

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ – ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ – ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ στη ΣΧΟΛΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

«Ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό»



ΛΟΥΚΡΕΖΗ ΣΜΑΡΑΓΓΑ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΑΘΗΝΑ 2013

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**ΕΠΟΠΤΗΣ**

Ηλίας Γ. Μπεζεβέγκης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

ΜΕΛΗ

Αγγελική Γενά, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών

Χρυσή Χατζηχρήστου, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών

Στον πατέρα μου
που περίμενε με μεγάλη αγωνία
να τελειώσω το «βιβλίο» μου

Στην Ευγενία μου,
με την ευχή να βλέπει πάντα τη ζωή σαν ένα
απρόσμενο, μαγικό και πάντα καλοδεχούμενο παιχνίδι,
το οποίο δεν πρέπει να το παίρνουμε πολύ σοβαρά

ΕΞΩΦΥΛΛΟ: *από έκθεση ζωγραφικής ατόμων με αυτισμό στην Ισπανία*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διδαχθούν δεξιότητες συμβολικού παιχνιδιού σε 4 παιδιά με αυτισμό, μέσω μιας παρέμβασης συμπεριφορικο-αναλυτικού τύπου, που περιελάμβανε παρουσίαση βιντεοσκοπημένων προτύπων προς μίμηση από συνομήλικα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, τμηματική βοήθεια, καθώς και παροχή κοινωνικής ενίσχυσης. Το δείγμα αποτέλεσαν 2 αγόρια και 2 κορίτσια προσχολικής ηλικίας με διάγνωση αυτιστικής διαταραχής, ηλικίας από 4:8 έως 7:6 ετών. Το ερευνητικό σχέδιο που εφαρμόστηκε ανήκε στο είδος του ατομικού πειραματικού σχεδιασμού ασύγχρονων πολλαπλών γραμμών βάσης σε διαφορετικά υποκείμενα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το συγκεκριμένο σχέδιο παρέμβασης αύξησε την επίδοση των παιδιών στο συμβολικό παιχνίδι και τα θεραπευτικά αποτελέσματα γενικεύτηκαν με άλλα πρόσωπα ως συμπαίκτες (άλλη θεραπεύτρια, μητέρα παιδιού, παιδί τυπικής ανάπτυξης και άλλο παιδί με αυτισμό), με άλλα υλικά, καθώς και σε αδιδακτες ιστορίες γενίκευσης, ενώ διατηρήθηκαν, επίσης, κατά την Επανεξέταση, ένα μήνα μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Τόσο η αξιοπιστία της έρευνας (συμφωνία μεταξύ παρατηρητών: 98-99,7%), όσο και η εγκυρότητά της (συμφωνία των θεραπευτικών αποτελεσμάτων με τα αποτελέσματα ενός δεύτερου μέσου αξιολόγησης – το Εργαλείο Αξιολόγησης Αναπτυξιακού Παιχνιδιού DPA –, καθώς και εξασφάλιση κοινωνικής εγκυρότητας) κρίθηκαν ικανοποιητικές.

Λέξεις – Κλειδιά:

*Αυτισμός – Συμβολικό Παιχνίδι –
Παιχνίδι προσποίησης – Παιχνίδι ρόλων –
Σενάρια Παιχνιδιού – Πρότυπο προς μίμηση*

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Για τη σωστή ανάπτυξη του παιδιού είναι απαραίτητο το αυθόρμητο παιχνίδι, το μη κατευθυνόμενο προς κάποιο στόχο, που δεν καθοδηγείται από τους μεγάλους και δεν προσανατολίζεται προς κάποιο έργο ή μάθηση. Η πιο σημαντική συνεισφορά του παιχνιδιού είναι ότι ενοποιεί το μυαλό, το σώμα και την ψυχή του παιδιού και του δίνει τη δυνατότητα να κοινωνικοποιηθεί και να ωριμάσει.

Τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στο παιχνίδι τους. Αρκετά από αυτά μπορεί να αναπτύξουν αισθησιοκινητικό, οργανωτικό και λειτουργικό παιχνίδι, λίγα, όμως, θα εμπλακούν σε συμβολικό και κοινωνικό παιχνίδι. Τα περισσότερα από αυτά έχουν μεγάλες δυσκολίες στη μίμηση συμβολικών ενεργειών, καθώς και στην ικανότητα κατανόησης των προθέσεων των άλλων, των επιθυμιών και των σκέψεών τους (θεωρία της νόησης), γι' αυτό και δεν εμπλέκονται στο κοινωνικό παιχνίδι.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το ερώτημα αν τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να μάθουν να παίζουν και να διασκεδάζουν πραγματικά μέσα από το παιχνίδι, με την κατάλληλη παρότρυνση και υποστήριξη των ενηλίκων και των συνομηλίκων τους και αν υπάρχουν στρατηγικές παρέμβασης, που να μπορούν να μάθουν στο παιδί με αυτισμό πρακτικές και κοινωνικές δεξιότητες, χρήσιμες για την ανάμιξή του στο παιχνίδι και κατ' επέκταση στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων με τους άλλους.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας και την εκπόνηση της παρούσας διδακτορικής διατριβής, ιδιαίτερα σημαντική ήταν η χορήγηση υποτροφίας (Οκτώβριος 2005 – Μάρτιος 2007) από το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ.) στη γράφουσα, η οποία ήταν υπότροφος του προγράμματος (2001-2002) μεταπτυχιακών υποτροφιών εσωτερικού, στην ειδίκευση «Σχολική Ψυχολογία», με σκοπό την απόκτηση του Β' Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (διδακτορικός τίτλος).

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την εκπόνηση της παρούσας διδακτορικής διατριβής, θερμές ευχαριστίες εκφράζονται:

- προσωπικά στην καθηγήτρια κυρία Αγγελική Γενά, για την καθοδήγηση και την υπομονή της, τον απεριόριστο χρόνο και ενέργεια που μου διέθετε, καθώς και τη συνεχή εμπύχωσή της. Κυρίως, όμως, την ευχαριστώ για το ήθος και τη φιλοσοφία συνεργασίας, μοιράσματος και αλληλεγγύης, καθώς και για τη χαρά και τον ενθουσιασμό για τη γνώση και την επιστημονική έρευνα, που χάρη σε εκείνη γνώρισα, τόσο κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου, όσο και στις συναντήσεις μας με τους υπόλοιπους υποψήφιους διδάκτορες. Αυτό το κλίμα ήταν για μένα πρωτόγνωρο και νομίζω πραγματικά πρωτοποριακό για τα ελληνικά δεδομένα και προσπαθώ να το εμφυσήσω όσο μπορώ κι εγώ η ίδια στους μαθητές μου,
- στον καθηγητή κύριο Μπεζεβέγκη, για την πολύτιμη καθοδήγηση και εποπτεία, καθώς και τις εύστοχες παρατηρήσεις και επιστημονικές επισημάνσεις του, καθόλη τη διάρκεια της έρευνας,
- στην καθηγήτρια κυρία Χατζηχρήστου, για τη σημαντική βοήθεια και εμπύχωσή της,
- στη συνυποψήφιά μου διδάκτορα Έλλη Παπαδοπούλου, συνοδοιπόρο, συνεργάτιδα και φίλη, η οποία πρόθυμα και αγόγγυστα με βοήθησε σε πολύ μεγάλο βαθμό στο δύσκολο έργο της βαθμολόγησης των δεδομένων της έρευνας,
- στους συνυποψήφιους μου διδάκτορες – και τώρα πλέον διδάκτορες – για τη στήριξη και την εμπύχωσή τους. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον Πέτρο Γαλάνη, τη Μαριάννα Αβερκίου και Έρη Τσιρέμπολου, για τις πολύτιμες συμβουλές τους στη Μεθοδολογία Έρευνας, στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και το σχεδιασμό των Γραφικών παραστάσεων,
- στους ψυχολόγους / θεραπευτές των παιδιών της έρευνας, Μαρίκα Βιλαντώνη, Αντιγόνη Γεωργιάδου, Άννα Ντάντσενκο, Ελένη Οικονόμου, Κωνσταντίνο Μουκανάκη, Ιλεάννα Τσιρώνη και Έρη Τσιρέμπολου, για την υπομονή, τη βοήθειά τους, το φιλότιμο και την υποστήριξή τους, καθόλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας,
- σε όλους τους θεραπευτές και θεραπεύτριες του Κέντρου Ανάπτυξης και Εκπαίδευσης του Παιδιού, για την υπομονή και τη συμπαράστασή τους,
- στην κόρη μου Ευγενία, ακούραστη και πάντα ενθουσιώδη, πολύτιμη βοηθό και συνεργάτιδά μου στην έρευνα, ζητώντας της παράλληλα συγνώμη για το χρόνο που της «έκλεψα», προκειμένου να ολοκληρώσω τη διατριβή μου,
- στην αδελφή μου Βίλη, για την εξαιρετικά πολύτιμη βοήθεια και τεχνική υποστήριξή της στην ψηφιακή μετεγγραφή των βιντεοσκοπημένων δεδομένων των συνεδριών,

- σε όλα τα παιδιά που με βοήθησαν πρόθυμα στη συλλογή Κανονιστικών Δεδομένων και τα περισσότερα αποτέλεσαν το βιντεοσκοπημένο πρότυπο προς μίμηση που χρησιμοποιήθηκε στην παρέμβαση: το Γιώργο Ζ., το Γιώργο Ξ., τη Γιώτα, την Ευγενία, το Νικόλα, τον Τάσο και τη Φένια. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τους γονείς τους που με εμπιστεύτηκαν και με εμπύχωσαν,
- στα παιδιά που δέχτηκαν με ενθουσιασμό να παίξουν με τα παιδιά της έρευνας, στα πλαίσια της γενίκευσης: τον Κωνσταντίνο, το Μιλτιάδη και την Ευγενία,
- στους γονείς των παιδιών της έρευνας για την εμπιστοσύνη και την ενθάρρυνσή τους,
- και φυσικά στα παιδιά που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας: τον Αντώνη, τον Οδυσσέα, τη Ρέα και την Ελένη, τα οποία είχα τη μεγάλη χαρά να παρατηρώ για καιρό να παίζουν, να σκέφτονται, να μαθαίνουν, να χαίρονται και να αγαπούν το παιχνίδι δίνοντάς μου πραγματικά μεγάλη χαρά και ικανοποίηση. Τους εύχομαι ολόψυχα να λάμψουν στη ζωή τους και να είναι χαρούμενα.

Σ.Λ.

Αθήνα, 2013

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	6
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	6
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	6
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	13
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	15
1.1. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΤΗ ΖΩΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ	15
1.1.1 Το Παιχνίδι.....	15
1.1.2 Τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού.....	16
1.1.3 Θεωρίες για το παιχνίδι.....	17
1.1.4 Μορφές παιχνιδιού	19
1.1.5 Η σπουδαιότητα του παιχνιδιού κατά την παιδική ηλικία	20
<i>α) Παιχνίδι και κινητική ανάπτυξη.....</i>	<i>20</i>
<i>β) Παιχνίδι και νόηση</i>	<i>21</i>
<i>γ) Παιχνίδι και κοινωνικές δεξιότητες.....</i>	<i>22</i>
<i>ε) Παιχνίδι και γλωσσική ανάπτυξη</i>	<i>23</i>
<i>στ) Παιχνίδι και συναισθηματική ανάπτυξη.....</i>	<i>24</i>
<i>ζ) Παιχνίδι και καλλιτεχνική έκφραση.....</i>	<i>24</i>
1.1.6 Αξιοποίηση του παιχνιδιού	25
1.1.7 Τα είδη του παιχνιδιού	25
A) Το παιχνίδι ανά ηλικιακή ομάδα	26
<i>α) Το παιχνίδι στην πρώιμη παιδική ηλικία.....</i>	<i>26</i>
1. Το εξερευνητικό παιχνίδι.....	26
2. Το λειτουργικό παιχνίδι.....	27
3. Το συμβολικό παιχνίδι	27
<i>β) Το παιχνίδι των παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας</i>	<i>33</i>
B) Παιχνίδι και κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών	34
1.2. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ	
ΑΥΤΙΣΜΟ.....	35

1.2.1	Ορισμός και χαρακτηριστικά του Αυτισμού.....	35
1.2.2	Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτισμό στο παιχνίδι λόγω των αδυναμιών τους	37
	α) ιδιόρρυθμη χρήση παιχνιδιών.....	38
	β) αποχή από συμβολικό ή αναπαραστατικό παιχνίδι	40
	γ) αποχή από δυαδικό ή ομαδικό παιχνίδι με συνομηλίκους.....	43
	δ) υπερβολική προσήλωση σε ορισμένα παιχνίδια	45
	ε) ενδιαφέρον για πολύ περιορισμένο αριθμό παιχνιδιών.....	47
1.3.	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ.....	48
1.3.1	Γενικά χαρακτηριστικά των παρεμβάσεων στο παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό .48	
	Μία αντίθετη άποψη.....	52
1.3.2	Εφαρμοσμένες στρατηγικές παρέμβασης στο παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό ...	52
	α) Παιχνίδι με ενηλίκους	52
	β) Παιχνίδι με συνομηλίκους	53
	γ) Παροχή προτύπου προς μίμηση (peer-modeling).....	55
	δ) Παιχνίδια αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο παιδί και το συμπαίκτη του	57
	ε) Κοινωνικές Ιστορίες	58
1.4.	ΣΤΟΧΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΜΕΘΟΔΟΣ.....		62
2.1.	ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	62
2.1.1	Δείγμα	62
2.1.2	Συμπαίκτες των συμμετεχόντων παιδιών	76
2.2.	ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	77
2.3.	ΥΛΙΚΑ.....	78
2.4.	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	79
2.4.1	Γενική Διαδικασία	79
2.4.2	Διαδικασία Συλλογής κανονιστικών δεδομένων.....	81
2.4.3	Σενάρια παιχνιδιού	82
2.4.4	Γραμμή Βάσης.....	90
2.4.5	Παρέμβαση.....	95
2.4.6	Γενίκευση επίδοσης.....	98

2.5. ΟΡΙΣΜΟΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ	101
2.5.1 Γενικοί Ορισμοί.....	101
2.5.2 Καταγραφή δεδομένων και βαθμολόγηση εξαρτημένης μεταβλητής.....	101
2.5.3 Βαθμολόγηση ανεξάρτητων μεταβλητών.....	106
2.5.4 Κριτήριο κατάκτησης του στόχου της Παρέμβασης.....	106
2.5.5 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων.....	107
2.6. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	108
2.6.1 Συμφωνία μεταξύ παρατηρητών κατά τη βαθμολόγηση της εξαρτημένης μεταβλητής.....	108
2.6.2 Συμφωνία μεταξύ παρατηρητών κατά τη βαθμολόγηση των ανεξάρτητων μεταβλητών.....	111
2.7. ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	111
2.7.1 Αποτελέσματα Αξιολόγησης με το Εργαλείο Αξιολόγησης Αναπτυξιακού Παιχνιδιού DPA.....	112
2.7.2 Κοινωνική Εγκυρότητα (Social Validity).....	112
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	117
3.1. ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ.....	117
3.2. ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ.....	132
3.3. ΕΠΑΝΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΜΕ ΤΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ DPA.....	134
3.4. ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	137
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	138
4.1. ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ.....	138
4.2. ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ.....	149
4.3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	149
4.4. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	151
4.5. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	152

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	156
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	164
Α. ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	165
Β. ΥΛΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ	169
Γ. ΦΥΛΛΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	179
Δ. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΣΤΑ ΣΕΝΑΡΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	180
Ε. ΟΔΗΓΙΕΣ – ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΣΕΝΑΡΙΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	205
ΣΤ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΕΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ	209
Ζ. ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ, ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	244

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

<u>Πίνακας 1:</u> Συνοπτικά αποτελέσματα αξιολογήσεων παιδιών	75
<u>Πίνακας 2:</u> Αριθμός συνεδριών για κάθε συμμετέχον παιδί στην έρευνα	89
<u>Πίνακας 3:</u> Ποσοστά επίδοσης (%) στο συμβολικό παιχνίδι του Αντώνη στα σενάρια παιχνιδιού της Πιλοτικής Γραμμής Βάσης	92
<u>Πίνακας 4:</u> Ποσοστά επίδοσης στο συμβολικό παιχνίδι του Αντώνη ανά σενάριο παιχνιδιού της Πιλοτικής Γραμμής Βάσης	92
<u>Πίνακας 5:</u> Ποσοστά επίδοσης (%) στο συμβολικό παιχνίδι της Ελένης στα σενάρια παιχνιδιού της Πιλοτικής Γραμμής Βάσης	93
<u>Πίνακας 6:</u> Ποσοστά επίδοσης στο συμβολικό παιχνίδι της Ελένης ανά σενάριο παιχνιδιού της Πιλοτικής Γραμμής Βάσης	93
<u>Πίνακας 7:</u> Σενάρια Παιχνιδιού αγοριών και κοριτσιών	95
<u>Πίνακας 8:</u> Ποσοστά συμφωνίας (%) μεταξύ παρατηρητών ανά φάση έρευνας για τις συνεδρίες των αγοριών του δείγματος	109
<u>Πίνακας 9:</u> Ποσοστά συμφωνίας (%) μεταξύ παρατηρητών ανά φάση έρευνας για τις συνεδρίες των κοριτσιών του δείγματος	110
<u>Πίνακας 10:</u> Μέσος Όρος επίδοσης στο συμβολικό παιχνίδι των συμμετεχόντων παιδιών στα σενάρια παιχνιδιού ανά φάση έρευνας	130
<u>Πίνακας 11:</u> Ποσοστό αύξησης ή μείωσης (%) της επίδοσης των συμμετεχόντων ανάμεσα στη Γραμμή Βάσης και την Παρέμβαση και στην Παρέμβαση και την Επανεξέταση	131
<u>Πίνακας 12:</u> Επίδοση των συμμετεχόντων παιδιών στο Εργαλείο Αξιολόγησης Αναπτυξιακού Παιχνιδιού DPA	134

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

<u>Σχήμα 1:</u>	Ποσοστά επίδοσης (%) στο συμβολικό παιχνίδι όλων των παιδιών, ανά φάση έρευνας, στις διδασκόμενες ιστορίες	118
<u>Σχήμα 2:</u>	Ποσοστά επίδοσης στο συμβολικό παιχνίδι όλων των παιδιών, ανά φάση έρευνας, στις ιστορίες γενίκευσης	119
<u>Σχήμα 3:</u>	Ποσοστά επίδοσης (%) Αντώνη στο συμβολικό παιχνίδι ανά φάση έρευνας ...	121
<u>Σχήμα 4:</u>	Ποσοστά επίδοσης (%) Οδυσσέα στο συμβολικό παιχνίδι ανά φάση έρευνας.	122
<u>Σχήμα 5:</u>	Ποσοστά επίδοσης (%) Ρέας στο συμβολικό παιχνίδι ανά φάση έρευνας	123
<u>Σχήμα 6:</u>	Ποσοστά επίδοσης (%) Ελένης στο συμβολικό παιχνίδι ανά φάση έρευνας	124
<u>Σχήμα 7:</u>	Μέσος Όρος επίδοσης Αντώνη στο συμβολικό παιχνίδι ανά φάση έρευνας	126
<u>Σχήμα 8:</u>	Μέσος Όρος επίδοσης Οδυσσέα στο συμβολικό παιχνίδι ανά φάση έρευνας ...	127
<u>Σχήμα 9:</u>	Μέσος Όρος επίδοσης Ρέας στο συμβολικό παιχνίδι ανά φάση έρευνας	128
<u>Σχήμα 10:</u>	Μέσος Όρος επίδοσης Ελένης στο συμβολικό παιχνίδι ανά φάση έρευνας	129

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΤΗ ΖΩΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

1.1.1 Το Παιχνίδι

Η πιο συνήθης δραστηριότητα, κατά την παιδική ηλικία, είναι το παιχνίδι (Beyer & Gammeltoft, 2000. Κυπριωτάκης, 1997. Rogers & Sawyers, 1988. Wolfberg, 1999). Καταλαμβάνει, συνήθως, ένα μεγάλο μέρος της ζωής του παιδιού και απορροφά την ενεργητικότητά του. Μάλιστα, θεωρείται χαρακτηριστικό οντογενετικό στοιχείο σε πολλά θηλαστικά είδη (Bekoff & Byers, 1998. Fagen, 1981. Martin & Caro, 1985), εφόσον τείνει να είναι στερεοτυπικό και να συναντάται σε συγκεκριμένες οντογενετικές περιόδους. Παρόλο που υπάρχει πολύ μεγάλη διαφοροποίηση στην εκδήλωση παιγνιώδους συμπεριφοράς ανάμεσα στα διάφορα είδη θηλαστικών, εντούτοις η σταθερότητα της συμπεριφοράς αυτής, η τόσο συχνή αυθόρμητη εμφάνισή της και η ποικιλία παιχνιδιού υποδηλώνουν ότι πρόκειται για ένα πολύ σημαντικό στοιχείο της ανάπτυξης των θηλαστικών με πολλαπλές προσαρμοστικές λειτουργίες (Garvey, 1990. Nunes, Muecke, Sanchez, Hoffmeier, & Lancaster, 2004).

Σύμφωνα με τους Rogers και Sawyers (1995), το παιχνίδι είναι «ζωή» για τα μικρά παιδιά, είναι μια σοβαρή δραστηριότητα γι' αυτά και αποτελεί το κυριότερο έργο τους, στην πορεία της κοινωνικής και γνωστικής ωρίμασης. Τα παιδιά είναι από τη φύση τους δημιουργικά, περίεργα, τους αρέσει να εξερευνούν νέα πράγματα και ευχαριστιούνται, όταν εκπλήσσονται. Επιπλέον, ανταποκρίνονται στους ενήλικες εκείνους, που είναι πιο διασκεδαστικοί και παιχνιδιάρηδες. Τα παιδιά περιπλανιούνται στον κόσμο με φυσική περιέργεια και ευχαρίστηση και γίνονται ένα με τα τοπία, τους ήχους και την ουσία της ζωής, που συναντούν κάθε μέρα. Το παιχνίδι αναδύεται, καθώς τα παιδιά κάνουν συνδέσεις με τα φυσικά αντικείμενα και τα ζωντανά όντα και, κατά τη διάρκεια αυτών των δραστηριοτήτων, αποκομίζουν πολύτιμες πολιτιστικές εμπειρίες (Wolfberg, 1999).

Το παιχνίδι είναι μια αναπαραγωγή, προβολή, αναμόρφωση εικόνων, γνώσεων, συναισθημάτων και εντυπώσεων. Είναι ένας πειραματισμός με γνωστά υλικά σε άγνωστες συνθήκες και γι' αυτό έχει, κατά κάποιον τρόπο, τη σύνθεση του ονείρου (Wolfberg, 1999).

Αρχαιολογικά ευρήματα και εθνογραφικές και λαογραφικές μελέτες καταδεικνύουν ότι κάθε πολιτισμός, ανέκαθεν, παρείχε παιχνίδια στα παιδιά και πως αυτό όχι μόνο αποτελούσε μέρος της καθημερινότητάς τους σε όλες τις εποχές και σε όλους τους λαούς, αλλά και πως πολλά από τα βασικά παιχνίδια δεν έχουν αλλάξει με το πέρασμα των αιώνων (Boutot,

Guenther, & Crozier, 2005. Wolfberg, 1999). Παιχνίδια ατομικά, όπως οι κούκλες, η σβούρα, η μπάλα, το κότσι, αλλά και ομαδικά, όπως η τυφλόμυγα, το κουτσό και το κρυφό παίζονταν από τα παιδιά της Αρχαίας Ελλάδας και συνεχίζουν να παίζονται μέχρι σήμερα (Πλατή, 1998).

Το παιχνίδι είναι παρόν σε όλους τους πολιτισμούς, όλα τα έθνη, όλα τα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, ανάμεσα στα μοναχοπαιδιά και στα παιδιά με αδέρφια, στις αστικές και αγροτικές περιοχές, στα παιδιά που μεγαλώνουν κάτω από υγιείς ή μη-υγιείς καταστάσεις. Η τάση του παιδιού για παιχνίδι υπάρχει πάντα, ακόμη και όταν αυτό μεγαλώνει κάτω από συνθήκες πολύ έντονης πίεσης και θλίψης, όπως πόλεμο, δουλειά, μεγάλη φτώχεια, σημαντικά κοινωνικά ή οικογενειακά προβλήματα (Wolfberg, 1999).

1.1.2 Τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού

Ο ορισμός του παιχνιδιού είναι ιδιαίτερα σύνθετος και μπορεί να διαφέρει ανάλογα με τη θεωρητική βάση του ερευνητή. Όμως, τα παρακάτω χαρακτηριστικά είναι παρόντα στο παιχνίδι όλων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης:

- το παιχνίδι είναι *απολαυστικό* και *ευχάριστο* και αυτό είναι φανερό μέσω των σημάτων θετικών συναισθημάτων και ενθουσιασμού που εκπέμπουν τα παιδιά, όπως το γέλιο, το χαμόγελο, το τραγούδι, το σιγομουρμούρισμα, τα λαμπερά μάτια. Πολλές φορές, το παιχνίδι, ακόμα κι αν δε συνοδεύεται από σημάδια ευθυμίας, αξιολογείται θετικά από το παιδί που παίζει.
- το παιχνίδι *απαιτεί την ενεργό συμμετοχή* του παιδιού, το οποίο δείχνει μεγάλη προσοχή και αφοσίωση, όταν παίζει. Η ενασχόληση με το παιχνίδι είναι για το παιδί μια σοβαρή δουλειά, που απαιτεί τη συγκέντρωση και τη δημιουργικότητά του. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, το παιδί συνδυάζει μια μορφή εργασίας με ευχαρίστηση και επιστημονική αναζήτηση, προσπαθώντας να κατανοήσει τον τρόπο λειτουργίας των πραγμάτων, με σκοπό τη διεξαγωγή του παιχνιδιού.
- το παιχνίδι είναι *αυθόρμητο, εθελοντικό και εσωτερικά υποκινούμενο*. Το παιδί παίζει από επιλογή του, χωρίς να του επιβάλλεται κάτι τέτοιο και χωρίς την παρέμβαση και την καθοδήγηση των ενηλίκων (Burghardt, 2011).
- το παιχνίδι *απαιτεί προσοχή στη διαδικασία και όχι στο στόχο*. Είναι κάτι διαφορετικό από την εργασία και το παιχνίδι κανόνων. Τα παιδιά παίζουν μόνο για χάρη του παιχνιδιού, χωρίς να έχουν ως στόχο να παράγουν κάτι. Με ωφελμιστικούς όρους, το παιχνίδι είναι έμφυτα *αντιπαραγωγικό*.

- το παιχνίδι είναι *ευπροσάρμοστο, ευέλικτο και ευμετάβλητο*.
- το παιχνίδι αναδύεται από την προσωπική αντίληψη του παιδιού για την πραγματικότητα.
- το παιχνίδι είναι μια *δημιουργική δραστηριότητα*, κατά την οποία, το παιδί εκφράζει τον εαυτό του (ίσως είναι ο μοναδικός τρόπος) και αποκτά *αυτογνωσία*, μέσα από την αλληλεπίδραση με τον κόσμο γύρω του.
- το παιχνίδι αποτελεί ένα πλαίσιο, εντός του οποίου, τα παιδιά καθρεφτίζουν το ένα το άλλο, κατά τη διάρκειά του, και, ως εκ τούτου, ενισχύουν και αναπτύσσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες.
- το παιχνίδι παρέχει στο παιδί την ευκαιρία να κάνει ένα βήμα πίσω και να δει μια πραγματικότητα από απόσταση (π.χ. αν η κούκλα είμαι εγώ, τι θα συμβεί, αν σπρώξει το μικρότερο αδελφό της;).
- το παιχνίδι είναι μια πλατφόρμα φαντασίας, όπου το παιδί ξεγελά την πραγματικότητα και παίζει με αυτή, προσποιούμενο ότι ορισμένα περιστατικά συμβαίνουν στην πραγματικότητα και χρησιμοποιώντας τα αντικείμενα σαν να ήταν κάτι άλλο (Beyer & Gammeltoft, 2000. Garvey, 1990. Raillon, 1993. Rogers & Sawyers, 1995. Wolfberg, 1999).
- το παιχνίδι είναι, στην ουσία, η παιδική κουλτούρα των συνομηλίκων, που ταιριάζει στα παιδιά όλων των ηλικιών και αναδύεται μέσα από τα αστεία των παιδιών, τα αινίγματα που χρησιμοποιούν, τα ποιήματα, τα τραγούδια, τις ιστορίες, τα γραπτά, τα σχέδια, τις κατασκευές, τη φαντασία, τις συλλογές και τις ιεροτελεστίες τους (Κυπριωτάκης, 1997. Παρασκευόπουλος, 1985. Wolfberg, 1999).

1.1.3 Θεωρίες για το παιχνίδι

Μέχρι σήμερα, έχουν διαμορφωθεί δύο κατευθύνσεις θεωριών για το παιχνίδι, οι οποίες εκπροσωπούνται από γνωστούς φιλοσόφους, ψυχολόγους, παιδαγωγούς και ανθρωπιστές (Boutot, Guenther, & Crozier, 2005. Κυπριωτάκης, 1997. Παρασκευόπουλος, 1985. Wolfberg, 1999). Οι εκπρόσωποι της πρώτης κατεύθυνσης βλέπουν στο παιχνίδι μόνο την ωφελιμιστική του πλευρά, ενώ οι εκπρόσωποι της δεύτερης διακρίνουν σε αυτό μια ελευθερία, μια ικανότητα για δημιουργία, φαντασία και τέχνη, για επικοινωνία και έκφραση του ψυχικού κόσμου του ανθρώπου.

- Σύμφωνα με το φιλόσοφο Jean-Jacques Rousseau, το παιχνίδι είναι μια φυσιολογική παιδική δραστηριότητα, που χαρακτηρίζεται από *περιέργεια* και *χαρά*. Η δουλειά και το

παιχνίδι είναι ένα για το παιδί, τα παιχνίδια του είναι το έργο του, γι' αυτό και δεν αντιλαμβάνεται κάποια μεταξύ τους διαφορά.

- Σύμφωνα με το γερμανό ποιητή Friedrich Schiller και το βρετανό φιλόσοφο Herbert Spencer, τα παιδιά διοχετεύουν την υπερβολική τους ενέργεια στο παιχνίδι (*θεωρία της πλεονάζουσας ενεργητικότητας*), η οποία, σε άλλη περίπτωση, θα ήταν αναγκαία για καθημερινές δραστηριότητες επιβίωσης. Ο Schiller είπε, επίσης, ότι το παιχνίδι είναι ένα μέσο, με το οποίο ο παίκτης μετασχηματίζει και υπερβαίνει την πραγματικότητα αποκτώντας νέες συμβολικές αναπαραστάσεις του κόσμου.
- Σύμφωνα με τους ψυχολόγους Édouard Claparède και Karl Groos, το παιχνίδι ενδυναμώνει τα ζωτικά ένστικτα για την προσαρμογή και την επιβίωση των ειδών. Από αυτή την άποψη, η παιδική ηλικία είναι μία περίοδος, κατά την οποία, τα παιδιά πρέπει να εξασκηθούν και να τελειοποιήσουν δεξιότητες απαραίτητες για την ενήλικη ζωή (*θεωρία άσκησης και προετοιμασίας*). Ο Groos θεωρεί μάλιστα το παιχνίδι ως μια μορφή ενστικτώδους συμπεριφοράς, που συναντάται τόσο στα παιδιά, όσο και στα ζώα.
- Σύμφωνα με τον ψυχολόγο Stanley Hall, το παιχνίδι έχει καθαρτική λειτουργία και χρησιμεύει στην απελευθέρωση των παιδιών από τα πρωτόγονα ένστικτά τους, πριν βγουν στην πραγματικότητα της ενήλικης ζωής. Κατ' αυτόν, το παιχνίδι αποτελεί μια ανακεφαλαίωση της προηγούμενης πείρας του είδους, που αποκτήθηκε κατά τη διάρκεια της εξέλιξής του (*θεωρία του αταβισμού*).
- Σύμφωνα με το φιλόσοφο και ψυχολόγο John Dewey, από την εμπειρία του ίδιου του παιδιού πηγάζει κάθε ανακάλυψη και μάθηση και ο ίδιος ενθάρρυνε έναν παιγνιώδη προσανατολισμό στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης, μέσω της εξερεύνησης, της αναζήτησης, της επίλυσης προβλημάτων και της δημιουργικότητας. Επίσης, ο Dewey μίλησε για τη σημασία της κοινωνικής μάθησης, κατά την οποία, το παιχνίδι με άλλους χρησιμεύει στην προετοιμασία των παιδιών, ώστε να γίνουν πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας.
- Ο Sigmund Freud και οι οπαδοί της *ψυχαναλυτικής θεωρίας* θεώρησαν το παιχνίδι ως την προβολή της εσωτερικής ή συναισθηματικής ζωής του παιδιού. Μέσω του παιχνιδιού επιλύονται οι εσωτερικές συγκρούσεις και αντιμετωπίζονται οι αγχογόνες καταστάσεις. Έτσι, ο ρόλος του παιχνιδιού θεωρήθηκε ως θεραπευτικός, που χρησιμεύει στο να προφυλάσσει το παιδί και να θεραπεύει συναισθηματικά προβλήματα.
- Ο Erik Erikson επέκτεινε τη θεωρία του Freud θεωρώντας ότι το παιχνίδι χρησιμεύει ως μία λειτουργία του Εγώ (ego function) ανεξάρτητη από την ανάγκη του παιδιού για

επίλυση συγκρούσεων, η οποία αντικατοπτρίζει την ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη. Τα παιδιά δημιουργούν καταστάσεις – μοντέλα, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, που τα βοηθούν να αντιμετωπίζουν τις απαιτήσεις της πραγματικότητας. Κυριαρχούν πάνω στα συναισθήματα και στις ματαιώσεις που υφίστανται, μέσω της επανάληψης και της ανακατασκευής οδυνηρών και τρομακτικών γεγονότων.

- Οι θεωρητικοί της *γνωστικής ψυχολογίας* Jean Piaget και Lev Vygotsky υποστήριξαν ότι η κατάκτηση από το παιδί ανώτερων νοητικών ικανοτήτων γίνεται μέσω μίας βαθμιαίας διαδικασίας μέσα από το μετασχηματισμό αντικειμένων, ρόλων και καταστάσεων στο παιχνίδι. Το παιδί ελκύεται από το παιχνίδι, διότι αποκτά ικανοποίηση από τη δραστηριότητα και την κυριαρχία πάνω στα αντικείμενα και στα γεγονότα. Το παιδί στο παιχνίδι χειρίζεται τα πράγματα ελεύθερα και αλλοιώνει την πραγματικότητα, με σκοπό να ικανοποιήσει προσωπικές του ανάγκες. Όταν το παιδί παίζει, δεν προσαρμόζεται αυτό στην πραγματικότητα, αλλά η πραγματικότητα στις δικές του επιθυμίες. Όμως, αντίθετα από τον Piaget, ο Vygotsky θεώρησε το παιχνίδι σαν μία κοινωνική δραστηριότητα, κατά την οποία, τα παιδιά κατανοούν τις δεξιότητες, τις αξίες και τις γνώσεις που σχετίζονται με τον πολιτισμό τους. Ακόμα και το μοναχικό παιχνίδι θεωρείται κοινωνική δραστηριότητα, αφού τα θέματα, οι ρόλοι και τα σενάρια που ενεργοποιούνται, κατά τη διάρκειά του, αντιπροσωπεύουν την κατανόηση και την οικειοποίηση από το παιδί των κοινωνικο-πολιτιστικών αγαθών της κοινωνίας. Ο Vygotsky πίστευε ότι το παιχνίδι είναι σημαντικό, όχι μόνο διότι αντανακλά την ανάπτυξη, αλλά διότι την καθοδηγεί κιόλας: «Στο παιχνίδι (Wolfberg, 1999) ένα παιδί πάντα συμπεριφέρεται πέρα από τη μέση ηλικία του, πάνω από την καθημερινή συμπεριφορά του, στο παιχνίδι είναι σαν να είναι ένα κεφάλι υψηλότερο από ό,τι είναι. Όπως στην εστία ενός μεγεθυντικού φακού, έτσι και το παιχνίδι εμπεριέχει όλες τις αναπτυσσόμενες τάσεις του παιδιού σε μία συμπυκνωμένη μορφή και είναι από μόνο του μία πολύ σημαντική πηγή ανάπτυξης».

1.1.4 Μορφές παιχνιδιού

Παιχνίδι μπορεί να προκληθεί και να αναδυθεί από το οτιδήποτε (Garvey, 1990) και φυσικά όχι μόνο από τα αντικείμενα που είναι προορισμένα να χρησιμοποιηθούν για παιχνίδι. Έτσι, παιχνίδι μπορεί να προέλθει από ποικίλες εμπειρίες:

- από την κίνηση και τις αλλαγές στην αντίληψη των πραγμάτων,
- από τα αντικείμενα και τα φυσικά χαρακτηριστικά τους,

- από την ίδια τη γλώσσα (π.χ. ήχοι, θόρυβοι) ή την εκκεντρική / ιδιότυπη χρήση της (π.χ. λογοπαίγνια, αινίγματα, σπαζοκεφαλιές, ιστορίες, τραγούδια, ποιήματα, ιδιόρρυθμη χρήση λέξεων, λανθασμένοι κανόνες γραμματικής, χρήση γλώσσας «αργκό» από μαθητές, εφήβους και γενικότερα νέους) (Garvey, 1990),
- από κοινωνικό υλικό (ρόλοι, καταστάσεις και στάσεις),
- από όρους και κανόνες, όπως, επίσης, και από τις συνειδητές προσπάθειες για υπέρβασή τους,
- από τελετουργίες, όπου ο κάθε παίκτης με τη σειρά του εκτελεί ένα προκαθορισμένο πρόγραμμα σε προσυμφωνημένο χρόνο. Υπάρχει τελετουργική επανάληψη μιμητικών παιχνιδιών, με απαγγελίες ρυθμικών φράσεων και στίχων μέσω ερωτήσεων - απαντήσεων (π.χ. «Γύρω-γύρω όλου», «Περνά-περνά η μέλισσα», κ.λ.π.) και μονότονες ρυθμικές επαναλήψεις (ritualism). Αυτό που είναι εκπληκτικό σχετικά με τις τελετουργίες είναι η ικανότητα των συμμετεχόντων να δημιουργούν και να διατηρούν τα πρότυπα της συναλλαγής, τους εναλλακτικούς γύρους, την ακολουθία των γύρων και τον ακριβή χρόνο εκτέλεσης της συναλλαγής (Garvey, 1990). Ο συγχρονισμός διάρκειας λόγου και παύσης δείχνει μία πολύ μεγαλύτερη ικανότητα αναμονής και προσαρμογής στη συμπεριφορά του συμπαίκτη σου απ' ό,τι έχει γενικά αποδοθεί στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.
- από το συνδυασμό όλων των παραπάνω στοιχείων, αν ειπωθούν από την αστεία τους πλευρά.

1.1.5 Η σπουδαιότητα του παιχνιδιού κατά την παιδική ηλικία

Σύγχρονες έρευνες συνδέουν το παιχνίδι με προόδους στην κινητική, γνωστική, κοινωνική, γλωσσική, συναισθηματική και καλλιτεχνική ανάπτυξη του παιδιού (Wolfberg, 1999).

α) Παιχνίδι και κινητική ανάπτυξη

Το παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει στην αύξηση της σωματικής αντοχής των παιδιών και στην ανάπτυξη των γενικών κινητικών δεξιοτήτων του, που αφορούν στο συντονισμό και στην ισορροπία. Επίσης, βοηθά στην ενδυνάμωση των οστών, του σκελετού, των μυών και της αεροβικής ικανότητας, όπως και στη σωστή ανάπτυξη του καρδιαγγειακού συστήματος (Bekoff, 1988. Nunes et al., 2004). Έχει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στην ανάπτυξη της παρεγκεφαλίδας, το τμήμα δηλαδή του εγκεφάλου που είναι κυρίως υπεύθυνο για τον κινητικό συντονισμό (Byers, 1998. Byers & Walker, 1995). Μέσα από το παιχνίδι, τα παιδιά

μαθαίνουν να εξελίσσουν τις αισθήσεις τους, δίνουν διέξοδο στην κινητικότητα τους και συνειδητοποιούν τη σωματική τους δύναμη.

β) Παιχνίδι και νόηση

Μέσω του παιχνιδιού, το παιδί κατανοεί τη λειτουργία και τη σημασία των αντικειμένων, τη σχέση αιτίας και αποτελέσματος και επιτυγχάνει να κάνει κατηγοριοποιήσεις. Ειδικά στο συμβολικό παιχνίδι, το παιδί δεν περιορίζεται από τα φυσικά χαρακτηριστικά ενός αντικειμένου ή της πραγματικότητας μιας κατάστασης. Γενικότερα, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ασκείται η μνήμη, η λογική, η δημιουργία νοερών αναπαραστάσεων, η ικανότητα αντίληψης του χώρου, η αφηρημένη σκέψη και η κρίση, καλλιεργείται η φαντασία, η ευελιξία και η δημιουργικότητα στη συμπεριφορά και στη σκέψη και επινοούνται αποτελεσματικές και νεωτεριστικές στρατηγικές για την επίλυση προβλημάτων (Κυπριωτάκης, 1997). Εξερεύνηση και παιχνίδι μοιάζουν να είναι η διαδικασία δοκιμής και λάθους, κατά την οποία, το παιδί πρώτα ανακαλύπτει ένα αντικείμενο ή έναν κανόνα και μετά πειραματίζεται σχετικά με το τι μπορεί να κάνει με αυτά.

Σύμφωνα με τον David Sherratt (2004), το παιχνίδι έχει την ίδια σημασία με την ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων, γιατί αποτελεί στοιχείο μιας πιο ευέλικτης σκέψης και προσαρμοστικότητας, μιας πολλαπλής σκέψης, της ικανότητας, δηλαδή, του σκέπτεσθαι με περισσότερους από έναν τρόπους.

Στο παιχνίδι τα παιδιά επιμένουν, μέχρις ότου μάθουν τι μπορεί και τι δεν μπορεί να γίνει σε μία δεδομένη κατάσταση. Το παιχνίδι παρέχει ένα μίνιμουμ ρίσκου και ποινών για τα λάθη. Η τάση της επιμονής συνεχίζεται στην ενήλικη ζωή, ειδικά στη δουλειά των καλλιτεχνών, οι οποίοι πρέπει να μάθουν να αντιμετωπίζουν την αποδοχή ή την απόρριψη του έργου τους, ή των επιστημόνων, οι οποίοι μπορεί να σπαταλήσουν πολλά χρόνια κάνοντας έρευνα, της οποίας το αποτέλεσμα είναι άγνωστο (Rogers & Sawyers, 1988).

Ως ενήλικοι σπάνια επιτρέπουμε στον εαυτό μας την πολυτέλεια της εμπλοκής στο πραγματικό παιχνίδι. Τείνουμε να περιορίζουμε τις επιδιώξεις μας στα πράγματα που κάνουμε καλά, φοβούμενοι να αναλάβουμε το ρίσκο της προσπάθειας κάτι νέου αλλά αποτυχημένου. Όμως, μια παιχνιδιάρικη διάθεση προς τη ζωή μπορεί να μεταφερθεί από την παιδική ηλικία στην ενήλικη ζωή. Τα παιδιά που βιώνουν επιτυχία είναι περισσότερο πιθανό όχι μόνο να θέλουν να επαναλάβουν την εμπειρία, αλλά να θέλουν να αναλάβουν νέες ή και δυσκολότερες ακόμη προκλήσεις. Το παιχνίδι δίνει στα παιδιά αυτή την ευκαιρία για επιτυχία (Rogers & Sawyers, 1988).

γ) Παιχνίδι και κοινωνικές δεξιότητες

Ο Lewis (2000) διαπίστωσε ότι το κοινωνικό παιχνίδι σχετίζεται με την ποσότητα νεοφλοιού στον εγκέφαλο ορισμένων πρωτευόντων θηλαστικών και ότι το παιχνίδι ίσως εμπλέκεται στην ανάπτυξη των σύνθετων ικανοτήτων κοινωνικής νόησης, που είναι χαρακτηριστικές σε πολλά από αυτά τα ζώα.

Η φύση του παιχνιδιού έχει σχέση με τη συναλλαγή. Μέσα από το παιχνίδι αναδύονται πρότυπα συμπεριφοράς, στο πλαίσιο των οποίων τα παιδιά πρέπει να ολοκληρώσουν, να συνθέσουν και να οργανώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους μέσα από κοινωνικές συναλλαγές, έτσι ώστε να επιλύουν τα διάφορα προβλήματα κοινωνικής φύσης που συναντούν στην καθημερινή τους ζωή και να εκτονώνονται. Επίσης, το παιχνίδι, εφόσον αποτελεί ένα φυσικό τρόπο επικοινωνίας και έκφρασης του παιδιού, του παρέχει ευκαιρίες για να εκφράσει οικειότητα και στοργή προς τους συνομηλίκους του και έτσι να δημιουργήσει και να διατηρήσει κοινωνικές σχέσεις και φιλίες. Αυτό απαιτεί διαπροσωπικό συντονισμό σε αμοιβαίες και ευχάριστες δραστηριότητες παιχνιδιού (Wolfberg, 1999).

Μέσα από τη συμμετοχή τους σε κοινές δραστηριότητες, τα παιδιά αναπτύσσουν όλο και πιο σύνθετες και πολύπλοκες στρατηγικές κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Μαθαίνουν, για παράδειγμα, να διαπραγματεύονται και να συμβιβάζονται, έτσι ώστε να επιλύουν τις συγκρούσεις. Μαθαίνουν να ερμηνεύουν τα σημάδια πρόσκλησης στο παιχνίδι και να ανακαλύπτουν τους κοινωνικούς ρόλους μέσα στις παρέες των συνομηλίκων. Τέλος, καλλιεργούνται ηθικά και γίνονται πιο ανεξάρτητα, ενισχύοντας έτσι την αυτοεκτίμησή τους (Wolfberg, 1999).

Επιπρόσθετα, το παιχνίδι ενισχύει την κοινωνική κατανόηση του παιδιού: οι ρόλοι και οι θεματικές που αναδύονται, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, αναπτύσσουν τη διορατικότητα του παιδιού σε κοινωνικούς κανόνες και συμβάσεις. Εφόσον τα κύρια υλικά του κοινωνικού παιχνιδιού προσποίησης είναι οι διάφορες όψεις της κοινωνίας και οι προσδοκίες σχετικά με τη συμπεριφορά των ανθρώπων, τα παιδιά, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, αναπτύσσουν την ικανότητά τους να δοκιμάζουν υποθέσεις σχετικά με πιθανές αλληλεπιδράσεις και σχέσεις ανάμεσα στους ανθρώπους και με αυτόν τον τρόπο καλλιεργούν την **ενσυναίσθηση**, μία απαραίτητη δεξιότητα για την κοινωνική αλληλεπίδραση και την κοινωνικοποιημένη σκέψη (Wolfberg, 1999). Μέσω του παιχνιδιού, τα παιδιά μαθαίνουν να προσαρμόζονται στον κόσμο και να γίνονται ωριμότερα (Rogers & Sawyers, 1988).

Το παιχνίδι κοινωνικής προσποίησης είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό όχημα για την κοινωνικοποίηση, την εκμάθηση συμβόλων και τρόπων εκδήλωσης κοινωνικής

συμπεριφοράς και τη διάθεση της κοινωνικής γνώσης. Για παράδειγμα, η επιτυχία των παιδιών να δημιουργούν και να διατηρούν φιλίες σχετίζεται με την ικανότητά τους να εισχωρούν σε ομάδες συνομηλίκων και να συντονίζουν μια δραστηριότητα παιχνιδιού που προσφέρει αμοιβαία απόλαυση. Σε ένα κοινωνικής προσποίησης πλαίσιο, τα παιδιά παρατηρούν, μιμούνται και συνδέουν προοδευτικά πολύπλοκες ενέργειες και ρόλους, έτσι ώστε να επιτύχουν διαπροσωπικό συντονισμό στο παιχνίδι. Καθώς συνεργάζονται σε σενάρια παιχνιδιού, αμοιβαία εξερευνούν κοινωνικούς ρόλους και θέματα σχέσεων οικειότητας – όπως η φιλία –, εμπιστοσύνης, διαπραγμάτευσης και συμβιβασμού (Wolfberg, 1999). Αυτή η διεργασία σχετίζεται με την αναπτυσσόμενη εγρήγορση του παιδιού και αντίληψη της ύπαρξης νοητικών καταστάσεων (όπως συναισθήματα, επιθυμίες, προθέσεις, προσδοκίες και πεποιθήσεις) δικών του ή των άλλων ανθρώπων, μια σημαντική ικανότητα ερμηνείας και πρόβλεψης της κοινωνικής συμπεριφοράς της δικής του ή των άλλων, γνωστή ως «θεωρία του νου». Σύμφωνα με τους Rogers και Sawyers (1988), τα παιδιά που εμπλέκονται στο συμβολικό παιχνίδι είναι ικανά να αποκεντρώνουν τη σκέψη τους, δηλαδή, να σκέφτονται περισσότερες από μία όψεις ή πράγματα ταυτόχρονα. Αυτή η αποκέντρωση της σκέψης συνυπάρχει με πολλές κοινωνικές δεξιότητες.

ε) Παιχνίδι και γλωσσική ανάπτυξη

Πολλοί ερευνητές έχουν αναγνωρίσει τη σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι και τη γλωσσική ανάπτυξη (Wolfberg, 1999). Το συντροφικό παιχνίδι (παιχνίδι μεταξύ συνομηλίκων) είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό πλαίσιο για τα παιδιά, μέσα στο οποίο μπορούν να μάθουν νέο λεξιλόγιο, σύνθετες γλωσσικές δομές και τους κανόνες που διέπουν τη συζήτηση (Garvey, 1990. Wolfberg, 1999).

Μέσω του πειραματισμού με τους φωνολογικούς, συντακτικούς και σημασιολογικούς κανόνες, τα παιδιά ασκούν και τελειοποιούν νεοαποκτηθείσες γλωσσικές δεξιότητες και αναπτύσσουν μεταγλωσσική αντίληψη. Αυτή σχετίζεται με την αυξανόμενη ικανότητα αναπαράστασης αντικειμένων, πράξεων και συναισθημάτων στο παιχνίδι μέσω της γλώσσας. Η μετάβαση από την παιγνιώδη πράξη στο γλωσσικό παιχνίδι σχετίζεται με την επινόηση αφηγηματικών δομών, οι οποίες αργότερα θα δημιουργήσουν τη λογοτεχνική φαντασία. Ο Pellegrini (1985) υποστήριξε ότι η ικανότητα διήγησης και η κατανόηση ιστοριών σχετίζονται με την ανακατασκευή, κατά το συμβολικό παιχνίδι, από τα παιδιά σεναρίων διήγησης, στα οποία εμπλέκεται ο αφαιρετικός χαρακτήρας των ενεργειών των προσώπων –

χαρακτήρων, των στόχων τους, καθώς και της γλώσσας που χρησιμοποιείται στις διάφορες εμπειρίες της ζωής (Garvey, 1990. Wolfberg, 1999).

Αρκετά νωρίς, συνδέθηκε η ανάπτυξη της χρήσης συμβόλων στη γλώσσα με το συμβολικό παιχνίδι. Η παρατήρηση παιδιών με καθυστέρηση στο λόγο αποκαλύπτει τη μεγάλη συχνότητα εμφάνισης του μοναχικού παιχνιδιού (Garvey, 1990). Αντίθετα, το παιγνιόδραμα συγκρινόμενο με το λειτουργικό παιχνίδι και το παιχνίδι κατασκευών, εμφανίζεται να συνδέεται με πιο ανεπτυγμένες δεξιότητες στην ανάγνωση και στη γραφή στα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Pellegrini, 1980).

στ) Παιχνίδι και συναισθηματική ανάπτυξη

Το παιχνίδι παίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Wolfberg, 1999). Αποτελεί ένα φυσικό τρόπο για να αντιμετωπίζουν το στρες, τόσο τα παιδιά, όσο και οι ενήλικοι (Elkind, 1981) και επιτρέπει την επεξεργασία και την υπερνίκηση πολύπλοκων και τραυματικών εμπειριών του παρόντος και του παρελθόντος. Προσφέρει κάθαρση στα παιδιά, διότι τα απαλλάσσει από αρνητικά συναισθήματα, τα οποία προκλήθηκαν από τραυματικά γεγονότα (Garvey, 1990). Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, το παιδί μπορεί να «αναστείλει» την πραγματικότητα, να εναλλάσσει ρόλους και ο παθητικός δέκτης άσχημων εμπειριών να μετατραπεί σε αυτόν που γνωστοποιεί την εμπειρία, π.χ. το παιδί μαλώνει την κούκλα μετά την επίπληξή του από το γονιό. Αυτή η εναλλαγή ρόλων επιτρέπει στο παιδί να μεταφέρει αρνητικά συναισθήματα στο υποκατάστατο αντικείμενο. Επίσης, μέσα από τη δραματοποίηση φόβων και αγχογόνων καταστάσεων αποκτάται από τα παιδιά μεγαλύτερη αυτογνωσία και μια αίσθηση ελέγχου των εξωτερικών γεγονότων της ζωής (Wolfberg, 1999).

ζ) Παιχνίδι και καλλιτεχνική έκφραση

Τα χρόνια της πρώιμης παιδικής ηλικίας αντιπροσωπεύουν τη «χρυσή εποχή της δημιουργικότητας», κατά την οποία απελευθερώνονται η επινοητικότητα και η φαντασία, όχι μόνο στο παιχνίδι των παιδιών αλλά και στην καλλιτεχνική τους έκφραση (Gardner, 1982). Η σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία του συμβολισμού μέσα στο παιχνίδι παραλληλίζεται με τη διαδικασία του συμβολισμού σε διάφορες μορφές της δημιουργικής έκφρασης. Η Dyson (1991) περιέγραψε την πολυσύνθετη σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι, την προφορική γλώσσα, τη γραφή και τη ζωγραφική, τεκμηριώνοντας τη βαθμιαία συγχώνευσή τους με τη φαντασία,

καθώς τα παιδιά συνεργάζονται σε παιγνιώδεις δραστηριότητες (Wolfberg, 1999). Ακριβώς όπως κάνουν και στο παιχνίδι, τα παιδιά εκφράζονται μεμονωμένα, ενώ προσεγγίζουν και εξερευνούν μία σειρά καλλιτεχνικών μέσων, όπως το σχέδιο και η ζωγραφική. Για ορισμένα παιδιά, οι ζωγραφιές είναι «παράθυρα» σε έναν ελκυστικό κόσμο παιχνιδιού, ενώ, για κάποια άλλα, το σχέδιο είναι ένας καταλύτης για δραματικό παιχνίδι (Gardner, Wolf, & Smith, 1982). Η καλλιτεχνική έκφραση στο σχέδιο μέσα από τη γραμμή, το σχήμα και τη φόρμα συχνά μεταφέρουν συναισθήματα, εμπειρίες και ιστορίες, με τρόπους παρόμοιους με την προσπάθεια του παιδιού να αποκτήσει αίσθηση του κόσμου μέσα από το παιχνίδι (Wolfberg, 1999).

1.1.6 Αξιοποίηση του παιχνιδιού

Εξαιτίας της σπουδαιότητας του παιχνιδιού στη ζωή των παιδιών και της σημαντικότητάς του, τόσο για την εξέλιξη και τη μάθηση, όσο και ως μέσου για εκπαιδευτικές και θεραπευτικές παρεμβάσεις, πολλοί ερευνητές και κλινικοί ψυχολόγοι έχουν ενσωματώσει δραστηριότητες παιχνιδιού στις αξιολογήσεις και στις παρεμβάσεις τους (Lifter, 1993. Rogers & Sawyers, 1988). Ιδιαίτερα μέσα από το συμβολικό παιχνίδι, ο ειδικός μπορεί με κατάλληλους χειρισμούς να κατευθύνει τα παιδιά να εκδραματίσουν καταστάσεις που τα προβληματίζουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους αβίαστα και χωρίς φόβο.

Το παιχνίδι, επίσης, καθίσταται αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής ζωής επιτρέποντας στα παιδιά να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν απλά, ευχάριστα και με φυσικό τρόπο, τις σωματικές, ψυχικές και πνευματικές τους ικανότητες. Η αρχή του «μαθαίνω παίζοντας» συνιστά στα χέρια του δασκάλου ένα πολύτιμο εργαλείο (Πλατή, 1998). Τέλος, το παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο ανάπτυξης της ικανότητας συγκέντρωσης της προσοχής (Κυπριωτάκης, 1997).

1.1.7 Τα είδη του παιχνιδιού

Το παιχνίδι ταξινομείται σε ποικίλες κατηγορίες, με βάση συγκριτικές μελέτες σε διαφορετικούς λαούς και πολιτισμούς, ηλικίες και καταστάσεις¹.

¹ Baron-Cohen, 1987. Beyer & Gammeltoft, 2000. Boutot, Guenther, & Crozier, 2005. Garvey, 1990. Κυπριωτάκης, 1997. Leslie, 1987. Lillard, 2001. Παρασκευόπουλος, 1985. Rogers & Sawyers, 1988. Williams, Reddy, & Costall, 2001. Wolfberg, 1999.

A) Το παιχνίδι ανά ηλικιακή ομάδα

α) Το παιχνίδι στην πρώιμη παιδική ηλικία

1. Το *εξερευνητικό παιχνίδι (exploratory play)*, στο οποίο υπάγονται τα παρακάτω είδη:

➤ *Το αισθησιο-κινητικό παιχνίδι (sensorimotor play)* (από γέννηση - 2^ο έτος)

Η παιγνιώδης διάθεση είναι εμφανής ήδη από τους πρώτους μήνες ζωής, όταν τα μωρά ανταλλάσσουν ματιές, ήχους και χαμόγελα με τους οικείους τους. Το αισθησιο-κινητικό παιχνίδι αντιστοιχεί στην αισθησιο-κινητική περίοδο της νοητικής ανάπτυξης, σύμφωνα με τον Piaget. Το παιδί είναι απασχολημένο με την απόκτηση ελέγχου των κινήσεών του και μαθαίνει να συντονίζει τις χειρονομίες και τις ενέργειές του με τα αποτελέσματα που έχουν αυτές. Το παιχνίδι σε αυτό το στάδιο συχνά αποτελείται από επαναλαμβανόμενες και εξερευνητικές κινήσεις και το μωρό αντιλαμβάνεται τον κόσμο μέσα από την αφή, την όραση και τους ήχους. Αντλεί χαρά από την κυριαρχία του πάνω στις κινητικές δεξιότητές του, από τον πειραματισμό του με το περιβάλλον και από την ικανότητά του να προξενεί την εμφάνιση κάποιων γεγονότων, όπως για παράδειγμα, την πτώση ενός αντικειμένου στο έδαφος ή την πρόκληση κάποιου συγκεκριμένου ήχου. Το παιχνίδι με τα αντικείμενα απαιτεί την επίτευξη του – οπτικά καθοδηγούμενου – αδράγματος αντικειμένων και τον κατάλληλο συντονισμό ματιού – χεριού, έτσι ώστε το παιδί να μπορέσει να αρπάξει, να κρατήσει και να στριφογυρίσει αντικείμενα. Αυτό το είδος παιχνιδιού εξαρτάται από την επίτευξη της επίγνωσης της «μονιμότητας του αντικειμένου» (Garvey, 1990).

➤ *Το οργανωτικό παιχνίδι (organizing play)* (6 - 9 μήνες)

Τα παιχνίδια οργανώνονται χωρίς κανένα ενδιαφέρον για τη χρησιμότητα / λειτουργικότητά τους. Μπορούν να παρατίθενται σε μία σειρά, το ένα πάνω στο άλλο, το ένα μέσα στο άλλο, να οργανώνονται κατά ομάδες και ούτω καθεξής. Το παιδί ήδη έχει αναπτύξει στρατηγικές για την παρατήρηση του κόσμου που το περιβάλλει και αρχίζει να κατανοεί ότι τα αντικείμενα έχουν μόνιμα χαρακτηριστικά. Σε αυτή την ηλικία, το παιδί αρχίζει να αντιλαμβάνεται τις πράξεις τις δικές του και των άλλων. Αρχίζει να αντιγράφει τη συμπεριφορά των άλλων ή τη χρήση των αντικειμένων, χωρίς να καταλαβαίνει γιατί το έκανε. Εμφανίζεται, δηλαδή, η μίμηση σαν μία κοινωνικά προσανατολισμένη παραλλαγή του οργανωτικού παιχνιδιού. Γενικά, τα μικρότερα παιδιά περνούν περισσότερο καιρό παρακολουθώντας τους άλλους από το να εμπλέκονται σε θορυβώδες παιχνίδι μαζί τους. Κατά κάποιον τρόπο, προβαίνουν πρώτα

σε εξερεύνηση του χώρου και έπειτα προχωρούν σε αυθόρμητο κοινωνικό παιχνίδι (Garvey, 1990).

2. Το λειτουργικό παιχνίδι (*functional play*) (9 - 12 μήνες)

Σε αυτό το είδος παιχνιδιού, τα αθύρματα και τα αντικείμενα του περιβάλλοντος χρησιμοποιούνται συνειδητά από το παιδί, σύμφωνα με τη λειτουργία / χρήση τους αναπαράγοντας το πραγματικό πρότυπο. Το παιδί κατανοεί ότι οι άλλοι δίνουν προσοχή στα αντικείμενα και ασχολείται με τη μίμηση της προς τα πράγματα προσανατολισμένης συμπεριφοράς τους. Το πραγματικό παιχνίδι χρησιμοποιείται κατά τρόπο λειτουργικό ή παραδοσιακό, π.χ. το παιδί ταΐζει την κούκλα με το κουτάλι, χτενίζει την κούκλα ή τον εαυτό του, βάζει φαγητό στο πιάτο, χρησιμοποιεί το τηλέφωνο για συνομιλία, ενώνει τα βαγόνια του τραίνου και το σπρώχνει, τσουλά την μπάλα ή το αυτοκινητάκι, κ.ά. Ο αριθμός των λειτουργικών ενεργειών του παιδιού, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, αυξάνει γραμμικά με την ηλικία (Jahr & Eldevik, 2007. Ungerer & Sigman, 1981).

3. Το συμβολικό παιχνίδι (*επινοητικό ή αναπαραστατικό παιχνίδι / representational play ή παιχνίδι προσποίησης / pretend play*) (18 / 24 μήνες - 6ο έτος)

Κυριαρχεί κατά την προενηνοιολογική περίοδο της νοητικής ανάπτυξης, κατά την οποία το παιδί αποκτά την ικανότητα να κωδικοποιεί τις εμπειρίες του σε σύμβολα κι έτσι εικόνες ή συμβάντα μπορούν να ανακληθούν από τη μνήμη. Στο είδος αυτό του παιχνιδιού γίνεται ελεύθερη επέκταση του χειρισμού των αντικειμένων, των συναισθημάτων και των εμπειριών, κατά τρόπο συμβολικό. Το παιδί αλλοιώνει την πραγματικότητα, τροποποιεί τα δεδομένα, ρυθμίζει τα πράγματα και ερμηνεύει την εμπειρία, κατά τρόπο ελεύθερο και φανταστικό (Παρασκευόπουλος, 1985).

Στο συμβολικό παιχνίδι (Κυπριωτάκης, 1997), την πρώτη θέση κατέχει η φαντασία, η παράσταση. Το παιδί χρησιμοποιεί τα αντικείμενα ανεξάρτητα από τη συγκεκριμένη τους χρήση, τις ιδιότητες και τις πραγματικές τους λειτουργίες και τα συνδυάζει μεταξύ τους με νέο τρόπο, π.χ. ονομάζει ένα αυτοκινητάκι «διαστημόπλοιο». Στο συμβολικό παιχνίδι, το παιδί εκτελεί *σύνθετες πράξεις*, με σκοπιμότητα να αναπαραστήσει μια κατάσταση.

Ως συμβολικό παιχνίδι (Γενά, 2002) ορίζεται η χρήση των αντικειμένων από το παιδί, με σκοπό την ανάπλαση των καθημερινών του παραστάσεων, π.χ. το κοριτσάκι παριστάνει τη μαμά ταΐζοντας την κούκλα του. Με το συμβολικό παιχνίδι γίνεται ένα αξιοσημείωτο άνοιγμα στο συναισθηματικό και γνωστικό κόσμο του παιδιού και αντανακλάται η ικανότητά του να σχηματίζει εσωτερικές αναπαραστάσεις και να φαντάζεται τι σκέπτονται οι άλλοι.

Στην ανάπτυξη της προσποίησης έχουν επισημανθεί τρία κύρια χαρακτηριστικά (Fenson & Ramsay, 1980. Williams, Reddy, & Costell, 2001):

- η *αποσχηματοποίηση (decontextualization)*, κατά την οποία, το παιχνίδι δε συνδέεται με ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και υποστηρίζεται ολοένα και λιγότερο από το περιβάλλον, δηλαδή χρησιμοποιούνται όλο και λιγότερα πραγματικά αντικείμενα ως σύμβολα,
- η *αποκεντροποίηση (decentration)*, όπου οι συμβολικές ενέργειες δεν προέρχονται μόνο από το ίδιο το παιδί, αλλά επιτρέπουν τη χρησιμοποίηση κούκλων ή και άλλων ατόμων για την έκφραση συμβολικών ενεργειών και την υιοθέτηση των ενεργειών των άλλων,
- η *ολοκλήρωση (integration)*, μια διαδικασία, η οποία οδηγεί διαδοχικά στο μετέπειτα ιεραρχικά οργανωμένο παιχνίδι και αφορά στην ικανότητα συνδυασμού σχημάτων σε αλληλουχίες.

Χαρακτηριστικά συμβολικού παιχνιδιού

Στο συμβολικό παιχνίδι ο Leslie (1987) διέκρινε τρία χαρακτηριστικά:

- **αντικατάσταση**: ένα αντικείμενο χρησιμοποιείται σαν να ήταν κάποιο άλλο (object substitution) (π.χ. το τουβλάκι γίνεται αυτοκίνητο) ή ένα αντικείμενο χρησιμοποιείται αποδίδοντάς του ιδιότητες, που αυτό δεν έχει (attribution of false properties) (π.χ. το αρκουδάκι είναι ζωντανό, η κούκλα μιλάει, τρώει ή κλαίει)².
- **προσποίηση**: γίνεται αναφορά σε *πρόσωπα, αντικείμενα ή καταστάσεις* που δεν υπάρχουν στο άμεσο περιβάλλον τη συγκεκριμένη στιγμή

² Σύμφωνα με έρευνες, οι αντικαταστάσεις αντικειμένων, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, εμφανίζονται πριν από την αναφορά σε απόντα αντικείμενα και την απόδοση λανθασμένων ιδιοτήτων (Libby et al., 1998).

(reference to an absent object) (π.χ. υπάρχει ένα λιοντάρι κάτω από το κρεβάτι ή ένα φανταστικό πρόσωπο στο δωμάτιο ή χτενίζονται τα μαλλιά μιας κούκλας, χωρίς τη χρήση χτένας ή ειδοποιούνται επειγόντως οι γείτονες, διότι έπιασε φωτιά το σπίτι ή χτυπά το τηλέφωνο).

- **δραματοποίηση**: το παιδί ή η κούκλα υποδύεται ρόλους από το χώρο της πραγματικότητας ή το χώρο της φαντασίας (fantasy play) (π.χ. υποδύεται το «Superman» ή άλλους φανταστικούς χαρακτήρες) και γίνεται κάποιος που μιλά, ενεργεί, αισθάνεται (π.χ. το παιδί γίνεται γιατρός ή τοποθετεί τον καθρέφτη στο χέρι της κούκλας και αυτή «κοιτάζεται» στον καθρέφτη, για να δει το είδωλό της) (Beyer & Gammeltoft, 2000. Lewis & Boucher, 1997. Libby, Powell, Messer, & Jordan, 1998. Lifter, Sulzer-Azaroff, Cowedery, Avery, & Anderson, 1993. Piaget, 1962. Sherratt, 2004. Sherratt & Peter, 2002. Smilansky, 1968. Williams et al., 2001).

Τα παιδιά οργανώνουν σενάρια παιχνιδιού γύρω από γνώριμα γεγονότα, που έχουν προσωπικά βιώσει και ενσωματώνουν σε αυτά τα απαραίτητα στοιχεία για τη δραστηριότητα. Αργότερα, αυτά τα σενάρια περιλαμβάνουν θέματα γύρω από οικεία συμβάντα, που συνέβησαν σε άλλους.

Γύρω στο 3^ο - 4^ο έτος ηλικίας, τα παιδιά βαθμιαία χρησιμοποιούν τη γλώσσα, για να διηγηθούν και να σχεδιάσουν σενάρια προσποίησης. Αποκτούν την ικανότητα να μεταμορφώνουν τα αντικείμενα, όπως και τον ίδιο τους τον εαυτό σε άλλο χαρακτήρα, αποδίδοντας ανθρώπινες ιδιότητες στα παιχνίδια τους και δραματοποιώντας τους χαρακτήρες. Μπορούν να παίζουν ταυτόχρονα το ρόλο δύο ή περισσότερων «ηθοποιών» (π.χ. παριστάνουν με μία κούκλα και τη μητέρα και το μωρό). Ένας σημαντικός αριθμός παιδιών, επίσης, επινοεί φανταστικούς φίλους.

Η **φαντασία** είναι το κλειδί για να σχηματίζεις υποθέσεις, όπως τι μπορεί να αισθάνεται κάποιος, τι πιστεύει και τι επιθυμεί. Η αυξανόμενη ικανότητα εμπλοκής σε σύνθετο συμβολικό παιχνίδι, καθώς και η ικανότητα χρησιμοποίησης σύνθετης, πολύπλοκης και εκλεπτυσμένης γλώσσας για το συντονισμό ρόλων παιχνιδιού κυριαρχούν στην προσχολική ηλικία και στην ηλικία του Νηπιαγωγείου. Τα θέματα και οι δραματικοί ρόλοι εμπνέονται από οικεία πρόσωπα, γεγονότα και χαρακτήρες, όπως

επίσης και από φαντασία και εφευρετικότητα. Επίσης, τα περισσότερα παιδιά προτιμούν να παίζουν σε συνεργασία με συνομηλίκους, από το να παίζουν μόνα (Wolfberg, 1999).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Alan Leslie, η ικανότητα για συμβολικό παιχνίδι είναι μια σκόπιμη περιφρόνηση της πραγματικότητας, όπου το παιδί αντιλαμβάνεται την πραγματική κατάσταση και ταυτόχρονα δημιουργεί μια εικόνα της σαν να ήταν κάτι άλλο. Ενώ στο λειτουργικό παιχνίδι το παιδί μιμείται μια λειτουργία, στο συμβολικό παιχνίδι αγνοεί την πραγματικότητα (Beyer & Gammeltoft, 2000).

Εντούτοις, όσον αφορά στη διαφοροποίηση ανάμεσα στο *λειτουργικό* και το *συμβολικό* παιχνίδι, υπάρχουν δύο θεωρητικές αντιλήψεις: αυτές που θεωρούν ότι υπάρχει απόλυτη και ξεκάθαρη διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο αυτά είδη παιχνιδιού και αυτές που θεωρούν ότι δεν υπάρχει ή ότι δεν είναι ιδιαίτερα σημαντική μια τέτοια διαφοροποίηση.

Στην πρώτη ομάδα ανήκουν ερευνητές, οι οποίοι αντιμετώπισαν με σκεπτικισμό τις υποτιθέμενες συμβολικές ενέργειες των παιδιών και υποστήριξαν ότι πολλές από αυτές, στην πραγματικότητα απεικονίζουν λειτουργικό παιχνίδι. Έτσι, οι Huttenlocher και Higgins (1978) αναρωτήθηκαν, για παράδειγμα, πόσο σίγουροι μπορούμε να είμαστε ότι ένα παιδί που τσουλάει ένα αυτοκινητάκι στο πάτωμα κάνοντας το χαρακτηριστικό ήχο «βρουμμμ» παίζει συμβολικά; Πιθανόν, με αυτόν τον τρόπο, να δείχνει ότι απλά γνωρίζει τη λειτουργική χρήση των αντικειμένων. Το ίδιο υποστήριξε αργότερα και ο Baron-Cohen (1987) διαφωνώντας με άλλους μελετητές, όπως τους Lowe και Costello³ (1976) και τον Gould (1986), οι οποίοι θεωρούσαν συμβολικές κινήσεις το χτένισμα των μαλλιών της κούκλας ή την τοποθέτηση των φλιτζανιών στα πιατάκια τους. Ο ίδιος είπε ότι το παιδί παίζοντας, για παράδειγμα, με μια κουζίνα-παιχνίδι δεν είναι απαραίτητο να θεωρεί ότι αυτή *συμβολίζει* μια *πραγματική* κουζίνα αλλά ότι όντως πρόκειται για μια μικρή μεν, αλλά *πραγματική* κουζίνα (Leslie, 1985. Williams et al., 2001). Έτσι, το λειτουργικό παιχνίδι δε συνεπάγεται αναγκαστικά προσποίηση.

Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και ερευνητές, όπως οι Ungerer και Sigman (1981), οι οποίοι θεωρούν το λειτουργικό παιχνίδι ως την πιο πρώιμη ένδειξη εμφάνισης του συμβολικού παιχνιδιού ή τον προκάτοχό του. Κατ' αυτούς, το

³ Στο Τεστ Συμβολικού παιχνιδιού Lowe and Costello (1988), οι κατασκευαστές του χρησιμοποιούν ρεαλιστικά αναπαραστατικά παιχνίδια παραπέμποντας έτσι στο λειτουργικό παιχνίδι, σε αντίθεση με την ονομασία του τεστ και μην κάνοντας ουσιαστικά διαχωρισμό ανάμεσα στο λειτουργικό και στο συμβολικό παιχνίδι (Lewis & Boucher, 1997).

συμβολικό παιχνίδι θεωρείται εξέλιξη του λειτουργικού παιχνιδιού και εμφανίζεται, όπως προαναφέρθηκε, μεταξύ 18 και 24 μηνών.

Στην ίδια ομάδα ανήκει και ο Leslie (1987), ο οποίος ισχυρίζεται ότι το συμβολικό παιχνίδι υποστηρίζεται από ένα πιο σύνθετο σύστημα αναπαράστασης από αυτό που απαιτεί η παραγωγή λειτουργικού παιχνιδιού. Η «πραγματική» προσποίηση (δηλαδή, το συμβολικό παιχνίδι) απαιτεί όχι μόνο αναπαράσταση πρώτης τάξης, π.χ. το στυλό χρησιμοποιείται ως πύραυλος αλλά, επίσης, και μία αναπαράσταση δεύτερης τάξης *σχετικά* με αυτή την αναπαράσταση (μετα-αναπαράσταση), δηλαδή, τη γνώση ότι η αναπαράσταση δεν είναι πραγματική, το στυλό, δηλαδή, στο συγκεκριμένο παράδειγμα, δεν είναι όντως πύραυλος. Συνεπώς, όταν ένα άτομο προσποιείται, πρέπει ταυτόχρονα να αναγνωρίζει τι πραγματικά είναι ένα αντικείμενο και τι στη συγκεκριμένη περίπτωση αναπαριστά ότι είναι («διπλή γνώση»). Αυτό βεβαιώνει ότι ένα άτομο όντως προσποιείται και πως δεν έκανε λάθος στη συγκεκριμένη περίπτωση ή δε βρίσκεται σε σύγχυση⁴ (Baron-Cohen, 1987. Leslie, 1985).

Στη δεύτερη ομάδα, ανήκουν ερευνητές, οι οποίοι δε θεωρούν ότι υπάρχει σαφής, ποιοτική διαφοροποίηση ανάμεσα στο λειτουργικό και το συμβολικό παιχνίδι και επισημαίνουν τις ομοιότητες ανάμεσα στα δύο είδη παιχνιδιού διαφοροποιώντας τα από άλλες παραλλαγές παιχνιδιού (Lewis & Boucher, 1997). Κατά την άποψή τους, τα παιχνίδια-μινιατούρες δεν είναι πάντα ρεαλιστικά και, από την άλλη πλευρά, ορισμένα καθημερινά αντικείμενα, τα οποία τα παιδιά χρησιμοποιούν συμβολικά στο παιχνίδι τους, έχουν μεγάλη ομοιότητα με τα αντικείμενα που αναπαριστούν. Για παράδειγμα, ένα ασύρματο τηλέφωνο-παιχνίδι μπορεί να έχει το σχήμα μιας σαύρας κι έτσι δε μοιάζει με ένα πραγματικό ασύρματο τηλέφωνο, όμως, η χρήση του από το παιδί ως ασύρματου τηλεφώνου θα θεωρείτο περισσότερο λειτουργική παρά συμβολική. Αντίθετα, η χρήση από το παιδί ενός τηλεχειριστηρίου ως ασύρματο τηλέφωνο και η ομοιότητά του με ένα ασύρματο τηλέφωνο, θα θεωρείτο περισσότερο συμβολικό παρά λειτουργικό παιχνίδι.

Η Williams και οι συνεργάτες της (2001) παρατηρούν ότι δεν πρέπει να γίνεται αποδεκτή μια κατηγορική διαφοροποίηση ανάμεσα στο λειτουργικό και στο συμβολικό

⁴ Σύμφωνα με τον Leslie (1987), το χαρακτηριστικό «ενεργώ σαν να» (“as if”) της προσποίησης, π.χ. πίνω νερό από μια αχινάδα *σαν να* ήταν φλιτζάνι και *σαν να* περιείχε νερό, πρέπει να διαφοροποιηθεί από το χαρακτηριστικό «ενεργώ κατά λάθος» (“in error”), π.χ., εάν αναπηδήσω από το φόβο μου, επειδή κατά λάθος νόμισα ότι υπάρχει μια αράχνη δίπλα μου, συμπεριφέρομαι όντως *σαν να* υπήρχε πραγματικά μια αράχνη δίπλα μου αλλά σε καμία περίπτωση δεν *προσποιούμαι* ότι υπάρχει αράχνη (pp. 413).

παιχνίδι, εφόσον δε συνάδει με προηγούμενες εικασίες που θεωρούν την ανάπτυξη του παιχνιδιού ως μια σταδιακή διαδικασία από απλούστερα είδη παιχνιδιού σε πιο σύνθετα. Έτσι, εκείνοι, όταν αναφέρονται στην έννοια της *προσποίησης (pretense)*, θεωρούν ότι περιλαμβάνει τόσο το λειτουργικό, όσο και το συμβολικό παιχνίδι.

Συμπέρασμα

Τα παρακάτω παραδείγματα περιγράφουν την αυθόρμητη χρήση ενός αθύρματος από ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης, κατά τα διάφορα επίπεδα ανάπτυξης (Beyer & Gammeltoft, 2000):

- Το παιδί, σε ηλικία 5 μηνών, βάζει το τηλεκοντρόλ της τηλεόρασης στο στόμα και μετά το χτυπά στο πάτωμα, ενώ ξεφωνίζει από χαρά (*αισθησιοκινητικό παιχνίδι*).
- Το παιδί, σε ηλικία 8 μηνών, κρατά το τηλεκοντρόλ και σημαδεύει τους πάντες και τα πάντα. Δεν κατανοεί ακόμα τη λειτουργία του αλλά έχει δει τα μεγαλύτερα αδέρφια του να παλεύουν για το δικαίωμα χρήσης αυτού του σημαντικού αντικειμένου (*οργανωτικό παιχνίδι*).
- Το παιδί, σε ηλικία 9 μηνών, χρησιμοποιεί κανονικά το τηλεκοντρόλ πατώντας το κόκκινο κουμπί και κλείνοντας την τηλεόραση. Σημαδεύει την τηλεόραση, πατά το κουμπί με δύναμη και ξεφωνίζει χαρούμενο. Τώρα πια είναι ικανό να παίζει λειτουργικά (*λειτουργικό παιχνίδι*).
- Το παιδί, σε ηλικία 22 μηνών, τριγυρίζει από εδώ κι από κει με το τηλεκοντρόλ βάζοντάς το στο αυτί του και παριστάνοντας πως μιλά στο κινητό τηλέφωνο (*συμβολικό παιχνίδι*).

Τα παραπάνω παραδείγματα δείχνουν την αναπτυξιακή πορεία του παιχνιδιού ενός παιδιού τυπικής ανάπτυξης, αν και πρέπει να επισημανθεί ότι αυτή είναι η τυπική ανάπτυξη και δεν αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα, διότι δεν παίζουν όλα τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης με τρόπους τόσο σαφώς καθορισμένους. Επιπλέον, οι τέσσερις αυτές φάσεις μπορούν εύκολα να συνυπάρχουν στο παιχνίδι του παιδιού.

Ο συσχετισμός ανάμεσα στη γλώσσα και στο παιχνίδι αφορά όλα τα στάδια του παιχνιδιού (Sherratt, 2004). Τα παιδιά που δεν έχουν ακόμα αναπτύξει λόγο βρίσκονται στο αισθησιοκινητικό στάδιο παιχνιδιού. Όταν βρίσκονται στο στάδιο της μιας λέξης, περνούν στο λειτουργικό παιχνίδι και, όταν μπορούν να χρησιμοποιούν φράσεις δύο ή τριών λέξεων, τότε μπορούν να παίζουν συμβολικά. Στην ηλικία που είναι ικανά να

χρησιμοποιούν απλές φράσεις και να συνδυάζουν τέτοιες φράσεις μεταξύ τους, έχουν την ικανότητα να φτιάχνουν αλληλουχίες συμβολικού παιχνιδιού.

β) Το παιχνίδι των παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας

Σύμφωνα με τη Wolfberg (1999), δεν έχει δοθεί η πρέπουσα προσοχή στη μελέτη του παιχνιδιού των μεγαλύτερων παιδιών, εξαιτίας των αυξημένων προσδοκιών και απαιτήσεων από αυτά, κατά την είσοδό τους στο σχολείο. Ο Piaget αναφέρει ότι τα μεγαλύτερα παιδιά εγκαταλείπουν το συμβολικό παιχνίδι για πιο προχωρημένες δραστηριότητες, όπως οργανωμένα σπορ και παιχνίδια με κανόνες. Εντούτοις, όταν παρέχονται ευκαιρίες στα μεγαλύτερα παιδιά για παιχνίδι προσποίησης, η τάση για συμβολισμό διαρκεί περισσότερο. Εμφανίζεται το *θεατρικό παιχνίδι* με συνομηλίκους, κούκλες ή μινιατούρες. Πολλά παιδιά δημιουργούν περίτεχνα λεπτομερείς φανταστικούς ή παράλληλους κόσμους, ένα φαινόμενο που μπορεί να συνεχιστεί μέχρι την εφηβεία. Σταδιακά, περιορίζονται τα σενάρια παιχνιδιού, επειδή πιστεύουν ότι πρέπει να συμμορφωθούν με την πραγματικότητα και να γίνουν αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους. Πλέον, επιδιώκονται τα παιχνίδια με συνομηλίκους μακριά από τα μάτια των ενηλίκων και τα παιδιά νοιάζονται για σταθερές φίλιες και συμμετοχή σε ομάδες. Συμμαχίες δημιουργούνται ανάμεσα σε παιδιά που μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα.

Το παιχνίδι *κοινωνικής προσποίησης* ή *κοινωνικό παιχνίδι* είναι οργανωμένη δραστηριότητα, με σαφή επιδιωκόμενο στόχο και κανόνες δράσης και συνεργασίας. Εμφανίζεται μετά το 7^ο έτος, όταν το παιδί πλέον έχει απαλλαγεί από τον εγωκεντρισμό και μπορεί να πραγματοποιεί συγκεκριμένες λογικές πράξεις. Κατά τα σχολικά χρόνια, το παιδί έχει αρχίσει να κατανοεί ορισμένες κοινωνικές έννοιες, όπως τη συνεργασία και το συναγωνισμό. Αρχίζει να είναι ικανό να εργάζεται και να σκέφτεται πιο αντικειμενικά. Το παιχνίδι του αντανακλά αυτή την αλλαγή και προϋποθέτει την ικανότητά του για παιχνίδια που δομούνται από αντικειμενικούς κανόνες και μπορεί να περιλαμβάνουν ομαδικές ή συλλογικές δραστηριότητες (Garvey, 1990). Το συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό όχημα για την κοινωνικοποίηση και τη διάθεση της κοινωνικής γνώσης και δημιουργεί πολλές κοινωνικές και γνωστικές ευκαιρίες για την ανάπτυξη του κοινωνικού ανταγωνισμού. Για παράδειγμα, η επιτυχία των παιδιών να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν φίλιες σχετίζεται με την ικανότητά τους να εισχωρούν σε ομάδες συνομηλίκων και να συντονίζουν δραστηριότητες αμοιβαίας διασκέδασης / απόλαυσης (Wolfberg, 1999).

B) Παιχνίδι και κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών

Το παιχνίδι του παιδιού τυπικής ανάπτυξης μπορεί να χωριστεί, επίσης, στις εξής κατηγορίες, ανάλογα με την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους (Παρασκευόπουλος, 1985. Rogers & Sawyers, 1988. Wolfberg, 1999):

1. **Το παιδί μένει αμέτοχο:** το παιδί απλώς παραμένει στο χώρο του παιχνιδιού, βρίσκεται συνήθως μόνο του και δεν ασχολείται εμφανώς με κάτι.
2. **Μοναχικό παιχνίδι:** το παιδί παίζει μόνο του, ανεξάρτητα από τα άλλα παιδιά και με διαφορετικά παιχνίδια συνήθως. Ενώ είναι κοντά στα άλλα παιδιά, δεν ενδιαφέρεται παρά μόνο για τη δική του δραστηριότητα. Το παιδί παίζει είτε με το σώμα του, π.χ. στριφογυρίζει, τραγουδά, χοροπηδά, είτε με κάποιο παιχνίδι.
3. **Το παιδί παραμένει θεατής:** συμμετέχει στο παιχνίδι με τα άλλα παιδιά, αλλά μόνο ως παρατηρητής. Δείχνει ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα της ομάδας, αλλά παραμένει έξω από αυτήν. Συχνά παρεμβαίνει στην ομάδα: μιλά στους παίκτες, τους έκανε υποδείξεις, υποβάλλει ερωτήσεις, διατυπώνει σχόλια. Στέκεται σε τόση απόσταση, ώστε να μπορεί να παρακολουθεί τα όσα διαδραματίζονται, αλλά δε συμμετέχει.
4. **Παράλληλο παιχνίδι:** το παιδί παίζει ανεξάρτητα, δίπλα – δίπλα με τα άλλα παιδιά, σε κοντινή, δηλαδή, φυσική απόσταση, όχι, όμως, **μαζί** με τα άλλα παιδιά. Χρησιμοποιεί τον ίδιο χώρο παιχνιδιού με αυτά, παίζει με αθύρματα που χρησιμοποιούν και αυτά, π.χ. παίζει με τα τουβλάκια δίπλα σε άλλα παιδιά, αλλά όπως αυτό νομίζει, χωρίς να παρεμβαίνει στις δραστηριότητες των άλλων παιδιών και η προσοχή του παραμένει στραμμένη στο δικό του παιχνίδι. Τα παιδιά, όμως, μπορούν να ανταλλάξουν παιχνίδια μεταξύ τους, να δείξουν το ένα στο άλλο τα παιχνίδια τους, ή να μιμηθεί το ένα κάποια δραστηριότητα, φράση ή ήχο του άλλου παιδιού.
5. **Συντροφικό παιχνίδι:** το παιδί παίζει με τα άλλα παιδιά, ανταλλάσσει μαζί τους αθύρματα, συμμετέχει σε κοινές δραστηριότητες, στις οποίες, όμως, δεν υπάρχει σαφής διαχωρισμός ρόλων και κατανομή εργασίας.
6. **Συνεργατικό / ομαδικό παιχνίδι:** το παιδί συμμετέχει σε οργανωμένα παιχνίδια, με σταθερούς κανόνες – όπου επιδιώκεται η επίτευξη κάποιου ανταγωνιστικού σκοπού – ή σε δραματοποιήσεις καταστάσεων. Υπάρχει σαφής κατανομή εργασίας, ανάληψη συγκεκριμένου ρόλου και συντονισμός των ενεργειών των μελών. Εμφανές είναι το αίσθημα της συμμετοχής στην ομάδα. Υπάρχει κοινό κίνητρο και τα παιδιά

οργανώνονται σαν ομάδα δύο ή περισσότερων ατόμων. Ανταλλάσσουν ρόλους, μιλούν μεταξύ τους, συνεργάζονται, περιμένουν τη σειρά τους και φτιάχνουν κάτι όλοι μαζί.

Με την πάροδο της ηλικίας, παρατηρείται μείωση του μοναχικού και παράλληλου παιχνιδιού και αντίστοιχη αύξηση του συντροφικού και συνεργατικού παιχνιδιού. Στο 2^ο έτος συνηθίζεται το μοναχικό παιχνίδι, στο 3^ο έτος το παράλληλο και στο 4^ο έτος το συντροφικό παιχνίδι (Παρασκευόπουλος, 1985. Rogers & Sawyers, 1988).

Όσον αφορά στη λεκτική παραγωγή του παιδιού, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, παρατηρήθηκε ότι αυτή που απευθύνεται σε άλλα παιδιά αυξάνει με την ανάπτυξη: στο 1^ο έτος είναι μηδαμινή, στο 2^ο έτος παρατηρείται σε ποσοστό 10%, στο 3^ο έτος 19% και στο 4^ο έτος είναι 42%. Στο 1^ο έτος, το παιδί μιλά κυρίως στον εαυτό του (58%) και στους ενηλίκους (38%). Όσο το παιδί μεγαλώνει, τόσο μειώνονται τα ποσοστά αυτά και αυξάνεται η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους.

Πρέπει να τονιστεί ότι υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στις αλλαγές που παρατηρούνται στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στη νοητική ανάπτυξη των νηπίων. Η σκέψη και η γλώσσα του παιδιού, κατά την προσχολική ηλικία, κυριαρχούνται από τον εγωκεντρισμό. Δύσκολα το παιδί μπορεί να μεταφερθεί στη θέση του άλλου και να εκτιμήσει τα πράγματα από τη σκοπιά του άλλου. Η κοινωνική συμμετοχή, ο αλτρουισμός, η φιλία – ακόμη και στην πιο στοιχειώδη τους μορφή – προϋποθέτουν κάποια ικανότητα για κατανόηση και εμπλοκή στο συναισθηματικό κόσμο του άλλου. Η ενσυναίσθηση, όμως, αυτή είναι δύσκολη για το εγωκεντρικό νήπιο. Με την πάροδο της ηλικίας, ο εγωκεντρισμός υποχωρεί και η κοινωνική συμμετοχή αυξάνει (Παρασκευόπουλος, 1985).

1.2. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ

1.2.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά του Αυτισμού

Ο αυτισμός είναι μία νευροαναπτυξιακή διάχυτη διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από (α) ποιοτικές βλάβες στην αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία και φαντασία, καθώς και στη συμπεριφορά και (β) την παρουσία περιορισμένων, επαναληπτικών και στερεοτυπικών προτύπων συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων (American Psychiatric Association, 2000. Wolfberg, 1999).

Σύμφωνα με τη Γενά (2002), «η Αυτιστική Διαταραχή ή Αυτισμός αποτελεί σοβαρή μορφή Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής και έχει χαρακτηριστεί ως διαταραχή ‘φάσματος’ (spectrum disorder), που σημαίνει ότι η κλινική εικόνα του αυτισμού δεν είναι ομοιογενής, αλλά κυμαίνεται από ηπιότερες μορφές (με ελάχιστα και σε ήπια μορφή αυτιστικά στοιχεία και φυσιολογική νοημοσύνη) μέχρι βαρύτερες μορφές (με πολλαπλά αυτιστικά στοιχεία συνοδευόμενα από βαριά νοητική υστέρηση).

Ο αυτισμός συνεπάγεται έκπτωση στους παρακάτω τομείς:

- αμοιβαίες κοινωνικές συναλλαγές (διαταραγμένη κοινωνική συμπεριφορά) (Gena, 1994)
- επικοινωνία (διαταραγμένη)
- γενική συμπεριφορά (παρουσιάζονται στερεότυπες, επαναληπτικές και διασπαστικές αντιδράσεις)
- ενδιαφέροντα (περιορισμένα και ιδιότυπα)
- δραστηριότητες

Στους τομείς που προαναφέρθηκαν, τα άτομα με αυτισμό δε διαφέρουν μόνο λόγω καθυστέρησης στην ανάπτυξη, αλλά παρουσιάζουν και αποκλίνουσες αντιδράσεις, οι οποίες δε συναντώνται συνήθως σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη».

Όσον αφορά στην έκφραση συναισθημάτων, σύμφωνα με το Βρετανό ψυχολόγο David Ricks (Beyer & Gammeltoft, 2000), τα παιδιά με αυτισμό:

- αποτυγχάνουν ή χάνουν την έμφυτη ικανότητα ενός παιδιού με τυπική ανάπτυξη να εκφράζουν συναισθήματα κατανοητά από όλους
- **εκφράζουν** συναισθήματα και μάλιστα καθόλου με τυχαίο τρόπο – αν και δεν εκφράζουν όλα τα παιδιά με αυτισμό τα συναισθήματά τους με τον ίδιο τρόπο
- χρειάζεται να γνωρίσουν τους άλλους ανθρώπους σε βάθος, για να ερμηνεύσουν με ακρίβεια τα συναισθήματά τους.

Όσον αφορά στην **εξέλιξη** και στην **πρόγνωση** του αυτισμού (Γενά, 2002), βάσει της Λίστας Αυτισμού για βρέφη CHAT (Checklist for Autism in Toddlers), που συντάχτηκε και σταθμίστηκε από τους Baron-Cohen, Allen και Gillberg, το 1992, τα βρέφη που σε ηλικία 18 μηνών δεν έχουν αναπτύξει κανένα από τα παρακάτω τρία χαρακτηριστικά: (α) πρωτοδηλωτικό δείξιμο, (β) βλεμματική παρακολούθηση ενήλικου και (γ) συμβολικό παιχνίδι, κατατάσσονται σε ομάδα υψηλής επικινδυνότητας για αυτισμό.

1.2.2 Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτισμό στο παιχνίδι λόγω των αδυναμιών τους

Τα τρία βασικά στοιχεία στις δραστηριότητες παιχνιδιού, τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση, η επικοινωνία και η φαντασία (Beyer & Gammeltoft, 2000). Έτσι, δεν εκπλησσόμαστε, όταν τα παιδιά με αυτισμό εμπλέκονται στο παιχνίδι με έναν ασυνήθιστο τρόπο, γιατί σε αυτούς τους τομείς παρουσιάζουν εγγενείς δυσλειτουργίες. Πρώτος ο Leo Kanner, το 1943, έδωσε έμφαση στην περιορισμένη ικανότητα των παιδιών με αυτισμό για παιχνίδι (Beyer & Gammeltoft, 2000).

Οι σχετικές έρευνες καταδεικνύουν με συνέπεια ότι το παιχνίδι στα παιδιά με αυτισμό δε βρίσκεται απλώς σε κατώτερο αναπτυξιακό στάδιο από αυτό των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, αλλά είναι και ποιοτικά διαφορετικό (Κυπριωτάκης, 1997. Ungerer & Sigman, 1981). Σύμφωνα με τους Thorp et al. (1995), ειδικά το παιχνίδι των παιδιών με βαρύ αυτισμό, ακόμη κι αν βελτιωθεί κατά πολύ μετά από παρέμβαση, παραμένει ποιοτικά διαφορετικό από αυτό των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Αυτή η διαφορά στην ποιότητα παιχνιδιού αποτελεί ένα σταθερό χαρακτηριστικό του αυτισμού, το οποίο μάλιστα είναι ιδιαίτερα ανθεκτικό σε παρεμβάσεις όλων των θεωρητικών προσεγγίσεων.

Στα παιδιά με αυτισμό λείπει μια εμφανής προδιάθεση για εμπλοκή σε παιχνίδι και υπάρχει μια γενική απάθεια προς αυτό. Ενώ πολλά παιδιά με αυτισμό είναι ικανά να περιλάβουν στις δραστηριότητές τους αισθησιοκινητικό, οργανωτικό και λειτουργικό παιχνίδι και μερικά από αυτά, με υποστήριξη, μπορούν να εμπλακούν σε συμβολικό παιχνίδι, πολύ σπάνια ένα παιδί με αυτισμό μπορεί να γίνει αντιληπτό σαν ένα παιδί που παίζει (Wolfberg, 1999). Είναι πιθανό, όμως, τα παιδιά αυτά, λόγω της ιδιορρυθμίας με την οποία εκφράζονται, να προσεγγίζουν δραστηριότητες με παιγνιώδη διάθεση αλλά αυτή να μη γίνεται εύκολα αντιληπτή και αναγνωρίσιμη από τον ερευνητή (Luckett, Bundy, & Roberts, 2007).

Όμως, παρόλες τις εμφανείς διαφορές στο παιχνίδι τους, τα παιδιά με αυτισμό έχουν εντυπωσιακές ομοιότητες στη συνολική ποιότητα του παιχνιδιού τους. Το αυθόρμητο, ευέλικτο, επινοητικό και κοινωνικό παιχνίδι είναι χαρακτηριστικά και εντυπωσιακά απόν (Wolfberg, 1999). Όταν δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά με αυτισμό να παίξουν ελεύθερα, είναι πιθανό να στραφούν προς επαναληπτικές και στερεοτυπικές δραστηριότητες. Μπορούν να αναπαράγουν την ίδια δραστηριότητα παιχνιδιού για ώρες, για μήνες, ακόμα και για χρόνια και αντιστέκονται σθεναρά, όταν διακόπτεται μια ρουτίνα παιχνιδιού. Δείχνουν έκπληξη και δυσφορία, όταν αντιλαμβάνονται πως ένα παιχνίδι με κανόνες μπορεί να εξελιχθεί σε κάτι απρόοπτο, που ξεφεύγει από τα αναμενόμενα.

Στα παιδιά με αυτισμό κυριαρχεί το απλό παιχνίδι, ενώ οι σύνθετες δραστηριότητες είναι λιγότερες και σύντομες (Κυπριωτάκης, 1997). Δηλαδή, σε γενικές γραμμές, παράγουν λιγότερο διαφοροποιημένο λειτουργικό παιχνίδι, με λιγότερες διαφοροποιημένες λειτουργικές ενέργειες – ειδικά προς κούκλες – από ό,τι τα συνομήλικά τους παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Σύμφωνα με τη Συμπτωματολογία του Αυτισμού, όσον αφορά στο παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό, διαπιστώνονται τα παρακάτω χαρακτηριστικά (Γενά, 2002):

- ιδιόρρυθμη χρήση παιχνιδιών
- αποχή από συμβολικό ή αναπαραστατικό παιχνίδι
- αποχή από δυαδικό ή ομαδικό παιχνίδι με συνομηλίκους
- υπερβολική προσκόλληση σε ορισμένα παιχνίδια
- ενδιαφέρον για πολύ περιορισμένο αριθμό παιχνιδιών
- απουσία ποικίλου και αυθόρμητου παιχνιδιού, καθώς και παιχνιδιού ρόλων, ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού
- έλλειψη φαντασίας και προσποίησης

α) ιδιόρρυθμη χρήση παιχνιδιών

Το παιδί με αυτισμό χαίρεται κατά την ενασχόληση με παιγνιώδη αντικείμενα, δείχνει ενδιαφέρον γι' αυτά και μπορεί να παίζει μαζί τους για μακρά χρονικά διαστήματα. Όμως, τα αντικείμενα αυτά τα χρησιμοποιεί συνήθως άσκοπα, στερεότυπα⁵, επαναληπτικά και ομοιόμορφα ή πάντα με έναν τρόπο που είδαν να τα χρησιμοποιεί κάποιος άλλος, για παράδειγμα, στην τηλεόραση. Το παιχνίδι τους παρουσιάζει σοβαρές ελλείψεις: είναι άκομψο, άκαμπτο, φτωχό και στερείται ευελιξίας, φαντασίας, ποικιλίας, δημιουργικής σύνθεσης και αυθορμητισμού. Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν στερεοτυπίες στο παιχνίδι τους: εκτελούν απλές πράξεις (π.χ. χτυπούν τα αντικείμενα, τα κουνούν, τα στοιβάζουν, κ.λ.π.) αλλά και πιο σύνθετες (π.χ. τα παρατάσσουν σε σειρά το ένα πίσω από το άλλο, σύμφωνα με τα φυσικά χαρακτηριστικά τους, όπως το χρώμα ή το σχήμα τους). Παρόλα αυτά, τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να εντυπωσιάσουν με την καταπληκτική ισορροπία και το συντονισμό που επιδεικνύουν, όπως, για παράδειγμα, με τον ιδιαίτερα επιδέξιο χειρισμό ορισμένων αντικειμένων, όπως το γιο-γιο (Frith, 1999. Haddon, 2004. Κυπριωτάκης, 1997. Wolfberg, 1999). Η Nuzzolo-Gomez και οι συνεργάτες της (2002) υποστηρίζουν ότι οι

⁵ Αντί, για παράδειγμα, να παίζουν με ένα αυτοκινητάκι, περιορίζονται στο να περιστρέφουν τις ρόδες του.

στερεοτυπίες των παιδιών με αυτισμό έχουν λειτουργία παιχνιδιού και μπορούν να αντικατασταθούν από παιγνιώδη συμπεριφορά. Επίσης, οι Luckett et al. (2007) αναφέρουν ότι ορισμένες συμπεριφορές των παιδιών με αυτισμό, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως στερεοτυπικές, μοιάζουν να πληρούν ορισμένα κριτήρια για το παιχνίδι, υπό την έννοια ότι είναι αυθόρμητες, εσωτερικά υποκινούμενες και εστιάζουν στη διαδικασία, μάλλον, παρά στο τελικό προϊόν. Τέλος, είναι εμφανώς απολαυστικές γι' αυτά και ιδιαίτερα ελκυστικές.

Το παιδί με αυτισμό, ακόμα και τις κούκλες ή τα λούτρινα ζωάκια, δεν τα αγκαλιάζει αλλά τα αντιμετωπίζει ακριβώς όπως τα αυτοκινητάκια, σαν αντικείμενα δηλαδή, για να τα τοποθετήσει το ένα μετά το άλλο (Frith, 1999). Αποτυγχάνει να δει τις κούκλες σαν κοινωνικά αντικείμενα, τις αντιμετωπίζει με ακαμψία, δεν τις βλέπει σαν μωρά, δεν τις φροντίζει, δεν τις κοιτάζει με τρυφερότητα (Wolfberg, 1999) και δεν τους αποδίδει νοητική ζωή, με δικές τους επιθυμίες και φαντασία (Beyer & Gammeltoft, 2000).

Ο χειρισμός των αντικειμένων παρουσιάζεται με μεγαλύτερη συχνότητα στα παιδιά με αυτισμό απ' ό,τι το λειτουργικό ή το συμβολικό παιχνίδι. Είναι λιγότερο πιθανό να παίξουν αυθόρμητα με παιχνίδια με ένα λειτουργικά σωστό τρόπο ή να εμπλακούν σε απλή προσποίηση. Σύμφωνα με τα ευρήματα των ερευνών των Ungerer και Sigman (1981) και του Baron-Cohen (1987), τα παιδιά με αυτισμό δεν παρουσιάζουν ανεπάρκεια στο λειτουργικό παιχνίδι αλλά μόνο στο συμβολικό (Williams, Reddy, & Costall, 2001). Για παράδειγμα, χρησιμοποιούν απλά, μεμονωμένα σχήματα (π.χ. σηκώνουν το ακουστικό του τηλεφώνου), συνδυασμένα σχήματα (π.χ. σπρώχνουν ένα αυτοκίνητο προς το γκαράζ) ή και πιο σύνθετα σχήματα (π.χ. κατασκευάζουν ένα οικοδόμημα με τουβλάκια) (Wolfberg, 1999).

Το παιδί με αυτισμό λατρεύει τα puzzles (Κυπριωτάκης, 1997), όμως, ο τρόπος που προτιμά να τα συναρμολογεί, μπορεί να είναι αρκετά διαφορετικός από τον τρόπο που ακολουθεί το παιδί τυπικής ανάπτυξης: χρησιμοποιεί το σχήμα των πλευρών των κομματιών του puzzle, για να το συναρμολογήσει και τείνει να αγνοεί τη γενική εικόνα του puzzle⁶.

⁶ Σε ένα πείραμα δόθηκαν σε παιδιά με αυτισμό δύο είδη puzzle. Στο πρώτο, τα κομμάτια του puzzle ήταν ορθογώνια με ευθείες πλευρές, ενώ στο δεύτερο, τα κομμάτια είχαν το συνηθισμένο ακανόνιστο σχήμα, χωρίς, όμως, εικόνα. Και στις δύο καταστάσεις, τα παιδιά σημείωσαν εξαιρετική επίδοση. Τα κατάφεραν, όμως, πολύ καλύτερα απ' ό,τι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης της ίδιας νοητικής ηλικίας, όταν δεν υπήρχε εικόνα να τα κατευθύνει. Τους άρεσε απλώς να ταιριάζουν το ένα κομμάτι με το άλλο (Frith, 1999. Κυπριωτάκης, 1997).

β) αποχή από συμβολικό ή αναπαραστατικό παιχνίδι

Βασικό γνώρισμα του συμβολικού παιχνιδιού των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, όπως προαναφέρθηκε (βλέπε σελ. 27-28), είναι ότι τα αντικείμενα δε χρησιμοποιούνται για το σκοπό για τον οποίο έχουν κατασκευαστεί, δηλαδή, δε χρησιμοποιούνται με τρόπο που να προσιδιάζει στις φυσικές και λειτουργικές τους ιδιότητες, αλλά αποκτούν άλλες νέες και άσχετες προς αυτά ιδιότητες. Η αδυναμία των παιδιών με αυτισμό να ασχοληθούν με το συμβολικό παιχνίδι αποτελεί ένα σοβαρό σύμπτωμα και κριτήριο διάγνωσης του αυτισμού (Κυπριωτάκης, 1997). Τα παιδιά με αυτισμό δεν εμπλέκονται σε δραστηριότητες που έχουν σχέση με τη φαντασία, όπως την υπόδυση του ρόλου κάποιου ενήλικα, φανταστικών ηρώων ή ζώων και δε δείχνουν ενδιαφέρον για ιστορίες που αφορούν φανταστικά γεγονότα.

Μια σύγκριση του παιδιού με αυτισμό με το παιδί τυπικής ανάπτυξης ή ακόμη και με το παιδί με νοητική ανεπάρκεια δείχνει πως το επίπεδο του παιχνιδιού των παιδιών με αυτισμό είναι πολύ κατώτερο. Το συμβολικό παιχνίδι, μάλιστα, των παιδιών με αυτισμό διαφέρει από εκείνο των παιδιών με νοητική ανεπάρκεια, το οποίο στην πορεία της εξέλιξής του ακολουθεί εκείνο των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Στα παιδιά με σύνδρομο Down, παρόλο που οι γνωστικές τους ικανότητες παρουσιάζονται μειωμένες, οι συμβολικο-παραστατικές τους ικανότητες στο παιχνίδι βρίσκονται σε ικανοποιητικό επίπεδο και οι ικανότητες κοινωνικής προσαρμογής τους είναι αντίστοιχες με την εξελικτική τους ηλικία (Κυπριωτάκης, 1997).

Όσον αφορά στη συσχέτιση συμβολικού παιχνιδιού και γλωσσικών ικανοτήτων, σύμφωνα με τον Κυπριωτάκη (1997), παιδιά με αυτισμό που έχουν σχετικά καλή κατανόηση της γλώσσας παρουσιάζουν πάντα ελάχιστες λειτουργικές και συμβολικές ικανότητες στο παιχνίδι, ενώ απεναντίας παιδιά με νοητική ανεπάρκεια και με περιορισμένη κατανόηση της γλώσσας έχουν καλύτερες επιδόσεις στο συμβολικό παιχνίδι. Συνεπώς, στα παιδιά με αυτισμό, η διαταραχή της συμπεριφοράς στο παιχνίδι φαίνεται να είναι πιο βασική από τη διαταραχή στη γλώσσα. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι τα παιδιά με αυτισμό, σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και τα παιδιά με νοητική ανεπάρκεια, που βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο γλωσσικής εξέλιξης με αυτά, έχουν κατώτερες επιδόσεις στο παιχνίδι. Εξάλλου, κατά την πορεία εξέλιξης της κοινωνικής συμπεριφοράς στο παιχνίδι, σπουδαιότερο ρόλο αποκτά πρώτα η μη-γλωσσική και αργότερα η γλωσσική επικοινωνία. Ίσως, μάλιστα, η ανικανότητα που έχουν τα παιδιά με αυτισμό για γλωσσική επικοινωνία και συμβολικό – παραστατικό παιχνίδι να προκύπτει εξαιτίας της έλλειψης κοινωνικής αλληλεπίδρασης αυτών των παιδιών, εφόσον αυτή θεωρείται απαραίτητη για τη θεωρία της νόησης. Επίσης, με την έρευνα των Mundy, Sigman, Ungerer και Sherman (1987) διαπιστώθηκε ότι η ικανότητα των παιδιών με

αυτισμό στο λειτουργικό παιχνίδι σχετίζεται με την ικανότητα κατανόησης της γλώσσας και η συμπεριφορά στο συμβολικό παιχνίδι με τις ικανότητες κατανόησης της γλώσσας και την ικανότητα ομιλίας (έκφραση). Το επίπεδο του συμβολικού παιχνιδιού επιτρέπει όχι μόνο τη διάγνωση μιας σοβαρής εξελικτικής διαταραχής, αλλά προσφέρει και τη δυνατότητα υπολογισμού του εξελικτικού επιπέδου και των ορθών τρόπων συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τους Ungerer και Sigman (1981), τα παιδιά με αυτισμό μπορούν και κατανοούν τη λειτουργία των αντικειμένων, δεν έχουν, όμως, την ικανότητα να σχηματίζουν και να συγκρατούν εσωτερικές παραστάσεις αυτής της λειτουργίας, τις οποίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν στο παιχνίδι. Αδυνατούν, δηλαδή, να αναπαριστούν εσωτερικά με μορφή συμβόλου τα αντικείμενα και στη συνέχεια να τα ανακαλούν και να τα χρησιμοποιούν νοερά (Κυπριωτάκης, 1997).

Επίσης, έχουν δυσκολίες στη μίμηση συμβολικών ενεργειών. Εξαιτίας μάλιστα της στενής σχέσης ανάμεσα στην ικανότητα μίμησης και την εσωτερική αναπαράσταση εξωτερικών γεγονότων ή αντικειμένων (θεωρία Piaget), δημιουργούνται αυτές οι δυσκολίες σαν μια γενική ανεπάρκεια στο σχηματισμό συμβόλων (Παπακωνσταντίνου, 2001).

Οι ικανότητες *παράστασης πρώτης τάξης* στα παιδιά με αυτισμό, όπως είναι η ικανότητα μονιμότητας των αντικειμένων, η ικανότητα αντίληψης χώρου, η ικανότητα σχέσης μέσου – σκοπού, η ικανότητα κατηγοριοποίησης των αντικειμένων και η ικανότητα αιτιώδους σχέσης και λειτουργικής σχέσης αντικειμένων, φαίνεται να μην έχουν υποστεί βλάβη και βρίσκονται σε τέτοιο επίπεδο ανάπτυξης, που αντιστοιχεί στην εξελικτική ηλικία και στη νοητική τους ικανότητα. Αν δεν επιβαρύνονται με νοητική ανεπάρκεια, τα παιδιά με αυτισμό μειονεκτούν στο σχηματισμό *μεταπαραστάσεων (παραστάσεις δεύτερης τάξης)*, υστερούν, δηλαδή, σε εκείνες τις ικανότητες που αποκτώνται με τη συναναστροφή και την αλληλεπίδραση με άλλα πρόσωπα (κοινωνικο-γνωστικές ικανότητες) (Κυπριωτάκης, 1997). Γι' αυτό, το απλό παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό φαίνεται να μην είναι διαταραγμένο. Σοβαρές αποκλίσεις παρατηρούνται στο συμβολικό παιχνίδι, γιατί αυτή η μορφή παιχνιδιού συνδέεται στενά με το επίπεδο των γνωστικών λειτουργιών και τις μεταπαραστάσεις. Η ικανότητα προσποίησης απαιτεί την ύπαρξη της ικανότητας σχηματισμού μεταπαραστάσεων, γιατί μόνο έτσι μπορεί το άτομο να επιτυγχάνει «απόσταση» από τον υλικό κόσμο και να αναπτύσσει γι' αυτόν δικές του στάσεις και διαθέσεις. Με αυτήν την ικανότητα, η οποία εμφανίζεται με τη συμπλήρωση του 2^{ου} έτους, το άτομο είναι ικανό να αντιλαμβάνεται από τη συμπεριφορά των άλλων τους σκοπούς, τις στάσεις, τις διαθέσεις και τις επιθυμίες τους. Με αυτήν την εξελικτική διαδικασία αναπτύσσεται μια «θεωρία του νου» (theory of mind) (Beyer & Gammeltoft,

2000. Wolfberg, 1999), με την οποία ένα παιδί μπορεί να συμπεράνει τι σκέπτονται οι άλλοι για ένα γεγονός ή μια κατάσταση και ποια μπορεί να ήταν ή θα είναι η συμπεριφορά τους. Οι έρευνες των Baron-Cohen, Leslie και Frith (1985) οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν κατέχουν καμία «θεωρία του νου». Πρόκειται για μια ανικανότητα των παιδιών με αυτισμό να έχουν παραστάσεις της σκέψης των άλλων, για μια σοβαρή ανεπάρκεια, *ανεξάρτητη από το νοητικό τους επίπεδο*. Η δυσκολία που έχουν να κατανοήσουν και να «μαντέψουν» τις προθέσεις των άλλων και να καθορίσουν αντίστοιχα τη δική τους συμπεριφορά, αποτελεί βασικό αίτιο διαταραχών στην κοινωνική συμπεριφορά, στην επικοινωνία και, βέβαια, στο συμβολικό παιχνίδι. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα ειδικό μειονέκτημα, για μια ειδική διαταραχή των γνωστικών λειτουργιών, την τύφλωση της νόησης (mind blindness). Εξαιτίας της ανεπάρκειας αυτής, τα παιδιά με αυτισμό παρασύρονται από τις συχνά αντιφατικές συγκεκριμένες εμπειρίες τους με τον κόσμο. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα της Fein και των συνεργατών της (1991), η οποία υποστηρίζει ότι η εξέλιξη του παιχνιδιού και μάλιστα του συμβολικού εξαρτάται από γνωστικές ικανότητες, καθώς και από κοινωνική κατανόηση.

Όλα τα παιδιά με αυτισμό έχουν προβλήματα με το διάλογο και τη συναισθηματική εναρμόνιση με τους άλλους. Έννοιες, όπως η κοινωνική αμοιβαιότητα, η επικοινωνία και η φαντασία αποτελούν πρόβλημα για αυτά (Beyer & Gammeltoft, 2000). Όμως, οι ανεπάρκειες στις συμβολικές λειτουργίες, που συνήθως αποδίδονται στον αυτισμό, μπορούν ίσως να ερμηνευθούν καλύτερα ως αποτέλεσμα της κοινωνικής απομόνωσης μάλλον (βλέπε σελ. 43-45), παρά ως βασικές γνωστικές ανεπάρκειες (Gena et al., 2007. Jordan, 2003. Williams, Reddy, & Costall, 2001. Wolfberg & Schuler, 1993).

Ένα άτομο με αυτισμό πρέπει να απομνημονεύει και να κατανοεί κάθε καινούργια κοινωνική κατάσταση βήμα προς βήμα. Το παιδί με αυτισμό έχει μεγάλη δυσκολία να καταλάβει ότι οι άνθρωποι λειτουργούν εμπρόθετα, βάσει πεποιθήσεων, στοχάζονται, αναστοχάζονται, υποκρίνονται ή χρησιμοποιούν μεταφορικό λόγο. Επιπλέον, δυσκολεύεται να ξεχωρίσει τα στοιχεία που έχουν ιδιαίτερη σημασία στη συμπεριφορά των ανθρώπων (Γενά, 2002α). Ενώ τα περισσότερα παιδιά αναγνωρίζουν τη σημασία και τις σχέσεις στη ζωή μέσα από την ανάλυση και τη διαίσθηση, τα παιδιά με αυτισμό συχνά οδηγούν τον εαυτό τους μόνο με την αισθητηριακή τους αντίληψη λόγω των εγγενών σχετικών δυσκολιών τους (Beyer & Gammeltoft, 2000).

Τα παιδιά με αυτισμό δύσκολα κατανοούν και προβλέπουν καταστάσεις, ενώ απασχολούνται με λεπτομέρειες ή αισθητηριακές εντυπώσεις, που είναι αδιάφορες για τους

περισσότερους ανθρώπους (Haddon, 2004). Σπάνια βλέπουν πέρα από τα πράγματα που παρατηρούν ή ακούν. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης πολύ εύκολα φθάνουν σε ένα συμπέρασμα από πολύ λίγες πληροφορίες. Η συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό συχνά μοιάζει με «ηχώ», όπου το ίδιο τελετουργικό επαναλαμβάνεται συνέχεια και συνέχεια. Συχνά παρατηρείται πως επιχειρούν να αντιγράψουν μία αλληλουχία / σειρά παιχνιδιού και κάνουν τα πάντα ίδια και απαράλλακτα κάθε φορά.

Όμως, η μη επίτευξη συμβολικού παιχνιδιού προέρχεται από την έλλειψη κινήτρου ή την ανικανότητα σχηματισμού εικόνων; Το ερώτημα μοιάζει να είναι βαθύτερο, ανάλογο με την απάντηση που θα δώσουμε στο ερώτημα αν ο αυτισμός έχει συναισθηματική ή γνωστική αιτιολογία (Beyer & Gammeltoft, 2000).

Εντούτοις, παρόλο που ο τρόπος παιχνιδιού και η συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό στο παιχνίδι διαφέρει από εκείνον των παιδιών με τυπική ανάπτυξη ή με σύνδρομο Down, δεν απουσιάζουν σε αυτά τα παιδιά ολότελα οι δεξιότητες συμβολικού παιχνιδιού. Μάλιστα, αξιοσημείωτη είναι η κυριαρχία των αντικαταστάσεων αντικειμένων στο παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό, σε σχέση με άλλους τύπους συμβολικού παιχνιδιού (βλέπε σελ. 28-29) (Libby et al., 1998).

γ) αποχή από δυαδικό ή ομαδικό παιχνίδι με συνομηλίκους

Για πολλά παιδιά με αυτισμό ο στόχος του να έχουν ένα φίλο ή έναν ερωτικό σύντροφο είναι ανέφικτος και ακόμη και η εμπειρία της σύνδεσης με ένα άλλο πρόσωπο μπορεί να σχετιστεί με μεγάλες δυσκολίες. Το παιχνίδι συνεπάγεται μια αλληλεπίδραση ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα. Χρειάζεται να συνδέσουμε τη δραστηριότητα παιχνιδιού με μία εμπειρία δεσμού, ένα δεσμό που το παιδί τυπικής ανάπτυξης τον καταλαβαίνει διαισθητικά, σε αντίθεση με το παιδί με αυτισμό (Beyer & Gammeltoft, 2000). Ικανότητες, όπως η μίμηση, η μη-γλωσσική επικοινωνία και το παιχνίδι, οι οποίες εμφανίζονται και αναπτύσσονται σε συνάρτηση με τον κοινωνικό περίγυρο και ιδιαίτερα με τις διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού και με το πρόσωπο προσκόλλησης, παρουσιάζονται στα παιδιά με αυτισμό αδέξια και πολύ καθυστερημένα.

Οι McHale, Olley, Markus και Simeonsson σε μια σειρά ερευνών τους μελέτησαν την ποιοτική πλευρά του παιχνιδιού και της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών (Κυπριωτάκης, 1997). Έτσι, μεταξύ άλλων παρατήρησαν παιδιά με αυτισμό, ηλικίας 5-8

ετών, να παίζουν μεταξύ τους, με παιδιά τυπικής ανάπτυξης και με τους δασκάλους τους. Οι έρευνες αυτές έδειξαν ότι:

- στο παιχνίδι μεταξύ των παιδιών με αυτισμό δέσποζαν οι στερεοτυπίες και τα παιδιά σπάνια έρχονταν σε επαφή μεταξύ τους.
- αντίθετα, στο παιχνίδι τους με παιδιά τυπικής ανάπτυξης παρατηρήθηκε συνεργασία και κοινωνική αλληλεπίδραση. Απρόσμενα, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με αυτισμό έπαιζαν με παιδιά τυπικής ανάπτυξης εμφανώς περισσότερο απ' ό,τι αναμενόταν και ότι ωφελήθηκαν στη γενικότερη κοινωνική συμπεριφορά τους από τη συναναστροφή τους με αυτά.
- στο παιχνίδι με τους δασκάλους τους, τα παιδιά με αυτισμό έδειξαν να επικοινωνούν καλύτερα και να τους προτιμούν ως συμπαίκτες περισσότερο απ' ό,τι παιδιά της ηλικίας τους.

Γενικότερα, τα παιδιά με αυτισμό υπολείπονται σε προδιάθεση να παίζουν αυθόρμητα με συνομήλικα παιδιά (Wolfberg, 1999). Στο ελεύθερο παιχνίδι, είτε αποφεύγουν τις απλές ομαδικές δραστηριότητες και τους συνομηλίκους τους είτε τους προσεγγίζουν με έναν ασαφή ή μονομερή τρόπο είτε αντιστέκονται σε κοινωνικές προσκλήσεις ή μπαίνουν παθητικά στο παιχνίδι. Μπορεί να επιτρέψουν σε άλλα παιδιά να πάρουν μέρος στο παιχνίδι τους, μόνο όμως ως «μηχανικοί βοηθοί» (Παπακωνσταντίνου, 2001. Wolfberg, 1999). Κυρίως, όμως, τα παιδιά με αυτισμό κάνουν λίγα ανοίγματα προς τους συνομηλίκους τους σε καταστάσεις άνευ δομής. Όταν τους προσεγγίζουν, αδιαφορούν και σπάνια δίνουν ή ερμηνεύουν κοινωνικά και επικοινωνιακά σήματα, με τρόπους που φυσιολογικά διευκολύνουν το επιτυχημένο παιχνίδι και το συντονισμό των πράξεων. Το έργο του συντονισμένου παιχνιδιού με συνομηλίκους, σε ένα κοινωνικά συμβολικό πλαίσιο, είναι ιδιαίτερα περίπλοκο, μιας και τα παιδιά με αυτισμό δεν κατανοούν αυθόρμητα και δεν παράγουν παιχνίδι φαντασίας.

Η κοινωνική απομόνωση των παιδιών με αυτισμό από την κουλτούρα των συνομηλίκων (peer culture) σημαδεύει την περίοδο της ανάπτυξης (Wolfberg, 1999) και επηρεάζει την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους. Όμως, μετά την ηλικία των 5 ετών, παρατηρείται αξιοσημείωτη βελτίωση στην κοινωνικοποίησή τους.

Τα παιδιά με αυτισμό δε στερούνται απλώς κάθε επιθυμίας να αλληλεπιδράσουν με συνομηλίκους, αλλά κυρίως στερούνται των απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων για να ξεκινήσουν και να διατηρήσουν μία αμοιβαία συναλλαγή στο παιχνίδι. Πολλά παιδιά βασίζονται σε μη-συμβατικά ή ιδιοσυγκρασιακά μέσα για να μεταβιβάσουν τις προθέσεις ή

τις επιθυμίες τους ή για να συμμετάσχουν σε ένα κοινωνικό συμβάν. Η ανάγνωση κοινωνικών μηνυμάτων / σημαδιών των άλλων, καθώς και των άγραφων κοινωνικών κανόνων συμπεριφοράς είναι ένα θέμα ιδιαίτερης δυσκολίας για αυτά. Η έλλειψη κατανόησης των κοινωνικών σημαδιών ή των σημαδιών της γλώσσας του σώματος (body language) δε δημιουργεί δυσκολίες μόνο στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών με αυτισμό αλλά και στην ικανότητά τους για δυαδικό ή ομαδικό παιχνίδι (Beyer & Gammeltoft, 2000).

Πέρα, όμως, από τις δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά με αυτισμό λόγω των εγγενών δυσλειτουργιών που έχουν και της φύσης της διαταραχής τους, αντιμετωπίζουν και πολλά δευτερογενή προβλήματα. Δεν είναι παράξενο που τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν αδυναμίες στο δυαδικό παιχνίδι: είναι πάντα εκείνα που «χαλούν» το παιχνίδι, επειδή δε συμμορφώνονται με τους κανόνες και δεν έχουν επαφή με το περιβάλλον του παιχνιδιού. Συνεχώς τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης πρέπει να διατηρούν την ψυχραιμία τους και να προσπαθούν να τα επαναφέρουν στο παιχνίδι. Στο σχολείο τα παιδιά με αυτισμό δεν έχουν φίλους και αντιμετωπίζουν μεγάλη μοναξιά στα διαλείμματα. Υπάρχει βραδυκινησία στα παιδιά αυτά και δυσκολία στο συντονισμό των κινήσεών τους: δεν τρέχουν αρκετά γρήγορα, ή και καθόλου, δεν ξέρουν πώς να πιάσουν την μπάλα, επομένως, κανείς δεν τα θέλει στην ομάδα του, τα αποδοκιμάζουν και δεν τα προσκαλούν ποτέ να συμμετάσχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες (Frith, 1999. Lefèvre, 1998. Wolfberg, 1999). Ίσως, οι συνομήλικοι να παίζουν έναν αποφασιστικό ρόλο για την επιδείνωση της κοινωνικής απομόνωσης των παιδιών με αυτισμό. Η αποτυχία τους να τα κατανοήσουν μεγαλώνει το χάσμα ανάμεσά τους. Μερικές φορές, έχουν καλές προθέσεις, όταν τα προσεγγίζουν, αλλά στη συνέχεια μειώνεται η ανεκτικότητα τους. Πολλοί ενήλικοι με αυτισμό έχουν δηλώσει ότι βίωσαν μεγάλη απογοήτευση, κατά την παιδική τους ηλικία, με το να μην έχουν παίξει και δημιουργήσει φιλίες με άλλα παιδιά.

δ) υπερβολική προσήλωση σε ορισμένα παιχνίδια

Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έλκονται και μαγεύονται από ένα πλήθος αντικειμένων και δραστηριοτήτων, που μπορούν να τα θεωρήσουν ως παιχνίδια και βρίσκονται παντού δίπλα τους. Μαγεύονται από ήχους, φωνές, χρώματα, αντικείμενα, ανθρώπους, ζώα, κ.λ.π. Αντίθετα, τα παιδιά με αυτισμό προσηλώνονται σε ορισμένες μόνο δραστηριότητες με υπερβολικό τρόπο, τις οποίες μπορούν μόνο αυτά και όχι ο περίγυρός τους να τις θεωρήσουν ως παιχνίδι, π.χ. το καθημερινό ανεβοκατέβασμα της σκάλας με τελετουργικό τρόπο και η παράλληλη αδυναμία αλλαγής κάποιου στοιχείου σε αυτή τη ρουτίνα, το αδιάκοπο ξετύλιγμα

μιας κορδέλας ή το χτένισμα των μαλλιών της κούκλας, το ατελείωτο στοίβαγμα τούβλων, η προσεκτική παρατήρηση περιστρεφόμενων αντικειμένων (π.χ. ρόδες από αυτοκινητάκια), το γέμισμα ενός σωλήνα με άμμο ή το ανοιγοκλείσιμο της πόρτας, η μίμηση θορύβων και ήχων, όπως του κινητήρα των οχημάτων (Frith, 1999. Lefèvre, 1998. Μπεζεβέγκης, 1985. Wolfberg, 1999). Σε γενικές γραμμές, όμως, τα παιδιά με αυτισμό δείχνουν ξεκάθαρη και σαφή προτίμηση στα έντονα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα (Γενά, 2002b).

Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση ενός κοριτσιού, όπως την παρουσιάζει ο Β. Κυπριωτάκης (1997):

«Η Γ. δεν παίζει, αλλά ξύνει μόνο και μυρίζει τα παιχνίδια. Συχνά γυρίζει ρόδες ή άλλα μέρη που κινούνται και ουδέποτε παίζει ένα παιχνίδι *σύμφωνα με τη λειτουργία του*. Όταν άλλα παιδιά της ομάδας προσπαθούν να βάλουν τη Γ. μέσα στο παιχνίδι, αυτή δεν ανταποκρίνεται στην πρόσκληση, να κινήσει, για παράδειγμα, μια μπάλα, αλλά τη χρησιμοποιεί για τις δικές της στερεοτυπίες (π.χ. ξύσιμο και γύρισμα της μπάλας). Με επιτήδειες κινήσεις έκανε πάντα τα ίδια και τα ίδια και πάντα ξανά και ξανά. Όταν προκαλείται, δεν αντιδρά».

Άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα παρουσιάζει η Lefèvre (1998), με ένα παιδί με αυτισμό που εντυπωσιάζεται και ενθουσιάζεται τόσο πολύ από κάτι και που είναι εξαιρετικά δύσκολο να το αποσπάσεις αργότερα από αυτό. Για παράδειγμα, ενθουσιάζεται με τα αλογάκια του Λούνα Παρκ, όχι, όμως, επειδή συμμετέχει σε αυτήν καθεαυτή τη δραστηριότητα, αλλά επειδή παρακολουθεί το γύρισμα της ρόδας.

Το παιδί με αυτισμό απορροφάται ασχολούμενο με στοιχεία ή μέρη του παιχνιδιού που δεν είναι σημαντικά, κουνά κατ' επανάληψη κάποιο μέρος του αντικείμενου ή παίζει αποκλειστικά με ένα μόνο αντικείμενο. Όταν το παιδί εθιστεί σε αυτές τις αντιδράσεις, είναι πολύ δύσκολο να το αποσπάσεις από αυτές, όπως για παράδειγμα, να το αποτραβήξεις από την τσουλήθρα στο πάρκο. Τα παιδιά με αυτισμό έλκονται από το επαναληπτικό παιχνίδι, που ποικίλλει από το χειρισμό αντικειμένων και την ενεργοποίηση περίπλοκων ρουτινών έως την επιδίωξη πολύ συγκεκριμένων ενδιαφερόντων, που χαρακτηρίζονται από εμμονές (Wolfberg, 1999). Χωρίς ειδική καθοδήγηση, τα παιδιά με αυτισμό είναι λιγότερο πιθανό να αναμιχθούν σε λειτουργικό παιχνίδι με τα αντικείμενα.

Τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό γοητεύονται από το νερό και επιδιώκουν είτε να βρίσκονται μέσα σε αυτό, είτε να το ακούν και να το βλέπουν απλά να τρέχει (Lefèvre, 1998) ή να το αισθάνονται να γλιστρά μέσα από τα δάχτυλά τους (Wolfberg, 1999). Γι' αυτό, πολλά παιδιά ωφελούνται πάρα πολύ και διασκεδάζουν πηγαίνοντας στο κολυμβητήριο (Frith, 1999). Άλλα παιδιά έλκονται από συγκεκριμένα προγράμματα στην τηλεόραση ή από την

παρακολούθηση του πετάγματος των πουλιών (Wolfberg, 1999). Γενικότερα, εντυπωσιάζονται από την κίνηση και το ρυθμό, που σαφώς τους δημιουργούν έξαψη και υπερδιέγερση (χειροκρότημα, φτεροκόπημα των ώμων, κραυγές, αναπήδηση στον αέρα). Επίσης, προσηλώνονται παρακολουθώντας τους ανθρώπους να κάνουν ποδηλασία, roller skating ή απλά να περπατούν γρήγορα.

Τα παιδιά με αυτισμό εκφράζουν την ικανοποίηση και τη χαρά τους για παιχνίδια που απαιτούν έντονη σωματική επαφή, όπως γαργάλημα, κύλισμα στο πάτωμα, χοροπήδημα και κίνηση στο ρυθμό της μουσικής. Παρόλα αυτά, είναι παράδοξο που τους αρέσουν ακόμη τα ίδια αυτά παιχνίδια σε μια ηλικία, όπου τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης θα προτιμούσαν περισσότερο εκλεπτυσμένες κοινωνικές συνδιαλλαγές (Frith, 1999).

ε) ενδιαφέρον για πολύ περιορισμένο αριθμό παιχνιδιών

Η δυσκολία με τα παιδιά με αυτισμό είναι το περιορισμένο ενδιαφέρον τους για παιχνίδι, αλλά ακόμα και αν δείξουν ενδιαφέρον για ορισμένα παιχνίδια ή για το παιχνίδι με ένα ορισμένο άτομο, μπορεί να πάψουν να εκδηλώνουν οποιοδήποτε ενδιαφέρον για πολλές εβδομάδες. Έχουν ορισμένα αντικείμενα – φετίχ, όπως καλειδοσκόπια, περιστρεφόμενα αντικείμενα ή φακούς, με τους οποίους ρίχνουν φως στα μάτια των άλλων ή στα αντικείμενα και εντυπωσιάζονται με τον αντικατοπτρισμό (Lefèvre, 1998).

Ορισμένα παιδιά επιδεικνύουν εξαιρετικά χαρίσματα σε ορισμένους τομείς, όπως για παράδειγμα στη μνημονική ικανότητα, στο σχέδιο, στη ζωγραφική, στο γράψιμο, στη μουσική, στην ταξινόμηση, στην ιππασία (Lefèvre, 1998).

Πολλές φορές, ορισμένες ανεπάρκειες των παιδιών με αυτισμό τα οδηγούν προς πολύ περιορισμένες δραστηριότητες. Για παράδειγμα, η μη εμφάνιση του λόγου είναι πολύ συχνό φαινόμενο στα παιδιά με αυτισμό, ειδικά στις μικρές ηλικίες. Ακόμα και αν χρησιμοποιούν συντακτικά σωστές φράσεις, η γλώσσα δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέθοδος επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Choi-Schonell, 2000). Για τον ίδιο λόγο, είναι πολύ δύσκολο να κατανοήσουν λογοπαίγνια, αινίγματα, σπασσοκεφαλιές και άλλα λεκτικά παιχνίδια, πόσο μάλλον να τα αναπαράγουν.

1.3. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ

1.3.1 Γενικά χαρακτηριστικά των παρεμβάσεων στο παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό

Σχετικά με το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό έχουν τεθεί κάποια ερωτήματα:

- Μπορούν να μάθουν τα παιδιά με αυτισμό να παίζουν (Beyer & Gammeltoft, 2000);
- Αν ναι, έχουν ικανότητα να εμπλακούν σε συμβολικό ή κοινωνικό παιχνίδι (Wolfberg, 1999);
- Μπορούν να μάθουν πώς να παίζουν σε καλά δομημένες και σαφώς καθορισμένες καταστάσεις;
- Μπορούν να μάθουν να διασκεδάζουν πραγματικά παίρνοντας μέρος σε δραστηριότητες παιχνιδιού;
- Μπορεί το παιχνίδι να ανοίξει νέα αναπτυξιακά μονοπάτια για τα παιδιά με αυτισμό;
- Ποιος είναι ο ρόλος των ενηλίκων στην υποστήριξη του κοινωνικού και συμβολικού παιχνιδιού;
- Τι είναι αυτό που έκανε τους συνομηλικούς αποτελεσματικούς συμπαίκτες των παιδιών με αυτισμό;

Σύμφωνα με τον David Sherratt (2004), οι περισσότεροι πιστεύουν ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν παίζουν. Όμως, πολλές σχετικές έρευνες δείχνουν ότι αρκετά παιδιά με αυτισμό μπορούν να εμπλακούν σε παιχνίδι και να σκεφτούν δημιουργικά και έξω από στενά πλαίσια. Πιθανόν να μη χρησιμοποιούν αυτές τις ικανότητές τους, διότι δεν εμπλέκονται αυθόρμητα σε συνθήκες παιχνιδιού – ιδιαίτερα στο συμβολικό παιχνίδι (Jarrod et al., 1993) – ή διότι οι άλλοι δε θεωρούν αυτό που κάνουν ως παιχνίδι ή διότι δεν τους δίνονται ευκαιρίες για να παίζουν. Τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να παίζουν σε ένα αναπτυξιακό επίπεδο ανάλογο με εκείνο της ανάπτυξης του λόγου τους αλλά και των περιορισμών που θέτει η διαταραχή του αυτιστικού φάσματος. Αν, λοιπόν, βρούμε τι αντιλαμβάνονται τα συγκεκριμένα παιδιά, τότε μπορούν να επιλεγούν οι κατάλληλες δραστηριότητες και να σχεδιαστεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα γι' αυτά. Τις περισσότερες φορές, χρειάζεται να υποδείξουμε στα παιδιά με αυτισμό πώς να παίζουν ή τι μπορούν να κάνουν με κάποιο συγκεκριμένο υλικό. Όσον αφορά συγκεκριμένα στο συμβολικό παιχνίδι, υπάρχουν έρευνες που δείχνουν πως μετά από παρέμβαση, τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να προβούν σε συμβολικές ενέργειες μέσα στο παιχνίδι (Sherratt, 2002) και, μάλιστα, παράγουν περισσότερο συμβολικό παιχνίδι, όταν το περιβάλλον είναι δομημένο (Libby et al., 1998). Η Stahmer (2005), μάλιστα,

υποστήριξε ότι δεν υπήρχαν ποιοτικές διαφορές, μετά από την παρέμβασή της, ανάμεσα στο συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό του δείγματος και σε αυτό των παιδιών τυπικής ανάπτυξης με τις ίδιες λεκτικές ικανότητες.

Ένα γενικό συμπέρασμα που μπορεί να βγει από πολλές έρευνες (Wolfberg, 1999) είναι ότι με κοινωνική υποστήριξη τα παιδιά με αυτισμό δείχνουν μεγαλύτερες ικανότητες (ποσοτικά και ποιοτικά) στο κοινωνικό και συμβολικό παιχνίδι. Τα παιδιά με αυτισμό – ακόμα και τα πολύ δυσλειτουργικά – μπορούν να ωφεληθούν εξαιρετικά από το παιχνίδι και με έκπληξη μπορεί να παρατηρήσει κανείς την κοινωνική ικανότητα που επιδεικνύουν πολλά από αυτά, όταν οδηγηθούν στον κόσμο του παιχνιδιού. Σε έρευνες που διεξήχθησαν (Wolfberg, 1999), αποδείχθηκε ότι τα παιδιά με αυτισμό αύξησαν την κοινωνική αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους, έδειξαν περισσότερες ικανότητες (ποσοτικού και ποιοτικού) παιχνιδιού, καθώς, επίσης, κατανόησαν και παρήγαγαν πιο περίπλοκες μορφές παιχνιδιού (λειτουργικό, κοινωνικό και συμβολικό παιχνίδι), όταν υποστηρίχθηκαν από έναν ενήλικο σε κάποια δραστηριότητα παιχνιδιού με συμπαίκτες. Επίσης, υποστηρίχθηκε ότι μπορούν να παράγουν απλό παιχνίδι προσποίησης, όταν παροτρύνονται από έναν ενήλικο, χωρίς την παρουσία συνομηλίκων και με την παρουσία τους σε ολοκληρωμένα συστήματα παιχνιδιού, όχι, όμως, αυθόρμητα (Charman et al., 1997). Μάλιστα, τα παιδιά με αυτισμό, τα οποία έχουν ανεπτυγμένες λεκτικές ικανότητες, επιδεικνύουν, μετά από σχετική παρέμβαση, περισσότερες δεξιότητες συμβολικού παιχνιδιού από τα παιδιά με αυτισμό, τα οποία δεν έχουν αναπτύξει προφορικό λόγο (Amato, Barrow, & Domingo, 1999. Stahmer, 1995).

Εφόσον το παιχνίδι είναι σημαντικό για την αναπτυσσόμενη ικανότητα του παιδιού να κατανοεί και να δημιουργεί δεσμούς με το κοινωνικό του περιβάλλον και τελικά να συμμετέχει στην κουλτούρα των συνομηλίκων του, το να παρέχει κανείς ευκαιρίες στα παιδιά με αυτισμό για να αναπτύξουν επαρκείς ικανότητες στο παιχνίδι είναι εξαιρετικής σημασίας. Η Stahmer (1995) υποστηρίζει ότι το συμβολικό παιχνίδι βελτιώνει τη γενίκευση αλλά και τις ικανότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα παιδιά με αυτισμό.

Ιστορικά, το παιχνίδι είχε ένα σχετικά περιορισμένο ρόλο στην εκπαίδευση και θεραπεία των παιδιών με αυτισμό (Wolfberg, 1999). Το γεγονός, όμως, ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν παίζουν με ποικίλους και αυθόρμητους τρόπους, δε σημαίνει ότι το παιχνίδι δεν μπορεί να αποτελεί πηγή προσωπικής ανάπτυξης για αυτά. Τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να μάθουν πώς να παίζουν, αν οι γονείς και οι δάσκαλοι ενημερωθούν για τους κανόνες που διέπουν το παιχνίδι. Τα παιδιά με αυτισμό χρειάζεται να μάθουν στρατηγικές για να επικοινωνήσουν, όπως τα άλλα παιδιά (Beyer & Gammeltoft, 2000).

Υπάρχει ένα μεγάλο πεδίο εκπαιδευτικών και θεραπευτικών επιλογών για τα παιδιά με αυτισμό και ανάμεσά τους παρεμβάσεις που χρησιμοποιούν το παιχνίδι. Οι περισσότερες παρεμβάσεις που βασίζονται στο παιχνίδι στοχεύουν στα παιδιά της πρώτης παιδικής ηλικίας και λίγες στα μεγαλύτερα παιδιά.

Ορισμένες γενικές στρατηγικές παρέμβασης και βελτίωσης του παιχνιδιού των παιδιών με αυτισμό είναι οι εξής:

- Τα παιδιά με αυτισμό λειτουργούν καλύτερα σε επίπεδο ελεύθερου παιχνιδιού, εάν τους προσφερθεί μία ανταμοιβή ή εάν ο ενήλικος οργανώσει το παιχνίδι, εάν, δηλαδή, το παιχνίδι κινητοποιηθεί εξωτερικά (Beyer & Gammeltoft, 2000).
- Τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να ωφεληθούν από δραστηριότητες παιχνιδιού, εάν δημιουργηθεί ένα περιβάλλον, που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Χρειάζεται μεγάλη σκέψη από τον ενήλικο, ώστε να δημιουργήσει καταστάσεις, που τα παιδιά θα βρουν διασκεδαστικές και, έτσι, θα ενθαρρυνθούν να αλληλεπιδράσουν. Συχνά, πρέπει να προετοιμάσει και να ελέγξει το περιβάλλον τους, έτσι ώστε να βεβαιωθεί ότι θα είναι ελκυστικό γι' αυτά. Η κινητοποίηση των παιδιών με αυτισμό εξαρτάται συχνά από την ικανότητά μας να επιλέξουμε συναρπαστικό υλικό παιχνιδιού και να το παρουσιάσουμε με έναν τρόπο που να έχει νόημα για το παιδί (Beyer & Gammeltoft, 2000).
- Είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την κινητοποίηση των παιδιών, τα θέματα και το περιεχόμενο των παιχνιδιών που θα επιλεγούν να είναι κατάλληλα για την ηλικία τους (Beyer & Gammeltoft, 2000). Ιδιαίτερα τονίστηκε από τους Brown και Murray (2001) η αναγκαιότητα επιλογής δραστηριοτήτων, που να προσεγγίζουν όσο το δυνατόν περισσότερο τη χρονολογική ηλικία των ατόμων με αυτισμό (age-appropriate activities), ανεξάρτητα από την πνευματική τους ηλικία (Beyer & Gammeltoft, 2000). Για παράδειγμα, πρέπει να αποφεύγεται η χρήση παιχνιδιών βρεφικής ηλικίας από παιδιά με αυτισμό σχολικής ηλικίας, γιατί στιγματίζει περισσότερο το παιδί στο κοινωνικό του περιβάλλον (Γενά, 1996). Επίσης, υπάρχει υψηλότερη κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε συνομηλίκους, όταν τα επιλεγόμενα παιχνίδια ανταποκρίνονται στο επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών.
- Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιχνίδια που επιλέγει το ίδιο το παιδί με αυτισμό συνιστούν το καλύτερο μέσο για υποστηρικτική παρέμβαση. Αυτή η δραστηριότητα προσφέρει ευκαιρίες συμμετοχής στο παιχνίδι και αλληλεπίδραση με το συμπαίκτη μέσω του παιχνιδιού. Στο κοινό παιχνίδι (π.χ. παιδιού με θεραπευτή, με γονιό ή με κάποιο άλλο

παιδί), όσο κι αν είναι οι ενέργειες απλές και μονότονες, προσφέρονται δυνατότητες στο συμπαίκτη εισαγωγής μικρών αλλαγών σταδιακά στο παιχνίδι, με στόχο την τροποποίηση της συμπεριφοράς του παιδιού με αυτισμό. Προϋπόθεση γι' αυτό αποτελεί πάντα η *διατήρηση και η ενίσχυση της χαράς* στο παιχνίδι. Κινητικές, επίσης, δραστηριότητες (κούνια, τρέξιμο, κ.λ.π.) είναι ευχάριστες και αποκτούν ιδιαίτερη σημασία για τα παιδιά με αυτισμό, γιατί ενεργοποιούνται οι αισθησιοκινητικοί μηχανισμοί τους (Κυπριωτάκης, 1997).

- Συχνά τα παιδιά χαίρονται και κινητοποιούνται περισσότερο, όταν ένας ενήλικος «υπερβάλλει», κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και προβαίνει σε απότομες κινήσεις και ζωνρό παιχνίδι (Μπεζεβέγκης, 1985). Η θετική και ενθουσιώδης διάθεση του θεραπευτή κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική (Γενά, 2002β). Επίσης, πρέπει να επιλέγονται παιχνίδια που μπορούν να τραβήξουν την προσοχή του παιδιού και να δημιουργήσουν συναισθηματική φόρτιση, καθώς και παιχνίδια, που είναι διασκεδαστικά και συναρπαστικά και συντελούνται υπό ευχάριστες συνθήκες. Αυτό δείχνει καθαρά ότι η συμπεριφορά του παιδιού – και ιδιαίτερα του παιδιού με αυτισμό – εξαρτάται από αυτή του ενήλικου. Τα αθύρματα πρέπει να είναι μεγάλα και ευδιάκριτα στην αρχή, για να επιτευχθεί αυτή η υπερβολή, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Sherratt, 2004).
- Οι περισσότερες δραστηριότητες παιχνιδιού απαιτούν κοινωνικές και πρακτικές δεξιότητες. Όταν υπάρχουν σύνθετες κοινωνικές απαιτήσεις για τα παιδιά, το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων παιχνιδιού πρέπει να κρατιέται απλό και, το αντίστροφο, όταν το πρακτικό μέρος είναι πιο σύνθετο, οι κοινωνικές απαιτήσεις πρέπει να είναι μικρότερες.

Μία κοινή ορθολογική βάση για στρατηγικές παιχνιδιού (Play Strategies)

Γενικότερα, όλες οι στρατηγικές παιχνιδιού (Play Strategies) έχουν κάποια κοινά σημεία, μια κοινή ορθολογική βάση και εστιάζουν στα εξής (Beyer & Gammeltoft, 2000):

- στην επικέντρωση της προσοχής και στην προσδοκία
- στη μίμηση και στο «καθρέφτισμα» (mirroring)
- στο παράλληλο παιχνίδι και στο διάλογο, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού
- στα σενάρια παιχνιδιού και στις κοινωνικές ιστορίες
- στην εκμάθηση της αλλαγής σειράς⁷, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (turn taking)

⁷ Η διδασκαλία της σειράς στο παιδί με αυτισμό μπορεί να γίνει με τη μέθοδο του καπέλου, όπου αυτός που έχει σειρά να παίξει ή να μιλήσει, φορά ένα καπέλο. Έτσι, το παιδί με αυτισμό μαθαίνει να εντείνει την προσοχή του στον άλλον, να αυξάνει τη βλεμματική προσοχή του και να μαθαίνει τη διαδοχή και την ακολουθία στο παιχνίδι. Επίσης, επικεντρώνεται στην ερμηνεία σημαδιών σχετικά με το πότε αλλάζει κάτι. Το κυριότερο είναι, όμως, ότι

- στην εκμάθηση κανόνων παιχνιδιού.

Μία αντίθετη άποψη

Στον αντίποδα των ερευνών, που υποστηρίζουν ότι οι δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών με αυτισμό μπορούν να βελτιωθούν μέσω παρεμβάσεων, κυρίως συμπεριφοριοαναλυτικής προσέγγισης, υπάρχει και η άποψη ότι θα έπρεπε να αντιμετωπίζονται με σκεπτικισμό τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών (Luckett et al., 2007). Η ένσταση έγκειται στο αν τα παιδιά με αυτισμό με τη βοήθεια αυτών των παρεμβάσεων μαθαίνουν να παίζουν με τη «γνήσια» έννοια του όρου. Κατά τους παραπάνω ερευνητές, το πραγματικό παιχνίδι απουσιάζει, ενώ αντίθετα, τα παιδιά εμφανίζονται να παίζουν συμπεριφερόμενα ως «ρομπότ». Επίσης, υποστηρίζουν ότι το γνήσιο παιχνίδι είναι αυθόρμητο, εθελοντικό, εσωτερικά και όχι εξωτερικά υποκινούμενο υπό την προσδοκία μιας «αμοιβής», καθώς επίσης, επικεντρώνεται στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά του παιχνιδιού δε συμβαδίζουν με τις συμπεριφοριοαναλυτικές μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες προάγουν, ως επί το πλείστον, την επιβαλλόμενη δομή, την επανάληψη και ένα σύστημα ανταμοιβής.

1.3.2 Εφαρμοσμένες στρατηγικές παρέμβασης στο παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό

α) Παιχνίδι με ενήλικους

Όπως προαναφέρθηκε, τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να επιδοθούν σε απλό παιχνίδι προσποίησης – όχι, όμως, αυθόρμητα (Charman et al., 1997) –, όταν παροτρύνονται από έναν ενήλικο, χωρίς την παρουσία συνομηλίκων, και με την παρουσία τους σε ολοκληρωμένα συστήματα παιχνιδιού (Libby et al., 1998. Sheratt, 2002). Επίσης, μπορούν να αυξήσουν την κοινωνική αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους, να επιδείξουν περισσότερες ικανότητες (ποσοτικού και ποιοτικού) παιχνιδιού, να κατανοήσουν και να παραγάγουν πιο περίπλοκες μορφές παιχνιδιού (λειτουργικό, κοινωνικό και συμβολικό παιχνίδι), όταν υποστηρίζονται από έναν ενήλικο σε κάποια δραστηριότητα παιχνιδιού με συμπαίκτης (Wolfberg, 1999).

β) Παιχνίδι με συνομηλίκους

Ολοκληρωμένο Μοντέλο Ομάδων Παιχνιδιού (Integrated Play Groups Model)

Το Ολοκληρωμένο Μοντέλο Ομάδων Παιχνιδιού δημιουργήθηκε από την Pamela Wolfberg (Wolfberg, 1999. Yang, Wolfberg, Wu, & Hwu, 2003), σε μια προσπάθεια δημιουργίας ενός προγράμματος, το οποίο, με στόχο το παιχνίδι, θα έφερνε κοντά παιδιά με διαφορετικές ικανότητες και πολιτιστικές ταυτότητες και προερχόμενα από διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια. Πηγή έμπνευσης αποτέλεσε ο Ρώσος ψυχολόγος Lev Vygotsky, ο οποίος θεωρούσε το παιχνίδι θεμελιώδες για την αναπτυσσόμενη ικανότητα του παιδιού για συμβολική αναπαράσταση και κοινωνική κατανόηση. Το Ολοκληρωμένο Μοντέλο Ομάδων Παιχνιδιού επιχειρεί να εφαρμόσει τη θεωρία του Vygotsky εστιάζοντας στην «καθοδηγούμενη συμμετοχή» στο παιχνίδι, μία έννοια που περιγράφηκε από την Barbara Rogoff ως η διαδικασία, μέσα από την οποία, τα παιδιά αναπτύσσονται, ενώ συμμετέχουν ενεργά σε πολιτιστικές δραστηριότητες, με την καθοδήγηση, υποστήριξη και πρόκληση από τους συμπαίκτες τους, οι οποίοι ποικίλλουν σε δεξιότητες και κοινωνική θέση. Η παροχή στα παιδιά με αυτισμό ευκαιριών για αλληλεπίδραση, νέες εμπειρίες και οικειότητα με τους συνομηλίκους οδηγεί σε πολύ καλά αποτελέσματα.

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, υπάρχει καθοδηγούμενη συμμετοχή των παιδιών στο παιχνίδι και τα παιδιά με αυτισμό (αρχάριοι παίκτες) παίζουν σε δημιουργικές δραστηριότητες συμβολικού παιχνιδιού με πιο ικανούς κοινωνικά, συνομήλικους συμπαίκτες (πεπειραμένοι παίκτες), οι οποίοι λειτουργούν πλέον ως δάσκαλοι και όχι ως συμπαίκτες. Πάρα πολλές έρευνες έχουν αναφέρει βελτίωση στις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης αλλά και γενικότερα στην κοινωνική μάθηση (σχολείο Walden) σε παιδιά με αναπτυξιακές δυσλειτουργίες, όταν αξιοποιήθηκαν συνομήλικοι τυπικής ανάπτυξης ως πρότυπα ή εκπαιδευτές, οι οποίοι είχαν εκπαιδευτεί προηγουμένως σχετικά με το πώς να προσκαλούν τους συμπαίκτες τους στο παιχνίδι, πώς να διατηρούν την κοινωνική αλληλεπίδραση, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων τους, και πώς να καλλιεργούν περαιτέρω τις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης των συμπαικτών τους (Gena, 2006). Τα παιδιά θεωρούνται οι καλύτεροι δάσκαλοι, όσον αφορά στην κοινωνική συμπεριφορά. Όσο μικρότερο είναι το παιδί, τόσο ευκολότερα μαθαίνει παρατηρώντας τα άλλα παιδιά (σχολείο Walden). Όταν χρησιμοποιούνται φυσικά περιβάλλοντα παιχνιδιού και πολλοί συνομήλικοι ως συμπαίκτες, η γενίκευση είναι μεγαλύτερη (Ball, 1996. Choi-Schonell, 2000). Η παρέμβαση που βασίζεται στους συνομηλίκους συγκρινόμενη με την παρέμβαση που βασίζεται στο δάσκαλο αποδεικνύεται πως δημιουργεί μεγαλύτερη αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά και

μεγαλύτερη γενίκευση⁸ (Teitzel & Terkelsen, 1997). Τα εμπόδια στην κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μπορούν να εξαλειφθούν με την υποστήριξη και ενθάρρυνση που μπορούν να προσφέρουν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Ταυτόχρονα, μπορεί να δημιουργηθεί μια νέα φιλική σχέση ανάμεσά τους μέσα από τις δραστηριότητες (Choi-Schonell, 2000).

Στην αντίθετη πλευρά, κινείται η Stahmer (1995), η οποία υποστηρίζει ότι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα παιδιά με αυτισμό δεν ανταποκρίνονται με επιτυχία στις πρωτοβουλίες των συνομήλικων παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Καταρχήν, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι λιγότερο ανεκτικά στις φτωχές δεξιότητες παιχνιδιού των συνομηλίκων τους από ό,τι οι ενήλικοι και κατά δεύτερον, τα παιδιά με αυτισμό, ακόμη και μετά από παρέμβαση, δεν ξεκινούν να αλληλεπιδρούν με τους συμπαίκτες τους.

Στο Ολοκληρωμένο Μοντέλο Ομάδων Παιχνιδιού, πάντα παρέχεται βοήθεια και διευκόλυνση από έναν ενήλικο, που λειτουργεί ως αρχηγός / καθοδηγητής της ομάδας παιχνιδιού (play group guide). Το επόμενο βήμα είναι να μειώνεται ή να αποσύρεται εντελώς η καθοδήγηση από τον ενήλικο. Το παιδί με αυτισμό, όμως, γνωρίζει ότι ο ενήλικος παραμένει πάντα διαθέσιμος ως μία σταθερή και ασφαλής βάση. Επίσης, καθοδηγούνται οι τεχνικές επικοινωνίας αλλά και η εξέλιξη του ίδιου του παιχνιδιού. Η εκμάθηση των απαραίτητων δεξιοτήτων για την είσοδο σε ομάδες συνομηλίκων είναι εξαιρετικής σημασίας για τα παιδιά με αυτισμό, όπως, επίσης, και για τα παιδιά που συχνά αντιμετωπίζουν την απόρριψη των συνομηλίκων τους. Το αποτέλεσμα είναι τα παιδιά με αυτισμό να επιδίδονται σε λιγότερο μοναχικό και στερεοτυπικό παιχνίδι (Wolfberg, 1999) και να κατακτούν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικού παιχνιδιού, το οποίο και διατηρούν, όταν παύει η στήριξη των ενηλίκων.

Ταυτόχρονα, όμως, σχεδιάζεται και το περιβάλλον, εντός του οποίου εκτυλίσσεται το παιχνίδι, και επιλέγονται οι φυσικοί χώροι παιχνιδιού, όπως οι αυλές των σχολείων, οι παιδικές χαρές, κ.λ.π., οι οποίοι οργανώνονται κατάλληλα με την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή και την επιλογή των κατάλληλων παιχνιδιών και υλικών για παιχνίδι (μπογιές, χρώματα, χαρτιά, μολύβια, κύβοι, κ.λ.π.). Στη συνέχεια, επιλέγονται οι κατάλληλοι

⁸ Γενίκευση σημαίνει ότι το παιδί διατηρεί τις κερτημένες γνώσεις ή δεξιότητες και μετά την τροποποίηση των συνθηκών που συνέβαλαν στην αρχική τους κατάκτηση. Οι αντιδράσεις που εκδηλώνονται υπό ορισμένες συνθήκες μπορούν να εκδηλωθούν και σε διαφορετικά περιβάλλοντα, με διαφορετικούς ανθρώπους, σε νέα ερεθίσματα ή αντιδράσεις ή ακόμα και με διαφορετική μορφή. Τα παιδιά με αυτισμό – ακόμη και αυτά με υψηλή λειτουργικότητα – έχουν πολύ μεγάλη δυσκολία γενίκευσης. Εάν ένα παιδί με αυτισμό έχει δυνατότητα γενίκευσης, αυτό είναι ένας πολύ καλός δείκτης για την εξέλιξη του (Γενά, 2002β).

συμπαίκτης (είναι απαραίτητο οι πιο έμπειροι συμπαίκτης να είναι περισσότεροι από τους αρχάριους).

Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στη διατήρηση ενός σταθερού προγράμματος παιχνιδιού. Επιδιώκεται ένα ασφαλές και προβλέψιμο περιβάλλον, που να μην τρομάζει και να μη δημιουργεί ανασφάλεια στα παιδιά με αυτισμό (κάτι πολύ σημαντικό γι' αυτά) και γίνεται προσπάθεια να τηρούνται κάποιες συγκεκριμένες ρουτίνες, που να σηματοδοτούν, για παράδειγμα, την έναρξη ή τη λήξη του παιχνιδιού, το καθάρισμα και συμμαζέμα του χώρου παιχνιδιού μετά το πέρας των δραστηριοτήτων, κ.λ.π. (Wolfberg, 1999).

γ) Παροχή προτύπου προς μίμηση (*peer-modeling*)

Η έννοια της παροχής προτύπου προς μίμηση (ΠΠΜ) είναι μία τεχνική / είδος μάθησης, η οποία ονομάζεται και *μάθηση μέσω παρατήρησης προτύπου* (*observational learning*). Ο όρος εισάγεται από τον Bandura (1977, 1997) και αποτελεί μέρος της θεωρίας του για την *κοινωνική μάθηση*. Επεσήμανε τη σημαντικότητα αυτού του είδους της παρέμβασης για την ανάπτυξη των παιδιών. Συγκεκριμένα, κατέδειξε ότι η παρακολούθηση των πράξεων άλλων ατόμων είναι πιο σημαντική για την εκμάθησή τους από ό,τι η εκμάθηση μέσω προσωπικής εμπειρίας (Bandura, 1977). Μάλιστα, κατέδειξε ότι οι παρατηρητές συμπεριφορών μιμούνται αυτές τις συμπεριφορές με ή και χωρίς *ενίσχυση* και τις εκδηλώνουν και σε διαφορετικά πλαίσια από αυτά που τις εκδήλωσαν τα πρότυπα. Η *προσοχή* και το *κίνητρο* είναι βασικές παράμετροι για την εκδήλωση ή όχι μιας συμπεριφοράς, σύμφωνα με τη θεωρία κοινωνικής μάθησης του Bandura. Γι' αυτό και στην περίπτωση των παιδιών με αυτισμό, εάν αποφασιστεί να αποτελέσει η ΠΠΜ μέρος της θεραπευτικής τους παρέμβασης, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναπτυχθεί η ικανότητά τους προς μίμηση και να περιοριστεί η διάσπαση προσοχής λόγω στερεοτυπικών κινήσεων.

➤ Βιντεοσκοπημένο πρότυπο προς μίμηση (*video modeling*)

Η παροχή βιντεοσκοπημένου προτύπου προς μίμηση (ΒΠΜ) (*video modeling*) είναι μία τεχνική, κατά την οποία, το άτομο παρατηρεί ένα πρότυπο, το οποίο εκδηλώνει μια επιθυμητή συμπεριφορά κι έτσι του δίνεται η ευκαιρία να μιμηθεί τις πράξεις του προτύπου. ΒΠΜ μπορούν να αποτελέσουν οι συνομήλικοι, τα αδέρφια, ενήλικοι ή ακόμα και το ίδιο το άτομο (Bellini & Akullian, 2007. Boudreau & D'Entremont, 2010). Το ΒΠΜ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία μιας ευρείας ποικιλίας δεξιοτήτων, όπως κινητικές δεξιότητες, λειτουργικές, επαγγελματικές ή αθλητικές, καθώς και δεξιότητες

συναισθηματικής ρύθμισης, σε πολλούς πληθυσμούς. Το ΒΠΜ είναι συστηματικό και ελεγχόμενο, αφού το βιντεοσκοπημένο σενάριο μπορεί να υποβληθεί σε πολλές δοκιμές και να ξαναβιντεοσκοπηθεί, έως ότου η συμπεριφορά του προτύπου φτάσει στο επιθυμητό επίπεδο. Τέλος, το ΒΠΜ μπορεί να απευθυνθεί σε ένα ευρύ ακροατήριο, όπου το βίντεο παρουσιάζεται σε πολλά άτομα ταυτόχρονα. Επίσης, η έρευνα έχει καταδείξει ότι οι δεξιότητες που μαθαίνονται μέσω παροχής ΒΠΜ γενικεύονται σε διαφορετικά περιβάλλοντα και συνθήκες και, μάλιστα, τα θετικά αποτελέσματα τέτοιων παρεμβάσεων διατηρούνται μήνες ολόκληρους μετά το πέρας της παρέμβασης. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού (ASD), εφόσον αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία στη γενίκευση (Bellini & Akullian, 2007. Γενά, 2002β).

Πολλοί υποστηρίζουν ότι υπάρχει δυσκολία στη μάθηση μέσω μίμησης προτύπου στα παιδιά με αυτισμό, διότι δεν είναι ανεπτυγμένες οι μιμητικές τους ικανότητες. Επίσης, οι δυσκολίες τους στην επίσταση της προσοχής έκανε ιδιαίτερα δύσκολη την παρακολούθηση του video modeling, διότι το παιδί με αυτισμό συνήθως αποφεύγει τη βλεμματική επαφή, έχει διάσπαση προσοχής, εκδηλώνει συχνά ανησυχία και ασχολείται ελάχιστα (ή αντίθετα υπερβολικά) με ορισμένα αντικείμενα (Γενά, 2002β).

Όμως, σε πολλές έρευνες, το ΒΠΜ έχει επισημανθεί ότι παρέχει πολλά οφέλη ως στρατηγική παρέμβασης, ιδιαίτερα σε παιδιά με αυτισμό (Boudreau & D'Entremont, 2010). Εκτός από τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητά της, όσον αφορά στη χρονική διάρκεια και στο κόστος, έχει αποδειχθεί ανώτερη από τη διδασκαλία μέσω ζωντανού προτύπου (vivo-modeling) για τη διδασκαλία νέων δεξιοτήτων (π.χ., κοινωνικών, όπως, τον αυθόρμητο χαιρετισμό των άλλων), την επακόλουθη γενίκευσή τους σε διαφορετικά πρόσωπα, περιβάλλοντα και ερεθίσματα και, τέλος, τη διατήρησή τους (Charlop-Christy, Le, & Freeman, 2000).

Το ΒΠΜ έχει χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία δεξιοτήτων παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό και έχει συμβάλει στη βελτίωση του ανεξάρτητου, του συνεργατικού αλλά και του συμβολικού παιχνιδιού (Charlop-Christy, 1993, 1994. D'Ateno, Mangiapanello, & Taylor, 2003). Η πλειοψηφία των σχετικών ερευνών έχει, όμως, επικεντρωθεί κυρίως σε παιδιά σχολικής ηλικίας με αυτισμό (Bellini & Akullian, 2007).

Όμως, στον αντίποδα των παραπάνω δεδομένων, έχει υποστηριχθεί ότι η παρουσίαση συμβολικών ενεργειών κατά τη διάρκεια παιχνιδιού από κάποιο πρότυπο και η μίμησή τους αργότερα από τα παιδιά – παρατηρητές θέτουν σε αμφισβήτηση τον «αυθόρμητο» χαρακτήρα

του παιχνιδιού. Η ένταξη της μίμησης προτύπου στην παρέμβαση καθιστά δύσκολη τη διαφοροποίηση ανάμεσα στη μίμηση και στην αυθεντική προσποίηση (Baron-Cohen, 1987).

➤ **Βιντεοσκοπημένο συνομήλικο πρότυπο προς μίμηση**

Σύμφωνα με τον Bandura, η παροχή συνομήλικου προτύπου προς μίμηση (peer-modeling) είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, διότι είναι πολύ πιο πιθανό να προσέξουν τα παιδιά και να μιμηθούν ένα πρότυπο, το οποίο το αντιλαμβάνονται ως επαρκές και έχει ίδια χαρακτηριστικά με αυτά, όσον αφορά στα φυσικά χαρακτηριστικά, την ηλικία, την ομάδα, την εθνικότητα, κ.λ.π.).

Η συγκεκριμένη μέθοδος είναι εξαιρετικά σημαντική για τα παιδιά με αυτισμό⁹, που έχουν δυσκολίες στις δεξιότητες μίμησης (Gena, Couloura, & Kymissis, 2005), διότι τα βοηθά στην ένταξή τους στην τάξη, ενώ παράλληλα επωφελούνται και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, διότι παρατηρείται άνοδος της επίδοσής τους στα μαθήματα, βελτίωση των λεκτικών και εκφραστικών τους δεξιοτήτων, καθώς και βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους (Ball, 1996. Γενά, 2002).

Όταν χρησιμοποιούνται συνομήλικα παιδιά ως πρότυπα ή εκπαιδευτές (peer to peer), τα αποτελέσματα είναι πολύ θετικά, ιδίως όταν τα παιδιά με αυτισμό συνδιαλέγονται και αλληλεπιδρούν με παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Matson et al., 1996). Οι Coleman και Stedman (1974) ανέφεραν ότι ένα παιδί με αυτισμό χρησιμοποιούσε σωστότερο τόνο φωνής, όταν του δινόταν η ευκαιρία να παρακολουθήσει πρότυπο συνομήλικου παιδιού τυπικής ανάπτυξης.

δ) Παιχνίδια αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο παιδί και το συμπαίκτη του

Στα παιχνίδια αλληλεπίδρασης, ο συμπαίκτης ακολουθεί την παιχνιδιάρικη καθοδήγηση του παιδιού. Ο ενήλικος μιμείται τις πρωτοβουλίες του παιδιού κι έτσι τα παιδιά με αυτισμό αυξάνουν την κοινωνική τους προσοχή (βλεμματική προσοχή), καθώς και τη μιμητική τους συμπεριφορά. Επίσης, επιδιώκεται η μίμηση χρήσης αντικειμένων.

Γενικά, οι ικανότητες μίμησης των παιδιών με αυτισμό είναι ουσιαστικά διαταραγμένες και μοιάζουν να υστερούν σε μεγάλο βαθμό, όταν συγκρίνονται με αυτές των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, όμως, τα παιδιά με μεγαλύτερες ικανότητες στην παντομίμα, δείχνουν μεγαλύτερη ικανότητα και στο συμβολικό παιχνίδι (Κυπριωτάκης, 1997). Με

⁹ Αποτελεί, όμως, ιδιαίτερα παρεμβατική τμηματική βοήθεια και η χρήση της δεν ενδείκνυται, παρά μόνο όταν είναι απρόσφοροι οι λιγότερο παρεμβατικοί τρόποι βοήθειας. Πρέπει να πληρούνται δύο βασικές προϋποθέσεις για να χρησιμοποιηθεί: ανάπτυξη μιμητικών δεξιοτήτων και ικανότητα μίμησης χωρίς καθοδήγηση από το θεραπευτή (Γενά, 2002).

ψυχοθεραπευτικές μεθόδους, η ικανότητα μίμησης και η ικανότητα για παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό μπορούν να βελτιωθούν. Παιδιά με αυτισμό με χαμηλή ικανότητα μίμησης αντιδρούν σε πιο σύντομο χρόνο, αν ο θεραπευτής μιμείται τις πράξεις τους, παρά αν τους δείχνει να ασχοληθούν με κάτι (γνωστό ή καινούργιο). Επίσης, βελτιώνεται η κοινωνική τους συμπεριφορά, έχουν καλύτερη οπτική επικοινωνία και το παιχνίδι τους είναι ποιοτικά καλύτερο. Έρευνες έχουν δείξει πως οι μιμητικές ικανότητες των παιδιών με αυτισμό μπορούν να βελτιωθούν, όταν τα πρότυπά τους είναι συνομήλικοι και το παιχνίδι ελεύθερο (Garfinkle & Schwartz, 2002. Gena et al., 2005).

Επίσης, τα παιδιά με αυτισμό μπορεί να στραφούν περισσότερο στην αυθόρμητη μίμηση και στην αλληλεπίδραση με μικρότερους συμπαίκτες, που έχουν παρόμοιες αναπτυξιακές ικανότητες και ενδιαφέροντα. Αντίθετα, το παιχνίδι με συνομηλίκους ή μεγαλύτερα παιδιά απαιτεί υψηλότερα επίπεδα γνωστικής ικανότητας. Υπάρχουν ενδείξεις ότι τα παιδιά με αυτισμό προσελκύονται από την παρατήρηση ενός μωρού ή ενός μικρότερου παιδιού και διασκεδάζουν με τις αδέξιες χειρονομίες και τις γκριμάτσες του, λες και καταλαβαίνουν τη γλώσσα του (Lefèvre, 1998).

ε) Κοινωνικές Ιστορίες

Οι **κοινωνικές ιστορίες** (Social Stories) αναπτύχθηκαν από την Carol Gray στα μέσα της δεκαετίας του 1990 (Beyer & Gammeltoft, 2000). Είναι ιστορίες καθημερινής πρακτικής και κοινωνικής διαβίωσης και απευθύνονται σε παιδιά, που βρίσκονται στο φάσμα της αυτιστικής διαταραχής (Gray & White, 2003). Πρόκειται για σύντομες ιστορίες που περιγράφουν ένα παιδί σε κάποια κοινωνική κατάσταση και σκιαγραφούν τις συνηθισμένες αντιδράσεις του, που συνδέονται με αυτήν τη δραστηριότητα. Δημιουργήθηκαν για να βελτιώσουν τη μειωμένη ικανότητα των παιδιών με αυτισμό να «διαβάζουν» τους κανόνες κοινωνικής αλληλεπίδρασης (άγραφοι κοινωνικοί κανόνες) μέσα στο παιχνίδι. Οι *κοινωνικές ιστορίες* παρέχουν στο παιδί ένα πλαίσιο, όσο το δυνατόν πιο φυσικό, ένα θεωρητικό υπόβαθρο σε μια κοινωνική κατάσταση και ένα πλάνο, ώστε να γνωρίζει πώς να συμπεριφερθεί σε μία δεδομένη κατάσταση, σύμφωνα με τη λογική της αιτίας και του αποτελέσματος. Έτσι, το αόρατο και υπαινικτικό που διέπει τις κοινωνικές συναλλαγές γίνεται σαφές για το παιδί με αυτισμό.

Στις *κοινωνικές ιστορίες*, ο κύριος χαρακτήρας είναι ένα παιδί, γεγονός που συνήθως αυξάνει το ενδιαφέρον και το κίνητρο των παιδιών με αυτισμό να μιμηθούν τις αντιδράσεις

του. Το παιδί με αυτισμό, στη συνέχεια, μπορεί να δραματοποιήσει το περιεχόμενο κάθε κοινωνικής ιστορίας με τα ανάλογα παιχνίδια.

1.4. ΣΤΟΧΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι στόχοι που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν οι ακόλουθοι:

1. να διδαχθούν **δεξιότητες συμβολικού παιχνιδιού** τέσσερα παιδιά με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (αυτισμό), σε συνθήκες μη-δομημένου, δυαδικού παιχνιδιού, με ελεύθερο σενάριο. Τέτοιες δεξιότητες θεωρούνται οι εξής:
 - + **μίμηση πράξεων και καταστάσεων**
 - + **συνδιαλλαγή, συντονισμός και αλληλεπίδραση** με το συμπαίκτη
 - + **υπόδυση ρόλων**
 - + **λήψη πρωτοβουλιών** για την προώθηση, τη συνέχιση ή την ανατροπή σεναρίων παιχνιδιού
 - + **ανάπτυξη και επίδειξη φαντασίας** (πλούτος ιδεών και αντιδράσεων, λεξιλογίου, συναισθηματικής ανταπόκρισης στα τεκταινόμενα, κ.λ.π.), κατά την υπόδυση ρόλων
 - + **χειρισμός αντικειμένων με συμβολικό τρόπο.**

2. να εξεταστεί αν τα συγκεκριμένα παιδιά βελτίωσαν τις δεξιότητές τους στο συμβολικό παιχνίδι μετά την παρέμβαση, με συμπαίκτη τη θεραπεύτριά τους.

3. δεδομένων των αποτελεσμάτων άλλων ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες, τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να εμπλακούν σε συμβολικό παιχνίδι, η παρούσα έρευνα φιλοδοξούσε να διαπιστώσει ποια παρέμβαση μπορούσε να ενισχύσει όχι μόνο την ανάδειξη συμβολικού παιχνιδιού αλλά ακόμη και πιο εξελιγμένων μορφών παιχνιδιού στην αναπτυξιακή αλυσίδα, όπως το παιχνίδι ρόλων. Έτσι, μετά από μελέτη της βιβλιογραφίας και των αποτελεσμάτων άλλων παρεμφερών ερευνών, σχεδιάστηκε ένα συγκεκριμένο σχέδιο παρέμβασης / διδασκαλίας, το οποίο θα διερευνάτο εάν ήταν κατάλληλο και αποτελεσματικό για τα παιδιά του δείγματος.

Η διδασκαλία περιλάμβανε 2 μεθοδολογικούς χειρισμούς:

 - α) **παρατήρηση βιντεοσκοπημένων προτύπων**, που παρέχονταν από **συνομήλικα παιδιά τυπικής ανάπτυξης**
 - β) **παροχή** από τους θεραπευτές των παιδιών, οι οποίοι διεξήγαγαν τις ερευνητικές

συνεδρίες:

- είτε **τμηματικής βοήθειας** με τη μορφή λεκτικής ή σωματικής καθοδήγησης, διόρθωσης λανθασμένων αντιδράσεων, επανάληψης ή παραλλαγής οδηγιών, επανάληψης διαδικασιών καθοδήγησης με οπτικά ερεθίσματα, παρουσίασης αποδεκτών απαντήσεων ή παρουσίασης προτύπου προς μίμηση (in-vivo modeling) σε άλλη μορφή, εκτός από το συγκεκριμένο βιντεοσκοπημένο πρότυπο (video-modeling) που παρουσιάστηκε
- είτε ενός είδους **κοινωνικής ενίσχυσης**, με τη μορφή της **λεκτικής επέκτασης** των λεγομένων τους.

4. να διερευνηθεί αν τα αποτελέσματα της παρέμβασης μπορούν να γενικευτούν

(γενικευσιμότητα της παρέμβασης):

- ✚ με άλλο θεραπευτή
- ✚ με τη μητέρα των παιδιών
- ✚ με συνομήλικα παιδιά τυπικής ανάπτυξης του ίδιου φύλου
- ✚ με άλλο παιδί με αυτισμό του ίδιου φύλου που διδάχθηκε και αυτό τις ίδιες δεξιότητες παιχνιδιού με το ίδιο πρόγραμμα παρέμβασης
- ✚ σε ιστορίες που δε διδάχθηκαν (untrained stimuli → probe stories)
- ✚ σε ιστορίες που διδάχθηκαν εμφανίζοντας όμως εναλλακτικές / διαφορετικές αντιδράσεις από αυτές που διδάχθηκαν από το θεραπευτή τους ή το βιντεοσκοπημένο πρότυπο

5. να εξεταστεί αν τα θεραπευτικά αποτελέσματα μπορούσαν να διατηρηθούν ένα μήνα, μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης (one-month follow-up).

6. να εξεταστεί η κοινωνική εγκυρότητα (social validity) των αποτελεσμάτων της παρέμβασης (συνέντευξη με τους γονείς, τους θεραπευτές και τη δασκάλα των παιδιών), με σκοπό τη διερεύνηση πιθανών αλλαγών, που μπορεί να είχαν σημειωθεί στην εν γένει συμπεριφορά των παιδιών. Επίσης, να εξεταστεί αν, κατά την άποψή τους, είχε η παρέμβαση αντίκτυπο στη γενικότερη κοινωνική εικόνα των συμμετεχόντων παιδιών και στις γενικότερες επικοινωνιακές τους δεξιότητες, καθώς, επίσης, και αν σημειώθηκε βελτίωση στο συμβολικό τους παιχνίδι.

Όπως αναφέρθηκε και στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας, έχουν γίνει αρκετές έρευνες και παρεμβάσεις σχετικά με τη διδασκαλία δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό.

Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται:

- ✓ στην έμφαση στο ελεύθερο παιχνίδι και στον αυτοσχεδιασμό του παιδιού (μη κατευθυνόμενες από το συμπαίκτη παιγνιώδεις δράσεις)
- ✓ στην αξιοποίηση βιντεοσκοπημένων συνομήλικων προτύπων στην παρέμβαση
- ✓ στη διερεύνηση της επίδρασης των συνομηλικών στο παιχνίδι του παιδιού με αυτισμό
- ✓ στη διερεύνηση της αλληλεπίδρασης των παιδιών με αυτισμό κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού
- ✓ στην έμφαση στη διδασκαλία δραματοποίησης σεναρίων συμβολικού παιχνιδιού και όχι μόνο στη διδασκαλία απλών συμβολικών ενεργειών
- ✓ στη διερεύνηση της επιρροής συνομήλικων παιδιών τυπικής ανάπτυξης και του ίδιου φύλου – υπό τη μορφή βιντεοσκοπημένου προτύπου – στο παιχνίδι με τα παιδιά με αυτισμό
- ✓ στην έμφαση στη γενίκευση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης μέσω εναλλακτικών σεναρίων.

Ο συνδυασμός όλων των παραπάνω στοιχείων δεν είχε δοκιμαστεί σε προγενέστερες έρευνες.

Ο απώτερος, όμως, στόχος της έρευνας σχετίζεται με την πίστη πως γενικότερα το παιχνίδι ανοίγει νέους ορίζοντες για τα παιδιά με αυτισμό και δυνάμει συμπαρασύρει και ενεργοποιεί και άλλους μηχανισμούς, άλλες διαδικασίες (γνωστικές, συναισθηματικές, τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, τις γλωσσικές ικανότητες, την κοινωνικότητα, κ.λ.π.).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΜΕΘΟΔΟΣ

2.1. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

2.1.1 Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 4 παιδιά (2 αγόρια και 2 κορίτσια) με διάγνωση αυτιστικής διαταραχής, ηλικίας από 4:8 έως 7:6 χρονών. Πιο συγκεκριμένα, συμμετείχε ο Αντώνης (4:8 ετών), η Ελένη (5:1 ετών), ο Οδυσσέας (5:5 ετών) και η Ρέα (7:6 ετών)¹⁰. Η διάγνωση αυτισμού των συμμετεχόντων προέκυψε από ανεξάρτητους αξιολογητές (παιδοψυχιάτρους σε Πανεπιστημιακές Παιδοψυχιατρικές Κλινικές Νοσοκομείων ή σε Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα), οι οποίοι δεν είχαν σχέση με τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Τα παιδιά τύγχαναν θεραπευτικής ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης βασισμένης στην Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς ήδη πριν από την έναρξη της έρευνας και επιλέχθηκαν ως δείγμα, διότι πληρούσαν τα εξής προαπαιτούμενα κριτήρια:

1. στοιχειώδη κατάκτηση λόγου,
2. ευχέρεια στο λειτουργικό παιχνίδι αλλά αδυναμία εμπλοκής σε συμβολικό παιχνίδι,
3. ικανότητα για βλεμματική επαφή και, τέλος,
4. ικανότητα για μίμηση προτύπου (ανάπτυξη μιμητικών δεξιοτήτων και ικανότητας μίμησης χωρίς καθοδήγηση) (Γενά, 2002).

Επειδή τα κριτήρια επιλογής των παιδιών, που θα συμμετείχαν στην έρευνα, ήταν πολύ συγκεκριμένα, παρακολουθήθηκαν αρκετά παιδιά, κατά τη διάρκεια του καθημερινού τους προγράμματος στο ημερήσιο κέντρο για παιδιά με ειδικές ανάγκες, όπου φοιτούσαν (Κέντρο Ανάπτυξης και Εκπαίδευσης του Παιδιού – Κ.Α.Ε.Π.), παρατηρήθηκε το παιχνίδι τους και ζητήθηκε η γνώμη των θεραπευτριών και των εποπτριών τους, για το αν πληρούσαν τα κριτήρια συμμετοχής στην παρούσα έρευνα. Επίσης, αξιολογήθηκαν με διάφορα μέσα αξιολόγησης (Κλίμακα Αξιολόγησης Παιδικού Αυτισμού C.A.R.S., Κλίμακα Προσαρμοστικής Συμπεριφοράς Vineland, Κλίμακα Bayley για την Ανάπτυξη του Παιδιού, Κλίμακα Νοημοσύνης για παιδιά WISC-III, Raven Progressive Matrices και το Εργαλείο αξιολόγησης Αναπτυξιακού Παιχνιδιού DPA), μέχρι να επιλεγεί το τελικό δείγμα.

¹⁰ Τα ονόματα που χρησιμοποιούνται για τους συμμετέχοντες είναι ψευδώνυμα, προκειμένου να διασφαλιστεί η ανωνυμία τους.

Συλλογή πληροφοριών και στοιχείων

Αρχικά, συλλέχθηκαν όλες οι απαραίτητες πληροφορίες για τα παιδιά από τη μητέρα, από την υπεύθυνη θεραπεύτρια και την επόπτριά τους στο ημερήσιο κέντρο για παιδιά με ειδικές ανάγκες, όπου φοιτούσαν, καθώς και από ιατρικές γνωματεύσεις που προσκόμισαν οι γονείς, όσον αφορά στη διάγνωση της αυτιστικής διαταραχής, αλλά και στη γενικότερη υγεία των παιδιών. Έτσι, λήφθηκε λεπτομερές ιστορικό του κάθε παιδιού, αναζητήθηκε η επίσημη διάγνωση της διαταραχής τους, σημειώθηκαν οι προηγούμενες ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που έλαβαν στο παρελθόν, καθώς και οι στόχοι της τρέχουσας, έγινε ψυχολογική αξιολόγηση και αναλύθηκαν τα αδύνατα και τα δυνατά σημεία της προσωπικότητάς τους, αναζητήθηκαν αναφορές από τους θεραπευτές τους για τη μέχρι τότε εξέλιξή τους, από το νηπιαγωγό στο σχολείο τους, όπως, επίσης, και από τον εκπαιδευτικό της ένταξης, εάν το παιδί συμμετείχε σε πρόγραμμα ένταξης σε σχολείο.

Διάγνωση και Ψυχοπαιδαγωγική Παρέμβαση των παιδιών του δείγματος

Ο **Αντώνης** είχε διάγνωση Διαταραχής λόγου – ομιλίας και επικοινωνίας με αυτιστικά χαρακτηριστικά. Ξεκίνησε παρέμβαση βασισμένη στις αρχές της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς σε ημερήσιο κέντρο για παιδιά με ειδικές ανάγκες, το Κέντρο Ανάπτυξης και Εκπαίδευσης του Παιδιού (Κ.Α.Ε.Π.), σε ηλικία 2:8 ετών, και δεν είχε τύχει άλλης παρέμβασης στο παρελθόν. Όταν ξεκίνησε η παρέμβαση, παρακολουθούσε θεραπευτικό πρόγραμμα, στο ίδιο Κέντρο, 3 φορές την εβδομάδα (3 ώρες την ημέρα). Παράλληλα, είχε ενταχθεί με συνοδό σε ιδιωτικό παιδικό σταθμό τις υπόλοιπες 2 ημέρες της εβδομάδας (3 ώρες την ημέρα). Δε δεχόταν κατ' οίκον θεραπεία.

Η **Ελένη** είχε διάγνωση Διάχυτης Διαταραχής της Ανάπτυξης, όπως προέκυψε από την αξιολόγησή της στην Πανεπιστημιακή Παιδοψυχιατρική Κλινική του Νοσοκομείου Παίδων «Αγία Σοφία». Αρχικά, παρακολούθησε πρόγραμμα Portage (2-3 ώρες την εβδομάδα), ενώ καθημερινά φοιτούσε σε παιδικό σταθμό 5½ ώρες την ημέρα. Από την ηλικία των 2:6 ετών παρακολουθούσε θεραπευτικό πρόγραμμα βασισμένο στις αρχές της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς, τόσο στο Κ.Α.Ε.Π., όσο και στο σπίτι. Από την ηλικία των 3:11 ετών παρακολουθούσε 2 ημέρες πλήρες πρόγραμμα στο Κ.Α.Ε.Π. (συνολικά 9 ώρες εβδομαδιαίως) και 2 ημέρες το απόγευμα (8 ώρες εβδομαδιαίως). Τις ημέρες που δεν παρακολουθούσε το πρόγραμμα στο Κ.Α.Ε.Π., φοιτούσε σε παιδικό σταθμό, χωρίς συνοδό, αν και είχε επισημανθεί η ανάγκη συνοδείας, προκειμένου να αυξηθούν οι κοινωνικές της δεξιότητες.

Ο **Οδυσσέας** είχε διάγνωση Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής, με στοιχεία κινητικής ανωριμότητας, διαταραχές συμπεριφοράς και αυτιστική συμπεριφορά. Από την ηλικία των 2:6 ετών, είχε ενταχθεί σε θεραπευτικό πρόγραμμα βασισμένο στις αρχές της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς και, κατά το χρονικό διάστημα της παρέμβασης, παρακολουθούσε ημερήσιο πρόγραμμα στο Κ.Α.Ε.Π. (4½ ώρες ημερησίως), παράλληλα με απογευματινή θεραπευτική παρέμβαση στο σπίτι (5½ ώρες εβδομαδιαίως). Σε ηλικία 3:3 ετών ξεκίνησε ένταξη σε ιδιωτικό παιδικό σταθμό με συνοδό, τις ημέρες που δεν παρακολουθούσε το πρόγραμμα στο Κ.Α.Ε.Π. και, κατά το χρονικό διάστημα της παρέμβασης, φοιτούσε στο σταθμό 3 φορές την εβδομάδα (4½ ώρες καθημερινά).

Η **Ρέα** είχε διάγνωση αυτισμού και Διάχυτης Εξελικτικής Διαταραχής και παρακολουθούσε εξατομικευμένο θεραπευτικό πρόγραμμα βασισμένο στις αρχές της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς στο Κ.Α.Ε.Π. από την ηλικία των 6½ ετών, με συχνότητα 9 ώρες εβδομαδιαίως. Διέκοψε το πρόγραμμά της και εντάχθηκε ξανά σε θεραπευτικό πρόγραμμα του Κ.Α.Ε.Π. σε ηλικία 7 ετών παρακολουθώντας ατομικό πρόγραμμα παρέμβασης (9 ώρες την εβδομάδα). Δε φοιτούσε σε παιδικό σταθμό ή νηπιαγωγείο.

Χορήγηση Κλιμάκων

Στη συνέχεια, χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες οι ακόλουθες κλίμακες:

α) Κλίμακα Αξιολόγησης Παιδικού Αυτισμού C.A.R.S. (Childhood Autism Rating Scale)

Για την αξιολόγηση και τη σοβαρότητα της συμπτωματολογίας του αυτισμού των παιδιών, χορηγήθηκε η πιο διαδεδομένη ίσως κλίμακα για τον αυτισμό, η Κλίμακα Αξιολόγησης Παιδικού Αυτισμού C.A.R.S. (Schopler, Reichler & Renner, 1986), ξεχωριστά στην υπεύθυνη θεραπεύτρια και στη μητέρα τους και τα αποτελέσματα είχαν ως εξής (βλέπε Παράρτημα ΣΤ):

Αντώνης

Χρονολογική ηλικία → **4:4**

Συνολική Βαθμολογία (σύμφωνα με τη θεραπεύτρια): **28 (οριακός αυτισμός)**

Συνολική Βαθμολογία (σύμφωνα με τη μητέρα): **35 (ήπιος αυτισμός)**

Ανάμεσα στην αξιολόγηση της θεραπεύτριας και της μητέρας του Αντώνη παρατηρείται διαφορά (η μητέρα αξιολογεί τα συμπτώματα αυτισμού του παιδιού ως σοβαρότερα από ό,τι η θεραπεύτρια).

Ελένη

Χρονολογική ηλικία → **5:1**

Συνολική Βαθμολογία (σύμφωνα με τη θεραπεύτρια): **41 (μέτριος αυτισμός)**

Οδυσσέας

Χρονολογική ηλικία → **5:1**

Συνολική Βαθμολογία (σύμφωνα με τη θεραπεύτρια): **37 (ήπιος αυτισμός)**

Συνολική Βαθμολογία (σύμφωνα με τη μητέρα): **32 (ήπιος αυτισμός)**

Ανάμεσα στην αξιολόγηση της θεραπεύτριας και της μητέρας του Οδυσσέα παρατηρείται διαφορά (η μητέρα αξιολογεί τα συμπτώματα αυτισμού του παιδιού ως ηπιότερα από ό,τι η θεραπεύτρια, αν και οι δύο αξιολογήσεις εντάσσονται στην ίδια κατηγορία αυτισμού).

Ρέα

Χρονολογική ηλικία → **7:1**

Συνολική Βαθμολογία (σύμφωνα με τη θεραπεύτρια): **30 (ήπιος αυτισμός)**

Συνολική Βαθμολογία (σύμφωνα με τη μητέρα): **29 (οριακός αυτισμός)**

Ανάμεσα στις δύο αξιολογήσεις δεν υπάρχει διαφορά (η μητέρα αξιολογεί τα συμπτώματα αυτισμού του παιδιού σχεδόν το ίδιο σοβαρά, όπως και η θεραπεύτρια).

Τα σοβαρότερα αυτιστικά συμπτώματα του παιδιού αφορούσαν τις *σχέσεις με τους ανθρώπους, τη λεκτική επικοινωνία, το βαθμό και τη σταθερότητα της νοητικής επίδοσής της, τη μίμηση και τη συναισθηματική ανταπόκριση.*

Συγκριτικά, η Ελένη παρουσιάζεται να έχει βαρύτερο αυτισμό από όλους και ακολουθεί ο Οδυσσέας, η Ρέα και ο Αντώνης.

β) Κλίμακα Προσαρμοστικής Συμπεριφοράς Vineland (Vineland Adaptive Behavior Scales)

Για την αξιολόγηση των κοινωνικών και προσαρμοστικών δεξιοτήτων των παιδιών, χορηγήθηκε η Κλίμακα Προσαρμοστικής Συμπεριφοράς Vineland (Survey Form, Interview

Edition) ξεχωριστά στην υπεύθυνη θεραπεύτρια και στη μητέρα τους. Ο Συνολικός Βαθμός Προσαρμοστικής Συμπεριφοράς (The Adaptive Behavior Composite standard score) αντιπροσωπεύει μία εκτίμηση του επιπέδου προσωπικής και κοινωνικής επάρκειας και, κατά κάποιον τρόπο, αντιστοιχεί στη χρονολογική ηλικία (M. O.: **100**) (Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1984). Τα αποτελέσματα είχαν ως εξής (βλέπε Παράρτημα ΣΤ):

Αντώνης

Χρονολογική ηλικία → **4:5**

➤ **Σύμφωνα με τη θεραπεύτρια**

Συνολικός Βαθμός Προσαρμοστικής Συμπεριφοράς: **53±9**

Γενική προσαρμοστική λειτουργία: **Χαμηλή (ήπια ελλειμματική)**

Αντιστοιχία → **1:10 ετών**

Επικοινωνία: **58±13**

Καθημερινές δεξιότητες: **59±14**

Κοινωνικοποίηση: **61±15**

Κινητικές ικανότητες: **51±21**

Στο Vineland Survey Form που συμπλήρωσε η υπεύθυνη θεραπεύτρια του Αντώνη, ο συνολικός βαθμός προσαρμοστικής συμπεριφοράς του ήταν **53** και σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας κάτω από 0,001, η πραγματική βαθμολογία του κυμαινόταν ανάμεσα στο **51** και στο **61**. Ο τυπικός αυτός βαθμός αντιστοιχεί στην εθνική εκατοστιαία κλίμακα των Η.Π.Α. ποσοστού 0,1%, ταξινομεί τη γενική προσαρμοστική λειτουργία του ως Χαμηλή (ήπια ελλειμματική) / Low (mild deficit) και αντιστοιχεί σε ηλικία **1:10 ετών**. Η επίδοσή του σε όλα τα πεδία είναι Χαμηλή (ήπια έως μέτρια ελλειμματική) / Low (Mild to Moderate deficit).

Όσον αφορά στη συμπληρωματική στάθμιση για τα παιδιά με αυτισμό¹¹, το πεδίο της Επικοινωνίας αντιστοιχεί στη συμπληρωματική εκατοστιαία κλίμακα SP 25 για παιδιά ηλικίας μικρότερης των 10 ετών με αυτισμό και λόγο. Το πεδίο Καθημερινές δεξιότητες αντιστοιχεί στο SP 20, η Κοινωνικοποίηση στο SP 35, οι Κινητικές Ικανότητες στο SP 10 και

¹¹ Ειδικά για τα παιδιά με αυτισμό, οι Carter et al. (1998) δημιούργησαν μια συμπληρωματική στάθμιση (*The Vineland Adaptive Behavior Scales: Supplementary Norms for Individuals with Autism*) για 4 κατηγορίες παιδιών: (α) παιδιά μικρότερα των 10 ετών χωρίς λόγο, (β) παιδιά μικρότερα των 10 ετών με λόγο, (γ) παιδιά μεγαλύτερα των 10 ετών χωρίς λόγο, και (δ) παιδιά μεγαλύτερα των 10 ετών με λόγο.

η συνολική προσαρμοστικότητα της συμπεριφοράς στο 30%. Οι παραπάνω τιμές στην *Επικοινωνία*, στις *Καθημερινές δεξιότητες* και στις *Κινητικές Ικανότητες* αντιστοιχούν σε επίπεδο προσαρμοστικότητας στις συμπληρωματικές σταθμίσεις κάτω από το μέσο όρο (SP Below Average) και στην *Κοινωνικοποίηση* στο μέσο όρο (SP Average).

➤ **Σύμφωνα με τη μητέρα**

Συνολικός Βαθμός Προσαρμοστικής Συμπεριφοράς: **62±9**

Γενική προσαρμοστική λειτουργία: **Χαμηλή (ήπια ελλειμματική)**

Αντιστοιχία → **2:4 ετών**

Επικοινωνία: **65±13**

Καθημερινές δεξιότητες: **61±14**

Κοινωνικοποίηση: **61±15**

Κινητικές ικανότητες: **81±21**

Στο Vineland Survey Form που συμπλήρωσε η μητέρα του Αντώνη, ο συνολικός βαθμός προσαρμοστικής συμπεριφοράς του ήταν **62** και σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας κάτω από 0,001, η πραγματική βαθμολογία του κυμαινόταν ανάμεσα στο **61** και στο **81**. Ο τυπικός αυτός βαθμός αντιστοιχεί στην εθνική εκατοστιαία κλίμακα των Η.Π.Α. ποσοστού 1%, ταξινομεί τη γενική προσαρμοστική λειτουργία του ως Χαμηλή (ήπια ελλειμματική) / Low (mild deficit) και αντιστοιχεί σε ηλικία **2:4 ετών**. Η επίδοσή του σε όλα τα πεδία είναι Χαμηλή (ήπια έως μέτρια ελλειμματική) / Low (Mild to Moderate deficit).

Όσον αφορά στη συμπληρωματική στάθμιση για τα παιδιά με αυτισμό, το πεδίο της Επικοινωνίας αντιστοιχεί στη συμπληρωματική εκατοστιαία κλίμακα SP 35 για παιδιά ηλικίας μικρότερης των 10 ετών με αυτισμό και λόγο. Το πεδίο Καθημερινές δεξιότητες αντιστοιχεί στο SP 25, η Κοινωνικοποίηση στο SP 35, οι Κινητικές Ικανότητες στο SP 75 και η συνολική προσαρμοστικότητα της συμπεριφοράς στο 55%. Οι παραπάνω τιμές στις *Καθημερινές δεξιότητες* αντιστοιχούν σε επίπεδο προσαρμοστικότητας στις συμπληρωματικές σταθμίσεις κάτω από το μέσο όρο (SP Below Average), στην *Επικοινωνία* και στην *Κοινωνικοποίηση* στο μέσο όρο (SP Average), ενώ στις *Κινητικές Ικανότητες* πάνω από το Μέσο Όρο (SP Above Average).

Ελένη

Χρονολογική ηλικία → 5:1

➤ **Σύμφωνα με τη θεραπεύτρια**

Συνολικός Βαθμός Προσαρμοστικής Συμπεριφοράς: **43±9**

Γενική προσαρμοστική λειτουργία: **Χαμηλή (μέτρια ελλειμματική)**

Αντιστοιχία → **1:6 ετών**

Επικοινωνία: **49±11**

Καθημερινές δεξιότητες: **56±12**

Κοινωνικοποίηση: **50±13**

Κινητικές ικανότητες: **33±**

Δυσπροσάρμοστη συμπεριφορά: **Μη σημαντική**

Στο Vineland Survey Form που συμπλήρωσε η υπεύθυνη θεραπεύτρια της Ελένης, ο συνολικός βαθμός προσαρμοστικής συμπεριφοράς της ήταν **43** και σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας κάτω από 0,001, η πραγματική βαθμολογία της κυμαινόταν ανάμεσα στο **33** και στο **56**. Ο τυπικός αυτός βαθμός αντιστοιχεί στην εθνική εκατοστιαία κλίμακα των Η.Π.Α. ποσοστού μικρότερου του 0,1%, ταξινομεί τη γενική προσαρμοστική λειτουργία της ως Χαμηλή (μέτρια ελλειμματική) / Low (moderate deficit) και αντιστοιχεί σε ηλικία **1:6 ετών**. Η επίδοσή της σε όλα τα πεδία είναι Χαμηλή (σοβαρά έως μέτρια ελλειμματική) / Low (Severe to moderate deficit). Στο πεδίο Δυσπροσάρμοστης συμπεριφοράς (Μέρος 1) είχε ένα επίπεδο απόκλισης Μη σημαντικό (Nonsignificant) (**4**), σε σύγκριση με το εθνικό δείγμα στάθμισης των Η.Π.Α.

Όσον αφορά στη συμπληρωματική στάθμιση για τα παιδιά με αυτισμό, το πεδίο της Επικοινωνίας αντιστοιχεί στη συμπληρωματική εκατοστιαία κλίμακα SP 10 για παιδιά ηλικίας μικρότερης των 10 ετών με αυτισμό και λόγο. Το πεδίο Καθημερινές δεξιότητες αντιστοιχεί στο SP 30, η Κοινωνικοποίηση στο SP 5, οι Κινητικές ικανότητες στο SP 2 και η συνολική προσαρμοστικότητα της συμπεριφοράς στο 15%. Οι παραπάνω τιμές στην *Επικοινωνία*, στην *Κοινωνικοποίηση* και στις *Κινητικές Ικανότητες* αντιστοιχούν σε επίπεδο προσαρμοστικότητας στις συμπληρωματικές σταθμίσεις κάτω από το μέσο όρο (SP Below Average), ενώ στις *Καθημερινές Δεξιότητες* στο μέσο όρο (SP Average).

➤ **Σύμφωνα με τη μητέρα**

Συνολικός Βαθμός Προσαρμοστικής Συμπεριφοράς: **61**

Γενική προσαρμοστική λειτουργία: **Χαμηλή (ήπια ελλειμματική)**

Αντιστοιχία → **2:8 ετών**

Επικοινωνία: **69±11**

Καθημερινές δεξιότητες: **70±12**

Κοινωνικοποίηση: **60±13**

Κινητικές ικανότητες: - (δε συμπληρώθηκε)

Δυσπροσάρμοστη συμπεριφορά: - (δε συμπληρώθηκε)

Στο Vineland Survey Form που συμπλήρωσε η μητέρα της Ελένης, ο συνολικός βαθμός προσαρμοστικής συμπεριφοράς της ήταν **61** και σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας κάτω από 0,001, η πραγματική βαθμολογία της κυμαινόταν ανάμεσα στο **60** και στο **70**. Ο τυπικός αυτός βαθμός αντιστοιχεί στην εθνική εκατοστιαία κλίμακα των Η.Π.Α. ποσοστού 0,5%, ταξινομεί τη γενική προσαρμοστική λειτουργία της ως Χαμηλή (ήπια ελλειμματική) / Low (mild deficit) και αντιστοιχεί σε ηλικία **2:8 ετών**. Η επίδοσή της σε όλα τα πεδία είναι Χαμηλή (ήπια έως μέτρια ελλειμματική) / Low (Mild to Moderate deficit).

Όσον αφορά στη συμπληρωματική στάθμιση για τα παιδιά με αυτισμό, το πεδίο της Επικοινωνίας αντιστοιχεί στη συμπληρωματική εκατοστιαία κλίμακα SP 55 για παιδιά ηλικίας μικρότερης των 10 ετών με αυτισμό και λόγο. Το πεδίο Καθημερινές δεξιότητες αντιστοιχεί στο SP 60, η Κοινωνικοποίηση στο SP 45 και η συνολική προσαρμοστικότητα της συμπεριφοράς στο 60%. Οι παραπάνω τιμές σε όλους τους τομείς (*Επικοινωνία, Καθημερινές δεξιότητες και Κοινωνικοποίηση*) αντιστοιχούν σε επίπεδο προσαρμοστικότητας στις συμπληρωματικές σταθμίσεις στο μέσο όρο (SP Average).

Οδυσσέας

Χρονολογική ηλικία → **5:2**

➤ **Σύμφωνα με τη θεραπεύτρια**

Συνολικός Βαθμός Προσαρμοστικής Συμπεριφοράς: **47±9**

Γενική προσαρμοστική λειτουργία: **Χαμηλή (μέτρια ελλειμματική)**

Αντιστοιχία → **1:11 ετών**

Επικοινωνία: **50±11**

Καθημερινές δεξιότητες: 58±12

Κοινωνικοποίηση: 59±13

Κινητικές ικανότητες: 38±-

Δυσπροσάρμοστη συμπεριφορά: Σημαντική

Στο Vineland Survey Form που συμπλήρωσε η θεραπεύτρια του Οδυσσέα, ο συνολικός βαθμός προσαρμοστικής συμπεριφοράς του ήταν **47** και σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας κάτω από 0,001, η πραγματική βαθμολογία του κυμαινόταν ανάμεσα στο **38** και στο **59**. Ο τυπικός αυτός βαθμός αντιστοιχεί στην εθνική εκατοστιαία κλίμακα των Η.Π.Α. ποσοστού μικρότερου του 0,1%, ταξινομεί τη γενική προσαρμοστική λειτουργία του ως Χαμηλή (μέτρια ελλειμματική) / Low (moderate deficit) και αντιστοιχεί σε ηλικία **1:11 ετών**. Η επίδοσή του σε όλα τα πεδία είναι Χαμηλή (σοβαρά έως μέτρια ελλειμματική) / Low (Severe - Moderate deficit).

Όσον αφορά στη συμπληρωματική στάθμιση για τα παιδιά με αυτισμό, το πεδίο της Επικοινωνίας αντιστοιχεί στη συμπληρωματική εκατοστιαία κλίμακα SP 15 για παιδιά ηλικίας μικρότερης των 10 ετών με αυτισμό και λόγο. Το πεδίο Καθημερινές δεξιότητες αντιστοιχεί στο SP 40, η Κοινωνικοποίηση στο SP 45, οι Κινητικές Ικανότητες στο SP 5 και η συνολική προσαρμοστικότητα της συμπεριφοράς στο 35%. Οι παραπάνω τιμές στην *Επικοινωνία* και στις *Κινητικές Ικανότητες* αντιστοιχεί σε επίπεδο προσαρμοστικότητας στις συμπληρωματικές σταθμίσεις κάτω από το μέσο όρο (SP Below Average), ενώ στις *Καθημερινές δεξιότητες* και στην *Κοινωνικοποίηση* στο μέσο όρο (SP Average).

➤ **Σύμφωνα με τη μητέρα**

Συνολικός Βαθμός Προσαρμοστικής Συμπεριφοράς: 54±9

Γενική προσαρμοστική λειτουργία: Χαμηλή (ήπια ελλειμματική)

Αντιστοιχία → 2:5 ετών

Επικοινωνία: 54±11

Καθημερινές δεξιότητες: 59±12

Κοινωνικοποίηση: 57±13

Κινητικές ικανότητες: 68±-

Δυσπροσάρμοστη συμπεριφορά: Μεσαία

Στο Vineland Survey Form που συμπλήρωσε η μητέρα του Οδυσσέα, ο συνολικός βαθμός προσαρμοστικής συμπεριφοράς του ήταν **54** και σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας κάτω από 0,001, η πραγματική βαθμολογία του κυμαινόταν ανάμεσα στο **54** και στο **68**. Ο τυπικός αυτός βαθμός αντιστοιχεί στην εθνική εκατοστιαία κλίμακα των Η.Π.Α. ποσοστού μικρότερου του 0,1%, ταξινομεί τη γενική προσαρμοστική λειτουργία του ως Χαμηλή (ήπια ελλειμματική) / Low (mild deficit) και αντιστοιχεί σε ηλικία **2:5 ετών**. Η επίδοσή του σε όλα τα πεδία είναι Χαμηλή (ήπια έως μέτρια ελλειμματική) / Low (Mild to Moderate deficit).

Όσον αφορά στη συμπληρωματική στάθμιση για τα παιδιά με αυτισμό, το πεδίο της Επικοινωνίας αντιστοιχεί στη συμπληρωματική εκατοστιαία κλίμακα SP 25 για παιδιά ηλικίας μικρότερης των 10 ετών με αυτισμό και λόγο. Το πεδίο Καθημερινές δεξιότητες αντιστοιχεί στο SP 45, η Κοινωνικοποίηση στο SP 35, οι Κινητικές Ικανότητες στο SP 75 και η συνολική προσαρμοστικότητα της συμπεριφοράς στο 60%. Οι παραπάνω τιμές στην *Επικοινωνία* αντιστοιχούν σε επίπεδο προσαρμοστικότητας στις συμπληρωματικές σταθμίσεις κάτω από το μέσο όρο (SP Below Average), στις *Καθημερινές δεξιότητες* και στην *Κοινωνικοποίηση* στο μέσο όρο (SP Average), ενώ στις *Κινητικές Ικανότητες* πάνω από το Μέσο Όρο (SP Above Average).

Ρέα

Χρονολογική ηλικία → **7:1**

➤ **Σύμφωνα με τη θεραπεύτρια**

Συνολικός Βαθμός Προσαρμοστικής Συμπεριφοράς: **42±11**

Γενική προσαρμοστική λειτουργία: **Χαμηλή (μέτρια ελλειμματική)**

Αντιστοιχία → **1:11 ετών**

Επικοινωνία: **36±15**

Καθημερινές δεξιότητες: **51±14**

Κοινωνικοποίηση: **48±16**

Δυσπροσάρμοστη συμπεριφορά: **Μεσαία**

Στο Vineland Survey Form που συμπλήρωσε η υπεύθυνη θεραπεύτρια της Ρέας, ο συνολικός βαθμός προσαρμοστικής συμπεριφοράς της ήταν **42** και σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας κάτω από 0,001, η πραγματική βαθμολογία της κυμαινόταν ανάμεσα στο **36** και στο **51**. Ο τυπικός αυτός βαθμός αντιστοιχεί στην εθνική εκατοστιαία κλίμακα των

Η.Π.Α. ποσοστού μικρότερου του 0,1%, ταξινομεί τη γενική προσαρμοστική λειτουργία της ως Χαμηλή (μέτρια ελλειμματική) / Low (moderate deficit) και αντιστοιχεί σε ηλικία **1:11 ετών**. Η επίδοσή της σε όλα τα πεδία είναι Χαμηλή (σοβαρά έως ήπια ελλειμματική) / Low (Severe to mild deficit).

Στο πεδίο Δυσπροσάρμοστης συμπεριφοράς (Μέρος 1) είχε ένα επίπεδο απόκλισης Μεσαίο (Intermediate) (**8**), σε σύγκριση με το εθνικό δείγμα στάθμισης των Η.Π.Α.

Όσον αφορά στη συμπληρωματική στάθμιση για τα παιδιά με αυτισμό, το πεδίο της Επικοινωνίας αντιστοιχεί στη συμπληρωματική εκατοστιαία κλίμακα SP 5 για παιδιά ηλικίας μικρότερης των 10 ετών με αυτισμό και λόγο. Το πεδίο Καθημερινές δεξιότητες αντιστοιχεί στο SP 65, η Κοινωνικοποίηση στο SP 10 και η συνολική προσαρμοστικότητα της συμπεριφοράς στο 30%. Οι παραπάνω τιμές στην *Επικοινωνία* και στην *Κοινωνικοποίηση* αντιστοιχούν σε επίπεδο προσαρμοστικότητας στις συμπληρωματικές σταθμίσεις κάτω από το μέσο όρο (SP Below Average), ενώ στις *Καθημερινές Δεξιότητες* στο μέσο όρο (SP Average).

Κατά τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της Κλίμακας Προσαρμοστικής Συμπεριφοράς Vineland, παρατηρείται και στα 4 παιδιά αξιοσημείωτη διαφορά ανάμεσα στην αξιολόγηση της μητέρας και σε αυτή της θεραπεύτριας και μάλιστα προς την ίδια κατεύθυνση (σε όλες τις περιπτώσεις, η μητέρα βαθμολογεί με υψηλότερο βαθμό τις ικανότητες του παιδιού της από ό,τι η θεραπεύτρια).

γ) Κλίμακα Bayley για την Ανάπτυξη του Παιδιού (Bayley Scales of Infant Development)

Για την αξιολόγηση των νοητικών ικανοτήτων των παιδιών και της τρέχουσας αναπτυξιακής λειτουργικότητάς τους, τούς χορηγήθηκε η κλίμακα Bayley (Bayley Scales of Infant Development, 2nd Edition), η οποία αξιολογεί την αισθητηριακή, κινητική, κοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη κλίμακα, καθώς οι νοητικές ικανότητές τους δεν μπορούσαν να αξιολογηθούν με κάποια άλλη κλίμακα νοημοσύνης εξαιτίας του αυτισμού και των μειωμένων λεκτικών ικανοτήτων τους. Μάλιστα, τούς χορηγήθηκε η κλίμακα Bayley, παρόλο που είναι σχεδιασμένη για βρέφη και παιδιά μικρότερης ηλικίας (1-42 μηνών → 0-3:6 ετών), διότι προβλέπεται από τους κατασκευαστές του τεστ η χορήγησή της σε άτομα μειωμένης λειτουργικότητας, όπως τα παιδιά με αυτισμό,

ακόμη κι αν είναι μεγαλύτερης ηλικίας, αρκεί η επίδοσή τους σε αυτή να αποτελεί ένδειξη μόνο της αναπτυξιακής τους ηλικίας¹².

Επίσης, στα παιδιά χορηγήθηκε μόνο η νοητική κλίμακα και όχι η κινητική και η κλίμακα συμπεριφοράς, διότι αυτός ο τομέας είχε κατεξοχήν συνάφεια με την παρούσα έρευνα.

Τα αποτελέσματα είχαν ως εξής (βλέπε Παράρτημα ΣΤ):

Αντώνης (Χρονολογική Ηλικία → 4:4)

86 → αντιστοιχεί σε νοητική / αναπτυξιακή ηλικία 37-39 μηνών (3:1 – 3:3 ετών) και κατατάσσεται στην κατηγορία της φυσιολογικής νοημοσύνης

Ελένη (Χρονολογική Ηλικία → 4:9)

80 → αντιστοιχεί σε νοητική / αναπτυξιακή ηλικία 36 μηνών (3 ετών) και κατατάσσεται στην κατηγορία της Ήπιας καθυστέρησης

Οδυσσέας (Χρονολογική Ηλικία → 5:1)

98 → αντιστοιχεί σε νοητική / αναπτυξιακή ηλικία 40-42 μηνών (3:4 – 3:6 ετών) και κατατάσσεται στην κατηγορία της φυσιολογικής νοημοσύνης

Ρέα (Χρονολογική Ηλικία → 7:2)

106 → αντιστοιχεί σε νοητική / αναπτυξιακή ηλικία 42+ μηνών (>3:6 ετών) και κατατάσσεται στην κατηγορία της φυσιολογικής νοημοσύνης.

δ) Κλίμακα Νοημοσύνης για παιδιά WISC-III

Για τη **Ρέα** κρίθηκε σκόπιμο, λόγω της μεγαλύτερης ηλικίας της και της υψηλής λειτουργικότητάς της, να της χορηγηθεί και η κλίμακα WISC-III.

Τα αποτελέσματα είχαν ως εξής (βλέπε Παράρτημα ΣΤ):

Χρονολογική ηλικία → **7:1**

Γενική Νοημοσύνη: **43**

Λεκτική Νοημοσύνη: **46**

¹² Περιστασιακά, θα ήταν επιθυμητό να χρησιμοποιείται το BSID-II σε παιδιά εκτός ηλικιακής νόρμας, όπως μεγαλύτερα παιδιά μειωμένων ικανοτήτων. Η επίδοση παιδιών εκτός ηλικιακής νόρμας μπορεί να περιγραφεί μόνο με όρους της *αναπτυξιακής ηλικίας* (Bayley, 1993).

Πρακτική Νοημοσύνη: 55

Διαφορά AN – ΠN: 9 μονάδες

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η Ρέα λειτουργεί νοητικά σε επίπεδο μέτριας νοητικής υστέρησης, σε σχέση με άλλα παιδιά της ηλικίας της. Όμως, εκτιμάται πως η επίδοσή της δεν είναι αντιπροσωπευτική των δυνατοτήτων της. Η ύπαρξη της διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής (αυτισμός), καθώς και οι γλωσσικές αδυναμίες της, πιθανόν να υποτιμούν το πραγματικό νοητικό δυναμικό της.

ε) Raven Progressive Matrices (Standard)

Για τη Ρέα, επίσης, κρίθηκε σκόπιμο, λόγω της μεγαλύτερης ηλικίας της και της υψηλής λειτουργικότητάς της, να της χορηγηθεί και η κλίμακα Standard Raven Progressive Matrices (βλέπε Παράρτημα Α), για την αξιολόγηση των νοητικών ικανοτήτων της.

Τα αποτελέσματα είχαν ως εξής (βλέπε Παράρτημα ΣΤ):

Χρονολογική ηλικία: 7:1

Βαθμολογία: 10

Εκατοστιαία κατάταξη: ≤ 5%

Χαρακτηρισμός: Ιδιώτης (intellectually impaired)

Κατά τη διάρκεια της χορήγησης του RAVEN, η Ρέα χρειαζόταν συνεχώς επίσταση προσοχής και συστηματική παρουσίαση όλων των δυνατών επιλογών σε κάθε ερώτηση, προκειμένου να αποφασίσει τη σωστή απάντηση.

Η επίδοσή της, εξαιτίας της ύπαρξης της διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής (αυτισμός), καθώς και των γλωσσικών αδυναμιών της, δε θεωρείται αντιπροσωπευτική των δυνατοτήτων της.

στ) Εργαλείο αξιολόγησης Αναπτυξιακού Παιχνιδιού – DPA (The Developmental Play Assessment Instrument – DPA)

Τέλος, για την αξιολόγηση της ποιότητας του παιχνιδιού των παιδιών, τούς χορηγήθηκε το Developmental Play Assessment Instrument – DPA (βλέπε Παράρτημα Α). Στη συγκεκριμένη έρευνα, η αξιολόγηση του παιχνιδιού των παιδιών του δείγματος με το DPA χρησίμευσε σαν

ένα εργαλείο μέτρησης της αξιοπιστίας της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης που ακολουθήθηκε.

Το τεστ χορηγήθηκε σε όλα τα παιδιά 2 φορές, μία φορά πριν την παρέμβαση και άλλη μία αμέσως μετά. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του παιχνιδιού των παιδιών, πριν και μετά την παρέμβαση, παρουσιάζονται στον Πίνακα 1, στα Αποτελέσματα (σελ. 133-136), καθώς και στο Παράρτημα ΣΤ.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα όλων των αξιολογήσεων που έγιναν στα παιδιά με τη χορήγηση κλιμάκων:

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Συνοπτικά αποτελέσματα αξιολογήσεων παιδιών

ΟΝΟΜΑ	ΗΛΙΚΙΑ	C.A.R.S.		VINELAND		BAYLEY	WISC -III	RAVEN	DPA	
		Θερ/τρια	Μητέρα	Θερ/τρια	Μητέρα				Πριν	Μετά
Αντώνης	4:4	28	35	53 (1:10)**	62 (2:4)	86	-	-	4A*** 3E 2M	4A 0E 5M
Ελένη	4:9	41	-*	43 (1:6)	61 (2:8)	80	-	-	7A 1E 1M	4A 2E 3M
Οδυσσέας	5:1	37	32	47 (1:11)	54 (2:5)	98	-	-	5A 3E 1M	5A 2E 2M
Ρέα	7:1	30	29	42 (1:11)	-*	106	43	10	8A 0E 1M	2A 2E 5M

* η μητέρα, παρά τις επίμονες οχλήσεις, δε συμπλήρωσε την κλίμακα

** αντιστοιχία σε χρονολογική ηλικία

*** A: Absence (απουσία / μη γνώση του συγκεκριμένου τύπου παιχνιδιού)

E: Emergence (εμφάνιση / εκμάθηση του συγκεκριμένου τύπου παιχνιδιού)

M: Mastery (κατοχή / γνώση του συγκεκριμένου τύπου παιχνιδιού)

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για τους 4 συμμετέχοντες του δείγματος ήταν εν κατακλείδι τα ακόλουθα:

Η ομάδα των 4 παιδιών μπορεί να χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερα ανομοιογενής. Όλα τα παιδιά είχαν διάγνωση αυτισμού, καθώς, επίσης, και λόγο αλλά παράλληλα παρουσίαζαν βασικές διαφορές, όπως οι ηλικίες τους (από 4 έως 7 ετών), το διαφορετικό φύλο (αν και κρίθηκε θετικό για την έρευνα ότι συμμετείχαν σε αυτή αντιπρόσωποι και των δύο φύλων), ο βαθμός αυτισμού τους (οριακός έως μέτριος αυτισμός), οι κοινωνικές και οι προσαρμοστικές τους ικανότητες, οι λεκτικές και οι νοητικές τους ικανότητες, και, τέλος, η ποιότητα των δεξιοτήτων παιχνιδιού τους. Όσον αφορά στις κοινωνικές και προσαρμοστικές τους ικανότητες, αυτές παρουσιάζονταν πολύ χαμηλές σε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά του δείγματος και αυτό ίσως δείχνει και το μεγάλο πολιτιστικό χάσμα της ελληνικής κοινωνίας (υψηλό ποσοστό υπερπροστασίας των παιδιών) με άλλες, όπως η αμερικάνικη (όπου η εκπαίδευση έχει ως στόχο την ανεξαρτησία των παιδιών), από όπου προέρχονται οι σταθμίσεις των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν.

Ο **Αντώνης** ήταν ένα υψηλά λειτουργικό παιδί με οριακό αυτισμό και μέση-φυσιολογική νοημοσύνη, ικανοποιητικές λεκτικές ικανότητες, ζωηρή φαντασία και ενθουσιασμό και κάποιες αναδυόμενες δεξιότητες παιχνιδιού.

Η **Ελένη** ήταν ένα κορίτσι με μέτριο αυτισμό, ήπια νοητική υστέρηση, πολύ φτωχό λόγο και πολύ φτωχές / σχεδόν απύσες δεξιότητες παιχνιδιού.

Ο **Οδυσσεύς** ήταν ένα παιδί με ήπιο αυτισμό και μέση-φυσιολογική νοημοσύνη, ικανοποιητικό λόγο, θετική διάθεση και ενθουσιασμό και κάποιες αναδυόμενες ικανότητες παιχνιδιού.

Η **Ρέα** ήταν, επίσης, ένα υψηλά λειτουργικό κορίτσι με ήπιο αυτισμό και μέση-φυσιολογική νοημοσύνη, ικανοποιητικές λεκτικές ικανότητες αλλά σχεδόν απύσες δεξιότητες παιχνιδιού.

2.1.2 Συμπαίκτες των συμμετεχόντων παιδιών

Η κύρια συμπαίκτρια των παιδιών ήταν η υπεύθυνη θεραπεύτρια του καθενός στο Κ.Α.Ε.Π., η οποία μαζί με την επόπτρια σχεδίαζε το ψυχοπαιδαγωγικό πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμοζόταν στα παιδιά. Ήταν όλες Ψυχολόγοι, οι περισσότερες με M.Sc. και με πλούσια εμπειρία ως θεραπεύτριες. Μαζί τους, μετά από συνεργασία με την ερευνήτρια, πραγματοποιήθηκε η Πιλοτική Γραμμή Βάσης (μόνο για τον Αντώνη και την Ελένη), η Γραμμή Βάσης, η Παρέμβαση και η Επανεξέταση, δηλαδή, συνολικά 24-30 συνεδρίες.

Για τις ανάγκες της Γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας με άλλα πρόσωπα ως συμπαίκτες, τόσο κατά τη Γραμμή Βάσης, όσο και κατά την Παρέμβαση, συμμετείχαν μετά από εκπαίδευση και για 2 συνεδρίες ο καθένας:

- ένας δεύτερος θεραπευτής / θεραπεύτρια του Κ.Α.Ε.Π., ο οποίος δεν εργαζόταν τη χρονιά εκείνη με το παιδί και ο οποίος ήταν, επίσης, Ψυχολόγος, με MSc και με μεγάλη θεραπευτική εμπειρία
- η μητέρα του κάθε παιδιού
- ένα συνομήλικό του παιδί τυπικής ανάπτυξης και του ίδιου φύλου (το οποίο, στην περίπτωση των κοριτσιών, αποτέλεσε και το βιντεοσκοπημένο πρότυπο προς μίμηση)
- ένα από τα παιδιά με αυτισμό του ίδιου φύλου, που συμμετείχε στην ίδια έρευνα.

2.2. ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όλη η ερευνητική διαδικασία (χορήγηση Κλιμάκων και Ερωτηματολογίων, επιλογή του δείγματος, συνέντευξη με τη μητέρα και την υπεύθυνη θεραπεύτρια, λήψη ιστορικού για την αξιολόγηση των παιδιών, η Πιλοτική Γραμμή Βάσης, η Γραμμή Βάσης, η Παρέμβαση, οι Γενικεύσεις και η Επανεξέταση) διεξήχθη στο ημερήσιο κέντρο φοίτησης, Κέντρο Ανάπτυξης και Εκπαίδευσης του Παιδιού (Κ.Α.Ε.Π.) (βλέπε σελ. 62), κατά τη διάρκεια προγραμματισμένων ατομικών συνεδριών από το Νοέμβριο του 2006 (χορήγηση Κλιμάκων) έως και τον Ιούλιο του 2007 (συνεδρίες Επανεξέτασης), χωρίς να παρεμποδίζεται το θεραπευτικό πρόγραμμα των παιδιών, που είναι βασισμένο στις Αρχές της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς.

Στην ερευνητική διαδικασία μετείχαν τρία πρόσωπα: το παιδί, η θεραπεύτριά του (ή, στην περίπτωση των γενικεύσεων, ο δεύτερος θεραπευτής, η μητέρα, το παιδί τυπικής ανάπτυξης ή το συνομήλικό παιδί με αυτισμό) και η ερευνήτρια, η οποία χειριζόταν τη βιντεοκάμερα, την τηλεόραση και το βίντεο για την προβολή του βιντεοσκοπημένου προτύπου προς μίμηση, κατά τη διάρκεια της Παρέμβασης.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το γραφείο της διεύθυνσης του Κέντρου, ένα μικρό δωμάτιο απομονωμένο, δίπλα στις αίθουσες διδασκαλίας των παιδιών. Καταβλήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια, έτσι ώστε να μην υπάρχει περισπασμός από εξωτερικά ερεθίσματα. Μέσα στην αίθουσα υπήρχε ένα γραφείο, πάνω στο οποίο ήταν τοποθετημένα τα απαραίτητα υλικά για κάθε συνεδρία, ένα τραπέζακι διδασκαλίας και δύο καρεκλάκια για το παιδί και το συμπαίκτη του, μία συσκευή τηλεόρασης και ένα βίντεο. Το παιδί και ο συμπαίκτης του κάθονταν ο ένας δίπλα στον άλλον, χωρίς συγκεκριμένη θέση στο τραπέζακι

διδασκαλίας (π.χ. ο ένας αριστερά του άλλου), αλλά σε εγγύτητα, που επέτρεπε την από κοινού ενασχόλησή τους με τα παρεχόμενα παιχνίδια. Μπορούσαν είτε να παραμένουν καθισμένοι στις καρέκλες τους είτε να κινούνται μέσα στην αίθουσα, ανάλογα με τη δράση που προβλεπόταν για κάθε σενάριο παιχνιδιού.

Όλη η ερευνητική διαδικασία (Πιλοτική Γραμμή Βάσης, Γραμμή Βάσης, Γενικεύσεις κατά τη Γραμμή Βάσης, Παρέμβαση, Γενικεύσεις κατά την Παρέμβαση, Επανεξέταση, συνεντεύξεις μετά την Παρέμβαση με τη θεραπεύτρια, τη συνοδό ένταξης στον παιδικό σταθμό και τη μητέρα) βιντεοσκοπήθηκε από την ερευνήτρια και έτσι υπάρχει μία μόνιμη καταγραφή των επιδόσεων των παιδιών. Η βιντεοκάμερα βρισκόταν σε απόσταση 1-3 μέτρων από το παιδί και το συμπαίκτη του, ώστε να βιντεοσκοπούνται το πρόσωπο, τα χέρια, το σώμα και οι κινήσεις των συμμετεχόντων. Σε όλα τα σενάρια, επίσης, υπήρχαν κοντινά πλάνα (zoom) στα πρόσωπα, στα χέρια και στο σώμα των συμμετεχόντων, στις κούκλες και στα υλικά, έτσι ώστε να καταγράφονται λεπτομερώς οι κινήσεις τους. Αυτό ήταν ιδιαίτερα δύσκολο ορισμένες φορές, διότι τα αντικείμενα από τα σετ παιχνιδιών ήταν πολύ μικροσκοπικά / μινιατούρες και έπρεπε να είναι πολύ κοντινή η λήψη της βιντεοκάμερας, ώστε να εξακριβωθεί ποιο αντικείμενο επέλεξαν τα παιδιά και με ποιο στόχο. Επίσης, οι κινήσεις των παιδιών, πολλές φορές, ήταν απότομες, απρόβλεπτες και γρήγορες και έπρεπε να προσαρμοστεί ανάλογα και η γωνία της λήψης αθόρυβα και διακριτικά, έτσι ώστε να μη διασπάται η προσοχή των συμμετεχόντων.

2.3. ΥΛΙΚΑ

Για τη διεξαγωγή της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω υλικά:

➤ Σετ παιχνιδιών

Σε κάθε σενάριο παιχνιδιού αντιστοιχούσαν συγκεκριμένα υλικά / παιχνίδια. Αυτά επιλέχθηκαν ανάμεσα σε παιχνίδια-αθύρματα και σετ παιχνιδιών ευρέως γνωστά και διαδεδομένα σε παιδικούς σταθμούς, νηπιαγωγεία και παιδικά δωμάτια, όπως σετ και φιγούρες Playmobil, κούκλες Barbie, κ.ά. (για την αναλυτική περιγραφή των παιχνιδιών που χρησιμοποιήθηκαν, βλέπε Παράρτημα Β).

Μετά την αξιολόγηση και τη βαθμολόγηση της Πιλοτικής Γραμμής Βάσης, κρίθηκε αναγκαίο να γίνουν ορισμένες αλλαγές στα σενάρια παιχνιδιού, τόσο των αγοριών, όσο και των κοριτσιών (βλέπε σελ. 91-95). Επίσης, κάποια σενάρια αντικαταστάθηκαν από άλλα. Κατ' επέκταση, άλλαξαν και τα αθύρματα / σετ παιχνιδιού στα σενάρια εκείνα, στα οποία

έγιναν αλλαγές ή δημιουργούσαν προβλήματα στα παιδιά ή δεν τα βοηθούσαν να αποδώσουν στο παιχνίδι τους (π.χ. τους ήταν αδιάφορα ή είχαν χαρακτηριστικά, τα οποία ευνοούσαν τη διάσπαση της προσοχής τους ή τα ωθούσαν να στερεοτυπούν).

Για τις ανάγκες της Γενίκευσης των αποτελεσμάτων της παρέμβασης, πολλά από τα υλικά των σεναρίων παιχνιδιών αντικαθιστούνταν μετά το πέρας 5-6 συνεδριών με άλλα, π.χ., παρουσιαζόταν στα παιδιά άλλη κατασρόλα στο «Σεφ», άλλες φιγούρες πυροσβεστών στην «Πυροσβεστική», άλλο μπουκαλάκι για σιρόπι στο «Γιατρό», άλλες φιγούρες στο «Κουκλόσπιτο» και στη «Φάρμα» (βλέπε σελ. 98). Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά δεν έρχονταν κατευθείαν σε επαφή με το νέο στοιχείο, με κίνδυνο να αποθαρρυνθούν και να παρουσιάσουν μειωμένη επίδοση κατά τη δραματοποίηση του σεναρίου, διότι ήδη είχαν εξοικειωθεί με το σενάριο, το οποίο παρέμενε το ίδιο, απλώς άλλαζαν κάποια υλικά¹³.

Άλλα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα ήταν τα εξής:

- **Φύλλα Καταγραφής Δεδομένων** κατασκευασμένα από την ερευνήτρια (βλέπε Παράρτημα Γ)
- **Τηλεόραση PHILIPS**
- **Βίντεο PHILIPS VR6448** για την προβολή του βιντεοσκοπημένου προτύπου προς μίμηση
- **Βιντεοκάμερα SONY Video 8 Handycam (CCD-TR380E).**

2.4. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.4.1 Γενική Διαδικασία

Πριν από την έναρξη της έρευνας, ενημερώθηκαν οι γονείς των παιδιών για το ερευνητικό πρόγραμμα, τους στόχους, τη δομή και τη χρονική του διάρκεια και αποδέχθηκαν ένθερμα την πρόταση για συμμετοχή του παιδιού τους.

Έγινε ιδιαίτερη προσπάθεια, ώστε, καθόλη τη διάρκεια της έρευνας (Γραμμή Βάσης, Παρέμβαση, Γενικεύσεις, Επανεξέταση), τα παιδιά που αποτέλεσαν το δείγμα να μη διδαχθούν με κανέναν άλλο τρόπο, τόσο στο θεραπευτικό κέντρο όπου φοιτούσαν, όσο και στο σπίτι ή στον παιδικό σταθμό, δεξιότητες παιχνιδιού ή άλλες επικοινωνιακές δεξιότητες που αφορούν το παιχνίδι. Ακόμα και στην περίπτωση που πριν την έναρξη της έρευνας συμπεριλαμβανόταν η διδασκαλία του συμβολικού παιχνιδιού στο πρόγραμμα ορισμένων

¹³ Παρόλα αυτά, κάποια παιδιά και μάλιστα υψηλής λειτουργικότητας, όπως η Ρέα, κάποιες φορές αποδιοργανώθηκαν με την αλλαγή των υλικών, π.χ. με το καινούριο μπουκαλάκι στο σενάριο του «Γιατρού» και έψαχναν για πολλή ώρα το παλιό.

παιδιών (όπως, για παράδειγμα, της Ρέας), αυτή ανακόπηκε προσωρινά, ώστε να μην αλλοιωθούν τα δεδομένα της έρευνας.

Οι συνεδρίες ήταν ατομικές και διεξάγονταν τις ημέρες εκείνες, κατά τις οποίες τα παιδιά παρακολουθούσαν θεραπευτικό πρόγραμμα στο Κ.Α.Ε.Π., περίπου τρεις φορές την εβδομάδα, με ρυθμό 1-2 συνεδριών την ημέρα, ανάλογα με την αντοχή του παιδιού και τις πρακτικές και χρονικές δυνατότητες του καθημερινού προγράμματος στο Κ.Α.Ε.Π. Κάθε συνεδρία της Γραμμής Βάσης, των Γενικεύσεων και της Επανεξέτασης διαρκούσε περίπου 20', ενώ της Παρέμβασης περίπου 30', λόγω της διδακτικής παρέμβασης που συμπεριλάμβανε. Σε καμία περίπτωση δεν πείστηκαν τα παιδιά για τη συμμετοχή τους στις συνεδρίες ούτε και έδειξαν ποτέ σημάδια κόπωσης. Αντίθετα, εκδήλωναν θετικά συναισθήματα και ενθουσιασμό, κατά τη διαδικασία του παιχνιδιού, και περίμεναν με ανυπομονησία την έναρξη της συνεδρίας.

Η θεραπεύτρια του κάθε παιδιού το συνόδευε από την κανονική του τάξη στην αίθουσα διεξαγωγής της έρευνας, προκειμένου για την πραγματοποίηση των ερευνητικών συνεδριών.

Οι ερευνητικές συνεδρίες αποτελούνταν από 4 σενάρια παιχνιδιού (βλέπε σελ. 82-83) και ξεκινούσαν, όταν η θεραπεύτρια (ή στην περίπτωση των γενικεύσεων, ο άλλος θεραπευτής / θεραπεύτρια, η μητέρα, το παιδί τυπικής ανάπτυξης ή το παιδί με αυτισμό) παρουσίαζε τα παιχνίδια του πρώτου σεναρίου και προσκαλούσε το παιδί να παίξουν δίνοντάς του την εντολή «Έλα, _____ (το όνομα του παιδιού), τώρα να παίξουμε _____ (το όνομα κάθε σεναρίου παιχνιδιού, π.χ. «Σεφ»)). Στη συνέχεια, κατανέμημε τους ρόλους, π.χ. «Εσύ θα είσαι ο Σεφ / η μαγείρισσα κι εγώ ο βοηθός» ή στην περίπτωση που στο σενάριο υπήρχαν κούκλες, τις έδειχνε στο παιδί, έλεγε το ρόλο της καθεμιάς και έδινε στο παιδί τη δική του. Η θεραπεύτρια, επίσης, επεσήμαινε στο παιδί την ανάγκη να κινηθούν στο χώρο, αν το σενάριο απαιτούσε κίνηση, π.χ. στο «Κομμωτήριο» για τα κορίτσια. Τα υλικά και τα αθύρματα κάθε σεναρίου παιχνιδιού παρουσιάζονταν στο παιδί πάνω στο τραπέζακι διδασκαλίας, οργανωμένα και τακτικά πριν ξεκινήσει η διαδικασία. Μάλιστα, στη διαδικασία προετοιμασίας βοηθούσε και το ίδιο το παιδί, το οποίο πρόθυμα και, συνήθως, με δική του πρωτοβουλία έστηνε τα παιχνίδια και τακτοποιούσε τις φιγούρες, τα έπιπλα και τα υπόλοιπα υλικά κάθε σεναρίου.

Η ίδια διαδικασία επαναλαμβανόταν κάθε φορά, παρόλο που τα περισσότερα παιδιά, ήδη από τις πρώτες συνεδρίες, εξοικειώθηκαν απόλυτα με αυτήν και έμαθαν το ρόλο τους σε κάθε σενάριο παιχνιδιού. Κάποιες φορές, ειδικά στα σενάρια γενίκευσης (probes), οι

ρόλοι ήταν ενδεικτικοί και μπορούσαν να αλλάξουν, π.χ. στο «Κουκλόσπιτο», το παιδί μπορούσε να υποδύεται άλλες φορές τον πατέρα / μητέρα και άλλες φορές το αγοράκι / κοριτσάκι ή στο «Ανθοπωλείο» άλλες φορές υποδύονταν το παιδάκι και άλλες την πωλήτρια. Αποφασίστηκε να μην είναι πολύ αυστηρή η διαδικασία και να επιτρέπεται η εναλλαγή των ρόλων, διότι, όπως παρατηρήθηκε και στα κανονιστικά δεδομένα, δηλαδή στο παιχνίδι των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, είναι πολύ σύνηθες φαινόμενο, τα παιδιά να εναλλάσσουν ρόλους, τόσο από σενάριο σε σενάριο, όσο και κατά τη διάρκεια του ίδιου σεναρίου.

Στη συνέχεια, ο συμπαίκτης / συμπαίκτρια του παιδιού, κατά τις συνεδρίες της Γραμμής Βάσης, των Γενικεύσεων και της Επανεξέτασης, ανάλογα με την ιστορία, παρουσίαζε το διακριτικό ερέθισμα, δηλαδή, έλεγε τα λόγια του ρόλου του / της, περίμενε περίπου 5'' για να αποκριθεί το παιδί και μετά συνέχιζε με την επόμενη στιχομυθία. Το ίδιο έκανε και στην περίπτωση που το παιδί έδινε μία απάντηση άσχετη με το ερέθισμα, προχωρούσε, δηλαδή, στην επόμενη στιχομυθία, χωρίς να σχολιάζει ή να διορθώνει την απάντηση του παιδιού. Στην περίπτωση των συνεδριών της Παρέμβασης, πριν από τη δραματοποίηση των σεναρίων παιχνιδιού, προηγείτο η παρακολούθηση του βιντεοσκοπημένου προτύπου προς μίμηση (βλέπε σελ. 95-96). Επίσης, εάν δεν ανταποκρινόταν το παιδί στο διακριτικό ερέθισμα ή αν ήταν λανθασμένη η αντίδρασή του, η θεραπεύτρια δίδασκε μέσω τμηματικής βοήθειας τη σωστή απάντηση ή μία από τις ενδεδειγμένες απαντήσεις, σύμφωνα με τους Λειτουργικούς Ορισμούς (βλέπε Παράρτημα Δ). Όταν τελείωνε η δραματοποίηση του πρώτου σεναρίου της συνεδρίας, παρουσιαζόταν το δεύτερο, μετά το τρίτο και τέλος το τέταρτο, με την ίδια πάντα σειρά που είχε προκαθορισθεί (βλέπε σελ. 94-95).

2.4.2 Διαδικασία Συλλογής κανονιστικών δεδομένων

Τα σενάρια παιχνιδιού που επιλέχθηκαν για τη συγκεκριμένη έρευνα αποφασίστηκαν μετά από τη λήψη κανονιστικών δεδομένων (normative data) από το βιντεοσκοπημένο παιχνίδι τεσσάρων τυπικά αναπτυσσόμενων αγοριών και τριών κοριτσιών, της ίδιας ή και λίγο μεγαλύτερης ηλικίας από αυτή των συμμετεχόντων. Έτσι, δόθηκαν σετ παιχνιδιού και σενάρια, τα οποία παραπέμπουν σε απλά, συνηθισμένα, καθημερινά αλλά και διαχρονικά παιχνίδια για παιδιά αυτής της ηλικίας. Παρατηρήθηκε προσεκτικά και καταγράφηκε το παιχνίδι, οι αντιδράσεις και οι πρωτοβουλίες τους, καθώς και ο βαθμός ενδιαφέροντος που αυτά επεδείκνυαν. Επιλέχθηκαν τα σενάρια εκείνα, τα οποία θεωρήθηκε ότι θα ενδιέφεραν

περισσότερο τα παιδιά της έρευνας και θα εξήπταν πιο πολύ τη φαντασία τους.

Αφαιρέθηκαν όσα δε βοηθούσαν τα παιδιά να προάγουν το σενάριο και όσα τα οδηγούσαν σε φτωχή ποιότητα παιχνιδιού ή αντίστοιχα σε πολύ ελεύθερο σενάριο, το οποίο θα ήταν ελάχιστα βοηθητικό για ένα παιδί με αυτισμό, π.χ. «Πρόσκληση σε τσάν», «Κατάστημα ρούχων», «Κουκλοθέατρο», «Μεταμφιέσεις» (με θέματα: πριγκίπισσα, νεράιδα, γοργόνα, ιππότης, Lucky Luke, cow-boy, Spiderman, Batman), «Τηλεφωνώ σε ένα φίλο μου», «Ωρα για μπάνιο», «Στο σχολικό λεωφορείο», «Στο βενζινάδικο», κ.λ.π. Τα περισσότερα σενάρια επιλέχθηκαν από σενάρια παιχνιδιού, που παρέπεμπαν στις Κοινωνικές Ιστορίες της Carol Gray (2002, 2003).

2.4.3 Σενάρια παιχνιδιού

Τα σενάρια παιχνιδιού, τα οποία τελικά επιλέχθηκαν, διασκευάστηκαν σαν θεατρικό παιχνίδι, με στιχομυθίες ανάμεσα στο παιδί και τη θεραπεύτριά του, με σκοπό τη δραματοποίησή τους. Τα σενάρια αυτά είχαν μία λογική, δεν ήταν αυθαίρετα: υπήρχε λογική αλληλουχία στους διαλόγους, συγκεκριμένη σειρά που έπρεπε να ακολουθηθεί στις στιχομυθίες και ήταν αναγκαία η αλληλεπίδραση, η συνδιαλλαγή και ο συντονισμός με το συμπαίκτη (βλέπε Λειτουργικούς Ορισμούς, Παράρτημα Δ). Υπήρχαν σενάρια λίγο – πολύ κατευθυνόμενα και άλλα, κατά τα οποία, το παιδί μπορούσε να δημιουργήσει εξ ολοκλήρου ή μερικώς τη ροή της ιστορίας, ακόμη και με νέους κάθε φορά πρωταγωνιστές και ελεύθερη εξέλιξη του σεναρίου.

Όσον αφορά στα σενάρια παιχνιδιού, που θα παρουσιάζονταν στα παιδιά του δείγματος, θεωρήθηκε απαραίτητο να είναι ανάλογα με το φύλο τους, ώστε να διασφαλίζεται το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων, καθώς και η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη δραστηριοποίησή τους. Αυτό δε σημαίνει ότι επιλέχθηκαν αυστηρά «αγορίστικα» ή «κοριτσίστικα» παιχνίδια αλλά παιχνίδια, τα οποία πρόσφεραν μία βάση, πάνω στην οποία θα μπορούσαν να αναπτύξουν ένα σενάριο παιχνιδιού πιο οικείο στα ενδιαφέροντά τους. Έτσι, τα περισσότερα σενάρια παιχνιδιού ήταν κοινά και για τα δύο φύλα («Γιατρός», «Κουκλόσπιτο», «Σεφ», «Φάρμα» και «Σχολείο»), όμως προστέθηκαν και κάποια άλλα στα κορίτσια, τα οποία κρίθηκε ότι ήταν πιο κοντά στα ενδιαφέροντά τους («Παλάτι», «Ανθοπωλείο» και «Κομμωτήριο»), όπως προστέθηκαν και κάποια άλλα στα αγόρια («Κάστρο», «Πυροσβεστική» και «Πειρατικό Καράβι») για τον ίδιο λόγο. Επίσης, στο σενάριο του «Σχολείου» των αγοριών, ενώ ήταν κοινό με αυτό των κοριτσιών, αντικαταστάθηκε η κούκλα «δασκάλα» από τον κούκλο «δάσκαλο», όπως και η κούκλα

«μαθήτρια» από τον κούκλο «μαθητή», ανάλογα με το φύλο του συμπαίκτη του παιδιού, ώστε να υπάρχει ταύτιση φύλου ανάμεσα στο αγόρι και τον «δάσκαλο», καθώς και στον άντρα συμπαίκτη του παιδιού (θεραπευτής, αγόρι τυπικής ανάπτυξης και αγόρι με αυτισμό) με το «μαθητή». Η ίδια ταύτιση κρίθηκε ότι έπρεπε να υπάρχει και ανάμεσα στο κορίτσι και στη «δασκάλα», καθώς και στη γυναίκα συμπαίκτη του παιδιού (θεραπεύτρια, μητέρα, κορίτσι τυπικής ανάπτυξης, κορίτσι με αυτισμό) με τη «μαθήτρια» και να μην υποδύονται, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους, διαφορετικό φύλο.

Σχετικά με τα σενάρια, καθώς και τα υλικά παιχνιδιού που θα χορηγούνταν στο κάθε παιδί ζητήθηκε και λήφθηκε σοβαρά υπόψη η γνώμη των θεραπευτριών των παιδιών και, κάποιες φορές, όπου κρίθηκε απαραίτητο, υπήρχαν μικρές παραλλαγές, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού. Για παράδειγμα, στην Ελένη, η οποία στερεοτυπούσε με μεγάλη συχνότητα, αποσύρθηκαν από τα σετ παιχνιδιού οι φιγούρες Playmobil που χρησιμοποιήθηκαν με τα άλλα παιδιά, διότι λύγιζε συνεχώς τις κλειδώσεις τους και αποσπάτο έτσι η προσοχή της από τη διαδικασία και αντικαταστάθηκαν από παρόμοια κουκλάκια, τα οποία, όμως, είχαν άκαμπτες κλειδώσεις. Επίσης, στον Οδυσσέα, τα παιχνίδια που παρήγαγαν ήχο (π.χ. αυτοκινητάκια) αντικαταστάθηκαν με άλλα, για να μη διασπάται η προσοχή του.

Χαρακτηριστικά συμβολικού παιχνιδιού στα σενάρια παιχνιδιού της έρευνας

Στη συγκεκριμένη παρέμβαση θεωρήθηκε σκόπιμο να διδαχθούν τα παιδιά, μέσω των δραματοποιημένων σεναρίων παιχνιδιού, δεξιότητες από μια ποικιλία ειδών *συμβολικού παιχνιδιού* (βλέπε Εισαγωγή, σελ. 28-29):

- Ημι-δομημένο παιχνίδι υπόδυσης ρόλων (role play), π.χ. «Γιατρός», «Κομμωτήριο»
- Παιχνίδι με κούκλες (απόδοση ρόλων σε κούκλες)
- Παιχνίδι με αντικατάσταση αντικειμένων (object substitution)
- Παιχνίδι με απόδοση σε αντικείμενα χαρακτηριστικών άλλων πέραν των πραγματικών τους (attribution of false properties)
- Παιχνίδι απουσία αντικειμένων (reference to an absent object)
- Παιχνίδι απουσία προσώπων
- Παιχνίδι απουσία καταστάσεων
- Παιχνίδι με ελεύθερο σενάριο / αυτοσχέδιο παιχνίδι

Το μόνο είδος συμβολικού παιχνιδιού που δε διδάχθηκε ήταν το *Παιχνίδι φαντασίας (fantasy play)*¹⁴, διότι κρίθηκε ιδιαίτερα δύσκολο για τα συγκεκριμένα παιδιά να επιδοθούν σε παιχνίδι χωρίς θέμα, χωρίς υλικά και χωρίς κάποιον – έστω και υποτυπώδες – σενάριο.

Ανάμεσα στα τελικά σενάρια παιχνιδιού που δημιουργήθηκαν, μετά την αξιολόγηση της Πιλοτικής Γραμμής Βάσης, υπήρχαν:

- **6** σενάρια παιχνιδιού με **ημι-δομημένο παιχνίδι ρόλων** («Κομμωτήριο», «Γιατρός», «Πυροσβεστική», «Σεφ», «Ανθοπωλείο» και «Σχολείο») (βλέπε Λειτουργικούς Ορισμούς, Παράρτημα Δ). Σε αυτά, το σενάριο ήταν υποτυπώδες, με συγκεκριμένα ερεθίσματα από το συμπαίκτη αλλά ταυτόχρονα και χαλαρή δομή παιχνιδιού ρόλων. Υπήρχε ελευθερία δράσης και ευελιξία κίνησης εντός του σεναρίου, καθώς και δυνατότητα εναλλακτικών και πολλαπλών αντιδράσεων παιδιού και συμπαίκτη, που οδηγούσαν σε διαφορετικές εξελίξεις στο σενάριο. Για παράδειγμα, στο «Κομμωτήριο», η θεραπεύτρια παρείχε το διακριτικό ερέθισμα στο παιδί «Θέλω να μου φτιάξετε τα μαλλιά μου» και το παιδί ήταν ελεύθερο να επιλέξει αν θα της έλουζε τα μαλλιά ή αν θα της τα χτένιζε ή αν θα τη ρωτούσε τι προτιμούσε. Επίσης, στο «Γιατρό», η θεραπεύτρια έδινε το ερέθισμα «Γιατρέ μου, δεν αισθάνομαι καθόλου καλά» και το παιδί ήταν ελεύθερο να επιλέξει αν θα της έβαζε θερμομέτρο, αν θα την εξέταζε με το στηθοσκόπιο, αν θα της εξέταζε το λαιμό με το γλωσσοπίεστρο ή αν θα τη ρωτούσε πού πονούσε.
- **5** σενάρια παιχνιδιού με **ελεύθερο σενάριο** («Κάστρο», «Παλάτι», «Κουκλόσπιτο», «Φάρμα» και «Πειρατικό Καράβι»). Σε αυτά, το παιδί με ελάχιστη καθοδήγηση αφηνόταν να επινοήσει **εξ ολοκλήρου ή μεγάλο μέρος** του σεναρίου, να κατευθύνει την πλοκή και να «σκηνοθετήσει» τον εαυτό του αλλά και το συμπαίκτη του. Για παράδειγμα, στο «Παλάτι», όταν η θεραπεύτρια έδινε το διακριτικό ερέθισμα «Καλημέρα, αγαπημένη μου πριγκίπισσα. Τι θα ήθελες να κάνουμε σήμερα;», το παιδί μπορούσε να προτείνει να φάνε, να χορέψουν, να κοιμηθούν ή να πάνε επίσκεψη στους φίλους τους. Επίσης, στο «Κάστρο», στο διακριτικό ερέθισμα της θεραπεύτριας «Εμπρός, πάμε να πιάσουμε τη βασίλισσα», το παιδί μπορούσε να απομακρύνει τη βασίλισσα, να βάλει κάποιον

¹⁴ Το παιχνίδι φαντασίας (imaginative game) βασίζεται στην κατηγοριοποίηση του παιχνιδιού από τον Quérat (1905), τον Piaget (1962) αλλά και τη Smilansky (1968) και υιοθετείται και από τους Lifter et al. (1993) στην κατασκευή του DPA. Η συγκεκριμένη κατηγορία παιχνιδιού περιλαμβάνει μεταμορφώσεις αντικειμένων, εμφύχωση αντικειμένων (animations of toys), δημιουργία φανταστικών αθυρμάτων (creation of imaginary toys), μεταμόρφωση ανθρώπων (transformation of people) και δραματοποίηση ιστοριών (dramatization of tales).

στρατιώτη να επιτεθεί στους εχθρούς ή να βάλει το βασιλιά να πει «Ποτέ δε θα την πιάσετε!». Βέβαια, ήταν αναμενόμενο ότι τα συγκεκριμένα σενάρια ήταν δύσκολο να αναπτυχθούν και δε θα μπορούσαν να ανταποκριθούν σε αυτά και τα 4 παιδιά κατά τον ίδιο τρόπο λόγω των μειωμένων δεξιοτήτων τους στο παιχνίδι και της βαρύτητας του αυτισμού τους γενικότερα.

Το καθένα από τα παραπάνω σενάρια παιχνιδιού, που σχεδιάστηκαν για την έρευνα, συνδύαζαν περισσότερα από ένα χαρακτηριστικά συμβολικού παιχνιδιού (βλέπε παραπάνω, σελ. 28-29) αλλά όλα περιείχαν δραματοποίηση, δηλαδή, τόσο το παιδί, όσο και η θεραπεύτρια υιοθετούσαν συγκεκριμένους ρόλους, ανάλογα με το θέμα του εκάστοτε σεναρίου. Για παράδειγμα, στο «Σχολείο», υπήρχαν δύο ρόλοι, του δασκάλου / δασκάλας, τον οποίο υποδυόταν το παιδί και του μαθητή / μαθήτριας, τον οποίο υποδυόταν ο συμπαίκτης. Στο «Σχολείο» υπήρχαν οι ρόλοι της «κομμώτριας», τον οποίο υποδυόταν το παιδί και της «πελάτισσας», τον οποίο υποδυόταν ο συμπαίκτης.

Πιο συγκεκριμένα:

1. Σε ορισμένα σενάρια παιχνιδιού, αφαιρέθηκαν τα περισσότερα από τα απαραίτητα υλικά (βλέπε σελ. 78-79 και Παράρτημα Β), με σκοπό το παιδί να προσποιηθεί την ύπαρξή τους. Έτσι:

Στο «Κομμωτήριο» παρέμειναν μόνο η πετσέτα και η χτένα, ενώ το παιδί έπρεπε να προσποιηθεί ότι χρησιμοποιεί ψαλίδι, σεσουάρ ή σαμπουάν και πως προσφέρει τον καθρέφτη στην πελάτισσα, για να κοιταχτεί.

Στο «Ανθοπωλείο» το παιδί έπρεπε να προσποιηθεί ότι εκδίδει απόδειξη στην ταμειακή μηχανή και τη δίνει στους πελάτες.

Στο «Κουκλόσπιτο» δεν υπήρχαν υλικά για τη δράση των φιγούρων εκτός σπιτιού, π.χ. για την επίσκεψή τους στα μαγαζιά, στην παιδική χαρά, στο Λούνα-Παρκ ή στην πόλη και το παιδί έπρεπε να προσποιηθεί την ύπαρξή τους.

2. Σε ορισμένα σενάρια προστέθηκαν υλικά «ουδέτερα» και φαινομενικά άσχετα με αυτά, που τα παιδιά μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν, όπως αυτά ήθελαν, ανάλογα με την εξέλιξη του σεναρίου που θα προωθούσαν. Ο σκοπός ήταν η αντικατάσταση ορισμένων αντικειμένων με άλλα, στοιχείο, δηλαδή, ουσιώδους σημασίας στο συμβολικό παιχνίδι. Έτσι:

Στον «Σεφ», εκτός από τα υλικά που σχετίζονταν με τη μαγειρική, δόθηκαν και υλικά «άσχετα» με αυτή (probe items), όπως ένα κουτί γεμάτο μπατονέτες και λαστιχάκια, τα οποία τα παιδιά μπορούσαν να τα μετατρέψουν σε ζυμαρικά, μπαχαρικά ή κιμά, κ.λ.π. Επίσης, στο ίδιο σενάριο, δόθηκαν υλικά, όπως άδεια δοχεία (μπωλ) ή δοσομετρητές, τα οποία τα παιδιά προσποιούνταν άλλες φορές ότι περιείχαν αλάτι ή πιπέρι και άλλες φορές σάλτσα ή κιμά, αποδίδοντάς τους διαφορετικές ιδιότητες και τρόπους χρήσης, ανάλογα με το σενάριο που επιθυμούσαν να προωθήσουν κάθε φορά. Επίσης, στο «Κουκλόσπιτο», ένας θάμνος μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως αυτοκίνητο ή ένα ποτήρι ως μπιμπερό του μωρού.

3. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, θεωρήθηκε δύσκολο για τις δεξιότητες και τις ικανότητες των συγκεκριμένων παιδιών – σύμφωνα με τις υπεύθυνες θεραπεύτριές τους – να αφαιρεθούν όλα τα υλικά και τα παιδιά να παίξουν τελείως συμβολικά, απουσία αντικειμένων, κινούμενα στο χώρο, προσποιούμενα ενέργειες ή συναισθήματα και υποδυόμενα ένα ή περισσότερα πρόσωπα, σε σενάριο που καλούνταν να δημιουργήσουν τα ίδια και, τέλος, να μοιράσουν έναν ή περισσότερους ρόλους στον εαυτό τους και στους συμπαίκτες τους και να τους υποδυθούν (παιχνίδι φαντασίας) (Gena, Papadopoulou, Loukrezzi, & Galanis, 2007. Λουκρέζη, 2005. Λουκρέζη, Γενά, & Μπεζεβέγκης, 2010. Παπαδοπούλου, 2005). Παρόλα αυτά, δεν αποτράπηκαν, σε καμία περίπτωση, να σχεδιάσουν ένα εξ ολοκλήρου δικό τους σενάριο, παρά την παρουσία κάποιων υλικών.
4. Σε όλα τα σενάρια παιχνιδιού, εκτός από το «Γιατρό», το «Σεφ» και το «Κομμωτήριο», υπήρχαν κούκλες (βλέπε σελ. 78), οι οποίες έπρεπε να κινηθούν στο χώρο, να «μιλήσουν», να δράσουν. Έτσι:
 - Στο «Κάστρο» υπήρχαν τέσσερις στρατιώτες Playmobil, ένας βασιλιάς, μία βασίλισσα και δύο άλογα.
 - Στο «Κουκλόσπιτο» υπήρχαν τέσσερις φιγούρες Playmobil (μητέρα, πατέρας, κοριτσάκι, μωρό) και δύο ζώακια (σκυλάκι και γατάκι).
 - Στην «Πυροσβεστική» υπήρχαν δύο πυροσβέστες Playmobil και μία γυναικεία φιγούρα.
 - Στο «Πειρατικό Καράβι» υπήρχαν τρεις φιγούρες πειρατών.
 - Στη «Φάρμα» υπήρχαν τέσσερις φιγούρες (αγρότης, αγρότισσα, εργάτης, γυναίκα και κοριτσάκι) και επτά ζώακια (αγελάδα, άλογο, πρόβατο, γουρουνάκι και τρία κουνελάκια).

Στο «Σχολείο» υπήρχαν δύο κούκλες, ο δάσκαλος (ή η δασκάλα) και ο μαθητής (ή η μαθήτρια).

Στο «Παλάτι» υπήρχαν δύο κούκλες τύπου Ken και Barbie (Πρίγκιπας και Πριγκίπισσα) και δύο περιστέρια.

Στο «Ανθοπωλείο» υπήρχαν τρεις φιγούρες Playmobil (πωλήτρια, άντρας / πελάτης, παιδάκι / πελάτης).

5. Στο σενάριο «Σχολείο», το παιδί έπρεπε να φανταστεί την παρουσία και τη δράση προσώπων απόντων, όπως τον άτακτο συμμαθητή «Κωστάκη», ο οποίος ενοχλεί το μαθητή / μαθήτρια, την ώρα του μαθήματος (βλέπε Λειτουργικούς Ορισμούς, Παράρτημα Δ).
6. Υπήρχαν σενάρια, κατά τα οποία παρουσιάζονταν στο παιδί **ανατροπές** της δράσης και **ματαιώσεις** (π.χ. η πελάτισσα που παραπονιόταν για το κούρεμα στο «Κομμωτήριο», ο μαθητής / μαθήτρια που έδινε λανθασμένη απάντηση και η απογοήτευση που αισθανόταν από την επίδοσή του / της στη ζωγραφική στο «Σχολείο», καθώς, επίσης, και η δασκάλα / δάσκαλος, που έπρεπε να διορθώσει την απάντηση και να παρηγορήσει το μαθητή / μαθήτρια), **εισαγωγές νέων δραματουργικών στοιχείων** (π.χ. η παρουσία του άτακτου «Κωστάκη» στο «Σχολείο» ή η ξαφνική εμφάνιση των «εχθρών» στο «Κάστρο» ή των αντίπαλων πειρατών στο «Πειρατικό Καράβι» ή η αναπάντεχη επίσκεψη της γειτόνισσας στη «Φάρμα»). Σε όλες τις παραπάνω απρόσμενες καταστάσεις, το παιδί καλείτο να βρει από μόνο του κατάλληλες λύσεις και να πράξει με τρόπο αρμόζοντα στην περίπτωση.

Ερευνητικό σχέδιο

Η παρέμβαση που εφαρμόστηκε για τη διδασκαλία δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού βασίστηκε στην Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς.

Το ερευνητικό σχέδιο που εφαρμόστηκε ανήκε στο είδος του ατομικού πειραματικού σχεδιασμού (Single-Case Research Design) ασύγχρονων πολλαπλών γραμμών βάσης σε διαφορετικά υποκείμενα (non-concurrent multiple baseline design across participants / subjects). Σε αυτόν τον πειραματικό σχεδιασμό, η γραμμή βάσης ξεκινά ταυτόχρονα για όλα τα πειραματοπρόσωπα, αλλά οι παρεμβάσεις είναι ασύγχρονες, δηλαδή εισάγονται σε διαφορετική χρονική στιγμή για το καθένα (Kazdin, 1982). Σύμφωνα με τον εν λόγω πειραματικό σχεδιασμό, απαιτείται σταθερή επίδοση στη γραμμή βάσης, προκειμένου να ξεκινήσει η παρέμβαση. Αν οι επιδόσεις των συμμετεχόντων βελτιωθούν με την εισαγωγή και μόνο της παρέμβασης, τότε μπορούμε να αποδώσουμε τη βελτίωση στην παρέμβαση και

όχι σε «παρασιτικούς» ή εξωγενείς παράγοντες, εφόσον η εισαγωγή των παρεμβάσεων είναι ασύγχρονη. Με τον πειραματικό σχεδιασμό των πολλαπλών γραμμών βάσης επιτυγχάνεται πειραματικός έλεγχος, χωρίς να χρειάζεται επαναφορά στη γραμμή βάσης. Με αυτόν τον τρόπο, η έρευνα απαλλάσσεται από τα ηθικά, πρακτικά και κλινικά ζητήματα που δημιουργούν οι ABAB σχεδιασμοί¹⁵ λόγω της απόσυρσης των θετικών αποτελεσμάτων της παρέμβασης.

Στην παρούσα έρευνα, μετείχαν 4 παιδιά¹⁶. Μόλις σταθεροποιούνταν η επίδοση του κάθε παιδιού στη Γραμμή Βάσης, τότε ξεκινούσε η φάση της παρέμβασης, ενώ, παράλληλα, συνέχισαν να συλλέγονται δεδομένα Γραμμής Βάσης για τα υπόλοιπα παιδιά. Εάν η παρέμβαση ήταν αποτελεσματική, τότε θα είχαμε αλλαγές στην επίδοση του παιδιού στη συμπεριφορά – στόχο, με την έναρξη της φάσης της παρέμβασης. Αντίθετα, η επίδοση των παιδιών, στα οποία ακόμη δεν είχε εφαρμοστεί η παρέμβαση, αναμενόταν να παραμείνει στα επίπεδα της Γραμμής Βάσης. Με τον ίδιο τρόπο, εφαρμόστηκε η παρέμβαση και στα τέσσερα υποκείμενα της έρευνας.

Η ύπαρξη διαφορετικών υποκειμένων στο συγκεκριμένο πειραματικό σχεδιασμό χρησιμεύει ως ελεγκτικός παράγοντας αξιολόγησης των αναμενόμενων μεταβολών χωρίς την εφαρμογή της παρέμβασης. Κάθε στιγμή που μία παρέμβαση εφαρμόζεται σε ένα υποκείμενο αλλά όχι στα υπόλοιπα, υπάρχει σύγκριση ανάμεσα στις συνθήκες παρέμβασης και στην απουσία παρέμβασης (Kazdin, 1982) και, επομένως, πάλι εξασφαλίζεται πειραματικός έλεγχος.

Συνολικά, διεξήχθησαν περίπου 40-44 συνεδρίες με το κάθε συμμετέχον παιδί:

¹⁵ Κατά τους ABAB σχεδιασμούς (Kazdin, 1982), αμέσως μετά τη γραμμή βάσης (A) ακολουθεί η παρέμβαση (B) και για να ελεγχθεί αν όντως η αλλαγή που παρατηρήθηκε, κατά την παρέμβαση, οφείλεται στην παρέμβαση ή σε άλλες «παρασιτικές» παραμέτρους, ο ερευνητής την αποσύρει, ξαναγυρίζει στη γραμμή βάσης (A) και, στη συνέχεια, εφαρμόζει την παρέμβαση για δεύτερη φορά. Εάν η συμπεριφορά αλλάζει και επανέρχεται στο σημείο που ήταν πριν την παρέμβαση, αμέσως μόλις η παρέμβαση αποσυρθεί, τότε όντως η αλλαγή μπορεί να αποδοθεί στην παρέμβαση.

¹⁶ Όταν ο αριθμός των συμμετεχόντων σε αυτό το σχεδιασμό ξεπερνά τους 2, κρίνεται πολύ ικανοποιητικός, προκειμένου να δείχθει η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, εφόσον, βέβαια, τα δεδομένα είναι σαφή (Kazdin, 1982).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Αριθμός συνεδριών για κάθε συμμετέχον παιδί στην έρευνα

Δείγμα	Γραμμή Βάσης	Γενικεύσεις Γρ. Βάσης	Παρέμβαση	Γενικεύσεις Παρέμβασης	Επανεξέταση	Σύνολο
Αντώνης	8	8	14	8	2	40
Οδυσσέας	10	8	12	8	2	40
Ρέα	12	8	12	8	2	42
Ελένη	14	8	12	8	2	44

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, ο αριθμός των συνεδριών της Γραμμής Βάσης δεν ήταν ίδιος για όλα τα παιδιά, αλλά έπρεπε να αυξάνεται βαθμιαία από το πρώτο έως το τέταρτο παιδί, σύμφωνα με το ερευνητικό σχέδιο του πειραματικού σχεδιασμού μη ταυτόχρονων πολλαπλών γραμμών βάσης υποκειμένων που ακολουθήθηκε. Πρώτος ξεκίνησε την παρέμβαση ο Αντώνης, μετά από 8 συνεδρίες Γραμμής Βάσης, στη συνέχεια, ακολούθησε ο Οδυσσέας, μετά από 10 συνεδρίες Γραμμής Βάσης, ακολούθησε η Ρέα, μετά από 12 συνεδρίες Γραμμής Βάσης και τελευταία η Ελένη, μετά από 14 συνεδρίες Γραμμής Βάσης. Σε όλα τα παιδιά, η Γραμμή Βάσης ολοκληρώθηκε, όταν είχαν πλέον ένα **σταθερό επίπεδο επίδοσης**, χωρίς ιδιαίτερες αυξομειώσεις, έτσι όπως προέκυπτε από την οπτική θεώρηση / εκτίμηση των γραφικών παραστάσεων των αποτελεσμάτων¹⁷ (βλέπε Σχήματα 1-6 σελ. 119-120 και 122-125).

Τα κριτήρια για την έναρξη της παρέμβασης ήταν τα ακόλουθα (Alberto & Troutman, 1990):

- καμία στιγμή (data point) της Γραμμής Βάσης δε διέφερε περισσότερο από το 50% του μέσου όρου όλων των στιγμών της Γραμμής Βάσης (variability of the data points)
- υπήρχε ένδειξη μιας σαφούς και σταθερής κατεύθυνσης (ανοδικής ή καθοδικής) στην επίδοση του κάθε παιδιού στο συμβολικό παιχνίδι (trends in the data points), με σταθερή κλίση και με τρεις τουλάχιστον διαδοχικές στιγμές προς την ίδια κατεύθυνση.

¹⁷ η οπτική θεώρηση / εκτίμηση των αποτελεσμάτων αποτελεί την κύρια μέθοδο αξιολόγησης των δεδομένων για τις έρευνες με ατομικό πειραματικό σχεδιασμό (Single-Case research / Single-Case Experimental Designs). Τα στατιστικά τεστ χρησιμοποιούνται περιστασιακά για την αξιολόγηση των δεδομένων κι έτσι, αυτή η τακτική παραμένει η εξαίρεση μάλλον, παρά ο κανόνας (Kazdin, 1982. Shaughnessy, Zechmeister E., & Zechmeister J., 2003).

Η σταθερότητα του επιπέδου επίδοσης των παιδιών στο συμβολικό παιχνίδι στη Γραμμή Βάσης αποτελούσε ένδειξη ότι οι δυνατότητές τους, χωρίς παρέμβαση στον τομέα αυτό, θα είχαν μια σταθερή διακύμανση. Δηλαδή, η επίδοση των παιδιών ήταν τέτοια, που θα μπορούσαμε να προβλέψουμε τις μελλοντικές τους επιδόσεις. Εφόσον, πληρούνταν αυτές οι προϋποθέσεις, ξεκινούσε η φάση της Παρέμβασης.

2.4.4 Γραμμή Βάσης

Η πρώτη φάση της έρευνας περιελάμβανε τη συλλογή και καταγραφή των δεδομένων της Γραμμής Βάσης, βάσει των οποίων αξιολογήθηκαν τα επίπεδα της συμπεριφοράς – στόχου **πριν από την παρέμβαση**. Δηλαδή, αξιολογήθηκαν οι δεξιότητες των παιδιών στο συμβολικό παιχνίδι (*εξαρτημένη μεταβλητή*).

Σύμφωνα με τον Kazdin (1982), τα δεδομένα της Γραμμής Βάσης λειτουργούν με δύο τρόπους:

- **περιγραφικά**, περιγράφοντας το παρόν επίπεδο επίδοσης του παιδιού και
- **προβλεπτικά**, προβλέποντας το επίπεδο επίδοσης του παιδιού στο άμεσο μέλλον, αν δεν πραγματοποιούνταν η παρέμβαση (Alberto & Troutman, 1990).

Για να αξιολογηθεί η επιτυχία μιας παρέμβασης (*ανεξάρτητη μεταβλητή*), πρέπει να είναι γνωστή η επίδοση του παιδιού πριν από την παρέμβαση (Kazdin, 1982).

Προκειμένου να σχεδιαστεί το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης για τα παιδιά του δείγματος, συλλέχθηκαν όλες οι απαραίτητες πληροφορίες γι' αυτά, όπως αναφέρθηκε παραπάνω (σελ. 62-76), και τα σενάρια των παιχνιδιών που επελέγησαν να διδαχθούν συζητήθηκαν και εγκρίθηκαν από τη θεραπεύτριά τους, ώστε να συμβαδίζουν με τις γενικότερες γνωστικές ικανότητες, καθώς και με τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

α) Πιλοτική Γραμμή Βάσης

Η Πιλοτική Γραμμή Βάσης των αγοριών εφαρμόστηκε στον Αντώνη και η Πιλοτική Γραμμή Βάσης των κοριτσιών εφαρμόστηκε στην Ελένη και στην αξιολόγηση αυτών των δεδομένων βασίστηκε η αλλαγή στα τελικά σενάρια παιχνιδιού, που διδάχθηκαν, και κατ' επέκταση και στα υλικά / παιχνίδια που χρησιμοποιήθηκαν.

Σε δύο συνεδρίες (sessions), χορηγήθηκαν για δραματοποίηση στον Αντώνη και στην Ελένη 8 διαφορετικά σενάρια παιχνιδιού, χωρισμένα σε 2 ομάδες των 4 σεναρίων η καθεμία (η κάθε ομάδα περιελάμβανε 3 **διδασκόμενες ιστορίες / training stories** και 1 **ιστορία**

γενίκευσης / **probe story**). Στην 1^η συνεδρία δόθηκε η *Ομάδα Α* και στη 2^η συνεδρία η *Ομάδα Β*. Ο λόγος ύπαρξης δύο ομάδων κοινωνικών ιστοριών ήταν, αφενός, για να υπάρχει μία εναλλαγή στις ιστορίες, ώστε να μην προκαλείται ανία και κόπωση στο παιδί και, αφετέρου, διότι έτσι δινόταν η ευκαιρία για επεξεργασία μεγαλύτερου εύρους δραστηριοτήτων παιχνιδιού από το παιδί, καθώς και περισσότερες δυνατότητες γενίκευσης σε μη-διδαγμένες δραστηριότητες παιχνιδιού.

Τα σενάρια παιχνιδιού ήταν τα εξής:

ΑΓΟΡΙΑ

Ομάδα Α: «Γιατρός»

«Σούπερ-μάρκετ»

«Κουκλόσπιτο» (ιστορία γενίκευσης)

«Πυροσβεστική»

Ομάδα Β: «Πειρατικό Καράβι»

«Φάρμα» (ιστορία γενίκευσης)

«Σχολείο»

«Σεφ»

ΚΟΡΙΤΣΙΑ

Ομάδα Α: «Γιατρός»

«Παλάτι»

«Κουκλόσπιτο» (ιστορία γενίκευσης)

«Πυροσβεστική»

Ομάδα Β: «Σεφ»

«Ανθοπωλείο»

«Φάρμα» (ιστορία γενίκευσης)

«Σχολείο»

Τα περισσότερα σενάρια παιχνιδιού στην Πιλοτική Γραμμή Βάση που απευθύνονταν στα αγόρια και κορίτσια ήταν ίδια («Γιατρός», «Κουκλόσπιτο», «Πυροσβεστική», «Φάρμα», «Σχολείο» και «Σεφ»). Το «Σούπερ-Μάρκετ», όμως, μετά από την αξιολόγηση της επίδοσης

του Αντώνη στην Πιλοτική Γραμμή Βάσης, αφαιρέθηκε από τα σενάρια παιχνιδιού των κοριτσιών (και στην κυρίως Γραμμή Βάσης αφαιρέθηκε τελείως, βλέπε σελ. 94-95) και αντικαταστάθηκε από το «Παλάτι», επειδή κρίθηκε πιο οικείο στα ενδιαφέροντά τους (βλέπε σελ. 94). Τέλος, για τον ίδιο λόγο, αντικαταστάθηκε στα κορίτσια το «Πειρατικό Καράβι» των αγοριών από το «Ανθοπωλείο».

Αποτελέσματα

Ο μέσος όρος επίδοσης του Αντώνη στις τρεις διδασκόμενες ιστορίες, καθώς και στην ιστορία γενίκευσης κάθε συνεδρίας της Πιλοτικής Γραμμής Βάσης, παρουσιάζεται στον Πίνακα 3:

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Ποσοστά επίδοσης (%) στο συμβολικό παιχνίδι του Αντώνη στα σενάρια παιχνιδιού της Πιλοτικής Γραμμής Βάσης

	1 ^η Συνεδρία	2 ^η Συνεδρία
Διδασκόμενες Ιστορίες	10	19,7
Ιστορία Γενίκευσης	19	16

Η επίδοση του Αντώνη σε κάθε σενάριο παιχνιδιού της Πιλοτικής Γραμμής Βάσης παρουσιάζεται στον Πίνακα 4:

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Ποσοστά επίδοσης στο συμβολικό παιχνίδι του Αντώνη ανά σενάριο παιχνιδιού της Πιλοτικής Γραμμής Βάσης

Σενάρια παιχνιδιού	Επίδοση (%)
1. Γιατρός	6
2. Σούπερ-Μάρκετ	11
3. Κουκλόσπιτο (ιστορία γενίκευσης)	19
4. Πυροσβεστική	13

5. Πειρατικό Καράβι	6,1
6. Φάρμα (ιστορία γενίκευσης)	16
7. Σχολείο	20,5
8. Σεφ	32,5

Ο μέσος όρος επίδοσης της Ελένης στις τρεις διδασκόμενες ιστορίες, καθώς και στην ιστορία γενίκευσης κάθε συνεδρίας της Πιλοτικής Γραμμής Βάσης, παρουσιάζεται στον Πίνακα 5:

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Ποσοστά επίδοσης (%) στο συμβολικό παιχνίδι της Ελένης στα σενάρια παιχνιδιού της Πιλοτικής Γραμμής Βάσης

	1 ^η Συνεδρία	2 ^η Συνεδρία
Διδασκόμενες Ιστορίες	5	3
Ιστορία Γενίκευσης	6	1

Η επίδοση της Ελένης σε κάθε σενάριο παιχνιδιού της Πιλοτικής Γραμμής Βάσης παρουσιάζεται στον Πίνακα 6:

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Ποσοστά επίδοσης στο συμβολικό παιχνίδι της Ελένης ανά σενάριο παιχνιδιού της Πιλοτικής Γραμμής Βάσης

Σενάρια παιχνιδιού	Επίδοση (%)
1. Γιατρός	2
2. Παλάτι	11
3. Κουκλόσπιτο (ιστορία γενίκευσης)	6
4. Πυροσβεστική	0
5. Σεφ	8
6. Ανθοπωλείο	2
7. Φάρμα (ιστορία γενίκευσης)	1
8. Σχολείο	1

β) Κυρίως Γραμμή Βάσης

Μετά τη μελέτη των αποτελεσμάτων της Πιλοτικής Γραμμής Βάσης, τα σενάρια παιχνιδιού ξανασχεδιάστηκαν και μελετήθηκαν εκ νέου τα υλικά / παιχνίδια που θα παρουσιάζονταν σε αυτά, αφού λήφθηκαν υπόψη οι παρατηρήσεις σχετικά με την ποιότητα παιχνιδιού των δύο παιδιών. Έτσι, στις συνεδρίες της Γραμμής Βάσης (αλλά και όλης της έρευνας), τα περισσότερα σενάρια παιχνιδιού παρέμειναν ως είχαν, αλλά ορισμένα αφαιρέθηκαν και αντικαταστάθηκαν από άλλα. Έτσι, αφαιρέθηκε και στα αγόρια το «Σούπερ Μάρκετ», όπως αναφέρθηκε παραπάνω (σελ. 91-92), και αντικαταστάθηκε από το «Κάστρο», διότι το παιδί δεν εκδήλωσε ιδιαίτερο ενδιαφέρον ούτε έμοιαζε να αντιλαμβάνεται πώς έπρεπε να εξελιχθεί το σενάριο. Επίσης, στα κορίτσια αντικαταστάθηκε η «Πυροσβεστική» με το «Κομμωτήριο», επειδή, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το συγκεκριμένο σενάριο θεωρήθηκε πιο οικείο στα ενδιαφέροντα τους (βλέπε σελ. 91-92).

Τα **8** σενάρια παιχνιδιού που προέκυψαν για τα αγόρια και τα **8** για τα κορίτσια χωρίστηκαν και αυτά, όπως και τα προηγούμενα της Πιλοτικής Γραμμής Βάσης, σε 2 Ομάδες των **4** σεναρίων η μία (**3** διδασκόμενες ιστορίες και **1** ιστορία γενίκευσης), οι οποίες εναλλάσσονταν. Η **Ομάδα Α** παρουσιαζόταν στα παιδιά στις μονές συνεδρίες, ενώ η **Ομάδα Β** στις ζυγές συνεδρίες. Καταβλήθηκε προσπάθεια, έτσι ώστε οι ιστορίες που περιλαμβάνονταν στις δύο ομάδες **A** και **B** να είναι ισοδύναμες, όσον αφορά το βαθμό δυσκολίας και τους στόχους τους, καθώς και την κατανομή των ημι-δομημένων και των ελεύθερων σεναρίων.

Τα σενάρια παιχνιδιού που παρουσιάστηκαν στα παιδιά προς δραματοποίηση ήταν τα ίδια, τόσο κατά τη Γραμμή Βάσης, όσο και κατά την Παρέμβαση, τις Γενικεύσεις και την Επανεξέταση. Σε κάθε συνάντηση με τα παιδιά διεξάγονταν συνήθως 2 συνεδρίες, κατά τις οποίες δραματοποιούνταν και τα 8 σενάρια παιχνιδιού.

Τα **8** σενάρια παιχνιδιού αγοριών και κοριτσιών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Σενάρια Παιχνιδιού αγοριών και κοριτσιών

ΣΕΝΑΡΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ		
	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
ΟΜΑΔΑ Α	Γιατρός	
	Κάστρο	Παλάτι
	Κουκλόσπιτο (ιστορία γενίκευσης)	
	Πυροσβεστική	Ανθοπωλείο
ΟΜΑΔΑ Β	Σεφ	
	Πειρατικό Καράβι	Κομμωτήριο
	Φάρμα (ιστορία γενίκευσης)	
	Σχολείο	

2.4.5 Παρέμβαση**Διαδικασία**

Σε **12-14** διδακτικές συνεδρίες (teaching sessions), παρουσιάστηκαν στα παιδιά τα 8 σενάρια παιχνιδιού, τα ήδη γνωστά από τη Γραμμή Βάσης, με την ίδια ακριβώς σειρά. Σε αυτή τη φάση, όμως, κατά τη διαδικασία της παρέμβασης, και μόνο στις **6** διδασκόμενες ιστορίες, διδάχθηκαν δεξιότητες συμβολικού παιχνιδιού, με την παρακάτω διαδικασία:

α) Παρουσίαση βιντεοσκοπημένου προτύπου προς μίμηση (video-modeling) με συνομήλικα παιδιά τυπικής ανάπτυξης

Πριν από τη δραματοποίηση κάθε διδασκόμενου σεναρίου παιχνιδιού, το κάθε παιδί παρακολουθούσε δραματοποιημένο σε παρελθόντα χρόνο, το αντίστοιχο σενάριο με συνομήλικα του παιδιά τυπικής ανάπτυξης, τα οποία παρείχαν πρότυπα παιχνιδιού προς μίμηση (video-modeling). Τα βιντεοσκοπημένα πρότυπα που παρακολούθησαν τα παιδιά ήταν του ίδιου φύλου με αυτά, έτσι ώστε οι αντιδράσεις τους στα ίδια σενάρια παιχνιδιού να είναι παρόμοιες.

Θεωρήθηκε, επίσης, πως θα είχε μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το συμμετέχον παιδί να παρακολουθεί παιδιά της ηλικίας του να παίζουν και πως θα υπήρχε μεγαλύτερη τάση προς μίμηση ενός συνομήλικου προτύπου, επειδή η κουλτούρα των συνομηλίκων (peer culture), οι εμπειρίες, οι γνώσεις, οι επιθυμίες, τα ενδιαφέροντα και τα ερεθίσματα είναι παρόμοια (Λουκρέζη, 2005).

Για κάθε βιντεοσκοπημένο διδασκόμενο σενάριο παιχνιδιού που παρακολούθησαν τα παιδιά, υπήρχαν **2 παραλλαγές** δραματοποίησης, σε κάθε μία από τις οποίες παρουσιαζόταν και μία διαφορετική αντίδραση των προτύπων στο ίδιο διακριτικό ερέθισμα, π.χ. στο «Σεφ», στην πρώτη παραλλαγή, ο μάγισσας / μαγείρισσα μαγείρευε μπιριζόλα με πατάτες και στη δεύτερη μακαρόνια με κιμά ή στο «Κουκλόσπιτο» στην πρώτη παραλλαγή, τα μέλη της οικογένειας κάθονταν να φάνε και στη δεύτερη πήγαιναν βόλτα. Επίσης, σε κάθε παραλλαγή χρησιμοποιήθηκαν και 2 διαφορετικά παιδιά. Οι 2 παραλλαγές παρουσιάζονταν εναλλάξ σε κάθε συνεδρία, έτσι ώστε συνολικά στις διδακτικές συνεδρίες της Παρέμβασης τα παιδιά του δείγματος παρακολούθησαν τις μισές φορές την 1^η παραλλαγή των 6 ιστοριών και τις άλλες μισές φορές τη 2^η παραλλαγή. Ο λόγος ύπαρξης των 2 παραλλαγών ήταν για να παρέχονται στα παιδιά όσο το δυνατόν περισσότεροι τρόποι παιχνιδιού και δημιουργικής χρήσης των παιχνιδιών, καθώς και περισσότερες εναλλακτικές λύσεις, ώστε να μην αποστηθίσουν μόνο μία αντίδραση των προτύπων, αλλά να επιλέγουν κάθε φορά, κατά τη δραματοποίηση των σεναρίων, όποια ήθελαν από το διδαγμένο ρεπερτόριο. Με αυτόν τον τρόπο, επίσης, εξασφαλιζόταν και η γενίκευση των αποτελεσμάτων της επίδοσής τους¹⁸.

β) Δραματοποίηση σεναρίων παιχνιδιού

Τα παιδιά και η θεραπεύτριά τους δραματοποιούσαν κάθε σενάριο παιχνιδιού της συνεδρίας, με την ίδια πάντα σειρά, μόνο που, εάν επρόκειτο για ιστορία γενίκευσης, η δραματοποίηση γινόταν χωρίς προηγούμενη παρακολούθηση του βιντεοσκοπημένου προτύπου, σύμφωνα με τη διαδικασία που περιγράφηκε παραπάνω (σελ. 95-96), βάσει των συγκεκριμένων σεναρίων που είχαν κατασκευαστεί (βλέπε Λειτουργικούς Ορισμούς, Παράρτημα Δ) και σύμφωνα με τις οδηγίες – συστάσεις που δόθηκαν στους θεραπευτές (βλέπε Παράρτημα Ε).

¹⁸ Σύμφωνα με τον Baron-Cohen, δεν έχει αξία το συμβολικό παιχνίδι, αν αυτό αποτελεί αποστήθιση αντιδράσεων και δεν είναι αυθόρμητο.

Διορθωτικές διαδικασίες

Κατά τη διάρκεια της Γραμμής Βάσης, δε διορθώνονταν οι λανθασμένες απαντήσεις των παιδιών ούτε διδάσκονταν οι σωστές, σύμφωνα με τους Λειτουργικούς Ορισμούς. Όμως, κατά τη διάρκεια της Παρέμβασης, εκτός από την παρακολούθηση του βιντεοσκοπημένου προτύπου, διδάχθηκαν από τη θεραπεύτριά τους μέσω τμηματικής βοήθειας (prompting) (Gena, 1994) σωστές τοπογραφικά αντιδράσεις, μέσα στα πλαίσια του ρόλου τους, σε κάθε διδασκόμενο σενάριο παιχνιδιού. Έτσι, σε κάθε μη-αποδεκτή απάντηση των παιδιών, η τμηματική βοήθεια περιελάμβανε λεκτική ή σωματική καθοδήγηση, διόρθωση λανθασμένων αντιδράσεων, επανάληψη ή παραλλαγή οδηγιών, επανάληψη διαδικασιών καθοδήγησης με οπτικά ερεθίσματα και παρουσίαση αποδεκτών απαντήσεων ή παρουσίαση προτύπου προς μίμηση (in-vivo modeling) σε άλλη μορφή, εκτός από το συγκεκριμένο βιντεοσκοπημένο πρότυπο (video-modeling) που παρακολούθηθηκε. Η τμηματική βοήθεια μπορούσε να χορηγηθεί έως 3 φορές, εάν το παιδί δεν ανταποκρινόταν με την πρώτη ή τη δεύτερη χορήγηση. Επίσης, μέσα από το παιχνίδι διδασκόταν η λειτουργική ή η συμβολική χρήση των αντικειμένων, που χρησιμοποιούνταν στα συγκεκριμένα σενάρια, καθώς και η μίμηση ορισμένων συμβολικών ενεργειών, η διδασκαλία νέων τρόπων αλληλεπίδρασης με το άθυρμα και, τέλος, η υπόδυση ρόλου σε θεατρικό παιχνίδι.

Ενισχυτικές διαδικασίες

Κατά τη διάρκεια της Γραμμής Βάσης, των Γενικεύσεων και της Επανεξέτασης, δε χρησιμοποιήθηκαν ενισχυτικά επακόλουθα. Δηλαδή, δε χρειάστηκε να χορηγηθεί κάποια μορφή εξωτερικής ενίσχυσης, εφόσον αυτή καθαυτή η παιγνιώδης συναλλαγή λειτούργησε ενισχυτικά για τους συμμετέχοντες (βλέπε σελ. 80). Μόνο στο τέλος κάθε συνάντησης με τα παιδιά και μέσα στα πλαίσια της έρευνας, τούς χορηγείτο ένα μικρό «δωράκι» (κουκλάκι, αυτοκινητάκι, αυτοκόλλητο, μπρελόκ, τσιμπιδάκι για τα μαλλιά, κ.λ.π.) ως ενίσχυση για τη συμμετοχή τους στην ερευνητική αυτή προσπάθεια.

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, το μόνο είδος ενίσχυσης που έλαβαν περιστασιακά τα παιδιά του δείγματος από τη θεραπεύτριά τους ήταν ένα είδος κοινωνικής ενίσχυσης, με τη μορφή της **λεκτικής επέκτασης** των λεγομένων τους. Δηλαδή, κάποιες φορές και σε μη σταθερή βάση, μία αποδεκτή απάντηση των παιδιών (σύμφωνα με τα κριτήρια που είχαν οριστεί, βλέπε Λειτουργικούς Ορισμούς, Παράρτημα Δ) ενισχύονταν μέσα στο ρόλο του κάθε σεναρίου παιχνιδιού. Για παράδειγμα, εάν τα παιδιά είχαν μία αποδεκτή αντίδραση, κατά τη δραματοποίηση του «Σεφ», η βοηθός μάγιστρα / θεραπεύτρια επαινούσε τον σεφ λέγοντας «Α,

είσαι καταπληκτικός μάγεις / μαγείρισσα, μαγειρεύεις καταπληκτικά», κάτι ανάλογο, δηλαδή, με αυτό που συμβαίνει υπό νατουραλιστικές συνθήκες παιχνιδιού.

2.4.6 Γενίκευση επίδοσης

Η γενικευμένη μίμηση διδασκομένων αντιδράσεων αναφέρεται σε μία σειρά αντιδράσεων με συναφή χαρακτηριστικά με αυτές που παρουσιάστηκαν σε παρέμβαση ως πρότυπο προς μίμηση (Young, Krantz, McClannahan, & Poulson, 1994). Ο απώτερος στόχος του συγκεκριμένου είδους ερευνών είναι ο σχεδιασμός παρεμβάσεων με τρόπους που προάγουν τη γενίκευση των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Στη συγκεκριμένη έρευνα, επιχειρήθηκε να επιτευχθεί γενικευμένη μίμηση διδασκομένων αντιδράσεων με πολλαπλούς τρόπους και η γενίκευση των θεραπευτικών αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας αξιολογήθηκε με την επίδοση των παιδιών στους εξής τομείς:

- (α) στις αδιδακτες ιστορίες γενίκευσης (γενίκευση σε κάθε συνεδρία) (Gena, 1994)
- (β) στις συνεδρίες γενίκευσης με συμπαίκτη έναν άλλο θεραπευτή, τη μητέρα τους, ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης του ίδιου φύλου και ένα παιδί του ίδιου φύλου, με αυτιστική διαταραχή, το οποίο συμμετείχε και αυτό στην ίδια έρευνα (γενίκευση με άλλα πρόσωπα ως συμπαίκτες)
- (γ) στην επανεξέταση (follow-up), για την εξακρίβωση της διατήρησης των θεραπευτικών αποτελεσμάτων (γενίκευση μετά το πέρας της παρέμβασης)
- (δ) με τη χρήση νέων παρεμφερών υλικών (κούκλες, σεντ παιχνιδιών, αθύρματα, κ.λ.π.) στα ίδια σενάρια παιχνιδιού μετά το πέρας 5-6 συνεδριών, π.χ. κάποια άλλη κατσαρόλα στο «Σεφ», άλλες φιγούρες πυροσβεστών στην «Πυροσβεστική», άλλο μπουκαλάκι για σιρόπι στο «Γιατρό», άλλες φιγούρες στο «Κουκλόσπιτο» και στη «Φάρμα», άλλο κάστρο στο «Κάστρο» (βλέπε και σελ. 79)
- (ε) με τη χρήση ουδέτερων υλικών, μη σχετιζομένων με τη θεματική των σεναρίων παιχνιδιού
- (στ) με τη διδασκαλία εναλλάξ στα παιδιά 2 διαφορετικών ομάδων σεναρίων παιχνιδιού, για γενίκευση και αποφυγή κόπωσης (βλέπε σελ. 96)
- (ζ) με την παρουσίαση εναλλάξ στα παιδιά 2 διαφορετικών βιντεοσκοπημένων προτύπων προς μίμηση, με διαφορετικά πρότυπα (παιδιά) και διαφορετικούς τρόπους εκδραμάτισης του ίδιου σεναρίου
- (η) με την παραλλαγή, κατά τη δραματοποίηση του ίδιου σεναρίου στην παρέμβαση, των διακριτικών ερεθισμάτων και της ροής του σεναρίου από τη θεραπεύτρια, η οποία

προσπαθούσε να εναρμονίσει τις νέες αντιδράσεις του βιντεοσκοπημένου προτύπου, που είχε μόλις παρακολουθήσει το παιδί με τα ερεθίσματα που εκείνη έδινε κατά την παρέμβαση

- (θ) με τη συνεχή προσπάθεια μεταβολής των διακριτικών ερεθισμάτων (λεκτικών και μη-λεκτικών), που παρείχε η θεραπεύτρια. Κατά συνέπεια, τα διακριτικά ερεθίσματα, που χορηγούνταν στα παιδιά, κατά την παρέμβαση, δεν ήταν ποτέ εντελώς όμοια αλλά συνώνυμα ή παρεμφερή με τα διδασκόμενα.

α) Σενάρια Παιχνιδιού Γενίκευσης (Probe stories)

Σε κάθε συνεδρία, εκτός από τα 3 διδασκόμενα σενάρια παιχνιδιού (training stories), υπήρχε και ένα σενάριο, το οποίο δε διδάχθηκαν τα παιδιά και περιελάμβανε την ιστορία γενίκευσης (probe story), προκειμένου να εξεταστεί το επίπεδο γενίκευσης των μαθημένων αντιδράσεων σε καινούριες δεξιότητες παιχνιδιού. Υπήρχαν δύο ιστορίες γενίκευσης, κοινές για τα αγόρια και τα κορίτσια και οι δύο με ελεύθερο σενάριο («Κουκλόσπιτο» στην Ομάδα Α και «Φάρμα» στην Ομάδα Β). Η αναλογία των διδασκόμενων ιστοριών με τις ιστορίες γενίκευσης ήταν 3:1 και η σειρά των ιστοριών σε κάθε συνεδρία ήταν: διδασκόμενη ιστορία – διδασκόμενη ιστορία – ιστορία γενίκευσης – διδασκόμενη ιστορία. Η ιστορία γενίκευσης κάθε συνεδρίας ήταν η 3^η πάντα στη σειρά, ώστε να μην αποθαρρύνεται το παιδί, λόγω έλλειψης ενισχυτικών επακόλουθων. Συνεπώς, η συνεδρία ξεκινούσε και ολοκληρωνόταν με σενάρια, κατά τα οποία, το παιδί είχε την ευκαιρία να λαμβάνει ενίσχυση.

β) Γενίκευση με άλλους συμπαίκτες

Πραγματοποιήθηκαν συνολικά 8 συνεδρίες Γενίκευσης με άλλους συμπαίκτες κατά τη Γραμμή Βάσης, και 8 συνεδρίες Γενίκευσης κατά την Παρέμβαση: 4 με άλλο θεραπευτή του Κ.Α.Ε.Π., ο οποίος δε συμμετείχε στο θεραπευτικό πρόγραμμα του παιδιού εκείνη τη χρονιά, 4 με τη μητέρα του παιδιού, 4 με ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης του ίδιου φύλου και 4 με άλλο αυτιστικό παιδί του ίδιου φύλου, που συμμετείχε και αυτό στην ίδια έρευνα. Οι συμπαίκτες που συμμετείχαν στη Γενίκευση κατά τη Γραμμή Βάσης ήταν οι ίδιοι και στη Γενίκευση κατά την Παρέμβαση. Στην περίπτωση των κοριτσιών, το παιδί τυπικής ανάπτυξης που συμμετείχε στις γενικεύσεις αποτέλεσε και το βιντεοσκοπημένο πρότυπο προς μίμηση που παρακολούθησαν.

Όσον αφορά στη γενίκευση κατά το παιχνίδι των συμμετεχόντων με τα παιδιά με αυτισμό, ήταν προφανές ότι, ενώ ακολουθήθηκε ακριβώς η ίδια διαδικασία και τα σενάρια, όπως και τα υλικά του κάθε σεναρίου ήταν ακριβώς τα ίδια, το παιχνίδι των παιδιών ήταν ελεύθερο χωρίς καμία παρέμβαση από την ερευνήτρια ή τη θεραπεύτρια, έτσι ώστε να εξεταστεί αν τα παιδιά θα επαναλάμβαναν όσα είχαν μάθει, κατά τη διάρκεια της Παρέμβασης. Τα παιδιά αφήνονταν να μοιράσουν μόνο τους τους ρόλους και να προωθήσουν κάποια εκδοχή του σεναρίου που διδάχθηκαν (εάν επρόκειτο για διδασκόμενη ιστορία) ή που δε διδάχθηκαν ποτέ (ιστορία γενίκευσης).

Επιλέχθηκαν τα παραπάνω πρόσωπα για τη γενίκευση, διότι εάν η γενίκευση των θεραπευτικών αποτελεσμάτων επιτυγχανόταν με τέσσερα διαφορετικά άτομα, η αξία του εξατομικευμένου θεραπευτικού αποτελέσματος θα ήταν μεγαλύτερη και ειδικά, μάλιστα, όταν αυτά τα τέσσερα πρόσωπα προέρχονταν από τρία διαφορετικά περιβάλλοντα (εκπαιδευτικό φορέα, θεραπευτικό φορέα, οικογένεια, κοινωνικό περιβάλλον).

Οι συνθήκες και η διαδικασία που ακολουθήθηκαν στις Γενικεύσεις ήταν πανομοιότυπες με αυτές της Γραμμής Βάσης.

γ) Επανεξέταση (Follow-up / post-test)

Ένα μήνα (4 εβδομάδες περίπου) μετά το πέρας της παρέμβασης, αξιολογήθηκαν οι δεξιότητες των παιδιών στο συμβολικό παιχνίδι με 2 τρόπους:

- δραματοποιήθηκαν πάλι με τη θεραπεύτριά τους σε 2 συνεδρίες τα 8 σενάρια παιχνιδιού, χωρίς την παροχή ενίσχυσης ή τμηματικής βοήθειας. Οι συνθήκες και η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν πανομοιότυπες με εκείνες της Γραμμής Βάσης και των Γενικεύσεων. Επίσης, κατά τη διάρκεια αυτού του μήνα που μεσολάβησε, τα παιδιά δε διδάχθηκαν ούτε συμμετείχαν σε καμία δραστηριότητα σχετική με συμβολικό παιχνίδι.
- επαναξιολογήθηκαν με το Εργαλείο Αξιολόγησης του Αναπτυξιακού Παιχνιδιού DPA, για να εξακριβωθεί με ένα δεύτερο μέσο αξιολόγησης, εάν και σε ποιο βαθμό βελτιώθηκαν οι δεξιότητές τους στο παιχνίδι γενικά και ειδικότερα στο συμβολικό παιχνίδι.

2.5. ΟΡΙΣΜΟΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.5.1 Γενικοί Ορισμοί

Στη συγκεκριμένη έρευνα, ορίστηκαν ως:

- **δεξιότητες συμβολικού παιχνιδιού:** οι δεξιότητες που αναφέρονται στις σελ. 28-29,
- **εξαρτημένη μεταβλητή:** η επίδοση των παιδιών του δείγματος στο συμβολικό παιχνίδι
- **ανεξάρτητες μεταβλητές:** η παροχή διακριτικών ερεθισμάτων και επακόλουθων (διορθωτικών και ενισχυτικών) στα παιδιά του δείγματος από το συμπαίκτη τους.

Πιο συγκεκριμένα, ως **ανεξάρτητες μεταβλητές** θεωρήθηκαν οι εξής:

- α) τα βιντεοσκοπημένα πρότυπα προς μίμηση που παρακολούθησαν τα παιδιά
- β) η κατάλληλη και χρονικά έγκαιρη παροχή στα παιδιά του διακριτικού ερεθίσματος (discriminant stimulus) / στιχομυθίας από το συμπαίκτη τους, σύμφωνα με το εκάστοτε σενάριο παιχνιδιού, όπως και η μη-παροχή κανενός είδους ερεθίσματος και η αναμονή κάποιας αντίδρασης ή πρωτοβουλίας από τα παιδιά
- γ) η παροχή τμηματικής βοήθειας, σε περίπτωση λανθασμένης (βλέπε Λειτουργικούς Ορισμούς, Παράρτημα Δ) ή μη αντίδρασης των παιδιών στο διακριτικό ερέθισμα του συμπαίκτη
- δ) η παροχή λεκτικών προεκτάσεων στα λεγόμενα των παιδιών (κοινωνική ενίσχυση) (βλέπε σελ. 97-98), σε συνάφεια με αποδεκτές τους αντιδράσεις (βλέπε Λειτουργικούς Ορισμούς, Παράρτημα Δ).

Τόσο για τις ανεξάρτητες, όσο και για την εξαρτημένη μεταβλητή, δόθηκαν **λειτουργικοί ορισμοί** (βλέπε Παράρτημα Δ).

2.5.2 Καταγραφή δεδομένων και βαθμολόγηση εξαρτημένης μεταβλητής

Τα δεδομένα της έρευνας, τόσο ως προς την εξαρτημένη, όσο και ως προς τις ανεξάρτητες μεταβλητές, καταγράφηκαν από δύο ανεξάρτητους παρατηρητές. Ο κύριος παρατηρητής κατέγραψε και ανέλυσε το σύνολο των δεδομένων των συνεδριών σε όλες τις φάσεις της έρευνας. Ο δεύτερος (secondary) παρατηρητής – ο οποίος είχε, εκ των προτέρων, εκπαιδευτεί κατάλληλα και ενημερωθεί για τα κριτήρια και τους στόχους του κάθε σεναρίου παιχνιδιού – βαθμολόγησε το 50% των δεδομένων των συνεδριών σε όλες τις φάσεις της έρευνας. Η καταγραφή έγινε στο ειδικό φύλλο καταγραφής δεδομένων (data collection sheet) (βλέπε

Παράρτημα Γ), μετά από την προσεκτική μελέτη κάθε βιντεοσκοπημένης συνεδρίας και, στη συνέχεια, αξιολογήθηκε η επίδοση του κάθε παιδιού σε κάθε σενάριο παιχνιδιού από τους ανεξάρτητους παρατηρητές. Με αυτόν τον τρόπο της εκ των υστέρων βαθμολόγησης, δε διαταρασσόταν η ερευνητική διαδικασία στην αίθουσα διδασκαλίας, με ενδεχόμενη διάσπαση της προσοχής του παιδιού και των βαθμολογητών, αλλά ούτε διέφευγαν, εκ παραδρομής, σημαντικά στοιχεία της επίδοσης ή της συμπεριφοράς του παιδιού από τους βαθμολογητές, με αποτέλεσμα να είναι πιο αξιόπιστη η καταγραφή και η αξιολόγηση των δεδομένων. Επίσης, το γεγονός της ύπαρξης μιας μόνιμης πηγής (βιντεοσκοπημένες συνεδρίες), από όπου μπορούσαν να αντληθούν πληροφορίες χωρίς περιορισμό χρόνου, έδινε τη δυνατότητα περιορισμού των λαθών, καθώς και τη δυνατότητα επαναξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών, σε περιπτώσεις τυχόν διαφωνιών μεταξύ των παρατηρητών.

Για τη βαθμολόγηση, οι δύο βαθμολογητές βασίστηκαν στους λειτουργικούς ορισμούς που διατυπώθηκαν για τις παιγνιώδεις αντιδράσεις των παιδιών, ανάλογα με τα σενάρια παιχνιδιού (βλέπε Παράρτημα Δ). Έτσι, οι σωστές / αποδεκτές απαντήσεις τους ελάμβαναν βαθμολογία ισοδύναμη με **1** βαθμό, ενώ οι λανθασμένες / μη αποδεκτές ελάμβαναν **0** βαθμούς. Μη-αποδεκτή απάντηση θεωρείτο μία αντίδραση που δε σχετιζόταν με το ερέθισμα ή που εκδηλωνόταν με καθυστέρηση μεγαλύτερη από 5''. Τα συντακτικά λάθη στις απαντήσεις δεν αποτελούσαν κριτήριο απόρριψης των αντιδράσεων, εφόσον, βέβαια, ήταν κατανοητό το νόημά τους. Καταβλήθηκε προσπάθεια, έτσι ώστε οι στόχοι να είναι ευρείς και γενικοί και όχι λεπτομερείς ή πολύ συγκεκριμένοι, ώστε να περιλαμβάνουν, όσο το δυνατόν μεγαλύτερο εύρος παιγνιωδών αντιδράσεων.

Προκειμένου τα παιδιά να επιτύχουν τη μέγιστη βαθμολογία στους στόχους κάθε σεναρίου παιχνιδιού, κάθε αντίδρασή τους δεν έπρεπε να είναι μόνο λεκτική, αλλά έπρεπε να περιλαμβάνει και μη-λεκτικές αντιδράσεις (μορφασμούς, σχετικούς ήχους, κινήσεις του κεφαλιού ή χειρονομίες). Όμως, ίσχυε και το αντίστροφο: για να επιτύχουν τα παιδιά τη μέγιστη βαθμολογία στους στόχους, δεν αναμενόταν μόνο αντίδραση μη-λεκτική (κινητική ή σωματική) αλλά έπρεπε να συνδυαστεί και με λόγο (βλέπε Λειτουργικούς Ορισμούς, Παράρτημα Δ), ακόμη κι αν αυτό δεν ήταν εύκολο ή εφικτό για όλα τα παιδιά της έρευνας.

Για κάθε σενάριο παιχνιδιού, υπήρχαν **10** στόχοι και ο καθένας αποτελείτο από **1-4 κριτήρια**. Δεν ήταν απαραίτητο τα παιδιά να επιτύχουν όλα τα κριτήρια του κάθε στόχου, για να σημειώσουν επιτυχία στο συγκεκριμένο στόχο. Η βαθμολογία τους ήταν ανάλογη με το πόσα κριτήρια κάθε στόχου επιτύγχαναν. Συνεπώς, όπου υπήρχαν περισσότερα από **1** κριτήρια για κάθε έναν από τους **10** στόχους, η βαθμολόγηση του συγκεκριμένου στόχου

προέκυπτε διαιρώντας το **1** με τον αριθμό των κριτηρίων του. Για παράδειγμα, αν κάποιος στόχος είχε **2** κριτήρια, το κάθε κριτήριο βαθμολογείτο με $\frac{1}{2} = 0,5$ της μονάδας, εάν είχε **4** κριτήρια, το κάθε ένα βαθμολογείτο με $\frac{1}{4} = 0,25$ της μονάδας. Εάν, για παράδειγμα, ο συμπαίκτης του παιδιού υποδύμενος τον πρίγκιπα στο «Παλάτι» πρότεινε στο παιδί «Πάμε να χορέψουμε;» και το παιδί απαντούσε «Ναι, πάμε», έπαιρνε βαθμό μόνο για το 1 από τα 3 κριτήρια. Εάν, απαντούσε «Ναι, πάμε, τι ωραία ιδέα!», έπαιρνε βαθμό και για το 2^ο κριτήριο και εάν, τέλος, κουνούσε πάνω-κάτω την κούκλα με ενθουσιασμό φωνάζοντας με ανάλογο χρώμα στη φωνή «Ναι, το θέλω πάρα πολύ, πάω να βάλω το πιο όμορφο μου φόρεμα!» βαθμολογείτο και για τα 3 κριτήρια και έπαιρνε τον ανώτατο βαθμό στο συγκεκριμένο στόχο, δηλαδή 1.

Η μέγιστη βαθμολογία για κάθε σενάριο ισοδυναμούσε με **10** μονάδες. Σε περίπτωση που υπήρχαν λιγότεροι από **10** στόχοι σε κάποιο σενάριο παιχνιδιού, γινόταν αναγωγή της βαθμολογίας πολλαπλασιάζοντάς τη με το **10** και διαιρώντας την με τον αριθμό των στόχων.

Γενικά, υπήρχαν διαβαθμίσεις στην πιθανή βαθμολογία του παιδιού σε κάθε στόχο. Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής:

- α) όταν το παιδί έδινε μια απλή απάντηση στο ερέθισμα του συμπαίκτη του, π.χ. «Ναι / Όχι / Καλημέρα / Καλά είμαι», βαθμολογείτο με 0,10 / 1
- β) όταν το παιδί έδινε μια απάντηση ενταγμένη μεν στο ρόλο του, αλλά απλή και χωρίς φαντασία, π.χ. Τι θα μαγειρέψεις;» «Κρέας με πατάτες» ή «Τι να κάνουμε τώρα;» «Να κοιμηθούμε», βαθμολογείτο με 0,25 / 1
- γ) όταν το παιδί έκανε κάποια συμβολική ενέργεια χωρίς, όμως, αυτή να εντάσσεται στο πλαίσιο του συγκεκριμένου σεναρίου, π.χ. εάν κάθιζε το κουκλάκι στην καρέκλα χωρίς προηγούμενο ερέθισμα του συμπαίκτη του, βαθμολογείτο με 0,10 / 1
- δ) όταν το παιδί έπαιρνε κάποια πρωτοβουλία αλλά αυτή δεν ήταν λογική ή δε σχετιζόταν με το συγκεκριμένο σενάριο εκδραμάτισης, π.χ. εάν στην προτροπή του συμπαίκτη του στην «Πυροσβεστική» να σβήσει τη φωτιά, έκανε «φου!» προκειμένου να τη σβήσει ή έλεγε «πάμε να φάμε», βαθμολογείτο με 0,25 / 1
- ε) όταν το παιδί έπαιρνε μεν κάποια πρωτοβουλία, αλλά αυτή δεν εντασσόταν στη ροή του συγκεκριμένου σεναρίου, π.χ. εάν στην προτροπή του συμπαίκτη στη «Φάρμα» να ταΐσουν τα ζώα, το παιδί έλεγε «πάμε να κοιμηθούμε», βαθμολογείτο με 0,50 / 1
- στ) όταν το παιδί έδειχνε μια σύγχυση του ρόλου του χωρίς να τον διαχωρίζει με σαφήνεια από το ρόλο του συμπαίκτη του, π.χ. εάν στο «Ανθοπωλείο» άλλαζε ρόλο και έπαιζε το ρόλο του πωλητή, ενώ πριν είχε το ρόλο του πελάτη, βαθμολογείτο με 0,50 / 1.

Όπου το σενάριο παιχνιδιού ήταν ελεύθερο ή σχεδόν ελεύθερο (ημι-δομημένο), δεν έπαιζε ρόλο η σειρά αντιδράσεων των παιδιών, π.χ. με ποια σειρά θα εξέταζε ο «γιατρός» τον «ασθενή» στο «Γιατρό» ή εάν η κομμώτρια χτένιζε πρώτα ή κούρευε τα μαλλιά της πελάτισσας στο «Κομμωτήριο» ή εάν η «δασκάλα» στο «Σχολείο» άλλαζε τη ρουτίνα του μαθήματος. Αρκούσε μόνο να υπάρχει λογική σειρά στις αντιδράσεις των παιδιών και αυτές να βρίσκονται σε αντιστοιχία με τα ερεθίσματα που λάμβαναν από το συμπαίκτη τους.

Επίσης, ακόμη κι αν δεν ανταποκρινόταν το παιδί σε συγκεκριμένο ερέθισμα του συμπαίκτη του, αλλά έκανε κάποια συμβολική ενέργεια σχετική με το συγκεκριμένο σενάριο παιχνιδιού, η οποία προωθούσε το δικό του σενάριο, βαθμολογείτο θετικά. Επίσης, βαθμολογείτο θετικά μία επόμενη συμβολική ενέργεια του παιδιού, ακόμη και απουσία ερεθίσματος από το συμπαίκτη του. Εάν, για παράδειγμα, ο συμπαίκτης του παιδιού τού έδινε την εντολή «Πάμε βόλτα το μωρό μας;» και το παιδί με ενθουσιώδες ύφος απαντούσε «Ναι!» και έβαζε το μωρό στο καρότσι για βόλτα, η αντίδρασή του κρινόταν αποδεκτή και λάμβανε ένα βαθμό. Εάν, στη συνέχεια, απευθυνόταν στο μωρό, το χαίδευε και του έλεγε «Πάμε βόλτα, θα περάσουμε πάρα πολύ ωραία, θα πάμε και στην παιδική χαρά!», χωρίς να έχει προλάβει να του δώσει ερέθισμα ο συμπαίκτης του, έπαιρνε και δεύτερο βαθμό, διότι μετρούσε θετικά η πρωτοβουλία που πήρε για την εξέλιξη του σεναρίου, όπως και η συμβολική ενέργεια που έκανε να απευθυνθεί στο μωρό και να υποδυθεί ρόλο.

Στο Φύλλο Καταγραφής Δεδομένων σημειωνόταν, επίσης (βλέπε Παράρτημα Γ):

- το είδος της τμηματικής βοήθειας που δινόταν στο παιδί
- η βαθμολόγηση των ανεξάρτητων μεταβλητών (βλέπε σελ. 106) και
- ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ βαθμολογητών (inter-observer agreement) για κάθε επιμέρους στόχο κάθε σεναρίου παιχνιδιού, όπως και για κάθε σενάριο συνολικά, εκφρασμένος σε ποσοστό επί τοις %.

Ελεύθερο σενάριο

Ενώ στα σενάρια παιχνιδιού με ημι-δομημένο παιχνίδι ρόλων, υπήρχαν προδιαγεγραμμένοι στόχοι και κριτήρια, που έπρεπε να επιτύχει το παιδί, σε εκείνα με ελεύθερο σενάριο («Κάστρο», «Παλάτι», «Κουκλόσπιτο», «Φάρμα» και «Πειρατικό Καράβι», βλέπε σελ. 84-85) υπήρχαν άλλοι στόχοι (βλέπε Λειτουργικοί Ορισμοί, Παράρτημα Δ). Αποφασίστηκε ότι δεν ενδιέφερε να δώσει το παιδί μόνο μία ενδεδειγμένη απάντηση για το συγκεκριμένο πλαίσιο παιχνιδιού ή να ανταποκριθεί απλά με ένα «ναι» ή «όχι»,

«καλημέρα», «γεια σας» ή «καλά» στο διακριτικό ερέθισμα της θεραπεύτριας. Έτσι, για να πάρει **1** βαθμό σε κάθε στόχο των ιστοριών με ελεύθερο σενάριο, έπρεπε να επιτύχει **2** κριτήρια, τα οποία βαθμολογούνταν με **0,5** βαθμό της μονάδας το καθένα:

1. Να δείξει με λεκτικό ή μη-λεκτικό τρόπο ότι **προωθεί το σενάριο της ιστορίας** παίρνοντας **πρωτοβουλίες**, ει δυνατόν και χωρίς ερέθισμα από το συμπαίκτη του, επιδεικνύοντας **φαντασία, πρωτοτυπία και ευελιξία**. Για παράδειγμα, προτείνοντας κάτι, όπως «Πάμε στο Λούνα-Παρκ;» ή «Έλα να χορέψουμε!» ή «Έρχονται οι εχθροί!» ή «Θα ταΐσω εγώ το μωρό μας!», κ.λ.π. ή «πιάνοντας τον 'Πρίγκιπα' από το χέρι για να χορέψουν» ή παίρνοντας πρωτοβουλία από μόνο του το παιδί να «ταΐσει το μωρό με το μπιμπερό», κ.λ.π.

(0,5 βαθμός)

2. Να δείξει με λεκτικό ή μη-λεκτικό τρόπο ότι **υποδύεται** πειστικά και με εκφραστικότητα το ρόλο του, ότι **ταυτίζεται** με αυτόν. Για παράδειγμα, υποδύεται πειστικά το ρόλο του μικρού παιδιού, όταν λέει «Μαμά, μπαμπά, πάμε στο Λούνα-Παρκ;» με παιγνιώδη και ενθουσιώδη φωνή και χτυπά τη φιγούρα του αγοριού / κοριτσιού πάνω-κάτω στο τραπέζι μιμούμενο την κίνηση ενός μικρού παιδιού (ο τόνος, η ένταση και η χροιά της φωνής, το συναίσθημα, ο λόγος και η κίνηση βρίσκονται σε αρμονία και ισορροπία). Επίσης, υποδύεται πειστικά την Πριγκίπισσα, όταν προτείνει στον Πρίγκιπα «Χορεύουμε;» και ταυτόχρονα πλησιάζει τη φιγούρα της Πριγκίπισσας που κρατά στο χέρι κοντά στη φιγούρα του Πρίγκιπα που κρατά η θεραπεύτρια και την κινεί σε συντονισμό μαζί της προσποιούμενο χορευτική κίνηση και τραγουδώντας παράλληλα.

(0,5 βαθμός)

Για λόγους αντικειμενικής αξιολόγησης του παιδιού και αξιοπιστίας βαθμολόγησής του, στις ιστορίες με ελεύθερο σενάριο αποφασίστηκε να αξιολογηθούν μόνο οι πρώτοι **10** στόχοι – ενέργειες του παιδιού, χωρίς αυτές να αποτελούν απαραίτητα αντιδράσεις – ανταποκρίσεις σε ερέθισμα του συμπαίκτη. Αυτή η μέθοδος, δυστυχώς, πολλές φορές, αδικούσε το παιδί, γιατί αρκετά συχνά μεταγενέστερες αντιδράσεις του ήταν πιο πλήρεις και ολοκληρωμένες και έδειχναν πιο μεγάλη ταύτιση με το ρόλο που υποδύονταν αλλά η μέθοδος αξιολόγησης που

τελικά υιοθετήθηκε θεωρήθηκε πιο αντικειμενική και αξιόπιστη, διότι καθιστούσε ευδιάκριτες και μετρήσιμες τις αντιδράσεις – στόχους του παιδιού.

Σε περίπτωση που οι αντιδράσεις του παιδιού στα ελεύθερα σενάρια ήταν λιγότερες από **10**, τότε γινόταν αναγωγή της βαθμολογίας, ώστε να υπάρχει αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση. Εάν για παράδειγμα, σημείωνε βαθμολογία 4,5 με άριστα το 10 αλλά οι αντιδράσεις – στόχοι ήταν 9, τότε με αναγωγή διορθωνόταν ο βαθμός του σε 5/10.

2.5.3 Βαθμολόγηση ανεξάρτητων μεταβλητών

Προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία των παραμέτρων των ανεξάρτητων μεταβλητών (treatment fidelity), αυτές βαθμολογήθηκαν και από τους δύο βαθμολογητές ως εξής:

- (α) με (+) αν το παιδί παρακολούθησε το βιντεοσκοπημένο πρότυπο προς μίμηση και με (-), αν όχι
- (β) με (+) αν το παιδί έλαβε σωστά και έγκαιρα το διακριτικό ερέθισμα από το συμπαίκτη του και σύμφωνα με τους αντίστοιχους Λειτουργικούς Ορισμούς και με (-), αν όχι
- (γ) με (+) αν το παιδί έλαβε λεκτική προέκταση στα λόγια του (ως την πιο φυσική μορφή κοινωνικής επιβράβευσης από το συμπαίκτη του) και με (-), αν όχι.

2.5.4 Κριτήριο κατάκτησης του στόχου της Παρέμβασης

Ως **κριτήριο κατάκτησης του στόχου της παρέμβασης (mastery)**, προκειμένου να ολοκληρωθεί η διδασκαλία δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού και να διακοπεί η παρέμβαση, καθορίστηκε η σημείωση αποδεκτών αντιδράσεων σε ποσοστό μεγαλύτερο από **90%**, σε έστω και μία συνεδρία της Παρέμβασης, σε διδασκόμενη ιστορία ή σε ιστορία γενίκευσης για τα παιδιά, των οποίων η επίδοση, κατά τη Γραμμή Βάσης, έφτασε έως το **33%** (Αντώνης και Ρέα, τα οποία, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις, ήταν παιδιά υψηλότερης λειτουργικότητας και είχαν ηπιότερο αυτισμό). Για τα παιδιά, των οποίων η επίδοση στη Γραμμή Βάσης δεν ξεπέρασε το **9%** (Οδυσσέας και Ελένη, τα οποία, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις ήταν παιδιά χαμηλότερης λειτουργικότητας και είχαν βαρύτερο αυτισμό από τα άλλα δύο), ως κριτήριο κατάκτησης στόχου της παρέμβασης ορίστηκε η σημείωση αποδεκτών αντιδράσεων, σε ποσοστό μεγαλύτερο από **60%**, σε έστω και μία συνεδρία της Παρέμβασης, σε διδασκόμενη ιστορία ή σε ιστορία γενίκευσης. Σε κάθε περίπτωση, το κριτήριο κατάκτησης του στόχου της παρέμβασης, έπρεπε να είναι μεγαλύτερο του 50%.

2.5.5 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Για να εξαχθεί η βαθμολογία της επίδοσης των παιδιών σε κάθε σενάριο παιχνιδιού, χρειάστηκε να μετατραπούν τα αρχικά δεδομένα (raw data) σε ποσοστά. Έτσι, αθροίστηκε ο βαθμός όλων των στόχων κάθε σεναρίου και το σύνολο διαιρέθηκε με το **10** (αριθμός στόχων). Το πηλίκο που βρέθηκε πολλαπλασιάστηκε με το **100** και το γινόμενο που προέκυψε ήταν το ποσοστό επίδοσης κάθε παιδιού στο συμβολικό παιχνίδι, σε κάθε σενάριο παιχνιδιού.

Τα αποτελέσματα κάθε συνεδρίας (4 σενάρια παιχνιδιού: 3 διδασκόμενες ιστορίες και 1 γενίκευσης) συνοψίστηκαν σε 2 στιγμές (data points), μία για το ποσοστό επίδοσης στην ιστορία γενίκευσης και μία για το μέσο όρο της επίδοσης στις τρεις διδασκόμενες ιστορίες κάθε συνεδρίας. Για τις ιστορίες γενίκευσης, σημειώθηκε ξεχωριστή στιγμή, προκειμένου να καταγραφεί η συνολική πορεία της επίδοσης των παιδιών σε αυτές, ως στοιχείο αποδεικτικό πιθανής γενίκευσης. Συνεπώς, για κάθε σημείο του οριζόντιου άξονα X (συνεδρίες), αντιστοιχούσαν δύο σημεία του κάθετου άξονα Y (ποσοστό επίδοσης κάθε παιδιού στο συμβολικό παιχνίδι), ένα για το μέσο όρο των διδασκόμενων ιστοριών και ένα για την ιστορία γενίκευσης.

Έτσι, συνολικά, για τη Γραμμή Βάσης (9-14 συνεδρίες, ανάλογα με το κάθε παιδί) σημειώθηκαν 9-14 στιγμές, η κάθε μία από τις οποίες αντιστοιχούσε στο μέσο όρο των διδασκόμενων ιστοριών ανά συνεδρία, καθώς και 9-14 στιγμές για τις ιστορίες γενίκευσης.

Για τις Γενικεύσεις κατά τη Γραμμή Βάσης (συνολικά 8 συνεδρίες), σημειώθηκαν 4 στιγμές για τις δύο συνεδρίες γενίκευσης με άλλη θεραπεύτρια (δύο για το μέσο όρο των διδασκόμενων ιστοριών και δύο για τις ιστορίες γενίκευσης), 4 στιγμές για τις δύο συνεδρίες γενίκευσης με τη μητέρα (2 για το μέσο όρο των διδασκόμενων ιστοριών και 2 για τις ιστορίες γενίκευσης), 4 στιγμές για τις δύο συνεδρίες γενίκευσης με το παιδί τυπικής ανάπτυξης και 4 στιγμές για τις δύο συνεδρίες γενίκευσης με το άλλο παιδί με αυτισμό (2 για το μέσο όρο των διδασκόμενων ιστοριών και 2 για τις ιστορίες γενίκευσης).

Για την Παρέμβαση (12-14 συνεδρίες, ανάλογα με το κάθε παιδί) σημειώθηκαν 12-14 στιγμές, κάθε μία από τις οποίες αντιπροσώπευε το μέσο όρο των διδασκόμενων ιστοριών κάθε συνεδρίας, καθώς και 12-14 στιγμές, κάθε μία από τις οποίες αντιπροσώπευε το ποσοστό επίδοσης του κάθε παιδιού στην ιστορία γενίκευσης κάθε συνεδρίας.

Για τις Γενικεύσεις κατά την Παρέμβαση (συνολικά 8 συνεδρίες), σημειώθηκαν 4 στιγμές για τις δύο συνεδρίες γενίκευσης με άλλη θεραπεύτρια (2 για το μέσο όρο των διδασκόμενων ιστοριών και 2 για τις ιστορίες γενίκευσης), 4 στιγμές για τις δύο συνεδρίες γενίκευσης με τη

μητέρα (2 για το μέσο όρο των διδασκόμενων ιστοριών και 2 για τις ιστορίες γενίκευσης), 4 στιγμές για τις δύο συνεδρίες γενίκευσης με το παιδί τυπικής ανάπτυξης και 4 στιγμές για τις δύο συνεδρίες γενίκευσης με το άλλο παιδί με αυτισμό (2 για το μέσο όρο των διδασκόμενων ιστοριών και 2 για τις ιστορίες γενίκευσης).

Για την Επανεξέταση (2 συνεδρίες) σημειώθηκαν 2 στιγμές για το μέσο όρο των διδασκόμενων ιστοριών, κάθε μία από τις οποίες αντιπροσώπευε το μέσο όρο των διδασκόμενων ιστοριών κάθε συνεδρίας και 2 στιγμές για τις ιστορίες γενίκευσης, κάθε μία από τις οποίες αντιπροσώπευε το ποσοστό επίδοσης του κάθε παιδιού στην ιστορία γενίκευσης κάθε συνεδρίας.

2.6. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Προκειμένου να αποφανθούμε για την αξιοπιστία της έρευνας, υπολογίστηκε το ποσοστό **συμφωνίας μεταξύ παρατηρητών**, τόσο κατά τη βαθμολόγηση της εξαρτημένης μεταβλητής, όσο και κατά τη βαθμολόγηση των ανεξάρτητων μεταβλητών.

2.6.1 Συμφωνία μεταξύ παρατηρητών κατά τη βαθμολόγηση της εξαρτημένης μεταβλητής

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, ένας δεύτερος παρατηρητής βαθμολόγησε τις αντιδράσεις των παιδιών στα σενάρια παιχνιδιού, σε ποσοστό **50-100%** των συνεδριών¹⁹, αφού πρώτα ενημερώθηκε και εκπαιδεύτηκε για τον τρόπο βαθμολόγησης των κριτηρίων και των στόχων κάθε σεναρίου παιχνιδιού.

Τα ποσοστά συμφωνίας των παρατηρητών (point-by-point agreement) σε κάθε σενάριο παιχνιδιού υπολογίστηκαν με τον εξής τρόπο: διαιρέθηκε ο αριθμός των αντιδράσεων του κάθε παιδιού, για την αξιολόγηση των οποίων συμφωνούν οι παρατηρητές (συμφωνίες παρατηρητών), με το συνολικό αριθμό των αντιδράσεων που έχουν παρατηρήσει από κοινού (άθροισμα συμφωνιών και διαφωνιών) και το πηλίκο πολλαπλασιάστηκε με το **100**, ώστε να εξαχθεί η επί τοις % συμφωνία μεταξύ παρατηρητών (Kazdin, 1982). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο διαιρέτης ήταν πάντα **10** (σύνολο στόχων – αντιδράσεων κάθε σεναρίου παιχνιδιού). Σε περίπτωση που οι στόχοι ήταν λιγότεροι από **10**, γινόταν αναγωγή του βαθμού συμφωνίας των παρατηρητών, όπως γινόταν και στη βαθμολόγηση των σεναρίων.

¹⁹ σε κάποιες φάσεις της έρευνας (π.χ. Γραμμή Βάσης), ο δεύτερος βαθμολογητής βαθμολόγησε το 100% των συνεδριών και σε άλλες (π.χ. Παρέμβαση), το 50%.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, τα ποσοστά συμφωνίας μεταξύ παρατηρητών κυμάνθηκαν μεταξύ **98,17** και **99,69%**, ποσοστό πολύ ικανοποιητικό, προκειμένου να θεωρηθεί αξιόπιστη η αξιολόγηση της εξαρτημένης μεταβλητής²⁰ (Kazdin, 1982).

Ποσοστό συμφωνίας μεταξύ παρατηρητών ανά φάση έρευνας

Το ποσοστό συμφωνίας μεταξύ παρατηρητών για κάθε φάση έρευνας υπολογίστηκε, αφού διαιρέθηκε ο αριθμός των σεναρίων παιχνιδιού κάθε φάσης της έρευνας, στις οποίες σημειώθηκε συμφωνία των παρατηρητών, με το σύνολο των σεναρίων παιχνιδιών της συγκεκριμένης φάσης (άθροισμα συμφωνιών και διαφωνιών) που βαθμολόγησε ο δεύτερος παρατηρητής. Το πηλίκο που προέκυψε από την κάθε μία διαίρεση πολλαπλασιάστηκε με το **100**, ώστε να εξαχθεί το ποσοστό της συμφωνίας των παρατηρητών επί τοις % για κάθε φάση της έρευνας (Kazdin, 1982).

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται τα ποσοστά συμφωνίας μεταξύ παρατηρητών για τις συνεδρίες των αγοριών ανά φάση έρευνας και ξεχωριστά για τις διδασκόμενες ιστορίες και τις ιστορίες γενίκευσης:

ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Ποσοστά συμφωνίας (%) μεταξύ παρατηρητών ανά φάση έρευνας για τις συνεδρίες των αγοριών του δείγματος

ΠΟΣΟΣΤΑ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΩΝ (%)						
ΦΑΣΕΙΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	ΑΝΤΩΝΗΣ			ΟΔΥΣΣΕΑΣ		
	Διδ/νες Ιστορίες	Ιστορίες Γενίκευσης	Σύνολο	Διδ/νες Ιστορίες	Ιστορίες Γενίκευσης	Σύνολο
Γραμμή Βάσης	98,33	96,25	98,81	99,26	98,33	98,99
Γενικεύσεις Γραμμής Βάσης	95,73	100	97,19	99,28	98,33	99
Παρέμβαση	99,67	98,5	98,96	96,84	96,98	96,88
Γενικεύσεις Παρέμβασης	97,14	100	98,33	97,5	100	98,19
Επανεξέταση	100	-	100	100	100	100

²⁰ ένα αποδεκτό ποσοστό συμφωνίας μεταξύ παρατηρητών σε έρευνα είναι >80%, ενώ για εκπαιδευτικούς σκοπούς αρκεί να είναι >70%

ΣΥΝΟΛΟ	98,17	98,69	98,66	98,58	98,73	98,61
---------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------

Πιο αναλυτικά, στον **Αντώνη**, στη Γραμμή Βάσης, το ποσοστό συμφωνίας μεταξύ παρατηρητών για τις διδασκόμενες ιστορίες ήταν **98,33%**, ενώ για τις ιστορίες γενίκευσης **96,25%**, στη Γενίκευση κατά τη Γραμμή Βάσης ήταν **95,73%** για τις διδασκόμενες ιστορίες και **100%** για τις ιστορίες γενίκευσης, στην Παρέμβαση ήταν **99,67%** για τις διδασκόμενες ιστορίες και **98,5%** για τις ιστορίες γενίκευσης, στη Γενίκευση κατά την Παρέμβαση ήταν **97,14%** για τις διδασκόμενες ιστορίες και **100%** για τις ιστορίες γενίκευσης και, τέλος, στην Επανεξέταση ήταν **100%** για όλα τα σενάρια παιχνιδιού.

Στον **Οδυσσέα**, στη Γραμμή Βάσης, το ποσοστό συμφωνίας μεταξύ παρατηρητών για τις διδασκόμενες ιστορίες ήταν **99,26%**, ενώ για τις ιστορίες γενίκευσης **98,33%**, στη Γενίκευση κατά τη Γραμμή Βάσης ήταν **99,28%** για τις διδασκόμενες ιστορίες και **98,33%** για τις ιστορίες γενίκευσης, στην Παρέμβαση ήταν **96,84%** για τις διδασκόμενες ιστορίες και **96,98%** για τις ιστορίες γενίκευσης, στη Γενίκευση κατά την Παρέμβαση ήταν **97,5%** για τις διδασκόμενες ιστορίες και **100%** για τις ιστορίες γενίκευσης και, τέλος, στην Επανεξέταση ήταν **100%** για όλα τα σενάρια παιχνιδιού.

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται τα ποσοστά συμφωνίας μεταξύ παρατηρητών για τις συνεδρίες των κοριτσιών ανά φάση έρευνας και ξεχωριστά για τις διδασκόμενες ιστορίες και τις ιστορίες γενίκευσης:

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Ποσοστά συμφωνίας (%) μεταξύ παρατηρητών ανά φάση έρευνας για τις συνεδρίες των κοριτσιών του δείγματος

ΠΟΣΟΣΤΑ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΩΝ (%)						
ΦΑΣΕΙΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	ΡΕΑ			ΕΛΕΝΗ		
	Διδ/νες Ιστορίες	Ιστορίες Γενίκευσης	Σύνολο	Διδ/νες Ιστορίες	Ιστορίες Γενίκευσης	Σύνολο
Γραμμή Βάσης	97,22	98,93	98,07	98,94	98,75	98,89
Γενικεύσεις Γραμμής Βάσης	98,76	98,82	98,79	100	100	100
Παρέμβαση	99,23	98,21	98,72	100	100	100

Γενικές Παρέμβασης	97,35	98,78	98,06	98,81	100	99,11
Επανεξέταση	99,22	100	99,61	-	-	-
ΣΥΝΟΛΟ	98,36	98,95	98,65	99,44	99,69	99,5

Πιο αναλυτικά, στη **Ρέα**, στη Γραμμή Βάσης, το ποσοστό συμφωνίας μεταξύ παρατηρητών για τις διδασκόμενες ιστορίες ήταν **97,22%**, ενώ για τις ιστορίες γενίκευσης **98,93%**, στη Γενίκευση κατά τη Γραμμή Βάσης ήταν **98,76%** για τις διδασκόμενες ιστορίες και **98,82%** για τις ιστορίες γενίκευσης, στην Παρέμβαση ήταν **99,23%** για τις διδασκόμενες ιστορίες και **98,21%** για τις ιστορίες γενίκευσης, στη Γενίκευση κατά την Παρέμβαση ήταν **97,35%** για τις διδασκόμενες ιστορίες και **98,78%** για τις ιστορίες γενίκευσης και, τέλος, στην Επανεξέταση ήταν **99,22%** για τις διδασκόμενες ιστορίες και **100%** για τις ιστορίες γενίκευσης.

Τέλος, στην **Ελένη**, στη Γραμμή Βάσης, το ποσοστό συμφωνίας μεταξύ παρατηρητών για τις διδασκόμενες ιστορίες ήταν **98,94%**, ενώ για τις ιστορίες γενίκευσης **98,75%**, στη Γενίκευση κατά τη Γραμμή Βάσης, καθώς και στην Παρέμβαση ήταν **100%** για όλα τα σενάρια και, τέλος, στη Γενίκευση κατά την Παρέμβαση ήταν **98,81%** για τις διδασκόμενες ιστορίες και **100%** για τις ιστορίες γενίκευσης.

2.6.2 Συμφωνία μεταξύ παρατηρητών κατά τη βαθμολόγηση των ανεξάρτητων μεταβλητών

Ο δεύτερος παρατηρητής που βαθμολόγησε την εξαρτημένη μεταβλητή, βαθμολόγησε στη συνέχεια και τις ανεξάρτητες (βλέπε σελ. 101-102). Τα ποσοστά συμφωνίας μεταξύ παρατηρητών κυμάνθηκαν μεταξύ **93-100%** και διασφαλίζουν σαφώς την αξιοπιστία της ερευνητικής διαδικασίας.

2.7. ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

- Για την εγκυρότητα της έρευνας, θα μπορούσαμε να αποφανθούμε με δύο τρόπους:
- (α) με την επιλογή στόχων που καλύπτουν ένα ευρύτατο πεδίο δημιουργικής ενασχόλησης με το παιχνίδι (**εσωτερική εγκυρότητα**),
 - (β) με τη συμφωνία μεταξύ των θεραπευτικών αποτελεσμάτων της Παρέμβασης και των αποτελεσμάτων ενός δεύτερου τρόπου αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών στο

συμβολικό παιχνίδι και, τέλος
(γ) με τη μαρτυρία κριτών από το κοινωνικό περιβάλλον των συμμετεχόντων, που αξιολόγησαν την επίδοσή τους στο συμβολικό παιχνίδι (**κοινωνική εγκυρότητα**) και η οποία, όπως προαναφέραμε, αξιολογήθηκε λεπτομερώς και σε βάθος χρόνου.

2.7.1 Αποτελέσματα Αξιολόγησης με το Εργαλείο Αξιολόγησης Αναπτυξιακού Παιχνιδιού DPA (The Developmental Play Assessment Instrument – DPA)

Όπως φαίνεται από τη σύγκριση ανάμεσα στην πρώτη (πριν την παρέμβαση) και στη δεύτερη (μετά το πέρας της παρέμβασης) αξιολόγηση της ποιότητας παιχνιδιού των παιδιών του δείγματος, που πραγματοποιήθηκε με το Εργαλείο Αξιολόγησης του Αναπτυξιακού Παιχνιδιού DPA (βλέπε σελ. 74-75), οι δεξιότητες των παιδιών στο παιχνίδι βελτιώθηκαν αρκετά στα **6** από τα **10** κριτήρια (βλέπε Πίνακα 1, σελ. 76, Αποτελέσματα, σελ. 135-138 και Παράρτημα ΣΤ).

2.7.2 Κοινωνική Εγκυρότητα (Social Validity)

Η Κοινωνική Εγκυρότητα των θεραπευτικών αποτελεσμάτων της παρέμβασης εξασφαλίζεται με την αξιολόγησή τους από κριτές του άμεσου οικογενειακού, κοινωνικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος των παιδιών. Η μαρτυρία τους εξασφαλίστηκε μέσω συνεντεύξεων που πήρε η ερευνήτρια από τη θεραπεύτρια, τη μητέρα, τη δασκάλα ένταξης και τη νηπιαγωγό των παιδιών και τα κυριότερα σημεία τους παρουσιάζονται παρακάτω:

α) Αντώνης

Ο Αντώνης, σύμφωνα με τη μητέρα του, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του, πραγματοποιεί πλέον πολλές συμβολικές ενέργειες, όπως, για παράδειγμα, τοποθετεί δεντράκια το ένα δίπλα στο άλλο και τα ονοματίζει «δάσος», παριστάνει το σεφ και περιγράφει ταυτόχρονα τις πράξεις του (π.χ. «τόρα θα βάλουμε λουκάνικο, θα βάλουμε αυγά, ...»), υποδύεται το γιατρό και, μάλιστα, όταν κάποια στιγμή ήταν άρρωστη η ίδια η μητέρα του, ο Αντώνης έδινε οδηγίες, π.χ., «μαμά, θερμόμετρο», «άνοιξε το στόμα σου, να δει ο γιατρός». Επίσης, χρησιμοποιεί μια καρτέλα με ρόδες και την έκανε αυτοκίνητο, για να πάνε εκδρομή, ταξίδι, κ.λ.π. Τέλος, επιλέγει να παίζει με τις κούκλες της αδελφής του και ασχολείται μόνος του με puzzles.

Η θεραπεύτριά του, επίσης, παρατήρησε μεγάλη διαφορά στο συμβολικό παιχνίδι του Αντώνη. Επιλέγει πλέον από μόνος του να ασχοληθεί με το συμβολικό παιχνίδι και

περιγράφει αυτό που έκανε, π.χ. «θα πάω εκεί, θα κάνω αυτό». Γενικεύει όσες συμβολικές ενέργειες έμαθε, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, με άλλα υλικά και αντικαθιστά αντικείμενα με κάποια άλλα, αλλά μόνο στον «Σεφ». Τηρεί την πλοκή στα σενάρια παιχνιδιού, αν και δεν παραμένει σταθερός στους ρόλους, εκτός από τον «Σεφ». Επιλέγει τις κούκλες στο παιχνίδι του. Γενικά, το παιχνίδι του είναι πλέον πιο συγκροτημένο και έχει δομή που δεν είχε πριν τη συμμετοχή του στην παρούσα έρευνα. Έχει άποψη στο παιχνίδι του και επιδεικνύει φαντασία. Επίσης, βελτιώθηκε και η ομιλία του, γενικά αλλά και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Η δασκάλα ένταξης στο νηπιαγωγείο υποστηρίζει ότι ο Αντώνης είναι πλέον πολύ καλός στο συμβολικό παιχνίδι και παράλληλα αυξήθηκε ο λόγος του, ιδιαίτερα κατά το σχηματισμό προτάσεων.

Η νηπιαγωγός του ισχυρίστηκε ότι ο Αντώνης έχει ανοδική πορεία και έχει σημειώσει πολύ μεγάλη πρόοδο, τόσο στις οργανωμένες δραστηριότητες, όσο και στο παιχνίδι του. Κατανοεί κανόνες και την έννοια της πειθαρχίας (π.χ. σε παιχνίδια, όπως το «στρατιωτάκια ακούνητα, αμίλητα, αγέλαστα») και αποδίδει στα ομαδικά παιχνίδια, συμμετέχοντας με τα άλλα παιδιά και επιζητώντας τη συνεργασία τους. Δεν αποσυντονίζεται, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, αλλά παραμένει προσηλωμένος σε αυτό και, επίσης, υποδύεται κάποιους ρόλους.

β) Οδυσσέας

Σύμφωνα με τη μητέρα του, το παιχνίδι του Οδυσσέα τον τελευταίο καιρό έχει βελτιωθεί. Ασχολείται με ηλεκτρονικά παιχνίδια, αυτοκινητάκια, παίζει με το κάστρο και το πειρατικό καράβι. Είναι πιο επικοινωνιακός, πιο πειθαρχημένος και μιλά λίγο περισσότερο. Επιζητεί να παίζει στο σπίτι με τους γονείς και τον αδελφό του. Όταν κερδίζει στο παιχνίδι, φωνάζει «ζήτω!». Το συμβολικό του παιχνίδι είναι πολύ καλύτερο και, κατά τη διάρκειά του, περιγράφει το πλαίσιο στο παιχνίδι, την κατάσταση, τα πρόσωπα και τους ρόλους, π.χ. «Τώρα είναι στο σπίτι, είναι στο εστιατόριο, έπεσε, χιονίζει», κ.λ.π.

Σύμφωνα με τη θεραπεύτριά του, υπάρχει διαφορά και στην ανάπτυξη του λόγου του Οδυσσέα και στην ποιότητα του παιχνιδιού του. Είναι πιο δεκτικός στη μίμηση πράξεων και πιο παρατηρητικός. Εμπλουτίζει το παιχνίδι του και έκανε συμβολικές ενέργειες, π.χ. ενώ έπαιζε πάνω σε μια μπλε μοκέτα, τη «μετέτρεψε» σε θάλασσα κι έκανε πως βουτούσε μέσα σε αυτή. Έφτιαξε γέφυρα με ένα βιβλίο, το άνοιξε και το μετακίνησε πάνω στο θρανίο ονομάζοντάς το καράβι, έφτιαξε πύργο με τους μαρκαδόρους του και σκάλα, βάζοντας τον

έναν πάνω στον άλλον²¹. Ζητά να «μαγειρέψουν φαγητό» και έκανε γενικεύσεις. Συνήθως, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του, χρησιμοποιεί κατάλληλο λόγο, δίνει ρόλους, μιλάει για το σενάριο που έχει δημιουργήσει. Ανταποκρίνεται σε προτάσεις σεναρίων παιχνιδιού από τον ενήλικα και έχει τη δυνατότητα να γενικεύει τα σενάρια αυτά σε παρόμοια παιχνίδια.

Σύμφωνα με τη δασκάλα της ένταξης, η αρχική του εικόνα, όσον αφορά το παιχνίδι του, ήταν απογοητευτική. Δεν εμπλεκόταν σε συμβολικό παιχνίδι και τηρούσε πολύ παθητική στάση, π.χ. μπορούσε να έχει ένα αντικείμενο μπροστά του χωρίς να το αγγίζει καν ή έπαιρνε δύο τουβλάκια και μετά τα παρατούσε ή καθόταν και τα κοιτούσε χωρίς να ασχολείται με αυτά. Μιλούσε κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του αλλά, συνήθως, επαναλάμβανε κάτι που είχε δει στην τηλεόραση και ο λόγος του δεν ήταν ευκρινής. Η στάση του ήταν παθητική και αντιδραστική. Είχε δυσκολία στο να ξεκινήσει κάτι και να πάρει πρωτοβουλίες. Όμως, μετά την παρέμβαση, πριν από ένα μήνα, πήρε τουβλάκια και έφτιαξε ένα τραίνο. Επίσης, πρότεινε να παίξουν το «Γιατρό» και προσποιούνταν τον άρρωστο, αναφωνώντας «Ωχ, πονάει η κοιλιά μου...».

Η νηπιαγωγός του Οδυσσέα παρατήρησε ότι στην αρχή παρουσίαζε άρνηση να ακολουθήσει το πρόγραμμα και αντιδρούσε. Στο παιχνίδι του, επίσης (π.χ. στο «αλάτι ψιλό»), έπρεπε κάποιος από πίσω του να τον σκουντά, προκειμένου να ανταποκριθεί, σπάνια έκανε κάτι αυθόρμητο και αν δεν τον έβαζε η εκπαιδευτικός στην ομάδα, δεν έμπαινε από μόνος του. Επίσης, δεν επέλεγε στο παιχνίδι του τα Playmobil. Πλέον, όμως, παίρνει αντικείμενα (τουβλάκια) και τα χρησιμοποιεί με συμβολικό τρόπο, π.χ. τα μετατρέπει σε τηλέφωνο²².

γ) Ρέα

Σύμφωνα με τη μητέρα της, πλέον, ασχολείται περισσότερο με τις κούκλες: τις λούζει, τις ντύνει και τις γδύνει, τους δίνει να πιουν νερό, τις σκεπάζει με χαρτοπετσέτα, προσπαθεί να τις ταΐσει, τις σαπουνίζει, ενέργειες που δεν έκανε πριν. Παίζει πλέον «Κομμωτήριο». Θέλει να πλένει τα κουζινικά της, να τα σκουπίζει, να τα ξεβγάξει και να τα ξανασαπουνίζει.

Η θεραπεύτριά της υποστήριξε ότι πλέον έκανε συμβολικό παιχνίδι με τα κουζινικά, παρόλο που δε διδάσκεται συμβολικό παιχνίδι στο πρόγραμμά της.

²¹ Αυτές οι ενέργειες είναι ιδιαίτερα σημαντικές, διότι στην έρευνα δε χρησιμοποιήθηκαν τέτοιοι συμβολισμοί ούτε τέτοια αντικείμενα ούτε στην παρέμβαση ούτε στην κλίμακα αξιολόγησης DPA, γεγονός που δείχνει ότι ο Οδυσσέας πλέον κάνει γενικεύσεις και μάλιστα σε συμβολικές ενέργειες.

²² Επίσης, ούτε αυτή η συμβολική ενέργεια διδάχθηκε κατά την παρέμβαση ούτε παρουσιάστηκε στην κλίμακα αξιολόγησης DPA.

Μεγάλη βελτίωση στο συμβολικό παιχνίδι παρατήρησε και ένας δεύτερος θεραπευτής της Ρέας στο Κ.Α.Ε.Π.

δ) Ελένη

Σύμφωνα με τη μητέρα της, η Ελένη, πλέον, ταΐζει τις κούκλες της, τους βάζει τα παπούτσια, τις «κοιμίζει», παίρνει τα κουζινικά και τα δικά της και του σπιτιού και παίζει λειτουργικά με αυτά. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, περιγράφει και λεκτικά τις ενέργειές της (π.χ. «Θα βάλεις...», «θα βάλουμε καφέ», «κάνει κρύο»). Επιπλέον, προσποιείται την ασθενή στο «Γιατρό», και λέει, για παράδειγμα, ότι πονάει το πόδι της. Παίρνει τουβλάκια και φτιάχνει πύργους και μάλιστα περιγράφει λεκτικά τις ενέργειές της λέγοντας «φτιάχνω πύργο». Όσον αφορά στην αλληλεπίδρασή της με τα άλλα παιδιά, τα πλησιάζει και τους συστήνεται «Το όνομά μου είναι Ελένη», παίρνει πρωτοβουλίες επικοινωνίας, όπως να ζητά κουβαδάκια και άλλα παιχνίδια, προκειμένου να παίξει ή να συμμετάσχει σε ένα ήδη υπάρχον παιχνίδι με τους συνομηλίκους της.

Η θεραπεύτριά της πιστεύει πως η συγκεκριμένη παρέμβαση συνέβαλε στη βελτίωση της σχέσης της με την Ελένη, η οποία έγινε αφενός πιο επικοινωνιακή και αφετέρου εξέφραζε πιο συχνά τα συναισθήματά της προς τη δασκάλα της. Πιστεύει ότι τη βοήθησε περισσότερο η τμηματική βοήθεια (prompt), που της χορηγήθηκε, από ό,τι η μίμηση βιντεοσκοπημένου προτύπου (video-modeling). Ο λόγος της Ελένης είναι πια αυθόρμητος, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, κάτι που το θεωρεί πολύ σημαντικό. Παρατηρεί βελτίωση στο σενάριο του «Κομμωτηρίου» (κάνει κάποιες πρόσθετες ενέργειες, σε σχέση με αυτές που έκανε πριν από την παρέμβαση, π.χ. μίμηση ήχων). Μιμείται τις κινήσεις της κούκλας (π.χ. χοροπηδητό). Όμως, παράλληλα, πιστεύει πως πολλές στερεοτυπικές κινήσεις της Ελένης μπορούν να παρερμηνευθούν ως συμβολικό παιχνίδι.

Ένας άλλος θεραπευτής της Ελένης στο Κ.Α.Ε.Π. παρατήρησε ότι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού της είπε στην κούκλα «Παίξε παλαμάκια», είχε, δηλαδή, μια παιγνιώδη αντίδραση αρκετά προχωρημένη, εφόσον περιλάμβανε απόδοση ρόλου στην κούκλα και προσφώνησής της.

Η νηπιαγωγός της παρατήρησε ότι η Ελένη στην αρχή έδειχνε αδιαφορία και για το χώρο του σχολείου αλλά και για τα παιδιά. Δεν επικοινωνούσε / αλληλεπιδρούσε με τους άλλους. Αντίθετα, τους τρεις μήνες που ακολούθησαν την παρέμβαση, άρχισε να αποκτά μεγαλύτερη άνεση στο να αξιοποιεί παιχνίδια αλλά και να παίζει συμβολικά. Για παράδειγμα, τις κούκλες – μωρά τις αγκαλιάζει και τις φιλά αυθόρμητα, τις ταΐζει αλλά όχι αυθόρμητα, μόνο εφόσον

της υποδείξει κάποιος να χρησιμοποιήσει το κουταλάκι. Για τα κουζινικά δείχνει μεγαλύτερο ενδιαφέρον, αλλά ενώ παίζει για 3-5', μετά τα αφήνει. Στο ομαδικό παιχνίδι, στο παρελθόν χρειαζόταν παροτρύνσεις, καθώς δεν έπαιρνε από μόνη της πρωτοβουλίες. Όμως, πλέον, δεν περιορίζεται σε μοναχικές ενασχολήσεις, αλλά επιδιώκει την αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά. Επιδιώκει τη μη-λεκτική επικοινωνία (θα αγκαλιάσει τα άλλα παιδιά και θα τα χαϊδέψει). Πλέον, εκδηλώνει συναίσθημα, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, π.χ. γελάει παίζοντας με την πλαστελίνη ή χαμογελά, όταν τη γαργαλούν. Παίζει «κομμωτήριο» με συμμαθήτριές της. Παλαιότερα, χρησιμοποιούσε το σεσουάρ, ενώ, πλέον, άρχισε να χρησιμοποιεί τη χτένα και άλλα σχετικά αντικείμενα. Επίσης, άρχισε να προσποιείται ότι «λούζει» το συμπαίκτη της. Τέλος, της αρέσει να μεταμφιέζεται, αλλά δεν προβαίνει σε συμβολικό παιχνίδι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1. ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ

Τα αποτελέσματα της επίδοσης των παιδιών στην εξαρτημένη μεταβλητή (συμβολικό παιχνίδι) παρουσιάζονται σε γραφικές παραστάσεις, που έγιναν με το Microsoft Excel 2007, στα Σχήματα 1-10:

Στο Σχήμα 1 παρουσιάζονται τα ποσοστά επίδοσης στο συμβολικό παιχνίδι όλων των παιδιών, ανά φάση έρευνας, στις διδασκόμενες ιστορίες, σύμφωνα με το ερευνητικό σχέδιο του ατομικού πειραματικού σχεδιασμού των ασύγχρονων πολλαπλών γραμμών βάσης μεταξύ υποκειμένων (non-concurrent multiple baseline design across participants / subjects).

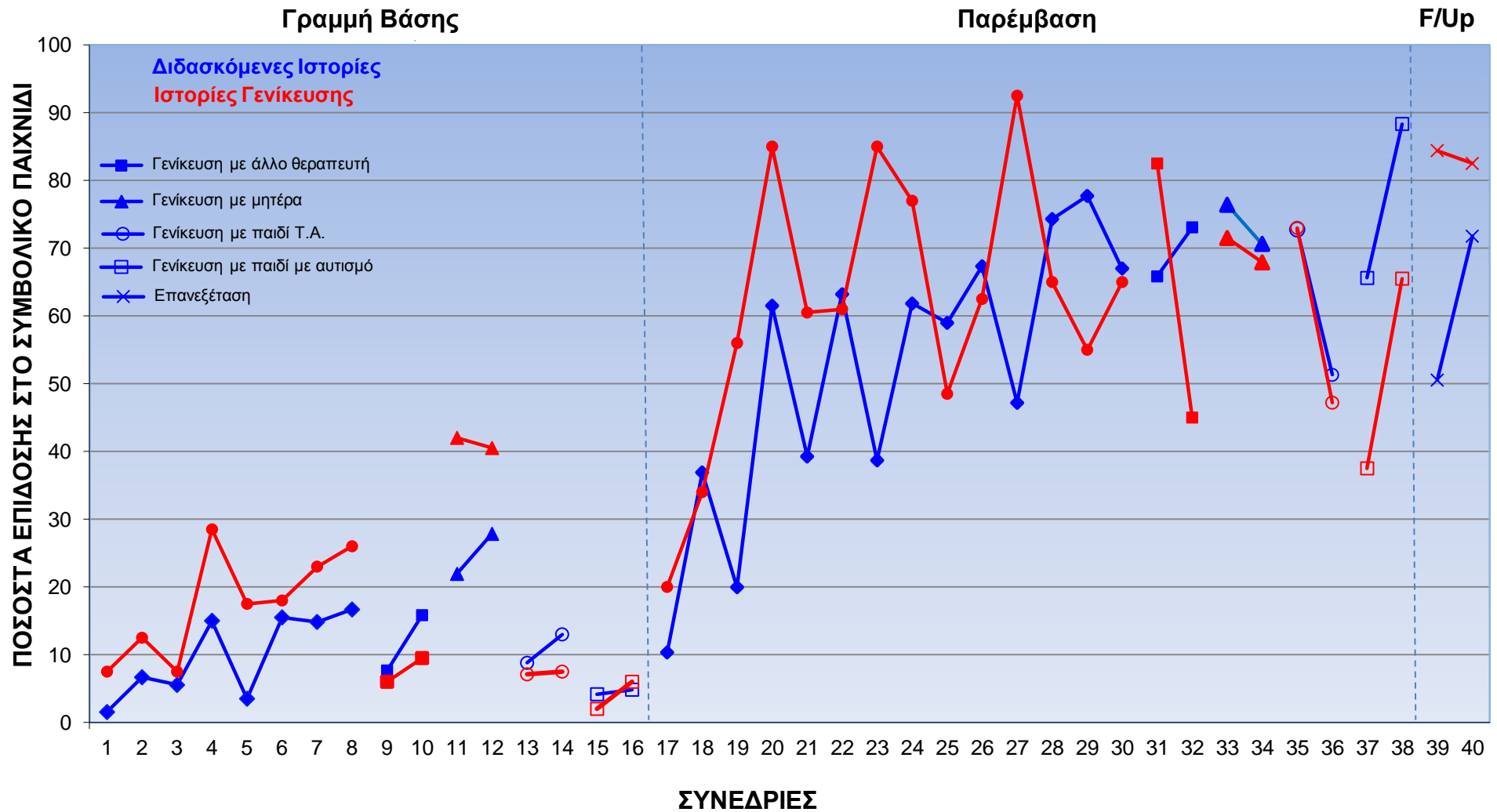
Στο Σχήμα 2 παρουσιάζονται τα ποσοστά επίδοσης στο συμβολικό παιχνίδι όλων των παιδιών, ανά φάση έρευνας, στις ιστορίες γενίκευσης, σύμφωνα με το ερευνητικό σχέδιο του ατομικού πειραματικού σχεδιασμού των ασύγχρονων πολλαπλών γραμμών βάσης μεταξύ υποκειμένων (non-concurrent multiple baseline design across participants / subjects).

Στα παρακάτω σχήματα, η πρώτη κάθετη διακεκομμένη γραμμή δείχνει το σημείο έναρξης της Παρέμβασης, ενώ η δεύτερη δείχνει το σημείο έναρξης της Επανεξέτασης. Επίσης, με διαφορετικό σύμβολο κάθε φορά απεικονίζεται η φάση της έρευνας. Έτσι, με σκούρο κύκλο σημειώνονται οι στιγμές που αναπαριστούν το μέσο όρο των 3 διδασκόμενων ιστοριών ανά συνεδρία (Σχήμα 1) ή των ιστοριών γενίκευσης ανά συνεδρία (Σχήμα 2), κατά τη Γραμμή Βάσης, την Παρέμβαση και τον Επανάλεγχο. Με σκούρο τετράγωνο σημειώνονται οι στιγμές κατά τη Γενίκευση με την άλλη θεραπεύτρια, με ανοιχτό τετράγωνο οι στιγμές κατά τη Γενίκευση με τη μητέρα, με σκούρο τρίγωνο οι στιγμές κατά τη Γενίκευση με παιδί τυπικής ανάπτυξης και, τέλος, με ανοιχτό τρίγωνο οι στιγμές κατά τη Γενίκευση με άλλο παιδί με αυτισμό.

Στα Σχήματα 3-6, παρουσιάζονται αναλυτικά τα ποσοστά επίδοσης (%) στο συμβολικό παιχνίδι για κάθε παιδί ξεχωριστά, τόσο για τις διδασκόμενες, όσο και για τις ιστορίες γενίκευσης, για όλες τις φάσεις έρευνας.

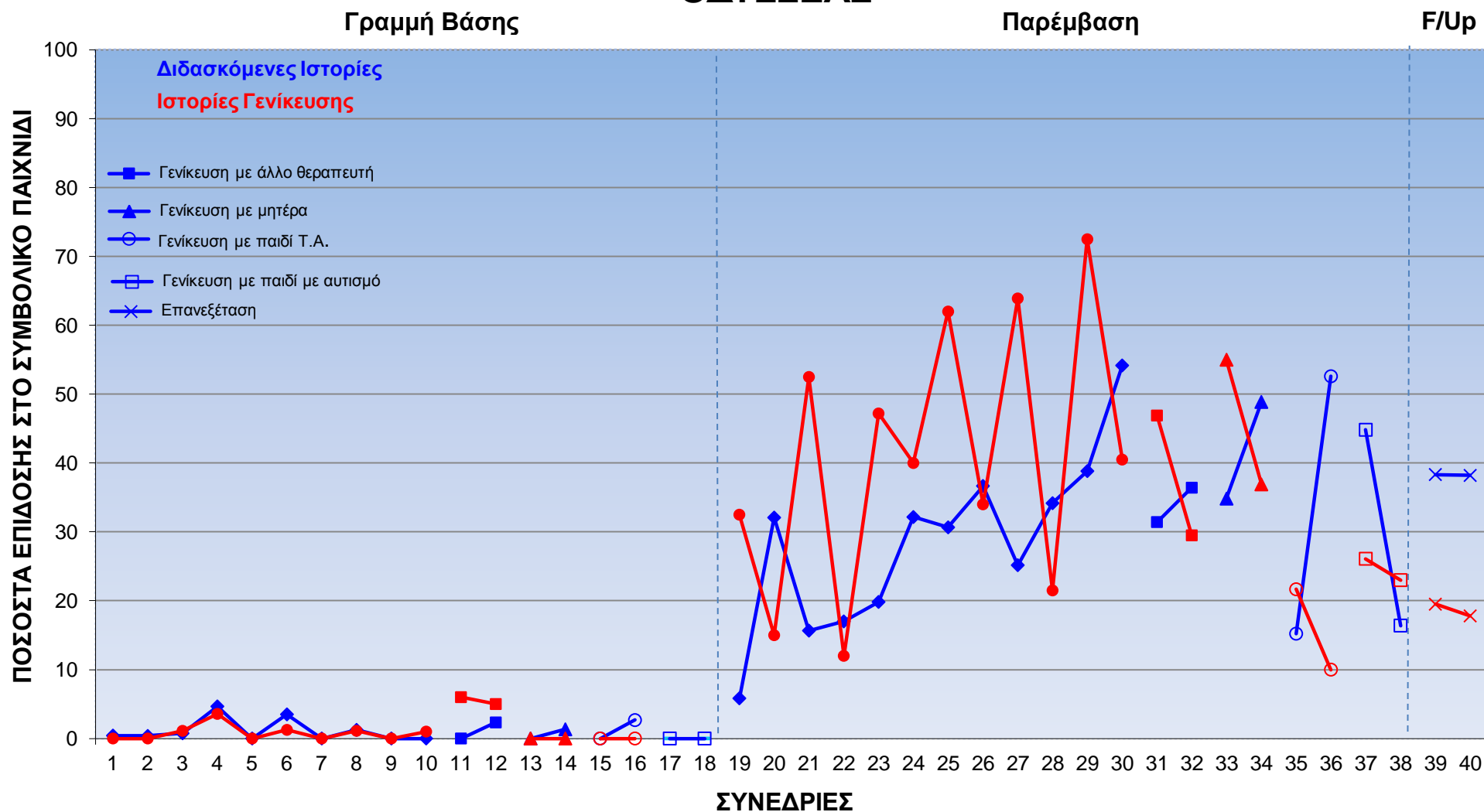
Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, σε όλα τα σχήματα που ακολουθούν, η πρώτη κάθετη διακεκομμένη γραμμή δείχνει το σημείο έναρξης της Παρέμβασης, ενώ η δεύτερη δείχνει το σημείο έναρξης της Επανεξέτασης. Με μπλε χρώμα σημειώνονται οι στιγμές που αναπαριστούν *το μέσο όρο των 3 διδασκομένων ιστοριών ανά συνεδρία*, ενώ με κόκκινο χρώμα σημειώνονται οι στιγμές *των ιστοριών γενίκευσης ανά συνεδρία*. Με κλειστό ρόμβο σημειώνονται οι στιγμές κατά τη Γραμμή Βάσης και την Παρέμβαση στις διδασκόμενες ιστορίες, ενώ με κλειστό κύκλο σημειώνονται οι στιγμές κατά τη Γραμμή Βάσης και την Παρέμβαση στις ιστορίες γενίκευσης. Με κλειστό τετράγωνο σημειώνονται οι στιγμές κατά τη Γενίκευση με την άλλη θεραπεύτρια, με κλειστό τρίγωνο οι στιγμές κατά τη Γενίκευση με τη μητέρα, με ανοιχτό κύκλο οι στιγμές κατά τη Γενίκευση με παιδί τυπικής ανάπτυξης, με ανοιχτό τετράγωνο οι στιγμές κατά τη Γενίκευση με άλλο παιδί με αυτισμό και, τέλος, με X οι στιγμές κατά την Επανεξέταση.

ΑΝΤΩΝΗΣ

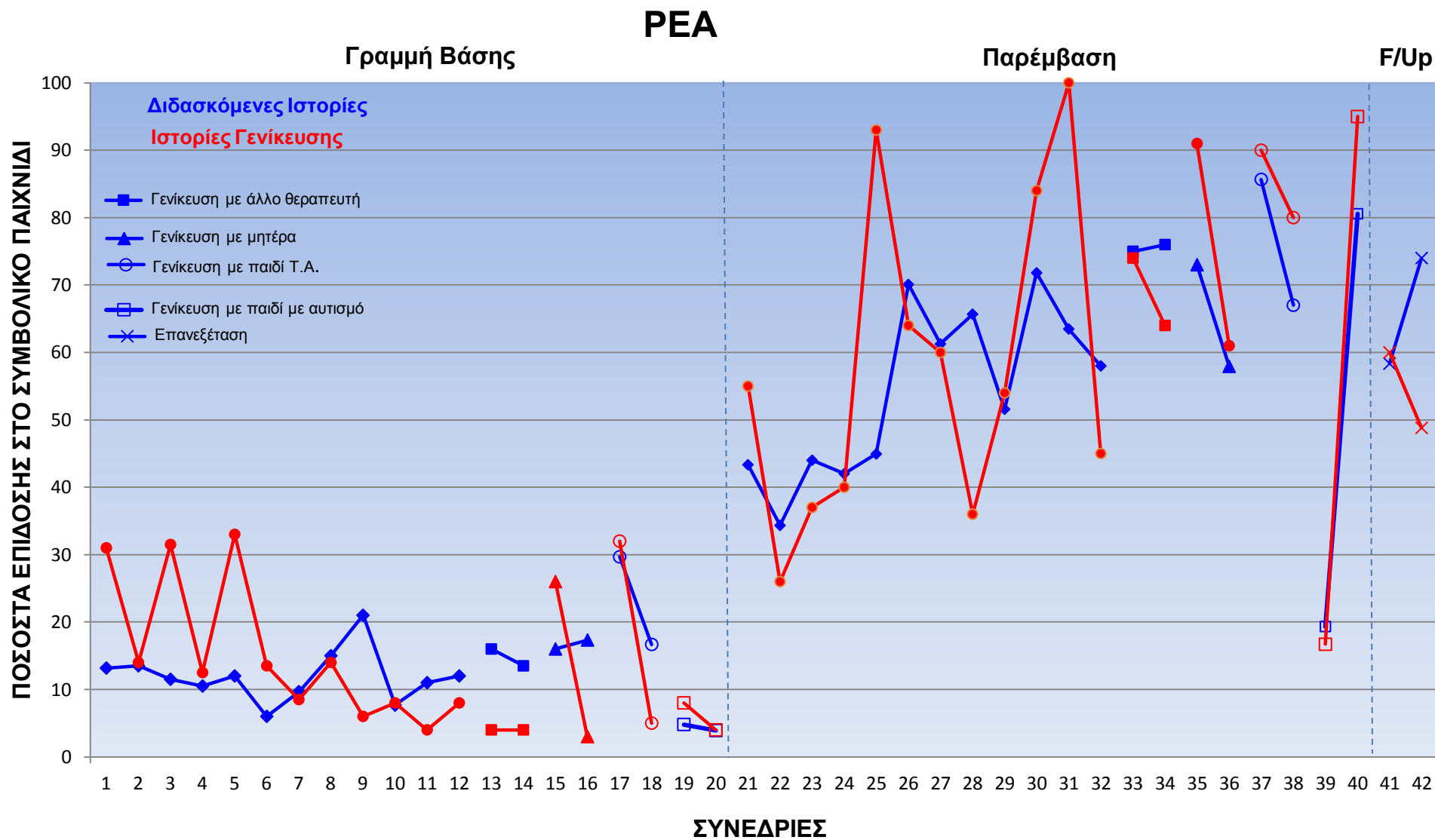


Σχήμα 3: Ποσοστά επίδοσης Αντώνη στο συμβολικό παιχνίδι ανά φάση έρευνας.

ΟΔΥΣΣΕΑΣ

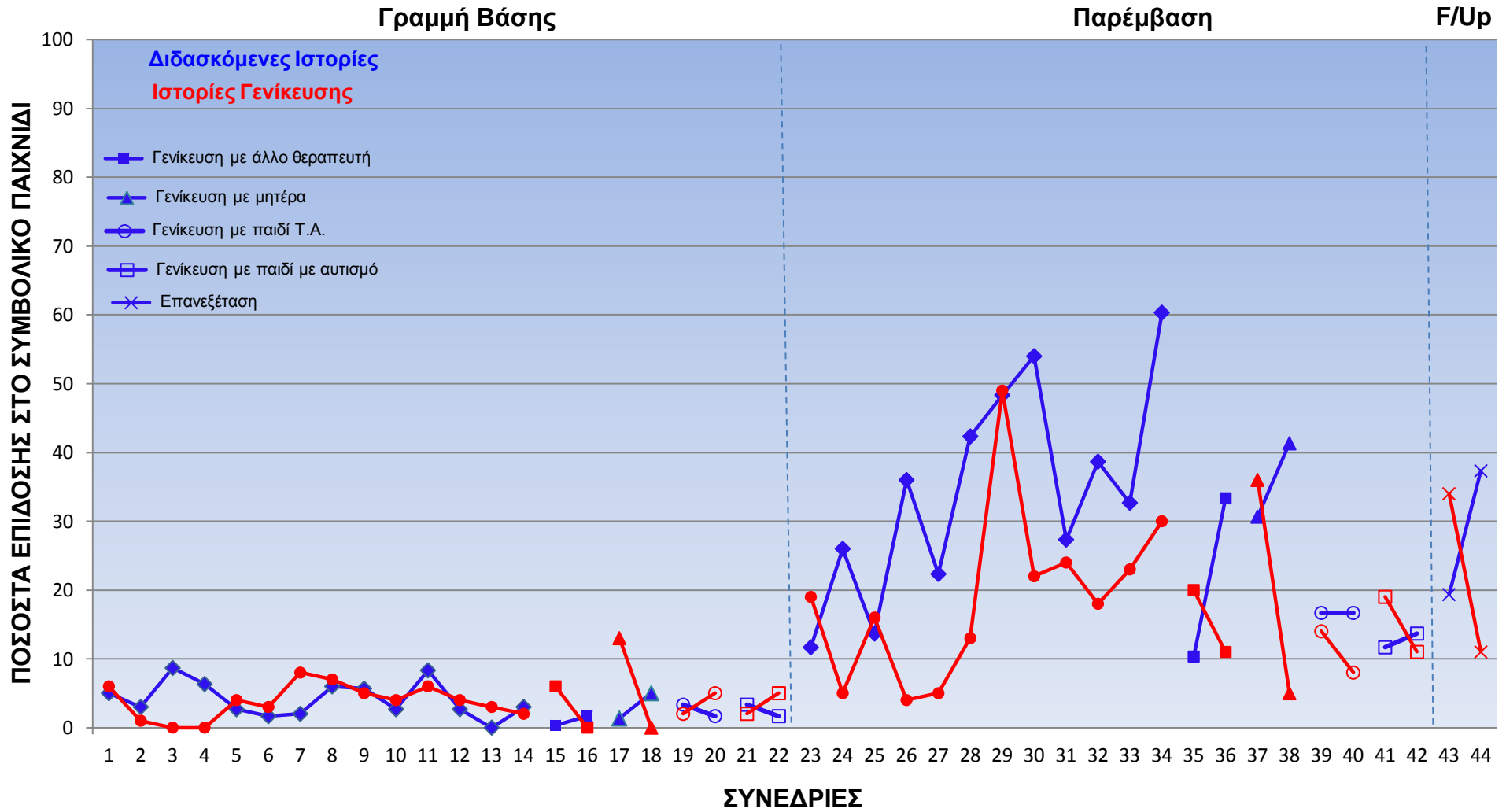


Σχήμα 4: Ποσοστά επίδοσης Οδυσσέα στο συμβολικό παιχνίδι ανά φάση έρευνας.



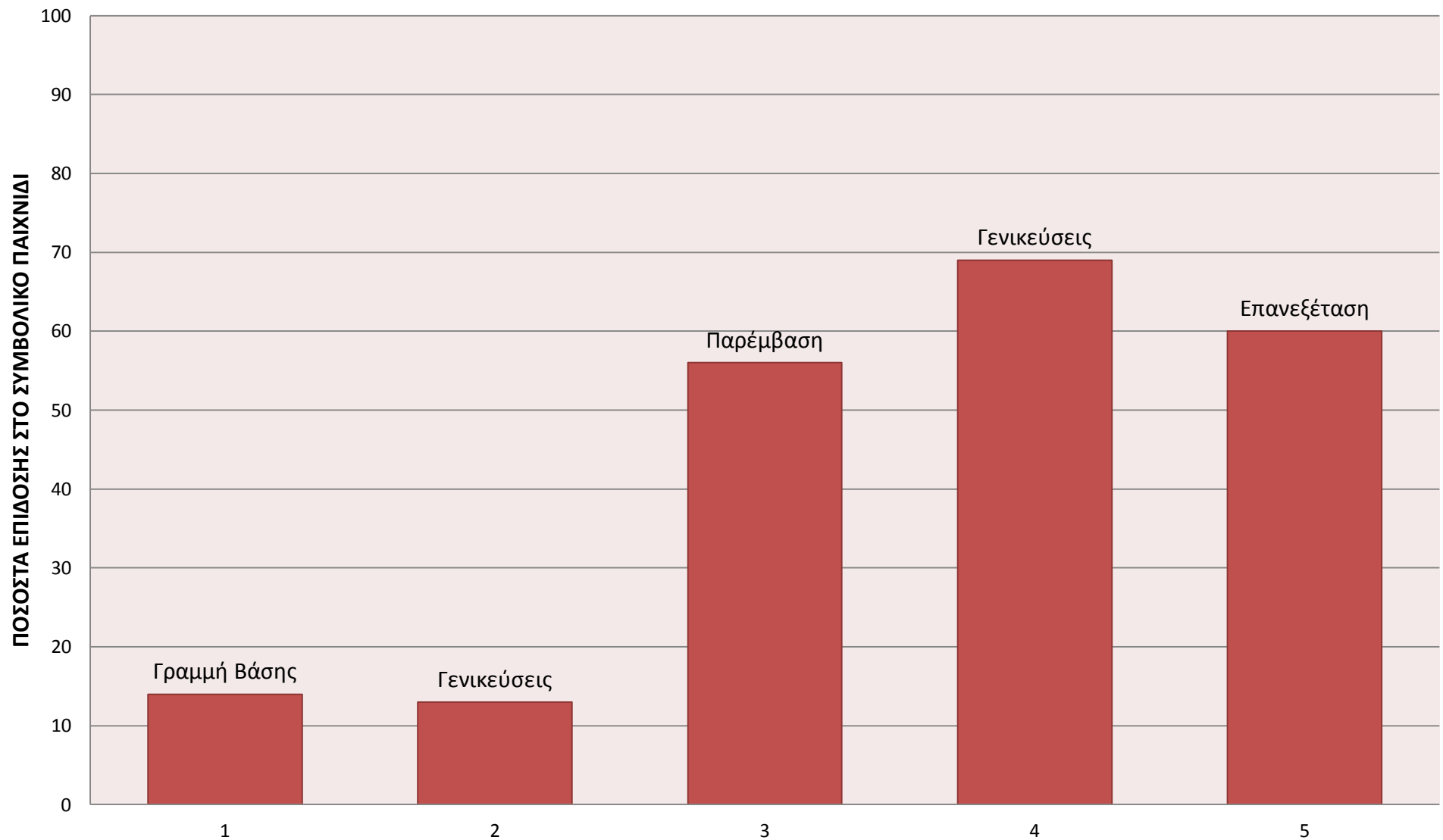
Σχήμα 5: Ποσοστά επίδοσης Ρέας στο συμβολικό παιχνίδι ανά φάση έρευνας.

ΕΛΕΝΗ

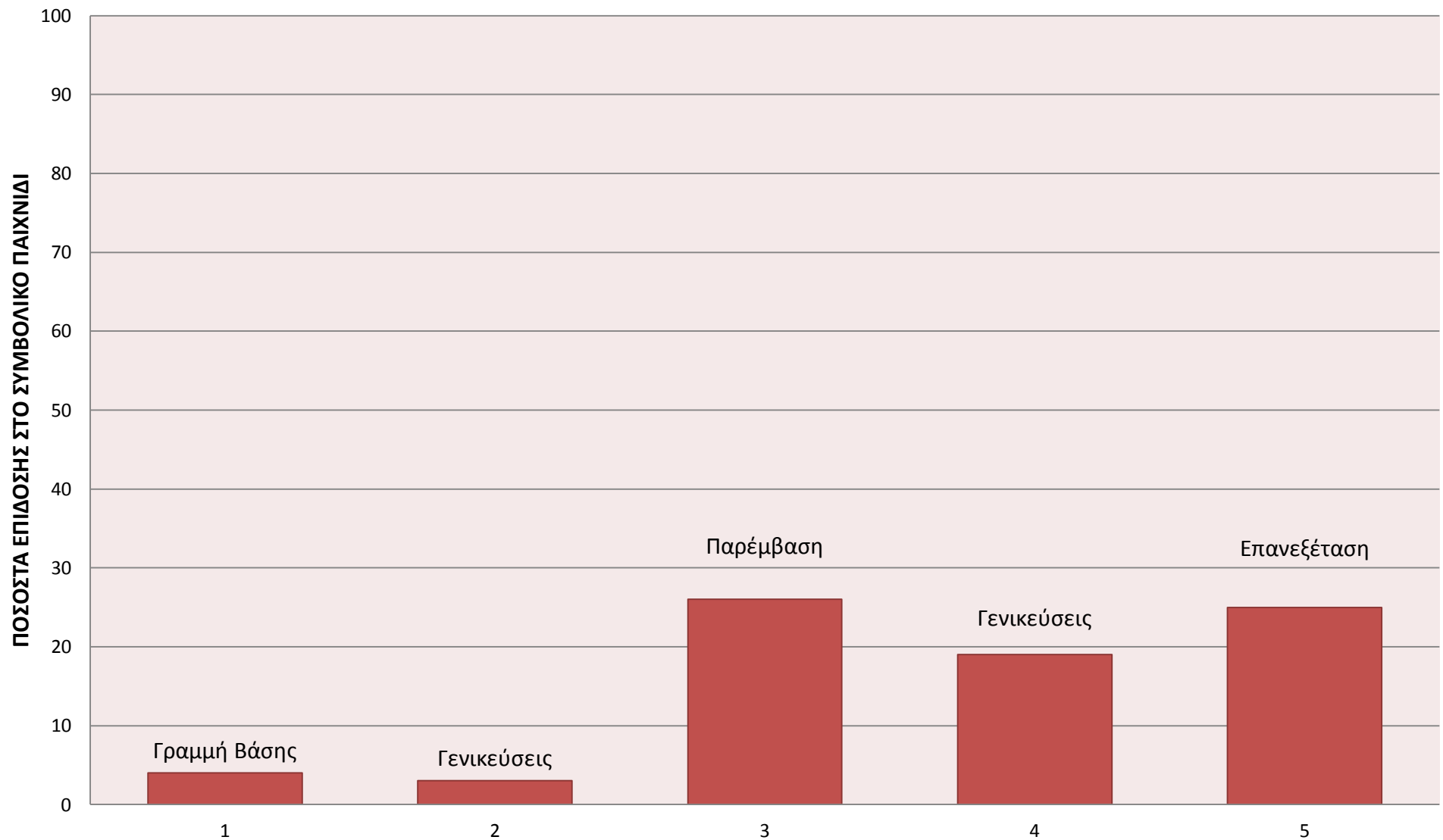


Σχήμα 6: Ποσοστά επίδοσης Ελένης στο συμβολικό παιχνίδι ανά φάση έρευνας.

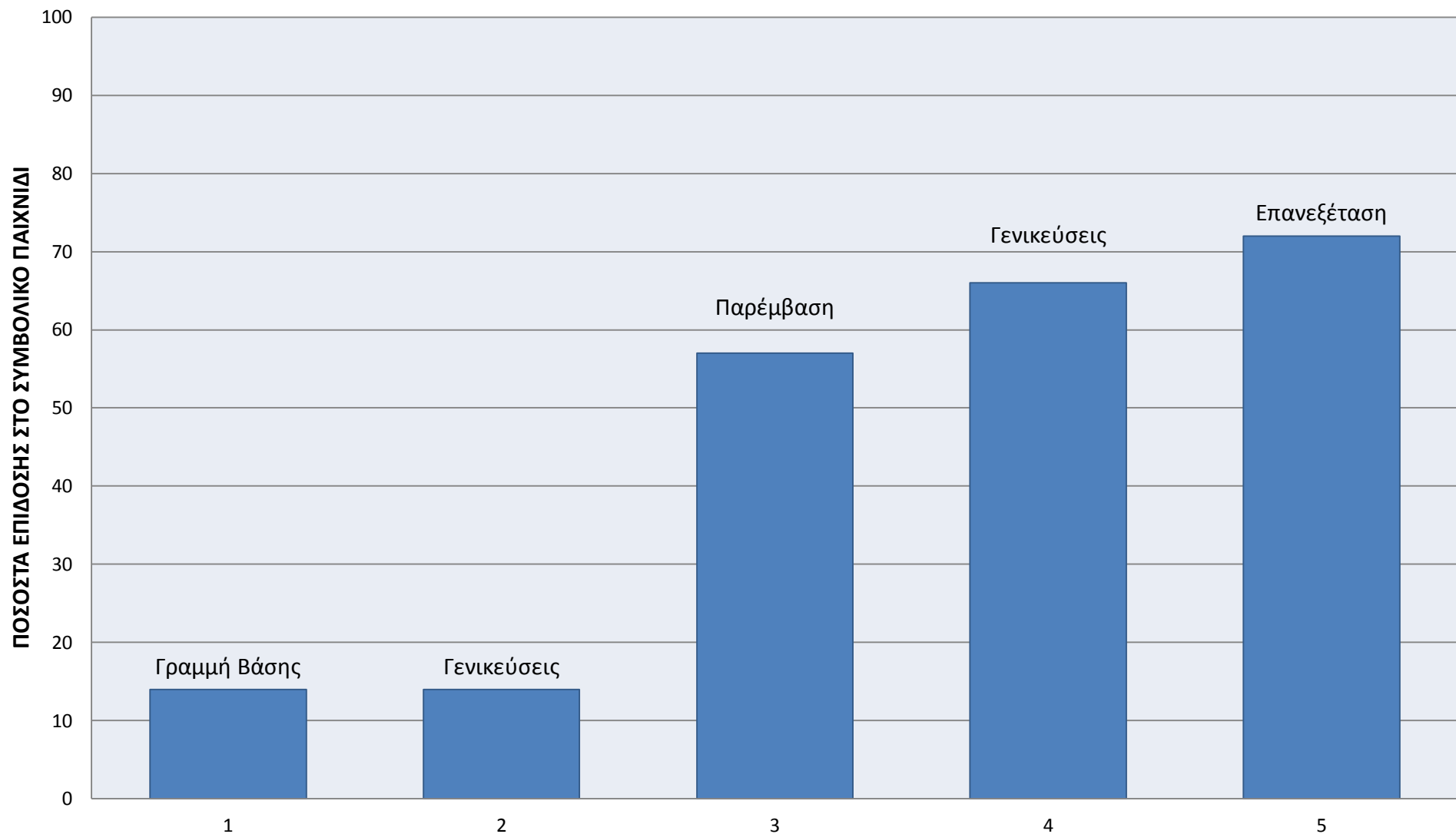
Στα Σχήματα 7-10, παρουσιάζεται ο μέσος όρος επίδοσης κάθε συμμετέχοντος παιδιού στο συμβολικό παιχνίδι ανά φάση έρευνας, χωρίς να διαχωρίζονται οι διδασκόμενες ιστορίες από τις ιστορίες γενίκευσης.



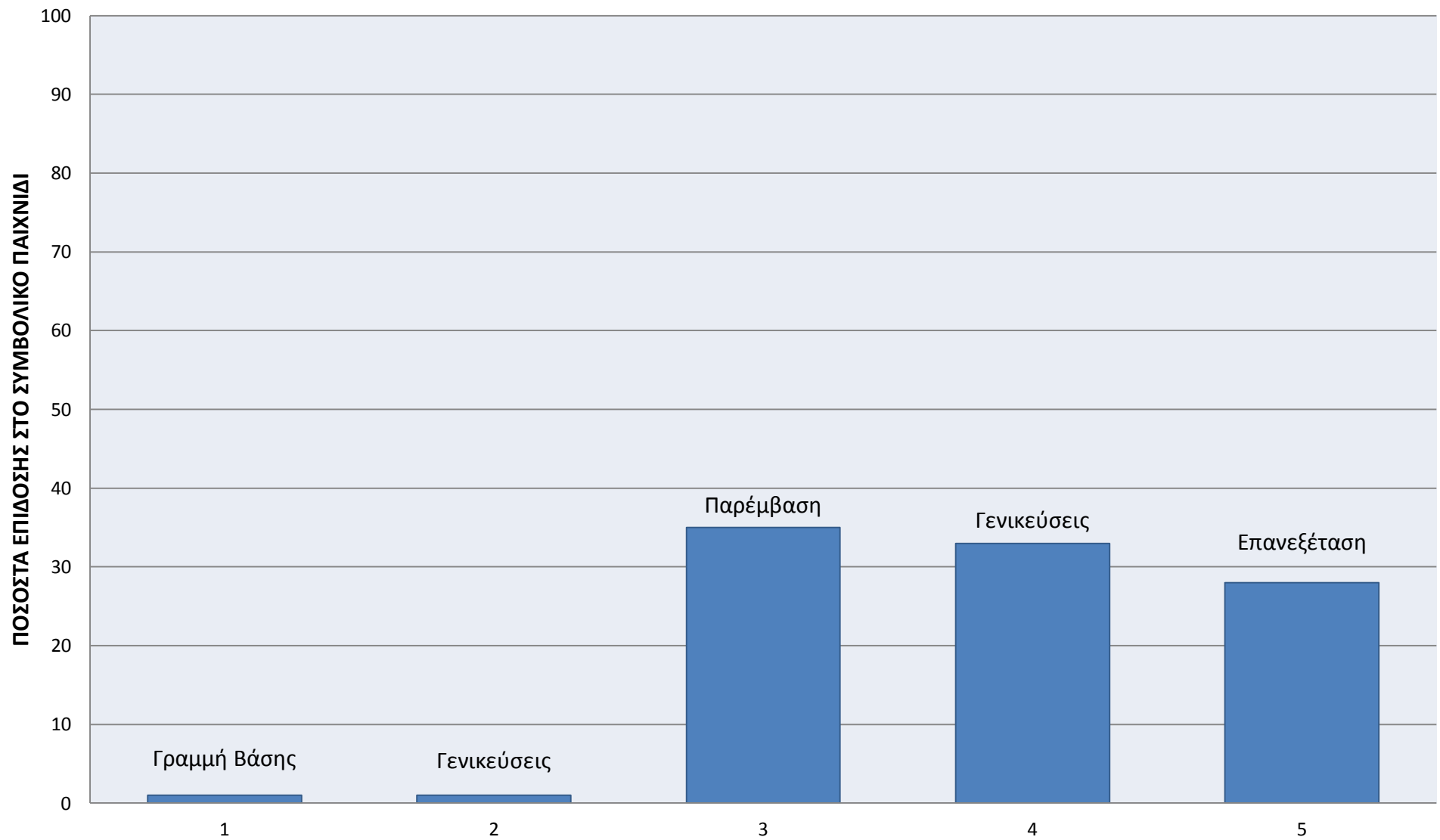
Σχήμα 9: Μέσος Όρος επίδοσης Ρέας στο συμβολικό παιχνίδι ανά φάση έρευνας.



Σχήμα 10: Μέσος Όρος επίδοσης Ελένης στο συμβολικό παιχνίδι, ανά φάση έρευνας.



Σχήμα 7: Μέσος Όρος επίδοσης Αντώνη στο συμβολικό παιχνίδι ανά φάση έρευνας.



Σχήμα 8: Μέσος Όρος επίδοσης Οδυσσέα στο συμβολικό παιχνίδι ανά φάση έρευνας.

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζεται ο μέσος όρος επίδοσης των συμμετεχόντων παιδιών στις διδασκόμενες και στις ιστορίες γενίκευσης ξεχωριστά για τη Γραμμή Βάσης, τις Γενικεύσεις κατά τη Γραμμή Βάσης, την Παρέμβαση, τις Γενικεύσεις κατά την Παρέμβαση και την Επανεξέταση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Μέσος Όρος επίδοσης στο συμβολικό παιχνίδι των συμμετεχόντων παιδιών στα σενάρια παιχνιδιού ανά φάση έρευνας

	Γραμμή Βάσης	Γενικεύσεις Γραμμής Βάσης				Παρέμβαση	Γενικεύσεις Παρέμβασης				Επανεξέταση
		Θ	Μ	Π. Α.	Παιδί Τ.Α.		Θ	Μ	Π. Α.	Παιδί Τ.Α.	
ΑΝΤΩΝΗΣ											
Διδασκόμενες Ιστορίες	10	12	25	11	4	52	70	74	62	77	62
Ιστορίες γενίκευσης	18	8	41	8	4	62	64	70	60	52	83
Μ.Ο.	14	10	33	10	4	57	67	72	61	64	72
ΟΔΥΣΣΕΑΣ											
Διδασκόμενες Ιστορίες	1	1	0	2	0	29	34	42	34	30	38
Ιστορίες γενίκευσης	1	6	0	0	0	41	39	46	16	24	19
Μ.Ο.	1	3	0	1	0	35	36	44	25	27	28
ΡΕΑ											
Διδασκόμενες Ιστορίες	12	15	16	24	4	54	76	66	76	50	66
Ιστορίες γενίκευσης	15	4	14	18	6	58	69	76	85	56	54
Μ.Ο.	14	10	15	21	5	56	72	71	80	53	60
ΕΛΕΝΗ											
Διδασκόμενες Ιστορίες	4	1	3	2	2	34	22	36	17	13	28
Ιστορίες γενίκευσης	4	3	6	4	4	19	16	20	11	15	22
Μ.Ο.	4	2	4	3	3	26	19	28	14	14	25

Στον Πίνακα 11, παρουσιάζονται τα ποσοστά αύξησης ή μείωσης στην επίδοση των συμμετεχόντων παιδιών ανάμεσα στη Γραμμή Βάσης και την Παρέμβαση, καθώς και ανάμεσα στην Παρέμβαση και την Επανεξέταση.

Το ποσοστό αύξησης της επίδοσης ανάμεσα στη Γραμμή Βάσης και την Παρέμβαση ήταν για:

τον **Αντώνη: 420%** στις διδασκόμενες ιστορίες και **244,44%** στις ιστορίες γενίκευσης
τον **Οδυσσέα: 2.800%** στις διδασκόμενες ιστορίες και **4.000%** στις ιστορίες γενίκευσης
τη **Ρέα: 350%** στις διδασκόμενες ιστορίες και **286,67%** στις ιστορίες γενίκευσης
την **Ελένη: 750%** στις διδασκόμενες ιστορίες και **375%** στις ιστορίες γενίκευσης.

Το ποσοστό αύξησης της επίδοσης ανάμεσα στην Παρέμβαση και την Επανεξέταση ήταν για:

τον **Αντώνη: 19,23%** στις διδασκόμενες ιστορίες και **33,87%** στις ιστορίες γενίκευσης.
τον **Οδυσσέα: 31,03%** στις διδασκόμενες ιστορίες και *το ποσοστό μείωσης* **53,66%** στις ιστορίες γενίκευσης.
τη **Ρέα: 22,22%** στις διδασκόμενες ιστορίες και *το ποσοστό μείωσης* **6,9%** στις ιστορίες γενίκευσης.
την **Ελένη: το ποσοστό μείωσης 17,65%** στις διδασκόμενες ιστορίες και *το ποσοστό αύξησης* **15,79%** στις ιστορίες γενίκευσης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Ποσοστό αύξησης ή μείωσης (%) της επίδοσης των συμμετεχόντων ανάμεσα στη Γραμμή Βάσης και την Παρέμβαση και στην Παρέμβαση και την Επανεξέταση

	Γραμμή Βάσης - Παρέμβαση		Παρέμβαση – Επανεξέταση	
	Διδασκόμενες Ιστορίες	Ιστορίες Γενίκευσης	Διδασκόμενες Ιστορίες	Ιστορίες Γενίκευσης
Αντώνης	420	244,44	19,23	33,87
Οδυσσέας	2.800	4.000	31,03	-53,66
Ρέα	350	286,67	22,22	-6,9
Ελένη	750	375	-17,65	15,79

Όπως παρατηρείται στον παραπάνω πίνακα, τη μεγαλύτερη αύξηση στην επίδοση στο συμβολικό παιχνίδι ανάμεσα στη Γραμμή Βάσης και στην Παρέμβαση την είχε ο Οδυσσέας στις διδασκόμενες ιστορίες (2.800%), μετά η Ελένη, ο Αντώνης και τέλος, η Ρέα. Στις ιστορίες γενίκευσης, και πάλι τη μεγαλύτερη αύξηση σημείωσε ο Οδυσσέας (σε μεγαλύτερο ακόμα ποσοστό: 4.000%) και ακολούθησαν η Ελένη, η Ρέα και ο Αντώνης.

Όμως, συγκρίνοντας την επίδοση στο συμβολικό παιχνίδι μεταξύ της φάσης της Παρέμβασης και της φάσης της Επανεξέτασης, τα αποτελέσματα ήταν διαφορετικά. Στις διδασκόμενες ιστορίες, τη μεγαλύτερη αύξηση παρουσίασε και πάλι ο Οδυσσέας (σε μικρότερο βαθμό, όμως) και ακολουθούν η Ρέα και ο Αντώνης, ενώ η Ελένη παρουσίασε μείωση στην επίδοσή της (-17,65%). Στις ιστορίες γενίκευσης, τη μεγαλύτερη αύξηση παρουσίασε ο Αντώνης, ακολούθησε η Ελένη, ενώ μείωση παρουσίασαν η Ρέα και ο Οδυσσέας.

Ταχύτητα ανταπόκρισης στο ερέθισμα

Η ταχύτητα ανταπόκρισης όλων των παιδιών στο ερέθισμα που παρείχε ο συμπαίκτης (latency) μετρήθηκε σε όλα τα σενάρια παιχνιδιού όλων των συνεδριών και κυμαινόταν ανάμεσα σε 1-5΄΄. Μεγαλύτερη καθυστέρηση ανταπόκρισης παρουσίαζε η Ελένη και η Ρέα, ενώ τις πιο γρήγορες αντιδράσεις είχε ο Αντώνης. Γενικά, όπως αναφέρεται και στις Παρατηρήσεις Ποιότητας Παιχνιδιού των παιδιών (βλέπε σελ. 137 και Παράρτημα Ζ), η όποια καθυστέρηση παρατηρήθηκε τόσο στις κινητικές αντιδράσεις τους, όσο και στη λεκτική ανταπόκρισή τους στο ερέθισμα (σαν να έψαχναν να βρουν τις κατάλληλες λέξεις) πιθανόν να οφειλόταν στην ανάγκη τους για περισσότερο χρόνο, για την επεξεργασία των ερεθισμάτων που προσλάμβαναν. Γι' αυτό και δόθηκε η κατεύθυνση στις θεραπεύτριες των παιδιών, να περιμένουν την αντίδρασή τους (5-10΄΄), χωρίς να προχωρούν στην επόμενη στιχομυθία, ειδικά όσον αφορούσε τα παιχνίδια με ελεύθερο σενάριο (βλέπε Παράρτημα Ε). Πάντως, προϊούσης της έρευνας, υπήρχε μία αξιοσημείωτη αύξηση της ταχύτητας ανταπόκρισης των παιδιών στο ερέθισμα που προσλάμβαναν από το συμπαίκτη τους.

3.2. ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές αξιολογήθηκαν σε κάθε σενάριο παιχνιδιού και σε κάθε συνεδρία και βαθμολογήθηκαν στο φύλλο καταγραφής των δεδομένων για την πιστότητά τους στο πρωτόκολλο της έρευνας. Τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης έχουν ως εξής:

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές της παρακολούθησης βιντεοσκοπημένου προτύπου προς μίμηση και της παροχής τμηματικής βοήθειας, σε περίπτωση λανθασμένης ή μη αντίδρασης στο διακριτικό ερέθισμα του συμπαίκτη χορηγήθηκαν από τις θεραπεύτριες σε όλα τα παιδιά σε κάθε περίπτωση και συνεδρία της Παρέμβασης και μόνο στις διδασκόμενες ιστορίες (ποσοστό 100%).

Η ανεξάρτητη μεταβλητή της παροχής του σωστού ερεθίσματος / στιχομυθίας στους συμμετέχοντες από τις θεραπεύτριες, σύμφωνα με το εκάστοτε σενάριο παιχνιδιού, όπως και η μη-παροχή κάποιου είδους ερεθίσματος και η αναμονή αντίδρασης από το παιδί, στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων, ήταν σωστή. Υπήρχαν, όμως, κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις λανθασμένης παροχής των ερεθισμάτων, κυρίως στις Γενικεύσεις με τη μητέρα, το παιδί τυπικής ανάπτυξης και το παιδί με αυτισμό, όπου ο συμπαίκτης του παιδιού δεν ήταν πολύ εξοικειωμένος με τα σενάρια παιχνιδιού είτε διότι γενικά τα σενάρια παιχνιδιού ήταν πολύπλοκα είτε διότι γινόταν προσπάθεια η διαδικασία του παιχνιδιού να προσομοιάζει όσο το δυνατόν περισσότερο με το φυσικό παιχνίδι, οπότε τέτοια λάθη ήταν αναμενόμενα. Επίσης, κάποιες ελάχιστες φορές, η θεραπεύτρια δεν έδωσε τον απαιτούμενο χρόνο αντίδρασης στο παιδί, πριν του χορηγήσει το επόμενο ερέθισμα. Αυτό, δυστυχώς, δε διορθώθηκε, κατά τη διάρκεια της συνεδρίας, διότι θα υπήρχε παρέμβαση στη ροή του σεναρίου παιχνιδιού. Όμως, έγινε προσπάθεια και, στην περίπτωση που το παιδί απάντησε με μη αποδεκτό τρόπο ή δεν αντέδρασε καθόλου λόγω λανθασμένης χορήγησης του ερεθίσματος από το συμπαίκτη, δε μέτρησε η συγκεκριμένη αντίδρασή του και δεν επηρεάστηκε αρνητικά η επίδοσή του.

Η ανεξάρτητη μεταβλητή της παροχής λεκτικών προεκτάσεων στα λεγόμενα του παιδιού παρεχόταν, ορισμένες φορές, από το συμπαίκτη στο παιδί, χωρίς σταθερότητα, όμως, και απόλυτη συνέπεια.

Συνολικά, δεν υπήρξαν συστηματικά σφάλματα στην παροχή των διακριτικών ερεθισμάτων, της τμηματικής βοήθειας ή της συναφειακής ενίσχυσης. Συνεπώς, η διαδικασία τηρήθηκε με αξιοπιστία και όπως είχε σχεδιαστεί.

3.3. ΕΠΑΝΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΜΕ ΤΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ DPA (The Developmental Play Assessment Instrument – DPA)

Στον Πίνακα 12, καθώς και στο Παράρτημα ΣΤ, παρουσιάζεται η επίδοση των παιδιών στο Εργαλείο Αξιολόγησης Αναπτυξιακού Παιχνιδιού DPA και στις δύο αξιολογήσεις της ποιότητας παιχνιδιού τους, πριν και μετά την παρέμβαση:

ΠΙΝΑΚΑΣ 12: Επίδοση των συμμετεχόντων παιδιών στο Εργαλείο Αξιολόγησης Αναπτυξιακού Παιχνιδιού DPA

Κριτήρια του Εργαλείου Αξιολόγησης Αναπτυξιακού Παιχνιδιού DPA								
	Αντώνης		Οδυσσέας		Ρέα		Ελένη	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Απουσία	4/9	4/9	5/9	5/9	8/9	2/9	7/9	4/9
Εμφάνιση	3/9	0/9	3/9	2/9	0/9	2/9	1/9	2/9
Κατάκτηση	2/9	5/9	1/9	2/9	1/9	5/9	1/9	3/9

Αντώνης: σύμφωνα με την αξιολόγηση με το DPA, η ποιότητα παιχνιδιού του μετά την παρέμβαση, εμφάνισε **βελτίωση** στους παρακάτω τομείς:

1. Διακριτές πράξεις σε μεμονωμένα αντικείμενα (Discriminative actions on single objects)
→ 5/16²³ πριν και 5/19 μετά
2. Συνδυασμοί αντικειμένων (Presentation combinations) → 2/6 πριν και 6/17 μετά
3. Ειδικοί συνδυασμοί (φυσικά χαρακτηριστικά) (Specific combinations / physical attributes)
→ 1/13 πριν και 5/38 μετά

²³ ο αριθμητής κάθε κλάσματος αντιστοιχεί στον αριθμό τύπων παιχνιδιού και ο παρονομαστής στο συνολικό αριθμό περιστατικών παιχνιδιού (συχνότητα).

4. Αντικαταστάσεις αντικειμένων (Substitutions) → 3/4 πριν και 6/13 μετά
5. Χρήση κούκλας ως υποκείμενο (Doll as agent) → 0/0 πριν και 2/2 μετά
6. Κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι / Παιχνίδι Φαντασίας (Sociodramatic play / Fantasy play)
→ 8/13 πριν και 30/40 μετά

Μετά την Παρέμβαση, όμως, παρουσίασε παράλληλα **επιδείνωση** της ποιότητας παιχνιδιού στους τομείς:

1. Προσποίηση εαυτού (Pretend self) → 2/2 πριν και 1/4 μετά
2. Ειδικοί συνδυασμοί (συμβατικά χαρακτηριστικά) (Specific combinations / conventional attributes) → 2/7 πριν και 1/1 μετά

Ο τομέας του *Κοινωνικο-δραματικού παιχνιδιού / Παιχνιδιού Φαντασίας* που ενδιαφέρει ιδιαίτερα και αποτελεί αντικείμενο της συγκεκριμένης έρευνας, βελτιώθηκε σε πολύ μεγάλο ποσοστό. Οι τύποι παιχνιδιού αυξήθηκαν από 8 σε 30 και η συχνότητα εκδήλωσης (επαναλήψεις) αυτών των τύπων από 13 σε 40.

Οδυσσέας: σύμφωνα με την αξιολόγηση με το DPA, η ποιότητα παιχνιδιού του μετά την παρέμβαση, εμφάνισε **βελτίωση** στον τομέα:

Συνδυασμοί αντικειμένων (Presentation combinations) → 2/2 πριν και 4/14 μετά

Μετά την Παρέμβαση, όμως, παρουσίασε παράλληλα **επιδείνωση** της ποιότητας παιχνιδιού στον τομέα:

Προσποίηση εαυτού (Pretend self) → 2/6 πριν και 0/0 μετά

Στον τομέα του *Κοινωνικο-δραματικού παιχνιδιού / Παιχνιδιού Φαντασίας*, δε σημείωσε αισθητή βελτίωση. Ίσως, αυτό να εξηγείται από τη μειωμένη ικανότητα γενίκευσης των παιδιών με βαρύτερο αυτισμό ή λόγω της διαφορετικής φύσης των δεξιοτήτων που απαιτούνταν στο εργαλείο αξιολόγησης DPA. Στα δραματοποιημένα σενάρια παιχνιδιού – ειδικά στα ημιδομημένα – ήταν βοηθητική η έστω και μικρή καθοδήγηση της θεραπεύτριας ή υπήρχε ως βοηθητικό το σενάριο παιχνιδιού. Αντίθετα, στο DPA, το παιδί έπαιζε μόνο του, εντελώς ανεξάρτητο και χωρίς οδηγίες ή σενάριο. Κατηύθυνε μόνο του τη ροή του παιχνιδιού, ανάλογα με το ποια υλικά αποφάσιζε να χρησιμοποιήσει.

Ρέα: σύμφωνα με την αξιολόγηση με το DPA, η ποιότητα παιχνιδιού της μετά την παρέμβαση, εμφάνισε **βελτίωση** στους παρακάτω τομείς:

1. Συνδυασμοί αντικειμένων (Presentation combinations) → 2/2 πριν και 2/5 μετά
2. Το παιδί ως υποκείμενο (Child as Agent) → 0/0 πριν και 4/22 μετά
3. Ειδικοί συνδυασμοί (συμβατικά χαρακτηριστικά) (Specific combinations / conventional attributes) → 0/0 πριν και 2/13 μετά
4. Αντικαταστάσεις αντικειμένων (Substitutions) → 0/0 πριν και 5/17 μετά
5. Χρήση κούκλας ως υποκείμενο (Doll as agent) → 0/0 πριν και 4/36 μετά
6. Κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι / Παιχνίδι Φαντασίας (Sociodramatic play / Fantasy play) → 1/3 πριν και 36/119 μετά

Μετά την Παρέμβαση, αντίθετα με τα άλλα παιδιά, δεν παρουσίασε επιδείνωση της ποιότητας παιχνιδιού της σε κανέναν τομέα.

Ο τομέας του *Κοινωνικο-δραματικού παιχνιδιού / Παιχνιδιού Φαντασίας*, που ενδιαφέρει ιδιαίτερα και αποτελεί αντικείμενο της συγκεκριμένης έρευνας, βελτιώθηκε σε πολύ μεγάλο ποσοστό. Οι τύποι παιχνιδιού αυξήθηκαν από 1 σε 36 και η συχνότητα από 3 σε 119.

Ελένη: σύμφωνα με την αξιολόγηση με το DPA, η ποιότητα παιχνιδιού της μετά την παρέμβαση, εμφάνισε **βελτίωση** στους παρακάτω τομείς:

1. Συνδυασμοί αντικειμένων (Presentation combinations) → 2/3 πριν και 2/4 μετά
2. Προσποίηση εαυτού (Pretend self) → 1/7 πριν και 4/10 μετά
3. Ειδικοί συνδυασμοί (φυσικά χαρακτηριστικά) (Specific combinations / physical attributes) → 1/1 πριν και 6/27 μετά
4. Αντικαταστάσεις αντικειμένων (Substitutions) → 1/4 πριν και 3/4 μετά

Μετά την Παρέμβαση, όμως, παρουσίασε παράλληλα **επίδειξη** της ποιότητας παιχνιδιού στον τομέα:

Ειδικοί συνδυασμοί (συμβατικά χαρακτηριστικά) (Specific combinations / conventional attributes) → 2/16 πριν και 1/1 μετά

Στον τομέα του *Κοινωνικο-δραματικού παιχνιδιού / Παιχνιδιού Φαντασίας*, που ενδιαφέρει ιδιαίτερα και αποτελεί αντικείμενο της συγκεκριμένης έρευνας, δε σημείωσε καμία αισθητή βελτίωση.

Τη μεγαλύτερη και θεαματικότερη βελτίωση στο παιχνίδι της παρουσίασε η **Ρέα**, η οποία βελτιώθηκε τόσο ως προς τη γενικότερη ποιότητα παιχνιδιού της, όσο και ως προς το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι (το οποίο έχει υψηλή συνάφεια με το συμβολικό παιχνίδι και συνιστά και το επίκεντρο του ενδιαφέροντος της παρούσας έρευνας). Ενώ σημείωνε απουσία παιχνιδιού φαντασίας πριν την παρέμβαση, στη συνέχεια, αμέσως μετά την παρέμβαση, όχι μόνο σημείωνε συστηματική πρόοδο, αλλά τελικά έλαβε πολύ υψηλή βαθμολογία στον τομέα αυτό του DPA.

Ο **Αντώνης**, επίσης, σημείωσε πολύ μεγάλη πρόοδο στο παιχνίδι και ιδιαίτερα στο παιχνίδι φαντασίας. Η αλλαγή που σημείωσε ήταν σημαντική αλλά επισημαίνουμε την ύπαρξη – σε χαμηλότερα, όμως, επίπεδα – συμβολικού παιχνιδιού και πριν την παρέμβαση.

Ο **Οδυσσεάς** φαίνεται να ωφελήθηκε ελάχιστα από την παρέμβαση, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του DPA. Τόσο η επίδοσή του στα υπόλοιπα είδη παιχνιδιού, όσο και στο παιχνίδι φαντασίας ήταν ιδιαίτερα φτωχή.

Η **Ελένη**, ενώ σημείωσε αξιοσημείωτη πρόοδο στο παιχνίδι της, στο παιχνίδι φαντασίας τόσο πριν, όσο και μετά την παρέμβαση, δεν είχε ενδείξεις ούτε γνώσης ούτε καν εμφάνισης του συγκεκριμένου είδους.

3.4. ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Παρόλο που η συγκεκριμένη έρευνα ανήκε στο είδος του ατομικού πειραματικού σχεδιασμού (Single-Case Research Design), δεν περιορίστηκε μόνο στην αξιολόγηση της έκδηλης – και γι' αυτό αντικειμενικά μετρήσιμης – συμπεριφοράς των παιδιών αλλά εξέτασε και την ποιοτική διάσταση του παιχνιδιού των παιδιών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την παρέμβαση. Οι σημειώσεις και παρατηρήσεις της ερευνήτριας στις ποιοτικές παραμέτρους του παιχνιδιού και των αλληλεπιδράσεων των συμμετεχόντων παρατίθενται στο Παράρτημα Ζ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο πρωταρχικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η αναζήτηση νέων μεθόδων διδασκαλίας δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό, οι οποίες θα οδηγούσαν σε εκμάθηση, γενίκευση και διατήρηση αυτών των δεξιοτήτων.

Για να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας, λάβαμε υπόψη δύο βασικά κριτήρια, το *Πειραματικό κριτήριο*, δηλαδή κατά πόσο τα αποτελέσματα της παρέμβασης μπορούν να αποδοθούν στην παρέμβαση, και το *Θεραπευτικό κριτήριο*, δηλαδή, αν τα αποτελέσματα της παρέμβασης είναι αξιόλογα για τη συνολική θεραπευτική πορεία των συμμετεχόντων (Kazdin, 1982).

4.1. ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ

Στην παρούσα έρευνα τέθηκαν 6 στόχοι – ερωτήματα (βλέπε σελ. 59-61):

1^{ος} Στόχος: Διδασκαλία δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό

Ο πρώτος στόχος επετεύχθη και οι 4 συμμετέχοντες κατέκτησαν τις δεξιότητες παιχνιδιού, τις οποίες διδάχθηκαν (παιχνίδι υπόδυσης ρόλων, παιχνίδι με κούκλες και απόδοση ρόλων σε κούκλες, παιχνίδι με αντικατάσταση αντικειμένων, παιχνίδι με απόδοση χαρακτηριστικών στα αντικείμενα άλλων πέραν των πραγματικών τους, παιχνίδι απουσία αντικειμένων, παιχνίδι απουσία προσώπων, παιχνίδι απουσία καταστάσεων και, τέλος, παιχνίδι με ελεύθερο σενάριο / αυτοσχέδιο παιχνίδι) μέσω ημι-δομημένων και ελεύθερων σεναρίων παιχνιδιού έχοντας ως συμπαίκτη τη θεραπεύτριά τους. Η διδασκαλία μάλιστα αυτών των δεξιοτήτων ήταν επιτυχημένη κι έτσι τα παιδιά αφενός μιμήθηκαν τις διδασκόμενες ενέργειες που έμαθαν, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, και αφετέρου γενίκευσαν τις γνώσεις αυτές στο παιχνίδι με άλλους συμπαίκτες, διαφορετικά υλικά και παιχνίδια και νέα σενάρια παιχνιδιού, όπως παρατήρησαν οι μητέρες, οι νηπιαγωγοί και οι θεραπεύτριές τους. Και οι 4 συμμετέχοντες, ακόμη και οι δύο με βαρύτερο αυτισμό (ο Οδυσσέας και η Ελένη), έμαθαν τόσο να υποδύονται οι ίδιοι ρόλους, όσο και να αποδίδουν ρόλους σε κούκλες, να χρησιμοποιούν αντικείμενα συμβολικά (για παράδειγμα, στο σενάριο παιχνιδιού «Σεφ», χρησιμοποιούσαν λαστιχάκια σαν να ήταν μακαρόνια), να αλληλεπιδρούν με παιγνιώδη τρόπο με φανταστικά πρόσωπα (π.χ. στο σενάριο παιχνιδιού «Σχολείο» απευθύνονταν σε συμμαθητές τους ωσεί παρόντες), να προσποιούνται ότι χρησιμοποιούν απόντα αντικείμενα (π.χ. στο «Κομμωτήριο» στέγνωναν τα μαλλιά της πελάτισσας με σεσουάρ κάνοντας τις

ανάλογες κινήσεις και θορύβους χωρίς, όμως, από αντικείμενο) και να παίζουν με συγκεκριμένους συμπαίκτες (θεραπευτές, μητέρα, συνομήλικα παιδιά, παιδιά με αυτισμό), υπό ποικίλες παιγνιώδεις συνθήκες (π.χ. με ή χωρίς σενάριο παιχνιδιού).

2^{ος} Στόχος: Βελτίωση των δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό στο συμβολικό παιχνίδι

Η επίδοση και των 4 συμμετεχόντων στο συμβολικό παιχνίδι βελτιώθηκε, τόσο στις διδασκόμενες ιστορίες, όσο και στις ιστορίες γενίκευσης. Τα παιδιά υψηλότερης λειτουργικότητας (Αντώνης και Ρέα) ξεπέρασαν το κριτήριο κατάκτησης του στόχου της παρέμβασης, σημειώνοντας αποδεκτές αντιδράσεις σε ποσοστό μεγαλύτερο από **90%** στις διδαχθείσες δεξιότητες παιχνιδιού, ανά κατηγορία παιγνιωδών αντιδράσεων (ο Αντώνης ξεπέρασε το 92,5% και η Ρέα το 100%) στην 11η συμπτωματικά συνεδρία και οι δύο και μάλιστα σε ιστορία γενίκευσης κι έτσι η παρέμβαση θεωρήθηκε επιτυχής, οπότε και ολοκληρώθηκε.

Επίσης, μόλις τα παιδιά χαμηλότερης λειτουργικότητας (Οδυσσέας και Ελένη) πέτυχαν το δικό τους κριτήριο κατάκτησης του στόχου της παρέμβασης του **60%** (ο Οδυσσέας το 72,5% και η Ελένη το 60,33%) στην 11^η και στη 12^η συνεδρία αντίστοιχα (ο πρώτος σε ιστορία γενίκευσης και η δεύτερη σε διδασκόμενη ιστορία), η παρέμβαση θεωρήθηκε επιτυχής, οπότε και ολοκληρώθηκε.

Οι τρεις από τους τέσσερις συμμετέχοντες αύξησαν την επίδοσή τους στις ιστορίες γενίκευσης περισσότερο από τις διδασκόμενες (βλέπε Σχήματα 1-3 και 5-7). Επίσης, σημείωσαν την υψηλότερή τους επίδοση και εκπλήρωσαν το κριτήριο κατάκτησης στόχου της παρέμβασης (mastery) σε ιστορία γενίκευσης και όχι σε διδασκόμενη ιστορία, γεγονός που δηλώνει τη σαφή επίτευξη των στόχων γενίκευσης. Μόνο η επίδοση της Ελένης ήταν υψηλότερη στις διδασκόμενες ιστορίες από ό,τι στις ιστορίες γενίκευσης (βλέπε Σχήματα 4 και 8). Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στον υψηλότερο βαθμό αυτισμού του συγκεκριμένου παιδιού, καθώς και στο χαμηλότερο νοητικό δυναμικό του, όπως αξιολογήθηκε στην Κλίμακα Bayley για την Ανάπτυξη του Παιδιού. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης στην Ελένη μάς υποψιάζουν ότι παρόλη τη βελτίωση που παρατηρείται στη γενικότερη επίδοση στις δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών με αυτισμό, ακόμη και μετά από μακρόχρονη παρέμβαση, η γενίκευση κεκτημένων δεξιοτήτων σε παιδιά με πιο βαρύ αυτισμό δεν μπορεί να θεωρείται δεδομένη. Ίσως, τα παιδιά με βαρύτερο αυτισμό να χρειάζονται περισσότερο χρόνο για εμπέδωση των νέων δεξιοτήτων που αποκτούν, ώστε αυτές να γενικευτούν και σε νέα, αδιάδικτα σενάρια. Γενικότερα, πιθανόν η γενίκευση να πρέπει να προγραμματίζεται με

όσο το δυνατό συστηματικότερο τρόπο και αφού έχουν ληφθεί υπόψη όλες οι παράμετροι που έχουν προσδιοριστεί ως σημαντικές για την επίτευξη γενικευμένων αποτελεσμάτων (Stokes & Baer, 1977. Young et al., 1994).

Όλοι οι συμμετέχοντες βελτίωσαν την επίδοσή τους στο συμβολικό παιχνίδι και μάλιστα πολύ σύντομα μετά την εισαγωγή της παρέμβασης. Ο Αντώνης σημείωσε σημαντική βελτίωση της επίδοσής του στην 4^η συνεδρία, ο Οδυσσέας στην 3^η, η Ρέα στην 5^η και η Ελένη στην 4^η. Ίσως αυτή η «καθυστέρηση» να οφείλεται και στην αμηχανία τους μπροστά σε μία διαδικασία πολύ διαφορετική από τη συνήθη του εκπαιδευτικού τους προγράμματος (διαδικασία ημιδομημένη, ελεύθερη, κατά την οποία ενισχύονταν οι εναλλακτικές λύσεις και οι θεραπεύτριες ήταν ήπια ή ελάχιστα παρεμβατικές, σε αντιπαράθεση με την άμεση και αυστηρά δομημένη διδασκαλία, που είχαν δεχτεί μέχρι τότε). Επίσης, πιθανόν να χρειάζονταν περισσότερο χρόνο να επεξεργαστούν τις νέες μεθοδολογικές παρεμβάσεις (video-modeling, δραματοποίηση σεναρίου με τη θεραπεύτρια). Στη συνέχεια, όμως, η βελτίωση της επίδοσής τους ήταν σταθερή και βαθμιαία ανοδική. Αξιοσημείωτο είναι ότι ο Οδυσσέας και η Ρέα σημείωσαν την πιο ραγδαία βελτίωση στην επίδοσή τους, ενώ η Ελένη την πιο ήπια. Ο Αντώνης είχε την πιο σταθερή επίδοση, κατά την παρέμβαση, με τις λιγότερες αυξομειώσεις, συγκριτικά με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες.

Επίσης, όσον αφορά στην επίδοσή τους σε σχέση με τη βαρύτητα του αυτισμού τους, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι τα παιδιά με πιο υψηλή λειτουργικότητα, σημείωσαν και την υψηλότερη επίδοση στο συμβολικό παιχνίδι, ενώ τα παιδιά με χαμηλότερη λειτουργικότητα, παρόλο που κατέδειξαν αξιοσημείωτη βελτίωση στις δεξιότητες συμβολικού παιχνιδιού, δεν έφτασαν στο επίπεδο των επιδόσεων των άλλων συμμετεχόντων.

Εντούτοις, ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι, αν συγκριθεί η επίδοση των συμμετεχόντων στο συμβολικό παιχνίδι πριν και μετά την παρέμβαση, τότε παρατηρούμε στα σχήματα 5-8 ότι και τα δύο παιδιά χαμηλότερης λειτουργικότητας έχουν μεγαλύτερη ποσοστιαία αύξηση στην επίδοσή τους μεταξύ των συνεδριών γραμμής βάσης και παρέμβασης από ό,τι τα παιδιά υψηλότερης λειτουργικότητας. Τη μεγαλύτερη αύξηση στην επίδοση στο συμβολικό παιχνίδι μεταξύ Γραμμής Βάσης και Παρέμβασης την είχε ο Οδυσσέας στις *διδασκόμενες ιστορίες* (2.800%), μετά η Ελένη (750%), ο Αντώνης (420%) και, τέλος, η Ρέα (350%). Στις *αδίδακτες ιστορίες*, πάλι τη μεγαλύτερη αύξηση την είχε ο Οδυσσέας (σε μεγαλύτερο ακόμα ποσοστό: 4.000%), μετά ακολουθούσε πάλι η Ελένη (375%), η Ρέα (286,67%) και, τέλος, ο Αντώνης (244,44%). Με αυτό καταδεικνύεται ότι από τη συγκεκριμένη παρέμβαση, φαίνεται να ωφελούνται περισσότερο τα παιδιά με βαρύτερο

αυτισμό και μάλιστα σε αδίδακτα σενάρια παιχνιδιού. Αυτό είναι ένα αξιοσημείωτο και μη-αναμενόμενο αποτέλεσμα της έρευνας. Αντίστοιχο εύρημα δεν έχει εντοπιστεί, κατά την επισκόπηση σχετικών ερευνών. Αντίθετα, όσον αφορά στο γεγονός της βελτίωσης των δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού μετά από κατάλληλη θεραπευτική παρέμβαση, θα μπορούσε να ειπωθεί πως τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με άλλες παρόμοιες έρευνες, σχετικά με τη δυνατότητα των αυτιστικών παιδιών για εκμάθηση δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού μετά από παρέμβαση ή κατάλληλη οργάνωση από ενηλίκους του περιβάλλοντος παιχνιδιού (Beyer & Gammeltoft, 2000. Gena et al., 2007. Libby et al., 1998. Λουκρέζη, Γενά, & Μπεζεβέγκης, 2010. Παπαδοπούλου, 2005. Sherratt, 2002. Wolfberg, 1999. Yang et al., 2003).

Επίσης, από την υψηλότερη επίδοση των παιδιών με υψηλό λεκτικό δυναμικό (Αντώνης, Ρέα), επιβεβαιώθηκε ο συσχετισμός λόγου και είδους παιχνιδιού που εμφανίζει το παιδί (Sherratt, 2004), καθώς και το εύρημα των Stahmer (1995), των Amato et al. (1999) και Mundy et al. ότι η ύπαρξη ανεπτυγμένων λεκτικών ικανοτήτων στα παιδιά με αυτισμό (ειδικά στον τομέα της ομιλίας) συνάδει με σημαντικότερη ανάπτυξη συμβολικού παιχνιδιού μετά από παρέμβαση, συγκριτικά με παιδιά με αυτισμό χωρίς λόγο.

Η βελτίωση των δεξιοτήτων των παιδιών του δείγματος στο παιχνίδι, κατά την παρέμβαση, επιβεβαιώνεται, επίσης, και από την αντίστοιχη βελτίωση των δεξιοτήτων παιχνιδιού τους στην κλίμακα αξιολόγησης DPA.

Συνοπτικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τη μεγαλύτερη και θεαματικότερη βελτίωση στο παιχνίδι παρουσίασε η **Ρέα**, η οποία βελτίωσε τόσο τη γενικότερη ποιότητα του παιχνιδιού της, όσο και το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι (το οποίο ταυτίζεται εν μέρει με το συμβολικό παιχνίδι, στο οποίο δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση, κατά τη συγκεκριμένη έρευνα). Ενώ δεν είχε αναπτύξει παιχνίδι φαντασίας, πριν από την παρέμβαση, μετά από αυτή, ενσωμάτωσε στοιχεία παιχνιδιού φαντασίας πλήρως στο παιχνίδι της.

Ο **Αντώνης**, επίσης, σημείωσε πολύ μεγάλη πρόοδο στο παιχνίδι και ιδιαίτερα στο παιχνίδι φαντασίας, αλλά εκείνος εμφάνιζε κάποια στοιχεία παιχνιδιού φαντασίας και πριν την παρέμβαση.

Η **Ελένη**, ενώ σημείωσε αξιοσημείωτη πρόοδο στο παιχνίδι και ιδιαίτερα στο παιχνίδι φαντασίας, τόσο πριν, όσο και μετά την παρέμβαση, στην επίδοσή της στο DPA, δεν υπήρξαν ενδείξεις ότι είχε κατακτήσει στοιχεία αυτού του συγκεκριμένου είδους παιχνιδιού.

Ο **Οδυσσέας**, αντίθετα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του DPA, δε μοιάζει να βελτιώθηκε, παρά τη μεγάλη πρόοδο που σημείωσε κατά την Παρέμβαση. Τόσο η επίδοσή του στα υπόλοιπα είδη παιχνιδιού, όσο και στο παιχνίδι φαντασίας ήταν ιδιαίτερα φτωχή. Ίσως αυτό να οφείλεται στην πολύ διαφορετική οργάνωση των δραστηριοτήτων παιχνιδιού, κατά την έρευνα και κατά τη διαδικασία αξιολόγησης με το DPA. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, ίσως τα παιδιά με βαρύτερο αυτισμό να χρειάζονται ένα πιο κατευθυντικό και δομημένο πλαίσιο, ώστε να βελτιώσουν και να αναδείξουν τις δεξιότητες παιχνιδιού. Επιπρόσθετα, το πλαίσιο της αξιολόγησης δραστηριοτήτων παιχνιδιού με το DPA ήταν τελείως ελεύθερο και καθόλου καθοδηγούμενο από κάποιον ενήλικο. Όπως υποστήριξε ο Charman και οι συνεργάτες του (1997), τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να παράγουν απλό παιχνίδι προσποίησης, όταν παροτρύνονται από έναν ενήλικο, μέσα σε ολοκληρωμένα συστήματα παιχνιδιού, όχι, όμως, αυθόρμητα και χωρίς καθοδήγηση. Εξάλλου, τα παιδιά με αυτισμό λειτουργούν καλύτερα σε επίπεδο ελεύθερου παιχνιδιού, αν τους προσφερθεί μία ανταμοιβή ή αν ο ενήλικος οργανώσει το παιχνίδι, αν, δηλαδή, το παιχνίδι κινητοποιηθεί εξωτερικά (Beyer & Gammeltoft, 2000).

Όσον αφορά στην κριτική, που έχει ασκηθεί στις συμπεριφοριοαναλυτικές παρεμβάσεις σχετικά με την απουσία «πραγματικού» παιχνιδιού και την καλλιέργεια μόνο συγκεκριμένων μηχανιστικών ενεργειών, κατά την παρέμβαση (Luckett et al., 2007), αυτή δε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί άδικη. Όντως, τα παιδιά σε αρκετές συμπεριφοριοαναλυτικές παρεμβάσεις για τη βελτίωση των δεξιοτήτων παιχνιδιού, εκπαιδεύονται στην απομνημόνευση και εκμάθηση συγκεκριμένων αντιδράσεων και αυτό το χαρακτηριστικό έρχεται σε αντίφαση με το «πραγματικό» παιχνίδι, το οποίο είναι αυθόρμητο και ευέλικτο, ειδικά το συμβολικό παιχνίδι. Όμως, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι στην παρούσα έρευνα έγινε πολύ μεγάλη προσπάθεια να μη γίνει η διδασκαλία δεξιοτήτων παιχνιδιού «στεγνή» και μη-ευέλικτη. Τα διακριτικά ερεθίσματα που παρέχονταν από τις θεραπεύτριες, τα σενάρια, καθώς και τα αθύρματα, μεταβάλλονταν συνεχώς και το κάθε σενάριο παιχνιδιού ήταν ημιδομημένο (βλέπε Λειτουργικούς Ορισμούς, Παράρτημα Δ) και τις περισσότερες φορές ανοιχτό στην παρέμβαση των παιδιών. Επίσης, ο στόχος της παρέμβασης δεν ήταν η απομνημόνευση κάποιων διαλόγων ή κάποιων συγκεκριμένων συμβολικών ενεργειών αλλά η επίτευξη γενίκευσης στις αντιδράσεις που διδάχθηκαν. Εξάλλου, η γενίκευση αυτή επιβεβαιώθηκε από θεραπευτές, εκπαιδευτικούς και γονείς στη ζωή των παιδιών γενικότερα.

Όσον αφορά στην κριτική που ασκήθηκε στις συμπεριφοριοαναλυτικές παρεμβάσεις (Luckett et al., 2007), σχετικά με την κινητοποίηση των παιδιών με εξωτερικές «αμοιβές», αυτό δεν μπορεί να υποστηριχθεί για την παρούσα έρευνα, διότι εκτός από την ενίσχυση που έλαβαν οι συμμετέχοντες μέσω της περιστασιακής λεκτικής προέκτασης των λεγομένων τους, άλλο είδος ενίσχυσης δεν τους δόθηκε. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα ίδια τα παιδιά, ακόμη και αυτά χαμηλής λειτουργικότητας και με βαρύτερο αυτισμό, προσδοκούσαν τις ερευνητικές συνεδρίες με ανυπομονησία και μάλιστα αυτές αποτελούσαν ενίσχυση ακόμη και για το υπόλοιπο θεραπευτικό τους πρόγραμμα. Φαίνεται πως η όλη διαδικασία παιχνιδιού λειτουργούσε ενισχυτικά από μόνη της για τα παιδιά, εφόσον αυτά έδειχναν ενδιαφέρον και συμμετείχαν με ενθουσιασμό καθόλη τη διάρκεια της έρευνας. Εξάλλου, οι Thorp et al. (1995) έχουν αναφερθεί στην «ενισχυτική φύση του παιχνιδιού», υποδηλώνοντας ότι το παιχνίδι είναι μία δραστηριότητα «εγγενώς υποκινούμενη».

Όμως, από την άλλη πλευρά, το επιχείρημα περί έλλειψης αυθορμητισμού στο παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό ίσως να ευσταθεί, υπό την έννοια ότι τα παιδιά μειωμένης λειτουργικότητας και με βαρύτερο αυτισμό, λόγω των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν από τη φύση της διαταραχής τους, όντως εμφανίζουν μειωμένο ενδιαφέρον για το περιβάλλον τους, χαμηλό κίνητρο προσανατολισμού προς τους άλλους και έλλειψη αυθορμητισμού. Όπως έχει υποστηριχθεί, όμως, από άλλους ερευνητές (Wolfberg, 1999), η υποστήριξη ενός ενηλίκου τα βοηθά (περισσότερο από ό,τι οι συνομήλικοι) να στραφούν προς το περιβάλλον τους και να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, καθώς, επίσης, και τις δεξιότητες παιχνιδιού. Η τάση, όμως, και το ζητούμενο είναι σε όλα αυτά τα μοντέλα, η διαρκώς μειούμενη παρουσία του ενηλίκου και όχι η συνεχής υποστήριξη που αυτός παρέχει.

3^{ος} Στόχος: Αποτελεσματικότητα του σχεδίου διδασκαλίας της παρέμβασης

Η διδασκαλία δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού στους συμμετέχοντες υπενθυμίζεται ότι έγινε μέσω παροχής βιντεοσκοπημένου προτύπου από συνομήλικο παιδί τυπικής ανάπτυξης και μέσω δραματοποίησης των συγκεκριμένων σεναρίων παιχνιδιού με τη θεραπεύτριά τους και τις διορθωτικές διαδικασίες που χρησιμοποιήθηκαν.

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας συνάδουν με αυτά προγενέστερων ερευνών. Έτσι, επαληθεύτηκαν ανάλογες έρευνες που είχαν καταδείξει τη σημασία του προτύπου προς μίμηση για τη διδασκαλία δεξιοτήτων παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό (Bellini & Akullian, 2007. Charlop-Christy, 1993, 1994. Charlop-Christy, Le, & Freeman, 2000. D'Ateno, Mangiapanello, & Taylor, 2003). Επίσης, η χρήση βιντεοσκοπημένου προτύπου προς μίμηση

από συνομήλικα παιδιά είχε ήδη αποδειχθεί σε προγενέστερες έρευνες ότι είναι πολύ σημαντική (Bandura, Coleman, & Stedman, 1974. Garfinkle & Schwartz, 2002. Gena, Couloura, & Kymissis, 2005. Gena et al., 2007. Λουκρέζη, 2005. Matson et al., 1996) και στην παρούσα έρευνα επαληθεύτηκε.

Υπενθυμίζεται ότι η συγκεκριμένη σύνθετη μέθοδος παρέμβασης για τη διδασκαλία δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού (έμφαση στο ελεύθερο παιχνίδι και στον αυτοσχεδιασμό του παιδιού, χρήση βιντεοσκοπημένων προτύπων στην παρέμβαση, δραματοποίηση σεναρίων συμβολικού παιχνιδιού και όχι απλά διδασκαλία συμβολικών ενεργειών) δεν είχε ξαναδοκιμαστεί στο παρελθόν από άλλους ερευνητές σε παιδιά με αυτισμό. Η εισαγωγή βιντεοσκοπημένου προτύπου προς μίμηση σε παρέμβαση είχε γίνει σε προγενέστερες έρευνες με παιδιά σχολικής ηλικίας και όχι προσχολικής, όπως τα παιδιά του δείγματος της παρούσας έρευνας. Το γεγονός αυτό είναι αρκετά σημαντικό, διότι εισάγει έναν νέο τρόπο διδασκαλίας στο χώρο των παρεμβάσεων για τα παιδιά με αυτισμό, από την άλλη πλευρά, όμως, ίσως τα δεδομένα που προέκυψαν να πρέπει να επαληθευτούν και από νέες έρευνες.

Όσον αφορά στην έμφαση της παρέμβασης στο ελεύθερο, χαλαρό και μη αυστηρά καθοδηγούμενο παιχνίδι, γενικά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι τα παιδιά τα οποία ωφελήθηκαν περισσότερο και γενίκευσαν τις δεξιότητες που έμαθαν ήταν τα παιδιά υψηλής λειτουργικότητας. Τα παιδιά, αντίθετα, χαμηλής λειτουργικότητας ίσως χρειάζονταν μεγαλύτερη σταθερότητα και προσήλωση σε συγκεκριμένες ενέργειες, στα σενάρια παιχνιδιού – πιο δομημένο παιχνίδι –, ώστε να έχουν υψηλότερη επίδοση. Είναι σημαντικό αυτό που ανέφερε η θεραπεύτρια της Ελένης «Πιστεύει ότι τη βοήθησε περισσότερο η τμηματική βοήθεια (prompt), που της χορηγήθηκε, από ό,τι η μίμηση βιντεοσκοπημένου προτύπου (video-modeling)».

Αντίδραση στο βιντεοσκοπημένο πρότυπο προς μίμηση

Και οι τέσσερις συμμετέχοντες διδάχθηκαν δεξιότητες παιχνιδιού, που παρουσιάστηκαν ως βιντεοσκοπημένα πρότυπα παρεχόμενα από συνομηλικούς των συμμετεχόντων. Ιδιαίτερα υψηλή μιμητική ικανότητα έδειξαν ο Αντώνης, ο Οδυσσέας και, σε μικρότερο βαθμό, η Ελένη. Αντίθετα, η Ρέα δεν ωφελήθηκε ιδιαίτερα από την παρακολούθηση των βιντεοσκοπημένων προτύπων, εκτός από ορισμένες συμβολικές ενέργειες που έμαθε και τις αναπαρήγαγε, όπως το κούρεμα των μαλλιών της πελάτισσας με το «αόρατο» ψαλίδι ή το στέγνωμα των μαλλιών με το «αόρατο» σεσουάρ στο «Κομμωτήριο». Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης το γεγονός ότι το συγκεκριμένο παιδί, κατά τη

διάρκεια της δραματοποίησης, παρόλο που έχει δει το βιντεοσκοπημένο πρότυπο προς μίμηση, επέμενε να επαναλαμβάνει ό,τι έκανε και πριν το παρακολουθήσει, παρόλο που σε γενικές γραμμές, έδειχνε ενθουσιασμό και έπαιρνε πολλές πρωτοβουλίες, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Ίσως πάλι να ευθύνεται η αδυναμία συγκέντρωσής της, κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης του βιντεοσκοπημένου προτύπου, γεγονός όχι πολύ πιθανό, διότι, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού της ήταν πολύ συγκεντρωμένη και δεν είχε διάσπαση προσοχής, όπως οι άλλοι συμμετέχοντες.

4^{ος} Στόχος: Γενίκευση των θεραπευτικών αποτελεσμάτων της παρέμβασης

Ο κυριότερος στόχος της έρευνας δεν αφορούσε την απλή αναπαραγωγή των μαθημένων αντιδράσεων από την παρέμβαση αλλά την επέκτασή τους σε άλλα υλικά, πρόσωπα και περιβάλλοντα.

Συγκεκριμένα, η γενίκευση των θεραπευτικών αποτελεσμάτων αφορούσε:

(α) άλλα πρόσωπα ως συμπαίκτες του παιδιού:

- ✓ άλλο θεραπευτή,
- ✓ τη μητέρα του παιδιού,
- ✓ συνομήλικο παιδί τυπικής ανάπτυξης,
- ✓ άλλο παιδί με αυτισμό ως συμπαίκτη),

(β) ιστορίες που δε διδάχθηκαν ποτέ στο παιδί (ιστορίες γενίκευσης),

(γ) διαφορετικές, εναλλακτικές ανταποκρίσεις της θεραπεύτριας στο ίδιο ερέθισμα από αυτές που διδάχθηκαν στο παιδί, κατά τη διάρκεια των διδασκομένων ιστοριών, χωρίς να έχουν αυτές ποτέ διδαχθεί από τη θεραπεύτρια ή το βιντεοσκοπημένο πρότυπο προς μίμηση,

(δ) την εμφάνιση νέων παρεμφερών υλικών στα ίδια σενάρια παιχνιδιού μετά το πέρας 5-6 συνεδριών,

(ε) τη διδασκαλία 2 ομάδων σεναρίων παιχνιδιών εναλλάξ, για γενίκευση και αποφυγή κόπωσης,

(στ) την παρουσίαση εναλλάξ στα παιδιά 2 διαφορετικών βιντεοσκοπημένων προτύπων προς μίμηση, με διαφορετικά συνομήλικα παιδιά ως πρωταγωνιστές και διαφορετικές εκδοχές τρόπου εκδραμάτισης του ίδιου σεναρίου.

(ζ) τη διατήρηση των θεραπευτικών αποτελεσμάτων ένα μήνα μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης (one-month follow-up).

Όλοι οι συμμετέχοντες κατάφεραν να κρατήσουν σε υψηλά επίπεδα την επίδοσή τους στο συμβολικό παιχνίδι, στις φάσεις της γενίκευσης, τόσο με άλλους θεραπευτές, όσο και με τη μητέρα τους. Τα παιδιά, όμως, χαμηλής λειτουργικότητας, δεν κατάφεραν να διατηρήσουν τα αποτελέσματα στα επίπεδα της παρέμβασης, όταν είχαν ως συμπαίκτες είτε συνομήλικά τους παιδιά τυπικής ανάπτυξης είτε άλλα παιδιά με αυτισμό. Ίσως, κατά την αλληλεπίδραση με τα παιδιά δεν πήραν τα ερεθίσματα που μπορούσαν να παράσχουν οι ενήλικοι, ώστε να αλληλεπιδράσουν ανάλογα. Το παρόν εύρημα έρχεται σε συμφωνία με τη θεώρηση της Stahmer (1995) ότι τα παιδιά με αυτισμό επιδεικνύουν καλύτερες δεξιότητες παιχνιδιού, όταν έχουν ως συμπαίκτη τους έναν ενήλικο παρά ένα συνομήλικο παιδί τυπικής ανάπτυξης.

Επίσης, ένα ποιοτικό συμπέρασμα, που εξάγεται από την παρατήρηση του παιχνιδιού της Ρέας, παιδιού με υψηλή λειτουργικότητα, είναι ότι κατά τη γενίκευση με άλλο θεραπευτή, φάνηκε πόσο επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά του θεραπευτή. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, κατά τη γενίκευση, επειδή ο θεραπευτής ήταν μη-παρεμβατικός, πιο αυθόρμητος και πιο «θεατρικός» στις αντιδράσεις του και αισθανόταν πως είχε μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων, έπαιρνε πολύ περισσότερες πρωτοβουλίες και, επίσης, εμφάνισε μεγάλη παραγωγή λόγου και μεγάλη ποικιλία λεκτικών αντιδράσεων. Έπαιρνε πολύ περισσότερες πρωτοβουλίες και ήταν πιο δεκτική και προσαρμοζόταν ευκολότερα στα ερεθίσματα που της παρείχε ο θεραπευτής. Το παρόν εύρημα έρχεται σε συμφωνία με ανάλογες θεωρήσεις (σελ. 51), ότι είναι ιδιαίτερα σημαντική η θετική και ενθουσιώδης διάθεση του θεραπευτή, η «υπερβολή» και η «θεατρικότητά» του, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, χαρακτηριστικά που φαίνεται να προάγουν τη μεγαλύτερη συμμετοχή και κινητοποίηση του παιδιού (Γενά, 2002. Sheratt, 2004).

Προηγούμενες έρευνες έχουν καταδείξει τη δυσκολία γενίκευσης που παρουσιάζουν τα παιδιά με αυτισμό (MacDonald et al., 2005), όπως, επίσης, και τη γενική αδυναμία αυθόρμητης εφαρμογής των νέων μαθημένων δεξιοτήτων (Lovaas, 1977). Αυτές συχνά αποτύγχαναν να εμφανιστούν σε άλλα περιβάλλοντα ή σε αντικείμενα που δεν είχαν διδαχθεί. Η συγκεκριμένη έρευνα μοιάζει να ανατρέπει αυτά τα δεδομένα και να καταδεικνύει ότι κάτω από προϋποθέσεις, τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να γενικεύσουν κερτημένες δεξιότητες. Η Stahmer (1995), εξάλλου, υποστηρίζει και το αντίστροφο: ότι, δηλαδή, το συμβολικό παιχνίδι βελτιώνει τη γενίκευση αλλά και τις ικανότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα παιδιά με αυτισμό.

Γενίκευση με παιδιά τυπικής ανάπτυξης

Όσον αφορά στο παιχνίδι των παιδιών του δείγματος με παιδιά τυπικής ανάπτυξης, δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερες ποσοτικές διαφορές από τα συνολικά αποτελέσματα των άλλων γενικεύσεων. Αξίζει, όμως, να παρατεθούν κάποιες ποιοτικές αναλύσεις από την παρατήρηση του παιχνιδιού των παιδιών:

Στη γενίκευση της γραμμής βάσης, εκτός από μία αρχική αμηχανία, στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες παρακολουθούσαν με ενδιαφέρον το συμπαίκτη τους και, σε γενικές γραμμές, αντιδρούσαν στα ερεθίσματα που τους παρείχαν. Όμως, ο συμπαίκτης με «έντονες» και ζωηρές αντιδράσεις μάλλον τους έκανε να αποσύρονται, να γίνονται πιο παθητικοί στο παιχνίδι τους και να εμφανίζουν έντονα χαρακτηριστικά τυπικά του αυτισμού, όπως στερεοτυπίες, ηχολαλίες, αυτοδιέγερση). Το παιχνίδι ανάμεσα στα παιδιά ήταν παράλληλο.

Όμως, στη γενίκευση της παρέμβασης, το παιχνίδι με το συμπαίκτη, σε γενικές γραμμές, έδειξε να χαροποιεί τους συμμετέχοντες και να το απολαμβάνουν. Εκδήλωναν χαρά και ενθουσιασμό και χαμογελούσαν, όταν τούς μιλούσε ο συμπαίκτης τους. Έμοιαζαν πιο ανακουφισμένα και πιο ήρεμα με το παιχνίδι με το παιδί τυπικής ανάπτυξης από ό,τι με το παιδί με αυτισμό. Παρόλο που η επίδοσή τους δεν ήταν ιδιαίτερα υψηλή, αυξήθηκε η λεκτική παραγωγή τους, το παιχνίδι έγινε πιο συνεργατικό και υπήρχε συντονισμός και αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, ειδικά των αγοριών. Παρακολουθούσαν το συμπαίκτη τους και μιμούνταν τις αντιδράσεις, τα λόγια τους, ακόμη και τη χροιά της φωνής τους. Αποκρίνονταν στα ερεθίσματα που τους έδινε και τον αποδέχονταν στο παιχνίδι τους.

Τα παραπάνω ευρήματα καταδεικνύουν την αξία του τυπικά αναπτυσσόμενου παιδιού ως δασκάλου κατά τη διδασκαλία δεξιοτήτων στα παιδιά με αυτισμό και συμφωνούν ως προς αυτό με τα ευρήματα πλήθους προγενέστερων ερευνών (Ball, 1996. Choi-Schonell, 2000. Garfinkle & Schwartz, 2002. Gena et al., 2005. Gena, 2006. Teitzel & Terkelsen, 1997. Wolfberg, 1999).

Γενίκευση με παιδιά με αυτισμό

Όλα τα παιδιά μετέφεραν στο παιχνίδι τους όσα είχαν διδαχθεί, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, κυρίως μέσω του video-modeling. Τα παιδιά υψηλότερης λειτουργικότητας ήταν πιο κατευθυντικά και προσπαθούσαν να επιβάλουν το σενάριο που αυτά επέλεξαν στο συμπαίκτη τους.

Οι McHale, Olley, Markus και Simeonsson σε μια σειρά ερευνών τους μελέτησαν την ποιοτική πλευρά του παιχνιδιού και της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών (Κυπριωτάκης, 1997). Έτσι, μεταξύ άλλων παρατήρησαν παιδιά με αυτισμό, ηλικίας 5-8 ετών, να παίζουν μεταξύ τους, με παιδιά τυπικής ανάπτυξης και με τους δασκάλους τους. Οι έρευνες αυτές έδειξαν ότι:

- στο παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό με παιδιά με αυτισμό δέσποζαν οι στερεοτυπίες και τα παιδιά σπάνια έρχονταν σε επαφή μεταξύ τους
- απεναντίας, στο παιχνίδι τους με παιδιά τυπικής ανάπτυξης παρατηρήθηκε συνεργασία και κοινωνική αλληλεπίδραση. Απρόσμενα διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με αυτισμό έπαιζαν εμφανώς περισσότερο απ' ό,τι αναμενόταν με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και ότι ωφελήθηκαν στη συμπεριφορά τους με το συγχρωτισμό τους με αυτά.
- στο παιχνίδι με τους δασκάλους τους, τα παιδιά με αυτισμό έδειξαν να επικοινωνούν καλύτερα και να τους προτιμούν περισσότερο απ' ό,τι τα παιδιά ως συμπαίκτες τους.

Γενίκευση σε αδίδακτα αθύρματα

Τα συμμετέχοντα παιδιά δεν έδειξαν δυσκολία στην αντικατάσταση υλικών και αθύρματων στα σενάρια παιχνιδιού και αποδέχθηκαν με φυσικό τρόπο την εισαγωγή νέων υλικών. Μόνο η Ρέα αναζητούσε επίμονα τα προηγούμενα αθύρματα και έδειχνε αποδιοργανωμένη με τα νέα, κυρίως στις πρώτες συνεδρίες, κατά τις οποίες έλαβε χώρα η αντικατάσταση των αρχικών υλικών. Ίσως αυτό να αποτελούσε θυμική αντίδραση, η οποία δε σχετιζόταν με την παρέμβαση.

Το συγκεκριμένο εύρημα της εύκολης γενίκευσης των παιδιών με αυτισμό σε αδίδακτα αθύρματα έρχεται σε επιβεβαίωση του ισχυρισμού της Stahmer (1995) για γενίκευση των δεξιοτήτων παιχνιδιού σε νέα υλικά.

5^{ος} Στόχος: Διατήρηση των θεραπευτικών αποτελεσμάτων της παρέμβασης σε βάθος χρόνου ενός μήνα

Στις διδασκόμενες ιστορίες, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες διατήρησαν για περισσότερο χρόνο τα θεραπευτικά αποτελέσματα της παρέμβασης. Αυτό το εύρημα έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Bellini & Akullian, 2007. Charlop-Christy, Le, & Freeman, 2000), οι οποίες κατέδειξαν την ιδιαίτερη χρησιμότητα του βιντεοσκοπημένου προτύπου προς μίμηση στη γενίκευση. Αντίθετα, στις αδίδακτες ιστορίες, σε γενικές γραμμές,

δεν παρατηρήθηκε κάτι παρόμοιο και μάλιστα η επίδοση των παιδιών μειώθηκε και έφτασε σε επίπεδα χαμηλότερα από αυτά της παρέμβασης.

Αξιοσημείωτο ήταν το εύρημα ότι το παιδί με το βαρύτερο αυτισμό (Ελένη) και το οποίο είχε εντυπωσιακά επίπεδα αύξησης της αρχικής επίδοσής της στην Παρέμβαση, διατήρησε και αύξησε την επίδοσή της ένα μήνα μετά στις αδιάδακτες ιστορίες (γεγονός που σημαίνει ότι είχε υψηλή ικανότητα γενίκευσης), αλλά, δυστυχώς, όχι στις ιστορίες που διδάχθηκε.

4.2. ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ

Όμως, το κυριότερο ερώτημα της έρευνας, για τους ίδιους τους συμμετέχοντες, αφορά στο κατά πόσο υπήρξε κάποια σημαντική αλλαγή στη ζωή του αυτιστικού παιδιού που συμμετείχε στην έρευνα (θεραπευτικό κριτήριο) ή αν τα αποτελέσματα της έρευνας είχαν μόνο στατιστική σημαντικότητα (πειραματικό κριτήριο) (Kazdin, 1982). Για την εξέταση της κοινωνικής εγκυρότητας της έρευνας λήφθηκαν συνεντεύξεις από εξωτερικούς κριτές του άμεσου περιβάλλοντος των παιδιών (υπεύθυνη θεραπεύτρια, μητέρα και νηπιαγωγός), σχετικά με τις δεξιότητες των παιδιών στο συμβολικό παιχνίδι μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Και τα τρία πρόσωπα ανέφεραν μεγάλη βελτίωση των δεξιοτήτων παιχνιδιού των παιδιών, τόσο στο χώρο, όπου διεξήχθη η πειραματική διαδικασία, όσο και στο χώρο του σπιτιού και του σχολείου, όπου δεν υπήρξε κάποια συστηματική παρέμβαση. Τα παιδιά χειρίζονταν πλέον αρκετά συχνά αντικείμενα με συμβολικό τρόπο, έπαιζαν με κούκλες, εμφάνιζαν περισσότερες πρωτοβουλίες στο παιχνίδι και μεγαλύτερο πλούτο ιδεών από ό,τι στο παρελθόν και παρουσίασαν βελτίωση και των εκφραστικών δυνατοτήτων τους. Το πιο σημαντικό, όμως, είναι ότι, σύμφωνα με τα λεγόμενα τόσο της νηπιαγωγού, όσο και της μητέρας, βελτιώθηκε ο βαθμός αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους συνομηλίκους τους, καθώς επίσης και ο βαθμός συνεννόησης και επικοινωνίας τους με τους άλλους γενικά, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

4.3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν μία σειρά από συμπεράσματα:

1. Την αποτελεσματικότητα των μεθόδων παρέμβασης συμπεριφοριοαναλυτικής κατεύθυνσης στη βελτίωση των δεξιοτήτων παιχνιδιού των παιδιών με αυτισμό, όπως καταδεικνύει ένα πλήθος ερευνών (Boudreau & D'Entremont, 2010. Charlop-Christy et al., 2000. MacDonald et al., 2005).

2. Τα παιδιά με αυτισμό, ακόμη και χαμηλής λειτουργικότητας, μπορούν να βελτιώσουν τις δεξιότητες συμβολικού παιχνιδιού μετά από συστηματική παρέμβαση.
3. Το συμβολικό παιχνίδι διδάσκεται και μπορεί να βελτιωθεί ειδικά σε υψηλής λειτουργικότητας παιδιά με ανεπτυγμένο λόγο. Όπως έχει καταδειχθεί σε άλλες έρευνες, τα παιδιά με αυτισμό με ανεπτυγμένες τις λεκτικές τους ικανότητες επιδεικνύουν, μετά από παρέμβαση, περισσότερες δεξιότητες συμβολικού παιχνιδιού από τα παιδιά με αυτισμό χωρίς λόγο (Amato, Barrow, & Domingo, 1999). Η Stahmer (1995), επίσης, υποστηρίζει ότι το συμβολικό παιχνίδι των συγκεκριμένων παιδιών, μετά από παρέμβαση, μπορεί να φτάσει σε επίπεδα παρόμοια με αυτά των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, με εφάμιλλες λεκτικές ικανότητες. Όντως, στην παρούσα έρευνα, τα παιδιά με περισσότερο ανεπτυγμένες λεκτικές ικανότητες (Αντώνης, Ρέα), εμφάνισαν μεγαλύτερη βελτίωση (σε απόλυτους αριθμούς) στις δεξιότητες συμβολικού παιχνιδιού από ό,τι τα παιδιά με λιγότερο ανεπτυγμένες λεκτικές ικανότητες (Οδυσσέας, Ελένη).
4. Τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να γενικεύσουν τις γνώσεις που έμαθαν, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, και σε νέα αδιδάκτα σενάρια και σε υλικά / σεντ παιχνιδιών, με τα οποία δεν ήρθαν σε επαφή.
5. Τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να γενικεύσουν τις γνώσεις που κατέκτησαν, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και με άλλους συμπαίκτες (μητέρα, θεραπευτές, συνομήλικα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, άλλα παιδιά με αυτισμό) και σε άλλα περιβάλλοντα, εκτός του θεραπευτικού χώρου.
6. Τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να διατηρήσουν τις δεξιότητες συμβολικού παιχνιδιού ένα μήνα μετά το πέρας της παρέμβασης.
7. Η κοινωνική εγκυρότητα της παρούσας έρευνας ήταν σημαντική, εφόσον η μητέρα, οι θεραπευτές και οι εκπαιδευτικοί, που έρχονταν σε επαφή με τα παιδιά, διαπίστωσαν τη σημαντικότητα της παρέμβασης για το παιδί τους, όπως και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της στο σπίτι και στο σχολείο.
8. Η βελτίωση των δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού των παιδιών επαληθεύτηκε για την πλειονότητα των παιδιών και από ένα δεύτερο μέσο αξιολόγησης της ποιότητας παιχνιδιού τους κι έτσι ενισχύθηκε η εσωτερική εγκυρότητα της παρέμβασης της συγκεκριμένης έρευνας.
9. Όσον αφορά στη δυσπιστία ορισμένων ερευνητών, σχετικά με την ποιοτική διαφορά του παιχνιδιού των παιδιών με αυτισμό από των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Luckett et al., 2007), διαπιστώθηκε ότι αυτή δεν ήταν αδικαιολόγητη. Παρόλη τη βελτίωση των

δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού των παιδιών της παρέμβασης, σε καμία περίπτωση δε θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό του δείγματος – ακόμη και αυτών υψηλής λειτουργικότητας – έφτασε ποιοτικά το επίπεδο του παιχνιδιού παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Πολλές στερεοτυπίες παρέμειναν, η χροιά της φωνής τους ήταν διαφορετική, ο λόγος τους σε πολλές περιπτώσεις άκαιρος ή ιδιόρρυθμος και το σενάριο παιχνιδιού που προωθούσαν ήταν αταίριαστο υπό τις συγκεκριμένες συνθήκες. Το παρόν εύρημα συμφωνεί και με την έρευνα των Thorp et al. (1995), σύμφωνα με την οποία, ακόμη και μετά από παρέμβαση ανεξαρτήτου θεωρητικής προσέγγισης, το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό παραμένει ποιοτικά διαφορετικό από αυτό των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και αυτή η διαφορά αποτελεί σταθερό χαρακτηριστικό του αυτισμού (βλέπε σελ. 37). Από την άλλη πλευρά, έρχεται σε αντίθεση με το εύρημα της Stahmer (1995), Η οποία είχε υποστηρίξει ότι μετά από παρέμβαση, το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό δε διαφέρει ποιοτικά από αυτό των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και ίδιων λεκτικών ικανοτήτων.

- 10.** Η συγκεκριμένη παρέμβαση, που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα, μπορεί να θεωρηθεί επιτυχής ως προς την επίτευξη των στόχων της, σχετικά με τη διδασκαλία δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό. Επιπλέον, όμως, όπως καταδεικνύεται και από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, ήταν και πρωτότυπη, εφόσον συνδύαζε ταυτόχρονα 4 διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού (video-modeling, τμηματική βοήθεια, γενικευμένη μίμηση και ενίσχυση), που δεν είχαν δοκιμαστεί προηγουμένως σε ανάλογες παρεμβάσεις διδασκαλίας δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό.

4.4. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα παρουσίασε, όμως, και ορισμένους περιορισμούς.

- 1.** Τα δεδομένα, που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, θα ήταν σκόπιμο να επαληθευτούν και από νέες έρευνες, ώστε να ενισχυθεί η εξωτερική εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης παρέμβασης. Αφενός ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων και αφετέρου ο τρόπος εξεύρεσης του δείγματος, που δεν ήταν τυχαίος, να μεν ήταν ο ενδεδειγμένος για το συγκεκριμένο πειραματικό σχεδιασμό που ακολουθήθηκε, αλλά, δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα είναι αντιπροσωπευτικά για όλο τον πληθυσμό των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού. Ούτως ή άλλως, το φάσμα αυτιστικών διαταραχών

παρουσιάζει τόσο μεγάλη ανομοιογένεια, που είναι πολύ δύσκολο να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης, το οποίο θα μπορούσε να καλύπτει τις ανάγκες και δυνατότητες όλου του συγκεκριμένου πληθυσμού.

2. Η εξαρτημένη μεταβλητή της διδασκαλίας δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού αποτελείται από πολλές παραμέτρους: video modeling, τμηματική βοήθεια και ενίσχυση των λεγομένων των παιδιών μέσα στα πλαίσια του σεναρίου. Η χρήση όλων αυτών των παραμέτρων είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, εφόσον αυξάνει τις πιθανότητες αποτελεσματικότητας της παρέμβασης, αλλά δε μας επιτρέπει να αξιολογήσουμε την επίδραση που άσκησε η κάθε μία ξεχωριστά στη βελτίωση της επίδοσης των παιδιών στο συμβολικό παιχνίδι, ούτε φυσικά σχετικά με το ποια ήταν πιο σημαντική από την άλλη. Αυτό το οποίο θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε είναι, όμως, ότι η συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας ήταν αρκετά αποτελεσματική, ώστε να υπάρχει βελτίωση των δεξιοτήτων των παιδιών, χωρίς να χρησιμοποιηθούν άλλες ενισχυτικές διαδικασίες, εκτός από τις περιστασιακές λεκτικές προεκτάσεις της θεραπεύτριας στα λεγόμενα των παιδιών.

4.5. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

- Μία μελλοντική ανάλογη έρευνα θα μπορούσε να εξετάσει και άλλες μεταβλητές, όπως:
- την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, που έχουν ήδη διδαχθεί δεξιότητες συμβολικού παιχνιδιού με άλλα παιδιά με αυτισμό, που δεν έτυχαν παρόμοιας παρέμβασης,
 - την εξέταση γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας σε διαφορετικό περιβάλλον από αυτό της παρέμβασης,
 - τη σύγκριση της επίδοσης στο συμβολικό παιχνίδι παιδιών με αυτισμό, που παρακολούθησαν πρότυπα προς μίμηση, τα οποία παρείχαν ενήλικες με άλλα που παρακολούθησαν συνομήλικά τους παιδιά, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.
 - Επίσης, θα μπορούσε να έχει προηγηθεί η διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού, π.χ. εκμάθηση σειράς στο παιχνίδι (turn taking), καθώς και τελετουργίες επικοινωνίας και επικοινωνιακές δεξιότητες, που αφορούν το δυαδικό παιχνίδι, όπως χαιρετισμό, προσφώνηση με το όνομα του συμπαίκτη, βλεμματική επαφή (eye contact), πότε και πώς απευθύνουμε το λόγο στους άλλους, πώς προσκαλούμε στο παιχνίδι και πώς ανταποκρινόμαστε στις προσκλήσεις των άλλων (response training), πώς παίρνουμε

πρωτοβουλίες, πώς «διαβάζουμε» τα κοινωνικά μηνύματα των άλλων και των άγραφων κοινωνικών κανόνων συμπεριφοράς (Γενά, 2001).

- Ήταν ιδιαίτερα σημαντικό το ότι τα σενάρια παιχνιδιού που διδάχθηκαν ήταν ανάλογα των δυνατοτήτων τους (γνωστικών, λεκτικών, κοινωνικών, εκφραστικών), καθώς και των προηγούμενων, κατεκτημένων και προαπαιτούμενων δεξιοτήτων τους αναφορικά με το παιχνίδι. Πιθανόν, όμως, για μεγαλύτερη βελτίωση της επίδοσής τους στο συμβολικό παιχνίδι, να έπρεπε να έχουν διδαχθεί, πριν από την κυρίως παρέμβαση, δεξιότητες συνδιαλλαγής και αλληλεπίδρασης με το συμπαίκτη τους, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, όπως, για παράδειγμα, βλεμματική επαφή, απάντηση στην ερώτηση / αντίδραση του συμπαίκτη και όχι αγνόησή του, συντονισμό με αυτόν, εκμάθηση σειράς στο παιχνίδι (Beyer & Gammeltoft, 2000), πειθαρχία στους κανόνες παιχνιδιού, κ.λ.π. Όλες οι παραπάνω δεξιότητες παιχνιδιού θεωρούνται προαπαιτούμενες αλλά στην παρούσα έρευνα δε δόθηκε έμφαση σε αυτές, αφενός διότι ο στόχος ήταν η διδασκαλία δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού και, αφετέρου, διότι ήταν αναμενόμενο να υπάρχουν τέτοιου είδους ανεπάρκειες, εφόσον είναι η ίδια η φύση του αυτισμού που ούτως ή άλλως συνεπάγεται προβλήματα στον τομέα της επικοινωνίας και της κοινωνικής συνδιαλλαγής.
- Θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα η διδασκαλία του παιχνιδιού φαντασίας (είδος συμβολικού παιχνιδιού, που στην παρούσα έρευνα δε διδάχθηκε, διότι θεωρήθηκε ιδιαίτερα απαιτητικό είδος για τις δυνατότητες των συγκεκριμένων παιδιών) μέσω της μεταμφίεσης, παρέχοντας υλικά, όπως περούκες, ψεύτικες γενειάδες, γυαλιά, διάφορα είδη υφασμάτων, κ.λ.π.
- Θα ήταν ενδιαφέρουσα η παρουσίαση ενός πιο δομημένου video modeling. Η αμεσότητα και η φυσικότητα του παιχνιδιού των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών αποτελούσαν ένα ζητούμενο της παρούσας έρευνας, όμως, ίσως ένα πιο αυστηρό video modeling να είναι περισσότερο καθοδηγητικό για τα παιδιά με αυτισμό. Ίσως, θα άξιζε να διερευνηθεί αν αυτός ο τρόπος ταιριάζει περισσότερο με τους ρυθμούς και τους στόχους του εκπαιδευτικού και θεραπευτικού τους προγράμματος.
- Παρόλο που τα σενάρια ήταν ημι-δομημένα, τα παιδιά δεν εμφάνισαν μεγάλο εύρος ρεπερτορίου. Ειδικά τα παιδιά χαμηλότερης λειτουργικότητας κινήθηκαν στα γνωστά πλαίσια των σεναρίων και δεν έδειξαν καμία πρωτοτυπία ούτε προώθησαν περισσότερο το σενάριο, παρόλο που το ένα από αυτά (Οδυσσέας), σύμφωνα με τις μαρτυρίες του

περιβάλλοντός του, γενίκευσε κατά πολύ τα αποτελέσματα της παρέμβασης, τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο.

- Θα μπορούσαν να μετρηθούν, σε μελλοντικές έρευνες, και ποιοτικά χαρακτηριστικά παιχνιδιού, όπως ο αυθορμητισμός που εκδηλώνουν τα παιδιά με αυτισμό, η ευελιξία και η χαρά που αυτά αποκομίζουν από το παιχνίδι.
- Όπως προέκυψε και από τα αποτελέσματα της έρευνας, η επίδοση των παιδιών με αυτισμό στο συμβολικό παιχνίδι ήταν ανάλογη του βαθμού αυτισμού τους και του επιπέδου των λεκτικών ικανοτήτων τους. Κατά συνέπεια, ίσως θα μπορούσε να διερευνηθεί αν η συγκεκριμένη μέθοδος παρέμβασης ήταν το ίδιο αποτελεσματική για όλα τα παιδιά με αυτισμό ή αν μια άλλη παρέμβαση πιθανόν να είχε καλύτερα αποτελέσματα σε παιδιά με βαρύτερο αυτισμό και λιγότερο ανεπτυγμένες λεκτικές ικανότητες. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ίσως σε αυτά τα παιδιά να απαιτείται περισσότερος χρόνος εμπέδωσης των νέων δεξιοτήτων και το πλαίσιο της παρέμβασης να χρειάζεται να είναι πιο αυστηρό και δομημένο και λιγότερο νατουραλιστικό (Kok, Kong, & Bernard-Opitz, 2002. Stahmer, 1995). Με αυτόν τον τρόπο, πιθανόν να εξασφαλιζόνταν υψηλότερα επίπεδα γενίκευσης στα αποτελέσματα της παρέμβασης.

Το παιχνίδι είναι ένα σημαντικό, πληθωρικό και ανεξάντλητο εργαλείο, αλλά και πεδίο μάθησης, για όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα για τα παιδιά με αυτισμό. Μέσω του παιχνιδιού, διευρύνουν τη γνωστική, συναισθηματική, επικοινωνιακή και κοινωνική τους πλευρά. Επίσης, μπορούν να μαθαίνουν, να κατανοούν τον κόσμο γύρω τους, να δημιουργούν δεσμούς με το κοινωνικό τους περιβάλλον και τελικά να συμμετέχουν στην κουλτούρα των συνομηλίκων τους. Το κυριότερο, όμως, είναι ότι μέσω του παιχνιδιού, τα παιδιά με αυτισμό παραμένουν στραμμένα προς τον κόσμο γύρω τους και όχι προς τον εαυτό τους. Για όλους αυτούς τους λόγους, έχει ιδιαίτερη σημασία να παρέχει κανείς ευκαιρίες στα παιδιά με αυτισμό για να αναπτύξουν επαρκείς ικανότητες στο παιχνίδι, όπως, επίσης, και να αναζητηθούν παρεμβάσεις γενικά για το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό. Ίσως η πρόοδος στο παιχνίδι να έχει τη δύναμη να συμπαρασύρει και να βελτιώσει και άλλους τομείς της ζωής τους.

Σύμφωνα με το άρθρο 31 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των παιδιών, κατοχυρώνεται η αναγνώριση του δικαιώματος των παιδιών στο παιχνίδι. Τα παιδιά με αυτισμό, βεβαίως, δεν αποτελούν εξαίρεση, έχουν δικαίωμα στο παιχνίδι και αν το παιχνίδι που τους προτείνεται είναι δομημένο με σωστό τρόπο, μπορεί να γίνει μια πολύτιμη διαδικασία, η οποία φτάνει μέχρι τον πυρήνα του αυτισμού. Ο τελικός στόχος δεν είναι η θεραπεία του παιδιού αλλά η ανάπτυξη τρόπων σκέψης, κάτι το οποίο δύσκολα επιτυγχάνεται μέσα από άλλες θεραπευτικές προσεγγίσεις (Sherratt, 2004).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1990/1999). *Applied behavior analysis for teachers* (5th edition). New York: Macmillan. Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.
- Amato, J. Jr., Barrow, M., & Domingo, R. (1999). Symbolic play behavior in very young verbal and nonverbal children with autism. *Infant-Toddler Intervention: The Transdisciplinary Journal*, 9, 185-194.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (Revised 4th edition). Washington, DC: Author.
- American Psychological Association. (2002). *Publication manual of the American Psychological Association* (5th edition). Washington, DC: Author.
- Ball, J. (1996). Increasing social interactions of preschoolers with autism through relationships with typically developing peers. *Dissertations / Theses: Practicum Papers*, 43, Nova Southeastern University, Florida.
- Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baron-Cohen, S., & Bolton, P. (1993). *Autism: the facts*. London: Oxford University Press.
- Bayley, N. (1993). Bayley Scales of Infant Development, TM Manual (2nd edition). The Psychological Corporation, A Harcourt Assessment Company. San Antonio: Harcourt Brace & Company. TX: Psychological Corporation ή London: The Psychological Corporation.
- Bekoff, M. (1988). Motor training and physical fitness: possible short- and long-term influences on the development of individual differences in behavior. *Dev Psychol*, 21, 601–612.
- Bekoff, M., Byers, J. A. (eds). (1998). *Animal play: evolutionary, comparative, and ecological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beyer, J., & Gammeltoft, L. (2000). *Autism and Play*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Burghardt, G. M. (2011). Defining and recognizing play. In A. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 9-18). New York: Oxford University Press.

- Byers, J. A. (1998). Biological effects of locomotor play: getting into shape, or something more specific? In M. Bekoff & J. A. Byers (Eds), *Animal play: evolutionary, comparative, and ecological perspectives* (p.p. 183–204). Cambridge: Cambridge University Press.
- Byers, J. A., & Walker, C. (1995). Refining the motor training hypothesis for the evolution of play. *Am Nat*, 146, 25–40.
- Γενά, Α. (1996). Αξιολόγηση, θεραπεία και εκπαίδευση ατόμων με αυτισμό. Στο ανθολόγιο: Γ. Μπουλουγούρης (Επιμελητής έκδοσης). *Θέματα γνωσιακής και συμπεριφοριστικής παρέμβασης* (Τόμος Γ΄) (σελ.69-93). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γενά, Α. (2001). Προγράμματα ένταξης παιδιών με αυτισμό στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη δημοτικού βάσει κανονιστικών δεδομένων. *Ψυχολογία*, 8, 221-248.
- Γενά, Α. (2002α). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*. Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Γενά, Α. (2002β). *Σημειώσεις του μαθήματος Ειδικής Αγωγής Α΄*. ΕΚΠΑ.
- Γεώργας, Δ. Δ., Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., Μπεζεβέγκης, Η. Γ., & Γιαννίτσας, Ν. Δ. (1997). Ελληνικό WISC-III, Wechsler Κλίμακες Νοημοσύνης για Παιδιά, David Wechsler, Οδηγός Εξεταστή, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Carter, A. S., Volkmar, F. R., Sparrow, S. S., Wang, J-J., Lord, C., Dawson, G., Fombonne, E., Loveland, K., Mesibov, G., & Schopler, E. (1998). The Vineland adaptive behavior scales: supplementary norms for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 287-302.
- Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G., & Drew, A. (1997). Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation. *Developmental Psychology*, 33, 781-789.
- Choi-Schonell, S. (2000, July). *Let's play: Children with autism and their play partners together*. Paper presented at the International Special Education Congress 2000: Including the Excluded, University of Manchester.
- D'Ateno, P., Mangiapanello, K., & Taylor, B. A. (2003). Using video modeling to teach complex play sequences to a preschooler with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5, 5-11.
- Dyson, A. H. (1991). The roots of literacy development: Play, pictures, and peers. In B. Scales, M. Almy, A. Nicolopoulou, & S. Ervin-Tripp (Eds.), *Play and the social context of development and early care and education* (pp. 98-116). New York: Teachers College Press.
- Elkind, D. (1981/1988/2001). *The Hurried Child*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Fagen, R. (1981). *Animal play behavior*. London: Oxford University Press.
- Fein, D. et al. (1991, February). *Symbolic play development in autistic and language disordered children*. Paper presented at the Annual Meeting of the International Neuropsychological Society, San Antonio, TX.
- Fenson, L., & Ramsey, D. S. (1980). Decentration and integration of the child's play in the second year. *Child Development, 51*, 171–178.
- Frith, U. (1999). *Αυτισμός: εξηγώντας το αίνιγμα* (μ.τ.φ. Γ.Καλομοίρης) (3^η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (έτος πρωτότυπης έκδοσης 1989).
- Gardner, H. (1982). *Art, Mind, and Brain: A Cognitive Approach to Creativity*. New York: Basic Books.
- Gardner, H., Wolf, D., & Smith, A. (1982). Max and Molly: Individual differences in early artistic symbolization. In H. Gardner (Ed.), *Art, mind, and brain: A cognitive approach to creativity*, (pp. 110-127). New York: Basic Books.
- Garfinkle, A. N., & Schwartz, I. S. (2002). Peer imitation: Increasing social interactions in children with autism and other developmental disabilities in inclusive preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education, 22*, 26-38.
- Garvey, C. (1990). *Play (The Developing Child)*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Gena, A. (1994). Training and generalization of affective behavior displayed by youth with autism. *Dissertation Abstracts International, 55*, 11B (University Microfilms No. 9510662).
- Gena, A. (2006). The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International Journal of Psychology, 41*, 1-14.
- Gena, A., Couloura, S., & Kymissis, E. (2005). Modifying the affective behavior of preschoolers with autism using in-vivo or video modeling and reinforcement contingencies. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 35*, 545-556.
- Gena, A., Papadopoulou, E., Loukrezi, S., & Galanis, P. (2007). The Play of Children with Autism: Theory, Assessment, and Research on Treatment. In L. B. Zhao (Ed.), *Autism Research Advances* (pp. 1-40). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Gerlach, K. (1995). *Autism Treatment Guide* (5th printing). Oregon: Four Leaf Press.
- Gould, J. (1986). The Lowe and Costello Symbolic Play Test in socially-impaired children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 16*, 199-213.

- Gray, C., & White, A. L. (2002). *My Social Stories Book*. Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Gray, C., & White, A. L. (2003). *Κοινωνική Προσαρμογή* (μ.τ.φ. Ε. Μιχαλέτου, Α. Κορογιαννάκη). Αθήνα: Σαββάλας (έτος πρωτότυπης έκδοσης 2002).
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Haddon, M. (2004). *Ποιος σκότωσε το σκύλο τα μεσάνυχτα* (μ.τ.φ. Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Ψυχογιός (έτος πρωτότυπης έκδοσης 2003).
- Howlin, P. (1997). *Autism: preparing for adulthood*. London: Routledge.
- Huttenlocher, J., & Higgins, E. T. (1978). Issues in the study of symbolic development. In W. Collins (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 11, pp. 98-140). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Jahr, E., & Eldevik, S. (2007). Changes in solitary play following acquisition of cooperative play by children with autism. *The Journal of Speech-Language Pathology and Applied Behavior Analysis*.
- Jarrold, C., Boucher, J., & Smith, P. (1993). Symbolic play in autism: A review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23, 281-307.
- Kazdin, A. E. (1982). *Single – case research designs*. New York: Oxford University Press.
- Kok, A. J., Kong, T. Y., & Bernard-Opitz, V. (2002). A comparison of the effects of structured play and facilitated play approaches on preschoolers with autism: A case study. *Autism*, 6, 181-196.
- Κυπριωτάκης, Β. Α. (1997). *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους* (2^η έκδοση). Ηράκλειο (αυτοέκδοση).
- Lawson, W. (2001). *Understanding and Working With the Spectrum of Autism: An Insider's View*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Lefèvre, F. (1998). *Σε παρακαλώ, μην το κάνεις αυτό* (μ.τ.φ. Μ. Σακκή). Αθήνα: Φυτράκης (έτος πρωτότυπης έκδοσης 1995).
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and Representation: The Origins of “Theory of Mind”. *Psychological Review*, 94(4), 412-426.
- Lewis, K. P. (2000). A comparative study of primate play behaviour: implications for the study of cognition. *Folia Primatologica*, 71, 417-421.
- Lewis, V., & Boucher, J. (1997). *Manual of the test of Pretend Play (TQPP)*. London: The Psychological Corporation, Harcourt Brace & Company, Publishers.

- Libby, S., Powell, S., Messer, D., & Jordan, R. (1998). Spontaneous play in children with autism: A reappraisal. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 487-497.
- Lifter, K. (2000). Linking assessment to intervention for children with developmental disabilities or at-risk for developmental delay: The Developmental Play Assessment (DPA) Instrument. In K. Gitlin-Weiner, A. Sandgrund, & C. Schaefer (Eds.). *Play Diagnosis and Assessment (2nd Edition)* (p.p. 228-261). New York: John Wiley & Sons, Inc..
- Lifter, K., Sulzer-Azaroff, B., Cowedery, G. E., Avery, D., & Anderson, S. R. (1993). *The Developmental Play Assessment (DPA) Instrument*. Boston: Northeastern University.
- Λουκρέζη, Σ. (2005). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού σε παιδί με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή (Αυτισμός) μέσω παρουσίασης Κοινωνικών Ιστοριών και παροχής προτύπου από συνομήλικο παιδί τυπικής ανάπτυξης*. Δημοσίευτη Διπλωματική εργασία, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα ειδίκευσης στη Σχολική Ψυχολογία, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα. Ελλάδα.
- Λουκρέζη, Σ., Γενά, Α., & Μπεζεβέγκης, Η. (2010). Ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού: Μελέτη περίπτωσης παιδιού με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού. *Ψυχολογία*, 17 (4), 365-379.
- Lowe, M., & Costello, A. (1976). *Symbolic Play Test – Experimental Edition*. Windsor: NFER.
- Luckett, T., Bundy, A., & Roberts, J. (2007). Do behavioural approaches teach children with autism to play or are they pretending? *Autism*, 11, 365-388.
- Martin, P., & Caro, T. M. (1985). On the functions of play and its role in behavioral development. *Advances in the Study of Behavior*, 15, 59-103.
- Matson, J. L., Benavidez, D. A., Compton, L. S., Paclawsky, Th., & Baglio, Ch. (1996). Behavioral treatment of autistic persons: A review of research from 1980 to the present. *Research in Developmental Disabilities*, 17, 433-465.
- Μπεζεβέγκης, Η. Γ. (1985). *Θέματα Εξελικτικής Ψυχολογίας: Εξελικτική Ψυχοπαθολογία* (τόμος Α'). Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Μυλωνάς, Κ. (2004). *Σημειώσεις μαθήματος Μεθοδολογίας Α' - Διπλωματική εργασία*. Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J., & Sherman, T. (1987). Nonverbal communication and play correlates of language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17 (3), 349-364.

- Nunes, S., Muecke, E., Sanchez, Z., Hoffmeier, R. R., & Lancaster, L. T. (2004). Play behavior and motor development in juvenile Belding's ground squirrels (*Spermophilus beldingi*). *Behavioral Ecology and Sociobiology*, *56*, 97-105.
- Nuzzolo-Gomez, R., Leonard, M. A., Ortiz, E., Rivera, C. M., & Greer, R. (2002). Teaching children with autism to prefer books or toys over stereotypy or passivity. *Journal of Positive Behaviour Interventions*, *4*, 80-87.
- Παπαδοπούλου, Ε. Β. (2005). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνιοδράματος και συμβολικού παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα ειδίκευσης στη Σχολική Ψυχολογία, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Ελλάδα.
- Παπακωνσταντίνου, Μ. Χ. (2001). *Αυτισμός – Μία διάχυτη διαταραχή της ανάπτυξης*. Λάρισα (αυτοέκδοση).
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία* (Τόμος 2). Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Partington, J. W., & Sundberg, M. L. (1998a). *The Assessment of Basic Language and Learning Skills (The ABLLS) – The ABLLS Guide* (Version 1.0). Danville, CA: Behavior Analysts, Inc.
- Partington, J. W., & Sundberg, M. L. (1998b). *The Assessment of Basic Language and Learning Skills (The ABLLS) – The ABLLS Protocol* (Version 2.3). Danville, CA: Behavior Analysts, Inc.
- Pellegrini, A. D. (1980). The relationship between kindergartner's play and achievement in prereading, language, and writing. *Psychology in the schools*, *17* (4), 530-535.
- Pellegrini, A. (1985). Relations between symbolic play and literate behavior: In L. Galda & A. Pellegrini (Eds.), *Play, language and story: The development of children's literate behavior* (pp. 79-97). Norwood, NJ: Ablex.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: W. W. Norton.
- Πλατή, Μ. (1998). *Παίζοντας στην Αρχαία Ελλάδα ... με τον Λύσιν και την Τιμαρέτην*. Ίδρυμα Ν. Π. Γουλανδρή – Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης.
- Quérat, 1905. *Les jeux des enfants*. Paris.
- Quill, K. A. (1995). *Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*. New York: Delmar Publishers Inc.
- Raillon, L. (1993). Roger Cousinet. *PROSPECTS: The Quarterly Review of Comparative Education*, *23*(1/2), 221-233.
- Rogers, S. C., & Sawyers, K. J. (1988). *Play in the lives of Children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

- Schopler, E., Reichler, R. J., & Renner, B. R. (1986). *The Childhood Autism Rating Scale (CARS) for diagnostic screening and classification of autism*. New York: Irvington Publishers.
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2003). *Research Methods in Psychology* (6th edition). New York: McGraw-Hill.
- Sherratt, D. (2002). Developing pretend play in children with autism: A case study. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 6, 169-179.
- Sherratt, D. (2004). Συνδέσμωση: μια προσέγγιση για τη διδασκαλία παιδιών με αυτισμό [Connectedness: an approach to teaching children with autism]. Στο ανθολόγιο: Σ. Νότας & Σ. Μαυροπούλου (Επιμελητές έκδοσης), *Το παζλ του αυτισμού: Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συμποσίου* (σελ.35-42). Λάρισα: Έλλα.
- Sherratt, D., & Peter, M. (2002). *Developing Play and Drama in Children with Autistic Spectrum Disorders*. London: David Fulton Publishers.
- Smilansky, S. (1968). The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children. New York: John Wiley & Sons.
- Sparrow, S. S, Balla, D. A., & Cicchetti, D. V. (1984). *The Vineland Adaptive Behavior Scales*. Circle Pines (River), MN: American Guidance Service.
- Stahmer, A. C. (1995). Teaching symbolic play skills to children with autism using pivotal response training. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 123-141.
- Teitzel, T., & Terkelsen, J. (1997). A PEER IN. N.S.W.: Tweed District Early Intervention Centre.
- Thorp, D. M., Stahmer, A. C., & Schreibman, L. (1995). Effects of sociodramatic play training on children with autism. *Journal of autism and Developmental Disorders*, 25, 265-282.
- Ungerer, J. A., & Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20, 318-337.
- Williams, E., Reddy, V., & Costall, A. (2001). Taking a closer look at functional play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 67-77.
- Wing, L. (1996). *The Autistic spectrum: a guide for parents and professionals*. London: Constable.
- Wolfberg, P. J. (1999). *Play and Imagination in Children with Autism*. New York: Teachers College Press.

- Wolfberg, P. J., & Schuler, A. (1993, March). *A case illustration of the impact of peer play on symbolic activity in autism*. Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, LA.
- Yang, T-R., Wolfberg, P. J., Wu, S-C., & Hwu, P-Y. (2003). Supporting children on the autism spectrum in peer play at home and school. *Autism, 7*, 437-453.
- Young, J. M., Krantz, P. J., McClannahan, L. E., & Poulson, C. L. (1994). Generalized imitation and response-class formation in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27*, 685-697.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα Α: Κλίμακες Αξιολόγησης

Παράρτημα Β: Υλικά παιχνιδιών

Παράρτημα Γ: Φύλλα Καταγραφής Δεδομένων

Παράρτημα Δ: Λειτουργικοί Ορισμοί και Στόχοι Έρευνας

Παράρτημα Ε: Οδηγίες – συστάσεις κατά τη δραματοποίηση των σεναρίων παιχνιδιού

Παράρτημα ΣΤ: Αποτελέσματα αξιολογήσεων των παιδιών

Παράρτημα Ζ: Γενικές Παρατηρήσεις για τη συνολική συμπεριφορά των συμμετεχόντων παιδιών, κατά τη διάρκεια της έρευνας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

α) Κλίμακα Νοημοσύνης για παιδιά WISC-III

Το ΕΛΛΗΝΙΚΟ WISC-III είναι η ελληνική έκδοση της γνωστής κλίμακας νοημοσύνης για παιδιά, Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-III). Το τεστ αυτό κατασκευάστηκε από τον Αμερικανό ψυχολόγο David Wechsler και κυκλοφόρησε στην πρώτη του έκδοση το 1949. Έκτοτε, και μετά από δύο αναθεωρήσεις (1971 και 1991), το WISC έχει προσαρμοστεί σε πολλές χώρες του κόσμου και, σήμερα, αποτελεί το ευρύτερα χρησιμοποιούμενο ψυχομετρικό-κλινικό εργαλείο για την αξιολόγηση των νοητικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 6-16 ετών (Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης, & Γιαννίτσας, 1997).

Το ΕΛΛΗΝΙΚΟ WISC-III αποτελείται, όπως και το αντίστοιχο αμερικανικό και βρετανικό, από **13** επιμέρους κλίμακες. Οι 12 από τις κλίμακες αυτές είναι, στη δομή τους, ίδιες με τις αντίστοιχες κλίμακες της παλαιότερης έκδοσης του τεστ (του WISC-R). Μία, η κλίμακα «Σύμβολα», είναι νέα.

Οι πρώτες **10** κλίμακες είναι κύριες και από αυτές εξάγονται τα 3 νοητικά πηλίκα: το Πηλίκο Γενικής νοημοσύνης, το Πηλίκο Λεκτικής Νοημοσύνης και το Πηλίκο Πρακτικής Νοημοσύνης. Η Κλίμακα «Μνήμη αριθμών» και η κλίμακα «Λαβύρινθοι» είναι συμπληρωματικές. Η Κλίμακα «Σύμβολα» είναι προαιρετική. Οι 3 αυτές κλίμακες χορηγούνται για την πληρέστερη κλινική αξιολόγηση του παιδιού. Οι 2 αυτές συμπληρωματικές κλίμακες επιτρέπεται να χρησιμοποιηθούν αντί μιας λεκτικής ή πρακτικής κύριας κλίμακας, αντίστοιχα (η κλίμακα «Μνήμη αριθμών», αντί λεκτικής κλίμακας και η κλίμακα «Λαβύρινθοι» αντί πρακτικής κλίμακας), σε περίπτωση που η χορήγηση κάποιας κύριας κλίμακας δεν είναι δυνατόν, για κάποιο λόγο, να θεωρηθεί έγκυρη. Η κλίμακα «Σύμβολα» δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί αντί κάποιας κύριας κλίμακας.

Λεκτικές και Πρακτικές κλίμακες του ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ WISC-III

- | | |
|-----------------------|------------------------|
| 1. Συμπλήρωση εικόνων | 5. Σειροθέτηση εικόνων |
| 2. Πληροφορίες | 6. Αριθμητική |
| 3. Κωδικοποίηση | 7. Σχέδια με κύβους |
| 4. Ομοιότητες | 8. Λεξιλόγιο |

- | | |
|-------------------------------|-------------------|
| 9. Συναρμολόγηση αντικειμένων | 12. Μνήμη αριθμών |
| 10. Κατανόηση | 13. Λαβύρινθοι |
| 11. Σύμβολα | |

β) Raven Progressive Matrices (Standard)

Το Standard Raven Progressive Matrices (κλίμακα προοδευτικών μητρών-τύπων) δημιουργήθηκε από τον Άγγλο ψυχολόγο J.C. Raven και είναι ένα μη-λεκτικό τεστ (δεν απαιτείται γλωσσική επικοινωνία μεταξύ εξεταστή και εξεταζόμενου), το οποίο μετρά κυρίως την ικανότητα του ατόμου να πραγματοποιεί αναλογικές συγκρίσεις και να οργανώνει τις αντιλήψεις του χώρου σε λειτουργικά σύνολα. Ενδείκνυται για μειωμένες ή απύσες λεκτικές ικανότητες και χορηγείται στις ηλικίες 6:3 – 16 ετών. Τόσο η χορήγηση, όσο και η βαθμολόγηση του τεστ είναι εύκολη (χρόνος χορήγησης: 15').

Αποτελείται από 36 προβλήματα, τα οποία έχουν διαρρυθμιστεί σε επάλληλες βαθμίδες με βάση το βαθμό δυσκολίας τους. Κάθε πρόβλημα περιλαμβάνει γεωμετρικά σχήματα, διευθετημένα σε λογικές σειρές, από τις οποίες λείπει ένα σχήμα. Στο κάτω μέρος της σελίδας κάθε προβλήματος, δίνονται άλλα 6 και άλλοτε 8 γεωμετρικά σχήματα. Ο εξεταζόμενος πρέπει να βρει ποιο από τα σχήματα αυτά συμπληρώνει την εικόνα – ερέθισμα.

γ) Εργαλείο αξιολόγησης Αναπτυξιακού Παιχνιδιού – DPA (The Developmental Play Assessment Instrument – DPA)

Το Εργαλείο Αξιολόγησης του Αναπτυξιακού Παιχνιδιού – DPA σχεδιάστηκε για την αξιολόγηση της αυθόρμητης συμπεριφοράς παιχνιδιού παιδιών προσχολικής ηλικίας²⁴, με αναπτυξιακές ανεπάρκειες, έτσι ώστε να σχεδιαστούν κατάλληλα προγράμματα παρεμβάσεων γι' αυτά (Lifter, Sulzer-Azaroff, Cowedery, Avery, & Anderson, 1993).

²⁴ όμως, μπορεί να χορηγηθεί και σε παιδιά μικρότερης ή μεγαλύτερης ηλικίας (Lifter et al., 1993).

Τα είδη παιχνιδιού που αξιολογούνται με το D.P.A. είναι τα εξής:

1. Μη διακριτές πράξεις (Indiscriminate actions)
2. Διακριτές πράξεις σε μεμονωμένα αντικείμενα (Discriminative actions on single objects)
Συνδυασμοί διαχωρισμού συνόλων αντικειμένων (Takes apart combinations)
3. Συνδυασμοί αντικειμένων (Presentation combinations)
Γενικοί συνδυασμοί (General combinations)
Προσποίηση εαυτού (Pretend self)
4. Ειδικοί συνδυασμοί (φυσικά χαρακτηριστικά) (Specific combinations / physical attributes)
5. Το παιδί ως υποκείμενο (Child as Agent)
Ειδικοί συνδυασμοί (συμβατικά χαρακτηριστικά) (Specific combinations / conventional attributes)
6. Ακολουθίες ενός μοτίβου (Single scheme sequences)
Αντικαταστάσεις αντικειμένων (Substitutions)
7. Χρήση κούκλας ως υποκείμενο (Doll as agent)
Ακολουθίες πολλαπλών μοτίβων (Multischeme sequences)
8. Κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι (Sociodramatic play)
Θεματικό Παιχνίδι Φαντασίας (Thematic fantasy play).

Η διάρκεια αξιολόγησης με το συγκεκριμένο εργαλείο διαρκεί περίπου 30', βιντεοσκοπείται για κατοπινή βαθμολόγηση και αποτελείται από 4 μέρη (7-8' διάρκειας το καθένα), κατά τα οποία παρέχονται στο παιδί 4 διαφορετικά σεντ παιχνιδιού, ώστε να αξιολογηθεί το πώς τα χειρίζεται. Τα υλικά αυτά περιλαμβάνουν παιχνίδια, όπως puzzle, χάντρες περασμένες σε κορδόνι, αυτοκινητάκια και φορτηγά, ξύλινους κύβους, λούτρινα ζωάκια, ξυλάκια, δοχεία, κούκλες και φιγούρες, σεντ κουζινικών, χτένα και καθρέφτης, φιγούρες ζώων, τραινάκια, μπουλόνια και παξιμάδια, αντλία βενζίνης, κατσαβίδι και κύπελα. Κατά τη διάρκεια αξιολόγησης, ο χορηγός του τεστ δεν παρεμβαίνει με κανέναν τρόπο στο παιχνίδι του παιδιού ούτε παίζει μαζί του, παρά μόνο το παροτρύνει να παίξει, αφού του παρουσιάσει τα σεντ παιχνιδιών. Στη συνέχεια, το βιντεοσκοπημένο δείγμα παιχνιδιού του παιδιού βαθμολογείται και, στη συνέχεια, κωδικοποιείται σε κατηγορίες παιχνιδιού, σύμφωνα με συγκεκριμένους ορισμούς (βλέπε Παράρτημα Δ). Ενδιαφέρον έχει, εκτός από την κατάταξη του παιχνιδιού του παιδιού σε κατηγορίες, να καταγραφεί και η ποικιλία και η συχνότητα εμφάνισης των συγκεκριμένων κατηγοριών. Στόχος είναι η εξακρίβωση εάν κάποιο παιδί «κατέχει» πλήρως ένα είδος παιχνιδιού (mastery: εμφάνιση ≥ 4 τύπων του

συγκεκριμένου παιχνιδιού και με συχνότητα 10 εμφανίσεων), εάν αυτό εμφανίζεται απλά στο ρεπερτόριό του (emergence: εμφάνιση ≥ 2 τύπων του συγκεκριμένου παιχνιδιού και με συχνότητα 4 εμφανίσεων) ή βρίσκεται στο στάδιο της εκμάθησης ή, τέλος, εάν απουσιάζει τελείως από το ρεπερτόριό του (absence: όταν δεν πληρούνται τα παραπάνω κριτήρια).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΥΛΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ

Πιλοτική Γραμμή Βάσης

ΑΓΟΡΙΑ

ΟΜΑΔΑ Α

Σενάριο Παιχνιδιού 1: «Γιατρός»

Πλαστικά ακουστικά / στηθοσκόπιο, πιεσόμετρο, θερμόμετρο, σύριγγα, πλαστικά γυαλιά, πλαστικό μπουκάλι για σιρόπι, πλαστικό κουταλάκι / δοσομετρητής, συνταγολόγιο με πιαστράκι, μολύβι, φακός, ψαλιδάκι, κουτάκι με τσιρότα Hansaplast, ωτοσκόπιο, λαρυγγοσκόπιο, καθρεφτάκι οδοντιάτρου, σφυράκι αντανακλαστικών, πλαστικό κουτάκι με χάπια, τσιμπιδάκι.

Σενάριο Παιχνιδιού 2: «Σούπερ-μάρκετ»

Ομοίωμα σούπερ-μάρκετ με πλαστικά ράφια, πλαστική ταμειακή μηχανή, πλαστικό καρότσι, πλαστικά ομοιώματα φαγητών, λαχανικών, κονσερβών, τσάντα για ψώνια, ψεύτικο χαρτονόμισμα.

Σενάριο Παιχνιδιού 3: «Κουκλόσπιτο»

Ένα ομοίωμα σπιτιού, τέσσερις φιγούρες Playmobil (πατέρας, μητέρα, κοριτσάκι και μωρό στο καροτσάκι του), ένα κομοδίνο, τρεις καρέκλες, ένα τραπεζάκι, τρία κρεβάτια (2 ίδια μονά κι ένα μικρότερο παιδικό), μία βιβλιοθήκη, ένα πορτατίφ, μία κουζίνα, μία κατσαρόλα, ένας νιπτήρας, μία λεκάνη W.C., μία ομπρέλα κήπου με βάση, ένας θάμνος, ένα συννεφάκι, δύο ποτήρια, δύο πιατάκια, ένα παγούρι / μπιμπερό, ένα σκυλάκι, ένα γατάκι, ένα πατίνι skateboard κι ένα ποδήλατο.

Σενάριο Παιχνιδιού 4: «Πυροσβεστική»

Ομοίωμα πυροσβεστικού σταθμού, ομοίωμα σπιτιού, πυροσβεστικό όχημα με αντλία, ένας πυροσβεστικός κρουνός, 2 κουβάδες, μία γυναικεία φιγούρα, δύο πυροσβέστες Playmobil.

ΟΜΑΔΑ Β**Σενάριο Παιγνιδιού 5: «Πειρατικό Καράβι»**

Ομοίωμα πειρατικού караβιού με ξάρτια, τιμόνι, κανόνι, σημαία, κουπί και κουβά, ένα δεύτερο μικρότερο πειρατικό σκάφος με πανί και σημαία, 3 φιγούρες πειρατών με όπλα και σπαθιά, ομοίωμα σεντουκιού με θησαυρό.

Σενάριο Παιγνιδιού 6: «Φάρμα»

Ομοίωμα φάρμας αναδιπλούμενο με 4 χώρους (κρεβατοκάμαρα με κουζίνα σε πατάρι, εσωτερικό σπιτιού με πόρτα στο ισόγειο, βεράντα και στάβλο για τα ζώα με 4 χώρους χωρισμένους με πορτάκι), 4 ζώακια (αγελάδα, άλογο, πρόβατο, γουρουνάκι), 4 φιγούρες (αγρότης, αγρότισσα, εργάτης, γυναίκα και κοριτσάκι), σκάλα που συνδέει το ισόγειο με το πατάρι, πλαστικό τραπεζάκι, 2 πλαστικές πολυθρόνες, πλαστικό τρακτέρ με συνδεδεμένη καρότσα, κρεβάτι, κομοδίνο, κιβώτιο με 3 κουνελάκια και την τροφή τους (3 μαρουλάκια).

Σενάριο Παιγνιδιού 7: «Σχολείο»

Μία κούκλα «δασκάλα» και μία κούκλα-κοριτσάκι «μαθήτρια», ένα στυλό, ένα τετράδιο, μία καρτέλα με αυτοκόλλητα.

Σενάριο Παιγνιδιού 8: «Σεφ»

Πλαστική γκαζιέρα με ρυθμιστή θερμοκρασίας και 2 διακόπτες, κατσαρόλα με καπάκι, πλαστικό τηγάνι, πλαστική σπάτουλα, μαχαίρι, κουταλάκι, 2 πλαστικά δοχεία (ροζ και διαφανές), πλαστικό πιατάκι, ένα κουτάκι με μπατονέτες, συνδετήρες, σπίρτα και λαστιχάκια.

ΚΟΡΙΤΣΙΑ**ΟΜΑΔΑ Α****Σενάριο Παιγνιδιού 1: «Γιατρός»**

(τα ίδια υλικά με αυτά των αγοριών)

Σενάριο Παιγνιδιού 2: «Παλάτι»

Ομοίωμα παλατιού αναδιπλούμενο 2 δωματίων με διαφορετικές θεματικές γωνιές (τραπεζαρία, βιβλιοθήκη, σαλόνι με τζάκι, κρεβατοκάμαρα), δύο κούκλες τύπου Barbie και Ken (πρίγκιπας και πριγκίπισσα), 2 πλαστικές πολυθρόνες, ένα τραπέζι τραπεζαρίας, ένα κρεβάτι με ουρανό, που γίνεται και μπανιέρα, πλαστικό σερβίτσιο για δείπνο (κανάτα, πιατάκια, μαχαιροπήρουνα, κολονάτα ποτήρια), κλουβί με 2 περιστέρια, ρολόι τοίχου, κάλυμμα τζακιού.

Σενάριο Παιγνιδιού 3: «Κουκλόσπιτο»

(τα ίδια υλικά με αυτά των αγοριών)

Σενάριο Παιγνιδιού 4: «Πυροσβεστική»

(τα ίδια υλικά με αυτά των αγοριών αλλά με διαφορετικό ομοίωμα πυροσβεστικού σταθμού και σπιτιού και διαφορετικές φιγούρες πυροσβεστών)

ΟΜΑΔΑ Β**Σενάριο Παιγνιδιού 5: «Σεφ»**

(τα ίδια υλικά με αυτά των αγοριών αλλά με διαφορετικό – μεγαλύτερο – ομοίωμα κουζίνας και διαφορετική κατσαρόλα και δοχεία)

Σενάριο Παιγνιδιού 6: «Ανθοπωλείο»

Ομοίωμα ανθοπωλείου Playmobil με ραφιέρα-βιτρίνα, 1 γραφείο με συρτάρια και ταμειακή μηχανή επάνω, ένα τραπέζι, δύο γλάστρες, 3 ανθοδέσμες, 3 βάζα, 3 φιγούρες Playmobil (πωλήτρια, άντρας / πελάτης, παιδάκι / πελάτης), 2 ευχετήριες κάρτες.

Σενάριο Παιγνιδιού 7: «Φάρμα»

(τα ίδια υλικά με αυτά των αγοριών)

Σενάριο Παιγνιδιού 8: «Σχολείο»

Μία κούκλα «δασκάλα» και ένας κούκλος-αγοράκι «μαθητής», ένα στυλό, ένα τετράδιο, μία καρτέλα με αυτοκόλλητα.

Κορίως Γραμμή Βάσης και Παρέμβαση
ΑΓΟΡΙΑ

ΟΜΑΔΑ Α

Σενάριο Παιγνιδιού 1: «Γιατρός»

(τα ίδια υλικά με αυτά της Πιλοτικής Γραμμής Βάσης)

Σενάριο Παιγνιδιού 2: «Κάστρο»

Πλαστικό ομοίωμα κάστρου με αποσπώμενη πόρτα, 4 ιππότες Playmobil, ένας βασιλιάς και μια βασίλισσα, 2 θρόνοι, 2 άλογα, σκάλα, σημαία, πολιορκητική μηχανή με οβίδα.

Σενάριο Παιγνιδιού 3: «Κουκλόσπιτο»

(τα ίδια υλικά με αυτά της Πιλοτικής Γραμμής Βάσης)

Σενάριο Παιγνιδιού 4: «Πυροσβεστική»

(τα ίδια υλικά με αυτά της Πιλοτικής Γραμμής Βάσης αλλά με διαφορετικά – μεγαλύτερα – ομοιώματα Πυροσβεστικής και σπιτιού και φηγούρες πυροσβεστών)

ΟΜΑΔΑ Β

Σενάριο Παιγνιδιού 5: «Σεφ»

(τα ίδια υλικά με αυτά της Πιλοτικής Γραμμής Βάσης αλλά με διαφορετικό – μεγαλύτερο – ομοίωμα κουζίνας και διαφορετική κατσαρόλα και δοχεία)

Σενάριο Παιγνιδιού 6: «Πειρατικό Καράβι»

(τα ίδια υλικά με αυτά της Πιλοτικής Γραμμής Βάσης)

Σενάριο Παιγνιδιού 7: «Φάρμα»

(τα ίδια υλικά με αυτά της Πιλοτικής Γραμμής Βάσης)

Σενάριο Παιγνιδιού 8: «Σχολείο»

(τα ίδια υλικά με αυτά της Πιλοτικής Γραμμής Βάσης αλλά με κούκλο «δάσκαλο» και κούκλο-αγοράκι «μαθητή»)

ΚΟΡΙΤΣΙΑ**ΟΜΑΔΑ Α****Σενάριο Παιγνιδιού 1: «Γιατρός»**

(τα ίδια υλικά με αυτά της Πιλοτικής Γραμμής Βάσης)

Σενάριο Παιγνιδιού 2: «Παλάτι»

(τα ίδια υλικά με αυτά της Πιλοτικής Γραμμής Βάσης)

Σενάριο Παιγνιδιού 3: «Κουκλόσπιτο»

(τα ίδια υλικά με αυτά της Πιλοτικής Γραμμής Βάσης)

Σενάριο Παιγνιδιού 4: «Ανθοπωλείο»

(τα ίδια υλικά με αυτά της Πιλοτικής Γραμμής Βάσης)

ΟΜΑΔΑ Β**Σενάριο Παιγνιδιού 5: «Σεφ»**

(τα ίδια υλικά με αυτά της Πιλοτικής Γραμμής Βάσης)

Σενάριο Παιγνιδιού 6: «Κουμωτήριο»

πετσέτα και χτένα

Σενάριο Παιγνιδιού 7: «Φάρμα»

(τα ίδια υλικά με αυτά της Πιλοτικής Γραμμής Βάσης)

Σενάριο Παιγνιδιού 8: «Σχολείο»

(τα ίδια υλικά με αυτά της Πιλοτικής Γραμμής Βάσης αλλά με κούκλα «δασκάλα» και κούκλα-κοριτσάκι «μαθήτρια»)

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ (1)

ΑΓΟΡΙΑ – ΟΜΑΔΑ Α



ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ (2)
ΚΟΡΙΤΣΙΑ – ΟΜΑΔΑ Α



ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ (3)**ΑΓΟΡΙΑ – ΟΜΑΔΑ Β**

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ (4)
ΚΟΡΙΤΣΙΑ – ΟΜΑΔΑ Β



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: ΦΥΛΛΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

ΣΕΝΑΡΙΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ:

ΟΝΟΜΑ ΠΑΙΔΙΟΥ:

ΣΥΝΕΔΡΙΑ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ:

ΠΟΣΟΣΤΟ (%):

ΣΥΜΦΩΝΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΩΝ:

Θεραπεύτρια	Παιδί	Αξιολόγηση Εξαοτημένης Μεταβλητής		Αξιολόγηση Ανεξάρτητων Μεταβλητών	
		Βαθμός Α	Βαθμός Β	Βαθμός Α	Βαθμός Β
1.	1.				
2.	2.				
3.	3.				
4.	4.				
5.	5.				
6.	6.				
7.	7.				
8.	8.				
9.	9.				
10.	10.				

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ:
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΣΤΑ ΣΕΝΑΡΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

ΟΜΑΔΑ Α

1. Γιατρός

2. Κάστρο (αγόρια)

Παλάτι (κορίτσια)

3. Κουκλόσπιτο (1^η Ιστορία Γενίκευσης)

4. Πυροσβεστική (αγόρια)

Ανθοπωλείο (κορίτσια)

1. ΓΙΑΤΡΟΣ

Διακριτικό ερέθισμα	Στόχος
Η θεραπεύτρια (ασθενής) χαιρετά το γιατρό λέγοντας «Καλημέρα / Καλησπέρα, γιατρέ», «Είμαι πολύ άρρωστη».	1. Το παιδί ανταπαντά χαιρετώντας την ασθενή και τη ρωτά «Τι σας συμβαίνει»;
Η θεραπεύτρια λέει «Θα ήθελα να με εξετάσετε, γιατρέ. Βήχω πολύ και πονά ο λαιμός μου / η κοιλιά μου / το κεφάλι μου», ενώ παράλληλα βήχει, κάνει μορφασμό πόνου ή ακουμπά το λαιμό της	2. Το παιδί προσποιείται πως εξετάζει την ασθενή παίρνοντας το γλωσσοπίεστρο και λέγοντας «Ανοίξτε, παρακαλώ το στόμα σας» ή «Για να σας εξετάσω» ή «Για να δούμε το λαιμό σας» και κοιτώντας μέσα.
	3. Το παιδί παίρνει το στηθοσκόπιο και το ακουμπά στο στήθος ή στην πλάτη της θεραπεύτριας. Της λέει «Βήξτε» ή «Για να σας ακούσω».
Η θεραπεύτρια ρωτά «Λέτε να έχω πυρετό»;	4. Το παιδί παίρνει το «θερμόμετρο», «κατεβάζει» τη θερμοκρασία και το δίνει στην ασθενή ή το τοποθετεί στη μασχάλη της.
	5. Το παιδί βγάζει το «θερμόμετρο», το κοιτάζει και απαντά «Έχετε X°C» ή Δεν έχετε πυρετό» ή «Είστε πολύ άρρωστη».
	6. Το παιδί παίρνει τη σύριγγα και ετοιμάζεται να της κάνει ένεση στο χέρι.
Η θεραπεύτρια λέει «Ααα, θα μου κάνετε ένεση, γιατρέ; Αχ, μη μου κάνετε, θα πονέσω».	7. Το παιδί την καθησυχάζει λέγοντας «Δε θα πονέσεις καθόλου / θα γίνεις καλά με την ένεση» και της κάνει ένεση.
Η θεραπεύτρια ρωτά «Τι πρέπει να κάνω, γιατρέ»;	8. Το παιδί δίνει στην ασθενή το μπουκάλι με το σιρόπι ή παίρνει το μπουκάλι και προσποιείται πως βάζει μία κουταλιά σιρόπι στο κουταλάκι και της το δίνει να το πιει δίνοντας οδηγίες «Να παίρνετε αυτό το

	σιρόπι 2 φορές την ημέρα» ή «Πρέπει να πάρετε σιρόπι / φάρμακα» ή δίνει οποιαδήποτε άλλη οδηγία τοπογραφικά σωστή.
Η θεραπεύτρια λέει «Α, ωραία, το σιρόπι μου αρέσει». «Τι έχω, γιατρέ;» ή «Είναι κάτι σοβαρό;» ή «Θα γίνω καλά;»	9. Το παιδί λέει «Έχεις γρίπη / ίωση / κρύωσες...».ή «Θα γίνεις καλά».
Η θεραπεύτρια λέει «Ευχαριστώ πολύ, γιατρέ. Γεια σας».	10. Το παιδί κοιτά την ασθενή και απαντά «Εύχομαι περαστικά. Γεια σας».

Από το παιδί αναμένεται (όχι απαραίτητα με την παρακάτω σειρά):

- να ρωτήσει τον «ασθενή» του τι έχει
- να τον εξετάσει (να του βάλει θερμομότρο, να του πάρει την πίεση, να δει το λαιμό του με το γλωσσοπίεστρο, να εξετάσει τα αυτιά του, τα μάτια του, κ.λ.π.)
- να του πει τι έχει
- να προτείνει έναν τρόπο θεραπείας (να του δώσει σιρόπι, να του κάνει ένεση, να του συστήσει μία αγωγή, να του «γράψει» αγωγή, να του βάλει Hansaplast, κ.λ.π.)
- να τον καθησυχάσει (λεκτικά ή μη-λεκτικά)
- να τον αποχαιρετήσει στο τέλος της εξέτασης

Μέσω της παρέμβασης, αναμένεται το παιδί να αναπτύξει τις εξής συμβολικές δεξιότητες:

- υπόδυση του ρόλου του γιατρού,
- προσποίηση εξέτασης του «ασθενούς»,
- τοπογραφικά σωστή συνδιαλλαγή με το συμπαίκτη

2. ΚΑΣΤΡΟ (αγόρια)

Διακριτικό ερέθισμα (ενδεικτικά)	Στόχος (ενδεικτικά)
Η θεραπεύτρια λέει: «Έφοδος! Πάμε να μπούμε στο κάστρο!!!»	1. Το παιδί αντιδρά είτε κινώντας κάποιο στρατιώτη προς τις επάλξεις είτε βάζοντας τον βασιλιά να πει «Εμπρός, πάμε να τους νικήσουμε».
Η θεραπεύτρια λέει «Γρήγορα, πάμε να ρίζουμε την πύλη».	2. Το παιδί κλείνει την πύλη ή λέει «Εμπρός, γρήγορα , να κλείσουμε την πύλη!» είτε προβαίνει σε κάποια άλλη ενέργεια τοπογραφικά σωστή.
Η θεραπεύτρια εισάγει στο σενάριο ένα νέο δραματουργικό στοιχείο, όπως για παράδειγμα: «Πάμε να πιάσουμε τη βασίλισσα!».	3. Το παιδί λέει «Όχι, δε θα την πιάσετε!» ή τη βάζει μέσα στο κάστρο.
Η θεραπεύτρια λέει «Επιτεθείτε!!!»	4. Το παιδί λέει «Εμπρός, λίγο ακόμα και τους νικήσαμε» ή «Υποχώρηση!!!» και κινεί ανάλογα τους στρατιώτες του.
Η θεραπεύτρια λέει «Ρίξτε κι άλλη οβίδα!»	5. Το παιδί λέει «Καλυφθείτε! Μας χτυπούν!»
Η θεραπεύτρια λέει «Εμπρός να σκοτώσουμε τους φρουρούς!»	6. Το παιδί λέει «Τώρα θα δείτε τι θα πάθετε» και βάζει τις φιγούρες να παλεύουν σώμα με σώμα ή πάνω στα άλογα.
Η θεραπεύτρια λέει «Υποχώρηση!»	7. Το παιδί λέει «Ζήτω, τους νικήσαμε! Φεύγουν» και πανηγυρίζει με κάποιον τρόπο.
Η θεραπεύτρια λέει «Γρήγορα, να φύγουμε, πριν μας σκοτώσουν!»	8. Το παιδί βάζει τους στρατιώτες του να παλεύουν με τους εχθρούς και κάνει χαρακτηριστικούς ήχους πτώσης, έκρηξης οβίδας, κ.λ.π.
Η θεραπεύτρια λέει «Ωχ, με τραυμάτισαν πολύ σοβαρά».	9. Το παιδί λέει «Μπράβο, στρατιώτες μου, τούς δώσαμε ένα καλό μάθημα».

	10. Το παιδί λέει «Και τώρα θα κάνουμε μια μεγάλη γιορτή, για να γιορτάσουμε τη νίκη μας»
--	--

Από το παιδί αναμένεται (όχι απαραίτητα με την παρακάτω σειρά):

- να εμπλακεί σε σκηνή μάχης
- να ανταποκριθεί στα ερεθίσματα που του δίνει η θεραπεύτρια ή να προωθήσει ένα δικό του σχετικό σενάριο
- να εμπνεύσει τους στρατιώτες του
- να τους δώσει κάποια εντολή τοπογραφικά σωστή και σύμφωνα με το σενάριο
- να προτείνει έναν τρόπο επίλυσης του προβλήματος της εισβολής των εχθρών στο κάστρο.

Μέσω της παρέμβασης, αναμένεται το παιδί να αναπτύξει τις εξής συμβολικές δεξιότητες:

- υπόδυση του ρόλου του στρατιώτη ή του αξιωματικού ή του βασιλιά,
- προσποίηση μάχης και πάλης σώμα με σώμα των στρατιωτών (πεζών ή εφίππων),
- εξέλιξη του σεναρίου,
- πρωτοβουλίες,
- σωστή κίνηση των φιγούρων,
- κατάλληλη χροιά και τόνος φωνής, ανάλογα με το ρόλο

2. ΠΑΛΑΤΙ (κορίτσια)

Διακριτικό ερέθισμα (ενδεικτικά)	Στόχος (ενδεικτικά)
Η θεραπεύτρια λέει «Καλημέρα αγαπημένη μου πριγκίπισσα. Τι κάνεις;»	1. Το παιδί απαντά στο χαιρετισμό «Καλημέρα πρίγκιπά μου, καλά είμαι / δεν είμαι τόσο καλά σήμερα, κ.λ.π.»
Η θεραπεύτρια λέει «Σου έφερα ένα δωράκι, κοίτα αυτά τα όμορφα πουλιά στο κλουβί, είναι για σένα»	2. Το παιδί απαντά «Α, είναι πανέμορφα, σε ευχαριστώ πολύ. Θα τα βάλω εδώ / πάνω από το τζάκι, κ.λ.π.»
Η θεραπεύτρια λέει «Πείνασα. Θέλεις να φάμε;»	3. Το παιδί βάζει την κούκλα της Πριγκίπισσας στο τραπέζι και κάνει κάποια κίνηση μασήματος της τροφής ή απαντά «Ναι, κι εγώ πείνασα, έλα να φάμε» ή «Όχι, τώρα, είναι νωρίς ακόμα»
Η θεραπεύτρια λέει «Να σου βάλω λίγο χυμό / κρασάκι;»	4. Το παιδί απαντά «Ναι» και δίνει το ποτήρι του ή «Όχι»
Η θεραπεύτρια λέει «Πολύ νόστιμο το φαγητό που έφτιαξες, πριγκίπισσα, είσαι καταπληκτική μαγείρισσα»	5. Το παιδί
Η θεραπεύτρια λέει «Τώρα που φάγαμε, θέλεις να χορέψουμε, πριγκίπισσα;»	6. Το παιδί απαντά «Ναι» και κάνει κάποια κίνηση χορευτική πλησιάζοντας κοντά στον πρίγκιπα ή τραγουδά ένα σκοπό και κουνά την κούκλα με το ρυθμό.
Η θεραπεύτρια λέει «Α, χορεύεις καταπληκτικά, πριγκίπισσα»	7. Το παιδί αντιδρά με κάποια τοπογραφική αντίδραση αποδεκτή
Η θεραπεύτρια λέει «Κουράστηκα, όμως, θέλεις να κοιμηθούμε;»	8. Το παιδί απαντά «Ναι» και ξαπλώνει στο κρεβάτι την κούκλα κάνοντας παράλληλα κάποια κίνηση ή ήχο που να υποδηλώνει ότι κοιμάται ή «Όχι, δε νυστάζω / είναι νωρίς ακόμα».
Η θεραπεύτρια λέει «Θέλεις να πάμε βόλτα στους φίλους μας στο γειτονικό πύργο;» ή «Α, να και οι φίλοι μας, ήρθαν να μας	9. Το παιδί απαντά «Ναι» με ενθουσιασμό «έχουμε πολύ καιρό να τους δούμε» ή «Πάω να ντυθώ» ή «Όχι, είμαι κουρασμένη / δεν

επισκεφθούν»	είναι καλή ιδέα» ή «Α, τέλεια, χαίρομαι πάρα πολύ που ήρθαν!»
Η θεραπεύτρια λέει «Θέλεις να πάμε μία βόλτα; Έχει τόσο ωραία μέρα σήμερα»	10. Το παιδί απαντά «Ναι» και κάνει κάποια κίνηση να βγει από τον πύργο.

Από το παιδί αναμένεται (όχι απαραίτητα με την παρακάτω σειρά):

- να ανταποκριθεί στα ερεθίσματα που του δίνει η θεραπεύτρια ή να προωθήσει ένα δικό του σχετικό σενάριο
- να τούς δώσει κάποια εντολή τοπογραφικά σωστή και σύμφωνα με το σενάριο
- να προτείνει έναν τρόπο επίλυσης του προβλήματος της εισβολής των εχθρών στο κάστρο.

Μέσω της παρέμβασης, αναμένεται το παιδί να αναπτύξει τις εξής συμβολικές δεξιότητες:

- υπόδυση του ρόλου της πριγκίπισσας
- προσποίηση χορού
- προσποίηση φαγητού
- προσποίηση ύπνου
- εξέλιξη του σεναρίου,
- λήψη πρωτοβουλιών,
- σωστή κίνηση των κούκλων,
- κατάλληλη χροιά και τόνος φωνής, ανάλογα με το ρόλο

3. ΚΟΥΚΛΟΣΠΙΤΟ (αδίδακτο σενάριο)

Διακριτικό ερέθισμα	Στόχος
Η θεραπεύτρια λέει υποδυόμενη τη μαμά «Α, τι ωραία μέρα σήμερα! Σηκωθείτε να φάμε το πρωινό μας!».	1. Το παιδί
Η θεραπεύτρια λέει υποδυόμενη τη μαμά «Βοηθήστε με να στρώσουμε τραπέζι».	2. Το παιδί
Η θεραπεύτρια λέει (υποδυόμενη τον μπαμπά) «Θέλετε να πάμε για πικ-νικ / βόλτα στα μαγαζιά / στο Λούνα-Παρκ;»	3. Το παιδί
Η θεραπεύτρια υποδυόμενη τη μαμά προσποιείται το κλάμα του μωρού και λέει «Α, το μωρό κλαίει. Γιατί κλαίει το μωρό μας;»	4. Το παιδί απαντά «Θα πεινάει» ή «Θέλει βόλτα» ή κάτι άλλο τοπογραφικά σωστό.
Η θεραπεύτρια λέει «Θα με βοηθήσεις να το ταΐσουμε;»	5. Το παιδί απαντά «Ναι» και κάνει κάποια κίνηση προετοιμασίας του μπιμπερό το μωρού ή προσποιείται ότι το ταΐζει με το μπιμπερό ή με το ποτήρι.
	6. Το παιδί προτείνει «Μαμά, να πλύνω εγώ σήμερα τα πιάτα; / να μαγερέψω εγώ σήμερα;»
Η θεραπεύτρια λέει «Βεβαίως, σε ευχαριστώ πολύ που με βοηθάς»	7. Το παιδί προσποιείται ότι πλένει τα πιάτα ή μαγειρεύει στην κουζίνα
Η θεραπεύτρια λέει «Πάμε για ύπνο τώρα;»	8. Το παιδί απαντά «Ναι / Όχι» και κάνει κάποια κίνηση προς το κρεβατάκι του
Η θεραπεύτρια λέει «Ησυχία, να μην ξυπνήσουμε τον μπαμπά / το μωρό μας»	9. Το παιδί
Η θεραπεύτρια λέει	10. Το παιδί

Από το παιδί αναμένεται (όχι απαραίτητα με την παρακάτω σειρά):

- να βοηθήσει τη μητέρα (τον πατέρα) σε κάποια ενέργεια
- να προτείνει κάποια ιδέα ή πρόγραμμα
- να εκτελέσει κάποια εντολή που του ζητήθηκε
- να υποδυθεί με δική του πρωτοβουλία κάποιο ρόλο
- να κινηθεί με άνεση στο χώρο του κουκλόσπιτου και να χρησιμοποιήσει τα αντικείμενα και τα έπιπλα που σχετίζονται με αυτό

Μέσω της παρέμβασης, αναμένεται το παιδί να αναπτύξει τις εξής συμβολικές δεξιότητες:

- υπόδυση ρόλου
- εξέλιξη του σεναρίου,
- λήψη πρωτοβουλιών
- σωστή κίνηση των κούκλων
- κατάλληλη χροιά και τόνος φωνής, ανάλογα με το ρόλο (πατέρας, μητέρα ή κοριτσάκι).

4. ΠΥΡΟΣΒΕΣΤΙΚΗ (αγόρια)

Διακριτικό ερέθισμα	Στόχος
Η θεραπεύτρια υποδύεται τη γυναίκα που καλεί την Πυροσβεστική και κάνει τον ήχο του τηλεφώνου: «Ντρινννν, ντριννν!!!»	1. Το παιδί αναμένεται να «σηκώσει το τηλέφωνο» απαντώντας «Ναι, εδώ Πυροσβεστική. Τι θέλετε;»
Η θεραπεύτρια λέει «Ελάτε, γρήγορα, άρπαξε φωτιά το σπίτι μας!»	2. Το παιδί απαντά «Πείτε μας τη διεύθυνσή σας»
Η θεραπεύτρια λέει κάποια διεύθυνση	3. Το παιδί λέει «Ερχόμαστε αμέσως!» και κάνει κάποια κίνηση προετοιμασίας του πυροσβεστικού οχήματος
Η θεραπεύτρια λέει «Ελάτε γρήγορα! Κάντε όσο πιο γρήγορα μπορείτε!»	4. Το παιδί «κάνει» τον ήχο του Πυροσβεστικού Οχήματος «Ιουου... ίουου... ίουου» και κινεί το όχημα προς το ομοίωμα του σπιτιού
Η θεραπεύτρια λέει «Γρήγορα! Είναι τα παιδιά μου μέσα στο σπίτι»	5. Το παιδί «συνδέει» τη μάνικα του νερού με το όχημα και «κάνει» τον ήχο του νερού που ρίχνουν στη φωτιά οι πυροσβέστες
Η θεραπεύτρια λέει «	6. Το παιδί φωνάζει «Γρήγορα, ρίξτε κι άλλο νερό!»
	7. Το παιδί «Λίγο ακόμα και τη σβήσαμε!»
	8. Το παιδί λέει «Μπράβο! Τα καταφέραμε και τη σβήσαμε τη φωτιά! Είμαστε οι καλύτεροι πυροσβέστες της πόλης!»
Η θεραπεύτρια λέει «Ευτυχώς που ήρθατε, θα καιγόμασταν! Μας σώσατε τη ζωή!»	9. Το παιδί απαντά «Μα, αυτή είναι η δουλειά μας»
Η θεραπεύτρια λέει «Αχ, σας ευχαριστώ πάρα πολύ»	10. Το παιδί «Παρακαλούμε» και κινεί το όχημα πίσω προς την Πυροσβεστική Υπηρεσία ξανακάνοντας τον ήχο της Πυροσβεστικής «Ιουου... ίουου... ίουου».

Από το παιδί αναμένεται (όχι απαραίτητα με την παρακάτω σειρά):

- να ρωτήσει στο τηλέφωνο τι συμβαίνει
- να ρωτήσει τη διεύθυνση του σπιτιού, στο οποίο εκδηλώθηκε η πυρκαγιά
- να πάρει πρωτοβουλία και να προωθήσει το σενάριο διάσωσης των ανθρώπων
- να κάνει πως ρίχνει νερό στο σπίτι
- να αναχωρήσει από τον τόπο της πυρκαγιάς, αφού επιτέλεσε το καθήκον του

Μέσω της παρέμβασης, αναμένεται το παιδί να αναπτύξει τις εξής συμβολικές δεξιότητες:

- υπόδυση του ρόλου του πυροσβέστη,
- εξέλιξη του σεναρίου,
- λήψη πρωτοβουλιών,
- σωστή κίνηση των φιγούρων και του πυροσβεστικού οχήματος,
- κατάλληλοι ήχοι (του πυροσβεστικού οχήματος και του νερού)
- κατάλληλη χροιά και τόνος φωνής, ανάλογα με το ρόλο (πυροσβέστης ή διασωζόμενοι).

4. ΑΝΘΟΠΩΛΕΙΟ (κορίτσια)

Διακριτικό ερέθισμα	Στόχος
Η θεραπεύτρια υποδύομενη τον πελάτη λέει «Καλημέρα σας»	1. Το παιδί υποδύομενο την πωλήτρια απαντά «Καλημέρα σας. Τι θα θέλατε;»
Η θεραπεύτρια λέει «Θα θέλαμε λουλούδια / μία γλάστρα για τη γιορτή της γυναίκας μου. Τι έχετε να μου προτείνετε;»	2. Το παιδί λέει «Αμέσως / Βεβαίως / Μάλιστα!». «Ποιο είναι το αγαπημένο της χρώμα; / Ποια είναι τα αγαπημένα της λουλούδια;»
Η θεραπεύτρια λέει «Αγαπάει πολύ το κόκκινο / κίτρινο χρώμα ή το κόκκινο / κίτρινο είναι το αγαπημένο της χρώμα!»	3. Το παιδί ψάχνει και δίνει μία ανθοδέσμη / γλάστρα στους πελάτες λέγοντας «Αυτά εδώ πώς σας φαίνονται;»
Η θεραπεύτρια λέει «Α, είναι πανέμορφα! Φτιάξτε μου μία ανθοδέσμη με 5 τριαντάφυλλα / γαρύφαλλα / κρινάκια / χρυσάνθεμα».	4. Το παιδί απαντά «Ναι, είναι πολύ ωραία. Νομίζω θα της αρέσουν πολύ. Βεβαίως, τώρα σας τα φτιάχνω!».
Η θεραπεύτρια λέει «Καλύτερα, όμως, να πάρω τριαντάφυλλα / γαρύφαλλα. Μπορείτε να μου τα τυλίξετε;».	5. Το παιδί λέει «Αμέσως» και φέρνει μια ανθοδέσμη τριαντάφυλλα / γαρύφαλλα. Κάνει πως την τυλίγει ή την ετοιμάζει για δώρο
Η θεραπεύτρια λέει «Πολύ ωραία, αυτά θα πάρω». «Θα ήθελα, όμως, να της γράψω και μία καρτούλα»	6. Το παιδί λέει «Αμέσως» και φέρνει μία καρτούλα στον πελάτη.
Η θεραπεύτρια λέει «Πολύ ωραία! Τι σας οφείλω;»	7. Το παιδί λέει μία τιμή «20 €»
Η θεραπεύτρια λέει «Δυστυχώς, δεν έχω ψιλά, ορίστε 50€»	8. Το παιδί πλησιάζει στο «ταμείο» και χτυπά το ποσό στην ταμειακή μηχανή.
	9. Το παιδί δίνει την απόδειξη και τα ρέστα στην πελάτισσα.
Η θεραπεύτρια παίρνει την απόδειξη και τα ρέστα και λέει «Σας ευχαριστώ πολύ, γεια σας»	10. Το παιδί λέει «Παρακαλώ / να'στε καλά, γεια σας»

Από το παιδί αναμένεται (όχι απαραίτητα με την παρακάτω σειρά):

- να ανταποδώσει το χαιρετισμό στον πελάτη
- να τον ρωτήσει τι θέλει
- να προτείνει κάποια λουλούδια / γλάστρα δείχνοντάς τα ή απλά δίνοντάς τα στον πελάτη
- να βρει ή να κάνει πως ψάχνει τα κατάλληλα λουλούδια για να τα δώσει στον πελάτη
- να ετοιμάσει μία ανθοδέσμη ή να τυλίξει κάποια γλάστρα για δώρο
- να δώσει τα λουλούδια / γλάστρα στον πελάτη
- να δώσει μία καρτούλα και ένα στυλό στον πελάτη
- να πει ένα ποσό για την αξία της γλάστρας
- να χτυπήσει το ποσό στην ταμειακή μηχανή
- να δώσει ρέστα
- να ευχαριστήσει τον πελάτη και να του ανταποδώσει το χαιρετισμό

Μέσω της παρέμβασης, αναμένεται το παιδί να αναπτύξει τις εξής συμβολικές δεξιότητες:

- υπόδυση ρόλου πωλήτριας,
- εξέλιξη του σεναρίου,
- λήψη πρωτοβουλιών,
- σωστή κίνηση των φιγούρων,
- κατάλληλη χροιά και τόνος φωνής, ανάλογα με το ρόλο,
- τοπογραφικά σωστή συνδιαλλαγή με το συμπαίκτη,
- προσποίηση χρήσης αντικειμένων που δεν υπάρχουν, π.χ. προσποιείται ότι δίνει χρήματα ή ρέστα, χωρίς να κρατά κέρματα
- ανταπόδοση χαιρετισμού

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΣΤΑ ΣΕΝΑΡΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ**ΟΜΑΔΑ Β**

1. Σεφ
2. Πειρατικό Καράβι (αγόρια)
Κομμωτήριο (κορίτσια)
3. Φάρμα (2^η Ιστορία Γενίκευσης)
4. Σχολείο

1. ΣΕΦ

Διακριτικό ερέθισμα (ενδεικτικά)	Στόχος (ενδεικτικά)
Η θεραπεύτρια λέει «Σεφ (αν είναι αγόρι) / Μαγείρισσα (αν είναι κορίτσι), στο τραπέζι Νο3 θέλουν μια μακαρονάδα με κιμά. Θα τους τη φτιάξεις;»	1. Το παιδί απαντά «Ναι / Βεβαίως / Αμέσως» και κάνει κάποιες κινήσεις για την προετοιμασία του φαγητού, π.χ. βάζει την κατσαρόλα / τηγάνι πάνω στη φωτιά ή ανοίγει το κουτί με τα «υλικά»
Η θεραπεύτρια ρωτάει «Τι θα φτιάξεις πρώτα;»	2. Το παιδί απαντά «Τα μακαρόνια / τον κιμά» και ανάβει το μάτι της γκαζιέρας.
	3. Το παιδί διαλέγει προσεκτικά τα υλικά και τα βάζει μέσα στην κατσαρόλα / τηγάνι.
	4. Το παιδί προσθέτει υλικά (νερό, λάδι, αλάτι, πιπέρι) από τα δοχεία στην κατσαρόλα / τηγάνι.
Η θεραπεύτρια λέει «Πρόσεξε να μην παραβράσουν και δεν τους αρέσουν. Ανακάτεψέ τα καλά»	5. Το παιδί ανακατεύει τα υλικά μέσα στην κατσαρόλα / τηγάνι και βάζει το καπάκι από πάνω.
Η θεραπεύτρια ρωτάει τι άλλο πρέπει να βάλουμε;	6. Το παιδί λέει «Τον κιμά / λάδι / αλάτι / καρότα...» και προσθέτει υλικά.
Η θεραπεύτρια λέει «Να μην ξεχάσουμε το αλάτι / το πιπέρι».	7. Το παιδί προσθέτει υλικά και ανακατεύει.
	8. Το παιδί βυθίζει την κουτάλα στην κουτάλα, δοκιμάζει και κάνει «Μμμμ...» ικανοποιημένο.
Η θεραπεύτρια λέει «Μμμμ, μυρίζει υπέροχα! Να δοκιμάσω κι εγώ να δω τι έφτιαξες;»	9. Το παιδί απαντά «Ναι, φυσικά» και της δίνει να δοκιμάσει με το κουτάλι.
Η θεραπεύτρια λέει «Μμμμ, τέλειο το φαγητό που έφτιαξες! Γρήγορα να το πάμε στους πελάτες»	10. Το παιδί σερβίρει από την κατσαρόλα στο πιάτο τα μακαρόνια και από πάνω βάζει τον κιμά και της δίνει έτοιμο το πιάτο για σερβίρισμα.
Η θεραπεύτρια το παίρνει και λέει «Μπράβο Σεφ / Μαγείρισσα! Οι πελάτες θα μείνουν πολύ ικανοποιημένοι»	

Από το παιδί αναμένεται (όχι απαραίτητα με την παρακάτω σειρά):

- να κάνει πως βάζει νερό στην κατσαρόλα ή να αντιδράσει με κάποιον τοπογραφικά σωστό τρόπο
- να βάλει την κατσαρόλα πάνω στη φωτιά ή να ανάψει το μάτι της κουζίνας
- να ανακατέψει τα υλικά μέσα στην κατσαρόλα
- να προσθέσει υλικά στην κατσαρόλα
- να βγάλει την κατσαρόλα από τη φωτιά
- να κλείσει την γκαζιέρα
- να προσποιηθεί πως δοκιμάζει το φαγητό και να κάνει κάποιον ήχο (π.χ. «μμμ...»)
- να δώσει στη θεραπεύτρια μία κουταλιά από το φαγητό, για να δοκιμάσει
- να πάρει κάποια πρωτοβουλία και να προωθήσει το σενάριο
- να κάνει οποιαδήποτε ενέργεια ή κίνηση σερβιρίσματος

Μέσω της παρέμβασης, αναμένεται το παιδί να αναπτύξει τις εξής συμβολικές δεξιότητες:

- υπόδυση του ρόλου του σεφ,
- εξέλιξη του σεναρίου,
- λήψη πρωτοβουλιών,
- τοπογραφικά σωστή συνδιαλλαγή με το συμπαίκτη του,
- συμβολική χρήση αντικειμένων, π.χ. λαστιχάκια αντί για μακαρόνια, μπατονέτες για κιμά
- χρήση ουδέτερων αντικειμένων σαν να ήταν κάποια άλλα, π.χ. ένα διαφανές δοχείο ως αλατιέρα
- προσποίηση ενεργειών, π.χ. ανακάτεμα φαγητού ή δοκίμασμα με το κουτάλι ή σερβίρισμα, άνοιγμα και κλείσιμο βρύσης, άνοιγμα και σβήσιμο της γκαζιέρας.

2. ΠΕΙΡΑΤΙΚΟ ΚΑΡΑΒΙ (αγόρια)

Διακριτικό ερέθισμα	Στόχος
Η θεραπεύτρια λέει «Εμπρός, σαλπάρουμε, σηκώστε την άγκυρα»	1. Το παιδί μετακινεί το πλοίο και λέει «Αναχώρηση! / Φεύγουμε! Σηκώστε την άγκυρα!»
Η θεραπεύτρια πλησιάζει κοντά τους το άλλο πειρατικό καράβι και λέει «Προσοχή, πειρατικό καράβι μπροστά μας!»	2. Το παιδί πλησιάζει με το πλοίο του το άλλο πειρατικό πλοίο και το χτυπά ή το πλευρίζει λέγοντας «Τώρα θα δείτε τι θα πάθετε! Θα σας πάρουμε όλους σας τους θησαυρούς!»
Η θεραπεύτρια λέει «Λες, καπετάνιε, να βρούμε πολλούς θησαυρούς μέσα;»	3. Το παιδί προσποιούμενο τον καπετάνιο κάνει πως ψάχνει στο πλοίο για θησαυρούς λέγοντας «Σίγουρα έχει, ψάξτε παντού!»
Η θεραπεύτρια λέει «Α, ένα σεντούκι! Τι να έχει μέσα;»	4. Το παιδί φωνάζει στους εχθρούς «Φέρτε μας το θησαυρό και θα σας αφήσουμε να φύγετε»
Η θεραπεύτρια προσποιούμενη το ναυτικό του άλλου πειρατικού λέει «Αυτό να το ξεχάσετε, δεν σας το δίνουμε»	5. Το παιδί λέει «Θα σας το πάρουμε με τη βία» και κάνει πως παλεύει με κάποιον ναυτικό από το άλλο καράβι.
Η θεραπεύτρια λέει «Καπετάνιε, χτύπησαν το ναύτη μας!»	6. Το παιδί λέει «Γρήγορα να τον πάρουμε, μην τον σκοτώσουν» και κάνει πως μεταφέρει το ναύτη.
Η θεραπεύτρια λέει «Κάντε γρήγορα! Θα μας ρίξουν οβίδα»	7. Το παιδί λέει «Το νου σας, μη μας βουλιάξουν το πλοίο! και συνεχίζει να παλεύει με τους αντιπάλους.
Η θεραπεύτρια λέει «Ωχ, μας έριξαν οβίδα, θα βουλιάξουμε!»	8. Το παιδί «Γρήγορα, φεύγουμε από δω, σαλπάρουμε, πρόσω ολοταχώς!»
Η θεραπεύτρια λέει «Ευτυχώς, τους ξεφύγαμε!»	9. Το παιδί «Ναι! Και το σεντούκι με το θησαυρό είναι πια δικό μας!»
Η θεραπεύτρια λέει «Ζήτω! Για να δούμε τι έχει μέσα!»	10. Το παιδί ανοίγει προσεκτικά το σεντούκι και λέει πανηγυρίζοντας με ενθουσιασμό «Ζήτω! Γίναμε πλούσιοι, πήραμε το μεγαλύτερο θησαυρό που υπάρχει. Ζήτω!!! Είμαστε οι πιο

	φοβεροί πειρατές του κόσμου!»
--	-------------------------------

Από το παιδί αναμένεται (όχι απαραίτητα με την παρακάτω σειρά):

- να πάρει πρωτοβουλίες και να προωθήσει το σενάριο προς όποια κατεύθυνση εκείνο θέλει
- να αναλάβει κάποιο ρόλο (του καπετάνιου του πειρατικού караβιού, κατά προτίμηση)
- να κινήσει τις φιγούρες ανάλογα με το σενάριο
- να «σηκώσει άγκυρα»
- να παλέψει με τους αντιπάλους
- να κάνει πως μεταφέρει τον τραυματισμένο ναύτη
- να δει τι έχει το σεντούκι μέσα
- να πανηγυρίσει την απόκτηση του θησαυρού

Μέσω της παρέμβασης, αναμένεται το παιδί να αναπτύξει τις εξής συμβολικές δεξιότητες:

- υπόδυση ρόλου (κάποιου ναυτικού ή του καπετάνιου)
- εξέλιξη του σεναρίου προς την κατεύθυνση που του δίνει ο συμπαίκτης του ή όπως εκείνο θέλει,
- λήψη πρωτοβουλιών,
- σωστή κίνηση των φιγούρων,
- κατάλληλη χροιά και τόνος φωνής, ανάλογα με το ρόλο και την κατάσταση,
- κατάλληλη συνδιαλλαγή με το συμπαίκτη

2. ΚΟΜΜΩΤΗΡΙΟ (κορίτσια)

Διακριτικό ερέθισμα	Στόχος
Η θεραπεύτρια λέει στην κομμώτρια «Καλημέρα, κυρία κομμώτρια»	Το παιδί (κομμώτρια) ανταπαντά λέγοντας «Καλημέρα / Χαίρετε / Γεια σας» κοιτώντας την πελάτισσα.
	1. Το παιδί λέει στην πελάτισσα «Καθίστε» και της φορά την πετσέτα στο λαιμό.
Η θεραπεύτρια κάθεται στην καρέκλα.	2. Το παιδί ρωτά την πελάτισσα «Πώς θέλετε τα μαλλιά σας»;
Η θεραπεύτρια λέει «Θα ήθελα να μου τα κουρέψετε καρέ, παρακαλώ».	3. Το παιδί λέει «Αμέσως / Βεβαίως», παίρνει τη χτένα και χτενίζει τα μαλλιά της πελάτισσας
	4. Το παιδί ανακατεύει τα μαλλιά της πελάτισσας και προσποιείται ότι τη λούζει.
	5. Το παιδί προσποιείται πως κουρεύει με το «ψαλίδι» τα μαλλιά της πελάτισσας κάνοντας και χαρακτηριστικό ήχο «Τσικ – τσικ – τσικ».
Η θεραπεύτρια λέει «Αχ, έχω αγωνία, να δω πώς είναι τα μαλλιά μου».	6. Το παιδί προσποιείται πως παίρνει τον «καθρέφτη», τον δίνει στην πελάτισσα για να κοιταχτεί και τη ρωτά «Πώς σας φαίνονται»;
Η θεραπεύτρια προσποιείται πως κοιτάζεται στον καθρέφτη και απαντά «Α, δεν είναι έτσι, όπως τα φαντάστηκα. Κόψτε τα μου μυτάκια καλύτερα».	7. Το παιδί λέει «Αμέσως, μην ανησυχείτε» και ξανακόβει τα μαλλιά της πελάτισσας με το «ψαλίδι».
Η θεραπεύτρια ξανακοιτάζεται στον καθρέφτη και λέει «Α, τώρα είναι καταπληκτικά, στεγνώστε τα μου, όμως, σας παρακαλώ».	8. Το παιδί λέει «Αμέσως / Βεβαίως» και προσποιείται πως παίρνει το «σεσουάρ», το περιστρέφει γύρω από τα μαλλιά της πελάτισσας και κάνει πως τα στεγνώνει κάνοντας χαρακτηριστικό ήχο «Φςςςς, φςςς, φςςςς».
	9. Το παιδί της ξαναδίνει τον «καθρέφτη» να κοιταχτεί και της λέει «Για κοιτάξτε τώρα,

	πώς σας φαίνονται;»
Η θεραπεύτρια λέει «Α, πολύ ωραία έγιναν τα μαλλιά μου. Μπράβο, κυρία κομμώτρια, θα είμαι κούκλα στο γάμο που θα πάω.»	10. Το παιδί λέει «Πολύ χαίρομαι που μείνατε ικανοποιημένη» και της βγάζει την πετσέτα από το λαιμό.
Η θεραπεύτρια λέει «Τι σας οφείλω;»	Το παιδί λέει ένα ποσό, π.χ. 20€.
Η θεραπεύτρια προσποιείται πως δίνει χρήματα στην κομμώτρια «Ορίστε. Σας ευχαριστώ πολύ, γεια σας»	Το παιδί προσποιείται πως παίρνει τα χρήματα και λέει «Εγώ σας ευχαριστώ πάρα πολύ. Γεια σας / Χαίρετε»

Από το παιδί αναμένεται (όχι απαραίτητα με την παρακάτω σειρά):

- να βάλει την πετσέτα γύρω από το λαιμό της πελάτισσας πριν τη χτενίσει
- να τη χτενίσει με τη χτένα
- να προσποιηθεί ότι τη λούζει
- να της δώσει τον καθρέφτη να «κοιταχτεί»
- να της στεγνώσει τα μαλλιά με το «σεσουάρ»
- να πει μια τιμή για την περιποίηση των μαλλιών της πελάτισσας

Μέσω της παρέμβασης, αναμένεται το παιδί να αναπτύξει τις εξής συμβολικές δεξιότητες:

- να υποδυθεί το ρόλο της κομμώτριας
- εξέλιξη του σεναρίου προς την κατεύθυνση που του δίνει ο συμπαίκτης του ή όπως εκείνο θέλει,
- λήψη πρωτοβουλιών,
- κατάλληλη συνδιαλλαγή με το συμπαίκτη
- προσποίηση ενεργειών χωρίς σχετικά αντικείμενα, π.χ. λούσιμο χωρίς νερό και σαμπουάν, στέγνωμα χωρίς σεσουάρ, προσφορά καθρέφτη χωρίς καθρέφτη, αποδοχή πληρωμής χωρίς χρήματα

3. ΦΑΡΜΑ (2η αδιδακτη ιστορία)

Διακριτικό ερέθισμα	Στόχος
Η θεραπεύτρια προσποιείται τον αγρότη / αγρότισσα και φωνάζει ανεβασμένος /η πάνω στο τρακτέρ «Έλα, γυναίκα / άντρα μου, να πάμε να ταΐσουμε τα ζώα».	1. Το παιδί λέει «Ναι / Αμέσως / Πάμε, θα πεινάνε πολύ τα καημένα» και ανεβαίνει κι αυτό επάνω ή «Όχι» και προβαίνει σε κάποια άλλη ενέργεια.
Η θεραπεύτρια κάνει το γύρο της φάρμας μέχρι να φτάσει το τρακτέρ στο στάβλο.	2. Το παιδί κάνει το χαρακτηριστικό ήχο της μηχανής του τρακτέρ.
Η θεραπεύτρια λέει στο γουρουνάκι (διαφορετικό ζώο κάθε φορά) « Έλα, φάε το φαγητό σου!» και το ταΐζει	3. Το παιδί συμμετέχει κι αυτό ή ταΐζει κάποιο άλλο ζώακι.
Η θεραπεύτρια λέει «Πήγαινε να αρμέξεις εσύ την αγελάδα μας»	4. Το παιδί προσποιείται ότι αρμέγει την αγελάδα.
Η θεραπεύτρια λέει «Να και τα κουνελάκια μας. Πρέπει να τα ταΐσουμε κι αυτά»	5. Το παιδί παίρνει τα μαρουλάκια από το κασόνι και ταΐζει τα κουνελάκια
Η θεραπεύτρια λέει «Εντάξει, τελειώσαμε, πάμε πάλι πίσω στο σπίτι» και ανεβαίνει πάλι πάνω στο τρακτέρ.	6. Το παιδί λέει «Ναι / Αμέσως / Πάμε / Όχι από τώρα, σε λίγο» και ανεβαίνει πάνω στο τρακτέρ στη θέση του οδηγού ή του συνοδηγού.
Η θεραπεύτρια λέει «Πείνασα, έλα να φάμε!»	7. Το παιδί κάθεται στο τραπέζι ή κάνει πως ετοιμάζει το φαγητό στην κουζίνα και το σερβίρει.
Η θεραπεύτρια λέει «Νιαμ, νιαμ, πολύ νόστιμο φαγητό έφτιαξες, μπράβο!»	8. Το παιδί προσποιείται πως τρώει κι εκείνο
Η θεραπεύτρια λέει «Α, έχουμε επισκέψεις! Ήρθε η κυρία Ελένη να μας δει». «Θα φτιάξεις χυμούς;»	9. Το παιδί χαιρετά την «κυρία Ελένη» και πάει να φτιάξει χυμούς. Τους σερβίρει.
Η θεραπεύτρια λέει στην κυρία Ελένη «Πρέπει να δείτε τα ζώα μας. Ελάτε».	9. Το παιδί ανεβαίνει πάνω στο τρακτέρ και δείχνει τα ζώα στην κυρία Ελένη «Να, εδώ είναι το αλογάκι μας, το γουρουνάκι μας, η αγελάδα μας, το προβατάκι μας και τα κουνελάκια μας».

<p>Η θεραπεύτρια λέει «Γώρα που έφυγαν οι επισκέπτες μας, ας πάμε να ξαπλώσουμε λίγο να ξεκουραστούμε, γιατί κουραστήκαμε πολύ σήμερα».</p>	<p>10. Το παιδί ανεβαίνει στη σοφίτα της φάρμας, ξαπλώνει στο κρεβάτι και κάνει πως κοιμάται με χαρακτηριστικούς ήχους, π.χ. ροχαλητό.</p>
---	---

Από το παιδί αναμένεται (όχι απαραίτητα με την παρακάτω σειρά):

- να ανέβει στο τρακτέρ
- να κάνει πως ανάβει τη μηχανή
- να ταΐσει τα ζώα
- να αρμέξει την αγελάδα
- να ταΐσει τα κουνελάκια με τα μαρουλάκια
- να κινήσει τη φιγούρα του και να ακολουθήσει
- να κάνει κάποια κίνηση προετοιμασίας του φαγητού, σερβιρίσματος ή απλά μασίματος
- να χαιρετίσει την επισκέπτρια της φάρμας
- να ετοιμάσει και να σερβίρει τους χυμούς
- να «συστήσει» τα ζώα της φάρμας στην επισκέπτρια
- να ανέβει στην κρεβατοκάμαρα από τη σκάλα, να ξαπλώσει και να προσποιηθεί ότι κοιμάται

Μέσω της παρέμβασης, αναμένεται το παιδί να αναπτύξει τις εξής συμβολικές δεξιότητες:

- υπόδυση ρόλου,
- εξέλιξη του σεναρίου,
- λήψη πρωτοβουλιών,
- σωστή κίνηση των φιγούρων,
- κατάλληλη χροιά και τόνος φωνής, ανάλογα με το ρόλο (αγρότης, αγρότισσα),
- προσποίηση προετοιμασίας του φαγητού
- προσποίηση σερβιρίσματος του φαγητού
- προσποίηση ύπνου και ροχαλητού

4. ΣΧΟΛΕΙΟ

Διακριτικό ερέθισμα	Στόχος
<p>Η κούκλα της θεραπεύτριας (μαθήτρια) λέει «Καλημέρα, κυρία» και τη χτυπά ρυθμικά στο τραπέζι, για να δείξει ότι μιλάει.</p>	<p>Το παιδί βάζει την κούκλα (δασκάλα) να πει «Καλημέρα παιδιά / Καλημέρα, Ελένη / Αντιγόνη / Μαρίκα / Άννα» και τη χτυπά ρυθμικά πάνω στο τραπέζι, για να δείξει ότι μιλάει.</p>
<p>Η θεραπεύτρια ρωτά «Τι μάθημα θα κάνουμε σήμερα, κυρία»;</p>	<p>1. Το παιδί απαντά «Θα κάνουμε Αριθμητική / Γλώσσα / Ζωγραφική».</p>
<p>Η θεραπεύτρια λέει «Α, πολύ ωραία, κυρία. Λατρεύω την Αριθμητική / Γλώσσα / Ζωγραφική».</p>	<p>2. Το παιδί λέει: «Ποιος θα μας γράψει πόσο κάνει 3+2»; ή «Ποιος θα μας γράψει το γράμμα Α;» ή «Ποιος θα μας ζωγραφίσει έναν ήλιο;» (ή οτιδήποτε άλλο που να είναι τοπογραφικά σχετικό με τη ρουτίνα της σχολικής τάξης).</p>
<p>Η θεραπεύτρια λέει «Εγώ, εγώ, κυρία» και γράφει με το στυλό στο τετράδιό της τη λύση / γράφει το γράμμα Α / ζωγραφίζει έναν ήλιο, δείχνει στη δασκάλα το τετράδιο και ρωτά «Είναι σωστό, κυρία; / Ωραίος ο ήλιος;»</p>	<p>3. Το παιδί κοιτάζει προσεκτικά τι έγραψε / ζωγράφισε στο τετράδιό της η μαθήτρια και λέει «Σωστά! Μπράβο Ελένη / Αντιγόνη / Μαρίκα / Άννα!»</p>
<p>Η θεραπεύτρια ρωτά «Τι άλλο να γράψω / να ζωγραφίσω, κυρία;»</p>	<p>4. Το παιδί λέει «Γράψε πόσο κάνει 4+3» ή «Γράψε το γράμμα Φ» ή «Ζωγράφισε ένα σπιτάκι».</p>
<p>Η θεραπεύτρια λέει «Μάλιστα, κυρία» και γράφει με το στυλό στο τετράδιό της τη λύση / γράφει το γράμμα Φ / ζωγραφίζει ένα σπιτάκι κάνοντας λάθος και δείχνει στη δασκάλα το τετράδιο και ρωτά «Είναι σωστό, κυρία; / Ωραίο το σπιτάκι;»</p>	<p>5. Το παιδί κοιτάζει προσεκτικά τι έγραψε / ζωγράφισε στο τετράδιό της η μαθήτρια και λέει «Όχι,, 4+3 δε μας κάνει 6» ή «αυτό δεν είναι το γράμμα Φ, αυτό είναι το Π» ή «αυτό δεν είναι σπιτάκι, είναι μια σκηνή».</p>
<p>Η θεραπεύτρια λέει «Α, ναι, καλέ κυρία, μπερδεύτηκα. 4+3 μας κάνει 7» και γράφει 7 στο τετράδιο ή κάνει το γράμμα Φ ή</p>	<p>6. Το παιδί λέει «Μπράβο,, πολύ σωστά.... ! Κέρδισες ένα αυτοκόλλητο. Διάλεξε ένα, για να το κολλήσουμε στο</p>

ζωγραφίζει ένα σπιτάκι.	τετράδιό σου».
Η θεραπεύτρια λέει ενθουσιασμένη «Αυτό εδώ θέλω, κυρία»	7. Το παιδί της κολλάει το αυτοκόλλητο στο τετράδιο και της λέει «Μπράβο, είσαι πολύ καλή μαθήτρια».
Η θεραπεύτρια λέει : «Α, σας ευχαριστώ πάρα πολύ, κυρία. Κυρία, κυρία, ο Γιαννάκης / Κωστάκης με κοροϊδεύει» και δείχνει το πίσω θρανίο.	8. Το παιδί αντιδρά με κάποιον τρόπο απευθυνόμενη στον «Γιαννάκη / Κωστάκη» λέγοντας «Γιατί Γιαννάκη / Κωστάκη, πειράζεις το συμμαθητή / τη συμμαθήτριά σου; Γύρνα, σε παρακαλώ, μπροστά σου και μην τον / την ξαναπειράξεις!»
Η θεραπεύτρια ρωτάει «Κυρία, τι θα έχουμε για αύριο;» ή «Τι εργασία θα έχουμε, κυρία, για το σπίτι »;	9. Το παιδί λέει «Αύριο θα κάνουμε Γλώσσα και Μαθηματικά» ή «Θα γράψετε ... / Θα διαβάσετε από το βιβλίο σας τις σελίδες ... / Θα ζωγραφίσετε ... / Θα μάθετε...».
Η θεραπεύτρια λέει «Α, πολύ ωραία». Μιμείται τον ήχο του κουδουνιού «Ντρινν»!	10. Το παιδί λέει «Διάλειμμα, παιδιά! Πηγαίνετε όλοι έξω να παίξετε!»
Η θεραπεύτρια «Ζήτωωω! Γεια σας, πάμε να παίξουμε».	Το παιδί λέει «Γεια σας / στο καλό!»

Από το παιδί αναμένεται (όχι απαραίτητα με την παρακάτω σειρά):

- να ανταποδώσει το χαιρετισμό
- να προτείνει κάποια δραστηριότητα (να ζωγραφίσουν τα παιδιά, να γράψουν στον πίνακα / τετράδιο, να διαβάσουν το μάθημα, κ.λ.π.)
- να διορθώσει το λάθος της μαθήτριάς
- να ενθαρρύνει τη «μαθήτριά» που έκανε λάθος
- να την ανταμείψει με ένα αυτοκόλλητο
- να προτείνει κάποια εργασία για το σπίτι
- να βρει κάποια λύση για τον άτακτο μαθητή (να τον μαλώσει, να τον τιμωρήσει, να τον απομακρύνει, κ.λ.π.)
- να τελειώσει το μάθημα στο άκουσμα του κουδουνιού και να προτείνει στους μαθητές να βγουν διάλειμμα.

Μέσω της παρέμβασης, αναμένεται το παιδί να αναπτύξει τις εξής συμβολικές δεξιότητες:

- υπόδυση του ρόλου του δασκάλου / δασκάλας,
- εξέλιξη του σεναρίου,
- λήψη πρωτοβουλιών,
- σωστή κίνηση της κούκλας,
- κατάλληλη χροιά και τόνος φωνής ανάλογα με το ρόλο,
- προσποίηση παρουσίας προσώπων μη παρόντων, π.χ. ο Κωστάκης / Γιαννάκης
- επίπληξη ενός μαθητή που δεν παρίσταται στη σχολική αίθουσα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε:**ΟΔΗΓΙΕΣ – ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ
ΣΕΝΑΡΙΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ**

Στις θεραπεύτριες δόθηκαν κάποιες προφορικές συστάσεις, οι οποίες προηγουμένως συζητήθηκαν μαζί τους και τροποποιήθηκαν, όπου κρίθηκε απαραίτητο:

1. Για το σενάριο παιχνιδιού «Γιατρός», κατά τις πρώτες συνεδρίες, πριν από την έναρξη δραματοποίησής του παρουσιάστηκαν στα παιδιά όλα τα ιατρικά εργαλεία και σύνεργα και εξηγήθηκε η χρήση τους.
2. Για το σενάριο παιχνιδιού «Πυροσβεστική», έγινε περιγραφή του έργου των πυροσβεστών μέσα από ένα βιβλίο με εικόνες.
3. Στο σενάριο παιχνιδιού «Σεφ», εξηγήθηκε ο ρόλος του σεφ και αναλύθηκε η δουλειά του βήμα προς βήμα.
4. Στο σενάριο παιχνιδιού «Κομμώτριο», εξηγήθηκε η δουλειά της κομμώτριας και περιγράφηκαν τα σύνεργά της και η χρήση τους, καθώς και η σειρά της κάθε δουλειάς, π.χ., πρώτα λούσιμο των μαλλιών της πελάτισσας, μετά κούρεμα, μετά στέγνωμα με το σεσουάρ και, τέλος, χτένισμα.
5. Στο σενάριο «Παλάτι», εξηγήθηκε στα κορίτσια ο ρόλος της κάθε κούκλας (πρίγκιπας και πριγκίπισσα).
6. Στο «Κουκλόσπιτο» η θεραπεύτρια ξαναγούσε τα παιδιά στο εσωτερικό του σπιτιού και στην αυλή του και ονομάτιζε τα έπιπλα και το ρόλο της κάθε κούκλας.
7. Γενικά, σε όλα τα υπόλοιπα σενάρια παρουσιάστηκαν τα υλικά και τα αθύρματα, που θα χρησιμοποιούνταν, κατά τη δραματοποίηση (εκτός από τα ουδέτερα αντικείμενα, π.χ. πλαστικά δοχεία, μπατονέτες και λαστιχάκια στο «Σεφ», για τα οποία δεν αναφέρθηκε τίποτα και τα παιδιά αφέθηκαν να επιλέξουν σε τι θα ήθελαν να τα μετατρέψουν.

8. Πριν από την έναρξη της δραματοποίησης σεναρίου παιχνιδιού με κούκλες, έγινε διδασκαλία κρατήματος της κούκλας. Επίσης, κατά τη τμηματική βοήθεια, τα παιδιά παροτρύνονταν να κρατούν την κούκλα, όποτε το ξεχνούσαν.
9. Ο ρόλος του κάθε συμπαίκτη σε κάθε ένα σενάριο παιχνιδιού επεξηγήθηκε και έγινε προσπάθεια, ώστε το παιδί να παραμένει σταθερά στο ρόλο του καθόλη τη διάρκεια του σεναρίου παιχνιδιού²⁵.
10. Έγινε σύσταση, ώστε τα 10 πρώτα διακριτικά ερεθίσματα (SD) προς τα παιδιά να είναι ξεκάθαρα, σαφή και να μεσολαβεί επαρκής χρόνος ανάμεσά τους.
11. Έπρεπε πρώτα να αναμένεται η αντίδραση του παιδιού στο διακριτικό ερέθισμα (5-10΄) και μετά να καθοδηγείται μέσω τμηματικής βοήθειας (prompt).
12. Παρατηρήθηκε κάποιο άγχος στις θεραπεύτριες, κατά την ερευνητική διαδικασία, ίσως διότι αυτή ήταν αρκετά διαφορετική από τη θεραπευτική διαδικασία, κατά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιδιού (ο ρυθμός της δραματοποίησης ήταν πιο χαλαρός και οι στόχοι όχι τόσο άκαμπτοι και οριοθετημένοι). Έτσι, χρειαζόταν μεγαλύτερη υπομονή και αναμονή της αντίδρασης του παιδιού, χωρίς να του δοθεί αμέσως τμηματική βοήθεια και να του παρουσιαστεί η αποδεκτή αντίδραση.
13. Κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης του βιντεοσκοπημένου προτύπου, η θεραπεύτρια επεσήμανε στο παιδί – σε μη τακτική βάση – τις σωστές αντιδράσεις του προτύπου και τόνιζε τους στόχους εκείνους, που συνήθως το παιδί δεν επιτύγχανε.
14. Σε όλα τα σενάρια παιχνιδιού, στα αγόρια δινόταν ο ρόλος αγοριού / άντρα (π.χ. το αγοράκι ή ο πατέρας στο «Κουκλόσπιτο», ο βασιλιάς στο «Κάστρο», ο παππούς ή ο εργάτης στη «Φάρμα», κ.λ.π.) και του δινόταν να κρατά την αγορίστικη / αντρική φιγούρα και στα κορίτσια δινόταν ο ρόλος κοριτσιού / γυναίκας (π.χ. το κοριτσάκι ή η μητέρα στο «Κουκλόσπιτο», η Πριγκίπισσα στο «Παλάτι», η γιαγιά ή το κοριτσάκι

²⁵ Στην αρχή, αυτό ήταν δύσκολο, διότι τα παιδιά περνούσαν από τον ένα ρόλο στον άλλον. Στη συνέχεια, αυτό κατέστη εφικτό, αν και δεν υπήρχε ιδιαίτερη επιμονή, διότι, όπως παρατηρήθηκε και στα κανονιστικά δεδομένα αυτό το χαρακτηριστικό αποτελεί μια φυσική τάση των παιδιών, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

στη «Φάρμα», κ.λ.π.). Οι θεραπεύτριες και οι υπόλοιποι συμπαίκτες του παιδιού αναλάμβαναν τους υπόλοιπους ρόλους του αντίθετου φύλου. Αν, όμως, το παιδί επέλεγε από μόνο του – παρά την αρχική κατεύθυνση – να υποδυθεί ένα ρόλο με διαφορετικό από το δικό του φύλο, δεν υπήρχε διορθωτική παρέμβαση και το παιδί αφηνόταν ελεύθερο να προωθήσει το δικό του σενάριο (π.χ., αν το κορίτσι έπαιρνε τη φιγούρα του πατέρα στο «Κουκλόσπιτο» και έλεγε «πάμε μία βόλτα, παιδιά μου;», δεν υπήρχε παρεμβολή από τη θεραπεύτρια).

15. Συστήθηκε να ενθαρρύνονται τα παιδιά να κινούνται στο χώρο (π.χ., «Κομμωτήριο» ή «Γιατρός»).
16. Συστήθηκε στις θεραπεύτριες να δείχνουν ενθουσιώδη και παιγνιώδη διάθεση, όπως αρμόζει σε συνθήκες φυσικού παιχνιδιού (βλέπε Εισαγωγή).
17. Στα ελεύθερα σενάρια παιχνιδιού, οι οδηγίες που δόθηκαν στους συμπαίκτες των παιδιών ήταν:
 - να τους δίνουν ως ερεθίσματα ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, π.χ. «Ωχ! Τι θα κάνουμε τώρα;» ή «Τι φοράς τώρα;» ή «Τι ωραία που είσαι ντυμένη!» ή «Πού λες να πάμε τώρα;», ώστε να κατευθύνουν εκείνα τη συνέχεια του σεναρίου προς όποια κατεύθυνση ήθελαν.
 - γενικά, σε όλα τα σενάρια παιχνιδιού, διδασκόμενα και μη, τα ερεθίσματα που έδινε στο παιδί ο θεραπευτής ήταν περισσότερο πρόσκληση και πρόκληση προς αυτό, ώστε να αντιδράσει και να προωθήσει το σενάριο.
 - να μην τους δίνουν καθόλου ερέθισμα, εάν δεν ήταν απολύτως αναγκαίο. Να τα ενθαρρύνουν, δηλαδή, να πάρουν τα ίδια πρωτοβουλία, έστω και αν έπρεπε να παραθέσουν ένα απλό «μμ...» στα λεγόμενά τους.
 - Οι διάλογοι / ερεθίσματα, που παρατίθενται στους Λειτουργικούς Ορισμούς (βλέπε Παράρτημα Δ) είναι ενδεικτικοί, δηλαδή προτείνεται να δίνονται στο παιδί αλλά τόσο η σειρά διαδοχής τους, όσο και το ίδιο το σενάριο αφήνονται ελεύθερα να καθοδηγηθούν – ει δυνατόν – από το ίδιο το παιδί.

18. Γενικά, ο θεραπευτής καλείτο να εξατομικεύει τη διδασκαλία, ανάλογα με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ:**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΕΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ**

1. Αποτελέσματα Κλίμακας Αξιολόγησης Παιδικού Αυτισμού C.A.R.S. (Childhood Autism Rating Scale), σύμφωνα με θεραπεύτρια και μητέρα210-217
2. Αποτελέσματα Κλίμακας Προσαρμοστικής Συμπεριφοράς Vineland (Vineland Adaptive Behavior Scales), σύμφωνα με θεραπεύτρια και μητέρα218-225
3. Αποτελέσματα Κλίμακας Bayley για την Ανάπτυξη του Παιδιού (Bayley Scales of Infant Development)226-230
4. Διάγραμμα αποτελεσμάτων Κλίμακας Νοημοσύνης για παιδιά WISC-III231-232
5. Αποτελέσματα Κλίμακας Raven Progressive Matrices (Standard)233-234
6. Αποτελέσματα Εργαλείου αξιολόγησης Αναπτυξιακού Παιχνιδιού – DPA (The Developmental Play Assessment Instrument – DPA)235-244

1. Κλίμακα Αξιολόγησης Παιδικού Αυτισμού C.A.R.S.
(Childhood Autism Rating Scale)

2. Κλίμακα Προσαρμοστικής Συμπεριφοράς Vineland
(Vineland Adaptive Behavior Scales)

3. *Κλίμακα Bayley για την Ανάπτυξη του παιδιού*
(Bayley Scales of Infant Development)

4. Κλίμακα Νοημοσύνης για παιδιά WISC-III

5. Raven Progressive Matrices (Standard)

Raven Progressive Matrices (Standard)

Όνοματεπώνυμο: Ρέα

Χρονολογική Ηλικία: 7:1

Ημερομηνία Εξέτασης: 21-11-2006

Βαθμολογία: 10 (A: 8 + B: 2)

Εκατοστιαία κατάταξη: $\leq 5\%$

Χαρακτηρισμός: Ιδιώτης (intellectually impaired)

A	B
A1: 3 NAI	B1: 2 NAI
A2: 5 NAI	B2: 2>1>6 OXI (γ' προσπάθεια)
A3: 1 NAI	B3: 1 NAI
A4: 2 NAI	B4: 4>6 OXI
A5: 6 NAI	B5: 4 OXI
A6: 6+1 OXI	B6: 6 OXI
A7: 4 NAI (β' προσπάθεια)	B7: 3 OXI
A8: 6 OXI	B8: 2 OXI
A9: 3 OXI	
A10: 3 NAI (β' προσπάθεια)	
A11: 6>5 NAI (β' προσπάθεια)	
A12: 1>3 OXI	

6. Εργαλείο αξιολόγησης Αναπτυξιακού Παιχνιδιού – DPA
(The Developmental Play Assessment Instrument – DPA)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ:

ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ, ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αντώνης

Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης έρευνας, ο Αντώνης ήταν γελαστός, συνεργάσιμος και χαρούμενος. Ήταν εξοικειωμένος με την ερευνήτρια και τη διαδικασία των συνεδριών και χαμογελούσε στο φακό. Έδειχνε ενθουσιασμό και ενδιαφέρον για όλα τα σενάρια παιχνιδιού και γενικά για τη διαδικασία (έλεγε «θέλω να παίξω», όταν αντίκριζε τα παιχνίδια κι είχε άγχος ότι μπορούσε να παίξει άλλο παιδί στη θέση του). Οι συνεδρίες ήταν πηγή χαράς γι' αυτόν και αποτελούσαν κίνητρο (ενισχυτή) για το πρόγραμμά του. Περιεργαζόταν τα παιχνίδια. Έπαιρνε πρωτοβουλίες σε όλα τα σενάρια (πολλές από αυτές ήταν άσχετες μεταξύ τους αλλά ασκούσε έλεγχο στο περιβάλλον). Δεν ακολουθούσε το σενάριο ούτε συμμορφωνόταν με το σενάριο που προωθούσε ο συμπαίκτης του: αυτοσχεδίαζε και το άλλαζε συνεχώς (όμως, δεν υπήρχε πάντα ειρμός και λογική στο σενάριο που προωθούσε, π.χ. στην «Πυροσβεστική» μιλούσε στον πυροσβεστικό κρουνό λέγοντας «κύριε πυροσβέστη»). Ηχολαλούσε συχνά (επαναλάμβανε πράγματα που είχε ακούσει στην τηλεόραση ή αλλού ή επαναλάμβανε τα λόγια και τις εντολές της θεραπεύτριας). Σταδιακά, όμως, οι ηχολαλίες περιορίστηκαν. Κατά τη διάρκεια των σεναρίων, έλεγε τις δικές του ατάκες και κάποιες φορές και του συμπαίκτη του. Μάθαινε πολύ γρήγορα. Στερεοτυπούσε πάρα πολύ (ειδικά στο παιχνίδι του με τον Οδυσσέα). Επαναλάμβανε τις ίδιες ρουτίνες (νόρμες) που έκανε και προηγουμένως, π.χ. παράτασσε συνεχώς τα κουνελάκια στη «Φάρμα». Έπαιζε λειτουργικά με τα παιχνίδια κάνοντας πολλές συμβολικές ενέργειες. Συντονιζόταν με τον άλλον (έπαιζε δυαδικό παιχνίδι), άκουγε τις πρωτοβουλίες του και ακολουθούσε. Εύκολα, όμως, ξεχνούσε το συμπαίκτη του (ξεχνιόταν και έπαιζε μόνος του). Στην αρχή ήταν κάπως αμήχανος και πολύ μαζεμένος: δεν ξανοιγόταν εύκολα και δεν έπαιρνε πρωτοβουλίες. Όπως και ο Οδυσσέας, δεν καταλάβαινε τη διαφορά της παρέμβασης από το θεραπευτικό του πρόγραμμα και νόμιζε ότι ήταν μέρος του μαθήματος να επαναλάβει τις εντολές. Μετά την παρέμβαση, όμως, απέκτησε μεγαλύτερη σιγουριά στις κινήσεις του. Αν δεν του απηύθυνε το λόγο η θεραπεύτρια, ξεχνούσε την παρουσία της αλλά μετά αλληλεπιδρούσε μαζί της. Γενικά, έμοιαζε εξαρτημένος από εκείνην και επηρεαζόταν πάρα πολύ από τις αντιδράσεις της. Πολλές φορές, απορροφούνταν από τα αντικείμενα και δεν

μπορούσε να «ξεκολλήσει», παρόλα τα SD (χαρακτηριστικό γνώρισμα του αυτισμού). Άκουγε τις ερωτήσεις του συμπαίκτη του και απαντούσε. Δεν ταυτιζόταν με κάποιο ρόλο συνέχεια στο παιχνίδι (οι ενέργειες και οι πρωτοβουλίες του ήταν ανάκατες και περνούσε από τον ένα ρόλο στον άλλο). Γενικά, παίζει πολλούς ρόλους ταυτόχρονα ανάλογα με τη διάθεσή του. Συνειδητοποιούσε το σκοπό του σεναρίου αλλά χωρίς να εξειδικεύει ρόλους. Είχε απότομες αλλαγές (ενθουσιασμός) αλλά αποστασιοποιούνταν και απότομα και εστίαζε σε άσχετα ερεθίσματα (παρορμητικότητα; διάσπαση προσοχής;). Αν τον απόπαιρνες, αποσυρόταν και έχανε τον αυθορμητισμό του και τη διάθεση για λήψη πρωτοβουλίας – γινόταν παθητικός. Απεχθανόταν τη βία και την ένταση («Όχι!»). Δεν έκανε ο ίδιος επιθετικές ή βίαιες κινήσεις, αν και κάποιες φορές προέβαινε σε κάποιες επιθετικές ενέργειες, π.χ. «κόβει» τα δάχτυλα του θεραπευτή με το ψαλιδάκι, με το τσιμπιδάκι ή λέει συνέχεια «Θα σπάσω, θα κόψω...».

Επίσης, κατά τη διάρκεια της γενίκευσης με τον Οδυσσέα, οι κινήσεις του προς το άλλο παιδί ήταν απότομες και κάπως επιθετικές (του άρπαζε από τα χέρια τα παιχνίδια ή τον απέτρεπε από το να τα πάρει). Ο καθένας αγωνίζεται να έχει το χώρο του και διεκδικούν τα ίδια αθύρματα. Είναι ηγεμονικός, διεκδικητικός και αυταρχικός (π.χ. «Δώς μου το αυτοκίνητο τώρα!») αλλά όχι πειστικός (σα να δοκιμάζει τη φωνή του και την αποτελεσματικότητά του). Άλλες φορές, δεν αλληλεπιδρούν καθόλου, δεν συντονίζονται μεταξύ τους (δεν ακουμπούν ούτε καν τις φιγούρες τους) και ο καθένας παίζει μόνος του και σχεδόν αγνοεί ο ένας την ύπαρξη του άλλου και άλλες ο Αντώνης τον προσεγγίζει με ευγένεια, θέλοντας να εφαρμόσει σε αυτόν ό,τι έμαθε από τα σενάρια παιχνιδιού και απευθύνεται σε αυτόν, δίνοντάς του κυρίως οδηγίες, π.χ. «Θα κόβουν το βασιλιά». Πάντως, παρακολουθεί τις κινήσεις και τις στερεοτυπίες του Οδυσσέα και κάποιες φορές, τις επαναλαμβάνει, άσχετα αν δεν τον εντάσσει στο παιχνίδι του. Αντίθετα με ό,τι συνέβαινε κατά τη δική του παρέμβαση, δεν έκανε καμία ενέργεια προς τον εαυτό του (π.χ., να πει ο ίδιος σιρόπι, να βάλει ο ίδιος θερμομέτρο ή να πάρει τη δική του πίεση), όλες τις απηύθυνε στον Οδυσσέα. Γενικά, έχει επίγνωση της παρουσίας και του σκοπού της παρουσίας του (είναι εκεί για να παίζουν).

Στη γενίκευση της Γραμμής Βάσης με το παιδί τυπικής ανάπτυξης (Μιλτιάδης), βρισκόταν σε υπερδιέγερση (χτυπούσε τα πόδια κάτω, είχε τρελό βλέμμα και ήταν ασυνάρτητος). Δεν υπήρχε καμία συνδιαλλαγή ή συντονισμός μεταξύ τους. Έδειχνε να αποσυντονίζεται με τις δυνατές φωνές και αντιδρούσε αποδιοργανωμένα. Στη συνέχεια, όμως, έκανε προσπάθεια να οργανώσει το χώρο του. Έκανε εκφραστικά, γραμματικά και συντακτικά λάθη. Άκουγε τις λέξεις και τις φράσεις του Μιλτιάδη και τις επαναλάμβανε. Συμμετείχε, άκουγε τις προτροπές

του και τον παρακολουθούσε στα πρώτα σενάρια, αλλά πολλές φορές κινείτο ανεξάρτητα. Στη συνέχεια, το παιχνίδι έγινε παράλληλο και ο καθένας έκανε τα δικά του. Αναγκάζει το Μιλτιάδη να του φερθεί ισότιμα (του παίρνει τις φιγούρες). Πολύ υγιής και «φυσιολογική» διεκδίκηση, που συναντάται στα παιδιά Τ.Α., γι' αυτό και του απαντά ανάλογα ο Μιλτιάδης, χωρίς να του χαρίζεται. Στα δύο τελευταία σενάρια, αισθάνεται κάπως άβολα, κοιτάζει το φακό, ζητά να σταματήσει το παιχνίδι. Γενικά, δε διστάζει να κοινοποιήσει τις επιθυμίες του και να δηλώσει την ανία του. Σε γενικές γραμμές, αποδέχεται τη διαδικασία παιχνιδιού με άλλο παιδί, δε διαμαρτύρεται και δεν αντιδρά. Στη γενίκευση μετά την παρέμβαση, ο Αντώνης έκανε βλεμματική επαφή, παρακολουθούσε το συμπαίκτη του, χαμογελούσε και έκανε ό,τι είχε μάθει στην παρέμβαση. Πολλές φορές, το παράλληλο παιχνίδι εξελισσόταν σε συνεργατικό. Ακόμη και στις περιπτώσεις που δεν κοιτούσε το συμπαίκτη του, άκουγε προσεκτικά τα λόγια του και τα επαναλάμβανε πολλές φορές με δικά του λόγια. Μιμείτο, επίσης, την έκφραση και τον τόνο της φωνής του. Υπήρχε πολύ καλή χημεία μεταξύ τους και συντονισμός.

Στις γενικεύσεις με άλλο θεραπευτή, προέβαινε σε νέες πρωτοβουλίες που εμφανίζονταν πρώτη φορά. Επίσης, εφάρμοζε όλα όσα είχε μάθει. Βρισκόταν συχνά σε υπερδιέγερση. Ανταποκρινόταν στην υπερβολή, τη φυσικότητα και παραστατικότητα του θεραπευτή και των ερεθισμάτων, παρασυρόταν και από τη δυνατή ένταση και τη χροιά της φωνής και επετύγχανε καλό αποτέλεσμα. Έδειχνε ενθουσιασμό. Παρήγαγε ήχους (π.χ. νταν – νταν – νταν – νταν), που είναι απολύτως φυσιολογικοί για ένα παιδί Τ.Α., κατά τη διάρκεια παιχνιδιού, αλλά που πριν την παρέμβαση δεν παρήγαγε. Μάλλον, χρειαζόταν φυσικότητα και ένταξη στο ρόλο, για να παραχθούν.

Στη γενίκευση με τη μητέρα του, έβγαζε αντίδραση και γινόταν χειριστικός, εν αντιθέσει με το παιχνίδι του με τη θεραπεύτρια. Λόγω των χαμηλών τόνων που κρατούσε η μητέρα του, κατά τη διάρκεια των συνεδριών, ο Αντώνης «εξαναγκαζόταν» να πάρει πρωτοβουλίες ο ίδιος και να προωθήσει το σενάριο όπως νομίζει. Γενικά, ήταν καλύτερη η επίδοσή του με τη μητέρα του απ' ό,τι με το παιδί Τ.Α.: ο λόγος του ήταν πιο σωστός και οι προτάσεις του πιο πλήρεις.

Η Επανεξέταση δεν ήταν αντιπροσωπευτική των δυνατοτήτων του. Η συμπεριφορά του ήταν υποτονική, γενικά ήταν φοβισμένος και διστακτικός, γιατί τον είχε μαλώσει η θεραπεύτριά του.

Κατά τη διάρκεια δραματοποίησης των σεναρίων, επεξεργαζόταν και εξερευνούσε τα υλικά. Συχνά, όμως, οι αντιδράσεις του ήταν μη τοπογραφικά σωστές, π.χ. στην

«Πυροσβεστική», όταν ο θεραπευτής του έλεγε ότι καιγόταν, το παιδί κρατώντας τον πυροσβεστικό κρουνό του έκανε «φου». Πολλές φορές, απηύθυνε τις ενέργειές του στον εαυτό του, π.χ. στο «Γιατρό» έπινε κι αυτός σιρόπι ή έπαιρνε την πίεσή του ή εξέταζε τα αυτιά του και τα μάτια του. Στο «Σεφ» έδινε στη θεραπεύτρια να δοκιμάσει και μετά δοκίμαζε και ο ίδιος. Το ίδιο έκανε και στη «Φάρμα», έβαζε τις κούκλες να φάνε και μετά έτρωγε και ο ίδιος. Συμμετείχε στο παιχνίδι και μετέφερε στον εαυτό του κάποιες ενέργειες, που κανονικά θα έκαναν οι κούκλες, σαν να ήταν μέρος του παιχνιδιού. Πολλές φορές, περιέγραφε τι διαδραματιζόταν, π.χ. «Έπεσε!» ή «Τώρα βάζω νερό» ή «Τώρα κόβω». Ήθελε να εντάξει τα υλικά στο παιχνίδι του αλλά δεν ήξερε πώς να τα χρησιμοποιήσει και να τα συσχετίσει μεταξύ τους (ειδικά στη Γραμμή Βάσης). Είχε εμμονή με το άνοιγμα και το κλείσιμο της πόρτας και των παραθύρων. Μιμείτο παλιές ενέργειες άλλων συνεδριών. Ήταν αδέξιος. Ήταν μεγάλος «ηθοποιός»: του άρεσε να υποκρίνεται (άλλαζε τον τόνο της φωνής του, κοίταζε αν τον παρακολουθούν) και έμπαινε στο πετσί του ρόλου του, π.χ. έλεγε με ενθουσιασμό «Έτοιμο!», μόλις έφτιαχνε το φαγητό και το κοιτούσε με θαυμασμό. Ο λόγος του ήταν χειμαρρώδης, παραληρηματικός. Είχε εσωτερικό λόγο, έδειχνε ότι σκέφτεται κάποιες ενέργειες και αντιδράσεις, αν και «αδικούνταν» από τα λάθη στη σύνταξη και την εκφορά του λόγου του (π.χ. αντιστροφή των προσώπων). Πίστη πως ο εσωτερικός του λόγος είναι πολύ πιο πλούσιος από τον εξωτερικό (περιέγραφε πολλές φορές λεκτικά τις ενέργειές του, π.χ. στο «Σεφ», σχολίαζε, μιλούσε στον εαυτό του), όμως δεν έμοιαζε να τον βοηθάει η προβληματική του έκφραση (άλλα ήθελε να πει και άλλα έλεγε, π.χ. «Ξύπνησες; Καληνύχτα!» ή «έσπασε» και εννοεί «σκοτώθηκε» ή «να βάλεις ένα σιρόπι» ή στην ερώτηση «Πόσο πυρετό έχω;» απαντά «1, 2, 3, 4, 5»). Εάν η θεραπεύτρια τον περίμενε να αντιδράσει, χωρίς να του δίνει απανωτά ερεθίσματα, εκείνος έπαιρνε πρωτοβουλίες και προωθούσε το σενάριο. Παρατηρούνταν συντακτικά λάθη στο λόγο του, γραμματικά και εννοιολογικά, δε γινόταν πάντα κατανοητός, έκανε λάθη στη χρήση των προσώπων. Εκδήλωνε ανασφάλεια, όταν πρόφερε τις φράσεις του, σαν να μην ήταν πολύ σίγουρος αν ήταν σωστές. Πολλές φορές, όμως, ο λόγος του ήταν πλήρης, όσον αφορά την επιθυμία, την έκφραση, τη μορφή και το περιεχόμενο. Ο λόγος του ήταν πολύ πιο πλήρης από του Οδυσσέα, έχει πλούτο λεξιλογίου και φράσεων. Ήταν πολύ προσεκτικός και αργός σε αυτά που έλεγε, δεν πατούσε, όμως, σταθερά ούτε στον τόνο της φωνής του ούτε στην άρθρωση ούτε σε αυτό που έλεγε. Πολλές φορές, ο λόγος του ήταν περίεργος, η χροιά παράξενη, η ένταση δυνατή και ο τονισμός και προφορά των λέξεων ιδιόμορφοι, π.χ. «άρακα» αντί για «αρακά». Ήθελε, όμως, απεγνωσμένα να εκφραστεί. Οργάνωνε το χώρο του και τα παιχνίδια του, περιεργαζόταν τα

υλικά του και ενθουσιαζόταν με αυτά. Πολλές φορές, βρισκόταν σε υπερδιέγερση (χτυπούσε τα πόδια του). Δεν είχε, όμως, ρυθμό, στις κινήσεις του, π.χ., όταν χτυπούσε τα χέρια του. Αποτύπωνε ακουστικά προτάσεις, λέξεις, ήχους, φράσεις από διαφημίσεις και λόγια μεγάλων, κ.λ.π., τις συνδύαζε και τις επαναλάμβανε (ως επί το πλείστον, όμως, αυτές ήταν άσχετες με την παρούσα στιγμή και το σενάριο παιχνιδιού). Ορισμένες φορές, απορροφούνταν τόσο πολύ από το ρόλο του, που έμοιαζε να βρίσκεται σε παραλήρημα.

Έκανε συμβολικές ενέργειες και μάλιστα με δική του πρωτοβουλία, π.χ. στη «Φάρμα» έβαζε την αγρότισσα να κοιμηθεί. Εκτελούσε αντικαταστάσεις αντικειμένων, π.χ. στο «Γιατρό» έπινε σιρόπι από το θερμόμετρο. Έπαιρνε γρήγορες αποφάσεις, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, π.χ. στο «Σχολείο», όταν τον ρωτούσε η μαθήτρια – θεραπεύτρια τι να γράψει, έλεγε ξεκάθαρα «το Γ!» Απευθυνόταν στις κούκλες των σεναρίων, π.χ. τις ρωτούσε «θα φάτε;» στο «Κουκλόσπιτο» και αλληλεπιδρούσε μαζί τους, π.χ. τις κάθιζε στο τραπέζι να φάνε ή στο «Κάστρο» απευθυνόταν στη βασίλισσα και τη ρωτούσε «Α, κατέβηκες;». Επίσης, μιλούσε εξ ονόματος των κουκλών και ερμήνευε τις πράξεις τους: «Δε θέλουν να πιουν καφέ», «Θέλει να μείνει μόνη της», «Θέλουν να μείνουν πάνω». Παρέμενε εστιασμένος στο σενάριο, δεν παρέκκλινε από αυτό, έπαιζε εναρμονισμένα με το σενάριο (όσο κι αν ειπωθούν κάποια άσχετα πράγματα). Έμπαινε στο ρόλο που υποδύοταν, π.χ. στην ερώτηση της θεραπεύτριας στο «Σεφ» «τι θα φας;» απάντησε «κοτόπουλο» ή στη «Φάρμα» στην ερώτηση «πού είσαι, άντρα μου;» απάντησε «στα ζώα». Όταν η θεραπεύτρια έκανε τον ήχο «Ντρινν» στο «Κουκλόσπιτο», ο Αντώνης άνοιγε την πόρτα. Έκανε συνδυασμένες κινήσεις με τις κούκλες, π.χ. κρατούσε δύο κούκλες δίπλα – δίπλα. Προέβαινε σε σειρά ενεργειών λογικά διευθετημένων. Επετύγχανε γενικευμένη μίμηση: χωρίς να το έχει διδαχθεί ποτέ από την παρέμβαση, έφτιαχνε γλυκό (με ζάχαρη, μπισκότα, κ.λ.π. και ... κιμά).

Κάποιες φορές, η συμπεριφορά του ήταν αλλοπρόσαλλη ή έκανε κάποιες παράδοξες κινήσεις, π.χ. στο «Πειρατικό» σκάλιζε με το κουπί το σεντούκι ή σέρβιρε τα κουνελάκια για φαγητό στο «Κουκλόσπιτο». Είπε «να φάμε λουλούδια και γατάκια». Γενίκευε εύκολα, π.χ. στο «Γιατρό» έπινε από το θερμόμετρο και όταν τον ρώτησε η θεραπεύτρια τι ήταν αυτό είπε «Ένα μπουκάλι». Γενικά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι είχε διαταραγμένη συμπεριφορά, η οποία ήταν εμφανής στις κινήσεις του (χτυπούσε τα πόδια κάτω), στον άσχετο και χαοτικό λόγο, στους άσχετους συνειρμούς, στον τρόπο που μιλούσε, στον τρόπο που κοιτούσε. Μοιάζει τελείως αποδιοργανωμένος, όταν είναι χωρίς πλαίσιο, όταν αφηθεί, δηλαδή, μόνος του χωρίς πρόγραμμα, σε ελεύθερο περιβάλλον. Επίσης, δεν έμοιαζε να συνειδητοποιεί τη

διαφορά «εσωτερικού – εξωτερικού», π.χ. για τον πονόλαιμο έβαζε αλοιφή εξωτερικά στο λαιμό της ασθενούς.

Χαιρόταν με τον ενισχυτή που του δινόταν στο τέλος της διαδικασίας ως ενίσχυση και επιβράβευσή του αλλά δεν έδειχνε ότι τον αναζητούσε ιδιαίτερα, ούτε επίμονα. Πιο πολύ τον έβλεπε ως μέρος του τελετουργικού και έμοιαζε να παίρνει ενίσχυση από την ίδια τη διαδικασία του παιχνιδιού και τη συμμετοχή του στο παιχνίδι, όπως ανέφερε και η ίδια η θεραπεύτριά του.

Το παιχνίδι του Αντώνη προσομοίαζε πάρα πολύ με αυτό των παιδιών τυπικής ανάπτυξης: χαλαρώνει, έπαιζε ελεύθερα και γι' αυτό τραγουδούσε. Ήταν πολύ δεκτικός στο video modeling: αμέσως μιμείτο και με πολύ μεγάλη πειστικότητα και διάρκεια αυτά που παρακολουθούσε. Επίσης, μιμείτο τη φωνή και τα λόγια του παιδιού προτύπου προς μίμηση από το βίντεο.

Οδυσσέας

Κατά τη διάρκεια όλης της έρευνας και άσχετα με την επίδοσή του κατά την παρέμβαση, ο Οδυσσέας έδειχνε πολύ μεγάλη χαρά για τη διαδικασία, καθώς και προσκόλληση στην ερευνήτρια. Το κίνητρό του δε για συμμετοχή ήταν τόσο μεγάλο, που η διαδικασία χρησιμοποιείτο ως ενίσχυση για το θεραπευτικό του πρόγραμμα στο ΚΑΕΠ.

Κατά τη Γραμμή Βάσης, δεν είχε βλεμματική επαφή με τη θεραπεύτρια. Ψιθύριζε ακατάληπτα, δεν ήταν κατανοητός ο λόγος του και είχε κακή άρθρωση. Δεν αντιλαμβανόταν τους ρόλους και το πλαίσιο του σεναρίου. Πάντως, παρόλο που δεν έβγαινε νόημα, πολλές φορές, από το λόγο του, είχε λεκτική παραγωγή, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Απορροφείτο από τα παιχνίδια και τους ήχους, για την ακρίβεια, εντυπωσιαζόταν από οτιδήποτε έκανε θόρυβο (π.χ. στριφογύρισμα του πιάτου, ρίψη της οβίδας, κ.λ.π.), περιεργαζόταν τα αντικείμενα (π.χ. θερμόμετρο, ένεση) και έδειχνε να έχει εσωτερική ζωή, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (σκεφτόταν, μιλούσε, έπραττε, σχεδίαζε και εκτελούσε κάποιου είδους σενάριο, έκανε διάφορους συνειρμούς), που, όμως, δε μοιραζόταν με το συμπαίκτη του, ήταν κλεισμένος στον κόσμο του. Έμοιαζε να μην ακούει το συμπαίκτη του (ή τον άκουγε αλλά δεν του κινείτο το ενδιαφέρον να αντιδράσει), δεν ενδιαφερόταν γι' αυτόν, δε συντονιζόταν μαζί του, δεν ανταποκρινόταν στα SD. Το παιχνίδι του ήταν αποκλειστικά λειτουργικό. Έπαιζε με τα κουκλάκια, έδειχνε ενδιαφέρον για τα αντικείμενα (τα έπιανε, τα περιέστρεφε, τα περιεργαζόταν, τα διευθετούσε στο χώρο) και τη διαδικασία εν γένει και δεν έδειχνε ούτε μια στιγμή να βαριέται. Έπαιρνε πρωτοβουλίες χειρισμού των αντικειμένων. Είχε δυνατότητες συμβολικού παιχνιδιού (π.χ. έβαζε το δάσκαλο να κοιμηθεί και έλεγε «Κοιμάται», «Κοιμήσου!», «Καληνύχτα!»). Η αντίδρασή του ήταν άσχετη με το σενάριο αλλά παρόλα αυτά έπλαθε τη δική του ιστορία. Στην αρχή, έψαχνε υλικά από προηγούμενες συνεδρίες (π.χ. το κόκκινο αυτοκινητάκι στο «Κουκλόσπιτο»). Στις πρώτες συνεδρίες, ηχολούσε πιο πολύ και επαναλάμβανε συστηματικά τα λόγια της θεραπεύτριας του (ίσως νόμιζε ότι είναι μέρος του προγράμματός του αυτό και αυτό απαιτείται από αυτόν). Πρόκειται για παιδιά που είχαν μάθει να είναι πολύ παρεμβατικός ο θεραπευτής τους. Αυτό στη συνέχεια ατόνησε και το παιδί δεν απαντούσε (είχε καταλάβει ότι μπορούσε να μην απαντήσει). Κατά τη διάρκεια της Γραμμής Βάσης, σιγά-σιγά βελτιωνόταν η επίδοσή του: χωρίς να κάνει κατεξοχήν συμβολικό παιχνίδι, έκανε κάποιες συμβολικές ενέργειες και εμπλεκόταν πιο πολύ στο σενάριο (χωρίς να αντιλαμβάνεται ακόμα τους ρόλους). Ιδιαίτερα βελτιώθηκε στο «Σχολείο» και στα δύο αδιδάκτα σενάρια («Κουκλόσπιτο» και «Φάρμα»). Γενικά, δεν παρατηρήθηκε βελτίωση κατά τη διάρκεια της Γραμμής Βάσης (εν αντιθέσει με

άλλα παιδιά, που ακόμη και χωρίς διδασκαλία, είχαν μια ελαφρά ανοδική πορεία). Υπήρχαν συνεδρίες ολόκληρες που δεν αντιδρούσε (βαριόταν, δεν ήθελε να αντιδράσει ή δεν καταλάβαινε τι έπρεπε να κάνει).

Κατά τη γενίκευση με το παιδί τυπικής ανάπτυξης (Μιλτιάδη), παρακολουθούσε το συμπαίκτη του, έμοιαζε να συμμετέχει στα τεκταινόμενα με κάποια αμηχανία. Αποτελούσε ερέθισμα γι' αυτόν η όλη διαδικασία αλλά δεν ήξερε ακριβώς τι έπρεπε να κάνει. Εκτελούσε ένα είδος παράλληλου παιχνιδιού. Με τη φασαρία, τους δυνατούς ήχους και φωνές του συμπαίκτη του αποσυρόταν και δε συμμετείχε, επικεντρωνόταν σε αυτιστικές συμπεριφορές (αυτοδιέγερση με την πρόκληση ήχων), δεν κοίταζε καν το συμπαίκτη του. Όσο πιο συνεχής και έντονος ήταν ο λόγος του συμπαίκτη του, τόσο λιγότερο αισθανόταν την ανάγκη να αλληλεπιδράσει λεκτικά μαζί του. Εμφάνιζε υπερδιέγερση, έμοιαζε ενοχλημένος, σα να ήθελε να σταματήσει η όλη διαδικασία.

Κατά τη γενίκευση με άλλη θεραπεύτρια, όσο περισσότερο του ζητείτο να αντιδράσει, τόσο περισσότερο κλεινόταν ερμητικά στον εαυτό του. Από λάθος, του δίνονταν πολλά SD ταυτόχρονα, χωρίς να αναμένεται η αντίδρασή του. Επίσης, του παρεχόταν prompting, ενώ δε θα έπρεπε.

Με τη μητέρα του παρουσιαζόταν χειριστικός (απαιτούσε να παίξει με άλλο παιχνίδι) και αποδιοργανωμένος. Θύμωνε, όταν ματαιώνονταν οι επιθυμίες του. Η μητέρα του έκανε συνεχές prompting, από την αγωνία της μάλλον για καλή επίδοση του Οδυσσέα. Του έδινε συνεχή SD και ερεθίσματα και όχι ξεκάθαρες εντολές. Ο Οδυσσέας ήταν αμέτοχος και δεν έκανε καμία προσπάθεια να εισαχθεί στο ρόλο. Οι ατάκες του ήταν άσχετες με το σενάριο παιχνιδιού. Έκανε πολλές στερεοτυπίες (π.χ., αλλάζει συνέχεια τη θέση στα πιατάκια επιδιώκοντας να ακούει συνέχεια και συνέχεια τον ήχο που κάνουν πάνω στο τραπέζι). Η μητέρα προσπαθεί να ελέγξει την κατάσταση, π.χ. τη μη πειθαρχία του Οδυσσέα στο σενάριο (Σεφ) αλλά δεν τα καταφέρνει. Στο «Σχολείο» δεν έκανε καμία προσπάθεια για εισαγωγή στο ρόλο αλλά του παρουσιάζει ασκήσεις γραφής και ανάγνωσης.

Κατά τη γενίκευση με το άλλο παιδί με αυτισμό (Αντώνης), στην αρχή ήταν υποχωρητικός, όταν του αρπάζει τα παιχνίδια, αλλά μετά αντιστέκεται. Έχει λεκτική παραγωγή αλλά ο λόγος του ήταν ασυντόνιστος. Το παιχνίδι τους δεν ήταν συνεργατικό, ο δε Οδυσσέας παίζει λειτουργικά. Δεν κοιτάζονται μεταξύ τους, δεν παρακολουθεί ο ένας τι κάνει ο άλλος. Αρπάζει ο ένας τα παιχνίδια που αφήνει ο άλλος. Έκανε στερεοτυπικές κινήσεις αυτοδιέγερσης (π.χ., πεταρίσματα χεριών), όταν ήταν σε υπερένταση μετά από

επαναλαμβανόμενες κινήσεις (π.χ., στριφογύρισμα πιάτου). Το παιχνίδι του ήταν μονότονο και επαναλαμβανόμενο χωρίς εκπλήξεις και εξάρσεις.

Κατά τη διάρκεια της Παρέμβασης, μαθαίνει κάποιες ενέργειες από το video modeling και το prompting, όπως το να τοποθετεί τα ακουστικά του στηθοσκόπιου στα αυτιά του ή το να χτυπά την οβίδα στο τραπέζι. Οι προσπάθειές του να στερεοτυπήσει αποτρέπονται. Μεγάλη πρόοδος στο «Κουκλόσπιτο», με απανωτές συμβολικές κινήσεις συνοδευόμενες από λόγο (διαπίστωση: «κοιμάται», παρότρυνση: «κοιμήσου», «κοιμήσου, καληνύχτα» (διπλή παρότρυνση), ενώ παράλληλα ξαπλώνει τα κουκλάκια στα κρεβάτια, το ένα δίπλα στο άλλο). Αντιδρά στο prompting, όταν εκείνος έχει στο μυαλό του να εκτελέσει κάποια άλλη δραστηριότητα. Ιδιαίτερα επίμονος, δεν παραιτείται από το σενάριο που έχει στο μυαλό του. Εντυπωσιακός στο Π3, ακούει το SD και αντιδρά ανάλογα. Έκανε συμβολικές κινήσεις χρησιμοποιώντας παράλληλα το λόγο, ο οποίος ήταν πολύ απλός και κοφτός αλλά περιεκτικός (π.χ., «σε λίγο να φάμε!»). Χρησιμοποιεί κυρίως ρήματα. Επίσης, παίρνει πρωτοβουλίες (π.χ., «Να φάμε!»). Δείχνει να καταστρώνει ένα σχέδιο/σενάριο στο μυαλό του (π.χ. βάζει τα κουκλάκια για ύπνο). Πολύ μεγάλη και εντυπωσιακή βελτίωση στο «Σεφ». Έκανε συμβολικές κινήσεις παράλληλα με λειτουργικές και χρησιμοποιεί το λόγο για να επεξηγήσει ή να ονοματίσει τις ενέργειές του (π.χ., «βάζω μαρμελάδα») ή να ονομάσει αντικείμενα. Παίρνει πρωτοβουλίες (π.χ., πατάτες – δοκίμασε! – Θα φάμε!). Συνεχώς, παίρνει νέες πρωτοβουλίες, π.χ. βάζει αλάτι και πιπέρι στο φαγητό. Ήταν πάντα καλός σε αυτό το σενάριο. Συνήθως, δεν απαντά στα σχόλια της θεραπεύτριας κατά τη διάρκεια του σεναρίου. Από τα λίγα σενάρια, όπου κατανοεί ότι καλείται να δραματοποιήσει ένα ρόλο (του σεφ) και το έκανε συμμετέχοντας στο σενάριο. Στη «Φάρμα» ανταποκρίνεται στα SD της θεραπεύτριας και παίρνει πρωτοβουλίες (π.χ., βάζει την αγρότισσα να κοιμηθεί και μετά την τοποθετεί μπροστά στην κουζίνα λέγοντας «μαγειρεύει!»). Στην «Πυροσβεστική» δεν έχει επαφή με το σενάριο, απλά επαναλαμβάνει κάποιες στερεότυπες ενέργειες και ήχους, π.χ. τον ήχο της πυροσβεστικής «Ίου-ίου-ίου!» Χρησιμοποιεί λέξεις και φράσεις άσχετες και ανάρμοστες με το σενάριο. Στο «Κάστρο» δεν εμμένει σε διακριτούς ρόλους, εναλλάσσει τους «καλούς» με τους «κακούς», ανάλογα με τη στιγμή. Φωνάζει μόνος του «Κέρδισες!», «Νικήσαμε!». Το «Πειρατικό καράβι» ήταν το μοναδικό σενάριο (μαζί με την «Πυροσβεστική»), που δεν κατάλαβε ποτέ την πλοκή τους. Σιγά-σιγά, σταματά να ηχολαλεί επαναλαμβάνοντας τα SD, εγκαταλείπει τις στερεοτυπίες με την προκλητή επανάληψη των ήχων, ήταν πιο συγκεντρωμένος και το παιχνίδι του αποκτά ποιότητα, ποικιλία, σχέδιο και σενάριο. Επίσης, σχετίζεται περισσότερο με τα υλικά και το εκάστοτε σενάριο. Από όλη την

παρέμβαση κρατά φράσεις και ενέργειες που τον εντυπωσίασαν πιο πολύ, χωρίς να αποτελούν απαραίτητα συμβολικές ενέργειες. Κατά τη διάρκεια της 5^{ης} συνεδρίας της παρέμβασης, παρουσιάζεται ξαφνική αλλαγή στην επίδοση και το παιδί ήταν αφηρημένο, βγάζει αντίδραση και δε συμμετέχει όπως πριν. Δεν αντιδρά στο prompting.

Κατά τις γενικεύσεις της παρέμβασης, με το παιδί τυπικής ανάπτυξης (Μιλτιάδη), χαιρέται για το πλαίσιο αυτό. Επαναλαμβάνει τα γνώριμα ερεθίσματα. Ψάχνει για ένα πιο οργανωμένο πλαίσιο. Υπάρχει αδυναμία συνδιαλλαγής και συντονισμού με το παιδί Τ.Α., το καθένα έχει το δικό του ρυθμό και το δικό του πλάνο στο μυαλό του. Κάνουν παράλληλο παιχνίδι. Το καθένα λέει τις δικές του ατάκες χωρίς να συνεργάζεται με το άλλο. Ο Οδυσσέας, πολλές φορές, επαναλαμβάνει τις ατάκες του άλλου παιδιού. Παρόλο που η επίδοσή του ήταν χαμηλή, χαιρέται με τη διαδικασία, την απολαμβάνει και συμμετέχει με τον τρόπο του. Έκδηλη η διαφορά με τη Γραμμή Βάσης, όπου εμφάνιζε ενόχληση και δυσφορία κατά την παρουσία του συμπαίκτη του. Στο «Κουκλόσπιτο» η λεκτική παραγωγή του Οδυσσέα ήταν ιδιαίτερα υψηλή, μιλά μόνος του αλλά απευθύνει το λόγο και στο παιδί Τ.Α. Όσο προχωρούν τα σενάρια παιχνιδιού, τόσο ο Οδυσσέας μοιάζει να συνηθίζει τους ρυθμούς και την παρουσία του παιδιού Τ.Α. και η επίδοσή του βελτιώνεται. Στην «Πυροσβεστική», για πρώτη φορά ήταν και τα δυο παιδιά προσηλωμένα σε έναν κοινό στόχο. Το ίδιο συμβαίνει και στο «Πειρατικό Καράβι», όπου για πρώτη φορά επιτελείται συνεργατικό παιχνίδι. Υπάρχει συντονισμός κινήσεων και λόγου και ο Οδυσσέας απαντά στο παιδί Τ.Α. στον ίδιο τόνο. Έκπληκτος ο Μιλτιάδης τον κοιτάει καλά-καλά. Ο Οδυσσέας παίρνει πρωτοβουλία και «εμβολίζει» με το πλοίο του το πλοίο του παιδιού Τ.Α.. Στη «Φάρμα», όμως, πάλι ο καθένας παίζει μόνος του χωρίς συνδιαλλαγή. Δεν υπάρχει διάλογος και ο ένας αγνοεί την ύπαρξη του άλλου.

Με τη μητέρα του, ήταν ιδιαίτερα χαρούμενος και κεφάτος που είχε ως συμπαίκτη τη μητέρα του. Εκτελεί στερεότυπες ενέργειες, π.χ. ξαπλώνει τον πατέρα στο κρεβάτι στο «Κουκλόσπιτο». Γενική εμμονή στο να τακτοποιεί τα έπιπλα στο χώρο. Δεν αντιδρά καθόλου στα SD της μητέρας του. Εφαρμόζει πιστά κάποιες παλαιότερες ενέργειες χωρίς επαφή με το σενάριο που προωθεί εκείνη. Και **ξαφνικά** παίρνει πρωτοβουλία να μαγειρέψει φαγητό ανταποκρινόμενος στο SD της μητέρας του «Να φάμε!». Μεγάλη πρόοδος στο λεκτικό: «Να ξαπλώσει!», «Κάτσε!», «Να φάνε!», «Σε λίγο!», «Καληνύχτα!». Σαφώς καλύτερη επίδοση με τη μητέρα του. Δεν έβγαλε καμία αντίδραση (φυσικά η μητέρα του τον ακολουθούσε στις πρωτοβουλίες που έπαιρνε και «πήγαινε με τα νερά του»).

Στην «Πυροσβεστική», πρώτη φορά χρησιμοποιεί τη μάνικα και έκανε πως σβήνει τη φωτιά στο σπίτι. Στο «Πειρατικό» σχηματίζει ολόκληρες φράσεις.

Με την άλλη θεραπεύτρια (Χρυσομαρία), στο «Γιατρό» παρουσιάζει αρκετές ηχολαλίες. Στην αρχή δεν αντιδρά καθόλου. Εμφανίζει αυτιστικές συμπεριφορές, δεν έχει καμία συνδιαλλαγή και αλληλεπίδραση μαζί της. Στο «Κάστρο» παρουσιάζει σαφή βελτίωση, ακούει τη θεραπεύτρια και ακολουθεί τις εντολές της. Στην «Πυροσβεστική» έχει πολύ χαμηλή επίδοση, δεν αντιδρά, δεν κοιτάζει καν τη θεραπεύτρια. Στο «Σεφ» το παιχνίδι δεν ήταν καθόλου αντιπροσωπευτικό των δυνατοτήτων του. Δεν αντιδρά καθόλου, παραμένει ακίνητος με το βλέμμα στο κενό. Στο «Πειρατικό», δε βγάζει επιθετικότητα ούτε στις κινήσεις του ούτε στις αντιδράσεις του. Ακόμα κι όταν «εμβολίζει» το ένα πειρατικό με το άλλο, οι κινήσεις του ήταν πολύ μαλακές και ήπιες. Στη «Φάρμα» γυρίζει τις ρόδες του τρακτέρ.

Με άλλο αυτιστικό παιδί (Αντώνης), στο «Γιατρό» δεν αγνοεί ο ένας τον άλλον, ίσα-ίσα, ο ένας χρησιμοποιεί τον άλλον, για να δείξει τι έμαθε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Χαίρονται και οι δύο με τη διαδικασία. Ο Αντώνης μιλά κανονικά στον Οδυσσέα με δυνατή φωνή, του απευθύνει το λόγο κανονικά (π.χ. Οδυσσέα!), τον ρωτάει. Έχει αρκετά αυτιστικά στοιχεία (π.χ. πετάρισμα ώμων). Ο Οδυσσέας δεν αντιδρά αρνητικά στις πρωτοβουλίες του Αντώνη, μάλιστα γελά συνέχεια και μοιάζει να διασκεδάζει. Ηγεμονικός ο Αντώνης και αυταρχικός (π.χ. «Δώσμου το αυτοκίνητο τώρα!») στην «Πυροσβεστική» αλλά όχι πειστικός (σα να δοκιμάζει τη φωνή του και την αποτελεσματικότητά του). Ο Αντώνης επιδίδεται συνεχώς σε νέες ενέργειες που δεν έχει διδαχθεί στο παρελθόν. Ήταν απείρως πιο εφευρετικός, παίρνει πρωτοβουλίες, διεκπεραιώνει ενέργειες, εμπλέκει όλο το περιβάλλον στο παιχνίδι του. Οι ενέργειές του ήταν καθαρά συμβολικές. Ελέγχει το περιβάλλον του, παίρνει ρόλους, καταστρώνει σχέδιο και σενάριο, παίζει **καθαρά συμβολικά**. Όχι απρόβλεπτος, όπως ο Οδυσσέας. Μόνο η έντονη επίπληξη τον κάνουν κατατονικό και άπραγο. Αλλοιώς, έχει μεγάλο ενθουσιασμό, εφευρετικότητα και ζωνάδα. Ήταν πολύ επιρρεπής στο να αποτυπώνει ακουστικά προτάσεις, λέξεις, κ.λ.π. και να τις επαναλαμβάνει (ως επί το πλείστον, όμως, ήταν άσχετες με την παρούσα στιγμή και το σενάριο παιχνιδιού). Αντίθετα με ό,τι συνέβαινε κατά τη δική του παρέμβαση, δεν έκανε καμία ενέργεια προς τον εαυτό του (π.χ., να πει ο ίδιος σιρόπι, να βάλει ο ίδιος θερμομέτρο ή να πάρει τη δική του πίεση), όλες τις απηύθυνε στον Οδυσσέα. Αλλοιώνει τη φωνή του κατά βούληση. Μιλά πάρα πολύ, ακατάπαυστα και εκφράζει τη σκέψη του. Ο λόγος του ήταν χειμαρρώδης, παραληρηματικός. Επαναλαμβάνει συνεχώς λέξεις ή φράσεις που έχει πει πριν ή που έχει

ακούσει στην τηλεόραση. Ο Οδυσσέας μιμείται το συμπαίκτη του και επηρεάζεται από το όλο κλίμα. Επαναλαμβάνει τις ίδιες φράσεις και κινήσεις, π.χ. «Έπεσε» για τη σκάλα στο «Κάστρο». Στο «Κάστρο», δεν υπάρχει κανένας συντονισμός. Ο Οδυσσέας παίζει λειτουργικά με έντονα αυτιστικά στοιχεία, που παραπέμπουν στη Γραμμή Βάσης. Κοντά στον Αντώνη, αρχίζει και μιλά και αυτός. Όταν ο Οδυσσέας προβαίνει σε κάποια ενέργεια ή παίρνει κάποια πρωτοβουλία, ο Αντώνης τον παρακολουθεί προσεκτικά. Πιο σωστός ο λόγος του Οδυσσέα σε τόνο, χροιά και ένταση από του Αντώνη. Το παιχνίδι του Αντώνη προσομοιάζει πάρα πολύ με αυτό των παιδιών τυπικής ανάπτυξης: χαλαρώνει, παίζει ελεύθερα και γι' αυτό τραγουδάει. Στο «Σεφ», ο Οδυσσέας μιμείται τις κινήσεις του Αντώνη (χτυπά τη σπάτουλα στο πιάτο). Ο Οδυσσέας αποδίδει, όταν αποσύρεται ο Αντώνης και απορροφείται με κάτι άλλο. Ο Αντώνης μιμείται τη φωνή και τα λόγια του παιδιού προτύπου προς μίμηση από το βίντεο. Παραμένει εστιασμένος στο σενάριο, δεν παρεκκλίνει από αυτό, παίζει εναρμονισμένα με το σενάριο (όσο κι αν ειπωθούν κάποια άσχετα πράγματα). Με τον Οδυσσέα δε συμβαίνει κάτι τέτοιο, ελάχιστες φορές πετυχαίνει κάτι παρόμοιο. Ο Αντώνης επιτυγχάνει γενικευμένη μίμηση: χωρίς να το έχει διδαχθεί ποτέ από την παρέμβαση, φτιάχνει γλυκό (με ζάχαρη, μπισκότα και ...κιμά). Πολλές φορές, ξεκινά να λέει μία λέξη, την οποία διακόπτει στη μέση. Αρκετές φορές, απευθύνεται στον Οδυσσέα, έχει επίγνωση της παρουσίας και του σκοπού της παρουσίας του (ήταν εκεί για να παίζουν), συχνά παρακολουθεί τις κινήσεις του, άσχετα αν δεν τον εντάσσει στο παιχνίδι του. Πολύ συχνά, ο λόγος του ήταν ακατάληπτος και ασυνάρτητος (συνδυάζει διάφορες λέξεις και διάφορους ήχους, φράσεις από διαφημίσεις και λόγια μεγάλων). Αργός και κομπιαστός ο λόγος του, χωρίς ρυθμό. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του, είτε απευθύνεται ο ίδιος στις κούκλες σαν παρατηρητής είτε τους δίνει λόγο.

Ο Οδυσσέας δε διαμαρτύρεται, όταν ο Αντώνης του παίρνει τα παιχνίδια ή του διακόπτει κάποια ενέργεια. Ήταν γενικά ήρεμος και χαλαρός. Στη «Φάρμα» έκανε αυτιστικές και επαναλαμβανόμενες ενέργειες (π.χ., διαλύει και ξαναστήνει την αυλή).

Κατά την Επανεξέταση, στο «Γιατρό» είπε πρώτη φορά «το χέρι μου πονάει», χωρίς να το έχει διδαχθεί (δική του γενίκευση). Επίσης, για πρώτη φορά έδειξε ενσυναίσθηση (χαϊδεύει το χέρι της θεραπεύτριας εκεί που ισχυρίζεται ότι πονάει). Φωνάζει «Ένεση!», ανταποκρινόμενος πλήρως στο ρόλο του ως γιατρός και έχοντας σε πλήρη αρμονία το λόγο με την κίνησή του. Παράλληλα, αντί για την ένεση πιάνει το θερμομόμετρο που βρίσκεται μπροστά του μετατρέποντάς το σε ένεση (γενίκευση υλικού). Λέει «Αχ!», δείχνοντας άλλη μια φορά ενσυναίσθηση. Μετά, όμως, κλείνεται ξαφνικά στον εαυτό του και παύει να

συμμετέχει. Στο «Κάστρο» επαναλαμβάνει τις ίδιες κινήσεις (ρίχνει και ξαναρίχνει τη σκάλα και λέει «Πσος! Έπεσε!»). Σαφώς βελτιωμένος ο λόγος του και πιο πλήρεις οι προτάσεις του, για παράδειγμα, λέει πρώτη φορά «Έπεσε η σκάλα!». Μιμείται την πτώση ενός ιππότη από τις επάλξεις, αντιγράφει επακριβώς την κίνηση της θεραπεύτριας (in-vivo modeling) και λέει «Ωωωω!» πέφτοντας. Στην «Πυροσβεστική» αναδεικνύεται το μόνιμο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού του Οδυσσέα να εναλλάσσεται επίμονα το λειτουργικό παιχνίδι με το παιχνίδι, όπου προβαίνει σε κάποιες συμβολικές ενέργειες (ακόμα και στο ίδιο σενάριο παιχνιδιού) [Πρέπει να ερμηνευτεί αυτή η αστάθεια της επίδοσής του! Ερμηνεύεται από τη φύση της διαταραχής του; Ευθύνεται ο αυτισμός του και μόνο ή παρεισφρέει και το πείσμα, η έλλειψη ενδιαφέροντος και κατανόησης του τι απαιτείται από αυτόν; Μήπως απορροφείται έντονα από τα αντικείμενα και βυθίζεται στον κόσμο του παύοντας να επικοινωνεί με το περιβάλλον;] Ούτε καν κοιτάζει τη θεραπεύτριά του. Πολύ απογοητευτικός σε αυτό το σενάριο. Στο «Σεφ» (ένα από τα σενάρια στα οποία είχε πολύ υψηλές επιδόσεις) «κολλάει» σε ορισμένες ενέργειες, όπως το άναμμα του ματιού της κουζίνας. Δεν έχει καθόλου λόγο. Στη «Φάρμα» ήταν πολύ χαμηλή η επίδοσή του, δεν ανταποκρίθηκε παρά ελάχιστα.

Γενικά, ο Οδυσσέας έκανε λειτουργικό παιχνίδι με λίγες διαλείψεις συμβολικού παιχνιδιού. Έκανε συμβολικές ενέργειες (διαφορετικές από τις λειτουργικές που έκανε πριν), όμως, το παιχνίδι του δεν έχει ειρμό, σχέδιο, προγραμματισμό αλλά έκανε αποκομμένες και μεμονωμένες κινήσεις, οι οποίες ξεκινούν ξαφνικά, διακόπτονται ξαφνικά και γίνονται κάποιες άλλες ή δεν έκανε τίποτα.

Παρατηρούνται πολύ έντονες διαφορές στον Οδυσσέα: σε μία συνεδρία μπορεί να έχει θεαματικά αποτελέσματα και σε μία επόμενη η επίδοσή του να πέσει στα επίπεδα της Γραμμής Βάσης. Αυτή η πολύ μεγάλη διαφορά της επίδοσης μπορεί να εντοπιστεί ακόμα και ανάμεσα στα σενάρια της ίδιας συνεδρίας και μερικές φορές ακόμα και στο ίδιο σενάριο παιχνιδιού. Ακόμη και αν σε προηγούμενη συνεδρία, η επίδοσή του ήταν υψηλή, δεν ήταν καθόλου βέβαιο ότι θα συνεχίσει να είναι στις επόμενες (και το αντίστροφο). Επίσης, εκεί που δεν περιμένεις κάτι καλύτερο, σα να ξυπνά ξαφνικά και έκανε συμβολικές ενέργειες ή παίρνει πρωτοβουλίες ή χρησιμοποιεί εύστοχα το λόγο. Ο πιο απρόβλεπτος από τα 4 παιδιά ο Οδυσσέας (καθόλου σταθερή συμπεριφορά), ποτέ δεν μπορείς να μαντέψεις πώς θα αντιδράσει.

Ο Οδυσσέας έχει πολλές δυνατότητες και έχει τις δεξιότητες να κάνει συμβολικό παιχνίδι αλλά δεν τις εκδηλώνει πάντα, παρά μόνο όταν εκείνος θέλει. Όταν έχει αποφασίσει να μη

συμμετάσχει στη διαδικασία, δεν πρόκειται να συμμετάσχει. Εκδηλώνει μεγάλη αντίδραση. Όταν πλήττει, δεν έκανε καμία προσπάθεια. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, έχει λεκτική παραγωγή, και μάλιστα αυξήθηκε αισθητά, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης (αν και πολλές φορές ο λόγος του ήταν ακατάληπτος). Ακόμα και η χροιά της φωνής του αλλάζει κάποιες στιγμές, ανάλογα με το πρόσωπο που δραματοποιεί. Οι προτάσεις του ήταν πιο πλήρεις και χρησιμοποιεί καινούριες λέξεις.

Απορροφάται από τα παιχνίδια και τους ήχους, για την ακρίβεια, εντυπωσιάζεται από οτιδήποτε έκανε θόρυβο (π.χ. στριφογύρισμα του πιάτου, ρίψη της οβίδας, κ.λ.π.), περιεργάζεται τα αντικείμενα (π.χ. θερμόμετρο, ένεση) και δείχνει να έχει εσωτερική ζωή, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (σκέφτεται, μιλά, πράττει, σχεδιάζει και εκτελεί κάποιου είδους σενάριο, έκανε διάφορους συνειρμούς), που, όμως, δε μοιράζεται με το συμπαίκτη του, ήταν κλεισμένος στον κόσμο του. Μοιάζει να μην ακούει το συμπαίκτη του (ή τον ακούει αλλά δεν του κινείται το ενδιαφέρον να αντιδράσει), δεν ενδιαφέρεται γι' αυτόν, δε συντονίζεται μαζί του, δεν ανταποκρίνεται στα SD.

Γενικά, ο Οδυσσέας έκανε λειτουργικό παιχνίδι με λίγες διαλείψεις συμβολικού παιχνιδιού. Έκανε συμβολικές ενέργειες (διαφορετικές από τις λειτουργικές που έκανε πριν), όμως, το παιχνίδι του δεν έχει ειρμό, σχέδιο, προγραμματισμό αλλά έκανε αποκομμένες και μεμονωμένες κινήσεις, οι οποίες ξεκινούν ξαφνικά, διακόπτονται ξαφνικά και γίνονται κάποιες άλλες ή δεν έκανε τίποτα.

Παίζει με τα κουκλάκια, δείχνει ενδιαφέρον για τα αντικείμενα (τα πιάνει, τα περιστρέφει, τα περιεργάζεται, τα διευθετεί στο χώρο) και τη διαδικασία εν γένει και δε δείχνει ούτε μια στιγμή να βαριέται. Παίρνει πρωτοβουλίες χειρισμού των αντικειμένων. Έχει δυνατότητες συμβολικού παιχνιδιού (π.χ. βάζει το δάσκαλο να κοιμηθεί και λέει «Κοιμάται», «Κοιμήσου!», «Καληνύχτα!»). Η αντίδρασή του ήταν άσχετη με το σενάριο αλλά παρόλα αυτά πλάθει τη δική του ιστορία.

Στην αρχή, ψάχνει υλικά από προηγούμενες συνεδρίες (π.χ. κόκκινο αυτοκινητάκι στο «Κουκλόσπιτο»).

Στις πρώτες συνεδρίες, ηχολαλεί πιο πολύ και επαναλαμβάνει συστηματικά τα λόγια της θεραπεύτριάς του (ίσως νομίζει ότι ήταν μέρος του προγράμματός του αυτό και αυτό απαιτείται από αυτόν). Πρόκειται για παιδιά που έχουν μάθει να είναι πολύ παρεμβατικός ο θεραπευτής τους. Αυτό στη συνέχεια ατονεί και το παιδί δεν απαντά (έχει καταλάβει ότι μπορεί να μην απαντήσει). Κατά τη διάρκεια της Γραμμής Βάσης, σιγά-σιγά βελτιώνεται η επίδοσή του: χωρίς να κάνει κατεξοχήν συμβολικό παιχνίδι, έκανε κάποιες συμβολικές

ενέργειες και εμπλέκεται πιο πολύ στο σενάριο (χωρίς να αντιλαμβάνεται ακόμα τους ρόλους). Ιδιαίτερα βελτιώνεται στο «Σχολείο» και στα δύο αδιδακτα σενάρια («Κουκλόσπιτο» και «Φάρμα»).

Δεν παρατηρείται βελτίωση κατά τη διάρκεια της Γραμμής Βάσης (εν αντιθέσει με άλλα παιδιά, που ακόμη και χωρίς διδασκαλία, έχουν μια ελαφρά ανοδική πορεία). Υπάρχουν συνεδρίες ολόκληρες που δεν αντιδρά (βαριέται, δε θέλει να αντιδράσει ή δεν καταλαβαίνει τι πρέπει να κάνει).

Παρατηρούνται πολύ έντονες διαφορές στον Οδυσσέα: σε μία συνεδρία μπορεί να έχει θεαματικά αποτελέσματα και σε μία επόμενη η επίδοσή του να πέσει στα επίπεδα της Γραμμής Βάσης. Αυτή η πολύ μεγάλη διαφορά της επίδοσης μπορεί να εντοπιστεί ακόμα και ανάμεσα στα σενάρια της ίδιας συνεδρίας και μερικές φορές ακόμα και στο ίδιο σενάριο παιχνιδιού. Ακόμη και αν σε προηγούμενη συνεδρία, η επίδοσή του ήταν υψηλή, δεν ήταν καθόλου βέβαιο ότι θα συνεχίσει να είναι στις επόμενες (και το αντίστροφο). Επίσης, εκεί που δεν περιμένεις κάτι καλύτερο, σα να ξυπνά ξαφνικά και έκανε συμβολικές ενέργειες ή παίρνει πρωτοβουλίες ή χρησιμοποιεί εύστοχα το λόγο. Ο Οδυσσέας ήταν ο πιο απρόβλεπτος από τα 4 παιδιά (καθόλου σταθερή συμπεριφορά), ποτέ δεν μπορείς να μαντέψεις πώς θα αντιδράσει.

Δυσκολία στη βαθμολόγηση: πιθανόν να έχει αδικηθεί το παιδί, επειδή δυσκολεύεται στην εκφορά του λόγου (λάθος χρήση λέξεων, προσωπικών αντωνυμιών, χροιά φωνής, κ.λ.π.)

(Προσωπική εκτίμηση: Ο Οδυσσέας ήταν εγκλωβισμένος σε μη δυνατότητα επικοινωνίας. Μήπως θέλει μεγαλύτερη ελευθερία στο παιχνίδι του και να μην καθοδηγείται στο σενάριο. Μοιάζει να δυσανασχετεί με το αυστηρά τυποποιημένο μοντέλο των SD, γι' αυτό και πάει καλύτερα με πιο φυσικές αντιδράσεις. Εξάλλου, η ίδια η φύση της έρευνας, το ελεύθερο συμβολικό παιχνίδι δε συνάδει με άχρωμες αντιδράσεις / εντολές αλλά απαιτείται φυσικότητα. Ίσως, χρειάζεται να τον αφουγκράζονται περισσότερο.

Άραγε, αποδίδει καλύτερα σε απόλυτα παρεμβατικά πλαίσια ή όταν υπάρχει μεγαλύτερη ελευθερία έκφρασης; Ίσως, βέβαια, ανάλογα με το στόχο κάθε θεραπευτικής παρέμβασης. Θα του έκανε, ίσως, καλό αν το θεραπευτικό του πρόγραμμα περιελάμβανε πολλούς θεραπευτές, έτσι ώστε να επιτευχθεί γενίκευση, να συνηθίσει να δουλεύει με πολλά πρόσωπα και να μην εμμένει σε πολωτικές συμπεριφορές και αντιδράσεις με τα γνωστά του πρόσωπα, όπου τα πάντα είναι προβλεπόμενα. Έχει δυσκολία με άλλα πρόσωπα, εκτός ίσως από τη μητέρα του, το παιδί T.A. και το άλλο αυτιστικό παιδί.

Ρέα

Γραμμή Βάσης

Λόγος: Κατά τη διάρκεια της Γραμμής Βάσης, η Ρέα επαναλάμβανε συνεχώς φράσεις και ηχολαλούσε (επαναλάμβανε τα λόγια της θεραπεύτριας). Δεν είχε κατάλληλη χροιά φωνής (τόνιζε λάθος τις ερωτήσεις) ή είχε αφύσικα δυνατό τόνο φωνής. Πολλές φορές, ο λόγος της ήταν περίεργος, με συντακτικά λάθη και δεν έμοιαζε να ελέγχει τη φωνή της. Συχνά, οι απαντήσεις της ήταν μονολεκτικές και χωρίς φαντασία και ο λόγος της ελλειμματικός. Άλλες φορές πάλι δεν είχε λόγο: να ένας στόχος της έρευνας.

Παιχνίδι: Είχε δυνατότητα συμβολικού παιχνιδιού (προσποιείται, αλλάζει ρόλους, μπαίνει στο ρόλο). Έκανε συμβολικές κινήσεις περπατήματος της κούκλας. «Ξαπλώσου» λέει στον πρίγκιπα. Βγάζει κάποια ένταση και κάποια τελειομανία στις κινήσεις της (ψυχαναγκασμός;). Έκανε μόνη της ΣΠ, χωρίς να περιμένει ερέθισμα. Έμαθε ήδη το σενάριο: στο «Κομμωτήριο» ψάχνει (χωρίς εντολή) να βρει ένα αντικείμενο για λειτουργική χρήση (έναν καθρέφτη), δεν έχει γίνει ακόμη η μετάβαση προς το ΣΠ. Μοιάζει να μην προσέχει τι της λέει η θεραπεύτρια αλλά τελικά ακούει τις οδηγίες και τα SD και ανταποκρίνεται. Όχι διάσπαση. Συγκεντρώνεται πολλή ώρα σε αυτό που θέλει να κάνει και μοιάζει απορροφημένη, όμως, ταυτόχρονα ακούει τις εντολές της θεραπεύτριας. Γρήγορες οι αντιδράσεις της. Στο «Ανθοπωλείο» έκανε ιδιαίτερα ποιοτικό παιχνίδι (ανώτερο από των 3 άλλων παιδιών). Συχνά οι απαντήσεις της ήταν άσχετες. Κινήσεις με ένταση, σίγουρες και θαρρετές. Μαζεύει τα κουζινικά σηματοδοτώντας το τέλος του σεναρίου. Τραβά δυνατά τα μαλλιά της Άννας (με ένταση). Σε κάποια σενάρια, δεν έκανε απολύτως τίποτα.

Συμπεριφορά: Απόλυτα απαθής, σαν να μην καταλαβαίνει τη διαδικασία.). Έχει διάθεση να πειραματιστεί με τα υλικά, τα επεξεργάζεται, ενδιαφέρεται να μάθει. Δεν έχει κανένα πρόβλημα με το ΣΠ (π.χ. βάζει τη μαμά να τσουλάει το καροτσάκι με το μωρό). Ίσως το ζητούμενο ήταν η λεκτική έκφραση και η λήψη πρωτοβουλιών που αφορούν το ΣΠ. Γενικά, ηρεμεί πολύ, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, και δεν έχει τόση ένταση στις κινήσεις και τη φωνή της. Έκανε τελετουργικές κινήσεις ρουτίνας (ψυχαναγκαστικές), π.χ. όλα τα μέλη της οικογένειας θα πάνε τουαλέτα. Εμμονή σε κάποιες ενέργειες, π.χ. πόρτες. Και στο «Ανθοπωλείο» δείχνει εμμονή με τις κάρτες να είναι στο συρτάρι του γραφείου. Γενικά, έχει το μυαλό της στο παιχνίδι και απαντάει. Δε χάνεται, όπως η Ελένη και ο Οδυσσέας. Στο «Σεφ» το σενάριο ήταν δουλεμένο, ξέρει τι έκανε. Περίεργες κινήσεις: στη «Φάρμα» ανεβάζει το τρακτέρ στον επάνω όροφο και στο «Σχολείο» κολλά την κούκλα της δασκάλας πάνω στη μαθήτριά. Στο «Σχολείο» έχει μεγαλύτερη ηρεμία, όταν ήταν με τις θεραπεύτριες,

πιο πολλή ένταση βγάζει με τους συνομηλίκους της. Οι θεραπευτές βάζουν τα παιδιά στο πετσί του ρόλου τους με ερωτήσεις τύπου: «Τι ακούτε, γιατρέ μου;», «Τι έχω, γιατρέ μου;», «Τι θα μαγειρέψεις, μαγείρισσα;». Στο «Παλάτι» λέει «Θα μου χαρίσεις αυτό το χορό;» → «Όχι! Τώρα θα φάνε οι πριγκίπισσες» (μπαίνει μέσα στο ρόλο, προωθεί το σενάριο, επιδεικνύει φαντασία). Ήταν απόλυτα συγκεντρωμένη στο παιχνίδι της, δεν αποσπάται η προσοχή της καθόλου. Πολλές φορές, δεν ακολουθούσε το σενάριο και δεν άκουγε το σενάριο της θεραπεύτριας. Γενικά έδειχνε μεγάλο ενδιαφέρον για το παιχνίδι και όλα τα σενάρια. Ήταν προσηλωμένη και απορροφημένη σε αυτό. Γενικά έκανε αδέξιες και απότομες κινήσεις, όταν συνδιαλεγόταν με τους άλλους. Το παιχνίδι της ήταν τυποποιημένο και περιορισμένης φαντασίας, π.χ. στη «Φάρμα» όλα τα κουκλάκια ανεβαίνουν και κατεβαίνουν ψυχαναγκαστικά τη σκάλα κάθε φορά με τη σειρά και με την ίδια τελετουργία. Σε πολλά σενάρια παρακολουθούσε τα πάντα και τα επεξεργαζόταν. Στο «Παλάτι» έδειχνε φαντασία και προωθούσε το σενάριο, όπως ήθελε. Στο «Σχολείο» έδειχνε έντονη παρόρμηση να κάνει κάτι, π.χ. ξεκολλούσε το αυτοκόλλητο από το τετράδιο και δεν ήταν συγκεντρωμένη. Έκανε διστακτικές κινήσεις προς κάτι το απαγορευμένο, π.χ. αυτοκόλλητα. Στο «Κουκλόσπιτο» πολλές φορές ήταν υποτονικό το παιχνίδι, χωρίς καμία συμβολική ενέργεια. Έδειχνε εμμονή να ανοιγοκλείνει τα παράθυρα του κουκλόσπιτου. Καταναγκασμός χωρίς πλάνο.

Γενίκευση με παιδί τυπικής ανάπτυξης (Ευγενία)

Είχε εντυπωσιακά καλή αλληλεπίδραση με το άλλο παιδί → ακούει, ανταποκρίνεται και συμμετέχει στα SD του άλλου παιδιού → της δείχνει σε ποιο σημείο να γράψει κι αυτή γράφει. **Μετά** ακούει και εφαρμόζει αλλά δε συμμετέχει στο σενάριο που προωθεί το παιδί, μόνο σε όσα την ενδιαφέρουν. Αναρθρες κραυγές σε ορισμένα σενάρια, που δεν έβγαζε όταν ήταν με τη θεραπεύτρια (ίσως ήταν απαγορευμένες). Στη «Φάρμα» πάντως δεν υπάρχει συνδιαλλαγή, η κάθε μία παίζει μόνη της.

Γενίκευση με άλλο παιδί με αυτισμό (Ελένη)

Μόλις έχουν τελειώσει και οι δύο τη Γραμμή Βάσης. Έπαιξαν μετά από προτροπή της ερευνήτριας. Κρυφοκοιτάζει η μία τι έκανε η άλλη αλλά δεν αλληλεπιδρούν. Παράλληλο παιχνίδι. Η Ρέα έκανε πολύ προσεκτικές και μαλακές κινήσεις προς την Ελένη. Προσεγγίζει τη συμπαίκτριά της, δεν την αγνοεί. Όσο και να μην υπάρχει, όμως, αλληλεπίδραση, υπάρχει ένας αδιόρατος χορός ανάμεσά τους: αναγνωρίζει η μια το χώρο της άλλης και σέβεται τα παιχνίδια που κρατά. Παίζει μαζί τους, μόνο όταν η άλλη τα αφήσει (τα αρπάζει πολύ

γρήγορα, αμέσως μόλις τα αφήσει η άλλη). Η Ρέα δεν ήταν διατεθειμένη να δώσει στην Ελένη τον πατέρα, που πάει να της αρπάξει αλλά τον διεκδικούν και οι δύο. Ήταν πιο δυναμική (βγάζει μια βιαιότητα, θέλει να ελέγχει μόνη της όλο το χώρο και όλα τα παιχνίδια), ενώ η Ελένη πιο επίμονη και διεκδικητική. Η προηγούμενη συμπεριφορά αλληλοσεβασμού ήταν μάλλον αναγνωριστική. Τσακώνονται χωρίς καν να κοιτάζονται και γενικά αναμετρώνται. Η Ρέα γελά μόνη της. Έκανε επαναλαμβανόμενες μηχανικές κινήσεις (π.χ. ανεβάζει όλα τα ζωάκια πάνω, το ένα μετά το άλλο ή όλα τα πρόσωπα). Στο τελευταίο σενάριο του «Σχολείου», από τις φάσεις έντονης διεκδίκησης σε προηγούμενα σενάρια, περνάμε σε φάσεις ανοχής και αυτόματης επίλυσης διαφορών.

Γενίκευση με μητέρα

Χαίρεται και γελάει, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Το γέλιο της πολλές φορές, όμως, ήταν περίεργο και αφύσικο (παιδιού με νοητική υστέρηση). Επίσης, βγάζει άναρθρες κραυγές σαν τραγούδι. Η μητέρα ήταν άνευρη και χωρίς φαντασία κι έχει ελλειπτικό λόγο. Υποτονική και χαμηλή η φωνή της. Ζητά τις πρωτοβουλίες από τη Ρέα και την καθοδηγεί πώς να παίζει. Ψυχαναγκαστικές κινήσεις και εμμονές (στοιβάζει τα κουκλάκια στο κρεβάτι όλα μαζί ή βάζει στο χέρι όλων των κούκλων από ένα μπουκέτο). Δε συμμετέχει στο σενάριο, ακολουθεί το δικό της πρόγραμμα. Όμως, το παιχνίδι της ήταν χωρίς ειρμό: καμία αληθοφάνεια. Στο «Κομμωτήριο» χρησιμοποιεί πρώτη φορά τη λαβίδα. Ήταν πολύ κοντά στο να τη χρησιμοποιήσει ως ψαλίδι αλλά δεν το έκανε: την έκανε κοκαλάκι.

Γενίκευση με θεραπεύτρια

Παρατηρούνται ηχολαλίες. Η θεραπεύτρια, καθώς διαθέτει πολύ νεύρο και δυναμισμό, την κινητοποιεί και την ξυπνάει (έχει ανάγκη από δυνατά και έντονα ερεθίσματα). Παρατηρείται εναλλαγή προσώπων (δυσκολεύεται να διακρίνει το εγώ από το εσύ, κατά τη ροή του παιχνιδιού). Έχει μάθει ήδη το σενάριο (ψαλιδάκι, καθρέφτης). Ίσως πρόβλημα με ρυθμό;

Παρέμβαση

Όχι πολύ μεγάλη βελτίωση στις πρώτες συνεδρίες (κοινό χαρακτηριστικό σε όλες τις ομάδες: αργή βελτίωση). Στο «Παλάτι» δεν επιδεικνύει ιδιαίτερη φαντασία. Εμμονές: «να παντρευτούν!», «να χορέψουν!». Αμηχανία μετά το video modeling και την τμηματική βοήθεια. Πολλές στερεοτυπίες στη «Φάρμα» → τους στοιβάζει όλους με τη σειρά στο

κρεβάτι. Δεν ανταποκρίνεται στο σενάριο. Πρόβλημα με το λόγο της (ελλιπής, άκαιρος, άχρωμος). Δείχνει, όμως, πάντα ενδιαφέρον, ήταν προσηλωμένη στο παιχνίδι, συγκεντρώνεται και τις περισσότερες φορές ανταποκρίνεται. Είναι χειριστική στο περιβάλλον της, εκνευρίζεται που δε γίνεται το δικό της και το διεκδικεί επίμονα. Ηχολαλίες. Στο «Παλάτι» μπερδεύει τα πρόσωπα συνεχώς → π.χ. «Θα χορέψεις μαζί μου;» «Όχι, θα φάνε». Τονίζει περίεργα τις λέξεις (διπλός τονισμός, π.χ. «οι πρίγκιπές»). «Όχι, δεν πάμε σχολείο»: πλήρης αποστασιοποίηση από το σενάριο. Προσπαθεί να διατηρήσει το σενάριο που την ενδιέφερε πριν το video modeling. Είναι σχετικά άκαμπτη και δεν επιδέχεται εύκολα prompt. Βγάζει πολύ πείσμα. Πολλές φορές, πάντως παρουσιάζει έντονη θεατρικότητα στη φωνή της. Έχει άποψη και θέλει να παίρνει πρωτοβουλίες. Ανοίγει αστραπιαία την κατασρόλα και βάζει μια μπατονέτα μέσα θριαμβευτικά. Παθητική αντίδραση: δε συμμετέχει στο παιχνίδι. Κολλάει συνέχεια σε κάποιες κινήσεις και αντιδράσεις. Κανένα όφελος από το video modeling. Επαναλαμβάνει ό,τι έκανε και πριν την παρέμβαση. Ο λόγος της παρουσιάζει φτωχή ποιότητα και μοιάζει πολύ ανεπαρκής ο λόγος για την ηλικία της. Άνευρη. Χαμηλή φωνή. Τυπικές απαντήσεις. Ψυχαναγκαστικά πολύ αργή: παθητική επιθετικότητα. Μοιάζει να αντιλαμβάνεται πλήρως πού απευθύνεται χρησιμοποιώντας διαφορετικό πρόσωπο κάθε φορά, π.χ. «Θα παντρευτούν!» και στην επόμενη ατάκα το μετατρέπει σε «Θα παντρευτούμε;». Άλλες φορές έχει πάρα πολύ αυταρχικό και αυστηρό ύφος στη φωνή της και άλλες πάλι πολύ τρυφερό. Στο «Παλάτι» έχει ένα προκατασκευασμένο υποτυπώδες σενάριο στο μυαλό της, που το «διεκδικεί», π.χ. «μετά θα κοιμηθούν» ή «πρώτα / τώρα θα παντρευτούν» («Παλάτι»). Μετατοπίστηκε από το προηγούμενο σενάριό της που τους έβαζε όλους στον πάνω όροφο να κοιμηθούν (αργή εξέλιξη αλλά σταθερή). Στο «Γιατρό» ακόμα δε συνειδητοποιεί τους ρόλους. Ψάχνει στο χώρο το παλιό μπουκαλάκι με το σιρόπι (έγινε αλλαγή στο μπουκαλάκι και δυσκολεύεται). Αντιδρά στη γενίκευση (αλλαγή υλικών). Τελικά, χρησιμοποιεί το παλιό. Πάλι απότομες κινήσεις. Συνταγογραφεί φάρμακα πρώτη φορά τελείως μόνη της (!!!). Μάλλον πρόσεξε το video αυτή τη φορά ή άρχισε να λειτουργεί η παρέμβαση. Πολλές φορές, προωθεί περίεργα σενάρια (βάζει τη γάτα πάνω στο ποδήλατο να οδηγήσει). Στο «Ανθοπωλείο» επαναλαμβάνει την εντολή, π.χ. «καλημέρα κυρία ανθοπώλισσα». Δε συνειδητοποιεί την έννοια του διαλόγου.

Στο παιχνίδι της με άλλο θεραπευτή λέει πρώτη φορά στο «Σεφ» «Τώρα τα τσιγαρίζω, τσοςς.....». Ίσως επειδή ήταν μη-παρεμβατικός ο συγκεκριμένος θεραπευτής και αισθανόταν ότι έχει μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων. Πολύ άμεσος και αυθόρμητος ο δεύτερος θεραπευτής → ανταπόκριση Ρέας Στη «Φάρμα» παίρνει πολλές πρωτοβουλίες για

την εξέλιξη του σεναρίου. Μεγάλη παραγωγή λόγου!!! Ακατάληπτες λέξεις και φράσεις. Πρώτη φορά κάποιες εκφράσεις, π.χ. «Καλό ξημέρωμα». Άκαιρες και ακατανόητες αντιδράσεις, π.χ. «αν το ξανακάνεις, Κωστάκη, θα σε χαϊδέψω». Στο «Γιατρό» πρώτη φορά, απευθύνει ερώτηση ως γιατρός και υποδύεται το γιατρό, π.χ. «πονάει ο λαιμός;». Εξετάζει τα χέρια του ασθενούς με το στηθοσκόπιο, δεν άλλαξε αυτή τη συνήθειά της. Εφαρμόζει με ένα άλλο άτομο όσα έμαθε με τη θεραπεύτριά της. Στο «Κουκλόσπιτο» πρώτη φορά λέει «Θα κάνω τσίσα!». Με τη θεραπεία της τής έβγαине πείσμα και ανταγωνισμός, ενώ με το δεύτερο θεραπευτή άφησε ελεύθερο τον εαυτό της και έκανε βήματα. Πάρα πολύ μεγάλη παραγωγή λόγου και ποικιλία και πρώτη φορά παίρνει πρωτοβουλίες, έχει τον έλεγχο του σεναρίου και ταυτόχρονα ήταν ανοιχτή στα ερεθίσματα του θεραπευτή και ευπροσάρμοστη. «Σκοτείνιασε! Θα κοιμηθούμε!» (έχει δυναμικό που για κάποιο λόγο δεν το χρησιμοποιεί). Επαναλαμβάνει πολλές φορές τα λόγια της.

Γενίκευση με μητέρα

Στο «Κουκλόσπιτο» ψάχνει τα παλιά κουκλάκια → πρόβλημα με γενίκευση. Φτωχή φαντασία ως προς το σχεδιασμό σεναρίου. Άνευρο και μονότονο το παίξιμο της μητέρας. Επαναλαμβάνει τις ίδιες οδηγίες συνέχεια. Η Ρέα έχει μεγάλες φραστικές δυσκολίες. δε βγαίνει νόημα εύκολα. Στο «Γιατρό» παίζει και τους δύο ρόλους. Δεν ήταν ξεκάθαρο.

Γενίκευση με θεραπεύτρια

Ασταθής γνώση από το video modeling. Σαν να μην έχει διδαχθεί τίποτα. Πολύ νεύρο και δυναμικότητα η θεραπεύτρια: την κινητοποιεί. Παρατηρούνται συνεχείς ηχολαλίες στο «Ανθοπωλείο». Στο «Σεφ» έχει ψυχαναγκαστικό κόλλημα με ορισμένες τελετουργίες, π.χ. πάρα πολλή ώρα για να γεμίσει η κατσαρόλα με υλικά που βάζει ένα – ένα.

Γενίκευση με παιδί τυπικής ανάπτυξης

Η παρότρυνση που δόθηκε στα παιδιά ήταν για αβίαστο παιχνίδι στα πλαίσια του κάθε σεναρίου. Στο «Παλάτι», η κάθε μία παίζει μόνη της (δική της αυτόνομη παραγωγή λόγου) και κάπου-κάπου υπάρχει έμμεση συνδιαλλαγή (απάντηση στον άλλον), χωρίς να κοιτάζονται. Στα υπόλοιπα σενάρια, όμως, υπάρχει επικοινωνία και συντονισμός μεταξύ τους με λήψη πολλών και πρωτότυπων πρωτοβουλιών και ανταπόκριση. Απομονώνει φράσεις που της αρέσουν (ίσως ψυχαναγκαστικά) και τις επαναλαμβάνει. Συνεργάζονται μια χαρά και επικοινωνούν. Ανταποκρίνεται η μια στα ερεθίσματα που δίνει η άλλη. Αύξηση της λεκτικής

παραγωγής του παιδιού και μάλιστα σε σχέση με το σενάριο (δεν είχε παρατηρηθεί ποτέ πριν αυτό). Στη «Φάρμα» πήρε μια εντυπωσιακή πρωτοβουλία, π.χ. «Βρέχει σήμερα! Πώς θα πάμε τώρα;» και ακολούθησε και δεύτερη πρωτοβουλία, καθώς και εσκεμμένη ανατροπή σεναρίου: «Βγήκε ο ήλιος, έλα!!!». Στο «Σχολείο» παρατηρήθηκε σύγχυση ρόλων και συνεχή εναλλαγή ανάμεσα στο ρόλο δασκάλας – μαθήτριας.

Γενίκευση με άλλο παιδί με αυτισμό (Ελένη)

Ίσως αν υπήρχε κάποια αλληλεπίδραση μεταξύ τους από πριν, να ήταν καλύτερα τα αποτελέσματα. Τη στιγμή της παρέμβασης ήταν άγνωστες μεταξύ τους. Υπάρχει απάθεια και αμηχανία, δεν ξέρουν πώς να κινηθούν, ίσως γιατί έχουν συνηθίσει να παίρνουν ανατροφοδότηση στις αντιδράσεις τους. Η Ελένη παρακολουθεί το παιχνίδι της Ρέας και πάει να της πάρει τα παιχνίδια. Η Ρέα σαφώς κινείται προς τη συμπαίκτριά της. Δίνει εντολές με έντονο ύφος (μίμηση εντολών προς αυτήν, πιθανόν). Έκανε απότομες κινήσεις, βγάζει μια επιθετικότητα και μια βιαιότητα. Πολύ εντυπωσιακό πόσο στο παιχνίδι τους μεταφέρουν όλες τις εντολές που έχουν δεχθεί. Γίνονται κάποιες συμβολικές ενέργειες, χωρίς σχέδιο και σενάριο. Έχει περίεργη φωνή, αυταρχική, ανέκφραστη, με περίεργο τόνο και χροιά. Κάνουν οπτική επαφή (fixed eye). Επιμένει σε συγκεκριμένες φράσεις. Έχει λόγο επικοινωνιακό, με πλούτο λεξιλογίου και έκφρασης και χειρίζεται το χώρο της, τον ελέγχει απόλυτα. Η συναλλαγή τους καθίσταται επικοινωνιακή μέσω της αρπαγής αντικειμένων μεταξύ τους και βρίσκεται σε νηπιακό στάδιο. Δε μιλούν καθόλου, δεν παίζουν μαζί. Η Ρέα μοιάζει να μην έχει κίνητρο. Χωρίς οδηγίες και παρότρυνση, μοιάζουν να έχουν αδυναμία να ξεκινήσουν και να διατηρήσουν το παιχνίδι. Αντίθετα στον «Σεφ» αμέσως κινητοποιούνται. Όσο προχωρούν οι συνεδρίες, χάνεται το ανταγωνιστικό στοιχείο μεταξύ τους και ακόμη κι αν δεν αλληλεπιδρούν, ανέχεται η μία την άλλη. Η Ρέα έχει μεγαλύτερη τάση να μιμηθεί / εφαρμόσει όσα έμαθε, κατά τη διάρκεια της Παρέμβασης. Σαφώς η Ρέα παίζει συμβολικά και παίρνει πρωτοβουλίες, δημιουργεί ερεθίσματα και σενάρια, αντιδρά στις ενέργειες του συμπαίκτη της δημιουργικά. ΟΜΩΣ και η Ρέα δεν περιμένει την απάντηση της Ελένης, μιλά μόνη της, ρωτάει αλλά δεν περιμένει απάντηση (π.χ. να την κοιτάξει έντονα, να κάνει παύση, να την περιμένει να απαντήσει). Στο «Σχολείο» η Ρέα παίρνει το ρόλο της θεραπεύτριας. Οι διαφορές ανάμεσα στα 2 παιδιά ήταν σαφέστατες και πολύ έντονες.

F/Up

Έφτιαχνε σενάριο αλλά μη συμβατό με την πραγματικότητα, π.χ. πουλιά που τρώνε στο τραπέζι ή κοιμούνται στο κρεβάτάκι της. Ένδειξη ή ισχυρής φαντασίας ή μη σύνδεσης με την πραγματικότητα. Χειμαρρώδης λόγος της θεραπεύτριας, που δε βοηθούσε πολύ και υπερπληθώρα ερεθισμάτων. Τα ερεθίσματα ήταν βιαστικά, χωρίς να επιδεικνύεται υπομονή να αντιδράσει το παιδί. Κάποιες φορές, οι απαντήσεις της ήταν μονολεκτικές. Στο «Σχολείο» δεν πήρε ποτέ πρωτοβουλία να κολλήσει από μόνη της αυτοκόλλητο, όταν σωστή η προσπάθεια.

Γενικές Παρατηρήσεις

Τα πιο δύσκολα σενάρια για τη Ρέα ήταν το «Ανθοπωλείο», το «Σχολείο» και η «Φάρμα». Τα πιο εύκολα ήταν ο «Σεφ» και το «Κομμωτήριο». Στα υπόλοιπα είχε, κατά καιρούς, εντυπωσιακές αναλαμπές. Η επίδοσή της δεν ήταν σταθερή. Στο «Σχολείο» παρουσίαζε αντιστροφή συναισθημάτων: αντί να μαλώσουν τον άτακτο Κωστάκη, θα τον χαϊδέψουν. Στο «Γιατρό» είχε δυσκολία γενίκευσης: ήθελε τα παλιά υλικά (μπουκαλάκι). Εντυπωσιακή η επίδοσή της με τον άλλο θεραπευτή. Το «Κομμωτήριο» το έμαθε πολύ καλά και γενίκευσε όσα έμαθε.

Ελένη

Γραμμή Βάσης

Η θεραπεύτρια κατά την έναρξη της διαδικασίας επεξήγησε τους ρόλους (πριγκίπισσα Ελένη και πρίγκιπας Φίλιππος) και προέτρεπε την Ελένη να κρατά την κούκλα στα χέρια της. Επιστούσε την προσοχή της και την παρότρυνε να εστιάσει στο παιχνίδι στο τραπέζι.

Αμελεί να κρατά την κούκλα της, όποτε το απαιτεί το σενάριο.

Κάνει συνεχείς στερεοτυπίες με τις κούκλες, π.χ. τις καθίζει στο τραπέζι και σπάει τις κλειδώσεις τους, τους κουνά τα πόδια, τους φτιάχνει το φόρεμα, κ.λ.π.

Έχει βλεμματική επαφή με τη θεραπεύτρια. Είναι παθητική εντελώς, παραμένει ακίνητη, δε συμμετέχει καθόλου, παρά μόνο γυρίζει κάποιες φορές και κοιτάζει τη θεραπεύτρια. Δεν αντιδρά, εκτός από ηχολαλίες και μονολεκτικές απαντήσεις. Πάει να πάρει όλα τα κουκλάκια που κρατά η θεραπεύτρια. Αισθάνεται αμηχανία, δεν ξέρει τι πρέπει να κάνει και τι να πει.

Αντιδρά σχεδόν σε όλα τα SD (έστω και με ηχολαλίες ή στερεοτυπίες και μονολεκτικές απαντήσεις). Καθίζει την κούκλα στην καρέκλα της τραπεζαρίας με δική της πρωτοβουλία.

Στο «Κουκλόσπιτο» κάνει ξενάγηση του χώρου και του εσωτερικού του σπιτιού. Ονοματίζει το κοριτσάκι «Μαρία» και τα υπόλοιπα πρόσωπα / κήπος + αυτοκίνητο (θάμνος). Τη ρωτά η θεραπεύτρια εάν θα είναι η «Μαρία» και λέει «Ναι». Της δίνει την κούκλα. Ηχολαλίες: επανάληψη των SD. Άβουλη. «Ναιι» (μακρόσυρτο, διστακτικό, μηχανικό: *άραγε πόσο πραγματικό ήταν και πόσο εξαναγκασμένο;*). Άχρωμη φωνή, χωρίς ρυθμό, με περίεργη χροιά / βεβιασμένη. Όχι έκφραση επιθυμίας ή συναισθήματος. Ακίνητη, δε συμμετέχει καθόλου, κάποιες φορές μόνο γυρίζει και κοιτάζει τη θεραπεύτρια. Χαμογελά στο «Φςςςς, φωτιά» στην «Πυροσβεστική». Όχι φυσική η θεραπεύτρια, βεβιασμένες κατά κάποιο τρόπο οι ατάκες.

Ίσως έπρεπε να πάρει κάποια πιο συγκεκριμένη πρωτοβουλία σε πρακτικό επίπεδο και να μη μένει προσηλωμένη στις λεκτικές οδηγίες. Μοιάζει πολύ δύσκολο για την Ελένη να σκεφτεί κάτι πέραν του συγκεκριμένου και έξω από το πλαίσιο του αυστηρά δομημένου προγράμματός της.

Όταν η θεραπεύτρια στο «Σεφ» στρέφει το παιδί προς το τραπέζι και του δείχνει τα υλικά, η Ελένη παίρνει μπρος και αρχίζει να ανακατεύει στην κατσαρόλα:

χρειαζόταν ένα πιο χειροπιαστό και πρακτικό SD. Απότομα ξεκινά και απότομα σταματά.

Χαμόγελο περίεργο, σα σπασμός. Σιγά-σιγά παύει να αντιδρά στα SD, δεν απαντά πια, όπως πριν (πιθανόν να έχει αντιληφθεί ότι μπορεί και να μην απαντήσει, αν δε θέλει, οι συνεδρίες του ΣΠ είναι διαφορετικές από το πρόγραμμα παρέμβασης που ακολουθεί και τους κανόνες του. Στο «Παλάτι» δεν κρατά την κούκλα, μονότονη η φωνή της και μηχανιστικές οι απαντήσεις της. Στερεοτυπεί με τα χέρια (χαϊδεύει το τραπέζι). Στη «Φάρμα» θέλει να

διευθετήσει τις φιγούρες στο χώρο. Στο «Σχολείο» λέει η θεραπεύτρια «Καλημέρα, δασκάλα Ελένη»: προσπάθεια επίστασης προσοχής, εύρεση κοινών με το παιδί, ένταξη στο ρόλο. Η ίδια ατάκα επαναλαμβάνεται και στο **Παλάτι** («πριγκίπισσα Ελένη»). Η θεραπεύτρια θεωρεί ότι ήταν ένα prompt για το παιδί και η Ελένη ξέρει ότι μπορεί να πάρει το λόγο και πραγματικά λειτουργεί έτσι και απαντάει. Κίνηση μπρος-πίσω στην καρέκλα. Ηχολαλία. Στο «Γιατρό» χαϊδεύει το απλωμένο χέρι της θεραπεύτριας, όταν λέει «πονάει το χεράκι μου». Στο «Παλάτι» φοράει το στέμμα στο κεφάλι της. Στη «Φάρμα» παρακολουθεί το τι έκανε ή τι λέει η θεραπεύτρια. Αύξηση πρωτοβουλιών ειδικά σε αυτό το σενάριο, όσο περνούν οι συνεδρίες. Στο «σχολείο» δεν έχει δείξει καμία απολύτως συναίσθηση μέχρι τώρα ότι υποδύεται η ίδια κάποιο ρόλο, πιθανόν δεν ξεχωρίζει καν ότι υπάρχουν ρόλοι. Όσο πάει, μειώνεται κι άλλο ο λόγος της, ούτε καν ηχολαλεί (ίσως αντιλαμβάνεται ότι το παιχνίδι δεν εντάσσεται στο πρόγραμμά της κι ήταν κάτι διαφορετικό – ίσως επεξεργάζεται τα ερεθίσματα κι έχει εσωτερικό λόγο). Το παιχνίδι της είναι λειτουργικό, με απουσία σεναρίου και σχεδίου. Στο «Σεφ» ανάβει το μάτι (πρώτη φορά): ΛΠ όμως. Στη «Φάρμα» βελτιώνεται: παίρνει συνεχώς πρωτοβουλίες, αγγίζει τα αντικείμενα, παίζει έστω λειτουργικά, ενώ παλιά ήταν τελείως παθητική, δεν αλληλεπιδρούσε καν με τα αθύρματα. Ομοιότητες με τον Οδυσσέα: παρόμοιες κινήσεις και αντιδράσεις. Αμηχανία όταν παρεμποδίζεται ή διακόπτεται η σκέψη της ή το σενάριο που προωθεί. Όταν τα SD είναι απανωτά: δεν προλαβαίνει το παιδί να τα επεξεργαστεί. Μπορεί να μη μιλά αλλά ανταποκρίνεται έμμεσα στα SD της θεραπεύτριας, π.χ. «Θέλω να φάω» (καθίζει το κοριτσάκι στο τραπέζι). Απουσία οποιασδήποτε συμβολικής κίνησης και με την πάροδο του χρόνου, κάθε λεκτικής επικοινωνίας.

Γενικεύσεις Γραμμής Βάσης

Γενίκευση με άλλο παιδί με αυτισμό (Ρέα) (μόλις έχει τελειώσει κι αυτή το baseline).

Προτροπή δική μου. Κρυφοκοιτάζει η μία τι έκανε η άλλη αλλά δεν αλληλεπιδρούν.

Παράλληλο παιχνίδι. Πολύ προσεκτικές και μαλακές κινήσεις προς την Ελένη. Η Ρέα προσεγγίζει τη συμπαίκτριά της, δεν την αγνοεί. Έκανε πολύ πιο σύνθετο και πολυποίκιλο παιχνίδι από την Ελένη, παίρνει πρωτοβουλίες. Στο «Παλάτι» δεν υπάρχει καμία αλληλεπίδραση. Η Ελένη κοιτάζει κάτω. Όσο και να μην υπάρχει, όμως, αλληλεπίδραση, υπάρχει ένας αδιόρατος χορός ανάμεσά τους: αναγνωρίζει η μια το χώρο της άλλης και σέβεται τα παιχνίδια που κρατά. Παίζει μαζί τους, μόνο όταν η άλλη τα αφήσει (τα αρπάζει πολύ γρήγορα, αμέσως μόλις τα αφήσει η άλλη). Η Ελένη παίρνει το κοριτσάκι και πάει να αρπάξει τον πατέρα, τον οποίο, όμως, η Ρέα δεν ήταν διατεθειμένη να της δώσει, τον

διεκδικούν και οι δύο. Η Ρέα ήταν πιο δυναμική (βγάζει μια βιαιότητα, θέλει να ελέγχει μόνη της όλο το χώρο και όλα τα παιχνίδια), η Ελένη πιο επίμονη και διεκδικητική. Η προηγούμενη συμπεριφορά αλληλοσεβασμού ήταν μάλλον αναγνωριστική. Τσακώνονται χωρίς καν να κοιτάζονται. Όταν η Ρέα εμποδίζει την Ελένη με το χέρι, δεν την κοιτάζει καθόλου. Η Ρέα γελά μόνη της. Έκανε επαναλαμβανόμενες μηχανικές κινήσεις (π.χ. ανεβάζει όλα τα ζωάκια πάνω, το ένα μετά το άλλο ή όλα τα πρόσωπα). Η Ελένη στερεοτυπεί περίεργα με τα χέρια της. Δεν παραιτείται από αυτό που θέλει, ακόμη κι αν παρεμποδίζεται. Δείχνει παθητική αντίδραση, αντιδρά ήρεμα και σταθερά και έκανε αυτό που θέλει. Αναμετρώνται. Στο σενάριο του «Σχολείου» από τις φάσεις έντονης διεκδίκησης σε προηγούμενα σενάρια, περνάμε σε φάσεις ανοχής και αυτόματης επίλυσης διαφορών.

Γενίκευση με θεραπεύτρια

Δεν αντιδρά, δεν κρατά καν την κούκλα. Βλεμματική επαφή έντονη αλλά τίποτε άλλο. Γενικά, δεν υπάρχει καμία αλληλεπίδραση. Πάρα πολλές στερεοτυπίες της Ελένης. Δε μιλά καθόλου, δεν αντιδρά στα SD.

Γενίκευση με μητέρα

Δεν αντιδρά. Πολύ βοηθητική η μητέρα. Λάθος τα SD → καθοδηγητικά. Επικοινωνεί το παιδί μαζί της, υπακούει, ακολουθεί εντολές, μπαίνει μέσα στο σενάριο. Εντυπωσιακή η αύξηση της λεκτικής παραγωγής με τη μητέρα. Συμβολοποίηση: «Πού θα πας, Ελένη, με το ποδήλατο;» → «Στον μπαμπά!». Μετά μοιάζει να βυθίζεται πάλι. Επαναλαμβάνει ολόκληρες προτάσεις μετά από προτροπή της μητέρας της (μηχανικά;). Προάγει την ηχολαλία, δεν παίζει ρόλο. Στο «Σεφ» ήταν συστηματικό το prompt. Δεν ήταν υπαινικτική η μητέρα αλλά καθοδηγητική, σαν να της έκανε μάθημα. Μοιάζει σαν να μην καταλαβαίνει τίποτα η Ελένη, σα να μην εμπλέκεται καθόλου στο σενάριο. Απλά, εκτελεί κάποιες εντολές. Βυθίζεται πάλι στο σενάριο του «Κομμωτηρίου». Της δείχνει τη θέση της πετσέτας γύρω από το λαιμό. Ακόμη κι αν επικοινωνεί ικανοποιητικά με τη μητέρα της κάποιες στιγμές, κάποιες άλλες, πάλι βυθίζεται στον κόσμο της και δεν αλληλεπιδρά.

Γενίκευση με παιδί τυπικής ανάπτυξης (Ευγενία)

Δείχνει ενδιαφέρον για την παρουσία του παιδιού τυπικής ανάπτυξης, παρακολουθεί τα λόγια του και έκανε βλεμματική επαφή. Έκανε διάφορους στερεοτυπικούς (;) μορφασμούς. Άγνωστο αν γίνεται κατανοητή η Ευγενία από την Ελένη. Ακόμη κι αν δεν της απαντά,

ανταποκρίνεται στις εντολές της, π.χ. «Ας καθίσουμε να φάμε!» → της παίρνει αμέσως τον πρίγκιπα από τα χέρια και τον καθίζει στην καρέκλα. Πολύ προβλεπόμενες οι στερεοτυπίες της: βγάζει την ποδιά της ανθοπώλισσας, κουνάει μπρος – πίσω τον κορμό των κουκλών, τις ξαπλώνει στο κρεβάτι, τις καθίζει στο τραπέζι ή κάτω στο πάτωμα. Καμία επικοινωνία και συνδιαλλαγή. Παρακολουθεί τις κινήσεις της Ευγενίας αλλά δεν ανταποκρίνεται.

Παρέμβαση

Οι πρώτες συνεδρίες είναι απόλυτα κατευθυνόμενες (συνεχή prompts). Στερεοτυπίες με το ανοιγοκλείσιμο του στυλό. Απρόθυμες, μακρόσυρτες απαντήσεις Ελένης, διστακτικές. Επαναλαμβάνει κάποιες φράσεις μετά από prompt αλλά τις συμπληρώνει μόνη της. Μονολεκτικές και προβλεπόμενες οι απαντήσεις της. Εμφανίζεται διεκδικητική, παίρνει την κούκλα από τη συμπαίκτη. Επίμονη. Αντιστέκεται στις προσπάθειες της θεραπεύτριας να της πάρει την κούκλα. Στερεοτυπεί συνέχεια με τα κουκλάκια. Δε γίνεται παρέμβαση με την έννοια της διδασκαλίας αντιδράσεων. Κάθε φορά αναφέρονται διαφορετικές αντιδράσεις. Η θεραπεύτρια την αποτρέπει συστηματικά από τη στερεοτυπία. Όχι απότομη μεταβολή στην επίδοση, γιατί πρόκειται για μια αργή διεργασία, έναν τρόπο διαφορετικής σκέψης, που θέλει το χρόνο του. Επιμένει, όταν θέλει να πάρει κάτι. Δε βγάζει με τίποτα λόγο (χωρίς prompt). Η Ελένη έκανε πολύ μεγάλη προσπάθεια να κλειστεί πάλι στον κόσμο της, ενώ η θεραπεύτρια να την τραβήξει από εκεί. Επαναλαμβάνει συνεχώς τις ίδιες και τις ίδιες στερεοτυπίες, καθόλη τη διάρκεια της έρευνας. Ήταν έντονα διεκδικητική. Τμηματική διδασκαλία (prompt: εκμάθηση κινήσεων και φράσεων, που της ζητείται να επαναλάβει). Μοιάζει να μην έχει κανένα αποτέλεσμα η παρέμβαση, δε δείχνει να την έχει επηρεάσει καθόλου το video-modeling. Μοιάζει να μην μπορεί να ενταχθεί σε κανένα πλαίσιο παιχνιδιού (ίσως πολύ δύσκολο γι' αυτήν: πέρα από κάποιες συγκεκριμένες κινήσεις που μπορεί να μάθει, το υπόλοιπο πλαίσιο μοιάζει εξαιρετικά πολύπλοκο, πολυσύνθετο και ακατανόητο). Η θεραπεύτρια έκανε μισά prompt (της ανοίγει τάχα το κουτί με τα υλικά, για να τα δει και να πάρει εκείνη την πρωτοβουλία). Συνεχείς στερεοτυπίες στη «Φάρμα»: οι αγρότες στο τρακτέρ μαζί με τα ζώα (στοίβαγμα ζώων). Παίζει (λειτουργικά), έχει αλληλεπίδραση με τα υλικά αλλά δεν έκανε καμία συμβολική ενέργεια (δεν καταλαβαίνει κάποιο συσχετισμό ή δεν μπορεί να σκεφτεί συμβολικά;). Δεν έχει, επίσης, κανένα σενάριο στο μυαλό της (μηχανικές κινήσεις, αποκομμένες). Όχι αίσθηση του χώρου και της ισορροπίας, π.χ. προσπαθεί να στερεώσει ένα ζωάκι στο κεφάλι του αγρότη. Δε μοιάζει να ωφελήθηκε από το video modeling. Κοινωνική ενίσχυση μέσα στο σενάριο (π.χ. «Ευχαριστώ, γιατρέ μου»). Δε μοιάζει

να μπορεί να ξεφύγει από το ΛΠ. Ίσως θα έπρεπε μεγαλύτερος ενθουσιασμός, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, μήπως και παρασυρθεί. Πολύ στατική στην κίνησή της, ανέκφραστη κίνηση, ακινησία. Δεν μπορεί να ακολουθήσει ούτε το ρυθμό του χορού. Οι κινήσεις της μοιάζουν χωρίς ειρμό, πηδάει από τη μία ενέργεια στην άλλη και από το ένα αντικείμενο στο άλλο. Σε ορισμένες συνεδρίες (π.χ. «Σεφ») ήταν πιο ενεργητική από άλλες, σα να ξυπνά ξαφνικά. Μόνη της κινεί το σενάριο, κατά πώς θέλει, αν και παίρνει και ιδέες από τη θεραπεύτρια. Βγάζει κάποια επιθετικότητα, όταν χτενίζει τα μαλλιά της θεραπεύτριας: απότομες, κοφτές, κάθετες κινήσεις. Ίσως, βέβαια, και να μην μπορεί να ελέγξει τις κινήσεις της. Στο τέλος, κουράστηκε ή βαρέθηκε ή δεν καταλαβαίνει το σενάριο. Γενικά, έκανε ασυνάρτητες κινήσεις χωρίς ειρμό στο παιχνίδι. Αυστηρά ατομικό το παιχνίδι της, δε συνδιαλέγεται με τον άλλον. Πολύέξυπνα η θεραπεύτρια της παραθέτει διακριτικά μπροστά στο οπτικό της πεδίο κάποια αντικείμενα που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει (χωρίς αποτέλεσμα, όμως, συνήθως). Δεν έχει αποτέλεσμα στην Ελένη να την αφήσεις να πάρει μπρος μόνη της, όπως με την Εύα, τον Οδυσσέα και τον Αντώνη. Δείχνει επιμονή: όταν θέλει να πάρει κάτι, επιμένει πολλές φορές (χωρίς συναισθηματική αντίδραση, κλάματα, φωνές, μούτρα...). Μάλλον χρειάζεται ένας συνδυασμός από πρωτοβουλίες δικές της + προσπάθεια για ένταξη σε ένα γενικότερο πλαίσιο. Αδεξιότητα μεγάλη (της πέφτουν πράγματα). Έχει μάθει από το πρόγραμμα να υπακούει και να επαναλαμβάνει μηχανικά ≠ η συνδιαλλαγή με τη μητέρα έχει περισσότερη συμμετοχή και ήταν πιο φυσική και πλούσια. Δε μοιάζει να αντιλαμβάνεται ούτε το σενάριο ούτε το ΣΠ γενικότερα, ακόμη κι όταν παίζει μόνη της η θεραπεύτρια: μόνο αποσπασματικές συμβολικές κινήσεις (αν το καταφέρει κι αυτό). Πλήρης αποτυχία της Ελένης να κατανοήσει το παιχνίδι ρόλων και να ανταποκριθεί σε αυτό: μόνο κάποιες μεμονωμένες συμβολικές ενέργειες. Υπάρχουν πάρα πολλές στιχομυθίες, στις οποίες η Ελένη δεν ανταποκρίθηκε ποτέ, π.χ. «Κυρία, ο Κωστάκης με πειράζει». Υπάρχουν κάποια σενάρια, που από την αρχή της πήγαιναν καλά και άλλα όχι. Ασυνάρτητες ενέργειες και φράσεις χωρίς σύνδεση με κάποιο σενάριο. Αιτία και Αποτέλεσμα: **η ελλειμματική επικοινωνία**. Δε μοιάζει να συνειδητοποιεί τη διαφορά ανάμεσα στον άλλον και στην ίδια, π.χ. στο «Σεφ» δοκιμάζει η ίδια το φαγητό, δείχνει το λαιμό της και λέει «πονάει ο λαιμός μου». Στο «κομμωτήριο» δεν έχει καν αντιληφθεί ότι την πετσέτα πρέπει να τη βάλει στο λαιμό της πελάτισσας και τη στρώνει στο τραπέζι. Προκειμένου να προσποιηθεί την ύπαρξη καθρέφτη, μετά από prompt, τείνει το χέρι της προς τη θεραπεύτρια και μετά το κοιτάζει και η ίδια απορημένη.

Γενικεύσεις Παρέμβασης

Γενίκευση με μητέρα

Πολλή χαρά η Ελένη, γελά συνέχεια (σαν ασκήσεις μορφασμών) κατά τη συνδιαλλαγή με τη μητέρα της. Επιδιώκει την οπτική επαφή και τις εκφράσεις προσώπου. Έκανε κινήσεις πως της μιλά (ή της μιλά χωρίς να βγαίνει φωνή). Ενθουσιασμός σα να θέλει να της δείξει τα παιχνίδια της. Εντυπωσιακός ο πλούτος λεξιλογίου και εκφράσεων με τη μητέρα, π.χ. «Απαπα, το 'σπασες;» (μεγάλη φυσικότητα), «Και δε θα 'χεις», «Θέλω το πατίνι», «Πάρε αυτό», «Και δε θα 'χεις καρότα». Δείχνει practice στο ελεύθερο παιχνίδι. Μίμηση και επανάληψη φράσεων που της έχουν πει. Αντίδραση και εμμονή, όταν πας να της πάρεις το παιχνίδι με το οποίο στερεοτυπεί. Χαοτικά τα SD της μαμάς. Έντονες κινήσεις νευρικότητας των ποδιών (αυτιστικές), που δεν έκανε με τη θεραπεύτρια. Επαναλαμβάνει συνεχώς παλιές οδηγίες. Η Ελένη γελάει, **πειράζει** τη μαμά της και απολαμβάνει τη συνδιαλλαγή!!!

Γενίκευση με Ρέα

Ίσως αν υπήρχε κάποια αλληλεπίδραση μεταξύ τους από πριν, να ήταν καλύτερα τα αποτελέσματα. Τη στιγμή της παρέμβασης ήταν άγνωστες μεταξύ τους. Καμία απολύτως συμβολική ενέργεια, σε όλα τα σενάρια 0%. Η Ελένη παρακολουθεί το παιχνίδι της Ρέας. Πάει να της πάρει τα παιχνίδια. Η Ρέα σαφώς κινείται προς τη συμπαίκτριά της. Δίνει εντολές με έντονο ύφος (μίμηση εντολών προς αυτήν, πιθανόν). Έκανε απότομες κινήσεις, βγάζει μια επιθετικότητα και μια βιαιότητα. Η Ελένη προστατεύεται μια χαρά μέσω της παθητικότητάς της. Δεν το βάζει κάτω και δε ζητά βοήθεια. Πολύ εντυπωσιακό πόσο στο παιχνίδι τους μεταφέρουν όλες τις εντολές που έχουν δεχθεί. Κάποιες συμβολικές ενέργειες, χωρίς σχέδιο και σενάριο. Η Ελένη δε δείχνει καμία πρόοδο. Η Ρέα έχει περίεργη φωνή, αυταρχική, ανέκφραστη, με περίεργο τόνο και χροιά (σχιζοφρένεια; ελαφριά νοητική καθυστέρηση;). Οπτική επαφή (fixed eye). Εμμονή σε συγκεκριμένες φράσεις. Έχει λόγο επικοινωνιακό και χειρίζεται το χώρο της, τον ελέγχει απόλυτα. Αμηχανία. Δεν ξέρουν πώς να κινηθούν. Μοιάζει να μην έχει κίνητρο η Ρέα σε κάποια σενάρια. Απάθεια. Κοιτάζονται μεταξύ τους. Συναλλαγή επικοινωνιακή μέσω της αρπαγής αντικειμένων μεταξύ τους → νηπιακό στάδιο. Δε μιλούν καθόλου, δεν παίζουν μαζί. Η Ελένη στερεοτυπεί παρατηρώντας τι έκανε η Ρέα. Χωρίς οδηγίες και παρότρυνση, αδυναμία να ξεκινήσουν και να διατηρήσουν το παιχνίδι. Όταν η Ελένη πάει να πάρει κάτι (π.χ. να πάρει πίσω ένα παιχνίδι που της πήραν), εστιάζει την προσοχή της

για πολύ λίγο και χτυπά, μετά απομακρύνει τη ματιά της και δεν έχει οπτική επαφή. Αποφεύγει το βλέμμα (hit and run). Ο «Σεφ» είναι ένα σενάριο, με το οποίο αμέσως κινητοποιούνται. Όσο προχωρούν οι συνεδρίες, χάνεται το ανταγωνιστικό στοιχείο μεταξύ τους και ακόμη κι αν δεν αλληλεπιδρούν, ανέχεται η μία την άλλη. Κάποια στιγμή, η Ελένη στρέφεται στη Ρέα, την κοιτάζει και της μιλάει αλλά δεν ακούγεται τίποτα ούτε αντιδρά καθόλου η Ρέα. Η Ρέα έχει μεγαλύτερη τάση να μιμηθεί / εφαρμόσει όσα έμαθε, κατά τη διάρκεια της Παρέμβασης. Δεν αντιδρά η Ελένη, όταν τη χτενίζει η Ρέα στο «Κομμωτήριο». Σαφώς η Ρέα παίζει συμβολικά και παίρνει πρωτοβουλίες, δημιουργεί ερεθίσματα και σενάρια, αντιδρά στις ενέργειες του συμπαίκτη της δημιουργικά. Η Ελένη άλλες φορές αντιδρά έντονα, άλλες υποχωρεί. Αμηχανία και των δύο, γιατί έχουν συνηθίσει να παίρνουν feedback στις αντιδράσεις τους. ΟΜΩΣ και η Ρέα δεν περιμένει την απάντηση της Ελένης, μιλά μόνη της, ρωτάει αλλά δεν περιμένει απάντηση (π.χ. να την κοιτάξει έντονα, να κάνει παύση, να την περιμένει να απαντήσει). Περίεργη χροιά φωνής και της Ρέας. Η Ρέα παίρνει το ρόλο της θεραπεύτριας. Σαφέστατες και πολύ έντονες διαφορές ανάμεσα στα 2 παιδιά. Πλούτο λεξιλογίου και έκφρασης η Ρέα.

Γενίκευση με Λίλιαν

Επαναλαμβάνει μόνο με τα χείλια, χωρίς ήχο τα λόγια της θεραπεύτριας. Δεν μπορεί να κάνει το διαχωρισμό ανάμεσα στον εαυτό της και στον άλλο, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Πολύ καλή η Λίλιαν (πολύ παραστατική, έβαζε την Ελένη στο πλαίσιο του παιχνιδιού). Έκανε παύσεις περιμένοντας την αντίδραση της Ελένης. Πολύ ωραία SD, προκειμένου να την εντάξει στο παιχνίδι. Της προτείνει να δώσουν όνομα στην κούκλα διαφορετικό από το δικό της (Τζένη αντί για Ελένη) και την ονοματίζει έτσι. Τη σταματάει από τη στερεοτυπία. Συνδυάζει SD behavioral + ελεύθερου και αυθόρμητου παιχνιδιού. Η Ελένη ξαφνιάζεται από απότομες αντιδράσεις, π.χ. σταμάτημα των στερεοτυπιών της. Δυστυχώς, δεν μπαίνει μέσα στο παιχνίδι, δε μοιάζει να καταλαβαίνει, δεν εντάσσεται. Δε συμμετέχει καθόλου στο «Σχολείο»: ποτέ δε λειτούργησε το σενάριο με τον Κωστάκη (μη ορατό πρόσωπο).

Γενίκευση με Ευγενία

Πολύ σωστά SD. Παρακολουθεί και προσέχει τι έκανε η Ευγενία. Παίρνει πρωτοβουλίες, την αποδέχεται στο χώρο της. Πιο καθησυχασμένη με το συνομήλικό της παιδί. Την κοιτάζει καλά – καλά. Δε συντονίζεται με τα ερεθίσματα. Δεν παρακολουθεί καν, ώστε να μπορέσει

να επικοινωνήσει μέσω του παιχνιδιού. Δεν επικοινωνεί καθόλου. Σα να ξυπνά καμιά φορά από βαθύ ύπνο. Καμμία πρόοδος από όλη την παρέμβαση. Στη «Φάρμα» την παρακολουθεί και μοιάζει πανέτοιμη να παίξουν. Κάποιες στιγμές συνυπάρχουν, κάποιες άλλες η Ελένη πάλι απομονώνεται στον κόσμο της. Καταλήγουν να παίζει η καθεμιά μόνη της.

F/Up

Επίσης, δε διδάχθηκε τίποτα από το «Ανθοπωλείο». Στερεοτυπεί. Ούτε μία φορά δεν έβαλε την πετσέτα στο λαιμό της πελάτισσας. Πάντως, ήταν το μόνο σενάριο, στο οποίο πήγε καλά (έμαθε να κουρεύει, να κάνει σεσουάρ και να λούζει). Δε συμμετέχει, δεν καταλαβαίνει τι πρέπει να κάνει.

Γενικές παρατηρήσεις

Μπερδεύει τα πρόσωπα (το συμπαίκτη της με τον εαυτό της). Αποσπασματικές κινήσεις και αντιδράσεις, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, που φανερώνουν την έλλειψη κάποιου σχεδίου στο μυαλό της. Ο «Σεφ», ο «Γιατρός και το «Κομμωτήριο» ήταν τα πιο καλά της σενάρια (ίσως και τα πιο εύκολα).