



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ**



**ΤΜΗΜΑ ΝΗΣΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΤΡΟΠΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ  
ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΑΦ**

**SOCIAL SKILLS OF PEOPLE ON THE AUTISM SPECTRUM DISORDER  
IN EDUCATION**

**ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΦΡΑΝΤΖΗ**

**ΑΕΜ: 3408**

**ΕΠΟΠΤΗΣ: ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΑΛΕΥΡΙΑΔΟΥ,  
ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ**

**Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: ΤΡΥΦΩΝ ΜΑΥΡΟΠΑΛΙΑΣ,  
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ**

**ΦΛΩΡΙΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2020**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη .....	4
<b>Abstract</b> .....	4
<b>Εισαγωγή</b> .....	5
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : ΑΥΤΙΣΜΟΣ</b> .....	6
1.1. Ορισμός .....	6
1.2. Συχνότητα και χρόνος εμφάνισης.....	7
1.3. Σύνδρομο Rett.....	8
1.4. Σύνδρομο Asperger .....	8
1.5. Χαρακτηριστικά διαταραχών αυτιστικού φάσματος .....	9
1.5.1. Ελλείμματα στην κοινωνικότητα (συμπεριφορά και παιχνίδι).....	9
1.5.2. Ελλείμματα στην επικοινωνία .....	10
1.5.3. Αντιδράσεις σε αισθητηριακά ερεθίσματα και προβλήματα συμπεριφοράς	11
1.6. Αιτιολογία ΔΑΦ.....	12
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> : ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ</b> .....	15
2. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις .....	15
2.1. Θεωρία της κοινωνικής μάθησης.....	16
2.1.1. Καθοδήγηση από συμμαθητές τυπικής ανάπτυξης.....	17
2.2. TEACCH .....	17
2.3. Κοινωνικές Ιστορίες.....	18
2.4. Εντατική συμπεριφορική πρώιμη παρέμβαση.....	19
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> : ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ</b> .....	21
3. Έρευνες για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων .....	21
3.1. Ομότιμοι συνομήλικες .....	22
3.2. Παιχνίδι ρόλων .....	23
3.3. Θεατρικό παιχνίδι .....	23
3.3.1. Κοινωνιοδραματικά σενάρια .....	25
3.4. Μέθοδος KONTAKT .....	25
3.5. Μέθοδος μοντελοποίησης .....	27
3.6. Κοινωνικές ιστορίες με τη χρήση βίντεο .....	31
3.7. Καθοδήγηση από συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης .....	32
3.8. Μοντέλο βοήθειας έναν προς έναν .....	33

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....</b>	<b>34</b>
<b>ΕΠΙΛΟΓΟΣ .....</b>	<b>37</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>38</b>

## **Περίληψη**

Οι κοινωνικές δεξιότητες, ως η ικανότητα των ανθρώπων να συμπεριφέρονται με συγκεκριμένο και αποδεκτό από το κοινωνικό περιβάλλον τρόπο, θεωρούνται μία από τις πιο σημαντικές πτυχές της ανθρώπινης ζωής και ως αποτέλεσμα η έλλειψή τους την επηρεάζει αρνητικά. Τα παιδιά με ΔΑΦ λόγω ελλειμμάτων στις κοινωνικές δεξιότητες και στην κοινωνική αλληλεπίδραση, χρειάζονται παρεμβάσεις, προκειμένου να διδαχθούν κοινωνικές δεξιότητες και να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνική ζωή. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην ανάδειξη τρόπων ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, προκειμένου να βελτιωθεί η κοινωνική τους αλληλεπίδραση, να αποφύγουν την κοινωνική απομόνωση και να φτάσουν σε υψηλό επίπεδο λειτουργικότητας.

## **Abstract**

Social skills, as the ability of people to behave in a specific and socially acceptable way, are considered one of the most important aspects of human life and as a result their lack affects it negatively. Children with autism spectrum disorder, due to deficits in social skills and social interaction, need interventions in order to be taught social skills and to be able to integrate smoothly into social life. The present dissertation focuses on highlighting ways to develop social skills in students with autism spectrum disorder, in order to improve their social interaction, avoid social isolation and reach a high level of functionality.

## Εισαγωγή

Πριν από λίγα χρόνια, οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος αποτελούσαν μια εξαιρετικά δυσμενής κατάσταση για τα παιδιά με αυτισμό και τις οικογένειές τους, καθώς τα παιδιά στο φάσμα θεωρούνταν ότι δεν επιδέχονταν θεραπευτικής αντιμετώπισης και βελτίωσης (Heward, 2011). Τα τελευταία χρόνια, όμως, τα δεδομένα έχουν διαφοροποιηθεί. Η υποστηρικτική θεραπεία και εκπαίδευση των παιδιών που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα όχι μόνο πραγματοποιείται αλλά και σημειώνει σημαντική πρόοδο. Έρευνες αποκαλύπτουν ότι η συμμετοχή τους σε προγράμματα παρέμβασης και θεραπείας μπορεί να είναι παράγοντας τροποποίησης, γιατί είναι δυνατόν να βελτιώσει το πηλίκο ευφυΐας τους - ώστε από την κατηγορία της σοβαρής νοητικής στέρησης να περάσουν, για παράδειγμα σε αυτή της μέτριας - επίσης μπορεί να προάγει τη γλωσσική τους επικοινωνία, βοηθώντας τα να χρησιμοποιούν τη γλώσσα λειτουργικά και κυρίως να συμβάλλει στη βελτίωση των κοινωνικών του σχέσεων. Ιδιαίτερη σημασία έχει η παρέμβαση να ξεκινά από την προσχολική ηλικία, διότι τα οφέλη είναι περισσότερα και διαρκούν σε βάθος χρόνου, όπως αποδεικνύουν έρευνες (Volkmar et al, 2014; Marchi, 2015; Bohlander, Orlich & Varley, 2012).

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας πτυχιακής εργασίας παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο του Αυτισμού. Ο αναγνώστης πληροφορείται για σημαντικά στοιχεία της διαταραχής του αυτιστικού φάσματος. Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται μια αρκετά εκτενής ανάλυση εκπαιδευτικών προσεγγίσεων με στόχο την ενίσχυση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών με αυτισμό. Στο σκέλος της εργασίας που αφορά την έρευνα, γίνεται μια βιβλιογραφική προσέγγιση μεθόδων για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, σε άτομα στο φάσμα του αυτισμού. Στο τέλος, γίνεται μια έκθεση των συμπερασμάτων που προκύπτουν από τις έρευνες που μελετήθηκαν για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με την συγκεκριμένη διαταραχή.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : ΑΥΤΙΣΜΟΣ

### 1.1. Ορισμός

Ως διαταραχές του αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία ορίζονται οι δυσκολίες που εμφανίζουν παιδιά και ενήλικες στις κοινωνικές δεξιότητες και στην επικοινωνία και οποίες δε συνιστούν εκδηλώσεις μιας γενικευμένης καθυστέρησης (Τσιάντης, 2001). Οι διαταραχές αυτές ονομάζονται από πολλούς απλά ως αυτισμός, όμως στην πραγματικότητα ο όρος ΔΑΦ είναι περισσότερο ευρύς, καθώς περιλαμβάνει μεγάλο εύρος δυσκολιών. Ο τυπικός αυτισμός ή σύνδρομο Kanner μπορεί να οριστεί ως ένα νευρο- συμπεριφορικό σύνδρομο που διέπεται από ποιοτικά ελλείμματα όσον αφορά στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία. Πρόκειται, όμως, για μια από τις πιο συχνές παθήσεις της κατηγορίας διαταραχών του αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) στις οποίες περιλαμβάνονται επίσης το σύνδρομο Asperger, που είναι αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας, το σύνδρομο Rett και η παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή (Heward, 2011; Νότας, 2005). Γίνεται, συνεπώς κατανοητό, ότι τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού δεν είναι μια ομοιογενής ομάδα, αλλά εμφανίζουν διαφορές σε επίπεδο λειτουργικότητας και δεξιοτήτων. Ενώ και η ηλικία συνιστά παράγοντα διαφοροποίησης όσον αφορά για παράδειγμα στις κοινωνικές δεξιότητες (Bohlander, Orlich & Varley, 2012).

Θεωρείται από το 1990 κατηγορία αναπηρίας, σύμφωνα με τον κατάλογο του νόμου IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) και τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού έχουν δικαίωμα να λαμβάνουν ειδική εκπαίδευση (Wenar & Kerig, 2000; Eggen & Kauchak, 2017). Όταν τα παιδιά με ΔΑΦ δε διαθέτουν δεξιότητες που να τα επιτρέπει να ωφελούνται από τις τάξεις γενικής εκπαίδευσης, οδηγούνται στην παλινδρόμηση, γι' αυτό σε αυτές τις περιπτώσεις η διδασκαλία είναι καλό να πραγματοποιείται είτε σε μια ειδική τάξη είτε σε κάποιο τμήμα ένταξης, όπου είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί εντατική, εξειδικευμένη και εστιασμένη εκπαίδευση. Στην περίπτωση της επιλογής της τάξης ένταξης είναι σημαντικό να παρέχονται συμπληρωματικά μαθήματα, ώστε οι μαθητές με ΔΑΦ να αποκτήσουν ή να διευρύνουν τις γλωσσικές και κοινωνικές τους δεξιότητες και να εξασκηθούν σε αυτές, ώστε η φοίτηση σε μια τάξη γενικής εκπαίδευσης να είναι εφικτή στο μέλλον (Heward, 2011). Κάποια παιδιά που ανήκουν στο φάσμα εντάσσονται, βέβαια, στις τυπικές τάξεις και επειδή οι συμπεριφορές τους τα κάνει να μοιάζουν εντελώς διαφορετικά από τους συμμαθητές τους, πέφτουν συχνά θύματα κοροϊδίας και χλευασμού. Το ζητούμενο συνεπώς που προκύπτει είναι οι εκπαιδευτικοί να

προστατεύσουν τα παιδιά με αυτισμό και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση κλίματος αποδοχής και κατανόησης στην τάξη, δεδομένου ότι ωφελούνται από την παρουσία των συμμαθητών τους τυπικής ανάπτυξης (Eggen & Kauchak, 2017). Σε κάθε περίπτωση πάντως και ανεξαρτήτως του πλαισίου της εκπαίδευσής των παιδιών με ΔΑΦ είναι σημαντικό να παρίστανται μαζί τους στις σχολικές τάξεις παιδιά τυπικής ανάπτυξης, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητές, βοηθώντας τα παράλληλα με τον εκπαιδευτικό και ίσως περισσότερο άμεσα να κατακτήσουν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (Heward, 2011).

## 1.2. Συχνότητα και χρόνος εμφάνισης

Οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος φαίνεται να σημειώνουν αύξηση τα τελευταία χρόνια, δεδομένου ότι από 1-5 στις 10.000 παιδιών το ποσοστό ανέβηκε σε 16 στις 10.000 (Τσιάντης, 2001) και κατ' άλλους η συχνότητα βρίσκεται μεταξύ 6,6 και 13,6 ανά 10.000 παιδιά (Wenar & Kerig, 2000). Αρκετοί ερευνητές θεωρούν ότι πρόκειται για την «ταχύτερα αυξανόμενη αναπτυξιακή διαταραχή» (Eggen & Kauchak, 2017, p.234). Στην πραγματικότητα, όμως η αύξηση των ποσοστών, δεν αποτυπώνει αυξημένη συχνότητα σήμερα συγκριτικά με το παρελθόν. Η αύξηση οφείλεται για την ακρίβεια στα ευρύτερα κριτήρια διάγνωσης που χρησιμοποιούνται τις τελευταίες δεκαετίες και στη μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση των οικογενειών και των ειδικών – παιδαγωγών και θεραπευτών (Bohlander, Orlich & Varley, 2012). Οι ερευνητές, μάλιστα, πιστεύουν πως αν τα διαγνωστικά όρια διευρυνθούν, υπάρχει σοβαρή πιθανότητα το ποσοστό να εκτοξευθεί σε 60 παιδιά στις 10.000 (Τσιάντης, 2001).

Ο χρόνος εμφάνισης εντοπίζεται στους πρώτους 30 μήνες της ζωής του παιδιού, εκτρέποντας την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη του (Wenar & Kerig, 2000). Σύμφωνα με έρευνες οι γονείς αρχίζουν να αναγνωρίζουν την παρέκκλιση από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης κατά μέσο όρο στην ηλικία των 15 μηνών (Heward, 2011). Σε κάποιες περιπτώσεις, όμως, τα συμπτώματα της αυτιστικής διαταραχής κάνουν την εμφάνισή τους έπειτα από ένα διάστημα 30 – 36 μηνών φυσιολογικής ανάπτυξης (Τσιάντης, 2001). Ο αυτισμός αφορά περισσότερο συχνά σε αγόρια αντί για κορίτσια και συγκεκριμένα τρεις με τέσσερις φορές πιο συχνά, ενώ η διάγνωσή του δε συνδέεται με κοινωνικά κριτήρια, όπως η κοινωνική τάξη (Wenar & Kerig, 2000). Μπορεί να συνυπάρχει με οργανικές εγκεφαλικές βλάβες, σοβαρές ή πιο ήπιες, όπως ψυχοκινητικές επιληπτικές κρίσεις για το 1/3 των ατόμων που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού (Wenar & Kerig, 2000). Συγκεκριμένα, συχνά παράλληλα με τις διαταραχές του αυτισμού συνυπάρχει κάποιου βαθμού νοητική στέρηση ή και οργανικές καταστάσεις, όπως η οξώδης σκλήρυνση, το εύθραυστο X κ.α. (Τσιάντης, 2001).

### **1.3. Σύνδρομο Rett**

Εμφανίζεται σε συντριπτική πλειοψηφία στα κορίτσια σε αναλογία 1: 10.000. Πρόκειται για ένα εξελικτικής νευρολογικής φύσης σύνδρομο που οφείλεται σε μετάλλαξη του χρωμοσώματος X και προϋπάρχει από τη γέννηση, εμφανίζεται, όμως, μετά τον πρώτο χρόνο της ζωής ενός κοριτσιού που αναπτύσσεται μέχρι τότε κανονικά. Στη συνέχεια το παιδί με το σύνδρομο Rett εμφανίζει κινητικές, αισθητηριακές και νοητικές δυσκολίες σε επίπεδο σοβαρής νοητικής υστέρησης, στερεοτυπίες, γλωσσική και επικοινωνιακή στασιμότητα (Βωνιάτη και Χαραλάμπους, 2018). Η διαφορά με τον τυπικό αυτισμό είναι ότι τα παιδιά με το εν λόγω σύνδρομο επιθυμούν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες εκπαιδευτικού, κοινωνικού και ψυχαγωγικού χαρακτήρα (Τσιάντης, 2001).

### **1.4. Σύνδρομο Asperger**

Η συχνότητα εμφάνισης του συνδρόμου είναι 2 : 10.000 παιδιά. Πρόκειται για μια διαταραχή που χαρακτηρίζεται από απουσία ενσυναίσθησης και αμοιβαιότητας με άλλους, περιορισμένη ικανότητα για σύναψη κοινωνικών σχέσεων, άρα φτωχή κοινωνική αλληλεπίδραση, περιορισμένο στερεοτυπικό παιχνίδι, επαναλαμβανόμενο ρεπερτόριο ενδιαφερόντων, καθώς και ανάγκη για ρουτίνα και ομοιομορφία, στοιχεία που κάνουν το σύνδρομο να προσομοιάζει με τον τυπικό αυτισμό. Όσον αφορά στη διαφοροποίηση του συνδρόμου από τον τυπικό αυτισμό, έγκειται στην παρουσία ακόμη και άπταιστης γλώσσας, στην κατοχή καλής γραμματικής, καθώς και στην απουσία καθυστέρησης τόσο στη γλωσσική όσο και στη γνωστική ανάπτυξη. Η ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών με το σύνδρομο Asperger είναι συνήθως καλή. Ορισμένα από αυτά τα παιδιά αριστεύουν σε τομείς, όπως τα μαθηματικά, η μουσική και η τέχνη, ενώ εμφανίζουν εξαιρετικές μνημονικές ικανότητες, άλλα παιδιά όμως παρουσιάζουν ελλείμματα στην άρθρωση και έχουν περίεργο ρυθμό ομιλίας. Η εξέλιξη των παιδιών με το σύνδρομο Asperger δεν είναι ίδια. Κάποια παραμένουν λειτουργικά και άλλα έχουν την ανάγκη προστασίας και φροντίδας (Kolb & Whishaw, 2018; Τσιάντης, 2001; Hill & Frith 2003).



## **1.5. Χαρακτηριστικά διαταραχών αυτιστικού φάσματος**

Τρία είναι τα βασικά χαρακτηριστικά των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος: α) η αδυναμία ανάπτυξης σχέσεων με τους ανθρώπους και η συνακόλουθη κοινωνική απομόνωση (κοινωνικά ελλείμματα), β) η παθολογική ανάγκη για ομοιότητα και γ) η μη επικοινωνιακή ομιλία ή αλαλία (η δεύτερη για το 50% των παιδιών με αυτισμό) (Wenar & Kerig, 2000).

### **1.5.1. Ελλείμματα στην κοινωνικότητα (συμπεριφορά και παιχνίδι)**

Τα παιδιά με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος εμφανίζουν ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση που εκδηλώνονται με πολλές και διαφορετικές μορφές, εφόσον το εύρος των ατομικών διαφορών είναι μεγάλο. (Wilmshurst, 2011; Wenar & Kerig, 2000). Τα ελλείμματα αυτά οφείλονται στο γεγονός ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να κατανοήσουν τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων και να συνάψουν δεσμούς προσκόλλησης και σχέσεις (Heward, 2011). Αυτή η αδυναμία των παιδιών με ΔΑΦ στην επικοινωνία με τους άλλους σε συνδυασμό με τη μειωμένη εκφραστικότητά τους δυσχεραίνει την αλληλεπίδραση και του κοινωνικού περιβάλλοντος μαζί τους (Wenar & Kerig, 2000). Τα πιο συχνά προβλήματα όσον αφορά στην κοινωνική αλληλεπίδραση είναι αυτά που εντοπίζονται στη μη λεκτική συμπεριφορά, όπως απουσία βλεμματικής επαφής και από κοινού εστίασης προσοχής, απουσία κατάλληλων κοινωνικών χειρονομιών (για παράδειγμα να δείξουν κάποιο αντικείμενο στους άλλους, να χαιρετήσουν κ.α.), στάσεων σώματος και εκφράσεων προσώπου, αδυναμία ανάπτυξης σχέσεων με συνομηλίκους και έλλειψη εκδήλωσης αυθόρμητης επιθυμίας για συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες (Wenar & Kerig, 2000). Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα μπορεί να φαίνεται συχνά ότι αλληλεπιδρούν με έναν ενήλικα, στην πραγματικότητα, όμως, τον χρησιμοποιούν, για να επιτύχουν έναν σκοπό (Heward, 2011). Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι είναι ενεργοποιημένα τμήματα του εγκεφάλου τους που συνδέονται με την επεξεργασία πληροφοριών και όχι με ανθρώπους, γι' αυτό και αν και εμπλέκουν πρόσωπα, τα χρησιμοποιούν ως αντικείμενα και δεν επιδεικνύουν καμία συναισθηματική ή κοινωνική αμοιβαιότητα (Wilmshurst, 2011).

Χαρακτηριστική του φάσματος του αυτισμού είναι και η επιμονή του ατόμου για ομοιότητα, σταθερότητα και επανάληψη που εκδηλώνεται με ακαμψία στη συμπεριφορά και με πανικό και έντονη οργή σε περίπτωση που το περιβάλλον αλλάζει (για παράδειγμα όταν μετακινείται η καρέκλα του ή κάποιο άλλο αντικείμενο σε διαφορετικό σημείο της τάξης, εφόσον το παιδί στο φάσμα επιμένει να

παραμένουν τα πράγματα στην ίδια θέση διαρκώς). Άκαμπτη είναι και η εμμονή των ατόμων που ανήκουν στο φάσμα για συγκεκριμένες ρουτίνες ή τελετουργίες. Συχνά φτερουγίζουν τα χέρια τους, κινούν το σώμα τους, περπατούν στις μύτες των ποδιών τους, όταν κάθονται, ανοιγοκλείνουν αντικείμενα, κοιτούν με τις ώρες τις χούφτες τους κ.α. Συχνά είναι προσκολλημένοι σε διάφορα αντικείμενα. (Wilmshurst, 2011; Wenar & Kerig, 2000; Heward, 2011; Τσιάντης, 2001 ).

Επιπλέον, η έλλειψη ενδιαφέροντος για το συμβολικό παιχνίδι ή το παιχνίδι μίμησης και η εμμονική ενασχόληση με κάτι ή με μέρη αντικειμένων αποτελούν μοτίβα συμπεριφοράς παιδιών με αυτισμό. (Wilmshurst, 2011; Wenar & Kerig, 2000). Η έλλειψη ενδιαφέροντος για το παιχνίδι με άλλους (κοινωνικό παιχνίδι) συνοδεύεται από την αδυναμία του να κατανοήσει και να ακολουθήσει κοινωνικούς κανόνες (Τσιάντης, 2001).

Οι μαθητές με αυτισμό στην πρώτη παιδική ηλικία είναι απόμακροι από τους άλλους και δεν ενδιαφέρονται να αποκτήσουν φίλους, όσο μεγαλώνουν σε ηλικία όμως και φτάνουν στην περίοδο της εφηβείας, εκδηλώνουν κοινωνικό ενδιαφέρον για τους συμμαθητές τους και επιθυμούν να έρθουν σε επαφή με συνομηλίκους. Επειδή, όμως, εμφανίζουν δυσκολίες στην κατανόηση των κοινωνικών κανόνων αδυνατούν να το πραγματοποιήσουν. Έτσι, οι κοινωνικές τους δεξιότητες παραμένουν ελλιπείς (Wilmshurst, 2011). Η κοινωνική τους επικοινωνία υπονομεύεται από την αδυναμία τους να κατανοήσουν τη νοητική κατάσταση στην οποία τελούν οι άλλοι (Wilmshurst, 2011).

### **1.5.2. Ελλείμματα στην επικοινωνία**

Όσον αφορά στις βλάβες στην επικοινωνία, αφορούν είτε στην έλλειψη ομιλούμενης γλώσσας είτε σε περίπτωση που υπάρχει ομιλία, στην έλλειψη πρωτοβουλίας για πραγματοποίηση ή και για διατήρηση συζήτησης (Wilmshurst, 2011). Οι έρευνες υπολογίζουν ότι περίπου τα μισά διαγνωσμένα παιδιά με ΔΑΦ δε μιλούν ή σπάνια εκφέρουν κάποιους απλούς ήχους (Heward, 2011). Σε περίπτωση μάλιστα που ο προφορικός λόγος απουσιάζει εντελώς, τα παιδιά με αυτισμό δεν προσπαθούν να αναπληρώσουν την επικοινωνία με άλλες εναλλακτικές μορφές, όπως είναι οι χειρονομίες (Wenar & Kerig, 2000). Σε περίπτωση που τα παιδιά με ΔΑΦ μιλούν, εμφανίζουν στερεοτυπική επαναληπτική χρήση της γλώσσας που παραπέμπει σε ρομποτική ομιλία και ηχολαλία - δηλαδή η ακριβής επανάληψη λέξεων ή φράσεων που άλλοι χρησιμοποιούν χωρίς να προσπαθούν να κατανοήσουν τη σημασία τους (Wilmshurst, 2011; Wenar & Kerig, 2000). Η ηχολαλία δεν περιορίζεται μόνο στην επανάληψη μιας λέξης ή φράσης που μόλις το παιδί με αυτισμό ακούει από κάποιον, αλλά μπορεί να πρόκειται για καθυστερημένη ομιλία και να αφορά σε μια φράση που άκουσε χρόνια πριν (Τσιάντης, 2001). Επιπλέον, ίδιο χαρακτηριστικό της ομιλίας

τους που επιβεβαιώνει τη γλωσσική τους ανεπάρκεια είναι η χρήση του γ προσώπου αντί των προσωπικών αντωνυμιών (για παράδειγμα αναφέρεται στον εαυτό του με το όνομά του «Ο Γιώργος θέλει να βγει έξω») είναι χαρακτηριστικά γνωρίσματα της γλώσσας τους (Wilmshurst, 2011; Wenar & Kerig, 2000). Ειδικά η αδυναμία χρήσης της προσωπικής αντωνυμίας, όταν αναφέρεται στο πρόσωπό του, αποδεικνύει ότι τα παιδιά με αυτισμό αδυνατούν να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους και την προσωπική τους ταυτότητα (Τσιάντης, 2001). Συχνό είναι ακόμη το φαινόμενο τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού να κάνουν χρήση φράσεων και ολόκληρων προτάσεων που δε σχετίζονται με τη δραστηριότητα με την οποία εμπλέκονται κάθε φορά (Wilmshurst, 2011). Δεν απουσιάζουν, όμως και οι περιπτώσεις παιδιών του φάσματος που κατέχουν εντυπωσιακό και πομπώδες λεξιλόγιο. Σε αυτή την περίπτωση, βέβαια, δεν είναι σε θέση να το χρησιμοποιήσουν συνήθως κατάλληλα, προκειμένου να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά, γεγονός που δεν οφείλεται στο ότι δυσκολεύονται να επεξεργαστούν αφηρημένες έννοιες και να κατανοήσουν χιουμοριστικές εκφράσεις, αλλά στο ότι δεν είναι αυτός ο στόχος τους, δηλαδή η επικοινωνία (Heward, 2011; Νότας, 2005). Σε κάθε περίπτωση όσον αφορά στη γλώσσα, οι ειδικοί υποστηρίζουν ότι αν ένα παιδί με αυτισμό δεν εμφανίσει ομιλία μέχρι την ηλικία των πέντε ετών, αυτό είναι δύσκολο να συμβεί αργότερα (Τσιάντης, 2001).

### **1.5.3. Αντιδράσεις σε αισθητηριακά ερεθίσματα και προβλήματα συμπεριφοράς**

Μεγάλος αριθμός παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού είναι υπερευαίσθητα σε αισθητηριακά ερεθίσματα και αντιδρούν με ασυνήθιστους τρόπους, όπως πανικό ή υπερβολικό ενθουσιασμό. Έτσι, για παράδειγμα μπορεί να τους προκαλούν δυσφορία το άγγιγμα, η υφή και η γεύση κάποιων τροφών, οι μυρωδιές ακόμη και οι ήχοι. Άλλα είναι υποευαίσθητα σε κάποια ερεθίσματα και επιδεικνύουν αδιαφορία γι' αυτά (Ashburner et all, 2014). Και στις δύο περιπτώσεις - υπερευαίσθησία και υποευαίσθησία – επιδιώκουν είτε να ηρεμήσουν την υπερευαίσθησία τους είτε να διεγείρουν την υποευαίσθησία τους, με αποτέλεσμα να κινούνται μπρος – πίσω, να αναζητούν την επαφή μέσω αγγίγματος με άλλους ανθρώπους ή αντικείμενα, να εστιάζουν σε σωματικές αισθήσεις ή να καταφεύγουν σε άλλες αισθητηριακές αναζητήσεις (Μαντζίκος, 2016). Συχνά επιδεικνύουν αντοχή στον πόνο, στο κρύο και τη ζέστη (Νότας, 2005).

Άμεσα συνδεδεμένα με τα αισθητηριακά θέματα είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς. Οι μαθητές που ανήκουν στο φάσμα συχνά καταφεύγουν στην εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών είτε προς τους άλλους με τη μορφή της επιθετικότητας είτε προς τον εαυτό τους με τη μορφή του αυτοτραυματισμού λόγω της αισθητηριακής υπερφόρτωσης (Μαντζίκος, 2016; Heward, 2011).

## 1.6. Αιτιολογία ΔΑΦ

Η ακριβής αιτιολογία του αυτιστικού φάσματος είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με ακρίβεια, ωστόσο μπορεί να ανιχνευθεί σε περιβαλλοντικούς και βιολογικούς παράγοντες. Πολλές έρευνες συγκλίνουν στο ότι έχει νευρολογική βάση στον εγκέφαλο, καθώς παρατηρήθηκε μειωμένο μέγεθος νευρικών κυττάρων και αλλοιώσεις και εγκεφαλικές ανωμαλίες στα παιδιά στο αυτιστικό φάσμα και ότι οι γενετικές αιτίες ευθύνονται σε μεγάλο ποσοστό (Hill & Frith 2003). Εκτός από τις αιτίες βιολογικού χαρακτήρα που μπορούν να αφορούν σε γονιδιακές διαταραχές, υπάρχει περίπτωση και να είναι ιογενείς είτε πριν τη γέννηση είτε τα δύο πρώτα χρόνια της ζωής, όπως για παράδειγμα ο ιός ερυθράς το πρώτο τρίμηνο της εγκυμοσύνης, ή η παρωτίτιδα, όπως επίσης έχει ενοχοποιηθεί ο εμβολιασμός των παιδιών (Kolb & Whishaw, 2018). Στις ψυχογενείς αιτίες εντάσσεται η θεωρία του νου (theory of mind), ενώ ως άλλες αιτίες εξετάζονται οι θεωρίες της διαταραχής των εκτελεστικών λειτουργιών, οι θεωρίες της κεντρικής συνοχής και οι θεωρίες της αναγνώρισης προσώπων, οι παραπάνω θεωρίες επιχειρούν να ερμηνεύσουν τα γνωστικά χαρακτηριστικά και τις δυσκολίες των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού (Τσιάντης, 2001).

Από τις πιο αποδεκτές στην επιστημονική κοινότητα θεωρίες σχετικά με την ερμηνεία των ΔΑΦ είναι η «θεωρία του νου». Σύμφωνα με αυτή, τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού έχουν ελλείμματα στο νευρολογικό εξοπλισμό τους και δε διαθέτουν αναπαραστάσεις σχετικά με αυτά που αισθάνονται, επιθυμούν, φαντάζονται ή σκέφτονται άλλα πρόσωπα (Boethious, Hallerfors, Horne & Tischler, 2005). Αδυνατούν να κατανοήσουν τις σκέψεις, τις πεποιθήσεις, τις επιθυμίες και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, γεγονός που τα εμποδίζει να προσαρμόσουν ανάλογα την επικοινωνία και να αλληλεπιδράσουν. Αυτή η αδυναμία οφείλεται κατά τους ερευνητές που υποστηρίζουν τη θεωρία του νου, στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά με αυτισμό κατανοούν το περιεχόμενο και τη λειτουργία του νοητικού κόσμου (Wenar & Kerig, 2000). Συγκεκριμένα, τα παιδιά και οι ενήλικες με αυτισμό δεν μπορούν να κατανοήσουν την προσποίηση, την ειρωνεία και τη μεταφορική γλώσσα (Hill & Frith 2003). Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα της θεωρίας του νου που αναδεικνύει τη δυσκολία των παιδιών να κατανοήσουν τη νοητική ζωή των άλλων και να αλληλεπιδράσουν, είναι ο τρόμος που κατέκλυσε ένα κορίτσι με αυτισμό, όταν η νοσοκόμα της ζήτησε το χέρι της. Επειδή η σκέψη τους έχει την τάση να κυριολεκτεί, πίστεψε ότι η νοσοκόμα ήθελε όντως το χέρι της (Wenar & Kerig, 2000).

Η «θεωρία της κεντρικής συνοχής» σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να επεξεργάζεται τις πληροφορίες που δέχεται, ώστε να κατανοεί τις καταστάσεις, τα δεδομένα και τα γεγονότα στο πλαίσιο που συμβαίνουν και όχι μονοδιάστατα και έτσι

να προσαρμόζεται επιτυχώς σε αυτές. Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού έχουν ελλείμματα προσαρμοστικότητας και γνωστικών λειτουργιών. Αδυνατούν να κατανοήσουν το συλλογικό νόημα όλων όσων συμβαίνουν, δεδομένου ότι εστιάζουν σε λεπτομέρειες αποσπασματικές και ασήμαντες, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να διαμορφώσουν μια συλλογική εικόνα της πραγματικότητας. Κατ' επέκταση δεν κατανοούν τις κοινωνικές καταστάσεις και δεν είναι προσαρμοστικοί σε αυτές. Έτσι, ενώ είναι σε θέση να συγκρατούν συγκεκριμένες λεπτομέρειες από μια ιστορία, χάνουν την ουσία και το κεντρικό της νόημα (Hill & Frith 2003).

Η θεωρία της «διαταραχής των εκτελεστικών λειτουργιών» που τα τελευταία χρόνια κερδίζει διαρκώς έδαφος, εξηγεί προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά με ΔΑΦ, όπως η ακαμψία και η επιμονή στην ομοιότητα και τη ρουτίνα, οι οποίες αποδίδονται σε ελλείμματα ή ανωμαλίες στους μετωπικούς λοβούς του εγκεφάλου. Τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάληψη νέων έργων και στον σχεδιασμό και συνήθως αδυνατούν να παρακολουθήσουν και να ελέγξουν μια πορεία εργασιών. Εκτός από τις παραπάνω δυσλειτουργίες, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μνήμη εργασίας, στην αναστολή των παρορμήσεων, στην πρωτοβουλία και στην ευελιξία. Η έλλειψη ευελιξίας και η δυσκολία χρήσης στρατηγικών για την επίτευξη στόχων εξηγούν την αδυναμία να ελέγξουν τον παρορμητισμό τους. Αν ενισχυθούν οι παραπάνω λειτουργίες το παιδί με ΔΑΦ θα μπορεί να ελέγχει τον παρορμητισμό του, θα διαθέτει περισσότερη ευελιξία και θα ανακαλύπτει λύσεις στα προβλήματά του (Boethius, Hallerfors, Horne & Tischler, 2005).

Ο Houzel αντιτίθεται στο μοντέλο των Leslie & Frith που αφορά στη θεωρία του νου, η οποία υποστηρίζει πως τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού δεν έχουν ενσυναίσθηση και δεν έχουν την ικανότητα να εκφραστούν και να αντιδρούν με συγκινησιακό τρόπο και να επικοινωνήσουν με τον κοινωνικό τους κύκλο. Θεωρεί αντίθετα ότι τα παιδιά με αυτισμό διαθέτουν έντονα συναισθήματα τα οποία αδυνατούν να ελέγξουν λόγω της έντασής τους και να τα μοιραστούν με τους άλλους με κατανοητό για τους δεύτερους τρόπο. Υποστηρίζει πως τα αυτιστικά παιδιά έχουν ελλείμματα στην κοινωνικότητα και την επικοινωνία, γιατί τελούν σε κατάσταση άμυνας. Ειδικότερα, πιστεύει πως τα παιδιά στο φάσμα νιώθουν ότι απειλούνται από ψυχική αποδιοργάνωση στις διαπροσωπικές σχέσεις, γι' αυτό εκείνα επιλέγουν να αποφεύγουν κάθε απειλητικό κίνδυνο που τους προκαλεί άγχος και διεγείρει τα συναισθήματά τους με το να αποφεύγουν κάθε επαφή. Έτσι, δεν επιδιώκουν τη βλεμματική επαφή και δεν επιθυμούν να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας. Προσπαθούν, συνεπώς, να αποφεύγουν κάθε κατάσταση που θα μπορούσε να ενεργοποιήσει κάποιο συναίσθημά τους. Με λίγα λόγια είναι σαν να μάχονται τα ίδια τους τα συναισθήματα. Έτσι, εξηγείται και το γεγονός ότι τα παιδιά στο φάσμα επιδιώκουν με κάθε τρόπο τη διατήρηση της ομοιότητας. Μέσω των στερεοτυπικών τους κινήσεων και των βίαιων ξεσπασμάτων τους προσπαθούν να ανακτήσουν τον έλεγχο σε κάτι που το φοβούνται και θεωρούν ότι θα τους πλημμυρίσει και δε θα μπορούν να το διαχειριστούν. Έτσι, προτείνει να επιχειρούν οι ενήλικες, γονείς, δάσκαλοι, ειδικοί να αποκωδικοποιούν τα συναισθήματα των παιδιών με αυτισμό και

να μιλούν μαζί τους με απλό και κατανοητό προς αυτά τρόπο, ώστε να ενθαρρύνονται να επικοινωνούν με τους άλλους και να μοιράζονται την ψυχική τους κατάσταση (Boethious, Hallerfors, Horne & Tischler, 2005). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει: «*Αν θέλουμε να βοηθήσουμε το παιδί να μπει στον κόσμο της επικοινωνίας, οφείλουμε να προβλέπουμε τα συναισθήματά του*» (Boethious, Hallerfors, Horne & Tischler, 2005, σ.190).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> : ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ

### 2. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Τα παιδιά με αυτιστικές διαταραχές μπορούν να δεχτούν υποστήριξη και βοήθεια μέσα από διάφορες παρεμβάσεις και θεραπείες, ώστε να βελτιώσουν τη λειτουργικότητά τους και την ποιότητα της ζωής τους. Μεταξύ αυτών συμπεριλαμβάνονται: η εκπαιδευτική – παιδαγωγική παρέμβαση, η ψυχοθεραπεία, η θεραπεία συμπεριφοράς, η συμβουλευτική και σε σπάνιες περιπτώσεις η φαρμακοθεραπεία (Τσιάντης, 2001). Όσο πιο πρώιμα ξεκινά η παρέμβαση τόσο ενισχύονται οι πιθανότητες να βελτιωθεί η αναπτυξιακή λειτουργία των παιδιών με αυτισμό και να μειωθούν οι δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές που εκδηλώνουν (Rogers & Vismara, 2008).

Οι προσεγγίσεις που έχουν χαρακτηριστεί ως οι πιο αποτελεσματικές είναι δύο. Η πρώτη επικεντρώνεται στην οργάνωση της τάξης με τρόπο που να κυριαρχούν η σταθερότητα και η ρουτίνα και στην αποτροπή των αλλαγών. Στο πλαίσιο της οργάνωσης αυτής εντάσσονται οι ξεκάθαροι κανόνες και απαιτήσεις του εκπαιδευτικού. Η δεύτερη αφορά στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων με σκοπό τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους (Eggen & Kauchak, 2017).

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη δεύτερη προσέγγιση, στην εκπαιδευτική, δηλαδή, παιδαγωγική παρέμβαση που στόχο έχει να ενισχύσει την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με αυτισμό μέσα από την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές στο φάσμα του αυτισμού δυσκολεύουν συνήθως τους εκπαιδευτικούς, καθώς οι περισσότεροι υπολείπονται τόσο ακαδημαϊκά όσο και σε κοινωνικές δεξιότητες από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. (Heward, 2011). Σε αντίθεση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, οι μαθητές με αυτισμό δε διαθέτουν ισχυρό κίνητρο για συμμετοχή στο κοινωνικό περιβάλλον, δεν ενδιαφέρονται για τους συνομηλίκους τους, δε μιμούνται και δεν επιδεικνύουν αμοιβαιότητα. Άρα, η προσπάθεια παρέμβασης πρέπει να επικεντρώνεται μεταξύ άλλων σε αυτές τις παραμέτρους (Wenar & Kerig, 2000). Η διδασκαλία που χρειάζονται προέχει να είναι προσεκτικά σχεδιασμένη και λεπτομερής και να αξιολογείται συνεχώς, ώστε να αναπροσαρμόζεται όπου και όποτε χρειάζεται. Στόχος, ασφαλώς, δεν πρέπει να είναι να διδαχθούν από τους εκπαιδευτικούς τα πάντα, αλλά εκείνες οι δεξιότητες που είναι χρήσιμες για τον κάθε μαθητή που βρίσκεται στο φάσμα εξομοιωμένα, προκειμένου να προκύψουν θετικά αποτελέσματα στην καθημερινότητά του. Ζητούμενο, επίσης είναι να επικεντρώνεται ο εκπαιδευτικός αποκλειστικά στη

διδασκαλία δεξιοτήτων και όχι στην προσπάθεια μείωσης μη επιθυμητών συμπεριφορών, καθώς στη δεύτερη αυτή περίπτωση δε θα υπάρξει κάποιο θετικό αποτέλεσμα. Η όποια παρέμβαση του εκπαιδευτικού πρέπει να εστιάζει στη διδασκαλία εναλλακτικών και κατάλληλων τρόπων ελέγχου του κόσμου τους, προκειμένου τα αυτιστικά παιδιά να καταφεύγουν σε κατάλληλες συμπεριφορές που θα αντικαταστήσουν τις αρνητικές. Προκειμένου να εξασκήσουν οι μαθητές τις δεξιότητες τους τόσο σε γλωσσικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός είτε να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες φυσικές καταστάσεις είτε να δημιουργεί τέτοιου είδους καταστάσεις. (Heward, 2011).

Για να ενισχυθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με αυτισμό μπορούν να εφαρμοστούν παρεμβάσεις με τη βοήθεια καταρτισμένων συμμαθητών, αδερφών ή και γονιών είτε στο σχολικό πλαίσιο είτε εκτός αυτού. Η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να γίνει είτε κατά μόνας είτε σε ομάδες και να συμπεριλαμβάνει εικόνες και βίντεο. Στην περίπτωση της χρήσης βίντεο, το παιδί με αυτισμό μπορεί να παρακολουθεί τον εαυτό του και άλλους συνομηλίκους/ συμμαθητές του να επιδεικνύουν συγκεκριμένες κοινωνικές δεξιότητες (για παράδειγμα χαιρετισμός) και στη συνέχεια εκείνο εξασκείται σε αυτές (Bohlander, Orlich & Varley, 2012).

## **2.1. Θεωρία της κοινωνικής μάθησης**

Οι παραπάνω παρεμβάσεις για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στηρίζονται στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Οι έρευνες αποκαλύπτουν, μάλιστα, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων (Social Skill Training) (SST) σε παιδιά με αυτισμό. Τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης που στηρίζεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στη μάθηση μέσω αυτής την ανέπτυξε ο Bandura. Βασική πτυχή στη θεωρία του Bandura είναι η διαδικασία της μίμησης, αφού, σύμφωνα με τον ερευνητή, τα παιδιά μιμούνται τις συμπεριφορές και τους τρόπους μάθησης των ενηλίκων και των κοντινών προσώπων τους, μεταξύ των οποίων και των εκπαιδευτικών και των γονέων τους (Μπασέτας, 2002). Ο Bandura, σύμφωνα με τους Kerig & Wenar (2008), προσδιόρισε τρία βασικά μοντέλα παρατήρησης για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά με ή και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτά τα μοντέλα είναι α) ένα ζωντανό μοντέλο (άνθρωπος) που επιδεικνύει μια συμπεριφορά προς μίμηση, β) ένα λεκτικό εκπαιδευτικό μοντέλο, το οποίο περιλαμβάνει περιγραφές και εξηγήσεις μιας συμπεριφοράς και γ) ένα συμβολικό μοντέλο, το οποίο περιλαμβάνει ένα σύνολο πραγματικών χαρακτήρων που εμφανίζουν συμπεριφορές σε βιβλία, ταινίες, τηλεοπτικά προγράμματα ή μέσα ενημέρωσης στον παγκόσμιο ιστό. Η αρνητική συμπεριφορά αγνοείται και η διδασκαλία επικεντρώνεται στην εκμάθηση ατομικών θετικών συμπεριφορών μέσω της θετικής ανατροφοδότησης, της παρατήρησης και του παιχνιδιού - ρόλων (Dekker et al, 2018). Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura, δηλαδή, επικεντρώνεται



στην επίδειξη σωστών συμπεριφορών και στη συμμετοχή στη μάθηση, μέσω μιας μορφοποιημένης συμπεριφοράς με κωδικοποίηση που επιτυγχάνεται με λέξεις, ετικέτες ή εικόνες. Κατά τον Bandura, τα παιδιά υιοθετούν μια συμπεριφορά όταν κατανοούν και έρχονται σε επαφή με τα αποτελέσματα που επιφέρει η συμπεριφορά και κυρίως υιοθετούν περισσότερο μια συμπεριφορά, όταν αυτή πηγάζει από ένα άτομο ιδιαίτερα σημαντικό γι αυτά, όπως είναι ο γονέας και ο εκπαιδευτικός (Τουλιάς, 2010). Σύμφωνα με τους Jacobson & Xu (2004), οι απαραίτητες προϋποθέσεις που απαιτούνται για την αποτελεσματική κοινωνική και παρατηρητική μάθηση για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως τα παιδιά με αυτισμό, με βάση τη θεωρία του Bandura περιλαμβάνουν την προσοχή, τη συμμετοχή, την αναπαραγωγή και το κίνητρο.

### **2.1.1. Καθοδήγηση από συμμαθητές τυπικής ανάπτυξης**

Από την παραπάνω θεωρία μάθησης προέκυψε μια αποτελεσματική παρέμβαση για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό που εφαρμόζεται στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία είναι η καθοδήγηση (mentoring) από συμμαθητές τυπικής ανάπτυξης, τους λεγόμενους «μέντορες», οι οποίοι εκπαιδεύονται κατάλληλα στο πώς να αλληλεπιδρούν μαζί τους και πώς να λειτουργούν ως μέσα ενθάρρυνσης, για να αναπτύξουν τα παιδιά με αυτισμό τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Για παράδειγμα ένα παιδί στο φάσμα του αυτισμού μπορεί να διδαχθεί «πώς συμπεριφέρεται ένας καλός φίλος» δια μέσου του παιχνιδιού με έναν συμμαθητή – καθοδηγητή, ακόμη και στην περίπτωση που το παιδί στο φάσμα δεν αντιδρά (Bohlander, Orlich & Varley, 2012).

## **2.2. TEACCH**

Ένα συχνά, επίσης, χρησιμοποιούμενο πρόγραμμα παρέμβασης για τη θεραπεία και την εκπαίδευση των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού με επιδίωξη την ενίσχυση της αυτονομίας τους και την πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς είναι το TEACCH. Δεν επικεντρώνεται στη διδασκαλία επιθυμητής συμπεριφοράς, όπως άλλα προγράμματα εκπαίδευσης και παρέμβασης αλλά στο πώς θα μάθει στο παιδί με αυτισμό να γνωστοποιεί τις ανάγκες του στους άλλους (Wilmschurst, 2011). Αναπτύχθηκε στα τέλη του '60 και στηρίζεται στις αρχές της φυσιολογικής εκμάθησης και εξέλιξης της γλώσσας που επιτρέπουν όχι μόνο την επικοινωνία αλλά και την ενίσχυση της κοινωνικότητας, διαμέσου της τροποποίησης της δόμησης του περιβάλλοντος και της οπτικής δόμησης των εργασιών (Sanz-Cervera et al, 2018). Το εν λόγω πρόγραμμα είναι δυνατόν να εφαρμοστεί είτε κατά μόνος είτε παράλληλα με

άλλα προγράμματα. Η εφαρμογή του προγράμματος έχει ως στόχο το παιδί με αυτισμό να αποκτήσει δεξιότητες, ενδιαφέροντα και να ικανοποιήσει τις ανάγκες του, κατανοώντας ότι μέσω της γλώσσας μπορεί να κάνει τους άλλους να φέρονται, όπως αυτό επιθυμεί (Wenar & Kerig, 2000). Η κεντρική φιλοσοφία του προγράμματος είναι ότι δεν πρέπει να επιδιώκεται η προσαρμογή του παιδιού στο περιβάλλον, αλλά το περιβάλλον να προσαρμόζεται στο παιδί με αυτισμό. Όταν για παράδειγμα ένα παιδί στο φάσμα του αυτισμού κυριεύεται από θυμό και ξεσπά, το περιβάλλον του πρέπει να το αντιμετωπίζει σαν να βιώνει ματαίωση, ακριβώς επειδή αδυνατεί να καταστήσει γνωστές τις ανάγκες του στο κοινωνικό περιβάλλον του. Επιδίωξη του προγράμματος TEACCH είναι το παιδί να διδάχτεί να γνωστοποιεί τη ματαίωση μέσα από επικοινωνιακές δεξιότητες, γεγονός που επιτάσσει την επικέντρωση της παρέμβασης στην ενίσχυση των κοινωνικών του δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων επικοινωνίας και των δεξιοτήτων διαχείρισης δυσμενών καταστάσεων (Wilmshurst, 2011). Για να επιτευχθεί υψηλότερο επίπεδο κατανόησης από την πλευρά του παιδιού με αυτισμό απλοποιείται η γλώσσα και διανθίζεται με χειρονομίες από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Προκειμένου το πρόγραμμα να είναι πιο αποτελεσματικό, η γλώσσα παρουσιάζεται ως μέσο για να επιτύχει πράγματα που επιθυμεί (π.χ. η εκμάθηση των λέξεων καραμέλα και τρώω, για να του δοθεί μια καραμέλα) και συμπεριλαμβάνεται σε δραστηριότητες που εντάσσουν το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον του παιδιού με αυτισμό (Wenar & Kerig, 2000; Wilmshurst, 2011).

### **2.3. Κοινωνικές Ιστορίες**

Η εκμάθηση τρόπων κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι πολύ σημαντική για τους μαθητές με αυτισμό, καθώς η κοινωνική αμηχανία που αισθάνονται από την απομόνωση στην περίοδο της εφηβικής ηλικίας μπορεί να οδηγήσει ακόμη και σε κατάθλιψη. Ζητούμενο δεν είναι, όμως, απλώς να διδαχθούν μόνο μέσω της παρατήρησης, όπως επιτάσσει η θεωρία της κοινωνικής μάθησης, αλλά να έρθουν σε επαφή με άμεσα δομημένα μηνύματα (Hale et al, 2016).

Ένας τέτοιος τρόπος ιδιαίτερα δημοφιλής στην κοινότητα των εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια είναι οι «κοινωνικές ιστορίες». Πολλές έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι κοινωνικές ιστορίες είναι αποτελεσματικές, δεδομένου ότι μειώνουν τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές και ενισχύουν την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στο πλαίσιο των κοινωνικών συμβάσεων. Οι κοινωνικές ιστορίες μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με ΔΑΦ να χρησιμοποιούν δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Πρόκειται για διηγήματα/ ιστορίες γραμμένα στο πρώτο πρόσωπο τα οποία επικεντρώνονται σε μια κοινωνική δεξιότητα που τα παιδιά με αυτισμό μαθαίνουν διαβάζοντάς τις (Bohlander, Orlich & Varley, 2012). Τους εξηγούν έννοιες και κοινωνικές καταστάσεις με τρόπο απλό και

κατανοητό. Προσφέρουν απαντήσεις στα ερωτήματα του παιδιού για έννοιες και παρέχουν πληροφορίες σχετικά με την κοινωνική συμπεριφορά, πληροφορίες για τις οποίες το παιδί είναι απίθανο να ρωτήσει ή τις οποίες είναι αδύνατο να συγκεντρώσει με άλλους τρόπους. (Engeland, 2009 ; Heward, 2001). Περιλαμβάνονται είτε σε μεμονωμένα φύλλα χαρτιού είτε σε βιβλία είτε σε βίντεο. Αναλυτικότερα, αποτελούν ένα είδος ιστοριών που έχουν σενάριο και επιδιώκουν να βοηθήσουν τα άτομα με αυτισμό να κατανοήσουν τον κοινωνικό κόσμο που τους περιβάλλει και να συμπεριφερθούν με κατάλληλο τρόπο σε διάφορες καταστάσεις, ενισχύοντας το κοινωνικό τους ρεπερτόριο, όπως για παράδειγμα, όταν συναντάνε κάποιον για πρώτη φορά. Στηρίζονται στην περιγραφή συγκεκριμένων καταστάσεων και παρέχουν πληροφορίες σχετικά με το τι να περιμένει το παιδί με αυτισμό και πώς πρέπει να συμπεριφερθεί.

Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις κοινωνικές ιστορίες, για να περιγράψουν μια κατάσταση και τις αναμενόμενες από το κοινωνικό σύνολο συμπεριφορές, για να εξηγήσουν απλουστευμένα την υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων ή αποτελεσμάτων και να διδάξουν καινούριες ρουτίνες και δράσεις. Όταν η ανάγνωση κοινωνικών ιστοριών προηγείται κάποιου γεγονότος ή μιας δραστηριότητας είναι εφικτό να επιτευχθεί μείωση του άγχος του παιδιού με ΔΑΦ, να τροποποιήσει θετικά τη συμπεριφορά του και να του παρέχει τη δυνατότητα να προσεγγίσει την οπτική των άλλων κατανοώντας τα γεγονότα που διαδραματίζονται «διαμέσου της οπτικής των άλλων». Οι κοινωνικές ιστορίες περιλαμβάνουν τέσσερα είδη προτάσεων:

- Περιγραφικές προτάσεις, οι οποίες προσδιορίζουν τις μεταβλητές της κατάστασης - στόχου (π.χ. κάποιες φορές βγαίνουμε διάλειμμα στο προαύλιο, εκεί μου αρέσει να παίζω μπάλα)
- Καθοδηγητικές προτάσεις που περιγράφουν την επιθυμητή συμπεριφορά σε σχέση με μια κοινωνική ένδειξη ή κατάσταση
- Προτάσεις προοπτικής οι οποίες καταγράφουν τις αντιδράσεις και τα αισθήματα των άλλων για την κατάσταση (π.χ. υπάρχουν και άλλα παιδιά που τους αρέσει να παίζουν ποδόσφαιρο μαζί μου)
- Καταφατικές προτάσεις που αποτυπώνουν κοινές πεποιθήσεις ή αναφέρουν κάποιον κανόνα ή νόμο, προκειμένου να καθησυχάσουν (π.χ. Αυτό είναι μια καλή ιδέα). (Engeland, 2009 ; Heward, 2001).

#### **2.4. Εντατική συμπεριφορική πρόωμη παρέμβαση**

Μια άλλη μορφή παρέμβασης που μπορεί να βοηθήσει σε επίπεδο κοινωνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων - και όχι μόνο - τα παιδιά με αυτισμό είναι η «Εντατική συμπεριφορική πρόωμη παρέμβαση». Στηρίζεται στο έργο των Ivar Lovaas et al και απευθύνεται σε μικρά παιδιά με σχετικά καλά ποσοστά επιτυχίας, τα οποία φαίνεται

να έχουν διάρκεια και τα επιτρέπει να φοιτούν με επιτυχία στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης, επιτρέποντάς τα να είναι λειτουργικά. Η Εντατική συμπεριφορική πρόωμη παρέμβαση έχει ως βάση της την εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς που επικεντρώνεται στη διδασκαλία δεξιοτήτων γνωστικών και κοινωνικών, στην τόνωση της κατάλληλης συμπεριφοράς και στην ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση μέσω ενισχυτών εκτός των επαίνων και των φαγώσιμων προϊόντων (Heward, 2001). Πρόκειται για εξατομικευμένη, έναν προς έναν παρέμβαση και εντατική άμεση διδασκαλία περίπου 40 ώρες ανά εβδομάδα της οποίας στόχος είναι η διδασκαλία δεξιοτήτων. Αρχικά διδάσκονται απλές δεξιότητες και στη συνέχεια γίνεται μια κλιμάκωση και διδάσκονται περισσότερο πολύπλοκες δεξιότητες, όπως είναι η λεκτική επικοινωνία. Επιδίωξη είναι μέσω διαφόρων τεχνικών συμπεριφοράς να προωθούνται επιθυμητές και εναλλακτικές στις αρνητικές συμπεριφορές (Volkmar et al, 2014; Heward, 2001). Αυτού του είδους η παρέμβαση αποδεικνύεται ως ιδιαίτερα αποτελεσματική για κάποια παιδιά με αυτισμό, εφόσον μειώνει τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων των ΔΑΦ, ενισχύοντας τον δείκτη ευφυΐας τους και βελτιώνει τις γλωσσικές και κοινωνικές τους δεξιότητες, όπως και το επίπεδο της καθημερινότητάς τους (Marchi,2015). Εκπαιδευτικές στρατηγικές που εφαρμόζονται σε αυτή τη μορφή παρέμβασης είναι πολλές μεταξύ αυτών ως πιο αποτελεσματικές για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων καταγράφονται οι: α) εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας, όπως για παράδειγμα το Σύστημα Επικοινωνίας με Ανταλλαγή Εικόνων, β) παρεμβάσεις διαμεσολαβούμενες από τους συνομηλίκους για τις κοινωνικές σχέσεις, γ) εκπαίδευση στη λειτουργική επικοινωνία, δ) νατουραλιστικές στρατηγικές διδασκαλίας της γλώσσας και των κοινωνικών δεξιοτήτων (Heward, 2001).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> : ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

### 3. Έρευνες για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων

Πολλές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί για την ανεύρεση τρόπων απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων από τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού μέσω ποικίλων εκπαιδευτικών τεχνικών. Δεδομένου ότι όταν τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού δε διαθέτουν καλές κοινωνικές δεξιότητες, αυτό τους επηρεάζει αρνητικά τόσο όσον αφορά τη γνωστική τους ανάπτυξη όσο και τη σχολική τους επίδοση (Sallows & Graupner, 2012; Mpella & Evagellinou, 2018). Στόχος παραμένει η τόνωση της αυτοπεποίθησης και η ενίσχυση της κοινωνικότητάς και της ευελιξίας τους, η αντιμετώπιση των προκλήσεων και η αξιοποίηση των δυνάμεών τους, προκειμένου να αποφεύγουν την αμηχανία, την απομόνωση, τη σχολική εγκατάλειψη, ψυχολογικές επιπτώσεις και την επιλογή ακατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης των πραγματικών καταστάσεων με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα. Ωστόσο τα αποτελέσματά των ποικίλων παρεμβάσεων που διαφοροποιούνται σε περιεχόμενο και δομή δεν είναι τόσο ικανοποιητικά όσο οι ειδικοί θα περίμεναν, καθώς δε φαίνεται σε κάθε περίπτωση να επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι στόχοι.

Σε κάθε περίπτωση οι εκπαιδευτικές μέθοδοι για την ανάπτυξη κοινωνικών ή άλλων δεξιοτήτων δεν μπορεί να είναι το ίδιο αποτελεσματικές για κάθε παιδί με αυτισμό, καθώς κάθε παιδί διέπεται από μοναδικότητα και έχει να αντιμετωπίσει διαφορετικές προκλήσεις (Autism Speaks Inc., 2010). Όσον αφορά στις παρεμβάσεις στις οποίες απαιτείται κάποιος ενήλικος, για να υποδείξει την επιθυμητή συμπεριφορά την οποία το παιδί με αυτισμό καλείται να μάθει, αποδείχτηκε από έρευνες ότι το πρόβλημα έγκειται στην εξάρτηση του παιδιού με αυτισμό από τον ενήλικα και στην αλλαγή της κατάστασης αλληλεπίδρασης μεταξύ των συνομηλίκων. Ως αποτέλεσμα κρίθηκε σημαντικό οι όποιες προσπάθειες για μεσολάβηση με σκοπό τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό να εστιάζουν στους συνομηλίκους και οι ενήλικες να αναλαμβάνουν μόνο ρόλο επίβλεψης. Μια άκρως αποτελεσματική, μάλιστα πρακτική αποδεικνύεται η συνύπαρξη των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού με παιδιά τυπικής ανάπτυξης που διαθέτουν κοινωνικές ικανότητες (Weiss & Harris, 2001).

### 3.1. Ομότιμοι συνομήλικες

Έρευνες για τη σημασία της συνύπαρξης παιδιών στο φάσμα του αυτισμού με παιδιά τυπικής ανάπτυξης πραγματοποιήθηκαν αρκετές ήδη από τη δεκαετία του 1980 και απέδωσαν πολύ θετικά αποτελέσματα όσον αφορά τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών στο φάσμα. Μία από αυτές είναι η έρευνα των Brady et al (1987) στην οποία συμμετείχαν δυο παιδιά με αυτισμό ηλικίας 8 και 10 χρονών που φοιτούσαν σε γενικό σχολείο και τα οποία παρέμεναν απομονωμένα από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και 9 μαθητές τυπικής ανάπτυξης που επιλέχθηκαν με βάση την καλή επίδοσή τους και την προθυμία τους να συμμετάσχουν στην μελέτη που πραγματοποιήθηκε. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης δεν είχαν καμία εμπειρία με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού αλλά έλαβαν ένα είδος εκπαίδευσης με τη μορφή οδηγιών, παιχνιδιού ρόλων και ομαδικών συζητήσεων, προκειμένου να μυηθούν στον τρόπο που θα εκτελέσουν τις δραστηριότητες μαζί με τους συνομηλικούς τους στο φάσμα. Εκτός από τους συμμετέχοντες άλλα τρία παιδιά με αυτισμό ήταν παρόντα κατά τη διάρκεια των συνεδριών. Οι εικοσάλεπτες καθημερινές συνεδρίες έλαβαν χώρα σε μια αίθουσα παιχνιδιών στην οποία υπήρχαν παιχνίδια, όπως μπάλες, μπαλόνια, στεφάνια καλαθιών, τηλεπαιχνίδια, τα οποία επιλέχθηκαν βάσει ενδιαφερόντων των παιδιών και κρίθηκαν κατάλληλα βάσει μιας σειράς παραγόντων, όπως η καταλληλότητα και η χρήση σε άλλες σχετικές έρευνες. Η έρευνα έδειξε ότι οι αυθόρμητες αλληλεπιδράσεις των παιδιών στο φάσμα με τους συνομηλικούς τους αυξήθηκαν και η διάρκεια τους για τον έναν από τους δύο παρατάθηκε και μετά τον χρόνο υλοποίησης των συνεδριών (Brady et al 1987).

Μία επιπλέον έρευνα που αποδεικνύει την αποτελεσματικότητα της παρούσας μεθόδου πραγματοποιήθηκε σε τρία παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας 7,5 ετών, 7,7 και 7,9 ετών αντίστοιχα. Τα παιδιά αυτά ενταγμένα σε μια τάξη γενικής εκπαίδευσης με συμμαθητές παιδιά τυπικής ανάπτυξης, χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες, οι οποίες κλήθηκαν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, όπως το φτιάξιμο μαριονέτας, δημιουργία κολάζ ή καπέλου, να δίνουν και να δέχονται φιλοφρονήσεις, να ζητούν και να προσφέρουν οδηγίες, να ανταποκρίνονται στην ομάδα των συμμαθητών τους, αποφεύγοντας πρακτικές και συμπεριφορές που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν αυτιστικές και να ακολουθούν οδηγίες. Και αυτές οι συνεδρίες, όπως και στην παραπάνω ανάλογη έρευνα, ήταν διάρκειας 20 λεπτών και πραγματοποιούνταν τέσσερις φορές την εβδομάδα για χρονικό διάστημα δύο εβδομάδων για το ένα παιδί, 4 για το δεύτερο και 6 για το τρίτο. Η διάρκεια της εκπαίδευσης καθορίστηκε από το σκορ ευφυΐας των παιδιών. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν με τη σειρά τους ότι οι μικρές ομάδες συνομηλικών παιδιών μπορούν να συνεισφέρουν στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων για παιδιά στο φάσμα, ωστόσο όπως επισημαίνεται στην έρευνα, η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων των παιδιών χρειάζεται να μελετηθεί εκ νέου, ενώ προέκυψε ότι υπήρχαν δυσκολίες στη διδασκαλία αφηρημένων κοινωνικών δεξιοτήτων (Kamps et al, 1992).

### **3.2. Παιχνίδι ρόλων**

Μια έρευνα των Dekker et al (2018), που πραγματοποιήθηκε στην Ολλανδία σε παιδιά υψηλής λειτουργικότητας στο φάσμα του αυτισμού 9 – 13 ετών εκ των οποίων 19 κορίτσια και 103 αγόρια κατά τη διάρκεια 6 μηνών έδειξε ότι τα παιδιά που λαμβάνουν εκπαίδευση για τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους βελτιώνουν τις δεξιότητες τους συγκριτικά με αυτά που δε λαμβάνουν. Η εκπαίδευση που εφαρμόστηκε σε ομάδες 4 – 6 παιδιών με επικεφαλής δύο ειδικούς ψυχολόγους στηρίχτηκε στις θεραπευτικές αρχές συμπεριφοράς και στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης στο πλαίσιο 90 λεπτών ομαδικών συνεδριών κάθε εβδομάδα διάρκειας 15 συνολικών εβδομάδων και στη συνέχεια μετά το πέρας των 15 εβδομάδων 3 ακόμη σε βάθος χρόνου 2- 6 μηνών. Κάθε συνεδρία περιλάμβανε πρακτική στο παιχνίδι ρόλων, χρόνο παιχνιδιού, συζήτηση για την εργασία που τέθηκε στο σπίτι, εισαγωγή νέου θέματος, κατευθυνόμενη θετική ανατροφοδότηση και ανάθεση νέας εργασίας για το σπίτι. Στόχος ήταν η βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων μέσω εξάσκησης σε επίπεδο καθημερινής πραγματικής ζωής και όχι σε επίπεδο προπόνησης. Για να υλοποιηθεί ο στόχος οι όποιες αρνητικές συμπεριφορές των παιδιών αγνοούνταν και γινόταν προσπάθεια για ενίσχυση των επιθυμητών συμπεριφορών.

### **3.3. Θεατρικό παιχνίδι**

Πρόκειται για την πιο καινούρια και εναλλακτική εκπαιδευτική προσέγγιση στο σχολείο όσον αφορά στη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Το δράμα φαίνεται να έχει τη δύναμη να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν και να αναπτύξουν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες βοηθώντας ο ένας τον άλλο, κατανοώντας ο ένας την προοπτική του άλλου. Η δραματοποίηση βοηθά το παιδί με αυτισμό να εκτελεί φανταστικές ιστορίες, να εκφράζεται ψυχικά, καθώς συνιστά αποτελεσματικό μέσο αυτοέκφρασης, να εμβαθύνει τη σκέψη του με τη βοήθεια των κατάλληλων ερωτήσεων και το κυριότερο, να γνωρίσει τον εαυτό του (Dogru,2015). Ανασχητικοί παράγοντες αποτελούν αφενός το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν ειδική εκπαίδευση στο να χρησιμοποιούν το δράμα ως εργαλείο εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων και αφετέρου ότι κάποιοι είναι αρνητικά προκατειλημμένοι αναφορικά με την αποτελεσματικότητά του (Kempte & Tissot, 2012).

Πρωτοπόρα έρευνα ήταν η των Kempte & Tissot (2012) που πραγματοποιήθηκε σε ένα δημόσιο σχολείο της Αγγλίας και συγκεκριμένα σε μια τάξη με 12 παιδιά

τελειόφοιτα με ειδικές ανάγκες εκ των οποίων δύο κορίτσια στο φάσμα του αυτισμού. Τα παιδιά συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα 13 συνεδριών διάρκειας 1 ώρας και 40 λεπτών έκαστη και εν συνεχεία μια ολόκληρη μέρα μαγνητοσκοπήσης. Ο κύριος ερευνητής συνεπικουρούνταν από δύο βοηθούς διδασκαλίας. Σκοπός ήταν να εισαχθούν στον κόσμο του θεάτρου οι μαθητές στο σύνολό τους, να αναπτύξουν την ικανότητά τους να μαθαίνουν μέσω κιναισθητικών, λεκτικών και οπτικών τρόπων και να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και ειδικά όσον αφορά στα δύο κορίτσια με αυτισμό, να ενισχύσουν την εμπιστοσύνη τους στη συνεργασία και να συνεισφέρουν στο σχεδιασμό του δράματος κάνοντας τις δικές τους προτάσεις. Για την υλοποίηση των παραπάνω στόχων χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες τεχνικές, όπως μαριονέτα, αφήγηση, μάσκες, αυτοσχεδιασμός, φανταστικοί χαρακτήρες και άλλες εστιασμένες τεχνικές, όπως η χρήση διαλόγου – συζήτησης σε συγκεκριμένα σενάρια, όπως ο ερχομός ενός καινούριου μαθητή στην τάξη. Κατά τη διάρκεια των συνεδριών καταγράφονταν σημειώσεις από τους ερευνητές και οι σημειώσεις αυτές σε συνδυασμό με κείμενα των μαθητών έδωσαν το σενάριο για το γύρισμα μιας ταινίας μικρού μήκους. Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της μελέτης, οι συμμετέχουσες με αυτισμό μπόρεσαν - παρά τις δυσκολίες των ατόμων στο φάσμα με τη φαντασία - να δεχτούν ως πραγματική μια επινοημένη φανταστική μαθήτριά, τη Λόρεν. Μία εκ των δύο μάλιστα κοριτσιών με αυτισμό μπόρεσε με τη συνδρομή υποστηρικτικών ερωτήσεων να δουλέψει κατά μόνας μπροστά στην ομάδα, γεγονός που την κατέστησε το επίκεντρο της προσοχής όσον αφορά στον προσανατολισμό του δράματος. Παράλληλα από τη συνδρομή της σε ένα σενάριο που αφορούσε το «τι θα γράψει η φανταστική μαθήτριά της τάξης στο ημερολόγιό της», αποδείχτηκε ότι η αυτιστική μαθήτριά όχι μόνο αποδέχτηκε ως αληθινή την ύπαρξη της φανταστικής μαθήτριάς αλλά και ότι μπόρεσε «να δει τον εαυτό της» μέσα από τη φανταστική μαθήτριά. Το δεύτερο κορίτσι με αυτισμό επίσης ενίσχυσε μέσω εξάσκησης τις κοινωνικές της δεξιότητες και τη φαντασία της και φάνηκε ιδιαίτερα δεκτική στη χρήση μαριονέτας με τη βοήθεια της οποίας αυτοσχεδίασε (Kempste & Tissot, 2012).

Μια από τις πολλές μελέτες που συνιστά βιβλιογραφική επισκόπηση των υλοποιημένων ερευνών που δημοσιεύτηκαν στην αγγλική γλώσσα μετά το 2010 είναι αυτή των Mpella & Evagellinou, (2018). Η εν λόγω μελέτη έθεσε στο επίκεντρο το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων και συγκριμένα της επικοινωνία, της συνεργασίας και της κοινωνικής ευαισθητοποίησης σε άτομα στο φάσμα του αυτισμού.



### **3.3.1. Κοινωνιοδραματικά σενάρια**

Ένα είδος μεθόδου παρεμφερές με το θεατρικό παιχνίδι είναι τα κοινωνιοδραματικά σενάρια, τα οποία αποδεικνύονται εξίσου αποτελεσματικά με το θεατρικό παιχνίδι όσον αφορά στη βελτίωση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού με παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Τα κοινωνιοδραματικά σενάρια είναι ελκυστικά σε παιδιά ηλικίας 3 – 5 χρονών. Τα παιδιά υιοθετούν ρόλους και στο πλαίσιο παιχνιδιού προσποιούνται τους ρόλους αυτούς, αλληλεπιδρώντας, γεγονός που λειτουργεί ευεργετικά όχι μόνο στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων αλλά και στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους (Vasc & Lillard, 2020). Στην έρευνα των Goldstein & Cisar (1992), καταρτίστηκαν τρία κοινωνιοδραματικά σενάρια με θέματα: α) κατάσταση κατοικιδίων ζώων, β) μαγική παράσταση και γ) καρναβάλι. Τα σενάρια αυτά διδάχτηκαν σε 9 παιδιά που ήταν χωρισμένα σε ομάδες των τριών ατόμων και μέσα στην αίθουσα του παιχνιδιού υπήρχαν τα κατάλληλα παιχνίδια, για να αναπαρασταθούν τα εν λόγω σενάρια. Από τις ομάδες των τριών, δύο παιδιά ήταν τυπικής εκπαίδευσης και ένα στο φάσμα του αυτισμού, ενώ μέσα στην αίθουσα σε ειδικό χώρο υπήρχαν δύο ενήλικες παρατηρητές. Κάθε σενάριο διέθετε 3 ρόλους, έναν για κάθε παιδί της ομάδας και κάθε ρόλος περιελάμβανε περίπου 10 στοχευμένες συμπεριφορές που προϋπέθεταν αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων και αποκρίσεις τόσο λεκτικές όσο και μη λεκτικές. Τα παιδιά διδάσκονταν τους ρόλους τους κατά τη διάρκεια δεκαπεντάλεπτης εκπαίδευσης που διαρκούσε 5 με 10 μέρες. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτής ζητούσε από τα παιδιά να επιδείξουν τις στοχευμένες τους συμπεριφορές και στο τέλος τους προσέφερε κάποια ανταμοιβή, όπως κάποιο βρώσιμο είδος, ένα αυτοκόλλητο ή ενασχόληση με δραστηριότητα. Πριν από την έναρξη των προπονήσεων, στο πλαίσιο του παιχνιδιού και τα τρία παιδιά με αυτισμό αλληλεπιδρούσαν ελάχιστα με τα άλλα παιδιά. Κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας των προπονήσεων και τα τρία παιδιά με αυτισμό αύξησαν τα ποσοστά της κοινωνικής αλληλεπίδρασής με την εκδήλωση επιθυμητών κοινωνικών συμπεριφορών και μείωσαν τις άσχετες συμπεριφορές (Goldstein & Cisar, 1992),

### **3.4. Μέθοδος ΚΟΝΤΑΚΤ**

Θετικά αποτελέσματα έδωσε μια έρευνα που αφορούσε σε παιδιά και εφήβους στο φάσμα του αυτισμού. Ειδικότερα, οι Johnson et al (2018), εκπόνησαν μια έρευνα στη Στοκχόλμη της Σουηδίας από τον Μάρτιο του 2013 έως τον Σεπτέμβριο του 2015 που στόχο δεν είχε μόνο την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και τη βελτίωση της αλληλεπίδρασης αλλά και την έμπρακτη εφαρμογή των ήδη υπαρχόντων κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού στο πλαίσιο συνεδριών που θα ενίσχυε την αυτοπεποίθηση και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 50 άτομα στο φάσμα, παιδιά και έφηβοι, ηλικίας 7

– 17 χρονών, οι οποίοι συμμετείχαν σε εβδομαδιαίες συνεδρίες κατά τη διάρκεια 24 εβδομάδων που αξιολογούσαν το αποτέλεσμα της εκτεταμένης έκδοσης KONTAKT. Οι συμμετέχοντες είχαν διαγνωστεί με διαταραχή άγχους ή κατάθλιψη. Οι συνεδρίες κλιμακώνονταν ανοδικά στην προσαρμογή και στην επικέντρωση σε πολύπλοκες καταστάσεις σε πραγματικές συνθήκες.

Για την κατανόηση της έρευνας που πραγματοποιήθηκε κρίνεται αναγκαία η εξήγηση των βασικών σημείων της εκπαίδευσης KONTAKT. Αποτελεί μια δομημένη μακροπρόθεσμη παρέμβαση που στηρίζεται σε ομάδες και εφαρμόζει στοιχεία της γνωστικής συμπεριφορικής θεραπείας και της γνωστικής εκπαίδευσης με τη χρήση υπολογιστή, συνδυάζοντας την ενίσχυση της μάθησης και τη συμμετοχή των γονέων. Απευθύνεται σε παιδιά και εφήβους στο φάσμα του αυτισμού και περιλαμβάνει διάφορες θεραπείες με απώτερη επιδίωξη την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, την κατανόηση κοινωνικών κανόνων, τη διαχείριση συγκρούσεων και εν γένει την ανάπτυξη στρατηγικών για την ανταπόκριση στις ανάγκες που προκύπτουν στα πλαίσια της επικοινωνίας. Η παρέμβαση συνδυάζει θεωρητικά και πρακτικά στοιχεία, ατομικές δυσκολίες και κανόνες αναφορικά με την αλληλεπίδραση (π.χ. επαφή με τα μάτια, ακρόαση, επικοινωνία). Τα μέσα που αξιοποιούνται για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων είναι οι ομαδικές συζητήσεις, το κοινωνικό παιχνίδι, το παιχνίδι ρόλων, εκπαίδευση στην επεξεργασία και έκφραση συναισθημάτων, δραστηριότητες που υλοποιούνται σε ομάδες και εργασίες στο σπίτι. Η εκπαίδευση των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα διαρκεί από 60 έως 90 λεπτά ανά εβδομάδα για διάστημα είτε 12 είτε 24 εβδομάδων, ανάλογα με την ηλικία και πραγματοποιείται σε ομάδες 4- 8 ατόμων με τη συνδρομή 2 εκπαιδευτών (Johnson et al, 2018; Herbrecht et al, 2009).

Η έρευνα των Johnson et al (2018) στηρίχτηκε στην επέκταση του σύντομου προγράμματος KONTAKT που περιλαμβάνει 12 εβδομάδες εκπαίδευσης. Σε αυτό οι ερευνητές προσέθεσαν ένα δεύτερο τμήμα διάρκειας 12 επιπλέον εβδομάδων, σύνολο, δηλαδή 24. Το δεύτερο σκέλος της εκπαίδευσης περιελάμβανε ένα βελτιωμένο συγκριτικά με το πρώτο σκέλος και προσαρμοσμένο σε κάθε συμμετέχοντα εξατομικευμένο πρόγραμμα στο οποίο ο συμμετέχων επικαιροποιούσε και επαναπροσδιόριζε τους στόχους του μαζί με τον εκπαιδευτή του. Παράλληλα κάθε συμμετέχων αναλάμβανε καθοδηγητικό ρόλο σε μια ομαδική συνεδρίαση στην οποία πραγματοποιούνταν δραστηριότητες και συζήτηση. Εκτός των συνεδριών στην κλινική, στο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας συμπεριλαμβάνονταν δραστηριότητες που αποσκοπούσαν στο να εφαρμόσουν οι συμμετέχοντες κοινωνικές δεξιότητες σε πραγματικές συνθήκες, προκειμένου να τις γενικεύσουν. Τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης που προέκυψαν από την υλοποίηση του εκτεταμένου αυτού προγράμματος συγκρίθηκαν με τα αποτελέσματα μιας τυπικής εκπαίδευσης και έδειξαν την υπεροχή του εκτεταμένου προγράμματος KONTAKT. Τα παιδιά που λαμβάνουν εκτεταμένη εκπαίδευση βελτιώνονται στην επικοινωνία τους με τους γονείς τους και αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες έως και τρεις μήνες μετά την εφαρμογή του προγράμματος που τα παιδιά τα οποία

συμμετέχουν σε τυπικό πρόγραμμα ανάπτυξης δεν επιτυγχάνουν (Johnson et al, 2018).

Πολύ μεγαλύτερη ήταν η διάρκεια της παρέμβασης που εφαρμόστηκε σε 17 παιδιά και εφήβους – 15 αγόρια και 2 κορίτσια- στο φάσμα του αυτισμού. Τα παιδιά συναντιόντουσαν για μία ώρα κάθε εβδομάδα επί 11 μήνες και οι έφηβοι για δύο ώρες κάθε εβδομάδα στο αντίστοιχο χρονικό διάστημα. Αναγνωρίστηκε η χρησιμότητα της παρέμβασης KONTAKT για τη βελτίωση κάποιων βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων, ειδικά όσον αφορά στην κοινωνική ανταπόκριση σε πραγματικές συνθήκες, κρίθηκε όμως σημαντική, η διάρκεια της παρέμβασης, καθώς έπειτα από διακοπή έξι εβδομάδων από το πρόγραμμα παρέμβασης, οι συμμετέχοντες αντιμετώπισαν δυσκολίες στην αλληλεπίδραση. Επίσης εύρημα της έρευνας αποτέλεσε ότι τα παιδιά υψηλής λειτουργικότητας επωφελούνται περισσότερο από τη μέθοδο KONTAKT, καθώς διαθέτουν υψηλό επίπεδο γνωστικών δεξιοτήτων που τους επιτρέπει τη θετική ανταπόκριση σε περίπλοκες κοινωνικές δεξιότητες (Herbrecht et al, 2009).

Αν και οι έρευνες πάντως προκρίνουν τη σημασία της διάρκειας της εκπαιδευτικής παρέμβασης για τα παιδιά στο φάσμα, καθώς οι μικρής διάρκειας παρεμβάσεις δεν αποδεικνύονται ιδιαίτερα αποτελεσματικές, οι έντονες και σε μεγάλη διάρκεια παρεμβάσεις είναι δυνατόν να κουράσουν τα παιδιά με αυτισμό, να ενισχύσουν την άρνησή τους και να τα οδηγήσουν τελικά στην εγκατάλειψη του προγράμματος εκπαίδευσης. Αποτρεπτικοί παράγοντες είναι συχνά το κόστος των εκτεταμένων προγραμμάτων και η άρνηση πολλών κλινικών να το υλοποιήσουν. Άλλωστε η μεγάλη διάρκεια δεν εγγυάται απαραίτητα και μεγαλύτερο όγκο θετικών αποτελεσμάτων, καθώς ο περισσότερος χρόνος δεν αφιερώνεται στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων, αλλά στην εφαρμογή των ήδη υπαρχόντων σε περιστάσεις της καθημερινής ζωής (Johnson et all, 2018).

### **3.5. Μέθοδος μοντελοποίησης**

Πολλές έρευνες εξετάζουν τον ρόλο της μοντελοποίησης στη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό. Η αποτελεσματικότητα της μοντελοποίησης και ιδιαίτερα με τεχνικά μέσα - όπως βίντεο - όσον αφορά στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό, αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο σήμερα. Συγκεκριμένα, η μέθοδος αυτή συνίσταται στο ότι ο/οι συμμετέχων/οντες παρακολουθούν μια βιντεοσκοπημένη επίδειξη και εν συνεχεία μιμούνται τη συμπεριφορά του μοντέλου (Nikolopoulos & Keenan, 2004). Οι έρευνες αποκαλύπτουν όχι μόνο την αποτελεσματικότητα της εν λόγω μεθόδου, αλλά και το πόσο εύκολα και στοχευμένα μπορεί να εφαρμοστεί. Άλλωστε έχει χαρακτηριστεί ως η πλέον κατάλληλη και βολική μέθοδος τόσο όσον αφορά στον οικονομικό τομέα

όσο και όσον αφορά στην εφαρμογή της (Charlop & Milstein, 1989). Βέβαια ανεξάρτητα από την αποτελεσματικότητα της μοντελοποίησης βρέθηκε ότι η ενισχυμένη μορφή της με την προσθήκη πρακτικής εφαρμογής και την πραγματοποίηση παιχνιδιού ρόλων μπορεί να δώσει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (Apple, Billingsley, & Schwartz, 2005).

Μία από τις έρευνες με μοντελοποίηση η οποία έδειξε πολύ θετικά αποτελέσματα ήταν η έρευνα – μελέτη περίπτωσης των D’Ateno, Mangiapanello & Taylor (2015). Η εν λόγω έρευνα επιδίωκε να διδάξει σύνθετες δεξιότητες παιχνιδιού και ειδικότερα χρήση λεκτικών απαντήσεων και κινητικών ανταποκρίσεων σε καταστάσεις όπως πραγματοποίηση αγορών, ψήσιμο, διοργάνωση πάρτι. Δε χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκειά της στρατηγικές ενίσχυσης και διόρθωσης, όπως είχε συμβεί σε προγενέστερες έρευνες που περιελάμβαναν επαίνους ή και βρώσιμα, παρ’ όλα αυτά το κοριτσάκι ηλικίας 3 ετών που συμμετείχε μπόρεσε κατά τη διάρκεια λίγων συνεδριών να μάθει μεγάλες ακολουθίες λεκτικών και κινητικών απαντήσεων, γεγονός που κρίθηκε άκρως σημαντικό και αξιόλογο. Για την πραγματοποίηση της μελέτης χρειάστηκαν οθόνη τηλεόρασης, ραδιόφωνο, παιχνίδια, όπως καλάθι αγορών, πλαστικό φαγητό, σετ τσαγιού, κούκλα κ.α. Τα βίντεο χρησιμοποιούσαν ως μοντέλα ενήλικες και στις τρεις ακολουθίες παιχνιδιού – ψώνια, ψήσιμο, διοργάνωση πάρτι- οι οποίοι μιλούσαν σε μια κούκλα και ακολούθησαν κάποιο συγκεκριμένο σενάριο, χειριζόμενοι τα κατάλληλα κάθε φορά υλικά – παιχνίδια. Οι κινητικές και λεκτικές αποκρίσεις ήταν περίπου 10 με 12 (π.χ. Ελάτε πιείτε λίγο τσάι... Αυτά τα μπισκότα είναι πολύ νόστιμα κ.α.). Το κοριτσάκι στο φάσμα του αυτισμού μέσα από την παρέμβαση του μοντελισμού αύξησε τον αριθμό των λεκτικών και κινητικών απαντήσεων συγκριτικά με την έναρξη της εφαρμογής των παρεμβάσεων, έφτασε μάλιστα σε σημείο να κατακτήσει τις περισσότερες από τις μοντελοποιημένες απαντήσεις παρόλο που παρουσιάζονταν ταυτόχρονα και για μικρό αριθμό προβολών. Παρά την κατάκτηση των μοντελοποιημένων απαντήσεων, δεν μπόρεσε να ανταποκριθεί σε πρωτότυπες και μη μοντελοποιημένες λεκτικές και κινητικές απαντήσεις, αν και όπως οι συγγραφείς υποστηρίζουν είναι σημαντικό να πραγματοποιηθούν πιο ενδελεχείς έρευνες (D’Ateno, Mangiapanello & Taylor, 2015).

Μια άλλη έρευνα στον τομέα της κοινωνικότητας των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού μέσω μοντελοποίησης έγινε από τους Bernard-Opitz, Sriram, and Nakhoda-Saruan στη Σιγκαπούρη. Στόχο είχε να βελτιώσει την ικανότητα παιδιών στο φάσμα να επικοινωνούν, να μειώνουν προβληματικές συμπεριφορές και να επιλύουν κοινωνικά προβλήματα μέσω της εκπαίδευσης στη χρήση εικόνων, βίντεο και κινουμένων σχεδίων. Στην έρευνα προκρίθηκαν από μια ομάδα 176 παιδιών, 8 παιδιά στο φάσμα ηλικίας από 5,8 έως 8,5 χρόνων και τους ζητήθηκε να επιλέξουν πιθανές λύσεις που παρέχονταν στο λογισμικό πρόγραμμα και να προτείνουν άλλες εναλλακτικές λύσεις που θα σκεφτούν για 8 διαφορετικά κοινωνικά προβλήματα διαβαθμισμένης δυσκολίας που τους παρουσιάστηκαν μέσω υπολογιστή. Στην ίδια έρευνα συμμετείχαν και 8 παιδιά τυπικής ανάπτυξης, προκειμένου να συγκριθούν τα αποτελέσματα και να διαφανεί ο εκατέρωθεν ρυθμός ανάπτυξης των παιδιών.

Πραγματοποιήθηκαν 10 εκπαιδευτικές συνεδρίες στις οποίες εξηγήθηκαν στα παιδιά με κάθε λεπτομέρεια οι λύσεις στα κοινωνικά προβλήματα και ακολούθησε η επίδειξη λύσεων μέσω εικόνων – 2 αποδεκτών και πετυχημένων και 2 ακατάλληλων - που συνδυάζονταν με ηχογραφημένη ομιλία μικρών παιδιών. Για παράδειγμα ένα πρόβλημα – σύγκρουση που δόθηκε στα παιδιά με σκοπό την αναζήτηση λύσης ήταν η διεκδίκηση μιας κούνιας σε παιδική χαρά και οι προβαλλόμενες σε εικόνες λύσεις ήταν το ρίξιμο του παιδιού από την κούνια, ένα ευγενικό αίτημα για παραχώρηση σειράς, ενώ ζητήθηκε παράλληλα από τα παιδιά να προτείνουν άλλες εναλλακτικές λύσεις. Η πρόταση εκ μέρους των παιδιών κατάλληλης λύσης για την αντιμετώπιση του προβλήματος οδηγούσε σε έπαινο το παιδιού από τον υπολογιστή. Μετά το πέρας όλων των εκπαιδευτικών συνεδριών πραγματοποιήθηκαν 6 εξεταστικές συνεδρίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αν και τα παιδιά με αυτισμό υπολείπονταν στην κατανόηση και στην παραγωγή νέων ιδεών – λύσεων για τα κοινωνικά προβλήματα, συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, καθώς οι συνεδρίες βρίσκονταν σε εξέλιξη, τα παιδιά στο φάσμα αύξαιναν σταδιακά οι προτάσεις τους, γεγονός που επιβεβαιώνει τη θετική επίδραση της χρήσης υπολογιστή στη διδασκαλία στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων στα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού σε επίπεδο τουλάχιστον όσον αφορά σε ένα εικονικό πλαίσιο. Η χρήση κινούμενων εικόνων όσον αφορά στη ρύθμιση πραγματικών κοινωνικών προβλημάτων από τα παιδιά με αυτισμό κρίθηκε αποτελεσματική, γιατί τα βοήθησε να βελτιώσουν την απόδοσή τους σε κοινωνικά προβλήματα στα οποία δεν είχαν εκπαιδευτεί. Το γεγονός αυτό είναι ελπιδοφόρο ειδικά για τα παιδιά μικρής ηλικίας στο φάσμα πάνω από την ηλικία των 4 ετών. Η έρευνα, βέβαια, δεν έδειξε αν τα παιδιά θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν τις νέες στρατηγικές αντιμετώπισης κοινωνικών προβλημάτων σε πραγματικές συνθήκες, άρα απαιτούνται νέες έρευνες πάνω σε αυτόν τον τομέα (Bernard-Opitz, Sriram, and Nakhoda-Sapuan, 2001).

Μια τρίτη έρευνα που αφορά στη μοντελοποίηση και συνεισέφερε στο ότι εφαρμόστηκε στο πλαίσιο μιας σχολικής τάξης είναι του Wilson (2012). Ο Wilson επιχείρησε να διαπιστώσει κατά πόσο η μοντελοποίηση με βίντεο στο πλαίσιο μιας τάξης βοηθά τα παιδιά με ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση περισσότερο από τη φυσική μοντελοποίηση επιθυμητών συμπεριφορών με ζωντανά μοντέλα. Στόχος με λίγα λόγια ήταν να διαπιστωθεί αν η μοντελοποίηση με βίντεο υπερέχει στην αποτελεσματικότητα από τη φυσική μοντελοποίηση επιθυμητών συμπεριφορών που θεωρούνταν ήδη από τη δεκαετία του 1980 πολύ αποτελεσματική στρατηγική διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων, ώστε να εφαρμοστεί περισσότερο στην τάξη. Η αποτελεσματικότητα της μοντελοποίησης με βίντεο έγκειται στο ότι τα παιδιά ελκύονται από τα μέσα τεχνολογίας και από το γεγονός ότι αυτού του τύπου οι παρεμβάσεις μπορούν να εφαρμοστούν εξατομικευμένα βάσει των αναγκών τους, ενισχύοντας την ανεξαρτησία τους. Ενισχυτικός παράγοντας χρήσης του συγκεκριμένου εργαλείου είναι και το ιδιαίτερα χαμηλό κόστος της συγκριτικά με την ζωντανή μοντελοποίηση. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Ελσίνκι ήταν 4 παιδιά προσχολικής ηλικίας που φοιτούσαν σε τάξεις νηπιαγωγείου με άλλα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Πραγματοποιήθηκαν τρεις συνεδρίες στις οποίες δόθηκαν σε κάθε παιδί 8 ερεθίσματα και του ζητήθηκε να επιλέξει ποια προτιμά με σειρά κλιμάκωσης, προκειμένου να προκύψουν από αυτή τη διαδικασία τα πλαίσια και τα υλικά παρέμβασης. Ακολούθησε η έκθεση του παιδιού σε ημιδομημένα σενάρια για την κατάκτηση μιας κοινωνικής συμπεριφοράς τόσο στο πλαίσιο μιας βιντεοσκοπημένης λήψης όσο και ζωντανής αναπαράστασης. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός και ο βοηθός βιντεοσκόπησαν τρίλεπτα βίντεο για κάθε παιδί στα οποία μοντέλο ήταν ο δάσκαλος του παιδιού και ο βοηθός ήταν διαμεσολαβητής στη δραστηριότητα που επιδεικνύονταν από την οποία προβαλλόταν μια στοχευμένη για τον μαθητή συμπεριφορά. Την ίδια τρίλεπτη χρονική διάρκεια είχε και η ζωντανή μοντελοποίηση στην τάξη όπου στο πλαίσιο ενός ημιδομημένου σεναρίου αλληλεπιδρούσαν εκπαιδευτικός και βοηθός. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι η μοντελοποίηση με βίντεο ή ένας συνδυασμός μοντελοποίησης με βίντεο και ζωντανή μοντελοποίηση βοηθούν περισσότερο τα παιδιά να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες συγκριτικά με την παραδοσιακή μοντελοποίηση με ζωντανά μοντέλα, όπως διαφάνηκε από τα τρία παιδιά συμμετέχοντες. Το τέταρτο παιδί δεν ανταποκρίθηκε θετικά σε καμία παρέμβαση (Wilson, 2012).

Στη μοντελοποίηση στηρίζεται και μια έρευνα που συνιστά μελέτη περίπτωσης και πραγματοποιήθηκε στην Ινδία και συγκεκριμένα στη Βομβάη. Η εν λόγω έρευνα έθεσε ως στόχο τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων αγοριού ηλικίας 4 χρονών και 2 μηνών στο φάσμα του αυτισμού διαμέσου μιας προσαρμοσμένης στρατηγικής παρέμβασης που εφαρμόστηκε από διεπιστημονική ομάδα. Το παιδί χαρακτηρίστηκε ως περίπτωση «ήπιου αυτισμού». Δυσκολευόταν να αλληλεπιδράσει με άλλα παιδιά και είχε προβλήματα στην επικοινωνία του, η επαφή του με το βλέμμα ήταν περιορισμένη, εμφάνιζε ηχολαλία, μιλούσε προφορικά μόνο για τις ανάγκες του, δεν άντεχε τους δυνατούς θορύβους και έκλεινε τα αυτιά του και γενικότερα εμφάνιζε συμπεριφορές που θεωρούνται χαρακτηριστικές του αυτισμού. Το σχέδιο παρέμβασης που εφαρμόστηκε για το παιδί ήταν εξατομικευμένο και περιελάμβανε μεμονωμένες συνεδρίες με ψυχολόγο 4 ημέρες την εβδομάδα διάρκειας 45 λεπτή η καθεμία και δύο φορές την εβδομάδα συνεδρίες μεγαλύτερου μοντέλου παρέμβασης στις οποίες ο ψυχολόγος εφαρμόζε Rit, συμπεριφορική παρέμβαση με σκοπό τη διδασκαλία μίμησης. Πραγματοποιήθηκαν πολλαπλές επαναλήψεις από τους θεραπευτές και τους γονείς και χρησιμοποιήθηκαν η θετική ενίσχυση και οι έπαινοι. Τα θετικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα όσον αφορά στον τομέα της επικοινωνίας με την ανάπτυξη της ομιλίας ανοίγουν το δρόμο για τη θεραπευτική βελτίωση των παιδιών στο φάσμα που τελούν σε μικρή ηλικία. Στις στρατηγικές χρησιμοποιήθηκε η μοντελοποίηση κατάλληλης συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα μοντελοποίηση κατάλληλης συμπεριφοράς που σχετίζεται με το παιχνίδι και μοντελοποίηση μιας κοινωνικής συμπεριφοράς, προκειμένου το παιδί να μάθει, γεγονός που απέδειξε την αποτελεσματικότητα της μίμησης όσον αφορά στη διαδικασία εκμάθησης σύνθετων κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό. Μετά την υλοποίηση των προγραμμάτων παρέμβασης το παιδί μπορούσε να απασχοληθεί τριάντα λεπτά με εργασία της επιλογής του, να διατηρήσει

την επαφή με τα μάτια για πολύ ώρα, να μιμείται λεκτικές και μη λεκτικές δράσεις (Dalwai, Pillai & Shah, 2017).

### **3.6. Κοινωνικές ιστορίες με τη χρήση βίντεο**

Μια έρευνα που αποτελεί συγκερασμός δύο προσεγγίσεων της μοντελοποίησης και της χρήση κοινωνικών ιστοριών είναι η πρόσφατη έρευνα των Halle et al (2016). Σε αυτή συμμετείχαν τέσσερα παιδιά, τρία αγόρια και ένα κορίτσι στο φάσμα του αυτισμού που εκπαιδούνταν σε δημόσιο γυμνάσιο γενικής εκπαίδευσης και είχαν ελλείψεις στην κοινωνικότητα τους και μειωμένη αλληλεπίδραση με συμμαθητές. Η εκπαίδευση τους, που αφορούσε σε θέματα κοινωνικών δεξιοτήτων και στρατηγικών, πραγματοποιήθηκε στον ευρύτερο χώρο του σχολείου – αίθουσες διδασκαλίας, εστιατόριο, εξωτερικοί χώροι- και δεν περιλάμβανε κάποια άλλη θεραπεία πλην της χρήσης των κοινωνικών ιστοριών. Κρίθηκε πολλά υποσχόμενη μέθοδος ειδικά σε παιδιά σχολικής ηλικίας 6 – 14 ετών και αποτελεσματική υπό συνθήκες. Στόχος ήταν κάθε παιδί να δώσει σε μεγάλη συχνότητα τις κατάλληλες αποκρίσεις – χαιρετισμούς, λεκτικούς ή μη, όταν συναντούσε κάποιο συμμαθητή ο οποίος τον χαιρετούσε (π.χ. Γεια! Καλημέρα! νεύμα κ.α.) και το πρόσωπο του να βρίσκεται στην ίδια κατεύθυνση με αυτόν με τον οποίο αλληλεπιδρούσε. Οι τέσσερις συμμετέχοντες παρακολουθούσαν καθημερινά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ένα βίντεο κοινωνικής ιστορίας που κατέγραφε ένα κοινωνικό σενάριο σε οπτικοακουστική παρουσίαση και περιλάμβανε επιθυμητές κοινωνικές συμπεριφορές – χαιρετισμούς, όπως «πώς να χαιρετήσεις κάποιον» με τη χρήση μοντέλου σε video ή ipad. Εκτός από τα βίντεο ομότιμοι συμμαθητές εκπαιδεύτηκαν να χρησιμοποιήσουν τον κατάλληλο κοινωνικό χαιρετισμό, για να βοηθήσουν τους συμμετέχοντες, ώστε να υιοθετήσουν την κατάλληλη στρατηγική. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, δεδομένου ότι σταδιακά όλα ανταποκρίθηκαν σε χαιρετισμούς φίλων τους, γεγονός που προδιαθέτει θετικά για αυθόρμητες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στο μέλλον. Και σε αυτή την έρευνα όσο και σε προηγούμενες αποδεικνύεται η αποτελεσματικότητα της μοντελοποίησης και ειδικά σε αυτή την έρευνα η θετική λειτουργία των κοινωνικών ιστοριών (Halle et al, 2016).

Ανάλογη έρευνα πραγματοποίησαν οι Litras et al (2010). Εστιάζοντας σε ένα τρίχρονο παιδί με αυτισμό οι ερευνητές επιδίωξαν να ερευνήσουν την αποτελεσματικότητα της συνδυαστικής χρήσης κοινωνικών ιστοριών και αυτό - μοντελοποίησης με βίντεο. Σημεία αναφοράς ήταν ο χαιρετισμός, η πρόσκληση για παιχνίδι και η ενδεχόμενη απόκριση σε ευκαιρίες για κοινωνική επαφή που προσφέρουν άλλα άτομα, άρα τρεις κοινωνικές ιστορίες σχεδιάστηκαν ώστε να εκπληρωθούν οι παραπάνω στόχοι. Στις κοινωνικές ιστορίες χρησιμοποιήθηκαν αντί

βιβλίων, δύο μαριονέτες που διαλέγονταν μεταξύ τους. Τα βίντεο διάρκειας 3 – 5 λεπτών που περιελάμβαναν τρία παραδείγματα της συμπεριφοράς – στόχου, προβάλλονταν σε δωμάτιο του σπιτιού του παιδιού. Οι συνεδρίες πραγματοποιούνταν επίσης στο σπίτι του παιδιού και αξιοποιούνταν κατά τη διάρκειά τους στοιχεία που απεικονίζονταν στο βίντεο, όπως κουζίνα, υπνοδωμάτιο, μπροστινή πόρτα κ.α. Κατά τη διάρκεια των βίντεο προβάλλονταν πολλά παραδείγματα και υπήρχε θετική ενίσχυση. Η μελέτη έδειξε ότι ο συγκερασμός των δύο τεχνικών, των κοινωνικών ιστοριών και της μοντελοποίησης βελτίωσε το επίπεδο επικοινωνίας του παιδιού και το οδήγησε σε υψηλότερο βαθμό κοινωνικής εμπλοκής, ενώ παράλληλα τόνωσε και την αυτοπεποίθησή του.

### **3.7. Καθοδήγηση από συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης**

Η καθοδήγηση από τους συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης αποδεικνύεται πολύ αποτελεσματική όσον αφορά στη διδασκαλία παιδιών προσχολικής κυρίως αγωγής στο φάσμα του αυτισμού. Στο πλαίσιο αυτής της μεθόδου εκπαίδευσης, ανήλικοι με καλές κοινωνικές δεξιότητες εκπαιδεύονται, για να αλληλεπιδρούν με συμμαθητές τους στο φάσμα του αυτισμού μέσα σε μια τάξη γενικού σχολείου. Η μέθοδος επικεντρώνεται στη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως για παράδειγμα το τι σημαίνει να είναι κανείς καλός φίλος, ωστόσο απαιτείται καθοδήγηση στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, γιατί αν δεν εκπαιδευτούν σωστά προτιμούν για παιχνίδι τους συνομηλίκους τους, τυπικής ανάπτυξης έναντι των συμμαθητών τους στο φάσμα (Bohlander et al, 2012).

Εκτός από μοντελοποίηση μια έρευνα των (Kasari, Rotheram-Fuller, Locke & Gulsrud, 2012) χρησιμοποίησε και άμεση διδασκαλία από ομότιμους μαθητές σε μαθητές στο φάσμα του αυτισμού. Η έρευνα έδωσε πολύ θετικά αποτελέσματα όσον αφορά στην ενσωμάτωση των παιδιών στο φάσμα σε παρέες και στην ενίσχυση της δημοφιλίας τους σε άλλα παιδιά – αν και αυτό δεν εκτιμήθηκε από τα παιδιά με αυτισμό που δεν χάρηκαν τις νέες ευκαιρίες φιλίας - και ως αποτέλεσμα άρση της απομόνωσής τους όσον αφορά στον χώρο της παιδικής χαράς. Ύψιστη απόδειξη της αποτελεσματικότητάς της ήταν ότι την επόμενη χρονιά στο σχολείο τα παιδιά με αυτισμό αν και εντάχθηκαν σε τάξεις με άλλους συνομηλίκους διατήρησαν τον κύκλο των κοινωνικών επαφών που δόμησαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Η άρση της απομόνωσης, βέβαια, σε ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο από αυτό της παιδικής χαράς δε μελετήθηκε στην εν λόγω έρευνα. Ωστόσο απέδειξε τη θετική συμβολή των συνομηλίκων τυπικής ανάπτυξης στη βελτίωση της κοινωνικότητας των παιδιών με αυτισμό, όταν τα εντάσσουν στις ομάδες τους.

Η συμβολή των ατόμων τυπικής ανάπτυξης στον εμπλουτισμό των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με αυτισμό ερευνήθηκε και από τους Blew et al (1985). Δύο



παιδιά στο φάσμα, ηλικίας 8 ετών το πρώτο που βρισκόταν για τρία χρόνια σε ομάδα θεραπείας και ένα παιδί ηλικίας 5 ετών με 16 μήνες παραμονής σε ομάδα θεραπείας σχημάτισαν μαζί με δύο άλλα παιδιά τυπικής ανάπτυξης 8 και 7 χρονών αντίστοιχα δύο γκρουπ, καθένα από τα οποία αποτελούνταν από ένα παιδί με αυτισμό και ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης. Ο χώρος εκπαίδευσης αποτέλεσε ένα εστιατόριο, μια βιβλιοθήκη, ένα κατάστημα πώλησης αγαθών και μια διασταύρωση πέντε δρόμων. Επιλέχθηκαν συνολικά τέσσερις βασικές δεξιότητες για τα παιδιά: να παραγγείλουν ένα σνακ, να επιλέξουν να δανειστούν ένα βιβλίο, να αγοράσουν ένα αντικείμενο από το κατάστημα πώλησης, να διασχίσουν έναν δρόμο. Για να μπορέσουν τα παιδιά να υλοποιήσουν τις τέσσερις αυτές δραστηριότητες έλαβαν οδηγίες από τους – σχεδόν - συνομηλίκους τους, οι οποίοι τους έδειχναν τα αλυσιδωτά βήματα λειτουργώντας ως μοντέλα, προκειμένου τα παιδιά στο φάσμα να τους παρατηρούν και να τους μιμηθούν. Χρησιμοποιήθηκαν ενισχυτές σνακ, έπειτα από κάθε σωστή ολοκλήρωση της επιθυμητής δραστηριότητας. Η εν λόγω έρευνα κατέληξε στο ότι η μοντελοποίηση δεν ήταν αρκετή, ώστε τα παιδιά στο φάσμα να εφαρμόσουν τις συμπεριφορές που παρατηρούσαν, ενώ περισσότερο αποτελεσματική κρίθηκε η διδασκαλία από ομότιμους σχεδιασμένων συμπεριφορών. Σε κάθε περίπτωση η έρευνα καταλήγει στη μεγάλη σημασία συνύπαρξης παιδιών στο φάσμα με παιδιά τυπικής ανάπτυξης, όσον αφορά στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού (Blew et al, 1985).

### **3.8. Μοντέλο βοήθειας έναν προς έναν**

Μια έρευνα που στηρίζεται στη μέθοδο των βοηθών και συγκεκριμένα στη βοήθεια έναν προς έναν είναι η έρευνα των (Azad et al, 2014). Πραγματοποιήθηκε σε προσωπικό 46 αιθουσών στήριξης των παιδιών με αυτισμό σε διάφορα σχολεία και αφορούσε συμμετοχή σε δραστηριότητα που δε διδάσκονταν στην τάξη. Σε αντίθεση με τη βοήθεια που παρέχουν οι ομότιμοι συνομήλικες, η βοήθεια που παρέχουν οι ενήλικες βοηθοί, αν και σε πολλές περιπτώσεις κρίνεται αποτελεσματική, αποδείχτηκε υπερβολική, με την έννοια ότι μπορούσε να προκαλέσει περιττή εξάρτηση των παιδιών στο φάσμα από ενήλικες. Επίσης η παροχή βοήθειας έναν προς έναν είναι δυνατόν να επηρεάσει αρνητικά την αλληλεπίδραση των παιδιών στο φάσμα, ενώ στα αρνητικά στοιχεία της μεθόδου περιλαμβάνονται η έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης των βοηθών και το υψηλό κόστος για την αμοιβή τόνων βοηθών. Παρόλα αυτά υπάρχουν ερευνητές που τάσσονται θετικά με τη χρήση τους και επιζητούν επέκταση του θεσμού.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τις έρευνες προκύπτει ότι η παρέμβαση στα παιδιά με αυτισμό είναι σημαντικό να ξεκινήσει όσο το δυνατόν πιο έγκαιρα, για να αποδώσει καλύτερα αποτελέσματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλα τα προγράμματα δεν είναι το ίδιο αποτελεσματικά για όλα τα παιδιά με αυτισμό και έτσι είναι δυνατόν κάποιο που για ένα παιδί στο φάσμα να είναι αποτελεσματικό, να είναι αναποτελεσματικό για κάποιο άλλο. Γι' αυτό η δυνατότητα εξατομίκευσης κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική. Τα παιδιά με αυτισμό φαίνεται να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στη μοντελοποίηση, όπως επιβεβαιώνει πλήθος ερευνών της δεκαετίας του '80, μεταξύ των οποίων και η έρευνα του Engel et al, (1981), αν και η μελέτη των Blew et al (1985), που πραγματοποιήθηκε τέσσερα χρόνια αργότερα, δεν εξήρε την αποτελεσματικότητα της μοντελοποίησης, ωστόσο διέκρινε τη σημασία της συνύπαρξης παιδιών στο φάσμα και παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Αντίθετα, πιο πρόσφατες έρευνες αποκαλύπτουν πιο αποτελεσματική τη μοντελοποίηση μέσω βίντεο συγκριτικά με τη ζωντανή μοντελοποίηση, λόγω της υψηλής δυνατότητας των παιδιών στο φάσμα για οπτική επεξεργασία (Halle et al, 2016).

Συγκεκριμένα, οι δεξιότητες των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στο να ανταποκρίνονται σε εικόνες και σε γραπτές ενδείξεις που αποτυπώνονται συνήθως σε οθόνες ή κάρτες αναγνωρίζονται από τους ειδικούς τα τελευταία χρόνια (Bernard-Opitz, Sriram, and Nakhoda-Sapuan, 2001). Η χρήση της μεθόδου της μοντελοποίησης μέσω βίντεο ενίσχυσε σε πολλές έρευνες την κοινωνική μύηση των παιδιών στο φάσμα και την αμοιβαιότητα στις δεξιότητες του παιχνιδιού, ενώ παράλληλα τόνωσε την αυτοπεποίθηση των παιδιών, εμπλουτίζοντας τα κίνητρά τους για αλληλεπίδραση (Nikolopoulos & Keenan, 2004; Litras et al, 2010). Κρίνεται κατ' επέκταση ως ιδιαίτερα σημαντικό τα όποια προγράμματα και παρεμβάσεις να περιλαμβάνουν εικόνες και βίντεο, δηλαδή μοντελοποίηση ακόμη και με τη βοήθεια ειδικά σχεδιασμένων λογισμικών προγραμμάτων. Η δυνατότητα εφαρμογής της μοντελοποίησης με βίντεο σε εξατομικευμένο επίπεδο αναγνωρίζεται από αρκετούς μελετητές ως ιδιαίτερα σημαντική και εξηγεί την υπεροχή της εν λόγω στρατηγικής, αν ληφθεί υπόψη ότι τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού συνιστούν μια ετερογενής ομάδα με ποικίλες ανάγκες. Η χρήση τους θα βοηθήσει τα παιδιά στο φάσμα, ειδικά τα προνήπια, να μάθουν νέες στρατηγικές συμπεριφορών και να γίνουν πιο ευέλικτα στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους. Είναι δυνατόν να διδαχθούν συναισθήματα, βελτιώνοντας τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, και να διδαχθούν λύσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων, γεγονός που θα τους βοηθήσει στη

μείωση προβληματικών συμπεριφορών ακόμη και σε πραγματικές συνθήκες. Το πρόβλημα όσον αφορά στη μοντελοποίηση έγκειται, όπως έδειξε η έρευνα των D'Ateno, Mangiapanello & Taylor (2015) στη γενίκευση των δεξιοτήτων που αποκτούν τα παιδιά και άρα στην εφαρμογή τους σε καινούριες και πρωτότυπες συνθήκες. Συνεπώς η αποκλειστική χρήση της μοντελοποίησης δε αποδεικνύεται τόσο αποτελεσματική όσο ο συνδυασμός μοντελοποίησης, στρατηγικών αυτοδιαχείρισης και δυνατότητα εξάσκησης στους συμμετέχοντες μέσω της ακολουθίας οδηγιών από τη μοντελοποίηση βίντεο (Apple, Billingsley, & Schwartz, 2005). Έρευνες που χρησιμοποίησαν μοντελοποίηση και άμεση διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων από συνομηλίκους, όπως το να κατανοήσει το παιδί με αυτισμό τους κανόνες, να περιμένει στη σειρά, να πανηγυρίζει σε έναν αγώνα και άλλα, αποδείχτηκαν επίσης αποτελεσματικές (Kasari, Rotheram-Fuller, Locke & Gulsrud, 2012). Ιδιαίτερα αποτελεσματικός στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού αποδείχτηκε ο συγκερασμός δύο τεχνικών, των κοινωνικών ιστοριών και της μοντελοποίησης (Litras et al, 2010), γεγονός που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους ειδικούς παιδαγωγούς.

Σε κάθε περίπτωση αυτό που προκύπτει έπειτα από παρεχόμενη εκπαίδευση είναι ότι τα παιδιά στο φάσμα βελτιώνουν τόσο κατά τη διάρκεια της θεραπείας όσο και αργότερα τις κοινωνικές τους γνώσεις, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι αναβαθμίζουν κατά ανάγκη την πραγματική κοινωνική τους συμπεριφορά (Dekker et al, 2019). Αυτό πιστεύουν κάποιοι ερευνητές, οι οποίοι δε διαπίστωσαν βελτίωση στις κοινωνικές δεξιότητες παιδιών στο φάσμα του αυτισμού έπειτα από τρίμηνη εκπαίδευση, ωστόσο υπάρχουν και άλλοι ερευνητές που αναγνωρίζουν τη θετική επίδραση κάποιων θεραπειών, εκφράζοντας, βέβαια την επιφύλαξη κατά πόσο οι κοινωνικές δεξιότητες που θα αποκτήσουν θα είναι γενικευμένες.

Οι περισσότερες έρευνες για την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως προκύπτει, χρησιμοποιούν πρακτικές και μεθόδους που στόχο έχουν να βοηθήσουν τα παιδιά με αυτισμό να εκδηλώσουν με επιθυμητό τρόπο τα συναισθήματά τους, γεγονός που αποκαλύπτει ότι σε αυτό τον τομέα πρέπει να προσανατολιστούν τόσο οι ερευνητές όσο και οι δημιουργοί λογισμικών προγραμμάτων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού με τη βοήθεια εικόνων και βίντεο μπορούν να διδαχτούν τον κόσμο των συναισθημάτων και να μάθουν τόσο να διαχειρίζονται όσο και να εκφράζουν αυτά που νιώθουν.

Ιδιαίτερη μνεία χρειάζεται το γεγονός ότι τα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόστηκαν στις έρευνες που παρατίθενται παραπάνω συνδυάζουν εκμάθηση δεξιοτήτων στην κλινική με τη συνδρομή ειδικών και διαμέσου της συμμετοχής των παιδιών σε ομάδες κοινωνικών δεξιοτήτων και στη συνέχεια εφαρμογή των διδαγμένων και εξασκημένων κοινωνικών δεξιοτήτων στο σπίτι με τη βοήθεια των γονιών. Αυτό επιβεβαιώνει την ανάγκη συνεργασίας ειδικών και γονέων, ώστε τα αποτελέσματα να έχουν διάρκεια.

Από τις έρευνες προκύπτει η μεγάλη αξία της υλοποίησης των προγραμμάτων στήριξης και ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού στο περιβάλλον κάθε μαθητή, στη σχολική, δηλαδή τάξη είτε πρόκειται για ειδικό είτε για γενικό σχολείο. Οι περισσότερες έρευνες πάντως που αφορούσαν παιδιά στο φάσμα επικεντρώθηκαν σε αυτά που φοιτούσαν σε γενικό σχολείο. Αξιοποιούσαν, μάλιστα τους συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης με πολύ θετικά αποτελέσματα, γεγονός που μπορεί να επιβεβαιώσει τη σημασία της αλληλεπίδρασης μαθητών στο φάσμα με μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Ως απόρροια, οι ομάδες κοινωνικών δεξιοτήτων - ιδιαίτερα όταν είναι μικτές και αποτελούνται από παιδιά στο φάσμα του αυτισμού και από παιδιά τυπικής ανάπτυξης- αποδεικνύονται πολύ αποδοτικές για την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων και γι' αυτό πρέπει να επιδιώκονται.

Ως κατάληξη των παραπάνω, η αξιοποίηση των συνομηλίκων τυπικής ανάπτυξης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της επικοινωνίας των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού, ο συνδυασμός μοντελοποίησης με τη χρήση βίντεο και κοινωνικών ιστοριών κρίνονται ιδιαίτερα αποδοτικά όσον αφορά στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων και καλό είναι να χρησιμοποιούνται ευρύτερα στο μέλλον για την εκπαίδευση των εν λόγω παιδιών.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Είναι σημαντικό τα παιδιά με ΔΑΦ να διδάσκονται κοινωνικές δεξιότητες και να εκπαιδεύονται σε αυτές, ώστε να γίνονται περισσότερο κοινωνικά αποδεκτά, να εντάσσονται με ενεργό τρόπο στην κοινωνική ζωή και να είναι όσο το δυνατόν ανεξάρτητα. Διάφορες στρατηγικές παρέμβασης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν τα παιδιά με ΔΑΦ να ενισχύσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Η μοντελοποίηση μέσω εικόνων και βίντεο, οι κοινωνικές ιστορίες, η πρώιμη εντατική συμπεριφορική παρέμβαση μπορούν να διαμορφώσουν ένα περιβάλλον υποστηρικτικό ως προς την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Azad,G, Locke, J. & Downey, Xie, M. & Mantelli,D.S. (2015). One-to-One Assistant Engagement in Autism Support Classroom. *Teach Education Special Education* 1, 38(4), 337–346.

Apple, A. L., Billingsley, F., Schwartz, I. S., & Carr, E. G. (2005). Effects of Video Modeling Alone and With Self-Management on Compliment-Giving Behaviors of Children with High-Functioning ASD. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(1), 33–46.

Ashburner, J., Sylvia A. Rodger,S. , Ziviani, J. & Hinder, E. (2014). Optimizing participation of children with autism spectrum disorder experiencing sensory challenges: A clinical reasoning framework. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 81(1), 29-38

Autism Speaks Inc. (2010). Autism Speaks Asperger Syndrome and High Functioning Autism Tool Kit. Retrieved from

<http://www.autismspeaks.org/family-services/tool-kits/asperger-syndrome-and-high-functioning-autism-tool-kit>.

Bernard-Opitz, Sriram, and Nakhoda-Sapuan (2001). Enhancing Social Problem Solving in Children with Autism and Normal Children Through Computer-Assisted Instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 31, No. 4, 377 – 384.

Blew, P., Schwartz, I & Luce, S. (1985). Teaching Functional Community Skills to autistic children using no handicapped peer tutors. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18,337-342

Boethious, S.B., Hallerfors, B., Horne, A. & Tischler, L. (Γ. Τσιάντης, Επιμ.).(2005). *Εργασία με τους γονείς. Ψυχαναλυτική ψυχοθεραπεία με παιδιά και εφήβους*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Bohlander,A., Orlich,F., Varley,C. (2012). Social Skills Training for Children with Autism. *Pediatric Clinics of North America*, (59), 165–174.

Brady, M.P. ., Shores, R.E., McEvoy, M.A., Ellis, D. and Fox, J.J. (1987). Increasing Social Interactions of Severely Handicapped Autistic Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17, (3), 375 – 390.

Βωνιάτη, Α. και Χατραλάμπους, Ι. (2018). Κλινική αναγνώριση, επικοινωνιακές δεξιότητες και θεραπευτικές παρεμβάσεις σε άτομα με σύνδρομο Rett. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 35(2), 188-197.

Charlop, M. H., & Milstein, J. P. (1989). Teaching autistic children conversational speech using video modeling. *Journal of applied behavior analysis*, 22(3), 275–285.  
<https://doi.org/10.1901/jaba.1989.22-275>

Dalwai, S., Pillai, G., & Shah, Z. (2017). Intervention to Develop Social Skills in a Child with Autism with Lower Degrees of Impairment. *Journal Pediatr Perinatol Child Health*, 1 (1), 007-016

D'Ateno, P, Mangiapanello, K. & Taylor, B. (2015). Using Video Modeling to Teach Complex Play Sequences to a Preschooler with Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(1), 5-11

Dekker, V., Nauta, M., Marieke E. Timmerman, M. . Mulder, van der Veen-Mulders, L., van den Hoofdakker, B., van Warners, S., Leonieke J., Vet, J., Hoekstra, P. & de Bildt, A., (2018). Social skills group training in children with autism spectrum disorder: a randomized controlled trial. *European Child & Adolescent Psychiatry*.  
<https://doi.org/10.1007/s00787-018-1205-1>

Dogru, S.Y. (2015). The Effect of Creative Drama on Pre-teaching Skills and Social Communication Behaviors of Children with Autism. *Ethno Med*, 9(2), 181-189.

Eggen, P. & Kauchak, D. (2017). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Νέοι ορίζοντες στη μάθηση και τη διδασκαλία* (Κ., Λικιτσάκου & Α. Μπακοπούλου, μετ.). Αθήνα: Κριτική.

Jacobson, T. & Xu, L. (2004). *Motivating students in information literacy classes*. New York: Neal-Schuman Publishers.

Jonsson, U., Olsson, N., Coco, C., Görling, A., Flygare, O., Råde, A., Chen, Q., Berggren, S., Tammimies, K., Bölte, S. (2019). Long-term social skills group training for children and adolescents with autism spectrum disorder: a randomized controlled trial. *European Child & Adolescent Psychiatry* 28, 189–201.

Halle, S., Ninness, C., Ninness, S. & David Lawson, D. (2016). Teaching social skills to students with autism: a video modeling social stories approach. *Behavior and Social Issues*, 25, 42-63.

Herbrecht, E., Poustka, F., Birnkammer, S., Duketis, E., Schlitt, S., Schmötzer, G., Bölte, S. (2009). Pilot evaluation of the Frankfurt Social Skills Training for children

and adolescents with autism spectrum disorder. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 18 (6), 327 – 335.

Heward, L.W. (2001). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην ειδική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος.

Hill, E. & Ffith, U. (2003). Understanding autism: insights from mind and brain. *Phil. Trans. R. Soc. Lond. B.*, 358, 281–289.

Kamps, D., Leonard, B., Vernon, S., Dugan, E. & Delquardi, J. (1992). Teaching Social Skills to student with autism to increase peer interactions in an integrated First-Grade classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 281 – 288.

Kasari C, Rotheram-Fuller E, Locke J, Gulsrud A. (2012). Making the connection: randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *J Child Psychol Psychiatry*, 53(4), 431-439.

Kolb, B. & Whishaw, I. (2018). *Βασικές αρχές νευροψυχολογίας του ανθρώπου* (Ε. Κοπάση & Α. Μυλωνά, μετ.). Αθήνα: Gutenberg.

Litras,S., Moore, D., & Anderso, A. (2010). Using Video Self-Modelled Social Stories to Teach Social Skills to a Young Child with Autism. *Autism Research and Treatment*, 1-9.

Μαντζίκος, Κ. (2016, Σεπτέμβριος 14). Τα αισθητηριακά προβλήματα και τα προβλήματα συμπεριφοράς στον αυτισμό. *Ekpaideutikos.gr*. Ανακτήθηκε από <https://www.ekpaideutikos.gr/index.php/arhra/eidiki-agogi/1043-ta-aisthithiriaka-provlimata-kai-ta-provlimata-symperiforas-ston-aftismo-grafei-o-kostas-mantzikos>.

Marchi, A.R. (2015). The Importance of Early Intensive Behavioural Intervention in Autism Spectrum Disorder. *J Psychiatry* 18: 317. doi: 10.4172/2378-5756.1000317

Μπασέτας, Κ. (2002). *Ψυχολογία της μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.

Nikolopoulos, C.K. & Keenan, M. (2004). Effects of video modeling on social initiation by children with autism. *Journal of applied behavior analysis*, 37, 93–96

Νότας, Σ.(2005). Το φάσμα του αυτισμού. *Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Λάρισα: Έλλα.

Rogers, S & Vismara, L. (2008). Evidence-Based Comprehensive Treatments for Early Autism. *J Clin Child Adolesc Psychol*, 37(1), 8–38.

Τσιάντης, Γ. (2001). *Εισαγωγή στην παιδοψυχιατρική*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Sallows, G. & Graupner, T. (2012). Autism Spectrum Disorders. *Wiley Online Library*. Retrieved from



<https://doi.org/10.1002/9781118156391.ebcp001009>.

Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M., Pastor-Cerezuela, G. and Tárraga-Mínguez, R. (2018). The effectiveness of TEACCH intervention in autism spectrum disorder: a review study. *Psychologist Papers*, 39(1), 40-50

Τουλιάς, Η. (2010). *Η ψυχοπαθολογία του παιδιού και του εφήβου*. Αθήνα: Διόνικος.  
Vasc, D. & Lillard, A. (2020). Pretend and Sociodramatic Play. *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad274>.

Volkmar, F., Siegel, M., Woodbury-Smith, M., King, B., McCracken, J., State, M., (2014). Practice Parameter for the Assessment and Treatment of Children and Adolescents With Autism Spectrum Disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53( 8), 237 – 257.

Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση* (Μ. Κουλεντιάνου, μετ). Αθήνα: Gutenberg.

Wilson, K.P. (2012). Teaching Social-Communication Skills to Preschoolers with Autism: Efficacy of Video Versus In Vivo Modeling in the Classroom, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 1819–1831.

Weiss, M.J & Harris, S.L. (2001). Teaching Social Skills to People with Autism. *Behavior Modification*, 25 (5), 785-802.

Wenar, C. and Kerig, P. (2000). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία*. Δ. Μαρκουλής & Ε. Γεωργάκα, μετ). Αθήνα: Gutenberg.