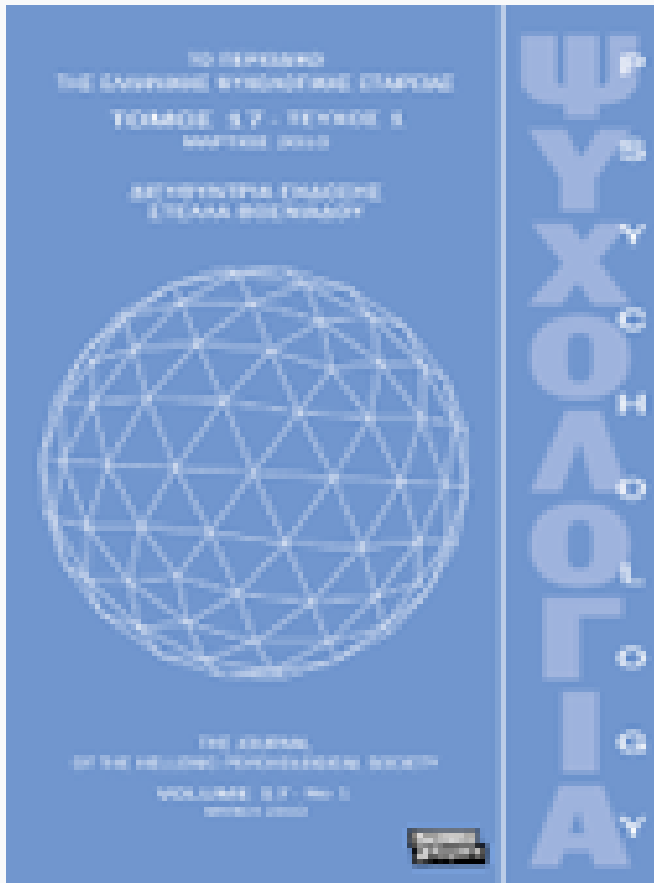


Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 17, No 4 (2010)



Teaching symbolic play skills: A case-study of a girl with autism

Σμαράγδα Λουκρέζη, Αγγελική Γενά, Ηλίας Μπεζεβέγκης

doi: [10.12681/psy_hps.23774](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23774)

Copyright © 2020, Σμαράγδα Λουκρέζη, Αγγελική Γενά, Ηλίας Μπεζεβέγκης



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

To cite this article:

Λουκρέζη Σ., Γενά Α., & Μπεζεβέγκης Η. (2020). Teaching symbolic play skills: A case-study of a girl with autism. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 17(4), 365–379. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23774

Ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού: Μελέτη περίπτωσης παιδιού με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού

Σμαράγδα Λουκρέζη¹

Αγγελική Γενά²

Ηλίας Μπεζεβέγκης³

Περίληψη

Το παιχνίδι είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τη νοητική, γλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν σοβαρά ελλείμματα στο παιχνίδι, διότι οι δεξιότητες παιχνιδιού προϋποθέτουν φαντασία, λεκτική ικανότητα και κοινωνική αντίληψη – τομείς, στους οποίους τα παιδιά με αυτισμό υπολείπονται σημαντικά. Η παρούσα έρευνα είναι μια μελέτη περίπτωσης, με στοιχεία από τη μεθοδολογία του ατομικού πειραματικού σχεδιασμού και στόχο τη διδασκαλία δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού σε ένα κορίτσι με αυτισμό, μέσω παρουσίασης κοινωνικών ιστοριών και βιντεοσκοπημένων προτύπων συμβολικού παιχνιδιού, παρεχόμενα από παιδί τυπικής ανάπτυξης. Το κορίτσι είχε διάγνωση αυτισμού και ήταν ηλικίας 6 ετών. Ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η παροχή προτύπων συμβολικού παιχνιδιού στο πλαίσιο οκτώ (8) ημι-δομημένων σεναρίων παιχνιδιού, καθώς και η κοινωνική ενίσχυση. Η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η επίδοση του παιδιού στο συμβολικό παιχνίδι. Το περιεχόμενο των σεναρίων διαμορφώθηκε σύμφωνα με τις «Κοινωνικές Ιστορίες» της Carol Gray (Gray & White, 2003). Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι η συγκεκριμένη παρέμβαση συνέβαλε στη βελτίωση της επίδοσης της συμμετέχουσας στο συμβολικό παιχνίδι. Επιπλέον, τα οφέλη της παρέμβασης γενικεύτηκαν παρουσία άλλων συμπαικτών (άλλη θεραπεύτρια, μητέρα παιδιού και παιδί τυπικής ανάπτυξης), καθώς και σε αδιδακτες ιστορίες, ενώ διατηρήθηκαν, επίσης, κατά την επανεξέταση, ένα μήνα μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Τόσο η αξιοπιστία της έρευνας, όσο και η εγκυρότητά της, κρίθηκαν ικανοποιητικές.

Λέξεις-κλειδιά: Αυτισμός, Συμβολικό παιχνίδι, Κοινωνικές ιστορίες.

1. Διεύθυνση: Αντωνιάδη 32B, 16233 Βύρωνα, Τηλ.: 210-7668375, e-mail: sloucrezi@ppp.uoa.gr

2. Διεύθυνση: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστημιούπολη, Ιλίσια 15784, Αθήνα. Τηλ.: 2107277926.

3. Διεύθυνση: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστημιούπολη, Ιλίσια 15784, Αθήνα. Τηλ.: 2107277529.

1. Εισαγωγή

Η συμμετοχή του παιδιού στο παιχνίδι συνδέεται με πρόοδο στη γνωστική, κοινωνική, γλωσσική και συναισθηματική του ανάπτυξη (Wolfberg, 1999). Το παιχνίδι ταξινομείται με ποικίλους τρόπους, με βάση συγκριτικές μελέτες σε διαφορετικούς λαούς και πολιτισμούς, ηλικίες και συνθήκες. Μια ευρέως αποδεκτή κατηγοριοποίηση (Beyer & Gammeltoft, 2000. Garvey, 1990. Jahr & Eldevik, in press. Κυπριωτάκης, 1997. Libby et al., 1998. Wolfberg, 1999) είναι η *αναπτυξιακή*, η οποία περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια: (α) το *αισθησιο-κινητικό παιχνίδι (sensorimotor play)* (από γέννηση – 20 έτος), το οποίο αντιστοιχεί στην αισθησιοκινητική περίοδο της νοητικής ανάπτυξης· (β) το *οργανωτικό παιχνίδι (organizing play)* (6ος-9ος μήνας), κατά το οποίο τα παιχνίδια χρησιμοποιούνται ανεξάρτητα από τη χρήση τους· (γ) το *λειτουργικό παιχνίδι (functional play)* (9ος-12ος μήνας), κατά το οποίο τα παιχνίδια χρησιμοποιούνται σκόπιμα και με τρόπους που συνάδουν προς τη λειτουργία τους· (δ) το *συμβολικό παιχνίδι (αναπαραστατικό παιχνίδι ή παιχνίδι προσποίησης: representational or pretend play)* (20-60 έτος), το οποίο κυριαρχεί κατά την προενοιολογική περίοδο της νοητικής ανάπτυξης, κατά τη διάρκεια της οποίας το παιδί αποκτά την ικανότητα να κωδικοποιεί τις εμπειρίες του σε σύμβολα και, ακολούθως, τα ανακαλεί και τα αξιοποιεί στο παιχνίδι. Σε αυτό το είδος παιχνιδιού, τα αντικείμενα χρησιμοποιούνται με μη συμβατικούς τρόπους – τρόπους που δεν συμβαδίζουν απαραίτητα με την πραγματική τους χρήση και τα παιδιά εκδηλώνουν αβίαστα τα συναισθήματά τους αλλά και αξιοποιούν προγενέστερες εμπειρίες με δημιουργικό τρόπο. Εν ολίγοις, το παιδί δημιουργεί τη δική του «πραγματικότητα», μέσω του παιχνιδιού, αξιοποιώντας δημιουργικά τη φαντασία του.

Χαρακτηριστικά συμβολικού παιχνιδιού

Στο συμβολικό παιχνίδι διακρίνουμε τρία βασικά χαρακτηριστικά (Beyer & Gammeltoft, 2000.

Lewis & Boucher, 1997. Libby et al., 1998. Lifter et al., 1993. Sherratt, 2004. Williams, Reddy, & Costall, 2001): (α) την *υποκατάσταση* (object substitution), κατά την οποία ένα αντικείμενο χρησιμοποιείται με τρόπο διαφορετικό από αυτόν που υπαγορεύει η λειτουργία του (π.χ. το τουβλάκι γίνεται αυτοκίνητο) ή του αποδίδονται ιδιότητες που αυτό δεν έχει (π.χ. το αρκουδάκι μιλά, η κούκλα πετά)⁴. (β) την *προσποίηση*, κατά την οποία γίνεται αναφορά σε πρόσωπα, αντικείμενα ή καταστάσεις που δεν υπάρχουν στο άμεσο περιβάλλον σε μια δεδομένη χρονική στιγμή (π.χ. υπάρχει ένα λιοντάρι κάτω από το κρεβάτι ή ένα φανταστικό πρόσωπο στο δωμάτιο ή ειδοποιούνται επειγόντως οι γείτονες, διότι έπιασε φωτιά το σπίτι) και (γ) τη *δραματοποίηση*, κατά την οποία το παιδί ή η κούκλα υποδύεται ρόλους είτε υπαρκτούς είτε φανταστικούς (fantasy play) ή υιοθετεί ρόλους γνωστών φανταστικών χαρακτήρων, όπως, π.χ. του Πήτερ Παν ή της Χιονάτης (Lifter et al., 1993).

Τα βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού των παιδιών με αυτισμό είναι τα ακόλουθα (Beyer & Gammeltoft, 2000. Γενά, 2002. Frith, 1999. Gena et al., 2007. Haddon, 2004. Κυπριωτάκης, 1997. Wolfberg, 1999): (α) ιδιόρρυθμη χρήση αθυρμάτων, (β) αποχή από το συμβολικό ή αναπαραστατικό παιχνίδι, (γ) αποχή από το δυαδικό ή ομαδικό παιχνίδι με συνομηλίκους, (δ) υπερβολική προσκόλληση σε ορισμένα αντικείμενα, (ε) ενδιαφέρον για πολύ συγκεκριμένα αθύρματα, (στ) απουσία ποικίλου και αυθόρμητου παιχνιδιού, καθώς και παιχνιδιού ρόλων, όπως θα αναμενόταν από το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού και (ζ) απουσία παιχνιδιού φαντασίας και προσποίησης.

Στρατηγικές παρέμβασης στο παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό

Τα παιδιά με αυτισμό χρειάζεται να διδαχθούν στρατηγικές επικοινωνίας, προκειμένου να μάθουν να επικοινωνούν, όπως οι συνομηλικοί τους (Beyer & Gammeltoft, 2000). Όσον αφορά

4. Σύμφωνα με έρευνες, η υποκατάσταση αντικειμένων, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, εμφανίζεται πριν από την αναφορά σε αντικείμενα που δεν υπάρχουν και την απόδοση λανθασμένων ιδιοτήτων (Libby et al., 1998).

στο συμβολικό παιχνίδι, μετά από παρέμβαση, τα παιδιά με αυτισμό μαθαίνουν να παίζουν συμβολικά (Jahr & Eldevik, in press. Sherratt, 2002), δεξιότητα που ενισχύεται περαιτέρω, όταν το περιβάλλον του παιχνιδιού είναι δομημένο (Libby et al., 1998). Οι στρατηγικές παρέμβασης που έχουν χρησιμοποιηθεί με αρκετά θετικά αποτελέσματα στο παιχνίδι παιδιών με αυτισμό είναι οι ακόλουθες:

Το *Διαδραστικό Μοντέλο Ομαδικού Παιχνιδιού (Integrated Play Groups Model – IPG)*, το οποίο αναπτύχθηκε από την Pamela Wolfberg (Wolfberg, 1999. Yang et al., 2003) σε μια προσπάθεια δημιουργίας προγραμμάτων που αποσκοπούσαν στην κοινωνική σύγκλιση παιδιών με διαφορετικές ικανότητες, πολιτισμικές ταυτότητες και κοινωνική προέλευση, μέσω του παιχνιδιού. Το συγκεκριμένο μοντέλο ομαδικού παιχνιδιού βασίζεται στη θεωρία του Vygotsky σχετικά με την «καθοδηγούμενη συμμετοχή» στο παιχνίδι, μια έννοια που περιγράφηκε ως η διαδικασία, μέσα από την οποία τα παιδιά αναπτύσσονται, ενώ συμμετέχουν ενεργά σε πολιτιστικές δραστηριότητες με την καθοδήγηση και υποστήριξη των συμπαικτών τους, οι οποίοι διαφέρουν τόσο σε επίπεδο δεξιοτήτων, όσο και κοινωνικού status. Η παροχή στα παιδιά με αυτισμό ευκαιριών για αλληλεπίδραση, νέες εμπειρίες και εξοικείωση με συνομηλίκους οδηγεί σε πολύ θετικά αποτελέσματα.

Εκπαίδευση από συνομηλίκους, κατά την οποία συνομηλίκια με τα αυτιστικά παιδιά παίζουν μαζί τους λειτουργώντας – μετά από σχετική εκπαίδευση – ως καθοδηγητές αλλά και ως πρότυπα προς μίμηση διδασκοντάς τα δεξιότητες κοινωνικού παιχνιδιού (Boutot, Guenther, & Crozier, 2005. Odom et al., 2003).

Η άμεση διδασκαλία, η οποία χρησιμοποιήθηκε με πολύ μεγάλη επιτυχία για τη γρήγορη διδασκαλία νέων και σύνθετων τύπων αντιδράσεων (Jahr, Eldevik, & Eikeseth, 2000).

Η Μίμηση, είτε με τη μορφή ζωντανού προτύπου προς μίμηση (in-vivo modeling) είτε με τη μορφή του βιντεοσκοπημένου προτύπου (video modeling) είναι μια εξαιρετικά αποτελεσματική μέθοδος, ιδιαίτερα για το αυθόρμητο και το παιχνίδι προσποίησης και μάλιστα εμφανίζει αξιοσημείωτα αποτελέσματα γενίκευσης (Brown &

Murray, 2001. Ingersoll & Schreibman, 2002. MacDonald et al., 2005).

Οι *Κοινωνικές Ιστορίες (Social Stories)*, οι οποίες αναπτύχθηκαν από την Carol Gray στα μέσα της δεκαετίας του 1990 (Beyer & Gammeltoft, 2000. Gray & White, 2003) και χρησιμοποιούνται 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 είναι σύντομες ιστορίες που περιγράφουν ένα παιδί σε κάποια κοινωνική δραστηριότητα, π.χ., στο Εστιατόριο, ή στο Κομμωτήριο, καθώς, επίσης και τις αντιδράσεις που αυτό αναμένεται να εκδηλώσει. Οι ιστορίες αυτές παρέχουν στο παιδί ένα πλαίσιο, όσο το δυνατόν πιο φυσικό, μια βάση σε μια κοινωνική κατάσταση και ένα πλάνο, προκειμένου να μάθει να συμπεριφέρεται σε ανάλογες περιστάσεις, σύμφωνα με τη λογική της αιτίας και του αποτελέσματος. Μέσω των Κοινωνικών Ιστοριών, επιδιώκεται τα δυσδιάκριτα και υπαινικτικά στοιχεία των κοινωνικών συναλλαγών να γίνουν σαφή για το παιδί με αυτισμό. Στις κοινωνικές ιστορίες, τον κύριο χαρακτήρα αποτελεί 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 μέσω του παιχνιδιού.

Στόχοι της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι μια μελέτη περίπτωσης, με στοιχεία μεθοδολογίας ατομικού πειραματικού σχεδιασμού (single-subject design) (Johnston & Pennypacker, 2009. Kazdin, 1982). Ο στόχος της ήταν να διδαχθεί ένα κορίτσι με αυτισμό ποικίλες δεξιότητες συμβολικού παιχνιδιού μέσω παρουσίασης κοινωνικών ιστοριών και βιντεοσκοπημένου προτύπου προς μίμηση από συνομήλικο παιδί τυπικής ανάπτυξης, κάτω από ημι-δομημένες συνθήκες, σε συγκεκριμένα, όσο και σε ελεύθερα σενάρια παιχνιδιού. Ο λόγος που επιλέχθηκε ο συνδυασμός των παραπάνω τεχνικών ήταν διότι, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, είχαν πολύ καλά αποτελέσματα στη διδασκαλία δεξιοτήτων παιχνιδιού σε παιδιά με

αυτισμό (Brown & Murray, 2001. Gena, Couloura, & Kymissis, 2005. Ingersoll & Schreibman, 2002. MacDonald et al., 2005). Για να επιτευχθούν οι στόχοι της διδασκαλίας, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στο παιχνίδι ρόλων, στο παιχνίδι με κούκλες, στο παιχνίδι μέσω μίμησης προτύπου, στην αλληλεπίδραση με το συμπαίκτη, στη λήψη πρωτοβουλιών για την προαγωγή και τη συνέχιση της πλοκής του παιχνιδιού, καθώς και στην ανάπτυξη της φαντασίας γενικότερα.

Εφόσον προγενέστερες έρευνες, όσον αφορά τη διδασκαλία γενικών ή λειτουργικών δεξιοτήτων παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό σε οργανωμένα πλαίσια (Gena et al., 2007. Jahr, Eldevik, & Eikeseth, 2000. Sherratt, 2002), με τη χρήση μεμονωμένων τεχνικών, είχαν θετικά αποτελέσματα, αναμενόταν πως και η συγκεκριμένη έρευνα διδασκαλίας δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό με τη βοήθεια κοινωνικών ιστοριών και βιντεοσκοπημένου προτύπου προς μίμηση θα είχε, επίσης, καλά αποτελέσματα, παρόλο που ο συνδυασμός αυτών των μεθόδων δεν είχε δοκιμαστεί πριν.

2. Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχε ένα κορίτσι ηλικίας 6 ετών, στο οποίο θα αναφερόμαστε με το ψευδώνυμο «Χαρά». Η Χαρά είχε διάγνωση αυτισμού χωρίς, όμως, να παρουσιάζει νοητική υστέρηση και βάσει αυτού του χαρακτηριστικού θεωρήθηκε ότι αντιπροσώπευε το 25% των παιδιών με αυτισμό (Γενά, 2002). Επιλέχθηκε, διότι πληρούσε ορισμένα σημαντικά κριτήρια, δηλαδή, είχε αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό δεξιότητες κατανόησης και εκφοράς του λόγου, δεξιότητες λειτουργικού παιχνιδιού, μιμητικές ικανότητες και είχε ως ένα βαθμό βλεμματική επαφή κατά την επικοινωνία με τους άλλους. Η Χαρά είχε ακολουθήσει ψυχο-εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρώιμης και εντατικής παρέμβασης βασισμένο στην Ανάλυση της Συμπεριφοράς, δύο χρόνια πριν την έναρξη της έρευνας και, κατά τη διάρκεια της έρευνας, παρακολουθούσε ειδικό ημερήσιο πρόγραμμα για παιδιά με αυτισμό στο Κέντρο Ανάπτυξης και Εκπαίδευσης του Παιδιού

(Κ.Α.Ε.Π.), καθώς και πρόγραμμα ένταξης σε δημόσιο νηπιαγωγείο, υπό την εποπτεία συνοδού.

Μετρήσεις

Προηγήθηκε των ερευνητικών διαδικασιών μια πλήρης αξιολόγηση της Χαράς, η οποία περιέλαβε: (α) τη λήψη ιστορικού για τη συμμετέχουσα μέσω συνέντευξης από τη μητέρα, (β) τη συγκέντρωση υλικού από τον ατομικό φάκελο του παιδιού (ιατρικές εξετάσεις, εκθέσεις διάγνωσης και αξιολόγησης κ.ά.), (γ) τη συλλογή πληροφοριών για τη Χαρά από τις επόπτριες της θεραπείας της. Για τους σκοπούς της αξιολόγησης, χορηγήθηκαν, επιπλέον, οι εξής Κλίμακες: α) η *Κλίμακα Νοημοσύνης για Παιδιά WISC-III* (Γεώργας και συν., 1997), β) η *Κλίμακα Προσαρμοστικής Συμπεριφοράς Vineland (Vineland Adaptive Behavior Scales)* (Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1984), η οποία δόθηκε προς συμπλήρωση τόσο στη θεραπεύτριά της, όσο και στη μητέρα της, γ) η *Κλίμακα Αξιολόγησης Παιδικού Αυτισμού C.A.R.S. (Childhood Autism Rating Scale)* (Schopler, Reichler, & Renner, 1986), η οποία, επίσης, δόθηκε προς συμπλήρωση τόσο στη θεραπεύτριά της, όσο και στη μητέρα της, δ) η *υποκλίμακα Κ (Δεξιότητες Παιχνιδιού και Ψυχαγωγίας: Play and Leisure Skills)* της *Αξιολόγησης Βασικών Γλωσσικών και Μαθησιακών Δεξιοτήτων ABLLS (Assessment of Basic Language and Learning Skills)* (Partington & Sundberg, 1998a. Partington & Sundberg, 1998b), η οποία δόθηκε δύο φορές στη θεραπεύτριά της προς συμπλήρωση, μία πριν και μία μετά την παρέμβαση για λόγους εξωτερικής εγκυρότητας.

Τα συνοπτικά αποτελέσματα της αξιολόγησης της Χαράς παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Συγκεκριμένα, στην Κλίμακα Νοημοσύνης για παιδιά WISC-III, το νοητικό της πηλίκο ήταν 93, στην Κλίμακα Προσαρμοστικής Συμπεριφοράς Vineland, η μητέρα τη βαθμολόγησε με βαθμό 78, ενώ η θεραπεύτρια με 58, στην Κλίμακα Αξιολόγησης Παιδικού Αυτισμού C.A.R.S., η μητέρα τη βαθμολόγησε με 25, ενώ η θεραπεύτρια με 28. Ανάμεσα στη βαθμολογία της μητέρας και της θεραπεύτριας παρατηρείται απόκλιση. Η μητέρα, δηλαδή, και στις δύο κλίμακες έδωσε υψηλότερη βαθμολογία από τη θεραπεύτρια.

Πίνακας 1
Συνοπτικά αποτελέσματα αξιολογήσεων συμμετέχοντος παιδιού

| WISC-III | VINELAND | | C.A.R.S. | | ABLLS | |
|----------|----------|-------------|----------|-------------|-------|-------|
| | Μητέρα | Θεραπεύτρια | Μητέρα | Θεραπεύτρια | Πριν | Μετά |
| 93 | 78 | 58 | 25 | 28 | 24/36 | 31/36 |

Όμως, και οι δύο βαθμολόγησαν με υψηλό βαθμό τον τομέα επικοινωνίας (γραπτό λόγο) και με χαμηλό τις δεξιότητες της καθημερινής ζωής. Υπήρχε, δηλαδή, συμφωνία, όσον αφορά τα δυνατά σημεία και στις αδυναμίες του παιδιού. Τέλος, στην υποκλίμακα Κ (Δεξιότητες Παιχνιδιού και Ψυχαγωγίας: Play and Leisure Skills) της Αξιολόγησης Βασικών Γλωσσικών και Μαθησιακών Δεξιοτήτων ABLLS (Assessment of Basic Language and Learning Skills) η βαθμολογία της πριν την Παρέμβαση ήταν 24/36, ενώ μετά 31/36 (τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης υποκλίμακας θα αναλυθούν περαιτέρω στην ενότητα Αποτελέσματα).

Υλικό

Για τη διεξαγωγή της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω υλικά:

1. *Επτά Σετ Παιχνιδιού*: Για κάθε κοινωνική ιστορία που παρουσιάστηκε στη Χαρά, χορηγήθηκαν υλικά και παιχνίδια, από αυτά που συνήθως υπάρχουν στους παιδικούς σταθμούς και τα νηπιαγωγεία, όπως κούκλες, φιγούρες Playmobil, κουκλόσπιτα, πύργοι, ομοιώματα καταστημάτων, έπιπλα, καθώς και άλλα αντικείμενα κοινής χρήσης, όπως στυλό ή μπουκαλάκια. Σε μία κοινωνική ιστορία («Παιχνίδι Φαντασίας»), η οποία αντιπροσώπευε το ανώτερο και δυσκολότερο στάδιο του συμβολικού παιχνιδιού, δεν παρέχονταν υλικά και παιχνίδια και το παιδί έπρεπε το ίδιο να επινοήσει το σενάριο και να χρησιμοποιήσει κινήσεις του σώματος για να το εκδραματίσει, προσποιούμενο την παρουσία αντικειμένων ή προσώπων ή αποδίδοντας σε αντικείμενα ιδιότητες που δεν είχαν.

2. *Έξι Καρτέλες* (για τις διδασκόμενες μόνο Κοινωνικές Ιστορίες), οι οποίες κατασκευάστηκαν για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας με υλικό (κείμενο και σκίτσα) από το βιβλίο *Κοινωνική Προσαρμογή των Gray και White* (2003). Οι κοινωνικές ιστορίες που επιλέχθηκαν παραπέμπουν σε πραγματικές, καθημερινές κοινωνικές καταστάσεις/περιστατικά μέσα από την καθημερινή ζωή, διασκευασμένες σαν θεατρικό παιχνίδι, με στιχομυθίες ανάμεσα στο παιδί και τη θεραπεύτρια του.

Διαδικασία

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

Χώρος και συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας. Τόσο η αξιολόγηση του παιδιού (χορήγηση κλιμάκων και ερωτηματολογίων, συνεντεύξεις με τη μητέρα και την υπεύθυνη θεραπεύτρια, λήψη ιστορικού), όσο και όλη η ερευνητική διαδικασία διεξήχθη στο Κ.Α.Ε.Π., κατά τη διάρκεια προγραμματισμένων ατομικών συνεδριών, από το Νοέμβριο του 2004 έως το Φεβρουάριο του 2005. Οι συνεδρίες ήταν ατομικές, είχαν διάρκεια 10-15' και διεξάγονταν τρεις φορές την εβδομάδα, με ρυθμό 1-2 συνεδρίες την ημέρα. Οι συνεδρίες της παρέμβασης ξεκίνησαν 15 μέρες μετά τη διαδικασία αξιολόγησης του παιδιού. Συνολικά, διεξήχθησαν 10 συνεδρίες κατά τη Γραμμή Βάσης και 16 συνεδρίες κατά την Παρέμβαση. Σε καμία περίπτωση δεν πιέστηκε η Χαρά για τη συμμετοχή της στις συνεδρίες ούτε και

έδειξε ποτέ σημάδια κόπωσης. Αντίθετα, προσέγγιζε με ευχαρίστηση, ενθουσιασμό και ανυπομονησία τη διαδικασία του παιχνιδιού. Στην αίθουσα υπήρχαν πάντα τρία πρόσωπα: η Χαρά, η θεραπεύτριά της (ή στην περίπτωση των γενικήσεων, η άλλη θεραπεύτρια, η μητέρα ή το παιδί τυπικής ανάπτυξης) και η ερευνήτρια, η οποία χειριζόταν τη βιντεοκάμερα, την τηλεόραση και το βίντεο για την προβολή του βιντεοσκοπημένου προτύπου προς μίμηση. Η Χαρά και η συμπαίκτριά της μπορούσαν να παραμείνουν καθισμένες στις καρέκλες τους γύρω από το τραπέζι, αλλά μπορούσαν και να κινηθούν μέσα στην αίθουσα, να εισέλθουν ή να εξέλθουν από αυτήν, ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε σεναρίου παιχνιδιού. Όλη η ερευνητική διαδικασία βιντεοσκοπήθηκε και έτσι υπάρχει μια μόνιμη καταγραφή της επίδοσης του παιδιού.

Ερευνητικό Σχέδιο, Γραμμή Βάσης και Παρέμβαση. Το ερευνητικό σχέδιο που ακολουθήθηκε ήταν του είδους του *βασικού πειραματικού σχεδιασμού AB (basic design AB)* και περιλάμβανε: (α) μία αξιολόγηση των δεξιοτήτων του παιδιού στο *συμβολικό παιχνίδι πριν από την παρέμβαση (Γραμμή Βάσης: φάση Α)*, (β) την *παρέμβαση (φάση Β)* και (γ) μία αξιολόγηση μετά την παρέμβαση (*Επανεξέταση*).

Η ερευνητική συνεδρία περιλάμβανε την παρουσίαση τεσσάρων κοινωνικών ιστοριών (τρεις διδασκόμενες και μία αδιδακτη για λόγους αξιολόγησης της γενίκευσης) και άρχιζε, όταν η θεραπεύτρια εμφάνιζε τα παιχνίδια του πρώτου σεναρίου παιχνιδιού και προσκαλούσε το παιδί για να παίξουν, δίνοντάς του την ίδια εντολή που χρησιμοποιούσε και η Carol Gray στο βιβλίο της (Gray & White, 2003) «Έλα, _____ (όνομα παιδιού), τώρα να παίξουμε _____ (το όνομα κάθε σεναρίου παιχνιδιού, π.χ. *Κομμωτήριο*)». Στη συνέχεια, κατένειμε τους ρόλους, λέγοντας, για παράδειγμα, «Εσύ θα είσαι η κομμώτρια κι εγώ η πελάτισσα» ή στην περίπτωση που στο σενάριο υπήρχαν κούκλες, τις έδειχνε στο παιδί, ονόμαζε

το ρόλο της καθεμιάς και έδινε στο παιδί την κούκλα, της οποίας το ρόλο θα υποδυσόταν.

Χρησιμοποιήθηκαν συνολικά οκτώ Κοινωνικές Ιστορίες: «*Κομμωτήριο*», «*Η Πεντάμορφη και το Τέρας*», «*Γιατρός*», «*Κατάστημα Παιχνιδιών*», «*Εστιατόριο*», «*Παιχνίδι Φαντασίας*», «*Παίζω Οικογένεια*» και «*Σχολείο*», χωρισμένες σε δύο ισότιμες και ανάλογου βαθμού δυσκολίας ομάδες των τεσσάρων ιστοριών η καθεμία, οι οποίες εναλλάσσονταν. Η Ομάδα Α παρουσιαζόταν στη Χαρά στις μονές συνεδρίες, ενώ η Ομάδα Β στις ζυγές συνεδρίες.

Πέντε κοινωνικές ιστορίες είχαν ημι-δομημένο σενάριο, οπότε το παιδί είχε κάποια ελευθερία να παρεκκλίνει από τη στιχομυθία που είχε ήδη οριστεί ή να επαναπροσδιορίσει την πορεία του σεναρίου. Στις υπόλοιπες τρεις ιστορίες υπήρχε ελεύθερο σενάριο, το οποίο το επινοούσε το ίδιο το παιδί, χωρίς την καθοδήγηση της θεραπεύτριας. Συνεπώς, το ίδιο κατηύθυνε την πορεία του σεναρίου, τόσο ως προς το δικό του ρόλο, όσο και ως προς το ρόλο της συμπαίκτριάς του.

Κατά τη διάρκεια των συνεδριών της Γραμμής Βάσης, το παιδί δραματοποίησε με τη θεραπεύτριά του τα σενάρια παιχνιδιού, χωρίς την παροχή κάποιας μορφής καθοδήγησης, βοήθειας ή ενίσχυσης.

Κατά τη διάρκεια της Παρέμβασης, για τις διδασκόμενες ιστορίες ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα: (α) το παιδί διάβαζε αρχικά με τη βοήθεια της θεραπεύτριας την καρτέλα με την εκάστοτε κοινωνική ιστορία· (β) στη συνέχεια, παρακολουθούσε βιντεοσκοπημένο το συγκεκριμένο σενάριο παιχνιδιού, δραματοποιημένο από την ερευνήτρια και ένα συνομήλικό της Χαράς παιδί τυπικής ανάπτυξης, που χρησίμευε ως πρότυπο προς μίμηση⁵. (γ) τέλος, δραματοποιούσε το συγκεκριμένο σενάριο παιχνιδιού με τη θεραπεύτριά του. Οι ιστορίες γενίκευσης δραματοποιήθηκαν από το παιδί και τη θεραπεύτριά του, με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, όπως κατά τη διάρκεια της Γραμμής Βάσης, δηλαδή, χωρίς τμηματική

5. Κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης του βιντεοσκοπημένου προτύπου, η θεραπεύτρια δεν επεσήμανε στη Χαρά τις σωστές αντιδράσεις του προτύπου, ούτε τόνιζε τους στόχους εκείνους, που συνήθως η Χαρά δεν επέτύγχανε. Το παιδί αφηνόταν να παρακολουθεί και να επεξεργάζεται εντελώς μόνο του τα ερεθίσματα, χωρίς θεραπευτική παρέμβαση.

βοήθεια ή ενίσχυση και χωρίς την παρουσίαση κοινωνικής ιστορίας ή βιντεοσκοπημένου προτύπου προς μίμηση για τα συγκεκριμένα σενάρια. Κατά τη φάση της Παρέμβασης, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, διεξήχθησαν συνολικά 16 διδακτικές συνεδρίες, καθώς στη 16η συνεδρία η Χαρά εκπλήρωσε το κριτήριο κατάκτησης του διδακτικού στόχου, δηλαδή, η επίδοσή της στις δεξιότητες συμβολικού παιχνιδιού ξεπέρασε το 80% επιτυχίας, τόσο στις διδασκόμενες, όσο και στις ιστορίες γενίκευσης.

Ενισχυτικές διαδικασίες

Το μόνο είδος ενίσχυσης που χρησιμοποιήθηκε ήταν η κοινωνική ενίσχυση, με τη μορφή της λεκτικής επέκτασης των λεγόμενων του παιδιού. Για παράδειγμα, εάν το παιδί προέβαινε σε μια αποδεκτή συμβολική ενέργεια, π.χ. προσποιούνταν ότι έκοβε τα μαλλιά της «πελάτισσας» με το ψαλίδι, η θεραπεύτρια αντιδρούσε επαινώντας την, π.χ. λέγοντας «Α, τι καλή κομμώτρια που είστε!».

Διαδικασίες Γενίκευσης (Generalization)

Η ίδια διαδικασία με αυτή της Γραμμής Βάσης τηρήθηκε σε όλες τις συνεδρίες γενίκευσης. Η γενίκευση της επίδοσης ελέγχθηκε με 3 τρόπους: (α) γενίκευση κατά τη Γραμμή Βάσης και κατά την Παρέμβαση με άλλους συμπαίκτες (άλλη θεραπεύτρια, τη μητέρα του παιδιού και ένα συνομήλικο παιδί τυπικής ανάπτυξης του ίδιου φύλου)· (β) γενίκευση σε ένα αδιάκτο σενάριο παιχνιδιού – το ίδιο κάθε φορά – σε κάθε συνεδρία·

Διαδικασίες Διατήρησης (Maintenance)

Ένα μήνα μετά το πέρας της παρέμβασης διενεργήθηκε επανεξέταση (Follow up), όπου ελέγχθηκε σε 2 συνεδρίες η διατήρηση των θεραπευτικών αποτελεσμάτων.

Καταγραφή Δεδομένων και Βαθμολόγηση εξαρτημένων μεταβλητών

Λειτουργικοί Ορισμοί. Στην παρούσα έρευνα, ως αποδεκτές αντιδράσεις συμβολικού παιχνιδιού στις ιστορίες με ημι-δομημένο σενάριο ορίστηκαν οι κοινωνικά αποδεκτές και σωστές – σύμφωνα με τα συμφραζόμενα και με τα σενάρια

παιχνιδιού – λεκτικές και μη-λεκτικές απαντήσεις και χειρονομίες του παιδιού. Στις κοινωνικές ιστορίες με ελεύθερο σενάριο, όμως, έπρεπε να πληρούνται 2 κριτήρια από το παιδί: (1) να προωθεί τα σενάρια παιχνιδιού παίρνοντας πρωτοβουλίες και επιδεικνύοντας φαντασία και πρωτοτυπία· (2) να υποδύεται πειστικά το ρόλο του με λεκτικές και μη-λεκτικές εκδηλώσεις.

Ως εξαρτημένη μεταβλητή ορίστηκε η επίδοση του παιδιού στο συμβολικό παιχνίδι και ως ανεξάρτητες μεταβλητές (α) η παροχή διακριτικών ερεθισμάτων και επακόλουθων, (β) η κατάλληλη και χρονικά έγκαιρη παροχή του διακριτικού ερεθίσματος από το συμπαίκτη, και (γ) η παροχή ενίσχυσης στο παιδί, σε περίπτωση σωστής αντίδρασής του.

Η κάθε απόκριση/αντίδραση της Χαράς αξιολογήθηκε σύμφωνα με τους λειτουργικούς ορισμούς για κάθε κοινωνική ιστορία, αφού πρώτα μελετήθηκαν οι βιντεοσκοπημένες συνεδρίες κάθε φάσης της έρευνας. Οι σωστές ανταποκρίσεις της ελάμβαναν βαθμολογία ισοδύναμη με 1 βαθμό, ενώ οι λανθασμένες ελάμβαναν 0 βαθμούς. Μη αποδεκτές κρίνονταν οι απαντήσεις που δεν σχετίζονταν με τα ερεθίσματα του παιχνιδιού, ήταν υπερβολικά καθυστερημένες ή άκαιρες. Τα συντακτικά λάθη στις απαντήσεις δεν αποτελούσαν κριτήριο απόρριψης των αντιδράσεων, εφόσον, βέβαια, ήταν κατανοητό το περιεχόμενό τους. Καταβλήθηκε προσπάθεια, έτσι ώστε οι στόχοι να είναι ευρείς και γενικοί και όχι λεπτομερείς ή πολύ συγκεκριμένοι.

Για κάθε κοινωνική ιστορία, υπήρχαν 7 στόχοι και ο καθένας αποτελείτο από 1-6 κριτήρια. Δεν ήταν απαραίτητο το παιδί να επιτύχει όλα τα κριτήρια του κάθε στόχου, για να σημειώσει επιτυχία στο συγκεκριμένο στόχο. Η βαθμολογία του ήταν ανάλογη με το πόσα κριτήρια κάθε στόχου επιτύγχανε. Έτσι, η μέγιστη βαθμολογία για κάθε ιστορία ισοδυναμούσε με 7 μονάδες. Όπου υπήρχαν περισσότερα από 1 κριτήρια για κάθε έναν από τους 7 στόχους, η βαθμολόγηση του συγκεκριμένου στόχου προέκυπτε διαιρώντας το 1 με τον αριθμό των κριτηρίων του, π.χ. εάν 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.

Όπου το σενάριο παιχνιδιού ήταν ελεύθερο ή σχεδόν ελεύθερο, δεν έπαιζε ρόλο η σειρά αντιδράσεων της Χαράς, π.χ. με ποια σειρά θα εξέταζε ο «γιατρός» την «ασθενή» στο *Γιατρό*. Αρκούσε μόνο να υπάρχει λογική σειρά στις αντιδράσεις του παιδιού και να ανταποκρίνεται στα ερεθίσματα που λάμβανε από το συμπαίκτη της.

Αξιοπιστία της έρευνας

Η ερευνήτρια και ένας δεύτερος «τυφλός» ως προς την προέλευση των συνεδριών παρατηρητής, μη θεραπευτής (ο οποίος είχε, εκ των προτέρων, εκπαιδευτεί κατάλληλα και ενημερωθεί για τα κριτήρια και τους στόχους της κάθε κοινωνικής ιστορίας), αφού παρακολούθησαν τις βιντεοσκοπημένες συνεδρίες, αξιολόγησαν τα ερευνητικά δεδομένα στο 100% των συνεδριών, τόσο για τις εξαρτημένες, όσο και για τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Τα ποσοστά *συμφωνίας μεταξύ παρατηρητών* (point-by-point agreement) κυμάνθηκαν από 85-100% για τις εξαρτημένες μεταβλητές, ενώ για τις ανεξάρτητες από 93-100%, ποσοστό αρκετά ικανοποιητικό, προκειμένου να θεωρηθεί αξιόπιστη η έρευνα, σύμφωνα με τον Kazdin (1982) και τους Johnston και Pennypacker (2009).

Εγκυρότητα της έρευνας

Η εγκυρότητα της έρευνας αξιολογήθηκε με 3 τρόπους:

1. Μέσω της σύγκρισης των θεραπευτικών αποτελεσμάτων της παρέμβασης με τα αποτελέσματα ενός δεύτερου τρόπου αξιολόγησης της επίδοσης του παιδιού στο συμβολικό παιχνίδι, ο οποίος επιτεύχθηκε μέσω της υποκλίμακας Κ της Κλίμακας ABLLS (εξωτερική εγκυρότητα).
2. Μέσω της σύγκρισης των θεραπευτικών αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης παρέμβασης με αυτά άλλης σύγχρονης, παρεμβατικής

έρευνας, με συναφείς στόχους και παρόμοια μεθοδολογία (Gena et al., 2007) (εξωτερική εγκυρότητα).

3. Μέσω της μαρτυρίας εξωτερικών κριτών από το άμεσο περιβάλλον του παιδιού σχετικά με την επίδοσή του, όπου σε ημιδομημένες συνεντεύξεις με τη θεραπεύτρια, τη μητέρα και τη δασκάλα του νηπιαγωγείου της Χαράς ζητήθηκε η γνώμη τους σχετικά με την πρόοδο του παιδιού στο συμβολικό παιχνίδι μετά την Παρέμβαση, τόσο στο σπίτι, όσο και στο σχολείο, έτσι ώστε να διερευνηθεί αν η βελτίωση του παιχνιδιού του παιδιού μπορούσε να γενικευθεί και σε άλλα περιβάλλοντα (κοινωνική εγκυρότητα).

3. Αποτελέσματα

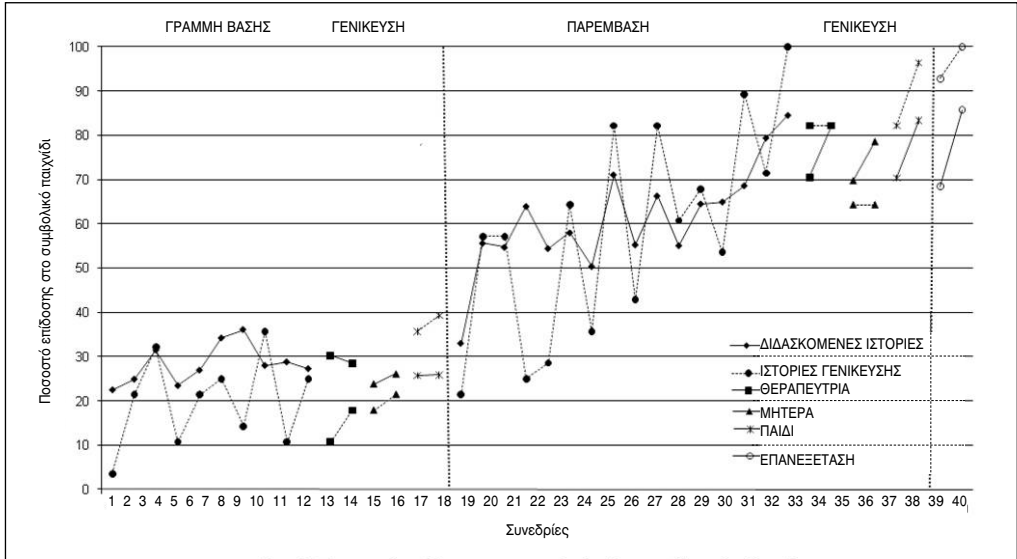
Στο Σχήμα 1 παρουσιάζονται γραφικά τα δεδομένα και των τριών φάσεων της έρευνας⁶. Κατά τη Γραμμή Βάσης, ο μέσος όρος της επίδοσης της Χαράς στις ιστορίες γενίκευσης ήταν 20% και στις διδασκόμενες ιστορίες 28,36%. Κατά την Παρέμβαση, ο μέσος όρος της επίδοσής της στις ιστορίες γενίκευσης ήταν 58,7% και στις διδασκόμενες ιστορίες 61,24%. Το ποσοστό της αύξησης της επίδοσής της ανάμεσα στη Γραμμή Βάσης και στην Παρέμβαση ήταν 115,93% για τις ιστορίες γενίκευσης και 193,64% για τις διδασκόμενες ιστορίες.

Η επίδοση της Χαράς ένα μήνα μετά την Παρέμβαση όχι μόνο παρέμεινε σταθερή, αλλά αυξήθηκε περαιτέρω και έφτασε το 96,42% για τις ιστορίες γενίκευσης και το 77,09% για τις διδασκόμενες ιστορίες.

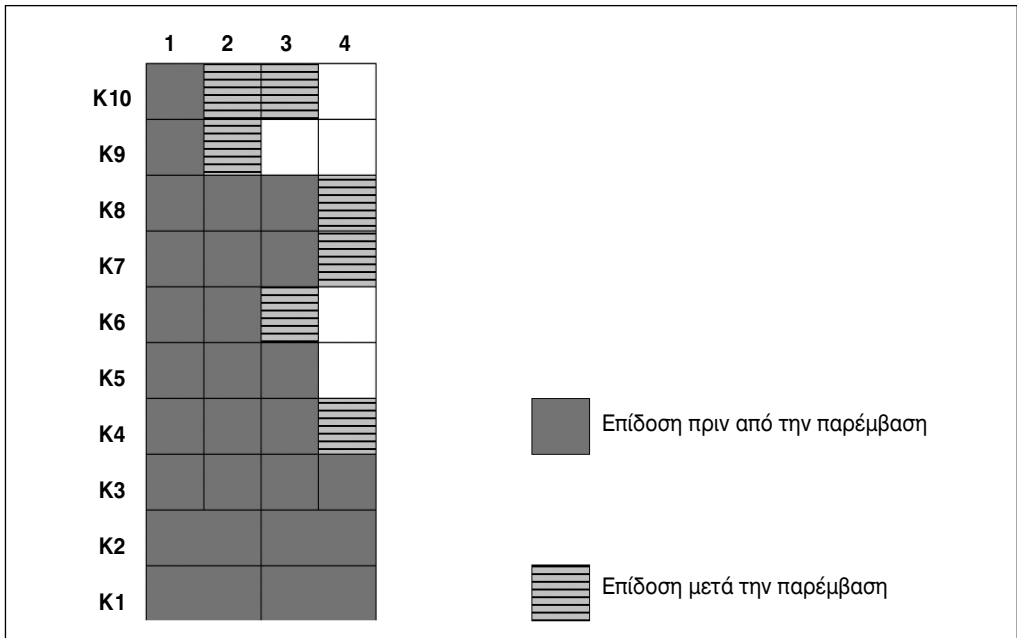
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της Χαράς στην Κλίμακα ABLLS παρουσιάζονται γραφικά στο Σχήμα 2.

Συνοπτικά, όπως φαίνεται στο Σχήμα 2, η Χαρά κατά την αξιολόγηση της ποιότητας παι-

6. Η οπτική θεώρηση των γραφικών παραστάσεων αποτελεί και την κύρια μέθοδο αξιολόγησης των δεδομένων για τις έρευνες με ατομικό πειραματικό σχεδιασμό (Single-Case research / Single-Case Experimental Designs). Τα στατιστικά τεστ περιστασιακά χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των δεδομένων, παρόλο που αυτή η τακτική παραμένει η εξαίρεση μάλλον, παρά ο κανόνας (Johnston & Pennypacker, 2009. Kazdin, 1982. Shaughnessy, Zechmeister, & Zechmeister, 2003).



Σχήμα 1
Ποσοτά επίδοσης στο συμβολικό παιχνίδι ανά φάση έρευνας.



Σχήμα 2
Επίδοση του συμμετέχοντος παιδιού στην υποκλίμακα Κ (Δεξιότητες Παιχνιδιού και Ψυχαγωγίας) της Κλίμακας ABLLS πριν και μετά την παρέμβαση.

χνιδιού της πριν από την Παρέμβαση αξιολογείται από τη θεραπεύτριά της με τον ανώτατο βαθμό (2/2 ή 4/4 του βαθμού) στα 3 από τα 10 κριτήρια (ποσοστό 30%), ενώ, μετά την Παρέμβαση, στα 6 από τα 10 κριτήρια (ποσοστό 60%). Κατά την επαναχορήγηση της υποκλίμακας K της Κλίμακας ABBLS, η επίδοσή της αξιολογείται ως *σταθερή* στα κριτήρια K1 (το παιδί εξερευνά μια ποικιλία παιχνιδιών στο περιβάλλον του), K2 (το παιδί παίζει/χειρίζεται τα παιχνίδια του, με τρόπο σύμφωνο με το σκοπό σχεδιασμού τους) και K3 (το παιδί έχει πολλαπλές αντιδράσεις σχετιζόμενες με κάποιο θέμα χρησιμοποιώντας ένα παιχνίδι ως ερέθισμα, π.χ. μαγείρεμα, συγκέντρωση για τσάι), στα οποία επιτυγχάνει και τον ανώτερο δυνατό βαθμό, καθώς και στο κριτήριο K5 (αλληλεπιδρά παίζοντας με άλλα παιδιά). Η επίδοσή της *βελτιώνεται* στα κριτήρια K4 (μιλά μόνη της, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού), K6 (μιλά, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με άλλα παιδιά), K7 (εμπλέκεται σε κοινωνικό δράμα), K8 (εμπλέκεται σε ανεξάρτητους αποδεκτούς τρόπους ψυχαγωγίας εντός οικίας), K9 (εμπλέκεται σε αποδεκτές ψυχαγωγικές δραστηριότητες αλληλεπιδρώντας με άλλα παιδιά) και K10 (εμπλέκεται σε παιχνίδια και δραστηριότητες εκτός οικίας).

Παρόλη τη βελτίωσή της, τα *αδύναμα σημεία* της παραμένουν τα κριτήρια K5, K6, K9 και K10, που αφορούν κυρίως δραστηριότητες σχετικές με την αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά και δραστηριότητες εκτός οικίας. Όμως, οι παραπάνω αδυναμίες αφορούν δεξιότητες και δραστηριότητες που δεν ενέπιπταν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

Όσον αφορά τη μαρτυρία των εξωτερικών κριτών σχετικά με τις δεξιότητες παιχνιδιού της Χαράς και τη γενικότερη συμπεριφορά της, τόσο η υπεύθυνη θεραπεύτρια, όσο και η μητέρα αλλά και η νηπιαγωγός της ανέφεραν μια γενικότερη βελτίωση στο παιχνίδι της, στο ημερήσιο θεραπευτικό κέντρο φοίτησης, στο σπίτι αλλά και στο σχολείο της. Η Χαρά χειριζόταν πλέον αντικείμενα με συμβολικό τρόπο αρκετά συχνά, έπαιζε με κούκλες, ενώ δεν το συνήθιζε στο παρελθόν, εμφάνιζε περισσότερες πρωτοβουλίες στο παιχνίδι και μεγαλύτερο πλούτο ιδεών από ό,τι στο παρελθόν και παρουσίασε βελτίωση και στις εκφραστικές δυνατότητές της. Το πιο ση-

μαντικό, όμως, είναι ότι, σύμφωνα με τα λεγόμενα τόσο της νηπιαγωγού, όσο και της μητέρας, βελτιώθηκε ο βαθμός αλληλεπίδρασης της Χαράς με τους συνομηλικούς της, καθώς και ο βαθμός συνεννόησης και επικοινωνίας της με τους άλλους γενικότερα, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

4. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα κατέδειξε την αποτελεσματικότητα ενός διδακτικού προγράμματος, που περιλάμβανε τη χρήση κοινωνικών ιστοριών, προτύπων προς μίμηση και κοινωνικής ενίσχυσης στη βελτίωση των δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού ενός κοριτσιού με αυτισμό, το οποίο είχε δεχθεί και είχε ανταποκριθεί άριστα σε εντακτική παρέμβαση βασισμένη στην Ανάλυση της Συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, η Χαρά μετά την παρέμβαση, όπως προκύπτει από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων ανάμεσα στον Προ-έλεγχο (Γραμμή Βάσης) και στο Μετα-έλεγχο (Παρέμβαση), (α) βελτίωσε τις δεξιότητές της στο συμβολικό παιχνίδι τόσο στις διδασκόμενες ιστορίες, όσο και στις ιστορίες γενίκευσης· (β) γενίκευσε τις αποκτηθείσες δεξιότητες παιχνιδιού και με άλλους συμπαίκτες· (γ) όχι μόνο διατήρησε τις αποκτηθείσες δεξιότητες παιχνιδιού, κατά τις συνεδρίες επανεξέτασης αλλά τις αύξησε περαιτέρω και σε βάθος χρόνου, ειδικά στις αδιάκτες ιστορίες με εντελώς ελεύθερο σενάριο.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με προγενέστερες έρευνες που κατέδειξαν ότι οι δεξιότητες συμβολικού παιχνιδιού μπορούν να διδαχθούν σε παιδιά με αυτισμό, όταν οργανωθεί κατάλληλα το περιβάλλον παιχνιδιού από τους ενήλικους (Gena et al., 2007. Libby et al., 1998. Sherratt, 2002. Wolfberg, 1999. Yang et al., 2003).

Επιβεβαιώθηκε, επίσης, πως, όταν τα παιδιά με αυτισμό κατέχουν ήδη επαρκείς λεκτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, τότε μπορούν εύκολα να αποκτήσουν, μετά από κατάλληλη παρέμβαση, και δεξιότητες συμβολικού παιχνιδιού (Amato, Barrow, & Domingo, 1999. Sherratt, 2002).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι στο παιχνίδι με το παιδί τυπικής ανάπτυ-

ξης, ειδικά στις ιστορίες γενίκευσης με ελεύθερο σενάριο, η Χαρά είχε πολύ υψηλές επιδόσεις. Επίσης, πριν την Παρέμβαση, κατά τη Γραμμή Βάσης, η επίδοσή της ήταν καλύτερη με τη συνομήλική της συμπαίκτρια από ό,τι με τη θεραπεύτριά της στον αντίστοιχο ρόλο. Το εύρημα αυτό είναι εντυπωσιακό και ενδιαφέρον, δεδομένου ότι είθισται τα παιδιά με αυτισμό να εμφανίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην αλληλεπίδρασή τους με ομηλικούς από ό,τι με ενήλικες. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού των δύο παιδιών, υπήρχε αρκετά μεγάλος συγχρονισμός μεταξύ τους, επικοινωνία και κατανόηση των επιθυμιών του ενός εκ μέρους του άλλου, όπως διαπιστώθηκε από την αλληλεπίδρασή τους στις συνεδρίες. Συνολικά, το παιχνίδι τους χαρακτηριζόταν από αυθορμητισμό και φυσικότητα. Ειδικά το παιδί τυπικής ανάπτυξης, παρόλο που δεν ήταν εξοικειωμένο με τη συμπεριφορά ή το λόγο ενός παιδιού με αυτισμό, κατανοούσε, έδειχνε υπομονή και ανταποκρινόταν με επιτυχία στις αντιδράσεις της Χαράς και στις περιπτώσεις που δεν μπορούσε να κατανοήσει τα λεγόμενά της, βασιζόταν στη μη-λεκτική της επικοινωνία. Όσον αφορά τη Χαρά, έδειχνε να απολαμβάνει περισσότερο το παιχνίδι με το συνομήλικό της κορίτσι και να δείχνει μεγαλύτερη προθυμία να αλληλεπιδράσει μαζί του. Όταν ρωτήθηκε η Χαρά με ποιον συμπαίκτη από τους τρεις που συμμετείχαν στις Γενικές προτιμούσε να παίζει, απάντησε ότι προτιμούσε το παιδί τυπικής ανάπτυξης, «γιατί είναι μικρό κοριτσάκι». Το παραπάνω εύρημα μπορεί να ερμηνευτεί από την ταύτιση της κουλτούρας των παιδιών λόγω ηλικίας, παρόμοιων εμπειριών, γνώσεων, ενδιαφερόντων και επιθυμιών. Πιστεύεται, επίσης, πως η καλή ποιότητα παιχνιδιού μεταξύ τους ενισχύθηκε και από το γεγονός ότι η Χαρά είχε, εν μέρει, εξοικειωθεί με το παιδί τυπικής ανάπτυξης, εφόσον το ίδιο παρείχε τα βιντεοσκοπημένα πρότυπα προς μίμηση, που χρησιμοποιήθηκαν στη φάση της παρέμβασης. Τέλος, μπορεί να συνέβαλε στην εξοικείωση και το γεγονός ότι επιδώχθηκε να δημιουργηθεί μια «σχέση» μεταξύ τους, η οποία ανατροφοδοτούνταν, κατά τη διάρκεια της έρευνας, με ανταλλαγή καρτών, ζωγραφιών, αποστολή μηνυμάτων κ.λπ. Το συγκεκριμένο, επίσης, εύρημα της έρευνας συνάδει με τα ευ-

ρήματα προγενέστερων ερευνών (Ball, 1996. Beyer & Gammeltoft, 2000. Gena, 2006. Sherratt, 2004), σύμφωνα με τα οποία, οι συνομήλικοι παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στο συμβολικό παιχνίδι, είτε ως συμπαίκτες, είτε ως εκπαιδευτές κοινωνικών δεξιοτήτων. Επίσης, όταν μετέχουν περισσότεροι από ένας συνομήλικοι ως συμπαίκτες και μάλιστα σε περιβάλλον που σχετίζεται με το παιχνίδι, η γενίκευση δεξιοτήτων επιτυγχάνεται σε υψηλότερο βαθμό. Η παρέμβαση που παρέχεται από τους συνομηλικούς, συγκρινόμενη με την παρέμβαση που περιλαμβάνει ενήλικες, φαίνεται να είναι αποδοτικότερη, τόσο σε επίπεδο βελτίωσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όσο και της γενίκευσης (Boutot, Guenther, & Grozier, 2005. Teitzel & Terkelsen, 1997). Τα εμπόδια στην κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μπορούν να αρθούν μέσω της υποστήριξης και της ενθάρρυνσης, που μπορούν να προσφέρουν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Ταυτόχρονα, μπορεί να δημιουργηθεί μια νέα «φιλική» σχέση ως αποτέλεσμα της γνωριμίας τους (Choi-Schonell, 2000). Ίσως, εν τέλει, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης να μπορούν με τη συμβολή, την ενθάρρυνση και τη συμπαράστασή τους να αποτελέσουν τους καλύτερους αρωγούς για την ομαλή κοινωνικοποίηση και ένταξη των παιδιών με αυτισμό στο σχολείο και την κοινωνία (Gena, 2006). Εξάλλου, τα οφέλη είναι και γι' αυτά πολύ σημαντικά, διότι βελτιώνονται οι λεκτικές και εκφραστικές τους ικανότητες, η σχολική επίδοσή τους, όπως, επίσης, ενισχύεται και η αυτοεκτίμησή τους (Ball, 1996. Γενά, 2002). Κατά συνέπεια, η συνεχής αλληλεπίδραση της Χαράς – και κατ'επέκταση των αυτιστικών παιδιών με συναφή χαρακτηριστικά με αυτά της Χαράς, δηλαδή, απουσία νοητικής υστέρησης, ικανοποιητικές λεκτικές ικανότητες και εκτενή θεραπευτική παρέμβαση – με παιδιά τυπικής ανάπτυξης μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα ευεργετική, δεδομένης της αξιοσημείωτης ικανότητας που έχει αναπτύξει για κοινωνικές σχέσεις και για συναναστροφή με παιδιά, καθώς και των ποικίλων ενδιαφερόντων της.

Η εξωτερική εγκυρότητα των ευρημάτων της έρευνας ενισχύεται από τη βελτίωση που σημείω-

σε η Χαρά στο ABLLS, το οποίο είναι μία ευρύτατα διαδεδομένη μέθοδος αξιολόγησης δεξιοτήτων παιχνιδιού. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα διευρύνει την εξωτερική εγκυρότητα προγενέστερης έρευνας με συναφείς στόχους και ευρήματα (Gena et al., 2007).

Εκτός από τα ερευνητικά δεδομένα, όπως αποτυπώθηκαν στις ερευνητικές συνεδρίες, ιδιαίτερο ενδιαφέρον, εφόσον πρόκειται για παιδί με ειδικές ανάγκες, έχει το ερώτημα κατά πόσο τα όποια οφέλη έχουν επίπτωση στη ζωή του παιδιού γενικότερα. Δηλαδή, αν, εκτός από το πειραματικό κριτήριο, η παρούσα έρευνα πληροί και το θεραπευτικό κριτήριο, αν έχει, δηλαδή, κοινωνική εγκυρότητα (Carter, 2010. Cooper, Heron, & Heward, 2007. Kazdin, 1982). Τόσο, λοιπόν, η υπεύθυνη θεραπεύτρια, όσο και η μητέρα αλλά και η νηπιαγωγός ανέφεραν μια γενικότερη βελτίωση στο παιχνίδι της Χαράς, ειδικά στο συμβολικό, εκτός των συνθηκών της Παρέμβασης και της Γενίκευσης, τόσο στο ημερήσιο θεραπευτικό κέντρο, όπου φοιτά η Χαρά, όσο και στο σπίτι και το σχολείο της. Επίσης, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις τους, βελτιώθηκε η επικοινωνία και η αλληλεπίδρασή της, τόσο με τους συνομηλίκους της, όσο και με τους άλλους γενικότερα, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Περιορισμοί της έρευνας

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι στόχοι που τέθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, δηλαδή, η πρόσκτηση δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού από ένα κορίτσι με αυτισμό, επετεύχθησαν. Όμως, δεν μπορεί να υποστηριχθεί με την ίδια βεβαιότητα η δυνατότητα γενίκευσης των θεραπευτικών αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας στο γενικότερο πληθυσμό των παιδιών με αυτισμό. Υπενθυμίζεται ότι η έρευνα ανήκει στο είδος του ατομικού πειραματικού σχεδιασμού και εξαρχής το παρόν εξατομικευμένο ερευνητικό πρόγραμμα παρέμβασης εστιάζει στη μελέτη ενός συγκεκριμένου ατόμου, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, για τις συγκεκριμένες και μόνο ικανότητες και αδυναμίες του οποίου σχεδιάστηκε. Ούτως ή άλλως, τα άτομα με διάγνωση διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής του αυτισμού παρουσιάζουν τό-

σο μεγάλη ανομοιογένεια, που είναι πολύ δύσκολο να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης, το οποίο να καλύπτει τις ανάγκες και δυνατότητες όλου του συγκεκριμένου πληθυσμού. Επιπλέον, το ερευνητικό σχέδιο που ακολουθήθηκε ήταν μελέτη περίπτωσης, με στοιχεία από τη μεθοδολογία του βασικού πειραματικού σχεδιασμού AB (*basic design AB*), χωρίς κάποιον αυστηρά πειραματικό σχεδιασμό, όπως η σύγκριση με ομάδα ελέγχου.

Η κοινωνική εγκυρότητα, επίσης, για τα αποτελέσματα της παρέμβασης μετρήθηκε με αυτοσχέδια ημιδομημένα ερωτηματολόγια προς τη θεραπεύτρια, τη μητέρα και τη δασκάλα του νηπιαγωγείου, όπου καταγράφηκαν οι σχετικές παρατηρήσεις των συγκεκριμένων προσώπων του περιβάλλοντος της Χαράς χωρίς τη χρήση κάποιου εργαλείου μέτρησης.

Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα αυτής της θεραπευτικής παρέμβασης σχετίζονται με την προηγούμενη ψυχοεκπαίδευση του παιδιού σε ένα πρόγραμμα βασισμένο στην ανάλυση της συμπεριφοράς. Εξάλλου και η συγκεκριμένη παρέμβαση ήταν σχεδιασμένη και προσανατολισμένη σε ένα τέτοιο πλαίσιο και καθαρά εξατομικευμένη για το συγκεκριμένο παιδί. Πιθανόν, ένα άλλο παιδί με διάγνωση αυτισμού να μην ανταποκρινόταν κατά τον ίδιο τρόπο στην παρέμβαση, ιδιαίτερα αν δεν ήταν ήδη εξοικειωμένο με θεραπευτικές παρεμβάσεις βασισμένες στην ανάλυση της συμπεριφοράς. Σε μελλοντικές έρευνες, θα μπορούσε να διερευνηθεί ο βαθμός γενίκευσης των ευρημάτων μας σε μεγαλύτερο δείγμα παιδιών ή σε παιδιά που δεν έχουν δεχθεί αντίστοιχη παρέμβαση.

Όπως καταδείχθηκε στην παρούσα έρευνα, οι κοινωνικές ιστορίες και τα βιντεοσκοπημένα πρότυπα προς μίμηση όντως αποδείχθηκαν ικανά να βελτιώσουν τις δεξιότητες συμβολικού παιχνιδιού ενός παιδιού με αυτισμό, *ακόμη και χωρίς να χρησιμοποιηθούν άλλοι πιο παρεμβατικοί τρόποι τμηματικής βοήθειας ή ενίσχυσης*. Παρόλα αυτά, εφόσον οι δύο αυτοί τρόποι παρέμβασης παρουσιάστηκαν ταυτόχρονα ως μία στρατηγική, δεν μπορεί να δείχθει κατά πόσον και ο καθένας ξεχωριστά ήταν σημαντικός ή απαραίτητος για τη βελτίωση των δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Μια μελλοντική ανάλογη έρευνα θα μπορούσε να εξετάσει και άλλες μεταβλητές, όπως την αλληλεπίδραση παιδιών με αυτισμό με παιδιά τυπικής ανάπτυξης, καθώς και παιδιών με αυτισμό μεταξύ τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε παιδιά με αυτισμό που έχουν ήδη διδαχθεί δεξιότητες συμβολικού παιχνιδιού με άλλα παιδιά με αυτισμό που δεν έτυχαν παρόμοιας παρέμβασης, την παρακολούθηση ζωντανού προτύπου προς μίμηση για την εκμάθηση δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού, τη σύγκριση της επίδοσης στο συμβολικό παιχνίδι παιδιών με αυτισμό, που παρακολούθησαν ενηλίκους ως πρότυπο προς μίμηση με άλλα που παρακολούθησαν συνομήλικά τους παιδιά, τη διδασκαλία περισσότερων σεναρίων παιχνιδιού, έτσι ώστε να αποφευχθεί η πιθανή ανία και η κούραση του δείγματος από τη συνεχή επανάληψη και, τέλος, το αποτέλεσμα της ίδιας παρέμβασης και σε παιδιά με χαμηλότερο επίπεδο λειτουργικότητας από αυτό της Χαράς. Επίσης, θα μπορούσε να μελετηθεί η επίδραση της ανάπτυξης δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού στην καθημερινή ζωή του παιδιού και στην αλληλεπίδρασή του με τα άτομα του περιβάλλοντός του.

Βιβλιογραφία

- 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.
- 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.
- Beyer, J., & Gammeltoft, L. (2000). *Autism and play*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Boutot, E. A., Guenther, T., & Crozier, S. (2005). Let's play: Teaching play skills to young children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40, 285-292.
- Brown, J., & Murray, D. (2001). Strategies for enhancing play skills for children with Autism Spectrum Disorder. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36, 312-317.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα.
- Γεώργας, Δ., Παρασκευόπουλος, Ι., Μπεζεβέγκης, Η., & Γιαννίτσας, Ν. Δ. (1997). *Ελληνικό WISC-III: Οδηγός Εξέταστη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Carter, S. L. (2010). *The social validity manual: A guide to subjective evaluation of behavior interventions*. New York: Elsevier.
- 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.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Frith, U. (1999). *Αυτισμός: εξηγώντας το αίνιγμα* (μτφρ. Γ.Καλομοίρης) (3η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (έτος πρωτότυπης έκδοσης 1989).
- Garvey, C. (1990). *Play (The Developing Child)*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- 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.
- Gray, C., & White, A. L. (2003). *Κοινωνική Προσαρμογή* (μτφρ. Ε. Μιχαλέτου, Α. Κορογιαννάκη). Αθήνα: Σαββάλας (έτος πρωτότυπης έκδοσης 2002).
- Haddon, M. (2004). Ποιος σκότωσε το σκύλο τα μεσάνυχτα (μτφρ. Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Ψυχογιός (έτος πρωτότυπης έκδοσης 2003).
- Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2002). *The effect of reciprocal imitation training on imitative and spontaneous pretend play in children with autism*. Paper presented at the 2nd International Meeting for Research on Autism, Orlando, FL.
- Jahr, E., Eldevik, S., & Eikeseth, S. (2000). Teaching children with autism to initiate and sustain cooperative play. *Research in Developmental Disabilities*, 21, 151-169.
- Jahr, E., & Eldevik, S. (in press). Collateral changes in solitary functional play following the acquisition of cooperative play in children with autism.

- Johnston, J. M., & Pennypacker, H. S. (2009). Strategies and tactics of behavioral research. New York: Routledge.
- Κυπριωτάκης, Β. Α. (1997). *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους* (2η έκδοση). Ηράκλειο (αυτοέκδοση).
- Kazdin, A. E. (1982). *Single – case research designs*. New York: Oxford University Press.
- Lewis, V., & Boucher, J. (1997). *Manual of the test of Pretend Play (TOPP)*. 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., Sulzer-Azaroff, B., Cowedery, G. E., Avery, D., & Anderson, S. R. (1993). *The Developmental Play Assessment (DPA) Instrument*. Boston: Northeastern University.
- MacDonald, R., Clark, M., Garrigan, E., & Vangala, M. (2005). Using video modeling to teach pretend play to children with autism. *Behavioral Interventions*, 20, 225-238.
- Odom, S. L., Brown, W. H., Frey, T., Karasu, N., Smith-Canter, L. L., & Strain, P. S. (2003). Evidence based practices for young children with autism: Contributions for single-subject design research. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 166-176.
- 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.
- 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 ed.). 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). Συνδέσμιση: 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* (σ. 35-42). Λάρισα: Έλλα.
- Sparrow, S. S., Balla, D. A., & Cicchetti, D. V. (1984). *The Vineland Adaptive Behavior Scales*. Circle Pines (River), MN: American Guidance Service.
- Teitzel, T., & Terkelsen, J. (1997). A PEER IN. N.S.W.: Tweed District Early Intervention Centre.
- 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.
- Wolfberg, P. J. (1999). *Play and imagination in children with autism*. New York: Teachers College Press.
- 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.

Teaching symbolic play skills: A case-study of a girl with autism

SMARAGDA LOUKREZI¹

ANGELIKI GENA²

ELIAS BESEVEGIS³

ABSTRACT

Play is particularly important for the verbal, social and overall intellectual development of children. Autistic children's play is deficient, since it requires a complex set of skills, such as language, social awareness, and imagination, areas where the autistic child is not competent. The present study is a case-study with elements from single subject design methodology. Its purpose was to teach symbolic play skills to a 6-year girl with autism, through a dramatized adaptation of Carol Gray's "Social Stories" and video-modeling with a typically developing peer of the same age serving as a model. Modeling of symbolic play either by a therapist or by a peer in combination with social reinforcement served as independent variables. The participant's performance in symbolic play constituted the dependent variable. Results showed that following intervention, the participant's symbolic play skills were enhanced and the treatment effects were generalized across untrained (probe) play scenarios and across play partners (other therapist, the girl's mother and a typically developing peer). In addition, the positive results maintained for a month following the termination of intervention. Inter-observer reliability and validity of the present study were satisfactory.

Key words: Autism, Symbolic play, Social stories, Peer modeling.

1. Address: Smaragda Loukrezi, Antoniadu 32B, 16233 Byronas, Athens, Greece. Tel.: +30 210 7668375, e-mail: sloukrezi@ppp.uoa.gr
2. Address: The University of Athens, School of Philosophy, Department of Psychology, Panepistimiopolis, Ilissia 15784, Athens, Greece. Tel. +30 2107277926.
3. Address: The University of Athens, School of Philosophy, Department of Psychology, Panepistimiopolis, Ilissia 15784, Athens, Greece. Tel. +30 2107277529.