

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

**ΠΜΣ: ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ : ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

### **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Δέσποινα Κουνενάκη

A.M.: 7567122102006

**Σχεδιασμός και Εφαρμογή Εξατομικευμένης Παρέμβασης με τη Τεχνική του Video-  
Modelling για την Ενίσχυση των Συναισθηματικών Δεξιοτήτων σε Μαθητή με  
Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος**

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Φιλιππάτου Διαμάντω: Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Ψυχολογίας ΕΚΠΑ

Λαμπροπούλου Αικατερίνη: Επίκουρη Καθηγήτρια Σχολικής Ψυχολογίας, Τμήμα  
Ψυχολογίας ΕΚΠΑ

Πολυχρόνη Φωτεινή: Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Ψυχολογίας ΕΚΠΑ

Φεβρουάριος 2024

### **Σημείωμα Συγγραφέα**

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

### Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της τεχνικής του Video Modelling, ως στρατηγική παρέμβασης για τη βελτίωση συναισθηματικών δεξιοτήτων σε μαθητή με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Ειδικότερα, η τεχνική του Video Modelling, βασίζεται στις αρχές της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς, και της κοινωνικής μάθησης του Bandura (1977). Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε για την ανάπτυξη και καλλιέργεια των βασικών συναισθημάτων, του φόβου και του θυμού, με στόχο την αναγνώριση και την έκφραση τους στην καθημερινή ζωή του μαθητή. Ο μαθητής είναι ένα αγόρι σχολικής ηλικίας 11 ετών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος που φοιτά σε ειδικό δημοτικό σχολείο στην Αττική. Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε ο πειραματικός σχεδιασμός (A-B-A'-B') με επιστροφή στη γραμμή βάσης. Εν κατακλείδι τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η συγκεκριμένη τεχνική, με τη μορφή animation, μπορεί να αποτελέσει μια χρήσιμη τεχνική ώστε να μπορέσουν τα παιδιά με αυτισμό, να αναγνωρίσουν και να επεξεργαστούν τα συναισθήματα τους στις καθημερινές καταστάσεις που βιώνουν.

*Λέξεις-κλειδιά:* Δ.Α.Φ., παρέμβαση, video-modelling, συναισθήματα

### **Abstract**

The present study aims to explore the effectiveness of Video-Modelling as an intervention strategy for improving emotional skills in a student with Autism Spectrum Disorder. Specifically, Video-Modelling technique is based on the principles of Applied Behavior Analysis and Bandura's Social Learning Theory (1977). This particular method was chosen to develop and cultivate basic emotions, such as fear and anger, with the goal of recognizing and expressing them in the student's daily life. Participant is an 11-year-old learner with Autism Spectrum Disorder, who attending a special primary school in Attica. In Addition, an experimental reversal design (A-B-A'-B') was used to evaluate the effectiveness of the intervention. In conclusion, the results indicate that this technique, with the method of animation, can be a useful tool for children with autism to recognize and process their emotions in everyday situations they experience.

*Key-words: ASD, intervention, video-modelling, emotions*

## Περιεχόμενα

Περίληψη	3
Abstract	4
Περιεχόμενα	5
Πρόλογος	6
Εισαγωγή	7
Ορισμός Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος	8
Ιστορική Αναδρομή	9
Επιδημιολογικά Στοιχεία	11
Αιτιολογικοί Παράγοντες	12
Διαγνωστικά Κριτήρια	14
Θεωρίες που Ερμηνεύουν τα Αίτια της Δ.Α.Φ.	18
Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και Συναισθηματικές Δεξιότητες	24
Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις	30
Η Μέθοδος του Video-Modelling	38
Ερευνητικοί Στόχοι	43
Μέθοδος	45
Συμμετέχων	45
Μέσα Συλλογής Δεδομένων	47
Διαδικασία	50
Αποτελέσματα παρέμβασης	53
Συζήτηση	61
Περιορισμοί και Προτάσεις	67
Βιβλιογραφία	69
Παράρτημα	78

## Πρόλογος

Για την διεκπεραίωση της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα Ανπλ. καθηγήτρια, Φιλιππάτου Διαμάντω, για την πολύτιμη υποστήριξη και βοήθεια που παρείχε στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας, αλλά και για την εμπιστοσύνη και ενθάρρυνση που επέδειξε καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας μου.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή της Μεθοδολογίας και Επιστημονικής Έρευνας και Στατιστικής στην Ψυχολογία, Δρ. Μυλωνά Κώστα, που με καθοδήγησε κατάλληλα ως προς την μεθοδολογία και τη στατιστική ανάλυση της παρούσας εργασίας καθώς και για το πρόθυμο ενδιαφέρον που επέδειξε.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω την επόπτρια και καθηγήτρια της πρακτικής μου άσκησης, Δρ. Γεωργαντή Κατερίνα, που με την αμέριστη υπομονή και βοήθεια της, η συγκεκριμένη έρευνα κατάφερε να υλοποιηθεί και να φτάσει στο τέλος της.

## **Σχεδιασμός και Εφαρμογή Εξατομικευμένης Παρέμβασης με τη Τεχνική του Video-Modelling για την Ενίσχυση των Συναισθηματικών Δεξιοτήτων σε Μαθητή με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος**

Αρκετοί επιστήμονες, τις τελευταίες δεκαετίες, έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους προς την συναισθηματική νοημοσύνη. Η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί τόσο με το συναίσθημα όσο και με τη λογική (Chaidi & Drigkas, 2020). Μάλιστα, τα συναισθήματα αναφέρονται ως η πρώτη γλώσσα των παιδιών, αφού από τις πρώτες εβδομάδες ή μήνες της ζωής τους είναι σε θέση να εκφράσουν τα βασικά τους συναισθήματα (θυμό, χαρά, λύπη, φόβο), προκειμένου να καταφέρουν να επικοινωνήσουν με τον κόσμο γύρω τους. Οι εκφράσεις αυτές υποδηλώνουν τις συγκινησιακές εμπειρίες και εξυπηρετούν την επικοινωνία με τους άλλους, προάγοντας τόσο την συναισθηματική όσο και την κοινωνική ανάπτυξη των ατόμων (Akmanoglu, 2015. Chaidi & Drigkas, 2020. Μισαηλίδη & Παπούδη, 2009).

Παράλληλα, διερευνώντας την βιβλιογραφία παρατηρείται πως τα άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, έχουν ελλείψεις στις δεξιότητες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, και αυτό οδηγεί σε δυσκολίες στο να κατανοούν τόσο τον εαυτό τους όσο και τους ανθρώπους στο κοινωνικό τους περιβάλλον (Daou et al., 2016). Αυτό συμβαίνει καθώς αντιλαμβάνονται τον κόσμο «διαφορετικά» σε σχέση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα, με αποτέλεσμα οι συναισθηματικές τους αντιδράσεις να διαφέρουν κατα κόρον. Οι ελλείψεις αυτές, σύμφωνα με τα τρέχοντα κριτήρια DSM 5 (APA 2013) αφορούν κυρίως τη χρήση και την αναγνώριση των εκφράσεων του προσώπου, τις στάσεις σώματος για τη ρύθμιση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθώς και την έλλειψη αμοιβαιότητας των συναισθημάτων. Αρκετές μάλιστα θεωρίες όπως η *Θεωρία του Νου* (Premack & Woodruff, 1978), της *Κεντρικής Συνοχής* (Frith, 1989) και του *Ενεργού Μυαλού* (Klin et al., 2003) αιτιολογούν τα παραπάνω ελλείμματα επιδεικνύοντας το υπόβαθρο και επιτρέποντας την κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν.

Ταυτόχρονα, οπτικές υποστηρίξεις όπως βίντεο και εικόνες, χρησιμοποιούνται συνήθως για να βοηθήσουν τα παιδιά με Δ.Α.Φ. στην εκπαίδευση και κατανόηση πληροφοριών σχετικών με τα συναισθήματα, σε ποικίλα κοινωνικά πλαίσια. Πράγματι, η διδασκαλία που βασίζεται στην τεχνική του video-modelling, έχει αποδειχθεί μια αποτελεσματική στρατηγική στη διδασκαλία συναισθηματικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό (Corbett, 2003. Kouo et al., 2016. Lee et al., 2023). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως πλήθος ερευνών αναφέρουν ότι το video-modelling, προάγει τη γενίκευση των επίκτητων δεξιοτήτων σε διαφορετικά περιβάλλοντα και συνθήκες, επιτρέποντας την υγιή συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των ατόμων με αναπηρίες (Acar et al., 2012. Boon, et al., 2020. Cardon, 2012. Cooper et al., 2020. Corbett, 2003. Diorio, 2015. Meister et al., 2015).

### **Ορισμός Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος**

Ποικίλοι ορισμοί έχουν προταθεί για τον εννοιολογικό προσδιορισμό της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος, έχοντας προσελκύσει το ενδιαφέρον επιστημών και κλινικών τα τελευταία 500 χρόνια. Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ), γνωστή και ως αυτισμός, είναι μια κληρονομική και ετερογενής νευροαναπτυξιακή διαταραχή, στην οποία υπογραμμίζονται αρκετές γνωστικές, συμπεριφορικές και κοινωνικές δυσλειτουργίες. Όπως αναφέρεται, ο αυτισμός αποτελεί μια ετερογενή διαταραχή η οποία αντανακλάται στον όρο φάσμα. Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται για να περιγράψει το εύρος των συμπτωμάτων και των δυσλειτουργιών, που εμφανίζονται με διαφορετική ένταση και συχνότητα μεταξύ των ατόμων (Lord et al., 2020). Ωστόσο, παρά τις επιμέρους διαφορές, κοινός τόπος, σύμφωνα με τους Chaidi & Drigkas (2020) είναι ότι η Δ.Α.Φ αποτελεί μια αναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει την εν γένει εξέλιξη του ατόμου, εμποδίζοντας την αντίληψη, την κατανόηση και νοηματοδότηση των γεγονότων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αντιμετώπιση σοβαρών δυσκολιών στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη συμπεριφορά τους



επηρεάζοντας σημαντικά την ποιότητα της ζωής τους. Σύμφωνα με το Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM- V), είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που αποτελείται από: (1) επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση, όπως έλλειψη ή μειωμένη κοινωνικο-συναισθηματική αμοιβαιότητα, μειωμένη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και δυσκολία στην ανάπτυξη και διατήρηση κοινωνικών σχέσεων, (2) περιορισμένες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές (APA, 2013).

### **Ιστορική Αναδρομή**

Ο όρος αυτισμός, χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Ελβετό ψυχίατρο Eugen Bleuler (1911), προκειμένου να περιγράψει την απόσυρση σχιζοφρενών ασθενών από την πραγματικότητα στην οποία ζούσαν. Αργότερα στη δεκαετία του 1930 γίνονται αναφορές από τον L. Kanner, το 1943, και τον H. Asperger, το 1944, οι οποίοι περιγράφουν περιπτώσεις παιδιών με τα γνωστά, ως και σήμερα, χαρακτηριστικά του αυτισμού, δηλαδή την κοινωνική απόσυρση, τη στερεοτυπική συμπεριφορά και την γλωσσική καθυστέρηση. Ειδικότερα, ο L. Kanner (1968) χρησιμοποιεί για πρώτη φορά στο έργο του «Autistic Disturbances of Affective Contact» (1943) τον όρο «πρώιμος προ-νηπιακός αυτισμός» (Early Infantile Autism) ενώ ο παιδοψυχίατρος H. Asperger δημοσιεύει, το 1944, δηλαδή έναν χρόνο αργότερα, σχετική μελέτη που αφορά τέσσερα παιδιά από τη Ρωσία, τα οποία παρουσιάζουν παρόμοια χαρακτηριστικά με εκείνα που περιγράφει ο Kanner. Ειδοποιός διαφορά είναι ο βαθμός λειτουργικότητας τους καθώς στην μελέτη του Asperger, αν και δεν αναφέρονται ελλείψεις στη γλωσσική ανάπτυξη, οι στερεοτυπικές μορφές συμπεριφοράς και η ενασχόληση με συγκεκριμένα ενδιαφέροντα είναι παρούσες. Η παρουσίαση των περιπτώσεων αυτών στη σχετική μελέτη, δηλαδή περιπτώσεων υψηλής λειτουργικότητας σε συνδυασμό με την απουσία γλωσσικής καθυστέρησης αποτέλεσε την αφετηρία για τη δημιουργία διακριτής ομάδας περιπτώσεων -εντός του φάσματος- γνωστής και ως Σύνδρομο Asperger (Anderson-Charavia, 2022).

Την ίδια περίπου περίοδο, που δημοσιεύθηκε η μελέτη του Asperger, κυρίαρχη αντίληψη, για τη φαινομενικά περιορισμένη εξέλιξη του παιδιού στους τομείς της επικοινωνίας και της εν γένει συμπεριφοράς, ήταν η γονική και κυρίως η μητρική ευθύνη. Ο όρος «γονείς-ψυγεία» («refrigerator») χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει συναισθηματικά αποστασιοποιημένους τύπους γονέων, οι οποίοι παρείχαν αρνητικό περιβάλλον στα παιδιά, καθυστερώντας τη συναισθηματική και φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού τους. Ωστόσο, νεότερα ερευνητικά δεδομένα, συμπεριλαμβανομένων ερευνών σε διδύμους, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο τύπος αυτός του γονέα δεν θα μπορούσε να αποτελέσει μοναδικό αιτιολογικό παράγοντα, αλλά συμπληρωματικό στο πλαίσιο αλληλεπίδρασης ενδογενών-βιολογικών και εξωγενών παραγόντων (Σερετόπουλος & συν., 2020. Anderson-Charavia, 2022).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως, παρά τις πρόδρομες μελέτες των Kanner (1943) και Asperger (1944) και την αναζήτηση αιτιολογικών παραγόντων, ο όρος «αυτιστικό φάσμα» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά μόλις το 1979 από τις Wing & Gould, προκειμένου να περιγράψει την «τριάδα» των χαρακτηριστικών του αυτισμού, δηλαδή το έλλειμμα στην κοινωνική επαφή, την ιδιόμορφη γλωσσική ανάπτυξη και την επαναλαμβανόμενη -χωρίς φαντασία- συμπεριφορά (Wing & Gould, 1979). Ειδικότερα το τελευταίο «χαρακτηριστικό» που αναφέρεται στον τομέα της δημιουργικής φαντασίας σηματοδοτεί έναν πρωτότυπο τρόπο για την εννοιολόγηση της παρουσίας επαναληπτικών και στερεοτυπικών συμπεριφορών καθώς και μη συνηθισμένων τρόπων παιχνιδιού, και ειδικότερα για την εννοιολόγηση της απουσίας δεξιοτήτων υποκριτικής η «συμβολικού παιχνιδιού». Παρατήρηση που αποτελεί θεμελιώδης αρχή στον απολογισμό του αυτισμού στη «Θεωρία του Νου» [Theory of Mind] (Fletcher-Watson & Happé, 2019).

## Επιδημιολογικά Στοιχεία

Σύμφωνα με τους Zeidan et al. (2022), η εκτίμηση του επιπολασμού για τον αυτισμό είναι μείζονος σημασίας για την ανάπτυξη δημόσιας πολιτικής, την αύξηση της ενημέρωσης και την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων στην έρευνα. Σε μια ανασκόπηση ερευνών, στην οποία συμπεριλήφθηκαν 71 μελέτες από 34 χώρες προέκυψε πως οι διαγνώσεις του αυτισμού αφορούν κατά μέσο όρο 65 ανά 10.000 άτομα. Το παραπάνω ποσοστό αντανακλά μια αύξηση του επιπολασμού ανά τα έτη, ο οποίος, σε προηγούμενη μελέτη των ίδιων ερευνητών, ανερχόταν σε 62/10.000.

Όσον αφορά το φύλο, τα περιστατικά αγοριών βρέθηκαν να είναι περισσότερα σε σχέση με εκείνα των κοριτσιών, με μέση αναλογία αγοριών-κοριτσιών 4:1. Στην Ελλάδα, η συχνότητα διάγνωσης του αυτισμού, με στοιχεία έτους 2004, εκτιμήθηκε σε 1/42 αγόρια και σε 1/189 κορίτσια (Σερετόπουλος & συν., 2020). Κατά τη μέση παιδική ηλικία, οι διαφορές των φύλων επηρεάζουν διαφορετικά τη λειτουργικότητα. Τα αγόρια μπορεί να αντιδρούν με αντιδραστική επιθετικότητα ή άλλα συμπτώματα συμπεριφοράς όταν προκαλούνται ή απογοητεύονται, ενώ τα κορίτσια τείνουν να αποσύρονται κοινωνικά και αντιδρούν με συναισθηματικές αλλαγές στις δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής τους (ICD-11, 2023). Ωστόσο, στις περιπτώσεις των κοριτσιών που διαγιγνώσκονται με αυτισμό, υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα να αναπτυχθεί ένας πιο σοβαρός φαινότυπος.

Η παρατηρούμενη αύξηση του επιπολασμού της Δ.Α.Φ φαίνεται να συνδέεται με μια σειρά από σχετικούς παράγοντες, όπως είναι το ευρύ περιεχόμενο του ορισμού, οι αλλαγές στα διαγνωστικά κριτήρια, τα εργαλεία αξιολόγησης, οι αλλαγές στις ερευνητικές μεθόδους και η αυξημένη ευαισθητοποίηση γύρω από τη διαταραχή (Salari et al., 2022).

Ως προς το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο τα ερευνητικά δεδομένα είναι αντιφατικά, αν και παράγοντες, όπως είναι π.χ. η διαθεσιμότητα των υπηρεσιών και η προσβασιμότητά σε αυτές, φαίνεται να διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο. Επιπλέον, θετική εξέλιξη αποτελεί πως

περισσότερα άτομα από μειονοτικές ομάδες έχουν τη δυνατότητα -λόγω της προσβασιμότητας στις υπηρεσίες- να λάβουν διάγνωση (Zeidan et al., 2022).

Πλήθος ερευνών επιχειρεί να ερμηνεύσει την παρατηρούμενη αύξηση στη συχνότητα εμφάνισης της Δ.Α.Φ εξετάζοντας προγεννητικούς και περιγεννητικούς παράγοντες, όπως είναι -μεταξύ άλλων- η μεγαλύτερη ηλικία των γονιών ή/και η τεχνολογική πρόοδος στην περιγεννητική ιατρική, που επιτρέπει την επιβίωση εμβρύων και νεογνών με πολύ μικρότερη ηλικία κύησης σε σχέση με το παρελθόν. Παρόλα αυτά, οι συσχετίσεις που παρατηρούνται μεταξύ των υπό μελέτη παραγόντων είναι χαμηλής έως μέτριας ισχύος. Βέβαια, από την άλλη πλευρά, εξακολουθεί να υπάρχει η πιθανότητα μιας πραγματικής αύξησης των ατόμων με αυτισμό, γεγονός το οποίο καθιστά τις παραμέτρους που σχετίζονται με τη Δ.Α.Φ ανοιχτές προς περαιτέρω διερεύνηση (Hertz-Picciotto & Delwiche, 2009).

Ως αποτέλεσμα της παρατηρούμενης αύξησης στη συχνότητα εμφάνισης ατόμων με Δ.Α.Φ, προκύπτει η ανάγκη για αναζήτηση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων τόσο στο πλαίσιο του σχολείου όσο και σε ατομικό επίπεδο. Στο πλαίσιο του σχολείου, έμφαση δίνεται στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ στη μαθησιακή διαδικασία στο γενικό σχολείο (Tomlison, 1999, 2017). Σε ατομικό επίπεδο οι έρευνες εστιάζουν σε προσεγγίσεις όπως η Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς, οι Κοινωνικές Ιστορίες, Παρεμβάσεις με τη διαμεσολάβηση συνομηλίκων κ.α. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές μέθοδοι φαίνεται να συμβάλλουν θετικά στη διαχείριση του αυτισμού και να μεγιστοποιούν τα οφέλη από την εφαρμογή τους (Hume, et al., 2020).

### **Αιτιολογικοί Παράγοντες**

Όσον αφορά στους αιτιολογικούς παράγοντες της Δ.Α.Φ, αυτοί παραμένουν ακόμα και σήμερα άγνωστοι. Λόγω του μεγάλου εύρους των συμπτωμάτων, η Δ.Α.Φ ενδεχομένως να είναι πολυπαραγοντικής αιτιολογίας με τη συμμετοχή βιολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, χωρίς -ωστόσο- να μπορούν να αποδοθούν με σαφήνεια ποσοστά αιτιότητας.

Από γενετική - βιολογική άποψη, έχουν παρατηρηθεί δομικές και χημικές διαφορές στον εγκέφαλο των παιδιών με Δ.Α.Φ, ήδη από το πρώτο τρίμηνο της ενδομήτριας ζωής. Κυρίως παρατηρούνται ανωμαλίες στην αρχιτεκτονική και τη συνδεσιμότητα της παρεγκεφαλίδας, του μεταιχμιακού συστήματος και του μετωπιαίου και κροταφικού λοβού συνοδευόμενες από αλλοιώσεις του εγκεφαλικού φλοιού (cortical alterations). Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί υπερανάπτυξη του εγκεφάλου, τόσο ως προς το μέγεθος του φλοιού όσο και ως προς το εξωαξονικό υγρό του εγκεφάλου (Hodges et al., 2019), σε ποσοστό 5% περισσότερο από τον μέσο όρο, μεταξύ της ηλικία 2-4 ετών (Hazlett et al., 2005). Τα παραπάνω ευρήματα σε συνδυασμό με τα υψηλά ποσοστά επιδημιολογικής εξάπλωσης μεταξύ των οικογενειών με ιστορικό της διαταραχής, συνηγορούν υπέρ της γενετικής φύσης της διαταραχής (Ryan et al., 2011). Ομοίως, μελέτες διδύμων και των οικογενειών τους καταδεικνύουν ολοένα και περισσότερο τη γενετική προέλευση της διαταραχής, με το ποσοστό της κληρονομικότητας να κυμαίνεται μεταξύ 40% και 90%. Συγκεκριμένα, μελέτες παρουσιάζουν περισσότερα από 100 γονίδια και γονιδιωματικές περιοχές που έχουν αποδειχθεί με βεβαιότητα πως σχετίζονται άμεσα με τον αυτισμό, κυρίως με βάση τη μελέτη ετερόζυγων διδύμων, της βλαστικής σειράς (germline) και κάποιων γονιδιακών μεταλλάξεων (de novo). Αυτές οι γενετικές αλλαγές κυμαίνονται σε μέγεθος από μία μόνο βάση (ή νουκλεοτίδιο) σε υπο-μικροσκοπικά τμήματα DNA χιλιάδων έως εκατομμυρίων βάσεων γνωστά ως (CNVs). Εάν αυτές οι γενετικές αλλαγές οδηγούν σε αλλαγές στην αλληλουχία του DNA ή στη δομή του χρωμοσώματος, οι οποίες έχουν μια λειτουργική επίδραση στις περιοχές που κωδικοποιούν τις πρωτεΐνες του γονιδιώματος, τότε αυτές οι αλλαγές έχουν ισχυρή συσχέτιση με τον κίνδυνο της εκδήλωσης του αυτισμού (Lord et al., 2022).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω άλλοι προγεννητικοί και περιγεννητικοί ή μεταγεννητικοί παράγοντες μπορεί να συνδέονται με την εμφάνιση της διαταραχής όπως η λήψη φαρμάκων κατά την εγκυμοσύνη (thalidomide and valproic acid), η προχωρημένη

μητρική και πατρική ηλικία, το χαμηλό ανοσοποιητικό της μητέρας, λόγω κάποιας αυτοάνοσης ασθένειας, όπως είναι π.χ. ο διαβήτης, ο θυρεοειδής, η ψωρίαση κ.ά. Επιπλέον αναφέρονται και άλλοι μαιευτικοί παράγοντες, όπως η αιμορραγία της μήτρας, η καισαρική τομή, το χαμηλό βάρος γέννησης, η προωρότητα και χαμηλό Apgar σκορ (Appearance Pulse Grimace Activity Respiration) το οποίο αποτελεί έναν γρήγορο έλεγχο αμέσως μετά τη γέννηση του μωρού.

Σε μια πρόσφατη μετα-ανάλυση ερευνών (Hodges et al., 2019) υποστηρίζεται ότι η σημαντική ετερογένεια μεταξύ των παραπάνω παραγόντων περιορίζει την εγκυρότητά τους, ως προς τον αιτιολογικό τους χαρακτήρα. Τέλος, πρέπει να σημειωθεί πως παρά τον ανησυχητικό χαρακτήρα που περιβάλλει ένα άρθρο, δημοσιευμένο, στο περιοδικό Lancet (1998) για τη συσχέτιση της Δ.Α.Φ με τον εμβολιασμό (MMR), δεν φαίνεται να επιβεβαιώνεται από σύγχρονα εμπειρικά δεδομένα, καθώς δεν διαπιστώθηκε αυξημένος κίνδυνος εμφάνισης Δ.Α.Φ μετά από τον σχετικό εμβολιασμό (Hodges et al., 2019).

### **Διαγνωστικά Κριτήρια**

Σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (2013) η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος αποτελεί ένα νευροαναπτυξιακό σύνδρομο, το οποίο εμφανίζεται στην πρώιμη παιδική ηλικία και χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία, στερεοτυπικές συμπεριφορές, εμμονή στην ομοιότητα, περιορισμένα ενδιαφέροντα και μη φυσιολογική επεξεργασία ερεθισμάτων.

Ειδικότερα το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders -5, 2013) αντικαθιστά τον όρο Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές με εκείνον της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος, (Autism Spectrum Disorder) η οποία και αντιμετωπίζεται ως μία ενιαία διαταραχή με διαφορετικά επίπεδα σοβαρότητας της συμπτωματολογίας. Τα επίπεδα σοβαρότητας ορίζονται σε τρία και εξαρτώνται από την ανάγκη υποστήριξης που χρειάζεται το άτομο για

να αντιμετωπίσει τα συμπτώματα της διαταραχής. Δηλαδή, άτομα που εμπίπτουν στο 1ο επίπεδο χρειάζονται τη λιγότερη δυνατή υποστήριξη ενώ εκείνα που ανήκουν στο 3ο επίπεδο απαιτούν τη μέγιστη υποστήριξη κατά τη διάρκεια της ζωής τους (Γενά & Μακρυγιάννη, 2017).

Αναλυτικότερα, στο επίπεδο 1, απαιτείται υποστήριξη καθώς το έλλειμμα κοινωνικής επικοινωνίας προκαλεί αξιοσημείωτη δυσλειτουργία. Κυρίως παρατηρούνται: η δυσκολία λήψης πρωτοβουλιών για κοινωνική αλληλεπίδραση και η ασυνήθιστη ανταπόκριση σε κοινωνικά μηνύματα, το μειωμένο ενδιαφέρον κοινωνικής αλληλεπίδρασης καθώς και οι παράδοξοι τρόποι σύναψης φιλικών σχέσεων. Επιπλέον, η δυσκολία στην εναλλαγή δραστηριοτήτων και τα προβλήματα στην οργάνωση και στον προγραμματισμό, έχουν ως αποτέλεσμα τον περιορισμό της αυτονομίας. Τέλος, αν και το άτομο μπορεί να σχηματίσει ολοκληρωμένες προτάσεις, παρατηρείται αποτυχία στην έναρξη και διατήρηση του διαλόγου.

Στο επίπεδο 2, απαιτείται η συστηματική υποστήριξη του ατόμου καθώς οι κοινωνικές δυσλειτουργίες είναι αρκετά εμφανείς, ακόμη και όταν υπάρχει υποστήριξη, με αρκετά ελλείμματα σε λεκτικές και μη λεκτικές κοινωνικές-επικοινωνιακές δεξιότητες. Συγκεκριμένα, διακρίνονται η περιορισμένη πρωτοβουλία στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και η μειωμένη ή ακατάλληλη ανταπόκριση σε κοινωνικά μηνύματα άλλων, οι περιορισμοί σε στενά-ειδικά ενδιαφέροντα και η αξιοσημείωτα ασυνήθιστη μη λεκτική επικοινωνία. Επιπλέον, οι επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, που έχουν αρκετή συχνότητα, παρεμβαίνουν σε ποικίλα επίπεδα ενώ σημειώνεται η δυσφορία σε κάθε αλλαγή στόχου ή δραστηριότητας.

Τέλος, στο επίπεδο 3, απαιτείται η συστηματική και αδιάλυτη υποστήριξη καθώς το άτομο χαρακτηρίζεται από σοβαρά ελλείμματα στις λεκτικές και μη λεκτικές δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας, που προκαλούν σοβαρές δυσλειτουργίες. Τέτοιες μπορεί να είναι, η περιορισμένη πρωτοβουλία για κοινωνική αλληλεπίδραση, η ελαχιστοποιημένη ανταπόκριση

στα κοινωνικά μηνύματα των άλλων, και το εξαιρετικά δυσκατάληπτο περιορισμένο λεξιλόγιο. Επίσης η προσέγγιση, των άλλων ατόμων (κυρίως οικείων) χαρακτηρίζεται ως ασυνήθιστη και πραγματοποιείται μονάχα για την κάλυψη των αναγκών τους. Τέλος, διαφαίνεται η εξαιρετική δυσκολία της ανταπόκρισης τους σε αλλαγές της ρουτίνας, με μεγάλη δυσφορία κατά την αλλαγή στόχου ή δραστηριότητας. Σημαντικές επίσης είναι και οι επίμονες-περιοριστικές, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, που παρεμβαίνουν σε όλες τις λειτουργίες της καθημερινότητάς τους.

Μολονότι τα επίπεδα λειτουργικότητας είναι τρία (3), σύμφωνα με τους Σερρετόπουλος & συν. (2020) τα συμπτώματα της Δ.Α.Φ μπορούν να ενταχθούν σε δύο (2) ευρείες κατηγορίες, δηλαδή αφενός στα ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία και αφετέρου στα περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς, δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων.

Ειδικότερα, προκειμένου να τεθεί η διάγνωση θα πρέπει σύμφωνα με το DSM-V (2013) να ισχύουν τα παρακάτω κριτήρια:

- 1) Κριτήριο Α: ύπαρξη δυσκολιών στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία, οι οποίες είναι εμφανείς στους τομείς της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης όπως: η μη λεκτική επικοινωνία και ανάπτυξη, διαχείριση και κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων.
- 2) Κριτήριο Β: πρέπει να ισχύουν δύο (2) από τα παρακάτω: στερεοτυπικές συμπεριφορές, είτε κινητικές είτε λεκτικές, συγκεκριμένα μοτίβα συμπεριφορών ή αυστηρή προσκόλληση σε ρουτίνες, περιορισμένα και συγκεκριμένα ενδιαφέροντα, αισθητηριακή υπερευαισθησία.

Επιπλέον, θα πρέπει να ισχύουν οι παρακάτω προϋποθέσεις: α) η έναρξη των συμπτωμάτων να έχει γίνει στην πρώιμη παιδική ηλικία, παρόλο που οι κοινωνικές δυσκολίες σε παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας μπορεί να γίνουν αντιληπτές από τους γονείς



στη μέση παιδική ή την εφηβική ηλικία και β) η έκπτωση της λειτουργικότητας να είναι σημαντική στους τομείς των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων καθώς και στον τομέα της συμπεριφοράς. Δηλαδή, σε βαθμό που να επηρεάζεται η ποιότητα ζωής του ατόμου (APA, 2013). Λαμβάνοντας υπόψη τη μεγάλη ποικιλομορφία ως προς την σοβαρότητα των συμπτωμάτων, στο DSM-V το περιεχόμενο της Δ.Α.Φ διευρύνθηκε, προκειμένου να συμπεριλάβει τις ακόλουθες διαταραχές: Αυτιστική Διαταραχή, Διαταραχή Asperger, Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή και Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή, μη προσδιοριζόμενη διαφορετικά.

Η δημιουργία μιας συγκεντρωτικής κατηγορίας, σύμφωνα με την ομάδα εργασίας του DSM-V βελτιώνει τις διαγνωστικές διαδικασίες, για τη Διαταραχή Αυτισμού (ΔΑΦ), χωρίς να επηρεάζει την ακρίβεια των διαγνωστικών κριτηρίων ή τον αριθμό των διαγνώσεων. Κάτι τέτοιο, άλλωστε, διευκολύνει την πρόσβαση στη διάγνωση, συμπεριλαμβάνοντας ακόμη και παιδιά μικρότερης χρονολογικής ηλικίας. Ταυτόχρονα, στον νέο κατάλογο του International Classification of Diseases-11 (ICD-11) για νευροαναπτυξιακές διαταραχές από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π.Ο.Υ.), περιλαμβάνονται τόσο η αυτιστική διαταραχή όσο και η διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή.

Ο όρος διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή χρησιμοποιούνταν μέχρι και το 2022 από προηγούμενα διαγνωστικά εγχειρίδια, ICD-10 (International Classification of Diseases-10) και το DSM-4 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Health Disorders 4th edition), για να περιγράψει μια ευρεία κατηγορία νευροαναπτυξιακών εκδηλώσεων και συμπτωμάτων, συμπεριλαμβάνοντας 5 διαταραχές α) τον αυτισμό, β) τη διαταραχή Rett, γ) την παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή, δ) τη διαταραχή Asperger και ε) τη διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς. Συμπερασματικά, τα συστήματα ταξινόμησης, ICD-11 και DCM-5, όπως αναφέρεται και πρωτύτερα, έχουν απορροφήσει όλες τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές ξεκινώντας από τη δημιουργία της κατηγορίας «φάσματος

αυτισμού». Ειδικότερα ενσωματώνουν τον αυτισμό παιδικής ηλικίας, ο οποίος ταξινομείται στο ICD-10 στο Κεφάλαιο V, Νοητική και Παθολογίες Συμπεριφοράς, στις διαταραχές ψυχολογικής ανάπτυξης F80-F89, με συγκεκριμένο κωδικό F84: αυτισμός και άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Επιπλέον μεταξύ των τεσσάρων υποκατηγοριών, βρίσκουμε και τον κωδικό F84.9 ως «διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, απροσδιόριστη» (Carbonne & Dell'Aquila, 2023). Εντός δε της γενικής αυτής διαγνωστικής κατηγορίας εμπίπτει και ο «αυτισμός χωρίς διαταραχή της νοητικής ανάπτυξης και με ελαφρά ή καμία βλάβη της εκφραστικής γλώσσας», που αναφέρεται στην έννοια του συνδρόμου Asperger (Σερετόπουλος & συν., 2020).

Η διάγνωση της Δ.Α.Φ είναι έργο διεπιστημονικής ομάδας, στην οποία κεντρικός είναι ο ρόλος του παιδοψυχιάτρου ή του παιδονευρολόγου ή του αναπτυξιολόγου. Συνεκτιμώνται στοιχεία από το ιστορικό του παιδιού, την κλινική παρατήρηση και την αξιολόγηση μέσω σύγχρονων διαγνωστικών εργαλείων όπως είναι π.χ. οι κλίμακες του Wechsler για την αξιολόγηση των γνωστικών λειτουργιών, καθώς και κλίμακες που μετρούν την προσαρμογή και τη λειτουργικότητα του ατόμου, όπως είναι π.χ. οι κλίμακες Vineland, CARS, SCQ, ADOS κ.ά. Η διάγνωση μπορεί να γίνει από 1-3 ετών με τη παρουσία πρώιμων εκδηλώσεων συμπτωμάτων, χωρίς όμως αυτό να είναι απόλυτο, καθώς υπάρχουν παιδιά που ενώ βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, αναπτύσσονται χωρίς ιδιαίτερες αποκλίσεις έως και την νηπιακή ηλικία. Σε αυτές τις περιπτώσεις παρατηρείται η απώλεια των κεκτημένων δεξιοτήτων του ατόμου ή και διακοπή της εξέλιξής του (Baio et al., 2018).

### **Θεωρίες που Ερμηνεύουν τα Αίτια της Δ.Α.Φ.**

#### ***Η Θεωρία του Νο***

*Η θεωρία του Νο* (Theory of Mind- ToM), αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αποδίδει ανεξάρτητες νοητικές καταστάσεις στον εαυτό του και σε άλλους για να ερμηνεύει τη συμπεριφορά. Η θεωρία αυτή επινοήθηκε από τους Premack & Woodruff

(1978) στο πλαίσιο διερεύνησης της κοινωνικής γνώσης των χιμπατζήδων (Στασινός, 2022). Ειδικότερα, είναι μια σύνθετη γνωστική λειτουργία που μας βοηθά να κατανοήσουμε τις γνωστικές και συναισθηματικές καταστάσεις άλλων ανθρώπων, να ερμηνεύσουμε αλλά και να προβλέψουμε τη συμπεριφορά τους. Μάλιστα είναι στενά συνδεδεμένη με την αυτογνωσία ενώ είναι απαραίτητη για τη ρύθμιση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων του ατόμου.

Το άτομο θεωρείται ότι έχει αναπτύξει την ΤοΜ όταν συνειδητοποιεί πως η συμπεριφορά των άλλων και η δική του, προκύπτει από ψυχικές καταστάσεις, που διαμορφώνονται από τις εμπειρίες του, χωρίς απαραίτητα να συμβαδίζει με την αντικειμενική πραγματικότητα. Σταδιακά το παιδί, από 4 έως 5 ετών, κατανοεί τόσο τις δικές του ψυχικές καταστάσεις όσο και των άλλων, διευκολύνοντας την κοινωνική αλληλεπίδραση, την προσαρμογή και την ένταξη στο κοινωνικό του περιβάλλον. Σε αντίθεση τα παιδιά με Δ.Α.Φ δυσκολεύονται να αναπτύξουν την συγκεκριμένη θεωρία λόγω των γνωστικών ελλειμμάτων που αντιμετωπίζουν. Συγκεκριμένα οι Baron-Cohen et al. (2015) αναφέρουν πως τα άτομα με αυτισμό δυσκολεύονται να «διαβάσουν» το μυαλό των άλλων ατόμων, μη συνειδητοποιώντας πως οι σκέψεις και οι πεποιθήσεις τους μπορεί να διαφέρουν από τις δικές τους. Ειδικότερα, αποδείχθηκε ότι η γνωστική τους αδυναμία στην ανάπτυξη της θεωρίας, η οποία είναι σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητη από τη νοητική τους ηλικία, σχετίζεται με την περιορισμένη ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού και την κοινωνική αδυναμία που εμφανίζουν.

Μελέτες υποδεικνύουν μια αιτιώδη σχέση μεταξύ της θεωρίας του νου και των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών (εκτελεστικών) σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη και σε παιδιά με Δ.Α.Φ. Συγκεκριμένα, απαιτείται η συνεργασία της μνήμης, της προσοχής, της αφηρημένης σκέψης, της γνωστικής ευελιξίας, της κεντρικής συνοχής και του ανασταλτικού ελέγχου, των οποίων η περιορισμένη ανάπτυξη που παρουσιάζουν τα παιδιά στο φάσμα του

αυτισμού επηρεάζει την επαρκή λειτουργία της ToM. Οι ερευνητές Rosenthal et al. (2019) μέσα από μελέτες που διεξήγαγαν διαπίστωσαν πως τα άτομα με Δ.Α.Φ, ήταν σε θέση να παρακολουθήσουν τις πεποιθήσεις και τις σκέψεις ενός ατόμου που παρατηρούσαν, αλλά δεν μπορούσαν να τις χρησιμοποιήσουν για να προβλέψουν τη συμπεριφορά τους και να αξιολογήσουν τις προθέσεις τους. Πιθανόν αυτό να συμβαίνει επειδή θεωρούν ότι οι πεποιθήσεις και οι σκέψεις παραμένουν αμετάβλητες (Bamicha & Drigkas, 2022).

Επιπλέον, ο όρος «τύφλωση του νου» (Baron-Cohen, 2010) εξηγεί την καθυστερημένη ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου και αναφέρεται στην επιλεκτική επεξεργασία νοητικών καταστάσεων, τόσο των ίδιων των ατόμων όσο και των άλλων γύρω τους, καθιστώντας αδύνατη τη σωστή νοηματοδότηση των κοινωνικών και συναισθηματικών καταστάσεων. Μάλιστα, με την πάροδο του χρόνου, καθώς μεγαλώνουν, παρουσιάζουν αδυναμία στην αναγνώριση και κατανόηση κυρίως πολύπλοκων συναισθημάτων, ιδίως αυτών που προκαλούνται από μια νοητική κατάσταση, επηρεάζοντας τον έλεγχο της συμπεριφοράς, την κοινωνική αλληλεπίδραση και, συνεπώς, την κοινωνική τους ικανότητα (Bamicha & Drigkas, 2022).

### ***Η Θεωρία του Ενεργού Μυαλού***

Μια ακόμα θεωρία που προσπαθεί να ερμηνεύσει τα γνωστικά κενά του αυτισμού και να κατανοήσει τις κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με την συγκεκριμένη διαταραχή, είναι η θεωρία του Ενεργού Μυαλού (Enactive Mind) (Klin et al., 2003). Αυτό το θεωρητικό μοντέλο διατυπώνεται για την κατανόηση των κοινωνικών δυσκολιών στον αυτισμό και εμπνέεται από το μείζον γνωστικό έλλειμμα που συνήθως παρατηρείται στην επίδοση αυτών των ατόμων με νοητική ικανότητα, που τους επιτρέπει μεν να ανταποκρίνονται θεωρητικά ορθά σε συγκεκριμένες κοινωνικές απαιτήσεις, αλλά δεν μπορούν να ανταποκριθούν λειτουργικά σε νατουραλιστικά κοινωνικά πλαίσια. Αυτή η ανικανότητα εντοπίζεται εκτενώς στην καθημερινή τους ζωή και αποτελεί πηγή σοβαρής

αναπηρίας. Αντανακλάται μάλιστα έντονα και σε κλίμακες μετρήσεων της κοινωνικής προσαρμοστικότητας και δεξιοτήτων, όπως στην κλίμακα προσαρμοστικής συμπεριφοράς της Vineland (Vineland Adaptive Behavior Scale, Sparrow et al., 2005). Οι Klin et al. (2003) μέσω της παρακολούθησης των ματιών (eye tracking) αποκάλυψαν σημαντικές διαφορές στην παρατήρηση κοινωνικών καταστάσεων, με στοιχεία κρίσιμα για τις κοινωνικές “σκηνές” που συχνά παραλείπονται εντελώς. Ειδικότερα η θεωρία του ενεργού νου, προερχόμενη από το θεωρητικό πλαίσιο της νευροεπιστήμης, υποστηρίζει πως η γνώση και η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι ενσωματωμένες στην εμπειρία που προκύπτει από τις αλληλεπιδράσεις του σώματος με το περιβάλλον (Volkmar, 2021). Ο Damian-Milton (2014), ένας αυτιστικός ερευνητής του αυτισμού, αναφέρει πως διάφορες προσεγγίσεις στην συγκεκριμένη διαταραχή, συχνά οδηγούν σε ατυχείς προσπάθειες ομαλοποίησης, ενώ δημιουργούνται επαναλαμβανόμενοι φαύλοι κύκλοι ψυχοσυναισθηματικής αναπηρίας. Αυτό συμβαίνει επειδή οι εμπειρίες των ατόμων με Δ.Α.Φ είναι ελλιπείς, μη σχετικές ή και μη ενδιαφέρουσες από μόνες τους (De Jaegher, 2021) καθώς αντί να εστιάζουν στα κοινωνικά ερεθίσματα (ανθρώπους), προτιμούν να επικεντρωθούν στα φυσικά στοιχεία (πράγματα) του περιβάλλοντος έχοντας ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ελλিপών ή και ανύπαρκτων εμπειριών. Έτσι μπορούν να κατανοήσουν έννοιες ή να καλλιεργήσουν γλωσσικές ικανότητες χωρίς όμως να καλλιεργούν κοινωνικές συμπεριφορές. Αξίζει να σημειωθεί πως οι εμπειρίες, στη θεωρία αυτή, αποτελούν γνωστικά «εργαλεία» της προσαρμοστικής συμπεριφοράς και λειτουργούν ως σύμβολα στην νοηματοδότηση των κοινωνικών καταστάσεων, εξηγώντας έτσι την δυσκολία των κοινωνικο-συναισθηματικών προσαρμογών που συνδέονται με τη διαταραχή.

Συμπεραίνοντας η θεωρία αυτή υπογραμμίζει τη σημασία της προσωπικής εμπειρίας στην κοινωνική μάθηση και προτείνει ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι βαθιά ενσωματωμένη στην κοινωνική ζωή του ατόμου. Εν κατακλείδι, η θεωρία του Ενεργού Νου

υπογραμμίζει ότι τα άτομα με Δ.Α.Φ μπορούν να μάθουν για τους άλλους, αλλά με έναν διαφορετικό τρόπο από τον τυπικό της κοινωνικής μάθησης. Αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη να εξετάσουμε τρόπους αντιμετώπισης και μάθησης που να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες του αυτισμού και να εστιάζουν σε πιο φυσικές κοινωνικές καταστάσεις αντί για τα υψηλά δομημένα εργαστηριακά περιβάλλοντα. Καλύτερη μάλιστα προσέγγιση αποτελεί η προ-αξιολόγηση των ικανοτήτων των ατόμων και η μετέπειτα δημιουργία δραστηριοτήτων μίμησης ή και παιχνιδιού (Volkmar, 2021).

### ***Η θεωρία της Κεντρικής Συνοχής***

Η θεωρία της Κεντρικής Συνοχής (Central Coherence) καταλαμβάνει επίσης σημαντική θέση στην επιστημονική κοινότητα και αναφέρεται στη «νευροτυπική» τάση του ατόμου να συγκεντρώνει και να επεξεργάζεται δεδομένα ώστε να αντιλαμβάνεται τις καταστάσεις και τα γεγονότα ανάλογα με το πλαίσιο που παρατηρεί. Συγκεκριμένα επικεντρώνεται στη «μεγάλη εικόνα» ενώ διεξάγει τα γενικότερα συμπεράσματα από τις λεπτομέρειες του πλαισίου που παρατηρεί. Σε αντίθεση, η θεωρία της Ασθενούς Κεντρικής Συνοχής (Weak Central Coherence) αναφέρεται στην τάση των ατόμων με αυτισμό να επικεντρώνονται και να απομνημονεύουν λεπτομέρειες αγνοώντας το γενικότερο νόημα. Η συγκεκριμένη θεωρία προτάθηκε από την Uta Frith (1989) και βασίζεται σε δύο βασικές αρχές. Η πρώτη βασική αρχή συνιστά την επικέντρωση σε συγκεκριμένες λεπτομέρειες της πληροφορίας που λαμβάνουν τα άτομα με ΔΑΦ και η δεύτερη βασική αρχή να συνιστά τη δυσκολία των συγκεκριμένων λεπτομερειών σε μια ευρύτερη κατανόηση της κατάστασης που παρατηρούν ή του μηνύματος που λαμβάνουν. Μια πρόσφατη αφίσα από την Εθνική Εταιρεία Αυτισμού στο Ηνωμένο Βασίλειο παρουσιάζει, με βάση τη θεωρία της ασθενούς κεντρικής συνοχής, την «ματιά» ενός αυτιστικού ατόμου αναφέροντας: «Όταν ένα άτομο με αυτισμό μπαίνει σε ένα δωμάτιο, το πρώτο πράγμα που βλέπει είναι: Ένα μαξιλάρι λεκιασμένο απο καφέ σε σχήμα Αφρικής, ένα εισιτήριο τρένου που βγαίνει από ένα

περιοδικό, 25 σανίδες δαπέδου, ένα τηλεχειριστήριο, ένα συνδετήρα στο τζάμι, μάρμαρο κάτω από την καρέκλα, μια ρωγμή στο ταβάνι [...] Έτσι δεν είναι περίεργο που σε αγνοούν εντελώς» (Harré, 2021).

Συνεπώς, η θεωρία της Ασθενούς Κεντρικής Συνοχής θα μπορούσε να χαρακτηριστεί από τρεις διαφορετικές οπτικές γωνίες. Αρχικά φαίνεται να εξειδικεύεται στην επεξεργασία των μικροσκοπικών λεπτομερειών ή πληροφοριών, συχνά εις βάρος της κατανόησης του ευρύτερου πλαισίου. Δεύτερον να αντιλαμβάνεται ως μια «προκατάληψη» την επεξεργασία πληροφοριών, όπου τα άτομα έχουν μια ισχυρή τάση να επικεντρώνονται σε συγκεκριμένες λεπτομέρειες αντί να ενσωματώνουν πληροφορίες για να δημιουργήσουν μια συνολική κατανόηση. Τέλος, σύμφωνα με τους Uljarevic & Hamilton (2013) είναι πιθανόν να εξηγούνται μερικές από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, αφενός ως προς την νοηματοδότηση των κοινωνικών πλαισίων, αφετέρου ως προς τις ελλείψεις που αντιμετωπίζουν στην ερμηνεία των σημάτων των συναισθημάτων τους και στην οργάνωση των αντιληπτικών τους πληροφοριών (Tassini et al., 2022).

Σύμφωνα με τους Scorich et al. (2015) οι πιθανές συσχετίσεις μεταξύ της Ασθενούς Κεντρικής Συνοχής (WCC) και των ελλείψεων στην Θεωρία του Νου (ToM) στον αυτισμό έχουν αποτελέσει αντικείμενο έρευνας, και έχουν αναλυθεί μέσω πειραματικών παραδειγμάτων όπως οι εξαιρετικά γρήγορες δραστηριότητες κατηγοριοποίησης. Η σωστή κατανόηση πολύπλοκων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων απαιτεί συνήθως μια γενική επεξεργασία των πληροφοριών σχετικά με τα άτομα που εμπλέκονται και το πλαίσιο στο οποίο αλληλεπιδρούν. Απ' αυτήν την οπτική, οι περιορισμοί στην Ασθενούς Κεντρική Συνοχή ενδεχομένως επηρεάζουν την ανάθεση ψυχικών καταστάσεων (mental states) που απαιτούνται για την εξαγωγή αυτών των πληροφοριών. Με άλλα λόγια, η Αδύναμη Κεντρική Συνοχή μπορεί να επιδεινώσει τις ελλείψεις στη Θεωρία του Νου καθώς αναστέλλει τον εντοπισμό των συνδέσεων μεταξύ συγκεκριμένων πλαισίων και των συναισθημάτων που

είναι απαραίτητα για την ανάθεση ψυχικών καταστάσεων ή για την κρίση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Συνεπώς, αντί για έναν πυρήνα ελλείψεων, η Αδύναμη Κεντρική Συνοχή θα μπορούσε να είναι μια είδους επιφαινόμενο που επιδεινώνει τις ελλείψεις στην κοινωνικο-γνωστική ικανότητα στον αυτισμό, εμποδίζοντας τη διανοητική διαδικασία (Frith, 2003. Tassini et al., 2021).

## **Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και Συναισθηματικές Δεξιότητες**

### ***Συναισθηματική Νοημοσύνη***

Σύμφωνα με τη θεωρία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, το άτομο λειτουργεί ταυτόχρονα με βάση τη λογική και το συναίσθημα. Τα συναισθήματα αντιπροσωπεύουν την υποκειμενική αντίδραση του ατόμου σε συγκεκριμένα γεγονότα, διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο στη ζωή του. Έχουν επίσης, τη δυνατότητα να λειτουργούν ως εσωτερική ηθική καθοδήγηση επηρεάζοντας τη λήψη αποφάσεων, τις αλλαγές στη συμπεριφορά, την έκφραση του προσώπου και τη στάση του σώματος. Ταυτόχρονα, αρκετοί επιστήμονες υπογραμμίζουν τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επίτευξη των προσωπικών στόχων και επιτυχιών του ατόμου. Αξίζει να σημειωθεί πως η ανάπτυξή της ως επιστημονική έννοια ξεκίνησε πριν πολλά χρόνια, έχοντας ρίζες από τη θεωρία της κοινωνικής νοημοσύνης του Thorndike (1986) ενώ σε γενικές γραμμές προσδιορίζεται ως μια πολυδιάστατη έννοια, που ορίζεται καταλλήλως ανάλογα με την πτυχή που θέλει να ερευνηθεί ή να καλύψει ο κάθε επιστήμονας. Αν και οι περισσότεροι αναλύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη σε τέσσερις θεματικές περιοχές: α) αντίληψη, β) κατανόηση, γ) έλεγχος και δ) χρήση του συναισθήματος, συνεχίζει να αντιμετωπίζεται ως μια «σύνθετη» έννοια που περιλαμβάνει μια σειρά διαστάσεων (ικανότητες, χαρακτηριστικά, δεξιότητες) και αναφέρεται σε διάφορους τομείς της ανθρώπινης φύσης (γνωστικό δυναμικό, προσωπικότητα και συμπεριφορά).



Σύμφωνα με τον Goleman (1998), η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τα συναισθήματά του και να μπορεί να τα διαχειρίζεται αποτελεσματικά πριν επηρεάσουν το ίδιο το άτομο. Επίσης, οι Salovey et al. (2000) ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να αξιολογεί με ακρίβεια και να διακρίνει τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων, να είναι σε θέση να τα κατανοεί, να τα αφομοιώνει στο μυαλό του, και να ρυθμίζει τόσο τα αρνητικά όσο και τα θετικά συναισθήματα στον εαυτό του και στους άλλους.

Αξίζει να σημειωθεί πως οι ερευνητές (Mayer et al., 2000. Platsidou, 2004) υποστηρίζουν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των γνωστικών διαδικασιών. Αυτό αναδεικνύει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η συναισθηματική νοημοσύνη στον τομέα των συναισθημάτων και της γνώσης, ενισχύοντας κατ' επέκταση τα άτομα και την προσωπικότητά τους. Επιπλέον, τονίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια δεξιότητα που μπορεί να «μαθευτεί» και να αναπτυχθεί με τον χρόνο. Οι Papoutsis & Drigkas (2023) υποστηρίζουν στην έρευνά τους ότι η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης βασίζεται στο μοντέλο 9 επιπέδων. Αυτό το μοντέλο βασίζεται στις έννοιες των διαπροσωπικών και διαπροσωπικών σημασιών του Gardner, (1983) σημειώνοντας στο πρώτο επίπεδο την Συναισθηματική Ενότητα ενώ ακολουθούν η 2) Υπέρβαση, 3) η Ομοιογένεια Συναισθημάτων, Πραγματοποίηση, 4) οι Κοινωνικές Δεξιότητες, Εξειδίκευση στα Συναισθήματα, 5) Κοινωνική Ευαισθητοποίηση, Ενσυναίσθηση, Διάκριση Συναισθημάτων, 6) η Αυτοδιαχείριση, 7) η Αυτογνωσία, 8), η Αναγνώριση Συναισθημάτων, Αντίληψη-Έκφραση Συναισθημάτων και 9) τα Συναισθηματικά Ερεθίσματα. Ο άνθρωπος προσπαθεί να φτάσει στο τελευταίο επίπεδο της πυραμίδας και σε κάθε επίπεδο καλλιεργεί σημαντικές συναισθηματικές, γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες που αποτελούν σημαντικούς πόρους (Chaidi & Drigas, 2023. Chaidi & Drigas, 2022.).

### ***Έκφραση-Αντίληψη και Κατανόηση των Συναισθημάτων***

Το ενδιαφέρον της επιστήμης τα τελευταία δέκα χρόνια έχει στραφεί στην «Ανίχνευση Συναισθήματος» (Emotion Detection), δημοσιεύοντας επισήμως πάνω από 300.000 έρευνες σε περιοδικά και επίσημες ιστοσελίδες. Αναλυτικότερα, η ανίχνευση συναισθήματος αναφέρεται στη διαδικασία της αναγνώρισης και της κατανόησης των ανθρώπινων συναισθημάτων, συνήθως μέσω της ανάλυσης των εκφράσεων του προσώπου, της κίνησης του σώματος, του τόνου της φωνής και άλλων φυσιολογικών ενδείξεων των ατόμων (Garcia-Garcia et al., 2021). Σύμφωνα με τους Izard, et al., (1980) τα συναισθήματα καθορίζονται ως ο πρώτος τρόπος επικοινωνίας των παιδιών, καθώς ξεκινούν να εκφράζουν τα βασικά τους συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμό, φόβο, αηδία και έκπληξη) από τις πρώτες κιόλας εβδομάδες της γέννησής τους. Οι περισσότεροι μάλιστα ερευνητές (Corbett, 2003. Μισαηλίδη & Παπούδη, 2009) υποστηρίζουν ότι η αναγνώριση των εκφράσεων του προσώπου είναι μια εκδήλωση της πρώιμης ανάπτυξης των κοινωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, και θεωρείται βασικό στοιχείο για την κοινωνικής τους αλληλεπίδραση.

Παράλληλα, στη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος οι συναισθηματικές δυσκολίες είναι εγγενείς και η σημαντικότητα της αναγνώρισης και της ρύθμισης των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων κατέχει μείζον θέμα. Πρώτος ο Kanner, L. (1943) περιέγραψε τον αυτισμό ως μια «συναισθηματική διαταραχή», δίνοντας έμφαση στα κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα των παιδιών με αυτισμό. Ειδικότερα, επισημαίνεται πως αντιμετωπίζουν μια εγγενή δυσκολία να αναπτύξουν τη συνηθισμένη, καθορισμένα βιολογικά, συναισθηματική επαφή με άλλα πρόσωπα (Chaidi & Drigas, 2022). Συγκεκριμένα, δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τόσο τις εκφράσεις και τα συναισθήματα άλλων ανθρώπων όσο και να κατανοήσουν ή και να διαχειριστούν τα δικά τους συναισθήματα (Garcia-Garcia et al., 2021), γεγονός που σχετίζεται με τα ελλείμματα στην

λεκτική επικοινωνία και στην κοινωνικο-συναισθηματική αμοιβαιότητα, όπως αναφέρεται και στο κριτήριο A του DSM-V (2013). Για παράδειγμα τα περισσότερα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού πολύ σπάνια θα αγκαλιάσουν κάποιον ή θα δώσουν ένα φιλί, ως ένδειξη αγάπης, τόσο οι χειρονομίες που χρησιμοποιούν όσο και οι εκφράσεις του προσώπου τους είναι συχνά «περίεργες» και μηχανιστικές ενώ δεν έχουν επικοινωνιακό χαρακτήρα. Επιπλέον, αποφεύγουν την οπτική επαφή με άλλα πρόσωπα και δυσκολεύονται να καταλάβουν γιατί τα χαρακτηριστικά ενός προσώπου «κινούνται», δηλαδή αλλάζουν, έχοντας ως αποτέλεσμα την αδυναμία αποκωδικοποίησης των εκφράσεων και τη δημιουργία προβλημάτων επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Chaidi & Drigas, 2023). Επιπρόσθετα, άλλες μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με Δ.Α.Φ εστιάζουν στο πάνω μέρος του προσώπου (αλλά όχι στα μάτια) για τον προσδιορισμό των συναισθηματικών καταστάσεων. Συνεπώς, ψάχνουν περισσότερο για μεμονωμένα χαρακτηριστικά του προσώπου, αποκλείοντας την ολιστική προσέγγιση της έκφρασης του ατόμου που παρατηρούν (Malaia et al., 2017).

Τέλος, παρατηρείται ότι φοβικές ή άλλες αρνητικές εκφράσεις του προσώπου (θυμού, φόβου) μπορεί να αποφεύγονται ενώ κάποιες έρευνες σύμφωνα με τους Ben-Itzhak et al. (2016) αναφέρουν δυσκολίες μόνο στην αναγνώριση των αρνητικών συναισθημάτων, όπως του φόβου (Ashwin et al. 2006. Corden et al. 2008. Οι Howard et al. 2000. Humphreys et al. 2007. Pelphrey et al., 2002. Wallace et al. 2008), του θυμού (Ashwin et al., 2006), και της θλίψης (Corden et al. 2008. Wallace et al. 2008).

### ***Η Κοινωνικοσυναισθηματική Μάθηση***

Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (Social Emotional Learning) αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης και της ανθρώπινης ανάπτυξης, ενώ αναφέρεται σε μια διαδικασία μέσω της οποίας όλα τα παιδιά και οι ενήλικες αποκτούν και εφαρμόζουν τις συναισθηματικές και κοινωνικές τους δεξιότητες. Ειδικότερα, εμπλουτίζονται με γνώσεις

μέσα από τις οποίες καλλιεργούν τις δεξιότητες και τις στάσεις τους, μαθαίνουν να αισθάνονται και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους με σκοπό να επιτύχουν προσωπικούς και συλλογικούς στόχους, να δείχνουν ενσυναίσθηση για τους άλλους, να δημιουργούν και να διατηρούν υποστηρικτικές σχέσεις μέσω υπεύθυνων αποφάσεων. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση, προάγει την εκπαιδευτική ισότητα και την ανάπτυξη αυθεντικών συνεργασιών μεταξύ σχολείου-οικογένειας-κοινότητας, ώστε να δημιουργήσει κατάλληλα περιβάλλοντα μάθησης μέσω των εμπειριών των εκπαιδευόμενων (Chaidi & Drigas, 2023).

Οι δεξιότητες που εμπίπτουν στην ομπρέλα της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης ποικίλλουν, και οι σχολικές κοινότητες μπορεί να δώσουν προτεραιότητα σε διαφορετικές δεξιότητες με βάση τις αναγνωρίσιμες ανάγκες των μαθητών σε κάθε περίπτωση. Ωστόσο, πολλές σχολικές περιφέρειες εστιάζουν στις πέντε βασικές δεξιότητες της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης με βάση τις αρχές της «CASEL-Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning». Οι πέντε αυτές βασικές δεξιότητες που ορίζει ο οδηγός της «CASEL GUIDE-SEL» είναι: Η Αυτογνωσία, η Αυτοδιαχείριση, η Κοινωνική Ευαισθητοποίηση, οι Δεξιότητες Σχέσεων και η Υπεύθυνη Λήψη Αποφάσεων.

Αναλυτικότερα, η Αυτογνωσία (Self-Awareness) ορίζεται ως η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων, των σκέψεων και των αξιών του ατόμου αλλά και του τρόπου με τον οποίο επηρεάζουν τη συμπεριφορά σε διάφορα πλαίσια. Μπορεί να μεταφράζεται είτε ως η αναγνώριση συναισθημάτων ή μια ακριβής αυτοαντίληψη, είτε ως αναγνώριση δυνατών σημείων ή ως αυτό-αποτελεσματικότητα. Ταυτόχρονα, μπορεί να ακούγεται σαν: «Πώς νιώθω και γιατί;», «Πότε είμαι στα καλύτερά μου;», «Πότε νιώθω θυμωμένος;», «Τι είδους άνθρωπος θέλω να είμαι σήμερα;» (Panorama Education, n.d.). Ωστόσο, η ικανότητα να αντιπροσωπεύει κανείς τη δική του σκέψη και να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του μπορεί να καταστεί καθοριστική για την αναγνώριση των

συναισθημάτων των άλλων (Friderson-Hayo et al., 2016), ενώ μέσω της οπτικής τους, να επιτυγχάνει τη διάκριση των συναισθημάτων και να ελέγχει τη συμπεριφορά εφαρμόζοντας γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Από την άλλη, η Αυτοδιαχείριση (Self-Management) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις συμπεριφορές του (π.χ. στρες, άγχους, θυμού ) αποτελεσματικά, σε ποικίλες κοινωνικές καταστάσεις και να επιτυγχάνει στόχους και φιλοδοξίες.

Επιπλέον, η Κοινωνική Επίγνωση ή Ενσυναίσθηση (Social-Awareness or Empathy) ορίζεται ως η ικανότητα εκδήλωσης συμπόνιας προς τους άλλους, κατανοώντας τα ευρύτερα ιστορικά και κοινωνικά πρότυπα συμπεριφοράς που έχουν υιοθετηθεί από το εκάστοτε άτομο ανάλογα με το περιβάλλον.

Οι Δεξιότητες Σχέσεων (Relationship Skills) αναφέρονται ως η ικανότητα δημιουργίας και διατήρησης υγιών και υποστηρικτικών σχέσεων, καθώς και η δυνατότητα ευελιξίας του ατόμου σε περιβάλλοντα με διαφορετικά άτομα και ομάδες. Αυτό περιλαμβάνει τη δεξιότητα σαφούς επικοινωνίας, ενεργητικής ακρόασης, συνεργασίας, επίλυσης προβλημάτων και εποικοδομητικής διαπραγμάτευσης σε περιβάλλοντα με ποικίλες κοινωνικές και πολιτισμικές απαιτήσεις.

Εν κατακλείδι, η Υπεύθυνη Λήψη Αποφάσεων (Responsible Decision-Making), ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να λαμβάνει προσεκτικές και εποικοδομητικές αποφάσεις σχετικά με την προσωπική του συμπεριφορά και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σε διάφορες καταστάσεις. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα δεξιότητα περιλαμβάνει την ικανότητα εξέτασης των ηθικών προτύπων και των ανησυχιών, που ενδεχομένως να προβάλλονται στο άτομο, για την ασφάλεια, καθώς και τον υπολογισμό των οφελών και των συνεπειών των διαφόρων ενεργειών για την προσωπική, κοινωνική και συλλογική ευημερία του (Chaidi & Drigkas, 2023. Panorama Education, n.d. .Weissberg et al., 2013).

## **Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις**

### ***Παρεμβάσεις και Τεχνικές για τη Συναισθηματική Ανάπτυξη***

Η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με Δ.Α.Φ πράγματι αντιμετωπίζει πολλές προκλήσεις, και αυτές εκτείνονται σε διάφορους τομείς της ζωής τους. Αυτές οι δυσκολίες επηρεάζουν τόσο τη σωματική όσο και τη συναισθηματική, νοητική, και ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Ως αποτέλεσμα, πολλά άτομα με αυτισμό να φτάνουν σε συγκεκριμένα επίπεδα συναισθηματικής ώριμης ανάπτυξης κατά την εν γενεί τους εξέλιξη. Είναι σημαντικό, όμως ότι κάθε παιδί είναι μοναδικό, και ο βαθμός των δυσκολιών μπορεί να διαφέρει από περίπτωση σε περίπτωση. Ειδικότερα, η εμφάνιση διαφόρων συναισθηματικών αναπτυξιακών εμποδίων, είναι ένα φαινόμενο που πρέπει να αντιμετωπιστεί, ώστε τα άτομα με Δ.Α.Φ να μπορέσουν να βελτιστοποιήσουν την οποιαδήποτε ικανότητα διαθέτουν και να μπορέσουν να ζήσουν με ευημερία. Αυτό είναι σημαντικό γιατί, παρά τους διάφορους περιορισμούς τους, κάθε άνθρωπος έχει το ίδιο δικαίωμα να αναπτυχθεί, να εξελιχθεί, να γίνει αποδεκτός και να επιτελέσει ορισμένους ρόλους στην κοινωνία (Bad'iah, 2020).

Η παρέμβαση, λοιπόν και η εκπαίδευση των παιδιών με Δ.Α.Φ θα πρέπει να είναι πολυδιάστατη και εξατομικευμένη, ενώ θα πρέπει να καλύπτει πολλούς τομείς ανάπτυξης και να στοχεύει στη λειτουργική ανεξαρτησία και στην ποιότητα ζωής τους, σε συνδυασμό με την παροχή κατάλληλης οικογενειακής υποστήριξης. Αν και δεν υπάρχει τυπική θεραπεία για τον αυτισμό, η έγκαιρη ανίχνευση και θεραπεία (πρώιμη παρέμβαση) μπορεί να βελτιώσει τη δομή, τη λειτουργία και τη συμπεριφορά του εγκεφάλου, μειώνοντας ή αποτρέποντας την εμφάνιση σοβαρών συμπτωμάτων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Bamicha & Drigas, 2022).

Η τεχνολογία, επίσης έχει αποδειχθεί ισχυρός σύμμαχος σ' αυτή τη μαθησιακή διαδικασία. Οι Silver και Oakes, (2001) μάλιστα παρατήρησαν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ φαίνεται να προτιμούν τους υπολογιστές από τα κλασσικά παιχνίδια. Ειδικότερα, χρήσιμα

εκπαιδευτικά εργαλεία έχουν διαπιστωθεί τα παιχνίδια (Serious Games) σε υπολογιστές, iPads και smartphone συσκευές όπως το «Video Modeling Imitation Training» της Cardon (2012), «Emotion Mirror» των Deriso et al. (2012), «iPad Play Story» των Murdock et al. (2013), και το «EmoTrain» Tsangouri et al. (2016). Επιπλέον, τα ρομποτ αλλά και άλλες διαδραστικές τεχνολογίες (Garcia-Garcia et al., 2021) όπως είναι οι παρεμβάσεις με σειρές έγχρωμων κινουμένων σχεδίων (π.χ. «The Transporters» ) έχουν αξιοποιηθεί κατάλληλα στην εκπαίδευση και καλλιέργεια των συναισθηματικών δεξιοτήτων. Όπως σημειώθηκε, ωστόσο, από τους Silver και Oakes, (2001) οι κύριοι περιορισμοί της χρήσης αυτών των μορφών τεχνολογίας σχετίζονται με τα προβλήματα γενίκευσης και εξωτερικής εγκυρότητας. Συγκεκριμένα αναφέρεται στην αμφιβολία της νοηματοδότησης των συναισθημάτων, στην αναγνώριση και έκφραση, σε καταστάσεις της πραγματικής τους ζωής, καθώς τέτοιες βελτιώσεις παρατηρούνται κυρίως σε άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (Daou et al., 2016). Όπως αναφέρουν οι Tan et al. (2013) στην παρουσίαση της εφαρμογή τους «Can you CopyMe», η οποία εξειδικεύεται στην αναγνώριση των συναισθημάτων μέσω πραγματικών προσώπων και στην μετέπειτα μίμηση τους από τον εκπαιδευόμενο, χρειάζεται να χρησιμοποιηθεί και από άλλους χρήστες, ώστε να διεξαχθεί εκτενέστερη έρευνα ως προς την ενίσχυση της αξιοπιστίας της.

Αξίζει να σημειωθεί πως εξατομικευμένα προγράμματα ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης που στοχεύουν ειδικά στη διδασκαλία των συναισθηματικών δεξιοτήτων για τα παιδιά με αυτισμό δεν υπάρχουν (Chadi & Drigas, 2020). Από την άλλη φαίνεται πως οι αναλυτές συμπεριφοράς έχουν σχεδιάσει κατάλληλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις όπως η Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς (ABA) ώστε να επιτύχουν την γενίκευση των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών με ή χωρίς αυτισμό. Τέτοιες τεχνικές μπορεί να λαμβάνουν την μορφή μόνο λεκτικής καθοδήγησης ή και σε συνδυασμό με οπτικά ερεθίσματα, όπως είναι οι κοινωνικές ιστορίες της Carol Gray, αναφερόμενες σε μικρές

αφηγήσεις με εικόνες που στοχεύουν στην κατανόηση των κοινωνικών καταστάσεων από παιδιά ή ενήλικες με αυτισμό, αλλά μπορεί να περιλαμβάνουν και τη χρήση προτύπων προς μίμηση χρησιμοποιώντας την τεχνική του Video-Modelling (Daou et al., 2016. Γαλάνης, 2020. Chadi et. al, 2020).

### ***Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς***

Οι θεμελιωτές της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς (Applied Behavior Analysis), Don Baer, Montrose Wolf, και Todd Risley, καθόρισαν τα βασικά χαρακτηριστικά της στο σπουδαίο άρθρο τους «Current Dimensions of Applied Behavior Analysis» (Σύγχρονες διαστάσεις της εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς) το 1968. Στο συγκεκριμένο άρθρο αναφέρουν πως «Η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς είναι η επιστήμη κατά την οποία η προσέγγιση που ακολουθείται προκύπτει από τις αρχές της συμπεριφοράς και εφαρμόζεται συστηματικά και με στόχο για τη βελτίωση μιας κοινωνικά σημαντικής συμπεριφοράς σε σημαντικό βαθμό, επιπλέον, καταδεικνύει με πειραματική αξιοπιστία ότι η βελτίωση της συμπεριφοράς οφείλεται στην προσέγγιση (παρέμβαση) που χρησιμοποιήθηκε» (Baer et al., 1968, p.91). Ειδικότερα, η Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στους τομείς της θεραπείας και της εκπαίδευσης, ενώ η σημασία της κρίνεται καθοριστική για περιπτώσεις παιδιών με σοβαρές διαταραχές, όπως ακραία παραβατική συμπεριφορά, νοητική υστέρηση και αυτισμό.

Η παρούσα λοιπόν εκπαιδευτική προσέγγιση χαρακτηρίζεται ως εφαρμοσμένη, καθώς κύρια στόχευσή της είναι η βελτίωση της ζωής του ατόμου και είναι συμπεριφοριστική, καθώς οι θεραπευτικοί της στόχοι και η αξιολόγηση των επιτευγμάτων της ορίζονται με ακρίβεια και αντικειμενικότητα. Ταυτόχρονα θεωρείται αναλυτική, αφού η έρευνα της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς τεκμηριώνει με αξιόπιστο τρόπο, ότι οι αλλαγές στην συμπεριφορά οφείλονται στη θεραπευτική παρέμβαση και μόνο. Επιπροσθέτως, θεωρείται εναρμονισμένη με το θεωρητικό πλαίσιο του συμπεριφορισμού, εφόσον τα



ευρήματα της παρέμβασης ή της έρευνας ερμηνεύονται βάσει της θεωρίας του συμπεριφορισμού και όχι βάσει εικασιών ή αναπόδεικτων αρχών. Επιπλέον, χαρακτηρίζεται ως μια από τις πιο αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, λόγω της θεραπευτικής και παιδαγωγικής αξίας της παρέμβασης που διεξάγεται σε κάθε περίπτωση. Εν αντιθέσει με τα στατιστικά κριτήρια που συνήθως τίθενται, στην ανάλυση της συμπεριφοράς, οι αλλαγές που επιτυγχάνονται κρίνονται βάσει της αξίας που έχουν για τη ζωή του ανθρώπου. Οι έννοιες μάλιστα της κλινικής και της κοινωνικής εγκυρότητας είναι καθοριστικές στο να κριθεί η αποτελεσματικότητα των θεραπευτικών παρεμβάσεων. Τέλος, θεωρείται γενικευμένη, χαρακτηριστικό που αφορά την προέκταση των θεραπευτικών αποτελεσμάτων στις καθημερινές συνθήκες της ζωής του ατόμου, καθώς και σε νέες αντιδράσεις που είτε είναι συναφείς είτε συσχετιζόμενες με τη συμπεριφορά που τροποποιήθηκε (Γενά & συν., 2007) .

Αξίζει να σημειωθεί πως, οι παρεμβάσεις και οι διδακτικές τεχνικές βασισμένες στην Ε.Α.Σ διακρίνονται από συνέπεια και σταθερότητα στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, είναι αυστηρά δομημένες και προσαρμοσμένες ανάλογα με τις ανάγκες του ατόμου, ενώ προάγουν τη συστηματική και τμηματική βοήθεια με τη σταδιακή της απόσυρση, προκειμένου να προωθηθεί η αυτονομία του εκπαιδευόμενου. Επιπλέον, χρησιμοποιούνται συστηματικά θετικοί ενισχυτές ώστε να επαναληφθεί η επιθυμητή συμπεριφορά εφόσον η μέθοδος επιτρέπει τις αλληπάλλληλες επαναλήψεις, που προάγουν την ταχύτερη πρόσκτηση και διατήρηση των είτε ακαδημαϊκών είτε κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων (Γαλάνης, 2020) .

Συμπερασματικά, η Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς μπορεί να αξιοποιήσει τις ικανότητες των παιδιών με Δ.Α.Φ, μέσω της παρατήρησης, και να καλλιεργήσει τις κοινωνικές, τις συναισθηματικές και τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες υποστηρίζοντας ωφέλιμα την σφαιρική τους ανάπτυξη. Επιπλέον, μπορεί να συνεχιστεί στο οικογενειακό περιβάλλον ενισχύοντας περισσότερο την αποτελεσματικότητα των οποιοδήποτε στόχων και

σκοπών, συμβάλλοντας στην συνολική φροντίδα και υποστήριξη της συναισθηματικής τους ανάπτυξης. Εν κατακλείδι, βοηθά τα παιδιά με Δ.Α.Φ να κατανοούν και να ακολουθούν λεκτικές οδηγίες, να ανταποκρίνονται στα λόγια των άλλων, να περιγράφουν αντικείμενα και να μιμούνται τις λέξεις και τις κινήσεις των προσώπων που παρατηρούν, προάγοντας έτσι την εκμάθηση των προσδοκώμενων δεξιοτήτων (Badi'ah et al., 2020).

### ***Διαδικασίες Μέτρησης της υπό Μελέτη Συμπεριφοράς***

Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς (Ε.Α.Σ) χρησιμοποιεί 2 μορφές πειραματικών σχεδιασμών (Single-Subject Experimental Design) α) τους Πειραματικούς Σχεδιασμούς με Πολλαπλές Γραμμές Βάσεις (Multiple Baseline Designs) και β) τους Πειραματικούς Σχεδιασμούς με Επιστροφή στη Γραμμή Βάσης (Reversal Designs ABA' B) (Γενά, 2007). Ο κεντρικός στόχος τους είναι να προσδιοριστεί εάν υπάρχει αιτιώδης ή λειτουργική σχέση μεταξύ μιας ανεξάρτητης μεταβλητής που χειρίζεται ο ερευνητής και μιας σημαντικής αλλαγής στην εξαρτημένη μεταβλητή (Smith, 2012). Ειδικότερα, στόχος της Ε.Α.Σ είναι η ανάλυση σχέσης ανεξάρτητης και εξαρτημένης μεταβλητής, δηλαδή το να αποδεικνύεται, ότι η τροποποίηση της εξαρτημένης μεταβλητής (προς μελέτης συμπεριφοράς) οφείλεται στην επίδραση που ασκεί η ανεξάρτητη μεταβλητή (παρέμβαση). Προκειμένου λοιπόν, να αποδειχθεί αυτή η σχέση αιτίου-αιτιατού μεταξύ των δύο μεταβλητών απαραίτητη είναι η χρήση έγκριτων πειραματικών σχεδιασμών (Γενά, 2007. Μυλωνάς, 2018).

Οι ερευνητές στον ευρύτερο τομέα της συμπεριφορικής ιατρικής, καθώς και στους τομείς της κλινικής, υγειονομικής, εκπαιδευτικής, σχολικής, αθλητικής, αποκατάστασης και συμβουλευτικής ψυχολογίας επιλέγουν συχνά τη χρήση των Πειραματικών Σχεδιασμών (Single Case Experimental Designs-SCED). Αυτή η επιλογή δικαιολογείται από την εξαιρετική καταλληλότητά τους για τη διερεύνηση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από ψυχολογικές και συμπεριφορικές παρεμβάσεις. Επιπλέον, οι

πειραματικοί σχεδιασμοί παρέχουν ένα πλαίσιο ερευνητικής σχεδίασης που είναι εξαιρετικά επικεντρωμένο σε μεμονωμένα άτομα ή ομάδες, επιτρέποντας την λεπτομερή ανάλυση της επίδρασης μιας παρέμβασης. Αυτή η μέθοδος είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την παρακολούθηση της προόδου του ατόμου και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μιας συγκεκριμένης παρέμβασης. Η χρήση τους επίσης αναδεικνύει τις δυνατότητες αναλυτικής παρακολούθησης και αξιολόγησης που προσφέρουν αυτοί οι σχεδιασμοί, ενισχύοντας τον ρόλο τους ως πολύτιμο εργαλείο για την προώθηση της επιστημονικής κατανόησης και της ποιοτικής βελτίωσης των παρεμβάσεων, στον τομέα της συμπεριφορικής ψυχολογίας.

Στη συγκεκριμένη μελέτη χρησιμοποιείται η μέθοδος της επιστροφής στη γραμμική βάση, γνωστός και ως σχεδιασμός ABA'B', η οποία αποτελεί μια διαδικασία που περιλαμβάνει τη διαδοχική εφαρμογή και απόσυρση μιας παρέμβασης επιστρέφοντας στις αρχικές συνθήκες της γραμμής βάσης. Ο πειραματικός σχεδιασμός αυτός συνήθως ακολουθεί τέσσερα στάδια. Το στάδιο A (Baseline), το οποίο περιλαμβάνει την αρχική παρακολούθηση της συμπεριφοράς πριν την εφαρμογή της παρέμβασης. Το στάδιο B (Intervention) που αποτελεί το στάδιο της παρέμβασης καθώς εφαρμόζεται η παρέμβαση για πρώτη φορά με σκοπό την αλλαγή της συμπεριφοράς (Smith, 2012). Το στάδιο A' (Withdrawal), κατά το οποίο αποσύρεται η παρέμβαση και επανεφαρμόζεται η γραμμική βάση. Ειδικότερα, στην φάση αυτή ενδιαφέρει το κατά πόσο παραμένει σταθερή μια συμπεριφορά κατά την επίδραση του πειραματικού παράγοντα και κατά πόσο επανέρχεται στα αρχικά επίπεδα (Baseline), μετά τη διακοπή της εφαρμογής της παρέμβασης (Μυλωνάς, 2018). Τέλος στο στάδιο B', εφαρμόζεται η παρέμβαση για δεύτερη φορά. Αναλυτικότερα, η συγκεκριμένη φάση προστίθεται τόσο για λόγους στατιστικού ελέγχου ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση όσο και για λόγους δεοντολογίας. Επιπλέον χρησιμεύει στην στοχευμένη παγίωση της επιθυμητής συμπεριφοράς μέσω της επανεφαρμογής του πειραματικού παράγοντα, ώστε το συγκεκριμένο άτομο να αποκομίσει όσο το δυνατόν

περισσότερα οφέλη από την πειραματική διαδικασία. Όπως θα αναφερθεί και στην επόμενη παράγραφο το πιο σημαντικό σημείο του σχεδιασμού αφορά την αναμενόμενη και επιθυμητή ερευνητικώς επιστροφή των μετρήσεων Β (στάδιο παρέμβασης) σε επίπεδο baseline, η οποία επιστροφή παρατηρείται κατά την Α' φάση μετρήσεων, ώστε να βεβαιώσουμε την απουσία άλλου ενεργού ανεξάρτητου εξωγενούς παράγοντα και να επιβεβαιώσουμε την αποτελεσματικότητα της όποιας παρέμβασης (Μυλωνάς, 2018).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Bellon et al. (2011) αν η συμπεριφορά κατά τη παρέμβαση δείχνει μια συστηματική αλλαγή, τότε αυξάνεται η εμπιστοσύνη ως προς την αποτελεσματικότητα της θεραπευτικής παρέμβασης, χωρίς αυτή να οφείλεται σε κάποιον άλλον περιβαλλοντικό παράγοντα. Επομένως η παρέμβαση που διενεργείται, αποτελεί τον μοναδικό παράγοντα για την αλλαγή της συμπεριφοράς του εκπαιδευόμενου. Επίσης, τέτοιου είδους πειραματικοί σχεδιασμοί επιτρέπουν την επαναλαμβανόμενη και συστηματική μέτρηση των αποτελεσμάτων σε διάφορες συνθήκες, προκειμένου να διεξαχθούν ισχυρά συμπεράσματα (Smith, 2012). Οι Ατομικοί Πειραματικοί Σχεδιασμοί (Single Case Experimental Designs-SCED) αποτελούν ένα είδος ισχυρών και ικανοποιητικών ερευνητικών μεθόδων, οι οποίοι προσφέρουν γρήγορη ανατροφοδότηση στον ερευνητή σχετικά με τα αποτελέσματα του προγράμματος ή της παρέμβασης που χρησιμοποιείται. Ειδικότερα, ο ερευνητής μπορεί να αντιληφθεί σύντομα εάν ένα θεραπευτικό πρόγραμμα λειτουργεί ή όχι, καθώς οι καθημερινές αλλαγές, μπορούν να παρατηρηθούν από την πρώτη εφαρμογή του προγράμματος, γρήγορα και σε μεμονωμένους συμμετέχοντες. Αντίθετα, μια στατιστική προσέγγιση μεγάλου δείγματος μπορεί να διαρκέσει εβδομάδες ή μήνες για να ολοκληρωθεί, καθώς περιλαμβάνει τη δοκιμή των συμμετεχόντων, τον υπολογισμό των μέσων τιμών, την εκτέλεση στατιστικών αναλύσεων και άλλων χρονοβόρων διαδικασιών, που ακόμη και σ' αυτήν την περίπτωση η παραγόμενη γνώση περιορίζεται σε γενικές δηλώσεις όσον αφορά

την απόδοση της ομάδας, χωρίς να παρέχει εξατομικευμένη ανάλυση για την απόδοση των συμμετεχόντων.

Επιπλέον, η μέθοδος ενός υποκειμένου μας επιτρέπει, να βγάλουμε ισχυρά συμπεράσματα σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την εξαρτημένη μεταβλητή (συμπεριφορά). Ωστόσο, ενώ δεν χρησιμοποιείται η τυχαία κατανομή, παρέχονται ισχυρά συμπεράσματα επειδή οι ερευνητές που τη χρησιμοποιούν, χρησιμοποιούν διαδικασίες που παρέχουν αυστηρό έλεγχο των περιβαλλοντικών και πειραματικών συνθηκών, με έμφαση στην απόκτηση σταθερής συμπεριφοράς από τους συμμετέχοντες. Για να θεωρηθεί μια έρευνα αποδεκτή επιστημονικά, πρέπει να αποδείξει ότι η συμπεριφορά ελέγχεται από την κατάσταση της θεραπείας και ότι ο κάθε συμμετέχων εμφανίζει σταθερή συμπεριφορά τόσο από μόνος του όσο και σε σχέση με τους άλλους συμμετέχοντες, αν εμπλέκονται (Bellon et al., 2011. Lammers & Badia, 1982).

Για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τα βασικά δεδομένα για να καθορίσουν το πότε ή το πόσο ένας μαθητής θα επιτύχει το επιθυμητό επίπεδο απόδοσης. Αυτό επιτυγχάνεται συνήθως με τον σχεδιασμό τεσσάρων ή πέντε σημείων δεδομένων (π.χ. ερωτήματα αξιολόγησης, δραστηριότητες) σε ένα γραμμικό διάγραμμα με τη δημιουργία μιας γραμμής τάσης που αντιπροσωπεύει την κατεύθυνση της βασικής απόδοσης. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός καταγράφει τα δεδομένα παρέμβασης στο διάγραμμα και σχεδιάζει μια νέα γραμμή τάσης που αντιπροσωπεύει το ρεύμα εκτέλεσης. Εάν ο στόχος ήταν να αυξηθεί μια επιθυμητή συμπεριφορά, η γραμμή τάσης θα είχε ανοδική κλίση κατά τη φάση της παρέμβασης (φάση Β). Αντιθέτως, εάν ο στόχος ήταν να μειωθεί μια επιθυμητή συμπεριφορά, η γραμμή τάσης θα εμφάνιζε φθίνουσα κλίση. Από την άλλη, αν τα σημεία δείχνουν ότι η παρέμβαση είναι αναποτελεσματική ή έχει αρνητικές επιπτώσεις (π.χ. καθοδική γραμμή τάσης), τότε πραγματοποιούνται τροποποιήσεις ή διακόπτεται και υιοθετείται διαφορετική παρέμβαση (Trump et al., 2018).

## Η Μέθοδος του Video-Modelling

Το Video-Modelling και η χρήση του είναι μια «ιδέα» που προέρχεται από τον Albert Bandura και την θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Meister et al., 2015), με την επέκταση της μεθόδου στα πλαίσια της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, η μέθοδος στηρίζεται στη παρατήρηση και στη μίμηση προτύπου που οδηγεί στην εκμάθηση ποικίλων δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες αυτές μπορεί να είναι γλωσσικές, ακαδημαϊκές, συναισθηματικές, παιχνιδιού, συμπεριφοράς, επικοινωνίας, φροντίδας του εαυτού του ή της καθημερινότητας του (Acar et al., 2012. Corbett, 2003).

Ειδικότερα, η τεχνική αυτή, περιλαμβάνει την υπόδειξη των επιθυμητών συμπεριφορών μέσω της αναπαράστασής τους με μορφή βίντεο, το οποίο με τη σειρά του μπορεί να είναι προϊόν τόσο παραδοσιακής βιντεοσκόπησης όσο και animation, μπορεί δηλαδή τα συμβολικά μοντέλα να είναι εικονίδια, φωτογραφίες πραγματικών προσώπων, ήχοι ή μια μεικτή παρουσίαση ήχων και εικονιδίων ή φωτογραφιών που απεικονίζει την επιθυμητή συμπεριφορά (Cooper et al., 2020).

Συνήθως, η διαδικασία του Video-Modelling αποτελείται από συγκεκριμένα βήματα, ξεκινώντας με την καταγραφή ενός βίντεο σχετικά με ένα άτομο που εκτελεί μια συγκεκριμένη δεξιότητα ή συμπεριφορά. Στη συνέχεια το βίντεο, αυτό παρουσιάζεται στο παιδί, το οποίο και καλείται να αναπαράγει την ίδια συμπεριφορά που παρουσιάστηκε. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω μίμησης, επαναληπτικής άσκησης ή άλλων μορφών ενεργοποίησης. Είναι σημαντικό, για να μπορέσει ο στόχος να γίνει επιτεύξιμος μέσω της παρούσας μεθόδου, να δοθεί η σχετική βαρύτητα στους παράγοντες που οδηγούν τον μαθητή στην μάθηση των δεξιοτήτων, δηλαδή την προσοχή, την απομνημόνευση, την επανάληψη της συμπεριφοράς και την ενίσχυση μέσω κινήτρου (Boon, et al., 2020. Diorio, 2015).

### ***Η Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης και η Μέθοδος του Video-Modelling***

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1977) βρίσκει εφαρμογή στην κατάκτηση νέων συμπεριφορών, σε άτομα με Δ.Α.Φ, ενώ έχει αποτελέσει την αφετηρία για την διατύπωση θεωρητικών προσεγγίσεων και την υλοποίηση εφαρμοσμένων παρεμβάσεων, όπως είναι π.χ. η Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς (Applied Behaviour Analysis). Κεντρική θέση στην εν λόγω θεωρία, καταλαμβάνει η διαδικασία της μίμησης, η οποία υπαισέρχεται τόσο στην μαθησιακή διαδικασία, όσο και στη διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ειδικότερα, τα άτομα μέσω της παρατήρησης (observational learning), αρχίζουν να μιμούνται συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι σημαντικοί άλλοι καθώς και πρόσωπα του ευρύτερου περιβάλλοντος (Μπασέτας, 2002). Δηλαδή, υιοθετούν μια συμπεριφορά όταν αυτή προέρχεται από ένα σημαντικό άτομο όπως είναι π.χ. ο γονέας ή ο εκπαιδευτικός αλλά και όταν η συγκεκριμένη συμπεριφορά γίνεται άμεσα αντιληπτή και κατανοητή από τα ίδια (Τουλιάς, 2010).

Σύμφωνα με τους Kerig & Wenar (2011), στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης διακρίνονται τρία μοντέλα παρατήρησης το ζωντανό μοντέλο, το λεκτικό εκπαιδευτικό μοντέλο και το συμβολικό μοντέλο. Ειδικότερα, το ζωντανό μοντέλο (άνθρωπος) επιδεικνύει μια συμπεριφορά προς μίμηση, β) το λεκτικό εκπαιδευτικό μοντέλο, αναφέρεται σε περιγραφές και αφηγήσεις μιας συμπεριφοράς και γ) το συμβολικό μοντέλο, περιλαμβάνει ένα σύνολο χαρακτήρων που εμφανίζουν συμπεριφορές σε βιβλία, ταινίες, τηλεοπτικά προγράμματα ή μέσα ενημέρωσης.

Επιπλέον, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης δίνει έμφαση στην ανάδειξη των κοινωνικά αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς, μέσω μιας συμπεριφοράς προτύπου, η οποία μπορεί να προβληθεί in vivo (ζωντανά), καταγεγραμμένα (π.χ. βιντεοσκοπημένα, ηχογραφημένα) ή μέσω εικόνων (Video-Modelling) (Corbett, 2003). Ωστόσο, η ικανότητα να διακρίνει ποιον και τι να μιμηθεί αποτελεί μια προηγμένη δεξιότητα και απαιτεί ένα πλαίσιο

αναφοράς (κατανόηση του πλαισίου και της οπτικής γωνίας) που καθοδηγεί το αποτέλεσμα του μοντέλου και του θεατή. Ενώ αυτές οι δεξιότητες μπορεί να είναι δύσκολες για ένα άτομο με Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού (Δ.Α.Φ), οι οπτικοακουστικές υποστηρίξεις μπορούν να βοηθήσουν στον εντοπισμό του κατάλληλου πλαισίου αναφοράς (Nell-Cox, 2018).

### ***Στρατηγικές και Είδη της Μεθόδου Μοντελοποίησης***

Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την μέθοδο αυτή είναι τρεις: η μοντελοποίηση μέσω βίντεο (Video- Modelling), η μοντελοποίηση με αυτο-βιντεοσκόπηση (Self-Video Modelling), και η μοντελοποίηση με ζωντανό μοντέλο (In Vivo) (Conklin, 2015).

Όπως αναφέρεται και πρωτύτερα στην τεχνική της μοντελοποίησης μέσω βίντεο, ο μαθητής καλείται να παρακολουθήσει μέσω βίντεο τις συμπεριφορές-στόχο και έπειτα να εμπλακεί στην πραγματοποίηση αυτών των συμπεριφορών που παρακολουθεί. Το μοντέλο που αναπαράγεται μπορεί να είναι ένας συνομήλικος (Video Peer-Modelling) ή κάποιος ενήλικας (εκπαιδευτικός) ακόμα και κάποιο άτομο από το οικογενειακό περιβάλλον του εκπαιδευόμενου σε μορφή animation (Wong et al., 2015). Το βίντεο συνιστάται να είναι μικρής διάρκειας ώστε να είναι στοχευμένο ως προς τη συμπεριφορά-στόχο και εύχρηστο ως προς την επαναλαμβανόμενη προβολή του. Επιπλέον, το άτομο προς μίμηση πρέπει να φέρει όμοια χαρακτηριστικά με τον εκπαιδευόμενο ώστε να κεντρίσει το ενδιαφέρον του και τη μετέπειτα συμμετοχή του, καθώς θέτοντας στο επίκεντρο την κοινωνική θεωρία του Bandura (1986) τα άτομα μπορούν να κατακτήσουν ευκολότερα και αποτελεσματικότερα τις οπτικοποιημένες δεξιότητες όταν τα μοντέλα/πρότυπα που τις αναπαράγουν έχουν όμοια χαρακτηριστικά με τα ίδια τα άτομα. Μάλιστα, όταν το βίντεο που δεν είναι προσαρμοσμένο στα ενδιαφέροντα και στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευόμενου, παρατηρείται μειωμένο ενδιαφέρον ως προς αυτό (Plavnick et al., 2015). Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει επίσης



ότι τα εξατομικευμένα μοντέλα στα βίντεο είναι πιο αποτελεσματικά από τα μοντέλα που χρησιμοποιούνται σε βίντεο που διανέμονται στο εμπόριο (Palechka & MacDonald, 2010. Rosenberg et al., 2010). Εν αντιθέσει, όταν τα άτομα που λειτουργούν ως μοντέλα για την παρουσίαση των ενεργειών-δεξιοτήτων στα βίντεο ποικίλλουν, με ενήλικες, παιδιά και αδέρφια συμβατά από το περιβάλλον του εκπαιδευόμενου τα θετικά αποτελέσματα είναι εμφανή (Cardon, 2012).

Επιπροσθέτως, οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται κατά την υλοποίηση της μοντελοποίησης είναι δύο, η μέθοδος «point of view», κατά την οποία ζητείται η γνώμη του συμμετέχοντα και εκείνη της θετικής ενίσχυσης, γνωστή ως «positive examples». Στην πρώτη περίπτωση το άτομο καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις σχετικά με τη συμπεριφορά-στόχο που παρακολούθησε στο βίντεο ως προς το αν είναι σωστή ή λανθασμένη η συμπεριφορά-ενέργεια που του παρουσιάζεται κάθε φορά. Από την άλλη, η μέθοδος της θετικής ενίσχυσης αναπαράγει τη θετική συμπεριφορά και τον τρόπο με τον οποίο πρέπει ο συμμετέχων να την επαναλάβει (Wilson, 2013).

Η μοντελοποίηση με αυτο-βιντεοσκόπηση (Video Self-Modelling) είναι επίσης μια αποτελεσματική τεχνική, με αρκετές προοπτικές επιτυχίας, καθώς το άτομο βλέπει τον ίδιο του τον εαυτό να εκτελεί μια στοχευμένη συμπεριφορά. Βέβαια, η εν λόγω μέθοδος αν και ιδιαίτερα αναγνωρίσιμη και ενδιαφέρουσα ως προς τον συμμετέχοντα, είναι περισσότερο χρονοβόρα ωστόσο διαμορφωθεί το τελικό αποτέλεσμα. Ειδικότερα, χρειάζεται συνεχώς την ανάλογη επεξεργασία ώστε να αποκατασταθεί βαθμιαία η λανθάνουσα συμπεριφορά, συγκεκριμένα απαιτείται η συνεχής αφαίρεση αποσπασμάτων της μη επιθυμητής συμπεριφοράς και της αντικατάστασης τους με νέα βιντεοσκοπημένα βίντεο που παρουσιάζουν την συμπεριφορά-στόχο (Wong et al., 2015).

Η τρίτη στρατηγική, η μοντελοποίηση με ζωντανό μοντέλο (in vivo) αναφέρεται στην δια ζώσης παρακολούθηση μιας ιστορίας, κατά την οποία παρουσιάζεται μπροστά στον εκπαιδευόμενο η αναμενόμενη προς μάθηση δεξιότητα ή συμπεριφορά (Conklin, 2015).

Το Video-Modelling έχει αποδειχθεί μια αποτελεσματική μέθοδος στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Boon, et al., 2020), αφού παρέχει οπτικοακουστική αναπαράσταση των επιθυμητών δεξιοτήτων, προσφέροντας έτσι μια σαφή και συνεκτική οδηγία. Τα παιδιά μπορούν να αποκομίσουν οφέλη από την παρατήρηση και τη μίμηση, καθώς και να αποκτήσουν αυξημένη αυτοπεποίθηση και προοπτικές επιτυχίας στην ανάπτυξη νέων ικανοτήτων, κυρίως λόγω της εύκολης επεξεργασίας των οπτικών δεδομένων (DeBar et al., 2020. Harper, 1994). Επιπροσθέτως, μέσω της μεθόδου αξιοποιούνται κατάλληλα τα περισσότερα χαρακτηριστικά της Δ.Α.Φ όπως είναι, η υπερ-επιλεκτική προσοχή, το περιορισμένο πεδίο εστίασης, η προτίμηση των οπτικών ερεθισμάτων (Cardon, 2012) και η αποφυγή της βλεμματικής επαφής, εφόσον τα άτομα δεν χρειάζεται να αλληλεπιδράσουν πρόσωπο με πρόσωπο, αρκεί να εστιάσουν στην πληροφορία που αναπαριστά η οθόνη. Επιπλέον, επιδρά ωφέλιμα σε άτομα που παρουσιάζουν πιο αναπτυγμένες τις οπτικές τους δεξιότητες σε σύγκριση με τις ακουστικές ή λεκτικές, αφού μειώνονται οι απαιτήσεις των γλωσσικών δεξιοτήτων όπως και οι σύνθετες συνδιαλλαγές (Boudreau et al., 2010).

Επιπρόσθετα, το Video-Modelling μπορεί να προσαρμοστεί στις ατομικές ανάγκες κάθε παιδιού και το επίπεδο ανάπτυξής του, ενώ είναι επίσης δυνατόν να ενσωματωθούν και άλλες διδακτικές τεχνικές για την ενίσχυση της μάθησης (DeBar et al., 2020). Είναι σημαντικό, πως η εν λόγω μέθοδος επιτρέπει στα παιδιά με αυτισμό να επικεντρώνονται σε μια πτυχή μιας δεξιότητας ή συμπεριφοράς κάθε φορά αλλά και να παρακολουθήσουν το βίντεο οπουδήποτε και όσες φορές χρειάζεται για να μάθουν και εν τέλει να γενικεύσουν μια δεξιότητα (Schatz, et al., 2016).

Εν κατακλείδι, η πλειονότητα των παιδιών σχολικής ηλικίας απολαμβάνει τη χρήση της τεχνολογίας και την παρακολούθηση των βίντεο, καθώς συνδυάζει τη διδασκαλία με μια αγαπημένη τους δραστηριότητα. Αυτό, έχει ως αποτέλεσμα να καθιστά τη συγκεκριμένη τεχνική εύκολα προσβάσιμη και ενδιαφέρουσα η οποία μπορεί να ενισχύσει την επιπλέον συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Akmanoglu, 2015. Wynkoop et al., 2018).

### **Ερευνητικοί Στόχοι**

Όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, πολυάριθμες μελέτες (Acar et al., 2012. Boon, et al., 2020. Cardon, 2012. Cooper et al., 2020. Corbett, 2003. Diorio, 2015. Meister et al., 2015) επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα της τεχνικής του video-modelling ως προς την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων, ειδικότερα στο τομέα των γλωσσικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, της επικοινωνίας, της συμπεριφοράς, του παιχνιδιού, της φροντίδας του εαυτού και της ανεξάρτητης διαβίωσης. Ωστόσο, όσον αφορά τον τομέα των συναισθηματικών δεξιοτήτων, οι έρευνες είναι αρκετά περιορισμένες, ενώ στην Ελλάδα φαίνεται να μην έχει διερευνηθεί διεξοδικά το κατά πόσο η συγκεκριμένη τεχνική μπορεί να ωφελήσει στην ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων, ειδικότερα των παιδιών με Δ.Α.Φ.

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψιν τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η πειραματική διερεύνηση της δυνατότητας της αναγνώρισης και διαχείρισης του φόβου και του θυμού στη καθημερινότητα ενός παιδιού σχολικής ηλικίας με αυτισμό, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας του video-modelling. Ειδικότερα ο μαθητής-συμμετέχων αναμένεται να βελτιώσει τις συναισθηματικές δεξιότητες του όσον αφορά την έκφραση, την αναγνώριση και την κατανόηση των αρνητικών συναισθημάτων μέσω της προβολής του video-modelling.

Με βάση τον σκοπό της παρούσας ερευνητικής εργασίας επιδιώκεται να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο ο μαθητής θα μπορέσει να αντιληφθεί και να εκφράσει το συναίσθημα

του φόβου και του θυμού στη δική του καθημερινότητα, μέσω της διδακτικής διαδικασίας του video-modelling.

Ειδικότερα αναμένουμε ότι μετά το πέρας της παρέμβασης:

- θα μπορεί να αναγνωρίζει και να εκφράζει το συναίσθημα του φόβου και του θυμού σε καταστάσεις της καθημερινότητας του,
- θα μπορεί να γενικεύει τα συγκεκριμένα συναισθήματα μέσα από σενάρια και ερωτήσεις που θα του γίνονται και
- ότι η τεχνική του video-modelling θα αποτελέσει μια αποτελεσματική μέθοδος για την διδασκαλία των αρνητικών συναισθημάτων (θυμού-φόβου) σε μαθητή με αυτισμό.

## Μέθοδος

### Συμμετέχων

Ο συμμετέχων, στην εν λόγω μελέτη, είναι ένα αγόρι το οποίο έχει διαγνωστεί με αυτισμό της παιδικής ηλικίας F-84.0 και φοιτά στην Ε΄ τάξη ενός Ειδικού Δημοτικού σχολείου της Αθήνας. Σύμφωνα, μάλιστα, με την ψυχομετρική εκτίμηση στο σταθμισμένο εργαλείο WISC-V, ενώ ο γενικός δείκτης κινείται σε επίπεδα σημαντικά χαμηλότερα της φυσιολογικής νοημοσύνης, στην έκθεση αναφέρεται πως ενδογενείς δυσκολίες που σχετίζονται με τη διάγνωση φαίνεται να αλλοιώνουν το συνολικό αποτέλεσμα.

Ο μαθητής έχει καλή γλωσσική ανάπτυξη και είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι είναι δίγλωσσος (ελληνικά-αγγλικά). Επίσης, διατηρεί αποσπασματική βλεμματική επαφή ενώ παρουσιάζει σχετική ετοιμότητα στα πλαίσια δομημένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με λειτουργική εμπλοκή στη συνεργατική δράση. Ο προφορικός λόγος του μαθητή αναφέρεται πως είναι εν μέρει λειτουργικός και ο ίδιος δύναται να συμμετάσχει σε εποικοδομητικό διάλογο με ενήλικα μέσα στα πλαίσια των ενδιαφερόντων του. Παρόλα αυτά, παρουσιάζει ελλείμματα στην επικοινωνία, καθώς παρατηρείται μειωμένη συγκινησιακή αμοιβαιότητα και συναισθηματική διακύμανση, μη λογικοί συνειρμοί, καθώς και εναλλαγή θεμάτων και περίεργες σκέψεις.

Αναφορικά με την ενδο-ατομική του ανάλυση, ο Φ. παρουσιάζει καλύτερες επιδόσεις στον Δείκτη Λεκτικής Κατανόησης, ο οποίος εξετάζει την ικανότητα αντίληψης και οργάνωσης λεκτικών πληροφοριών, καθώς και στον Δείκτη Οπτικοχωρικής Αντίληψης, ο οποίος αφορά στην ικανότητα να αντιλαμβάνεται και να οργανώνει κανείς οπτικές πληροφορίες. Τέλος, δυσκολίες σημειώθηκαν στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ενώ η εργαζόμενη σειροθετική μνήμη, τόσο ακουστική όσο και οπτική, κινείται σε χαμηλά επίπεδα.

Αναλυτικότερα, ο συμμετέχων έχει την εικόνα ενός εσωστρεφούς αγοριού που δεν φαίνεται να αντλεί κάποια ικανοποίηση είτε από τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους είτε

από τα εξωσχολικά του ενδιαφέροντα, τα οποία είναι περιορισμένα. Διαφαίνονται επιπλέον αισθήματα μοναξιάς και μεγάλες δυσκολίες στη σύναψη φιλικών σχέσεων. Επίσης, υπάρχουν αρκετές δυσκολίες όσον αφορά τη κοινωνικο-συναισθηματική του ανάπτυξη, ενώ ο ίδιος αποφεύγει να δημιουργήσει στενότερους δεσμούς με συνομηλίκους ή και με άτομα μεγαλύτερης ηλικίας. Ωστόσο, είναι επικοινωνιακός και εμπλέκεται σε διάλογο όταν εκείνος θελήσει ή νιώσει παραπάνω ασφάλεια στο χώρο στον οποίο βρίσκεται. Παρατηρούνται επίσης αρκετές στερεοτυπίες και εμμονικές συμπεριφορές, οι οποίες κάποιες φορές καθιστούν τον μαθητή μη λειτουργικό στη ευρύτερη διαδικασία της μάθησης. Τέλος, ο προφορικός του λόγος είναι καθαρός, χωρίς να συγχέει την ελληνική με την αγγλική γλώσσα, ενώ έχει κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό και το γραπτό λόγο.

Ο λόγος που επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος μαθητής στην παρούσα μελέτη, είναι τα ελλείμματα που παρουσιάζει στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα λόγω της διάγνωσης του. Ειδικότερα, στο σχολικό πλαίσιο παρατηρούνταν αρκετές στερεοτυπίες, όπως επαναλαμβανόμενες κινήσεις χεριών και μετακινήσεις εντός της σχολικής αίθουσας, εξαιτίας κυρίως θυμικών ή φοβικών καταστάσεων που ενδεχομένως να βίωνε. Επιπροσθέτως, οι στερεοτυπίες αυτές λειτουργούσαν ανασταλτικά ως προς την διαδικασία της μάθησης, παρεμποδίζοντας την προσοχή και τη ενεργή συμμετοχή του μαθητή.

Σύμφωνα με το οικογενειακό του περιβάλλον ο μαθητής παρουσιάζει δυσκολία την έκφραση και στην εξωτερίκευση των συναισθημάτων του με εξαίρεση αυτο της χαράς. Επίσης, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στις φοβίες που αντιμετωπίζει, καθώς παρεμποδίζουν τον μαθητή στη καθημερινότητα του, με αποτέλεσμα την κοινωνική του απομόνωση.

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με τη πρώτη άτυπη αξιολόγηση φαινόταν να αναγνωρίζει και να κατονομάζει μερικώς τα συναισθήματα σε εικόνες και κυρίως τα θετικά συναισθήματα (χαρά και έκπληξη), όμως αδυνατούσε να αντιληφθεί και να νοηματοδοτήσει τα συγκεκριμένα συναισθήματα στη δική του καθημερινή ζωή. Παρατηρούνταν επίσης, η

αποφυγή των αρνητικών συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη), ενώ για κάθε ερώτηση σχετική με το πώς νιώθει απαντούσε, «Είμαι καλά».

### **Μέσα Συλλογής Δεδομένων**

#### ***Συνεντεύξεις με γονείς και εκπαιδευτικό***

Αρχικά, προγραμματίστηκε μια συνάντηση συνέντευξης με τους γονείς του εκπαιδευόμενου, ώστε να συζητηθούν και να διευκρινιστούν οι συναισθηματικές δυσκολίες και οι καταστάσεις που τις δημιουργούν. Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκε συνάντηση με τον εκπαιδευτικό της τάξης, με σκοπό επίσης τον προσδιορισμό των συναισθηματικών δυσκολιών που αντιμετωπίζει κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, συζητήθηκαν το μαθησιακό στυλ του μαθητή και τα ενδιαφέροντα του εντός της σχολικής κοινότητας. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω δεδομένα και αναλύοντας επαρκώς τις δυσκολίες, καθορίστηκαν οι κατάλληλες παρεμβάσεις για την αντιμετώπισή τους.

#### ***Προ-αξιολόγηση Συναισθηματικών Δεξιοτήτων***

Πριν τον σχεδιασμό της παρέμβασης έγινε μια άτυπη αξιολόγηση σχετικά με την αναγνώριση, την κατονομασία των συναισθημάτων αλλά και της σύνδεσης τους με την καθημερινότητα του μαθητή. Αναλυτικότερα, η συγκεκριμένη αξιολόγηση συντελέστηκε τόσο μέσω εικόνων και κοινωνικών ιστοριών, όσο και των ερωτήσεων που του γίνονταν σε προσωπικό επίπεδο. Σε κάθε κατηγορία αναπτύχθηκαν 10 ερωτήσεις (10 ερωτήσεις κατονομασίας-αναγνώρισης και 10 ερωτήσεις σύνδεσης με την καθημερινότητα του), ενώ για τον σχεδιασμό των ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκε το υλικό των Άγα (2014), Κασσωτάκη (2022), Κασσωτάκη (2015) και Ψύλλου & Ζαφειροπούλου (2012).

Σκοπός αυτής της άτυπης προαξιολόγησης ήταν να διαπιστωθεί αν ο μαθητής αναγνωρίζει τα συναισθήματα, ποια απ' αυτά μπορεί να αναγνωρίσει ή να κατονομάσει, να εκφράσει ή να συνδέσει με την καθημερινή του ζωή. Μ' αυτόν τον τρόπο διαλευκάνθηκαν οι τομείς των δυσκολιών και ορίστηκαν οι στόχοι της παρέμβασης. Συγκεκριμένα,

διαπιστώθηκε πως, ενώ ο συμμετέχων μπορούσε να αναγνωρίσει ή να κατονομάσει εν μέρει τα συναισθήματα που έβλεπε σε εικόνες, ιδιαίτερα εκείνο της χαράς, αντιμετώπιζε δυσκολίες τόσο στην ανίχνευση όσο και την αναγνώριση των αρνητικών συναισθημάτων. Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν στην προ-αξιολόγηση είχαν την ίδια μορφή με τις δραστηριότητες των φάσεων της παρέμβασης, δηλ. κοινωνικές ιστορίες και κάρτες συναισθημάτων εμπλουτισμένες με μικρές προτάσεις, όπως παρατίθενται και στο παράρτημα. Ακόμη πιο έντονη ήταν η δυσκολία της έκφρασης των δικών του συναισθημάτων όπως του φόβου και του θυμού. Ειδικότερα, δυσκολευόταν να σκεφτεί και ως επί το πλείστον να εκφράσει καταστάσεις που τον φοβίζουν, του προκαλούν θυμό ή τον κάνουν να νιώθει θλίψη.

### ***RAVEN'S Educational CPM/CVS***

Επίσης χρησιμοποιήθηκε το RAVEN'S Educational CPM/CVS ΤΕΣΤ .Το RAVEN'S Educational CPM/CVS είναι ένα από τα πιο διεθνώς διαδεδομένα τεστ για παιδιά ηλικίας 4-12 ετών στην εκπαιδευτική και κλινική πρακτική. Το παρόν τεστ προσφέρει τη δυνατότητα αξιολόγησης της γενικής νοημοσύνης χωρίς την ανάγκη ειδικών γνώσεων ψυχομετρίας και ψυχοδιαγνωστικής που απαιτούνται σε άλλα πολυπλοκότερα τεστ. Επίσης, η συστοιχία δοκιμασιών περιλαμβάνει τις Έγχρωμες Μήτρες (Coloured Progressive Matrices) και για πρώτη φορά και τις Κλίμακες Λεξιλογίου (Crichton Vocabulary Scales). Ειδικότερα, οι Έγχρωμες Μήτρες μετρούν τη μη-λεκτική ικανότητα του ατόμου να εξάγει συμπεράσματα σε οπτικοχωρικό πλαίσιο ενώ οι Κλίμακες Λεξιλογίου Crichton αξιολογούν τη λεκτική ικανότητα του ατόμου, η οποία σχετίζεται με την εξοικείωση που έχει κάποιος με συγκεκριμένες έννοιες και λεκτικές πληροφορίες. Ο συνδυασμός των αποτελεσμάτων από τη χρήση των δύο κλιμάκων (CPM και CVS) ενδείκνυται για τη σφαιρικότερη εκτίμηση της γενικής νοητικής ικανότητας. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιείται σε οργανισμούς και ιδρύματα όπου υπάρχει ανάγκη για σύντομη εκτίμηση του γενικού νοητικού δυναμικού ενός ατόμου



που χρήζει άμεσης παρεμβατικής αντιμετώπισης (π.χ. κλινικές ψυχικής υγείας, θεραπευτήρια, ειδικά και γενικά σχολεία κλπ). Το τεστ αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για τον επαγγελματία ψυχολόγο ή ειδικό παιδαγωγό, καθώς επίσης, και για τον ερευνητή, δίνοντάς τους τη δυνατότητα άδρης εκτίμησης της γενικής νοημοσύνης (Raven, 2008). Τέλος η διαδικασία στάθμισης των δύο κλιμάκων (CPM και CVS) βασίστηκε στην πιο σύγχρονη έγχρωμη βρετανική έκδοση (Raven, 2008) κατόπιν προσαρμογής και εκτεταμένης πιλοτικής μελέτης σε ελληνικό πληθυσμό. Η μελέτη στάθμισης που ακολουθεί για την δημιουργία νορμών στα ελληνικά πραγματοποιήθηκε από την «Μοτίβο Αξιολόγηση» το 2015 υπό την επιστημονική ευθύνη των Σιδερίδη, Αντωνίου, Μουζάκη και Σίμου.

Ειδικότερα, στο Raven's Test ο μαθητής σκόραρε 16 σωστές απαντήσεις, με σκορ 65 που εκτιμάται στο 1ο εκατοστημόριο και επομένως στην ήπια νοητική υστέρηση. Αυτή η μέτρηση βοήθησε στο να προσαρμοστούν οι οδηγίες και οι εντολές και να διατυπωθούν με απλά και ξεκάθαρα λόγια δίνοντας έμφαση στο οπτικοακουστικό υλικό.

### ***Αξιολόγηση Παρέμβασης με Βάση των Πειραματικό Σχεδιασμό***

Για τον σχεδιασμό της παρέμβασης τηρήθηκε η δομή (A-B-A'B') με βάση τον πειραματικό σχεδιασμό με επιστροφή στη γραμμή βάσης (Reversal Designs). Κατά τη διάρκεια όλων των φάσεων (A-B-A') πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση σχετικά με την αναγνώριση των συναισθημάτων του φόβου και του θυμού μέσω κοινωνικών ιστοριών και ερωτήσεων (Πως αισθάνεσαι εσύ όταν...; Πως νιώθει ο Σίμος όταν...;). Αναλυτικότερα, σε κάθε συνάντηση πραγματοποιούνταν 10 ερωτήσεις, αναφερόμενες στο εκάστοτε συναίσθημα που γινόταν η παρέμβαση εννοείς μετά την παρέμβαση;. Η καταγραφή γινόταν με βάση εάν ο συμμετέχων αναγνώριζε το σωστό ή όχι συναίσθημα σε κάθε ερώτηση (0=λανθασμένη αναγνώριση, 1= σωστή αναγνώριση) ενώ το τελικό αποτέλεσμα (π.χ. 3/10) καταγραφόταν στο υπολογιστικό φύλλο όπως παρατίθενται και στο παράρτημα. Επιπρόσθετα, κατά την

αξιολόγηση των φάσεων προτιμήθηκε το ασπρόμαυρο χρώμα ώστε οι περαιτέρω λεπτομέρειες των πληροφοριών να μην παραπλανούν τον συμμετέχοντα.

### **Διαδικασία**

Οι γονείς του συμμετέχοντα έλαβαν αναλυτική ενημέρωση για το ερευνητικό πρόγραμμα τους στόχους την δομή και την χρονική διάρκεια, και έδωσαν την συγκατάθεση τους για την συμμετοχή του μαθητή-συμμετέχοντα στην έρευνα. Η παρουσίαση του πρώτου βίντεο-σεναρίου από την ερευνήτρια σηματοδοτούσε και την έναρξη της παρέμβασης. Ειδικότερα, παρόντες στην συνεδρία ήταν το παιδί και η ερευνήτρια. Επίσης, οι συνεδρίες πραγματοποιήθηκαν στην αίθουσα της ψυχολόγου του σχολείου αφενός γιατί ο χώρος παρείχε τον κατάλληλο εξοπλισμό, υπολογιστή και ηχεία, αφετέρου μπορούσε να διεξαχθεί η παρέμβαση χωρίς την διάσπαση του μαθητή από άλλα ερεθίσματα όπως οι συμμαθητές του ή άλλους εκπαιδευτικούς ή άλλα αντικείμενα ενασχόλησης, όπως παιχνίδια. Γενικότερα ο συμμετέχων πήρε μέρος σε 32 συνεδρίες εκπαίδευσης των συναισθημάτων από τις 28/4/2023 έως τις 9/06/2023. Οι 32 συνεδρίες που πραγματοποιήθηκαν κατανέμονται σε 16 συναντήσεις για το συναίσθημα του φόβου και αντίστοιχα 16 για το συναίσθημα του θυμού.

Για τον σχεδιασμό του υλικού της παρέμβασης συντέθηκε ένα αρχικό κείμενο για κάθε συναίσθημα, με ξεκάθαρες έννοιες και απλές εντολές στο οποίο αναφέρεται: α) τι είναι το συναίσθημα, β) πως εκδηλώνεται στο ανθρώπινο σώμα, γ) πότε μπορεί να αισθάνεται κάποιος το συγκεκριμένο συναίσθημα (φόβο/θυμό) και δ) πως μπορεί να το διαχειριστεί. Οι εντολές γράφτηκαν στο α' ενικό πρόσωπο ενώ ακολουθήθηκαν τα ερωτήματα ορόσημα για την ανάλυση της αυτογνωσίας όπως ορίζονται από τον οδηγό της «CASEL GUIDE-SEL». Έπειτα πραγματοποιήθηκε ηχογράφηση των κειμένων, ενώ με τις κατάλληλες εικόνες δημιουργήθηκαν δύο μικρά διδακτικά βίντεο, διάρκειας 2 λεπτών το καθένα, σχετικά με το συναίσθημα του φόβου και του θυμού. Οι ήρωες του βίντεο έφεραν χαρακτηριστικά όμοια με τον μαθητή και την εκπαιδευτικό που πραγματοποίησε την παρέμβαση-έρευνα. Επιπλέον, τα

γραφικά προσαρμόστηκαν κατάλληλα με τη χρήση των Adobe Illustrator και Adobe Photoshop. Τέλος, πραγματοποιήθηκε μια σειρά από συναντήσεις διάρκειας 25-30 λεπτών, τρεις φορές την εβδομάδα, ενώ η συνολική διάρκεια της παρέμβασης ήταν 2 μήνες. Τέλος να αναφερθεί πως το κάθε συναίσθημα το επεξεργάστηκε ο μαθητής σε διαφορετικό χρονικό διάστημα.

Πιο συγκεκριμένα, για τον σχεδιασμό της παρέμβασης τηρήθηκε η δομή (A-B-A'B') με βάση τον πειραματικό σχεδιασμό με επιστροφή στη γραμμική βάση. Στην φάση A (Baseline) πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση σχετικά με την αναγνώριση των συναισθημάτων του φόβου και του θυμού μέσω κοινωνικών ιστοριών και ερωτήσεων ( Πως εσύ αισθάνεσαι όταν...; Πως νιώθει ο Σίμος όταν...;), σχετικά παραδείγματα παρατίθενται στο παράρτημα. Επίσης, για κάθε συναίσθημα πραγματοποιήθηκαν 10 ερωτήσεις, από τις οποίες οι 5 αντλήθηκαν από κοινωνικές ιστορίες, ενώ η καταγραφή των δεδομένων γινόταν με βάση το εάν ο συμμετέχων αναγνώριζε το σωστό ή όχι συναίσθημα σε κάθε ερώτηση (0=λανθασμένη αναγνώριση, 1= σωστή αναγνώριση). Συγκεκριμένα στη φάση της προ-αξιολόγησης έγιναν 5 συναντήσεις, η κάθε συνάντηση διαρκούσε 20-25 λεπτά ενώ τα σκορ των 10 ερωτήσεων σημειώνονταν σε υπολογιστικό φύλλο excel, όπως παρατίθεται και στο παράρτημα.

Στη φάση B (Intervention) γινόταν κάθε φορά η προβολή του οπτικοακουστικού υλικού, που διαμορφώθηκε, με την ταυτόχρονη διεξαγωγή συζητήσεων σχετικά με το αντίστοιχο συναίσθημα. Οι συνεδρίες είχαν διάρκεια 30 λεπτών και ο συμμετέχων εμπλεκόταν στη συνθήκη της αξιολόγησης των ερωτήσεων ή των κοινωνικών ιστοριών, λίγα λεπτά αργότερα από την προβολή του video. Τέλος, οι μετρήσεις της συμπεριφοράς είχαν τη μορφή που παρατέθηκε και κατά την πρώτη φάση του πειράματος (φάση A-baseline) ενώ οι συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν ήταν 6 για κάθε συναίσθημα.

Στη φάση A' (Withdrawal), έγινε διακοπή της προβολής του οπτικοακουστικού υλικού ενώ πραγματοποιήθηκαν μόνο ερωτήσεις σχετικά με το πως αισθάνεται ο μαθητής

όταν βρίσκεται σε μια συγκεκριμένη συνθήκη ή πως αισθάνεται ένας τρίτος όταν βιώνει ένα γεγονός, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν ο μαθητής θα αναγνώριζε και θα εξέφραζε το ανάλογο συναίσθημα σε μια συγκεκριμένη κατάσταση και μετά τη διακοπή του video. Έτσι, στη προκειμένη φάση σκοπός ήταν η απόδειξη της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας των συναισθημάτων μέσω του Video-Modelling.

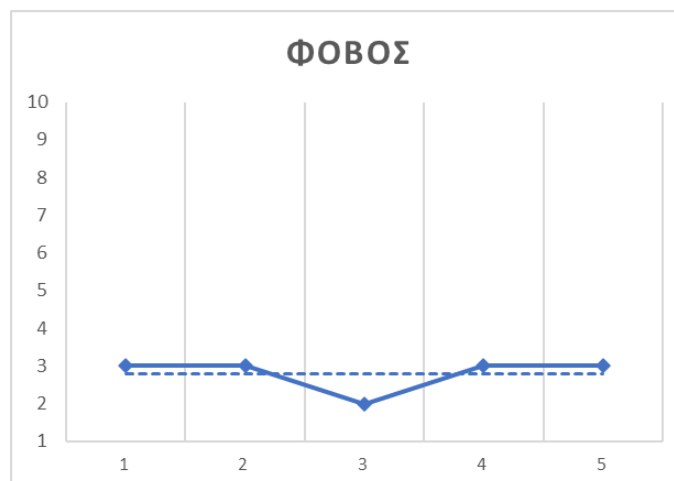
### Αποτελέσματα παρέμβασης

Προχωρώντας στις φάσεις της παρέμβασης (ABA) και παρατηρώντας το διάγραμμα που αφορά το συναίσθημα του φόβου, σημειώνεται πως στην φάση Α, τη φάση της προαξιολόγησης (Baseline), ο μέσος όρος αναγνώρισης του συναισθήματος είναι το 3. Ειδικότερα στη πρώτη, τέταρτη και πέμπτη συνάντηση ο μαθητής σημείωσε σκόρ 3/10, στην δεύτερη 4/10 και στην τρίτη 2/10. Ειδικότερα, ο μαθητής είχε δυσκολία να αναγνωρίσει και να εκφράσει το συναίσθημα του φόβου ενώ έτεινε να αποδίδει το συναίσθημα της λύπης σε οποιαδήποτε δραστηριότητα δινόταν στον μαθητή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι απαντήσεις του συμμετέχοντα στις κοινωνικές ιστορίες που έφεραν τον τίτλο «μια δυνατή καταιγίδα», «ξύπνησα από ένα κακό όνειρο», «ακούω παράξενους θορύβους». Επιπλέον, σε ορισμένες δραστηριότητες παρατηρήθηκε η αποφυγή της έκφρασης του συναισθήματος τόσο του φόβου όσο και του θυμού, καθώς ο συμμετέχων ανέφερε χαρακτηριστικά την φράση: «Είμαι γενναίος». Για παράδειγμα στην ερώτηση «Πως αισθάνεσαι όταν .. πρέπει να πας στον γιατρό;», «Πως αισθάνεσαι όταν βλέπεις στο δρόμο ένα σκυλάκι», «Πως αισθάνεσαι όταν βλέπεις στην τηλεόραση κάτι τρομακτικό;», η απάντηση σε όλα τα παραπάνω ήταν «Είμαι γενναίος», «Είμαι καλά». Επιπλέον στην ερώτηση «Πως νιώθεις όταν βλέπεις έναν εφιάλτη;» ο συμμετέχων απέφυγε να απαντήσει, λέγοντας πως φεύγει από το κρεβάτι και κοιμάται σε άλλο μέρος.

Επιπρόσθετα, στο συναίσθημα του θυμού παρατηρούμε πως ο μέσος όρος των σωστών απαντήσεων κυμαίνεται στο 1, διακρίνοντας πως υπάρχει μεγαλύτερη δυσκολία αναγνώρισης σε σχέση με τον φόβο. Ειδικότερα, στις πρώτες τρεις συναντήσεις το σκορ του μαθητή σημειώνεται στο 1/10 ενώ στην τέταρτη συνάντηση 0/10. Παρομοίως στην πέμπτη και τελευταία συνεδρία της Α φάσης το σκορ βρίσκεται στο 2/10. Ενδεικτικά, σε αρκετά παραδείγματα ερωτήσεων όπως: «Πως θα ένιωθες εάν ..σου φώναζε ο μπαμπάς σου, επειδή έκανες μια ζημιά;» η απάντηση ήταν «Καλά είμαι, δεν κάνω ζημιές». Επίσης, σε άλλο

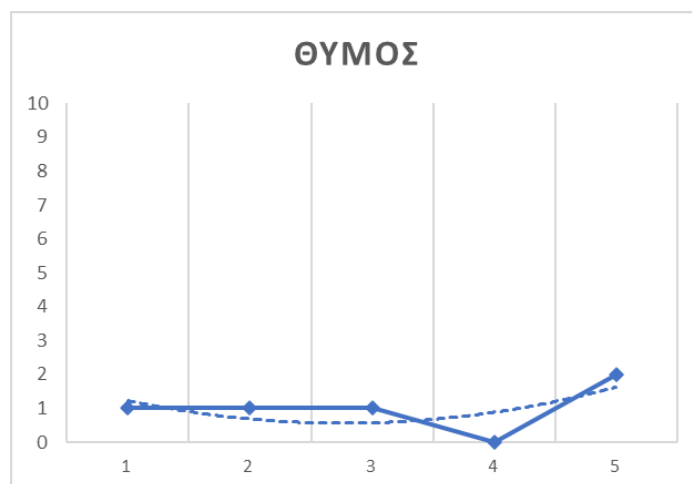
σχετικό παράδειγμα «Πως θα ένιωθες εάν.. έσπαγε το αγαπημένο σου αεροπλάνο;» ο μαθητής απάντησε «Δεν στεναχωριέμαι, θα έπρεπε να το φτιάξω». Αξίζει να σημειωθεί πως οι απαντήσεις του συμμετέχοντα συνεχίστηκαν στο ίδιο μοτίβο καθ' όλη τη διάρκεια της Α φάσης της παρέμβασης. Ταυτοχρόνως, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως τα ελλείμματα ως προς την έκφραση και αναγνώριση του φόβου και του θυμού, ίσως να διαπιστώνονται λόγω της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτισμό να αναγνωρίζουν κυρίως τα αρνητικά συναισθήματα, καθώς παρατηρείται η συστηματική αποφυγή τους και ενδεχομένως η έλλειψη εμπειριών τους (Ben-Itzhak et al., 2016. Malaia et al., 2017).

Στα παρακάτω διαγράμματα καταγράφεται η γραμμική τάση της Α φάσης (Baseline) με τον κάθετο άξονα να αναφέρεται στον αριθμό των σωστών απαντήσεων που δίνονται από τον μαθητή σε κάθε συνεδρία, και με τον οριζόντιο άξονα να προσδιορίζει τις ημέρες της παρέμβασης.



### Σχήμα 1

*Διάγραμμα με γραμμής τάσης ως προς τις θετικές απαντήσεις του συναισθήματος του φόβου ανάλογα με την κάθε ημέρα της παρέμβασης.*



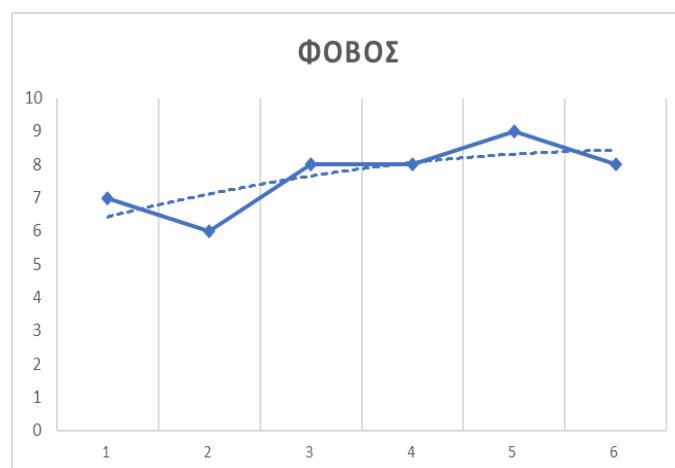
## Σχήμα 2

*Διάγραμμα με γραμμής τάσης ως προς τις θετικές απαντήσεις του συναισθήματος του θυμού ανάλογα με την κάθε ημέρα της παρέμβασης.*

Αργότερα, κατά τη φάση B (Intervention), τη φάση δηλαδή της παρουσίασης των video-modelling, ο μέσος όρος σταδιακά αυξάνεται με εμφανή αποτελέσματα από την πρώτη συνάντηση. Αναλυτικότερα, ο μέσος όρος καθ' όλη τη διάρκεια κυμαίνεται στο 7,6. Ειδικότερα, στην πρώτη μέρα προβολής του βίντεο, το σκορ σημειώνεται 7/10 που σημαίνει πως ο μαθητής απάντησε σωστά 7 στις 10 ερωτήσεις, που αφορούσαν τον συναίσθημα του φόβου. Συγκεκριμένα, αναγνώρισε το συναίσθημα μέσα από τις κοινωνικές ιστορίες ενώ ξεκίνησε να εξοικειώνεται με όλη τη διαδικασία της μάθησης και της προσέγγισης. Επιπλέον έδειχνε ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθ' όλη τη διάρκεια των βίντεο με την συνεχή ζήτηση για επανάληψη. Σαφέστατα, αυτό ήταν κάτι που δεν μπορούσε να συμβεί καθώς θα αλλοίωνε τα αποτελέσματα της πειραματικής διαδικασίας. Αξιοσημείωτο επίσης, είναι το γεγονός πως όταν στις κοινωνικές ιστορίες χρησιμοποιήθηκε κυρίως το α' ενικό πρόσωπο η δυσκολία της ανίχνευσης και της αναγνώρισης του συναισθήματος γινόταν ακόμη μεγαλύτερη. Αυτό συμβαίνει καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις, τα παιδιά με αυτισμό μπορεί να αναγνωρίζουν

και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους μέσω τρίτων προσώπων, όπως μέσα από έναν χαρακτήρα ταινίας ή ενός παιχνιδιού. Γεγονός, που μπορεί να αποτελεί έναν τρόπο να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, χωρίς την πίεση που μπορεί να αισθάνονται όταν πρέπει να εκφραστούν απευθείας για τα δικά τους συναισθήματα.

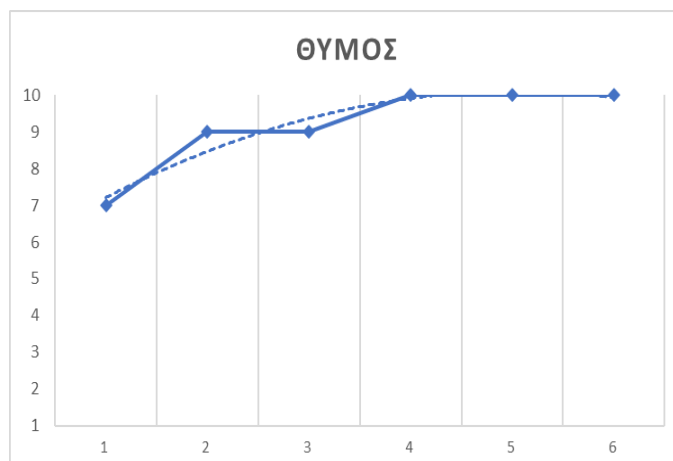
Στην ίδια φάση, σχετικά με το συναίσθημα του θυμού ο συμμετέχων σημειώνει εξίσου σημαντική πρόοδο με τον μέσο όρο των απαντήσεων να βρίσκεται στο 9,1. Συγκεκριμένα στην πρώτη συνεδρία ο συμμετέχων απάντησε ορθά σε 7 από τις 10 δραστηριότητες, στη δεύτερη και τρίτη συνεδρία 9 στις 10 δραστηριότητες, και στις 2 τελευταίες ήταν σωστές όλες οι απαντήσεις του. Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν οι παρακάτω δραστηριότητες: «Πως θα ένιωθες εάν...δεν έγραφες καλά στο τεστ επειδή δεν είχες διαβάσει όσο έπρεπε» ο συμμετέχων απάντησε «Μπορεί ο Σ. να ήταν θυμωμένος με τον δάσκαλο του., Ο Σ. μπορεί να θέλει να τον χτυπήσει ». Επίσης, στην δραστηριότητα, «Πως θα ένιωθες εάν η μαμά, σου ζητούσε να μη δεις μια ταινία γιατί είναι μόνο για ενήλικες;» εκείνος απάντησε «Θα ήμουν θυμωμένος». Ακολούθως, παρατηρούμε τα διαγράμματα της Β Φάσης.



**Σχήμα 3**

*Διάγραμμα με γραμμή τάσης ως προς τις θετικές απαντήσεις του συναισθήματος του φόβου ανάλογα με την κάθε ημέρα της παρέμβασης.*





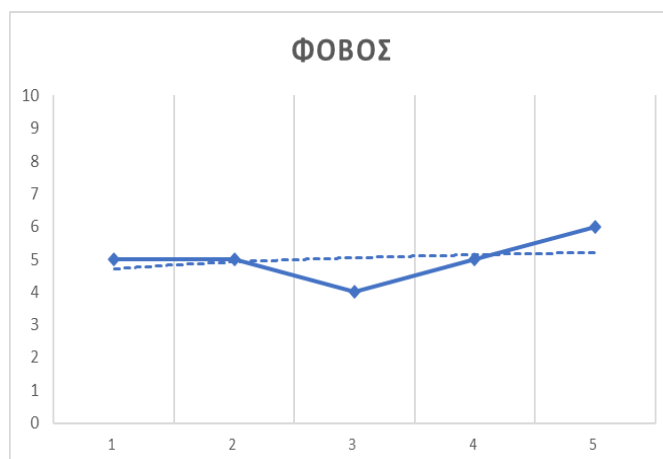
#### Σχήμα 4

*Διάγραμμα της γραμμής τάσης ως προς τις θετικές απαντήσεις του συναισθήματος του θυμού ανάλογα με την κάθε ημέρα της παρέμβασης.*

Στη φάση Α' (Withdrawal), στη φάση της απόσυρσης της παρέμβασης, η προβολή του Video-Modelling διακόπτεται, ενώ συνεχίζονται οι ερωτήσεις μέσα από κοινωνικές ιστορίες και κάρτες αναγνώρισης του συναισθήματος. Σ' αυτό το σημείο παρατηρούμε πως το σκορ αρχίζει να μειώνεται, γεγονός που αποδεικνύει πως η παρέμβαση, δηλαδή το Video-Modelling, λειτουργεί υποστηρικτικά και αποτελεσματικά σε όλη τη διαδικασία μάθησης των δύο συναισθημάτων. Ειδικότερα, ο μέσος όρος στο συναίσθημα του φόβου έχει τιμή 5, χαμηλότερος από το στάδιο της παρέμβασης αλλά υψηλότερος από το στάδιο Α (Baseline) της γραμμής βάσης που δεν προβλήθηκε καθόλου το Video-Modelling. Για την ακρίβεια, στη πρώτη, τη δεύτερη και τη τέταρτη συνεδρίαση ο συμμετέχων απάντησε ορθά 5 από τις 10 ερωτήσεις, στην τρίτη 4 και στην τελευταία 6.

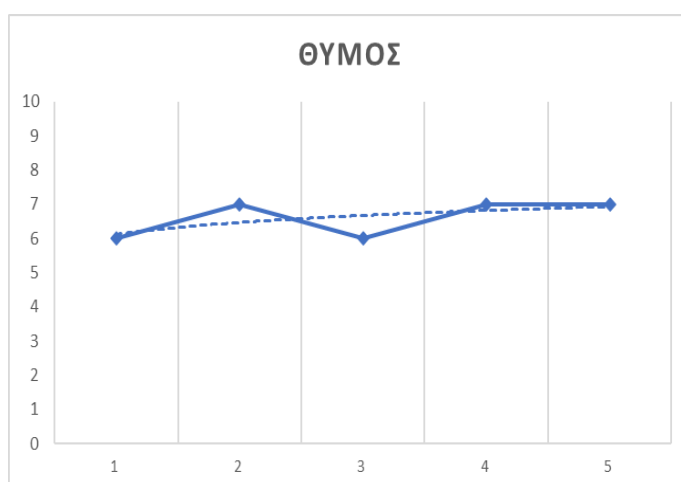
Στο συναίσθημα του θυμού ο μέσος όρος σημειώνεται στο 6,6, επίσης μεγαλύτερος από τον μέσο όρο της αρχικής φάσης Α (Baseline). Πιο συγκεκριμένα, όπως παρατηρείται

και στο σχήμα 6, ο συμμετέχων στην πρώτη και στην τρίτη συνάντηση της παρέμβασης απάντησε ορθά 6 απο τις 10 δραστηριότητες που του δόθηκαν, ενώ στις υπόλοιπες τρεις συναντήσεις απάντησε 7 σωστές απαντήσεις.



### Σχήμα 5

Διάγραμμα με γραμμή τάσης ως προς τις θετικές απαντήσεις του συναισθήματος του φόβου ανάλογα με την κάθε ημέρα της παρέμβασης.

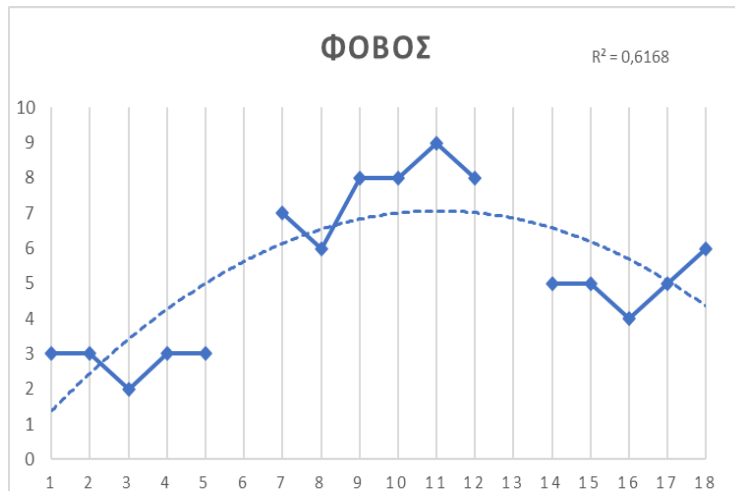


### Σχήμα 6

Διάγραμμα με γραμμή τάσης ως προς τις θετικές απαντήσεις του συναισθήματος του θυμού ανάλογα με την κάθε ημέρα της παρέμβασης.

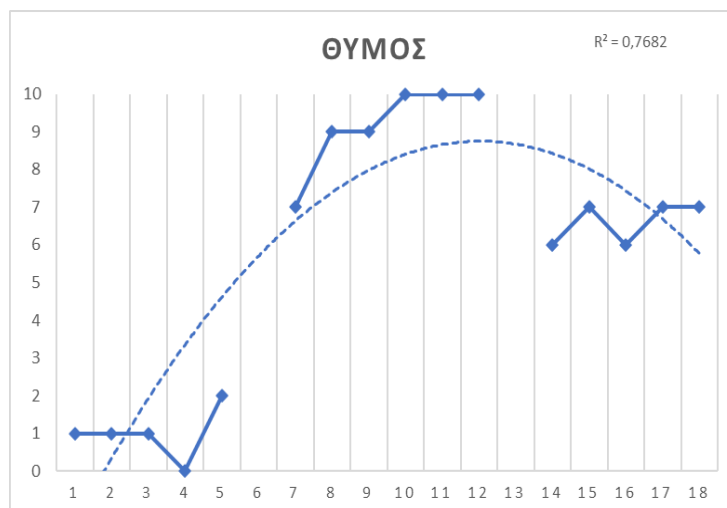
Τα τελικά διαγράμματα διαμορφώνονται ως εξής, με τη γραμμή τάσης και στις δύο περιπτώσεις να ακολουθεί σταθερή ανοδική πορεία απο την φάση A (Baseline) εως τη φάση B (Intervention) ενώ παρατηρείται η καθοδική της πορεία στη φάση A', λόγω της απόσυρσης του Video-Modelling, συνθήκη που παρατηρούμε στο σχήμα 7 και στο σχήμα 8 μέσω του διαγράμματος του πειραματικού σχεδιασμού ABA'B. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, εάν παρατηρείται συστηματική αλλαγή στη συμπεριφορά, τότε η εμπιστοσύνη στην αποτελεσματικότητα της θεραπευτικής παρέμβασης αυξάνεται, αφού αυτή η μεταβολή δεν οφείλεται σε άλλους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Επομένως, η παρέμβαση αναδεικνύεται ως ο μοναδικός παράγοντας για τη μεταβολή της συμπεριφοράς του εκπαιδευόμενου (Bellon et al., 2011).

Εν κατακλείδι, με βάση τα παραπάνω, διαπιστώνεται πως το Video-Modelling αποτελεί μια αποτελεσματική τεχνική ως προς την διδασκαλία των συναισθημάτων σε μαθητή με Δ.Α.Φ., γεγονός που φαίνεται από το  $R^2$  (τον συντελεστή προσδιορισμού), ο οποίος βρίσκεται κοντά στο 1 και στις δυο περιπτώσεις. Σύμφωνα με τον Μυλωνά (2018) όσο πιο κοντά είναι το  $R^2$  στην μονάδα (1) τόσο πιο καλά το μοντέλο πρόβλεψης εξηγεί τη διακύμανση των δεδομένων. Ειδικότερα, στο διάγραμμα του θυμού το  $R^2$  κυμαίνεται στο 0,7682 υποδεικνύοντας πως το 76,82% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής (της συμπεριφοράς) οφείλεται στην ανεξάρτητη μεταβλητή (παρέμβαση). Παρομοίως, στο διάγραμμα του φόβου ο συντελεστής προσδιορισμού  $R^2$  κυμαίνεται στο 0,6168, που υποδεικνύει πως το 61,68% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής οφείλεται στο μοντέλο πρόβλεψης.



### Σχήμα 7

Διάγραμμα γραμμής τάσης του πειραματικού σχεδιασμού (ABA') ως προς τις θετικές απαντήσεις του συναισθήματος του φόβου ανάλογα με την κάθε ημέρα της παρέμβασης.



### Σχήμα 8

Διάγραμμα γραμμής τάσης του πειραματικού σχεδιασμού (ABA') ως προς τις θετικές απαντήσεις του συναισθήματος του θυμού ανάλογα με την κάθε ημέρα της παρέμβασης.



## Συζήτηση

Η συγκεκριμένη εργασία είχε ως στόχο την διερεύνηση της δυνατότητας της αναγνώρισης και διαχείρισης του φόβου και του θυμού στη καθημερινότητα ενός μαθητή σχολικής ηλικίας με αυτισμό, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας του Video-Modelling. Ειδικότερα διερευνήθηκε το κατά πόσο η συγκεκριμένη τεχνική μπόρεσε να βελτιώσει τις συναισθηματικές δεξιότητες του μαθητή.

Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα της παρέμβασης έδειξαν την αποτελεσματικότητα της τεχνικής του Video-Modelling στην εκμάθηση των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων σε μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Ειδικότερα, η εν λόγω ερευνητική διαδικασία αποδεικνύει το κατά πόσο μπορεί ένας μαθητής με Δ.Α.Φ να αρχίσει να κατανοεί, να αναγνωρίζει και να εκφράζει τα αρνητικά του συναισθήματα μέσω του Video-Modelling.

Σημειώνεται πως, ο 11χρονος μαθητής με Δ.Α.Φ. διατηρεί αποσπασματική βλεμματική επαφή και με δυσκολίες στη γλωσσική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, ο προφορικός του λόγος αν και αναφέρεται εν μέρει λειτουργικός, παρουσιάζει ελλείμματα στην επικοινωνία, γεγονός που ερμηνεύεται και από τα αποτελέσματα του RAVEN'S Educational CPM/CVS ΤΕΣΤ, σύμφωνα με τα οποία πρόκειται για ένα παιδί με ήπια νοητική υστέρηση. Επιπλέον, ως προς την ψυχοσυναισθηματική του ανάπτυξη, παρατηρείται μειωμένη συγκινησιακή αμοιβαιότητα και συναισθηματική διακύμανση, μη λογικοί συνειρμοί, καθώς και εναλλαγή θεμάτων όταν οι καταστάσεις δεν είναι βολικές. Παρατηρήθηκαν επίσης αρκετές στερεοτυπίες, όπως οι επαναλαμβανόμενες κινήσεις των χεριών και το γρήγορο βάδισμα εντός της σχολικής αίθουσας, κυρίως όταν ο μαθητής βρισκόταν αντιμέτωπος με μια θυμική ή φοβική κατάσταση. Ταυτόχρονα, το οικογενειακό του περιβάλλον ανέφερε λεπτομερώς τις καταστάσεις, οι οποίες του προκαλούσαν το συναίσθημα του θυμού ή του φόβου, έχοντας ως αποτέλεσμα την άρνηση ή την αποφυγή των δραστηριοτήτων που

απαιτούνταν να φέρει εις πέρας τη κάθε δεδομένη χρονική στιγμή. Αξιοσημείωτη επίσης είναι η αναφορά τους σχετικά με την αποφυγή της έκφρασης των αρνητικών συναισθημάτων και από τη δική τους πλευρά, σκεπτόμενοι την προστασία του μαθητή από δύσκολες συναισθηματικές καταστάσεις.

Κατά την άτυπη προ-αξιολόγηση αλλά και την φάση A της παρέμβασης, που αποτελεί την φάση της γραμμής βάσης, διαπιστώθηκε αφενός πως ο μαθητής μπορούσε να αναγνωρίσει ή να κατονομάσει εν μέρει τα συναισθήματα που έβλεπε σε εικόνες, ιδιαίτερα τα θετικά συναισθήματα, αφετέρου αντιμετώπιζε δυσκολίες τόσο στην ανίχνευση όσο και την αναγνώριση των αρνητικών συναισθημάτων που πιθανόν να βίωνε σε διάφορες καταστάσεις. Ειδικότερα, ο μαθητής δεν μπορούσε να σκεφτεί καταστάσεις που του προξενούσαν θυμό ή φόβο, αφετέρου δεν μπορούσε να ανιχνεύσει τα συναισθήματα μέσα από τις κοινωνικές ιστορίες και τις κάρτες συναισθημάτων που του παρουσιάζονταν. Ταυτόχρονα, οι δυσκολίες που αντιμετώπισε ως προς την ανίχνευση των συναισθημάτων πιθανόν να οφείλονται τόσο στην αποφυγή της έκφρασης των συγκεκριμένων συναισθημάτων από το οικείο του περιβάλλον, όσο και στην ελλιπή ανάπτυξη της θεωρίας του Νου (ToM) και της Κεντρικής Συνοχής (Central Coherence).

Αναλυτικότερα, ένα άτομο θεωρείται ότι έχει αναπτύξει την Θεωρία του Νου όταν συνειδητοποιεί πως η συμπεριφορά των άλλων και η δική του, προκύπτει από ψυχικές καταστάσεις, που διαμορφώνονται από τις εμπειρίες του (Baron et al., 2013), οι εμπειρίες όμως του μαθητή σχετικά με τα αρνητικά συναισθήματα φαίνεται να είναι ελλιπείς, καθώς παρατηρείται η αποφυγή της έκθεσης του σε αυτά, ειδικότερα από το οικείο του περιβάλλον, γεγονός που ερμηνεύει τις πιθανές δυσκολίες του. Παράλληλα, σύμφωνα με τους Bamicha & Driga (2022) τα παιδιά με Δ.Α.Φ παρουσιάζουν ελλείμματα στη συναισθηματική αναγνώριση, έκφραση και κατανόηση λόγω των ελλειμμάτων στην ToM, ανεξάρτητα από την ηλικία και το νοητικό τους επίπεδο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την μειωμένη κατανόηση

των συναισθημάτων αλλά και των ενεργειών που προκύπτουν από αυτά. Επιπλέον, ο όρος «τύφλωση του νου» (Baron-Cohen, 2010) εξηγεί την καθυστερημένη ανάπτυξη της θεωρία του νου και αναφέρεται στην επιλεκτική επεξεργασία των νοητικών καταστάσεων, τόσο του ίδιου του ατόμου όσο και των άλλων γύρω του, καθιστώντας αδύνατη τη σωστή νοηματοδότηση των κοινωνικών και συναισθηματικών καταστάσεων. Η δυσκολία επίσης στην νοηματοδότηση και στην αναγνώριση των εκφράσεων, που αντιμετώπισε σε κάποιες απεικονίσεις, τόσο από τις κάρτες συναισθημάτων όσο κι από τις κοινωνικές ιστορίες, αιτιολογείται από τη θεωρία της Ασθενούς Κεντρικής Συνοχής (Weak Central Coherence). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, το άτομο έχει μια ισχυρή τάση να επικεντρώνεται και να απομνημονεύει συγκεκριμένες λεπτομέρειες, αντί να ενσωματώνει πληροφορίες για να δημιουργήσει μια συνολική κατανόηση, έτσι εξηγείται η εστίαση του μαθητή σε λεπτομέρειες που δεν του επέτρεπαν τη αναγνώριση της συνολικής εικόνας. Για παράδειγμα σε πολλές δραστηριότητες εστίαζε το ενδιαφέρον του σε άλλες πτυχές, όπως το που χάθηκε ο χαρακτήρας της ιστορίας, σε ποιο δάσος δηλαδή μπορεί να βρίσκεται, ή που θα πήγαινε ταξίδι ο μπαμπάς, τι φοράει ή με τι αεροπλάνο θα ταξιδέψει. Με άλλα λόγια, η Ασθενής Κεντρική Συνοχή μπορεί να επιδεινώσει τις ελλείψεις στη Θεωρία του Νου καθώς αναστέλλει τον εντοπισμό των συνδέσεων μεταξύ συγκεκριμένων πλαισίων και των συναισθημάτων που είναι απαραίτητα για την ανάθεση ψυχικών καταστάσεων ή για την κρίση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Frith, 2003· Tassini et al., 2021). Μάλιστα η συγκεκριμένη θεωρία αποδείχθηκε ουσιώδης ως προς την δημιουργία των βίντεο και των ερωτήσεων αξιολόγησης, προκειμένου οι πληροφορίες που παρέχονται (οπτικές και λεκτικές) να είναι όσο πιο απλές γίνονται.

Υπενθυμίζεται πως ο 11χρονος μαθητής με Δ.Α.Φ. εκπαιδεύτηκε στην αντίληψη και αναγνώριση αρχικά του συναισθήματος του φόβου και αφετέρου στο συναίσθημα του θυμού μέσω της προαναφερθείσας τεχνικής. Τα Video-Modelling που παρουσιάστηκαν στον



εκπαιδευόμενο ήταν προσαρμοσμένα στην δική του καθημερινότητα και ανάγκες, τις φοβίες που αντιμετωπίζει και τις καταστάσεις που του δημιουργούν θυμό, σύμφωνα όπως αναφέρθηκαν από το οικογενειακό του περιβάλλον. Κατά τη διάρκεια, λοιπόν της παρέμβασης και μετά το πέρας της, παρουσίασε σημαντική πρόοδο ως προς αυτές τις παραμέτρους. Γεγονός που επιβεβαιώνεται, παρατηρώντας την ανοδική πορεία της γραμμής τάσης κατά την φάση Β της παρέμβασης, και τη καθοδική της πορεία κατά την απόσυρσή της στην Φάση Α' (σχήματα 7 και 8). Με βάση τη βιβλιογραφία, οι πειραματικοί σχεδιασμοί με επιστροφή στη γραμμή βάσης επιτρέπουν την εξέταση της σχέσης μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής (παρέμβασης) και της εξαρτημένης μεταβλητής (συμπεριφοράς) αποσύροντας και επαναφέροντας τη παρέμβαση, ώστε να αξιολογήσουν κατά πόσο η παρουσία ή απουσία της παρέμβασης επηρεάζουν την προς μελέτη συμπεριφορά (Γενά, 2007. Μυλωνάς, 2018). Συμπερασματικά, επιβεβαιώνεται η αποτελεσματικότητα της παρούσας παρέμβασης εφόσον κατά τη διάρκεια της, η γραμμή τάσης εμφανίζει ανοδική ευθύγραμμη πορεία ενώ κατά την απόσυρση της καταγράφεται η φθίνουσα κλίση της. Επιπρόσθετα ο μαθητής ξεκίνησε σταδιακά να εκφράζεται και να εμπλουτίζει το λεξιλόγιο του με λέξεις που αντλούσε μέσα από τα βίντεο ή από τις συζητήσεις που διεξάγονταν κατά την διάρκεια των συναντήσεων. Αξιοσημείωτο είναι πως ο μαθητής έδινε ορθές απαντήσεις όχι μόνο σε ερωτήσεις σχετικές με τις συνθήκες που παρουσιάζονταν στο βίντεο, αλλά και σε συνθήκες που συναντούσε για πρώτη φορά. Αυτό διαπιστώθηκε κατά τη φάση της αξιολόγησης. Σκοπός αυτής της ενέργειας ήταν η γενίκευση της γνώσης και η επιβεβαίωση πως η παρέμβαση δεν ήταν αποτέλεσμα απομνημόνευσης.

Σ' αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί πως στην περίπτωση που η φάση Β, η φάση της παρέμβασης, συνεχιζόταν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, η συμπεριφορά θα διατηρούνταν και ενδεχομένως στην φάση της απόσυρσης (Α') να σημειώνονταν τα ίδια ποσοστά σωστών απαντήσεων με την προηγούμενη φάση (φάση Β) καθώς παρατηρείται η

αύξηση των μέσων όρων των σωστών απαντήσεων σε σύγκριση με την φάση A (baseline). Σύμφωνα με τον Μυλωνά (2018) πρέπει ανάμεσα στις φάσεις B και A' να παρεμβάλλεται ένα ικανοποιητικό χρονικό διάστημα προκειμένου να μην παγιωθεί η επιθυμητή συμπεριφορά κατά την εφαρμογή της πρώτης ερευνητικής ακολουθίας και για τον λόγο αυτό δεν επιμηκύνθηκε το διάστημα εφαρμογής της παρέμβασης (φάση B). Επιπροσθέτως, η καλλιέργεια των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων διατηρήθηκε (;) μέσω συγκεκριμένου προγραμματισμού που περιελάμβανε την σταθερή απόκτηση της γνώσης και την ενσωματωμένη γενίκευση της μέσω πολλαπλών και διαφορετικών υποδειγμάτων (Corbett, 2003)· κατά την διάρκεια των αξιολογήσεων.

Είναι επίσης σημαντικό να αναφερθεί πως πλήθος ερευνών (Acar et al., 2012. Boon, et al., 2020. Cardon, 2012. Cooper et al., 2020. Corbett, 2003. Diorio, 2015. Meister et al., 2015) έχουν επιβεβαιώσει τη χρησιμότητα του Video-Modelling στην εκπαίδευση των μαθητών με Δ.Α.Φ. Ειδικότερα, οι Lee et al. (2023) και Corbett (2003) αναφέρουν πως η μοντελοποίηση αποτελεί μια χρήσιμη, εύκολη και επιτυχής παρέμβαση για την εκπαίδευση των συναισθημάτων στα παιδιά με αυτισμό. Επιπλέον, αποτελεί μια συμπεριφοριστική πρακτική βασισμένη στις αρχές της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς που έχει ως στόχο τη βελτίωση μιας δεξιότητας ή συμπεριφοράς με γνώμονα τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου αυξάνοντας τις πιθανότητες της αποτελεσματικότητας (Γαλάνης, 2020. Cohen & McGill, 2020) Επιπροσθέτως, η παρέμβαση ήταν συστηματική και αυστηρά δομημένη ώστε να μπορέσουν να επιτευχθούν οι στόχοι της (Badi'ah et al., 2020).

Τέλος η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης πιθανόν να οφείλεται στον τρόπο δόμησης του Video-Modelling και συγκεκριμένα του σεναρίου, εφόσον οι εντολές γράφτηκαν στο α' ενικό πρόσωπο ενώ ακολουθήθηκαν τα ερωτήματα ορόσημα για την ανάλυση της αυτογνωσίας όπως ορίζονται από τον οδηγό της CASEL «GUIDE-SEL». Υπενθυμίζεται πως η αυτογνωσία μπορεί να μεταφράζεται ως η αναγνώριση συναισθημάτων

ή μια ακριβής αυτοαντίληψη ή ως αναγνώριση δυνατών σημείων και μπορεί να αφορά ερωτήματα όπως : α) Πώς νιώθω και γιατί; β) Πότε είμαι στα καλύτερά μου; γ) Πότε νιώθω θυμωμένος; δ) Τι είδους άνθρωπος θέλω να είμαι σήμερα/ Πως θα το αντιμετωπίσω (Panorama Education, n.d.). Έτσι και στο σενάριο χρησιμοποιήθηκαν οι παραπάνω ερωτήσεις προκειμένου να αναλυθεί το κάθε συναίσθημα και να διδαχθεί καταλλήλως. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν τα εξής: «Πως είμαι/μοιάζω όταν νιώθω θυμωμένος», «Πότε νιώθω θυμωμένος;», «Τι μπορώ να κάνω γι' αυτό».

Επιπροσθέτως, η τεχνική φαίνεται να είναι ιδιαίτερα χρήσιμη ως προς τη διαδικασία μάθησης καθώς ο μαθητής σε κάθε προβολή του βίντεο προσηλώνεται, λόγω του οπτικοακουστικού υλικού, επιβεβαιώνοντας την ιδιότητα της μεθόδου να κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών, ειδικότερα εκείνων με έντονη διάσπαση προσοχής (Akmanoglu, 2015. Schatz, et al., 2016. Wynkoop et al., 2018). Παρόλα αυτά, βασική δυσκολία για τον μαθητή στην όλη διαδικασία αποτελούσε ο τερματισμός του βίντεο και το γεγονός ότι εν μπορούσε να το επαναλάβει..

Εν κατακλείδι, η βελτίωση των δεξιοτήτων του στον τομέα της αναγνώρισης και διατύπωσης αρνητικών συναισθημάτων μέσα από τη συγκεκριμένη παρέμβαση φαίνεται να επηρέασε με θετικό πρόσημο την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση του, αφού όπως αναφέρθηκε από το οικογενειακό και σχολικό του περιβάλλον, φαινόταν πλέον πρόθυμος να συζητήσει μια κατάσταση που του δημιουργούσε δυσφορία αντιμετωπίζοντας την με περισσότερη ηρεμία και διαλλακτικότητα απ' ότι πρωτότερα. Συμπερασματικά, και πέραν της αποτελεσματικότητας της τεχνικής φαίνεται πως οι συναισθηματικές δεξιότητες συσχετίζονται με τις γνωστικές διαδικασίες του ατόμου και έτσι μπορούν να «μαθευτούν» (Chaidi & Dringias, 2020) και να καλλιεργηθούν χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες τεχνικές.

## Περιορισμοί και Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει και κάποιους περιορισμούς όσον αφορά το χρόνο που διατέθηκε για την υλοποίηση της παρέμβασης και ο οποίος ήταν περιορισμένος με αποτέλεσμα η φάση Β', η φάση δηλαδή που εφαρμόζεται η παρέμβαση για δεύτερη φορά, να μην μπορέσει να πραγματοποιηθεί, γεγονός που δεν μας δίνει τη δυνατότητα να μελετήσουμε το εύρος της αποτελεσματικότητάς της.

Τέλος, η μελέτη επικεντρώθηκε σε δύο αρνητικά συναισθήματα, τον φόβο και τον θυμό, χωρίς να εμβαθύνει σε συναισθήματα ή αντιδράσεις που μπορεί να σχετίζονται με αυτά. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία το συναίσθημα του φόβου συνήθως συνδέεται με το άγχος και τις εσωστρεφείς αντιδράσεις του (Malaiia et al., 2017) ενώ το συναίσθημα του θυμού με τη ζήλεια ή την ενόχληση (Panorama Education, n.d.).

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διεξαχθούν σχετικά με την χρήση της στρατηγικής του Video-modelling στην εκπαιδευτική διαδικασία διερευνώντας παραμέτρους που δεν ελέγχθηκαν με την παρούσα έρευνα. Δηλαδή, θα αποτελούσε ιδιαίτερο ενδιαφέρον εάν τα αποτελέσματα της έρευνας αφορούσαν και το ενδεχόμενο γενίκευσης της αναγνώρισης και έκφρασης των συγκεκριμένων συναισθημάτων και στην καθημερινή ζωή του μαθητή. Αναλυτικότερα, σε συνεργασία με την οικογένεια θα μπορούσαν να μετρηθούν οι συμπεριφορές του μαθητή αναλόγως με το πως, για παράδειγμα, αντιμετώπισε τη συνθήκη του «μένω μόνος στο σπίτι» ή τη συνθήκη «οι γονείς μου, μου λένε να μαζέψω τα παιχνίδια μου». Ακόμα, θα μπορούσε να διερευνηθεί η χρήση της στρατηγικής σε άτομα με αυτισμό που φοιτούν στην τάξη ενός γενικού σχολείου και τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην έκφραση και αναγνώριση τόσο των δικών τους συναισθημάτων όσο και των άλλων. Η συγκεκριμένη έρευνα θα είχε ένα ιδιαίτερο νόημα, καθώς τα δεδομένα διαφέρουν από την σχολική τάξη ενός Ειδικού Σχολείου.

## Βιβλιογραφία

- Αγα Ν., (2014). *Κοινωνικές Καταστάσεις και Συναισθήματα-Τεύχος 4*. Upbility Publications.
- Acar, C., & Diken, I. H. (2012). Reviewing Instructional Studies Conducted Using Video Modeling to Children with Autism. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2731-2735.
- Akmanoglu, N. (2015). Effectiveness of teaching naming facial expressions to children with autism via video modeling. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(2).  
<https://doi.org/10.12738/estp.2015.2.2603>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Anderson-Chavarria, M. (2022). The autism predicament: models of autism and their impact on autistic identity. *Disability & Society*, 37(8), 1321-1341.  
<https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1877117>
- Badi'ah, A., Mendri, N. K., & Nugroho, H. S. W. (2020). Applied behavior analysis (ABA) on the emotional development of autistic children. *Jurnal Kesehatan Ibu dan Anak*, 14(1), 86-95. <https://doi.org/10.29238/kia.v14i1.910>
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., ... & Dowling, N. F. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years-autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2014. *MMWR Surveillance Summaries*, 67(6), 1. <http://doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a>
- Baron-Cohen, S., Bowen, D. C., Holt, R. J., Allison, C., Auyeung, B., Lombardo, M. V., ... & Lai, M. C. (2015). The “reading the mind in the eyes” test: complete absence of typical sex difference in 400 men and women with autism. *Plos One*, 10(8).  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0136521>

- Baron-Cohen, S. (2010). Empathizing, systemizing, and the extreme male brain theory of autism. *Progress in Brain Research*, 186, 167-175. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53630-3.00011-7>
- Bamicha, V., & Drigas, A. (2022). ToM & ASD: The interconnection of Theory of Mind with the social-emotional, cognitive development of children with Autism Spectrum Disorder. The use of ICTs as an alternative form of intervention in ASD. *Technium Social Sciences Journal*, 33, 42-72. <https://orcid.org/0000-0001-5637-9601>
- Ben-Itzhak, E., Abutbul, S., Bela, H., Shai, T., & Zachor, D. A. (2016). Understanding one's own emotions in cognitively-able preadolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 2363-2371. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2769-6>
- Bellon, M.L., Ogletree, B.T., & Harn, W.E. (2011). Chapter 14. Experimental Designs: Single-Subject Designs and Time-series Designs Introduction to Single-Subject Designs Advantages and Limitations.
- Boon, R. T., Urton, K., Grünke, M., & Ko, E. H. (2020). Video modeling interventions for students with learning disabilities: A systematic review. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 18(1), 49-69.
- Carbone, A., & Dell'Aquila, A. (2023). The Diagnosis of Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified: A Systematic Literature Review. *Children*, 10(5), 844. <https://doi.org/10.3390/children10050844>
- Cohen, G., & McGill, P. (2020). Video-modelling as an effective solution for coaching carers of autistic adults. *Tizard Learning Disability Review*, 25(4), 197-206. <https://doi.org/10.1108/TLDR-03-2020-0004>

- Cardon, T. A. (2012). Teaching caregivers to implement video modeling imitation training via iPad for their children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(4), 1389-1400. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.06.002>
- Corbett, B. A. (2003). Video modeling: A window into the world of autism. *The Behavior Analyst Today*, 4(3), 367. <https://doi.org/10.1037/h0100025>
- Conklin, C.G. (2015). Literature Review and Case Study of the Functionality of Video Self Modeling. *Honors Research Project*, 168.
- Γαλάνης, Π. (2020). *Εκπαίδευση μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Καλές πρακτικές για τη σχολική τους ένταξη (Educating students with ASD- Effective inclusion practices)*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
- Γενά, Α. (2007). *Θεωρία και πράξη της ανάλυσης της συμπεριφοράς*. Gutenberg
- Γενά, Α., & Γαλάνης, Π. (2007). Εφαρμογές της Ανάλυσης της Συμπεριφοράς στην αξιολόγηση και αντιμετώπιση του αυτισμού. *Εγκέφαλος*, 44, 84-99. <http://www.encephalos.gr/full/44-2-04g.htm>
- Chaidi, I., & Drigas, A. (2020). Autism, expression, and understanding of emotions: literature review. *International Association of Online Engineering*. <https://www.learntechlib.org/p/218023/>
- Chaidi, I., & Drigas, A. (2022). Social and Emotional Skills of children with ASD: Assessment with Emotional Comprehension Test (TEC) in a Greek context and the role of ICTs. *Technium Social Sciences Journal*, 33 (1), 146–163. <https://doi.org/10.47577/tssj.v33i1.6857>
- Chaidi, I., & Drigas, A. (2022). Emotional intelligence and autism spectrum disorder. *Technium Soc. Sci. J.*, 35, 126. <https://doi.org/10.47577/tssj.v35i1.7271>
- Chaidi, I., & Drigas, A. (2023). Social-Emotional Learning, Autism Spectrum Disorder, And ROBOTS. *Journal of Positive School Psychology*, 155-175.

- Corbett, B. A. (2003). Video modeling: A window into the world of autism. *The Behavior Analyst Today*, 4(3), 367. <https://doi.org/10.1037/h0100025>
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied Behavior Analysis* (3rd ed.). Pearson.
- Daou, N., Hady, R. T., & Poulson, C. L. (2016). Teaching children with autism spectrum disorder to recognize and express emotion: A review of the literature. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(2), 419-432.
- DeBar, R. M., Kane, C. L., & Amador, J. L. (2022). Video Modeling Instruction for Individuals with Autism Spectrum Disorder. In *Handbook of Applied Behavior Analysis Interventions for Autism: Integrating Research into Practice* (pp. 227-250). Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-96478-8\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-96478-8_13)
- De Jaegher, H. (2021). Seeing and inviting participation in autistic interactions. *Transcultural Psychiatry*, 13634615211009627. <https://doi.org/10.1177/13634615211009627>
- Diorio, R., Bray, M., Sanetti, L., & Kehle, T. (2019). Using video self-modeling to increase compliance to classroom requests in students with autism spectrum disorder. *International Journal of School & Educational Psychology*, 7(sup1), 145-157. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1443857>
- Ferguson J. L., & Weiss M. J. (Ed.). *Handbook of Applied Behavior Analysis Interventions for Autism* (1st ed., pp. 227-250). Springer.
- Fridenson-Hayo, S., Berggren, S., Lassalle, A., Tal, S., Pigat, D., Bölte, S., ... & Golan, O. (2016). Basic and complex emotion recognition in children with autism: cross-cultural findings. *Molecular autism*, 7(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s13229-016-0113-9>
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the enigma* (2nd ed.). Blackwell Publishing.
- Garcia-Garcia, J. M., Penichet, V. M., Lozano, M. D., & Fernando, A. (2022). Using emotion recognition technologies to teach children with autism spectrum disorder how to identify



and express emotions. *Universal Access in the Information Society*, 21(4), 809-825.

<https://doi.org/10.1007/s10209-021-00818-y>

Happé, F. (2021). Weak central coherence. *Encyclopedia of autism spectrum disorders*, 5166-5168. Retrieved January 24 from: [https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-319-91280-6\\_1744.pdf](https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-319-91280-6_1744.pdf)

Hazlett, H. C., Poe, M., Gerig, G., Smith, R. G., Provenzale, J., Ross, A., ... & Piven, J. (2005). Magnetic resonance imaging and head circumference study of brain size in autism: birth through age 2 years. *Archives of general psychiatry*, 62(12), 1366-1376.

<https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.12.1366>

Hertz-Picciotto, I., & Delwiche, L. (2009). The rise in autism and the role of age at diagnosis. *Epidemiology (Cambridge, Mass.)*, 20(1), 84. doi:[10.1097/EDE.0b013e3181902d15](https://doi.org/10.1097/EDE.0b013e3181902d15)

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(11), 4013–4032.

<https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>

Hodges, H., Fealko, C., & Soares, N. (2020). Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Translational pediatrics*, 9(Suppl 1), S55.

<https://doi.org/10.21037/tp.2019.09.09>

Κασσωτάκη Α. (2022). *Κοινωνικές Καταστάσεις-Συναισθήματα-Flip Card Series*. Urbility Publications.

Κασσωτάκη Α. (2015). *Αναγνώριση, Έκφραση και Ρύθμιση Συναισθημάτων*. Ένας πλήρης οδηγός για τον εντοπισμό, την έκφραση αλλά και τη διαχείριση των βασικών συναισθημάτων. Urbility Publications.

- Klin, A., Jones, W., Schultz, R., & Volkmar, F. (2003). The enactive mind, or from actions to cognition: lessons from autism. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 358(1430), 345-360. <https://doi.org/10.1098/rstb.2002.1202>
- Kouo, J. L., & Egel, A. L. (2016). The effectiveness of interventions in teaching emotion recognition to children with autism spectrum disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3, 254-265. <https://doi.org/10.1007/s40489-016-0081-1>
- Lammers, W. J., & Badia, P. (1982). Experimental design: single-subject designs and time-series designs: introduction to single-subject designs, advantages and limitations, why some researchers use the single-subject method, procedures for the single-subject design, time-series designs. *Fundamentals of Behavioral Research Textbook*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing, 14-11.
- Lee, G. T., Li, H., & Xu, S. (2023). Comparing video modeling and picture-based interventions for teaching emotions in context to children with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 35(1), 145-165. <https://doi.org/10.1007/s10882-022-09849-6>
- Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T., ... & Veenstra-VanderWeele, J. (2020). Autism spectrum disorder. *Nature reviews Disease primers*, 6(1), 1-23. <https://doi.org/10.1038/s41572-019-0138-4>
- Meister, C., & Salls, J. (2015). Video modeling for teaching daily living skills to children with autism spectrum disorder: A pilot study. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 8(4), 307-318. <https://doi.org/10.1080/19411243.2015.1107005>
- Μισαηλίδη, Π., & Παπούδη, Δ. (2009). Έκφραση, αντίληψη και κατανόηση συναισθημάτων στον αυτισμό: Ψυχολογικά και νευροβιολογικά ευρήματα. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 14(54). <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.sst.2009.28>

Μοτίβο Αξιολόγησης. (n.d.). *RAVEN'S Educational CPM/ CVS*.

<https://www.motiboaxiologisi.gr/tools.php?nid=6>

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

Μυλωνάς, Κ. (2018). *Ανάλυση επαγωγών στις κοινωνικές επιστήμες με στοιχεία περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης και μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Πεδίο

Palechka, G., & MacDonald, R.P. (2010). A Comparison of the Acquisition of Play Skills Using Instructor-Created Video Models and Commercially Available Videos. *Education and Treatment of Children*, 33, 457 - 474.

Panorama Education. (n.d.). *A Guide to the Core SEL Competencies [Activities and Strategies]*. <https://www.panoramaed.com/blog/guide-to-core-sel-competencies>

Plavnick, J. B., MacFarland, M. C., & Ferreri, S. J. (2015). Variability in the effectiveness of a video modeling intervention package for children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(2), 105-115. <https://doi.org/10.1177/1098300714548798>

Raven, J., Rust, J., & Squire, A. (2008). *Manual: Coloured Progressive Matrices and Crichton Vocabulary Scale*. UK: NCS Pearson Inc.

Rosenberg, N. (2010). Why do firms do basic research (with their own money)?. In *Studies on science and the innovation process: Selected works of Nathan Rosenberg* (pp. 225-234). [https://doi.org/10.1142/9789814273596\\_0011](https://doi.org/10.1142/9789814273596_0011)

Ryan, J. B., Hughes, E., Katsiyannis, A., McDaniel, M., & Sprinkle, C. (2014). based educational practices for students with autism spectrum disorders. *Teaching Exceptional Children*, 47(2), 94-102. <https://doi.org/10.1177/0040059914553207>

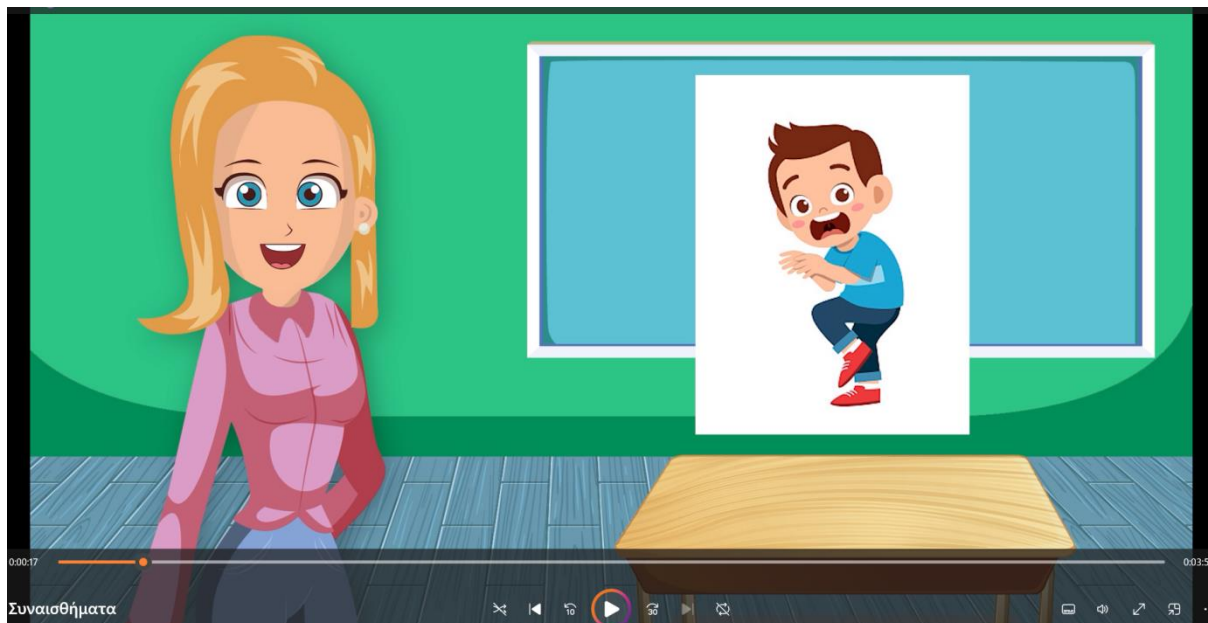
Salari, N., Rasoulpoor, S., Rasoulpoor, S., Shohaimi, S., Jafarpour, S., Abdoli, N., ... & Mohammadi, M. (2022). The global prevalence of autism spectrum disorder: a comprehensive systematic review and meta-analysis. *Italian Journal of Pediatrics*, 48(1), 1-16.022). <https://doi.org/10.1186/s13052-022-01310-w>

- Salovey, P., Rothman, A. J., Detweiler, J. B., & Steward, W. T. (2000). Emotional states and physical health. *American Psychologist*, 55(1), 110–121. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.110>
- Σερετόπουλος, Κ., Λάμνισος, Δ., & Γιαννακού, Κ. (2020). Η επιδημιολογία των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, 37(2).
- Smith, J. D. (2012). Single-case experimental designs: a systematic review of published research and current standards. *Psychological methods*, 17(4), 510. <https://doi.org/10.1037/a0029312>
- Tassini, S. C. V., Melo, M. C., Bueno, O. F. A., & de Mello, C. B. (2022). Weak central coherence in adults with ASD: Evidence from eye-tracking and thematic content analysis of social scenes. *Applied Neuropsychology: Adult*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/23279095.2022.2060105>
- Trump, C. E., Pennington, R. C., Travers, J. C., Ringdahl, J. E., Whiteside, E. E., & Ayres, K. M. (2018). Applied behavior analysis in special education: Misconceptions and guidelines for use. *Teaching Exceptional Children*, 50(6), 381-393. <https://doi.org/10.1177/0040059918775020>
- Volkmar, F. R. (2021). Enactive Mind. In *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 1764-1766). Cham: Springer International Publishing.
- Wenar, C. and Kerig, P. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία*. Δ. Μαρκουλής & Ε. Γεωργάκα, μετ). Αθήνα: Gutenberg
- Weissberg, R., Goren, P., Domitrovich, C., & Dusenbury, L. (2013). *CASEL guide effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. 9. Chicago, IL:CASEL.

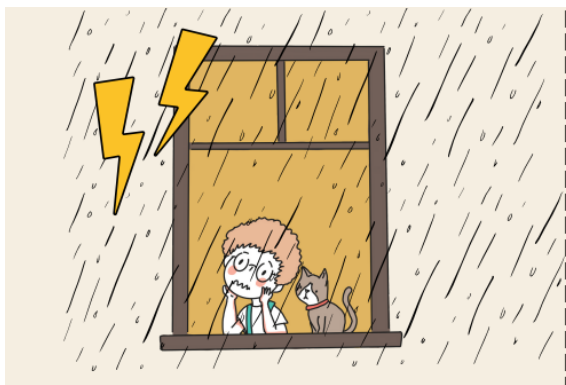
- Wilson, K. P. (2013). Incorporating video modeling into a school-based intervention for students with autism spectrum disorders. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 44 (1). [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/11-0098\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0098))
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of autism and developmental disorders*, 9(1), 11-29. <https://doi.org/10.1007/BF01531288>
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of autism and developmental disorders*, 45, 1951-1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>
- Wynkoop, K. S., Robertson, R. E. & Schwartz, R., 2018. The Effects of Two Video Modeling Interventions on the Independent Living Skills of Students With Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disability. *Journal of Special Education Technology*, 33(3), pp. 145-158. <https://doi.org/10.1177/0162643417746149>
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., & Elsabbagh, M. (2022). *Global prevalence of autism: A systematic review update*. *Autism Research*, 15(5), 778-790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>
- Ψύλλου, Ρ., Ζαφειροπούλου, Μ. (2012). *Φιλαράκια. Πως να αντιμετωπίσουμε τα αρνητικά συναισθήματα μας*. Πεδίο.

## **Παράρτημα**

Στιγμιότυπα από το Video-Modelling:



Ενδεικτικά Παραδείγματα από τις δραστηριότητες αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν:



## Μια δυνατή καταιγίδα

# 24

### ΙΣΤΟΡΙΑ

Έξω βρέχει δυνατά, μπουμπουνίζει και αστράφτει συνέχεια. Ο Σίμος στέκεται μπροστά στο παράθυρο και βλέπει την καταιγίδα.

### ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ

#### Αναγνώριση:

Πώς νιώθει ο Σίμος; Ο Σίμος φαίνεται τρομαγμένος.

#### Αιτίες:

Γιατί αισθάνεται έτσι ο Σίμος; Ίσως νιώθει φόβο επειδή ακούει τις δυνατές βροντές.

#### Έκφραση:

Τι μπορεί να κάνει ο Σίμος για να εκφράσει τα συναισθήματά του; Να πει με λόγια αυτό που νιώθει: Είμαι πολύ τρομαγμένος. Ο Σίμος τώρα νιώθει καλύτερα.

#### Αποδοχή:

Είναι εντάξει να νιώθει τρομαγμένος ο Σίμος. Οι δυνατές καταιγίδες με βροντές και αστραπές είναι τρομαχτικές!



## Ακούω παράξενους θορύβους

# 7

### ΙΣΤΟΡΙΑ

Ο Σίμος είναι μόνος στο σπίτι. Ο Σίμος παίζει με τα παιχνίδια του. Ξαφνικά ακούει κάτι παράξενους θορύβους. Ο Σίμος δεν ξέρει τι συμβαίνει.

### ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ

#### Αναγνώριση:

Πώς νιώθει ο Σίμος; Ο Σίμος φαίνεται φοβισμένος.

#### Αιτίες:

Γιατί αισθάνεται έτσι ο Σίμος; Ίσως νιώθει φόβο επειδή είναι μόνος στο σπίτι και φοβάται μήπως έχουν μπει κλέφτες.

#### Έκφραση:

Τι μπορεί να κάνει ο Σίμος για να εκφράσει τα συναισθήματά του; Να πει με λόγια αυτό που νιώθει: Είμαι πολύ φοβισμένος! Ο Σίμος τώρα νιώθει καλύτερα.

#### Αποδοχή:

Είναι εντάξει να νιώθει φοβισμένος ο Σίμος. Είναι μόνος στο σπίτι και ακούει παράξενους θορύβους που δεν ξέρει τι είναι.





**θυμός****φόβος**

**Δείξε το συναίσθημα που νομίζεις ότι νιώθει το παιδί:**

1. Η Μαρία είδε μια τρομαχτική ταινία.
2. Ο Στέφανος τσακώθηκε με τον μπαμπά του.
3. Η μαμά του Πέτρου δεν του πήρε παγωτό.
4. Η Ελένη άκουσε έναν παράξενο θόρυβο.
5. Ο Σάκης ξύπνησε μες στο σκοτάδι.
6. Η Άννα δεν πρόλαβε να φάει τούρτα γιατί τελείωσε.
7. Ο Κώστας είδε ένα τεράστιο αγριεμένο σκυλί.
8. Τα παιδιά κορόιδεψαν τη Στέλλα.
9. Ο Τάσος χάθηκε στο δάσος.
10. Ο αδερφός της Μαίρης της πήρε το αγαπημένο της παιχνίδι.



χαρά



λύπη



θυμός



φόβος



έκπληξη

Πώς νομίζεις ότι αισθάνεται το παιδί στην παρακάτω εικόνα;  
Κατονόμασε το συναίσθημα και κύκλωσε το αντίστοιχο.



Το αγόρι χάθηκε στο δάσος.



**Τι θα έκανες εάν...**

η μαμά σου, σου ζητούσε βοήθεια, αλλά εσύ ήθελες να παίζεις;

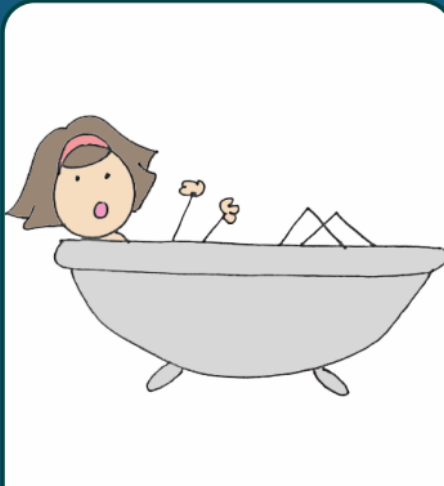
© Copyright Upbility.gr



**Τι θα έκανες εάν...**

ήθελες βοήθεια για να διαβάσεις και η μητέρα σου δεν είχε χρόνο να σε βοηθήσει;

© Copyright Upbility.gr  
Prepared exclusively for nina\_dadou@yahoo.gr Transaction: 5236



**Τι θα έκανες εάν...**

τελείωνες το μπάνιο σου αλλά δεν είχες πετσέτα για να σκουπιστείς;

© Copyright Upbility.gr



**Τι θα έκανες εάν...**

ήθελες να παίζεις έξω αλλά ο μπαμπάς σου δεν το επέτρεπε;

© Copyright Upbility.gr

Παράδειγμα των απαντήσεων σε υπολογιστικό φύλλο Excel:

Αυτό το παιδί αισθάνεται φόβο. Μπορείς να ζωγράφεις το πρόσωπο του	✗	0
Εσύ πότε νιώθεις φοβισμένος;	✗	0
Η Στέλλα ήταν μόνη της όταν έγινε διακοπή ρεύματος	✓	1
Η Νίκη είδε στο δρόμο ένα άγριο σκυλί	✓	1
Ο Σωτήρης είδε μια τανία με φαντάσματα	✗	0
Ο Μάνος χτύπησε και πονάει πολύ	✓	1
Ο Τάκης άκουσε μέσα στη νύχτα ένα δυνατό ουρλιαχτό	✗	0
Κοινωνική Ιστορία- Μια δυνατή καταγίδα	✗	0
Κοινωνική Ιστορία- Ακούω παράξενους θορύβους	✗	0
Κοινωνική Ιστορία- Ξύπνησα από ένα κακό όνειρο	✗	0
Κοινωνική Ιστορία- Η Αδερφή μου τραυματίστηκε	✗	0