

Τ.Ε.Ι ΠΑΤΡΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ



**«ΧΡΗΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΙΣΤΟΡΙΩΝ ΜΕΣΩ Η/Υ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΩΝ
ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΩΝ**

**ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ
ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ»**

**«USING COMPUTERIZED SOCIAL STORIES
FOR THE IMPROVEMENT OF PRAGMATIC
SOCIAL SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM
SPECTRUM DISORDERS»**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΦΕΡΚΟ ΚΑΤΕΡΙΝΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΓΕΩΡΓΟΠΟΥΛΟΥ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ, Ph.D

ΠΑΤΡΑ 2011

«Χρήση Κοινωνικών Ιστοριών μέσω υπολογιστή για τη βελτίωση πραγματολογικών δεξιοτήτων σε παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος»

«Αυτό που έχεις είναι μια μικρή σωματική ατέλεια. Σχεδόν απαραίτητη!

Μεγεθυμένη χιλιάδες φορές από τη φαντασία!

Ξέρεις ποια είναι η συμβουλή μου; Δες το σημείο της ανωτερότητας σου!

–Προς τι να ζει ο άνθρωπος, Λώρα! Κοίταξε λιγάκι γύρω σου.

Τι βλέπεις; Έναν κόσμο γεμάτο με συνηθισμένους ανθρώπους!

Όλοι τους γεννήθηκαν και όλοι θα πεθάνουν!

Ποιος απ' αυτούς διαθέτει ένα δέκατο των θετικών σου στοιχείων!

Η των δικών μου! Η οποιαδήποτε άλλου.

–Αλίμονο! Ο καθένας ξεχωρίζει σε κάτι. Κάτι από τα πολλά!

*Το μόνο που έχεις να κάνεις, είναι να ανακαλύψεις σε **ΤΙ** ... »*

Τένεσι Ουίλιαμς

'Ο γυάλινος κόσμος'

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια της πτυχιακής μου, Δρ. Σταυρούλα Γεωργοπούλου, για τις πολύτιμες συμβουλές της και την καθοδήγηση που μου έδινε καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της πτυχιακής μου εργασίας.

Επιπλέον, ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στην Λογοθεραπεύτρια Ματίνα Αυγέρου για τη βοήθεια της κατά την διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης και για την παραχώρηση περιστατικών με σκοπό την ολοκλήρωση της παρούσας πτυχιακής. Σημαντικό είναι να ευχαριστήσω τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα καθώς η ερευνητική αυτή μελέτη δεν θα ήταν έφικτη χωρίς τη δική τους συμβολή.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένεια μου για την κατανόηση και την υποστήριξη τους σε όλη αυτή την προσπάθεια.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία έχει ως θέμα την χρήση των κοινωνικών ιστοριών μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή με σκοπό την βελτίωση πραγματολογικών ικανοτήτων σε παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού. Είναι ένα θέμα το οποίο ιδίως στο εξωτερικό τα τελευταία χρόνια απασχολεί αρκετά τους παιδαγωγούς, τους λογοθεραπευτές καθώς επίσης και τους γονείς.

Βασικός άξονας της εργασίας είναι το εάν η χρήση των ψηφιακών κοινωνικών αυτών ιστοριών μπορεί να επηρεάσει τις πραγματολογικές ικανότητες παιδιών διαγνωσμένων εντός του φάσματος του αυτισμού όπως οι έρευνες αναφέρουν.

Οι κοινωνικές ιστορίες λειτουργούν ως ένας εκπαιδευτικός θεραπευτικός τρόπος για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων στον τομέα της πραγματολογίας.

Σκοπός της εργασίας δεν είναι απλά να πληροφορήσει για το τι είναι οι κοινωνικές ιστορίες αλλά κυρίως για να δείξει με ποιο τρόπο επηρεάζονται τα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού μέσω της χρήσης τους με ψηφιακά μέσα. Ακόμη, δίνονται και οι βασικές παράμετροι δημιουργίας αυτής της θεραπευτικής μεθόδου βήμα – βήμα έτσι ώστε να γίνει μια εκτενής μελλοντικά έρευνα ή περαιτέρω χρήση των κοινωνικών ιστοριών στα παιδιά αυτά εφόσον η αποτελεσματικότητά τους στον τομέα της πραγματολογίας είναι θετική.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ικανότητα της χρήσης του λόγου στην καθημερινή μας επικοινωνία είναι τόσο ουσιώδης, που συχνά τη θεωρούμε δεδομένη και την ανάπτυξή της ως μια εύκολη υπόθεση. Η πολυπλοκότητα των ικανοτήτων του λόγου γίνεται φανερή στις περιπτώσεις παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολία στην κατάκτησή της. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των παιδιών με αυτισμό, η βασική τριάδα των διαταραχών δηλαδή της κοινωνικότητας, της επικοινωνίας και της φαντασίας, παραπέμπει σε μια βασική δυσκολία σε αυτόν το τομέα.

Προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτισμό στην επικοινωνία και το λόγο, είναι σημαντικό καταρχήν να καθοριστεί ο όρος που συνήθως χρησιμοποιούμε όταν αναφερόμαστε στην πραγματολογία. Η φυσιολογική ανάπτυξη της επικοινωνίας και του λόγου στα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού διαφέρει σε κάποια σημεία και η διαφορά αυτή εντοπίζεται κυρίως στον πραγματολογικό τομέα του λόγου καθώς παρουσιάζει άλλη πορεία.

Υπάρχουν σύμφωνα με την βιβλιογραφία πολλές θεραπευτικές παρεμβάσεις για τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, όμως θεραπεία με την έννοια της ίασης ακόμα δεν υπάρχει. Οι περισσότερες εστιάζουν σε εκπαιδευτικές και συμπεριφορικές προσεγγίσεις, από τις οποίες άλλες έχουν αποδείξει την αποτελεσματικότητά τους και είναι ευρέως γνωστές και άλλες βρίσκονται ακόμα σε αρχικό στάδιο. Οι κοινωνικές ιστορίες είναι μια απλή εκπαιδευτική παρέμβαση για τη βελτίωση της κοινωνικής συνδιαλλαγής στον τομέα της πραγματολογίας των παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.

Τα περιστατικά που συμμετείχαν στην παρούσα πτυχιακή εργασία εντάσσονται στο Φάσμα του Αυτισμού. Το εξατομικευμένο Θεραπευτικό Λογισμικό Κοινωνικών Ιστοριών βασισμένο στον υπολογιστή δημιουργήθηκε για να βελτιώσει κάποιες πτυχές των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών αυτών όσον αφορά τις πραγματολογικές τους ικανότητες. Σύμφωνα με τα ελλείμματα που παρατηρήθηκαν κατά την αξιολόγηση τους, στόχος ήταν η κατανόηση των κοινωνικών ικανοτήτων για την ορθότερη επικοινωνία τους, η γνώση της πρέπουσας κοινωνικής. Η αποτελεσματικότητα των ιστοριών αυτών στα περιστατικά είναι μία ένδειξη ότι είναι μια θετική προοπτική για μελλοντική έρευνα.

SUMMARY

The ability to use speech in everyday communication is so essential, that often it is taken for granted and its development is considered as an easy case. The complexity of speech skills is evident in the cases of children who have difficulty in their acquisition. Especially in the case of children with autism, the basic triad of disorders, that is sociability, communication and imagination, refers to a fundamental difficulty in this area.

To understand the difficulties in communication that children with autism face and why, it is important first to define the term commonly used when referring to pragmatics. The normal development of communication and speech in children in the autism spectrum differs in some aspects, and this difference is mainly in the pragmatics area of language which presents a different developmental course.

According to the literature many therapeutic interventions for Autistic Spectrum Disorders exist, but treatment with the concept of cure does not yet exist. Most focus on educational and behavioral approaches, some of which have proven efficacy and are well known and others are still at an early stage. Social stories are a simple educational intervention for improving social exchange in the pragmatics of children with pervasive developmental disorders.

The subjects involved in this thesis fall within the autistic spectrum. Computer-Based Personalised Treatment Stories of Social Skills were created to improve some aspects of the social skills of these children, specifically on their pragmatic skills. According to the deficits observed during the evaluation, the aim was for the children to obtain an understanding of social skills for communication improvement, to recognize appropriate social behavior. The effectiveness of these stories with these subjects indicates a good prospect for future research.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελίδα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	iv
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	v
SUMMARY	vi
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	vii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	ix
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ (1 ^ο)	1
1. Πραγματολογία.....	1
1.1. Ορισμός Πραγματολογίας.....	1
1.2 Η πραγματολογία ως μελέτη της χρήσης του λόγου.....	1
1.3 Διαταραχές που αφορούν στην Πραγματολογία	2
1.4 Χαρακτηριστικά των Διαταραχών του Αυτιστικού Φάσματος	2
1.5 Ανάπτυξη της Επικοινωνίας και του Λόγου στον Αυτισμό.....	8
1.6 Δυσκολίες στην Επικοινωνία και τον Λόγο.....	10
1.7 Θεραπευτικές Προσεγγίσεις των Διαταραχών του Αυτιστικού Φάσματος.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ (2 ^ο).....	21
2. Κοινωνικές Ιστορίες.....	21
2.1 Ορισμός Κοινωνικών Ιστοριών	21
2.2 Καθορισμός.....	22
2.3 Τύποι προτάσεων Κοινωνικών Ιστοριών	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ (3 ^ο)	25
3. Παρουσίαση Περιστατικών	25

Περιστατικό Πρώτο	25
3.1 Ιστορικό	25
3.2 Αξιολόγηση	26
3.2.1 Αποτελέσματα Αξιολόγησης	26
Περιστατικό Δεύτερο	28
3.3 Ιστορικό	28
3.4 Αξιολόγηση	28
3.4.1 Αποτελέσματα Αξιολόγησης	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ (4^ο)	31
4. Θεραπευτικό Λογισμικό	31
4.1 Στόχος Θεραπευτικού Λογισμικού	31
4.2 Ανάπτυξη Λογισμικού	31
4.3 Αναλυτική Παρουσίαση του Λογισμικού	33
4.4. Διαδικασία Βαθμολόγησης Επιτυχίας του Λογισμικού	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ (5^ο)	40
5.Εφαρμογή του Λογισμικού «Κοινωνικές Ιστορίες» και Αποτελέσματα	40
5.1 Εφαρμογή του Λογισμικού στο πρώτο περιστατικό	40
5.1.2. Αποτελέσματα εφαρμογής	41
5.2 Εφαρμογή του Λογισμικού στο δεύτερο περιστατικό	43
5.1.2 Αποτελέσματα εφαρμογής	44
5.3 Συγκριτικά Ποσοστά Επιτυχίας των Περιστατικών	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ (6^ο)	48
6. Συζήτηση	48
6.1 Συζήτηση, Συμπεράσματα, Μελλοντική Έρευνα	48
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	50

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία επεκτείνεται στον πραγματολογικό τομέα του λόγου, ο οποίος τα τελευταία χρόνια βρίσκεται στο επίκεντρο της επιστημονικής έρευνας όσον αφορά κυρίως τις διαταραχές της επικοινωνίας και του λόγου όπως είναι ο αυτισμός. Η πραγματολογία αφορά το επίπεδο του λόγου που μελετά τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα χρησιμοποιείται για επικοινωνιακούς σκοπούς. Σήμερα έχει αποδειχθεί η δυσκολία των ατόμων με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού στον τομέα αυτό και αποτελεί το χαρακτηριστικό γνώρισμα τους (Wing & Gould,1979).

Η έρευνα της πτυχιακής εργασίας αποτελείται από τη «Χρήση κοινωνικών ιστοριών μέσω υπολογιστή για την βελτίωση των πραγματολογικών δεξιοτήτων σε παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος». Δημιουργήθηκε ένα εξατομικευμένο θεραπευτικό Λογισμικό Κοινωνικών Ιστοριών στον υπολογιστή με σκοπό την βελτίωση συγκεκριμένων κοινωνικών δεξιοτήτων με εκπαιδευτικό τρόπο σε παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος που συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα.

Η βελτίωση της συμπεριφοράς όσον αφορά τις βασικές κοινωνικές δεξιότητες σε τομείς όπως η προσωπική φροντίδα, οι ορθοί τρόποι συμπεριφοράς τους στο κοινωνικό πλαίσιο και τέλος, η συμπεριφορά σε καταστάσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά στο σχολείο, κρίθηκαν, μετά από αξιολόγηση, ότι είναι πολύ σημαντικοί, γι' αυτό και δημιουργήθηκαν οι προσωπικές κοινωνικές ιστορίες.

Τα κεφάλαια της πτυχιακής εργασίας είναι έξι. Το πρώτο αναφέρεται στην πραγματολογία του λόγου αλλά και στην διαταραχή που είναι έντονα επηρεασμένη σε αυτό τον τομέα, τον αυτισμό. Ακόμη, βασικές έννοιες για τα χαρακτηριστικά του λόγου παιδιών με διαταραχές αυτισμού αναλύονται αλλά και οι πιο γνωστές θεραπευτικές τεχνικές όπου υπάρχουν. Κατά το δεύτερο κεφάλαιο κρίθηκε σκόπιμο να αναλυθεί ο εκπαιδευτικός τρόπος θεραπείας όπου χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα, οι κοινωνικές ιστορίες. Στο τρίτο κεφάλαιο συναντάται η ανάλυση των δύο περιστατικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο της πτυχιακής γίνεται η ανάλυση δημιουργίας του Λογισμικού. Στο πέμπτο κεφάλαιο βρίσκεται η διαδικασία εφαρμογής και τα αποτελέσματα που προέκυψαν, ενώ στο τελευταίο έκτο κεφάλαιο τα τελικά συμπεράσματα για αυτή την ερευνητική προσπάθεια αναφέρονται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ (1^ο)

1.Πραγματολογία

1.1. Ορισμός Πραγματολογίας

Με τον όρο πραγματολογία ορίζεται η επιδέξια επικοινωνία μέσω της ικανότητας του ατόμου να μπορεί να λέει το σωστό πράγμα, με το σωστό τρόπο, στο σωστό τόπο και χρόνο, όπως αυτός ορίζεται από την κοινωνική ομάδα (Firth, C., 1999).

Η γλώσσα χρησιμοποιείται για πολλούς και διαφορετικούς σκοπούς οι περισσότεροι των οποίων έχουν σχέση με την ανθρώπινη συνδιαλλαγή και αλληλεπίδραση όπως το να πάρουμε πληροφορίες, να χαιρετίσουμε κάποιον ή να ανταποκριθούμε σε κάποιον. Οι άνθρωποι δεν μιλούν απλώς. Στην πραγματικότητα κάνουν πράγματα με τις λέξεις. Επικοινωνούν με τον λόγο τους.

1.2 Η πραγματολογία ως μελέτη της χρήσης του λόγου

Σύμφωνα με τους Mc Tear and Conti–Ramsden (1992), η πραγματολογία εξετάζει τη χρήση του λόγου ως κοινωνική πράξη, ως κατάλληλη συμπεριφορά και ως επικοινωνιακή πρόθεση. Ο λόγος ως «κοινωνική πράξη» αναφέρεται στο κοινωνικό πλαίσιο, στην κατανόηση των προθέσεων του ατόμου, των επιθυμιών του και των επικοινωνιακών του σχεδίων, ενώ ως «κατάλληλη συμπεριφορά» συσχετίζεται με τον τρόπο που αυτός χρησιμοποιείται λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο της επικοινωνίας προκειμένου να εκφραστεί κάτι.

Η χρήση του λόγου ως «επικοινωνιακή πρόθεση» αφορά στη σκοπιμότητα της επικοινωνίας του ατόμου με άλλους. Πρόκειται για το σημαντικό μήνυμα που ο πομπός θεωρεί ότι έχει να μεταβιβάσει στο δέκτη και που πιστεύει ότι τον ενδιαφέρει.

Πρέπει να τονιστεί ότι η πρόθεση της επικοινωνίας, η ικανότητα του πομπού να εκφράσει λεκτικά το μήνυμα που θέλει και η δυνατότητα του δέκτη να κατανοήσει ένα τέτοιο μήνυμα συναποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή έκβαση της επικοινωνίας. Σύμφωνα με τους Kiernan, Reid and Goldbart (1987) εκτός από τις παραπάνω προϋποθέσεις, απαραίτητη θεωρείται η ικανότητα του πομπού να κατανοεί ότι ο δέκτης ενός μηνύματος είναι ένα ανεξάρτητο άτομο με δικές του θέσεις και επιθυμίες οι οποίες διαμορφώνουν τη δική του νοητική κατάσταση (mental stage) και την οποία πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του.

Τελικό αποτέλεσμα της επικοινωνίας είναι η αλλαγή αυτής της νοητικής κατάστασης, μέσω των καινούριων στοιχείων που ο πομπός μεταβιβάζει στο δέκτη (Βογινδρούκας, 2005).

1.3 Διαταραχές που αφορούν στην Πραγματολογία

Ύστερα από έρευνες πολλών ετών, σήμερα ο όρος ο οποίος αναφέρεται στις διαταραχές της πραγματολογίας / χρήσης του λόγου είναι ο όρος «Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος», ο οποίος προέκυψε από την έρευνα των Wing & Gould (1979).

Ο όρος εμπερικλείει συγκεκριμένες διαταραχές όπως:

- Αυτισμός
- ΣύνδρομοAsperger
- ΣύνδρομοRett
- Σημασιολογική – Πραγματολογική διαταραχή
- ΔιάχυτηΑναπτυξιακή Διαταραχή

1.4 Χαρακτηριστικά των Διαταραχών του Αυτιστικού Φάσματος

Ορισμός και συμπτωματολογία

Η αυτιστική διαταραχή ή αυτισμός, αποτελεί σοβαρή, εφ' όρου ζωής αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από σημαντικές δυσκολίες στις αμοιβαίες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στις δεξιότητες επικοινωνίας, καθώς και από περιορισμένα/ επαναλαμβανόμενα μοτίβα ενδιαφερόντων και συμπεριφορών.

Έχει χαρακτηριστεί ως διαταραχή ‘φάσματος’ (spectrum disorder), που σημαίνει ότι η κλινική εικόνα του αυτισμού δεν είναι ομοιογενής, αλλά κυμαίνεται από ηπιότερες μορφές (με ελάχιστα και σε ηπιότερη μορφή αυτιστικά στοιχεία και φυσιολογική νοημοσύνη) μέχρι βαρύτερες μορφές (με πολλαπλά αυτιστικά στοιχεία συνοδευόμενα από βαριά νοητική καθυστέρηση) (Καλύβα, 2005).

Ο όρος «Αυτισμός» προέρχεται από την ελληνική λέξη «εαυτός» και επιλέχθηκε από τον Kanner ακριβώς για να υποδηλώνει ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά των ατόμων, την αδυναμία τους να επικοινωνήσουν (Frith, 1996).

Την ίδια περίοδο και ανεξάρτητα από τον Kanner μια παραλλαγή της διαταραχής περιγράφηκε από τον αυστριακό Hans Asperger (Happe, 1998). Η αρχικά πλούσια περιγραφή σύντομα περιορίστηκε σε τρία κυρίως χαρακτηριστικά την ακραία απομόνωση, τις ιδιόρρυθμες επαναλαμβανόμενες ρουτίνες, και την πρώιμη έναρξη στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής. Το περιεχόμενο του όρου επανεμπλουτίστηκε στα τέλη της δεκαετίας του '70.

Παρόλο που υπάρχουν μικρές διαφορές στον τρόπο ταξινόμησης των συμπτωμάτων ανάμεσα στους ερευνητές, όλοι συμφωνούν ότι ο αυτισμός επηρεάζει την ανάπτυξη των παιδιών σε τρεις βασικούς τομείς, α) στην κοινωνικότητα, β) στην επικοινωνία και γ) στην κοινωνική φαντασία και στην σκέψη (Βάρβογλη, 2002).

Οι έρευνες της Wing (1988, στο Wing, 1996) με την οποία εισήχθη η έννοια της τριάδας ελλειμμάτων του Αυτισμού, βοήθησαν στην διαμόρφωση των διαγνωστικών κριτηρίων και καθόρισαν τον αυτισμό σαν «εκτεταμένη διαταραχή της ανάπτυξης» που εμφανίζεται πριν από τον τρίτο χρόνο της ζωής του παιδιού. Τα διαγνωστικά κριτήρια της Wing ονομάστηκαν ‘Η τριάδα των διαταραχών της κοινωνικής αλληλεπίδρασης’ (The triad of impairments of social interaction) και σε αυτά συμπεριλαμβάνονται: α. διαταραχή των κοινωνικών σχέσεων

β. διαταραχή της κοινωνικής επικοινωνίας γ. διαταραχή της κοινωνικής κατανόησης και φαντασίας. (Happe, 1998)

α. Διαταραχή των κοινωνικών σχέσεων

Το έλλειμμα στην κοινωνική ανταλλαγή θεωρείται από πολλούς το πρωταρχικό στοιχείο της διαταραχής. Οι άνθρωποι με αυτισμό βρίσκουν δύσκολο να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους και ειδικά τους άλλους ανθρώπους. Τους λείπει η «κοινή λογική». Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '70, το έλλειμμα αυτό ταυτιζόταν με την τάση για απομόνωση και απόσυρση του παιδιού.

Οι μελέτες της Wing έδειξαν ότι αυτός ο τύπος ελλείμματος (συχνότερος στα μικρότερα παιδιά) είναι ένας από τους 4 τύπους κοινωνικής ανταλλαγής που υιοθετούν τα άτομα του φάσματος.

Σε αυτήν την «αποτραβηγμένη ομάδα» τα παιδιά (Wing, 1996):

- Συμπεριφέρονται σαν να μην υπάρχουν οι άλλοι άνθρωποι.
- Δεν πλησιάζουν όταν τους φωνάζουν.
- Τα πρόσωπα ίσως είναι άδεια από έκφραση, εκτός όταν βιώνουν τα άκρα του θυμού, του άγχους, της χαράς.
- Κοιτούν «κενά» ή αποφεύγουν τη βλεμματική επαφή
- Ίσως απομακρύνονται αν τα αγγίξουν.
- Αν θέλουν κάτι που δεν μπορούν να φτάσουν, γραπώνουν τον ενήλικα από το πίσω μέρος του καρπού ή του χεριού του, δίχως να τον κοιτούν στα μάτια και τον τραβούν για να πιάσει το αντικείμενο ή να εκτελέσει μια δραστηριότητα – έπειτα τον αγνοούν πάλι.
- Δεν δείχνουν ενδιαφέρον ή ενσυναίσθηση αν πονάει ή δυσφορεί κάποιος.
- Φαίνονται απομονωμένα, σε ένα δικό τους κόσμο, απορροφημένα τελείως στις δικές τους άσκοπες δραστηριότητες.
- Τα περισσότερα ανταποκρίνονται σε έντονα παιχνίδια με σπρωξίματα – αν τα γαργαλήσουν κουνιούνται, αν τα κυλήσουμε ή κυνηγήσουμε γελούν, δείχνουν ευχαρίστηση, όμως επανέρχονται σε απομόνωση όταν το παιχνίδι τελειώσει.

Ο λιγότερο συχνός τύπος κοινωνικής αναπηρίας είναι η «παθητική ομάδα», όπου τα παιδιά:

Δεν είναι τελείως απομονωμένα από άλλους ανθρώπους.

- Δέχονται κοινωνικές προσεγγίσεις.
- Δεν απομακρύνονται από άλλους ανθρώπους, αλλά και δεν κάνουν έναρξη κοινωνικής αλληλεπίδρασης.
- Ίσως έχουν φτωχή βλεμματική επαφή, αλλά μπορεί να συναντούν τη ματιά του άλλου, όταν τους υπενθυμίζεται.
- Είναι πρόθυμα και δεκτικά να κάνουν ότι τους πουν.

- Αφήνουν άλλα παιδιά να τα συμπεριλάβουν στο παιχνίδι.

Ο τύπος που συνηθέστερα θα γίνει αντιληπτός στο τυπικό σχολείο είναι η «ενεργά ιδιόρρυθμη κοινωνική ομάδα», όπου τα παιδιά: □

- Κάνουν κοινωνικές προσεγγίσεις σε άλλους ανθρώπους – συνήθως σε ενήλικες παρά σε άλλα παιδιά – όμως, αυτό γίνεται με έναν παράξενο μονόπλευρο τρόπο, ώστε να απαιτούν ή να δρουν για τα δικά τους ενδιαφέροντα.
- Δεν δίνουν καμιά σημασία στα αισθήματα ή τις ανάγκες των ανθρώπων που μιλούν, μπορεί να έχουν φτωχή βλεμματική επαφή: όχι με αποφυγή αλλά με προβλήματα στη διάρκεια, ή ίσως να κοιτούν επίμονα. Οι προσεγγίσεις μπορεί να περιλαμβάνουν σωματικό κράτημα ή αγκάλιασμα του άλλου ανθρώπου, συνήθως σφιχτά.
- Μπορεί να γίνουν δύσκολα και επιθετικά αν δεν τους δοθεί η προσοχή που απαιτούν. Ίσως αγνοούν παιδιά της ηλικίας τους ή συμπεριφέρονται επιθετικά απέναντί τους.

Ο τελευταίος τύπος συμπεριφοράς απαντάται αργότερα στην εφηβεία και την ενήλικη ζωή. Αναπτύσσεται σε αυτούς που είναι πιο ικανοί και έχουν καλύτερο επίπεδο γλώσσας. Πρόκειται για την «υπερβολικά τυπική, δύσκαμπτη ομάδα», όπου τα άτομα (Wing, 1996):

- Είναι υπερβολικά ευγενικά και τυπικά στη συμπεριφορά τους.
- Προσπαθούν σκληρά να φερθούν ευγενικά και να αντιμετωπίσουν (τις καταστάσεις), προσκολλούμενα έντονα στους κανόνες κοινωνικής αλληλεπίδρασης.
- Δεν κατανοούν πραγματικά αυτούς τους κανόνες και αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία στις λεπτές διακρίσεις της συμπεριφοράς που αναμένεται σε διαφορετικές καταστάσεις και αλλαγές που συμβαίνουν με το πέρασμα του χρόνου.
- Παρουσιάζουν έλλειψη κατανόησης των σκέψεων και αισθημάτων των άλλων ανθρώπων.

Η παραπάνω ομαδοποίηση είναι σαφώς μια σχηματοποίηση και στην πραγματικότητα αυτό που συμβαίνει είναι τα παιδιά να παρουσιάζουν συνδυασμό των παραπάνω συμπτωμάτων, έτσι ώστε να μπορούμε να πούμε λ.χ. ότι το παιδί ανήκει περισσότερο σε μια ομάδα από ότι σε μια άλλη. Επιπλέον, κατά την εξέλιξή τους τα παιδιά μπορεί να αλλάζουν ομάδα.

β. Διαταραχή της Επικοινωνίας

Στην διαταραχή της επικοινωνίας, το κύριο πρόβλημα βρίσκεται στον τρόπο που χρησιμοποιούν την όποια γλώσσα έχουν (πραγματολογία). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι υπάρχει διαταραχή επικοινωνίας στον αυτισμό και όχι διαταραχή λόγου εκτός αν συνυπάρχει όπως συμβαίνει σε αρκετές περιπτώσεις, αλλά και εκεί ακόμη πρωταρχικός στόχος του θεραπευτικού προγράμματος θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη της επικοινωνίας και δευτερεύων στόχος η ανάπτυξη του λόγου (Howlin, 1998).

Προβλήματα στη χρήση του λόγου είναι:

Καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου (1 στα 4 ή 5 παιδιά με αυτισμό δεν μιλούν ποτέ). Η διαφορά από άλλες διαταραχές λ.χ. από ένα κωφό παιδί, είναι ότι το παιδί με αυτισμό δεν θα κάνει προσπάθεια να αντισταθμίσει το γλωσσικό του έλλειμμα με χειρονομίες ή μιμική (Travis/ Sigman, 2001).

- Παρουσιάζει ηχολαλία, επαναλαμβάνει λέξεις που εκφράζουν άλλοι (συχνά, με ελάχιστο νόημα).
- Επαναλαμβάνει λέξεις ή φράσεις που ακούστηκαν στο παρελθόν (καθυστερημένη / έμμεση ηχολαλία).
- Επαναλαμβάνει φράσεις στη σωστή περίπτωση, όμως μπορεί να αντιγράψει αυθεντικές λέξεις με ακατάλληλο τρόπο (λ.χ. αντιστρέφει αντωνυμίες, λέγοντας «Θέλεις να πεις;» ως αίτηση, για να ζητήσει να πει).
- Χρησιμοποιεί κάποιες λέξεις και φράσεις ακατάλληλα.
- Μπερδεύει λέξεις (π.χ. μαμά / μπαμπάς, ανοιχτό / κλειστό κ.α.).
- Μιλά πολύ και επαναλαμβάνει ερωτήσεις.
- Η ομιλία ακούγεται επίσημη και σχολαστική, σαν να μιλά ενήλικας.
- Δεν μπορεί να ξεκινήσει ή να διατηρήσει μια συζήτηση, αν ο συνομιλητής δεν φροντίζει για αυτό, λ.χ. με ερωτήσεις. Δεν κάνει «κουβεντούλα» και γενικά προτιμά να μιλά μόνο για τα ενδιαφέροντά του. Κατά τη συζήτηση, συχνά αλλάζει απότομα θέμα ή λέει άσχετα πράγματα, χωρίς να λαμβάνει πρόνοια για να εξασφαλίσει την κατανόηση του συνομιλητή. Επιδιώκει να ακούσει ή να πει συγκεκριμένες φράσεις (λεκτικές τελετουργίες).
- Φτιάχνει δικές του λέξεις (νεολογισμοί) ή χρησιμοποιεί το λόγο με ιδιαίτερο τρόπο (ιδιοσυγκρασιακός λόγος).

Αντίστοιχα, προβλήματα παρατηρούμε και στην **κατανόηση του λόγου**:

- Δεν κατανοεί το λόγο και δεν αποκρίνεται όταν του απευθύνεται.
- Κατανοεί ονόματα γνωστών αντικειμένων ή απλών οδηγιών μόνο σε συγκεκριμένο πλαίσιο.
- Κατανοεί καλύτερα όταν δοθούν οπτικά στοιχεία.
- Συχνά η κατανόηση είναι κυριολεκτική, χωρίς να γίνονται αντιληπτά το κρυμμένο νόημα, η μεταφορά, η παρομοίωση, η ειρωνεία. Λ.χ. στην παράκληση «μπορείς να ανοίξεις την πόρτα;» απαντούν «Ναι» χωρίς να κάνουν προσπάθεια να κινηθούν προς την πόρτα.
- Υπάρχουν δυσκολίες στην Μη-λεκτική επικοινωνία
- Η προσωδία μπορεί να είναι μονότονη, μηχανική (σαν ρομπότ) ή ακατάλληλη.
- Η ένταση της φωνής μπορεί να είναι πολύ δυνατή ή πολύ ασθενής.

Ενώ μπορεί με τον καιρό να αναπτύξει απλές χειρονομίες, λ.χ. κούνημα κεφαλιού για θετική ή αρνητική ένδειξη, η κατανόηση και η χρήση περισσότερο περίπλοκων χειρονομιών (περιγραφικών, εμφατικών συναισθηματικών) είναι ασθενής. Η ποικιλία εκφράσεων του προσώπου (και αντίστοιχα η αναγνώριση στους άλλους) είναι περιορισμένη. Συχνά οι εκφράσεις αυτές, όταν υπάρχουν, δεν απευθύνονται προς τον άλλον.

Η διαταραχή της επικοινωνίας μπορεί να εξηγήσει και άλλες παράξενες συμπεριφορές που συναντάμε στα παιδιά με αυτισμό όπως τις στερεοτυπικές κινήσεις ή αυτοτραυματικές συμπεριφορές, τις οποίες συναντάμε και σε άλλες διαταραχές όπως στην κώφωση, στην τύφλωση, σε σοβαρές αναπτυξιακές διαταραχές λόγου κ.α.

γ. Διαταραχή της κοινωνικής κατανόησης και φαντασίας

Το τρίτο μέρος της τριάδας των διαταραχών συμπεριλαμβάνει την απουσία του συμβολικού παιχνιδιού, την ύπαρξη επαναληπτικών και στερεοτυπικών ενασχολήσεων και την επικέντρωση σε μικρής σημασίας πράγματα του περιβάλλοντα χώρου (Powell/ Jordan, 1997). Η συμπερίληψη του παιχνιδιού έχει το νόημα ότι η ανάπτυξη αυτού αποτελεί προαπαιτούμενο στην ανάπτυξη της επικοινωνίας. Τα παιδιά με αυτιστικές διαταραχές δεν αναπτύσσουν συμβολικό παιχνίδι και δραστηριότητες με φανταστικό στοιχείο με τον ίδιο τρόπο όπως τα άλλα παιδιά, αλλά (Wing, 1996):

- Χρησιμοποιούν τα παιχνίδια και άλλα αντικείμενα ξεκάθαρα για να ικανοποιήσουν σωματικές αισθήσεις ή τα παιχνίδια – μινιατούρες για τους προφανείς τους σκοπούς (λ.χ. να τσουλήσει το τραινάκι κατά μήκος των ραγών, να σκουπίσει με παιδική σκούπα).

- Επαναλαμβάνουν την ίδια δραστηριότητα (ή σειρά δραστηριοτήτων) ξανά και ξανά μ' ένα παιχνίδι.
- Υποδύονται ένα χαρακτήρα (λ.χ. από την TV ή το video, κτλ) με περιορισμένο, επαναλαμβανόμενο τρόπο: προτιμά μάλλον «να το ζει», παρά «να το υποδύεται».
- Απολαμβάνουν τα κινούμενα σχέδια ή εκπομπές με ερωτήσεις.
- Τους αρέσει να ακούν την ίδια ιστορία (ή να βλέπουν το ίδιο video)
- Τους αρέσει να παίζουν μόνο τους (Frith, 1996).

Οι επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες αποτελούν μια εναλλακτική του ατόμου με αυτισμό, εφόσον δεν μπορεί να ευχαριστηθεί δραστηριότητες που περιέχουν ευέλικτη και δημιουργική σκέψη, δεν μπορεί να απολαύσει ανταλλαγή ιδεών με άλλους ανθρώπους ή δεν μπορεί να ολοκληρώσει στη σκέψη του παρελθοντικές ή παρούσες εμπειρίες και να κάνει σχέδια για το μέλλον.

Επίσης, αυτές μπορεί να συνιστούν ένα είδος απόσυρσης από την περίπλοκη πραγματικότητα που τους αγχώνει (Γενά, 2002).

1.5 Ανάπτυξη της Επικοινωνίας και του Λόγου στον Αυτισμό

Η ανάπτυξη της επικοινωνίας στα παιδιά με αυτισμό ακολουθεί την ίδια πορεία με την ανάπτυξη των φυσιολογικά αναπτυσσόμενων παιδιών, αλλά εμποδίζεται ποικιλοτρόπως σε διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια, επηρεαζόμενη από τη νοητική δυνατότητα των παιδιών και το βαθμό της αυτιστικής τους διαταραχής.

Η ανάπτυξη των επικοινωνιακών συμπεριφορών στα παιδιά με αυτισμό είναι διαφορετική από την φυσιολογική σειρά ανάπτυξης. Ενώ στη φυσιολογική ανάπτυξη της επικοινωνίας οι επιμέρους λειτουργίες εμφανίζονται ταυτόχρονα, η ανάπτυξη της επικοινωνίας στα παιδιά με αυτισμό εμφανίζεται περισσότερο σε μια αλληλουχία – σειρά. Το μοντέλο επικοινωνιακής ανάπτυξης που ακολουθούν τα παιδιά με αυτισμό είναι τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά διαφορετικό από τη φυσιολογική προ γλωσσική σειρά ανάπτυξης.

Έτσι καθώς παρατηρείται εξαιρετική ποικιλία και διαφοροποίηση μέσα στα πλαίσια του φάσματος του αυτισμού τα στοιχεία που δίνουμε ως προς την ανάπτυξη της πρώιμης επικοινωνίας, δεν θα πρέπει να γενικεύονται για όλα τα παιδιά με αυτισμό.

Αν ακολουθήσουμε το μοντέλο των Bates, Camaioni & Voltera (1975), στους πρώτους μήνες της ζωής όλα τα βρέφη, ακόμη και αυτά με αυτισμό, βρίσκονται στο πρώτο στάδιο ανάπτυξής τους, το επονομαζόμενο ως «δια-λεκτικό» στάδιο ή στάδιο μονομερούς επικοινωνίας (per locutionary stage).

Έρευνες (Ricks 1975, Wing 1976) υποδεικνύουν ότι τα σημάδια της αυτιστικής διαταραχής είναι εμφανή από την πρώτη βρεφική ηλικία και συσχετίζονται με την ποιότητα του κλάματος, που παράγεται με ιδιοσυγκρασιακό τρόπο δηλ. τείνει να είναι μονότονο και δυσερμήνευτο.

Ως αποτέλεσμα, γύρω στην ηλικία των 6 μηνών η ερμηνεία του νοήματος του κλάματος είναι δύσκολη ενώ στους 8 μήνες παρατηρείται περιορισμένο ή ασυνήθιστο ψέλλισμα /γλωσσικό (π.χ. στριγκλιές ή κραυγές).

Η σοβαρή παρέκκλιση στην ανάπτυξη της επικοινωνίας στα βρέφη με αυτισμό αρχίζει κατά το δεύτερο στάδιο του μοντέλου της Bates. Στο στάδιο αυτό, το οποίο ονομάζεται «προσλεκτικό», παρατηρείται απουσία μίμησης ήχων, χειρονομιών ή εκφράσεων.

Συγκεκριμένα, μερικά βρέφη με αυτισμό δεν εγκαθιδρύουν την απαιτούμενη οπτική επαφή και δε συμμετέχουν στο ηχητικό παιχνίδι «αλλαγής σειράς».

Επίσης, δε χρησιμοποιούν το δείξιμο ως επικοινωνιακή συμπεριφορά, για να προσελκύσουν ή να κατευθύνουν την προσοχή του ενήλικα (συμπεριφορές πρωτοδηλώσεων) ή ακόμη για να εκφράσουν την επιθυμία τους (πρωτοπροστακτικές συμπεριφορές).

Γύρω στους 12 μήνες είναι πιθανή η εμφάνιση πρώτων λέξεων, αλλά συχνά δεν χρησιμοποιούνται με νόημα. Το κλάμα παραμένει συχνό και δυνατό και ως εκ τούτου η ερμηνεία του καθίσταται δύσκολη.

Από τα παιδιά με αυτισμό, αυτά που είναι υψηλής λειτουργικότητας ή ανήκουν στο σύνδρομο Asperger μπορεί να εμφανίσουν πρωτοπροστακτικές συμπεριφορές, δηλ. να δηλώσουν την επιθυμία τους προς τον ενήλικα με σκοπό να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους αλλά δεν αναπτύσσουν συμπεριφορές πρωτοδηλώσεων, δηλ. δεν στρέφουν την προσοχή του ενήλικα προς ένα αντικείμενο με στόχο να αλλάξουν τη δική του νοητική κατάσταση (δεν δείχνουν την θέση ή την ύπαρξη ενός αντικειμένου εξ αιτίας της δυσκολίας τους να καθορίσουν τον δικό τους προσωπικό χώρο και κατ' επέκταση να δηλώσουν κάτι πέρα από τον εαυτό τους).

Η συμπεριφορά αυτή προϋποθέτει την ύπαρξη της γνώσης ότι ο άλλος μπορεί να μη γνωρίζει ή να μην έχει προσέξει κάτι, προϋποθέτει δηλ. την κατανόηση της θεωρίας του νου η οποία, όπως προαναφέρθηκε, είναι διαταραγμένη στα άτομα με αυτισμό.

Ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών με αυτισμό που κυμαίνεται μεταξύ 50%-80% (Jordan 1996) περνά στο τρίτο στάδιο του μοντέλου της Bates και των συνεργατών της, το επονομαζόμενο «εκφωνητικό» και αναπτύσσει προφορικό λόγο. Όμως μην έχοντας περάσει όλα τα αναπτυξιακά στάδια της επικοινωνίας, ο λόγος τους είναι περιορισμένος και χρησιμοποιείται κυρίως για να ζητήσουν κάτι ή να επαναλάβουν στερεοτυπικά κάποιο θέμα που τους ενδιαφέρει. Έτσι στην ηλικία των 24 μηνών παρατηρείται ένα λεξιλόγιο μικρότερο από 15 λέξεις. Συχνά οι λέξεις εμφανίζονται και μετά εγκαταλείπονται ενώ δεν αναπτύσσονται χειρονομίες. Ελάχιστα παιδιά δείχνουν αντικείμενα.

Στην ηλικία των 3 ετών σπάνια συνδυάζονται λέξεις, παρατηρείται πιθανή ηχολαλία φράσεων ενώ η δημιουργική χρήση της γλώσσας είναι απύσχα έως πολύ περιορισμένη.

Αργότερα σε ηλικία 4 ετών, ελάχιστα παιδιά συνδυάζουν δημιουργικά 2-3 λέξεις. Η ηχολαλία παραμένει και είναι δυνατό να χρησιμοποιείται επικοινωνιακά. Τα παιδιά με αυτισμό μιμούνται τις διαφημίσεις στην τηλεόραση και προβάλλουν αιτήματα.

1.6 Δυσκολίες στην Επικοινωνία και τον Λόγο

Οι δυσκολίες στην επικοινωνία και το λόγο συνθέτουν το σύμπτωμα εκείνο που κάνει αρχικά τους γονείς παιδιών με αυτισμό να ανησυχήσουν και να ζητήσουν τη γνώμη του ειδικού (Παπαγεωργίου, Βογινδρούκας 1999).

Οι επιμέρους παράγοντες που συμβάλουν στη δυσκολία κατάκτησης της επικοινωνίας και της γλώσσας στον αυτισμό έχουν σχέση με:

- Παράγοντες που οφείλονται στην αυτιστική διαταραχή
- Επιπρόσθετους παράγοντες

Παράγοντες που οφείλονται στην αυτιστική διαταραχή

A) Η διαταραγμένη κοινωνική επικοινωνία φαίνεται να συνιστά την αρχική δυσκολία του παιδιού με αυτισμό η οποία επηρεάζει άμεσα τις επικοινωνιακές δεξιότητες.

Υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές (Newson, 1984 Hobson, 1993 στο Frith, 1996) ότι η δυσκολία στην κατανόηση των εκφράσεων του προσώπου, στην εγκαθίδρυση οπτικής επαφής, στην εμπλοκή σε συμπεριφορές «αλλαγής σειράς», η απόκλιση στην ανάπτυξη του κοινωνικού συγχρονισμού και η έλλειψη «ενσυναίσθησης» για τις απόψεις και τα συναισθήματα των άλλων, εντάσσονται στις δυσκολίες που δεν επιτρέπουν στα παιδιά με αυτισμό να αναπτύξουν προλεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές, που θα τις χρησιμοποιήσουν για την ανάπτυξη του λόγου και την σωστή χρήση του αργότερα.

Β) Βασική προϋπόθεση για την ομαλή ανάπτυξη και λειτουργία της γλώσσας είναι η ενσωμάτωση των επιμέρους επιπέδων της σε ένα σύστημα όπου κάθε επίπεδο (π.χ. μορφολογία, φωνολογία κλπ) συμβάλλει στην ανάπτυξη του όλου. Έρευνα αναφέρει ότι τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν άνιση /ανομοιόμορφη ανάπτυξη των επιμέρους επιπέδων της Γλώσσας.

Αυτή η ιδιαίτερη /«άνιση» ανάπτυξη των επιμέρους γλωσσικών επιπέδων συνδέεται με τη δυσλειτουργία περισσότερο ή λιγότερο, σε επιμέρους δομές ή λειτουργίες του νευρικού συστήματος, γεγονός που καθορίζει το ανομοιόμορφο επίπεδο λειτουργίας των γλωσσικών ικανοτήτων στο παιδί.

γ) Γνωστικές μειονεξίες – νοητική ακαμψία. Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολία να μεταφράζουν ή να αποκωδικοποιούν εμπειρίες σε σύμβολα ή αναπαραστάσεις.

Παράλληλα, η δυσκολία στη κατάκτηση νέων πληροφοριών, εξαιτίας της δυσκολίας στη λεκτική επεξεργασία, η ακαμψία της σκέψης, η δυσκολία γενίκευσης των γνώσεων και το έλλειμμα μάθησης μέσα από εμπειρίες επηρεάζουν τη γενικότερη λεκτική και επικοινωνιακή ανάπτυξη των αυτιστικών παιδιών, εμποδίζοντας την εγκαθίδρυση και χρήση συμβολισμών και αφηρημένης σκέψης (Jordan 1996).

Πραγματολογικές Δυσκολίες

Έχει καταστεί σαφές ότι η δυσκολία στον τομέα της πραγματολογίας αποτελεί παγκόσμιο χαρακτηριστικό γνώρισμα του Αυτισμού. Όσο υψηλό και αν είναι το επίπεδο των συντακτικών ή σημασιολογικών δεξιοτήτων – και σε μερικούς ανθρώπους είναι αρκετά υψηλό – το επίπεδο των πραγματολογικών δεξιοτήτων θα είναι χαμηλότερο. Έτσι τα άτομα με αυτισμό ακόμα και όταν έχουν αναπτύξει το λόγο σε ικανοποιητικό συνεχίζουν να παρουσιάζουν σοβαρές επικοινωνιακές μειονεξίες.

Όπως ήδη αναφέρθηκε το πραγματολογικό επίπεδο του Λόγου περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα χρησιμοποιείται για επικοινωνιακούς σκοπούς.

Γενικά τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν τα παρακάτω πραγματολογικά προβλήματα σε μη -λεκτικό επίπεδο:

- δεν αναπτύσσουν εύρος επικοινωνιακών λειτουργιών και προθέσεων
- δεν αναπτύσσουν την ικανότητα να επικοινωνούν ή να αλληλεπιδρούν με το βλέμμα (οπτική επαφή)
- δεν αναπτύσσουν ικανότητες προσοχής και συνδυασμένης προσοχής
- δεν αναπτύσσουν ικανότητες εναλλαγής σειράς ή αμοιβαιότητας κατά το παιχνίδι
- δεν αναπτύσσουν κινήσεις ή χειρονομίες και μίμηση για επικοινωνία
- άκαμπτη στάσησώματος

Οι πραγματολογικές δυσκολίες σε λεκτικό επίπεδο αφορούν την ουσία της επικοινωνίας, π.χ την επάρκεια για συζήτηση. Το άτομο με αυτισμό μπορεί π.χ. είτε να μην έχει συναίσθηση ή γνώση του ρόλου του σαν ομιλητή ή ακροατή είτε να μην ανταποκρίνεται κατάλληλα στον διάλογο είτε σαν ομιλητής (π.χ. έναρξη συζήτησης, εισαγωγή στο θέμα) ή σαν ακροατής (π.χ. δυσκολία να δώσει ανατροφοδότηση σχετικά με το αν το μήνυμα του άλλου έγινε αντιληπτό). Έτσι η ερώτηση «μπορείς να μου δώσεις το αλάτι» αποτελεί μια έκκληση για το αλάτι και όχι για την πληροφορία, την ικανότητα να δώσω το αλάτι. Η κατανόηση του σημείου αυτού απαιτεί περισσότερο πραγματολογικές παρά συντακτικές ή σημασιολογικές ικανότητες (Hulme C.-M. Snowling, 2009).

Σημαντικές γλωσσικές ιδιορρυθμίες στον Αυτισμό

Οι πιο χαρακτηριστικές γλωσσικές ιδιορρυθμίες των αυτιστικών παιδιών – ατόμων είναι η ηχολαλία, η αντιστροφή των αντωνυμιών «εγώ» – «εσύ» και ο λεγόμενος μεταφορικός λόγος (Attwood, 2005).

Τα παιδιά με αυτισμό έχουν δυσκολία στην κατανόηση της γλώσσας και παρουσιάζουν κυριολεκτικό τρόπο σκέψης γεγονός που συνδέεται με την περιορισμένη νοητική τους ευκαμψία. Ως αποτέλεσμα, αποδίδουν στις λέξεις μόνο την κυριολεκτική τους σημασία και δεν επεξεργάζονται τους ιδιοματισμούς, το χιούμορ τον σαρκασμό.

Επίσης δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να κατακτήσουν λέξεις που ανήκουν σε ειδικές κατηγορίες π.χ. προσδιορισμούς, ή ρήματα που «συσχετίζονται» π.χ. «μικρό» «μεγάλο» «πλατύ – στενό», «πριν -μετά», «παίρνω – δίνω» – δηλ. λέξεις που αντλούν το νόημά τους από το περιβάλλον, από τη σχέση τους με άλλες λέξεις στην πρόταση ή το εξωτερικό πλαίσιο. Παράδειγμα, οι έννοιες «μεγάλο μικρό» δεν ορίζονται σύμφωνα με έναν απόλυτο ορισμό αλλά έχουν σχετική σημασία ανάλογα με το ποιά αντικείμενα συγκρίνουμε μεταξύ τους (ποτήρι, κουτάλι, μπουκάλι).

Μεταφορικός λόγος

Συχνά τα αυτιστικά άτομα επινοούν δικά τους ονόματα για διαφορετικά αντικείμενα που στην πραγματικότητα είναι ίδια (ποδήλατο, ρόδες στη λάσπη ρόδες στο γρασίδι πόδια στα πετάλια).

Κάνουν παράδοξα «αδιοσυγκρασιακά» σχόλια δηλ σχόλια που βασίζονται σε μοναδικές συσχετίσεις και δεν αναφέρονται σε ευρύτερες εμπειρίες που είναι προσιτές και στον ομιλητή και στον ακροατή. Η ιδιοσυγκρασιακή ομιλία υποδηλώνει έλλειψη ενδιαφέροντος ή ανάγκης να μοιραστούν με τον ακροατή ένα γενικότερο πλαίσιο αλληλεπίδρασης στο οποίο εμπλέκονται ενεργά και οι δυο. Η έλλειψη αυτή υποδηλώνει μια αδυναμία να εκτιμήσουν την κατανόηση των ακροατών. Έτσι οι πληροφορίες που μεταφέρουν παραμένουν λεπτομερή και αυτόνομα κομμάτια που δεν ανήκουν σε ένα ευρύτερο, συνεκτικό πρότυπο (Γενά, Α., 2002)

Στον Αυτισμό η πραγματική ηθελημένη επικοινωνία μειονεκτεί σε αντίθεση με τη μεταβίβαση στοιχειωδών μηνυμάτων. Ως εκ τούτου δεν μπορούν να κατανοήσουν εύκολα τον χιουμοριστικό και πνευματώδη λόγο και παραμένουν υπερβολικά προσκολλημένα στον κυριολεκτικό τρόπο έκφρασης. Οι ίδιες οι φράσεις των αυτιστικών μπορεί να είναι μακροσκελείς και χωρίς φαντασία, ενώ συχνά χρησιμοποιούν τυποποιημένες εκφράσεις.

Μερικές φορές τα σχόλιά τους γίνονται κατανοητά ως ακατάλληλα, αγενή ή αστεία ή και υπέρ του δέοντος ευγενικά.

1.7 Θεραπευτικές Προσεγγίσεις των Διαταραχών του Αυτιστικού Φάσματος

Περνώντας τώρα στο ζήτημα της αντιμετώπισης των διαταραχών αυτιστικού φάσματος, θα πρέπει να πούμε ότι θεραπεία με την έννοια της ίασης, ακόμα δεν υπάρχει. Βέβαια η οργάνωση μεθόδων που ανταποκρίνονται με συνέπεια στις δυσλειτουργίες των ατόμων και συνθέτονται σε ένα ενιαίο και ολοκληρωμένο

πρόγραμμα που περιλαμβάνει το παιδί, την οικογένεια και τους ζωτικούς του χώρους μπορεί να προσφέρει σημαντικά οφέλη (Peeters, 2000).

Οι έγκυρες ψυχολογικές θεραπείες και οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στον τομέα των διαταραχών αυτιστικού φάσματος στηρίζονται στις θεωρίες της αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας. Η σημασία και η αξία της πρώιμης παρέμβασης, της εξειδικευμένης εκπαίδευσης και της υποστήριξης των γονέων έχει αποδειχθεί, ενώ η φαρμακοθεραπεία είναι χρήσιμη στον έλεγχο των συμπτωμάτων σε πολλές περιπτώσεις. Σήμερα, δεν υπάρχει συγκεκριμένη θεραπεία για όλα τα άτομα ή για το ίδιο το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής.

Η εξατομικευμένη εφαρμογή συνδυασμού ψυχο-εκπαιδευτικών και βιολογικών θεραπειών σε διαφορετικές φάσεις της ζωής, στα πλαίσια δικτύου υπηρεσιών υγείας και εκπαίδευσης, διασφαλίζει υποστήριξη, σταθερότητα και συνέχεια στην προώθηση της ανεξαρτητοποίησης του ατόμου.

Η συστηματική έρευνα της αιτιολογίας των διαταραχών αυτιστικού φάσματος επηρέασε καθοριστικά τη θεραπευτική πρακτική.

Οι έγκυρες θεραπευτικές προσεγγίσεις στηρίζονται, σήμερα, στις θεωρίες της αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας με έμφαση στην κοινωνική κατανόηση, στην αυτογνωσία, στην εκμάθηση της επικοινωνίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων, στην ενίσχυση του κινήτρου και στον έλεγχο των δυσλειτουργικών συμπεριφορών. Τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης είναι αναγκαία για την εξέλιξη των παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, ενώ οι πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις είναι η ειδική εκπαίδευση, οι συμπεριφορικές προσεγγίσεις, η ψυχο - εκπαίδευση της οικογένειας και η φαρμακοθεραπεία, σε κάποιες περιπτώσεις.

Η θεραπευτική παρέμβαση σκοπό έχει να προετοιμάσει το άτομο ώστε να παραμείνει και να συμμετέχει πλήρως στην κοινότητα, να έχει ενεργό ρόλο στην οικογένεια, να είναι ανεξάρτητο και παραγωγικό, στο βαθμό που είναι εφικτό.

Ο θεραπευτικός σχεδιασμός απαιτεί λεπτομερή αξιολόγηση του επιπέδου λειτουργικότητας, κατανόηση των δυνατοτήτων και των δυσκολιών, θεωρητικό υπόβαθρο για τη μακροχρόνια παροχή υπηρεσιών και ρεαλιστικές υποθέσεις για την πιθανή εξέλιξη.

Η θεραπευτική προσέγγιση είναι αποτελεσματική μόνον όταν είναι εξατομικευμένη, ανάλογη της χρονολογικής ηλικίας και του αναπτυξιακού επιπέδου, εστιάζεται στο σύνολο των δυσκολιών, στην αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών και στην προώθηση της ανάπτυξης και της προσαρμογής μακροχρόνια.

Σήμερα, δεν υπάρχει συγκεκριμένη θεραπεία, με τα ίδια αποτελέσματα για όλα τα άτομα, σε όλες τις ηλικίες, ενώ κάποιες προσεγγίσεις μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικές σε σχέση με άλλες στην προώθηση των κοινωνικών, πραγματολογικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων.

Επειδή οι διαταραχές του φάσματος του αυτισμού είναι χρόνιες, απαιτούνται αλλαγές στη θεραπευτική προσέγγιση, καθώς το άτομο μεγαλώνει. Πρωταρχικό θεραπευτικό πλαίσιο είναι η οικογένεια και το σχολείο. Σε πολύ μικρή ηλικία η θεραπεία εστιάζεται, συνήθως, στην προώθηση της επικοινωνίας, στην εκπαίδευση του παιδιού και στην ψυχο- εκπαίδευση των γονέων. Σε μεγαλύτερες ηλικίες, η εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες αποτελεί προτεραιότητα (Colin Terrell, Terri Passenger, 2005).

Συμπεριφορικές Προσεγγίσεις

Οι συμπεριφορικές παρεμβάσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές στα πλαίσια ενός άρτιου προγράμματος αντιμετώπισης του αυτισμού. Ενισχύουν την κατάκτηση του λόγου και των κοινωνικών δεξιοτήτων, βελτιώνουν τη συμπεριφορά και μειώνουν το άγχος των γονέων (Koegel & συν., 1992).

Η λεπτομερής παρατήρηση και η συμπεριφορική αξιολόγηση του παιδιού και των συνθηκών του περιβάλλοντος αποτελούν τη βάση για το σχεδιασμό της παρέμβασης (Παπαγεωργίου, 2005). Περαιτέρω, εφαρμόζονται τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφοράς, εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς και τεχνικές που ενισχύουν τις επιθυμητές συμπεριφορές και μειώνουν τις ανεπιθύμητες, στα πλαίσια ενός εξατομικευμένου σχεδίου παρέμβασης.

Προσεγγίσεις όπως η πρώιμη, εντατική συμπεριφορική παρέμβαση και άλλα προγράμματα επηρεάζουν θετικά την ένταξη των παιδιών με αυτισμό στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ενώ παράλληλα έχουν απώτερο σκοπό τη μακροχρόνια βελτίωση ή ακόμη και την πραγματική θεραπεία των ατόμων με αυτισμό και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Παπαγεωργίου, 2005). Παρόλο, όμως, που δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της πρώιμης εντατικής συμπεριφορικής παρέμβασης στον αυτισμό, τα περισσότερα παιδιά συνεχίζουν να έχουν σοβαρές δυσκολίες σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Shea, 2004). Επομένως, η πρώιμη, εντατική συμπεριφορική παρέμβαση είναι ωφέλιμη, αλλά δεν θεραπεύει τον αυτισμό.

Επιπρόσθετα, στοιχεία ενός ολοκληρωμένου προγράμματος πρώιμης παρέμβασης για τα παιδιά με αυτισμό αποτελούν η εξατομικευμένη λογοθεραπεία, η εκπαίδευση με στόχο τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η εργοθεραπεία και η κινησιοθεραπεία.

Οι Εναλλακτικές / Υποστηρικτικές μορφές Επικοινωνίας

Επειδή τα παιδιά με Αυτισμό έχουν ελλείμματα στις λειτουργικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, τόσο η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς όσο και το TEACCH, κάνουν ορισμένες προτάσεις για τον τρόπο με τον οποίο ενισχύουν την επικοινωνία.

Υπάρχουν ωστόσο και δύο ανεξάρτητες τεχνικές που εφαρμόζονται μεμονωμένα ή σε συνδυασμό με άλλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, το PECS και η νοηματική γλώσσα.

Οι Εναλλακτικές/ Υποστηρικτικές Μορφές Επικοινωνίας είναι το αποτέλεσμα της στροφής του ενδιαφέροντος από την ενίσχυση της ομιλίας στην ενίσχυση της επικοινωνίας. Χρησιμοποιούν το σχετικό ισχυρό σημείο των ατόμων με αυτισμό, τηνοπτική αντίληψη, για να βοηθήσουν τη μάθηση, να αυξήσουν την κατανόηση και την ομιλία και να προσφέρουν μια εναλλακτική για την έκφραση των αναγκών τους.

Οπτική υποστήριξη μπορεί να προσφερθεί μέσω χειρομορφών (λ.χ.ΜΑΚΑΤΟΝ) αλλά και με πραγματικά αντικείμενα, φωτογραφίες, σύμβολα ή γραπτές λέξεις, ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού.Η βιβλιογραφία δείχνει ότι η ενσωμάτωση χειρομορφών και συμβόλων στην εκπαίδευση ενισχύει τόσο τις λεκτικές όσο και τις μη-λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες.

Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στο σύστημα επικοινωνίας με ανταλλαγή συμβόλων (PictureExchangeCommunicationSystem – PECS), όπου τα παιδιά διδάσκονται να ανταλλάσσουν εικόνες ή σύμβολα και έτσι μπορούν να εκφράσουν τις επιθυμίες τους (Lennard-Brown, 2004).

Το PECS αναπτύχθηκε το 1994 από τους Bondy και Frost στις ΗΠΑ. Το παιδί μπορεί να επιλέξει από μια σειρά καρτών από ένα φορητό βιβλίο, αυτή που χρειάζεται και τελικά μπορεί να τις βάλει και στη σειρά ως απλή πρόταση. Τα βασικά του πλεονεκτήματα είναι ότι διδάσκει στο παιδί την έννοια της επικοινωνιακής πρόθεσης και δεν απαιτεί βλεμματική επαφή ούτε και την εκπαίδευση των υπολοίπων ατόμων γύρω του, όπως χρειάζεται στη χρήση χειρομορφών. Το PECS συνδυάζεται πολύ καλά με άλλες παρεμβάσεις όπως το TEACCH και το Lovaas/ABA (Lennard-Brown, 2004).

Εκπαιδευτικά Προγράμματα

Οι προσεγγίσεις που κυρίως συνιστώνται από την ούτως ή άλλως περιορισμένη και ποιοτικά αμφισβητούμενη βιβλιογραφία, είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Σε όλη την Ευρώπη, τα εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με αυτισμό ποικίλουν σημαντικά από χώρα σε χώρα. Όμως έχουν αναπτυχθεί μια σειρά από αναγνωρισμένα προγράμματα τα οποία έχουν επιδείξει κάποια επιτυχία στη βελτίωση της λειτουργικότητας των παιδιών με αυτισμό. Ωστόσο, λείπουν ακόμα εκείνες οι αναλυτικές μελέτες που θα επέτρεπαν να διατυπωθεί μια πλήρης σύσταση υπέρ κάποιου συγκεκριμένου προγράμματος και των στρατηγικών του (Dempsey/ Foreman, 2001).

Αυτά τα προγράμματα χρησιμοποιούν μια ποικιλία διδακτικών μεθόδων, ενισχύουν τις αρμόζουσες συμπεριφορές και τροποποιούν τις βασικές προβληματικές συμπεριφορές.

Οι ειδικοί πιστεύουν ότι η διαχείριση συμπεριφοράς θα πρέπει να συμπληρώνεται με τη δομημένη διδασκαλία δεξιοτήτων, έτσι ώστε να διευκολύνεται η κατάκτηση των γλωσσικών, επικοινωνιακών, κοινωνικών και άλλων συμπεριφορικών δεξιοτήτων. Τα αποτελεσματικά προγράμματα διαχείρισης της συμπεριφοράς περιλαμβάνουν:

- Βελτίωση των προβληματικών συμπεριφορών.
- Ανάπτυξη των επικοινωνιακών, κοινωνικών συμπεριφορών και σχολικών δεξιοτήτων.
- Ένταξη των παιδιών με Αυτισμό σε κανονικά περιβάλλοντα φροντίδας ή σε σχολικές τάξεις, έτσι ώστε τα άλλα παιδιά να λειτουργούν ως πρότυπα.
- Εκπαίδευση όλων των ανθρώπων που έχουν επαφή με το παιδί με αυτισμό (Howlin/ Rutter, 1987).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα διαφέρουν σημαντικά ως προς τον εντατικό χαρακτήρα, το πλαίσιο (σπίτι ή σχολείο), την αναλογία ελεύθερης-δομημένης διδασκαλίας, τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους, τη χρήση λόγου ή εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας. Ξεκινώντας από τις θεραπείες που έχουν αποδεικτική πιο αποτελεσματικές σύμφωνα με τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί μέχρι σήμερα, θα αναφερθούμε στο TEACCH και στην εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς (ABA).

α) Η μέθοδος TEACCH (Treatment & Education of Autistic and related – Communication Handicapped Children) στηρίζεται στη δομημένη διδασκαλία για να καταστήσει το περιβάλλον προβλέψιμο ώστε να μπορέσει το παιδί να λειτουργήσει με περισσότερη ασφάλεια (Dempsey/ Foreman, 2001).

Εφόσον ο αυτισμός δεν είναι κάτι από το οποίο «θεραπεύεται» κανείς, στόχος πλέον είναι να μάθει το παιδί να ζει μέσα σε αυτή την κατάσταση με το μεγαλύτερο δυνατό βαθμό αυτονομίας. Η δύσκολη συμπεριφορά μπορεί να προκύπτει από υποκειμενικά προβλήματα στην αντίληψη και κατανόηση που όταν ξεπεραστούν, το παιδί μπορεί να αναπτύξει πιο αποδεκτές και λειτουργικές συμπεριφορές. Το κύριο χαρακτηριστικό του TEACCH είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία (Watson et al, 1989).

Η μέθοδος επικεντρώνεται στην κατανόηση και διαχείριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών αυτών των ατόμων, έτσι ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη αυτονομία σε όλα τα επίπεδα λειτουργικότητας, ανάλογα με τις ικανότητες του ατόμου.

Μετά από τον εντοπισμό των αναδύμενων ικανοτήτων του παιδιού ξεκινά η εκπαίδευση του παιδιού σε πολλαπλά, λειτουργικά, ξεκάθαρα οργανωμένα και δομημένα πλαίσια με έμφαση στο οπτικό στοιχείο (οπτικά βοηθήματα και προγράμματα με εικόνες) (Burak et al, 2001).

Η δόμηση και η προβλεψιμότητα χρησιμοποιούνται για να ευοδωθούν η αυθόρμητη λειτουργική επικοινωνία και η γενίκευση (Collia-Faherty/ Παπαγεωργίου/ Παπαδοπούλου, 1999). Χρησιμοποιούνται συμπεριφορικές τεχνικές όπως η διαμόρφωση και οι ενισχύσεις και ενσωματώνονται εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας, όπως τα σύμβολα και οι χειρομορφές.

Το TEACCH έχει ενσωματώσει ορισμένες συμπεριφορικές αρχές θεραπείας αλλά διαφέρει από την Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς, επειδή επικεντρώνεται στη μεγιστοποίηση των ικανοτήτων των παιδιών χρησιμοποιώντας τις δυνατότητές τους, χωρίς να επιχειρεί την "ανάρρωσή" τους από την αυτιστική διαταραχή.

β) Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς (Applied Behaviour Analysis – ABA), είναι συμπεριφορική προσέγγιση που εφαρμόζεται εδώ και 40 χρόνια με αρκετή επιτυχία. Βασίζεται στις θεμελιώδεις αρχές της συντελεστικής μάθησης (τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο ερέθισμα και την αντίδραση), στη χρήση ανταμοιβών ή ενισχύσεων για να ενθαρρυνθούν οι επιθυμητές συμπεριφορές και στην εξάλειψη ή τη μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών με την αφαίρεση των θετικών τους συνεπειών, στα πλαίσια λεπτομερούς, εξατομικευμένου σχεδίου παρέμβασης.

Η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς επικεντρώνεται στη συστηματική διδασκαλία μικρών και μετρήσιμων μονάδων της συμπεριφοράς.

Είναι ουσιαστικά μια αντικειμενική επιστήμη που βασίζεται στην αξιόπιστη μέτρηση και την αντικειμενική αξιολόγηση της συμπεριφοράς που παρατηρούμε και επιθυμούμε να τροποποιήσουμε.

Αυτό γίνεται με προσεκτική παρατήρηση ώστε να εντοπιστούν οι αφορμές της προβληματικής συμπεριφοράς, αλλά και τα συμβάντα που φαίνεται να συντηρούν ή να ενθαρρύνουν θετικές ή αρνητικές συμπεριφορές (Κρουσταλάκης, 1998). Οι μαθημένες απαντήσεις επαναλαμβάνονται μέχρι να κατακτηθούν πλήρως. Ο πρωτεύων σκοπός τους αποσκοπεί να διδάξει στα παιδιά πώς να μαθαίνουν. Η διδασκαλία έχει έντονα προσωπικό χαρακτήρα και την παρέχει μια ομάδα διδασκόντων που τους επιβλέπουν ειδικοί (Γενά, 2002). Οι συμπεριφορικές παρεμβάσεις ενισχύουν την κατάκτηση του λόγου και των κοινωνικών δεξιοτήτων, βελτιώνουν τη συμπεριφορά και μειώνουν το άγχος των γονέων (Greenspan/ Ricki/ Robinson, 2004).

Το πιο δημοφιλές πρόγραμμα εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς, ξεκίνησε από τον Ivar Lovaas το 1970. Το πρόγραμμα LovaasHome, ένα καλά μελετημένο συμπεριφορικό πρόγραμμα που εξελίχθηκε στο πανεπιστήμιο UCLA στο Λος Άντζελες, είναι ένας κλάδος της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς.

Η τροποποίηση της συμπεριφοράς βασίζεται στην πεποίθηση ότι η ανταμοιβή αυξάνει τις πιθανότητες εμφάνισης μιας θετικής συμπεριφοράς, ενώ η τιμωρία μειώνει την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς μη αποδεκτής. Σήμερα, έπειτα από πολλές επικρίσεις, το μοντέλο του Lovaas, δεν χρησιμοποιεί τεχνικές αποστροφής αλλά δίνει έμφαση στις διαδικασίες θετικής ενίσχυσης της συμπεριφοράς. Στην περίπτωση των παιδιών με αυτισμό, πρέπει να ελέγχεται η καταλληλότητα των επιβραβεύσεων, καθώς το χειροκρότημα και το "μπράβο" πιθανώς να βιώνονται ως τιμωρία (Lennard-Brown, 2004).

Προσεγγίσεις ενίσχυσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης

Τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στη κοινωνική αλληλεπίδραση και στη δημιουργία σχέσεων με συνομήλικους. Ο κύκλος των φίλων και οι κοινωνικές ιστορίες είναι από τις πιο αποτελεσματικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων των παιδιών με αυτισμό.

α) Ο κύκλος των φίλων μια προσέγγιση που αναγνωρίζοντας τη δύναμη της ομάδας των συνομηλίκων, έχει στόχο να βοηθήσει την ένταξη παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου και ωφελεί ιδιαίτερα τα παιδιά με αυτισμό.

Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης επωφελούνται από την όλη διαδικασία και μαθαίνουν να δέχονται και να υποστηρίζουν τα παιδιά με αυτισμό.

Τα παιδιά μέσα σε αυτό το υποστηρικτικό περιβάλλον αρχίζουν να βιώνουν επιτυχίες και δέχονται θετική ανατροφοδότηση (Witaker et al, 1998).

Ο 'κύκλος των φίλων' βέβαια είναι σημαντικός και για τα παιδιά που αναλαμβάνουν το ρόλο των μελών του κύκλου. Εκτός από αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και υπερηφάνεια για τον εαυτό τους, τα παιδιά που πήραν μέρος σε μια τέτοια έρευνα, ισχυρίστηκαν ότι μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία, άρχισαν να καταλαβαίνουν και να υποστηρίζουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Kalyva/ Avramidis, 2005).

γ) Οι Κοινωνικές Ιστορίες της Carol Gray, αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν για να αντιμετωπίσουν τα κοινωνικά και επικοινωνιακά προβλήματα των παιδιών με αυτισμό, ιδιαίτερα των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ή Asperger.

Η κοινωνική συμπεριφορά μαθαίνεται μέσα από μια κοινωνική ιστορία (Norris/ Dattilo, 1999). Κάθε ιστορία είναι εξατομικευμένη και προσαρμοσμένη στο γνωστικό επίπεδο του παιδιού και αποτελείται συνήθως από δύο έως πέντε προτάσεις. Πρόκειται για ένα κοινωνικό σενάριο με σκοπό τη διδασκαλία στο παιδί με Δ.Α.Δ. κατευθυντήριων, έτσι ώστε να μάθει τον τρόπο που θα πρέπει να αντιδρά σε μια κατάσταση, που το αγχώνει, του δημιουργεί αίσθημα ανασφάλειας και επιθετικότητα. Περιγράφουν τι έγινε, τι θα έπρεπε να κάνει το άτομο στη συγκεκριμένη περίπτωση, πως μπορεί να αισθανθούν άλλοι άνθρωποι σε μια τέτοια περίπτωση, καθώς και τις τεχνικές που πρέπει να χρησιμοποιεί το άτομο για να θυμάται τι πρέπει να κάνει σε ανάλογη περίπτωση, ενώ η ενσωμάτωση οπτικών βοηθημάτων αυξάνει την αποτελεσματικότητά τους (Καλύβα, 2005).

Κλείνοντας θα λέγαμε ότι, ρεαλιστικές προσδοκίες γονέων και επαγγελματιών, με βάση τα επιστημονικά δεδομένα για τις διαθέσιμες θεραπευτικές μεθόδους, σε συνδυασμό με λογικές ελπίδες για το μέλλον, μπορεί να υποστηρίξουν ουσιαστικά τις προσπάθειες για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του ατόμου με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και της οικογένειάς του (B. A. Παπαγεωργίου 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ (2^ο)

2. Κοινωνικές Ιστορίες

2.1 Ορισμός Κοινωνικών Ιστοριών

Οι Κοινωνικές ιστορίες είναι μια εκπαιδευτική παρέμβαση για τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων στον τομέα της πραγματολογίας των παιδιών με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού. Οι απλές θεραπευτικές παρεμβάσεις αυτές προσπαθούν να βελτιώσουν πτυχές της πραγματολογίας των παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Αυτό επιτυγχάνεται με τη χρησιμοποίηση εξατομικευμένων σύντομων ιστοριών για να τους βοηθήσει να ερμηνεύσουν τις προκλητικές ή ανάρμοστες κοινωνικές καταστάσεις – συμπεριφορές στις οποίες εμπλέκονται καθημερινά. Οι ιστορίες έχουν ένα συγκεκριμένο καθορισμένο ύφος και ένα σχήμα.

Περιγράφουν τα σχετικά κοινωνικά μηνύματα μιας κατάστασης από άποψη και προοπτική που συναντώνται στο κάθε παιδί άλλα, και προτείνουν συχνά μια κατάλληλη απάντηση για να βελτιωθεί η συμπεριφορά του. Μια κοινωνική ιστορία είναι μια απλή περιγραφή της καθημερινής κοινωνικής κατάστασης, γραμμένη από την οπτική γωνία ενός παιδιού (Gray, 2000).

Κοινωνικές ιστορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε διαφορετικές καταστάσεις. Για παράδειγμα, οι κοινωνικές ιστορίες μπορούν να βοηθήσουν ένα παιδί να προετοιμαστεί για επικείμενες αλλαγές στη ρουτίνα, ή να μάθει τις κατάλληλες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις για καταστάσεις που αντιμετωπίζει. Η κεντρική ιδέα είναι ότι το παιδί προβάρει την ιστορία μπροστά από το χρόνο, με έναν ενήλικα. Στη συνέχεια, όταν η κατάσταση που συμβαίνει στην πραγματικότητα, το παιδί μπορεί να χρησιμοποιήσει την ιστορία για να τον βοηθήσει να καθοδηγήσει τη συμπεριφορά του (Colins, 2000).

Μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για να επιδοκιμάσουν τις ορθές κοινωνικές συμπεριφορές και κατά προσέγγιση 50% όλων των κοινωνικών ιστοριών στοχεύουν σε αυτή τη χρήση. Οι κοινωνικές ιστορίες είναι μια σχετικά απλή θεραπευτική παρέμβαση. Εντούτοις, υπάρχει ουσιαστική παραλλαγή στη χρήση τους.

2.2 Καθορισμός

Οι κοινωνικές ιστορίες εισήχθησαν το 1991 από την Carol Gray ως θεραπευτική εκπαιδευτική μέθοδος για να βοηθήσουν να διδάξουν τις κοινωνικές δεξιότητες στα άτομα με Διαταραχή του Φάσματος του Αυτισμού (ΔΦΑ).

Τα άτομα με ΔΦΑ έχουν σημαντικές ελλείψεις στον πραγματολογικό τομέα όπως καθορίζεται από τη φύση της διάγνωσης και αναφέρεται στο **DSM-IV** (DSMVI, 1994). Η κοινωνική εξασθένιση στον τομέα της πραγματολογίας, η χρήση της γλώσσας, οι δεξιότητες παιχνιδιού, οι συγκινήσεις, η κοινωνική δυνατότητα επικοινωνίας που καταλαβαίνουν μπορεί να περιλαμβάνεται, αλλά να είναι πολύ περιορισμένη.

Στις ιστορίες αυτές αναλύεται μια προκλητική κοινωνική κατάσταση στα κατανοητά βήματα με την παράλειψη των άσχετων πληροφοριών και από την ύπαρξη ιδιαίτερα περιγραφικό για να βοηθήσει ένα άτομο με να καταλάβει την ολότητα μιας κατάστασης. Περιλαμβάνει τις απαντήσεις στις ερωτήσεις όπως ποιοι, τι, όταν, όπου, και γιατί στις κοινωνικές καταστάσεις μέσω της χρήσης των οπτικών βοηθημάτων και του γραπτού κειμένου.

Οι κοινωνικές ιστορίες χρησιμοποιούνται για να διδάξουν τις ιδιαίτερες κοινωνικές δεξιότητες, όπως ο προσδιορισμός των σημαντικών συνθημάτων σε μια δεδομένη κατάσταση λήψη της του άλλου άποψης κατανόηση των κανόνων, των ρουτινών, των καταστάσεων, των επερχόμενων γεγονότων ή των αφηρημένων εννοιών και καταλαβαίνοντας τις προσδοκίες.

Ο στόχος μιας κοινωνικής ιστορίας είναι να αποκαλυφθούν οι εξακριβωμένες κοινωνικές πληροφορίες κατά τρόπο σαφή και καθησυχάζοντας που γίνεται κατανοητό εύκολα από το άτομο με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Η βελτιωμένη κατανόηση των γεγονότων και των προσδοκιών μπορεί να οδηγήσει σε μια αλλαγή στη συμπεριφορά, αν και προτείνεται ότι ο στόχος μιας κοινωνικής ιστορίας δεν πρέπει να είναι να αλλαχτεί η μεμονωμένη συμπεριφορά (Caroline Smith, 2003).

Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι οι κοινωνικές ιστορίες θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν κάθε ένα από αυτά τα είδη των προτάσεων μόνο σε συγκεκριμένες αναλογίες ή ποσά. Ωστόσο, οι κοινωνικές ιστορίες μπορούν ακόμα να είναι αποτελεσματικές χωρίς να ακολουθήσουν αυτούς τους κανόνες. Οι κοινωνικές ιστορίες συνήθως γράφονται από τους εκπαιδευτικούς, λογοθεραπευτές και τους γονείς και είναι εξατομικευμένες για το κάθε παιδί με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού (Quilty K.M., 2007).

Πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι οι κοινωνικές ιστορίες μπορεί να μειώσει τα προβλήματα συμπεριφοράς, την αύξηση της κοινωνικής ευαισθητοποίησης, και / ή να διδάξουν τις νέες δεξιότητες. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι νέες συμπεριφορές ήταν η συντήρηση και η γενικευμένη και σε άλλες καταστάσεις, ακόμη και μετά την ιστορία το πέρας της ιστορίας (Ozdemir S., 2008). Κοινωνικές ιστορίες είναι πιο χρήσιμες σε παιδιά που έχουν τις βασικές γλωσσικές δεξιότητες.

Μέχρι σήμερα, ερευνητικές μελέτες σχετικά με τις κοινωνικές ιστορίες είχαν μόνο ένα πολύ μικρό αριθμό παιδιών (μία έως πέντε παιδιά ανά μελέτη). Σε ένα άρθρο διαπιστώθηκε ότι οι κοινωνικές ιστορίες αποδείχθηκαν ότι ήταν σημαντικά αποτελεσματικές σύμφωνα με τον μέσο όρο των περιστατικών, αλλά όχι σε κάθε περίπτωση. Ένα άλλο πρόσφατο άρθρο εξέτασε και διαπίστωσε ότι οι διαθέσιμες μελέτες είναι περιορισμένες όμως έδειξαν γενικά θετικά αποτελέσματα και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η προσέγγιση είναι πολλά υποσχόμενη (Reynhout G. & Carter M., 2006).

Οι κοινωνικές ιστορίες έχουν χρησιμοποιηθεί αρκετά από τους καθηγητές στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί βρήκαν την επιρροή των ιστοριών να είναι χρήσιμη. Μια άλλη μελέτη, ανέφεραν βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων που χρησιμοποιούν έναν υπολογιστή για να παρουσιάσει τις ιστορίες σε ψηφιακό περιβάλλον (Reynhout G. and Carter M, 2009).

Παρόλο που οι κοινωνικές ιστορίες σε μορφή εικόνας-βιβλίο είναι διαθέσιμες και για τα παιδιά με προβλήματα ακοής, δεν υπάρχει καμία έρευνα μέχρι σήμερα να εξετάζει σχετικά με το εάν οι κοινωνικές ιστορίες έχουν την ίδια αποτελεσματικότητα αν τα παιδιά επικοινωνούσαν με τη νοηματική γλώσσα. Απαιτείται περισσότερη έρευνα για να καταλάβουμε ποιοι παράγοντες κάνουν τις κοινωνικές ιστορίες αποτελεσματικές σε ορισμένες περιπτώσεις και σε άλλες όχι.

Δεν υπάρχουν γνωστές αρνητικές επιπτώσεις των κοινωνικών ιστοριών. Ωστόσο, μεταξύ των γιατρών, υπάρχει η πεποίθηση ότι μέσω των κοινωνικών ιστοριών μπορούμε να εκπαιδύσουμε τα παιδιά με αυτισμό να μαθαίνουν μόνο μία απάντηση σε μια δεδομένη κατάσταση (Καλύβα, 2005).

2.3 Τύποι προτάσεων Κοινωνικών Ιστοριών

Στην αρχική έκδοση, τέσσερις τύποι προτάσεων χρησιμοποιήθηκαν (περιγραφική, προοπτική, οδηγία και καταφατική), μαζί με μια βασική αναλογία τύπων πρότασης. Οι συνεργασίες, οι μερικές, οι τύπου ελέγχουπροτάσεις έχουν προστεθεί στο πρότυπο (Gray, 2000).

Υπάρχουν επτά τύποι πρότασης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μια κοινωνική ιστορία:

- **Περιγραφικές προτάσεις:** είναι ειλικρινείς και αισθητές προτάσεις (άποψη και υπόθεση) που προσδιορίζουν τους πιο σχετικούς παράγοντες σε μια κοινωνική κατάσταση. Απαντούν συχνά στις ερωτήσεις με το «γιατί».
- **Προτάσεις προοπτικής:** αναφέρει ή περιγράφει την εσωτερική κατάσταση άλλων ανθρώπων (η γνώση/οι σκέψεις τους, συναισθήματα, πεποιθήσεις, απόψεις, κίνητρο ή φυσική κατάσταση) έτσι ώστε το άτομο μπορεί να μάθει πώς άλλοι αντιλαμβάνονται τα διάφορα γεγονότα.
- **Προτάσεις οδηγιών:** παρουσιάζει ή προτείνει, στους θετικούς όρους, μια απάντηση ή μια επιλογή των απαντήσεων σε μια κατάσταση ή μια έννοια.
- **Καταφατικές προτάσεις:** ενισχύει την έννοια των δηλώσεων και μπορεί να εκφράσει μια συνήθως κοινή αξία ή μια άποψη. Μπορούν επίσης να τονίσουν τα σημαντικά σημεία, να αναφερθούν σε έναν νόμο ή έναν κανόνα για να καθησυχαστεί ο αρχάριος.
- **Προτάσεις ελέγχου:** προσδιορίζει τις προσωπικές στρατηγικές που το άτομο θα χρησιμοποιήσει για να υπενθυμίσει και να εφαρμόσει τις πληροφορίες. Γράφονται από το άτομο μετά για να αναθεωρήσουν την κοινωνική ιστορία.
- **Συνεργασίας προτάσεις:** περιγράψτε τι άλλοι θα κάνουν για να βοηθήσουν το άτομο. Αυτό βοηθά να εξασφαλίσει συνεπείς απαντήσεις από ποικίλους ανθρώπους.
- **Μερικές προτάσεις:** ενθαρρύνει το άτομο για να κάνει τις εικασίες σχετικά με το επόμενο βήμα σε μια κατάσταση, την απάντηση ενός άλλου ατόμου, ή την απάντησή του/της. Οποιοσδήποτε από τις ανωτέρω προτάσεις μπορούν να γραφτούν ως μερική πρόταση με μια μερίδα της πρότασης που είναι ένα κενό διάστημα που ολοκληρώνει.

Κοινωνική αναλογία ιστορίας: Δύο έως πέντε συνεταιριστικές, περιγραφικές, προοπτικές, ή/και καταφατικές προτάσεις για κάθε πρόταση οδηγιών ή ελέγχου που δημιουργείται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ (3^ο)

3. Παρουσίαση Περιστατικών

Περιστατικό Πρώτο

3.1 Ιστορικό

Ο Σ.Π είναι δέκα χρονών και πηγαίνει στην τετάρτη Δημοτικού από αυτή τη χρονιά σε ειδικό σχολείο. Έως πέρσυ πήγαινε σε κανονικό σχολείο. Για την λήψη του ιστορικού του πληροφορίες δόθηκαν από τη μητέρα του και από την Λογοθεραπεύτρια του. Πρόκειται για το τέταρτο παιδί της οικογένειας και η γέννηση του ήταν φυσιολογική. Τα ανησυχητικά σημάδια από τους γονείς έγιναν αντιληπτά όταν το παιδί ήταν τριών χρόνων και δεν μιλούσε, όπου διαγνώστηκε με σοβαρή καθυστέρηση λόγου. Η ομιλία του άρχισε στα τρειςήμισι του χρόνια.

Έπειτα από πολλές αξιολογήσεις από ειδικούς, η τωρινή του διάγνωση είναι νοητική ανωριμότητα, διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή (αυτιστικού φάσματος). Αναλυτικότερα, τα επίπεδα στα οποία εντοπίζονται τα προβλήματα με βάση τις πληροφορίες που καταγράφονται στο ιστορικό όσον αφορά τον κοινωνικό - συναισθηματικό τομέα, το παιδί έχει μειωμένη βλεμματική επαφή και κάνει χρήση στερεοτυπικών κινήσεων με τα δάχτυλα του. Όταν μιλά με τους άλλους μιλά πολύ χαμηλόφωνα και πολλές φορές δεν τον ακούν και επαναλαμβάνει με δυσκολία. Έχει εμμονή με τα αυτοκινητάκια. Είναι αρκετά ήσυχος και σιωπηλός, μιλά συνήθως μόνο όταν του απευθύνουν τον λόγο και όχι πάντα και σε όλους. Χρειάζεται χρόνο προσαρμογής για να συνηθίσει τους άλλους γύρω του και να αρχίζει να ανταποκρίνεται λεκτικά.

Σε σχέση με τον γνωστικό τομέα το παιδί είναι σε θέση να εκτελεί απλές εντολές και γνωρίζει βασικές έννοιες. Ο χρόνος συγκέντρωσης του για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας είναι περιορισμένος, ενώ όταν τις ολοκληρώνει το πράττει με ενθάρρυνση. Κατά τον μαθησιακό τομέα το παιδί αναγνωρίζει το όνομα του και ορισμένα γράμματα όμως δυσκολεύεται στη γραφοκινητική δεξιότητα. Έχει κατακτήσει προμαθηματικές έννοιες και αριθμεί μηχανικά έως το δέκα ενώ παράλληλα μπορεί και γράφει τους αριθμούς από το 1-9.

3.2 Αξιολόγηση

Για την αξιολόγηση του παιδιού χρησιμοποιήθηκε υλικό από τα εξής μη σταθμισμένα αξιολογητικά εργαλεία:

- Ανεπίσημο τέστ εννοιών (βασικού λεξιλογίου)
- Φόρμα εξέτασης πραγματολογικών ικανοτήτων του παιδιού
- Φόρμα εξέτασης γλωσσικών ικανοτήτων παιδιού
- Παρατήρηση επικοινωνιακών στοιχείων και κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω παιχνιδιού

3.2.1 Αποτελέσματα Αξιολόγησης

Πρόκειται για ένα περιστατικό διαγνωσμένο εντός του αυτιστικού φάσματος που κάνει λογοθεραπεία από τα τρία του χρόνια.

Μετά το πέρας της αξιολόγησης του παιδιού μέσω των παραπάνω αξιολογητικών εργαλείων διαπιστώθηκαν τα εξής: Μέσω του ανεπίσημου τέστ βασικών εννοιών (όπου το παιδί εξετάζεται σε δέκα κατηγορίες από δέκα έννοιες η κάθε μία) εξετάστηκε το περιεχόμενο του λόγου του παιδιού. Παρατηρήθηκε μια δυσκολία στην αναγνώριση των κάποιων εννοιών και η κατηγοριοποίηση των αντικειμένων ήταν ακόμη δυσκολότερη για το παιδί. Η σύγκυση αντικειμένων ήταν αρκετά εμφανής. Σε κατηγορίες όπως φρούτα, ζώα το παιδί κατείχε γνώση ενώ αντίθετα σε κατηγορίες όπως επαγγέλματα και σχολικά αντικείμενα το παιδί δεν γνώριζε αντικείμενα. Η απόδοση του ήταν 65/100.

Κατά την αξιολόγηση των γλωσσικών ικανοτήτων του παιδιού, παρατηρήθηκε πως το παιδί είναι σε θέση να μιλά με τη σειρά του και μπορεί να παίζει με τα άλλα παιδιά, κυρίως με τα αδέρφια του. Κατά το παιχνίδι συνήθως όμως παίζει μόνο του και χωρίς να μιλά σε κανέναν (σιωπηλό παιχνίδι). Απαντά μόνο σε ερωτήσεις κατά το παιχνίδι εάν η ερώτηση γίνει επανειλημμένες φορές. Δεν μπορεί να προσποιείται ρόλους κατά το παιχνίδι του, παίζει ρεαλιστικά με τα παιχνίδια και μόνο με αντικείμενα (κυρίως αυτοκινητάκια). Μπορεί να ακολουθεί τις αλλαγές στις συζητήσεις και χρησιμοποιεί απλές προτάσεις. Χρησιμοποιεί τη σωστή σειρά των λέξεων όταν μιλά, κάνει χρήση πληθυντικού αριθμού, χρόνων, αντωνυμιών, άρθρων, το βοηθητικό ρήμα είναι, και των προθέσεων.

Βάσει της αξιολόγησης των πραγματολογικών ικανοτήτων του παιδιού παρατηρήθηκαν τα εξής: Το παιδί ανταποκρίνεται στους χαιρετισμούς μετά από πολλές παραινέσεις και όχι αυθόρμητα. Δεν δύναται να χρησιμοποιεί παρακλήσεις απλά δηλώνει απευθείας αυτό που επιθυμεί (Νερό, νερό). Κατά την περιγραφή γεγονότων το παιδί είναι αρκετά τηλεγραφικό ενώ δεν διατηρεί βλεμματική επαφή κατά την εξέταση του.

Ακόμη, δεν είναι σε θέση να διατηρεί το θέμα της συζήτησης αφού οι προτάσεις του είναι πολύ μικρές και συνοπτικές, απαντά μονολεκτικά σε ότι ρωτάται, δεν μπορεί να αρχίζει μια δραστηριότητα ή έναν διάλογο. Μοναχά με ερωτήσεις και παρότρυνση λεκτική. Όμως το παιδί είναι σε θέση να μιλά με τη σειρά του και να ακολουθεί απλές εντολές καθώς και το να επαναλαμβάνει απλού νοηματικού περιεχομένου προτάσεις. Συμμετέχει σε δραστηριότητες (όπως η κατασκευή ενός πάζλ). Επιπρόσθετα, είναι σε θέση να ερμηνεύει απλές λέξεις και να κατανοεί την λειτουργία των αντικειμένων (καθημερινής χρήσης αντικειμένων) και τέλος τοποθετεί σε ορισμένες κατηγορίες όπως φρούτα και λαχανικά.

Τέλος, μέσα από την παρατήρηση στο παιχνίδι έμφαση δόθηκε στην επικοινωνία του και τον τρόπο όπου το παιδί επικοινωνεί με τους γύρω του. Σύμφωνα με την παρατήρηση λοιπόν το παιδί, δεν χρησιμοποιεί χειρονομίες για να επικοινωνήσει και δεν δύναται να διατηρήσει τη φυσική εγγύτητα με τους συνομιλητές του. Δεν είναι σε θέση να αλλάζει τον τρόπο επικοινωνίας με βάση τον ακροατή, όμως αντιδρά διαφορετικά στους αγνώστους. Δεν χαιρετά, ούτε κάνει χειραψία κατά τους χαιρετισμούς. Δυσκολεύεται να αντιληφθεί τα συναισθήματα των άλλων (πχ. Αν είναι θυμωμένοι). Περιμένει τη σειρά του. Δυσκολεύεται στο να εφαρμόσει κοινωνικούς κανόνες συμπεριφοράς (πχ. Λέει ευχαριστώ - παρακαλώ). Δυσκολεύεται στις αλλαγές του προγράμματος του. Δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιεί κατάλληλες λέξεις κάθε φορά. Δεν ζητά αντικείμενο, δεν ζητά βοήθεια ούτε άδεια για να κάνει κάτι. Δεν ξεκινά δραστηριότητα ή συζήτηση από μόνος του απλώς αναμένει να του δοθεί το ερέθισμα. Δεν επιθυμεί να τραβά την προσοχή των άλλων, αντίθετα είναι πάντα πολύ ήσυχος και ήρεμος. Μπορεί να αρνείται αντικείμενο ή δραστηριότητα αλλά κυρίως μη λεκτικά. Δεν σχολιάζει αλλά εάν του ζητηθεί μπορεί να δώσει πληροφορίες σχετικά με κάτι, όμως δεν ζητά ποτέ πληροφορίες για κάτι.

Περιστατικό Δεύτερο

3.3 Ιστορικό

Η Α.Κ είναι ένα κορίτσι εννέα χρονών, γεννήθηκε στις 25/1/2002 και φέτος πηγαίνει στην δευτέρα δημοτικού σε κανονικό σχολείο. Έχει επαναλάβει το νηπιαγωγείο και την πρώτη δημοτικού για δεύτερη φορά. Ζει σε μονογονεϊκή οικογένεια με την μητέρα της, είναι μοναχοπαιδί και βρίσκεται σε δίγλωσσο περιβάλλον με μητρική την ελληνική και τη ρουμάνικη γλώσσα. Το παιδί γεννήθηκε φυσιολογικά και τελειόμηνο. Όσον αφορά την ψυχοκινητική της εξέλιξη, δεν εντοπίζονται προβλήματα. Οι πρώτες λέξεις της ήταν περίπου στο ενάμισο έτος.

Η Α.Κ έχει διαγνωστεί από επίσημους φορείς ως ένα παιδί με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού. Πιο συγκεκριμένα στο ιστορικό αναφέρεται πως υπάρχει μια έντονη διαταραχή στην επικοινωνία και στην αλληλεπίδραση της με τους γύρω της. Δεν ανταποκρίνεται πάντα με τον κατάλληλο και ορθότερο τρόπο σε ερωτήσεις και συνήθως επαναλαμβάνει ή δίνει κυριολεκτικές απαντήσεις σε ότι ρωτάται. Δεν αντιλαμβάνεται τον μεταφορικό λόγο και υπολείπεται στην έκφραση της, καθώς έχει περιορισμένο λεξιλόγιο. Υπάρχει μια εμφανή δυσκολία στην επεξήγηση (αιτιολόγηση) και κατηγοριοποίηση, στο περιεχόμενο αλλά και στη δομή του λόγου της.

Ακόμη, το εύρος γνώσεων είναι μη ικανοποιητικό για την ηλικία της λόγω περιορισμένων κοινωνικών ερεθισμάτων που δέχεται στην καθημερινότητα της. Η βραχυπρόθεσμη μνήμη της είναι περιορισμένη. Υπάρχει δυσκολία στην κατανόηση των κοινωνικών κανόνων. Δεν εντοπίζονται στερεοτυπικές κινήσεις. Όμως υπάρχει απουσία βλεμματικής επαφής και συναισθηματισμού.

Κατά τον μαθησιακό τομέα το παιδί δεν ανταποκρίνεται στην τάξη όπου είναι καθώς αναγνωρίζει τα γράμματα της αλφαβήτου, μπορεί να διαβάζει συλλαβιστά ένα κείμενο, όμως δυσκολεύεται στην κατανόηση του λόγου περιορισμένης βραχυπρόθεσμης μνήμης. Οι γραμματικοί, συντακτικοί κανόνες της γλώσσας είναι ακόμη ένας τομέας όπου το παιδί δεν ανταποκρίνεται θετικά.

3.4 Αξιολόγηση

Το παιδί αξιολογήθηκε κυρίως για τον πραγματολογικό και γλωσσικό τομέα του μέσω μη σταθμισμένων αξιολογητικών εργαλείων:

- Ανεπίσημο τέστ εννοιών (βασικού λεξιλογίου)
- Φόρμα εξέτασης πραγματολογικών ικανοτήτων του παιδιού

- Φόρμα εξέτασης γλωσσικών ικανοτήτων παιδιού
- Παρατήρηση επικοινωνιακών στοιχείων και κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω παιχνιδιού

3.4.1 Αποτελέσματα Αξιολόγησης

Επρόκειτο για ένα παιδί διαγνωσμένο εντός του αυτιστικού φάσματος, το οποίο κάνει λογοθεραπεία εδώ και τρία χρόνια.

Όσον αφορά την αξιολόγηση του περιεχομένου του λόγου της με βάση της αξιολόγηση της σε βασικές εννοιολογικές κατηγορίες, το παιδί είναι σε θέση να αναγνωρίζει αντικείμενα του καθημερινού περιβάλλοντος της όπως αντικείμενα σπιτιού και σχολικά είδη. Σε όσα αντικείμενα δεν γνωρίζει την ακριβή ονομασία τους, έχει την τάση να τα περιγράφει, όπως τα επαγγέλματα. Η αναγνώριση όμως και γνώση των αντικειμένων στα οποία εξετάστηκε βρίσκεται σε καλό επίπεδο.

Κατά την πραγματολογική αξιολόγηση της παρατηρήθηκε πως το παιδί δεν ανταποκρίνεται σε χαιρετισμούς αυθόρμητα, παρά μόνο από έντονη παράκληση ενώ και η ίδια δεν χρησιμοποιεί παρακλήσεις. Η ικανότητα περιγραφής γεγονότων είναι περιορισμένη, καθώς το κορίτσι περιγράφει εντελώς τηλεγραφικά, όπως και κατά την περιγραφή συνέχειας κάποιας πράξης δυσκολεύεται και συνεχίζει μόνο εάν τις γίνουν ερωτήσεις. Δύναται να ερμηνεύει και να κατανοεί την λειτουργία των αντικειμένων σε λέξεις όμως μόνο σε απλό λεξιλόγιο και σε πραγματικές λέξεις και όχι γενικές έννοιες (πχ. Μπορεί στην έννοια κουτάλι και όχι στην έννοια ελευθερία). Δυσκολεύεται να τοποθετήσει αντικείμενα σε κατηγορίες, συνήθως τα περιγράφει καθώς δεν αντιλαμβάνεται την έννοια της κατηγοριοποίησης.

Είναι σε θέση να ξεκινήσει διάλογο ή δραστηριότητα και ειδικά εάν κάτι (συνήθως αντικείμενο) της αποσπάσει την προσοχή, θα το σχολιάσει αμέσως. Από την άλλη μεριά δυσκολεύεται να διατηρήσει το θέμα της συζήτησης γιατί συνήθως θα διασπαστεί η προσοχή της από κάποιο εξωτερικό ερέθισμα και θα το σχολιάζει. Μπορεί να ακολουθήσει εντολές όχι πολύ σύνθετες λόγω τις περιορισμένης βραχύχρονης μνήμης. Ξεχνά την εντολή και χρειάζεται επανάληψη της και για τον ίδιο λόγο είναι σε θέση να επαναλαμβάνει αλλά όχι πολύ μεγάλο ή σύνθετο κείμενο. Τέλος, δυσκολεύεται στο να παίζει ρόλους ή να αντιλαμβάνεται το συναίσθημα των άλλων από τον χρωματισμό φωνής ή την έκφραση τους και απουσιάζει πλήρως η βλεμματική επαφή.

Οι γλωσσικές της δυνατότητες βρέθηκαν περιορισμένες. Ειδικότερα, δυσκολεύεται στο κοινωνικό παιχνίδι με τα άλλα παιδιά, το ρεπερτόριο των ενδιαφερόντων της είναι ελλιπές και ιδίως το παιχνίδι. Συνήθως παίζει μόνο από παρότρυνση από άλλον και μιλά όταν παίζει κάνοντας όμως όχι πάντα εύστοχασχόλια. Μπορεί να ρωτά ή να απαντά παράλληλα αλλά χωρίς να έχει γίνει πλήρως κατανοητό το περιεχόμενο του λόγου της. Χρησιμοποιεί πολύ τις χειρονομίες όταν μιλά (κουνά αρκετά τα χέρια της). Δεν μπορεί να προσποιείται όταν παίζει και παίζει μόνο με ρεαλιστικά παιχνίδια. Δεν χρησιμοποιεί πάντα σωστά τις λέξεις μέσα σε μια πρόταση όσον αφορά την σύνταξη και δομή των προτάσεων που δημιουργείται δεν χρησιμοποιεί πάντα σωστά τις κτητικές αντωνυμίες. Δυσκολία εμφανίζεται και στη χρήση των χρόνων κυρίως παρελθοντικών ειδικά στα χρονικά επιρρήματα αλλά και οι προθέσεις της δεν χρησιμοποιούνται πάντα κατάλληλα.

Επιπρόσθετα, οι προτάσεις της είναι απλές και πάντα κυριολεκτικές, δεν αντιλαμβάνεται τον μεταφορικό λόγο ή την μεταφορική χρήση λέξεων. Ο ρυθμός ανάγνωσης είναι αργός, απουσιάζει πλήρως ο χρωματισμός της φωνής, κάνει λανθασμένες παύσεις και δεν υπακούει σε σημεία στίξης. Έχει την τάση να «μαντεύει» τις λέξεις παρασυρόμενη από αρχικό γράμμα ή συλλαβή.

Με βάση την παρατήρηση που έγινε κατά το παιχνίδι μαζί με το παιδί παρατηρήθηκε πως είναι αρκετά φιλική και πρόθυμη όμως χαρακτηρίζεται από ανώριμη και παρορμητική συμπεριφορά. Μπορεί να ζητά αντικείμενο χωρίς παράκληση, εκφράζει προτίμηση εάν της δοθεί επιλογή για κάτι και ζητά την επανάληψη της ίδιας δραστηριότητας. Δεν επιθυμεί να τραβά την προσοχή των άλλων και ξέρει να αρνείται κάτι εάν δεν το επιθυμεί.

Είναι σε θέση να δίνει πληροφορίες όμως πολύ συνοπτικά και δεν δίνει εύκολα πληροφορίες. Δεν γνωρίζει βασικούς κοινωνικούς κανόνες συμπεριφοράς που διέπουν μια συζήτηση ή κανόνες ευγενείας. Παρουσιάζει, δηλαδή, ποιοτικά ελλείμματα στην επικοινωνιακή αλληλεπίδραση, στη συναισθηματική αμοιβαιότητα και στην κοινωνική συνδιαλλαγή. Σχετικά με τις μη λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες, το κορίτσι δεν κοιτάζει τον συνομιλητή όταν απευθύνεται σε αυτόν, δεν διατηρεί φυσική εγγύτητα και δεν περιμένει τη σειρά της. Ανταποκρίνεται όμως σε βασικές λεκτικές (πχ.αν υψωθεί ο τόνος της φωνής) και μη (πχ.όχι με κίνηση του δακτύλου) ενδείξεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ (4^ο)

4. Θεραπευτικό Λογισμικό

4.1 Στόχος Θεραπευτικού Λογισμικού

Ο στόχος του προγράμματος που δημιουργήθηκε αφορά στην βελτίωση των πραγματολογικών ικανοτήτων (Χρήση λόγου) των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα. Αναλυτικότερα:

- Στοχεύει στην βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με τη χρήση σωστών επικοινωνιακών στοιχείων.
- Στην βελτίωση των πραγματολογικών ικανοτήτων των παιδιών ειδικά στην εκδήλωση της ορθής συμπεριφοράς ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο.
- Τέλος, η γλωσσική ενίσχυση που πιθανόν να προέλθει μέσα από το Λογισμικό είναι ένας από τους αναμενόμενους στόχους του θεραπευτικού προγράμματος αυτού.

4.2 Ανάπτυξη Λογισμικού

Χρησιμοποιώντας ψηφιακά μέσα είναι μία αποτελεσματική και ευέλικτη μέθοδος για να δημιουργήσεις και να διδάξεις τις κοινωνικές ιστορίες σαν δάσκαλος, σαν γονιός, σαν ψυχολόγος, σαν λογοθεραπευτής. Η χρήση του υπολογιστή σαν παρέμβαση έχει συνδεθεί με την αύξηση του κινήτρου, την αύξηση του χρόνου συγκέντρωσης, τη μείωση του χρόνου ολοκλήρωσης της δραστηριότητας και την ενίσχυση των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Chen & Mc Grath, 2003).

Τα βήματα δημιουργίας του Λογισμικού ήταν τα εξής (σύμφωνα με την έρευνα της More C., 2008):

1. Προσδιορισμός των συμπεριφορών στόχο μετά την αξιολόγηση

Μετά το πέρας των αξιολογήσεων όπου και εντοπίστηκαν οι δυσκολίες στην πραγματολογία, θεωρήθηκε σκόπιμο να οριστούν κάποιες βασικές συμπεριφορές /στόχος για το κάθε παιδί.

Το περιεχόμενο των Κοινωνικών Ιστοριών επιλέχθηκε με βάση της ανάγκες όπου διαπιστώθηκαν μετά την αξιολόγηση των παιδιών για να καλύψουν βασικούς τομείς της πραγματολογίας (επικοινωνία, κοινωνικές δεξιότητες, συμπεριφορά) τους.

Τα παιδιά είχαν διαφορετικά αποτελέσματα κατά την αξιολόγηση γι' αυτό το λόγο για τον καθένα χρησιμοποιήθηκαν και δημιουργήθηκαν Ιστορίες με διαφορετικό αλλά κατάλληλα εξατομικευμένο πραγματολογικά περιεχόμενο και σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια (σχολείο, σπίτι). Για την καταλληλότητα των συμπεριφορών / στόχων υπήρξε επικοινωνία με τους γονείς αλλά και την Λογοθεραπεύτρια τους για να καταλήξουμε στην εκμάθηση λειτουργικών συμπεριφορών στόχους για το κάθε παιδί.

2. Σύνθεση των κοινωνικών ιστοριών με βάση τις συμπεριφορές στόχο

Οι κοινωνικές ιστορίες δημιουργήθηκαν με βάση τις συμπεριφορές στόχο όπου επιλέχθηκαν παραπάνω πχ. Βλεμματική επαφή, Χαιρετισμοί, Συγγνώμη, Όταν διακόπτω, Όταν αλλάζει το πρόγραμμα στο σχολείο. Οι ιστορίες γράφτηκαν από την οπτική γωνία των παιδιών χρησιμοποιώντας ένα γνωστό σε αυτά λεξιλόγιο και δημιουργήθηκαν με βάση τις δυνατότητες των παιδιών, όντας αρκετά απλά για να προσδιορίσουν την συμπεριφορά στόχο. Σύμφωνα με την Gray (2000) κάθε ιστορία έχει διάφορα είδη προτάσεων, τις Περιγραφικές, Προοπτικές, Οδηγιών, Καταφατικές, Ελέγχου και της Συνεργασίας Προτάσεις με οχτώ συνολικά περίπου προτάσεις η κάθε μία ιστορία.

3. Αναζήτηση και οργάνωση σχετικών εικόνων σε κάθε Κοινωνική Ιστορία

Οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν είναι σχετικές του περιεχομένου των ιστοριών και ανασύρθηκαν από τη μηχανή αναζήτησης www.images.google.com, www.free-pictures-photos.com και από την ιστοσελίδα www.clipart.com. Τα κινούμενα σχέδια (φατσούλες έκφρασης) που χρησιμοποιήθηκαν προέρχονται από την ιστοσελίδα www.animationfactory.com.

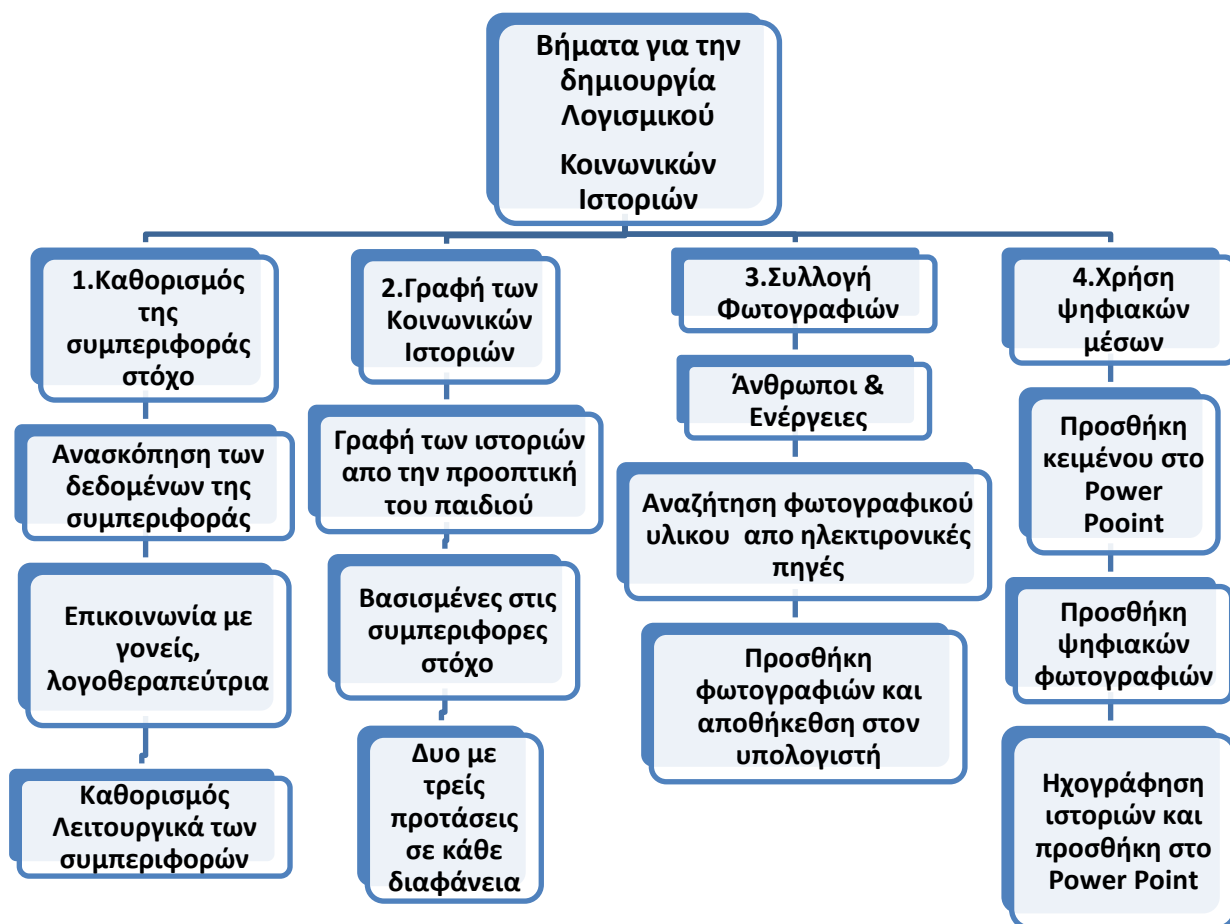
4. Δημιουργία Ιστοριών στο Πρόγραμμα PowerPoint στον Υπολογιστή με εισαγωγή ηχογραφήσεων

Οι Κοινωνικές Ιστορίες όπου δημιουργήθηκαν μαζί με τις αντίστοιχες φωτογραφίες τοποθετήθηκαν στο Υπολογιστή μέσω του προγράμματος 'MSPowerPoint. Για την ανάπτυξη του Λογισμικού «Κοινωνικές Ιστορίες» χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα 'MSPowerPoint' έκδοσης του MicrosoftOffice 2007. Έπειτα εισήχθησαν οι ηχογραφήσεις των κειμένων σε κάθε αντίστοιχη ιστορία.

Η ηχογράφηση έγινε σε έναν χώρο αρκετά ήσυχο από θόρυβο, χρησιμοποιώντας μια συσκευή υπαγόρευσης της εταιρείας «TurboX» με ενσωματωμένη θήρα USB για μεταφορά του ηχογραφημένου υλικού στον υπολογιστή ως αρχεία MP3. Το υποκείμενο ήταν γυναίκα 22 χρόνων, με κανονική ένταση και ρυθμό φωνής και φυσιολογικό ύψος.

Κατά την διάρκεια των ηχογραφήσεων το άτομο καθόταν σε θέση 90° με το μικρόφωνο τοποθετημένο κοντά στο στόμα.

Το Λογισμικό αποτελείται από πολυμέσα δηλαδή από κείμενο, ήχο και εικόνα. Κατά την διάρκεια της εκμάθησης των επιπέδων της κάθε ιστορίας υπάρχει για την επιβράβευση και ενθάρρυνση του παιδιού ηχητικό μήνυμα με την αντίστοιχη κινούμενη εικόνα (φατσούλα).



Σχήμα.1: Ο παραπάνω πίνακας δείχνει την διαδικασία με βήματα δημιουργίας του Λογισμικού «Κοινωνικές Ιστορίες», (σύμφωνα με την έρευνα της More C., 2008)

4.3 Αναλυτική Παρουσίαση του Λογισμικού

Παρακάτω εμφανίζεται αναλυτικά η δομή του προγράμματος με βάση της ενότητες και τα επίπεδα:

Το Θεραπευτικό πρόγραμμα «Κοινωνικές ιστορίες» διακρίνεται από τρεις βασικές ενότητες.

- Την προσωπική φροντίδα
- Την Συμπεριφορά
- Το σχολείο

Έπειτα, η κάθε ενότητα αποτελείται από κάποιες αντίστοιχες ιστορίες:

1. Την προσωπική φροντίδα :

- Ντύνομαι μόνος μου κάθε πρωί
- Βλεμματική επαφή
- Πλένω τα χέρια μου
- Κόβω τα μαλλιά μου
- Χρήση χαιρετισμών

2. Την Συμπεριφορά :

- Ζητώ βοήθεια
- Συγνώμη
- Δεν είναι σωστό να φέρομαι άσχημα στους άλλους
- Όταν είμαι θυμωμένος
- Όταν διακόπτω
- Κερδίζω και Χάνω
- Όταν δεν ακούω με προσοχή

3. Το σχολείο :

- Πως να πω «ΓΕΙΑ» στα παιδιά της τάξης μου
- Το να χτυπάω τους άλλους δεν είναι σωστό
- Η δασκάλα μου μιλάει σε πολλούς ανθρώπους
- Όταν το πρόγραμμα στο σχολείο αλλάζει

Για την δημιουργία της κάθε ιστορίας τηρήθηκε η αρχή κανόνων γραφής της Carol Gray, όπως αναλύθηκαν παραπάνω. Δηλαδή, οι προτάσεις έχουν συγκεκριμένο τρόπο γραφής, έκταση και ύφος (Gray, 2000). Έχουν δημιουργηθεί δεκαέξι συνολικά ιστορίες, οχτώ για κάθε παιδί. Καλύπτουν βασικές ικανότητες στον τομέα της πραγματολογίας όπως καθορίστηκαν μετα την αξιολόγηση για το καθένα.

Κάθε ιστορία αποτελείται από 4-5 διαφάνειες από δύο με τρεις σειρές σε κάθε διαφάνεια και εμπλουτισμένη με γραπτό κείμενο, σχετική θεματική εικόνα και ηχογραφημένα μηνύματα.

Υπάρχουν τρίααλληλένδετα επίπεδα διαβάθμισης δυσκολίας των ιστοριών για την εκμάθηση τους από τα παιδιά με σκοπό την βελτίωση των συγκεκριμένων πραγματολογικών δεξιοτήτων τους, όπου εφαρμόστηκαν στα παιδιά:

1^ο Επίπεδο

Το πρώτο επίπεδο έγινε η παρουσίαση της ιστορίας στο παιδί φυσικά, μέσα από το υλικό στον υπολογιστή.

Το παιδί κλήθηκε να ακούσει το ηχογραφημένο κείμενο, να παρατηρήσει την σχετική εικόνα και να διαβάσει το κείμενο μόνο του για την καλύτερη εκμάθηση του περιεχομένου του. Ενισχυτικά σε αυτό το επίπεδο δόθηκαν κάποιες προφορικές οδηγίες και παραδείγματα στο παιδί για την βαθύτερη κατανόηση και εκμάθηση της συγκεκριμένης κοινωνικής ιστορίας. Και στο τέλος της εκμάθησης θέτονταν πέντε ερωτήσεις εμπέδωσης και σχετικές μέσα από το κείμενο προς απάντηση από το παιδί.

2^ο Επίπεδο

Έπειτα, στο δεύτερο επίπεδο, το παιδί έχοντας κατανοήσει το περιεχόμενο της κοινωνικής ιστορίας, έχοντας απαντήσει στις ερωτήσεις και γνωρίζοντας κάποια παραδείγματα κλήθηκε να απαντήσει σε μια ερώτηση. Το θέμα της ερώτησης ήταν σχετικό με την ιστορία όπου το παιδί μαθαίνει κάθε φορά και κλήθηκε να επιλέξει τη σωστή κοινωνική συμπεριφορά από τις τρεις όπου δίνονταν κάθε φορά. Σε περιπτώσεις που το παιδί δεν έβρισκε αμέσως τη σωστή απάντηση, λειτουργούσαμε με τη μέθοδο απόκλεισης όσων απαντήσεων ήξερε για να φτάσουμε στη σωστή.

3^ο Επίπεδο

Στο τρίτο επίπεδο, που είναι και το τελικό και το παιδί κλήθηκε αυθόρμητα και μόνο του να απαντήσει σε μια ερώτηση και να την αιτιολογήσει. Υπήρχε σε αυτό το επίπεδο και οπτική βοήθεια, δηλαδή εμφάνιση μιας σχετικής εικόνας για να διευκολύνει το παιδί να απαντήσει σωστά.

Για τις απαντήσεις του το παιδί παροτρυνόταν λεκτικά και οπτικά για την κάθε απάντηση του είτε θετική είτε αρνητική.

Ενδεικτικά παρουσιάζονται κάποιες ιστορίες που χρησιμοποιήθηκαν από κάθε ενότητα:

Ενότητα 1 - Προσωπική φροντίδα

1^ο Επίπεδο

Τίτλος Ιστορίας:

Κόβω τα μαλλιά μου

Τα μαλλιά μου όταν έχουν μακρύνει αρκετά, τα κόβω.

Όταν πάω να κόψω τα μαλλιά μου πάω στην κομμώτρια, στο κομμωτήριο.

Η μαμά κλείνει ένα ραντεβού για να πάμε στο κομμωτήριο.

Κάθομαι στην καρέκλα που είναι ειδική για αυτούς που θέλουν να κουρευτούν.

Η κομμώτρια μπορεί πρώτα να μου λούσει τα μαλλιά.
Η κομμώτρια θα μου κόψει τα μαλλιά και θα δείχνω όμορφος!
Η κομμώτρια πρέπει να αγγίξει τα μαλλιά μου όταν μου τα κόβει.
Αφού τελειώσουν με το κούρεμα, δείχνω πολύ καλύτερος.
Είναι σωστό να κόβεις τα μαλλιά σου.

2^ο Επίπεδο

Ερώτηση:

- Κάθε πότε πρέπει να πλένω τα χέρια μου;

Επέλεξε τη σωστή απάντηση:

- 1. Κάθε φορά πού τα χρησιμοποιώ, όπως πριν και μετά το φαγητό
- 2. Μόνο μια φορά την ημέρα
- 3. Όποτε το θυμάμαι πρέπει να πλένω τα χέρια μου

3^ο Επίπεδο

Πρόσεξε καλά την εικόνα και απάντησε:

- Είναι σημαντικό να πλένω τα χέρια μου μετά από κάθε δραστηριότητα που κάνω; Γιατί;



Ενότητα 2 - Συμπεριφορά

1^ο Επίπεδο

Τίτλος Ιστορίας:

Ζητώ βοήθεια

Μερικές φορές πρέπει να ζητήσω βοήθεια.

Μπορεί να χρειαστώ βοήθεια για να δέσω τα κορδόνια μου.

Ή για να βρω κάτι που έχω χάσει.

Υπάρχουν πολλές φορές που εγώ μπορεί να ζητήσω βοήθεια από τους άλλους.

Μπορεί να προσπαθήσω να κάνω κάτι μόνος μου και να μην το καταφέρω τελικά.

Μερικές φορές αγχώνομαι όταν δεν μπορώ να κάνω κάτι.

Όταν αυτό συμβαίνει μπορώ να ζητήσω βοήθεια.

Μπορώ να ζητήσω βοήθεια λέγοντας σε κάποιον

«Χρειάζομαι βοήθεια παρακαλώ» ή «Μπορείς να με βοηθήσεις;».
Μπορώ να πω «Ευχαριστώ» αφού κάποιος με βοηθήσει.
Το να ζητάω από τους άλλους βοήθεια όταν τη χρειάζομαι είναι το σωστό!

2^ο Επίπεδο

Ερώτηση:

- Πότε πρέπει να ζητήσω βοήθεια από τους άλλους;

Επέλεξε τη σωστή απάντηση:

1. Όταν δεν μπορώ να κάνω κάτι μόνος μου ζητώ βοήθεια από τους άλλους
2. Όταν είμαι καλά
3. Όταν βγαίνω έξω βόλτα

3^ο Επίπεδο

Πρόσεξε καλά την εικόνα και απάντησε:

- Όταν δεν μπορώ να κάνω κάτι μόνος μου τι πρέπει να ζητάω από τους άλλους; Γιατί;



Ενότητα 3 - Σχολείο

1^ο Επίπεδο

Τίτλος Ιστορίας:

Όταν το πρόγραμμα στο σχολείο αλλάζει

Μερικές φορές θυμώνω όταν το πρόγραμμα αλλάζει. Οι δάσκαλοι συνήθως μου το λένε πριν αλλάξει το πρόγραμμα.

Μερικές φορές όμως οι δάσκαλοι δεν μπορούν να μου το πουν πριν αλλάξει το πρόγραμμα .

Θα ρωτάω τους δασκάλους μου τι να κάνω εάν είμαι μπερδεμένος με το νέο μου πρόγραμμα αντί να κλαίω και να φωνάζω.

Μετά θα προσπαθήσω να καταλάβω και να σεβαστώ αυτά που μου λένε οι δάσκαλοι μου.

Οι δάσκαλοι μου θα είναι χαρούμενοι με μένα.

Όταν το πρόγραμμα στο σχολείο αλλάζει, εγώ θα ακολουθήσω το νέο πρόγραμμα και θα είμαι χαρούμενος.

2^ο Επίπεδο

Ερώτηση:

- Αν το πρόγραμμα στο σχολείο μου αλλάξει τι πρέπει να κάνω;

Επέλεξε τη σωστή απάντηση:

- 1. Θα φύγω από το σχολείο
- 2. Δεν θα κάνω μάθημα αλλά εγώ θα παίξω
- 3. Θα ρωτάω τους δασκάλους μου για το νέο πρόγραμμα για να μην είμαι μπερδεμένος και εκείνοι θα μου πουν τι να κάνω

3^ο Επίπεδο

Πρόσεξε καλά την εικόνα και απάντησε:

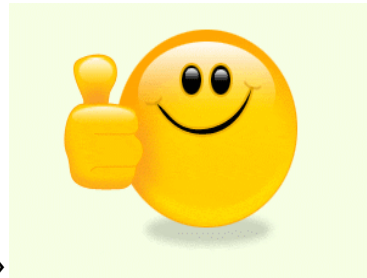
- Είναι σωστό να ρωτάω τους δασκάλους μου εάν το πρόγραμμα στο σχολείο αλλάξει; Γιατί;



Μέθοδος Επιβράβευσης για κάθε επίπεδο:

- Κατά το πρώτο επίπεδο, στην εκμάθηση το παιδί παροτρυνόταν λεκτικά με ενθάρυνση του εξεταστή. Σε περίπτωση που απαντούσε λανθασμένα στις τελικές ερωτήσεις, υπήρχε επανάληψη τους από τον εξεταστή και από το ίδιο το παιδί.
- Στις ερωτήσεις του επιπέδου δύο το παιδί είχε λεκτική επιβράβευση για τις θετικές απαντήσεις του μέσω ηχητικού μηνύματος. Σε περιπτώσεις που δεν απαντούσε ορθά, άκουγε αντίστοιχο ηχογραφημένο μήνυμα ενθάρυνσης για να ξαναπροσπαθήσει.

- Σε όλες τις ερωτήσεις επιπέδου τρία και σε περίπτωση που το παιδί απαντούσε σωστά τότε εμφανίζεται ένα κινούμενο σχέδιο με το ανάλογο θετικά ηχογραφημένο λεκτικό μήνυμα:



«Μπράβο, μπράβο, μπράβο»

- Σε όλες τις ερωτήσεις επιπέδου τρία και σε περίπτωση που δεν απαντούσε σωστά τότε εμφανίζεται άλλο κινούμενο σχέδιο με την αντίστοιχη ηχογραφημένη λεκτική παρότρυνση το παιδί να ξαναπροσπαθήσει:



«Μπορείς και καλύτερα...»

4.4. Διαδικασία Βαθμολόγησης Επιτυχίας του Λογισμικού

Για την επιτυχή ολοκλήρωση εκμάθησης του λογισμικού κρίθηκε σκόπιμο να υπάρξει μια διαδικασία βαθμολόγησης των αποτελεσμάτων, για να οριοθετηθεί το ποσοστό επιτυχίας. Η επιτυχημένη ολοκλήρωση της κάθε ιστορίας συνολικά ορίζεται στο ποσοστό του 100%. Κάθε επίπεδο βαθμολογήθηκε με διαφορετικό ποσοστό επιτυχίας. Το ποσοστό που βαθμολογούσε την κάθε ενότητα εξαρτήθηκε από την πολυπλοκότητα και του περιεχομένου της. Οπότε, το πρώτο επίπεδο καθώς είναι το πιο δύσκολο και γίνονται στο τέλος πέντε ερωτήσεις, βαθμολογήθηκε από 0% έως 50% ως το μέγιστο ποσοστό για να θεωρηθεί επιτυχημένη και ολοκληρωμένη η εκμάθηση. Όσον αφορά την δεύτερη ενότητα με 0% έως 30% καθώς περιλαμβάνει την επιλογή της σωστής απάντησης ανάμεσα από τρεις. Τέλος, η τρίτη ενότητα βαθμολογήθηκε με 0% έως 20% με μέγιστο ποσοστό επιτυχίας γιατί αποτελείται από δύο ερωτήσεις προς απάντηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ (5^ο)

5.Εφαρμογή του Λογισμικού «Κοινωνικές Ιστορίες» και Αποτελέσματα

5.1Εφαρμογή του Λογισμικού στο πρώτο περιστατικό

Η κάθε θεραπευτική συνεδρία διήρκησε για μισή ώρα με συχνότητα δύο φορές την εβδομάδα για έναν μήνα. Δηλαδή πραγματοποιήθηκαν οκτώ θεραπευτικές συνεδρίες για την εκμάθηση οχτώ βασικών κοινωνικών ιστοριών. Κατά την εφαρμογή του Λογισμικού τηρήθηκε η σειρά των επιπέδων για κάθε ιστορία.

Από την πρώτη στιγμή όπου αναφέρθηκε στο παιδί ότι θα γίνει χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, η αντίδραση ήταν αμέσως θετική, καθώς το παιδί το θεώρησε ως παιχνίδι. Αρχικά, δόθηκαν κάποιες εξηγήσεις στο παιδί για το τι επρόκειτο να έβλεπε και να άκουγε για να αντιληφθεί το περιεχόμενο του Λογισμικού.

Ένα πρόβλημα που αντιμετωπίσαμε με το παιδί στην πορεία ήταν πως επειδή ήθελε να έχει τον έλεγχο του υπολογιστή με το ποντίκι, πατούσε ασυγχρόνιστα όλα τα κουμπιά στο πληκτρολόγιο. Αυτό βέβαια μετά από παρακίνηση του εξεταστή και επεξήγηση, σταμάτησε να συμβαίνει και υπήρξε ο πλήρης έλεγχος.

Κατά την εφαρμογή και εκμάθηση των κοινωνικών ιστοριών από το παιδί δεν υπήρχε κάποιο πρόβλημα. Οι ιστορίες επανελήφθησαν και προφορικά στο παιδί από τον θεραπευτή με πιο αργό ρυθμό και πιο έντονο ύφος για καλύτερη κατανόηση του και γίνονταν τακτικά ενισχυτικές ερωτήσεις σχετικές με το κάθε φορά περιεχόμενο.

Το παιδί λόγω του ότι μιλάει πολύ τηλεγραφικά (μονολεκτικά) και χαμηλόφωνα δεν απαντούσε ολοκληρωμένα στις ερωτήσεις του θεραπευτή. Με την χρήση συχνών ερωτήσεων όμως έδινε την σωστή απάντηση. Κατά την διάρκεια των επιπέδων, τα ηχητικά μηνύματα επιβράβευσης όπου ακούγονταν μετά από κάθε απάντηση του παιδιού ήταν πολύ ενθαρρυντικάγι' αυτόν.

Γενικά η επιβράβευση στην περίπτωση του παιδιού εδώ ήταν πολύ χρήσιμη και παρακινητική για κείνον.

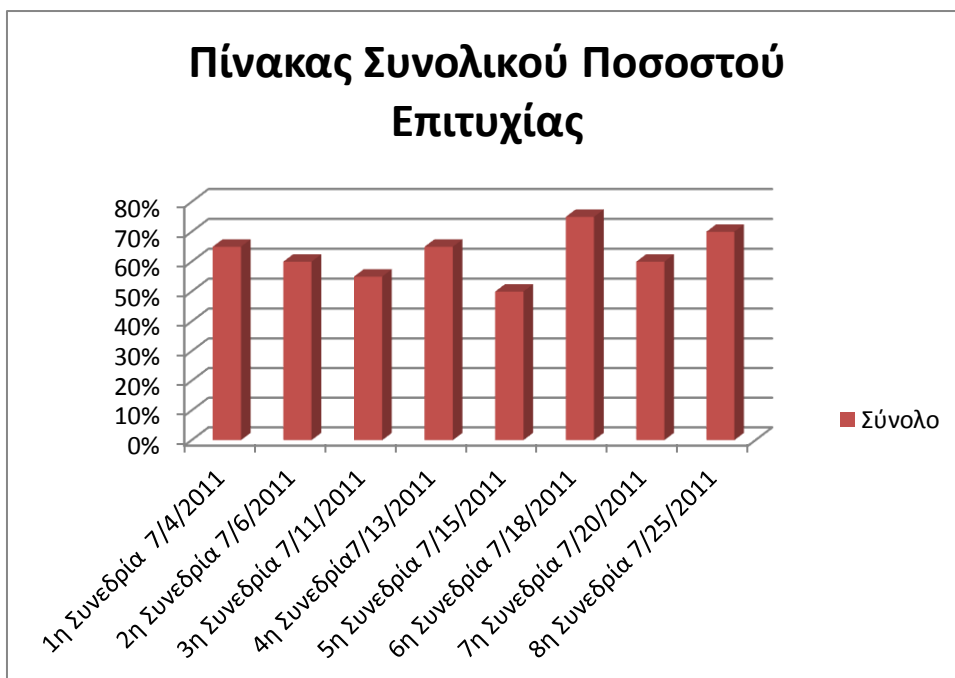
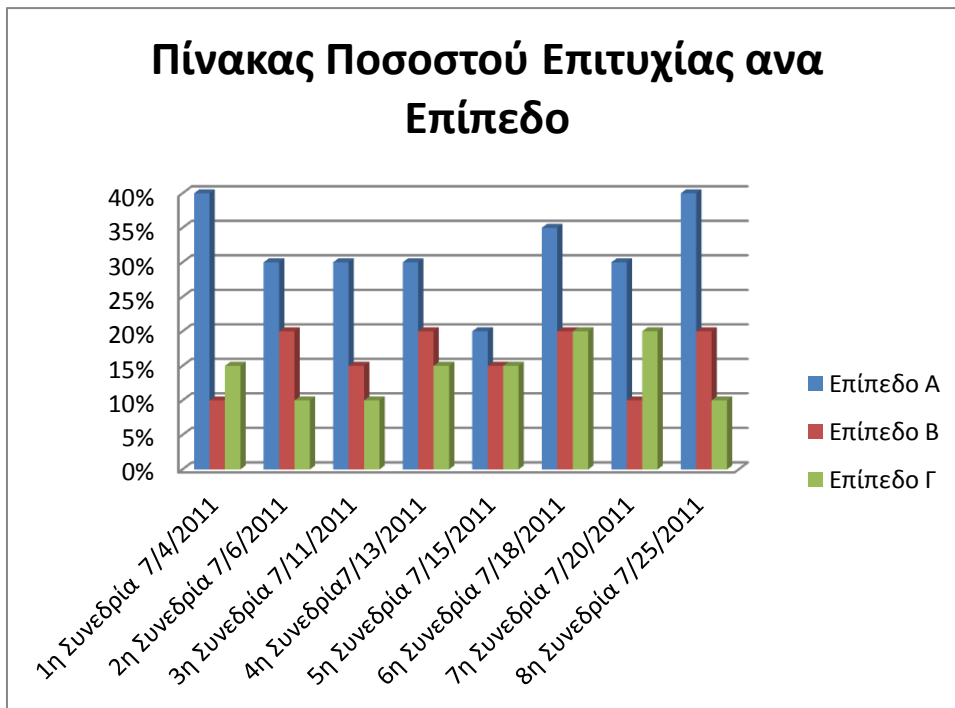
Να σημειωθεί ότι σε κάθε θεραπευτική συνεδρία το παιδί διδάσκονταν διαφορετική ιστορία και στο τέλος γινόταν πάντα επανάληψη των προηγούμενων. Συνολικά έγινε εκμάθηση οχτώ κοινωνικών ιστοριών, μία συνεδρία για την εκμάθηση κάθε ιστορίας.

5.1.2. Αποτελέσματα εφαρμογής

Για την πορεία της εφαρμογής του θεραπευτικού λογισμικού που είχε το παιδί καθ' όλη τη διάρκεια των συνεδριών δημιουργήθηκαν γραφικοί πίνακες για ανάλυση των ποσοστών επιτυχίας.

Για να προκύψουν τα παρακάτω ποσοστιαία αποτελέσματα λήφθηκε υπ' όψη η πρώτη απάντηση που έδινε το παιδί στις ερωτήσεις που θέτονταν για κάθε ιστορία κάθε φορά. Ο πίνακας δείχνει τα ποσοστά επιτυχίας που είχε το παιδί σε κάθε επίπεδο σε κάθε ιστορία όπου διδάχτηκε.

ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 1				
Ημερομηνίες Συνεδριών	ΕΠΙΠΕΔΑ			Σύνολο
	A	B	Γ	
	40%	10%	15%	65%
2η Συνεδρία 7/6/2011	30%	20%	10%	60%
3η Συνεδρία 7/11/2011	30%	15%	10%	55%
4η Συνεδρία 7/13/2011	30%	20%	15%	65%
5η Συνεδρία 7/15/2011	20%	15%	15%	50%
6η Συνεδρία 7/18/2011	35%	20%	20%	75%
7η Συνεδρία 7/20/2011	30%	10%	20%	60%
8η Συνεδρία 7/25/2011	40%	20%	10%	70%



Το παιδί επαναξιολογήθηκε μετά το πέρας των θεραπευτικών συνεδριών με τα ίδια αξιολογητικά εργαλεία και παρατηρήθηκε εμφανή βελτίωση σε σχέση με τα αρχικά αποτελέσματα. Μετά το πέρας της θεραπείας, στο παιδί τέθηκαν ερωτήσεις σχετικές με το περιεχόμενο των ιστοριών στις οποίες έγινε εκμάθηση. Επιπροσθέτως, στη διάρκεια του παιχνιδιού μαζί του παρατηρήθηκε πως υπήρχε διατήρηση της γνώσης των συμπεριφορών που διδάχτηκε.

Η βελτίωση έγινε κυρίως σε τομείς της αυτοεξηγητέτησης (γνώση για πλύσιμο χεριών), της επίδειξης σωστής συμπεριφοράς στο σχολείο και των συναισθηματικών εδηλώσεων, όσον αφορά τον πραγματολογικό τομέα. Ο μέσος όρος του συνολικού ποσοστού επιτυχίας που εμφάνισε το παιδί κατά την εφαρμογή του Λογισμικού «Κοινωνικές Ιστορίες» ήταν στο ποσοστό του 62,5%.

5.2 Εφαρμογή του Λογισμικού στο δεύτερο περιστατικό

Η κάθε θεραπευτική συνεδρία διήρκησε για μισή ώρα με συχνότητα δύο φορές την εβδομάδα για έναν μήνα. Δηλαδή πραγματοποιήθηκαν οκτώ θεραπευτικές συνεδρίες για την εκμάθηση οχτώ βασικών κοινωνικών ιστοριών μία για κάθε συνεδρία. Κατά την εφαρμογή του Λογισμικού τηρήθηκε η σειρά των επιπέδων για κάθε ιστορία.

Το κορίτσι όταν άκουσε πως για τις ιστορίες ενθουσιάστηκε αμέσως και αυτό ήταν μεγάλο κίνητρο για να επιστήσει όλη της την προσοχή στον υπολογιστή αλλά και στα ηχητικά μηνύματα που άκουγε.

Κατά την εφαρμογή του Προγράμματος και ξεκινώντας με την πρώτη ιστορία παρατηρήθηκε η χρήση πολλών καθημερινών παραδειγμάτων ήταν αναγκαία για να αντιληφθεί το νόημα της κάθε ιστορίας (την κατάλληλη συμπεριφορά) και όχι να το αποστηθίσει ηχητικά. Επίσης, εκτός από το ηχητικό μήνυμα του υπολογιστή το κείμενο λεγόταν έπειτα και προφορικά από τον εξεταστή πολλές φορές με πιο αργό και παραστατικό ρυθμό.

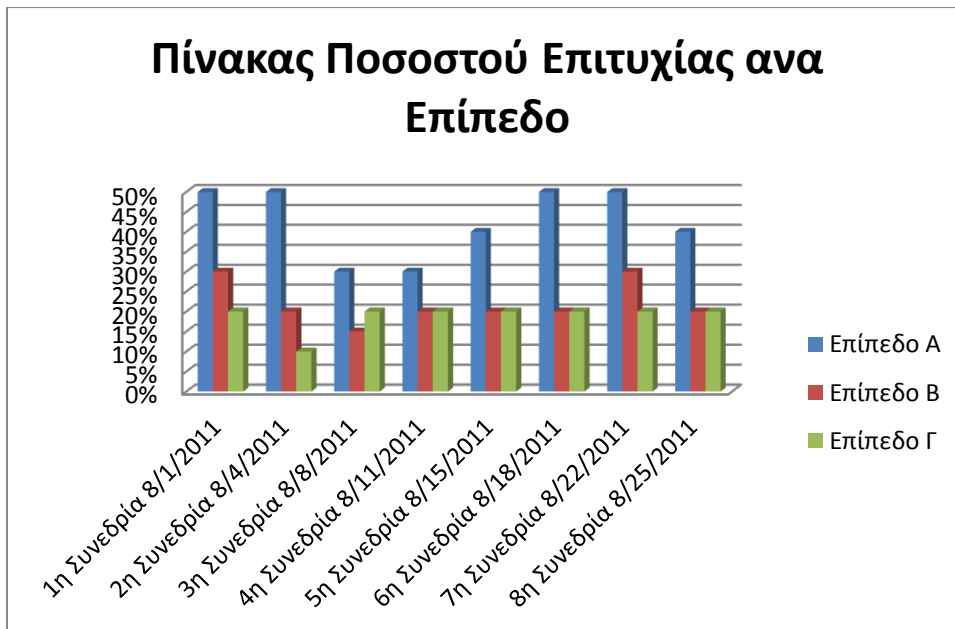
Κατά την διακύμανση των επιπέδων μετά το πέρας του πρώτου επιπέδου, παρατηρήθηκε πως το παιδί κατανοούσε το νόημα της ιστορίας και απαντούσε από μόνο του σωστά στις ερωτήσεις. Μία δυσκολία υπήρξε ως προς την κατανόηση των χρονικών συνδέσμων «πότε» και «όταν» κατά τις ερωτήσεις που τέθηκαν στο δεύτερο επίπεδο των ιστοριών με απόρροια να μην απαντά εύστοχα. Με αρκετή επεξήγηση όμως και παραδείγματα, η δυσκολία ξεπεράστηκε και το παιδί απαντούσε και αυθόρμητα σε παρόμοιες ερωτήσεις. Η ηχητική αλλά και η εικονική επιβράβευση όπου υπήρχε μετά από τις απαντήσεις της ήταν πολύ ενθαρρυντικές για το κορίτσι. Ιδίως οι κινούμενες «φατσούλες» που ξεπρόβαλαν μετά από κάθε σωστή της απάντηση ήταν οι αγαπημένες της και πολλές φορές ζητούσε την επανάληψη τους.

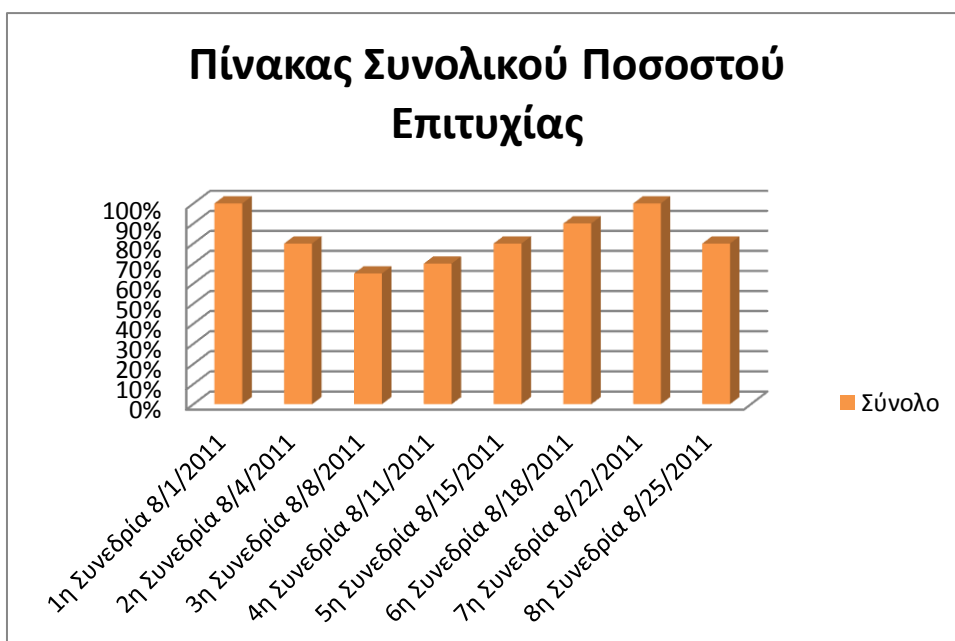
Το πρόγραμμα καθοδηγούνταν προφορικά από τον εξεταστή. Πρακτικά όμως κινούνταν από το παιδί καθώς εκείνο ήλεγχε τις κινήσεις στον υπολογιστή με το 'ποντίκι' και ακολουθούσε τις οδηγίες χωρίς καμία δυσκολία ακόμη και από την πρώτη συνεδρία καθώς είναι αρκετά εξοικειωμένη με αυτό αφού το χρησιμοποιεί τακτικά.

5.1.2 Αποτελέσματα εφαρμογής

Για την πορεία της εφαρμογής του θεραπευτικού λογισμικού που είχε το παιδί καθ' όλη τη διάρκεια των συνεδριών δημιουργήθηκαν γραφικοί πίνακες για ανάλυση των ποσοστών επιτυχίας. Για να προκύψουν τα παρακάτω ποσοστιαία αποτελέσματα λήφθηκε υπόψη η πρώτη απάντηση που έδινε το παιδί στις ερωτήσεις που θέτονταν για κάθε ιστορία.

ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 2				
Ημερομηνίες συνεδριών	ΕΠΙΠΕΔΑ			Σύνολο
	A	B	Γ	
1η Συνεδρία 8/1/2011	50%	30%	20%	100%
2η Συνεδρία 8/4/2011	50%	20%	10%	80%
3η Συνεδρία 8/8/2011	30%	15%	20%	65%
4η Συνεδρία 8/11/2011	30%	20%	20%	70%
5η Συνεδρία 8/15/2011	40%	20%	20%	80%
6η Συνεδρία 8/18/2011	50%	20%	20%	90%
7η Συνεδρία 8/22/2011	50%	30%	20%	100%
8η Συνεδρία 8/25/2011	40%	20%	20%	80%





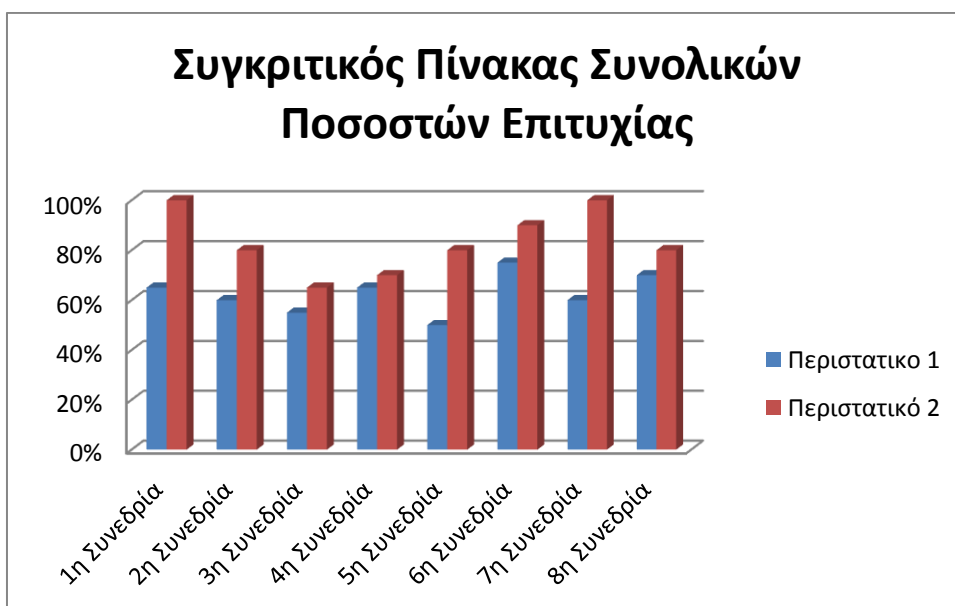
Μετά το πέρας της εφαρμογής του Θεραπευτικού Λογισμικού «Κοινωνικές Ιστορίες» το παιδί επαναξιολογήθηκε με τα ίδια αξιολογητικά εργαλεία. Παρατηρήθηκε βελτίωση στον τομέα κυρίως της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της αυτοεξηγηρέτησης, της εκδήλωσης σωστών συναισθηματικών συμπεριφορών των κοινωνικών δεξιοτήτων του.

Στο παιδί έπειτα τέθηκαν ερωτήσεις πραγματολογικού περιεχομένου σχετικές με τις ιστορίες τις οποίες διδάχτηκε και απαντούσε ορθά στις περισσότερες. Για παράδειγμα στην ερώτηση «Εάν δεν μπορούμε να κάνουμε κάτι μόνοι μας τι ζητάμε από τους άλλους; Το παιδί απάντησε ορθά – Βοήθεια». Ζητήθηκαν και παραδείγματα από το παιδί για να υποστηρίξει τα λεγόμενα του και το παιδί χρησιμοποιούσε και δικά της παραδείγματα αλλά και παραδείγματα από αυτά που είχαν ειπωθεί κατά την εκμάθηση. Ακόμη, κατά το παιχνίδι μαζί της αμέσως μετά την εκμάθηση, όποτε δινόταν η ευκαιρία γίνονταν ανάλογες ερωτήσεις με την επιθυμητή απάντηση και εμφανή διατήρηση των συμπεριφορών.

Όπως παρατηρείται και παραπάνω στους πίνακες το παιδί από την πρώτη κιόλας επαφή με το Λογισμικό και τις ιστορίες ανταποκρίθηκε με θετική απόδοση όλες τις φορές. Ο μέσος όρος του ποσοστού της συνολικής επιτυχίας του Λογισμικού κυμάνθηκε στο 83,1% για το παιδί.

5.3 Συγκριτικά Ποσοστά Επιτυχίας των Περιστατικών

Συνεδρίες	Σύνολο	
	Περιστατικό 1	Περιστατικό 2
1η Συνεδρία	65%	100%
2η Συνεδρία	60%	80%
3η Συνεδρία	55%	65%
4η Συνεδρία	65%	70%
5η Συνεδρία	50%	80%
6η Συνεδρία	75%	90%
7η Συνεδρία	60%	100%
8η Συνεδρία	70%	80%



Παρατηρώντας τον πίνακα παραπάνω συγκριτικά, είναι εμφανές πως τα δύο παιδιά με τον ίδιο αριθμό συνεδριών και ιστοριών, είχαν διαφορετική πρόοδο. Αυτό το γεγονός πιθανότατα οφείλεται στο γνωστικό επίπεδο του κάθε παιδιού αλλά και το διαφορετικό περιεχόμενο των ιστοριών που δέχθηκαν κατά την εκμάθηση.

Διακρίνεται πως το δεύτερο περιστατικό έχει μια πιο μεγάλη θετική επίδραση στην εκμάθηση των κοινωνικών ιστοριών σε σχέση με το πρώτο. Όμως, και τα δύο τα παιδιά, είχαν εμφανή βελτίωση στην εκμάθηση των κοινωνικών συμπεριφορών όπου διδάχτηκαν και αυτή είναι η θετική προοπτική αυτής της πτυχιακής εργασίας.

«Χρήση Κοινωνικών Ιστοριών μέσω υπολογιστή για τη βελτίωση πραγματολογικών δεξιοτήτων σε παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος»

Επιπροσθέτως, συγκρίθηκε η επίδοση των δύο παιδιών σε κάθε συνεδρία με το μη παραμετρικό test Wilcoxon για 2 εξηρημένα δείγματα και τα αποτελέσματα, που παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα, βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικά με $p < 0.05$ όπως αναμενόταν λόγω της διαφοράς των δύο περιστατικών. Παρά το γεγονός ότι συγκρίνονται μόνο 2 παιδιά, το γεγονός ότι υπάρχει στατιστική σημαντικότητα είναι επίσης θετικό για το λογισμικό αυτό καθώς μπορεί να επιτευχθεί διάκριση στην επίδοση των περιστατικών.

Test Statistics^b

	child2 - child1
Z	-2.524 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	.012

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ (6^ο)

6. Συζήτηση

6.1 Συζήτηση, Συμπεράσματα, Μελλοντική Έρευνα

Συμπερασματικά και κλείνοντας αυτή την πτυχιακή θα λέγαμε πως οι κοινωνικές ιστορίες απέδειξαν ύστερα από την έρευνα αυτή πως έχουν θετική επίδραση και αποτελεσματικότητα. Αποτελούν έναν απλό εκπαιδευτικό θεραπευτικό τρόπο ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων για παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού και μέσα από αυτή την πτυχιακή αυτό το γεγονός επαληθεύτηκε. Το εξατομικευμένο θεραπευτικό λογισμικού όπου σχεδιάστηκε και χορηγήθηκε στα δύο περιστατικά έδειξε να έχει θετική επίδραση για την βελτίωση των πραγματολογικών ικανοτήτων των παιδιών αυτών. Και τα δύο παιδιά είχαν θετική πρόοδο στην εκμάθηση των κοινωνικών ιστοριών και αυτό δείχνει πως έχουν θετική επίδραση και μόνο. Κατά τη διάρκεια των συνεδριών και με τις συνεχείς επαναλήψεις των ιστοριών, η εκμάθηση και σαν απόρροια η κατανόηση των συμπεριφορών-στόχο, επήλθε.

Ακόμη, παρατηρήθηκε πως η επικοινωνία τους βελτιώθηκε και η κοινωνική αλληλεπίδραση ενισχύθηκε. Τα παιδιά σε κάθε συνεδρία είχαν μεγαλύτερη οικειότητα με τον εξεταστή. Σε ερώτηση που έγινε μετά για την σωστή χρήση των χαιρετισμών και τα δύο τα παιδιά ανταποκρίθηκαν σωστά.

Επιπροσθέτως, η γλωσσική ενίσχυση που παρείχε το Λογισμικό ήταν ένα θετικό στοιχείο που προέκυψε μέσα από την εκμάθηση των ιστοριών αυτών, αφού τα παιδιά παρήγαγαν πιο ολοκληρωμένες προτάσεις. Ειδικά όσον αφορά το δεύτερο περιστατικό, όπου επαναλαμβάνε τις προτάσεις ολοκληρωμένα όταν απαντούσε αλλά εμπλουτίστηκε το περιεχόμενο του λόγου τους με νέες λέξεις που δεν γνώριζαν από πριν όπως η αρχική αξιολόγηση έδειξε.

Αναμφίβολα, το Θεραπευτικό Λογισμικό αυτό έδειξε ότι μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά με θετική επίδραση για κάποιες από τις πραγματολογικές ικανότητες (κοινωνική προσαρμογή, επικοινωνία, κοινωνική αλληλεπίδραση, επίδειξη ορθής συμπεριφοράς) των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Όμως, η βελτίωση τους είναι περιορισμένη σε θεωρητικό πλαίσιο.

Δεν γνωρίζουμε εάν η θετική επίδραση που είχαν αμέσως μετά την θεραπευτική παρέμβαση, δηλαδή βραχυπρόθεσμα, θα συναντάται και σε μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Ακόμη, πιθανότατα να χρειάζεται η επανάληψη των ιστοριών αυτών σε τακτά χρονικά διαστήματα για να γίνει διατήρηση των συμπεριφορών για μεγαλύτερο διάστημα ή για να επέλθει η γενίκευση.

Δεν γνωρίζουμε εάν σε μεταγενέστερο χρόνο θα υπάρξει διατήρηση των συμπεριφορών αυτών.

Ένας άλλος προβληματισμός είναι η γενίκευση των συγκεκριμένων αυτών πραγματολογικών ικανοτήτων. Η γενίκευση δεν υπήρξε καθώς τα παιδιά δεν εξετάστηκαν έπειτα σε περιβάλλοντα άλλα εκτός του προγράμματος που ακολουθήθηκε είτε σε αυθόρμητες καταστάσεις που απαιτούν την γενικευμένη χρήση αυτών των ικανοτήτων (Ozdemir S., et al., 2008).

Οι έρευνες για την επίδραση των κοινωνικών ιστοριών σε παιδιά με αυτισμό θα πρέπει να συνεχιστούν καθώς βιβλιογραφικά είναι ένας τρόπος θεραπευτικής προσέγγισης που η αποτελεσματικότητα του θέλει περαιτέρω επιβεβαίωση όμως όλα τα στοιχεία είναι ενθαρρυντικά (Ozdemir S., 2008).

Απαιτείται σίγουρα, περισσότερη έρευνα για τις μακροχρόνιες επιπτώσεις της παρέμβασης κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσω κοινωνικών ιστοριών για τα παιδιά με αυτισμό. Επιπλέον, οι μελλοντικές έρευνες θα ήταν σκόπιμο να συμπεριλάβουν τακτικές γενίκευσης των αποτελεσμάτων όπως φυσικά και άλλα περιβάλλοντα παρέμβασης. Επιπλέον απαιτείται παρέμβαση για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα για την γενίκευση και διάρκεια των αποτελεσμάτων εκμάθησης των συμπεριφορών στόχων.

Αξίζει να σημειωθεί πως μελλοντικός στόχος είναι η δημιουργία επιπρόσθετων εξατομικευμένων (ή και γενικευμένων για καθολική χρήση) κοινωνικών ιστοριών με ψηφιακά μέσα. Η χρήση ακόμη του υπολογιστή σε μεγαλύτερο πιθανόν δείγμα παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού θα ήταν ακόμη μια προσδοκία. Βέβαια, η χρήση των κοινωνικών ιστοριών και σε άλλες διαταραχές όπως οι μαθησιακές δυσκολίες όπου ενδείκνυται ήταν μια θετική εξέλιξη για την επιβεβαίωση της αποτελεσματικότητας της χρήσης των κοινωνικών ιστοριών για την βελτίωση της πραγματολογίας.

Το μικρό αυτό δείγμα των αποτελεσμάτων μας αποτελεί έναυσμα παρότρυνσης μελλοντικών επιπρόσθετων συστηματικών ερευνών με τον εκπαιδευτικό τρόπο προσέγγισης της χρήσης κοινωνικών ιστοριών με ψηφιακά μέσα σε παιδιά με αυτισμό.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

American Psychiatric Association (1994b). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th edition (DMS-IV). Washington, DC: American Psychiatric Association

Attwood, I. (2005). Παιδιά με Ιδιαιτερότητες στη Γλωσσική Ανάπτυξη και την Κοινωνική Αλληλεπίδραση. Αθήνα: Σαββάλας

Αξιολόγηση Πραγματολογικών και Γλωσσικών Ικανοτήτων Παιδιού, Τμήμα Λογοθεραπείας, ΤΕΙ Πάτρας, Πάτρα 3/4/2011 από <http://www.teipat.gr>

Βάρβογλη, Λ. (2007). Η διάγνωση του αυτισμού. Αθήνα: Καστανιώτη.

Bates, E., Camaioni, L., &Volterra, V. (1975).The acquisition of performatives prior to speech. Merrill-Palmer Quarterly, 21(3), 205-226. (Reprinted in E. Ochs & B. Schieffelin, Eds., Developmental pragmatics. New York: Academic Press, 1979, 111-128); reprinted in A. Kasher, Ed., Pragmatics: Critical concepts. London: Routledge, 1998, 274-295.

Bloom, L., &Lahey, M., (1978), Language Development and Language Disorders, John Wiley & Sons.

Βογινδρούκας, Ι. & Sherratt, D. (2005). Οδηγός Εκπαίδευσης Παιδιών με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Αθήνα: Ταξιδευτής

Bondy, A. S. & Frost, L. A. (1994).The picture exchange communication system, Focus on Autistic Behavior, 9(3), 1-19.

Burack, W. et al.(2001). The development of Autism. London: Trans L. & Sigman M.

Γενά, Α. (2002). Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Αξιολόγηση-διάγνωση- αντιμετώπιση. Αθήνα: Έκδοσητηςσυγγραφέως.

Campbell, N.A. 1996. Biology, 4th Edition.The Benjamin/Cummings Publishing Company, Inc., Menlo Park, California.

Caroline S., (2003), Writing and Developing Social Stories, Speechmark Publishing

Charles H. , Snowling M., (2009), Developmental Disorders of Language Learning and Cognition, Wiley-Blackwell

Collia- Faherty, C., Παπαγεωργίου, Β. & Παπαδοπούλου Ν. (1999). Αυτισμός, ένας ύμνος στην επικοινωνία. Κατανόηση του αυτισμού και των εκπαιδευτικών στρατηγικών. Πρακτικά ημερίδας. Μετ. Χ. Χατζηδημητρίου, Επιμ.

«Χρήση Κοινωνικών Ιστοριών μέσω υπολογιστή για τη βελτίωση πραγματολογικών δεξιοτήτων σε παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος»

Παπαγεωργίου Β. Αθήνα- Θεσ/νίκη: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών ατόμων.

Colin T., Passenger T., (2005), Μάθετε για την διαταραχή της ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), τον αυτισμό, τη δυσλεξία και τη δυσπραξία, Ιατρικές Εκδόσεις Π. Χ. Πασχαλίδης

More C., Digital Stories Targeting Social Skills for Children With Disabilities: Multidimensional Learning, Intervention in School and Clinic, Vol. 43. No3. January 2008, Pages 168-177

Dempsey, I. & Foreman, P. (2001).A review of educational approaches for individuals with autism.International Journal of Disability, Development and Education, 48, 104-114.

Frith, U. (1996). Αυτισμός: Εξηγώντας το Αίνιγμα. Μετάφραση: Γιώργος Καλομοίρης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Firth, C., (1999), Semantic – Pragmatic Language Disorder, United Kingdom, Winslow.

Gray, C. (2003). Κοινωνική προσαρμογή. Αθήνα. Σαββάλας

Gray C., (1994) The New Social Story Book. Arlington, VA: Future Horizons.

Gray C., (2000) Writing Social Stories. Arlington, TX: Future Horizons Inc.

Greenspan, M.D. & Robinson R. G., (2004). Commentary: Improving the Prognosis for Children with Autism Spectrum Disorders: A Comprehensive, Developmental Approach to Intervention—Stanley I. The journal of developmental and learning disorders, 8, 1-7.

Happe F., (1998). Αυτισμός, ψυχολογική θεώρηση, μετ. Δ. Στασινόγ. Αθήνα: Gutenberg

Howlin P., (1998). Children with autism and aspergersyndrome.A guide for practitioners and carers. England: John Wiley and Sons.

Howlin, P. and Rutter, M. (1987) Treatment of autistic children, Chichester, Wiley

Ευφροσύνη Κ., (2005), Αυτισμός Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις, Αθήνα Παπαζήσης

Kalyva, E. & Avramidis E. (2005). Improving Communication Between Children with Autism and Their Peers Trough the ‘Circle of Friends’: A small-

«Χρήση Κοινωνικών Ιστοριών μέσω υπολογιστή για τη βελτίωση πραγματολογικών δεξιοτήτων σε παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος»

scale Intervention Study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 253-261.

Quilty K. M., Teaching Paraprofessionals How to Write and Implement Social Stories for Students With Autism Spectrum Disorders, *Remedial and special Education*, Vol. 28, no. 3, May/June 2007, Pages 182–189

Kogel et al., (2005). The effectiveness of contextually supported play Date Interactions Between Children With Autism and Typically Developing Peers. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30, 93-102

Lennard-Brown S., (2004), *Αυτισμός*, μτφ. Νικολακάκη, Μαρία, εκδόσεις Σαββάλας

McTear, M.F. & Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatics Disability in Children*. London: Whurr Publishers LTD.

Norris, C., & Dattilo J. (1999). Evaluating Effects of a Social Story Intervention on a Young Girl with Autism University of Georgia. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14, 180-186

Quill K. A., (2005), *Διδάσκοντας αυτιστικά παιδιά - Τρόποι για να αναπτύξετε την επικοινωνία και την κοινωνικότητα*, Μετάφραση: Παγίδα, Ρούντη, Έλλην

Παπαγεωργίου, Β., (2005), *Θεραπευτικές προσεγγίσεις των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού*, εκδόσεις Εγκέφαλος.

Peeters, T. (2000). *Αυτισμός: Από τη Θεωρητική Κατανόηση στην Εκπαιδευτική Παρέμβαση*. Μετάφραση: Γιώργος Καλομοίρης. Αθήνα: ΕΕΠΑΑ.

Powell, S. & Jordan R. (1997). *Autism and learning. A guide to good practice*. London: David Fulton Publishers

Reynhout G. and Carter M., (2006), “Social Stories for Children with Disabilities”, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 36, No. 4

Reynhout G. and Carter M., (2009), “The use of Social Stories by teachers and their perceived Efficacy”, *Research in Autism Spectrum Disorders* 3, pp. 232–251

Ozdemir S., The Effectiveness of Social Stories on Decreasing Disruptive Behaviors of Children with Autism: Three Case Studies, *Journal Autism Developmental Disorders*, Vol.38, March 2008, Pages 1689- 1696

Ozdemir S., Gazi Universitesi, Gazi Egitim Fakultesi, Ozel Egitim Bolumu, (2008), Using Multimedia Social Stories to Increase Appropriate Social Engagement in Young Children With Autism, The Turkish Online Journal of Educational Technology, TOJET, vol. 7, Issue 3, Article 9, p.1303-6521

Shea, V. (2004) A perspective on the research literature related to early intensive behavioural intervention (Lovaas) for young children with autism. *Autism*, 8(4), 349-367

Travis, L. & Sigman M. (2001). Communicative intentions and symbols in autism. In Burack J. et al. *The development of Autism, perspectives from theory and research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής, (2003). «Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Αυτισμό».

Watson, L. et al (1989). *Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children*. Texas: PRO-ED, Inc.

Wing, L. (2000). Το αυτιστικό φάσμα. Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες. Αθήνα. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Wing, L. & Gould, J. (1979), "Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, no.9, pp. 11-29

Wing, L., (1976), *Early Childhood Autism*, Oxford, Pergamon Press. Wing, L. (1996). *The Autistic Spectrum*. London: Constable.

Witaker, P. et al (1998). Children with autism and peer group support using 'circles of friends'. *British journal of education*, 25, 60-64.