 76% περίπου των ερωτήσεων κρίσης, ενώ ο Άρης, συγκέντρωσε ποσοστό επιτυχίας που περιορίστηκε περίπου στο 24%.

Στις Κ.Ι. της γενίκευσης και οι τρεις συμμετέχοντες έδωσαν σε ένα μεγάλο βαθμό σχετικές απαντήσεις. Το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν αυτό του Δημοσθένη και του Άρη (περίπου 91%), ενώ το μικρότερο ήταν του Νίκου (περίπου 82%).

Βλέπουμε δηλαδή ότι οι δύο πρώτοι βελτίωσαν την ικανότητά τους να δίνουν σχετικές απαντήσεις σε ερωτήσεις που αφορούν το νόημα μια Κ.Ι. Ο Νίκος μείωσε τις σχετικές του απαντήσεις, διότι σύμφωνα με τα λεγόμενά η ερευνήτρια του είχε ξανακάνει αυτές τις ερωτήσεις. Δεν μπόρεσε δηλαδή να αντιληφθεί, ότι οι ερωτήσεις να μην ήταν ίδιες, αλλά αναφέρονταν σε άλλα πλαίσια. Έτσι ίσως να δικαιολογείται η μείωση του σχετικού ποσοστού.

¹ Μέγιστη τιμή βαθμολογίας 7 στα 7

² Μέγιστη τιμή βαθμολογίας 48 στα 48

³ Μέγιστη τιμή βαθμολογίας 6 στα 6

6.4 Αξιολόγηση διαδικαστικής εγκυρότητας

Οι ενέργειες τις ερευνήτριας κατέδειξαν τη ορθή και τυπική σε όλους τους συμμετέχοντες εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης, σε ποσοστό 95-100%.

Μετά τον έλεγχο των δύο κριτών για την εφαρμογή των κριτηρίων της Carol Gray για τις Κ.Ι., προέκυψε ότι με βάση της Carol Gray, το 75% των Κοινωνικών Ιστοριών επί του συνόλου των 60 ιστοριών, δηλαδή οι 45 Κοινωνικές Ιστορίες που προέκυψαν με τυχαία επιλογή (με κλήρο), κάλυπταν σε διαφορετικό βαθμό το κάθε κριτήριο.

Τα αποτελέσματα από τον έλεγχο της διαδικαστικής εγκυρότητας, που πραγματοποίησαν οι δύο Ανεξάρτητοι Κριτές, έπειτα από την ακρόαση του 40% των συναντήσεων διδακτικής παρέμβασης της ερευνήτριας με τους συμμετέχοντες, έδειξαν ότι ορθή διαδικαστική εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης και στους τρεις συμμετέχοντες, συναντάται στο 82,25% των Κ.Ι. που κρίθηκαν σύμφωνα με το πρωτόκολλο των 10 κριτηρίων (βλ. παράρτημα).

6.5 Αξιολόγηση κοινωνικής εγκυρότητας

Για το Δημοσθένη, τα αποτελέσματα από τη σύγκριση του ερωτηματολογίου για την *προσδοκώμενη ωφέλεια της παρέμβασης* που συμπληρώθηκε από τη μητέρα πριν τη διδακτική παρέμβαση και του ερωτηματολογίου για την *παρατηρούμενη ωφέλεια της παρέμβασης* που συμπληρώθηκε από τη μητέρα μετά την ολοκλήρωσή της, έδειξε ότι το παιδί έμαθε να αναγνωρίζει στον εαυτό του και στους άλλους, περισσότερα συναισθήματα απ' όσα του ήταν ήδη γνωστά (Ερώτηση 1η) καθώς και ότι το παιδί έμαθε να προλαμβάνει αρνητικές συμπεριφορές (ερώτηση 7η). Για τις υπόλοιπες επτά (7) από τις συνολικά 9 ερωτήσεις- συμπεριφορές που αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο δεν παρατηρήθηκε αλλαγή.

Σύμφωνα με την εκτίμηση της μητέρας όπως αυτή εκφράστηκε στην *Κλίμακα για τις ικανότητες και δυσκολίες στη ΘτΝ σε καθημερινές καταστάσεις* (Garnett & Attwood, 2009), δεν υπήρξε καμία επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στη συμπεριφορά του παιδιού, αφού η ίδια δεν εντόπισε βελτίωση για καμία από τις συνολικά επτά (7) ερωτήσεις-συμπεριφορές του ερωτηματολογίου.

Η δασκάλα παράλληλης στήριξης του εν λόγω μαθητή, στο *ερωτηματολόγιο για τη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων στο σχολείο*, σημείωσε ότι:

- η δυσκολία του παιδιού να καταλάβει το πώς πρέπει να παίζει με τα άλλα παιδιά (ερώτηση 1η) μειώθηκε σε συχνότητα εμφάνισης (από το 3 πηγες στο 2, σε μια κλίμακα από το 0 σπάνια μέχρι το 5 συχνά),
- η τάση του να αγνοεί τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου ατόμου (ερώτηση 4η) μειώθηκε σε συχνότητα εμφάνισης (από το 2 πηγες στο 1),
- Η τάση του να προκαλεί σωματική ή λεκτική κακοποίηση για να λύσει μια αρνητική συμπεριφορά που γίνεται εις βάρος του (ερώτηση 8η), μειώθηκε σε συχνότητα εμφάνισης (από το 3 πηγες στο 2) και
- Η χρήση του λόγου με σκοπό να εκφράσει κάτι που το ενοχλεί (ερώτηση 9η) αυξήθηκε σε συχνότητα εμφάνισης (από το 2 πηγες στο 3).

Για τις υπόλοιπες πέντε (5) από τις συνολικά εννέα (9) συμπεριφορές που αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο δεν παρατηρήθηκαν αλλαγές μετά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης στο μαθητή.

Για τον Άρη τα αποτελέσματα από τη σύγκριση του ερωτηματολογίου για την προσδοκώμενη ωφέλεια της παρέμβασης που συμπληρώθηκε από τη μητέρα πριν τη διδακτική παρέμβαση και του ερωτηματολογίου για την παρατηρούμενη ωφέλεια της παρέμβασης που συμπληρώθηκε από τη μητέρα μετά το πέρας της, έδειξαν ότι το παιδί σημείωσε βελτίωση και για τις εννέα (9) συνολικά ερωτήσεις-συμπεριφορές του ερωτηματολογίου μετά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης.

Σύμφωνα με την εκτίμηση της μητέρας όπως αυτή εκφράστηκε στην *Κλίμακα για τις ικανότητες και δυσκολίες στη ΘτΝ σε καθημερινές καταστάσεις* (Garnet & Attwood, 2009), το παιδί αναφορικά με μια κλίμακα σύγκρισης από το 1 πάρα πολύ λιγότερο συχνά σε σχέση με ένα παιδί με τυπική ανάπτυξη μέχρι το 5 πάρα πολύ πιο συχνά σε σχέση με ένα παιδί με τυπική ανάπτυξη σημείωσε βελτίωση στα εξής:

- Η δυσκολία κατανόησης των σκέψεων των άλλων (ερώτηση Β) μειώθηκε (από το 5 πηγες στο 4),
- Η δυσκολία κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων από τον τόνο της φωνής τους (ερώτηση Γ) μειώθηκε (από το 5 πηγες στο 4) και

- Η δυσκολία με τον ευέλικτο τρόπο σκέψης (ερώτηση ΣΤ) μειώθηκε (από το 4 πήγε στο 3).

Για τις υπόλοιπες 4 (από τις συνολικά 7) συμπεριφορές που θίγει το ερωτηματολόγιο δεν παρατηρήθηκε αλλαγή.

Η δασκάλα παράλληλης στήριξης του εν λόγω μαθητή, στο *ερωτηματολόγιο για τη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων στο σχολείο*, σημείωσε ότι σε μια κλίμακα από το 1 σπάνια μέχρι το 5 συχνά, η τάση του παιδιού να αποφεύγει το παιχνίδι με τα άλλα παιδιά (ερώτηση 2), μειώθηκε από το 4 στο 1 και η χρήση του λόγου για την έκφραση της ενόχλησης (ερώτηση 9), αυξήθηκε από το 1 στο 4. Για τις υπόλοιπες συμπεριφορές 7 από τις συνολικά 9 ερωτήσεις-συμπεριφορές του ερωτηματολογίου δεν παρατηρήθηκε αλλαγή.

Για το Νίκο τα αποτελέσματα από τη σύγκριση του ερωτηματολογίου για την *προσδοκώμενη ωφέλεια της παρέμβασης* που συμπληρώθηκε από τη μητέρα πριν τη διδακτική παρέμβαση και του ερωτηματολογίου για την *παρατηρούμενη ωφέλεια της παρέμβασης* που συμπληρώθηκε από τη μητέρα μετά το πέρας της, έδειξε ότι το παιδί δε σημείωσε καμιά αλλαγή μετά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης, στις συνολικά 9 ερωτήσεις-συμπεριφορές του ερωτηματολογίου.

Σύμφωνα με την εκτίμηση της μητέρας όπως αυτή εκφράστηκε στην *Κλίμακα για τις ικανότητες και δυσκολίες στη ΘτΝ σε καθημερινές καταστάσεις* (Garnett & Attwood, 2009), έδειξε ότι το παιδί δε σημείωσε καμιά αλλαγή μετά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης, στις συνολικά 7 ερωτήσεις-συμπεριφορές του ερωτηματολογίου.

Η παιδαγωγός του εν λόγω μαθητή, στο *ερωτηματολόγιο για τη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων στο σχολείο*, παρατήρησε ότι το παιδί σε μια κλίμακα από το 0 σπάνια μέχρι το 5 συχνά, σημείωσε τις εξής αλλαγές:

- Η δυσκολία στην κατανόηση του τρόπου που πρέπει να παίζει με τα άλλα παιδιά (ερώτηση 1η), μειώθηκε (από το 5 στο 4),
- Η τάση του να αποφεύγει να παίζει με τα άλλα παιδιά στο σχολείο (ερώτηση 2), μειώθηκε (από το 5 στο 4),

- Η τάση του να αγνοεί τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων (ερώτηση 4), μειώθηκε (από το 4 στο 3),
- Η τάση του να προκαλεί σωματική ή λεκτική κακοποίηση για να λύσει μια αρνητική συμπεριφορά που έχει γίνει εις βάρος του (ερώτηση 8), μειώθηκε (από το 1 στο 0) και
- Η χρήση του λόγου για την έκφραση ενόχλησης (ερώτηση 9), αυξήθηκε (από το 3 στο 4).
- Για τις υπόλοιπες 4 από τις συνολικά 9 ερωτήσεις-συμπεριφορές του ερωτηματολογίου, δεν παρατηρήθηκε αλλαγή.

Συμπεράσματα κεφαλαίου

Αφού συγκεντρώθηκαν και συγκρίθηκαν οι βαθμολογίες των τριών συμμετεχόντων στις τρεις δοκιμασίες που χορηγήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση, εντοπίστηκαν τα αποτελέσματά της τα οποία ήταν ενθαρρυντικά. Μετά τη λήξη της παρέμβασης, και οι τρεις συμμετέχοντες σημείωσαν βελτίωση στις δύο δοκιμασίες μέτρησης της ΘτΝ, ενώ μόνο οι δύο από τους τρεις συμμετέχοντες συγκέντρωσαν υψηλότερες βαθμολογίες στη μέτρηση για την επίλυση προβλημάτων σύγκρουσης, αφού ο τρίτος συγκέντρωσε μικρότερη επίδοση. Επιπλέον οι πληροφορίες που μας παραχωρήθηκαν από τα τρία ερωτηματολόγια για τον έλεγχο της Κοινωνικής Εγκυρότητας, μας έδειξαν ότι για τις δεξιότητες της ΘτΝ εντοπίστηκαν βελτιώσεις για τους δυο από τους τρεις συμμετέχοντες, ενώ για τις δεξιότητες επίλυσης προβληματικών καταστάσεων στο σχολείο, και οι τρεις συμμετέχοντες εκδήλωσαν μια βελτιωμένη εικόνα. Με βάση τα στοιχεία αυτά θα μπορούσαμε να υποθέσουμε τη θετική επίδραση της μεθόδου των Κ.Ι. στη ΘτΝ αλλά και τις δεξιότητες Επίλυσης Κοινωνικών Προβλημάτων. Βέβαια υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που ίσως να συνέβαλαν σ' αυτά τα θετικά αποτελέσματα κάτι το οποίο θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

7^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Καίριο μέρος μιας ερευνητικής εργασίας συνιστά η παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Αφού παρατέθηκαν τα αποτελέσματα της παρέμβασης, σειρά έχει ο σχολιασμός και η ανάλυση των αποτελεσμάτων, σε σχέση με τη διεθνή βιβλιογραφία και τις υποθέσεις της έρευνας.

7.1 Έλεγχος υποθέσεων

Στο 5^ο Κεφάλαιο διατυπώθηκαν οι υποθέσεις της παρούσας ερευνητικής εργασίας, αναφορικά με την επίδραση της μεθόδου των Κοινωνικών Ιστοριών στην ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου αλλά και της Επίλυσης Κοινωνικών Προβλημάτων. Αυτές οι υποθέσεις ελέγχθηκαν μέσα από τη σύγκριση της επίδοσης των συμμετεχόντων στις δύο ορισμένες δοκιμασίες της Θεωρίας του Νου. Αυτές οι δοκιμασίες, δηλαδή αυτή των Παράξενων Ιστοριών (Strange Stories), (White, Hill, Harré & Frith, 2009), της κλίμακας για τη ΘτΝ (Wellman et al., 2012), χορηγήθηκαν πριν την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Σύμφωνα με τους πίνακες συγκριτικών αποτελεσμάτων παρατηρήθηκαν τα εξής:

1. Βελτίωση της επίδοσης των τριών συμμετεχόντων στις δύο δοκιμασίες της ΘτΝ (Παράξενες Ιστορίες και Κλίμακα μέτρησης της ΘτΝ), ενώ στη δοκιμασία Επίλυσης Προβλημάτων Σύγκρουσης (Problem-Solving Measure for Conflict, PSM-C) (Lochman & Lampron, 1986), οι συμμετέχοντες Δημοσθένης και Νίκος, βελτίωσαν την επίδοσή τους κατά την τελική αξιολόγηση, ενώ για τον Άρη, παρατηρήθηκε μείωση της επίδοσής του.
2. Γενίκευση των αποκτηθέντων μέσω της παρέμβασης δεξιοτήτων, σε νέες Κοινωνικές Ιστορίες. Εδώ αναμενόταν ότι όλα τα παιδιά θα ανταποκρίνονταν με επιτυχία στις ερωτήσεις κρίσεως των νέων Κ.Ι. Βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες Δημοσθένης και Άρης, αύξησαν το ποσοστό των ορθών απαντήσεων στις σχετικές ερωτήσεις, αλλά ο Νίκος συγκέντρωσε μικρότερο ποσοστό σε σχέση με αυτό των σχετικών απαντήσεων στις Κ.Ι. της διδακτικής παρέμβασης.
3. Παρουσία των αποκτηθέντων μέσω της παρέμβασης δεξιοτήτων, σε πλαίσια εκτός του χώρου της παρέμβασης, δηλαδή στο οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο. Για τον έλεγχο της κοινωνικής εγκυρότητας, χορηγήθηκαν δύο ερωτηματολόγια που απευθύνονται στους γονείς και ένα που απευθύνεται στο δάσκαλο του κάθε παιδιού.

Από τους προαναφερθέντες ζητήθηκε να περιγράψουν παρατηρήσιμες αλλαγές στη συμπεριφορά και τη στάση του κάθε συμμετέχοντα. Εδώ τα αποτελέσματα δεν αρκετά θετικά αφού και για τους τρεις συμμετέχοντες, σημειώθηκαν αλλαγές αναφορικά με τις δεξιότητες της ΘτΝ, ενώ για τις δεξιότητες Επίλυσης Προβληματικών Καταστάσεων στο σχολείο, σημειώθηκαν λίγες αλλαγές βελτίωσης.

7.3 Κριτική των αποτελεσμάτων

Η εν λόγω ερευνητική εργασία διερεύνησε τα αποτελέσματα των Κοινωνικών Ιστοριών που παρουσιάστηκαν κατάλληλα προσαρμοσμένες μέσω του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή. Πιο συγκεκριμένα, αυτή εστιάστηκε στην επίδραση της διδακτικής παρέμβασης, στην ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου (απλά, σύνθετα συναισθήματα, πεποιθήσεις) και των δεξιοτήτων Επίλυσης Κοινωνικών Προβλημάτων (επίλυση προβληματικών καταστάσεων που σχετίζονται με γονείς, δασκάλους, συμμαθητές) σε παιδιά με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας ή Σύνδρομο Asperger. Επιπλέον έλεγξε την ικανότητα γενίκευσης των διδαχθέντων δεξιοτήτων σε δεκαπέντε νέες Κ.Ι.

Αυτή η εργασία αποτελεί την πρώτη προσπάθεια διδασκαλίας συναισθημάτων, πεποιθήσεων και δεξιοτήτων επίλυσης προβληματικών καταστάσεων, μέσω Κ.Ι. που είχαν ψηφιακή μορφή παρουσίασης. Για το σκοπό αυτό συνδυάστηκαν στοιχεία από προηγούμενες μελέτες, δηλαδή η διδασκαλία των συναισθημάτων μέσω του Η/Υ (Bölte et al., 2002 · Silver & Oakes, 2001), οι Κ.Ι. που παρουσιάζονται μέσω Η/Υ (Hagiwara & Myles, 1999 · Mancil, Haydon & Whitby, 2009 · Sansosti & Powell-Smith, 2008), η διδασκαλία επίλυσης προβληματικών καταστάσεων, μέσω Η/Υ (Bernad-Opitz, Sriram & Nakhoda-Sapuan, 2001) και η κατανόηση πεποιθήσεων (Hadwin et al. 1996).

Μετά τη χορήγηση 53 Κ.Ι. και 7 εισαγωγικών ιστοριών, οι επιδόσεις και των τριών συμμετεχόντων στις δύο δοκιμασίες της ΘτΝ σημείωσαν αύξηση. Το εύρημα αυτό ενισχύει τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που έδειξαν ότι τα απλά, και σύνθετα συναισθήματα καθώς και οι πεποιθήσεις μπορούν να διδαχθούν με επιτυχία (Feng, Lo, Tsai και Cartledge, 2008 · Hadwin, Baron-Cohen, Howlin & Hill, 1996 · Lavaca, Golan, Baron-Cohen & Smith-Myles, 2007 · Ozonoff & Miller, 1995 · Ryan & Charragain, 2010 · Silver & Oakes, 2001). Στο αποτέλεσμα αυτό, ίσως να επέδρασε σημαντικά και η εικονογράφηση των Κ.Ι. και ιδιαίτερα οι εικόνες με εκφράσεις

προσώπων (Bernard-Opitz, Sriram & Nakhoda-Sapuan, 2001 · Hadwin, Baron-Cohen, Howlin & Hill, 1996 · Ryan & Charragain, 2010).

Από την άλλη, στη δοκιμασία για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων, παρατηρήθηκε αύξηση μόνο στις επιδόσεις των δύο από τους τρεις συμμετέχοντες. Έρευνες που δίδαξαν αυτή τη δεξιότητα χρησιμοποιώντας άλλες μεθόδους, οι οποίες όμως περιελάμβαναν τη διδασκαλία των συναισθημάτων ή και την οπτική ενίσχυση των κοινωνικών καταστάσεων που περιγράφονταν, κατέληξαν σε θετικά αποτελέσματα (Bauminger, 2002 · Bauminger, 2007a · Bernard-Opitz, Sriram & Nakhoda-Sapuan, 2001 · Solomon, Goodlin-Jones & Anders, 2004 · Stichter, Herzog, Visovsky, Schmidt, Randolph, Schultz & Cage, 2010)

Μπορεί να ειπωθεί ότι η διδασκαλία των συναισθημάτων ίσως να επιδρά θετικά στη μετέπειτα διδασκαλία και κατανόηση των πεποιθήσεων αλλά και στην εκμάθηση τρόπων επίλυσης προβληματικών καταστάσεων (Bauminger, 2002 · Ozonoff & Miller, 1995). Μάλιστα έχει διατυπωθεί ότι τα στοιχεία αυτά αλληλοεπηρεάζονται, αφού η αδυναμία συναισθηματικής ανταπόκρισης που διατρέχει το φάσμα του Αυτισμού, προκαλεί κοινωνικά ελλείμματα (Trevarthen, Aitken, Paroudi & Robarts, 1998). Γενικά η θετική επίδραση της μεθόδου των Κ.Ι. επιβεβαιώνεται (Howley & Arnold, 2005) όπως και η αποτελεσματικότητα του συνδυασμού Κ.Ι. και Η/Υ (Hagiwara & Myles, 1999 · Mancil, Haydon & Whitby, 2009 · Sansosti & Powell-Smith, 2008).

Ο έλεγχος της γενίκευσης των δεξιοτήτων στόχων σε νέες Κ.Ι., έδειξε βελτίωση μόνο για τους δύο από τους τρεις συμμετέχοντες (Άρης αύξηση 64%, Δημοσθένης αύξηση 15%, Νίκος μείωση 13%). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες που εφάρμοσαν τη μέθοδο των Κ.Ι. και όπου γενίκευση επιτεύχθηκε μόνο στους 2 από τους τρεις συμμετέχοντες (Dellano & Snell, 2006 · Sansosti & Powell-Smith, 2008). Η αδυναμία γενίκευσης βέβαια, είναι ένα από τα χαρακτηριστικά στοιχεία του αυτισμού (Lawson, 2001) και του Αυτισμού Υψηλής Λειτουργικότητας /Σύνδρομο Asperger (Goddard, Howlin, Dritschel & Patel, 2007).

Ο έλεγχος της κοινωνικής εγκυρότητας στην εν λόγω έρευνα, οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η διδακτική παρέμβαση που εφαρμόστηκε στους συμμετέχοντες επέφερε βελτίωση στην εκδήλωση ορισμένων συμπεριφορών της Θεωρίας του Νου για τους δύο από τους τρεις συμμετέχοντες, ενώ όλοι οι συμμετέχοντες σημείωσαν

βελτίωση σε κάποιες δεξιότητες επίλυσης προβληματικών καταστάσεων στο σχολείο. Η δυσκολία των παιδιών με ΥΛΑ/ΣΑ, στην εκδήλωση της ΘτΝ, εντείνεται όταν αυτά βρίσκονται σε φυσικές και δυναμικές καταστάσεις της καθημερινότητας (Hadwin, Baron-Cohen, Howlin & Hill, 1996 · McGregor, Whiten & Blackburn, 1998 · Roeyers & Demurie, 2010).

7.4 Πιθανοί παράγοντες που επηρέασαν τα αποτελέσματα

Στην ενότητα αυτή θα συζητηθούν οι παράγοντες εκείνοι που πιθανόν να επηρέασαν τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης αλλά και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Ερευνητική μέθοδος

Στην έρευνα ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν περιορισμένος, αφού ενεπλάκησαν σ' αυτή μόνο τρεις (3) μαθητές. Για το λόγο αυτό η έρευνα χαρακτηρίστηκε ως πειραματική έρευνα με ένα υποκείμενο. Πέρα από τον περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων, ένα ακόμα στοιχείο που δεν επέτρεψε περαιτέρω σύγκριση των αποτελεσμάτων, ήταν η απουσία μια ομάδας σύγκρισης, ώστε να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα της μεθόδου των Κ.Ι. σε σχέση με κάποια άλλη μέθοδο παρέμβασης. Συνεπώς καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η επίδραση των Κ.Ι. στη βελτίωση της Θεωρίας του Νου και των δεξιοτήτων Επίλυσης Κοινωνικών Προβλημάτων χρειάζεται διερεύνηση όσον αφορά τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό των παιδιών με Σύνδρομο Asperger/Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας.

Επίπεδο αυτισμού

Το επίπεδο του αυτισμού των συμμετεχόντων, επηρεάζει σημαντικά το βαθμό επίδρασης της διδακτικής παρέμβασης στους συμμετέχοντες. Η υψηλή λειτουργικότητα των συμμετεχόντων ήταν ένας παράγοντας που συνέβαλε θετικά στην έκβαση της παρεμβατικής διαδικασίας αλλά και στην εξαγωγή των όποιων θετικών συμπερασμάτων κατά την τελική αξιολόγηση. Σύμφωνα με έρευνες που εφάρμοσαν τη μέθοδο των Κ.Ι. σε παιδιά με Σύνδρομο Asperger/Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας, τα αποτελέσματα για αυτή τη διαγνωστική ομάδα είναι θετικά (Adams, Gounousis, Vanlue & Wardron, 2004 · Bernad-Ripoll, 2007 · Bledsoe, Myles & Simpson, 2003 · Rogers & Myles, 2001 · Rowe, 1999 · Sansosti & Powell-Smith,

2006). Εξάλλου η απουσία Νοητικής Καθυστέρησης, διευκολύνει το βαθμό κατανόησης των Κ.Ι. και παράλληλα η υψηλή λειτουργικότητα συνεισφέρει σ' αυτό (Attwood, 1998, 2010).

Στην παρούσα ερευνητική εργασία οι συμμετέχοντες ήταν όλοι παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη σύμφωνα με τις διαγνώσεις από το ΚΕΔΔΥ. Μάλιστα για τον Νίκο, αυτό επιβεβαιώθηκε και από τα αποτελέσματα του WISC-III. Η φυσιολογική νοημοσύνη, η περιορισμένη διάσπαση προσοχής, η απουσία ξεσπασμάτων θυμού αλλά και η μειωμένης εμφάνισης ηχολαλία, ήταν στοιχεία που διευκόλυναν την ομαλή εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης, την ικανοποιητική εστίαση της προσοχής στην ανάγνωση των Κ.Ι. αλλά και την αποδεδειγμένα επαρκή κατανόηση του νοήματός τους.

Ωστόσο δεν προχωρήσαμε συνειδητά σε εξατομίκευση των Κ.Ι. με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Η εξατομίκευση στον παρόν ερευνητικό σχεδιασμό, ήταν δύσκολο να επιτευχθεί, διότι οι ενότητες που διδάχθηκαν (απλά- σύνθετα συναισθήματα, πεποιθήσεις και επίλυση προβληματικών καταστάσεων) απαιτούσαν επαρκές ποσοτικό υλικό. Το γεγονός αυτό οδήγησε στη δημιουργία 75 ιστοριών, Κοινωνικών και μη, και ήταν πρακτικά αδύνατο να προσαρμοστούν σε κάθε παιδί σύμφωνα με τις αρχές της εξατομίκευσης. Αυτή η επιλογή ίσως να μας απομάκρυνε από πιθανώς υψηλότερα αποτελέσματα και αυτό διότι η εξατομίκευση αξιοποιεί τις ήδη υπάρχουσες δεξιότητες, επιστρατεύει τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα και αποσκοπεί στην ανάπτυξη των συμπεριφορών – στόχων (Gray, 2010).

Η ηλικία των συμμετεχόντων

Οι τρεις συμμετέχοντες μπορούν να ενταχθούν στην προ-εφηβική ηλικιακή φάση. Οι ηλικίες 11, 12 και 13 ετών ήταν κατάλληλες για το επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας, κατανόησης και δεξιότητας ερωταποκρίσεων που απαιτούνταν για τη χορήγηση των Κ.Ι. Ο παράγοντας της ηλικίας ήταν ενισχυτικός για τη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων. Η μέθοδος των Κ.Ι. έχει χρησιμοποιηθεί σε συμμετέχοντες διαφόρων ηλικιών. Για την κάθε ηλικιακή περίοδο, οι Κ.Ι. έχουν τα ανάλογα χαρακτηριστικά, διαφοροποιημένους στόχους και φυσικά διαφορετικής ποιοτικής και ποσοτικής φύσης αποτελέσματα.

Διάρκεια διδακτικής παρέμβασης

Η ερευνητική διαδικασία διήρκησε για τον Δημοσθένη δεκατρείς (13) ημέρες, για τον Άρη δεκατέσσερις (14) ημέρες και για το Νίκο δέκα (10) ημέρες. Συγκεκριμένα η παρεμβατική διδασκαλία όπου εφαρμόστηκε η μέθοδος των Κ.Ι. , διήρκησε αντίστοιχα επτά (7), οκτώ (8) και τέσσερις (4) ημέρες.

Η διάρκεια της παρεμβατικής διαδικασίας, δεν ήταν όπως παρατηρούμε επαρκής. Χωρίς να έχει επισημανθεί κάποιος κανόνας για την ελάχιστη δυνατή διάρκεια μιας αποτελεσματικής παρέμβασης, μπορούμε να αναφέρουμε ότι όσο μεγαλύτερο και μακροπρόθεσμο το διάστημα μιας οποιασδήποτε παρέμβασης, τόσο μεγαλύτερη η διατήρηση των επιδράσεών της. Πιθανόν η διάρκεια της παρούσας διδακτικής παρέμβασης να ήταν και ένας αρνητικός παράγοντας για το εύρος της επίδρασης της παρέμβασης στη βελτίωση των δεξιοτήτων-στόχων των συμμετεχόντων. Το στοιχείο αυτό επισημάνθηκε και από τις μητέρες των παιδιών, οι οποίες ανέφεραν ότι η μικρή διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης δεν θα μπορούσε να επιφέρει δραστικές και μόνιμες αλλαγές στις δεξιότητες στόχους που είχαν τεθεί για τους συμμετέχοντες.

Επιπλέον ανασταλτικά θα λειτούργησε και το γεγονός ότι οι Κ.Ι. διαβάζονταν μια και μόνο φορά από την ερευνήτρια και έπειτα αποσύρονταν από τον συμμετέχοντα, ο οποίος δεν είχε πλέον καμιά επαφή μαζί τους.

Εντούτοις το χρονικό περιθώριο για τη χορήγηση 75 ιστοριών, ήταν περιορισμένο λόγω του πλήθους των ιστοριών, των σχολικών και μη υποχρεώσεων των μαθητών αλλά και των φοιτητικών υποχρεώσεων της ερευνήτριας.

Τρόπος παρουσίασης Κοινωνικών Ιστοριών

Η παρούσα έρευνα συνδυάζει τη μέθοδο των Κ.Ι. με τη χρήση Η/Υ. Προηγούμενες μελέτες που επέλεξαν το συνδυασμό αυτό ως παρεμβατικό μέσο σε παιδιά με αυτισμό, κατέληξαν σε θετικά αποτελέσματα (Mancil, Haydon & Whitby, 2009 · Sansosti & Powell-Smith, 2008 · Hagiwara & Myles, 1999). Μάλιστα μια εκ των ερευνών συνέκρινε τα αποτελέσματα που είχε η γραπτή και η ψηφιακή παρουσίαση των Κ.Ι., καταλήγοντας στο ότι η δεύτερη μορφή επέφερε πιο δραστικές αλλαγές (Haydon & Whitby, 2009). Στις περισσότερες ωστόσο έρευνες όπου εφαρμόστηκε η μέθοδος των Κ.Ι. αυτές παρουσιάζονταν με την τυπική έντυπη μορφή

(Barry & Burlew, 2004 · Dellano & Snell, 2006 · Ivey, Heflin & Alberto, 2004 · Kuttler, Myles & Carlson, 1998 · Lorimer, Simpson, Smith-Myles & Ganz, 2002 · Norris & Datillo, 1999 · Ozedmir, 2008 · Scattone, Tingstrom & Wilczynski, 2006 · Scattone, Wilczynski, Edwards & Rabian, 2002 · Swaggart & Gagnon, 1995)

Πέρα από τα όποια θετικά αποτελέσματα επέφερε αυτή η παρεμβατική μέθοδος, δε θα μπορούσαμε να συγκρίνουμε τα συμπεράσματά της, με αυτά των παραπάνω ερευνών. Αυτό διότι, οι Κ.Ι., δε διέθεταν το στοιχείο της εξατομίκευσης, και δεν αναγνώσθηκαν παραπάνω από μια φορές, απουσίαζε δηλαδή η συνθήκη της ρουτίνας. Επιπλέον δεν ελέγχθηκε αν στους συμμετέχοντες αυτής της έρευνας, θα επιδρούσε πιο δραστικά ή όχι κάποια άλλη μορφή παρουσίασης.

Από την άλλη πλευρά, οι Κ.Ι. που δημιουργήθηκαν γι' αυτή την εκπαιδευτική παρέμβαση, εμπλουτίστηκαν με εικόνες και σκίτσα. Το απεικονιστικό στοιχείο λειτουργεί επιβοηθητικά για τους συμμετέχοντες, αναφορικά με το νόημα των ιστοριών. Σύμφωνα μάλιστα με μια έρευνα που χρησιμοποίησε φωτογραφίες του συμμετέχοντα στις Κ.Ι., τα αποτελέσματα ήταν επίσης ενθαρρυντικά (Bernad-Ripoll, 2007).

Επίδραση παραγόντων εκτός της παρεμβατικής διαδικασίας

Πέρα από τη διδακτική παρέμβαση με τη μέθοδο των Κ.Ι., οι συμμετέχοντες Α και Γ, δέχονταν παράλληλα και βοηθητικά-παρεμβατικά ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι από σχετικούς επαγγελματίες, με σκοπό τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης, αλλά και τη μείωση των συμπτωμάτων της διάγνωσής τους. Επίσης όλοι οι Συμμετέχοντες δέχονταν τις υπηρεσίες της Παράλληλης Στήριξης από ειδικούς ή μη παιδαγωγούς κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος. Οι υπηρεσίες και τα ιδιαίτερα μαθήματα που εφαρμόζονταν στους μαθητές δε διεκόπησαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας που εφαρμοζόταν από την ερευνήτρια. Αυτό το γεγονός μας εμποδίζει να αποδώσουμε εξολοκλήρου την αιτία των επιδράσεων και των αλλαγών που σημειώθηκαν κατά την τελική αξιολόγηση, στην εφαρμογή της παρεμβατικής μεθόδου των Κ.Ι., αφού ενυπήρχαν και άλλοι ανεξάρτητοι παράγοντες. Η επίδραση, των παραγόντων εκτός της ερευνητικής διαδικασίας, στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων, δε θα μπορούσε να προσδιοριστεί και γι' αυτό επισημαίνεται με επιφύλαξη ως πιθανό στοιχείο επιρροής.

Συμπεράσματα κεφαλαίου

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν μετά τη λήξη της παρέμβασης, διαμόρφωσαν το βαθμό επαλήθευσης των υποθέσεων της έρευνας. Αφού ελέγχθηκε το κατά πόσο πραγματοποιήθηκαν οι τρεις υποθέσεις της έρευνας, προχωρήσαμε σε μια συγκριτική παράθεση των αποτελεσμάτων της, με τα ευρήματα άλλων ερευνών οι οποίες είχαν χρησιμοποιήσει την ίδια μέθοδο παρέμβασης για τη διδασκαλία διαφορετικών δεξιοτήτων-στόχων, ή κάποιες άλλες μεθόδους στοχεύοντας σε σχετικές ή μη δεξιότητες. Αυτή η σύγκριση μας βοήθησε στο να διαμορφώσουμε μια γενική εικόνα για την επίδραση αυτής της παρεμβατικής μεθόδου. Τέλος αναζητήσαμε όλους εκείνους τους πιθανούς παράγοντες, που επέδρασαν στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων. Φυσικά η επιρροή αυτή μπορεί να είναι θετική ή αρνητική για την έκβαση της έρευνας, ωστόσο προσπαθήσαμε να αποδώσουμε την όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική μας ερμηνεία.

Η μέθοδος των Κ.Ι. όπως αυτές παρουσιάστηκαν μέσω του Η/Υ, επέδρασε θετικά στους τρεις συμμετέχοντες με ΣΑ/ΥΛΑ, όσον αφορά στη ΘτΝ και την ικανότητα Επίλυσης Κοινωνικών Προβλημάτων. Για ορισμένους από συμμετέχοντες σημειώθηκε μεγαλύτερη ή μικρότερη βελτίωση αλλά και οπισθοδρόμηση. Ο χρόνος της παρεμβατικής διαδικασίας, θεωρήθηκε ως ένα αρνητικό στοιχείο που περιορίσε την ισχύ και τη μονιμότητα των αποτελεσμάτων της. Πιθανές μελλοντικές προσπάθειες θα μπορούσαν να επεκτείνουν τη διάρκεια της παρέμβασης, ενώ η παρουσία μιας ομάδας ελέγχου θα έδινε και πιο ασφαλή συμπεράσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Aarons, M. & Gittens, T. (1999). *The handbook of autism: A guide for parents and professionals*. London: Routledge.

Adams, A., Gouvousis, A., Vanlue, M. & Wardrom, C. (2004). *Focus on autism and other developmental disorders*, 19, 87-94.

Αλευρά, Ο. (2007). Κοινωνικές Ιστορίες. Στο Σ. Μαυροπούλου (Επιμ.), *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις* (σελ. 153-160). Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.

Ames, C.S., & Jarrold, C. (2007). The Problem with Using Eye-Gaze to Infer Desire: A Deficit of Cue Inference in Children with Autism Spectrum Disorder? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1761-1775.

Attwood, T. (1998). *Asperger's Syndrome: a guide for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Attwood, T. (2010). *Σύνδρομο Asperger: Ένας πλήρης οδηγός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Baker, J. (2001). *The social skills picture book. Teaching play, emotion, and communication to children with autism*. Arlington: Future Horizons.

Baron-cohen, S. (1991). Do People with Autism Understand What Causes Emotion? *Child Development*, 62, 385-395.

— Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind and autism: a review. *Special Issue of the International Review of Mental Retardation*, 23, 169-204.

Baron-Cohen, S. (2008). *Theories of the autistic mind*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του The Psychologist:

www.thepsychologist.org.uk/archive/archive_home.cfm/volumeID_21-editionID_157-ArticleID_1306-getfile_getPDF/thepsychologist/0208baro.pdf

(26/10/2011).

- Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C., & Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: evidence from very high functioning adults with autism or Asperger Syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 813-822.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S., Ring, H., Moriarty, J., Schmitz, B., Costa, D., & Ell, P. (1994). Recognition of Mental State Terms Clinical Findings in Children with Autism and a Functional Neuroimaging Study of Normal Adults. *British Journal of Psychiatry*, 165, 640-649.
- Baron-Cohen, S., & Swettenham, J. (1997). Theory of mind in autism: its relationship to executive function and central coherence. In D.J. Cohen & F.R. Volkmar (eds), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, 2nd Edition (pp.880-893). New York: Wiley.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The ‘Reading the Mind in the Eyes’ Test Revised Version: A study with normal adults, and adults with Asperger Syndrome or High-Functioning Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 241-252.
- Barry, L. & Burlew, S. (2004). Using Social Stories to teach choice and play skill to children with autism. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 19(1), 45-51.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Maidenhead: Open University Press.
- Bauminger, N. (2002). The Facilitation of Social-Emotional Understanding and Social Interaction in High-Functioning Children with Autism: Intervention Outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(4), 283-298.
- Bauminger, N. (2007). Brief Report: Individual Social-Multi-Modal Intervention for HFASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1593-1604.
- Bauminger, N. (2007). Brief Report: Group Social-Multimodal Intervention for HFASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1605-1615.

- Begeer, S., Malle, B.F., Nieuwland, M.S., & Keysar, B. (2010). Using Theory of Mind to represent and take part in social interactions: Comparing individuals with high-functioning autism and typically developing controls. *European Journal of Developmental Psychology*, 7(1), 104-122.
- Bernad-Ripoll, S. (2007). Using a Self-as-Model Video Combined With Social Stories™ to Help a Child With Asperger Syndrome Understand Emotions. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 22(2), 100-106.
- Bernard-Opitz, V., Sriram, N., and Nakhoda-Sapuan, S. (2001). Enhancing Social Problem Solving in Children with Autism and Normal Children Through Computer-Assisted Instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(4), 377-384.
- Bledsoe, R., Myles, B.S. & Simpson, R. (2003). Use of a Social Story intervention to improve mealtime skills of an adolescent with Asperger Syndrome. *Autism*, 7, 289-295.
- Blijd-Hoogewys, E.M.A., van Geert, P.L.C., Serra, M., & Minderaa, R.B. (2008). Measuring Theory of Mind in Children. Psychometric Properties of the ToM Storybooks. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1907-1930.
- Brechet, C., Baldy, R., and Picard, D. (2009). How does Sam feel? Children's labelling and drawing of basic emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 587-606.
- Brownell, M. (2002). Musically adapted social story to modify behaviors in student with autism: four case studies. *The journal of music therapy*, 39, 117-144.
- Carpenter, M., Pennington, B.F., & Rogers, S.J. (2001). Understanding of Others' Intentions in Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(6), 589-599.
- Castelli, F. (2005). Understanding emotions from standardized facial expressions in autism and normal development. *Autism*, 9(4), 428-449.

- Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G., & Drew, A. (1997). Infants With Autism: An Investigation of Empathy, Pretend Play, Joint Attention, and Imitation. *Developmental Psychology*, 33(5), 781-789.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2000). *Research methods in education*. London: RaitledgerFaliner.
- Cohen, M. & Sloan, D. (2007). *Visual supports for people with autism: a guide for parent & professionals*. USA: Woodbine House.
- Cole, K., & Mitchell, P. (1998). Family Background in Relation to Deceptive Ability and Understanding of the Mind. *Social Development*, 7(2), 181-197.
- Crooke, P.J., Hendrix, R.E., & Rachman, J.Y. (2008). Brief Report: Measuring the Effectiveness of Teaching Social Thinking to Children with Asperger Syndrome (AS) and High Functioning Autism (HFA). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 581-591.
- Crozier, S. & Tincani, M.J. (2005). Using a modified Social Story to decrease disruptive behavior of a child with autism. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 20(3), 150-157.
- Crozier, S. & Tincani, M. (2007). Effects of Social Stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and pervasive developmental disorders*, 37, 1803-1814.
- De Gelder, B. (1987). On not having a theory of mind. *Cognition*, 27, 285-290.
- Delano, M. & Snell, M.E. (2006). The effects of Social Stories on the social engagement of children with autism. *Journal of positive behavior interventions*, 8(1), 29-42.
- Drubach, D.A. (2008). The Purpose and Neurobiology of Theory of Mind Functions. *Journal of Religion and Health*, 47, 354-365.
- Duffy, J., & Dorner, R. (2011). The Pathos of “Mindblindness”. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*, 5(2), 201-216.

- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young Children's Understanding of Other People's Feelings and Beliefs: Individual Differences and Their Antecedents. *Child Development, 62*, 1352-1366.
- Farhadian, M., Gazanizad, N., & Shakerian, A. (2011). Theory of Mind and Simblings Among Preschool Children. *Asian Social Science, 7(3)*, 224-231.
- Feng, H., Lo, Y., Tsai, S., & Cartledge, G. (2008). The Effects of Theory-of-Mind and Social Skills Training on the Social Competence of a Sixth-Grade Student With Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 10(4)*, 228-242.
- Frank, C.K. (2010). Linguistic Effects on the Neural Basis of Theory of Mind. *The Open Neuroimaging Journal, 4*, 37-45.
- Frith, U. (1991). *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frith, U. (2001). Mind Blindness and the Brain in Autism. *Neuron, 32*, 969-979.
- Frith, U. (2009). *Αυτισμός. Εξηγώντας το αίνιγμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Frith, U., Happé, F., & Siddons, F. (1994). Autism and theory of mind in everyday life. *Social Development, 3(2)*, 108-467.
- Gabriels, R.L. & Hill, D.E. (2002). Introduction to autism: from research to individualized practice. Στο Gabriels, R.L. & Hill, D.E. (Επιμ.), *Autism: from research to individualized practice* (13-24). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Goddard, L., Howlin, P., Dritschel, B., Patel, T. (2006). Autobiographical Memory and Social Problem-solving in Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 291-300.
- Golan, O., Baron-Cohen, S., & Golan, Y. (2008). The 'Reading the Mind in Films' Task [Child Version]: Complex Emotion and Mental State Recognition in Children with and without Autism Spectrum Conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*, 1534-1541.

- Goldstein, S. & Ozonoff, S. (2009). Historical Perspective and Overview. Στο S. Goldstein, J. A. Naglieri & S. Ozonoff (Επιμ.), *Assessment of Autism Spectrum Disorders* (σελ. 55-90). New York: Guilford Press.
- Grandin, T. (1995). *Thinking in pictures and other reports from my life with autism*. New York: Vintage Books.
- Grandin, T., & Scariano, M. (1995). *Διάγνωση: Αυτισμός. Μια αληθινή ιστορία αυτιστικού ατόμου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gray, C. (2010). *The new social story book*. Arlington: Future Horizons.
- Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Howlin, P., & Hill, K. (1996). Can we teach children with autism to understand emotions, belief, or pretence? *Development and Psychopathology*, 8, 345-365.
- Hagiwara, T. & Myles, B.S. (1999). A multimedia Social Story intervention: teaching skills to children with autism. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 14, 82-95.
- Hamilton, A.F.C. (2009). Research review: Goals, intentions and mental states: challenges for theories of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(8), 881-892.
- Happé, F.G.E. (1994). An Advanced Test of Theory of Mind: Understanding of Story Characters' Thoughts and Feelings by Able Autistic, Mentally Handicapped, and Normal Children and Adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129-154.
- Happé, F.G.E. (1995). The Role of Age and Verbal Ability in the Theory of Mind Task Performance of Subjects with Autism. *Child Development*, 66, 843-855.
- Happé, F. (2003). *Αυτισμός: Σύγχρονη Ψυχολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Heiman, M., Nelson, K., Tjus, T. & Gillberg, C. (1995). Increasing reading and communication skills in children with autism through an interactive Multimedia Computer Program. *Journal of autism and developmental disorders*, 25(5), 459-480.

- Howley, M. & Arnold, E. (2005). *Revealing the hidden social code: Social Stories for people with autistic spectrum disorders*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S., and Hadwin, J. (1999). *Teaching Children with Autism to Mind-Read: A Practical Guide*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Howlin, P. (2008). Can children with autism spectrum disorders be helped to acquire a «theory of mind»? *Revista de Logopedia , Foniatria y Audiologia*, 28(2), 74-89.
- Hutchins, T., & Prelock, P. (2008). Supporting Theory of Mind Development. Considerations and Recommendations for Professionals Providing Services to Individuals With Autism Spectrum Disorder. *Top Lang Disorders*, 28(4), 338-362.
- Ivey, M.L., Heflin, L.J. & Alberto, P. (2004). The use of Social Stories to promote independent behaviors in novel events for children with PDD-NOS. *Focus in autism and other developmental disabilities*, 19(3), 164-176.
- Jordan, R. & Powell, S. (1995). *Understanding and teaching children with autism*. Chichester: John Willey & Sons.
- Jurgens, A., Anderson, A. & Moore, D.W. (2009). The effect of teaching PECS to a child with autism on verbal behavior, play and social functioning. *Behavior Change*. 26(1), 66-81.
- Kaland, N., Moller-Nielsen, A., Callesen, K., Mortensen, E.L., Gottlieb, D., & Smith, L. (2002). A new ‘advanced’ test of theory of mind: evidence from children and adolescents with Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(4), 517-528.
- Kaland, N., Smith, L., & Mortensen, E.L. (2007). Response Times of Children and Adolescents with Asperger Syndrome on an ‘Advanced’ Test of Theory of Mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 197-209.
- Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Kalyva, E. & Avramidis, E. (2005). Improving communication between children with autism and their peers through the ‘circle of friends’: a small-scale intervention study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 253-261.

- Kazdin, A.E. (1982). *Single-Case research designs. Methods for clinical and applied settings*. New York: Oxford University Press.
- Kern, K., & Kokina, A. (2010). Social Story™ Interventions for Students with Autism Spectrum Disorders: A Meta-Analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 812-826.
- Kerr, S., & Durkin, K. (2004). Understanding of Thought Bubbles as Mental Representations in Children with Autism: Implications for Theory of Mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(6), 637-648.
- Kleinman, J., Marciano, P.L., & Ault, R.L. (2001). Advanced theory of mind in high-functioning adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(1), 29-36.
- Klin, A. & Volkmar, F.R. (1997). Asperger's Syndrome. Στο D.J. Cohen & F.R. Volkmar (Επιμ.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (σελ. 94-122). New York: Wiley.
- Krasny, L., Williams, B.J., Provencal, S., & Ozonoff, S. (2003). Social skills interventions for the autism spectrum: essential ingredients and a model curriculum. *Child Adolesc Psychiatric Clin N Am*, 12, 107-122.
- Kuoch, H. & Mirenda, P. (2003). Social Story interventions for young children with autism spectrum disorders. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 18, 219-227.
- Kuttler, S., Myles, B.S. & Carlson, J. (1998). The use of Social Story to reduce precursors to tantrum in a student with autism. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 13, 176-183.
- Laranjo, J., Bernier, A., Meins, E., & Carlson, S.M. (2010). Early Manifestation of Children's Theory of Mind: The Roles of Maternal Mind-Mindedness and Infant Security of Attachment. *Infancy*, 15(3), 300-323.
- Lawson, W. (2001). *Understanding and working with the spectrum of autism: an insider's view*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Leekam, S., Perner, J., Healey, L., & Sewell, C. (2008). False signs and the non-specificity of theory of mind: Evidence that preschoolers have general difficulties in understanding representations. *British Journal of Developmental Psychology*, *26*, 485-497.
- Lind, S.E., & Bowler, D.M. (2009). Recognition Memory, Self-Other Source Memory and Theory-of-Mind in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, *39*, 1231-1239.
- Lind, S.E., & Bowler, D.M. (2010). Impaired Performance on See-Know Tasks Amongst Children with Autism: Evidence of Specific Difficulties with Theory of Mind or Domain-General Task Factors? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40*, 479-484.
- Lochman, J. & Lampron, L. (1986). Situational social problem solving skills and self-esteem of aggressive and non aggressive boys. *Journal of abnormal child psychology*, *14*, 605-617.
- Lombardo, M.V., Chakrabarti, B., Bullmore, E.T., Wheelwright, S.J., Sadek, S.A., Suckling, J., MRC AIMS Consortium, & Baron-Cohen, S. (2009). Shared Neural Circuits for Mentalizing about the Self and Others. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *22*(7), 1623-1635.
- Lorimer, P., Simpson, R., Smith-Myles, B.S. & Ganz, J. (2002). The use of Social Stories as a preventative behavioral intervention in a home setting with a child with autism. *Journal of positive behavior interventions*, *4*, 53-60.
- Loveland, K.A. & Tundi-Kotoski, B. (1997). The school-age child with autism. Στο D.J. Cohen & F.R. Volkmar (Επιμ.), *Handbook of Autism and Developmental Disorders* (σελ. 283-308). New York: Wiley.
- Mancil, R., Hydon, T. & Whitby, P. (2009). Differential effects of paper and computer assisted Social Stories on inappropriate behavior in children with autism. *Focus on autism and other developmental disabilities*, *24*(4), 205-215.
- Matson, J.L. & Minshawi, N.F. (2006). *Early intervention for autism spectrum disorders: A critical analysis*. Oxford: Elsevier.

- Μαυροπούλου, Σ. (2007). Χαρακτηριστικά των μαθητών στο φάσμα. Στο Σ. Μαυροπούλου (Επιμ.), *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις* (σελ. 37-52). Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.
- Mesibov, G.B. & Handlan, S. (1997). Adolescents and adults with autism. Στο D.J. Cohen & F.R. Volkmar (Επιμ.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (σελ. 309-322). New York: Wiley.
- Mesibov, G.B., Shea, V. & Adams, L.W. (2001). *Understanding Asperger Syndrome and High Functioning Autism*. New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Miller, C.A. (2006). Developmental Relationships Between Language and Theory of Mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 142-154.
- Μισαηλίδη, Π. (2003). *Η Θεωρία των Παιδιών για το Νοῦ*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Mitchell, P. (2002). *Η Κατανόηση του Νοῦ στην Παιδική Ηλικία: Επισκόπηση της ψυχολογικής έρευνας και θεωρίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Mitchell, J.P. (2009). Inferences about mental states. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 364, 1309-1316.
- Naglieri, J.A., & Chambers, K.M. (2009). Historical perspective issues and current scales for assessing. Στο S. Goldstein, J. A. Naglieri & S. Ozonoff (Επιμ.), *Assessment of Autism Spectrum Disorders* (σελ. 59-91). New York: Guilford Press.
- Naito, M., & Nagayama, K. (2004). Autistic Children's Use of Semantic Common Sense and Theory of Mind: A Comparison with Typical and Mentally Retarded Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(5), 507-519.
- Nguyen, L., & Frye, D. (1999). Children's Theory of Mind: Understanding of Desire, Belief and Emotion with Social Referents. *Social Development*, 8(1), 70-92.
- Noriss, C. & Dattilo, J. (1999). Evaluating effects of a Social Story intervention on a young girl with autism. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 14, 180-186.

- O' Neill, J.L. (1999). *Through the eyes of aliens: a book about autistic people*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ozedmir, S. (2008). The effectiveness of Social Stories on decreasing disruptive behaviors of children with autism: three case studies. *Journal of autism and pervasive developmental disorders*, 38, 1689-1696.
- Ozonoff, S., & Miller, J.N. (1995). Teaching Theory of Mind: A New Approach to Social Skills Training for Individuals with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(4), 415-433.
- Ozonoff, S., Pennington, B.F., & Rogers, S.J. (1991). Executive Function Deficits in High-Functioning Autistic Individuals: Relationship to Theory of Mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(7), 1081-1105.
- Panerai, S., Ferrante, L. & Zingale, M. (2002). Benefits of the treatment and education of autistic and communication handicapped. Children (TEACCH) program as compared with a non-specific approach. *Journal of intellectual disability research*, 46, 318-327.
- Perner, J., Frith, U., Leslie, A.M., & Leekam, S.R. (1989). Exploration of the Autistic Child's Theory of Mind: Knowledge, Belief, and Communication. *Child Development*, 60, 689-700.
- Peterson, C.C., Carnett, M., Kelly, A. & Attwood, T. (2009). Everyday social and conversation applications of theory-of-mind understanding with autism-spectrum disorders or typical development. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 18 (2), 105-115.
- Powell, S & Jordan, R. (2000). *Autism and learning: a guide to good practice*. London: David Fulton Publishers.
- Rao, P.A., Beidel, D.C., & Murray, M.J. (2008). Social Skills Interventions for Children with Asperger's Syndrome or High-Functioning Autism: A Review and Recommendations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 353-361.
- Reichow, B., & Volkmar, F.R. (2010). Social Skills Interventions for Individuals with Autism: Evaluation for Evidence-Based Practices within a Best Evidence Synthesis Framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 149-166.

- Rieffe, C., Terwogt, M.M., and Stockmann, L. (2000). Understanding Atypical Emotions Among Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(3), 195-203.
- Roberts, L.D., & Lee, C. (2002). Problems about Young Children's Knowledge of the Theory of Mind and of Intentionality. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 32(3), 298-310.
- Roeyers, H., & Demurie, E. (2010). How impaired is mind-reading in high-functioning adolescents and adults with autism? *European Journal of Developmental Psychology*, 7(1), 123-134.
- Rogers, M. & Myles, B. (2001). Using social stories and comic strip conversations to interpret social situations for adolescent with Asperger Syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 36(5), 310-313.
- Rowe, C. (1999). Do Social Stories benefit children with autism in mainstream primary schools? *British journal of special education*, 26(1), 12-14.
- Ruffinan, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The Relation between Children's and Mothers' Mental State Language and Theory-of-Mind Understanding. *Child Development*, 73(3), 734-751.
- Russell, J., Saltmarsh, R., and Hill, E. (1999). What Do Executive Factors Contribute to the Failure on False Belief Tasks by Children with Autism? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(6), 859-868.
- Rutter, M., Bailey, A., Somonoff, E. & Pickles, A. (1997). Genetic influence and autism. Στο D.J. Cohen & F.R. Volkmar (Επιμ.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (σελ. 370-387). New York: Wiley.
- Ryan, C., & Ni Charragáin, C. (2010). Teaching Emotion Recognition Skills to Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1505-1511.
- Sansosti, F.J. & Powell-Smith, K.A. (2006). Using Social Stories to improve the social behavior of children with Asperger Syndrome. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(1), 43-57.

- Sansosti, F. & Powell-Smith, K. (2008). Using Computer-Presented Social Stories and video models to increase the social communication skills on children with High-Functioning Autism Spectrum Disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(3), 162-178.
- Scattone, D., Tingstrom, D.H., and Wilczynski, S.M. (2006). Increasing Appropriate Social Interactions of Children With Autism Spectrum Disorders Using Social Stories™. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 21(4), 211-222.
- Scattone, D., Wilczynski, S., Edwards, R. & Rabian, B. (2002). Decreasing disruptive behaviors of children with autism using Social Stories. *Journal of autism and pervasive developmental disorders*, 32, 535-543.
- Schoen, A.A. (2003). What potential does the Applied Behavior Analysis Approach have for the treatment of children and youth with autism. *Journal of instructional psychology*, 30(2), 125-130.
- Senju, A., Southgate, V., White, S., & Frith, U. (2009). Mindblind Eyes: An Absence of Spontaneous Theory of Mind in Asperger Syndrome. *Science*, 325, 883-885.
- Shamay-Tsoory, S.G. (2008). Recognition of 'Fortune of Others' Emotions in Asperger Syndrome and High Functioning Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1451-1461.
- Shatz, M., Wellman, H.M., & Silber, S. (1983). The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition*, 14, 301-321.
- Shulman, C. (2002). Bridging the process between diagnosis and treatment arenas. Στο Gabriels, R.L. & Hill, D.E. (Επιμ.), *Autism: from research to individualized practice* (25-46). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Siegel, B. (1996). *The world of the autistic child: understanding and treating autistic spectrum disorders*. New York: Oxford University Press.
- Silver, M., & Oakes, P. (2001). Evaluation of a new computer intervention to teach people with autism or Asperger-syndrome to recognize and predict emotions in others. *Autism*, 5, 299 –316.

- Smith, T. & Eikeseth, S.O. (2011). Ivar Lovaas: Pioneer of Applied Behavior Analysis and intervention for children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 41, 375-378.
- Smith, T., Scahill, L., Dawson, G., Guthrie, D., Lord, C., Odom, S., Rogers, S., & Wagner, A. (2007). Designing Research Studies on Psychosocial Interventions in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 354-366.
- Solomon, M., Goodlin-Jones, B.L., & Anders, T.F. (2004). A Social Adjustment Enhancement Intervention for High Functioning Autism, Asperger's Syndrome, and Pervasive Developmental Disorder NOS. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(6), 649-668.
- Spek, A.A., Scholte, E.M., & Van Berckelaer-Onnes, I.A. (2010). Theory of Mind in Adults with HFA and Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 280-289.
- Steele, S., Joseph, R.M., & Tager-Flusberg, H. (2003). Brief Report: Developmental Change in Theory of Mind Abilities in Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(4), 461-467.
- Sterck, E.H.M., & Begeer, S. (2010). Theory of Mind: Specialized capacity or emergent property? *European Journal of Developmental Psychology*, 7(1), 1-16.
- Stichter, J.P., Herzog, M.J., Visovsky, K., Schmidt, C., Randolph, J., Schultz, T., & Gage, N. (2010). Social Competence Intervention for Youth with Asperger Syndrome and High-functioning Autism: An Initial Investigation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1067-1079.
- Stone, W.L. (1997). Autism in infancy and early childhood. Στο D.J. Cohen & F.R. Volkmar (Επιμ.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (σελ. 266-282). New York: Wiley.
- Swaggart, B. & Gagnon, E. (1995). Using Social Stories to teach social and behavioral skills to children with autism. *Focus on behavior*, 10, 1-20.
- Swettenham, J. (1996). Can children with autism be taught to understand false belief using computers? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 157-165.

- Swettenham, J.G., Baron-Cohen, S., Gomez, J-C., & Walsh, S. (1996). What's Inside Someone's Head? Conceiving of the Mind as a Camera Helps Children with Autism Acquire an Alternative to a Theory of Mind. *Cognitive Neuropsychiatry*, 1(1), 73-88.
- Thienmann, K. & Goldstein, H. (2001). Social Stories, written text cues and video feedback: effects on social communication of children with autism. *Journal of applied behavior analysis*, 34, 425-446.
- Trevattren, C., Aitken, K., Papoudi, D. & Robarts, J. (1998). *Children with autism: diagnosis and interventions to meet their needs*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Τσακπίνη, Κ. & Μητροπούλου, Ε. (2007). Χρήση της τεχνολογίας. Στο Σ. Μαυροπούλου (Επιμ.), *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις* (σελ. 183-190). Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.
- Tutt, R., Powell, S.D. & Thorton, M. (2006). Educational approaches in autism: what we know about what we do. *Educational Psychology in Practice*, 22(1), 69-81.
- Verma, G.K. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα: θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Volkmar, F.R., Carter, A., Grossman, J. & Klin, A. (1997). Social development in autism. Στο D.J. Cohen & F.R. Volkmar (Επιμ.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (σελ. 173-194). New York: Wiley.
- Volkmar, F.R., Klin, A. & Cohen, D.J. (1997). Diagnosis and classification of autism and related conditions: consensus and issues. Στο D.J. Cohen & F.R. Volkmar (Επιμ.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (σελ. 5-40). New York: Wiley.
- Wellman, H. & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541.
- White, S., Happé, F., Hill, E., & Frith, U. (2009). Revisiting the Strange Stories: Revealing Mentalizing Impairments in Autism. *Child Development*, 80(4), 1097-1117.
- Wing, L. (1971). *Autistic children: a guide for parents*. London: Constable.

Yun Chin, H., & Bernard-Opitz, V. (2000). Teaching Conversational Skills to Children with Autism: Effect on the Development of a Theory of Mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 569-583.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΩΝ (σελ. 101)

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ (σελ. 102)

ΦΥΛΛΟ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ & ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ (σελ. 103)

ΚΛΙΜΑΚΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΝΟΥ ΣΕ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΕΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ (Peterson, Garnett, Kelly & Attwood, 2009) (σελ. 104)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΔΟΚΟΜΕΝΗ ΟΦΕΛΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ (σελ. 106)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΦΕΛΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ (σελ. 108)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (σελ. 110)

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΙΣΤΟΡΙΩΝ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ (σελ. 112)

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΙΣΤΟΡΙΩΝ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΕΥΣΗΣ (σελ. 118)

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΡΟΟΛΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΑ (σελ. 121)

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΛΕΓΧΟ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ (σελ. 123)

ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΝΟΤΗΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ (σελ. 124)

ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΝΟΤΗΤΩΝ ΓΕΝΙΚΕΥΣΗΣ (σελ. 127)

Για τον Γονέα/Κηδεμόνα

Δηλώνω την συγκατάθεσή μου για την συμμετοχή του παιδιού μου (ονοματεπώνυμο)

.....
στην εκπαιδευτική παρέμβαση που θα πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο εκπόνησης της Πτυχιακής εργασίας, με θέμα:
«Εκπαιδευτική παρέμβαση για τη διδασκαλία θεωρίας του νου και επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων σε παιδιά με αυτισμό και υψηλή λειτουργικότητα/ Σύνδρομο Asperger»

Για το σκοπό αυτό:

- Επιθυμώ την τήρηση του απόρρητου των προσωπικών στοιχείων μου και του παιδιού μου.
- Δεν επιθυμώ την παρουσίαση του ηχογραφημένου ή γραπτού υλικού για εκπαιδευτικούς σκοπούς (π.χ. διδασκαλία σε φοιτητές ή εκπαιδευτικούς).
- Επιθυμώ την παράλειψη του πραγματικού ονόματός του από την ετικέτα του ηχογραφημένου και γραπτού υλικού.
- Επιθυμώ την αντικατάσταση του πραγματικού ονόματός του με ένα ψευδώνυμο ή ένα προσωπικό κωδικό αριθμό για κάθε επεξεργασία και ανάλυση του ηχογραφημένου υλικού.
- Επιθυμώ την ορθή επεξεργασία του υλικού που θα καταγραφηθεί με κάθε μέσο.
- Επιθυμώ την ασφαλή αποθήκευση και φύλαξη του υλικού, χωρίς να επιτρέπεται η πρόσβαση σε πρόσωπα τα οποία δεν εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία.
- Έχω το δικαίωμα να διακόψω τη διαδικασία της συμμετοχής μου σε οποιοδήποτε σημείο.
- Έχω το δικαίωμα να έχω πρόσβαση στο κατεγραμμένο υλικό οποιαδήποτε στιγμή.

Ο Γονέας/Κηδεμόνας
Ονοματεπώνυμο

Για την Υπεύθυνη

Δηλώνω την συγκατάθεσή μου για την τήρηση όλων των δικαιωμάτων και επιθυμιών (όπως αναφέρονται στο παρόν έντυπο) των γονέων/κηδεμόνων και του παιδιού με αυτισμό που θα συμμετέχει στην εκπαιδευτική παρέμβαση που θα πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο εκπόνησης της Πτυχιακής εργασίας, με θέμα:
«Εκπαιδευτική παρέμβαση για τη διδασκαλία θεωρίας του νου και επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων σε παιδιά με αυτισμό και υψηλή λειτουργικότητα/ Σύνδρομο Asperger» με επιβλέπουσες καθηγήτριες την Σοφία Μαυροπούλου (Επίκουρη Καθηγήτρια «Ειδικής Αγωγής-Αυτισμού») και την Παναγιώτα Σταυρούση (Λέκτορα με γνωστικό αντικείμενο «Εκπαιδευτική Παρέμβαση στη Νοητική Καθυστέρηση») του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Υπεύθυνη Επόπτρια Εκπαιδευτικής
Παρέμβασης

Σοφία Μαυροπούλου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Ειδικής Αγωγής-Αυτισμού

Υπεύθυνη Εκπαιδευτικής Παρέμβασης

Μαριάννα Χρονοπούλου

Φοιτήτρια του Παιδαγωγικού τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
(7^ο εξάμηνο)
(Αριθμός Μητρώου: 1008206)

Για τον Εκπαιδευτικό

Δηλώνω την συγκατάθεσή μου για την συμμετοχή μου.....

.....
(ονοματεπώνυμο), στην εκπαιδευτική παρέμβαση που θα πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο εκπόνησης της Πτυχιακής εργασίας, με θέμα:
«Εκπαιδευτική παρέμβαση για τη διδασκαλία θεωρίας του νου και επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων σε παιδιά με αυτισμό και υψηλή λειτουργικότητα/ Σύνδρομο Asperger»

Για το σκοπό αυτό:

- Επιθυμώ την τήρηση του απόρρητου των προσωπικών στοιχείων μου.
- Δεν επιθυμώ την παρουσίαση του ηχογραφημένου ή γραπτού υλικού για εκπαιδευτικούς σκοπούς (π.χ. διδασκαλία σε φοιτητές ή εκπαιδευτικούς).
- Επιθυμώ την παράλειψη του πραγματικού ονόματός μου από την ετικέτα του ηχογραφημένου και γραπτού υλικού.
- Επιθυμώ την αντικατάσταση του πραγματικού ονόματός μου με ένα ψευδώνυμο ή ένα προσωπικό κωδικό αριθμό για κάθε επεξεργασία και ανάλυση του ηχογραφημένου υλικού.
- Επιθυμώ την ορθή επεξεργασία του υλικού που θα καταγραφηθεί με κάθε μέσο.
- Επιθυμώ την ασφαλή αποθήκευση και φύλαξη του υλικού, χωρίς να επιτρέπεται η πρόσβαση σε πρόσωπα τα οποία δεν εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία.
- Έχω το δικαίωμα να διακόψω τη διαδικασία της συμμετοχής μου σε οποιοδήποτε σημείο.
- Έχω το δικαίωμα να έχω πρόσβαση στο κατεγραμμένο υλικό οποιαδήποτε στιγμή.

Η/ Ο Δασκάλα/-ος
Ονοματεπώνυμο

Για την Υπεύθυνη

Δηλώνω την συγκατάθεσή μου για την τήρηση όλων των δικαιωμάτων και επιθυμιών (όπως αναφέρονται στο παρόν έντυπο) της/ του δασκάλας/ -ου του μαθητή με αυτισμό που θα συμμετέχει στην εκπαιδευτική παρέμβαση που θα πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο εκπόνησης της Πτυχιακής εργασίας, με θέμα:

«Εκπαιδευτική παρέμβαση για τη διδασκαλία θεωρίας του νου και επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων σε παιδιά με αυτισμό και υψηλή λειτουργικότητα/ Σύνδρομο Asperger» με επιβλέπουσες καθηγήτριες την Σοφία Μαυροπούλου (Επίκουρη Καθηγήτρια «Ειδικής Αγωγής-Αυτισμού») και την Παναγιώτα Σταυρούση (Λέκτορα με γνωστικό αντικείμενο «Εκπαιδευτική Παρέμβαση στη Νοητική Καθυστέρηση») του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Υπεύθυνη Επόπτρια Εκπαιδευτικής

Παρέμβασης

Σοφία Μαυροπούλου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Ειδικής Αγωγής-Αυτισμού

Υπεύθυνη Εκπαιδευτικής Παρέμβασης

Μαριάννα Χρονοπούλου

Φοιτήτρια του Παιδαγωγικού τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (7^ο εξάμηνο)
(Αριθμός Μητρώου: 1008206)

**ΦΥΛΛΟ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ
ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ & ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ**

Κ.Α.....

Όνοματεπώνυμο παιδιού: _____

Ημερομηνία Γέννησης: _____ Ηλικία: _____

Διάγνωση _____

Φορέας: _____ Έτος διάγνωσης: _____

Σχολείο: _____ Τάξη: _____

Διεύθυνση κατοικίας (Περιοχή): _____

Τηλέφωνα: α) εργασίας _____ β) οικίας _____

Γονείς	Πατέρας	Μητέρα
Όνοματεπώνυμο:	_____	_____

Ηλικία:	_____	_____
---------	-------	-------

Μορφωτικό Επίπεδο	Πατέρας	Μητέρα
-------------------	---------	--------

-Απ/ριο Γυμνασίου –Λυκείου

-Πτυχίο από Κέντρο

Μεταλυκειακής Εκπαίδευσης
(π.χ. Ι.Ε.Κ.)

-Πτυχίο ΑΕΙ

-Μεταπτυχιακός τίτλος

-Διδακτορικός τίτλος

Επάγγελμα : _____

Με απασχόληση _____

Άνεργος/η _____

Άλλα παιδιά	Φύλο	Ηλικία
1 ^ο	_____	_____
2 ^ο	_____	_____
3 ^ο	_____	_____
4 ^ο	_____	_____

Πόσο συχνά διαβάζετε ιστορίες με το παιδί σας (κυκλώνουμε την απάντηση);

Κάθε μέρα 2-3 φορές την εβδομάδα 1 φορά την εβδομάδα

2 φορές το μήνα 1 φορά το μήνα

**Κλίμακα για τις Ικανότητες και Δυσκολίες
στη Θεωρία του Νου σε Καθημερινές Καταστάσεις
(Garnett & Attwood, 2009¹)**

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΗΛΙΚΙΑ (σε μήνες) **ΗΜ/ΝΙΑ ΓΕΝ.**

ΑΓΟΡΙ/ΚΟΡΙΤΣΙ

ΔΙΑΓΝΩΣΗ.....

**ΦΟΡΕΑΣ Ή ΠΡΟΣΩΠΟ ΠΟΥ ΕΔΩΣΕ ΤΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΓΙΑ ΑΥΤΙΣΜΟ/
ΣΥΝΔΡΟΜΟ ASPERGER/ ΑΥΤΙΣΜΟ ΥΨΗΛΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ/
ΑΥΤΙΣΤΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΜΗ ΠΡΟΣΙΟΡΙΖΟΜΕΝΗ ΑΛΛΙΩΣ**

.....

.....

- Το ακόλουθο ερωτηματολόγιο είναι σχεδιασμένο για την αναγνώριση των συμπεριφορών και δεξιοτήτων στα παιδιά ηλικίας 5 έως 19 ετών.
- Κάθε ερώτηση βαθμολογείται σε μία κλίμακα από το «1» έως το «5».
- Βαθμολογείστε κάθε ερώτηση χρησιμοποιώντας την κλίμακα για να δηλώσετε τη συχνότητα με την οποία το παιδί το οποίο βαθμολογείτε, εμφανίζει κάθε συμπεριφορά.

Όταν θα συμπληρώνετε το ερωτηματολόγιο, σας παρακαλούμε να συγκρίνετε το παιδί που βαθμολογείτε με ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης, που το γνωρίζετε και έχει την ίδια ηλικία και φύλο με το παιδί με αυτισμό.

1	2	3	4	5
Πάρα πολύ λιγότερο συχνά σε σχέση με ένα παιδί με τυπική ανάπτυξη	Πολύ λιγότερο συχνά σε σχέση με ένα παιδί με τυπική ανάπτυξη	Όσο συχνά και ένα παιδί με τυπική ανάπτυξη	Πολύ πιο συχνά σε σχέση με ένα παιδί με τυπική ανάπτυξη	Πάρα πολύ πιο συχνά σε σχέση με ένα παιδί με τυπική ανάπτυξη

¹ Peterson, C.C., Garnett, M., Kelly, A. & Attwood, T. (2009). Everyday social and conversation applications of theory-of-mind understanding by children with autism-spectrum disorders or typical development. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 18:105–115.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

A) Το παιδί αποτυγχάνει να αλλάξει τη συμπεριφορά του ανάλογα με την κοινωνική θέση του άλλου ατόμου (π.χ. το άλλο άτομο μπορεί να είναι ένα συνομήλικό παιδί σε σύγκριση με το Διευθυντή του σχολείου);	1	2	3	4	5
B) Το παιδί δυσκολεύεται να καταλάβει τι σκέφτονται οι άλλοι;	1	2	3	4	5
Γ) Το παιδί καταλαβαίνει με δυσκολία τα συναισθήματα στον τόνο της φωνής του άλλου;	1	2	3	4	5
Δ) Όταν μιλάτε στο παιδί, δείχνει να μην ενδιαφέρεται για τη δική σας άποψη στη συζήτηση;	1	2	3	4	5
Ε) Το παιδί δυσκολεύεται να εξηγήσει τις σκέψεις του με λόγια;	1	2	3	4	5
ΣΤ) Το παιδί δυσκολεύεται με τον ευέλικτο τρόπο σκέψης, π.χ. φαίνεται να έχει μονόπλευρη σκέψη;	1	2	3	4	5
Ζ) Το παιδί αλλάζει συχνά θέματα σε μια συζήτηση και από αυτό δημιουργεί σύγχυση στους άλλους;	1	2	3	4	5

**Ερωτηματολόγιο για την προσδοκώμενη ωφέλεια
της παρέμβασης**

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΗΛΙΚΙΑ (σε μήνες) **ΗΜ/ΝΙΑ ΓΕΝ.**

ΑΓΟΡΙ/ΚΟΡΙΤΣΙ

ΔΙΑΓΝΩΣΗ.....

**ΦΟΡΕΑΣ Ή ΠΡΟΣΩΠΟ ΠΟΥ ΕΔΩΣΕ ΤΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΓΙΑ ΑΥΤΙΣΜΟ/
ΣΥΝΔΡΟΜΟ ASPERGER/ ΑΥΤΙΣΜΟ ΥΨΗΛΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ/
ΑΥΤΙΣΤΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΜΕΝΗ ΑΛΛΙΩΣ**.....

.....

ΗΜ/ΝΙΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.....

- Το ακόλουθο ερωτηματολόγιο απευθύνεται στον γονέα ή τον κηδεμόνα του παιδιού, που ανήκει στο Φάσμα του αυτισμού, με Σύνδρομο Asperger ή Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας.
- Καλείστε να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί, με βάση τις προσδοκίες που έχετε για τα αποτελέσματα και την ωφέλεια της παρέμβασης, η οποία εφαρμόστηκε στο παιδί από τη φοιτήτρια του Παιδαγωγικού τμήματος Ειδικής Αγωγής, στα πλαίσια της πτυχιακής εργασίας.
- Όταν θα συμπληρώνετε το ερωτηματολόγιο, σας παρακαλούμε να συγκρίνετε την παρούσα κατάσταση του παιδιού με την πιθανώς αναμενόμενη αλλαγή στην κατάσταση και τη συμπεριφορά του παιδιού

Ερωτήσεις

Πιστεύετε ότι μετά την εφαρμογή της παρέμβασης....

1	Το παιδί θα μάθει να αναγνωρίζει στον εαυτό του και στους άλλους, περισσότερα συναισθήματα απ' όσα του είναι ήδη γνωστά;	NAI	OXI
2	Το παιδί θα μάθει να χρησιμοποιεί περισσότερο την ομιλία για να εκφράσει τα συναισθήματά του;	NAI	OXI
3	Το παιδί θα αποκτήσει δεξιότητες που θα του επιτρέπουν να επιλύει καλύτερα προβλήματα με τους συμμαθητές του;	NAI	OXI
4	Το παιδί θα εκφράζει με το λόγο πιο αποτελεσματικά αυτά που το ενοχλούν;	NAI	OXI
5	Το παιδί θα μάθει να αντιλαμβάνεται το τι πιστεύουν και τι νομίζουν οι άλλοι;	NAI	OXI
6	Αυτό θα τον βοηθήσει στο να αναπτύξει κοινωνικές σχέσεις;	NAI	OXI
7	Το παιδί θα μάθει να προλαμβάνει αρνητικές συμπεριφορές;	NAI	OXI
8	Το παιδί θα μάθει να χρησιμοποιεί στρατηγικές για να επιλύει προβλήματα με τους δασκάλους, γονείς ή συμμαθητές;	NAI	OXI
9	Το παιδί θα μάθει να ζητάει περισσότερο τη βοήθεια ενός μεγαλύτερου όταν έχει κάποιο πρόβλημα;	NAI	OXI

Ερωτηματολόγιο για την ωφέλεια
της παρέμβασης

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΗΛΙΚΙΑ (σε μήνες) ΗΜ/ΝΙΑ ΓΕΝ.

ΑΓΟΡΙ/ΚΟΡΙΤΣΙ

ΔΙΑΓΝΩΣΗ.....

ΦΟΡΕΑΣ Ή ΠΡΟΣΩΠΟ ΠΟΥ ΕΔΩΣΕ ΤΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΓΙΑ ΑΥΤΙΣΜΟ/
ΣΥΝΔΡΟΜΟ ASPERGER/ ΑΥΤΙΣΜΟ ΥΨΗΛΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ/
ΑΥΤΙΣΤΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΜΕΝΗ ΑΛΛΙΩΣ.....

.....

ΗΜ/ΝΙΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.....

- Το ακόλουθο ερωτηματολόγιο απευθύνεται στον γονέα ή τον κηδεμόνα του παιδιού, που ανήκει στο Φάσμα του αυτισμού, με Σύνδρομο Asperger ή Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας.
- Καλείστε να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί, με βάση τα ορατά πλέον αποτελέσματα και την ωφέλεια της παρέμβασης, η οποία εφαρμόστηκε στο παιδί από τη φοιτήτρια του Παιδαγωγικού τμήματος Ειδικής Αγωγής, στα πλαίσια της πτυχιακής εργασίας.
- Όταν θα συμπληρώνετε το ερωτηματολόγιο, σας παρακαλούμε να αποδώσετε την παρούσα κατάσταση του παιδιού και την πιθανή αλλαγή που εντοπίζετε στην κατάσταση και τη συμπεριφορά του.

Ερωτήσεις

Πιστεύετε ότι μετά την εφαρμογή της παρέμβασης πλέον....

1	Το παιδί έχει μάθει να αναγνωρίζει στον εαυτό του και στους άλλους, περισσότερα συναισθήματα απ' όσα του ήταν γνωστά;	NAI	OXI
2	Το παιδί έχει μάθει να χρησιμοποιεί περισσότερο την ομιλία για να εκφράσει τα συναισθήματά του;	NAI	OXI
3	Το παιδί έχει αποκτήσει δεξιότητες που του επιτρέπουν να επιλύει καλύτερα προβλήματα με τους συμμαθητές του;	NAI	OXI
4	Το παιδί έχει μάθει να εκφράζει με το λόγο πιο αποτελεσματικά αυτά που το ενοχλούν;	NAI	OXI
5	Το παιδί έχει μάθει να αντιλαμβάνεται το τι πιστεύουν και τι νομίζουν οι άλλοι;	NAI	OXI
6	Αυτό τον έχει βοηθήσει στο να αναπτύξει κοινωνικές σχέσεις;	NAI	OXI
7	Το παιδί έχει μάθει να προλαμβάνει αρνητικές συμπεριφορές;	NAI	OXI
8	Το παιδί έχει μάθει να χρησιμοποιεί στρατηγικές για να επιλύει προβλήματα με τους δασκάλους, γονείς ή συμμαθητές;	NAI	OXI
9	Το παιδί έχει μάθει να ζητάει περισσότερο τη βοήθεια ενός μεγαλύτερου όταν έχει κάποιο πρόβλημα;	NAI	OXI

Ερωτηματολόγιο για τη διαχείριση

προβληματικών καταστάσεων

στο σχολείο

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΗΛΙΚΙΑ (σε μήνες) **ΗΜ/ΝΙΑ ΓΕΝ.**

ΑΓΟΡΙ/ΚΟΡΙΤΣΙ

ΔΙΑΓΝΩΣΗ.....

**ΦΟΡΕΑΣ Ή ΠΡΟΣΩΠΟ ΠΟΥ ΕΔΩΣΕ ΤΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΓΙΑ ΑΥΤΙΣΜΟ/
ΣΥΝΔΡΟΜΟ ASPERGER/ ΑΥΤΙΣΜΟ ΥΨΗΛΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ/
ΑΥΤΙΣΤΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΜΕΝΗ ΑΛΛΙΩΣ**.....

.....

ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ ΠΟΥ ΣΥΜΠΛΗΡΩΝΕΙ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....

.....

ΗΜ/ΝΙΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.....

- Η ακόλουθη κλίμακα απευθύνεται στον ή στην παιδαγωγό γενικής ή ειδικής αγωγής του μαθητή, που ανήκει στο Φάσμα του αυτισμού, με Σύνδρομο Asperger ή Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας.
- Καλείστε να συμπληρώσετε την κλίμακα που ακολουθεί, με βάση τις πληροφορίες και τα στοιχεία που έχετε συλλέξει, μέσα από την παρατήρηση του εν λόγω μαθητή, σε προβληματικές καταστάσεις, ατομικής ή διαπροσωπικής φύσης, που απαιτούν την σωστή διαχείριση και επίλυσή των.
- Ακολουθούν εννέα (9) καταστάσεις κοινωνική φύσης όπου το παιδί καλείται να ανταποκριθεί. Θα εκτιμήσετε και θα συμπληρώσετε το βαθμό επιτυχίας αναφορικά με τον τρόπο που τις αντιμετώπισε αλλά και το αποτέλεσμα που είχε αυτή η αντιμετώπιση, συγκρίνοντάς το με ένα συνομήλικο παιδί, τυπικής ανάπτυξης, του ίδιου φύλου, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

ΣΠΑΝΙΑ 0 1 2 3 4 5 ΣΥΧΝΑ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Δυσκολεύεται το παιδί να καταλάβει το πώς πρέπει να παίζει με τα άλλα παιδιά;

ΣΠΑΝΙΑ 0 1 2 3 4 5 ΣΥΧΝΑ

2. Το παιδί αποφεύγει να παίζει με τα άλλα παιδιά στο σχολείο;

ΣΠΑΝΙΑ 0 1 2 3 4 5 ΣΥΧΝΑ

3. Το παιδί φαίνεται να αγνοεί τους άγραφους κοινωνικούς κανόνες κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού με αποτέλεσμα να κάνει προσβλητικά ή απρεπή σχόλια στα άλλα παιδιά;

ΣΠΑΝΙΑ 0 1 2 3 4 5 ΣΥΧΝΑ

4. Το παιδί φαίνεται να αγνοεί την συναισθηματική κατάσταση του άλλου ατόμου;

ΣΠΑΝΙΑ 0 1 2 3 4 5 ΣΥΧΝΑ

5. Το παιδί πέφτει θύμα σωματικής ή λεκτικής κακοποίησης;

ΣΠΑΝΙΑ 0 1 2 3 4 5 ΣΥΧΝΑ

6. Το παιδί ζητάει τη βοήθεια των ενηλίκων για να λύσει ένα τέτοιο πρόβλημα κακοποίησης;

ΣΠΑΝΙΑ 0 1 2 3 4 5 ΣΥΧΝΑ

7. Το παιδί μένει απαθές και άπραγο όταν πέφτει θύμα κακοποίησης από τους συμμαθητές του;

ΣΠΑΝΙΑ 0 1 2 3 4 5 ΣΥΧΝΑ

8. Το παιδί προκαλεί σωματική ή λεκτική κακοποίηση για να λύσει μια αρνητική συμπεριφορά που έχει γίνει εις βάρος του;

ΣΠΑΝΙΑ 0 1 2 3 4 5 ΣΥΧΝΑ

9. Το παιδί χρησιμοποιεί το λόγο για να εκφράσει κάτι που το ενοχλεί;

ΣΠΑΝΙΑ 0 1 2 3 4 5 ΣΥΧΝΑ

ΘΕΜΑ Κ.Ι.	ΕΝΟΤΗΤΑ	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΣΕΛΙΔΑ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ	ΕΡΩΤΗΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ
Ι.ΑΠΛΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ				
	1.1 ΧΑΡΑ			
		1.1.1	1. 5 2. 6	1. Τι κάνουμε όταν είμαστε χαρούμενοι; 2. Τι γίνεται όταν κάποιος χαμογελάει;
		1.1.2	1. 2 2. 10	1. Τι είναι η χαρά; 2. Πότε ο Γιώργος είναι χαρούμενος;
		1.1.3	1. 2 2. 3	1. Τι νιώθουν οι άνθρωποι όταν είναι με τα πρόσωπα που αγαπάνε; 2. Γιατί θέλουμε να είμαστε με τα πρόσωπα που συμπαθούμε;
		1.1.4	1. 2 2. 3	1. Πότε νιώθουμε χαρούμενοι; 2. Τι μας λένε οι άλλοι όταν κάνουμε κάτι καλά;
	1.2 ΛΥΠΗ			
		1.2.1	1. 5 2. 6 3. 8	1. Τι διάθεση έχει ο Σωτήρης όταν είναι λυπημένος; 2. Όταν η Γιώτα είναι λυπημένη τι θέλει να κάνει; 3. Τι γίνεται όταν ο Μιχάλης κλαίει;
		1.2.2	1. 6	1. Πότε νιώθει ο Αλέξης λυπημένος;
		1.2.3	1. 3	1. Πότε νιώθει λυπημένος ο Χρήστος;
		1.2.4	1. 2	1. Πότε νιώθει λυπημένος ο Σταύρος;
	1.3 ΘΥΜΟΣ			
		1.3.1	1. 2 2. 5 3. 6 4. 7	1. Τι είναι ο θυμός; 2. Τι μπορεί να κάνει ο Λευτέρης όταν είναι θυμωμένος; 3. Τι μπορεί να κάνει ο Σίμος όταν είναι θυμωμένος; 4. Τι μπορεί να κάνει ο Μίλτος όταν είναι θυμωμένος;
		1.3.2	1. 3	1. Πότε νιώθει ο Μίλτος θυμωμένος;
		1.3.3	1. 2	1. Πότε νιώθει ο Θωμάς θυμωμένος;
	1.4 ΦΟΒΟΣ			
		1.4.1	1. 2 2. 4 3. 7	1. Τι είναι ο φόβος; 2. Πότε νιώθουμε φοβισμένοι; 3. Τι μπορεί να κάνει ο Σάββας όταν νιώθει φοβισμένος;
		1.4.2	1. 3	1. Πότε φοβούνται οι άνθρωποι;

		1.4.3	1. 3	1. Πότε νιώθει φοβισμένη η Κατερίνα;
		1.4.4	1. 2	1. Πότε νιώθει φοβισμένος ο Άγγελος;
2.ΣΥΝΘΕΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ				
	2.1 ΑΜΗΧΑΝΙΑ			
		2.1.1	1. 3 2. 4	1. Τι είναι η αμηχανία; 2. Τι συμβαίνει όταν ένας άνθρωπος νιώθει αμηχανία;
		2.1.2	1. 2	1. Τι νιώθει ο Σπύρος όταν είναι με πρόσωπα που δεν γνωρίζει;
		2.1.3	1. 2	1. Πότε νιώθεις ο Θύμιος αμηχανία;
	2.2 ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΣΗ			
		2.2.1	1. 2 2. 5	1. Πότε ένας άνθρωπος νιώθει απογοήτευση; 2. Τι γίνεται όταν ο Φώτης νιώθει απογοήτευση;
		2.2.2	1. 3	1. Πότε νιώθει ο Φώτης απογοήτευση;
		2.2.3	1. 3	1. Πότε νιώθει ο Στέφανος απογοήτευση;
		2.2.4	1. 2	1. Πότε νιώθει ο Μάριος απογοήτευση;
	2.3 ΕΚΠΛΗΞΗ			
		2.3.1	1. 3 2. 5	1. Τι είναι η έκπληξη; 2. Τι κάνει ένας άνθρωπος όταν νιώθει έκπληξη;
		2.3.2	1. 3	1. Πότε νιώθει η Ζωή έκπληξη;
		2.3.3	1. 3	1. Πότε νιώθει ο Πέτρος έκπληξη;
	2.4 ΝΤΡΟΠΗ			
		2.4.1	1. 3 2. 4 3. 5	1. Πότε νιώθει ένας άνθρωπος ντροπή; 2. Τι κάνει ο Κωστής όταν νιώθει ντροπή; 3. Όταν ο Κωστής κάνει ή πει κάτι άσχημο τότε τι μπορεί να κάνουν οι άλλοι;
		2.4.2	1. 3	1. Πότε νιώθει ντροπή ο Λάμπρος;
		2.4.3	1. 2	1. Πότε νιώθει ντροπή ο Σωτήρης;
3.ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ				
	3.1 ΑΛΗΘΙΝΗ ΠΕΠΟΙΘΗΣΗ ΕΚΠΛΗΡΟΥΜΕΝΗ ΕΠΙΘΥΜΙΑ			
		3.1.1	1. 2 2. 3	1. Τι είναι οι πεποιθήσεις; 2. Τι θα νιώσει κάποιος αν γίνει

				αυτό που σκέφτεται;
		3.1.2	1. 2 2. 4 3. 6	1. Τι αγόρασε ο μπαμπάς στην Ιωάννα; 2. Τι θέλει και τι σκέφτεται η Ιωάννα; 3. Γιατί η Ιωάννα είναι χαρούμενη;
		3.1.3	1. 2 2. 4 3. 6	1. Τι αγόρασε η μαμά στο Μάνο; 2. Τι θέλει και τι σκέφτεται ο Μάνος; 3. Γιατί ο Μάνος είναι χαρούμενος;
		3.1.4	1. 2 2. 4 3. 6	1. Τι αγόρασε η γιαγιά στην Ελένη; 2. Τι θέλει και τι σκέφτεται η Ελένη; 3. Γιατί είναι χαρούμενη η Ελένη;
		3.1.5	1. 2 2. 4 3. 6	1. Τι θα κάνει η Έλλη; 2. Τι θέλει και τι σκέφτεται η Μαρία; 3. Γιατί η Μαρία είναι χαρούμενη;
	3.2 ΑΛΗΘΙΝΗ ΠΕΠΟΙΘΗΣΗ ΜΗ ΕΚΠΛΗΡΟΥΜΕΝΗ ΕΠΙΘΥΜΙΑ			
		3.2.1	1. 2	1. Τι θα νιώσει κάποιος αν σκέφτεται ότι δε θα γίνει αυτό που θέλει, και αυτό τελικά δε γίνεται;
		3.2.2	1. 2 2. 4 3. 6	1. Τι είχε ο αδερφός του Θανάση; 2. Τι θέλει και τι σκέφτεται ο Θανάσης; 3. Γιατί είναι λυπημένος ο Θανάσης;
		3.2.3	1. 2 2. 4 3. 6	1. Τι έχει πάθει η κούνια της Γιώτας; 2. Τι θέλει και τι σκέφτεται η Γιώτα; 3. Γιατί είναι λυπημένη η Γιώτα;
		3.2.4	1. 2 2. 4 3. 6	1. Τι αγόρασε η μαμά στον Κώστα; 2. Τι θέλει και τι σκέφτεται ο Κώστα; 3. Γιατί είναι λυπημένος ο Κώστα;
		3.2.5	1. 2 2. 4 3. 6	1. Τι πήρε η μαμά για την Κατερίνα; 2. Τι θέλει και τι σκέφτεται η Κατερίνα;

				3. Γιατί είναι λυπημένη η Κατερίνα;
	3.3 ΨΕΥΔΗΣ ΠΕΠΟΙΘΗΣΗ ΕΚΠΛΗΡΟΥΜΕΝΗ ΕΠΙΘΥΜΙΑ			
		3.3.1	1. 2 2. 2	1. Τι νιώθει κάποιος όταν σκέφτεται ότι δε θα γίνει αυτό που θέλει; 2. Τι νιώθει κάποιος αν τελικά γίνει αυτό που θέλει;
		3.3.2	1. 2 2. 4 3. 6	1. Τι αγόρασε η Λουκία στο Γιώργο; 2. Τι θέλει και τι σκέφτεται ο Γιώργος; 3. Γιατί είναι χαρούμενος ο Γιώργος;
		3.3.3	1. 2 2. 4 3. 6	1. Τι αγόρασε η μαμά στον Ανδρέα; 2. Τι θέλει και τι σκέφτεται ο Ανδρέας; 3. Γιατί είναι χαρούμενος ο Ανδρέας;
		3.3.4	1. 2 2. 4 3. 6	1. Τι θα κάνουν ο Αλέξης και ο μπαμπάς του; 2. Τι θέλει και τι σκέφτεται ο Αλέξης; 3. Γιατί είναι χαρούμενος ο Αλέξης;
		3.3.5	1. 2 2. 4 3. 6	1. Τι θα κάνει ο Μιχάλης; 2. Τι θέλει και τι σκέφτεται η Βάσω; 3. Γιατί είναι χαρούμενη η Βάσω;
	3.4 ΨΕΥΔΗΣ ΠΕΠΟΙΘΗΣΗ ΜΗ ΕΚΠΛΗΡΟΥΜΕΝΗ ΕΠΙΘΥΜΙΑ			
		3.4.1	1. 2	1. Τι νιώθει κάποιος όταν σκέφτεται ότι θα γίνει αυτό που θέλει αλλά τελικά αυτό που θέλει δε γίνεται;
		3.4.2	1. 2 2. 4 3. 6	1. Τι έφτιαξε ο μπαμπάς στο Διονύση; 2. Τι θέλει και τι σκέφτεται ο Διονύσης; 3. Γιατί είναι λυπημένος ο Διονύσης;
		3.4.3	1. 2 2. 4 3. 6	1. Τι αγόρασε η μαμά στην Πόπη; 2. Τι θέλει και τη σκέφτεται η Πόπη; 3. Γιατί είναι λυπημένη η

				Πόπη;
		3.4.4	1. 2 2. 4 3. 6	1. Τι έχει η μαμά για την Αγγελική; 2. Τι θέλει και τι σκέφτεται η Αγγελική; 3. Γιατί είναι λυπημένη η Αγγελική;
		3.4.5	1. 2 2. 4 3. 6	1. Πού πηγαίνει το Βασίλη η αδερφή του; 2. Τι θέλει και τι σκέφτεται ο Βασίλης; 3. Γιατί είναι λυπημένος ο Βασίλης;
4.ΕΠΙΛΥΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ				
	4.1 ΓΟΝΕΙΣ			
		4.1.1	1. 2	1. Πότε μπορεί να θυμώσει κάποιος με τους γονείς του;
		4.1.2	1. 3 2. 5 3. 6 4. 8	1. Τι έκανε το βάζο να πέσει; 2. Γιατί η μαμά κατηγορήσε τον Άγγελο; 3. Τι ήθελε να κάνει ο Άγγελος; 4. Τι έκανε τελικά ο Άγγελος;
		4.1.3	1. 3 2. 4 3. 6	1. Τι είπε η μαμά στο Θάνο; 2. Γιατί θύμωσε ο Θάνος; 3. Τι έκανε τελικά ο Θάνος;
		4.1.4	1. 3 2. 4 3. 5 4. 8	1. Τι έκανε ο Γιώργος; 2. Τι είπε η μαμά στο Γιώργο; 3. Γιατί θύμωσε ο Γιώργος; 4. Τι έκανε τελικά ο Γιώργος;
	4.2 ΔΑΣΚΑΛΟΙ			
		4.2.1	1. 2 2. 3	1. Γιατί μπορεί να είναι κάποιος λυπημένος; 2. Γιατί μπορεί κάποιος να είναι λυπημένος με το δάσκαλό του;
		4.2.2	1. 2 2. 3 3. 5 4. 7 5. 9	1. Τι αρέσει στο Διονύση; 2. Γιατί έμειναν μέσα στην τάξη οι μαθητές; 3. Γιατί χτύπησε ο Διονύσης; 4. Γιατί θύμωσε ο Διονύσης; 5. Τι έκανε ο Διονύσης;
		4.2.3	1. 3 2. 4 3. 7	1. Πως τα πήγε ο Θανάσης με τις ασκήσεις των μαθηματικών; 2. Γιατί θύμωσε ο Θανάσης ; 3. Τι έκανε ο Θανάσης;
		4.2.4	1. 4 2. 5 3. 7	1. Γιατί η δασκάλα δε δίνει σημασία στο Χάρη; 2. Πώς νιώθει γι' αυτό ο Χάρης; 3. Τι έκανε τελικά ο Χάρης;
	4.3 ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ			

			4.3.1	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2 2. 3 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Πότε μπορεί να έχει κάποιος προβλήματα με τους συμμαθητές του; 2. Τι μπορεί να νιώθει κάποιος όταν έχει τέτοια προβλήματα;
			4.3.2	<ol style="list-style-type: none"> 1. 4 2. 5 3. 7 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Τι έκαναν οι συμμαθητές του Νίκου; 2. Γιατί θύμωσε ο Νίκος; 3. Τι έκανε τελικά ο Νίκος;
			4.3.3	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2 2. 4 3. 5 4. 7 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Τι παίρνει ο Κώστας κάθε μέρα μαζί του στο σχολείο; 2. Γιατί έσπασαν τα μολύβια του Κώστα; 3. Γιατί ο Κώστας ήθελε να φωνάξει στους συμμαθητές του και να σπάσει και τα δικά τους μολύβια; 4. Τι έκανε τελικά ο Κώστας;
			4.3.4	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2 2. 4 3. 6 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Γιατί ο Γιάννης νιώθει λυπημένος και φοβισμένος; 2. Τι ένιωσε ο Γιάννης όταν οι συμμαθητές του πήγαν και τον χτύπησαν στο διάλειμμα; 3. Τι έκανε τελικά ο Γιάννης;

ΘΕΜΑ Κ.Ι. ΓΕΝΙΚΕΥΣΗΣ	ΕΝΟΤΗΤΑ	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΣΕΛΙΔΑ ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΣΗΣ	ΕΡΩΤΗΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ
1.ΑΠΛΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ				
	1.1 ΧΑΡΑ	1.1(Γ)	2	Πότε νιώθουν τα παιδιά χαρούμενα;
	1.2 ΛΥΠΗ	1.2(Γ)	2	Πότε νιώθει η Στέλλα λύπη;
	1.3 ΘΥΜΟΣ	1.3(Γ)	2	Πότε νιώθει ο Νίκος θυμωμένος;
	1.4 ΦΟΒΟΣ	1.4(Γ)	2	Πότε νιώθει φόβο η Μαρίνα;
2.ΣΥΝΘΕΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ				
	2.1 ΑΜΗΧΑΝΙΑ	2.1(Γ)	2	Πότε νιώθει η Άννα αμηχανία;
	2.2 ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΣΗ	2.2(Γ)	2	Πότε νιώθει ο Θανάσης απογοήτευση;
	2.3 ΕΚΠΛΗΞΗ	2.3(Γ)	2	Πότε νιώθει ο Παύλος έκπληξη;
	2.4 ΝΤΡΟΠΗ	2.4(Γ)	2	Πότε νιώθει ο Φίλιππος ντροπή;
3.ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ				
	3.1 ΑΛΗΘΙΝΗ ΠΕΠΟΙΘΗΣΗ ΕΚΠΛΗΡΟΥΜΕΝΗ ΕΠΙΘΥΜΙΑ	3.1(Γ)	1. 2 2. 4 3. 6	1. Τι έγραψε η Θεοδώρα; 2. Τι θέλει και τι σκέφτεται η Θεοδώρα; 3. Γιατί είναι χαρούμενη η Θεοδώρα;
	3.2 ΑΛΗΘΙΝΗ ΠΕΠΟΙΘΗΣΗ ΜΗ	3.2(Γ)	1. 2	1. Γιατί η μαμά

	ΕΚΠΛΗΡΟΥΜΕΝΗ ΕΠΙΘΥΜΙΑ		2. 4 3. 6	του Άλκη δε του παίρνει παγωτό; 2. Τι θέλει και τι σκέφτεται ο Άλκης; 3. Γιατί είναι στεναχωρημένο ς ο Άλκης;
	3.3 ΨΕΥΔΗΣ ΠΕΠΟΙΘΗΣΗ ΕΚΠΛΗΡΟΥΜΕΝΗ ΕΠΙΘΥΜΙΑ	3.3(Γ)	1. 2 2. 4 3. 6	1. Τι πήρε στη Χρύσα ο αδερφός της; 2. Τι θέλει και τι σκέφτεται η Χρύσα; 3. Γιατί είναι χαρούμενη η Χρύσα;
	3.4 ΨΕΥΔΗΣ ΠΕΠΟΙΘΗΣΗ ΜΗ ΕΚΠΛΗΡΟΥΜΕΝΗ ΕΠΙΘΥΜΙΑ	3.4(Γ)	1. 2 2. 4 3. 6	1. Πού θα πάει η μαμά της τη Μαργαρίτα; 2. Τι θέλει και τι σκέφτεται η Μαργαρίτα; 3. Γιατί νιώθει απογοητευμένη η Μαργαρίτα;
4.ΕΠΙΛΥΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ				
	4.1 ΓΟΝΕΙΣ	4.1(Γ)	1. 2 2. 4 3. 5	1. Τι αγαπάει πολύ ο Αλέκος; 2. Γιατί η μαμά

			4. 7	<p>μάλωσε τον Αλέκο;</p> <p>3. Τι ήθελε να κάνει ο Αλέκος;</p> <p>4. Τι έκανε τελικά ο Αλέκος;</p>
	4.2 ΔΑΣΚΑΛΟΙ	4.2(Γ)	<p>1. 2</p> <p>2. 3</p> <p>3. 4</p> <p>4. 6</p>	<p>1. Τι κάνει πάντα η Ηλιάνα;</p> <p>2. Γιατί νευρίασε η Ηλιάνα;</p> <p>3. Τι ήθελε να κάνει η Ηλιάνα;</p> <p>4. Τι έκανε τελικά η Ηλιάνα;</p>
	4.3 ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ	4.3(Γ)	<p>1. 2</p> <p>2. 3</p> <p>3. 4</p> <p>4. 5</p> <p>5. 7</p>	<p>1. Ποιού ήταν η σειρά να φέρει τις μπάλες;</p> <p>2. Ποιος έφερε τις μπάλες;</p> <p>3. Γιατί θύμωσε ο Παναγιώτης;</p> <p>4. Τι ήθελε να κάνει ο Παναγιώτης;</p> <p>5. Τι έκανε τελικά ο Παναγιώτης;</p>

					3.1.4
					3.1.5
					3.2 Α.Π.Μ.Ε.Ε.
					3.2.1
					3.2.2
					3.2.3
					3.2.4
					3.2.5
					3.3 Ψ.Π.Ε.Ε.
					3.3.1
					3.3.2
					3.3.3
					3.3.4
					3.3.4
					3.4 Ψ.Π.Μ.Ε.Ε.
					3.4.1
					3.4.2
					3.4.3
					3.4.4
					3.4.5
					4.1 ΓΟΝΕΙΣ
					4.1.1
					4.1.2
					4.1.3
					4.1.4
					4.2 ΔΑΣΚΑΛΟΙ
					4.2.1
					4.2.2
					4.2.3
					4.2.4
					4.3
					ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ
					4.3.1
					4.3.2
					4.3.3
					4.3.4

**4. επίλυση
κοινωνικών
προβλημάτων**

**Πρωτόκολλο διαδικαστικής εγκυρότητας της διδακτικής
παρέμβασης**

Κ.Α. μαθητή:

**Όνοματεπώνυμο ατόμου που συμπληρώνει το
πρωτόκολλο:.....**

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1. Η ερευνήτρια διαβάζει τις Κοινωνικές Ιστορίες με ικανοποιητική ταχύτητα		
2. Η ερευνήτρια διαβάζει τις Κοινωνικές Ιστορίες με τον κατάλληλο ρυθμό		
3. Η ερευνήτρια διαβάζει τις Κοινωνικές Ιστορίες με κατανοητή άρθρωση		
4. Η ερευνήτρια χρησιμοποιεί ικανοποιητική ένταση στη φωνή της όταν διαβάζει τις Κοινωνικές Ιστορίες		
5. Η ερευνήτρια διαβάζει τις Κοινωνικές Ιστορίες με τη σωστή σειρά		
6. Η ερευνήτρια διαβάζει όλες τις διαφάνειες της κάθε Κοινωνικής Ιστορίας		
7. Η ερευνήτρια κάνει τις ερωτήσεις κατανόησης στα αντίστοιχα σημεία		
8. Η ερευνήτρια διαβάζει τις ερωτήσεις κατανόησης σύμφωνα με το κείμενο		
9. Η ερευνήτρια διαβάζει όλες τις ερωτήσεις κατανόησης		
10. Η ερευνήτρια περιμένει το μαθητή όσο χρειάζεται σε κάθε διαφάνεια πριν να προχωρήσει στην επόμενη.		
ΣΥΝΟΛΟ		

Πίνακας ενότητων παρέμβασης

1 ^η ενότητα	1.Απλά Συναισθήματα (Σ=15)	<p>1.1 ΧΑΡΑ</p> <p>1.1.1 Εισαγωγική Ιστορία για τη χαρά</p> <p>1.1.2 Τα παιδιά είναι χαρούμενα όταν παίζουν</p> <p>1.1.3 Τα παιδιά είναι χαρούμενα όταν είναι με τα αγαπημένα τους πρόσωπα</p> <p>1.1.4 Η ιστορία της Μαρίας και του Δημήτρη</p>
		<p>1.2 ΛΥΠΗ</p> <p>1.2.1 Εισαγωγική ιστορία για τη λύπη</p> <p>1.2.2 Η ιστορία του Αλέξη</p> <p>1.2.3 Η ιστορία του Χρήστου</p> <p>1.2.4 Η ιστορία του Σταύρου</p>
		<p>1.3 ΘΥΜΟΣ</p> <p>1.3.1 Εισαγωγική ιστορία για το θυμό</p> <p>1.3.2 Η ιστορία του Μίλτου</p> <p>1.3.3 Η ιστορία του Θωμά</p>
		<p>1.4 ΦΟΒΟΣ</p> <p>1.4.1 Εισαγωγική ιστορία για το φόβο</p> <p>1.4.2 Οι άνθρωποι φοβούνται όταν δουν κάτι τρομακτικό</p> <p>1.4.3 Η ιστορία της Κατερίνας</p> <p>1.4.4 Η ιστορία του Άγγελου</p>
2 ^η ενότητα	2.Σύνθετα Συναισθήματα (Σ=13)	<p>2.1 ΑΜΗΧΑΝΙΑ</p> <p>2.1.1 Εισαγωγική ιστορία για την αμηχανία</p> <p>2.1.2 Η ιστορία του Σπύρου</p> <p>2.1.3 Η ιστορία του Θύμιου</p>
		<p>2.2 ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΣΗ</p> <p>2.2.1 Εισαγωγική ιστορία για την απογοήτευση</p> <p>2.2.2 Η ιστορία του Φώτη</p> <p>2.2.3 Η ιστορία του Στέφανου</p> <p>2.2.4 Η ιστορία του Μάριου</p>
		<p>2.3 ΕΚΠΛΗΞΗ</p> <p>2.3.1 Εισαγωγική ιστορία για την έκπληξη</p> <p>2.3.2 Η ιστορία της Ζωής</p> <p>2.3.3 Η ιστορία του Πέτρου</p>
		<p>2.4 ΝΤΡΟΠΗ</p> <p>2.4.1 Εισαγωγική ιστορία για την ντροπή</p> <p>2.4.2 Η ιστορία του Λάμπρου</p>

		2.4.3 Η ιστορία του Σωτήρη
3 ^η ενότητα	3.Πεποιθήσεις (Σ=20)	3.1 Αληθινή πεποίθηση εκπληρούμενη επιθυμία 3.1.1 Εισαγωγική ιστορία για τις πεποιθήσεις 3.1.2 Η ιστορία της Ιωάννας 3.1.3 Η ιστορία του Μάνου 3.1.4 Η ιστορία της Ελένης 3.1.5 η ιστορία της Έλλης
		3.2 Αληθινή πεποίθηση μη εκπληρούμενη επιθυμία 3.2.1 Εισαγωγική ιστορία για τις πεποιθήσεις 3.2.2 Η ιστορία του Θανάση 3.2.3 Η ιστορία της Γιώτας 3.2.4 Η ιστορία του Κώστα 3.2.5 Η ιστορία της Κατερίνας
		3.3 Ψευδής πεποίθηση εκπληρούμενη επιθυμία 3.3.1 Εισαγωγική ιστορία για τις πεποιθήσεις 3.3.2 Η ιστορία της Λουκίας 3.3.3 Η ιστορία του Ανδρέα 3.3.4 Η ιστορία του Αλέξη 3.3.5 Η ιστορία του Μιχάλη
		3.4 Ψευδής πεποίθηση μη εκπληρούμενη επιθυμία 3.4.1 εισαγωγική ιστορία για τις πεποιθήσεις 3.4.2 Η ιστορία του Διονύση 3.4.3 Η ιστορία της Πόπης 3.4.4 Η ιστορία της Αγγελικής 3.4.5 Η ιστορία του Βασίλη
4 ^η ενότητα	4.Επίλυση κοινωνικών προβλημάτων (Σ=12)	4.1 Γονείς 4.1.1 Εισαγωγική ιστορία για την επίλυση προβλημάτων με τους γονείς 4.1.2 Η ιστορία του Άγγελου 4.1.3 Η ιστορία του Θάνου 4.1.4 Η ιστορία του Γιώργου
		4.2 Δάσκαλοι 4.2.1 Εισαγωγική ιστορία για την επίλυση προβλημάτων με το δάσκαλο 4.2.2 Η ιστορία του Διονύση 4.2.3 Η ιστορία του Θανάση 4.2.4 Η ιστορία του Χάρη

		4.3 Συμμαθητές 4.3.1 Εισαγωγική ιστορία για την επίλυση προβλημάτων με τους συμμαθητές 4.3.2 Η ιστορία του Νίκου 4.3.3 Η ιστορία του Κώστα 4.3.4 Η ιστορία του Γιάννη
ΣΥΝΟΛΟ ΕΝΟΤΗΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ= 4	ΣΥΝΟΛΟ ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΩΝ = 15	ΣΥΝΟΛΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ και μη ΙΣΤΟΡΙΩΝ = 60

Πίνακας ενότητων γενίκευσης

1 ^η ενότητα	1.Απλά συναισθήματα (Σ=4)	1.1 Χαρά - γενίκευση 1.2 Λύπη - γενίκευση 1.3 Θυμός - γενίκευση 2.4 Φόβος - γενίκευση
2 ^η ενότητα	2.Σύνθετα συναισθήματα (Σ=4)	2.1 Αμηχανία - γενίκευση 2.2 Απογοήτευση - γενίκευση 2.3 Έκπληξη - γενίκευση 2.4 Ντροπή - γενίκευση
3 ^η ενότητα	3.Πεποιθήσεις	3.1 Αληθινή πεποίθηση εκπληρούμενη επιθυμία - γενίκευση 3.2 Αληθινή πεποίθηση μη εκπληρούμενη επιθυμία - γενίκευση 3.3 Ψευδής πεποίθηση εκπληρούμενη επιθυμία - γενίκευση 3.4 Ψευδής πεποίθηση μη εκπληρούμενη επιθυμία - γενίκευση
4 ^η ενότητα	4.Επίλυση κοινωνικών προβλημάτων	4.1 Συμμαθητές 4.2 Δάσκαλοι 4.3 Γονείς
ΣΥΝΟΛΟ ΕΝΟΤΗΤΩΝ ΓΕΝΙΚΕΥΣΗΣ=4	ΣΥΝΟΛΟ ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΩΝ ΓΕΝΙΚΕΥΣΗΣ=4	ΣΥΝΟΛΟ Κ.Ι. ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΛΕΓΧΟ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΕΥΣΗΣ=15



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000111357