



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ  
ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΜΕΘΟΔΟ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΙΣΤΟΡΙΩΝ:  
ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ

USING A SOCIAL STORY TO IMPROVE SOCIAL SKILLS IN A CHILD WITH AN  
AUTISM SPECTRUM DISORDER: ACTION RESEARCH



**Επιμέλεια:** Χατζημπαλάση Αικατερίνη

**Επιστημονική εποπτεία:**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια Α': Φιλίππατου Διαμάντω

Επιβλέπων Καθηγητής Β': Χανιωτάκης Νικόλαος

ΒΟΛΟΣ

2014-2015

Στους γονείς μου,  
που αντέχουν και στηρίζουν τις επιλογές μου.

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους ανθρώπους στάθηκαν δίπλα μου σε αυτή την πρώτη προσπάθεια να προσεγγίσω ερευνητικά την εκπαίδευση των ατόμων με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Πρωτίστως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους επιβλέποντες καθηγητές μου, κ. Διαμάντω Φιλιππάτου και κ. Νικόλαο Χανιωτάκη, πρώτον για την ευκαιρία που μου έδωσαν να ασχοληθώ με την έρευνα και δεύτερον για την σημαντική καθοδήγηση και βοήθειά τους. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω και την κ. Όλγα – Γιασεμή Σαραφίδου για την στήριξη και τις πολύτιμες συμβουλές της. Η βοήθεια και των τριών ήταν σημαντική για να ολοκληρωθεί η πρώτη αυτή προσπάθεια, αλλά και για να εμφυτευτεί μέσα μου το «μικρόβιο» της ερευνητικής ματιάς και διάθεσης.

Επιπλέον, σημαντική ήταν και στήριξη που είχα από την οικογένεια μου και τους φίλους μου, οι οποίοι έδειξαν κατανόηση και στάθηκαν δίπλα μου όταν χρειάστηκε και για αυτό τους ευχαριστώ πολύ.

## 1. ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια με την ανάπτυξη των διαγνωστικών κριτηρίων και την ενημέρωση της κοινωνίας μας γύρω από την διαταραχή του αυτιστικού φάσματος, ολοένα και αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών με αυτισμό στις γενικές τάξεις των Δημοτικών σχολείων. Η συγκεκριμένη διαταραχή επιφέρει την έκπτωση στη γλωσσική επικοινωνία, την φαντασία, αλλά και τη κοινωνική αλληλεπίδραση του ατόμου.

Ο κοινωνικός τομέας, επηρεάζει την ζωή του μαθητή μακροπρόθεσμα. Η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί μονόδρομο προς την απομόνωση. Είναι λοιπόν απαραίτητο μέσα από προγράμματα και διάφορες μεθόδους να επέλθει βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή. Μία τέτοια μέθοδος είναι οι Κοινωνικές Ιστορίες. Πρόκειται για μικρές σε έκταση ιστορίες, με συγκεκριμένη δομή, οι οποίες γράφτηκαν με κάποιους κανόνες. Στόχος τους είναι η αποσαφήνιση κοινωνικών καταστάσεων που προκαλούν άγχος σε άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού.

Σκοπός λοιπόν, της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η μελέτη της επίδρασης των Κοινωνικών Ιστοριών στην κοινωνική βελτίωση ενός μαθητή στο φάσμα του αυτισμού.

Για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, σχεδιάστηκε μία έρευνα δράσης κατά την διάρκεια της οποίας έγινε αρχική αξιολόγηση των κοινωνικών αναγκών του μαθητή, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε παρέμβαση με την μέθοδο των Κοινωνικών Ιστοριών, η οποία ολοκληρώθηκε με την επαναξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή, σε δύο φάσεις. Σε όλα τα στάδια της έρευνας, αξιολογήθηκε η πορεία εξέλιξης μίας κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή και συγκεκριμένα η κοινωνική του αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του στο διάλειμμα η οποία γινόταν με ακατάλληλο τρόπο. Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων αυτών έδειξαν ότι οι συγκεκριμένες συνθήκες μέσα στις οποίες πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση ήταν κατάλληλες για να επιτευχθεί κάποια πρόοδος έχοντας πάντα ως εργαλείο την συγκεκριμένη μέθοδο.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:

Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), Κοινωνικές Δεξιότητες, Κοινωνικές Ιστορίες, Έρευνα Δράση

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	3
1. ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	4
2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
1. Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ).....	12
1.1. Τί είναι ο αυτισμός;.....	12
1.2. Ιστορική αναδρομή .....	14
1.3. Επιδημιολογικά στοιχεία διαταραχής .....	15
1.4. Η κατάσταση στην χώρα μας.....	16
1.5. Διάγνωση .....	17
1.6. Αιτιολογικοί παράγοντες .....	19
1.7. Κλινική εικόνα αυτισμού .....	21
1.8. Μύθοι και αλήθειες.....	23
1.9. Θεραπευτικές Παρεμβάσεις.....	25
2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ .....	30
2.1. Τι είναι Κοινωνικές Ιστορίες;.....	30
2.2 Διαδικασία Συγγραφής και Εφαρμογής μίας Κοινωνικής Ιστορίας.....	32
2.2. Μεθοδολογία εφαρμογής της Κοινωνικής Ιστορίας.....	34
3. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΙΣΤΟΡΙΩΝ ΣΤΗ ΔΑΦ.....	35
3.1. Μαθητές με υψηλό και μέτριο επίπεδο λειτουργικότητας στο φάσμα του αυτισμού.....	36
3.2. Μαθητές με χαμηλό επίπεδο λειτουργικότητας στο φάσμα του αυτισμού .....	39
3.3. Διαφοροποίηση στην Μεθοδολογία Εφαρμογής .....	41
4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	44
4.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	44
4.2. Είδος Έρευνας .....	45

4.3.	Εργαλεία Έρευνας .....	47
4.4.	Εγκυρότητα και Φερεγγυότητα.....	49
4.5.	Φάσεις του Προγράμματος.....	50
4.5.1.	1 <sup>η</sup> Φάση : Σχεδιασμός Δράσης (Παρέμβασης).....	50
4.5.2	Συμμετέχων .....	53
4.5.3	2 <sup>η</sup> Φάση: Εφαρμογή Δράσης (Παρέμβασης) .....	57
5.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	66
5.1.	Εισαγωγή .....	66
5.2.	Αποτελέσματα Αρχικής Αξιολόγησης.....	68
5.3.	Αποτελέσματα κατά την διάρκεια της Δράσης.....	84
5.4.	Αποτελέσματα 1 <sup>ης</sup> Τελικής Αξιολόγησης.....	86
5.5.	Αποτελέσματα 2 <sup>ης</sup> Τελικής Αξιολόγησης.....	88
6.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	89
7.	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	95
8.	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....	99
9.	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	104

## 2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια, οι διαταραχές του αυτιστικού φάσματος, έχουν κεντρίσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών εξαιτίας των άγνωστων αιτιολογικών παραγόντων τους, αλλά και λόγω των αυξανόμενων γεννήσεων παιδιών με αυτισμό. Ο αυτισμός αποτελεί μία αναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων του παιδιού. Η εκπαιδευτική του αντιμετώπιση λοιπόν, παίζει καθοριστικό ρόλο στην βελτίωση της ποιότητας ζωής τόσο του ατόμου με αυτισμό όσο και της οικογένειάς του.

Συγκεκριμένα, ο αυτισμός χαρακτηρίζεται ως μία εγγενής διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή η οποία προκαλεί στο άτομο ιδιαίτερα προβλήματα (Frith, 1999). Από τον χαρακτηρισμό «διάχυτη» καταλαβαίνουμε ότι η διαταραχή επηρεάζει σφαιρικά το άτομο και έχει ως συνέπεια την έκπτωση σε τρεις συγκεκριμένους τομείς, την γλωσσική επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την φαντασία του ατόμου (Γενά, 2002). Οι τρεις αυτοί τομείς καθορίζουν την καθημερινότητα του ατόμου και ως παιδιού και ως μαθητή. Η ερευνήτρια αν και αναγνωρίζει την αναγκαιότητα προαγωγής όλων των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τους παραπάνω τομείς, με στόχο πάντα να μπορεί ο μαθητής να αλληλεπιδρά ομαλά με το περιβάλλον του, θεωρεί βασική προτεραιότητα να αναπτυχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να μπορεί το παιδί να συναναστρέφεται με άλλους ανθρώπους και να μπορεί να ενταχθεί μέσα στην κοινωνία μας ως ισότιμο μέλος. Διαφορετικά, θα βιώσει ακόμα μεγαλύτερη κοινωνική απομόνωση σε όλη την διάρκεια της ζωής του. «Ο τομέας των κοινωνικών δεξιοτήτων έχει άμεση σχέση με την προσαρμογή τους στην κοινωνία και στο σχολείο και είναι ένας τομέας ιδιαίτερα κρίσιμος μίας και πρόκειται για μια διαταραχή κοινωνικής αλληλεπίδραση» (Μαυροπούλου, 2004:72). Κρίνεται λοιπόν αναγκαίο να εστιάσουμε στην προαγωγή των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή με αυτισμό για να του δώσουμε μία ευκαιρία να διεκδικήσει την αυτονομία του. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι στόχος μας δεν είναι μόνο να βοηθήσουμε τους μαθητές να προοδεύσουν ακαδημαϊκά αλλά και να τους δώσουμε τα εφόδια για να γίνουν πολίτες της κοινωνίας μας.

Ποιος είναι όμως ο κατάλληλος τρόπος για να πετύχουμε τον στόχο αυτό; Κατά καιρούς έχουν αναπτυχθεί διάφορα προγράμματα με στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με αυτισμό. Ωστόσο, η επιλογή του κατάλληλου προγράμματος και η μεθοδολογία εφαρμογής τους διαφοροποιούνται ανάλογα με το επίπεδο και το δυναμικό του μαθητή. Υπάρχουν προγράμματα τα οποία εφαρμόζονται στα πλαίσια της θεραπείας μέσα από το παιχνίδι και ξεκίνησαν στο εξωτερικό αλλά υιοθετήθηκαν και στην Ελλάδα. Καθώς όμως η κοινωνική ζωή του ατόμου διαφοροποιείται με βάση την ηλικία του απαιτείται και διαφοροποίηση στην εκπαίδευσή του σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες. Οι θεραπείες μέσα από το παιχνίδι δεν επαρκούν και πλέον αναζητούμε το κατάλληλο πρόγραμμα σε μία ευρύτερη γκάμα θεμάτων και τεχνικών. Μία μέθοδος που φαίνεται να βοηθάει σημαντικά είναι η χρήση των Κοινωνικών Ιστοριών (Social Stories).

Οι Κοινωνικές Ιστορίες αποτελούν οπτικοποιημένες, σύντομες ιστορίες που δημιουργήθηκαν για πρώτη φορά από την Carol Gray το 1991. Στόχος της κάθε ιστορίας είναι να περιγράψει και να αποσαφηνίσει κοινωνικές καταστάσεις που δυσκολεύουν τον μαθητή με αυτισμό και του προκαλούν σύγχυση. Η κάθε ιστορία μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε άλλα παιδιά, αλλά συνηθίζεται να γράφονται Κοινωνικές Ιστορίες και από ειδικούς παιδαγωγούς ή και γονείς που έχουν εκπαιδευτεί στην διαδικασία συγγραφής τους (Gray, 2000). Έτσι η Κοινωνική Ιστορία είναι προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή. Η ευελιξία της μεθόδου, τα υλικά και τα θέματα τα οποία διαπραγματεύεται την καθιστούν ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο για τον ειδικό παιδαγωγό.

Από το 1990, όπου και άρχισε η συζήτηση στην εκπαιδευτική κοινότητα σχετικά με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μέχρι και σήμερα, έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες γύρω από το θέμα. Συγκεκριμένα, πολλοί ήταν οι ερευνητές που ασχολήθηκαν με την μελέτη της επίδρασης των Κοινωνικών Ιστοριών στην μείωση των ακατάλληλων συμπεριφορών και στην αύξηση των επιθυμητών συμπεριφορών των μαθητών με αυτισμό. Οι πρώτες ερευνητικές προσπάθειες φαίνεται να ξεκινούν το 1995 από την ερευνητική ομάδα του Swaggart ενώ και η Thieman το 2001 με τη βοήθεια των Κοινωνικών Ιστοριών προσπάθησε να βελτιώσει τις κοινωνικές δεξιότητες πέντε παιδιών στην διαδικασία της συζήτησης. Οι έρευνες συνεχίστηκαν με την Adams το 2004 και άλλους ερευνητές μέχρι και σήμερα.



Τους ερευνητές όμως, απασχόλησε και ο συνδυασμός των Κοινωνικών Ιστοριών με άλλες τεχνικές και προγράμματα. «Πολλές έρευνες συνδύασαν τις Κοινωνικές Ιστορίες και με άλλες μεθόδους όπως λεκτικές και οπτικές προτροπές από την πλευρά του παιδαγωγού, θετική ενίσχυση, ενώ η οπτική υποστήριξη φαίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη» (Scatton, Tingstorm & Wilczynski, 2006:212). Βλέπουμε λοιπόν, ότι για πολλούς ερευνητές η μεθοδολογία εφαρμογής των Κοινωνικών Ιστοριών είναι ακόμα ένας στόχος προς διερεύνηση. Δεν είναι τυχαίο ότι πολλοί ερευνητές όπως η Myles, η Sansosti και η Smith διεξάγουν επανειλημμένα έρευνες με βασικό εργαλείο τις Κοινωνικές Ιστορίες, αλλά διαφοροποιώντας παραδείγματος χάρη τον τρόπο παρουσίασης (με ηλεκτρονικό υπολογιστή).

Σκοπός λοιπόν αυτής της έρευνας είναι να διαπιστώσουμε πως οι Κοινωνικές Ιστορίες επιδρούν στην μείωση των ακατάλληλων συμπεριφορών ή την αύξηση των κατάλληλων συμπεριφορών σε ένα παιδί με αυτισμό. Μέσα από μία έρευνα δράσης θα διερευνηθεί πως λειτούργησε και πόσο αποτελεσματική υπήρξε η συγκεκριμένη μέθοδος σε μία συγκεκριμένη περίπτωση παιδιού.

Η εργασία αυτή είναι μία ευκαιρία για την ερευνήτρια να ασχοληθεί σε βάθος με τον αυτισμό καθώς αποτελεί ένα θέμα που την ενδιαφέρει και να αποκτήσει περισσότερες γνώσεις σχετικά με αυτό. Η ευκαιρία που δόθηκε στην ερευνήτρια για την διεξαγωγή αυτής της έρευνας είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς ευελπιστεί να συνεισφέρει έστω και ελάχιστα στην ήδη υπάρχουσα γνώση για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με διαταραχές αυτιστικού φάσματος.

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η έρευνα δράσης, η οποία κρίθηκε καταλληλότερη μέθοδος για να μπορέσει η ερευνήτρια να εξετάσει και να κατανοήσει σε βάθος την συγκεκριμένη περίπτωση μαθητή και να παρέμβει με στόχο την βελτίωση του. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την συλλογή δεδομένων ήταν η παρατήρηση, η συνέντευξη, η δημιουργία ενός πλήρους ιστορικού του μαθητή και το ημερολόγιο της ερευνήτριας.

Στα κεφάλαια που ακολουθούν θα γίνει εκτενής αναφορά σε όσα αναφέρθηκαν. Συγκεκριμένα το **Α΄ Μέρος** της εργασίας αποτελεί το θεωρητικό μέρος και σε αυτό παρουσιάζονται στοιχεία από την βιβλιογραφία και από τα εμπειρικά δεδομένα που προέκυψαν από τις έρευνες όλων των προηγούμενων χρόνων.

Ειδικότερα, το **Α΄ Μέρος** περιλαμβάνει τρία κεφάλαια:

1. Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)
2. Κοινωνικές Ιστορίες
3. Επισκόπηση ερευνών με την χρήση Κοινωνικών Ιστοριών στη ΔΑΦ

Το **Β΄ Μέρος** αποτελεί το ερευνητικό μέρος στο οποίο παρουσιάζεται η διεξαγωγή της συγκεκριμένης Μελέτης Περίπτωσης. Συγκεκριμένα αποτελείται από τρία κεφάλαια:

1. Μεθοδολογία της Έρευνας
2. Αποτελέσματα της Έρευνας
3. Συμπεράσματα, Περιορισμούς και Προτάσεις

Στο **Γ΄ Μέρος** της εργασίας υπάρχει η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για την συγγραφή της και το παράρτημα με όλο το σχετικό υλικό.

**Α΄ ΜΕΡΟΣ**  
**ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

# **1. Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)**

## **1.1. Τί είναι ο αυτισμός;**

Ο αυτισμός αποτελεί μία από τις πιο αινιγματικές αναπτυξιακές διαταραχές που συναντάμε. Περιγράφηκε για πρώτη φορά, πριν από σχεδόν 72 χρόνια, το 1943, από τον παιδοψυχίατρο Leo Kanner, ως μια «εγγενή διαταραχή του συναισθήματος του ατόμου». Από τότε μέχρι σήμερα, ο αυτισμός έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον μας τόσο για τα ακριβή και βαθύτερα αίτιά του, τα οποία παραμένουν άγνωστα, αλλά και για τους τρόπους αντιμετώπισής του, τόσο κοινωνικά όσο και εκπαιδευτικά.

Στην βιβλιογραφία συναντά κανείς αρκετούς ορισμούς που σχετίζονται κυρίως με τα χαρακτηριστικά της διαταραχής. Το 2012, η Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων (Ε.Ε.Π.Α.Α.) παρέθεσε τον εξής ορισμό της διαταραχής: «Ο Αυτισμός αποτελεί μία διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που διαρκεί μία ολόκληρη ζωή και είναι συνήθως παρών από την γέννηση του παιδιού» (<http://www.autismgreece.gr/>). Θα ήταν χρήσιμο, για να σχηματίσουμε μία εικόνα σχετικά με τον ορισμό, να παραθέσουμε και τον ορισμό που δόθηκε το 2001 από την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρία. «Ο Αυτισμός αποτελεί μία διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που αποτελείται από μία ή περισσότερες δυσκολίες. Οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές χαρακτηρίζονται από σοβαρή βλάβη σε αναπτυξιακούς τομείς όπως οι δεξιότητες επικοινωνίας, οι δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης κ.α.» (APA, 2000 :70).

Είναι δύσκολο να μπορέσει κανείς να δώσει έναν σύντομο και περιεκτικό ορισμό για την διαταραχή, καθώς τα χαρακτηριστικά της είναι ποικίλα και διαφέρουν σε ένταση και σε βαθμό σοβαρότητας. Αν και οι επιστήμονες έχουν καταλήξει ότι τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν συγκεκριμένες δυσκολίες γνωστές και ως «τριάδα των διαταραχών» είναι φανερό ότι η τριάδα αυτή εντάσσεται μαζί με πολλά άλλα χαρακτηριστικά σε ένα ευρύτερο φάσμα. Το «φάσμα του αυτισμού» λοιπόν, αποδίδει την ιδέα της διακύμανσης των εκδηλώσεων ενός μειονεκτήματος που παραμένει κοινό σε όλα τα άτομα με αυτισμό. Το αυτιστικό φάσμα, δεν είναι μία ομοιογενής ομάδα, αντιθέτως η κλινική εικόνα του ποικίλει.

Μέχρι το 2013, οι διαφορετικές διαβαθμίσεις της διαταραχής που εντάσσονται στο φάσμα εκφράζονταν μέσα από διαφορετικά σύνδρομα. Ειδικότερα, συναντούσαμε τα εξής σύνδρομα (Καλυβά, 2005:16)

- «Κλασικός Αυτισμός»
- Το σύνδρομο Asperger
- Το σύνδρομο Heller
- Το σύνδρομο Rett

Όπως επίσης και τα εξής:

- Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (συμπεριλαμβανομένου του άτυπου αυτισμού)
- Παιδικός αυτισμός
- Παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή

Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονίσουμε, ότι από το 2013, η Αμερικανική Ψυχιατρική εταιρία εξέδωσε την πέμπτη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition- DSM 5) με νέα διαγνωστικά κριτήρια. Η βασική διαφοροποίηση με τα μέχρι τώρα δεδομένα είναι η αλλαγή του ονόματος από Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές(ΔΑΔ) σε Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος(ΔΑΦ). Αυτό αναπόφευκτα προκάλεσε διαφοροποίηση σε σχέση με το DSM 4 και σε ότι αφορά το διαχωρισμό του φάσματος. Πλέον, το αυτιστικό φάσμα χωρίζεται σε 3 κατηγορίες βαρύτητας με βάση το επίπεδο λειτουργικότητας. Στην ουσία οι διαγνώσεις «Αυτιστική Διαταραχή», «Σύνδρομο Asperger» και «Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη αλλιώς προσδιοριζόμενη» μεταβιβάζονται στην διάγνωση «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος». Ενώ εμφανίζεται και η Διαταραχή Κοινωνικής Επικοινωνίας στην οποία εντάσσεται και το Asperger. Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος χωρίζεται ανάλογα με τον δείκτη βαρύτητας των συμπτωμάτων στα εξής επίπεδα:

**Επίπεδο 3** – «Ανάγκη ιδιαίτερης ενισχυμένης υποστήριξης» (σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την ευελιξία),

**Επίπεδο 2** – «Ανάγκη ιδιαίτερης υποστήριξης» (αξιοσημείωτες δυσκολίες)

**Επίπεδο 1** – «Ανάγκη υποστήριξης» (δυσκολίες στα παραπάνω) (APA, 2013: 52).

## 1.2. Ιστορική αναδρομή

«Ο όρος *αυτισμός* προέρχεται ετυμολογικά από την ελληνική λέξη *εαυτός* και υποδηλώνει την απομόνωση ενός ατόμου στον εαυτό του. Αρχικά, ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε από τον Eugen Bleuler, Ελβετό ψυχίατρο, το 1911, για να χαρακτηρίσει κάποια άτομα με σχιζοφρένεια που είχαν χάσει την επαφή με την πραγματικότητα. Στην συνέχεια, στις αρχές της δεκαετίας του 1940, δύο άλλοι ψυχίατροι, ο L.Kanner και ο H.Asperger περιέγραψαν περιπτώσεις παιδιών που παρουσίαζαν ελλείμματα στην κοινωνική ανάπτυξη, ιδιόμορφη γλωσσική ανάπτυξη και περιορισμένα στερεοτυπικά ενδιαφέροντα» (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006:321)

Ο αυτισμός, εμφανίζεται μέσα από περιγραφές «παράξενων» παιδιών πολύ πριν τη δεκαετία του 1940. Πολλοί πιστεύουν ότι ο αυτισμός υπήρχε πάντοτε. Αν παρατηρήσουμε, θα δούμε αναφορές σε θρύλους διαφόρων πολιτισμών, όπως της Ινδίας και της Μάλτας, και θα καταλήξουμε μέχρι τους *Ευλογημένους Τρελούς* της Old Russia (Happe,1998).

Ο L. Kanner, στη μελέτη του *Διαταραχές Συναισθηματικής Επαφής του Αυτιστικού Ατόμου*, που δημοσιεύτηκε το 1943, παρατήρησε πρώτος μια ομάδα έντεκα παιδιών, τα οποία εμφάνιζαν μεγάλη δυσκολία στην λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, έντονες στερεοτυπικές συμπεριφορές και υπερβολική εσωστρέφεια σε σημείο τα παιδιά αυτά να μην ενδιαφέρονται για το τι συμβαίνει στο περιβάλλον τους. Ένα χρόνο μετά, ο Αυστριακός παιδίατρος H. Asperger παρατήρησε επίσης πάνω από 400 περιστατικά παιδιών με παρόμοια χαρακτηριστικά, χωρίς ποτέ να είναι ενήμερος για την έρευνα του Kanner. Ωστόσο, στο δείγμα του Asperger παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφορές που σχετίζονταν με την καλύτερη ικανότητα ομιλίας και καλύτερες γνωστικές δεξιότητες, αν και τα προβλήματα στο κινητικό τομέα ήταν μεγαλύτερα. Οι δυο επιστήμονες δεν μοιράστηκαν αμέσως τα ευρήματά τους και πέρασαν χρόνια μέχρι ο αυτισμός να αποτελέσει μια ξεχωριστή διαταραχή. Κατά τις αρχές της δεκαετίας του 1950 πολλοί παιδοψυχολόγοι ανά τον κόσμο κατέγραφαν και παρατηρούσαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στην συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό μέχρι και την δεκαετία του 1970 όπου άρχισαν να γίνονται οι πρώτες έρευνες για τα αίτια αυτής της διαταραχής (Frith, 1999).

### 1.3. Επιδημιολογικά στοιχεία διαταραχής

Παλαιότερες έρευνες, παρουσίαζαν τον αυτισμό σαν μία σπάνια διαταραχή. Οι αναλογίες που υπήρχαν τότε μιλούσαν για 4 – 5 περιπτώσεις παιδιών στις 10.000. Ωστόσο, τα νεώτερα ερευνητικά δεδομένα διαψεύδουν αυτά τα στοιχεία και πλέον η συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού υπολογίζεται σε 15 – 20 περιπτώσεις στις 10.000. Σύμφωνα με επιδημιολογικές έρευνες που παρουσιάστηκαν στο Ά διεθνές συνέδριο της Παγκόσμιας Οργάνωσης Αυτισμού, που έγινε το 2002 στην Μελβούρνη σε κάθε 10.000 παιδιά που γεννιούνται τα 50 παρουσιάζουν αυτισμό. Οι πιο πρόσφατες εκτιμήσεις έχουν γίνει από τα Κέντρα Ελέγχου και Πρόληψης των ασθενειών των Ηνωμένων Πολιτειών το 2007, όπου η συχνότητα είναι ένα στα 150 παιδιά (U.S. Department of Education, 2007). Οι υποθέσεις που έχουν γίνει σχετικά με την αυξητική τάση που δείχνουν να έχουν τα νούμερα σχετίζονται αρχικά με περιβαλλοντικούς παράγοντες και με τον σύγχρονο τρόπο διαβίωσης που μπορεί να έχει επιβαρύνει την κατάσταση. Σίγουρα όμως η βελτίωση των διαγνωστικών μας κριτηρίων, η ενημέρωση και η απενοχοποίηση των γονέων προς την διαταραχή έπαιξε ουσιαστικό ρόλο σε αυτή την αύξηση της συχνότητας.

Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η διαταραχή αυτή εμφανίζεται σε όλες τις χώρες και σε όλα τα κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα. Στις πρώτες μελέτες για τον αυτισμό, είχε τεθεί το ζήτημα της κοινωνικής τάξης καθώς οι έρευνες έδειχναν πως ο αυτισμός εκδηλωνόταν συχνότερα σε οικογένειες ανώτερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. Δημιουργήθηκε έτσι μια αβάσιμη ουσιαστικά θεωρία, αυτή για τις ψυχρές μητέρες, καθώς το προφίλ μίας πλούσιας οικογένειας, με διανοούμενους, απασχολημένους γονείς και επαγγελματικά προσανατολισμένες μητέρες ταίριαζε στο δείγμα και τα στοιχεία των ερευνών. Αυτό όμως σύντομα καταρρίφθηκε με επιχειρήματα που αφορούσαν την επιλογή του δείγματος, με παρατηρήσεις σχετικά με το γεγονός ότι οι μορφωμένες οικογένειες ήταν σε θέση να αντιληφθούν και να αποδεχθούν ευκολότερα το πρόβλημα του αυτισμού, όπως και με έρευνες ανάμεσα σε δίδυμα παιδιά (Frith, 1999).

Όπως στις περισσότερες διαταραχές, έτσι και στον αυτισμό τα αγόρια φαίνεται να είναι πιο εύάλωτα καθώς η αναλογία με τα κορίτσια είναι στο 4:1. Αν και έχει παρατηρηθεί ότι στις περιπτώσεις των κοριτσιών ο αυτισμός είναι πιο βαριάς μορφής και παρουσιάζονται σοβαρότερα ελλείμματα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Το γεγονός αυτό σε σχέση πάντα

με τον μικρό αριθμό κοριτσιών στα μεσαία και υψηλότερα επίπεδα δεξιοτήτων μας προϋδεάζουν για την βιολογική προέλευση της διαταραχής (Frith,1999).

#### 1.4. Η κατάσταση στην χώρα μας

Ποιά είναι όμως η κατάσταση στην χώρα μας; Μέσα από τον επίσημο διαδικτυακό τόπο για τον αυτισμό στην χώρα μας ([http://www.autismgreece.gr/index.php?option=com\\_content&task=view&id=109&Itemid=55](http://www.autismgreece.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=109&Itemid=55)). βλέπουμε ότι η πρόοδος σε σχετικά ζητήματα είναι αργή.

Μετά από πειστικές παρεμβάσεις από την πλευρά της Ελληνικής Εταιρίας Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων (Ε.Ε.Π.Α.Α.), ο αυτισμός εμφανίζεται για πρώτη φορά στην ελληνική νομοθεσία το 1999 με τον Νόμο 2716/1999 για την Ψυχική Υγεία, δίνοντας έτσι την δυνατότητα στα άτομα με αυτισμό και τις οικογένειες τους να διεκδικήσουν ένα καλύτερο τρόπο ζωής . Το 2000 με το Νόμο 2817/2000 και το 2008 με τον Νόμο 3699/2008 περί ειδικής αγωγής, η συζήτηση γύρω από τον αυτισμό μεγαλώνει και γίνεται προσπάθεια να δοθούν λύσεις τόσο για εκπαιδευτικά όσο και για κοινωνικά ζητήματα.

Σήμερα, υπολογίζεται ότι στην Ελλάδα υπάρχουν περίπου 150.000 άτομα με αυτισμό. Αν και τα μέλη του Ε.Ε.Π.Α.Α. παραδέχονται ότι υπάρχει κατανόηση και πρόθεση από την μεριά του κράτους ισχυρίζονται ότι η προσπάθεια μένει σε θεωρητικό επίπεδο. Είναι άλλωστε φανερό πως ούτε τα μικρά επιδόματα (100-200 ευρώ), ούτε οι ελάχιστες ελαφρύνσεις που δικαιούται η οικογένεια είναι σε θέση να κάνουν την διαφορά στην καθημερινότητα ενός ατόμου με διαταραχή αυτιστικού φάσματος καθώς οι βασικές δομές στην χώρα γύρω από το θέμα είναι ελλιπείς. Δεν υπάρχουν αρκετά ειδικά σχολεία προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες ενός παιδιού με αυτισμό αλλά και ο θεσμός της παράλληλης στήριξης που υφίσταται στα πλαίσια του γενικού δημοτικού σχολείου υπολειτουργεί καθώς εφαρμόζεται μερικώς και με μεγάλη καθυστέρηση. Ο Επίτιμος Πρόεδρος της Ε.Ε.Π.Α.Α. , κύριος Αλεξίου αναφέρει σε άρθρο του τα εξής:

[http://www.autismgreece.gr/index.php?option=com\\_content&task=view&id=43&Itemid=46](http://www.autismgreece.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=43&Itemid=46):

*«Τα αυτιστικά άτομα της χώρας μας, παραμένουν ακόμα πολίτες αποκλεισμένοι από την ζωή, και η Ελλάδα παραμένει πίσω συγκριτικά με τις άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σε ό, τι αφορά την παροχή υπηρεσιών σε άτομα με αυτισμό».*



Παρατηρούμε λοιπόν, ότι η χώρα μας έχει κάνει κάποια βήματα προόδου αλλά η ανάγκη για στήριξη των δομών και επέκτασή τους όπως και η λήψη πρόσθετων κατάλληλων μέτρων σε όλα τα επίπεδα είναι αναγκαία και επιτακτική.

## 1.5. Διάγνωση

Η διάγνωση του αυτισμού γίνεται βάση συγκεκριμένων συμπεριφορικών διαγνωστικών κριτηρίων τα οποία καθορίζονται από δύο διαγνωστικά συστήματα διεθνώς αποδεκτά (Frith, 1999). Τα συστήματα που χρησιμοποιούνται συνήθως είναι δύο :

- Η Διεθνής Ταξινόμηση των Ασθενειών (ICD-10) του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (World Health Organisation, WHO)
- Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο στην αναθεωρημένη του 5<sup>η</sup> έκδοση (DSM-5) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας (American Psychiatric Association, APA)

Σε αυτά περιγράφεται μία σειρά συνθηκών που πρέπει να πληρούνται για να δοθεί στο παιδί η διάγνωση της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Συγκεκριμένα, στο DSM 5 περιγράφονται τα εξής (APA, 2013:50 ):

### **ΟΜΑΔΑ 1<sup>η</sup>**

Επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση σε πληθώρα πλαισίων.

- α) Ανεπάρκεια στην Κοινωνική – Συναισθηματική αμοιβαιότητα
- β) Ανεπάρκεια στις συμπεριφορές μη λεκτικής επικοινωνίας στη προσπάθεια για κοινωνική αλληλεπίδραση
- γ) Ανεπάρκεια στην προσπάθεια για ανάπτυξη, διατήρηση και κατανόηση των σχέσεων

### **ΟΜΑΔΑ 2<sup>η</sup>**

Περιορισμένα, επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων, όπως εκδηλώνονται με τουλάχιστον ένα από τα ακόλουθα:

- α) στερεοτυπικές και επαναληπτικές κινήσεις, χρήση αντικειμένων ή ομιλία
- β) επιμονή στην ντροπαλότητα, ανέλικτη τήρηση ρουτινών ή τελετουργικές συνήθειες
- γ) περιορισμένα, απόλυτα δομημένα ενδιαφέροντα που χαρακτηρίζονται από η τυπική ένταση ή εστίαση
- δ) υπέρ ή υπό- διέγερση από αισθητηριακά εισερχόμενα ή ασυνήθιστο ενδιαφέρον σε αισθητηριακές διαστάσεις του περιβάλλοντος

Τέλος, αποσαφηνίζεται ότι τα συμπτώματα θα πρέπει να έχουν εκδηλωθεί σε πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο, να προκαλούν κλινικά ελλείμματα στη λειτουργικότητα του παιδιού και να μην επεξηγούνται πιστότερα από νοητική δυσλειτουργία (Αναπτυξιακή Διαταραχή της Νόησης) ή από γενικευμένη αναπτυξιακή καθυστέρηση.

Αντιθέτως το ICD-10 είναι πιο συνοπτικό στην περιγραφή του και σχετικά με τον αυτισμό δίνει τον παρακάτω ορισμό και τα εξής κριτήρια : «Τύπος διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής που ορίζεται από: (α) την παρουσία παθολογικής ή διαταραγμένης ανάπτυξης που εκδηλώνεται πριν από την ηλικία των τριών ετών, και (β) τον χαρακτηριστικό τύπο παθολογικής λειτουργικότητας που εκδηλώνεται ταυτόχρονα σε τρεις περιοχές: την κοινωνική συναλλαγή, την επικοινωνία και την περιορισμένη, στερεοτυπική, επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά. Επιπλέον αυτών των ειδικών διαγνωστικών χαρακτηριστικών, άλλα μη ειδικά προβλήματα είναι οι φοβίες, οι διαταραχές του ύπνου και της λήψης τροφής, οι εκρήξεις οργής και η επιθετικότητα (που στρέφεται κατά του ίδιου του ατόμου) (WHO, 2008: 278).

Συνοπτικά, οι διαφορές των δύο κριτηρίων φαίνονται στο παρακάτω πίνακα.

	<b>ICD - 10</b>	<b>DSM - 5</b>
<b>Όρος</b>	Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ)	Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)
<b>Διάγνωση</b>	Παιδικός αυτισμός, Σύνδρομο Asperger, ΔΑΔ-μη αλλιώς προσδιοριζόμενη	Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)
<b>Συμπτώματα</b>	Δυσκολίες στην επικοινωνία, Δυσκολίες στην κοινωνική επαφή, Επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές συμπεριφορές	Δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία, επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές συμπεριφορές και ενδιαφέροντα
<b>Ηλικία εμφάνισης</b>	Μέχρι 3 ετών (όχι για το σύνδρομο Asperger)	Πρώιμη παιδική ηλικία αν και τα λειτουργικά προβλήματα μπορεί να εμφανιστούν αργότερα

<b>Αισθητηριακά Προβλήματα</b>	Δεν υπάρχουν στα διαγνωστικά κριτήρια	Περιλαμβάνονται στα διαγνωστικά κριτήρια (υπερευαισθησία/υποευαισθησία στην ομάδα των επαναλαμβανόμενων στερεοτυπικών συμπεριφορών)
<b>Τι συμβαίνει όταν κάποιο άτομο εμφανίζει κάποια από τα συμπτώματα</b>	Λαμβάνει διάγνωση ΔΑΔ- μη άλλως καθοριζόμενης	Όσοι εμφανίζουν συμπτώματα κοινωνικής επικοινωνίας αλλά όχι επαναλαμβανόμενες, στερεοτυπικές συμπεριφορές λαμβάνουν διάγνωση Διαταραχής Κοινωνικής Επικοινωνίας
<b>Πώς φαίνονται οι διαφορές στην σοβαρότητα</b>	Μέσω των διαγνωστικών υποκατηγοριών	Μέσω εκτίμησης της βαρύτητας των συμπτωμάτων (επίπεδο 1,2,3)

Η αξιολόγηση αυτή γίνεται από την διεπιστημονική ομάδα ενός Κέντρου Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) η οποία απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό. Η αξιολόγηση και τελικά η διάγνωση είναι μία προοδευτική διαδικασία η οποία πρέπει να επαναληφθεί και να συνοδεύεται και από ιατρικές εξετάσεις.

## 1.6. Αιτιολογικοί παράγοντες

Είναι γνωστό πως τα ακριβή αίτια του αυτισμού παραμένουν ακόμα και σήμερα άγνωστα. Αν και από την δεκαετία του '40 οι επιστήμονες ασχολούνται συστηματικά με την διαταραχή του αυτιστικού φάσματος, μόνο υποθέσεις μπορούμε να κάνουμε σχετικά με την

«ρίζα» του αυτισμού. Τα στοιχεία που προκύπτουν από τις έρευνες που έχουν γίνει στα τόσα χρόνια, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ο αυτισμός μπορεί να είναι απόρροια ενός συνδυασμού διαφόρων αιτιών. Παρά τις διαφωνίες τους, οι ερευνητές συμφωνούν στο ότι ο αυτισμός φαίνεται να προκαλείται από κάποιο οργανικό πρόβλημα στον εγκέφαλο και τονίζουν ότι οι γονείς δεν είναι υπαίτιοι που το παιδί τους έχει αυτισμό ανατρέποντας για ακόμα μία φορά την θεωρία των «Ψυχρών Μητέρων».

Οι θεωρίες σχετικά με την πιθανή αιτιολογία του αυτισμού συνοψίζονται στις «Ψυχοδυναμικές, Συμπεριφοριστικές, Βιολογικές και Γνωστικές θεωρίες» (Παπακωσταντίνου, 2001:26). Στο πέρασμα του χρόνου όμως ο αυτισμός έχει συνδεθεί με πολλούς άλλους παράγοντες.

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες για παράδειγμα δεν αφορούν μόνο τις Ψυχρές μητέρες και γενικά τις οικογενειακές σχέσεις. Τα τελευταία χρόνια η συσχέτιση των βαρέων μετάλλων και η ποσότητα αυτών που λαμβάνουν τα παιδιά σε ένα πρώιμο στάδιο ακόμα και μέσα από την λήψη εμβολίων έχουν γίνει το επίκεντρο των συζητήσεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς χωρίς να αποδεικνύεται μέσα από ερευνητικά στοιχεία. Όπως αναφέρει και ο κύριος Κουτουμάνος σε άρθρο του το 2006, στο τέλος της δεκαετίας του '90 το τριπλό εμβόλιο για τις μαγουλάδες, την ιλαρά και την ερυθρά (MMR) συνδέθηκε με τον αυξανόμενο αριθμό περιπτώσεων αυτισμού. Πρέπει να αναφέρουμε ότι υπήρχαν μαρτυρίες γονέων που τάχθηκαν υπέρ της άποψης αυτής καθώς υποστήριζαν ότι τα πρώτα συμπτώματα εμφανιστήκαν με την χορήγηση του εμβολίου. Από την άλλη πλευρά έγινε κριτική στην μεθοδολογία των ερευνών αυτών, στην δειγματοληψία αλλά και γενικά στην σκοπιμότητά τους (<http://noesi.gr/blog/ereyna-varea-metalla-emvolio-mmr-syshetizontai-ton-aytismo>). Οι προ-γενετικοί και περι-γενετικοί παράγοντες έχουν επίσης καταλυτικό ρόλο. Υπάρχουν ενδείξεις σύνδεσης του αυτισμού με λοιμώξεις της μητέρας κατά την διάρκεια της εγκυμοσύνης, λήψη αντικαταθλιπτικών και έκθεση σε τοξίνες.

Τα τελευταία χρόνια, είναι γενικά παραδεκτό ότι γενετικοί παράγοντες παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εμφάνιση της διαταραχής. Η συχνότητα εμφάνισης αυτισμού σε αδέρφια αυτιστικών παιδιών είναι στο 3%. Αν και φαίνεται μικρό το ποσοστό δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι είναι σχεδόν 50 φορές μεγαλύτερο από την συχνότητα εμφάνισης στο γενικό πληθυσμό. Επίσης, δόθηκε έμφαση στην σχέση του αυτισμού με το σύνδρομο του «εύθραυστου X» αν και δεν επιβεβαιώθηκε. Τα άτομα με αυτισμό έχουν 5% πιθανότητα να παρουσιάσουν και κάποια χρωμοσωμική ανωμαλία, αλλά ακόμα δεν έχουν εντοπιστεί συγκεκριμένα γονίδια τα οποία να προκαλούν τον αυτισμό. Το πιθανότερο είναι να υπάρχει

μία αλληλεπίδραση πολλών γονιδίων (2 έως 10) τα οποία καθορίζουν την εμφάνιση του. Επίσης, τα ευρέως φάσματος ελλείμματα που παρουσιάζουν τα συγκεκριμένα παιδιά στο γνωστικό τομέα οδήγησαν σε υποθέσεις νευροψυχολογικής βάσης, καθώς η μνήμη, η γλώσσα, η προσοχή ακόμα και οι λειτουργίες εκτελεστικού ελέγχου παρουσιάζουν προβλήματα.

Τέλος, οι βιολογικοί παράγοντες δεν πρέπει να παραλειφθούν. Το φαινόμενο της «υποπλασίας της παρεγκεφαλίτιδας» επηρεάζει τις δομές του εγκεφάλου που στην συνέχεια παρουσιάζουν κάποιες ανωμαλίες. Το φαινόμενο αυτό σχετίζεται με τις πρώιμες διαταραχές των εγκεφαλικών κυττάρων κατά την έναρξη της εγκυμοσύνης. Υπάρχουν και άλλες εγκεφαλικές περιοχές που έχουν παρουσιαστεί ανωμαλίες, σε σχέση πάντα με την τυπική ανάπτυξη του εγκεφάλου, όπως ο κροταφικός λοβός, ο υπερμεσολόβιος έλικας, καταστροφές στην αμυγδαλή και στον υπόκαμπο (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Οι τελευταίες έρευνες επισημαίνουν δύο σημεία ακόμη. Πρώτον, διαπιστώνουν ότι όσοι γίνονται πατέρες σε μεγάλη ηλικία, είναι πιθανότερο να αποκτήσουν εγγόνια με αυτισμό, από ότι οι πιο νεαροί πατέρες. Ο μηχανισμός δεν είναι σαφής, αλλά οι ερευνητές πιστεύουν ότι οι πατέρες μεγάλης ηλικίας μεταβιβάζουν «σιωπηλές μεταλλάξεις» στις επόμενες γενιές απογόνων οι οποίες έχουν αρνητικό αντίκτυπο στα εγγόνια τους, ιδίως σε περίπτωση που αλληλεπιδράσουν με άλλα γονίδια και επιβαρυντικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες. Δεύτερον, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην κακοποίηση μιας μητέρας όταν ήταν παιδί και στη γέννηση αργότερα ενός αυτιστικού παιδιού από την ίδια. Οι γυναίκες που πέφτουν θύματα κακοποίησης, είναι πιθανότερο να καπνίζουν, να κάνουν πιο ανθυγιεινή ζωή και να γεννούν πρόωρα μωρά, παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στην ανάπτυξη του εγκεφάλου του μωρού τους και, κατά συνέπεια, αυξάνουν τον κίνδυνο αυτισμού (<http://noesi.gr/blog/erevna-nees-meletes-gia-ta-aitia-toy-avtismoy>).

## 1.7. Κλινική εικόνα αυτισμού

Αρχικά, να τονίσουμε ότι η ηλικία εκδήλωσης της διαταραχής τοποθετείται πριν από τους 30 πρώτους μήνες ζωής του παιδιού. Όπως έχει αναφερθεί, τα χαρακτηριστικά συμπτώματα του αυτισμού μπορούν να εκδηλωθούν με πολλούς διαφορετικούς συνδυασμούς και με διαφορετική ένταση και σοβαρότητα, αυτή είναι άλλωστε η αιτία που γίνεται λόγος για φάσμα αυτισμού. «Ο αυτισμός λοιπόν, παραμένει μία σύνθετη και πολύπλοκη διαταραχή που

επηρεάζει κυρίως 3 περιοχές της συμπεριφοράς του ατόμου: την κοινωνική συμπεριφορά, την επικοινωνία και την φαντασία, γνωστές και ως η «τριάδα των διαταραχών» (Μαυροπούλου, 2011:85). Λαμβάνοντας υπόψη την αλλαγή του διαγνωστικού κριτηρίου πλέον μειώνονται οι κατηγορίες των συμπτωμάτων και αναφερόμαστε σε δύο ομάδες. Η πρώτη αναφέρεται στις *διαταραχές κοινωνικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης*, ενώ η δεύτερη αναφέρεται στις *διαταραχές στερεοτυπικής επαναληπτικής συμπεριφοράς*.

Στην πρώτη κατηγορία βλέπουμε να συγκεντρώνονται τα συμπτώματα που μέχρι τώρα αφορούσαν την κοινωνική συμπεριφορά και την επικοινωνία και σύμφωνα με την Μαυροπούλου (2011) είναι:

1. Χαρακτηριστική έλλειψη κοινωνικής και συναισθηματικής ανταπόκρισης (social responsiveness): Τα παιδιά με αυτισμό φαίνεται να αδιαφορούν για το κοινωνικό τους περιβάλλον πράγμα που εκδηλώνεται και μέσα από την απουσία βλεμματικής επαφής, αλλά και την απουσία ενδιαφέροντος για τους άλλους.

2. Έλλειψη ενσυναίσθησης (lack of empathy): Αδυνατούν να κατανοήσουν τις εκφράσεις και τα συναισθήματα των άλλων, να μπουν στην θέση τους και να αναπτύξουν κοινωνικούς δεσμούς.

3. Κοινωνική απομόνωση: Η μοναχικότητα είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά τους. Εκδηλώνεται με απουσία κινήτρων για κοινωνική επαφή και ανάγκη για ατομικό παιχνίδι. Η ικανότητα του να συνάπτει φιλίες χαρακτηρίζεται προβληματική

4. Σοβαρή γλωσσική ανεπάρκεια: Το 50% των παιδιών με αυτισμό δεν μιλάει καθόλου. Όσοι καταφέρνουν να αναπτύξουν την ομιλία παρουσιάζουν σοβαρές διαταραχές στο λόγο όπως νεολογισμοί, ηχολαλία, λανθασμένη χρήση αντωνυμιών, προβλήματα στην μεταφορική γλώσσα, επαναληπτικός λόγος και υπερβολική χρήση ερωτήσεων. Επίσης, παρουσιάζεται αδυναμία στην πραγματολογική χρήση της γλώσσας.

Όσον αφορά την δεύτερη κατηγορία συμπτωμάτων σχετικά με τις διαταραχές στερεοτυπικής, επαναληπτικής συμπεριφοράς περιλαμβάνει συμπτώματα όπως:

1. Στερεοτυπικές συμπεριφορές: Όταν το παιδί βρίσκεται μπροστά σε πρωτόγνωρες καταστάσεις, όταν αγχώνεται και νιώθει ένταση, προκαλούνται στερεοτυπικές

συμπεριφορές όπως το στροβίλισμα, η αιώρηση, το φτερούγισμα, κουνάει το σώμα του (rocking), το περπάτημα στις άκρες των δακτύλων ή γρήγορες κινήσεις δακτύλων μπροστά στα μάτια. Η συχνότητα και η ποικιλία των συμπεριφορών παρουσιάζει μεγάλη ανομοιογένεια και σχετίζεται με το γνωστικό επίπεδο του παιδιού. Επίσης, έχουν ανάγκη από τελετουργίες και ένα σταθερό πρόγραμμα χωρίς αλλαγές.

2. Άκαμπτη σκέψη: Παρουσιάζεται έλλειψη ευελιξίας σχετικά με τον τρόπο σκέψης και την φαντασία τους με επιπτώσεις στο συμβολικό παιχνίδι και στην προσαρμογή τους. Πολλές φορές η σκέψη τους είναι οπτική και λειτουργούν με τούνελ προσοχής.

3. Ασυνήθιστες αντιδράσεις σε αισθητηριακά ερεθίσματα: Οι αισθητηριακές τους εμπειρίες χαρακτηρίζονται από υπερβολική ή πολύ μικρή ευαισθησία σε σχέση με τα οπτικά, ηχητικά και απτικά τους ερεθίσματα. Αυτό φαίνεται και από τις αντοχές που δείχνουν στο κρύο και στον πόνο.

Πέρα από τα βασικά συμπτώματα που αναφέρθηκαν, σύμφωνα με την Κωνστανταρέα (1986) υπάρχουν και άλλα συναφή. Μερικά από αυτά είναι η κακή μίμηση, οι ιδιόρρυθμες σχέσεις με τα αντικείμενα, η αυτοκαταστροφική συμπεριφορά, διαταραχές στον ύπνο και το φαγητό, η αντίσταση στην αλλαγή, οι αντιδράσεις άγχους οι κινητικές διαταραχές αλλά και η ανομοιογένεια στην νοητική λειτουργία και ανάπτυξη. Επίσης, συχνά έχουν συμπτώματα υπερκινητικότητας και διαταραχών προσοχής, ενώ το 20-30% αναπτύσσει στο τέλος της εφηβείας επιληψία (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Τέλος, υπάρχει ένα 10% των παιδιών με αυτισμό τα οποία παρουσιάζουν τις λεγόμενες «νησίδες δεξιοτήτων». Οι τομείς αυτοί στους οποίους παρουσιάζουν εξαιρετικές επιδόσεις είναι η μουσική, η τέχνη, οι υπολογισμοί και η συναρμολόγηση (Μαυροπούλου, 2011).

## **1.8. Μύθοι και αλήθειες**

Η αινιγματική φύση του αυτισμού και ο τρόπος εκδήλωσής του, έχουν γεννήσει κατά καιρούς διάφορες θεωρίες και απόψεις που έχουν εξελιχθεί σε μύθους. Κάποια από αυτά που ακούγονται ευσταθούν. Ωστόσο, τα περισσότερα είναι παραπλανητικές απόψεις που δεν ισχύουν και αλλοιώνουν την πραγματική εικόνα του αυτισμού. Ο ψυχολόγος Στέργιος Νότας

σε άρθρο του που έχει ανεβάσει στον διαδικτυακό τόπο «Νόηση» αναφέρει κάποιες από αυτές τις παρερμηνείες. (<http://noesi.gr/book/arthro-mythoi-kai-alitheies-gia-ton-aytismo>)

Μύθος 1: *«Οι διαταραχές του αυτιστικού φάσματος προκαλούνται εξαιτίας της κακής ή λανθασμένης γονικής συμπεριφοράς»*

Αν και δεν είναι γνωστά τα αίτια της διαταραχής είναι απολύτως βέβαιο ότι ο τρόπος ανατροφής του παιδιού και η συμπεριφορά του γονέα δεν σχετίζονται με την παρουσία της διαταραχής.

Μύθος 2: *«Τα άτομα με αυτισμό αδιαφορούν για τους άλλους ανθρώπους»*

Τα άτομα με αυτισμό νοιάζονται και δένονται με κάποια πρόσωπα της οικογένεια ή με τους εκπαιδευτές τους. Απλά δεν βρίσκουν τον κατάλληλο τρόπο να εκφραστούν με κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές.

Μύθος 3: *«Τα άτομα με αυτισμό δεν μπορούν να εκπαιδευτούν στις κοινωνικές δεξιότητες»*

Με την σωστή διδασκαλία και το κατάλληλο πρόγραμμα όλα τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να εκπαιδευτούν. Τα βήματα όμως προόδου που θα κάνουν εξαρτώνται από το νοητικό τους επίπεδο.

Μύθος 4: *«Μια διαταραχή του αυτιστικού φάσματος είναι κάτι που πρέπει να κρατιέται κρυφό»*

Τόσο το εκπαιδευτικό όσο και το κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού θα πρέπει να είναι ενήμερο για την κατάσταση του. Αυτό μπορεί να επηρεάσει θετικά τις σχέσεις του παιδιού, αλλά θα βοηθήσει και την οικογένεια να το αποδεχτεί και να μην ντραπεί για αυτό.



## 1.9. Θεραπευτικές Παρεμβάσεις

Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, είναι σαφές, ότι η διαταραχή αυτιστικού φάσματος δεν θεραπεύεται. Είναι μία μόνιμη κατάσταση, εφ' όρου ζωής που έχει όμως δυνατότητες βελτίωσης. Επί σειρά ετών η θεραπευτική αντιμετώπιση της διαταραχής ήταν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και επηρεάστηκε από την έρευνα για την αιτιολογία. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να έχουμε αρκετά προγράμματα και αρκετές μεθόδους θεραπευτικής προσέγγισης. Όλοι συμφωνούν ότι τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης είναι αναγκαία και βοηθούν ιδιαίτερα στην ταχύτερη πρόοδο. Η έγκαιρη διάγνωση λοιπόν παίζει καθοριστικό ρόλο.

Η επιλογή της παρέμβασης είναι μεγάλης σημασίας. Η πρόοδος του κάθε μαθητή εξαρτάται από το είδος της μεθόδου που εφαρμόζεται και από άλλους παράγοντες όπως είναι η ηλικία. Η μέθοδος πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή και να μπορεί να προσαρμοστεί στην κάθε περίπτωση. Οι προσεγγίσεις που έχουν αποδειχθεί αρκετά αποτελεσματικές σε αρκετούς μαθητές είναι οι συμπεριφοριστικές – γνωστικές προσεγγίσεις, οι προσεγγίσεις που ενισχύουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, αυτές που ενισχύουν την επικοινωνία, όσες εμπλέκουν το παιχνίδι. Επίσης υπάρχουν αισθητηριακές ή κινητικές προσεγγίσεις, ψυχοθεραπευτικές και βιοχημικές. Παρακάτω θα αναφερθούν μερικές από αυτές.

### ➤ **Συμπεριφοριστικές – Γνωστικές Προσεγγίσεις**

Η θεραπευτική αυτή προσέγγιση αφορά την αντιμετώπιση συναισθηματικών διαταραχών, ατόμων στο φάσμα του αυτισμού υψηλής όμως λειτουργικότητας. Σε πρώτη φάση γίνεται μέσα από συζήτηση μία πρώτη ανίχνευση των δυσκολιών και εκτίμηση της κατάστασης. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται «συναισθηματική εκπαίδευση του ατόμου» για να κατανοήσει το συναίσθημα που βιώνει και να το συνδέσει με την συμπεριφορά του. Τέλος, γίνεται «γνωστική αναδόμηση» μέσα από δραστηριότητες οι οποίες αποσκοπούν στην διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων (Καλυβά, 2005).

Μέσα στο πλαίσιο αυτών των προσεγγίσεων, έχουν δημιουργηθεί και εκπαιδευτικά προγράμματα όπως το TEACCH και η Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς. Αρχικά, θα αναφερθούμε στο πρόγραμμα TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication for Handicapped Children).

Πρόκειται για ένα πρόγραμμα εναλλακτικής εκπαίδευσης που στηρίζεται στην επικοινωνία, την παρέμβαση στο περιβάλλον και το ημερήσιο πρόγραμμα. Όπως αναλύονται από την Μαυροπούλου (2006), τα τέσσερα βασικά και εξίσου απαραίτητα στοιχεία του προγράμματος είναι τα εξής:

1. Η φυσική δόμηση του περιβάλλοντος.
2. Το ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα του μαθητή.
3. Το σύστημα ατομικής εργασίας.
4. Η οπτική παρουσίαση των δραστηριοτήτων.

Το πρόγραμμα αυτό βασίζεται στην δομή και την εξατομίκευση. Δημιουργείται έτσι ένα προστατευμένο πλαίσιο για να λειτουργήσουν τα άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος.

Το δεύτερο πρόγραμμα είναι η Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς. Βασισμένη στις αρχές του συμπεριφορισμού πιστεύει ότι η διαταραχή αυτή είναι ένα σύνδρομο ανεπαρκειών και δυσκολιών που αντιμετωπίζονται σε ελεγχόμενα πλαίσια και επικεντρώνονται σε διδασκαλία μικρών «μετρήσιμων» μονάδων συμπεριφοράς (Lovaas, Smith & MacEachin, 1989). Χαρακτηριστικά ενός τέτοιου προγράμματος είναι :

1. Η χρήση ενισχυτών (Reinforcers).
2. Η ανάλυση της δραστηριότητας (Task Analysis).
3. Η ανάλυση αιτιολογίας συμπεριφοράς.
4. Η συλλογή δεδομένων.

#### ➤ **Προσεγγίσεις ενίσχυσης της Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης**

Οι δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό στο τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και στην δημιουργία σχέσεων επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ζωή τους. Κατά καιρούς υπήρξαν διάφορες προσεγγίσεις. Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε σε δύο. Η πρώτη είναι η μέθοδος των Κοινωνικών Ιστοριών και θα αναλυθεί διεξοδικά σε παρακάτω κεφάλαιο. Η δεύτερη μέθοδος είναι η Διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων.

Σχετικά με την δεύτερη μέθοδο ορίζουμε ως συνομήλικους συμμαθητές , αδέρφια, άλλα παιδιά στην γειτονιά ή και συγγενικά πρόσωπα. Σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχία τέτοιων προγραμμάτων είναι η ύπαρξη ενδιαφέροντος από την πλευρά των

συνομηλικών αλλά και η παροχή κινήτρων από τον εκπαιδευτικό. Οι μορφές που μπορεί να πάρει η διδασκαλία αυτή είναι (Παϊζη & Κούρτη, 2007):

- A. Οι συνομηλικοί ως εκπαιδευτές
- B. Ο κύκλος των φίλων

➤ **Προσεγγίσεις ενίσχυσης της εναλλακτικής επικοινωνίας**

Είναι γνωστό ότι οι μαθητές με την συγκεκριμένη διαταραχή συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να επικοινωνήσουν λεκτικά με τους υπόλοιπους. Δύο εναλλακτικές μέθοδοι βοηθούν τα παιδιά να ξεπεράσουν τις δυσκολίες αυτές. Η μέθοδος Pecs και η Νοηματική Γλώσσα.

Η μέθοδος Pecs είναι ένα «Σύστημα επικοινωνίας μέσω ανταλλαγής εικόνων». Σύμφωνα με την Καλυβά (2005) στο σύστημα αυτό ακολουθούνται κάποια βήματα, φάσεις οι οποίες είναι έξι:

1. Έκφραση του αιτήματος (μαθαίνει την ανταλλαγή εικόνας-αντικειμένου)
2. Καλλιεργείται η «επιμονή» γύρω από αυτόν τον τρόπο επικοινωνίας.
3. Γίνεται η διάκριση των εικόνων και η ταύτιση τους με κάποιο αντικείμενο.
4. Διδασκαλία απλών, βασικών προτάσεων.
5. Οι μαθητές αναγνωρίζουν και ανταποκρίνονται στην ερώτηση «Τι θέλεις;»
6. Αυθόρμητη διατύπωση πρότασης από τους μαθητές. Εμπλουτισμός λεξιλογίου και προτάσεων.

Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται αρκετά συχνά και με θετικά αποτελέσματα ιδιαίτερα όταν συνδυάζεται και με άλλες μεθόδους. Το σύστημα Pecs έχει δεχτεί και αρνητική κριτική καθώς πολλοί υποστήριξαν ότι δρα ανασταλτικά στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου.

Η άλλη λύση είναι η εκμάθηση της Νοηματικής γλώσσας. Οι έρευνες δείχνουν ότι πολλά παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος είναι σε θέση να κατανοήσουν και να παράγουν νόημα. Σίγουρα αποτελεί μία καλή λύση για τα παιδιά που δεν αναπτύσσουν τον λόγο τους. Υπάρχουν όμως και αντιδράσεις από τους ερευνητές. Η Νοηματική γλώσσα είναι όπως όλες οι γλώσσες, έχει μία δική της δομή, έναν δικό της τρόπο σύνταξης και αν τα παιδιά είναι σε θέση να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά αυτή την μέθοδο τότε θα μπορούσαν και το ίδιο αποτελεσματικά να επικοινωνήσουν γραπτά. Παράλληλα, η Νοηματική γλώσσα

δεν είναι ευρέως διαδεδομένη και σίγουρα το στενό περιβάλλον του μαθητή θα χρειαστεί να την μάθει (Καλυβά,2005).

### ➤ **Προσεγγίσεις Ενίσχυσης του Παιχνιδιού**

Υπάρχουν διάφορες μέθοδοι και σε αυτό το τομέα. Συνοπτικά θα παρουσιάσουμε δύο από αυτές.

Μία από τις προσεγγίσεις που έχουν προταθεί είναι το Παιχνίδι στο Πάτωμα. Το πρόγραμμα αυτό βασίζεται στα πρότυπα της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς και δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση μέσα από το παιχνίδι. Κάθε παιχνίδι διαρκεί τουλάχιστον για είκοσι λεπτά και καθοδηγείται από έναν ενήλικα. Στο παιχνίδι μπορούν να συμμετέχουν και άλλα παιδιά και να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ όλων. Είναι βέβαια σημαντικό το άτομο που θα δουλεύει με τον μαθητή να έχει μία φυσική ικανότητα ή να έχει δουλέψει την δεξιότητα του να μπορεί να στήνει έτσι το παιχνίδι ώστε να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν όλοι σωστά. Επίσης πρέπει να αναφερθεί ότι η βάση του προγράμματος είναι ότι το συναίσθημα επηρεάζει την ανάπτυξη του εγκεφάλου. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το παιχνίδι και η δραστηριότητα πρέπει να ξεκινούν από κάτι που ενδιαφέρει πολύ τον μαθητή (<http://noesi.gr/book/syndrome/autism/odigos-paremvaseon>).

Μία άλλη προσέγγιση είναι το μη – κατευθυνόμενο παιχνίδι. Όπως αναφέρει η Καλυβά (2005), πέρα από την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης στοχεύει και στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Και πάλι, ο εκπαιδευτικός ακολουθεί το ενδιαφέρον του μαθητή και δουλεύει συστηματικά. Τα βασικά χαρακτηριστικά του είναι:

1. Ο εκπαιδευτικός εξασφαλίζει την προσοχή του παιδιού.
2. Προκαλεί το επίπεδο μάθησης του μαθητή και του επιδεικνύει τον τρόπο μεταβολής της συμπεριφοράς του.
3. Ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται άμεσα, με συνέπεια και προσαρμοστικότητα στις προσπάθειες του παιδιού.
4. Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί πλαίσια και ευκαιρίες για να μπορεί το παιδί να αναπτύξει το παιχνίδι του.
5. Τέλος, σχολιάζουν και συζητούν γύρω από το αντικείμενο ή την δραστηριότητα.

### ➤ **Αισθητηριακές – Κινητικές Προσεγγίσεις**

Παράλληλα, έχουν αναπτυχθεί και μέθοδοι που εμπλέκουν την κίνηση και τις αισθήσεις. Κάποιες από αυτές είναι η Μουσικοθεραπεία, η Αισθητική Ολοκλήρωση, η Ακουστική Ολοκλήρωση, η θεραπεία της Καθημερινής Ζωής, η Χοροθεραπεία και άλλες. Αξίζει να εστιάσουμε στην Μουσικοθεραπεία και την Αισθητική Ολοκλήρωση.

Η Μουσικοθεραπεία χρησιμοποιείται εδώ και χρόνια. Έχει παρατηρηθεί ότι βρέφη με σχετική διάγνωση, συχνά παρατηρούν την μουσική περισσότερο από την ομιλία. Είναι σημαντικό το παιδί να μπει στην διαδικασία παραγωγής ήχου και όχι μόνο στην ακρόαση του. Σκοπός δεν είναι το παιδί να μάθει κάποιο όργανο άλλα να έρθει σε επαφή με τον ήχο. Επίσης βοηθάει ορισμένες περιπτώσεις παιδιών να εξοικειωθούν με την μουσική και να μειώσουν την ευαισθησία τους στον ήχο.

Από την άλλη, η Αισθητηριακή Ολοκλήρωση βασίζεται στην πλήρη αξιολόγηση του αισθητηριακού συστήματος του παιδιού με σκοπό να βρεθεί η αιτία για κάθε μία από τις κινήσεις του. Στη συνέχεια δημιουργείται ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα που θα βοηθήσει το παιδί σε σχέση με τις αισθητηριακές δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Σημαντικό ρόλο παίζουν και οι Πολυαισθητηριακές Αίθουσες που έχουν κατασκευαστεί όπου παράμετροι όπως το φως ή ήχος μπορούν να ρυθμιστούν ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού (Καλυβά.2005).

### ➤ **Ψυχοθεραπευτικές Προσεγγίσεις**

Αυτού του είδους οι προσεγγίσεις βοηθούν ιδιαίτερα τόσο το παιδί όσο και την οικογένεια στο σύνολο της. Η παραδοσιακή ψυχοθεραπεία και η Συμβουλευτική προς τους γονείς λειτουργεί σε ένα πλαίσιο καταπολέμησης του άγχους, της κατάθλιψης και προωθεί την αποδοχή της κατάστασης. Άλλωστε, ο ρόλος των γονέων είναι καταλυτικός στην προσπάθεια βελτίωσης του ατόμου με αυτισμό. Τα αδέρφια και γενικά το περιβάλλον του παιδιού μπορεί να κάνει την διαφορά με την στήριξη που θα παρέχει. Η οικογένεια θα πρέπει να συμμετέχει στο πρόγραμμα που εφαρμόζεται για το παιδί με όποιο τρόπο μπορεί. Η χρόνια όμως σοβαρότητα του αυτισμού μπορεί να επηρεάσει την οικογένεια αρνητικά και

στην ουσία να την «κουράσει». Η ψυχολογική υποστήριξη μέσα από ομάδες ή μέσα από την ψυχοθεραπεία είναι μία ουσιαστική βοήθεια για την οικογένεια. Από την αρχή της διάγνωσης αλλά και κατά την διάρκεια των χρόνων, η συμβουλευτική και η στήριξη της οικογένειας θα επιδρά θετικά και θα ενισχύει την προσπάθεια τους (Κωστανταρέα, 1986).

### ➤ **Βιοχημικές Προσεγγίσεις**

Υπάρχει και μία μερίδα επιστημών που υποστηρίζει ότι συγκεκριμένα φάρμακα και ουσίες μπορούν να δράσουν θετικά σε συμπτώματα της διαταραχής. Δεν έχει βρεθεί ένα φάρμακο άμεσα αποτελεσματικό. Αυτό που πολλοί προτείνουν είναι η χορήγηση κάποιων φαρμάκων για την αντιμετώπιση μεμονωμένων συμπτωμάτων όπως είναι η υπερδιέγερση. Τέτοια φάρμακα είναι νευροληπτικά, αναστολείς της επαναπρόσληψης της σεροτονίνης, και αντικαταθλιπτικά. Κανένα φάρμακο όμως δεν λύνει το πρόβλημα και δεν αποτελεί θεραπεία. Γονείς και εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εστιάσουν σε εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και όχι σε φάρμακα τα οποία μπορεί να έχουν και παρενέργειες. (Καλυβά, 2005)

Τέλος, πρέπει να τονίσουμε ότι η στενή συνεργασία των εκπαιδευτικών και των γονέων με ειδικότητες όπως ο εργοθεραπευτής και ο λογοπεδικός είναι απαραίτητη για να επιτευχθεί πρόοδος.

## **2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ**

### **2.1. Τι είναι Κοινωνικές Ιστορίες;**

Μια πολύ ενδιαφέρουσα και σύγχρονη προσέγγιση για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στα άτομα με αυτισμό αποτελούν οι Κοινωνικές Ιστορίες που εισήγαγε η Carol Gray το 1991. Σύμφωνα με την ίδια, «Μια Κοινωνική Ιστορία είναι μια σύντομη ιστορία που έχει μια συγκεκριμένη μορφή και στοχεύει να περιγράψει με αντικειμενικό τρόπο μια κοινωνική κατάσταση, ένα άτομο, μια ικανότητα, ένα γεγονός ή μια έννοια» (Gray, 1994:171). Οι Κοινωνικές Ιστορίες είναι σύντομες περιγραφές μιας συγκεκριμένης κατάστασης, γεγονότος ή δραστηριότητας, η οποία περιλαμβάνει συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με το τι να περιμένει κανείς και έχουν μία μεγάλη ποικιλία εφαρμογής, που περιλαμβάνει (Gray, 2010:48):

- την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης (πχ πώς να πλένουμε τα δόντια μας, πώς να πλένουμε τα χέρια μας, πώς να ντυνόμαστε μόνοι μας κτλ),
- την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (πχ μοιράζομαι, ζητάω βοήθεια, λέω ευχαριστώ, διακόπτω ευγενικά)
- την ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων

Όπως αναφέρει η ίδια, παρά το γεγονός ότι οι κοινωνικές ιστορίες δημιουργήθηκαν για παιδιά που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα, η συγκεκριμένη προσέγγιση έχει υπάρξει επιτυχής και σε παιδιά με άλλες κοινωνικές, επικοινωνιακές καθυστερήσεις και διαφοροποιήσεις, καθώς και σε άτομα με τυπική ανάπτυξη (Gray, 1998). Συνηθίζεται να χρησιμοποιούμε τις κοινωνικές ιστορίες με παιδιά που παρουσιάζουν υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό ή Asperger, υπάρχουν ωστόσο έρευνες όπως είδαμε και παραπάνω που υποστηρίζουν ότι άτομα με αυτισμό που βιώνουν σοβαρές δυσκολίες στη διαδικασία της μάθησης, μπορούν να ωφεληθούν από τη χρήση των Κοινωνικών Ιστοριών (Swaggart et al, 1995). Συνοπτικά χρησιμοποιούμε τις Κοινωνικές Ιστορίες με σκοπό την αλλαγή συμπεριφοράς, τη διδασκαλία κοινωνικών κανόνων, την προετοιμασία του ατόμου για δύσκολες επερχόμενες καταστάσεις που πιθανόν να απαιτούν και κάποιες αλλαγές στο περιβάλλον του, τη διδασκαλία νέων δεξιοτήτων, την πρόληψη αντιδράσεων και ξεσπασμάτων καθώς και την επιβεβαίωση της επιτυχίας (Gray&Garand, 1993).

Βασικός σκοπός είναι να διδάξουμε την κατανόηση των κοινωνικών καταστάσεων στην οποία παρουσιάζουν έλλειψη τα άτομα με αυτισμό και όχι την τήρηση των κατά γράμμα οδηγιών. Να είναι σε θέση ο μαθητής στο φάσμα του αυτισμού να μοιραστεί ακριβείς και σαφείς κοινωνικές πληροφορίες με ένα άτομο και να εξασφαλιστεί ότι ο τρόπος επικοινωνίας του θα γίνει εύκολα αντιληπτός από τους συνομιλητές του. Στόχος μας είναι να διαμορφωθεί μια ρουτίνα συμπεριφορών, οι οποίες θα λειτουργούν σαν κανόνες και να μπορεί να τηρεί της προβλεψιμότητα των κοινωνικών καταστάσεων.

Μέσα από τη χρήση τους, δίνεται η ευκαιρία στα άτομα με αυτισμό να καταλάβουν πώς οι άλλοι πρόκειται να συμπεριφερθούν ή να ανταποκριθούν σε μια συγκεκριμένη κατάσταση και κατ' επέκταση με ποιον τρόπο θα ήταν καλό να αντιδράσουν οι ίδιοι σε αυτό, ενώ ταυτόχρονα δίνουν την ευκαιρία σε τρίτους να καταλάβουν την αγωνία που βιώνει το άτομο με αυτισμό και γιατί μπορεί να συμπεριφέρονται ή να ανταποκρίνονται με αυτόν τον ιδιαίτερο τρόπο. Επιπλέον περιγράφοντας άτομα που ανταπεξέρχονται σε αλλαγές που τυχόν

συμβαίνουν, παραδειγματίζονται για τις αλλαγές στη ρουτίνα τους από μη αναμενόμενα ή οδυνηρά γι' αυτούς γεγονότα (πχ απουσία δασκάλου, μετακόμιση σε καινούριο σπίτι, καταιγίδα) (Gray, 2010:52).

Είναι καλό να κάνουμε χρήση της μεθόδου των κοινωνικών ιστοριών αρχικά όταν ένα παιδί βιώνει μεγάλες αλλαγές σε κάποια δραστηριότητά του, στη ρουτίνα του, ή μετά από ένα γεγονός στο σχολείο, στο σπίτι ή στο περιβάλλον του. Επιπλέον, όταν ένα παιδί μαθαίνει μία καινούρια δεξιότητα, όταν αισθάνεται ανασφάλεια για ένα επερχόμενο γεγονός και όταν παρουσιάζει δυσκολία στο να ανταπεξέλθει στις προσδοκίες των γονέων και των δασκάλων που αφορούν την ηλικία του. Τέλος μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αυτή τη μέθοδο σαν στρατηγική συμπεριφοράς (πχ τι κάνουμε όταν θυμώνουμε, πώς να ανταπεξέλθουμε με τις εμμονές κτλ.) (Firth, 1999: 38).

Οι Κοινωνικές Ιστορίες μπορούν να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός ή και ο γονέας αναγνωρίζουν μετά από παρατήρηση μία προβληματική κοινωνική κατάσταση και μέσα από την Ιστορία προσφέρουν στο μαθητή τις πληροφορίες που χρειάζεται για να την κατανοήσει. Μπορεί να περιγράφουν μια ακαδημαϊκή δεξιότητα, να επεξηγούν μία διαδικασία ή να περιγράφουν μία κατάσταση (Gray, 2000).

Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει μία κοινωνική ιστορία για μία εκδρομή στο σχολείο, για το τι μπορεί να ψωνίσει το παιδί από το κυλικείο ή γενικά για να το προετοιμάσει για μία κατάσταση που δεν αποτελεί την ρουτίνα του. Επίσης, σχετικά με το σχολικό περιβάλλον, οι κοινωνικές ιστορίες μπορεί να αφορούν το τι συμβαίνει μέσα και έξω από την τάξη, την ώρα ενός διαγωνίσματος ή στην γυμναστική. Σε κάθε περίπτωση η Κοινωνική Ιστορία λειτουργεί ως ένας απλός, κατανοητός και σαφής οδηγός μία κατάλληλης και κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς.

## **2.2 Διαδικασία Συγγραφής και Εφαρμογής μίας Κοινωνικής Ιστορίας**

Μία Κοινωνική Ιστορία γράφεται με βάση κάποιους κανόνες. Πρέπει να είναι συγκεκριμένες για το κάθε παιδί και να στοχεύουν σε μία, συγκεκριμένη κατάσταση. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός έχει παρατηρήσει τον μαθητή ή έχει κάνει μία ημι-δομημένη συνέντευξη ή και ελεύθερη συζήτηση μαζί του και έχει διαπιστώσει ότι υπολείπεται σε μία



κατάσταση ή δεξιότητα. Στη συνέχεια, συλλέγει πληροφορίες, τόσο για τον μαθητή και το μαθησιακό προφίλ του, όσο και για την ίδια την κατάσταση, τα βήματα που κάνει ένας τυπικός μαθητής σε αυτή και τις ιδιαιτερότητες της. Εφόσον έχει συλλέξει τις πληροφορίες μπορεί να περάσει στην συγγραφή της Κοινωνικής Ιστορίας.

Όπως έχει αναφερθεί, οι ιστορίες αυτές είναι αρκετά σύντομες και αποτελούνται από συγκεκριμένους τύπους προτάσεων. Συγκεκριμένα για μία απλή Ιστορία υπάρχουν οι περιγραφικές (descriptive), οι καθοδηγητικές(directive), προτάσεις που προσφέρουν επιβεβαίωση(affirmative) και οι προοπτικής(perspective). Για μία πιο προχωρημένη Κοινωνική Ιστορία μπορούμε να προσθέσουμε προτάσεις ελέγχου(control), προτάσεις που περιγράφουν πράξεις άλλων ανθρώπων (cooperative) ή και προτάσεις με κενά τα οποία καλείται να συμπληρώσει ο μαθητής (partial). Αναλυτικά, η κάθε πρόταση λειτουργεί ως εξής:

- **Περιγραφικές:** Τι πρόκειται να συμβεί; Περιγράφουν μία αληθινή κατάσταση, ποιος κάνει τι και γιατί, είναι αντικειμενικές και δεν υποθέτουν τις αντιδράσεις του ατόμου.
- **Καθοδηγητικές Προτάσεις:** Τι πρέπει να κάνω; Περιγράφουν μία αντίδραση ή ένα σύνολο εναλλακτικών αντιδράσεων. Οι Καθοδηγητικές προτάσεις συχνά αρχίζουν με τις λέξεις: «Μπορώ να .....», "Θα το κάνω .....»
- **Προτάσεις Επιβεβαίωσης:** Τι γίνεται συνήθως; Περιγράφουν μία συνηθισμένη άποψη για μία κατάσταση και ένα σχετικό σχόλιο όπως «Αυτό είναι πολύ σημαντικό».
- **Προτάσεις Προοπτικής:** Πώς μπορώ εγώ ή οι άλλοι να αισθάνονται; Οι προτάσεις προοπτικής περιγράφουν τις αντιδράσεις και τα συναισθήματα του ατόμου και των άλλων στην δεδομένη κατάσταση.

Οι περισσότερες κοινωνικές ιστορίες έχουν μια αναλογία δύο έως πέντε περιγραφικών ή προοπτικών προτάσεων για κάθε καθοδηγητική πρόταση (Gray, 2000). Στη συνέχεια, ο συγγραφέας της ιστορίας μπορεί να περάσει στην γενική σύνθεση της ιστορίας. Σε αυτό το στάδιο είναι σημαντικό να δοθεί προσοχή σε κάποια σημεία. Καταρχάς, η ιστορία πρέπει να

είναι σύντομη και να περιέχει μόνο απαραίτητες λεπτομέρειες. Πρέπει να υπάρχει μία δομή η οποία θα αποτελείται από μία εισαγωγή, το κύριο μέρος και τα συμπεράσματα. Επίσης η Ιστορία πρέπει να γραφτεί σε Α΄ ή Γ΄ πρόσωπο και να έχει θετική διατύπωση, δηλαδή να περιγράφεται τι πρέπει να γίνει και όχι τι δεν πρέπει. Είναι σημαντικό να υπάρχει ακρίβεια στην έκφραση και να μην χρησιμοποιούνται δυσνόητες λέξεις, στόχος μας άλλωστε είναι η κατανόηση από την πλευρά του μαθητή. Είναι απαραίτητο να γίνει προσαρμογή της ιστορίας στο στυλ μάθησης του μαθητή και να πλαισιώνουν το κείμενο κατάλληλες φωτογραφίες που θα τον βοηθήσουν στην κατανόηση της ιστορίας. Τέλος, πρέπει να δοθεί ένας σύντομος και αντιπροσωπευτικός τίτλος που θα κατατοπίζει το μαθητή, πρέπει να αναφέρεται στο σπουδαιότερο σημείο της ιστορίας, να συνοψίζει την κοινωνική δεξιότητα που θέλουμε να διδάξουμε ή ακόμα να διατυπώνεται με ερώτηση μερικής άγνοιας παραδείγματος χάρη «Τι μπορώ να κάνω όταν είμαι θυμωμένος;».

## **2.2. Μεθοδολογία εφαρμογής της Κοινωνικής Ιστορίας**

Το στάδιο της εφαρμογής είναι εξίσου σημαντικό με αυτό της προετοιμασίας. Το μέρος, ο τρόπος και το κλίμα της παρουσίασης της Κοινωνικής Ιστορίας παίζει καθοριστικό ρόλο στο πώς θα την εκλάβει το παιδί. Εφόσον έχουμε εξασφαλίσει όσο το δυνατόν καλύτερες συνθήκες προχωράμε στην παρουσίαση της ιστορίας.

Η παρουσίαση μπορεί να γίνει με διαφορετικούς τρόπους. Ο πιο κοινός, είναι να γίνεται η ανάγνωση της ιστορίας από τον εκπαιδευτικό. Μπορεί όμως και ο ίδιος ο μαθητής να διαβάσει την ιστορία. Επίσης, υπάρχει και η επιλογή να προβάλλεται η ιστορία μέσα από έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή. Κατά καιρούς έχουν εξεταστεί μέσα από έρευνες όλοι οι πιθανοί τρόποι και έχουν προταθεί και πιο πρωτότυποι όπως η ανάγνωση της Κοινωνικής Ιστορίας με την συνοδεία κιθάρας. Σίγουρα, πρέπει να έχουμε στο νου μας να επιλέξουμε τον κατάλληλο τρόπο παρουσίασης για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, πράγμα που μπορούμε να κάνουμε βασισόμενα στα στοιχεία από την παρατήρηση που έχουμε κάνει. Παραλλαγές των Ιστοριών αποτελούν η χρήση βίντεο, οι διάλογοι κόμικς, οι κασέτες με ηχητικά μηνύματα, οι οπτικοποιημένοι κανόνες συμπεριφοράς, οι κάρτες με ιστορίες και η εκπαίδευση μέσω των συνομηλίκων. Η χρήση βίντεο και η ανάγνωση ιστοριών με θέματα που αφορούν το παιδί μπορεί να βοηθήσει σημαντικά.

Παράλληλα, θα μπορούσαμε να εντάξουμε τις Ιστορίες σε ένα πλαίσιο όπου ο αγαπημένος ήρωας του παιδιού λειτουργεί σαν πρότυπο. Για παράδειγμα ένα βίντεο με τον αγαπημένο του ήρωα να πηγαίνει κατασκήνωση και να ετοιμάζει τα πράγματα του, μπορεί να βοηθήσει το παιδί πέρα από τις δεξιότητες που μαθαίνει για το τι συμβαίνει σε μία κατασκήνωση, πιθανόν να εκφράσει και συναισθήματα που πριν να του ήταν δύσκολο. Η ίδια η Carol Gray έχει αρχίσει να προωθεί ιστορίες μέσα από βίντεο στα οποία πρωταγωνιστούν μικρά παιδιά και με κείμενο που έχει γράψει η ίδια στα βιβλία της (Story movies).

Το επόμενο στάδιο, μετά την παρουσίαση είναι η συζήτηση. Αφού το παιδί παρακολουθήσει την ιστορία μπορεί να έχει απορίες ή να θέλει να εκφράσει απόψεις και συναισθήματα. Ακολουθεί μία μικρή συζήτηση και στη συνέχεια ερωτήσεις κατανόησης για να ελέγξουμε κατά πόσο το παιδί παρακολούθησε, τι κατανόησε και τι κενά έχει.

Είναι σημαντικό, να γίνει τουλάχιστον μία επανάληψη της Κοινωνικής Ιστορίας για να βεβαιωθούμε ότι την θυμάται. Ο μαθητής μπορεί να έχει συνεχώς την Ιστορία μαζί του, να την συζητά με τους συμμαθητές και τους γονείς του μέχρι να του εντυπωθεί. Η συνεργασία και η συμμαχία με τους γονείς είναι καθοριστική καθώς η επανάληψη της ιστορίας και στο οικογενειακό περιβάλλον αυξάνει τις πιθανότητες να επιτευχθεί ο στόχος (Gray, 2000). Όταν το παιδί αναπτύξει την κοινωνική δεξιότητα η Κοινωνική Ιστορία μπορεί σιγά σιγά να αποσυρθεί αλλά καλό θα ήταν να την διαβάζει μία φορά στις δύο εβδομάδες.

### **3. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΙΣΤΟΡΙΩΝ ΣΤΗ ΔΑΦ**

Οι έρευνες γύρω από την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων ξεκινούν από την δεκαετία του '90. Συγκεκριμένα, πολλοί ήταν οι ερευνητές που διερεύνησαν το ζήτημα του κατά πόσο βοηθούν οι Κοινωνικές Ιστορίες στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με ΔΑΦ. Είναι φανερό ότι η επίδραση αυτής της μεθόδου είναι θετική και τα αποτελέσματα φαίνονται ενθαρρυντικά.

### 3.1. Μαθητές με υψηλό και μέτριο επίπεδο λειτουργικότητας στο φάσμα του αυτισμού

Σχεδόν είκοσι χρόνια πριν, το 1995 ο *Swaggart* και οι συνεργάτες του προσπάθησαν να βοηθήσουν 3 παιδιά στο φάσμα του αυτισμού να μειώσουν την επιθετική συμπεριφορά και τα ακατάλληλα αγγίγματα. Για να πετύχουν τον στόχο τους δημιούργησαν μία κοινωνική ιστορία για κάθε μία συμπεριφορά - στόχο που ήθελαν να τροποποιήσουν. Αν και αργότερα, η έρευνα αυτή δέχθηκε κριτική εξαιτίας μεθοδολογικών ελλείψεων, αξίζει να αναφέρουμε ότι τα αποτελέσματα ήταν θετικά. Και οι τρεις συμμετέχοντες είχαν διάγνωση κλασικού αυτισμού και χαρακτηρίστηκαν μέτριας λειτουργικότητας, ωστόσο το ακατάλληλο άγγιγμα μειώθηκε κατά 26% ενώ η επιθετική συμπεριφορά ενός αγοριού μειώθηκε κατά 94%. Τα αποτελέσματα αυτά, κρίνονται αρκετά ενθαρρυντικά αν σκεφτούμε ότι το πρόγραμμα διήρκησε μόλις 18 μέρες.

Οι έρευνες συνεχίστηκαν, το 1998 παρουσιάστηκαν τα ευρήματα από δύο ακόμη έρευνες. Η μία, αυτή των *Kuttler, Myles και Carlson* (1998), είχε ως συμμετέχοντα ένα παιδί με διάγνωση αυτισμού, σύνδρομο Εύθραστου X και ήπια νοητική καθυστέρηση, ενώ στην άλλη έρευνα, αυτή της *Rowe* (1998), συμμετείχε ένα παιδί με διάγνωση Asperger. Και στις δύο περιπτώσεις, ιδιαίτερα στη Rowe, οι συμμετέχοντες επικοινωνούσαν ικανοποιητικά. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά και στις δύο έρευνες καθώς οι ακατάλληλες συμπεριφορές σχεδόν εξαλείφτηκαν. Σίγουρα, η διάρκεια της παρέμβασης της Rowe (12 εβδομάδες) βοήθησε στο να διατηρηθεί και να γενικευτεί η κατάλληλη συμπεριφορά. Ωστόσο, και οι δύο έρευνες θα πρέπει να αξιολογηθούν με βάση δύο σημεία. Πρώτον, ο συμμετέχων στην έρευνα της Rowe ήταν ενός υψηλού επιπέδου μαθητής, ο οποίος εύκολα κατανοούσε την Κοινωνική Ιστορία για αυτό και βελτιώθηκε αρκετά. Σε μία τέτοια περίπτωση πρέπει να εξετάσουμε το γεγονός να μπορεί το παιδί να ανταποκριθεί και σε πιο απαιτητικές μεθόδους ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων. Όσον αφορά, την έρευνα των *Kuttler* και των συνεργατών (1998) δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός πως χρησιμοποιήθηκαν πολλά εργαλεία στην παρέμβαση (Κοινωνικές ιστορίες, ημερήσιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων, αμοιβές) και υπήρξε καθοδήγηση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό.

Το 1999, οι *Myles* και *Hagiwara* και εφαρμόζουν μία παρέμβαση με Κοινωνικές Ιστορίες με την διαφορά ότι τώρα της προέβαλλαν μέσα από έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή. Στόχος τους ήταν οι 3 συμμετέχοντες να πλένουν σωστά τα χέρια τους και να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους. Και πάλι τα αποτελέσματα ήταν θετικά, ο πρώτος συμμετέχων αύξησε των βαθμό κατοχής των δεξιοτήτων σε 100% και κατάφερε να τις γενικεύσει. Ο δεύτερος τα πήγε

εξίσου καλά και παρουσίασε αύξηση κατά 92% ενώ ο τρίτος συμμετέχων κατάφερε απλά να κατακτήσει κάποια βήματα των διαδικασιών. Και πάλι ωστόσο παρατηρούμε ότι οι συμμετέχοντες ήταν υψηλού επιπέδου.

Το 2002, παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα δύο ερευνών. Οι παρεμβάσεις και των δύο ξεπέρασαν τις είκοσι ημέρες που είναι ένα ικανοποιητικό χρονικό διάστημα. Όλες παρουσίασαν ενθαρρυντικά αποτελέσματα σχετικά με την χρήση της μεθόδου των κοινωνικών ιστοριών. Η ερευνήτρια, *Lorimer* και οι συνεργάτες της (2002) προσπάθησαν να μειώσουν την επιθετική συμπεριφορά και τους αυτοτραυματισμούς ενός μαθητή με κλασικό αυτισμό. Στην τελική αξιολόγηση φάνηκε ότι δεν υπήρχε καμία έκρηξη θυμού και η επιθετικότητα είχε μειωθεί. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η παρέμβαση έγινε στο σπίτι του συμμετέχοντα και δεν είναι βέβαιο ότι τα αποτελέσματα θα ήταν το ίδιο ενθαρρυντικά αν βρισκόταν σε ένα διαφορετικό περιβάλλον όπου θα ένιωθε μικρότερη ασφάλεια.

Επίσης, το 2002, παρουσίασε τα ευρήματά της και η ερευνήτρια *Scattone* (2002). Σε αυτή την έρευνα οι συμμετέχοντες ήταν τρεις και ο αυτισμός τους συνυπήρχε με μέτρια νοητική καθυστέρηση. Οι συμπεριφορές – στόχοι (προς εξάλειψη) ήταν το πλάγιασμα της καρέκλας, το ακατάλληλο κοίταγμα, οι δυνατές φωνές και η διακοπή του μαθήματος. Και τα τρία παιδιά μείωσαν τις ακατάλληλες συμπεριφορές με τον πρώτο συμμετέχοντα να μειώνει θεαματικά από το 50% στο 4,6% την συχνότητα εμφάνισης των συμπεριφορών αυτών παρά την συνύπαρξη του αυτισμού με νοητική καθυστέρηση.

Το 2003, η ερευνήτρια *Bledsoe* μαζί με τους *Myles* και *Simpson* διερεύνησαν πως μπορούν μέσα από Κοινωνικές Ιστορίες να μειώσουν την ακατάλληλη συμπεριφορά στο φαγητό και τις εκρήξεις θυμού σε ένα παιδί με Asperger. Για ακόμη μία φορά, φάνηκε ότι η μέθοδος αυτή μπορεί να είναι αποτελεσματική ειδικά σε παιδιά με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό και Asperger. Η συχνότητα της ακατάλληλης συμπεριφοράς μειώθηκε από τέσσερις εμφανίσεις σε μία, ενώ η αύξηση της κατάλληλης συμπεριφοράς πήγε από τις μηδέν εμφανίσεις στη μία. Υπάρχουν όμως και έρευνες στις οποίες φαίνεται να εξαλείφεται η αρνητική συμπεριφορά σε μαθητές με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό, όπως αυτή των *Kuoch* και *Mirenda*, (2003). Σε αυτή την έρευνα, αν και χρησιμοποιήθηκαν πολλά εργαλεία μαζί με τις Κοινωνικές Ιστορίες κάποιες από τις ακατάλληλες συμπεριφορές που στοχοποιήθηκαν όπως η επιθετική συμπεριφορά και η προβληματική συμπεριφορά στο φαγητό και το παιχνίδι είχαν στην τελική φάση αξιολόγησης μηδενική συχνότητα εμφάνισης.

Η *Adams* και οι συνεργάτες της (2004), παρουσίασαν την δικής τους έρευνα που είχε μόνο έναν 7χρονο συμμετέχοντα με σύνδρομο Asperger, αλλά η διάρκεια της παρέμβασης άγγιξε τις 48 συνεδρίες. Η μεγάλη χρονικά διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος, πέρα από το υψηλό επίπεδο του μαθητή, βοήθησε πολύ στο να επιτευχθεί ο στόχος και να μειωθούν οι ακατάλληλες συμπεριφορές. Συγκεκριμένα, το κλάμα μειώθηκε κατά 48%, οι φωνές κατά 61%, το πέσιμο κατά 74% και το χτύπημα κατά 60 %.

Στην έρευνα των *Crozier* και *Tincani* (2005) συμμετείχε ένα 8χρονο αγόρι με κλασικό αυτισμό. Το πρόγραμμα παρέμβασης διήρκεσε 21 ημέρες και παρατηρήθηκε μηδενική συχνότητα εμφάνισης της ακατάλληλης συμπεριφοράς. Πρέπει να τονίσουμε ότι οι λεκτικές προτροπές ήταν πολλές και σίγουρα συνέβαλλαν στο θετικό αποτέλεσμα.

Τον επόμενο χρόνο αυξάνονται οι έρευνες γύρω από το θέμα και έχουμε συνολικά τέσσερις. Οι ερευνήτριες *Delano* και *Snell* (2006) αξιολόγησαν τις ίδιες δεξιότητες τριών παιδιών με τους *Thiemann* και *Golstein* το 2001 όπως θα αναφερθεί παρακάτω, με την διαφορά ότι συνδύασαν τις Κοινωνικές Ιστορίες με οπτικά ερεθίσματα. Τα τρία παιδιά, ηλικίας έξι και εννιά χρονών είχαν το σύνδρομο Asperger. Οι στόχοι που τέθηκαν για αυτά τα παιδιά αφορούσαν το πώς αναζητούμε βοήθεια, πώς κάνουμε εναρκτήρια σχόλια και αιτήματα, αλλά και πώς να δίνουν σχετικές απαντήσεις. Η αξιολόγηση έδειξε ότι τα παιδιά είχαν παρουσιάσει πρόοδο και δύο από αυτά μπόρεσαν να γενικεύσουν τις μαθημένες δεξιότητες. Δεν πρέπει όμως να παραβλέψουμε το γεγονός ότι ταυτόχρονα συμμετείχαν και σε ακόμα ένα πρόγραμμα σχετικό με γλωσσικά ζητήματα, πράγμα που φαίνεται να τους βοήθησε στην κατανόηση των ιστοριών. Επίσης, οι *Sansosti* και *Smith* (2006) εξέτασαν την επίδραση των Κοινωνικών Ιστοριών σε τρία παιδιά με σύνδρομο Asperger. Το πρόγραμμά τους διήρκεσε για 35 μέρες και είχε θετικά αποτελέσματα τουλάχιστον για τους δύο από τους τρεις. Ο τρίτος συμμετέχων δεν είχε ιδιαίτερη βελτίωση και αυτό ίσως οφείλεται στην εφαρμογή του προγράμματος καθώς φαίνεται να υπήρχε έλλειψη συνοχής στην διαδικασία εφαρμογής. Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα και στην έρευνα των *Scattone*, *Tinstorm* και *Wilczynski* (2006). Σε αυτή την έρευνα βέβαια οι συμμετέχοντες είχαν κλασικό αυτισμό και όχι Asperger, αλλά και πάλι οι δύο από τους τρεις πέτυχαν τον στόχο τους. Ίσως και ο τρίτος να έκανε μεγαλύτερα βήματα προόδου εάν η ιστορία που κατασκευάστηκε για αυτόν ήταν πιο συγκεκριμένη ή υπήρχαν γλωσσικές προτροπές από την πλευρά του δασκάλου. Η συμπεριφορά που τροποποιήθηκε ήταν απέναντι σε συνομηλίκους με και χωρίς αναπηρίες.

Το 2008, οι *Sansosti* και *Smith* επιχειρούν ακόμη μία παρέμβαση με Κοινωνικές Ιστορίες, αλλά αυτή την φορά σε συνδυασμό με ηλεκτρονικό υπολογιστή μέσα από τον οποίο

τις προβάλλανε. Στην διάρκεια του προγράμματος, που διήρκησε 29 μέρες, χρειάστηκαν τροποποιήσεις όσον αφορά τις ιστορίες και τα αποτελέσματα έδειξαν πρόοδο των μαθητών. Επίσης, το 2008, η έρευνα της *Ozedmir* είχε ως σκοπό την εξέταση της επίδρασης των Κοινωνικών Ιστοριών 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.

Τέλος, το 2009, οι ερευνητές *Schneider* και *Goldstein* πραγματοποίησαν μία αρκετά μεγάλη χρονικά, έρευνα που διήρκησε 70 συνεδρίες. Τα αποτελέσματα για τους τρεις συμμετέχοντες ήταν ενθαρρυντικά αν και ο τρίτος είχε περιθώρια μεγαλύτερης βελτίωσης. Στόχος ήταν να εκφράζονται λεκτικά όταν τους ζητηθεί και να μάθουν να σηκώνουν το χέρι τους. Μαζί με τις κοινωνικές ιστορίες, οι ερευνητές χρησιμοποίησαν και ένα οπτικό πρόγραμμα για να αυξήσουν τα θετικά αποτελέσματα.

### **3.2. Μαθητές με χαμηλό επίπεδο λειτουργικότητας στο φάσμα του αυτισμού**

Οι *Thiemann* και *Goldstein* (2001) πραγματοποίησαν μία μεγαλύτερης εμβέλειας από τις συνηθισμένες έρευνα με πέντε συμμετέχοντες. Τα επίπεδα του αυτισμού κυμαίνονταν από ήπια έως και πιο βαριά. Το πρόγραμμα διήρκησε για αρκετό διάστημα, από 15 έως 19 εβδομάδες για κάποιους μαθητές. Στόχος ήταν η συμμετοχή των παιδιών σε μία συζήτηση ξεκινώντας από την ανταπόκριση τους για συζήτηση, τον σχολιασμό, αλλά αφορούσε και άλλα κομμάτια μίας συζήτησης. Τα θετικά αποτελέσματα της παρέμβασης θα πρέπει και σε αυτή την περίπτωση να αξιολογηθούν λαμβάνοντας υπόψη την ποικιλία των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν και τη συστηματική καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό. Παράλληλα, η πρόοδος ήταν σημαντική σε σχέση με το επίπεδο των συμμετεχόντων. Φαίνεται ότι αυξήθηκαν οι θετικές συμπεριφορές και να μειώθηκαν οι ακατάλληλες. Ο ένας μάλιστα από τους συμμετέχοντες κατάφερε να γενικεύσει τις συμπεριφορές. Για να επιτευχθεί αυτό εκτός από Κοινωνικές Ιστορίες, οι ερευνητές χρησιμοποίησαν παιχνίδια ρόλων, γραπτούς κανόνες, αυτοαξιολόγηση, ανατροφοδότηση και ομαδικές δραστηριότητες. Σίγουρα όλα συνέβαλλαν στο θετικό αποτέλεσμα, αλλά δεν είμαστε σε θέση να ξέρουμε ακριβώς την επίδραση των κοινωνικών ιστοριών εφόσον χρησιμοποιήθηκαν και άλλα μέσα παρέμβασης.

Οι Barry και Burlew (2004) πραγματοποίησαν ένα πρόγραμμα 21 ημερών με επίσης θετικά αποτελέσματα. Οι συμμετέχοντες ήταν δύο. Αν και παρουσίαζαν σοβαρό αυτισμό κατάφεραν στο τέλος της παρέμβασης να επιλέγουν μόνοι τους ένα παιχνίδι και να μπορούν να εμπλακούν σε παιχνίδια δυαδικού τύπου. Η κατάκτηση αυτών των δεξιοτήτων ήταν αρκετά σημαντική αν σκεφτούμε ότι πρόκειται για μαθητές με αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας, αν και φυσικά πέρα από τις Κοινωνικές Ιστορίες και το φωτογραφικό υλικό, υπήρχε μεγάλη υποστήριξη και καθοδήγηση, τόσο σωματική όσο και φυσική. Επίσης, το 2004, η Μαργαρίτη διεξήγαγε έρευνα με ένα 10χρονο παιδί με μέτριο επίπεδο αυτισμού, νοητική καθυστέρηση και υπερκινητικότητα. Η έρευνα διήρκησε 16 μέρες και η ερευνήτρια προσπάθησε να μειώσει την παρουσία συγκεκριμένων συμπεριφορών. Κατασκεύασε τρεις κοινωνικές ιστορίες με τίτλους «Πότε μπορώ να τραγουδάω;», «Πώς κάθομαι στην καρέκλα μου;» και «Πότε μπορώ να φιλήσω ένα άτομο;». Τα επεισόδια εκδήλωσης των ακατάλληλων κοινωνικά συμπεριφορών στο τέλος της παρέμβασης παρουσίασαν χαμηλές συχνότητες, αλλά καθώς είναι μία μελέτη περίπτωσης δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα.

Το 2006, υπήρξε ακόμα μία έρευνα, αυτή της Μαυροπούλου και των συνεργατών της. Οι συμμετέχοντες ήταν τρεις και είχαν διαφορετικά επίπεδα αυτισμού. Δημιουργήθηκαν έξι ιστορίες, δύο για τον καθένα. Τα αποτελέσματα έδειξαν μείωση των αρνητικών συμπεριφορών που σχετίζονταν με το «πότε ζητάμε μία αγκαλιά από την δασκάλα μας», «πότε μπορούμε να διακόψουμε την ροή του μαθήματος», «πότε μπορώ να τραγουδήσω στην τάξη», αλλά και κάποιες ακόμα όπως «πότε φιλάω τους φίλους μου» και «πόσο αργά πρέπει να τρώμε». Ο συμμετέχων που δεν παρουσίασε μεγάλη βελτίωση ήταν χαμηλής λειτουργικότητας, Μπορεί βέβαια να επηρεάστηκε και από την κάμερα όπως αναφέρει και η ίδια η ερευνήτρια, αλλά μπορεί οι κοινωνικές ιστορίες να μην ήταν ο κατάλληλος τρόπος να λαμβάνει πληροφορίες καθώς πέρα από τον αυτισμό είχε και μέτρια νοητική καθυστέρηση.



### 3.3. Διαφοροποίηση στην Μεθοδολογία Εφαρμογής

Ορισμένες πιο πρόσφατες έρευνες μελέτησαν την αποτελεσματικότητα των Κοινωνικών Ιστοριών σε συνάρτηση με τον τρόπο παρουσίασής τους. Θετικά ήταν τα αποτελέσματα στην έρευνα των *Mancil, Haydon και Whitby (2009)*. Συγκεκριμένα, συνέκριναν την αποτελεσματικότητα δύο διαφορετικών μορφών παρουσίασης της Κοινωνικής Ιστορίας. Οι δύο μορφές ήταν η γραπτή και η ψηφιακή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ψηφιακή είχε μεγαλύτερη επίδραση σε σχέση με την γραπτή. Φυσικά, αυτό δεν μπορεί να γενικευτεί και πάντα ο συμμετέχων είναι ο καθοριστικός παράγοντας για μία τέτοια μεθοδολογική επιλογή.

Το 2001, οι *Myles και Rogers* εφάρμοσαν μία παρέμβαση 12 ημερών σε ένα 13χρονο με σύνδρομο Asperger. Αξίζει να τονίσουμε ότι σε αυτή την παρέμβαση, οι Κοινωνικές Ιστορίες συνδυάστηκαν με εικονογραφημένους διαλόγους οι οποίοι φαίνεται να έπαιζαν σημαντικό ρόλο στην μείωση των εκρήξεων θυμού και των στερεοτυπικών συμπεριφορών, δηλαδή των ακατάλληλων συμπεριφορών του παιδιού.

Η έρευνα του *Brownell (2002)*, στην οποία συμμετείχαν τέσσερα παιδιά με αυτισμό διαφοροποιήθηκε ως προς τους τρόπους παρουσίασης των Κοινωνικών Ιστοριών που ήταν δύο. Σε κάποια παιδιά η παρουσίαση έγινε μέσα από ανάγνωση ενώ σε άλλα η ανάγνωση των ιστοριών συνοδεύτηκε από τις μελωδίες μία κιθάρας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στην πρώτη περίπτωση η εκδήλωση της θετικής συμπεριφοράς, που ήταν και ο στόχος, ήταν πιο σταθερή, ενώ με την συνοδεία κιθάρας η ακατάλληλη συμπεριφορά ήταν λιγότερο συχνή. Και η δύο φαίνεται να λειτούργησαν θετικά, ενώ ο μαθητής που άκουσε την ιστορία με την συνοδεία κιθάρας φαίνεται να έχει μία μεγαλύτερη βελτίωση. Αυτό βέβαια εξαρτάται και σε μεγάλο βαθμό από τον συμμετέχοντα και τα ενδιαφέροντά του.

Η *Ripoll (2007)*, έθεσε ως στόχο για τον συμμετέχοντά της, ο οποίος είχε διάγνωση Asperger, να αναγνωρίζει τα συναισθήματα και να βρίσκει την κατάλληλη αντίδραση για το κάθε ένα. Για το σκοπό αυτό βιντεοσκόπησε κάποια συναισθήματα τα οποία παρουσίασε στο παιδί και παράλληλα διάβαζαν την κοινωνική ιστορία. Η παρέμβαση αυτή πραγματοποιήθηκε σε 27 συνεδρίες και το παιδί είχε 100% βελτίωση στην αναγνώριση κάποιου συναισθήματος και 55% βελτίωση στην διαδικασία εύρεσης της κατάλληλης αντίδρασης. Ο περιορισμός όμως και σε αυτή την έρευνας είναι ότι δεν μπορεί η ερευνήτρια να γενικεύσει τα αποτελέσματα καθώς πρόκειται για μελέτη περίπτωσης

Από την παραπάνω επισκόπηση των ερευνών παρατηρούμε ότι έχουν γίνει αρκετές έρευνες σχετικά με την χρήση της μεθόδου των κοινωνικών ιστοριών με στόχο την βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών ενθαρρύνουν την εκπαιδευτική κοινότητα να εντάξει την μέθοδο αυτή στις πρακτικές της. Βέβαια, είναι φανερό, ότι μπορούμε να συνδυάσουμε τις κοινωνικές ιστορίες και με άλλα εργαλεία τα οποία θα ενισχύσουν την κατάκτηση αλλά και την διατήρηση της κοινωνικής δεξιότητας. Αυτό είναι ένα αρκετά σημαντικό σημείο και χρειάζεται να ληφθεί υπόψη σε περαιτέρω έρευνες, πάντα έχοντας στο νου μας ότι ο κάθε μαθητής είναι διαφορετικός, έχει διαφορετικές ανάγκες και βρίσκεται σε διαφορετικό επίπεδο. Με αυτό το σκεπτικό, η ερευνήτρια συνδύασε την ανάγνωση των Κοινωνικών Ιστοριών με την εικονογράφηση τους από τον ίδιο το συμμετέχοντα. Παράλληλα, τις πρώτες μέρες της παρέμβασης η ερευνήτρια καθοδηγούσε τον μαθητή λεκτικά. Ιδιαίτερα οι μαθητές χαμηλής λειτουργικότητας φαίνεται να προσδεύουν όταν οι Κοινωνικές Ιστορίες συνδυάζονται με κάποιο άλλο εργαλείο. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο χρειάζεται να θυμόμαστε να προσαρμόζουμε κατάλληλα τις μεθόδους μας στους μαθητές μας και όχι τους μαθητές μας στις μεθόδους μας.

**Β' ΜΕΡΟΣ**  
**ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

## **4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **4.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Στα προηγούμενα κεφάλαια διαπιστώσαμε τις μεγάλες δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού στην κοινωνική κατανόηση και τις ελλείψεις που έχουν στις κοινωνικές δεξιότητες . «Οι διαταραχές στην κοινωνική ανάπτυξη εμποδίζουν την τυπική αλληλεπίδραση, μέσα στο πλαίσιο της οποίας διαπραγματεύεται κανείς τον κόσμο και για το λόγο αυτό είναι σημαντικό να εστιάσουμε στην βελτίωση του κοινωνικού τομέα» (Jordan & Powell, 2000: 43).

Σκοπός λοιπόν, της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η μελέτη της επίδρασης των Κοινωνικών Ιστοριών στη μείωση μίας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς ή στην αύξηση μίας επιθυμητής συμπεριφοράς σε ένα μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Συγκεκριμένα, η έρευνα θα εξετάσει το ποσοστό αλλαγής της συμπεριφοράς - στόχου μετά από την εφαρμογή της παρέμβασης μέσω μίας Κοινωνικής Ιστορίας.

Προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της παρούσας εργασίας χρειάζεται να απαντηθούν τα ακόλουθα ερωτήματα.

- **Πώς εξελίσσεται η κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή με την εφαρμογή της Κοινωνικής Ιστορίας;**
- **Ποια είναι η μεταβολή της συμπεριφοράς - στόχου;**
- **Ποιες είναι οι συνθήκες κάτω από τις οποίες φαίνεται να επέρχεται βελτίωση ;**

## 4.2. Είδος Έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας μας οδηγεί στην επιλογή μία ποιοτικής προσέγγισης του θέματος καθώς επιθυμούμε την εις βάθος μελέτη μίας μονάχα περίπτωσης μαθητή με αυτισμό. Η ποιοτική μέθοδος επιτρέπει στην ερευνήτρια να έχει ένα ενεργό και συμμετοχικό ρόλο στην έρευνα. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Ιωσιφίδη (2003), στην ποιοτική προσέγγιση σημασία έχει η υποκειμενική εμπειρία, το νόημα που προσδίδει το άτομο στο γεγονός και όχι το γεγονός καθεαυτό.

Στόχος μας είναι η περιγραφή της διαδικασίας, του φαινομένου, ή εδώ συγκεκριμένα της εφαρμογής μίας μεθόδου, αυτή των Κοινωνικών Ιστοριών, σε έναν μαθητή με αυτισμό χωρίς να απομονωθεί από το πλαίσιο του. Η ποιοτική προσέγγιση μας δίνει την δυνατότητα να εφαρμόσουμε ένα πιο ευέλικτο σχέδιο κατά το οποίο, σύμφωνα με την Robson (2002), μπορούμε να συλλέξουμε τα δεδομένα μας με πολλαπλές τεχνικές, έχοντας ωστόσο την ευθύνη να αποδείξουμε με ακρίβεια την αναφορά μας.

Με βάση το σχεδιασμό που θα αναφερθεί παρακάτω, κρίθηκε ότι μεθοδολογικά, η έρευνα δράσης (action research) ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες και την ιδιομορφία της συγκεκριμένης έρευνας (Cohen & Manion, 1994: 266). Τα χαρακτηριστικά της είναι τα ακόλουθα:

- Η έρευνα δράση είναι μία διαδικασία άμεση και στοχεύει να αντιμετωπίσει ένα συγκεκριμένο πρόβλημα μέσα σε μία συγκεκριμένη κατάσταση.
- Υπάρχει η δυνατότητα να μελετηθούν όλοι οι παράγοντες μέσα στο πλαίσιο το οποίο προσδίδει νόημα
- Τα ευρήματα εμφανίζονται σχετικά βραχυπρόθεσμα.
- Τέλος, είναι μία προσαρμόσιμη μέθοδος ανάλογα με τις ανάγκες κάθε περίπτωσης.

Όπως αναφέρουν και οι McNiff, Lomax & Whitehead (1996) είναι ακριβώς αυτό που σημαίνουν οι λέξεις που τη συνθέτουν: έρευνα, με την έννοια των στοιχείων, της προσπάθειας, της προσεκτικής μελέτης και της συμμετοχικής παρατήρησης και δράση, με την έννοια της ενεργούς συμμετοχής της διεργασίας, των ισχυρών κινήτρων. Συγκεκριμένα, «η έρευνα δράσης είναι εφαρμοσμένη έρευνα, εστιασμένη στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένοι επαγγελματίες στην εργασία τους μέσω δράσης την οποία αναλαμβάνουν οι ίδιοι» (Σαραφίδου, 2011: 82). Αυτό είναι λοιπόν το βασικό χαρακτηριστικό

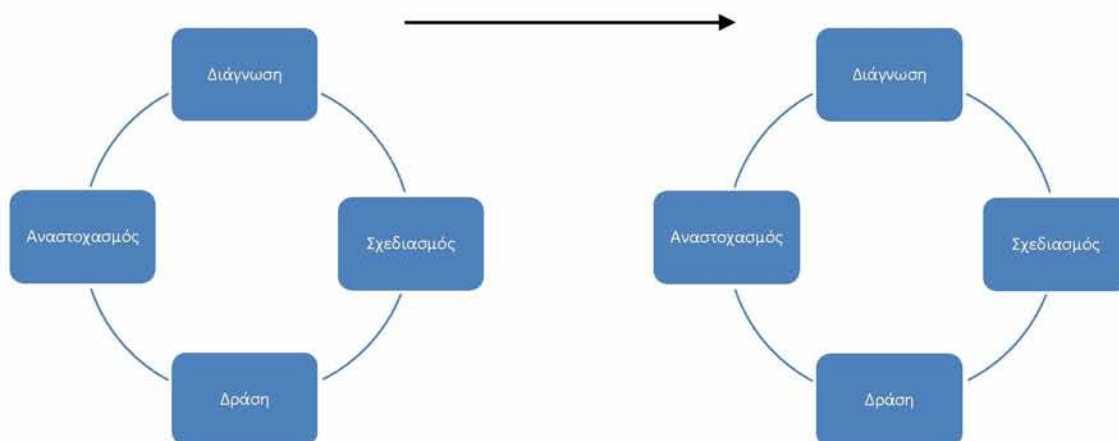
της που την διαχωρίζει από τα άλλα είδη έρευνας: η σκοπιμότητα για βελτίωση των προβληματικών καταστάσεων και η δράση του ίδιου του επαγγελματία.

Στην συγκεκριμένη περίπτωση, τα ερευνητικά μας ερωτήματα, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι είναι αναγκαίο να μελετηθούν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες η μέθοδος των κοινωνικών ιστοριών συμβάλει στην τροποποίηση μίας συμπεριφοράς, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο συμβαίνει αυτό. Ο ρόλος της ερευνήτριας λοιπόν, θα είναι παρεμβατικός προς την διευκόλυνση των συνθηκών και των ενδεχόμενων προβληματικών καταστάσεων όπως προβλέπεται σε μία έρευνα δράσης.

Σύμφωνα με τον Lewin, όπως αναφέρεται στην Σαραφίδου (2011), η έρευνα δράσης αποτελείται από κύκλους ενεργειών. Ο κάθε κύκλος ξεκινάει από την *διαγνωστική φάση*. Στο στάδιο αυτό, γίνεται η συλλογή των δεδομένων και στο σύνολο της η αρχική αξιολόγηση της κατάστασης και του προβλήματος. Στη συνέχεια, ακολουθούν οι προτάσεις για αντιμετώπιση του προβλήματος, δηλαδή ο *σχεδιασμός*. Στο στάδιο αυτό σχεδιάζεται μία παρέμβαση με στόχο την βελτίωση της προβληματικής κατάστασης. Με την ολοκλήρωση του σχεδιασμού ακολουθεί η *υλοποίηση* του, που περιλαμβάνει την πραγματοποίηση της παρέμβασης και την καταγραφή των αλλαγών. Τέλος, γίνεται μία αξιολόγηση της δράσης που προηγήθηκε η οποία χρησιμοποιείται για *αναστοχασμό*. Έτσι ολοκληρώνεται ένας κύκλος. Με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, ο ερευνητής αναστοχάζεται σχετικά με το αν απαιτείται ή όχι η διεξαγωγή ενός ακόμη κύκλου ή και παραπάνω. Παρατηρούμε λοιπόν, πως πρόκειται για μία σπειροειδή διαδικασία με στόχο την ολοκληρωτική βελτίωση του εμπλεκόμενου. Συνοπτικά παρουσιάζεται με το εξής σχήμα:



Σε περίπτωση που έχουμε περισσότερους από έναν κύκλους το σχήμα είναι το εξής:



Ο κύριος λόγος λοιπόν επιλογής της έρευνας δράσης είναι ότι δίνει την δυνατότητα, πέρα από την διεξαγωγή παρατήρησης και μελέτης εις βάθος της κατάστασης, να βελτιωθούν οι συνθήκες και να τροποποιηθούν οι προβληματικές καταστάσεις.

### 4.3. Εργαλεία Έρευνας

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας, όπως θα αναλυθεί παρακάτω, αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί αρχική – διαγνωστική αξιολόγηση, αξιολόγηση κατά την διάρκεια της παρέμβασης και τελική αξιολόγηση. Για να πραγματοποιηθούν τα παραπάνω η ερευνήτρια επέλεξε ως εργαλεία της την παρατήρηση, το ημερολόγιο και την συνέντευξη.

Αρχικά, η ερευνήτρια πραγματοποίησε μη - συμμετοχική και συμμετοχική παρατήρηση. Και στις δύο περιπτώσεις επιτρέπεται η άμεση καταγραφή της αυθόρμητης συμπεριφοράς. Στην μεν μη - συμμετοχική, από την οποία ξεκίνησε η ερευνήτρια, δίνεται η ευκαιρία να μελετήσει κανείς την κατάσταση αποστασιοποιημένα και στο σύνολο της. Συγκεκριμένα, η κοινωνική θέση του συμμετέχοντα και ο ρόλος του μέσα στην τάξη μπορούν να γίνουν πιο κατανοητά μέσα από την μη - συμμετοχική παρατήρηση. Από την άλλη η συμμετοχική παρατήρηση εξασφαλίζει την πρόσβαση μέσα στην ομάδα και την παρατήρηση της ως μέλος της με κάποιον συγκεκριμένο ρόλο (Σαραφίδου, 2011). Η επαφή με τον συμμετέχοντα

επιτρέπει στην ερευνήτρια να μελετήσει την αιτιολογία πίσω από κάποιες συμπεριφορές του και μέσα από την γνωριμία με τον συμμετέχοντα να μπορέσει να βρει τον κατάλληλο τρόπο να παρέμβει εκπαιδευτικά στις δυσκολίες του.

Στην συνέχεια της αξιολόγησης, η ερευνήτρια προχώρησε σε *συστηματική παρατήρηση* σε δύο στάδια. «Η συστηματική παρατήρηση, ενδείκνυται όταν σκοπός της μελέτης είναι η περιγραφή ή η κατανόηση μίας κατάστασης» (Φίλιας, 1996:101). Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα δράσης ήταν:

A. *Πρωτόκολλο I* : Συγκεκριμένα, το πρωτόκολλο αυτό χρησιμοποιήθηκε στο πρώτο στάδιο παρατήρησης. Περιλαμβάνει ανά ομάδες τα κυριότερα χαρακτηριστικά των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού όπως αναφέρονται στην βιβλιογραφία. Η ερευνήτρια σημείωνε με ένα τικ (✓) ποια από τα χαρακτηριστικά της ΔΑΦ εμφανίζονται και στον συμμετέχοντα. Επιπλέον, η ερευνήτρια κατέγραφε σύντομα σχόλια σχετικά με το χαρακτηριστικό. (Βλ. Παράρτημα)

B. *Πρωτόκολλο II*: Χρησιμοποιήθηκε στο δεύτερο στάδιο της συστηματικής παρατήρησης. Στόχος της ερευνήτριας μέσα από το *Πρωτόκολλο II* ήταν να καταγράψει πόσες φορές εμφανιζόταν η συμπεριφορά – στόχος μέσα στην μέρα. Έτσι, πραγματοποιήθηκε έλεγχος χρονικών διαστημάτων και συγκεκριμένα έλεγχος ολόκληρου διαστήματος. Χωρίστηκε η κάθε διδακτική ώρα και το κάθε διάλειμμα σε δεκάλεπτα και η ερευνήτρια κατέγραψε πόσες φορές εμφανίζεται η κάθε συμπεριφορά - στόχος σε κάθε δεκάλεπτο. Το πρωτόκολλο αυτό αποτελούνταν από έναν πίνακα όπου στην πρώτη στήλη καταγράφονταν η συμπεριφορά - στόχος. Ακολουθούσαν οι υπόλοιπες στήλες στις οποίες χωρίζονταν η κάθε διδακτική ώρα και το κάθε διάλειμμα σε δεκάλεπτα. Στο τέλος του πρωτόκολλου μπορούσε η ερευνήτρια να παραθέσει κάποιο σχόλιο. Και στα δύο πρωτόκολλα καταγράφονταν η ημερομηνία, ο χώρος και τα στοιχεία της ερευνήτριας και του συμμετέχοντα.

Γ. *Ημερολόγιο*: Τις ημέρες που διεξάγονταν άτυπη παρατήρηση, δηλαδή χωρίς τα Πρωτόκολλα, η ερευνήτρια κρατούσε ημερολόγιο. Στόχος ήταν η καταγραφή όσων σχετίζονταν με εκδηλώσεις προβληματικών συμπεριφορών και στάσεων του μαθητή τόσο μέσα στην τάξη, όσο και στο διάλειμμα. Με τον τρόπο αυτό είχαμε μία σφαιρική εικόνα της κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή στο σχολικό πλαίσιο.



Δ. *Ημι – δομημένη Συνέντευξη*: Η ερευνήτρια διεξήγαγε τέσσερις συνεντεύξεις. Μία με την μητέρα, μία με την ειδική παιδαγωγό, μία με την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης την οποία παρακολουθεί το παιδί και μία με την φοιτήτρια που λειτουργούσε ως παράλληλη στήριξη μέχρι να σταλεί η ειδική παιδαγωγός. Αποφασίστηκε οι συνεντεύξεις να είναι ημι – δομημένες εφόσον σε αυτές «Το υποκείμενο της έρευνας έχει αρκετή πρωτοβουλία στην διατύπωση των απαντήσεων του, ο ειδικός περιορίζει στο ελάχιστο τις παρεμβάσεις του, αλλά φροντίζει να κατευθύνει το υποκείμενο στο να ομιλεί για θέματα που ο σκοπός της έρευνας απαιτεί να καλυφθούν στην διάρκεια της συζήτησης» (Βάμβουκας,1991:232). Συντάχθηκαν 4 οδηγοί συνέντευξης. Όλοι οι οδηγοί είχαν κάποιους βασικούς άξονες. Αυτοί ήταν:

- ✓ Το οικογενειακό ιστορικό
- ✓ Το σχολικό ιστορικό
- ✓ Το μαθησιακό προφίλ
- ✓ Κοινωνική ζωή
- ✓ Ψυχοσυναισθηματική εικόνα

#### **4.4. Εγκυρότητα και Φερεγγυότητα**

Η εξασφάλιση της εγκυρότητας της έρευνας χωρίζεται σε τρεις τομείς. Αυτοί είναι η περιγραφική εγκυρότητα, η ερμηνευτική εγκυρότητα και η θεωρητική εγκυρότητα (Σαραφίδου, 2011). Η ερευνήτρια προσπάθησε να εξασφαλίσει την *περιγραφική εγκυρότητα* μέσα από την τεκμηρίωση των περιγραφών και των παρατηρήσεων που κατέγραψε. Ιδιαίτερα στα αποτελέσματα της έρευνας, παρατέθηκαν αποσπάσματα τόσο από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις και από το ημερολόγιο της ερευνήτριας όσο και από τα Πρωτόκολλα παρατήρησης. Σχετικά με την *ερμηνευτική εγκυρότητα*, η οποία αφορά την επιβεβαίωση όσων γράφονται και της ερμηνείας που δίνεται, μέσα από τον ίδιο τον συμμετέχοντα, η ερευνήτρια προσπάθησε να παραθέσει κομμάτια του λόγου του, αποσπάσματα γραφής του, αλλά και άλλο υλικό όπως οι ζωγραφιές του. Τέλος, η *θεωρητική εγκυρότητα* σχετίζεται με την αντιστοίχιση θεωρητικών εννοιών με τα δεδομένα της έρευνας. Η ερευνήτρια συχνά προσπάθησε να δέσει τα εμπειρικά δεδομένα με την βιβλιογραφία, με τρόπο τέτοιο ώστε το ένα να εξηγεί και να συμπληρώνει το άλλο.

Η φερεγγυότητα της έρευνας και των αποτελεσμάτων εξαρτάται αρχικά από την παρατεταμένη παραμονή της ερευνήτριας στο πεδίο. Συγκεκριμένα, η περίοδος της ανίχνευσης των δυσκολιών σχεδιάστηκε να διαρκέσει 71 διδακτικές ώρες. Η έρευνα στο σύνολό της 34 ημέρες. Παράλληλα, έγινε χρήση πολλών διαφορετικών πηγών πληροφόρησης έτσι ώστε να υπάρχει διασταύρωση των πληροφοριών. Τέλος, υπήρξε στενή εποπτεία και καθοδήγηση, από τρεις διδάσκοντες του Π.Τ.Δ.Ε, την επιβλέπουσα και δύο σύμβουλους καθηγητές στον τομέα της Σχολικής Παιδαγωγικής και της Μεθοδολογίας της έρευνας.

## **4.5. Φάσεις του Προγράμματος**

### **4.5.1. 1<sup>η</sup> Φάση : Σχεδιασμός Δράσης (Παρέμβασης)**

Όπως έχει αναφερθεί, η έρευνα δράση αποτελείται από τα εξής στάδια:

- *Ανίχνευση των εκπαιδευτικών Αναγκών του συμμετέχοντα*
- *Σχεδιασμός της Δράσης του ερευνητή,*
- *Υλοποίηση της Δράσης*
- *Αναστοχασμός πάνω στα αποτελέσματα.*

Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να γίνει μία *θεωρητική περιγραφή* του κάθε σταδίου.

#### **1. Ανίχνευση των Εκπαιδευτικών Αναγκών του Συμμετέχοντα**

Η Ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών αποτελεί την πρώτη φάση της ερευνητικής διαδικασίας όπου η ερευνήτρια κλήθηκε να συλλέξει πληροφορίες σχετικές με τον συμμετέχοντα, τα ελλείμματα και τις δυνατότητές του. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική έρευνα γύρω από την διαταραχή αυτιστικού φάσματος και τα χαρακτηριστικά των μαθητών με τη συγκεκριμένη διάγνωση, για να υπάρχει ένα σωστό θεωρητικό υπόβαθρο το οποίο θα επέτρεπε στην ερευνήτρια να κάνει μία καλύτερη διάγνωση των αναγκών του μαθητή. Στην συνέχεια αποφασίστηκε η μέθοδος και τα μέσα συλλογής των πληροφοριών στη φάση της ανίχνευσης των αναγκών του μαθητή.

Όσον αφορά την παρατήρηση αυτή σχεδιάστηκε να γίνει σε τρία στάδια:

- α) άτυπη παρατήρηση με χρήση ημερολογίου,
- β) συστηματική παρατήρηση με πρωτόκολλο (1<sup>ο</sup>),
- γ) συστηματική μέτρηση εμφάνισης συμπεριφορών με πρωτόκολλο (2<sup>ο</sup>).

Η *άτυπη παρατήρηση* σχεδιάστηκε να διαρκέσει τέσσερις μέρες. Η ερευνήτρια θα επισκεπτόταν την τάξη του μαθητή και θα παρατηρούσε πως λειτουργούσε μέσα στο σχολικό περιβάλλον ο μαθητής, κρατώντας σημειώσεις για τις δυσλειτουργικές του συμπεριφορές υπό μορφή ημερολογίου.

Η *συστηματική παρατήρηση* θα διαρκούσε δύο μέρες. Για την συστηματική παρατήρηση θα κατασκευαζόταν από την ερευνήτρια το Πρωτόκολλο I. Στόχος ήταν να εντοπιστούν οι συμπεριφορές εκείνες που χαρακτηρίζονταν ως ακατάλληλες και χρειαζόταν να τροποποιηθούν. Αυτές οι συμπεριφορές ονομάστηκαν **συμπεριφορές- στόχοι**.

Στη συνέχεια θα πραγματοποιούνταν το τρίτο μέρος της παρατήρησης. Σε αυτή τη φάση θα γινόταν μία αρχική αξιολόγηση των συμπεριφορών – στόχων με το *Πρωτόκολλο II* η οποία θα διαρκούσε επτά μέρες.

Μέσα από τις συνεντεύξεις και την παρατήρηση η ερευνήτρια θα μπορούσε να σχηματίσει μία πλήρη εικόνα του μαθητή και των αναγκών του και να διακρίνει ποια είναι τα σημεία που έπρεπε να εστιάσει την δράση της. Συνολικά η φάση της ανίχνευσης θα διαρκούσε δεκατρείς ημέρες, δηλαδή 81 διδακτικές ώρες.

## 2. Σχεδιασμός Δράσης

Με βάση τις πληροφορίες που θα συλλέγονταν η ερευνήτρια θα σχεδίαζε στο στάδιο αυτό την παρέμβαση. Η παρέμβαση θα ολοκληρωνόταν σε 10 διδακτικές ώρες.

Έχοντας εντοπίσει την συμπεριφορά-στόχο που επρόκειτο να τροποποιηθεί, η ερευνήτρια θα συνέτασσε μία εικονογραφημένη Κοινωνική Ιστορία. Για τον σκοπό αυτό η ερευνήτρια θα ακολουθούσε τις οδηγίες της Carol Gray (Gray, 1992) όπως αναφέρθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο. Συγκεκριμένα, οι προτάσεις θα είχαν την αναλογία 2-5 περιγραφικές προτάσεις για κάθε καθοδηγητική. Επίσης, θα διατυπώνονταν με καταφατική έκφραση και λεξιλόγιο ανάλογο του επιπέδου του μαθητή για να του είναι κατανοητή. (βλ. Παράρτημα).

### 3. Υλοποίηση Δράσης

Η εφαρμογή του Προγράμματος θα περιλάμβανε την ανάγνωση της Ιστορίας στο μαθητή και την επεξεργασία της μέσα από ερωτήσεις κατανόησης. Στην φάση αυτή η ερευνήτρια θα συνέχιζε να παρατηρεί μετά την διδασκαλία της Κοινωνικής Ιστορίας την συμπεριφορά - στόχο, χρησιμοποιώντας το δεύτερο πρωτόκολλο με σκοπό να πραγματοποιήσει μία διαμορφωτική αξιολόγηση και να σχεδιάσει την περαιτέρω δράση της.

### 4. Αναστοχασμός

Σε αυτό το στάδιο με βάση την διαμορφωτική αξιολόγηση, η ερευνήτρια θα καλούνταν να αποφασίσει εάν έπρεπε να πραγματοποιηθεί και άλλος κύκλος δράσης. Σε μια τέτοια περίπτωση, θα ακολουθούσαν ξανά τα στάδια της διάγνωσης, του σχεδιασμού και της υλοποίησης. Σε περίπτωση που δεν απαιτούνταν επόμενος κύκλος το στάδιο θα ολοκληρώνονταν εδώ.

### 5. Αξιολόγηση

Στο τέλος της διαδικασίας προβλεπόταν να γίνει τελική αξιολόγηση της παρέμβασης. Για λόγους αξιοπιστίας και για να γίνει έλεγχος των αποτελεσμάτων η τελική αξιολόγηση θα γινόταν από δύο αξιολογητές. Θα χρησιμοποιούνταν και πάλι το δεύτερο πρωτόκολλο παρατήρησης για να γίνει μέτρηση της συχνότητας εμφάνισης της συμπεριφοράς στόχου. Η φάση αυτή είχε σχεδιαστεί να διαρκέσει τρεις ημέρες. Συνολικά λοιπόν, η παρέμβαση, προβλεπόταν να διαρκέσει είκοσι έξι μέρες.

## 4.5.2 Συμμετέχων

Αρχικά, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί, ότι οι πληροφορίες που διατίθενται σε αυτό το σημείο, σχετικά με τον συμμετέχοντα, έχουν αντληθεί από τον ατομικό του φάκελο στο σχολείο, την διάγνωση που έγινε από τα ΚΕΔΔΥ, από τα δεδομένα που παραχωρήθηκαν από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου μέσω συνεντεύξεων, αλλά και από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας.

Ο συμμετέχων είχε διαγνωστεί το 2011 σε ηλικία 10 χρόνων, από την διεπιστημονική ομάδα του ΚΕΔΔΥ Βόλου με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και συγκεκριμένα για τα τότε δεδομένα με Asperger. Σήμερα, με τα δεδομένα του νέου διαγνωστικού κριτηρίου θα τον κατατάσσαμε στο επίπεδο 2 – «Ανάγκη ιδιαίτερης υποστήριξης». Τα κριτήρια επιλογής του συγκεκριμένου συμμετέχοντα ήταν η διάγνωση της διαταραχής αυτιστικού φάσματος, η υψηλή λειτουργικότητα του μαθητή και το καλό γλωσσικό επίπεδο.

Ο Β. είναι σήμερα 13 χρόνων. Πρόκειται για ένα παιδί μετρίου αναστήματος, και εμφάνισης ανάλογης με τα παιδιά της ηλικίας του. Δεν έχει κάποιο ιδιαίτερο γνώρισμα εμφανισιακά που να φανερώνει την διαταραχή του αυτισμού. Προέρχεται από μία οικογένεια μεσαίου κοινωνικού επιπέδου, με γονείς απόφοιτους πανεπιστημίου. Η οικογένεια είναι πολύ συνεργάσιμη και φαίνεται να έχει αποδεχτεί την διάγνωση και να στηρίζει το παιδί εκπαιδευτικά με έναν δάσκαλο στο σπίτι. Ο συμμετέχων έχει έναν μικρότερο αδερφό που φοιτά στο ίδιο σχολείο. Το οικογενειακό ιστορικό δεν φαίνεται να έχει κάποια άλλη διάγνωση, αν και από την παρατήρηση της ερευνήτριας και τα σχόλια των εκπαιδευτικών, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι και ο μικρός του αδερφός ίσως αντιμετωπίζει κάποιες δυσκολίες γνωστικού και κοινωνικού επιπέδου.

Ο Β. φοιτά σε γενικό δημοτικό σχολείο. Έχει επαναλάβει μία χρονιά στο νηπιαγωγείο καθώς η νηπιαγωγός και οι γονείς είχαν δει τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε το παιδί, αλλά έκριναν ότι μπορεί να οφείλεται σε έναν αργό αλλά τυπικό ρυθμό ανάπτυξης του παιδιού. Έτσι η διάγνωση καθυστέρησε για 4 χρόνια. Πριν την διάγνωση, αλλά και μέχρι να έρθει η ειδική παιδαγωγός παρακολουθούσε κάποιες μέρες το τμήμα ένταξης του δημοτικού σχολείου. Από την Δ' δημοτικού και μετά παρακολουθεί την γενική τάξη μαζί με την παράλληλη στήριξη. Τα μαθήματα που του αρέσουν είναι η Γλώσσα, η Ιστορία και η Φυσική. Αντιθέτως δεν του αρέσουν τα Μαθηματικά, η Γεωγραφία και τα Θρησκευτικά. Οι εξωσχολικές του γνώσεις πάνω στα αντικείμενα που τον ενδιαφέρουν είναι πάρα πολλές. Σε όλα τα μαθήματα, ακόμα και σε όσα δεν του αρέσουν έχει την απαίτηση να τα παρακολουθεί

και να κάνει όσα κάνουν και οι άλλοι. Ακόμα και τις ημέρες που δεν αισθάνεται καλά ή είναι κουρασμένος αναγκάζει τον εαυτό του να προσπαθεί. Βέβαια, όχι πάντα με επιτυχία. Αν και το παιδί έχει δουλευτεί γνωστικά και μπορεί να ανταπεξέλθει στο επίπεδο της τάξης, δεν μπορούμε να πούμε ότι έχει δουλέψει αρκετά τις κοινωνικές και επικοινωνιακές του δεξιότητες. Με τις δασκάλες της παράλληλης στήριξης και πιο πριν στο τμήμα ένταξης έγινε προσπάθεια να δουλευτούν γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες.

Τα ενδιαφέροντα του είναι αρκετά και διαφέρουν από των υπολοίπων. Ασχολείται κυρίως με δύο τομείς. Την ζωγραφική και την συγγραφή βιβλίων. Παρακολουθεί ανάλογα εργαστήρια στον ελεύθερό του χρόνο και συχνά για να ηρεμήσει ζωγραφίζει και μέσα στην τάξη. Οι δημιουργίες του μπορούν να χαρακτηριστούν ιδιαίτερες, προσεγμένες και στοχευμένες. Περνάει κάποιο μήνυμα ή παρουσιάζει μέσα από την εικόνα κάποιο αστείο. Συχνά, δεν είναι εύκολο να γίνει αντιληπτό από έναν τρίτο άλλα με την εξήγηση του μπορούμε να καταλάβουμε το σκεπτικό του. Επίσης, τα τελευταία 3 χρόνια έχει γράψει την δική του σειρά βιβλίων με τίτλο «*Το ημερολόγιο ενός Δρακοκαβαλάρη*». Πρόκειται για μία αρκετά μεγάλη σειρά όπου περιγράφονται οι περιπέτειες ενός δρακοκαβαλάρη.

Παράλληλα, ο Β. έχει πολύ καλή σχέση με τους υπολογιστές και το ίντερνετ. Μπορεί να πλοηγηθεί με μεγάλη ευκολία και να παίζει παιχνίδια. Ο χρόνος όμως που αφιερώνει στον ηλεκτρονικό υπολογιστή είναι υπερβολικά πολύς. Όσο περνάει ο καιρός εστιάζει το ενδιαφέρον του όλο και περισσότερο σε αντικείμενα και παιχνίδια που δεν τον βοηθούν να εξελιχθεί. Τέλος, εκτός από τα παραπάνω, τα σαββατοκύριακα συμμετέχει στις δραστηριότητες των Προσκόπων. Συχνά ακολουθεί στις εκδρομές τους και βοηθάει στην οργάνωση των δραστηριοτήτων.

Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του κρίνεται από όλους τους εκπαιδευτικούς που τον γνώρισαν και δούλεψαν μαζί του ανομοιογενής. Αρχικά, όσον αφορά τις γλωσσικές του δεξιότητες μπορούμε να πούμε ότι είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένες. Τόσο στο προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο, ανταποκρίνεται στις δραστηριότητες της τάξης. Όσα θα αναφερθούν περιγράφουν την εικόνα που δίνει ο Β. τις μέρες που νιώθει καλύτερα. Όταν είναι κουρασμένος ή έχει εκνευριστεί με κάτι ή κάποιον μπορεί να αποσυρθεί ή και να προβεί σε βίαια ξεσπάσματα προς τον εαυτό του. Τις μέρες που είναι ξεκούραστος λοιπόν, και ιδιαίτερα τις πρώτες ώρες ο συμμετέχων ακούει την δασκάλα της τάξης και προσπαθεί να κάνει τις εργασίες του. Συχνά μπορεί να σηκώσει το χέρι του.

Είναι ικανός, να κάνει μία συζήτηση σχετικά με τα πράγματα που τον ενδιαφέρουν. Να περιμένει την σειρά του στο διάλογο και να σε ακούσει. Τις περισσότερες φορές βέβαια δεν θα αλλάξει γνώμη και ούτε θα έχει την επιμονή να ξανά ακούσει τα επιχειρήματά του συνομιλητή του. Αλλά ακόμη και έτσι, η παρουσία του στο προφορικό κομμάτι των μαθημάτων κρίνεται ικανοποιητική. Βέβαια αυτά ισχύουν κατά την διάρκεια των μαθημάτων και μόνο για αντικείμενα που τον ενδιαφέρουν.

Μπορούμε επίσης να πούμε, ότι παρουσιάζει αρκετά μεγάλη συγκέντρωση σε πράγματα που τον ενδιαφέρουν και τον αφορούν ενώ αντίθετα αγνοεί ότι τον κάνει να βαριέται. Πάντα όμως είναι σε θέση να επέμβει στην μαθησιακή διαδικασία ακόμα και τις φορές που φαίνεται να τον απασχολεί κάτι άλλο. Ακόμα και την ώρα που στερεοτυπεί, μπορεί να σταματήσει και να απευθύνει τον λόγο σε κάποιον γιατί άκουσε κάτι που τον ενδιαφέρει.

Όσον αφορά τις στερεοτυπικές του κινήσεις, συνηθίζει να δαγκώνει το χέρι του σε τρία σημεία. Παράλληλα, ανοίγει το άλλο του χέρι προς τα έξω και τις περισσότερες φορές κουνάει το σώμα του μπρος – πίσω. Από τους γονείς αναφέρθηκε ως μία συνήθεια που την κάνει όταν νιώθει αμήχανα και νευρικά. Η ερευνήτρια μετά από προσεκτική μελέτη των διηγημάτων που γράφει και παρατήρηση του συμμετέχοντα κατέληξε στα εξής συμπεράσματα. Φαίνεται ότι ο κόσμος των βιβλίων του είναι ένας κόσμος στον οποίο ζει καθημερινά και αυτός. Έχει φτιάξει τον εαυτό του όπως τον επιθυμεί και τον έχει κάνει πρωταγωνιστή της σειράς. Στο έργο του κάνει παρέα με όποιον θέλει, έχει την σύντροφό του, έχει καταξιωθεί. Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι πρόκειται για ένα έργο με δράκους και για δρακοκαβαλάρηδες και συγχρόνως όταν στερεοτυπεί του αρέσει να δαγκώνει το χέρι του σε τρία σημεία βγάζοντας φωνές και κραυγές παρόμοιες με άγριου ζώου. Ταυτόχρονα, ανοίγει το άλλο του χέρι με τρόπο που να θυμίζει φτερούγα. Είναι άραγε τυχαίο που στερεοτυπεί με αυτόν τον τρόπο όταν παράλληλα ασχολείται με δράκους, οι οποίοι είναι μυθικά πλάσματα με χαρακτηριστικό στόμα, δόντια και φτερά; Είναι μάλλον πιθανό, ο κόσμος αυτός που περιγράφει στα βιβλία του να είναι ο παράλληλος κόσμος μέσα στον οποίο ζει και ο ίδιος όταν θέλει να ξεφύγει από την πειστική του καθημερινότητα.

Τέλος ο κοινωνικός τομέας φαίνεται να είναι πιο ελλειμματικός από το μαθησιακό κομμάτι. Από την πρώτη περιγραφή του παιδιού από την διεπιστημονική ομάδα του ΚΕΔΔΥ Βόλου ο Β. περιγράφεται σαν ένα παιδί που δεν μπορεί να διαχειριστεί την κοινωνική κατάσταση και αδυνατεί τις περισσότερες φορές να φερθεί μα κατάλληλο για τα πλαίσια τρόπο. Ξεκινώντας μέσα από την τάξη, κατά την διάρκεια των διδακτικών ωρών, ο

συμμετέχων δείχνει απομονωμένος. Δεν επιθυμεί την συνεργασία με κανέναν άλλον πέραν της παράλληλης στήριξης. Ακολουθεί τους κοινωνικούς κανόνες μέσα στην αίθουσα όπως το να σηκώνει το χέρι του όταν θέλει να μιλήσει. Συχνά ωστόσο, όταν τα πράγματα δεν εξελίσσονται όπως θέλει, όταν διαπιστώνει ότι μία ζωγραφιά του έχει γίνει λάθος ή νιώσει να απειλείται καταλήγει να έχει βίαιες εκρήξεις θυμού που τον καθιστούν επικίνδυνο για τον εαυτό του. Συγκεκριμένα, χτυπάει με τις γροθιές του το κεφάλι του ή χτυπάει το κεφάλι του στο θρανίο. Παράλληλα βρίζει τον εαυτό του και κάποιες φορές και τους γύρω του. Στις χειρότερες περιπτώσεις πέφτει απότομα στο έδαφος και χτυπιέται, μπαίνει κάτω από τα θρανία και αρνείται να βγει. Μετά από λίγο, και εφόσον προηγηθεί διάλογος ηρεμεί και σταματάει.

Η εικόνα του συμμετέχοντα στο διάλειμμα είναι χειρότερη. Προσπαθεί κάποιες φορές να έχει μία επικοινωνία με άλλα παιδιά. Συχνά το κάνει με λανθασμένο τρόπο. Πετώντας πράγματα, φωνάζοντας, αγκαλιάζοντας τα παιδιά και εισβάλλοντας στο χώρο τους. Η αρνητική αυτή προσέγγιση προς τα άλλα παιδιά και η εικόνα του συμμετέχοντα να στερεοτυπεί όταν πια κουραστεί να προσπαθεί και νιώθει αμήχανα, τον καθιστά συχνά θέαμα στο προαύλιο. Κάποιες φορές, όταν κάθεται στην καρέκλα έξω και στερεοτυπεί, πολλά παιδιά μαζεύονται γύρω του και τον κοιτούν. Τον ακουμπούν διστακτικά σαν να είναι κάτι περίεργο και του φωνάζουν. Φυσικά η συνέχεια είναι ανάλογη. Όλα τα παιδιά στο σχολείο έχουν σχηματίσει μία εικόνα αξιοπερίεργου παιδιού για τον Β.

Παράλληλα, τον τελευταίο χρόνο ο συμμετέχων έχει να αντιμετωπίσει και ζητήματα σεξουαλικής φύσης. Όντας πλέον στη προ - εφηβεία οι ορμόνες του τον επηρεάζουν αισθητά. Έχει αρχίσει να αποζητά περισσότερες αγκαλιές και να εκφράζει τις απόψεις του σχετικά με τον έρωτα. Τα κορίτσια προσπαθούν να αποτρέψουν τις αγκαλιές του και να μην δίνουν σημασία σε όσα ακούν. Συχνά, παρατηρείται να πιάνεται σε ακατάλληλα σημεία και να ξεχνιέται. Η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση κρίνεται απαραίτητη.

Είναι φανερό, πως αν και έχουν περάσει αρκετά χρόνια από την διάγνωσή του, ο μαθητής δεν έχει δουλευτεί αρκετά ούτε στην διαχείριση του θυμού, ούτε στη κοινωνική συμπεριφορά του ούτε και στην σεξουαλική διαπαιδαγώγηση.



### 4.5.3 2<sup>η</sup> Φάση: Εφαρμογή Δράσης (Παρέμβασης)

Με την ολοκλήρωση του σχεδιασμού, η ερευνήτρια προχώρησε στην υλοποίηση της έρευνας δράσης. Συνολικά, η έρευνα δράση διήρκησε 34 ημέρες. Τα στάδια του σχεδιασμού υλοποιήθηκαν κατά γράμμα και η διαδικασία εφαρμογής τους περιγράφεται παρακάτω.

#### 1. Ανίχνευση Εκπαιδευτικών Αναγκών

Όπως είχε σχεδιαστεί, η περίοδος της αρχικής αξιολόγησης της συμπεριφοράς του παιδιού ξεκίνησε στις 25 - 2 - 2015. Η ερευνήτρια αφού είχε επικοινωνήσει με τους γονείς και είχε συλλέξει τις απαραίτητες υπογραφές ξεκίνησε την παρατήρηση μέσα και έξω από την τάξη του παιδιού. Η παρατήρηση περιορίστηκε στο χώρο του σχολείου καθώς δεν θα ήταν χρήσιμο να επηρεαστεί η καθημερινότητα του παιδιού εκτός σχολείου και να υπάρξουν αλλαγές στο πρόγραμμά του, πράγμα που θα του επέφερε εκνευρισμό.

Αρχικά η ερευνήτρια έκανε παρακολούθηση κρατώντας ημερολόγιο. Στο σχεδιασμό προβλέπονταν μόνο 3 ημέρες παρακολούθησης με το ημερολόγιο ως εργαλείο, αλλά κρίθηκε απαραίτητο να γίνουν 4 οι ημέρες για να υπάρχει μία πιο σφαιρική εικόνα και να έχουν παρατηρηθεί οι συμπεριφορές του συμμετέχοντα περισσότερες φορές. Στην διάρκεια αυτών των τεσσάρων ημερών, η ερευνήτρια έκανε αρχικά για 3 μέρες μη συμμετοχική παρατήρηση του μαθητή. Κατέγραφε με όσες λεπτομέρειες μπορούσε τις κινήσεις του, την συμπεριφορά του, τις αντιδράσεις του, αλλά και το πλαίσιο μέσα στο οποίο ενεργούσε χωρίς να επικοινωνεί μαζί του. Στη συνέχεια, την τέταρτη ημέρα, προχώρησε σε συμμετοχική παρατήρηση γνωρίζοντας και επικοινωνώντας με τον μαθητή. Η ερευνήτρια πλησίασε διακριτικά όλα τα παιδιά και κάποια στιγμή και τον συμμετέχοντα. Υπήρξε συζήτηση γύρω από θέματα που τον ενδιαφέρουν (ζωγραφική, συγγραφή βιβλίων) και έτσι πραγματοποιήθηκε η πρώτη γνωριμία.

Στο σημείο αυτό πραγματοποιήθηκε και ένα Κοινωνιόγραμμα της τάξης που απεικόνιζε τις σχέσεις των μαθητών όπως αυτοί τις παρουσίασαν μέσα από τις απαντήσεις τους σε ένα σχετικό φυλλάδιο. Επίσης, η ερευνήτρια μελέτησε γραπτά κείμενα του μαθητή, τον προφορικό του λόγο, την συμμετοχή του στην τάξη και πολλά ακόμη. Μέσα από την παρατήρηση αυτή συλλέχθηκαν πληροφορίες τόσο για το γνωστικό όσο και για το κοινωνικό

επίπεδο του συμμετέχοντα.

Η παρατήρηση συνεχιζόταν και στα διαλείμματα όπου η ερευνήτρια πραγματοποίησε μόνο μη συμμετοχική παρατήρηση. Κύριος στόχος της παρατήρησης στα διαλείμματα ήταν η εξαγωγή συμπερασμάτων για την κοινωνική θέση του μαθητή στη σχολική κοινότητα και η μελέτη των συμπεριφορών και των ενεργειών του σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Ουσιαστικά, η ερευνήτρια παρατηρούσε κατά πόσο είναι ανεπτυγμένες οι κοινωνικές του δεξιότητες.

Παράλληλα, κατά την διάρκεια αυτών των ημερών η ερευνήτρια πραγματοποίησε 4 συνεντεύξεις. Οι συνεντεύξεις αυτές έγιναν με την δασκάλα της γενικής τάξης, την οποία παρακολουθεί καθημερινά ο συμμετέχων, την δασκάλα της παράλληλης στήριξης, που τον βοηθάει μόλις δύο φορές την εβδομάδα, την μητέρα του συμμετέχοντα, αλλά και με την φοιτήτρια που είχε σταλεί από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας ως βοηθό του μαθητή μέχρι να σταλεί κάποιος από το υπουργείο. Οι συνεντεύξεις αυτές ήταν ημι-δομημένες και συμπλήρωσαν την εικόνα που είχε σχηματίσει η ερευνήτρια από την παρατήρηση με το ημερολόγιο.

Μετά από τις πρώτες αυτές τέσσερις ημέρες, η αξιολόγηση συνεχίστηκε με το Πρωτόκολλο I. Πρόκειται για έναν κατάλογο με τυπικές συμπεριφορές ατόμων με αυτισμό που δημιούργησε η ερευνήτρια μέσα από την βιβλιογραφία. Για 2 ημέρες, όπως προβλεπόταν από τον σχεδιασμό, η ερευνήτρια έκανε παρατήρηση και συμπλήρωσε πόσες από αυτές τις τυπικές συμπεριφορές συναντούμε και στο συγκεκριμένο συμμετέχοντα. Με αυτό το τρόπο οργανώθηκε σε μία πρώτη φάση η εικόνα που είχε σχηματιστεί από το ημερολόγιο της ερευνήτριας.

Από την φάση αυτή της ανίχνευσης, προέκυψαν στοιχεία που παρουσίαζαν ελλιπή τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του μαθητή. Αρχικά, ο συμμετέχων φαινόταν να μην επικοινωνεί με αρκετά παιδιά στο περιβάλλον του, είτε μέσα είτε έξω από την αίθουσα. Όταν ήθελε να επικοινωνήσει με κάποιον από τους συμμαθητές του, συχνά το έκανε με λάθος τρόπο (π.χ τον αγκάλιαζε, του φώναζε, τον τρώμαζε κ.α.). Στις περιπτώσεις που τα υπόλοιπα παιδιά αντιδρούσαν στην συμπεριφορά αυτή, θύμωνε, φώναζε περισσότερο και άρχιζε να στερεοτυπεί. Όπως αναφέρθηκε, ο συμμετέχοντας στερεοτυπεί δαγκώνοντας το χέρι του σε 3 συγκεκριμένα σημεία και βγάζοντας κραυγές. Η εικόνα αυτή συχνά αποθάρρυνε την ανάπτυξη περαιτέρω σχέσεων με τους συμμαθητές του ή χειρότερα τον καθιστούσε αντικείμενο προς χλευασμό και γέλια.

Μετά από το πρώτο αυτό στάδιο, που περιελάμβανε συμμετοχική και μη παρατήρηση με την χρήση ημερολογίου, συνεντεύξεις και το Πρωτόκολλο I, η ερευνήτρια αποφάσισε να περιορίσει την παρατήρηση σε συγκεκριμένες συμπεριφορές. Καθώς ο μαθητής αντιμετώπιζε προβλήματα με τις κοινωνικές του δεξιότητες η ερευνήτρια θεώρησε ότι έπρεπε να εστιάσει και να μελετήσει μέσα από την παρατήρηση συμπεριφορές που σχετίζονται με αυτές τις δεξιότητες και μέσα από την παρέμβαση να προσπαθήσει να τις εξαλείψει.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ερευνήτρια κατέληξε σε τρεις ενέργειες του μαθητή προς παρατήρηση, η οποία γινόταν με το Πρωτόκολλο II. Έχοντας ορίσει την κάθε συμπεριφορά η ερευνήτρια χώρισε τις διδακτικές ώρες και τα διαλείμματα σε δεκάλεπτα και κατέγραφε πόσες φορές παρατήρησε την κάθε συμπεριφορά σε κάθε δεκάλεπτο. Συγκεκριμένα οι ενέργειες ήταν οι εξής:

**1. Προσπάθειες του συμμετέχοντα να επικοινωνήσει λεκτικά με κάποιον άλλο μαθητή του σχολείου μέσα και έξω από την αίθουσα διδασκαλίας.**

Ουσιαστικά, η ερευνήτρια παρακολουθούσε πόσες φορές είχε ο μαθητής την ανάγκη να επικοινωνήσει με κάποιον άλλον πέρα από τους ενήλικες. Πόσες φορές ήθελε να μιλήσει με κάποιον συμμαθητή του στη τάξη του σχολείου ή και στο προαύλιο.

**2. Ακατάλληλες προσπάθειες του συμμετέχοντα να επικοινωνήσει λεκτικά με κάποιον άλλο μαθητή του σχολείου μέσα και έξω από την αίθουσα διδασκαλίας.**

Η ερευνήτρια παρακολουθούσε πόσες φορές η προσπάθεια επικοινωνίας ήταν ακατάλληλη. Ως ακατάλληλη κρίθηκε μία συμπεριφορά που δεν αρμόζει στο πλαίσιο επικοινωνίας με άλλον συμμαθητή. Παραδείγματος χάρη, η δυνατή φωνή, η αγκαλιά του συμμαθητή, το πέταγμα τροφής στο συμμαθητή, το τραγούδι σε ακατάλληλη στιγμή κ.α. Έτσι, σε σχέση και με την πρώτη ενέργεια προς παρατήρηση, δημιουργείται ένας λόγος μέσα από τον οποίο βλέπουμε πόσες από τις φορές που επικοινωνεί το κάνει με τρόπο ακατάλληλο.

**3. Πραγματοποίηση ομαδικού παιχνιδιού έστω και με ένα μαθητή (εταιρικά).**

Τέλος, καταγράφηκε και η συχνότητα πραγματοποίησης ομαδικού παιχνιδιού. Σαν ομαδικό παιχνίδι ορίστηκε η συμμετοχή του συμμετέχοντα σε κάποιο παιχνίδι με άλλους συμμαθητές του. Συχνά, ακόμα και όταν τυπικά πραγματοποιούνταν ομαδικό παιχνίδι, αυτό

δεν γινόταν με τους σωστούς όρους ή δεν σήμαινε το ίδιο για τον συμμετέχοντα και για τα υπόλοιπα παιδιά. Πολλές φορές, αυτό που ο μιν ονόμαζε *παιχνίδι* οι δε μπορεί να το ονόμαζαν *πείραγμα*.

Η παρατήρηση με το *Πρωτόκολλο II* διήρκτησε 5 ημέρες. Κανονικά είχε σχεδιαστεί παρατήρηση για 7 ημέρες, αλλά λόγω ασθένειας του συμμετέχοντα δεν γινόταν να πραγματοποιηθούν. Συνολικά, η αρχική αξιολόγηση κράτησε 11 ημέρες ή αλλιώς 71 διδακτικές ώρες. Στο τέλος της αρχικής αξιολόγησης η ερευνήτρια είχε καταλήξει στο συμπέρασμα ότι ο συμμετέχων είχε δυσκολίες στο κοινωνικό τομέα. Ιδιαίτερα, αντιμετώπιζε δυσκολίες στο να προσεγγίσει και να επικοινωνήσει κατάλληλα με κάποιον από τους συμμαθητές του κυρίως στην ώρα του διαλείμματος. Επομένως η συμπεριφορά που αποφασίστηκε να τροποποιηθεί μέσα από την παρέμβαση ήταν αυτός ο **ακατάλληλος τρόπος έναρξης συζήτησης με άλλον μαθητή**. Η συμπεριφορά αυτή ονομάστηκε **συμπεριφορά – στόχος**.

Η φάση αυτή ολοκληρώθηκε με επιπλέον μελέτη της βιβλιογραφίας μιας και τώρα τα θέματα του συμμετέχοντα είχαν γίνει συγκεκριμένα.

## 2. Σχεδιασμός Δράσης

Με βάση τα αποτελέσματα της ανιχνευτικής φάσης, τα οποία θα αναλυθούν διεξοδικά στο κεφάλαιο Αποτελέσματα, η ερευνήτρια σχεδίασε την παρέμβαση. Ο σχεδιασμός ξεκίνησε τις τελευταίες μέρες της διαγνωστικής φάσης.

Η συγκεκριμένη δράση αποσκοπούσε στη βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή, με στόχο την διευκόλυνση του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής ζωής.

Οι στόχοι της δράσης ήταν:

- Να βελτιώσει ο μαθητής τις κοινωνικές του δεξιότητες.
- Να μειώσει τις ακατάλληλες συμπεριφορές.
- Να αυξήσει τις κατάλληλες συμπεριφορές.
- Να επικοινωνεί σωστά με τα υπόλοιπα παιδιά στο διάλειμμα

Η ερευνήτρια έκρινε ότι η μέθοδος των Κοινωνικών Ιστοριών θα ήταν ιδιαίτερα ταιριαστή στην περίπτωση του συμμετέχοντα καθώς το γλωσσικό του επίπεδο, το επίπεδο της κατανόησής του και το λεξιλόγιό του αξιολογήθηκαν ως ιδιαίτερα ανεπτυγμένα. Αυτές οι δεξιότητες θεωρούνται προαπαιτούμενες για να επιλέξουμε μία μέθοδο όπως αυτή για να βοηθήσουμε το παιδί. Παράλληλα, είναι γνώστη η αγάπη του μαθητή για τα βιβλία, τις ιστορίες, αλλά και την συγγραφή τους. Με αυτό το σκεπτικό, δημιουργήθηκε μία Κοινωνική Ιστορία με τίτλο «*Πώς συζητάω στο διάλειμμα με τα παιδιά του σχολείου*».

Η Ιστορία γράφτηκε με βάση τους κανόνες της Carol Gray όπως αναφέρθηκαν σε προηγούμενο σχετικό κεφάλαιο. Η ερευνήτρια εικονογράφησε την ιστορία χρησιμοποιώντας έτοιμες εικόνες από το διαδίκτυο και εικόνες που είχε επεξεργαστεί η ίδια μέσα από το πρόγραμμα της ζωγραφικής. Το μέγεθος των γραμμάτων ήταν 12 της γραμματοσειράς Times New Roman για να μοιάζει αυτό των βιβλίων και να του είναι οικείο. Η έκτασή της έφτασε τις 8 σελίδες (η σελίδα ήταν γραμμένη μόνο από την μία πλευρά). Η έκταση κρίθηκε κανονική καθώς και στην αποκωδικοποίηση ο μαθητής ήταν εξαιρετικά καλός. Οι προτάσεις ήταν σύντομες και τα βασικά σημεία τονίστηκαν. Ως ήρωας της ιστορίας παρουσιάστηκε ένα αγόρι με το όνομα του συμμετέχοντα. Μέσα στην ιστορία, εκτός από τις συνηθισμένες προτάσεις παρουσιάστηκαν και διάλογοι μεταξύ του ήρωα και ενός ακόμη μαθητή που αναπαριστούσαν όσα έλεγε η αφήγηση. Έγινε προσπάθεια να έχει η Ιστορία μία όμορφη εμφάνιση με ταιριαστά χρώματα και εικόνες.

Η ερευνήτρια, έκρινε ότι ο καλύτερος τρόπος εφαρμογής της Κοινωνικής Ιστορίας ήταν να εκτυπωθεί και να παρουσιαστεί σαν μικρό βιβλίο. Εκτυπώθηκε έγχρωμη και έγινε συρραφή της. Ο κύριος λόγος ήταν η αγάπη του συμμετέχοντα στα βιβλία. Αυτός ο τρόπος παρουσίασης ίσως του ήταν πιο οικείος και του τραβούσε το ενδιαφέρον. Βέβαια, ο μαθητής, έχει πολύ καλή σχέση και με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Παίζει αρκετά παιχνίδια και θα του ήταν εύκολο να τον χειριστεί. Κρίθηκε όμως ότι κατά πάσα πιθανότητα ο υπολογιστής ως μέσο και εργαλείο θα τραβούσε την προσοχή του και η Ιστορία θα ερχόταν σε δεύτερη μοίρα.

Παράλληλα, η ερευνήτρια έχοντας παρατηρήσει την ανάγκη του μαθητή να γνωρίζει το πρόγραμμα του εκ των προτέρων, σχεδίασε το δομημένο πρόγραμμα που θα ακολουθούσαν μαζί κατά την διάρκεια της παρέμβασης. Το πρόγραμμα αυτό θα το είχε ο μαθητής και θα το διάβαζε όποτε ένιωθε την ανάγκη. Τέλος, η ερευνήτρια ετοίμασε τις ερωτήσεις κατανόησης που θα απηύθυνε στο συμμετέχοντα όταν ολοκλήρωναν κάθε φορά την ανάγνωση της Ιστορίας.

### 3. Υλοποίηση Δράσης και Αναστοχασμός

Με την ολοκλήρωση της κατασκευής της Κοινωνικής Ιστορίας ξεκίνησε η παρέμβαση. Η πρώτη ημέρα της παρέμβασης ήταν στις 16 – 3 – 2015. Αρχικά, η δράση είχε σχεδιαστεί να διαρκέσει ένα κύκλο στον οποίο θα ολοκληρωνόταν και θα αξιολογούνταν. Τελικά, κατά την διάρκεια της παρέμβασης κρίθηκε αναγκαίο να υπάρξουν περισσότεροι κύκλοι όπως θα περιγραφούν παρακάτω. Σκοπός της παρέμβασης και όλων των κύκλων της, ήταν η μείωση την ακατάλληλης συμπεριφοράς που παρατηρήθηκε κατά την προσπάθεια του μαθητή να επικοινωνήσει με άλλους μαθητές, δηλαδή της συμπεριφοράς - στόχου.

Η διδασκαλία της Ιστορίας γινόταν μέσα στην τάξη σε ώρες που είχαν συμφωνηθεί με την δασκάλα, τους γονείς και τις ειδικότητες που δίδασκαν. Ο μαθητής επιθυμούσε να βρίσκεται μέσα στην τάξη καθώς η απομάκρυνσή του από αυτή θα τον καθιστούσε διαφορετικό, πράγμα που δεν ήθελε. Η ερευνήτρια για μία διδακτική ώρα απασχολούσε τον μαθητή με την διδασκαλία της Ιστορίας. Είχε φροντίσει να μην είναι κάποια ώρα που πραγματοποιείται κάποιο σημαντικό ή αγαπημένο για τον μαθητή γνωστικό αντικείμενο.

Στην αρχή της διδακτικής ώρας πραγματοποιούνταν συζήτηση με στόχο την ψυχολογική προετοιμασία του μαθητή για το μάθημα, έτσι ώστε να νιώθει οικεία και άνετα. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια διάβαζε την ιστορία στον μαθητή μία φορά. Όταν ολοκλήρωνε, την ιστορία την ξαναδιάβαζε μία φορά και ο μαθητής. Ο συμμετέχων είχε δίπλα του το δομημένο πρόγραμμα διδασκαλίας και κάθε φορά που ολοκληρωνόταν ένα από τα βήματα έβαζε δίπλα ένα τικ (✓). Αμέσως μετά, η ερευνήτρια απαντούσε στις ερωτήσεις του μαθητή σχετικά με αυτό που διάβασαν. Στη συνέχεια η ερευνήτρια έκανε τις δικές τις ερωτήσεις κατανόησης στον συμμετέχοντα με στόχο να καταλάβει τι κατανόησε ο μαθητής και τι του έμεινε από την ιστορία. Δινόταν επιβράβευση για τις σωστές απαντήσεις και διορθώνονταν οι λανθασμένες. Τα τελευταία δέκα λεπτά της διδακτικής ώρας, ο μαθητής ξεκουραζόταν και του δινόταν η ευκαιρία να συζητήσει για ότι τον απασχολούσε.

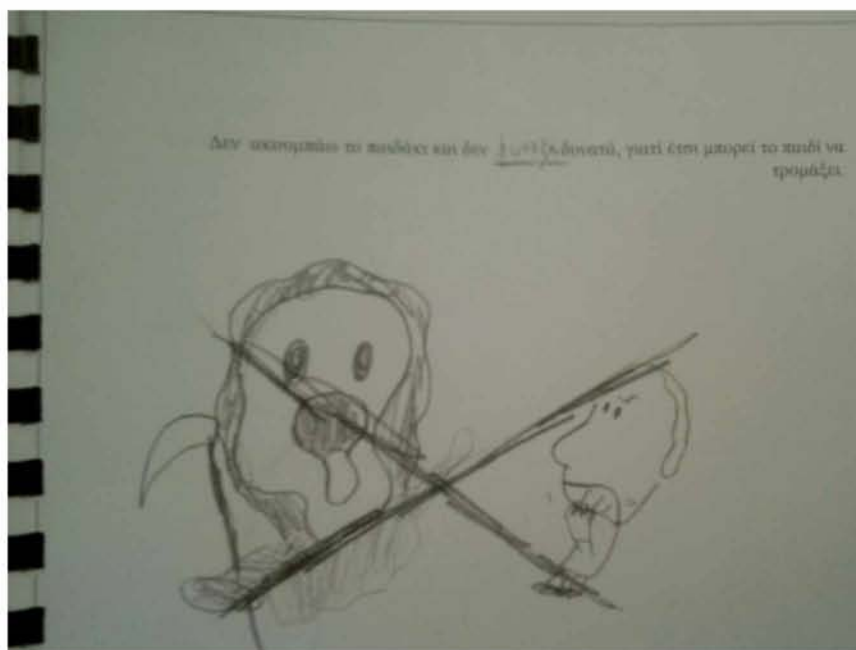
Κατά την διάρκεια της υπόλοιπης ημέρας, η ερευνήτρια παρέμενε στο σχολείο και αξιολογούσε την πορεία του μαθητή με το Πρωτόκολλο 2. Και πάλι αξιολογούνταν οι τρεις ενέργειες που αναφέρθηκαν. Έτσι ολοκληρώνοντας υπήρχε η πορεία των ενεργειών αυτών κατά την παρέμβαση.

Μετά από τρεις μέρες όπου η ερευνήτρια εφάρμοζε την Κοινωνική Ιστορία όπως περιγράφηκε παραπάνω παρατήρησε δύο πράγματα:

1. Ο μαθητής είχε κουραστεί να επαναλαμβάνει την ίδια ιστορία καθημερινά.
2. Η πρόοδος του, η οποία αξιολογούνταν με το Πρωτόκολλο 2 ήταν μικρή έως ελάχιστη.

Έτσι με βάση την αξιολόγηση των τριών αυτών ημερών η ερευνήτρια πέρασε στην φάση του Αναστοχασμού. Αποφασίστηκε η ολοκλήρωση αυτού του κύκλου και η έναρξη ενός δεύτερου. Η αξιολόγηση έδειξε ότι ο μαθητής αντιλαμβανόταν το περιεχόμενο αλλά δεν μπορούσε να το εφαρμόσει. Απαντούσε σε όλες τις ερωτήσεις σωστά, αλλά δεν μπορούσε να οικειοποιηθεί την ιστορία. Η επιλογή του ονόματός του ως πρωταγωνιστή της ιστορίας δεν επαρκούσε. Επίσης, για έναν μαθητή με ανεπτυγμένο το γλωσσικό του επίπεδο μία ιστορία που επαναλαμβάνεται μπορεί να γίνει κουραστική. Μετά από αναστοχασμό, αποφασίστηκε ότι η λύση στο πρόβλημα αυτό είναι να εμπλακεί ο μαθητής περαιτέρω με την ιστορία.

Έτσι ξεκίνησε ο δεύτερος κύκλος της έρευνας δράσης. Πλέον, η ερευνήτρια έφερε την Κοινωνική Ιστορία ξανά εκτυπωμένη έχοντας αφαιρέσει τις εικόνες. Εκμεταλλευόμενη το ταλέντο του μαθητή στην ζωγραφική, του ζήτησε να εικονογραφήσει ο ίδιος την ιστορία. Ο μαθητής δέχτηκε με ενθουσιασμό την ιδέα της ερευνήτριας και εικονογράφησε την ιστορία με δικές του εικόνες και υπέγραψε την ιστορία ως εικονογράφος. Ο μαθητής συνέχισε να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης. Καθώς οι μέρες περνούσαν οι ερωτήσεις τροποποιούνταν για να ανεβαίνει το επίπεδο δυσκολίας. Η διαδικασία αυτή κράτησε τρεις μέρες. Σε αρκετά σημεία, ο μαθητής τροποποίησε τις εικόνες της αρχικής ιστορίας και ζωγράφισε εύστοχα εικόνες που είχαν παρόμοιο περιεχόμενο όπως όμως τις είχε στο μυαλό του. Παραδείγματος χάρη, στην ιστορία υπήρχε μία πρόταση που έλεγε: «Προσπαθώ να μην ακουμπάω το συμμαθητή μου και δεν του φωνάζω δυνατά γιατί έτσι μπορεί το παιδί να τρομάξει». Όταν ο συμμετέχων κλήθηκε να το ζωγραφίσει άλλαξε την αρχική εικόνα και παρουσίασε τον εαυτό του σαν το γνωστό *Scream*, σαν φάντασμα που τρομάζει το παιδί. Αυτό αποδεικνύει ότι το νόημα της πράξης του το έχει κατανοήσει.



Στο πέρας των ημερών αυτών, παρατηρήθηκε μία σχετικά μικρή βελτίωση του μαθητή που παρουσιάζεται στα διαγράμματα του παρακάτω κεφαλαίου. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι ο μαθητής ένιωσε πως πρόκειται για την δική του ιστορία, την οικειοποιήθηκε και προσπάθησε να την εφαρμόσει. Βέβαια, η βελτίωση υπήρχε αλλά αντικειμενικά δεν μπορεί να κριθεί ικανοποιητική. Τα στοιχεία της αξιολόγησης προέρχονταν όπως και πριν από την χρήση του Πρωτόκολλου II που αξιολογούσε τις 3 συμπεριφορές αμέσως μετά την διδασκαλία της Κοινωνικής Ιστορίας.

Καθώς και πάλι η πρόοδος ήταν μικρή, η ερευνήτρια μετά από Αναστοχασμό αποφάσισε να υπάρξει και ένας τρίτος κύκλος με σκοπό να διατηρηθεί το ενδιαφέρον του μαθητή και να εμπλακεί περισσότερο με την Ιστορία. Στο κύκλο αυτό η ερευνήτρια παρουσίαζε την ιστορία στον μαθητή όπως την είχε εικονογραφήσει με την διαφορά ότι τώρα έλειπαν κάποιες σημαντικές λέξεις από την αφήγηση και οι διάλογοι. Ο μαθητής κλήθηκε να συμπληρώσει τα κενά αυτά. Ουσιαστικά πρόκειται για τις προτάσεις συμπλήρωσης που έχει αναφέρει η Carol Gray (partial sentences). Ο μαθητής και πάλι ανταποκρίθηκε στην νέα του εργασία και συμπλήρωσε τα κενά με τις σωστές λέξεις. Πάντα, στο τέλος ξαναδιαβαζόταν η ιστορία μία φορά για να την δούμε ολοκληρωμένα.



Επίσης, αποφασίστηκε σε αυτό τον κύκλο να υπάρξουν λεκτικές προτροπές από την ερευνήτρια προς τον συμμετέχοντα την ώρα του διαλείμματος. Οι προτροπές αυτές αφορούσαν την παρακίνηση του μαθητή να πραγματοποιήσει συνομιλία με κάποιον άλλον. Συχνά στο κύκλο αυτό η ερευνήτρια κατά την διάρκεια του διαλείμματος απευθυνόταν στον μαθητή:

- *Αν κουράστηκες ή βαρέθηκες μόνος σου μπορείς να παίξεις με κάποιο μαθητή.*
- *Ο Φ. Κάθεται μόνος του, θέλεις να του κάνεις παρέα;*
- *Θυμάσαι πριν που διαβάζαμε την ιστορία μας; Πώς είπαμε ότι πρέπει να μιλήσεις στην Σ.; Θέλεις να πάς;*

Παράλληλα και αυτό τον κύκλο η ερευνήτρια αξιολογούσε την πορεία των τριών ενεργειών του μαθητή με το *Πρωτόκολλο II*. Τα αποτελέσματα συγκριτικά με την πρώτη αξιολόγηση ήταν θετικά οπότε αποφασίστηκε να μην υπάρξει τέταρτος κύκλος.

Συνοπτικά λοιπόν, η παρέμβαση διήρκησε 9 ημέρες και χωρίστηκε σε τρεις κύκλους. Οι κύκλοι είχαν ίδιους στόχους οι οποίοι όμως επετεύχθησαν με διαφορετικά μέσα και τρόπους. Αν και αρχικά στο σχεδιασμό η παρέμβαση θα διαρκούσε 10 μέρες, αυτό δεν έγινε καθώς ο μαθητής θα κουραζόταν. Αν συνεχίζαμε, θα έπρεπε να δημιουργηθεί μία καινούρια ιστορία με ίσως διαφορετικούς στόχους.

#### 4. Αξιολόγηση Δράσης

Η φάση της αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια. Αρχικά, το πρώτο στάδιο αποτελούσε τριήμερη αξιολόγηση του μαθητή, αμέσως μετά τους τρεις κύκλους της παρέμβασης. Ακολουθούσε το Πάσχα, όπου ο μαθητής ξεκουράστηκε και απείχε από την επαφή με την Κοινωνική Ιστορία. Μετά τις διακοπές του Πάσχα, πραγματοποιήθηκε το δεύτερο στάδιο της αξιολόγησης. Το στάδιο αυτό κράτησε 10 ημέρες.

Το πρώτο στάδιο ξεκίνησε στις 1 - 4 - 2015 μέχρι τις 3 - 4 - 2015. Η αξιολόγηση αυτή πραγματοποιήθηκε αμέσως μετά την παρέμβαση. Χρησιμοποιήθηκε και πάλι το *Πρωτόκολλο II* και δεν δίνονταν καμία προτροπή στον μαθητή από την ερευνήτρια. Η παρατήρηση της κατάστασης ήταν καθαρά μη συμμετοχική. Πρέπει να τονίσουμε ότι σε αυτή την αξιολόγηση

συμμετείχε και ένας δεύτερος αξιολογητής. Ο αξιολογητής αυτός είχε γνώσεις σχετικά με την διαταραχή του αυτισμού. Για μία μέρα πριν τις τρεις ημέρες της αξιολόγησης έγινε μία πιλοτική αξιολόγηση από τον δεύτερο αξιολογητή. Ο σκοπός της πιλοτικής αυτής ημέρας ήταν να κατανοήσει τις ενέργειες που αξιολογεί μέσα από το πρωτόκολλο αλλά και να βεβαιωθούμε ότι τις έχουμε ορίσει με τον ίδιο τρόπο.

Καθώς είχε σημασία να δούμε για πόσο χρονικό διάστημα μπορούσε ο συμμετέχων να θυμάται και να ακολουθεί τα όσα έμαθε με την βοήθεια της Κοινωνικής Ιστορίας αποφασίστηκε να υπάρξει και ένα δεύτερο επίπεδο αξιολόγησης. Μετά τις διακοπές του Πάσχα από τις 23 – 4 – 2015 μέχρι τις 7 – 5 – 2015 πραγματοποιήθηκε παρατήρηση των διαλειμμάτων από την ερευνήτρια για να δούμε την πορεία των τριών και πάλι ενεργειών μετά από ένα μεγάλο διάστημα από την διδασκαλία της Κοινωνικής Ιστορίας.

Τα αποτελέσματα όλων των αξιολογήσεων και της παρέμβασης θα παρουσιαστούν στο επόμενο κεφάλαιο.

## **5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **5.1. Εισαγωγή**

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει η παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά την διάρκεια όλων των σταδίων της έρευνας δράσης. Στόχος είναι η επεξεργασία του υλικού και η οργάνωσή του έτσι ώστε να μπορούμε να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα. Αποτελέσματα υπήρχαν σε όλες τις φάσεις της έρευνας και η ύπαρξη τους εξυπηρετούσε διαφορετικό σκοπό. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων θα γίνει με διαφορετικό τρόπο σε κάθε στάδιο.

Για την επεξεργασία των αποτελεσμάτων του πρώτου σταδίου της έρευνας, Ανίχνευση των δυσκολιών του μαθητή, επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση του υλικού. «Πρόκειται για μία κυκλική, αναστοχαστική διαδικασία, που προσεγγίζει το υλικό με στόχο να παραχθούν νέες ιδέες και ερμηνευτικά σχήματα. Οι θεματικές κατηγορίες αναδύονται επαγωγικά κατά την διάρκεια της προσπάθειας να συνοψιστεί το υλικό και να ερμηνευτεί, με στόχο την παραγωγή νοήματος» (Σαραφίδου, 2011:66). Συγκεκριμένα, το υλικό προς επεξεργασία προέρχεται από το ημερολόγιο της ερευνήτριας, τις συνεντεύξεις και τα

πρωτόκολλα παρατήρησης. Πρόκειται λοιπόν, για υλικό σε μορφή κειμένου το οποίο οργανώθηκε μέσα από την θεματική ανάλυσή του.

Μετά την θεματική ανάλυση του υλικού του πρώτου σταδίου, προέκυψαν δύο ευρύτερες θεματικές κατηγορίες οι οποίες περιελάμβαναν επιμέρους υποκατηγορίες. Αρχικά, διατρέχοντας το υλικό αναδύθηκε μία θεματική κατηγορία που σχετιζόταν με τις ενέργειες που επηρέαζαν τον συμμετέχοντα και προέρχονταν από το περιβάλλον του. Η θεματική αυτή κατηγορία ονομάστηκε *Παράγοντες που επηρεάζουν το μαθητή*. Καθώς η ερευνήτρια είχε πρόσβαση μόνο στο χώρο του σχολείου οι παράγοντες που καταγράφηκαν να επηρεάζουν τον μαθητή, ήταν μόνο δύο. Ο κάθε ένας αποτελούσε μία υποκατηγορία της θεματικής αυτής. Πρώτον είχαμε την υποκατηγορία *Ενέργειες Εκπαιδευτικών* και δεύτερον υπήρχε η υποκατηγορία *Ενέργειες Συμμαθητών*.

Εκτός από αυτή την πρώτη θεματική κατηγορία με τις υποκατηγορίες της, μέσα από το υλικό προέκυψε και μία δεύτερη κατηγορία. Ονομάστηκε *Συμπεριφορά του Μαθητή*. Η συγκεκριμένη θεματική αφορούσε όλες τις ενέργειες του παιδιού. Καθώς όμως μέσα στην κατηγορία αυτή υπήρχαν διαφορετικές πληροφορίες που σχετίζονταν με το συμμετέχοντα απαιτούνταν περαιτέρω κατηγοριοποίησή τους. Έτσι προέκυψαν έξι υποκατηγορίες. Αρχικά, έχουμε την υποκατηγορία *Γλωσσική επικοινωνία*. Έπειτα, μέσα από το υλικό προέκυψαν και οι υποκατηγορίες *Γνωστικές Δεξιότητες* και *Η συμπεριφορά μέσα στην τάξη*. Η επόμενη υποκατηγορία αφορούσε τον ελεύθερο χρόνο του συμμετέχοντα και είχε τίτλο *Τα Ενδιαφέροντα*. Τέλος, στην θεματική αυτή κατηγορία περιλαμβάνονταν άλλες δύο υποκατηγορίες. *Η Ακατάλληλη Συμπεριφορά* και οι *Κοινωνικές δεξιότητες*. Συνοπτικά λοιπόν, το σχήμα που προέκυψε από το υλικό ήταν το εξής:

1<sup>1</sup> Θεματική κατηγορία : *Παράγοντες που επηρεάζουν τον μαθητή*.

Υποκατηγορίες : 1.1 *Ενέργειες Εκπαιδευτικών*

1.2 *Ενέργειες Συμμαθητών*

## 2<sup>η</sup> Θεματική Κατηγορία: Συμπεριφορά του Μαθητή

Υποκατηγορίες : 2.1 Γλωσσική επικοινωνία

2.2 Γνωστικές δεξιότητες

2.3 Συμπεριφορά μέσα στην τάξη

2.4 Ενδιαφέροντα

2.5 Ακατάλληλη συμπεριφορά

2.6 Κοινωνικές Δεξιότητες

Στη συνέχεια, με την ολοκλήρωση της παρουσίασης των αποτελεσμάτων στο στάδιο της Ανίχνευσης θα γίνει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων κατά την διάρκεια της παρέμβασης αλλά και της τελικής αξιολόγησης. Τα συγκεκριμένα δεδομένα είναι ποσοτικά καθώς πρόκειται για ποσοστά και θα παρουσιαστούν σε αυτή τη μορφή και μέσα από διαγράμματα.

### **5.2. Αποτελέσματα Αρχικής Αξιολόγησης**

Στη πρώτη φάση της έρευνας πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση για την ανίχνευση των αναγκών του μαθητή. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αυτής είναι ιδιαίτερα σημαντικά καθώς επηρέασαν τον τρόπο με τον οποίο οργανώθηκε η παρέμβαση στη συνέχεια. Οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν επηρέασαν τις επιλογές της ερευνήτριας τόσο για την δημιουργία της Κοινωνικής Ιστορίας όσο και για την μεθοδολογία εφαρμογής της. Στο σημείο αυτό, θα δούμε την θεματική ανάλυση των αποτελεσμάτων της διαγνωστικής αξιολόγησης μέσα από κάθε κατηγορία και υποκατηγορία όπως αυτές προέκυψαν.

## ➤ 1<sup>η</sup> Θεματική Κατηγορία

Η πρώτη θεματική κατηγορία περιγράφει τους παράγοντες στο περιβάλλον του συμμετέχοντα οι οποίοι τον επηρέαζαν καθημερινά. Ήταν ένα αρκετά σημαντικό κομμάτι στην Ανίχνευση καθώς το περιβάλλον και οι επιρροές που δέχονταν από εκεί διαμόρφωναν τον τρόπο που δούλευε, επηρέαζαν την ψυχική του κατάσταση και την ζωή του στο σχολείο. Όπως αναφέρθηκε υπήρχαν δύο υποκατηγορίες.

### 1.1 Ενέργειες Εκπαιδευτικών

Η πρώτη αυτή υποκατηγορία περιγράφει το διδακτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εργαζόταντο παιδί. Σχετίζεται με την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος από μεριάς τους αλλά και τα μέτρα που έλαβαν για να τον ενισχύσουν μέσα στην σχολική κοινότητα. Το πλαίσιο αυτό αποτελούσαν δύο εκπαιδευτικοί. Η δασκάλα της γενικής τάξης και η δασκάλα της παράλληλης στήριξης. Ήταν σημαντικό για την ερευνήτρια να γνωρίζει μέσα από την αρχική αυτή αξιολόγηση τον τρόπο με τον οποίο δούλευε το παιδί τόσο καιρό. Προκειμένου να προσαρμόσει ανάλογα και την παρέμβαση.

Τα αποτελέσματα της παρατήρησης έδειξαν ότι η εκπαιδευτικός της γενικής τάξης έκανε προσπάθειες να δημιουργήσει ένα ευχάριστο κλίμα μέσα στην τάξη, όπου θα γινόταν αποδεκτός και ο συμμετέχων. Αυτό βέβαια περιορίζονταν μόνο σε ελάχιστες συζητήσεις μέσα στην τάξη και σχόλια προς το μαθητή. Με περισσότερη συζήτηση και αν μπορούσε να δοθεί διακριτικά μία εξήγηση για την συμπεριφορά του συμμετέχοντα ίσως η τάξη έδειχνε κατανόηση και συμπεριφερόταν με ένα διαφορετικό τρόπο προς τον συμμετέχοντα. Σίγουρα η δήλωση, «ο συμμαθητής σας έχει ένα πρόβλημα και πρέπει να τον σεβόμαστε» δεν αγγίζει ουσιαστικά το τυπικό παιδί και δεν τον πείθει να αλλάξει την συμπεριφορά του. Τα παιδιά τον αντιμετώπιζαν σκληρά πολλές φορές, κάποιοι έδειχναν να τον φοβούνται ενώ άλλη τον κορόιδευαν και διασκέδαζαν με τις αντιδράσεις του.

Σε σχέση με την διδακτική μεθοδολογία που ακολουθούσε η εκπαιδευτικός, φαίνεται να μην παρουσίαζε κάποια ελαστικότητα στην διδασκαλία από την άποψη της άμεσης αλλαγής της διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες και την κατάσταση του τμήματος, αλλά ούτε να ακολουθούσε κάποιο δομημένο πρόγραμμα για να βοηθήσει τον μαθητή όπως σε

περιπτώσεις παιδιών με ΔΑΦ. «Η οργάνωση της ακολουθίας των δραστηριοτήτων ή των βημάτων μία δραστηριότητας... χρειάζεται να ταιριάζει με την προτίμηση των παιδιών με αυτισμό για ρουτίνες και προβλεψιμότητα των γεγονότων» (Μαυροπούλου, 2011: 104).

Κυρίως, η ερευνήτρια παρατήρησε ότι δεν δίνονταν στο συμμετέχοντα η επιβράβευση και το κίνητρο. Συχνά, ακόμα και όταν σήκωνε το χέρι του δεν του έδινε η εκπαιδευτικός το λόγο. Η παραγκώνιση του αυτή την στιγμή που αναζητούσε κοινωνική αποδοχή μπορεί να του δημιουργούσαν περαιτέρω άγχος και ανασφάλεια για την εικόνα που προβάλλει προς την τάξη. Επίσης, παρά το γεγονός ότι η τάξη δούλευε κάποιες φορές ομαδοσυνεργατικά, δεν γινόταν καμία προσπάθεια να του ανατεθεί κάποιος ρόλος ή να τον εμπλέξει η εκπαιδευτικός με οποιοδήποτε τρόπο. Μία προσπάθεια σε αυτό το κομμάτι ίσως βοηθούσε τις σχέσεις των παιδιών και καλυτέρευε τα πράγματα και στην αυλή. Η συγκεκριμένη προσέγγιση από την μεριά της δασκάλας κατά πάσα πιθανότητα θα οφείλονταν και στο γεγονός ότι επαναπαύτηκε με την έλευση της παράλληλης στήριξης. Θεώρησε ότι το έργο της σταματάει εκεί που αρχίζει της ειδικής παιδαγωγού και όχι ότι εμπλέκεται με αυτό. Από τα σχόλια της μπορούμε να συμπεράνουμε ότι δεν προσπάθησε να ενημερωθεί σχετικά με την διαταραχή πόσο μάλλον να εφαρμόσει κάποια μέθοδο κατάλληλη για την περίπτωση.

Απόσπασμα από συνέντευξη:

*«Ερευνήτρια: Χρειάστηκε να διαφοροποιήσετε την διδασκαλία σας με οποιοδήποτε τρόπο;*

*Εκπαιδευτικός γενικής: Όχι, όχι.. Ο Β. προσαρμόστηκε στις μεθόδους μου, στην τάξη και στις συνήθειες μας»*

Από την άλλη, η έλευση της παράλληλης στήριξης βοήθησε αρκετά τον συμμετέχοντα καθώς τώρα δούλευε σε ένα πιο ατομικό πλαίσιο που δεν φάνταζε τόσο χαώδες όσο ολόκληρη η τάξη. Με την ειδική παιδαγωγό, δεν ακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα παρόλο που είναι αρκετά βοηθητικό να δομηθεί ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα για τον μαθητή με ΔΑΦ με βάση την εξατομικευμένη αξιολόγηση και διδασκαλία (Μαυροπούλου, 2011). Γνωστικά προσπαθούσαν να ακολουθήσουν την τάξη και κοινωνικά προσπαθούσε να του δώσει ευκαιρίες να αλληλεπιδράσει με άλλα παιδιά. Δεν έγινε καμία προσαρμογή του

περιβάλλοντος της τάξης. Σίγουρα, μία Γωνιά Ηρεμίας θα βοηθούσε το παιδί να ηρεμήσει όταν έχει κάποια έκρηξη θυμού ή άγχος. Δεν φάνηκε να χρησιμοποιεί καμία κάποιο μέσο η υλικό παρά μόνο τα βιβλία και κάποιες φορές τον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Απόσπασμα από συνέντευξη:

Ειδική παιδαγωγός:

*«Ο Β. είναι αρκετά καλά στο γνωστικό του επίπεδο, αλλά κοινωνικά χρειάζεται πολύ δουλειά... προσπαθώ να το συζητάω μαζί του και μιλάμε με τα άλλα παιδιά, αλλά συχνά με την συμπεριφορά του είναι δύσκολο»*

## **1.2 Ενέργειες Συμμαθητών**

Η δεύτερη υποκατηγορία σχετίζεται με την αντιμετώπιση που έχει ο Β. από του συμμαθητές του. Αφορά τις σχέσεις που ανέπτυξαν και τον τρόπο συμπεριφοράς τους προς τον συμμετέχοντα. Πρόκειται για τις πράξεις των υπόλοιπων μαθητών, την επικοινωνία τους και την συμπεριφορά τους προς τον μαθητή με την διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Η ερευνήτρια εστίασε ιδιαίτερα και σε αυτή την υποκατηγορία καθώς σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική του θέση άρα και με τις κοινωνικές του δεξιότητες τις οποίες θέλαμε να βελτιώσουμε μέσα από την παρέμβαση.

Μέσα από το Κοινωνιόγραμμα που σχηματίστηκε με βάση τις φιλίες των μαθητών μέσα στην τάξη, φάνηκε ότι ο Β. ήταν κοινωνικά απομονωμένος. Κανένας δεν το επέλεξε ως φίλο του. Αλλά αυτό είναι και κάτι που γίνεται φανερό στην τάξη και στο διάλειμμα. Συνοπτικά, οι υπόλοιποι μαθητές του σχολείου έβλεπαν τον συμμετέχοντα σαν κάτι τελείως διαφορετικό και μακρινό από αυτούς. Κάποιοι έδειχναν κατανόηση, κάποιοι όχι. Μερικοί τον φοβούνταν και μερικοί τρόμαζαν. Όσοι τον πλησίαζαν το έκαναν με απώτερο σκοπό να τον κοροϊδέψουν και να διασκεδάσουν. Συχνά ο μαθητής αποτελούσε το «θέαμα» στη σχολική αυλή. Στα παιδιά δεν είχε γίνει καμία ενημέρωση και δεν είχε δοθεί καμία εξήγηση για αυτό που αντιμετώπιζε ο συμμαθητής τους. Ήταν μάλλον εύλογο να αντιδράσουν με τον τρόπο που το έκαναν καθώς δεν είχε γίνει καμία ευαισθητοποίηση σε τέτοια ζητήματα. Ας μην ξεχνάμε ότι τα παιδιά είναι αρκετά σκληρά όταν το θέλουν. Είναι φυσικό οι αντιδράσεις αυτές να αποθαρρύνουν τον μαθητή από την προσπάθεια να επικοινωνήσει μαζί τους.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο της ερευνήτριας:

*«Κυρία μην πιάνεται τον Β. είναι πάντα με σάλια και δαγκώνει το χέρι του...»*

*«Κυρία αφήστε τον, αυτός έτσι κάνει... Αυτό του αρέσει...»*

*«Να τον πάρετε από εδώ, εγώ δεν θέλω να με ακουμπάει....»*

## ➤ **2<sup>η</sup> Θεματική Κατηγορία**

Η εικόνα της δεύτερης θεματικής κατηγορίας απαρτίζεται από όλες τις υποκατηγορίες της. Όπως αναφέρθηκε αφορά τις πράξεις του ίδιου του μαθητή. Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται οι ενέργειες και οι πράξεις που προέρχονται από τον ίδιο τον συμμετέχοντα και περιγράφουν την εικόνα του μέσα στο σχολείο. Σχετίζονται με την κατάστασή του σε όλα τα επίπεδα, την συμπεριφορά του, τις σχέσεις και τα ενδιαφέροντά του, τα ελλείμματα και τις δυνατότητές του στους διάφορους τομείς. Η *Συμπεριφορά του Μαθητή* λοιπόν, συμπληρώνεται σταδιακά μέσα από κάθε υποκατηγορία και μας βοηθά να δημιουργήσουμε μια συνολική εικόνα.

### **2.1 Γλωσσική Επικοινωνία.**

Η πρώτη αυτή υποκατηγορία αφορά την περιγραφή των γλωσσικών δεξιοτήτων του συμμετέχοντα. Μας ενδιαφέρει ποιο είναι το επίπεδο του στην κατανόηση, την αποκωδικοποίηση, την παραγωγή και άλλες επιμέρους περιοχές της γλωσσικής επικοινωνίας.

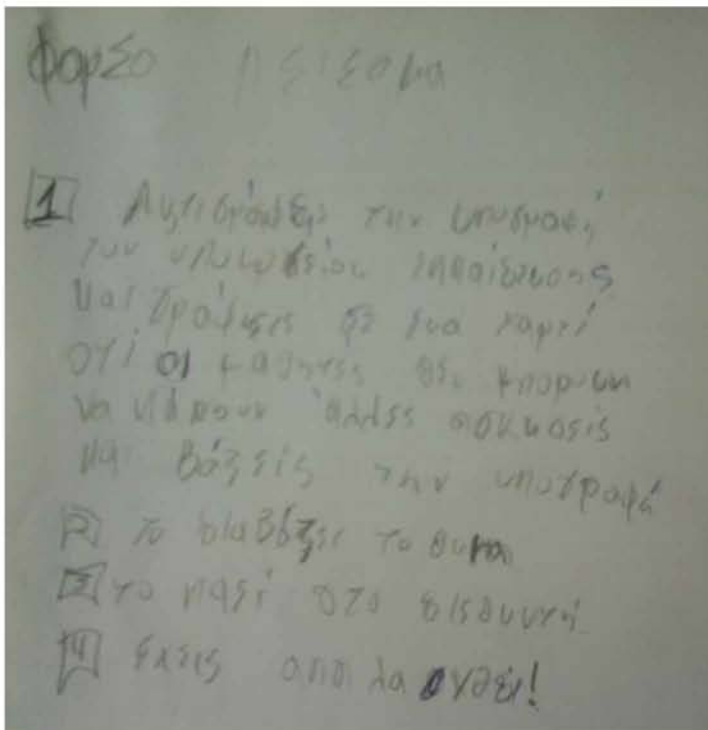
Οι ικανότητες του συμμετέχοντα σε γλωσσικά ζητήματα κρίθηκαν από όλες τις πηγές πληροφόρησης της ερευνήτριας (4 συνεντεύξεις και παρατήρηση πολλών ημερών) αρκετά καλές. Ο συμμετέχων επικοινωνούσε λεκτικά, όποτε το ήθελε, με επιτυχία. Αν και χρησιμοποιούσε λανθασμένα ορισμένες λέξεις, η συνεννόηση πάντα ήταν επιτυχής. Μπορούσε να συμμετέχει σε μία συζήτηση, όταν τον ενδιαφέρει, για ικανοποιητικό χρονικό διάστημα.



Απόσπασμα από το ημερολόγιο της ερευνήτριας:

*«Όταν συζητάει για κάτι που τον ενδιαφέρει, είναι προσηλωμένος, η στάση του σώματος του αλλάζει, προβάλλει επιχειρήματα, επιτυγχάνεται ποιοτική συζήτηση..»*

Γνωρίζουμε άλλωστε και από την βιβλιογραφία ότι σε άτομα με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό οι γλωσσικές δεξιότητες είναι ικανοποιητικές. « Το εύρος των μειονεκτημάτων στην επικοινωνία του αυτιστικού ατόμου είναι πολύ εντυπωσιακό [...] ως το παιδί με Asperger που διακρίνεται για την ευχερή αλλά, παράδοξη ομιλία» (Happé, 1998:80). Ο μαθητής φαίνεται να είχε ιδιαίτερη κλίση, όπως έχει αναφερθεί, στην συγγραφή διηγημάτων με φανταστικό περιεχόμενο. Ωστόσο η εικόνα του γραπτού του, τα ορθογραφικά του λάθη, η έλλειψη τόνων και αρκετές φορές η λάθος σύνταξη δημιουργούσαν μία εικόνα μαθητή με χαμηλές επιδόσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου. Το περιεχόμενο, οι ιδέες και το λεξιλόγιο όμως είναι σε ικανοποιητικά επίπεδα. Συνήθως ολοκλήρωνε μόνος του τις εργασίες που ήθελε και μάλιστα πολύ γρήγορα.



Οι παραπάνω πληροφορίες κρίνονται ιδιαίτερα χρήσιμες, όχι μόνο γιατί μας παρουσίασαν την εικόνα του μαθητή στα γλωσσικά μαθήματα, αλλά και γιατί βοήθησαν την ερευνήτρια να σχεδιάσει μία Κοινωνική Ιστορία ανάλογη του γλωσσικού επιπέδου του μαθητή. Εφόσον, η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε εμπεριέχει κείμενο, απαιτείται ο συμμετέχων να είναι σε θέση να το κατανοήσει και να το επεξεργαστεί. Κρίνεται λοιπόν σημαντικό η Κοινωνική Ιστορία που θα δημιουργηθεί από την ερευνήτρια να είναι στο αντίστοιχο επίπεδο γλωσσικά αλλά και πάλι να μην χάνει σε περιεχόμενο και δομή. Δόθηκε έμφαση στο λεξιλόγιο και η έκταση της ήταν μεγαλύτερη από ότι συνήθως καθώς είδαμε ότι ο συμμετέχων μπορούσε να ανταποκριθεί σε αυτές τις παραμέτρους. Επίσης αυτή η διαγνωστική αξιολόγηση επηρέασε και τους διαδοχικούς κύκλους της έρευνας δράσης. Στον 3<sup>ο</sup> κύκλο παραδείγματος χάρη, αποφασίστηκε, εφόσον φάνηκε από την αξιολόγηση ότι είναι δυνατόν, να συμπληρώσει ο μαθητής κάποιες προτάσεις από τις οποίες είχαν αφαιρεθεί λέξεις (partial sentences). Οι συγκεκριμένες προτάσεις είναι σαφέστατα πιο απαιτητικές σαν διαδικασία, καθώς ο μαθητής δεν λαμβάνει μόνο πληροφορία αλλά μπαίνει και στην διαδικασία να σκεφτεί και να συμπληρώσει το νόημα.

## **2.2 Γνωστικές Δεξιότητες**

Στη συγκεκριμένη υποκατηγορία, όπως βλέπουμε και από την ονομασία της, εντάσσονται χαρακτηριστικά του συμμετέχοντα που αφορούν το γνωστικό του επίπεδο. Όλες οι γνωστικές δεξιότητες που παρατήρησε η ερευνήτρια κατά την διάρκεια του πρώτου σταδίου. Παραδείγματος χάρη, συλλέχθηκαν πληροφορίες σχετικά με την μνήμη, την προσοχή και τον τρόπο σκέψης του μαθητή.

Τα αποτελέσματα και πάλι έδειξαν ότι και οι γνωστικές του δεξιότητες βρίσκονταν σε ικανοποιητικό επίπεδο. Πέρα από το γεγονός ότι μπορούσε να κατανοήσει και να επεξεργαστεί τα κείμενα του βιβλίου του και να αναγνώσει καλύτερα από τα άλλα παιδιά της ηλικίας του, είχε μία αρκετά καλή αντίληψη των πραγμάτων. Επίσης, ήταν σε θέση να συγκεντρώνεται σε θέματα και εργασίες που τραβάν το ενδιαφέρον του και να τα παρακολουθεί με προσοχή. Η προσήλωση στα πράγματα που τον ενδιαφέρουν είναι μάλλον εύλογη, καθώς όλα τα παιδιά εστιάζουν την προσοχή τους σε αυτό που τους ενδιαφέρει. Συχνά ανακαλούσε λεπτομέρειες για τα ζητήματα που τον αφορούν και συνολικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι είχε καλή οπτική και ακουστική μνήμη. Οι πληροφορίες αυτές

λειτούργησαν όπως και πριν θετικά στη προσπάθεια δημιουργίας της Ιστορίας αλλά και στον τρόπο εφαρμογής της. Με βάση τα παραπάνω η ερευνήτρια προετοιμάστηκε καλύτερα σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας του μαθητή.

Απόσπασμα από την συνέντευξη της ειδικής παιδαγωγού:

*«Ο Β. έχει αρκετά καλή αντίληψη του τι πρέπει να κάνει. Επίσης αν έχει να ολοκληρώσει κάποιο διήγημα από αυτά που γράφει ή μία ζωγραφιά τότε προσηλώνεται και δεν ακούει γύρω του»*

### **2.3 Συμπεριφορά μέσα στη τάξη**

Η υποκατηγορία αυτή περιλαμβάνει την συμπεριφορά του μαθητή μόνο μέσα στο χώρο της σχολικής αίθουσας και κατά την διάρκεια του μαθήματος. Περιγράφεται η συμμετοχή του στο μάθημα, η επαφή του με τα μαθήματα, η θέση του μέσα στην τάξη μέχρι και ο τρόπος που κάθεται.

Τα αποτελέσματα σχετικά με την εικόνα του μαθητή μέσα στην τάξη, έδειξαν ένα παιδί που μπορούσε να συμμετέχει και να δουλεύει όποτε ήταν ήρεμο και ξεκούραστο. Άλλωστε, η προσήλωση του όπως αναφέρθηκε ήταν μεγάλη αν κάτι του κεντρίσει το ενδιαφέρον. Επέλεγε να κάθεται μόνος (συνήθως σε περιέργες στάσεις), να μην συνεργάζεται με άλλα άτομα και μην κάνει δραστηριότητες ή και ολόκληρο ένα μάθημα εάν δεν του άρεσε. Αν και καθόταν σε ομάδα, δεν ήθελε να συνεργάζεται μαζί τους. Η απομόνωση είναι άλλωστε κάτι που συναντούμε συχνά σε παιδιά με ΔΑΦ. Η επικοινωνία τους χαρακτηρίστηκε αρκετά δύσκολη. Αυτό είχε να κάνει τόσο με τις διαφορετικές ιδέες και απόψεις που είχαν μεταξύ τους, αλλά και με πιο απλά ζητήματα όπως ο ρυθμός με τον οποίο δουλεύουν. Επρόκειτο για αρκετά διαφορετικά παιδιά που δεν φαίνεται να ταίριαζαν σαν χαρακτήρες. Δεν πρέπει να «φορτώνουμε» κάθε χαρακτηριστικό του μαθητή στην διαταραχή του, αλλά να θυμόμαστε ότι και σαν άτομο είχε τα δικά του χαρακτηριστικά. Συχνά δεν ήταν σε θέση να αντιληφθεί με ποιόν τρόπο τον βλέπουν οι υπόλοιποι συμμαθητές του ή τι πιστεύουν για αυτόν, πράγμα που συναντάμε σε παιδιά στο φάσμα του αυτισμού ή θεωρούσε ότι έχουν μία αρνητική εικόνα για αυτόν γεγονός που δεν μπορούσε να διαχειριστεί.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο της ερευνήτριας:

*«Ο Β. προετοιμάζεται για την επόμενη ώρα. Κάνει επανάληψη την ιστορία γράφοντας σε ένα φύλλο δίπλα του τα βασικά σημεία. Όταν το ολοκληρώνει το ξαναδιαβάζει. Ξαφνικά αγχώνεται, ψάχνει την ειδική παιδαγωγό, της λέει κάτι στο αυτί. Αυτή του απαντάει:*

- *Όχι, κανένας δεν θα το νομίζει αυτό..*
- *Μπορεί όμως να το νομίζουν.*
- *Όχι, όλοι ξέρουν ότι διάβασες και μπορείς να σκεφτείς μόνος σου*
- *Εγώ πάντως δεν έχω σκονάκι*

*Ο μαθητής βρίσκεται σε κατάσταση άγχους μέχρι η ειδική παιδαγωγός να πει σε όλους και την δασκάλα γενικής ότι αυτό που έφτιαζαν δεν είναι σκονάκι »*

Οι αντιδράσεις σχετικά με τις αλλαγές ήταν ήπιες σε αντίθεση με τα απροειδοποίητα τεστ τα οποία δεν άντεχε καθώς του προκαλούσαν σύγχυση και κατέληγε να έχει βίαιη συμπεριφορά. Ένα ακόμη αναμενόμενο στοιχείο «Συμπτώματα: 6.Αντίσταση στην αλλαγή περιβάλλοντος.....10.Αντιδράσεις άγχους» (Κωστανταρέα,1998:158). Αυτό οδήγησε την ερευνήτρια στο να δημιουργήσει ένα καθημερινό πρόγραμμα που συμπεριλαμβάνει την Κοινωνική Ιστορία αλλά και τις διαδικασίες εφαρμογής της, έτσι ώστε να διευκολύνει τον μαθητή. Με αυτό τον τρόπο ήξερε τι θα ακολουθήσει και μπορούσε με μεγαλύτερη ευκολία να διαχειριστεί την δραστηριότητα.

## **2.4 Τα Ενδιαφέροντα**

Τα ενδιαφέροντα του συμμετέχοντα είναι μία υποκατηγορία στην οποία εντάχθηκαν όλες οι δραστηριότητες του μαθητή οι οποίες πραγματοποιούνται στον ελεύθερο χρόνο του. Πρόκειται για ένα αρκετά δραστήριο άτομο με μία ποικιλία ενδιαφερόντων. Παραδείγματος χάρη, η μεγαλύτερη αγάπη του είναι η συγγραφή βιβλίων. Ασχολείται με το περιεχόμενο, την εμφάνιση του βιβλίου, την εκτύπωσή του και όλα τα ζητήματα που αφορούν ένα βιβλίο μέχρι και την διαφήμισή του. Επίσης ασχολείται και με την εικονογράφηση. Γενικά η ζωγραφική αποτελεί το δεύτερο μεγάλο κομμάτι των ενδιαφερόντων του. Παρακολουθούσε μαθήματα, αφιέρωνε αρκετό χρόνο ενώ η ζωγραφική λειτουργούσε χαλαρωτικά και σε στιγμές άγχους. Τέλος, ασχολούνταν με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και με τα παιχνίδια σε αυτόν, σε βαθμό

που απαιτείται προσοχή και έλεγχος από τους γονείς, αλλά και με τον Προσκοπισμό όπου και του αρέσει να οργανώνουν δραστηριότητες και να κάνουν περιπάτους στη φύση.

Όλα αυτά βοήθησαν την ερευνήτρια να γνωρίσει τον μαθητή καλύτερα και να ξεκινάει την ψυχολογική του προετοιμασία πριν την διδασκαλία της Κοινωνικής Ιστορίας με έναν τρόπο πιο ευχάριστο για τον μαθητή.

Απόσπασμα από τα λόγια του συμμετέχοντα:

*«Η ζωγραφική δεν πηγάζει ούτε από το μυαλό, ούτε από την ψυχή, αλλά από την καρδιά. Εγώ από εκεί νομίζω ότι έρχεται»*



## 2.5 Ακατάλληλη Συμπεριφορά

Πρόκειται για μία υποκατηγορία που συγκεντρώνει τις συμπεριφορές του μαθητή που κρίνονται ακατάλληλες για το χρόνο και το πλαίσιο μέσα στο οποίο υπήρχαν. Ακατάλληλες συμπεριφορές χαρακτηρίστηκαν όσες συνέβησαν μέσα στο χώρο του σχολείου και διαταράσσουν την σχολική ζωή, όσες πράξεις του συμμετέχοντα δυσχέραιναν τις διαπροσωπικές του σχέσεις και όποια ενέργειά του τον καθιστούσε θέαμα στο σχολικό περιβάλλον. Θα λέγαμε ότι η ακατάλληλη συμπεριφορά του μαθητή υπήρχε σε τέσσερις τομείς:

- Κοινωνική συνδιαλλαγή
- Στερεοτυπικές Συμπεριφορές
- Εκρήξεις Θυμού
- Σεξουαλική Συμπεριφορά

Το πρώτο θα αναλυθεί διεξοδικά σε παρακάτω υποκατηγορία. Για τα υπόλοιπα τρία θα γίνουν αναφορές εδώ.

Όπως περιγράφηκε και στο προφίλ του συμμετέχοντα, ο μαθητής όταν κουραζόταν, όταν βαριόταν ή τις στιγμές που ένιωθε αμηχανία και άγχος στερεοτυπούσε με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Δάγκωνε το χέρι του, κουνούσε το άλλο του χέρι σαν φτερό και συχνά και το σώμα του μπρος - πίσω. Κάποιες φορές παράλληλα με όσα αναφέρθηκαν μουρμούριζε, τραγουδούσε ή φώναζε. Η συνήθεια αυτή, δεν μπόρεσε να εξαλειφτεί με τα χρόνια και πλέον είναι σε μία ηλικία που δύσκολα θα την αφήσει πίσω του. Οι γονείς του και οι εκπαιδευτικοί που κατά καιρό του δίδασκαν πρότειναν διάφορες λύσεις οι οποίες δεν λειτούργησαν. Την στιγμή αυτή όμως η συμπεριφορά του αυτή τραβάει τα βλέμματα των παιδιών σαν κάτι περίεργο και τρομακτικό. Πολλά από τα παιδιά ακόμη και μέσα στην τάξη θα κοροϊδέψουν την κίνηση αυτή και θα τον φέρουν σε δύσκολη θέση. Η κατάσταση αυτή δυσχεραίνει σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική του επαφή με τα υπόλοιπα παιδιά.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο της ερευνήτριας:

*«... αρχίζει να στερεοτυπεί, δαγκώνεται. Βγάζει ήχους σε κάποιο δικό του ρυθμό, ίσως τραγουδάει. Κάθισε σε μία καρέκλα, τεντώνει το σώμα προς τα πίσω και τα πόδια σταυροπόδι. Επανελημμένα δαγκώνει το χέρι του σε τρία σημεία. Πολλά παιδιά τον πλησιάζουν. Τον ακουμπούν και τρέχουν. Μερικά με περιέργεια, μερικά με σκοπό να τον τσατίσουν και να τους κυνηγήσει. Το βλέπουν σαν παιχνίδι. Σηκώνεται και τα κυνηγάει, αυτά τσιρίζουν»*

Σχετικά με τις εκρήξεις θυμού του μαθητή συνέβαιναν σε απρόοπτο χρόνο. Τις περισσότερες φορές σχετίζονταν με την επιτυχία του ή την αποτυχία του σε κάποιο τομέα, την συμπεριφορά κάποιου προς το πρόσωπο του και τα γεγονότα που συνέβαιναν στο σπίτι ή στην τάξη. Οι πράξεις του δεν ήταν ποτέ βίαιες προς κάποιον άλλον παρά μόνο προς τον εαυτό του. Την στιγμή εκείνη προσπαθούσε να αυτοτραυματιστεί για να τιμωρήσει τον εαυτό του. Παράλληλα μπορεί να έβριζε τον εαυτό του με αρκετά άσχημο λεξιλόγιο. Από αυτό συμπεραίνουμε ότι η εικόνα που έχει για το πρόσωπό του είναι για αρκετούς τομείς αρνητική. Ίσως και μέσα από την συμπεριφορά των άλλων η αυτοεκτίμηση του να βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα. Άλλωστε δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι πρόκειται για ένα άτομο με πολύ καλή αντίληψη και γνώση του τι γίνεται γύρω του.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο της ερευνήτριας:

*«Ο συμμετέχων νευρίασε καθώς έγραψε λάθος τον τίτλο του βιβλίου στην αφίσα που έφτιαξε. Κάποιος συμμαθητής του τον διορθώνει, αυτός ταραάζεται. Την σκίζει σε κομμάτια και αρχίζει να βρίζει. Εγώ ο μ..... δεν μπορώ να το κάνω. Τίποτα δεν μπορώ να κάνω σωστά επειδή είμαι μ..... Στη συνέχεια πέφτει στο δάπεδο και χτυπιέται, χτυπάει το κεφάλι του με τις γροθιές του. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης προσπαθεί να το ηρεμήσει. Της ξεφεύγει και μπαίνει κάτω από τα θρανία, αρνείται να βγει. Σε λίγο ηρεμεί. Θα την ξανά φτιάξει από την αρχή»*

Όσον αφορά την συμπεριφορά του συμμετέχοντα ως προς το άλλο φύλο, άρχισε τους τελευταίους μήνες να διαφοροποιείται. Η έναρξη της προ - εφηβείας τον είχε επηρεάσει σημαντικά με αποτέλεσμα να είχε μεγαλύτερη ένταση και να εκτονώνεται πιο έντονα και πιο βίαια. Παρατηρήθηκε ότι συχνά αυτοεξεταζόταν και ακουμπούσε το σώμα του στα γεννητικά του όργανα όπου και αφαιρούνταν. Επίσης, έβρισκε αφορμές να ακουμπάει τις δασκάλες του αλλά και κάποιες συμμαθήτριες του. Παράλληλα, είχε αρχίσει να ενημερώνεται μόνος του μέσα από το ίντερνετ κάνοντας τα πράγματα χειρότερα για προφανείς λόγους. Η συμπεριφορά αυτή κρίνεται αναμενόμενη. Ήδη από την Ε΄ δημοτικού έπρεπε να έχει γίνει μία παρέμβαση με τέτοιο περιεχόμενο. Η πρόιμη επέμβαση θα μπορούσε να βοηθήσει στο να είχαν αποφευχθεί συμπεριφορές όπως αυτές που περιγράφηκαν.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο της ερευνήτριας:

*«Ο Β. ζωγραφίζει, προσπαθεί να το κρατήσει κρυφό από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Σε λίγο ζητάει την προσοχή της τάξης. Ανακοινώνει: Ζωγράφισα δύο ανθρώπους να κάνουν ελεύθερο έρωτα! Επικρατεί μία αναστάτωση, η εκπαιδευτικός της παράλληλης και η δασκάλα της τάξης αποφεύγουν το ζήτημα και επαναφέρουν την τάξη »*

Όλες αυτές οι ακατάλληλες συμπεριφορές ουσιαστικά δημιουργούν μία εικόνα για τον μαθητή ιδιαίτερου και διαφορετικού στους άλλους μαθητές. Αυτές οι συμπεριφορές σχετίζονται άμεσα με την διαταραχή και δεν έχουν δουλευτεί ιδιαίτερα στα χρόνια που πέρασαν και αυτό καθιστά δύσκολη την εξάλειψη τους. Ωστόσο, το σημαντικότερο είναι ότι επηρέαζαν την κοινωνική του επαφή και τον απομόνωναν. Καλό θα ήταν λοιπόν, να βρεθούν άλλοι τρόποι να μπορέσει να ενταχθεί κοινωνικά, ακόμα και χωρίς να εξαλειφθεί η στερεοτυπική του συμπεριφορά.



## 2.6 Κοινωνικές Δεξιότητες

Η ερευνήτρια εστίασε ιδιαίτερα στην υποκατηγορία αυτή καθώς η παρέμβαση που ακολούθησε σχετίζονταν άμεσα με το κοινωνικό κομμάτι της ζωής του συμμετέχοντα. Περιλαμβάνονται πληροφορίες όπως η σχέση του μαθητή με τους συμμαθητές του, η σχέση του με τους εκπαιδευτικούς, ο τρόπος έκφρασης των συναισθημάτων του αλλά και όλη η συμπεριφορά του στα διαλείμματα.

Αρχικά, μέσα από την παρατήρηση, τις συνεντεύξεις και το Πρωτόκολλο I, έγινε μία ανίχνευση των κοινωνικών δυσκολιών του συμμετέχοντα. Μέσα στην τάξη όπως περιγράφηκε ήταν αρκετά απομονωμένος. Το ίδιο συνέβαινε και στο προαύλιο χώρο. Οι στερεοτυπικές του συνήθειες όπως παρουσιάστηκαν εξηγούν την αρνητική εικόνα που πολλά παιδιά είχαν σχηματίσει για τον συμμετέχοντα. Δεν είναι όμως μόνο αυτές οι συμπεριφορές ή οι εκρήξεις που συχνά είχε και το καθιστούσαν δύσκολο να αλληλεπιδράσει επιτυχώς.

Παρατηρήθηκε ότι ο συμμετέχων αρκετές φορές ήθελε να επικοινωνήσει με άλλα παιδιά όταν καταλάβαινε ότι μιλούσαν για κάποιο από τα ενδιαφέροντά του. Κάποιες φορές ιδιαίτερα αν ήταν μέσα στην αίθουσα και ήταν πρώτες ώρες μπορούσαν να ανταλλάξουν κάποιες απόψεις αλλά με λάθος τρόπο. Τα παιδιά φαίνονταν να ανέχονταν την συμπεριφορά του και να περίμεναν να τελειώσει η συζήτηση. Στο διάλειμμα η επικοινωνία με άλλα παιδιά ήταν σχεδόν αδύνατη. Ο συμμετέχων όταν δεν στερεοτυπούσε και επιθυμούσε να επικοινωνήσει, επηρεασμένος ίσως από το περιβάλλον προσπαθούσε να τραβήξει την προσοχή τους με λάθος τρόπους. Μπορεί να φώναζε μέσα στα αυτιά τους, να πετούσε το φαγητό του πάνω τους, να τους αγκάλιαζε ή να ξεκινούσε να μιλάει απότομα χωρίς κάποια εισαγωγή και χωρίς να γνωρίζει αν τον άλλον τον ενδιαφέρει η συζήτηση. Πολλές φορές προσπαθούσε να κάνει αυτά που κάνουν μεταξύ τους οι υπόλοιποι συμμαθητές, φυσικά αυτό προκαλούσε δυσφορία στα παιδιά καθώς δεν είχαν αναπτύξει την ανάλογη σχέση για να μπορούν να τον αντιμετωπίζουν όπως τους φίλους τους. Φαινόταν να δυσκολεύεται να προσεγγίσει κάποιον με έναν τυπικό τρόπο. Δεν ήξερε τι πρέπει να πει και πώς να ξεκινήσει. Η επιθυμία για επικοινωνία υπήρχε έστω και στο ελάχιστο, αλλά ο τρόπος για να επιτευχθεί του ήταν άγνωστος.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο της ερευνήτριας:

*«Ο συμμετέχων προσπαθεί να πλησιάσει ένα παιδί από την τάξη του. Κάνει κύκλους γύρω του και βγάζει διάφορους ήχους. Ο συμμαθητής του κάνει υπομονή. Δεν του δίνει σημασία. Η παρουσία του Β. δυσκολεύει την επικοινωνία του με ένα άλλο παιδί. Νευριάζει. Τον ρωτάει: Τι θες μωρέ Β.; Τράβα φύγε.»*

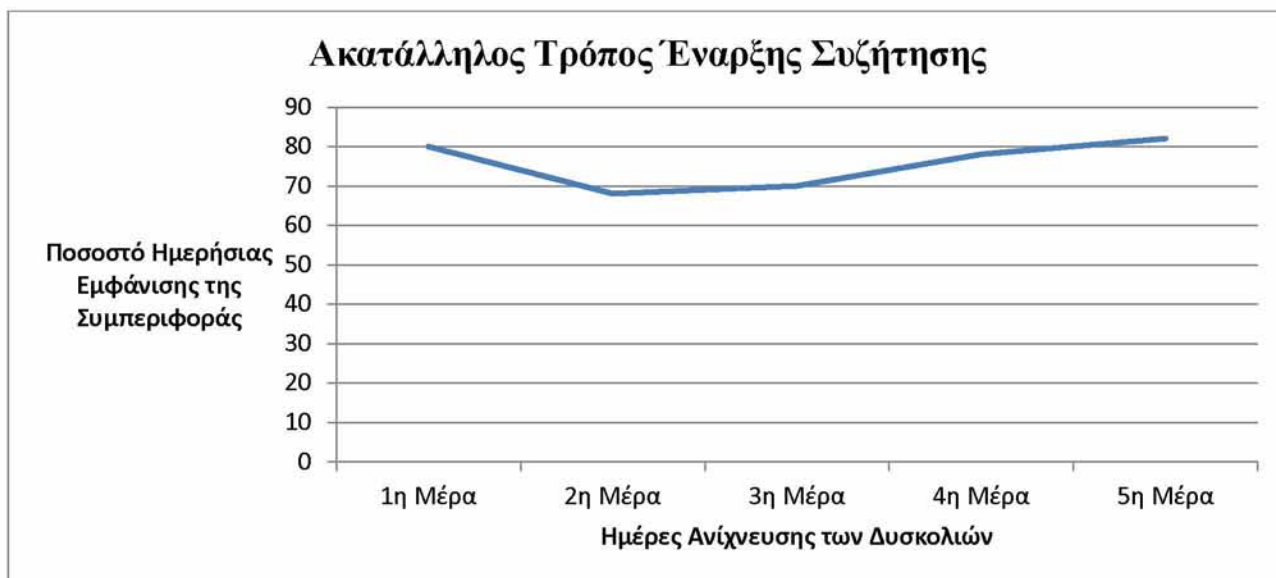
Η ερευνήτρια εντόπισε τον δυσλειτουργικό αυτό τρόπο επικοινωνίας και μέσα από τις συνεντεύξεις το συζήτησε και με τους εκπαιδευτικούς και με την μητέρα. Αποφασίστηκε να περιοριστεί η παρατήρηση και να μελετηθεί περαιτέρω η συγκεκριμένη συμπεριφορά. Αυτό πραγματοποιήθηκε με το Πρωτόκολλο II.

Απόσπασμα από την συνέντευξη της μητέρας:

*«Ο γιός μου συχνά είναι επιθετικός με τα παιδιά, δεν τους μιλάει αλλά φωνάζει, θα ήθελα να μπορεί να βρίσκεται και μόνος του έξω, καταλαβαίνεις.., χωρίς επίβλεψη. Δεν το θέλει, να είναι επιθετικός, προσπαθεί απλά να τους μιλήσει».*

Η παρατήρηση της ερευνήτριας άρχισε να εστιάζει σε δύο μόνο ενέργειες. Η πρώτη ήταν : *Πόσες φορές προσπαθεί ο συμμετέχων να ξεκινήσει μία συζήτηση με κάποιον από τους συμμαθητές του.* Και παράλληλα, παρατηρήθηκε *πόσες από αυτές τις φορές ήταν ακατάλληλος ο τρόπος λόγω της συμπεριφοράς του όπως περιγράφηκε πιο πάνω.* Ο αριθμητικός αυτός λόγος έδωσε ένα αριθμό για το ποιο ποσοστό της συμπεριφοράς του κρίνεται ακατάλληλο. Για κάθε μία μέρα παρατήρησης υπολογιζόταν ποιο είναι το ποσοστό του ακατάλληλου τρόπου έναρξης μίας συζήτησης.

Η παρατήρηση αυτή διήρκεσε 5 ημέρες. Για κάθε μέρα βγήκε ένα ποσοστό. Η πορεία της συγκεκριμένης συμπεριφοράς στον πρώτο στάδιο, δηλαδή πριν από την παρέμβαση φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα.

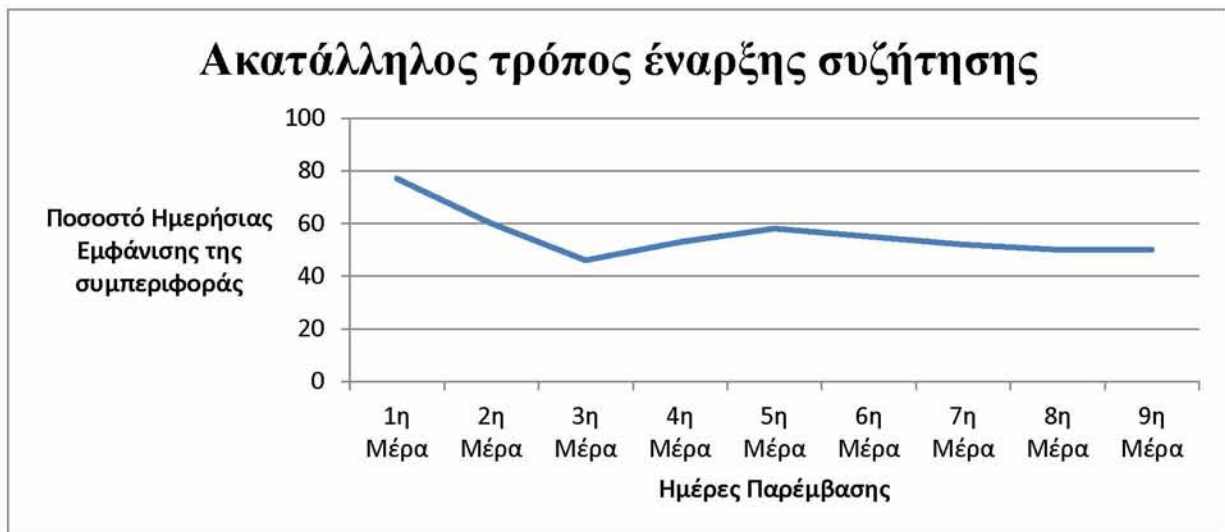


Όπως παρατηρούμε, η συμπεριφορά στόχος κυμαίνονταν σε αρκετά υψηλά ποσοστά. Ξεκινούσε από 68% με αποκορύφωμα την τελευταία μέρα της παρατήρησης όπου το ποσοστό άγγιξε το 82%. Αυτό σημαίνει ότι το 82% των προσπαθειών που έκανε ο συμμετέχων να ξεκινήσει μία συζήτηση με κάποιον συμμαθητή του ήταν ακατάλληλες, έγιναν δηλαδή με ακατάλληλο τρόπο. Συγκεκριμένα, αν θέλουμε να δούμε αθροιστικά και κατά μέσο όρο το ποσοστό της ακατάλληλης συμπεριφοράς πριν την δράση της ερευνήτριας αυτός είναι 76%.

Τα αποτελέσματα αυτά φαντάζουν εύλογα καθώς το παιδί δεν είχε δουλευτεί στο κοινωνικό τομέα, παρά μόνο στον γνωστικό. Η όποια προσπάθεια έγινε μέχρι αυτήν την αρχική αξιολόγηση, ήταν στα πλαίσια συζήτησης στο σπίτι με τους γονείς και στο σχολείο με τους δασκάλους. Δεν υπήρχε κάποιο δομημένο πρόγραμμα να ακολουθεί σε τέτοιες περιπτώσεις.

### 5.3. Αποτελέσματα κατά την διάρκεια της Δράσης

Όπως αναφέρθηκε, η ερευνήτρια παρατηρούσε με το Πρωτόκολλο II και κατά την διάρκεια των 9 ημερών όπου και πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση. Από αυτή την παρατήρηση προέκυψαν νέα δεδομένα τα οποία παρουσιάζονται στο παρακάτω διάγραμμα.



Όπως φαίνεται και στο διάγραμμα η συμπεριφορά από την πρώτη μέρα παρέμεινε σε υψηλό ποσοστό και συγκεκριμένα 79%. Από την δεύτερη μέρα παρατηρείται πτώση του ποσοστού της ακατάλληλης συμπεριφοράς στο 64%. Με μια προσεκτική ματιά στα δεδομένα της αξιολόγησης η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι δεν πρόκειται για άμεσα μεγάλη πτώση της ακατάλληλης συμπεριφοράς της τάξεως των 15 ποσοστιαίων μονάδων. Ουσιαστικά, παρατήρησε ότι ο συμμετέχων αύξησε τις προσπάθειες που έκανε να προσεγγίσει και να επικοινωνήσει με τους υπόλοιπους. Πάλι ένα ποσοστό των προσπαθειών ήταν ακατάλληλο, αλλά το ποσοστό αυτό είναι μικρότερο σε σχέση με πριν γιατί τώρα κάνει πιο πολλές προσπάθειες να επικοινωνήσει και σε αρκετές από αυτές επιτυγχάνει το σκοπό του.

Μπορούμε να συμπεράνουμε, ότι η Κοινωνική Ιστορία δεν λειτούργησε άμεσα θεραπευτικά προς το πρόβλημα, αλλά δημιούργησε ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο ο συμμετέχων προβληματίστηκε γύρω από την ακατάλληλη συμπεριφορά. Τράβηξε το ενδιαφέρον του συμμετέχοντα προς το πρόβλημα και του έδωσε ένα κίνητρο να δοκιμάσει την εναλλακτική πρόταση της Ιστορίας. Παρατηρούμε όμως προς το τέλος της τρίτης μέρας

ότι το ποσοστό ξανά ανέβηκε. Αυτό όπως υποθέτει η ερευνήτρια συνέβη καθώς ο συμμετέχων κουράστηκε να ακούει και να ασχολείται με την ίδια ιστορία. Το ποσοστό βέβαια αρχίζει να κυμαίνεται από το 53% μέχρι το 58%, αρκετά χαμηλότερα σε σχέση με πριν την παρέμβαση. Αυτό σημαίνει ότι έχει κατανοήσει το νόημα της ιστορία.

Καθώς τα ποσοστά της ακατάλληλης συμπεριφοράς δεν μειώνονταν ικανοποιητικά και μετά από αναστοχασμό, η ερευνήτρια ξεκίνησε καινούριο κύκλο δράσης. Ο καινούριος κύκλος είχε τους ίδιους στόχους, αλλά τώρα επετεύχθησαν με διαφορετικό τρόπο έτσι ώστε να τραβήξουμε το ενδιαφέρον του και πάλι. Στο κύκλο αυτό ο συμμετέχων εικονογράφησε την ιστορία. Αρχικά τα αποτελέσματα του κύκλου παρέμειναν στα ίδια επίπεδα με τον προηγούμενο, αλλά καθώς πέρασαν οι τρεις μέρες και ολοκληρώθηκε το έργο του, το ποσοστό της συμπεριφοράς - στόχου πέφτει στο 52%. Το ποσοστό αυτό είναι το πιο χαμηλό ως την στιγμή αυτή.

Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ενεργητική συμμετοχή του στην δημιουργία της Ιστορίας είναι σημαντικό βήμα προς την βελτίωση. Αρχικά, από την συγγραφή της Ιστορίας με το ίδιο σκεπτικό είχε δοθεί στον πρωταγωνιστή το όνομα του συμμετέχοντα. Αυτό όμως δεν φαίνεται να είναι επαρκές. Το γεγονός ότι το ζωγράφισε προφανώς τον οδήγησε στην σκέψη ότι είναι η δική του ιστορία. Μία τέτοια βιωματική προσέγγιση και επαφή με το εργαλείο φαίνεται να βοήθησε τον συμμετέχοντα αρκετά.

Παράλληλα, ζωγραφίζοντας την κάθε εικόνα μπήκε στην διαδικασία να αναπαραστήσει στο μυαλό του την σκηνή. Ουσιαστικά είναι σαν μία μικρή «πρόβα» για το πως θα καταφέρει και ο ίδιος να το κάνει στο διάλειμμα. Η δική του απεικόνιση των όσων διάβαζε λειτούργησε βοηθητικά στο να προσαρμόσει την ιστορία στα μέτρα του και στην προσωπικότητά του και να φανταστεί μία πιθανή εφαρμογή της.

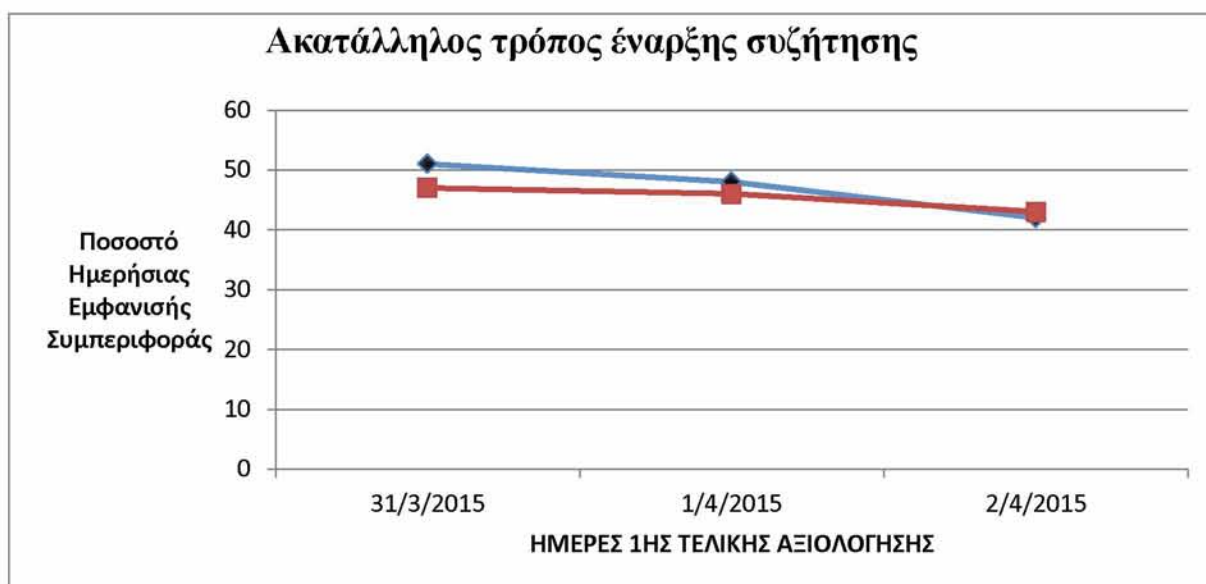
Τις τελευταίες μέρες της παρέμβασης ο συμμετέχων φαίνεται να σταθεροποίησε το ποσοστό της συμπεριφοράς - στόχου στο 50%. Στην ίδια λογική, της πραγματικής επαφής με το κείμενο και της εμπλοκής του με αυτό, ο συμμετέχων συμπλήρωνε αυτές τις μέρες προτάσεις και διαλόγους τους οποίους η ερευνήτρια είχε αφαιρέσει από την εικονογραφημένη Ιστορία. Μπορούμε να συμπεράνουμε εξαιτίας των ποσοστών που συνέχισαν να έχουν καθοδική πορεία ότι η εμπλοκή του μαθητή με το κείμενο λειτούργησε θετικά. Ο μαθητής πια, το είχε κατακτήσει και σαν περιεχόμενο και σαν νόημα και σαν νοητή εικόνα.

Παράλληλα, η συμμετοχή στην «συγγραφή» συμπληρώνοντας τα κενά και τους διαλόγους μπορεί να του έδωσε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση σχετικά με την κατοχή της Ιστορίας άρα να του ήταν και πιο εύκολο να την δοκιμάσει σε πραγματικό χρόνο και χώρο. Μετά από τόση επεξεργασία είχε ίσως αφομοιώσει μέσα του τον τρόπο με τον οποίο έπρεπει να ακολουθήσει την διαδικασία που του πρότεινε η ιστορία.

Συνοπτικά, κατά μέσο όρο το ποσοστό της συμπεριφοράς στόχου κατά την διάρκεια της παρέμβασης έπεσε στο 52%. Υπάρχει δηλαδή μία μείωση της τάξεως του 24%. Αυτό σημαίνει ότι πλέον μόνο το 52 % όλων των προσπαθειών που έκανε να ξεκινήσει μία συζήτηση ήταν ακατάλληλο. Πρέπει φυσικά να τονίσουμε ότι ιδιαίτερα τις τελευταίες ημέρες της παρέμβασης η ερευνήτρια έκανε πολλές λεκτικές προτροπές στο παιδί να επικοινωνήσει και του τόνιζε τον σωστό τρόπο με το οποίο πρέπει να γίνει αυτό. Στο τέλος κάθε επιτυχούς έναρξης μιας συζήτησης η ερευνήτρια επιβράβευε τον συμμετέχοντα λεκτικά.

#### **5.4. Αποτελέσματα 1<sup>ης</sup> Τελικής Αξιολόγησης**

Με την ολοκλήρωση της δράσης, ακολούθησαν 3 ημέρες αξιολόγησης. Τις μέρες αυτές αξιολογούσε η ερευνήτρια και ταυτόχρονα ένας δεύτερος αξιολογητής. Στις ημέρες αυτές δεν υπήρχε καμία λεκτική προτροπή προς τον συμμετέχοντα και γενικά καμία επαφή μαζί του. Ο συμμετέχων δεν διάβαζε την Ιστορία καθόλου. Ακολουθεί ο πίνακας με την πορεία της συμπεριφοράς - στόχου. Με μπλε χρώμα είναι η πορεία της συμπεριφοράς στόχου όπως την αξιολόγησε ο 1<sup>ος</sup> Αξιολογητής και με κόκκινο είναι η πορεία όπως την αξιολόγησε ο 2<sup>ος</sup> Αξιολογητής.



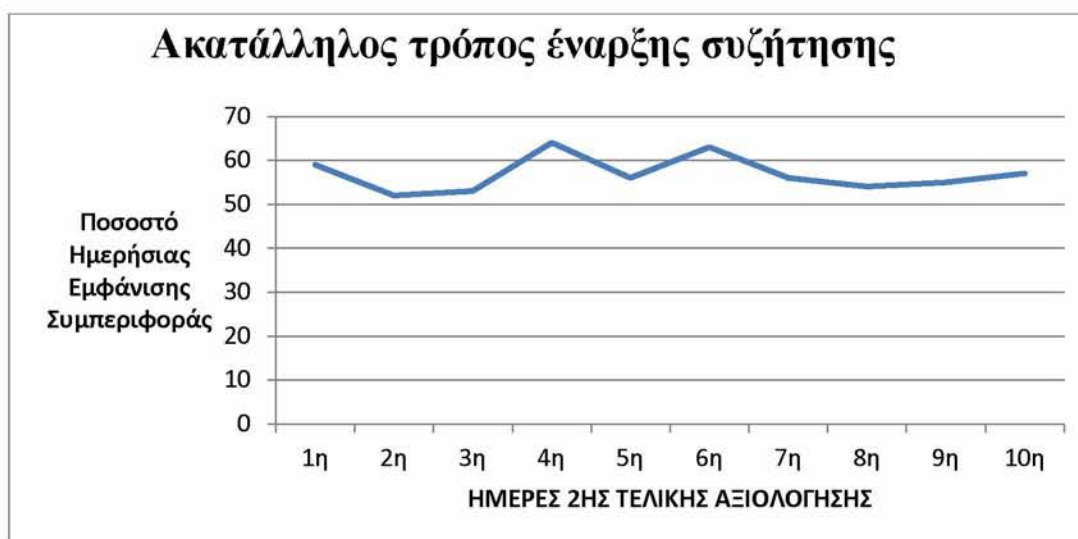
Από την αξιολόγηση αυτή παρατηρούμε ότι η συμπεριφορά – στόχος της ημέρας αμέσως μετά την παρέμβαση βρισκόταν σε χαμηλά ποσοστά. Κυμαινόταν από το 51% μέχρι και το 42%. Οι δύο αξιολογήσεις βρίσκονται πολύ κοντά. Την πρώτη μέρα ο 1<sup>ος</sup> δήλωσε ότι το 51% όλων των προσπαθειών είναι ακατάλληλο ενώ ο δεύτερος το 47%. Την δεύτερη ημέρα αξιολόγησης ο 1<sup>ος</sup> την κατέγραψε στο 48% ενώ ο 2<sup>ος</sup> στο 46% και την τρίτη ημέρα η διαφορά τους έφτανε στο 1%. Ο 1<sup>ος</sup> δήλωσε 42% ενώ ο δεύτερος 43%. Συγκεντρωτικά, σαν μέσος όρος ο 1<sup>ος</sup> Αξιολογητής κατέγραψε ότι στην 1<sup>η</sup> τελική αξιολόγηση η ακατάλληλη συμπεριφορά αποτελούσε το 47% των προσπαθειών του ενώ ο 2<sup>ος</sup> Αξιολογητής το 46%.

Η διαφορά αυτή είναι μάλλον μικρή καθώς και οι δύο αξιολογητές βρίσκονται πολύ κοντά. Η διαφοροποίηση αυτή είναι κυρίως την πρώτη ημέρα και κατά πάσα πιθανότητα οφείλεται στο γεγονός ότι ο ένας δεν γνώριζε τον συμμετέχοντα τόσο καλά όσο ο άλλος.

Συμπερασματικά, σχετικά με τα αποτελέσματα μπορούμε να πούμε ότι η επίδραση της Κοινωνικής Ιστορίας κράτησε για κάποιες μέρες ακόμη μετά την εφαρμογή της. Είναι μάλλον λογικό, καθώς ο μαθητής είχε πολύ πρόσφατη την διδασκαλία και την επαφή του με την ιστορία και δεν του ήταν δύσκολο να την εφαρμόσει, πάντα σε κάποιο βαθμό.

## 5.5. Αποτελέσματα 2<sup>ης</sup> Τελικής Αξιολόγησης

Η δεύτερη αυτή αξιολόγηση της συμπεριφοράς – στόχου πραγματοποιήθηκε μετά τις διακοπές του Πάσχα και συγκεκριμένα 20 μέρες μετά την τελευταία μέρα της παρέμβασης. Η αξιολόγηση αυτή διήρκησε 10 ημέρες και πραγματοποιήθηκε μόνο από την ερευνήτρια. Παρακάτω παρουσιάζεται διαγραμματικά η πορεία της συμπεριφοράς - στόχου.



Παρατηρούμε ότι τα ποσοστά της συμπεριφοράς στόχου είχαν αυξηθεί σε σχέση με την προηγούμενη αξιολόγηση. Ενώ βρισκόταν στο 42% πλέον από την πρώτη μέρα αξιολόγησης βλέπουμε ότι ήταν στο 59%. Αυτό σημαίνει ότι οι φορές που έκανε προσπάθεια να επικοινωνήσει και ήταν ακατάλληλος ξεπερνούσαν τις μισές. Στη συνέχεια, οι υπόλοιπες μέρες αξιολόγησης παρουσίασαν скаμπανεβάσματα αλλά όλες κυμαίνονταν από το 52% μέχρι το 64%. Το ποσοστό είναι μικρότερο από αυτό πριν την παρέμβαση της ερευνήτριας, αλλά δεν παύει να υπάρχει μία ανοδική τάση στην συμπεριφορά – στόχο.

Είναι φυσικά αναμενόμενο να αυξηθεί το ποσοστό για αρκετούς λόγους. Αρχικά, ο συμμετέχων είχε πολλές μέρες να έρθει σε επαφή με την Ιστορία. Μία επανάληψη δύο διδακτικών ωρών μπορεί να είχε επηρεάσει κατά πολύ τα αποτελέσματα. Επίσης, οι διακοπές του Πάσχα και το κενό αυτό που είχαν από το σχολείο επηρέασαν την καθημερινότητά του και άλλαξαν το πρόγραμμα του. Όταν επέστρεψε στο σχολείο έπρεπε να ξανά βρει την ρουτίνα του και να επανέλθει. Λογικό είναι λοιπόν, η αρνητική συμπεριφορά να επανακάμψει σημαντικά.

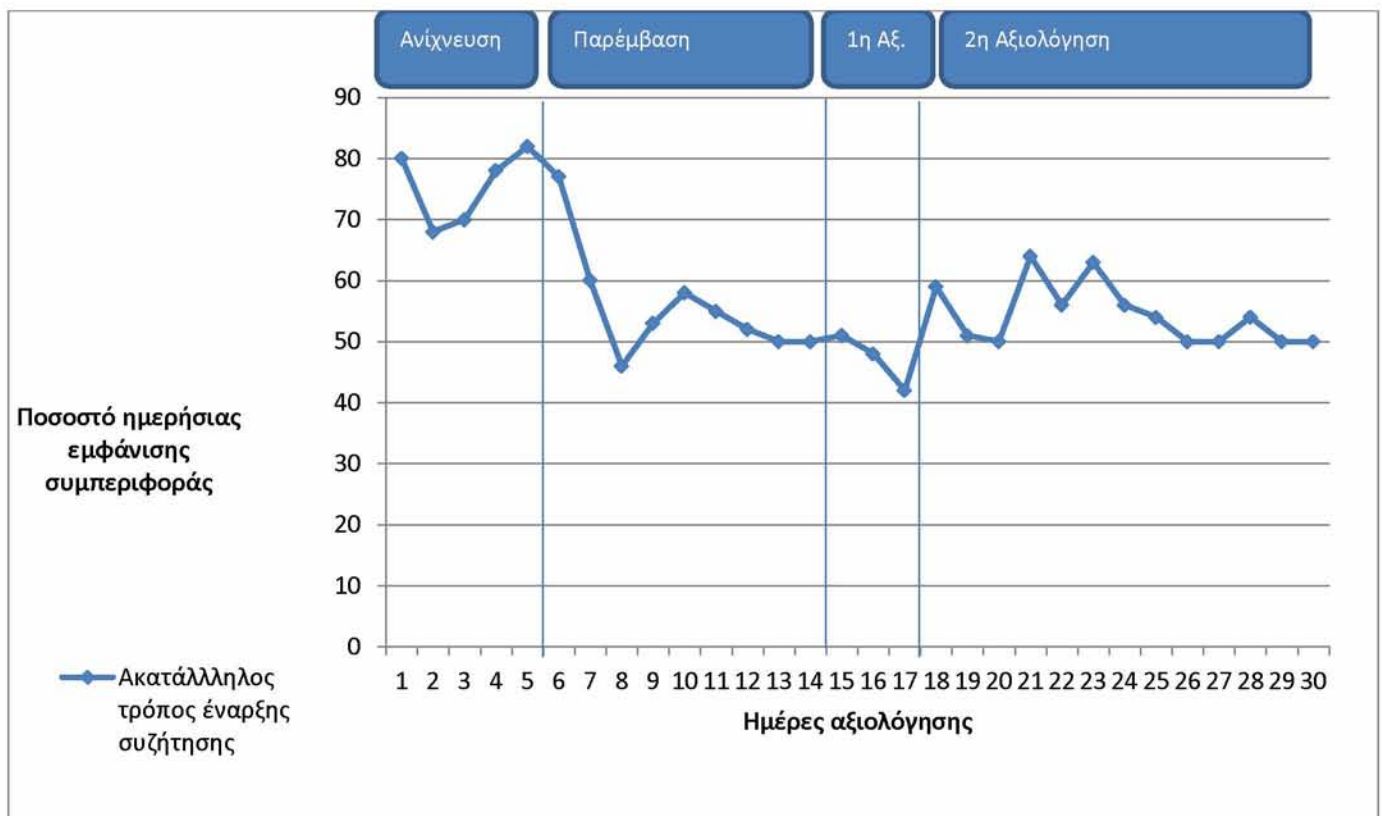


Παρατηρούμε την αξιολόγηση των δύο τελευταίων ημερών. Φαίνεται η πορεία να είναι και πάλι ανοδική. Συνολικά, το πιθανότερο είναι αν υπήρχε η δυνατότητα να συνεχιστεί η αξιολόγηση, να βλέπαμε περαιτέρω ανοδική τάση της αρνητικής συμπεριφοράς. Όσο το παιδί δεν έρχεται σε επαφή με το αντικείμενο και δεν το επεξεργάζεται η επίδραση του περνάει.

## 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα παραπάνω αποτελέσματα μας οδηγούν σε γενικότερα συμπεράσματα και υποθέσεις. Αρχικά, για να σχηματιστεί η συνολική εικόνα παρουσιάζεται παρακάτω σε διάγραμμα όλη η πορεία της συμπεριφοράς – στόχου κατά την διάρκεια της έρευνας δράσης.

### Συνολική Πορεία Συμπεριφοράς



Το διάγραμμα έχει χωριστεί σε τέσσερα κομμάτια όπου το κάθε ένα αναλογεί σε κάθε στάδιο. Βλέποντας την συνολική πορεία της συμπεριφοράς - στόχου είμαστε σε θέση να παράγουμε κάποια γενικά συμπεράσματα.

Αρχικά, είναι φανερό, πως στο συγκεκριμένο συμμετέχοντα, η μέθοδος των Κοινωνικών Ιστοριών, φαίνεται να είχε μία θετική επίδραση. Ο ακατάλληλος τρόπος έναρξης μίας συζήτησης μειώθηκε αρκετά από το στάδιο της Ανίχνευσης των Δυσκολιών. Φυσικά, το παιδί συνέχισε να παρουσιάζει αυτή την συμπεριφορά αλλά κυρίως όταν κουραζόταν, όταν είχε μία δύσκολη ημέρα ή όταν τον τάραζε κάποιο περιστατικό. Έτσι εξηγούνται και τα σκαμπανεβάσματα που βλέπουμε στην πορεία της συμπεριφοράς του. Κατά κύριο λόγο, στα δύο πρώτα διαλείμματα που ήταν ξεκούραστος και δεν στερεοτυπούσε ήταν σε θέση να εφαρμόσει την Κοινωνική Ιστορία.

*Εύλογα λοιπόν συμπεραίνουμε ότι ίσως, όπως και στην συγκεκριμένη περίπτωση, σε ένα μαθητή με καλό γλωσσικό επίπεδο η μέθοδος των Κοινωνικών Ιστοριών μπορεί να λειτουργήσει θετικά και να επιφέρει κάποια πρόοδο. Από την στιγμή που το γλωσσικό του επίπεδο του επιτρέπει να την κατανοήσει και να την επεξεργαστεί είναι μία μέθοδος που μπορεί να τραβήξει το ενδιαφέρον του συμμετέχοντα και να επιδράσει θετικά στην συμπεριφορά του.*

Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με τα περισσότερα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν διεξαχθεί. Στις περισσότερες από αυτές, οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν πρόοδο σε σχέση με την συμπεριφορά – στόχο εφόσον έχουν καλό γλωσσικό επίπεδο και υψηλή λειτουργικότητα (Bledsoe, Myles & Simpson, 2003 · Sansosti & Smith, 2006· Bernard, 2009) Αυτό δεν σημαίνει ότι οι Κοινωνικές Ιστορίες είναι ένα εργαλείο μόνο για τους συμμετέχοντες αυτής της λειτουργικότητας. Οι Barry και Burlew (2004) το απέδειξαν αυτό όταν οι δύο συμμετέχοντες τους παρουσίασαν σημάδια προόδου και βελτίωσης παρά την διάγνωση σοβαρού αυτισμού. Σε τέτοιες περιπτώσεις, σίγουρα απαιτούνται προγράμματα μεγαλύτερης διάρκειας και απλοποιημένη μορφή κειμένου ή απαιτείται ο συνδυασμός της μεθόδου με κάποιες άλλες.

Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι από τις πρώτες διδασκαλίες της Κοινωνικής Ιστορίας ο συμμετέχων αύξησε τις προσπάθειες επικοινωνίας του. Όπως αναφέρθηκε, κατά την διάρκεια του διαλείμματος ο αριθμός των προσπαθειών που έκανε να ξεκινήσει μία συζήτηση αυξήθηκε εντυπωσιακά. Αυτό αποτελεί την επίτευξη ενός στόχου της παρέμβασης παρά το γεγονός ότι η συμπεριφορά - στόχος δεν είχε μειωθεί αρκετά. Σημαίνει ότι η

προσέγγιση του θέματος της επικοινωνίας του με τα υπόλοιπα παιδιά μέσα από την συγκεκριμένη μέθοδο δημιούργησε ένα πλαίσιο συζήτησης το οποίο κινητοποίησε τον μαθητή γύρω από αυτό το θέμα της επικοινωνίας.

Μπορούμε λοιπόν να εξάγουμε το εξής συμπέρασμα. *Η Κοινωνική Ιστορία φαίνεται να είναι ένα εργαλείο το οποίο πέρα από το γεγονός ότι λειτουργεί με σκοπό την μείωση ή την αύξηση μίας συμπεριφοράς, λειτουργεί και ως μέσο για να μπορέσει ο μαθητής να συζητήσει, να διαπραγματευτεί και να κατανοήσει μία κοινωνική κατάσταση. Εμπλέκει τον μαθητή στη προς μελέτη κατάσταση και μπορεί να τον επηρεάσει σφαιρικά.* Στην συγκεκριμένη περίπτωση, ο μαθητής επηρεάστηκε αρχικά όχι ως προς την μείωση της αρνητικής συμπεριφοράς, αλλά ως προς το πώς συντελείται μία συζήτηση, με ποιόν ή και σχετικά με την θεματολογία της. Στη συνέχεια, ασχολήθηκε με την αρνητική συμπεριφορά αυτή καθεαυτή.

Η Κοινωνική Ιστορία, του έδωσε την ευκαιρία να αποδομήσει την κατάσταση, να την εξερευνήσει και να την επεξεργαστεί μέσα του. Λειτουργήσε σαν πρότυπο, σαν οδηγός για το πώς μπορεί και ο ίδιος να την πραγματοποιήσει. Ίσως του έδωσε την αυτοπεποίθηση για να δοκιμάσει παραπάνω φορές να επικοινωνήσει με τους συμμαθητές του. Σε προηγούμενες έρευνες έχει αναφερθεί η βελτίωση του συμμετέχοντα στο γενικότερο τομέα όπου ανήκει και η συμπεριφορά. Με παρόμοιο τρόπο βλέπουμε ότι ο συμμετέχων αυτής της έρευνας παρουσίασε ενδείξεις προόδου στο γενικότερο τομέα της επικοινωνίας και στην συνέχεια μείωσε σε κάποιο βαθμό της συμπεριφορά – στόχο.

Παράλληλα, παρατηρήθηκε ότι μία Κοινωνική Ιστορία μπορεί να είναι αρκετά κουραστική και βαρετή για ένα παιδί μετά από κάποιες επαναλήψεις. Ο συγκεκριμένος συμμετέχων μετά από δύο, τρεις διδασκαλίες είχε κουραστεί. *Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι είναι απαραίτητο, όταν η κατάσταση του συμμετέχοντα του επιτρέπει, να τροποποιείται η ιστορία ή και να αλλάζει τελείως. Οι εναλλαγές θα τραβήξουν την προσοχή του μαθητή και θα κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον του σχετικά με το τι μπορεί να κάνει περαιτέρω ακόμα και με αυτήν την ιστορία.*

Με την ίδια λογική κινήθηκαν και άλλες έρευνες όπως αυτή της Μαυροπούλου και των συνεργατών της (2006) όπου κατασκεύασαν δύο Κοινωνικές Ιστορίες για τον κάθε συμμετέχοντα. Παρομοίως, τις Ιστορίες τους τροποποίησαν και οι Sansosti & Smith (2008). Αυτό συχνά μπορεί να είναι αναγκαίο. Ίσως η πρώτη Κοινωνική Ιστορία που κατασκευάστηκε να μην είναι ανάλογη του επιπέδου του μαθητή. Μπορεί να του είναι αρκετά δύσκολη και να πρέπει να απλοποιηθεί. Από την άλλη, μπορεί η Ιστορία να αποδειχτεί ιδιαίτερα εύκολη και να υπάρχουν περιθώρια να γίνει πιο απαιτητική για να ανέβει

ο πήγης και να υπάρξει μεγαλύτερη βελτίωση. Συγκεκριμένα οι Sansosti & Smith (2008), τροποποίησαν την παρέμβαση και όχι την Κοινωνική Ιστορία. Διαπίστωσαν ότι οι συμπεριφορές – στόχοι δεν εμφανίζονταν συχνά και αποφάσισαν να συνδυάσουν τις Ιστορίες με προτροπές. Οι προτροπές ήταν αρχικά προς τους συμμετέχοντες. Στη συνέχεια, προέτρεψαν και τους συμμαθητές τους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες μέσα από τις οποίες τα παιδιά με ΔΑΦ θα εφάρμοζαν όσα είχαν μάθει από τις Ιστορίες. Επίσης, σε έρευνες στις οποίες πραγματοποιήθηκαν πολλές συνεδρίες όπως των Schneider & Golstein (2009) ή των Thiemann & Golstein (2001) που άγγιξε τις 19 εβδομάδες, η τροποποίηση κρίνεται απαραίτητη.

Με το σκεπτικό λοιπόν, της τροποποίησης όταν χρειάζεται και της προσπάθειας να κρατάμε το ενδιαφέρον του μαθητή, δημιουργήθηκαν οι τρεις κύκλοι της έρευνας δράσης. Μέσα από κάθε κύκλο η ερευνήτρια συμπέρανε και άλλα πράγματα σχετικά με την εφαρμογή της Ιστορίας. Το σημαντικότερο είναι ότι όταν ο μαθητής στους δύο τελευταίους κύκλους ήρθε σε επαφή με το κείμενο, το επεξεργάστηκε, το συμπλήρωσε και το τροποποίησε, κατάφερε να το φέρει στα μέτρα του και να το οικειοποιηθεί. Το ίδιο και ίσως σε μεγαλύτερο βαθμό συνέβη και όταν μπήκε στην διαδικασία να το εικονογραφήσει. Η ζωγραφική αναπαράσταση της αφήγησης βοήθησε πολύ τον μαθητή να φανταστεί πώς θα μπορούσε να υπάρξει σε πραγματικό επίπεδο η ιστορία. Σε κάποιες εικόνες του είναι επηρεασμένος από τις εικόνες της αρχικής ιστορίας τις οποίες είχε βρει η ερευνήτρια. Αρκετές όμως τις έχει τροποποιήσει, τις έχει προσαρμόσει στην αυλή του σχολείου του ή της έχει ζωγραφίσει με κάποια δική του μεταφορική έννοια.

*Το συμπέρασμα που βγάζουμε είναι ότι με την βιωματική εμπλοκή του συμμετέχοντα με το κείμενο και η εις βάθος επεξεργασία και τροποποίησή του από τον ίδιο, μπορεί να τον βοηθήσει να ταυτιστεί και να φανταστεί την πραγματοποίηση της από τον ίδιο σε πραγματικό πλαίσιο. Τα αποτελέσματα από αυτή την διαδικασία και μετά άρχισαν να είναι ενθαρρυντικά, αλλά και πιο σταθερά.*

Η ζωγραφική και η εικονογράφηση γενικότερα φαίνεται να επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τα αποτελέσματα. Οι εικονογραφημένοι διάλογοι των Myles & Rogers (2001) έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην μείωση των εκρήξεων θυμού του συμμετέχοντα. Βέβαια στην περίπτωση εκείνη η εικονογράφηση ήταν έτοιμη, όπως στο πρώτο κύκλο αυτής της έρευνας. Το επόμενο βήμα, δηλαδή η εικονογράφηση από τον ίδιο το μαθητή φαίνεται να έχει ακόμα καλύτερα αποτελέσματα όπως βλέπουμε στην συγκεκριμένη έρευνα δράσης.

Επίσης, καθοριστικό ρόλο έπαιξαν και οι συμπληρωματικές ενέργειες της ερευνήτριας πέρα από την διδασκαλία της Κοινωνικής Ιστορίας. Αρχικά η επιβράβευση φαίνεται να ήταν κάτι που αποζητούσε ο μαθητής. Τόσο για την κατανόηση και επιτυχή επεξεργασία του κειμένου της Ιστορίας, όσο και για την εφαρμογή της στη συνέχεια, ο μαθητής αποζητούσε την επιβεβαίωση. Επίσης, οι λεκτικές προτροπές της ερευνήτριας προς τον συμμετέχοντα φαίνεται να λειτούργησαν βοηθητικά. Ο μαθητής τις εκλάμβανε ως οδηγίες και πραγματοποιούσε την επαφή.

*Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η Κοινωνική Ιστορία δίνει ένα πλαίσιο για το τι πρέπει να γίνει και πώς, αλλά όταν έρχεται η ώρα της εφαρμογής, τουλάχιστον σε αρχικό στάδιο, ο μαθητής χρειάζεται μία στήριξη. Η στήριξη αυτή έρχεται μέσα από την επιβράβευση και την λεκτική προτροπή.*

Συχνά χρησιμοποιείται και φυσική προτροπή όπως είδαμε και στην έρευνά των Barry & Burlew (2004). Η σωματική προτροπή είναι χρήσιμη κυρίως στις περιπτώσεις ατόμων χαμηλής λειτουργικότητας όπως στην έρευνα τους, για να δοθεί μία ώθηση στο συμμετέχοντα να εφαρμόσει όσα παρουσιάζονται μέσα στην Κοινωνική Ιστορία που του διδάσκεται. Πολλοί ερευνητές καθοδηγούσαν συστηματικά τους συμμετέχοντες τουλάχιστον στο διάστημα της παρέμβασης για να τους βοηθήσουν να βελτιώσουν τις συμπεριφορές - στόχους. Αυτό μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμο. Άλλωστε δεν πρέπει να απομονώνουμε μία και μόνο μέθοδο. Οι περισσότερες έρευνες παρουσιάζουν θετικά αποτελέσματα μετά από τον συνδυασμό μεθόδων. Αυτό βέβαια είναι κάτι που εξαρτάται από τον συμμετέχοντα και τις δυνατότητες του.

Τέλος, από την συνολική πορεία της συμπεριφοράς – στόχου στην παρούσα εργασία εύλογα υποθέτουμε ότι χωρίς την συχνή επαφή του Β. με την Ιστορία και την επανάληψή της υπάρχει σταδιακά μία αύξηση της αρνητικής συμπεριφοράς από το επίπεδο επίτευξης μετά το τέλος της παρέμβασης. Ο μαθητής, σταδιακά την ξεχνά και σταματά να την εφαρμόζει αν δεν είναι κομμάτι της καθημερινότητας του. Αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει να την διαβάσει εφόρου ζωής, αλλά ενδεχομένως χρειάζεται να δουλευτεί για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα με αντίστοιχες Ιστορίες. Στην πρώτη περίοδο που δουλεύει με την Κοινωνική Ιστορία καλό είναι να την επεξεργάζεται κάθε μέρα. Μετά από την πρώτη αυτή επαφή σταδιακά θα πρέπει να μειώνονται οι ώρες που απασχολείται με αυτή. Σε κάποια φάση όταν πλέον το βιβλίο της ιστορίας γίνει περιττό και φαίνεται ότι του έχει γίνει βίωμα μπορεί η ανάγνωση να σταματήσει.

*Λογικό είναι λοιπόν για την διατήρηση των θετικών αποτελεσμάτων να υφίσταται επανάληψη της ιστορίας σε τακτά χρονικά διαστήματα. Ακόμα και όταν έχει κατακτηθεί πλήρως μία συμπεριφορά καλό είναι να γίνεται ανάγνωση της Ιστορίας δύο φορές το μήνα, ίσως στα πλαίσια ενός δομημένου καθημερινού προγράμματος του παιδιού.*

Δε είναι τυχαίο άλλωστε ότι οι ερευνητές που κατάφεραν να εξαλείψουν τελείως μία αρνητική συμπεριφορά και να την οδηγήσουν σε μηδενικά ποσοστά εμφάνισης είναι όσοι πραγματοποίησαν μεγάλες χρονικά παρεμβάσεις. Τέτοιες έρευνες όπως της Rowe (1998) η οποία κράτησε για 12 εβδομάδες ή των Thiemann & Goldstein (2001) που διήρκησε από 15 έως 19 εβδομάδες είχαν σταθερά αποτελέσματα ενώ κάποιοι συμμετέχοντες κατάφεραν να γενικεύσουν την μαθημένη συμπεριφορά. Η εξάλειψη λοιπόν σχετίζεται με το επίπεδο του συμμετέχοντα αλλά και με την διάρκεια της παρέμβασης και της ενασχόλησης με την Κοινωνική Ιστορία. Τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να είναι και πιο θετικά αν η Ιστορία δουλευόταν και από τους γονείς στο σπίτι. Η επανάληψή της με την βοήθεια ενός άλλου προσώπου ή σε ένα διαφορετικό περιβάλλον ίσως βοηθούσε τον μαθητή να γενικεύσει την συμπεριφορά.

Τέλος, πρέπει να δούμε τα αποτελέσματα αυτά σε σχέση με της συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας και την κατάσταση του συμμετέχοντα για να έχουν κάποιο νόημα. Κυρίως, δύο είναι οι παράγοντες που λειτούργησαν αρνητικά και ίσως δεν επέτρεψαν στο συμμετέχοντα να τροποποιήσει ακόμα περισσότερο την συμπεριφορά του προς το θετικό.

Αρχικά, ο πρώτος παράγοντας είναι η ίδια η ηλικία του συμμετέχοντα. Ο Β. είναι ήδη 13 χρόνων, πράγμα που σημαίνει ότι έχει ήδη παγιώσει κάποιες συμπεριφορές και είναι δύσκολο να παραιτηθεί από αυτές. Έχουν γίνει πλέον συνήθεια και δύσκολα αλλάζουν. Αυτός είναι ακόμα ένας λόγος που η συγκεκριμένη περίπτωση χρειάζεται περισσότερες μέρες παρέμβασης. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό οποιαδήποτε παρέμβαση να ξεκινάει από πολύ νωρίς. Τα τελευταία χρόνια έχει τονιστεί ιδιαίτερα η σημασία της πρώιμης παρέμβασης. Ο συγκεκριμένος συμμετέχων πέρα από το γεγονός ότι άργησε να διαγνωστεί, από την διάγνωση και μετά δεν δουλεύτηκε αρκετά στο κομμάτι των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οπότε είναι φυσικό να μην μπορεί να ανταποκριθεί άμεσα και με μεγάλα βήματα προόδου σε οποιαδήποτε θεραπευτική προσέγγιση.

Ο δεύτερος παράγοντας που επηρεάζει και τα αποτελέσματα της έρευνας είναι η σεξουαλική αφύπνιση που βιώνει ο συμμετέχων το τελευταίο διάστημα. Όπως έχει αναλυθεί και στο προφίλ του συμμετέχοντα, βιώνει μία κατάσταση που του προξενεί ένταση και ανησυχία. Πέρα από το γεγονός ότι τον απασχολεί σαν ιδέα, το σώμα του και οι κινήσεις του δείχνουν μία νευρικότητα και μία ένταση. Η κατάσταση αυτή κατά πάσα πιθανότητα τον δυσκολεύει να εστιάσει την προσοχή του σε άλλες δραστηριότητες. Μέχρι να προσαρμοστεί στην καινούρια κατάσταση ίσως του είναι δύσκολο να βελτιώσει τις αρνητικές του συμπεριφορές.

## **7. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

Η συγκεκριμένη έρευνα δράσης, είχε μονάχα ένα συμμετέχοντα πράγμα που εκ των πραγμάτων περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, είχε ως στόχο να μελετήσει την εφαρμογή της μεθόδου των Κοινωνικών Ιστοριών σε ένα συγκεκριμένο μαθητή. Μέσα από τα αποτελέσματα μπορέσαμε να εξάγουμε κάποια συμπεράσματα σχετικά με την συγκεκριμένη περίπτωση μαθητή. Αν και τα αποτελέσματα ταιριάζουν και επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, δεν μπορούμε να γενικεύσουμε λέγοντας ότι η μέθοδος των Κοινωνικών Ιστοριών φέρνει πάντα θετικά αποτελέσματα και βελτίωση στους μαθητές στο φάσμα του αυτισμού.

Επιπλέον αδυναμίες της συγκεκριμένης έρευνας αποτελούν τα ίδια της τα εργαλεία. Τα εργαλεία όπως αναφέρθηκαν ήταν η παρατήρηση και η συνέντευξη. Σχετικά με την παρατήρηση ιδιαίτερα τη συμμετοχική (η ερευνήτρια πραγματοποίησε και συμμετοχική και μη - συμμετοχική) γνωρίζουμε ότι οι αναφορές που προκύπτουν μπορεί να είναι υποκειμενικές. Η ερευνήτρια προσπάθησε να αποφύγει τον περιορισμό αυτό κάνοντας την παρατήρηση της όσο το δυνατόν πιο ουδέτερη. Παράλληλα, πραγματοποίησε παρατήρηση 71 διδακτικών ωρών για να μελετήσει όσο το δυνατόν καλύτερα όλες τις συμπεριφορές. Τέλος, επέλεξε να πραγματοποιήσει και συστηματική παρατήρηση με Πρωτόκολλο για να γίνει η παρατήρηση πιο οργανωμένα. Το γεγονός ότι η ερευνήτρια πραγματοποίησε πολλές ημέρες παρατήρησης βοήθησε και στο να ξεπεραστεί η αμφιβολία ότι ο συμμετέχων επηρεάστηκε από την παρουσία της εκεί. «Ο παρατηρούμενος ο ίδιος είναι σημαντικός παράγοντας στη

διαμόρφωση της παρατήρησης, δεδομένου ότι η συμπεριφορά του ποικίλλει κατά περίπτωση και επηρεάζεται άμεσα από εξωατομικές μεταβλητές» (Δημητρόπουλος, 2004:138)

Όσον αφορά τις συνεντεύξεις, αυτές ήταν ημι-δομημένες. Γνωρίζουμε ότι ενδέχεται ο ερωτώμενος να επηρεάζεται από την συμπεριφορά του ερευνητή. Συχνά, ακόμα και χωρίς να έχει συνείδηση της πράξης ο ερευνητής μπορεί να επηρεάσει και να προβάλει δικές του απόψεις στον ερωτώμενο. Η ερευνήτρια και πάλι προσπάθησε να περιορίσει τέτοιου είδους φαινόμενα. Δημιούργησε έναν οδηγό για κάθε συνέντευξη και προσπάθησε να τον ακολουθήσει πιστά. Παράλληλα, ηχογράφησε τις συνεντεύξεις και τις απομαγνητοφώνησε. Η ερευνήτρια προσπάθησε να συλλέξει τις πληροφορίες της από διαφορετικές πηγές για να μπορέσει να διασταυρώσει την εγκυρότητά τους. Έτσι πέρα από την προσωπική παρατήρηση, πραγματοποίησε 4 διαφορετικές συνεντεύξεις, διάβασε τις διαγνώσεις που έχουν γίνει για τον συμμετέχοντα και μελέτησε δείγματα της δουλειάς του συμμετέχοντα σχετικά με το γνωστικό κομμάτι (εκθέσεις κ.α).

Η μεθοδολογία εφαρμογής μίας Κοινωνικής Ιστορίας, έχει πολλές επιλογές και αφήνει πολλά περιθώρια στο ερευνητή. Άλλωστε αυτό την καθιστά μία ευέλικτη μέθοδο που μπορεί να προσαρμοστεί σε πολλούς μαθητές. Από την εμπειρία της συγκεκριμένης έρευνας, φαίνεται ότι η ενεργητική συμμετοχή του εμπλεκομένου στη δημιουργία της δικής του Ιστορίας παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της μεθόδου στη συμπεριφορά – στόχο. Ένας τρόπος θα μπορούσε να είναι η εικονογράφηση του κειμένου από τον ίδιο τον συμμετέχοντα. Αυτός ο τρόπος φαίνεται να δούλεψε καλά στη συγκεκριμένη περίπτωση ίσως γιατί και ο συμμετέχων είχε μία ιδιαίτερη κλίση και ένα ταλέντο στη ζωγραφική. Όλοι όμως οι συμμετέχοντες χρειάζεται να αλληλεπιδράσουν με το κείμενο με τον δικό τους τρόπο.

Μια άλλη πρόταση, είναι μετά από την επαφή με την Ιστορία που έχει δοθεί από την εκπαιδευτικό, στα πλαίσια ενός δεύτερου κύκλου δράσης, να μπει ο μαθητής στη διαδικασία να την ξαναγράψει από την αρχή με την βοήθεια της δασκάλως του. Αν αφήσουμε το περιθώριο στο μαθητή να την κατασκευάσει όπως του φαίνεται πιο λογική και πιο κοντά σε αυτόν θα είναι πιο εύκολο να την οικειοποιηθεί. Φυσικά η βοήθεια της εκπαιδευτικού είναι απαραίτητη.

Επίσης, η δραματοποίηση της ιστορίας με την βοήθεια κάποιου συμμαθητή μέσα στην τάξη, σε χώρο ασφαλή και ελεγχόμενο, μπορεί να αποδειχθεί αποτελεσματική. Μετά από μία αναπαράσταση όπου θα υπάρχει καθοδήγηση και βοήθεια μπορεί να είναι πιο εύκολο στο συμμετέχοντα να δοκιμάσει και μόνος του σε πραγματικό χρόνο και χώρο την συμπεριφορά - στόχο.



Σίγουρα, η βοήθεια που δίνεται στο παιδί πρέπει να είναι συντονισμένη και στην προσπάθεια αυτή να συμμετέχουν τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το παιδί στο σύνολο τους. Στην περίπτωση των Κοινωνικών Ιστοριών καλό θα είναι να συμμετέχουν και οι γονείς. Δεν χρειάζεται να διαβάζουν τη ίδια Ιστορία καθώς κάτι τέτοιο μπορεί να είναι κουραστικό για το παιδί. Μπορούν να δημιουργηθούν δύο Ιστορίες με τους ίδιους στόχους, για τις ίδιες συμπεριφορές – στόχους, αλλά να τις πραγματεύονται σε διαφορετικά πλαίσια και καταστάσεις. Με αυτό τον τρόπο ο συμμετέχων θα μπορεί νοητά να αναγνωρίσει την σωστή συμπεριφορά σε διαφορετικά πλαίσια και να μπορέσει να γενικεύσει τη συμπεριφορά - στόχο.

Τέλος, θα μπορούσε ο συμμετέχων να διαπραγματευόταν την ίδια συμπεριφορά – στόχο μέσα από διαφορετικές ιστορίες. Αυτό θα απαιτούσε ένα καλό γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο του συμμετέχοντα, αλλά θα έδινε και περισσότερες δυνατότητες στον εκπαιδευτικό για δημιουργία ποικίλων δραστηριοτήτων και διαφορετικών επιπέδων επεξεργασίας με στόχο τις μεγαλύτερες πιθανότητες διατήρησης και γενίκευσης της συμπεριφοράς – στόχου.

Γ' ΜΕΡΟΣ  
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ  
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## 8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### Ξενόγλωσση

1. American Psychiatric Association, (2000). *Diagnostic and statistical Manual* (text revision of 4<sup>th</sup> ed.) Washington, DC: APA
2. American Psychiatric Association, (2013). *Diagnostic and statistical Manual* (5<sup>th</sup> ed.) Washington, DC: APA
3. Gray, C. & Garand, J.D. (1993). Social Stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, Τεύχος 8, σελ: 1-10.
4. Gray, C. (1994). *Comic strip conversations*. Arlington: Future Horizon
5. Gray, C. (1998). Social Stories and Comic Strip Conversations with students with Asperger Syndrome and High Functioning Autism. In: E. Schopler, G. Mesibov & L. Kuncz (Eds.), *Asperger Syndrome or High Functioning Autism?* σελ.: 167-198. New York: Plenum Press.
6. Gray, C. (2000). *The New Social Story Book, illustrated edition*. Arlington: Future Horizons
7. Gray, C. (2010). *The New Social Story Book*. Arlington: Future Horizons
8. Jordan R., & Powell, S. (2000). *Κατανόηση και Διδασκαλία των παιδιών με Αυτισμό*. Αθήνα : Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
9. Lovaas, O., Smith, T. & Mceachin, J. (1989) Clarifying Comments on the Young Autism Study: Reply to Schopler, Short, and Mesibov', *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Τεύχος 57, σελ: 165-167

10. McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. (1996). *You and your Action Research Project*. London and New York: Hyde Publications
11. Robson, C. (2002). *Real World research: a resource for social scientists and practitioner - researchers* 2<sup>nd</sup> ed. USA: Blackwell Publishing.
12. Scattone, D. Tingstorm, D. & Wilczynski S. (2006). Increasing Appropriate Social Interaction of Children With Autism Spectrum Disorders Using Social Stories. In *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, Τεύχος 4, σελ: 211-222
13. Swaggart, B. et al. (1995). Using Social Stories to teach social and behavioral skills to children with autism. *Focus on Autistic Behavior*, Τεύχος 10, σελ: 1- 16.
14. U. S. Department of education, (2007). *Individuals with disabilities*. Education Act (IDEA) data (Table 1 - 3). Washington DC: Author
15. World Health Organization, (2008). *International Classification of Diseases ICD-10*, Switzerland: World Health Organization

### Ελληνόγλωσση

16. Βάμβουκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη
17. Γενά, Α. (2002). *Αντισμός και διάχστες αναπτυξιακές διαταραχές, Αξιολόγηση, Διάγνωση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: έκδοση συγγραφέως
18. Δημητρόπουλος, Ευστ. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας, Ένα Συστημικό Δυναμικό Μοντέλο*. Αθήνα: Έλλην

19. Ιωσιφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
20. Κάκουρος, Ευθ. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
21. Καλυβά, Ε. (2005). *Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.
22. Κωστανταρέα, Μ. (1986). Παιδικός Αυτισμός. Στο Γ. Τσιάντης και Σ. Μανωλόπουλος (επιμ.) *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής* σελ: 156 - 198 . Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη
23. Μαυροπούλου, Σ. (2004) Ζώντας με τον Αυτισμό. Στο Νότας Σ., Μαυροπούλου Σ. (Επίμ), *Το πάζλ του αυτισμού*, Μάιος 2003, σελ: 111 – 131, Λάρισα: εκδόσεις έλλα
24. Μαυροπούλου, Σ. (2006). Προσέγγιση teach: βασικές αρχές και μέθοδοι της δομημένης διδασκαλίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού. Στο Στ. Νότας και Μ. Νικολαΐδου. (επίμ.) *Αυτισμός – Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές – Ολιστική Διεπιστημονική Προσέγγιση* σελ: 73 - 80 Αθήνα: Βήτα
25. Μαυροπούλου, Σ. (2011). Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Στο Παντελιάδου, Αργυρόπουλος (επίμ.) *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*, σελ: 83 - 134 Αθήνα: Πεδίο.
26. Παΐζη, Ο. & Κούρτη, Β. (2007). Διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων. Στο Σ. Μαυροπούλου (επίμ) *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*. Σελ: 141 – 152. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα
27. Παπακωσταντίνου, Μ. (2001). *Αυτισμός: μία διάχυτη διαταραχή της ανάπτυξης*, Λάρισα: εκδόσεις συγγραφέως

28. Σαραφίδου, Γ. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων, Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg
29. Φίλιας Β. (1996). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg
30. Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
31. Harpe, F. (1998). *Αυτισμός – Ψυχολογική θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg
32. Frith, U. (1999). *Αυτισμός: Εξηγώντας το αίνιγμα*. (μτφ) Καλομοίρης Γ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

#### Δικτυογραφία

33. Ε.Ε.Π.Α., (2015) *ΦΕΚ για άτομα με αναπηρίες* (προσπελάστηκε:22/6/2015) .  
[http://www.autismgreece.gr/index.php?option=com\\_content&task=view&id=109&Itemid=55](http://www.autismgreece.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=109&Itemid=55)
34. Αλεξίου, Χρ. (2015) *Αυτισμός: το πρόβλημα και η αντιμετώπιση του στην Ελλάδα*. (προσπελάστηκε:22/6/2015)  
[http://www.autismgreece.gr/index.php?option=com\\_content&task=view&id=43&Itemid=46](http://www.autismgreece.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=43&Itemid=46)
35. Κουτουμάνος, Α. (2006) *Έρευνα: Βαρέα Μέταλλα, Εμβόλιο MMR συσχετίζονται με τον αυτισμό;* (προσπελάστηκε:22/6/2015)  
<http://noesi.gr/blog/erevna-varea-metalla-emvolio-mmr-syshetizontai-ton-aytis>
36. «Οι κακοποιημένες γυναίκες ενδέχεται να γεννήσουν αυτιστικά παιδιά». (2013) (προσπελάστηκε:22/6/2015)  
<http://noesi.gr/blog/erevna-nees-meletes-gia-ta-aitia-toy-aytismoy>

37. Νότας, Στ. (2013) *Μύθοι και Αλήθειες για τον αυτισμό*. (προσπελάστηκε:22/6/2015)

<http://noesi.gr/book/arthro-mythoi-kai-alitheies-gia-ton-aytismo>

## 9. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

- ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ : «Πώς συζητάω στο διάλειμμα με τα παιδιά του σχολείου» (έτσι όπως δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια)



*ΠΩΣ ΣΥΖΗΤΑΩ*

*ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ*

*ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ*



Με λένε **B...**

Πηγαίνω στη ΣΤ' τάξη  
του 11<sup>ου</sup> Δημοτικού  
σχολείου της Νέας Ιωνίας.

Οι δασκάλες μου είναι η  
κ. Μ και η κ. Αν.



Όταν χτυπάει το κουδούνι σημαίνει ότι τελείωσε η ώρα και έχουμε

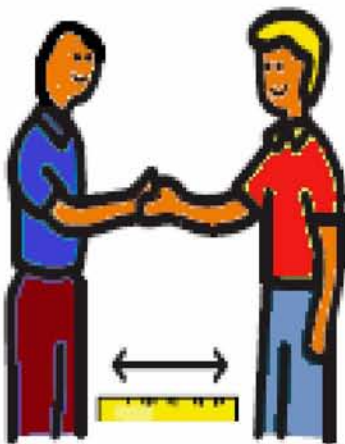
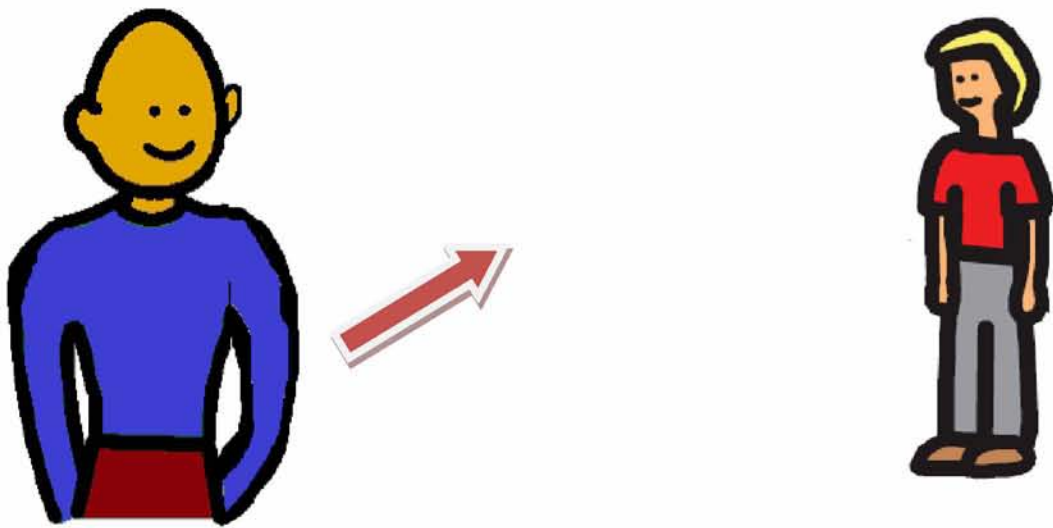
**διάλειμμα.**

Συνήθως τα παιδιά όλου του σχολείου πηγαίνουν στην αυλή. Εκεί παίζουν, συζητάνε, τρώνε και διασκεδάζουν.

Πηγαίνω και εγώ στην αυλή.

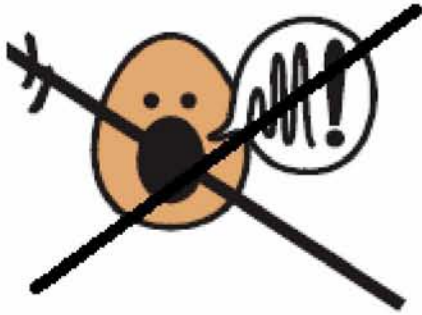


Μερικές φορές θέλω **να μιλήσω** με ένα παιδί στο διάλειμμα.



Τότε, πλησιάζω το παιδί διατηρώντας μισό μέτρο **απόσταση** ανάμεσα μας.

**0,50 ΜΕΤΡΑ**



Δεν ακουμπάω το παιδάκι και να δεν φωνάζω δυνατά, γιατί έτσι μπορεί το παιδί να τρομάξει.

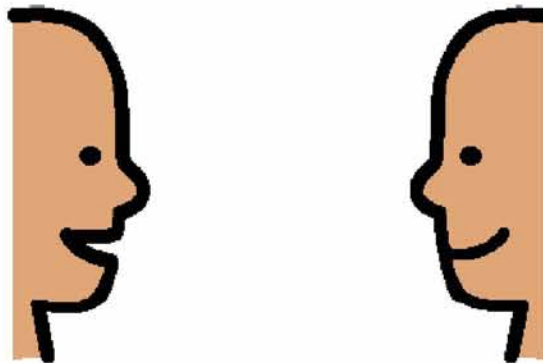


Έτσι το παιδί είναι χαρούμενο και θέλει να μου μιλήσει.

Πρώτα, χαιρετάω το παιδί.

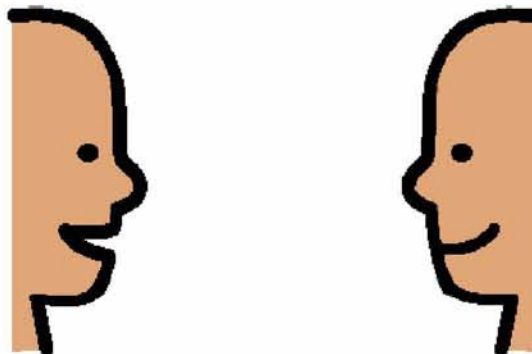
Μπορώ να πω : **Γεια σου ή Καλημέρα**

Γεια σου....!  
ή  
Καλημέρα..!

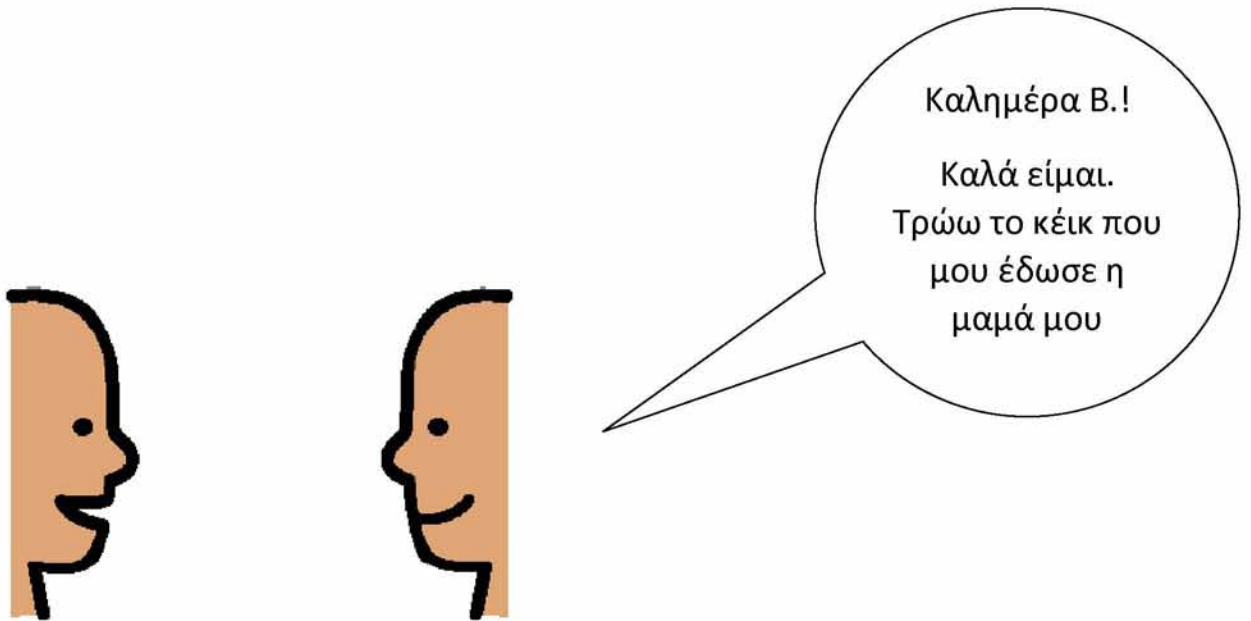


Στη συνέχεια τον ρωτάω **τι κάνεις;**

Τι κάνεις;



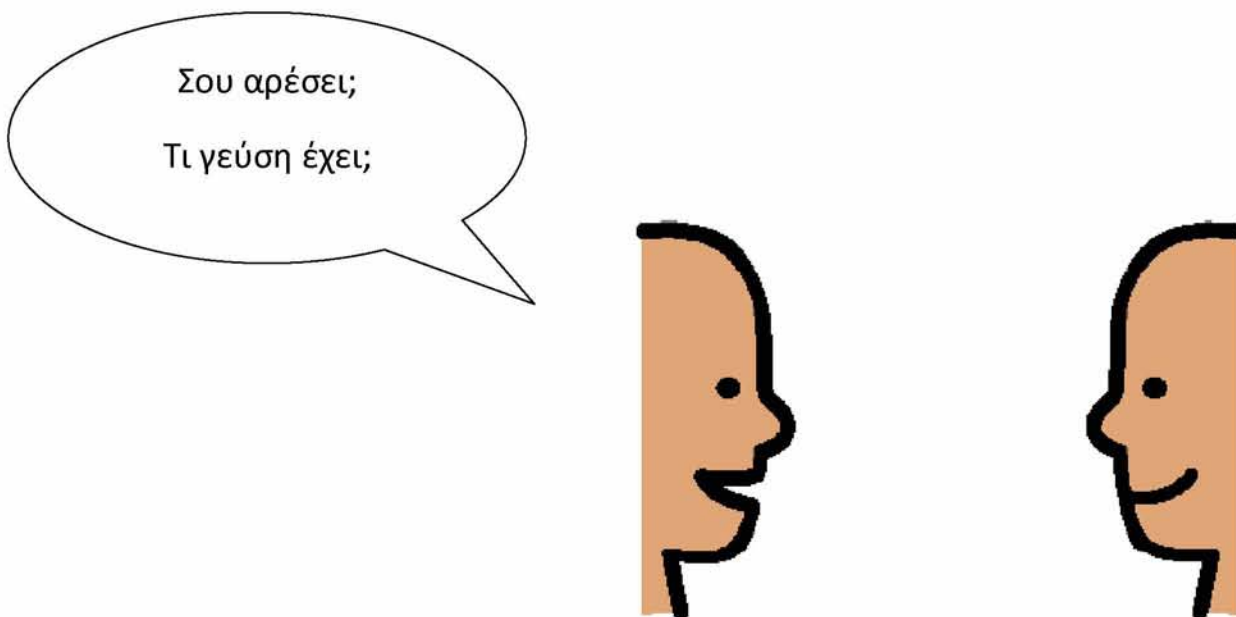
Θα προσέχω το παιδί όσο μου μιλάει και να περιμένω ήσυχος να τελειώσει την πρόταση του.



Όταν ολοκληρώσει την πρόταση του μπορώ να ξαναμιλήσω. Του απευθύνω ακόμα μία ερώτηση σχετικά με αυτό που μου ανέφερε ότι κάνει.

Μπορώ να πω: Γιατί το κάνεις αυτό; Σου αρέσει; Πώς το κάνεις; Τι είναι;

Έτσι θα συνεχιστεί η συζήτηση μας.

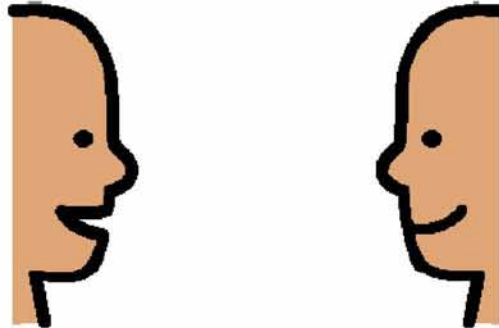


**Αν βαρεθώ** περιμένω να ολοκληρώσει την τελευταία του πρόταση και στη συνέχεια του λέω: **Μου άρεσε η συζήτηση μας, αλλά πρέπει να φύγω. Θα τα πούμε αργότερα.**

Καλό θα ήταν να είμαι ευγενικός, να χαμογελάω, να μην φωνάζω και να αποχωρήσω ήρεμα.

Έτσι θα έχω αποχαιρετήσει το παιδί και δεν θα στεναχωρηθεί που θα φύγω απότομα.

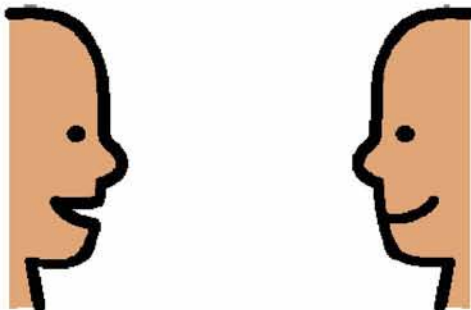
Μου άρεσε που  
τα είπαμε, αλλά  
πρέπει να  
φύγω.  
Θα τα πούμε



Είναι πολύ  
νόστιμο!  
Έχει γεύση  
σοκολάτα!

**Αν δεν βαρεθώ** μπορώ να του προτείνω να παίξουμε ένα παιχνίδι που να αρέσει και στους δύο.

Θες να  
παίξουμε ένα  
παιχνίδι;  
Τι σου αρέσει;



Έτσι θα είμαστε και οι δύο χαρούμενοι και θα περάσουμε ωραία στο διάλειμμα.



## ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ

- Τι κάνουμε Β. όταν χτυπάει το κουδούνι στο σχολείο;
- Τι θα έκανες αν ήθελες να μιλήσεις με ένα άλλο παιδί στο διάλειμμα;
- Τι θα ήταν καλό να προσέξεις για να μην στεναχωρηθεί η τρομάζει το παιδί;
- Πώς θα ξεκινούσαμε μία απλή συζήτηση;
- Πώς θα συνέχιζες τη συζήτηση;
- Αν κουραστείς ή βαρεθείς πώς θα ήταν καλύτερο να φύγεις;
- Αν σου αρέσει η παρέα , τι θα κάνεις για να παίξετε;
- Πώς πιστεύεις ότι νιώθει το παιδί;

- ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ : «Πώς συζητάω στο διάλειμμα με τα παιδιά του σχολείου» (έτσι όπως εικονογραφήθηκε από τον συμμετέχοντα)

Συγγραφή: Κατερίνα Χατζηπαλάση

*ΠΩΣ ΣΥΖΗΤΑΩ  
ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ  
ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ*

Εικονογράφηση: Άλκιμος



Με λένε Β

Πηγαίνω στη ΣΤ' τάξη  
του 11<sup>ου</sup> Δημοτικού  
σχολείου της Νέας Ιωνίας.

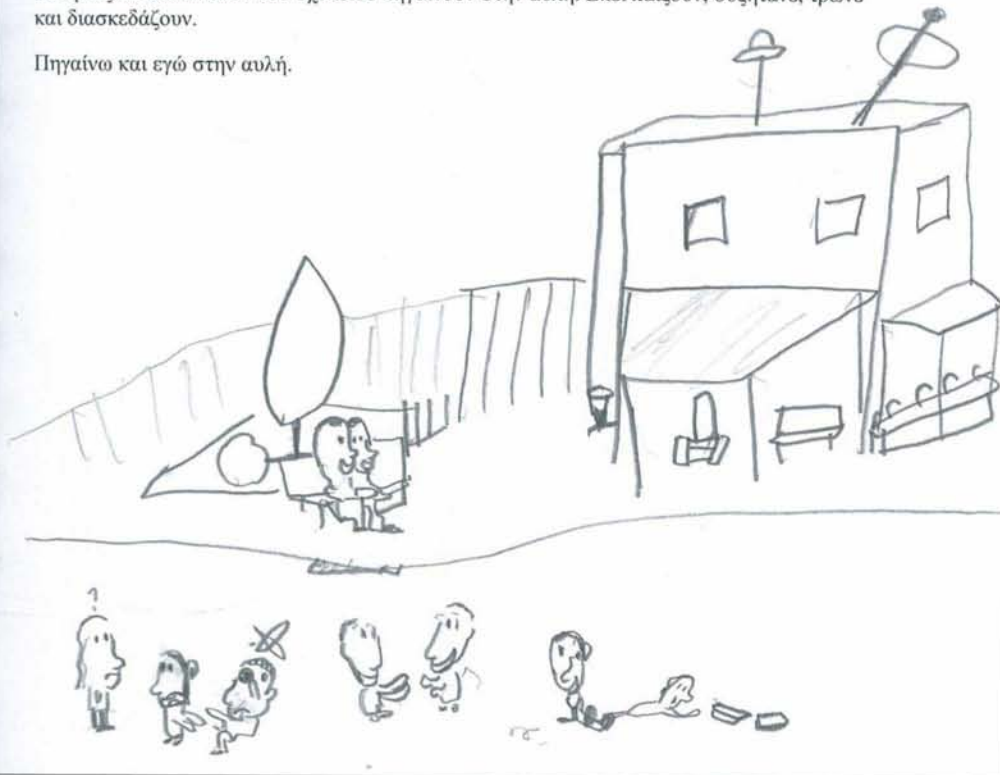
Οι δασκάλες μου είναι η  
κ. Μίτση και η κ.  
Αναστασία.

Όταν χτυπάει το κουδούνι σημαίνει ότι τελείωσε η ώρα και έχουμε  
διάλειμμα.



Συνήθως τα παιδιά όλου του σχολείου πηγαίνουν στην αυλή. Εκεί παίζουν, συζητάνε, τρώνε και διασκεδάζουν.

Πηγαίνω και εγώ στην αυλή.



Μερικές φορές θέλω να μιλήσω με ένα παιδί στο διάλειμμα.



Τότε, πλησιάζω το παιδί διατηρώντας μισό μέτρο **απόσταση** ανάμεσα μας.



Δεν ακουμπάω το παιδάκι και δεν φωνάζω δυνατά, γιατί έτσι μπορεί το παιδί να τρομάξει.



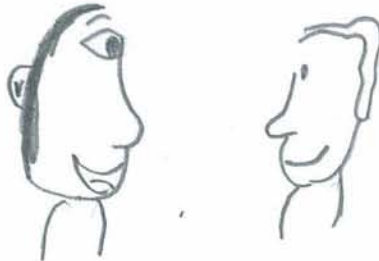
Έτσι το παιδί είναι χαρούμενο και θέλει να μου μιλήσει.



Πρώτα, χαιρετάω το παιδί.

Μπορώ να πω : Γεια σου ή Καλημέρα

Γεια σου....!  
ή  
Καλημέρα..!



Στη συνέχεια τον ρωτάω τι κάνεις;

Τι κάνεις;





Θα προσέχω το παιδί όσο μου μιλάει και θα περιμένω ήσυχος να τελειώσει την πρόταση του.



Καλημέρα Βάνια!

Καλά είμαι.  
Τρώω το κέικ που  
μου έδωσε η  
μαμά μου

Όταν ολοκληρώσει την πρόταση του μπορώ να ξαναμιλήσω. Του απευθύνω ακόμα μία ερώτηση σχετικά με αυτό που μου ανέφερε ότι κάνει.

Μπορώ να πω: Γιατί το κάνεις αυτό; Σου αρέσει; Πώς το κάνεις; Τι είναι;

Έτσι θα συνεχιστεί η συζήτηση μας.

Σου αρέσει;

Τι γεύση έχει;



**Αν βαρεθώ** περιμένω να ολοκληρώσει την τελευταία του πρόταση και στη συνέχεια του λέω: **Μου άρεσε η συζήτηση μας, αλλά πρέπει να φύγω. Θα τα πούμε αργότερα.**

Καλό θα ήταν να είμαι ευγενικός, να χαμογελάω να μην φωνάζω και να αποχωρήσω ήρεμα.

Έτσι θα έχω αποχαιρετήσει το παιδί και δεν θα στεναχωρηθεί που θα φύγω απότομα.

Μου άρεσε που  
τα είπαμε, αλλά  
πρέπει να  
φύγω.  
Θα τα πούμε



Είναι πολύ  
νόστιμο!  
Έχει γεύση  
σοκολάτα!



**Αν δεν βαρεθώ** μπορώ να του προτείνω να παίξουμε ένα παιχνίδι που να αρέσει και στους δύο.

Θες να  
παίξουμε ένα  
παιχνίδι;  
Τι σου αρέσει;



Έτσι θα είμαστε και οι δύο χαρούμενοι και θα περάσουμε ωραία στο διάλειμμα.

- ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ : «Πώς συζητάω στο διάλειμμα με τα παιδιά του σχολείου» (αποσπάσματα από την Ιστορία, έτσι όπως συμπληρώθηκε από τον συμμετέχοντα)

Μερικές φορές θέλω να μιλήσω με ένα παιδί στο διάλειμμα.



Τότε, πλησιάζω το παιδί διατηρώντας μισό μέτρο 0,50 το 6h ανάμεσα μας.



Θα προσέχω το παιδί όσο μου μιλάει και θα περιμένω ήσυχος να τελειώσει την πρόταση του.



Καλο <sup>ειμαι</sup> εμαι  
εχω πει την  
πορνο κολαπα που  
απαφοσα, απο το  
κκλυσιο

Όταν ολοκληρώσει την πρόταση του μπορώ να ξαναμιλήσω. Του απευθύνω ακόμα μία ερώτηση σχετικά με αυτό που μου ανέφερε ότι κάνει.

Μπορώ να πω: Γιατί το κάνεις αυτό; Σου αρέσει; Πώς το κάνεις; Τι είναι;

Έτσι θα συνεχιστεί η συζήτηση μας.

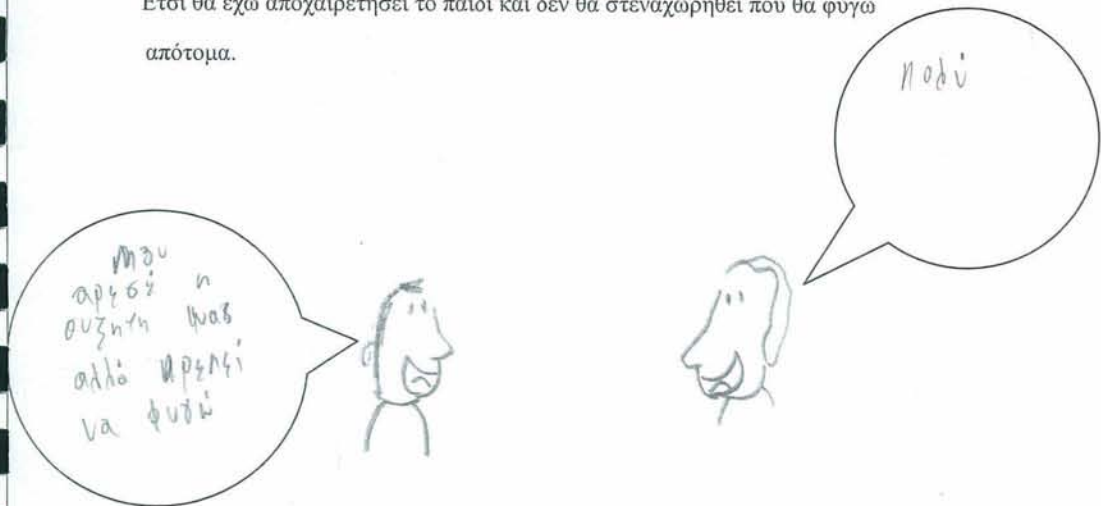
σου αρεσει;



**Αν βαρεθώ** περιμένω να ολοκληρώσει την τελευταία του πρόταση και στη συνέχεια του λέω: **Μου άρεσε η συζήτηση μας, αλλά πρέπει να φύγω. Θα τα πούμε αργότερα.**

Καλό θα ήταν να είμαι ευγενικός, να χαμογελάω μην φωνάζω και να αποχωρήσω ήρεμα.

Έτσι θα έχω αποχαιρετήσει το παιδί και δεν θα στεναχωρηθεί που θα φύγω απότομα.



**Αν δεν βαρεθώ** μπορώ να του προτείνω να παίξουμε ένα παιχνίδι που να αρέσει και στους δύο.



Έτσι θα είμαστε και οι δύο χαρούμενοι και θα περάσουμε ωραία στο διάλειμμα.

- ΟΔΗΓΟΙ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ (Γονέα και Ειδικού Παιδαγωγού)
- ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΙΔΙΚΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ  
στα πλαίσια εκπόνησης πτυχιακής εργασίας

Φοιτήτρια: Χατζημπαλαση Αικατερίνη (0111120)

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Διαμάντω Φιλιππάτου

ΒΟΛΟΣ  
2014-2015



## Οδηγός Ημι-δομημένης Συνέντευξης

Συνεντευξιαστής:

Συνεντευξιαζόμενος:

Ημερομηνία συνέντευξης:

Ωρα:

Τόπος:

Διάρκεια συνέντευξης:

Στην συνέχεια θα ακολουθήσει ενημέρωση του συνεντευξιαζόμενου σχετικά με το σκοπό της συνέντευξης:

Η παρούσα ερευνητική εργασία αφορά το σχεδιασμό και την διεξαγωγή μίας διδακτικής παρέμβασης σε ένα παιδί που έχει διαγνωστεί με αυτισμό. Σκοπός της είναι να διερευνήσει πώς η μέθοδος των Κοινωνικών Ιστοριών μπορεί να βοηθήσει στην διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε ένα παιδί με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Πρόκειται για σύντομες ιστορίες που στόχο έχουν να βοηθήσουν το παιδί να κατανοήσει μία κατάσταση που του προκαλεί σύγχυση και να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες σχετικά με την κατάσταση αυτή. Το είδος της έρευνας είναι Μελέτη Περίπτωσης και η συλλογή των δεδομένων θα γίνει με παρατήρηση και συνέντευξη. Σας διαβεβαιώνω ότι οι πληροφορίες και όλα τα δεδομένα της συνέντευξης αλλά και της έρευνας είναι εντελώς εμπιστευτικά, δεν πρόκειται να γίνει καμία αναφορά στο όνομα του παιδιού. Δεσμεύομαι για την ανωνυμία όλων των συμμετεχόντων στην διάρκεια της έρευνας. Σας ενημερώνω ότι η συνέντευξη μας θα μαγνητοφωνηθεί και σας παρακαλώ εάν συμφωνείτε να υπογράψετε το έντυπο συναίνεσης. Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας και για την πολύτιμη βοήθειά σας καθώς και για το χρόνο που μου διαθέσατε.

## ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΟΙΧΤΟΥ ΤΥΠΟΥ (προς ειδικό εκπαιδευτικό)

Αρχικά, θα κάνω μερικές ερωτήσεις γνωριμίας με τον εκπαιδευτικό.

- Πόσα χρόνια διδάσκετε;
- Έχετε διδάξει σε πολλά παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος;
- Θεωρείτε ότι η συγκεκριμένη περίπτωση παιδιού ήταν πιο εύκολη ή πιο δύσκολη;
- Μπορείτε να μου περιγράψετε το πρόγραμμα διδασκαλίας που ακολουθεί μαζί σας το παιδί;
- Γνωρίζετε αν το παιδί ακολουθεί κάποιο ειδικό πρόγραμμα εκτός σχολείου;
- Συνεργάζεστε με ειδικούς που ασχολούνται με το παιδί;
- Συνεργάζεστε με τον εκπαιδευτικό της τάξης για να προσαρμόσετε τη διδασκαλία σας για τον μαθητή;
- Πώς θα χαρακτηρίζατε την συνεργασία με τους γονείς;

Στη συνέχεια θα ασχοληθώ με το **μαθησιακό προφίλ** του παιδιού.

- Πιστεύετε ότι έγινε προσπάθεια να προσαρμοστεί η γενική τάξη στις ανάγκες του;
- Πιστεύετε ότι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του είναι ανομοιογενής;
- Προσπαθεί το παιδί να συμμετέχει στο μάθημα;
- Σε ποια μαθήματα θεωρείτε ότι είναι καλύτερο;
- Ποια γνωστικά αντικείμενα τραβάνε το ενδιαφέρον του;
- Για πόση ώρα μπορεί να προσέχει στο μάθημα;
- Πως θα χαρακτηρίζατε τις γλωσσικές του δεξιότητες;
- Κατανοεί επαρκώς τις απλές οδηγίες;
- Απαντάει σε απλές ερωτήσεις κατανόησης;
- Προτιμάει να συμμετέχει στην τάξη ή να δουλεύετε μόνοι σας;
- Σε ποιο χώρο νιώθει πιο άνετα να κάνει μάθημα;(τάξη, τμήμα ένταξης, διαφορετική τάξη)
- Βλέπετε κάποια πρόοδο στην πορεία του παιδιού;

Ακολουθούν ερωτήσεις σχετικές με την **ψυχοσυναισθηματική εικόνα** του παιδιού.

- Το παιδί δείχνει άρνηση προς το σχολείο;
- Επιθυμεί συχνά να αποσύρεται από το μάθημα;
- Πιστεύετε ότι έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση;
- Τα παρατάει συχνά;
- Δείχνει επιθυμία για κάτι σχετικό με το σχολείο ή το μάθημα;
- Πιστεύετε ότι νιώθει επιτυχημένο σε κάτι;

- Πιστεύετε ότι φοβάται μήπως αποτύχει;
- Πιστεύετε ότι περνάει ευχάριστα στο σχολείο;

Τέλος , θα γίνουν ερωτήσεις σχετικά με την **κοινωνική ζωή** του παιδιού στο σχολείο.

- Μπορεί το παιδί να συνεργαστεί μέσα στην τάξη με κάποιο άλλο παιδί έστω και για ένα μικρό χρονικό διάστημα;
- Κάθεται μόνος του στο θρανίο, όλες τις ώρες;
- Θα λέγατε ότι έχει φίλους;  
Αν ναι πόσους;  
Αν όχι, ποια συμπεριφορά του πιστεύετε ότι ευθύνεται για αυτό;
- Πώς περνάει στα διαλείμματα;
- Συμμετέχει σε κάποια δραστηριότητα στο σχολείο;
- Ποιόν πιστεύετε ότι εμπιστεύεται εδώ στο σχολείο;
- Υπάρχει κάποιος με το οποίο έχει πιο στενές σχέσεις;
- Πιστεύετε ότι έχει δεθεί με εσάς;
- Παρουσιάζει εμμονή με κάτι;
- Έχει ακατάλληλη συμπεριφορά στην τάξη και αν ναι περιγράψτε την.
- Έχει κάποια ακατάλληλη συνήθεια;

Σε όλη την διάρκεια της συνέντευξης ο εκπαιδευτικός θα απαντάει στις ερωτήσεις ελεύθερα, θα ζητάω κάποιο παράδειγμα και θα μου λέει την άποψη του. Πριν κλείσουμε την συνέντευξη θα του δώσω το περιθώριο να μου πει σε ποιο κομμάτι του κοινωνικού τομέα πιστεύει αυτός ότι χρειάζεται το παιδί βοήθεια και θα τον αφήσω να εκφραστεί και να πει την γνώμη του γενικά πάνω στο θέμα.

- Προσωπικά, που πιστεύετε ότι το παιδί χρειάζεται βοήθεια σε σχέση με τις κοινωνικές του δεξιότητες;
- Υπάρχει κάποιο περιστατικό ή κάποιο χαρακτηριστικό του παιδιού που πιστεύετε ότι θα έπρεπε να ξέρω;
- Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να μου πείτε για το παιδί;



## ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΟΝΕΑ

στα πλαίσια εκπόνησης πτυχιακής εργασίας

Φοιτήτρια: Χατζημπαλαση Αικατερίνη (0111120)

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Διαμάντω Φιλιππάτου

ΒΟΛΟΣ  
2014-2015

## Οδηγός Ημιδομημένης Συνέντευξης

Συνεντευξιαστής:

Συνεντευξιαζόμενος:

Ημερομηνία συνέντευξης:

Ωρα:

Τόπος:

Διάρκεια συνέντευξης:

Στην συνέχεια θα ακολουθήσει ενημέρωση του συνεντευξιαζόμενου σχετικά με το σκοπό της συνέντευξης:

Η παρούσα ερευνητική εργασία αφορά το σχεδιασμό και την διεξαγωγή μίας διδακτικής παρέμβασης σε ένα παιδί που έχει διαγνωστεί με αυτισμό. Σκοπός της είναι να διερευνήσει κατά πώς η μέθοδος των Κοινωνικών Ιστοριών μπορεί να βοηθήσει στην διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε ένα παιδί με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Πρόκειται για σύντομες ιστορίες που στόχο έχουν να βοηθήσουν το παιδί να κατανοήσει μία κατάσταση που του προκαλεί σύγχυση και να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες σχετικά με την κατάσταση αυτή. Το είδος της έρευνας είναι Μελέτη Περίπτωσης και η συλλογή των δεδομένων θα γίνει με παρατήρηση και συνέντευξη. Σας διαβεβαιώνω ότι οι πληροφορίες και όλα τα δεδομένα της συνέντευξης αλλά και της έρευνας είναι εντελώς εμπιστευτικά, δεν πρόκειται να γίνει καμία αναφορά στο όνομα του παιδιού. Δεσμεύομαι για την ανωνυμία όλων των συμμετεχόντων στην διάρκεια της έρευνας. Μπορείτε να απαντήσετε μόνο στις ερωτήσεις που θέλετε και νιώθετε άνετα. Οποιαδήποτε ερώτηση θεωρείτε πολύ προσωπική μπορούμε να την προσπεράσουμε. Σας ενημερώνω ότι η συνέντευξη μας θα μαγνητοφωνηθεί και σας παρακαλώ εάν συμφωνείτε να υπογράψετε το έντυπο συναίνεσης. Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας και για την πολύτιμη βοήθειά σας καθώς και για το χρόνο που μου διαθέσατε.

## ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΟΙΧΤΟΥ ΤΥΠΟΥ (προς γονέα)

Αρχικά, θα ζητήσω γενικές πληροφορίες για το παιδί, όπως

- Όνομα
- Ημερομηνία γέννησης
- Ηλικία
- Τηλέφωνο επικοινωνίας
- Σχολείο, τάξη, δάσκαλός

Έτσι θα γίνει μία ομαλή αρχή και ο γονέας θα νιώσει άνετα.

Στη συνέχεια, θα κάνω ερωτήσεις σχετικά με τα **μέλη της οικογένειας**.  
**(οικογενειακό ιστορικό)**

- Ποιο είναι το όνομα σας;
- Πόσο χρονών είστε;
- Έχετε σπουδάσει κάτι;
- Τι επαγγέλλεσθε;
- Αντιμετώπισατε ποτέ κάποιο μαθησιακό πρόβλημα; Μπορείτε να το περιγράψετε;
- Έχετε άλλα παιδιά;  
Αν ναι πόσο χρονών; Αντιμετώπισαν τα παιδιά σας ποτέ κάποιο μαθησιακό πρόβλημα;
- Πώς τα πάει το παιδί με τα αδέρφια του;
- Έχει προβλήματα συμπεριφοράς;
- Σε τι βαθμό θα λέγατε ότι αυτοεξυπηρετείται;
- Πανικοβάλλεται όταν ακούει συγκεκριμένους ήχους;
- Τραβιέται όταν τον ακουμπούν;
- Με ποιόν θα λέγατε ότι έχει αναπτύξει στενή σχέση;
- Υπάρχει κάποιο πρόσφατο γεγονός που μπορεί να είναι πηγή δυσκολιών για το παιδί σας; (μετακόμιση, χωρισμοί, νέος γάμος, αρρώστια, οικονομικά προβλήματα)
- Μένει κάποιος άλλος μαζί σας; (γιαγιά, παππούς)

Ανάλογα με το ποιος γονέας δίνει την συνέντευξη θα γίνουν και οι αντίστοιχες ερωτήσεις και για τον άλλο γονέα.

Ακολουθούν ερωτήσεις σχετικές με το **σχολικό ιστορικό** του παιδιού.

- Πήγε το παιδί σας στο παιδικό σταθμό; Σε ποια ηλικία;
- Πήγε το παιδί σας στο νηπιαγωγείο; Σε ποια ηλικία;
- Έχει επαναλάβει το παιδί σας κάποια τάξη του δημοτικού; Αν ναι, ποια και γιατί;
- Πόσα σχολεία έχει αλλάξει;
- Πέρα από το εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, έχει δοθεί στο παιδί σας βοήθεια από κάποιον άλλο ειδικό;  
Αν ναι, ποιόν, σε ποια ηλικία και γιατί;  
Ήταν μέσα στο σχολείο, στο σπίτι ή σε κάποιον άλλο χώρο;  
Εσείς είδατε αποτελέσματα από την βοήθεια που δέχτηκε;
- Το παιδί σας απουσιάζει συχνά από το σχολείο;  
Αρνείται να πάει στο σχολείο ή του αρέσει;
- Είχε ποτέ κάποια τραυματική εμπειρία στο σχολείο
- Σε ποιό χώρο διαβάζει συνήθως για πόση ώρα και με τί τρόπο; (π.χ. σε δικό του δωμάτιο, στην κουζίνα, καθισμένο σε γραφείο, ακούγοντας μουσική κλπ)
- Τον βοηθάτε στο διάβασμα;
- Έχει γίνει στο παρελθόν κάποια διδακτική παρέμβαση; Αν ναι, σε ποιους τομείς;

Μετά θα περάσουμε σε ερωτήσεις σχετικά με την ανάπτυξη και την υγεία του παιδιού(**αναπτυξιακό ιστορικό**).

- Σε ποια ηλικία περπάτησε;
- Σε ποια ηλικία είπε τις πρώτες του λέξεις και σε ποια ηλικία σχημάτισε απλές προτασούλες;
- Αντιμετωπίζει δυσκολίες στο λόγο; Τι είδους;
- Αντιμετωπίζει κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα υγείας; Παίρνει φαρμακευτική αγωγή;
- Είχε ποτέ κινητικά προβλήματα;
- Αντιμετωπίζει προβλήματα στο φαγητό;
- Αντιμετωπίζει προβλήματα στον ύπνο;
- Πότε έγινε η διάγνωση του αυτισμού; Και από ποιόν;
- 

Τέλος, θα γίνουν ερωτήσεις σχετικά με την **κοινωνική ζωή** του παιδιού.

- Το παιδί ασχολείται με κάποιο από τα παρακάτω;  
Από πότε; (Αθλητισμό, Μουσική, Άλλο)
- Κοινωνικές σχέσεις/Πόσους φίλους έχει περίπου; Είναι στενοί;

- Ποιες είναι οι αντιδράσεις του όταν θυμώνει;
- Τι το ενοχλεί;
- Ποιες συνήθειες του θα θέλατε να αποβάλει;
- Σε ποιες κοινωνικές περιστάσεις πιστεύετε ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί;
- Ποιές είναι οι συνηθισμένες ψυχαγωγικές του δραστηριότητες;
- Τί του αρέσει να κάνει μόνος του;
- Ασχολείται με τους υπολογιστές;

Σε όλη την διάρκεια της συνέντευξης ο γονέας θα απαντάει στις ερωτήσεις ελεύθερα, θα ζητάω κάποιο παράδειγμα και θα μου λέει την άποψη του. Πριν κλείσουμε την συνέντευξη θα του δώσω το περιθώριο να μου πει σε ποιο κομμάτι του κοινωνικού τομέα πιστεύει αυτός ότι χρειάζεται το παιδί του βοήθεια και θα τον αφήσω να εκφραστεί και να πει την γνώμη του γενικά πάνω στο θέμα.

- Που πιστεύετε ότι το παιδί σας χρειάζεται βοήθεια σε σχέση με τις κοινωνικές του δεξιότητες;
- Έχει κάποιο ιδιαίτερο ενδιαφέρον;
- Έχει έφεση σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα;
- Θα θέλατε να μου επισημάνετε κάτι άλλο σχετικά με το παιδί σας που χρειάζεται να προσέξω;



- ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ Ι

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



## ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ Ι

στα πλαίσια εκπόνησης πτυχιακής εργασίας

Όνομα Παρατηρητή.....  
Ημερομηνία.....  
Όνομα Παιδιού.....  
Ηλικία.....  
Τάξη.....  
Χώρος Παρακολούθησης.....

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΟ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΣΧΟΛΙΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ
----------------	-----	-----	-------------------

#### A. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ

Λανθασμένος τρόπος χρήσης λέξεων			
Ηχολαλία: Άμεση <input type="checkbox"/> Έμμεση <input type="checkbox"/>			
Νεολογισμοί			
Επικοινωνεί λεκτικά με τους συμμαθητές/συμμαθήτριές του			
Επικοινωνεί λεκτικά με τους εκπαιδευτικούς			
Αποφεύγει την βλεμματική επαφή			
Δεν μπορεί να συμμετέχει σε συζήτηση			
Δεν μπορεί να ξεκινήσει μία συζήτηση			

#### B. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ

Προτιμά να κάθεται μόνο του			
Συμμετέχει στο μάθημα			
Στο διάλειμμα παίζει με άλλα παιδιά			
Εντάσσεται σε ομάδα			
Αδιαφορεί για τους κοινωνικούς κανόνες μέσα στο σχολείο			
Συχνά ακουμπά κάποιον χωρίς να ζητήσει άδεια			
Κάνει ακατάλληλες χειρονομίες			
Αυτοεξετάζεται			
Δεν αντιδρά συναισθηματικά ανάλογα με αυτό που του είπαν			
Δεν απαντά όταν του μιλούν			
Αδιαφορεί για τα συναισθήματα των άλλων			
Εκφράζεται συναισθηματικά προς τους συμμαθητές του			

Εκφράζεται συνασθηματικά προς τους δασκάλους του.			
Δεν κατανοεί το χιούμορ, την ειρωνεία και την κοινωνική συζήτηση.			
Έχει εμμονή με κάποιο αντικείμενο			
Κουβαλάει πάντα μαζί του το αντικείμενο αυτό			
Επεξεργάζεται το αντικείμενο με περίεργο τρόπο			

### Γ. ΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ

Παρουσιάζει φτωχή συγκέντρωση σε πράγματα που δεν το ενδιαφέρουν			
Δεν μπορεί να διακρίνει το σημαντικό από το ασήμαντο σε επίπεδο πληροφoρίας.			
Δυσκολεύεται να κατανοήσει ένα κείμενο			
Δυσκολεύεται στην αποκωδικοποίηση			
Δυσκολεύεται να χρησιμοποιήσει σωστά κάποιες λέξεις			
Καμία ευελιξία στη σκέψη			
Έλλειμμα στις λειτουργίες του εκτελεστικού ελέγχου: Αυτοκαθοδήγηση <input type="checkbox"/> Προγραμματισμός <input type="checkbox"/> Αναστολή ακατάλληλων αντιδράσεων <input type="checkbox"/>			
Ικανότητα ανάκλησης πολλών λεπτομερειών			
Καλή σημασιολογική μνήμη			

Φτωχή ακουστική μνήμη			
Καλή οπτική μνήμη			

Στερεοτυπικές κινήσεις: Φτερούγισμα <input type="checkbox"/> Αώρηση <input type="checkbox"/> Στροβιλισμός <input type="checkbox"/> Περπάτημα στις μύτες των ποδιών <input type="checkbox"/> Αμφιταλαντεύσεις <input type="checkbox"/> Χαρακτηριστικό βάδισμα <input type="checkbox"/> Μορφασμοί <input type="checkbox"/> Κινήσεις κεφαλής <input type="checkbox"/> Δάγκωμα <input type="checkbox"/>			
Ύπαρξη ρουτίνας			
Ύπαρξη τελετουργιών			
Αντίσταση στην αλλαγή			

#### Δ. ΓΕΝΙΚΑ

Αυτοκαταστροφική συμπεριφορά.			
Έντονες φοβικές αντιδράσεις.			
Είναι πολύ ήσυχος ή υπερδραστήριος			
Μπορεί να παρουσιάσει προσκόλληση σε ένα άτομο.			

#### Ε. ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΓΕΝΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

ΕΝΕΡΓΕΙΑ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΣΧΟΛΙΟ
<u>Προσαρμογή μεθόδων διδασκαλίας</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Δομημένο πρόγραμμα</li> <li>• Προγραμματίζει τα επόμενα μαθήματα</li> <li>• Δυνατότητα άμεσης αλλαγής του τρόπου διδασκαλίας</li> </ul> <p>(ελαστικότητα εκπαιδευτικού)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Έμφαση στις ικανότητες</li> </ul>			

<p>και τα ενδιαφέροντα του μαθητή</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Παροχή κινήτρων</li> <li>• Επιβράβευση/Αμοιβές</li> <li>• Τον βοηθάει να ενταχθεί</li> <li>• Προλαμβάνει εντάσεις και εκρήξεις του μαθητή</li> </ul>			
<p><u>Δημιουργεί κατάλληλο κλίμα στην τάξη</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Δημιουργεί κλίμα αποδοχής και ασφάλειας</li> <li>• Αποτρέπει τον αποκλεισμό του μαθητή</li> <li>• Προτρέπει τον μαθητή να συμμετέχει</li> <li>• Προτρέπει τους μαθητές να συνεργάζονται</li> </ul>			
<p><u>Διαφοροποιεί την διδασκαλία του</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ως προς τους στόχους</li> <li>• Ως προς το περιεχόμενο</li> <li>• Ως προς τα μέσα και τα υλικά</li> <li>• Ως προς το χρόνο</li> </ul>			
<p><u>Χρησιμοποιεί κατάλληλα εποπτικά μέσα ή τεχνολογία</u></p>			
<p><u>Διδακτική μεθοδολογία</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Συστηματική Διδασκαλία</li> <li>• Δομημένο πρόγραμμα και δραστηριότητες</li> <li>• Διδασκαλία κατά Περίσταση</li> <li>• Παρέμβαση με την μεσολάβηση συνομηλίκων</li> <li>• Γνωστικές στρατηγικές</li> </ul>			
<p><u>Προσαρμογή περιβάλλοντος</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Οργάνωση</li> <li>• Φωτισμός</li> <li>• Θόρυβος</li> <li>• «Ζώνες»</li> <li>• Γωνιά «ηρεμίας»</li> </ul>			

• ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΙΙ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



**ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΙΙ**

στα πλαίσια εκπόνησης πτυχιακής εργασίας

Όνομα Παρατηρητή.....  
Ημερομηνία.....  
Όνομα Παιδιού.....  
Ηλικία.....  
Τάξη.....  
Χώρος Παρακολούθησης.....

1<sup>η</sup> ΚΑΙ 2<sup>η</sup> ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ : 90 ΛΕΠΤΑ (8:10 - 9:40)

<b>ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ</b>	10 Λ. 8:10- 8:20	10 Λ. 8:20- 8:30	10 Λ. 8:30- 8:40	10 Λ. 8:40- 8:50	10 Λ. 8:50- 9:00	10 Λ. 9:00- 9:10	10 Λ. 9:10- 9:20	10 Λ. 9:20- 9:30	10 Λ. 9:30- 9:40
Δαγκώνεται									
Προσπάθεια έναρξης συζήτησης με άλλον μαθητή									
Ακατάλληλος τρόπος έναρξης συζήτησης με άλλον μαθητή									

1<sup>ο</sup> ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ: 20 ΛΕΠΤΑ (9:40 – 10:00)

<b>ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ</b>	10 Λ. 9:40-9:50	10 Λεπτά 9:50-10:00
Δαγκώνεται		
Προσπάθεια έναρξης συζήτησης με άλλον μαθητή		
Ακατάλληλος τρόπος έναρξης συζήτησης με άλλον μαθητή		

3<sup>η</sup> ΚΑΙ 4<sup>η</sup> ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ : 90 ΛΕΠΤΑ (10:00 – 11:30)

<b>ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ</b>	10 Λ. 10:10- 10:20	10 Λ. 10:20- 10:30	10 Λ. 10:30- 10:40	10 Λ. 10:40- 10:50	10 Λ. 10:50- 11:00	10 Λ. 11:00- 11:10	10 Λ. 11:10- 11:20	10 Λ. 11:20- 11:30	10 Λ. 11:30- 11:40
Δαγκώνεται									
Προσπάθεια έναρξης συζήτησης με άλλον μαθητή									
Ακατάλληλος τρόπος έναρξης συζήτησης με άλλον μαθητή									

2<sup>ο</sup> ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ : 15 ΛΕΠΤΑ (11.30 – 11:45)

<b>ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ</b>	10 Λ. 11:30-11:40
Δαγκώνεται	
Προσπάθεια έναρξης συζήτησης με άλλον μαθητή	
Ακατάλληλος τρόπος έναρξης συζήτησης με άλλον μαθητή	



5<sup>η</sup> ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ : 40 ΛΕΠΤΑ (11:45 – 12:25)

<b>ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ</b>	10 Λ. 11:45-11:55	10 Λ. 11:55-12:05	10 Λ. 12:05-12:15	10 Λ. 12:15-12:25
Δαγκώνεται				
Προσπάθεια έναρξης συζήτησης με άλλον μαθητή				
Ακατάλληλος τρόπος έναρξης συζήτησης με άλλον μαθητή				

3<sup>ο</sup> ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ :10 ΛΕΠΤΑ (12:25 – 12:35)

<b>ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ</b>	10 Λ. 12:25-12:35
Δαγκώνεται	
Προσπάθεια έναρξης συζήτησης με άλλον μαθητή	
Ακατάλληλος τρόπος έναρξης συζήτησης με άλλον μαθητή	

6<sup>η</sup> ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ : 40 ΛΕΠΤΑ (12:35 – 13:15)

<b>ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ</b>	10 Λ. 12:35-12:45	10 Λ. 12:45- 12:55	10 Λ. 12:55- 13:05	10 Λ. 13:05- 13:15
Δαγκώνεται				
Προσπάθεια έναρξης συζήτησης με άλλον μαθητή				
Ακατάλληλος τρόπος έναρξης συζήτησης με άλλον μαθητή				

4<sup>ο</sup> ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ : (13:15 – 13:20)

<b>ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ</b>	5 Λ. 13:15-13:20
Δαγκώνεται	
Προσπάθεια έναρξης συζήτησης με άλλον μαθητή	
Ακατάλληλος τρόπος έναρξης συζήτησης με άλλον μαθητή	

7<sup>η</sup> ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ : 40 ΛΕΠΤΑ (13:20 – 14:00)

<b>ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ</b>	10 Λ. 13:20-13:30	10 Λ. 13:30- 13:40	10 Λ. 13:40-13:50	10 Λ. 13:50-14:00
Δαγκώνεται				
Προσπάθεια έναρξης συζήτησης με άλλον μαθητή				
Ακατάλληλος τρόπος έναρξης συζήτησης με άλλο μαθητή				

**ΓΕΝΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ**

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ**