



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ**

**ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

---

**Πτυχιακή εργασία:**

**Αξιοποίηση ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών στο πεδίο της  
Ενταξιακής Εκπαίδευσης: μια μελέτη περίπτωσης παιδιού με  
Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος**

---

**Φοιτήτρια: Χατζηδημητρίου Μαρίας (του Αβραάμ)**

**ΑΕΜ:4545**

**Επόπτης: Μαυροπαλιάς Τρύφων**

**Β' Βαθμολογητής: Γκισούρη Στεργιανή**

**Φλώρινα**

**2021**



## Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη.....	5
Λέξεις κλειδιά:.....	5
Abstract .....	6
Key Words:.....	6
Εισαγωγή.....	7
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> – Θεωρητικό Μέρος .....	8
1.1. Ορισμός Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος (Autism Spectrum Disorder) 8	
1.1.1 Ιστορική Αναδρομή.....	10
1.2. Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα των ατόμων με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.....	12
1.2.2. Πρόγνωση.....	14
1.2.3. Διάγνωση.....	15
1.3. Εκπαιδευτικές Θεραπευτικές Προσεγγίσεις.....	17
1.3.1. Το πρόγραμμα TEACCH .....	17
1.3.2. Προσεγγίσεις ενίσχυσης της Επικοινωνίας (PECS) .....	18
1.3.3. Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς (Ε.Α.Σ.) .....	18
1.3.4. Κοινωνικές ιστορίες.....	18
2.1. Ορισμός Κοινωνικής Ιστορίας (Social Stories) .....	20
2.2. Στόχος μιας Κοινωνικής Ιστορίας.....	20
2.3. Αποτελεσματικότητα Κοινωνικών Ιστοριών.....	21
2.4. Τρόπος Συγγραφής μιας Κοινωνικής Ιστορίας.....	21
2.5. Τα Κριτήρια της Carol Gray.....	22
2.6. Ψηφιακές Κοινωνικές Ιστορίες.....	25
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> – Ευρήματα .....	27
1. Μεθοδολογία .....	27



2.	Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων για την Έρευνα.....	27
3.	Συλλογή Δεδομένων (διαδικασία) .....	28
4.	Αποτελέσματα της Έρευνας .....	29
4.1.	Χαρακτηριστικά μαθητή πριν την εφαρμογή.....	29
4.2.	Η Εφαρμογή.....	31
4.3.	Ανάπτυξη Συναισθηματικών Δεξιοτήτων .....	32
	Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> – Συζήτηση.....	34
1.	Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	34
2.	Συμπεράσματα .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
3.	Περιορισμοί έρευνας.....	36
4.	Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	36
	Βιβλιογραφικές αναφορές: .....	37



## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κύριο καθηγητή Τρύφων Μαυροπαλιά κυρίως για την υπομονή που μου έδειξε κατά τη διάρκεια της υλοποίησης αυτής της πτυχιακής εργασίας. Η βοήθεια του ήταν πολύτιμη καθώς και η άμεση ανατροφοδότηση σε διάφορα θέματα σχετικά με τη συγγραφή της πτυχιακής μου εργασίας, καθώς ήταν ο άμεσος αποδέκτης των ερωτημάτων που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια αυτής.

Επίσης θέλω να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον Διευθυντή και τη δασκάλα του σχολείου για την βοήθεια τους κατά την διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης, καθώς μου επέτρεψαν να εισέρθω στο σχολείο και να παρατηρήσω μερικές ώρες τις κινήσεις του παιδιού με Δ.Α.Φ, αλλά και να επικοινωνήσω μαζί του, με σκοπό την ολοκλήρωση της παρούσας πτυχιακής εργασίας. Τα λόγια τους και οι συμβουλές τους ήταν πολλές φορές κινητήριοι μοχλοί για την τελική δημιουργία του συγγράμματος.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την συμπαράστασή της και την κατανόηση της κατά την διάρκεια της δημιουργίας αυτής της πτυχιακής εργασίας.



## Περίληψη

Ο αυτισμός είναι από τις πιο διαδεδομένες διαταραχές μεταξύ άλλων καθώς επίσης πως είναι μια διαταραχή που δεν θεραπεύεται πλήρως, αλλά το άτομο μαθαίνει να ζει και να μεγαλώνει με αυτό. Αρχικά στην παρούσα πτυχιακή εργασία, στο πρώτο κεφάλαιο και θεωρητικό μέρος, αναλύονται οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος και δίνονται οι ορισμοί από την DSM (Διαγνωστική και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών). Στη συνέχεια αναλύονται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ατόμων με τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος, τα αίτια εμφάνισής του, διάφορες εκπαιδευτικές θεραπευτικές προσεγγίσεις, καθώς επίσης αναπτύσσονται οι Κοινωνικές Ιστορίες, η αποτελεσματικότητα που έχουν με την εφαρμογή τους στα άτομα με την διαταραχή αυτιστικού φάσματος, ο τρόπος συγγραφής τους, αλλά και οι Ψηφιακές Κοινωνικές Ιστορίες. Στο δεύτερο κεφάλαιο, το θέμα που διερευνάται είναι πόσο και αν μπορούν να βελτιωθούν τα παιδιά με τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος στους τομείς που υστερούν, δηλαδή σε γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό επίπεδο, μέσω των ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών. Μέσα από την ανάλυση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των παιδιών με τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος, αλλά και την μελέτη περίπτωσης που πραγματοποιήθηκε με τη παρέμβαση ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών στα παρακάτω κεφάλαια καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι η παρέμβαση με τις ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες βοηθάει τα παιδιά να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους. Τέλος, στη μελέτη παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε στο παιδί με Δ.Α.Φ., γίνεται εμφανές ότι δεν ανταποκρίνεται άμεσα μετά την παρέμβαση, καθώς χρειάζεται χρόνο για να επεξεργαστεί τα νέα δεδομένα, συμπεραίνοντας πως η προσωπικότητα και ο χαρακτήρας των παιδιών είναι παράγοντες που δεν πρέπει να παραλείπονται.

## Λέξεις κλειδιά:

Αυτισμός, διαταραχή αυτιστικού φάσματος, κοινωνικές ιστορίες, ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες.



## **Abstract**

Autism is one of the most common disorders and it is a disorder that is not completely cured, but the person learns to live and grow with it. Initially in the present bachelor's degree, in the first chapter and theoretical part, the Autism Spectrum Disorders are analyzed and the definitions are given by the DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). Then the characteristics of people with autism spectrum disorder are analyzed, the causes of its occurrence, various educational therapeutic approaches, as well as the development of Social Stories, the effectiveness that they have by their application in people with autism spectrum disorder, the way of writing but also Digital Social Stories. In the second chapter, the subject under investigation is if and how much children with autism spectrum disorder can improve in the areas that lag behind, that is a cognitive, emotional and psychomotor level, through digital social stories. Through the analysis of the special characteristics of children with autism spectrum disorder, but also the case study carried out with the intervention of digital social stories in the following chapters, we came to the conclusion that the intervention with digital social stories helps children to express their emotions. . Finally, in the intervention study carried out on the child with ASD, it becomes clear that he does not respond immediately after the intervention, as he needs time to process the new data and we conclude that the personality and character of children are factors that do not should be omitted.

## **Key Words:**

Autism, autism spectrum disorder, social stories, digital social stories.



## Εισαγωγή

Η αξιοποίηση των Κοινωνικών Ιστοριών (ΚΙ) στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διδασκαλία συμβάλλει αποτελεσματικά στην επίτευξη και ανάπτυξη κοινωνικο – συναισθηματικών δεξιοτήτων μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Οι Κοινωνικές Ιστορίες χρησιμοποιούνται ολοένα και περισσότερο από τους εκπαιδευτές, καθώς σύγχρονες έρευνες τεκμηριώνουν την αποτελεσματικότητά τους. (Karal & Wolfe, 2018; Johnson, 2015; Bozkurt Suni & Vuran, 2014; Bucholz, 2012; Karkhaneh, Clark; Ospina, Seida, Smith & Hartling, 2010).

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι οι τυχόν ωφέλειες που μπορεί να προκύψουν σε έναν μαθητή με ΔΑΦ, με την αξιοποίηση ψηφιακών Κ.Ι. μέσω μιας μελέτης περίπτωσης.

Η αναγκαιότητα της εργασίας αυτής είναι σημαντική, καθώς υπάρχει περιορισμένος αριθμός σχετικών ερευνών και δεν έχει γίνει καμιά άλλη εργασία με παρόμοιο θέμα εδώ στην περιοχή όπου κατοικώ.

Διάρθρωση της εργασίας:

Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> – Θεωρητικό Μέρος: Στον παρόν κεφάλαιο αναπτύσσεται ο ορισμός της Διαταραχής του Αυτιστικού Φάσματος, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ατόμων αυτών από τη βρεφική κιόλας ηλικία τους, αλλά και τα γνωρίσματα κατά τη διάρκεια ανάπτυξης τους. Στη συνέχεια αναλύεται η πρόγνωση και η διάγνωση των ατόμων με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, αλλά και οι βασικές εκπαιδευτικές θεραπευτικές προσεγγίσεις. Στη δεύτερη ενότητα αναπτύσσεται ο ορισμός των κοινωνικών ιστοριών, ο στόχος τους, αλλά και η αποτελεσματικότητά τους. Στην συνέχεια, αναλύεται ο τρόπος ανάπτυξης, καθώς επίσης και τα κριτήρια μιας κοινωνικής ιστορίας και τέλος αναπτύσσεται το θέμα των ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών.

Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> – Ευρήματα. Αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας, ο τρόπος συλλογής των δεδομένων καθώς και τα αποτελέσματα που έχουν προκύψει.

Κεφαλαίο 3<sup>ο</sup> – Συζήτηση. Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων, τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.



Ακολουθεί η παράθεση βιβλιογραφικών αναφορών.

## **Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> – Θεωρητικό Μέρος**

### **1.1. Ορισμός Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος (Autism Spectrum Disorder)**

Από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα μέχρι και σήμερα αναφέρεται η έννοια του αυτιστικού φάσματος και γίνονται μελέτες για την ολοκληρωτική εξήγησή του, την ανακάλυψη των αιτιών του και την κατάλληλη θεραπευτική προσέγγιση στα άτομα που αντιμετωπίζουν αυτήν την δυσκολία. Είναι δύσκολο να δοθεί έναν συγκεκριμένο ορισμό μιλώντας για την «διαταραχή του αυτισμού», καθώς ο όρος αυτός παρουσιάζει διαφορές και από το πλήθος των πηγών που προέρχεται και από τους διάφορους επαγγελματίες – ειδικούς που εμπλέκονται αλλά και από τους γονείς των παιδιών με αυτήν την διαταραχή. (Τσονάκας, 2014)

Το DSM (Diagnostic and Statistical Manual) του MD (Mental Disorders) που σημαίνει διαγνωστικό και στατιστικό εγχειρίδιο ψυχικών διαταραχών είναι ένα διαγνωστικό και στατιστικό σύστημα για την ταξινόμηση ψυχικών διαταραχών, σύμφωνα με το κατηγορηματικό μοντέλο της κλινικής πρακτικής και της έρευνας στην ψυχιατρική που εκπονήθηκε από την APA (American Psychiatric Association), δηλαδή Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση. Το DSM – IV ορίζει τη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος ως νευροαναπτυξιακή διαταραχή που εμποδίζει σημαντικά τις κοινωνικές δεξιότητες κάποιου. Αν και οι περιορισμοί στις λεκτικές και κοινωνικές δεξιότητες διαφέρουν σε ατομική βάση οι επικοινωνιακές δεξιότητες συχνά χαρακτηρίζονται από επαναλαμβανόμενες τάσεις, περιοριστικές κοινωνικό- συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις και από μειωμένη ομιλία. Κατά συνέπεια, τα άτομα με αυτήν την διαταραχή του αυτισμού δυσκολεύονται να διατηρήσουν θετικές σχέσεις λόγω καθυστερημένης ομιλίας και αδυναμίας να ερμηνεύσουν τη μη λεκτική γλώσσα και το συναίσθημα. Δυστυχώς, σε πολλές περιπτώσεις αυτά τα συμπτώματα και οι συμπεριφορές επιδεινώνονται κατά την εφηβεία. (Ahmad, Huda, Kherani, Khoja & Nanji, 2019)

Μέχρι πρόσφατα, η τρέχουσα έκδοση του DSM ήταν η 4<sup>η</sup> (DSM– IV). Τον Μάιο του 2013, δημοσιεύτηκε η αναθεωρημένη έκδοση 5 του DSM (DSM–V), η οποία





περιλαμβάνει σημαντικές αλλαγές στα διαγνώστηκα κριτήρια. Οι αλλαγές αυτές είναι οι εξής:

- Ο γενικός όρος «Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή» (ΔΑΔ) αντικαταστάθηκε από τον όρο «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος» ΔΑΦ.
- Η ΔΑΦ θεωρείται τώρα ως μια διαγνωστική κατηγορία με μια ομάδα συμπτωμάτων.
- Οι διαγνωστικές υποκατηγορίες (Αυτισμός, Σύνδρομο Asperger και ΔΑΔ- μη άλλως προσδιοριζόμενη) απαλείφθηκαν.
- Η βαρύτητα εκδήλωσης των συμπτωμάτων χωρίζεται σε τρεις υποκατηγορίες: στο Επίπεδο 3 – «Ανάγκη ιδιαίτερης ενισχυμένης υποστήριξης» (σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την ευελιξία), Επίπεδο 2 – «Ανάγκη ενισχυμένης υποστήριξης» (αξιοσημείωτες δυσκολίες), Επίπεδο 1 – «Ανάγκη υποστήριξης» (δυσκολίες στα παραπάνω).
- Όσον αφορά στην τριάδα συμπτωμάτων, οι δυσκολίες στην κοινωνική επαφή και στην επικοινωνία ενοποιήθηκαν σε μια ομάδα και τώρα ονομάζονται προβλήματα στην κοινωνική επικοινωνία.

(Καούκη, 2016)

Επίσης, θα πρέπει να αναφερθεί ότι ο όρος Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (ΔΑΔ) χρησιμοποιείται πολλές φορές συνώνυμα με τον όρο Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, ενώ στην πραγματικότητα είναι ευρύτερος και περιλαμβάνει κι άλλες διαταραχές εκτός από τον αυτισμό. (Νότας, 2017) Στις Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (Δ.Α.Δ.) σύμφωνα με το ταξινομητικό εγχειρίδιο της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας ICD-10 περιλαμβάνονται τα παρακάτω σύνδρομα:

- Αυτισμός της παιδικής ηλικίας ή Παιδικός Αυτισμός
- Άτυπος Αυτισμός
- Σύνδρομο Rett
- Άλλη αποδιοργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας ή Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή
- Διαταραχή υπερδραστηριότητας σχετιζόμενη με νοητική καθυστέρηση και στερεότυπες κινήσεις
- Σύνδρομο Asperger
- Άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές
- Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, μη καθοριζόμενη



(Νότας & Νικολαΐδου, 2006; Πολυχρονοπούλου, 2013; Νότας, 2017; Τσονάκας, 2014)

Η διαταραχή αυτιστικού φάσματος θεωρείται ότι είναι μια εκ γενετής αναπτυξιακή διαταραχή του εγκεφάλου και το άτομο με την αυτιστική διαταραχή, ζει με αυτήν, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Είναι μια διαταραχή που εμποδίζει τα άτομα να κατανοούν σωστά όσα βλέπουν, όσα ακούν και γενικότερα όσα αισθάνονται και με αυτόν τον τρόπο αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις, στην επικοινωνία και τη συμπεριφορά τους. (Wing, 2000)

Η διαταραχή αυτιστικού φάσματος επηρεάζει όλους τους τομείς της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του και οδηγείται σε απομόνωση και αποτυχία της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης. Δείχνουν ελάχιστο ενδιαφέρον για τους γύρω τους, ακόμα και για την οικογένειά τους και προτιμούν να βρίσκονται μόνα τους και να ασχολούνται με διάφορα αντικείμενα με τον δικό τους ιδιαίτερο τρόπο. (Κακούρης & Μανιαδάκη 2006)

### 1.1.1 Ιστορική Αναδρομή

Ο Ελβετός ψυχίατρος Bleuler το 1911, χρησιμοποίησε για πρώτη φορά στην ιατρική ορολογία τη λέξη «αυτισμός», που ετυμολογικά προκύπτει από την ελληνική λέξη «εαυτός» για να χαρακτηρίσει ορισμένα άτομα με σχιζοφρένεια, τα οποία είχαν χάσει την επαφή με την πραγματικότητα. (Bleuler, 1911/1950) Ο ορισμός της λέξης «αυτισμός» σημαίνει «εγώ ο ίδιος», για να υποδηλώσει την έννοια της απομόνωσης κάποιου ατόμου από τον ίδιο του τον εαυτό και την αδυναμία στην επικοινωνία. (Firth, 1990)

Ο επόμενος που ασχολήθηκε με τη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος ήταν ο Αυστριακός Leo Kanner το 1943 και χρησιμοποίησε τον όρο «αυτιστικές διαταραχές της συναισθηματικής επαφής». Τότε περιέγραψε ορισμένες περιπτώσεις ατόμων τα οποία παρουσίαζαν ελλείμματα στην κοινωνική ανάπτυξη, ιδιόμορφη γλωσσική ανάπτυξη και περιορισμένα στερεοτυπικά ενδιαφέροντα. Θεωρήθηκε ότι τα άτομα αυτά είχαν απώλεια επαφής με την πραγματικότητα χωρίς όμως να έχουν σχιζοφρένεια. Την διαταραχή αυτή την ονόμασε «πρώιμος παιδικός αυτισμός» και ο λόγος έναρξής της κατά την βρεφική ηλικία του έδωσε την πεποίθηση ότι η διαταραχή οφείλεται σε μια εγγενή ανικανότητα των ατόμων αυτών να δημιουργήσουν συναισθηματικές σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους. Εκείνη την περίοδο πίστευε ότι τα άτομα αυτά έχουν φυσιολογική νοημοσύνη, όμως αργότερα διαπιστώθηκε πως ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό ατόμων μικρής ηλικίας



είχε «νοητική υστέρηση» και σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. (Τσονάκας, 2014) Πίστευε, ακόμα, όπως και ο Asperger, ότι υπήρχε μια θεμελιώδης ανωμαλία εκ γενετής, που προκαλούσε ιδιαίτερα χαρακτηριστικά προβλήματα. (Χασάπης, 1978) Δε δέχονταν την διαταραχή του αυτισμού ως απώλεια επαφής με την πραγματικότητα, αλλά σαν ανικανότητα της επαφής, γιατί στην πρώιμη παιδική ηλικία, δεν έχει δημιουργηθεί η πραγματικότητα. Ουσιαστικά υποστήριζαν ότι, το παιδί δεν μπορεί να χάσει κάτι, που ποτέ του δεν είχε κατακτήσει. (Μαυροπαλιάς, 2004; Πολυχρονοπούλου, 2013)

Ο Hans Asperger, περίπου την ίδια εποχή, το 1944 περιέγραψε μια κατηγορία παιδιών, την οποία ονόμασε «αυτιστική ψυχοπάθεια», αλλά κατά την άποψή του πίστευε ότι υπήρχε μια θεμελιώδης ανωμαλία εκ γενετής, η οποία προκαλούσε αυτά τα χαρακτηριστικά προβλήματα. Σήμερα τα διαγνωστικά συστήματα όταν αναφέρονται στο σύνδρομο Asperger, περιγράφουν άτομα αυτιστικού τύπου, που όμως είναι υψηλής λειτουργικότητας και με δείκτη νοημοσύνης οριακό έως φυσιολογικό και δεξιότητες στη γλωσσική δομή. Τα χαρακτηριστικά του αυτισμού που διέκρινε και κατέγραψε ο Asperger ήταν η έλλειψη κοινωνικής νοημοσύνης και η αδυναμία δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων, η προσήλωση σε συγκεκριμένα θέματα συζήτησης και ο επαναλαμβανόμενος διάλογος. (Gillberg, 2002)

Πρώτοι οι Rimland (1964) και Schopler (1971) υποστήριζαν ότι ο αυτισμός είναι μια χρόνια αναπτυξιακή διαταραχή οργανικής αιτιολογίας (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006), ενώ οι σημερινές μελέτες και οι ερευνητές δίνουν τώρα έμφαση στην πολύπλοκη αλληλεξάρτηση του γνωστικού τρόπου μάθησης, κοινωνικής αντίληψης, της μάθησης, της γλώσσας και των προτύπων κοινωνικότητας. Τα βασικά συμπτώματα της διαταραχής του αυτισμού μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον, σε κοινωνική κατανόηση και σε κοινωνικό - επικοινωνιακές επαφές. (Quill, 1995)

Παρ' όλα αυτά ένας ορισμός που δίνεται για την γενικότερη εικόνα αυτής της έννοιας είναι ο παρακάτω. Ο αυτισμός είναι μια σοβαρή διαταραχή επικοινωνίας, αποτέλεσμα νευρολογικής διαταραχής που επηρεάζει τη λειτουργία του εγκεφάλου και κατά συνέπεια τους διάφορους τομείς ανάπτυξης. (Πολυχρονοπούλου, 2013). Εκδηλώνεται σε τρεις ταυτόχρονα περιοχές (σύμφωνα με την 4<sup>η</sup> έκδοση του DSM):

- Την κοινωνική συναλλαγή
- Την επικοινωνία



- Την επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά (εμμονή, καταναγκαστική συμπεριφορά)

Εμφανίζεται πριν τα τρία πρώτα χρόνια ενός παιδιού και συνήθως συνυπάρχει με άλλες διαταραχές. Ο αυτισμός εκδηλώνεται μέσα στα δυο πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού ή εμφανίζεται με τη συμπλήρωση του δεύτερου έτους. Οι κυριότερες διαταραχές με τις οποίες γίνεται αντιληπτός είναι:

- Υπερβολική απομόνωση
- Ιδιομορφίες στην επικοινωνία
- Ανάγκη για αμεταβλητότητα στο περιβάλλον που ζει

(Πολυχρονοπούλου, 2013)

## **1.2. Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα των ατόμων με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος**

Τα πρώτα συμπτώματα που εμφανίζονται σε βρεφική και νηπιακή ηλικία είναι τα παρακάτω:

Τα παιδιά βρεφικής και νηπιακής ηλικίας με διαταραχή αυτιστικού φάσματος συνήθως δεν κάνουν επαφή με τα μάτια, δεν χαμογελούν όταν τους χαμογελούν και δεν ανταποκρίνονται στο όνομά τους ή στον ήχο μιας γνώριμης φωνής. Έχει παρατηρηθεί επίσης ότι συχνά δεν ακολουθούν, οπτικά, αντικείμενα, δηλαδή δεν ακολουθούν αυτό που τους δείχνουν με το χέρι, ενώ επίσης δεν δείχνουν, δεν χαιρετούν και δεν χρησιμοποιούν άλλες χειρονομίες για να επικοινωνήσουν. Αυτά τα παιδιά δεν κάνουν θορύβους για να τραβήξουν την προσοχή τους, σπανίως ανταποκρίνονται στα χάρδια, ενώ δεν μιμούνται κινήσεις και εκφράσεις προσώπου. Από μικρή ηλικία δεν παίζουν με άλλα συνομήλικα άτομα, δεν σηκώνουν τα χέρια τους για να τα πάρουν αγκαλιά και τέλος δεν ζητάνε τη βοήθεια για κάτι που δεν μπορούν να κάνουν μόνοι τους. (Θερμόπουλος, 2020)

Τα συμπτώματα της διαταραχής του φάσματος του αυτισμού σε μεγαλύτερα άτομα είναι συνήθως ποικιλόμορφα και σχετίζονται με τη δυσκολία τους να κοινωνικοποιηθούν, τις δυσκολίες με την ομιλία (επικοινωνία) και τον λόγο αλλά και με τη συμπεριφορά τους. Τα συμπτώματα αναφέρονται παρακάτω αναλυτικά. (Θερμόπουλος, 2020)

Τα νεαρά άτομα με τη διαταραχή του φάσματος του αυτισμού φαίνεται να θέλουν να ζήσουν «στον δικό τους κόσμο», σε απόσταση από τους άλλους γύρω τους. Αυτή είναι και η κυριότερη κοινωνική αλληλεπίδραση που έχουν και είναι αρκετά δύσκολη. Όμως δεν



είναι η μόνη κοινωνική δυσκολία που έχουν. Συνήθως μοιάζει σαν να αγνοούν τα υπόλοιπα άτομα γύρω τους, δεν γνωρίζουν τον τρόπο για να ενταχθούν με τους υπόλοιπους γύρω τους, να παίξουν, να κάνουν παρέα, όπως επίσης προτιμούν να μην τα αγγίζουν, να μην τα κρατάνε και πόσο περισσότερο να μην τα αγκαλιάζουν. Τα παιδιά αυτά δεν έχουν φαντασία, δεν δημιουργούν καινούρια σενάρια με τα παιχνίδια τους, δυσκολεύονται για αυτό και δεν τους αρέσουν τα ομαδικά παιχνίδια, δεν μιμούνται τους άλλους και δεν χρησιμοποιούν τα παιχνίδια τους με δημιουργικότητα. Επίσης, δεν μπορούν να κατανοήσουν τα συναισθήματα, ενώ ακούν κανονικά, φαίνεται να μην ακούν αυτά που τους λένε οι γύρω τους και τέλος δεν μοιράζονται με τους υπόλοιπους τα ενδιαφέροντά τους (όπως είναι οι ζωγραφιές). (Θερμόπουλος, 2020)

Για τα άτομα με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού ποικίλουν και οι λεκτικές και γλωσσικές δυσκολίες και είναι συχνό το γεγονός ότι μιλάνε σε μεγαλύτερη ηλικία από ότι τα άλλα άτομα στην ηλικία τους. Συνηθίζουν να μιλάνε με έναν ανώμαλο τόνο φωνής, περίεργο ρυθμό και ένταση, ενώ πολλές φορές τελειώνουν την φράση τους με ερωτήσεις. Επαναλαμβάνουν τις ίδιες λέξεις και φράσεις ξανά και ξανά και όταν έρχονται αντιμέτωποι με μια ερώτηση, την επαναλαμβάνουν αντί να την απαντήσουν. Όταν μιλάνε για τον εαυτό τους, αναφέρονται στο τρίτο πρόσωπο, χρησιμοποιούν την γλώσσα κάνοντας γραμματικά και συντακτικά λάθη, όπως επίσης, δυσκολεύονται να μιλήσουν για τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους. Δεν κατανοούν απλές ερωτήσεις και οδηγίες και ό,τι και να ειπωθεί το παίρνουν κυριολεκτικά, καθώς δεν αντιλαμβάνονται την έννοια του χιούμορ, της ειρωνείας και του σαρκασμού. (Θερμόπουλος, 2020)

Τα άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος εμφανίζουν και κάποια ακόμα χαρακτηριστικά μη-λεκτικής επικοινωνίας ή δυσκολία με τη συμπεριφορά τους. Τα άτομα αυτά, λοιπόν, αποφεύγουν την άμεση επαφή με τα μάτια, κάτι που γίνεται και από την νηπιακή ηλικία, ενώ επίσης χρησιμοποιούν διάφορες εκφράσεις προσώπου, οι οποίες, όμως, δεν σχετίζονται με αυτά που λένε. Δεν μπορούν να κατανοήσουν τις εκφράσεις προσώπου των υπόλοιπων ανθρώπων, όπως επίσης δεν αντιλαμβάνονται τον τόνο της φωνής τους, αλλά ούτε και τις χειρονομίες. Τα ίδια τα άτομα είναι ικανά να κάνουν πολύ λίγες και απλές χειρονομίες, όπως να δείχνουν με το χέρι τους προς κάπου ή κάτι. Συνήθως, αντιδρούν με αρκετά ασυνήθιστο τρόπο σε νέα αξιοθέατα, μυρωδιές, υφές και ήχους, καθώς μπορεί να είναι αρκετά ευαίσθητα σε ιδιαίτερα δυνατούς θορύβους ή και ήχους. Επίσης, συνηθίζουν να έχουν μια ιδιαίτερη (ανώμαλη) στάση με τη θέση του σώματος και να περπατούν με έναν ασυνήθιστο τρόπο, για τους υπόλοιπους ανθρώπους,



καθώς επιδιώκουν την εκκεντρικότητα και κατά συνέπεια γίνονται και αρκετά αδέξια. Για παράδειγμα, αρκετά άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος έχει παρατηρηθεί να περπατούν στις μύτες των ποδιών τους. (Θερμόπουλος, 2020)

Κάποια ακόμα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν τα άτομα, αυτά, έχουν να κάνουν περισσότερο με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται. Για παράδειγμα, ακολουθούν μια συγκεκριμένη και αυστηρή ρουτίνα, όπως η διαδρομή προς και από το σχολείο. Δυσκολεύονται να προσαρμοστούν σε οποιαδήποτε αλλαγή στο πρόγραμμά τους ή και στο περιβάλλον τους, δηλαδή αντιδρούν έντονα αν χρειαστεί να κοιμηθούν ή να ξυπνήσουν σε διαφορετική ώρα από τη συνηθισμένη ή μπορεί επίσης, να ξεσπούν αν αλλάξουν θέση τα έπιπλα. Παράλληλα, παρουσιάζουν μια περίεργη σύνδεση ή και εξάρτηση με ορισμένα παιχνίδια ή παράξενα αντικείμενα, όπως για παράδειγμα είναι τα λαστιχάκια ή ένας διακόπτης φωτός ή τα κλειδιά. Επίσης, τα άτομα, αυτά, έχουν μια μανία να τοποθετούν σε μια σειρά τα πράγματα ή να τα τακτοποιούν με έναν δικό τους και συγκεκριμένο τρόπο. Μοιάζει να τους αρέσει και να ασχολούνται υπερβολικά με ένα στενό θέμα ενδιαφέροντος, που συχνά σχετίζεται με αριθμούς ή σύμβολα, δηλαδή, για παράδειγμα, απομνημονεύουν και απαγγέλουν γεγονότα σχετικά με χάρτες, δρομολόγια τρένων ή στατιστικά στα σπορ. Συνήθως, ξοδεύουν μεγάλα χρονικά διαστήματα τακτοποιώντας τα παιχνίδια τους με συγκεκριμένους τρόπους ή παρακολουθούν κινούμενα αντικείμενα, όπως ένας ανεμιστήρας οροφής ή μπορεί να εστιάζουν σε ένα συγκεκριμένο μέρος ενός αντικειμένου, όπως είναι οι ρόδες από ένα παιχνίδι αυτοκινητάκι. Τα άτομα με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού έχουν συνήθως άκαμπτη συμπεριφορά και αρκετά περιορισμένες δραστηριότητες και ενδιαφέροντα. (Θερμόπουλος, 2020)

### 1.2.2. Πρόγνωση

Όσο περνούν τα χρόνια, όσο αναπτύσσεται η γνώση και η κατανόηση για τη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος κι όσο βελτιώνονται τα συστήματα παρέμβασης και υποστήριξης, τόσο καλύτερη διαμορφώνεται και η εικόνα της πρόγνωσης. Οι μελέτες που έχουν διεξαχθεί για την εκτίμηση της ποιότητας της ζωής των ατόμων σε νεαρή ηλικία και των ενηλίκων με τη διαταραχή του φάσματος του αυτισμού ενημερώνουν πως η πρόοδος και η βελτίωσή τους εξαρτάται από την ικανότητα για μάθηση, τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων, τις κοινωνικές δεξιότητες, την ανάπτυξη της γλώσσας, το βαθμό εγκεφαλικής δυσλειτουργίας, την καταλληλότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος, από τον χρόνο που θα αντιμετωπιστεί το πρόβλημα, καθώς και από το δείκτη νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα τα άτομα με δείκτη νοημοσύνης α) κάτω από το 50-60, έχουν περιορισμένες





δυνατότητες εξέλιξης και μένουν σε μεγάλο βαθμό εξαρτημένα, β) μεταξύ 50-75 και που έχουν περιορισμένο λόγο, μπορεί να έχουν καλή σχολική προσαρμογή, ενώ γ) αν τα άτομα με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού έχει φυσιολογική νοημοσύνη και λόγο που αντιστοιχεί σε «κανονικό» νεαρό άτομο πέντε χρονών, τότε έχει 50/100 πιθανότητες να προσαρμοστεί σαν ενήλικας στην κοινωνική ζωή. (Μαυροπαλιάς 2004; Πολυχρονοπούλου 2013)

Όσο πιο γρήγορα εντοπιστεί η διαταραχή του φάσματος του αυτισμού σε ένα βρέφος, συνήθως, τόσο πιο αποτελεσματική είναι και η θεραπεία του. Βέβαια αυτό εξαρτάται πολλές φορές και από το ίδιο το μωρό, από το πόσο ευέλικτο θα είναι με τη θεραπεία του. Τότε και μόνο τότε είναι πιθανή η πλήρης ίαση του βρέφους, μόνο που αυτό δε συνηθίζεται. (Θερμόπουλος, 2020)

Η συγκεκριμένη διαταραχή συνήθως παρουσιάζει συμπτώματα στους πρώτους 12-18 μήνες της γέννησης ενός παιδιού, ενώ είναι γνωστό ότι είναι δύσκολο να γίνει σίγουρη διάγνωση πριν ολοκληρώσει τα δυο πρώτα χρόνια. Τα βασικότερα χαρακτηριστικά που εμφανίζονται και οδηγούν στη διαταραχή σε αυτήν την ηλικία είναι συνήθως:

- Υπερβολική απομόνωση και εσωστρέφεια, συνήθως δυσκολεύονται να κοινωνικοποιηθούν
- Ιδιομορφίες στην επικοινωνία τους (π.χ.: γλωσσική επικοινωνία ή διαταραχές στην ομιλία)
- Ανάγκη σταθερότητας στο περιβάλλον που ζουν

Πολλές φορές μπορεί το βρέφος να είναι απλά ήσυχο και να μη δείχνει κάποια ιδιαίτερη ανάγκη, γι αυτό και ότι είναι δύσκολο να γίνουν αντιληπτά τα σημάδια της διαταραχής του αυτιστικού φάσματος σε αυτή την ηλικία. (Θερμόπουλος, 2020)

### 1.2.3. Διάγνωση

Το DSM (Diagnostic and Statistical Manual) του MD (Mental Disorders) που σημαίνει διαγνωστικό και στατιστικό εγχειρίδιο ψυχικών διαταραχών είναι ένα διαγνωστικό και στατιστικό σύστημα για την ταξινόμηση ψυχικών διαταραχών, σύμφωνα με το κατηγορηματικό μοντέλο της κλινικής πρακτικής και της έρευνας στην ψυχιατρική που εκπονήθηκε από την APA (American Psychiatric Association), δηλαδή Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση. (Ahmad, Huda, Kherani, Khoja, & Nanji, 2019) Το DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) περιλαμβάνει χαρακτηριστικές περιγραφές και



κριτήρια διάγνωσης ενός ευρέως φάσματος διαταραχών. Χρησιμοποιείται κυρίως ως οδηγός διαγνωστικών κριτηρίων, με στόχο την ακρίβεια και τη συνεπεία στη διάγνωση, σε ιατρικά πλαίσια. Ταυτόχρονα, όμως, χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό και από επαγγελματίες, κυρίως ψυχολόγους, σε εκπαιδευτικά και θεραπευτικά πλαίσια που παρέχουν υπηρεσίες αξιολόγησης και θεραπείας σε άτομα όλων των ηλικιών, σχετικά με τις δυσκολίες στη μάθηση. (Τζιβνίκου, 2015)

Η διαδικασία της διάγνωσης αποτελεί ένα από τα πιο καθοριστικά στάδια στη ζωή ενός παιδιού σε μικρή ηλικία στο φάσμα του αυτισμού. Η διαταραχή του αυτιστικού φάσματος διαγιγνώσκεται συγκρίνοντας τις συμπεριφορές του ατόμου με τα συμπτώματα που περιγράφονται σε καταλόγους επίσημων διαγνωστικών κριτηρίων. Οι πληροφορίες που αντλούνται από τη διάγνωση προσφέρουν σε γονείς και ειδικούς την ευκαιρία να εξηγήσουν την συμπεριφορά του παιδιού και να κατανοήσουν τη φύση του προβλήματος, αλλά και να έχουν πρόσβαση σε ιατρικές, εκπαιδευτικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες. (Mansell & Morris, 2004; Τσονάκας, 2014)

Αυτή τη στιγμή για το φάσμα του αυτισμού χρησιμοποιούνται δυο διαγνωστικά συστήματα: το DSM της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης (APA) και το ICD (International Classification of Diseases) του Διεθνούς Οργανισμού Υγείας. Το πρώτο χρησιμοποιείται κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (ΗΠΑ), ενώ το δεύτερο είναι διαδεδομένο στην Ευρώπη, όμως και τα δυο συστήματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν εναλλάξ. Η τρέχουσα έκδοση για το ICD είναι η 10<sup>η</sup> (ICD – 10). Μέχρι πρόσφατα η τρέχουσα έκδοση του DSM ήταν η 4<sup>η</sup> (DSM – IV). Παρόλο που οι δυο λίστες διαγνωστικών κριτηρίων είχαν κάποιες διαφορές η συνολική διαγνωστική προσέγγιση τους ήταν παρόμοια. Και τα δυο διαγνωστικά συστήματα ορίζουν την ίδια τριάδα διαγνωστικών συμπτωμάτων για τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού:

- Δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση
- Δυσκολίες στην επικοινωνία
- Στερεοτυπικές και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα.

Τον Μάιο του 2013 δημοσιεύτηκε η αναθεωρημένη έκδοση 5 του DSM (DSM – V), η οποία περιλαμβάνει σημαντικές αλλαγές στα διαγνωστικά κριτήρια και ένα από όλα αυτά είναι η ενοποίηση των δυσκολιών της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των δυσκολιών στην





επικοινωνία που αναφέρθηκε παραπάνω. Γι' αυτό η τριάδα αυτή των συμπτωμάτων έχει αντικατασταθεί από δύο ομάδες:

- Κοινωνική επικοινωνία και
- Στερεοτυπικές και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα

(Τσονάκας, 2014; Καούκη, 2016)

### **1.3. Εκπαιδευτικές Θεραπευτικές Προσεγγίσεις**

#### **1.3.1. Το πρόγραμμα TEACCH**

Το πρόγραμμα TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) ξεκίνησε το 1972 στην ψυχιατρική κλινική του πανεπιστημίου της Βόρειας Καρολίνας στις Η.Π.Α. με χρηματοδότηση της ομοσπονδιακής κυβέρνησης. Από τότε έχει βοηθήσει περισσότερα από 4000 άτομα με τη διαταραχή του αυτισμού και έχει ιδρύσει παραρτήματα σε πολλά μέρη του κόσμου. Η παρέμβαση στο TEACCH πραγματοποιείται στους τρεις βασικούς χώρους της ζωής του παιδιού:

- στο σπίτι,
- στο σχολείο και
- στην κοινότητα.

Οι γονείς και κηδεμόνες έχουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση των παιδιών τους με τη συγκεκριμένη διαταραχή και γι' αυτό η εκπαίδευσή τους είναι εξατομικευμένη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες της οικογένειας. Τα βασικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης TEACCH είναι τα εξής:

- Η δόμηση του φυσικού περιβάλλοντος.
- Το ατομικό πρόγραμμα και ο οπτικός τρόπος μάθησης.
- Το σύστημα ατομικής εργασίας.

(Πολυχρονοπούλου, 2013)

Στόχος είναι να εντοπιστούν οι δεξιότητες που μπορεί να αναπτύξει ένα παιδί στο φάσμα αυτό του αυτισμού με την βοήθεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης και όχι τις αδυναμίες των ατόμων αυτών. (Μαυροπούλου, 2006; Τσονάκας, 2014)



### 1.3.2. Προσεγγίσεις ενίσχυσης της Επικοινωνίας (PECS)

Για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων χρησιμοποιείται το PECS (Picture Exchange Communication System), ένα σύστημα επικοινωνίας μέσω ανταλλαγής εικόνων, το οποίο δημιουργήθηκε το 1985 από τους Andi Bondy και Lori Frost. Το PECS, καθώς είναι παγκοσμίως διαδεδομένο, είναι απλό στη χρήση του, έχει χαμηλό κόστος και μπορεί να διδαχθεί σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα, αποτελεί ένα πρόγραμμα ενισχυτικής και εναλλακτικής επικοινωνίας. Έχει σχεδιαστεί για να υποβοηθά την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων των ατόμων με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, αλλά και σε άλλες αναπτυξιακές διαταραχές. (Bondy & Frost, 1994; Τσονάκας, 2014)

### 1.3.3. Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς (Ε.Α.Σ.)

Σύμφωνα με τον Baer και τους συνεργάτες του (1968), η Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς (Ε.Α.Σ.) είναι μια μέθοδος που βασίζεται στις αρχές του Συμπεριφορισμού και έχει ως σκοπό να βελτιώσει την ανθρώπινη συμπεριφορά. Μέχρι την δεκαετία του 1960, τα νεαρά άτομα μικρής ηλικίας με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού θεωρούνταν ανίκανα να εκπαιδευτούν και να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες, καθώς επίσης βρίσκονταν σε ψυχιατρικές μονάδες. (Τσονάκας, 2014)

Από το 1970 και μετά, ο Ivar Lovaas ασχολήθηκε με την εφαρμογή της Ε.Α.Σ. στη θεραπευτική παρέμβαση νεαρών ατόμων σε μικρές ηλικίες με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού διεξάγοντας μακροχρόνιες έρευνες. Στις έρευνες αυτές παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης, όπως στο γνωστικό επίπεδο, στη μείωση των κρίσεων (tantrums) και των αυτοτραυματισμών, αλλά και στη χρήση της γλώσσας. Μετά από τα αποτελέσματα που έφεραν αυτές οι έρευνες του Lovaas, οδηγήθηκαν στην τροποποίηση της αντιμετώπισης της διαταραχής του φάσματος του αυτισμού και δόθηκε το έναυσμα για περισσότερες έρευνες αλλά και σχεδιασμό προγραμμάτων θεραπευτικής παρέμβασης. (Lovaas, 1993; Γενά & Γαλάνη, 2007)

### 1.3.4. Κοινωνικές ιστορίες

Για να βοηθηθούν τα παιδιά, που ανήκουν στη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος, να αποκτήσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και προσαρμογής, σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, που παρέχουν συστηματική δυσκολία σε θέματα συναισθηματικής



εκπαίδευσης και επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων κοινωνικής ζωής. Τα προγράμματα αυτά συνήθως περιλαμβάνουν:

- Δραματοποίηση ιστοριών
- Παιχνίδι ρόλου
- Κοινωνικές ιστορίες

Η δραματοποίηση ιστοριών πραγματοποιείται για να βοηθήσει στην κατανόηση των απόψεων και των σκέψεων των άλλων, παίζουν παιχνίδια ρόλων, καθώς η δραστηριότητα των παιδιών βοηθά και ενισχύει την κατανόηση μιας γνώσης, ενός συναισθήματος και γενικότερα η δράση, η κινητοποίηση των παιδιών είναι δεξιότητες που τα βοηθά να βελτιώσουν την κοινωνικότητά τους. Η παρέμβαση για την κατανόηση και την έκφραση των συναισθημάτων περιλαμβάνει:

- Την αξιολόγηση του προβλήματος
- Την συναισθηματική εκπαίδευση.

«Βασική αρχή είναι η διερεύνηση ενός συναισθήματος κάθε φορά, ξεκινώντας με ένα θετικό συναίσθημα πριν από την εξέταση ενός σημαντικού συναισθήματος». (Attwood 2011, σ.193; Πολυχρονοπούλου, 2013)



## 2.1. Ορισμός Κοινωνικής Ιστορίας (Social Stories)

Οι κοινωνικές ιστορίες είναι μικρές αφηγήσεις φτιαγμένες για να περιγράψουν μια συγκεκριμένη κατάσταση ή ένα συγκεκριμένο κοινωνικό γεγονός. Είναι, επίσης, μια μέθοδος διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Επινοήθηκαν το 1991 από την *Carol Gray* και πρόκειται για εξατομικευμένα κείμενα που προσφέρουν στο άτομο ακριβείς πληροφορίες για καταστάσεις και δεξιότητες που δυσκολεύουν το συγκεκριμένο άτομο. Οι κοινωνικές ιστορίες περιέχουν οπτικοποιημένο υλικό για την διευκόλυνση της κατανόησής του από το παιδί στο οποίο απευθύνεται. (Κακουδάκη, 2013; Γκικόκα, 2012)

Χρειάζεται να δώσουμε ιδιαίτερη προσοχή, διότι πολλοί μπερδεύουν τις κοινωνικές ιστορίες με ορισμένους κανόνες. Οι κοινωνικές ιστορίες δεν είναι μια σειρά κανόνων τους οποίους το άτομο που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού θα πρέπει να τους ακολουθήσει. Αν μια ιστορία εμπεριέχει κάποιες συγκεκριμένες λέξεις, όπως «πρέπει να...», τότε σίγουρα αυτές του είδους οι ιστορίες δεν είναι κοινωνικές. (Κακουδάκη, 2013; Γκικόκα, 2012)

## 2.2. Στόχος μιας Κοινωνικής Ιστορίας

Ο βασικός στόχος μιας κοινωνικής ιστορίας είναι να δοθούν στο άτομο οι πληροφορίες που θα του επιτρέψουν να έχει μια βελτιωμένη κατανόηση μιας κοινωνικής ιστορίας. Οι κοινωνικές ιστορίες δε θα πρέπει ποτέ να έχουν ως στόχο να αλλάξουν την συμπεριφορά ενός ατόμου. Θα πρέπει να το βοηθήσουν να ανακαλύψει τον κρυμμένο κώδικα των κοινωνικών καταστάσεων. Η βελτιωμένη κατανόηση μιας κοινωνικής κατάστασης μπορεί να οδηγήσει το άτομο με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού σε πιο κατάλληλες συμπεριφορές. (Τσονάκας, 2014; Κακουδάκη, 2013)

Από την άλλη, οι κοινωνικές ιστορίες μπορούν ακόμα να χρησιμοποιηθούν για την επιβράβευση μιας ήδη υπάρχουσας συμπεριφοράς ενός παιδιού, αλλά και να προετοιμαστεί, δίνοντάς του τις σχετικές πληροφορίες, για κάτι που πρόκειται να συμβεί στο άμεσο μέλλον. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να είναι κάποιο ταξίδι με την οικογένειά του ή μια εκδρομή που ετοιμάζει το σχολείο του. (Γκικόκα, 2012)



### **2.3. Αποτελεσματικότητα Κοινωνικών Ιστοριών**

Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου των κοινωνικών ιστοριών αποδεικνύεται μέσα από την πληθώρα των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί και έχει επιβεβαιωθεί επανειλημμένες φορές. Πρόκειται για ερευνητικά τεκμηριωμένη μέθοδο παρέμβασης σε άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Η χρήση των κοινωνικών ιστοριών αυξάνεται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια, λόγω της αποτελεσματικότητάς της στη διδασκαλία της κοινωνικής κατανόησης και στην ένταξη των ατόμων με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Η μέθοδος αυτή συνήθως προσεγγίζει μια μεγάλη ποικιλία θεμάτων, όπως για παράδειγμα είναι τα συναισθήματα, οι συμπεριφορές, η φιλία, η σχολική βία και οι δεξιότητες ενός παιχνιδιού. (Γκικόκα, 2012; Τσονάκας, 2014; Rust & Smith, 2006)

### **2.4. Τρόπος Συγγραφής μιας Κοινωνικής Ιστορίας**

Τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού φαίνεται να μην αντιλαμβάνονται την κοινωνική πλευρά του κόσμου με τον ίδιο τρόπο που τον αντιλαμβάνονται τα άτομα που δεν ανήκουν στο φάσμα αυτό. Παρουσιάζουν, δηλαδή πολλές και διαφορετικές δυσκολίες. Αυτοί που θα κληθούν να τα βοηθήσουν δίνοντάς τα θάρρος, δύναμη και αυτοπεποίθηση μέσα από διάφορες στρατηγικές και «όπλα» και που θα διευκολύνουν την καθημερινότητά τους είναι τα άτομα που δεν βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. (Γκικόκα, 2012)

Μια από τις βασικότερες δυσκολίες που εμφανίζουν αυτά τα άτομα είναι η θεωρία του νου (Baron-Cohen & Frith, 1985), η οποία αναφέρεται στη νοητική διαδικασία, που επιτρέπει στα άτομα, που δεν ανήκουν στο φάσμα, να δουν τον κόσμο με τα μάτια του συνομιλητή τους και να καταλαβαίνουν πώς νιώθει και τι σκέπτεται ο άλλος. (Πολυχρονοπούλου, 2013)

Από την άλλη οι κοινωνικές ιστορίες δίνουν στα άτομα με τη διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού την απεικόνιση των σκέψεων, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών των άλλων. Με αυτόν τον τρόπο τα βοηθούν να κατανοήσουν καλύτερα τις πράξεις και τις υποθέσεις των ανθρώπων με τους οποίους και αλληλεπιδρούν. Επίσης, κάτι πολύ σημαντικό για τα άτομα, αυτά, είναι πως οι κοινωνικές ιστορίες παρουσιάζουν τις πληροφορίες με έναν δομημένο και σταθερό τρόπο, που είναι πολύ βοηθητικός για τους αναγνώστες τους. (Τσονάκας, 2014)



Για να συγγράψει, λοιπόν, κάποιος ένα κείμενο και να θεωρείται κοινωνική ιστορία οφείλει να ακολουθήσει τα κριτήρια που έχουν προσδιοριστεί από την εισηγήτρια της μεθόδου, των κοινωνικών ιστοριών, την *Carol Gray*. Δηλαδή, ένα κείμενο που περιγράφει μια κοινωνική κατάσταση, όμως δεν στηρίζεται στα κριτήρια που έχουν καθοριστεί εξαρχής, τότε δε θεωρείται πως είναι και μια κοινωνική ιστορία. (Γκικόκα, 2012)

Συνήθως οι κοινωνικές ιστορίες είναι προσαρμοσμένες για ένα συγκεκριμένο άτομο και λαμβάνουν υπόψιν τα ενδιαφέροντά του, τη γλωσσική και γνωστική του ανάπτυξη, όπως επίσης και την ιδιοσυγκρασία του. Οι κοινωνικές καταστάσεις προβάλλονται στο άτομο μέσω της μουσικής, του τραγουδιού, των βιβλίων με εικόνες, των υπολογιστών ή ακόμα και άλλων μέσων, έχοντας πάντα ως σκοπό την ανάπτυξη συγκεκριμένων κοινωνικών δεξιοτήτων και την γενίκευσή τους στην πραγματική ζωή. (Κακουδάκη, 2013; Γκικόκα, 2012)

## 2.5. Τα Κριτήρια της Carol Gray

Τα κριτήρια αυτά είναι δέκα και σε αυτά βασίζεται κάποιος για να γράψει μια κοινωνική ιστορία. Αρχικά, το πιο βασικό από όλα είναι πως μια κοινωνική ιστορία έχει ως στόχο να μοιραστεί ακριβείς πληροφορίες. Οι πληροφορίες αυτές δίνονται στο άτομο μέσω ενός περιγραφικού κείμενου το οποίο είναι φυσικά κοινωνικά και συναισθηματικά ασφαλές για τον αναγνώστη. Κάθε κοινωνική ιστορία έχει έναν υπομονετικό και καθησυχαστικό τόνο. (Γκικόκα, 2012; Τσονάκας, 2014)

Δεύτερο και επίσης βασικό κριτήριο είναι η συγκέντρωση πληροφοριών. Ο συγγραφέας μιας κοινωνικής ιστορίας είναι απαραίτητο να συγκεντρώσει τις πληροφορίες του για δυο βασικούς λόγους. Ο ένας είναι για να καταλάβει καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο θα αντιληφθεί ο αναγνώστης την συγκεκριμένη δεξιότητα που θα περιέχει η ιστορία που θα καταγράψει, ενώ ο δεύτερος λόγος είναι για να καταφέρει και να εντοπίσει το σχετικό θέμα αλλά και τους τύπους των πληροφοριών. Για να είμαστε και συγκεκριμένοι υπάρχουν τρεις τύποι πληροφοριών και είναι α) τα νέα, β) ο τρόπος με τον οποίο σκέφτομαι πάνω στα νέα και γ) συνδέσεις και εφαρμογές. (Γκικόκα, 2012; Τσονάκας, 2014)

Στη συνέχεια, μια κοινωνική ιστορία είναι απαραίτητο να περιέχει τρία μέρη και έναν τίτλο, δηλαδή όπως και μια έκθεση έτσι και μια κοινωνική ιστορία αποτελείται από έναν τίτλο, ο οποίος θα πρέπει να είναι εμφανής, μια εισαγωγή, που γίνεται και ο προσδιορισμός του θέματος, το κυρίως σώμα, στο οποίο παραθέτουμε τις λεπτομέρειες



του εν λόγω θέματος και ένας επίλογος ή αλλιώς ένα συμπέρασμα, στο οποίο βρίσκεται και η περίληψη των πληροφοριών. Τέλος, μια κοινωνική ιστορία είναι καλό να συνοδεύεται από εικόνες οι οποίες θα ενισχύουν το νόημα της ιστορίας. (Γκιόκα, 2012; Τσονάκας, 2014)

Τέταρτο κριτήριο που θα πρέπει να προϋποθέτει μια κοινωνική ιστορία είναι η μορφή. Μια τέτοια ιστορία, ουσιαστικά, θα πρέπει να περιέχει μια μορφή που να είναι το περιεχόμενο πιο ξεκάθαρο και να βοηθάει τον αναγνώστη με τέτοιον τρόπο ώστε να το κατανοεί. (Γκιόκα, 2012; Τσονάκας, 2014)

Το πέμπτο στη σειρά κριτήριο είναι η επιλογή του κατάλληλου τόνου και του λεξιλογίου. Όπως αναφερθήκαμε και νωρίτερα, μια κοινωνική ιστορία θα πρέπει να είναι γραμμένη με υπομονετικό και καθησυχαστικό τόνο, ώστε ο αναγνώστης να κατανοεί και να ηρεμεί όταν την διαβάσει. Αυτό επιτυγχάνεται όταν ο συγγραφέας της κοινωνικής ιστορίας έχει χρησιμοποιήσει λεξιλόγιο, το οποίο τηρεί τους πέντε παράγοντες που αναφέρονται παρακάτω. Αρχικά είναι απαραίτητο το α' και γ' ενικό πρόσωπο, καθώς ο αναγνώστης νιώθει πιο οικείος σε αυτό που διαβάσει. Το α' πρόσωπο χρησιμοποιείται συνήθως όταν θέλουμε να δώσουμε συγκεκριμένες πληροφορίες στον ίδιο τον αναγνώστη, ενώ το γ' πρόσωπο χρησιμοποιείται όταν αντίθετα δε θέλουμε να θίξουμε τον αναγνώστη και θέλουμε να του δώσουμε να καταλάβει ότι είναι κάτι που το κάνει γενικά όλος ο κόσμος. Έπειτα, να υπάρχει μόνο θετικός τόνος, για να καθησυχάζει τον αναγνώστη, καθώς δεν πρέπει να υπάρχει εστίαση σε αρνητικές λέξεις, που πιθανόν να του φέρουν εκνευρισμό. Επίσης, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται οι παρελθοντικοί, οι παροντικοί και οι μελλοντικοί χρόνοι. Επίσης, είναι απαραίτητη η κυριολεκτική ακρίβεια των φράσεων, καθώς επίσης και η χρήση ενός ακριβούς λεξιλογίου. (Γκιόκα, 2012; Τσονάκας, 2014)

Έκτο κριτήριο που πρέπει να περιέχει μια κοινωνική ιστορία είναι να απαντά στις έξι μερικής αγνοίας ερωτήσεις, οι οποίες είναι «ποιος;» περιγράφοντας τους σχετικούς ανθρώπους, «που;» περιγράφοντας το πλαίσιο, «πότε;» δίνοντας πληροφορίες που σχετίζονται με το χρόνο, «πως;» ορίζοντας κάποια συμπεριφορά ή κάποιες δηλώσεις, «τι;» περιγράφοντας σημαντικές ενδείξεις ή ορισμένες βασικές δραστηριότητες και «γιατί;» δηλώνοντας το λόγο και τη λογική πίσω από αυτά. (Γκιόκα, 2012; Τσονάκας, 2014)

Έβδομο κριτήριο είναι η τήρηση συγκεκριμένων τύπων προτάσεων. Οι τύποι αυτοί είναι α) οι περιγραφικές προτάσεις, οι οποίες εκφράζουν μια αντικειμενική δήλωση,





δηλαδή τι μπορούν να κάνουν οι άνθρωποι σε μια σε ξεχωριστές κοινωνικές καταστάσεις και δηλώνουν με σαφήνεια το τι συμβαίνει, ποιος συμμετέχει, τι κάνει και γιατί, β) οι προτάσεις προοπτικής, οι οποίες αναφέρονται ή περιγράφουν την εσωτερική κατάσταση ενός ατόμου, τις γνώσεις του, τα συναισθήματά του, τη διάθεσή του και τις σκέψεις του προβάλλουν άλλες αντιδράσεις μέσα σε μια κατάσταση και έτσι, ο συγγραφέας της ιστορίας μπορεί να μάθει πως αντιδρά ο καθένας σε διαφορετικά γεγονότα. Ο επόμενος τύπος προτάσεων είναι γ) οι καθοδηγητικές προτάσεις, οι οποίες μας δείχνουν τις ορθές και ενδεδειγμένες συμπεριφορές σε κάθε μια κατάσταση. Οι προτάσεις αυτές έχουν ονομαστεί έτσι, γιατί είναι αυτές που καθοδηγούν ουσιαστικά τον αναγνώστη να καταλήξει στην καταλληλότερη επιθυμητή απάντηση. Ένα χαρακτηριστικό αυτών των προτάσεων, που καλό είναι να αναφέρουμε, είναι και ότι πάντοτε υποδεικνύουν την σωστή συμπεριφορά με θετικό τρόπο. Στη συνέχεια είναι και δ) οι προτάσεις επιβεβαίωσης ή και καταφατικές προτάσεις, οι οποίες περιγράφουν μια αποδεκτή αξία ή άποψη μιας κοινότητας και ο στόχος τους είναι να ενισχύουν τις πληροφορίες που έχουν ήδη δοθεί στο άτομο. Οι επόμενες στη σειρά είναι ε) οι προτάσεις που χρειάζονται συμπλήρωση ή προτάσεις ελέγχου. Αυτές πολλές φορές προκύπτουν από το ίδιο το άτομο με διαταραχή αυτιστικού φάσματος προκειμένου να εντοπίσει τις τεχνικές που θα το βοηθήσουν να κατανοήσει και να θυμηθεί πληροφορίες της κοινωνικής ιστορίας. Στόχος αυτών των προτάσεων είναι να βρεθούν στρατηγικές για να μπορέσει ο αναγνώστης να χρησιμοποιήσει την μνήμη του και την αντίληψη για τις κοινωνικές ιστορίες. Επίσης, πρέπει να προσθέσουμε ότι με μια τέτοιου είδους πρόταση μπορεί να παρατηρήσουμε την ενεργή συμμετοχή του ίδιου του αναγνώστη καθώς, μπορεί να είναι γραμμένη από το ίδιο το άτομο που διαβάζει την ιστορία. Τέλος είναι και στ) οι προτάσεις συνεργασίας, οι οποίες περιγράφουν τι να κάνουν οι άλλοι για να βοηθήσουν το άτομο με τη διαταραχή του αυτισμού και του υπενθυμίζουν τις δικές του αντιδράσεις. (Γκικόκα, 2012; Τσονάκας, 2014)

Το όγδοο κριτήριο στη σειρά είναι αυτό που μας συμβουλεύει για την κατάλληλη αναλογία των προτάσεων. Στην εφαρμογή μιας κοινωνικής ιστορίας θα πρέπει να προσέξουμε α) την ποσότητα των προτάσεων που περιγράφουν, οι οποίες συγκεκριμένα είναι i) οι περιγραφικές προτάσεις, ii) οι προτάσεις προοπτικής και iii) οι καταφατικές ή οι προτάσεις επιβεβαίωσης, να είναι ίσες ή δύο περισσότερες από β) την ποσότητα των καθοδηγητικών προτάσεων. (Γκικόκα, 2012; Τσονάκας, 2014)





Ένα ακόμα σημαντικό κριτήριο των κοινωνικών ιστοριών είναι η προσαρμογή των ιστοριών αυτών προς τον αναγνώστη. Για την ακρίβεια, οι κοινωνικές ιστορίες είναι διαφορετικές για τον κάθε αναγνώστη, διότι ο κάθε ένας έχει διαφορετικά ενδιαφέροντα, ανάλογα και με την ηλικία, στην οποία βρίσκεται, τον τόπο που μεγαλώνει, τους ανθρώπους, με τους οποίους συναναστρέφεται και γενικότερα τα ερεθίσματα που εισπράττει. Γι' αυτό η κάθε μια κοινωνική ιστορία θα πρέπει να είναι γραμμένη έτσι ώστε να πλησιάζει α) τα ενδιαφέροντα του αναγνώστη, αλλά και β) τις προτιμήσεις του. (Γκιόκα, 2012; Τσονάκας, 2014)

Εφόσον έχουν πραγματοποιηθεί όλα τα παραπάνω πραγματοποιείται το δέκατο και τελευταίο στάδιο, αναπτύσσεται, δηλαδή, το σχέδιο εφαρμογής της ιστορίας και γίνεται επανεξέταση στο περιεχόμενο και στο σχέδιο εφαρμογής με τους συνεργάτες ή και με τους οικείους του ατόμου. (Γκιόκα, 2012; Τσονάκας, 2014)

## 2.6. Ψηφιακές Κοινωνικές Ιστορίες

Οι ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες συνδυάζουν τις κοινωνικές ιστορίες με την αποτελεσματικότητα των τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ) και έχουν εισάγει νέους δρόμους για να βοηθήσουν τους μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού και ειδικά στις κοινωνικές δεξιότητες. (Stathopoulou, Loukeris, Karabatzaki, Politi, Salarata & Drigas, 2020) Επίσης, πρέπει να αναφερθεί πως υπάρχουν πολλές ευεργετικές προοπτικές δημιουργίας κοινωνικών ιστοριών μέσα από τα ψηφιακά μέσα, καθώς διεγείρουν το ενδιαφέρον των παιδιών και ενισχύουν την δημιουργικότητά τους στην ανάπτυξη μιας ποικιλίας δεξιοτήτων ζωής. (Riga, Ioannidi & Papayiannis, 2020)

Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές δημιουργούν μια κοινωνική ιστορία μέσω των ψηφιακών μέσων και διεγείρουν το ενδιαφέρον των παιδιών, ενισχύουν τη δημιουργικότητά τους, καθιστώντας τους, με αυτόν τον τρόπο, απασχολημένους με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Είναι ενδιαφέρον ότι κάποιοι ερευνητές έχουν διερευνήσει πως η συμμετοχή των συμμετεχόντων στην κατασκευή μιας δικής τους κοινωνικής ιστορίας έχει πολύ μεγαλύτερα αποτελέσματα από μια απλώς παθητική προβολή υπάρχοντων. Κάποιοι άλλοι ερευνητές ισχυρίζονται ότι με την ψηφιακή αφήγηση οι συμμετέχοντες θεωρούνται και ακροατές, αλλά και μαθητές που μπορούν να αλληλεπιδράσουν και να συν- κατασκευάσουν την ιστορία. Η όλη διαδικασία συνεπάγεται προγραμματισμό, γραφή, επεξεργασία, λήψη σχολίων από συνομήλικους, αναθεώρηση, σχεδίαση της ιστορίας, επεξεργασία αυτής, στοιχεία και παρουσίαση του



προϊόντος σε ένα κοινό. Με αυτόν τον τρόπο, οι ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες προωθούν μια πιο διαδραστική, παρακινητική και ελκυστική εμπειρία. Επιπλέον, παρέχουν περισσότερο συνεργατική και δεκτική παρέμβαση, όχι μόνο για τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, αλλά και για κάθε παιδί που χρειάζεται εντατική υποστήριξη σε σχέση με μια συγκεκριμένη δεξιότητα. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν ψηφιακές προκλήσεις για τον δάσκαλο. Οι κοινωνικές ιστορίες με τη βοήθεια της τεχνολογίας έχουν διαδοθεί, ευρέως, ως μια ελκυστική μορφή διδασκαλίας στην τάξη. Στην πραγματικότητα, ο αυξημένος αριθμός των εκπαιδευτικών πολύ συχνά καταφεύγει στην τεχνολογία για να ενημερώσει τη διαδικασία μάθησης προς όφελος των μαθητών του. Η διδασκαλία κοινωνικών ιστοριών σε ψηφιακή μορφή περιλαμβάνει αφηγήσεις που μεταφέρονται οπτικοακουστικά με τη βοήθεια της τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνίας (ΤΠΕ) και μπορεί να ενσωματωθεί στην τρέχον εκπαιδευτική διδακτέα ύλη. Σύμφωνα με τον Robin «οι μαθητές που συμμετέχουν στη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών μπορούν σίγουρα και αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας, αλλά και να μαθαίνουν πως να οργανώνουν τις ιδέες τους, να κάνουν ερωτήσεις, να εκφράζουν απόψεις, αλλά και να κατασκευάζουν αφηγήσεις». Γι' αυτό και είναι εφικτή η προσφορά μιας ποικιλίας κοινωνικών ευκαιριών μέσω της αφήγησης, αλλά και της ψηφιακής αφήγησης σε παιδιά, μέσα σε ένα εκπαιδευτικό και καλά εκπαιδευμένο περιβάλλον, ενώ στο επόμενο στάδιο τα παιδιά θα μπορούν να βρίσκονται σε ένα ευρύτερο φάσμα κοινωνικών καταστάσεων όπως είναι το μεσημεριανό παιχνίδι, η σχολική μελέτη, τα ενδιαφέροντα και οι εξωσχολικές δραστηριότητες. Σε αυτό το πλαίσιο, οι κοινωνικές ιστορίες παρέχουν επαρκείς πληροφορίες και εξηγήσεις για κάθε συμβάν που βασίζονται μόνο στο γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο του ατόμου. (Riga, Ioannidi & Papayiannis, 2020)



## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> – Ευρήματα

### 1. Μεθοδολογία

Ο σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης ήταν να διερευνηθεί εάν υπάρξουν ωφέλειες, οι οποίες μπορούν να προκύψουν σε έναν μαθητή με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, αξιοποιώντας τις ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες. Πιο συγκεκριμένα, καθώς έχουμε μια μελέτη περίπτωσης, αναζήτησα στην πόλη που κατοικώ κάποιο μαθητή σε δημοτικό σχολείο που να διακατέχεται από το φάσμα της αυτιστικής διαταραχής, για να ολοκληρώσω την πτυχιακή μου εργασία.

Στην έρευνα που διεξήχθη συμμετείχε ένα παιδάκι, που έχει διαγνωσθεί με τη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος. Το παιδάκι αυτό ήταν αγοράκι, ενώ όσο αφορά την ηλικία του ήταν 7 χρονών. Οι επισκέψεις έγιναν στην αίθουσα του μαθητή, καθώς και στο προαύλιο του σχολείου (στις ώρες Γυμναστικής), σε Δημοτικό Σχολείο της Έδεσσας, καθώς επίσης πρέπει να σημειωθεί πως είχε την βοήθεια της παράλληλης στήριξης.

### 2. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων για την Έρευνα

Το βασικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα αυτή ήταν:

A. Έγινε από την ερευνήτρια καταγραφή του επιπέδου του μαθητή σε επίπεδο ακαδημαϊκών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του.

B. Στη συνέχεια έγινε η παρέμβαση με τη χρήση ψηφιακής κοινωνικής ιστορίας.

Γ. Έγινε καταγραφή του τυχόν βαθμού βελτίωσης των ικανοτήτων του παιδιού, στο γνωστικό επίπεδο και στις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες.

Για την συγκεκριμένη έρευνα, αξιοποιήθηκε ψηφιακή κοινωνική ιστορία από γνωστή ιστοσελίδα του YouTube, όπως αναγράφεται και στην βιβλιογραφική αναφορά. Ο τίτλος είναι «Ειδική Αγωγή – Κοινωνικές Ιστορίες ‘Πως χαιρετάω’» (Εσοπος, 2015) και η επιλογή του συγκεκριμένου βίντεο έγινε



επειδή το περιεχόμενο αυτό είναι από τα πιο απλά στοιχεία που πρέπει να γνωρίζει ένα παιδί με Δ.Α.Φ. σε αυτήν την ηλικία. Είναι καλό να σημειωθεί ότι η μελέτη αυτή δεν γίνεται για να διδάξουμε στο παιδί το συγκεκριμένο περιεχόμενο ή να ελέγξουμε τις γνωστικές του ικανότητες πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, αλλά για να διακρίνουμε αν μπορεί ο μαθητής να ανταποκριθεί και να αντιδράσει στα νέα ερεθίσματα που του δίνονται, καθώς επίσης και με ποιον τρόπο συμπεριφέρεται όταν έρχεται σε επαφή με το νέο ερέθισμα.

### 3. Συλλογή Δεδομένων (διαδικασία)

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων για την συγκεκριμένη έρευνα διήρκησε τρεις συνεχόμενες σχολικές ημέρες, με τη μεσολάβηση δύο ημερών Σαββάτου και Κυριακής, έχοντας διαφορετικό στόχο την κάθε ημέρα. Πριν τη διαδικασία της παρέμβασης ο μαθητής δεν γνώριζε τον ρόλο μου στην αίθουσα, παρά μόνο η δασκάλα και φυσικά η παράλληλη στήριξη που είχε ο ίδιος ο μαθητής.

Την πρώτη μέρα η παρουσία μου στην αίθουσα της τάξης ήταν για να γνωρίσω τον μαθητή, μέσα από την παρατήρηση. Να διακρίνω ποιο ήταν το προφίλ του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, να καταλάβω ποιες είναι οι γνωστικές του ικανότητες, ποιο μάθημα του αρέσει περισσότερο, σε ποιο συμμετέχει περισσότερο και αν συμμετέχει, ποιες είναι οι αντιδράσεις του στις οδηγίες της δασκάλας, καθώς και ποια η συμπεριφορά του απέναντί της. Με αυτόν τρόπο συνέδεσα και τις συναισθηματικές του ικανότητες, καθώς παρατήρησα ποιες είναι οι προτιμήσεις του στα μαθήματα, από τον τρόπο κατανόησης και συμμετοχής του, οι στάσεις του απέναντι στους συμμαθητές του και στην δασκάλα του, αλλά και πόσο κατάφερνε ο ίδιος να παρακολουθήσει το μάθημα, είτε το προτιμούσε είτε όχι. Τέλος ήθελα να διακρίνω ποιες είναι οι ψυχοκινητικές του δεξιότητες μέσα στην αίθουσα, αν μπορεί δηλαδή να κρατήσει σωστά το μολύβι, αν ανταπεξέρχεται στον χρόνο που του δίνεται, αλλά και στην επικοινωνία του με τους συμμαθητές του γύρω του.

Την δεύτερη μέρα η επίσκεψή μου είχε ως στόχο την επικοινωνία μου μαζί του, αλλά και η επαφή του με το νέο ερέθισμα. Αρχικά θα είχε λίγο χρόνο να με συνηθίσει στην αίθουσα. Σε ώρα διαλείμματος, καθώς θα είχα συνεννοηθεί με την παράλληλη στήριξη, θα πήγαινα κοντά του, θα τον χαιρετούσα και θα του



συστηνόμουν, καθώς θα ήθελα να αναπτύξω ένα κλίμα εμπιστοσύνης και επικοινωνίας για να κερδίσω το ενδιαφέρον του. Στη συνέχεια θα του εξηγούσα πως θέλω να του δείξω ένα βίντεο που μου άρεσε. Το βίντεο θα το έπαιζα περισσότερες από μια φορές, εφόσον το ζητούσε και ο ίδιος. Στη συνέχεια θα καθόμουν, για να δω αν υπάρχουν αντιδράσεις σχετικά με αυτό το βίντεο, αλλά και αν άλλαξε η συμπεριφορά του προς τους γύρω του και λίγη ώρα αργότερα θα αποχωρούσα.

Την τρίτη ημέρα η παρουσία μου στο σχολείο ήταν για να καταγράψω και πάλι με την παρατήρηση μου, αν υπάρχει κάποια διαφορετική συμπεριφορά και αν υπήρχε να διακρίνω αν ήταν θετική ή αρνητική, εφόσον είχε ήδη έρθει σε επαφή με το νέο ερέθισμα (την ψηφιακή κοινωνική ιστορία). Συγκεκριμένα με ενδιέφερε να αντικρίσω οποιαδήποτε αλλαγή, είτε σχετικά με το περιεχόμενο που του έδειξα, είτε αν όλο αυτό είχε κάποιο αντίκτυπο σε άλλα θέματα μέσα στη μέρα του.

#### 4. Αποτελέσματα της Έρευνας

##### 4.1. Χαρακτηριστικά μαθητή πριν την εφαρμογή

Στην πραγματικότητα ο μαθητής της έρευνας αναμφισβήτητα ήταν μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος., αλλά με αρκετά καλό γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό επίπεδο. Πιο αναλυτικά:

Μέσω της παρατήρησής μου, κατάλαβα πως έχει αρκετά καλές επιδόσεις ως μαθητής με τη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος όσο αφορά το γνωστικό του επίπεδο. Παρακολουθούσε τα μαθήματά του, αν και ήταν εμφανής η αφαίρεση της προσοχής του, κάποιες στιγμές, κατά τη διάρκεια όλων των μαθημάτων, όσων δηλαδή παρακολούθησα και η ίδια. Όταν οι δασκάλες του, του έδιναν οδηγίες, αυτός φαινόταν πως τις κατανοεί, αλλά στην πραγματικότητα χρειαζόταν μερικά δευτερόλεπτα για να αντιληφθεί τι θα πρέπει να κάνει ο ίδιος. Πολλές φορές οι δασκάλες του, είτε του έδιναν λίγο χρόνο για να ανταποκριθεί, είτε του επαναλάμβαναν πιο αργά και σταθερά τις οδηγίες. Και στις δυο περιπτώσεις ο μαθητής καταλάβαινε και απαντούσε στα ερωτήματα ή ακολουθούσε τις οδηγίες των δασκάλων του. Ταυτόχρονα, πρέπει να σημειωθεί πως ο συγκεκριμένος μαθητής είχε πολύ καλή μνήμη, καθώς απαντούσε στις



ερωτήσεις των δασκάλων του από προηγούμενα μαθήματα. Στις περιπτώσεις αυτές βέβαια οι δασκάλες του τον βοηθούσαν αρκετά με την ερώτηση που του έκαναν, καθώς επίσης η παράλληλη στήριξη ήταν πολλές φορές απαραίτητη για να καταφέρει ο μαθητής να θέσει μια ολοκληρωμένη και σωστή απάντηση.

Του αρέσουν αρκετά τα μαθηματικά, καθώς φαινόταν να ανταποκρίνεται σε όλες τις ασκήσεις, καθώς και τις πράξεις των μαθηματικών, όπως επίσης και η γυμναστική, καθώς συμμετείχε στα παιχνίδια – αγωνίσματα που τους έβαζε η γυμνάστρια να εκτελέσουν ομαδικά, όπως επίσης πολλές φορές έδειχνε την χαρά του με κινήσεις χορού, όταν κέρδιζε έναν αγώνα. Ο μαθητής αυτός είχε βλεμματική επαφή με τις δασκάλες του, αν και δεν συνέβαινε πάντοτε, όπως επίσης πρέπει να σημειωθεί ότι όταν του δινόταν ευκαιρία να παρατηρήσει την αίθουσά του, το έκανε χωρίς δεύτερη σκέψη. Την πρώτη μέρα επίσης, είχε βλεμματική επαφή και με εμένα την ίδια, καθώς δε με γνώριζε και προφανώς του έκανε εντύπωση μια άγνωστη κοπέλα μέσα στο χώρο του σχολείου του. Η φωνή του ήταν αρκετά καθαρή και αρκετά κοντά με τη δική μας, αν και δυσκολευόταν να δημιουργήσει εύκολα αρκετά μεγάλες προτάσεις, κατέβαλε αρκετή προσπάθεια για να βάλει τις λέξεις στη σωστή σειρά, σε αντίθεση με αρκετά μικρότερες προτάσεις, που δύσκολα θα καταλάβαινε κανείς πως είναι μαθητής με τη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος.

Η συμπεριφορά του μικρού αυτού μαθητή περιλάμβανε ήπιες και ομαλές κινήσεις. Ήταν ένας συνεσταλμένος και ήρεμος μαθητής. Όταν τελείωνε γρηγορότερα τις ασκήσεις μέσα στην τάξη που τους έβαζε η δασκάλα της τάξης ήταν ήσυχος, χωρίς να κάνει φασαρία, φωνάζοντας ή μιλώντας. Δεν έκανε απότομες κινήσεις και καθόταν στο θρανίο του περιμένοντας νέες οδηγίες από τη δασκάλα του. Σε αυτό το σημείο να επισημάνω ότι η βοήθεια της παράλληλης στήριξης ήταν απαραίτητη, καθώς πολλές φορές χανόταν και δεν γνώριζε την κατάλληλη σελίδα ή ποια ακριβώς άσκηση έλυne η τάξη.

Από την άλλη, οι δεξιότητές του ήταν κάπως περιορισμένες. Γνώριζε πως να κρατήσει το μολύβι, έγραφε αρκετά καθαρά, με σταθερούς ρυθμούς, ενώ το μυαλό του έκανε πιο γρήγορα τους υπολογισμούς. Παρ' όλα αυτά στα τεχνικά δεν ζωγράφισε μια ζωγραφιά που του ζητήθηκε από τη δασκάλα των εικαστικών, αν και συμμετείχε στην παρακολούθηση του παραμυθιού που διαβάστηκε από



την ίδια τη δασκάλα, όπως επίσης τον ενδιέφερε να δει το παρακάτω της εικονογραφίας του παραμυθιού. Αγωνιούσε, δηλαδή, για την συνέχεια της ιστορίας και ήθελε να αντικρίσει τα σκίτσα του παραμυθιού. Σε γενικές γραμμές ήταν επικοινωνιακός, ακόμα και μαζί μου, συμμετείχε στις ασκήσεις των μαθημάτων και στα αγωνίσματα, όπως επίσης και στις παρέες του κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, όταν δηλαδή υπήρχαν ορισμένες ομαδικές εργασίες, αλλά και στα διαλείμματα, έπαιζε και έτρεχε με τις παρέες του.

#### 4.2. Η Εφαρμογή

Στην αρχή σκέφτηκα να δώσω λίγο χρόνο στον μαθητή μέχρι να προσαρμοστεί και πάλι στη μέρα του και να μην τον επιβαρύνω ξαφνικά με νέα δεδομένα. Στην ώρα των τεχνικών, δανείστηκα μερικά λεπτά, σε συνεννόηση με τη δασκάλα και την παράλληλη στήριξη, η οποία φυσικά ήταν μαζί μου κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης του βίντεο, για να ολοκληρώσω τη διαδικασία. Στην αρχή μίλησα με τον μαθητή, του είπα κάποια πράγματα για εμένα, του επισήμανα πόσο μου άρεσε η τσάντα του και το παγούρι του, για να τον κάνω να αισθανθεί πιο οικεία μαζί μου, καθώς επίσης ρώτησα και για τον ίδιο πως νιώθει και στη συνέχεια αν του αρέσουν τα βίντεο με τα παιδάκια. Στην αρχή μου είπε πως είναι λίγο κουρασμένος, ενώ εκεί τη στιγμή η παράλληλη στήριξη, τον πείραξε χαρακτηρίζοντάς τον «παραπονιάρη», τότε χαμογέλασε και στην δεύτερη ερώτηση έδειξε έναν μικρό ενθουσιασμό και μου απάντησε «Ναι ναι!». Στη συνέχεια του εξήγησα με δυο λόγια τι πρόκειται να δούμε και πως αν θέλει να με ρωτήσει κάτι, μπορούμε να το σταματήσουμε και να εξηγήσουμε όποια απορία έχει. Ο μαθητής με μεγάλη προσοχή παρακολούθησε το βίντεο. Στο τέλος μου έκλεισε το μάτι και χαμογέλασε όπως έλεγε το ένα παιδί στο βίντεο. Τον ρώτησα αν κατάλαβε τι ακριβώς είδε. Πήρε τον χρόνο του και με λίγη προσπάθεια και υπομονή μου εξήγησε μερικούς από τους τρόπους που μπορούμε να χαιρετήσουμε όταν συναντάμε έναν γνωστό. Μετά που ολοκλήρωσε συζητήσαμε αν γνωρίζει και κάποιον άλλον τρόπο που μπορούμε να χαιρετήσουμε κάποιον στον δρόμο και με ρώτησε αν μπορούμε να χαιρετήσουμε κάποιον με τα δυο μας χέρια. Του απάντησα «Φυσικά και μπορείς, αν θέλεις!» και στη συνέχεια μου ζήτησε αν γίνεται να το δει ξανά από την αρχή. Το επαναλάβαμε άλλη μια φορά και στο τέλος του βίντεο χαιρέτησε και ο ίδιος τα παιδιά του βίντεο, καθώς φάνηκε να χαμογελάει. Αμέσως μετά την





παρακολούθηση με ρώτησε γιατί το ένα παιδάκι φορούσε γυαλιά και γιατί αγκαλιάζονται, αφού δεν κάνει. Τότε του εξήγησα απαντώντας στις απορίες του, όπως επίσης του εξήγησε και η παράλληλη στήριξη γιατί έχει συμβεί και η αγκαλιά, αλλά και η χειραψία που παρακολουθήσαμε στο βίντεο. Τότε με ρώτησε αν έχει κι άλλο βίντεο με παιδάκια και του εξήγησα πως μια άλλη φορά θα του δείξω κι άλλα παρόμοια. Τότε φάνηκε σκεπτικός και με ρώτησε αν μπορεί να γυρίσει στο θρανίο του. Κάπως έτσι ξανά γύρισε στο μάθημα, καθώς μερικά λεπτά αργότερα βγήκαν για διάλειμμα.

### 4.3. Ανάπτυξη Συναισθηματικών Δεξιοτήτων

Την τελευταία μέρα παρατήρησης φάνηκαν αρκετές διαφορές συγκριτικά με την πρώτη. Ο μαθητής με τη διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ήταν πιο φιλικός και οικείος μαζί μου, καθώς όμως και με τους συμμαθητές του. Ήρθε μερικές φορές προς το μέρος μου, μου μίλησε και κάποια στιγμή σε ένα διάλειμμα που καθόταν σε ένα παγκάκι μου έκανε λίγο χώρο και μου πρότεινε να καθίσω δίπλα του, καθώς δεν είχα άλλο χώρο για να καθίσω. Φάνηκε να ήταν αρκετά πιο ανοιχτός (μαζί μου) και να του είναι πιο εύκολο να μου απευθύνει τον λόγο. Ήταν αρκετά εμφανής η ανάπτυξη στην επικοινωνία του με τους γύρω του, μέσα σε λίγες μόνο μέρες. Την τελευταία μέρα παρατήρησης επίσης πως ο χαιρετισμός του με τους συμμαθητές του ήταν αρκετά πιο έντονος από τις προηγούμενες ημέρες, καθώς επίσης ο μαθητής αυτός μόλις αντίκρισε και εμένα, με χαιρέτησε ενθουσιασμένος έτρεξε προς το μέρος μου και με χαιρέτησε λέγοντάς μου: «Γεια σου, δεσποινίς!», τότε φυσικά τον χαιρέτησα κι εγώ και του χαμογέλασα!

Η κοινωνικοποίησή του με τους συμμαθητές του είχε αρκετές διαφορές από την πρώτη ημέρα και αυτό φάνηκε περισσότερο στην ώρα της γυμναστικής και στην ώρα των διαλειμμάτων. Ο μαθητής αυτός εμπλεκόταν σε μεγαλύτερες παρέες και έπαιζε με μεγαλύτερο ενθουσιασμό. Στην ώρα της γυμναστικής φαινόταν να τηρεί τους κανόνες που έθετε η δασκάλα του σε κάθε αγώνισμα, αλλά και να συμμετέχει με μεγαλύτερο ζήλο και χαρά. Ο μαθητής με την διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού έδειχνε μεγαλύτερο ενδιαφέρον πλέον για το μάθημα της γυμναστικής και θέληση για περισσότερο παιχνίδι. Φάνηκε πως αισθάνθηκε καλύτερα μετά από την επαφή του με το νέο ερέθισμα και με περισσότερη όρεξη για την ημέρα του στο σχολείο. Καθ' όλη την διάρκεια της





μέρας φαινόταν ένας πολύ πιο χαρούμενος μαθητής με όρεξη για παιχνίδι και αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του, αλλά και με τους δασκάλους του.

Με αυτά τα αποτελέσματα προτείνεται να δοθεί η ευκαιρία στον μαθητή αυτό να παρακολουθεί καθημερινά το συγκεκριμένο βίντεο ή και άλλα παρόμοια σαν αυτό στο σπίτι και στο σχολείο του για να το παρακολουθεί και σε διαφορετικούς χώρους και συνθήκες. Δεν έχει καταφέρει ολοκληρωτικά, δηλαδή δεν έχει φτάσει στον μέγιστο βαθμό ωφέλειας από την αλληλεπίδρασή του με τέτοια βίντεο και θα του είναι χρήσιμη η καθημερινή επαφή με αυτά, ειδικά σε συνθήκες επεξεργασίας με άλλα παιδιά. Ακόμα, καλό θα ήταν η πρόσβαση σε τέτοια παρόμοια βίντεο να βρίσκεται σε ένα σταθερό και προσβάσιμο σημείο, ώστε το παιδί να μπορεί άμεσα να τα αξιοποιήσει μόλις τα χρειαστεί, αλλά και την δυνατότητα να τα παρακολουθεί και να τα χρησιμοποιεί από μόνο του όποτε εκείνος θέλει.



## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> – Συζήτηση

### 1. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης των ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών σε παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Αρχικά πραγματοποιήθηκε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τον αυτισμό, τα αίτια εμφάνισης του, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτών των παιδιών, καθώς επίσης και ορισμένες θεραπευτικές προσεγγίσεις. Σχετικά με τους ορισμούς που έχουν αναπτυχθεί για τον αυτισμό έχει χρησιμοποιηθεί υλικό από την DSM (Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών). Στη συνέχεια αναλύθηκαν οι κοινωνικές ιστορίες ως εκπαιδευτικές θεραπευτικές προσεγγίσεις, η αποτελεσματικότητά τους στα παιδιά με τη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος, καθώς επίσης αναλύθηκαν και οι ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν πως οι μαθητές με τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος μπορούν να βελτιώσουν μέχρι ένα βαθμό ορισμένες γνωστικές, συναισθηματικές, αλλά και ψυχοκινητικές δεξιότητες, καθώς έρθουν σε επαφή με τις ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες. Αυτό το διάστημα που τα παιδιά περνούν περισσότερο χρόνο μέσα στο σπίτι λόγω της πανδημίας που επικρατεί, δίνονται περισσότερες ευκαιρίες στους γονείς να αφιερώσουν χρόνο εξερευνώντας διάφορες ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες από το διαδίκτυο, καθώς αυτό θα βοηθήσει σημαντικά στην βελτίωση πολλών συμπεριφορών των παιδιών με Δ.Α.Φ., καθώς επίσης θα περνούν ποιοτικό χρόνο και με την οικογένεια αλλά και με τα ηλεκτρονικά μέσα.

Στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι το παιδί με τη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος μπορεί να καταφέρει να αλληλεπιδράσει με ένα νέο ερέθισμα, αλλά και να μιμηθεί διάφορες εκφράσεις. Αυτό, βέβαια, εξαρτάται από την προσωπικότητα του κάθε παιδιού και από τον χαρακτήρα του, καθώς άλλα παιδιά μπορεί να αντιδράσουν με το ίδιο τρόπο όπως και αυτό της έρευνας ή να αντιδράσουν λιγότερο ή περισσότερο ή και



καθόλου. Κάτι ακόμα που είναι απαραίτητο να αναφερθεί είναι και ο κατάλληλος χρόνος αντίδρασης που χρειάζεται ένα παιδί με Δ.Α.Φ., πόσο μάλλον αυτό της συγκεκριμένης έρευνας που εξ αρχής χρειαζόταν τον χρόνο του για να απαντήσει στις ερωτήσεις των δασκάλων του.

Δεν γνωρίζουμε εάν η θετική επίδραση και η βελτίωση της συμπεριφοράς που είχε μετά την θεραπευτική παρέμβαση, θα συναντάται και σε μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Γι' αυτό χρειάζεται η επανάληψη των ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών σε τακτά χρονικά διαστήματα ή ακόμα και σε καθημερινή βάση, για να γίνει η διατήρηση των επιθυμητών συμπεριφορών και για να επέλθει η γενίκευση. Δεν γνωρίζουμε εάν θα διατηρηθούν οι συμπεριφορές αυτές στο μέλλον ή αν θα υπάρχουν τα ίδια αποτελέσματα σε όλα τα παιδιά με Δ.Α.Φ..

Οι έρευνες για την επίδραση των ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών σε παιδιά με τη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος θα πρέπει να συνεχιστούν, καθώς είναι ένας τρόπος θεραπευτικής προσέγγισης που η αποτελεσματικότητά του θέλει περαιτέρω επιβεβαίωση, αλλά και βελτίωση. Μέχρι τώρα τα στοιχεία που υπάρχουν είναι ενθαρρυντικά. Χρειάζεται να γίνει έρευνα για τις μακροχρόνιες επιπτώσεις της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσω ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών για τα παιδιά με τη διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, καθώς και να συμπεριλάβουν τακτικές γενίκευσης των αποτελεσμάτων τους για μεγαλύτερα αποτελέσματα.

Η έρευνα αυτή προσπάθησε να συμβάλλει στην ειδική αγωγή και στον τρόπο βελτίωσης της ποιότητας ζωής των παιδιών με τη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος. Να βοηθήσει αυτά τα παιδιά στην καλύτερη επικοινωνία που έχουν με τους γύρω τους, αλλά κυρίως στην κατανόηση των συναισθημάτων τους. Μπορεί να μην υπάρχει εκπαιδευτική θεραπευτική προσέγγιση που να επιτυγχάνει την εξάλειψη της διαταραχής του αυτισμού, όμως μέσα από παρεμβάσεις και την κατάλληλη βοήθεια από ειδικούς, τα παιδιά αυτά μπορούν να εξασφαλίσουν μια καλύτερη ποιότητα ζωής.



## 2. Περιορισμοί έρευνας

Οι περιορισμοί που αντιμετώπισε η συγκεκριμένη έρευνα ήταν η χρονική περίοδος που πραγματοποιήθηκε. Πιο συγκεκριμένα καθυστέρησαν να πραγματοποιηθούν οι επισκέψεις στο σχολείο εξαιτίας της πανδημίας (covid-19) που επικρατεί τον τελευταίο χρόνο. Όπως επίσης, μερικές φορές ήταν δύσκολο να διαπιστωθεί εάν το παιδί ήταν χαρούμενο ή σκεπτικό ή άλλες εκφράσεις που παίρνει ένα πρόσωπο για να εκφράσει ορισμένα συναισθήματα, καθώς φορούσε προστατευτική μάσκα, όπως έχει επιβληθεί από τους ανωτέρους για λόγους μεγαλύτερης ασφάλειας.

## 3. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Όσον αφορά μια μελλοντική έρευνα, για τον αυτισμό σε συνδυασμό με την επίδραση που έχουν οι ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες στα άτομα αυτά, είναι η σύγκριση δυο παιδιών με Δ.Α.Φ. της ίδιας ηλικίας, καθώς θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί η ίδια μελέτη στα δυο παιδιά και να υπάρξουν ομοιότητες, αλλά και διαφορές στα αποτελέσματα είτε μεταξύ τους είτε συγκριτικά με την παρούσα έρευνα.

Μια άλλη πρόταση για μια πιθανή μελλοντική έρευνα με αυτό το θέμα θα ήταν να πραγματοποιηθεί η μελέτη αυτή σε δυο παιδιά με Δ.Α.Φ. διαφορετικής, όμως, ηλικίας για να παρατηρηθεί ποιες θα είναι οι διαφορές, αλλά και ποιες θα είναι οι ομοιότητες μεταξύ αυτών των παιδιών, όχι μόνο στην αντιμετώπισή τους προς το νέο ερέθισμα, αλλά και ως προς το προφίλ των μαθητών.

Τέλος, μια ακόμη πρόταση πάνω στο ίδιο θέμα επίδρασης των ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών σε παιδιά με Δ.Α.Φ., θα ήταν η σύγκριση δυο παιδιών το ένα με Δ.Α.Φ. και το άλλο με Τ.Ε. (Τυπική Εκπαίδευση). Στο συγκεκριμένο θέμα θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον οι ομοιότητες που πιθανόν να υπήρχαν ανάμεσα σε δυο τόσο διαφορετικά παιδιά. Μεγάλο ενδιαφέρον θα είχαν και οι διαφορές των δυο παιδιών αλλά πολύ περισσότερο στις αντιδράσεις που θα είχαν ερχόμενοι σε επαφή με το νέο ερέθισμα.



## Βιβλιογραφικές αναφορές:

Ahmad, A. & Huda, S. & Kherani, I. & Khoja, Z. & Nanji, J. (2019). *Cognitive Behavioural Therapy Techniques for Treating Verbal Impairments in Children Diagnosed with Autism Spectrum Disorder - A Review*. Ημερομηνία ανάκτησης 26 Φεβρουαρίου 2021, από <file:///C:/Users/chatz/Downloads/sfj-2018-009.pdf>

Baron - Cohen, S. (1985). *Mindblindness – An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Bondy, A. & Frost, L. (1994). The picture exchange communication system. Focus on *Autistic Behaviour*, 9, 1-19.

Gillberg, C. (2002). *A Guide to Asperger Syndrome*. Cambridge University Press (4th printing 2006).

Lovaas, I. (1993). The development of a treatment research project for developmentally disabled and autistic children. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 26(4), 617-630.

Mansell, W. & Morris, K. (2004). A survey of parents reactions to the diagnosis of an autistic spectrum disorder by a local service. *Autism*, 8(4), 387-407

Riga, A. & Ioannidi, V. & Papayiannis, N. (2020). *Autism Spectrum Disorder and Social Stories Purpose and Utility*. Ημερομηνία ανάκτησης 27 Φεβρουαρίου 2021, από <file:///C:/Users/chatz/Downloads/AsianJournalofeducationandSocialStudies.pdf>

Robin, B. Educational uses of digital storytelling. *Main directory for the educational uses of digital storytelling. Instructional technology Program. University of Huston*. Retrieved from: *Journal of Education and Practice*. Ημερομηνία ανάκτησης 27 Φεβρουαρίου 2021, από <http://faculty.coe.uh.edu/brobin/homepage/Educational-Uses-DS.pdf>

Stathopoulou, A. & Loukeris, D. & Karabatzaki, Z. & Politi, E. & Salapata, Y. & Drigas, A. (2020). *Evaluation of Mobile Apps Effectiveness in Children with Autism Social*



*Training via Digital Social Stories*. Ημερομηνία ανάκτησης 27 Φεβρουαρίου 2021, από <file:///C:/Users/chatz/Downloads/10281-43107-1-PB.pdf>

Frith, U. 'Αυτισμός' Εκδ. 'Ελ. Γράμματα' Αθήνα 1990.

Frith, U. (1999). *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wing, L. (2000). *Το Αυτιστικό Φάσμα. Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων

Γενά, Α. & Γαλάνης, Π. (2007). *Εφαρμογές της ανάλυσης της συμπεριφοράς στην αξιολόγηση*. Αθήνα: εκδόσεις Συγγραφέως

Γκιόκα, Μ. (2012). *Κοινωνικές Ιστορίες (social stories) για αρχάριους*. Ημερομηνία ανάκτησης 27 Νοεμβρίου 2020, από <https://www.noesi.gr/node/4887>

Γκιόκα, Μ. (2012). *Κοινωνικές Ιστορίες (social stories) για προχωρημένους*. Ημερομηνία ανάκτησης 27 Νοεμβρίου 2020, από <https://www.noesi.gr/node/5078>

Έσοπος, Δ. (2015). *Ειδική αγωγή – Κοινωνικές Ιστορίες "Πως χαιρετώ"*. Ημερομηνία ανάκτησης 19 Μαΐου 2021, από [https://www.youtube.com/watch?v=4PHGFk\\_B-CU](https://www.youtube.com/watch?v=4PHGFk_B-CU)

Θερμόπουλος, Μ. (2020). *Αυτισμός: Τι συμπτώματα παρουσιάζει ένα παιδί ανάλογα με την ηλικία*. Ημερομηνία ανάκτησης 26 Νοεμβρίου 2020, από <https://www.iatropedia.gr/paidi/aftismos-sto-paidi-afta-einai-ta-proima-symptomata-analoga-tin-ilikia/55714/>

Κακουδάκη, Α. (2013). *Κοινωνικές Ιστορίες*. Ημερομηνία ανάκτησης 27 Νοεμβρίου 2020, από <https://www.autismosirakleio.gr/gr/egkuklopedia/koinonikes-istories-33>

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων*. Αθήνα : Εκδόσεις Τυπωθήτω. Γιώργος Δάρδανος.

Καούκη, Μ. (2016). *DSM- V Αλλαγές σχετικές με τον Αυτισμό*. Ημερομηνία ανάκτησης 26 Φεβρουαρίου 2021, από <https://www.slideshare.net/ManinaKaouki/dsm-v-60754348>



Μαυροπαλιάς, Τ. (2004). ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ. Τ. Μαυροπαλιάς (επιμ.), ΠΩΣ ΘΑ ΒΟΗΘΗΣΟΥΜΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ: Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία, Σύνδρομο Υπερκινητικότητας και Διάσπασης της Προσοχής, Νοητική Υστέρηση, Αυτιστικές Διαταραχές ΝΑ ΕΝΤΑΧΘΟΥΝ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (σελ.233-278). Έδεσσα: Στέφανος Ε. Βαγουρδής ΑΒΕΕ.

Μαυροπούλου, Σ. (2006). Αυτισμός - Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Ολιστική Διεπιστημονική Προσέγγιση. Εκδόσεις Βήτα: Από τα Πρακτικά Δημερίδας.

Μελέτη περίπτωσης – Case Study. (2020). Ημερομηνία ανάκτησης 29 Νοεμβρίου 2020, από <https://www.anavasis.gr/blog/meleti-periptosis-case-study>

Νότας, Στ. ( 2006). Autism-Asperger Hellas. Ημερομηνία ανάκτησης 4 Φεβρουαρίου 2021, από <https://autismhellas.gr/autism-aspergers/>

Νότας, Στ. & Νικολαΐδου, Μ. (2005) Αυτισμός - Διάχυτες αναπτυξιακές Διαταραχές. Ολιστική Διεπιστημονική Προσέγγιση

Νότας, Στ. (2017). ΑΥΤΙΣΜΟΣ. Ημερομηνία ανάκτησης 4 Φεβρουαρίου 2021, (σελ. 5), από [http://www.autismthessaly.gr/wp-content/uploads/2017/04/Q\\_A\\_autism.pdf](http://www.autismthessaly.gr/wp-content/uploads/2017/04/Q_A_autism.pdf)

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2013). ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ. Σ. Πολυχρονοπούλου (επιμ.), ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΙ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ (σελ.504-548). Αθήνα: Διάδραση.

Ρίζου, Φ. (2016). Ψηφιακή αφήγηση ιστοριών – Κοινωνικές ιστορίες. Ημερομηνία ανάκτησης 26 Φεβρουαρίου 2021, από <https://eidikipaidagwgos.gr/psifiaki-afigisi-istorion-kinonikes-istories/>

Τζιβινίκου, Σ. (2015). Μαθησιακές Δυσκολίες-Διδακτικές Παρεμβάσεις. Ημερομηνία ανάκτησης 27 Φεβρουαρίου 2021, από [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5333/7/02\\_chapter\\_1.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5333/7/02_chapter_1.pdf)

Τσονάκας, Σ. (2014). Οι Κοινωνικές Ιστορίες στην εκπαίδευση παιδιών με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (Αυτισμός). Δεδομένα από την εφαρμογή τους (Δημοσιευμένη Πτυχιακή Εργασία). Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Καλαμάτα.

Χασάπης, Γ. ‘Ψυχοπαθολογία της νηπιακής ηλικίας’ Εκδ. ‘Βασιλόπουλος’ σελ.92 Αθήνα:1978.