

# Εκπαιδευτική και Κοινωνική Ένταξη μαθητή με Asperger. Ο ρόλος της ενσυναίσθησης

**Κλουβάτος Κωνσταντίνος<sup>1</sup> και Λυκουροπούλου Εμμανουέλα<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Σχολ. Σύμβουλος 3<sup>ης</sup> Περιφ. Π.Ε. Κυκλάδων, <sup>2</sup> Δασκάλα 1<sup>ου</sup> Δημ. Σχολ. Νάξου  
[klouvatos@sch.gr](mailto:klouvatos@sch.gr), [emmily@sch.gr](mailto:emmily@sch.gr)

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Το σύνδρομο Asperger, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που το διαφοροποιούν από τον αυτισμό και των προβλημάτων στη συμπεριφορά, τη γνωστική ανάπτυξη και τις κοινωνικές σχέσεις του ατόμου, έχει αρχίσει τελευταία να απασχολεί την ερευνητική και εκπαιδευτική κοινότητα, ειδικά όμως στον τομέα αντιμετώπισης των προβλημάτων που προκαλεί δεν υπάρχουν ακόμα επαρκή ερευνητικά αποτελέσματα. Εδώ μελετάται συγκεκριμένη περίπτωση μαθητή δημοτικού σχολείου με Asperger, για την κοινωνική ένταξη του οποίου στο σχολικό περιβάλλον εφαρμόζεται συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση. Η διερεύνηση του προβλήματος και οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις βασίζονται στις αρχές της προσωποκεντρικής προσέγγισης και της έννοιας της «ενσυναίσθησης». Καταγράφηκαν οι συμπεριφορές του μαθητή κατά την έναρξη και τη λήξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης με Κλείδα Παρατήρησης σε συνδυασμό με Κοινωνιομετρικό Τεστ. Η εφαρμογή της προσωποκεντρικής προσέγγισης έδειξε ότι η προσέγγιση αυτή είναι κατάλληλη για την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών και έχει θετικές επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη μαθητών με Asperger.*

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** *Σύνδρομο Asperger, Προσωποκεντρική προσέγγιση, ενσυναίσθηση*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ερευνητική δράση για το σύνδρομο Asperger στη χώρα μας δεν είναι μέχρι σήμερα επαρκής, παρότι το σύνδρομο αυτό είναι επίσημα αναγνωρισμένο ήδη από το 1994 από την Αμερικανική Ψυχολογική Ένωση (APA). Το σύνδρομο «Asperger» (αλλιώς: «Αυτισμός Υψηλής Λειτουργικότητας»), παρότι έχει πολλά κοινά χαρακτηριστικά με τις υπόλοιπες μορφές αυτισμού, διακρίνεται από αυτές. Η καθυστερημένη διάγνωση του συνδρόμου στο μαθητικό πληθυσμό, η έλλειψη μεθόδων αντιμετώπισής του και η ελλιπής γνώση των εκπαιδευτικών για το πρόβλημα δημιουργούν τεράστιες αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των ατόμων με Asperger και των συμμαθητών τους, λόγω της εξαιρετικής δυσκολίας κοινωνικής ενσωμάτωσης σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια.

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση που στηρίζεται στις αρχές της προσωποκεντρικής προσέγγισης και πραγματοποιήθηκε με σκοπό τη βελτιστοποίηση των κοινωνικών συμπεριφορών συγκεκριμένης περίπτωσης μαθητή με Asperger (α) στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και (β) στο κοινωνικό πλαίσιο του παιχνιδιού στο διάλειμμα. Καθώς μάλιστα το σύνδρομο Asperger συνοδεύει το άτομο σ' όλη τη διάρκεια της ζωής του με ενδεχόμενες συνέπειες τη σχολική αποτυχία, τάση για εγκληματικότητα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, σοβαρά επαγγελματικά προβλήματα και κατάθλιψη (Cragar & Horvath, 2003), επιδιώκεται να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα και να διατυπωθούν προτάσεις για την αποτελεσματικότερη κοινωνικοποίηση του παιδιού με Asperger. Εξίσου σημαντική θα πρέπει να θεωρηθεί και η πρακτική αξία της ερευνητικής προσπάθειας ως έρευνας - δράσης να μελετηθεί και να επιλύσει το συγκεκριμένο πρόβλημα στο μικροκοινωνικό του περιβάλλον, συμβάλλοντας έτσι στην εύρυθμη λειτουργία μιας σχολικής τάξης και ενός σχολείου.

## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Η μεταχείριση των παιδιών και γενικά των ατόμων με σύνδρομο Asperger γινόταν μέχρι πρόσφατα από τη σκοπιά του αυτισμού (Cragar & Horvath, 2003). Η διάγνωση DSM-IV προτάθηκε το 1994 ως ξεχωριστή διάγνωση για το Asperger που το διαφοροποιεί πλέον από τις διαταραχές του αυτισμού. Σύμφωνα με αυτή τη διάγνωση (American Psychiatric Association, 1994), τόσο τα παιδιά με Asperger όσο και αυτά με αυτισμό παρουσιάζουν «δυσλειτουργία στην κοινωνική αλληλεπίδραση και περιορισμένες επαναληπτικές και στερεοτυπικές συμπεριφορές, ενδιαφέροντα και δραστηριότητες». Οι Ozonoff, South & Miller (2000) διερεύνησαν τρεις πιθανές πηγές διαφοροποίησης μεταξύ συνδρόμου Asperger και αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας, (α) τη γνωστική λειτουργία, (β) την παροντική συμπτωματολογία και (γ) το προηγούμενο ιστορικό. Ως προς την παροντική συμπτωματολογία και τη γνωστική λειτουργία βρέθηκαν μικρές διαφορές, αλλά πολλές διαφορές βρέθηκαν ως προς το ιστορικό των ατόμων. Επίσης το παιχνίδι φαντασίας και οι δημιουργικές ικανότητες βρέθηκαν περισσότερο αναπτυγμένα στα παιδιά με Asperger σε σύγκριση με τα αντίστοιχα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας.

Άλλη έρευνα (Mayes & Calhoun, 2001) έδειξε ότι (α) η καθυστέρηση στο λόγο μπορεί μη σχετίζεται με τη μετέπειτα λειτουργικότητα παιδιών που έχουν κανονική νοημοσύνη και κλινική διάγνωση αυτισμού ή Asperger και (β) ότι η καθυστέρηση της ομιλίας μπορεί τελικά να μην αποτελεί στοιχείο διάκρισης μεταξύ των δύο παθήσεων. Σύμφωνα με τον Tantam (2000), η πρόκληση είναι να προσδιοριστεί πλήρως η έννοια Asperger και να αναγνωρίζεται σε άτομα διαφορετικών ηλικιών, με διαφορετικά επίπεδα νοημοσύνης και εκπαίδευσης και με διαφορετικές ψυχολογικές και φυσικές αδυναμίες. Στη συνέχεια να αναπτυχθεί ένα μοντέλο το οποίο να εξηγήει τις αλλαγές που προκύπτουν από την ηλικία και τέλος να γίνουν γνωστές οι εμπειρίες των ατόμων με Asperger, οι δεξιότητες και στρατηγικές που αναπτύσσουν και οι συναισθηματικοί τους πόροι.

Τελικά, η ανεπαρκής διάκριση του συνδρόμου Asperger από τις άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές έχει οδηγήσει στη διαθεσιμότητα λίγων μεθόδων για εκπαίδευση στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών με

Asperger, δανεισμένες από το αυτιστικό σύνδρομο και με λιγοστά ερευνητικά δεδομένα διαθέσιμα για την αποτελεσματικότητά τους (Klin and Volkmar, 2000).

### **Χαρακτηριστικά του συνδρόμου Asperger**

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), ενώ είναι ένα από τα ενδεχόμενα πρώτα συμπτώματα του συνδρόμου Asperger, από μόνη της δεν αποτελεί συνήθως εξήγηση για τις υπόλοιπες συμπεριφορές (Attwood, 2009). Άλλο έναυσμα, σύμφωνα με τον Attwood (2009), για την παραπομπή του παιδιού για διάγνωση και αναζήτηση θεραπείας μπορεί να αποτελέσει η καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου ή η αδεξιότητα στις κινήσεις του παιδιού. Το άγχος, επίσης, οι διατροφικές διαταραχές, όπως η νευρογενής ανορεξία, μπορεί να συνδέονται με το σύνδρομο Asperger. Αντίθετα, η σωματική κατασκευή και εμφάνιση των παιδιών με Asperger δε φαίνεται να διαφοροποιείται, γι' αυτό η «κανονική» ή «υψηλή» νοημοσύνη αυτών των παιδιών καλλιεργεί συνήθως στο κοινωνικό τους περιβάλλον υψηλές προσδοκίες για γνωστικά και κοινωνικά επιτεύγματα.

Τα παιδιά με Asperger, παρόλο που η νοημοσύνη τους είναι μέση ή ανώτερη, συναντούν επιμέρους δυσκολίες που έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο και στην κοινωνική τους προσαρμογή (Myles & Simpson, 2002. Worth & Reynolds, 2008). Ωστόσο, το πρόβλημα που θεωρείται θεμελιακό για τα άτομα με Asperger είναι η αδυναμία τους να κατανοήσουν σε βάθος τη σημαντικότητα των κοινωνικών συμβάντων και συγκεκριμένα η αδυναμία τους να κατανοήσουν τους κοινωνικούς κανόνες και αυτό που σκέφτονται οι άλλοι άνθρωποι (Jones & Meldal, 2001. Barnhill, 2001). Ένα άλλο χαρακτηριστικό τους είναι η απόκτηση έντονου ενδιαφέροντος για ένα μόνο αντικείμενο ή δραστηριότητα, με ταυτόχρονο αποκλεισμό άλλων ενδιαφερόντων (Barnhill, 2001. Winter-Messiers, 2007). Άλλο χαρακτηριστικό είναι η επανάληψη ενεργειών χωρίς σημαντικές αλλαγές, οι λεγόμενες «ρουτίνες», που καθιστά απαραίτητη την εξασφάλιση ενός σταθερού περιβάλλοντος εργασίας. Η αδυναμία προσαρμογής των παιδιών με Asperger στις κοινωνικές καταστάσεις τούς δημιουργεί άγχος και συναισθηματική ευαισθησία και η προσαρμογή στην τάξη απαιτεί συστηματική υποβοήθηση προκειμένου να μην οδηγηθούν στην κατάθλιψη (Wing, 1992, as in Koning & Magill-Evans, 2001. Jones & Meldal, 2001. Myles & Simpson, 2002).

Έχει γίνει, επίσης, αντιληπτό ότι δεν υπάρχουν σημαντικά γλωσσικά ελλείμματα, παρόλο που υπάρχει ένδειξη για αξιοπρόσεκτα πραγματολογικά γλωσσικά προβλήματα (Church, Alissanski & Amanullah, 2000. Tantam, 2000. Barnhill, 2001). Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (World Health Organization, 1992) στον ορισμό του Asperger (ICD-10) περιλαμβάνει κριτήρια αποκλεισμού, παραδείγματα επαναληπτικών ή στερεοτυπικών δραστηριοτήτων και έναν κατάλογο ποιοτικών διαταραχών στην αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση. Τρεις από αυτές τις δυσλειτουργίες περιγράφουν προβλήματα στη μη λεκτική επικοινωνία ή αποτυχία στη χρήση μη λεκτικών ακολουθιών παρακολούθησης. Η τέταρτη ποιοτική διαταραχή αναφέρεται στην αποτυχία δημιουργίας σχέσεων με συνομηλίκους (Tantam, 2000. Barnhill, 2001).

Οι γονείς παιδιών με Asperger, από την πλευρά τους, περιγράφουν ως διαφορετική (ιδιόμορφη) τη νηπιακή ηλικία των παιδιών, με παράξενο παιχνίδι, όπως η επιμονή να παίζουν με πρίζες και καλώδια και να αναποδογυρίζουν κουτιά.

Οι γονείς αυτοί αισθάνονται ότι κάτι δεν πάει καλά, ότι τα δικά τους παιδιά διαφέρουν έντονα από τα υπόλοιπα και πιστεύουν ότι τα παιδιά αυτά δε γνωρίζουν καν την έννοια της φιλίας (Jones & Meldal, 2001. Myles & Simpson, 2002). Λόγω αυτής της «παράξενης» συμπεριφοράς, τα παιδιά με Asperger έχουν ελάχιστους (ή καθόλου) φίλους και οι συνομήλικοί τους αποφεύγουν να τα προσκαλούν στα πάρτι τους σε σπίτια ή παιδότοπους. Έτσι γίνονται τα «πειραχτήρια» που αποφεύγουν όλα τα άλλα παιδιά. Τα ίδια τα παιδιά με Asperger αποκτούν συναίσθηση του γεγονότος ότι δεν έχουν την ικανότητα να κάνουν φίλους και να τους κρατήσουν. Η συνειδητοποίηση αυτού του γεγονότος, όπως είναι φυσικό, δημιουργεί συναισθήματα στενοχώριας και απογοήτευσης και τάση εγωκεντρισμού.

Εξετάζοντας δύο αγόρια με Asperger, οι Carrington & Graham (2001), κατάφεραν να τους εξωτερικεύσουν το άγχος που είχαν να ανταποκριθούν στη σχολική εργασία τους και στις κοινωνικές προσδοκίες των συνομηλίκων τους. Ταυτόχρονα, οι μητέρες τους πρότειναν ότι τα συναισθήματα αυτά «κρύβονται» στο σχολείο ή καλύπτονται με οποιοδήποτε τρόπο και εξωτερικεύονται στο πιο «ασφαλές» περιβάλλον του σπιτιού. Στην εφηβεία, όταν οι κοινωνικές σχέσεις αποκτούν ζωτική σημασία για τα άτομα, η συνειδητοποίηση της διαφορετικότητάς τους τους ενισχύει την αγωνία και το άγχος για τις κοινωνικές τους σχέσεις. Τα αγόρια με Asperger στην εφηβεία έχουν γενικά σημαντικά ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες (Koning & Magill-Evans, 2001), αλλά και μετά την ενηλικίωση καταγράφονται έντονα αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή των ατόμων με σύνδρομο Asperger (Gutstein & Whitney, 2002). Ο Baron-Cohen (2002), μάλιστα, προτείνει να μην το αντιμετωπίσουμε ως αναπηρία αλλά ως διαφορετικότητα, εκτός κι αν υπάρχει προοπτική εξασφάλισης εκπαιδευτικής και κοινωνικής υποστήριξης από τους επίσημους θεσμούς.

Η συγκριτική χρήση διάφορων διαγνωστικών εργαλείων εφαρμόζεται γενικά από πολλούς, χωρίς, ωστόσο, να παραγνωρίζεται η χρησιμότητα των στοιχείων που παρέχει ο δάσκαλος (Griswold et al, 2002) αλλά και το περιβάλλον των μαθητών (Wittmann, 1998, as in Worth & Reynolds, 2008).

Ο Νόμος 3699 (ΦΕΚ Α', 199/ 2-10-2008) με θέμα: «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ)» καθορίζει το πλαίσιο φοίτησης των μαθητών με Asperger ως εξής:

*Οι αυτιστικοί μαθητές υψηλής λειτουργικότητας (σύνδρομο Asperger) μπορούν να φοιτούν στις σχολικές τάξεις του Γενικού Σχολείου υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης και κατά περίπτωση, με βάση τη γνωμάτευση του οικείου ΚΕΔΔΥ, με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, ο οποίος διαθέτει κατά προτίμηση εξειδίκευση στον αυτισμό.*

Ωστόσο, η έγκριση για παράλληλη στήριξη δε δίνεται εύκολα, ιδίως στις περιπτώσεις που στο σχολείο λειτουργεί τμήμα ένταξης. Έτσι, οι μαθητές αυτοί παρακολουθούν συνήθως κανονικά την τάξη τους και για κάποιες ώρες την ημέρα φοιτούν στο τμήμα ένταξης.

### **«Προσωποκεντρική» προσέγγιση και Asperger**

Η απουσία της «διαπροσωπικής σχέσης», της «σχέσης προσώπων» που επικρατεί στο σύγχρονο σχολείο, αποτελεί σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό εμπόδιο για την

ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα. Αν ο δάσκαλος πρέπει, σύμφωνα με το Rogers, «να μετακινηθεί μέσα στον ίδιο το ρόλο του για να γνωρίσει το μαθητή του και να τον προετοιμάσει έτσι, ώστε ο τελευταίος να δεχθεί την προσφορά του, να την αφομοιώσει και να την αξιοποιήσει κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο, με στόχο πάντα την ανάπτυξη του προσώπου του μαθητή» (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2009: 112), αντιλαμβάνεται κανείς τη σημασία αυτής της παιδαγωγικής διαδικασίας για το «διαφορετικό» μαθητή. Αν το σύγχρονο σχολείο με τη δομή του και τον τρόπο λειτουργίας του είναι αναποτελεσματικό και επιζήμιο για το μέσο μαθητή (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2009), αντιλαμβάνεται κανείς, πόσο καταστροφικό μπορεί να αποδειχθεί για τους μαθητές με μαθησιακές ή νοητικές δυσκολίες, ψυχοκοινωνικά προβλήματα, υπερκινητικότητα ή άλλα παρόμοια «προβλήματα».

Σήμερα η καταπίεση του κοινωνικού περίγυρου και οι απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος ωθούν ολοένα και περισσότερους μαθητές να εκδηλώνουν προβληματική συμπεριφορά, υιοθετώντας χαρακτηριστικούς αντισταθμιστικούς «τύπους-ρόλους» (Κοσμόπουλος, 2009: 337). Η «αποκλίνουσα» συμπεριφορά είναι πιο συχνή στους μαθητές με μαθησιακές ή συναισθηματικές δυσκολίες και δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής. Ωστόσο, όλοι οι μαθητές –ιδιαίτερα αυτοί που αντιμετωπίζουν ψυχοκοινωνικά ή μαθησιακά προβλήματα- αγαπούν το σχολείο όταν σε αυτό τους σέβονται, τους εμπιστεύονται και τους νοιάζονται, βρίσκουν υποστήριξη και ευκαιρίες για επιτυχία και έχουν ελευθερία επιλογών (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2009).

Το πρίσμα, με το οποίο η Προσωποκεντρική Προσέγγιση εξετάζει την προβληματική συμπεριφορά του ατόμου, φαίνεται να βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με τις προτάσεις του Tantam (2000) για την κατανόηση του συνδρόμου Asperger. Συνεπώς, η προσωποκεντρική προσέγγιση ίσως τελικά να αποτελεί την καταλληλότερη μέθοδο για την κατανόηση του συνδρόμου και την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση του προβλήματος.

## **Η ΕΡΕΥΝΑ**

Η παρούσα έρευνα αναφέρεται σε μελέτη περίπτωσης εφτάχρονου μαθητή με Asperger (Β΄ τάξης δημοτικού) και στην εκπαιδευτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε για τη διευκόλυνση της κοινωνικής ένταξης του μαθητή στη σχολική τάξη και στην ομάδα συνομηλίκων. Πραγματοποιείται σε συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον (1<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Νάξου) και έχει συγκεκριμένη χρονική διάρκεια. Αφού μελετήθηκαν τα χαρακτηριστικά του μαθητή και τα πορίσματα της σχετικής βιβλιογραφίας, έγινε σχεδιασμός συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης που βασίζεται στις αρχές της προσωποκεντρικής προσέγγισης του Rogers.

Όπως υποστηρίζει ο Βάμβουκας (1998: 226), «η αξία της μελέτης περιπτώσεων έγκειται στο ότι ο ερευνητής μπορεί να αξιοποιήσει τη μοναδικότητα του ατόμου, εφαρμόζοντας μια σωστή εξατομικευμένη αγωγή». Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης συγκεντρώνει και χαρακτηριστικά «έρευνας-δράσης», καθώς δεν περιορίζεται μόνο στη μελέτη του φαινομένου, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί «παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου σε

πραγματικές συνθήκες και μία εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης» (Cohen & Manion, 1997: 258). Αυτή η συνδυαστική μορφή της παρούσας έρευνας της προσδίδει ιδιαίτερη αξία τόσο για τη θεωρητική χρησιμότητά της στην κατανόηση του συνδρόμου Asperger, όσο και για την πρακτική της χρησιμότητα, αφού ως έρευνα – δράση «είναι εμπειρισματομένη – ενδιαφέρεται για τη διάγνωση ενός προβλήματος σε ένα ειδικό πλαίσιο και προσπαθεί να το λύσει στο πλαίσιο αυτό» (Cohen & Manion, 1997: 258).

Για να διατυπωθεί και να τεθεί σε εφαρμογή η εκπαιδευτική παρέμβαση που θα επιτυγχάνει την αποκατάσταση των συμπεριφορικών διαταραχών του μαθητή με Asperger, καταγράφηκαν αρχικά με συστηματικό τρόπο τα συμπτώματα που παρουσιάζει ο μαθητής (α) μέσα στην τάξη, κατά τη διάρκεια του μαθήματος και (β) την ώρα του παιχνιδιού, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Οι συμπεριφορές του μαθητή μέσα στην τάξη καταγράφηκαν με συμμετοχική παρατήρηση από την ερευνήτρια-δασκάλα του για ένα ολόκληρο διδακτικό έτος (Α΄ τάξη του δημοτικού) και ένα ακόμη τρίμηνο του επόμενου έτους (Β΄ τάξη). Πέρα από τη μακρόχρονη παρατήρηση της συμπεριφοράς του Σ. από τη δασκάλα του, η οποία είχε περισσότερο άτυπη μορφή, η σχολική τάξη του Σ. παρακολούθηθηκε συστηματικά με μη συμμετοχική παρατήρηση από άλλον εκπαιδευτικό, το διευθυντή του σχολείου. Η παρατήρηση, παρότι είναι δύσκολη στην εφαρμογή της, λόγω των παραγόντων που επηρεάζουν το αποτέλεσμά της, μπορεί να δώσει αντικειμενικά αποτελέσματα με σωστό σχεδιασμό (Βάμβουκας, 1998).

Η συμπεριφορά του μαθητή στο διάλειμμα καταγράφηκε επίσης από τη δασκάλα του με μη συμμετοχική παρατήρηση. Στο διάλειμμα η παρουσία της ερευνήτριας στο προαύλιο, όπως και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, είναι απόλυτα δικαιολογημένη και συνηθισμένη, ώστε η ερευνητική τους δράση δε γινόταν αντιληπτή από τους μαθητές και ιδιαίτερα το Σ. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην προσπάθεια σκιαγράφησης του προφίλ του μαθητή και στην προσπάθεια εφαρμογής της εκπαιδευτικής παρέμβασης κατά τη διάρκεια της εφemerίας τους στο διάλειμμα. Από άλλη έρευνα - δράση στο ίδιο σχολικό περιβάλλον για την τροποποίηση προβληματικής συμπεριφοράς περισσότερων μαθητών (Κλουβάτος, 2008: 4), διαπιστώθηκε ότι για την επίτευξη ενός σχεδίου δράσης απαιτείται η εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών, συνεχής αξιολόγηση, βελτίωση και αναπροσαρμογή του σχεδίου. Η γνώση του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος για την κατανόηση των αιτιών δημιουργίας προβληματικής συμπεριφοράς είναι επίσης καθοριστική.

Στη σκιαγράφηση του προφίλ του Σ. συνέβαλε και το «Ερωτηματολόγιο Συμπτωμάτων Προβληματικής Συμπεριφοράς» (Σουσαμίδου-Καραμπερή, 2007), το οποίο συμπληρώθηκε από τη μητέρα του μαθητή. Εξαρχής, υπήρξε λεπτομερής ενημέρωση των γονέων του Σ. για τους σκοπούς της έρευνας και ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους για τη διεξαγωγή της έρευνας και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Έτσι εξασφαλίστηκε και η ειλικρινής συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου. Για τις ανάγκες της μελέτης περιλήφθηκαν μόνο τα ερωτήματα που εξέταζαν: (α) τα συμπτώματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς (β) τα συμπτώματα υπερβολικής αναστολής και νεύρωσης και (γ) τα συμπτώματα ανεπάρκειας και ανωριμότητας.

Στη συνέχεια τέθηκαν σε εφαρμογή συγκεκριμένες τεχνικές αντιμετώπισης συμπεριφοράς, οι οποίες ταυτόχρονα ανταποκρίνονται στις αρχές της προσωποκεντρικής προσέγγισης. Η δασκάλα προετοιμάστηκε για εφαρμογή συγκεκριμένου τρόπου αντιμετώπισης της συμπεριφοράς του Σ. προσπαθώντας να εκδηλώνει συγκεκριμένες αντιδράσεις και να αποφεύγει άλλες αντιδράσεις, ανάλογα με τη συμπεριφορά του Σ. (Τοζακίδης, n.d.). Αποφασίστηκε, π.χ. ότι κάθε φορά που ο Σ. εκδηλώνει μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά, η οποία όμως δεν ενοχλεί ή δε θέτει σε κίνδυνο τους συμμαθητές του, η δασκάλα θα εφαρμόζει την τεχνική της «Απόσβεσης», δηλαδή θα αποφεύγει να αντιδράσει, θα δείξει αδιαφορία για την εκδηλούμενη συμπεριφορά με σκοπό την εξάλειψή της. Άλλη τεχνική που εφαρμόστηκε είναι η «Θετική Ενίσχυση», όταν εκδηλώνεται μια θετική συμπεριφορά από το Σ. ή ακόμη κι όταν εκδηλώνεται μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά και η «Διαφορική Ενίσχυση Χαμηλής Συχνότητας της Συμπεριφοράς» (Πατσουλέ & Τσεινέ, n.d.). Για παράδειγμα, ο Σ. σηκώνεται και κινείται στην αίθουσα χωρίς λόγο τουλάχιστον 10 φορές κάθε διδακτική ώρα. Συμφωνείται μεταξύ δασκάλας και Σ. ότι αν ο Σ. σηκωθεί 7 φορές ή, βαθμιαία, λιγότερες, ο Σ. θα κερδίσει αυτό που του αρέσει πάρα πολύ (θα μπορέσει στο διάλειμμα να πάρει μπάλα από το γραφείο των δασκάλων).

Η συμφωνία αυτή ανάμεσα στο μαθητή και τη δασκάλα έλαβε επίσημο χαρακτήρα με τη μορφή γραπτού «Συμβολαίου Συμπεριφοράς» (Contingency Contracting), το οποίο ανέγραφε τους όρους εφαρμογής τα συμφωνίας. Η εκπαιδευτική παρέμβαση και η ερευνητική διαδικασία είχαν διάρκεια τέσσερις μήνες, από 15 Νοέμβρη 2009 μέχρι 15 Μάρτη 2010.

### **Η Κλείδα Παρατήρησης**

Με την κλείδα γίνεται συστηματική καταγραφή των συμπεριφορών του Σ. τόσο μέσα στην τάξη, όσο και στο διάλειμμα σε τακτά χρονικά διαστήματα. Η καταγραφή γίνεται τόσο πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση όσο και μετά τη λήξη της. Στο πρώτο μέρος καταγράφονται οι συμπεριφορές του Σ. μέσα στην τάξη σε συνάρτηση με τις αντιδράσεις της δασκάλας του. Στην Κλείδα εισάχθηκαν 16 συμπεριφορές, όπως αυτές προσδιορίστηκαν από τα στοιχεία των προκαταρκτικών παρατηρήσεων και αφορούσαν (α) στη συνεργασία – συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα, (β) στην κινητικότητα του μέσα στην αίθουσα, (γ) στο βαθμό πρόκλησης θορύβου – ενόχλησης και (δ) στις αντιδράσεις της δασκάλας στις συμπεριφορές του μαθητή με τον προσδιορισμό του χρόνου εκδήλωσής τους (αν προηγούνται ή έπονται μιας καταγεγραμμένης συμπεριφοράς του μαθητή). Στο δεύτερο μέρος της Κλείδας καταγράφονται οι συμπεριφορές του Σ. στο διάλειμμα και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών που συνδέονται με τη συμπεριφορά του Σ. Συνολικά εισάχθηκαν 9 διαφορετικές συμπεριφορές που αφορούσαν (α) συμμετοχή στο παιχνίδι / στην παρέα, (β) σύγκρουση και (γ) απομάκρυνση από το χώρο παιχνιδιού / από την παρέα.

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της παρατήρησης αξιοποιήθηκε δεύτερος παρατηρητής, ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος βρέθηκε στην αίθουσα ταυτόχρονα με τη δασκάλα της τάξης-ερευνητρια και κατέγραψε από διαφορετική οπτική γωνία τη συμπεριφορά του Σ. στην Κλείδα Παρατήρησης (Κατερέλος, 2002). Με τον τρόπο αυτό ελέγχεται η σύγκλιση ή η απόκλιση των

καταγραφών των δύο παρατηρητών για το ίδιο φαινόμενο, το επίπεδο τη οποίας στην περίπτωση μας κρίθηκε αποδεκτό  $Cohen's Kappa > 0,65$ .

### **Το Κοινωνιομετρικό Τεστ**

Το «κοινωνιομετρικό τεστ» χορηγήθηκε στους μαθητές της τάξης κατά την έναρξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης, και επαναχορηγήθηκε κατά τη λήξη της, με στόχο να διαπιστωθεί ενδεχόμενη αλλαγή στη δυναμική των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ Σ. και συμμαθητών του και μεταξύ Σ. και δασκάλας (Βάμβουκας, 1998). Οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν τρία ονόματα συμμαθητών – συμμαθητριών τους, με τους οποίους θα ήθελαν περισσότερο να κάθονται στο ίδιο θρανίο και τρία ονόματα συμμαθητών – συμμαθητριών τους με τους οποίους θα ήθελαν περισσότερο να παίζουν στο διάλειμμα. Επίσης χορηγήθηκε τεστ με τα αντίστροφα ερωτήματα (με ποιους θα απέφευγαν να κάθονται στο ίδιο θρανίο ή να παίζουν στο διάλειμμα). Με τον τρόπο αυτό γίνεται εφικτή η ποσοτική μελέτη και συγκριτική παρουσίαση των ευρημάτων.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις, που παραστάθηκαν με «κοινωνιογράμματα», έδειξαν το πλήθος, τις κατευθύνσεις των διαπροσωπικών σχέσεων και τις θέσεις των υποκειμένων στη δομή της ομάδας (Βάμβουκας, 1998). Τα αποτελέσματα του αρχικού κοινωνιομετρικού τεστ αξιοποιήθηκαν για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης και ελέγχθηκαν συγκριτικά με τα ευρήματα του τελικού κοινωνιομετρικού τεστ προκειμένου να αξιολογηθεί το αποτέλεσμα της παρέμβασης. Το αρχικό κοινωνιογράμμα υπαγόρευσε επίσης σε ποιες διαπροσωπικές σχέσεις του Σ. θα πρέπει να εστιαστεί περισσότερο η εκπαιδευτική παρέμβαση, προκειμένου οι σχέσεις αυτές να αποκατασταθούν πλήρως και να λειτουργήσουν απρόσκοπτα.

Η εγκυρότητα του κοινωνιομετρικού εργαλείου διασφαλίστηκε σε μεγάλο βαθμό με τη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών για τη χορήγησή του (Βάμβουκας, 1998), καθώς διενεργήθηκε σε κάποια διδακτική ώρα που να επικρατεί ηρεμία στην τάξη και να μην έχουν προηγηθεί συνθήκες έντασης (πρώτο δίωρο Δευτέρας).

### **Το κοινωνικό προφίλ του Σ.**

A) Οι παρατηρήσεις της δασκάλας

Οι παρατηρήσεις της δασκάλας - ερευνήτριας επί 12 διδακτικών μήνες είναι ίσως ο ασφαλέστερος τρόπος σκιαγράφησης του προφίλ του μαθητή:

Ο Σ. έχει υψηλό δείκτη ευφυΐας αλλά παρουσιάζει χαρακτηριστικά συμπτώματα του συνδρόμου Asperger, όπως η ποιοτική ανεπάρκεια στην αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση. Παρά το υψηλό επίπεδο νοημοσύνης, αποτυγχάνει να αναπτύξει με τους συνομηλικούς του σχέσεις που συμπεριλαμβάνουν αμοιβαίο μοίρασμα διαφορώντων, δραστηριοτήτων και συναισθημάτων. Ακόμη και ο αμοιβαίος δανεισμός ατομικών αντικειμένων ή το μοίρασμα του φαγητού είναι άγνωστες έννοιες για το Σ. Ενώ «δανείζεται» αντικείμενα από τους άλλους χωρίς να ρωτήσει, ο ίδιος δε δίνει ποτέ δικά του πράγματα. Λόγω των βίαιων και εγωιστικών αντιδράσεων του αδυνατεί να συμμετάσχει σε ομαδικές δραστηριότητες, ακόμα και σε ομαδικά παιχνίδια, στα οποία θέλει πάντα να έχει τον πρώτο λόγο.



Τους πρώτους μήνες έφτυνε τους συμμαθητές του και τη δασκάλα του ή δάγκωνε τους συμμαθητές του. Μετά από πέντε μήνες έχει καταφέρει να κάνει μόλις τρεις «φίλους», με τους οποίους όμως παίζει όποτε θέλει αυτός, καθώς εξακολουθεί να συμπεριφέρεται ως μοναχικός τύπος. Γι' αυτό, αλλά και επειδή προκαλεί εύκολα φασαρίες και ζημιές, οι συμμαθητές του ή/και οι γονείς αποφεύγουν να καλέσουν τον Σ. στα πάρτι γενεθλίων. Δε μοιράζεται εύκολα τη χαρά του ούτε χαιρέται με τη χαρά των άλλων. Ταυτόχρονα, φοβάται ή δεν μπορεί να δεχτεί την αποτυχία.

Μέσα στην τάξη ο Σ. είναι πολύ ακατάστατος. Μέχρι και οι κόλλες των μαθητών κλειδώθηκαν στην ντουλάπα της τάξης επειδή ο Σ. ήθελε να τις τρώει. Όταν αισθάνεται αρκετά πιεσμένος ή αδιάφορος για το μάθημα ή όταν τελειώσει την εργασία του προχωράει κατά μήκος της αίθουσας για λίγη ώρα. Γενικά, αδυνατεί να καθίσει στη θέση του περισσότερο από 5 λεπτά. Βρίσκει συνεχώς αφορμή για να σηκωθεί επάνω, όπως π.χ. να σβήσει τον πίνακα, να διευθετήσει αντικείμενα ή τετράδια στην έδρα, να ανοίξει την πόρτα «για να δει τι καιρό έχει», όπως ισχυρίζεται ή να βγει λίγο στο προαύλιο, να κάνει μια βόλτα μέσα στην τάξη (πολύ συχνή συμπεριφορά).

Στην προσπάθειά της η δασκάλα να νοσηματοδοτήσει την κινητικότητα του Σ. μέσα στην τάξη, επιχείρησε πολλές φορές χωρίς αποτέλεσμα να πείσει το Σ. να βοηθήσει κάποιους συμμαθητές του στα μαθηματικά, τα οποία ολοκληρώνει πολύ γρήγορα. Δε σέβεται τους άλλους ομιλητές, τους διακόπτει αδιάκριτα, παίρνει αυθαίρετα το λόγο και απαιτεί άμεση απάντηση από τη δασκάλα. Είναι απόλυτα ειλικρινής, παραδέχεται αμέσως και χωρίς δικαιολογίες πράξεις του κι αν ψεύδεται, τον «προδίδει» εύκολα το «πονηρό» χαμόγελό του. Κάθε έκτακτη (μη προγραμματισμένη) δράση τον αναστατώνει, τον κάνει να δυσφορεί, αρνείται να συμμετάσχει ή επαναφέρει «την τάξη» λέγοντας: «Ε, Κυρία, δε θα συνεχίσουμε;».

Στο διάλειμμα παίζει συνήθως με μεγαλύτερους σε ηλικία μαθητές ή επισκέπτεται το γραφείο των δασκάλων εντυπωσιάζοντάς τους με τις αξιοθαύμαστες γλωσσικές του ικανότητες. Σπανίως, παίζει με τα κορίτσια της τάξης, ενώ όσες φορές, μετά από παρότρυνση της δασκάλας του, έπαιξε με τα αγόρια της τάξης, το αποτέλεσμα ήταν οδυνηρό.

**Β) Τα στοιχεία του Ερωτηματολογίου Συμπτωμάτων Προβληματικής Συμπεριφοράς**

Η γενικότερη εικόνα για τη συμπεριφορά του Σ., όπως αποτυπώνεται από πλευράς μητέρας, εμφανίζει σε σημαντικό βαθμό συμπτώματα προβληματικής συμπεριφοράς. Μόνο σε 14 από τις 41 περιπτώσεις (ποσοστό 34%) το σύμπτωμα δεν ισχύει για το μαθητή, ενώ σε 27 περιπτώσεις, τα συμπτώματα (ποσοστό 66%) ισχύουν σε μικρό ή πολύ μεγάλο βαθμό.

**Γ) Τα αρχικά κοινωνιογράμματα της τάξης**

Από τα αρχικά κοινωνιογράμματα προκύπτει ότι ο Σ. δεν έχει «περίοπτη» θέση στις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών της τάξης του, αλλά μία από τις πιο μειονεκτικές, αφού προτιμήθηκε μόνο από ένα συμμαθητή του για να κάθονται μαζί στο ίδιο θρανίο και μάλιστα όχι από κάποιον από τους τρεις μαθητές που επέλεξε ο ίδιος, ενώ παράλληλα επιλέγεται μόνο από 2 συμμαθητές του για παιχνίδι στο

διάλειμμα, χωρίς όμως αμοιβαιότητα στην επιλογή αυτή. Η εικόνα περιθωριοποίησης του Σ. αποτυπώνεται ακόμη πιο έντονα στα «αρνητικά» κοινωνιογράμματα, καθώς από τους 14 συμμαθητές που συμπλήρωσαν το τεστ οι 8 μαθητές τον «αποκλείουν» για «διπλανό» τους στο ίδιο θρανίο και 6 μαθητές τον «αποκλείουν» για «συμπαίκτη» τους στο διάλειμμα. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τις παρατηρήσεις της δασκάλας.

Συγκρίνοντας τα χαρακτηριστικά του Σ. με τα χαρακτηριστικά του συνδρόμου Asperger που παρουσιάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία (Gilberg, 1991· Attwood, 2009), επιβεβαιώνεται ότι η περίπτωση του αποτελεί τυπικό παράδειγμα Asperger. Τα γλωσσικά προβλήματα δεν είναι ιδιαίτερα έντονα αλλά υπάρχουν ιδιομορφίες στην ομιλία και εμφανής αποτυχία στη δημιουργία σχέσεων (Church et al., 2000· Tantam, 2000· Barnhill, 2001· Jones & Meldal, 2001· Myles & Simpson, 2002), μάλλον υψηλή νοημοσύνη, αλλά με πολλά επιμέρους προβλήματα προσαρμογής, που δημιουργούν δυσκολίες στην ακαδημαϊκή πρόοδο (Myles & Simpson, 2002· Worth & Reynolds, 2008). Σε γενικές γραμμές, το προφίλ του Σ. περιλαμβάνει τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά που θέτει ο Attwood (2009) για το σύνδρομο Asperger. Η γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ επιβεβαίωσε την ύπαρξη του συνδρόμου.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η εκπαιδευτική παρέμβαση παρατηρήθηκε συστηματικά, τόσο πριν την έναρξή της, με 20 κλειδες παρατήρησης, όσο και μετά την ολοκλήρωσή της, με ισάριθμες παρατηρήσεις. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS v.10. Οι συμπεριφορές του Σ. ομαδοποιήθηκαν σε θετικές και αρνητικές και αθροίστηκαν οι επιμέρους συχνότητες. Για τη σύγκριση των μέσων όρων των δύο ομάδων παρατηρήσεων χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος t για συσχετισμένα δείγματα (paired samples t test). Τα περιγραφικά στοιχεία παρουσιάζονται με γραφήματα, τα οποία δημιουργήθηκαν με το πρόγραμμα Microsoft excel.

Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 1, ο μέσος όρος των θετικών συμπεριφορών του Σ. είναι σημαντικά χαμηλότερος ( $t=3,20$ ,  $df=19$ ,  $p$  διπλής κατεύθυνσης  $<0,01$ ) στις 20 αρχικές παρατηρήσεις ( $M=8,40$ ,  $sd=1,79$ ), συγκριτικά με τις 20 τελικές παρατηρήσεις της εκπαιδευτικής παρέμβασης ( $M=10,40$ ,  $sd=2,11$ ). Αντίθετα, οι αρνητικές συμπεριφορές έχουν μειωθεί σε σημαντικό βαθμό ( $t=9,59$ ,  $df=19$ ,  $p$  διπλής κατεύθυνσης  $<0,001$ ) με το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης ( $M=14,10$ ,  $sd=5,38$ ) συγκριτικά με την έναρξη της εφαρμογής ( $M=19,60$ ,  $sd=7,26$ ).

**Πίνακας 1.** Αποτελέσματα ελέγχου για τις συμπεριφορές του Σ. μέσα στην τάξη

		Paired Samples Statistics			
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1: θετικές συμπεριφορές	αρχικές παρατηρήσεις	8,40	20	1,79	,40
	τελικές παρατηρήσεις	10,40	20	2,11	,47
Pair 2: αρνητικές συμπεριφορές	αρχικές παρατηρήσεις	19,60	20	7,26	1,62
	τελικές παρατηρήσεις	14,10	20	5,38	1,20

		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
θετικές συμπερ.	στην αρχή - στο τέλος	-2,00	2,55	,57	-3,501	19	,002
αρνητικές συμπερ.	στην αρχή - στο τέλος	5,50	2,56	,57	9,590	19	,000

Ακολουθώντας, όσον αφορά στη συμπεριφορά του Σ. στο διάλειμμα, βλέπουμε στον Πίνακα 2 ότι ο μέσος όρος των θετικών συμπεριφορών είναι σημαντικά υψηλότερος ( $t=-3,00$ ,  $df=19$ ,  $p$  διπλής κατεύθυνσης  $<0,01$ ) στις 20 τελευταίες παρατηρήσεις ( $M=3,85$ ,  $sd=0,81$ ), συγκριτικά με τις αρχικές 20 παρατηρήσεις ( $M=3,10$ ,  $sd=1,07$ ). Αντίθετα, η συχνότητα εμφάνισης των αρνητικών συμπεριφορών του Σ. στο διάλειμμα μειώθηκε σε σημαντικό βαθμό ( $t=8,33$ ,  $df=19$ ,  $p$  διπλής κατεύθυνσης  $<0,001$ ) ( $M=1,55$ ,  $sd=0,76$ ) συγκριτικά με τη συχνότητα εμφάνισής τους πριν την έναρξη της παρέμβασης ( $M=3,80$ ,  $sd=0,89$ ).

**Πίνακας 2.** Αποτελέσματα ελέγχου για τις συμπεριφορές του Σ. στο διάλειμμα

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1: θετικές συμπεριφορές	αρχικές παρατηρήσεις	3,10	20	1,07	,24
	τελικές παρατηρήσεις	3,85	20	,81	,18
Pair 2: αρνητικές συμπεριφορές	αρχικές παρατηρήσεις	3,80	20	,89	,20
	τελικές παρατηρήσεις	1,55	20	,76	,17

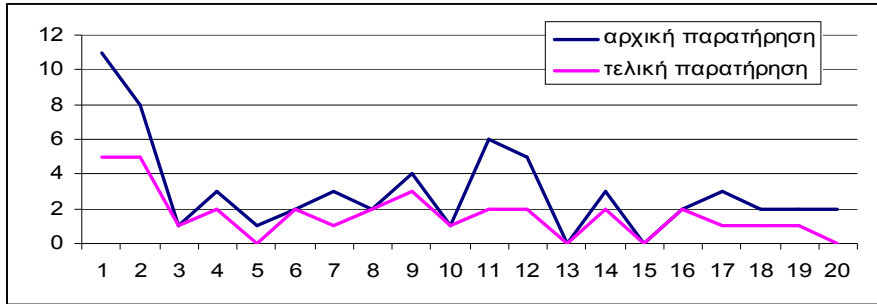
  

		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
θετικές συμπερ.	στην αρχή - στο τέλος	-,75	1,12	,25	-3,000	19	,007
αρνητικές συμπερ.	στην αρχή - στο τέλος	2,25	1,21	,27	8,326	19	,000

Ας δούμε ενδεικτικά πώς άλλαξαν κάποιες συμπεριφορές του Μ. από την εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης:

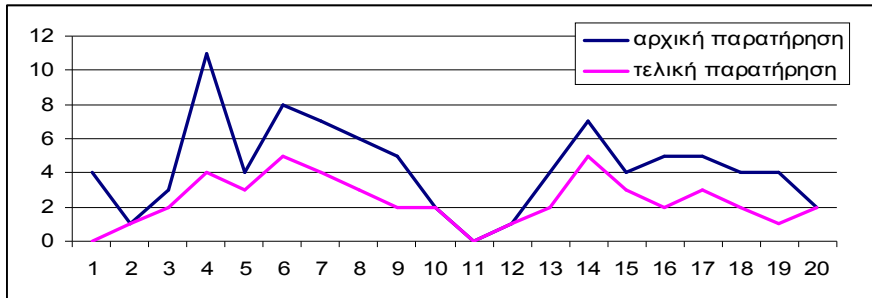
Α) Η κινητικότητα του Σ. μέσα στην αίθουσα κατά τη διάρκεια του μαθήματος, δείχνει ξεκάθαρη τάση μείωσης (Γράφημα 1). Η διαφορά μέσου όρου μετακινήσεων του Σ. μεταξύ πρώτης φάσης ( $M=3,05$ ,  $sd=2,70$ ) και δεύτερης φάσης παρατηρήσεων ( $M=1,65$ ,  $sd=1,42$ ) είναι στατιστικά σημαντική ( $t=2,05$ ,  $df=38$ ,  $p<0,05$ ).

**Γράφημα 1.** Συχνότητα κίνησης του Σ. μέσα στην τάξη σε ώρα μελέτης – εργασίας κατά ημέρα παρατήρησης



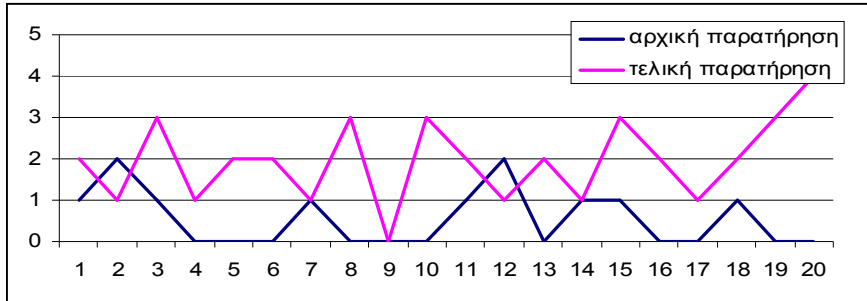
Β) Η μη συμμετοχή του Σ. στο μάθημα ή η απασχόλησή του με κάποιο αντικείμενο μειώνεται επίσης σημαντικά, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 2, όπως επιβεβαιώνεται και από τη σύγκριση των μέσων όρων της πρώτης ( $M=4,35$ ,  $sd=2,62$ ) και δεύτερης φάσης παρατηρήσεων ( $M=2,35$ ,  $sd=1,42$ ), η διαφορά των οποίων προκύπτει στατιστικά σημαντική ( $t=3,00$ ,  $df=38$ ,  $p<0,05$ ).

**Γράφημα 2.** Συχνότητα μη συμμετοχής του Σ. στο μάθημα ή απασχόλησής του με κάποιο αντικείμενο κατά ημέρα παρατήρησης



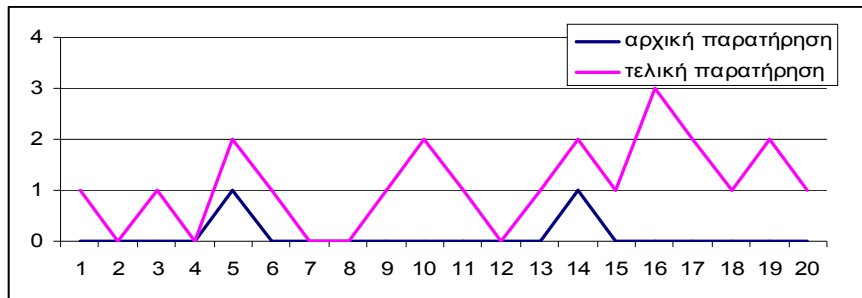
Γ) Η προσεκτική παρακολούθηση του ομιλητή της τάξης από το Σ., είτε πρόκειται για τη δασκάλα του είτε για κάποιο συμμαθητή του, όπως δείχνει το Γράφημα 3, εμφανίζει επίσης σημαντική βελτίωση. Η παρατηρούμενη διαφορά αποτυπώνεται και μεταξύ των μέσων όρων της πρώτης ( $M=0,55$ ,  $sd=0,69$ ) και δεύτερης φάσης παρατηρήσεων ( $M=1,95$ ,  $sd=1,00$ ), αφού προκύπτει στατιστικά σημαντική ( $t=5,17$ ,  $df=38$ ,  $p<0,001$ ).

**Γράφημα 3.** Συχνότητα προσεκτικής παρακολούθησης του ομιλητή από το Σ. κατά ημέρα παρατήρησης



Δ) Η συνεργασία του Σ. στην τάξη με τους συμμαθητές του, όπως δείχνει το Γράφημα 4, μετά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης βελτιώθηκε σημαντικά. Η παρατηρούμενη διαφορά προκύπτει κι εδώ στατιστικά σημαντική ( $t=4,16$ ,  $df=38$ ,  $p<0,001$  με Μ.Ο. πρώτης φάσης=0,10,  $sd=0,31$  και Μ.Ο. δεύτερης φάσης=0,85,  $sd=0,75$ ).

**Γράφημα 4.** Συχνότητα συνεργασίας Σ. με συμμαθητή ή συμμαθητές του κατά ημέρα παρατήρησης



Ε) Ως προς τις υπόλοιπες χαρακτηριστικές συμπεριφορές του Σ., όπως το να μουρμουρίζει, να θορυβεί ή να ενοχλεί κάποιο συμμαθητή του, παρατηρήθηκε μικρή βελτίωση, η μικρή όμως συχνότητα των καταγραφών αυτών δεν επιτρέπει στατιστικές αναλύσεις. Έχοντας αποκτήσει νόημα η παρουσία και συμμετοχή το Σ. στην τάξη, η δυναμική της τάξης έχει αλλάξει προς το καλύτερο. Παρατηρείται συχνότερα συγκεντρωμένος στην ατομική του εργασία, συμμετέχει στη συζήτηση καταβάλλοντας συνειδητή προσπάθεια να σεβαστεί τους ομιλητές και να περιμένει τη σειρά του, επιδεικνύει μεγαλύτερη υπομονή και αυτοέλεγχο. Η έμπρακτη αποδοχή και ενσυναίσθητική κατανόηση της συμπεριφοράς του και των αναγκών του διευκολύνουν την ανταπόκρισή, συναισθηματική ισορροπία και βελτίωση των κοινωνικών του δεξιοτήτων.

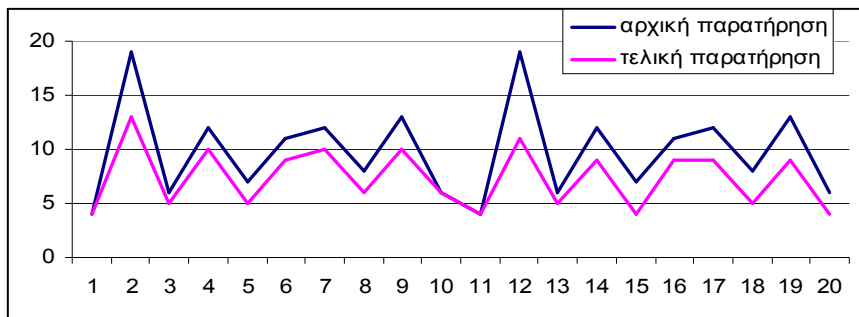
Άλλες χαρακτηριστικές συμπεριφορές, όπως το άνοιγμα της πόρτας και η έξοδος στο προαύλιο, η διευθέτηση τετραδίων στην έδρα και η μετακίνηση στην

αίθουσα άρχισαν σταδιακά να ελαττώνονται. Στις συμπεριφορές αυτές η δασκάλα απέφευγε να αντιδράσει, εφόσον η συμπεριφορά του Σ. δεν ενοχλούσε ή δεν έθετε σε κίνδυνο κανέναν.

Στ) Ως προς το διάλειμμα, παρατηρήθηκε σαφής βελτίωση της αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης και του επιπέδου συμμετοχής του στο ομαδικό παιχνίδι. Ταυτόχρονα, έγιναν πιο σπάνιες οι εμφανίσεις του Σ. στο γραφείο των εκπαιδευτικών, αφού πλέον η παραμονή του στο προαύλιο απέκτησε μεγαλύτερο νόημα και ενδιαφέρον.

Τα θετικά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής παρέμβασης δεν περιορίζονται μόνο στον ίδιο το μαθητή, αλλά και στη συμπεριφορά της δασκάλας και στους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Όπως βλέπουμε στο γράφημα 5, κατά την πρώτη φάση παρατήρησης, οι αντιδράσεις της δασκάλας είναι σημαντικά περισσότερες (συνολικά 196 αντιδράσεις) από τις αντιδράσεις που καταγράφονται στην τελική φάση των παρατηρήσεων (147 αντιδράσεις με μικρή τάση μείωσης της συχνότητάς τους). Η διαφορά μέσου όρου αντιδράσεων της δασκάλας μεταξύ πρώτης φάσης ( $M=9,80$ ,  $sd=4,35$ ) και δεύτερης φάσης παρατηρήσεων ( $M=7,35$ ,  $sd=2,81$ ) προκύπτει στατιστικά σημαντική ( $t=2,12$ ,  $df=38$ ,  $p<0,05$ ). Το αποτέλεσμα δείχνει ότι η εφαρμογή της προσωποκεντρικής προσέγγισης και ο συνειδητός έλεγχος των αντιδράσεων της δασκάλας την απάλλαξαν σε μεγάλο βαθμό από την ανάγκη να αντιδρά κάθε φορά σε κάποια συμπεριφορά του μαθητή, εξοικονομώντας σταδιακά πολύτιμο χρόνο προς όφελος όλων των μαθητών και εδραιώνοντας την ικανότητά της να ενεργεί προσωποκεντρικά και διευκολυντικά, με λιγότερο άγχος για διακριτική παρακολούθηση του Σ. και πρόληψη ενδεχόμενης προβληματικής συμπεριφοράς του.

**Γράφημα 5.** Αριθμός αντιδράσεων δασκάλας προς το μαθητή με Asperger κατά ημέρα παρατήρησης



Ζ) Η βελτίωση της συμπεριφοράς του Σ. αποτυπώνεται και στην επαναχορήγηση του κοινωνιομετρικού τεστ αμέσως μετά τη λήξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Όπως δείχνουν τα επαναληπτικά κοινωνιογράμματα, η θέση του Σ. στην ομάδα συμμαθητών είναι σαφώς βελτιωμένη, τόσο μέσα στην τάξη όσο και στο διάλειμμα. Ειδικότερα, ο Σ. προτιμήθηκε από 4 συμμαθητές του για να κάθονται στο ίδιο θρανίο (οι δύο επιλέχθηκαν και από τον ίδιο), ενώ επιλέχθηκε και πάλι από 4 συμμαθητές του (οι δύο επιλέχθηκαν και από τον ίδιο)

για παιχνίδι στο διάλειμμα. Αλλά και τα αρνητικά κοινωνιογράμματα έδειξαν ότι «αποκλείεται» πλέον από λιγότερους μαθητές για το ίδιο θρανίο (από 4 μαθητές, από τους οποίους ο ένας αποκλείεται αμοιβαία από το Σ.) και για το παιχνίδι του διαλείμματος (4 μαθητές, αντίστοιχα), χωρίς όμως αυτή η αρνητική σχέση να είναι αμοιβαία. Συγκρίνοντας με τη θέση του Σ. στα αρχικά κοινωνιογράμματα, είναι φανερό ότι μπορούμε πλέον να μιλήσουμε για δημιουργία προϋποθέσεων για ανάπτυξη αμοιβαίων σχέσεων φιλίας και για σημαντική βελτίωση της θέσης του Σ. στη σχεσιοδυναμική της ομάδας των συμμαθητών του.

## **ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Τόσο από τις κλειδές παρατήρησης όσο και από τα κοινωνιομετρικά τεστ τεκμηριώθηκε ότι η συστηματική εφαρμογή εκπαιδευτικής παρέμβασης που είναι βασισμένη στις αρχές της προσωποκεντρικής προσέγγισης και περιλαμβάνει τη χρήση θετικών τεχνικών αντίδρασης στη συμπεριφορά του μαθητή με Asperger, όπως η «Απόσβεση» και η «Θετική Ενίσχυση» (Πατσουλέ & Τσεϊνέ, n.d.), μπορεί να μειώσει σημαντικά τις αρνητικές συμπεριφορές του μαθητή τόσο μέσα στην τάξη όσο και στο διάλειμμα. Ταυτόχρονα, μπορεί να αυξήσει σημαντικά τις θετικές συμπεριφορές του, βελτιώνοντας σε σημαντικό βαθμό την κοινωνική αποδοχή του από την ομάδα συμμαθητών του και διαμορφώνοντας τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία αμοιβαίων σχέσεων φιλίας, αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού. Αυτό που αντιλαμβάνεται κανείς είναι ότι ο μαθητής πλέον νιώθει πως κάποιος ή κάποιιοι ενδιαφέρονται πραγματικά γι' αυτόν στο χώρο της τάξης του ή του σχολείου, έχει συνειδητοποιήσει πλήρως ότι αποτελεί μέλος της ίδιας κοινότητας (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2009) και η κοινωνική του προσαρμογή διευκολύνεται σημαντικά. Η κοινωνική προσαρμογή του Σ. έχει όμως και παράπλευρες θετικές συνέπειες στην ψυχοκοινωνική ισορροπία των υπόλοιπων συμμαθητών του, οι οποίοι πλέον μπορούν απρόσκοπτα να γίνουν πιο παραγωγικοί ως άτομα και ως μέλη της ίδιας ομάδας.

Αποδεικνύεται ότι η προσωποκεντρική προσέγγιση, όταν εφαρμόζεται με συστηματικό τρόπο και βασίζεται στη γνησιότητα και το ειλικρινές ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για τους μαθητές του (ενσυναίσθηση), μπορεί να διαμορφώσει κατάλληλες συνθήκες για την ομαλή ψυχοκοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και ιδιαίτερα των μαθητών εκείνων που αντιμετωπίζουν ψυχοκοινωνικά ή συναισθηματικά ελλείμματα ή δυσλειτουργίες. Ταυτόχρονα, ο προσωποκεντρικός - διευκολυντικός ρόλος της δασκάλας βοηθάει στην αυτογνωσία, στην αυτομάθηση, στη συνειδητοποίηση της μοναδικότητας και μπορεί να γίνει μεταμορφωτικός για όλους τους μαθητές αλλά και την ίδια τη δασκάλα.

Είναι φανερό ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν παρά μόνο στο συγκεκριμένο μαθητή και στη συγκεκριμένη σχολική τάξη. Για να γίνει εφικτή η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ευρύτερα πλαίσια απαιτείται η διεξαγωγή περισσότερων μελετών σε μαθητές με Asperger και σε παρόμοια κοινωνικά περιβάλλοντα (Βάμβουκας, 1998). Προτείνεται η χρήση της προσωποκεντρικής προσέγγισης στη μελέτη άλλων περιπτώσεων μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθησιακές δυσκολίες και η συνέχιση της εφαρμογής της προσωποκεντρικής προσέγγισης καθ' όλη τη σχολική πορεία του Σ.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders* (4th ed.). Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- Attwood, T. (2009). *Σύνδρομο Asperger. Ένας Πλήρης Οδηγός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Barnhill, G. (2001). What Is Asperger Syndrome? *Intervention in School and Clinic*, 36 (5), 259-265.
- Baron-Cohen, S. (2002). Is Asperger Syndrome Necessarily Viewed as a Disability? *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 17 (3), 187-191.
- Carrington, S & Graham L. (2001). Perceptions of school by two teenage boys with Asperger syndrome and their mothers: a qualitative study. *Autism*, 5 (1), 37-48.
- Church, C., Alissanski, S. & Amanullah, S. (2000). The Social, Behavioral, and Academic Experiences of Children with Asperger Syndrome, *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 15 (1), 12-20.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Cragar, D. & Horvath, L. (2003). The Application of Social Skills Training in the Treatment of a Child With Asperger's Disorder. *Clinical Case Studies*, 2 (1), 34-49.
- Gilberg C. (1991). Clinical and neurobiological aspects of Asperger syndrome in six family studies. In: Frith U, ed, *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge, 122-146. UK: Cambridge University Press.
- Griswold, D., Barnhill, G. Myles, B., Hagiwara, T. & Simpson, R. (2002). Asperger Syndrome and Academic Achievement. *Focus Autism Other Developmental Disabilities*, 17 (2), 94-102.
- Gutstein, S. & Whitney, T. (2002). Asperger Syndrome and the Development of Social Competence. *Focus Autism Other Developmental Disabilities*, 17 (3), 161-171.
- Jones, R. & Meldal, T. (2001). Social relationships and Asperger's syndrome: A qualitative analysis of first-hand accounts. *Journal of Intellectual Disabilities*, 5 (1), 35-41.
- Κατερέλος, Ι. (2002). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα. Σημειώσεις*. Τμήμα Ψυχολογίας Παντείου Πανεπιστημίου.
- Klin, A. & Volkmar, F. R. (2000). Treatment and intervention guidelines for individuals with Asperger syndrome. In A. Klin, F. R. Volkmar, & S. S. Sparrow (Eds.), *Asperger syndrome* (pp. 340-366). New York: Guilford.
- Κλουβάτος, Κ. (2008). Η θεωρία και η πρακτική της διαχείρισης της αλλαγής στο σχολείο. *Δελτίο ΚΟΕΑ*, 22, 2-4.
- Koning, C. & Magill-Evans, J. (2001). Social and language skills in adolescent boys with Asperger syndrome. *Autism*, 5 (1), 23-36.



- Κοσμόπουλος, Α. & Μουλαδούδης, Γ. (2009). *Ο Carl Rogers & η Προσωποκεντρική του Θεωρία για την Ψυχοθεραπεία και την Εκπαίδευση*. 4η Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσμόπουλος, Α. (2006). *Σχισιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Mayes, S. & Calhoun, S. (2001). Non-significance of early speech delay in children with autism and normal intelligence and implications for DSM-IV Asperger's disorder. *Autism*, 5 (1), 81–94.
- Myles, B. & Simpson, R. (2002). Asperger Syndrome: An Overview of Characteristics. *Focus Autism Other Developmental Disabilities*, 17 (2), 132-137.
- Ozonoff, S., South, M. & Miller, J. (2000). DSM-IV-Defined Asperger Syndrome: Cognitive, Behavioral and Early History Differentiation from High-Functioning Autism. *Autism*, 4 (1), 29–46.
- Πατσουλέ, Α. & Τσεϊνέ, Α.-Μ. (n.d.). *Τροποποίηση δυσλειτουργικής συμπεριφοράς βάσει Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς. Το πέρασμα από τη θεωρία στην πράξη*. Ανακτήθηκε στις 18/1/2010 από: [http://epeaek.ncsr.gr/library\\_attach/2004126180370](http://epeaek.ncsr.gr/library_attach/2004126180370).
- Σουσαμίδου–Καραμπέρη, Α. (2007). Μέθοδοι αντιμετώπισης προβληματικής συμπεριφοράς. Ανακτήθηκε στις 18/1/2010 από: <http://www.eduportal.gr/modules.php?name=News&file=print&sid=166>.
- Tantam, D. (2000). Psychological Disorder in Adolescents and Adults with Asperger Syndrome. *Autism*, 4 (1), 47-62.
- Τοζακίδης, Α. (n.d.). Τεχνικές πρακτικής αντιμετώπισης της παιδικής επιθετικότητας στην τάξη. Ανακτήθηκε στις 18/1/2010 από: <http://www.daskalos.edu.gr/d/ergasies/epiuetikothta.html>.
- Winter-Messiers, M. (2007). From Tarantulas to Toilet Brushes: Understanding the Special Interest Areas of Children and Youth With Asperger Syndrome. *Remedial and Special Education*, 28 (3), 140–152.
- World Health Organization (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavior disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva.
- Worth, S. & Reynolds, S. (2008). The assessment and identification of language impairment in Asperger's syndrome: A case study. *Child Language Teaching and Therapy*, 24 (1), 55–71.