



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών

Προσεγγίσεων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η ψηφιακή αφήγηση κοινωνικών ιστοριών ως μέσο για την
καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών με
Διαταραχή**

**Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ): μια επεξηγηματική μελέτη
περίπτωσης**

POST GRADUATE THESIS

**Digital Storytelling of Social Stories as a means to foster the social skills
of students with Autism Spectrum Disorder: an explanatory case study**



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

Ευαγγελία Κανατσιοπούλου

Evangelia Kanatsiopoulou

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Μαρία Μουντρίδου

Maria Moundridou

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2023



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

Digital Storytelling of Social Stories as a means to foster the social skills of students with Autism Spectrum Disorder: an explanatory case study

EVANGELIA KANATSIPOULOU

21031

mscedt21031@uniwa.gr

FIRST SUPERVISOR

MARIA MOUNDRIDOU

SECOND SUPERVISOR

ELISSAVET ANDRI

AIGALEO 2023

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 17-18 Φεβρουαρίου 2023

Ονόματα εξεταστών

Υπογραφή

1^{ος} Εξεταστής Μαρία Μουντρίδου

2^{ος} Εξεταστής Ελισσάβετ Ανδρή

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Κανατσιοπούλου Ευαγγελία του Θεοδώρου, με αριθμό μητρώου 21031 φοιτητής/τρια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

Κανατσιοπούλου Ευαγγελία

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΠΜΣ) με τίτλο «Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων» σε συνεργασία με το τμήμα «Βιοϊατρικών Επιστημών» και «Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία» της Σχολής Επιστημών Υγείας και της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών αντίστοιχα, του Ιδρύματος και του Παιδαγωγικού Τμήματος της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, θα ήθελα με ειλικρινή εκτίμηση να ευχαριστήσω όσους συνετέλεσαν στην ολοκλήρωσή της. Αρχικά, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην πρώτη επιβλέπουσα καθηγήτρια, την κα. Μαρία Μουντρίδου, η οποία εξ' αρχής ήταν πολύ υποστηρικτική, με υπομονή καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης της εργασίας, διαθέτοντας χρόνο και δίνοντας πολύτιμες συμβουλές για την εκπόνηση της.

Ακόμη, βοηθητική ήταν και η συμβολή της δεύτερης επιβλέπουσας κας. Ελισάβετ Ανδρής, η οποία συνέβαλε σημαντικά στην ολοκλήρωση της εργασίας. Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω την κα. Ευσταθία Παπαγεωργίου, Διευθύντρια του ΔΠΜΣ και σε όλους τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες για την οργάνωση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος.

Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στη μητέρα του παιδιού της μελέτης περίπτωσης, που χωρίς την εμπιστοσύνη της δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη εργασία και ίδιο το παιδί για την ευκαιρία που είχα να ζήσουμε μαζί αυτή την εμπειρία.

«Αν το παιδί δεν μπορεί να μάθει με τον τρόπο που το διδάσκουμε, τότε πρέπει να το διδάξουμε με τον τρόπο που μπορεί να μάθει» Maria Montessori

Περίληψη

Εισαγωγή: Ο αυτισμός είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή, γνωστή σε όλο τον εκπαιδευτικό κόσμο, που δε θεραπεύεται πλήρως, αλλά τα άτομα με αυτισμό μέσα από παρεμβάσεις μαθαίνουν να διαχειρίζονται τις κοινωνικές, τις συναισθηματικές ή και τις μαθησιακές τους δυσκολίες. Πέρα από τις ήδη υπάρχουσες μεθόδους παρέμβασης που χρησιμοποιούνται σε άτομα με ΔΑΦ, η παρουσία της τεχνολογίας στο χώρο της εκπαίδευσης, ενίσχυσε και τον χώρο της Ειδικής Αγωγής. Οι παρεμβάσεις σε άτομα με αυτισμό μπορούν πλέον να πραγματοποιούνται και με τη χρήση της τεχνολογίας, καθιστώντας την παρέμβαση πιο ενδιαφέρουσα και ενίοτε πιο αποτελεσματική.

Μια γνωστή παρέμβαση για τον αυτισμό είναι, οι κοινωνικές ιστορίες. Με τη χρήση όμως της ψηφιακής αφήγησης (Digital Storytelling), οι κοινωνικές ιστορίες για τον αυτισμό μπορούν να αποκτήσουν διαδραστική μορφή, εμπλουτισμένο περιεχόμενο και να αποτελέσουν μια σύγχρονη αλλά και παράλληλα αποτελεσματική παρέμβαση. Οι ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να πραγματοποιήσει με σημαντικό ποσοστό επιτυχίας, τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ.

Σκοπός: Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η μελέτη της επίδρασης των ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών, ως μέθοδο παρέμβασης για την βελτίωση κοινωνικών συμπεριφορών σε ένα παιδί με ΔΑΦ.

Μέθοδος: Η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι η μελέτη περίπτωσης, ένα μοντέλο ποιοτικής έρευνας.

Αποτελέσματα: Τα αποτελέσματα της εφαρμογής της ψηφιακής κοινωνικής ιστορίας προέκυψαν μέσω παρατήρησης, καταγραφής, συντεύξεων και αξιολόγησης.

Συμπεράσματα: Η εκπαιδευτική παρέμβαση μέσω ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών είχε θετικά αποτελέσματα. Μετά από την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων έγινε εμφανές πως το παιδί απέκτησε και εφάρμοσε σε σημαντικό ποσοστό όσα είχε διδαχθεί μέσα από τις ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες.

Λέξεις κλειδιά: αυτισμός, κοινωνικές δεξιότητες, ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες, μελέτη περίπτωσης

Abstract

Introduction: Autism is a developmental disorder (ASD), characterized by social, emotional and learning deficits. Although, ASD cannot be cured, through the use of interventions children with ASD can manage the difficulties that arise from the deficits. In addition to the existings, traditional intervention methods, innovative intervations nowadays tend to incorporate the use of technology. Technology, can make the interventions more interesting and sometimes more effective.

A widely known intervention for autism is “social stories”. However, with the use of digital storytelling, social stories can present an interactive form, enriched the content and constitute a modern but at the same time effective intervention. Digital social stories enable the teacher to teach social skills to children with ASD with a significant success rate.

Purpose: The purpose of the present thesis is to study the effectiveness of digital social story, as an intervention to improve social behaviors of a child with ASD.

Method: The research method followed was a case study.

Results: The results of the application of the digital social story were obtained through observation, recording, interviews and evaluation.

Discussion: The educational intervention had positive results. The results are in agreement with the existing literature.

Key words: autism, social skills, digital social stories, case study

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	v
Περίληψη.....	6
Abstract.....	8
Συνοτομογραφίες	11
Πρόλογος	12
Μέρος Α: Θεωρητική προσέγγιση	14
1. Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος ΔΑΦ	14
1.1 Τι είναι ο Αυτισμός;	14
1.2 Ιστορικά στοιχεία	15
1.3 Χαρακτηριστικά του Αυτισμού	17
2. Κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ	28
2.1 Η αναγνώριση των συναισθημάτων σε σχέση με τις κοινωνικές δεξιότητες παιδιών με ΔΑΦ.....	30
3. Κοινωνικές ιστορίες	31
3.1 Ορισμός.....	31
3.2 Τρόπος γραφής και εφαρμογής μιας κοινωνικής ιστορίας.....	32
3.3 Αποτελεσματικότητα των κοινωνικών ιστοριών	37
3.4 Η ψηφιακή αφήγηση κοινωνικών ιστοριών	39
3.4.1 Ψηφιακή αφήγηση: Ορισμός και πλεονεκτήματα	39
3.4.2 Ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες	42
3.5 Εργαλεία για τη δημιουργία ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών	44
3.5.1 Εργαλείο παρούσας έρευνας	51
3.6 Επισκόπηση βιβλιογραφίας.....	53
Μέρος Β: Ερευνητική Προσέγγιση	55
4. Η έρευνα	55
4.1 Στόχοι της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	57
4.2 Είδος έρευνας	58
4.3 Μεθοδολογία.....	60
4.4 Χαρακτηριστικά/Προφίλ του παιδιού	61
4.5 Τα στάδια του Προγράμματος Παρέμβασης.....	65
4.5.1 Σχεδιασμός της παρέμβασης.....	65

4.5.2 Εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης	67
5. Αποτελέσματα.....	78
5.1 Περιορισμοί και προτάσεις.....	83
6. Συμπεράσματα.....	85
Βιβλιογραφία	87
Πηγές εικόνων.....	95
Παράρτημα	95
Φόρμα Παρατήρησης (1).....	106
Φόρμα Παρατήρησης (2).....	109
Φόρμα Παρατήρησης (3).....	110

Συντομογραφίες

Αγγλική ορολογία

ΔΑΦ	Autism Spectrum Disorder
ΠΟΥ	World Health Organization
ΥΛΔΑΦ	High functioning autism Spectrum Disorder
TEACCH	Treatment Education of Autistic and Communication Handicapped Children
DS	Digital Storyelling
ΤΠΕ	Information Communication Technologies

Ελληνική ορολογία

Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας
Υψηλής Λειτουργικότητας Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
Θεραπεία και Εκπαίδευση Παιδιών με Αυτισμό και Διαταραχές Επικοινωνίας
Ψηφιακή Αφήγηση
Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας

Πρόλογος

Η τεχνολογία εξελίσσεται ολοένα και περισσότερο στον τομέα της εκπαίδευσης, ενώ αξιοσημείωτη είναι η πρόοδος τα τελευταία χρόνια και στον χώρο της ειδικής αγωγής, καθώς εμφανίζονται καινοτόμα λογισμικά που δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση (Meder & Wenger, 2015). Τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί ο αριθμός των μελετών που εφαρμόζουν παρεμβάσεις σε άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) χρησιμοποιώντας εργαλεία υποστηρικτικής τεχνολογίας, όπως είναι φορητές συσκευές (iPad, iPod, smartphones, tablets), με διάφορες εφαρμογές και λογισμικά κατάλληλα για τα παιδιά με αυτισμό. Οι παρεμβάσεις αυτές στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, κυρίως κοινωνικών, επαγγελματικών και επικοινωνιακών, εξαιτίας των σημαντικών ελλειμάτων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ΔΑΦ στους τομείς αυτούς (Tyrrell, 2017).

Ο εύκολος τρόπος πρόσβασης και η διαθεσιμότητα των ποικίλων εφαρμογών, η εύκολη χρήση τους, αλλά και η αποτελεσματικότητα των μαθησιακών και εκπαιδευτικών στόχων, καθιστούν τις νέες τεχνολογίες ένα αναντικατάστατο μέσο για τη διδασκαλία νέων δεξιοτήτων που θα καλύψουν τις βασικές ανάγκες των ατόμων και παιδιών με ΔΑΦ (Meder & Wenger, 2015).

Ο αυτισμός είναι μια διαταραχή που επηρεάζει και τον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του και εμποδίζει τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης των παιδιών, με αποτέλεσμα να επέρχεται η κοινωνική απομόνωση και αποστασιοποίηση από το κοινωνικό σύνολο. Τα αυτιστικά παιδιά ενδιαφέρονται έλαχιστα για τον κοινωνικό τους περίγυρο, τις ομαδικές δραστηριότητες, τη συμμετοχή σε ομάδες συνομηλίκων, ενώ παράλληλα επιλέγουν τις περισσότερες φορές τη μοναχικότητα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Η δυσκολία στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά με ΔΑΦ ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία, καθιστά επίκτητη την ανάγκη δημιουργίας παρεμβάσεων στον συγκεκριμένο τομέα. Η χρήση της τεχνολογίας μπορεί να αποτελέσει ένα βασικό μέσο για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ. Πιο συγκεκριμένα οι κοινωνικές ιστορίες, αποτελούν μια σημαντική προσέγγιση για τη διδασκαλία των κατάλληλων δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό (Safi M., 2020).

Οι κοινωνικές ιστορίες όμως, που αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες, δηλαδή οι ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες, στοχεύουν στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και αποτελούν αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές που μπορούν να ενσωματωθούν στο υπάρχον πρόγραμμα σπουδών κάθε σχολείου (More, 2008). Η χρήση ψηφιακών μέσων είναι μια αποτελεσματική και ευέλικτη μέθοδος να δημιουργηθούν ιστορίες που θα διδάξουν κοινωνικές δεξιότητες. Σκοπός λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της επίδρασης των ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών για την ενίσχυση των κατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών σε ένα παιδί στο φάσμα του αυτισμού. Μέσα από την μελέτη περίπτωσης θα διερευνηθεί αν λειτούργησε και πόσο αποτελεσματική υπήρξε η μέθοδος αυτή στη συγκεκριμένη περίπτωση του παιδιού.

Μέρος Α: Θεωρητική προσέγγιση

1. Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος ΔΑΦ

Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει θεμελιώδεις έννοιες πάνω στις οποίες στηρίζεται η διπλωματική εργασία. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται σημαντικά στοιχεία σχετικά με τον αυτισμό, τις κοινωνικές δεξιότητες, τις κοινωνικές ιστορίες ως ένα από τα πιο σημαντικά εργαλεία για την βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ, αλλά και τις ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες που είναι και το εργαλείο της διπλωματικής εργασίας.

1.1 Τι είναι ο Αυτισμός;

Οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος ανήκουν σε μια ευρύτερη ομάδα νευροαναπτυξιακών διαταραχών που χαρακτηρίζονται από κοινωνικά ελλείματα, δυσκολία στην επικοινωνία και επαναλαμβανόμενη ή στερεότυπη συμπεριφορά. Τα συμπτώματα εμφανίζονται από την πρώιμη παιδική ηλικία και ποικίλουν ανάλογα τη σοβαρότητα της κατάστασης του ατόμου (Συριοπούλου Δελλή, 2016). Ακόμη, ένα άλλο σημαντικό έλλειμα των ατόμων με ΔΑΦ, σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια είναι η αδυναμία αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και η ακατάλληλη ανταπόκριση στα συναισθήματα αυτά, αυτό ονομάζεται «έλλειμα της ενσυναίσθησης» (Cassidy, et al., 2016). Με βάση τα χαρακτηριστικά και τις ποικίλες συμπεριφορές η έννοια του «φάσματος» του αυτισμού χρησιμοποιήθηκε για να δηλώσει αυτή την ποικιλομορφία που υπάρχει στην διαταραχή (Attwood, Frith, & Hermeline, 1988).

Θα έλεγε κανείς πως είναι δύσκολο να δοθεί ένας περιεκτικός ορισμός για τη διαταραχή, καθώς υπάρχει ποικιλία χαρακτηριστικών και διαφέρουν ως προς την ένταση και τη σοβαρότητα της κατάστασης του κάθε ατόμου. Καθώς η κλινική εικόνα του κάθε ατόμου με την διαταραχή διαφέρει, το αυτιστικό φάσμα δεν αποτελεί μια ομοιογενή ομάδα.

Για να μπορέσουν να περιγράψουν για πρώτη φορά τον αυτισμό χρησιμοποιήθηκε το διαγνωστικό κριτήριο DSM-I και II, σύμφωνα με το οποίο ο αυτισμός δεν ήταν μια αυτόνομη διαταραχή, αλλά αποτελούσε σύμπτωμα της

διαγνωστικής κατηγορίας «Σχιζοφρενικές Αντιδράσεις Παιδικού Τύπου» (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Μετέπειτα, στις επόμενες εκδόσεις του DSM έως και το DSM-IV (1994) ο αυτισμός ονομάστηκε ως «Αυτιστική Διαταραχή» και ταξινομήθηκε μαζί με το σύνδρομο Asperger, τη διαταραχή Rett, τη Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς και την Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή στις «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές».

Το 2013 όμως, η Αμερικανική Ψυχιατρική εταιρία εξέδωσε την πέμπτη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition- DSM-V) με νέα διαγνωστικά κριτήρια. Η σημαντικότερη διαφορά είναι η αλλαγή του ονόματος από Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ) σε Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Σε ότι αφορά το διαχωρισμό του φάσματος, αυτό διαφέρει συγκριτικά με το DSM-IV. Έτσι λοιπόν με τα νέα δεδομένα, το αυτιστικό φάσμα χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες ανάλογα το επίπεδο λειτουργικότητας. Οι διαγνώσεις «Αυτιστική Διαταραχή», «Σύνδρομο Asperger» και «Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς» μεταβιβάζονται στη διάγνωση «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος» (American Psychiatric Association, 2013).

Σύμφωνα όμως με την πιο πρόσφατη έκδοση του DSM, το DSM-V (2013) όλες οι παραπάνω κατηγορίες χωρίζονται σε τρία βασικά επίπεδα με βάση την λειτουργικότητα του ατόμου. Τα τρία επίπεδα είναι τα εξής:

- **Επίπεδο 3** «Ανάγκη ιδιαίτερης ενισχυμένης υποστήριξης», σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την ευελιξία του ατόμου
- **Επίπεδο 2** «Ανάγκη ιδιαίτερης υποστήριξης», σημαντικές δυσκολίες
- **Επίπεδο 1** «Ανάγκη υποστήριξης», δυσκολίες σε όλα τα παραπάνω (American Psychiatric Association, 2013)

1.2 Ιστορικά στοιχεία

Από την πρώτη περιγραφή του αυτισμού στις αρχές του 1800, ο ορισμός του αλλά και τα διαγνωστικά κριτήρια έχουν αλλάξει πολύ και πρόκειται να αλλάξουν ακόμα περισσότερο με την πάροδο του χρόνου, καθώς ο αυτισμός γίνεται ολοένα και πιο διαδεδομένος. Το πρώτο Διαγνωστικό Εγχειρίδιο ήταν το DSM, το οποίο

κατηγοριοποίησε τον αυτισμό ως παιδικό τύπο σχιζοφρένειας (American Psychiatric Association, 1952). Με την πάροδο του χρόνου ο αυτισμός εξελίχθηκε διαγνωστικά από τη στιγμή που δημοσιεύτηκε το DSM-V το 2013.

Το 1978 πριν από την χρήση της έννοιας αυτισμός, ο Γάλλος γιατρός Jean-Marc Gaspard Itard, περιέγραψε τον Victor, «το άγριο παιδί της Aveyron», ένα νεαρό αγόρι που βρέθηκε μετά την απομόνωση στο δάσος Aveyron της Γαλλίας για 11 χρόνια, ως ένα κοινωνικά διαταραγμένο άτομο, το οποίο αντιμετώπιζε γλωσσικές και νοητικές αναπηρίες. Χαρακτήρισε τον Victor ως αναπτυξιακά διαφορετικό από τα άλλα παιδιά της ηλικίας του. Η περιγραφή αυτή του Itard, αργότερα θα χαρακτηριζόταν και επίσημα ως αυτισμός (Itard, Humphrey, & Humphrey, 1932). Επίσης, αναφέρει ότι το παιδί παρουσίαζε δυσκολίες στις σχέσεις με τους άλλους και έδειχνε άρνηση να επικεντρώνει την προσοχή του σε αντικείμενα ή ανθρώπους, έδινε την εικόνα ενός κωφού ατόμου, αν και ανταποκρινόταν σε ήχους, όπως αυτούς που σχετίζονται με θέματα διατροφής. Δεν έπαιζε με παιχνίδια, όταν ήθελε κάτι οδηγούσε κάποιον από το χέρι στο μέρος όπου βρισκόταν το αντικείμενο. Εκδήλωνε μια έντονη και ιδιαίτερη ομοιομορφία στον χώρο του, ενώ παράλληλα δεν επιθυμούσε να μεταβάλλονται τα αντικείμενα στο εσωτερικό του περιβάλλον. Μέχρι και την ηλικία των 40 περίπου ετών που απεβίωσε, παρά τις συστηματικές παρεμβάσεις που είχε δεχθεί δεν έδειξε να αποκτά αποδεκτές κοινωνικές συμπεριφορές και να εναρμονίζεται με το κοινωνικό του περιβάλλον (Τάτσης, 1991).

Το 1910, ο Paul Eugen Bleuler, ένας Ελβετός ψυχίατρος, χρησιμοποίησε τον όρο «αυτισμός», στην εποχή όπου κυριαρχούσε το πνεύμα της ψυχανάλυσης. Ο όρος είναι ελληνικός και προκύπτει από την λέξη «αυτός» που σημαίνει «εγώ ο ίδιος» και προσδιορίζει την έννοια της απομόνωσης ενός ατόμου από τον ίδιο του τον εαυτό (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Σημαντική πρόοδος σημειώθηκε κατά τον 20^ο αιώνα, όπου κάποιοι περιέγραψαν ομάδες παιδιών που συμπεριφέρονταν με «παράξενο» τρόπο. Καθένας από αυτούς αναγνώριζε συγκεκριμένη κατάσταση σε κάθε περίπτωση, όμως τα χαρακτηριστικά είχαν μεγάλο φάσμα, για παράδειγμα, αναφέρουν πως

όλα τα παιδιά είχαν ιδιαίτερο τρόπο στις σχέσεις τους με τους άλλους ανθρώπους (Wing, Gould, & Gillberg, 2011). Στη συνέχεια, στις αρχές της δεκαετίας του 1940, δύο άλλοι ψυχίατροι, ο Leo Kanner και ο Hans Asperger περιέγραψαν περιπτώσεις παιδιών που παρουσίαζαν κοινωνικά ελλείματα, δυσκολίες στην γλωσσική ανάπτυξη και περιορισμένες στερεοτυπικές συμπεριφορές (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Οι Leo Kanner και Hans Asperger, θεωρούνται οι πρωτοπόροι στην παρατήρηση και αναφορά περιστατικών παιδιών με αυτισμό και ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλον δημοσίευσαν για πρώτη φορά μελέτες της συγκεκριμένης διαταραχής. Οι μελέτες αυτές περιείχαν ακριβείς περιγραφές περιπτώσεων παιδιών που είχαν παρατηρήσει και παρουσίασαν τις πρώτες θεωρητικές προσεγγίσεις της διαταραχής. Και οι δύο ερευνητές αναφέρουν πως υπήρξε μια εκ γενετής βάση η οποία περιγράφει τα χαρακτηριστικά της διαταραχής. Ο Kanner (1943) ονόμασε τη διαταραχή «πρώιμο βρεφικό αυτισμό» και καθόρισε ως έναρξη τη βρεφική ηλικία με αποτέλεσμα να δημιουργήσει την άποψη ότι η διαταραχή οφείλεται σε μία εγγενή ανικανότητα των ατόμων αυτών να δημιουργήσουν συναισθηματικές σχέσεις με άλλους ανθρώπους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Ενώ ο Asperger, φαίνεται να περιέγραψε έναν διαφορετικό τύπο αυτισμού από αυτόν του Kanner, συγκεκριμένα αναφέρει τον αυτισμό ως «αυτιστική ψυχοπάθεια» (Frith, 2009).

1.3 Χαρακτηριστικά του Αυτισμού

Ο αυτισμός χαρακτηρίζεται από δύο κύριες ελλείψεις, την κοινωνική και τη συμπεριφορική. Η πρώτη οδηγεί σε δυσκολίες στον τομέα της επικοινωνίας, εξαιτίας της έλλειψης κοινωνικής και συναισθηματικής αμοιβαιότητας, η δεύτερη δυσκολία αναφέρεται σε στερεότυπες συμπεριφορές, όπως η συνεχής ενασχόληση με ένα μόνο αντικείμενο ή επαναλαμβανόμενες κινήσεις. Εκτός από αυτά, υπάρχουν και άλλοι τύποι ελλείψεων που σχετίζονται με τον αυτισμό και απλώς σε κάθε άτομο φαίνεται να έχει ένα μοναδικό πρότυπο συμπτωμάτων και προβλημάτων με διαφορετικό επίπεδο σοβαρότητας, το οποίο ορίζεται από χαμηλή έως υψηλή λειτουργικότητα. Η σοβαρότητα βασίζεται στις διαταραχές της

κοινωνικής επικοινωνίας και στην περιοριστική και επαναλαμβανόμενη φύση των συμπεριφορών, καθώς και στο πώς αυτές επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να λειτουργήσει στο περιβάλλον του (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Η έναρξη των συμπτωμάτων της διαταραχής αυτιστικού φάσματος, είναι η ηλικία των τριών ετών, αν και ορισμένα χαρακτηριστικά μπορεί να μην εκδηλωθούν πλήρως μέχρι τη σχολική ηλικία ή και αργότερα, ενώ άλλες έρευνες αναφέρουν πως τα συμπτώματα μπορεί να εμφανιστούν αρκετά νωρίτερα (Kuzniiewicz, Wi, Qian, Walsh, Armstrong, & Croen, 2014). Αν και τα παιδιά με αυτισμό έχουν κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ τους, ωστόσο κάθε παιδί είναι διαφορετικό. Ο όρος αυτισμός όπως αναφέρθηκε, προέρχεται από τη λέξη «εαυτός» και χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Leo Kanner, για να υποδείξει ακριβώς ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του, ότι τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολίες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με άλλους (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Οι δυσκολίες του αυτισμού, ως μια αναπτυξιακή διαταραχή, υπάρχουν καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Lyal, et al., 2017). Πρόκειται για μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή η οποία εκδηλώνεται σε τρεις περιοχές: την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και την στερεότυπη συμπεριφορά (Πολυχρονοπούλου, 2012). Το παιδί με αυτισμό παρουσιάζει σοβαρά προβλήματα επικοινωνίας, θα μπορούσαμε να πούμε πως «ζει» κυριολεκτικά στον εαυτό του. Κάθε προσπάθεια επικοινωνίας μαζί του μπορεί να του προκαλέσει έντονες αντιδράσεις. Επίσης, τα παιδιά με αυτισμό αποφεύγουν συνήθως τις κοινωνικές συναναστροφές με άλλα παιδιά, ενώ άλλες φορές μπορεί να εμφανίσουν και επιθετική συμπεριφορά. Δείχνουν αδιαφορία για το κοινωνικό τους περιβάλλον, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν σοβαρό πρόβλημα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Γενά, 2002). Επιπλέον, αδιαφορούν για την εντύπωση που μπορεί να δημιουργήσει η συμπεριφορά τους απέναντι σε άλλα άτομα και δεν μπορούν να εκτιμήσουν τα συναισθήματα άλλων ανθρώπων (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Άλλα χαρακτηριστικά ενός παιδιού με αυτισμό θεωρούνται οι διαταραχές ομιλίας, όπως η αδυναμία προφορικής έκφρασης, η ανικανότητα κατανόησης του προφορικού λόγου και οι μη ολοκληρωμένες προτάσεις, ενώ πολλές φορές μπορεί

να παρατηρήσουμε ένα παιδί να συνομιλεί με τον εαυτό του (Γενά, 2002). Η ανάγκη για αμεταβλητότητα του περιβάλλοντος όπου ζει καθημερινά το παιδί είναι ένα συχνό χαρακτηριστικό. Το παιδί με ΔΑΦ παρουσιάζει έντονη την ανάγκη να βρίσκεται σε ένα μόνιμο και σταθερό περιβάλλον και να ακολουθεί ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα ρουτίνας. Πιθανές αλλαγές του χώρου και του προγράμματος μπορεί να προκαλέσουν άγχος και έντονες αντιδράσεις ή ακόμα και να παλινδρομήσει σε ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Μπορεί έτσι ένα παιδί που έχει μάθει να ακολουθεί σταθερά το πρόγραμμα του σχολείου ή του σπιτιού, σε μια περίπτωση που θα χρειαστεί αυτό να αλλάξει να παλινδρομήσει και να παρουσιάσει έντονα ξεσπάσματα θυμού ή άγχους (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Επιπλέον, τα παιδιά με ΔΑΦ εμφανίζουν στερεότυπες κινήσεις και μορφές συμπεριφοράς, τις οποίες επαναλαμβάνουν συχνά σε σημείο που αποτελούν εμμονή. Αυτές οι μορφές συμπεριφοράς φαίνεται να είναι αρκετά ενδιαφέρουσες γι' αυτά τα παιδιά και να αποσπάνε όλη τους την προσοχή για μεγάλο χρονικό διάστημα. Αν προσπαθήσει κάποιος να σταματήσει ή να εμποδίσει την πραγματοποίηση αυτών των δραστηριοτήτων, μπορεί να προκαλέσει εξαιρετικά έντονα ξεσπάσματα θυμού στο παιδί με ΔΑΦ (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Στην πλειοψηφία τα αυτιστικά άτομα, επαναλαμβάνουν κάποιες κινήσεις του σώματος όπως, έντονη κίνηση των χεριών, περπάτημα στις μύτες των ποδιών τους. Οι κινήσεις των χεριών παρατηρούνται περισσότερο όταν το παιδί βρίσκεται σε ένταση ή έχει ενθουσιαστεί από κάτι ή όταν παρατηρεί επίμονα κάτι το οποίο του έχει απορροφήσει όλη του την προσοχή, όπως ένα αντικείμενο που περιστρέφεται (Wing, Gould, & Gillberg, 2011). Ακόμα κάνουν ορισμένες ασυνήθιστες πράξεις, δηλαδή, μπορεί να φέρνουν σε επαφή ένα αντικείμενο πολύ κοντά στα μάτια τους ή στα αυτιά τους για να ακούσουν για παράδειγμα κάτι πιο έντονα, να μυρίζουν ή να βάζουν στο στόμα τους διάφορα αντικείμενα. Η προσκόλληση σε συγκεκριμένους θορύβους, όπως του πλυντηρίου, του ψυγείου, είναι συχνό χαρακτηριστικό. Συνηθίζουν να παίζουν με στερεότυπο τρόπο και χαρακτηριστικό είναι η έλλειψη έμπνευσης ή φαντασίας και η δυσκολία φυσικά στο συμβολικό παιχνίδι (Πολυχρονοπούλου, 2012).

1.4 Διάγνωση

Η διάγνωση ακόμα και στις μέρες μας είναι μια σύνθετη και δύσκολη διαδικασία, καθώς δεν στηρίζεται ούτε σε εργαστηριακές, ούτε σε αιματολογικές εξετάσεις. Υπάρχουν ακόμα και ειδικοί με εμπειρία που μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην διάγνωση, ειδικά όταν υπάρχει συνοσηρότητα. Υπάρχουν φορές που οι απόψεις των ειδικών αλληλοσυγκρούονται σχετικά με το ποια είναι η διάγνωση. Ο κάθε ειδικός χρειάζεται να ακολουθήσει την απαραίτητη διαδικασία για να υπάρξει μια υπεύθυνη διάγνωση (Γκονέλα, 2006).

Τα συμπτώματα του αυτισμού εμφανίζονται περίπου στην ηλικία των 3 ετών, αν και κάποια από τα συμπτώματα μπορεί να μην εμφανιστούν έως και την σχολική ηλικία, ωστόσο υπάρχουν έρευνες που δείχνουν την έναρξη των συμπτωμάτων αρκετά νωρίς, 6 με 18 μηνών (Szatmar, και συν., 2016). Σε παιδιά στα οποία η διαταραχή είναι πιο σοβαρή, μπορεί να διαγνωστούν αρκετά νωρίς, σε σχέση με τα παιδιά με πιο ήπια συμπτώματα (Zwaigenbaum, et al., 2015).

Σύμφωνα με το DSM-V, δηλαδή την 5^η έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5, DSM-5) της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Ένωσης (American Psychiatric Association, APA), το παιδί στο οποίο θα γίνει η διάγνωση, θα πρέπει να συγκεντρώνει πέντε από τα παρακάτω κριτήρια Α,Β,Γ,Δ,Ε, για να του δοθεί και η διάγνωση (American Psychiatric Association, 2013).

Τα κριτήρια είναι τα εξής:

A. Σημαντικές δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση σε διαφορετικά πλαίσια και περιβάλλοντα σύμφωνα με τα παρακάτω:

1. Διαταραχές στην κοινωνική-συναισθηματική αλληλεπίδραση, για παράδειγμα, δεν επιδιώκει αυθόρμητα να μοιραστεί ενδιαφέροντα ή συναισθήματα με άλλους, δυσκολία στο να ξεκινήσει ή να διατηρήσει μία συζήτηση και άλλα.

2. Διαταραχές σε μη λεκτικές συμπεριφορές που χρησιμοποιούμε στην κοινωνική αλληλεπίδραση, για παράδειγμα, απουσία ή δυσκολία στη βλεμματική επαφή, μειωμένη χρήση ή κατανόηση χειρονομιών και στάσεων του σώματος ή και πλήρης απουσία της κατανόησης των εξωγλωσσικών στοιχείων επικοινωνίας.
3. Διαταραχές στη δημιουργία, διατήρηση και κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων για παράδειγμα, δυσκολία στην χρήση της κατάλληλης κοινωνικής συμπεριφοράς σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, δυσκολία ή και πλήρης έλλειψη συμμετοχής σε παιχνίδια φαντασίας, απουσία εκδήλωσης ενδιαφέροντος σε συνομηλικούς, δυσκολία συμμετοχής σε κοινωνικές δραστηριότητες σχετικές με την ηλικία.

B. Επαναλαμβανόμενες/στερεότυπες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες, όπως εκδηλώνονται με δύο από τα παρακάτω:

1. Στερεότυπες κινήσεις, επαναλαμβανόμενη χρήση αντικειμένων ή λόγου, για παράδειγμα, χρήση ίδιων ρούχων, τοποθέτηση παιχνιδιών στη σειρά, περιστροφή αντικειμένων, ηχολαλία.
2. Προσκόλληση σε προγράμματα ρουτίνας ή συγκεκριμένα πρότυπα λεκτικής/εξωλεκτικής συμπεριφοράς, υπερβολικές και έντονες αντιδράσεις με περίπτωση αλλαγής προγράμματος, για παράδειγμα, σημαντική αντίδραση σε μικρές αλλαγές, χρήση συγκεκριμένων χειρονομιών χαιρετισμού, ανάγκη για χρήση της ίδιας διαδρομής καθημερινά για να πηγαίνει στο σχολείο.
3. Έλλειψη ενδιαφερόντων και στερεότυπα προγράμματα δραστηριοτήτων με παθολογική ένταση, όπως για παράδειγμα έντονη προσκόλληση ή ενασχόληση με ασυνήθη αντικείμενα.
4. Έλλειψη αντίδρασης σε αισθητηριακά ερεθίσματα ή ασυνήθιστη ένδειξη ενδιαφέροντος σε αισθητηριακά στοιχεία του περιβάλλοντος, για παράδειγμα, αδιαφορία σε πόνο ή στη θερμοκρασία, μη προβλεπόμενη αντίδραση σε συγκεκριμένους σε ήχους ή υφές, υπερβολική όσφρηση ή αφή αντικειμένων, οπτική προσκόλληση σε φώτα ή κινήσεις.

Γ. Τα συμπτώματα εμφανίζονται στην πρώιμη ανάπτυξη του παιδιού, αλλά μπορεί να μην είναι αρκετά εμφανή, μέχρι οι κοινωνικές απαιτήσεις να ξεπεράσουν τις 25 μειωμένες ικανότητες.

Δ. Τα συμπτώματα δημιουργούν κλινικά σημαντική δυσκολία στο κοινωνικό, επαγγελματικό ή άλλο βασικό επίπεδο λειτουργικότητας του ατόμου.

Ε. Οι δυσκολίες δεν εξηγούνται ξεκάθαρα ως νοητική υστέρηση (νοητική αναπτυξιακή διαταραχή) ή ως γενικευμένη αναπτυξιακή διαταραχή. Η νοητική υστέρηση και οι ΔΑΦ συχνά συνυπάρχουν. Για να δοθεί η διάγνωση συνοσηρότητας, θα πρέπει η κοινωνική επικοινωνία να είναι σε αρκετά χαμηλό επίπεδο από την αναμενόμενη για το αναπτυξιακό επίπεδο του ατόμου.

Εξαιτίας της πολυπλοκότητας συμπτωμάτων της ΔΑΦ είναι σημαντικό να χρησιμοποιούνται οι κατάλληλες μέθοδοι και κλίμακες για τη σωστή διάγνωση προκειμένου να βελτιωθεί η κλινική διαχείριση των ασθενών με ΔΑΦ. Τα εργαλεία αξιολόγησης περιλαμβάνουν συνεντεύξεις από τους γονείς/φροντιστές, συνεντεύξεις με τα άτομα, άμεση παρατήρηση και λεπτομερείς κλινικές εκτιμήσεις που περιλαμβάνουν μια ενδελεχή ανασκόπηση του οικογενειακού ιστορικού για την ύπαρξη ΔΑΦ στο οικογενειακό περιβάλλον ή για άλλες νευροαναπτυξιακές διαταραχές (Sharma, Gonda , & Tarazi, 2018) .

Σημαντικό είναι να αναφερθεί μια δημοφιλής κλίμακα που χρησιμοποιείται για την διάγνωση του αυτισμού στα παιδιά. Η κλίμακα αξιολόγησης παιδικού αυτισμού (CARS) είναι μια κλίμακα που χρησιμοποιείται συχνά για να βοηθήσει στη διάγνωση του αυτισμού στα παιδιά (Schopler, Reichler , DeVellis , & Dally, 1980). Με τη χρήση αυτής της κλίμακας μπορεί να διαγνωστούν τα παιδιά με αυτισμό και τα παιδιά με άλλες διαταραχές αναπτυξιακής καθυστέρησης όπως η νοητική υστέρηση. Πρόσθετες μελέτες υποστήριξαν τη χρησιμότητα του CARS στη διάγνωση του ΔΑΦ σε εφήβους και ενήλικες (Mesibon, Schopler, Schaffer, & Michal, 1989). Το CARS αποτελείται από 15 στοιχεία που καλύπτουν διαφορετικά συμπτώματα της διαταραχής και παρέχει αξιόπιστη σύγκριση των συμπεριφορών και των δεξιοτήτων ενός παιδιού με ΔΑΦ έναντι της τυπικής ανάπτυξης ενός παιδιού. Κάθε στοιχείο βαθμολογείται από «1» (κανονική συμπεριφορά) έως «4» (σοβαρά ανώμαλη

συμπεριφορά). Οι βαθμολογίες μεταξύ 30 και 37 δείχνουν ήπια έως μέτρια ΔΑΦ, ενώ βαθμολογίες μεταξύ 38 και 60 υποδεικνύουν σοβαρή ΔΑΦ (Schopler, Reichler , DeVellis , & Dally, 1980).

Επίσης, ένα ακόμη εργαλείο παρατήρησης που χρησιμοποιείται και αυτό ως κλίμακα αξιολόγησης για την διάγνωση του αυτισμού είναι το ASD-OC, κλίμακα παρατήρησης που περιλαμβάνει 45 στοιχεία και χρησιμοποιείται για την παρατήρηση και αξιολόγηση των βασικών συμπτωμάτων, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών ελλειμμάτων επικοινωνίας και των επαναλαμβανόμενων, στερεότυπων συμπεριφορών (Neal, Matson, & Hattier, 2012). Οι παρατηρήσιμες συμπεριφορές των ατόμων με ΔΑΦ συγκρίνονται με παιδιά της ίδιας ηλικιακής ομάδας και βαθμολογούνται ως «0» (χωρίς έκπτωση), «1» (ήπια έκπτωση) ή «2» (σοβαρή αναπηρία). Μια κλινική μελέτη υποστήριξε την κλινική εγκυρότητα του ASD-OC ως αξιόπιστη κλίμακα για την αξιολόγηση των συμπτωμάτων του ASD σε παιδιά ηλικίας 3-15 ετών (Neal, Matson, & Hattier, 2014).

Είναι πλέον αποδεκτό πως η έγκαιρη διάγνωση του αυτισμού (συμπεριλαμβανομένης της βρεφικής ηλικίας σε σοβαρές περιπτώσεις) απαιτείται για την πρώιμη παρέμβαση και το καλύτερο αποτέλεσμα των παρεμβάσεων (Myers & Johnson, 2007). Επομένως, είναι σημαντικό τα διαγνωστικά κριτήρια να προσαρμόζονται ώστε να πληρούν τις ανάγκες διάγνωσης του αυτισμού σε παιδιά κάτω των τριών ετών (Wing, Gould, & Gillberg, 2011).

1.5 Συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ), αναφέρει ότι 1 στα 160 παιδιά (0,63%) γεννιέται με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) (Lyll, και συν., 2017). Ως προς το φύλο η διαταραχή παρατηρείται τέσσερις φορές πιο συχνά στα αγόρια απ'ότι στα κορίτσια (4:1) (Kogan, Blumberg, Schieve, Boyle, Perrin, & .et al, 2009). Επίσης, σύμφωνα με τα Κέντρα Ελέγχου Νοσημάτων των ΗΠΑ (CDC), η πρώτη επιδημιολογική μελέτη για τον αυτισμό διεξήχθη από τον Lotter (1966) στην κομητεία του Middlesex στην Αγγλία και ανέφερε ποσοστό επιπολασμού στο 0,045% (περίπου 1 στα 2.220 παιδιά). Η ακριβής ταυτοποίηση του αριθμού των

ατόμων με ΔΑΦ είναι ένα δύσκολο έργο, καθώς το ευρύ φάσμα αυτής της διαταραχής καθιστά απαιτητικό τον εντοπισμό των πιο λειτουργικών και καλύτερα κοινωνικά προσαρμοσμένων ατόμων με ΔΑΦ με λιγότερα προφανή χαρακτηριστικά αυτισμού, τα οποία διαφορετικά θα οδηγούσαν στην αξιολόγηση και την επακόλουθη διάγνωση του (Depastas & A. Kalaitzaki, 2021).

Έχουν διεξαχθεί διάφορες επιδημιολογικές μελέτες στα πλαίσια μιας προσπάθειας προσδιορισμού του επιπολασμού της διαταραχής αυτιστικού φάσματος σε πολλές χώρες. Ο επιπολασμός του αυτισμού αυξάνεται σταθερά τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Το 2000, το Δίκτυο Παρακολούθησης Αυτισμού και Ανάπτυξης Νοητικών Αναπηριών (ADDM) του Κέντρου Ελέγχου Νόσων υπολόγισε ότι η συχνότητα της ΔΑΦ ήταν 1 στα 150 παιδιά. Το 2006, ο αριθμός αυξήθηκε, 1 στα 110 παιδιά, ενώ το 2008 αυξήθηκε ξανά, 1 στα 88 παιδιά. Το 2012, το Δίκτυο Παρακολούθησης Αυτισμού και Ανάπτυξης Νοητικών Αναπηριών (ADDM) του Κέντρου Ελέγχου Νόσων, αναθεώρησε τις εκτιμήσεις των παιδιών και αύξησε τον αριθμό, 1 στα 88 παιδιά (Sharma, Gonda , & Tarazi, 2018). Το 2016, το Εθνικό Κέντρο υγείας των Ηνωμένων Πολιτειών δημοσίευσε το τελευταίο ποσοστό επιπολασμού, το οποίο αναφέρει νέο υψηλό ποσοστό, αναφέροντας 1 στα 36 παιδιά (Zablotzky, Black, & Blumberg, 2017).

Η γενετική παίζει σημαντικό ρόλο στον αυτισμό. Μελέτες που ερευνούν τον επιπολασμό του αυτισμού αναφέρουν ότι σε πανομοιότυπα δίδυμα, εάν το ένα παιδί είναι στο φάσμα του αυτισμού, τότε το δίδυμο αδελφάκι του υπάρχει πιθανότητα να εμφανίσει συμπτώματα αυτισμού σε ποσοστό 36%-95%. Σε μη πανομοιότυπα δίδυμα, σε περίπτωση που το ένα παιδί έχει ΔΑΦ, ο δίδυμός του έχει πιθανότητα 0%-30% (Hallmayer, 2011) (Rosenberg, Law, Yenokyan, McGready, Kaufmann, & Law, 2009). Τα αδέλφια των παιδιών με ΔΑΦ, διατρέχουν κίνδυνο 2%-8%, να εμφανίσουν τη διαταραχή και το ποσοστό αυτό αυξάνεται στο 12%-20% σε περίπτωση που το παιδί με ΔΑΦ εμφανίσει ελλείματα σε ένα ή δύο από τους τρεις τομείς που επηρεάζονται από τον αυτισμό (Bolton, et al., 1994). Σε περιπτώσεις όπου κάποιος από τους γονείς αντιμετωπίζει ψυχιατρικές διαταραχές και ειδικότερα σχιζοφρένεια και συναισθηματικές διαταραχές, το παιδί μπορεί να

βρίσκεται σε υψηλό κίνδυνο εμφάνισης αυτισμού (Jokiranta, Brown, Heinimaa, Cheslack-Postava, Suominen, & Sourander, 2013).

Η ετερογένεια, όμως, των αποτελεσμάτων σε κάθε γεωγραφική περιοχή οδήγησε στο συμπέρασμα πως υπάρχει μια ποικιλομορφία όσον αφορά, τα κοινωνικοπολιτισμικά κριτήρια, τις υπηρεσίες που πραγματοποιούν διαγνώσεις για ΔΑΦ, τις διαγνωστικές διαδικασίες που ακολουθεί κάθε χώρα, δηλαδή παράγοντες που επηρεάζουν άμεσα τα αποτελέσματα για να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα επιδημιολογικής αύξησης ή όχι της διαταραχής (Flood, Bulgrin, & Morgan, 2012).

Η πλειοψηφία των επιδημιολογικών ερευνών έχουν πραγματοποιηθεί στις ΗΠΑ. Σύμφωνα με τα Κέντρα Ελέγχου Νοσημάτων των ΗΠΑ (CDC), από το 2000 το ποσοστό ατόμων με αυτισμό στις ΗΠΑ ήταν στο 0,67% (δηλαδή 1 στα 150 παιδιά), ενώ μέχρι το 2010 το ποσοστό αυξήθηκε στο 1,47% (1 στα 68 παιδιά), έως το 2012 το ποσοστό παρέμεινε στα ίδια πλαίσια, δηλαδή 1,45% (1 στα 69 παιδιά), φτάνοντας όμως έως το 2014 το ποσοστό του 1,68% (1 στα 60 παιδιά) .

Η επιδημιολογική εικόνα του αυτισμού από τότε που αναφέρθηκε για πρώτη φορά από τον Leo Kanner αλλάζει συνεχώς, ενώ παράλληλα μεταβάλλονται και τα διαγνωστικά στατιστικά εγχειρίδια ψυχικών διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM) της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής, το DSM-V δεν έχει αλλάξει σημαντικά από το DSM-IV. Μια αξιοσημείωτη αλλαγή είναι η κατάργηση του συνδρόμου Άσπεργκερ, το επίπεδο αυτό του αυτισμού πλέον αναφέρεται ως υψηλής λειτουργικότητας διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΥΛΔΑΦ), όπου το άτομο δεν παρουσιάζει κάποιο διανοητικό πρόβλημα, αλλά ίσως έχει αδυναμίες στην επικοινωνία, στην αναγνώριση των συναισθημάτων και την έκφραση, καθώς και την κοινωνική του αλληλεπίδραση. Επομένως, όσο εξελίσσονται και αλλάζουν τα διαγνωστικά κριτήρια του αυτισμού, αλλάζει και η εικόνα του αυτισμού (Palinkas, Mendon, & Hamilton, 2019).

1.6 Θεραπευτικές παρεμβάσεις

Ο αυτισμός όπως και άλλες παρόμοιες νευροαναπτυξιακές αναπηρίες, γενικά δεν «θεραπεύονται» και απαιτείται χρόνια αντιμετώπιση. Αν και τα αποτελέσματα είναι μεταβλητά και τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου, τα περισσότερα παιδιά με ΔΑΦ παραμένουν εντός του φάσματος ως ενήλικες και ανεξάρτητα από τη διανοητική τους λειτουργία, συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν προβλήματα που σχετίζονται με την αυτόνομη διαβίωση, την επαγγελματική αποκατάσταση, τις κοινωνικές σχέσεις και την ψυχική υγεία. Οι πρωταρχικοί στόχοι της θεραπείας είναι η ελαχιστοποίηση των βασικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ΔΑΦ και των σχετικών ελλειμμάτων, η καθημερινή διαβίωση για μια καλύτερη ποιότητα ζωής, η ενίσχυση της κοινωνικοποίησης. Επίσης, στόχοι των προγραμμάτων θεραπείας είναι η μείωση των δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών, αλλά και η ψυχολογική και συναισθηματική υποστήριξη του οικογενειακού περιβάλλοντος όπου ζουν τα παιδιά με ΔΑΦ (Myers & Johnson, 2007). Τα θεραπευτικά προγράμματα έχουν αποδειχθεί πως οδηγούν στη βελτίωση των αυτιστικών συμπεριφορών, ωστόσο κανένα από αυτά τα προγράμματα δεν είναι αποτελεσματικό για όλα τα παιδιά, καθώς κάθε παιδί με ΔΑΦ έχει διαφορετικές ανάγκες, άλλα ελλείματα και χρειάζεται συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης (Πολυχρονοπούλου, 2012).

1.1.6 Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Η εκπαίδευση αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο μιας κοινωνίας κι έχει οριστεί ως το μέσο της απόκτησης δεξιοτήτων και γνώσεων που μπορεί να βοηθήσουν ένα παιδί να αναπτυχθεί ολοκληρωμένα. Η εκπαίδευση περιλαμβάνει όχι μόνο ακαδημαϊκές γνώσεις, αλλά και τις δεξιότητες της κοινωνικοποίησης και της προσαρμοστικότητας (Peeters, 2000). Στο σχολικό πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός της τάξης ή της παράλληλης στήριξης, χρειάζεται να φροντίσει ο χώρος της τάξης να είναι οργανωμένος, καθώς αυτό θα βοηθήσει το παιδί με ΔΑΦ να είναι περισσότερο συγκεντρωμένο, μειώνοντας τη διάσπαση προσοχής και το άγχος και ενισχύοντας αποτελεσματικότερα το παιδί να οργανώνει το χρόνο και το χώρο του (Γκονέλα, 2006).

Το σχολικό διάλειμμα είναι γενικά ένα δύσκολο κομμάτι με το οποίο έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά με αυτισμό, γιατί δεν υπάρχει συγκεκριμένη δομή και οργάνωση, κάτι που προκαλεί άγχος στο αυτιστικό παιδί και εκδηλώνονται ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μη γίνεται κοινωνικά αποδεκτό το παιδί και να επέρχεται η κοινωνική απομόνωση. Έτσι, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να δημιουργεί ευκαιρίες κοινωνικοποίησης, να ενθαρρύνει τις φιλικές σχέσεις που μπορούν να αναπτυχθούν στο πλαίσιο της τάξης. Ο εκπαιδευτικός επίσης, μπορεί να αποτελεί και πρόσωπο αναφοράς στο διάλειμμα για το παιδί, με σκοπό να μπορεί να το καθοδηγεί και να βοηθάει στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων (Γενά, 2002).

1.6.2 Πρόγραμμα TEACCH

Η μέθοδος TEACCH (Treatment Education of Autistic and Communication handicapped Children), που αναπτύχθηκε από τον Schopler και τους συναδέλφους του, ονομάζεται «δομημένη διδασκαλία» και περιλαμβάνει τη δόμηση του φυσικού περιβάλλοντος, το οποίο θα είναι προβλέψιμο για το παιδί, για να μπορέσει να λειτουργήσει με ασφάλεια κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας. Η μέθοδος TEACCH υποστηρίζει την οργάνωση ατομικών χώρων εργασίας, τη χρήση οπτικών βοηθημάτων (όπως φωτογραφίες, αντικείμενα και λίστες), τα οποία χρησιμοποιούνται στην εξατομικευμένη εκπαίδευση του παιδιού για την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Πολυχρονοπούλου, 2012). Το πρόγραμμα TEACCH δίνει έμφαση τόσο στη βελτίωση των δεξιοτήτων ατόμων με ΔΑΦ, όσο και στην τροποποίηση του περιβάλλοντος για την αντιμετώπιση των ελλειμάτων. Πολλές αναφορές έχουν τεκμηριώσει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος στα παιδιά με αυτισμό κι αναφέρουν επίσης και την βελτίωση της ποιότητας ζωής των γονέων (Myers & Johnson, 2007).

2. Κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ

Ένα από τα βασικά συμπτώματα της διαταραχής του φάσματος του αυτισμού είναι το έλλειμμα στην κοινωνική λειτουργία (American Psychiatric Association, 2013). Αυτό το έλλειμμα περιλαμβάνει δυσκολίες στην έναρξη ή τη συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες, δυσκολίες στην κατανόηση των απόψεων των άλλων, εμπλοκή σε ακατάλληλες συμπεριφορές, έλλειψη οπτικής επαφής, απόσταση από τους ανθρώπους, μη λειτουργική χρήση της γλώσσας και έλλειψη επικοινωνιακών χειρονομιών (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006) .

Με βάση την πιο πρόσφατη έκδοση του DSM-V (2013), η κλινική εικόνα ενός ατόμου με αυτισμό χαρακτηρίζεται από ανεπάρκειες στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Μελέτες έχουν δείξει πως τα παιδιά με ΔΑΦ δεν αλληλεπιδρούν τόσο συχνά με συνομηλικούς τους, ενώ παράλληλα θα προτιμήσουν ατομικές δραστηριότητες, που πολλές φορές είναι και μοναχικές, δείχνοντας αδιαφορία στους ενήλικες ή σε συνομηλικούς (American Psychiatric Association, 2013). Σε έρευνες των McGee, Feldman και Morrier παρατηρήθηκε πως τα παιδιά με αυτισμό συμμετείχαν ως ένα βαθμό στο παιχνίδι και στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Συγκριτικά όμως με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος έρχονται αντιμέτωπα με τη μη αποδοχή των ομάδων από συνομηλικούς, αδυνατούν να αλληλεπιδράσουν κοινωνικά για μεγάλο χρονικό διάστημα, ενώ ταυτόχρονα υπάρχει και αδυναμία στη διατήρηση της βλεμματικής επαφής (McGee , Feldman , & Morrier, 1997).

Τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν δυσκολίες όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν κοινωνικές καταστάσεις. Ένα παιδί με ΔΑΦ συχνά δίνει την εντύπωση ότι μπορεί να μην ακούει, να μην ακολουθεί οδηγίες και εντολές και να μην ανταποκρίνεται σε ήχους. Το ίδιο παιδί άλλες στιγμές μπορεί να ενοχληθεί σε μεγάλο βαθμό από έντονους ήχους, όπως για παράδειγμα το γάβγισμα ενός σκύλου, ή τον ήχο της ηλεκτρικής σκούπας. Ορισμένες φορές ένα παιδί με ΔΑΦ μπορεί να μην ενοχλείται από την εναλλαγή θερμοκρασίας, από το κρύο ή τη ζέστη ή το αντίθετο να παρουσιάσει μια υπερβολική αντίδραση σε αισθητηριακά ερεθίσματα. Το χαρακτηριστικό όμως που είναι κοινό στις περισσότερες περιπτώσεις παιδιών, είναι η δυσκολία κατανόησης της γλώσσας του σώματος, της

βλεμματικής επαφής, η κατανόηση και εφαρμογή κοινωνικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους ανθρώπους (Συριοπούλου-Δελλή & Κάσιμος, 2010). Επίσης, τα παιδιά με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν προκλήσεις και κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού, ειδικά όταν στο παιχνίδι συμμετέχουν και άλλα παιδιά και χρειάζεται να αλληλεπιδράσουν κοινωνικά (Safi M. , 2020).

Παρατηρούμε λοιπόν, πως η κοινωνική ανεπάρκεια είναι από τις βασικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΑΦ, ωστόσο η πρώιμη διδασκαλία και η μάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην μείωση αυτής της δυσκολίας. Με την σωστή και αποτελεσματική παρέμβαση στον κοινωνικό τομέα, ένα παιδί μπορεί να αποκτήσει τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες (Peeters, 2000).

Σύμφωνα με τους Matson, Matson, & Rivet, (2007), αναφέρεται ότι τα παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) είναι απαραίτητο να δέχονται παρέμβαση για τις κοινωνικές τους δεξιότητες πριν από την ηλικία των 5 ετών. Επίσης, αναφέρουν πως ο μεγαλύτερος αριθμός των παιδιών έχουν ήδη αναπτύξει στοιχειώδη κοινωνική συμπεριφορά μέχρι την ηλικία των 2 ετών και παρουσιάζουν δυσκολίες σε αυτόν τον τομέα μετά την ηλικία των 5 ετών, σε αξιοσημείωτο βαθμό εξαιτίας της έλλειψης πρώιμης παρέμβασης ή μη αποτελεσματικής παρέμβασης. Δεν είναι ωστόσο περίεργο εάν γίνει νωρίς η διάγνωση, τα προγράμματα παρέμβασης να ξεκινήσουν και αρκετά νωρίτερα, για παράδειγμα στην ηλικία των 3 ετών. Παρ'όλα αυτά, από την σχετική βιβλιογραφία για την εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων παρατηρούμε ότι η θεραπεία σε αυτές τις μικρές ηλικίες πραγματοποιείται πολύ σπάνια. Οι περισσότερες μελέτες μας αναφέρουν πως οι παρεμβάσεις ξεκινούν στα παιδιά από 6 έως 9 ετών, καθώς πλέον αυτή είναι και η ηλικία που είθισται να ξεκινάνε οι παρεμβάσεις, ενώ στις περιπτώσεις που έχουν προταθεί προγράμματα πρώιμης παρέμβασης, σπάνια περιλαμβάνουν τις κοινωνικές δεξιότητες ως έναν από τους κύριους τομείς της εκπαίδευσης των παιδιών.

2.1 Η αναγνώριση των συναισθημάτων σε σχέση με τις κοινωνικές δεξιότητες παιδιών με ΔΑΦ

Στα άτομα με αυτισμό, η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι γενικά χαμηλής συχνότητας και περιορισμένης ποιότητας, η κοινωνική τους αλληλεπίδραση είναι πιο πιθανό να περιλαμβάνει στερεοτυπικές συμπεριφορές και φτωχές κοινωνικές δεξιότητες (Bauminger, 2002). Τα παιδιά με ΔΑΦ τείνουν να έχουν δυσκολία στην έκφραση των συναισθημάτων τους καθώς και δυσκολία στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων. Ο Mazefsky et al., (2013) εξήγησε τον ρόλο του συναισθήματος σε άτομα με ΔΑΦ, διερευνώντας τους υποκείμενους μηχανισμούς των συναισθηματικών αντιδράσεων και τον έλεγό τους που έχουν τα άτομα με ΔΑΦ, έτσι, διαπίστωσε πως η δυσκολία της συναισθηματικής ρύθμισης μπορεί να είναι εγγενής.

Τα στοιχεία υποδηλώνουν ότι τα άτομα με αυτισμό δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τις εκφράσεις του προσώπου των συναισθημάτων και έχει προταθεί ότι αυτές οι δυσκολίες στην αναγνώριση και την ανταπόκριση σε συναισθήματα μπορεί να αποτελούν τη βάση των κοινωνικών προβλημάτων που είναι κι ο πυρήνας των χαρακτηριστικών του αυτισμού (Simon Baron -Cohen Ofer Golan & Emma Ashwin, 2009). Υπάρχει, ωστόσο, περιορισμένη έρευνα σχετικά με τη λειτουργική επίδραση των δυσκολιών αναγνώρισης συναισθημάτων στον αυτισμό, συμπεριλαμβανομένης της ικανότητας αναγνώρισης συναισθημάτων και των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα σε παιδιά με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού (ΔΑΦ) παρεμποδίζουν την καθημερινή λειτουργία και την ικανότητά τους να μαθαίνουν νέες δεξιότητες. Έτσι, προωθώντας την συναισθηματική και συμπεριφορική σταθερότητα μπορεί να επιτευχθεί κάθε μορφή παρέμβασης με παιδιά με ΔΑΦ (Mazefky, 2012).

Τα αρνητικά συναισθήματα, όπως το άγχος, η λύπη, ο θυμός μπορεί να επηρεάσουν σημαντικά την καθημερινή λειτουργία των παιδιών με ΔΑΦ μειώνοντας την προσοχή, την επικοινωνία, την επίλυση προβλημάτων και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σε πιο δύσκολες αλλά όχι ασυνήθιστες περιπτώσεις, η

δυσκολία διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων σε παιδιά με ΔΑΦ μπορεί γρήγορα να κλιμακωθεί σε «κατάρρευση», που μπορεί να συνεπάγεται αυξήσεις σε επαναλαμβανόμενες και στερεότυπες συμπεριφορές, επιθετικότητα, αυτοτραυματιστική συμπεριφορά ή κοινωνική απόσυρση και απομόνωση (Laurent & Rubin, 2004) . Επιπλέον, συναισθηματικά, ένα παιδί με ΔΑΦ μπορεί να δείχνει ψυχρό κι απόμακρο σε οποιαδήποτε εκδήλωση αγάπης ή τρυφερού συναισθήματος των άλλων. Παρουσιάζει πολύ συχνά συναισθηματική αστάθεια, συναισθηματικές μεταπτώσεις και μη συμμετοχή στη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ένα άτομο γύρω του, δηλαδή μπορεί να ξεκαρδίζεται στα γέλια τη στιγμή που κάποιος άλλος δίπλα του κλαίει (Σταμάτης, 1987).

Έτσι, είναι συχνά απαραίτητο για τους εκπαιδευτικούς και άλλους θεραπευτές να κατανοήσουν τα συναισθηματικά ελλείματα που έχει ένα παιδί με ΔΑΦ και να εφαρμόσουν στρατηγικές παρέμβασης που μπορούν να εφαρμοστούν γρήγορα, αποτελεσματικά και άμεσα για να αποτραπεί περαιτέρω κλιμάκωση σε προβληματικές συμπεριφορές. Επιπλέον, τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά ελλείματα συχνά πρέπει να αντιμετωπιστούν πρώτα ή ταυτόχρονα, έτσι ώστε ένα παιδί να μπορεί να επωφεληθεί πλήρως από τις υπόλοιπες παρεμβάσεις που στοχεύουν σε άλλους τομείς.

3. Κοινωνικές ιστορίες

3.1 Ορισμός

Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς, τους κηδεμόνες, τους ψυχολόγους και γενικότερα όλους τους θεραπευτές των παιδιών. Μια μέθοδος που προτείνεται για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού είναι η χρήση κοινωνικών ιστοριών (Gray, 1994). Η Carol Gray ήταν η πρώτη που ανέπτυξε τις κοινωνικές ιστορίες στα τέλη του 20ου αιώνα (1991).

Μια κοινωνική ιστορία, είναι μια σύντομη, απλή ιστορία γραμμένη από την οπτική γωνία και τον τρόπο αντίληψης του ατόμου με αυτισμό, που περιγράφει καταστάσεις ή γεγονότα, γενικές ιδέες, πολιτισμικές αντιλήψεις ή κοινωνικές δεξιότητες. Με βάση αυτόν τον ορισμό, μια κοινωνική ιστορία απευθύνεται στις ανάγκες του ατόμου που καλείται να την διαβάσει με σκοπό να προάγει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Smith, 2016).

Εκπαιδευτικοί πραγματοποίησαν διάφορες έρευνες με σκοπό να διερευνήσουν τη χρήση των κοινωνικών ιστοριών σε παιδιά με ΔΑΦ για να αναπτύξουν ορισμένες συμπεριφορές που συνδέονται με τις κοινωνικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα, οι Mohammed & Mostafa (2012) υλοποίησαν μια παρέμβαση κοινωνικών ιστοριών σε αυτιστικό παιδί που είχε διατροφικές δυσκολίες. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν ένα σχέδιο παρακολούθησης πριν και μετά στο παιδί διαπιστώνοντας ότι η συμπεριφορά του παιδιού ειδικά στην αυτοδιαχείριση της διατροφικής συμπεριφοράς επηρεάστηκε θετικά.

Μέσα στο σχολείο, ένα παιδί με ΔΑΦ καλείται να συμμετέχει σε πολλές κοινωνικές δραστηριότητες, να συμπεριφέρεται με τρόπο κοινωνικά αποδεκτό, να επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του, να ακολουθεί τις οδηγίες μιας ομάδας, ακόμα και να χαιρετά τους συμμαθητές του κάθε πρωί, δηλαδή κοινωνικές δεξιότητες που δυσκολεύουν ένα παιδί με ΔΑΦ. Οι δάσκαλοι λοιπόν, μπορούν να γράψουν κοινωνικές ιστορίες, ακολουθώντας φυσικά τον κατάλληλο τρόπο γραφής μιας κοινωνικής ιστορίας και να εντάξουν όποια κοινωνική συμπεριφορά κρίνουν οι ίδιοι πως χρειάζεται να αναπτύξει το παιδί (Spencer, Simpson, & Lynch, 2008).

3.2 Τρόπος γραφής και εφαρμογής μιας κοινωνικής ιστορίας

Κοινωνικές ιστορίες μπορούν να γράψουν οι δάσκαλοι, οι γονείς, οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί, ακόμη οι λογοθεραπευτές, οι εργοθεραπευτές και οι φυσιοθεραπευτές, κάθε κηδεμόνας ή θεραπευτής του παιδιού με αυτισμό (Gray, 1994).

Σύμφωνα με τους Gray και Garand (1993), που περιέγραψαν ορισμένα βασικά βήματα τα οποία είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη και τη δημιουργία μιας κοινωνικής ιστορίας, η κοινωνική ιστορία στοχεύει στην παρέμβαση μιας προβληματικής συμπεριφοράς. Ο στόχος αυτός είναι μια συγκεκριμένη κοινωνική δεξιότητα ή κατάσταση που δυσκολεύει στην καθημερινότητά του ένα παιδί με ΔΑΦ (Sansosti, Powell-Smith, & Kincaid, 2004). Ο προσδιορισμός του στόχου μιας κοινωνικής ιστορίας, σημαίνει ότι χρειάζεται να μεταφραστεί μια κοινωνική δεξιότητα-πληροφορία σε ένα κείμενο που μπορεί να περιλαμβάνει και εικόνες, με νόημα και αλληλουχία. Αυτό σημαίνει πως όταν σε μια κοινωνική ιστορία υπάρχουν αφηρημένες έννοιες και ιδέες, θα πρέπει να υπάρξει οπτική περιγραφή (Gray, 1994). Η κοινωνική ιστορία δηλαδή, θα πρέπει να γράφεται με τρόπο που να διασφαλίζει την ακρίβεια της ερμηνείας. Μπορούν να προστεθούν εικόνες που αντιπροσωπεύουν μια συγκεκριμένη έννοια για τα παιδιά που δυσκολεύονται να διαβάσουν ένα κείμενο. Οι εικόνες μπορεί να είναι απλά γραμμικά σχέδια, clip art ή πραγματικές φωτογραφίες (Mirenda & Locke, 1989).

Αφού λοιπόν, προσδιοριστεί ο γενικότερος στόχος σύνταξης μια κοινωνικής ιστορίας, το επόμενο βήμα είναι η συλλογή των πληροφοριών σχετικά με το θέμα αλλά και τα άτομα στα οποία θα αναφέρεται η ιστορία. Οι πληροφορίες αυτές σχετίζονται με το πότε εμφανίζεται αυτή η κατάσταση, ποια είναι τα εμπλεκόμενα μέλη της, πόσο χρονικό διάστημα διαρκεί, πώς αρχίζει και τελειώνει και ποιο είναι πιο συγκεκριμένα το κοινωνικό έλλειμα που εμφανίζεται (Sansosti, Powell-Smith, & Kincaid, 2004). Η συλλογή των πληροφοριών αυτών μπορεί να γίνει μέσα από την άμεση παρατήρηση και την συνέντευξη των φροντιστών και των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου παιδιού, έτσι συλλέγονται πληροφορίες που θα βοηθήσουν στην σύνθεση της κοινωνικής ιστορίας. Επίσης, συγκεντρώνονται πληροφορίες για τα δυνατά και αδύναμα σημεία του παιδιού (Gray, 2000).

Παρατηρώντας το άτομο με αυτισμό κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης κατάστασης που θα θέλαμε να παρέμβουμε, μπορούμε να καταλάβουμε τα πιθανά κίνητρα αυτής της συμπεριφοράς (Smith, 2016). Αυτός που αποφασίζει να γράψει την ιστορία, παρατηρώντας τη συγκεκριμένη συμπεριφορά του ατόμου μπορεί να θέσει ορισμένα ερωτήματα, που θα τον βοηθήσουν στη σύνθεση της κοινωνικής

ιστορίας, για παράδειγμα, «Τί θα προκαλούσε σε εμένα τον ίδιο αυτή η αντίδραση;» (Gray, 1994). Είναι σημαντικό αυτός που γράφει την ιστορία να αναγνωρίσει τα δικά του όρια και έτσι μέσα από αυτή τη διαδικασία να μπορέσει να καταλάβει και την αντίληψη του ατόμου με αυτισμό. Αρκετά σημαντικό είναι, πως δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι αυτό που από τη δική μας οπτική φαίνεται μη αποδεκτό μπορεί να αναγνωρίζεται ως αποδεκτό κάτω από το αυτιστικό πρίσμα. Με την ολοκλήρωση της συλλογής των πληροφοριών αυτών, θα οριστούν οι κυριότεροι στόχοι της ιστορίας και το περιεχόμενο (Gray, 2000). Το επίκεντρο κάθε ιστορίας φυσικά αλλάζει κάθε φορά, αλλά όλες οι κοινωνικές ιστορίες δίνουν έμφαση σε μια συγκεκριμένη δεξιότητα ακολουθώντας τα βήματα αυτά που είναι απαραίτητα για την επιτυχή διαχείριση της συμπεριφοράς-στόχου (Sansosti, Powell-Smith, & Kincaid, 2004).

Το επόμενο βήμα για την πετυχημένη συγγραφή μιας κοινωνικής ιστορίας είναι ο τρόπος με τον οποίο θα γραφτεί. Το ύφος και το κείμενο της κοινωνικής ιστορίας θα πρέπει να έχει προσαρμοστεί στο μαθησιακό επίπεδο του παιδιού που απευθύνεται, στις ανάγκες του, τα ενδιαφέροντά του και τις ικανότητές του (Gray, 1994). Μια σωστή κοινωνική ιστορία πρέπει αρχικά, να έχει εισαγωγή, κυρίως θέμα και επίλογο, χρειάζεται να απαντάει στα ερωτήματα ποιος, πού, πότε, τι, πώς, και γιατί. Ακόμη, γράφεται στο πρώτο πρόσωπο ενικού, διότι το άτομο με ΔΑΦ περιγράφει κάποιο συγκεκριμένο γεγονός ή εκφράζει τις αντιλήψεις του. Ελάχιστες φορές μια κοινωνική ιστορία γράφεται στο τρίτο πρόσωπο. Απαραίτητο είναι να απευθύνεται με θετικό ύφος, δηλαδή να περιλαμβάνει θετικές προτάσεις, αντιδράσεις και συμπεριφορές, οτιδήποτε αρνητικό πρέπει να αποφεύγεται. Οι προτάσεις, επίσης, πρέπει να είναι καταφατικές και σαφείς. Σε περίπτωση που κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί αρνητική συμπεριφορά, αυτό γίνεται στο τρίτο και όχι στο πρώτο ή στο δεύτερο πρόσωπο (Gray, 1994).

Οι κοινωνικές ιστορίες πρέπει να γράφονται με σεβασμό και με τρόπο κατανοητό προς το επίπεδο του μαθητή (Gray & Garand, 1993). Οι κοινωνικές ιστορίες ακολουθούν μια συγκεκριμένη μορφή περίπου 5 έως 10 προτάσεων που περιγράφουν τις κοινωνικές δεξιότητες, την κατάλληλη συμπεριφορά και τις απόψεις, στάσεις άλλων προσώπων, όπως γονείς ή εκπαιδευτικούς για τις

συμπεριφορές αυτές. Η Gray (2000) ανέπτυξε αρχικά το πλαίσιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συγγραφή και την υλοποίηση κοινωνικών ιστοριών. Όπως αναφέρθηκε, οι κοινωνικές ιστορίες σχηματίζονται με βάση μια ακολουθία που περιλαμβάνει συγκεκριμένους τύπους προτάσεων: δύο έως πέντε προτάσεις που περιγράφουν κάθε κατάλληλη συμπεριφορά σε μια κοινωνική κατάσταση (περιγραφικές προτάσεις), μια πρόταση που περιγράφει θετικές, παρατηρήσιμες κατάλληλες απαντήσεις (οδηγητική πρόταση), μια πρόταση που περιγράφει την άποψη των άλλων και πώς αντιδρούν στην κατάσταση (προοπτική πρόταση), μια προαιρετική πρόταση που περιγράφει μια κοινή αξία ή γνώμη και τέλος, μια πρόταση που θυμίζει στο παιδί την κατάλληλη συμπεριφορά στην κοινωνική κατάσταση (πρόταση ελέγχου) (Spencer, Simpson, & Lynch, 2008).

Τέλος, για να θεωρηθεί μια κοινωνική ιστορία ολοκληρωμένη απαραίτητο στοιχείο είναι να δοθεί ένας τίτλος. Σπάνια ο τίτλος αναφέρεται σε συμπεριφορές θετικές ή αρνητικές, μερικές φορές μπορεί να είναι μια ερώτηση στην οποία η κοινωνική ιστορία θα απαντήσει. Είτε καταφατική, είτε ερωτηματική πρόταση ο τίτλος πρέπει να υποστηρίζει και να ενισχύει την βασικότερη πληροφορία που θα μας διδάξει η κοινωνική ιστορία (Gray, 1994).

Ξεκινώντας την εφαρμογή της κοινωνικής ιστορίας, θα πρέπει αυτός που θα την εφαρμόσει να φροντίσει να πραγματοποιηθεί σε ένα ήρεμο και καθησυχαστικό περιβάλλον. Αρκετά σημαντικό είναι να παρουσιάσουμε την κοινωνική ιστορία σε περιβάλλον με χαλαρές συνθήκες, καθώς η ανησυχία και ο φόβος μπορεί να μην επιφέρουν μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα και το παιδί με ΔΑΦ να μη δέχεται οποιαδήποτε κοινωνική ιστορία στο μέλλον. Σε περίπτωση που το παιδί αντιμετωπίζει κάποια δύσκολη κατάσταση ή βρίσκεται σε ανησυχία, προτείνεται να αποφεύγεται η παρουσίαση της ιστορίας, επίσης, θεωρείται ακατάλληλο να παρουσιάζεται η κοινωνική ιστορία με τρόπο τιμωρητικό, ως συνέπεια σε μια μη αποδεκτή συμπεριφορά (Gray, 1994). Για να παρουσιάσουμε στο παιδί την κοινωνική ιστορία, πρέπει να είμαστε ειλικρινείς απέναντί του, ξεκινώντας με μια απλή κινητήρια πρόταση, όπως για παράδειγμα «Έγραψα μια ιστορία για εσένα» ή «Έχω μια ιστορία για το παιχνίδι», «Έλα να την διαβάσουμε». Ο λόγος μας όταν παρουσιάζουμε μια ιστορία πρέπει να είναι κυριολεκτικός και σαφής (Gray, 2000).

Πλέον η ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία αποτελεί ένα σύνηθες φαινόμενο στο σχολικό περιβάλλον, για τον λόγο αυτό και οι μαθητές με αυτισμό χρειάζεται να αποκτήσουν τις κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές μέσω παρεμβάσεων που μπορούν να αφομοιωθούν στο τυπικό περιβάλλον της τάξης, με απώτερο σκοπό την ένταξη στο σχολικό χώρο. Στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης πραγματοποιούνται δραστηριότητες ανάγνωσης και γραμματικής, έτσι λοιπόν οι κοινωνικές ιστορίες μπορούν εύκολα να ενσωματωθούν στη ρουτίνα της τάξης. Οι κοινωνικές ιστορίες μπορούν να αναπτυχθούν είτε εξατομικευμένα στο παιδί με ΔΑΦ ή και σε ομάδες με τους υπόλοιπους συμμαθητές μέσα στην τάξη και στη συνέχεια να εφαρμοστούν στο υπάρχον κοινωνικό περιβάλλον της τάξης. Φαίνεται ότι οι κοινωνικές ιστορίες μπορούν να ενθαρρύνουν αποτελεσματικά θετικές συμπεριφορές και έτσι να αυξήσουν την επιτυχία της μάθησης (Spencer, Simpson, & Lynch, 2008).

Συνολικά, η έρευνα υποστηρίζει ότι οι σωστά κατασκευασμένες και οπτικά παρουσιαζόμενες κοινωνικές ιστορίες μπορεί να μειώσουν τις μη λειτουργικές συμπεριφορές των παιδιών με αυτισμό και να αυξήσουν τις προσαρμοστικές συμπεριφορές τους. Αν και ένας αυξανόμενος όγκος βιβλιογραφίας υποδηλώνει ότι οι κοινωνικές ιστορίες μπορούν να είναι αποτελεσματικές για άτομα που έχουν διαγνωστεί με αυτισμό, πολλοί θεραπευτές ή εκπαιδευτικοί δεν έχουν αυστηρά μεθοδολογικά πρότυπα και χρησιμοποιούν την παρέμβαση κοινωνικών ιστοριών σε συνδυασμό με άλλες θεραπείες. Καθώς οι κοινωνικές ιστορίες αποτελούν σημαντικό κομμάτι για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με αυτισμό, κρίνεται αναγκαίο οι επαγγελματίες και οι δάσκαλοι να εκπαιδευτούν στο σωστό σχεδιασμό και την αποτελεσματική τους χρήση. Συνεπώς, αυτού του είδους η παρέμβαση θα μπορέσει να προστέθει ένα ακόμη κομμάτι στο δύσκολο παζλ της αποκατάστασης κοινωνικών και συμπεριφορικών προβλημάτων των παιδιών με αυτισμό (Ozdemir, 2010).



Εικόνα 1-Δείγμα Κοινωνικής ιστορίας: Τί κάνω για να νιώσω καλά

(Γελαστοπούλου & Παπαμιχαλοπούλου , 2020)

3.3 Αποτελεσματικότητα των κοινωνικών ιστοριών

Η αποτελεσματικότητα μιας κοινωνικής ιστορίας ισοδυναμεί με την θετική επίδραση και τα αποτελέσματα ύστερα από την παρέμβασή της. Η επίδραση των κοινωνικών ιστοριών για τη βελτίωση της ζωής και της συμπεριφοράς των ατόμων με ΔΑΦ έχει αναφερθεί από πλήθος μελετών. Σχετικά δε με την αποτελεσματικότητά τους στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων, υπάρχει αρκετή ξενόγλωσση βιβλιογραφία η οποία αναφέρει τη θετική επίδραση της μεθόδου σε όλο το ηλικιακό φάσμα ατόμων με ΔΑΦ. Με βάση τη Smith (2016), μια κοινωνική ιστορία θεωρείται επιτυχημένη, σε περίπτωση που η συμπεριφορά του παιδιού

αλλάξει σχετικά γρήγορα. Εάν μετά από δυο με τρεις βδομάδες που γίνεται η παρέμβαση δεν παρατηρείται καμία βελτίωση στο παιδί, τότε είναι αναγκαίο να αλλάξει ο σκοπός της ιστορίας, το γλωσσικό της επίπεδο ή η πολυπλοκότητά της και να τροποποιηθεί, έτσι ώστε να ξεκινήσει και πάλι η παρέμβασή της.

Σε μια μελέτη τους οι Samuels και Stansfield (2011) ήθελαν να διερευνήσουν την επίδραση των κοινωνικών ιστοριών με σκοπό τη θετική αλλαγή προβληματικών κοινωνικών συμπεριφορών και την ενίσχυση αποδεκτών κοινωνικών συμπεριφορών σε μια ομάδα τεσσάρων νεαρών ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες και χαρακτηριστικά ΔΑΦ. Σε δύο μόλις συνεδρίες με τους τέσσερις ενήλικες τα αποτελέσματα ήταν αρκετά θετικά. Μια ακόμη μελέτη που προστέθηκε στο σύνολο των στοιχείων που υποδηλώνουν ότι οι κοινωνικές ιστορίες μπορούν να είναι μια αποτελεσματική παρέμβαση για την ανάπτυξη κατάλληλης κοινωνικά επικοινωνίας και συμπεριφοράς, είναι αυτή των Thompson και Johnston (2013). Η μελέτη αυτή πραγματοποιήθηκε σε παιδιά νηπιακής ηλικίας 3-5 ετών και τους βοήθησε αρκετά στην εμφάνιση σωστών κοινωνικών συμπεριφορών, όπως δεξιότητες αυτοελέγχου και αυτορρύθμισης.

Εκτός από την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, οι κοινωνικές ιστορίες μπορεί να εφαρμοστούν και για την απόκτηση δεξιοτήτων καθημερινής ρουτίνας και διαβίωσης. Τα άτομα με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο να αναπτύξουν χρόνιες παθήσεις στοματικής υγείας. Έτσι λοιπόν πραγματοποιήθηκε μια έρευνα που αφορούσε την απόκτηση της δεξιότητας του βουρτσίσματος των δοντιών, σε 87 παιδιά με ΔΑΦ, τα ευρήματα έδειξαν πως οι δεξιότητες βουρτσίσματος των δοντιών βελτιώθηκαν σημαντικά μετά από παρέμβαση 6 μηνών. Αυτά τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η προώθηση της υγείας με βάση την κοινωνική ιστορία μπορούν να εφαρμοστούν σε παιδιά με αυτισμό (Zhou, Wong, & McGrath, 2019). Επιπλέον, μια παρόμοια μελέτη όμως, αυτή τη φορά η παρέμβαση με τις κοινωνικές ιστορίες έγινε με χρήση μοντελοποίησης βίντεο, βασισμένη σε σύγχρονες τεχνολογίες. Πιο συγκεκριμένα, αυτή η έρευνα θέλοντας να αποδείξει την αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για το βούρτσισμα των δοντιών σε μαθητές 7-15 ετών με ΔΑΦ στην Τεχεράνη. Τέσσερα σχολεία χωρίστηκαν σε ομάδες παρέμβασης, η βελτίωση της στοματικής υγιεινής

ήταν σημαντικά υψηλότερη και στις δύο ομάδες παρέμβασης (Piraneh, Gholami, Sargeran, & Shamshiri, 2022). Επιβεβαιώνεται λοιπόν, η θετική επίδραση της μεθόδου στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και στη βελτίωση της ζωής των ατόμων με ΔΑΦ.

3.4 Η ψηφιακή αφήγηση κοινωνικών ιστοριών

3.4.1 Ψηφιακή αφήγηση: Ορισμός και πλεονεκτήματα

Ως αφήγηση ορίζεται μια ακολουθία γεγονότων που αναφέρονται σε ένα συγκεκριμένο θέμα, το οποίο αναπαριστάται με χρονική σειρά (More, 2008). Είναι γνωστό ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν εικόνες για να αφηγηθούν μια ιστορία, η οποία θα έχει χρονική ακολουθία και πλοκή (Gershon & Page, 2001). Οι ιστορίες των παιδιών μπορεί να είναι σύντομες και να εξυπηρετούν διαφορετικούς στόχους, όπως η αφήγηση μιας προσωπικής ιστορίας, η αφήγηση ενός ιστορικού γεγονότος ή η δημιουργία μιας παρουσίασης με στόχο να δώσει συγκεκριμένες πληροφορίες ή οδηγίες για ένα θέμα (Stamatis , Karagiannidis, Mavropoulou, & Chatzara, 2014).

Με την χρήση των ψηφιακών μέσων η αφήγηση έχει εξελιχθεί ως προς την μορφή και τη δομή που περιλαμβάνει κάθε ιστορία. Η ψηφιακή αφήγηση (Digital Storytelling) έχει πολλούς και διαφορετικούς ορισμούς, αλλά γενικά, όλοι περιστρέφονται γύρω από την ιδέα του συνδυασμού της τέχνης της αφήγησης ιστοριών με μια ποικιλία ψηφιακών πολυμέσων, όπως εικόνες, ήχο και βίντεο. Σχεδόν όλες οι ψηφιακές ιστορίες συνδυάζουν ένα μείγμα ψηφιακών γραφικών, κειμένου, ηχογραφημένης αφήγησης, βίντεο και μουσικής για να παρουσιάσουν πληροφορίες για ένα θέμα. Όπως συμβαίνει με την παραδοσιακή αφήγηση, οι ψηφιακές ιστορίες περιστρέφονται γύρω από ένα επιλεγμένο θέμα και συχνά περιέχουν μια συγκεκριμένη άποψη. Οι ιστορίες, συνήθως είναι μόλις λίγα λεπτά και έχουν ποικίλες χρήσεις, συμπεριλαμβανομένης της αφήγησης παραμυθιών, της αφήγησης ιστορικών γεγονότων ή ως μέσο ενημέρωσης ή διδασκαλίας ενός συγκεκριμένου θέματος (Bernard, 2006). Η ψηφιακή αφήγηση αποτελείται κυρίως από εικόνες, βίντεο και ήχο, που πλαισιώνουν μια ιστορία με σκοπό να

παρουσιαστεί από διάφορες τεχνολογικές συσκευές, όπως υπολογιστή, κινητό, tablet (More, Digital Stories Targeting Social Skills for Children With Disabilities, 2008).

Στον χώρο της εκπαίδευσης οι νέες εκπαιδευτικές μέθοδοι βασίζονται στη χρήση της τεχνολογίας και έχουν ως σκοπό τη διευκόλυνση της μάθησης. Οι νέες τεχνολογίες και τα διαδραστικά εργαλεία θα μπορούσαν να είναι πολύ αποτελεσματικά στην υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία όπως τα παιδιά με αυτισμό μέσω γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών μεθόδων (Edwards, Henderson, Gronn, Scott, & Mirkhil, 2016). Κατά την τελευταία δεκαετία, η χρήση των τεχνολογιών κινητής μάθησης στην εκπαίδευση των αυτιστικών παιδιών έχει αυξηθεί εντυπωσιακά όντας χρήσιμη για διάφορους σκοπούς, όπως τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και την επίτευξη μαθησιακών στόχων. Οι τεχνολογικές συσκευές έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών κυρίως λόγω των ευέλικτων δυνατοτήτων τους (Litchfield, Dyson, & Lawrence, 2007). Κάθε νέα έκδοση αυτών των συσκευών φέρνει καινοτόμα χαρακτηριστικά που τις καθιστούν πιο βολικές και προσιτές. Επιπλέον, η ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή των μαθητών έχει διευκολυνθεί μέσω των νέων εφαρμογών, διότι είναι συνεχώς διαθέσιμες.

Τα οφέλη αυτά των εφαρμογών ώθησαν τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς να χρησιμοποιήσουν αυτές τις συσκευές για την προώθηση της διδασκαλίας και της μάθησης. Υπάρχουν μεγάλες δυνατότητες στη χρήση κινητών συσκευών για την ενίσχυση της παραδοσιακής μάθησης παρουσιάζοντας το μάθημα που θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός πιο διαδραστικά και αποτελεσματικά. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές είναι πιο αυτόνομοι στο να μαθαίνουν σε οποιοδήποτε πλαίσιο χρόνου ή τόπου, όλο αυτό καθιστά τη μάθηση μια διαδικασία που πραγματοποιείται μέσω ριζοσπαστικών και καινοτόμων μεθόδων.

Είναι απαραίτητο να βοηθηθούν οι μαθητές με αυτισμό να επιτύχουν μεγαλύτερη αυτονομία, ώστε να μπορούν να εκτελούν ανεξάρτητα τις καθημερινές δραστηριότητες (Chung & do Prado Leite, 2009). Τα κινητά και τα tablet προσφέρουν τη δυνατότητα στα παιδιά ή και στα άτομα με αυτισμό να

χρησιμοποιούν μόνοι τους την εκπαιδευτική εφαρμογή ή ακόμα και εφαρμογές υποστηρικτικής τεχνολογίας για την ανάπτυξη της επικοινωνίας χωρίς συνεχόμενη καθοδήγηση ή επίβλεψη, μια τέτοια εφαρμογή είναι η *Cboard*. Αυτό έχει ως σκοπό να ανεξαρτητοποιηθούν τα άτομα με ΔΑΦ, να μάθουν ακόμα και να χρησιμοποιούν μόνοι τους μια συσκευή, χωρίς πάντα να εξαρτώνται από κάποιον. Ο σκοπός κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και να αποκτήσουν κοινωνικές γνώσεις που θα είναι χρήσιμες σε όλη τους τη ζωή.

Υπάρχουν διάφορα λογισμικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με σκοπό τη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας (DS), μερικά από αυτά όπως αναφέρουν οι Χατζάρα, Καραγιαννίδης, Μαυροπούλου, Σταμάτης (2014) είναι: το PhotoStory3, Animoto, ComicLife, StoryBird, Digital Vaults, VoiceThread και Glogster, Kerproof που προσφέρουν τα απαραίτητα εργαλεία για τη δημιουργία μιας ιστορίας με εικόνες και κείμενο μέσω ενός συστήματος υπολογιστή. Οι χρήστες μπορούν ελεύθερα να τοποθετήσουν τις εικόνες σε μια σειρά για να δημιουργήσουν τη δική τους ιστορία.

Η ψηφιακή αφήγηση προσφέρει πολλά οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προγράμματα ψηφιακής αφήγησης παρατηρήθηκε πως έχουν βοηθήσει μαθητές να βελτιώσουν δεξιότητες, όπως αυτή της γραφής, καθώς οι ίδιοι οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να βάλουν, να αναπτύξουν και να δημιουργήσουν μόνοι τους μια αλληλουχία εικόνων με βάση μια πολύ συγκεκριμένη ιδέα (Stamatis, Karagiannidis, Mavroulou, & Chatzara, 2014). Οι Σταμάτης, Καραγιαννίδης, Μαυροπούλου και Χατζάρα (2014) κατέληξαν, επίσης, στο συμπέρασμα πως οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να ενισχύσουν την προσοχή των μαθητών, βοηθώντας τους να ανακαλύψουν νέους τρόπους να εκφράσουν τις δικές τους ιδέες. Άλλοι ερευνητές, όπως οι Valkanova και Watts (2007) ζήτησαν από τα παιδιά να δημιουργήσουν ιστορίες με ήχο «voice over» σε αφηγηματική μορφή για τα δικά τους βίντεο. Ανέφεραν ότι αυτή η διαδικασία επέτρεψε στα παιδιά να εκφραστούν προφορικά και οπτικά με καλλιτεχνικό, παραγωγικό και εμπνευσμένο τρόπο. Επιπλέον, οι ψηφιακές ιστορίες έχουν χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο και σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία.

3.4.2 Ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες

Κατά την τελευταία δεκαετία, μια νέα προσέγγιση μάθησης μέσω κοινωνικών ιστοριών εμφανίστηκε στη διεθνή βιβλιογραφία, η ψηφιακή αφήγηση. Πρόκειται για έναν συνδυασμό της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης που υποστηρίζεται από εξατομικευμένες ψηφιακές εικόνες, γραφικά και ήχο, που παρουσιάζονται σε έναν υπολογιστή, ένα κινητό ή ένα tablet (Robin, 2008). Οι ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες χρησιμοποιώντας την αποτελεσματικότητα των τεχνολογιών, της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ), δημιουργούν περισσότερες ευκαιρίες μάθησης με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές με αυτισμό να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητές τους (Kassardjian, και συν., 2014).

Οι ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες λοιπόν, συνδυάζουν την ψηφιακή αφήγηση με κοινωνικές δεξιότητες δομημένες σύμφωνα με τα κριτήρια της Carol Gray (Ying, Sah, & Abdullah, 2016). Υπάρχουν πολλά οφέλη από τις ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες για όσους έχουν δυσκολίες με την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να παρέχει ένα πιο δομημένο περιβάλλον για τη δημιουργία μιας ιστορίας, επιτρέποντας την επανάληψη και την άμεση ανατροφοδότηση (Hanrahan, Smith, Johnson, Constantin, & Brosnan, 2020).

Οι ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες, στοχεύουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Αποτελούν σημαντικές διδακτικές πρακτικές, δημιουργούν ευκαιρίες να αποκτήσουν τα άτομα με ΔΑΦ τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες που θα τους ωθήσουν στη διαδικασία της συμπερίληψης και να ενισχύσουν τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους (More, 2008). Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού συνήθως δείχνουν προτίμηση στις παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται μέσω της τεχνολογίας, σε σύγκριση με τις παραδοσιακές μεθόδους (Hanrahan, Smith, Johnson, Constantin, & Brosnan, 2020). Ως παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλία εννοούμε, την παιδαγωγική της παράδοσης του μαθήματος που είναι δασκαλοκεντρική, επιβραβεύει τους μαθητές που κάθονται ακίνητοι, ακούνε ήσυχα και δέχονται παθητικά οτιδήποτε αναφέρει ο εκπαιδευτικός, η παραδοσιακή διδασκαλία δηλαδή επικεντρώνεται σε αυτό που λέει ο δάσκαλος και όχι στο τι κάνει ο μαθητής.

Δεδομένου ότι τα παιδιά με αυτισμό έχουν περιορισμούς στην αντίληψη του πραγματικού κόσμου, καθώς αντιμετωπίζουν ορισμένα ελλείματα στις κοινωνικές δεξιότητες, δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν σε ερεθίσματα και δεν διαθέτουν οργανωτικές δεξιότητες (American Psychiatric Association, 2013), χρειάζεται ειδικός σχεδιασμός για οποιαδήποτε ψηφιακή αφήγηση αποφασίσει να σχεδιάσει ο εκπαιδευτικός ή ο θεραπευτής του παιδιού με ΔΑΦ.

Επιπλέον, στις μέρες μας οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία έχουν πρόσβαση τόσο σε υπολογιστές, όσο και σε λογισμικά δημιουργίας εκπαιδευτικών μαθημάτων, γεγονός που καθιστά πιο εύκολο στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς τον σχεδιασμό μιας ψηφιακής κοινωνικής ιστορίας. Κάθε εκπαιδευτικός ή επαγγελματίας που ασχολείται με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει μια ψηφιακή κοινωνική ιστορία σε ελάχιστο χρόνο, ακόμα και στο χώρο του σχολείου, χωρίς απαραίτητα να διαθέτει ο ίδιος εξειδικευμένα προγράμματα λογισμικών στον υπολογιστή του. Για παράδειγμα, ο σχεδιασμός μιας ψηφιακής κοινωνικής ιστορίας στο πρόγραμμα *Photostory* ή *iMovie* δεν χρειάζεται παραπάνω από 20-40 λεπτά από τον χρόνο του εκπαιδευτικού. Ακόμη, οι κοινωνικές ιστορίες που παρουσιάζονται μέσω της ψηφιακής τεχνολογίας δεν απαιτούν ακριβά υλικά, που μπορούν πιθανώς να επιβαρύνουν οικονομικά ένα σχολείο, όπως συσκευές πλαστικοποίησης ή βιβλιοδεσίας, το κόστος έγχρωμης εκτύπωσης (Doody, 2015).

Όμως τι θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι πιο αποτελεσματικό και ελκυστικό για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, οι γραπτές κοινωνικές ιστορίες ή οι ψηφιακές; Οι παραδοσιακές παρουσιάσεις κοινωνικών ιστοριών απαιτούν την παρουσία ενός ενήλικα για να διαβάσει την ιστορία, εάν το παιδί δεν έχει λόγο ή παρουσιάζει δυσκολίες στην ανάγνωση. Οι ψηφιακές ιστορίες, μπορούν να παρουσιαστούν μέσω συσκευών χειρός (κινητά τηλέφωνα, tablet, iPad). Η φωνητική αφήγηση επίσης, κινεί το ενδιαφέρον των παιδιών ανεξαρτήτως επιπέδου επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Doody, 2015). Δεδομένου λοιπόν, ότι υπάρχει φωνητική αφήγηση στην ψηφιακή κοινωνική ιστορία το παιδί μπορεί να διδαχθεί τις δεξιότητες εκείνες που παρουσιάζονται,

μόνο του, χωρίς απαραίτητα τη βοήθεια κάποιου, ακόμα κι αν η αναγνωστική του ικανότητα δεν είναι ανεπτυγμένη.

Οι γραπτές κοινωνικές ιστορίες έχει αποδειχθεί πως έχουν βοηθήσει πολλά παιδιά με ΔΑΦ να αλληλεπιδράσουν με επιθυμητό και κατάλληλο τρόπο με το περιβάλλον τους. Ωστόσο, αυτό που απουσιάζει από μια γραπτή κοινωνική ιστορία είναι η διαδραστικότητα που διαθέτει μια ψηφιακή κοινωνική ιστορία. Οι κοινωνικές ιστορίες με τη χρήση της τεχνολογίας έχουν διαδοθεί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και αποτελούν ένα πιο ελκυστικό τρόπο διδασκαλίας (Stathoroulou A. , Loukeris, Karabatzaki, & Salarata, 2020). Παρ'όλα αυτά, όποια μορφή κοινωνικής ιστορίας κι αν αποφασίσει να επιλέξει ο εκπαιδευτικός, ο θεραπευτής ή ο γονέας αυτό που έχει στο τέλος σημασία είναι η αποτελεσματικότητας της στο παιδί με ΔΑΦ. Σε περίπτωση που η ιστορία δεν έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα και εάν το παιδί δεν καταφέρει να γενικεύσει τη λειτουργική συμπεριφορά-στόχο, τη δεξιότητα ή τη γνώση, τότε η κοινωνική ιστορία χρειάζεται να γραφτεί εκ νέου (Crozier & Sileo, 2005).

3.5 Εργαλεία για τη δημιουργία ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών

Η ψηφιακή αφήγηση όπως και αναφέρθηκε, βασίζεται σε εικόνες, βίντεο, κείμενο με ήχο, προκειμένου να μεταφερθεί ή να αναδιηγηθεί μια ιστορία σε αναγνώστες, θεατές και ακροατές. Έτσι και οι κοινωνικές ιστορίες σε ψηφιακή μορφή αποτελούνται από εικόνες, βίντεο και ήχο, θέλοντας να διδάξουν μια κοινωνική δεξιότητα στα παιδιά με ΔΑΦ. Για να καταφέρει ο θεραπευτής, ο δάσκαλος ή ακόμα και ο γονέας που θα χρησιμοποιήσει μια ψηφιακή κοινωνική ιστορία να πετύχει την σωστή διδασκαλία της, χρειάζεται αρχικά να επιλέξει το κατάλληλο εργαλείο για να δημιουργήσει την κοινωνική ιστορία. Για να μπορέσουμε να επιλέξουμε το σωστό εργαλείο ή λογισμικό που θα μας βοηθήσει στην αποτελεσματική δημιουργία μιας ψηφιακής κοινωνικής ιστορίας, θα πρέπει το εργαλείο αυτό να πληροί ορισμένες προϋποθέσεις, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά.

Αρχικά, είναι απαραίτητο να αναφέρουμε πως για τη δημιουργία ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών μπορούν να χρησιμοποιηθούν εργαλεία τα οποία μπορεί να αξιοποιήσει όποιος ασχολείται με την εκπαίδευση και θέλει να σχεδιάσει μια ψηφιακή αφήγηση (digital Storytelling), σχετικά με όποιο αντικείμενο ή μάθημα επιθυμεί. Υπάρχουν ωστόσο, ορισμένα χαρακτηριστικά που θα χρειαστεί κάποιος να λάβει υπόψη του πριν αποφασίσει να επιλέξει ένα συγκεκριμένο εργαλείο για τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης ή ακόμα και για τη δημιουργία μιας ψηφιακής κοινωνικής ιστορίας στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Αρχικά, αυτό που μας ενδιαφέρει είναι τα πολυμέσα τα οποία προσφέρει το εργαλείο που θα χρησιμοποιήσουμε. Δηλαδή ο ήχος, το κείμενο, η εικόνα, τα εφέ, τα κινούμενα σχέδια, το βίντεο, είναι από τα πιο βασικά στοιχεία που πρέπει να διαθέτει ένα εργαλείο για να αποδώσει στην ιστορία τον ψηφιακό χαρακτήρα που χρειάζεται. Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε τι είδους μέσα και format προσφέρει κάθε εργαλείο (Σεραφείμ & Φεσάκης, 2022).

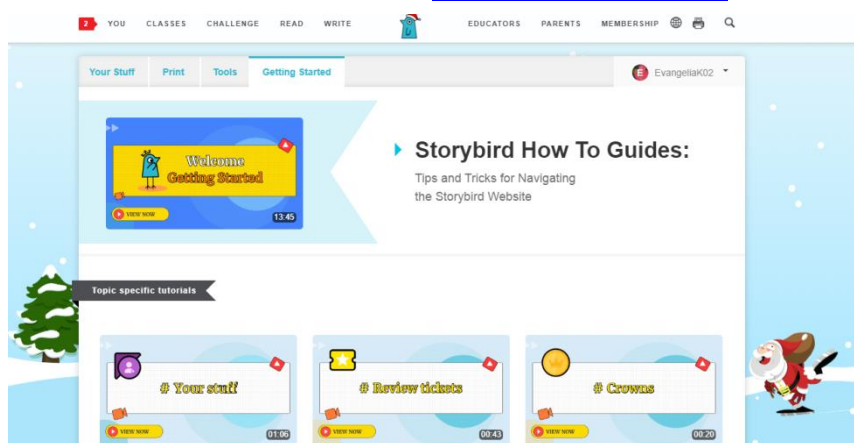
Επιπλέον αυτό που χρειάζεται να διαθέτει ένα εργαλείο είναι τα πρότυπα παρουσιάσεων, δηλαδή τα templates. Για την κατασκευή μιας ψηφιακής κοινωνικής ιστορίας με εικόνες χρειάζεται να υπάρχει ένας οπτικός χάρτης της ιστορίας, σημαντικό εργαλείο για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να σχεδιάσει σωστά το πλάνο της κοινωνικής ιστορίας. Τα πρότυπα παρουσιάσεων που μπορεί να διαθέτει κάθε εργαλείο είναι σημαντικά, καθώς καθοδηγούν το δημιουργό της κοινωνικής ιστορίας και τον βοηθάνε να επιλέξει το καλύτερο πρότυπο για το παιδί με ΔΑΦ. Τέλος, ένα ακόμη σημαντικό χαρακτηριστικό είναι να υπάρχει δυνατότητα διαμοιρασμού της ιστορίας. Αυτό παρέχει την ευκαιρία σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα να χρησιμοποιήσει τις ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες που έχουν ήδη δημιουργηθεί για την εκπαίδευση ατόμων στο φάσμα του αυτισμού.

Τα εργαλεία ψηφιακής αφήγησης είναι αυτά που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να παρουσιάσουν τις κοινωνικές ιστορίες με νέους τρόπους. Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένα από τα εργαλεία που υπάρχουν και μπορεί κάποιος να χρησιμοποιήσει για να δημιουργήσει μια ψηφιακή κοινωνική ιστορία, τα παρακάτω εργαλεία εξετάστηκαν πριν την τελική επιλογή του εργαλείου για τη δημιουργία της ψηφιακής κοινωνικής ιστορίας στην παρούσα εργασία.

Εργαλεία για τη δημιουργία παρουσιάσεων:

Storybird

Το storybird είναι ένα δωρεάν, διαδικτυακό εργαλείο το οποίο προσφέρει τη δυνατότητα στους χρήστες του να δημιουργήσουν τη δική τους ψηφιακή εικονογραφημένη ιστορία. Οι χρήστες μπορούν να επιλέξουν εικόνες κάθε είδους, καθώς υπάρχει μεγάλη ποικιλία εικόνων, επίσης μπορούν να επιλέξουν η ιστορία τους να έχει τη μορφή παρουσίασης ή ακόμα και comic. Οι ιστορίες που δημιουργούνται μπορούν να δημοσιευτούν και σε άλλες ιστοσελίδες (όπως blogs). Για να μπορέσει κανείς να δημιουργήσει μια ιστορία στο storybird απαιτείται εγγραφή. Η δημιουργία λογαριασμού χρήστη είναι δωρεάν. Το storybird δεν υποστηρίζει τον εμπλουτισμό των ιστοριών με ηχητικά χαρακτηριστικά όπως φωνή ή μουσική. Επιπλέον, δεν δίνεται η δυνατότητα για αποθήκευση της ψηφιακής ιστορίας στον υπολογιστή του χρήστη (<https://storybird.com/>).

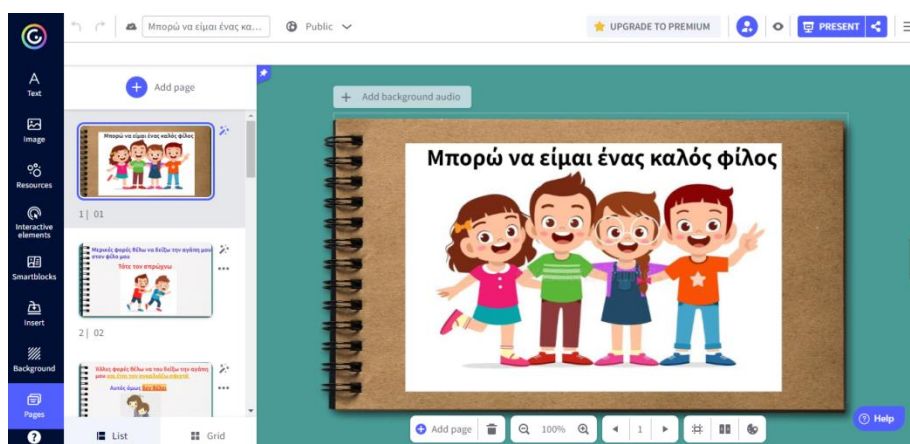


Εικόνα 2 -Οδηγός δημιουργίας ιστορίας στο Storybird

Genially

Το Genially είναι ένα διαδικτυακό, ψηφιακό εργαλείο όπου ο κάθε χρήστης μπορεί να δημιουργήσει εύκολα διαδραστικό υλικό, όπως εικόνες, παρουσιάσεις, infographics, διαδραστικά βίντεο, παιχνιδιώδεις δραστηριότητες και ψηφιακές κάρτες. Υπάρχουν προσχεδιασμένα πρότυπα που διευκολύνουν τη δημιουργία υλικού. Ο χρήστης συνδέεται μέσω του διαδικτύου στον σχετικό σύνδεσμο και μπορεί να δημιουργήσει δωρεάν προσωπικό λογαριασμό. Το διαδραστικό υλικό μπορεί να διαμοιραστεί απευθείας με το link της σελίδας άλλα και να μπορέσει να

χρησιμοποιηθεί σε κάποιον εκπαιδευτικό ιστότοπο ή στην τάξη του εκπαιδευτικού (<https://app.genial.ly/?from=login-true>).

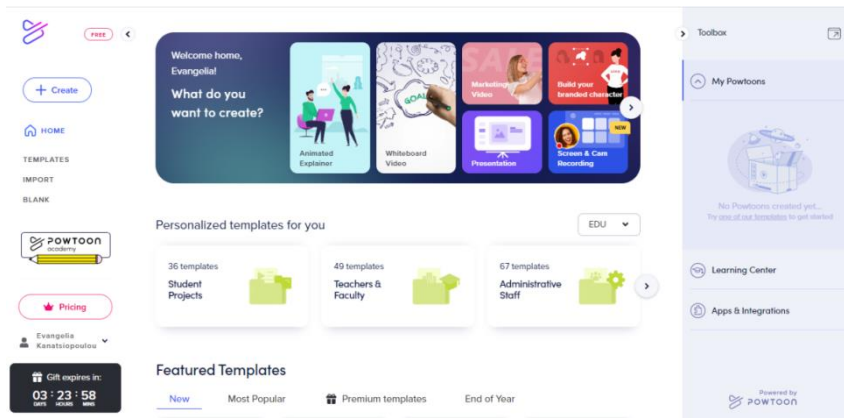


Εικόνα 3 -Στιγμιότυπο οθόνης από το περιβάλλον δημιουργίας ιστορίας στο Genially

Εργαλεία για τη δημιουργία video:

Powtoon

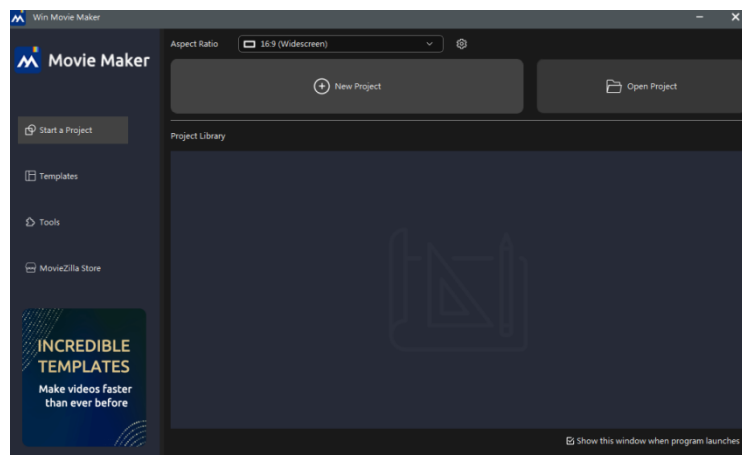
Το Powtoon είναι μία online εφαρμογή για τη δημιουργία video animation και παρουσιάσεων, παρέχεται δωρεάν. Μπορεί κάποιος να δημιουργήσει βιντεάκια με εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές. Το τελικό αποτέλεσμα, το βίντεο μπορεί να ενσωματωθεί σε μια προσωπική ιστοσελίδα (όπως blog), ή και να δημοσιευτεί στο Youtube. Κάθε έργο, αποτελείται από διαφάνειες. Προσφέρεται επίσης, η δυνατότητα να προσθεθούν κείμενα, εικόνες, αφήγηση και χαρακτήρες που δίνονται από την εφαρμογή. Υπάρχει ακόμη, χρονογραμμή για να μπορεί ο χρήστης να καθορίζει πότε θα εμφανίζεται και πότε θα εξαφανίζεται το κάθε αντικείμενο στη διαφάνεια, χρησιμοποιώντας και εφέ (<https://www.powtoon.com/>).



Εικόνα 4 -Το πρόγραμμα Powtoon

MovieMaker

Το Movie Maker είναι ένα Offline εργαλείο των Windows, όπου μπορούν να δημιουργηθούν βίντεο, ιστορίες και παρουσιάσεις. Οι χρήστες μπορούν να προσθέσουν στο βίντεο τους τίτλο, εφέ μετάβασης από τη μια σκηνή στην επόμενη, μουσική και ηχητική αφήγηση. Το βίντεο μπορεί να αποθηκευτεί στον υπολογιστή του χρήστη και να δημοσιευτεί (<https://support.microsoft.com/en-us/windows>).



Εικόνα 5- Το περιβάλλον δημιουργίας του Moviemaker

Camtasia Studio

Το Camtasia Studio είναι ένα εργαλείο καταγραφής οθόνης, στο οποίο μπορεί ο κάθε χρήστης να δημιουργήσει και επεξεργαστεί ένα video. Πρόκειται για ένα Offline εμπορικό εργαλείο, το οποίο χρειάζεται να εγκατασταθεί στον υπολογιστή. Έτσι με το εργαλείο αυτό οι χρήστες μπορούν να καταγράψουν την οθόνη του υπολογιστή τους και να βάλουν τίτλους, υπότιτλους, φωτογραφίες και

ήχους. Το παραγόμενο αρχείο μπορεί να αποθηκευτεί σε πολλούς τύπους αρχείων συμπεριλαμβανομένων τα MP4, FLV, SWF, MPV, AVI, Silverlight WMV, MOV, RM, GIF και MP3. Επιπλέον, προσφέρεται και η δυνατότητα να δημοσιευτεί στο YouTube (<https://www.techsmith.com/video-editor.html>).

Εργαλεία για τη δημιουργία comic:

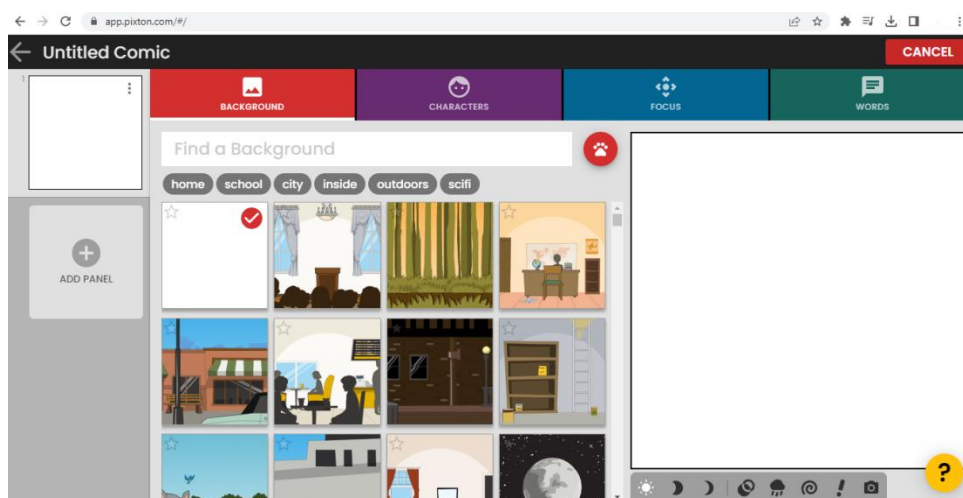
Cosy Comic Strip Creator

Το Cosy Comic Strip Creator είναι ένα εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί εφόσον ο χρήστης να το εγκαταστήσει στον υπολογιστή του δωρεάν. Έπειτα, είναι απαραίτητο να επιλέξει ο χρήστης από το προσωπικό του αρχείο τις εικόνες που επιθυμεί να χρησιμοποιήσει για το φόντο, τους ήρωες της ιστορίας και τα αντικείμενα που συμμετέχουν. Η τοποθέτηση των εικόνων γίνεται με drag and drop στην ιστορία. Η ιστορία μπορεί να αποθηκευτεί στον υπολογιστή του χρήστη αλλά και να δημοσιευτεί στο διαδίκτυο.

Pixton

Το Pixton είναι ένα online εργαλείο δημιουργίας comics που επιτρέπει στους χρήστες να δημιουργήσουν εύκολα και γρήγορα τις δικές τους ιστορίες, με τους δικούς τους πρωταγωνιστές. Ο χρήστης μέσω της εφαρμογής μπορεί να δημιουργήσει κο κόμικ του από την αρχή ή να σχεδιάσει ένα κομικ πάνω σε συγκεκριμένα πρότυπα. Χρειάζεται να γίνει εγγραφή του χρήστη με mail και κωδικό πρόσβασης. Αφού ο χρήστης εγγραφεί πρέπει να επιλέξει τη «δημιουργία comic» και να διαλέξει το πρότυπο πάνω στο οποίο θα δουλέψει. Μπορεί να προσθέσει αντικείμενα, άλλους χαρακτήρες, να εισάγει πλαίσια διαλόγου που υποστηρίζουν την ελληνική γλώσσα. Επίσης, υπάρχει μεγάλη ποικιλία από έτοιμα πρότυπα που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο κάθε χρήστης χωρισμένα ανά αντικείμενο, ηλικία, τάξη, τα οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους. Αφού, ολοκληρωθεί η δημιουργία του comic, ο χρήστης πρέπει να

επιλέξει «Αποθήκευση και Συνέχεια», να βάλει τίτλο και αν το επιθυμεί να το διαμοιραστεί στα κοινωνικά δίκτυα (<https://app.pixton.com/#/>).

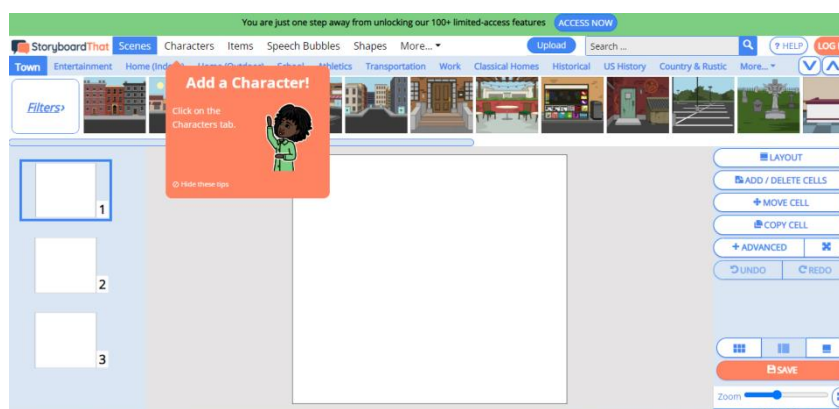


Εικόνα 6 -Pixton

Storyboard That

Το StoryBoard That είναι ένα λογισμικό το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την δημιουργία αφηγήσεων ιστοριών, comics. Ο χρήστης μπορεί να επιλέξει τρία ή έξι πλαίσια για να δημιουργήσει την ιστορία του. Το μόνο που χρειάζεται να κάνει κάποιος χρησιμοποιώντας το storyboard that, είναι να σύρει στα πλαίσια σκηνικά, χαρακτήρες και συννεφάκια από τη μεγάλη συλλογή που διαθέτει. Η εφαρμογή υποστηρίζει την ελληνική γλώσσα. Το πρόγραμμα προσφέρεται δωρεάν και δίνει τη δυνατότητα της αποθήκευσης τριών ιστοριών την ημέρα (για να αποθηκεύσετε θα πρέπει να εγγραφείτε). Υπάρχει και η έκδοση premium (με ελάχιστη συνδρομή \$ 2.79/ μήνα) που επιτρέπει την απεριόριστη αποθήκευση έργων. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους δασκάλους για να μοιράζονται πληροφορίες με τρόπο που να είναι εντυπωσιακός και ελκυστικός στους μαθητές. Προσφέρονται διάφοροι χαρακτήρες-ήρωες που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι χρήστες για να δημιουργήσουν πρωτότυπες ιστορίες. Είναι όλα εύχρηστα με πολλές επιλογές χρωμάτων και πλούσιες λεπτομέρειες στους χαρακτήρες, οι οποίοι μπορούν να αλλάξουν πόζα και εκφράσεις. Οι χρήστες μπορούν να αποθηκεύσουν

μια ιστορία για αργότερα ή να την εξαγάγουν για χρήση σε ένα άλλο εργαλείο, όπως το Microsoft PowerPoint (<https://www.storyboardthat.com/>).



Εικόνα 7- Storyboard that

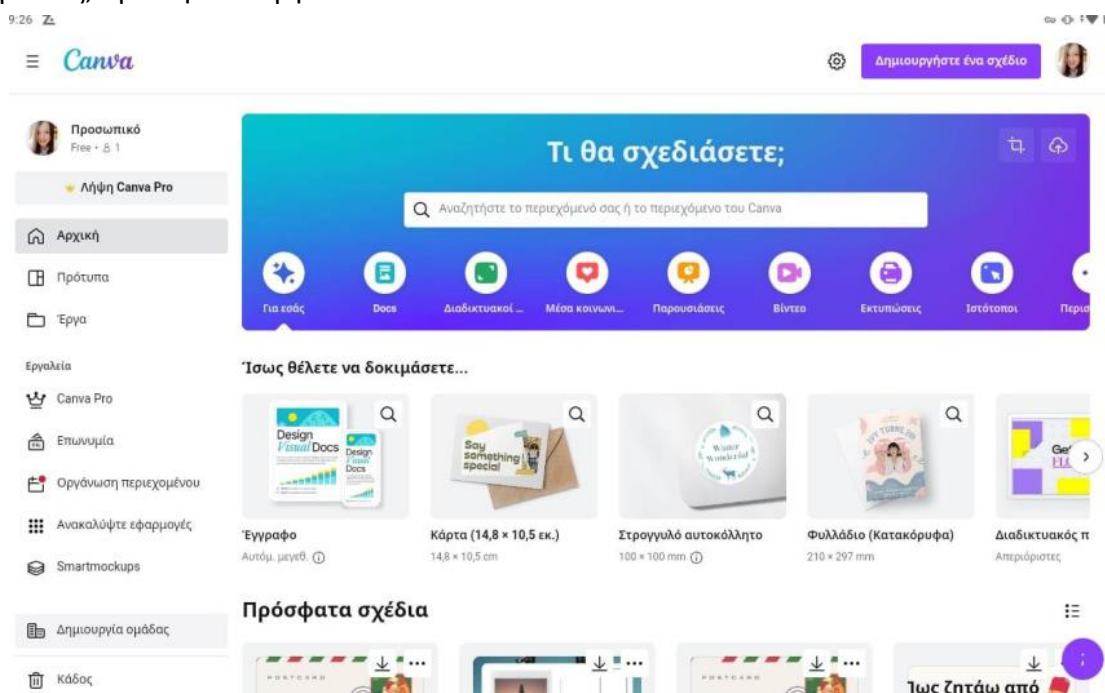
3.5.1 Εργαλείο παρούσας έρευνας

Για την παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε το ψηφιακό εργαλείο **Canva** (<https://www.canva.com/>), το οποίο έχει σχετικά κοινά χαρακτηριστικά με το εργαλείο Genially, με μια αξιοσημείωτη διαφορά, πως το Canva διαθέτει μεγαλύτερη ποικιλία εικόνων και εφέ που μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Αυτό το εργαλείο αναφέρεται σε μεγάλες παραγωγές ψηφιακών ιστοριών και όχι απλά σύντομων ιστοριών, δηλαδή σε ολοκληρωμένα έργα, projects, animation και βίντεο. Επίσης, υπάρχει μεγάλη ποικιλία προτύπων παρουσίασης των ιστοριών που μπορεί κάποιος να γράψει, υπάρχουν δηλαδή πολλά templates. Ακόμη, ο κάθε χρήστης μπορεί να μοιραστεί την ιστορία του δωρεάν και εύκολα, απλά με το διαμοιρασμό του link της ιστορίας.

Η χρήση του εργαλείου μπορεί να γίνει είτε με εγγραφή και δημιουργία λογαριασμού μέσω mail, είτε με τη χρήση της διαθέσιμης εφαρμογής που μπορεί ο χρήστης να κατεβάσει σε συσκευές Android και iOS. Αποτελεί μια ιστοσελίδα όπου ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να σχεδιάσει διαδραστικές αφίσες, παρουσιάσεις, comics, σχέδια μαθήματος, ημερολόγια, εξώφυλλα, infographics. Οι ιστορίες μπορούν να δημιουργηθούν είτε ατομικά, είτε συνεργατικά, ενώ μπορούν να διαβαστούν ως βιβλία ή να παρακολουθηθούν ως παρουσιάσεις. Το κεντρικό μενού της εφαρμογής είναι χωρισμένο στις προηγούμενες κατηγορίες. Ακόμη, μπορείς

κάποιος να προσθέσει ήχο, είτε μουσική είτε ηχογραφημένο μήνυμα. Ο χρήστης μπορεί ακόμη και να χρησιμοποιήσει τις δικές του εικόνες, να αλλάξει το κείμενο που προσφέρεται από το εργαλείο, να τροποποιήσει το μέγεθος και το σχήμα πλαισίων και εικόνων. Παρέχεται επίσης, η δυνατότητα ο κάθε χρήστης να μπορεί να τιτλοφορήσει την ιστορία του εισάγοντας παράλληλα και εικόνες

Όλα τα έργα μπορούν να αποθηκευτούν στην ενότητα «έργα», όπου οποιαδήποτε στιγμή επιθυμεί ο χρήστης μπορεί να ανατρέξει εκεί να τα τροποποιήσει ή να τα χρησιμοποιήσει και εξαγώνται σε jpg, png και pdf. Οι ιστορίες αποθηκεύονται και παραμένουν στην πλατφόρμα. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές μπορούν να δουν τις ιστορίες των συμμαθητών τους, να τις σχολιάσουν και να προτείνουν ιδέες για επόμενα μαθήματα. Ακόμα και ο εκπαιδευτικός μπορεί οποιαδήποτε στιγμή να διορθώσει, να προσθέσει κάτι στην ιστορία του. Τέλος, η πλατφόρμα και η εφαρμογή του Canva παρέχονται δωρεάν. Ωστόσο υπάρχουν και ορισμένα templates που είναι επί πληρωμή, όμως με μικρό κόστος. Για τους παραπάνω λόγους, αλλά και για το γεγονός ότι είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται αρκετά συχνά από την ερευνήτρια και εκτός της διπλωματικής εργασίας, έγινε η επιλογή του.



Εικόνα 8 -Στιγμιότυπο οθόνης από την εφαρμογή του Canva

3.6 Επισκόπηση βιβλιογραφίας

Αρκετά πρόσφατα, οι Hanrahan et al. (2020) χρησιμοποίησαν ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες (DSS), τις οποίες τις παρουσίασαν στα παιδιά με tablet, είχαν ως σκοπό να αποδείξουν την αποτελεσματικότητα της ψηφιακής παρέμβασης με τη χρήση κοινωνικών ιστοριών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου, οι ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες βρέθηκαν να είναι αποτελεσματικές στην μεταβολή ανεπιθύμητων κοινωνικών συμπεριφορών. Παρομοίως, σε άλλη μελέτη των Smith et al. (2020), ορισμένοι δάσκαλοι χρησιμοποιώντας εφαρμογές σε tablet, δημιούργησαν ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες για παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος με διάρκεια παρέμβασης τεσσάρων εβδομάδων. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν πως οι δάσκαλοι πραγματοποίησαν την παρέμβαση με υψηλό βαθμό επιτυχίας, βελτιώνοντας έτσι τον τομέα της κατανόησης του παιδιού και μειώνοντας το άγχος του για τη διαδικασία της μάθησης.

Μια ακόμα μελέτη των Σταθοπούλου, Λουκέρη, Καραβατζάκη, Πολίτη, Σαλαπάτα και Δρίγα (2020), είχε ως σκοπό την αξιολόγηση των επιπτώσεων των ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών μέσω android tablet, για την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με αυτισμό και πιο συγκεκριμένα στη δημιουργία και τη διατήρηση σχέσεων με φίλους. Αναφέρουν πως τα αποτελέσματα της έρευνάς αυτής ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά καθώς έγινε σαφές από τις τρεις αξιολογήσεις που πραγματοποιήθηκαν μετά το τέλος της μελέτης, ότι οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών που συμμετείχαν βελτιώθηκαν σημαντικά. Παρατηρήθηκε στη μελέτη αυτή πως υπήρξε σταδιακή βελτίωση κατά τη διάρκεια ενός ολόκληρου σχολικού έτους και έδειξε ότι για να έχουμε περισσότερα αποτελέσματα τέτοιας εφαρμογής πρέπει να υπάρχει αρκετός χρόνος ειδικά όταν πρόκειται για παιδιά με αυτισμό.

Η μελέτη των Zhu et. al (2016), οι οποίοι σχεδίασαν και παραγματοποίησαν ένα διαδραστικό παιχνίδι κοινωνικής ιστορίας για κινητά τηλέφωνα που είχε την ονομασία «Friendstar», στόχευαν στο να αναπτύξουν τα παιδιά με αυτισμό τη δεξιότητα του χαιρετισμού στο σχολείο. Στη μελέτη αυτή συμμετείχαν παιδιά στο φάσμα του αυτισμού ηλικίας 9 έως 13 ετών. Τα αποτελέσματα ήταν τα εξής, αρχικά

τα παιδιά έδειξαν αφοσίωση και θέληση να εξερευνήσουν την εφαρμογή «Friendstar», όμως το πιο σημαντικό συμπέρασμα είναι πως το περιεχόμενο της κάθε εφαρμογής σε παιδιά με ΔΑΦ ήταν αρκετά αποτελεσματικό καθώς ήταν σύντομο και στοχευμένο.

Μια επιπλέον μελέτη που πραγματοποίησε ο Mohammed Safi (2020), θέλοντας να εξετάσει την αποτελεσματικότητα της χρήσης των ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών με σκοπό να βελτιωθούν οι κοινωνικές δεξιότητες στους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα η μελέτη πραγματοποιήθηκε σε δύο παιδιά ηλικίας δέκα και δώδεκα ετών, που είχαν διαγνωστεί με ΔΑΦ. Μέσα από την έρευνά του προσπάθησε να απαντήσει στα εξής ερωτήματα: «Ποιος είναι ο αντίκτυπος της χρήσης ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών για τη βελτίωση της μη λεκτικής επικοινωνίας;» και «Ποιος είναι ο αντίκτυπος της χρήσης ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών στη βελτίωση σε ομαδικά παιχνίδια και στο να μοιράζονται τα παιχνίδια με συνομηλίκους;». Τα αποτελέσματα ήταν αρκετά θετικά, καθώς και στους δύο μαθητές έδειξε να αλλάζει η συμπεριφορά-στόχος. Επίσης, οδηγήθηκε και στο συμπέρασμα ότι η χρήση της τεχνολογίας έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών, διότι οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον να ακούσουν την ιστορία στο iPad.

Ο Brent A. Daigle (2008) πραγματοποίησε μια έρευνα η οποία δεν αφορούσε την παρέμβαση με ψηφιακή κοινωνική ιστορία για την βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά μαθησιακών δεξιοτήτων. Μελέτησε την περίπτωση ενός μαθητή εκτής τάξης με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας με σκοπό να βελτιώσει τη δεξιότητά του στη γραφή. Θέλοντας να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα «Πώς επηρεάζει η ψηφιακή κοινωνική ιστορία τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα του μαθητή με ΔΑΦ;», «Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στη χρήση της ψηφιακής κοινωνικής ιστορίας ως μέθοδο παρέμβασης για τη βελτίωση της γραφής σε μαθητή με ΔΑΦ;», «Πώς συμβάλλει η προϋπάρχουσα γνώση της τεχνολογίας στην εφαρμογή της ψηφιακής κοινωνικής ιστορίας σε μαθητή με ΔΑΦ;» κατέληξε σε ορισμένα συμπεράσματα. Τα συμπεράσματα ήταν αρκετά ενθαρρυντικά για τη χρήση των ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών στη βελτίωση της δεξιότητας της γραφής, καθώς ο μαθητής βελτίωσε σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο γραφής του. Η χρήση της τεχνολογίας αποτελεί μια αποτελεσματική παρέμβαση για

την ανάπτυξη ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων, γιατί προσφέρει πολυαισθητηριακές μαθησιακές εμπειρίες. Μέσα από τη συνεργασία, την υποστήριξη και την κριτική ανάλυση της γραφή, το παιδί της συγκεκριμένης μελέτης κατάφερε να αποκτήσει βελτιωμένη ικανότητα γραφής και ενδιαφέρον για την μαθησιακή διαδικασία.

Οι έρευνες που διεξήχθησαν ήταν κυρίως ποιοτικές, ενώ το μέγεθος του δείγματος ποίκιλε ανάλογα με τον σκοπό της έρευνας. Για τη συλλογή δεδομένων στις έρευνες χρησιμοποιήθηκαν πρωτόκολλα παρατήρησης και η μέθοδος της συνέντευξης, ενώ σε ορισμένες έρευνες όπου κρίθηκε απαραίτητο δόθηκαν και ερωτηματολόγια είτε σε εκπαιδευτικούς, είτε σε γονείς για τη δημιουργία ιστορικού γύρω το παιδί ή τα παιδιά.

Ο κυριάρχος στόχος των ερευνών ήταν να αποδείξουν την αποτελεσματικότητα των ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών ή την κατάκτηση μιας συγκεκριμένης κοινωνικής δεξιότητας μέσα από ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες σε παιδιά με ΔΑΦ. Συμπερασματικά, έχει αποδειχθεί ότι η εφαρμογή ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών είναι πολύ χρήσιμη και πρακτική για τα παιδιά με αυτισμό καθώς μπορούν να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο εκπαίδευσης μαθησιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Μέρος Β: Ερευνητική Προσέγγιση

4. Η έρευνα

Στις ενότητες που ακολουθούν θα αναλυθεί το ερευνητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιήθηκε η παρούσα εργασία. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι στόχοι αρχικά της εργασίας, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις, το δείγμα, το προφίλ του συμμετέχοντα και τέλος τα βήματα και ο σχεδιασμός υλοποίησης της παρέμβασης.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία χρησιμοποιήθηκε το ποιοτικό μοντέλο εκπαιδευτικής έρευνας, ένας από τους τύπους ερευνών που ανήκει στην ποιοτική έρευνα, η μελέτη περίπτωσης (Case Study). Οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας

περιλαμβάνουν την μελέτη σχέσεων ή συσχετίσεων μεταξύ διάφορων κοινωνικών ομάδων, την περιγραφή και την ανάλυση κοινωνικών διαδικασιών, την διατύπωση θεωρητικών και μη θεωρητικών υποθέσεων σχετικά με κοινωνικά φαινόμενα. Η ποιοτική έρευνα έχει ως στόχο να περιγράψει, να αναλύσει, να ερμηνεύσει και να κατανοήσει διάφορα κοινωνικά ζητήματα, απαντώντας σε ερωτήματα «πώς» και «γιατί» συμβαίνει κάτι (Ιωσηφίδης, 2008).

Η μελέτη περίπτωσης είναι μια συλλογή δεδομένων και πληροφοριών για ένα άτομο, μια οικογένεια, έναν οργανισμό, μια κοινότητα ή κάποια άλλη μορφή συλλογικότητας, αλλά μπορεί επίσης να είναι μια κατάσταση, ένα φαινόμενο, μια δραστηριότητα ή μια διαδικασία (όπως για παράδειγμα ένα πρόγραμμα) με σκοπό την συστηματική και λεπτομερή εξέταση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς ή χαρακτηριστικού (Σαραφίδου, 2011). Επίσης, η μελέτη περίπτωσης (Case Study) είναι μια εμπειρική έρευνα που μελετά ένα σύγχρονο φαινόμενο στο πραγματικό πλαίσιο ανάπτυξής του (Yin, 2003). Με τη μελέτη περίπτωσης περιγράφεται η πραγματική κατάσταση, καθώς βασικό χαρακτηριστικό της είναι πως έχει συγκεκριμένο χαρακτήρα. Ο ερευνητής μπορεί να αποφασίσει να ασχοληθεί με μια περίπτωση λόγω της μοναδικότητάς της ή με τον τρόπο με τον οποίο περιγράφεται ένα ζήτημα μέσα από συγκεκριμένες περιπτώσεις (Σαραφίδου, 2011). Η μελέτη περίπτωσης ως εργαλείο μπορεί να βοηθήσει τον ερευνητή μέσα από την περιγραφή ενός φαινομένου ή μιας κατάστασης, να ανακαλύψει, να περιγράψει, να αναλύσει και να παρουσιάσει την συμπεριφορά ή τη δράση ενός ατόμου ή μιας ομάδας μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σύνολο (Βαμβακούλας, 2000).

Στις κοινωνικές επιστήμες και ειδικότερα στις επιστήμες που ασχολούνται με την ανάλυση συμπεριφορών στοχευμένων ομάδων, οι μελέτες περιπτώσεων είναι το αντίστοιχο εργαλείο που χρησιμοποιεί ένας ερευνητής των φυσικών επιστημών, όπως για παράδειγμα το πείραμα. Είναι το εργαλείο που μπορεί να επαληθεύσει ή να δημιουργήσει μια θεωρία. Όπως ακριβώς και το πείραμα, έτσι και οι μελέτες περιπτώσεων μπορούν να απαντήσουν στα ερωτήματα του ερευνητή, δηλαδή στο «πώς» και το «γιατί». Η διαφορά ανάμεσα στα πειράματα και στις μελέτες περιπτώσεων είναι πως ο ερευνητής της μελέτης περίπτωσης δεν μπορεί πάντα να

έχει τον πλήρη έλεγχο των συνθηκών μέσα στις οποίες εκδηλώνονται οι συμπεριφορές (Σαραφίδου, 2011).

Παρατηρείται πως η συγκεκριμένη μέθοδος χρησιμοποιείται αρκετά συχνά στην Ειδική Αγωγή, αυτό συμβαίνει καθώς επηρεάζει αρκετά ο παράγοντας των σπάνιων και δύσκολων αναπηριών, διότι καθιστούν δύσκολο το να πραγματοποιηθεί έρευνα σε μεγάλο δείγμα ατόμων. Αρκετοί ερευνητές έχουν μελετήσει διάφορες μεθόδους παρέμβασης με σκοπό να ενισχύσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων με ΔΑΦ. Στο σημείο αυτό, πρέπει να αναφέρουμε πως η παρούσα εργασία μελετά τη συμβολή των ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών στη διαδικασία απόκτησης συγκεκριμένων κοινωνικών δεξιοτήτων, για την ενίσχυση ή τη μείωση μιας ορισμένης συμπεριφοράς. Η χρήση των ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών έχει ως στόχο να διδάξει κοινωνικές δεξιότητες ενισχύοντας τον κόσμο του παιδιού με ψηφιακές εικόνες και πληροφορίες που έχουν ως απώτερο σκοπό την αποτελεσματική απόκτηση και κατανόηση των δεξιοτήτων που έχει διδαχθεί το παιδί. Ωστόσο, τόσο η μέθοδος της παρέμβασης σε παιδιά με ΔΑΦ με τη χρήση των κοινωνικών ιστοριών, όσο και η χρήση της τεχνολογίας γενικότερα στην Ειδική Αγωγή, αποτελούν μεθόδους παρεμβάσεων των τελευταίων ετών.

4.1 Στόχοι της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Στα προηγούμενα κεφάλαια αναφέρθηκε πως τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν δυσκολίες στο κομμάτι της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και πως υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις σχετικά με τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Σκοπός λοιπόν, της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η μελέτη της επίδρασης και της αποτελεσματικότητας των ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών, για τη μείωση μια μη αποδεκτής συμπεριφοράς ή την ενίσχυση μιας αποδεκτής κοινωνικής συμπεριφοράς σε ένα παιδί με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Η έρευνα θα εξετάσει το ποσοστό αλλαγής της συμπεριφοράς-στόχου μετά από την παρέμβαση των ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών.

Συγκεκριμένα μέσα από την παρέμβαση στοχεύουμε:

1. Στη βελτίωση του τρόπου με τον οποίο αντιδράει το παιδί όταν θα χάσει σε ένα παιχνίδι, ειδικά σε ένα ομαδικό παιχνίδι. Αν θα καταφέρει να διαχειριστεί το θυμό του όταν χάσει σε ένα παιχνίδι και να υπάρξει μείωση των εκρήξεων θυμού.
2. Στη βελτίωση του τρόπου με τον οποίο το παιδί θα προσεγγίσει έναν φίλο του για να του ζητήσει να παίξουνε. Να καταφέρει να ζητήσει να παίξουνε με τον κατάλληλο τρόπο.

Για να επιτευχθούν οι στόχοι της εργασίας χρειάζεται να απαντηθούν τα εξής ερωτήματα:

- Μεταβάλλεται η συμπεριφορά του παιδιού με τη χρήση της ψηφιακής κοινωνικής ιστορίας;
- Ποια είναι η αλλαγή στη συμπεριφορά-στόχο;
- Ποιοι άλλοι παράγοντες συνέβαλλαν στην αλλαγή της συμπεριφοράς-στόχου;

4.2 Είδος έρευνας

Η παρούσα έρευνα μας ωθεί στο να επιλέξουμε την ποιοτική προσέγγιση του θέματος, διότι στοχεύουμε στην εκτεταμένη μελέτη μιας μόνο περίπτωσης παιδιού με αυτισμό. Η ποιοτική προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή ο ρόλος του να είναι ενεργός και συμμετοχικός, επίσης στην ποιοτική έρευνα σημαντικό ρόλο παίζει η υποκειμενική εμπειρία του ερευνητή, το νόημα δηλαδή που προσδίδει το άτομο στο αντικείμενο μελέτης (Σαραφίδου, 2011)

Στόχος μας είναι να περιγράψουμε την εφαρμογή μια μεθόδου, αυτής των ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών, σε ένα παιδί με αυτισμό μέσα στο πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται, το οποίο όπως θα δούμε και παρακάτω είναι ένα κέντρο δημιουργικής απασχόλησης παιδιών (κδαπ). Η ποιοτική προσέγγιση προσφέρει την ευκαιρία να υλοποιήσουμε ένα πιο ευπροσάρμοστο σχέδιο με βάση το οποίο θα γίνει η συλλογή των δεδομένων (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006).

Για την παρούσα εργασία αποφασίστηκε πως μεθοδολογικά η έρευνα δράσης συσχετίζεται καλύτερα με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης έρευνας (Σαραφίδου, 2011). Τα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης είναι τα εξής:

- Είναι μια διαδικασία άμεση που έχει ως στόχο να αντιμετωπίσει ένα συγκεκριμένο θέμα/πρόβλημα σε μια συγκεκριμένη κατάσταση.
- Δίνεται η δυνατότητα να αναπτυχθούν και να μελετηθούν όλοι οι παράγοντες μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο.
- Τα αποτελέσματα εμφανίζονται σχετικά βραχυπρόθεσμα.
- Είναι μια μέθοδος αρκετά προσαρμόσιμη στις ανάγκες του πλαισίου στο οποίο θα χρησιμοποιηθεί.

Σύμφωνα με τη Σαραφίδου (2011) «η έρευνα δράσης είναι εφαρμοσμένη έρευνα, εστιασμένη στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένοι επαγγελματίες στην εργασία τους μέσω δράσης την οποία αναλαμβάνουν οι ίδιοι». Στη συγκεκριμένη περίπτωση παιδιού τα ίδια τα ερευνητικά ερωτήματα μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι είναι σημαντικό να εξεταστούν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες οι ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες συνέβαλλαν στην μεταβολή ή όχι της συμπεριφοράς- στόχου, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο επιτεύχθηκε η πιθανή μεταβολή της συμπεριφοράς.

Η έρευνα δράσης συγκροτείται από κύκλους ενεργειών. Ο κάθε κύκλος έχει ως αφετηρία τη *διαγνωστική φάση*, κατά την οποία πραγματοποιείται η συλλογή των δεδομένων και γενικότερα η αρχική αξιολόγηση της κατάστασης ή του φαινομένου. Έπειτα, ο ερευνητής περνάει στο σημείο του *σχεδιασμού*, δηλαδή στον σχεδιασμό προτάσεων, παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Στο στάδιο αυτό πρέπει να σχεδιαστεί μια στοχευμένη παρέμβαση για την αντιμετώπιση του προβλήματος που έχει αναγνωριστεί. Αφού ολοκληρωθεί ο σχεδιασμός της παρέμβασης, το επόμενο βήμα είναι η *υλοποίηση* του προγράμματος παρέμβασης και η καταγραφή των αλλαγών στη συμπεριφορά-στόχο. Τέλος, απαραίτητο είναι να γίνει μια αξιολόγηση της δράσης που ολοκληρώθηκε, η οποία θα οδηγήσει τον ερευνητή στον *αναστοχασμό*. Με αυτό τον

τρόπο ολοκληρώνεται ένας κύκλος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την αξιολόγηση, ο ερευνητής μπαίνει σε μια διαδικασία αναστοχασμού, για να αποφασίσει αν χρειάζεται να επαναλάβει τον συγκεκριμένο κύκλο ή όχι (Σαραφίδου, 2011). Όλα αυτά είναι τα βήματα μέσα από τα οποία ο ερευνητής θα καταφέρει να ολοκληρώσει τη δράση του και να προβεί σε συμπεράσματα.

4.3 Μεθοδολογία

Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη υποενότητα η εργασία αποτελεί μια ποιοτική προσέγγιση του θέματος, μια μελέτη περίπτωσης. Κατά τη διάρκεια της μελέτης περίπτωσης ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να επικεντρωθεί εις βάθος στη συλλογή δεδομένων και πληροφοριών που αφορά ένα δείγμα. Για την υλοποίησή της εργασίας χρειάστηκε να πραγματοποιηθεί αρχική αξιολόγηση, αξιολόγηση, αναστοχασμός κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και τέλος η τελική αξιολόγηση. Θέλοντας να ολοκληρωθούν τα παραπάνω με επιτυχία κρίθηκε απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία της έρευνας, η παρατήρηση, το ημερολόγιο με τις σημειώσεις των συμπεριφορών και των παρατηρήσεων και η συνέντευξη από άτομα του περιβάλλοντος του παιδιού με σκοπό τη συλλογή ιστορικού και δεδομένων που θα βοηθούσαν στον σχεδιασμό της παρέμβασης.

Ο συμμετέχων που έλαβε μέρος στην εργασία είναι ένα αγόρι που φοιτά σε σχολική μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), με διάγνωση Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος. Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα ενός μήνα, με καθημερινές ως επί το πλείστον συναντήσεις. Επίσης, πρέπει να αναφερθεί πως επειδή η παρέμβαση διεξήχθη κατά την καλοκαιρινή περίοδο, το μήνα Ιούλιο και Αύγουστο, μεσολάβησαν οι καλοκαιρινές διακοπές του παιδιού, έτσι διακόπηκαν οι συναντήσεις όμως με την επιστροφή του συνεχίστηκαν κανονικά.

Αρχικά, ως πρώτο βήμα για να ξεκινήσει η έρευνα ήταν να διεξαχθεί *συμμετοχική παρατήρηση*, με αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα να μπορέσει ο

ερευνητής να εστιάσει στη μέτρηση μια συγκεκριμένης συμπεριφοράς, μέσα από την παρατήρηση δράσεων και αλληλεπιδράσεων του συμμετέχοντα στο πλαίσιο που θέλει ο ερευνητής να γίνει η παρατήρηση (Σαραφίδου, 2011). Με την παρατήρηση ξεκίνησε η πρώτη φάση της αρχικής αξιολόγησης, η οποία πραγματοποιήθηκε σε επτά συναντήσεις-μέρες. Το στάδιο της παρέμβασης διήρκησε τέσσερις εβδομάδες, ενώ την πέμπτη εβδομάδα πραγματοποιήθηκε η διαδικασία της τελικής αξιολόγησης και της γενίκευσης της συμπεριφοράς-στόχου, να μπορεί δηλαδή το παιδί να ακολουθεί τα βήματα της κοινωνικής ιστορίας χωρίς καμία καθοδήγηση, ακόμα και εκτός του κέντρου δημιουργικής απασχόλησης (κδαπ).

4.4 Χαρακτηριστικά/Προφίλ του παιδιού

Η συγκεκριμένη ενότητα της εργασίας αποσκοπεί στο να παρουσιαστούν ορισμένες πληροφορίες σχετικά με το ιστορικό του συμμετέχοντα που επιλέχθηκε για την εκπόνηση της. Αρχικά, πρέπει να αναφερθεί ότι οι πληροφορίες που θα παρουσιαστούν για τον συμμετέχοντα, έχουν αντληθεί από τη διάγνωση των ΚΕΔΑΣΥ, δηλαδή από τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία είναι δημόσιες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας. Από τα στοιχεία που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς του παιδιού μέσα από συνεντεύξεις, αλλά και από τη διαδικασία της παρατήρησης που πραγματοποίησε η ερευνήτρια.

Ο συμμετέχων σήμερα είναι 13 ετών, είχε διαγνωστεί το 2012 σε ηλικία 3 ετών από τη διεπιστημονική ομάδα του ΚΕΔΑΣΥ, που πρέπει να σημειωθεί πως τότε λεγότανε ΚΕΣΥ, η ονομασία τους άλλαξε το 2021. Τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας του ΚΕΔΑΣΥ, έπειτα από την αξιολόγηση, κατέληξαν ότι το παιδί παρουσιάζει αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης. Με βάση τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-V μπορούμε να πούμε πως το παιδί εντάσσεται στο επίπεδο 3 της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος (Ανάγκη ιδιαίτερης ενισχυμένης υποστήριξης, σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την ευελιξία). Ο συμμετέχων φοιτά για τελευταία χρονιά στο Ειδικό Δημοτικό σχολείο, ενώ του χρόνου με βάση την ηλικία του θα πρέπει να πάει στο Ειδικό Γυμνάσιο της πόλης. Παρά την πρόταση της

διάγνωσης να φοιτήσει το παιδί από την πρώτη τάξη του Δημοτικού στο Ειδικό σχολείο, το παιδί με απόφαση των γονέων φοιτούσε σε γενικό σχολείο, με ιδιωτική παράλληλη στήριξη, μέχρι και την ολοκλήρωση της Β΄τάξης του Δημοτικού, όπου και πήγε στο Ειδικό σχολείο.

Πρόκειται για ένα παιδί κανονικού αναστήματος και εμφάνιση ανάλογη με αυτή των παιδιών της ηλικίας του. Εμφανισιακά, έχει όμοια χαρακτηριστικά με παιδιά της ηλικίας του. Η οικογένεια είναι αρκετά συνεργάσιμη και φαίνεται πλέον να έχει αποδεχτεί τη διάγνωση του παιδιού. Το οικογενειακό του περιβάλλον χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα υποστηρικτικό για να βοηθήσει με οποιοδήποτε δυνατό τρόπο το παιδί, ώστε να αντιμετωπίσει κάθε δυσκολία. Ο συμμετέχων έχει μια μικρότερη αδελφή, η οποία φοιτά στην Γ΄τάξη του Δημοτικού σχολείου. Το οικογενειακό ιστορικό, δεν έδειξε να υπάρχει κάποια άλλη διάγνωση στην οικογένεια, το οποίο επιβεβαιώνεται και από την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις της ερευνήτριας.

Μετά από συνέντευξη της ερευνήτριας με εκπαιδευτικό του Ειδικού Δημοτικού σχολείου όπου φοιτά μέχρι και σήμερα ο συμμετέχων, κρίθηκε απαραίτητο να αναφερθούν τα παρακάτω. Τα δύο χρόνια φοίτησης στο γενικό Δημοτικό σχολείο, με ιδιωτική παράλληλη στήριξη, ήταν αρκετά δύσκολα και απαιτητικά για το παιδί. Οι δυσκολίες του παιδιού ήταν αρκετές και έτσι δεν κατάφερε να ενταχθεί στο σχολικό πλαίσιο, ούτε να ακολουθήσει έστω και διαφοροποιημένα το πρόγραμμα του σχολείου. Όλα αυτά οδήγησαν την οικογένεια του μετά από δύο χρόνια να δεχθεί την αρχική αξιολόγηση του ΚΕΔΑΣΥ και να αποφασίσει να στείλει το παιδί να φοιτήσει στο Ειδικό Δημοτικό σχολείο. Η ένταξη στο σχολικό περιβάλλον του Ειδικού Δημοτικού ήταν ομαλή. Μέχρι και σήμερα το παιδί έχει σημειώσει πρόοδο τόσο στον κοινωνικό τομέα, όσο και στον μαθησιακό.

Σχετικά με τον γνωστικό-μαθησιακό τομέα, το παιδί γνωρίζει πως να κάνει πρόσθεση και αφαίρεση μονοψήφιων αριθμών, αναγνωρίζει και γράφει όλα τα γράμματα της αλφαβήτας και ορισμένες λέξεις (απλές λέξεις, χωρίς δίψηφα σύμφωνα ή φωνήεντα). Επίσης, διαβάζει δισύλλαβες λέξεις, ενώ από την πρωινή ρουτίνα που υπήρχε στο κδαπ, διαπιστώθηκε πως αναγνωρίζει τις μέρες της

εβδομάδας, τις εποχές και τους μήνες. Σε όλα τα μαθήματα του σχολείου συμμετέχει κανονικά, ακόμα και σε αυτά που δεν παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ακολουθεί τις οδηγίες της δασκάλας. Επιπλέον, αυτοεξυπηρετείται άψογα και συμμετέχει σε διάφορες δράσεις του σχολείου πολύ προσεκτικά, ενώ παράλληλα ολοκληρώνει οποιαδήποτε δραστηριότητα του ζητηθεί.

Οι εξωσχολικές του δραστηριότητες θα μπορούσαμε να πούμε πως δε διαφέρουν και πάρα πολύ από ένα παιδί τυπικής εκπαίδευσης, καθώς ορισμένες μέρες την εβδομάδα συμμετέχει σε προπονητική ομάδα handball, μάλιστα είναι και αρκετά καλός. Η μόνη δυσκολία που παρουσιάζει είναι ότι κατά τη διάρκεια μιας προπόνησης σε περίπτωση που χάσει σε ένα παιχνίδι handball ή σε μια άσκηση αντιδράει έντονα και με θυμό. Του αρέσει ιδιαίτερα το ποδόσφαιρο, ενώ παλιότερα πήγαινε και σε ακαδημία ποδοσφαίρου. Επίσης, συμμετέχει και σε θεραπείες Εργοθεραπείας και Λογοθεραπείας σε ένα κέντρο, όπου μερικές φορές την εβδομάδα παρακολουθεί και ένα πρόγραμμα αυτόνομης διαβίωσης. Ακόμη, δύο φορές την εβδομάδα πηγαίνει και σε ένα κέντρο δημιουργικής απασχόλησης παιδιών στο φάσμα του αυτισμού, όπου και εκεί συμμετέχει σε ομαδικά προγράμματα κοινωνικοποίησης. Τους καλοκαιρινούς μήνες, καθώς το σχολείο είναι κλειστό πηγαίνει στο κδαπ το πρωί, με παιδιά τυπικής εκπαίδευσης, ενώ τα απογεύματα συνεχίζει κανονικά τις θεραπείες του και πηγαίνει και στο κδαπ με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Παράλληλα, ο συμμετέχων έχει πολύ καλή σχέση με υπολογιστές, κινητά και tablet. Μπορεί να πλοηγηθεί εύκολα στο διαδίκτυο και να παίζει παιχνίδια που τον ενδιαφέρουν, κυρίως παιχνίδια σχετικά με αγωνιστικά αυτοκίνητα και ποδόσφαιρο.

Είναι αρκετά κοινωνικός και πάντα θα χαιρετήσει κάποιον, για παράδειγμα όταν δει έναν γνωστό στον δρόμο. Κάθε πρωί στο κδαπ, έλεγε καλημέρα στους φίλους του και στις δασκάλες. Ωστόσο, δυσκολεύεται να διατηρήσει ή να ξεκινήσει μια συζήτηση για ένα συγκεκριμένο θέμα, ενώ παράλληλα σε μια ερώτηση, όπως «Πώς πέρασες το Σαββατοκύριακο;» θα απαντήσει μονολεκτικά. Σχετικά με τις στερεοτυπικές του κινήσεις, συνηθίζει να δαγκώνει τα χέρια του, ενώ έχει παρατηρηθεί πως μερικές φορές βάζει αντικείμενα στο στόμα. Παράλληλα, κινεί το

σώμα του δεξιά-αριστερά κυρίως όταν κάθεται, αυτό αναφέρθηκε από τη μητέρα του ότι το κάνει όταν βαριέται.

Τέλος, ο ψυχοκοινωνικός του τομέας δείχνει να παρουσιάζει ελλείματα. Σε συναισθηματικό και συμπεριφορικό επίπεδο από την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις προκύπτουν τα παρακάτω. Το παιδί δείχνει να αναγνωρίζει μέρος των συναισθηματικών του εκδηλώσεων, ωστόσο η όποια επεξεργασία των συναισθημάτων και των εμπειριών του κινείται ακόμα σε επιφανειακό επίπεδο. Ως επιπρόσθετα στοιχεία της συναισθηματικής του οργάνωσης αναφέρονται, επιμονή ως προς την ικανοποίηση των επιθυμιών του, αγχώδεις εκδηλώσεις ως προς την εκτέλεση έργων. Επίσης, ο συμμετέχων δυσκολεύεται να αλληλεπιδράσει ως ένα βαθμό με τους άλλους και να αναπτύξει σχέσεις συνεργασίας με συνομηλίκους του. Μεγάλη δυσκολία υπάρχει στη διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων, όπως ο θυμός. Εάν θυμώσει ή εκνευριστεί με κάτι η αντίδρασή του είναι μη αποδεκτή από το κοινωνικό σύνολο και αρκετά έντονη, μπορεί για παράδειγμα να σπρώξει κάποιον που εκείνη τη στιγμή βρίσκεται δίπλα του ή και να χτυπήσει δυνατά ένα αντικείμενο, ακόμα και τον τοίχο. Δεν διαχειρίζεται εύκολα τον θυμό του ακόμη κι όταν χάσει σε ένα παιχνίδι, δεν δέχεται την ματαίωση.

Επιπλέον, η συμπεριφορά του συμμετέχοντα στο ελεύθερο παιχνίδι παρουσιάζει δυσκολίες. Προσπαθεί πολλές φορές να επικοινωνήσει με άλλα παιδιά, όμως με λάθος τρόπο. Τους πετάει αντικείμενα, φωνάζει δυνατά ή ακόμη μπορεί και να αγκαλιάζει σφιχτά τα παιδιά που υπάρχουν στο χώρο. Η αρνητική αυτή προσέγγιση των άλλων παιδιών και η εικόνα του συμμετέχοντα να αντιδράει αρνητικά όταν δεν του δίνουν σημασία, τον καθιστά συχνά το επίκεντρο της προσοχής των άλλων παιδιών. Παράλληλα, καθώς ο συμμετέχοντας διανύει την περίοδο της προεφηβείας, αντιμετωπίζει και ζητήματα σεξουαλικής φύσης. Έχει αρχίσει να αποζητά περισσότερες αγκαλιές και να αγγίζει πιο πολύ τους άλλους. Η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση είναι απαραίτητη. Συμπεραίνουμε λοιπόν, πως παρόλο που το παιδί έχει διαγνωστεί εδώ και κάποια χρόνια, η διαχείριση του θυμού και η κοινωνική του συμπεριφορά δεν έχουν δουλευτεί αρκετά.

4.5 Τα στάδια του Προγράμματος Παρέμβασης

4.5.1 Σχεδιασμός της παρέμβασης

Ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών του συμμετέχοντα

Στην αρχή της ερευνητικής διαδικασίας η ερευνήτρια χρειάστηκε να συλλέξει τα στοιχεία εκείνα που θα την οδηγούσαν στο να εντοπίσει τα ελλείματα και τις δυνατότητες του συμμετέχοντα. Πρώτα απ' όλα, ολοκληρώθηκε βιβλιογραφική έρευνα σχετικά με το φάσμα του αυτισμού, τα χαρακτηριστικά των αυτιστικών παιδιών, τις κοινωνικές και συμπεριφορικές τους δυσκολίες. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση βοήθησε την ερευνήτρια να εντοπίσει πιο αποτελεσματικά τα ελλείματα του παιδιού. Έπειτα, η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω της παρατήρησης. Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε σε πρώτη φάση άτυπα με τη χρήση ημερολογίου, αλλά υπήρξε και συστηματική παρατήρηση των συμπεριφορών, όπου δημιουργήθηκαν φύλλα παρατήρησης.

Το στάδιο της άτυπης παρατήρησης σχεδιάστηκε να διαρκέσει τρεις μέρες. Η ερευνήτρια θα πραγματοποιούσε επισκέψεις στο Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών (κδαπ) όπου πήγαινε ο συμμετέχων για τους καλοκαιρινούς μήνες, με σκοπό να παρατηρηθεί η συμπεριφορά και η λειτουργία του παιδιού μέσα στο κδαπ, κρατώντας σημειώσεις με τις δυσλειτουργικές συμπεριφορές σε μορφή ημερολογίου. Η συστηματική παρατήρηση θα διαρκούσε τέσσερις ημέρες. Για τη συστηματική παρατήρηση κατασκευάστηκαν φόρμες παρατήρησης οι οποίες αποτελούνται από συγκεκριμένο αριθμό εμφάνισης των επιθυμητών συμπεριφορών, που έθεσε η ερευνήτρια ότι έπρεπε να παρατηρηθούν. Ο στόχος ήταν να βρεθούν οι συμπεριφορές εκείνες που ήταν δυσλειτουργικές και χρειαζόταν τροποποίηση. Οι συμπεριφορές αυτές αναφέρονται ως συμπεριφορές-στόχοι. Με τις συνεντεύξεις και την παρατήρηση η ερευνήτρια σχημάτισε μια ολοκληρωμένη εικόνα για τον συμμετέχοντα και τους τομείς εκείνους που θα πρέπει να βασιστεί η παρέμβαση.

Σχεδιασμός της παρέμβασης

Με βάση τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν, το επόμενο βήμα είναι ο σχεδιασμός της παρέμβασης. Η παρέμβαση θα ολοκληρωνόταν σε δύο εβδομάδες. Με την ολοκλήρωση της παρατήρησης του συμμετέχοντα και των συνεντεύξεων από τα πρόσωπα που τον γνωρίζουν, εντοπίστηκε η συμπεριφορά στην οποία θα γινόταν η παρέμβαση, έτσι η ερευνήτρια θα συνέτασσε μια ψηφιακή κοινωνική ιστορία. Για το σκοπό αυτό ακολουθήθηκαν τα βήματα της Carol Grey (Gray, 2000) για την σωστή συγγραφή μιας κοινωνικής ιστορίας όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Υλοποίηση της παρέμβασης

Η υλοποίηση του προγράμματος παρέμβασης θα περιλάμβανε την παρουσίαση της ψηφιακής κοινωνικής ιστορίας στο παιδί. Ο συμμετέχων θα μπορούσε να ακούσει την κοινωνική ιστορία καθώς θα περιλάμβανε ήχο. Ακόμη, ο συμμετέχων θα μπορούσε να επεξεργαστεί περισσότερο την ψηφιακή κοινωνική ιστορία μέσα από ερωτήσεις κατανόησης ενός ψηφιακού κουίζ. Παράλληλα, έπειτα από την παρουσίαση της κοινωνικής ιστορίας, στο στάδιο αυτό η ερευνήτρια θα παρατηρούσε τον συμμετέχοντα με σκοπό αν χρειαστεί να πραγματοποιηθεί μια διαμορφωτική αξιολόγηση ή και να σχεδιαστεί περαιτέρω παρέμβαση.

Αναστοχασμός

Σε αυτό το στάδιο με βάση τα αποτελέσματα της διαμορφωτικής αξιολόγησης, θα έπρεπε να αποφασιστεί εάν θα ξεκινούσε ένας ακόμα κύκλος παρέμβασης-δράσης. Σε αυτή την περίπτωση θα χρειαζόταν να ακολουθηθούν από την αρχή τα βήματα του σχεδιασμού και της υλοποίησης. Αν δεν χρειαζόταν μια εκ νέου παρέμβαση το στάδιο θα ολοκληρώνονταν.

Αξιολόγηση

Στο τέλος φυσικά, θα έπρεπε να πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση της παρέμβασης. Μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς-στόχου οι ερευνήτρια θα

αξιολογούσε την αποτελεσματικότητα της ψηφιακής κοινωνικής ιστορίας. Το στάδιο αυτό σχεδιάστηκε να διαρκέσει πέντε μέρες.

4.5.2 Εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης

Αφού ολοκληρώθηκε ο σχεδιασμός της παρέμβασης, η ερευνήτρια προχώρησε στην εφαρμογή της, η οποία διήρκησε τέσσερις εβδομάδες. Όπως είχε σχεδιαστεί, η αρχική αξιολόγηση της συμπεριφοράς του παιδιού ξεκίνησε στις 25-07-2022. Η ερευνήτρια, έχοντας πρώτα επικοινωνήσει με τους γονείς του παιδιού και αφού πρώτα υπήρξε και η σύμφωνη γνώμη του κδαπ για την παρουσία της ερευνήτριας εκεί, ξεκίνησε η παρατήρηση του παιδιού. Το στάδιο της παρατήρησης πραγματοποιήθηκε εξ ολοκλήρου στο χώρο του κδαπ, καθώς εκεί πήγαινε το παιδί καθημερινά για το χρονικό διάστημα που θα πραγματοποιούταν η παρέμβαση. Επίσης, ήταν ένας χώρος οικίος για το παιδί και δεν θα προκαλούσε την αναστάτωση ή τον εκνευρισμό του, κάτι το οποίο θα γινόταν εάν άλλαζε η ρουτίνα.

Αρχικά, κατά τη διάρκεια της παρατήρησης η ερευνήτρια κρατούσε τις απαραίτητες σημειώσεις που θα βοηθούσαν στην αρχική αξιολόγηση των συμπεριφορών του παιδιού, με τη μορφή ημερολογίου. Η φάση της παρατήρησης, όπως και αναφέρθηκε διήρκησε επτά ημέρες, δηλαδή την πρώτη εβδομάδα στο κδαπ. Τις τρεις πρώτες ημέρες έγινε η μη συμμετοχική παρατήρηση του παιδιού. Καταγράφηκαν με κάθε λεπτομέρεια οι συμπεριφορές του, οι κινήσεις του, οι αντιδράσεις του σε ότι συνέβαινε κατά τη διάρκεια της μέρας. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφέρουμε πως το παιδί παρακολουθούσε το πρόγραμμα του κδαπ για πέντε ώρες ημερησίως, από τις εννέα το πρωί έως τις δύο το μεσημέρι. Την τρίτη ημέρα της παρατήρησης η ερευνήτρια προχώρησε στη συμμετοχική παρατήρηση, με αυτό τον τρόπο μπόρεσε να γνωρίσει καλύτερα το παιδί, αλλά και να επικοινωνήσει μαζί του. Πραγματοποιήθηκε συζήτηση σχετικά με θέματα που τον ενδιαφέρουν, όπως το ποδόσφαιρο, το handball. Σκοπός ήταν να νιώσει και το παιδί πιο άνετα.

Επίσης, το πρόγραμμα του κδαπ περιλάμβανε δομημένες δραστηριότητες όπου όλα τα παιδιά θα έπρεπε να συμμετέχουν, όπως για παράδειγμα δραστηριότητα μαγειρικής, θεατρικό παιχνίδι, messy play, θεματικές κατασκευές

ακόμα και προβολή ταινίας. Σε αυτές τις δραστηριότητες πραγματοποιήθηκε μη συμμετοχική παρατήρηση αλλά και συμμετοχική. Για μια ώρα κάθε μέρα το πρόγραμμα του κδαπ περιλάμβανε ελεύθερο παιχνίδι, όπου το κάθε παιδί μπορούσε να διαλέξει ό,τι παιχνίδι επιθυμούσε και να παίξει με αυτό, όπως επιτραπέζια, ζωγραφική και παιχνίδια με μπάλα. Στο ελεύθερο παιχνίδι πραγματοποιήθηκε κυρίως μη συμμετοχική παρατήρηση, καθώς κρίθηκε απαραίτητο να παρατηρηθεί η συμπεριφορά του παιδιού χωρίς την συμμετοχή της ερευνήτριας. Κύριος στόχος της μη συμμετοχικής παρατήρησης, συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού ήταν να διεξαχθούν συμπεράσματα για την κοινωνική θέση του μαθητή στον χώρο του κδαπ και να γίνει μελέτη των συμπεριφορών και των ενεργειών του σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Έτσι, η ερευνήτρια παρατηρούσε ότι οι κοινωνικές του δεξιότητες είναι ανεπτυγμένες σε ένα μικρό βαθμό.

Ταυτόχρονα, στη διάρκεια αυτών των επτά ημερών η ερευνήτρια μπόρεσε να συλλέξει και πληροφορίες για το παιδί και από τους παιδαγωγούς που ήταν υπεύθυνοι για τα προγράμματα στο κδαπ. Με τις πληροφορίες αυτές συμπληρώθηκε και η εικόνα που είχε σχηματιστεί εξ'αρχής. Ακόμη, την τέταρτη και την πέμπτη ημέρα της παρατήρησης, η αξιολόγηση προχώρησε με τη χρήση της πρώτης φόρμας παρατήρησης. Στη φόρμα αυτή αναφέρονταν τυπικές συμπεριφορές που συναντάμε στα άτομα με αυτισμό και δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια με βάση τη βιβλιογραφία. Για τις δύο αυτές μέρες λοιπόν, σύμφωνα με τον σχεδιασμό η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της παρατήρησης συμπλήρωνε πόσες από αυτές τις τυπικές συμπεριφορά συνάντησε στο συμμετέχοντα. Έτσι, η ερευνήτρια κατάφερε να ολοκληρώσει πιο στοχευμένα την παρατήρηση και τον εντοπισμό των δυσλειτουργικών συμπεριφορών.

Από το στάδιο της ανίχνευσης προέκυψαν στοιχεία για τον συμμετέχοντα, τα οποία αφορούσαν ελλείματα στην κοινωνική του συμπεριφορά. Πρώτα απ'όλα ο συμμετέχων φάνηκε να δυσκολεύεται να επικοινωνήσει με τα υπόλοιπα παιδιά του κδαπ. Όταν προσπαθούσε ακόμη και να επικοινωνήσει το έκανε με λανθασμένο τρόπο, για παράδειγμα εάν ήθελε να ζητήσει από κάποιο παιδί ένα παιχνίδι πήγαινε και τον έσπρωχνε ή έπαιρνε χωρίς να ρωτήσει το παιχνίδι. Οι συμπεριφορές αυτές

προκαλούσαν έντονες αντιδράσεις στα παιδιά του κδαπ, τα οποία μερικές φορές δεν επιθυμούσαν κιόλας να συναστραφούν μαζί του. Υπήρξαν ακόμα και περιπτώσεις που όταν κάποιο από τα παιδιά αντιδρούσε σε μια από τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές του συμμετέχοντα, θύμωνε, φώναζε ή ακόμα χτυπούσε ένα αντικείμενο πολύ δυνατά (στερεοτυπική κίνηση). Ακόμη, παρατηρήθηκε στο στάδιο αυτό πως το παιδί αντιμετώπιζε ιδιαίτερα προβλήματα διαχείρισης θυμού όταν έχανε σε ένα παιχνίδι, δυσκολία στη διαχείριση της ήττας. Η εικόνα αυτή του παιδιού πολλές φορές δημιουργούσε αρνητικά συναισθήματα στα άλλα παιδιά και τα αποθάρρυνε από το να παίξουν ή να αλληλεπιδράσουν μαζί του ή ακόμα χειρότερα γινόταν το παιδί πρόσωπο αναφοράς, γέλιου και αρνητικών σχολίων.

Έπειτα, από το αρχικό αυτό στάδιο αποφασίστηκε η παρατήρηση να περιοριστεί σε συγκεκριμένες συμπεριφορές, οι οποίες όπως αναφέρθηκε ονομάστηκαν συμπεριφορές-στόχοι. Αφού, το παιδί αντιμετώπιζε ελλείματα στις κοινωνικές συμπεριφορές η ερευνήτρια θεώρησε αναγκαίο να εστιάσει περισσότερο στο κομμάτι αυτό μέσα από την παρατήρηση και στη συνέχεια από την παρέμβαση. Με βάση αυτό δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια και μια δεύτερη φόρμα παρατήρησης με πιο συγκεκριμένες και στοχευμένες συμπεριφορές για παρατήρηση. Έτσι, για τις δύο τελευταίες μέρες της παρατήρησης χρησιμοποιήθηκε η δεύτερη φόρμα παρατήρησης, στην οποία η ερευνήτρια κατέγραφε πόσες φορές παρατήρησε τη συγκεκριμένη συμπεριφορά του παιδιού και σε ποιο είδος δραστηριότητας.

Συγκεκριμένα, αποφασίστηκε να παρατηρηθούν οι προσπάθειες του συμμετέχοντα να διαχειριστεί τα αρνητικά συναισθήματά του, ιδιαίτερα το θυμό που μετά από μια ήττα είτε σε ένα ομαδικό παιχνίδι, είτε σε ένα παιχνίδι με κάποιο άλλο παιδί. Επίσης, καταγράφηκε και η συχνότητα που ζητούσε με κατάλληλο τρόπο από έναν φίλο του να παίξουνε. Για παράδειγμα, όταν η αντίπαλη ομάδα από αυτή που βρισκόταν ο συμμετέχων νικούσε, ο ίδιος εκνευριζότανε, θύμωνε τόσο που μερικές φορές αυτό τον ωθούσε να χτυπήσει δυνατά ένα αντικείμενο που θα βρισκόταν μπροστά του ή και ορισμένες φορές το πετούσε πάνω σε κάποιο από τα παιδιά.

Ακόμη, παρατηρήθηκαν οι προσπάθειες του παιδιού να επικοινωνήσει λεκτικά με ένα άλλο παιδί, όπως να ζητήσει να αποκτήσει ένα παιχνίδι ή και ακόμη να ζητήσει από κάποιον να παίξουνε μαζί. Η ερευνήτρια παρατήρησε πως η προσπάθεια λεκτικής επικοινωνίας του παιδιού ως επί το πλείστον ήταν ακατάλληλη. Ως ακατάλληλη επικοινωνία οριστήκε μια συμπεριφορά που δεν ταιριάζει στο χώρο που βρισκόταν το παιδί. Παραδείγματος χάρη, να φωνάζει δυνατά, να σπρώξει για να ζητήσει από κάποιον ή να του δώσει μια σφιχτή αγκαλιά όταν θα θελήσει να παίξει μαζί του. Να επικοινωνήσει δηλαδή το παιδί την επιθυμία του να παίξει με κάποιο άλλο παιδί. Έτσι, όπως και στην πρώτη ενέργεια προς παρατήρηση, παρατηρούμε πόσες από τις φορές που θέλει να επικοινωνήσει με κάποιον το κάνει με τρόπο ακατάλληλο. Η δεύτερη φόρμα παρατήρησης ήταν και το τελευταίο κομμάτι για να ολοκληρωθεί η φάση της παρατήρησης των συμπεριφορών. Συνολικά η αρχική αξιολόγηση διήρκησε επτά ημέρες, για πέντε ώρες ημερησίως. Επομένως, οι συμπεριφορές που αποφασίστηκαν να τροποποιηθούν μέσα από την παρέμβαση ήταν:

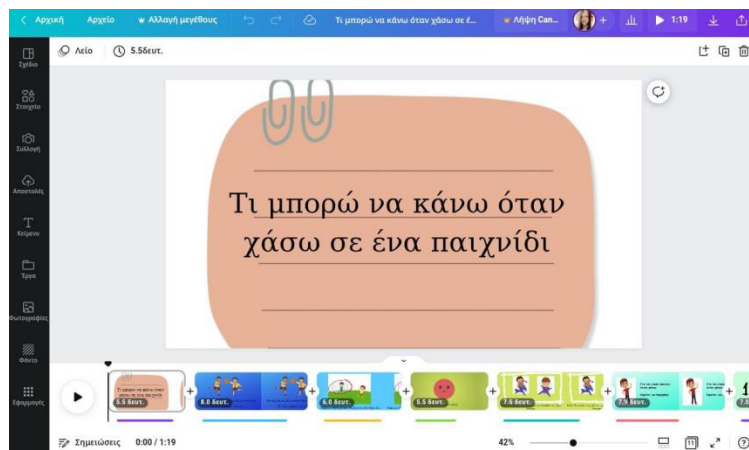
- *Ο ακατάλληλος τρόπος με τον οποίο αντιδράει το παιδί όταν χάνει σε ένα παιχνίδι, ειδικά σε ένα ομαδικό παιχνίδι.*
- *Ο ακατάλληλος τρόπος με τον οποίο το παιδί προσεγγίζει έναν φίλο του για να του ζητήσει να παίξουνε.*



Εικόνα 9 - Στιγμιότυπο από τη συμμετοχική παρατήρηση

Αφού λοιπόν ανιχνεύθηκαν οι συμπεριφορές εκείνες που χρειάζονται παρέμβαση, η ερευνήτρια προχώρησε στον σχεδιασμό της. Η παρέμβαση για το παιδί είχε ως ευρύτερο στόχο να βελτιώσει τις κοινωνικές του δεξιότητες στο πλαίσιο του κδαπ, να μειώσει τις δυσλειτουργικές και ακατάλληλες συμπεριφορές, να ενισχύσει τις θετικές συμπεριφορές και τέλος, να μάθει να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τα υπόλοιπα παιδιά του κδαπ. Η μέθοδος των ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών θεωρήθηκε πως θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στον συγκεκριμένο συμμετέχοντα καθώς, το επίπεδο κατανόησης, λεξιλογίου ήταν ικανοποιητικό ώστε να καταφέρει να ανταποκριθεί στη μέθοδο αυτή. Επίσης, είναι γνωστό ότι δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα tablet, τα κινητά και τους υπολογιστές και μπορεί να χρησιμοποιήσει τα τεχνολογικά αυτά μέσα εύκολα. Έτσι, δημιουργήθηκαν δύο ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες με τίτλο **«Τί μπορώ να κάνω όταν χάσω σε ένα παιχνίδι»** και **«Πώς ζητάω από κάποιον να παίξουμε»**.

Οι κοινωνικές ιστορίες γράφτηκαν ακολουθώντας τη δομή και τους κανόνες της Carol Gray. Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο με τα ψηφιακά εργαλεία, για τη δημιουργία της ψηφιακής κοινωνικής ιστορίας χρησιμοποιήθηκε το διαδικτυακό εργαλείο Canva. Οι εικόνες που χρησιμοποίησε η ερευνήτρια για τη δημιουργία της ιστορίας, ήταν εικόνες που υπήρχαν στο εργαλείο αλλά και στο διαδίκτυο, τις οποίες έκρινε πως θα κινητοποιούσαν το ενδιαφέρον του παιδιού. Η γραμματοσειρά ήταν αρκετά έντονη, παρόλου που υπήρχε και ακουστική αναδίγηση της κοινωνικής ιστορίας, έπρεπε να υπάρχει και η πρόταση που θα συνόδευε την κάθε εικόνα. Η έκταση της πρώτης κοινωνικής ιστορίας, *«Τί μπορώ να κάνω όταν χάσω σε ένα παιχνίδι»*, ήταν έντεκα διαφάνειες, ικανοποιητική για το ηλικιακό και γνωστικό επίπεδο του παιδιού και η συνολική διάρκεια της παρουσιάσής της ήταν 1:19. Η έκταση της δεύτερης κοινωνικής ιστορίας, *«Πώς ζητάω από κάποιον να παίξουμε»*, ήταν οχτώ διαφάνειες και με διάρκεια πενήντα δευτερόλεπτα. Οι προτάσεις και στις δύο ιστορίες ήταν σύντομες, με ξεκάθαρο νόημα. Στη δεύτερη κοινωνική ιστορία υπάρχει και μια πρόταση με κενή γραμμή (partial sentences), σύμφωνα πάντα με το πρότυπο της Carol Gray, που έπρεπε να συμπληρωθεί προφορικά από το παιδί, με σκοπό να πει και ίδιος πως θα ζητήσει από κάποιο άλλο παιδί να παίξουνε.



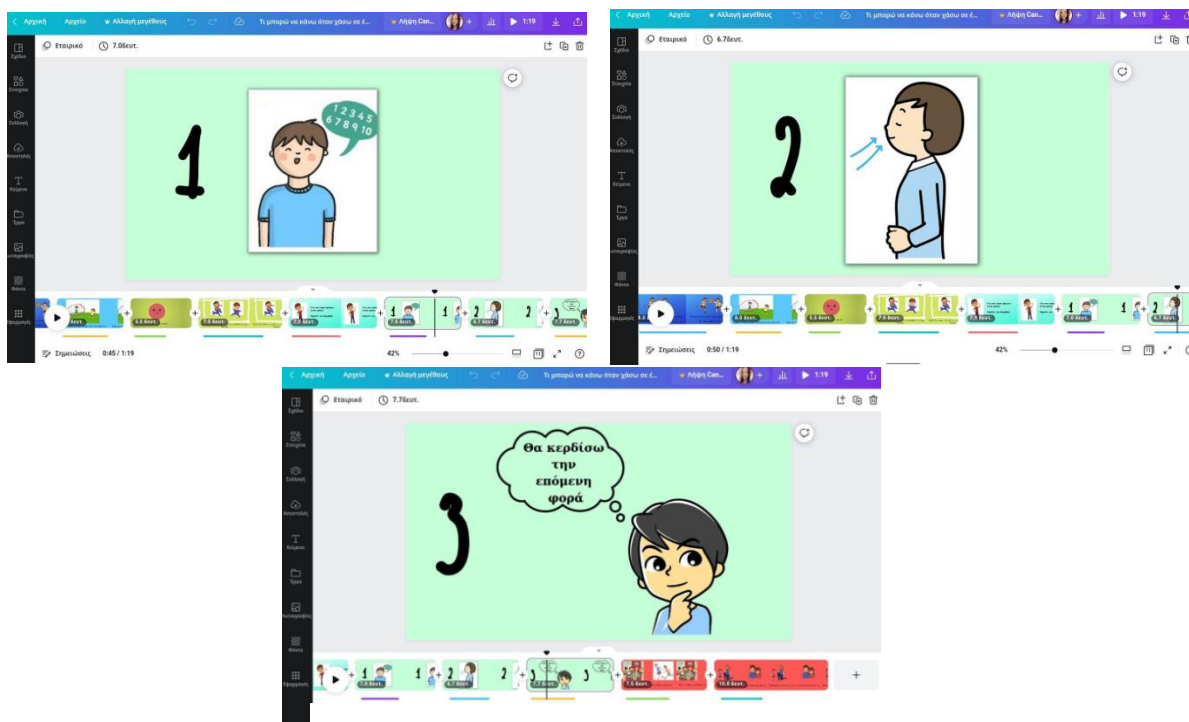
Εικόνα 10 - Ψηφιακή κοινωνική ιστορία: «Τι μπορώ να κάνω όταν χάσω σε ένα παιχνίδι»

Καθώς πρόκειται για κοινωνικές ιστορίες σε ψηφιακή μορφή, η παρουσίασή τους θα γινόταν μέσω tablet. Οι κοινωνικές ιστορίες παρουσιάστηκαν διαφορετικά και μεμονωμένα στο παιδί, αυτό αποφασίστηκε από την ερευνήτρια, για να γίνει πρώτα η αφομίωση της πρώτης κοινωνικής ιστορίας και παράλληλα η εφαρμογή της κι έπειτα να πραγματοποιηθεί η παρέμβαση με τη δεύτερη ψηφιακή κοινωνική ιστορία. Η ψηφιακή κοινωνική ιστορία, που είχε ως σκοπό τη βελτίωση του τρόπου με τον οποίο αντιδρούσε ο συμμετέχων στην ήττα ενός παιχνιδιού, σχεδιάστηκε να εφαρμοστεί από τις 3/08/2022 έως στις 12/08/2022, όμως, για τον λόγο που θα αναφερθεί στη συνέχεια, εφαρμόστηκε έως τις 09/08/2022 .

Την πρώτη ημέρα που θα παρουσιάζοταν η ψηφιακή κοινωνική ιστορία στο παιδί, χρειάστηκε να γίνει πρώτα μια προετοιμασία για τη διαδικασία αυτή, ώστε να νιώσει άνετα ο ίδιος, να γνωρίζει πως κάθε μέρα την ίδια ώρα θα ήταν μαζί με την ερευνήτρια σε μια αίθουσα και θα παρακολουθούσαν μια ιστορία. Η παρουσίαση της ψηφιακής κοινωνικής ιστορίας στο παιδί γινόταν κάθε μέρα σταθερά στις 10:30 το πρωί. Αρχικά, για να μην τροποποιείται καθημερινά η ρουτίνα του παιδιού και προκαλείται εκνευρισμός, αλλά κι επειδή ήταν η στιγμή της ημέρας όπου τα παιδιά στο κδαπ είχαν ολοκληρώσει το πρωινό τους φαγητό κι έπειτα θα ξεκινούσε το ελεύθερο παιχνίδι, το οποίο διαρκούσε μισή ώρα. Από τη μισή ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού, η ερευνήτρια με το παιδί πηγαίνανε σε μια άδεια αίθουσα, όπου και γινότανε η παρουσίαση της κοινωνικής ιστορίας. Η

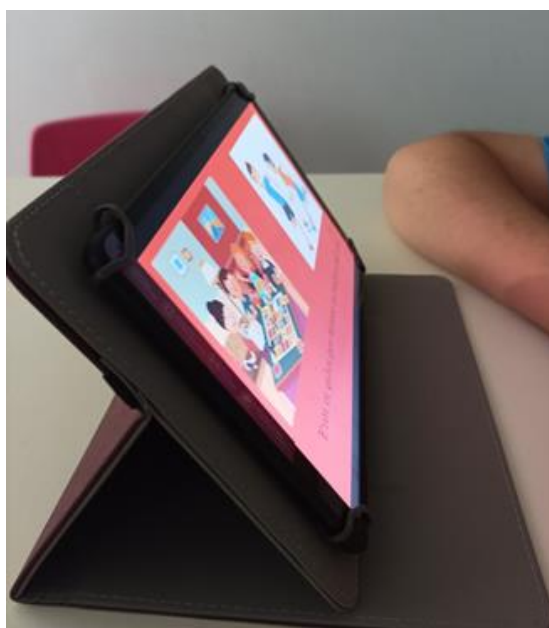
διαδικασία αυτή δεν διαρκούσε πολλά λεπτά, περίπου δέκα με δεκαπέντε λεπτά, για να μπορέσει και το παιδί να συμμετέχει στο ελεύθερο παιχνίδι, καθώς ήταν αρκετά σημαντικό για την παρατήρηση και την εφαρμογή της παρέμβασης. Επίσης, η ερευνήτρια έκρινε σημαντικό να πραγματοποιείται η παρουσίαση της ιστορίας τη δεδομένη χρονική στιγμή της ημέρας, διότι δεν υπήρχε κάποια δομημένη δραστηριότητα την οποία θα έχανε το παιδί.

Η παρουσίαση της ψηφιακής κοινωνικής ιστορίας ήταν σύντομη, ενώ τις πρώτες ημέρες της διδασκαλίας της μπορεί και να την άκουγε και περισσότερες από μια φορά. Στο τέλος της παρουσίασης η ερευνήτρια απήυθυνε ερωτήσεις κατανόησης στο παιδί σχετικά με την κοινωνική ιστορία, για να γίνει πιο εύκολη η αφομίωσή της και να καταλάβει η ερευνήτρια τι είχε κατανοήσει ο συμμετέχων από την ιστορία. Μια προφορική ερώτηση υπήρξε για παράδειγμα, «Πες μου πώς μπορώ να ηρεμήσω όταν νιώσω θυμό επειδή έχασα;». Υπήρχε επιβράβευση όταν ο συμμετέχων απαντούσε σωστά και διόρθωση όταν οι απαντήσεις ήταν λανθασμένες. Στο τέλος, η ερευνήτρια ρωτούσε τον συμμετέχοντα αν ήθελε να πει κάτι κι έπειτα, συνέχιζε το πρόγραμμά του. Κατά τη διάρκεια της υπόλοιπης ημέρας η ερευνήτρια παρέμενε στο κδαπ, όπου παρατηρούσε και αξιολογούσε τη συμπεριφορά του παιδιού κρατώντας σημειώσεις με τη μορφή ημερολογίου για κάθε ημέρα.



Εικόνα 11-Στιγμιότυπο οθόνης: Τα βήματα του θυμού

Έπειτα από πέντε ημέρες που η ερευνήτρια παρουσίαζε την ψηφιακή κοινωνική ιστορία παρατήρησε ότι αρχικά, το παιδί ανταποκρινόταν καλύτερα στην κοινωνική ιστορία και μπορούσε να την εφαρμόσει στο χώρο του κδαπ όταν δεν υπήρχαν πολλά παιδιά, καθώς μερικές φορές τον αποσυντόνιζαν και του προκαλούσαν αναστάτωση. Όταν υπήρχαν λιγότερα παιδιά στο χώρο του κδαπ ή στο παιχνίδι όπου συμμετείχε ο ίδιος μπορούσε πιο αποτελεσματικά να θυμηθεί τα βήματα που έμαθε στην κοινωνική ιστορία, τα οποία πρέπει να ακολουθεί όταν νιώσει θυμό μετά από μία ήττα σε ένα παιχνίδι. Επίσης, παρατηρήθηκε πως ο συμμετέχων είχε αρχίσει να κουράζεται με την παρουσίαση της ίδιας ψηφιακής κοινωνικής ιστορίας κάθε μέρα. Για τον λόγο αυτό η ερευνήτρια πέρασε από το στάδιο της εφαρμογής της παρέμβασης, στο στάδιο του αναστοχασμού για την πρώτη ψηφιακή κοινωνική ιστορία.

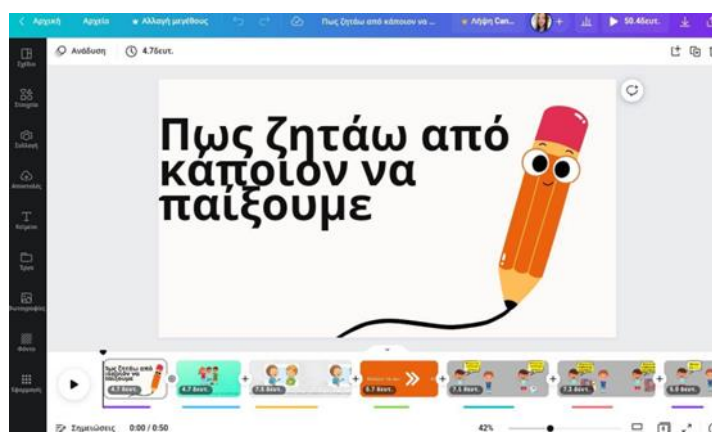


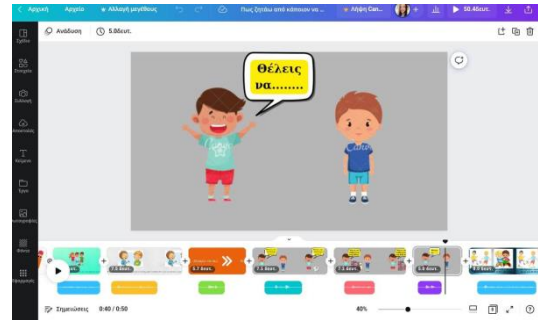
Εικόνα 12- Στιγμιότυπο από την παρουσίαση της Ψηφιακής Κοινωνικής Ιστορίας

Ο αναστοχασμός έδειξε πως ο συμμετέχων αντιλαμβανόταν το περιεχόμενο της κοινωνικής ιστορίας και πως μπορούσε να το εφαρμόσει όχι όμως τις περισσότερες φορές αυτοβούλως, χρειαζόταν μια μικρή λεκτική υπενθύμιση από την ερευνήτρια, όπως για παράδειγμα σε «*Θυμάμαι τι κάνω όταν νιώθω θυμό*». Επίσης, ενώ απαντούσε στις ερωτήσεις κατανόησης αφού είχε παρακολουθήσει την

κοινωνική ιστορία, έδειχνε να μην του κινούν τόσο το ενδιαφέρον οι ερωτήσεις αυτές. Έτσι, έπειτα από τον αναστοχασμό της πρώτης κοινωνικής ιστορία θα ξεκινούσε η παρέμβαση της δεύτερης, όμως αυτή τη φορά με βάση τα στοιχεία του πρώτου αναστοχασμού για να μπορέσει ο συμμετέχων να οικειοποιηθεί περισσότερο με την κοινωνική ιστορία, αποφασίστηκε να μην απαντάει προφορικά σε ερωτήσεις κατανόησης άλλα να τις απαντάει με τη μορφή κουίζ. Με αυτόν τον τρόπο θα υπάρχει οπτικό ερέθισμα, καθώς το κουίζ δημιουργήθηκε στο διαδικτυακό εργαλείο **Quizizz**, το οποίο περιλάμβανε εικόνες από την κοινωνική ιστορία. Στόχος ήταν ο συμμετέχων να μπορέσει να εξικιωθεί περισσότερο με την εφαρμογή της κοινωνικής ιστορίας. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί επίσης, πως κρίθηκε αναγκαίο το κουίζ να περιλαμβάνει και ερωτήσεις που αναφερόταν και στην προηγούμενη κοινωνική ιστορία, για υπενθύμιση.

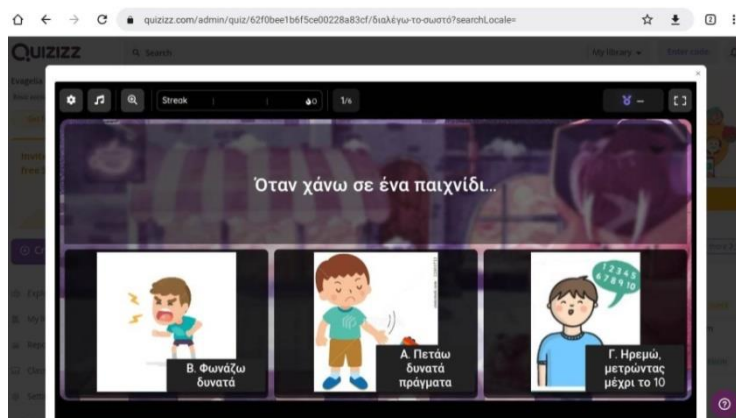
Έτσι λοιπόν, ξεκίνησε η παρέμβαση με τη δεύτερη ψηφιακή κοινωνική ιστορία, η οποία πραγματοποιήθηκε από τις 18/08/2022 έως τις 24/08/2022. Το διάστημα από την πρώτη παρέμβαση έως τη δεύτερη παρατηρούμε ορισμένες κενές ημέρες, διότι ο συμμετέχων απουσίαζε εξαιτίας των καλοκαιρινών διακοπών. Η δεύτερη ψηφιακή κοινωνική ιστορία είχε τίτλο «*Πώς ζητάω από κάποιον να παίξουμε*», η παρουσίασή της ήταν πιο σύντομη από την πρώτη, πενήντα δευτερόλεπτα. Ο συμμετέχων, έδειξε εξίσου ενδιαφέρον για την ιστορία αυτή, ιδιαίτερα στη διαφάνεια όπου του δυνόταν η δυνατότητα να συμπληρώσει προφορικά την φράση «*Θέλεις να...;*», δηλαδή χρησιμοποιώντας τη φράση αυτή το παιδί συμπλήρωνε ένα παιχνίδι που ήθελε να προτείνει σε κάποιο φίλο του να παίξουνε. Με αυτόν τον τρόπο δόθηκε η δυνατότητα στον συμμετέχοντα να εμπλακεί περισσότερο στην κοινωνική ιστορία και να εξασκηθεί σε φράσεις που μπορούσε ο ίδιος να χρησιμοποιεί για να ζητήσει από ένα παιδί να παίξουνε.





**Εικόνα 13- Ψηφιακή Κοινωνική Ιστορία:
«Πώς ζητάω από κάποιον να παίξουμε»**

Έπειτα, δινόταν το διαδικτυακό κουίζ, για να επιλέξει το σωστό σε μια ερώτηση. (<https://quizizz.com/join/quiz/62f0bee1b6f5ce00228a83cf/start?from=admin>). Οι ερωτήσεις ήταν γραπτές, τις διάβαζε η ερευνήτρια στο παιδί, ορισμένες βέβαια μπορούσε να τις διαβάσει κι ο ίδιος και στη συνέχεια έπρεπε να επιλέξει τη σωστή απάντηση. Οι απαντήσεις είχαν κείμενο αλλά και εικόνα, για να είναι πιο ξεκάθρες. Οι εικόνες ήταν γνώριμες, είχαν επιλεγθεί από τις δύο κοινωνικές ιστορίες που παρουσιάστηκαν στο παιδί.

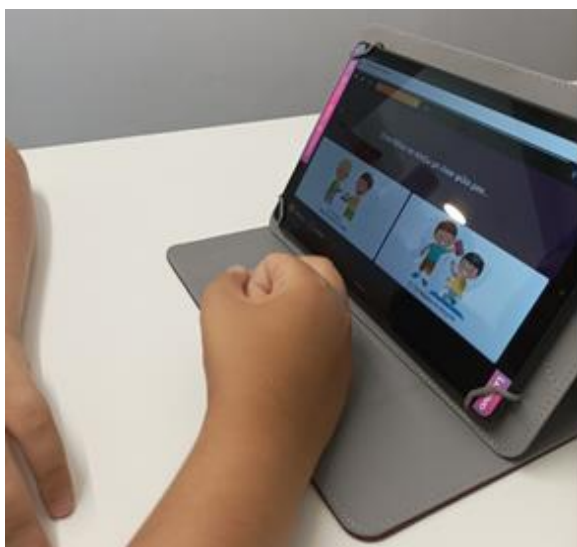


Εικόνα 14- Στιγμιότυπο οθόνης από το Quizizz

Καθώς οι μέρες προχωρούσαν, παρατηρήθηκε βελτίωση ως προς τον τρόπο που το παιδί ζητούσε από ένα άλλο παιδί του κδαπ να παίξουνε. Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί πως καθ'ολή τη διάρκεια του σταδίου της παρέμβασης υπήρξαν λεκτικές προτροπές από την ερευνήτρια στον συμμετέχοντα. Αυτές οι προτροπές αφορούσαν την υπενθύμιση και την παρακίνηση του παιδιού να

θυμηθεί είτε τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει όταν θυμώσει από μια ήττα, είτε πως θα επικοινωνήσει την ανάγκη του να παίξει με ένα παιδί. Μερικές λεκτικές προτροπές ήταν «Τί κάνω για να νιώσω καλύτερα;», «Ο Π. κάθεται μόνος του. Πώς να του ζητήσεις να παίξετε;», «Θυμάσαι πριν που άκουγες την ιστορία μας; Πώς θα ζητήσεις από τον Δ. να παίξετε;».

Τα στοιχεία της αξιολόγησης προέκυψαν και πάλι από τις σημειώσεις και την παρατήρηση που πραγματοποιούσε η ερευνήτρια μετά τη διδασκαλία της ψηφιακής κοινωνικής ιστορίας. Η πρόοδος κρίθηκε σημαντική και αποφασίστηκε στον αναστοχασμό να μην υπάρξει άλλος κύκλος παρέμβασης. Συνοπτικά και οι δύο παρεμβάσεις διήρκησαν συνολικά δέκα ημέρες, από πέντε ημέρες η καθεμία ξεχωριστά. Το χρονικό αυτό διάστημα ήταν κατάλληλο για το παιδί, καθώς δεν τον κούρασε. Σε περίπτωση που συνεχιζόταν κι άλλο η παρέμβαση θα ήταν αναγκαίο να τροποποιηθούν οι ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες, για να κρατηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον του παιδιού.



Εικόνα 15-Στιγμιότυπο από την εφαρμογή του κουίζ



Εικόνα 16-Παίζοντας με ένα παιδί-αφού ζητήθηκε σωστά να παίξουνε

5. Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της παρέμβασης μέσω των ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών. Τα αποτελέσματα αυτά προέκυψαν από το τελικό στάδιο της παρέμβασης που είναι, η τελική αξιολόγηση του μαθητή και ξεκίνησε μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής της παρέμβασης έτσι ώστε να απαντηθούν και τα ερευνητικά ερωτήματα. Το στάδιο της αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε μέσω της συστηματικής παρατήρησης των συμπεριφορών-στόχων που είχε θέσει η ερευνήτρια, ενώ παράλληλα χρησιμοποιήθηκε και μια τρίτη φόρμα παρατήρησης που περιλάμβανε δύο συμπεριφορές-στόχους. Η αξιολόγηση διήρκεσε πέντε ημέρες, από τις 25 έως τις 31 Αυγούστου (μεσολάβησε Σαββατοκύριακο), επιπλέον καθ'όλη τη διάρκεια της αξιολόγησης δεν υπήρξε λεκτική προτροπή προς το συμμετέχοντα.

Η παρατήρηση της ερευνήτριας στο στάδιο της αξιολόγησης εστιάζει σε δύο συμπεριφορές:

1. *Τη σωστή διαχείριση των εκρήξεων θυμού έπειτα από μια ήττα σε κάποιο παιχνίδι.*
2. *Την προσπάθεια του παιδιού να ζητήσει με κατάλληλο τρόπο από έναν φίλο του να παίξουνε.*

Καταγράφηκε λοιπόν, η συμπεριφορά του παιδιού για 25 ώρες, σε δομημένες και μη δραστηριότητες του κδαπ. Παρακάτω παρουσιάζεται το πινακάκι με την εμφάνιση των συμπεριφορών, όπως αυτές παρατηρήθηκαν τις ημέρες της αξιολόγησης, πρέπει να σημειωθεί πως οι συμπεριφορές παρατηρήθηκαν παράλληλα.

Πίνακας 1- Πίνακας συχνότητας εμφάνισης των συμπεριφορών

Συμπεριφορές	Συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς
Διαχειρίστηκε με κατάλληλο τρόπο το θυμό του όταν έχασε σε ένα παιχνίδι	1^η ημέρα: την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού, παίζοντας το επιτραπέζιο, επιδαπέδιο «φιδάκι», έχανε, κι ενώ πήρε σε μια στιγμή το ζάρι να το πετάξει σε ένα παιδάκι, το κράτησε

	<p>σφιχτά και άρχισε να παίρνει βαθιές ανάσες</p> <p>2^η ημέρα:στη δομημένη δραστηριότητα - παιχνίδι «survivor»,η ομάδα του έχανε πόντους, δύο φορές έδειξε να θέλει να σπρώξει κάποιον από την αντίπαλη ομάδα όμως, απομακρύνθηκε λίγο, πήρε ανάσα και γύρισε πιο ήρεμος</p> <p>3^η ημέρα: στο πάρκο πριν από την ελεύθερη ώρα, είχαν ομαδική δραστηριότητα, όταν η ομάδα του έχανε, πήγε να θυμώσει και να φωνάξει, αλλά όχι έντονα. Δεν χρησιμοποίησε κάποια τεχνική από την ψηφιακή κοινωνική ιστορία.</p> <p>4^η ημέρα: την ώρα που έπαιζε ποδοσφαιράκι με τον Π. ενώ είχε βάλει τα περισσότερα γκολ, σε κάποια στιγμή του παιχνιδιού ο Π. προηγούνταν στα γκολ, εκνευρίστηκε, έδειξε να θέλει να τα παρατήσει, άλλα κοιτώντας την ερευνήτρια (χωρίς προτροπή της ίδιας), ψιθύρισε δεν πειράζει θα νικήσω και συνέχισε να παίζει, το παιχνίδι ολοκληρώθηκε ήρεμα.</p> <p>5^η ημέρα: ενώ έπαιζε με τις αγαπημένες του κάρτες, πήγε ο Δ. να παίξουνε, παρ'όλο που έχανε, δεν έδειξε το θυμό του, σηκώθηκε και είπε «Δεν παίζω άλλο» κι αποχώρησε ήρεμα.</p>
<p>Ζήσησε από κάποιον με κατάλληλο τρόπο να παίξουνε.</p>	<p>1^η ημέρα: δύο φορές την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού είπε σε ένα παιδί «Παίζουμε μαζί μπάλα;»</p> <p>2^η ημέρα: άρπαξε το κουτί με τις κάρτες που του αρέσουν για να παίξει, χωρίς να ρωτήσει</p>

	<p>3^η ημέρα: στο πάρκο όπου είχαμε εξωτερική δραστηριότητα ήθελε να παίξει σχοινάκι με τον Π., όμως τον τράβηξε δυνατά από το χέρι για να παίξουνε, με αποτέλεσμα ο Π. να μη θέλει.</p> <p>4^η ημέρα: στο ελεύθερο παιχνίδι πήρε ένα στεφάνι από ένα παιδί, χωρίς να το ζητήσει, ενώ όταν θέλησε να παίξει το επιτραπέζιο ποδοσφαιράκι πήγε στον Δ. και είπε «Πάμε πάνω για ποδοσφαιράκι;»</p> <p>5^η ημέρα: δεν υπήρξε καμία προσέγγιση και ερώτηση για ομαδικό παιχνίδι</p>
--	--

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα από τη φόρμα παρατήρησης που συμπληρώθηκε κατά τη διάρκεια παρατήρησης του συμμετέχοντα στο στάδιο της αξιολόγησης προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα. Στην πρώτη συμπεριφορά παρατήρησης *«Τη σωστή διαχείριση των εκρήξεων θυμού έπειτα από μια ήττα σε κάποιο παιχνίδι»* παρατηρήθηκε πως το παιδί μετά από την παρέμβαση, μείωσε τις έντονες εκρήξεις θυμού. Δεν πετούσε αντικείμενα σε κάποιο άλλο παιδί όταν είχε να αντιμετωπίσει την ήττα σε ένα παιχνίδι. Ο εκνευρισμός του κάθε φορά που μπορεί να έχανε ήταν φανερός τις εκφράσεις του προσώπου του όμως, προσπάθησε να μην τον εκδηλώσει. Επίσης, πρέπει να αναφερθεί πως από τους τρεις τρόπους αντιμετώπισης του θυμού που παρουσιάστηκαν στο συμμετέχοντα, δηλαδή **«μετρώ μέχρι το 10»**, **«παίρνω βαθιές ανάσες»**, **«σκέφτομαι ότι θα κερδίσω την επόμενη φορά»**, αυτό που βλέπουμε πως χρησιμοποίησε τις περισσότερες φορές και από τον πίνακα το παιδί ήταν το δεύτερο. Επιπλέον, από τις πέντε ημέρες που διήρκησε η αξιολόγηση, τις τέσσερις από αυτές εφάρμοσε με αποτελεσματικότητα αυτό που έμαθε από την κοινωνική ιστορία.

Πιστεύεται πως η συγκεκριμένη φράση καθώς περιέχει και κίνηση, χρειάζεται δηλαδή να πάρει βαθιά ανάσα, τον ηρεμούσε περισσότερο. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί και μια ανατροφοδότηση που είχε η ερευνήτρια από τη

μητέρα του παιδιού. Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, όταν ο συμμετέχων είχε να αντιμετωπίσει μια έκρηξη θυμού, για διαφορετικό λόγο, όχι μόνο μετά την ήττα σε ένα παιχνίδι, στο χώρο του σπιτιού η μητέρα παρατήρησε πως συνήθιζε πλέον να απομακρύνεται λιγάκι, να παίρνει βαθιά ανάσα και να επιστρέφει ήρεμος.

Όσον αφορά τη δεύτερη συμπεριφορά παρατήρησης «*Την προσπάθεια του παιδιού να ζητήσει με κατάλληλο τρόπο από έναν φίλο του να παίξουνε*», παρατηρούμε δεν εφαρμόστηκε με την ίδια συχνότητα όπως η προηγούμενη συμπεριφορά. Από τις πέντε ημέρες παρατήρησης μόνο δύο ημέρες ζήτησε από ένα άλλο παιδί με κατάλληλο τρόπο να παίξουνε. Η παρορμητικότητά του, η ανάγκη του για παιχνίδι πολλές φορές τον ωθούν να αντιδράει έντονα και να μην ακολουθεί τους κοινωνικούς κανόνες. Στο παρακάτω διάγραμμα παρατηρούμε το ποσοστό που εφαρμόστηκαν από τον συμμετέχοντα οι δύο ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες τις ημέρες της αξιολόγησης, αντλώντας πληροφορίες από τη φόρμα παρατήρησης.



Εικόνα 17- Διάγραμμα αποτελεσμάτων σχετικά με την εφαρμογή των δύο ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών

Αρχικά, μπορούμε να πούμε πως στον συγκεκριμένο συμμετέχοντα η μέθοδος των ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών, φαίνεται να έχει θετική επίδραση. Ο ακατάλληλος τρόπος αντιμετώπισης του θυμού έπειτα από την ήττα σε ένα παιχνίδι παρατηρούμε από το στάδιο της αξιολόγησης της παρέμβασης, πως έχει μειωθεί

αρκετά. Φυσικά, το παιδί κάθε φορά που έχανε σε ένα ατομικό ή ομαδικό παιχνίδι θύμωνε, αλλά μειώθηκε σημαντικά η επιθετική συμπεριφορά που παρουσιάζε μετά από ένα τέτοιο γεγονός. Επίσης, η δεύτερη κοινωνική συμπεριφορά παρ'όλο που δεν σημείωσε τα ίδια ποσοστά επιτυχίας με την προηγούμενη, βελτιώθηκε συγκριτικά με την αρχική αξιολόγηση. Εύλογα μπορούμε να απαντήσουμε θετικά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, ότι δηλαδή η συμπεριφορά-στόχος του έχουμε θέσει για το παιδί μεταβάλλεται με τη χρήση της ψηφιακής κοινωνικής ιστορίας.

Επίσης, ο ακατάλληλος τρόπος διαχείρισης του θυμού, άλλοτε χτυπώντας δυνατά ένα αντικείμενο στον τοίχο ή σπρώχνοντας ένα παιδί, δεν παρουσιάστηκαν έπειτα από τη διδασκαλία της ψηφιακής κοινωνικής ιστορίας. Το παιδί έδειχνε να ακολουθεί έναν από τους προτεινόμενους τρόπους αντιμετώπισης του θυμού κι αυτό όπως ειπώθηκε θεωρείται πως συνέβη, διότι η βαθιά ανάσα ηρεμεί περισσότερο κάποιον όταν βρίσκεται σε κατάσταση θυμού. Η αλλαγή αυτής της συμπεριφοράς-στόχου είναι ότι πλέον το παιδί μπορεί να ηρεμεί όταν βιώνει την ήττα σε ένα παιχνίδι. Ακόμη, ο κατάλληλος τρόπος να ζητήσει από ένα άλλο παιδί να παίξουνε αν και δεν χρησιμοποιήθηκε έπειτα από τη διδασκαλία της κοινωνικής ιστορίας με μεγάλη συχνότητα, μειώθηκε αισθητά η συμπεριφορά να σπρώχνει κάποιον για να του τραβήξει το ενδιαφέρον ώστε να παίξουνε κι επίσης, δεν έπαιρνε με έντονο τρόπο το παιχνίδι που μπορεί να κρατούσε ένα παιδί. Άρα, η αλλαγή και σε αυτή τη συμπεριφορά-στόχο είναι ότι το παιδί πλέον προσπαθεί να ρωτήσει κάποιον να παίξουνε και να μην αρπάζει παιχνίδια άλλων παιδιών, απαντώντας έτσι και στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Αυτή η αλλαγή στη συμπεριφορά πρέπει να σημειώσουμε πως μακροπρόθεσμα θα έχει ως αποτέλεσμα ο συμμετέχων να συμπεριληφθεί μέσα σε ένα πλαίσιο με παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Τέλος, σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, ποιοι άλλοι παράγοντες συνέβαλλαν στην αλλαγή της συμπεριφοράς-στόχου, μπορούμε να απαντήσουμε πως υπήρξαν σίγουρα και άλλοι παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, καθοριστικό ρόλο στην πορεία της παρέμβασης και στα θετικά της αποτελέσματα υπήρξαν οι επιπρόσθετες ενέργειες της ερευνήτριας, εκτός από την παρουσίαση της ψηφιακής κοινωνικής ιστορίας. Πρώτα απ'όλα η επιβράβευση που δεχόταν από την

ερευνήτρια ο συμμετέχων κάθε φορά που κατάφερε να εφαρμόσει κάτι από τις ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες που είχε δει, βοήθησε στην επεξεργασία και στην επιτυχή κατανόηση της σωστής κοινωνικής συμπεριφοράς. Επιπλέον, οι λεκτικές προτροπές που δεχόταν ο συμμετέχων από την ερευνήτρια υπήρξαν αρκετά βοηθητικές. Το παιδί τις δεχόταν ως οδηγίες και μερικές φορές ως υπενθύμιση για να μπορέσει να εφαρμόσει την κατάλληλη συμπεριφορά. Συμπεραίνουμε λοιπόν, πως οι ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες παρουσιάζουν ένα συγκεκριμένο πλαίσιο για το πώς και τι πρέπει να γίνει, αλλά όταν φτάνει η ώρα να ξεκινήσει η εφαρμογή τους, ειδικά στην αρχή, χρειάζεται και επιπρόσθετη βοήθεια. Η βοήθεια αυτή προκύπτει μέσα από την επιβράβευση και τη λεκτική καθοδήγηση.

5.1 Περιορισμοί και προτάσεις

Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης αποτελείται μονάχα από έναν συμμετέχοντα, κατί που φυσικά περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Είχε ως στόχο να μελετηθεί η επίδραση των ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών σε ένα παιδί με ΔΑΦ. Μέσα από τα αποτελέσματα μπορέσαμε να οδηγηθούμε σε ορισμένα συμπερασμάτα σχετικά με τον συγκεκριμένο συμμετέχοντα. Παρ'όλο που τα αποτελέσματα ταιριάζουν και επιβεβαιώνονται μέσα από άλλες έρευνες, δεν μπορούμε να γενικεύσουμε λέγοντας πως η μέθοδος παρέμβασης μέσω των ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών μπορεί να επιφέρει πάντα θετικά αποτελέσματα για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά στο φάσμα του αυτισμού.

Ακόμη, τα εργαλεία της παρούσας μελέτης περίπτωσης, δηλαδή οι συνεντεύξεις και οι παρατηρήσεις, μπορούμε να πούμε πως είναι αδύναμα. Σχετικά με την παρατήρηση, η ερευνήτρια πραγματοποίησε τόσο συμμετοχική, όσο και μη συμμετοχική παρατήρηση, γνωρίζοντας ότι τα αποτελέσματα που μπορεί να προκύψουν είναι υποκειμενικά. Χρειάστηκε επίσης, να δημιουργηθούν και φόρμες παρατήρησης των συμπεριφορών που έθεσε η ερευνήτρια πως έπρεπε να μελετηθούν, έτσι ώστε η παρατήρηση να είναι πιο οργανωμένη. Το γεγονός πως οι παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν αρκετές μέρες, βοήθησε στο να μην υπάρχει η

αμφιβολία πως ο συμμετέχων επηρεαζόταν από την παρουσία της ερευνήτριας, έτσι ώστε τα αποτελέσματα της παρατήρησης να είναι ορθά.

Οι συνεντεύξεις στη μητέρα του παιδιού και στους εκπαιδευτικούς που είχαν συνεργαστεί μαζί του, ήταν ημι-δομημένες. Μέσα από αυτές τις ερωτήσεις γνωρίζαμε πως θα μπορούσε ο ερωτώμενος να καθοδηγηθεί ως προς την απάντησή του. Ωστόσο, τέτοιου είδους φαινόμενα η ερευνήτρια προσπάθησε να τα αποφύγει, δημιουργώντας έναν οδηγό ο οποίος περιείχε τις ερωτήσεις που ήθελε να κάνει, για να μπορέσει με αυτό τον τρόπο να ρωτήσει ακριβώς αυτό που ήθελε. Οι συνεντεύξεις έγιναν σε τρία διαφορετικά άτομα, ώστε οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν να είναι έγκυρες και διασταυρωμένες.

Μια πρόταση που θα μπορούσε να επιφέρει ακόμη πιο θετικά αποτελέσματα στη μέθοδο εφαρμογής μιας ψηφιακής κοινωνικής ιστορίας, είναι η ψηφιακή κοινωνική ιστορία που έχει δημιουργηθεί να παρουσιάζεται στο παιδί και στο χώρο του σπιτιού. Η προσπάθεια της παρέμβασης με αυτόν τον τρόπο θα ήταν πιο συντονισμένη και θα είχε καλύτερα αποτελέσματα. Ωστόσο, για να μην αρχίσει ο συμμετέχων να χάνει το ενδιαφέρον του για την κοινωνική ιστορία, δεν θα του παρουσιάζεται η ίδια ψηφιακή κοινωνική ιστορία και στο περιβάλλον που θέλει ο ερευνητής αλλά και στο σπίτι. Θα δημιουργηθούν δύο ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες με τους ίδιους μαθησιακούς στόχους. Με αυτό τον τρόπο το παιδί θα μπορεί να αναγνωρίζει την σωστή συμπεριφορά σε διαφορετικά πλαίσια, για να μπορέσει με αυτό τον τρόπο και να γενικεύσει τη συμπεριφορά-στόχο. Γι' αυτό ο ερευνητής χρειάζεται να αφιερώσει περισσότερο χρόνο στο στάδιο της παρέμβασης και του σχεδιασμού των ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών.

Τέλος, μια ακόμη πρόταση, η οποία όμως για να πραγματοποιηθεί απαιτεί ο συμμετέχων να βρίσκεται σε καλό γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο. Ο ερευνητής να αφιερώσει χρόνο μαζί με τον συμμετέχοντα για να δημιουργήσει το ίδιο το παιδί την ψηφιακή κοινωνική ιστορία. Αν προσφερθεί ο κατάλληλος χρόνος στο παιδί να κατασκευάσει την κοινωνική ιστορία όπως σε αυτό φαίνεται πιο λογικό, θα μπορέσει να οικειοποιηθεί περισσότερο μαζί της και να την εφαρμόσει πιο εύκολα.

Φυσικά οι διορθώσεις και η παρουσία του ερευνητή κρίνεται απαραίτητη, για να έχει κάθε κοινωνική ιστορία τη σωστή δομή που απαιτείται.

6. Συμπεράσματα

Οι δύο ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες, που χρησιμοποιήθηκαν στο συμμετέχοντα, γίνεται φανερό πως συνέβαλαν θετικά στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Σε σύγκριση με τον παραδοσιακό τρόπο γραφής και παρουσίασης των κοινωνικών ιστοριών, η εν λόγω παρέμβαση δύναται να ενισχύσει αποτελεσματικά την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ. Η χρήση των ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να εκφράσουν με το δικό τους τρόπο τα συναισθήματά τους, να επικοινωνήσουν τις ανάγκες τους και εμπλουτίσουν τον κόσμο τους με εικόνες και νοήματα τα οποία πολλές φορές λόγω της διαταραχής αντιλαμβάνονται διαφορετικά (Safi M. , 2020).

Εν κατακλείδι, σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν και αξιολογήθηκαν δίνουν μια ακριβή απάντηση σε καθένα από αυτά. Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα *«Μεταβάλλεται η συμπεριφορά του παιδιού με τη χρήση της ψηφιακής κοινωνικής ιστορίας;»*, η απάντηση είναι καταφατική. Η συμπεριφορά του παιδιού ξεκίνησε σταδιακά να μεταβάλλεται έπειτα από την παρουσίαση της ψηφιακής κοινωνικής ιστορίας. Μέχρι και την ολοκλήρωση της παρέμβασης υπήρξε σημαντική διαφορά συγκριτικά με τα αποτελέσματα της πρώτης αξιολόγησης στο παιδί. Επίσης, στο δεύτερο ερώτημα *«Ποια είναι η αλλαγή στη συμπεριφορά-στόχο;»* και οι δύο συμπεριφορές-στόχοι έδειξαν αξιοσημείωτη αλλαγή. Πιο συγκεκριμένα, ο ακατάλληλος τρόπος διαχείρισης του θυμού, άλλαξε και το παιδί έμαθε να διαχειρίζεται με κατάλληλο τρόπο το θυμό του ειδικά όταν θα χάνει σε κάποιο παιχνίδι. Ακόμη, η συμπεριφορά να ζητάει με ακατάλληλο τρόπο να παίξει, βελτιώθηκε, όχι όσο η προηγούμενη συμπεριφορά, αλλά με ελάχιστη υπενθύμιση πλέον γνωρίζει πως να ζητήσει σωστά από κάποιον να παίξουνε. Τέλος, το τρίτο ερευνητικό ερώτημα *«Ποιοι άλλοι παράγοντες συνέβαλλαν στην αλλαγή της συμπεριφοράς-στόχου;»*, όπως και αναφέρθηκαν ήταν η επιβράβευση και οι

λεκτικές προτροπές που ενίσχυσαν ακόμη περισσότερο την αποτελεσματικότητα των ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών.

Έπειτα από την ολοκλήρωση του ερευνητικού μέρους της εργασίας, μπορούμε να πούμε πως τα αποτελέσματα της εργασίας συμφωνούν με αντίστοιχες έρευνες που έχουν διεξαχθεί. Συγκεκριμένα, οι συμπεριφορές-στόχοι που τέθηκαν με την έναρξη της εργασίας ακολούθησαν θετική πορεία έπειτα από την ολοκλήρωση της παρέμβασης που βασίστηκε στη μέθοδο των κοινωνικών ιστοριών με τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης. Ο συμμετέχων όπως παρουσιάζεται και στο παραπάνω διάγραμμα εφάρμοσε την πρώτη ψηφιακή κοινωνική ιστορία με ποσοστό επιτυχίας 67%. Η δεύτερη ψηφιακή κοινωνική ιστορία φαίνεται πως εφαρμόστηκε με λιγότερο ποσοστό και αυτό οφείλεται στο γεγονός πως χρειάζεται η συγκεκριμένη συμπεριφορά-στόχος περισσότερο χρόνο παρέμβασης, για να μπορέσει να εφαρμοστεί πιο αποτελεσματικά.

Παρά το ότι η μελέτη περίπτωσης πραγματοποιήθηκε μόνο σε ένα παιδί, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας είναι αρκετά θετικά, διότι ο εν λόγω συμμετέχων φαίνεται να εφάρμοσε αυτά που έμαθε από τις κοινωνικές ιστορίες, αλλά ακόμα και να τα γενίκευσε και σε άλλα περιβάλλοντα, όπως για παράδειγμα στο σπίτι του. Ο ήχος, οι εικόνες και η αφήγηση φάνηκε πως διεγείρουν το ενδιαφέρον του παιδιού, ώστε να παρακολουθεί με προσοχή κάθε φορά την ψηφιακή κοινωνική ιστορία που του παρουσιαζόταν, κάτι το οποίο δε θα συνέβαινε εάν η κοινωνική ιστορία ήταν απλά εκτυπωμένη σε ένα χαρτί. Τα ακουστικά ερεθίσματα, που παρέχουν οι ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες, εγείρουν το ενδιαφέρον των παιδιών, με αποτέλεσμα να επεξεργάζονται και να εφαρμόζουν τις πληροφορίες που δέχονται, πιο αποτελεσματικά, συγκριτικά με τις συμβατικές κοινωνικές ιστορίες. Οι ψηφιακές κοινωνικές ιστορίες εν αντιθέσει με τις συμβατικές κοινωνικές ιστορίες, κινούν το ενδιαφέρον των παιδιών με ΔΑΦ καθώς και την περιέργεια για τη διαδικασία της μάθησης. Αποτελούν μια εναλλακτική προσέγγιση της παρέμβασης μέσω κοινωνικών ιστοριών. Η μέθοδος παρέμβασης των κοινωνικών ιστοριών σε συνδυασμό με την ψηφιακή αφήγηση, τα εικονικά στοιχεία και τα πολυμέσα που χρησιμοποιήθηκαν, αναδεικνύονται ως σημαντικό εργαλείο για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά με ΔΑΦ.

Βιβλιογραφία

- Matson, J., Matson, M., & Rivet, T. (2007). Social-Skills Treatments for Children With Autism Spectrum Disorders: An Overview. *Behavior Modification, 31*(5), 682-707. doi: <https://doi.org/10.1177/0145445507301650>
- American Psychiatric Association. (1952). Diagnostic and statistical manual: Mental disorders (1st ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Chung, L., & do Prado Leite, J. (2009). On Non-Functional Requirements in Software Engineering. *Lecture Notes in Computer Science, 363-379*. doi: 10.1007/978-3-642-02463-4_19
- Crozier, S., & Sileo, N. (2005). Encouraging Positive Behavior with Social Stories. *Teaching Exceptional Children, 36*(7), 26-31. doi:10.1177/004005990503700603
- Hallmayer, J. (2011). Genetic Heritability and Shared Environmental Factors Among Twin Pairs With Autism. *Archives of Psychiatry, 68*(11), 1-8. doi:10.1001/archgenpsychiatry.2011.76
- Kassardjian, A., Leaf, J., Ravid, D., Leaf, J., Alcalay, A., Dale, S., και συν. (2014). Comparing the Teaching Interaction Procedure to Social Stories: A Replication Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(9), 2329–2340. doi:10.1007/s10803-014-2103-0
- Kogan, M., Blumberg, S., Schieve, L., Boyle, C., Perrin, J., & .et al. (2009). Prevalence of Parent-Reported Diagnosis of Autism Spectrum Disorder Among Children in the US. *Pediatrics, 124*(5), 1395-1403. doi:10.1542/peds.2009-1522
- Kuzniewicz, M., Wi, S., Qian, Y., Walsh, E., Armstrong, M., & Croen, L. (2014). Prevalence and Neonatal Factors Associated with Autism Spectrum Disorders in Preterm Infants. *The Journal of Pediatrics, 164*(1), 20-25. doi:10.1016/j.jpeds.2013.09.021
- Laurent, A., & Rubin, E. (2004). Challenges in Emotional Regulation in Asperger Syndrome and High-Functioning Autism. *Topics in Language Disorders, 24*(4), 286-297. doi:10.1097/00011363-200410000-00006
- Mazefsky, C., Herrington, J., Siegel, M., Scarpa, A., Maddox, B., Scahill, L., και συν. (2013). The Role of Emotion Regulation in Autism Spectrum Disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 52*(7), 679-688. doi:10.1044/lle19.2.38
- McGee, G., Feldman, R., & Morrier, M. (1997). Benchmarks of Social Treatment for Children with Autism. *Journal for Autism and Developmental Disorders, 27*(4), 353-364. doi: 10.1023/a:1025849220209

- Melhuish , K., & Falloon , G. (2010). Looking to the future: M-learning with the iPad. *Computers in New Zealand Schools: Learning, Leading, Technology*, 22(3), 1-17.
- Mohammed, A., & Mostafa , A. (2012). The Effect of Social Stories intervention Technique on Self Management of EatingBehavior of a Child with Autism. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 1(1), 32-43.
- Piraneh, H., Gholami, M., Sargeran, K., & Shamshiri, A. (2022). Social Story Based Toothbrushing Education Versus Video-Modeling Based Toothbrushing Training on Oral Hygiene Status Among Male Students Aged 7–15 Years Old with Autism Spectrum Disorders in Tehran, Iran: A Quasi-Randomized Controlled Trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders* , 1-12. doi: 10.1007/s10803-022-05679-9
- Sharma, S., Gonda , X., & Tarazi, F. (2018). Autism Spectrum Disorder: Classification, diagnosis and therapy. *Pharmacology & Therapeutics*, 91-104. doi:10.1016/j.pharmthera.2018.05
- Spencer, V., Simpson, C., & Lynch, S. (2008). Using Social Stories to Increase Positive Behaviors for Children with Autism Spectrum Disorders. *Intervention in School and Clinic*, 44(1), 58-61. doi: 10.1177/1053451208318876
- Szatmar, P., Chawarska, K., Dawson, G., Georgiades, S., Landa, R., Lord, C., και συν. (2016). Prospective Longitudinal Studies of Infant Siblings of Children With Autism: Lessons Learned and Future Directions. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(3), 179-187. doi:10.1016/j.jaac.2015.12.014
- Thompson, R., & Johnston, S. (2013). Use of Social Stories to Improve Self-Regulation in Children with Autism Spectrum Disorders. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 33(3), 271–284. doi:10.3109/01942638.2013.768322
- Vlachou, J., & Drigas, A. (2017). Mobile Technology for Students & Adults withAutistic Spectrum Disorders (ASD). *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 11(1), 4-17. doi:10.3991/ijim.v11i1.5922
- Ying, K., Sah, S., & Abdullah, M. (2016). Personalised avatar on social stories and digital storytelling: Fostering positive behavioural skills for children with autism spectrum disorder. *2016 4th International Conference on User Science and Engineering (i-USEr)*, 253-258. doi:10.1109/iuser.2016.7857970
- Zablotsky, B., Black, L., & Blumberg, S. (2017). Estimated Prevalence of Children With Diagnosed Developmental Disabilities in the United States, 2014–2016. *NCHS Data Brief*, 1-8.
- Zervogianni, V., Fletcher-Watson, S., Herrera, G., Goodwin, M., Pérez-Fuster, P., Brosnan, M., και συν. (2020). A framework of evidence-based practice for digital support, co-developed with and for the autism community. *Autism*, 1-12. doi:10.1177/1362361319898331

- Zhou, N., Wong, H., & McGrath, C. (2019). Efficacy of Social Story Intervention in Training Toothbrushing Skills Among Special-Care Children With and Without Autism. *Autism Research*, 1-9.
- Zhu, J., Kerns, C., Connell, J., & Lyon, N. (2016). Using Interactive Social Story Games to Teach Social Skills to Children with Autism. *Digital Games Research Association and Society for the Advancement of the Science of Digital Games*, 13(1), 1-10. doi:10.1002/aur.2256
- Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Brian, J., Smith, I., Roberts, W., Szatmari, P., και συν. (2015). Stability of diagnostic assessment for autism spectrum disorder between 18 and 36 months in a high-risk cohort. *Autism Research*, 9(7), 790-800. doi:10.1002/aur.1585
- Σεραφείμ, Κ., & Φεσάκης, Γ. (2022). Ψηφιακή αφήγηση: Επισκόπηση λογισμικών. 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας (σσ. 1558-1569). Ημαθία: Πρακτικά.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical Manual (5th ed.). Washington, DC: APA.
- Ary, S. L. (2017). Parents' Perception of a School-Based Inclusion Program for their Children with Autism. *Doctoral Dissertation of Walden University*, 46.
- Attwood, A., Frith, U., & Hermeline, B. (1988). The understanding and use of interpersonal gestures by autistic and Down's syndrome children. *Journal of autism and developmental disorders*, 18(2), 241-257. doi:10.1007/bf02211950
- Bauminger, N. (2002). The Facilitation of Social-Emotional Understanding and Social Interaction in High-Functioning Children with Autism: Intervention Outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(4), 283-298. doi:10.1023/a:1016378718278
- Bernard, R. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 709-716.
- Bolton, P., MacDonald, H., Pickles, A., Rios, P., Goode, S., Crowson, M., και συν. (1994). A case-control family history study of autism. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 35(5), 877-900. doi: 10.1111/j.1469-7610.1994.tb02300.x
- Cassidy, S. A., Stenger, B., Van Dongen, L., Yanagisawa, K., Anderson, R., Wan, V., και συν. (2016). Expressive visual text-to-speech as an assistive technology for individuals with autism spectrum conditions. *Computer Vision and Image understanding*, 193-200. doi:10.1016/j.cviu.2015.08.011
- Christensen, L. (2007). *Η Πειραματική Μέθοδος στην Επιστημονική έρευνα*. Αθήνα: Παπαζήσης .
- Cihak, D., Kessler, K., & Alberto, P. (2007). Generalized use of a handheld prompting system. *Research in Developmental Disabilities*, 28(4), 397-408. doi:10.1016/j.ridd.2006.05.003

- Daigle, B. A. (2008). Digital storytelling as a literacy-based intervention for a sixth grade student with Autism Spectrum Disorder: an exploratory case study. *Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College* , 1-162.
- Depastas, C., & A. Kalaitzaki. (2021). The epidemiology of autism spectrum disorder and factors contributing to the increase in its prevalence. *ARCHIVES OF HELLENIC MEDICINE 2022*, 39(3), 308-312.
- Doody, K. R. (2015). GrAPPLing With How to Teach Social Skills? Try Tapping Into Digital Technology. *Journal of Special Education Technology*, 30(2), 122-127. doi:10.1177/0162643415617376
- E. Dowling & Osborne E. . (2001). *Η οικογένεια και το σχολείο: μια συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με προβλήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις: Gutenberg.
- E. Smith, , P. (2020). Piloting a digitally-mediated social story intervention for autistic children led by teachers within naturalistic school settings. *Research in Autism Spectrum Disorders*. doi: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101533>
- Edwards, S., Henderson, M., Gronn, D., Scott, A., & Mirkhil, M. (2016). Digital disconnect or digital difference? A socio-ecological perspective on young children’s technology use in the home and the early childhood centre. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(1), 1-17. doi:10.1080/1475939x.2016.1152291
- Flood, L., Bulgrin, A., & Morgan, B. (2012). Piecing together the puzzle: development of the Societal Attitudes towards Autism (SATA) scale. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(2), 121-128. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01224.x>
- Frith, U. (2009). *Αυτισμός: εξηγώντας το αίνιγμα*. (Γ. Καλομοίρης, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gershon, N., & Page, W. (2001). What storytelling can do for information visualization. *Communications of the ACM*, 44(8), 31-37. doi:10.1145/381641.381653
- Gray, C. (1994). *Κοινωνικές Ιστορίες*. (N. A. Δίπλα, Μεταφρ.) Arlington: Future Horizons.
- Gray, C. (2000). *The new social story book*. Arlington: Future Horizons.
- Gray, C., & Garand, J. (1993). Social Stories: Improving Responses of Students with Autism with Accurate Social Information. Focus on Autistic Behavior. *Focus on Autistic Behavior*, 8(1), 1-10. doi: <https://doi.org/10.1177/10883576930080010>
- Hanrahan, R., Smith, E., Johnson, H., Constantin, A., & Brosnan, M. (2020). A Pilot Randomised Control Trial of Digitally-Mediated Social Stories for Children on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders* , 4243–4257 . doi: <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04490-8>

- Harmon, H. L. (2017). Collaboration: A Partnership Solution in Rural Education. *Rural Educator*, 1-5. doi: <https://doi.org/10.35608/ruraled.v38i1.230>
- Itard, J.-M.-G., Humphrey, G., & Humphrey, M. (1932). First developments of the young savage of Aveyron. *The wild boy of Aveyron (Rapports et mémoires sur le sauvage de l'Aveyron)*, 3-51. doi:10.1037/11591-001
- Johny Matson, M. M. (2007). Social-Skills Treatments for Children With Autism Spectrum Disorders. *Behavior Modification*, 31(5), 682-707. doi: 10.1177/0145445507301650
- Jokiranta, E., Brown, A., Heinimaa, M., Cheslack-Postava, K., Suominen, A., & Sourander, A. (2013). Parental psychiatric disorders and autism spectrum disorders. *Psychiatry Research*, 207(3), 203-211. doi:10.1016/j.psychres.2013.01.005
- Litchfield, A., Dyson, L., & Lawrence, E. (2007). Directions for m-learning research to enhance active learning. *Centre for Research on Computer Supported Learning and Cognition University of Sydney* (σσ. 587-596). Sydney: Nanyang Technological University. doi: 10.12973/ijem.7.1.201
- Lotter, V. (1966). Epidemiology of Autistic Conditions in Young Children. *Social Psychiatry*, 1(3), 124-135. doi:10.1007/bf00584048
- Lyall, K., Croen, L., Daniels, J., Fallin, M., Ladd-Acosta, C., Lee, B., και ουν. (2017). The Changing Epidemiology of Autism Spectrum Disorder. *Annual Review of Public Health*, 38(1), 81-102. doi:10.1146/annurev-publhealth-031816-044318
- Mayada Elsabbagh, Gauri Divan, Yun-Joo Koh, Young Shin Kim, Shuaib Kauchali, Carlos Marcín, Cecilia Montiel-Nava, Vikram Patel, Cristiane S. Paula, Chongying Wang, Mohammad Taghi Yasamy, Eric Fombonne. (2012). Global Prevalence of Autism and Other Pervasive Developmental Disorders. *Autism Research*, 5(3), 160-179. doi: 10.1002/aur.239
- Mazefky, C. (2012). Managing Problem Emotions and Behaviors in Children With ASD: An Assessment-Driven Three-Step Approach. *Managing Problem Emotions and Behaviors in C Perspectives on Language Learning and Education*, 19(2), 38-40. doi:10.1044/llc19.2.38
- Meder, A., & Wenger, J. (2015). iPads, Mobile Technologies, and Communication Applications: A Survey of Family Wants, Needs, and Preferences. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(1), 27-36. doi: 10.3109/07434618.2014.995223
- Mesibov, G., Schopler, E., Schaffer, B., & Michal, N. (1989). Use of the Childhood Autism Rating Scale with Autistic Adolescents and Adults. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 28(4), 538-541. doi: 10.1097/00004583-198907000-00012
- Mirenda, P., & Locke, P. (1989). A Comparison of Symbol Transparency in Nonspeaking Persons with Intellectual Disabilities. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54(2), 131-140. doi:10.1044/jshd.5402.131

- More, C. (2008). Digital Stories Targeting Social Skills for Children With Disabilities. *Intervention in School and Clinic, 43*(3), 168–177. doi:10.1177/1053451207312919
- Myers, S., & Johnson, C. (2007). Management of Children With Autism Spectrum Disorders. *Pediatrics, 120*(5), 1162-1182. doi:10.1542/peds.2007-2362
- Neal, D., Matson, J., & Hattier, M. (2014). Validity of the Autism Spectrum Disorder Observation for Children (ASD-OC). *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities, 7*(1), 14-33. doi:10.1080/19315864.2012.704490
- Neal, D., Matson, J., & Hattier, M. (2012). A comparison of diagnostic criteria on the Autism Spectrum Disorder Observation for Children (ASD-OC). *Developmental Neurorehabilitation, 15*(5), 329-335. doi:10.3109/17518423.2012.697492
- Ozdemir, S. (2010). Social stories: an intervention technique for children with Autism. *Procedia Social and Behavioral Sciences 5*, 1827-1830. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.372>
- Ozmen, F., Akuzum, C., Zincirli, M. & Selcuk, G. (2016). The Communication Barriers between Teachers and Parents in Primary Schools. *Eurasian Journal of Educational Research, 27*-46. doi: 10.14689/ejer.2016.66.2
- Palinkas, L., Mendon, S., & Hamilton, A. (2019). Innovations in Mixed Methods Evaluations. *Annual Review of Public Health, 40*(1). doi: 10.1146/annurev-publhealth-040218-044215
- Peeters, T. (2000). *Αυτισμός: Από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Robin, B. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory into practice, 47*(3), 220-228. doi: 10.1080/00405840802153916
- Rosenberg, R., Law, K., Yenokyan, G., McGready, J., Kaufmann, W., & Law, P. (2009). Characteristics and Concordance of Autism Spectrum Disorders Among 277 Twin Pairs. *Archives of Pediatrics & Adolescent, 163*(10), 1-8. doi:10.1001/archpediatrics.2009.98
- Safi, M. (2020). Digital Social Stories Improve Social Skills in Two Children with Autism: An Experimental Single-Subject Study. *Academia Accelerating the world's research.*, 1-19. doi: 10.13140/RG.2.2.14913.79200
- Samuels, R., & Stansfield, J. (2011). The effectiveness of social stories to develop social interactions with adults with characteristics of autism spectrum disorder. *British Journal of Learning Disabilities, 40*(4), 272-285. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2011.00706.x>
- Sansosti, F., Powell-Smith, K., & Kincaid, D. (2004). A Research Synthesis of Social Story Interventions for Children With Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and*

Other Developmental Disabilities, 19(4), 194-204. doi:
DO10.1177/10883576040190040101

- Schopler, E., Reichler, R., DeVellis, R., & Daly, K. (1980). Toward Objective Classification of Childhood Autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10(1), 91-103. doi:10.1007/bf02408436
- Sharabi, M., Cohen-Ynon, G. & Soskis, M. (2021). Parental Involvement in the Arab and Jewish Educational Systems. *International Education Studies*, 69-75. doi: 10.5539/ies.v14n2p69
- Simon Baron-Cohen, Ofer Golan & Emma Ashwin. (2009). Can emotion recognition be taught to children with autism spectrum conditions? *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1535), 3567-3574. doi:10.1098/rstb.2009.0191
- Smith, C. (2016). *Κοινωνικές ιστορίες: Από τον Σχεσιασμό στη Γραφή. Πρακτικές Παρεμβάσεις στον Αυτισμό.* (Β. Γαλυφιανάκη, Μεταφρ.) Αθήνα: Κωνσταντάριας Ιατρικές εκδόσεις.
- Stamatis, D., Karagiannidis, C., Mavropoulou, S., & Chatzara, K. (2014). Digital Storytelling for Children with Autism: Software Development and Pilot Application. *Research on e-Learning and ICT in Education*, 287-300.
- Stathopoulou, A., Loukeris, D., Karabatzaki, Z., Politi, E., Salapata, Y., & Drigas, A. (2020). Evaluation of Mobile Apps Effectiveness in Children with Autism Social Training via Digital Social Stories. *via Digital Social Stories. International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 14(03), 4. doi:10.3991/ijim.v14i03.10281, 14(3), 4-18. doi:10.1146/annurev-publhealth-031816-044318
- Tyrrell, D. (2017). A Review of the Literature Relating to the Use of Digital Storytelling (DS) on an iPad to Support Narrative Skill Development of a Child with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal of Special Needs Education in Ireland*, 30(1), 56-66.
- Valkanova, Y., & Watts, M. (2007). Valkanov Digital story telling in a science classroom: reflective self-learning (RSL) in action. *Early Child Development and Care*, 177(5-6), 793-807. doi:10.1080/03004430701437252
- Wing, L., Gould, J., & Gillberg, C. (2011). Autism spectrum disorders in the DSM-V: Better or worse than the DSM-IV? *Research in developmental disabilities*, 32(2), 768-773. doi:10.1016/j.ridd.2010.11.003
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage.
- Αβραμίδης, Η., & Καλυβά, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Αικατερίνη Μπόνια, Ανδρέας Μπρούζος, Φωτεινή Κοσσυβάκη. (2008). Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που

δυσχαιρένουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 69-95.

- Βαμβακούλας, Μ. (2000). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Αξιολόγηση – Διάγνωση – Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γκονέλα, Ε. (2006). *Αυτισμός-Αινίγματα και Πραγματικότητα: από τη Θεωρητική προσέγγιση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Η ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και Εφήβων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική: θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Γ. Δαρδανός.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας, κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Ιδιωτική.
- Σαραφίδου, Γ.-Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλης, Σ. (1997). Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στη σχολική μόρφωση. *Νέα Παιδεία*, 152-162.
- Σταμάτης, Σ. (1987). *Οχυρωμένη σιωπή*. Αθήνα: Γλάρος.
- Συριοπούλου Δελλή, Χ. (2016). *Εκπαίδευση και ειδική αγωγή ατόμων με διαταραχή φάσματος αυτισμού*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Συριοπούλου-Δελλή, Χ., & Κάσιμος, Δ. (2010). Αξιολόγηση και συστηματική παρατήρηση παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. *Παιδιατρική Εταιρεία Β. Ελλάδος*, 22(2), 178-185.
- Τάτσης, Ν. (1991). *Κοινωνιολογία: Κοινωνική Οργάνωση και Πολιτισμικές Διεργασίες*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Χατζηχρήστου, Χ., Λακισάκου, Κ., Μπακοπούλου, Α., Νικολοπούλου, Β., & Λυμπεροπούλου, Χ. (2011). Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό Ι: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση Νηπιαγωγείο, Α', Β' δημοτικού: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πηγές εικόνων

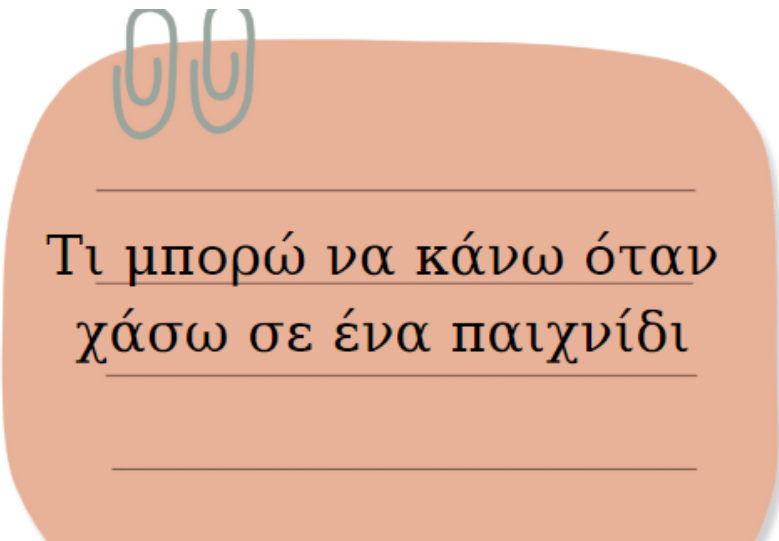
Εικόνα 1: Γελαστοπούλου, Μ., & Παπαμιχαλοπούλου, Έ. (2020). Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Ανάπτυξη Κοινωνικών και Συναισθηματικών Δεξιοτήτων, Δεξιοτήτων Ζωής και Αυτόνομης Διαβίωσης για μαθητές με αναπηρία μέσω Κοινωνικών Ιστοριών . Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ΙΕΠ.

Εικόνα 2-16: Στιγμιότυπα οθόνης- προσωπικό αρχείο

Εικόνα 17: Διάγραμμα αποτελεσμάτων

Παράρτημα

- Ψηφιακή κοινωνική ιστορία «Τί μπορώ να κάνω όταν χάσω σε ένα παιχνίδι» https://www.canva.com/design/DAFEPTTpQ0M/nXtvh87IPd_poJAhhPnA6Q/edit?utm_content=DAFEPTTpQ0M&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton



Τι μπορώ να κάνω όταν
χάσω σε ένα παιχνίδι



Μου αρέσει να παίζω παιχνίδια και να νικάω.

Σε όλους αρέσει να νικάνε.



Μερικές φορές μπορεί να χάσω σε ένα παιχνίδι.



Όταν χάνω νιώθω θυμό.



Καλό θα είναι όταν χάνω, να προσπαθώ να είμαι ήρεμος.



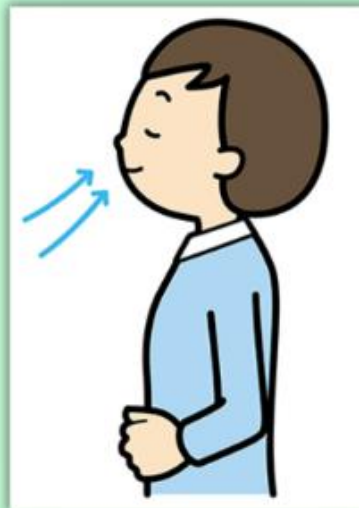
**Για να είμαι ήρεμος
όταν χάνω**

Πρέπει να θυμηθώ:

1



2



3

Θα κερδίσω
την
επόμενη
φορά





Έτσι οι φίλοι μου θέλουν να παίξουν μαζί μου.



Η δασκάλα μου και οι γονείς μου είναι χαρούμενοι

- Ψηφιακή κοινωνική ιστορία «Πώς ζητάω από κάποιον να παίξουμε»

https://www.canva.com/design/DAFH36oXnic/0w1eUbcjsXJzRdj7pmWqDw/edit?utm_content=DAFH36oXnic&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Πως ζητάω από καποιον να παίξουμε



Μερικές φορές θέλω να παίξω με τους φίλους μου



Καλό θα είναι να ζητήσω ευγενικά να παίξω μαζί του

Μπορώ να πω





Παρακάτω ακολουθούν οι ημιδομημένες ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων στη μητέρα του παιδιού και στους εκπαιδευτικούς, σε μια ειδική παιδαγωγό και στους εκπαιδευτικούς του κδαπ. Έπειτα, ακολουθούν οι φόρμες παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκαν.

Ερωτήσεις ανοιχτού τύπου προς εκπαιδευτικούς:

1. Ερωτήσεις γνωριμίας:
 - Γνωρίζετε αρκετά χρόνια τον συμμετέχοντα;
 - Θεωρείτε πως είναι μια σχετικά εύκολη περίπτωση παιδιού απ'όσες έχετε συναντήσει;
 - Γνωρίζετε αν το παιδί παρακολουθεί κάποιες δραστηριότητες;

- Γνωρίζετε αν το παιδί συμμετέχει σε προγράμματα θεραπείας, όπως εργοθεραπεία, λογοθεραπεία;
 - Συνεργάζεστε με τους ειδικούς που παρακολουθούν το παιδί;
2. Ερωτήσεις σχετικά με το γνωστικό επίπεδο του παιδιού:
- Πιστεύετε ότι υπάρχει πρόοδος σχετικά με τις μαθησιακές επιδόσεις του παιδιού;
 - Πιστεύετε πως η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του παρουσιάζουν ανομοιογένεια συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου;
 - Πιστεύετε πως η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του παρουσιάζουν ανομοιογένεια συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά του κδαπ;
 - Συμμετέχει το παιδί στο μάθημα;
 - Συμμετέχει το παιδί στις δραστηριότητες του κδαπ;
 - Πώς θα περιγράφατε τις επικοινωνιακές και γλωσσικές του δεξιότητες;
 - Κατανοεί ένα γραπτό κείμενο;
 - Κατανοεί/ αντιλαμβάνεται απλές οδηγίες;
 - Επικοινωνεί με τα υπόλοιπα παιδιά στο διάλειμμα;
 - Επικοινωνεί με τα υπόλοιπα παιδιά στο κδαπ;
3. Ερωτήσεις σχετικά με την ψυχοσυναισθηματική εικόνα του παιδιού:
- Θέλει να έρχεται στο σχολείο/κδαπ;
 - Αναγνωρίζει τις αδυναμίες και τις δυνατότητές του;
 - Αποσύρεται εύκολα από μια απαιτητική δραστηριότητα;
 - Πιστεύετε ότι περνάει ευχάριστα στο σχολείο/κδαπ;
4. Ερωτήσεις σχετικά με την κοινωνική ζωή του παιδιού στο σχολείο και στο κδαπ:
- Συνεργάζεται το παιδί μέσα στην τάξη, έστω και για μικρό χρονικό διάστημα;
 - Συνεργάζεται το παιδί στα διαλείμματα του σχολείου;

- Συνεργάζεται το παιδί κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων του κδαπ;
- Κάθεται μόνος του ή με άλλο παιδί στο θρανίο;
- Συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες στο κδαπ; Ή παραλείπει ορισμένες;
- Υπάρχει κάποιο παιδί στο σχολείο/στο κδαπ που να έχει δεθεί περισσότερο μαζί του;
- Εμφανίζει εμμονή σε κάτι;
- Παρουσιάζει ακατάλληλη συμπεριφορά στο σχολείο/στο κδαπ; Αν ναι, περιγράψτε την.
- Επικοινωνεί κάτι που θα τον στεναχωρέσει, θα τον θυμώσει, θα τον αναστατώσει;
- Εμφανίζει κάποια ακατάλληλη συνήθεια;

Σε όλη τη διάρκεια της συνέντευξης ο εκπαιδευτικός θα απαντάει στις ερωτήσεις ελεύθερα, χωρίς κάποια καθοδήγηση από την ερευνήτρια και θα αναφέρει και ορισμένα παραδείγματα, ιδιαίτερα σχετικά με την κοινωνική ζωή του παιδιού. Πριν ολοκληρωθεί η συνέντευξη θα δωθεί στον/στην εκπαιδευτικό το χρονικό περιθώριο να αναφέρει σε ποιο κομμάτι του κοινωνικού τομέα πιστεύει αυτός/-η ότι χρειάζεται το παιδί βοήθεια και παρέμβαση.

- Προσωπικά που θεωρείτε πως το παιδί χρειάζεται παρέμβαση σχετικά με τις κοινωνικές του δεξιότητες;
- Μπορείτε να αναφέρετε ένα περιστατικό που να φανερώνει το κοινωνικό αυτό έλλειμα;
- Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε για το παιδί;

Ερωτήσεις ανοιχτού τύπου προς τους γονείς (συγκεκριμένα προς τη μητέρα):

1. Αρχικά θα ζητηθούν πληροφορίες για το παιδί
 - Ημερομηνία γέννησης
 - Ηλικία
 - Σχολείο, τάξη, δασκάλα

2. Στη συνέχεια θα γίνουν ερωτήσεις σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον του-οικογενειακό ιστορικό
- Έχετε σπουδάσει κάτι;
 - Ποιο είναι το επάγγελμά σας;
 - Πώς τα πηγαίνει το παιδί με την αδελφή του;
 - Αυτοεξυπηρετείται; Ντύνεται μόνος του, τρώει μόνος του, κάνει μπάνιο μόνος του;
 - Μένει κάποιος άλλος μαζί σας (παππούς,γιαγιά);
 - Νιώθει πανικό όταν ακούει ξαφνικούς ήχους;
 - Έχει εμμονή με κάποιο αντικείμενο, με κάποια συνήθεια ή ακόμη και με κάποιο πρόσωπο του οικογενειακού περιβάλλοντος;
3. Ερωτήσεις σχετικά με το σχολικό περιβάλλον του παιδιού
- Πήγε το παιδί παιδικό σταθμό; Σε ποια ηλικία;
 - Πήγε το παιδί νηπιαγωγείο; Σε ποια ηλικία;
 - Παρακολούθησε άμεσα μετά τη διάγνωση το Ειδικό Δημοτικό; Αν όχι, σε ποια ηλικία πήγε;
 - Υπάρχουν άλλοι ειδικοί, θεραπευτές που παρακολουθούν το παιδί;
 - Το παιδί σας θέλει να πηγαίνει σχολείο ή παρουσιάζει άρνηση;
 - Σε ποιο χώρο στο σπίτι διαβάζει τα μαθήματά του;
 - Έχει υπάρξει στο παρελθόν κάποιου είδους παρέμβαση στις κοινωνικές δεξιότητες του; Αν ναι, σε ποιο τομέα;
4. Ερωτήσεις σχετικά με το αναπτυξιακό επίπεδο του μαθητή
- Μίλησε στην αναμενόμενη ηλικία; Αν όχι, σε ποια ηλικία μίλησε;
 - Αντιμετωπίζει δυσκολίες στο λόγο του;
 - Αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα υγείας; Παίρνει φαρμακευτική αγωγή;
 - Αντιμετώπισε ποτέ του κινητικά προβλήματα;
 - Έχει δυσκολία στο φαγητό;
 - Πότε έγινε η πρώτη διάγνωση του αυτισμού; Και από ποιον;

5. Στο τέλος, θα γίνουν ερωτήσεις για την κοινωνική ζωή του παιδιού
- Το παιδί πηγαίνει σε κάποια δραστηριότητα;
 - Τους φίλους του από το σχολείο, θα τους συναντήσει και εκτός σχολείου;
 - Τι τον ενοχλεί;
 - Πώς αντιδράει όταν θυμώνει;
 - Θα ζητήσει από ένα παιδί να παίξουνε;
 - Πώς περνάει τον ελεύθερο χρόνο του;
 - Πώς ψυχαγωγείται;
 - Ασχολείται με τον υπολογιστή, το κινητό, το tablet;

Καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης ο γονέας θα απαντάει στις ερωτήσεις ελεύθερα, χωρίς την παρέμβαση της ερευνήτριας. Λίγο πριν ολοκληρωθεί η συνέντευξη θα τεθούν ερωτήσεις σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού.

- Προσωπικά που θεωρείτε πως το παιδί χρειάζεται παρέμβαση σχετικά με τις κοινωνικές του δεξιότητες;
- Μπορείτε να αναφέρετε ένα περιστατικό που να φανερώνει το κοινωνικό αυτό έλλειμα;
- Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε για το παιδί;

Παρακάτω ακολουθούν οι φόρμες παρατήρησης, που χρησιμοποιήθηκαν στο στάδιο της παρατήρησης.

Φόρμα Παρατήρησης (1)

Όνομα.....

Επώνυμο.....

Ημερομηνία.....

A. Επικοινωνιακός τομέας

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΟ	ΝΑΙ ή ΟΧΙ	ΣΧΟΛΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ
Επικοινωνεί λεκτικά με τα άλλα παιδιά		
Λανθασμένος τρόπος χρήσης λέξεων		
Αποφυγή της βλεμματικής επαφής		
Μπορεί να συμμετέχει σε συζήτηση		
Μπορεί να ξεκινήσει μια συζήτηση		
Απαντάει σε μια ερώτηση που θα του κάνουν		
Λεκτικός χαιρετισμός (Γεια, Καλημέρα)		

B. Κοινωνικός τομέας

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΟ	ΝΑΙ ή ΟΧΙ	ΣΧΟΛΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ
Επιλέγει να κάθεται μόνος του		
Συμμετέχει σε όλες τις		

δραστηριότητες		
Την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού παίζει με άλλα παιδιά		
Εντάσσεται σε μια ομάδα		
Δίχνει αδιαφορία για τους κοινωνικούς κανόνες του Κδαπ		
Συχνά ακουμπάει κάποιον χωρίς να ζητήσει πρώτα άδεια		
Σπρώχνει, χτυπάει άλλα παιδιά		
Αυτοεξυπηρετείται		
Δεν αντιδρά συναισθηματικά ανάλογα με αυτό που άκουσε		
Αδιαφορεί για τα συναισθήματα των άλλων		
Εκφράζεται συναισθηματικά προς τους δασκάλους του και τους φίλους του		
Έχει εμμονή με κάποιο αντικείμενο		

Κουβαλάει πάντα μαζί του κάποιο αντικείμενο		
---	--	--

Γ. Συμπεριφορικός τομέας

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΟ	ΝΑΙ ή ΟΧΙ	ΣΧΟΛΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ
Έχει αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές		
Έντονες φοβίες		
Είναι ήρεμος και ήσυχος ή παρουσιάζει υπερδραστήρια συμπεριφορά		
Παρουσιάζει προσκόλληση σε ένα συγκεκριμένο άτομο		
Επιθυμητός τρόπος έναρξης συζήτησης με έναν φίλο του		
Επιθυμητός τρόπος να ζητήσει από κάποιον να παίξουνε		
Όταν του συμβαίνει κάτι που δεν του αρέσει, εκφράζεται με έντονο τρόπο (φωνάζει, χτυπάει)		

Φόρμα Παρατήρησης (2)

Όνομα.....

Επώνυμο.....

Ημερομηνία.....

Συμπεριφορές	Συχνότητα εμφάνισης συμπεριφοράς
Έντονη έκρηξη θυμού, επειδή έχασε σε ένα παιχνίδι	
Ακατάλληλος τρόπος διαχείρισης του θυμού	
Προσπάθεια να ζητήσει από έναν φίλο του να παίξουνε	
Ακατάλληλος τρόπος να ζητήσει από έναν φίλο του να παίξουνε	

Φόρμα Παρατήρησης (3)

Όνομα.....

Επώνυμο.....

Ημερομηνία.....

Συμπεριφορές	Συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς
---------------------	---

<p>Διαχειρίστηκε με κατάλληλο τρόπο τον θυμό του όταν έχασε σε ένα παιχνίδι</p>	<p><u>1^η ημέρα:</u> <u>2^η ημέρα:</u> <u>3^η ημέρα:</u> <u>4^η ημέρα:</u> <u>5^η ημέρα:</u></p>
<p>Ζήσησε από κάποιον με κατάλληλο τρόπο να παίξουνε.</p>	<p><u>1^η ημέρα:</u> <u>2^η ημέρα:</u> <u>3^η ημέρα:</u> <u>4^η ημέρα:</u> <u>5^η ημέρα:</u></p>