



Σχολή Εφαρμοσμένων Τεχνών

Γραφικές Τέχνες-Πολυμέσα

Διπλωματική Εργασία

Δημιουργία και Εφαρμογή Κοινωνικής Ιστορίας με θέμα την
Ενδοσχολική Βία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Σταγγίδης Αδριανός

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Παπαδοπούλου Μαρία

Πάτρα, Οκτώβριος 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή Αδριανού Σταγγίδη που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Δημιουργία και Εφαρμογή Κοινωνικής Ιστορίας με θέμα την
Ενδοσχολική Βία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Σταγγίδης Αδριανός

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Παπαδοπούλου Μαρία

Μέλος ΣΕΠ στο ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Κορακίδου Βερονίκη

Μέλος ΣΕΠ στο ΕΑΠ

Πάτρα, Οκτώβριος 2026

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, Παπαδοπούλου Μαρία, για την πολύτιμη βοήθειά που μου προσέφερε καθόλη την πορεία της εκπόνησης της Διπλωματικής Εργασίας καθώς και τις εκπαιδευτικούς στον τομέα της ειδικής αγωγής που μοιράστηκαν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, όπως επίσης και αξιολόγησαν την τελική μορφή της κοινωνικής ιστορίας που δημιουργήθηκε κατά την εκπόνηση της εργασίας αυτής.

Περίληψη

Στην παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο: Δημιουργία και Εφαρμογή Κοινωνικής Ιστορίας με θέμα την Ενδοσχολική Βία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, πραγματοποιείται η δημιουργία μιας κοινωνικής ιστορίας με θέμα την άσκηση βίας ανάμεσα σε παιδιά γενικής και ειδικής αγωγής στο σχολικό χώρο, με κύριο λόγο την έλλειψη επικοινωνίας ανάμεσα στα παιδιά όπως επίσης και την έλλειψη αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων μαθητών/τριών. Η βασική συμπεριφορά που προσπαθεί να διδάξει η κοινωνική αυτή ιστορία, είναι η προσπάθεια της αντίληψης της διαφορετικότητας ανάμεσα στους μαθητές, κυρίως της ειδικής αγωγής και μέσα από αυτήν, η αποδοχή των μαθητών/τριών που έχουν διαφορετικές και εναλλακτικές συμπεριφορές από την νόρμα. Ένα κύριο χαρακτηριστικό της κοινωνικής αυτής ιστορίας είναι η χρήση της αισθητικής, συγκεκριμένα της αισθητικής του εξπρεσιονισμού, σαν μέσο ώθησης των μαθητών/τριών-αναγνωστών στην αναγνώριση του πλαισίου συναισθημάτων και αντιλήψεων άλλων ατόμων, με τα οποία δεν έχουν πάντα ολοκληρωμένη επικοινωνία. Για την εκπόνηση αυτής της κοινωνικής ιστορίας, η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται βασίζεται στον διαχωρισμό της εργασίας σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το δημιουργικό. Το θεωρητικό μέρος, αποτελείται από έρευνα πάνω σε τέσσερα σημαντικά κεφάλαια για την κατανόηση του θέματος και την παραγωγική διαδικασία της κοινωνικής ιστορίας. Πρώτο είναι το κεφάλαιο των κοινωνικών ιστοριών, οι λόγοι και οι τρόποι που δημιουργούνται, οι κανόνες τους και οι εφαρμογές τους. Δεύτερο κεφάλαιο είναι η αισθητική, η σχέση της με την εκπαίδευση, οι τρόποι χρήσης της και το κοινωνικό της αντίκτυπο. Το τρίτο κεφάλαιο έχει να κάνει με τον σχολικό εκφοβισμό, τις κατηγορίες του, τα άτομα που συμμετέχουν και ο τρόπος που επηρεάζει τους ανθρώπους στην σχολική και όχι μόνο, ζωή τους. Τελευταίο κεφάλαιο είναι αυτό του αυτισμού και περιέχει πληροφορίες σχετικές με το φάσμα του αυτισμού και τους τρόπους που τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα εκφράζουν τις ιδιαιτερότητές τους. Στο δημιουργικό μέρος παρουσιάζεται η κοινωνική ιστορία που δημιουργήθηκε και με λεπτομερή περιγραφή όλα τα βήματα που ακολουθήθηκαν από την πρώτη σύλληψη της ιδέας, μέχρι την τελική μορφή της, συμπεριλαμβανομένων όλων των αλλαγών και διορθώσεων που έγιναν. Γίνεται επίσης και ανάλυση της κάθε εικόνας με περιγραφή των χαρακτηριστικών που επιλέχθηκαν να

χρησιμοποιηθούν. Στο τέλος, γίνεται παράθεση της αξιολόγησης της κοινωνικής ιστορίας από εκπαιδευτικούς στον τομέα της ειδικής αγωγής και ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Λέξεις – Κλειδιά

Κοινωνικές ιστορίες, Αισθητική, Σχολικός εκφοβισμός, Αυτισμός.

Abstract

In the present thesis, titled: Creation and application of a social story with the subject of Bullying in primary education, the main subject is the creation of a Social Story about bullying in schools, between students of general education and students of special education, mainly because of the lack of communication, as well as the lack of understanding the emotions of others. The primary behaviour that this Social Story is aiming to develop is the perception that there are differences among the students, especially those in special education, and through that, the acceptance of students who exhibit behaviours that differ from the norm. One of the most important themes of this Social Story is the use of aesthetics, particularly the aesthetic of expressionism, as a means of aiding the student-readers to recognise the feelings and understandings of others, mainly those who express less ways of communication. The methodology used for the creation of this Social Story, splits this thesis in two parts: the theoretical and the creative. The theoretical part is made by presenting research on four important chapters, which contribute to the understanding of the subject and the process of Social Story creation. The first chapter focuses on social stories, the reasons and methods of their creation, the rules they follow and the ways they are applied. The second chapter focuses on aesthetics, the ways they are used in education, the ways they can be utilized, and their social impact. The third chapter addresses school bullying, its forms, the people who get involved and the ways in which it affects students' lives, both within the school environment and in their future lives. The fourth and final chapter is about autism, providing information about the autism spectrum and the ways in which children on the spectrum express their individual mannerisms. In the creative part, the social story that was developed is presented, along with a detailed description of all stages of the creative process, from the initial conception of the idea to its final form. It also includes the changes and

revisions that were made throughout its development. In addition, each image is analyzed, with emphasis on the characteristics that were selected. Finally, the evaluation of the social story by educators in the field of special education is presented, accompanied by an analysis of the results.

Keywords

Social Stories, Aesthetics, Bullying, Autism.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	V
Abstract	VI
Περιεχόμενα	VIII
Κατάλογος Εικόνων	X
Κατάλογος Πινάκων.....	XI
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια	XI
 1. Εισαγωγικό κεφάλαιο	1
1.1. Εισαγωγή.....	1
1.2. Επιλογή του Θέματος.....	2
1.3. Σκοπός της διπλωματικής εργασίας.....	3
1.4. Στόχοι της διπλωματικής εργασίας	4
1.5. Ερευνητικά Ερωτήματα.....	4
1.6. Σημαντικότητα του θέματος.....	4
1.7. Μεθοδολογική Προσέγγιση και Σχεδιασμός της Μελέτης.....	6
1.8. Δομή της ΔΕ.....	7
 Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	8
 Α.1. Κοινωνικές ιστορίες	8
 Α.1.1. Ορισμός και ιστορικό πλαίσιο.....	8
Α.1.2. Χρήση και στόχοι.....	10
Α.1.3. Τρόπος δημιουργίας κοινωνικών ιστοριών.....	11
Α.1.4. Θεωρία του νού.....	17
Α.1.5. Αδύναμη κεντρική συνοχή.....	18
Α.1.6. Γνωσιακή Συμπεριφορική Θεραπεία.....	18
Α.1.7. Είδη κοινωνικών ιστοριών.....	19
Α.1.7.1. Κοινωνικές ιστορίες με εικόνες.....	20
Α.1.7.2. Κοινωνικές ιστορίες με μοντελοποίηση.....	20
Α.1.7.3. Κοινωνικές ιστορίες και τεχνολογία.....	21
Α.1.7.4. Κοινωνικές ιστορίες και μουσικοθεραπεία.....	22
 Α.2. Τέχνη και αισθητική.....	22
 Α.2.1. Τέχνη και αισθητική στην εκπαίδευση.....	23
Α.2.2. Καθολικός Σχεδιασμός για την Μάθηση (Universal Design for Learning).....	24
Α.2.3. Χρήση εικονιδίων και χιούμορ στην εκπαίδευση.....	25
Α.2.4. Μετασχηματίζουσα γνώση και αισθητική.....	26
Α.2.4.1 Μετασχηματίζουσα μάθηση.....	26
Α.2.4.2. Μετασχηματιστική Μάθηση μέσω Αισθητικής Εμπειρίας.....	28
Α.2.5. Οπτική και εικονογράφηση.....	30
Α.2.6. Τύποι νοημοσύνης.....	32

A.2.7. Έντεχνος Συλλογισμός και Ορατή Σκέψη.....	35
A.3. Σχολικός εκφοβισμός.....	37
A.3.1. Ορισμός και χαρακτηριστικά.....	37
A.3.2. Μορφές εκφοβισμού.....	39
A.3.2.1. Άμεσο bullying.....	39
A.3.2.2. Έμμεσο bullying.....	40
A.3.2.3. Διαδικτυακό bullying.....	41
A.3.3. Τα άτομα που συμμετέχουν στον σχολικό εκφοβισμό.....	41
A.3.3.1. Θύτες.....	41
A.3.3.2. Θύματα.....	42
A.3.3.3. Θύτης-Θύμα.....	43
A.3.3.4. Μάρτυρες.....	43
A.3.4. Αίτια του Bullying.....	44
A.4. Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.....	45
A.4.1. Ορισμός και ιστορικό πλαίσιο.....	46
A.4.2. Διάγνωση.....	48
A.4.3. Χαρακτηριστικά και συμπεριφορά.....	50
A.4.4. Παρεμβάσεις.....	52
A.4.4.1. Θεωρία της κοινωνικής μάθησης.....	53
A.4.4.2. Αυτοδιαχείριση.....	53
A.4.4.3. Κοινωνικό σενάριο.....	54
B. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	54
B.1. Η δημιουργία μιας κοινωνικής ιστορίας.....	54
B.1.1. Οι δέκα κανόνες της Carol Gray.....	55
B.2. Η διαδικασία της δημιουργίας.....	63
B.2.1. Κεντρική ιδέα.....	64
B.2.2. Συγγραφή του σεναρίου.....	65
B.2.3. Σχεδιασμός των Χαρακτήρων.....	66
B.2.4. Δημιουργία των εικόνων.....	68
B.2.5. Αξιολόγηση και έλεγχος.....	69
B.2.6. Τελικός σχεδιασμός.....	71
B.3. Η αισθητική του εξπρεσιονισμού και η χρήση της στην δημιουργία της κοινωνικής ιστορίας.....	74
B.3.1. Εξπρεσιονισμός και Φωβισμός.....	75
B.3.2. Γραμμή.....	77
B.3.3. Σύνθεση και στάση.....	78

B.3.4. Εξπρεσιονισμός στις κοινωνικές ιστορίες.....	81
B.4. Ανάλυση των σελίδων.....	83
B.5. Συζήτηση- Συμπεράσματα.....	97
Βιβλιογραφία.....	100

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1. Σελίδα 2 και 3 της κοινωνικής ιστορίας.....	63
Εικόνα 2. Το αρχικό storyboard της κοινωνικής ιστορίας.....	64
Εικόνα 3. Σύγκριση της πρώτης σελίδας της κοινωνικής ιστορίας στο storyboard και στο τελικό έντυπο.....	65
Εικόνα 4. Αρχικά προσχέδια και σημειώσεις της κοινωνικής ιστορίας.....	66
Εικόνα 5. Δοκιμαστικές εικόνες του πρωταγωνιστή της κοινωνικής ιστορίας μέσα στον χώρο.....	66
Εικόνα 6. Σύγκριση του πρώτου καρέ της κοινωνικής ιστορίας χωρίς και με χρώμα.	67
Εικόνα 7. Η διαδικασία του σχεδιασμού του χαρακτήρα απο προσχέδιο, σε τελικό σχεδιασμό γραμμών, σε προσθήκη χρώματος, σε ολοκλήρωση με προσθήκη λεπτομερειών.....	67
Εικόνα 8. Συλλογή των φόντων που χρησιμοποιήθηκαν στην κοινωνική ιστορία.....	68
Εικόνα 11. Σελίδες από την κοινωνική ιστορία, <i>Ο θάνατος του κατοικιδίου</i>	75
Εικόνα 12. Το εξώφυλλο της κοινωνικής ιστορίας.....	84
Εικόνα 13. Σελίδα 1 από την κοινωνική ιστορία.....	85
Εικόνα 14. Σελίδα 2 από την κοινωνική ιστορία.....	86
Εικόνα 15. Σελίδα 3 από την κοινωνική ιστορία.....	87
Εικόνα 16. Σελίδα 4 από την κοινωνική ιστορία.....	88
Εικόνα 17. Σελίδα 5 από την κοινωνική ιστορία.....	88

Εικόνα 18. Σελίδα 6 από την κοινωνική ιστορία.....	89
Εικόνα 19. Σελίδα 7 από την κοινωνική ιστορία.....	90
Εικόνα 20. Σελίδα 8 από την κοινωνική ιστορία.....	91
Εικόνα 21. Σελίδα 9 από την κοινωνική ιστορία.....	92
Εικόνα 22. Σελίδα 10 από την κοινωνική ιστορία.....	92
Εικόνα 23. Σελίδα 11 από την κοινωνική ιστορία.....	93
Εικόνα 24. Σελίδα 12 από την κοινωνική ιστορία.....	94
Εικόνα 25. Σελίδα 13 από την κοινωνική ιστορία.....	95
Εικόνα 26. Σελίδα 14 από την κοινωνική ιστορία.....	96
Εικόνα 27. Σελίδα 15 από την κοινωνική ιστορία.....	97

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Edvard Munch, Η Κραυγή, 1893. Πηγή: https://en.wikipedia.org/wiki/The_Scream#/media/File:Edvard_Munch,_1893,_The_Scream,_oil,_tempera_and_pastel_on_cardboard,_91_x_73_cm,_National_Gallery_of_Norway.jpg...	72
Πίνακας 2. Edvard Munch, <i>The Sick Child</i> , 1907. Πηγή: https://en.wikipedia.org/wiki/The_Sick_Child_(Munch)#/media/File:Edvard_Munch_-_The_sick_child_(1907)_-_Tate_Modern.jpg	74

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

CBT	Cognitive Behavioral Therapy - Γνωσιακή Συμπεριφορική Θεραπεία
ΔΑΦ	Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
UDL	Universal Design for Learning - Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση
TLAE	Transformative Learning through Aesthetic Experience - Μετασχηματιστική Μάθηση μέσω Αισθητικής Εμπειρίας
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Διαγνωστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών
APA	American Psychiatric Association - Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία

ICD	International Classification of Diseases - Διεθνής Ταξινόμηση Νόσων
WHO	World Health Organisation - Διεθνής Οργανισμός Υγείας
ΚΕΔΑΣΥ	Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης

1. Εισαγωγικό Κεφάλαιο

1.1. Εισαγωγή

Ο τομέας της εκπαίδευσης είναι από τους σημαντικότερους στην οργάνωση μιας κοινωνίας και στην διαμόρφωση κάθε μελλοντικής γενιάς. Η εκπαίδευση, μέσω διαφόρων μεθόδων, μέσων και τεχνολογιών, προσπαθεί να δώσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, γνώσεις και εμπειρίες στους μαθητές. Με την πάροδο των χρόνων όμως και την ανάπτυξη της τεχνολογίας, οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί η εκπαίδευση για να μεταφέρει πληροφορίες εξελίσσονται και προσαρμόζονται στις ανάγκες της κοινωνίας στην οποία εφαρμόζονται. Οι κοινωνικές ιστορίες είναι ένα νέο εργαλείο στον χώρο της εκπαίδευσης, το οποίο έχει εξελιχθεί πολύ μέσα στα τριάντα χρόνια από την δημιουργία του. Αρχικά η χρήση τους ήταν για την εκμάθηση σωστών συμπεριφορών σε παιδιά με αυτισμό, με την χρήση εικόνας και κειμένου, υπό την καθοδήγηση ενός εκπαιδευτικού. Σήμερα, μετά από πολλές αναθεωρήσεις και μελέτες, οι κοινωνικές ιστορίες μπορούν να παρέχουν υποστήριξη σε ένα πολύ μεγαλύτερο φάσμα ατόμων που τις έχουν ανάγκη, με μεγαλύτερη ποικιλία τρόπων και μεθόδων.

Ένα φαινόμενο που παρατηρείται συχνά μέσα στις δομές εκπαίδευσης, όπου πολλά παιδιά έχουν καθημερινή τριβή και επικοινωνία, είναι αυτό του σχολικού εκφοβισμού. Παρότι ο ορισμός του παρουσιάζεται με κάποια πολύ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, υπάρχουν πολλές διαφορετικές συμπεριφορές που μπορούν να χαρακτηριστούν παρεμφερείς με τον σχολικό εκφοβισμό. Πρόκειται για ένα πολύ σοβαρό φαινόμενο που απασχολεί χιλιάδες παιδιά ανά τον κόσμο και επειδή λαμβάνει χώρο σε μια πολύ κρίσιμη αναπτυξιακή περίοδο στην ζωή των παιδιών, τα αποτελέσματά του μπορεί να είναι καταστροφικά για την μελλοντική ζωή των θυμάτων. Η μελέτη πάνω στον σχολικό εκφοβισμό πραγματοποιείται τουλάχιστον τα τελευταία πενήντα χρόνια, αν και είναι βέβαιο, πως προέρχεται από πολλά χρόνια νωρίτερα.

Η παρούσα διπλωματική ενέργεια επιδιώκει να συνδυάσει τα δύο αυτά θέματα, με την δημιουργία μιας κοινωνικής ιστορίας, που απευθύνεται σε ένα ευρύ φάσμα μαθητών και στοχεύει στην διδασχή τρόπων αλληλεπίδρασης, ανάμεσα σε μαθητές που έχουν διαφορές στην αντίληψη της επικοινωνίας, μέσω της αποδοχής των συναισθημάτων και της διαφορετικότητας. Ένα σημαντικό μέρος της αποτύπωσης των συναισθημάτων στην

κοινωνική ιστορία, οφείλεται στην χρήση της αισθητικής, κυρίως των ρευμάτων του εξπρεσιονισμού και φοβισμού. Κατά την δημιουργία της κοινωνικής ιστορίας πραγματοποιήθηκε μελέτη, τόσο στις κατηγορίες που αφορούν την θεματική της, όσο και στους τρόπους που δημιουργούνται οι ίδιες οι κοινωνικές ιστορίες και το πως οι τρόποι αυτοί έχουν διαμορφωθεί και συνεχίζουν να αλλάζουν ανά τα χρόνια.

1.2. Επιλογή του Θέματος

Υπάρχουν διάφοροι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε το συγκεκριμένο θέμα. Η αρχική ιδέα πριν τον κεντρικό σχεδιασμό ήταν να δομηθεί μια εργασία που να περιέχει ένα δημιουργικό μέρος το οποίο να περιλαμβάνει εικονογράφηση κάποιου εντύπου, παιδικού βιβλίου ή μικρής ιστορίας, λόγω της προσωπικής ενασχόλησης του φοιτητή με το αντικείμενο της εικονογράφησης. Στην συνέχεια, κατά την επιλογή του θέματος της ιστορίας συζητήθηκαν ιδέες σχετικές με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κάτι που βασίστηκε στην εμπειρία του φοιτητή με το αντικείμενο ως εκπαιδευτικός. Αρχικά το θέμα του εντύπου έτεινε να έχει σχέση με την χρήση των καλών τεχνών στο πλαίσιο της εκμάθησης και πως μπορούν τα έργα τέχνης να βοηθήσουν τους μαθητές στην σχολική πορεία τους. Μετά την παρότρυνση της επιβλέπουσας καθηγήτριας να αποκτήσει το εικονογραφικό μέρος μορφή κοινωνικής ιστορίας, αποφασίστηκε το θέμα να αφορά ένα σχολικό φαινόμενο με το οποίο οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια ως προς την αντιμετώπισή του και ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που συναντώνται σήμερα στα σχολεία είναι ο σχολικός εκφοβισμός ή αλλιώς το bullying. Παρά την αλλαγή του θέματος, η χρήση της τέχνης σαν μέσο εκπαίδευσης συνέχισε να είναι μέρος της εργασίας. Η συμπερίληψη της αισθητικής και των τεχνών ως εκπαιδευτικά εργαλεία αποτελεί ερευνητικό αντικείμενο στο θεωρητικό μέρος, αλλά παίζει και ένα μεγάλο στο σενάριο της κοινωνικής ιστορίας, ως το μέσο που βοηθά τους μαθητές να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων.

1.3. Σκοπός της διπλωματικής εργασίας

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η δημιουργία μιας έντυπης κοινωνικής ιστορίας με θέμα την ενδοσχολική βία για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία θα πληροί τις προδιαγραφές που απαιτεί η δημιουργία μιας κοινωνικής ιστορίας και, ως έντυπο, θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί από μαθητές σαν εκπαιδευτικό εργαλείο. Επίσης, σκοπός της εργασίας είναι η μελέτη της εφαρμογής των κανόνων της αισθητικής της τέχνης στις κοινωνικές ιστορίες αλλά και η μελέτη εάν η αισθητική μπορεί να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα αυτών.

Εντοπίστηκε ένα μεγάλο κενό στην ύπαρξη κοινωνικών ιστοριών στην ελληνική γλώσσα που να πραγματεύονται το θέμα του σχολικού εκφοβισμού και να είναι κατάλληλες για μαθητές/τριες αυτού του πλαισίου, αλλά και να είναι ανάλογης ποιοτικής αξίας ως εργαλείο εκπαίδευσης.

Πραγματοποιήθηκε μια ενδελεχής βιβλιογραφική έρευνα σε έντυπο και ψηφιακό υλικό, σε σχέση με τη βία στα σχολεία και την έννοια των κοινωνικών ιστοριών. Στη συνέχεια δημιουργήθηκε από την αρχή μια κοινωνική ιστορία βασισμένη σε καταστάσεις που συμβαίνουν συχνά στο σχολικό πλαίσιο, ακολουθώντας τους κανόνες δημιουργίας κοινωνικών ιστοριών. Η κοινωνική ιστορία διατίθεται να τυπωθεί σε δοκιμαστικό έντυπο από οποιονδήποτε εκπαιδευτικό ή γονέα ενδιαφέρεται να την εφαρμόσει, αν και η χρήση της μπορεί να γίνει παρομοίως και με την ψηφιακή μορφή της.

Τέλος, ζητήθηκε από ειδικούς στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης, οι οποίοι λειτούργησαν και ως σύμβουλοι κατά την διάρκεια της δημιουργίας της εργασίας, να αξιολογήσουν το βιβλίο αυτό, κυρίως για τη φιλικότητα του κι ως εργαλείο εκπαίδευσης, αλλά και αν η συμπερίληψη της αισθητικής στην δημιουργία της ιστορίας προσδίδει κάτι χρήσιμο στην αποτελεσματικότητα της.

1.4. Στόχοι της διπλωματικής εργασίας

1. Η μελέτη του τρόπου δημιουργίας κοινωνικών ιστοριών και οι τρόποι εφαρμογής αυτών στην δημιουργία μιας νέας κοινωνικής ιστορίας .
2. Η έρευνα των χαρακτηριστικών του σχολικού εκφοβισμού και οι ιδιαιτερότητές αυτών, όταν εμπλέκονται μαθητές της ειδικής αγωγής.
3. Αναζήτηση τρόπων που η χρήση των τεχνών και της αισθητικής βοηθάει στην εκπαίδευση.
4. Η δημιουργία μιας κοινωνικής ιστορίας με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της μέσω της εφαρμογής της.

1.5. Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί να απαντήσει τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι η διαδικασία δημιουργίας μιας κοινωνικής ιστορίας με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό ανάμεσα σε παιδιά γενικής και ειδικής αγωγής;
2. Μπορεί αυτή η κοινωνική ιστορία να δημιουργηθεί βασισμένη στους κανόνες δημιουργίας κοινωνικών ιστοριών της Carol Gray ;
3. Με ποιους τρόπους μπορεί να εφαρμοστεί η αισθητική μοντέρνων τρόπων αισθητικής, όπως του εξπρεσιονισμού, σε μια κοινωνική ιστορία;

1.6. Σημαντικότητα του θέματος

Η σημαντικότητα του θέματος της διπλωματικής εργασίας μπορεί να χωριστεί σε τρεις θεματικές κατηγορίες.

Πρώτη και αμεσότερη είναι η χρήση των κοινωνικών ιστοριών ως εργαλεία. Στον τομέα της εκπαίδευσης και κυρίως στην ειδική αγωγή, τα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να διδάξουν συμπεριφορές στους μαθητές είναι συγκεκριμένα. Ένα εργαλείο που έχει αποδειχθεί πολύ χρήσιμο σε αυτό τον τομέα είναι οι κοινωνικές ιστορίες. Κύριος λόγος όμως

που οι κοινωνικές ιστορίες είναι τόσο σημαντικές, είναι επειδή σε αντίθεση με πιο συμβατικά εργαλεία, η διαδικασία της εφαρμογής τους δεν περιλαμβάνει μόνο το διάβασμα ενός κειμένου σε έναν μαθητή, αλλά και όλη την μελέτη της περίπτωση στην οποία αναφέρεται, την δημιουργία του εντύπου και την αξιολόγηση και αναβάθμιση της ίδιας της ιστορίας. Ανάλογα με κάθε μαθητή, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει μια εξατομικευμένη κοινωνική ιστορία η οποία ενδέχεται, ανάλογα με την ανταπόκριση του μαθητή σε αυτήν να αλλάξει και να προσαρμοστεί περεταίρω στις ανάγκες του. Η κοινωνική ιστορία, λοιπόν, δεν είναι μόνο το ίδιο το έντυπο, αλλά όλη η φιλοσοφία πίσω από την δημιουργία της. Λόγω αυτής της μορφής, οι κοινωνικές ιστορίες εξελίσσονται παγκοσμίως, μέσα από την εφαρμογή τους και την δοκιμή νέων πραγμάτων. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε που οι ίδιοι κανόνες δημιουργίας τους έχουν αλλάξει πολλές φορές, από την πρώτη κυκλοφορία τους. Η εργασία αυτή επιδιώκει να γίνει μέρος αυτού του ρεύματος δοκιμάζοντας κάποια καινούργια πράγματα που μπορεί να φανούν χρήσιμα, μελλοντικά, σε άλλους εκπαιδευτικούς, στην δημιουργία των δικών τους ιστοριών. Ένα τελευταίο στοιχείο που συμβάλλει στην σημαντικότητα του θέματος είναι ο μικρός αριθμός κοινωνικών ιστοριών στην ελληνική γλώσσα. Παρότι οι κοινωνικές ιστορίες έχουν εφαρμογή σε όλο τον κόσμο, η γλώσσα παραμένει εμπόδιο σε κάποιες περιπτώσεις.

Η δεύτερη κατηγορία αφορά το ίδιο το θέμα της κοινωνικής ιστορίας που πραγματεύεται η εργασία. Πρόκειται για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Από όλα τα θέματα που μπορεί να απασχολούν έναν μαθητή στο σημερινό σχολικό σύστημα, ο σχολικός εκφοβισμός είναι ίσως το σημαντικότερο. Οι επιπτώσεις που φέρει είναι σοβαρές και μπορεί να επηρεάσουν ολόκληρη την μελλοντική ζωή κάποιου θύτη ή θύματος μιας και, η σχολική ηλικία στην οποία το φαινόμενο αυτό παρατηρείται, είναι πολύ σημαντική περίοδος στην ζωή του κάθε ατόμου για την ανάπτυξη της κοινωνικότητας, της αυτοπεποίθησης και της ψυχосύνθεσης. Η εργασία αντιμετωπίζει το θέμα αυτό από την πλευρά της επικοινωνίας. Μελετά δηλαδή, τους τρόπους που η έλλειψη επικοινωνίας μπορεί να οδηγήσει σε επιθετικές και προσβλητικές συμπεριφορές, αλλά και τους τρόπους που, μέσω της καλύτερης αντίληψης των συναισθημάτων, η επικοινωνία μπορεί να επιτευχθεί με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και κατ'επέκταση να περιορίσει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Η τρίτη κατηγορία έχει να κάνει με τον τρόπο που η κοινωνική ιστορία μπορεί να μεταδώσει τις πληροφορίες που θέλει στους μαθητές. Ο συνηθισμένος τρόπος που οι κοινωνικές ιστορίες λειτουργούν έχει να κάνει με απλή και ξεκάθαρη περιγραφή των γεγονότων και περιγραφικές εικόνες που συνοδεύουν το κείμενο. Η εργασία επιδιώκει να χρησιμοποιήσει ένα πολύ σημαντικό τομέα στην μετάδοση πληροφοριών στους μαθητές και αυτός είναι ο τομέας των καλών τεχνών. Ανεξάρτητα από τις κοινωνικές ιστορίες, η εκπαίδευση έχει διάφορες μεθόδους που χρησιμοποιούνται στα σχολεία καθημερινά. Η χρήση της τέχνης είτε σαν μάθημα εικαστικών είτε σαν εφαρμογή της στην εκμάθηση άλλων πληροφοριών έχει αποδειχθεί αποτελεσματική και η παρούσα εργασία την χρησιμοποιεί ως πιθανό χαρακτηριστικό των κοινωνικών ιστοριών για να ενισχυθεί η εκμάθηση των επιθυμητών συμπεριφορών. Επιπλέον, το αντικείμενο των τεχνών και της αισθητικής έχει ιδιαίτερη σημασία για τον συγγραφέα της παρούσας διπλωματικής, ως εκπαιδευτικό καλλιτεχνικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

1.7. Μεθοδολογική Προσέγγιση και Σχεδιασμός της Μελέτης

Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθεί η παρούσα εργασία χωρίζεται σε τρία μέρη: το θεωρητικό μέρος, το δημιουργικό μέρος, και την αξιολόγηση.

Αρχικά, στο θεωρητικό μέρος, πραγματοποιείται έρευνα σε έντυπο και ψηφιακό υλικό σε κείμενα που αφορούν την ενδοσχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό και τον αυτισμό, κείμενα σχετικά με την έννοια των κοινωνικών ιστοριών αλλά και τους κανόνες δημιουργίας των κοινωνικών ιστοριών και κείμενα σχετικά με τους κανόνες της αισθητικής στις εικαστικές τέχνες και την σχέση που μπορεί να έχουν με την παιδεία, όπως και επίσης και τους τρόπους που εφαρμόζονται. Τα κείμενα στους τομείς της ενδοσχολικής βίας και του αυτισμού είναι κυρίως επιστημονικά άρθρα, στον τομέα των κοινωνικών ιστοριών είναι κυρίως άρθρα και βιβλία της δημιουργού των κοινωνικών ιστοριών, Carol Grey και στον τομέα της αισθητικής είναι κυρίως βιβλία που περιγράφουν τα χαρακτηριστικά της αισθητικής και τους τρόπους που γίνονται αντιληπτά από τον κόσμο τον τελευταίο αιώνα.

Έπειτα, στο δημιουργικό μέρος, δημιουργείται η κοινωνική ιστορία σε έντυπη μορφή που πληροί τις προδιαγραφές ενός βιβλίου για παιδιά σχολικής ηλικίας προσπαθώντας να

καλύπτει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο όλες τις προδιαγραφές που παραθέτουν οι οδηγίες δημιουργίας κοινωνικών ιστοριών. Η κοινωνική ιστορία δημιουργείται από την αρχή, χωρίς να βασίζεται σε κάποιο ήδη υπάρχον κείμενο ή βιβλίο. Γι αυτό τον λόγο γίνεται ένας ολοκληρωμένος σχεδιασμός της διαδικασίας που ακολουθείται. Αρχικά, γράφεται το σενάριο σε πρόχειρη μορφή δεδομένου ότι θα υπάρξουν αλλαγές στην πορεία. Στην συνέχεια δημιουργούνται τα πρώτα προσχέδια που δίνουν μια μορφή στους χαρακτήρες και στον τρόπο απεικόνισης που θα ακολουθήσει. Έπειτα, γράφονται οι προτάσεις που θα χρησιμοποιηθούν στην κάθε σελίδα της κοινωνικής ιστορίας και συνοδεύονται από μια πρόχειρα σχεδιασμένη εικόνα, ενδεικτική όμως του τελικού αποτελέσματος. Σε αυτό το σημείο γίνεται η πρώτη αξιολόγηση, με την βοήθεια ειδικών του χώρου της ειδικής αγωγής, γίνονται οι απαραίτητες διορθώσεις και ξεκινάει ο τελικός σχεδιασμός της εργασίας. Σχεδιάζονται και χρωματίζονται οι χαρακτήρες και το φόντο, καθαρογράφονται τα κείμενα και όλα μαζί συντίθενται σε πρόγραμμα ηλεκτρονικού υπολογιστή, όπου το τελικό αποτέλεσμα εξάγεται σε ψηφιακή μορφή.

Τέλος, το μέρος της αξιολόγησης, αφορά την πιλοτική αξιολόγηση του εντύπου από ομάδα εκπαιδευτικών, ψυχολόγου και κοινωνικού λειτουργού, μιας και είναι τα άτομα που συνήθως έχουν την μεγαλύτερη αλληλεπίδραση με αυτό το υλικό στα σχολεία. Μελλοντικά, μένει ανοιχτή η πιθανότητα διαμοιρασμού της εργασίας σε μαθητές και γονείς για περαιτέρω αξιολόγηση.

1.8. Δομή της ΔΕ

Παρομοίως με την μεθοδολογική προσέγγιση, η εργασία χωρίζεται σε δύο μεγάλα μέρη, το θεωρητικό και το δημιουργικό.

Το θεωρητικό μέρος, που βασίζεται στην έρευνα και συλλογή των πληροφοριών από έντυπες και ψηφιακές πηγές, χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια: κοινωνικές ιστορίες, τέχνη και αισθητική, σχολικός εκφοβισμός, διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Κάθε κεφάλαιο περιέχει μια ιστορική αναδρομή σχετική με το αντίστοιχο θέμα και ανάπτυξη των πιο σημαντικών

χαρακτηριστικών τους. Στο κεφάλαιο της τέχνης και αισθητικής, τα θέματα που αναπτύσσονται είναι σχετικά με τον τομέα της εκπαίδευσης και τους τρόπους που οι τέχνες μπορούν να αξιοποιηθούν στο σχολικό περιβάλλον.

Το δημιουργικό μέρος περιέχει την κοινωνική ιστορία που δημιουργήθηκε και επισκόπηση όλων των σταδίων που ακολουθήθηκαν. Στην αρχή γίνεται αναφορά στους κανόνες και την φιλοσοφία που ακολουθούνται κατά την δημιουργία μιας κοινωνικής ιστορίας. Στην συνέχεια γίνεται λεπτομερής περιγραφή όλων των βημάτων κατά την δημιουργία της παρούσας κοινωνικής ιστορίας. Στην συνέχεια ακολουθεί ένα κεφάλαιο σχετικό με τα χαρακτηριστικά της αισθητικής που χρησιμοποιήθηκαν κατά την δημιουργία της κοινωνικής ιστορίας και τους λόγους που επιλέχθηκαν. Ακολουθεί η ανάλυση της κάθε σελίδας και όλων των περιεχομένων τους και τέλος το κεφάλαιο της συζήτησης και των συμπερασμάτων.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

A.1. Κοινωνικές ιστορίες

Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, γίνεται ανάλυση του φαινομένου των κοινωνικών ιστοριών. Σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι η σωστή αντίληψη των ιδιοτήτων και των χρήσεων των κοινωνικών ιστοριών, αλλά και ο διαχωρισμός των κοινωνικών ιστοριών από τα κοινά παραμύθια και τις παιδικές ιστορίες. Μελετάται επίσης και ο τρόπος δημιουργίας κοινωνικών ιστοριών, μιάς και αυτό το αντικείμενο αποτελεί το κύριο, δημιουργικό, μέρος της συγκεκριμένης εργασίας.

A.1.1. Ορισμός και ιστορικό πλαίσιο

Με τον όρο κοινωνικές ιστορίες αναφερόμαστε σε ένα εκπαιδευτικό εργαλείο, σε μορφή εικονογραφημένων ιστοριών με αφήγηση, που σκοπό έχει να παρέχει βοήθεια σε παιδιά ή και ενήλικες, στην αντιμετώπιση διαφόρων καταστάσεων κοινωνικού και επικοινωνιακού χαρακτήρα. Η φύση και η χρήση των κοινωνικών ιστοριών όμως εκφράζουν ένα πολύ

μεγαλύτερο πλαίσιο βοηθημάτων από την απλή ανάγνωση κάποιων ιστοριών. Κύρια χρήση τους είναι να διδάξουν σωστούς τρόπους συμπεριφοράς μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο προσπαθώντας να κάνουν τα παιδιά να προσαρμόσουν στις πράξεις τους τα διάφορα συναισθήματα που έχουν, αλλά δεν μπορούν να διαχειριστούν, όπως είναι ο θυμός, ο φόβος, το άγχος, η σύγχυση, ο ενθουσιασμός κ.ά. (Gray, 2015).

Ο όρος πρωτοχρησιμοποιήθηκε το 1991 στις Η.Π.Α. από την Carol Gray όταν και δημιούργησε τις πρώτες κοινωνικές ιστορίες με σκοπό την χρήση τους στους μαθητές της που βρίσκονταν στο φάσμα του αυτισμού. Η Gray παρατήρησε ότι τα παιδιά με αυτισμό εξέφραζαν κυρίως δυσκολίες στην κατανόηση των κανόνων που περιλαμβάνονται στις καθημερινές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Gray, 1998).

Σύμφωνα με την Gray, οι κοινωνικές ιστορίες χαρακτηρίζονται και ως διαδικασία και ως αντικείμενο, αλλά πολλοί άνθρωποι επικεντρώνονται, λανθασμένα, μόνο στο κομμάτι της ιστορίας. Η διαδικασία της δημιουργίας όμως είναι αυτή που προηγείται και ορίζει όλη την διαδικασία της εφαρμογής της ιστορίας. Έτσι μια κοινωνική ιστορία βοηθάει το άτομο όχι μόνο με το αντικείμενο αλλά και με την δομή της, δίνοντας στα άτομα με αυτισμό μια οργάνωση των ενεργειών που είναι επιθυμητό να διδαχθούν και μια ροή των διαδικασιών η μία μετά την άλλη. Μια τέτοια εκμάθηση ρουτίνας είναι πολύ σημαντική για παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, επειδή πράγματα που είναι απαραίτητα για την καθημερινότητά μας δεν θεωρούνται αυτονόητα από αυτά, κυρίως για κάτι πολύ αναγκαίο όπως η αυτοεξυπηρέτηση χωρίς μόνιμη εξωτερική βοήθεια. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση που ένα άτομο πρέπει να προετοιμαστεί και για κάποια αλλαγή στην καθημερινότητα του. Οι μαθητές/τριες με αυτισμό συνήθως δεν είναι θετικά στις αλλαγές στον περίγυρό τους και μια κοινωνική ιστορία μπορεί να βοηθήσει στην προετοιμασία του παιδιού να δεχτεί κάτι που πρόκειται να αλλάξει. Οι κοινωνικές ιστορίες παρουσιάζουν τα δεδομένα τους με οπτικό μέσω, μαζί με την αφήγηση του εκπαιδευτικού, ώστε να είναι πιο εύκολα αντιληπτές από τους μαθητές και τείνουν να έχουν πολύ απλοϊκή εμφάνιση (Gray, 2015).

Από τον πρώτο καιρό χρήσης τους, το θέμα των κοινωνικών ιστοριών έχει μελετηθεί πολύ και έχει αναθεωρηθεί ο ορισμός αλλά και η χρήση τους. Οι κοινωνικές ιστορίες

χρησιμοποιούνται πλέον σε άτομα με διάφορα είδη διαταραχών, κοινωνικών και επικοινωνιακών ακόμη και στην γενική εκπαίδευση.

A.1.2. Χρήση και στόχοι

Οι κοινωνικές ιστορίες δεν έχουν άμεσο στόχο να αλλάξουν την συμπεριφορά ενός ατόμου. Είναι αδύνατο να μπορεί να οριστεί ο τρόπος συμπεριφοράς ενός ατόμου στο φάσμα του αυτισμού και να αλλάχθει. Κάθε άτομο έχει διαφορετικό τρόπο αντίληψης των κοινωνικών καταστάσεων και η κοινωνική ιστορία μπορεί να το βοηθήσει να βρει την δική του κωδικοποίηση σε αυτές. Στην συνέχεια, η κατανόηση αυτής της συνθήκης μπορεί να βοηθήσει το άτομο να βελτιώσει την συμπεριφορά του προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Αντιστοίχως μια κοινωνική ιστορία μπορεί να βοηθήσει ένα παιδί να καταλάβει ότι συμπεριφορές που ήδη ακολουθεί είναι θετικές προς τον περίγυρό του και αξίζουν ενθάρρυνση ή και επιβράβευση (Χατζηδημητρίου, 2021; Γκιόκα, 2012).

Οι κοινωνικές ιστορίες μπορούν να παρέχουν πληροφορίες και για καταστάσεις στις οποίες το άτομο δρα γύρω από άλλα άτομα αλλά και πληροφορίες για το πως να αντιμετωπίσει μια κατάσταση όταν άλλα άτομα δρουν πάνω σε αυτό. Οι πληροφορίες μπορεί να το βοηθούν να ενεργοποιηθεί σε μια κατάσταση που το χρειάζεται ή να παραμένει ήρεμο και να μην συγχυστεί σε μια αντίστοιχη κατάσταση όπως συνήθως γίνεται σε περιπτώσεις που ενδέχεται να γίνουν αλλαγές στην καθημερινότητα του ατόμου (Gray, 2000).

Οι κοινωνικές ιστορίες έχουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα όταν είναι εξατομικευμένες, δηλαδή όταν δημιουργούνται με βάση ένα κοινωνικό σενάριο και δίνουν τις οδηγίες στο άτομο που αναφέρονται υπό το πρίσμα των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και συνηθειών που έχει. Κάθε άτομο μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο και αυτό είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό των κοινωνικών ιστοριών (Δημακοπούλου, 2025).

A.1.3. Τρόπος δημιουργίας κοινωνικών ιστοριών

Σήμερα πλέον, κυκλοφορούν ευρέως, κοινωνικές ιστορίες σε όλο τον κόσμο σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή και σε κάποιες περιπτώσεις ο καθένας μπορεί να έχει δωρεάν πρόσβαση σε αυτές. Αυτές οι ιστορίες τείνουν να έχουν μια πιο γενικευμένη αντιμετώπιση του αντικειμένου με το οποίο ασχολούνται με αποτέλεσμα να στοχεύουν σε ένα κοινό που έχει ανάγκη για βοήθεια γύρω από τυπικές κοινωνικές καταστάσεις.

Ο αυτισμός όμως από την φύση του συνηθίζει να μην υπακούει σε γενικεύσεις και η κάθε περίπτωση είναι επιθυμητό να αντιμετωπίζεται ξεχωριστά, αυτή είναι και η κεντρική φιλοσοφία γύρω από τις κοινωνικές ιστορίες άλλωστε. Σύμφωνα με την Carol Grey (2018) μια κοινωνική ιστορία είναι όσο σημαντική είναι και η διαδικασία δημιουργίας της. Ο αυτισμός δεν είναι το μόνο χαρακτηριστικό που περιορίζει τις γενικευμένες κοινωνικές ιστορίες βέβαια. Υπάρχουν χαρακτηριστικά, κοινωνικά, θρησκευτικά, εθνικά που αλλάζουν από περιοχή σε περιοχή και ενδέχεται να επηρεάσουν την εφαρμογή μιας κοινωνικής ιστορίας, γι αυτό τα αποτελέσματα τείνουν να είναι πιο ευνοϊκά όταν οι ιστορίες φτιάχνονται με βάση την περίπτωση στην οποία θα χρησιμοποιηθούν (Rota, 2011).

Το γεγονός ότι οι κοινωνικές ιστορίες είναι πιο αποτελεσματικές όταν είναι εξατομικευμένες, δεν ακυρώνει την χρησιμότητα των έτοιμων κοινωνικών ιστοριών. Πρόκειται για ιστορίες που έχουν χρησιμοποιηθεί και έπειτα δημοσιευθεί σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή ώστε να επαναχρησιμοποιηθούν ευρέως από άλλους επαγγελματίες. Έχουν σημειωθεί θετικά αποτελέσματα από επαγγελματίες που έχουν εργαστεί με παιδιά με αυτισμό και σημειώνεται συγκεκριμένα ότι χρειάζεται προσεκτική αξιολόγηση της κάθε κατάστασης, ίσως και από περισσότερα άτομα, ώστε να βρεθεί η σωστή κοινωνική ιστορία για την ανάλογη περίπτωση (Kaanya, 2026).

Ανάλογα με την κατάσταση και τις προτιμήσεις του κάθε παιδιού, οι κοινωνικές ιστορίες μπορεί να παρουσιάζονται με λόγια, εικόνες ή των συνδυασμό αυτών ή ακόμα και με ηχογραφημένο ή βιντεοσκοπημένο υλικό. Η κοινωνική ιστορία θα διαβαστεί από το παιδί ή τον ενήλικα που το βοηθάει πριν πραγματοποιηθεί η κατάσταση που πραγματεύεται η

ιστορία με σκοπό να το βάλει σε μια κατάσταση όπου να περιμένει τι θα ακολουθήσει και να έχει ένα παράδειγμα στο πως θα αντιδράσει (Νικολαΐδου, 2019).

Υπάρχουν πολλές παράμετροι για την δημιουργία μιας κοινωνικής ιστορίας. Οι κοινωνικές ιστορίες επί το πλείστον παρουσιάζουν μια κατάσταση στην οποία εντάσσονται πολλά πράγματα και πρόσωπα από τον κοινωνικό περίγυρο του παιδιού όπως το σπίτι ή το σχολείο του, συγκεκριμένα άτομα με τα οποία αλληλεπιδρά, οι γονείς, οι δάσκαλοι, οι συμμαθητές του, αντικείμενα που χρησιμοποιεί καθημερινά, η καρέκλα του, τα παιχνίδια του. Η χρήση συγκεκριμένων παραγόντων βοηθά στην αντίληψη της κατάστασης, από τα παιδιά με αυτισμό που αδυνατούν να γενικοποιήσουν τις καταστάσεις.

Η κατευθυντήριες γραμμές για την δημιουργία των κοινωνικών ιστοριών πρωτοδημιουργήθηκαν από τους Gray και Garand το 1993 (Gray, 1993). Μέχρι και σήμερα έχουν υπάρξει πολλές περιπτώσεις αναθεώρησης από την ίδια την Gray και κάθε έρευνα και μελέτη που έχει αναλύσει τις κοινωνικές ιστορίες βοηθάει στην συνεχή εξέλιξη τους.

Ένα πρώτο κριτήριο για την δημιουργία κοινωνικών ιστοριών που ορίστηκε το 1995 είναι πως πρέπει να περιλαμβάνουν τους παρακάτω τέσσερις τύπους προτάσεων:

1. Περιγραφικές προτάσεις (descriptive sentences). Πρόκειται για την περιγραφή μιας κατάστασης, τα άτομα που παίρνουν μέρος σε αυτή, το μέρος, τις δράσεις που συμβαίνουν και για ποιους λόγους.
2. Προτάσεις οδηγιών (directive sentences). Η αναφορά ή υπόδειξη της επιθυμητής συμπεριφοράς ή ανταπόκρισης από το άτομο.
3. Προτάσεις οπτικής (perspective sentences). Περιγράφουν τις συμπεριφορές άλλων προσώπων ως αντίδραση στις πράξεις του ατόμου και εξηγούν τους λόγους πίσω από αυτές.

4. Καταφατικές προτάσεις (affirmative sentences). Εξηγούν με απλό τρόπο τις κοινωνικές αξίες ή τους κανόνες της κάθε κατάστασης, παρέχοντας μια θετική στήριξη στην κατανόηση της ιστορίας.

Από το 2000 και μετά από αρκετές αναθεωρήσεις των κανόνων της, η Gray πρόσθεσε ακόμη δύο είδη προτάσεων:

5. Προτάσεις ελέγχου (control sentences). Το κάθε άτομο έχει την δική του αντίληψη και τις δικές του ιδιαιτερότητες για την ανάγνωση της ιστορίας. Αυτές είναι προτάσεις που γράφονται από τον μαθητή και περιγράφουν προσωπικούς τρόπους που ο ίδιος χρησιμοποιεί για να οργανώσει την ιστορία στο μυαλό του και να αντιδράσει στην κατάσταση που περιγράφεται.
6. Συνεργατικές προτάσεις (cooperative sentences). Περιγράφουν τους τρόπους που άλλα άτομα βοηθούν το άτομο ή συνεργάζονται με αυτό.

Η Gray όρισε πως οι προτάσεις αυτές είναι αποτελεσματικές εάν δίνονται με συγκεκριμένες αναλογίες, σχετικά με την κατάσταση. Σύμφωνα με την Gray ένα συχνό λάθος που γίνεται είναι η χρήση πάρα πολλών περιγραφικών προτάσεων χωρίς να δίνουν στο παιδί τον χώρο που χρειάζονται για να εκφραστούν πάνω σε αυτές. Οι περιγραφικές προτάσεις είναι πιο αποτελεσματικές εάν εκφράζονται με θετικό πρόσημο και δίνουν στο παιδί ενθάρρυνση να προσπαθήσει και να πιστέψει στον εαυτό αντί απλώς να δίνουν οδηγίες. Το ίδιο ισχύει και για απόλυτες έννοιες όπως το πάντα ή το ποτέ. Κάνουν την ιστορία λιγότερο ευέλικτη και πιθανόν να ασκήσουν ανεπιθύμητη πίεση στο παιδί. (Gray, 2004, 2010)

Σταδιακά οι κοινωνικές ιστορίες σταμάτησαν να είναι απλά ιστορίες με οδηγίες για τα παιδιά με αυτισμό και άρχισαν να λειτουργούν σαν εργαλεία που αναπτύσσουν παράλληλα και την αντίληψη των ατόμων που τις χρησιμοποιούν.

Το 2004 η Gray, με τον οδηγό, *Social Stories 10.0: The New Defining Criteria & Guidelines* εισήγαγε τα δέκα κριτήρια που χρειάζεται να ακολουθηθούν για να γραφτεί σωστά μια

κοινωνική ιστορία. Ο οδηγός αυτός αναθεωρήθηκε ξανά το 2010 και το 2014. Στην τελευταία έκδοση (10.2) τα δέκα κριτήρια που προτείνει η Gray είναι τα εξής:

5. Ο στόχος της κοινωνικής ιστορίας: Ακολουθώντας την προκαθορισμένη διαδικασία της δημιουργίας των ιστοριών ο συγγραφέας προσπαθεί να μεταβιβάσει ακριβείς πληροφορίες με μορφή περιγραφική, ουσιαστική και ασφαλή για το κοινό.
6. Ανακάλυψη σε δύο βήματα: Ο συγγραφέας συγκεντρώνει πληροφορίες ώστε να βελτιώσει την κατανόησή του για το κοινό του, σχετικά με την κατάσταση και τις δεξιότητές του και να προσδιορίσουν το θέμα και την εστίαση της κάθε ιστορίας. Τουλάχιστον το 50% όλων των κοινωνικών ιστοριών υποστηρίζουν την επιβράβευση των επιτευγμάτων.
7. Τρία μέρη και ένας τίτλος: Η κοινωνική ιστορία πρέπει να έχει έναν τίτλο και μία εισαγωγή που θα ορίζουν ξεκάθαρα το θέμα, το κυρίως μέρος που θα δίνει όλες τις λεπτομέρειες και το συμπέρασμα που θα συνοψίζει τις πληροφορίες της ιστορίας.
8. Μορφή: Η μορφή της κοινωνικής ιστορίας σχηματίζεται με βάση τις ατομικές ικανότητες, την διάρκεια προσοχής, το μαθησιακό στυλ και εάν είναι δυνατόν τα ενδιαφέροντα και τα προσωπικά ταλέντα του κοινού.
9. Πέντε παράγοντες που καθορίζουν την φωνή και το λεξιλόγιο: Οι κοινωνικές ιστορίες πρέπει να μεταφέρει τις πληροφορίες με υποστηρικτική φωνή και λεξιλόγιο. Αυτό επιτυγχάνεται με πέντε παράγοντες: Χρήση πρωτοπρόσωπης ή τριτοπρόσωπης αφήγησης, χρήση παρελθοντικού, παροντικού ή και μελλοντικού χρόνου, χρήση θετικού και υπομονετικού τόνου, προτάσεις με κυριολεκτική ακρίβεια και ακριβές νόημα.
10. Έξι ερωτήσεις που καθοδηγούν την ανάπτυξη της ιστορίας: Οι κοινωνικές ιστορίες μεταφέρουν το γενικό πλαίσιο απαντώντας στις ερωτήσεις: Που; Πότε; Ποιός; Τι; Πώς; Γιατί; Αναφορικά οργανώνεται ο χώρος, πληροφορίες για τον χρόνο, τα

εμπλεκόμενα πρόσωπα, σημαντικές ενδείξεις, βασικές δραστηριότητες και συμπεριφορές και οι λόγοι πίσω από αυτές.

11. Σχετικά με τις προτάσεις: Οι κοινωνικές ιστορίες αποτελούνται από περιγραφικές προτάσεις και από κάποιες προεραϊτικές καθοδηγητικές προτάσεις. Οι περιγραφικές προτάσεις δίνουν με ακρίβεια όλες τις πληροφορίες εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων τηρώντας τα κριτήρια των κοινωνικών ιστοριών.
12. Πρότυπο: Οι κοινωνικές ιστορίες πρέπει να ακολουθούν το ίδιο πρότυπο πως πρέπει να περιγράφουν περισσότερο από ότι καθοδηγούν.
13. Βελτιστοποίηση: Χρησιμοποιώντας ένα προσχέδιο μπορούν να γίνουν όλες οι απαραίτητες δοκιμές και αναθεωρήσεις για να επιβεβαιωθεί πως η κοινωνική ιστορία πληροί όλα τα κριτήρια.
14. Δέκα οδηγοί στην εφαρμογή: Η πρακτική χρήση της κοινωνικής ιστορίας από τον επαγγελματία ή ενήλικα είναι το ίδιο σημαντική με την δημιουργία της. Για την καλύτερη εφαρμογή της ακολουθούνται δέκα οδηγοί: Δημιουργία πλάνου για κατανόηση, δημιουργία πλάνου για υποστήριξη, δημιουργία πλάνου για ανασκόπηση, δημιουργία μιας θετικής εισαγωγής, παρακολούθηση (κατά την εφαρμογή), οργάνωση των ιστοριών, συνδυασμός και προσαρμογή των ιδεών, επανάληψη ιστοριών και συνδυασμός με άλλες ώστε να δημιουργηθεί μια χρονική συνέχεια μεταξύ ιστοριών, μετατροπή των οδηγιών σε επιβράβευση, διατήρηση της επικαιρότητας (Gray, 2018).

Παράλληλα με τις οδηγίες της Gray (2018), η Brenda L. Swaggart (1995), διατύπωσε με μια πιο σειριακή μορφή, δέκα βήματα για την διαδικασία παραγωγής και εφαρμογής κοινωνικών ιστοριών αλλά και για την μετέπειτα αξιολόγηση αυτών:

1. Προσδιορισμός συμπεριφοράς ή κατάστασης που θεωρείται προβληματική.

2. Καθορισμός του στόχου της επιθυμητής συμπεριφοράς.
3. Συλλογή δεδομένων για την επίτευξη του στόχου.
4. Συγγραφή περιγραφικών προτάσεων, προτάσεων οδηγιών, οπτικής και ελέγχου.
5. Οργάνωση των προτάσεων ώστε να περιλαμβάνονται μία με τρεις ανά σελίδα.
6. Προσθήκη εικόνων είτε είναι φωτογραφίες, ζωγραφισμένες στο χέρι εικόνες ή εικονογραφημένα γραφιστικά.
7. Ανάγνωση της κοινωνικής ιστορίας στο παιδί και έλεγχος επιθυμητής συμπεριφοράς.
8. Συλλογή δεδομένων παρέμβασης.
9. Έλεγχος δεδομένων παρέμβασης.
10. Ανασκόπηση των αποτελεσμάτων και των σχετικών διαδικασιών της κοινωνικής ιστορίας (Swaggart, 1995).

Όπως και οι τελευταίες προτάσεις αυτού του οδηγού δηλώνουν, ένα πολύ σημαντικό μέρος των κοινωνικών ιστοριών, ίσως και το σημαντικότερο, είναι η συνεχής αξιολόγηση της ιστορίας που χρησιμοποιείται και η βελτιστοποίηση της όποτε είναι αναγκαίο. Μια κοινωνική ιστορία μπορεί να μην είναι τέλεια από την αρχή και να χρειάζεται αλλαγές βάσει παρατηρήσεων που θα κάνει ο επαγγελματίας κατά την χρήση της. Ταυτόχρονα με αυτό όμως, είναι πιθανό να υπάρχουν μετέπειτα αλλαγές και στον εξωτερικούς παράγοντες αλλά και στο ίδιο το παιδί, που να ορίσουν νέες αλλαγές που θα χρειαστεί η κοινωνική ιστορία. Η ίδια η πρόοδος του παιδιού είναι η σημαντικότερη παράμετρος και η κοινωνική ιστορία δρα σαν ένα ζωντανό εργαλείο που εξελίσσεται μαζί με το παιδί (Rust, 2006).

Το μεγαλύτερο ποσοστό κοινωνικών ιστοριών παρουσιάζεται με πολύ λιτό σχεδιασμό και χρώματα. Αυτό οφείλεται, σύμφωνα με την Gray (2010), στο γεγονός πως τα παιδιά με αυτισμό συχνά έχουν δυσκολίες να αντλήσουν πληροφορίες από έντυπα με πολύ ρεαλιστικές εικόνες ή φωτογραφίες που ξεφεύγουν από την απλή κυριολεξία των πληροφοριών και τείνουν προς την γενίκευση.

A.1.4. Θεωρία του νου

Με τον όρο θεωρία του νου ή όπως αναφέρεται κάποιες φορές ως η γνωστική πτυχή της ενσυναίσθησης χαρακτηρίζεται η ικανότητα αντίληψης πως άτομα, άλλα από τον εαυτό μας έχουν διαφορετικές σκέψεις, συναισθήματα και πεποιθήσεις. Η έλλειψη αυτής της αντίληψης θεωρείται ένας από τους κύριους λόγους που τα άτομα με αυτισμό δυσκολεύονται να ακολουθήσουν κοινωνικά πρότυπα και να ενταχθούν σε κοινωνικές ομάδες. Είναι πολύ συνηθισμένο να παρατηρείται σύγχυση στα άτομα με αυτισμο, λόγω της αδυναμίας αντίληψης του διαφορετικού και πολλές φορές αυτό κάνει την συμπεριφορά τους απρόβλεπτη ή και επιθετική μειώνοντας τις πιθανότητες να ενταχθούν σε κάποιο κοινωνικό σύνολο ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985).

Ένας από τους στόχους των κοινωνικών ιστοριών είναι η βοήθεια των παιδιών με αυτισμό στην κατανόηση των σκέψεων και συναισθημάτων των άλλων ατόμων με σκοπό την ευκολότερη ένταξή τους σε κοινωνικές ομάδες και στην επίτευξη μιας ομαλότερης καθημερινής κοινωνικής ζωής. Χρησιμοποιώντας αυστηρή σαφήνεια, οι κοινωνικές ιστορίες δίνουν ρητά παραδείγματα στα παιδιά για το πώς νιώθουν τα άλλα άτομα σε ανάλογες καταστάσεις, χωρίς να τα αφήνουν να καταλήγουν σε συμπεράσματα μόνα τους (Gray, 2010).

A.1.5. Αδύναμη κεντρική συνοχή

Ο όρος αδύναμη κεντρική συνοχή χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από την Uta Frith το 1989 και αναφέρεται στην αδυναμία ενός ατόμου στην γνωστική και κοινωνική επεξεργασία πληροφοριών από επιμέρους χαρακτηριστικά με σκοπό την αντίληψη ενός ευρύτερου πλαισίου. Έχει παρατηρηθεί ότι μεγάλο μέρος των ατόμων με αυτισμό παρουσιάζουν χαρακτηριστικά της αδύναμης κεντρικής συνοχής καθώς τείνουν να εστιάζουν σε δευτερευούσης σημασίας λεπτομέρειες των πραγμάτων που παρατηρούν περισσότερο από τα πιο γενικά και σημαντικά χαρακτηριστικά. Αυτό τους αποτρέπει να ακολουθήσουν έναν συνηθισμένο τρόπο σκέψης ή και να καταλήξουν σε κοινωνικά συμπεράσματα, που για άλλα παιδιά θα ήταν κάτι αυτονόητο, με αποτέλεσμα να έχουν δυσκολία να ακολουθήσουν κοινωνικές καταστάσεις και να χάσουν σημαντικές πληροφορίες (Frith, 2003).

Έχει παρατηρηθεί ότι οι κοινωνικές ιστορίες βελτιώνουν την ικανότητα των ατόμων με αδύναμη κεντρική συνοχή να ανταποκρίνονται καλύτερα σε κοινωνικές ενδείξεις. Οι κοινωνικές ιστορίες με την δομή που ακολουθούν, δίνουν την δυνατότητα στα παιδιά να αντιμετωπίζουν τις πληροφορίες αναλύοντάς τις σε μικρότερα και πιο διαχειρίσιμα μέρη χωρίς να αποσπώνται από περιττές λεπτομέρειες. Επίσης, οι οπτικές αναπαραστάσεις που παρέχουν, δίνουν μια πιο σαφή μορφή σε πράγματα που μπορεί να μην είναι ξεκάθαρα από μόνα τους και τα παιδιά να πρέπει να τα αντιληφθούν μέσα από επεξεργασία πληροφοριών (Sansosti, Powell-Smith, & Kincaid, 2004).

A.1.6. Γνωσιακή Συμπεριφορική Θεραπεία

Η Γνωσιακή Συμπεριφορική Θεραπεία (Cognitive Behavioral Therapy - CBT) είναι μια μορφή ψυχοκοινωνικής παρέμβασης που χρησιμοποιείται ευρέως στην θεραπεία της κατάθλιψης, του άγχους, των κοινωνικών δυσκολιών κ.ά. Έχει μελετηθεί πως παρουσιάζει θετικά αποτελέσματα σε άτομα στο φάσμα του αυτισμού τα οποία παρουσιάζουν ανησυχίες και δυσκολίες διαχείρισης συναισθημάτων λόγω της δυσκολίας τους στην αντίληψη των κοινωνικών καταστάσεων (Marazzi, 2025).

Η θεωρία της CBT είναι δομημένη πάνω σε κάποιες βασικές αρχές οι οποίες ασχολούνται κυρίως με τις πηγές των ψυχολογικών μας προβλημάτων και το εύρος των πρακτικών που μπορεί να κάνει κάποιος για να επιδράσει πάνω σε αυτά. Στην συνέχεια η CBT προτείνει τρόπους με τους οποίους το άτομο προσπαθεί να αλλάξει τον τρόπο σκέψης και τα μοτίβα αντίληψης που το μυαλό παράγει αυτόματα όπως επίσης να προσαρμόσει μοτίβα συμπεριφοράς που το άτομο συνηθίζει να εκφράζει. Οι τρόποι που ακολουθούνται δεν είναι ίδιοι σε όλες τις περιπτώσεις, ανάλογα με την περίπτωση το άτομο και ο θεραπευτής/ψυχολόγος συνεργάζονται ώστε να βρουν την βέλτιστη λύση που θα ακολουθηθεί. Αυτό που χαρακτηρίζει κυρίως την φιλοσοφία του CBT σε όλες τις περιπτώσεις είναι η προσπάθεια το κάθε άτομο να βρει τον πιο σωστό τρόπο να θεραπεύσει τον εαυτό του (Wood et al., 2009).

Η CBT ασχολείται με την σχέση σκέψης και συναισθήματος και την ρύθμιση αυτών από το ίδιο το άτομο, κάτι που αποδεικνύεται πολύ χρήσιμο στην εφαρμογή των κοινωνικών ιστοριών αφενός γιατί τα άτομα με αυτισμό είναι πιθανό να αισθανθούν ψυχολογική πίεση λόγω της κοινωνικής απομόνωσης, αφετέρου γιατί ο τρόπος εφαρμογής των κοινωνικών ιστοριών με την απλοποίηση των βημάτων και της επαναληψιμότητας και αυτοαξιολόγησης της, κάνει εύκολη την συμπερίληψη των τεχνικών της CBT και της δοκιμής αυτών, μέχρι να βρεθεί ο καταλληλότερος τρόπος αυτοβοήθειας. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό στο οποίο οι κοινωνικές ιστορίες έχουν την δυνατότητα να συμβάλλουν, είναι η συμπερίληψη συνομηλίκων παιδιών γενικής παιδείας, σαν κοινωνική υποστήριξη στα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Ο συνδυασμός αυτός έχει την δυνατότητα να ενισχύει την προσαρμογή των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) σε πραγματικές, καθημερινές αλληλεπιδράσεις (Kamps et al., 2015).

A.1.7. Είδη κοινωνικών ιστοριών

Οι κοινωνικές ιστορίες, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, κατασκευάζονται και χρησιμοποιούνται με διάφορους τρόπους ανάλογα με τις ανάγκες των ατόμων που τις χρειάζονται. Αυτό δεν ισχύει μόνο για το περιεχόμενο και θέμα τους, αλλά και για την σύστασή τους εξ ολοκλήρου. Πλέον, η πλειοψηφία των κοινωνικών ιστοριών αποτελείται

από εικονογραφημένες ιστορίες με προτάσεις σε γραπτή μορφή αλλά υπάρχουν κι άλλοι τρόποι να αποδοθούν χρησιμοποιώντας τα πιο καινούργια τεχνολογικά μέσα.

A.1.7.1. Κοινωνικές ιστορίες με εικόνες

Πρόκειται για το πιο δημοφιλές είδος κοινωνικών ιστοριών από την αρχή τους μέχρι και σήμερα. Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν μεγαλύτερη επιτυχία στην μάθηση όταν χρησιμοποιούνται οπτικά μέσα (Grandin, 2006). Η χρήση συμβόλων, απλών σχεδίων ή και ολόκληρων καρτέ μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την δημιουργία κοινωνικών ιστοριών. Η χρήση φωτογραφιών είναι επίσης κάτι που έχει αποδειχθεί αποτελεσματικό και ακόμη πιο συγκεκριμένα η χρήση φωτογραφιών του προσώπου του ίδιου του παιδιού πάνω σε σχεδιασμένους χαρακτήρες που του παρουσιάζουν τον εαυτό του να εκτελεί τις διάφορες προτάσεις. Μια άλλη τεχνική που έχει δείξει θετικά αποτελέσματα είναι η χρήση εικόνων και λόγου σε μορφή κόμικ κατά την οποία η εικονοποίηση παρουσιάζει τους χαρακτήρες να συνομιλούν με γραπτές προτάσεις μέσα σε μπαλονάκια (Comic Strip Conversations) (Hutchins, 2012). Αυτές οι ιστορίες δημιουργούνται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τα παιδιά ή και τις οικογένειές τους αλλά σε κάποιες περιπτώσεις μπορούν να δημιουργηθούν από τα ίδια τα παιδιά με την βοήθεια των ενηλίκων.

A.1.7.2. Κοινωνικές ιστορίες με μοντελοποίηση

Ένα εναλλακτικό είδος κοινωνικής ιστορίας είναι με μοντελοποίηση. Πρόκειται για την παρουσίαση των κοινωνικών ιστοριών σε μορφή βίντεο, κατά την οποία οι χαρακτήρες που θα παρουσιάζονταν ως σχέδια σε έντυπη μορφή (στο κλασικό είδος κοινωνικών ιστοριών), αναπαριστώνται από παιδιά. Στα βίντεο αυτά, τα παιδιά που λειτουργούν σαν μοντέλα-πρότυπα μπορεί να παρουσιάζονται να εκτελούν δράσεις με τον επιθυμητό τρόπο που θέλει να περάσει η ιστορία ή να κάνουν διάλογο που να δίνει στο παιδί πληροφορίες σχετικές με τους στόχους της κοινωνικής ιστορίας. Η κοινωνική ιστορία παρακολουθείται συχνά από τα παιδιά υπό την επίβλεψη του επαγγελματία ή του γονέα, στο σχολείο και στο σπίτι, ο οποίος αφηγείται τις διάφορες προτάσεις (περιγραφικές, καταφατικές κ.λ.π.) της ιστορίας όταν χρειάζεται. Η άμεση ταύτιση με τα παιδιά-πρότυπα έχει σημειώσει θετικά

αποτελέσματα στην εφαρμογή των ιστοριών και σε κάποιες περιπτώσεις έχει δοκιμαστεί αναπαράσταση των όσων διδάσκονται από το βίντεο με παιχνίδι ρόλων (Role-play) με επίσης θετικά αποτελέσματα (Haggerty, Black, & Smith, 2005).

Η μοντελοποίηση με βίντεο (video modeling) αποσκοπεί στην μίμηση συμπεριφοράς των προτύπων και έχει αποδειχθεί ότι έχει ιδιαίτερη επιτυχία στην βελτίωση της συνομιλίας, του παιχνιδιού και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.

A.1.7.3. Κοινωνικές ιστορίες και τεχνολογία

Αν και πρόκειται για μια νέα μορφή εργαλείων στην χρήση των κοινωνικών ιστοριών, η χρήση νέων τεχνολογιών στα άτομα με αυτισμό έχει ήδη δείξει κάποια θετικά αποτελέσματα. Με τον όρο τεχνολογία αναφερόμαστε συνήθως στην χρήση υπολογιστών και τάμπλετ και την εκμετάλλευση των δυνατοτήτων που προσφέρουν (εικόνα και ήχος, ειδικές εφαρμογές, εύχρηστη πλοήγηση με οθόνες αφής) για την παρουσίαση των κοινωνικών ιστοριών στα άτομα που χρειάζονται. Σημαντικός παράγοντας είναι το γεγονός ότι τα παιδιά βρίσκουν μεγαλύτερο κίνητρο να ασχοληθούν με τα εργαλεία νέων τεχνολογιών παρά με τα παλαιότερα συμβατικά μέσα και ότι η μάθηση μέσω υπολογιστή ήταν πιο ευχάριστη. Έχει παρατηρηθεί ότι οι νέες τεχνολογίες συμβάλλουν κυρίως στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, τη μείωση των ακατάλληλων συμπεριφορών και στην βελτίωση της κοινωνικοποίησης με άλλα παιδιά (Whalen et al., 2006).

Οι κοινωνικές ιστορίες έχουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα όσο πιο εξατομικευμένες είναι και η τεχνολογία των υπολογιστικών συσκευών έχει την δυνατότητα να προσαρμόσει την εφαρμογή τους όσο καλύτερα γίνεται στο επίπεδο του κάθε παιδιού και στους τρόπους που μπορεί να λαμβάνει τις πληροφορίες καλύτερα. Η χρήση πολυμέσων την κάθε στιγμή που τα χρειαζόμαστε δίνει στον εκπαιδευτικό την δυνατότητα να έχει εύκολη πρόσβαση σε πολλά εργαλεία και μέσα, με μια και μόνη συσκευή, εύχρηστη και εύκολα μεταφερόμενη. Κάτι τέτοιο δεν παύει να απαιτεί, βέβαια, ιδιαίτερη εξάσκηση και γνώση της συσκευής.

Οι συσκευές νέων τεχνολογιών δίνουν επίσης νέες δυνατότητες σε παιδιά με αναπηρίες. Η χρήση οθονών και ηχητικών μηνυμάτων ή και αναγνώρισης φωνής δίνουν την δυνατότητα σε

άτομα με κινητικά προβλήματα ή προβλήματα όρασης να πλοηγούνται σε ένα ψηφιακό χώρο, να γράφουν και να επικοινωνούν σχετικά οικονομικά και ευέλικτα (Zaranis, et al., 2013). Τα συνεχώς εξελισσόμενα λογισμικά των υπολογιστών μπορούν να αξιοποιήσουν εφαρμογές κοινωνικών ιστοριών, όπως είναι το Stories2Learn, οι οποίες δίνουν την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει εύκολα και γρήγορα εξατομικευμένες ιστορίες για το κάθε παιδί και να την αναπαράξει με χρήση όλων των μέσων που διαθέτει (Vandermeer et al., 2013).

A.1.7.4. Κοινωνικές ιστορίες και μουσικοθεραπεία

Η χρήση μουσικής στις κοινωνικές ιστορίες είναι μια πρακτική που δοκιμάζεται από μουσικοθεραπευτές στα άτομα στο φάσμα του αυτισμού. Έχει παρατηρηθεί ότι σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές με ΔΑΦ προτιμούν να συμμετέχουν στην διαδικασία των κοινωνικών ιστοριών όταν βρίσκεται σε ακουστική και μουσική μορφή όπως και να δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στην γενικότερο πλαίσιο της διδασκαλίας. Ο συνδυασμός της επαναληψιμότητας των κοινωνικών ιστοριών και της μουσικής συνθέτει ένα πολύ αποτελεσματικό πλαίσιο εκμάθησης για το παιδί. Ένας ακόμη λόγος της αποτελεσματικότητας τους είναι πως, λόγω του γεγονότος ότι πολλά άτομα παρουσιάζουν ηχολαλία, μια μουσικοποιημένη κοινωνική ιστορία μπορεί να είναι πιο ευχάριστη στον μαθητή. Η χρήση μουσικής έχει θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και σε δεξιότητες σχετικές με τον προφορικό λόγο αλλά και στις σχέσεις με τα άλλα παιδιά, κυρίως στο παιχνίδι. Επίσης έχει παρατηρηθεί πως τα κείμενα που έχουν συνοδεία μουσικής επιδρούν πιο θετικά στην συναισθηματική κατανόηση από αυτά που δεν έχουν (Whipple, 2004).

A.2. Τέχνη και αισθητική

Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται ανάλυση της τέχνης και της έννοιας της αισθητικής, μέσα από την χρήση αυτών στον τομέα της εκπαίδευσης. Έχουν υπάρξει και συνεχίζουν να διενεργούνται μελέτες πάνω στο αντικείμενο των τεχνών σαν εργαλείο εκπαίδευσης. Τα

αποτελέσματα παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία μεθόδων που κάτι τέτοιο γίνεται εφικτό, από την απλή χρήση έργων ως μέσω επικοινωνίας με έναν παλαιότερο κόσμο, ιστορικά και κοινωνικά, μέχρι την ανάπτυξη ολοκληρωμένων μεθόδων ανάλυσης έργων τέχνης με σκοπό την επανεκπαίδευση ατόμων σε κοινωνικά και φιλοσοφικά θέματα και την ανάπτυξη σφαιρικής αντίληψης και ενσυναίσθησης. Οι κοινωνικές ιστορίες σαν εργαλείο εκπαίδευσης συγκεκριμένων συμπεριφορών και αντιλήψεων ενδέχεται να μπορούν να επωφεληθούν από την χρήση της τέχνης, κυρίως με την χρήση του κομματιού της αισθητικής όπως θα παρουσιαστεί και στο δημιουργικό μέρος της εργασίας αυτής.

A.2.1. Τέχνη και αισθητική στην εκπαίδευση

Εάν θα μπορούσαμε να δώσουμε έναν γενικό χαρακτηρισμό στις τέχνες και να ορίσουμε ένα συνδεδετικό χαρακτηριστικό ανάμεσα στα διάφορα είδη των τεχνών, όπως τα εικαστικά, η μουσική, η λογοτεχνία, το θέατρο κ.ά. αυτό θα ήταν πως όλες οι τέχνες είναι μορφές που δίνουν την δυνατότητα στον άνθρωπο να εκφράζεται με διάφορους τρόπους. Αυτές οι μορφές έκφρασης μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση και να βοηθήσουν τους μαθητές στην ανάπτυξη των αισθητηριακών δεξιοτήτων, της αντίληψης, της παρατήρησης, της σκέψης, της επίλυσης προβλημάτων και της συνεργασίας (Sajnani, 2020).

Η μάθηση μπορεί να προκύψει μέσα από τις εμπειρίες μας και οι αισθητικές εμπειρίες μπορούν να εμβαθύνουν τον στοχασμό και να ενσωματώσουν την θεωρία με την πράξη (Dewey, 1934). Με την χρήση των τεχνών, έχουμε την δυνατότητα να εσωτερικεύουμε ενεργά και μετά να εξωτερικεύουμε, μέσω της τέχνης, τοπία, γεγονότα, σχέσεις και ιδέες και με αυτό τον τρόπο να πραγματοποιούμε νέες οπτικές και δυνατότητες (Goldblatt, 2006). Μέσω της τέχνης μπορούν να μεταφερθούν αξίες από μια εμπειρία σε μια άλλη, να προσδοθούν σε αντικείμενα της καθημερινής ζωής και μέσω της δημιουργικής διορατικότητας, αυτά τα αντικείμενα να αποκτήσουν νόημα. Ανάλογα με τις εμπειρίες, η τέχνη αλλάζει και κάθε αλλαγή προσφέρει νέες αναγνώσεις και προοπτικές.

Ένα παράδειγμα βασισμένο στις παρατηρήσεις του Dewey πάνω στην μάθηση, είναι αυτό της ενεργής φαντασίας (active imagination) που περιγράφηκε από τον Carl Jung (1960). Η

έννοια της ενεργής φαντασίας αναφέρεται στον τρόπο που η ελεύθερη συσχέτιση ιδεών, εικόνων και πεποιθήσεων μπορεί να εκφραστεί μέσα από εικόνες και κείμενα. Σαν εκπαιδευτικό εργαλείο, η ενεργή φαντασία επιτρέπει στο ασυνείδητο να διδάξει το συνειδητό σώμα, δημιουργώντας σχέσεις μεταξύ ιδεών, συναισθημάτων και επιθυμιών (Semetsky, 2012).

Ένα άλλο παράδειγμα είναι αυτό του Bruner, ο οποίος στο βιβλίο του *Toward a Theory of Instruction* (1966) περιγράφει ένα είδος μαθησιακής διαδικασίας η οποία κάνει χρήση της ενεργητικής αναπαράστασης (πράξη), της εικονικής αναπαράστασης (εικόνες πραγματικών καταστάσεων) και της συμβολικής αναπαράστασης. Η χρήση των τεχνών στην εκπαίδευση ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν με συναισθηματικό και κοινωνικό τρόπο και βοηθάει στην κατανόηση μέσω της διερευνητικής μάθησης ακόμη και σε μαθήματα που δεν είναι συσχετισμένα με τις τέχνες. Υπάρχουν παραδείγματα στα οποία οι μαθητές παρουσίασαν ανάπτυξη δεξιοτήτων σε μαθήματα όπως τα μαθηματικά, μετά από την ενσωμάτωση των τεχνών και άλλων μη λεκτικών μεθόδων (Sajnani, 2020). Επιπλέον, έρευνες έχουν αναδείξει πως η συμβολική, μεταφορική και ποιητική σκέψη αναπτύσσουν την λογική (Thibodeau & Boroditsky, 2011). Σχετική έρευνα του Harvard για την εκπαίδευση αναφέρει πως η αισθητική παιδαγωγική δίνει στους μαθητές την δυνατότητα να δημιουργούν διασυνδέσεις μέσω των ιδεών και των τρόπων που αυτές γίνονται αντιληπτές από τον κόσμο. Μια τέτοια εκτίμηση δεν θα έπρεπε να αντιμετωπίζεται σαν πολυτέλεια για να χρησιμοποιείται σε εξαιρετικές περιπτώσεις αλλά σαν κάτι ουσιώδες για τις μαθησιακές εμπειρίες, προκειμένου οι μαθητές να μπορέσουν να δημιουργήσουν σημαντικές συνδέσεις (Webster & Wolfe, 2013 p. 24).

A.2.2. Καθολικός Σχεδιασμός για την Μάθηση (Universal Design for Learning)

Μια από τις χρήσεις των τεχνών στην εκπαίδευση είναι να ενθαρρύνουν και να συμπεριλάβουν με πιο ουσιαστικό τρόπο διαφορετικούς τύπους μαθητών (Sajnani, 2020). Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ταξινόμιας (Bloom, 1956) γίνεται η συμπερίληψη ενός συναισθηματικού τομέα (affective domain), ενώ στην θεωρία των πολλαπλών μορφών νοημοσύνης (Gardner, 2000) γίνεται αναφορά σε μουσική/ρυθμική νοημοσύνη,

οπτική/χωρική νοημοσύνη και σωματική/κινητική νοημοσύνη. Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (UDL) εστιάζει στη σχέση μεταξύ συναισθήματος και μάθησης όπως επίσης και στην έμφαση της χρήσης του γραπτού λόγου. Η φιλοσοφία του UDL βασίζεται στην χρήση πολλών μέσων εφαρμογής, έκφρασης και αναπαράστασης με σκοπό οι μαθητές να έχουν την δυνατότητα πρόσβασης και κατανόησης πληροφοριών με διάφορους τρόπους, όπως επίσης και την επίδειξη των γνώσεων και ικανοτήτων τους με διάφορους τρόπους. Κύριο χαρακτηριστικό του UDL είναι επίσης η ενίσχυση της κινητοποίησης και της επιμονής (UDL on Campus, n.d.). Αυτοί οι στόχοι υποστηρίζονται από την χρήση των τεχνών και ενισχύουν τις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες και την αυτογνωσία με αποτέλεσμα οι μαθητές να βρίσκουν την προσωπική τους ισορροπία ανάμεσα στις απαιτήσεις και τις δυνατότητές τους, να μαθαίνουν να μην εγκαταλείπουν την προσπάθεια και να καλλιεργούν τη συνεργασία και τον αυτοέλεγχο (Farrington et al., 2019). Ο πλούτος της διαθέσιμης γνώσης γύρω από την σημασία των τεχνών στην εκπαίδευση μας επιβεβαιώνει ότι η προσθήκη της αισθητικής στην μαθητεία κινητοποιεί δεξιότητες στην σκέψη, φαντασία, δημιουργικότητα και αυτονομία. Ένας πολύ σημαντικός τομέας που αξίζει να εξεταστεί, είναι ο τρόπος με τον οποίο οι τέχνες ενσωματώνονται στην εκπαίδευση των θεραπειών μέσω δημιουργικών τεχνών, όπου οι τέχνες χρησιμοποιούνται ως μέσο αισθητηριακής αντίληψης, γνώσης και αναπαράστασης εμπειριών.

A.2.3. Χρήση εικονιδίων και χιούμορ στην εκπαίδευση

Η αισθητική παρουσία περιλαμβάνει επίσης και την χρήση συμβόλων και εικονικών μεταφορών στην προσπάθεια απλοποίησης της περιγραφής σύνθετων καταστάσεων και εμπειριών. Ένα είδος εικονιδίων που είναι πλέον πολύ διαδεδομένα σε όλο τον κόσμο και ειδικά στις μικρότερες ηλικίες είναι τα εικονίδια συναισθημάτων (emoticons/emojis). Με την παραδοχή πως τα emoticons προσδίδουν μια πιο ανάλαφρη νότα στην κατά τα άλλα αυστηρή μορφή της εκπαίδευσης και ενσωματώνουν συναισθηματικές πτυχές με απλοϊκό τρόπο, παρατηρείται πως η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή ή μεταξύ μαθητών αποκτά μια φιλικότερη και πιο προσιτή μορφή. Σε περιπτώσεις εξ αποστάσεως μαθημάτων έχει επικροτηθεί η χρήση emoticons και λεκτικών περιγραφών της γλώσσας του σώματος και συναισθημάτων με σκοπό την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών (Orr, 2010).

Αναγνωρίζοντας ότι το χιούμορ είναι δυσκολότερο να διαδοθεί στα μαθήματα εξ αποστάσεως, παρατηρείται ότι υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι που οι άνθρωποι αισθάνονται τα συναισθήματα στο διαδίκτυο, συμπεριλαμβανομένου του γέλιου και του θυμού. Ένας από αυτούς τους τρόπους είναι η χρήση των emoticons και σκοπός τους είναι η αύξηση της μάθησης, του ενδιαφέροντος για συμμετοχή, της κοινωνικής συνοχής και της ζωντάνιας της κοινότητας (Meyer & Jones, 2012). Επιπλέον η σημασία του χιούμορ και της έκφρασης συναισθημάτων μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσα υποστήριξης της δημιουργίας μιας κοινωνικής παρουσίας, η οποία είναι ιδανική για την διαδικτυακή μάθηση.

Η θεωρία της επεξεργασίας παιδαγωγικού χιούμορ (instructional humor processing theory) αναφέρει πως το χιούμορ που συνδέεται με το περιεχόμενο του μαθήματος μπορεί να είναι θετικό μέσο παρότρυνσης για συμμετοχή στο μάθημα ενώ άλλα είδη χιούμορ μπορεί να αποσπούν την προσοχή και να παρεμποδίζουν την μάθηση (Goodboy et al., 2015).

A.2.4. Μετασχηματίζουσα γνώση και αισθητική

A.2.4.1 Μετασχηματίζουσα μάθηση

Ο Jack Mezirow ήταν ο πρώτος που ασχολήθηκε με την έννοια της μετασχηματίζουσας μάθησης το 1978 και μέχρι σήμερα η θεωρία έχει περάσει από διάφορα στάδια εξέλιξης. Σύμφωνα με τον Mezirow (2007) «η μετασχηματίζουσα μάθηση αναφέρεται στη διεργασία κατά την οποία μετασχηματίζουμε δεδομένα πλαίσια αναφοράς (νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές, νοηματικά σύνολα) έτσι ώστε αυτά να γίνουν πιο περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοιχτά, στοχαστικά και συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή, προκειμένου να παράγουν πεποιθήσεις και απόψεις που θα αποδειχθούν περισσότερο αληθινές ή πιο ικανές να δικαιολογήσουν την παρώθηση σε δράση. Η μετασχηματίζουσα μάθηση περιλαμβάνει τη συμμετοχή σε ένα γόνιμο διάλογο που αξιοποιεί την εμπειρία των άλλων, προκειμένου να αξιολογήσει τους λόγους που δικαιολογούν αυτές τις παραδοχές και με στόχο να ληφθούν αποφάσεις για δράση θεμελιωμένες στη νέα αντίληψη που προκύπτει». Η βάση της θεωρίας πηγάζει από την άποψη πως κατά την ανάπτυξη ενός ατόμου στην παιδική και εφηβική

ηλικία, δημιουργούνται πρότυπα και αντιλήψεις σχετικά με τον κοινωνικό του περίγυρο και τις καταστάσεις που βιώνει αλλά και τις συνήθειες της εποχής στην οποία ζει. Τα πρότυπα αυτά δημιουργούνται σταδιακά, χωρίς να φιλτράρονται από κριτική σκέψη και επιπλέον, βαθύτερες έννοιες σχετικές με το κοινωνικοπολιτικό ή ψυχολογικό πλαίσιο που τα περιβάλλουν, αδυνατούν να γίνουν αντιληπτές, κυρίως λόγω του νεαρού της ηλικίας. Στην συνέχεια αυτά τα πρότυπα γίνονται μέρος του ψυχισμού του κάθε ατόμου και διαμορφώνουν το σύστημα αξιών, ιδεών και στάσεών του, τα οποία αποκαλούνται νοητικά σύνολα (Taylor, 1998).

Τα νοητικά σύνολα είναι αυτά που επηρεάζουν την οπτική του κάθε ατόμου για τον κόσμο, αφού τα πράγματα γίνονται αντιληπτά μέσα από το πρίσμα τους, με αποτέλεσμα οι απόψεις που αποκτούμε για αυτά να είναι υποκειμενικές. Λόγω αυτής της υποκειμενικότητας, πολλές φορές το νόημα που δίνεται σε πληροφορίες που προσλαμβάνονται ενδέχεται να είναι λανθασμένο ή διαστρεβλωμένο με αποτέλεσμα την δυσκολία ή την άρνηση των ατόμων να ενταχθούν στην πραγματικότητα (Taylor, 1998). Επίσης, δεδομένου ότι η προσωπικότητα του κάθε ατόμου είναι διαμορφωμένη από τα εκάστοτε νοητικά σύνολα, παρουσιάζεται η τάση να γίνεται ευκολότερη αποδοχή των εμπειριών που ταιριάζουν με αυτά και αντιστοίχως να γίνεται απόρριψη όσων αποκλίνουν από αυτά. Γι αυτούς τους λόγους, η ικανότητα να μπορούμε να επανεξετάσουμε τις πεποιθήσεις μας και να αντιμετωπίσουμε τις εμπειρίες με αντικειμενικό χαρακτήρα, είναι πολύ σημαντική (Κόκκος, 2007).

Ο Mezirow δημιούργησε τον μετασχηματισμό θεώρησης, μια διαδικασία από δέκα φάσεις κατά την οποία ο ενδιαφερόμενος καλείται να αμφισβητήσει τους τρόπους κατανόησης που γνωρίζει και να αναθεωρήσει την δομή του νοήματος (Mezirow, 2007). Η διαδικασία ξεκινάει με ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα και τα βήματα που ακολουθεί είναι τα εξής:

1. ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα
2. αυτοεξέταση των συναισθημάτων φόβου, οργής, ενοχής ή ντροπής
3. κριτική αξιολόγηση των παραδοχών
4. το άτομο αναγνωρίζει την πηγή της δυσaréσκειάς του και μοιράζεται με τους άλλους τη διεργασία του μετασχηματισμού
5. διερεύνηση επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις

6. σχεδιασμός ενός προγράμματος δράσης
7. απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων για την υλοποίηση του σχεδίου
8. δοκιμή των νέων ρόλων
9. οικοδόμηση ικανότητας και αυτοπεποίθησης για τους νέους ρόλους και τις σχέσεις
10. επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν πλέον διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές

A.2.4.2. Μετασχηματιστική Μάθηση μέσω Αισθητικής Εμπειρίας

Η Μετασχηματιστική Μάθηση μέσω Αισθητικής Εμπειρίας (Transformative Learning through Aesthetic Experience - TLAE) είναι μια μέθοδος που προτάθηκε από τον Αλέξη Κόκκο έχει σαν βάση την χρήση της τέχνης για την ανάπτυξη του κριτικού αναστοχασμού. (Kokkos, 2010). Η μέθοδος TLAE χρησιμοποιεί σαν εργαλείο την παρατήρηση και ανάλυση σημαντικών έργων τέχνης τα οποία μπορούν να σχετιστούν με το θέμα που πρόκειται να είναι το αντικείμενο του κριτικού αναστοχασμού.

Η μέθοδος TLAE υλοποιείται μέσω της παρατήρησης και ανάλυσης έργων τέχνης που έχουν σχέση με το υπό συζήτηση θέμα. Με βάση την θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης, ο συνδυασμός της λογικής και του συναισθήματος είναι αυτός που παρέχει την ορθολογική διαδικασία της κριτικής σκέψης (Mezirow et al., 2009). Έτσι και η ολοκληρωμένη μάθηση προϋποθέτει την παράλληλη λειτουργία και των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου (Watzlawick, 1984). Με αυτήν την παραδοχή, συμπεραίνεται πως η τέχνη ενεργοποιεί, παράλληλα με το συναίσθημα και τη λογική και τη διαίσθηση και έτσι δίνει την δυνατότητα για μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του θέματος και πιο ουσιαστική ανάπτυξη του κριτικού αναστοχασμού.

Από εκπαιδευτικής πλευράς, η μέθοδος TLAE βασίζεται στην ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευόμενων κατά την διάρκεια της μαθησιακής εμπειρίας υπό την οργάνωση του εκπαιδευτή. Είναι πολύ σημαντικό να αποφεύγεται η επιβολή της άποψης του εκπαιδευτή κατά την επιλογή του έργου τέχνης που θα χρησιμοποιηθεί στην μαθησιακή διαδικασία, δεδομένου ότι στην πραγματικότητα δεν υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης της

τέχνης (Kokkos, 2010). Είναι πιθανό οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτές να προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και να έχουν πολύ διαφορετικά κριτήρια για την αντίληψη των τεχνών ή ακόμη και κάποιοι εκπαιδευόμενοι να μην είχαν τις κατάλληλες ευκαιρίες και περιβάλλοντα για να εξοικειωθούν γενικότερα με τις τέχνες, ώστε να υπάρχουν περισσότερες δυσκολίες στην επεξεργασία των νοημάτων των έργων. Παρόλα αυτά, ένα χαρακτηριστικό που τείνει να παρατηρείται στην αρχή της μαθησιακής διαδικασίας είναι η δυσκολία των εκπαιδευόμενων να αντιληφθούν την ανάγκη για κριτική προσέγγιση του θέματος, με αποτέλεσμα να περιορίζονται σε οικεία και απλά πλαίσια. Σε τέτοιες περιπτώσεις είναι θεμιτό ο εκπαιδευτής να μην διατηρεί ουδέτερη στάση και να ενισχύει συνεχώς την διαδικασία του κριτικού στοχασμού παρέχοντας ευκαιρίες για σκέψη και διάλογο επί του θέματος (Mezirow, 1997; Freire, 1968).

Θα πρέπει να σημειωθεί πως η μέθοδος TLAE, όπως αναφέρει ο Κόκκος (2010), χωρίζεται στα εξής στάδια: Στο πρώτο στάδιο γίνεται η διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό αναστοχασμό σχετικά με ένα ζήτημα. Αυτή η διαδικασία μπορεί να πραγματοποιηθεί κατά την διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, όταν ο εκπαιδευτής κρίνει ότι είναι αναγκαίο, επειδή θα παρατηρηθεί πως μια νοοτροπία των εκπαιδευόμενων θα είναι δυσλειτουργική τόσο για τους ίδιους όσο και για την κοινωνία. Έπειτα ο εκπαιδευτής θα εξηγήσει στους συμμετέχοντες την ανάγκη κριτικής επεξεργασίας του ζητήματος. Στόχος είναι, μέσω του διαλόγου, οι μαθητευόμενοι να φτάσουν στο σημείο να αμφισβητήσουν την νοοτροπία αυτή (αυτό είναι το αποπροσανατολιστικό δίλημμα σύμφωνα με τον Mezirow). Αφού επιτευχθεί αυτό το στάδιο, οι συμμετέχοντες θα συμφωνήσουν στην έναρξη της διαδικασίας του κριτικού αναστοχασμού και θα παραθέσουν τις ιδέες τους σχετικά με το υπό εξέταση θέμα.

Ακολούθως, στο δεύτερο στάδιο οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους σε γραπτή μορφή, απαντώντας ανοικτού τύπου ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτής. Στη συνέχεια οι απόψεις θα συζητηθούν με στόχο την ιεράρχησή τους και την διαμόρφωση προτάσεων που θα αποτελέσουν αντικείμενο της κριτικής επεξεργασίας και μετέπειτα σχεδιασμό του τρόπου μετασχηματισμού της υπάρχουσας νοοτροπίας.

Στο τρίτο στάδιο ο εκπαιδευτής θα προσδιορίσει τα σημεία των απόψεων που θα τεθούν υπό κριτική διερεύνηση και την σειρά προτεραιότητας που θα εξεταστούν. Εν συνεχεία, στο τέταρτο στάδιο θα γίνει η επιλογή των έργων τέχνης από τον εκπαιδευτή και όλη την ομάδα των συμμετεχόντων. Τα έργα μπορεί να προέρχονται από κάθε μορφή τέχνης αρκεί να περιέχουν στοιχεία τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην επεξεργασία του θέματος και των απόψεων που συζητήθηκαν από τους συμμετέχοντες.

Στο πέμπτο στάδιο γίνεται η κριτική διερεύνηση του ζητήματος. Ο εκπαιδευτής καθοδηγεί την παρατήρηση των έργων τέχνης με βάση το μοντέλο του Perkins (1994), με στόχο την ανάδειξη ερωτημάτων και εννοιών που σχετίζονται με το θέμα. Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους και τα συναισθήματά τους σχετικά με τον τρόπο που το έργο συνδέεται με το θέμα. Στη συνέχεια γίνεται συζήτηση με στόχο την κριτική επεξεργασία των απόψεων που έχουν επιλεγεί και την εξέταση διαφόρων πτυχών του θέματος οδηγώντας στον ορισμό αμφισβητήσεων στις ενδεχόμενες παγιωμένες αντιλήψεις.

Τέλος, στο έκτο στάδιο οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις αναθεωρημένες τους απόψεις σε σχέση με το θέμα που εξετάστηκε, είτε προφορικά είτε γραπτώς. Οι νέες απόψεις συγκρίνονται με τις αρχικές (που είχαν διατυπωθεί στο δεύτερο στάδιο) και μέσα από την σύγκριση ορίζονται τα χαρακτηριστικά του μετασχηματισμού της αρχικής νοοτροπίας. Τέλος, ακολουθεί η αξιολόγηση της διαδικασίας με τους συμμετέχοντες να συζητούν σε τι βαθμό θεωρούν πως επηρεάστηκαν από το την εφαρμογή της μεθόδου και ποιά είναι τα συναισθήματα και οι σκέψεις τους σχετικά με την συμμετοχή τους σε αυτή.

A.2.5. Οπτική και εικονογράφηση

Μελετώντας την σύγχρονη επιστήμη της οπτικής σκέψης και έρευνας, ένα σημαντικό χαρακτηριστικό που ξεχωρίζει είναι η συμβολή των εικόνων στην καθημερινή επικοινωνία μας αλλά και στην ανάπτυξη διαφόρων ικανοτήτων των μαθητών στον εκπαιδευτικό τομέα. (Κάρτσακα, 2018). Η διαδικασία της μάθησης μπορεί να επωφεληθεί σε μεγάλο βαθμό από την επαφή των μαθητών με έργα τέχνης και να επηρεάσει με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα το γνωστικό επίπεδο και το ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο μέσω της

ανάπτυξης της αισθητικής πλευράς της προσωπικότητας των παιδιών, του συναισθήματος και της φαντασίας. Παρόλα αυτά η έκθεση των παιδιών σε εικόνες μπορεί να έχει και αρνητικά αποτελέσματα, εάν δεν γίνεται με σωστό τρόπο. Η υπερβολική θέαση μπορεί να οδηγήσει ένα παιδί σε παθητικό αποδέκτη χωρίς την θέληση να ασκήσει κριτική σε αυτό που βλέπει, ενώ ένα οπτικό υλικό με κακόβουλο περιεχόμενο μπορεί να χειραγωγήσει την σκέψη και την συμπεριφορά ενός παιδιού και να το οδηγήσει σε πράξεις βλαβερές για τον εαυτό του (Κάρτσακα, 2018).

Δεν είναι απίθανο να υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες η αισθητική ενός έργου να αντιμετωπίζεται χωρίς την πρέπουσα προσοχή και να χαρακτηρίζεται μονολεκτικά άτεχνο ή ποιοτικό. Όμως η κριτική στην αισθητική της τέχνης είναι μια σύνθετη διαδικασία και οι παράγοντες που καθιστούν ένα έργο ως αξιόλογο επηρεάζονται από πολλά χαρακτηριστικά πέρα από το είδος της εικονογράφησης ή τον βαθμό της αναπαραστατικότητας (Κάρτσακα, 2018). Ένα παράδειγμα είναι η εικονογράφηση των παιδικών βιβλίων, που, δεδομένου του κοινού του, δεν μπορεί να ακολουθεί πάντα τις πιο μοντέρνες τάσεις της τέχνης και γι αυτό να υποτιμάται η αισθητική του αξία.

Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της αισθητικής στην εικονογράφηση είναι το καλλιτεχνικό ύφος ή αλλιώς το στιλ (style). Ο ορισμός του στιλ των έργων τέχνης πιθανόν να μην είναι απόλυτος αλλά κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά επιτρέπουν μια γενική ταξινόμηση. Το στιλ αναφέρεται στον τρόπο σύνθεσης και μορφοποίησης των καλλιτεχνικών στοιχείων που συντελούν ένα συγκεκριμένο και αναγνωρίσιμο τρόπο έκφρασης (Cianciolo, 2000). Κάποιες φορές παρουσιάζεται σαν προσωπική έκφραση ενός συγκεκριμένου καλλιτέχνη (Wölfflin, 2015), άλλες φορές σαν ρεύμα που παρασέρνει τους καλλιτέχνες με κοινές παραδόσεις και τάσεις (Fischer, 1971), άλλες φορές σαν προσπάθεια για πρωτοτυπία και ανάγκη για έκφραση της εποχής (Arnheim, 2005). Πολλές φορές το στιλ, αν και πηγάζει από αντίστοιχα κινήματα της εκάστοτε εποχής, δεν περιορίζεται σε αυτά και παραμένει διαχρονικό. Σχετικά με το στιλ στον χώρο της εκπαίδευσης, επικρατούσα άποψη είναι ότι η ρεαλιστική απεικόνιση είναι η πλέον κατάλληλη για να συμβάλλει στην διαπαιδαγώγηση, βάσει ερευνών της παιδαγωγικής και εξελικτικής ψυχολογίας (Κάρτσακα, 2018), χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν υπάρχουν περιπτώσεις όπου, με την κατάλληλη καθοδήγηση, οι μαθητές μπορούν να

εκτιμήσουν διαφορετικά στυλ και να επηρεαστούν από τους εκφραστικούς τρόπους που προσφέρουν.

A.2.6. Τύποι νοημοσύνης

Ο τρόπος που η αισθητική επηρεάζει την εξέλιξη των δυνατοτήτων των μαθητών δεν μπορεί να χαρακτηριστεί μονοδιάστατος. Ανάλογα με το είδος της τέχνης και τις δυνατότητες των μαθητών οι επιρροές διαφέρουν. Ένα αντικείμενο μελέτης που ασχολείται με τους διαφορετικούς τρόπους που μαθητές αντιλαμβάνονται τα ερεθίσματα και αφομοιώνουν τα βιώματα είναι οι διάφοροι τύποι νοημοσύνης. Το αντικείμενο αυτό έχει μελετηθεί από διάφορους ερευνητές και οι κατηγορίες που προτείνουν χρησιμοποιούνται με σκοπό την ένταξη ατόμων με διαφορετικούς τρόπους αντίληψης σε κοινά γνωστικά αντικείμενα.

Ο David Perkins (1994) μελετώντας τις διαφορετικές πτυχές της νοημοσύνης στην μοντέρνα ψυχολογία, παρατηρεί τρεις γενικές κατηγορίες στον τρόπο που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τα πράγματα.

1. Νευρωνική νοημοσύνη (Neural intelligence) ονομάζεται η συμβολή της αποδοτικότητας του νευρικού συστήματος στην ευφυή συμπεριφορά. Αυτός ο τύπος νοημοσύνης βασίζεται στην θεωρία του IQ και τις αποψεις του Arthur Jensen (1980)
2. Η Εμπειρική νοημοσύνη (Experiential intelligence) χαρακτηρίζει την συμβολή της διαισθητικής εφαρμογής παλαιότερων εμπειριών στην λειτουργία της νοημοσύνης. Τα τελευταία χρόνια η επιστήμη της ψυχολογίας έχει διεξάγει έρευνες σε διάφορους τομείς όπως το σκάκι ή ο υπολογισμός πιθανοτήτων στον ιππόδρομο, καταλήγοντας σε αποτελέσματα που υποστηρίζουν πως η ευφυής συμπεριφορά σε οποιονδήποτε τομέα, επηρεάζεται από την απόκτηση πολλών εμπειριών και μας καθοδηγεί αυτόματα και αυθόρμητα.
3. Η Αναστοχαστική νοημοσύνη (Reflective intelligence) προσδιορίζει την συμβολή της ενσυνείδητη αυτοδιαχείριση και της αξιοποίησης των πνευματικών πόρων στην

ευφυή συμπεριφορά. Ο τομέας της ψυχολογίας και της παιδείας έχει δείξει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την πνευματική αυτοδιαχείριση, αποκαλούμενη και μεταγνώση (metacognition), τις στρατηγικές σκέψης και άλλες συναφείς πτυχές της καλής χρήσης του νου (Perkins, 1994).

Με βάση την νευρωνική νοημοσύνη ο Howard Gardner ανέπτυξε την θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1983), σύμφωνα με την οποία η νοημοσύνη μπορεί να χωριστεί σε επτά διακριτούς τομείς (αργότερα προστέθηκαν και άλλοι), οι οποίοι πηγάζουν από διαφορετικά μέρη του εγκεφάλου και γι αυτό, αν και εξίσου σημαντικοί, δεν είναι το ίδιο ανεπτυγμένοι σε όλα τα άτομα. Παρότι ο Howard θεωρεί ότι η νοημοσύνη δημιουργείται βιολογικά, υποστηρίζει ότι η ανάπτυξή της βασίζεται στις εμπειρίες που βιώνει ο καθένας και στον χρόνο που αξιοποιεί στην χρήση και ενίσχυσή της. Οι τύποι νοημοσύνης κατά τον Gardner είναι οι εξής:

1. Γλωσσική Νοημοσύνη: Πρόκειται για την ικανότητα αντίληψης των λέξεων και της σημασίας τους. Άτομα με υψηλή γλωσσική νοημοσύνη παρουσιάζουν ευχέρεια στην εκφραστικότητα μέσω της γλώσσας και την κατανόηση του λόγου όπως επίσης στο διάβασμα, τη γραφή, την αφήγηση και την απομνημόνευση. Η γλωσσική νοημοσύνη μετριέται με τον Λεκτικό Δείκτη Νοημοσύνης (Verbal Intelligence Quotient) στην κλίμακα Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS-IV). Λόγω της σύνδεσής της με το αντικείμενο της επικοινωνίας και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, συχνά συνδυάζεται και με τις υπόλοιπες μορφές νοημοσύνης.
2. Λογικομαθηματική Νοημοσύνη: Ο τομέας αυτός έχει να κάνει με τη λογική, τον συλλογισμό, τους υπολογισμούς, τη στρατηγική και κριτική σκέψη. Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι η ικανότητα της κατανόησης των υποκείμενων αρχών των συστημάτων. Αυτή η νοημοσύνη συνδέεται συχνά με την επίλυση προβλημάτων, αλλά και με την αποκλίνουσα σκέψη που σχετίζεται με τον εντοπισμό προβλημάτων. Αυτή η μορφή νοημοσύνης πηγάζει από την Θεωρία της Γνωστικής Ανάπτυξης (Cognitive Development Theory) (Piaget, 1952) και οι τέσσερις κύριοι τύποι που εκφράζει είναι η λογική σκέψη, οι υπολογισμοί, η πρακτική σκέψη και η ανακάλυψη.

3. Σωματική-Κινησθητική Νοημοσύνη: Τα κύρια χαρακτηριστικά αυτής της νοημοσύνης είναι ο έλεγχος των σωματικών κινήσεων και ο επιδέξιος χειρισμός αντικειμένων. Οι ικανότητες που υποστηρίζονται είναι επίσης η αίσθηση του συγχρονισμού, η κατανόηση του στόχου μιας σωματικής ενέργειας και τα γρήγορα αντανακλαστικά. Η κινησθητική ικανότητα περιλαμβάνει τις δεξιότητες στην αδρή και λεπτή κινητικότητα και εκδηλώνεται και μέσω αθλητικών δραστηριοτήτων και μέσω εκφραστικής κίνησης (θέατρο, χορός).
4. Μουσική Νοημοσύνη: Αυτός ο τομέας αναφέρεται κυρίως στην μουσική, όσον αφορά τον ήχο, τον ρυθμό και την τονικότητα. Όλα τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με την μουσική όπως το μέτρο, η μελωδία, το ηχόχρωμα είναι απαραίτητα για να δώσουν στα άτομα με υψηλή μουσική νοημοσύνη την ικανότητα να τραγουδήσουν, να παίξουν μουσικά όργανα ή να συνθέσουν μουσική. Η αντίληψη της μουσικής είναι άμεσα συνδεδεμένη με την αντίληψη και έκφραση των συναισθημάτων και ο τομέας της νευροεπιστήμης μελετά την σχέση μεταξύ μουσικής και γνωστικών επιδόσεων.
5. Χωρική Νοημοσύνη: Με αυτό τον όρο χαρακτηρίζονται οι ικανότητες σχετικά με την αντίληψη του φυσικού κόσμου και την νοητική οπτικοποίηση. Περιλαμβάνει χαρακτηριστικά σχετικά με την πρακτική επίλυση προβλημάτων αλλά και με την καλλιτεχνική δημιουργία. Πολλά προβλήματα χωρικής επίλυσης συνηθίζουν να περιλαμβάνονται στα τεστ μέτρησης νοημοσύνης (I.Q. Test).
6. Ενδοπροσωπική νοημοσύνη: Αυτό το είδος νοημοσύνης περιγράφει την ικανότητα κατανόησης του εαυτού μας. Η αντίληψη των προσωπικών δυνατών και αδύνατων σημείων, των πραγμάτων που μας χαρακτηρίζουν, ο αυτο-αναστοχασμός, η δυνατότητα πρόβλεψης και διαχείρισης των αντιδράσεων και των συναισθημάτων είναι τα κύρια χαρακτηριστικά της. Οι ενδοπροσωπικές δεξιότητες κατηγοριοποιούνται σε διάφορους τομείς: την μεταγνώση, την επίγνωση των

σκέψεων, την διαχείριση των συναισθημάτων, την αυτοδιαχείριση, την λήψη αποφάσεων, την κρίση.

7. Διαπροσωπική νοημοσύνη: Πρόκειται για την νοημοσύνη που ασχολείται με την ενσυναίσθηση, την αντίληψη του χαρακτήρα και των κινήτρων των άλλων ανθρώπων όπως επίσης και με την ικανότητα στην συνεργασία και την ηγεσία μιας ομάδας. Η αποτελεσματική επικοινωνία και διορατική κατανόηση της οπτικής γωνίας των άλλων χαρακτηρίζουν τα άτομα με υψηλή διαπροσωπική νοημοσύνη η οποία μπορεί να εμφανιστεί τόσο σε ατομικές όσο και σε ομαδικές αλληλεπιδράσεις. Ο Gardner έχει ταυτίσει αυτόν τον τύπο νοημοσύνης με την συναισθηματική νοημοσύνη του Daniel Goleman (Goleman, 1995).
8. Νατουραλιστική νοημοσύνη: Αν και δεν αποτελούσε μέρος των αρχικών επτά τύπων νοημοσύνης, ο Gardner την πρότεινε το 1995. Αυτός ο τομέας αναφέρεται στην αντίληψη και την συσχέτιση πληροφοριών των ατόμων με το φυσικό τους περιβάλλον. Ικανότητες στην εκμάθηση και ταξινόμηση φυσικών μορφών όπως είδη ζώων και φυτών και τύπων πετρωμάτων χαρακτηρίζουν τα άτομα με αυτήν την νοημοσύνη. Συχνά παρουσιάζεται έφεση στην αναγνώριση προτύπων, την ταξινομία και την ενσυναίσθηση για ζωντανούς οργανισμούς.

A.2.7. Έντεχνος Συλλογισμός και Ορατή Σκέψη

Η Ορατή Σκέψη (Visible Thinking) και ο Έντεχνος Συλλογισμός (Artful Thinking) είναι εναλλακτικές τεχνικές σχετικά με την επεξεργασία των έργων τέχνης και χαρακτηρίζονται από την απλότητα και την οικονομία χρόνου. Επινόηθηκαν από τους David Perkins και Ron Richart μέσω του Project Zero στο πανεπιστήμιο του Harvard (Welcome to project zero, n.d.) και προσφέρουν εμπειριστατωμένη και σε βάθος κατανόηση των έργων τέχνης όπως επίσης καλλιεργούν την κριτική και δημιουργική σκέψη. Η διαδικασία τους βασίζεται σε μια συγκεκριμένη σειρά από ερωτήσεις ή αλλιώς ρουτίνες μάθησης (thinking routines). Η σειρά των ερωτήσεων που αποτελούν τις ρουτίνες μάθησης αναδύονται μέσα από την επεξεργασία των έργων τέχνης και παρουσιάζουν κάποια βασικά χαρακτηριστικά σχετικά με την κριτική

και δημιουργική σκέψη και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για διάφορα θέματα, ατομικά ή σε ζευγάρια (Welcome to project zero, n.d.).

Με βάση τα παραπάνω, στην αρχή, οι εκπαιδευτικοί που συντονίζουν το πρόγραμμα επιλέγουν ένα έργο τέχνης και ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης αποφασίζουν αν θα εργαστούν όλοι μαζί ή θα χωριστούν σε μικρότερες ομάδες. Στην συνέχεια ο εκπαιδευτικός παραθέτει τις ερωτήσεις της ρουτίνας δίνοντας ένα χρονικό διάστημα μεταξύ ερωτήσεων, ώστε οι μαθητές να σκεφτούν και να διατυπώσουν τις ιδέες τους. Όταν οι συμμετέχοντες λειτουργούν σε ομάδες, οι ιδέες που αφορούν το έργο τέχνης προκύπτουν από καταιγισμό ιδεών (Brainstorming) και συγκεντρώνονται σε μια λίστα. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν την δυνατότητα να σκεφτούν ατομικά τις ιδέες τους και να τις προσθέσουν στην συνέχεια στην λίστα. Καθ' όλη την διάρκεια, ο εκπαιδευτικός παρατηρεί την διαδικασία και παρέχει συνεχώς πληροφορίες, προβληματισμούς και τροφή για διάλογο, προσπαθώντας να συνδέσει το έργο που μελετάται με καθημερινές εμπειρίες και αντιλήψεις.

Κάποιες από τις πιο χρησιμοποιημένες ρουτίνες έχουν τίτλους όπως: *Τι σε κάνει να το λες αυτό; Σκέψου, προβληματίσου, διερεύνησε, Βλέπω, σκέφτομαι, αναρωτιέμαι, Κύκλος απόψεων*. Η κάθε μια ρουτίνα, αποτελείται από μια σειρά ερωτήσεων που δίνουν στους μαθητές/τριες το έναυσμα να σκεφτούν ανάλογα με το ύφος που θέλει να ακολουθήσει ο/η εκπαιδευτικός. Για παράδειγμα, στην ρουτίνα *Βλέπω, σκέφτομαι, αναρωτιέμαι* οι βασικές ερωτήσεις είναι: Τι βλέπετε ή τι ακούτε; Ποιά γνώμη έχετε για αυτό; και Τι σε κάνει να αναρωτιέσαι; Ο σκοπός της συγκεκριμένης ρουτίνας είναι να γίνουν προσεκτικές παρατηρήσεις με βαθύτερες ερμηνείες σχετικά με το γιατί υπάρχει μια συγκεκριμένη μορφή και για πιο λόγο είναι έτσι, μέσω της διέγερσης της περιέργειας και της διερεύνησης (Κόκκος & Συνεργάτες, n.d.).

A.3. Σχολικός εκφοβισμός

Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται αναφορά στον σχολικό εκφοβισμό, ένα πολύ σημαντικό κοινωνικό φαινόμενο που εμφανίζεται συχνά στο σχολικό περιβάλλον και επηρεάζει αρνητικά την ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Μελετώνται οι διάφοροι τρόποι που η επαναλαμβανόμενη επιθετική συμπεριφορά μπορεί να ασκείται σκόπιμα από έναν ή περισσότερους μαθητές προς έναν άλλο, όπως επίσης και το πλαίσιο των σχέσεων δύναμης που δημιουργούνται ανάμεσα στα παιδιά. Ο εκφοβισμός εξελίσσεται με τα χρόνια και μπορεί να εμφανιστεί με διάφορες μορφές, όπως σωματική, λεκτική, κοινωνική ή διαδικτυακή. Θα αναλυθούν, επίσης, οι διαφορετικοί ρόλοι που εμπλέκονται κατά τις αλληλεπιδράσεις αυτές, όπως οι θύτες, τα θύματα και οι μάρτυρες, και οι τρόποι που επηρεάζουν την ψυχολογία τους.

A.3.1. Ορισμός και χαρακτηριστικά

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Bullying) είναι πλέον ένα αναγνωρισμένο, σημαντικό ζήτημα που παρατηρείται σε όλα τα είδη κοινωνιών ανά τον κόσμο και η σημασία της αντιμετώπισής του είναι ένα θέμα πολύ συνηθισμένο στον χώρο της εκπαίδευσης. Η έννοια αυτή πρωτοεμφανίστηκε το 1978, σε έρευνα του ψυχολόγου Dan Olweus πάνω στην παρενόχληση και θυματοποίηση που λάμβανε μέρος στα σχολεία (Καραδήμα, 2015). Ο ορισμός του δεν είναι ξεκάθαρος, γιατί παρουσιάζεται με πολλές μορφές, αλλά με μια γενικευμένη προσέγγιση, μπορεί να χαρακτηριστεί ως η έκφραση επιθετικής συμπεριφοράς, κυρίως στους χώρους εκπαίδευσης από άτομα νεαρής ηλικίας. Τα παιδιά που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού είναι οι εκφραστές της επιθετικής συμπεριφοράς (θύτες), οι αποδέκτες αυτής της συμπεριφοράς (θύματα), όπως επίσης και οι μάρτυρες των περιστατικών (θεατές) (Μακρή-Μπότσαρη, 2010). Η ορολογία του εκφοβισμού δημιουργήθηκε για να περιγράψει την συμπεριφορά αυτή μεταξύ μαθητών και χαρακτηρίζει τις έννοιες της επιθετικότητας στα σχολεία και της σχολικής βίας, δύο έννοιες που είναι συναφείς αλλά όχι ταυτόσημες (Smith et al., 2020). Πιο συγκεκριμένα, Όταν οι μαθητές παρουσιάζουν αντιπαλότητα και επιθετικότητα μεταξύ τους, πρόκειται για περιστατικό

σχολικής βίας, ενώ ο εκφοβισμός είναι σκόπιμη βία από ένα θύτη προς ένα θύμα, οργανωμένα και επαναλαμβανόμενα (Gladden et al., 2014).

Το bullying τείνει να πηγάζει από την διαφορετικότητα και την ανάγκη των μαθητών να ανήκουν σε ένα σύνολο, με συχνά αποτελέσματα την περιθωριοποίηση και την απογοήτευση, κάτι που με την σειρά του οδηγεί το παιδί-θύμα να αναπτύξει παρόμοιες συμπεριφορές, δημιουργώντας έναν ατέλειωτο κύκλο επιθετικότητας. Ένα βασικό χαρακτηριστικό του bullying είναι η επαναληψιμότητα των επιθετικών συμπεριφορών προς το ίδιο άτομο. Το παιδί-θύτης (ή παιδιά-θύτες) τείνει να εκμεταλλεύεται την ανισορροπία δύναμης ανάμεσα σε αυτό και το παιδί-θύμα, είτε είναι σωματική, κοινωνική ή ψυχολογική και με πρόθεση προσπαθεί να το βλάψει με τέτοια μορφή βίας, όπου συνήθως το θύμα δεν είναι σε θέση να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Olweus, 2009). Η συμπεριφορά του θύτη μπορεί να παρομοιαστεί με οργανωμένη κατάχρηση εξουσίας που έχει πάνω στο θύμα και προσπάθεια ελέγχου μέσω της απειλητικής συμπεριφοράς, κάτι που παρουσιάζει αίσθημα ευχαρίστησης και καταπίεσης, αντιστοίχως (Rigby, 2007). Σε κάποιες περιπτώσεις, πιο πρόσφατων παραδειγμάτων, έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο του εξ αποστάσεως bullying, μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων ή στο διαδίκτυο (Cyber Bullying) κατά το οποίο η δυναμική ανάμεσα στα παιδιά δεν μπορεί να είναι φανερή και ξεκάθαρη, οπότε η θεωρία περί ανισορροπία δύναμης δεν είναι πάντα κύριος παράγοντας (Slonje & Smith, 2008). Τα περιστατικά bullying μπορεί να λάβουν χώρα οποιαδήποτε ώρα και σε οποιοδήποτε χώρο εντός και εκτός του σχολείου, με περισσότερες πιθανότητες να συμβούν κατά την ώρα των διαλειμμάτων και των κενών (Rigby, 2007), και συνήθως στους χώρους όπου η επίβλεψη των ενηλίκων είναι λιγότερο έντονη (Andreou et al, 2013).

Το bullying έχει μεγάλο αντίκτυπο στην ψυχική, και κάποιες φορές σωματική, υγεία των παιδιών. Στο σχολικό στάδιο τα παιδιά που υποφέρουν από bullying έχουν μειωμένη αυτοεκτίμηση και κοινωνική εξέλιξη και σε ορισμένες περιπτώσεις το bullying συνδέεται και με χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Olweus, 2009), ενώ στην ενήλικη ζωή ενδέχεται να παρουσιάσουν αυξημένα ποσοστά μοναξιάς και κατάθλιψης, αυξημένα ποσοστά χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών και μειωμένα ποσοστά ικανοποίησης στην καθημερινή ζωή και στην υγεία τους (Arseneault, 2017). Έχουν σημειωθεί και περιπτώσεις που παιδιά-θύματα

εγκατέλειψαν εντελώς το σχολείο (Holzbauer & Conrad, 2010). Το bullying, μαζί με άλλα προβλήματα συμπεριφοράς, χαρακτηρίζεται ως διαταραχή συμπεριφοράς, σύμφωνα με το Διαγνωστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM) (American Psychiatric Association, 2013).

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε αντίθεση με τον συνειδητό εκβιασμό, μπορεί να υπάρχουν περιπτώσεις μη κακόβουλου εκβιασμού κατά τους οποίους η πρόκληση βλάβης μπορεί να είναι ασυνείδητη ή ακούσια. Τέτοια παραδείγματα παρατηρούνται σαν πειράγματα μεταξύ φίλων ή σαν παράπλευρα αποτελέσματα άλλων συμπεριφορών. Δεν είναι απίθανο όμως τέτοια γεγονότα να συνεχιστούν για μεγάλο διάστημα και μέσα από την τριβή μεταξύ των εμπλεκόμενων και του περιβάλλοντος να δημιουργηθεί σκοπιμότητα και η αρχικά αθώα συμπεριφορά να εξελιχθεί σε bullying (Ρασιδάκη, 2015; Olweus, 2009).

A.3.2. Μορφές εκφοβισμού

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω ο ορισμός του bullying μπορεί να μην είναι ξεκάθαρος γιατί υπάρχουν πολλές μορφές που μπορεί να εκφράζουν αυτή την κατάσταση, σε ορισμένες περιπτώσεις και ταυτόχρονα. Οι δύο γενικές κατηγορίες που μπορούν να χωριστούν οι μορφές του bullying είναι το άμεσο και το έμμεσο.

A.3.2.1. Άμεσο bullying

Το άμεσο bullying, που είναι και η πιο συχνή μορφή, πρόκειται για εκδήλωση εκφοβισμού σε προσωπικό επίπεδο με σωματική ή λεκτική βία (Μακρή-Μπότσαρη, 2010). Πολύ συνηθισμένη μορφή του είναι ο σωματικός εκφοβισμός (Physical Bullying) και περιλαμβάνει χρήση βίας, όπως σπρωξίματα και χτυπήματα, ήπια ή σοβαρά, κλοπή αντικειμένων ή πρόκληση ζημιάς σε περιουσία του θύματος και εξαναγκασμός του θύματος να ακολουθήσει συγκεκριμένες συμπεριφορές, παρά την θέλησή του. Συχνά παρατηρείται οι θύτες να είναι άτομα μεγαλύτερης ηλικίας από τα θύματα και σε κάποιες περιπτώσεις επιλέγουν να παρακινούν και άλλα άτομα να επιτεθούν με τον ίδιο τρόπο στο θύμα (Burns et al., 2008).

Μια επίσης πολύ συνηθισμένη μορφή άμεσου bullying είναι ο λεκτικός εκφοβισμός (verbal bullying). Πρόκειται για την χρήση υβριστικών σχολίων, απειλές, κοροϊδία. Τα σχόλια του λεκτικού εκφοβισμού μπορεί να στοχεύουν σε διάφορα χαρακτηριστικά όπως προσωπικά, φυλετικά, σεξουαλικά, κοινωνικά κ.ά. Υπολογίζεται πως είναι η πιο συνηθισμένη μορφή bullying ανάμεσα στα κορίτσια (Salmivalli, 2010).

A.3.2.2. Έμμεσο bullying

Το έμμεσο bullying συνήθως είναι συγκαλυμμένο και μπορεί να έχει πολλές μορφές όπως και πολλά είδη αρνητικών επιπτώσεων, κυρίως κοινωνικών και ψυχολογικών. Μπορεί να γίνει μέσω εξ αποστάσεως ενοχλήσεων και μηνυμάτων αλλά και μέσω συμπεριφορών. Ο μη λεκτικός εκφοβισμός (non verbal bullying) είναι η μορφή εκφοβισμού που χρησιμοποιεί εκφράσεις και πράξεις που μπορεί να εκφράζουν επιθετικότητα και ασέβεια προς τα θύματα. Βλέμματα, χειρονομίες ή και η παρέμβαση στους προσωπικούς χώρους των άλλων είναι συνηθισμένα παραδείγματα αυτής της μορφής (Salmivalli, 2010). Οι συμπεριφορές αυτές μπορεί να είναι εμφανείς και έντονες ή και συγκαλυμμένες αφήνοντας το θύμα με μια κατάσταση αβεβαιότητας. Μια παρόμοια μορφή έμμεσου bullying που πολλές φορές λειτουργεί μαζί με το μη λεκτικό, μπορεί να θεωρηθεί και ο κοινωνικός εκφοβισμός (social bullying) είναι μια μορφή bullying που χρησιμοποιεί αρνητικές εκδηλώσεις συμπεριφορών σε αντίθεση με τις άμεσες δράσεις, κατά τις οποίες τα θύματα νιώθουν να απειλούνται και να παραγκωνίζονται κοινωνικά. Συνήθως οι θύτες απομονώνουν τα θύματα και τα κάνουν να αισθάνονται μη αποδεκτά από το σύνολο των συμμαθητών τους. Σε επόμενο στάδιο ασκείται επιρροή στα υπόλοιπα παιδιά τα οποία με την σειρά τους απομακρύνουν το θύμα από τους κοινωνικούς κύκλους. Σε κάποιες περιπτώσεις οι θύτες συκοφαντούν τα θύματα, παρουσιάζοντας ένα αρνητικό προφίλ ή κοινοποιώντας ταπεινωτικά και υποτιμητικά σχόλια σαν λόγια ή εικόνες σε εμφανές μέρος στο οποίο έχει πρόσβαση μεγάλο μέρος των παιδιών του σχολείου (Espelage & Swearer, 2003), κάτι που προκαλεί την αντιπάθεια των υπολοίπων παιδιών και σημαντικά αρνητικό αντίκτυπο στην ψυχολογία του θύματος. Λόγω του συγκαλυμμένου χαρακτήρα του, το έμμεσο bullying είναι ο πιο δύσκολος τύπος bullying στον εντοπισμό και την καταπολέμησή του.

A.3.2.3. Διαδικτυακό bullying

Ο Διαδικτυακός εκφοβισμός (cyber bullying) είναι μια νέα μορφή εκφοβισμού που έχει την βάση του στην χρήση του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Σαν μια μορφή που πηγάζει από νέες τεχνολογίες, παρατηρείται συχνά έλλειψη επαρκών γνώσεων από γονείς και δασκάλους, κάτι που οδηγεί σε λανθασμένη χρήση των μέσων από τα παιδιά (Beran & Li, 2008). Το διαδικτυακό bullying έχει πολλούς τρόπους έκφρασης (Riebel, Jager, & Fischer, 2009) και στις περισσότερες περιπτώσεις προσομοιάζει τις μορφές του bullying των δύο παραπάνω κατηγοριών σε έναν ηλεκτρονικό χώρο, αλλά παρουσιάζει και κάποιες καινούργιες, ανάλογα με τις δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία, όπως είναι η δυνατότητα διατήρησης της ανωνυμίας, κάτι που κάνει το είδος αυτό ιδιαίτερα δημοφιλές (Smith et al., 2008). Τα κύρια χαρακτηριστικά που παρατηρούνται είναι η αποστολή προσβλητικών και απειλητικών μηνυμάτων συνήθως με μεγάλη συχνότητα, οι αναρτήσεις σχολίων σε ηλεκτρονικές πλατφόρμες και εφαρμογές με αρνητικό και προσβλητικό χαρακτήρα ή η αποκάλυψη προσωπικών πληροφοριών για το θύμα. Σε κάποιες περιπτώσεις, λόγω του τρόπου που οι ηλεκτρονικές πλατφόρμες λειτουργούν, οι θύτες αποκτούν πρόσβαση στους λογαριασμούς των θυμάτων ή παριστάνουν το θύμα, με σκοπό την ανάρτηση πληροφοριών που θα προκαλέσουν δυσφήμιση. Σε άλλες περιπτώσεις, επιδιώκεται η εξαπάτηση του θύματος μέσω των ηλεκτρονικών μέσων, με σκοπό την αλίευση προσωπικών πληροφοριών ή στοιχείων, τα οποία στην συνέχεια κοινοποιούνται στο διαδίκτυο. Όπως και το έμμεσο, έτσι και το διαδικτυακό bullying είναι ποικιλόμορφο και μπορεί να συγκαλυφθεί εύκολα, με αποτέλεσμα να είναι πολύ δύσκολο στην ανίχνευση και στον περιορισμό του.

A.3.3. Τα άτομα που συμμετέχουν στον σχολικό εκφοβισμό

A.3.3.1. Θύτες

Τα παιδιά που προκαλούν τους σχολικούς εκφοβισμούς, παρουσιάζοντας επιθετικές ή αντικοινωνικές συμπεριφορές, συχνά είναι παιδιά με αυτοπεποίθηση ή σε περιπτώσεις παρουσιάζουν ψευδώς υψηλή αυτοεκτίμηση και επίσης είναι αρκετά δημοφιλή στους

σχολικούς κοινωνικούς κύκλους. Συχνά εκφράζουν προκλητική συμπεριφορά προς μαθητές και καθηγητές και έχουν την τάση να παραβιάζουν τους σχολικούς κανόνες. Έχει παρατηρηθεί πως όσο μεγαλύτερη η ηλικία του δράστη, τόσο πιο έντονη και ανάρμοστη είναι η συμπεριφορά που εκφράζεται (Ahmed & Braithwaite, 2004; Bradshaw et al., 2012). Τα παιδιά-θύτες χρειάζονται την υποστήριξη των συνομηλίκων τους, ως μια μορφή δύναμης, και πολλές από τις πράξεις τους έχουν σκοπό να προκαλέσουν τον θαυμασμό των άλλων παιδιών (κυρίως με αρνητικό τρόπο) όπως επίσης και να διατηρήσουν έναν έλεγχο πάνω σε αυτά. Τα παιδιά θύτες συνήθως, έχουν έναν μικρό, σταθερο κοινωνικό κύκλο. Πέρα από την επιθετική συμπεριφορά, η οποία σε κάποιες περιπτώσεις παρατηρείται να συνεχίζεται και στην ενήλικη ζωή, τα παιδιά θύτες τείνουν να παρουσιάζουν έλλειψη ενσυναίσθησης και μεταμέλειας όπως επίσης και δύσκολη προσαρμογή στο κοινωνικό σύνολο του σχολείου, κάτι που κάνει πιο εύκολο να εκφράζουν τέτοιες συμπεριφορές προς άλλα άτομα (Veenstra et al., 2005). Παρότι οι στόχοι των επιθέσεων, τα παιδιά-θύματα δέχονται πολλά αρνητικά αποτελέσματα, οι θύτες δέχονται και οι ίδιοι πολλές συνέπειες που σε περιπτώσεις δεν διαφέρουν και πολύ. Σε κοινωνικό επίπεδο, οι θύτες μεγαλώνουν με εμπειρίες βίας και εκφοβισμού, κάτι που τους δημιουργεί, λανθασμένα, την εντύπωση πως η συμπεριφορά τους αυτή είναι αποδεκτή (Haynie et al., 2001) και είναι πιθανό να την συνεχίσουν στην ενήλικη ζωή, με αποτέλεσμα την παρουσίαση ψυχολογικών και συναισθηματικών διαταραχών όπως επίσης και εγκληματικές και παραβατικές συμπεριφορές (Rigby, 2007). Σε μετέπειτα στάδιο, οι θύτες παρουσιάζουν αντικοινωνικές και αυτοκαταστροφικές τάσεις συχνά συνοδευόμενες από κατάχρηση ουσιών ή και κατοχή όπλων (Μακρή - Μπότσαρη, 2010).

A.3.3.2. Θύματα

Τα παιδιά που συνήθως γίνονται εύκολοι στόχοι για ένα παιδί-θύτη είναι ευάλωτα και ντροπαλά, συνήθως με ανασφάλειες και χωρίς κοινωνική υποστηρίξη. Συνηθισμένο παράδειγμα είναι επίσης και τα παιδιά με ιδιαιτερότητες ή χαρακτηριστικά που τους κάνουν να ξεχωρίζουν (φυλή, θρήσκευμα, αναπηρία κ.ά.) (Hoover & Stenhjem, 2003). Σε διάφορες περιπτώσεις παρατηρείται πως τα παιδιά-θύματα έχουν έλλειψη υποστήριξης τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι και αυτό τους κάνει να αισθάνονται ότι δεν μπορούν να βοηθηθούν από κανέναν και παραμένουν αμήχανα και απομονωμένα (Rose et al, 2011) .

Σταδιακά, οδηγούνται στην απελπισία με αποτέλεσμα να διαταράσσονται σημαντικά, σωματικά και ψυχικά και να προσπαθούν να αποφύγουν οποιαδήποτε ενεργητική στάση προς το θέμα, με φόβο για εκ νέου bullying (Olweus, 2009), αλλά ούτε μπορούν να βρουν την δύναμη να υπερασπιστούν τον εαυτό τους και μένουν σε μια κατάσταση όπου αδυνατούν να καταλάβουν γιατί δέχονται αυτή την επιθετικότητα (Ozkilic & Kartal, 2012). Επίσης, η κοινωνική αποξένωση τους κάνει λιγότερο πρόθυμους να προσπαθήσουν να κοινωνικοποιηθούν ξανά και να κάνουν φίλους, αφού η εμπιστοσύνη τους προς τους συνομηλίκους τους έχει κλονιστεί. Τείνουν, επίσης, να αποφεύγουν κοινωνικές δράσεις, ομαδικές εργασίες και σχολικές εκδηλώσεις (Hawker & Boulton, 2000). Σε ορισμένες περιπτώσεις, όταν το bullying φτάσει σε ακραίο σημείο, έχει παρατηρηθεί ότι ο μαθητής-θύμα μπορεί να αλλάξει συμπεριφορά και να εκφράσει ο ίδιος έναν επιθετικό χαρακτήρα κυρίως προς τον θύτη (Flannery et al., 2004).

A.3.3.3. Θύτης-Θύμα

Πρόκειται για παιδιά που έχουν βιώσει ή βιώνουν bullying αλλά και το ασκούν σε άλλα παιδιά (Veenstra et al., 2005). Σε αυτή την κατηγορία παρατηρούνται οι πιο σοβαρές περιπτώσεις ψυχοσωματικών συμπτωμάτων, κοινωνικής αποξένωσης και δυσκολίας στην συνύπαρξη με συνομηλίκους, με αποτέλεσμα να εκφράζουν πολύ προκλητικές και επιθετικές συμπεριφορές και έλλειψη αυτοελέγχου. Οι λόγοι συχνά πηγάζουν από την αρνητική στάση του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, που μπορεί να είναι η αδιαφορία προς τα παιδιά αυτά, αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις επιθετικότητας, εχθρικότητας ή και απόρριψης (Andreou et al., 2013). Δεν είναι σπάνιο φαινόμενο, τέτοια άτομα να παρουσιάσουν στοιχεία κατάθλιψης ή παραβατικές και εγκληματικές συμπεριφορές στην ενήλικη ζωή τους.

A.3.3.4. Μάρτυρες

Παρότι δεν είναι τα άτομα που ασκούν ή δέχονται το bullying, οι παρατηρητές του φαινομένου αυτού, θεωρούνται τα πιο σημαντικά στοιχεία στην διαδικασία του εκφοβισμού. Δεδομένης της μορφής του bullying στα σχολεία, ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών παρευρίσκονται όταν συμβαίνουν τέτοιες συμπεριφορές και σε πολλές περιπτώσεις η

συμπεριφορά του θύτη και του θύματος επηρεάζονται από τον αριθμό και την στάση των παρατηρητών. Οι παρατηρητές μπορεί να είναι αμέτοχοι, μπορεί να υποστηρίζουν τον δράστη, επειδή επιθυμούν να γίνουν αποδεκτοί από τους υπόλοιπους ή μπορεί να προσπαθήσουν να βοηθήσουν το θύμα. Έχει παρατηρηθεί ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι παρατηρητές δεν παρεμβαίνουν και δεν εκφράζουν επιθυμία να λήξει το περιστατικό, πιθανόν γιατί φοβούνται μην ζημιωθούν οι ίδιοι ή μην γίνουν κι αυτοί το επόμενο θύμα (Salmivalli, 2010). Παρόλα αυτά, υπολογίζεται πως περίπου το 57% των περιστατικών bullying σταματάει όταν οι παρατηρητές αντιτάσσονται στον θύτη (Hawkins et al., 2001). Όπως τα παιδιά που έχουν άμεση συμμετοχή στις περιπτώσεις bullying έτσι και οι παρατηρητές, βιώνουν αρνητικές συνέπειες. Ψυχικές διαταραχές, στρες, θυμός και επιθετικότητα είναι συνηθισμένα παραδείγματα. Επίσης, συχνό είναι και το γεγονός ότι τα περιστατικά επιθετικότητας ενδέχεται να δημιουργήσουν αντιπάθεια και αποστροφή για το ίδιο το σχολείο, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένο ενδιαφέρον παρακολούθησης των μαθημάτων, και χαμηλότερες επιδόσεις (Μυρωτής, 2018).

A.3.4. Αίτια του Bullying

Όπως το bullying έχει πολλές μορφές και εκφάνσεις, έτσι έχει και διάφορα αίτια και παράγοντες που το προκαλούν ή το διευκολύνουν. Από την μία, όπως όλα τα χαρακτηριστικά του ανθρώπου, ένα μέρος της επιθετικότητας του επηρεάζεται από την προσωπικότητά του (Fekkes et al, 2004), αλλά ακόμη πιο σημαντικό ρόλο παίζει η διαπαιδαγώγηση από το σχολείο και την οικογένεια. Η επιθετική συμπεριφορά ως μέσο επίλυσης των διαφορών ανάμεσα στα παιδιά μπορεί να είναι κάτι πηγαίο, η ανοχή τέτοιας συμπεριφοράς όμως, από γονείς και δασκάλους είναι αυτό που κάνει το παιδί να συμπεράνει ότι κάτι τέτοιο είναι φυσιολογικό (Olweus, 2009).

Δύο πράγματα που χρειάζεται ένα παιδί από το οικογενειακό του περιβάλλον είναι σωστά πρότυπα και υποστήριξη. Εάν οι ίδιοι οι γονείς παρουσιάζουν βίαιες συμπεριφορές, αυταρχικότητα, έντονη τιμωρητικότητα αλλά και έλλειψη υποστήριξης για τα παιδιά και συναισθηματική παραμέληση, δημιουργούνται αρκετά αίτια που μπορεί να οδηγήσουν τα παιδιά σε αντικοινωνικές συμπεριφορές και σε επίδειξη εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Bowes

et al., 2009). Επίσης, η οικογενειακή υποστήριξη μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο σε περιπτώσεις που οι γονείς είναι υπερπροστατευτικοί και παρεμβατικοί στην ανάπτυξη των παιδιών, διαμορφώνοντας τα παιδιά να είναι παθητικά, με χαμηλή αυτοπεποίθηση και να στοχοποιούνται εύκολα χωρίς να μπορούν να υποστηρίξουν τον εαυτό τους.

Το σχολείο από την άλλη, μαζί με την συνεργασία των γονέων, έχει ευθύνη να διδάξει την συνεργασία και την αλληλουποστήριξη στην μάθηση όπως επίσης να ελέγξει τον ανταγωνισμό και να εντείνει την ικανότητα λήψης πρωτοβουλιών. Το σχολικό περιβάλλον που έχει δημιουργήσει μια θετική εικόνα για τα παιδιά, θα δώσει μεγαλύτερη έμπνευση στους μαθητές να υποστηρίξουν τους συνομηλίκους τους και να μην δέχονται την βία μεταξύ τους. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης σχετικά με την πρόληψη του bullying και της ψυχολογικής υποστήριξης των μαθητών είναι επίσης σημαντικά και η έλλειψή τους επιτρέπει σε επιθετικές συμπεριφορές να παρατείνονται (Hong & Espelage, 2012). Οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι γονείς, λειτουργούν σαν πρότυπα για τους μαθητές. Βίαιη συμπεριφορά από μέρους τους, αυταρχικότητα, μη επιβολή των κανόνων και κακή οργάνωση της τάξης είναι επίσης λόγοι που προκαλούν επιθετικές συμπεριφορές.

A.4. Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Στο τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους γίνεται αναφορά στην διαταραχή του αυτιστικού φάσματος. Το φάσμα του αυτισμού, που περικλείει μέσα στον ορισμό του έναν μεγάλο αριθμό από διαταραχές, είναι μια, σχετικά, νέα προσθήκη στα ιατρικά δεδομένα και γι αυτό ακόμα μελετάται και εξελίσσεται με γρήγορους ρυθμούς. Γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά του αυτιστικού φάσματος, τα οποία αν και ποικίλουν λόγω της ιδιομορφίας τους, μπορούν να ξεχωρίσουν κάποια, τα οποία γίνονται και ο κύριος πυρήνας πάνω στον οποίο βασίζεται η πλειοψηφία των διαγνώσεων. Το τελευταίο και σημαντικότερο μέρος του κεφαλαίου είναι αυτό των παρεμβάσεων, των τρόπων δηλαδή που χρησιμοποιούνται για να δοθεί η απαραίτητη υποστήριξη και βοήθεια στα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού και οι τρόποι που αυτοί εξελίσσονται με τα χρόνια. Μέσα από την ανάλυση της παρούσης βιβλιογραφίας, επιχειρείται η κατανόηση της φύσης της διαταραχής και η

ανάδειξη των εκπαιδευτικών πρακτικών που συμβάλλουν στην βελτίωση της λειτουργικότητας και της κοινωνικής ένταξης των ατόμων αυτών.

A.4.1. Ορισμός και ιστορικό πλαίσιο

Το 1911 ο ψυχίατρος Eugen Bleuler χρησιμοποίησε τον όρο “αυτισμός” ο οποίος, ετυμολογικά, έχει την βάση του στην λέξη “εαυτός” και χρησιμοποιείται με αυτόν τον τρόπο ως χαρακτηρισμός για άτομα που είναι κλεισμένα στον εαυτό τους και δεν μπορούν να κοινωνικοποιηθούν με τον ίδιο τρόπο που συνηθίζεται από την πλειοψηφία των ανθρώπων, πολλές φορές σε υπερθετικό βαθμό, με αποτέλεσμα να αποκόπτεται το άτομο εντελώς από τον κοινωνικό του περίγυρο (Bleuler, 1950).

Με τον όρο Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος ή αλλιώς ΔΑΦ αναφερόμαστε σε μια σύνθετη νευροαναπτυξιακή και μακροχρόνια διαταραχή η οποία επηρεάζει την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και την συμπεριφορά των ατόμων με τον περίγυρό τους αλλά και συνήθως χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και ιδιαίτερα ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες (American Psychiatric Association, 2013).

Σύγχρονες μελέτες υποστηρίζουν ότι τα πρώτα δείγματα των διαταραχών εμφανίζονται στα πρώτα τρία χρόνια της ζωής των παιδιών και ανάλογα με τα ηλικιακά στάδια που περνούν, παρουσιάζουν κάποια κοινά συμπεριφορικά χαρακτηριστικά. Παρόλα αυτά όμως υπάρχει μεγάλη ποικιλομορφία στην έκφραση του αυτισμού, γι αυτό και γίνεται αναφορά σε αυτόν ως φάσμα και αυτός είναι και ο λόγος που είναι δύσκολο να δοθεί ένας συγκεκριμένος ορισμός για την διαταραχή αυτή (American Psychiatric Association, 2013).

Μέσα στο φάσμα του αυτισμού μπορούν να παρατηρηθούν διάφορες μορφές έκφρασης αυτού, με διάφορα επίπεδα λειτουργικότητας και αυτοεξυπηρέτησης, περιπτώσεις με βασικές γνωστικές διαταραχές, ασχέτως αν τα άτομα παρουσιάζουν χαμηλό, μέσο ή υψηλό δείκτη νοημοσύνης. Σε διάφορες περιπτώσεις εμφανίζεται και με την μορφή κινητικών δυσλειτουργιών ή δυσκολίας στην ανάπτυξη της ομιλίας, στην αδυναμία συγκέντρωσης και σε εκφράσεις των συναισθημάτων με ιδιαίτερους τρόπους. Επίσης έχει παρατηρηθεί ότι η

ΔΑΦ μπορεί να συνυπάρχει με οργανικές εγκεφαλικές βλάβες, επιληπτικές κρίσεις και συχνά με κάποια μορφή νοητικής υστέρησης ή και οργανικές καταστάσεις (Frith, 1991). Το DSM-5 ταξινομεί τον αυτισμό σε τρία επίπεδα, ανάλογα με τον βαθμό υποστήριξης που χρειάζεται το άτομο που βρίσκεται στο φάσμα.

Πριν, όμως, όλα αυτά τα χαρακτηριστικά ενοποιηθούν κάτω από τον ορισμό του αυτιστικού φάσματος στο DSM-5, ο αυτισμός περιλάμβανε διάφορες κατηγορίες διαγνώσεων όπως είναι το σύνδρομο Asperger, το σύνδρομο Rett, το σύνδρομο Kanner, η Παιδική Αποσυνθετική Διαταραχή (CDD), η Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (PDD-NOS) και άλλα (American Psychiatric Association, 2013).

Η ενοποίηση αυτή δημιουργήθηκε εν μέρη από την ανάγκη για καλύτερες και πιο προσωπικές διαγνώσεις, μιας και τα χαρακτηριστικά που μπορεί να παρουσιαστούν είναι τόσα πολλά και διαφορετικά μεταξύ τους, που η κάθε κατηγορία δεν μπορούσε από μόνη της να κάνει ξεκάθαρες προσεγγίσεις.

Με την σειρά της, η καλύτερη και πιο αναλυτική εξέταση του αυτιστικού φάσματος το κάνει πιο αντιληπτό και κατανοητό στο κοινό και έτσι, τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότερος κόσμος δείχνει ενδιαφέρον στην έρευνα που γίνεται και βοηθάει, δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά του να γνωρίσουν εάν έχουν κάποια σχέση με το φάσμα του αυτισμού και να δεχτούν την υποστήριξη που χρειάζονται, σε αντίθεση με τα παλιότερα χρόνια, που τέτοιες έννοιες μπορεί να ήταν άγνωστες ή και προσβλητικές.

Παρατηρείται πως οι περιπτώσεις ατόμων που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα σημειώνουν συνεχώς αύξηση, ίσως και με τον ταχύτερο ρυθμό από κάθε άλλη αναπτυξιακή διαταραχή σύμφωνα με ερευνητές. Σύμφωνα με έρευνες κοντά στο 2000

οι καταγεγραμμένες διαταραχές αυξήθηκαν από 1 με 5 στα 10.000 παιδιά, σε 16 στα 10.000 παιδιά ή αλλιώς ανάμεσα σε 6,6 με 13,6 στα 10.000 παιδιά ενώ σύμφωνα με τα κέντρα ελέγχου και πρόληψης νοσημάτων (CDC) υπολογίζεται ότι περίπου το 1 στα 54 παιδιά στις Ηνωμένες Πολιτείες βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού.

Παρόλα αυτά όμως τα αίτια της αύξησης των ποσοστών αυτών δεν αποδίδονται στην αύξηση των γεννήσεων παιδιών με ΔΑΦ αλλά στην πιο εμπειριστατωμένη αντιμετώπιση των διαγνώσεων και στο επίπεδο ευαισθητοποίησης των οικογενειών και των ειδικών που βοηθούν στην αναγνώριση περισσότερων περιπτώσεων από ότι θα γινόταν πριν από μερικές δεκαετίες (Bohlander, 2012).

Όπως τα γνωρίσματα και τα χαρακτηριστικά της ΔΑΦ είναι ακόμη συγκεχυμένα, έτσι και τα αίτια της παραμένουν ασαφή και πιστεύετε πως είναι πολλοί οι παράγοντες που συμβάλλουν στην σύνθεση της διαταραχής όπως νευροβιολογικοί και περιβαλλοντικοί, αλλά και γενετικοί καθώς κάποιοι ερευνητές αποδίδουν την ΔΑΦ και στην κληρονομικότητα με έναν πιο πολύπλοκο τρόπο από πιο κοινές διαταραχές (Hallmayer et al., 2011). Καθώς η πολυμορφία της διαταραχής αυτής παρουσιάζει νέα χαρακτηριστικά συνεχώς η έρευνα συνεχίζεται καθημερινά σε όλο τον κόσμο.

A.4.2. Διάγνωση

Η διάγνωση του αυτισμού μπορεί να πραγματοποιηθεί στα πρώτα χρόνια ζωής των παιδιών αν και δεν υπάρχει συγκεκριμένη διαδικασία που ακολουθείται αφού πολλά χαρακτηριστικά μπορούν να εμφανιστούν σε διάφορα ηλικιακά στάδια (Landa, 2013). Η γενική εξέταση που πραγματοποιείται περιλαμβάνει συγκρίσεις των διαφόρων συμπεριφορών των ατόμων με τα συμπτώματα που αναφέρονται στα διαγνωστικά συστήματα που χρησιμοποιούνται. Τα συστήματα που χρησιμοποιούνται σήμερα είναι δύο. Το ένα που χρησιμοποιείται κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες είναι το DSM (Diagnostic and Statistical Manual) της APA (American Psychiatric Association) και πρόκειται για ένα εγχειρίδιο που καταγράφει τις γνωστές ψυχικές διαταραχές και περιέχει ένα σύστημα στατιστικών για την ταξινόμησή τους σύμφωνα με το μοντέλο της κλινικής πρακτικής, έρευνας και ακαδημαϊκής πρακτικής. Το δεύτερο είναι το ICD (International Classification of Diseases) του Διεθνούς Οργανισμού Υγείας (WHO) το οποίο χρησιμοποιείται περισσότερο στην Ευρώπη και έχει παρόμοιο δομή με το πρώτο με κάποιες μικρές διαφορές (American Psychiatric Association, 2013; World Health Organisation, 2024).

Αν και τα δυο συστήματα έχουν την τάση να προτιμούνται στις εκάστοτε περιοχές, δεν αποκλείεται να χρησιμοποιηθούν εναλλάξ ή και ταυτόχρονα. Όσον αφορά το φάσμα του αυτισμού, τα δύο συστήματα είχαν παρόμοιους ορισμούς που αποτελούνταν από τα ίδια τρία συμπτώματα κατά την διάγνωση των ατόμων. Αυτά ήταν οι δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, δυσκολίες στην επικοινωνία και στερεότυπες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα.

Μετά το 2013 και την κυκλοφορία της πέμπτης έκδοσης του DSM, έγιναν κάποιες σημαντικές αλλαγές στα διαγνωστικά κριτήρια και μια από αυτές είναι να καταργηθεί η ομάδα των τριών συμπτωμάτων που προαναφέρθηκαν και να αντικατασταθούν από δύο: την κοινωνική επικοινωνία και τις στερεότυπες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα. Σε αυτή την περίπτωση απαιτούνται και τα δύο χαρακτηριστικά για να θεωρηθεί πως το άτομο βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού και εάν το δεύτερο χαρακτηριστικό λείπει, τότε η διάγνωση ορίζει πως πρόκειται για Διαταραχή Κοινωνικής (Πραγματολογικής) Επικοινωνίας (American Psychiatric Association, 2013).

Μια άλλη αλλαγή που ήρθε με την πέμπτη έκδοση του DSM είναι η κατάργηση του συνδρόμου Asperger, μιας μορφής αυτισμού που συνήθως παρουσιάζει απουσία ενσυναίσθησης, μικρή κοινωνική αλληλεπίδραση και στερεότυπες συμπεριφορές αλλά με ταχεία ανάπτυξη γλωσσικών και γραμματικών ικανοτήτων και σε ορισμένες φορές πολύ καλές σχολικές επιδόσεις. Αυτά τα χαρακτηριστικά ταιριάζουν πλέον στον αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, μια κατηγορία που δεν συμπεριλαμβάνεται ούτε στον DSM ούτε στο ICD. Μια επίσης σημαντική αλλαγή είναι ότι πλέον ο DSM ορίζει πως τα συμπτώματα της ΔΑΦ πρέπει να υπάρχουν από την πρώιμη παιδική ηλικία, ακόμη και αν δεν αναγνωρίζονται μέχρι αργότερα.

Έρευνες έδειξαν ότι μετά από αυτές τις αλλαγές, οι περιπτώσεις για το φάσμα του αυτισμού δεν εξετάζονται πλέον με τον ίδιο τρόπο και κάποια άτομα δεν μπορούν πλέον να πληρούν τις προδιαγραφές για να θεωρούνται ότι συμπεριλαμβάνονται στο φάσμα του αυτισμού. Πιο συγκεκριμένα, μόνο το 63% των παιδιών που είχαν ήδη διαγνωστεί με αυτιστική διαταραχή

θεωρούνται ότι ανήκουν στο φάσμα. Το ίδιο παρατηρήθηκε και για πολλά παιδιά με υψηλό δείκτη νοημοσύνης (Taheri & Perry, 2012).

Ο έλεγχος για τον αυτισμό σε μικρές ηλικίες δεν είναι κάτι καινούριο όμως. Από το 1980, όταν η APA καθιέρωσε τον αυτισμό σαν ξεχωριστή κλινική διάγνωση με την τρίτη έκδοση του DSM, είχαν καταγραφεί τα κριτήρια για την διάγνωση του νηπιακού αυτισμού. Αυτή η πρώτη διάγνωση γίνεται στην προσχολική ηλικία κατά κύριο λόγο στα τρία έτη αν και η APA υποστηρίζει ότι μπορούν να διενεργηθούν ελέγχοι ακόμη και σε μικρότερες ηλικίες (18 με 24 μηνών). Λόγω του νεαρού της ηλικίας όμως, η δυσκολία για τον σωστότερο έλεγχο αυξάνεται και τα διαγνωστικά εργαλεία τείνουν να μην είναι επαρκή ως ένα βαθμό. Βάση διαφόρων μελετών οι διαφορές στην αποτελεσματικότητα των δοκιμών είναι περίπου 80+% επιτυχείς προβλέψεις για τα παιδιά άνω των 3 ετών και 54-70% για τα παιδιά κάτω των 3 ετών. Οι πρώιμες ενδείξεις για την διάγνωση του παιδικού αυτισμού περιλάμβαναν την έλλειψη βλεμματικής παρακολούθησης, την μη ανταπόκριση στο όνομά τους, την έλλειψη του “δαχτυλοδειξίματος”, την δυσκολία στο συμβολικό παιχνίδι, το μικρό ή καθόλου ενδιαφέρον για άλλους ανθρώπους, ενώ με την πάροδο των χρόνων αναπτύχθηκαν πιο εξειδικευμένα εργαλεία, όπως το εργαλείο Διαγνωστικής Παρατήρησης του Αυτισμού (ADOS-G), την Προγλωσσική Διαγνωστική Παρατήρηση αυτισμού (PL-ADOS) ή την κλίμακα αξιολόγησης του αυτισμού σε παιδιά (CARS) (Paul, 2012; De Vaan et al., 2016).

A.4.3. Χαρακτηριστικά και συμπεριφορά

Όσο τα παιδιά του αυτιστικού φάσματος μεγαλώνουν, οι συμπεριφορές της διαταραχής τους γίνονται και πιο εμφανείς. Αποκτούν διαφορετικές μορφές και χαρακτηριστικά αλλά κυρίως έχουν χαρακτήρα μειωμένων κοινωνικών ικανοτήτων και δυσκολία στην προσαρμογή σε αλλαγές του περιβάλλοντός τους. Συνήθως παρατηρείται μειωμένη ανάπτυξη σχέσεων με άλλους ανθρώπους και προτιμάται η κοινωνική απομόνωση όπως επίσης και η έντονη ανάγκη για επανάληψη ίδιων δραστηριοτήτων όπως κινήσεις, ήχοι ή οπτικά ερεθίσματα. Συνήθεις ρουτίνες που ακολουθούν τα παιδιά με ΔΑΦ είναι να χτυπούν ή να κινούν τα χέρια ή το σώμα τους με συγκεκριμένους τρόπους, να περπατούν στις μύτες των ποδιών τους, να “πειράζουν” συνεχώς τα ίδια αντικείμενα με τον ίδιο τρόπο. Πολλές φορές η

ενασχόληση με τα ίδια αντικείμενα ή με τα ίδια μέρη αντικειμένων φτάνει στο επίπεδο της εμμονής. Πολλές φορές παρατηρείται και έντονη επιμονή στην ομοιότητα και σταθερότητα, όπως είναι η τοποθέτηση αντικειμένων σε συγκεκριμένα σημεία, με περιπτώσεις έκφρασης έντονης επιθετικότητας και πανικού αν υπάρξουν αλλαγές σε αυτά (Adams, 2023; Pugliese, 2015).

Σε μεγάλο ποσοστό παρατηρείται επίσης και η έλλειψη ομιλίας, επικοινωνιακή ή και ολική, περίπου σε ποσοστό 50% των παιδιών με αυτισμό το οποίο είναι και το σημαντικότερο πρόβλημα της επικοινωνίας με τα παιδιά με ΔΑΦ γιατί συνήθως παρουσιάζονται και επιπλέον μη κοινωνικές συμπεριφορές όπως η απουσία της βλεμματικής επαφής, η εστίαση της προσοχής, η έλλειψη χρήσιμων χειρονομιών όπως το δαχτυλοδείξιμο ή ο χαιρετισμός ή η ανορθόδοξη στάση του σώματος. Τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν συχνά έλλειψη ενσυναίσθησης, δυσκολία δηλαδή στην κατανόηση των συναισθημάτων άλλων ατόμων, αλλά και δυσκολία στην έκφραση των δικών τους συναισθημάτων, είτε με έλλειψη αντίδρασης σε ερεθίσματα είτε με υπερβολικές ή αταίριαστες εκρήξεις συναισθημάτων σε άλλα. Ο συνδυασμός αυτών των χαρακτηριστικών δυσκολεύει επιπλέον την δυνατότητά τους για ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων (Wilmshurst, 2017).

Παρομοίως με την δυσκολία κατανόησης συναισθημάτων υπάρχει η αδυναμία κατανόησης κανόνων, κοινωνικών ή παιχνιδιού. Αυτό αποτρέπει το ενδιαφέρον του παιδιού να συμμετέχει σε συμβολικό παιχνίδι ή παιχνίδι με άλλα παιδιά. Αυτό γίνεται ιδιαίτερο πρόβλημα στο παιδί με ΔΑΦ στα χρόνια της εφηβείας, όπου, σε αντίθεση με τα προηγούμενα χρόνια που τα παιδιά δεν δείχνουν ενδιαφέρον για κοινωνικοποίηση, αρχίζουν οι πρώτες εκδηλώσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος για τους συνομηλίκους. Η αδυναμία στην κατανόηση των κοινωνικών κανόνων και της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων, κάνει δύσκολη την επαφή με άλλα παιδιά, είτε βρίσκονται στο φάσμα, είτε όχι (Wilmshurst, 2017).

Μια συμπεριφορά που παρατηρείται σε κάποιες περιπτώσεις από παιδιά με ΔΑΦ, είναι να μπαίνουν σε διαδικασίες αλληλεπίδρασης με έναν ενήλικα ,αλλά χωρίς κοινωνικό υπόβαθρο, πιο πολύ σαν να το “χρησιμοποιούν” για να πετύχουν κάποιους σκοπούς. Μελέτες, λόγω της λειτουργίας του εγκεφάλου με την εκάστοτε διαταραχή, αποδίδουν αυτή την συμπεριφορά

στην αντιμετώπιση των ενηλίκων αυτών σαν “εργαλεία” που τους είναι χρήσιμα χωρίς να χρειάζεται να έχουν συναισθηματική δέσμευση με τα άτομα αυτά (Chevallier et al., 2012).

A.4.4. Παρεμβάσεις

Με την πάροδο των χρόνων και της εκτεταμένες μελέτες πάνω στο φάσμα του αυτισμού, αναπτύσσονται συνεχώς τρόποι που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με αυτισμό να βελτιώσουν την λειτουργικότητά τους και τον τρόπο ζωής τους. Οι παρεμβάσεις είναι μέθοδοι που με την βοήθεια άλλων ατόμων (οικογένεια, εκπαιδευτές), τα παιδιά μαθαίνουν να ρυθμίζουν την συμπεριφορά τους και βελτιώνουν την αναπτυξιακή λειτουργία τους. Όσο νωρίτερα ξεκινήσει η εφαρμογή των παρεμβάσεων, τόσο περισσότερη επιτυχία παρατηρείται στην αποτελεσματικότητά τους (Rogers & Vismara, 2008). Τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν συχνά δυσκολίες στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων και γι αυτό ένας πολύ σημαντικός τύπος προσεγγίσεων είναι η βελτίωση της επικοινωνίας και οι σχέσεις με τους συμμαθητές τους (Eggen & Kauchak, 2009). Τα κύρια χαρακτηριστικά που χρειάζεται ένα παιδί για να αναπτύξει την επικοινωνία του είναι το κίνητρο για συμμετοχή σε ομαδικό περιβάλλον, το ενδιαφέρον για τους συμμαθητές του, η μίμηση και η αμοιβαιότητα. Αυτά είναι και τα χαρακτηριστικά στα οποία τα παιδιά με ΔΑΦ υστερούν και οι παρεμβάσεις έρχονται να βοηθήσουν. Η εκμάθηση νέων δεξιοτήτων δεν μπορεί να βασιστεί σε μια μόνο διδασκαλία. Όπως το φάσμα του αυτισμού περιέχει πολλές ιδιαιτερότητες, έτσι και το κάθε παιδί μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο. Η διαδικασία των παρεμβάσεων είναι ρευστή και προσαρμόζεται συνέχεια στον τρόπο που το κάθε παιδί αντιλαμβάνεται τα πράγματα σε οποιεσδήποτε νέες καταστάσεις μπορεί να προκύψουν. Οι παρεμβάσεις δεν αποσκοπούν στο να μειώσουν τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές των παιδιών, αλλά να διδάξουν εναλλακτικές μεθόδους έκφρασης και ελέγχου των ιδιαιτεροτήτων τους. Δουλειά των εκπαιδευτικών είναι να εκμεταλλευτούν τις υπάρχουσες καταστάσεις που υπάρχουν γύρω από το εκάστοτε παιδί, ή εάν αυτές δεν είναι ευνοϊκές, να δημιουργήσουν καινούργιες (Heward, 2012). Βέβαια, η δημιουργία παρεμβάσεων για παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να είναι μια διαδικασία πολύπλοκη και να έχει πολλές απαιτήσεις, όπως εξειδικευμένες γνώσεις, πολλές ώρες δοκιμών ή οικονομικούς πόρους (Machalicek et al., 2007).

A.4.4.1. Θεωρία της κοινωνικής μάθησης

Ένα μεγάλο μέρος του τρόπου εκμάθησης με την χρήση των παρεμβάσεων, βασίζεται στην θεωρία της κοινωνικής μάθησης που ανέπτυξε κυρίως ο Albert Bandura. Σύμφωνα με την θεωρία αυτή, η μάθηση προκύπτει μέσω της παρατήρησης, της μίμησης και της αντιγραφής της συμπεριφοράς των ενηλίκων και των κοντινών τους προσώπων. Ένα βασικό χαρακτηριστικό της θεωρίας είναι ο “αμοιβαίος καθορισμός” (Reciprocal determinism), δηλαδή η αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του (Bandura, 1971).

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης έχει κύριο στόχο στην επίδειξη σωστών συμπεριφορών ώστε να δημιουργηθεί η επιθυμία για συμμετοχή στην μάθηση. Όταν τα παιδιά κατανοήσουν τα αποτελέσματα που έρχονται μετά από κάποιες συγκεκριμένες συμπεριφορές, έχουν περισσότερες πιθανότητες να ακολουθήσουν την συμπεριφορά αυτή, ειδικά εάν προέρχεται από ένα άτομο κοντινό σε αυτά, όπως είναι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Η εκμάθηση γίνεται μόνο γύρω από τις θετικές συμπεριφορές, δίνοντας θετική ανατροφοδότηση μέσω της παρατήρησης και των παιχνιδιών-ρόλων, ενώ η αρνητική συμπεριφορά αγνοείται (Dekker et al, 2018). Σύμφωνα με τον Bandura, υπάρχουν τρία είδη μοντέλων που τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν ως πρότυπα για παρατήρηση. Το ζωντανό μοντέλο, όπως είναι οι άνθρωποι με τους οποίους έχουν άμεση αλληλεπίδραση, το λεκτικό μοντέλο, που βασίζεται στην λεκτική περιγραφή των συμπεριφορών και το συμβολικό μοντέλο, όπου πρόκειται για χαρακτήρες, αληθινούς ή φανταστικούς που γίνονται γνωστοί μέσα από βιβλία, ταινίες, τηλεόραση και άλλα μέσα (Nabavi & Bijandi, 2012). Ένα είδος παρέμβασης που έχει προκύψει από την θεωρία του Bandura είναι η καθοδήγηση (Mentoring), κατά το οποίο παιδιά τυπικής εκπαίδευσης λειτουργούν σαν πρότυπα, ώστε τα παιδιά με ΔΑΦ, υπό την επιρροή τους, να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Συνήθως εφαρμόζεται σε παιδιά στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.

A.4.4.2. Αυτοδιαχείριση

Η αυτοδιαχείριση (Self-management) έχει να κάνει με την εκμάθηση της ικανότητας να μπορεί ένα παιδί να ξεχωρίζει από μόνο του τις επιθυμητές και ανεπιθύμητες συμπεριφορές

και στην συνέχεια να επιβραβεύει τον εαυτό του, όταν κάνει τις σωστές επιλογές (Harrower & Dunlap, 2001). Στην συνέχεια, τα παιδιά ωθούνται να αρχίζουν μόνα τους τις κοινωνικές συμπεριφορές που επιθυμούν μέσω ερωτήσεων, σχολιασμών και παρακλήσεων.

A.4.4.3. Κοινωνικό σενάριο

Στην περίπτωση του κοινωνικού σεναρίου (Social Scripting), η διδασκαλία των επιθυμητών συμπεριφορών γίνεται με πιο άμεσο τρόπο. Δίνεται στο παιδί ένα σενάριο σε γραπτή ή εικονογραφημένη μορφή, που περιγράφει την σωστή συμπεριφορά σε συγκεκριμένες καταστάσεις, όπως είναι οι συναναστροφές με τους συμμαθητές τους. Όσο το παιδί χρησιμοποιεί περισσότερο το σενάριο, τα βήματα που απομνημονεύει σταδιακά παραλείπονται, με αποτέλεσμα ο μαθητής να βασίζεται όσο το λιγότερο δυνατόν (έως και καθόλου) στο σενάριο (Loveland & Tunali, 1991).

Υπάρχουν πολλές ακόμη κατηγορίες παρεμβάσεων που αναπτύσσονται καθημερινά και δοκιμάζονται ανά τον κόσμο, καμία όμως δεν μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλη και αποτελεσματική για όλα τα άτομα με ΔΑΦ. Ένα είδος παρέμβασης που μπορεί να χαρακτηριστεί, συγκριτικά με τις προηγούμενες, αρκετά ευέλικτο και εν δυνάμει χρήσιμο σε ένα μεγάλο εύρος περιπτώσεων είναι οι κοινωνικές ιστορίες, οι οποίες είναι και το βασικό στοιχείο της παρούσας εργασίας κυρίως στο δεύτερο, δημιουργικό μέρος.

B. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

B.1. Η δημιουργία μιας κοινωνικής ιστορίας

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας θα ακολουθήσει η δημιουργία μιας έντυπης κοινωνικής ιστορίας με σκοπό την διανομή της σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής και την αξιολόγησή της από αυτούς. Η διαδικασία της δημιουργίας θα ξεκινήσει από τον οδηγό της Carol Gray, τους δέκα κανόνες για την δημιουργία μιας κοινωνικής ιστορίας, πάνω στους οποίους θα στηριχτούν τα κύρια χαρακτηριστικά του δημιουργήματος. Δεδομένου ότι η

συγκεκριμένη κοινωνική ιστορία θέλει να προσπαθήσει μια εναλλακτική προσέγγιση στο αντικείμενο, κάποια χαρακτηριστικά δεν θα συνάδουν απόλυτα με τους κανόνες της Gray, θα παραθέτουν εξηγήσεις, όμως, για τους λόγους που επιλέχθηκαν. Στην συνέχεια θα ακολουθήσει αναλυτική περιγραφή της δημιουργικής διαδικασίας, από την σύλληψη της πρώτης ιδέας, την δημιουργία των χαρακτήρων, την συγγραφή του σεναρίου, μέχρι και την τελική μορφή των σελίδων. Η διαδικασία θα περιλαμβάνει τις αρχικές ιδέες κάθε βήματος και τις αλλαγές που προέκυψαν μέσα από τα συμπεράσματα που έφερε η ίδια η δημιουργική διαδικασία, αλλά και από την ανατροφοδότηση που παρείχαν επαγγελματίες του χώρου της εκπαίδευσης.

B.1.1. Οι δέκα κανόνες της Carol Gray

Όπως προαναφέρθηκε, το πρώτο πράγμα που μπορεί να πάρει κάποιος υπόψη του για την δημιουργία μιας κοινωνικής ιστορίας είναι ο κατάλογος των δέκα οδηγιών που γράφτηκαν από την δημιουργό των πρώτων κοινωνικών ιστοριών, Carol Grey. Οι οδηγίες γράφτηκαν το 2004 και αναθεωρήθηκαν αρκετές φορές, η πιο πρόσφατη (Social Stories 10.4 Criteria) από αυτές έγινε το 2023, όπου πήραν την μορφή που έχουν μέχρι και σήμερα (2026) (Gray, 2023). Ο οδηγός χρησιμοποιήθηκε για την δημιουργία της παρούσας κοινωνικής ιστορίας, με την παραδοχή πως κάποιες κατηγορίες μπορεί να χρειάζονται προσαρμογή στα δεδομένα της, αφού δεν πρόκειται για μια κοινωνική ιστορία που απευθύνεται κατά κύριο λόγο σε παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Επίσης, κάποια στοιχεία που δοκιμάστηκαν στην δημιουργία της, όπως η χρήση της αισθητικής θεωρίας και η ενσωμάτωση χαρακτηριστικών της εξπρεσιονιστικής ζωγραφικής την καθιστούν ως ένα πειραματικό δείγμα κοινωνικής ιστορίας. Η δομή που βασίστηκε στα 10 κριτήρια της Gray είναι η εξής:

Το πρώτο κριτήριο έχει τίτλο Φιλοσοφία, Ορισμός και Στόχος. Η φιλοσοφία των κοινωνικών ιστοριών ξεκινάει με την παραδοχή πως όλοι οι άνθρωποι έχουν την δυνατότητα να κάνουν λάθη απέναντι σε άλλους και γι αυτό δεν υπάρχει ένας μοναδικός και τέλειος τρόπος να γίνει κάτι. Η Gray ζητάει να γίνονται αποδεκτές όλες οι οπτικές γωνίες και να μην παραμένουμε σε στερεοτυπικές υποθέσεις. Η παρούσα κοινωνική ιστορία ακολουθεί κατά κύριο λόγο αυτή την κατεύθυνση, πάνω από όλα με την μορφή της μιας και κεντρικό χαρακτηριστικό της είναι

η χρήση της αισθητικής ως μέσω αυτοεκπαίδευσης, να δώσει στον αναγνώστη, δηλαδή, τα συναισθηματικά εφόδια που χρειάζεται για να καταλάβει μόνος του τις ανάγκες των άλλων ατόμων. Επιπλέον, η κοινωνική ιστορία αυτή, δεν παρουσιάζει κάποια συγκεκριμένη δράση σαν την σωστή απάντηση στην προβληματική συμπεριφορά που παρατίθεται, δίνοντας την ευκαιρία στον αναγνώστη να εκφράσει την δική του οπτική.

Το θέμα που περιγράφεται στην συγκεκριμένη κοινωνική ιστορία είναι η χρήση επιθετικής συμπεριφοράς (bullying) από ένα παιδί γενικής εκπαίδευσης προς ένα παιδί στο φάσμα του αυτισμού μέσα στον χώρο του σχολείου, με κύριο λόγο την αδυναμία επικοινωνίας ανάμεσα στα δύο παιδιά. Η ιστορία αυτή παρουσιάζει μια πολύ συγκεκριμένη κατάσταση αλλά μπορεί και να γίνει αναφορά σε μια ευρύτερη ομάδα περιπτώσεων που χαρακτηρίζονται από ανεπιθύμητες συμπεριφορές λόγω της έλλειψης επικοινωνίας και κατανόησης των συναισθημάτων ανάμεσα στα παιδιά.

Ο στόχος της κοινωνικής ιστορίας είναι η εκμάθηση της σωστής συμπεριφοράς αντιμετώπισης των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού από τα παιδιά γενικής παιδείας και πιο συγκεκριμένα, η αποφυγή της χρήσης βίας σε περιπτώσεις κακής αλληλεπίδρασης. Μέσω της χρήσης του κειμένου και των εικόνων σαν ερεθίσματα, ο αναγνώστης θα συναισθανθεί τα δύο παιδιά που πρωταγωνιστούν και θα καταλάβει την διαφορά ανάμεσα στην αντίληψη του καθενός, όπως επίσης και τον λόγο που δεν μπορούν να επικοινωνήσουν. Στην συνέχεια, η ενσυναίσθηση που θα αναπτυχθεί θα είναι εφόδιο για να χρησιμοποιηθεί στις δικές του προσωπικές κοινωνικές σχέσεις.

Σε αντίθεση με τους πιο σαφείς στόχους που θέτουν συνήθως οι κοινωνικές ιστορίες, εδώ η συμπεριφορά που διδάσκεται στον αναγνώστη είναι η χρήση του μυαλού και της υπομονής, πριν αφεθεί σε ένα άμεσο και πιθανώς βίαιο ένστικτο, για να υπολογίσει τα συναισθήματα και την κατάσταση των άλλων παιδιών, τα οποία ενδέχεται πολλές φορές να είναι διαφορετικά από τα δικά του. Έτσι δίνεται στον πρωταγωνιστή της ιστορίας, αλλά και στον αναγνώστη, ένα περιθώριο στην συμπεριφορά που θα επιλέξει να επιδείξει, η οποία ενδέχεται να είναι διαφορετική κάθε φορά.

Το δεύτερο έχει τίτλο Ανακάλυψη : Ιστορία ή Εναλλακτική λύση; Σε αυτό το στάδιο ακολουθεί το κομμάτι της έρευνας. Τα τρία κύρια κεφάλαια που μελετήθηκαν είναι και αυτά που αναλύθηκαν στο πρώτο μέρος της εργασίας: το φαινόμενο του αυτισμού, το bullying και η αισθητική. Ο συνδυασμός των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν και ανέπτυξαν την κεντρική ιδέα της ιστορίας μπορεί να εκφραστεί ως ο τρόπος που ο αυτισμός γίνεται αφορμή για bullying και ο τρόπος που η αισθητική συμμετέχει στην εκπαίδευση των παιδιών με σκοπό να αποφευχθεί το εν λόγω bullying.

Στην συνέχεια, ο οδηγός προτείνει να προσδιοριστεί το πρόβλημα που προκύπτει από τις πληροφορίες αυτές και να βρεθεί η λύση στην οποία θα οδηγεί η κοινωνική ιστορία. Αυτό μπορεί να γίνει με δύο τρόπους. Είτε να βρεθεί ένας παρόμοιος δρόμος μέσα από ήδη γνωστές ιστορίες και παραδείγματα, είτε να επινοηθεί μια καινούργια λύση. Δεδομένου ότι η συγκεκριμένη κοινωνική ιστορία έχει κάποιες βασικές διαφορές από τα συνηθισμένα χαρακτηριστικά που συναντώνται στις κοινωνικές ιστορίες, έπρεπε να επινοηθεί ένας νέος τρόπος αντιμετώπισης του προβλήματος. Με βάση την παραδοχή πως η κοινωνική αυτή ιστορία απευθύνεται κυρίως σε παιδιά της γενικής παιδείας, η λύση που αποφασίστηκε να προταθεί είναι πιο σύνθετη. Το πρώτο μέρος της είναι συγκεκριμένο και η συμπεριφορά που διδάσκει στο παιδί είναι να μην παρουσιάσει μια αντιδραστική ή βίαιη συμπεριφορά απέναντι σε ένα παιδί που είναι παρουσιάζει επιθετική συμπεριφορά χωρίς εμφανή λόγο. Το δεύτερο και σημαντικότερο μέρος καλεί το παιδί να αναλογιστεί την κατάσταση και να αντιληφθεί τα συναισθήματα του επιθετικού παιδιού, ακόμη και αν δεν ταιριάζουν με τις πράξεις του. Υπολογίζεται ότι το επιτυχημένο αποτέλεσμα της εφαρμογής αυτής θα έχει θετικά αποτελέσματα και για τα δύο παιδιά, αφού το παιδί-αναγνώστης δεν θα αισθάνεται αδικημένο μετά από μια τέτοια αλληλεπίδραση.

Το τρίτο αφορά τη Δομή : Οργάνωση και Περιγραφή. Η δομή των κοινωνικών ιστοριών αποτελείται από τον τίτλο, τις προτάσεις και τα τρία μέρη της ιστορίας: εισαγωγή, κυρίως μέρος και συμπέρασμα. Οι σελίδες της κοινωνικής ιστορίας είναι 15 και χωρίζονται σε τρία μέρη. Οι 2 πρώτες σελίδες είναι η εισαγωγή, που μας συστήνουν τους τρεις χαρακτήρες της ιστορίας. Από την σελίδα 3 μέχρι την σελίδα 12 βρίσκεται το κυρίως μέρος, που παρουσιάζει τα γεγονότα που διαδραματίζονται. Στις σελίδες 13, 14 και 15 περιλαμβάνονται τα

συμπεράσματα, στις οποίες ο πρωταγωνιστής παρουσιάζεται να κάνει μια ανασκόπηση σε όσα έμαθε μέσα από την ιστορία και να σκέφτεται με ποιους τρόπους μπορεί να χρησιμοποιήσει τις καινούριες του γνώσεις στο μέλλον.

Το τέταρτο έχει τίτλο Μορφή : Προσαρμογή και Εξατομίκευση. Εδώ γίνεται η προσαρμογή της ιστορίας ανάλογα με το κοινό, ώστε να είναι αντιληπτή και ενδιαφέρουσα. Το κοινό στο οποίο απευθύνεται η συγκεκριμένη κοινωνική ιστορία είναι μαθητές γενικής παιδείας από 10 έως 12 ετών. Από την πλευρά του θέματος της ιστορίας, παρουσιάζεται ένα περιστατικό στον σχολικό χώρο ανάμεσα σε δύο μαθητές, κάτι που θα είναι οικείο στους αναγνώστες. Σε κάποιες περιπτώσεις είναι πιθανό να έχουν ζήσει και οι ίδιοι παρόμοιες καταστάσεις. Από εικαστικής πλευράς, υπάρχει μια μίξη ανάμεσα στην αισθητική του εξπρεσιονισμού που η εργασία χρησιμοποιεί για λόγους έκφρασης των συναισθημάτων και σε ένα πιο συνηθισμένο, περιγραφικό στυλ που χρησιμοποιείται συχνά στις εικονογραφήσεις παιδικών βιβλίων. Τα σχέδια των χαρακτήρων είναι απλά και κατανοητά χωρίς αφαιρετικότητα, ενώ το φόντο, ανάλογα με την ιστορία δημιουργείται με εξπρεσιονιστικό ύφος.

Το επόμενο είναι το Ύφος : Ασφάλεια και Σεβασμός. Το κριτήριο αυτό έχει να κάνει με το ύφος που ακολουθεί το κείμενο της ιστορίας. Οι οδηγίες προτείνουν την χρήση ενός κοινωνικά ήπιου, υπομονετικού και θετικού τόνου, την χρήση προτάσεων μόνο σε πρώτο και τρίτο πρόσωπο, την σύνδεση γεγονότων σε παρελθόν, παρόν και μέλλον και να είναι ακριβής και ουσιαστική για το κοινό στο οποίο απευθύνεται. Η παρούσα κοινωνική ιστορία ακολουθεί τις οδηγίες κατά γράμμα. Καθ' όλο το κείμενο διατηρείται ένας ήπιος και θετικός τόνος γραφής παρά την υπερβάλλουσα έκφραση στις εικόνες, ο οποίος επικοινωνεί καθαρά τα γεγονότα στους αναγνώστες. Ο λόγος που χρησιμοποιείται ένα ύφος που εκφράζεται με υπερβολή σε ορισμένα σημεία, είναι για να μπορούν να μεταφερθούν σε έντυπη μορφή, συναισθήματα που είναι πολύ έντονα στις ηλικίες που αναφέρεται η ιστορία, στοχεύοντας επίσης στην κλιμάκωση της συναισθηματικής φόρτισης, ώστε στο τέλος να ακολουθήσει η ανάλογη επιβράβευση.

Εν συνεχεία ακολουθεί το κριτήριο Ερωτήσεις : Εξέταση και Απάντηση. Σύμφωνα με αυτό, η κοινωνική ιστορία οφείλει να δίνει πληροφορίες στους αναγνώστες σχετικά με τον τόπο,

χρόνο, πρόσωπα, λόγοι, τρόποι και αφορμές που συμβαίνουν τα γεγονότα. Όπως και στην προηγούμενη κατηγορία το κείμενο καλύπτει όλες τις κατηγορίες. Στην εισαγωγή, η αφήγηση πληροφορεί πως ο τόπος είναι το σχολικός χώρος και συγκεκριμένα ο διάδρομος εκτός της τάξης και ο χρόνος είναι το διάλειμμα μεταξύ δύο διδακτικών ωρών. Το πρώτο παιδί (ο κύριος χαρακτήρας της ιστορίας) είναι το παιδί που αντιπροσωπεύει τον αναγνώστη και ταυτίζεται με αυτό. Το δεύτερο παιδί είναι ο χαρακτήρας-κλειδί της ιστορίας που προκαλεί τα γεγονότα στα οποία αντιδρά ο πρωταγωνιστής και παρουσιάζεται σαν ένα παιδί στο φάσμα του αυτισμού που εκφράζει μια απρόοπτη συμπεριφορά. Η δασκάλα είναι ο χαρακτήρας-οδηγός, που δίνει στον πρωταγωνιστή τις πληροφορίες που χρειάζεται για να ακολουθήσει την επιθυμητή συμπεριφορά. Τα κύρια γεγονότα της ιστορίας είναι: η προσπάθεια του πρώτου παιδιού να επικοινωνήσει με το δεύτερο, η απρόβλεπτη συμπεριφορά του δεύτερου παιδιού η οποία δημιουργεί στο πρώτο παιδί το αίσθημα της αδικίας, η συναισθηματική αναστάτωση, η παρέμβαση της δασκάλας με οδηγίες και τέλος η αντίληψη και συμμόρφωση του πρώτου παιδιού. Οι λόγοι που το πρώτο παιδί κάνει αυτές τις ενέργειες, είναι τα αρνητικά συναισθήματα αδικίας και ματαίωσης που νιώθει λόγω της έλλειψης επικοινωνίας με το δεύτερο παιδί.

Το επόμενο αναφέρεται στην Επιτυχία - Έπαινος και επιβεβαίωση. Σύμφωνα με την Carol Gray τουλάχιστον το 50% των κοινωνικών ιστοριών δίνουν επιβράβευση στους αναγνώστες για όσα κάνουν σωστά. Αυτό χαρακτηρίζεται με τον θετικό τόνο που δίνουν οι προτάσεις στο τέλος της κοινωνικής ιστορίας, χρησιμοποιώντας το πρώτο παιδί σαν τον χαρακτήρα που ταυτίζεται με τον αναγνώστη και την επιβεβαίωση που παίρνει αφού αναπαράγει την επιθυμητή συμπεριφορά. Ο έπαινος δεν έρχεται σαν ένα βραβείο από τον εξωτερικό κόσμο, αλλά σαν την προσωπική κατάκτηση μιας νέας κοινωνικής ικανότητας, που ο πρωταγωνιστής της ιστορίας επιθυμεί να εφαρμόσει.

Ακολουθεί το κριτήριο Πρότυπο - Περιγραφή και Καθοδήγηση. Σύμφωνα με την Carol Gray πρέπει να ακολουθείται η συγκεκριμένη αναλογία προτάσεων: Το σύνολο των περιγραφικών προτάσεων συμπεριλαμβανομένου και του τίτλου (που είναι και αυτός μια περιγραφική πρόταση) πρέπει να είναι τουλάχιστον τέσσερις φορές περισσότερες από τις

προτάσεις καθοδήγησης. Η συγκεκριμένη κοινωνική ιστορία περιέχει δύο προτάσεις καθοδήγησης στις σελίδες 11 και 12 και οι υπόλοιπες είναι περιγραφικές προτάσεις.

Η παρούσα κοινωνική ιστορία αναθεωρήθηκε αρκετές φορές σε όλα τα στάδια της με την βοήθεια της επιβλέπουσας καθηγήτριας και σημειώσεις εκπαιδευτικών στον χώρο γενικής και ειδικής αγωγής, μέχρι να φτάσει την τελική μορφή της όπου καλύπτει όλα τα κριτήρια της Gray. Τα σημεία των αναθεωρήσεων παρουσιάζονται πιο αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

Το τελευταίο κριτήριο έχει να κάνει με τον τρόπο που η κοινωνική ιστορία που δημιουργήθηκε, μεταφέρεται στο κοινό και ακολουθεί δέκα σημεία σαν οδηγούς για την καλύτερη επικοινωνία της. Αυτά είναι η κατανόηση, η υποστήριξη, ο έλεγχος, η θετική εισαγωγή, η παρακολούθηση, η οργάνωση, ο συνδυασμός, οι επαναλήψεις και συνέχειες, η επιβράβευση και η συνεχής έρευνα.

Η κατανόηση της κοινωνικής ιστορίας από τους αναγνώστες είναι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό στην μεταφορά της στο κοινό. Εάν οι αναγνώστες δεν κατανοήσουν ακριβώς το δίδαγμα της ιστορίας τότε η κοινωνική ιστορία δεν θα έχει πετύχει τον σκοπό της. Αυτό επιτυγχάνεται με διάφορους τρόπους. Πρώτος είναι η απλότητα του κειμένου. Όλες οι προτάσεις είναι γραμμένες με απλό και ρεαλιστικό τρόπο, χωρίς μεταφορικές έννοιες και διπλά νοήματα. Με δεδομένο και το ηλικιακό εύρος στο οποίο απευθύνεται, δεν χρησιμοποιούνται λέξεις που τα παιδιά δεν γνωρίζουν. Δεύτερον, η εικόνα είναι εξίσου σημαντική. Στην παρούσα κοινωνική ιστορία χρησιμοποιούνται μέσα εξπρεσιονιστικής αισθητικής, αλλά τα σημεία στα οποία παρουσιάζονται τα γεγονότα της ιστορίας απεικονίζονται με περιγραφικό τρόπο όπου όλοι οι χαρακτήρες φαίνονται καθαρά, όπως και οι πράξεις τους και το ύφος τους.

Επίσης, ένας σημαντικός παράγοντας στην κατανόηση της ιστορίας είναι ο δάσκαλος που θα μεταφέρει την ιστορία στο εκάστοτε παιδί. Η παρούσα κοινωνική ιστορία δεν δημιουργείται από τον εκπαιδευτικό που θα την χρησιμοποιήσει, για ένα συγκεκριμένο παιδί μόνο, αλλά για ένα ευρύτερο κοινό. Είναι μεγάλης σημασίας η σωστή αντίληψη της

ιστορίας από τον δάσκαλο ή τον ενήλικα που θα την χρησιμοποιήσει ώστε να μπορέσει να μεταφέρει τα μηνύματα με ολοκληρωμένο τρόπο.

Επιπλέον, η ιστορία χρειάζεται επανάληψη και επανεξέταση. Οι κοινωνικές ιστορίες δημιουργήθηκαν με σκοπό να διαβάζονται πολλές φορές και να εξελίσσονται μέσα από όσα διδάσκουν και σε περιπτώσεις να αλλάζουν, ανάλογα με τους τρόπους που οι εξωτερικοί παράγοντες αλλάζουν και αυτοί. Η συγκεκριμένη κοινωνική ιστορία δεν έχει την δυνατότητα να αλλάξει η ίδια, αλλά μέσα από την ανατροφοδότηση του μαθητή και του δασκάλου, τα πράγματα που χρειάζονται αλλαγή μπορούν να προσαρμοστούν στην αφήγησή της και στις επαναλήψεις της.

Όπως έγινε αναφορά και πιο πάνω, η ιστορία πρέπει να ακολουθεί ένα θετικό τόνο. Δεν παρουσιάζεται στον αναγνώστη, ούτε στον πρωταγωνιστή (που είναι ο καθρέφτης του αναγνώστη στην ιστορία), σαν μια μέθοδος που έρχεται να διορθώσει τα λάθη που έκανε. Παρουσιάζεται σαν ένας οδηγός που θα συμβάλλει στην καλύτερη αντίληψη της κατάστασης, κάτι που με την σειρά του θα φέρει την επιθυμία για άσκηση της σωστής συμπεριφοράς, όπως γίνεται σαφές και στο τέλος της ιστορίας.

Στον επιβλέπον πέφτει, επίσης, και η ευθύνη της παρακολούθησης του μαθητή. Η παρακολούθηση χρειάζεται ώστε να υπάρχει επιβεβαίωση ότι ο αναγνώστης καταλαβαίνει την ιστορία, έχει κάποια αλλαγή στην συμπεριφορά του ή εάν χρειάζονται προσαρμογές στην ιστορία, ώστε να υπάρχει καλύτερη πρόσληψή της.

Όσον αφορά την οργάνωση της κοινωνικής ιστορίας, σκοπός της εργασίας είναι να κυκλοφορήσει σε έντυπη μορφή, ώστε να υπάρχει εύκολη πρόσβαση σε αυτή (κυρίως σε χώρους εκπαίδευσης), αλλά να υπάρχει και η αντίστοιχη ψηφιακή μορφή, αφού πλέον η χρήση ηλεκτρονικών συσκευών στην εκπαίδευση (στο σχολείο ή και στο σπίτι) είναι αρκετά διαδεδομένη.

Ένα χαρακτηριστικό για την χρήση κοινωνικών ιστοριών που προτείνει η Gray, είναι ο συνδυασμός ιστοριών για ανάπτυξη εννοιών (Mix & match to build concepts). Σύμφωνα με

αυτή την προσέγγιση, δύο ή περισσότερες ιστορίες έχουν την δυνατότητα να συνδυαστούν ώστε να ενισχυθεί η αντίληψη του μηνύματος που θέλουν να περάσουν. Η συγκεκριμένη κοινωνική ιστορία περιγράφει την συμπεριφορά ενός παιδιού με αυτισμό, προσπαθώντας ταυτόχρονα να εξηγήσει στους αναγνώστες γενικής παιδείας πως να την αντιμετωπίσουν. Ο συνδυασμός αυτής, με κοινωνικές ιστορίες φτιαγμένες για παιδιά ειδικής αγωγής, που έχουν την δυνατότητα να δείξουν σε έναν αναγνώστη γενικής παιδείας πως κάποια απλά και αυτονόητα πράγματα είναι δύσκολο να γίνουν αυτομάτως αντιληπτά από ένα παιδί με αυτισμό, πιθανό να μπορεί να επικαλεστεί ευκολότερα την ενσυναίσθηση, στον αναγνώστη και μετέπειτα να οδηγήσει στην επιθυμητή συμπεριφορά.

Επιπροσθέτως, υπάρχει η δυνατότητα για επαναλήψεις και συνέχειες. Όπως έγινε αναφορά και προηγουμένως, οι κοινωνικές ιστορίες δεν διαβάζονται μόνο μια φορά. Η συγκεκριμένη κοινωνική ιστορία, κάνοντας χρήση χαρακτηριστικών με τα οποία ένας αναγνώστης μπορεί να ταυτιστεί, δίνει ένα βάθος στην ιστορία και χτίζει ένα κόσμο στον οποίο ο αναγνώστης θα επιθυμεί να ξαναγυρίσει. Η τελευταία σελίδα της ιστορίας δίνει ένα στιγμιότυπο μετά το πέραςμα ενός χρονικού διαστήματος, κάτι που αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο για μια μελλοντική ιστορία μέσα στον ίδιο κόσμο.

Στο κλίμα διατήρησης της θετικής συμπεριφοράς, συμπεριλαμβάνεται και η επιβράβευση του μαθητή. Είναι σημαντικό ο αναγνώστης να μην νιώθει ότι απλά δέχεται μια διδασκαλία, αλλά ότι επιβραβεύεται για την πρόοδο που κάνει. Στην προκειμένη περίπτωση, η ίδια η ιστορία είναι αυτή που ωθεί τον αναγνώστη να δώσει την εξήγηση που καταλαβαίνει μέσα από όσα έμαθε και αυτό είναι λόγος να επιβραβευτεί για την προσπάθεια που έκανε και την πρόοδο που επέδειξε, πάντα υπό την καθοδήγηση του δασκάλου.

Το τελευταίο σημείο της Gray έχει να κάνει με την έρευνα και συγκεκριμένα με την συνεχή έρευνα, ώστε οι κοινωνικές ιστορίες να παραμένουν πάντα επίκαιρες. Ο αυτισμός, ως διάγνωση, είναι κάτι σχετικά πρόσφατο ακόμη, νέες έρευνες γίνονται καθημερινά στον κόσμο και όσα είναι δεδομένα προσαρμόζονται συνεχώς. Το ίδιο ισχύει και για τις κοινωνικές ιστορίες. Τόσο αυτά που γράφονται αλλά και ο τρόπος που μεταδίδονται μπορεί να χρειαστούν αναθεώρηση και προσαρμογή. Έτσι και η παρούσα κοινωνική ιστορία δεν θα

μπορεί να είναι χρήσιμη για πάντα, αλλά η συνεχής έρευνα μπορεί να διατηρήσει το μήνυμα που θέλει να περάσει, επίκαιρο.

B.2. Η διαδικασία της δημιουργίας

Για το δημιουργικό μέρος της εργασίας έγινε συγγραφή και εικονογράφηση κοινωνικής ιστορίας με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό (bullying). Η κοινωνική ιστορία πραγματεύεται την λανθασμένη συμπεριφορά ενός μαθητή γενικής παιδείας απέναντι σε ένα παιδί στο φάσμα του αυτισμού και την διαδικασία εκμάθησης μιας σωστότερης και πιο επιθυμητής συμπεριφοράς. Κύριος λόγος που εμφανίζονται τέτοιου είδους συμπεριφορές είναι η συχνή έλλειψη επικοινωνίας ανάμεσα σε παιδιά γενικής παιδείας και σε άτομα στο φάσμα του αυτισμού. Χωρίς την σωστή καθοδήγηση, τα παιδιά δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και εμπειρίες να αντιληφθούν τι χρειάζεται ένα άτομο που είναι διαφορετικό από αυτά με συχνό αποτέλεσμα να οδηγούνται σε επιθετικές και προσβλητικές συμπεριφορές.

Η κοινωνική ιστορία πέρα από το ξεκάθαρο μήνυμα που θέλει να μεταφέρει με την αφήγησή της, μέσα από τους κανόνες δημιουργίας κοινωνικών ιστοριών της Carol Gray, έχει έναν ακόμη σκοπό, που προσπαθεί να πετύχει με το αισθητικό χαρακτήρα της εικονογράφησης της. Η κοινωνική ιστορία προσπαθεί να επικαλεστεί να ικανότητα της ενσυναίσθησης στον αναγνώστη με σκοπό να τον προκαλέσει να συμμεριστεί τα συναισθήματα του θύματος της ιστορίας, ώστε να αντιληφθεί σε μεγαλύτερο, ίσως και εν μέρει βιωματικό βαθμό, το διδακτικό περιεχόμενο της ιστορίας. Η χρήση διαφορετικής αισθητικής για την εικονογράφηση, είναι ανορθόδοξο μέσο στην τυπική δημιουργία των κοινωνικών ιστοριών, γι αυτό τον λόγο θεωρείται δοκιμαστική. Οι κοινωνικές ιστορίες αποφεύγουν την χρήση τεχνικών που ξεφεύγουν από την απλοϊκή και ρεαλιστική εικονογράφηση, επειδή το κοινό στο οποίο απευθύνονται (άτομα στο φάσμα του αυτισμού) τείνουν να παρουσιάζουν αδυναμίες στην αντίληψη εικονικών αναπαραστάσεων πέραν από αυτή. Η συγκεκριμένη κοινωνική ιστορία απευθύνεται κυρίως σε άτομα γενικής παιδείας (χωρίς φυσικά να αποκλείονται και όλα εκείνα τα παιδιά με ΔΑΦ που μπορούν να την

αντιληφθούν), οπότε θεωρείται πως αυτή η χρήση διαφορετικής αισθητικής ενδέχεται να είναι αποτελεσματική.

Με βάση το γεγονός πως η συγκεκριμένη κοινωνική ιστορία έχει σαν κύριο άξονα τα συναισθήματα και πιο συγκεκριμένα την αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων ατόμων, θεωρήθηκε ταιριαστή η χρήση της αισθητικής του ρεύματος του εξπρεσιονισμού, ενός ρεύματος που προσπαθεί μέσω της εικόνας να εκφράσει στον θεατή τα συναισθήματα του δημιουργού. Τα κύρια χαρακτηριστικά που θα περιλαμβάνει η εικονογράφηση είναι το είδος των γραμμών και η κινητικότητα και ζωντάνια που μπορούν να εκφράσουν, τα χρώματα που μπορούν να εκφράσουν το ψυχολογικό υπόβαθρο των χαρακτήρων και η στάση και έκφραση των χαρακτήρων που μέσα από την αφαιρετικότητα και την υπερβολή μπορούν να δώσουν μεγαλύτερη ένταση στην έκφραση. Η εικονογράφηση χρησιμοποίησε αυτούς τους αισθητικούς κανόνες σε μικρότερη κλίμακα πάνω στους χαρακτήρες, ώστε να παραμένουν ευδιάκριτοι στους αναγνώστες και σε μεγαλύτερη κλίμακα στο φόντο το οποίο δεν επηρεάζει τόσο πολύ την αφήγηση αλλά μεταφέρει το συναισθηματικό υπόβαθρο με ικανοποιητική αποτελεσματικότητα.

Στα επόμενα κεφάλαια γίνεται ανάλυση όλης της διαδικασίας που ακολουθήθηκε κατά την δημιουργία της κοινωνικής ιστορίας, από την πρώτη ιδέα μέχρι την τελική μορφή.

B.2.1. Κεντρική ιδέα

Το δημιουργικό μέρος της παρούσας εργασίας αποτελείται από την δημιουργία μιας κοινωνικής ιστορίας σε έντυπη μορφή η οποία στην συνέχεια διανεμήθηκε και αξιολογήθηκε από ειδικούς του χώρου της εκπαίδευσης. Βασική ιδέα της εργασίας αυτής ήταν να δημιουργηθεί μια κοινωνική ιστορία που να αφορά μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού ως τους δέκτες της αρνητικής συμπεριφοράς και του σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία της γενικής αγωγής (χωρίς να περιορίζεται μόνο σε αυτό το κοινό). Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) είναι ένα πολύ σημαντικό και πάντα επίκαιρο θέμα στα σχολεία όλου του κόσμου, και ταίριαξε αβίαστα στο θέμα της εργασίας. Η προσθήκη της αισθητικής σαν μέσο αναγνώρισης των συναισθημάτων, ήρθε μετά από την αρχική αναζήτηση

πληροφοριών για την εργασία και αφού μέσα από πηγές σχετικές με την εκπαίδευση νεαρών και ενηλίκων, διαπιστώθηκε πως οι τέχνες προσδίδουν έναν πολύ ξεχωριστό τρόπο στην κατανόηση διαφόρων εννοιών. Ο συνδυασμός αυτών των χαρακτηριστικών κάνουν την συγκεκριμένη κοινωνική ιστορία κάπως ανορθόδοξη, εάν και έγινε προσπάθεια να ακολουθηθούν τα βήματα δημιουργίας των κοινωνικών ιστοριών όσο το δυνατόν περισσότερο γίνεται. Παρόλα αυτά, η κοινωνική ιστορία αυτή, έχει στόχο, πέρα από το να βοηθήσει τους αναγνώστες της να έρθουν πιο κοντά σε ένα θέμα που μπορεί να τους είναι άγνωστο, να δοκιμαστεί και μια νέα ιδέα πάνω στην δημιουργία των κοινωνικών ιστοριών, με την ελπίδα πως μελλοντικά μπορεί να βοηθήσει εκπαιδευτικούς και άλλους επαγγελματίες στις δικές τους δημιουργίες.

B.2.2. Συγγραφή του σεναρίου

Αφού το θέμα και τα κύρια χαρακτηριστικά αποφασίστηκαν, ακολούθησε η συγγραφή του σεναρίου. Οι κοινωνικές ιστορίες τείνουν να παρουσιάζουν απλότητα και αμεσότητα στην υπόθεσή τους οπότε επιλέχθηκε η πιο αντιπροσωπευτική σύνθεση. Η βασική ιδέα του σεναρίου ήταν η εξής: ο πρωταγωνιστής (Γιώργος) θα παρουσιάσει επιθετική συμπεριφορά σε βάρος ενός συμμαθητή του που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού (Άγγελος) λόγω της ελλιπούς συνεννόησης ανάμεσά τους. Στην συνέχεια, θα εμφανιστεί η δασκάλα η οποία θα καθοδηγήσει το Γιώργο και θα του δείξει μέσω της ενσυναίσθησης, πως νιώθει ο Άγγελος, ώστε αναλογιζόμενος όσα έμαθε, να καταλήξει στην επιθυμητή συμπεριφορά. Το σενάριο εμπλουτίστηκε στην συνέχεια με λεπτομέρειες που το έφεραν στην τελική του μορφή. Οι λεπτομέρειες αυτές προέκυψαν μετά την δημιουργία των χαρακτήρων, από μετέπειτα έρευνα πάνω στο θέμα αλλά και μελέτη άλλων κοινωνικών ιστοριών.

Σημαντικότερο σημείο του σεναρίου είναι το τέλος. Είναι το σημείο που ολοκληρώνει την ιστορία και συνοψίζει την διδακτική εμπειρία στον αναγνώστη. Όπως αναφέρει και η Carol Grey η κοινωνική ιστορία πρέπει να έχει μια ξεκάθαρη απάντηση για το πρόβλημα που τίθεται η οποία ή θα παρθεί από κάποια ήδη υπάρχουσα κοινωνική ιστορία με τον ίδιο προβληματισμό ή θα επινοηθεί μια καινούργια, γιατί δεν έχει βρεθεί μια υπάρχουσα που να απαντάει στον προβληματισμό μας, ακριβώς όπως το χρειαζόμαστε. Η απάντηση που

βρέθηκε για να μπορέσουν να συνδυαστούν οι ανάγκες της αντιμετώπισης του bullying και της αντίληψης συναισθημάτων με άτομα που δεν μπορούμε να επικοινωνήσουμε και επίσης να συμπεριληφθεί η ικανότητα της ενσυναίσθησης μέσω της έκθεσης των θεατών στην αισθητική του εξπρεσιονισμού, ήταν να δοθεί στο παιδί-πρωταγωνιστή η οδηγία της υπομονής σε περιπτώσεις που δεν καταλαβαίνει και να μην ακολουθήσει το άμεσο, βίαιο ένστικτο που πιθανόν να εκφράσει. Ο μαθητής-πρωταγωνιστής, επίσης, ωθείται να προσπαθήσει να καταλάβει τι μπορεί να χρειάζεται ο δεύτερος μαθητής και αν μπορεί, να πράξει αναλόγως. Με αυτή την λύση, λοιπόν, δεν είναι ένας μαθητής που απλά του απαγορεύεται να αντιδράσει σε μια συμπεριφορά που μπορεί να θεωρεί ότι τον αδικεί, αλλά ταυτόχρονα δίνεται στο παιδί το κίνητρο να καταλάβει τον λόγο που αυτή η συμπεριφορά είναι αυτή που είναι, με αποτέλεσμα το παιδί να μην παραμείνει μπερδεμένο και υποτιμημένο, κάτι που μπορεί να δημιουργήσει αρνητικά συναισθήματα και να είναι μετέπειτα η αφορμή για την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Στην περίπτωση αυτή, η λύση ξεφεύγει λίγο από την συνηθισμένη κατεύθυνση των κοινωνικών ιστοριών όπου η λύση είναι απλή και ακολουθείται με πολύ συγκεκριμένα βήματα. Δεδομένου του κοινού που απευθύνεται, όμως, εκτιμάται πως είναι εφικτή και αποτελεσματική.

B.2.3. Σχεδιασμός των Χαρακτήρων

Στην συνέχεια σχεδιάστηκαν οι χαρακτήρες για να συμβάλλουν με την εμφάνιση τους στα γεγονότα του σεναρίου. Ο πρωταγωνιστής, τον οποίο ακολουθεί και ταυτίζεται ο αναγνώστης, είναι ένα αγόρι 11 με 12 ετών. Δεν παρουσιάζει ιδιαίτερα εμφανισιακά χαρακτηριστικά, ώστε να μπορεί το μεγαλύτερο μέρος του κοινού να ταυτιστεί πιο εύκολα μαζί του. Το γεγονός ότι επιλέχθηκε αγόρι αντί για κορίτσι δεν έχει μεγάλη σημασία, πέραν του ότι κυρίως τα αγόρια είναι αυτά που συμμετέχουν σε αυτόν τον τύπο bullying που παρουσιάζεται στην ιστορία. Η ιστορία εναλλακτικά θα μπορούσε να έχει και μια δεύτερη εκδοχή με θηλυκό πρωταγωνιστή. Τα ρούχα του μαθητή παρουσιάζουν απαλά χρώματα σε ίσιες λωρίδες και παρουσιάζουν ηρεμία και αρμονία. Όταν το παιδί αλλάζει συναισθηματικό χαρακτήρα τα χρώματα στα ρούχα του γίνονται πιο έντονα και οι λωρίδες γίνονται κυματιστές γραμμές, παρουσιάζοντας μια διαταραχή στην αρμονία τους. Τα

χαρακτηριστικά και το χρώμα του προσώπου αλλάζουν επίσης ανάλογα με την ένταση της σκηνής.

Επόμενος χαρακτήρας είναι το δεύτερο παιδί, το οποίο με τις πράξεις του υποστηρίζει την πορεία του πρωταγωνιστή. Παρουσιάζεται σαν ένα αγόρι στην ίδια ηλικία με το πρώτο παιδί και φέρει κάποια διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά για να γίνεται πιο εύκολα ο διαχωρισμός ανάμεσα στους δύο. Έχει ανοιχτόχρωμα μαλλιά, σε αντίθεση με τον πρωταγωνιστή που έχει σκουρόχρωμα και φοράει γυαλιά. Τα ρούχα του ακολουθούν το ίδιο φαινόμενο κατά το οποίο αλλάζουν ανάλογα με τις συναισθηματικές αλλαγές, αλλά αντί για λωρίδες είναι διακοσμημένα με σχήματα. Δεν παρουσιάζει κάποιο χαρακτηριστικό που τον κάνει λιγότερο σημαντικό από τον πρωταγωνιστή, ώστε να μην υπάρχει υπόνοια σύγκρισης μεταξύ τους. Η εμφάνιση των δύο χαρακτήρων θα μπορούσε να ανταλλαχθεί και το σενάριο δεν θα άλλαζε καθόλου.

Ο τρίτος χαρακτήρας που σχεδιάστηκε είναι η δασκάλα, που παίζει τον ρόλο του καθοδηγητή. Η εμφάνισή της δεν έχει κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό, έχει μεγαλύτερο ύψος από τα παιδιά και χρώματα ήπια και ήρεμα που δεν αλλάζουν. Η έκφρασή της είναι πάντα ήρεμη και βοηθητική, ακόμη και όταν κάνει συστάσεις στα παιδιά για τις αρνητικές συμπεριφορές τους. Επιλέχθηκε γυναίκα δασκάλα αντί για άντρας, λόγω του πολύ μεγαλύτερου ποσοστού τους στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κάτι που θα φαίνεται πιο οικείο στους αναγνώστες.

Στην τελευταία εικόνα της ιστορίας οι δύο χαρακτήρες παρουσιάζονται με ρούχα διαφορετικού χρώματος ώστε να δοθεί η εντύπωση πως η μέρα έχει αλλάξει.

Ο χώρος που παρουσιάζεται στο φόντο, δείχνει με απλές γραμμές και ήπια χρώματα το εσωτερικό ενός σχολείου, γνώριμο στους μαθητές. Το φόντο παραμένει σταθερό σε όλες τις εικόνες που ο τόνος των χαρακτήρων είναι ήρεμος αλλά γίνεται ζωντανός και δανείζεται στοιχεία από την εξπρεσιονιστική αισθητική στα σημεία που τα συναισθήματα γίνονται έντονα, όπου οι ευθείες γραμμές γίνονται κυματιστές και η μια μπορεί να παρεμβάλλει πάνω στις άλλες.

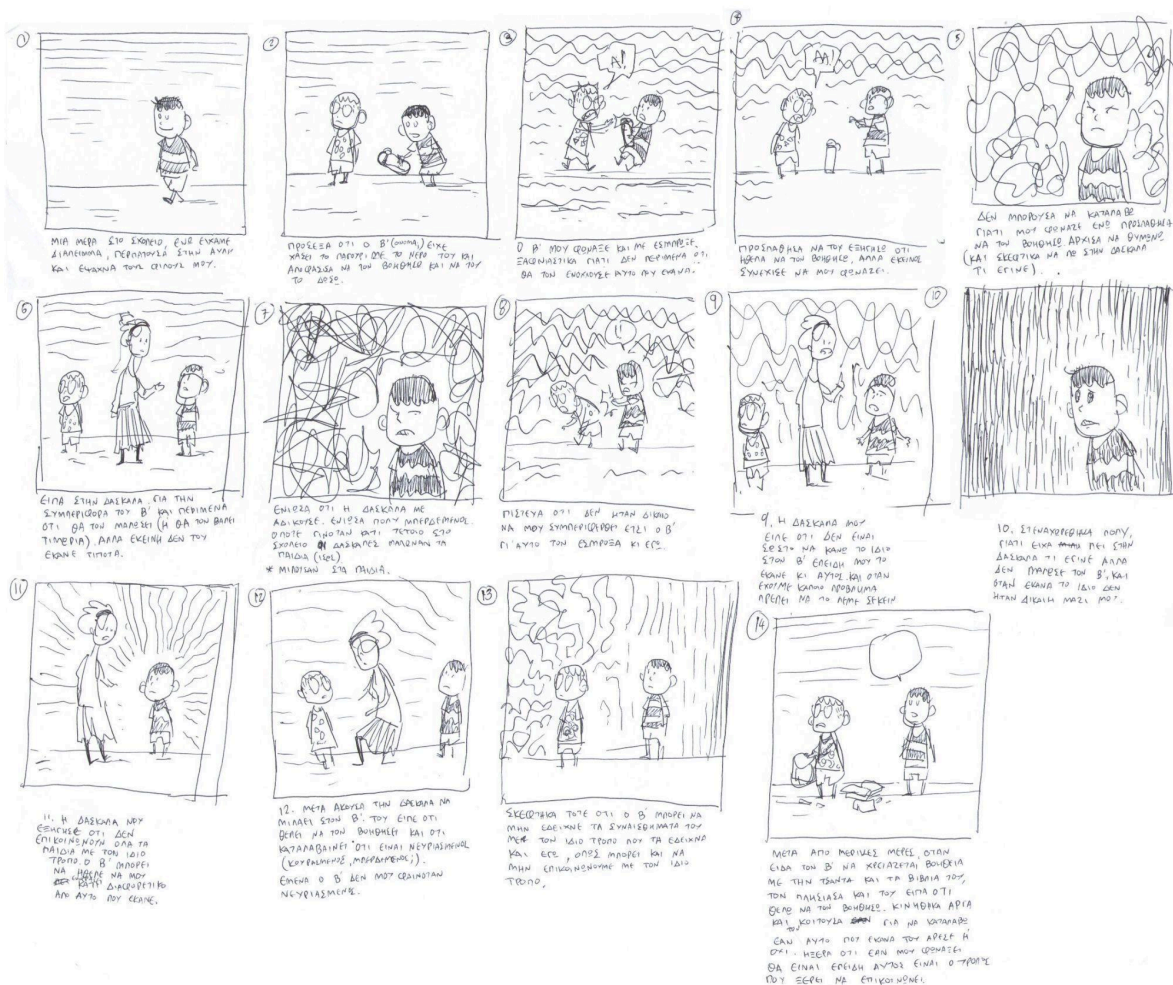
B.2.4. Δημιουργία των εικόνων

Η εμφάνιση των κοινωνικών ιστοριών ακολουθούν ένα συγκεκριμένο μοτίβο και η παρούσα κοινωνική ιστορία δεν αποτελεί εξαίρεση. Το στήσιμο κάθε σελίδας αποτελείται από μια εικόνα μέσα σε πλαίσιο, κάτω από την οποία τοποθετείται το κείμενο με την αντίστοιχη πρόταση. Κάθε σελίδα έχει αρίθμηση κάτω από το κείμενο. Τα πλαίσια είναι τοποθετημένα με άνοιγμα στα αριστερά για τις δεξιές σελίδες και στα δεξιά για τις αριστερές σελίδες (εικ. 1).



Εικόνα 1. Σελίδα 2 και 3 της κοινωνικής ιστορίας.

Αφού έχει γραφτεί το σενάριο και δημιουργήθηκαν χαρακτήρες, ακολουθεί η δημιουργία ενός το εικονογραφημένου σεναρίου (storyboard). Πρόκειται για ένα πρόχειρο καταμερισμό της ιστορίας σε σελίδες, όπου σχεδιάζονται ενδεικτικά οι χαρακτήρες στις πόζες που ταιριάζουν και γράφονται τα λόγια που αντιστοιχούν σε κάθε εικόνα. Τα κείμενα δεν είναι απαραίτητο να έχουν την τελική μορφή τους αλλά να περιέχουν τις πληροφορίες που αντιστοιχούν στην κάθε εικόνα. Σε περιπτώσεις που το τελικό αποτέλεσμα δεν είναι εντελώς οριστικοποιημένο, περιλαμβάνονται και σημειώσεις που μπορεί να δοκιμαστούν στην πορεία του σχεδιασμού. Το αρχικό Storyboard στην παρούσα εργασία οργανώθηκε σε 14 σελίδες, όπως παρουσιάζεται στην εικόνα 2.



Εικόνα 2. Το αρχικό storyboard της κοινωνικής ιστορίας.

B.2.5. Αξιολόγηση και έλεγχος

Στην παρούσα εργασία το αρχικό storyboard (εικ.2), χρησιμοποιήθηκε ως αρχείο αναφοράς για να εξεταστεί και να αξιολογηθεί από 3 ειδικούς. Ζητήθηκε από αυτούς να αξιολογήσουν το κείμενο (σε συνδυασμό με την εικόνα) στο α) αν αυτό εξυπηρετεί τις ανάγκες της ιστορίας που εξιστορεί, β) αν ο τρόπος που είναι γραμμένο απευθύνεται σε μαθητές/τριες της ηλικίας των 11-12 ετών γ) αν είναι καλογραμμένο το κείμενο και κατανοητό δ) αν εξυπηρετείται μέσα από αυτό μια κοινωνική ιστορία. Οι ειδικοί βοήθησαν μέσω τις αξιολόγησής τους στην διαμόρφωση του υλικού σε ότι αφορά τα 4 παραπάνω κριτήρια.

Ορίστηκαν ως ειδικοί λόγω των γνώσεων και της ειδικότητάς τους. Πιο συγκεκριμένα σε πρώτη φάση το storyboard δόθηκε σε δύο ψυχολόγους της Ειδικής Αγωγής με ειδίκευση στον αυτισμό και μεγάλη προϋπηρεσία σε σχολεία αλλά και σε κέντρα ΚΕΔΑΣΥ. Επίσης, στην ομάδα αυτή των ειδικών εντάχθηκε και μια φιλόλογος με ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Διδακτορικό στις Μαθησιακές Δυσκολίες. Δόθηκε στην αρχή στην ομάδα των ειδικών ένα κείμενο με τις προτάσεις της Gray και μερικές βασικές οδηγίες που αφορούν τη συγκεκριμένη ιστορία για παράδειγμα το κοινό που απευθύνεται, η ηλικία, σχολικό πλαίσιο κτλ. Μετά τους δόθηκε το κείμενο ώστε να το μελετήσουν και να το αξιολογήσουν (αρχική αξιολόγηση).

Για την ευκολότερη προσαρμογή των αλλαγών, γράφτηκε η υπόθεση της ιστορίας και χωρίστηκε σε μικρές παραγράφους, οι οποίες αντιστοιχούν στην κάθε σελίδα του εντύπου. Τα κύρια σημεία που επισημάνθηκε να αλλαχθούν, σχετίζονται με το ύφος της αφήγησης. Παρατηρήθηκε ότι το ύφος που χρησιμοποιήθηκε ήταν πολύ απλοϊκό για αναγνώστες γενικής παιδείας ηλικιών 11-12. Το απλό ρεαλιστικό και μινιμαλιστικό ύφος που προτείνει η Gray είναι απαραίτητο για τα παιδιά με αυτισμό, αλλά με βάση τις προτάσεις των ειδικών θεωρήθηκε πως ίσως δεν θα μπορούσε να κρατήσει το ενδιαφέρον του κοινού στο οποίο αναφέρεται. Έτσι, έγινε μια παράκληση από τον συνηθισμένο δρόμο που προτείνει η Gray και το κείμενο εμπλουτίστηκε με ονόματα, πιο έντονες περιγραφές των χώρων και των γεγονότων, όπως επίσης και μεγαλύτερες αφηγήσεις των συναισθημάτων των και σκέψεων που πηγάζουν από τον πρωταγωνιστή. Η κάθε παράγραφος μεγάλωσε σε έκταση, οι σελίδες έγιναν 15 από 14 και το κείμενο διαμορφώθηκε (σελ 3). Παρουσιάστηκε ξανά στην ομάδα των ειδικών και με μικρές διορθώσεις που αφορούσαν τη δομή του κειμένου, έφτασε την τελική του μορφή, η οποία παρουσιάζεται στο τελικό αποτέλεσμα.



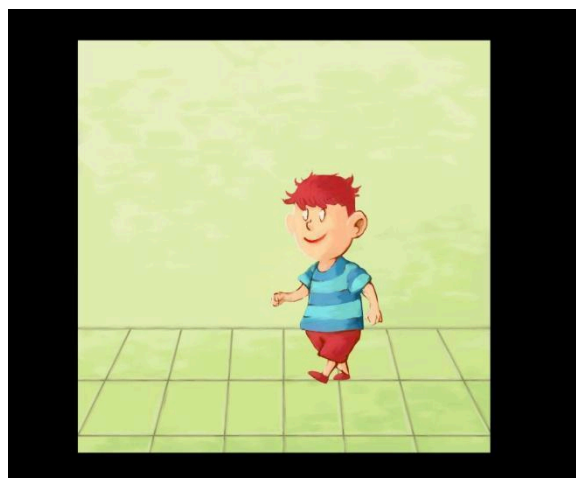
Εικόνα 3. Σύγκριση της πρώτης σελίδας της κοινωνικής ιστορίας στο storyboard και στο τελικό έντυπο.

B.2.6. Τελικός σχεδιασμός

Με την οριστικοποίηση όλων των χαρακτηριστικών εικόνας και κειμένου ξεκίνησε ο τελικός σχεδιασμός. Οι εικόνες σχεδιάστηκαν με μελάνι, με μεγαλύτερη λεπτομέρεια στο χέρι και στην συνέχεια ψηφιοποιήθηκαν με την βοήθεια σαρωτή. Επεξεργασία, διορθώσεις, χρωματισμός και προσθήκη κειμένου έγιναν στο πρόγραμμα ClipStudio. Το φόντο σε όλες τις εικόνες δημιουργήθηκε ψηφιακά. Στην εικόνα 4 που ακολουθεί, παρουσιάζονται προσχέδια με τις πρώτες ιδέες πριν την ολοκληρωτική συγγραφή του σεναρίου.



Διπλωματική Εργασία

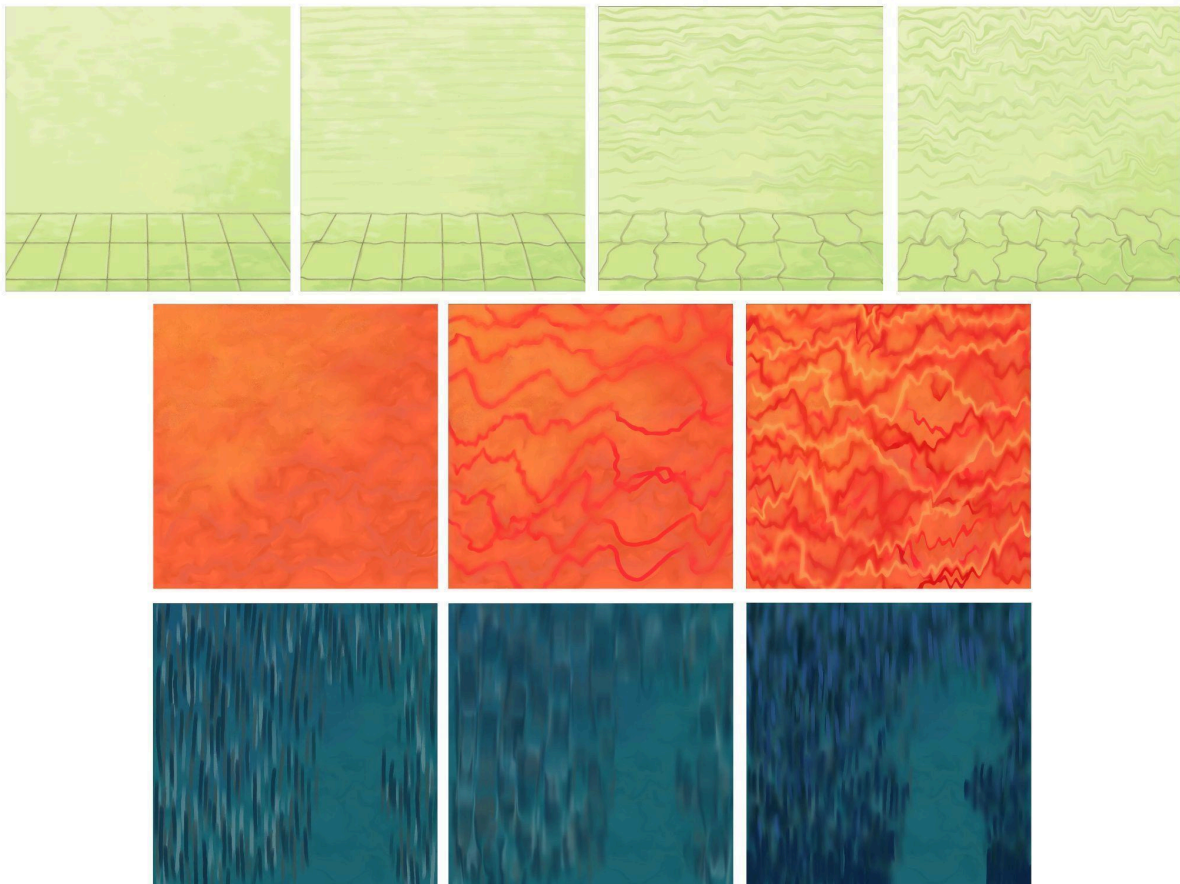


Εικόνα 6. Σύγκριση του πρώτου καρέ της κοινωνικής ιστορίας χωρίς και με χρώμα.



Εικόνα 7. Η διαδικασία του σχεδιασμού του χαρακτήρα από προσχέδιο, σε τελικό σχεδιασμό γραμμών, σε προσθήκη χρώματος, σε ολοκλήρωση με προσθήκη λεπτομερειών.

Στην εικόνα 8 παρουσιάζονται όλα τα φόντα που χρησιμοποιήθηκαν στην κοινωνική ιστορία, το χρώμα εκφράζει την ψυχολογική κατάσταση του πρωταγωνιστή την δεδομένη στιγμή, ενώ οι προσθήκη τρεμουλιαστών γραμμών δίνει ένταση στις ενέργειες των χαρακτήρων.



Εικόνα 8. Συλλογή των φόντων που χρησιμοποιήθηκαν στην κοινωνική ιστορία.

Β.3. Η αισθητική του εξπρεσιονισμού και του φωβισμού και η χρήση της στην δημιουργία της κοινωνικής ιστορίας

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται μια ανασκόπηση στα χαρακτηριστικά του Εξπρεσιονισμού και του Φωβισμού και του τρόπου που αυτά χρησιμοποιούνται στις τέχνες από την επινόησή τους μέχρι σήμερα. Επίσης, θα αναφερθούν οι τρόποι που τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μια κοινωνική ιστορία και οι

αντιθέσεις που προκύπτουν δεδομένων των κανόνων δημιουργίας κοινωνικών ιστοριών, που έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια.

B.3.1. Εξπρεσιονισμός και Φωβισμός

Ο Εξπρεσιονισμός ήταν ένα καλλιτεχνικό ρεύμα που άκμασε στην Γερμανία ανάμεσα στο 1910 και 1925. Η ονομασία του ρεύματος ως εξπρεσιονισμός, χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά το 1901 στη Γαλλία, από τον ζωγράφο Ωγκύστ Ερβέ και μετέπειτα ο όρος πέρασε στη Γερμανία, το 1911. Η *Θύελλα* (1910-32) και η *Δράση* (1911-32) ήταν δύο καλλιτεχνικά έντυπα που κυκλοφορούσαν την εποχή εκείνη και λειτουργούσαν σαν το κύριο όργανο του κινήματος και προσδιόριζαν το βασικό χαρακτήρα της νέας τέχνης, η οποία αποφεύγοντας να εκφράσει τις εντυπώσεις του εξωτερικού κόσμου και την αναπαράσταση των μορφών της φύσης, ήθελε να απομακρυνθεί από την τέχνη του νατουραλισμού και του ιμπρεσιονισμού για να γίνει έκφραση της εσωτερικής αλήθειας και της καθαρής δημιουργίας του ανθρώπινου πνεύματος (Νέα Δομή, 1996).

Αντιστοίχως, ο Φωβισμός ήταν ένα καλλιτεχνικό ρεύμα που εμφανίστηκε στην Γαλλία το 1905 με 1910 και παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά με τον Εξπρεσιονισμό. Κύριο γνώρισμα του φωβισμού ήταν η τολμηρή και άγρια χρήση των χρωμάτων, που ήταν και η πηγή του ονόματος του κινήματος και των καλλιτεχνών του (Fauves, δηλαδή άγρια θηρία). Τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζονται στην ζωγραφική της εποχής εκείνης, δεν θεωρούνται κοινά επειδή δεν εμφανίζονται ίδια σε όλα τα έργα. Αυτό που ενδιέφερε τους φωβιστές και τους εξπρεσιονιστές ήταν η έκφραση της εικόνας. Η εικόνα μπορεί να δίνει την αίσθηση της αμεσότητας και του ρεαλισμού, διεγείροντας τα συναισθήματα. Στην πραγματικότητα, όμως, χρειάζεται να εμφανίσει ορισμένες μόνο όψεις της πραγματικότητας, τις οποίες μεταμορφώνει και δημιουργεί ένα αυθαίρετο υπερπραγματικό, το οποίο θα παραμένει ελκυστικό και κατανοήσιμο. Με αυτό τον τρόπο οι εικόνες δεν χρειάζεται να παρουσιάζονται σαν ομοίωμα της πραγματικότητας, αλλά να την κατασκευάζουν (Elderfield, 1976).

Η ανάγκη για μια τέτοια προσομοιωτική πραγματικότητα δεν έρχεται από το πουθενά, αλλά είναι άμεσα συνδεδεμένη με τον πολιτισμό της κοινωνίας που την παράγει, τον πολιτισμικό δεσμό ή τους κοινούς κώδικες σύμφωνα με τον Umberto Eco (1979). Η κατασκευή μιας πραγματικότητας βασισμένη σε εικόνες, μπορεί να θεωρηθεί πως αποτελεί μία δημιουργική διαδικασία, όπου η σύνθεσή της περιλαμβάνει γλωσσική και οπτική απόδοση μέσα από διάφορους εκφραστικούς κώδικες. Οι διαφορετικοί εκφραστικοί κώδικες συγχωνεύονται και μετασχηματίζονται *«εξαναγκάζοντας τον αναγνώστη (θεατή) να συνειδητοποιήσει εκ νέου και με κριτικό τρόπο τους συνηθισμένους κώδικες και τις προσδοκίες του, παραβιάζει ή καταπατά (ο αναγνώστης) αυτούς τους συνηθισμένους τρόπους θέασης και έτσι διδάσκει νέους κώδικες κατανόησης»* (Eagleton, 1996).

Ο Εξπρεσιονισμός τείνει να παρουσιάζει συναισθηματικές ακρότητες, σε περιπτώσεις, χρησιμοποιώντας την παραμόρφωση των μορφών ή των στοιχείων του χώρου, αλλά και των χρωμάτων, κάνοντας τα πιο έντονα, σε σημείο που δεν θα ήταν έτσι στην πραγματικότητα. Ο λόγος που οι εξπρεσιονιστές έφταναν σε τέτοιες ακρότητες, εκφράζει, σύμφωνα με τους ίδιους, την ανησυχία και το πάθος για την αναζήτηση της αλήθειας, είτε για την κοινωνία ή για τα συναισθήματά τους (Little, 2004). Με αυτό τον τρόπο, παρότι υπερβολικός, ο εξπρεσιονισμός στόχευε στην ανάδειξη του ρεαλιστικού και του αληθινού. Τα συναισθήματα άλλωστε δεν έχουν μορφή, είναι εσωτερικά και προσωπικά για τον καθένα.

Ο Εξπρεσιονισμός εξέφραζε μια αποστροφή στην αρμονία και την ομορφιά. Η χρήση του έντονου και του ακραίου χρησιμοποιούνταν για να σοκάρουν με έναν τρόπο το κοινό και να το ξυπνήσουν από μια εξιδανικευμένη πραγματικότητα που δεν ήταν αληθινή, συγκριτικά με την φτώχεια και την βία που επικρατούσε στον κόσμο (Gombrich 2014, σ. 566, 567). Το ελκυστικό θεωρείται πως κρατάει τον θεατή σε μια κατάσταση ευημερίας και ασφάλειας, μέσα από την οποία δεν μπορεί να νιώσει κάποιος το πραγματικό πάθος ενός συναισθήματος, παρά μόνο εικονικά. Οι εξπρεσιονιστές άλλωστε, πίστευαν πως ο άνθρωπος έχει μέσα του τα συναισθήματα που τον κάνουν πιο ανθρώπινο και δεν τα διδάσκεται από εξωτερικούς παράγοντες. Έτσι και η τέχνη του εξπρεσιονισμού δεν διδάσκει στον κόσμο τα συναισθήματα και την ενσυναίσθηση, αλλά τον αφυπνίζει για να

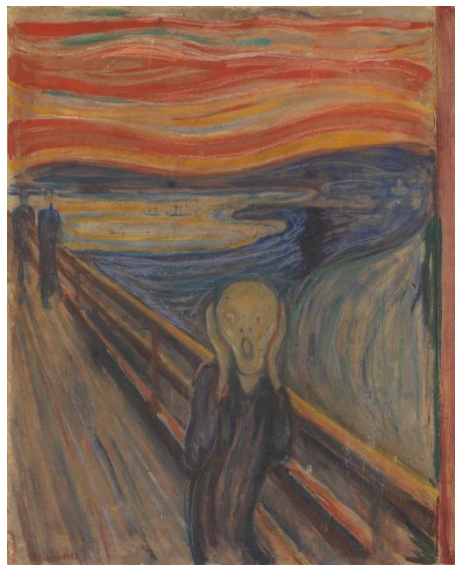
έρθει σε επαφή με αυτά που είναι ήδη μέσα του και η κοινωνία έχει κρύψει με τους περιορισμούς του κράτους, του έθνους και των νόμων (Gombrich, 2014).

Αν και αυτά τα δύο ρεύματα και τα χαρακτηριστικά τους ήταν άμεσα συσχετισμένα με την καλλιτεχνική και πολιτική κατάσταση της Ευρώπης την εποχή εκείνη, δεν γίνεται να χαρακτηρίζονται σήμερα, σχεδόν εκατό χρόνια μετά την εμφάνισή τους, σαν ρεύματα με την πλήρη σημασία της έννοιας. Παρόλα αυτά, τα χαρακτηριστικά που τα έκαναν γνωστά στον χώρο της τέχνης συνέχισαν να χρησιμοποιούνται και μεταγενέστερα σε άλλα ρεύματα τέχνης και χρησιμοποιούνται και σήμερα σε πολλά μέσα στην καθημερινότητά μας χωρίς να το αντιλαμβανόμαστε καν (Rhodes, 2025). Γι αυτό τον λόγο, η κοινωνική ιστορία της εργασίας αυτής δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως έργο που ανήκει σε κάποιο ρεύμα , αλλά ως έργο που έχει δανειστεί στοιχεία από το ρεύμα του Εξπρεσιονισμού και του Φωβισμού.

B.3.2. Γραμμή

Η γραμμή, μπορεί να θεωρηθεί ως το πρώτο στοιχείο της εικόνας, που έχει την δική της κίνηση και τον δικό της σκοπό. Ανάλογα με το μέγεθος και την σταθερότητά της, μπορεί να δώσει ένταση και κινητικότητα στο σχέδιο. Η γραμμή μπορεί να είναι μόνη της ή μπορεί να αποτελείται από ένα σύνολο μικρότερων γραμμών. Οι ευθείες γραμμές φαίνονται πιο άμεσες και αυστηρές, οι καμπύλες εκφράζουν μεγαλύτερη ελευθερία και ελαφρότητα. Οι οριζόντιες γραμμές μοιάζουν πιο ψυχρές και σοβαρές, ενώ οι κάθετες δίνουν ενέργεια και δυναμικότητα (Bang, 2000). Οι γραμμές μπορεί να αλλάζουν κατευθύνσεις και να δημιουργούν επιθετικές γωνίες που παράγουν ένταση, να τέμνονται και να δημιουργούν σύγκρουση και αντίθεση, να ενώνονται πολλές μαζί σε συνονθυλεύματα και να φτιάχνουν σύνθετες γραμμές χωρίς σταθερότητα και κοινή πορεία. Όλες οι γραμμές μπορούν να μεταφέρουν κάποιο μήνυμα ανάλογα με την τοποθεσία τους στην εικόνα, να χωρίζουν ή να ενώνουν. Η ποικιλία των γραμμών μπορεί να δημιουργήσει μια ενδιαφέρουσα σύνθεση πέραν της εικόνας που σχηματίζει ή μπορεί να κρατάει διακριτική εμφάνιση ώστε να δοθεί έμφαση σε άλλο σημείο της εικόνας (Kandinsky, 1996).

Ένα παράδειγμα ταιριαστό με την συγκεκριμένη κοινωνική ιστορία είναι το έργο *Η Κραυγή* (1893), του Edvard Munch (εικ. 9). Παρότι ο Munch είναι προγενέστερος των εξπρεσιονιστών, ο συγκεκριμένος πίνακας περιέχει πολλά από τα στοιχεία που έγιναν χαρακτηριστικά του ρεύματος, κάτι που επίσης δείχνει πως, όπως και η παρούσα κοινωνική ιστορία, ένα έργο δεν είναι απαραίτητο να υπάγεται σε ένα καλλιτεχνικό ρεύμα για να εκφράζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και συναισθήματα. Στον πίνακα αυτό, παρατηρούνται πολλά μέρη του φόντου να είναι σχεδιασμένα με γραμμές οι οποίες παρουσιάζουν κυματόμορφη κινητικότητα. Ο πίνακας θέλει με αυτό τον τρόπο να παρουσιάσει ένα έντονα ασταθές και ταραχώδες συναίσθημα. Με τον ίδιο τρόπο, στην κοινωνική ιστορία της εργασίας αυτής, οι γραμμές που συνθέτουν το φόντο στις εικόνες που οι χαρακτήρες έχουν ήρεμη διάθεση, γίνονται κυματιστές και ανακατεύονται όταν η διάθεση γίνεται πιο ανήσυχη.



Εικόνα 9. Edvard Munch, Η Κραυγή, 1893. Πηγή:

https://en.wikipedia.org/wiki/The_Scream#/media/File:Edvard_Munch,_1893,_The_Scream,_oil,_tempera_and_pastel_on_cardboard,_91_x_73_cm,_National_Gallery_of_Norway.jpg

B.3.3. Σύνθεση και στάση

Η σύνθεση είναι ένα πολύ σημαντικό στοιχείο για την αποτύπωση της αισθητικής σε μια εικόνα. Ανεξαρτήτως ρεύματος, η σύνθεση μπορεί να εκφράσει συναισθήματα που θέλει να

δώσει ο δημιουργός, την αίσθηση του χώρου και να καθοδηγήσει το μάτι του θεατή στα σημεία που επιθυμεί. Η τοποθέτηση των σχημάτων και το μέγεθος αυτών μπορεί να μας δείξει τι είναι σημαντικό στην εικόνα. Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά που συμβάλλει στην σύνθεση των κοινωνικών ιστοριών, είναι η στάση του σώματος των χαρακτήρων, αφού η απλοϊκή απεικόνιση των καταστάσεων δεν επιτρέπει πολλές λεπτομέρειες.

Η στάση του σώματος εκφράζει με δική της γλώσσα τα χαρακτηριστικά και το ψυχολογικό υπόβαθρο που έχει ο κάθε χαρακτήρας σε κάθε δεδομένη στιγμή αλλά και τις επικείμενες προθέσεις που μπορεί να έχει. Ένας χαρακτήρας με απλωμένα χέρια δείχνει την εξωστρέφειά του, ένας χαρακτήρας με γυρισμένη πλάτη δείχνει μοναχικότητα και ψυχρότητα, ένας χαρακτήρας με στάση προς μια κατεύθυνση δείχνει πως θέλει να κινηθεί προς τα εκεί. Προσθέτοντας ένα μικρό στοιχείο υπερβολής, όπως πιο έντονα χαρακτηριστικά στο πρόσωπο που δείχνουν θυμό, πιο καμπουριασμένη στάση του σώματος λόγω στεναχώριας (εικ. 10) ή ένα άλμα στον αέρα από χαρά ή έκπληξη, η διάθεση του χαρακτήρα μεταφέρεται πιο εύκολα στον αναγνώστη, ακόμη και σε πολύ νεανικό κοινό χωρίς να γίνεται καρικατούρα (Γιαννικοπούλου, 2008 σ. 135).



Εικόνα 10. Edvard Munch, *The Sick Child*, 1907. Πηγή:

[https://en.wikipedia.org/wiki/The_Sick_Child_\(Munch\)#/media/File:Edvard_Munch_-_The_sick_child_\(1907\)_-_Tate_Modern.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Sick_Child_(Munch)#/media/File:Edvard_Munch_-_The_sick_child_(1907)_-_Tate_Modern.jpg)

Επίσης, η σύνθεση δεν έχει να κάνει μόνο με τα χαρακτηριστικά που βρίσκονται μόνο στις εικόνες της κοινωνικής ιστορίας, αλλά σε ολόκληρες τις σελίδες. Όπως είναι η συνηθισμένη

μορφή των κοινωνικών ιστοριών, κάθε σελίδα παρουσιάζει μια εικόνα του σεναρίου και το κείμενο τοποθετείται κάτω από την εικόνα. Η τοποθέτηση του κειμένου ως προς την εικόνα έχει σημασία στην ανάγνωση που θα κάνει ο θεατής. Όταν η εικόνα προηγείται του κειμένου, προετοιμάζει κατά κάποιο τρόπο τον θεατή για αυτά που θα διαβάσει. Έτσι δίνεται στον αναγνώστη ο απαραίτητος χρόνος να μελετήσει τους χαρακτήρες της ιστορίας, τις αλλαγές που είχαν από το προηγούμενο καρέ και να μπει στην κατάσταση που του προτείνει το φόντο, ώστε να διαβάσει με την σωστή αντίληψη την ιστορία που θα περιγράψει το κείμενο (Γεωργιάδου, 2011). Στην εικόνα 11 παρουσιάζεται η διάταξη των σελίδων μιας ήδη υπάρχουσας κοινωνικής ιστορίας. Οι εικόνες δεν χωρίζονται με ξεκάθαρα καρέ αλλά εντάσσονται σε ένα μεγαλύτερο πλαίσιο το οποίο περιβάλλει και το κείμενο και οδηγεί το μάτι του θεατή στον αριθμό της σελίδας.



Εικόνα 11. Σελίδες από την κοινωνική ιστορία, *Ο θάνατος του κατοικιδίου*.

B.3.4. Εξπρεσιονισμός στις κοινωνικές ιστορίες

Σε αντίθεση με τον εξπρεσιονισμό στην ζωγραφική, όπου το συναίσθημα είναι το κύριο χαρακτηριστικό που ενδιαφέρει τον καλλιτέχνη, οι κοινωνικές ιστορίες επικοινωνούν ένα πολύ συγκεκριμένο σενάριο το οποίο πρέπει να μεταφερθεί με ακρίβεια στον αναγνώστη. Η εικόνα δεν έχει την δυνατότητα να αντικαταστήσει το κείμενο αλλά να το αναδημιουργεί και παρότι η εικόνα από μόνη της έχει την δυνατότητα να επικοινωνήσει πολλές πληροφορίες στον θεατή, το κείμενο εξακολουθεί να είναι απαραίτητο γιατί η ερμηνεία της εικόνας, καθώς μπορεί να πάρει διάφορες τροπές εάν δεν υπάρχει μια κεντρική καθοδήγηση. Οι κοινωνικές ιστορίες, με την χρήση της εικόνας, βρίσκουν ένα κοινό σημείο με την εκπαίδευση, η οποία με την μορφή εικαστικών δραστηριοτήτων, χρησιμοποιείται από εκπαιδευτικούς για την επίτευξη παιδαγωγικών στόχων (Preece, 2000).

Η Carol Grey υποστηρίζει πως οι κοινωνικές ιστορίες πρέπει να αποτυπώνουν τις εικόνες με απλό και ρεαλιστικό τρόπο κυρίως γιατί τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού δυσκολεύονται να αντιληφθούν μεταφορικές ή αφαιρετικές έννοιες (Gray, 2018). Για τα παιδιά γενικής παιδείας, στα οποία κυρίως αναφέρεται αυτή η ιστορία, παρότι έρευνες δείχνουν πως ο ρεαλισμός είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος να εικονοποιηθεί μια ιστορία, υπάρχουν και απόψεις που υποστηρίζουν πως τα παιδιά έχουν την ικανότητα να κατανοήσουν διαισθητικά την τέχνη και σε διαφορετικές μορφές (Farrar, Arizpe & Lees, 2024). Στην συγκεκριμένη κοινωνική ιστορία χρησιμοποιούνται στοιχεία παρμένα από την αισθητική της τέχνης του εξπρεσιονισμού, κρατώντας τις φόρμες και τα γνωρίσματα των χαρακτήρων απλά και ευανάγνωστα. Τα μέρη που κυρίως εκφράζουν εξπρεσιονιστική αισθητική είναι το φόντο και οι μεμονωμένες στάσεις των χαρακτήρων, κυρίως στα σημεία που δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ψυχολογική τους κατάσταση. Η ιστορία παρουσιάζει τους χαρακτήρες να περνούν συνεχόμενες αλλαγές στην διάθεση και στην ψυχολογία τους, γι αυτό και χρησιμοποιείται μεγάλη ποικιλία χρωμάτων και γραμμών στην δημιουργία των φόντων και των εκφράσεων τους.

Τα παιδιά τείνουν να μην δίνουν μεγάλη σημασία στο περιεχόμενο της εικονογράφησης και των χαρακτήρων ούτε τις λεπτομέρειες της εικόνας και ασχολούνται κυρίως με την μορφή αυτών (Arizpe & Styles, 2004). Ως προς το φόντο, μια ματιά χρειάζεται για να δώσει στον θεατή σημαντικές πληροφορίες, όπως τον τόπο, τον χρόνο ή μετέπειτα το συναίσθημα. Έτσι, η συγκεκριμένη κοινωνική ιστορία θέλει να δώσει ένα έντονο και άμεσο εκφραστικό υπόβαθρο που δεν θα χρειάζεται μεγάλη ανάλυση ή ιδιαίτερες γνώσεις για να γίνει αντιληπτό.

Το γεγονός ότι ο εξπρεσιονισμός ξεφεύγει από τα πλαίσια του ρεαλισμού δεν είναι κάτι που τον κάνει πιο πολύπλοκο. Δεδομένου ότι δεν χρειάζεται κάποιο γνωστικό υπόβαθρο για να έχει ενδιαφέρον, γίνεται, αντιθέτως, πιο απλός. Ο τρόπος που χρησιμοποιούνται τα χρώματα στον φοβισμό, με την αφθονία και την καθαρότητα που τα χαρακτηρίζουν, έχει ιδιαίτερη απήχηση στα παιδιά (Arizpe & Styles, 2004 ; Γεωργιάδου, 2011). Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως, μια τεχνική που χρησιμοποιεί την υπερβολή ώστε να δίνει με μεγαλύτερη απλότητα στοιχεία που είναι από την φύση τους πολύπλοκα. Οι εικαστικές τέχνες, άλλωστε, πάντα τείνουν να απορρίπτουν το κάθε τι περιττό και να επικεντρώνονται σε αυτά που είναι πιο σημαντικά. Με αυτή την λογική, μπορεί να θεωρηθεί ότι η αφαίρεση υπάρχει σε όλα τα ρεύματα των τεχνών και σκοπός της είναι να κάνει το κάθε έργο πιο ενδιαφέρον και άμεσο (Zimmer, 2003). Παρόλα αυτά καμία έρευνα δεν μπορεί να είναι απόλυτη. Υπάρχει και η άποψη ότι όσο η εικόνα απομακρύνεται από την αναπαραστατική της μορφή, τόσο πιο δύσκολο μπορεί να είναι για ένα παιδί να κρατήσει το ενδιαφέρον του και η αφαιρετικότητα ενδέχεται να εμποδίσει την κατανόηση των σημαντικών πληροφοριών (Arizpe & Styles, 2003 ; Κάρτσακα, Ε, 2018).

Οι διάφορες μορφές τέχνης, διαφόρων ρευμάτων, εποχών και πολιτισμών έχουν την δική τους αξία και όλες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν πηγές γνώσης και εμπειρίας στον δρόμο της διεύρυνσης της αισθητικής του κάθε ατόμου. Αντίστοιχα, υπάρχουν και οι απαιτήσεις που έχει η κάθε μια για να γίνεται όσο το δυνατόν περισσότερο αντιληπτή από τα παιδιά (Κάρτσακα, 2018). Το μοντέλο των κοινωνικών ιστοριών δίνει την δυνατότητα σε κάθε αναγνώστη να δέχεται την βοήθεια του εκπαιδευτικού σε κάθε σημείο που την έχει ανάγκη όπως, στην προκειμένη περίπτωση, ο συνδυασμός της έννοιας των χρωμάτων και

των συναισθημάτων. Με αυτή την παραδοχή γίνεται πιο πιθανή η επιτυχημένη μεταφορά των διδαγμάτων που θέλει να πετύχει η κοινωνική ιστορία.

Το κύριο χαρακτηριστικό που θέλει να διδάξει η συγκεκριμένη κοινωνική ιστορία είναι η ενσυναίσθηση. Δεν πρόκειται για μια τυποποιημένη συμπεριφορά που έχει εφαρμογή σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, αλλά για την δυνατότητα να αντίληψης του συναισθηματικού κόσμου ατόμων με τα οποία δεν μπορεί να υπάρχει αντικειμενική επικοινωνία. Η διαδικασία εκμάθησης αυτής, δεν είναι μια απλή επανάληψη κάποιων κανόνων και συμπεριφορών ξανά και ξανά. Χρειάζεται ο μαθητής να αναπτύξει μόνος του την δυνατότητα αυτή και γι αυτό η παρούσα κοινωνική ιστορία επιδιώκει να του δώσει τα κατάλληλα ερεθίσματα με αφήγηση, εικόνα και αισθητική, πάντα μαζί με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών.

B.4. Ανάλυση των σελίδων

Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται λεπτομερής ανάλυση της κάθε σελίδας που δημιουργήθηκε για την κοινωνική ιστορία. Κάθε παράγραφος περιέχει πληροφορίες σχετικές με την εικόνα, το κείμενο και το στήσιμο της αντίστοιχης σελίδας, από την αρχική μορφή της μέχρι και την τελική, όπως επίσης και για τα στάδια που άλλαξαν ή απορρίφθηκαν κατά την διάρκεια της δημιουργίας. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στο αισθητικό μέρος της εικονογράφησης και στους λόγους που γίνονται οι εκάστοτε εικαστικές επιλογές δεδομένης της χρήσης εξπρεσιονιστικής αισθητικής για την απόδοση των συναισθημάτων.



Εικόνα 12. Το Εξώφυλλο της κοινωνικής ιστορίας.

Το εξώφυλλο της κοινωνικής ιστορίας δημιουργήθηκε μετά την ολοκλήρωση όλων των σελίδων της κοινωνικής ιστορίας. Παρουσιάζει την εικόνα της σελίδας 7 χωρίς το χαρακτηριστικό φόντο, γιατί είναι η κεντρική εικόνα της ιστορίας που εκφράζει και όλη την θεματική του σχολικού εκφοβισμού. Τα χρώματα που χρησιμοποιήθηκαν είναι ομοιόμορφα με αυτά που χρησιμοποιούνται και στις υπόλοιπες σελίδες της ιστορίας. Για τον τίτλο προτιμήθηκε η λέξη μπούλινγκ από το σχολικός εκφοβισμός με σκοπό την καλύτερη απήχηση του εντύπου στα παιδιά του δημοτικού.



Εικόνα 13. Σελίδα 1 από την κοινωνική ιστορία.

Στην πρώτη σελίδα της κοινωνικής ιστορίας (εικ. 12) παρουσιάζεται ο βασικός ήρωας της ιστορίας ο Γιώργος. Τοποθετείται στο κέντρο της εικόνας, μόνος να περπατάει, το ύφος του είναι ήρεμο και θετικό, το μέγεθός του είναι μικρό, ώστε να μπορεί να τον δει ο αναγνώστης με μία ματιά και χωρίς να χρειάζεται να επικεντρωθεί σε λεπτομέρειες. Το φόντο με μινιμαλιστικές γραμμές παρουσιάζει έναν εσωτερικό χώρο (σχολικό), χωρίς να τραβάει ιδιαίτερα την προσοχή. Τα χρώματα είναι ήπια, τόσο στον χαρακτήρα όσο και στο φόντο, κάνοντας μια αντίθεση αρκετή, ώστε ο χαρακτήρας να ξεχωρίζει εύκολα στο μάτι του θεατή. Το κείμενο, σε πρώτο πρόσωπο, εξηγεί ότι παρουσιάζει η εικόνα και μεταφέρει τον χαρακτήρα του Γιώργου στους αναγνώστες.



Εικόνα 14. Σελίδα 2 από την κοινωνική ιστορία.

Στην δεύτερη σελίδα (εικ. 13) γίνεται η εισαγωγή των δύο άλλων χαρακτήρων της ιστορίας, του Αγγέλου και της δασκάλας του. Ο Άγγελος είναι ένα παιδί με αυτισμό, με τον οποίο θα επιχειρήσει να επικοινωνήσει ο πρωταγωνιστής. Στον σχεδιασμό του χαρακτήρα δεν υπάρχει κάποια εμφανής διαφορά από το στυλ σχεδιασμού του πρωταγωνιστή, τα δύο παιδιά θα μπορούσαν να έχουν αντίστροφα τα χαρακτηριστικά τους και η ιστορία δεν θα άλλαζε καθόλου. Ο Άγγελος φοράει ρούχα με διαφορετικό χρώμα και διακοσμητικά από τον Γιώργο, έχει διαφορετικό χρώμα μαλλιά και φοράει γυαλιά, ώστε ο διαχωρισμός του από τον Γιώργο να γίνεται άμεσα από τον αναγνώστη. Η εισαγωγή του στην εικόνα αυτή γίνεται ως ένα παιδί που έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως η νευρικότητα και αυτό αποτυπώνεται στην στάση του και το ύψος του. Ο δεύτερος χαρακτήρας που εισάγεται είναι η δασκάλα και παρουσιάζεται ως μια ενήλικη γυναίκα εμφανώς ψηλότερη από τα παιδιά, με χρώματα διαφορετικά από τα παιδιά. Στην εικόνα αυτή παρουσιάζεται χαμογελαστή, γονατιστή, με τα χέρια απλωμένα μπροστά δείχνοντας έτσι, το ενδιαφέρον και την αφοσίωσή της στον Άγγελο. Το φόντο παραμένει ίδιο με την πρώτη εικόνα. Το κείμενο εξακολουθεί σε πρώτο πρόσωπο από την πλευρά του Γιώργου, σαν να είναι παρατηρητής της κατάστασης.



Εικόνα 15. Σελίδα 3 από την κοινωνική ιστορία.

Στην τρίτη σελίδα σταματούν οι εισαγωγές και αρχίζει η αφήγηση της ιστορίας. Η εικόνα επικεντρώνεται στον πρωταγωνιστή και ακολουθεί τις κινήσεις του. Η αλλαγή στο ύφος του εκφράζει την κατάσταση της σκέψης του, καθώς βλέπει το αντικείμενο που θα γίνει ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στα δύο αγόρια. Ο Γιώργος δεν είναι τοποθετημένος στο κέντρο της εικόνας αυτή την φορά, παρουσιάζοντας ότι εισέρχεται στην εικόνα από την δεξιά πλευρά και κινείται προς το παγούρι.



Εικόνα 16. Σελίδα 4 από την κοινωνική ιστορία.

Παρομοίως με την σελίδα 3, η αφήγηση επικεντρώνεται στον πρωταγωνιστή και σε αυτά που παρατηρεί και σκέφτεται. Το ύφος του, ενθουσιώδες τώρα, αποτυπώνει τις σκέψεις και την επιθυμία του.



Εικόνα 17. Σελίδα 5 από την κοινωνική ιστορία.

Σε αυτή την σελίδα παρουσιάζεται η πρώτη αλληλεπίδραση ανάμεσα στα δύο παιδιά. Οι κινήσεις και οι εκφράσεις των παιδιών είναι έντονες για να εκφράζουν την κινητικότητα της σκηνής και οι στάσεις των σωμάτων υποδεικνύουν τι έχει γίνει. Σε αυτή την εικόνα

φαίνεται το πρώτο δείγμα χρήσης εξπρεσιονιστικών στοιχείων. Οι γραμμές του φόντου, στον τοίχο και στο πάτωμα αρχίζουν να παραμορφώνονται και χάνουν την ευθεία πορεία τους. Ο λόγος που χρησιμοποιείται κυματιστή μορφή στις γραμμές, είναι για να εκφραστεί η ανησυχία που αρχίζει να δημιουργείται στον πρωταγωνιστή, από την στιγμή που βλέπει πως τα πράγματα δεν γίνονται όπως τα περίμενε.



Εικόνα 18. Σελίδα 6 από την κοινωνική ιστορία.

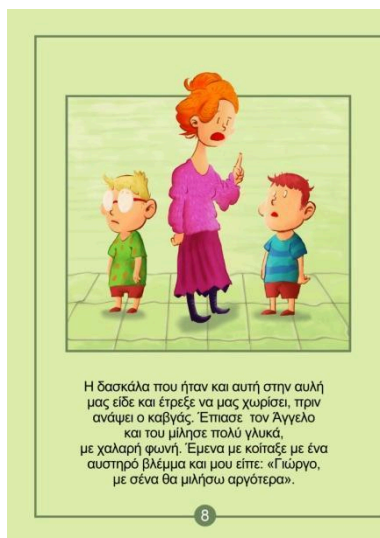
Στην σελίδα 6 εμφανίζεται το δεύτερο είδος στησίματος εικόνας που χρησιμοποιεί η κοινωνική ιστορία. Σε αντίθεση με το προηγούμενο πλάνο που παρουσιάζει ολόκληρους τους χαρακτήρες και τον χώρο, εδώ ο πρωταγωνιστής παρουσιάζεται χωρίς κάποια κινητικότητα, από την μέση και πάνω, με περισσότερη λεπτομέρεια στο πρόσωπο, ώστε να είναι πιο ευδιάκριτα τα χαρακτηριστικά του. Το φόντο είναι επίσης μόνο μια χρωματική σύνθεση, χωρίς λόγο να θέλει να παρουσιάσει τον χώρο στον οποίο βρίσκεται ο χαρακτήρας. Ο Γιώργος παρουσιάζεται με θυμωμένα και αποφασιστικά χαρακτηριστικά στο πρόσωπό του, ενδεικτικά του κειμένου που περιγράφει τα κίνητρά του. Το φόντο, χρησιμοποιώντας μια αφηρημένη σύνθεση από θερμά χρώματα και τρεμουλιαστές γραμμές, περιγράφει την ψυχική, αναστατωμένη και έντονη, κατάσταση του Γιώργου. Οι γραμμές στην μπλούζα του Γιώργου, από ίσιες έχουν μετατραπεί σε κυματιστές, μια ακόμη έκφραση της ασταθούς διάθεσής του. Τελευταίο χαρακτηριστικό έκφρασης που παρατηρείται σε

αυτή την εικόνα είναι πως το χρώμα όλης της σελίδας έχει αλλάξει, από ήπιο πράσινο, που υπήρχε σε όλες τις προηγούμενες σελίδες, σε έντονο πορτοκαλί.



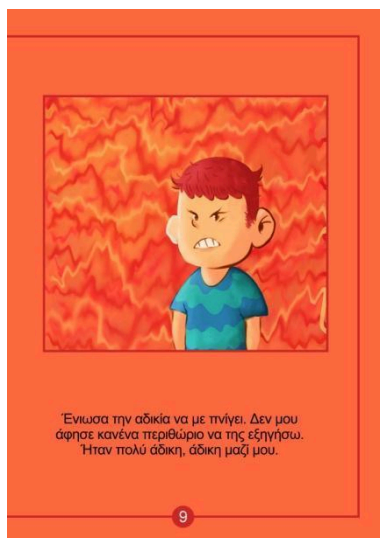
Εικόνα 19. Σελίδα 7 από την κοινωνική ιστορία.

Η σελίδα 7 επιστρέφει στην μορφή της σελίδας 5 και μοιάζει σαν καθρέφτης της, δείχνοντας τον Γιώργο αυτή την φορά, να σκουντάει τον Άγγελο. Το μόνο πράγμα που παρουσιάζεται είναι αυτή η δράση, οπότε το κείμενο δεν εκφράζει κάτι παραπάνω. Το φόντο ακολουθεί την παραμόρφωση που είχε σε έναν ακόμη πιο έντονο βαθμό.



Εικόνα 20. Σελίδα 8 από την κοινωνική ιστορία.

Στην σελίδα 8 η ένταση αποκλιμακώνεται απότομα με την είσοδο της δασκάλας ανάμεσα στα δύο παιδιά. Με την στάση της δείχνει την ομιλία της με τον Γιώργο και αυτός κοιτάζοντας ψηλά, δείχνει πως την ακούει σιωπηλά, ξαφνιασμένος που η έντασή της κατάστασης έφυγε. Ο Άγγελος δεν κοιτάζει πλέον στην πλευρά του Γιώργου, δείχνοντας πως, μετά τον καθησυχασμό από την δασκάλα, έχει ήδη εστιάσει αλλού. Το φόντο επιστρέφει στο προηγούμενο επίπεδο παραμόρφωσης, δείχνοντας πως η κατάσταση έχει ηρεμήσει, αλλά η ανησυχία δεν έχει φύγει εντελώς.



Εικόνα 21. Σελίδα 9 από την κοινωνική ιστορία.

Στην σελίδα 9 η κλιμάκωση της έντασης επιστρέφει πιο γρήγορα και ο χαρακτήρας συνεχίζει τον θυμό, όπως ήταν στην σελίδα 6. Το ύφος του, οι γραμμές της μπλούζας και το φόντο είναι ένα επίπεδο πιο έντονα από πριν.



Εικόνα 22. Σελίδα 10 από την κοινωνική ιστορία.

Στην σελίδα 10 παρουσιάζεται η κορύφωση της συναισθηματικής αλλαγής του πρωταγωνιστή. Η ψυχολογία του αλλάζει από έντονη και θερμή, σε θλιβερή και ψυχρή. Τα συναισθήματα μετατρέπονται σε στεναχώρια και απόγνωση και αυτό αποτυπώνεται στην

εικόνα μέσω του χρώματος και των γραμμών. Το χρώματα στο φόντο και την σελίδα γίνεται ψυχρό και σκούρο μπλε, ενώ οι τρεμουλιαστές και ενεργητικές γραμμές, γίνονται θολές και κατακόρυφες, σαν βροχή που πέφτει. Το ύφος και η παραμόρφωση στις γραμμές τις μπλούζας ακολουθούν το ίδιο μοτίβο. Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό που χαρακτηρίζει την ψυχολογία του είναι η στάση του σώματος, που με την ελαφριά κλίση προς τα μπροστά, κάνει τον χαρακτήρα πιο βαρύ και πεσμένο.



Εικόνα 23. Σελίδα 11 από την κοινωνική ιστορία.

Παρομοίως με την σελίδα 8, η είσοδος της δασκάλας στην εικόνα εξομαλύνει την συναισθηματική ένταση. Η ισορροπία δεν έχει επανέλθει πλήρως, οπότε είναι εμφανή κάποια δείγματα ανησυχίας στο φόντο και στο πρόσωπο του Γιώργου.



Εικόνα 24. Σελίδα 12 από την κοινωνική ιστορία.

Στην σελίδα 12 περιγράφεται η καθοδηγητική πρόταση της κοινωνικής ιστορίας. Για να εκφραστεί η σημαντικότητα αυτής της πρότασης και της καθοδήγησης, αυτή είναι η μοναδική εικόνα στην οποία η δασκάλα παρουσιάζεται μόνη της με τον Γιώργο, δίνοντας έτσι όλη της την προσοχή σε αυτόν. Ο Γιώργος παρουσιάζει ύφος προσηλωμένο, αλλά όχι εντελώς καθησυχασμένο ακόμα, αυτό είναι κάτι που θα έρθει αργότερα. Το φόντο έχει επιστρέψει στην αρχική του κατάσταση, ορίζοντας πως η ένταση έχει εξαφανιστεί.



Εικόνα 25. Σελίδα 13 από την κοινωνική ιστορία.

Στην σελίδα 13 δεν υπάρχει κάποια δράση ή κινητικότητα, το κείμενο περιγράφει τις σκέψεις του πρωταγωνιστή κατά την διαδικασία παρατήρησης του δεύτερου παιδιού. Το φόντο παρουσιάζει ελαφρά παραμόρφωση, εκφράζοντας την σύγχυση στο μυαλό του Γιώργου, όσο προσπαθεί να καταλάβει την κατάσταση.



Εικόνα 26. Σελίδα 14 από την κοινωνική ιστορία.

Η σελίδα 14 ολοκληρώνει συμπερασματικά την εικόνα 13, και κλείνει τον κύκλο κατανόησης του πρωταγωνιστή. Η ένταση έχει επανέλθει στο αρχικό επίπεδο και οι χαρακτήρες φαίνονται ήρεμοι και χαρούμενοι.



Εικόνα 27. Σελίδα 15 από την κοινωνική ιστορία.

Στην εικόνα 15 δημιουργείται ένα μελλοντικό σενάριο στο οποίο ο πρωταγωνιστής επαναλαμβάνει την διαδικασία που είχε κάνει στην αρχή της ιστορίας, προσφέροντας βοήθεια στον Άγγελο, αλλά αυτή την φορά με νέα γνώση και αυτοπεποίθηση. Δεν υπάρχει καθόλου ένταση και όλα τα χαρακτηριστικά στα παιδιά και το φόντο είναι ήρεμα. Τα παιδιά παρουσιάζονται με διαφορετικά ρούχα, ενδεικτικό πως η μέρα έχει αλλάξει.

B.5. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία έχει υποστεί αρκετές φορές αξιολόγηση κατά την διαδικασία δημιουργίας της, κυρίως γιατί λόγω του δημιουργικού της μέρους ήταν απαραίτητη και πολύ χρήσιμη η βοήθεια μιας ομάδας αξιολογητών, τον οποίο ρόλο ανέλαβαν δύο ψυχολόγοι και μία φιλόλογος της ειδικής αγωγής. Ο αριθμός των αξιολογητών ήταν 3, ένας σχετικά επαρκής αριθμός, ενώ η μέθοδος αυτή μπορεί να θεωρηθεί πως είναι αποδοτική μέθοδος για την πραγματοποίηση διαμορφωτικής αξιολόγησης η οποία συνηθίζεται να χρησιμοποιείται στην αξιολόγηση λογισμικού όπως αναφέρει η βιβλιογραφία αλλά όχι αποκλειστικά και μόνο σε αυτό (Παπαδοπούλου, 2013). Για την τον τρόπο αξιολόγησης του βιβλίου μελετήθηκαν επίσης και μια σειρά από ανάλογες έρευνες μέσα από τις οποίες γίνεται μελέτη σχολικών εγχειριδίων (Tasdere &

Ercan, 2012 ; Soe, 2024 ; Muhammad & Yuyun, 2019 ; Γέντζη, 2025). Η συχνή αξιολόγηση της κοινωνικής ιστορίας φάνηκε χρήσιμη τόσο στην δημιουργία της ίδιας της ιστορίας, όσο και σε νέες έρευνες που προέκυψαν στην πορεία και έδωσαν επιπλέον πληροφορίες στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, όπως το κεφάλαιο της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Όσον αφορά την αισθητική προσέγγιση εκεί επιλέχθηκε ένας συνδυασμός στοιχείων από διάφορα ρεύματα καλλιτεχνικά με βασικό τον Εξπρεσιονισμό αλλά και στοιχεία Φωβισμού και ζωγράφων του Συμβολισμού. Δόθηκε έμφαση στην γραμμή και στο πως αυτή μπορεί να αντικατοπτρίζει την ψυχική κατάσταση των ηρώων. Επίσης, σημαντικό ρόλο έπαιξαν τα χρώματα τα οποία επιλέχθηκαν με βάση την ένταση που εκφράζουν τόσο στο αφαιρετικό φόντο, όσο και στους ίδιους τους χαρακτήρες. Θερμά χρώματα στα έντονα συναισθήματα, ψυχρά χρώματα στα αρνητικά συναισθήματα, ήπια χρώματα και τόνοι στους χαρακτήρες.

Βασικότερο επίτευγμα της εργασίας είναι αναμφίβολα η επιτυχημένη δημιουργία της κοινωνικής ιστορίας. Τα στοιχεία που επιλέχθηκαν αποδείχθηκαν ικανά να συνθέσουν μια ολοκληρωμένη ιστορία η οποία να είναι εύκολα διαχειρίσιμη από επαγγελματίες και μαθητές.

Παρότι η κοινωνική ιστορία δημιουργήθηκε με μεγάλη προσοχή και σεβασμό στο έργο της Carol Gray και στους οδηγούς που έχει συντάξει για την δημιουργία κοινωνικών ιστοριών, παρατηρήθηκε πως ήταν αναγκαίες κάποιες αλλαγές και προσθήκες ώστε το έργο να είναι πιο αποτελεσματικό στο κοινό στο οποίο απευθύνεται. Τα δύο κυριότερα σημεία που οι κανόνες της Gray δεν κάλυπταν τον στόχο της εργασίας ήταν η ανάγκη διατήρησης του κειμένου σε ένα πολύ απλό και περιγραφικό πλαίσιο, και η ανάγκη αποτύπωσης των εικόνων με ρεαλιστικό και άμεσο τρόπο. Στην πρώτη περίπτωση κρίθηκε πως ένα μονότονο κείμενο δεν θα ήταν αρκετό για να κρατήσει την προσοχή ενός παιδιού γενικής παιδείας, ειδικά στο ηλικιακό εύρος των 11-12 ετών. Στην δεύτερη περίπτωση, κάτι που ήταν γνωστό εξ αρχής, η χρήση μοντέρνων εικαστικών ρευμάτων δεν μπορούσε να συνάδει με το μοντέλο απλής απεικόνισης των προτάσεων της κοινωνικής ιστορίας. Η εργασία αυτή όμως είχε εξ αρχής σκοπό να προκαλέσει αυτό τον κανόνα, δοκιμάζοντας κάτι νέο, με την ελπίδα πως πιθανόν να μπορεί να προσφέρει μελλοντικά κάποιες καινούργιες πληροφορίες, στον κόσμο

των κοινωνικών ιστοριών. Η αισθητική θα μπορούσε να είχε χρησιμοποιηθεί με πιο διακριτικούς τρόπους όπως στο χρώμα των ρούχων ή με ρεαλιστικότερες στάσεις των χαρακτήρων αλλά επιλέχθηκε μια πιο έντονη απόδοση με σκοπό να πιέσει κατά κάποιο τρόπο τον θεατή να σκεφτεί, να καταλάβει μόνος την συναισθηματική έκφραση του πρωταγωνιστή και να μπορέσει να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα που θα το νιώσει και όχι απλά θα το διδαχθεί. Στο πλαίσιο της φιλοσοφίας των κοινωνικών ιστοριών, δεν αρκεί μια ανάγνωση της ιστορίας. Η κοινωνική ιστορία εφαρμόζεται με επανάληψη, σκέψη, βίωμα και αυτοαξιολόγηση.

Προς το παρόν η κοινωνική ιστορία έχει μελετηθεί μόνο από ειδικούς, αλλά η αληθινή δοκιμασία της είναι στην εφαρμογή της στο κοινό που αναφέρεται. Μελλοντικά, ο σκοπός της ιστορίας αυτής είναι να διατεθεί σε γονείς και μαθητές για να κάνουν την δική τους αξιολόγηση, σε ψηφιακή, ή εάν ο οικονομικός παράγοντας μπορεί να καλυφθεί, σε έντυπη μορφή. Προσδοκάται ότι θα υπάρξουν μέρη που θα χρειάζονται αλλαγές ή μικρές προσθήκες οι οποίες μπορούν να μελετηθούν περεταίρω, αναλύοντας τα χαρακτηριστικά που οι μαθητές εκτίμησαν και τα χαρακτηριστικά που δεν είχαν το αντίκτυπο που αναμενόταν. Επίσης, ένα δεύτερο ενδεχόμενο είναι η δημιουργία περισσότερων ιστοριών με την χρήση των ίδιων ή και νέων χαρακτηριστικών της αισθητικής, κάνοντας ένα μεγαλύτερο άνοιγμα στον χώρο των τεχνών και πως το κάθε εικαστικό ρεύμα έχει διαφορετικό αντίκτυπο στους μαθητές μέσα από τις κοινωνικές ιστορίες.

Παρόλα αυτά όμως, το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό που επιδιώκει η εργασία αυτή από την αρχή της σύλληψής της, είναι να προσφέρει πληροφορίες σε εκπαιδευτικούς που θέλουν να δημιουργήσουν τις δικές τους κοινωνικές ιστορίες. Η δημιουργία αυτού του εντύπου έχει την δική της σημαντικότητα αλλά η χρήση της δεν μπορεί να είναι το ίδιο αποτελεσματική σε όλους. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, άλλωστε, οι κοινωνικές ιστορίες από την φύση του περιέχουν το στοιχείο της δημιουργίας τους και είναι τόσο σημαντικό, όσο και η εφαρμογή τους.

Βιβλιογραφία

- Adams, D., Dargue, N., & Paynter, J. (2023). *Longitudinal studies of challenging behaviours in autistic children and adults: A systematic review and meta-analysis*. *Clinical Psychology Review*, 104, 102320. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2023.102320>
- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). *Bullying and Victimization: Cause for Concern for both Families and Schools*. *Social Psychology of Education*, 7(1), 35–54. <https://doi.org/10.1023/b:spoe.0000010668.43236.60>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing.
- Andreou E., Didaskalou E.& Vlachou A. (2013) *Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 235-246.
- Arnheim, R. (2005). *Τέχνη και οπτική αντίληψη: Η ψυχολογία της δημιουργικής όρασης*. (Ι. Ποταμιανός, μεταφρ.) Αθήνα: Θεμέλιο
- Arizpe, E., & Styles, M. (2004). *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. Routledge.
- Arseneault, L. (2017). *The long-term impact of bullying victimization on mental health*. *World Psychiatry*, 16(1), 27–28. <https://doi.org/10.1002/wps.20399>
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. General learning corporation.
- Bang, M. (2000). *Picture this: How pictures work*. SeaStar Books
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). *Does the autistic child have a “theory of mind”?* *Cognition*, 21(1), 37–46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Beran, T., & Li, Q. (2008). *The relationship between cyberbullying and school bullying*. *The Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 16–33. <https://doi.org/10.21913/jsw.v1i2.172>
- Bleuler, E. (1950). *Dementia Praecox or the Group of Schizophrenias*. International Universities Press.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New York : Longmans, Green.
- Bohlander, A. J., Orlich, F., & Varley, C. K. (2012). *Social skills training for children with autism*. *Pediatric Clinics of North America*, 59(1), 165–174. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2011.10.001>
- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2009).

School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: a nationally representative longitudinal study. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 48(5), 545–553.
<https://doi.org/10.1097/chi.0b013e31819cb017>

Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Goldweber, A., & Johnson, S. L. (2012). *Bullies, gangs, drugs, and school: Understanding the overlap and the role of ethnicity and urbanicity. Journal of Youth and Adolescence*, 42(2), 220–234.
<https://doi.org/10.1007/s10964-012-9863-7>

Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.

Burns, S., Maycock, B., Cross, D., & Brown, G. (2008). *The power of peers: Why some students bully others to conform. Qualitative Health Research*, 18(12), 1704–1716.
<https://doi.org/10.1177/1049732308325865>

Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodtkin, E. S., & Schultz, R. T. (2012). *The social motivation theory of autism. Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 231–239.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.02.007>

Cianciolo, P. J. (2000). *Informational picture books for children*. American Library Association.

Dan Olweus. (2009). *Bullying and violence in schools: Facts and intervention*. Hogrefe & Huber Publishers.

Dekker, V., Nauta, M. H., Timmerman, M. E., Mulder, E. J., van der Veen-Mulders, L., van den Hoofdakker, B. J., van Warners, S., Vet, L. J. J., Hoekstra, P. J., & de Bildt, A. (2018). *Social skills group training in children with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(3), 415–424.
<https://doi.org/10.1007/s00787-018-1205-1>

de Vaan, G., Vervloed, M. P. J., Hoevenaars-van den Boom, M., Antonissen, A., Knoors, H., & Verhoeven, L. (2016). *A critical review of screening and diagnostic instruments for autism spectrum disorders in people with sensory impairments in addition to intellectual disabilities. Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 9(1–2), 36–59.
<https://doi.org/10.1080/19315864.2015.1119917>

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company.

Eagleton, T. (1996). *Literary theory: an introduction*. U of Minnesota Press.

Eco, U. (1979). *A theory of semiotics*. Indiana University Press.

Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (2009). *Educational psychology: Windows on classrooms*. Prentice Hall.

- Elderfield, J. (1976). *Fauvism: The “wild beasts” and its affinities* : [schedule of the exhibition: The museum of modern art, new york, march 26 - June 1, 1976 - San francisco museum of modern art, june 29 - August 15, 1976 - The kimbell art museum, fort worth, september 11 - October 31, 1976].
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). *Research on School Bullying and Victimization: What have we learned and where do we go from here?* *School Psychology Review*, 32(3), 365–383. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206>
- Farrar, J., Arizpe, E., & Lees, R. (2024). *Thinking and learning through images: A review of research related to visual literacy, children’s reading and children’s literature*. *Education* 3-13, 52(7), 993–1005. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2357892>
- Farrington, C., Maurer, J., McBride, M., Nagaoka, J., Puller, J. S., Shewfelt, S., et al. (2019). *Arts education and socio-emotional learning outcomes among K-12 students: Developing a theory of action*. University of Chicago Consortium on School Research.
- Fekkes, M. (2004). *Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior*. *Health Education Research*, 20(1), 81–91. <https://doi.org/10.1093/her/cyg100>
- Fischer, E. (1971). *The necessity of art, a Marxist approach*. Penguin Books.
- Flannery, D. J., Wester, K. L., & Singer, M. I. (2004). *Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior*. *Journal of Community Psychology*, 32(5), 559–573. <https://doi.org/10.1002/jcop.20019>
- Freire, P. (1968). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Frith, U. (1991). *Autism and Asperger syndrome*. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511526770>
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the enigma* (2nd ed.). Blackwell Publishing.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. E. (2000). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Gladden R.M., Vivolo-Kantor A.M., Hamburger M.E. & Lumpkin C.D. (2014). *Bullying Surveillance Among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements*, Version 1.0. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.
- Goldblatt, P. F. (2006). *How John Dewey’s theories underpin art and art education*. *Education and Culture*, 22(1), 17–34. <https://doi.org/10.1353/eac.2006.0001>

- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it Can Matter More Than IQ*. Bloomsbury Publishing.
- Gombrich, E. H. (2014). *Το χρονικό της τέχνης*. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Goodboy, A. K., Booth-Butterfield, M., Bolkan, S., & Griffin, D. J. (2015). *The Role of Instructor Humor and Students' Educational Orientations in Student Learning, Extra Effort, Participation, and Out-of-Class Communication*. *Communication Quarterly*, 63(1), 44–61. <https://doi.org/10.1080/01463373.2014.965840>
- Grandin, T. (2009). *Thinking in pictures*. Bloomsbury Publishing.
- Gray, C. (1998). *Social stories and comic strip conversations with students with Asperger syndrome and high-functioning autism*. In E. Schopler, G. B. Mesibov, & L. J. Kuncie (Eds.), *Asperger syndrome or high-functioning autism?* (pp. 167–198). Plenum.
- Gray, C. (2000). *The new social story book*. Future Horizons.
- Gray, C. (2010). *The new social story book*. Future Horizons.
- Gray, C. (2015). *The new social story book: Revised and expanded* (15th anniversary ed.). Future Horizons Inc.
- Gray, C., Faherty, C., Timmins, S., & Lanou, A. (2023). *Social Stories™ 10.4 criteria*. Social Stories.
- Gray, C. A. (1998). Social Stories 101. *The Morning News*, 10, 2–6. Jenison Public Schools.
- Gray, C. A. (2004). Social Stories™ 10.1: *The new defining criteria and guidelines*. Jenison Autism Journal: Creative Ideas in Practice, 15(4), 2–21.
- Gray, C. A. (2018). Social Stories™ 10.2.
- Gray, C. A., & Garand, J. D. (1993). *Social stories: improving responses of students with autism with accurate social information*. *Focus on Autistic Behavior*, 8(1), 1–10. <https://doi.org/10.1177/108835769300800101>
- Haggerty, N. K., Black, R. S., & Smith, G. J. (2005). *Increasing self-managed coping skills through social stories and apron storytelling*. *TEACHING Exceptional Children*, 37(4), 40–47. <https://doi.org/10.1177/004005990503700406>
- Hallmayer, J. (2011). *Genetic heritability and shared environmental factors among twin pairs with autism*. *Archives of General Psychiatry*, 68(11), 1095. <https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2011.76>
- Harrower, J. K., & Dunlap, G. (2001). *Including children with autism in general education classrooms*. *Behavior Modification*, 25(5), 762–784. <https://doi.org/10.1177/0145445501255006>

- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). *Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441–455.
<https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). *Bullies, victims, and bully/victims: The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29–49.
<https://doi.org/10.1177/0272431601021001002>
- Heward, W. L. (2012). *Exceptional children: an introduction to special education*. Pearson Higher Ed.
- Holzbauer, J. J., & Conrad, C. F. (2010). *A typology of disability harassment in secondary schools. Career Development for Exceptional Individuals*, 33(3), 143–154.
<https://doi.org/10.1177/0885728810378681>
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). *A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311–322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Hoover, J., & Stenhjem, P. (2003) *Bullying and Teasing of Youth With Disabilities: Creating Positive School Environments for Effective Inclusion*, Issue Brief: Examining Current Challenges in Secondary Education and Transition, 2(3), pp. 1-6.
- Hutchins, T. L., & Prelock, P. A. (2012). *Parents' perceptions of their children's social behavior. Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(3), 156–168.
<https://doi.org/10.1177/1098300712457418>
- Jensen, A. R. (1980). *Bias in mental testing*. New York: Free Press.
- Jung, C. G. (1960). *The transcendent function (R. F. C. Hull, Trans.)*. In *The Collected Works of C. G. Jung (Vol. 8)*. Princeton University Press.
- K. Smith, P., Nika, V., & Papasideri, M. (2020). *Bullying and violence in schools: An international perspective and findings in Greece. Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 11(2), 184–203. https://doi.org/10.12681/psy_hps.24005
- Kaavya, I. S., et al. (2026). *Effectiveness of custom-made social stories over readymade social stories in reducing dental anxiety among 3–5-year-old children: A randomized controlled trial. International Journal of Clinical Pediatric Dentistry*.
<https://www.ijcpd.com/abstractArticleContentBrowse/IJCPD/5/19/2/44087/abstractArticle/Article>
- Kamps, D. M., Barbetta, P. M., Leonard, B. R., & Delquadri, J. (1994). *Classwide peer tutoring: An integration strategy to improve reading skills and promote peer interactions among students with autism and general education peers. Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(1), 49–61. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-49>

- Kandinsky, W. (1996). *Σημείο – γραμμή – επίπεδο: Συμβολή στην ανάλυση των ζωγραφικών στοιχείων* (μτφ. ελλην. έκδ.). Δωδώνη.
- Kokkos, A. (2010). *Transformative learning through aesthetic experience. Journal of Transformative Education*, 8(3), 155–177. <https://doi.org/10.1177/1541344610397663>
- Landa, R. J., Gross, A. L., Stuart, E. A., & Faherty, A. (2013). *Developmental trajectories in children with and without autism spectrum disorders: the first 3 years*. *Child Development*, 84(2), 429–442. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01870.x>
- Little, S. (2004). *...isms: Understanding art*. Universe Publishing.
- Loveland, K. A., & Tunali, B. (1991). *Social scripts for conversational interactions in autism and Down syndrome. Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21(2), 177–186. <https://doi.org/10.1007/bf02284758>
- Lynn Hawkins, D., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). *Naturalistic observations of peer interventions in bullying. Social Development*, 10(4), 512–527. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>
- Machalicek, W., O'Reilly, M. F., Beretvas, N., Sigafoos, J., & Lancioni, G. E. (2007). *A review of interventions to reduce challenging behavior in school settings for students with autism spectrum disorders. Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(3), 229–246. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2006.10.005>
- Marazzi, L. (2025). *Cognitive behavioral therapy (CBT). Johns Hopkins Psychiatry Guide*. https://www.hopkinsguides.com/hopkins/view/Johns_Hopkins_Psychiatry_Guide/787145/all/Cognitive_Behavioral_Therapy__CBT
- Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Μεταίχμιο.
- Mezirow, J., Taylor, E. W., & Cranton, P. (Eds.). (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. Jossey-Bass.
- Meyer, K. A., & Jones, S. J. (2012). *DO STUDENTS EXPERIENCE “SOCIAL INTELLIGENCE,” LAUGHTER, AND OTHER EMOTIONS ONLINE? Online Learning*, 16(4). <https://doi.org/10.24059/olj.v16i4.283>
- Muhammad, M., Yuyun, Y. (2019). *Supplementary reading materials for “When English rings the bell*. <https://jurnal.ustjogja.ac.id/index.php/ELP/article/view/4867/2813>
- Nabavi, R. T., & Bijandi, M. S. (2012). *Bandura’s social learning theory & social cognitive learning theory*.
- Orr, P. P. (2010). *Distance supervision: Research, findings, and considerations for art therapy. The Arts in Psychotherapy*, 37(2), 106–111. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2010.02.002>

- Ozkilic, R., & Kartal, H. (2012). *Teachers bullied by their students: How their classes influenced after being bullied? Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3435–3439. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.080>
- Paul, R., & Norbury, C. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence*. Elsevier Health Sciences.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye*. Los Angeles, CA: Harvard Graduate School of Education.
- Perkins, D., & Blythe, T. (1994). *Putting understanding up front. Educational Leadership*, 51(5), 4–7.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Preece, J. (2000). *Online communities: Designing usability, supporting sociability*. John Wiley & Sons.
- Pugliese, C. E., Anthony, L. G., Strang, J. F., Dudley, K., Wallace, G. L., Naiman, D. Q., & Kenworthy, L. (2015). *Longitudinal examination of adaptive behavior in autism spectrum disorders: Influence of executive function. Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(2), 467–477. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2584-5>
- Rhodes, C. (2025). *Expressionism*. Thames & Hudson.
- Riebel, J., Jäger, R. & Fischer, U. (2009) *Cyberbullying in Germany – an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies, Psychology Science Quarterly*, 51(3), pp. 389-314.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools and what to do about it: Revised and Updated*. ACER Press.
- Rigby, K. (2007). *Children and bullying*. Blackwell Publishing Limited.
- Rogers, S. J., & Vismara, L. A. (2008). *Evidence-based comprehensive treatments for early autism. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(1), 8–38. <https://doi.org/10.1080/15374410701817808>
- Rose, C. A., Espelage, D. L., Aragon, S. R., & Elliott, J. (2011). *Bullying and victimization among students in special education and general education curricula. Exceptionality Education International*, 21(3). <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7679>
- Rota, M. (2011). *Use of social stories with students in an inclusive kindergarten classroom: An action research study* (Doctoral dissertation, University of Rochester).
- Rust, J., & Smith, A. (2006). *How should the effectiveness of Social Stories to modify the behaviour of children on the autistic spectrum be tested? Autism*, 10(2), 125–138.

<https://doi.org/10.1177/1362361306062019>

Sajnani, N., Mayor, C., & Tillberg-Webb, H. (2020). *Aesthetic presence: The role of the arts in the education of creative arts therapists in the classroom and online. The Arts in Psychotherapy*, 69, 101668. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101668>

Salmivalli, C. (2010). *Bullying and the peer group: A review. Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>

Sansosti, F. J., Powell-Smith, K. A., & Kincaid, D. (2004). *A research synthesis of social story interventions for children with autism spectrum disorders. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(4), 194–204.
<https://doi.org/10.1177/10883576040190040101>

Semetsky, I. (2012). *Jung and educational theory*. John Wiley & Sons.

Slonje, R. & Smith, P. K. (2008). *Cyberbullying: Another main type of bullying?* *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147–154.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). *Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>

Soe, T. (2024). *Investigating Critical Thinking in ELT Textbooks: A Systematic Literature Review of Textbook Evaluation Studies*. In *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, Vol. 10 No. 1 (2024). <https://doi.org/10.31261/TAPSLA.13882>

Swaggart, B. L., Gagnon, E., Bock, S. J., Earles, T. L., Quinn, C., Myles, B. S., & Simpson, R. L. (1995). *Using social stories to teach social and behavioral skills to children with autism. Focus on Autistic Behavior*, 10(1), 1–16.
<https://doi.org/10.1177/108835769501000101>

Taheri, A., & Perry, A. (2012). *Exploring the proposed DSM-5 criteria in a clinical sample. Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(9), 1810–1817.
<https://doi.org/10.1007/s10803-012-1599-4>

Tasdere, A., Ercan, F. (2012). *Reflections of New Approaches Regarding Assessment and Evaluation in Science and Technology Teaching Program on 7th Grade Textbooks*.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.499>

Taylor, E. W. (1998). *The theory and practice of transformative learning: A critical review*.

Thibodeau, P. H., & Boroditsky, L. (2011). *Metaphors we think with: the role of metaphor in reasoning. PLoS ONE*, 6(2), e16782. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0016782>

Vandermeer, J., Beamish, W., Milford, T., & Lang, W. (2013). *iPad-presented social stories for young children with autism. Developmental Neurorehabilitation*, 18(2), 75–81.
<https://doi.org/10.3109/17518423.2013.809811>

Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). *Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. Developmental Psychology*, 41(4), 672–682. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.672>

Watzlawick, P. (1978). *The language of change: elements of therapeutic communication*. Basic books.

Webster, R. S., & Wolfe, M. (2013). *Incorporating the aesthetic dimension into pedagogy. Australian Journal of Teacher Education*, 38(10).
<https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n10.2>

Welcome to project zero. (n.d.). Project Zero. Retrieved April 22, 2026, from
<https://pz.harvard.edu/>

Whalen, C., Liden, L., Ingersoll, B., Dallaire, E., & Liden, S. (2006). *Behavioral improvements associated with computer-assisted instruction for children with developmental disabilities. The Journal of Speech and Language Pathology – Applied Behavior Analysis*, 1(1), 11–26. <https://doi.org/10.1037/h0100182>

Whipple, J. (2004). *Music therapy as an effective treatment for young children with autism spectrum disorders: A meta-analysis*. In P. Kern & M. Humpal (Eds.), *Early childhood music therapy and autism spectrum disorder, second edition: Supporting children and their families*, 90-106. Jessica Kingsley Publishers.

Wilmschurst, L. (2017). *Abnormal child and adolescent psychology: a developmental perspective*, second edition. Taylor & Francis.

Wolfflin, H. (2015). *Principles of art history: The problem of the development of style in early modern art: One hundredth anniversary edition*. Getty Publications.

Wood, J. J., Drahota, A., Sze, K., Har, K., Chiu, A., & Langer, D. A. (2009). *Cognitive behavioral therapy for anxiety in children with autism spectrum disorders: A randomized, controlled trial. Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(3), 224–234.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01948.x>

World Health Organization. (2024). *Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11 mental, behavioural and neurodevelopmental disorders*. World Health Organization.

Zaranis, N., Kalogiannakis, M., & Papadakis, S. (2013). *Using mobile devices for teaching realistic mathematics in kindergarten education. Creative Education*, 04(07), 1–10.
<https://doi.org/10.4236/ce.2013.47a1001>

Zimmer, R. (2003). *Abstraction in art with implications for perception. Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 358(1435), 1285–1291. <https://doi.org/10.1098/rstb.2003.1307>

Γέντζη, Ε. (2025). Σχεδιασμός και αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού για τη φύση των φυσικών επιστημών: η περίπτωση των διαδραστικών ηλεκτρονικών βιβλίων (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Γεωργιάδου, Ε. (2011). *Η εικονογράφηση στα ανθολόγια του δημοτικού* (Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Γκιόκα, Μ. (2012). *Κοινωνικές ιστορίες (social stories) για αρχάριους*. Ανακτήθηκε 27 Νοεμβρίου, 2020, από <https://www.noesi.gr/node/4887>

Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο: Στη χώρα των χρωμάτων*. Εκδόσεις Παπαδόπουλος.

Δημακοπούλου, Α. (2025). *Η χρήση κοινωνικών ιστοριών για την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων και συναισθηματικής ρύθμισης σε παιδιά με αυτισμό*. (Διπλωματική εργασία) Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Καραδήμα, Β. (2013). *Ο σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής*. (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Κάρτσακα, Ε. (2018). *Η εικονογράφηση ως φορέας κοινωνικών θεμάτων και αξιών στο σύγχρονο παιδικό βιβλίο* (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Κόκκος, Α., & Μέγα, Γ. (2007). *Κριτικός στοχασμός και τέχνη στην εκπαίδευση. Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, 16–21.

Κόκκος & Συνεργάτες. (n.d.). *Η μεθοδολογία και τα εκπαιδευτικά υλικά του ARTiT*. https://www.academia.edu/35959115/ARTiT_METHODODOLOGY_GR_pdf

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2010). *Θυμός–επιθετικότητα–εκφοβισμός: Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Παπαζήση.

Μυρωτής, Ν. (2018). *Σχολικός εκφοβισμός και μαθητές με δυσκολίες μάθησης (School bullying and students with learning difficulties)* (Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).

Νέα δομή (Τόμος 12). (1996). Τεγόπουλος-Μανιατέας.

Νικολαΐδου, Α. (2019). *Η χρήση των κοινωνικών ιστοριών σε μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). Ελλάδα.

Παπαδοπούλου, Μ. (2013) *Εξ αποστάσεως διδασκαλία ιστορίας της τέχνης μέσω διαδικτυακής εφαρμογής στηριγμένη στο μοντέλο 4MAT* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ρασιδάκη, Χ. (2015). *Σχολικός εκφοβισμός - bullying: Αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας - τρόποι αντιμετώπισης (Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς)*. Εκδόσεις Πατάκη.

Χατζηδημητρίου, Μ. (2021). *Αξιοποίηση ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών στο πεδίο της ενταξιακής εκπαίδευσης: Μια μελέτη περίπτωσης παιδιού με διαταραχή αυτιστικού φάσματος* (Πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Υπέθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.