

Παρέμβαση με χρήση μικρών δομημένων ιστοριών για τη βελτίωση των δεξιοτήτων συγγραφής μιας σύντομης έκθεσης ιδεών από ένα παιδί με Asperger

Κλέα Κωνσταντίνου, Παναγιώτης Αγγελίδης

Εισαγωγή

Το σύνδρομο Asperger έχει αναγνωριστεί επίσημα ως ψυχική διαταραχή μόλις το 1994 με τη συμπερίληψή του στο Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (American Psychiatric Association, 1994). Συνεπώς, δεν είναι έκπληξη το γεγονός ότι δεν έχει γίνει επαρκής έρευνα για τους τρόπους αντιμετώπισης και χειρισμού των ατόμων με αυτό το σύνδρομο (Safran, 2001). Οι οποιεσδήποτε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και οι τρόποι αντιμετώπισης των παιδιών με σύνδρομο Asperger σχεδιάζονταν ως αυτά τα παιδιά να είχαν αυτισμό. Ωστόσο, έχει γίνει ξεκάθαρο στη βιβλιογραφία και έρευνα ότι τα παιδιά με σύνδρομο Asperger έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και διαφορετικές ανάγκες από τα παιδιά με αυτισμό (π.χ. Happé, 1998· Manjiviona & Prior, 1999· NAS, 2002· Safran, 2002), επομένως είναι αναγκαίο τα οποιαδήποτε προγράμματα παρέμβασης να είναι ειδικά σχεδιασμένα για παιδιά με σύνδρομο Asperger. Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, βλέπουμε ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για ανάπτυξη συγκεκριμένων προγραμμάτων για παιδιά με Asperger (π.χ. Barnhill et al., 2002· Connor, 2000· Cragar & Horvath, 2003· Greenway, 2000· Gutstein & Whitney, 2002· Jones & Meldal, 2001· Smith Myles et al., 2002) και στη βάση αυτού του ενδιαφέροντος είναι που αναπτύσσεται η παρούσα εργασία.

Τα άτομα με σύνδρομο Asperger έχουν σοβαρές ελλείψεις στην κοινωνική αλληλεπίδραση και έχουν επαναλαμβανόμενη στερεοτυπική συμπεριφορά, χωρίς όμως να έχουν ενδεικτικές καθυστερήσεις στη γλωσσική ή τη νοητική ανάπτυξη. Χαρακτηρίζονται κυρίως από ποιοτικές ανωμαλίες σε τρεις περιοχές: κοινωνική αλληλεπίδραση, επικοινωνία, περιορισμένα ενδιαφέροντα και φαντασία (LCCLCC, 1999). Το σοβαρότερο ίσως πρόβλημα των ατόμων με σύνδρομο Asperger είναι οι διαπροσωπικές τους σχέσεις (Smith Myles et al., 1995). Έχει υποστηριχθεί ότι πολύ πιθανόν τα άτομα αυτά να επιθυμούν την κοινωνική αποδοχή, αλλά να μην έχουν την ικανότητα να

προβούν σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (AANE, 2002), ενώ κάποιοι άλλοι αναφέρουν ότι αρκετά άτομα με σύνδρομο Asperger αντιπαθούν την κοινωνική επαφή και προτιμούν να είναι μόνα τους (Williams, 1995· Klin & Volkmar, 1995). Σε ακραίες περιπτώσεις τα άτομα με Asperger είναι απόμακρα και αδιάφορα για τους άλλους, ενώ στις ήπιες περιπτώσεις επιζητούν την ανθρώπινη επαφή, αλλά δεν κατανοούν τους ανεπαίσθητους κανόνες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και έτσι εμφανίζουν ακατάλληλη αμοιβαία αλληλεπίδραση (Edelson, 1995). Η συμπεριφορά των ατόμων με σύνδρομο Asperger πολύ συχνά παρεξηγείται από τους άλλους ανθρώπους και συχνά περιγράφονται ως παράξενα και εκκεντρικά, με αποτέλεσμα να αγνοούνται και να οδηγούνται στην κοινωνική απομόνωση (AANE, 2002). Παρόμοια προβλήματα αντιμετωπίζουν και οι εκπαιδευτικοί που έχουν στις τάξεις τους παιδιά με σύνδρομο Asperger. Πολλοί δηλώνουν αδυναμία να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά και χρεώνουν την ευθύνη της αποτυχίας τους στην πολιτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Χαραλάμπους κ.ά., 2004· Osler & Osler, 2002).

Τα άτομα με σύνδρομο Asperger τείνουν να αναπτύσσουν εξαιρετικές ικανότητες στη γλώσσα (LCCLCC, 1999). Προτού γίνουν 4 ετών μπορούν να μιλούν καθαρά και τόσο η γραμματική όσο και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν είναι συνήθως πολύ καλά (Edelson, 1995). Έχουν επίσης ασυνήθιστα πλούσιο λεξιλόγιο, κάτι που μπορεί να προκαλέσει τη λανθασμένη εντύπωση ότι κατανοούν για ποιο πράγμα μιλούν, ενώ στην πραγματικότητα απλώς παπαγαλίζουν ό,τι άκουσαν ή διάβασαν (Williams, 1995). Παρά το γεγονός ότι χειρίζονται πολύ καλά τη γλώσσα, τη χρησιμοποιούν μόνο κυριολεκτικά, αφού αδυνατούν να κατανοήσουν αστεία, ειρωνείες και μεταφορές. Η φωνή τους τείνει να είναι επίπεδη και άχρωμη ή ακόμα μονότονη ή πολύ δυνατή. Δεν γνωρίζουν πώς να ζητήσουν βοήθεια ή να υποστηρίξουν τον εαυτό τους και μπορεί να μιλούν σε μάκρος για ένα θέμα ή να επαναλαμβάνουν λέξη ή φράση πολλές φορές (LCCLCC, 1999). Επομένως, είναι αναγκαία η εκπαίδευσή τους σε θέματα δόμησης του λόγου, γραπτού και προφορικού ώστε να μπορούν να επικοινωνούν καλύτερα με τους γύρω τους.

Ορισμένοι πρώτα από το πρόβλημα επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών με Asperger, μετά την τάση πολλών εκπαιδευτικών να μεταχειρίζονται τα παιδιά με σύνδρομο Asperger ως αυτιστικά και τέλος από την αδυναμία πολλών εκπαιδευτικών να διδάξουν ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες σε αυτά τα παιδιά, σε αυτή την εργασία εφαρμόζουμε σε

ένα παιδί με σύνδρομο Asperger ένα παρεμβατικό πρόγραμμα με τη χρήση μικρών δομημένων ιστοριών με σκοπό τη βελτίωση των ικανοτήτων του για συγγραφή μιας μικρής έκθεσης ιδεών. Οι δομημένες ιστορίες χρησιμοποιούνται τα τελευταία χρόνια από διάφορους ερευνητές για βελτίωση της κοινωνικής συμμετοχής (Bledsoe et al., 2003· Gray, 1995· Lotimer et al., 2002). Με τον όρο «δομημένη ιστορία» εννοούμε την ιστορία η οποία είναι δομημένη με βάση κάποιες ερωτήσεις (ποιος, πότε, πού, με ποιους, τι, πώς) (βλ. Gray, 1995· Myles & Simpson, 2001). Απώτερος σκοπός του παρεμβατικού προγράμματος ήταν το πρόγραμμα αυτό να αποτελέσει το πρώτο βήμα για να μπορέσει ο μαθητής να συμμετέχει σε μικρές συζητήσεις με τους συνομήλικούς του, απαντώντας σε σχετικές ερωτήσεις του πιο πάνω τύπου για να συνεχίσει τη συζήτηση ή να τις θέτει ο ίδιος για να ξεκινήσει μια συζήτηση. Παράλληλα, στοχεύουμε να συνεισφέρουμε στη μελέτη του χώρου του συνδρόμου Asperger, βοηθώντας στην καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων των παιδιών με αυτό το σύνδρομο, και πιο ειδικά να δώσουμε ένα δοκιμασμένο, εύχρηστο παρεμβατικό πρόγραμμα στους εκπαιδευτικούς. Η παρουσίαση του παρεμβατικού προγράμματος γίνεται αφού πρώτα παρουσιάσουμε τη μεθοδολογία που ακολουθήσαμε για συλλογή των δεδομένων μας και αφού αναλύσουμε λεπτομερώς την αξιολόγηση του παιδιού, όπου παρουσιάζουμε την κατάστασή του σε διάφορους τομείς.

Μεθοδολογία

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι μέθοδοι της συμμετοχικής παρατήρησης και της συνέντευξης. Αρχικοί ερευνητές εισηγούνται τη συμμετοχική παρατήρηση ως την καταλληλότερη μέθοδο για συλλογή ποιοτικών δεδομένων (π.χ. Patton, 2002). Στη συμμετοχική παρατήρηση ο παρατηρητής προσπαθεί να γίνει μέλος της ομάδας που παρατηρεί. Κατά τον Robson (1993), η συμμετοχική παρατήρηση περιλαμβάνει όχι μόνο τη φυσική παρουσία αλλά και την είσοδο στον κοινωνικό και «συμβολικό» κόσμο αυτής της ομάδας, μαθαίνοντας τους κοινωνικούς κανόνες συμπεριφοράς τους, τις συνήθειές τους, τον τρόπο που χρησιμοποιούν τη γλώσσα και τη μη λεκτική επικοινωνία τους.

Η μία από εμάς (Κ. Κ.) ήταν η «ειδική» δασκάλα του παιδιού και το παρατηρούσε συστηματικά για εννιά μήνες. Η παρατήρηση γινόταν στην τάξη, στην τάξη υποστήριξης και στην αυλή. Για καλύτερη κατανόηση της λειτουργίας του παιδιού στο σχολείο πάρθηκαν συνεντεύξεις από τη δασκάλα της τάξης, τη συνοδό και τη λογοθεραπεύτρια του παιδιού, τους επισκέπτες

δασκάλους της τάξης και τη μητέρα. Κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης, εκτός από σημειώσεις, η Κ. Κ. κρατούσε και ημερολόγιο έρευνας (Burgess, 1982) στο οποίο κατέγραφε καθημερινά σκέψεις, φόβους και προβληματισμούς, προβλήματα που αντιμετώπιζε και αποφάσεις που έπαιρνε σχετικά με την έρευνα και την παρέμβαση. Επίσης, όλες οι αλληλεπιδράσεις που είχε με το μαθητή καταγράφονταν σε μαγνητόφωνο.

Με βάση τα δεδομένα που μαζέψαμε τους πρώτους τέσσερις μήνες, αναπτύξαμε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα, το οποίο εφαρμόσαμε ατομικά στο παιδί με σύνδρομο Asperger. Η έρευνα παρέμβασης περιλαμβάνει τη χρήση κάποιας μεθόδου με βάση την οποία αναμένεται να επιτευχθεί κάποια αλλαγή στη συμπεριφορά ή την επίδοση των ατόμων στα οποία απευθύνεται η παρέμβαση (Fraenkel & Wallen, 2003· Patton, 2002). Στις περιπτώσεις ποσοτικών ερευνών, όπως στη δική μας, η παρέμβαση μπορεί να έχει στόχο την αλλαγή κάποιων συμπεριφορών, αλλά την ίδια ώρα στοχεύει και στη συλλογή λεπτομερών στοιχείων τα οποία περιγράφουν τις καθημερινές δραστηριότητες των συμμετεχόντων στην έρευνα (Fraenkel & Wallen, 2003). Η παρέμβαση που περιγράφεται πιο κάτω έγινε από την Κ. Κ. (έτσι όταν αναφερόμαστε στη δασκάλα, αυτή είναι η Κ. Κ.), ξεκίνησε τον πέμπτο μήνα της συμμετοχικής παρατήρησης και διήρκεσε τέσσερις εβδομάδες (40 λεπτά την ημέρα).

Περιγραφή του σχολικού πλαισίου

Η έρευνα έγινε σε ένα από τα παραδοσιακά σχολεία της Λευκωσίας που βρίσκεται στο κέντρο της πόλης. Το σχολείο λειτουργεί ως πρώτος κύκλος (Α', Β' και Γ' τάξεις) με 13 εκπαιδευτικούς και 200 μαθητές. Στο σχολείο λειτουργεί τάξη υποστήριξης στην οποία υποστηρίζονται από την «ειδική» εκπαιδευτικό τα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές ανάγκες, ανάμεσά τους και ο Χάρης.

Περιγραφή του παιδιού

Ο Χάρης (ψευδώνυμο) είναι 8 ετών, φοιτά στη Β' τάξη και προέρχεται από ένα μάλλον υψηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, με γονείς μορφωμένους που κατέχουν αρκετά ψηλές θέσεις σε μεγάλες εταιρείες. Φοιτά στο σχολείο με την υποστηρικτική βοήθεια συνοδού και του παρέχεται ειδική εκπαίδευση και λογοθεραπεία σε διαχωριστικό περιβάλλον. Διαπιστώθηκε ότι έχει το σύνδρομο, όταν ήταν 4 ετών.

Κινητική κατάσταση

Η κινητική κατάσταση του Χάρη είναι καλή. Κρατά το μολύβι σωστά και γράφει συγυρισμένα γράμματα. Όταν είναι σε άσχημη συναισθηματική κατάσταση γράφει μεγάλα και ασυγύριστα γράμματα. Δυσκολεύεται να δέσει τα κορδόνια των παπουτσιών του, δεν μπορεί να πιάσει την μπάλα όταν του τη ρίχνουν και εμφανίζει κάποια αδεξιότητα στις δεξιότητες χειρισμού και ελέγχου. Επιπρόσθετα, δυσκολεύεται να συντονίσει τις κινήσεις του, π.χ. εναλλαγή ποδιού στο μάθημα της γυμναστικής. Όταν τρέχει, τα χέρια του φαίνονται να κινούνται άτσαλα και επίσης εμφανίζει κάποια σημάδια υπερκινητικότητας.

Αισθητηριακή κατάσταση

Η αισθητηριακή του κατάσταση ήταν πολύ καλή και δεν παρουσίαζε καμία ασυνήθιστη αισθητηριακή αντίδραση.

Ακαδημαϊκές ικανότητες

Οι αναγνωστικές του δεξιότητες είναι πολύ καλές, αλλά έχει φτωχή γλωσσική κατανόηση. Από τη μια υπάρχουν λέξεις που δεν κατανοεί κι από την άλλη διαβάξει εντελώς μηχανικά. Επιπλέον, κατανοεί μόνο χειροπιαστές ιδέες, δεν κατανοεί αφηρημένες έννοιες. Για να βρει πληροφορίες μέσα από κάποιο κείμενο, πρέπει αυτό να μην υπερβαίνει τις τρεις-τέσσερις γραμμές. Μπορεί να εργαστεί ανεξάρτητα και να συμπληρώσει ασκήσεις γραμματικής, εφόσον είναι μηχανικές ασκήσεις και τις έχει ξανακάνει. Γράφει χωρίς λάθη δύσκολες λέξεις, ακόμα και όταν δεν τις έχει ξαναδεί ή ξαναγράψει. Αδυνατεί να γράφει μερικές προτάσεις για ένα θέμα, έστω και ασύνδετες, χωρίς τη βοήθεια ερωτήσεων, π.χ. για μία επίσκεψη που έκανε.

Δεν μπορεί να συνεργαστεί με τα άλλα παιδιά, αφού δεν μπορεί να συγκεντρωθεί και να ακούσει τι λένε. Δεν μπορεί να κάνει ερωτήσεις πάνω στο συγκεκριμένο θέμα που συζητούν και, όταν του απευθύνουν κάποια ερώτηση, δεν φαίνεται να τους ακούει, είναι απορροφημένος σε άλλα ερεθίσματα. π.χ. περιεργάζεται τη ρίγα. Αδυνατεί να εκφέρει κρίσεις ή να κάνει γενικεύσεις.

Είναι πολύ καλός με τους αριθμούς, όπως και με οποιαδήποτε άλλη μηχανική δραστηριότητα. Εκτελεί αριθμητικές πράξεις με αρκετή άνεση, αλλά δυσκολεύεται στη λύση προβλήματος. Λύνει μόνο προβλήματα με απλή πρόσθεση και αφαίρεση.

Συγκέντρωση και προσοχή

Ο Χάρης δεν συμμετέχει στις μαθησιακές δραστηριότητες της τάξης του, όπως τα άλλα παιδιά. Η προσοχή του διασπάται διαρκώς και δεν προσέχει τις οδηγίες της δασκάλας. Για να μπορέσει να κατανοήσει κάποια οδηγία, πρέπει η δασκάλα να απευθύνεται σε αυτόν ονομαστικά και η οδηγία να είναι σύντομη. Εργάζεται καλύτερα όταν η εργασία είναι χωρισμένη σε μικρά μέρη και εφόσον γνωρίζει ότι με το τέλος της κάθε εργασίας θα έχει μια θετική ενίσχυση.

Έχει εξαιρετική μηχανική μνήμη και πολλές φορές δίνει την εντύπωση ότι η μνήμη του λειτουργεί όπως η βιντεοκάμερα. Για παράδειγμα, όταν έμαθε τους μήνες του χρόνου με τη σειρά, μπορούσες να τον ρωτήσεις ποιος μήνας είναι έκτος, όγδοος κ.λπ. και απαντούσε προτού καλά καλά τελειώσει η ερώτηση.

Εμμονές και στερεοτυπίες

Στον Χάρη αρέσουν πολύ τα αντικείμενα που έχουν κίνηση ή κάνουν κάποιο θόρυβο (π.χ. η φωτοτυπική μηχανή την ώρα που δουλεύει, ανεμιστήρας). Έχει διάφορες εμμονές οι οποίες δεν είναι σταθερές. Ύστερα από κάποιο χρονικό διάστημα κάποιες παραμερίζονται και εμφανίζονται άλλες. Για παράδειγμα, στην αρχή είχε εμμονή με τον αριθμό 7. Ζητούσε συνεχώς από τους γύρω του να του γράφουν στο χέρι τον αριθμό 7 ή τον έγραφε ο ίδιος ξανά και ξανά στα τετράδιά του. Αν κάποιος προσπαθούσε να τον διακόψει, θύμωνε ή έκλαιγε. Με τον καιρό η εμμονή του με τον αριθμό 7 μετριάστηκε και απόκτησε εμμονή με την ημερομηνία. Δεν δεχόταν να γράφει άλλο άτομο την ημερομηνία στο τετράδιό του.

Ρουτίνα

Ο Χάρης δεν ανιχνεύει στις διαφοροποιήσεις του περιβάλλοντός του με αρνητικό τρόπο ούτε δείχνει να ενοχλείται από οποιαδήποτε τροποποίηση γίνεται στο σχολικό πρόγραμμα (π.χ. έκτακτες συγκεντρώσεις). Ακολουθεί όμως μια άκαμπτη ρουτίνα σε διάφορες δραστηριότητες. Για παράδειγμα, πηγαίνει στην τάξη του από τον ίδιο δρόμο που ακολουθούσε και στην πρώτη τάξη, παρόλο που επανειλημμένως του εξηγήθηκε ότι υπάρχει συντομότερος δρόμος.

Συναισθηματική κατάσταση

Η συναισθηματική του κατάσταση δεν είναι σταθερή. Αλλάζει διάθεση πολύ εύκολα, από ασήμαντες αιτίες. Είναι συνδεδεμένος με την οικογένειά του και ιδιαίτερα με τη μητέρα του. Ορισμένες φορές, όταν δεν γίνεται αυτό που θέλει, αναστατώνεται (κλαίει, φωνάζει, μιλά ψιθυριστά). Όταν δυσκολεύεται σε μια μαθησιακή δραστηριότητα, συχνά πετά τα βιβλία του στο πάτωμα ή αρχίζει να ψευδίζει. Επιδεικνύει επίσης προβληματική συμπεριφορά όταν είναι κουρασμένος (π.χ. γελά, κρύβεται κάτω από το θρανίο).

Κοινωνικές σχέσεις

Επιθυμεί την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομήλικούς του, αλλά φαίνεται να μην ξέρει πώς να το πετύχει. Δεν κατανοεί τις κοινωνικές καταστάσεις και τις κοινωνικές ατάκες και δεν ξέρει πώς να αντιδράσει σε αυτές. Επίσης, αδυνατεί να ξεκινήσει μια συζήτηση μαζί με τους συνομήλικούς του ή να τους ρωτήσει αν μπορεί να παίξει μαζί τους ή ακόμα να ζητήσει βοήθεια.

Δεν μοιράζεται τα ενδιαφέροντα ή τα επιτεύγματά του με άλλα άτομα και δεν έχει την περιέργεια να μάθει τι λένε τα άλλα παιδιά. Επιπρόσθετα, η κοινωνική δικαιοσύνη που επιδεικνύει ο Χάρης είναι πολύ φτωχή. Για παράδειγμα, κάποιο παιδί τον χτύπησε κατά λάθος στις σκάλες και ο Χάρης ανταπέδωσε το χτύπημα στο πρώτο παιδί που βρήκε μπροστά του. Οι συμμαθητές του αντιλαμβάνονται το πρόβλημά του και δεν σχολιάζουν ούτε κοροϊδεύουν τις απαντήσεις που δίνει στην τάξη.

Επικοινωνία

Ο Χάρης έχει αουνήθιστα πλούσιο λεξιλόγιο για την ηλικία του. Δεν γνωρίζει, όμως, τη σημασία των λέξεων που πολλές φορές προσφέρει. Δεν κατανοεί μεταφορές, αστεία και υπαινικτικά σχόλια. Επίσης, επιδεικνύει πολύ φτωχή ικανότητα στο να μνηθεί σε μια συζήτηση. Μπορεί να μιλά σε κάποιο άτομο, αλλά δεν συνομιλεί με αυτό, απλά απευθύνεται σε αυτό, χωρίς να τον ενδιαφέρει η απάντηση. Μπορεί να μιλά για πράγματα άσχετα και χωρίς νόημα ή ακόμα να μεταπηδά από το ένα θέμα στο άλλο. Επαναλαμβάνει λέξεις ή φράσεις που ειπώθηκαν από άλλα άτομα σε κάποια άλλη χρονική στιγμή σαν να συνέβησαν πριν από λίγο. Πολύ συχνά μονολογεί.

Σκοπός και στόχοι του παρεμβατικού προγράμματος

Ο πρωταρχικός στόχος του προγράμματος ήταν να αποκτήσει το παιδί ικανότητες που να του επιτρέπουν να γράφει ένα μικρό κείμενο περίπου τέσ-

σειρές γραμμές για μια επίσκεψη που έκανε, με βάση τη συγκεκριμένη σειρά των ερωτήσεων, ποιος, πότε, πού, με ποιους, τι, πώς. Ο στόχος του προγράμματος στη συνέχεια ήταν να αποκτήσει το παιδί την ευχέρεια να γράφει μεγαλύτερο κείμενο. Τέθηκαν οι συγκεκριμένοι στόχοι, γιατί, όπως αναφέρθηκε στην περιγραφή του παιδιού, ο Χάρης έχει πολύ καλή επαναληπτική μνήμη και έτσι πολύ εύκολα θα μπορούσε να μάθει τη σειρά των συγκεκριμένων ερωτήσεων και βάσει αυτών να αναπαραστήσει εσωτερικά τη δομή μιας επίσκεψης που θέλει ή τον ζητείται να καταγράψει. Απώτερος σκοπός μας ήταν το πρόγραμμα αυτό να αποτελέσει το πρώτο βήμα για να μπορέσει ο Χάρης να συμμετέχει σε μικρές συζητήσεις με τους συνομήλικούς του. Να μπορεί δηλαδή να απαντά σε σχετικές ερωτήσεις του πιο πάνω τύπου συνεχίζοντας τη συζήτηση ή να θέτει ο ίδιος τέτοιες ερωτήσεις για να ξεκινήσει μια συζήτηση. Επίσης, για να μπορεί να διηγηθεί μια επίσκεψη που έκανε. Η ικανότητα να ξεκινά ή να συνεχίζει μια συζήτηση θα συμβάλει στην κοινωνικοποίησή του, τομέας που πολλοί ερευνητές τον θεωρούν βασικό για την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Σχεδιασμός παρεμβατικού προγράμματος

Το παρεμβατικό πρόγραμμα περιλάμβανε πέντε στάδια. Στο πρώτο στάδιο ετοιμάσαμε τρία μικρά κείμενα με θέματα βασισμένα στις εμπειρίες των παιδιών της ηλικίας του μαθητή, τα οποία επεξεργαζόμασταν ένα κάθε μέρα, με τον ίδιο τρόπο. Συγκεκριμένα, δώσαμε στον Χάρη τα εξής θέματα: «Χριστούγεννα», «Στο λούνα παρκ», «Η εκδρομή». Τα κείμενα ήταν δομημένα κατά το ίδιο πρότυπο. Ακολουθούσαν τη σειρά των ερωτήσεων που αναφέραμε πιο πάνω. Αυτά περιλάμβαναν διαφορετικές πιθανές επιλογές για καθεμία από αυτές τις ερωτήσεις. Για παράδειγμα, στην ερώτηση «ποιος» αναφέρονταν διαφορετικά πρόσωπα σε κάθε κείμενο, π.χ. εγώ, ο Νίκος. Στην ερώτηση «πότε» αναφέρονταν διαφορετικές ημέρες, στην ερώτηση «τι», αναφέρονταν διαφορετικές δραστηριότητες (π.χ. έπαιξα με τα ξαδέλφια μου κ.λπ.).

Στο δεύτερο στάδιο ζητήσαμε από τον Χάρη να συνθέσει τα δικά του κείμενα με τη βοήθεια των προτάσεων που του δίνονταν. Οι προτάσεις περιλάμβαναν δύο πιθανές επιλογές (απαντήσεις) για την κάθε ερώτηση-κλειδί, και δύο απαντήσεις που δεν ταίριαζαν στο θέμα αυτό. Για παράδειγμα, για το θέμα «Στο σχολείο» στην ερώτηση «τι» οι δύο απαντήσεις που ταίριαζαν ήταν: «έμαθε πολλά πράγματα» και «έμαθε να λύνει εξισώσεις πολλαπλασιασμού». Οι απαντήσεις που δεν ταίριαζαν ήταν: «έπαιξε με την αδελφή του» και «μάζεψε λουλούδια».

Στο τρίτο στάδιο ζητήθηκε από τον Χάρη να επιλέξει το θέμα που θα αποτελούσε τον τίτλο του κειμένου και κατόπιν έπρεπε να αναφέρει μία πρόταση για την κάθε ερώτηση-κλειδί, η οποία γραφόταν από τη δασκάλα. Οι προτάσεις γράφονταν από τη δασκάλα, γιατί θέλαμε να εστιάσει η προσοχή του Χάρη στη διατύπωση των προτάσεων. Στο τέταρτο στάδιο ζητήθηκε από τον Χάρη να γράψει προτάσεις για ένα συγκεκριμένο θέμα, με βάση τις ερωτήσεις-κλειδιά. Τα θέματα ήταν βασισμένα στις εμπειρίες του Χάρη. Στο πέμπτο στάδιο ζητήθηκε από τον Χάρη να γράψει προτάσεις για ένα συγκεκριμένο θέμα, με βάση τις ερωτήσεις-κλειδιά, όπως και στο προηγούμενο στάδιο, αλλά τώρα το κείμενο έπρεπε να είναι πιο εκτεταμένο. Στην ερώτηση «τι» έπρεπε να γράψει τρεις προτάσεις. Στην επέκταση του κειμένου τον βοηθούσε μία εικόνα σχετική με το κάθε θέμα.

Γνωρίζοντας την αγάπη του Χάρη για τα μηχανικά παιχνίδια (όπου δεν χρειάζεται σκέψη αλλά μηχανικές κινήσεις, π.χ. ρίχνει το ζάρι, φέρνει τρία, μετρά τρία κουτάκια και μετακινεί ανάλογα το πιόνι του), χρησιμοποιήσαμε ως ενίσχυση στο παρεμβατικό αυτό πρόγραμμα ένα παιχνίδι, όπως το φιδάκι, με τη διαφορά ότι δεν περιλάμβανε τις σκάλες και τα φιδάκια που θα επιτάχυναν ή θα επιβράδυναν το παιχνίδι, κι αυτό γιατί έτσι θα μπορούσαμε να ελέγχουμε περισσότερο το χρόνο που χρειάζεται για να φτάσει στο τέρμα. Εξηγήθηκε στον Χάρη ότι κάθε φορά που θα απαντούσε σε μια ερώτηση ή θα εκτελούσε μια οδηγία, μπορούσε να ρίχνει το ζάρι και να προχωρεί το πιόνι του. Σε περίπτωση που δεν απαντούσε ή παρουσίαζε προβληματική συμπεριφορά, έπαιζε η δασκάλα στη θέση του. Αυτό δεν άρεσε στον Χάρη και έτσι μπορούσε να του επαναφέρει την προσοχή πολύ εύκολα.

Περιγραφή του προγράμματος

1η μέρα

Την 1η ημέρα δόθηκε στον Χάρη το κείμενο «Χριστούγεννα» (το πρόγραμμα μπίρε σε εφαρμογή αμέσως μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων) και του ζητήθηκε να το διαβάσει. Στη συνέχεια έγιναν οι ακόλουθες δραστηριότητες:

- Η δασκάλα τού έδειξε μία καρτέλα με τις ερωτήσεις-κλειδιά και του ζήτησε να τις απαντήσει με τη σειρά.
- Έδωσε στον Χάρη καρτελίτσες με τις ερωτήσεις και τις προτάσεις του κειμένου και του ζήτησε να τις ζευγαρώσει.
- Του ζήτησε να βάλει τις προτάσεις στη σειρά, ακολουθώντας τη σειρά των ερωτήσεων και να ξαναδιαβάσει το κείμενο.

- Έκρυψε το κείμενο, του έδωσε καρτελίτσες με τις λέξεις του κειμένου (αυ οποίες ήταν ανακατεμένες) και του ζήτησε να τις βάλει στη σειρά με τη βοήθεια της καρτέλας που περιλάμβανε όλες τις ερωτήσεις. Αφού τις έβαλε, η δασκάλα ζήτησε από τον Χάρη να ξαναδιαβάσει το κείμενο.
- Τέλος, έκρυψε την καρτέλα με τις ερωτήσεις και του ζήτησε να απαγγείλει τη σειρά των ερωτήσεων. Ο Χάρης έμαθε τη σειρά των ερωτήσεων από την πρώτη κόλας μέρα.

2η μέρα

Τη 2η μέρα η δασκάλα έδωσε στον Χάρη το κείμενο «Χριστούγεννα» και του ζήτησε να το διαβάσει. Ακολουθώντας του έδωσε το κείμενο «Στο λούνα παρκ» και ακολούθησε τις ίδιες δραστηριότητες με το κείμενο «Χριστούγεννα».

3η μέρα

Την 3η μέρα ζητήθηκε από τον Χάρη να διαβάσει τα κείμενα «Χριστούγεννα» και «Στο λούνα παρκ». Όταν τα διάβασε, του ζητήθηκε να αναφέρει την πρώτη πρόταση αναφέροντας μια διαφορετική μέρα, εκτός από αυτή που αναφερόταν στο κείμενο, και στη συνέχεια να αναφέρει την πρώτη πρόταση χρησιμοποιώντας άλλο πρόσωπο. Στην αρχή έδωσε η δασκάλα κάποια παραδείγματα για να αναληφθεί καλύτερα τι του ζητούσε. Στη συνέχεια του έδωσε το τρίτο κείμενο «Στην εκδρομή» να το διαβάσει και έγιναν οι ίδιες δραστηριότητες όπως και στα άλλα κείμενα.

Και στα τρία κείμενα ο Χάρης φάνηκε ότι στη δραστηριότητα που έπρεπε να συνθέσει το κείμενο δυσκολευόταν περισσότερο στην ερώτηση «με ποιους» και στην ερώτηση «τι». Συγκεκριμένα, δυσκολευόταν να εντοπίσει στο κείμενο τις απαντήσεις των ερωτήσεων που άρχιζαν με τα «με ποιους» και «τι». Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων η προσοχή του Χάρη στρεφόταν διαρκώς σε άλλα ερεθίσματα και χρειαζόταν συνεχώς να τον επαναφέρει η δασκάλα λέγοντας το όνομά του ή θυμίζοντάς του το φιδάκι.

4η μέρα

Την 4η μέρα δόθηκαν και τα τρία κείμενα στον Χάρη και του ζητήθηκε να τα διαβάσει με τη σειρά που είχαν δοθεί. Στη συνέχεια η δασκάλα έκρυψε τα κείμενα και του έδωσε τις προτάσεις των κειμένων ανακατεμένες, για να τις χωρίσει κατά κείμενο. Μετά του ζήτησε να βάλει στη σειρά τις προτάσεις του κάθε κειμένου και να τις κολλήσει, για να συναρμολογήσει τα

τρία κείμενα. Του έδωσε επίσης καρτελίτσες με τις ερωτήσεις-κλειδιά ανακατεμένες, από τις οποίες έπρεπε να επιλέγει κάθε φορά αυτή που είχε σειρά και να την τοποθετεί δίπλα από την πρόταση. Δυσκολεύτηκε στη σειρά των προτάσεων. Επαναλάμβανε διαρκώς τη σωστή ερώτηση, αλλά δεν συγκεντρωνόταν να βρει τη σωστή πρόταση.

5η μέρα

Την 5η μέρα ζητήθηκε από τον Χάρη να διαβάσει τα τρία κείμενα που είχε επεξεργαστεί τις προηγούμενες ημέρες. Στη συνέχεια του δόθηκαν διάφορα θέματα, για να επιλέξει αυτό που ήθελε να χρησιμοποιήσει, για να φτιάξει ένα μικρό κείμενο. Από τα θέματα «Στη θάλασσα», «Στο σχολείο», «Στο βιβλιοπωλείο» ο Χάρης επέλεξε το θέμα «Στο σχολείο». Στη συνέχεια του δόθηκαν διάφορες προτάσεις, για να επιλέξει μία για κάθε ερώτηση-κλειδί. Για κάθε ερώτηση ταίριαζαν μόνο δύο προτάσεις, ενώ υπήρχαν άλλες δύο για κάθε ερώτηση που δεν ταίριαζαν. Οι ερωτήσεις βρίσκονταν μπροστά του ανακατεμένες σε μικρές καρτελίτσες. Έβρισκε την ερώτηση-κλειδί που είχε σειρά και επέλεγε μία πρόταση που ταίριαζε. Στο τέλος τού ζητήθηκε να διαβάσει το κείμενο που έφτιαξε. Ο Χάρης ήταν λιγότερο συγκεντρωμένος αυτή τη μέρα σε σχέση με τις προηγούμενες.

6η μέρα

Την 6η μέρα επαναλήφθηκε η ίδια διαδικασία. Δόθηκαν στον Χάρη διάφορα θέματα, για να επιλέξει κάποιο ώστε να φτιάξει ένα κείμενο. Επέλεξε το θέμα «Στο δάσος». Στη συνέχεια επέλεγε τη σωστή ερώτηση-κλειδί και μια πρόταση που ταίριαζε σε αυτήν. Όπως και τις προηγούμενες δύο μέρες δεν συγκεντρωνόταν και παρούσιαζε προβλήματα συμπεριφοράς.

7η μέρα

Την 7η μέρα τού δόθηκαν τα θέματα «Στον μπακάλη», «Στη θάλασσα», «Στον παππού», «Στο βιβλιοπωλείο». Ο Χάρης επέλεξε τον τίτλο «Στη θάλασσα». Σχημάτισε το κείμενο με μεγαλύτερη άνεση απ' ό,τι τις προηγούμενες μέρες και η προσοχή του όπως και η συγκέντρωσή του ήταν καλές.

8η - 9η μέρα

Την 8η μέρα ζητήθηκε από τον Χάρη να αναφέρει ένα δικό του θέμα, για να γράψει ένα μικρό κείμενο. Ο Χάρης ζήτησε να γράψει το θέμα «Στο σινεμά» (είχε πάει την προηγούμενη μέρα με το σχολείο). Η δασκάλα έγραψε

τον τίτλο σε μία καρτελίτσα, του έδωσε τις ερωτήσεις-κλειδιά σε μικρές καρτελίτσες και του ζήτησε να τις βάλει στη σωστή σειρά. Μετά του ζήτησε να αναφέρει μία πρόταση για την κάθε ερώτηση-κλειδί την οποία έγραφε δασκάλα στο φυλλάδιο. Ο Χάρης έδωσε τις σωστές απαντήσεις. Την 9η μέρα επαναλήφθηκε η ίδια διαδικασία. Ο Χάρης διάλεξε τον τίτλο «Στα McDonald's» (το επισκέπτεται τακτικά με τη μητέρα του).

10η μέρα

Τη 10η μέρα ο Χάρης επέλεξε τον τίτλο «Στην εκκλησία» (πήγε με τη μητέρα του την προηγούμενη). Ζητήθηκε από τον Χάρη να γράψει μόνος του το κείμενο. Διατύπωσε την πρώτη πρόταση με ευκολία. Στη συνέχεια, όμως, η προσοχή του διασπάστηκε και η δασκάλα, για να τον επαναφέρει, του θύμισε το φιδάκι. Δεν μπορούσε να συνεχίσει, γιατί δεν μπορούσε να βρει ποια ερώτηση-κλειδί ακολουθούσε και δυσκολευόταν να αντιληφθεί ποια ερώτηση-κλειδί είχε απαντήσει, και επομένως ποια είχε σειρά. Όταν ρωτήθηκε ποια ερώτηση ακολουθεί το «πού», αμέσως έδωσε τη σωστή απάντηση: «με ποιους». Έγραψε την απάντηση στην ερώτηση «με ποιους», αλλά η προσοχή του διασπάστηκε πάλι και δεν μπορούσε να βρει την επόμενη ερώτηση. Η δασκάλα του διάβασε μία μία τις ερωτήσεις-κλειδιά και τις απαντήσεις που είχε γράψει, και φτάνοντας σε αυτή που μόλις είχε απαντήσει, τον ρώτησε ποια ακολουθεί. Βρήκε αμέσως την απάντηση.

11η - 14η μέρα

Την 11η και τη 12η μέρα, ο Χάρης έγραψε μικρά κείμενα για τα συνηθισμένα θέματα που του ζήτησε η δασκάλα. Εξακολούθησε να παρουσιάζει δυσκολίες στις ερωτήσεις «με ποιους» και «τι». Κάθε φορά που δυσκολευόταν, παρουσίαζε μεγαλύτερη διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα. Χρησιμοποιήθηκε το φιδάκι για ενίσχυση, για να του τραβήξει περισσότερη προσοχή. Τη 13η και 14η μέρα ο Χάρης έγραψε επιτυχημένα εκθέσας για τα ακόλουθα θέματα: «Για ψώνια» και «Επίσκεψη στο θείο μου».

15η μέρα

Τη 15η μέρα ο Χάρης έγραψε έκθεση με θέμα «Στο ψάρεμα». Δεν συνάντησε καμία δυσκολία. Έγραψε αμέσως την πρώτη πρόταση και ακολούθως άρχισε να θέτει τις ερωτήσεις-κλειδιά στον εαυτό του και να διατυπώνει προτάσεις για αυτές. Εξακολούθησε να διακόπτει συνέχεια την εργασία του και να αφαιρείται κοιτάζοντας το σβηστήρι του. Χρειάζόταν να τον επα-

ναφέρει συνεχώς η δασκάλα, όμως η προσοχή και συγκέντρωσή του ήταν κατά πολύ βελτιωμένες. Όπως και τις προηγούμενες μέρες, ο Χάρης έπαιξε με το φιδάκι μόνο όταν τελείωσε την εργασία του.

16η - 20ή μέρα

Από τη 16η μέρα έως την 20ή η δασκάλα ζητούσε από τον Χάρη να γράψει για συγκεκριμένα θέματα, όπως και τις προηγούμενες μέρες, αλλά με τη διαφορά ότι τώρα στην ερώτηση «τι» έπρεπε να γράψει τρεις προτάσεις. Για να τον βοηθήσει να σκέφτεται κι άλλες πιθανές δραστηριότητες για τη συγκεκριμένη ερώτηση, η δασκάλα χρησιμοποίησε εικόνες σχετικές με τα θέματα που του ζητούσε να γράψει (π.χ. «Στο γιατρό», «Στη φάρμα»).

Από τη 16η μέχρι και τη 18η ο Χάρης χρειάστηκε βοήθεια στην ερώτηση «τι». Χρειάστηκε η δασκάλα να του επιστήσει την προσοχή σε συγκεκριμένα σημεία της εικόνας που είχε μπροστά του ή να του θέσει κάποιες ερωτήσεις, για να τον βοηθήσει να θυμηθεί τι έκανε ο ίδιος σε ανάλογη περίπτωση. Τη 19η και την 20ή ο Χάρης έγραψε χωρίς να χρειαστεί καμία βοήθεια.

Συμπεράσματα εκπαιδευτικού προγράμματος

Η αξιολόγηση του προγράμματος έγινε από τη δασκάλα. Ουσιαστικά σύγκρινε την αρχική κατάσταση του μαθητή, όσον αφορά στη συγγραφή ενός μικρού κείμενου για μια επίσκεψη που έκανε, και την κατάστασή του στο τέλος του παρεμβατικού προγράμματος. Ο πρωταρχικός στόχος του παρεμβατικού προγράμματος ήταν να αποκτήσει το παιδί ικανότητες που να του επιτρέπουν να γράφει ένα μικρό κείμενο, τεσσάρων γραμμών, για μια επίσκεψη που έκανε, με βάση τη συγκεκριμένη σειρά των ερωτήσεων. Ο στόχος του προγράμματος στη συνέχεια ήταν να αποκτήσει το παιδί την ευχέρεια να γράφει μεγαλύτερο κείμενο. Μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος ο μαθητής φάνηκε ότι απέκτησε την ικανότητα να γράφει ένα μικρό κείμενο για μια επίσκεψη που έκανε. Συγκεκριμένα, μπορούσε να γράφει ένα μικρό κείμενο με λογική και χρονική σειρά, ακολουθώντας μια συγκεκριμένη δομή (τη σειρά των ερωτήσεων) που είχε εσωτερικεύσει. Στη συνέχεια επέκτεινε το κείμενο αυτό ακολουθώντας την ίδια δομή. Φαίνεται, επομένως, ότι η χρήση δομημένων ιστοριών (Gray, 1995· Myles & Simpson, 2001) δούλεψε θετικά στη δική μας περίπτωση.

Αναλυτικότερα, ο Χάρης έμαθε τις ερωτήσεις-κλειδιά από την πρώτη κόλας μέρα. Τις επαναλάμβανε, όμως, σαν ποίημα. Δεν μπορούσε ωστόσο να βάλει στη σειρά προτάσεις ακολουθώντας τις ερωτήσεις, για να σχηματί-

σει ένα κείμενο με τέσσερις προτάσεις χωρίς βοήθεια. Ενώ ήξερε τη σειρά των ερωτήσεων, όταν ξεκινούσε να τις απαγγέλλει, σταματούσε μόνο όταν έφτανε στην τελευταία. Πιθανόν να τον δυσκόλευε το γεγονός ότι οι τρεις ερωτήσεις-κλειδιά περιλαμβάνονταν σε μία πρόταση. Όταν προχώρησε στο στάδιο που έπρεπε να αναφέρει ο ίδιος δικές του προτάσεις, σύμφωνα πάντα με τις ερωτήσεις-κλειδιά, σημείωσε αμέσως πρόοδο.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος δυσκολεύτηκε στις ερωτήσεις «πού», «με ποιους», «τι». Ίσως αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι οι ερωτήσεις «ποιος» και «πότε» είχαν λιγότερες επιλογές. Επιπλέον, στην ερώτηση «πού» έπρεπε να λαμβάνει υπόψη του τον τίτλο, ενώ στην ερώτηση «με ποιους», παρόλο που ήταν τέταρτη στη σειρά στις ερωτήσεις-κλειδιά, η απάντηση δινόταν στη δεύτερη πρόταση του κειμένου του. Αυτό ίσως να ήταν ο λόγος που, αντί να αναφέρει την ερώτηση «με ποιους», ανέφερε την ερώτηση «πότε» ή «πού». Περισσότερο από όλες τον δυσκόλεψε η ερώτηση «τι». Ένας πιθανός λόγος ίσως να ήταν το γεγονός ότι σε κάθε κείμενο η ανάλογη πρόταση είναι εντελώς διαφορετική (ανάλογα με το θέμα).

Όσο ο Χάρης βελτιωνόταν κατά τη διαδικασία της παρέμβασης, η προσοχή και η συγκέντρωσή του αυξάνονταν, ενώ παράλληλα μειωνόταν η υπερκινητικότητα του. Στο τέλος της τρίτης εβδομάδας μπορούσε και έγραφε ένα κείμενο τεσσάρων γραμμών στο ένα τρίτο περίπου του χρόνου που χρειαζόταν προηγουμένως. Επειδή αυτοματοποίησε τη διαδικασία (ρωτώ-απαντώ), την τελευταία εβδομάδα, παρόλο που μπήκε ένα νέο στοιχείο, η επέκταση του κειμένου στην ερώτηση «τι», δεν δυσκολεύτηκε καθόλου. Η προσοχή και η συγκέντρωσή του αυξήθηκαν ακόμη πιο πολύ σε σύγκριση με τις τρεις προηγούμενες εβδομάδες και τελείωνε την εργασία του στον μισό περίπου χρόνο, με ελάχιστη βοήθεια τις πρώτες μέρες της τέταρτης εβδομάδας και καθόλου τις τελευταίες. Κάποιες στιγμές χρειαζόταν επαναφορά της προσοχής του, αλλά δεν χρειαζόταν να του γίνει υπενθύμιση για το σημείο στο οποίο βρισκόταν.

Μέσα από την εφαρμογή του παρεμβατικού αυτού προγράμματος φάνηκε ότι το πρόγραμμα θα μπορούσε να βοηθήσει τα παιδιά με σύνδρομο Asperger να γράφουν ένα μικρό κείμενο με λογική και χρονική σειρά χωρίς τη βοήθεια κάποιου ενηλίκου (βλ. Kuttler et al., 1998· Lorimer et al., 2002). Βοήθεια φάνηκε να αποτελεί η εσωτερίκευση της σειράς των ερωτήσεων-κλειδιών. Επίσης, φάνηκε ότι με τον ίδιο τρόπο μπορεί να γίνει και επέκταση του κειμένου. Χρειάζεται φυσικά να συνεχιστεί το πρόγραμμα για κάποιο επιπλέον χρονικό διάστημα.

Πιστεύουμε ότι αυτό το πρόγραμμα μπορεί να εφαρμοστεί με σχετική ευκολία και αρκετές πιθανότητες επιτυχίας και σε άλλα παιδιά με σύνδρομο Asperger. Το πρόγραμμα θα μπορούσε να τεθεί σε εφαρμογή από «ειδικούς» εκπαιδευτικούς ή από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων. Επιπρόσθετα, το πρόγραμμα αυτό πιθανώς να ήταν χρήσιμο και για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Πολύ συχνά βλέπουμε αρκετά παιδιά να δυσκολεύονται να θέσουν τις σκέψεις τους σε μια χρονική και λογική σειρά. Η εσωτερίκευση της σειράς των ερωτήσεων-κλειδιών, και γενικά η όλη διαδικασία του συγκεκριμένου προγράμματος, θα μπορούσε να τα βοηθήσει να βελτιωθούν στον τομέα αυτό. Αναφορικά τώρα με τον απώτερο στόχο του προγράμματος, δηλαδή να μπορεί το παιδί να μιείται σε συζητήσεις με τους συνομήλικούς του απαντώντας σε ερωτήσεις του τύπου ποιος, πότε κ.λπ. πιστεύουμε ότι χρειάζεται περαιτέρω εξάσκηση και ένα δεύτερο παρεμβατικό πρόγραμμα ως συνέχεια του συγκεκριμένου προγράμματος που εφαρμόσαμε.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th edition). Washington, DC: Author.
- AANE (Asperger's Association of New England) (2002). *What is Asperger's syndrome?* <http://aane.autistics.org/description.html>.
- Barnhill, G. P., Cook, K. T., Tebbenkamp, K. & Smith Myles, B. S. (2002). "The effectiveness of social skills intervention targeting nonverbal communication for adolescents with Asperger syndrome and related developmental delays", *Focus of Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(2), 112-118.
- Bledsoe, R., Smith Myles, B. & Simpson, R. L. (2003). "Use of a social story intervention to improve mealtime skills of an adolescent with Asperger syndrome", *Autism*, 7(3), 289-295.
- Burgess, R. G. (1982). "Keeping a research diary", *Cambridge Journal of Education*, 2(1), 75-83.
- Connor, M. (2000). "Asperger Syndrome (Autistic spectrum disorder) and the self-reports of comprehensive school students", *Educational Psychology in Practice*, 16(3), 285-296.
- Cragar, D. E. & Horvath, L. S. (2003). "The application of social skills training in the treatment of a child with Asperger disorder", *Clinical Case Studies*, 2(1), 34-49.
- Edelson, S. (1995). *Asperger's syndrome*, <http://www.autism.org/asperger.html>.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education* (5th edition). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Greenway, C. (2000). "Autism and Asperger syndrome: Strategies to promote prosocial behaviours", *Educational Psychology in Practice*, 16(3), 469-486.
- Grey, C. A. (1995). *Social stories unlimited: Social stories and comic strip conversations*. Jenison, MI: Jenison Public Schools.

- Gutstein, S. E. & Whitney, T. (2002). "Asperger syndrome and the development of social competence", *Focus of Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(3), 161-171.
- Jones, R. S. & Meldal, T. O. (2001). "Social relationships and Asperger syndrome: A qualitative analysis of hand accounts", *Journal of Learning Disabilities*, 5(1), 35-41.
- Happé, F. (1998). *Αντικατάσταση: Ψυχολογική θεώρηση / μετ. Στανιανός, Δ.* Αθήνα: Gutenberg.
- Klin, A. & Volkmar, F. (1995). *Asperger's syndrome: Guidelines for treatment and intervention*. Learning disabilities Association of America.
- Kuttler, S., Smith Myles, B. S., & Carlson, J. K. (1998). "The use of social stories to reduce precursors to tantrum behavior in a student with autism", *Focus on Autistic behavior*, 13(2), 176-182.
- LCCLCC (Leicester City Council and Leicestershire County Council) (1999). *Asperger syndrome - practical strategies for the classroom: A teacher's guide*. London: National Autistic Society.
- Lorimer, P. A., Simpson, R., Smith Myles, B. S., & Ganz, J. (2002). "The use of social stories as a preventative behavioral intervention in a home setting with a child with autism", *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 53-60.
- Manjiviona, J. & Prior, M. (1999). "Neuropsychological profiles of children with Asperger syndrome and autism. *Autism*, 3(4), 327-356.
- (NAC) National Autistic Society (2002). *What is Asperger syndrome?*
<http://www.autism.co.uk/pups/asd/aspleaf.html>
- Osler, A. & Osler, C. (2002). "Inclusion, exclusion and children's rights: A case study of a student with Asperger Syndrome", *Emotional & Behavioural Difficulties*, 7(1), 32-43.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Robson, C. (1993). *Real world research*. Oxford: Blackwell.
- Smith Myles, B., Hilgenfeld, T. D., Barnhill, G. P., Grinswold, D. E., Hagiwara, T. & Simpson, R. L. (2002). "Analysis of reading skills in individuals with Asperger syndrome", *Focus of Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(1), 44-47.
- Smith Myles, B. & Simpson, R. (2001). "Effective practices for students with Asperger syndrome", *Focus on Exceptional Children*, 34(3), 1-14.
- Smith Myles, B., Simpson, R., Becker, J. (1995). "An analysis of characteristics of students diagnosed with higher-functioning autistic disorder", *Exceptionality*, 5(1), 19-30.
- Safran, J. (2002). "Supporting students with Asperger's syndrome in general education", *Teaching Exceptional Children*, 34(5), 60-66.
- Safran, S. P. (2001). "Asperger syndrome: The emerging challenge to special education", *Exceptional Children*, 67(2), 151-160.
- Williams, K. (1995). *Understanding the student with Asperger Syndrome: Guidelines for teachers. Focus on autistic behaviour*, 10(2), 1-10, http://www.udel.edu/bkirby/asperger/karen_williams_guidelines.html
- Χαραλάμπους, Κ., Αγγελίδης, Π. & Βρασιδης, Χ. (2004). *Οι εκπαιδευτικοί ως παράγοντας περιθωριοποίησης των παιδιών που θεωρούνται ως να έχουν ειδικές ανάγκες*. Αδημοσίευτη εργασία, Intercollege.

Abstract

Asperger syndrome was only officially recognized as a disorder in 1994 when it was included in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders published by the American Psychiatric Association. Therefore, it is not surprising that little research has been conducted on appropriate and effective treatments of this unique population. Educational interventions for children with Asperger were designed as these children were autistic. However, it is clear in the research literature that children with Asperger have different characteristics and different needs from children with autism. This paper presents the use of a small structured story intervention to improve the skills of writing a short essay by a child with Asperger Syndrome. Presenting problems, history and assessment of the child are analyzed, the intervention program is explained and the results of this intervention are described. Finally, an evaluation of the program, implications for intervention and recommendations for practitioners are included.

Κλέα Κωνσταντίνου, Παναγιώτης Αγγελίδης

Σχολή Επιστημών Αγωγής, Intercollege

Λεωφ. Μακεδονίτσας 46

P.O. Box 24005

1700 Λευκωσία, Κύπρος

τηλ. +357-22357661

+357-22357665

e-mail: Kakiag@globalsoftmail.com

Angelides.p@intecollege.ac.cy