

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 8 (2018)

8ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΘΗΝΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και
Θρησκευμάτων

8^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ
ΕΛΛΑΔΑ

Ιδεολογικές - Πολιτικές - Ψυχολογικές - Παιδαγωγικές
Προϋποθέσεις Εκπαίδευσης Χαρισματικών Ατόμων

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ
ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την
Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL
14-17 Ιουνίου 2018

Παρέμβαση κοινωνικοποίησης ενός παιδιού με αυτισμό στο γενικό σχολείο.

*Χριστίνα Κουτουβέλη, Αικατερίνη- Σοφία Παρούση,
Αλέξανδρος -Σταμάτιος Αντωνίου*

doi: [10.12681/edusc.2701](https://doi.org/10.12681/edusc.2701)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κουτουβέλη Χ., Παρούση Α.- Σ., & Αντωνίου Α. -Σ. (2020). Παρέμβαση κοινωνικοποίησης ενός παιδιού με αυτισμό στο γενικό σχολείο. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 533-566.
<https://doi.org/10.12681/edusc.2701>

Παρέμβαση κοινωνικοποίησης ενός παιδιού με αυτισμό στο γενικό σχολείο.

Κουτουβέλη Χριστίνα, Εκπαιδευτικός α'βάθμιας, xkoutouv@primedu.uoa.gr

Παρούση Αικατερίνη- Σοφία, Εκπαιδευτικός β'βάθμιας, aparousi@primedu.uoa.gr

Αλέξανδρος -Σταμάτιος Αντωνίου, Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε. - Ε.Κ.Π.Α.

as_antoniou@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος είναι νευροαναπτυξιακές διαταραχές, που επηρεάζουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις των ατόμων, προκαλώντας ταυτόχρονα και άκαμπτες συμπεριφορές τους προς το κοινωνικό τους περιβάλλον. Τα παιδιά με αυτισμό διακατέχονται από γνωστικές και συναισθηματικές δυσλειτουργίες, οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά τις κοινωνικές τους σχέσεις. Δεν μπορούν να κατανοήσουν τις απόψεις των άλλων, να κατανοήσουν κοινωνικές και συναισθηματικές αναφορές, κι ως εκ τούτου δεν μπορούν να ελίσσονται στις κοινωνικές τους συναλλαγές. Οι αλληλεπιδράσεις, όμως, μεταξύ των ομηλικών αποτελούν μια σημαντική κοινωνική εμπειρία για τα παιδιά και τους εφήβους, και συχνά οδηγούν σε σταθερές, αμοιβαίες και συναισθηματικές σχέσεις φιλίας. Έρευνες έχουν δείξει, ότι, παρόλο που τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις στις κοινωνικές τους δεξιότητες, επιθυμούν τις κοινωνικές σχέσεις και αναγνωρίζουν περισσότερο συχνά το αίσθημα της μοναξιάς από ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Μέσω προσωπικών τους αναφορών, έχει επισημανθεί η σπουδαιότητα που έχουν οι κοινωνικές σχέσεις για τα ίδια. Ένα ποσοστό παιδιών με αυτισμό επιθυμούν ένα φίλο, αλλά αποφεύγουν τις σχέσεις με ομηλικούς τους, διότι μια τέτοιου είδους σχέση απαιτεί κοινά ενδιαφέροντα και κοινωνικές δεξιότητες που δεν κατέχουν. Λαμβάνοντας υπ' όψιν τις έρευνες που επισημαίνουν την επιθυμία των παιδιών με αυτισμό να έχουν έναν φίλο, αλλά την αδυναμία τους να τον αποκτήσουν, λόγω των δυσλειτουργιών τους, αποτέλεσμα των διάχυτων αναπτυξιακών τους διαταραχών, η παρούσα μελέτη περίπτωσης αποσκοπεί στην βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων ενός μαθητή με αυτισμό, της Β' τάξης, ενός Δημοτικού σχολείου, τυπικής εκπαίδευσης. Η μέθοδος που πραγματοποιήθηκε είναι παρέμβαση με χρήση κοινωνικών ιστοριών. Έγινε κοινωνιομέτρηση με κοινωνιογράμματα, πριν και μετά την παρέμβαση, ώστε να υπολογισθεί η βελτίωση που θα σημειωθεί στον μαθητή. Συλλήβδην, η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων αυτού του αγοριού με τους ομηλικούς του, και εν συνεχεία, στην περαιτέρω βελτίωση της ποιότητας της ζωής του και της ψυχικής του υγείας, στο μέτρο όπου είναι αυτό εφικτό. Εν κατακλείδι, η χορήγηση της κοινωνικής ιστορίας και οι κλειδες παρατήρησης, που συμπληρώθηκαν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, κατέστησαν σαφές ότι υπήρξε βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων του μαθητή. Συνιστάται εκ νέου έκθεση του μαθητή στην κοινωνική ιστορία, έως το τέλος της σχολικής χρονιάς, για να διαπιστωθεί εάν τα αποτελέσματα της παρέμβασης έχουν διάρκεια και αν όχι, ποιες τροποποιήσεις θα πρέπει να γίνουν στην παρέμβαση ώστε τα αποτελέσματα της να γίνουν διαρκή.

Λέξεις – Κλειδιά: Αυτισμός; Θεωρία του Νου; Κοινωνικές συναλλαγές; Φιλία; Κοινωνιογράμμα; Κοινωνική Ιστορία

Abstract

The autistic spectrum disorders are neurodevelopmental disorders that affect people's social and communicative interactions with other individuals, while at the same time, cause rigid behavior towards their social environment. Children with autism have cognitive and emotional dysfunctions that negatively affect their social relationships. They can not understand others' opinions, they can not understand social and emotional references, and therefore, they can not evolve their social transactions. Interactions, however, among peers are an important social experience for children and adolescents, and often lead to stable, mutual and emotional friendships. Surveys have shown that, although children in the autism spectrum show serious deficiencies in their social skills, they desire social relationships and recognize the feeling of loneliness more often than the children of typical development. Through their personal references, the importance of social relationships has been highlighted. Some children with autism want a friend, but avoid relationships with their peers because such kind of relationships require common interests and social skills that they do not possess. Taking into account the research that highlights the desire of children with autism to have a friend but their inability to acquire one, due to their malfunctions, as a result of their diffuse developmental disabilities, this case study aims to improve the social relations of a second – grade student with autism. The method that was used is an intervention to this particular student. We created a social story about making friends and taking initiatives concerning social relations, that was written especially for his needs. Sociograms were given before and after the intervention in order to calculate the improvement that will occur to the student. The present study aims to improve this boy's social relationships with his peers, and then, to further improve the quality of his life and mental health, as far as possible. In conclusion, the provision of social history and the observation keys, that were completed during the school break, made it clear that the student's social relations had improved. The student's second exposure to social history is recommended by the end of the school year to see if the results of the intervention are of a lengthy duration and if not, what changes should be made to the intervention so that its results become lasting.

Keywords: Autism; Theory of Mind; Social transactions; Friendship; Sociogram; Social History;

Εισαγωγή

1.1 Θεωρία του Νου και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (Αυτισμός)

Στα είδη των πρωτευόντων θηλαστικών, η σχέση μεταξύ της κοινωνικής πολυπλοκότητας και της γνωστικής λειτουργίας είναι καλά εδραιωμένη (Gallese, 2006). Σύμφωνα με τον Humphrey (1976) η νοημοσύνη των πρωτευόντων θηλαστικών εξελίχθηκε πρωταρχικά με σκοπό την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Η εξέλιξη αυτού του γνωστικού χαρακτηριστικού φαίνεται να σχετίζεται με την ανάγκη να αντιμετωπιστούν οι κοινωνικές πολυπλοκότητες, που προέκυψαν, όταν τα άτομα, που ζούσαν σε ομάδες, έπρεπε να ανταγωνίζονται μεταξύ τους, για σπάνια και μη ισότιμα καταναμημένα αγαθά (Gallese, 2006). Οι άνθρωποι, εν γένει, μπορούν να εξηγήσουν την συμπεριφορά των γύρω τους, βάσει των δικών τους προσωπικών εμπειριών: των γνώσεων τους, των πεποιθήσεων τους, των επιθυμιών τους και είθισται να καθορίζουν την δική τους συμπεριφορά βάσει των πεποιθήσεων τους και όχι της πραγματικότητας (Frith and Frith, 2005).

Η ικανότητα κατανόησης των ψυχικών καταστάσεων - προθέσεων, πεποιθήσεων και επιθυμιών των άλλων έχει οριστεί ως «Θεωρία του Νου» (Premack and Woodruff,

1978). Η προαναφερθείσα ικανότητα παρέχει σημαντικά οφέλη στους ανθρώπους, καθώς μπορούν να προβλέψουν τις ενέργειες των άλλων και να δράσουν ανάλογα με το συμφέρον τους και την επιβίωση τους (Darwin, 1872). Η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων αποτελεί έναν από τους πρώτους τρόπους, που είναι διαθέσιμοι στο άτομο, για να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με την κατάσταση τους, επιτρέποντας έτσι την αναδιοργάνωση αυτής της γνώσης, με σκοπό την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με άλλους ανθρώπους (Gallese, 2006).

Το αισθησιοκινητικό σύστημα φαίνεται να κατέχει σημαντικό ρόλο στην αναγνώριση των συναισθημάτων, που εμφανίζονται στους άλλους, επειδή το σύστημα αυτό φαίνεται να υποστηρίζει την ανακατασκευή του συναισθήματος, που θα ένιωθε κάποιος, βρισκόμενος σε συγκεκριμένη συγκινησιακή κατάσταση, μέσω της προσομοίωσης της σχετικής σωματικής κατάστασης (Adolphs, 2003). Σε αντίθεση με τους εγκεφάλους των ατόμων τυπικής ανάπτυξης, οι εγκεφαλοί των ατόμων με αυτισμό παρουσιάζουν ανώμαλη αραίωση της φαιάς ουσίας σε φλοιώδεις περιοχές, γνωστές ως κατοπτρικοί νευρώνες. Είναι ενδιαφέρον, ότι η φλοιώδης αραίωση των κατοπτρικών νευρώνων συσχετίζεται με τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων που παρουσιάζει ένα παιδί με αυτισμό (Hadjikhani, Joseph, Snyder & Tager-Flusberg, 2005).

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος είναι μια σοβαρή και χρόνια αναπτυξιακή διαταραχή, χαρακτηριζόμενη από κοινωνικά και επικοινωνιακά ελλείμματα και από ένα μειωμένο ενδιαφέρον για το περιβάλλον (Dawson et al., 2002). Σε αντίθεση με ένα τυπικής ανάπτυξης παιδί, ένα παιδί με αυτισμό δεν είναι σε θέση να αναπτύξει σημαντικές κοινωνικές, διαπροσωπικές σχέσεις και δεσμούς, να δημιουργήσει οπτική επαφή με τους γύρω του, και είναι ανίκανο να μιμηθεί τη συμπεριφορά των άλλων, να κατανοήσει τις προθέσεις, τα συναισθήματα και τις αισθήσεις τους (Gallese, 2006).

Επίσης, τα παιδιά με αυτισμό έχουν προβλήματα τόσο σε συμβολικές όσο και σε μη συμβολικές μιμητικές συμπεριφορές, στην μίμηση της χρήσης αντικειμένων, στην μίμηση των χειρονομιών του προσώπου και στη φωνητική μίμηση (Rogers, 1999).

1.2 Φιλία και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές.

Όταν αναφερόμαστε στον όρο φιλία, αναφερόμαστε σε «σταθερές, συχνές και αλληλοσυνδεδεμένες αλληλεπιδράσεις, οι οποίες διευκολύνουν την δημιουργία συντροφικότητας, οικειότητας, κι εγγύτητας», (Bauminger et al., 2008).

Η πλειοψηφία των παιδιών με αυτισμό βιώνει μεγάλες δυσκολίες στο να αναπτύξει φιλίες και σχέσεις με ομηλικούς τους (Fuentes et al, 2012; Hill & Frith, 2003). Οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος, που χαρακτηρίζουν αυτά τα παιδιά, είναι νευροαναπτυξιακές διαταραχές, που επηρεάζουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις τους με άλλα άτομα, προκαλώντας ταυτόχρονα και άκαμπτες συμπεριφορές των παιδιών αυτών προς το περιβάλλον τους (APA; DSM-IV- TR, 2000; WHO; ICD – 10, 1993). Σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν ελλείψεις στις βασικές κοινωνικές διαδραστικές δεξιότητες, οι οποίες αρκετά συχνά θα πρέπει να τους διδαχθούν άκρως αναλυτικά και ρητά (Klinger, Klinger & Pohling, 2007). Σύνηθες φαινόμενο αποτελεί η επιλογή τους να μην ξεκινούν οποιοδήποτε παιχνίδι με τους ομηλικούς τους, αλλά να προτιμούν δραστηριότητες που παρέχουν σαφείς και ακριβείς κανόνες για την ολοκλήρωσή τους καθώς και ελάχιστη κοινωνική συναλλαγή (Bauminger & Schulman, 2003), καθώς οι κοινωνικές συναλλαγές τους προκαλούν υπερβολικό άγχος (Carrington, Templeton, & Papinczak, 2003).

Τα παιδιά με αυτισμό διακατέχονται από γνωστικές και συναισθηματικές δυσλειτουργίες, οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά τις κοινωνικές τους σχέσεις (Twachtman – Cullen, 2000). Αναφερόμενοι στις γνωστικές τους δυσλειτουργίες, τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να κατανοήσουν την συγκινησιακή κατάσταση των

ανθρώπων γύρω τους, και, επομένως, δεν μπορούν να προβλέψουν τις πράξεις τους (Baron – Cohen, 1989). Δεν μπορούν να κατανοήσουν τις απόψεις των άλλων, να κατανοήσουν κοινωνικές και συναισθηματικές αναφορές, κι ως εκ τούτου δεν μπορούν να ελίσσονται στις κοινωνικές τους συναλλαγές (Lord, 1990). Επιπλέον, έχοντας δυσλειτουργίες στις εκτελεστικές λειτουργίες, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις απαιτούμενες διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων καθώς επίσης στον σχεδιασμό έργων, στον προσανατολισμό και στην συγκέντρωση (Pascualvaca, Fantie, Parageorgiou, & Mirsky, 1998).

1.3 Χρησιμότητα και σκοπός της παρέμβασης

Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ομηλικών αποτελούν μια σημαντική κοινωνική εμπειρία για τα παιδιά και τους εφήβους, και συχνά οδηγούν σε σταθερές, αμοιβαίες και συναισθηματικές σχέσεις φιλίας (Dunn, 1993). Η φιλία, με τη σειρά της, παρέχει στα παιδιά ένα πλαίσιο, μέσα στο οποίο τους δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξουν και να εξασκήσουν βασικές κοινωνικές συμπεριφορές, όπως αμοιβαία φροντίδα, συντροφικότητα, και ενσυναίσθηση, ιδιότητες που θα τους φανούν χρήσιμες στην πορεία της ζωής τους, όσον αφορά την συναναστροφή τους με άλλους ανθρώπους και τη θέση τους στη κοινωνία (Rowley et al., 2012).

Επιπλέον, οι δεσμοί φιλίας συνδράμουν στην ανάπτυξη περαιτέρω κοινωνικών δεξιοτήτων, συνεισφέροντας σε όλες τις πτυχές της ανάπτυξης, συμπεριλαμβανομένων των γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων, της συμβολικής σκέψης και της ενσυναίσθησης. Το παιδί αποκτά αυτό – εκτίμηση και αισθάνεται ότι ανήκει σε ένα σύνολο (Bagwell, Newcomb, & Bukowski, 1998).

Έρευνες έχουν δείξει, ότι, παρόλο που τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις στις κοινωνικές τους δεξιότητες, επιθυμούν τις κοινωνικές σχέσεις και αναγνωρίζουν περισσότερο συχνά το αίσθημα της μοναξιάς από ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Bauminger & Kasari, 2000). Συνεπώς, σε ένα μεγάλο ποσοστό αυτών των παιδιών, οι κοινωνικές ελλείψεις δεν είναι αποτέλεσμα απουσίας κοινωνικού ενδιαφέροντος (Mesibov, 1984; Bauminger, Shulman, & Agam, 2003). Μέσω προσωπικών τους αναφορών, έχει επισημανθεί η σπουδαιότητα που έχουν οι κοινωνικές σχέσεις για τα ίδια (Hurlbutt & Chalmers, 2002). Ένα ποσοστό παιδιών με αυτισμό επιθυμούν ένα φίλο, αλλά αποφεύγουν τις σχέσεις με ομηλικούς τους, διότι μια τέτοιου είδους σχέση απαιτεί κοινά ενδιαφέροντα και κοινωνικές δεξιότητες που δεν κατέχουν. Ως εκ τούτου, τα παιδιά αυτά βιώνουν επιπλέον δυσκολίες στη διαμόρφωση φιλικών δεσμών, λόγω των γνωστικών και συναισθηματικών τους δυσλειτουργιών, με συνέπεια τον αποκλεισμό τους από τις ομάδες των ομηλικών τους. Ο κοινωνικός τους αποκλεισμός επιδρά αρνητικά στην ποιότητα της μετέπειτα ζωής τους και στην ψυχική τους υγεία (Rowley et al., 2012).

Δεδομένου ότι τα παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές δεν αποκτούν τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες και μπορεί να μην διαθέτουν ευκαιρίες για θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ ομηλικών τους, η μάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα σε μια ομάδα, είναι μια ορθολογική παρέμβαση (White, Keonig, & Scahill, 2007). Λαμβάνοντας υπ' όψιν τις έρευνες που επισημαίνουν την επιθυμία των παιδιών με αυτισμό να έχουν έναν φίλο, αλλά την αδυναμία τους να τον αποκτήσουν, λόγω των δυσλειτουργιών τους, αποτέλεσμα των διάχυτων αναπτυξιακών τους διαταραχών, η παρούσα μελέτη περίπτωσης αποσκοπεί στην βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων ενός αγοριού με αυτισμό, του Ν.Ο., ο οποίος φοιτά στην Δευτέρα τάξη δημοτικού, ενός γενικού σχολείου. Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων αυτού του αγοριού με τους ομηλικούς του, και εν συνεχεία, στην περαιτέρω

βελτίωση της ποιότητας της ζωής του και της ψυχικής του υγείας, στο μέτρο όπου είναι αυτό εφικτό.

2. Ιατρικό και Ακαδημαϊκό Ιστορικό

2.1 Ιατρικό Ιστορικό

Κατά τη διάρκεια της ποιοτικής αξιολόγησης συγκεντρώθηκαν όλα τα απαραίτητα στοιχεία, που αφορούν τη μαθησιακή εικόνα του μαθητή στην τάξη, τα οποία παρέχονται από την παρατήρηση του εκπαιδευτικού του, τόσο μέσα στην τάξη, όσο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Επίσης, η εικόνα του ενισχύθηκε από τις παρατηρήσεις των υπόλοιπων εκπαιδευτικών που πραγματοποιούν μαθήματα στην τάξη, καθώς και από την παράλληλη στήριξη που τον συνοδεύει.

Ο Ν.Ο., σύμφωνα με το ατομικό του βιβλιάριο υγείας, γεννήθηκε στις 09-09-2008 στον όγδοο μήνα της κύησης, με καισαρική τομή, στην Ελλάδα. Ο Ν.Ο. αποτέλεσε τον δεύτερο τοκετό της μητέρας, η οποία είναι φορέας Ηπατίτιδας. Κατά τις πρώτες ημέρες της ζωής του, του χορηγήθηκε Engerix, το οποίο κρίθηκε απαραίτητο να χορηγηθεί τον δεύτερο και τον έκτο μήνα της ζωής του. Κατά την παραμονή του στο νοσοκομείο του χορηγήθηκε, επίσης, χολερυθρύνη, γιατί παρουσίασε ίκτερο. Επίσης, του χορηγήθηκε kopakion εφάπαξ. Στην πρώτη του εξέταση δεν παρατηρήθηκε κυάνωση, κρίση άπνοιας, λοίμωξη ή σπασμοί και δεν χρειάστηκε να μπει σε θερμοκοιτίδα. Κατά την έξοδό του από το μαιευτήριο η παιδιατρική εξέταση αναφέρει, ότι όλα είναι κατά φύσιν, αλλά το νεογνό δεν εξετάστηκε για αντίδραση στον ήχο και αντίδραση στο φως.

Στο βιβλιάριο υγείας του μαθητή, κατά την τυπική παρακολούθηση, η ψυχοκινητική ανάπτυξη του Ν.Ο. περιγράφεται τους πρώτους μήνες, ως κατά φύσιν. Στις παρατηρήσεις της παιδιάτρου αναφέρεται, ότι το νεογνό κρατάει το κεφάλι του και χαμογελάει κατά τον πρώτο μήνα της ζωής του. Στην ηλικία των δύο μηνών αναφέρεται ότι γυρίζει, ενώ στην εξέταση, κατά τον πέμπτο μήνα της ζωής του, παρατηρήθηκε ασταθής. Τον έκτο μήνα παρατηρήθηκε από τον οφθαλμίατρο συγγενής στένωση δεξιού δακρυϊκού πόρου και ελαφρά περιφερική θόλωση. Στους οχτώ μήνες παρατηρήθηκε, ότι κάθεται και μπουσουλάει, ενώ στην ηλικία του ενός έτους βιάδιζε με την βοήθεια πάντα ενός από τους δυο γονείς του, αλλά ήταν σε θέση να σηκώνεται. Μια επιπρόσθετη παρατήρηση της ψυχοκινητικής ανάπτυξης του Ν.Ο., αποτελούσε και η διαπίστωση, ότι, σε ηλικία δεκαεννέα μηνών, δεν είχε καταφέρει ακόμα να εκφέρει λόγο. Μετά το πέρας των δέκα εννέα μηνών, άρχισε να μιλάει αλλά στην ηλικία των τριών ετών σταμάτησε τελείως να εκφέρει λόγο, καθώς και να διατηρεί οπτική επαφή με τον εκάστοτε συνομιλητή του. Το παιδί έλαβε τη διάγνωση «διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή από το Νοσοκομείο «Παιδών Πεντέλης». Αξίζει να σημειωθεί, ότι στο βιβλιάριο του Ν.Ο. δεν αναφέρονται διατροφικές διαταραχές, ενώ η ανάπτυξή του ήταν φυσιολογική.

Ο Ν.Ο. παρακολούθηθηκε, για πρώτη φορά, από το Ελληνικό Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής και Ερευνών, στις 13/11/2013, όπου αναφέρεται, ότι από το ιστορικό και την κλινική αξιολόγηση προέκυψε ότι ο μαθητής πάσχει από αυτισμό της παιδικής ηλικίας (F.84.0 κατά την ταξινομική κλίμακα I.C.D.-10), ενώ προτάθηκε παρακολούθηση θεραπευτικού προγράμματος που περιελάμβανε: συνεδρίες λογοθεραπείας, συνεδρίες εργοθεραπείας, συνεδρίες ειδικής διαπαιδαγώγησης, συνεδρίες θεραπείας συμπεριφοράς και συνεδρίες συμβουλευτικής γονέων.

Η αμέσως επόμενη γνωμάτευση, που έλαβε ο Ν.Ο., είναι από τα ΚΕΔΔΥ, στις 07-04-2015, η οποία προσδιορίζει την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη του μαθητή ως: «*Αυτισμός κι άλλες διαταραχές ανάπτυξης: διαταραχή αυτιστικού φάσματος*» και μεταξύ άλλων αναφέρει τα ακόλουθα: «*Ο μαθητής Ν.Ο προσήλθε στα ΚΕΔΔΥ Α΄ Πειραιά, συνοδευόμενος από τους γονείς του, τους οποίους αποχωρίστηκε με δυσκολία. Από την ψυχολογική αξιολόγηση, προκύπτει ότι παρουσιάζει ποιοτικές δυσκολίες στην κοινωνική*

συναλλαγή, στην επικοινωνία και στερεοτυπικά πρότυπα συμπεριφοράς. Όσον αφορά την κοινωνική συναλλαγή, δεν αποκαθιστά, αυθόρμητα βλεμματική επαφή και δεν ανταποκρίνεται άμεσα στο όνομά του. Χαρακτηρίζεται από τάσεις απομόνωσης και δυσκολία να αναπτύξει και να διατηρήσει συναισθηματικό δεσμό με μη οικεία πρόσωπα. Το χρονικό διάστημα που μπορεί να παραμείνει συγκεντρωμένος είναι μικρό. Η προσοχή του αποσπάται από εξωτερικά ερεθίσματα. Χαρακτηρίζεται από αυξημένη κινητική δραστηριότητα και βρίσκεται διαρκώς σε ψυχοκινητική ανησυχία. Χαρακτηρίζεται από ηχητικές και κινητικές στερεοτυπίες. Έχει αναπτύξει, εν μέρει, τις βασικές και μέσες δεξιότητες επικοινωνίας καθώς μπορεί να απαντήσει σε προσωπικές ερωτήσεις και να εμπλακεί σε διάλογο. Δυσκολεύεται να διατηρήσει το διάλογο καθώς η σκέψη του δεν έχει πάντα ειρμό και εισάγει άσχετες, με το θέμα συζήτησης, πληροφορίες. Αναγνωρίζει εν μέρει, αλλά δεν μπορεί να αιτιολογήσει τα βασικά συναισθήματά και δεν μπορεί να αναπτύξει ενσυναίσθηση.»

Εν συνεχεία, ο Ν.Ο., στις 6-10-2017, επισκέφτηκε τα ΚΕΔΔΥ Α' Πειραιά για επαναξιολόγηση. Μεταξύ άλλων η αξιολόγησή του αναφέρει: «Από την ψυχολογική αξιολόγηση προκύπτει ότι ο μαθητής αρχικά εκδηλώνει προθυμία να συνεργαστεί παραμένοντας καθισμένος στη θέση του και διατηρώντας μία ήρεμη διάθεση. Προοδευτικά αισθάνεται κόπωση, τείνει να σηκώνεται και η προσοχή του διασπάται, ιδιαίτερα σε δραστηριότητες που ενέχουν λεκτικό υλικό. Το πρακτικό υλικό τον βοηθάει να οργανωθεί καλύτερα. Η βλεμματική του επαφή είναι ασταθής και το πρόσωπό του σχετικά ανέκφραστο. Δίνει πολύ βασικές πληροφορίες για τον εαυτό του. Παρατηρούνται μηχανική ομιλία και επανάληψη ήχων, λέξεων και φράσεων, καθώς και σημαντική δυσκολία στην κατανόηση του λόγου. Επιπλέον, σημειώνονται ελλείψεις στη συναισθηματική έκφραση και το επίπεδο φαντασίας του παιδιού.» και συνεχίζει με το ακόλουθο; «Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της κλίμακας νοημοσύνης για παιδιά, WISC-III, η νοημοσύνη του Ν.Ο. τοποθετείται στα κατώτερα φυσιολογικά όρια. Η πρακτική του νοημοσύνη υπερέχει της λεκτικής με στατιστικά σημαντική απόκλιση. Σημειώνονται ελλείψεις στο σύνολο των λεκτικών δεξιοτήτων, υπόκεινται στη γενικότερη δυσκολία του παιδιού στους τομείς της επικοινωνίας, της κατανόησης του λόγου και της κοινωνικής προσαρμογής.»

2.2 Ακαδημαϊκό ιστορικό

Ο Ν.Ο. είναι ένας μαθητής της Β' τάξης, ενός δημοτικού σχολείου για παιδιά τυπικής ανάπτυξης, στην Αθήνα. Ο πατέρας του Ν.Ο. είναι 43 ετών, απόφοιτος λυκείου και έχει φοιτήσει σε σχολή καλών τεχνών για τέσσερα χρόνια. Εργάζεται σε περίπτερο, ενώ, ταυτόχρονα, εκτελεί χρέη οικοδόμου. Η μητέρα του είναι 46 χρονών, απόφοιτος δυο Α.Ε.Ι. Οι πρώτες της σπουδές ολοκληρώθηκαν στο τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, ενώ οι δεύτερες σπουδές της ολοκληρώθηκαν στη Νομική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, όπου επέτυχε μέσω κατατακτηρίων εξετάσεων. Κατά τη θερινή περίοδο, απασχολείται σε περίπτερο, ενώ το χειμώνα ασχολείται με τα οικοκυρικά. Οι γονείς του Ν.Ο. έχουν γεννηθεί στη Γεωργία και έχουν επαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας. Έχει μια μεγαλύτερη αδελφή, η οποία φοιτά στην Στ' τάξη του σχολείου, όπου φοιτά και ο ίδιος. Ο Ν.Ο. έχει φοιτήσει σε γενικό νηπιαγωγείο με ιδιωτική παράλληλη στήριξη, η οποία διακόπηκε λόγω οικονομικών δυσχερειών. Έπειτα φοίτησε τα δύο πρώτα χρόνια του δημοτικού στο ειδικό σχολείο. Έπειτα από έντονη επιθυμία των γονιών του Ν.Ο. να μετεγγραφεί σε σχολείο τυπικής ανάπτυξης και την επαναξιολόγηση στο Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., η γνωμάτευση του ανέγραφε «Από τη συνολική αξιολόγηση προκύπτει πως οι δυσκολίες του μαθητή άπτονται της υποκείμενης διαταραχής. Η απόφαση μετεγγραφής στο Γενικό Δημοτικό από το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο, αναδεικνύει προκλήσεις στην εκπαιδευτική

πορεία του μαθητή. Η υλοποίηση προγράμματος παράλληλης στήριξης κρίνεται απαραίτητη, ώστε να στηριχθεί ο μαθητής σε αυτές τις προκλήσεις και να ενταχθεί ομαλά, τόσο κοινωνικά, όσο και μαθησιακά».

Κατά τη διάρκεια της φετινής σχολικής χρονιάς παρατηρήθηκαν τα εξής:

Ο Ν.Ο. είναι ένα έξυπνο και πρόσχαρο παιδί με πολλές δυνατότητες. Είναι ήρεμος και αρκετά υπάκουος. Είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένος με το σχολικό περιβάλλον, με τους εκπαιδευτικούς της τάξης, την παράλληλη στήριξη που τον συνοδεύει και τους συμμαθητές του. Ο πρώτος μήνας στο σχολείο ήταν μήνας προσαρμογής για εκείνον. Χαρακτηρίστηκε από έντονες προσπάθειες χειρισμού των εκπαιδευτικών του, με ψεύτικο κλάμα. Ο Ν.Ο. παρουσιάζει στερεότυπες συμπεριφορές και η προσοχή του διασπάται συχνά, με αποτέλεσμα να αδυνατεί να ολοκληρώσει τις δραστηριότητές του, χωρίς τη συνεχή επίβλεψη της παράλληλης στήριξης. Κατανοεί απλές οδηγίες και ερωτήσεις, ενώ δυσκολεύεται στην κατανόηση σύνθετων ερωτήσεων. Το επίπεδο της κατανόησής του επηρεάζεται από την έλλειψη συγκέντρωσης προσοχής, που έχει την ώρα του διαλόγου ή της εκτέλεσης εργασίας. Έχει λεκτική επικοινωνία, η οποία είναι λειτουργική. Ξεκινάει με ευκολία μια συζήτηση και τη διατηρεί με την προϋπόθεση να μην αποσπαστεί η προσοχή του από εξωτερικά ερεθίσματα. Ο λόγος του Ν.Ο. είναι απόλυτα κατανοητός, όμως κάποιες φορές χρησιμοποιείται άσκοπα, γίνεται στερεοτυπικός και δεν ανταποκρίνεται πάντα στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης συζήτησης. Ο μαθητής διασπάται πολύ εύκολα και δεν εμπλέκεται σε δραστηριότητες που δεν τον ελκύουν ή τον δυσκολεύουν. Χρειάζεται πολύ έντονη οριοθέτηση, ώστε να ολοκληρώσει μια εργασία ακόμα και με μικρό επίπεδο δυσκολίας. Διαθέτει ευρύ λεξιλόγιο, παρά το γεγονός, ότι προέρχεται από δίγλωσσο περιβάλλον. Ο Ν.Ο. έχει κατακτήσει τον μηχανισμό της ανάγνωσης, η οποία όμως είναι μηχανική. Διαβάζει με αργόσυρτο ρυθμό, υπερτονίζοντας λέξεις και χρησιμοποιώντας αδόκιμα την στίξη. Τις περισσότερες φορές δεν κατανοεί το κείμενο με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται στην γραπτή και προφορική του επεξεργασία. Δεν είναι σε θέση να βάλει σε αλληλουχία τα γεγονότα, να εντοπίσει τα πρόσωπα του κειμένου, να απαντήσει σε ερωτήσεις και να βγάλει συμπεράσματα. Έχει κατακτήσει το μηχανισμό της γραφής και τη φωνολογική ενημερότητα. Καθημερινά γράφει ορθογραφημένα, κατόπιν υπαγόρευσης, προσέχοντας τον τονισμό των λέξεων. Γνωρίζει τους κανόνες καταληκτικής ορθογραφίας, που ανταποκρίνονται στο ηλικιακό του επίπεδο. Παρόλο που είναι ικανός να δομήσει απλές προτάσεις (Y-P-A), δυσκολεύεται πολύ να παράγει γραπτό λόγο είτε αυτός είναι αφηρημένος, αλλά ακόμα κι όταν δίνονται οδηγίες (εικόνες, βοηθητικές ερωτήσεις). Στα μαθηματικά είναι σε θέση να κάνει νοερές πράξεις διψήφων ακέραιων αριθμών και είναι ικανός να υπερβεί τη δεκάδα και να δανειστεί στην αφαίρεση. Στις γραπτές πράξεις, ξεκινά από την ανώτερη τάξη να προσθέτει και να αφαιρεί, καταλήγοντας, όμως, σε σωστά αποτελέσματα. Στα προβλήματα συναντάει μεγάλη δυσκολία, διότι δεν διαθέτει στρατηγικές επίλυσης απλών προβλημάτων.

Ο Ν.Ο. διαθέτει ικανοποιητικό γραφοκινητικό συντονισμό και δεν παρουσιάζει πρόβλημα στις δραστηριότητες λεπτής κίνησης. Χρησιμοποιεί το δεξί χέρι σαν κυρίαρχο και το αριστερό λειτουργεί σωστά σαν σταθεροποιητής τις περισσότερες φορές. Είναι σε θέση να σχεδιάζει σχήματα και να ζωγραφίζει μέσα σε ένα πλαίσιο. Παρουσιάζει μέτρια δυσκολία στην παραγωγή κινητικών προτύπων (π.χ. μίμηση κινήσεων) και κινητικών παιχνιδιών καθώς και στον κινητικό προγραμματισμό-σχεδιασμό και την πράξη. Έχει παγιωθεί η πλευρίωση και δεν παρουσιάζει εναλλαγές χεριού κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας. Σύμφωνα με τη γυμνάστριά του, διαθέτει καλό έλεγχο της στάσης του σώματός του (στατικός έλεγχος) σε διάφορες θέσεις. Έχει κατακτήσει τα θεμελιώδη κινητικά πρότυπα, όμως παρουσιάζει δυσκολία στην ισοροπία στο ένα πόδι.

Στις σχέσεις του με τους ομηλικούς του, δεν έχει εκδηλώσει επιθετικότητα και δείχνει φιλικός. Δεν επιδιώκει την κοινωνική αλληλεπίδραση και την επαφή με άλλα άτομα. Στην τάξη πλέον είναι σε θέση να συνεργαστεί με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του, για την εκπλήρωση μιας εργασίας, και δείχνει φιλικός προς τους συμμαθητές του. Του αρέσει να συζητά με τους άλλους, να τους βοηθά όποτε το χρειάζονται και να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια. Στο διάλειμμα όμως προτιμά να περιφέρεται μόνος του ή να κάθεται ήσυχα, για να φάει το φαγητό του, χωρίς να επιδιώκει ή να επιθυμεί την συναναστροφή με άλλα παιδιά, ούτε με την αδελφή του, η οποία προαυλίζεται στον ίδιο χώρο.

Ο μπαμπάς του Ν.Ο, έπειτα από κάλεσμα της εκπαιδευτικού, έδωσε κάποιες επιπλέον πληροφορίες για τον μαθητή. Οι γονείς του κατάλαβαν για πρώτη φορά, έπειτα από παρατήρηση της παιδιάτρου, ότι ο Ν.Ο. βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού, όταν ο ίδιος ήταν στην ηλικία των τριών ετών. Από τότε ο μαθητής έχει στο εβδομαδιαίο του πρόγραμμα λογοθεραπείες και εργοθεραπείες. Ο πατέρας του μαθητή, τόνιζε συνεχώς τις ικανότητες, που διαθέτει ο μαθητής στην μουσική. Συγκεκριμένα ανέφερε ότι ο Ν.Ο. ξεκίνησε να ασχολείται με το αρμόνιο σε ηλικία τεσσάρων ετών και έκανε μόνο ένα μήνα μαθήματα με δασκάλα μουσικής. Από εκεί και πέρα είναι αυτοδίδακτος. Παρακολουθεί μόνος του διαδικτυακά βίντεο με παιδιά που παίζουν πιάνο και τα αναπαράγει κι αυτός. Γνωρίζει όλες τις νότες και μπορεί και αναπαράγει τα τραγούδια, που ακούει. Συμπλήρωσε λέγοντας ότι ο μαθητής πριν λίγο καιρό έλαβε ως δώρο μια κιθάρα με την οποία εξοικειώθηκε αμέσως και μάλιστα την κούρδισε σωστά με το αυτί και χωρίς διαπασών.

3. Μέθοδοι παρέμβασης και εργαλείο μέτρησης

3.1 Κοινωνιόγραμμα

Το μέσον το οποίο κυρίως χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση του βαθμού αποδοχής του ατόμου από την ομάδα είναι το κοινωνιόγραμμα. Το κοινωνιόγραμμα χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Moreno (1934), σε ενήλικους.

Δύο διαφορετικές μορφές απεικόνισης έχουν χρησιμοποιηθεί για την κατασκευή κοινωνιογραμμάτων, η μία βασίζεται σε σημεία και γραμμές και η άλλη σε πίνακες. Στις περισσότερες προβολές σημείων και γραμμών, τα σημεία αντιπροσωπεύουν κοινωνικούς παράγοντες και οι γραμμές αντιπροσωπεύουν συνδέσεις μεταξύ των παραγόντων. Στον πίνακα εμφανίζονται οι σειρές και οι στήλες που αντιπροσωπεύουν τους κοινωνικούς παράγοντες και οι αριθμοί ή τα σύμβολα στα κελιά δείχνουν τις κοινωνικές συνδέσεις που συνδέουν αυτούς τους παράγοντες. Η συντριπτική πλειοψηφία των κοινωνιογραμμάτων έχει κάνει χρήση σημείων και γραμμών (Freeman, 1996). Ο ίδιος ο Moreno διατύπωσε τον γενικό κανόνα για την οικοδόμηση κοινωνιογραμμάτων. Συγκεκριμένα, ανέφερε: «Όσο λιγότερος είναι ο αριθμός των γραμμών που διασχίζουν τα σημεία, τόσο καλύτερο είναι το κοινωνιόγραμμα.» (Moreno, 1953). Αυτός ο κανόνας εξακολουθεί να χρησιμοποιείται ευρέως. (Freeman, 1996).

Με το κοινωνιόγραμμα, στην παρούσα μελέτη, δίνονται απλές ερωτήσεις, με τις οποίες διερευνάται η προτίμηση του κάθε μέλους από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας σε ποικίλες καταστάσεις, όπως: - Ποιος θα ήθελες να κάθεται δίπλα σου στην τάξη. - Ποιος είναι ο καλύτερός σου φίλος. - Με ποιόν θα ήθελες να διαβάζεις, κλπ. Από κάθε μαθητή ζητήσαμε να γράψει το μαθητή που προτιμά πρώτον, το μαθητή που προτιμά δεύτερον και το μαθητή που προτιμά τρίτον, σε τρεις διαφορετικές δραστηριότητες: Να κάθεται μαζί στο ίδιο θρανίο, να διαβάζει μαζί και να παίζει μαζί. Με τον τρόπο αυτό, για κάθε μαθητή προέκυψε ένας αριθμός πρώτων, δεύτερων και τρίτων προτιμήσεων.

Με ποιους συμμαθητές ή συμμαθήτριές σου θέλεις να είσαι στην ίδια ομάδα στην τάξη τη φετινή χρονιά; Γράψε τρεις συμμαθητές ή συμμαθητριές σου κατά σειρά προτίμησης.

Ερωτηθέντες

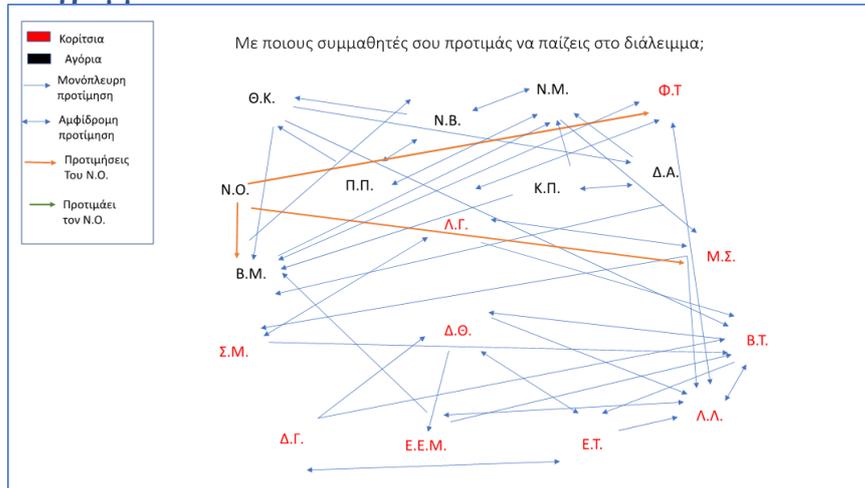
	Ν.Β.	Δ.Θ.	Δ.Α.	Θ.Κ.	Δ.Γ.	Μ.Σ.	Λ.Γ.	Π.Π.	Ν.Ο.	Σ.Μ.	Β.Τ.	Ν.Μ.	Ε.Ε.Μ.	Β.Μ.	Φ.Τ.	Ε.Τ.	Λ.Λ.	Κ.Π.	Άθροισμα
Ν.Β.	■			3				1											2
Δ.Θ.	■	■			1	1			1		3	3				1			6
Δ.Α.		■	■																0
Θ.Κ.	3		■	■				2											2
Δ.Γ.				■	■											3			1
Μ.Σ.					■	■	1			3		1					1		4
Λ.Γ.						■	■			2				3					3
Π.Π.	2			2			■	■											2
Ν.Ο.								■	■									3	1
Σ.Μ.						3	2		■	■					1				3
Β.Τ.									■	■	1					2			2
Ν.Μ.	1		1	1				3		■	■	3			3			1	7
Ε.Ε.Μ.						2					■	■							1
Β.Μ.								3			2	■	■					2	3
Φ.Τ.												■	■				3		1
Ε.Τ.		1			3				2	2			1		■	■			5
Λ.Λ.		3	2		2		3		1	1		2			2	■	■		8
Κ.Π.			3											2	2		■	■	3

Ο μέγιστος αριθμός προτιμήσεων που συνέλεξε μαθητής: 6

Αριθμός προτιμήσεων που συνέλεξε ο Ν.Ο. : 1

Αριθμός προτιμήσεων με τη μεγαλύτερη συχνότητα: 1,2,3 (από 4 επιλογές)

Διάγραμμα 2



Πίνακας 2

Με ποιους συμμαθητές ή συμμαθητριές σου προτιμάς να παίξεις στο διάλειμμα; Γράψε τρεις συμμαθητές ή συμμαθητριές σου κατά σειρά προτίμησης.

Ερωτηθέντες

	Ν.Β.	Δ.Θ.	Δ.Α.	Θ.Κ.	Δ.Γ.	Μ.Σ.	Λ.Γ.	Π.Π.	Ν.Ο.	Σ.Μ.	Β.Τ.	Ν.Μ.	Ε.Ε.Μ.	Β.Μ.	Φ.Τ.	Ε.Τ.	Λ.Λ.	Κ.Π.	Άθροισμα
Ν.Β.	■							1					3						3
Δ.Θ.	■	■				2					3					1			3
Δ.Α.		■	■															3	2
Θ.Κ.	2			■				2											2
Δ.Γ.				■	■											3			1
Μ.Σ.					■	■				2	1		1						4
Λ.Γ.						2	■	■		2					1				3
Π.Π.	3							■				2							2
Ν.Ο.									■	■									0
Σ.Μ.						1			■	■									1
Β.Τ.										3	■	■		2			3		6
Ν.Μ.	1		1	1	3			3			■	■		1				1	5
Ε.Ε.Μ.						2						■	■				2		2
Β.Μ.				2	3				1			3	■	■		2		2	6
Φ.Τ.								1		3		2	■	■			1		4
Ε.Τ.		1			1						2			2	■	■			3
Λ.Λ.		3			3					1	1		3	2		■	■		6
Κ.Π.			3														■	■	1

Ο μέγιστος αριθμός προτιμήσεων που συνέλεξε μαθητής: 6

Αριθμός προτιμήσεων που συνέλεξε ο Ν.Ο. : 0

Αριθμός προτιμήσεων με τη μεγαλύτερη συχνότητα: 2, 3 (από 4 επιλογές)

Ο μαθητής, ο οποίος αποτελεί το αντικείμενο της μελέτης μας είναι ο Ν.Ο.. Από το πρώτο κοινωνιόγραμμα και την πρώτη κοινωνιομήτρα, προκύπτει ότι ο Ν.Ο προτιμάει να κάθεται στην ομάδα με την Ε.Τ., την Δ.Θ. και τον Β.Μ., ενώ μόνο ένας συμμαθητής του τον επιλέγει για μέλος της ομάδας του, ως τρίτη επιλογή. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί, ότι τα μέλη που απαρτίζουν την ομάδα στην οποία βρίσκεται ο Ν.Ο. είναι ο Β.Μ. και η Φ.Τ. Καθ' όλη τη διάρκεια της παραμονής του Ν.Ο. στην αίθουσα διδασκαλίας κατά τις διδακτικές ώρες των μαθημάτων της Γλώσσας, των Μαθηματικών και της Μελέτης Περιβάλλοντος βρίσκεται δίπλα του η παράλληλη στήριξη. Επίσης, πρέπει να διευκρινιστεί ότι η Δ.Θ. , την οποία επιλέγει ο Ν.Ο. σαν μέλος της ομάδας του, είναι μια μαθήτρια με γνωμάτευση από τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. με αυτισμό και με παράλληλη στήριξη στην τάξη. Τέλος, αξιοσημείωτο είναι, ότι ο Κ.Π. , ο οποίος επιλέγει τον Ν.Ο. για μέλος της ομάδας του, είναι ένας μαθητής που έγινε μέλος του συγκεκριμένου τμήματος τον Σεπτέμβριο του 2017, ο οποίος μέχρι τότε φοιτούσε σε σχολείο της Κίνας.

Από το πρώτο κοινωνιόγραμμα και την πρώτη κοινωνιομήτρα προκύπτουν ποικίλα ερωτήματα και προβληματισμοί, όπως οι ακόλουθοι:

- Ποιοι είναι οι λόγοι που ο Ν. Ο. δεν έχει γίνει αποδεκτός από τα μέλη της ομάδας του;
- Ποιες είναι οι αιτίες που ο Ν.Ο. δεν έχει γίνει αποδεκτός από τους συμμαθητές του;
- Για ποιους λόγους ο Ν.Ο. έχει επιλέξει σαν ιδανικά μέλη της ομάδας του, τους συγκεκριμένους συμμαθητές του;
- Για ποιους λόγους επιλέγει ως πρώτες επιλογές τις δυο συμμαθήτριές του;
- Για ποιους λόγους ο Κ.Π. επιλέγει σαν μέλος της ομάδας του τον Ν.Ο.;
- Ποιες πιθανές παρεμβάσεις μπορούν να γίνουν, ώστε ο Ν.Ο να γίνει αποδεκτός από τους συμμαθητές του;

Από το δεύτερο κοινωνιόγραμμα και την δεύτερη κοινωνιομήτρα προκύπτει, ότι ο Ν.Ο. επιθυμεί να παίξει στο διάλειμμα με τον Β.Μ, την Μ.Σ. και την Φ.Τ., ενώ κανένας συμμαθητής του δεν τον επιλέγει ως επιθυμητό συμμαθητή, για να μοιράζεται το παιχνίδι την ώρα του διαλείμματος. Χαρακτηριστικό είναι, επίσης, ότι ο Ν.Ο. επιλέγει δύο συμμαθητές από την ομάδα του, για να μοιράζεται τον χρόνο του διαλείμματος. Τα ερωτήματα και οι προβληματισμοί οι οποίοι προκύπτουν από το δεύτερο κοινωνιόγραμμα και τη δεύτερη κοινωνιομήτρα, είναι οι ακόλουθοι:

- Γιατί κανένας συμμαθητής του δεν επιλέγει τον Ν.Ο. να μοιραστεί το διάλειμμα μαζί του;
- Ποιοι είναι οι λόγοι που ο Ν.Ο. επιλέγει τον Β.Μ. ως επιθυμητό μέλος της ομάδας του και ως επιθυμητό άτομο να μοιράζεται το χρόνο του διαλείμματος;
- Γιατί οι επιλογές του Ν.Ο. δεν βρίσκουν ανταπόκριση από τους συμμαθητές του;
- Για ποιους λόγους ο Ν.Ο. επιλέγει ως δυο πρώτες επιλογές τις συγκεκριμένες συμμαθήτριές του;
- Ποιοι είναι οι λόγοι που ο Κ.Π. επιλέγει τον Ν.Ο. να κάθονται στην ίδια ομάδα αλλά ταυτόχρονα δεν τον υπάγει στις τρεις πρώτες του επιλογές για να μοιράζονται το παιχνίδι στο διάλειμμα;

- Ποιος είναι ο ρόλος της παράλληλης στήριξης κατά τη διάρκεια του διαλείμματος;
- Ποιες είναι οι παρεμβάσεις που μπορούν να γίνουν, ώστε ο Ν.Ο. να ενσωματωθεί στις παρέες των συμμαθητών του κατά τη διάρκεια του διαλείμματος;
Από το κοινωνιομετρικό τεστ διαφαίνεται ότι δεν έχει επιτευχθεί η ενσωμάτωση του Ν.Ο. στη σχολική τάξη τους τρεις πρώτους μήνες, που παρευρίσκεται στο σχολείο. Αυτό μαρτυρά ότι οφείλει να υπάρξει άμεσα παρέμβαση με σκοπό την ομαλή του ενσωμάτωση, όπως, άλλωστε, ορίζεται και από το άρθρο 2 του Νόμου υπ' αριθμόν 3699 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» που δημοσιεύθηκε στις 2 Οκτωβρίου 2008.

3.2 Αλλαγή μελών και ρόλων σε μια ομάδα:

Η τάξη στην οποία είναι τοποθετημένος ο Ν.Ο. είναι διαμορφωμένη σε μικρές ομάδες 3- 4 ατόμων. Τα άτομα στις ομάδες αυτές εναλλάσσονται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Για την περίπτωση του Ν.Ο. αποφασίστηκε να διατηρήσει τη θέση του στην ομάδα, να τεθεί η παράλληλη στήριξη εκτός ομάδας, και να προστεθούν σε αυτήν η Ε.Τ., ο Ν.Π. και ο Α.Τ. Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε με βάση τις προτιμήσεις του Ν.Ο. και τις προτιμήσεις των συμμαθητών του. Ο μοναδικός μαθητής που είχε επιλέξει να κάθεται στην ομάδα με τον Ν.Ο. ήταν ο Κ.Π. και, επίσης, η Ε.Τ. ήταν η μία από τις τρεις επιλογές του Ν.Ο.

Παράλληλα, αποφασίστηκε ο Ν.Ο. να αναλαμβάνει υποχρεώσεις συχνότερα από ότι συνηθιζόταν, καθώς η συχνότερη ανάθεση υποχρεώσεων στην τάξη θα του παρείχε περισσότερες ευκαιρίες για επικοινωνία με τους συμμαθητές του. Παραδείγματος χάριν, ανατέθηκε στον Ν.Ο. να αναλαμβάνει κεντρικό ρόλο στην ομάδα του, όπως αυτός του υπευθύνου, να λύνει ασκήσεις σε εταιρική ομάδα, να μοιράζει τα τετράδια, να βοηθήσει έναν συμμαθητή του να φέρουν ένα χάρτη στην τάξη.

Επίσης, ενθαρρύνθηκε ο γυμναστής της τάξης, να φροντίσει να κερδίσει η ομάδα του Ν.Ο., χάρη σε αυτόν, σε κάποιο ομαδικό παιχνίδι. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι η θετική ενίσχυση ήταν διαρκής κατά τη διεκπεραίωση οποιασδήποτε δράσης και πάντα λάμβανε χώρα ενώπιον των συμμαθητών του. Αυτό, όχι μόνο τόνωσε την αυτοπεποίθηση του Ν.Ο., αλλά τον τοποθέτησε αρκετές φορές, στο κέντρο ενδιαφέροντος των συμμαθητών του.

Θα πρέπει να τονίσουμε ότι σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης παίζουν οι «σημαντικοί άλλοι». Η αδιάκοπη ανατροφοδότηση της αντανάκλασης στο πρόσωπο των άλλων δημιουργεί μία ολοκληρωμένη εικόνα του προσωπικού εαυτού, θετική ή αρνητική (Stryker, 1959, Burns, 1982)

Τέλος, αναφορικά με την συγκεκριμένη παρέμβαση, θα πρέπει να επισημανθεί, ότι, όχι μόνο, υπήρξε παρότρυνση του Ν.Ο. για την συμμετοχή του σε ομαδικά παιχνίδια αλλά και παρακίνηση των υπόλοιπων παιδιών, να μην αφήνουν μόνο του τον Ν.Ο. και να τον συμπεριλάβουν στα παιχνίδια τους, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Ακόμα, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος υπήρχε παρότρυνση για ομαδικά παιχνίδια και παρακίνηση του εκπαιδευτικού προς τα υπόλοιπα παιδιά, να μην αφήνουν μόνο του τον Ν.Ο.. Επίσης, σε κάποια ομαδικά παιχνίδια, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός φρόντιζε, ώστε να κερδίζει η ομάδα εξαιτίας του Ν.Ο..

3.3 Κοινωνικές Ιστορίες

Μια στρατηγική που έχει αναδειχθεί ως κοινή πρακτική για τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών σε άτομα με Διάχυτες Αναπτυξιακές

Διαταραχές (αυτισμό) στα σχολεία είναι η χρήση των κοινωνικών ιστοριών. Οι κοινωνικές ιστορίες είναι εξατομικευμένα διηγήματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε να βοηθήσουν άτομα με αυτισμό στην ερμηνεία και στην κατανόηση δυσνόητων, και περίπλοκων, για αυτά, κοινωνικών καταστάσεων (Gray, 1997). Ο στόχος των κοινωνικών ιστοριών είναι να περιγράψουν κοινωνικές περιστάσεις, στις οποίες ένα άτομο μπορεί να δυσκολεύεται να εντοπίσει σχετικές κοινωνικές ενδείξεις ή αναμενόμενες συμπεριφορές και να κατανοήσει τις συνέπειες της εκάστοτε (ανάρμοστης) συμπεριφοράς του (Barry & Burlew, 2004; Gray, 2000; Scattone, Tingstrom, & Wilczynski, 2006).

Συγκεκριμένα, οι κοινωνικές ιστορίες «παρέχουν πληροφορίες σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν οι άνθρωποι σε μια δεδομένη κατάσταση, τι πρέπει να σκέφτονται ή τι να αισθάνονται. Επίσης, παρέχουν πληροφορίες όσον αφορά την ακολουθία των γεγονότων, και τον προσδιορισμό σημαντικών κοινωνικών δεξιοτήτων και το νόημά τους. Αποτελούν ένα πλήρες σενάριο για το τι πρέπει να κάνει κάποιος ή να πει την δεδομένη χρονική στιγμή» (Attwood, 2000).

Από την παραπάνω περιγραφή, οι στόχοι των κοινωνικών ιστοριών είναι (α) να περιγράφουν τις κοινωνικές καταστάσεις, τα περιβάλλοντα και τις πιθανές συμπεριφορές των άλλων και (β) να προμηθεύουν τα άτομα με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, με μια κατάλληλη συμπεριφορά ως απάντηση στο εκάστοτε περιβάλλον που καλούνται να παρευρεθούν, την οποία μπορούν να εκφράσουν (Sansosti, 2008). Ως εκ τούτου, μια πραγματική κοινωνική ιστορία είναι περισσότερο περιγραφική από ότι κατευθυντήρια, και έτσι βοηθά τα άτομα με αυτισμό να κατανοήσουν τον κοινωνικό κόσμο τους (Gray 2000).

Μια παρέμβαση που χρησιμοποιεί κοινωνικές ιστορίες, βασίζεται στην ιδέα ότι τα άτομα με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές αδυνατούν να «διαβάσουν» και να κατανοήσουν τις κοινωνικές ενδείξεις, τις κοινωνικές καταστάσεις και τα κίνητρα των άλλων (Attwood, 2000). Αυτές οι διαταραχές συχνά οδηγούν σε ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία (ένα παιδί με αυτισμό δεν μπορεί να διατηρήσει ένα θέμα συζήτησης) και στις κοινωνικές συμπεριφορές (τα παιδιά με αυτισμό στέκονται υπερβολικά κοντά σε ένα άτομο όταν μιλάει). Δεδομένων αυτών των ελλειμμάτων, η παραδοσιακή διδασκαλία που βασίζεται στην άμεση διδασκαλία διακριτών δεξιοτήτων, παιχνίδι ρόλων και ειδική ανατροφοδότηση, στα παιδιά με αυτισμό μπορεί να μην έχει εξίσου σημαντικό αντίκτυπο σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Αυτό συμβαίνει επειδή η παραδοσιακή διδασκαλία περιλαμβάνει μια ενεργή ανταλλαγή αμοιβαίων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή, που για ένα παιδί με αυτισμό είναι αδύνατον να συμμετάσχει (Sansosti, 2008).

Συνεπώς, η χρήση παρέμβασης με κοινωνικές ιστορίες για την αύξηση της ευαισθητοποίησης και της κατανόησης του τι, πότε, ποιος και γιατί των κοινωνικών καταστάσεων μπορεί να αποδειχθεί πιο επωφελής, διότι το παιδί (με αυτισμό) χρησιμοποιεί την ιστορία ως μέσο μάθησης, καθώς και ένα εργαλείο για την κατανόηση και την εσωτερικοποίηση των κατάλληλων συμπεριφορών που είναι απαραίτητες για την επιτυχία (Sansosti, 2008).

Λόγω του γεγονότος, ότι προηγούμενες έρευνες, που μελέτησαν τις κοινωνικές ιστορίες (Lorimer, Simpson, Myles, & Ganz, 2002; Reinhout & Carter, 2007), κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι η συγκεκριμένη παρέμβαση αυξάνει τη συχνότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Sansosti&Powell-Smith,2006;Scattone,Tingstrom,&Wilczynski,2006;Thiemann&Goldstein,2001)και αυξάνει το ποσοστό περιπτώσεων φυσιολογικού παιχνιδιού (Barry & Burlew, 2004), στην παρούσα μελέτη περίπτωσης, έγινε χρήση κοινωνικής ιστορίας, ώστε να διαπιστωθεί εάν θα μπορέσει ο Ν.Ο. να συμμετάσχει σε παιχνίδια των συμμαθητών του

στο διάλειμμα, λαμβάνοντας ο ίδιος την πρωτοβουλία συμμετοχής σε αυτά, καθώς επίσης, εάν θα βελτιωθούν οι σχέσεις του με τους συμμαθητές του και αυξηθούν οι κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις.

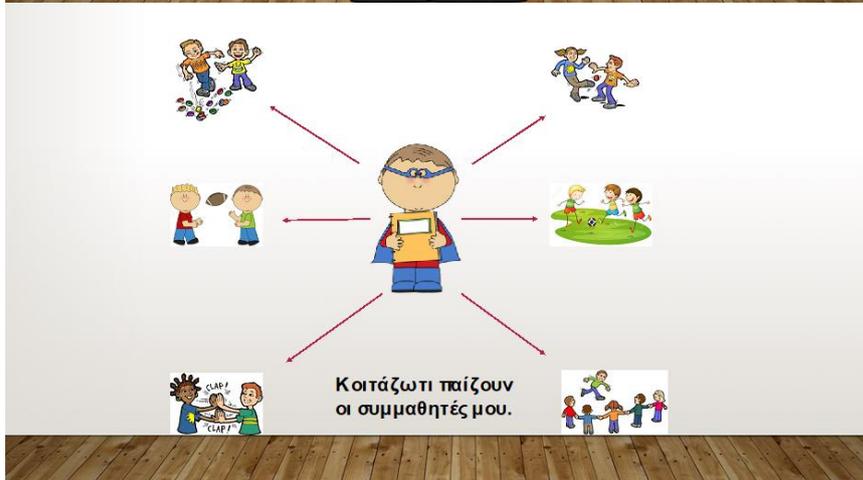
Η ανθρώπινη συμβίωση στηρίζεται αλλά και προκαλεί «κοινωνική αλληλεπίδραση». Η ανθρώπινη συμβίωση και η κοινωνική ζωή δεν είναι απλά ένα πεδίο έκφρασης και λειτουργίας προ υπαρχόντων και στατικών παραγόντων. Αντίθετα αποτελεί μια δυναμική κατάσταση η οποία διαμορφώνεται μέσα από αμοιβαίες επιδράσεις (Blumer, 1986).

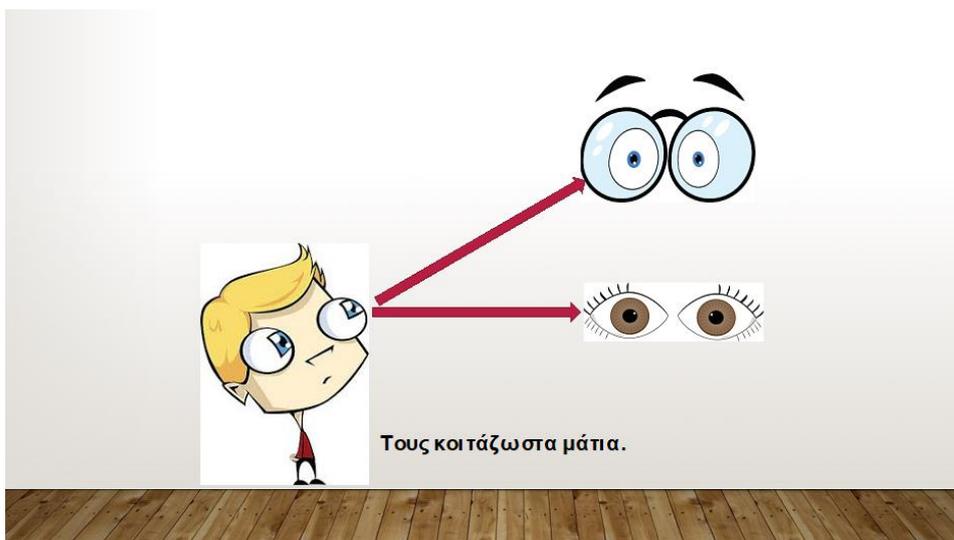
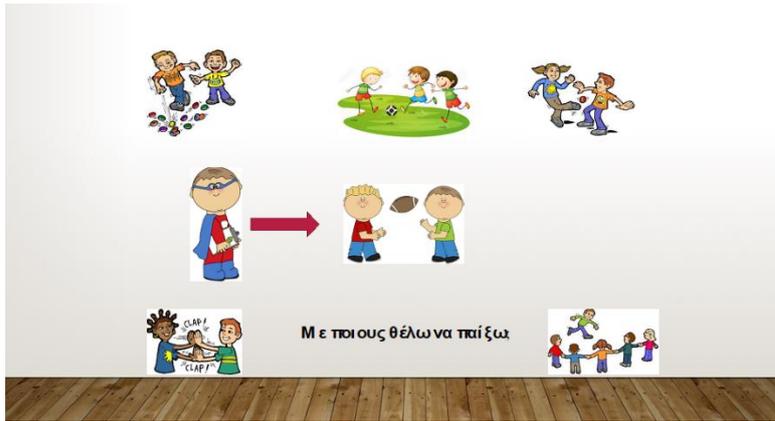
Για την ανάγκη της ενσωμάτωσης του μαθητή Ν.Ο. δημιουργήθηκε μια κοινωνική ιστορία. Χρησιμοποιήθηκε ως κεντρικός ήρωας ένα παιδί, το οποίο έχει κοινά μορφολογικά χαρακτηριστικά με τον Ν.Ο. και παρουσιάζεται σαν ένας σούπερ ήρωας, ο οποίος έχει ως αποστολή να κάνει νέους φίλους. Η επιλογή του συγκεκριμένου ήρωα έγινε επειδή ο Ν.Ο. προτιμά να διαβάσει κόμικ με σούπερ ήρωες και του αρέσει οτιδήποτε αφορά το ουράνιο στερέωμα. Η κοινωνική ιστορία δόθηκε στην παράλληλη στήριξη, που συνοδεύει το μαθητή, καθώς, επίσης, και στην ψυχολόγο του κέντρου, που επισκέπτεται ο ίδιος τα απογεύματα, με σκοπό να γίνει περαιτέρω ανάλυση στον μαθητή από τον εκάστοτε ειδικό. Η δασκάλα της τάξης παρέμεινε με τον Ν.Ο. κατά τη διάρκεια ενός διαλείμματος, ώστε να συζητήσουν την κοινωνική ιστορία. Στο επόμενο διάλειμμα της ίδιας ημέρας έγινε η εφαρμογή αυτής με την παρουσία της δασκάλας και της παράλληλης στήριξης. Καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας αλλά και τις υπόλοιπες ημέρες η παράλληλη στήριξη λειτούργησε ως ένας ενθαρρυντικός παράγων στα διαλείμματα, ώστε να καταφέρει ο Ν.Ο. να εκτελέσει τα στάδια της κοινωνικής ιστορίας.

Αναλυτικότερα, κοιτώντας την πρώτη σελίδα ο Ν.Ο. κλήθηκε να απαντήσει στην ερώτηση: «Τι κάνουμε στο διάλειμμα;». Με μεγάλη ευκολία και με την βοήθεια των εικόνων ο μαθητής παρατήρησε ότι το διάλειμμα είναι για να παίζουμε με τους συμμαθητές μας, να τρώμε και να ξεκουραζόμαστε. Έπειτα ακολούθησε η ερώτηση: «Τι δεν πρέπει να κάνουμε στο διάλειμμα;». Ο μαθητής δεν κατάφερε να απαντήσει από μόνος του. Έπειτα από παρατήρηση των εικόνων κατέληξε ότι δεν πρέπει να καθόμαστε μόνοι μας αλλά και ούτε να τσακωνόμαστε.

Στην δεύτερη εικόνα του παρουσιάστηκε ο ήρωας της ιστορίας και του ζητήθηκε να παρατηρήσει ποιος θα μπορούσε να ήταν. Ο μαθητής διάβασε την ένδειξη «Είμαι ο Σούπερ Νίκος» και αμέσως κατάλαβε ότι επρόκειτο για τον ίδιο. Ακολούθησε έκδηλη χαρά του μαθητή. Η τρίτη οδηγία είχε ως σκοπό να μάθει ο Ν.Ο. να παρατηρεί τι παίζουν οι συμμαθητές του στο διάλειμμα και στη συνέχεια με την τέταρτη διαφάνεια να αποφασίσει με ποιους θέλει να συμμετέχει στο παιχνίδι. Στη συνέχεια ο Ν.Ο. κλήθηκε να προσεγγίσει τους μαθητές, με τους οποίους έχει αποφασίσει ότι θέλει να παίξει. Στην κοινωνική ιστορία δεν έχει δοθεί η οδηγία να σκεφτεί ο Ν.Ο. ποιο παιχνίδι θα ήθελε να παίξει και να το προτείνει στους συμμαθητές του, ώστε να μην γίνει πολύπλοκη και προκύψουν περαιτέρω δυσκολίες στον μαθητή. Κοιτώντας τη συνέχεια της κοινωνικής ιστορίας, ο Ν.Ο. έδειξε να κατανοεί ότι πρέπει να κοιτάξει στα μάτια τους συμμαθητές του και να τους ρωτήσει, αν μπορεί να παίξει μαζί τους. Πολύ βασικό επίσης ήταν να κατανοήσει ο μαθητής, ότι πρέπει να περιμένει μέχρι να πάρει απάντηση. Η επόμενη οδηγία αφορούσε την περίπτωση που οι συμμαθητές του ανταποκριθούν θετικά στην ερώτηση του. Δεν δόθηκε οδηγία για την περίπτωση απόρριψης, ώστε να μην γίνει περίπλοκη. Οι υπόλοιποι μαθητές ενθαρρύνονταν, ώστε να δίνουν θετική απάντηση στον Ν.Ο. Εξ' αρχής υπήρχε πρόθεση για επανάληψη της κοινωνικής ιστορίας με προσθήκες, ώστε να είναι σε θέση ο μαθητής να ανταπεξέλθει σε πιο περίπλοκες καταστάσεις. Η οδηγία στην οποία δόθηκε έμφαση ήταν ότι πρέπει

να μείνει στο παιχνίδι και να μην απομακρυνθεί μέχρι την λήξη του διαλείμματος.
Ακολουθεί η κοινωνική ιστορία, έτσι, όπως παρουσιάστηκε στον Ν.Ο..







Ρωτάω αν μπορώ να παίξω μαζί τους.



Περιμένω να μου απαντήσουν...



Αν μου πουν **ΝΑΙ**: Μένω με τα παιδιά.
Ακολουθώ τους κανόνες του παιχνιδιού.
Δε φεύγω μακριά.



Βραβεία

Με το πέρας του χρόνου παρατήρησης, δινόταν ή κάποιο από τα ακόλουθα βραβεία στον Ν.Ο., ή κάποιο μικρό δωράκι, όπως μολύβι, γόμα, αυτοκόλλητο. Ο Ν.Ο. χαρακτηρίζεται, σε γενικές γραμμές, από την ανάγκη που εκδηλώνει για συνεχή επιβεβαίωση και θετική ενίσχυση, όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς του, αλλά και από τους συμμαθητές του.



**Βραβείο γενναιότερου
μαθητή!**
Συγχαρητήρια Νίκο που
έκανες νέους φίλους!!Είσαι
αστέρ!!



Μπράβο Νίκο!!!
Κατέκτησες τον πλανήτη της
φιλίας!!!

Μετά το πέρας της ανάλυσης της κοινωνικής ιστορίας, κρατήθηκε η ακόλουθη κλείδα παρατήρησης της συμπεριφοράς του μαθητή. Πρέπει να αναφερθεί, ωστόσο, ότι κάθε φορά, που ο Ν.Ο. δεν συμμετείχε στο παιχνίδι με τα υπόλοιπα παιδιά και απομακρυνόταν, με αποτέλεσμα να μένει μόνος, τριγυρίζοντας στο προαύλιο ή έμενε καθήμενος στο παγκάκι, χωρίς οποιαδήποτε κοινωνική συναναστροφή, η παράλληλη στήριξη τον ενίσχυε, ώστε να επιστρέψει στο παιχνίδι ή να αναζητήσει νέα παρέα παιδιών. Η προσπάθεια έγινε στοχευμένα, ώστε να αναπτύξει φιλικούς δεσμούς με συμμαθητές από την τάξη του, παρόλο που αρκετές φορές, στο ίδιο παιχνίδι εμπλέκονταν μαθητές και από άλλα τμήματα.

ΗΜΕΡΑ 1^η

Συνολική διάρκεια διαλείμματος 45'

Συμπεριφορά	9:45	9:50	9:55	10:00	11:30	11:35	11:40	12:30	12:35
-------------	------	------	------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

Παρατήρηση (συνοδός, παιδιά ή άλλος ενήλικας, παιχνίδι παιδιών)							X		
Απομονώνεται			X						
Προσεγγίζει παιδιά									
Εμπλεκόμενος σε παιχνίδι									X
Εμπλεκόμενος σε κοινωνική συναλλαγή						X			
Αναζητά τον συνοδό									
Φαγητό- Κυλικείο	X	X			X			X	
Τουαλέτα			X						

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

Για να εμπλακεί στο παιχνίδι χρειάστηκε η παρέμβαση της παράλληλης στήριξης και η υπενθύμιση των βημάτων της κοινωνικής ιστορίας, με αρχική ερώτηση « Γιατί κάνουμε διάλειμμα;». Συγκεκριμένα, η προσέγγιση έγινε έχοντας δίπλα του την παράλληλη στήριξη, χωρίς να λάβει ο ίδιος κάποια πρωτοβουλία.

ΗΜΕΡΑ 2^η

Συνολική διάρκεια διαλείμματος 45'

Συμπεριφορά	9:45	9:50	9:55	10:00	11:30	11:35	11:40	12:30	12:35
Παρατήρηση (συνοδός, παιδί ή άλλο ενήλικας, παιχνίδι παιδιών)			X					X	
Απομονώνεται									X
Προσεγγίζει παιδιά									
Εμπλεκόμενος σε παιχνίδι							X		
Εμπλεκόμενος σε κοινωνική συναλλαγή				X		X			

Αναζητά τον συνοδό		X							
Φαγητό-Κυλικείο	X				X				
Τουαλέτα									

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

Ο Ν.Ο. ενεπλάκη σε παιχνίδι έπειτα από υπενθύμιση της κοινωνικής ιστορίας από την παράλληλη στήριξη. Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε προσέγγιση παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια των διαλειμάτων

ΗΜΕΡΑ 3^η

Συνολική διάρκεια διαλείματος 45'

Συμπεριφορά	9:45	9:50	9:55	10:00	11:30	11:35	11:40	12:30	12:35
Παρατήρηση (συνοδός, παιδί ή άλλος ενήλικας) παιχνίδι παιδιών								X	
Απομονώνεται									X
Προσεγγίζει παιδιά									
Εμπλεκόμενος σε παιχνίδι				X			X		
Εμπλεκόμενος σε κοινωνική συναλλαγή						X			
Αναζητά τον συνοδό			X						
Φαγητό-Κυλικείο	X				X				
Τουαλέτα		X							

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

Ο Ν.Ο. με την καθοδήγηση της παράλληλης στήριξης, ναι μεν κατάφερε να εμπλακεί σε κοινωνική συναλλαγή και σε παιχνίδι, αλλά μόνο με δυο συμμαθητές του.

ΗΜΕΡΑ 4^η

Συνολική διάρκεια διαλείματος 45'

Συμπεριφορά	9:45	9:50	9:55	10:00	11:30	11:35	11:40	12:30	12:35
Παρατήρηση (συνοδός, παιδιά ή άλλος)			X				X		

ενήλικας, παιχνίδι παιδιών)									
Απομονώνεται									X
Προσεγγίζει παιδιά									
Εμπλεκόμενος σε παιχνίδι			X						
Εμπλεκόμενος σε κοινωνική συναλλαγή						X			
Αναζητά τον συνοδό				X				X	
Φαγητό-Κυλικείο	X				X				
Τουαλέτα		X							

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

Ο Ν.Ο. ύστερα από υπενθύμιση της κοινωνικής ιστορίας από την εκπαιδευτικό του, και παρότρυνση της, προσέγγισε τους συμμαθητές του με σκοπό να συμμετάσχει στο παιχνίδι τους. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της τάξης μαζί με τους μαθητές της Α' τάξης έπαιζαν κνηγητό. Ο Ν.Ο. ενεπλάκη στο παιχνίδι για λίγο αλλά ενώ είχε κατανοήσει τους κανόνες και το σκοπό του παιχνιδιού, συνάντησε δυσκολία στην εύρεση των παιδιών που έπρεπε να πιάσει. Όπως ανέφερε ο ίδιος, τον μπέρδευαν τα πολλά παιδιά που υπήρχαν στον προαύλιο χώρο και δεν μπορούσε να εντοπίσει τα επιθυμητά για το σκοπό του παιχνιδιού. Αυτός είναι και ο λόγος που αναζήτησε τον συνοδό του.

ΗΜΕΡΑ 5^η

Συνολική διάρκεια διαλείμματος 45'

Συμπεριφορά	9:45	9:50	9:55	10:00	11:30	11:35	11:40	12:30	12:35
Παρατήρηση (συνοδός, παιδιά άλλος ενήλικα παιχνίδι παιδιών)									
Απομονώνεται									X
Προσεγγίζει παιδιά			X					X	
Εμπλεκόμενος σε παιχνίδι				X			X		
Εμπλεκόμενος σε κοινωνική συναλλαγή						X			

Αναζητά τον συνοδό		X							
Φαγητό-Κυλικείο	X				X				
Τουαλέτα									

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

Ο Ν.Ο. στο πρώτο διάλειμμα προσέγγισε την παράλληλη στήριξη και του ζήτησε να πει στους συμμαθητές του να παίξουν. Είναι η πρώτη φορά που έδειξε κοινωνική πρόθεση και εξέφρασε την επιθυμία του για συμμετοχή σε παιχνίδι αυτοβούλως.

ΗΜΕΡΑ 6^η

Συνολική διάρκεια διαλείματος 45'

Συμπεριφορά	9:45	9:50	9:55	10:00	11:30	11:35	11:40	12:30	12:35
Παρατήρηση (συνοδός, παιδιά ή άλλος ενήλικας, παιχνίδι παιδιών)						X			
Απομονώνεται				X					X
Προσεγγίζει παιδιά									
Εμπλεκόμενος σε παιχνίδι			X				X	X	
Εμπλεκόμενος σε κοινωνική συναλλαγή									
Αναζητά τον συνοδό									
Φαγητό-Κυλικείο	X				X				
Τουαλέτα		X							

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

Στο πρώτο διάλειμμα βρέθηκε εμπλεκόμενος σε παιχνίδι (κυνηγητό) με μαθητές της τάξης του και με μαθητές της Α τάξης. Καθώς οι μαθητές έβγαιναν για το τελευταίο διάλειμμα ζητήθηκε από την εκπαιδευτικό της τάξης να πάρουν και τον Ν.Ο., για να παίξουν.

ΗΜΕΡΑ 7^η

Συνολική διάρκεια διαλείματος 45'

Συμπεριφορά	9:45	9:50	9:55	10:00	11:30	11:35	11:40	12:30	12:35
Παρατήρηση (συνοδός, παιδιά ή άλλος ενήλικας, παιχνίδι παιδιών)									
Απομονώνεται				X					X
Προσεγγίζει παιδιά									
Εμπλεκόμενος σε παιχνίδι		X	X				X		
Εμπλεκόμενος σε κοινωνική συναλλαγή						X			
Αναζητά τον συνοδό									
Φαγητό-Κυλικείο	X				X			X	
Τουαλέτα									

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

Ο Ν.Ο., στο πρώτο διάλειμμα, βρέθηκε εμπλεκόμενος σε παιχνίδι, επειδή κατά την έξοδο από την τάξη η εκπαιδευτικός του τμήματος ζήτησε από τους μαθητές να παίξουν όλοι μαζί και να μην αφήσουν τον Ν.Ο. μόνο του. Στο δεύτερο διάλειμμα βρέθηκε εμπλεκόμενος σε παιχνίδι και με μαθητές της Α τάξης, αφού πρώτα είχε εμπλακεί μαζί τους σε κοινωνική συναλλαγή για να μάθει ποιο παιχνίδι επρόκειτο να παίξουν, με την βοήθεια του συνοδού του.

ΗΜΕΡΑ 8^η

Συνολική διάρκεια διαλείμματος 45'

Συμπεριφορά	9:45	9:50	9:55	10:00	11:30	11:35	11:40	12:30	12:35
Παρατήρηση (συνοδός, παιδιά ή άλλος ενήλικας, παιχνίδι παιδιών)						χ			
Απομονώνεται							χ		
Προσεγγίζει παιδιά									
Εμπλεκόμενος σε παιχνίδι				χ				χ	χ

Εμπλεκόμενος σε κοινωνική συναλλαγή									
Αναζητά τον συνοδό			χ						
Φαγητό-Κυλικείο	X				X				
Τουαλέτα		χ							

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

Στο τελευταίο διάλειμμα όλοι οι μαθητές του τμήματος μαζί με κάποιους μαθητές της Α΄ τάξης έπαιξαν ένα παιχνίδι, όπου κάθονται σε κύκλο («αλάτι ψιλό-αλάτι χοντρό»). Στα πρώτα πέντε λεπτά ο Ν.Ο. παρέμεινε στο παιχνίδι με τη βοήθεια της παράλληλης στήριξης και εν συνεχεία, η παράλληλη στήριξη απομακρύνθηκε, και ο Ν.Ο. παρέμεινε μόνος του ακολουθώντας τους κανόνες του παιχνιδιού και αναμένοντας τη σειρά του.

ΗΜΕΡΑ 9^η

Συνολική διάρκεια διαλείμματος 45΄

Συμπεριφορά	9:45	9:50	9:55	10:00	11:30	11:35	11:40	12:30	12:35
Παρατήρηση (συνοδός, παιδιά ή άλλος ενήλικας, παιχνίδι παιδιών)		χ							
Απομονώνεται									X
Προσεγγίζει παιδιά									
Εμπλεκόμενος σε παιχνίδι		X	X		χ		X		
Εμπλεκόμενος σε κοινωνική συναλλαγή									
Αναζητά τον συνοδό						χ			
Φαγητό-Κυλικείο	X				X				
Τουαλέτα									

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

Ο Ν.Ο. κατά τη διάρκεια του πρώτου διαλείμματος, ρώτησε δυο φορές την εκπαιδευτικό της τάξης, εάν θα πάρει δώρο, επειδή παίζει. Για πρώτη φορά παρατηρήθηκε η επιθυμία για επιβράβευση και αυτό, έπειτα από την επιβεβαίωση της εκπαιδευτικού, αποτέλεσε ανατροφοδότηση για τον ίδιο να παραμένει στο παιχνίδι. Με το πέρας του διαλείμματος πήρε μια γόμα με στάμπα ενός σούπερ ήρωα.

ΗΜΕΡΑ 10^η**Συνολική διάρκεια διαλείμματος 45'**

Συμπεριφορά	9:45	9:50	9:55	10:00	11:30	11:35	11:40	12:30	12:35
Παρατήρηση (συνοδός, παιδιά ή άλλος ενήλικας, παιχνίδι παιδιών)		χ							
Απομονώνεται									X
Προσεγγίζει παιδιά									
Εμπλεκόμενος σε παιχνίδι			X	χ				χ	
Εμπλεκόμενος σε κοινωνική συναλλαγή							χ		
Αναζητά τον συνοδό					χ				
Φαγητό-Κυλικείο	X				X				
Τουαλέτα									

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

Ο Ν.Ο. κατά τη διάρκεια του δεύτερου διαλείμματος, συνέχισε να συμμετέχει στα ομαδικά παιχνίδια, με τον ζήλο της προηγούμενης ημέρας. Με το πέρας του διαλείμματος πήρε μια κάρτα με έναν σούπερ ήρωα που του έλεγε « Μπράβο Νίκο, συνέχισε να παίζεις με τους φίλους σου». Η θετική ενίσχυση δόθηκε χωρίς προηγούμενη αναζήτηση της από τον Ν.Ο.

Αποτελέσματα παρατήρησης δέκα ημερών:

Από τις κλείδες παρατήρησης καθίσταται φανερό, ότι ο Ν.Ο. δεν έχει κοινωνική πρόθεση, διότι καμία από τις δέκα ημέρες δεν προσέγγισε κάποιον από τους συμμαθητές του χωρίς υποβοήθηση. Επίσης, τις περισσότερες φορές που κατάφερε να εμπλακεί σε παιχνίδι κατέληγε να απομονώνεται ή να παρατηρεί το παιχνίδι άλλων. Κάθε φορά που παρατηρούνταν εμπλοκή του σε παιχνίδι γινόταν είτε έπειτα από παρότρυνση των συμμαθητών του, είτε έπειτα από την καθοδήγηση της παράλληλης στήριξης και την υπενθύμιση των οδηγιών της κοινωνικής ιστορίας. Μόνο μια φορά ο Ν.Ο. επιζήτησε την επιβράβευση κατά την διάρκεια του διαλείμματος και η επιβεβαίωση τον ανατροφοδότησε, ώστε να μείνει στο παιχνίδι. Δεν έχει εσωτερικό κίνητρο για κοινωνική συναλλαγή και δεν δείχνει να αντλεί ευχαρίστηση από το ίδιο το παιχνίδι. Κάποιες ημέρες κατάφερε να συμμετέχει σε παιχνίδι και με μαθητές της Α τάξης, ακολουθώντας τους συμμαθητές του. Ωστόσο, σε καμία από αυτές τις ημέρες δεν συναναστράφηκε με την αδελφή του, που φοιτά σε μεγαλύτερη τάξη. Ως γενική

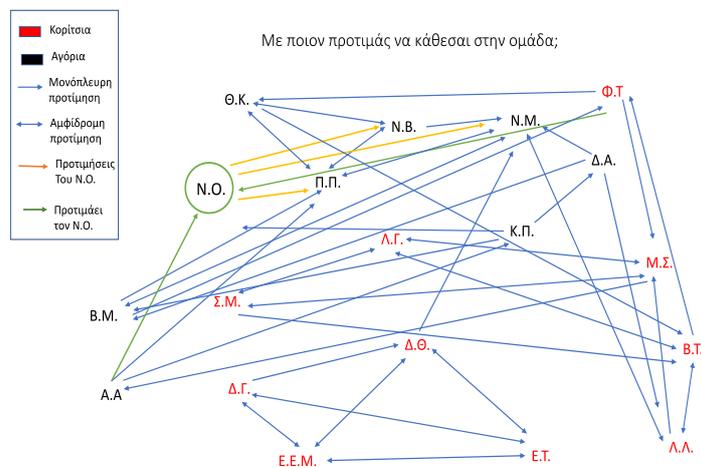
παρατήρηση αξίζει να σημειωθεί, ότι δεν επικοινωνεί καθόλου με την αδελφή του, κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων.

Από τις παρατηρήσεις προκύπτει, ότι ο μαθητής εμπλέκεται σε κοινωνική συναλλαγή καθόλου ή ελάχιστα κατά τη διάρκεια που προαυλίζεται, ενώ πολλές φορές αποζητά την παράλληλη στήριξη. Σημαντικό είναι, επίσης, να αναφερθεί, ότι ο μαθητής δεν κατάφερε καμία φορά να ξεκινήσει το παιχνίδι ή να προτείνει κάποιο στους συμμαθητές του. Συγκρίνοντας τα παιχνίδια, τα οποία συμμετείχε ο Ν.Ο. κατά την έκτη και όγδοη ημέρα παρακολούθησης, φαίνεται ότι ο μαθητής κατάφερε να παραμείνει στο παιχνίδι της όγδοης ημέρας το οποίο λάμβανε χώρα σε συγκεκριμένο σημείο του προαυλίου. Φαίνεται να παραμένει εμπλεκόμενος σε παιχνίδι για σύντομο χρονικό διάστημα και να αποσύρεται συστηματικά στη συνέχεια.

4. Τελικά Συμπεράσματα

Στη 1/2/2018 δόθηκαν στους μαθητές του τμήματος οι ίδιες ερωτήσεις και οδηγίες που είχαν δοθεί στις 15/12/2017. Στους μαθητές τονίστηκε εκ νέου ότι οι απαντήσεις είναι μυστικές και σκοπός είναι να γράψουν ό,τι νιώθουν οι ίδιοι, χωρίς να σκέφτονται αν θα στενοχωρήσουν κάποιον συμμαθητή τους, από τη στιγμή που οι απαντήσεις δεν θα γνωστοποιηθούν. Επίσης, έγινε γνωστό ότι οι απαντήσεις δεν είναι απαραίτητο να είναι οι ίδιες με αυτές που είχαν δοθεί την προηγούμενη φορά. Οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές βρίσκονται στις ακόλουθες κοινωνιομήτρες και κοινωνιογράμματα.

Διάγραμμα 3



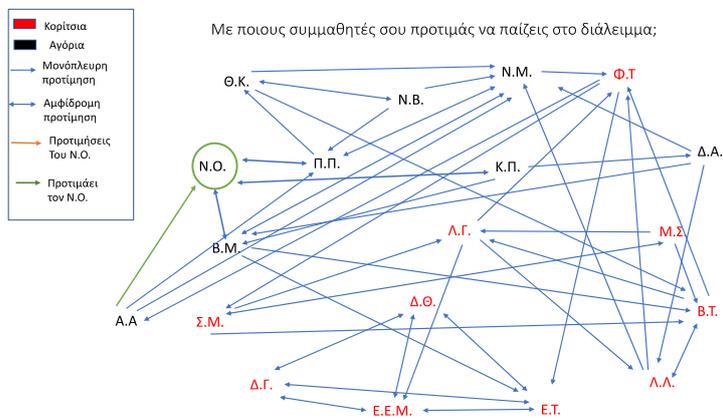
Πίνακας 3

Με ποιους συμμαθητές ή συμμαθήτριές σου θέλεις να είσαι στην ίδια ομάδα στην τάξη τη φετινή χρονιά; Γράψε τρεις συμμαθητές ή συμμαθήτριές σου κατά σειρά προτίμησης.
Ερωτηθέντες

	N.B	Δ.Θ.	Δ.Α.	Θ.Κ.	Δ.Γ.	Μ.Σ.	Λ.Γ.	Π.Π.	N.O.	Σ.Μ.	Β.Τ.	N.M.	Ε.Ε.Μ	Β.Μ.	Φ.Τ.	Ε.Τ.	Λ.Λ.	Κ.Π.	Α.Τ.	Αθροισμα
N.B	■			1				2	2											3
Δ.Θ.	■	■			1								2			1				3
Δ.Α.		■	■															3		1
Θ.Κ.	2		■	■				1							2					3
Δ.Γ.				■	■								3			3				2
Μ.Σ.					■	■	1			1					1		2			4
Λ.Γ.						■	■			2	3									3
Π.Π.	3			2				■	1				3		2				2	6
N.O.								■	■						3			1	3	3
Σ.Μ.						1	2			■										2
Β.Τ.				3			3			3	■						1			4
N.M.	1		1					3	3			■			1			3		6
Ε.Ε.Μ		2			3								■			2				3
Β.Μ.			3									1		■				2		3
Φ.Τ.										1					■					2
Ε.Τ.		1			2								1			■				3
Λ.Λ.			2							2	2						■			3
Κ.Π.																		■	1	1
Α.Τ.		3				3													■	2

Ο μέγιστος αριθμός προτιμήσεων που συνέλεξε μαθητής: 6
 Αριθμός προτιμήσεων που συνέλεξε ο N.O. :3
 Αριθμός προτιμήσεων με τη μεγαλύτερη συχνότητα: 3

Διάγραμμα 4



Πίνακας 4

Με ποιους συμμαθητές ή συμμαθήτριές σου προτιμάς να παίζεις στο διάλειμμα: Γράψε τρεις συμμαθητές ή συμμαθήτριές σου κατά σειρά προτίμησης.

Ερωτηθέντες

	N.B.	Δ.Θ.	Δ.Α.	Θ.Κ.	Δ.Γ.	Μ.Σ.	Α.Γ.	Π.Π.	N.O.	Σ.Μ.	Β.Τ.	N.M.	Ε.Ε.Μ.	Β.Μ.	Φ.Τ.	Ε.Τ.	Α.Α.	Κ.Π.	Α.Α.	Άβροισμα	
N.B.	■			1																	1
Δ.Θ.		■			1								2			1					3
Δ.Α.			■															3			1
Θ.Κ.	1			■				1													2
Δ.Γ.		2			■							3			3						3
Μ.Σ.						■				1											1
Α.Γ.							2	■		2	3										3
Π.Π.	2							■	2			1								1	4
N.O.									■	3				2				1	2		4
Σ.Μ.						1				■			2								2
Β.Τ.				3		3					■			3			2				5
N.M.	3		1	2		3		2				■						3		3	6
Ε.Ε.Μ.		1			3		3						■		1	2					5
Β.Μ.			3						3			2		■					2		4
Φ.Τ.						2				1	3				■				1		4
Ε.Τ.		3			2							1	1			■					4
Α.Α.			2				1				2						■				3
Κ.Π.								1										■			1
Α.Α.															3				■		1

Ο μέγιστος αριθμός προτιμήσεων που συνέλεξε μαθητής: 6

Αριθμός προτιμήσεων που συνέλεξε ο N.O. :4

Αριθμός προτιμήσεων με την μεγαλύτερη συχνότητα: 3

Από την παραπάνω κοινωνιομέτρηση διαπιστώθηκε, ότι οι παρεμβάσεις, οι οποίες έγιναν, έφεραν θετικά αποτελέσματα ως προς την κοινωνικοποίηση του N.O. Ο μαθητής συγκέντρωσε τρεις προτιμήσεις συμμαθητών του για να κάθονται μαζί στην ομάδα με μέγιστο αριθμό, που συγκέντρωσε μαθητής, τις έξι επιλογές και μέσο όρο, τις τρεις επιλογές, και για το διάλειμμα συγκέντρωσε τέσσερις προτιμήσεις με μέγιστο αριθμό, που συγκέντρωσε μαθητής, τις τέσσερις προτιμήσεις και μέσο όρο, τις τρεις. Συγκεκριμένα, ο Κ.Π., ο οποίος στο πρώτο κοινωνιόγραμμα ήταν ο μοναδικός μαθητής, που είχε επιλέξει τον N.O. να κάθονται μαζί στην ομάδα και τελικά για τις ανάγκες κοινωνικοποίησης του N.O. αποτέλεσε μέρος της ομάδας του, συνεχίζει να διατηρεί αυτή του την επιθυμία. Επίσης, ο Α.Α., ο οποίος μοιράζεται το θρανίο με τον N.O. επιλέγει να συνεχίσει να κάθεται μαζί του. Επίσης, η Φ.Τ., η οποία καθόταν μαζί με τον N.O., όταν πραγματοποιήθηκε η πρώτη κοινωνιομέτρηση και, με το πέρας αυτής, άλλαξε ομάδα, αν και δεν τον είχε επιλέξει να κάθονται μαζί, πλέον δείχνει να τον προτιμά. Παρατηρώντας τις προτιμήσεις του N.O. ως προς την επιλογή των συμμαθητών του, που προτιμάει να αποτελούν μέλη της ομάδας του, προκύπτει, ότι έχει αλλάξει και τις τρεις του επιλογές και δεν επιλέγει κάποιο από τα μέλη της ομάδας του.

Παρατηρώντας την κοινωνιομήτρα και το κοινωνιόγραμμα, που αφορούν το παιχνίδι στο διάλειμμα, προκύπτει ότι ο N.O. έχει αναπτύξει αμφίδρομη επιθυμία με τους Π.Π., Β.Μ. και Κ.Π., ενώ δείχνει να επιθυμεί την παρέα του και ο Α.Α., που κάθονται μαζί στην ομάδα και εντάχθηκε στην δυναμική της τάξης σε μεταγενέστερο χρόνο.

5. Προβληματισμοί- Περαιτέρω προεκτάσεις

Από την κοινωνιομέτρηση, που πραγματοποιήθηκε τη 1 Φεβρουαρίου 2018, φάνηκε, ότι οι τρεις παρεμβάσεις, που πραγματοποιήθηκαν, έφεραν θετικά αποτελέσματα στην ένταξη του N.O.

Επίσης, προκύπτουν οι ακόλουθες σκέψεις:

- ✓ Γιατί ο N.O. έχει αλλάξει τις επιθυμίες του σχετικά με τα μέλη, που επιθυμεί να απαρτίζεται η ομάδα του;
- ✓ Μήπως οι δυνατές επιλογές που θα μπορούσαν να αναγράφουν οι μαθητές, αν ήταν περισσότερες, θα προέκυπτε διαφορετικό αποτέλεσμα; Από

παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, φάνηκε, ότι ο Ν.Ο. συμμετείχε στο παιχνίδι με περισσότερους μαθητές.

- ✓ Δείχνει η κοινωνιομέτρηση την πραγματική εικόνα της ένταξης του μαθητή; Τα παιδιά στο διάλειμμα εμπλέκονται σε παιχνίδι και με μαθητές άλλων τάξεων. Με τις συγκεκριμένες ερωτήσεις, η μέτρηση απέκλεισε στις επιλογές τους μαθητές των άλλων τάξεων. Από τις παρατηρήσεις στις κλειδές παρατήρησης του μαθητή φαίνεται, ότι ο Ν.Ο. μοιράστηκε το παιχνίδι και με μαθητές άλλων τάξεων.
- ✓ Για ποιους λόγους προτιμάει ο Ν.Ο. τους συγκεκριμένους συμμαθητές να παίζουν στο διάλειμμα;
- ✓ Μήπως θα διεξάγονταν πιο ολοκληρωμένα αποτελέσματα, εάν ο κάθε μαθητής ανέγραφε σύντομα τους λόγους, που επιλέγει καθέναν από τους συμμαθητές του; (με κάνει να γελάω ή είναι παιδί που δεν τσακώνεται ποτέ). Αυτός θα ήταν ένας τρόπος να καταλάβουμε μεμονωμένα ποιες ανάγκες έχει κάθε παιδί από την παρέα του και θα είχαμε μια πλήρη εικόνα για τους λόγους, που είναι αρεστός ο Ν.Ο., αλλά και για τα χαρακτηριστικά, που επιθυμεί ο Ν.Ο. να έχουν οι φίλοι του.
- ✓ Παρατηρούμε, ότι οι προτιμήσεις των μαθητών αλλάζουν ανάλογα με το αν βρίσκονται μέσα ή έξω από την τάξη. Γιατί στη δεύτερη κοινωνιομέτρηση, ενώ υπάρχει αμφίδρομη επιθυμία να μοιράζονται το παιχνίδι στο διάλειμμα, δεν επιθυμούν να κάθονται μαζί και στην ομάδα;
- ✓ Για ποιους λόγους μαθητές, που είχαν επιλέξει στην πρώτη μέτρηση τον Ν.Ο., δεν τον επέλεξαν τη δεύτερη φορά;
- ✓ Τι είναι αυτό που έκανε κάποιους μαθητές να επιλέξουν τον Ν.Ο., ενώ δεν τον είχαν επιλέξει την πρώτη φορά; Η στάση του Ν.Ο. απέναντι τους; Η αλλαγή σύστασης των ομάδων; Η σκόπιμη ανάθεση ρόλων στον μαθητή;
- ✓ Έχει παίξει ρόλο η αλλαγή της παράλληλης στήριξης προς την κοινωνικοποίηση του Ν.Ο.;
- ✓ Παίρνουμε αξιόπιστα αποτελέσματα μόνο με την κοινωνιομέτρηση ή είναι προτιμότερο να υπάρχει και η παρατήρηση του εκπαιδευτικού; Μπορεί, αν χορηγούνταν εκ νέου την επόμενη ημέρα το ερωτηματολόγιο να παίρναμε διαφορετικές απαντήσεις από τους μαθητές και να προέκυπτε μια τελείως διαφορετική εικόνα;
- ✓ Στην κοινωνική ιστορία πρέπει να προστεθεί η περίπτωση, που τα υπόλοιπα παιδιά αρνούνται την παρέα του Ν.Ο. και να δοθεί η οδηγία της αναζήτησης νέας παρέας. Επίσης, θα πρέπει να δοθεί η οδηγία να επιλέγει ο ίδιος κάποιο παιχνίδι και να το προτείνει στους συμμαθητές του.

Συνίσταται η επανάληψη της κοινωνιομέτρησης, μετά από την πάροδο κάποιου διαστήματος, για να διαπιστωθεί, εάν θα διατηρηθούν οι προθέσεις των μαθητών της τάξης προς τον Ν.Ο., και εάν τα αποτελέσματα από την έκθεση του Ν.Ο. στην κοινωνική ιστορία είχαν διάρκεια.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adolphs, R. (2003). *Cognitive neuroscience of human social behaviour*. Nature reviews. Neuroscience, 4(3), 165.
- Attwood, T. (2000). *Strategies for improving the social integration of children with Asperger syndrome*. Autism, 4(1), 85-100.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). *Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment*. Child development, 69(1), 140-153.
- Baron-Cohen, S. (1989). *The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay*. Journal of child psychology and psychiatry, 30(2), 285-297.
- Barry, L. M., & Burlew, S. B. (2004). *Using social stories to teach choice and play skills to children with autism*. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19(1), 45-51.
- Bauminger, N., Shulman, C., & Agam, G. (2003). *Peer interaction and loneliness in high-functioning children with autism*. Journal of autism and developmental disorders, 33(5), 489-507.
- Bauminger, N., & Kasari, C. (2000). *Loneliness and friendship in high-functioning children with autism*. Child development, 71(2), 447-456.
- Bauminger, N., & Shulman, C. (2003). *The development and maintenance of friendship in high-functioning children with autism: Maternal perceptions*. Autism, 7(1), 81-97.
- Bauminger, N., Solomon, M., Aviezer, A., Heung, K., Gazit, L., Brown, J., & Rogers, S. J. (2008). *Children with autism and their friends: A multidimensional study of friendship in high-functioning autism spectrum disorder*. Journal of abnormal child psychology, 36(2), 135-150.
- Burns, R. B. (1982). *Self-concept development and education*. Cassell.
- Carrington, S., Templeton, E., & Papinczak, T. (2003). *Adolescents with Asperger syndrome and perceptions of friendship*. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18(4), 211-218.

- Darwin, C. (1872). *The descent of man, and selection in relation to sex* (Vol. 2). D. Appleton.
- Dawson, G., Webb, S., Schellenberg, G. D., Dager, S., Friedman, S., Aylward, E., & Richards, T. (2002). *Defining the broader phenotype of autism: Genetic, brain, and behavioral perspectives*. *Development and psychopathology*, 14(3), 581-611.
- DSM-IV-TR, A. P. A. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, text revision*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Dunn, J. (1993). *Young children's close relationships: Beyond attachment*. Sage Publications, Inc.
- Freeman, L. C. (1996). *Some antecedents of social network analysis*. *Connections*, 19(1), 39-42.
- Frith, C., & Frith, U. (2005). *Theory of mind*. *Current Biology*, 15(17), R644-R645.
- Fuentes, J., Bakare, M., Munir, K., Aguayo, P., Gaddour, N., Öner, Ö., & Mercadante, M. (2012). *Autism spectrum disorders*. *IACAPAP e-textbook of child and adolescent mental health*. Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions, 21-27.
- Gallese, V. (2006). *Intentional attunement: A neurophysiological perspective on social cognition and its disruption in autism*. *Brain research*, 1079(1), 15-24.
- Gray, C. (1998). *Social stories and comic strip conversations: Unique methods to improve social understanding*. Future Horizons.
- Gray, C. (2000). *The new social story book*. Future Horizons.
- Hadjikhani, N., Joseph, R. M., Snyder, J., & Tager-Flusberg, H. (2005). *Anatomical differences in the mirror neuron system and social cognition network in autism*. *Cerebral cortex*, 16(9), 1276-1282.
- Hill, E. L., & Frith, U. (2003). *Understanding autism: insights from mind and brain*. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 358(1430), 281-289.
- Humphrey, N. K. (1976). *The social function of intellect*. In *Growing points in ethology* (pp. 303-317). Cambridge University Press.
- Hurlbutt, K., & Chalmers, L. (2002). *Adults with autism speak out: Perceptions of their life experiences*. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(2), 103-111.
- Klinger, L. G., Klinger, M. R., & Pohlig, R. L. (2007). *Implicit learning impairments in autism spectrum disorders*. *New developments in autism: The future is today*, 76-103.
- Lord, C. (1990). *A cognitive behavioral model for the treatment of social-communicative deficits in adolescents with autism*. *Behavior disorders of adolescence: Research, intervention, and policy in clinical and school settings*, 155-174.
- Lorimer, P. A., Simpson, R. L., Smith Myles, B., & Ganz, J. B. (2002). *The use of social stories as a preventative behavioral intervention in a home setting with a child with autism*. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 53-60.

- Mesibov, G. B. (1984). *Social skills training with verbal autistic adolescents and adults: A program model*. *Journal of autism and developmental disorders*, 14(4), 395-404.
- Moreno, J. L. (1934). *Who Shall Survive?* Washington, DC: Nervous and Mental Disease Publishing Company.
- Moreno, J. L. (1953). *Who Shall Survive?* Beacon, N.Y.: Beacon House Inc.
- Pascualvaca, D. M., Fantie, B. D., Papageorgiou, M., & Mirsky, A. F. (1998). *Attentional capacities in children with autism: Is there a general deficit in shifting focus?*. *Journal of autism and developmental disorders*, 28(6), 467-478.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). *Does the chimpanzee have a theory of mind?*. *Behavioral and brain sciences*, 1(4), 515-526.
- Reynhout, G., & Carter, M. (2007). *Social Story™ efficacy with a child with autism spectrum disorder and moderate intellectual disability*. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(3), 173-181.
- Rogers, S. J. (1999). *An examination of the imitation deficit in autism*.
- Rowley, E., Chandler, S., Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Loucas, T., & Charman, T. (2012). *The experience of friendship, victimization and bullying in children with an autism spectrum disorder: Associations with child characteristics and school placement*. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1126-1134.
- Sansosti, F. J. (2007). *Teaching Social Behavior to Children with Autism Spectrum Disorders Using Social Stories [TM]: Implications for School-Based Practice*. *The Journal of Speech-Language Pathology and Applied Behavior Analysis*, 2(4), 36.
- Sansosti, F. J., & Powell-Smith, K. A. (2006). *Using social stories to improve the social behavior of children with Asperger syndrome*. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(1), 43-57.
- Scattone, D., Tingstrom, D. H., & Wilczynski, S. M. (2006). *Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorders using Social Stories™*. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(4), 211-222.
- Stryker, S. (1959). *Social structure and prejudice*. *Social Problems*, 6(4), 340-354.
- Thiemann, K. S., & Goldstein, H. (2001). *Social stories, written text cues, and video feedback: Effects on social communication of children with autism*. *Journal of applied behavior analysis*, 34(4), 425-446.
- Twachtman-Cullen, D.(2000). *Language and communication in high functioning autism and Asperger syndrome*. In E. Schopler, G. Mesibov, & L.Kunce (Eds.), *Asperger Syndrome or high functioning autism?* (pp.199-225). New York, NY: Plenum Press.
- White, S. W., Keonig, K., & Scahill, L. (2007). *Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research*. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(10), 1858-1868.

World Health Organization. (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: diagnostic criteria for research* (Vol. 2). World Health Organization.