

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΘΕΜΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

«Διδασκαλία Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε ένα Παιδί με Αυτισμό: με
τη μέθοδο των Κοινωνικών Ιστοριών»

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: Μαργαρίτη Υεροπούλου
ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: Μαυροπούλου Σοφία, Διδάκτορας Π.Τ.Ε.Α., Π.Θ.

ΒΟΛΟΣ
ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2004



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 3911/1
Ημερ. Εισ.: 15-09-2004
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΕΑ
2004
ΜΑΡ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΘΕΜΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

**«Διδασκαλία Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε ένα Παιδί με Αυτισμό: με
τη μέθοδο των Κοινωνικών Ιστοριών»**

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: Μαργαρίτη Γεωργία
ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: Μαυροπούλου Σοφία, Λέκτορας Π.Τ.Ε.Α., Π.Θ.

ΒΟΛΟΣ
ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2004

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία μελετά την επίδραση των κοινωνικών ιστοριών στη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε έναν μαθητή ηλικίας 10 ετών. Οι συμπεριφορές – στόχοι της έρευνας ήταν τρεις: α) το τραγούδι που εκδήλωνε κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών, β) ο τρόπος που ο μαθητής καθόταν στην καρέκλα του και γ) το πότε και πως μπορούσε να φιλήσει μια φίλη του. Για την εκτέλεση της διδακτικής παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε το πειραματικό σχέδιο ABA. Για τον σκοπό αυτό συντάχθηκαν τρεις κοινωνικές ιστορίες, μια για κάθε συμπεριφορά στόχο της έρευνας και η παρουσίαση τους έγινε με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν την κατάκτηση των συμπεριφορών – στόχων της έρευνας και την θετική επίδραση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην διδασκαλία των ατόμων με αυτισμό.

Ευχαριστίες

Για την διεξαγωγή της εν λόγω εργασίας βοήθησαν αρκετοί άνθρωποι, του κοντινού μου και μη περιβάλλοντος, που νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω. Συγκεκριμένα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον διευθυντή του σχολείου που μου επέτρεψε να βρίσκομαι στο σχολείο και να χρησιμοποιήσω τους χώρους του. Τους δασκάλους του σχολείου που δέχτηκαν να διακόψουν τις ώρες των μαθημάτων τους. Τον κ. Κώστα που αφιέρωσε χρόνο από τη δουλειά του για να με βοηθήσει και να με συμβουλευτεί. Τον κ. Γιώργο και την κ. Άννα για τις πολύτιμες πληροφορίες τους. Την Μαρία, για την παραχώρηση του γραφείου της και την Νάντια για την παρέα και τον πρωινό καφέ.

Το μεγαλύτερο ευχαριστώ αισθάνομαι να το πω στον συμμετέχοντα της έρευνας. Τον ευχαριστώ που με ανέχτηκε όλο αυτόν τον καιρό και συνεργάστηκε άψογα μαζί μου. Η γνωριμία μας ήταν μια πολύτιμη εμπειρία για μένα και η σχέση που αναπτύξαμε σημαντική - αν και μια κρυφή επιθυμία μου ήταν να δεθώ πιο πολύ μαζί του αλλά λόγω των υποχρεώσεων της πτυχιακής εργασίας δεν μπόρεσα.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου που αποδέχτηκε την απόφασή μου για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας και για την υπομονή που δείχνανε όλο αυτό τον καιρό.

Ευχαριστώ επίσης τους φίλους μου. Την Έλσα, για τον ρόλο της ως δεύτερος παρατηρητής, και για όλη τη βοήθεια και στήριξη τα χρόνια που γνωριζόμαστε. Τον Κώστα, για όλη τη ψυχική υποστήριξη και παρέα τις δύσκολες ώρες της συγγραφής. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Βίκυ για τις πολύτιμες συμβουλές και βοήθεια της, όσον αναφορά στην συγγραφή της εργασίας.

Τέλος, νιώθω την ανάγκη να πω ένα ευχαριστώ στην επιβλέπουσα και καθηγήτρια μου κ. Μαυροπούλου για τις χρήσιμες και σημαντικές υποδείξεις της και για τη συνεχή στήριξη της στην πρόοδο της εργασίας.

Περιεχόμενα

Ευρετήριο πινάκων και γραφικών παραστάσεων	σελ. 1
Εισαγωγή	σελ. 4

Κεφάλαιο 1ο

Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με αυτισμό

1.1	Αυτισμός	σελ. 6
1.1.1	Τι είναι αυτισμός;	σελ. 6
1.1.2	Πως μπορεί να διαγνωστεί ο αυτισμός ;	σελ. 6
1.1.3	Τι προκαλεί τον αυτισμό ;	σελ. 7
1.1.4.	Περιγραφή του αυτισμού	σελ. 8
1.2	Κοινωνικές Ιστορίες	σελ. 11
1.2.1	Τι είναι οι κοινωνικές ιστορίες ;	σελ. 11
1.2.2	Τα θέματα των κοινωνικών ιστοριών	σελ. 11
1.2.4	Οδηγίες συγγραφής κοινωνικών ιστοριών	σελ. 11
1.2.5	Μεθοδολογία εφαρμογής των κοινωνικών ιστοριών	σελ. 14
1.2.6	Ερευνητικές εφαρμογές	σελ. 15

Κεφάλαιο 2ο

Μεθοδολογία έρευνας

2.1	Διατύπωση ερευνητικού ερωτήματος	σελ. 35
2.1.1	Γενικός στόχος της έρευνας	σελ. 36
2.1.2	Υποθέσεις της έρευνας	σελ. 36
2.2	Σχεδιασμός έρευνας	σελ. 38
2.2.1	Συμμετέχων	σελ. 38
2.2.2	Συμπεριφορές –Στόχοι	σελ. 41
2.2.3	Πειραματικό Σχέδιο	σελ. 43
2.2.4	Αρχική αξιολόγηση	σελ. 43

2.2.5	Διδακτική παρέμβαση	σελ. 44
2.2.6	Τελική αξιολόγηση	σελ. 47
2.3	Εκτέλεση προγράμματος	σελ. 48
2.3.1	Υλικά	σελ. 48
2.3.2	Αρχική αξιολόγηση	σελ. 48
2.3.3	Διδακτική παρέμβαση	σελ. 50
2.3.4	Τελική αξιολόγηση	σελ. 52

Κεφάλαιο 3ο

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

3.1	Εισαγωγικό σημείωμα	σελ. 53
3.2	Ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων	σελ. 53
3.3	Παρουσίαση των αποτελεσμάτων	σελ. 54
3.3.1	Αρχική αξιολόγηση	σελ. 54
3.3.2	Αξιολόγηση κατά τη παρέμβαση	σελ. 58
3.3.3	Τελική αξιολόγηση	σελ. 64

Κεφάλαιο 4ο

Συζήτηση των αποτελεσμάτων

4.1	Εισαγωγικό σημείωμα	σελ. 69
4.2	Έλεγχος Υποθέσεων	σελ. 69
4.3	Κριτική των Αποτελεσμάτων	σελ. 73
4.4	Αξιολόγηση Μεθοδολογίας	σελ. 78

Βιβλιογραφία	σελ. 84
---------------------	----------------

Παράρτημα

- | | | |
|----|--|---------|
| 1. | Παρουσίαση κοινωνικών ιστοριών | σελ. 88 |
| 2. | Κοινωνικές ιστορίες και ερωτήσεις κατανόησης | σελ. 91 |
| 3. | Ενδεικτικό πρωτόκολλο παρατήρησης | σελ. 93 |
| 4. | Ενδεικτικό φύλλο καταγραφής απαντήσεων | σελ. 94 |

Ευρετήριο Πινάκων και Γραφικών Παραστάσεων

Κεφάλαιο 1ο

Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με αυτισμό

Πίνακας 1.1

Τα διαγνωστικά κριτήρια για την Αυτιστική Διαταραχή κατά το DSM-IV (1994) σελ. 10

Πίνακας 1.2

Συνοπτικός πίνακας καταγραφής ερευνητικών εφαρμογών για την μέθοδο των κοινωνικών ιστοριών σελ. 32

Κεφάλαιο 3ο

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Πίνακας 3.1

Συχνότητες των συμπεριφορών - στόχων κατά την αρχική αξιολόγηση. σελ. 55

Γραφική παράσταση 3.1.1.

Συχνότητες εμφάνισης της πρώτης συμπεριφοράς – στόχου (τραγούδι) κατά την αρχική αξιολόγηση. σελ. 56

Γραφική παράσταση 3.1.2

Συχνότητες εμφάνισης της δεύτερης συμπεριφοράς - στόχου (καρέκλα) κατά την αρχική αξιολόγηση. σελ. 57

Γραφική παράσταση 3.1.3

Συχνότητες εμφάνισης της τρίτης συμπεριφοράς - στόχου (φιλί) κατά την αρχική αξιολόγηση σελ. 57

Πίνακας 3.2

Πίνακας 3.2

Συχνότητες των συμπεριφορών – στόχων κατά το πιλοτικό στάδιο της παρέμβασης. **σελ. 58**

Πίνακας 3.3

Συχνότητες των συμπεριφορών – στόχων κατά την παρέμβαση. **σελ. 59**

Γραφική παράσταση 3.3.1

Συχνότητες εμφάνισης για την πρώτη συμπεριφορά στόχο (τραγουδι) κατά την παρέμβαση. **σελ. 60**

Πίνακας 3.3α

Αποτελέσματα απαντήσεων για την πρώτη κοινωνική ιστορία ανά επανάληψη. **σελ. 61**

Γραφική παράσταση 3.3.2

Συχνότητες εμφάνισης για την δεύτερη συμπεριφορά – στόχο (καρέκλα) κατά την παρέμβαση. **σελ. 62**

Πίνακας 3.3β

Αποτελέσματα απαντήσεων για τη δεύτερη κοινωνική ιστορία ανά επανάληψη. **σελ. 62**

Γραφική παράσταση 3.3.3

Συχνότητες εμφάνισης για την τρίτη (φιλί) συμπεριφορά - στόχο κατά την παρέμβαση. **σελ. 63**

Πίνακας 3.3γ

Αποτελέσματα απαντήσεων για την τρίτη κοινωνική ιστορία ανά επανάληψη. **σελ. 64**

Πίνακας 3.4

Συχνότητες των συμπεριφορών και ποσοστό συμφωνίας των δυο παρατηρητών κατά την τελική αξιολόγηση. **σελ. 65**

Γραφική παράσταση 3.4.1

Συχνότητες εμφάνισης για την πρώτη συμπεριφορά – στόχο (τραγούδι)
κατά την τελικής αξιολόγησης.

σελ. 66**Γραφική παράσταση 3.4.2**

Συχνότητες εμφάνισης για την δεύτερη συμπεριφορά - στόχο (καρέκλα)
κατά την τελική αξιολόγηση.

σελ. 67**Γραφική παράσταση 3.4.1**

Συχνότητες εμφάνισης για την τρίτη συμπεριφορά – στόχο (φιλί) κατά
την τελική αξιολόγηση.

σελ. 68

Εισαγωγή

Η παρούσα ερευνητική εργασία αφορά στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή μιας διδακτικής παρέμβασης σε ένα άτομο με αυτισμό. Η παρέμβαση αυτή στηρίζεται στη μέθοδο των κοινωνικών ιστοριών (Gray, 1992), η οποία εφαρμόστηκε για την διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων. Η εν λόγω εργασία συνδυάζει την τεχνική των κοινωνικών ιστοριών με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και μελετά την επίδραση τους σε ένα άτομο με αυτισμό. Η εργασία απαρτίζεται από τέσσερα (4) κεφάλαια.

Το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας. Στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου παρουσιάζεται μια σύντομη περιγραφή των γενικών χαρακτηριστικών του αυτισμού μαζί με τον ορισμό και τα αίτια της διαταραχής. Στο δεύτερο μέρος αναλύεται η μέθοδος των κοινωνικών ιστοριών. Ακόμη, περιγράφονται η θεματολογία των κοινωνικών ιστοριών, οι βασικές οδηγίες συγγραφής τους και προτείνεται μεθοδολογία εφαρμογής της τεχνικής αυτής. Το πρώτο κεφάλαιο καταλήγει με ανασκόπηση και συνοπτική κριτική των ερευνητικών εφαρμογών των κοινωνικών ιστοριών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας διατυπώνονται αρχικά οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας. Στη συνέχεια στο πρώτο μέρος του ερευνητικού σχεδιασμού, παρουσιάζεται ο συμμετέχων της έρευνας και περιγράφονται οι συμπεριφορές που θα αποτελέσουν τους στόχους των κοινωνικών ιστοριών και της παρέμβασης. Ακόμη, αναλύεται το πειραματικό σχέδιο όπως θα εφαρμοστεί κατά την ερευνητική διαδικασία. Στη συνέχεια, το δεύτερο μέρος αποτελεί την εκτέλεση του προγράμματος. Η εκτέλεση του προγράμματος παρουσιάζεται σύμφωνα με τις τρεις φάσεις του πειραματικού σχεδίου: αρχική αξιολόγηση, διδακτική παρέμβαση και τελική αξιολόγηση.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παρέμβασης σύμφωνα με τις τρεις φάσεις του πειραματικού σχεδίου. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύονται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς και μια γενική εκτίμηση της παρέμβασης με την παράθεση των γενικών συμπερασμάτων και των περιορισμών της έρευνας.

Τέλος, το παράρτημα αποτελείται από τέσσερα μέρη: α) την παρουσίαση των κοινωνικών ιστοριών, β) το κείμενο των κοινωνικών ιστοριών και τις ερωτήσεις

κατανόησης, β) το ενδεικτικό πρωτόκολλο παρατήρησης και γ) το ενδεικτικό φύλλο καταγραφής των απαντήσεων. Συμπληρωματικά με την εργασία παρατίθεται ένα CD – Rom με την παρουσίαση των κοινωνικών ιστοριών σε πρόγραμμα Microsoft Power Point.

Κεφάλαιο 1ο

Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με αυτισμό

1.1 Αυτισμός

1.1.1 Τι είναι ο αυτισμός ;

Ο αυτισμός είναι μια εκ γενετής «διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή» (ΔΑΔ), η οποία δημιουργεί στο άτομο σοβαρές δυσκολίες στην επικοινωνία, τις κοινωνικές συναλλαγές και τη συμπεριφορά του ατόμου (Happe 1998, Frith, 1999, Theo Peeters, 2000). Ο ορισμός του αυτισμού ως σύνδρομο είναι δύσκολος, λόγω των αναπτυξιακών διαταραχών που τον συνοδεύουν. Η Lorna Wing και η Judith Gould μπόρεσαν να προσδιορίσουν μια ομάδα χαρακτηριστικών που χαρακτηρίζουν τα άτομα με αυτισμό (Jordan, 2000). Αυτά τα χαρακτηριστικά, γνωστά ως «Τριάδα των Διαταραχών της Wing» είναι τα εξής (Happe, 1998):

- ποιοτική ανεπάρκεια στην αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση,
- ποιοτική ανεπάρκεια στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και στη δραστηριότητα που απορρέει από την δημιουργική φαντασία,
- σαφώς περιορισμένο ρεπερτόριο δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων.

1.1.2 Πως μπορεί να διαγνωστεί ο αυτισμός ;

Παρόλο που ο αυτισμός είναι μια εκ γενετής διαταραχή, η διάγνωση του πριν την ηλικία των 3 ή 4 ετών δεν είναι αξιόπιστη. Οι ενδείξεις δεν είναι εμφανείς από τις πρώτες στιγμές της ζωής του παιδιού. Σύμφωνα με τα παρακάτω διαγνωστικά κριτήρια, οι τύποι των συμπεριφορών που παρουσιάζουν έκπτωση δεν αναδύονται αξιόπιστα σε φυσιολογικά παιδιά μέχρι την ηλικία των 3 ετών, αφού χρειάζονται χρόνο για να αναπτυχθούν (Happe 1998).

Η τριάδα των διαταραχών αποτελεί τη βάση των διαγνωστικών κριτηρίων που χρησιμοποιούνται από την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (Π.Ο.Υ) (World Health Organization, WHO) όπως καταγράφονται στη Διεθνή Ταξινόμηση των Ασθενειών (10^η αναθεωρημένη έκδοση) (International Classification of Diseases, ICD – 10, 1987) και το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (4^η αναθεωρημένη έκδοση) (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM – IV, 1994) της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρείας (American Psychiatric Association, APA) (Peeters, 1997, σελ.1). Προκειμένου να διαγνωστεί ο αυτισμός χρειάζεται να συναθροιστεί το σύνολο έξι ή περισσότερων σημείων από τις τρεις περιοχές που προαναφέρθηκαν (« Τριάδα των Διαταραχών της Wing »). Η διάγνωση της αυτιστικής διαταραχής γίνεται βάση των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς του ατόμου (βλ. Πίνακα 1.1, σελ.10) και όχι βάση ιατρικών εξετάσεων (Γενά, 2002, σελ. 30).

1.1.3. Τι προκαλεί τον αυτισμό ;

Η διαταραχή του αυτισμού απαντάται σε συχνότητα 2 έως 5 περιπτώσεων ανά 10.000 άτομα και είναι 3 έως 5 φορές πιο συχνή στα αγόρια από ότι στα κορίτσια (Γενά, 2002). Ο αυτισμός από άτομο σε άτομο παρουσιάζει διαφορετικό βαθμό σοβαρότητας, δηλαδή μπορεί να είναι ήπιος, μέτριος ή σοβαρός. Συχνά εμφανίζεται με άλλες ιατρικές καταστάσεις, με πιο συνηθισμένη τη συνύπαρξη του με τη νοητική καθυστέρηση. Αρχικά, κυριαρχούσε η αντίληψη ότι ο αυτισμός προσβάλλει άτομα υψηλού κοινωνικού – οικονομικού επιπέδου. Με την πάροδο του χρόνου, βρέθηκε ότι το κοινωνικό - οικονομικό επίπεδο καθώς και το πολιτιστικό πλαίσιο των οικογενειών δεν αποτελούν παράγοντες αιτιολογίας της διαταραχής του αυτισμού (Harpe, 1998).

Τα ακριβή αίτια του αυτισμού δεν έχουν ακόμα εξακριβωθεί αν και υπάρχουν πολλοί παράγοντες, οι οποίοι θεωρούνται υπεύθυνοι. Παλαιότερα, κυριαρχούσε η άποψη ότι ο αυτισμός προκαλούνταν από ψυχοδυναμικές συγκρούσεις μεταξύ της μητέρας και του παιδιού (Frith, 1999). Σήμερα όμως, γνωρίζουμε ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Εφόσον ο αυτισμός είναι αναπτυξιακή διαταραχή θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τους οργανικούς παράγοντες.

Ο αυτισμός είναι το αποτέλεσμα οργανικής δυσλειτουργίας και έχει βιολογική προέλευση (Frith, 1999). Μια άποψη είναι ότι ο αυτισμός οφείλεται σε κάποιο είδος εγκεφαλικής βλάβης ή δυσλειτουργίας. Η εμφάνιση νοητικής καθυστέρησης - τα 3/4 περίπου όλων των ατόμων με αυτισμό παρουσιάζουν νοητική υστέρηση (Harpe, 1998) - και επιληπτικών κρίσεων σε παιδιά με αυτισμό επιβεβαιώνουν την ύπαρξη

εγκεφαλικών ανωμαλιών (Frith, 1999). Υπάρχουν όμως πιθανότητες να βρεθούν δομικές βλάβες και βλάβες σε επίπεδο φυσιολογίας π.χ έλλειψη ενός ενζύμου, ατέλειες νευρώνων, ηλεκτροεγκεφαλικές (HEΓ) ανωμαλίες κτλ (Frith, 1996).

Άλλες πιθανές αιτίες του αυτισμού είναι οι γενετικοί παράγοντες, όπως κάποια δυσλειτουργία σε επίπεδο νευροδιαβιβαστών (Jordan, 2000), υποδηλώνοντας μια γενική διαταραχή της γνωστικής ανάπτυξης (Frith, 1999). Επίσης, πιθανολογείται η αιτιολογία σε δυσλειτουργία του ανοσοποιητικού συστήματος και σε πιθανές μολυσματικές ασθένειες της μητέρας (π.χ ερυθρά, έρπης, μεγαλοκυτταροϊός) τους πρώτους μήνες κατά την περίοδο της κύησης (Frith, 1999).

Από τα παραπάνω, διαπιστώνουμε εν συντομία, ότι δεν μπορούμε να δώσουμε μια ιδανική απάντηση στο ερώτημα «τι προκαλεί τον αυτισμό». Μπορούμε να πούμε, ότι δεν θα πρέπει να αναζητούμε το «αίτιο» αλλά μια αιτιολογική αλυσίδα από πολλούς παράγοντες (Frith, 1999).

1.1.4. Περιγραφή του αυτισμού

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα του κεφαλαίου σύμφωνα με την τριάδα των διαταραχών της Wing, τα βασικά χαρακτηριστικά του αυτισμού εστιάζονται σε προβλήματα στην κοινωνικοποίηση, την επικοινωνία και τη φαντασία.

Κοινωνικοποίηση

Τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν ιδιαίτερες ελλείψεις στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα άτομα με αυτισμό βιώνουν τον κόσμο με διαφορετικό τρόπο από ότι τα τυπικώς αναπτυσσόμενα άτομα. Φαίνεται να μην νοιώθουν άνετα όταν έρχονται σε επαφή με άλλους ανθρώπους καθώς δεν νοιώθουν έμφυτο ενδιαφέρον και κίνητρο για κοινωνική επαφή (Collia – Faherty, 1999). Στην πραγματικότητα δεν απουσιάζει η κοινωνική απαντητικότητα αλλά υπάρχει διαφορετική ποιότητα στις κοινωνικές συναλλαγές (Frith, 1999). Ακόμη η συνηθισμένη αποφυγή της βλεμματικής επαφής ενισχύει την αποφυγή της κοινωνικής συναλλαγής (Collia – Faherty, 1999). Η μοναχικότητα που χαρακτηρίζει τα άτομα με αυτισμό δηλώνει την ακούσια ή και ακόμη την εκούσια κατάσταση σωματικής απομόνωσης από τους άλλους (Frith, 1999). Στην πραγματικότητα, δεν αδιαφορούν, αλλά ανταποκρίνονται στα ερεθίσματα με ένα διαφορετικό τρόπο από ότι θα αντιδρούσαν οι μη αυτιστικοί άνθρωποι.

Επικοινωνία

Μια κοινωνική δραστηριότητα που απαιτεί την ύπαρξη δυο ατόμων είναι αυτή της επικοινωνίας (Collia – Faherty, 1999). Για να επικοινωνήσουμε χρησιμοποιούμε

διάφορους τρόπους έκφρασης των σκέψεων και των συναισθημάτων - χρησιμοποιούμε το λόγο, τις εκφράσεις του προσώπου, τις κινήσεις του σώματός μας κτλ.. [Ομοίως, τα άτομα με αυτισμό χρησιμοποιούν όλες τις παραπάνω εκφράσεις με την διαφορά ότι δεν τις χρησιμοποιούν με τον ανάλογο τρόπο για να επικοινωνήσουν (Frith, 1999). Αρχικά, η ανάπτυξη του λόγου στα άτομα με αυτισμό είναι διαφορετική από τα τυπικώς αναπτυσσόμενα άτομα (Collia – Faherty, 1999). Σε μερικές περιπτώσεις δεν μιλούν καθόλου και σε άλλες μιλούν πολύ. Μπορούν ακόμη να σταματήσουν για ένα διάστημα να μιλούν, μετά να ξαναρχίσουν και τέλος μπορούν να μιλούν, με ένα ασυνήθιστο τρόπο ομιλίας - μονότονο, δυνατά, ψιθυριστά, γρήγορα και με επαναλήψεις (Collia – Faherty, 1999). Συχνά, στο λόγο τους παρουσιάζουν πραγματολογικές, σημασιολογικές και συντακτικές μειονεξίες (π.χ μη κατανόηση μεταφορικών σχολίων, λανθασμένη χρήση λέξεων, αντιστροφή αντωνυμιών ‘εγώ’ και ‘εσύ’).]

Σκέψη - Φαντασία

Οι ασυνήθιστες και επαναληπτικές συμπεριφορές καθώς και τα περιορισμένα ενδιαφέροντα αποτελούν ένα από τα χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτισμό. Ο τρόπος σκέψης και αντίληψης αφορά τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα επεξεργάζονται τα ερεθίσματά του περιβάλλοντος (Collia – Faherty, 1999). Πολλά ερεθίσματα του περιβάλλοντος (ήχοι, φώτα, κόσμος) μπορεί να προκαλούν σύγχυση και ενόχληση στα άτομα με αυτισμό. Συγκεκριμένα εμφανίζουν δυσκολία στην εξήγηση και την κατανόηση των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος, με αποτέλεσμα να καταφεύγουν σε στερεοτυπικές αντιδράσεις (κινήσεις μπρος – πίσω, χτύπημα χεριών, αυτοτραυματισμοί, ηχολαλία). Πολλές από αυτές τις στερεοτυπίες δεν είναι λειτουργικές και μπορούν να γίνουν ακόμα και επίπονες για το ίδιο το άτομο.

Τα προβλήματα στη περιοχή της σκέψης επικεντρώνονται στο συγκεκριμένο τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι διαδικασίες σκέψης στα άτομα με αυτισμό (Frith, 1999). ‘Τα άτομα με αυτισμό έχουν ιδιαίτερη δυσκολία στην ανάπτυξη της επίγνωσης του εαυτού τους’ (Jordan, σελ.166, 2000). Η έλλειψη ικανότητας των ατόμων με αυτισμό να σκεφτούν για ιδέες σημαίνει ότι η επεξεργασία της μνήμης διαφέρει ποιοτικά από εκείνη των ατόμων χωρίς αυτισμό (Frith, 1999). Ακόμη, η σκέψη τους είναι ‘οπτική’ καθώς μαθαίνουν καλύτερα μέσω της οπτικής διόδου και μπορούμε να πούμε ότι σκέφτονται κατά κάποιο τρόπο με εικόνες. Τέλος, η προσοχή των ατόμων με αυτισμό διασπάται πολύ εύκολα και μπορεί να παρουσιάσουν πρόβλημα στη συγκέντρωση της προσοχής τους σε ένα ερέθισμα (Collia – Faherty, 1999).

Πίνακας 1.1 Τα διαγνωστικά κριτήρια για την Αυτιστική Διαταραχή κατά το DSM-IV (1994) (Πηγή δημοσίευσης: Peeters T. σελ.19-21, 2000)



A. Ένα σύνολο έξι (ή περισσότερων) σημείων από τις παρακάτω ομάδες 1,2 και 3 από τα οποία δυο από το 1, ένα από το 2 και 1 από το 3.

1. Ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική συναλλαγή, όπως εκδηλώνονται με τουλάχιστον δυο από τα ακόλουθα :

- α). έκδηλη έκπτωση στη χρήση εξωλεκτικών συμπεριφορών, όπως η βλεμματική επαφή, η έκφραση του προσώπου, η στάση του σώματος και οι χειρονομίες για τη ρύθμιση της κοινωνικής συναλλαγής
- β). αποτυχία στην ανάπτυξη ανάλογων με το αναπτυξιακό επίπεδο σχέσεων με συνομηλίκους
- γ). έλλειψη αυθόρμητης επιδίωξης συμμετοχής σε απολαύσεις, ενδιαφέροντα ή επιτεύγματα με άλλους ανθρώπους(π.χ αποφεύγουν να επιδείξουν σε άλλους αντικείμενα που τους ενδιαφέρουν)
- δ). έλλειψη κοινωνικής και συναισθηματικής αμοιβαιότητας.

2. Ποιοτικές εκπτώσεις στην επικοινωνία, όπως εκδηλώνονται με ένα από τα ακόλουθα:

- α). καθυστερημένη ή ολική έλλειψη της ανάπτυξης της ομιλούμενης γλώσσας(η οποία δεν συνοδεύεται από προσπάθεια αντιστάθμισης μέσα από εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας όπως, χειρονομίες και μίμηση)
- β). σε άτομα με επαρκή ομιλία, έκδηλη έκπτωση της ικανότητας να αρχίσουν ή να διατηρήσουν μια συζήτηση με άλλους
- γ). στερεότυπη και επαναληπτική χρήση ιδιοσυγκρισιακής γλώσσας
- δ). έλλειψη ποικίλλοντος, αυθόρμητου παιχνιδιού με παίξιμο ρόλων ή κοινωνική μίμηση, ανάλογου με το αναπτυξιακό επίπεδο

3. Περιορισμένα, επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων, όπως εκδηλώνονται με τουλάχιστον ένα από τα παρακάτω :

- α). ενασχόληση περιβαλλόμενη με ένα ή περισσότερα στερεότυπα και περιορισμένα πρότυπα ενδιαφέροντος, η οποία είναι μη φυσιολογική είτε σε ένταση είτε σε εστίαση
- β). εμφανώς άκαμπτη εμμονή σε ειδικές, μη λειτουργικές συνήθειες ή τελετουργίες
- γ). στερεότυποι και επαναληπτικοί κινητικοί « μανιερισμοί » (π.χ χτύπημα και στρίψιμο χεριών και δαχτύλων, ή σύνθετες κινήσεις με συμμετοχή όλου του σώματος)
- δ). επίμονη ενασχόληση με τμήματα αντικειμένων

B. Καθυστερήση ή μη φυσιολογική λειτουργία σε μια από τις παρακάτω περιοχές με έναρξη πριν την ηλικία των τριών ετών : (1) κοινωνική συναλλαγή, (2) λόγο, όπως χρησιμοποιείται στην κοινωνική επικοινωνία και (3) συμβολικό ή φανταστικό παιχνίδι.

Γ. Η διαταραχή δεν εξηγείται από την ύπαρξη διαταραχής Rett ή Παιδικής Αποδιοργανωτικής Διαταραχής ή το σύνδρομο Asperger.



1.2 Κοινωνικές ιστορίες

1.2.1 Τι είναι οι κοινωνικές ιστορίες ;

Οι κοινωνικές ιστορίες είναι μια σύγχρονη μέθοδος της γνωστικής προσέγγισης που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία των ατόμων με αυτισμό. Η μέθοδος των κοινωνικών ιστοριών αναπτύχθηκε στην Αμερική από την Carol Gray (1992) με σκοπό την περιγραφή καθημερινών καταστάσεων με τρόπο κατανοητό από το παιδί. Οι κοινωνικές ιστορίες είναι ένας ευέλικτος τρόπος διδασκαλίας των ατόμων με αυτισμό. Μια τέτοια ιστορία μπορεί να πληροφορήσει, να καθησυχάσει, να καθοδηγήσει, να υποστηρίξει, και να υποδείξει τρόπους διόρθωσης της συμπεριφοράς τόσο στα άτομα με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (ΔΑΔ) όσο και σε εκείνους που εργάζονται με αυτά (Gray, 2002).

Καθεμιά από αυτές τις ιστορίες είναι μια διαδικασία που καταλήγει σε ένα αποτέλεσμα (Gray, 2002). Οι κοινωνικές ιστορίες προσφέρουν την δυνατότητα στα άτομα με αυτισμό να παρατηρήσουν κάθε λεπτομέρεια της κατάστασης ή δεξιότητας, που περιγράφεται, ώστε να σκεφτούν όλα τα κομμάτια της ιστορίας και να μάθουν πώς όλα τα κομμάτια της ιστορίας οδηγούν σε ένα αποτέλεσμα (Gray, 2002).

1.2.2 Τα θέματα των κοινωνικών ιστοριών

Τα θέματα των κοινωνικών ιστοριών είναι ποικίλα. Αφορούν εξατομικευμένες καταστάσεις και ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού (Gray & Garand, 1993). Οι ιστορίες αυτές έχουν σαν στόχο:

- Να περιγράψουν κοινωνικές καταστάσεις και τρόπους αντιμετώπισης
- Την εξατομικευμένη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων
- Να εισάγουν ρουτίνες και αλλαγές στην καθημερινή ζωή των ατόμων.
- Να διδάξουν ακαδημαϊκές δεξιότητες.
- Να εξηγήσουν και να προσδιορίσουν κατάλληλους και μη τρόπους συμπεριφοράς.

1.2.4 Οδηγίες συγγραφής κοινωνικών ιστοριών

Οι κοινωνικές ιστορίες μπορούν να γραφτούν από γονείς, δασκάλους, ειδικούς και γενικώς από άτομα που δουλεύουν ή ζουν με άτομα με αυτισμό (Gray & Garand, 1993). Κατά τη συγγραφή τους όμως δεν θα πρέπει να λησμονούνται όλοι οι παράμετροι που σχετίζονται τόσο με τα μαθησιακά χαρακτηριστικά του ατόμου που

απευθύνονται οι ιστορίες, όσο και με τις κατευθυντήριες αρχές που διέπουν τη δομή των κοινωνικών ιστοριών.

Σύμφωνα με την Gray (1993), η βασική δομή των κοινωνικών ιστοριών αποτελείται κυρίως από τρία είδη προτάσεων: περιγραφικές (*descriptive*), καθοδηγητικές (*directive*) και προτάσεις που περιγράφουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις πεποιθήσεις των ανθρώπων (*perspective*).

- *Περιγραφικές προτάσεις*: περιγράφουν αντικειμενικά μια κατάσταση, το χώρο όπου εξελίσσεται, τα πρόσωπα που εμπλέκονται και τι κάνουν. Οι προτάσεις αυτές θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο συγκεκριμένες και ακριβείς. Μια πρόταση είναι να χρησιμοποιούνται εκφράσεις όπως «μερικές φορές...» και «συνήθως...» αντί της έκφρασης «πάντα». Τα άτομα με αυτισμό χαρακτηρίζονται από τον συγκεκριμένο τρόπο που σκέφτονται, χωρίς περιθώρια γενίκευσης (Frith, 1996). Σύμφωνα με τον τρόπο σκέψης των ατόμων με αυτισμό, η διατύπωση των παραπάνω εκφράσεων δεν δημιουργεί την εντύπωση ότι μια κατάσταση είναι καθολική, αλλά περιγράφουν ότι μια κατάσταση μπορεί να είναι όπως ακριβώς περιγράφεται αλλά μπορεί να είναι και διαφορετική.

Π.χ «Σε μερικά παιδιά αρέσει να πηγαίνουν στον οδοντίατρο»
 «Μερικές φορές, η γιαγιά μου διαβάζει παραμύθια»
 «Με λένε Κώστα και πηγαίνω στην Δ' τάξη δημοτικού»

- *Καθοδηγητικές προτάσεις*: περιγράφουν την αναμενόμενη επιθυμητή αντίδραση σε μια κατάσταση. Καλό είναι να μην χρησιμοποιούνται εκφράσεις που δηλώνουν προσταγή, αλλά προτείνεται να χρησιμοποιούνται εκφράσεις του τύπου «θα προσπαθήσω να ...», αντί των εκφράσεων «μπορώ να ...», «πρέπει να ...», που δηλώνουν απόλυτη συμμόρφωση και υποταγή. Τα άτομα με αυτισμό θα πρέπει να καταλάβουν ότι οι προτάσεις αυτές δεν είναι απαραβίαστοι κανόνες, χωρίς περιθώρια λάθους. Οι προτάσεις των κοινωνικών ιστοριών απλά προτείνουν πιθανές λύσεις σε καθημερινές καταστάσεις κα εναλλακτικούς τρόπους συμπεριφοράς.

Π.χ «Θα προσπαθήσω να περιμένω την σειρά μου για να παίξω»
 «Θα προσπαθήσω να κάθομαι στο τραπέζι όταν τρώω»
 «Μια καλή λύση θα ήταν να περιμένω τη σειρά μου να μιλήσω»

- Προτάσεις που περιγράφουν τις εσωτερικές καταστάσεις των ανθρώπων όπως συναισθήματα, γνώσεις, σκέψεις, πεποιθήσεις ακόμη και φυσικές – σωματικές καταστάσεις. Τα άτομα με αυτισμό, αδυνατούν να αποδώσουν ανεξάρτητες

νοητικές καταστάσεις στον εαυτό του και τους άλλους ώστε να μπορούν αν ερμηνεύσουν τις συμπεριφορές (Harpe, 1998). Για αυτό το λόγο, οι προτάσεις αυτού του τύπου, αναφέρουν τους λόγους που εκφράζονται αυτές οι αντιδράσεις στη συγκεκριμένη συμπεριφορά – στόχο κάθε φορά (Rowe, 1999).

Π.χ *«Μερικές φορές οι άνθρωποι γελάνε όταν είναι χαρούμενοι»*

«Η αδελφή μου ξέρει να παίζει κιθάρα»

«Σε πολλά παιδιά αρέσει να πηγαίνουν στο κομμωτήριο»

«Πολλοί άνθρωποι πιστεύουν ότι ο σκύλος είναι ο καλύτερος φίλος του ανθρώπου»

Όταν συντάσσεται η κοινωνική ιστορία, συνιστάται να περιλαμβάνει μια αναλογία από τα τρία είδη προτάσεων, που προαναφέρθηκαν. Σύμφωνα με την Gray, η αναλογία αυτή καθορίζει τη σχέση και το ρόλο των προτάσεων της κοινωνικής ιστορίας. Συγκεκριμένα, σε κάθε κοινωνική ιστορία προτείνεται η αναλογία 2-5 περιγραφικών ή και αντιληπτικών προτάσεων για κάθε καθοδηγητική πρόταση. Αυτή η αναλογία διασφαλίζει την ποιότητα στην περιγραφή της κατάστασης και της συμπεριφοράς - στόχου για κάθε κοινωνική ιστορία (Gray, 2000).

Επίσης, όταν συντάσσεται η κοινωνική ιστορία οι συντάκτες της, εκτός από την αναλογία των προτάσεων, θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους και τις εξής γενικές οδηγίες (Gray, 2000):

- Η κοινωνική ιστορία να έχει αρχή, μέση και τέλος.
- Η κοινωνική ιστορία να απαντάει σε ερωτήσεις του τύπου : ποιος συμμετέχει, που και πότε διαδραματίζεται η κατάσταση, τι γίνεται, πόσο διαρκεί και γιατί.
- Η κοινωνική ιστορία γράφεται συνήθως σε πρώτο ενικό πρόσωπο, ενώ μερικές φορές μπορεί να χρησιμοποιηθεί και το τρίτο ενικό πρόσωπο.
- Η κοινωνική ιστορία γράφεται με καταφατικές εκφράσεις.
- Η κοινωνική ιστορία γράφεται με φιλολογική ακρίβεια, χρησιμοποιώντας λέξεις που εκφράζουν συνήθεις αντιλήψεις όπως «συνήθως», «μερικές φορές» κτλ.
- Η κοινωνική ιστορία χρησιμοποιεί εναλλακτικό λεξιλόγιο για να διατηρήσει το χαλαρό και άμεσο ύφος της.
- Η κοινωνική ιστορία χρησιμοποιεί λεξιλόγιο συγκεκριμένο, κατανοητό και αντίστοιχο του μαθησιακού επιπέδου του ατόμου που απευθύνεται.

- Η κοινωνική ιστορία μπορεί να εμπλουτιστεί με εικόνες σχετικές με το περιεχόμενο του κειμένου. Η οπτική βοήθεια με τη χρήση εικόνων χρησιμοποιείται συνήθως σε μικρά παιδιά. Στη χρήση εικόνων θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας την ηλικία και τα ιδιαίτερα γνωστικά χαρακτηριστικά του παιδιού.
- Το ύφος και η δομή της κοινωνικής ιστορίας είναι καλό να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα του ατόμου.

1.2.5 Μεθοδολογία εφαρμογής των κοινωνικών ιστοριών

Σύμφωνα με το έργο των Gray & Garand (1993), οι Swaggart et al. (1995) προτείνουν τις παρακάτω οδηγίες και προτάσεις για την εφαρμογή και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των κοινωνικών ιστοριών:

- Προσδιορισμός της συμπεριφοράς στόχου που θα αποτελέσει αντικείμενο παρατήρησης και αξιολόγησης. Ο στόχος πρέπει να ανταποκρίνεται σε πραγματικές καταστάσεις και να είναι αντίστοιχος του επιπέδου του ατόμου.
- Συλλογή των δεδομένων για τη συμπεριφορά – στόχο (αρχική αξιολόγηση). Πραγματοποιείται παρατήρηση και αξιολόγηση της συμπεριφοράς – στόχου για 3-5 και παραπάνω ημέρες.
- Συγγραφή της κοινωνικής ιστορίας. Η δομή των ιστοριών είναι συγκεκριμένη: 2-5 περιγραφικές ή και προτάσεις που περιγράφουν συναισθήματα, σκέψεις και πεποιθήσεις των ανθρώπων, για κάθε καθοδηγητική πρόταση. Επίσης, η ιστορία πρέπει να ανταποκρίνεται στο μαθησιακό επίπεδο του παιδιού, όσον αφορά στο λεξιλόγιο και το πλήθος των προτάσεων ανά σελίδα (1-3 προτάσεις το μέγιστο). Τέλος, οι προτάσεις γράφονται στο α' πρόσωπο, σε χρόνο ενεστώτα ή μέλλοντα.
- Το πλήθος των προτάσεων κυμαίνεται από 1-3 προτάσεις ανά σελίδα. Η παρουσίαση της κοινωνικής ιστορίας εξαρτάται από το επίπεδο αντίληψης του μαθητή. Μια πρόταση σε κάθε σελίδα είναι επαρκής, επιτρέποντας στο παιδί να συγκεντρωθεί στη διαδικασία. Συνήθως περισσότερες προτάσεις ανά σελίδα υπερφορτώνουν το παιδί και δεν κατανοεί τις πληροφορίες που του δίνονται.
- Ανάγνωση της κοινωνικής ιστορίας. Αφορά το κύριο μέρος της παρεμβατικής διαδικασίας και στόχος είναι η ανάγνωση της ιστορίας να αποτελέσει μέρος της καθημερινής ρουτίνας του παιδιού. Συνήθως, η ιστορία διαβάζεται από τον δάσκαλο ή τον γονέα. Σε περιπτώσεις που το αναγνωστικό επίπεδο του

παιδιού το επιτρέπει, η ανάγνωση μπορεί να γίνεται και από το ίδιο το παιδί. Κατά την διάρκεια της παρέμβασης πραγματοποιείται παρατήρηση και αξιολόγηση της συμπεριφοράς – στόχου.

- Συλλογή των δεδομένων μετά την παρέμβαση. Η φάση της τελικής αξιολόγησης πραγματοποιείται σύμφωνα με τις αρχές που ακολουθήθηκαν και στην αρχική αξιολόγηση.
- Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Σε αυτό το σημείο, γίνεται μια επισκόπηση των αποτελεσμάτων από τις τρεις φάσεις, αρχική αξιολόγηση, παρέμβαση και τελική αξιολόγηση. Σκοπός της τελικής αξιολόγησης είναι να διαπιστωθεί η επίδραση των κοινωνικών ιστοριών στην βελτίωση των συμπεριφορών – στόχων.
- Τέλος, σχεδιασμός ενός προγράμματος για τη διατήρηση και τη γενίκευση της συμπεριφοράς.

1.2.6 Ερευνητικές εφαρμογές

Οι κοινωνικές ιστορίες όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα είναι μια σχετικά σύγχρονη μέθοδος που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία των ατόμων με αυτισμό. Το θεωρητικό της υπόβαθρο έδωσε την δυνατότητα σε πολλούς ερευνητές να τη δοκιμάσουν πειραματικά, προσδιορίζοντας έτσι τη χρησιμότητα και τα οφέλη της στη βελτίωση της συμπεριφοράς των ατόμων με αυτισμό. Σχετικά με την μέθοδο των κοινωνικών ιστοριών έχουν κατά καιρούς δημοσιευτεί διάφορες πειραματικές μελέτες. Παρακάτω θα αναφερθούν εν συντομία κάποιες από αυτές (βλ. Πίνακα 1.2, σελ.29).

Μια από τις πρώτες δημοσιευμένες έρευνες είναι αυτή των Swaggart et al (1995). Σαν στόχο είχε να εξετάσει τη χρησιμότητα των κοινωνικών ιστοριών στην διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε τρία παιδιά, ένα κορίτσι με αυτισμό και δυο αγόρια με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.

Και τα τρία παιδιά παρουσίαζαν επιθετική συμπεριφορά και ακατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά όταν ερχόντουσαν σε επαφή με άλλους. Και για τα τρία παιδιά επιλέχθηκαν κοινωνικές δεξιότητες ως συμπεριφορές – στόχοι. Συγκεκριμένα, για το κορίτσι (ηλικίας 11 ετών) ως συμπεριφορά – στόχος ορίστηκε ο κατάλληλος χαιρετισμός όταν ερχόταν σε συναναστροφή με ξένους. Για τα αγόρια που ήταν 7 ετών, ως συμπεριφορά - στόχος ορίστηκε η ικανότητα να μοιράζονται πράγματα με άλλα παιδιά. Συγκεκριμένα σχεδιάστηκαν τρεις κοινωνικές ιστορίες, μια για κάθε

παιδί και χρησιμοποιήθηκαν φωτογραφίες και εικόνες για την καλύτερη κατανόηση τους από τα παιδιά.

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πειραματικό σχέδιο AB (A: φάση παρατήρησης - αξιολόγησης, B: παρέμβαση). Η φάση της παρέμβασης για το κορίτσι είχε διάρκεια οχτώ (8) μέρες. Τα αποτελέσματα για τη φάση A ήταν 119 επεισόδια, εκ των οποίων 8 – 18 θεωρούνται αποδεκτοί χαιρετισμοί, 98 αναφέρονταν σε αγγίγματα και 11 ήταν επιθετικές συμπεριφορές. Στην φάση της παρέμβασης από τα 77 επεισόδια, τα 57 ήταν αποδεκτοί χαιρετισμοί, ενώ τα αγγίγματα μειώθηκαν κατά 26% και δεν εμφανίστηκε κανένα επεισόδιο επιθετικής συμπεριφοράς. Για τα δυο αγόρια της έρευνας η διάρκεια παρέμβασης ήταν δέκα οχτώ (18) μέρες. Τα αποτελέσματα για τη φάση A ήταν: για τον δεύτερο συμμετέχοντα ότι 70% δεν εκδήλωσε επιθετική συμπεριφορά και ότι στο παράλληλο παιχνίδι εμφάνισε ποσοστό 80%, ενώ σε ποσοστό 100% απέτυχε να μοιραστεί τα παιχνίδια του και να μην φωνάζει. Στην παρέμβαση (φάση B) παρατηρήθηκε ότι οι επιθετικές συμπεριφορές μειώθηκαν κατά 94% και ότι έπαιξε παράλληλα με άλλους και μοιράστηκε τα παιχνίδια του σε ποσοστό 22% ενώ κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού φώναζε σε ποσοστό 56%. Γενικώς, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι και για τους τρεις συμμετέχοντες μειώθηκαν οι ακατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές και τροποποιήθηκαν μερικώς οι συμπεριφορές – στόχοι.

Παρά το γεγονός ότι η συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζει κάποιες μεθοδολογικές ελλείψεις, από την άλλη προτείνει έναν διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας των κοινωνικών ιστοριών. Ενώ οι κοινωνικές ιστορίες είναι μια εξατομικευμένη διδασκαλία, στην προκειμένη περίπτωση πραγματοποιήθηκε η ανάγνωση τους σε ομάδα παιδιών. Συγκεκριμένα, τα δυο αγόρια της έρευνας διάβαζαν και διδάσκονταν μαζί της κοινωνικές ιστορίες. Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά.

Και άλλοι ερευνητές όπως οι Kuttler & Myles (1998) μελέτησαν την επίδραση των κοινωνικών ιστοριών στην μείωση των επιθετικών συμπεριφορών και των κρίσεων θυμού.

Ο συμμετέχων της έρευνας ήταν ένας δωδεκάχρονος μαθητής με διάγνωση αυτισμού, σύνδρομο του εύθραυστου X χρωμοσώματος και μέτρια νοητική καθυστέρηση. Η λεκτική ικανότητα του μαθητή ήταν περιορισμένη. Η επικοινωνία του υποστηρίχονταν από ένα βιβλίο με εικόνες (communication book) και το ημερήσιο πρόγραμμα της τάξης, με τη χρήση εικόνων. Επίσης, του χορηγούνταν φαρμακευτική αγωγή για τον έλεγχο των επιθετικών συμπεριφορών. Φοιτούσε σε

ειδικό σχολείο και παρακολουθούσε το τμήμα για παιδιά με αυτισμό. Ακόμη, είχε παρακολουθήσει μαθήματα εργασιοθεραπείας, λογοθεραπείας, μουσικοθεραπείας και φυσικοθεραπείας.

Ο μαθητής, είχε παρατηρηθεί ότι παρουσίαζε επιθετικές συμπεριφορές προς τους συμμαθητές του και αυτοτραυματισμούς. Αρκετά συχνά εμφάνιζε εκρήξεις θυμού με πτώσεις στο πάτωμα και άρνηση να σηκωθεί. Για το λόγο αυτό συντάχθηκαν δυο κοινωνικές ιστορίες με εικόνες, για δυο διαφορετικά περιβάλλοντα στις αντίστοιχες χρονικές στιγμές: την ώρα του γεύματος, στην τραπεζαρία και την ώρα του μαθήματος, στην αίθουσα διδασκαλίας. Σαν υποστηρικτικά μέσα χρησιμοποιήθηκαν το ημερήσιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων της τάξης, συμβολικές αμοιβές καθώς και λεκτική και φυσική καθοδήγηση. Οι ιστορίες διαβάζονταν πριν τις ασκήσεις, την ώρα του μαθήματος και αντίστοιχα πριν την ώρα του φαγητού από το προσωπικό της τάξης. Το πειραματικό σχέδιο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ABAB. Στην πρώτη και τρίτη φάση (A) πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση της συμπεριφοράς (συνθήκη ελέγχου) και στην δεύτερη και τέταρτη φάση (B) έγινε η παρέμβαση. Η διάρκεια της έρευνας ήταν δεκαεννιά (19) ημέρες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συμπεριφορές – στόχοι και στις δυο χρονικές περιόδους μειώθηκαν στο ελάχιστο. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια του γεύματος η μέση συχνότητα εμφάνισης των επεισοδίων για την πρώτη φάση (συνθήκη ελέγχου) ήταν 11.6, την δεύτερη φάση (παρέμβαση) 2, την τρίτη φάση (συνθήκη ελέγχου) 18 και τέλος την τέταρτη φάση (παρέμβαση) 1. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος η μέση συχνότητα εμφάνισης των επεισοδίων στην πρώτη φάση ήταν 15.6, στην δεύτερη φάση 0, στην τρίτη φάση 15.33 και τέλος στην τέταρτη φάση 0.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν ότι οι κοινωνικές ιστορίες μπόρεσαν να ελέγξουν αλλά και να αλλάξουν την συμπεριφορά του παιδιού. Δεν αναφέρεται όμως αν το παιδί μπόρεσε να γενικεύσει την συμπεριφορά αυτή και σε άλλες καταστάσεις ή πλαίσια. Ακόμη δεν μπορεί να διαπιστωθεί αν οι κοινωνικές ιστορίες θα είχαν αντίστοιχα αποτελέσματα σε άλλες συμπεριφορές. Ένας άλλος παράγοντας που σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα της μεθόδου είναι το γνωστικό και λειτουργικό επίπεδο του παιδιού. Συγκεκριμένα, ο συμμετέχων της έρευνας ήταν ένα παιδί υψηλής λειτουργικότητας, εξοικειωμένο με τη χρήση οπτικής επικοινωνίας και ημερήσιου προγράμματος δραστηριοτήτων. Επίσης, στη συγκεκριμένη έρευνα δεν χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά οι κοινωνικές ιστορίες. Επιπλέον χρησιμοποιήθηκαν υποστηρικτικά μέσα (ημερήσιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων της τάξης, συμβολικές αμοιβές, λεκτική και φυσική καθοδήγηση),

γεγονός που δεν διευκρινίζει τον ακριβή ρόλο που έπαιξαν οι κοινωνικές ιστορίες. Ακόμη δεν μπορεί να διαπιστωθεί ο ακριβής ρόλος της διάρκειας που είχε η παρέμβαση στην τροποποίηση της συμπεριφοράς. Τέλος, η έρευνα αυτή ήταν μελέτη περίπτωσης – ένας συμμετέχων – και γι' αυτό το λόγο δεν μπορούμε να υποθέσουμε ποια αποτελέσματα θα είχε αν υπήρχαν περισσότεροι συμμετέχοντες και διαφορετικά πλαίσια.

Η Rowe (1999) θέλησε να εξετάσει την χρησιμότητα των κοινωνικών ιστοριών σε ένα παιδί με αυτισμό που φοιτούσε στη δεύτερη τάξη γενικού δημοτικού σχολείου. Ο συμμετέχων της έρευνας ήταν ένας μαθητής με σύνδρομο Asperger που παρουσίαζε δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Ο μαθητής όπως είχε παρατηρηθεί αντιδρούσε έντονα στον καθημερινό θόρυβο του σχολείου και συγκεκριμένα την ώρα του φαγητού στην τραπεζαρία του σχολείου. Οι συμπεριφορές που εκδήλωνε σχετιζόνταν με το θόρυβο που έκαναν τα παιδιά καθώς τρώγανε ή από τις συζητήσεις και συνήθως αντιδρούσε με φωνές ή άρνηση να εισέλθει στο χώρο της τραπεζαρίας. Ακόμα, συνήθιζε να τρώει από το πιάτο των άλλων.

Σε πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε συνέντευξη με τον ίδιο το συμμετέχοντα και με τους ανθρώπους που σχετιζόνταν μαζί του και στην συνέχεια παρατήρηση και αξιολόγηση της συμπεριφοράς – στόχο. Στη δεύτερη φάση έγινε η ανάγνωση των ιστοριών (παρέμβαση). Για τις ανάγκες της έρευνας, σχεδιάστηκε μια κοινωνική ιστορία και παρουσιάστηκε με τη μορφή τρισέλιδου βιβλίου. Η ιστορία διαβαζόταν καθημερινά πριν την ώρα του κάθε γεύματος. Η παρέμβαση είχε διάρκεια δώδεκα εβδομάδες και από την πρώτη κιόλας μέρα τα αποτελέσματα ήταν θετικά. Για το λόγο αυτό, από την έκτη εβδομάδα και μετά μειώθηκε η συχνότητα των αναγνώσεων.

Τα αποτελέσματα ήταν θετικά με εξάλειψη των προβληματικών συμπεριφορών. Ο μαθητής μπόρεσε να γενικεύσει τις εναλλακτικές συμπεριφορές που απέκτησε και σε άλλες καταστάσεις και πρόσωπα. Η παρούσα έρευνα ακολούθησε τις οδηγίες της Gray (1994) χρησιμοποιώντας εικόνες, συγκεκριμένες πληροφορίες για τις συμπεριφορές – στόχους και απομόνωση από το κοινωνικό πλαίσιο ώστε να διεξαχθεί καλύτερα η διδασκαλία των κοινωνικών ιστοριών. Επίσης, η έρευνα ήταν μελέτη περίπτωσης – ένας συμμετέχων – και γι' αυτό το λόγο δεν μπορούμε να γνωρίζουμε τα αποτελέσματα αν οι συμμετέχοντες ήταν περισσότεροι. Άλλοι ευνοϊκοί παράγοντες που συνετέλεσαν στα θετικά αποτελέσματα ήταν η μεγάλη διάρκεια της έρευνας και το γνωστικό επίπεδο του συμμετέχοντα. Ο συμμετέχων μπορεί να παρουσίαζε ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση αλλά λόγω του συνδρόμου Asperger, οι ικανότητες μάθησης του ήταν πιο ανεπτυγμένες. Αυτό είχε σαν

αποτέλεσμα την ταχύτερη κατανόηση των προτεινόμενων συμπεριφορών (Attwood, 1998).

Οι Norris & Dattilo (1999) εξέτασαν την επίδραση των κοινωνικών ιστοριών στην περίπτωση ενός κοριτσιού με κλασικό αυτισμό. Η έρευνα σαν στόχο είχε να εξετάσει την επίδραση των κοινωνικών ιστοριών στην τροποποίηση της ακατάλληλης συμπεριφοράς κατά την διάρκεια του φαγητού. Το κορίτσι ήταν ηλικίας 8 ετών και φοιτούσε στη δεύτερη τάξη γενικού σχολείου · είχε μέσο όρο δείκτη νοημοσύνης, μπορούσε να επικοινωνήσει λεκτικά με τους άλλους και είχε ενταχθεί πλήρως στο πρόγραμμα της γενικής τάξης.

Για τις ανάγκες της έρευνας σχεδιάστηκαν τρεις κοινωνικές ιστορίες με εικόνες. Σαν στόχο είχαν την τροποποίηση των ακατάλληλων συμπεριφορών που εκδήλωνε το κορίτσι, όπως το τραγούδι, την ομιλία στους συμμαθητές της και τη μη κοινωνική συναναστροφή, σε αποδεκτές κοινωνικές συμπεριφορές, δηλαδή τη βλεμματική επαφή ή την ονομασία του ατόμου στο οποίο απεύθυνε το λόγο. Η ανάγνωση των ιστοριών πραγματοποιούνταν στην αίθουσα της μαθήτριας, 10 με 15 λεπτά πριν από το γεύμα. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και στο τέλος της κάθε ιστορίας απευθύνονταν στη μαθήτρια ερωτήσεις κατανόησης και δίνονταν περαιτέρω παραδείγματα ή εξηγήσεις (οπτική και λεκτική βοήθεια). Το πειραματικό σχέδιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα ήταν το AB· αρχική παρατήρηση και αξιολόγηση (A) των συμπεριφορών για πέντε (5) ημέρες και παρέμβαση (B), με διάρκεια 12-13 ημέρες. Για την αξιοπιστία των παρατηρήσεων, και μετέπειτα των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήθηκε video camera και δεύτερος παρατηρητής.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι ακατάλληλες συμπεριφορές παρά την αρχική μείωση τους και τη φθίνουσα πορεία τους δεν εξαλείφθηκαν κατά τη διάρκεια και το τέλος της παρέμβασης. Συγκεκριμένα, στην αρχική αξιολόγηση (φάση A) το ποσοστό των ανεπιθύμητων συμπεριφορών ήταν 44% και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης (φάση B) μειώθηκε στο 23%. Το ποσοστό των προτεινόμενων – επιθυμητών συμπεριφορών κατά την παρέμβαση ήταν 6%.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτουν κάποια συμπεράσματα που αφορούν στη διαδικασία και στη μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, οι τρεις κοινωνικές ιστορίες που συντάχθηκαν είχαν το ίδιο θέμα, ήταν παρόμοιες αλλά σε καμία δεν επαναλαμβανόταν η ίδια πρόταση. Αυτό πιθανόν να μπερδεύει τη μαθήτρια και δεν τη βοήθησε να εστιάσει στις λέξεις - κλειδιά. Υποθέσεις μπορούν να γίνουν και για την επιλογή του πειραματικού σχεδίου. Όπως παρατηρείται από τα αποτελέσματα οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές ελαττώθηκαν χωρίς να εξαλειφθούν.

Στην περίπτωση που χρησιμοποιούνταν κάποιο άλλο πειραματικό σχέδιο όπως το ABAB, τα αποτελέσματα ίσως να ήταν διαφορετικά αφού θα υπήρχαν δυο φάσεις αξιολόγησης και δυο φάσεις παρέμβασης. Επίσης, η επίδοση της μαθήτριας μπορεί να επηρεάστηκε από εξωτερικούς παράγοντες, όπως το μη δομημένο πρόγραμμα στο σπίτι.

Οι Hagiwara & Myles (1999) εξέτασαν τη επίδραση των κοινωνικών ιστοριών στη διδασκαλία καθημερινών δεξιοτήτων με ένα διαφορετικό τρόπο παρουσίασης από το καθιερωμένο - με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Στην έρευνα συμμετείχαν τρία αγόρια. Η βαθμολογία του πρώτου συμμετέχοντα, ηλικίας 7 ετών, στην κλίμακα PEP – R, δηλώνει ότι η αναπτυξιακή του ηλικία ήταν 36 μηνών. Ομοίως, για τον δεύτερο συμμετέχοντα, ηλικίας 9 ετών, η αναπτυξιακή του ηλικία ήταν 26 μηνών, ενώ για τον τρίτο συμμετέχοντα, ηλικίας 7 ετών, ήταν 40 μηνών. Και οι τρεις μαθητές αντιμετώπιζαν δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες και παρουσίαζαν προβλήματα συμπεριφοράς.

Ως στόχος των κοινωνικών ιστοριών ορίστηκε για τον πρώτο και το δεύτερο μαθητή το πλύσιμο των χεριών. Συγκεκριμένα, για τον πρώτο ορίστηκε το πλύσιμο των χεριών πριν το πρωινό γεύμα, το μεσημεριανό και μετά το διάλειμμα, ενώ για το δεύτερο μαθητή πριν την μετακίνηση του στο χώρο διαλείμματος, το μεσημεριανό φαγητό και μετά το διάλειμμα. Τέλος, για τον τρίτο μαθητή ως στόχος ορίστηκε η ολοκλήρωση των εργασιών – ασκήσεων της μαθησιακής διαδικασίας και γενικώς του σχολείου. Οι συμπεριφορές αυτές εντοπίζονταν στο μεσημεριανό φαγητό, στο χώρο του διαλείμματος και την αίθουσα διδασκαλίας.

Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στην ερευνητική διαδικασία ήταν ένας υπολογιστής, μια βιντεοκάμερα και το πρόγραμμα των κοινωνικών ιστοριών για κάθε μαθητή. Εκτός από τις κοινωνικές ιστορίες μέσω του υπολογιστή (σχεδιασμός και τρόπος παρουσίασης) προβλήθηκαν και βιντεοσκοπημένες κατάλληλες συμπεριφορές. Για τις ανάγκες της έρευνας ως πειραματικό σχέδιο χρησιμοποιήθηκε multiple baseline. Για την αξιοπιστία των δεδομένων και των αποτελεσμάτων υπήρχε δεύτερος παρατηρητής.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν θετικά. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι κατά τη διάρκεια της παρέμβασης αυξήθηκε ο βαθμός που κατείχαν τα παιδιά τις συγκεκριμένες δεξιότητες. Ο πρώτος συμμετέχοντας, κατάφερε να κατακτήσει τη δεξιότητα με 100% επιτυχία. Ο δεύτερος συμμετέχοντας κατέκτησε με 92% επιτυχία τη δεξιότητα να πλένει τα χέρια του και ο τρίτος κατέκτησε κάποια βήματα της δεξιότητας. Επίσης, οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στη χρήση του

ηλεκτρονικού υπολογιστή. Τέλος, όσον αφορά στη γενίκευση των καινούργιων δεξιοτήτων, μόνο ο πρώτος συμμετέχων μπόρεσε να τις γενικεύσει σε διαφορετικά πλαίσια, σε αντίθεση με τους άλλους δυο που έδειξαν ότι αδυνατούσαν να μεταφέρουν τις δεξιότητες σε άλλα πλαίσια.

Η διαφορετικότητα αυτής της έρευνας βρίσκεται στον τρόπο παρουσίασης της κοινωνικής ιστορίας. Η χρήση του υπολογιστή από άτομα με αυτισμό είναι μια μέθοδος με επιθυμητά αποτελέσματα. Ο υπολογιστής έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζεται στις ανάγκες των ατόμων με αυτισμό, ανεξάρτητα από την ηλικία τους και το γνωστικό του επίπεδο. Από πολλούς (Murray 1995· Hagiwara 1999· Powell & Jordan, 2000) ερευνητές ο ηλεκτρονικός υπολογιστής έχει θεωρηθεί ένας εναλλακτικός τρόπος επικοινωνίας.

Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές είναι ένα εκπαιδευτικό μέσο με ενθαρρυντικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό (Powell & Jordan, 2001). Σημαντικές είναι οι προτάσεις του K.C Murray (1995) σχετικά με τη γοητεία που ασκούν οι υπολογιστές στα άτομα με αυτισμό (Powell & Jordan, 2001). Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές εξασφαλίζουν οροθετημένες και ασφαλής συνθήκες στα άτομα με αυτισμό αφού οι δραστηριότητες είναι αποκομμένες από το γενικό περιβάλλον (Murray ,1995). Ο αριθμός των ερεθισμάτων είναι περιορισμένος. Κάθε φορά παρουσιάζονται οι εντελώς απαραίτητες πληροφορίες και όσο το δυνατόν οι λιγότερες που χρειάζεται το άτομο για να κατανοήσει τα όσα βλέπει (Murray ,1995). Με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή το άτομο αποκτά τον έλεγχο του περιβάλλοντος καθώς το ίδιο καθοδηγεί τις επιλογές του υπολογιστή. Ακόμη, η πρόσβαση στις δυνατότητες του υπολογιστή διέπεται από σταθερούς κανόνες και είναι αξιόπιστη (Murray ,1995). Τέλος, οι υπολογιστές παρέχουν εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης καθώς δίνουν τη δυνατότητα λεκτικής και μη λεκτικής έκφρασης στα άτομα με αυτισμό που παρουσιάζουν ελλείψεις ή δυσκολίες στο λόγο (Powell & Jordan, 2000).

Στη συνέχεια το έτος 2001, οι Rogers & Myles(2001) θέλησαν να εξετάσουν την επίδραση των κοινωνικών ιστοριών σε ένα νεαρό άτομο με σύνδρομο Asperger. Ο συμμετέχων της έρευνας ήταν ένας δεκατετράχρονος μαθητής με διάγνωση συνδρόμου Asperger. Ο μαθητής παρουσίαζε προβλήματα συμπεριφοράς καθ' όλη τη διάρκεια που βρισκόταν στο σχολείο με κορύφωση των αντιδράσεων την ώρα του γεύματος και μετά, μέχρι το επόμενο μάθημα. Συγκεκριμένα, ο μαθητής εκδήλωνε

αγχωτικές συμπεριφορές, όπως στερεοτυπικές κινήσεις, ηχολαλία και καθυστερούσε να εισέλθει στην αίθουσα για μάθημα μετά το γεύμα.

Για την αντιμετώπιση των ακατάλληλων αντιδράσεων του μαθητή προτιμήθηκε η μέθοδος των κοινωνικών ιστοριών και των εικονογραφημένων διαλόγων (comic strip). Οι κοινωνικές ιστορίες που σχεδιάστηκαν ήταν δυο. Το θέμα της πρώτης ιστορίας αφορούσε τον τρόπο που συμπεριφερόταν ο μαθητής στο χώρο του γεύματος, όταν χρειαζόταν να παρακολουθήσει συζητήσεις τρίτων. Το θέμα της δεύτερης αφορούσε τα βήματα που χρειαζόταν ο μαθητής να ακολουθήσει για να μεταφερθεί από το χώρο της τραπεζαρίας στην αίθουσα διδασκαλίας.

Μετά την δωδέκατη ημέρα της παρέμβασης, η δασκάλα εισήγαγε τους εικονογραφημένους διαλόγους. Συγκεκριμένα, υπήρχαν δυο διάλογοι με εικόνες που περιέγραφαν καθημερινές καταστάσεις με συγκεκριμένα άτομα. Κατά την παρουσίαση των διαλόγων η δασκάλα και ο μαθητής συζητούσαν για την κάθε περίπτωση.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης έδειξαν ότι η συμπεριφορά του μαθητή άλλαξε. Από τη συμπεριφορά και τα λεγόμενα του παιδιού συμπεραίνεται ότι οι εικονογραφημένοι διάλογοι τον βοήθησαν περισσότερο σε σχέση με τις κοινωνικές ιστορίες. Σημειωτέο είναι το γεγονός, ότι ο μαθητής ζήτησε, μετά τη λήξη της παρέμβασης, από την μητέρα και τη δασκάλα του να εικονογραφήσουν και άλλες καταστάσεις που δυσκολευόταν να κατανοήσει. Ο συνδυασμός αυτών των δυο τεχνικών - κοινωνικές ιστορίες και εικονογραφημένοι διάλογοι - παρατηρείται ότι είχαν θετικά αποτελέσματα στην συγκεκριμένη έρευνα. Την απήχηση όμως που θα έχει σε όλα τα άτομα με αυτισμό δεν μπορούμε να γνωρίζουμε αφού η έρευνα είναι μελέτη περίπτωσης (case study) ενός ατόμου με σύνδρομο Asperger και δεν μπορούμε να προβούμε σε γενικεύσεις.

Οι Thiemann & Goldstein (2001) θέλησαν να εξετάσουν το συνδυασμό των οπτικών ερεθισμάτων στη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων στα άτομα με αυτισμό. Η ομάδα μελέτης περιελάμβανε πέντε (5) παιδιά: ένα αγόρι ηλικίας 11 ετών με διάγνωση οριακού αυτισμού, ένα αγόρι 7 ετών με βαριά μορφή αυτισμού, ένα αγόρι 8 ετών, ένα κορίτσι 6 ετών και ένα αγόρι 12 ετών με ήπια μορφή κλασσικού αυτισμού. Και τα πέντε παιδιά παρουσίαζαν δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση.

Ως στόχος των κοινωνικών ιστοριών ορίστηκε η αδυναμία των παιδιών να συμμετέχουν σε συζήτηση. Συγκεκριμένα συντάχθηκαν τέσσερις κοινωνικές ιστορίες με τις εξής συμπεριφορές - στόχους: άμεση ανταπόκριση, σχολιασμός, ερωτήσεις και

απόσπαση προσοχής. Για τον κάθε συμμετέχοντα ορίστηκαν δυο ή τρεις κοινωνικές δεξιότητες. Οι κοινωνικές ιστορίες συνοδεύοντουσαν από φωτογραφίες των ίδιων των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα. Για τον έλεγχο της κατανόησης, στο τέλος κάθε ιστορίας απευθύνονταν στον κάθε μαθητή ερωτήσεις κατανόησης.

Εκτός των πέντε υποκειμένων, στην έρευνα συμμετείχαν και δέκα συμμαθητές τους με τυπική ανάπτυξη. Τα άτομα αυτά χρησιμοποιήθηκαν ως πρότυπα κοινωνικής συναναστροφής για τα υποκείμενα της έρευνας. Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε στο χώρο της βιβλιοθήκης, στην αίθουσα των πολυμέσων. Η διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας ήταν 30-38 λεπτά σε διάστημα 15-19 εβδομάδων και χωριζόταν σε τρεις φάσεις των δέκα λεπτών – συστηματική καθοδήγηση (κοινωνικές ιστορίες, γραπτοί κανόνες, παιχνίδι ρόλων), συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα και αυτό-αξιολόγηση με ανατροφοδότηση, μέσω βίντεο. Για την αξιοπιστία των δεδομένων για όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας χρησιμοποιήθηκε η μαγνητοφώνηση και η βιντεοσκόπηση των υποκειμένων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι παραπάνω συνδυασμοί των παρεμβάσεων αύξησαν την εμφάνιση των συγκεκριμένων κοινωνικών δεξιοτήτων (συμπεριφορές – στόχοι), μειώνοντας την εμφάνιση των ακατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών και για τους πέντε συμμετέχοντες. Συγκεκριμένα ο πρώτος και ο τέταρτος συμμετέχων τροποποίησαν τις συμπεριφορές – στόχους σύμφωνα με τις προτεινόμενες συμπεριφορές ενώ οι υπόλοιποι συμμετέχοντες διατήρησαν χαμηλά επίπεδα εμφάνισης των ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Επίσης, μετά τη λήξη της παρέμβασης οι συμμετέχοντες διατήρησαν τις προτεινόμενες συμπεριφορές ενώ ένας από αυτούς μπόρεσε να τις γενικεύσει μέσα στην τάξη.

Είναι φανερό ότι η έρευνα αυτή δεν αποσαφήνισε ακριβώς την επίδραση των κοινωνικών ιστοριών στη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων, αφού χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός τεχνικών που προάγουν την επικοινωνία.

Ο Brownell (2002) μελέτησε την χρησιμότητα των κοινωνικών ιστοριών στη διδασκαλία καθημερινών κοινωνικών δεξιοτήτων με ένα διαφορετικό και πρωτότυπο τρόπο · οι κοινωνικές ιστορίες παρουσιάστηκαν με και χωρίς τη συνοδεία μουσικής με σκοπό να εξεταστεί ποιος τρόπος παρουσίασής τους είναι πιο λειτουργικός.

Στην έρευνα συμμετείχαν τέσσερις (4) περιπτώσεις μαθητών με διάγνωση αυτισμού και σχεδιάστηκε μια κοινωνική ιστορία για το κάθε άτομο. Και οι τέσσερις συμμετέχοντες δεν είχαν ξαναέρθει σε επαφή με τη μέθοδο των κοινωνικών ιστοριών ενώ είχαν δείξει ενδιαφέρον για τη μουσική, αφού παρακολουθούσαν μαθήματα μουσικοθεραπείας. Ήταν αγόρια, ηλικίας από 6-9 ετών και παρακολουθούσαν την

πρώτη και δεύτερα τάξη. Και οι τέσσερις επικοινωνούσαν λεκτικά και κατείχαν δεξιότητες προ-ανάγνωσης.

Ως συμπεριφορά – στόχος για τον πρώτο συμμετέχοντα ορίστηκε η ηχολαλία εκφράσεων, λέξεων και ήχων που άκουγε από την τηλεόραση. Οι συμπεριφορές αυτές εμφανιζόντουσαν από την στιγμή που έφτανε στο σχολείο μέχρι την ώρα που έφευγε. Για τον δεύτερο μαθητή, η συμπεριφορά - στόχος της κοινωνικής ιστορίας ήταν η αδυναμία του να ακολουθήσει οδηγίες. Ο τρίτος συμμετέχων παρουσίαζε δυσκολίες στον έλεγχο της έντασης της φωνής του, καθώς μιλούσε και γελούσε πολύ δυνατά. Προσπαθούσε να συγχρονίσει την ένταση της φωνής του με αυτή των ήχων του περιβάλλοντος. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να τρομάζουν δάσκαλοι και παιδιά και να έρχονται σε αγχωτικές καταστάσεις πολλοί μαθητές. Ομοίως και ο τέταρτος συμμετέχων παρουσίαζε δυσκολίες στο να ελέγξει την ένταση της φωνής του όταν υπήρχαν αλλαγές στη ρουτίνα του ή στο περιβάλλον. Συνήθως δεν παρήγαγε λέξεις, όπως ο τρίτος συμμετέχων αλλά δυνατούς αναστεναγμούς και βογκητά.

Και στις τέσσερις περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκε το ABAC ή ACBA σχέδιο, όπου A: παρατήρηση – αξιολόγηση, B : ανάγνωση κοινωνικών ιστοριών και C : αναπαραγωγή της κοινωνικής ιστορίας με τη συνοδεία κιθάρας. Για τον πρώτο και τον τρίτο συμμετέχοντα χρησιμοποιήθηκε το ABAC πειραματικό σχέδιο και για το δεύτερο και τον τέταρτο συμμετέχοντα το ACAB πειραματικό σχέδιο. Η έρευνα είχε διάρκεια 20 μέρες, 4 μέρες για κάθε φάση της διαδικασίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στη φάση της ανάγνωσης των κοινωνικών ιστοριών οι συμπεριφορές των μαθητών ήταν πιο σταθερές ενώ όταν η ιστορία αναπαράγονταν με μουσική οι συμπεριφορές ήταν δεν ήταν τόσο συχνές. Συγκεκριμένα, η διαφορά των δυο τρόπων παρουσίασης κυμαίνονταν στο μισό όσον αφορά στην επιρροή τους στη διδασκαλία των κοινωνικών ιστοριών. Γενικώς, δεν υπήρξε ακριβής διαφορά μεταξύ των δυο τρόπων παρουσίασης των κοινωνικών ιστοριών.

Οι Lorimer et al. (2002) εφάρμοσαν τη μέθοδο των κοινωνικών ιστοριών σε ένα διαφορετικό πλαίσιο από όσα έχουμε δει μέχρι τώρα - στο χώρο του σπιτιού ενός πεντάχρονου αγοριού με μέτρια μορφή κλασσικού αυτισμού.

Ο μαθητής είχε παρατηρηθεί ότι παρουσίαζε επιθετικές συμπεριφορές: φώναζε, κλώτσαγε και χτυπούσε αντικείμενα. Συνήθως πριν τις εκρήξεις θυμού το παιδί άρχιζε να φωνάζει και να ουρλιάζει, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες κοφτές και υποτακτικές προτάσεις. Αυτές οι συμπεριφορές εμφανιζόντουσαν συνήθως όταν οι γονείς και ο εκπαιδευτής του μιλούσαν με κάποιο άλλο άτομο εκτός από αυτόν ή

όταν το παιδί ήθελε να ασχοληθεί με κάτι που ήταν εκτός του ημερησίου προγράμματος του. Η διάρκεια αυτών των συμπεριφορών μπορούσε να είναι από 45 λεπτά έως μιάμιση ώρα και εκδηλώνονταν το ελάχιστο πέντε φορές την ημέρα.

Για το λόγο αυτό, συντάχθηκαν δυο κοινωνικές ιστορίες. Η πρώτη έδινε οδηγίες για το πώς εξελίσσεται μια συζήτηση μεταξύ ενηλίκων ενώ η δεύτερη εξηγούσε σε ποιες καταστάσεις χρειαζόταν να περιμένει και γιατί. Και στις δυο ιστορίες χρησιμοποιήθηκαν εικόνες. Οι ιστορίες διαβάζονταν καθημερινά το πρωί από τους γονείς του παιδιού και πριν την έναρξη των μαθημάτων του από την εκπαιδευτριά. Επίσης οι ιστορίες διαβάζονται πριν από κάθε συζήτηση των ενηλίκων και όταν ο συμμετέχων χρειαζόταν να περιμένει.

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το αναστρέψιμο πειραματικό σχέδιο, ABAB (A: παρατήρηση, αξιολόγηση και B: παρέμβαση). Ως παρατηρητές, για την αρχική και τελική αξιολόγηση ήταν οι γονείς του παιδιού και η εκπαιδευτριά του. Η παρατήρηση πραγματοποιούνταν και κατά τη διάρκεια των κρίσεων επιθετικότητας. Η διάρκεια της έρευνας ήταν εικοσιτέσσερις (24) ημέρες. Συγκεκριμένα, η φάση της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε σε επτά (7) ημέρες για την πρώτη και τη δεύτερη εφαρμογή της.

Τα αποτελέσματα των κοινωνικών ιστοριών ήταν θετικά. Συγκεκριμένα, στην φάση της αρχικής αξιολόγησης οι εκρήξεις θυμού εμφανίστηκαν τις πέντε (5) από τις επτά (7) ημέρες. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης τα επεισόδια δεν εμφανίστηκαν τις έξι (6) από τις επτά (7) ημέρες. Στη δεύτερη φάση της αξιολόγησης το παιδί εμφάνισε εκρήξεις θυμού δυο (2) από τις τρεις (3) ημέρες. Τέλος στη δεύτερη φάση της παρέμβασης τα επεισόδια εμφανίστηκαν μόνο μια (1) από τις επτά (7) ημέρες. Το παιδί από την έκτη και έβδομη ημέρα δεν εκδήλωσε εκρήξεις θυμού. Αλλαγές σημειώθηκαν και στις προειδοποιητικές συμπεριφορές του παιδιού μέχρι το σημείο που οι συμπεριφορές - στόχοι εξαλείφθηκαν.

Η συγκεκριμένη έρευνα διαφέρει από τις προηγούμενες που αναφέρθηκαν όσον αφορά το πλαίσιο όπου πραγματοποιήθηκε. Οι ερευνητές προτείνουν την διδασκαλία των κοινωνικών ιστοριών στο περιβάλλον του σπιτιού με θετικά αποτελέσματα. Επιπλέον η έρευνα εστιάζει στο ρόλο των γονιών για την εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό και τη συνεργασία γονιών και εκπαιδευτών. Το γεγονός όμως ότι η έρευνα είναι μελέτη περίπτωσης δεν δίνει τη δυνατότητα για γενίκευση των αποτελεσμάτων σε άλλες περιπτώσεις.

Οι Scattone et al. (2002) εξέτασαν την επίδραση των κοινωνικών ιστοριών στο σχολικό περιβάλλον τριών παιδιών με αυτισμό. Στην έρευνα συμμετείχαν τρία (3)

αγόρια. Ο πρώτος συμμετέχων ήταν ηλικίας 7 ετών και ο μέσος όρος της βαθμολογία του σε δοκιμασίες IQ και κλίμακες επικοινωνίας, ήταν 40. Ο δεύτερος ήταν ηλικίας 15 ετών και στην κλίμακα αξιολόγησης K – ABC (Kauffman Assessment Battery for Children, 1983) η βαθμολογία του ήταν 82 ενώ για τον τρίτο συμμετέχοντα, ηλικίας 7 ετών, η βαθμολογία του ήταν 67. Αντίστοιχα τα παιδιά φοιτούσαν στο δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. Και οι τρεις συμμετέχοντες μπορούσαν να διαβάσουν.

Για κάθε μαθητή γράφτηκε μια κοινωνική ιστορία. Ο πρώτος συμμετέχοντας συνήθιζε να πλαγιάζει την καρέκλα του πίσω, δεξιά και αριστερά με αποτέλεσμα πολλές φορές να πέφτει στο πάτωμα. Αυτή η συμπεριφορά ορίστηκε ως στόχος της κοινωνικής ιστορίας, και προτεινόταν ο τρόπος που το παιδί θα μπορούσε να καθίσει στην καρέκλα του. Για το δεύτερο συμμετέχοντα ως συμπεριφορά – στόχος ορίστηκε ο ακατάλληλος τρόπος που κοίταζε τα κορίτσια του σχολείου κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Τέλος, ο τρίτος μαθητής κατά τη διάρκεια των μαθημάτων συνήθιζε να φωνάζει με αποτέλεσμα να διακόπτει το μάθημα και να παρασέρνει και τα υπόλοιπα παιδιά σε φωνές. Οι κοινωνικές ιστορίες διαβάζονταν από την δασκάλα του κάθε μαθητή. Η διάρκεια ανάγνωσης της κάθε κοινωνικής ιστορίας ήταν 20 λεπτά και σε κάποιες περιπτώσεις διαβάζονταν από τους ίδιους τους μαθητές. Κάθε μέρα σημειώνονταν οι φορές ανάγνωσης της κάθε ιστορίας. Από την πρώτη φορά που διαβάστηκαν οι κοινωνικές ιστορίες, τέθηκαν οι ερωτήσεις κατανόησης με 100% επιτυχία από τους μαθητές.

Για την ερευνητική διαδικασία χρησιμοποιήθηκε το multiple baseline πειραματικό σχέδιο (παρατήρηση – αξιολόγηση, παρέμβαση) και είχε διάρκεια είκοσι – δύο (22) ημέρες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την επίδραση των κοινωνικών ιστοριών στη σταδιακή μείωση των προβληματικών συμπεριφορών. Συγκεκριμένα, ο πρώτος συμμετέχων μείωσε το ποσοστό εμφάνισης της συμπεριφοράς – στόχου από 50% (φάση Α) σε 4.6% (φάση Β). Ο δεύτερος συμμετέχων μείωσε το ποσοστό εμφάνισης της συμπεριφοράς – στόχου από 66.9% σε 18.25% ενώ ο τρίτος από 18.15% σε 5.1%. Παρατηρείται ότι και οι τρεις συμμετέχοντες μείωσαν κατά πολύ τις εκδηλώσεις των συμπεριφορών – στόχων. Ο τρίτος δε, ελάττωσε στο ελάχιστο τις εκδηλώσεις των ανεπιθύμητων συμπεριφορών, ενώ για το δεύτερο συμμετέχοντα οι συμπεριφορές μειώθηκαν χωρίς όμως να εξαλειφθούν.

Κάποια γενικότερα συμπεράσματα και κάποιες παρατηρήσεις που προκύπτουν για τη συγκεκριμένα έρευνα είναι ότι διαφοροποιείται αρκετά από μια μελέτη περίπτωσης (case study) τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού όσο και σε επίπεδο εμπειρικών

δεδομένων και κατά συνέπεια γενικών συμπερασμάτων. Συγκεκριμένα το κάθε παιδί διάβαζε ανεξάρτητο τη δική του κοινωνική ιστορία, με διαφορετικό ύφος και διάθεση κάθε φορά. Αυτό μπορεί να επηρέασε την επίδοση των μαθητών στη μείωση των συμπεριφορών – στόχων. Επίσης, διαπιστώνεται η επιρροή που είχε το ένα παιδί στο άλλο, καθώς οι δυο από τους συμμετέχοντες που μείωσαν κατά πολύ τις συμπεριφορές – στόχους ήταν στην ίδια αίθουσα, με την ίδια δασκάλα. Τέλος, από την έρευνα προκύπτουν ερωτήματα σχετικά με την επιρροή της διάρκειας της παρέμβασης και του πειραματικού σχεδίου στην τροποποίηση ή και εξάλειψη των συμπεριφορών – στόχων.

Στην συνέχεια οι Bledsoe, Myles & Simpson (2003) μελέτησαν την επίδραση των κοινωνικών ιστοριών για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, στην περίπτωση μιας δεκατριάχρονης κοπέλας με σύνδρομο Asperger και υπερκινητικότητα. Η επίδοση της μαθήτριας στην κλίμακα WISC βαθμολογείται σε μέσο νοητικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα στους τρεις δείκτες νοημοσύνης ήταν : Λεκτικός δείκτης → 83, Πρακτικός → 83 και Γενικός δείκτης → 82. Στο υποκείμενο της έρευνας χορηγούνταν φαρμακευτική αγωγή, μια για τον έλεγχο των εκρήξεων θυμού και μια για τον έλεγχο των επιθετικών συμπεριφορών.

Οι συμπεριφορές – στόχοι της έρευνας εντοπίζονταν στο χώρο της τραπεζαρίας και ήταν δυο: να μην ρίχνει το φαγητό και το ποτό πάνω της και στο τραπέζι και να μάθει να χρησιμοποιεί την πετσέτα για να σκουπιστεί. Επίσης, όταν η μαθήτρια λερωνόταν ξεσπούσε σε δυνατές και άγριες φωνές.

Το πειραματικό σχέδιο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ABAB (A: φάση παρατήρησης – αξιολόγησης, B: παρέμβαση) και σε δέκα συγκεκριμένες μέρες της αρχικής και τελικής αξιολόγησης υπήρχε δεύτερος παρατηρητής. Η ερευνητική διαδικασία είχε διάρκεια 21 ημέρες εκ των οποίων η παρέμβαση ήταν πέντε (5) και τέσσερις (4) ημέρες για την πρώτη και την τρίτη φάση, αντίστοιχα. Οι κοινωνικές ιστορίες διαβάζονταν σε καθημερινή βάση πριν το γεύμα και ήταν στη διάθεση της μαθήτριας όποτε τις χρειαζόταν.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν ότι υπήρχε σημαντική βελτίωση στις συμπεριφορές – στόχους. Συγκεκριμένα, για την πρώτη συμπεριφορά – στόχο (ρίξιμο φαγητού) στην πρώτη φάση της αξιολόγησης η μέση συχνότητα των επεισοδίων ήταν 4 και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης μειώθηκε σε 2. Στη δεύτερη φάση της αξιολόγησης η μέση συχνότητα εμφάνισης ήταν 3 και στη φάση της παρέμβασης μειώθηκε στη τιμή 1. Όσον αφορά στη δεύτερη συμπεριφορά – στόχο (σκούπισμα με την πετσέτα) στην αρχική αξιολόγηση η μέση συχνότητα των

επεισοδίων ήταν 0 και στην παρέμβαση αυξήθηκε σε 1. Στη δεύτερη φάση της αξιολόγησης η μέση συχνότητα των επεισοδίων ήταν 0 και στη δεύτερη παρέμβαση 1. Εκτός αυτών, παρατηρήθηκε, παρόλο που δεν ήταν αντικείμενο μελέτης, ότι οι δυνατές φωνές και τα νεύρα που συνόδευαν τις εκδηλώσεις των συμπεριφορών – στόχων ελαττώθηκαν.

Η έρευνα των Bledsoe, Myles & Simpson (2003) παρουσιάζει τη διδασκαλία κανόνων συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια του γεύματος. Οι κοινωνικές ιστορίες διδάσκουν στα άτομα με αυτισμό κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες με τη σειρά τους μπορούν να επηρεάσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση του ατόμου αφού θα μπορεί να ακολουθεί τους αποδεκτούς κοινωνικούς κανόνες. Συγκεκριμένα παρατηρούμε ότι οι κοινωνικές επαφές της συμμετέχουσας με τους συνομηλικούς της αυξήθηκαν καθώς μετά την τροποποίηση της συμπεριφοράς της, την αποδέχονταν με θετικό τρόπο. Τα αποτελέσματα όμως δεν μπορούν να γενικευτούν καθώς η έρευνα είναι μελέτη περίπτωσης και η συμμετέχουσα ήταν άτομο με σύνδρομο Asperger, όπου η κατανόηση των δεξιοτήτων ήταν αναμενόμενη.

Οι Kuoch & Mirenda (2003) θέλησαν να μελετήσουν την επίδραση των κοινωνικών ιστοριών στην περίπτωση τριών παιδιών με αυτισμό, ηλικίας 3, 5 και 6 ετών.

Ως συμπεριφορά – στόχος για τον πρώτο συμμετέχοντα ορίστηκε η επιθετική συμπεριφορά και το κλάμα που εκδήλωνε κάθε φορά που έπρεπε να μοιραστεί παιχνίδια ή πράγματα με τον μεγαλύτερο αδελφό του. Για τον δεύτερο συμμετέχοντα, σημειώθηκαν λανθασμένες συμπεριφορές κατά τη διάρκεια του φαγητού, όπως το γεγονός ότι έκανε θόρυβο όταν έτρωγε, πέταγε το φαγητό του και έβαζε το χέρι το μέσα από το παντελόνι του, στην περιοχή των γεννητικών του οργάνων. Ο τρίτος συμμετέχοντας εμφάνιζε προβλήματα συμπεριφοράς όταν έπαιζε με τους συνομηλικούς του, όπως το γεγονός ότι έκλεβε, ότι μετακινούσε τα πόνια των άλλων, έπιανε τα χέρια τους και έκανε αρνητικά σχόλια όταν έχανε.

Το πειραματικό σχέδιο που χρησιμοποιήθηκε για τον πρώτο και τον δεύτερο συμμετέχοντα ήταν το ABA (αρχική αξιολόγηση, παρέμβαση και τελική αξιολόγηση). Για τον τρίτο συμμετέχοντα χρησιμοποιήθηκε το πειραματικό σχέδιο ACABA. Η διαφορά με το προηγούμενο πειραματικό σχέδιο είναι η φάση C. Σε αυτή τη φάση χρησιμοποιήθηκε ως υποστήριξη στην μέθοδο των κοινωνικών ιστοριών ένα βιβλίο το οποίο συνέδεε την φάση της παρέμβασης και της παρατήρησης, υπενθυμίζοντας στο παιδί τις προτεινόμενες συμπεριφορές. Επίσης, κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης του βιβλίου η ερευνήτρια και το παιδί σχολίαζαν τις

εικόνες του. Η φάση της παρέμβασης για τον πρώτο συμμετέχοντα πραγματοποιήθηκε σε έξι (6) συνεδρίες και για τον δεύτερο σε οχτώ (8). Ομοίως, για τον τρίτο συμμετέχοντα οι συνεδρίες της παρέμβασης ήταν οχτώ (8) και επτά (7) οι αναγνώσεις του βιβλίου.

Τα αποτελέσματα και για τους τρεις συμμετέχοντες ήταν θετικά. Η επίδραση όμως των κοινωνικών ιστοριών στη μείωση των συμπεριφορών στόχων δεν μπορεί να υπολογιστεί καθώς δεν χρησιμοποιήθηκε μόνο η μέθοδος των κοινωνικών ιστοριών. Συγκεκριμένα, και για τους τρεις συμμετέχοντες μπορεί να μην χρησιμοποιήθηκαν υποστηρικτικά μέσα, όπως αμοιβές, αλλά κατά την διάρκεια της παρέμβασης και μέχρι το τέλος της ερευνητικής διαδικασίας χρησιμοποιήθηκε λεκτική ανατροφοδότηση. Το σημαντικό των αποτελεσμάτων ήταν ότι στην συγκεκριμένη έρευνα παρατηρείται διατήρηση των προτεινόμενων συμπεριφορών μετά τη λήξη της παρέμβασης καθώς και μείωση, έως και μηδενική, των συμπεριφορών – στόχων.

Οι Barry & Burlew (2004) χρησιμοποίησαν τις κοινωνικές ιστορίες για να διδάξουν σε δυο (2) παιδιά με αυτισμό πώς να κάνουν επιλογές και πως να παίζουν κατάλληλα με επιλεγμένα υλικά και με τους συμμαθητές τους.

Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν δυο παιδιά με διάγνωση σοβαρής μορφής αυτισμού: ένα κορίτσι ηλικίας 7 ετών και ένα αγόρι ηλικίας 8 ετών. Και τα δυο παιδιά μπορούσαν να αναπαράγουν λόγο, μόνο για να επαναλάβουν εκφράσεις και λέξεις που είχαν ακούσει από άλλους. Το κορίτσι, σε αντίθεση με το αγόρι, μπορούσε επίσης να αναγνωρίζει οπτικά 100 λέξεις ενώ και οι δυο μαθητές μπορούσαν να ακολουθούν κανόνες με οπτική καθοδήγηση.

Για τις ανάγκες της έρευνας συντάχθηκαν τρεις κοινωνικές ιστορίες με φωτογραφίες των μαθητών της τάξης και των συμμαθητών τους. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ABCD πειραματικό σχέδιο όπου αποτελούνταν από τέσσερις φάσεις: Α) φάση παρατήρησης, σε συγκεκριμένες περιοχές (9 περιοχές με παιχνίδια μέσα στη τάξη που είχαν οριοθετηθεί από τη δασκάλα), Β) ανάγνωση, σε καθημερινή βάση, δυο κοινωνικών ιστοριών σε κάθε σημείο, με θέμα το πώς να κάνουν επιλογές και πώς να παίζουν με τα υλικά, C) ανάγνωση της τρίτης κοινωνικής ιστορίας με θέμα πως παίζω με τους συμμαθητές μου (σειρά παιχνιδιού, μοίρασμα αντικειμένων και συζήτηση με τους συμμαίκτες μου) και D) σε αυτήν τη φάση, οι κοινωνικές ιστορίες ήταν διαθέσιμες στα παιδιά, όμως η δασκάλα δεν συμμετείχε στην διαδικασία ανάγνωσης των ιστοριών, αλλά στη διαδικασία παρατήρησης των συμπεριφορών που εκδήλωναν οι μαθητές. Όσον αφορά το κορίτσι της έρευνας η φάση Α είχε διάρκεια επτά (7) ημέρες, η φάση Β τέσσερις (4) ημέρες, η φάση C τρεις

(3) ημέρες και τέλος η φάση D επτά (7) ημέρες. Στις φάσεις παρατήρησης παρατηρητές ήταν η δασκάλα της τάξης και η βοηθός της. Αντίστοιχα για το αγόρι η φάση A είχε διάρκεια δέκα (10) ημέρες, η φάση B τέσσερις (4) ημέρες, η φάση C τρεις (3) ημέρες και τέλος η φάση D τρεις (3) ημέρες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι και οι δυο μαθητές διδάχθηκαν της κοινωνικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα, το κορίτσι εμφάνισε την προτεινόμενη συμπεριφορά - να κάνει επιλογές και να παίζει με τους συνομηλίκους της. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι όταν πήγε στη γενική τάξη πλησίασε δυο κορίτσια για να γίνουν φίλες. Το αγόρι κατάφερε να διαλέγει μόνος του το παιχνίδι που ήθελε να παίζει. Συνήθιζε να παίζει στις περιοχές που ήταν τα παιχνίδια και όταν τελείωνε το παιχνίδι, τοποθετούσε το αντικείμενο στη θέση του.

Το αξιοσημείωτο σε αυτή την έρευνα είναι το γεγονός ότι η παρέμβαση έγινε σε παιδιά με σοβαρή μορφή αυτισμού, με ελάχιστη λεκτική επικοινωνία και τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά. Σαφώς, δεν χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά η μέθοδος των κοινωνικών ιστοριών. Σαν υποστηρικτικά μέσα στη παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε η λεκτική και σωματική καθοδήγηση στο παιχνίδι. Είναι σίγουρο ότι η επιρροή αυτών των βοηθειών είναι αξιοσημείωτη και μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη εν μέρει για τα αποτελέσματα.

Τέλος, οι Adams et al. (2004) μελέτησαν τη χρησιμότητα των κοινωνικών ιστοριών σε ένα παιδί με σύνδρομο Asperger για την μείωση των αγχωτικών συμπεριφορών που εκδήλωνε στο χώρο του σπιτιού κατά τη διάρκεια των ασκήσεων του. Επίσης, η έρευνα αυτή προσπάθησε να εξετάσει και τη γενίκευση των μαθημένων δεξιοτήτων στο χώρο του σχολείου.

Ο συμμετέχων της έρευνας ήταν ένα αγόρι, ηλικίας 7 ετών και παρακολουθούσε την πρώτη τάξη του σχολείου και μαθήματα λογοθεραπείας. Το παιδί εκδήλωνε άγχος όταν επρόκειτο να κάνει τις ασκήσεις - μαθήματα που είχε για το σπίτι και συγκεκριμένα, έκλαιγε (με και χωρίς δάκρυα) και έπεφτε ορμητικά από την καρέκλα του με αποτέλεσμα να χτυπάει και να ξεσπάει σε φωνές. Για τις τέσσερις συμπεριφορές - στόχους συντάχθηκε μια κοινωνική ιστορία, με στόχο να προτείνει τρόπους και στρατηγικές για να μπορεί το παιδί να ελέγξει αυτές τις συμπεριφορές.

Χρησιμοποιήθηκε το πειραματικό σχέδιο ABAB (A: φάση παρατήρησης - αξιολόγησης, B: παρέμβαση) με εκτελεστές τους γονείς του παιδιού. Στην πρώτη και την τέταρτη φάση της αρχικής και τελικής αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε βιντεοκάμερα από τους γονείς. Η όλη διαδικασία είχε διάρκεια 48 συνεδρίες (με τον όρο συνεδρία περιγράφουμε την φορά που το παιδί έκανε τις ασκήσεις που είχε για το

σπίτι), 12 συνεδρίες για κάθε φάση. Η ιστορία διαβάζονταν από τους γονείς του παιδιού πριν από την έναρξη της κάθε συνεδρίας. Μετά τη δεύτερη φάση, οι γονείς και η δασκάλα του παιδιού συμπλήρωσαν, ο καθένας ξεχωριστά, φύλλο παρατήρησης για την αξιολόγηση των συμπεριφορών του ατόμου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιδεικνύουν την επίδραση των κοινωνικών ιστοριών στην ελάττωση των συμπεριφορών - στόχων. Όλες οι συμπεριφορές παρουσίασαν φθίνουσα πορεία, όσον αφορά τη συχνότητα τους, μετά την ανάγνωση των κοινωνικών ιστοριών. Συγκεκριμένα, για το κλάμα σημειώθηκε μείωση εμφάνισης των επεισοδίων κατά 48% (A1: 33 → B2: 17), για τις φωνές κατά 61% (A1: 59 → B2: 20) και για το πέσιμο από την καρέκλα κατά 74% (A1: 43 → B2: 11). Τέλος, τα χτυπήματα εμφάνισαν μείωση των επεισοδίων κατά 60% (A1: 15 → B2: 0).

Αξιοσημείωτες είναι οι παρατηρήσεις των γονέων, πως οι κοινωνικές ιστορίες βοήθησαν το παιδί τους να κατανοήσει τις λύσεις που του προτεινόταν, να ζητά δηλαδή βοήθεια αντί να καταφεύγει σε εκδηλώσεις ακατάλληλων συμπεριφορών. Η δασκάλα του μαθητή, συμπληρώνει ότι οι ιστορίες βοήθησαν το μαθητή να αποκτήσει στρατηγικές ελέγχου των αγχωτικών συμπεριφορών και κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος. Και σε αυτήν την έρευνα παρατηρείται η χρησιμότητα των κοινωνικών ιστοριών για τη μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Γενικά συμπεράσματα όμως δεν μπορούν να διατυπωθούν καθώς η έρευνα ήταν μελέτη περίπτωσης.

Στον πίνακα 1.2 (βλ. σελ. 29) παρουσιάζεται μια συνοπτική καταγραφή των σημαντικών σημείων της κάθε προαναφερθείσας έρευνας. Από τα στοιχεία του πίνακα παρατηρείται ότι σε διάστημα εννέα (9) χρόνων έχουν σημειωθεί δεκατέσσερις (14) δημοσιευμένες έρευνες. Οι περισσότερες από αυτές έχουν ακολουθήσει πιστά τις οδηγίες της Carol Gray (1994) για την συγγραφή και τη διδασκαλία των κοινωνικών ιστοριών (Norris & Dattilo, 1999· Rowe, 1999· Lorimer et al., 2002). Άλλοι πάλι ερευνητές τροποποίησαν την μέθοδο αυτή σύμφωνα με τους στόχους και τις απαιτήσεις της κάθε έρευνας, προσαρμόζοντας κάθε φορά τις κοινωνικές ιστορίες στα μαθησιακά και μη χαρακτηριστικά του συμμετέχοντα (Hagiwara & Myles, 1999· Brownell, 2002· Thiemann & Goldstein, 2001).

Ως πρώτη παρατήρηση μπορεί να αναφερθεί ότι οι ηλικίες των ατόμων με αυτισμό που συμμετείχαν στις έρευνες κυμαίνεται από 3-13 ετών, με μέση συχνότητα το δέκατο (10) έτος ηλικίας. Με άλλα λόγια, προτιμήθηκαν συμμετέχοντες σχετικά μικρής ηλικίας και όχι τόσο έφηβοι ή ενήλικες. Επιπλέον, παρατηρείται ότι οι

Πίνακας 1.2 Συνοπτικός πίνακας καταγραφής ερευνητικών εφαρμογών για την μέθοδο των κοινωνικών ιστοριών

Συγγραφέας	Χρονολογία	Συμμετέχοντες	Επίπεδο αυτισμού	Ηλικίες	Πειραματικό Σχέδιο	Συμπεριφορές – στόχοι
Swaggart et al.	1995	Ποσοτήματα 3	Αυτισμός, ΔΔΔ	11	AB	Επιθετική συμπεριφορά, χαιρετισμός, άγγιγμα
Kuttler & Myles	1998	1	Αυτισμό, μέτρια ν.υ	12	ABAB	Επιθετική συμπεριφορά, εκρήξεις θυμού
Rowe	1999	1	Κλασσικός αυτισμός	-	Μελέτη περίπτωσης	Εκρήξεις θυμού, αισθητηριακά ιδιορρυθμίες
Norris & Dattilo	1999	1	Χαμηλής λειτουργικότητας	8	AB	Προβλήματα συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια του φαγητού
Hagiwara & Myles	1999	3	-	7,9,7	Multiple baseline	Πλύσιμο χεριών(ανάλυση έργου), ολοκλήρωση εργασιών
Rogers & Myles	2001	1	Asperger	13	Μελέτη περίπτωσης	Εκρήξεις θυμού, στερεοτυπικές συμπεριφορές
Thiemann & Goldstein	2001	5	Αυτισμός οριακός, βαρύς, ήπιος	11,7, 8,6	Multiple baseline	Συμμετοχή σε συζήτηση (ανταπόκριση, σχολιασμός, ερώτηση, απόσπαση προσοχής)
Brownell	2002	4	-	6-9	ABAC/ ACAB	Ηχολαλία, αδυναμία να ακολουθήσει οδηγίες, ένταση φωνής
Lorimer et al	2002	1	Κλασσικός αυτισμός	5	ABAB	Επιθετικές συμπεριφορές, αυτοτραυματισμοί
Scattone et all	2002	3	Αυτισμός, μέτρια ν.υ	7,15,7	Multiple baseline	Πλάγιασμα καρέκλας, ακατάλληλο κοίταγμα, φωνές και διακοπή μαθήματος
Bledsoe, Myles & Simpson	2003	1	Asperger Υπερκινητικότητα	13	ABAB	Προβλήματα συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια του φαγητού, εκρήξεις θυμού
Kuoch & Mirenda	2003	3	-	3,5,6	ABA/ ACAB	Επιθετική συμπεριφορά, εκρήξεις θυμού, προβλήματα συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια του φαγητού, προβλήματα συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού
Barry & Burlew	2004	2	Σοβαρός αυτισμός	7,8	ABCD	Επιλογές παιχνιδιού, δυαδικό παιχνίδι
Adams et all	2004	1	Asperger	7	ABAB	Επιθετική συμπεριφορά, εκρήξεις θυμού, αυτοτραυματισμοί

ερευνητές καλύπτουν ένα διαφορετικό επίπεδο αυτισμού. Γεγονός είναι ότι οι κοινωνικές ιστορίες είχαν ενθαρρυντικά αποτελέσματα για όλες τις ηλικίες των παιδιών με αυτισμό και με διάφορα επίπεδα λειτουργικότητας. Συγκεκριμένα, τρεις (3) μελέτες εξέτασαν την επίδραση των κοινωνικών ιστοριών σε παιδιά με σύνδρομο Asperger (Rogers & Myles, 2001 · Bledsoe, Myles & Simpson, 2003· Adams et all,

2004) και όλες οι υπόλοιπες αφορούν παιδιά με κλασικό αυτισμό, ήπιας, μέτριας και βαριάς μορφής, με ή χωρίς νοητική καθυστέρηση. Συμπερασματικά και παρά την ηλικιακή ποικιλία των παιδιών και του επιπέδου λειτουργικότητας τους τα αποτελέσματα της επίδρασης των κοινωνικών ιστοριών ήταν πάντα θετικά.

Μια από τις προτάσεις της Gray (1994) σχετικά με την μορφή των κοινωνικών ιστοριών είναι η παρουσίαση τους με τη μορφή βιβλίου. Κάποιοι από τους ερευνητές χρησιμοποίησαν αυτόν τον τρόπο παρουσίασης (Swaggart et al., 1995· Scattone et al., 2002· Kuoch & Mirenda, 2003), προσθέτοντας στο κείμενο των κοινωνικών ιστοριών εικόνες (Row, 1999), εικογραφημένους διάλογους (Rogers & Myles, 2001), διάφορα οπτικά ερεθίσματα ακόμη και φωτογραφίες των ίδιων των παιδιών προσφέροντας οπτική αμεσότητα (Thiemann & Goldstein, 2001). Άλλοι πάλι ερευνητές συνδύασαν τις κοινωνικές ιστορίες με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών (Hagiwara & Myles, 1999) ακόμη και μουσικής (Brownell, 2002). Από τις εφαρμογές των κοινωνικών ιστοριών διαπιστώνεται ότι ο τρόπος παρουσίασης των ιστοριών είναι σημαντικός καθώς η επίδοση του μαθητή επηρεάζεται από αυτόν. Δεν είναι δυνατόν να εξακριβωθεί με σαφήνεια όμως ποια μέθοδος κάθε φορά βοήθησε θετικά στην βελτίωση των συμπεριφορών - στόχων. Ακόμη, δεν μπορεί να διαπιστωθεί επακριβώς η άμεση επίδραση των κοινωνικών ιστοριών στην περίπτωση που χρησιμοποιούνται διάφορα υποστηρικτικά μέσα όπως αμοιβές (Kuttler & Myles, 1998) καθοδηγήσεις (Kuttler & Myles, 1998· Barry & Burlew, 2004), ανατροφοδότηση (Kuoch & Mirenda, 2003) και μίμηση προτύπου (Thiemann & Goldstein, 2001).

Παρόλο που οι Gray & Garand (1993) προτείνουν μια πλούσια θεματολογία για τις κοινωνικές ιστορίες, τα θέματα των ερευνητικών εφαρμογών δεν ποικίλουν. Στο διάστημα των εννέα χρόνων δεν έχουν εφαρμοστεί κοινωνικές ιστορίες σε τομείς όπως η διδασκαλία ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, ένας τομέας που τα άτομα με αυτισμό χρειάζονται ιδιαίτερη υποστήριξη. Παρά την περιορισμένη θεματολογία, οι κοινωνικές ιστορίες είχαν επιτυχία σε κάθε αντιμετώπιση ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι η μέθοδος των κοινωνικών ιστοριών στην μείωση των επιθετικών συμπεριφορών και των εκρήξεων θυμού (Swaggart et al., 1995· Kuttler & Myles, 1998· Kuoch & Mirenda, 2003 · Lorimer et al, 2002) είχε καρποφόρα αποτελέσματα. Η προτίμηση των ερευνητών να εφαρμόσουν τις κοινωνικές ιστορίες και σε στόχους που αφορούσαν την συμπεριφορά κατά τη διάρκεια του φαγητού (Norris & Dattilo, 1999· Bledsoe, Myles & Simpson, 2003· Kuoch & Mirenda, 2003) είχε επιτυχημένη έκβαση. Ένας άλλος τομέας που φανερώσει βελτίωση με τη χρήση των κοινωνικών ιστοριών είναι αυτός της

ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η συμμετοχή σε συζήτηση και στο παιχνίδι (Thiemann & Goldstein, 2001· Kuoch & Mirenda, 2003· Barry & Burlew, 2003).

Εν κατακλείδι, συμπεραίνεται ότι η μέθοδος των κοινωνικών ιστοριών παρέχει τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτισμό. Οι κοινωνικές ιστορίες αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο για την εκπαίδευση των ατόμων αυτών σε θέματα εκπαίδευσης, κοινωνικών δεξιοτήτων και επικοινωνίας. Οι κοινωνικές ιστορίες προτείνουν λύσεις, βοηθώντας τα άτομα με αυτισμό να αποφεύγουν καταστάσεις και συμπεριφορές που τα δυσχεραίνουν.

Οι ερευνητικές εφαρμογές συνέβαλαν θετικά στη διερεύνηση της προσέγγισης των κοινωνικών ιστοριών. Τα πορίσματα των ερευνητικών εφαρμογών, αναδεικνύουν διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης, διάφορες μορφές κοινωνικών δεξιοτήτων που μπορούν να διδαχθούν σε παιδιά με αυτισμό και επισημαίνουν στοιχεία που θα βοηθήσουν μελλοντικούς ερευνητές να εξασκήσουν τη μέθοδο αυτή. Συμπληρωματικά με τις οδηγίες της Carol Gray, οι έρευνες του παρελθόντος αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του θεωρητικού υπόβαθρου των κοινωνικών ιστοριών.

Κεφάλαιο 2ο

Μεθοδολογία έρευνας

2.1 Διατύπωση ερευνητικού ερωτήματος

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης (case study) (Χουντουμάδη και Πατεράκη, 1989). Η μελέτη περίπτωσης συνίσταται στη συλλογή πληροφοριών για ένα άτομο και ειδικότερα της συμπεριφοράς μιας χαρακτηριστικής περίπτωσης (Βάμβουκας, 2000). Χαρακτηριστικό γνώρισμα της μελέτης περίπτωσης είναι ο συγκεκριμένος χαρακτήρας της, καθώς εξετάζει συστηματικά και ολοκληρωμένα όσον το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες γύρω από ένα άτομο (Μάνιου, 1984). Η μελέτη περίπτωσης βοηθά στη διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων και παρέχει υλικό για την ερμηνεία ερευνητικών δεδομένων (Βάμβουκας, 2000).

Γνωρίζουμε ότι οι δυσκολίες στην κοινωνική κατανόηση και οι ελλείψεις στις κοινωνικές δεξιότητες θεωρούνται από τα βασικά χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτισμό. Οι διαταραχές στην κοινωνική ανάπτυξη εμποδίζουν τη φυσιολογική κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο διαπραγματεύεται κανείς την κατανόηση του κόσμου (Jordan & Powell, 2000, σελ. 43). Η κοινωνική ανάπτυξη αποτελεί σημαντικό τομέα για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των ατόμων με αυτισμό καθώς δημιουργεί προβλήματα στην εκπαίδευση. Αρκετοί ερευνητές στο παρελθόν έχουν μελετήσει διάφορες μεθόδους παρέμβασης για να αναπτύξουν την κοινωνική κατανόηση των ατόμων με αυτισμό (Simpson & Myles, 1998· Attwood, 2000· Greenway, 2000).

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει σαν στόχο να μελετήσει την συμβολή της μεθόδου των κοινωνικών ιστοριών στην διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων σε ένα άτομο με αυτισμό.

2.1.1 Γενικός στόχος της έρευνας

Ως γενικός στόχος της έρευνας ορίστηκε η μελέτη της επίδρασης των κοινωνικών ιστοριών στην μείωση των προβληματικών συμπεριφορών που παρουσιάζει ένας μαθητής με αυτισμό. Συγκεκριμένα η έρευνα θα εξετάσει το ποσοστό αλλαγής της παρατηρούμενης συμπεριφοράς μετά την ανάγνωση της κοινωνικής ιστορίας. Μέσω της μελέτης του κεντρικού ερωτήματος προκύπτουν δευτερεύοντες στόχοι σχετικοί με την ερευνητική διαδικασία. Για την εκπλήρωση του πρωταρχικού στόχου καλούμαστε να εξετάσουμε:

1. Το βαθμό συγκέντρωσης του μαθητή κατά τη διαδικασία ανάγνωσης των κοινωνικών ιστοριών.
2. Την ταχύτητα βελτίωσης της συμπεριφοράς – στόχου μετά τη διαδικασία παρέμβασης.

2.1.2 Υποθέσεις της έρευνας

Η παρούσα έρευνα στηρίζεται στις υποθέσεις ότι η εφαρμογή της συγκεκριμένης παρέμβασης θα έχει τα εξής αποτελέσματα:

1. Την μείωση των συμπεριφορών που τέθηκαν ως στόχοι των κοινωνικών ιστοριών. Σύμφωνα με τις ερευνητικές εφαρμογές των κοινωνικών ιστοριών οι συμπεριφορές – στόχοι μπορεί να παρουσιάσουν μείωση ή και να εξαλειφθούν (Rogers & Myles, 2001· Bledsoe et al., 2003).
2. Την τροποποίηση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών σε εναλλακτικές και λειτουργικές συμπεριφορές, γεγονός που θα έχει θετικά αποτελέσματα τόσο για το άτομο, όσο και για τους ανθρώπους του περιγύρου του. Η υπόθεση αυτή στηρίζεται σε προηγούμενες ερευνητικές εφαρμογές που είχαν ενθαρρυντικά αποτελέσματα (Thiemann & Goldstein, 2001· Scattone et al, 2002, Barry & Burlew, 2004) .
3. Την άμεση και σταθερή βελτίωση του μαθητή. Οι συμπεριφορές – στόχοι κατά την παρέμβαση θα εμφανίσουν φθίνουσα πορεία. Τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνητικών εφαρμογών αναδεικνύουν τη χρησιμότητα των κοινωνικών ιστοριών και την επίδραση τους στην

τροποποίηση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών στις προτεινόμενες συμπεριφορές (Norris & Dattilo, 1999· Rowe, 1999· Adams, 2004).

4. Την κινητοποίηση του μαθητή στην διαδικασία ανάγνωσης και κατανόησης των κοινωνικών ιστοριών, οι οποίες θα παρουσιαστούν με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή. Η υπόθεση αυτή στηρίζεται σε προηγούμενες ερευνητικές εφαρμογές που χρησιμοποίησαν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ως μέσο προβολής των κοινωνικών ιστοριών (Hagiwara & Myles, 1999). Η χρήση του υπολογιστή από άτομα με αυτισμό είναι μια μέθοδος με επιθυμητά αποτελέσματα. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζεται στις ανάγκες των ατόμων με αυτισμό, ανεξάρτητα από την ηλικία τους και το γνωστικό τους επίπεδο (Murray, 1995).
5. Τη βελτίωση της επίδοσης του μαθητή με τη χρήση εικόνων και χρωμάτων (Gray, 1992). Ο εμπλουτισμός των κοινωνικών ιστοριών με εικόνες και χρώματα, δημιουργούν ένα περιβάλλον κατάλληλο για το παιδί με αυτισμό. Οι εικόνες προσδίδουν αμεσότητα και τα χρώματα προσφέρουν ένα χαριτωμένο και ελκυστικό τρόπο παρουσίασης.
6. Τη συγκέντρωση του μαθητή στη διαδικασία μάθησης αφού η ανάγνωση των κοινωνικών ιστοριών θα πραγματοποιηθεί σε χώρο απομονωμένο από εξωτερικά ερεθίσματα και ο τρόπος διδασκαλίας θα είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία (Gray, 1992). Έχει σημειωθεί ότι όσο πιο δομημένο και συγκεκριμένο είναι το περιβάλλον, τόσο ελαττώνονται οι εκδηλώσεις άγχους και τα άτομα με αυτισμό μπορούν να παραμείνουν ήρεμα ώστε να έχουν μεγαλύτερη απόδοση στη διαδικασία μάθησης (Collia – Faherty, 1999).
7. Την γενίκευση και την διατήρηση των προτεινόμενων συμπεριφορών μετά το τέλος της ερευνητικής διαδικασίας. Γνωρίζουμε ότι τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολίες στην γενίκευση κοινωνικών και μη δεξιοτήτων (Frith, 1996· Happe, 1998). Η παρούσα έρευνα έχει στόχο να εξετάσει την διατήρηση καθώς και την μεταφορά προτεινόμενων συμπεριφορών και σε άλλα πλαίσια και συνθήκες.

2.2 Σχεδιασμός έρευνας

2.2.1 Συμμετέχων

Αρχικά, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί ότι οι πληροφορίες που θα ακολουθήσουν προέρχονται από τον ατομικό, σχολικό φάκελο του παιδιού που συμμετέχει στην παρούσα έρευνα, καθώς και από παρατηρήσεις των δασκάλων, της παιδοψυχολόγου του σχολείου και της ερευνήτριας.

Ο συμμετέχων της έρευνας είναι ένα αγόρι, ηλικίας δέκα ετών. Το όνομά του είναι Μηνάς. Είναι ένα σχετικά ψηλό για την ηλικία του αγόρι, με κανονικό βάρος. Έχει καστανά, κοντά μαλλιά και μπλε μάτια.

Ο Μηνάς προέρχεται από μέσο – αστική οικογένεια και είναι παιδί διαζευγμένων γονιών. Έχει έναν αδελφό, μεγαλύτερο κατά ένα χρόνο. Την εποπτεία των παιδιών την έχει ο πατέρας, καθώς η μητέρα αντιμετωπίζει ψυχολογικά προβλήματα και τα τελευταία χρόνια κατοικεί μόνιμα στην Γερμανία - την χώρα από την οποία κατάγεται. Οι σχέσεις που διατηρούν οι γονείς είναι πολιτισμένες και η μητέρα επισκέπτεται τα παιδιά κάθε καλοκαίρι. Γενικώς το οικογενειακό περιβάλλον του Μηνά, μετά από μια μεταβατική περίοδο που πέρασε εξαιτίας του χωρισμού των γονιών και τον αρραβώνα του πατέρα με μια άλλη γυναίκα, μπορεί να χαρακτηριστεί σταθερό. Τα μέλη της οικογένειας συνδέονται με καλές σχέσεις και συγκεκριμένα ο Μηνάς είναι δεμένος και καλός φίλος με τον αδελφό του. Από όσα μπορούμε να γνωρίζουμε, ο πατέρας και η μητέρα του Μηνά έχουν αποδεχτεί το γεγονός ότι το παιδί έχει αυτισμό και ενδιαφέρονται αρκετά για την φροντίδα και την πρόοδο του.

Ο Μηνάς έχει διάγνωση αυτισμού από παιδοψυχίατρο και σύνδρομο υπερκινητικότητας. Το νοητικό επίπεδο του παιδιού έχει αξιολογηθεί σύμφωνα με την αναθεωρημένη και σταθμισμένη στα ελληνικά, κλίμακα Wechsler Intelligence Scale for Children - Third Edition (WISC – III - R). Η επίδοση του στις υποκλίμακες του τεστ δείχνει ότι λειτουργεί σε οριακό επίπεδο. Τα αποτελέσματα στους τρεις δείκτες νοημοσύνης είναι: Δείκτης Λεκτικής Νοημοσύνης → 62, Δείκτης Πρακτικής Νοημοσύνης → 85 και Γενικός Δείκτης Νοημοσύνης → 69. Τα αποτελέσματα του Λεκτικού και Πρακτικού Δείκτη Νοημοσύνης, δείχνουν ότι ο Μηνάς έχει ελαφριά νοητική καθυστέρηση.

Φοιτά σε ειδικό σχολείο και παρακολουθεί το τμήμα της μέσης βαθμίδας. Όσον αφορά στην σχολική επίδοση του Μηνά, σύμφωνα με τα λεγόμενα του δασκάλου του είναι καλή. Ο μαθητής γενικά, δεν παρουσιάζει ιδιαίτερες διακυμάνσεις στην ικανότητα του για απόκτηση καινούργιων γνώσεων και δεν εμφανίζει σημαντικές

περιόδους μαθησιακής έξαρσης ή κάμψης. Ξέρει να διαβάσει, να γράφει και να κάνει μαθηματικούς υπολογισμούς. Παρά το γεγονός ότι στην κλίμακα αξιολόγησης WISC – III – R, η χαμηλότερη επίδοση του μαθητή ήταν στην Λεκτική Υποκλίμακα Αριθμητικής (1 με μέσο όρο 10), από την παρατήρηση και την καθημερινή τριβή της ερευνήτριας με τον μαθητή αποδείχθηκε ότι η ικανότητα του παιδιού να κάνει μαθηματικούς υπολογισμούς είναι ικανοποιητική. Συγκεκριμένα, μπορεί να κάνει προσθέσεις και αφαιρέσεις τετραψήφιων αριθμών και πράξεις πολλαπλασιασμού και διαίρεσης με διψήφιους αριθμούς. Η αναγνωστική ικανότητα του Μηνά είναι ικανοποιητική, επιπέδου τετάρτης (Δ΄) τάξης δημοτικού, ενώ ο γραπτός του λόγος δεν είναι τόσο καλά ανεπτυγμένος. Γράφει απλές προτάσεις και τηρεί τους βασικούς γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες. Μπορεί να παρακολουθεί τη ροή της μαθησιακής διαδικασίας με εξατομικευμένη διδασκαλία ή συνεχή υπενθύμιση και ενθάρρυνση. Επίσης, παρακολουθεί το πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου και απασχολείται με δραστηριότητες και παιχνίδια μέσω του υπολογιστή, με τη βοήθεια του δασκάλου του. Δεν γνωρίζει τη χρήση του πληκτρολογίου, ενώ είναι αρκετά εξοικειωμένος με τη χρήση της οθόνης αφής.

Τον περασμένο χρόνο, είχε συμμετάσχει σε πρόγραμμα ένταξης στο γενικό σχολείο, το οποίο στεγάζεται στον ίδιο χώρο (κοινή αυλή) με το ειδικό σχολείου. Υπεύθυνοι συνοδοί για την ένταξη του Μηνά σε γενικό τμήμα εκπαίδευσης ήταν η παιδοψυχολόγος του σχολείου και ένας από τους δασκάλους του. Οι προσπάθειες ένταξης όμως, δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Η αδυναμία συντονισμού του προγράμματος όσον αφορά πρακτικά θέματα μεταξύ των δασκάλων των δυο σχολείων, δεν μπόρεσαν να εξασφαλίσουν το ανάλογο ενταξιακό περιβάλλον. Επιπλέον, η διάσπαση προσοχής που εμφανίζει ο Μηνάς και το γεγονός ότι ήταν συνηθισμένος σε ένα εξατομικευμένο τρόπο διδασκαλίας, δεν διευκόλυνε τη λειτουργία και την ένταξη του παιδιού σε ομάδα με τυπικώς αναπτυσσόμενα άτομα.

Στον κοινωνικό – συναισθηματικό τομέα, ο μαθητής δεν παρουσιάζει μεγάλες ελλείψεις. Ο Μηνάς δείχνει κοινωνικό ενδιαφέρον τόσο για τους συνομηλίκους του όσο και για τους ανθρώπους γενικότερα. Από τα λεγόμενα της παιδοψυχολόγου του σχολείου, ο Μηνάς παίζει αρκετά με τον μεγαλύτερο αδελφό του, και σύμφωνα με όσα παρατήρησε η ερευνήτρια το ίδιο ισχύει και με τα παιδιά του γενικού σχολείου. Αρκετά συχνά, στη διάρκεια των διαλειμμάτων, συναναστρέφεται και επιδιώκει τη συμμετοχή του σε παιχνίδια με τα οποία ασχολούνται τα παιδιά του γενικού σχολείου. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον δείχνει και για κοινωνική επαφή με ενήλικες. Ο Μηνάς κάνει βλεμματική επαφή και έχει αμοιβαίο λόγο. Ανταποκρίνεται στις



ανάγκες του διαλόγου και χρησιμοποιεί με ευχέρεια τις προσωπικές αντωνυμίες ‘εγώ’ και ‘εσύ’. Εκφράζει τα συναισθήματα του· άλλοτε έντονα, και παρορμητικά και άλλοτε συζητάει με άλλους αυτά που τον απασχολούν. Δεν είναι απαθής και το τελευταίο καιρό, σύμφωνα με τα συμπεράσματα της παιδοψυχολόγου, αρχίζει να δείχνει ενσυναίσθηση.

Όσον αφορά στις διασπαστικές αντιδράσεις του ατόμου, η συχνότητα και η ένταση αυτών κυμαίνεται ανάλογα με τις περιβαλλοντικές συνθήκες. Ο Μηνάς δεν δείχνει ιδιαίτερες ιδιορρυθμίες σε αισθητηριακά ερεθίσματα· σε περιπτώσεις, όμως, που υπάρχουν πολλά εξωτερικά ερεθίσματα και φασαρία διασπάται η προσοχή του και αντιδρά συνήθως κλείνοντας τα αφτιά του. Οι στερεοτυπικές συμπεριφορές του παιδιού αφορούν στο φαγητό καθώς έχει εμμονή να γνωρίζει τι θα φάει, τι θα φάνε οι άλλοι, και τότε κατά τη διάρκεια της μέρας– πρωινό, μεσημεριανό, βραδινό. Το παιχνίδι του έχει πάψει να είναι στερεοτυπικό και καταναγκαστικό, καθώς το τελευταίο καιρό έχει αρχίσει να ανταποκρίνεται στο δυναδικό και συμβολικό παιχνίδι. Του αρέσει πολύ να ασχολείται με τα αυτοκινητάκια και μερικές φορές συμμετέχει έως κάποιο βαθμό στο παιχνίδι των παιδιών από το γενικό σχολείο (μπάσκετ, κυνηγητό). Επίσης, μπορεί να μιμηθεί ήχους και συμπεριφορές – κινήσεις από διάφορα ζώα. Σχεδόν ένα απόγευμα την εβδομάδα, συνηθίζει, με τη συνοδεία της παιδοψυχολόγου του σχολείου, να επισκέπτεται τα σπίτια των συμμαθητών του για παιχνίδι και αντίστροφα, να δέχεται φίλους στο σπίτι του για παιχνίδι.

Ακόμη, του αρέσει πολύ το τραγούδι και συνηθίζει να τραγουδάει μεγάλοφωνα κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου. Ακόμη ηχολαλεί αρκετά συχνά, συνήθως όταν βρίσκεται μόνος ή δεν του απευθύνει κάποιος το λόγο. Τέλος, όσον αφορά στις επιθετικές συμπεριφορές θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι ένα παιδί το οποίο δεν εκδηλώνει συχνά τέτοιου είδους συμπεριφορές. Μερικές φορές, όταν θέλει να δείξει την αντίθεση ή την άρνηση του σε κάποιο θέμα ή δραστηριότητα, εκδηλώνει κρίσεις θυμού που συχνά καταλήγουν σε κλάματα και παράπονα όταν δεν γίνεται αυτό που επιθυμεί. Οι εκδηλώσεις επιθετικής συμπεριφοράς είναι μειωμένες ή εμφανίζονται μέσα από λανθασμένη μορφή παιγνιδιού και κοινωνικής συναναστροφής.

Η πρώτη επαφή της ερευνήτριας με τον Μηνά πραγματοποιήθηκε με την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας. Αν και το παιδί στη αρχή ήταν επιφυλακτικό, με τον καιρό συνέδεσε την ερευνήτρια με τη ρουτίνα του σχολείου και αναπτύχθηκε μια πολύ καλή σχέση μεταξύ τους. Τις πρώτες μέρες που η ερευνήτρια επισκέφτηκε το σχολείο ο Μηνάς δεν είχε δείξει κάποιο ενδιαφέρον για το πρόσωπό της, πέρα από την ερώτησης του ονόματός της. Με τον καιρό και την καθημερινή τριβή ο μαθητής

ήρθε πιο κοντά στην ερευνήτρια. Στα διαλείμματα πολλές φορές την πλησίαζε και επιδίωκε τη συζήτηση μαζί της. Ακόμη πολλές φορές επιζητούσε την προσοχή και την επιβράβευσή της όταν ολοκλήρωνε κάποια δραστηριότητα ή και ακόμη την συμμετοχή της.

Τα κριτήρια επιλογής του συγκεκριμένου μαθητή ως συμμετέχοντα στην έρευνα ήταν ότι: α) έχει διάγνωση αυτισμού, β) έχει ελαφριά νοητική καθυστέρηση, γ) επικοινωνεί λεκτικά με τους άλλους, δ) είναι συνηθισμένος στην χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και ε) δεν έχει προηγούμενη εμπειρία με τη μέθοδο των κοινωνικών ιστοριών.

2.2.2 Συμπεριφορές –Στόχοι

Κατά τη διάρκεια των αρχικών επισκέψεων της ερευνήτριας στο σχολείο, εντοπίστηκαν και καταγράφηκαν μέσω της παρατήρησης και της συζήτησης με τους υπεύθυνους του σχολείου (δάσκαλοι και παιδοψυχολόγος) συμπεριφορές ανεπιθύμητες για το άτομο και τους ανθρώπους του περιβάλλοντος του. Αυτές οι συμπεριφορές θα μπορούσαν να τροποποιηθούν για την κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων από το ίδιο το άτομο.

Οι συμπεριφορές αυτές αποτέλεσαν τους πρωταρχικούς στόχους της έρευνας σε όλα τα στάδια της. Βάσει αυτών συντάχθηκαν οι κοινωνικές ιστορίες για να εκτιμηθεί η συμβολή τους στη μείωση και την τροποποίηση των συμπεριφορών – στόχων.

Ως αντικείμενα παρατήρησης και μελέτης ορίστηκαν οι παρακάτω συμπεριφορές – στόχοι:

1. Πότε μπορεί να τραγουδήσει: ένα από τα ενδιαφέροντα του Μηνά είναι το τραγούδι. Τις περισσότερες φορές τραγουδάει μεγαλόφωνα διάφορα εμπορικά τραγούδια, που έχει ακούσει από το ραδιόφωνο ή από μουσικές εκπομπές της τηλεόρασης. Ο μαθητής συνηθίζει να τραγουδάει κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος - τα διαλείμματα αλλά και κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να διασπάται η προσοχή του μαθητή κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και να μην παρακολουθεί ή να συμμετέχει στη ροή της. Η συμπεριφορά αυτή κουράζει τους δασκάλους του παιδιού καθώς του έχουν επισημάνει αρκετές φορές ότι δεν πρέπει να τραγουδάει κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Από την παρατήρηση του μαθητή διαπιστώθηκε ότι το τραγούδι είναι ένα από τα ενδιαφέροντα του και για το λόγο αυτό δεν προβλέπεται η κατάργηση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Αντιθέτως, θα γίνουν προσπάθειες να τεθούν

τα όρια και τα πλαίσια που μπορεί και που δεν μπορεί να εκδηλωθεί αυτή η συμπεριφορά.

2. Πώς να κάθεται στην καρέκλα του: αυτή η συμπεριφορά επιλέχθηκε έπειτα από παρατήρηση της ερευνήτριας και παρότρυνση του δασκάλου. Αποτελεί συνηθισμένο φαινόμενο το άτομο να κάθεται στην καρέκλα του ακουμπώντας το ένα ή τα δυο πόδια της καρέκλας στο πάτωμα. Η συμπεριφορά αυτή εμφανίζεται κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών και του πρώτου διαλείμματος, όπου το άτομο παίρνει το πρωινό γεύμα στο σχολείο, αλλά και κάθε φορά που τυχαίνει να πρέπει να κάθεται σε καρέκλα. Οι δάσκαλοί του συχνά του κάνουν λεκτικές υπενθυμίσεις σχετικά με το πώς να κάθεται στη καρέκλα και έχουν ρυθμίσει τη θέση του παιδιού να είναι πάντα με πλάτη το τοίχο. Παρόλα αυτά, ο Μηνάς συνεχίζει να «παίζει» με την καρέκλα του, θέτοντας σε κίνδυνο τον εαυτό του καθώς έχουν σημειωθεί αρκετές πτώσεις.
3. Πότε μπορεί να φιλήσει ένα άτομο: το παιδί βρίσκεται σε μια ηλικιακή φάση που αρχίζουν να εκδηλώνονται οι σεξουαλικές του επιθυμίες. Με αυτή τη συμπεριφορά υποδηλώνεται η συνήθεια να εκδηλώνει με λάθος τρόπο το ενδιαφέρον του για το άλλο φύλο και συγχρόνως για τους φίλους του. Συνηθίζει να φιλάει στο στόμα ανθρώπους του περιβάλλοντος του, και συγκεκριμένα δυο από τους συμμαθητές του και μια μεγαλύτερη συμμαθήτριά του. Παρατηρήθηκε ότι πλησιάζει το άτομο που επιθυμεί να φιλήσει, τυλίγει τα χέρια του γύρω από το λαιμό του και πιέζει το λαιμό του άλλου ατόμου με σκοπό να πλησιάσουν τα κεφάλια τους. Σύμφωνα με προφορικές πληροφορίες, η συμπεριφορά αυτή εκδηλώνεται και εκτός σχολείου σε οικεία πρόσωπα. Οι πληροφορίες προέρχονται από άτομα που επισκέπτονται το παιδί στο σπίτι, στα πλαίσια του «Προγράμματος Εθελοντισμού για την Στήριξη Οικογενειών Ατόμων με Αυτισμό».

Οι συγκεκριμένοι στόχοι αποτελούν ανεπιθύμητες συμπεριφορές που εκδηλώνει το άτομο. Αποδέκτες των συμπεριφορών αυτών είναι οι άνθρωποι που βρίσκονται κοντά στο άτομο αλλά και ίδιος ο συμμετέχοντας. Μερικές φορές μπορεί να προκαλέσουν άσχημες αντιδράσεις και από τις δυο πλευρές, φέρνοντας το άτομο σε σύγχυση και αγχωτικές καταστάσεις.

2.2.3 Πειραματικό Σχέδιο

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πειραματικό σχέδιο (ABA). Το εν λόγω πειραματικό σχέδιο, περιλαμβάνει τρεις φάσεις:

Φάση A: αποτελεί την αρχική αξιολόγηση της έρευνας.

Φάση B: αποτελεί την διδακτική της έρευνας.

Φάση A: αποτελεί την τελική αξιολόγηση της έρευνας.

Αρχικά πραγματοποιείται αξιολόγηση των τριών συμπεριφορών – στόχων, που προαναφέρθηκαν στην ενότητα 2.2.2. Συγκεκριμένα, καταγράφεται η σταθερή συχνότητα που παρουσιάζουν οι τρεις συμπεριφορές – στόχοι. Σε δεύτερη φάση (φάση B), πραγματοποιείται η διδακτική παρέμβαση δηλαδή, η ανάγνωση των κοινωνικών ιστοριών. Στη συνέχεια, μετά τη λήξη της διδακτικής φάσης, ακολουθεί αξιολόγηση των συμπεριφορών – στόχων, με σκοπό την καταγραφή των συχνοτήτων εμφάνισης τους. Παράλληλα, αξιολογείται και η διατήρηση των προτεινόμενων συμπεριφορών που διδάχθηκαν κατά την ανάγνωση των κοινωνικών ιστοριών.

Σκοπός του πειραματικού σχεδίου είναι η αξιολόγηση της παρέμβασης στην τροποποίηση των συμπεριφορών – στόχων. Απώτερος στόχος της έρευνας είναι να διαπιστωθεί η επίδραση των κοινωνικών ιστοριών στην διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων.

2.2.4 Αρχική Αξιολόγηση

Η πρώτη φάση της έρευνας είναι η αρχική αξιολόγηση. Σε αυτό το στάδιο αποσκοπεύει η αξιόπιστη, συστηματική και αντικειμενική καταγραφή των συμπεριφορών – στόχων της έρευνας. Για την επίτευξη των παραπάνω θα χρησιμοποιηθεί η τεχνική της συστηματικής παρατήρησης. Στην παρούσα έρευνα, η παρατήρηση εξυπηρετεί τις ανάγκες της συστηματικής παρακολούθησης του μαθητή και καταγραφής των συμπεριφορών – στόχων όπως θα εκδηλωθούν σε διάφορους χώρους και χρονικές στιγμές. Ο τρόπος συλλογής των δεδομένων περιλαμβάνει δυο στάδια: α) άτυπη παρατήρηση με τη χρήση ημερολογίου και β) συστηματική παρατήρηση με τη χρήση ημερήσιου πρωτοκόλλου παρατήρησης.

Η άτυπη παρατήρηση θα πραγματοποιηθεί σε δυο (2) ημέρες. Αρχικά, η ερευνήτρια θα επισκεφτεί το χώρο του σχολείου και θα συλλέξει πληροφορίες τόσο με προσωπική παρατήρηση όσο και με τη βοήθεια των δασκάλων. Ως μέθοδος παρατήρησης θα χρησιμοποιηθεί το ημερολόγιο, με στόχο την καταγραφή όσων σχετίζονται με εκδηλώσεις προβληματικών συμπεριφορών και στάσεων του ατόμου, κατά την διάρκεια των διδακτικών ωρών και διαλειμμάτων. Έτσι θα διαμορφωθεί μια

αρχική εκτίμηση της συμπεριφοράς του ατόμου και μια γενικότερη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Τέλος, θα προσδιοριστούν οι συμπεριφορές που θα αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης για την έρευνα.

Η *συστηματική παρατήρηση* θα πραγματοποιηθεί σε τέσσερις (4) μέρες. Σε αυτό το στάδιο, για τη συλλογή των δεδομένων θα χρησιμοποιηθεί ένα ημερήσιο πρωτόκολλο (βλ. Παράρτημα, σελ 93.) παρατήρησης το οποίο περιλαμβάνει τις τρεις (3) συμπεριφορές-στόχους και αποτελείται από οκτώ (8) σελίδες - πέντε φύλλα (5) για κάθε διδακτική ώρα και τρία (3) φύλλα για κάθε διάλειμμα. Σε κάθε σελίδα αναγράφονται τα στοιχεία (όνομα-επώνυμο) του μαθητή, ημερομηνία και ένας πίνακας. Ο πίνακας αποτελείται από τρεις (3) στήλες. Η πρώτη στήλη περιέχει την διάρκεια των διδακτικών ωρών και διαλειμμάτων χωρισμένη σε πεντάλεπτα χρονικά διαστήματα. Η δεύτερη στήλη επαναλαμβάνει το αρχικό γράμμα των τριών (3) συμπεριφορών-στόχων ώστε να σημειώνεται η συχνότητα εμφάνισης τους. Τέλος, στην τρίτη στήλη συμπληρώνεται το σύνολο των συμπεριφορών ανά χρονικό διάστημα. Παρόμοια, στην τελευταία σειρά του πίνακα, καταγράφεται το σύνολο της κάθε συμπεριφοράς – στόχου ανά διδακτική ώρα ή διάλειμμα.

Για την προσεκτική παρακολούθηση και καταγραφή της εξέλιξης των συμπεριφορών, θεωρείται σκόπιμο στη διαδικασία της συστηματικής παρατήρησης να χρησιμοποιηθεί και φορητό κασετόφωνο. Ένα προ-ηχογραφημένο σήμα θα ακούγεται ανά πεντάλεπτα χρονικά διαστήματα επισημαίνοντας την χρονική στιγμή για την καταγραφή των επεισοδίων και την παρατήρηση σύμφωνα με κάθε χρονική περίοδο. Ο ήχος θα μεταδίδεται με τη χρήση ακουστικών ώστε να μην διακόπτεται ο ρυθμός της σχολικής διαδικασίας και το κασετόφωνο. Τέλος, το κασετόφωνο δεν θα είναι ορατό στον μαθητή ώστε να αποφευχθεί η διάσπαση της προσοχής του.

2.2.5 Διδακτική Παρέμβαση

Η δεύτερη φάση της έρευνας είναι η *διδακτική παρέμβαση*. Σε αυτή τη φάση, πραγματοποιείται η ανάγνωση και η διδασκαλία των κοινωνικών ιστοριών.

Μετά την συλλογή των δεδομένων της άτυπης παρατήρησης για τις ανάγκες της παρέμβασης, συντάχτηκαν τρεις (3) κοινωνικές ιστορίες, μια για κάθε συμπεριφορά – στόχο. Η δομή τους ακολούθησε τις οδηγίες συγγραφής της Carol Gray (Gray, 1992). Συγκεκριμένα τηρήθηκαν οι κανόνες όσον αφορά στον αριθμό, το είδος και την αναλογία των προτάσεων, διατυπώνοντας 2-5 περιγραφικές προτάσεις ή και προτάσεις που περιγράφουν τις νοητικές καταστάσεις των ανθρώπων (αντιλήψεις, σκέψεις και πεποιθήσεις) ανά καθοδηγητική πρόταση (Gray, 1992). Όλες οι

προτάσεις διατυπώθηκαν με καταφατική έκφραση, εστιάζοντας στη συμπεριφορά - στόχο της κάθε ιστορίας και τις εκάστοτε συνθήκες του περιβάλλοντος. Επιπλέον προτιμήθηκε να χρησιμοποιηθούν μικρές σε έκταση προτάσεις και λεξιλόγιο ανάλογο του γνωστικού επιπέδου του παιδιού, ώστε η ανάγνωση και η κατανόηση των ιστοριών να επιτευχθούν πιο εύκολα (βλ. Παράρτημα, σελ. 91).

Σε κάθε κοινωνική ιστορία, στο πάνω μέρος της κάθε σελίδας υπάρχει ο τίτλος της ιστορίας, με κεφαλαία γράμματα μεγέθους 28-32, Arial Black, ως υπενθύμιση του μαθητή για την ιστορία που διαβάζεται κάθε φορά. Η πρώτη κοινωνική ιστορία (Scatton et al., 2002) αποτελείται από επτά (7) σελίδες ενώ η δεύτερη και η τρίτη από έξι (6). Σε κάθε σελίδα περιέχονται κατά μέσο όρο δυο (2) προτάσεις όσον αφορά στην πρώτη και την τρίτη κοινωνική ιστορία, ενώ στη δεύτερη κατά μέσο όρο περιέχεται μία πρόταση. Στο κυρίως κείμενο, χρησιμοποιήθηκαν χαρακτήρες γραμματοσειράς Arial μεγέθους 26 – 32 σύμφωνα με την διαμόρφωση της κάθε σελίδας και τις ανάγκες της κάθε ιστορίας (βλ. Παράρτημα, σελ. 88). Οι κοινωνικές ιστορίες αποτελούνται από τα παραπάνω χαρακτηριστικά (μέγεθος, αριθμός προτάσεων ανά πρόταση, μέγεθος χαρακτήρων, γραμματοσειρά) ώστε να διευκολυνθεί η κατανόηση του μαθητή και να εστιάσει σε συγκεκριμένα κάθε φορά στοιχεία και νοήματα.

Οι κοινωνικές ιστορίες εμπλουτίστηκαν με εικόνες. Σκοπό είχαν τη μερική οπτικοποίηση του κειμένου ώστε να διευκολυνθεί η κατανόηση των προτάσεων. Κάθε σελίδα σχεδόν των κοινωνικών ιστοριών αποτελείται από μια (1) με δυο (2) εικόνες. Η επιλογή των εικόνων έγινε από τρεις πηγές: α) από τα βιβλία του οργανισμού εκδόσεων διδακτικών βιβλίων (ΟΕΔΒ). Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν από τα βιβλία *Μελέτη του Περιβάλλοντος* και *Εμείς και ο κόσμος* των τάξεων Α', Β', Γ' και Δ' δημοτικού (ΥΠ.Ε.Π.Θ). β) για την πρώτη κοινωνική ιστορία η επιλογή των εικόνων έγινε από μια ιστοσελίδα με εικονικό λεξιλόγιο ειδικά για παιδιά με αυτισμό (www.do2learn.com) και γ) μερικές σχεδιάστηκαν από την ίδια την ερευνήτρια. Καμία όμως φωτογραφία ή εικόνα δεν χρησιμοποιήθηκε στο κείμενο των κοινωνικών ιστοριών χωρίς την ανάλογη επεξεργασία. Η επεξεργασία των εικόνων και η ανακατασκευή τους έγιναν με τα προγράμματα Adobe Photoshop (7.0) και HP Photo Imaging. Στο τέλος της κάθε σελίδας - εκτός της τελευταίας - υπάρχει το σχέδιο ενός βέλους επισημαίνοντας στον μαθητή τη συνέχεια και το τέλος της ιστορίας.

Η προβολή των κοινωνικών ιστοριών θα γίνεται μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ο υπολογιστής θα χρησιμοποιηθεί ως μέσο κινητοποίησης του ατόμου στη διαδικασία ανάγνωσης και κατανόησης των ιστοριών, θέτοντας οροθετημένες και

σαφείς συνθήκες (Murray, 1995). Γνωρίζοντας τη προτίμηση του μαθητή στους υπολογιστές, οι κοινωνικές ιστορίες διαμορφώθηκαν και παρουσιάστηκαν σε πρόγραμμα Microsoft Power Point με τη χρήση ενός φορητού Η/Υ.

Προτού αρχίσει η διαδικασία της ανάγνωσης των ιστοριών θα δοθούν συγκεκριμένες οδηγίες, γνωστοποιώντας στο μαθητή τι θα ακολουθήσει. Η κάθε ιστορία θα διαβάζεται από την ερευνήτρια και ανά τακτά και συγκεκριμένα διαστήματα θα γίνονται ερωτήσεις σχετικές με το νόημα των όσων διαβάστηκαν τη στιγμή εκείνη. Οι ερωτήσεις κατανόησης είναι συνολικά τέσσερις (4) για κάθε ιστορία. Οι ερωτήσεις είναι γραμμένες στο πρώτο ενικό πρόσωπο και θα απευθύνονται στο μαθητή, με τη χρήση του ονόματος του στην αρχή της κάθε ερώτησης (βλ. Παράρτημα, σελ. 91). Ο μαθητής πρέπει να απαντήσει σε ερωτήσεις του τύπου «ποιός, πώς και γιατί». Παραδείγματος χάριν, «πώς νοιώθει ο δάσκαλός όταν τραγουδάς μέσα στην τάξη;». Αν ο μαθητής δεν απαντήσει την ερώτηση, η πρόταση ξαναδιαβάζεται και δίνονται συνολικά τέσσερις ευκαιρίες σωστής απάντησης. Από την απάντηση του μαθητή θα ελέγχεται αν κατανόησε ή όχι το περιεχόμενο της πρότασης. Οι απαντήσεις του μαθητή θα καταγράφονται σε ειδικό ημερήσιο φύλλο καταγραφής (βλ. Παράρτημα, σελ. 94), ενώ όλη η διαδικασία θα μαγνητοφωνείται για την επαλήθευση των απαντήσεων.

Το ημερήσιο φύλλο καταγραφής των απαντήσεων είναι ένα ειδικά διαμορφωμένο φύλλο που εξυπηρετεί τις ανάγκες της έρευνας (βλ. Παράρτημα, σελ. 94). Στο επάνω μέρος του φύλλου σημειώνεται το όνομα του συμμετέχοντα και η ημερομηνία. Το φύλλο είναι χωρισμένο οριζοντίως σε τρία (3) μέρη, που το καθένα αναφέρεται στην ανάλογη κοινωνική ιστορία. Σε κάθετη διάταξη υπάρχουν επτά (7) στήλες, όπου περιγράφουν το σχολικό πρόγραμμα στις διδακτικές ώρες και διαλείμματα. Σε στήλη υποδεικνύονται και οι τέσσερις ερωτήσεις που αντιστοιχούν για την κάθε κοινωνική ιστορία. Αντίστοιχα κάτω από τις διδακτικές ώρες και τα διαλείμματα υπάρχουν φαντρία χωρισμένα στα τέσσερα (4), με σκοπό να σημειώνεται η επανάληψη της ερώτησης στην οποία συμμετείχε ο συμμετέχοντας.

Η διδακτική φάση θα έχει διάρκεια πέντε εβδομάδες. Θα πραγματοποιηθεί σε δεκατρείς ημέρες, τρεις συνεχόμενες ημέρες την εβδομάδα (Δευτέρα, Τρίτη και Τετάρτη). Συγκεκριμένα, η ανάγνωση των ιστοριών θα γίνεται στην αρχή κάθε διδακτικής ώρας και στην αρχή του πρώτου διαλείμματος. Κύριο μέλημα είναι η ανάγνωση των ιστοριών να γίνει σε απομονωμένο μέρος, χωρίς πολλά εξωτερικά ερεθίσματα ώστε να μην διασπάται η προσοχή του ατόμου. Για τις ανάγκες της έρευνας θα παραχωρηθεί στην ερευνήτρια κάποιο από τα γραφεία των δασκάλων του

σχολείου. Τέλος, ο μαθητής θα κάθεται μπροστά από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και η ερευνήτρια δίπλα του, χωρίς να παρεμβαίνει στο χώρο μεταξύ του μαθητή και του Η/Υ, ελέγχοντας ταυτόχρονα τις κινήσεις του μαθητή (Gray,1994).

Κατά την διάρκεια αυτής της φάσης, θα πραγματοποιηθεί παράλληλα συστηματική παρατήρηση του μαθητή, σύμφωνα με το ημερήσιο πρωτόκολλο παρατήρησης που θα έχει χρησιμοποιηθεί στην φάση της αρχικής αξιολόγησης, τις ώρες που δεν θα γίνεται ανάγνωση των κοινωνικών ιστοριών. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής θα χρησιμοποιηθεί ρολόι χειρός για τη τήρηση των πεντάλεπτων χρονικών διαστημάτων, όπου είναι χωρισμένες οι διδακτικές ώρες και τα διαλείμματα. Σκοπός της παρατήρησης είναι να διαπιστωθεί αν οι κοινωνικές ιστορίες έχουν άμεση επίδραση στις εκδηλώσεις των τριών συμπεριφορών στόχων.

2.2.6 Τελική Αξιολόγηση

Η τρίτη και τελευταία φάση της ερευνητικής διαδικασίας είναι η *τελική αξιολόγηση*. Σκοπός της είναι η παρατήρηση και η τελική αξιολόγηση της συμπεριφοράς του μαθητή, μετά το τέλος της διδακτικής παρέμβασης.

Η τελική αξιολόγηση θα πραγματοποιηθεί μια εβδομάδα μετά τη λήξη της παρεμβατικής διαδικασίας για τρεις (3) ημέρες. Για την αξιοπιστία και των έλεγχου των αποτελεσμάτων, ο μαθητής θα παρατηρείται και από ένα τρίτο άτομο, που θα έχει το ρόλο του δεύτερου παρατηρητή. Η παρατήρηση θα πραγματοποιηθεί στο σχολικό πλαίσιο κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου. Ως εργαλείο παρατήρησης θα χρησιμοποιηθεί και σε αυτή τη φάση το ημερήσιο πρωτόκολλο παρατήρησης και ένα ρολόι χειρός για τον έλεγχο του χρόνου.

Η τελική αξιολόγηση θα αποτελέσει την τελική καταγραφή της συμπεριφοράς του μαθητή, για να σημειωθεί η βελτίωση των παρατηρούμενων συμπεριφορών σε σχέση με την αρχική αξιολόγηση και να διαπιστωθεί αν διατηρήθηκαν οι επιθυμητές – προτεινόμενες συμπεριφορές.

2.3 Εκτέλεση ερευνητικού προγράμματος

2.3.1 Υλικά

Μετά τον σχεδιασμό του ερευνητικού προγράμματος ακολουθεί η εκτέλεση του.

Στην ερευνητική διαδικασία χρησιμοποιήθηκαν τα εξής υλικά :

1. Ημερολόγιο καταγραφής επεισοδίων
2. Ημερήσιο φύλλο παρατήρησης και για τις τρεις φάσεις του πειραματικού σχεδίου (αρχική αξιολόγηση, παρέμβαση και τελική αξιολόγηση)
3. Δημοσιογραφικό κασετόφωνο με τη δυνατότητα μαγνητοφώνησης για τη φάση της παρέμβασης
4. Δημοσιογραφικό κασετόφωνο με ακουστικά και κασέτα με ηχητικό σήμα, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης.
5. Ρολόι χειρός
6. Φορητός Η/Υ
7. Τρεις δισκέτες με το πρόγραμμα των κοινωνικών ιστοριών.
8. Φύλλο με τις ερωτήσεις κατανόησης
9. Ημερήσιο φύλλο καταγραφής των απαντήσεων.

2.3.2 Αρχική Αξιολόγηση

Η άτυπη παρατήρηση είχε διάρκεια δυο (2) μέρες. Σε αυτή τη φάση έγινε η πρώτη γνωριμία με το παιδί και το σχολικό πλαίσιο που βρισκόταν. Καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου πραγματοποιήθηκε παρατήρηση του ατόμου χωρίς να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα η διαμονή του στο ολόήμερο σχολικό πρόγραμμα. Ως εργαλείο παρατήρησης χρησιμοποιήθηκε το ημερολόγιο.

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης η ερευνήτρια βρισκόταν στον ίδιο χώρο με το παιδί π.χ στην αίθουσα διδασκαλίας, στην κουζίνα, στους χώρους διαλείμματος-κλειστούς και την αυλή, διατηρώντας μια απόσταση από αυτό, ώστε να μην αποσπάται η προσοχή του από την παρουσία της. Στην αρχική παρατήρηση, επιτράπηκε στην ερευνήτρια η είσοδος και παρακολούθηση του προγράμματος ψυχολογικής υποστήριξης, ώστε να μπορέσει να διαμορφώσει μια ολοκληρωμένη άποψη για το παιδί. Έπειτα όμως, από την προτροπή της παιδοψυχολόγου, θεωρήθηκε σκόπιμο να μην παρατηρεί τον μαθητή κατά τη διάρκεια αυτών των διδακτικών ωρών ώστε να μην παρεμβαίνει με την παρουσία της στην παρατήρηση και το πρόγραμμα της υπεύθυνης.

Κατά τη διάρκεια της άτυπης παρατήρησης συλλέχθηκαν στοιχεία που αφορούσαν το άτομο και τις εκδηλώσεις των διάφορων συμπεριφορών του, την αλληλεπίδραση του με τους συνομηλίκους του και τους ενήλικες του σχολείου· ενώ δεν παραλείφθηκαν παρατηρήσεις που σχετίζονταν με τις συνθήκες του περιβάλλοντος. Σε αυτή τη φάση εντοπίστηκαν οι συμπεριφορές που αποτέλεσαν τους στόχους της έρευνας. Οι συμπεριφορές αυτές ήταν τρεις :

1. το τραγούδι κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας
2. ο τρόπος που καθόταν ο μαθητής στην καρέκλα του και
3. το πότε και πώς μπορεί ο μαθητής να φιλήσει μια φίλη του.

Στη συνέχεια ακολούθησε η φάση της συστηματικής παρατήρησης (αρχική αξιολόγηση). Στόχος της αξιολόγησης ήταν η καταγραφή της συχνότητας των παρατηρούμενων συμπεριφορών.

Η συστηματική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε σε διάστημα τεσσάρων (4) ημερών. Η ερευνήτρια παρευρίσκονταν στο σχολείο τις ημέρες Δευτέρα – Τετάρτη, καθώς τις υπόλοιπες ημέρες στο σχολείο διεξαγόταν η πρακτική άσκηση φοιτητών. Το εργαλείο παρατήρησης σε αυτήν τη φάση, ήταν ένα ημερήσιο πρωτόκολλο παρατήρησης που συμπεριλαμβάνει τις τρεις συμπεριφορές στόχους που προέκυψαν από την αρχική παρατήρηση και ως βοηθητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε μαγνητόφωνο με ακουστικά για τον έλεγχο του χρόνου.

Καθ' όλη τη διάρκεια της παρατήρησης κύριος στόχος ήταν να αποφευχθεί η ψυχοσωματική αναστάτωση του μαθητή και η διατάραξη του ρυθμού της σχολικής εργασίας του. Για το λόγο αυτό, η ερευνήτρια συνήθιζε να κάθεται στην αριστερή γωνία της αίθουσας διδασκαλίας, στην ίδια ευθεία με το παιδί ώστε να μην παρεμβαίνει στο οπτικό του πεδίο. Η απόσταση μεταξύ μαθητή και ερευνήτριας ήταν τόση ώστε να επιτρέπεται η ξεκάθαρη οπτική επαφή με τον μαθητή. Κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων διατηρήθηκε η απόσταση αυτή όσο το δυνατόν γινόταν, καθώς ο χώρος δεν ήταν καθορισμένος ή δομημένος.

Από τη φάση της αρχικής αξιολόγησης εξαιρέθηκαν την πρώτη και την τέταρτη ημέρα, η τέταρτη διδακτική ώρα και την δεύτερη και τρίτη ημέρα, η τρίτη διδακτική ώρα κατά τη διάρκεια των οποίων το παιδί παρακολουθούσε το πρόγραμμα ψυχολογικής υποστήριξης.

2.3.3 Διδακτική Παρέμβαση

Στον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας είχε οριστεί ότι η διδακτική φάση θα είχε διάρκεια δεκατρείς (13) μέρες. Κατά την εφαρμογή της έρευνας κρίθηκε σκόπιμο, η φάση της παρέμβασης να χωριστεί σε δυο στάδια: το πιλοτικό στάδιο της παρέμβασης και την κύρια παρέμβαση. Η πιλοτική φάση εφαρμόστηκε την ακόλουθη εβδομάδα μετά την αρχική αξιολόγηση για δυο ημέρες και η φάση της παρέμβασης είχε διάρκεια οχτώ ημερών. Ενώ στον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας υπολογίστηκαν οι μέρες να διατηρούν ένα σταθερό ρυθμό και να συμπληρώνουν σύνολο δεκατριών (13) ημερών παρέμβασης, λόγω εξωτερικών παραγόντων, όπως εκδρομές και διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου, δεν μπόρεσε να τηρηθεί το πρόγραμμα.

Σύμφωνα με την καταγραφή της αξιολόγησης, αποφασίστηκε να διαβάζονται οι ιστορίες στην αρχή κάθε ώρας ανάλογα με τον τόπο εκδήλωσής τους. Συγκεκριμένα, η πρώτη κοινωνική ιστορία με θέμα «Πότε μπορώ να τραγουδήσω μέσα στην τάξη», θα διαβάζονταν στην αρχή της κάθε διδακτικής ώρας. Η δεύτερη ιστορία, με θέμα «Πώς να κάθομαι στην καρέκλα μου» θα διαβάζονταν στην αρχή κάθε διδακτικής ώρας και στην αρχή του πρώτου διαλείμματος. Και τέλος, η τρίτη ιστορία με θέμα, «Πότε μπορώ να φιλήσω μια φίλη» θα διαβάζονταν πριν την ώρα της παιδοψυχολόγου και στην αρχή της διδασκαλίας του μαθητή με ένα άλλο άτομο που εκπονούσε πτυχιακή εργασία στον ίδιο χώρο του σχολείου. Τα χρονικά πλαίσια δεν τηρήθηκαν πιστά κατά το πρόγραμμα της παρέμβασης αφού σε πολλές περιπτώσεις λόγω αλλαγών στο σχολικό πρόγραμμα του μαθητή, η πρώτη με την δεύτερη ιστορία διαβάζονταν εναλλάξ όταν έπρεπε να διαβαστεί και η τρίτη ιστορία. Η αλλαγή αυτή θεωρήθηκε σκόπιμη για να αποφευχθεί η κούραση και η σύγχυση του ατόμου. Συνολικά, η πρώτη και η τρίτη κοινωνική ιστορία διαβάζονταν κατά μέσο όρο δυο (2) φορές την ημέρα, ενώ η δεύτερη τρεις (3) φορές.

Μεταξύ των δυο ιστοριών υπήρχε πεντάλεπτο διάλειμμα - απασχόληση του μαθητή με παιχνίδια μέσω του Η/Υ, όπως κάρτες. Ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή την δεδομένη στιγμή πραγματοποιείτο ή όχι το διάλειμμα. Η παρέμβαση διαρκούσε δεκαπέντε (15') με είκοσι (20') λεπτά το μέγιστο, κάθε φορά. Συγκεκριμένα, η ανάγνωση της κάθε κοινωνικής ιστορίας είχε διάρκεια πέντε (5') με δέκα (10') λεπτά.

Αρχικά, ο χώρος που διαβάζονταν οι ιστορίες δεν ήταν σταθερός. Κατά την διάρκεια του πιλοτικού σταδίου, συγκεκριμένα την πρώτη μέρα οι ιστορίες διαβάστηκαν στο χώρο του σχολείου που ήταν διαμορφωμένος για την διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και υπήρχαν ηλεκτρονικοί υπολογιστές, καθώς

παρουσιάστηκε βλάβη στο προσωπικό φορητό Η/Υ της ερευνήτριας. Την δεύτερη μέρα, η ανάγνωση πραγματοποιήθηκε σε χώρο έξω από την αίθουσα διδασκαλίας, σε ένα χωλ του σχολείου, καθώς δεν υπήρχε κάποια αίθουσα ή γραφείο κενό.

Η ερευνήτρια εξήγησε στο μαθητή τη διαδικασία που θα ακολουθήσει και στη συνέχεια διαβάστηκε η κάθε ιστορία. Ο μαθητής βρισκόταν μπροστά από την οθόνη του Η/Υ και η ερευνήτρια υποκινούσε τις διαδικασίες ανάγνωσης. Στην πραγματικότητα όμως, τις δυο αυτές μέρες οι ιστορίες δεν διαβάστηκαν στην ολότητα τους με πλήρη ανάγνωση των προτάσεων, καθώς το ενδιαφέρον του μαθητή προσελκύστηκε υπερβολικά από τον υπολογιστή και μαθημένος με τη χρήση του, διέκοπτε τη διαδικασία, πατώντας την οθόνη και διάφορα πλήκτρα. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα την γρήγορη προσπέραση των σελίδων και την μη σωστή ανάγνωση των ιστοριών. Για τους παραπάνω λόγους θεωρήθηκε σκόπιμο τη δεύτερη μέρα η ανάγνωση να πραγματοποιηθεί με την παρουσία του δασκάλου του μαθητή. Σκοπός ήταν ο μαθητής να μπορέσει να παρακολουθήσει την ανάγνωση των ιστοριών χωρίς να την διακόπτει και να ακολουθεί τα πλαίσια που τέθηκαν από την ερευνήτρια.

Κατά τη διάρκεια της διδακτικής φάσης, ο χώρος διατηρήθηκε σταθερός καθώς παραχωρήθηκε στην ερευνήτρια το γραφείο λογοθεραπείας, με την αφορμή εκπαιδευτικής άδειας που είχε πάρει η υπεύθυνη. Με τον καιρό ο μαθητής μπόρεσε να παρακολουθήσει τη διαδικασία ανάγνωσης, λαμβάνοντας ενεργά μέρος. Μετά από επιθυμία και συμφωνία με την ερευνήτρια ο μαθητής θα χειριζόταν αυτός τον Η/Υ. Του δόθηκαν οδηγίες για το χειρισμό του προγράμματος αλλά παρέμειναν τα προβλήματα συγχρονισμού μεταξύ της αλλαγής σελίδας και της ανάγνωσής της. Για το λόγο αυτό, η ερευνήτρια και ο μαθητής συμφώνησαν το εξής: να γυρνάει ο μαθητής την σελίδα κάθε φορά που θα ακούγονταν ένας ελαφρύς χτύπος από το χέρι της ερευνήτριας στο γραφείο.

Μετά από την προφορική συμφωνία μαθητή και ερευνήτριας και την εξοικείωση του μαθητή με τη χρήση του υπολογιστή η διαδικασία εξελίχθηκε σε κανονικούς ρυθμούς, πληρώντας τις προϋποθέσεις που είχαν τεθεί κατά τον σχεδιασμό της. Ο μαθητής περίμενε να διαβαστούν οι προτάσεις της κάθε σελίδας – ακόμη, πολλές φορές συμμετείχε στην ανάγνωση τους – απαντούσε στην αντίστοιχη ερώτηση που του απεύθυνε η ερευνήτρια και η ανάγνωση συνεχιζόταν έως ότου ολοκληρωνόταν η ιστορία. Κάθε φορά που απαντούσε με επιτυχία την ερώτηση χρησιμοποιούταν λεκτική ενίσχυση, έπαινος.

Μετά τη ολοκλήρωση της κάθε διαδικασίας ανάγνωσης ο μαθητής επέστρεφε στη αίθουσα διδασκαλίας με τη συνοδεία της ερευνήτριας. Κατά τη διάρκεια των

διδασκτικών και υπολοίπων ωρών του προγράμματος γινόταν αξιολόγηση της συμπεριφοράς του συμμετέχοντα, καταγράφοντας την συχνότητα εμφάνισης των παρατηρούμενων συμπεριφορών. Σκοπός της αξιολόγησης είναι να διαπιστωθεί η άμεση επίδραση της ανάγνωσης των ιστοριών στις συγκεκριμένες συμπεριφορές – στόχους.

2.3.4 Τελική Αξιολόγηση

Το τελικό στάδιο του ερευνητικού προγράμματος είναι η τελική αξιολόγηση της συμπεριφοράς του υποκειμένου. Για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων ορίστηκε δεύτερος παρατηρητής. Ο δεύτερος παρατηρητής ήταν ένα άτομο το οποίο ήξερε τον μαθητή καθώς βρισκόταν στο χώρο του σχολείου για την εκπόνηση της πτυχιακής του εργασίας. Και οι δυο παρατηρητές, κατέγραψαν τις εκδηλώσεις των παρατηρούμενων συμπεριφορών με τη βοήθεια του ημερήσιου πρωτοκόλλου παρατήρησης, όπως είχε χρησιμοποιηθεί στις προηγούμενες δυο φάσεις, και ενός ρολογιού χειρός.

Η τελική αξιολόγηση είχε διάρκεια δυο (2) ημέρες και πραγματοποιήθηκε μια εβδομάδα μετά το τέλος της διαδικασίας ανάγνωσης. Αρχικά είχαν οριστεί τρεις (3) ημέρες σε σειρά τελικής αξιολόγησης, αλλά λόγω εκπαιδευτικής εκδρομής την μια μέρα από αυτές δεν πραγματοποιήθηκαν όλες. Στη φάση αυτή το παιδί απείχε από την ανάγνωση ή την οποιαδήποτε επαφή με τις κοινωνικές ιστορίες.

Στόχος της τελικής αξιολόγησης είναι να καταγραφούν οι συχνότητες εκδήλωσης των παρατηρούμενων συμπεριφορών και να συγκριθούν με τα αποτελέσματα της αρχικής αξιολόγησης. Απώτερος στόχος είναι να διαπιστωθεί ο βαθμός επίδρασης των κοινωνικών ιστοριών στις συμπεριφορές – στόχους του μαθητή.

Κεφάλαιο 3ο

Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων

3.1 Εισαγωγικό σημείωμα

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται η στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία. Στόχος της στατιστικής ανάλυσης είναι η οργάνωση και η περιγραφή των εμπειρικών δεδομένων καθώς και η εκτίμηση των σχέσεων που είναι πιθανόν να υπάρχουν μεταξύ τους (Βάμβουκας, 2000). Για την επεξεργασία των δεδομένων γίνεται χρήση της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε η περιγραφική στατιστική, που ασχολείται με την παρουσίαση και την περιγραφή συγκεκριμένων ομάδων ποσοτικών πληροφοριών (Παρασκευόπουλος, 1990).

3.2 Ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων

Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε διάστημα δεκαέξι (16) ημερών. Συγκεκριμένα, η φάση της αρχικής αξιολόγησης, πραγματοποιήθηκε σε τέσσερις (4) ημέρες. Η φάση της παρέμβασης είχε διάρκεια δέκα (10) ημέρες, για δυο (2) εκ των οποίων εφαρμόστηκε πιλοτικά το πρόγραμμα. Και τέλος, η φάση της τελικής αξιολόγησης ολοκληρώθηκε σε δυο (2) μέρες.

Η συλλογή των δεδομένων γινόταν μέσω της παρατήρησης. Η καταγραφή των δεδομένων γινόταν σε ημερήσια φύλλα παρατήρησης, τα οποία περιείχαν τις διδακτικές ώρες, τα διαλείμματα και τις τρεις συμπεριφορές – στόχους. Μετά τη λήξη της ερευνητικής διαδικασίας συμπληρώθηκαν συνολικά δεκαέξι (16) ημερήσια

πρωτόκολλα παρατήρησης. Συγκεκριμένα, για τη φάση της αρχικής αξιολόγησης συμπληρώθηκαν τέσσερα (4) ημερήσια πρωτόκολλα παρατήρησης. Για την αξιολόγηση κατά την παρέμβαση συμπληρώθηκαν δέκα (10) ημερήσια πρωτόκολλα παρατήρησης και για την τελική αξιολόγηση τέσσερα (4)· δύο (2) συμπληρώθηκαν από τη ερευνήτρια και δύο από τον δεύτερο παρατηρητή. Για την καταγραφή των απαντήσεων και των διδασκαλιών της κάθε κοινωνικής ιστορίας συμπληρώθηκαν συνολικά οχτώ (8) ημερήσια φύλλα καταγραφής των απαντήσεων.

Σκοπός των φύλλων παρατήρησης ήταν η καταγραφή του αριθμού των συμπεριφορών – στόχων κατά τη διάρκεια των τριών φάσεων. Απώτερος στόχος ήταν η σύγκριση των ποσοτικών δεδομένων συνολικά και για τις τρεις φάσεις. Για το λόγο αυτό, ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε πίνακες και γραφικές παραστάσεις για κάθε φάση του πειραματικού σχεδίου.

3.3 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα των τριών φάσεων της αξιολόγησης παρουσιάζονται σε τρεις συγκεντρωτικούς πίνακες, ένας πίνακας για κάθε φάση. Ο κάθε πίνακας περιλαμβάνει τις συχνότητες των συμπεριφορών – στόχων ανά ημέρα καθώς και τον συνολικό αριθμό των συμπεριφορών που εκδήλωσε ο μαθητής σε κάθε φάση. Συγκεκριμένα, για την αρχική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκαν τέσσερις (4) ημέρες παρατήρησης. Για την αξιολόγηση κατά την διάρκεια του πιλοτικού σταδίου συμπληρώθηκαν δυο (2) ημέρες παρατήρησης και για την παρέμβαση οχτώ (8) ημέρες, ενώ για την τελική αξιολόγηση δυο (2) ημέρες. Τέλος, η κάθε φάση αποτελείται από τρεις γραφικές παραστάσεις, οι οποίες απεικονίζουν σχηματικά την επίδοση του μαθητή για κάθε συμπεριφορά – στόχο.

3.3.1 Αρχική Αξιολόγηση

Μετά την ολοκλήρωση της άτυπης παρατήρησης, πραγματοποιήθηκε η επίσημη αξιολόγηση με την συμπλήρωση ενός ημερήσιου πρωτοκόλλου παρατήρησης (βλ. Κεφάλαιο 2, σελ. 49). Η παρατήρηση του μαθητή λάμβανε μέρος σε όλους τους χώρους του σχολείου που μπορούσε να παρευρίσκεται ο μαθητής κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών και διαλειμμάτων του σχολικού προγράμματος. Από τη παρατήρηση εξαιρέθηκαν η 4^η διδακτική ώρα για την πρώτη και δεύτερη ημέρα και η 3^η διδακτική ώρα για τη δεύτερη και τρίτη ημέρα. Αυτό έγινε γιατί ο μαθητής παρακολούθησε το Πρόγραμμα Ψυχολογικής Υποστήριξης του σχολείου και η

υπεύθυνη πρότεινε στην ερευνήτρια, ότι θα ήταν καλύτερο να μην παρευρίσκεται άλλο άτομο στις συνεδρίες τους.

Για τις δυο πρώτες συμπεριφορές – στόχους (τραγούδι και καρέκλα) τα δεδομένα της παρατήρησης (αρχή και λήξη επεισοδίου) ήταν πιο εμφανή και ξεκάθαρα από ότι για τη τρίτη συμπεριφορά – στόχο, το φιλί. Για το λόγο αυτό κάθε επεισόδιο ορίστηκε να έχει συγκεκριμένη αρχή και τέλος. Συγκεκριμένα, ένα επεισόδιο θεωρούνταν ότι τελείωσε όταν είχε λήξει κάποιο χρονικό περιθώριο (είτε δευτερολέπτων, είτε λεπτών) έως ότου εμφανιστεί ξανά. Στον πίνακα 3.1, παρουσιάζονται σε όλη τη φάση οι συχνότητες και οι σχετικές συχνότητες της αρχικής αξιολόγησης των τριών συμπεριφορών – στόχων.

Πίνακας 3.1. Συχνότητες των συμπεριφορών - στόχων κατά την αρχική αξιολόγηση.

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ - ΣΤΟΧΟΙ	1η μέρα	2η μέρα	3η μέρα	4η μέρα	ΣΥΝΟΛΟ	Μ.Ο. ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ
Τραγούδι (Τ)	21 (19.8%)	32 (30.2%)	26 (24.5%)	27 (25.5%)	106 (100%)	26,5 (25%)
Καρέκλα (Κ)	25 (25.3%)	23 (23.2%)	28 (28.3%)	23 (23.2%)	99 (100%)	24,75 (25%)
Φιλί (Φ)	6 (33.3%)	4 (22.2%)	2 (11.1%)	6 (33.3%)	18 (100%)	4,5 (25%)

Η πρώτη φάση της αρχικής αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε σε διάστημα δυο εβδομάδων τις ημέρες Δευτέρα, Τρίτη και Τετάρτη. Από τον πίνακα παρατηρείται ότι για τις δυο πρώτες συμπεριφορές- στόχους (τραγούδι και καρέκλα), ο αριθμός των επεισοδίων που εκδήλωσε ο μαθητής κατά τη διάρκεια των τεσσάρων ημερών παρατήρησης ήταν μεγαλύτερος σε σχέση με την τρίτη συμπεριφορά – στόχο. Αυτό ήταν αναμενόμενο, από τη φάση της άτυπης παρατήρησης, αφού ο αριθμός των επεισοδίων για τις δυο πρώτες συμπεριφορές - στόχους κυμαινόταν σε παρόμοιες, μεγάλες συχνότητες.

Όσον αφορά στην τρίτη συμπεριφορά – στόχο (φιλί) παρατηρείται ότι ο αριθμός επεισοδίων δεν ήταν πολύ μεγάλος. Γενικά, η συγκεκριμένη συμπεριφορά δεν παρουσίαζε μεγάλη συχνότητα εμφάνισης από τη φάση τη άτυπης παρατήρησης. Κρίθηκε όμως, σκόπιμη και απαραίτητη η μελέτη της τόσο για τη σεξουαλική αγωγή

του ατόμου όσο και για τη αποφυγή δυσάρεστων αντιδράσεων από τα άτομα τα οποία ήταν αποδέκτες της συγκεκριμένης συμπεριφοράς.

• Πρώτη Συμπεριφορά – στόχος

Η πρώτη συμπεριφορά – στόχος κατά την αρχική αξιολόγηση παρουσιάζει μεγάλη συχνότητα εμφάνισης. Η διακύμανση των συχνοτήτων κυμάνθηκε μεταξύ των τιμών 21 και 32. Η μεγαλύτερη συχνότητα των επεισοδίων του τραγουδιού εμφανίστηκε την δεύτερη μέρα της αξιολόγησης, ενώ η μικρότερη συχνότητα εμφανίστηκε την πρώτη. Συνολικά εμφανίστηκαν 106 επεισόδια τραγουδιού και η μέση συχνότητα εμφάνισης της πρώτης συμπεριφοράς – στόχου ήταν 26.5.

Γραφική παράσταση 3.1.1 Συχνότητες εμφάνισης της πρώτης συμπεριφοράς – στόχου (τραγούδι) κατά την αρχική αξιολόγηση.



• Δεύτερη Συμπεριφορά – στόχος

Η διακύμανση των συχνοτήτων της δεύτερης συμπεριφοράς – στόχου κατά την αρχική αξιολόγηση δεν ήταν μεγάλη. Η μεγαλύτερη συχνότητα των επεισοδίων εμφανίστηκε την τρίτη μέρα της αξιολόγησης, ενώ η μικρότερη συχνότητα εμφανίστηκε την δεύτερη και την τέταρτη μέρα. Συνολικά εμφανίστηκαν 99 επεισόδια. Η μέση συχνότητα εμφάνισης της δεύτερης συμπεριφοράς – στόχου ήταν 24.75.

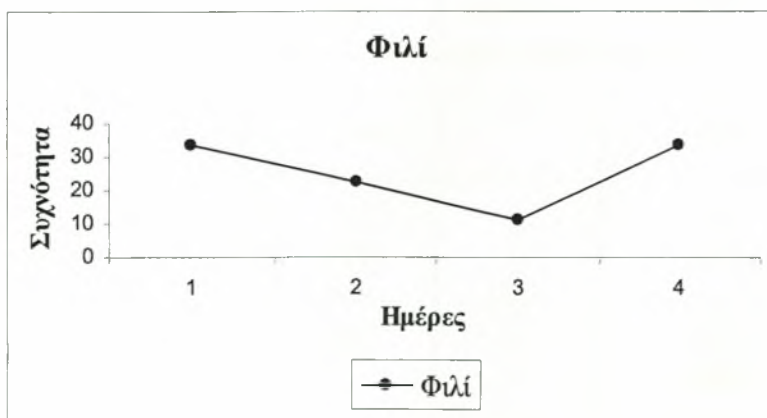
Γραφική παράσταση 3.1.2 Συχνότητες εμφάνισης της δεύτερης συμπεριφοράς - στόχου (καρέκλα) κατά την αρχική αξιολόγηση.



• **Τρίτη Συμπεριφορά – στόχος**

Η πρώτη συμπεριφορά – στόχος κατά την αρχική αξιολόγηση εμφάνισε μια διακύμανση τεσσάρων μονάδων. Η διακύμανση των συχνοτήτων κυμάνθηκε μεταξύ των τιμών 2 και 6. Η μεγαλύτερη συχνότητα των επεισοδίων εμφανίστηκε την πρώτη και την τέταρτη μέρα της αξιολόγησης, ενώ η μικρότερη συχνότητα εμφανίστηκε την τρίτη. Συνολικά εμφανίστηκαν 18 επεισόδια φιλιού και η μέση συχνότητα εμφάνισης της πρώτης συμπεριφοράς – στόχου ήταν 4.5.

Γραφική παράσταση 3.1.3 Συχνότητες εμφάνισης της τρίτης συμπεριφοράς - στόχου (φιλή) κατά την αρχική αξιολόγηση.



3.3.2 Αξιολόγηση κατά την παρέμβαση

3.3.2.1 Πιλοτική φάση

Μετά την ολοκλήρωση της αρχικής αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε μια παρέμβαση σε δοκιμαστικό στάδιο, που διήρκεσε δυο (2) ημέρες (βλ. Κεφάλαιο 2, σελ. 50). Συγκεκριμένα τις ημέρες Τρίτη και Τετάρτη η διαδικασία ανάγνωσης των κοινωνικών ιστοριών εφαρμόστηκε πιλοτικά (βλ. Κεφάλαιο 2, σελ.58). Στον πίνακα 3.2, παρουσιάζονται οι συχνότητες της αξιολόγησης κατά το πιλοτικό στάδιο της παρέμβασης για τις τρεις συμπεριφορές – στόχους.

Γίνεται φανερό ότι ο μαθητής παρουσιάζει παρόμοιες συχνότητες με την προηγούμενη φάση, της αρχικής αξιολόγησης. Από τον πίνακα παρατηρείται ότι η τρίτη συμπεριφορά – στόχος δεν εκδηλώθηκε πολλές φορές. Συγκεκριμένα, εμφανίστηκε μόνο ένα (1) επεισόδιο, την πρώτη μέρα. Αντιθέτως, για τις δυο πρώτες συμπεριφορές – στόχους (τραγούδι και καρέκλα) οι συχνότητες κυμάνθηκαν στις ίδιες τιμές, με μια μικρή ελάττωση τη δεύτερη μέρα της διαδικασίας για τη δεύτερη συμπεριφορά –στόχο.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι, παρόλο που τις συγκεκριμένες μέρες εφαρμόστηκε πιλοτικά η μέθοδος των κοινωνικών ιστοριών, οι ιστορίες δεν διαβάστηκαν στην ολότητά τους. Επίσης, δεν τέθηκε καμία ερώτηση κατανόησης.

Πίνακας 3.2 Συχνότητες των συμπεριφορών – στόχων κατά το πιλοτικό στάδιο της παρέμβασης.

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ - ΣΤΟΧΟΙ	1η μέρα	2η μέρα	ΣΥΝΟΛΟ	Μ.Ο ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ
Τραγούδι (Τ)	20 (46.5%)	23 (53.5%)	43	21.5 (50%)
Καρέκλα (Κ)	23 (59%)	16 (41%)	39	19.5 (50%)
Φιλί (Φ)	1 (100%)	0	1	0.5 (50%)

3.3.2.2 Κύρια Παρέμβαση

Μετά το τέλος της πιλοτικής εφαρμογής της παρέμβαση και έπειτα από την ρύθμιση γενικών παραγόντων που αφορούσαν την ανάγνωση των κοινωνικών ιστοριών (βλ. Κεφάλαιο 2, σελ.51), ξεκίνησε η φάση της παρέμβασης. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε οχτώ (8) ημέρες. Κατά την διάρκεια της παρέμβασης πραγματοποιούνταν παρατήρηση της συμπεριφοράς του μαθητή. Η αξιολόγηση των τριών συμπεριφορών – στόχων έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος, όπως στην αρχική και τελική αξιολόγηση, πριν και μετά την ανάγνωση των κοινωνικών ιστοριών.

Στον πίνακα 3.3 παρουσιάζονται αριθμητικά τα επεισόδια εμφάνισης (συχνότητα) των τριών συμπεριφορών – στόχων κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Ακολουθούν οι γραφικές παραστάσεις 3.3.1, 3.3.2 και 3.3.3 όπου απεικονίζονται οι συχνότητες της κάθε μιας συμπεριφοράς – στόχου, από την αρχή της ερευνητικής διαδικασίας μέχρι την φάση της παρέμβασης. Τέλος, στους πίνακες 3.3α, 3.3β, 3.3γ παρουσιάζεται η επίδοση του μαθητή στις ερωτήσεις κατανόησης για κάθε κοινωνική ιστορία.

Πίνακας 3.3 Συχνότητες των συμπεριφορών – στόχων κατά την παρέμβαση.

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ - ΣΤΟΧΟΙ	1η μέρα	2η μέρα	3η μέρα	4η μέρα	5η μέρα	6η μέρα	7η μέρα	8 ^η μέρα	ΣΥΝΟΛΟ	Μ.Ο ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ
Τραγουδι (Τ)	9 (15.2%)	7 (11.9%)	6 (10.2%)	10 (16.9%)	5 (8.5%)	6 (10.2%)	6 (10.2%)	10 (16.9%)	59 (100%)	7.38 (12.5%)
Καρέκλα (Κ)	7 (13.7%)	8 (15.7%)	9 (17.6%)	6 (11.8%)	5 (9.8%)	9 (17.6%)	5 (9.8%)	2 (3.9%)	51 (100%)	6.38 (12.5%)
Φιλί (Φ)	1 (14.3%)	2 (28.6%)	0	1 (14.3%)	0	2 (28.6%)	0	1 (14.3%)	7 (100%)	0,88 (12.5%)

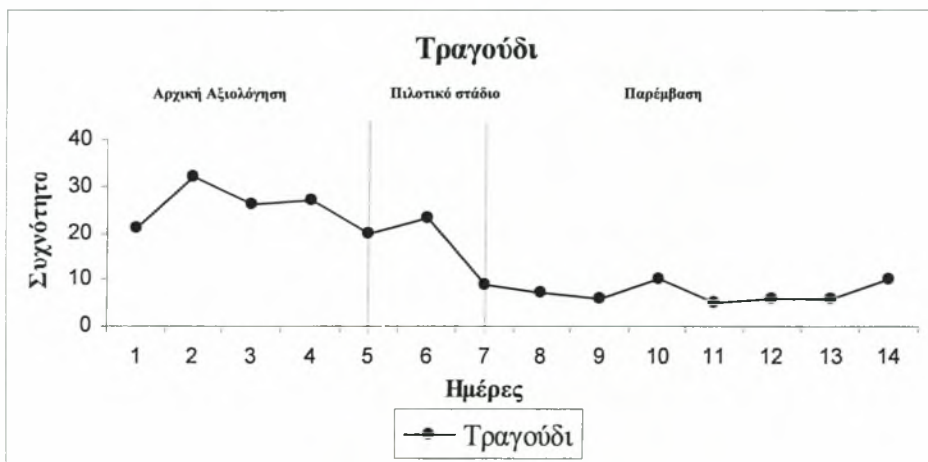
• Πρώτη Συμπεριφορά – στόχος

Παρατηρείται ότι για την πρώτη συμπεριφορά – στόχο οι συχνότητες των επεισοδίων παρουσίασαν πτώση σε σύγκριση με την φάση της αρχικής αξιολόγησης. Η διακύμανση των συχνοτήτων κυμάνθηκε μεταξύ των τιμών 5 και 10. Η μεγαλύτερη συχνότητα των επεισοδίων του τραγουδιού εμφανίστηκε την τέταρτη και την όγδοη μέρα της αξιολόγησης, ενώ η μικρότερη συχνότητα εμφανίστηκε την πέμπτη. Συνολικά, για τις οχτώ ημέρες παρέμβασης, εμφανίστηκαν 59 (100%) επεισόδια τραγουδιού και η μέση συχνότητα εμφάνισης της πρώτης συμπεριφοράς – στόχου

ήταν 7.38. Συγκριτικά με την αρχική αξιολόγηση, εμφανίστηκε μείωση στη μέση συχνότητα των επεισοδίων τραγουδιού κατά 19.12 μονάδες. Η πρώτη συμπεριφορά – στόχος μειώθηκε κατά το 1/3 της αρχικής συχνότητας όπως είχε καταγραφεί στην αρχική αξιολόγηση.

Εκτός όμως από την μείωση των επεισοδίων του τραγουδιού, ο μαθητής, με το πέρασμα των αναγνώσεων, άρχισε να εκδηλώνει τις προτεινόμενες συμπεριφορές. Συγκεκριμένα, από την δεύτερη κιόλας μέρα ο μαθητής ηχολάουσε κάποιες προτάσεις της κοινωνικής ιστορίας. Μόνο την πρώτη μέρα δεν εκδήλωσε κάποια από τις προτεινόμενες συμπεριφορές. Κατά την διάρκεια των υπόλοιπων ημερών οι εκδηλώσεις των διδαχθέντων συμπεριφορών κυμάνθηκαν μεταξύ των τιμών 1 και 3. Την όγδοη και έκτη μέρα εμφανίστηκε η μεγαλύτερη συχνότητα επιθυμητών συμπεριφορών και η μικρότερη την δεύτερη μέρα. Πιο συγκεκριμένα από τα 59 επεισόδια τραγουδιού που εμφάνισε ο μαθητής στα 13 (22%) εκδήλωσε τις προτεινόμενες συμπεριφορές.

Γραφική παράσταση 3.3.1 Συχνότητες εμφάνισης για την πρώτη συμπεριφορά στόχο (τραγούδι) κατά την παρέμβαση.



Πρώτη κοινωνική ιστορία: «Πότε μπορώ να τραγουδάω μέσα στην τάξη»

Η πρώτη κοινωνική ιστορία στο διάστημα των οχτώ (8) ημερών παρέμβασης διαβάστηκε συνολικά δεκαεννέα (19) φορές. Αρχικά, κατά τον σχεδιασμό της έρευνας είχε οριστεί να διαβάζεται δυο (2) φορές την ημέρα. Με την πάροδο του χρόνου όμως, και ανάλογα με τις ανάγκες και τις ευκαιρίες που παρουσιαζόντουσαν στα πλαίσια της μέρας, για τρεις (3) μέρες πραγματοποιήθηκε ανάγνωση της ιστορίας τρεις (3) φορές.

Πίνακας 3.3α Αποτελέσματα απαντήσεων για την πρώτη κοινωνική ιστορία ανά επανάληψη.

	1η Επανάληψη	2η Επανάληψη	3η Επανάληψη	4η Επανάληψη	Δεν απάντησε	ΣΥΝΟΛΟ
Ερώτηση 1η	6	11	1	-	1	19
Ερώτηση 2η	12	7	-	-	-	19
Ερώτηση 3η	5	7	6	-	1	19
Ερώτηση 4η	16	3	-	-	-	19

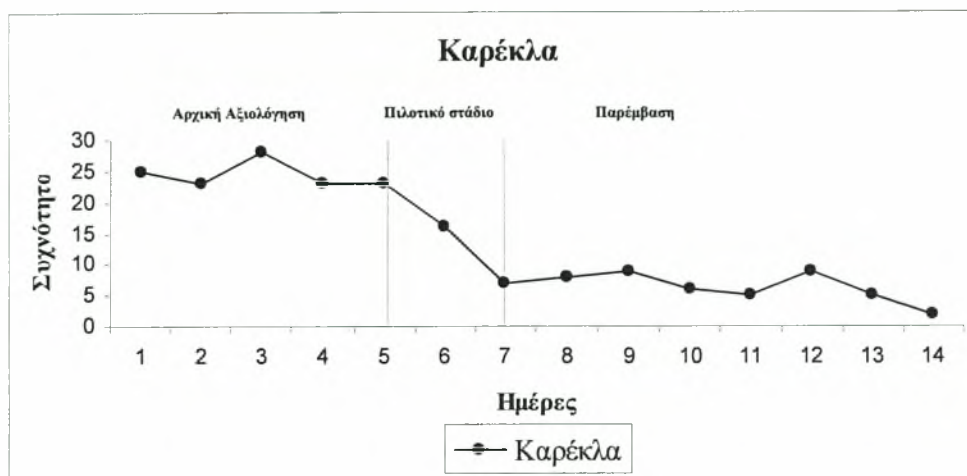
Ο μαθητής απάντησε σχεδόν σε όλες τις ερωτήσεις κατανόησης. Από τον παραπάνω πίνακα 3.3α, παρατηρείται ότι ο μαθητής μόνο μία (1) φορά δεν έδωσε απάντηση στην πρώτη ερώτηση της ιστορίας και άλλη μία (1) για την τρίτη ερώτηση. Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι οι περισσότερες σωστές απαντήσεις του μαθητή για την πρώτη και την τρίτη ερώτηση δόθηκαν με τη δεύτερη επανάληψη. Αντίστοιχα, για τις ερωτήσεις δυο (2) και τέσσερα (4) οι περισσότερες σωστές απαντήσεις δόθηκαν με την πρώτη φορά.

• Δεύτερη Συμπεριφορά – στόχος

Από την γραφική παράσταση 3.3.2 παρατηρείται ότι και η δεύτερη συμπεριφορά – στόχος εμφάνισε μείωση κατά τη φάση ανάγνωσης των κοινωνικών ιστοριών. Η διακύμανση των συχνοτήτων κυμάνθηκε μεταξύ των τιμών 2 και 9. Η μεγαλύτερη συχνότητα των επεισοδίων εμφάνισε την τρίτη και την έκτη μέρα της αξιολόγησης, ενώ η μικρότερη συχνότητα εμφανίστηκε την όγδοη μέρα. Συνολικά εμφανίστηκαν 51 (100%) επεισόδια να γέρνει την καρέκλα προς τα πίσω ή στο πλάι. Η μέση συχνότητα εμφάνισης της δεύτερης συμπεριφοράς – στόχου ήταν 6.38. Συγκριτικά με την αρχική αξιολόγηση, παρατηρήθηκε μείωση στη μέση συχνότητα των επεισοδίων τραγουδιού κατά 18.37 μονάδες.

Παράλληλα με τη μείωση της συχνότητας των επεισοδίων ο μαθητής εκδήλωσε και την προτεινόμενη συμπεριφορά, να κάθεται δηλαδή στην καρέκλα του ακουμπώντας και τα τέσσερα πόδια της καρέκλας στο πάτωμα. Λόγω όμως της ιδιομορφίας της συγκεκριμένης συμπεριφοράς - στόχου, εφόσον είναι μια φυσική ενέργεια το να κάθεται, ήταν δύσκολο να καταγραφεί η συχνότητα εμφάνισης της προτεινόμενης συμπεριφοράς. Παρατηρήθηκε ότι κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, ο μαθητής αρκετές φορές ηχολαλούσε προτάσεις από την κοινωνική ιστορία, χωρίς όμως να πράττει τη συγκεκριμένη στιγμή αυτό που έλεγε.

Γραφική παράσταση 3.3.2 Συχνότητες εμφάνισης για τη δεύτερη συμπεριφορά – στόχο (καρέκλα) κατά την παρέμβαση.



Δεύτερη κοινωνική ιστορία: «Πώς να κάθομαι στην καρέκλα μου»

Η συγκεκριμένη κοινωνική ιστορία είχε οριστεί να διαβάζεται στο πρώτο διάλειμμα, την ώρα του γεύματος και στην αρχή της 1ης και 3ης διδακτικής ώρας. Κατά την εφαρμογή της παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν 22 αναγνώσεις της κοινωνικής ιστορίας που αφορούσε τη δεύτερη συμπεριφορά – στόχο. Αρχικά, η δεύτερη κοινωνική ιστορία θα διαβάζονταν τρεις (3) φορές την ημέρα. Δυο μέρες της παρέμβασης όμως, λόγω αλλαγής του σχολικού προγράμματος, η ανάγνωση της δεύτερης κοινωνικής ιστορίας πραγματοποιήθηκε μόνο δύο (2) φορές για δυο (2) από τις οριζόμενες μέρες.

Πίνακας 3.3β Αποτελέσματα απαντήσεων για την δεύτερη κοινωνική ιστορία ανά επανάληψη.

	1η Επανάληψη	2η Επανάληψη	3η Επανάληψη	4η Επανάληψη	Δεν απάντησε	ΣΥΝΟΛΟ
Ερώτηση 1η	11	10	1	-	-	22
Ερώτηση 2η	18	4	-	-	-	22
Ερώτηση 3η	13	6	3	-	-	22
Ερώτηση 4η	7	8	5	1	1	22

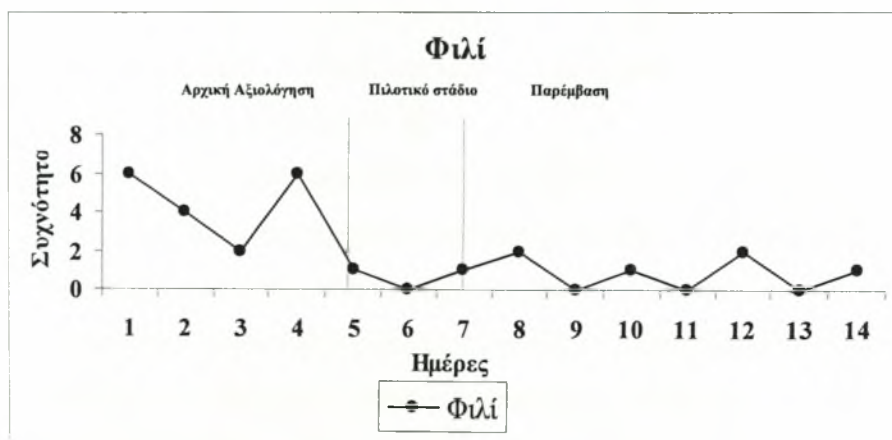
Από την αρχή της παρέμβασης ο μαθητής δεν έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη κοινωνική ιστορία. Ο μαθητής απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις κατανόησης. Από τον παραπάνω πίνακα 3.3β, παρατηρείται ότι για την πρώτη, τη δεύτερη και την τρίτη ερώτηση οι περισσότερες σωστές απαντήσεις δόθηκαν με την πρώτη επανάληψη ενώ για την τέταρτη ερώτηση με τη δεύτερη.

• Τρίτη Συμπεριφορά – στόχος

Παρά το γεγονός ότι η τρίτη συμπεριφορά – στόχος από την φάση της αρχικής αξιολόγησης δεν παρουσίαζε μεγάλη συχνότητα, η μείωση της ήταν εμφανής. Η διακύμανση των συχνοτήτων κυμάνθηκε μεταξύ των τιμών 0 και 2. Η μεγαλύτερη συχνότητα επεισοδίων για την τρίτη συμπεριφορά – στόχο εμφανίστηκε τη δεύτερη και την έκτη μέρα της αξιολόγησης, ενώ η μικρότερη συχνότητα, η μηδενική, εμφανίστηκε την τρίτη, την πέμπτη και την έβδομη μέρα. Συνολικά, εμφανίστηκαν 7 επεισόδια φιλιού και η μέση συχνότητα εμφάνισης της τρίτης συμπεριφοράς – στόχου ήταν 0.88. Συγκριτικά με την αρχική αξιολόγηση, παρατηρήθηκε μείωση στη μέση συχνότητα επεισοδίων του φιλιού κατά 3.62 μονάδες.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι μόνο την πρώτη και την τέταρτη μέρα ο μαθητής φίλησε μια συμμαθήτριά του χωρίς να εφαρμόσει τις προτεινόμενες συμπεριφορές. Όλες τις υπόλοιπες μέρες που εμφάνισε την συμπεριφορά – στόχο, ο μαθητής χρησιμοποιούσε τις επιθυμητές – διδαχθέντες συμπεριφορές. Από το συνολικό ποσοστό εμφάνισης της συμπεριφοράς – στόχου, ο μαθητής 71.5% χρησιμοποίησε τις προτεινόμενες συμπεριφορές, ενώ σε ποσοστό 28.6% εκδήλωσε την ανεπιθύμητη.

Γραφική παράσταση 3.3.3 Συχνότητες εμφάνισης για την τρίτη (φιλή) συμπεριφορά - στόχο κατά την παρέμβαση.



Τρίτη κοινωνική ιστορία: «Πότε μπορώ να φιλήσω μια φίλη»

Σύμφωνα με τις αντιδράσεις του μαθητή, η τρίτη κοινωνική ιστορία ήταν αυτή που ξεχώριζε στις προτιμήσεις του. Κατά την διάρκεια της παρέμβασης, διαβάστηκε συνολικά δεκαεννέα (19) φορές. Στον ερευνητικό σχεδιασμό η συχνότητα ανάγνωσης της τρίτης κοινωνικής ιστορίας είχε οριστεί να είναι δύο (2) φορές την ημέρα. Κατά παρέκκλιση, σε τρεις από τις οριζόμενες ημέρες η ιστορία διαβάστηκε τρεις φορές. Αυτό έγινε μετά από επιθυμία του μαθητή να διαβάσει τη συγκεκριμένη ιστορία έναντι κάποιας άλλης ή από κάποια αλλαγή στο σχολικό πρόγραμμα του μαθητή.

Από τον πίνακα 3.3γ παρατηρούμε ότι ο μαθητής απάντησε όλες τις ερωτήσεις κατανόησης από την πρώτη κιόλας επανάληψη σωστά. Μόνο σε μια ερώτηση δεν δόθηκε απάντηση (τέταρτη ερώτηση).

Πίνακας 3.3γ Αποτελέσματα απαντήσεων για την τρίτη κοινωνική ιστορία

	1η Επανάληψη	2η Επανάληψη	3η Επανάληψη	4η Επανάληψη	Δεν απάντησε	ΣΥΝΟΛΟ
Ερώτηση 1η	17	1	1	-	-	19
Ερώτηση 2η	13	4	2	-	-	19
Ερώτηση 3η	10	7	1	1	-	19
Ερώτηση 4η	18	-	-	-	1	19

3.3.3 Τελική Αξιολόγηση

Η τελική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε σε δυο (2) ημέρες, μια εβδομάδα μετά τη λήξη της παρέμβασης. Στη φάση αυτή ακολουθήθηκαν οι ίδιες διαδικασίες με τις προηγούμενες φάσεις, της αρχικής αξιολόγησης και παρέμβασης. Η διαφορά με τις άλλες δυο φάσεις είναι ότι στη τελική αξιολόγηση για την αξιοπιστία των δεδομένων παρατήρησης υπήρχε δεύτερος παρατηρητής (βλ. Κεφάλαιο 2, σελ. 52). Στον πίνακα 3.4 παρουσιάζονται τα δεδομένα παρατήρησης των τριών συμπεριφορών – στόχων, του πρώτου και του δεύτερου παρατηρητή καθώς και το ποσοστό συμφωνιών τους (τραγουδί : 100%, καρέκλα : 100%, φιλή : 80%).

Αρχικά, η φάση της τελικής αξιολόγησης είχε οριστεί να έχει διάρκεια τρεις (3) ημέρες, όμως σε μια από τις αρχικά οριζόμενες ημέρες πραγματοποιήθηκε η αποχαιρετιστήρια σχολική γιορτή του καλοκαιριού και οι ερευνήτριες δεν μπορούσαν να παρευρίσκονται στον χώρο του σχολείου. Γενικώς, τα αποτελέσματα πιθανόν να ήταν διαφορετικά αν οι συνθήκες ήταν καθορισμένες. Λόγω των καλοκαιρινών διακοπών, το σχολικό πρόγραμμα δεν ήταν τόσο συγκεκριμένο ώστε να τηρούνται οι

διδασκαλίες ώρες και τα μαθήματα. Αυτό δυσκόλεψε το ερευνητικό έργο καθώς τροποποιήθηκαν οι περιβαλλοντικές συνθήκες και ο μαθητής δεν ακολουθούσε την καθιερωμένη σχολική ρουτίνα.

Από τον πίνακα 3.4, παρατηρείται ότι γενικώς τα επεισόδια εκδήλωσης των συμπεριφορών – στόχων διατηρήθηκαν σε χαμηλές συχνότητες. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι καθ' όλη τη διάρκεια της τελικής αξιολόγησης ο μαθητής απείχε από τις κοινωνικές ιστορίες και δεν υπήρχε καμία λεκτική υπενθύμιση για τις προτεινόμενες, εναλλακτικές συμπεριφορές που διδάχθηκε ο μαθητής.

Πίνακας 3.4 Συχνότητες των συμπεριφορών και ποσοστό συμφωνίας των δυο παρατηρητών κατά την τελική αξιολόγηση.

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΣΤΟΧΟΙ	1η μέρα		2η μέρα		ΣΥΝΟΛΟ		ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ	Μ.Ο ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ
	1ος	2ος	1ος	2ος	1ος	2ος		
Παρατηρητές								
Τραγουδί (Τ)	11	12	14	13	25	25	100%	12.5 (50%)
	11.5 (46%)		13.5 (54%)		25 (100%)			
Καρέκλα (Κ)	7	6	4	5	11	11	100%	5.5 (50%)
	6.5 (59%)		4.5 (40%)		11 (100%)			
Φιλί (Φ)	6	4	2	2	8	6	80%	3.5 (50%)
	5 (71.4%)		2 (28.6%)		7 (100%)			

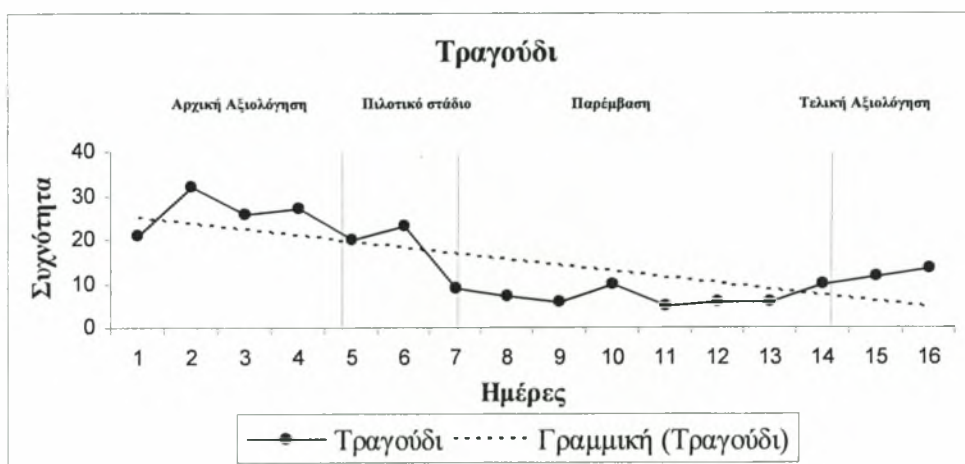
• Πρώτη Συμπεριφορά – στόχος

Η πρώτη συμπεριφορά – στόχος εμφάνισε μια μικρή αύξηση των επεισοδίων μετά την απομάκρυνση της παρέμβασης. Συνολικά εμφάνισε 25 (100%) επεισόδια τραγουδιού εκ των οποίων στα 5 (20%) εκδήλωσε τις προτεινόμενες συμπεριφορές. Η μέση συχνότητα εμφάνισης της πρώτης συμπεριφορά – στόχου για την τελική αξιολόγηση ήταν 12.5%.

Από την γραφική παράσταση 3.4.1 που ακολουθεί, παρατηρείται ότι πρώτη συμπεριφορά – στόχος καθ' όλη τη διάρκεια του πειραματικού σχεδίου ακολούθησε μια φθίνουσα πορεία (γραμμή τάσης). Αντιπαραθέτοντας τις μέσες συχνότητες επεισοδίων και για τις τρεις φάσεις της έρευνας παρατηρήθηκε ότι: κατά την αρχική αξιολόγηση η μέση συχνότητα των επεισοδίων ήταν 26.5. Κατά την διάρκεια της παρέμβασης τα επεισόδια μειώνονταν, κατά το 1/3 σχεδόν της αρχικής μέσης

συχνότητας, με μέση συχνότητα 7.38, ενώ στην τελική αξιολόγηση τα επεισόδια (12.5) μειώθηκαν σχεδόν στο 1/2 της αρχικής μέσης συχνότητας. Η διακύμανση των συχνοτήτων κυμάνθηκε μεταξύ των τιμών 5 και 32. Η μεγαλύτερη συχνότητα των επεισοδίων του τραγουδιού εμφανίστηκε τη δεύτερη μέρα της αρχικής αξιολόγησης, ενώ η μικρότερη συχνότητα εμφανίστηκε την ενδέκατη μέρα της ερευνητικής διαδικασίας (πέμπτη μέρα παρέμβασης).

Γραφική παράσταση 3.4.1 Συχνότητες εμφάνισης για την πρώτη συμπεριφορά – στόχο (τραγούδι) κατά την τελικής αξιολόγησης.



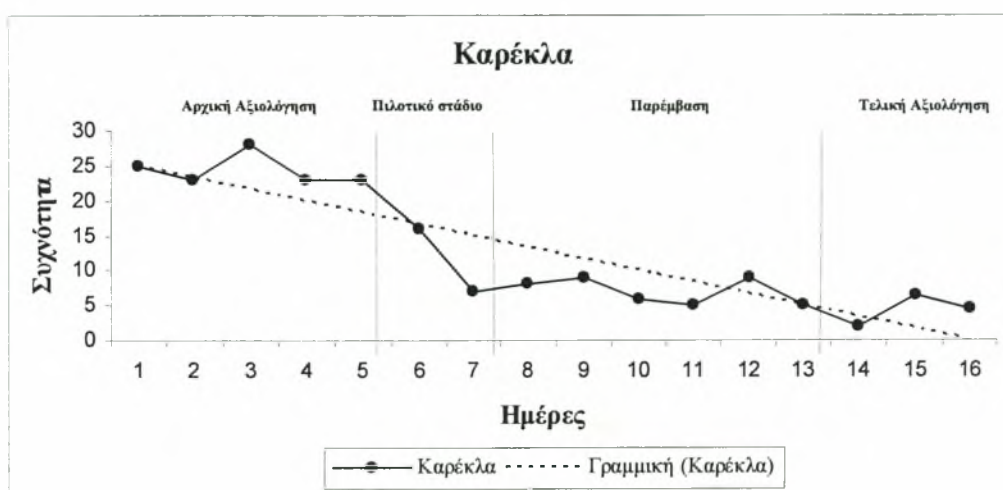
• Δεύτερη Συμπεριφορά – στόχος

Η δεύτερη συμπεριφορά – στόχος παρατηρήθηκε ότι παρουσίασε μια φθίνουσα πορεία στην εμφάνιση των επεισοδίων. Συνολικά για τη φάση της τελικής αξιολόγησης η μέση συχνότητα των επεισοδίων της συμπεριφοράς – στόχου ήταν 5.5. Οι συχνότητες της συμπεριφοράς – στόχου κυμάνθηκαν στις τιμές 6.5 και 4.5 με μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης την πρώτη μέρα.

Η γραφική παράσταση 3.4.2 απεικονίζει σχηματικά την πορεία της δεύτερης συμπεριφοράς – στόχου κατά τη συνολική διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Παρατηρείται ότι η συμπεριφορά – στόχος μειώθηκε (γραμμή τάση) χωρίς όμως να εξαλειφθεί. Η διακύμανση των συχνοτήτων κυμάνθηκε μεταξύ των τιμών 28 και 2. Η μεγαλύτερη συχνότητα εμφανίστηκε την τρίτη μέρα της αρχικής αξιολόγησης ενώ η μικρότερη συχνότητα παρουσιάστηκε την 14η μέρα της ερευνητικής διαδικασίας. Ακόμη, συμπεραίνουμε ότι: η μέση συχνότητα για την αρχική αξιολόγηση ήταν 24.75, ενώ κατά την διάρκεια της παρέμβασης (19.5) μειώθηκε πέντε (5) μονάδες. Τέλος, στην τελική αξιολόγηση η μέση συχνότητα των επεισοδίων (6.4) είναι

ακριβώς το 1/3 της μέσης συχνότητας κατά την παρέμβαση. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι η εν λόγω συμπεριφορά παρά το γεγονός ότι δεν εξαλείφθηκε, από την αρχή μέχρι το τέλος της ερευνητικής διαδικασίας έχει παρουσιάσει μεγάλη μείωση.

Γραφική παράσταση 3.4.2 Συχνότητες εμφάνισης για την δεύτερη συμπεριφορά - στόχο (καρέκλα) κατά την τελική αξιολόγηση.



• Τρίτη Συμπεριφορά – στόχος

Η τρίτη συμπεριφορά – στόχος κατά την διάρκεια των ημερών της τελικής αξιολόγησης παρουσίασε αύξηση σε σχέση με τις μέρες της παρέμβασης. Την πρώτη μέρα που πραγματοποιήθηκε η τελική αξιολόγηση επισκέφτηκαν το σχολείο κάποιες φοιτήτριες για την πρακτική τους άσκηση στο σχολείο, με σκοπό να αποχαιρετήσουν τους μαθητές. Οι σχέσεις τους με τον μαθητή ήταν καλές και ανταλλάχθηκαν φιλιές και αγκαλιές. Ο μαθητής ανταποκρίθηκε αλλά αρχικά, στράφηκε προς την ερευνήτρια να ρωτήσει αν μπορεί να φιλήσει κάποια κοπέλα στο μάγουλο, ενώ την ίδια ερώτηση απηύθυνε και σε τρίτο πρόσωπο. Ακόμη, παρατηρήθηκε το γεγονός ότι ο μαθητής συνέχισε να φιλάει με πιο απαλό και συγκρατημένο τρόπο.

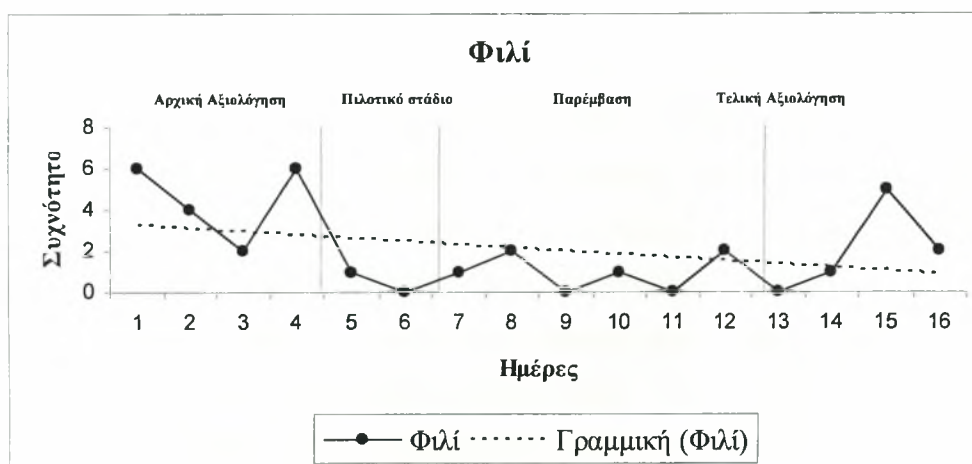
Ο μαθητής εμφάνισε συνολικά 7 (100%) επεισόδια φιλιού εκ των οποίων στα 3 (42.%) εκδήλωσε τις προτεινόμενες συμπεριφορές. Συγκεκριμένα την πρώτη μέρα της τελικής αξιολόγησης εμφάνισε δύο (2) φορές τις προτεινόμενες συμπεριφορές (28.%) ενώ τη δεύτερη μία (1) φορά (14%).

Από την γραφική παράσταση 3.4.3 παρατηρείται ότι η τρίτη συμπεριφορά – στόχος από την αρχή της ερευνητικής διαδικασίας δεν παρουσίασε μεγάλες συχνότητες. Η διακύμανση των συχνοτήτων των επεισοδίων κυμάνθηκε μεταξύ 0 και

6. Η μηδενική συχνότητα εμφανίστηκε για τέσσερις μέρες (6η, 9η, 11η, 13η) από της δεκαέξι της ερευνητικής διαδικασίας, ενώ η μεγαλύτερη συχνότητα εμφανίστηκε την πρώτη και τέταρτη μέρα της αρχικής αξιολόγησης.

Συμπεραίνεται ότι η μέση συχνότητα για την αρχική αξιολόγηση ήταν 4.5, ενώ κατά την διάρκεια της παρέμβασης 0.8, εμφανίστηκε μείωση κατά το 1/5 της αρχικής μέσης συχνότητας. Όσον αφορά στην τελική αξιολόγηση, η μέση συχνότητα 3.5 ανέδειξε την αύξηση των επεισοδίων μόλις μια μονάδα κάτω από τη μέση συχνότητα της αρχικής αξιολόγησης. Τέλος, στην τελική αξιολόγηση η μέση συχνότητα των επεισοδίων (6.4) ήταν ακριβώς το 1/3 της μέσης συχνότητας κατά την παρέμβαση.

Γραφική παράσταση 3.4.1. Συχνότητες εμφάνισης για την τρίτη συμπεριφορά – στόχο (φιλί) κατά την τελική αξιολόγηση.



Ο αρχικός μας στόχος ήταν να συσχετισθούν τα αποτελέσματα της αρχικής και τελικής αξιολόγησης και να μελετηθεί η επίδραση των κοινωνικών ιστοριών στις συμπεριφορές – στόχους. Εξετάζοντας τα αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης διαπιστώθηκε ότι η παρέμβαση προκάλεσε κάποια σχετική μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών και αλλαγή στη συμπεριφορά του μαθητή. Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν όμως, θα ήταν παρακινδυνευμένη η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τα ακριβή αποτελέσματα των κοινωνικών ιστοριών. Το ποσοστό βελτίωσης των συμπεριφορών και η επίδραση που είχε η μέθοδος των κοινωνικών ιστοριών στις συμπεριφορές – στόχους θα αναφερθούν πιο αναλυτικά στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

Κεφάλαιο 4ο

Συζήτηση των αποτελεσμάτων

4.1 Εισαγωγικό Σημείωμα

Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων θεωρείται σημαντική και σκόπιμη μια συνολική επισκόπηση της ερευνητικής διαδικασίας και της σημασίας της. Αρχικά, θα εξετάσουμε αν οι αρχικές υποθέσεις της έρευνας όπως διατυπώθηκαν στο Κεφάλαιο 1ο, επιβεβαιώθηκαν. Στην συνέχεια, θα ακολουθήσει μια σύντομη και συγκεντρωτική αναφορά στα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας αλλά και μια ποιοτική παρουσίαση της ερευνητικής διαδικασίας. Τέλος, θα αναλυθούν οι περιορισμοί της έρευνας που αφορούν στην εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων της έρευνας.

4.2 Έλεγχος Υποθέσεων

Αρχικά, στο Κεφάλαιο 2ο (βλ. σελ. 36) τέθηκαν έξι υποθέσεις, όσον αφορά στα αποτελέσματα που θα είχε η μέθοδος των κοινωνικών ιστοριών στις συμπεριφορές – στόχους του μαθητή.

1. Η πρώτη υπόθεση αφορούσε στην επίδραση των κοινωνικών ιστοριών και την βελτίωση των συμπεριφορών – στόχων του συμμετέχοντα. Όπως διαπιστώθηκε (βλ. Κεφάλαιο 3), και οι τρεις (3) συμπεριφορές – στόχοι μειώθηκαν σημαντικά, αν και δεν εξαφανίστηκαν. Συγκεκριμένα, οι εκδηλώσεις των ανεπιθύμητων συμπεριφορών του συμμετέχοντα παρουσιάζουν φθίνουσα πορεία καθ' όλη τη διάρκεια του ερευνητικού σχεδίου. Παρατηρείται ότι η μέση συχνότητα εμφάνισης των επεισοδίων κατά την αρχική αξιολόγηση για την τρίτη συμπεριφορά στόχο ήταν 26.5

και για την τελική αξιολόγηση 12.5. Ομοίως για την δεύτερη συμπεριφορά – στόχο (καρέκλα) ήταν 24.75→5.5 και για την τρίτη συμπεριφορά στόχο (φιλί) 4.5→3.5.

2. Η δεύτερη υπόθεση αναφερόταν στην τροποποίηση των συμπεριφορών – στόχων του συμμετέχοντα. Η τροποποίηση των συμπεριφορών – στόχων εκδηλώθηκε σταδιακά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Καθώς οι κοινωνικές ιστορίες άρχισαν να αποτελούν μέρος της σχολικής ρουτίνας. Παρατηρήθηκε ότι παράλληλα με τη μείωση της συχνότητας των τριών συμπεριφορών ο μαθητής εκδήλωσε κάποιες από τις προτεινόμενες συμπεριφορές. Αυτό είχε θετικά αποτελέσματα όχι μόνο για τη συμπεριφορά του μαθητή, αλλά και για τη σχέση του μαθητή με τους δασκάλους και τους συμμαθητές του. Ο δάσκαλος του μαθητή μπορούσε να πραγματοποιήσει το μάθημα του χωρίς διακοπές και ο μαθητής μπορούσε να παρακολουθήσει το μάθημα χωρίς να αποσπάται η προσοχή του.
3. Η τρίτη υπόθεση προέβλεπε την άμεση και σταθερή βελτίωση του μαθητή. Οι Gray και Garand (1993) υποστηρίζουν ότι όταν η επίδραση των κοινωνικών ιστοριών είναι αποτελεσματική, τα θετικά αποτελέσματα είναι φανερά από την πρώτη κιόλας εβδομάδα (Bledsoe et al, 2003). Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δείχνουν ότι ακολουθούν αυτή την άποψη. Από την πρώτη μέρα και φορά που πραγματοποιήθηκε η ανάγνωση των κοινωνικών ιστοριών υπήρχε μείωση των συμπεριφορών – στόχων. Συγκεκριμένα, για την πρώτη συμπεριφορά – στόχο (τραγούδι) η μέση συχνότητα των επεισοδίων για την αρχική αξιολόγηση ήταν 26.5 και την πρώτη μέρα παρέμβασης η συχνότητα μειώθηκε σε 9 επεισόδια, με μέση συχνότητα 7.38). Για τη δεύτερη συμπεριφορά – στόχο (καρέκλα) παρατηρήθηκε μείωση 18.4 μονάδων στη μέση συχνότητα των επεισοδίων μεταξύ αρχικής αξιολόγησης και παρέμβασης. Τέλος, για την τρίτη συμπεριφορά – στόχος (φιλί) η μέση συχνότητα των επεισοδίων για την αρχική αξιολόγηση ήταν 18 και την πρώτη μέρα παρέμβασης η συχνότητα μειώθηκε σε 1 επεισόδιο. Μπορεί η τροποποίηση των συμπεριφορών – στόχων να ήρθε αργότερα αλλά η μείωση των συχνοτήτων τους ήταν μεγάλη. Από τα αποτελέσματα, μπορούμε να υποθέσουμε την επίδραση των κοινωνικών ιστοριών όταν η περίοδος διδασκαλίας τους διαρκεί μεγάλο χρονικό διάστημα – μέχρι το σημείο που δεν θα κουράσουν τον μαθητή.

4. Η τέταρτη υπόθεση αναφερόταν στον τρόπο παρουσίασης των κοινωνικών ιστοριών. Ο πιο συνηθισμένος τρόπος παρουσίασης των κοινωνικών ιστοριών είναι αυτός με τη μορφή βιβλίου (Rowe, 1999 · Lorimer et al, 2002· Kuoch & Mirenda, 2003). Από την ανασκόπηση των ερευνών (βλ. Κεφάλαιο 1, σελ. 20), προκύπτει ότι μόνο μια έρευνα χρησιμοποίησε πολυμέσα (ηλεκτρονικό υπολογιστή) για την παρουσίαση των κοινωνικών ιστοριών (Hagiwara & Myles, 1999) με ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Και σε αυτήν την έρευνα η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή είχε θετικά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τους Jordan & Powell ο υπολογιστής παρέχει στα άτομα με αυτισμό εξωτερικές αναπαραστάσεις της σκέψης τους και κατ' επέκταση μπορεί να προάγει την ικανότητα συλλογισμού (Jordan & Powell, 2001). Το γεγονός ότι η διδασκαλία των κοινωνικών ιστοριών έγινε μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή επηρέασε αισθητά την επίδοση του μαθητή και την κατανόηση των κοινωνικών ιστοριών. Επίσης, κέντρισε το ενδιαφέρον του για τη διαδικασία ανάγνωσης. Ο μαθητής έδειξε ενδιαφέρον όχι μόνο για την ακρόαση των ιστοριών αλλά και για την ανάγνωση μερικών προτάσεων, υποδηλώνοντας την προτίμηση του σε κάποιες από αυτές.
5. Η πέμπτη υπόθεση της έρευνας ήταν σχετική με την προηγούμενη. Διαπιστώθηκε ότι ο εμπλουτισμός των ιστοριών με εικόνες, χρώματα και σύμβολα διευκόλυνε τον μαθητή να κατανοήσει τις λέξεις – κλειδιά των κοινωνικών ιστοριών και κατ' επέκταση των συμπεριφορών – στόχων (Gray, 1994). Κάθε σελίδα των κοινωνικών ιστοριών αποτελούνταν από 1-2 προτάσεις και μια αντίστοιχη του περιεχομένου εικόνα. Η μερική οπτικοποίηση του περιεχομένου διευκόλυνε τον μαθητή να κατανοήσει κάθε φορά το κεντρικό νόημα της σελίδας. Γνωρίζουμε ότι τα άτομα με αυτισμό, προσλαμβάνουν καλύτερα τις πληροφορίες όταν παρουσιάζονται οπτικά (Jordan & Powell, 2001). Η οπτικοποίηση των πληροφοριών διευκολύνει την επικοινωνία των ατόμων με αυτισμό. Στο κάτω μέρος της κάθε σελίδας των κοινωνικών ιστοριών, με εξαίρεση την τελευταία κάθε φορά, υπήρχε ένα βέλος, υπενθυμίζοντας στον μαθητή, το τέλος της ιστορίας. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα ο μαθητής να γνωρίζει την αρχή και το τέλος της διαδικασίας ανάγνωσης για κάθε κοινωνική ιστορία. Τα χρώματα και η συνολική παρουσίαση της κάθε κοινωνικής ιστορίας, είχαν ιδιαίτερη σημασία για την κινητοποίηση του μαθητή. Από τις πρώτες κιόλας μέρες, ο

μαθητής ηχολαλούσε προτάσεις της πρώτης και τρίτης ιστορίας. Επίσης, οι συγκεκριμένες συμπεριφορές – στόχοι παρουσίασαν μεγαλύτερη βελτίωση σε σχέση με τη δεύτερη. Στην πρώτη και τη δεύτερη κοινωνική ιστορία υπήρχε μεγαλύτερη χρωματική ποικιλία και οι εικόνες ήταν πιο ζωντανές. Σε αντίθεση, στην δεύτερη κοινωνική ιστορία τα κυρίαρχα χρώματα ήταν το μαύρο και το κόκκινο και η εικόνες ήταν πιο μονότονες, σταθερές. Ο μαθητής από την αρχή σχεδόν της παρέμβασης είχε δηλώσει την προτίμηση του για την πρώτη και την τρίτη κοινωνική ιστορία, ζητώντας από την ερευνήτρια την ανάγνωση κάποιας άλλης ιστορίας (εκ των τριών) στη θέση της δεύτερης.

6. Η έκτη υπόθεση της έρευνας αφορά στην εξατομίκευση της διδασκαλίας και τη δόμηση του περιβάλλοντος. Αυτή η υπόθεση συνδέεται με την τρίτη υπόθεση της έρευνας. Διαπιστώθηκε ότι το δομημένο περιβάλλον και η εξατομικευμένη διδασκαλία ήταν καταλυτικοί παράγοντες για την κατανόηση και την επίδοση του μαθητή. Το περιβάλλον - ο χώρος όπου διαβάζονταν οι κοινωνικές ιστορίες - ήταν απομονωμένο από εξωτερικά ερεθίσματα. Η διδασκαλία ήταν εξατομικευμένη και τον ρόλο του διδάσκοντα κατά κάποιο τρόπο, τον μοιράζονταν η ερευνήτρια και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Οι σαφείς και οροθετημένες συνθήκες καθώς και τα περιορισμένα ερεθίσματα (σε όλες τις αισθητηριακές οδούς) που ορίζει ο H/Y (Murray, 1995) επέτρεψαν στον μαθητή να διατηρήσει αναπόσπαστη την προσοχή του και να εστιάσει στα σημαντικά. Αυτό μπορεί να διαπιστωθεί και από τις απαντήσεις του μαθητή στις ερωτήσεις κατανόησης, όπως παρουσιάζονται στους πίνακες 3.3α, 3.3β και 3.3γ (βλ. Κεφάλαιο 3, σελ.61,62,63). Όλες οι ερωτήσεις κατανόησης απαντήθηκαν σωστά με την πρώτη επανάληψη κατά τις αναγνώσεις των ιστοριών, με ελάχιστες εξαιρέσεις.
7. Τέλος, όσον αφορά στην έβδομη υπόθεση, η οποία αναφέρεται στη διατήρηση και γενίκευση των κατακτημένων συμπεριφορών, δεν μπορεί να διαπιστωθεί. Αρχικά, η διάρκεια της τελικής αξιολόγησης δεν ήταν επαρκής για την διαπίστωση των παραπάνω. Ακόμη, δεν μελετήθηκε αν ο μαθητής γενίκευσε και μετέφερε τις κατακτημένες συμπεριφορές σε άλλα πλαίσια της καθημερινής του ζωής. Το μόνο που μπορεί να χαρακτηριστεί ως προσπάθεια γενίκευσης είναι το γεγονός ότι ενώ η πρώτη κοινωνική ιστορία σχετιζόταν με τη διάρκεια του μαθήματος και σαν πρόσωπο αναφοράς είχε

οριστεί ο δάσκαλος του μαθητή, ο μαθητής άλλαξε τη συμπεριφορά του όχι μόνο προς τον δάσκαλό του, αλλά και προς άλλα άτομα που είχαν μάθημα μαζί του. Όσον αφορά στην τρίτη συμπεριφορά – στόχο, ο μαθητής απηύθυνε τις κατακτημένες συμπεριφορές όχι μόνο προς την ερευνήτρια αλλά και σε τρίτα άτομα, εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Η ερευνήτρια όμως ήταν παρούσα στα εν λόγω περιστατικά και δεν είναι γνωστό αν αυτό επηρέασε ή όχι την συμπεριφορά του μαθητή και αν θα ήταν ίδια η συμπεριφορά του και κατά την απουσία της.

4.3 Κριτική των αποτελεσμάτων

Μετά τον έλεγχο των υποθέσεων κρίνεται απαραίτητη η κριτική των αποτελεσμάτων και εμπειρικών δεδομένων.

Από την παρουσίαση των ποσοτικών δεδομένων (βλ. Κεφάλαιο 3), διαπιστώνουμε τη φθίνουσα πορεία και των τριών συμπεριφορών – στόχων. Συγκεκριμένα αμέσως μετά την εφαρμογή των κοινωνικών ιστοριών και οι τρεις συμπεριφορές – στόχοι παρουσίασαν άμεση και σταδιακή βελτίωση. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τον αρχικό μας στόχο, ότι οι κοινωνικές ιστορίες επιδρούν θετικά στις συμπεριφορές – στόχους του μαθητή. Η αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της παρέμβασης αναδεικνύει τη μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών – στόχων (τραγούδι, καρέκλα, φιλί) και την εμφάνιση των επιθυμητών συμπεριφορών. Τέλος, η τελική αξιολόγηση επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα της παρέμβασης.

Στην συνέχεια θα ακολουθήσει περιγραφή των ποιοτικών δεδομένων και για τις τρεις φάσεις του πειραματικού σχεδίου: αρχική αξιολόγηση, διδακτική παρέμβαση και τελική αξιολόγηση.

Ερευνητική διαδικασία

α) Αρχική αξιολόγηση

Στη φάση της αρχικής αξιολόγησης (1η – 4η μέρα) ο μαθητής παρουσίαζε μεγάλες συχνότητες των επεισοδίων του τραγουδιού. Οι συχνότητες αυτές οφείλονται στο γεγονός ότι οι δάσκαλοι του μαθητή αντιμετώπιζαν την κάθε συμπεριφορά-στόχο με διαφορετικό τρόπο κάθε φορά. Συγκεκριμένα όταν ο μαθητής τραγουδούσε οι δάσκαλοί του μερικές φορές τον επέπλητταν και άλλες φορές δεν του έδιναν σημασία. Ακόμη, παρατηρήθηκε το γεγονός ότι η συμπεριφορά αυτή εμφανιζόταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος όταν ο μαθητής τελείωνε την εργασία του και περίμενε χωρίς να ασχολείται με κάτι άλλο, ή όταν δεν απασχολούνταν με κάτι ή

όταν δεν του έδιναν την ανάλογη σημασία μέσα στην τάξη. Μπορεί να σηκωνόταν από την καρέκλα του και να περπατούσε στη τάξη τραγουδώντας ή παριστάνοντας τον τραγουδιστή. Γενικά, συνήθιζε να τραγουδάει σε διάφορες φάσεις της ημέρας, όταν βρισκόταν μόνος ή με άλλους ακόμη και όταν έπαιζε μόνος του με τα αυτοκινητάκια.

Όσον αφορά στη δεύτερη συμπεριφορά – στόχο (καρέκλα) παρουσίαζε και αυτή μεγάλες συχνότητες εμφάνισης· παρά το γεγονός, ότι οι δάσκαλοι του μαθητή είχαν μεριμνήσει γι' αυτό το θέμα τοποθετώντας την καρέκλα του με την πλάτη στο τοίχο. Ο μαθητής συνήθιζε να ακουμπάει την πλάτη της καρέκλας στον τοίχο και να «παίζει» την καρέκλα του μπρος – πίσω, ακουμπώντας το ένα ή τα δυο πόδια της καρέκλας στο πάτωμα. Οι δάσκαλοι του σε μερικές περιπτώσεις τον επέπλητταν, σε άλλες τον τοποθετούσαν στη σωστή θέση και πολλές φορές δεν του έδιναν σημασία. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια του πρώτου διαλείμματος ο μαθητής συνήθιζε καθημερινά, για όλες τις μέρες της αξιολόγησης, να τρώει το γεύμα του και ταυτόχρονα να «παίζει» με την καρέκλα του. Επίσης, κατά τη διάρκεια της αρχικής αξιολόγησης σημειώθηκαν και δυο πτώσεις του μαθητή από την καρέκλα με αποτέλεσμα στη μια πτώση να πέσει και να χτυπήσει ελαφρώς το κεφάλι του. Η αντίδραση των δασκάλων σε αυτή την περίπτωση ήταν σύντομη. Στην αρχή του φώναζαν για λίγο και μετά του περιποιήθηκαν το χτύπημα.

Τέλος για την τρίτη συμπεριφορά – στόχο, ο μαθητής προσπαθούσε να φιλήσει άλλα παιδιά στο στόμα, τοποθετώντας τα χέρια του γύρω από το λαιμό του άλλου ατόμου και με δύναμη πίεζε το κεφάλι και τα χείλη του στο στόμα του άλλου. Συνήθως φίλαγε τρεις συμμαθητές του -δυο συνομήλικα αγόρια και ένα μεγαλύτερο κορίτσι. Ο μαθητής εκδήλωσε τη συμπεριφορά αυτή και προς την ερευνήτρια, κατά τη διάρκεια της αρχικής αξιολόγησης.

β) Διδακτική Παρέμβαση

Πιλοτικό στάδιο

Κρίνεται σκόπιμο σε αυτό το σημείο να περιγραφεί η σημασία και ο λόγος ύπαρξης του πιλοτικού σταδίου. Θεωρήθηκε απαραίτητο από την ερευνήτρια να εφαρμοστεί δοκιμαστικά τη μέθοδο των κοινωνικών ιστοριών για δυο λόγους:

- 1) Να τροποποιήσει πιθανά σημεία που υστερούσαν, όσον αφορά στη δομή και την παρουσίαση των κοινωνικών ιστοριών, και να τα προσαρμόσει στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του μαθητή
- 2) Να εξοικειωθεί ο μαθητής με την διαδικασία.

Συγκεκριμένα, την πρώτη ημέρα ο προσωπικός Η/Υ δεν λειτούργησε με αποτέλεσμα να μην πραγματοποιηθεί ανάγνωση την πρώτη διδακτική ώρα. Η πρώτη παρουσίαση των κοινωνικών ιστοριών στο μαθητή έγινε μέσω Η/Υ του σχολείου. Ο μαθητής ενθουσιάστηκε τόσο πολύ από τον Η/Υ με αποτέλεσμα να πατάει τα πλήκτρα και οι σελίδες των ιστοριών να εναλλάσσονταν χωρίς να γίνεται η ανάγνωση. Ήταν φυσικό ότι δεν δόθηκαν οι ερωτήσεις κατανόησης αφού δεν είχε πραγματοποιηθεί ολική ανάγνωση των κοινωνικών ιστοριών.

Μετά από κοινή απόφαση της ερευνήτριας και του μαθητή αποφασίστηκε να χειρίζεται αυτός τον υπολογιστή. Και σε αυτήν την περίπτωση δεν γινόταν πλήρης ανάγνωση των ιστοριών καθώς ο μαθητής χρειαζόταν χρόνο για να εξοικειωθεί με το ποντίκι του υπολογιστή. Ακόμη, παρατηρήθηκε το γεγονός ότι ο μαθητής δεν συνεργάζονταν πλήρως με την ερευνήτρια, καθώς φώναζε όταν παρέμβαινε στη διαδικασία. Γι' αυτό το λόγο, οι κοινωνικές ιστορίες διαβάστηκαν σε πειραματικό στάδιο και από τον δάσκαλο του μαθητή. Και σε αυτήν την περίπτωση οι ερωτήσεις κατανόησης δεν απαντήθηκαν, λόγω χρονικών περιορισμών.

Κύρια Παρέμβαση

Την πρώτη ημέρα η διαδικασία ανάγνωσης των κοινωνικών ιστοριών τηρήθηκε κανονικά αν και σε ορισμένες περιπτώσεις ο μαθητής γυρνούσε πιο γρήγορα τις σελίδες από το χρόνο που χρειαζόταν η ερευνήτρια για να τις αναγνώσει, με αποτέλεσμα να ξαναδιαβάζεται η σελίδα. Την πρώτη διδακτική ώρα ο μαθητής είχε γυμναστική και έτσι δεν έγινε ανάγνωση των κοινωνικών ιστοριών. Τις υπόλοιπες ώρες, κατά την διάρκεια της ανάγνωσης, ο μαθητής συμμετείχε ανά διαστήματα στην ανάγνωση μερικών προτάσεων. Έδειξε ενδιαφέρον για τις εικόνες και τις εναλλαγές τους καθώς και για το κείμενο των ιστοριών. Συγκεκριμένα, την προσοχή του τράβηξε η πρώτη κοινωνική ιστορία για το τραγούδι, όπου ο μαθητής θέλησε να διαβαστεί και δεύτερη φορά. Ο μαθητής απάντησε σωστά σε όλες τις ερωτήσεις κατανόησης, μόνο που οι περισσότερες ήταν ανάγνωση του κειμένου.

Τη δεύτερη ημέρα ο μαθητής χειρίστηκε εξολοκλήρου τον Η/Υ χωρίς τη βοήθεια της ερευνήτριας. Η ανάγνωση των κοινωνικών ιστοριών εξελίχθηκε ομαλά και απαντήθηκαν σωστά σχεδόν όλες οι ερωτήσεις κατανόησης. Οι απαντήσεις του μαθητή ήταν μονολεκτικές και σύντομες χωρίς όμως να γίνεται ανάγνωση των απαντήσεων μέσα από το κείμενο. Τη συγκεκριμένη ημέρα είχε παρατηρηθεί ότι ο μαθητής ήταν λίγο ανήσυχος και δεν έδειχνε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διαδικασία. Παρόλα αυτά την ώρα που είχε συνάντηση με την παιδοψυχολόγο του σχολείου, ο

μαθητής έκανε ερωτήσεις στην υπεύθυνη σχετικές με την τρίτη κοινωνική ιστορία για το φιλί, όπως «πότε δυο άνθρωποι είναι ερωτευμένοι και αν μπορεί αυτός να φιλήσει στο στόμα κάποιο κορίτσι». Την ίδια μέρα εφάρμοσε και την προτεινόμενη συμπεριφορά της κοινωνικής ιστορίας. Κατά τη διάρκεια ανάγνωσης της ιστορίας απεύθυνε στην ερευνήτρια δυο φορές την ερώτηση «μπορώ να σου δώσω ένα φιλί; ». Η απάντηση της ερευνήτριας την πρώτη φορά ήταν θετική αλλά την δεύτερη αρνητική, καθώς εξήγησε στον μαθητή ότι τώρα είχαν μια συγκεκριμένη δουλειά, κάνανε μάθημα. Το γεγονός ότι έδειξε ενδιαφέρον για το νόημα της ιστορίας ήταν ένα καλό βήμα που θα βοηθούσε με τον καιρό τον μαθητή στην κατανόηση της ιστορίας.

Την τρίτη ημέρα η διαδικασία της ανάγνωσης κύλησε ομαλά, αφού ολοκληρώθηκε η ανάγνωση της κάθε κοινωνικής ιστορίας και δόθηκαν σωστές απαντήσεις στις ερωτήσεις κατανόησης. Ο μαθητής εφάρμοσε την προτεινόμενη συμπεριφορά της πρώτης κοινωνικής ιστορίας για το τραγούδι, ρωτώντας το δάσκαλό του κατά τη διάρκεια του μαθήματος αν μπορεί να τραγουδήσει. Η απάντηση ήταν αρνητική. Επίσης κατά τη διάρκεια του πρώτου διαλείμματος ο μαθητής έκανε την ίδια ερώτηση στην ερευνήτρια. Όπως ήταν φυσικό ο μαθητής μπορούσε να τραγουδήσει καθώς δεν ήταν σε ώρα μαθήματος.

Την τέταρτη ημέρα ο μαθητής άρχισε να διαβάζει μόνος του ορισμένες σελίδες από τις κοινωνικές ιστορίες. Όλες οι ερωτήσεις κατανόησης απαντήθηκαν σωστά και σημειώθηκε ότι τις περισσότερες ερωτήσεις τις απαντούσε σωστά με την πρώτη φορά. Με τον καιρό, παρατηρήθηκε το γεγονός ότι ο μαθητής δεν ενδιαφερόταν αρκετά για τη δεύτερη κοινωνική ιστορία, σχετικά με το πώς να κάθεται στην καρέκλα του. Παρόλο που υπήρχε μείωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς ο μαθητής συνέχιζε να κάθεται στα δυο πόδια της καρέκλας. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι κάποια στιγμή της ημέρας έπειτα από επίπληξη του δασκάλου, για το πώς κάθεται την ώρα του γεύματος, ο μαθητής επανέλαβε – ηχολόγησε κομμάτι της πρότασης για το πώς θα ήταν σκόπιμο να κάθεται στην καρέκλα του.

Την πέμπτη ημέρα η ανάγνωση των κοινωνικών ιστοριών με θέμα το τραγούδι και το φιλί δεν πραγματοποιήθηκε την 5η διδακτική ώρα, καθώς όλοι οι μαθητές του σχολείου είχαν πρόβα για τις γυμναστικές επιδείξεις που θα γινόντουσαν στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Η παρατήρηση του μαθητή συνεχίστηκε και την ώρα των γυμναστικών επιδείξεων. Σημειώθηκε ότι κατά τη διάρκεια της πρόβας δεν εκδηλώθηκε κανένα επεισόδιο των τριών συμπεριφορών στόχων. Γενικά την ημέρα αυτή ο μαθητής ήταν πολύ ευδιάθετος και πρόθυμος. Συγκεκριμένα φαινόταν

προσεκτικός κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και στις διδακτικές ώρες ήταν πολύ συγκρατημένος. Την ημέρα αυτή η συμπεριφορά του μαθητή μπορεί να χαρακτηριστεί ως η πιο κατάλληλη συμπεριφορά των προηγούμενων ημερών παρέμβασης.

Την έκτη μέρα παρέμβασης η ανάγνωση των ιστοριών πραγματοποιήθηκε ομαλά, με πλήρη επιτυχία στις ερωτήσεις κατανόησης. Ο μαθητής παρόλο που παρουσίαζε μικρή αύξηση στα επεισόδια των συμπεριφορών – στόχων, επανέλαβε κατά τη διάρκεια της ημέρας προτάσεις από τις κοινωνικές ιστορίες. Ακόμη, εκδήλωσε τις προτεινόμενες συμπεριφορές της τρίτης κοινωνικής ιστορίας, πριν από κάθε επεισόδιο. Συγκεκριμένα απεύθυνε την ερώτηση «μπορώ να σε φιλήσω; » σε κοπέλα του προσωπικού και σε ένα άλλο άτομο, την στιγμή που είχε μάθημα μαζί του. Και τα δυο πρόσωπα δέχτηκαν το φιλί και ο μαθητής τις φίλησε στο μάγουλο. Όσον αφορά τη δεύτερη συμπεριφορά – στόχο (καρέκλα), μπορεί να μειώθηκαν τα επεισόδια εμφάνισης της, αλλά γενικά το ενδιαφέρον του μαθητή στρεφόταν πιο πολύ στις κοινωνικές ιστορίες που αφορούν τις άλλες δυο συμπεριφορές (τραγουδι, φιλί). Η συμπεριφορά αυτή πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι για τη δεύτερη κοινωνική ιστορία πραγματοποιούνταν τρεις αναγνώσεις καθημερινά, ενώ η πρώτη και τρίτη ιστορία διαβάζονταν από δυο φορές. Η συχνότητα ανάγνωσης της δεύτερης κοινωνικής ιστορίας πιθανόν να κούραζε τον μαθητή.

Την έβδομη μέρα το πρόγραμμα του σχολείου άρχισε να γίνεται πιο χαλαρό και τα διαλείμματα είχαν μεγαλύτερη διάρκεια. Το πρόγραμμα ανάγνωσης των κοινωνικών ιστοριών και η παρατήρηση του μαθητή όμως, δεν άλλαξαν. Την 5η ώρα μόνο, δεν πραγματοποιήθηκε ανάγνωση των κοινωνικών ιστοριών καθώς ο μαθητής είχε πρόβα για την τελική σχολική γιορτή. Παρατηρήθηκε ότι διατηρούσε τις προτεινόμενες συμπεριφορές σχετικά με το τραγούδι. Τραγουδούσε μεγαλόφωνα στο διάλειμμα ενώ ρώτησε δυο φορές αν μπορεί να τραγουδήσει μέσα στην τάξη.

Την όγδοη και τελευταία ημέρα της παρέμβασης ο μαθητής ξεκίνησε την ημέρα φτιάχνοντας τυρόπιτα στη κουζίνα του σχολείου, παρέα με ένα συμμαθητή και μια συμμαθήτριά του. Κατά την προετοιμασία ο μαθητής τραγουδούσε, αν και προηγουμένως είχε πάρει την άδεια από την υπεύθυνη. Παρόλο που βρισκόταν σε αλληλεπίδραση με τη συμμαθήτριά του δεν προσπάθησε καμία φορά να την φιλήσει. Αντιθέτως, στο τέλος της ημέρας, φίλησε στο μάγουλο ένα τρίτο άτομο που του έκανε μάθημα, αφού πρώτα ρώτησε. Όσον αφορά τη δεύτερη συμπεριφορά – στόχο, τα επεισόδια διατηρήθηκαν σε χαμηλές συχνότητες. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι ο μαθητής δεν βρισκόταν σε καταστάσεις που έπρεπε να κάτσει πολύ ώρα

στη καρέκλα. Λόγω του πιο χαλαρού σχολικού προγράμματος, ορισμένες διδακτικές ώρες είχαν αντικατασταθεί από δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, όπως γυμναστική, θεατρικό παιχνίδι, παραμύθια κτλ.

γ) Τελική αξιολόγηση

Κατά την τελική αξιολόγηση εμφανίζεται μια σχετική αύξηση των επεισοδίων της πρώτης συμπεριφοράς – στόχου. Αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι ο μαθητής δεν ακολουθούσε τη σχολική ρουτίνα αλλά στο πρόγραμμα του για αυτές τις δυο μέρες υπήρχαν δραστηριότητες ελεύθερης ώρας, όπως τραγούδι, θεατρικό παιχνίδι, γυμναστική και συζήτηση - παραμύθια. Κάτω από αυτές τις συνθήκες ο μαθητής συνήθιζε να τραγουδάει αφού δεν ήταν περιορισμένος να μην τραγουδάει, όπως κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών. Εντύπωση έκανε το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της ώρας του τραγουδιού, ο μαθητής δεν εκδήλωσε κανένα ενδιαφέρον για το τραγούδι. Ενώ τα υπόλοιπα παιδιά συμμετείχαν τραγουδώντας παιδικά τραγούδια ο μαθητής προτίμησε να βρίσκεται ξαπλωμένος στη μοκέτα και να παίζει με τα αυτοκινητάκια του χωρίς να τραγουδάει ή να συμμετέχει με τους άλλους.

Επιπλέον, λόγω του προγράμματος των συγκεκριμένων ημερών, ο μαθητής δεν ήταν υποχρεωμένος να κάτσει για πολύ ώρα σε κάποια καρέκλα. Σε μερικές από τις δραστηριότητες (τραγούδια, θεατρικό παιχνίδι) της ελεύθερης ώρας ο μαθητής μπορούσε να κάτσει στη μοκέτα.

4.4 Αξιολόγηση της παρέμβασης

Μετά το τέλος της ερευνητικής διαδικασίας μπορούμε να διακρίνουμε παράγοντες που πιθανόν να επηρέασαν θετικά ή αρνητικά τόσο τα αποτελέσματα της έρευνας όσο και την διεξαγωγή συμπερασμάτων. Οι παράγοντες αυτοί είναι:

Ερευνητική μέθοδος

Στην έρευνα συμμετείχε μόνο ένα άτομο (μελέτη περίπτωσης). Ο χαρακτήρας της μελέτης περίπτωσης είναι συγκεκριμένος και εξετάζει ολοκληρωμένα όσον το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για ένα άτομο. Για αυτό το λόγο τα συμπεράσματα της μελέτης δεν μπορούν να γενικευτούν. Παλαιότερα όσοι ερευνητές (Rowe, 1999· Norris & Dattilo, 1999· Rogers & Myles, 2001) μελέτησαν εξατομικευμένες περιπτώσεις, διατύπωσαν πιθανά συμπεράσματα περιορισμένης κλίμακας. Αν και ο συμμετέχων της συγκεκριμένης έρευνας πληρούσε τα κριτήρια

επιλογής, δεν υπήρχε κάποιο άλλο μέτρο σύγκρισης των αποτελεσμάτων. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης, γεγονός το οποίο περιορίζει την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων σχετικά με την επίδραση των κοινωνικών ιστοριών στον πληθυσμό των ατόμων με αυτισμό.

Το επίπεδο αυτισμού του συμμετέχοντα

Σύμφωνα με τους Gray και Garand (1994) και τις ερευνητικές εφαρμογές του παρελθόντος (Rogers & Myles, 2001· Bledsoe, Myles & Simpson, 2003· Adams et al, 2004) όταν οι κοινωνικές ιστορίες εφαρμόζονται σε άτομα υψηλής λειτουργικότητας ή με σύνδρομο Asperger παρατηρούνται θετικά αποτελέσματα (ποιοτικά και ποσοτικά). Έχει διαπιστωθεί ότι το επίπεδο κατανόησης των ατόμων υψηλής λειτουργικότητας ή με σύνδρομο Asperger, χαρακτηρίζεται ως υψηλότερο από αυτό των ατόμων με αυτισμό (Harpe, 1998· Attwood, 2000). Η νοητική υστέρηση που συνοδεύει τις περισσότερες περιπτώσεις των ατόμων με αυτισμό είναι ένα παράγοντας που καθορίζει τον βαθμό κατανόησης τους (Frith, 1996).

Ο συμμετέχων της συγκεκριμένης έρευνας ήταν ένα παιδί με μέτριο επίπεδο αυτισμού και ελαφριά νοητική καθυστέρηση. Η επίδοσή του στη διδασκαλία των κοινωνικών ιστοριών ήταν αρκετά καλή. Παρατηρήθηκε ότι παρόλο που οι συμπεριφορές - στόχοι της έρευνας δεν εξαλείφθηκαν, μειώθηκαν αισθητά και σε μερικές περιπτώσεις τροποποιήθηκαν σύμφωνα με τις προτεινόμενες συμπεριφορές. Παρόμοια αποτελέσματα, όσον αφορά στη μείωση και σε μερικές περιπτώσεις την αλλαγή των συμπεριφορών – στόχων, παρουσιάζονται και σε έρευνες όπου το επίπεδο του αυτισμού κυμαινόταν από χαμηλό έως και μέτριο (Kuttler & Myles, 1998· Norris & Dattilo, 1999· Thiemann & Goldstein, 2001· Scattone et al 2002· Barry & Burlew, 2004). Παρόλο που ο βαθμός λειτουργικότητας του συμμετέχοντα, καθώς και τα γνωστικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά του επηρέαζαν αρκετά την επίδοσή του, δεν αποκλείεται το γεγονός ότι η μέθοδος των κοινωνικών ιστοριών να είχε θετικά αποτελέσματα. Κύριο χαρακτηριστικό της μεθόδου των κοινωνικών ιστοριών είναι η δυνατότητά της να προσαρμόζεται σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή και να ακολουθεί τις ανάγκες του (Gray, 1994).

Η ηλικία του συμμετέχοντα

Η ηλικία και το επίπεδο του αυτισμού είναι δυο παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοσή του μαθητή. Η μέθοδος των κοινωνικών ιστοριών διαπιστώνεται ότι έχει καλύψει το φάσμα της νηπιακής (Lorimer et al, 2002· Kuoch & Mirenda, 2003),

σχολικής (Swaggart et al, 1995· Rowe, 1999· Norris & Dattilo, 1999· Hagiwara & Myles, 1999· Thiemann & Goldstein, 2001· Scattone et al, 2002· Brownell, 2002· Kuoch & Mirenda, 2003) και προεφηβικής ηλικίας (Rogers & Myles, 2001· Bledsoe, Myles & Simpson, 2003· Scattone et al. 2002). Η ανεπάρκεια των ατόμων με αυτισμό στην αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση (Frith, 1996 · Happe, 1998· Peeters, 2000) εκδηλώνεται με τον ανάλογο τρόπο, της κάθε χρονικής περιόδου της ζωής του. Σύμφωνα με τα παραπάνω ηλικιακά κριτήρια, για τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος μαθητής, ηλικίας δέκα (10) ετών.

Η διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας

Σε αντίθεση με προηγούμενες μελέτες (Kuttler & Myles, 1998· Norris & Dattilo, 1999· Thiemann & Goldstein, 2001) η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε διάστημα δεκαέξι (16) ημερών. Συγκεκριμένα, η πρώτη φάση της αρχικής αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε σε τέσσερις (4) ημέρες. Μετά την αρχική αξιολόγηση και πριν την παρέμβαση εφαρμόστηκε πιλοτικά για δυο (2) ημέρες η μέθοδος των κοινωνικών ιστοριών. Η φάση της παρέμβασης είχε διάρκεια οχτώ (8) ημέρες, και τέλος, η φάση της τελικής αξιολόγησης ολοκληρώθηκε σε διάστημα δυο (2) ημερών.

Διαπιστώνεται ότι το χρονικό διάστημα της ερευνητικής διαδικασίας πιθανόν να μην ήταν επαρκές. Αν και δεν υπάρχει κάποιος χρονικός περιορισμός ή κανονισμός δεν μπορούμε να γνωρίζουμε ποια θα ήταν τα αποτελέσματα στις συμπεριφορές – στόχους, αν η διδασκαλία των κοινωνικών ιστοριών είχε μεγαλύτερη διάρκεια. Μια άλλη υπόθεση που μπορεί να διατυπωθεί αφορά στη σχέση των ημερών διάρκειας της παρέμβασης και των φορών που πραγματοποιούνταν η ανάγνωση της κοινωνικής ιστορίας στα πλαίσια μιας ημέρας. Η ανάγνωση των κοινωνικών ιστοριών είναι μια διαδικασία ευχάριστη για το παιδί (Gray & Garand, 1994). Το ερώτημα που προκύπτει όμως είναι κατά πόσο μπορεί η ανάγνωση των κοινωνικών ιστοριών να είναι ευχάριστη και ενδιαφέρουσα για το παιδί κατά τη διάρκεια της κάθε μέρας και σε σύντομα χρονικά διαστήματα.

Στη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώνεται ότι οι επαναλήψεις ανάγνωσης των κοινωνικών ιστοριών μέχρι και έξι (6) φορές σε διάστημα πέντε (5) ωρών του σχολικού προγράμματος, μπορεί να βοήθησαν το μαθητή να μειώσει τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές αλλά αναρωτιόμαστε κατά πόσο η διαδικασία αυτή ήταν ευχάριστη και πρωτότυπη από ένα σημείο και έπειτα. Από την άλλη πλευρά, η καθημερινή

επανάληψη των κοινωνικών ιστοριών δημιουργούσε ένα κλίμα ρουτίνας, γεγονός που εξυπηρετεί την ανάγκη των ατόμων με αυτισμό για ομοιομορφία και προβλεψιμότητα (Collia – Faherty, 1999). Κατ' επέκταση η καθημερινή ρουτίνα στο πρόγραμμα του μαθητή μπορεί να επηρέασε θετικά την επίδοση του καθώς γνώριζε ακριβώς την διαδικασία και τι θα συμβεί γενικότερα στα πλαίσια της ημέρας.

Αν τα χρονικά περιθώρια της έρευνας δεν ήταν τόσο περιορισμένα ίσως το χρονοδιάγραμμα ανάγνωσης των κοινωνικών ιστοριών να ήταν πιο ευέλικτο στις διάφορες αλλαγές του σχολικού προγράμματος που προέκυψαν. Επιπλέον, ο μαθητής θα είχε την ευκαιρία να κατανοήσει σε βάθος το νόημα των ιστοριών. Αυτό μπορεί να είχε σαν αποτέλεσμα την εξάλειψη των συμπεριφορών – στόχων και την πλήρη κατάκτηση των προτεινόμενων συμπεριφορών. Επίσης, οι μέρες της τελικής αξιολόγησης δεν ήταν αρκετές για να μπορούμε να προβούμε σε πάγια συμπεράσματα που σχετίζονται με τη διατήρηση των προτεινόμενων συμπεριφορών.

Η επιλογή του πειραματικού σχεδίου

Για τις ανάγκες της ερευνητικής διαδικασίας χρησιμοποιήθηκε το πειραματικό σχέδιο ABA. Από τα αποτελέσματα της έρευνας και τις εφαρμογές άλλων ερευνητών, μπορούμε να αναρωτηθούμε αν η επιλογή αυτού του πειραματικού σχεδίου ήταν κατάλληλη. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι η εφαρμογή του πειραματικού σχεδίου ABAB (Kuttler & Myles, 1998· Lorimer et al, 2002· Bledsoe, Myles & Simpson, 2003· Adams et al, 2004) ίσως να έδινε πιο έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα. Ο επαναληπτικός χαρακτήρας του πειραματικού σχεδίου ABAB προσδίδει μια σταθερότητα στην επίδραση των κοινωνικών ιστοριών για την τροποποίηση των συμπεριφορών - στόχων και την απόκτηση των προτεινόμενων συμπεριφορών. Αν η ερευνήτρια χρησιμοποιούσε αυτό το πειραματικό σχέδιο πιθανότατα ο μαθητής να εμφάνιζε τις προτεινόμενες συμπεριφορές σε μεγαλύτερη συχνότητα ή και ακόμη να τις κατακτούσε κιόλας. Επίσης, αν η τελική αξιολόγηση των συμπεριφορών – στόχων είχε μεγαλύτερη διάρκεια, θα ήταν πιο αξιόπιστα τα αποτελέσματα της έρευνας καθώς η ερευνήτρια θα είχε την δυνατότητα να εκτιμήσει σφαιρικά την πορεία των συμπεριφορών – στόχων.

Ακόμη δεν αποκλείεται το γεγονός, η διδασκαλία τριών κοινωνικών δεξιοτήτων στα ίδια χρονικά πλαίσια να επηρέασε την επίδοση του μαθητή. Ο αποκλεισμός αυτής της υπόθεσης θα μπορούσε να γίνει μόνο αν η κάθε συμπεριφορά – στόχος και η διδασκαλία της αντίστοιχης κοινωνικής ιστορίας δεν γινόταν την ίδια χρονική περίοδο. Δηλαδή, η ερευνήτρια θα μπορούσε να είχε χρησιμοποιήσει το πειραματικό

σχέδιο multiple baseline και να δίδασκε την κάθε κοινωνική ιστορία σε διαφορετικό χρόνο (Hagiwara & Myles, 1999· Thiemann & Goldstein, 2001· Scattone et al. 2002).

Άλλο ένα θέμα που προκύπτει ως περιορισμός για την έρευνα είναι η χρήση δευτέρου παρατηρητή κατά την συλλογή των δεδομένων. Ο ρόλος του δευτέρου παρατηρητή επικεντρώνεται στην αξιόπιστη καταγραφή των συμπεριφορών στόχων κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Επιπλέον η ερευνήτρια θα είχε την ευκαιρία να επαληθεύσει τα αποτελέσματα της παρατήρησης που έκανε η ίδια. Στην παρούσα έρευνα, δεύτερος παρατηρητής χρησιμοποιήθηκε μόνο στη φάση της τελικής αξιολόγησης, ενώ στις άλλες δυο (2) φάσεις τον ρόλο του παρατηρητή τον είχε μόνο η ερευνήτρια. Αυτό μπορεί να αποτελέσει ένα μειονέκτημα για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των δεδομένων στα οποία στηρίχθηκε όλο το ερευνητικό έργο.

Ο τρόπος προβολής των κοινωνικών ιστοριών

Η παρούσα έρευνα δεν μπορεί να δώσει ακριβή απάντηση σχετικά με το βαθμό επίδρασης των κοινωνικών ιστοριών. Η παρέμβαση συνδύασε τη μέθοδο των κοινωνικών ιστοριών με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή (Hagiwara & Myles, 1999). Στο παρελθόν και άλλοι ερευνητές (Hagiwara & Myles, 1999· Brownell, 2002) μελέτησαν την επίδραση που επιφέρει ο τρόπος παρουσίασης στην κατανόηση των κοινωνικών ιστοριών και στην περαιτέρω επίδοση του μαθητή.

Στην παρούσα έρευνα οι κοινωνικές ιστορίες προβλήθηκαν μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή και παρουσιάστηκαν με το πρόγραμμα Power Point. Δηλαδή δεν χρησιμοποιήθηκε η μορφή του βιβλίου όπως έγινε σε άλλες έρευνες (Rowe, 1999· Logimer et al, 2002) αλλά προτιμήθηκε η χρήση πολυμέσων και συγκεκριμένα ο ηλεκτρονικός υπολογιστής· αντικείμενο ενασχόλησης το οποίο αποτελεί ένα από τα ενδιαφέροντα του συμμετέχοντα. Η χρήση του προγράμματος Power Point πρόσφερε στον μαθητή ένα καθορισμένο πλαίσιο και μοτίβο. Συγκεκριμένα, υπήρχε ένα σταθερό χρονικό διάστημα ανάμεσα στην εναλλαγή των σελίδων. Ακόμη η κάθε σελίδα παρουσιαζόταν στον μαθητή με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Αρχικά, εμφανιζόταν ο τίτλος, το κείμενο, στη συνέχεια οι εικόνες και τέλος γινόταν η εναλλαγή της σελίδας. Γεγονός το οποίο ενίσχυε τη διατήρηση ενός καθορισμένου πλαισίου και παρείχε στον μαθητή τις απαραίτητες κάθε φορά πληροφορίες (Murray, 1995).

Από την άλλη πλευρά, οι κοινωνικές ιστορίες προσαρμόστηκαν στα ενδιαφέροντα του μαθητή. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής ως μέσο παρουσίασης των

κοινωνικών ιστοριών εξυπηρέτησε τη μορφή και τον συγκεκριμένο χαρακτήρα τους. Επιπλέον δόθηκε η ευκαιρία στην ερευνήτρια να στολίσει τις κοινωνικές ιστορίες με εικόνες. Με αυτό τον τρόπο, οπτικοποιήθηκε μερικώς το νόημα των προτάσεων που αποτελούσαν τις κοινωνικές ιστορίες.

Η δυνατότητα που προσφέρει ο υπολογιστής να προβάλλει κάθε φορά τις απολύτως απαραίτητες πληροφορίες σε συνδυασμό με την ιδιαιτερότητα του γραψίματος των κοινωνικών ιστοριών, εξασφάλισαν στο παιδί την κατανόηση των απολύτως σημαντικών. Το γεγονός αυτό περιορίζει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων ως επακόλουθα από την μέθοδο των κοινωνικών ιστοριών. Δεν μπορούμε να γνωρίζουμε ποιος από τους δυο παράγοντες συντέλεσε και σε ποιο βαθμό στην μείωση και την τροποποίηση των συμπεριφορών – στόχων.

Συμπερασματικά, μπορεί να αναφερθεί ότι οι κοινωνικές ιστορίες είναι μια διδακτική παρέμβαση με θετικά αποτελέσματα στη διδασκαλία κοινωνικών και λοιπών δεξιοτήτων σε άτομα με αυτισμό. Ο συγκεκριμένος χαρακτήρας των κοινωνικών ιστοριών όσον αφορά στη δομή, το περιεχόμενο, τον τρόπο παρουσίασης και γενικότερα τη διαδικασία εφαρμογής τους προσφέρει στα άτομα με αυτισμό την ευκαιρία να κατανοήσουν καταστάσεις και συμπεριφορές σχετικές με τον εαυτό τους, τους ανθρώπους και το περιβάλλον γενικότερα. Οι κοινωνικές ιστορίες προτείνουν λύσεις σε προβλήματα που δυσχεραίνουν τα άτομα με αυτισμό και το κυριότερο διδάσκουν τον τρόπο σκέψης για την επίλυση τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

1. Βάμβουκας, Ι. Μ. (2000). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
2. Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, Αξιολόγηση, Διάγνωση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα.
3. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων (1997). *Εισαγωγή στον αυτισμό, Είκοσι ερωτήσεις και απαντήσεις*. Αθήνα.
4. Μάνιου – Βακάλη, Μ. (1985). *Πειραματικό Σχέδιο*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Υπηρεσία Δημοσιευμάτων.
5. Μάνιου – Βακάλη, Μ. (1985). *Πειραματική Ψυχολογία, Μέρος Α΄*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Υπηρεσία Δημοσιευμάτων.
6. Μάνιου – Βακάλη, Μ. (1985). *Πειραματική Ψυχολογία, Μέρος Β΄*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Υπηρεσία Δημοσιευμάτων.
7. Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1990). *Στατιστική, Εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς, Α΄ τόμος*. Αθήνα.
8. Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη Λ. (1989). *Σύντομο ερμηνευτικό λεξικό ψυχολογικών όρων*. Αθήνα: Δωδώνη.
9. Collia-Faherty, C., Παπαγεωργίου, Β. & Παπαδοπούλου, Ν. (1999). *Αυτισμός: Ένας ύμνος στην επικοινωνία, Κατανόηση του αυτισμού και των εκπαιδευτικών στρατηγικών*. Πρακτικά ημερίδας «Ο μίτος της Αριάδνης». Θεσσαλονίκη-Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
10. Gray, C. & White A. (2003). *Κοινωνική Προσαρμογή, Πρακτικός οδηγός για αυτιστικά παιδιά και παιδιά με σύνδρομο Asperger*. Αθήνα: Σαββάλας.
11. Harpé, F. (1998). *Αυτισμός, Ψυχολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
12. Frith, U. (1999). *Αυτισμός, Εξηγώντας το αίνιγμα..* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
13. Murray D. (1995). *Αυτισμός και τεχνολογία της πληροφορικής: Θεραπεία με υπολογιστές*, Κεφάλαιο 7 (σελ. 170-197). Στο *Αυτισμός και Μάθηση, Ένας οδηγός καλής πρακτικής*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

14. Jordan, R. & Powel, S. (2000). *Κατανόηση και Διδασκαλία των παιδιών με Αυτισμό*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
15. Peeters, T. (2000). *Αυτισμός, Από την θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
16. Powel, S. & Jordan, R. (2001). *Αυτισμός και Μάθηση, Ένας οδηγός καλής πρακτικής*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
17. Howard, K. & Sharp, J. (1996). *Η επιστημονική μελέτη, Οδηγός σχεδιασμού και διαχείρισης πανεπιστημιακών ερευνητικών εργασιών*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενογλώσση

1. Gray, C. (2000) *My new Social Story Book*. Arlington, Texas: Future Horizons.
2. Kazdin, A. (1982) *Single – Case Research Designs – Methods for Clinical and Applied Setting*. New York, Oxford: University Press.
3. Gray, C. & Garand, J. (1993). Social Stories: Improving Responses of Students with Autism with accurate social information. *Focus On Autistic Behavior*, 8, 1-10.
4. Swaggart, B. & Gagnon, E. (1995). Using Social Stories to teach Social and Behavioral skills to children with Autism. *Focus on Behavior*, 10, 1-20.
5. Kuttler, S. & Myles, B.S. (1998). The Use of Social Story to Reduce Precursors to Tantrum in a student with autism. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 13, 176-183.
6. Rowe, C. (1999). Do social stories benefit children with autism in mainstream primary schools? *British Journal of Special Education*, 12-14.
7. Hagiwara, T. & Myles, B.S (1999). A multimedia social story intervention: Teaching skills to children with Autism. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 14, 82-95.
8. Norris, S & Myles, J. (1999). Evaluating Effects of a social story intervention on a young girl with autism. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 14, 180-187.
9. Attwood T. (2000). Strategies for improving the social interaction of children with Asperger syndrome. *Autism*, 4, 85-100.
10. Rogers, M.F & Myles, B.S. (2001). Using Social Stories and Comic Strip Conversations to Interpret Social Situations for an Adolescent with Asperger Syndrome. *Intervention in school and clinic*, 36, 310-313.

11. Simpson, R. & Myles, B.S. (2001). Understanding the Hidden Curriculum: an essential social skill for children and young with Asperger Syndrome. *Intervention in school and clinic*, 36, 279-286.
12. Thiemann, K. & Goldstein, H. (2001). Social Stories, Written Text Cues and Video Feedback: Effects on Social Communication of Children with Autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 425-446.
13. Brownell, M. (2002). Musically adapted social story to modify behaviors in student with autism: four case studies. *The Journal of Music Therapy*, 39, 117-144
14. Lorimer, P., Simpson, R., Myles, B.S. & Ganz, J. (2002). The use of Social Stories as a Preventative Behavioral Intervention in a Home Setting with a Child with Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 53-60.
15. Scattone, D., Wilczynski, S., Edwards. R. & Rabian, B. (2002). Decreasing Disruptive Behaviors of Children with Autism Using Social Stories. *Journal on Autism and Developmental Disorders*, 32, 535 – 543.
16. Bledsoe, R., & Myles, B.S. & Simpson, R. (2003). Use of a Social Story intervention to improve mealtime skills of an adolescent with Asperger Syndrome. *Autism*, 7, 289-295.
17. Kuoch, H. & Mirenda, P. (2003). *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 18, 219-227.
18. Barry, L. & Burlew, S. (2004). *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 19, 45-51.
19. Adams, A., Gouvousis, A., Vanlue, M. & Wardron, C. (2004). *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 19, 87-94.

Ηλεκτρονικές Διευθύνσεις

1. www.teacch.com
2. www.Do2learn.com

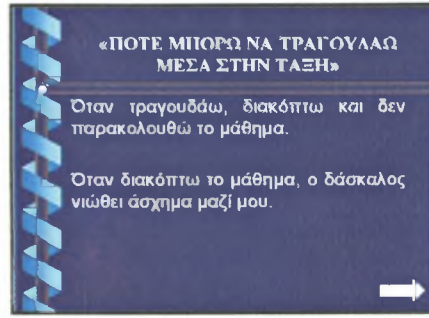
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

• Πρώτη Κοινωνική Ιστορία

Θέμα: «Πότε μπορώ να τραγουδήσω μέσα στην τάξη»



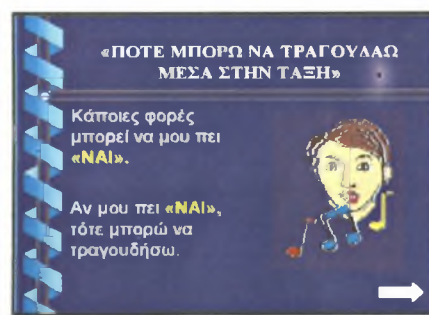
Σελίδα 1



Σελίδα 2



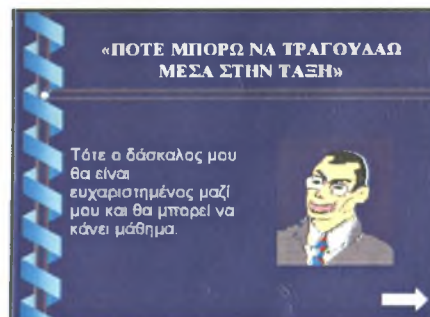
Σελίδα 3



Σελίδα 4



Σελίδα 5



Σελίδα 6



Σελίδα 7

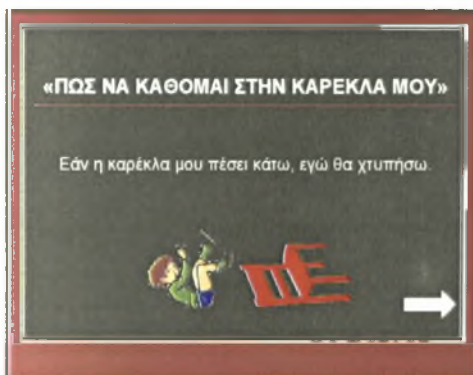
- Δεύτερη Κοινωνική Ιστορία
Θέμα: «Πώς να κάθωμαι στην καρέκλα μου»



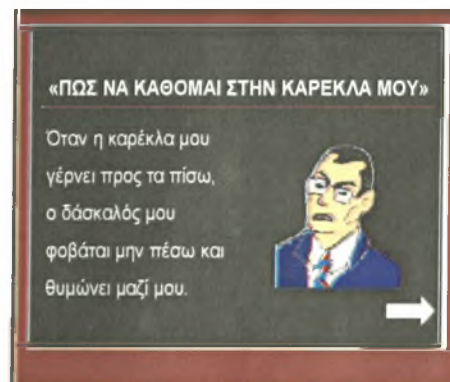
Σελίδα 1



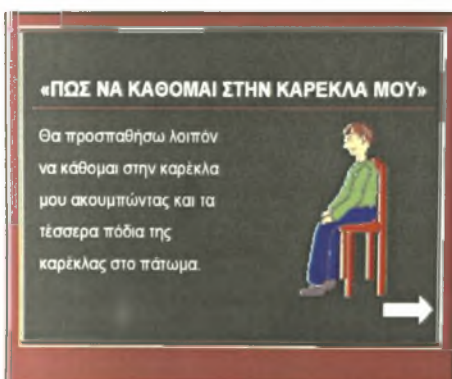
Σελίδα 2



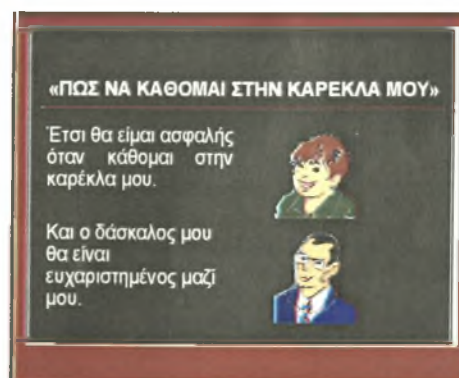
Σελίδα 3



Σελίδα 4



Σελίδα 5



Σελίδα 6

• Τρίτη Κοινωνική Ιστορία


Θέμα: «Πότε μπορώ να φιλήσω μια φίλη»

«ΠΟΤΕ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΦΙΛΗΣΩ ΜΙΑ ΦΙΛΗ»

Κάποιες φορές οι άνθρωποι φιλιούνται μεταξύ τους.

Άλλες φορές δίνουν ένα φιλί στο μάγουλο.

Άλλες φορές δίνουν ένα φιλί στο στόμα.



Σελίδα 1

«ΠΟΤΕ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΦΙΛΗΣΩ ΜΙΑ ΦΙΛΗ»

Μπορούμε να φιλήσουμε στο **ΜΑΓΟΥΛΟ** ένα φίλο ή μια φίλη.




Σελίδα 2

«ΠΟΤΕ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΦΙΛΗΣΩ ΜΙΑ ΦΙΛΗ»

Στο **ΣΤΟΜΑ** μπορούν να φιληθούν μόνο ένας άντρας και μία γυναίκα όταν είναι ερωτευμένοι.





Σελίδα 3

«ΠΟΤΕ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΦΙΛΗΣΩ ΜΙΑ ΦΙΛΗ»

Αν εγώ θέλω να φιλήσω στο μάγουλο μία φίλη, θα ήταν καλό να την ρωτήσω:

Μπορώ να σου δώσω ένα φιλί;



Σελίδα 4

«ΠΟΤΕ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΦΙΛΗΣΩ ΜΙΑ ΦΙΛΗ»

Κάποιες φορές μπορεί να μου πει «**ΝΑΙ**».

Αν μου πει «**ΝΑΙ**», τότε μπορώ να την φιλήσω στο μάγουλο.




Σελίδα 5

«ΠΟΤΕ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΦΙΛΗΣΩ ΜΙΑ ΦΙΛΗ»

Αν μου πει «**ΟΧΙ**», τότε θα φύγω.



Σελίδα 6

Κοινωνικές ιστορίες και ερωτήσεις κατανόησης

1. «ΠΟΤΕ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΤΡΑΓΟΥΔΑΩ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ»

Κάποιες φορές τραγουδάω όταν έχω μάθημα μέσα στην τάξη. Όταν τραγουδάω, διακόπτω και δεν παρακολουθώ το μάθημα. Όταν διακόπτω το μάθημα, ο δάσκαλος νιώθει άσχημα μαζί μου. Μια καλή λύση θα ήταν λοιπόν, όταν θέλω να τραγουδήσω να ρωτάω το δάσκαλό μου: Μπορώ να τραγουδήσω; Κάποιες φορές μπορεί να μου πει «**ΝΑΙ**». Αν μου πει «**ΝΑΙ**», τότε μπορώ να τραγουδήσω. Αν μου πει «**ΟΧΙ**», τότε θα περιμένω να χτυπήσει το κουδούνι για διάλειμμα. Τότε θα μπορώ να τραγουδήσω.

Τότε ο δάσκαλος μου θα είναι ευχαριστημένος μαζί μου και θα μπορεί να κάνει μάθημα. Κι εγώ θα μπορώ να παρακολουθώ το μάθημα.

Ερωτήσεις κατανόησης:

- Πώς νιώθει ο δάσκαλος σου όταν η καρέκλα σου γέρνει προς πίσω;
- Τι θα συμβεί αν μόνο το ένα ή τα δύο πόδια της καρέκλας ακουμπάνε στο πάτωμα;
- Τι θα συμβεί αν η καρέκλα πέσει κάτω;
- Πώς θα προσπαθήσεις να κάθεται στην καρέκλα σου;

2. «ΠΩΣ ΝΑ ΚΑΘΟΜΑΙ ΣΤΗΝ ΚΑΡΕΚΛΑ ΜΟΥ»

Στο σχολείο κάθομαι στην καρέκλα μου για να κάνω μάθημα, να φάω και να ξεκουραστώ. Εάν μόνο το ένα ή τα δυο πόδια της καρέκλας μου ακουμπάνε στο πάτωμα, η καρέκλα μου μπορεί να πέσει κάτω. Εάν η καρέκλα μου πέσει κάτω, εγώ θα χτυπήσω. Όταν η καρέκλα μου γέρνει προς τα πίσω, ο δάσκαλός μου φοβάται μην πέσω και θυμώνει μαζί μου. Θα προσπαθήσω λοιπόν να κάθομαι στην καρέκλα μου ακουμπώντας και τα τέσσερα πόδια της καρέκλας στο πάτωμα. Έτσι θα είμαι ασφαλής όταν κάθομαι στην καρέκλα μου. Και ο δάσκαλος μου θα είναι ευχαριστημένος μαζί μου.

Ερωτήσεις κατανόησης:

- Τι σου συμβαίνει όταν τραγουδάς μέσα στην τάξη;
- Πώς νιώθει ο δάσκαλός σου όταν τραγουδάς μέσα στην τάξη;
- Τι μπορείς να κάνεις όταν θέλεις να τραγουδήσεις μέσα στην τάξη;
- Τι θα κάνεις αν σου πει «όχι»;

3. «ΠΟΤΕ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΦΙΛΗΣΩ ΜΙΑ ΦΙΛΗ»

Κάποιες φορές οι άνθρωποι φιλιούνται μεταξύ τους. Άλλες φορές δίνουν ένα φιλί στο μάγουλο. Άλλες φορές δίνουν ένα φιλί στο στόμα. Μπορούμε να φιλήσουμε στο **ΜΑΓΟΥΛΟ** ένα φίλο ή μία φίλη. Στο **ΣΤΟΜΑ** μπορούν να φιληθούν μόνο ένας άντρας και μία γυναίκα όταν είναι ερωτευμένοι. Αν εγώ θέλω να φιλήσω στο μάγουλο μία φίλη, θα ήταν καλό να την ρωτήσω: Μπορώ να σου δώσω ένα φιλί;

Κάποιες φορές μπορεί να μου πει «**ΝΑΙ**».Αν μου πει «**ΝΑΙ**»,τότε μπορώ να την φιλήσω στο μάγουλο. Αν μου πει «**ΟΧΙ**», τότε θα φύγω.

Ερωτήσεις κατανόησης:

- Ποιόν μπορείς να φιλήσεις στο μάγουλο;
- Ποίοι μπορούν να φιληθούν στο στόμα;
- Τι μπορείς να κάνεις όταν θέλεις να φιλήσεις μία φίλη;
- Τι θα κάνεις αν σου πει «**όχι**»;

Ενδεικτικό πρωτόκολλο παρατήρησης

ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Όνοματεπώνυμο μαθητή:

Ημερομηνία:

.....

1^η Διδακτική Ώρα (8.45 – 9.15)

Χρόνος	Συμπεριφορές	Σύνολο
1). 8.45-8.50	Τ Τ Τ Τ Τ Τ Τ Τ Τ Τ Φ Φ Φ Φ Φ Φ Φ Φ Γκ Γκ Γκ Γκ Γκ Γκ Γκ	
2). 8.50-8.55	Τ Τ Τ Τ Τ Τ Τ Τ Τ Τ Φ Φ Φ Φ Φ Φ Φ Φ Γκ Γκ Γκ Γκ Γκ Γκ Γκ	
3). 8.55-9.00	Τ Τ Τ Τ Τ Τ Τ Τ Τ Τ Φ Φ Φ Φ Φ Φ Φ Φ Γκ Γκ Γκ Γκ Γκ Γκ Γκ	
4). 9.00-9.05	Τ Τ Τ Τ Τ Τ Τ Τ Τ Τ Φ Φ Φ Φ Φ Φ Φ Φ Γκ Γκ Γκ Γκ Γκ Γκ Γκ	
5). 9.05-9.10	Τ Τ Τ Τ Τ Τ Τ Τ Τ Τ Φ Φ Φ Φ Φ Φ Φ Φ Γκ Γκ Γκ Γκ Γκ Γκ Γκ	
6). 9.10-9.15	Τ Τ Τ Τ Τ Τ Τ Τ Τ Τ Φ Φ Φ Φ Φ Φ Φ Φ Γκ Γκ Γκ Γκ Γκ Γκ Γκ	
Σύνολο	Τραγούδι Φιλί Γέρνει την καρέκλα	

Ενδεικτικό ημερήσιο φύλλο καταγραφής απαντήσεων

ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΦΥΛΛΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ

Όνοματεπώνυμο :

Ημερομηνία :

	1 ^η + 2 ^η ώρα	1 ^ο διάλειμμα	3 ^η ώρα	2 ^ο διάλειμμα	4 ^η ώρα	3 ^ο διάλειμμα	5 ^η ώρα
1 ^η Κοινωνική Ιστορία	«Ποτέ μπορώ να τραγουδήσω μέσα στην τάξη;»						
Ερώτηση 1η	1 2 3 4		1 2 3 4		1 2 3 4		1 2 3 4
Ερώτηση 2η	1 2 3 4		1 2 3 4		1 2 3 4		1 2 3 4
Ερώτηση 3η	1 2 3 4		1 2 3 4		1 2 3 4		1 2 3 4
Ερώτηση 4η	1 2 3 4		1 2 3 4		1 2 3 4		1 2 3 4
2 ^η Κοινωνική Ιστορία	«Πώς να κάθομαι στην καρέκλα μου;»						
Ερώτηση 1η	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		1 2 3 4		1 2 3 4
Ερώτηση 2η	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		1 2 3 4		1 2 3 4
Ερώτηση 3η	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		1 2 3 4		1 2 3 4
Ερώτηση 4η	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		1 2 3 4		1 2 3 4
3 ^η Κοινωνική Ιστορία	«Πότε μπορώ να φιλήσω μια φίλη;»						
Ερώτηση 1 ^η	1 2 3 4		1 2 3 4		1 2 3 4		1 2 3 4
Ερώτηση 2η	1 2 3 4		1 2 3 4		1 2 3 4		1 2 3 4
Ερώτηση 3η	1 2 3 4		1 2 3 4		1 2 3 4		1 2 3 4
Ερώτηση 4η	1 2 3 4		1 2 3 4		1 2 3 4		1 2 3 4



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Τηλ.: 24210 06300 - 1



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000072183