

ΤΕΙ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΘΕΜΑ: Εκμάθηση πραγματολογικών δεξιοτήτων σε  
κορίτσι 12 ετών με αυτισμό μέσω της μεθόδου  
Βίντεο Αυτομοντελοποίηση**

**TITLE: Teaching pragmatic skills to a 12-year old  
girl with autism using the Video Self Modeling  
method.**

**ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ: Ζαμάγια Μαρία**

**ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Κωτσοπούλου Αγγελική**

**ΠΑΤΡΑ 2013**

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ - ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	6
1.1. Η έννοια της μοντελοποίησης-θεωρητικές αρχές.....	6
1.2. Μοντελοποίηση και αυτισμός.....	6
1.3. Βίντεο μοντελοποίηση και αυτισμός.....	8
1.4. Βίντεο αυτομοντελοποίηση και αυτισμός.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	12
2.1. Παρουσίαση περιστατικού.....	12
2.2. Ερευνητικός σχεδιασμός.....	13
2.3. Στόχοι θεραπευτικού πλάνου – εξαρτημένες μεταβλητές.....	13
2.4. Ανάλυση συνεδριών.....	14
2.4.1. Φάση βασικού επιπέδου.....	15
2.4.1.1. 1ος στόχος: χαιρετισμός.....	15
2.4.1.2. 2ος στόχος: διάλογος γνωριμίας.....	15
2.4.2. Δημιουργία των βίντεο.....	15
2.4.3. Φάση παρέμβασης.....	18
2.4.3.1. 1ος στόχος: χαιρετισμός.....	18
2.4.3.2. 2ος στόχος: διάλογος γνωριμίας.....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	20
3.1. 1ος στόχος: χαιρετισμός.....	20
3.2. 2ος στόχος: διάλογος γνωριμίας.....	23
3.3. Συσχέτιση αποτελεσμάτων – συζήτηση.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ.....	34
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	36

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Ευχαριστώ θερμά την εποπτεύουσα καθηγήτρια Δρ. Κωτσοπούλου Αγγελική για την βοήθεια της αλλά και για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε.

Πολύτιμη ήταν η βοήθεια των λογοθεραπευτριών και εποπτριών μου στην πρακτική άσκηση Κόνιαρη Αθηνά και Ψαλλίδα Ειρήνη τόσο κατά τον σχεδιασμό όσο και κατά την υλοποίηση της έρευνας (εξασφάλιση χώρου διεξαγωγής των συνεδριών, παροχή επιστημονικού υλικού καθώς και πολύτιμων συμβουλών τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο).

Ευχαριστώ, επίσης, την λογοθεραπεύτρια Λευθήρη Αικατερίνη για τα σχόλιά της, και την καθηγήτρια Γεωργοπούλου Σταυρούλα για την σημαντική βοήθεια στο μεθοδολογικό σχεδιασμό της εργασίας.

Ευχαριστώ θερμά τις κοπέλες που με ιδιαίτερη προθυμία γνωρίστηκαν και συνομίλησαν με την Α.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Α και την μητέρα της για την αρμονική συνεργασία καθώς και την υπόλοιπη οικογένεια για την συμβολή τους στην ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία ερευνήθηκε η επίδραση της μεθόδου Βίντεο Αυτομοντελοποίησης (BAM) στην εκμάθηση πραγματολογικών δεξιοτήτων σε κορίτσι 12 ετών με αυτισμό μέτριας λειτουργικότητας. Η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν ο σχεδιασμός πολλαπλών βασικών επιπέδων σε μεμονωμένο περιστατικό. Η εφαρμογή της BAM επέφερε θετικά αποτελέσματα καθώς αύξησε τον κοινωνικά αποδεκτό εκφερόμενο λόγο της συμμετέχουσας (παραγωγή διαλόγου χαιρετισμού, παραγωγή ερωτήσεων σε διάλογο γνωριμίας) και περιορίσε τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές (άσχετες παραγωγές, στερεοτυπικός και μη κοινωνικά αποδεκτός εκφερόμενος λόγος, ανεπιθύμητη μη λεκτική συμπεριφορά). Ωστόσο, η γενίκευση των αποκτηθέντων ικανοτήτων βρέθηκε ικανοποιητική μόνο όσον αφορά στον στόχο της παραγωγής διαλόγου γνωριμίας.

## ABSTRACT

The present study probes into the effectiveness of Video Self Modeling (VSM) method on teaching pragmatic skills to a 12-year old girl with moderate functioning autism. The experimental method that was used was a single subject, multiple baseline design. Application of the VSM method brought about positive results as it increased the participant's socially acceptable utterances (generation of greeting, generation of questions during a dialogue aiming at a acquaintance) and decreased undesirable behaviors (generation of irrelevant utterances, stereotypical and socially unacceptable utterances, undesirable non-verbal behavior). Nevertheless, the generalization of the acquiring skills was deemed satisfactory only as regarding the goal of acquaintance dialogue.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο αυτισμός αποτελεί μια διάχυτη διαταραχή της ανάπτυξης (Δ.Α.Δ.) τα συμπτώματα της οποίας εντοπίζονται σε τρεις κατηγορίες. Στην κοινωνική συμπεριφορά, στην επικοινωνία και στην εμφάνιση επαναληπτικών συμπεριφορών και περιορισμένων ενδιαφερόντων. Η εμφάνιση των συμπτωμάτων ξεκινά από τη γέννηση ή την πρώτη παιδική ηλικία και η διαταραχή συνοδεύει το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Μπουλουγούρης Γ. κ.α., 1998).

Η ένταση και η εκδήλωση των συμπτωμάτων ποικίλει σε μεγάλο βαθμό από άτομο σε άτομο γι αυτό και έχει καθιερωθεί η έννοια του φάσματος του αυτισμού στο οποίο μπορούν να ενταχθούν συμπεριφορές με ήπια εκδήλωση συμπτωμάτων και αυξημένη λειτουργικότητα καθώς και αυτές με έντονα συμπτώματα και μειωμένη λειτουργικότητα. Ανάλογα με την ένταση των συμπτωμάτων, ο αυτισμός χαρακτηρίζεται ήπιος, μέτριος ή σοβαρός.

Η ακριβής αιτία του αυτισμού δεν έχει ακόμα διευκρινιστεί, ωστόσο οι θεωρίες που τον συνδέουν με ψυχολογικά αίτια έχουν χάσει έδαφος, δίνοντας τη θέση τους σε αυτές που τον αναγάγουν σε μια βιολογική βάση. Το ποσοστό εμφάνισης του ανέρχεται σε 3-6/1000 και είναι 4 φορές συχνότερος στα αγόρια. Συχνά εμφανίζεται συνοσηρότητα με άλλες ιατρικές καταστάσεις μεταξύ των οποίων η συχνότερη είναι η νοητική καθυστέρηση (Πρακτικά Ημερίδας, 1999).

Μέχρι σήμερα δεν υπάρχει θεραπεία για τον αυτισμό. Οι λογοθεραπευτικές παρεμβάσεις που χρησιμοποιούνται στον αυτισμό έχουν σαν στόχο τον περιορισμό των συμπτωμάτων μέσω της ανάπτυξης της κοινωνικότητας και της επικοινωνίας με απώτερο σκοπό την αύξηση της λειτουργικότητας του ατόμου. Αφού, όπως προαναφέρθηκε πρόκειται για μια διαταραχή η οποία μπορεί να διαφέρει κατά πολύ από άτομο σε άτομο, η θεραπευτική προσέγγιση οφείλει να είναι εξατομικευμένη και προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες, δυσκολίες και δυνατότητες του κάθε ατόμου.

Η πραγματολογία, η ορθή χρήση, της γλώσσας στις διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις, αποτελεί έναν τομέα που πλήττεται έντονα στον αυτισμό. Δεξιότητες που αφορούν τον διάλογο όπως έναρξη θέματος, εναλλαγή σειράς, διατήρηση θέματος, ή την κοινωνική ανταλλαγή όπως ο χαιρετισμός είναι μειωμένες ή και απύσες. Παραδόξως, έως το 2000, οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούσαν έναν τομέα για τον οποίο δεν υπήρχε ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον. Την δεκαετία που ακολούθησε, ο αριθμός των ερευνών για τις κοινωνικές δεξιότητες στον αυτισμό πολλαπλασιάζεται κάτι που δείχνει το όλο και αυξανόμενο ενδιαφέρον της ερευνητικής κοινότητας για το πεδίο αυτό. Συνακόλουθη με την αύξηση του ενδιαφέροντος της ερευνητικής κοινότητας, ήταν και η ανάπτυξη και εφαρμογή όλο και περισσότερων προγραμμάτων παρέμβασης για τις κοινωνικές δεξιότητες και την πραγματολογία στον αυτισμό. Παρόλα αυτά ο τομέας αυτός εξακολουθεί να αποτελεί μια πρόκληση τόσο σε ερευνητικό όσο και σε θεραπευτικό επίπεδο (Reichow B. & Volkmar F. R., 2010).

Η βίντεο-μοντελοποίηση (Video Modeling - B.M.) αποτελεί μια τεχνική κατά την οποία ένα μοντέλο, το ίδιο το εκπαιδευόμενο άτομο – Βίντεο-αυτομοντελοποίηση (B.AM), ή κάποιο άλλο πρόσωπο, μαγνητοσκοπείται καθώς επιτυγχάνει έναν συγκεκριμένο στόχο, μια επιθυμητή συμπεριφορά. Στη συνέχεια, το βίντεο χρησιμοποιείται ως οπτικό βοήθημα για την εκμάθηση αυτής της συμπεριφοράς.

Στην περίπτωση της B.AM (Video self modeling) το εκπαιδευόμενο άτομο μαγνητοσκοπείται να επιτυγχάνει το ζητούμενο στόχο καθοδηγούμενο από τον θεραπευτή. Στη συνέχεια, η καθοδήγηση (π.χ. λεκτικές οδηγίες, προτροπές, οπτικά βοηθήματα) αφαιρείται στο μοντάζ, ώστε στο τελικό βίντεο να απεικονίζεται το άτομο να επιτυγχάνει μόνο του τον στόχο. Ακολούθως, το άτομο παρακολουθεί το βίντεο ανά τακτά χρονικά διαστήματα κι έτσι εκπαιδεύεται μέσα από την ίδια του την εικόνα, βλέποντας τον εαυτό του

να επιδεικνύει την επιθυμητή συμπεριφορά (“Video Modeling: Overview” National Professional Development Center on ASD 10/2010).

Η Β.Α.Μ. φαίνεται πως αποτελεί μια πολλά υποσχόμενη τεχνική μιας και οι έρευνες δείχνουν αυξημένα επίπεδα αποτελεσματικότητας τόσο στην επίτευξη των στόχων όσο και στη γενίκευση και διατήρησή τους.

Στην παρούσα εργασία η Β.Α.Μ. επιλέχθηκε σαν εργαλείο για την εκμάθηση συγκεκριμένων πραγματολογικών δεξιοτήτων σε ένα κορίτσι 12 ετών με μέτριας σοβαρότητας αυτισμό. Για λόγους προστασίας των προσωπικών της δεδομένων δεν θα αναφέρω το πραγματικό της όνομα. Αντί αυτού, θα χρησιμοποιήσω το αρχικό Α. Η επιλογή αυτή βασίστηκε στην προτίμηση που δείχνει η Α να παρακολουθεί βίντεο στα οποία απεικονίζεται η ίδια. Η προτίμησή της αυτή έγινε φανερή κατά την διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης, όταν η λογοπεδικός και επόπτριά μου, την μαγνητοσκοπούσε από κινητό τηλέφωνο στα παιχνίδια ρόλων τα οποία χρησιμοποιούσε για την εκμάθηση διαφόρων κοινωνικών δεξιοτήτων. Η Α ενθουσιαζόταν να βλέπει τον εαυτό της στο βίντεο και αυτό λειτουργούσε ως ισχυρό κίνητρο για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων της λογοθεραπευτικής συνεδρίας. Ωστόσο, η ακριβής επίδραση που είχε το βίντεο στην συμπεριφορά της δεν ήταν δυνατό να αξιολογηθεί αφού δεν χρησιμοποιείτο με έναν συστηματικό τρόπο, με ελεγχόμενες εξωγενείς μεταβλητές, αλλά μόνο βοηθητικά.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αξιολογήσει την επίδραση που έχει η Β.Α.Μ στην κοινωνική συμπεριφορά της Α. Βασίζόμενη στη υπόθεση ότι η συστηματική παρακολούθηση των προσωπικών βίντεο θα αυξήσει τον κοινωνικά αποδεκτό εκφερόμενο λόγο της Α, επιλέχθηκε ο ερευνητικός σχεδιασμός μεμονωμένης περίπτωσης πολλαπλών βασικών επιπέδων, ώστε να ελεγχθούν οι εξωγενείς μεταβλητές και να απομονωθούν οι επιδράσεις του βίντεο με σκοπό την αξιολόγηση των μετρίσιμων αποτελεσμάτων που θα προκύψουν.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας επιχειρείται μια ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας η οποία ξεκινά με θέμα τις απαρχές της μοντελοποίησης τόσο σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο εφαρμογής και καταλήγει στην χρήση της βίντεο-μοντελοποίησης στο αυτισμό.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας. Παρουσίαση του περιστατικού, του ερευνητικού σχεδιασμού και των θεραπευτικών στόχων, καθώς και λεπτομερής περιγραφή της διαδικασίας μέτρησης των εξαρτημένων μεταβλητών της έρευνας. Μετά την ανάλυση του προγράμματος παρέμβασης, ακολουθεί το κεφάλαιο της παρουσίας των αποτελεσμάτων.

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Η παράθεση των γραφημάτων βοηθά στην κατανόηση της εξέλιξης της συμπεριφοράς της Α μέσα από μετρίσιμα στοιχεία.

Στη συνέχεια, επιχειρείται η ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων μέσα από μια κριτική ματιά καθώς και η συσχέτισή τους με άλλες επιστημονικές έρευνες.

Τέλος, παρουσιάζονται και αναλύονται οι περιορισμοί της έρευνας, τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού όσο και αυτοί που προέκυψαν κατά την εφαρμογή. Η εργασία κλείνει με την παράθεση συστάσεων που αφορούν ενδεχόμενες μελλοντικές έρευνες στο αντικείμενο της βίντεομοντελοποίησης στον αυτισμό.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

## 1.1. Η έννοια της μοντελοποίησης-θεωρητικές απαρχές

Η ιδέα της μοντελοποίησης ήρθε στο προσκήνιο την δεκαετία του 1960, όταν ο канаδός ψυχολόγος Albert Bandura πραγματοποίησε έρευνες σχετικά με την αύξηση της επιθετικότητας σε παιδιά που παρακολούθησαν ενήλικες – μοντέλα με επιθετική συμπεριφορά (Bandura et al, 1961, Bandura A., 1965). Ο Bandura υποστήριξε την αξία της κοινωνικής μάθησης (social learning), κατά την οποία τα παιδιά μιμούνται συμπεριφορές που παρατηρούν σε άλλους κι έτσι οι άλλοι μπορούν να λειτουργήσουν σαν πρότυπα-μοντέλα για την εκμάθηση νέων συμπεριφορών στόχων.

Η αυτομοντελοποίηση έχει τις ρίζες της στην ιδέα της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) την οποία εισήγαγε ο A. Bandura και σύμφωνα με την οποία η συμπεριφορά του ατόμου βελτιώνεται όταν ενισχύεται η ιδέα της αποτελεσματικότητάς του στην αυτοαναφερόμενη σκέψη του. Σύμφωνα με τον ερευνητή, η αυτοαποτελεσματικότητα ενισχύεται όταν το άτομο παρατηρεί τον εαυτό του να επιδεικνύει με επιτυχία μια επιθυμητή συμπεριφορά. Κατά αυτόν τον τρόπο η βίντεο-αυτομοντελοποίηση μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση της ιδέας της αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευόμενου βοηθώντας τον να κατακτήσει νέους στόχους (Bandura A., 1997).

Σύμφωνα με τους ερευνητές η μοντελοποίηση αποτελεί μια ιδιαίτερα αποδοτική μέθοδο. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί η ταυτόχρονη εκμάθηση σε παραπάνω από έναν εκπαιδευόμενους (Ihrig & Wolchik, 1988), είναι δυνατή η εφαρμογή της σε διαφορετικά πλαίσια (σπίτι, σχολείο, κοινότητα, κλινικό πλαίσιο) και με ποικίλους στόχους. Αυτή η δυνατότητα ευελιξίας της μεθόδου φαίνεται πως διευκολύνει την διατήρηση και γενίκευση των αποκτηθέντων στόχων.

Η Β.Μ και η Β.ΑΜ έχουν χρησιμοποιηθεί σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους, αφορώντας μεγάλη ποικιλία διαταραχών όπως κινητικές αναπηρίες, διαταραχές συμπεριφοράς, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, γλωσσικές διαταραχές, νοητική καθυστέρηση, μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και πληθυσμό τυπικής ανάπτυξης για την εκμάθηση ποικίλων δεξιοτήτων, όπως κινητικές δεξιότητες, άθληση, κοινωνικές δεξιότητες, ανάπτυξη επικοινωνίας, γλωσσικές δεξιότητες, λειτουργικές δεξιότητες, έλεγχος συναισθημάτων (Bellini S., et al, 2007, Hitchcock C. H. et al, 2003, Kehle T. J., et al, 2002, Mechling L.C. et al, 2005, Starek J. & McCullagh P., 1999).

## 1.2. Μοντελοποίηση και αυτισμός

Στη διεθνή βιβλιογραφία, τα αποτελέσματα ερευνών που αφορούν την μοντελοποίηση ως μέθοδο παρέμβασης για παιδιά με Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, είναι πολλές φορές αντιφατικά.

Είναι αρκετές οι μελέτες τα αποτελέσματα των οποίων δείχνουν ότι η μοντελοποίηση όταν χρησιμοποιείται μόνη της δεν είναι αρκετή για να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, αντίθετα όμως, μπορεί να είναι ιδιαίτερα ευεργετική όταν συνδυάζεται με άλλες μεθόδους. Η μοντελοποίηση με συνομηλίκους (peer modeling) κατά την οποία το μοντέλο-πρότυπο είναι συνομήλικος με τον εκπαιδευόμενο, δεν έχει επιτύχει στόχους όπως η ανάπτυξη αυθόρμητου λόγου σε παιδιά με αυτισμό (Charlop & Walsh, 1986). Οι Blew et al (1985), έδειξαν ότι η μοντελοποίηση με συνομηλίκους από μόνη της δεν είναι επαρκής για να διδάξει επικοινωνιακές δεξιότητες σε δύο αγόρια με αυτισμό, αλλά όταν συνδυάζεται με τη μάθηση μεταξύ μαθητών (peer tutoring), όταν δηλαδή το ζευγάρι, εκτός από το να λειτουργεί σα

μοντέλο, βοηθά το παιδί με αυτισμό να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα, τότε ο συνδυασμός των μεθόδων φτάνει στην επίτευξη των στόχων. Παρομοίως, οι Carr and Darcy (1990), βρήκαν αναποτελεσματική τη μοντελοποίηση για την εκμάθηση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων παιχνιδιού, αλλά όταν αυτή συνδυάστηκε με λεκτική ενίσχυση και με διόρθωση λάθους από το ζευγάρι, τότε έφτανε στα επιθυμητά αποτελέσματα. Οι Werts et al. (1996), στην μελέτη τους με ένα αγόρι με αυτιστικά χαρακτηριστικά, επισημαίνουν την ανάγκη συνδυασμού της μοντελοποίησης με άλλα οπτικά ερεθίσματα και με ενίσχυση, ώστε να είναι δυνατή η εκμάθηση νέων στόχων.

Από την άλλη μεριά, πολλοί ερευνητές φτάνουν στο συμπέρασμα ότι η μοντελοποίηση από μόνη της μπορεί να είναι μια επιτυχής μέθοδος παρέμβασης για άτομα με αυτισμό. Οι Egel et al (1981), πέτυχαν στόχους κατηγοριοποίησης σε τέσσερα παιδιά με αυτισμό χρησιμοποιώντας τη μέθοδο μοντελοποίησης με συνομηλίκους. Οι Charlor et al. (1983) βρήκαν ότι η ίδια μέθοδος έχει ικανοποιητικά αποτελέσματα αφού τέσσερα παιδιά με αυτισμό ολοκλήρωσαν στόχους που αφορούσαν το λεξιλόγιο αντίληψης, μόνο μέσω της παρατήρησης του μοντέλου. Οι Ihrig & Wolchik (1988), σύγκριναν τη μοντελοποίηση με συνομηλίκους με τη μοντελοποίηση με ενήλικες και κατέληξαν ότι και οι δύο μέθοδοι ήταν αποτελεσματικές στην εκμάθηση της παραγωγής ερωτήσεων σε τέσσερα παιδιά με αυτισμό. Πιο πρόσφατα, οι Jones & Schwartz (2004), ερεύνησαν την αποτελεσματικότητα διαφορετικών μοντέλων (συνομήλικοι, ενήλικες και αδέρφια) στην εκμάθηση εκφραστικού λεξιλογίου σε τρία παιδιά με αυτισμό και βρήκαν ότι και τα τρία παιδιά κατάφεραν να επιτύχουν τους στόχους μέσω της μοντελοποίησης.

Προσπαθώντας να εξηγήσουν τις αντιφάσεις ορισμένοι ερευνητές προτείνουν ότι ένας σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα της μοντελοποίησης είναι η ομοιότητα του μοντέλου με το άτομο που εκπαιδεύεται. Έτσι, δικαιολογούν τις αποτυχίες επίτευξης στόχων με μοντέλα ενήλικες (όταν οι εκπαιδευόμενοι είναι παιδιά) και την επίτευξη άλλων με μοντέλα συνομήλικους (Charlor et al., 1983, Egel et al., 1981). Η άποψη αυτή είναι σύμφωνη και με παλαιότερες έρευνες οι οποίες αφορούν άλλες διαταραχές και δείχνουν ότι η ομοιότητα του μοντέλου (φυσικά χαρακτηριστικά, ηλικία, εθνικότητα κ.α.) με τον εκπαιδευόμενο μπορεί να αυξήσει την αποτελεσματικότητα της μοντελοποίησης (Bandura, 1977).

Ωστόσο, πιο πρόσφατες μελέτες με πληθυσμό στο φάσμα του αυτισμού, δεν ισχυροποιούν την υπόθεση αυτή καθώς δεν έχει βρεθεί διαφορά στην αποτελεσματικότητα της μοντελοποίησης όταν αλλάζουν τα μοντέλα. Οι Ihrig & Wolchik (1988), δεν βρήκαν διαφορά στην εκμάθηση δεξιοτήτων όταν σύγκριναν την αποτελεσματικότητα μοντέλων ενηλίκων και συνομηλίκων. Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξε και η μελέτη των Jones & Schwartz (2004) όταν σύγκριναν μοντέλα ενηλίκων, συνομηλίκων και αδελφών. Επίσης, το όλο και αυξανόμενο ενδιαφέρον των ερευνητών για τη βίντεο-μοντελοποίηση έχει αναδείξει αποτελέσματα κατά τα οποία η ομοιότητα του μοντέλου δεν φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο αφού έχουν χρησιμοποιηθεί ευεργετικά πολλών ειδών μοντέλα (ενήλικες, συνομήλικοι, ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος.) Το ίδιο συμπέραναν και οι Sherer M. et al, (2001), συγκρίνοντας την βίντεο-αυτομοντελοποίηση με την βίντεο-μοντελοποίηση μέσω άλλου.

Ένας άλλος παράγοντας ο οποίος προτείνεται από τους ερευνητές ως σημαντικός για την αποτελεσματικότητα της μεθόδου της μοντελοποίησης είναι η ικανότητα των εκπαιδευόμενων να μιμηθούν. Ωστόσο, οι έρευνες που ελέγχουν την ικανότητα μίμησης των εκπαιδευόμενων δεν είναι πολλές. Οι Egel et al., (1981) και Ihrig & Wolchik, (1988), τα αποτελέσματα των οποίων ήταν θετικά για τη μοντελοποίηση έλεγξαν και βρήκαν την ικανότητα μίμησης των συμμετεχόντων σε ικανοποιητικά επίπεδα. Οι ερευνητές θεώρησαν ότι αυτός ο παράγοντας ήταν σημαντικός για την επιτυχία της μεθόδου. Οι Carr & Darcy, (1990), οι οποίοι κατέληξαν στο ότι η μοντελοποίηση από μόνη της δεν είναι επαρκής, σημείωσαν ότι οι εκπαιδευόμενοι είχαν κάποια ικανότητα μίμησης απλών πράξεων-



συμπεριφορών μετά από ενίσχυση αλλά έχαναν την ικανότητα αυτή όταν οι πράξεις ήταν σύνθετες και όταν δεν συνοδεύονταν από λεκτική ενίσχυση.

### 1.3. Βίντεο-μοντελοποίηση και αυτισμός.

Ποικίλες είναι οι έρευνες που αφορούν την βίντεο-μοντελοποίηση και τον αυτισμό. Οι ερευνητές εκμεταλλεύονται την ανάπτυξη της τεχνολογίας στον τομέα της βίντεο-απεικόνισης, καθώς και την αύξηση της προσβασιμότητάς της σε όλο και μεγαλύτερες πληθυσμιακές ομάδες, εκπαιδευτικά και κλινικά πλαίσια μέσω της ψηφιοποίησης και της ευρείας χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Έτσι, η χρήση της βίντεο - μοντελοποίησης έχει επεκταθεί χρησιμοποιούμενη σε ποικίλα πλαίσια, με πολλούς διαφορετικούς στόχους.

Η βίντεο-μοντελοποίηση χρησιμοποιείται και σε άτομα με αυτισμό με διάφορα μοντέλα όπως ενήλικες, συνομήλικους (peer modeling) ή αδέρφια των εκπαιδευόμενων, ή το ίδιο το εκπαιδευόμενο άτομο (B.AM). Ερευνητές έχουν ασχοληθεί με ποικίλους στόχους όπως κινητικές συμπεριφορές, εκμάθηση κολύμβησης (Dowrick & Dove, 1980), κοινωνικές συμπεριφορές - συνομιλία (Charlop & Milstein, 1989), έλεγχο συναισθημάτων - μείωση άγχους (Anholt, 1987). Επίσης ποικιλία συναντάται στα πλαίσια τα οποία πραγματοποιούνται οι παρεμβάσεις της μοντελοποίησης. Το πλαίσιο μπορεί να είναι το σπίτι, το σχολείο, η κοινότητα, το κλινικό πλαίσιο κ.α.

Η ερευνητική μέθοδος η οποία προτιμάται από την επιστημονική κοινότητα για την διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της Β.Μ. είναι ο πειραματικός ερευνητικός σχεδιασμός μεμονωμένης περίπτωσης κατά τον οποίο ένας μόνο συμμετέχων ή μία ομάδα ατόμων χρησιμοποιείται για την διερεύνηση της επίδρασης της πειραματικής συνθήκης.

Το αρχικό ερώτημα που προκύπτει είναι γιατί να προτιμηθεί η Β.Μ. έναντι της ζωντανής μοντελοποίησης (in vivo modeling). Ερευνητές που έχουν χρησιμοποιήσει το βίντεο στη μοντελοποίηση επισημαίνουν τα πλεονεκτήματά του. Το βίντεο μπορεί να εκμεταλλευτεί τα φυσικά περιβάλλοντα που δύσκολα δημιουργούνται σε κλινικό πλαίσιο. Η αναπαράσταση της συμπεριφοράς-στόχου μπορεί να λάβει χώρα σε πραγματικό, φυσικό περιβάλλον βοηθώντας έτσι την επίτευξή της. Ο ερευνητής ή ο θεραπευτής έχει αυξημένο έλεγχο επάνω στο μοντέλο και στον τρόπο με τον οποίο αναπαριστά μια συμπεριφορά, αφού μπορεί να επαναλάβει την διαδικασία όσες φορές χρειάζεται ώστε η αναπαράσταση να έχει ακριβώς τη μορφή που πρέπει. Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα επανειλημμένων παρατηρήσεων του ίδιου μοντέλου και σε διαφορετικά πλαίσια χωρίς αυτό να είναι παρόν και χωρίς να είναι πάντα απαραίτητη η παρουσία του θεραπευτή (προβολές στο σπίτι, στο σχολείο, στο κλινικό πλαίσιο). Ακόμα, το βίντεο ελαχιστοποιεί τις απαιτήσεις για προσοχή αφού το παιδί καλείται να παρατηρήσει μια πολύ μικρή περιοχή (οθόνη) και μέσω του ζουμ κατευθύνεται στη ζητούμενη συμπεριφορά βοηθώντας το έτσι να μη χαθεί παρατηρώντας ασήμαντες λεπτομέρειες. Ένα ακόμα πλεονέκτημα του βίντεο είναι ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε άλλους εκπαιδευόμενους οι οποίοι δουλεύουν τον ίδιο στόχο. Τέλος, το κίνητρο είναι αυξημένο καθώς τα περισσότερα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με αυτισμό, συνήθως απολαμβάνουν να παρακολουθούν βίντεο.

Οι Charlop-Christy et al., (2000) πραγματοποίησαν μια έρευνα θέλοντας να συγκρίνουν την αποτελεσματικότητα της ζωντανής μοντελοποίησης με αυτήν της Β.Μ. σε πέντε παιδιά με αυτισμό διαφόρου βαθμού σοβαρότητας (από χαμηλή έως υψηλή λειτουργικότητα). Δύο παραπλήσιοι στόχοι επιλέχθηκαν εξατομικευμένα για το κάθε παιδί σε συνεργασία με την οικογένεια. Η εκπαίδευση έγινε για τον έναν στόχο με ζωντανή μοντελοποίηση και για τον άλλον με Β.Μ. Τα μοντέλα που χρησιμοποιήθηκαν και στις δύο περιπτώσεις ήταν ενήλικες. Παρά το ότι οι στόχοι διέφεραν από παιδί σε παιδί (αναγνώριση συναισθήματος από εικόνες, ανεξάρτητο παιχνίδι, αυθόρμητος χαιρετισμός, παραγωγή

διαλόγου, δραστηριότητα αυτοεξυπηρέτησης), σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τέσσερα από τα πέντε παιδιά έφτασαν το κριτήριο επιτυχίας γρηγορότερα με τη Β.Μ και σε όλα επιτεύχθηκε γενίκευση μόνο μέσω της Β.Μ. Οι ερευνητές επισημαίνουν την σπουδαιότητα των ευρημάτων υπέρ της Β.Μ. αφού μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποδοτική σε παιδιά με αυτισμό ανεξαρτήτου επιπέδου λειτουργικότητας, μπορεί να συμπεριλαμβάνει ποικίλους στόχους τόσο λεκτικούς όσο και μη λεκτικούς καθώς και να διευκολύνει την γενίκευσή τους. Οι ίδιοι εξηγούν την υπεροχή του βίντεο σύμφωνα με τις εξής υποθέσεις. Αρχικά, το βίντεο βοηθά τα παιδιά με αυτισμό να επικεντρωθούν στον ζητούμενο στόχο και μέσω της δυνατότητας ζουμαρίσματος της κάμερας να ελαχιστοποιήσουν τις ενδεχόμενες αποπροσανατολιστικές επιρροές (π.χ. η κάμερα ζουμάρει στα χέρια του μοντέλου όταν βάζει οδοντόπαστα στη βούρτσα κι έτσι ο εκπαιδευόμενος δεν αποπροσανατολίζεται κοιτώντας τα μαλλιά ή τα ρούχα του.) Επιπλέον, το βίντεο από μόνο του λειτουργεί ως ισχυρό κίνητρο για πολλά παιδιά με αυτισμό αφού χαίρονται να το παρακολουθούν και συχνά επαναλαμβάνουν φράσεις που άκουσαν σε διαφημίσεις ή σε άλλα τηλεοπτικά προγράμματα. Επίσης, πιθανολογείται ότι το κίνητρο ενισχύεται αφού αλλάζει το σύννηθες περιβάλλον εκπαίδευσης και υπάρχει σύνδεση με τις ελεύθερες ώρες διασκέδασης και αναψυχής. Τέλος, οι ερευνητές υποθέτουν ότι το βίντεο υπερτερεί και για το ότι παρακάμπτει τις απαιτήσεις της κοινωνικής επαφής στην οποία υπολείπονται τα παιδιά με αυτισμό. Βλέποντας το βίντεο δεν αναμένεται κάποια κοινωνική αλληλεπίδραση όπως θα γινόταν στη ζωντανή μοντελοποίηση (π.χ. δεν υπάρχει το άγχος της βλεμματικής επαφής που μπορεί να αποσπάσει το παιδί από την παρατήρηση).

Οι Charlop H. M., & Milstein J., P., (1989), ερεύνησαν την επίδραση του Β.Μ. στην κατάκτηση δεξιοτήτων διαλόγου καθώς και στην γενίκευση και διατήρησή τους σε τρία αγόρια με αυτισμό. Χρησιμοποιήθηκαν πέντε σύντομοι διάλογοι για το κάθε παιδί οι οποίοι αφορούσαν κάποιο παιχνίδι και τα νέα της ημέρας. Δημιουργήθηκε ένα βίντεο για κάθε διάλογο με μοντέλα συνομηλίκους. Και τα τρία παιδιά έφτασαν γρήγορα το κριτήριο επιτυχίας καταφέροντας να απαντούν αλλά και να παράγουν ερωτήσεις σχετικά με το θέμα του διαλόγου. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά και για την γενίκευση των δεξιοτήτων σε καινούρια πρόσωπα και ερεθίσματα (παιχνίδια) καθώς και για την διατήρησή τους στο χρόνο (έφτασαν το κριτήριο επιτυχίας και στην επανεξέταση, 15 μήνες μετά την παρέμβαση).

Οι Nikoroulos K. C. & Keenan M., (2004), χρησιμοποίησαν τη Β.Μ με συνομηλίκους σε τρία αγόρια με αυτισμό με μέσο όρο ηλικίας τα επτά έτη. Ερεύνησαν την επίδραση της Β.Μ. στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στη συμπεριφορά κατά το παιχνίδι. Το κάθε παιδί παρακολουθούσε ένα βίντεο στο οποίο ένας συνομηλίκος και ο εξεταστής εμπλέκονταν σε ένα απλό κοινωνικά αλληλεπιδραστικό παιχνίδι. Τα αποτελέσματα έδειξαν αύξηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και του αμοιβαίου παιχνιδιού και για τα τρία παιδιά κατά την διάρκεια της παρέμβασης αλλά και στην επανεξέταση η οποία πραγματοποιήθηκε τρεις μήνες αργότερα. Οι ερευνητές προτείνουν τη Β.Μ. ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο στην εκμάθηση και διατήρηση κοινωνικών δεξιοτήτων κατά το παιχνίδι.

Οι Sansosti F. J. & Powell-Smith K. A. (2008), συνδύασαν την Β.Μ με τις κοινωνικές ιστορίες σε τρία αγόρια με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Ακόμα, για τους δύο συμμετέχοντες που είχαν ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα κοινωνικής επικοινωνίας κατά τη φάση των μετρήσεων αναφοράς (baseline), τροποποίησαν την παρέμβαση εισάγοντας και λεκτικές προτροπές. Τα αποτελέσματα έδειξαν αύξηση των δεξιοτήτων κοινωνικής επικοινωνίας και διατήρησή τους κατά την επανεξέταση (δύο εβδομάδες αργότερα). Ωστόσο, γενίκευση παρατηρήθηκε μόνο για τον ένα συμμετέχοντα. Οι ερευνητές θεωρούν ότι η γενίκευση των δεξιοτήτων επιτεύχθηκε για τον έναν συμμετέχοντα λόγω του ότι το οικογενειακό του περιβάλλον του παρείχε ποικίλες ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση.

Οι Apple et al., (2005), πραγματοποίησαν δύο πειράματα. Στόχος ήταν η παραγωγή επαινετικού λόγου (compliment giving). Στο πρώτο συνδύασαν την Β.Μ με λεκτική και

πρωτογενή υλική ενίσχυση σε δύο αγόρια πέντε ετών με αυτισμό. Στο δεύτερο πείραμα αντικατέστησαν την ενίσχυση με την στρατηγική της αυτοδιαχείρισης (τα παιδιά πατούσαν μόνα τους ένα κουμπί ή τσέκαραν μια λίστα κάθε φορά που παρήγαγαν επαινετικό λόγο). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η Β.Μ. αύξησε την παραγωγή επαινετικού λόγου. Ωστόσο, η ενίσχυση δεν φάνηκε να επηρεάζει περαιτέρω την κατάκτηση της συγκεκριμένης δεξιότητας, αντίθετα με την αυτοδιαχείριση, η οποία κατάφερε να αυξήσει τα ποσοστά κατάκτησης.

#### **1.4. Βίντεο-αυτομοντελοποίηση και αυτισμός.**

Πολλές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί για τον αυτισμό χρησιμοποιώντας ως μοντέλα τα ίδια τα εκπαιδευόμενα άτομα. Η Β.ΑΜ. θεωρείται δυσκολότερη σαν διαδικασία από την μοντελοποίηση μέσω άλλου γιατί το άτομο με αυτισμό θα πρέπει να εκπαιδευτεί έτσι ώστε να ακολουθήσει τις απαραίτητες οδηγίες. Από την άλλη μεριά όμως, έχει και πλεονεκτήματα. Το σημαντικότερο εντοπίζεται στην έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας που όπως προαναφέρθηκε, εισήγαγε ο Α. Bandura την δεκαετία του 1960. Το παιδί, βλέποντας τον εαυτό του να επιδεικνύει την επιθυμητή συμπεριφορά, πιστεύει ότι μπορεί να τα καταφέρει, αυξάνεται η αυτοπεποίθησή του και μειώνεται το άγχος της αποτυχίας. Ακόμα, τα παιδιά συνήθως προτιμούν να παρακολουθούν στο βίντεο τον εαυτό τους παρά κάποιον άλλον κι έτσι θεωρείται ότι με τη Β.ΑΜ αυξάνει το κίνητρο της παρακολούθησης.

Οι έρευνες που συγκρίνουν την αποτελεσματικότητα του εαυτού έναντι του άλλου ως μοντέλου στην Β.Μ σε αυτιστικό πληθυσμό δεν είναι πολλές. Οι Sherer M. et al., (2001), πραγματοποίησαν μια τέτοια έρευνα. Πέντε αγόρια με μέσο όρο ηλικίας τα επτά έτη και με διάγνωση αυτισμού εκπαιδεύτηκαν στην απάντηση ερωτήσεων οι οποίες αφορούσαν το σχολείο και την κοινωνική τους ζωή (π.χ. Σε ποιο σχολείο πας; Που μένεις; Τι τρως για πρωινό; Τι σου αρέσει να κάνεις το Σαββατοκύριακο;). Η εκπαίδευση για τις μισές ερωτήσεις έγινε με Β.Μ με μοντέλο έναν συνομήλικο και για τις άλλες μισές με Β.ΑΜ. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στους δύο τρόπους εκπαίδευσης. Τρία παιδιά ανταποκρίθηκαν επιτυχώς στη θεραπεία μέσω βίντεο φτάνοντας το κριτήριο επιτυχίας και με τα δύο μοντέλα. Δύο από τα παιδιά δεν ανταποκρίθηκαν στη θεραπεία, με καμία από τις μεθόδους. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει προτίμηση του ενός μοντέλου έναντι του άλλου, και ότι οι δύο μέθοδοι μπορούν να είναι αποτελεσματικές τόσο στην κατάκτηση όσο και στη διατήρηση και γενίκευση του συγκεκριμένου στόχου. Επίσης, σύμφωνα με τους μελετητές ο παράγοντας που έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην θετική έκβαση της θεραπείας για τα τρία από τα πέντε παιδιά είναι η αυξημένη ικανότητα οπτικής μνήμης και η συνεπακόλουθη προτίμηση που έδειχναν, σύμφωνα και με τους γονείς, στη μάθηση μέσω οπτικών ερεθισμάτων.

Μια άλλη έρευνα στην οποία επιλέχτηκε η Β.ΑΜ. ως η προς ερεύνηση ανεξάρτητη μεταβλητή είναι αυτή των Buggey et al (1999). Συμμετέχοντες ήταν τρία παιδιά (δύο αγόρια και ένα κορίτσι) με μέσο όρο ηλικίας τα εννέα έτη και διάγνωση αυτισμού. Ο στόχος ήταν η σωστή απάντηση σε ερωτήσεις κατά την διάρκεια δραστηριοτήτων που αφορούσαν ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού (ζωγραφική, βιβλίο εικόνων, παιχνίδι αγοράς). Οι ερωτήσεις ήταν απλές και σχετικές με την κάθε δραστηριότητα (π.χ. Τι είναι αυτό; Τι χρώμα έχει; Τι ζωγραφίζεις; Τι θέλεις να κάνεις;). Μετά την παρακολούθηση των βίντεο και για τα τρία παιδιά διπλασιάστηκε το ποσοστό σωστών απαντήσεων προς τους εξεταστές. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι η διαδικασία της παρέμβασης αποτελούσε για τα παιδιά μια ιδιαίτερα ευχάριστη δραστηριότητα αφού απολάμβαναν την παρακολούθηση των βίντεο και την ζητούσαν από μόνα τους.

Οι Bellini et al (2007), ερεύνησαν την αποτελεσματικότητα της Β.ΑΜ. με δύο αγόρια προσχολικής ηλικίας με αυτισμό στην κατάκτηση δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης

κατά ο παιχνίδι. Η B.A.M. φάνηκε πως οδηγεί σε ταχεία αύξηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης καθώς και σε διατήρηση των δεξιοτήτων.

Ο Buggey (2005), πραγματοποίησε μια έρευνα για την B.A.M. σε πέντε παιδιά με αυτισμό μέσο όρο ηλικίας τα επτά έτη. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του σχολείου. Παρόλο που υπήρχαν διαφορές τόσο στο επίπεδο λειτουργικότητας των παιδιών όσο και στους ζητούμενους για κάθε παιδί στόχους (αύξηση γλωσσικών ικανοτήτων και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, μείωση ξεσπασμάτων θυμού) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η B.A.M είναι μια αποδοτική μέθοδος για παιδιά με αυτισμό αφού όλοι οι συμμετέχοντες κατάφεραν να αυξήσουν σημαντικά τις ζητούμενες δεξιότητες καθώς και να τις διατηρήσουν στο χρόνο βελτιώνοντας κατά πολύ την ποιότητα της σχολικής ζωής.

Οι Litras S. et all (2010), συνδύασαν την μέθοδο της B.A.M. με τις κοινωνικές ιστορίες (social stories) για να εκπαιδεύσουν ένα αγόρι τριών ετών με αυτισμό. Οι στόχοι της εκπαίδευσης ήταν ο χαιρετισμός, η πρόσκληση σε παιχνίδι και οι απαντήσεις σε ερωτήσεις των εκπαιδευτών. Δημιουργήθηκαν τρία ολιγόλεπτα βίντεο, ένα για κάθε στόχο. Τα βίντεο ξεκινούσαν με μία κοινωνική ιστορία η οποία απεικονιζόταν με διάλογο ανάμεσα σε δύο ζώα κινούμενων σχεδίων και συνέχιζε με ζωντανή απεικόνιση του διαλόγου της κοινωνικής ιστορίας από το αγόρι και έναν ερευνητή. Το αγόρι παρακολουθούσε τα βίντεο στο σπίτι με τη μητέρα του. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν την υπόθεση ότι η παρακολούθηση του βίντεο με δομή κοινωνικής ιστορίας και μοντέλο τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο, θα αύξανε την συχνότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (social initiation) του παιδιού.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>Ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### 2.1. Παρουσίαση περιστατικού

Το άτομο που επιλέχθηκε να συμμετέχει στην έρευνα είναι η Α, ένα κορίτσι δώδεκα ετών με αυτισμό μέτριας λειτουργικότητας. Για την επιλογή του περιστατικού έπαιξε ρόλο η εξάμηνη πρακτική μου άσκηση σε ιδιωτικό κέντρο λογοθεραπείας όπου η Α παρακολουθούσε ατομικές συνεδρίες λογοθεραπείας και ομαδικές συνεδρίες κοινωνικότητας και επικοινωνίας. Για έξη μήνες αρχικά παρακολουθούσα και στη συνέχεια συμμετείχα στις συνεδρίες αυτές. Έτσι, μου δόθηκε η δυνατότητα να γνωρίσω την Α και την κλινική της εικόνα καθώς και την συμπεριφορά της σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις στις εξωτερικές δραστηριότητες που οργάνωνε η ομάδα κοινωνικότητας και επικοινωνίας. Επίσης, σε αυτό το πλαίσιο γνώρισα και την μητέρα της Α. Γρήγορα αναπτύχθηκε μεταξύ μας οικειότητα η οποία εξελίχθηκε σε σχέση καλής επικοινωνίας, συμπάθειας και σεβασμού. Η σχέση που ανέπτυξα με την Α και την μητέρα της μου έδωσε το έναυσμα για την επιλογή του συγκεκριμένου περιστατικού.

Η διάγνωση του αυτισμού μέτριας λειτουργικότητας έχει δοθεί στο κορίτσι από δημόσιους φορείς υγείας και είναι σύμφωνη με την διάγνωση της παιδοψυχιάτρου του ιδιωτικού πλαισίου όπου έκανα πρακτική. Σύμφωνα με την παιδοψυχιάτρο η Α εμφανίζει τα κύρια συμπτώματα του αυτισμού: ελλείμματα στην κοινωνική συμπεριφορά, στην επικοινωνία και εμφάνιση επαναληπτικών συμπεριφορών και περιορισμένων ενδιαφερόντων. Η Α εμφανίζει επίσης, εμμονές και φοβίες.

Από τη κλινική παρατήρηση προκύπτει ότι ο λόγος της Α είναι λειτουργικός τόσο σε επίπεδο κατανόησης όσο και σε επίπεδο παραγωγής. Υπάρχουν ελλείμματα στην κατανόηση και παραγωγή σύνθετου λόγου (σύνθετες μακροσκελείς προτάσεις, παθητική φωνή, δευτερεύουσες αντιθετικές προτάσεις), στην παραγωγή πρώτου προσώπου (συχνά χρησιμοποιεί το δεύτερο πρόσωπο όταν μιλά για τον εαυτό της) και γενικότερα στην χρήση του λόγου.

Τα σημαντικότερα ελλείμματα εμφανίζονται στην κοινωνική χρήση του λόγου, δηλαδή στις πραγματολογικές δεξιότητες. Η παράθεση των πραγματολογικών ελλειμμάτων της Α βασίζεται στην ανάλυση των Bloom & Lahey (1978) για τις τρεις διαστάσεις της γλώσσας (μορφή χρήση, περιεχόμενο). Η Α έχει πρόθεση για επικοινωνία η οποία όμως καθοδηγείται συνήθως από τους σκοπούς: της ρύθμισης της συμπεριφοράς των άλλων όπως το να ζητήσει κάτι που θέλει (π.χ κυρία Μαρία θέλω πατατάκια), της διαμαρτυρίας ή απόρριψης όπως το να εναντιωθεί σε εργασίες που της ανατίθενται (π.χ. δεν θέλω να καθαρίσω άλλη πατάτα), του σχολιασμού όπως η περιγραφή αντικειμένων ή προσώπων χωρίς άλλη εμφανή λειτουργία (π.χ. ο υπολογιστής της κυρίας ειρήνης, η κυρία Αθηνά έχει καφέ μαλλιά) και της αναφοράς-ενημέρωσης όπως το να αφηγείται τα νέα της (π.χ. πήγα σχολείο, έφαγα τοστ, δεν πήγα κολυμβητήριο γιατί είμαι αδιάθετη).

Η Α παρουσιάζει έντονα ελλείμματα στις δεξιότητες συνομιλίας και διαλόγου. Συχνά δεν αποκρίνεται σε ερωτήσεις, μιμείται και ηχολαλεί προτάσεις των άλλων, δεν έχει ικανότητα επανόρθωσης μιας πρότασης και ανταπόκρισης σε αίτημα του συνομιλητή για διευκρίνιση. Επίσης, συχνά, δεν μπορεί να διατηρήσει το θέμα ενός διαλόγου λέγοντας άσχετα πράγματα ή δεν μπορεί να αλλάξει θέμα καθώς ασχολείται εμμονικά με ένα ζήτημα. Λιγότερο συχνά παρουσιάζει ελλείμματα στην εναλλαγή σειράς κατά τον διάλογο.

Επαναλαμβάνει στερεοτυπικά εκφράσεις από τηλεοπτικές σειρές και διαφημίσεις και αναφέρει συνεχώς τον αγαπημένο της τραγουδιστή χωρίς να ερωτηθεί γι αυτόν (π.χ. αυτό είναι του Γιώργου Αλκαίου, θα πάμε στο σπίτι του Γιώργου Αλκαίου). Συχνά αναφέρει και σε άλλους, εκτός της οικογένειάς της, πληροφορίες που θεωρούνται κοινωνικώς μη

αποδεκτές (π.χ. μεγάλωσαν τα βυζιά μου, έπλυνα το πουλί μου) και κάνει αδιάκριτες ερωτήσεις (π.χ. με ποιόν κοιμάσαι;). Γελά μόνη της, παράγει ήχους και όταν αναστατώνεται φωνάζει ή κλαίει.

Όσον αφορά το χαιρετισμό, δεν παίρνει η ίδια πρωτοβουλία και σπάνια απαντά όταν την χαιρετούν λέγοντας «γεια». Κατά την φάση της αξιολόγησης και καταγραφής του βασικού επιπέδου στη συνθήκη γνωριμίας νέου προσώπου η Α διατύπωσε μόνο μία σχετική ερώτηση (ποια είσαι;) και παρουσίασε έντονα στοιχεία διάσπασης προσοχής και λεκτικών στερεοτυπιών.

## 2.2. Ερευνητικός σχεδιασμός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ελέγξει την επίδραση της Β.ΑΜ στην εκμάθηση συγκεκριμένων πραγματολογικών δεξιοτήτων σε ένα κορίτσι δώδεκα ετών με αυτισμό μέτριας λειτουργικότητας. Οι δεξιότητες που αποτελούν τους θεραπευτικούς στόχους είναι **ο χαιρετισμός και ο διάλογος γνωριμίας καινούριου ατόμου**. Η ανεξάρτητη μεταβλητή (Β.ΑΜ) υποθέτουμε ότι θα επηρεάσει θετικά τις βασικές εξαρτημένες μεταβλητές (πρωτοβουλία για χαιρετισμό, παραγωγή ερωτήσεων σε διάλογο γνωριμίας). Ακόμα, καταγράφονται η ανταπόδοση χαιρετισμού και η κοινωνικώς μη αποδεκτή συμπεριφορά της Α (λεκτική και μη) κατά την διάρκεια των γνωριμιών. Η συμπεριφορά αυτή αναμένεται να μειωθεί μετά την παρακολούθηση του βίντεο γνωριμίας.

Ο ερευνητικός σχεδιασμός που επιλέχθηκε για την διερεύνηση της επίδρασης της πειραματικής συνθήκης της Β.ΑΜ είναι ο σχεδιασμός μεμονωμένης περίπτωσης. Η μέθοδος αυτή μας επιτρέπει να ελέγξουμε πειραματικά την ερευνητική υπόθεση χρησιμοποιώντας έναν μόνο συμμετέχοντα ως δείγμα στην έρευνα. Για να ελεγχθεί η επίδραση αντιμαχόμενων υποθέσεων εφαρμόστηκε ο σχεδιασμός πολλαπλών βασικών επιπέδων. Αυτός ο σχεδιασμός μας επιτρέπει να εξετάσουμε την επίδραση της πειραματικής συνθήκης χωρίς να απαιτείται επαναφορά της συμπεριφοράς του συμμετέχοντα στο βασικό επίπεδο. Κάτι τέτοιο είναι θεμιτό στην παρούσα έρευνα μιας και το ζητούμενο είναι να παραμείνει η αλλαγή που ενδεχομένως θα προκύψει ως αποτέλεσμα της επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής καθώς η επίδραση είναι θεραπευτική.

## 2.3. Στόχοι θεραπευτικού πλάνου – εξαρτημένες μεταβλητές

Η επιλογή των θεραπευτικών στόχων έγινε ύστερα από συνεννόηση τόσο με την λογοθεραπεύτρια της Α όσο και με τη μητέρα της. Το πεδίο της πραγματολογίας είναι αυτό στο οποίο η λογοθεραπεύτρια της Α δίνει βάρος κατά την λογοθεραπευτική παρέμβαση. Η λογοθεραπεύτρια δουλεύει κυρίως τη χρήση του λόγου σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις μέσα από παιχνίδια ρόλων και περιγραφή εικόνων.

Η μητέρα της Α εξέφρασε την επιθυμία οι στόχοι της παρέμβασης να αφορούν την συμπεριφορά της Α σε σχέση με άλλα πρόσωπα. «Δεν μου αρέσει που μπαίνει έτσι σε ένα χώρο και δεν χαιρετάει κανέναν», «Το σημαντικότερο μας πρόβλημα είναι τα άσχετα που λέει για τον Αλκαίο και αυτά που άκουσε στην τηλεόραση», «της λέω συνέχεια ότι δεν ρωτάμε τους άλλους ότι μας έρχεται, όποιον γνωρίζει τον ρωτάει με ποιόν κοιμάται». Αυτοί οι προβληματισμοί της μητέρας αποτέλεσαν το έναυσμα για την διαμόρφωση των θεραπευτικών στόχων. Στη συνέχεια αφού ορίστηκαν οι συγκεκριμένοι στόχοι, συζητήθηκαν με τη μητέρα η οποία συμφώνησε απόλυτα.

Η λογοθεραπεύτρια της Α διατύπωσε ένσταση σχετικά με την ηλικία των προσώπων που θα γνώριζε η Α. Πρότεινε οι γνωριμίες να γίνουν με παιδιά συνομήλικα της Α και όχι με

ενήλικες. Αιτιολόγησε την πρότασή της λέγοντας πως σε αυτήν την ηλικία ακόμα και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης δεν δείχνουν ενδιαφέρον να γνωρίσουν ενήλικες και να συζητήσουν μαζί τους, αντίθετα προτιμούν να συναναστρέφονται με συνομήλικους. Η ένσταση αυτή λήφθηκε υπ' όψιν, ήταν όμως πολύ δύσκολο να βρεθούν τόσα συνομήλικα παιδιά όσα χρειαζόνταν για την διεξαγωγή της έρευνας. Έτσι, παρέμεινε το πλάνο με τους ενήλικες το οποίο όμως προσαρμόστηκε ώστε το κλίμα κάθε συνάντησης να είναι φιλικό και οικείο. Για τον λόγο αυτό οι κοπέλες παρουσιάζονταν στην Α ως φίλες που θέλουν να την γνωρίσουν και να κουβεντιάσουν μαζί μας. Αποφύγαμε τον πληθυντικό ευγενείας και την προσφώνηση «κυρία» και οι ερωτήσεις στόχοι δημιουργήθηκαν με βάση τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις της Α.

Ορισμός θεραπευτικών στόχων – εξαρτημένες μεταβλητές:

Στόχος 1: Αυθόρμητος χαιρετισμός. Ως αυθόρμητος χαιρετισμός ορίζεται η παραγωγή χαιρετισμού εκ μέρους της Α με δική της πρωτοβουλία, και όχι ως απόκριση, λέγοντας «γεια σου» (50% επιτυχία) και ρωτώντας «τι κάνεις;» (50% επιτυχία).

Άλλη μεταβλητή η οποία ελέγχεται είναι:

1α) Η απόκριση στον χαιρετισμό λέγοντας «γεια» (όταν η Α δεν χαιρετά με δική της πρωτοβουλία, ελέγχεται η ανταπόδοση του χαιρετισμού, αφού πρώτα την χαιρετά ο συνομιλητής).

Στόχος 2: Παραγωγή ερωτήσεων σε διάλογο γνωριμίας νέου προσώπου. Οι ερωτήσεις θα πρέπει να γίνονται με πρωτοβουλία της Α, να είναι σχετικές με τη γνωριμία, δηλαδή να αποσκοπούν σε αποκόμιση πληροφοριών για το πρόσωπο που γνωρίζει (π.χ. πως σε λένε, πόσο χρονών είσαι, τι σου αρέσει να κάνεις στον ελεύθερό σου χρόνο;) και να είναι κοινωνικώς αποδεκτές (δεν λαμβάνονται ως σωστές ερωτήσεις όπως «Με ποιόν κοιμάσαι;» ή «Έχεις άντρα;»).

Άλλες μεταβλητές οι οποίες ελέγχονται κατά την διάρκεια των γνωριμιών είναι:

2 α) Η παραγωγή άσχετων με τη γνωριμία δηλώσεων ή ερωτήσεων (π.χ. «Τι χρώμα είναι τα μαλλιά της κυρίας Αθηνάς;» «Με μάλωσε η μαμά μου»)

2 β) Η παραγωγή στερεοτυπικού ή μη κοινωνικώς αποδεκτού λόγου (π.χ. «Με ποιόν κοιμάσαι;» «Του Γιώργου Αλκαίου.» «Στον Αντ1»)

2 γ) Η διάρκεια ακατάλληλων μη λεκτικών συμπεριφορών (π.χ. γέλιο, κλάμα, παραγωγή ήχων, σκάλισμα μύτης)

#### **2.4. Ανάλυση συνεδριών**

Όσον αφορά τον πρώτο στόχο, τον χαιρετισμό, πραγματοποιήθηκαν τρεις συνεδρίες καταγραφής βασικού επιπέδου, μία συνεδρία παραγωγής του βίντεο, έξι συνεδρίες παρέμβασης και μία συνεδρία αξιολόγησης της διατήρησης του στόχου.

Για τον δεύτερο στόχο, την παραγωγή ερωτήσεων σε διάλογο γνωριμίας πραγματοποιήθηκαν τρεις συνεδρίες καταγραφής βασικού επιπέδου, μία συνεδρία παραγωγής του βίντεο, τρεις συνεδρίες παρέμβασης και μία συνεδρία αξιολόγησης της γενίκευσης και διατήρησης του στόχου. Συνολικά, πραγματοποιήθηκαν 19 συνεδρίες με συχνότητα 2-3 φορές εβδομαδιαίως σε διάστημα δύο μηνών.

Οι συνεδρίες βασικού επιπέδου, παρέμβασης, γενίκευσης και διατήρησης του πρώτου στόχου έλαβαν χώρα στο ιδιωτικό πλαίσιο λογοθεραπείας όπου έκανα πρακτική άσκηση. Ο χώρος που μας παραχωρήθηκε ήταν η κουζίνα, ένα δωμάτιο 2μ×3,5μ όπου υπήρχε ένας νεροχύτης, ντουλάπια, ένα τραπέζι 1,20μ×0,60μ και τρεις καρέκλες. Οι συνεδρίες καταγραφής της γενίκευσης και διατήρησης του δεύτερου στόχου πραγματοποιήθηκαν σε μια καφετέρια.

## **2.4.1. Καταγραφή βασικού επιπέδου συμπεριφοράς**

### **2.4.1.1. 1<sup>ος</sup> στόχος: χαιρετισμός**

Για την καταγραφή του βασικού επιπέδου της συμπεριφοράς του χαιρετισμού, δίνονταν στην Α δύο ευκαιρίες για χαιρετισμό σε κάθε συνάντηση-συνεδρία, μία σε μένα και μια στην λογοθεραπεύτριά της. Συνολικά, της δόθηκαν έξι ευκαιρίες για χαιρετισμό. Η δομή της συνεδρίας ήταν η εξής: Είχε δοθεί στη μητέρα η οδηγία να φέρνει το κορίτσι έως την εξωτερική πόρτα του χώρου και να την αφήνει να μπαίνει μόνη της στην κουζίνα η πόρτα της οποίας ήταν κλειστή και όπου την περίμενα καθιστή σε μία από τις καρέκλες. Αφού έμπαινε μέσα, εγώ την κοιτούσα χωρίς να μιλήσω για 10'' ώστε να της δώσω χρόνο να χαιρετήσει με δική της πρωτοβουλία. Μετά τα 10'', αν εκείνη δεν χαιρετούσε της απεύθυνα το λόγο λέγοντας «γεια σου Α» και της έδινα χρόνο για απόκριση στο χαιρετισμό. Ακολούθως, την ρωτούσα «τι κάνεις;», περιμένοντας την απάντησή της. Στη συνέχεια πηγαίναμε στο γραφείο της λογοθεραπεύτριας η οποία την παρακολουθεί τα τελευταία δύο χρόνια. Άφηνα την Α να μπει πρώτη στο γραφείο και επαναλαμβάναμε την καταμέτρηση του βασικού επιπέδου συμπεριφοράς με την ίδια διαδικασία.

### **2.4.1.2. 2<sup>ος</sup> στόχος: διάλογος γνωριμίας.**

Για την καταγραφή του βασικού επιπέδου όσον αφορά την παραγωγή ερωτήσεων σε διάλογο γνωριμίας, πραγματοποιήθηκαν τρεις συνεδρίες. Σε κάθε συνεδρία η Α γνώριζε ένα καινούριο πρόσωπο. Και τα τρία πρόσωπα ήταν κοπέλες 30 ετών. Πριν από κάθε συνάντηση έλεγα στην Α: «θα έρθει μια φίλη που θέλει να σε γνωρίσει. Θα κάτσει μαζί μας για να κουβεντιάσουμε και να γνωριστούμε». Η Α έδειχνε προθυμία στην δραστηριότητα και μετά την πρώτη συνάντηση με ρωτούσε πάντα «ποιόν θα γνωρίσουμε σήμερα;»

Οι οδηγίες που είχαν δοθεί στις κοπέλες ήταν να χτυπήσουν την πόρτα της κουζίνας, να εισέλθουν μετά από δική μου απάντηση, να χαιρετήσουν λέγοντας «γεια σας», και να καθίσουν μετά από δική μου προτροπή: «έλα κάτσε μαζί μας» στην τρίτη καρέκλα του τραπεζιού. Ακόμα, τους είχε δοθεί η οδηγία να μην κάνουν πρώτες ερωτήσεις στην Α, αλλά μόνο να απαντούν στις ερωτήσεις της και να ανταποδίδουν την ίδια ερώτηση. Αν η Α ρωτούσε κάτι μη κοινωνικώς αποδεκτό όπως «με ποιόν κοιμάσαι;» οι κοπέλες είχαν την οδηγία να απαντήσουν «νιώθω άβολα με αυτήν την ερώτηση γιατί είναι κάτι προσωπικό, δεν μου αρέσει να το κουβεντιάζω». Η διάρκεια των συνεδριών ήταν 20'.

## **2.4.2. Δημιουργία των βίντεο**

Για την εφαρμογή της μεθόδου της βίντεο αυτομοντελοποίησης δημιουργήθηκαν δύο βίντεο, ένα για κάθε στόχο. Η λήψη έγινε με ψηφιακή φωτογραφική μηχανή Samsung L700. Το μοντάζ και η δημιουργία του βίντεο πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα movie maker των windows σε Η/Υ Toshiba Satellite. Οι λήψεις για τα βίντεο ολοκληρώθηκαν σε δύο συνεδρίες (μία για κάθε βίντεο).

Η δομή των βίντεο είναι η εξής: Τίτλος – πρόλογος – κυρίως θέμα – συντελεστές.

Αναλυτικότερα το βίντεο «χαιρετισμός»:

Τίτλος: Ο τίτλος του βίντεο εμφανίζεται γραπτώς σε χρωματιστό φόντο (Ο Χαιρετισμός).



Πρόλογος: Η Α εμφανίζεται στην πρώτη σκηνή καθισμένη σε μία καρέκλα και ακουμπώντας τα χέρια της στο τραπέζι να παρουσιάζει το βίντεο αναφέροντας τον τίτλο και εξηγώντας σε τι αναφέρεται. Το σενάριο του προλόγου είναι το εξής:

«Είμαι η Α και αυτή είναι η ταινία μου. Η ταινία μου λέγεται χαιρετισμός. Όταν βλέπω κάποιον γνωστό μου τον χαιρετάω. Όταν βλέπω την κυρία Μαρία της λέω «Γεια σου κυρία Μαρία», εκείνη μου απαντάει και με ρωτάει «Γεια σου Α, τι κάνεις», εγώ απαντάω και ρωτάω «Είμαι καλά, εσύ τι κάνεις;», η κυρία Μαρία μου απαντάει «Κι εγώ καλά είμαι». Έτσι τελειώνει ο χαιρετισμός και μπορούμε να συνεχίσουμε να μιλάμε, να δουλεύουμε και να παίζουμε».

Κατά την διάρκεια του προλόγου όπου η Α αφηγείται τον διάλογο του χαιρετισμού (διάλογος – στόχος), εμφανίζεται στην οθόνη οπτικό βοήθημα (γραφή) με την μορφή υποτίτλου. Δηλαδή, τα λόγια του διαλόγου εμφανίζονται ως υπότιτλοι στο κάτω μέρος της οθόνης.

Το κύριο σημείο της αφήγησης εμφανίζεται, αφού ειπωθεί από την Α, ως οπτικό βοήθημα με γραφή, αυτή τη φορά σε όλη την οθόνη με χρωματιστό φόντο (Όταν βλέπω κάποιον τον χαιρετάω).

Κυρίως θέμα / χαιρετισμός: Το κυρίως θέμα αποτελείται από δύο σκηνές. Η πρώτη σκηνή ξεκινά με οπτικό βοήθημα γραφής σε χρωματιστό φόντο το οποίο επεξηγεί την σκηνή που θα ακολουθήσει (Όταν βλέπω την κυρία Μαρία την χαιρετάω). Στη συνέχεια αναπαριστάται η σκηνοθετημένη σκηνή χαιρετισμού: Η Α χτυπάει την πόρτα της κουζίνας. Εκεί βρίσκομαι εγώ καθισμένη σε μία καρέκλα στο τραπέζι. Μπαίνει στην κουζίνα μετά από δική μου προτροπή και ξεκινά το διάλογο του χαιρετισμού. Το σενάριο του διαλόγου είναι το εξής:

- Γεια σου κυρία Μαρία.
- Γεια σου Α τι κάνεις;
- Καλά είμαι, εσύ τι κάνεις;
- Καλά είμαι κι εγώ.

Κατά την διάρκεια που διαδραματίζεται ο διάλογος εμφανίζονται και πάλι, ως οπτικό βοήθημα γραφής, τα λόγια με τη μορφή υποτίτλων στο κάτω μέρος της οθόνης.

Επιλέχθηκε να φαίνεται στην οθόνη μόνο η Α κι όχι ο συνομιλητής της με σκοπό να μειωθούν τα ερεθίσματα που πιθανόν θα της αποσπούσαν την προσοχή από τον διάλογο-στόχο (π.χ ρούχα και μαλλιά του συνομιλητή, τα οποία συχνά της αποσπούν τη προσοχή). Έτσι η κάμερα στήθηκε σε ένα σταθερό σημείο τέτοιο που στο πλάνο να φαίνεται μόνο η Α από την στιγμή που θα μπει στο χώρο έως το τέλος της σκηνής.

Στο τέλος της σκηνής εμφανίζεται γραπτώς ο διάλογος του χαιρετισμού σε ολόκληρη την οθόνη με χρωματιστό φόντο.

Η επόμενη σκηνή ξεκινά με οπτικό βοήθημα γραφής σε χρωματιστό φόντο (Όταν βλέπω την κυρία Ειρήνη την χαιρετάω), συνεχίζει με αναπαράσταση σκηνής χαιρετισμού αυτή τη φορά με συνομιλήτρια της Α την λογοθεραπεύτριά της. Η σκηνή έχει την ίδια δομή και το ίδιο σενάριο με την προηγούμενη (οπτικό βοήθημα γραφής με τη μορφή υποτίτλου και στο τέλος ο διάλογος γραπτώς σε χρωματιστό φόντο).

Συντελεστές: Στο τελευταίο μέρος του βίντεο εμφανίζονται γραπτώς σε χρωματιστό φόντο τα ονόματα μας (Στην ταινία έπαιξαν: Βασιλική, κα Μαρία, και κα Ειρήνη).

Αναλυτικότερα το βίντεο «η γνωριμία»:

Τίτλος: Ο τίτλος του βίντεο εμφανίζεται γραπτώς σε χρωματιστό φόντο (Η γνωριμία).

Πρόλογος: Η Α εμφανίζεται στην οθόνη, καθισμένη σε καρέκλα, ακουμπώντας τα χέρια της στο τραπέζι, να παρουσιάζει το βίντεο. Το σενάριο είναι το εξής:

«Είμαι η Α και αυτή είναι η δεύτερη ταινία μου. Η ταινία μου λέγεται η γνωριμία. Για να γνωρίσω ένα καινούριο άτομο, χρειάζεται να κουβεντιάσω μαζί του. Του κάνω ερωτήσεις για να μάθω το όνομά του, την ηλικία του, που μένει, τι του αρέσει να κάνει και άλλα. Προσέχω

να μην ρωτήσω κάτι που θα το κάνει να νιώσει άβολα και προσέχω να μην λέω τα άσχετα που μου έρχονται στο μυαλό. Απαντώ κι εγώ στις ερωτήσεις που μου κάνει, έτσι κάνουμε κουβέντα και γνωριζόμαστε. Τώρα θα δούμε πως γνώρισα ένα καινούριο άτομο».

Τα κύρια σημεία του προλόγου εμφανίζονται ως οπτικό βοήθημα γραφής σε ολόκληρη την οθόνη με χρωματιστό φόντο (Για να γνωρίσω ένα καινούριο άτομο χρειάζεται να κουβεντιάσω μαζί του), (Προσέχω να μη ρωτήσω κάτι που θα το κάνει να νιώσει άβολα και προσέχω να μη λέω τα άσχετα που μου έρχονται στο μυαλό).

Κυρίως θέμα / γνωριμία: Η σκηνή διαδραματίζεται και πάλι στην κουζίνα και αναπαριστά έναν διάλογο γνωριμίας στον οποίο η Α κάνει ερωτήσεις και η Γιάννα (η καινούρια γνωριμία) απαντά και ανταποδίδει την ερώτηση. Η σκηνή ξεκινά με την Α καθισμένη στην καρέκλα του τραπέζιού στην κουζίνα. Η Γιάννα χτυπά την πόρτα, μπαίνει, χαιρετάει κι αφού η Α ανταποδώσει τον χαιρετισμό, κάθεται δίπλα της. Η Α ξεκινά τις ερωτήσεις. Το σενάριο του διαλόγου είναι το εξής:

- Πως σε λένε;
- Με λένε Γιάννα, εσένα πως σε λένε;
- Α. Πόσο χρονών είσαι;
- Είμαι τριάντα, εσύ πόσο χρονών είσαι;
- Δώδεκα. Πας σχολείο;
- Όχι, εσύ πας σχολείο;
- Ναι. Σπουδάζεις;
- Ναι σπουδάζω.
- Τι σπουδάζεις;
- Σπουδάζω νηπιαγωγός.
- Που μένεις;
- Μένω στην Νέα Φιλαδέλφεια, εσύ που μένεις;
- Στα ..... Έχεις αδέρφια;
- Έχω μία αδελφή, εσύ έχεις αδέρφια;
- Έχω έναν αδελφό, τον Β. Πως λένε την αδελφή σου;
- Την λένε Κατερίνα.
- Τι σου αρέσει να κάνεις στον ελεύθερό σου χρόνο;
- Μου αρέσει να χορεύω, βλέπω θέατρο και να ακούω μουσική, εσένα τι σου αρέσει να κάνεις στον ελεύθερό σου χρόνο;
- Να ακούω μουσική και να βλέπω βίντεο στον υπολογιστή. Σου αρέσει να βλέπεις τηλεόραση;
- Λίγο, εσένα σου αρέσει να βλέπεις τηλεόραση;
- Ναι. Τι σου αρέσει να βλέπεις στην τηλεόραση;
- Ταινίες, εσένα τι σου αρέσει να βλέπεις στην τηλεόραση;
- Το άκρος οικογενειακό, το καφέ της χαράς, το Κωνσταντίνου και Ελένης. Ποιος είναι ο αγαπημένος σου τραγουδιστής;
- Ο Michel Jackson. Εσένα ποιος είναι ο αγαπημένος σου τραγουδιστής;
- Ο Γιώργος Αλκαίος. Ποιο είναι το αγαπημένο σου φαγητό;
- Το παστίτσιο, εσένα ποιο είναι το αγαπημένο σου φαγητό;
- Το μπριάμ.
- Η κουβέντα μας ήταν πολύ ωραία αλλά τώρα πρέπει να φύγω γιατί έχω δουλειά. Χάρηκα που σε γνώρισα.
- Κι εγώ χάρηκα που σε γνώρισα.
- Γεια σου Α, καλό απόγευμα.
- Επίσης.

Κατά την διάρκεια που διαδραματίζεται ο διάλογος εμφανίζονται και πάλι, ως οπτικό βοήθημα γραφής, τα λόγια με τη μορφή υποτίτλων στο κάτω μέρος της οθόνης.

Στο τέλος της σκηνής εμφανίζονται γραπτώς οι ερωτήσεις σε όλη την οθόνη με χρωματιστό φόντο. Στη συνέχεια εμφανίζεται γραπτώς με τον ίδιο τρόπο: Στο τέλος κάθε γνωριμίας λέμε: Χάρηκα που σε γνώρισα. Κι εγώ χάρηκα που σε γνώρισα.

Συντελεστές: Στο τελευταίο μέρος του βίντεο εμφανίζονται γραπτώς σε χρωματιστό φόντο τα ονόματα (Στην ταινία έπαιξαν: Βασιλική, Γιάννα).

Πριν ξεκινήσουν οι λήψεις η Α ενημερώθηκε ότι θα μαγνητοσκοπείται ώστε να φτιάξουμε τις ταινίες της με τις οποίες θα μαθαίνουμε να χαιρετάμε και να γνωριζόμαστε. Η ιδέα της άρεσε πολύ και ήταν ιδιαίτερα συνεργάσιμη.

Για την δημιουργία των σκηνών όπου η Α αφηγείται ή κάνει διάλογο δοκιμάστηκε αρχικά να διαβάζει το σενάριο. Η ανάγνωση δεν είχε το επιθυμητό αποτέλεσμα μιας και η Α διαβάζει με ένα ιδιαίτερα μονότονο ρυθμό και ύψος φωνής και η ομιλία της δεν είχε την φυσικότητα του προφορικού λόγου. Για να ξεπεραστεί αυτό το εμπόδιο δοκιμάστηκε η μέθοδος της επανάληψης. Η Α άκουγε εμένα να λέω μία μία τις προτάσεις του σεναρίου της αφήγησης ή του διαλόγου και καλείτο να κάνει άμεση επανάληψη. Τελικά, φάνηκε ότι η επανάληψη ήταν η καταλληλότερη μέθοδος. Στην διαδικασία του μοντάζ αφαιρέθηκε η δική μου φωνή, ώστε να φαίνεται ότι η Α παράγει αυθόρμητα το σκηνοθετημένο σενάριο.

### **2.4.3. Πρόγραμμα παρέμβασης**

Η φάση της παρέμβασης ξεκίνησε με την προβολή του βίντεο χαιρετισμός στο χώρο που μας είχε παραχωρηθεί. Η Α είχε ενημερωθεί ότι η ταινία είναι έτοιμη και ανυπομονούσε να τη δει. Αφού έγινε η προβολή δόθηκε στη μητέρα το βίντεο σε ψηφιακή μορφή σε ένα στικάκι για να το περάσουν στον Η/Υ που έχουν στο σπίτι. Η ίδια διαδικασία πραγματοποιήθηκε και για το δεύτερο βίντεο.

Σύμφωνα με το πλάνο της παρέμβασης η Α θα παρακολουθούσε κάθε μέρα την ταινία στο σπίτι μαζί με τη μητέρα ή τον αδελφό της και τις ημέρες που ορίζαμε τις συνεδρίες θα παρακολουθούσε την ταινία μαζί μου στο πλαίσιο λογοθεραπείας. Στην πορεία έγινε φανερό ότι η Α δεν παρακολουθούσε καθημερινά την ταινία, λόγω αυξημένων υποχρεώσεων, κούρασης και περιορισμένου ελεύθερου χρόνου της μητέρας και του αδελφού. Έτσι αποφασίσαμε μαζί με τη μητέρα να πηγαίνω εγώ στο σπίτι της Α, τις μέρες που δεν βρισκόμασταν στο πλαίσιο (εκτός Σαββατοκύριακου), ώστε να βλέπει καθημερινά τις ταινίες. Η Α ήταν ιδιαίτερα χαρούμενη με αυτή την απόφαση και κάθε μέρα με περίμενε χαμογελαστή στην πόρτα του σπιτιού της.

Οι συνεδρίες παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο λογοθεραπείας, στον χώρο που μας είχε παραχωρηθεί. Όλες οι συναντήσεις μαγνητοσκοπήθηκαν ώστε να αναλυθεί αργότερα προσεκτικά και με κάθε λεπτομέρεια η συμπεριφορά της Α. Ως συνεδρίες παρέμβασης αναφέρονται μόνο οι συνεδρίες που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο λογοθεραπείας όπου καταγραφόταν η επίδραση του βίντεο και δουλεύαμε την κατανόηση του στόχου. Στις κατ' οίκον συναντήσεις γινόταν μόνο προβολή της ταινίας, χωρίς επεξήγηση και χωρίς συλλογή δεδομένων.

#### **2.4.3.1. 1<sup>ος</sup> στόχος: χαιρετισμός**

Στην αρχή, κατά την άφιξη της Α στη κουζίνα όπου την περίμενα, γινόταν καταγραφή της συμπεριφοράς της όσον αφορά την παραγωγή αυθόρμητου χαιρετισμού από μέρους της. Η διαδικασία ήταν ίδια με αυτή της καταγραφής του βασικού επιπέδου συμπεριφοράς.

Αφού γινόταν έλεγχος της επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής, προχωρούσαμε στην προβολή της ταινίας. Κατά την προβολή, πάγωνα την εικόνα και έκανα ερωτήσεις

κατανόησης στην Α (π.χ. Τι κάνουμε όταν συναντάμε κάποιον γνωστό μας; Τι λέμε όταν χαιρετάμε;) . Όταν δυσκολευόταν να απαντήσει της έδινα σημασιολογικά βοηθήματα ή της έδινα επιλογές για να διαλέξει τη σωστή απάντηση (Τι κάνουμε όταν συναντάμε κάποιον γνωστό μας; Τι μαθαίνουμε να κάνουμε με την ταινία αυτή; Μαθαίνουμε να χαιρετάμε, να παίζουμε ή να φωνάζουμε;). Στη συνέχεια κάναμε παιχνίδι ρόλων στο οποίο η Α καλείτο να αναπαράγει τη σκηνή του χαιρετισμού όπως ακριβώς και στο βίντεο.

Μετά το τέλος της συνεδρίας πηγαίναμε με την Α στο γραφείο της λογοθεραπεύτριας όπου συνεχίζονταν οι ατομικές της συνεδρίες. Εκεί της δινόταν η δεύτερη ευκαιρία για αυθόρμητο χαιρετισμό. Έμπαινε πρώτη στο γραφείο και έτσι γινόταν καταγραφή της συμπεριφοράς της για δεύτερη φορά.

Για την καταμέτρηση της γενίκευσης του στόχου ως προς νέο άτομο, μετά το τέλος της συνεδρίας, ερχόταν στο χώρο όπου βρισκόμασταν η άλλη λογοθεραπεύτρια του κέντρου. Η διαδικασία ήταν ίδια με αυτής της καταγραφής βασικού επιπέδου.

#### **2.4.3.2. 2<sup>ος</sup> στόχος: διάλογος γνωριμίας**

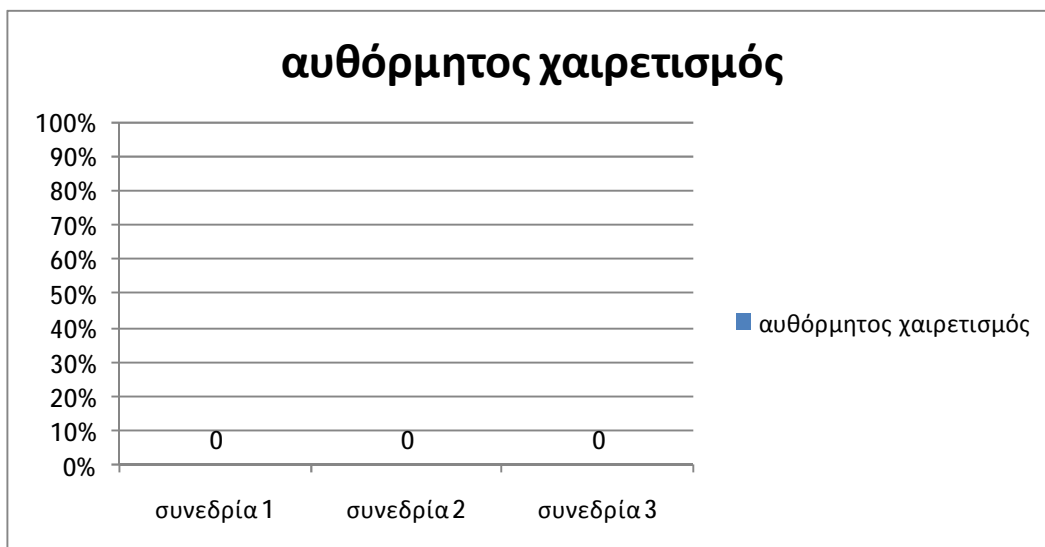
Σε κάθε συνεδρία η Α ερχόταν σε επαφή με ένα καινούριο άτομο. Η δομή των συνεδριών ήταν η ίδια με αυτή του βασικού επιπέδου συμπεριφοράς ώστε να καταγραφεί η επίδραση του βίντεο στην συμπεριφορά της κατά την νέα γνωριμία. Αφού περνούσαν τα 20', το καινούριο άτομο αποχωρούσε και ξεκινούσε η προβολή της ταινίας. Στη συνέχεια δουλεύαμε την κατανόηση του στόχου μέσα από ερωτήσεις και παιχνίδι ρόλων κατά το οποίο αναπαράγαμε τις ερωτήσεις του βίντεο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 3.1. 1<sup>ος</sup> στόχος: χαιρετισμός

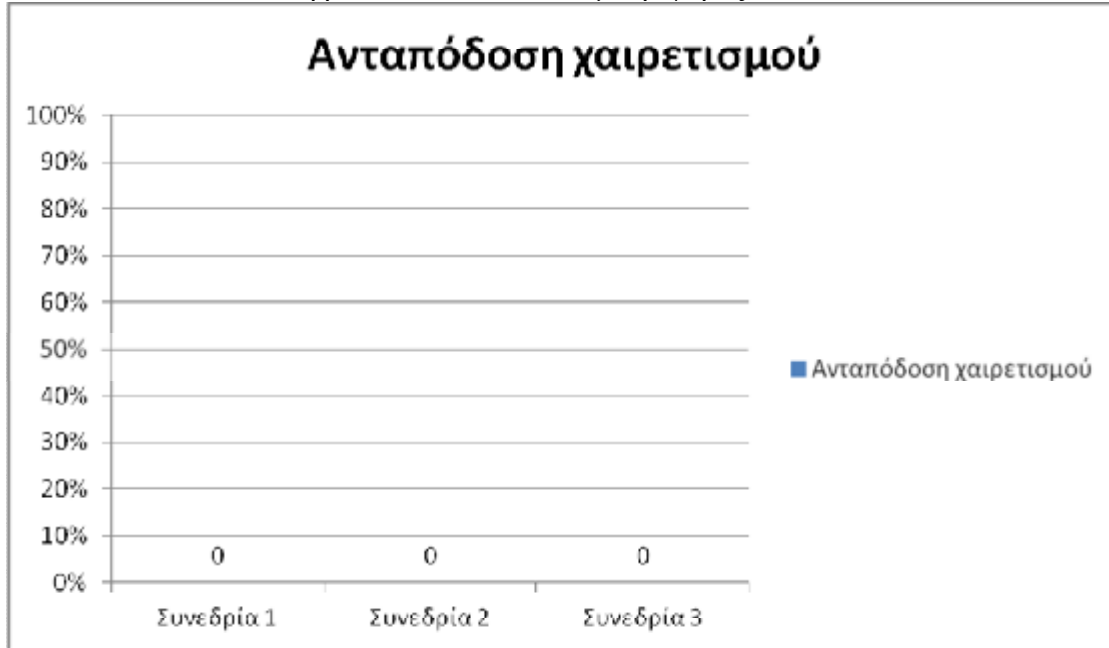
Στα γραφήματα 1 και 2 φαίνεται η απόδοση της Α κατά τη φάση καταγραφής του βασικού επιπέδου συμπεριφοράς. Και τις τρεις φορές μπήκε στο δωμάτιο χωρίς να χτυπήσει την πόρτα. Καμία από τις τρεις φορές δεν χαιρέτησε με δική της πρωτοβουλία (0% επιτυχία) και καμία φορά δεν ανταπόδωσε τον χαιρετισμό (0% επιτυχία). Και τις τρεις φορές μου απάντησε «καλά» στην ερώτηση «τι κάνεις;», χωρίς να μου απευθύνει την ίδια ερώτηση (0% επιτυχία). Στο γραφείο της λογοθεραπεύτριας όπου της δινόταν η δεύτερη ευκαιρία για χαιρετισμό σε κάθε συνεδρία, η Α μπήκε και τις τρεις φορές χωρίς να χτυπήσει την πόρτα, χωρίς να χαιρέτησει **αυθόρμητα** (0% επιτυχία) και χωρίς να αποκριθεί στον χαιρετισμό (0% επιτυχία). Και τις τρεις φορές η Α απάντησε «καλά» όταν ρωτήθηκε «τι κάνεις» και καμία δεν ανταπόδωσε την ερώτηση (0% επιτυχία).

Φάση βασικού επιπέδου συμπεριφοράς (baseline)



Γράφημα 1: Συχνότητα παραγωγής αυθόρμητου χαιρετισμού επί του συνολικού κριτηρίου επιτυχίας.

## Φάση βασικού επιπέδου συμπεριφοράς (baseline)



**Γράφημα 2: Συχνότητα ανταπόδοσης χαιρετισμού επί του συνολικού κριτηρίου επιτυχίας.**

Κατά την φάση της παρέμβασης, η καταγραφή της συμπεριφοράς της Α έδειξε αύξηση της συχνότητας του αυθόρμητου χαιρετισμού και της απόκρισης σε αυτόν, η οποία φαίνεται στα γραφήματα 3 και 4.

Στην πρώτη συνεδρία έγινε η προβολή του βίντεο. Στη συνέχεια επεξήγηση του στόχου με ερωτήσεις κατανόησης και παιχνίδι ρόλων.

Κατά τη δεύτερη συνεδρία (1<sup>η</sup> συνεδρία παρέμβασης στο γράφημα) ξεκίνησε η καταγραφή της επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής. Μετά την πρώτη προβολή δεν παρατηρήθηκε αλλαγή στην εξαρτημένη μεταβλητή του αυθόρμητου χαιρετισμού. Η Α μπήκε στην κουζίνα χωρίς να χτυπήσει την πόρτα και χωρίς να χαιρετίσει αυθόρμητα (0% επιτυχία). Ωστόσο, ανταπόδωσε το χαιρετισμό λέγοντας «γεια» μετά από μένα (100% επιτυχία). Όταν τη ρώτησα «τι κάνεις;» απάντησε «καλά» χωρίς να ανταποδώσει την ερώτηση (0% επιτυχία). Στην δεύτερη ευκαιρία η Α αντέδρασε με τον ίδιο τρόπο. Συνολική επίτευξη στόχου αυθόρμητου χαιρετισμού κατά 0% και 100% επιτυχία του στόχου της ανταπόδοσης. Κατά την καταμέτρηση της γενίκευσης ως προς το άτομο στο οποίο απευθύνεται, η Α δεν χαιρέτησε αυθόρμητα (0% επιτυχία), ανταπόδωσε όμως τον χαιρετισμό (100% επιτυχία).

Στη δεύτερη συνεδρία παρέμβασης η Α μπήκε στην κουζίνα αφού χτύπησε την πόρτα. Χαιρέτησε αυθόρμητα λέγοντας «γεια» (25% επιτυχία). Της ανταπόδωσε τον χαιρετισμό και την ρώτησα τι κάνει. Μου απάντησε «καλά» χωρίς να ανταποδώσει την ερώτηση. Στην δεύτερη ευκαιρία η Α αντέδρασε με τον ίδιο τρόπο (+25% επιτυχία). Συνολική επίτευξη στόχου κατά 50%. Δεν παρατηρήθηκε γενίκευση ως προς το άτομο απεύθυνσης ούτε αυτή τη φορά, υπήρξε όμως και πάλι ανταπόδοση του χαιρετισμού.

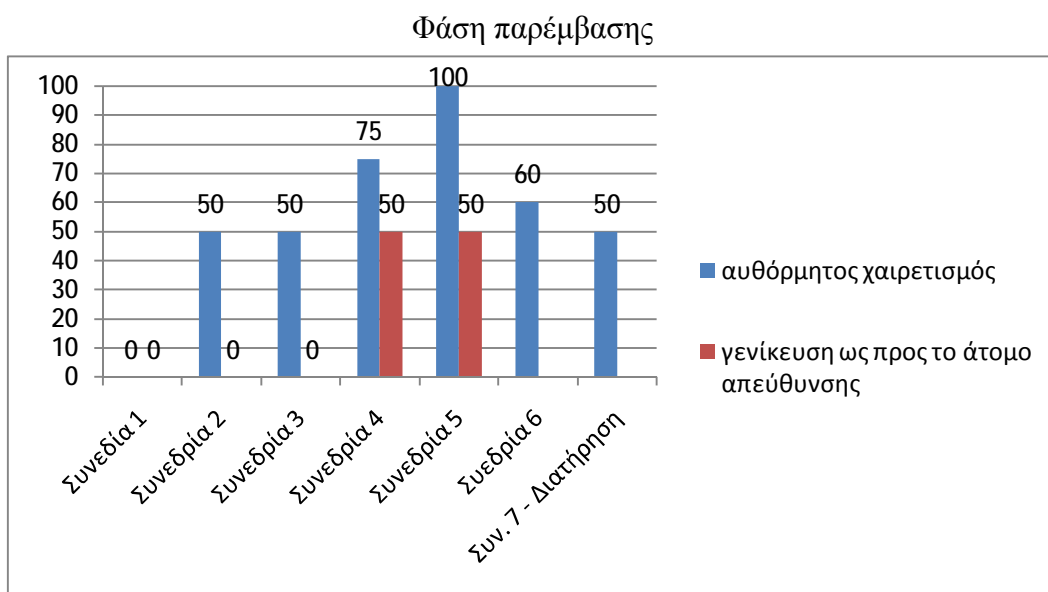
Στην τρίτη συνεδρία το αποτέλεσμα του βίντεο ήταν το ίδιο. Η Α χτύπησε την πόρτα, χαιρέτησε αυθόρμητα και απάντησε στην ερώτηση «τι κάνεις;» χωρίς να ανταποδώσει την ερώτηση και στις δύο ευκαιρίες για χαιρετισμό (50% επιτυχία). Συνολική επίτευξη στόχου κατά 50%. Σε αυτή τη συνεδρία καταγράφηκε γενίκευση του στόχου του αυθόρμητου χαιρετισμού κατά 50%, αφού η Α χαιρέτησε με δική της πρωτοβουλία, χωρίς όμως να ρωτήσει «τι κάνεις;».

Στην τέταρτη συνεδρία η Α χτύπησε την πόρτα, με χαιρέτησε αυθόρμητα (25% επιτυχία) και ανταπόδωσε την ερώτηση «εσύ τι κάνεις;» (+25% επιτυχία). Στην δεύτερη ευκαιρία δεν χαιρέτησε αυθόρμητα αλλά ανταπόδωσε τον χαιρετισμό και την ερώτηση «εσύ τι κάνεις (+25% επιτυχία). Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά την είσοδό της στο γραφείο της λογοθεραπεύτριας (δεύτερη ευκαιρία) ήταν ανοιχτός ο Η/Υ κάτι που φάνηκε ότι της απέσπασε την προσοχή από τον στόχο του αυθόρμητου χαιρετισμού. Συνολική επίτευξη στόχου κατά 75%. Ως προς τη γενίκευση παρατηρήθηκε και πάλι επίτευξη στόχου κατά 50%. Η Α χαιρέτησε αυθόρμητα, χωρίς να κάνει ερώτηση.

Στην πέμπτη συνεδρία (μετά από έντεκα προβολές) παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής. Η επίτευξη του στόχου έφτασε το 100%. Ως προς τη γενίκευση το αποτέλεσμα ήταν και πάλι 50% επιτυχία. Πρέπει να σημειωθεί ότι την ώρα της καταμέτρησης της γενίκευσης υπήρξε έντονος εξωτερικός θόρυβος, κάτι που πιθανόν απέσπασε την προσοχή της Α.

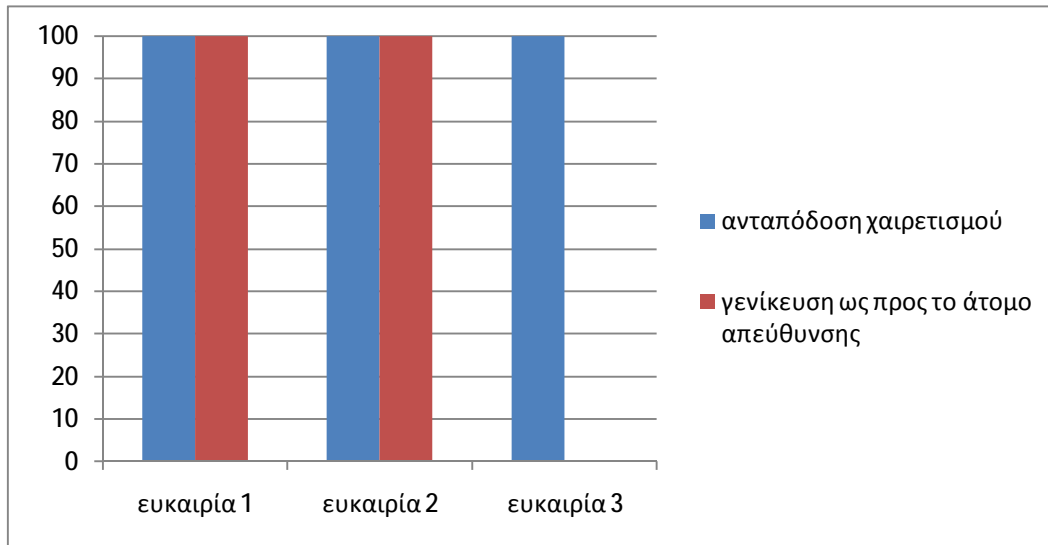
Στην έκτη συνεδρία παρέμβαση έγινε έλεγχος της γενίκευσης ως προς το περιεχόμενο του λόγου. Στόχος ήταν να ανταποκριθεί σε μια νέα δομή διαλόγου με διαφορετικό περιεχόμενο. Στην αρχή, αφού με χαιρέτησε και της ανταπέδωσε τον χαιρετισμό, δεν την ρώτησα «τι κάνεις». Η Α φάνηκε να γενικεύει τη δομή του διαλόγου αφού ρώτησε η ίδια «τι κάνεις;». Της απάντησα «καλά» χωρίς να ανταποδώσω την ερώτηση. Τότε έγινε φανερό ότι η Α επαναλάμβανε τον διάλογο που είχε αποστηθίσει αφού συνέχισε λέγοντας «εσύ τι κάνεις;». Στην δεύτερη ευκαιρία, η Α χαιρέτησε, η λογοθεραπεύτρια ανταπόδωσε τον χαιρετισμό, η Α ρώτησε «τι κάνεις;» και η απάντηση που πήρε ήταν «δεν είμαι καλά». Τότε η Α ρώτησε «τι σου πονάει;» και η λογοθεραπεύτρια απάντησε «έχω πονοκέφαλο, εσύ τι κάνεις;» Η απόκριση της Α έδειξε και πάλι έλλειψη επεξεργασίας του περιεχομένου του λόγου λέγοντας «καλά είμαι κι εγώ». Συνολικά, από τις 5 ευκαιρίες για παραγωγή γενικευμένου λόγου η Α ανταποκρίθηκε θετικά στις 3 (ποσοστό επιτυχίας 60%).

Στην τελευταία συνεδρία όπου ελέγχθηκε η διατήρηση του στόχου (μία εβδομάδα μετά την τελευταία προβολή), η Α χαιρέτησε με δική της πρωτοβουλία, αλλά δεν ανταπέδωσε την ερώτηση τι κάνεις και στις δύο ευκαιρίες (50% επιτυχία).



**Γράφημα 3: Συχνότητα αυθόρμητου χαιρετισμού επί του συνολικού κριτηρίου επιτυχίας.**

### Φάση παρέμβασης



Γράφημα 4: Συχνότητα ανταπόδοσης χαιρετισμού.

### 3.2. 2<sup>ος</sup> στόχος: διάλογος γνωριμίας

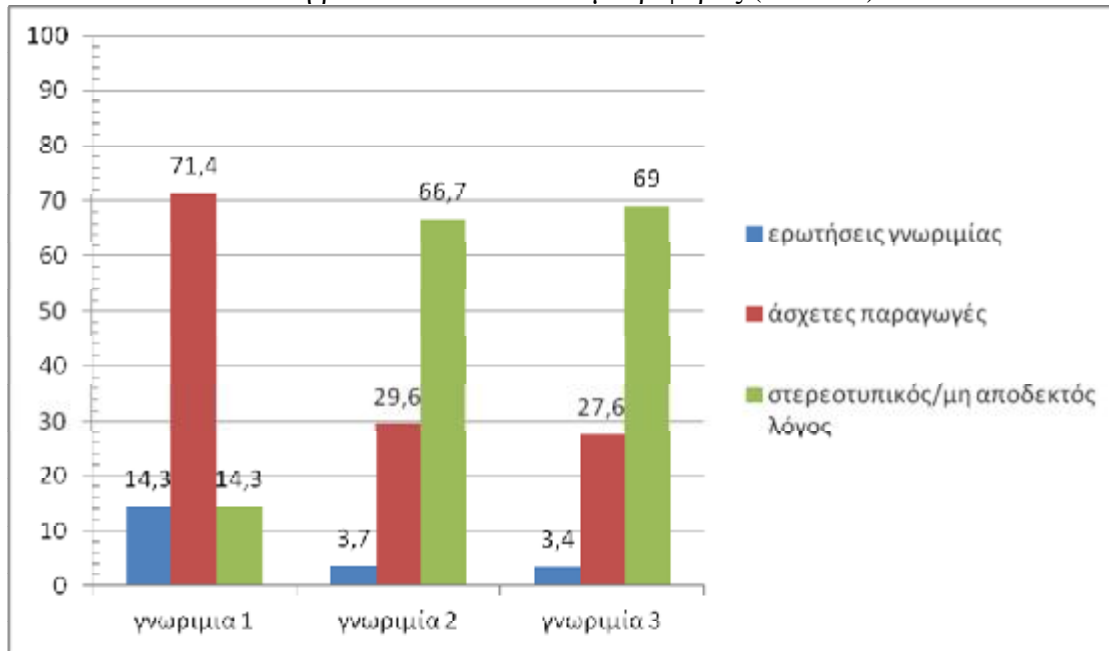
Κατά τη φάση του βασικού επιπέδου συμπεριφοράς, η μόνη ερώτηση που έκανε και τις τρεις φορές η Α σχετικά με τη γνωριμία ήταν «ποια είσαι;». Σε όλες τις γνωριμίες ρώτησε «έχεις άντρα;» και πήρε την απάντηση: «νιώθω άβολα με αυτήν την ερώτηση γιατί είναι κάτι προσωπικό, δεν μου αρέσει να το κουβεντιάζω». Κατά την διάρκεια των γνωριμιών η Α απεύθυνε συχνά το λόγο σε μένα ή στο καινούριο πρόσωπο λέγοντας άσχετα με τη γνωριμία πράγματα (π.χ. σήμερα δεν πήγα κολυμβητήριο), παρήγαγε λεκτικές στερεοτυπίες (π.χ. του Αλκαίου, στον Αντ1), γελούσε μόνη της, παρήγαγε ήχους. Εγώ την προέτρεπα να κάνει ερωτήσεις στο καινούριο άτομο λέγοντας: «Θέλεις να μάθεις κάτι άλλο για την καινούρια γνωριμία; Τι μπορείς να ρωτήσεις;».

Στο γράφημα 5 φαίνεται η συχνότητα με την οποία η Α παρήγαγε σχετικές με την γνωριμία ερωτήσεις, άσχετες πληροφορίες, στερεοτυπικό ή μη κοινωνικώς αποδεκτό λόγο. Στο γράφημα 6 φαίνεται πόσες από τις ερωτήσεις-στόχους παρήγαγε. Στο γράφημα 7 απεικονίζεται η διάρκεια ακατάλληλης μη λεκτικής συμπεριφοράς.

Στις συνεδρίες 2 και 3 φαίνεται ότι υπερισχύει ο στερεοτυπικός/ μη αποδεκτός λόγος ακολουθούν οι άσχετες παραγωγές και με τη μικρότερη συχνότητα εμφανίζονται οι ερωτήσεις γνωριμίας (μόνο μία ερώτηση). Στην συνεδρία 1 υπερισχύουν οι άσχετες με τη γνωριμία παραγωγές. Αυτό το αποτέλεσμα πιθανόν προκύπτει από το γεγονός ότι κατά την συνεδρία 1 η Α ήρθε ιδιαίτερα αναστατωμένη αφού όπως μου εξήγησε η ίδια αλλά και η μητέρα της είχαν μαλώσει στο σπίτι. Η Α μιλούσε συνέχεια για αυτό κι έτσι αυξήθηκαν οι άσχετες παραγωγές. Επιπλέον, κατά την συνεδρία 1 καταγράφηκε η μεγαλύτερη διάρκεια ακατάλληλης μη λεκτικής συμπεριφοράς, αφού λόγω της αναστάτωσης της έκλαιγε και φώναζε για αρκετή ώρα.



Φάση βασικού επιπέδου συμπεριφοράς (baseline).



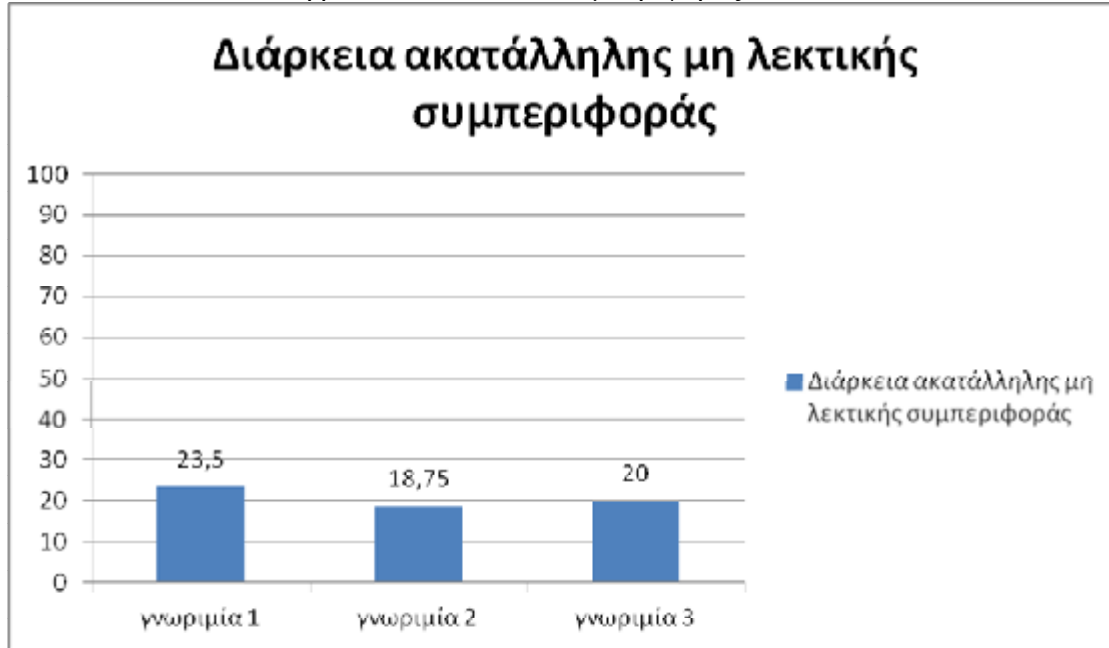
Γράφημα 5: Συχνότητα παραγωγής ερωτήσεων γνωριμίας, άσχετων παραγωγών, στερεοτυπικού/μη αποδεκτού λόγου επί των συνολικών λεκτικών παραγωγών.

Φάση βασικού επιπέδου συμπεριφοράς (baseline).



Γράφημα 6: Ερωτήσεις γνωριμίας επί του συνολικού κριτηρίου επιτυχίας (10 ερωτήσεις = 100% επιτυχία).

Φάση βασικού επιπέδου συμπεριφοράς (baseline).



**Γράφημα 7: Διάρκεια ακατάλληλης μη λεκτικής συμπεριφοράς επί του συνολικού χρόνου γνωριμίας.**

Στα ακόλουθα γραφήματα (8, 9, 10) φαίνεται η απόδοση της Α κατά την φάση της παρέμβασης καθώς και κατά την καταγραφή της διατήρησης. Από την πρώτη συνεδρία παρέμβασης (μετά από μία προβολή) η Α παρήγαγε ερωτήσεις γνωριμίας που υπήρχαν στο βίντεο. Συγκεκριμένα, στην πρώτη συνεδρία παρήγαγε τις ερωτήσεις: «Πως σε λένε;», «Ποιο είναι το αγαπημένο σου φαγητό;», «Ποιος είναι ο αγαπημένος σου τραγουδιστής;», «Τι σου αρέσει να κάνεις στον ελεύθερό σου χρόνο;», «Τι σου αρέσει να βλέπεις στην τηλεόραση;». Από τις 10 ερωτήσεις που διατυπώνονται στο Βίντεο η Α παρήγαγε τις μισές (ποσοστό επιτυχίας 50%). Σε αυτή τη συνεδρία η Α δεν ρώτησε το νέο πρόσωπο αν έχει άντρα. Απευθύνθηκε σε μένα λέγοντάς μου «Δεν ρωτάω αν έχει άντρα», εγώ την επιβράβευσα λεκτικά και την παρότρυνα να συνεχίσει τις ερωτήσεις. Το γενικότερο αποτέλεσμα ήταν ότι αυξήθηκαν οι ερωτήσεις γνωριμίας, μειώθηκαν σημαντικά τα άσχετα σχόλια καθώς και ο χρόνος της ακατάλληλης μη λεκτικής συμπεριφοράς σε σχέση με το βασικό επίπεδο. Ο στερεοτυπικός λόγος παρέμεινε στα ίδια επίπεδα. Γενίκευση ως προς το περιεχόμενο του λόγου (παραγωγή ερωτήσεων γνωριμίας που δεν υπάρχουν στο βίντεο) δεν παρατηρήθηκε.

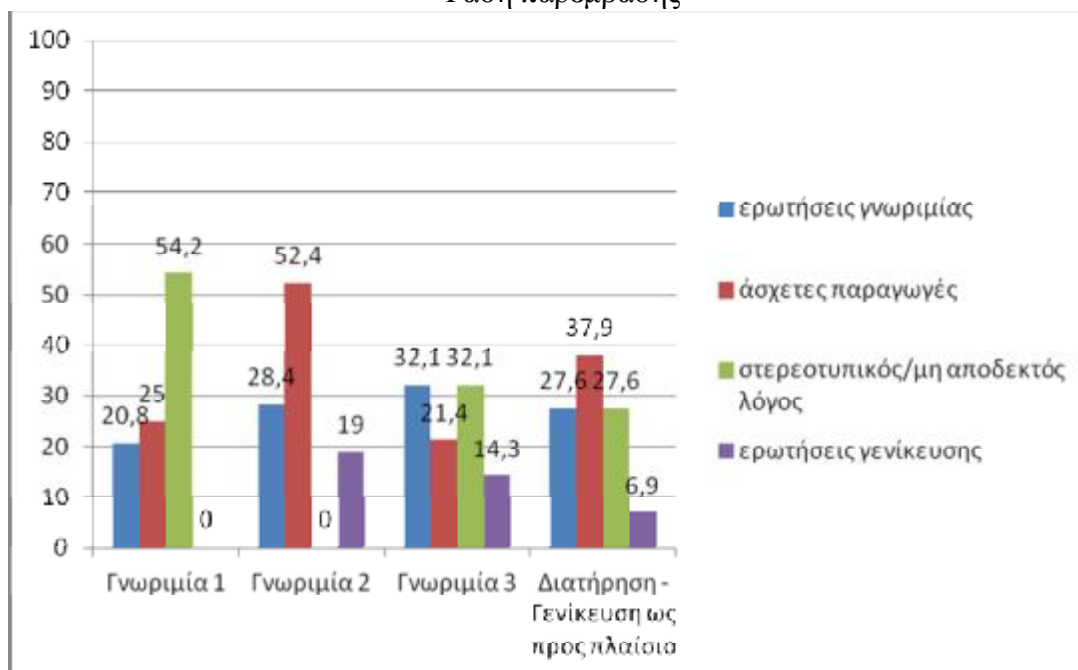
Στην δεύτερη συνεδρία η Α παρήγαγε έξι από τις δέκα ερωτήσεις του βίντεο (ποσοστό επιτυχίας 60%). Στις ερωτήσεις που παρήγαγε κατά τη πρώτη συνεδρία προστέθηκε η ερώτηση «Που μένεις;». Οι άσχετες παραγωγές ήταν ανάλογες με αυτές του βασικού επιπέδου, ωστόσο δεν καταγράφηκε καθόλου στερεοτυπικός ή μη αποδεκτός λόγος ούτε και ακατάλληλη μη λεκτική συμπεριφορά. Στην συνεδρία αυτή καταγράφηκε γενίκευση ως προς το περιεχόμενο του λόγου με ποσοστό 16% επί των συνολικών λεκτικών παραγωγών (τέσσερις καινούριες ερωτήσεις: «Έχεις υπολογιστή;», «Έχεις τηλεόραση;», «Πού είναι το Αιγάλεω;» «Έχεις δωμάτιο;»).

Κατά την τρίτη συνεδρία παρέμβασης η Α παρήγαγε εννιά από τις δέκα ερωτήσεις του βίντεο (παρέλειψε μόνο την ερώτηση «πας σχολείο;»). Μείωσε κατά πολύ τον στερεοτυπικό λόγο και τις άσχετες παραγωγές και παρουσίασε γενίκευση με ποσοστό 14,3 % (τέσσερις καινούριες ερωτήσεις: «Τι κινούμενα σχέδια βλέπεις;», «Δουλεύεις;» «Που δουλεύεις;», «Που μαγειρεύεις;»).

Η τελευταία γνωριμία έλαβε χώρα μία εβδομάδα μετά την τελευταία προβολή της ταινίας, εκτός του πλαισίου λογοθεραπείας, σε μία καφετέρια. Στόχος ήταν να ελεγχθεί η διατήρηση του στόχου στο χρόνο καθώς και η γενίκευση ως προς το πλαίσιο (χώρο) στο οποίο πραγματοποιείται ο διάλογος.

Στη γνωριμία αυτή η Α παρήγαγε οχτώ από τις δέκα ερωτήσεις (παρέλειψε να ρωτήσει «πως σε λένε;» και «πας σχολείο;»). Μείωσε τις άσχετες παραγωγές, τον στερεοτυπικό/μη αποδεκτό λόγο και τη διάρκεια ακατάλληλης μη λεκτικής συμπεριφοράς σε σχέση με το βασικό επίπεδο. Παρατηρήθηκε γενίκευση ως προς το περιεχόμενο του λόγου με ποσοστό 6,9% (παραγωγή δύο καινούριων ερωτήσεων: «Που δουλεύεις;» και «Ποιες σειρές βλέπεις;»).

Φάση παρέμβασης



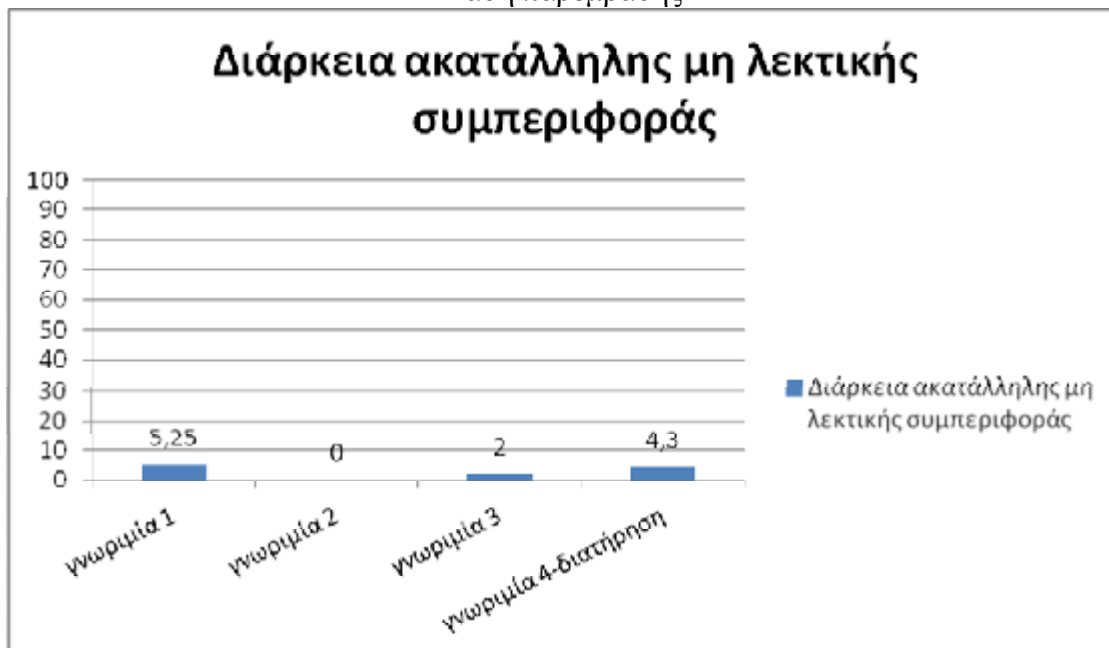
Γράφημα 3: Συχνότητα παραγωγής ερωτήσεων γνωριμίας, άσχετων παραγωγών, στερεοτυπικού/μη αποδεκτού λόγου και ερωτήσεων γενίκευσης επί των συνολικών λεκτικών παραγωγών.

### Φάση παρέμβασης



Γράφημα 4: Ερωτήσεις γνωριμίας επί του συνολικού κριτηρίου επιτυχίας.

### Φάση παρέμβασης



Γράφημα 5: Διάρκεια ακατάλληλης μη λεκτικής συμπεριφοράς επί του συνολικού χρόνου γνωριμίας.

### 3.3. Συσχέτιση αποτελεσμάτων – Συζήτηση

Στους ακόλουθους πίνακες βλέπουμε την πορεία των εξαρτημένων μεταβλητών από την φάση του βασικού επιπέδου έως το τέλος της παρέμβασης.

Όσον αφορά την πρώτη εξαρτημένη μεταβλητή, τον αυθόρμητο χαιρετισμό (γράφημα 11), η καταγραφή δείχνει σταθερότητα βασικού επιπέδου και σταδιακή αύξηση του ποσοστού επιτυχίας έως την απόλυτη επίτευξη του στόχου στην πέμπτη συνεδρία

παρέμβασης. Επίσης, σταθερότητα βασικού επιπέδου και αύξηση του ποσοστού επιτυχίας κατά την παρέμβαση παρατηρήθηκε και για την μεταβλητή της ανταπόδοσης χαιρετισμού (γράφημα 12). Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύμφωνα με πολλές άλλες μελέτες κατά τις οποίες η επίδραση της ΒΜ φτάνει στην κατάκτηση του κριτηρίου επιτυχίας για τους ζητηθέντες στόχους (Litras et al, 2010, Sherer M. et al, 2001, Buggey et al, 1999, Charlop H. M. et al, 1983, 1989, Nikoroulos C. K. et al, 2004) .

Όσον αφορά την γενίκευση του στόχου του αυθόρμητου χαιρετισμού παρατηρήθηκε μέτρια επιτυχία. Τόσο ως προς το άτομο στο οποίο απευθυνόταν όσο και ως προς το περιεχόμενο του λόγου η γενίκευση φάνηκε πως χρειάζεται περεταίρω προσπάθεια για να επιτευχθεί. Ιδιαίτερα ως προς το περιεχόμενο του λόγου, τα αποτελέσματα έδειξαν φτωχή κατανόηση και επεξεργασία των ζητηθέντων λεκτικών παραγωγών. Η Α φάνηκε πως απομνημόνευσε το διάλογο του χαιρετισμού που παρακολουθούσε στην ταινία και τον αναπαρήγαγε αυτολεξεί χωρίς να καταφέρει να κατανοήσει το σκοπό κάθε φράσης. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να συνδεθεί με ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της αυτιστικής διαταραχής, την ακαμψία σκέψης και την μειωμένη ικανότητα προσαρμοστικότητας στις αλλαγές.

Παρόμοια δυσκολία στην κατάκτηση του ίδιου στόχου παρουσιάστηκε στους συμμετέχοντες της έρευνας των Litras et al. (2010) . Στη συγκεκριμένη έρευνα ο στόχος του χαιρετισμού κατακτήθηκε με πιο αργούς ρυθμούς σε σχέση με τους ρυθμούς κατάκτησης των άλλων στόχων (πρόσκληση σε παιχνίδι, παραγωγή απαντήσεων σε διάλογο). Είναι λοιπόν πιθανό, ο συγκεκριμένος στόχος να χρειάζεται μεγαλύτερη διάρκεια παρέμβασης για να επιτευχθεί, να γενικευτεί και να διατηρηθεί στο χρόνο. Μια άλλη κοινή παρατήρηση είναι ότι οι Litras et al, (2010) παρατήρησαν ότι στα αρχικά στάδια της παρέμβασης οι συμμετέχοντες αναπαρήγαγαν την επιθυμητή συμπεριφορά με τα ίδια ακριβώς λόγια και τον ίδιο επιτονισμό που ακούγονταν στο βίντεο επαναλαμβάνοντας και τα λόγια των συνομιλητών. Ωστόσο, στην πορεία της παρέμβασης η αυτολεξεί αναπαραγωγή των διαλόγων έπαυε, γεγονός που το αποδίδουν στα πολλαπλά παραδείγματα που δίνονταν στο βίντεο.

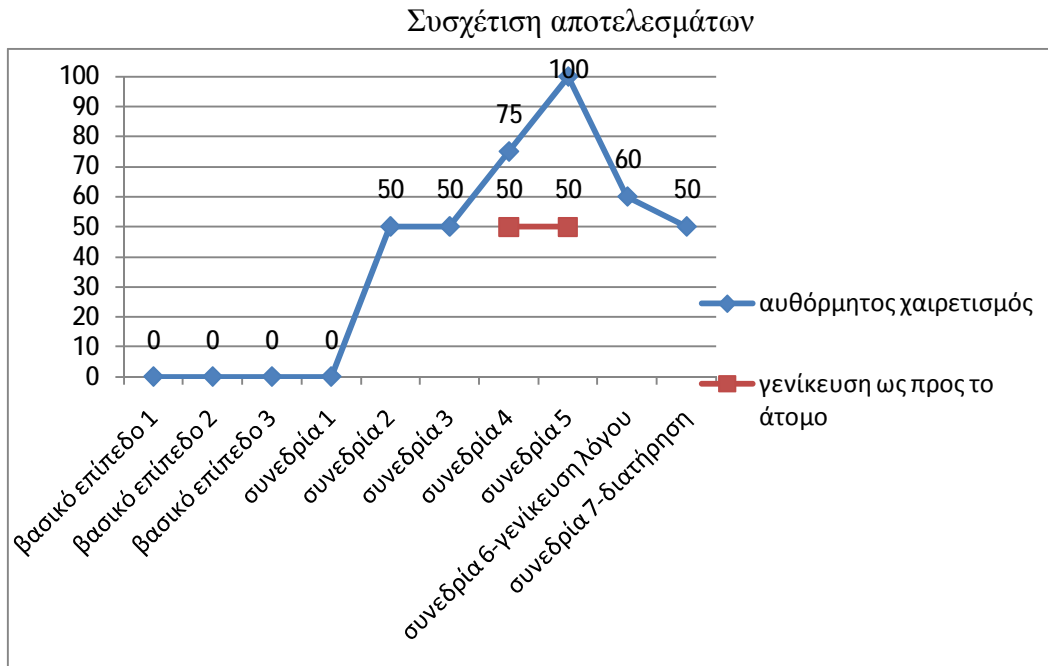
Ο στόχος της ανταπόδοσης χαιρετισμού γενικεύτηκε ως προς το άτομο στο οποίο απευθυνόταν. Αυτό δικαιολογείται αν αναλογιστούμε την ευκολία του στόχου ανταπόδοσης σε σχέση με αυτήν του αυθόρμητου χαιρετισμού. Παρά όμως την ευκολία του στόχου δεν πρέπει να παραλείψουμε ότι η ανταπόδοση του χαιρετισμού είναι μια δεξιότητα που δεν υπήρχε πριν την παρέμβαση, κατακτήθηκε με την βίντεο-αυτομοντελοποίηση και γενικεύτηκε ως προς το άτομο στο οποίο απευθυνόταν.

Ως προς την διατήρηση του στόχου του αυθόρμητου χαιρετισμού στο χρόνο, παρατηρήθηκε επίσης μέτρια επιτυχία αφού μία εβδομάδα μετά την τελευταία προβολή η απόδοση της Α μειώθηκε στο μισό.

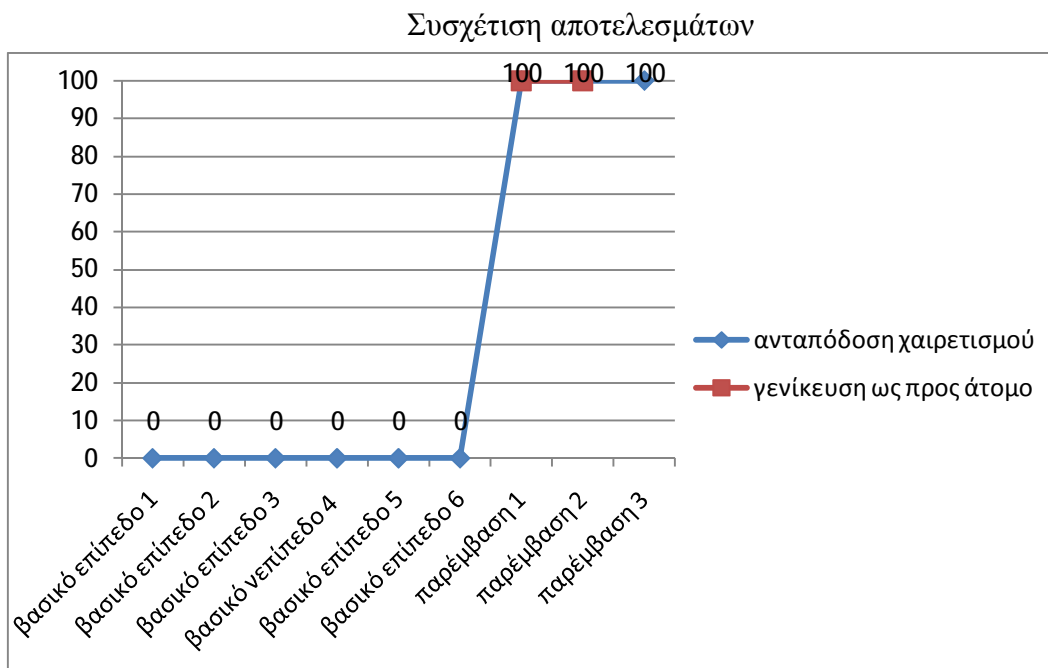
Δυσκολία στη γενίκευση και διατήρηση πραγματολογικών στόχων καταγράφηκε και στην έρευνα των Sansosti F.J. & Smith P., (2008) όπου μόνο ένας από τους τρεις συμμετέχοντες με αυτισμό έφτασε στη γενίκευση και διατήρησή τους. Οι ερευνητές πιθανολογούν πως αιτία της αποτυχίας ήταν η έλλειψη λεκτικής ενίσχυσης και προτροπής. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα, δεν έλειπε η ενίσχυση και λεκτική επιβράβευση προς τη συμμετέχουσα, γεγονός που δεν ισχυροποιεί την υπόθεση των ερευνητών.

Το ερώτημα που προκύπτει μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι πως θα μπορούσε να ξεπεραστεί το εμπόδιο της μειωμένης ικανότητας γενίκευσης ως προς το άτομο και ιδιαίτερα ως προς το περιεχόμενο του λόγου για τον στόχο του αυθόρμητου χαιρετισμού. Οι Litras et al, (2010) προτείνουν τη μέθοδο των πολλαπλών παραδειγμάτων ώστε να μεγιστοποιηθεί η πιθανότητα γενίκευσης των ζητηθέντων στόχων. Σύμφωνα με τους συγκεκριμένους ερευνητές, αποτυχίες στη γενίκευση στόχων της ΒΜ συχνά οφείλονται στα λιγοστά παραδείγματα που παρατίθενται στα βίντεο. Πιθανολογείται λοιπόν, ότι αν στο βίντεο του χαιρετισμού είχαν συμπεριληφθεί κι άλλες σκηνές με διαφορετικό διάλογο

χαιρετισμού (διαφορετική δομή και περιεχόμενο), αυτό ίσως να διευκόλυνε την γενίκευση του στόχου. Θα έπρεπε λοιπόν, να παρουσιάζονταν στο βίντεο ποικιλία διαλόγων μέσα από πολλαπλά παραδείγματα και όχι ο ίδιος διάλογος σε κάθε σκηνή. Με αυτόν τον τρόπο ίσως η Α μπορούσε να κατανοήσει ότι ο χαιρετισμός δεν είναι μια στατική διαδοχή ερωτήσεων - απαντήσεων, αλλά μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης που μπορεί να έχει διαφορετική δομή και διαφορετικό περιεχόμενο ανάλογα με την κάθε φορά συνθήκη.



Γράφημα 6: Συχνότητα αυθόρμητου χαιρετισμού επί του συνολικού κριτηρίου επιτυχίας.



Γράφημα 7: Συχνότητα ανταπόδοσης χαιρετισμού.

Όσον αφορά το δεύτερο στόχο, στα ακόλουθα γραφήματα βλέπουμε την πορεία των εξαρτημένων μεταβλητών από το βασικό επίπεδο έως το τέλος της παρέμβασης

Στα γραφήματα 13-14 φαίνεται ότι υπάρχει σταθερό βασικό επίπεδο για τη μεταβλητή ερωτήσεων γνωριμίας, η οποία βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα. Οι τιμές αυτής της μεταβλητής αυξάνουν σταδιακά κατά την διάρκεια της παρέμβασης και παραμένουν στα ίδια επίπεδα κατά την φάση της διατήρησης (γράφημα 15).

Επίσης, ικανοποιητικά είναι τα αποτελέσματα για την ακατάλληλη μη λεκτική συμπεριφορά όπου παρατηρείται σταθερότητα βασικού επιπέδου σε αυξημένες τιμές οι οποίες μειώνονται αισθητά κατά την παρέμβαση και την διατήρηση (γράφημα 16).

Οι άσχετες παραγωγές δεν έχουν σταθερότητα κατά τη φάση του βασικού επιπέδου κι αυτό γιατί στην πρώτη συνεδρία η Α ήταν αναστατωμένη επειδή τη μάλωσε η μαμά της. Το γεγονός αυτό αύξησε κατά πολύ τις άσχετες παραγωγές αφού η Α το σχολίαζε συνέχεια. Ωστόσο, αν δούμε τους μέσους όρους της μεταβλητής θα παρατηρήσουμε μια μικρή μείωση των άσχετων παραγωγών κατά την παρέμβαση και την διατήρηση.

Ο στερεοτυπικός λόγος στερείται, επίσης, σταθερότητας κατά το βασικό επίπεδο για τον ίδιο λόγο. Στο γράφημα 14 όμως φαίνεται καθαρά ότι οι τιμές της μεταβλητής αυτής μειώθηκαν ως αποτέλεσμα της επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής (βίντεο). Τέλος, η παραγωγή ερωτήσεων γενίκευσης έφτασε στη μεγαλύτερη τιμή κατά τη δεύτερη γνωριμία και ύστερα άρχισε να μειώνεται.

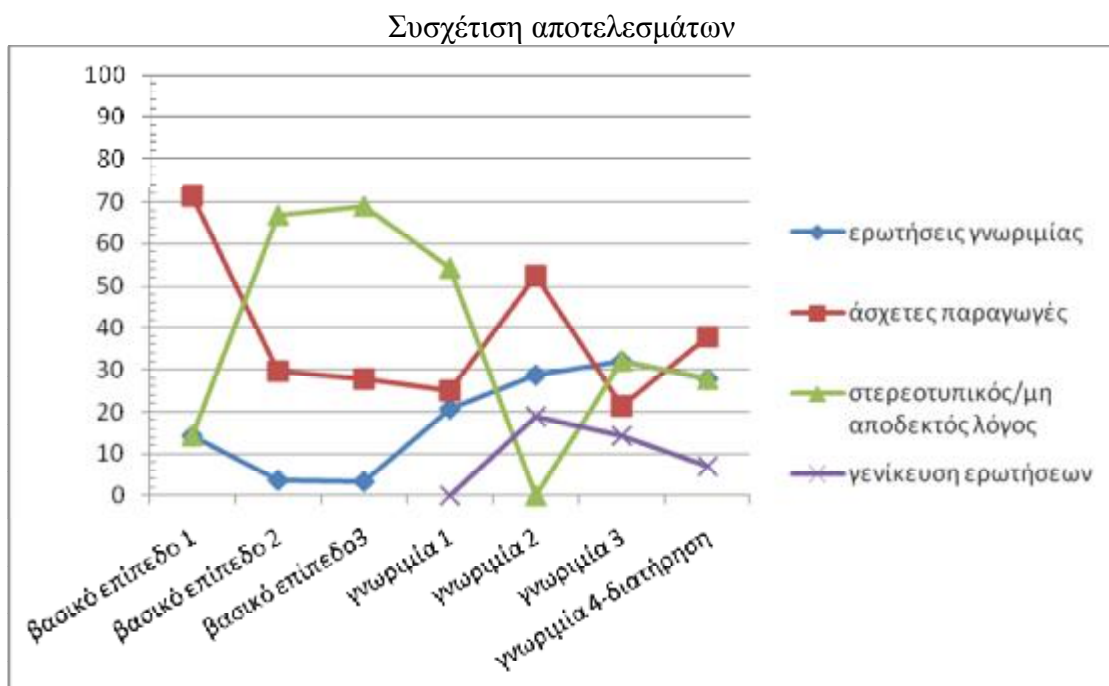
Στη φάση της διατήρησης παρατηρούμε μικρή μείωση των ποσοστού επιτυχίας στους θεραπευτικούς στόχους σε σχέση με τη φάση παρέμβασης. Το αποτέλεσμα αυτό πιθανότατα οφείλεται στο γεγονός ότι η τελευταία γνωριμία πραγματοποιήθηκε σε μία καφετέρια όπου τα εξωτερικά ερεθίσματα ήταν αυξημένα σε σχέση με το περιβάλλον του γραφείου όπου πραγματοποιήθηκαν οι άλλες γνωριμίες. Υπήρχε έντονος θόρυβος και πολλά οπτικά ερεθίσματα από διπλανά τραπέζια, από παιδάκια που έπαιζαν γύρω και από αυτοκίνητα, γεγονός που αποσπούσε την Α από τους θεραπευτικούς στόχους. Ωστόσο, παρά τη μείωση, οι μεταβλητές είχαν καλύτερες τιμές από αυτές του βασικού επιπέδου.

Σε γενικές γραμμές η εξέλιξη της παρέμβασης είχε ικανοποιητικά αποτελέσματα για τον δεύτερο στόχο καθώς και για τις συνακόλουθες συμπεριφορές (στόχοι 2α, 2β, 2γ). Τα αποτελέσματα είναι σύμφωνα με ανάλογη έρευνα των Charlop H, M. et al, (1983) κατά την οποία η ΒΜ αύξησε την ικανότητα διάλογου των συμμετεχόντων (παραγωγή ερωτήσεων και απαντήσεων σε διάλογο) μέσω της γενίκευσης και διατήρησης των ζητηθέντων στόχων. Επίσης, στην έρευνα των Litras et al. (2010) παρατηρήθηκε αύξηση της συχνότητας του χαιρετισμού και της παραγωγής απαντήσεων καθώς και ταυτόχρονη αύξηση των συνακόλουθων συμπεριφορών που ελέγχθηκαν (λεκτική επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση). Ανάλογα είναι τα αποτελέσματα πολλών ερευνών με παρόμοιους πραγματολογικούς στόχους οι οποίοι αφορούν κυρίως την εκπαίδευση στην απάντηση και όχι την παραγωγή ερωτήσεων (Sherer et al, 2001, Buggy et al, 1999).

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της παρέμβασης για τους δύο βασικούς στόχους (1<sup>ος</sup>, 2<sup>ος</sup>) αλλά και τις συνακόλουθες συμπεριφορές που ελέγχθηκαν (1α, 2α, 2β, 2γ) μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η αποτελεσματικότητα της ΒΑΜ εξαρτάται σε κάποιο βαθμό και από το είδος του ζητούμενου στόχου. Στην γνωριμία η Α καλείτο να κάνει ερωτήσεις οι οποίες αποσκοπούσαν στην λήψη πληροφοριών. Επίσης, οι ερωτήσεις είχαν σχεδιαστεί έτσι ώστε να αντανακλούν τα ενδιαφέροντα της Α. Η δυνατότητα αποκόμισης πληροφοριών με σημασιολογικό βάρος οι οποίες είχαν να κάνουν με τα ενδιαφέροντα της Α πιθανόν αύξησαν το κίνητρο για την κατάκτηση του 2<sup>ου</sup> στόχου, μειώνοντας παράλληλα τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Αντίθετα, ο χαιρετισμός που αντανακλά την κοινωνική χρήση του λόγου, στερείται σημασιολογικής βαρύτητας σε σχέση με τον διάλογο γνωριμίας. Το γεγονός αυτό

ενισχύθηκε από τον τρόπο παρουσίασης του στο βίντεο (έλλειψη πολλαπλών παραδειγμάτων) και οδήγησε σε στείρα απομνημόνευση του διαλόγου και επομένως σε μειωμένη γενίκευση.

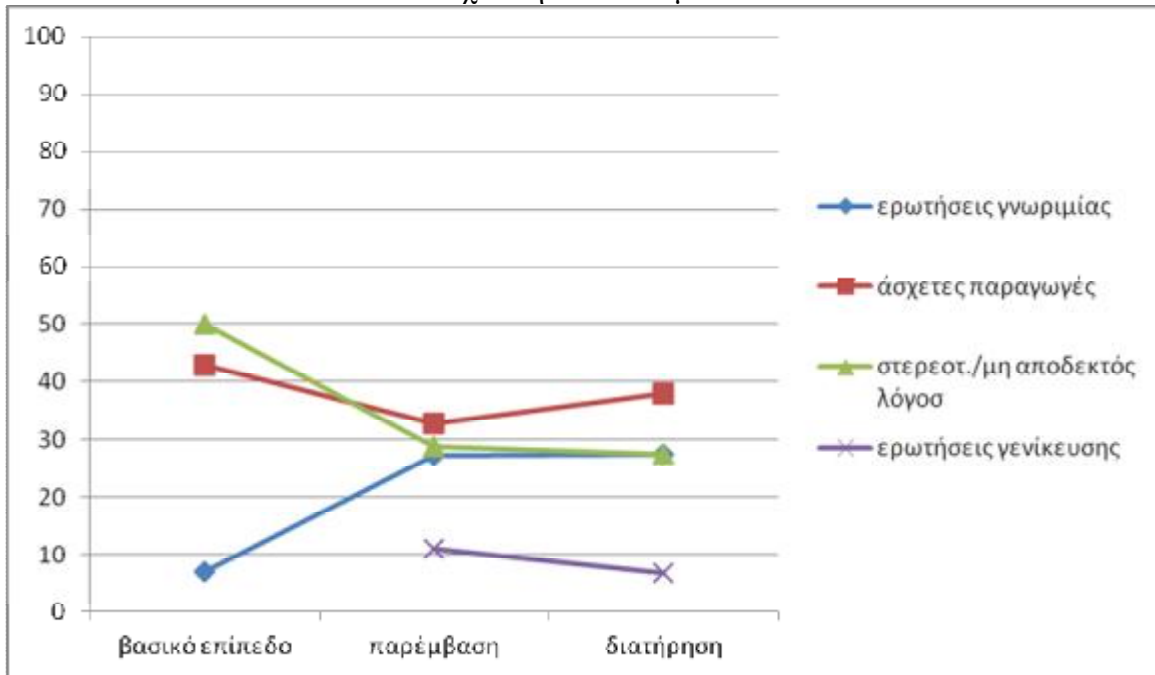
Σαν γενικότερο συμπέρασμα της παρούσας έρευνας μπορούμε να πούμε ότι η BAM είναι μια μέθοδος ικανή να φέρει αλλαγές στην συμπεριφορά, να αυξήσει τις πραγματολογικές ικανότητες και τον κοινωνικά αποδεκτό εκφερόμενο λόγο, μειώνοντας τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Ωστόσο, η γενίκευση και διατήρηση των ικανοτήτων εξαρτάται από την διάρκεια της παρέμβασης, την ποιότητα των ζητηθέντων στόχων καθώς και από την ύπαρξη κινήτρου για την κατάκτησή τους.



**Γράφημα 8:** Συχνότητα παραγωγής ερωτήσεων γνωριμίας, άσχετων παραγωγών, στερεοτυπικού/μη αποδεκτού λόγου επί των συνολικών λεκτικών παραγωγών.



### Συσχέτιση αποτελεσμάτων

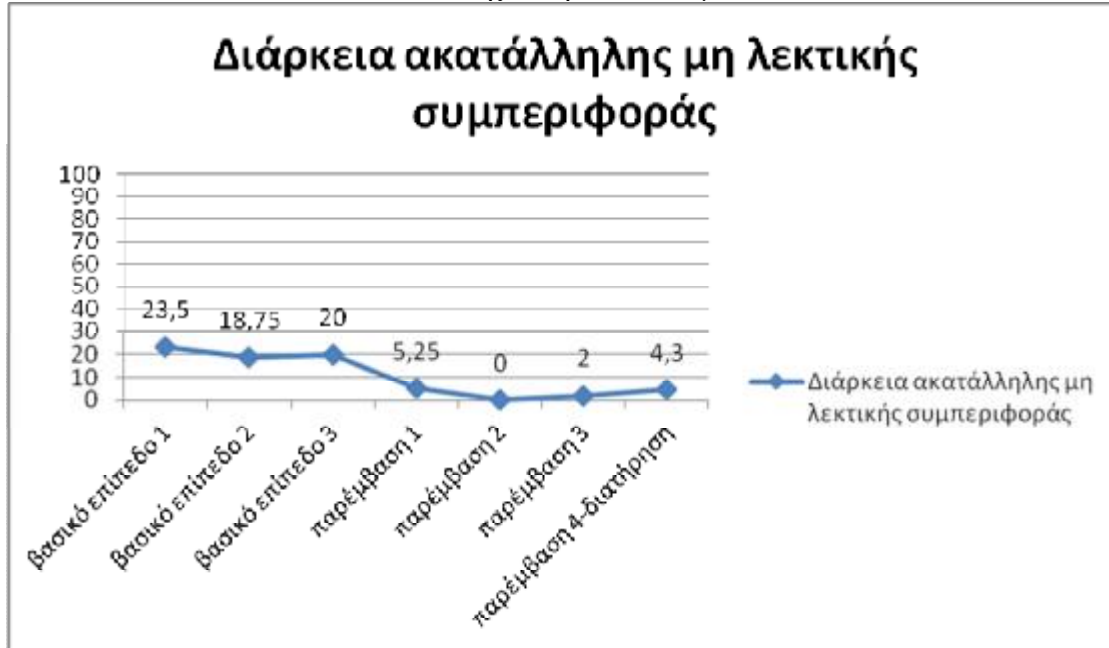


Γράφημα 9: Μέσοι όροι εξαρτημένων μεταβλητών.

### Συσχέτιση αποτελεσμάτων



Γράφημα 10: Ερωτήσεις γνωριμίας επί του συνολικού κριτηρίου επιτυχίας.



Γράφημα 11: Διάρκεια ακατάλληλης μη λεκτικής συμπεριφοράς επί του συνολικού χρόνου γνωριμίας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ - ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ

Η παρούσα έρευνα εμπεριέχει περιορισμούς τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού όσο και σε επίπεδο εφαρμογής. Σε επίπεδο σχεδιασμού συγκαταλέγονται οι περιορισμοί που υπήρχαν α-ρτίοι της εφαρμογής και μπορούσαν να προβλεφθούν. Τέτοιοι περιορισμοί είναι:

A) Η συμμετοχή ενός μόνο ατόμου στην έρευνα. Η έλλειψη σύγκρισης των αποτελεσμάτων μεταξύ διαφορετικών συμμετεχόντων μειώνει την εγκυρότητα της έρευνας καθώς την καθιστά ευάλωτη στην επίδραση εξωγενών μεταβλητών. Τέτοιες εξωγενείς μεταβλητές είναι τα καθαρά υποκειμενικά στοιχεία όπως η καθημερινή διάθεση της A η οποία διαμορφωνόταν από ποικίλους εξωτερικούς παράγοντες (π.χ. αδιαθεσία, έλλειψη ύπνου, ένταση από τσακωμό στο σπίτι). Η επίδραση της υποκειμενικότητας μειώνει την εγκυρότητα των ποσοτικών στοιχείων καθώς μπορεί να αναλυθεί μόνο ποιοτικά. Ωστόσο, η ποιοτική ανάλυση και συζήτηση των ποσοτικών αποτελεσμάτων μετριάζει αυτά τα προβλήματα. Παρόλα αυτά, συστήνεται η συμμετοχή περισσότερων συμμετεχόντων σε ανάλογη έρευνα, με σκοπό τον μεγαλύτερο έλεγχο των εξωγενών μεταβλητών.

B) Η αμφιβολία αποτελεσματικότητας της μεθόδου σε άτομα με αυτισμό μεγαλύτερης σοβαρότητας. Η γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό του φάσματος του αυτισμού δεν είναι δυνατή αλλά περιορίζεται σε άτομα με αυτισμό μέτριας λειτουργικότητας. Για την διεύρυνση της ικανότητας γενίκευσης των αποτελεσμάτων συστήνεται η επανάληψη ανάλογης ερευνητικής διαδικασίας με άτομα που έχουν διάγνωση σοβαρού αυτισμού.

Γ) Η ηλικία των συνομιλητριών στους διαλόγους γνωριμίας. Συστήνεται η γνωριμία με συνομήλικα άτομα κι όχι με ενήλικες ώστε να αυξηθεί το κίνητρο για την παραγωγή διαλόγου.

Εκτός από τους περιορισμούς που είχαν προβλεφθεί κατά τον σχεδιασμό της έρευνας, υπάρχουν και άλλοι οι οποίοι προέκυψαν κατά την εφαρμογή της διαδικασίας. Οι περιορισμοί που προέκυψαν εκ των υστέρων είναι:

A) Η έλλειψη απαιτούμενου χρόνου. Η ερευνητική διαδικασία πήρε περισσότερο χρόνο από αυτόν που αρχικά είχε σχεδιαστεί καθώς προέκυπταν διάφορες απρόβλεπτες καταστάσεις (π.χ. ακυρώσεις συνεδριών λόγω ασθένειας ή λόγω εκτάκτων υποχρεώσεων της μητέρας, συνεδρίες χωρίς διεκπεραίωση των προσχεδιασμένων δραστηριοτήτων λόγω αδιαθεσίας της A ή αναστάτωσης της). Έτσι, δεν προλάβουμε να συνεχίσουμε την παρέμβαση για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα αφού έφτασε καλοκαίρι και η A έφυγε με την οικογένειά της για τις καλοκαιρινές διακοπές. Συστήνεται σε ανάλογη μελέτη να ληφθούν υπ' όψιν πιθανές έκτακτες καταστάσεις που θα βγάλουν το χρονοδιάγραμμα εκτός προβλεπόμενου πλάνου, ώστε να υπάρχει δυνατότητα διεύρυνσής του.

B) Η υποκειμενικότητα των συνομιλητριών στους διαλόγους γνωριμίας. Παρόλο που είχαν δοθεί σαφείς οδηγίες στις συνομιλήτριες, η προσωπική επαφή με την A οδήγησε κάποιες φορές στην μη εφαρμογή τους. Η βασική οδηγία που τους είχε δοθεί, δηλαδή να μην παράγουν ερωτήσεις με δική τους πρωτοβουλία, δημιουργούσε ένα κλίμα αμηχανίας αφού προέκυψαν μεγάλα διαστήματα σιωπής. Κάποιες φορές, οι συνομιλήτριες έσπευσαν να καλύψουν τα διαστήματα σιωπής κάνοντας ερωτήσεις στην A ή δίνοντάς της έναυσμα για να μιλήσει. Οι ερωτήσεις που έκανε η A μετά από τέτοιες προτροπές δεν συμπεριλήφθηκαν στην καταμέτρηση γεγονός που ίσως αλλοίωσε τα αποτελέσματα μιας και αποκλείστηκε η πιθανότητα να τις κάνει από μόνη της, αυθόρμητα. Για να ξεπεραστούν τέτοια εμπόδια συστήνεται η καλύτερη ενημέρωση των συνομιλητριών σε σχέση με παρόμοιες καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν και η έμφαση στην τήρηση των κανόνων-οδηγιών.

Γ) Ο μη έλεγχος εξωτερικών ερεθισμάτων. Συστήνεται καλύτερη οργάνωση του χώρου ώστε να μειωθεί η πιθανότητα ύπαρξης ερεθισμάτων που οδηγούν σε διάσπαση της προσοχής (π.χ. ανοιχτός Η/Υ, ανοιχτά παράθυρα-θόρυβος).

Δ) Η μη παροχή πολλαπλών παραδειγμάτων στα βίντεο. Με σκοπό να διευκολυνθεί η γενίκευση των θεραπευτικών στόχων, συστήνεται η παροχή περισσότερων του ενός παραδειγμάτων της επιθυμητής συμπεριφοράς.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

«Αυτισμός: Ένας ύμνος στην επικοινωνία. Κατανόηση του αυτισμού και των εκπαιδευτικών στρατηγικών». (1999) Πρακτικά ημερίδας. Θεσσαλονίκη - Αθήνα: Ελληνική εταιρία προστασίας αυτιστικών ατόμων.

Anholt, R. E. (1987). *The effectiveness of relaxation training in reducing the anxiety level of vocational rehabilitation clients prior to an audio-videotaped simulation of a job interview*. Virginia: Polytechnic institute and State University.

Apple, A. L., Billingsley, F., & Schwartz, I. S. (2005). Effects of video modeling alone and with self-management on complimentgiving behaviors of children with high-functioning ASD. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(1), 33–46

Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589–595.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman

Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575–582.

Bellini, S., Akullian, J., & Hopf, A. (2007). Increasing social engagement in young children with autism spectrum disorders using video self modeling. *School Psychology Review*, 36 (1), 80-90.

Blew, P. A., Schwartz, I. S., & Luce, S. C. (1985). Teaching functional community skills to autistic children using nonhandicapped peer tutors. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(4), 337-342.

Bloom L., & Lahey M., (1978). Language development and language disorders, στο Γερονίκου Ε., Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές (σημειώσεις μαθήματος χειμερινού εξαμήνου, σπουδαστικού έτους 2008-2009)

Buggey T., (2005). Video self-modeling applications with students with autism spectrum disorder in a small private school setting. *Focus on autism and other developmental disabilities*. 20(1), 52-63

Buggey T., Toombs K., Gardener P., Cervetti M., (1999). Training responding behaviors in students with autism using videotaped self-modeling. *Journal of positive behavior interventions*, 1(4).

Carr, E. G., & Darcy, M. (1990). Setting generality of peer modeling in children with autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 20(1), 45-59.

Charlop, M. H., & Milstein, J.P. (1989). Teaching autistic children conversational speech using video modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22 (3), 275-285.

Charlop, M. H., & Walsh, M. E. (1986). Increasing autistic children's spontaneous verbalizations of affection: An assessment of time delay and peer modeling procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19(3), 307-314

Charlop, M. H., Schreibman, L., & Tryon, A. S. (1983). Learning through observation: The effects of peer modeling on acquisition and generalization in autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11(3), 355-366.

Charlop-Christy, M. H., Le, L., & Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30 (6), 537-552

Dowrick, P. W., & Dove, C. (1980). The use of self-modeling to improve the swimming performance of spina bifida children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13, 51–56.

Egel, A. L., Richman, G. S., & Koegel, R. L. (1981). Normal peer models and autistic children's learning. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14 (1), 3-12

Hitchcock. C. H., Dowrick. P.W., & Prater, M. A. (2003). Video self-modeling in school based settings. *Remedial and Special Education*, 56, 36-45.

Ihrig, K., & Wolchik, S. A. (1988). Peer versus adult models and autistic children's learning: acquisition, generalization, and maintenance. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 18 (1), 67-79.

Jones, C. D., & Schwartz, I. S. (2004). Siblings, peers, and adults: differential effects of models for children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(4), 187-198

Kehle. T. J., Bray, M. A., Margiano. S. G., Theodore, L. A., & Zhou. Z, (2002). Self-modeling as an effective intervention for students with serious emotional disturbance: Are we modifying children's memories? *Psychology in the Schools*, 39 (2), 203-207

Litras S., Moore D.W., Anderson A. (2010). Using Video Self-Modelled Social Stories to Teach Social Skills to a Young Child with Autism. *Autism Research and Treatment*, 39, 203-207.

Mechling, L. C., Pridgen, L. S., & Cronin, B. A. (2005). Computer-based video instruction to teach students with intellectual disabilities to verbally respond to questions and make purchases in fast-food restaurants. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 40, 47-59.

Μπουλουγούρης Γ., Καλπάκογλου Θ., Σιδηροπούλου - Δημάκου Δ., Τομαράς Β., Φωκά – Χριστογιαννοπούλου Π. (1998). *Θέματα γνωσιακής και συμπεριφοριστικής θεραπείας*. Τόμος Γ'. Αθήνα. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Nikopoulos, C.K., & Keenan, M. (2004). Effects of video modeling on social initiations by children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37 (1), 93- 96.

Reichow B., Volkmar F.R. (2010). Social skills Interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40 (2), 149-166.

Sansosti F.J., Powell-Smith K.A. (2008). Using computer-presented social stories and video models to increase the social communication skills of children with high-functioning autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 10(3), pp. 162-178.

Sherer, M., Pierce, K. L., Pardes, S., Kisacky, K. L., Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2001). Enhancing conversation skills in children with autism via video technology: Which is better, “self” or “other” as a model? *Behavior Modification*, 25 (1), 140-158.

Starek, J., & McCullagh, P. (1999). The effect of self-modeling on the performance of beginning swimmers. *The Sport Psychologist*, 13, 269-287

Video Modeling: Overview. National Professional Development Center on ASD (2006, March 11). Ανάκτηση από: <https://www.haringcenter.washington.edu/sites/default/files/file/ModelingResearchBrief.pdf>

Werts, M. G., Caldwell, N. K., & Wolery, M. (1996). Peer modeling of response chains: Observational learning by students with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29(1), 53-66.