

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

**« Η ΎΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΑΥΤΙΣΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ
ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ »**



Φοιτήτρια: Μαρία – Ήλια Διαβολή

A.M.: 0207069

Επίβλεψη Εργασίας: κ. Στρογγυλός Βασίλειος

κ. Μάγος Κωνσταντίνος

Βόλος, Ιούνιος 2011



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 9566/1
Ημερ. Εισ.: 17-06-2011
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΠΕ
2011
ΔΙΑ

Αφιερωμένη στην πολυαγαπημένη μου μητέρα,

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την εκπόνηση του ερευνητικού θέματος της παρούσας εργασίας ευχαριστώ ιδιαίτερα τον λέκτορα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης κ. Βασίλειο Στρογγυλό, ο οποίος δέχτηκε να στηρίξει την προσπάθειά μου και συνεργάστηκε άψογα μαζί μου όλη αυτή τη χρονική περίοδο του έτους 2010-2011.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα επίσης να εκφράσω στον δεύτερο βαθμολογητή μου κ. Κωνσταντίνο Μάγο, στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που είχαν τη διάθεση να συνεργαστούν μαζί μου και που με δέχτηκαν στις τάξεις τους για να παρακολουθήσω τα μαθήματά τους. Χωρίς τη δική τους συμμετοχή η έρευνα αυτή δε θα είχε πραγματοποιηθεί.

Τέλος οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου και στους στενούς μου φίλους που με στήριξαν καθ' όλη τη διάρκεια της πτυχιακής μου εργασίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πίνακας περιεχομένων.....	4
Περίληψη.....	6
Εισαγωγή.....	8

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

Το Θεωρητικό Πλαίσιο της Έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟ ΦΑΣΜΑ.

1.1. Η ιστορική αναδρομή του αυτισμού.....	10
1.2. Ο ορισμός του αυτισμού.....	12
1.3. Η διάγνωση του αυτισμού.....	13
1.4. Η σημασία της έγκαιρης διάγνωσης.....	18
1.5. Η επιδημιολογία του αυτισμού.....	19
1.6. Η αιτιολογία του αυτισμού.....	19
1.7. Η αναπτυξιακή πορεία των παιδιών με αυτισμό.....	23
1.8. Τα χαρακτηριστικά του αυτισμού.....	25
1.9. Η θεραπευτική αντιμετώπιση του αυτισμού.....	31
1.10. Ο ρόλος των γονέων στη θεραπευτική αντιμετώπιση.....	36

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ ΣΤΟ ΚΟΙΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.

2.1. Ο ορισμός της ένταξης.....	37
2.2. Μορφές και μοντέλα της ένταξης.....	38
2.3. Η αναγκαιότητα της ένταξης στην προσχολική αγωγή.....	40
2.4. Οι αρχές και οι προϋποθέσεις της ένταξης.....	41
2.5. Τα οφέλη της ένταξης για παιδιά προσχολικής ηλικίας με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	43
2.6. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη.....	46
2.7. Η ένταξη των μαθητών με αυτισμό.....	48

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Η Έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

3.1. Ερευνητική προσέγγιση.....	52
3.2. Η Μελέτη περίπτωσης ως μέθοδος.....	52
3.3. Ερευνητικά ερωτήματα – Στόχοι της έρευνας.....	54
3.4. Το Δείγμα.....	55
3.5. Οι Ερευνητικές μέθοδοι.....	55
3.5.α. Η Ημι- δομημένη συνέντευξη ως μέθοδος της έρευνας.....	56
3.5.β. Η Παρατήρηση ως μέθοδος της έρευνας.....	58
3.6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	60

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....61

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....124

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....151

Βιβλιογραφία.....158

Παράρτημα Α.....162

Η αναλυτική παρατήρηση των τριών αυτιστικών παιδιών (Ημερολόγιο).

Παράρτημα Β.....221

Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων των νηπιαγωγών, των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης αλλά και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τριών αυτιστικών παιδιών με τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στα τρία σχολεία γενικής εκπαίδευσης, καθώς και να μελετηθούν οι συμπεριφοριστικές προθέσεις των παιδιών χωρίς ε.ε.α. προς αυτά. Επίσης στόχος της αποτελούσε να καταγράψουν οι πρόοδοι που σημείωσαν τα αυτιστικά παιδιά όχι μόνο στον κοινωνικό τομέα, αλλά και σε άλλους τομείς της ανάπτυξης τους, όπως και στη γενικότερη συμπεριφορά τους. Ακόμη, αντικείμενο μελέτης της ήταν οι απόψεις των γενικών νηπιαγωγών αλλά και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την ένταξη των αυτιστικών μαθητών στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης, η μεταξύ τους συνεργασία αλλά και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εφάρμοζαν στην πράξη για την επίτευξη της ένταξης καθώς και της ατομικής τους εξέλιξης.

Η έρευνα διεξήχθη με τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων, που πραγματοποιήθηκαν σε τρεις νηπιαγωγούς γενικής τάξης, σε τρεις ειδικούς παιδαγωγούς, αλλά και σε κάθε παιδί τυπικής ανάπτυξης των τριών σχολείων που συμμετείχαν στη μελέτη. Παράλληλα χρησιμοποιήθηκαν δύο ακόμη ερευνητικά εργαλεία, η παρατήρηση και το ημερολόγιο. Η παρατήρηση που διήρκεσε μία βδομάδα σε δύο διαφορετικές χρονικές περιόδους σε κάθε σχολείο. Η πρώτη έγινε μεταξύ Δεκεμβρίου και Ιανουαρίου, ενώ η δεύτερη μεταξύ Απριλίου και Μαΐου. Η ερευνήτρια καθημερινά κατέγραφε αναλυτικά τα δεδομένα της παρατήρησης σε ένα ημερήσιο ημερολόγιο, το οποίο αποτέλεσε και το τελευταίο ερευνητικό εργαλείο της.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως οι απαντήσεις των νηπιαγωγών, όσο και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εφάρμοζαν παρουσιάζουν κάποιες πολύ σημαντικές παραμέτρους που άλλοτε διευκολύνουν (π.χ. ευέλικτες εκπαιδευτικές πρακτικές, καλή συνεργασία μεταξύ τους) και άλλοτε αποτελούν τροχοπέδη για την προώθηση της ένταξης στο νηπιαγωγείο, αλλά και για τη γενικότερη πρόοδο των αυτιστικών παιδιών (π.χ. έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης, εμπειρίας). Επίσης, φανερώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί φαίνεται αρχικά να διάκινται θετικά προς την ένταξη, αναγνωρίζοντας το πλαίσιο του νηπιαγωγείου ως ιδανικό για την εφαρμογή της, η εις βάθος όμως ανάλυση παρουσιάζει αρκετές από τις απόψεις τους τροχοπέδη για την εφαρμογή της. Συγκεκριμένα, θεωρούν πως η φοίτηση ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.), όχι μόνο δεν προωθεί την ένταξη, αλλά υποστηρίζει

τη διαχωριστική εκπαίδευση και τον αποκλεισμό των μαθητών μέσα στην ίδια τους την τάξη.

Ακόμη, διαπιστώθηκε πως οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των αυτιστικών παιδιών προς τους συμμαθητές τους βελτιώθηκαν με το πέρασμα του χρόνου και τα ίδια τα παιδιά σημείωσαν πρόοδο στη γενικότερη συμπεριφορά τους. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν πως η ένταξη μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με και χωρίς ε.ε.α., αλλά ταυτόχρονα να σημειώνεται και γνωστική βελτίωση σε μικρότερο όμως συνήθως βαθμό, μιας και κάτι τέτοιο απαιτούσε αρκετή εξατομικευμένη διδασκαλία με το παιδί καθώς και εξειδικευμένες γνώσεις. Παράλληλα, υπογραμμίστηκε από τους ίδιους η έλλειψη των δομών και των υπηρεσιών πρόωμης υποστήριξης, αλλά και η ελλιπής κατάρτιση τους. Επιπρόσθετα, παρουσιάζονται ξεχωριστά για κάθε παιδί οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί (γενικής τάξης και ειδικοί παιδαγωγοί), καθώς και τα αποτελέσματα που επέφεραν για την ένταξη αλλά και την ατομική πρόοδο του αυτιστικού παιδιού της τάξης τους. Τέλος, αναφέρονται οι προϋποθέσεις που συνετέλεσαν ή παρεμπόδισαν τη διαδικασία της ένταξης.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

Αυτισμός

Ένταξη

Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Προσχολική Ηλικία

Peer tutoring (διδασκαλία συνομηλίκων)

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα έρευνα έρχεται να εμπλουτίσει με τα ερευνητικά της αποτελέσματα τις απόπειρες ένταξης παιδιών με αυτισμό που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια στον ελληνικό χώρο σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Η ανάγκη της πραγματοποίησης αυτής της μελέτης επήλθε, τόσο από προσωπικό ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη αναπηρία, όσο και από τη συναναστροφή μου τον τελευταίο χρόνο με γονείς παιδιών με αυτισμό. Το πρώτο πράγμα που αντικρίζει κανείς όταν συζητά μαζί τους είναι η κραυγή αγωνίας που είναι αποτυπωμένη στα μάτια τους. Στο τέλος των συζητήσεων τους συνηθίζουν να ρωτούν με αγωνία: Θα μπορέσει να πάει το παιδί μας σε κανονικό σχολείο; Εκείνη τη στιγμή νιώθεις πραγματικά δέος και μια τεράστια ευθύνη για την ειλικρίνεια της απάντησης σου. Από τη μία, οι λιγοστές ίσως ενδείξεις για την παρούσα κατάσταση του παιδιού, από την άλλη η απρόβλεπτη εξέλιξη του κάθε παιδιού δεν αφήνουν περιθώρια μιας απόλυτα ειλικρινούς απάντησης. Και συνήθως ακολουθεί η επόμενη ερώτηση των γονέων: Άλλα παιδιά πηγαίνουν σε κανονικά σχολεία; Και σ' αυτή την ερώτηση τους απαιτούν παραδείγματα, σίγουρα όχι μόνο για να σχεδιάσουν το μέλλον του παιδιού τους, αλλά κυρίως για να ανάψει μέσα τους μια μικρή φλόγα ελπίδας, αυτή που θα τους δώσει τη δύναμη και το κίνητρο να μείνουν ενωμένοι και να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης και ανατροφής ενός τέτοιου παιδιού.

Η συγκεκριμένη λοιπόν μελέτη απευθύνεται σε όλους τους εμπλεκόμενους με την ειδική αγωγή, αλλά κυρίως σε όσους επιχειρούν να πραγματοποιήσουν ένταξη παιδιού με αυτισμό σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης. Αποτελείται κυρίως από δύο μέρη, τα οποία με τη σειρά τους περιλαμβάνουν διάφορα κεφάλαια. Στο πρώτο μέρος της έρευνας, το θεωρητικό, υπάρχουν δύο κεφάλαια, στα οποία γίνεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στις σύγχρονες απόψεις για τον αυτισμό και την εκπαίδευση αυτών των παιδιών, αλλά και για την ένταξη τους σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία βασίστηκε η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, τα ερωτήματα και οι υποθέσεις της.

Αυτά παρουσιάζονται στο δεύτερο μέρος της έρευνας, δηλαδή στο ερευνητικό και συγκεκριμένα στο κεφάλαιο της μεθοδολογία, όπου παραθέτονται αναλυτικά η μέθοδος που επέλεξε η ερευνήτρια για την έρευνα της, οι ερευνητικές της υποθέσεις, τα εργαλεία που χρησιμοποίησε για τη συλλογή των δεδομένων της, αλλά και η διαδικασία που ακολούθησε για αυτόν τον σκοπό. Στο τρίτο τώρα κεφάλαιο περιγράφονται όλα όσα παρατήρησε κατά τη διάρκεια της καθημερινής της παρατήρησης τόσο στην πρώτη περίοδο (Δεκέμβριος-Ιανουάριος), όσο και στη δεύτερη περίοδο (Μάιος-Ιούνιος). Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, στο αμέσως επόμενο πραγματοποιείται συζήτηση των συγκεκριμένων αποτελεσμάτων, ενώ στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο εξάγονται βασικά συμπεράσματα πάνω στα οποία βασίζονται προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση.

Συμπερασματικά η συγκεκριμένη έρευνα έχει ως κυρίαρχο στόχο να μελετήσει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των αυτιστικών παιδιών με τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, καθώς και τις συμπεριφοριστικές προθέσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντί τους. Επιπρόσθετα αντικείμενο μελέτης αποτελεί η παρατήρηση προόδου των αυτιστικών παιδιών όχι μόνο στον κοινωνικό τομέα, αλλά και σε άλλους τομείς της ανάπτυξής τους, όπως ο επικοινωνιακός, ο γνωστικός, ο συναισθηματικός, αλλά και στη γενικότερη συμπεριφορά τους με το πέρασμα ενός χρονικού πλαισίου πέντε μηνών από την αρχική παρατήρηση. Ακόμη ένα μέρος της έρευνας στρέφεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών και στις εκπαιδευτικές πρακτικές τους, με σκοπό την καλύτερη ένταξη των αυτιστικών παιδιών στην τάξη τους. Τέλος παρατηρείται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (γενικής τάξης και παράλληλης στήριξης), καθώς και η συνεργασία τους με τους γονείς του παιδιού.

1. ΤΟ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟ ΦΑΣΜΑ

1.1. Η Ιστορική Αναδρομή του Αυτισμού.

Ο όρος αυτισμός (προερχόμενος από την ελληνική ρίζα «εαυτός») χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Ελβετό ψυχίατρο Eugene Bleuler το 1906 ώστε να ορίσει την απώλεια της επαφής με την πραγματικότητα που παρατηρούνταν στους ψυχικά ασθενείς του (Happe, 1998).

Το 1943 δημοσιεύτηκε η πρώτη συστηματική μελέτη για τον αυτισμό από τον Leo Kanner, του πανεπιστημίου John Hopkins των Ηνωμένων Πολιτειών, ο οποίος εισήγαγε τον όρο «πρώιμος παιδικός αυτισμός» και επικέντρωσε την έρευνά του στο γεγονός ότι τα συμπτώματα εκδηλώνονται κατά τη βρεφική ηλικία. Τότε θεωρούσε πως τα άτομα με αυτισμό είχαν κανονικό δείκτη νοημοσύνης, όμως αργότερα αποδείχτηκε πως ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών είχε «νοητική υστέρηση» και σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης ο αυτισμός συνυπάρχει με διαταραχές στην γλώσσα και συχνά στον λόγο. Η διαφορά μεταξύ του Eugene Bleuler και του Leo Kanner έγκειται στο ότι ο πρώτος θεωρεί τον αυτισμό δευτερογενές συμπτώματα της σχιζοφρένειας, ενώ ο δεύτερος εγγενή ανικανότητα, η οποία διαχωρίζεται από τη σχιζοφρένεια (Frith, 1996).

Ένα χρόνο αργότερα, ένας Αυστριακός παιδίατρος ο Hans Asperger, χωρίς να γνωρίζει την εργασία του συμπατριώτη του ψυχιάτρου Leo Kanner, περιέγραψε το σύνδρομο για πρώτη φορά το 1944, όταν παρατήρησε ότι τέσσερα αγοράκια που ήταν ασθενείς του, παρουσίαζαν μια ιδιοσυγκρασιακή και περίεργη συμπεριφορά. Μετά από έρευνες έδωσε στη συμπεριφορά αυτή το όνομα «Αυτιστική Ψυχοπάθεια Παιδικής Ηλικίας» (Autistic Psychopathy in Childhood) (Κωνστανταρέα, 2001). Το όνομα σύνδρομο Asperger καθιερώθηκε από το 1989, όταν η Lorna Wing, μια Αγγλίδα ψυχίατρος, δημοσίευσε ένα ακαδημαϊκό έγγραφο που λεγόταν Asperger's Syndrome: a Clinical Account, το οποίο ξανάφερε στο φως την έρευνα που είχε κάνει ο Asperger, και καθιέρωσε αυτή την επωνυμία για να περιγράψει μια πάθηση που ανήκει στις διαταραχές του αυτιστικού φάσματος (Autistic Spectrum Disorders) (Frith, 1996).

Ο αυτισμός είναι μια διαταραχή, η οποία φαίνεται να υπήρχε πολύ πριν αναγνωριστεί και κατονομαστεί. Η Uta Fith είχε παρατηρήσει ότι μπορούν να βρεθούν μαρτυρίες αυτισμού μέσα στην ιστορία (Happe, 1998). Χαρακτηριστική είναι η ιστορία του Βίκτωρ, «του άγριου αγοριού του Aveyron». Τον Ιανουάριο του 1801, ο γάλλος γιατρός Jean-Marc-Gaspard ανέλαβε την ευθύνη ενός δωδεκάχρονου αγοριού, του Βίκτωρ. Το παιδί είχε συλληφθεί ένα χρόνο πριν τον αναλάβει ο Itard, ενώ ζούσε σε άγρια κατάσταση στο δάσος. Η συμπεριφορά του ήταν περίεργη και παρόλο το προχωρημένο της ηλικίας του δεν είχε αναπτύξει λόγο. Ο Itard σκέφτηκε ότι η απομόνωση από τους ανθρώπους από πολύ μικρή ηλικία ήταν η αιτία για τη συμπεριφορά του Βίκτωρ (Happe, 1998). Άλλοι διακεκριμένοι επιστήμονες της εποχής απέδωσαν τα αίτια σε μαθησιακές δυσκολίες. Διαβάζοντας σήμερα στο βιβλίο του «Το άγριο παιδί του Aveyron», τα συμπτώματα τα οποία εμφάνισε ο Βίκτωρ, καταλήγουν στο συμπέρασμα πως συμπεριφερόταν σαν παιδί με αυτισμό. Δεν έμαθε ποτέ να μιλάει, δεν έπαιζε με τα παιχνίδια παρά μόνο τα κατέστρεφε όταν ήταν μόνος του, είχε μια εμμονή με την τάξη και την τοποθέτηση των αντικειμένων σε συγκεκριμένες θέσεις (Happe, 1998).

Μία ακόμη ιστορία που καταδεικνύει την ύπαρξη του αυτισμού πολύ πριν την περιγραφή του από τον Kanner είναι αυτή του Gaham, η οποία αποτελεί έναν θρύλο. Ο θρύλος αυτός επικεντρώνεται σε αφελή και «κατά γράμμα» κατανόηση της επικοινωνίας, η οποία αποτελεί τυπικό γνώρισμα των αυτιστικών ατόμων με υψηλό βαθμό λειτουργικότητας (Happe, 1998). Η ιστορία έχει ως εξής: Σε κάποιο χωριό της Μάλτας ζούσε ένα αγόρι, ο Gaham. Ένα πρωινό η μητέρα του ξύπνησε για να πάει στην εκκλησία. Στον Gaham δεν άρεσε καθόλου το πρωινό ξύπνημα, γι' αυτό παρέμεινε στο κρεβάτι του. Η μητέρα του πριν φύγει πέρασε από το δωμάτιό του και του είπε: «Όταν φύγεις από το σπίτι να τραβήξεις την πόρτα πίσω σου». Ο Grahm διαβεβαίωσε τη μητέρα του πως δεν θα το ξεχάσει και όντως φεύγοντας άνοιξε την μπροστινή πόρτα, την έριξε κάτω και άρχισε να την σέρνει πίσω του (Happe, 1998).

Παρόλο που οι κλινικοί πριν από τον Kanner είχαν περιγράψει συμπεριφορές παιδιών που εμείς σήμερα θα αναγνωρίζαμε ως εκδηλώσεις οφειλόμενες στην αυτιστική διαταραχή, μόνο όταν ο Kanner έγραψε για μια ομάδα παιδιών με αινιγματικά άλλα παρόμοια συμπτώματα, το σύνδρομο του αυτισμού αναγνωρίστηκε πραγματικά (Frith, 1996). Η αρχική περιγραφή του αυτισμού από τον Kanner, η οποία εστιαζόταν στη συναισθηματική απομόνωση, διευρύνθηκε για να συμπεριλάβει

τις γνωστικές ελλείψεις των αυτιστικών παιδιών και τη διαταραγμένη επικοινωνία (Κωνστανταρέα, 2001). Σήμερα είναι πλέον αποδεκτό από την επιστημονική κοινότητα ότι ο αυτισμός καλύπτει ένα ευρύ φάσμα αναπτυξιακών διαταραχών, γεγονός που επιτρέπει να αναφερόμαστε σε αυτόν ως σύνδρομο.

1.2. Ο Ορισμός του Αυτισμού.

Ο αυτισμός σύμφωνα με τους Κάκουρο και Μανιαδάκη (2002) άρχισε να αναγνωρίζεται τη δεκαετία του 1940 από δύο ανθρώπους που εργάζονταν σε διαφορετικά μέρη την ίδια εποχή, τον Hans Asperger στην Αυστρία και τον Kanner στις Ηνωμένες Πολιτείες. Και οι δύο αναφέρθηκαν σε μια ομάδα παιδιών που είχαν προβλήματα στο λόγο, την επικοινωνία και τη φαντασία. Έντονη επικέντρωση σε συγκεκριμένα αντικείμενα και ασχολίες, εξαιρετικές οπτικές ικανότητες, αλλά και έντονη αντιπάθεια προς κάθε αλλαγή. Και οι ίδιοι ερευνητές έδωσαν την ονομασία «*αυτισμός*» σ' αυτή τη διαταραχή, προερχόμενη από την ελληνική λέξη «*εαυτός*». Ο αυτισμός ανήκει σε μια ομάδα διαταραχών, γνωστών ως «*Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*». Οι συγκεκριμένες διαταραχές περιλαμβάνουν προβλήματα λόγου και επικοινωνίας (κοινωνική αλληλεπίδραση), καθώς και επαναλαμβανόμενες και παρορμητικές συμπεριφορές (Κωνστανταρέα., 2001).

Ο αυτισμός μπορεί να περιλαμβάνει όλα αυτά τα προβλήματα, σε διαφορετικό βαθμό το καθένα, ή μόνο μερικά από αυτά. Αποτελεί μια διαταραχή φάσματος. Στο ένα άκρο του φάσματος υπάρχουν άνθρωποι με πολύ λίγα αυτιστικά προβλήματα, που ίσως είναι τόσο ήπια, ώστε το άτομο μπορεί να μη διαγνωστεί ως αυτιστικό. Στο μέσο του φάσματος υπάρχουν άτομα στα οποία μπορεί να έχει διαγνωστεί υψηλής λειτουργικότητας αυτισμός ή το σύνδρομο Asperger. Το άλλο άκρο του φάσματος ορισμένες φορές ονομάζεται «κλασικός αυτισμός» (Howlin & Rutter, 2001). Οι εκτιμήσεις για τον αριθμό των ατόμων με αυτισμό διαφέρουν αρκετά. Η πιο αξιόπιστη από αυτές αναφέρει πως σε κάθε δέκα χιλιάδες άτομα τα πενήντα ένα έχουν αυτισμό, δηλαδή σχεδόν το 1% του γενικού πληθυσμού. Αυτό ισχύει για κάθε χώρα, φυλή, θρησκεία και εθνική ομάδα σε όλο τον κόσμο. Η μόνη ομάδα πληθυσμού που επηρεάζεται λιγότερο από τον αυτισμό είναι τα κορίτσια. Για κάθε τέσσερα αυτιστικά αγόρια αντιστοιχεί ένα κορίτσι (Κυπριωτάκης, 2003).

Σύμφωνα με τους Κάκουρο και Μανιαδάκη (2002) στις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές περιλαμβάνονται, σύμφωνα με το ταξινομητικό εγχειρίδιο του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας ICD10 και το DSM-IV, το σύνδρομο που αναφέρονται παρακάτω, ενώ δίπλα τους υπάρχουν και οι ονομασίες που κατά καιρούς χρησιμοποιήθηκαν για να υποδηλώσουν αυτά:

- **Αυτισμός της παιδικής ηλικίας:** αυτιστική διαταραχή, βρεφικός αυτισμός, βρεφική ψύχωση, σύνδρομο Kanner.
- **Άτυπος αυτισμός:** άτυπη ψύχωση της παιδικής ηλικίας, νοητική καθυστέρηση με αυτιστικά χαρακτηριστικά.
- **Σύνδρομο Rett.**
- **Άλλη αποδιοργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας:** βρεφική άνοια, αποδιοργανωτική ψύχωση, σύνδρομο Heller.
- **Διαταραχή υπερδραστηριότητας σχετιζόμενη με νοητική καθυστέρηση και στερεοτυπικές κινήσεις.**
- **Σύνδρομο Asperger:** αυτιστική ψυχοπαθητική διαταραχή, σχιζοειδής διαταραχή της παιδικής ηλικίας.
- **Άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.**
- **Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, μη καθοριζόμενη** (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002).

1.3. Η Διάγνωση του Αυτισμού.

Οι αυτιστικού τύπου συμπεριφορές συνήθως εμφανίζονται κατά τους πρώτους μήνες της ζωής ενός παιδιού, χωρίς αυτό να αποκλείει την εμφάνισή τους οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια των πρώτων δύο ετών. Ωστόσο η πιο συνηθισμένη ηλικία παραπομπής των παιδιών με τη διαταραχή του αυτισμού σε ειδικούς κυμαίνεται από τριών ετών και πάνω (Moreno & Donellan, 2001). Κατά την πλειονότητα οι γονείς είναι οι πρώτοι που αντιλαμβάνονται την περίεργη συμπεριφορά των παιδιών τους. Σε αρκετές περιπτώσεις το παιδί τους φαίνεται «διαφορετικό», ειδικά όταν τους σπρώχνει μακριά, είτε παίρνει μια απόμακρη στάση, όταν εκείνοι το πλησιάζουν για να το παρηγορήσουν όταν κλαίει, ή για να το

νανουρίσουν, πράγμα που οδηγεί σε αναζήτηση βοήθειας όταν το παιδί είναι ακόμη σε μικρή ηλικία (Wing, 1993).

Η βασική όμως ανησυχία των γονέων εντοπίζεται στην καθυστέρηση που παρατηρείται στην περιοχή της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού τους και αναζητούν ιατρική βοήθεια ακόμη και αν υπάρχουν σοβαρότερα εμφανή προβλήματα στη συμπεριφορά του. Αυτό συμβαίνει, είτε γιατί η καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη είναι όντως το πρόβλημα που τους απασχολεί, είτε γιατί είναι λιγότερο επώδυνο (Stroke, 2004). Συνεπώς, αποτελεί συχνό φαινόμενο η παραπομπή σε ειδικούς, παιδιών ηλικίας 3 έως και 5 ετών, χωρίς την ικανότητα χρήσης του λόγου, ή με ελάχιστες ικανότητες και απουσία θέλησης για συνεργασία, με αποτέλεσμα τη δυσκολία της διάγνωσης. Επομένως, αν σκεφτεί κανείς τη μικρή ηλικία των παιδιών που εμφανίζουν τα πρώτα αυτιστικά στοιχεία, για να καταλήξουν οι ειδικοί σε ασφαλή συμπεράσματα γίνεται απαραίτητη η άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού και η λήψη λεπτομερούς αναπτυξιακού ιστορικού του από τους γονείς (Wing, 1993).

Εξετάζεται αναλυτικά η προγεννητική περίοδος του παιδιού, τα γεγονότα και οι συνθήκες που επηρεάζουν της ενδομήτριες φάσεις της εξέλιξης, τα οποία σχετίζονται με την ψυχολογική κατάσταση της μητέρας κατά την κύηση, τις ασθένειες που ενδεχομένως να αντιμετώπισε, τις διατροφικές συνήθειες και τη λήψη φαρμάκων. Ακόμη περιγράφεται η περιγεννητική και μεταγεννητική περίοδος με τα γεγονότα που επηρεάζουν την εξέλιξη του παιδιού, όπως ασθένειες, περιπλοκές κατά τον τοκετό, απομάκρυνσή από τους γονείς, θάνατοι στην οικογένεια, γέννηση άλλων παιδιών (Κυπριωτάκης, 2003). Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας του ιστορικού από τους γονείς μπορούν να χρησιμοποιηθούν βοηθητικά φωτογραφίες και λευκώματα των παιδιών από τη βρεφική ηλικία, προκειμένου να θυμηθούν καλύτερα, τότε κάθε συμπεριφορά έγινε αντιληπτή αρχικά, τότε το παιδί κατέκτησε συγκεκριμένα αναπτυξιακά στάδια, καθώς και τότε πρωτοεμφανίστηκαν ενδείξεις της «περίεργης» συμπεριφοράς του παιδιού (Stroke, 2004).

Η διάγνωση οφείλει να γίνεται από διεπιστημονική ομάδα με εμπειρία στον αυτισμό και στις αναπτυξιακές διαταραχές, που θα χειρίζεται εργαλεία αξιολόγησης με διεθνή εγκυρότητα, (ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, κλίμακες άμεσης παρατήρησης, όπως, τα Autism Diagnostic Interview (ADI), Autism Diagnostic Observation Scales (ADOS), Vineland Adaptive Behaviour Scale (VABS), the Childhood Autism Rating Scale (CARS), Diagnostic Interview for Social and Communicative Disorders (DISCO), Behavioural Summarized Evaluation (BSE) και άλλα. Σε πολλές περιπτώσεις είναι αναγκαίες περισσότερες από μία επισκέψεις για την ολοκλήρωση της αξιολόγησης (Moreno & Donellan, 2001).

Υποστηρίζεται ότι σε κάθε παιδί πρέπει να γίνεται αναλυτική ιατρική εξέταση, εκτίμηση οπτικής και ακουστικής οξύτητας και να πραγματοποιείται παιδιατρική και νευρολογική εξέταση. Μέχρι σήμερα δεν υπάρχει εργαστηριακή εξέταση ειδικά για τις διαταραχές του φάσματος του αυτισμού (Wing, 1993). Το προφίλ του αυτιστικού παιδιού είναι καλό να ολοκληρώνεται με μια σειρά από ψυχολογικές και γλωσσικές δοκιμασίες. Αυτές γίνονται από ψυχολόγους, οι οποίοι χρησιμοποιούν κατάλληλα εργαλεία αξιολόγησης (Psycho - Educational Profile (PEP) και σταθμισμένα νευροψυχολογικά τέστ όπως το Leiter, το πρόσφατο WISC, το Reynell, το Symbolic Play Test των Lowee & Costell, το Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) και άλλα) (Wing, 2000).

Πρέπει και πάλι να αναφερθεί, όπως τονίζει ο Wing (1993), ότι η διάγνωση του αυτισμού πρέπει να πραγματοποιείται αποκλειστικά με βάση την αναλυτική κλινική εξέταση και πρέπει να στηρίζεται εντελώς σε διεθνώς αποδεκτά κριτήρια για τρεις σοβαρούς λόγους:

- Για να εξασφαλίζεται η πρόσβαση στις κατάλληλες υποστηρικτικές υπηρεσίες ή να δημιουργούνται τέτοιες υπηρεσίες, οι οποίες δυστυχώς είναι περιορισμένες ή δεν υπάρχουν καθόλου (Jordan, 2000).
- Για να γίνεται συγκρίσιμη η υπάρχουσα μελέτη, τόσο από πλευράς κλινικών θεμάτων, όσο και από την πλευρά της αποτελεσματικότητας των υπηρεσιών και θεραπειών που παρέχονται στα παιδιά αυτά (Jordan, 2000).

Με βάση το DSM-IV για να τεθεί η διάγνωση της αυτιστικής διαταραχής πρέπει να εντοπίζονται διαταραχές σε τρεις ευρείες περιοχές: Την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τα στερεότυπα πρότυπα της συμπεριφοράς ή των ειδικών ενδιαφερόντων. Σημαντικά θεωρούνται δώδεκα κριτήρια για τις τρεις αυτές περιοχές. Ένα άτομο με αυτισμό πρέπει να παρουσιάζει έξι από τα 12 κριτήρια, εκ των οποίων τα δύο τουλάχιστον πρέπει να υποδηλώνουν διαταραχή ή έλλειμμα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, ενώ πρέπει να υπάρχει και από ένα τουλάχιστον κριτήριο των περιοχών της επικοινωνίας και των στερεότυπων προτύπων της συμπεριφοράς (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002).

Όσον αφορά τον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ένα βασικό κριτήριο είναι η έκδηλη μειονεξία στη χρήση πολλαπλών μη λεκτικών συμπεριφορών, όπως είναι η βλεμματική επαφή, η έκφραση του προσώπου, η στάση του σώματος και οι χειρονομίες για τη ρύθμιση της κοινωνικής συναλλαγής, αλλά και η αποτυχία ανάπτυξης κατάλληλων για την ηλικία σχέσεων με συνομηλίκους (Κυπριωτάκης, 2003). Τρίτο κριτήριο αποτελεί η απουσία αυθόρμητης αναζήτησης άλλων, με σκοπό την αλληλεπίδραση και το μοίρασμα των ενδιαφερόντων. Τέλος η απουσία ή ένα σημαντικό έλλειμμα κοινωνικής ή συναισθηματικής αμοιβαιότητας αποτελεί ακόμη ένα κριτήριο αυτού του τομέα (Κωνστανταρέα, 2001).

Στον τομέα της επικοινωνίας το πρώτο κριτήριο είναι η καθυστέρηση ή η απουσία ανάπτυξης προφορικού λόγου, χωρίς αναπλήρωση μέσω εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας. Δεύτερο αποτελεί η έκδηλη μειονεξία στις δεξιότητες συζήτησης, ενώ τρίτο η στερεότυπη και επαναλαμβανόμενη χρήση του λόγου (Peeters, 2000). Το τελευταίο και εξίσου σημαντικό κριτήριο αυτού του τομέα είναι η απουσία κατάλληλου, ανάλογου για την ηλικία, παιχνιδιού πλούσιου σε στοιχεία προσποίησης και κοινωνικής μίμησης (Jordan, 2000).

Τα τέσσερα τώρα κριτήρια που σχετίζονται με τα στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς ή ειδικών ενδιαφερόντων περιέχουν αρχικά την έντονη ενασχόληση με τουλάχιστον ένα στερεότυπο και περιορισμένο πρότυπο ενδιαφερόντων (Peeters, 2000). Δεύτερον τη προσκόλληση σε μη λειτουργικές ρουτίνες ή τελετουργίες. Τρίτον τις επαναλαμβανόμενες και στερεότυπες κινητικές ιδιοτυπίες, όσο και την έντονη ενασχόληση με μέρη αντικειμένων (Howlin & Rutter, 2001).

Σύμφωνα με τον Wing (2000) η έναρξη των συγκεκριμένων στοιχείων τοποθετείται κυρίως πριν από την ηλικία των τριών ετών. Όταν λοιπόν τα κριτήρια που προαναφέρθηκαν πληρούνται εν μέρει, ίσως το παιδί να ανήκει σε άλλη κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών, όπως είναι το σύνδρομο Asperger, Rett, ή Αποδιοργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας, αλλά και η Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη άλλως καθοριζόμενη.

Η αξιολόγηση όλων αυτών των στοιχείων, που παρουσιάζουν την κλινική εικόνα του παιδιού, πραγματοποιείται μέσω των πληροφοριών που δίνονται από τους γονείς. Για αυτόν τον λόγο έχουν δημιουργηθεί σταθμισμένες κλίμακες συμπεριφοράς, όπως είναι η κλίμακα CARS (Childhood Autism Rating Scale). Η κλίμακα CARS στοχεύει στην αξιολόγηση των κινήσεων του σώματος, στην προσαρμογή στις αλλαγές, τη λεκτική επικοινωνία και τις κοινωνικές επαφές. Επίσης ενδείκνυται για παιδιά ηλικίας άνω των δύο ετών (Stroke 2004).

Ακόμη αξίζει να αναφερθεί η κλίμακα CHAT (Checklist for Autism in Toddlers) και η αναθεωρημένη κλίμακα m-CHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers), που πραγματοποιούν διάγνωση του αυτισμού ήδη από την ηλικία των δεκαοχτώ μηνών. Όμως πρέπει να τονιστεί πως τα εργαλεία αυτά παρέχουν πιθανές ενδείξεις για τη διάγνωση της διαταραχής, τα ευρήματα των οποίων χρήζουν περαιτέρω διερεύνηση (Stroke, 2004).

Συμπερασματικά, κάθε παιδί είτε έχει διάγνωση αυτισμού είτε όχι, δικαιούται να έχει την εκπαίδευση που αντιστοιχεί στις ιδιαίτερες ανάγκες του. Διαγνωστικές διαδικασίες που γίνονται με χαλαρό τρόπο, θα μπορούσαν να έχουν σαν συνέπεια τον αποκλεισμό παιδιών με αυτισμό από τις παροχές που έχουν ειδικά σχεδιαστεί γι' αυτά (Howlin & Rutter, 2001). Θα μπορούσαν επίσης να επιφέρουν το να περιλαμβάνονται άτομα, τα οποία στην πραγματικότητα έχουν άλλες διαταραχές, που καθαυτές δεν βρίσκονται στο πλαίσιο του φάσματος του αυτισμού. Συνακόλουθα, τα παιδιά αυτά δεν θα λάβουν την εξειδικευμένη εκπαίδευση που χρειάζονται, ενώ ταυτόχρονα κάνουν χρήση των ήδη περιορισμένων παροχών που προορίζονται για τα άτομα με αυτισμό (Κυπριωτάκης, 2003).

1.4. Η Σημασία της Έγκαιρης Διάγνωσης.

Είναι πλέον αποδεκτό, ότι όσο το γρηγορότερο γίνει μια έγκυρη διάγνωση, τόσο περισσότερο θα ωφεληθεί το παιδί, αλλά και η οικογένεια και το περιβάλλον. Και αυτό, γιατί μόνο εάν είναι γνωστή η αληθινή φύση του προβλήματος είναι εύκολο να χρησιμοποιηθούν οι καταλληλότερες στρατηγικές παρέμβασης (Κυπριωτάκης, 2003). Είναι σημαντικό για την οικογένεια να λάβει από νωρίς υποστήριξη από κάποιον ειδικό, για να μειώσει το ενδοοικογενειακό άγχος, αλλά και την πιθανότητα εδραίωσης της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού. Διότι, εάν εδραιωθεί μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά από νωρίς, είναι δυσκολότερο να αντιμετωπιστεί στο μέλλον (Stroke, 2004).

Επιπρόσθετα η ανάγκη για έγκαιρη αλλά και έγκυρη διάγνωση γίνεται ολοένα και πιο επείγουσα. Έρευνες υποστηρίζουν πως η εντατική και πρόιμη παρέμβαση στα εκπαιδευτικά πλαίσια έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των επιδόσεων στα περισσότερα αυτιστικά παιδιά. Ειδικότερα έχει σημειωθεί βελτίωση της τάξης του 75% στο λόγο, αλλά και άλλες σπουδαίες βελτιώσεις στις αναπτυξιακές και γνωστικές ικανότητες τους (Osterling, 1994).

Ακόμη, η έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση μας επιτρέπει την παροχή οικογενειακής υποστήριξης, τη μείωση του οικογενειακού άγχους αλλά και την κατάλληλη παροχή εκπαιδευτικής και ιατρικής φροντίδας για το παιδί (Κωνστανταρέα, 2001). Ας μη ξεχνάμε την ισότητα που μας παρουσίασε η Γκονέλα στο βιβλίο της: «*Έγκαιρη Διάγνωση = Πρόιμη Παρέμβαση = Ισχυρή Θεραπευτική Επίδραση*» (2006, σ.34). Τέλος έχει διαπιστωθεί ότι ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται η διάγνωση στους γονείς, παίζει σπουδαίο ρόλο στη συνειδητοποίηση και αποδοχή της κατάστασης, στις μακροπρόθεσμες στάσεις τους, αλλά και στο γενικότερο τρόπο που αντιμετωπίζουν το πρόβλημα (Wing, 2000).

1.5. Η Επιδημιολογία του Αυτισμού.

Στις περισσότερες έρευνες που έχουν γίνει, έχει αποδειχθεί πως το σύνδρομο του αυτισμού συναντάται πλέον στην αναλογία 15-20 παιδιά κάθε 10.000 γεννήσεις, σημειώνοντας αρκετά μεγάλη αύξηση σε σχέση με την αναλογία 4-5 παιδιών ανά 10.000 που εμφανιζόταν στο παρελθόν (Παπακωνσταντίνου, 2001). Αυτή η αύξηση στη συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού, ενδεχομένως να αντανακλά τη χρήση ευρύτερων διαγνωστικών κριτηρίων, με τα οποία εντοπίζονται ακόμα και οι πιο ήπιες περιπτώσεις αυτισμού. Επιπλέον, ο αυτισμός εμφανίζεται σε όλες τις κοινωνικές τάξεις και χώρες, στις οποίες έγιναν σχετικές έρευνες (Γκονέλα, 2006).

Παράλληλα σύμφωνα με τους Κάκουρο και Μανιαδάκη (2002), φαίνεται ότι ο αυτισμός εμφανίζεται 3-4 φορές συχνότερα στα αγόρια απ' ό,τι στα κορίτσια. Αυτή η αναλογία ισχύει κυρίως στις περιπτώσεις όπου τα παιδιά έχουν φυσιολογική νοημοσύνη. Αντιθέτως όταν υπάρχει βαριά νοητική υστέρηση, η αναλογία αγοριών και κοριτσιών είναι η ίδια. Επομένως, αν και στα κορίτσια ο αυτισμός εμφανίζεται λιγότερο συχνά, όταν αυτό συμβαίνει συνοδεύεται από ελλείμματα σοβαρότερης μορφής.

1.6. Η Αιτιολογία του Αυτισμού.

Οι γνώσεις που διαθέτουμε μέχρι σήμερα, δεν είναι ικανές στο να μας βοηθήσουν να κάνουμε λόγο για ένα ενιαίο παθολογικό μηχανισμό και για συγκεκριμένα αίτια που συμβάλλουν στην εκδήλωση του αυτισμού. Σύμφωνα όμως με πρόσφατες μελέτες, δεν υπάρχει αμφιβολία για το ότι ένα πολυπαραγοντικό γενετικό ή κληρονομικό στοιχείο υπάρχει στον αυτισμό και για το ότι ποικίλα οργανικά αίτια, σχετίζονται με την καταβολή του (Παπακωνσταντίνου, 2001).

Στη δεκαετία του 1950 γινόταν ιδιαίτερα λόγος για τις ομοιότητες ανάμεσα σε παιδιά με αυτισμό και σε παιδιά που ήταν κοινωνικά απομονωμένα. Το συμπέρασμα ήταν, ότι ο αυτισμός οφειλόταν στις ψυχρές μητέρες που παραμελούσαν τα παιδιά τους. Συγκεκριμένα σύμφωνα με τις απόψεις της ψυχαναλυτικής θεωρίας «ο αυτισμός προκαλείται από ψυχοδυναμικές συγκρούσεις μεταξύ της μητέρας και του παιδιού ή από κάποιο έντονο υπαρξιακό άγχος που βιώνεται από το παιδί και θεραπεύεται με την επίλυση της πρωταρχικής σύγκρουσης» (Κυπριωτάκης, 2003, σ.36).

Μια τέτοια άποψη προκάλεσε μεγάλη αναστάτωση σε οικογένειες που ήδη είχαν πάρα πολύ άγχος, καθώς θεωρούσαν ότι οι ίδιοι ευθύνονταν για τον αυτισμό των παιδιών τους (Κωνστανταρέα, 2001). Αυτή η άποψη έγινε αποδεκτή για αρκετό καιρό. Ευτυχώς ύστερα από μελέτες που γίνονταν όσο περνούσε ο καιρός, η άποψη αυτή παραμερίστηκε για δύο κυρίως λόγους: Πρώτον αποτελέσματα ερευνών έδειξαν πως τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό προέρχονταν από αγαπημένες οικογένειες. Δεύτερον, αποδείχτηκε ότι στερημένα από συναισθηματική και κοινωνική φροντίδα παιδιά αναπτύχθηκαν γρήγορα αμέσως μόλις βρέθηκαν σε περιβάλλοντα που τους πρόσφεραν περισσότερη φροντίδα, ενώ παιδιά με αυτισμό έδειξαν πολύ αργή πρόοδο, ακόμα και αν είχαν εντατική συναισθηματική υποστήριξη (Γκονέλα, 2006).

Κατά καιρούς οι επιστήμονες διατυπώνουν διάφορες υποθέσεις όσον αφορά την αιτιολογία του αυτισμού. Οι περισσότερες απ' αυτές τεκμηριώνονται ερευνητικά. Οι υποθέσεις λοιπόν με τη μεγαλύτερη απήχηση είναι οι εξής:

Γενετικά Αίτια: Τα τελευταία χρόνια οι επιστημονικές μελέτες στρέφονται κυρίως στα βιολογικά και κληρονομικά αίτια για να αιτιολογήσουν τον αυτισμό, επειδή η έναρξη της διαταραχής είναι πολύ πρώιμη. Οι έρευνες που επικεντρώνονται σε οικογένειες αυτιστικών παιδιών καταλήγουν στο συμπέρασμα, ότι οι γενετικοί παράγοντες έχουν κυρίαρχο ρόλο στην αιτιολογία του αυτισμού. Η συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού σε αδέρφια αυτιστικών παιδιών φτάνει στο 3%, δηλαδή 50 φορές μεγαλύτερη από τη συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού στο γενικό πληθυσμό (Παπακωνσταντίνου, 2001). Ακόμη αν λάβουμε υπόψη τις έρευνες που έχουν γίνει με μονοζυγωτικούς διδύμους, τότε η συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού και στα δύο αδέρφια κυμαίνεται μεταξύ 40-90% (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002).

Τα τελευταία όμως χρόνια η κατάσταση είναι πιο ξεκάθαρη. Έχουν γίνει αρκετές έρευνες προκειμένου να «χαρτογραφηθούν» όλα τα γονίδια στα ανθρώπινα χρωμοσώματα, ώστε να αρχίσει να λύνεται το μυστήριο που κρύβεται πίσω πολλές ασθένειες και καταστάσεις, συμπεριλαμβανομένου και του αυτισμού (Γκονέλα, 2006). Το 2001 οι επιστήμονες ανακάλυψαν ένα από τα γονίδια που μπορεί να συσχετίζεται με τον αυτισμό, το ονομαζόμενο WNT2. Επίσης, πιο πρόσφατα Γάλλοι ερευνητές εντόπισαν γενετικές μεταλλάξεις σε μια μικρή ομάδα αυτιστικών παιδιών, που ίσως αποτελέσουν νέα ευρήματα για τη βιολογική βάση

της διαταραχής, σύμφωνα με δημοσίευμα του επιστημονικού εντύπου Nature Medicine. Ερευνητές του Ινστιτούτου Παστέρ στο Παρίσι με επικεφαλής τον Δρ Τόμας Μπουργκερόν, μελέτησαν το γονίδιο SHANK3 σε παραπάνω από 200 άτομα με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού, όπου ανήκει και ο αυτισμός, και ανακάλυψαν μεταλλάξεις του στα μέλη τριών οικογενειών. Αν και πρέπει να γίνουν περισσότερες έρευνες πάνω στη γενετική για να προσδιορίσουν οι επιστήμονες με σιγουριά τα ακριβή γονίδια που εμπλέκονται στον αυτισμό, υπάρχει πλέον η ελπίδα ότι τα επόμενα χρόνια θα το έχουν καταφέρει (http://www.autismgreece.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=47&Itemid=46).

Βιολογικά Αίτια: Τα βιολογικά αίτια αναφέρονται στις βλάβες και στις δυσμορφίες που βρέθηκαν στον εγκέφαλο αυτιστικών ατόμων σε σχέση με τα φυσιολογικά άτομα, μετά από νεκροψίες που έγιναν. Διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη ανωμαλία στον εγκέφαλο των αυτιστικών. Αλλά τμήματα του εγκεφάλου τους που υπέστησαν βλάβη από πρώιμες διαταραχές κατά την ανάπτυξη των εγκεφαλικών κυττάρων τους πρώτους μήνες της κύησης (Κυπριωτάκης, 2003). Οι βασικές ανωμαλίες βρίσκονταν στους εγκεφαλικούς λοβούς VI-VIII, που τοποθετούνται στο πίσω μέρος του αριστερού αυτιού μας και είναι υπεύθυνοι για την ισορροπία και τον συντονισμό μας. Επίσης βρέθηκαν επιπλοκές στα τμήματα του πρόσθιου και κροταφικού λοβού, που οφείλονται για το ανέκφραστο πρόσωπο αλλά και τις εμμονές των αυτιστικών παιδιών (Παπακωνσταντίνου, 2001).

Επίσης ένα από τα κυριότερα προβλήματα των αυτιστικών είναι η δυσκολία επεξεργασίας των ακουστικών ερεθισμάτων. Ακούν τις λέξεις, αλλά δεν αντιλαμβάνονται τη σημασία τους, παρά μόνο ακούν τους ήχους. Αυτό συμβαίνει, επειδή δεν μεταφέρεται η ακουστική πληροφορία από τον υπόκαμπο (περιοχή μάθησης) στο κέντρο της μακρόχρονης μνήμης (Jordan & Powell, 2000). Τέλος η Κωνστανταρέα (2001), αναφέρει ότι οι οφθαλμικές κινήσεις των παιδιών με αυτισμό κατά τη διάρκεια του ύπνου μοιάζουν με εκείνες πολύ μικρότερων σε ηλικία φυσιολογικών παιδιών, γεγονός που καταδεικνύει την αποκλίνουσα και ανώριμη ηλεκτροφυσιολογική δραστηριότητα του εγκεφάλου τους.

Οργανικά Αίτια: Όταν γίνεται λόγος για οργανικά αίτια εννοούνται οι τραυματισμοί του εμβρύου, κάποιες ασθένειες τις οποίες εμφάνισε η μητέρα του παιδιού κατά την κύηση, αλλά και τους βιοχημικούς παράγοντες. Σχεδόν οι περισσότερες μελέτες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι, ορισμένες επιπλοκές κατά την προγεννητική περίοδο (π.χ. ασθένειες), ή τη στιγμή της γέννησης (π.χ. κακώσεις στον εγκέφαλο, ασφυξία κτλ) παρουσιάζονται πιο συχνά ως η κυρία αιτία του αυτισμού (Stroke, 2004). Στα αυτιστικά παιδιά παρατηρήθηκε, πως η μητέρα τους κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης της, είχε υποστεί περισσότερες αιμορραγίες στη μήτρα, στον ομφάλιο λώρο, στον πλακούντα αλλά και άλλες καταστάσεις, οι οποίες χρήζουν τη χορήγηση φαρμάκων σε αυτήν (Wing, 2000). Επίσης κατά την Γκονέλα (2006, σ.46) *«αναφέρονται μεγαλύτερα ποσοστά υπερθυροειδισμού στους γονείς αυτιστικών παιδιών σε σχέση με γονείς φυσιολογικών και μεγάλη συχνότητα αποβολών και στειρότητας στα οικογενειακά ιστορικά των μητέρων».*

«Αν και τα περισσότερα αίτια - παράγοντες κινδύνου παρουσιάζονται κατά την προγεννητική περίοδο, κανένα από όσα μέχρι σήμερα έχουν εντοπισθεί, δεν μπορεί να θεωρηθεί με βεβαιότητα, ότι αποτελεί κίνδυνο και βλάπτει οπωσδήποτε το νευρικό σύστημα του παιδιού. Ακόμη, αν και μερικές έρευνες δείχνουν ότι το σύνδρομο του αυτισμού δεν συνδέεται με πρόωρο τοκετό, αντίθετα άλλες μελέτες παρουσιάζουν ένα ποσοστό 27,2% αυτιστικών παιδιών να είχαν πρόωρο τοκετό και βάρος κάτω από 2.500 γραμμάρια. Πάντως για την παρουσία του αυτιστικού συνδρόμου δεν παύει να αποτελεί σοβαρό κίνδυνο ένας πρόωρος τοκετός ή μια ασφυξία» (Κυπριωτάκης, 2003, σ.27).

Επίσης, αν και πολύ δύσκολο να αποδειχθεί πλήρως, ο Κυπριωτάκης (2003) μας αναφέρει ότι τα αποτελέσματα διαφόρων μελετών καταλήγουν στο ότι, υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα σε μολύνσεις στη μήτρα και σε ασθένειες της μητέρας κατά την κύηση με τον αυτισμό. Μερικές από τις ασθένειες και τις μολύνσεις είναι η ανεμοβλογιά, η ερυθρά, η σύφιλη, η τοξοπλάσμωση κ.α. Τέλος κάποιες επιπλοκές στον εγκέφαλο του στη φάση της μεταγεννητικής περιόδου, μπορούν να οδηγήσουν στην παρουσία αυτισμού. Επομένως διαφορετικά παθογόνα αίτια προσβάλλουν το κεντρικό νευρικό σύστημα και μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση αυτής της διαταραχής (Wing, 2000).

Όσον αφορά τους βιοχημικούς παράγοντες δεν έχουν ερευνηθεί τόσο, ώστε να μπορούμε να πούμε ότι αποτελούν σίγουρα αίτια του αυτισμού. Οφείλονται σε διαταραχές στον μεταβολισμό των παιδιών καθώς και σε διαταραχές στο ενδοκρινικό σύστημα. Μερικές από τις βιοχημικές ανωμαλίες που επηρεάζουν το παιδί αφού γεννηθεί είναι η *φαινυλκετονουρία*, τα επίπεδα *σεροτονίνης* και των *ενδορφινών* στον οργανισμό (Stroke, 2004).

1.7. Η Αναπτυξιακή Πορεία των Παιδιών με Αυτισμό.

Ο Kanner και ειδικότερα ο Asperger στις αρχικές τους περιγραφές επεσήμαναν ότι ο αυτισμός δεν είναι μια σταδιακά επιδεινούμενη ασθένεια. Ο Asperger τόνισε ότι σε αντίθεση με τον εκφυλισμό που παρατηρείται στις ψυχώσεις των ενηλίκων, οι ασθενείς του εμφάνισαν αυξημένη προσαρμογή και αποκατάσταση (Frith, 1996). Είναι γεγονός ότι η πρόωμη και εντατική παρέμβαση, η οικογενειακή υποστήριξη και σε κάποιες περιπτώσεις και η φαρμακευτική αγωγή μπορούν να οδηγήσουν στην αποκατάσταση και την προσαρμογή μέχρι ενός σημείου. Ο Wing (2000) υποστηρίζει πως, ο αυτισμός δεν ανήκει στην κατηγορία των διαταραχών που μπορούν να θεραπευτούν ή να ξεπεραστούν και παρά την πρόοδο που ενδέχεται να σημειωθεί στην πλειοψηφία του αυτιστικού πληθυσμού, υπάρχουν ελλείμματα, στον κοινωνικό κυρίως τομέα, που θα μαρτυρούν την ύπαρξη του.

Τα πρώτα συμπτώματα του αυτισμού εμφανίζονται συνήθως πριν από την ηλικία των δύο ετών. Παρόλα αυτά, οι ενδείξεις της παρεκκλίνουσας από το φυσιολογικό πορείας της ανάπτυξης υπάρχουν από τον πρώτο κιόλας χρόνο της ζωής (Κυπριωτάκης, 2003). Στην έρευνα των Osterling και Dawson (1994) χρησιμοποιήθηκαν βίντεο από τα πρώτα γενέθλια φυσιολογικών παιδιών και παιδιών που στη συνέχεια έλαβαν τη διάγνωση του αυτισμού, προκειμένου να εξακριβωθεί η ύπαρξη πρώιμων ενδείξεων της διαταραχής. Παιδιάτροι και παρατηρητές ανέλυσαν τα βίντεο και αξιολογώντας συμπεριφορές όπως η μίμηση, η βλεμματική επαφή και η συνδυαστική προσοχή κατάφεραν να διακρίνουν τα αυτιστικά από τα μη αυτιστικά παιδιά (Osterling, 1994).

Όπως συμβαίνει με όλα τα παιδιά, έτσι και για αυτά με αυτιστικού τύπου διαταραχές, η εφηβεία αποτελεί μια περίοδο αλλαγών. Μερικά περνούν από το στάδιο αυτό της ζωής τους χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα και μπορεί να παρουσιάσουν ακόμα και βελτίωση, καθώς μερικές φορές μειώνεται η ένταση, είτε η συχνότητα κάποιων αυτιστικών συμπτωμάτων (Wing, 2000). Σε άλλα βέβαια μπορεί να υπάρξει αύξηση των κρίσεων θυμού, επιθετικότητας προς τον εαυτό τους ή προς άλλους και της ακατάλληλης συμπεριφοράς (Κυπριωτάκης, 2003).

Με την ενηλικίωση, σύμφωνα με τον Peeters (2000) οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους εκδηλώνεται η αυτιστική συμπεριφορά παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλομορφία. Κάποιοι παραμένουν εξαρτημένοι από τους γονείς ακόμη και για την ικανοποίηση βασικών αναγκών, ενώ άλλοι, οι πιο λειτουργικοί, μπορούν να σταθούν μόνοι τους στην κοινωνία, να δημιουργήσουν οικογένεια και να εργαστούν. Παρόλα αυτά οι κινητικές στερεοτυπίες, η έλλειψη έκφρασης και η εκδήλωση κοινωνικά ανάρμοστης συμπεριφοράς εξακολουθούν να εμφανίζονται, έστω και σε μικρό βαθμό, ακόμη και στις περιπτώσεις των εξαιρετικά λειτουργικών ατόμων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002).

Σε μερικές περιπτώσεις η εκδήλωση των αυτιστικών διαταραχών περιπλέκεται με την εκδήλωση ψυχιατρικών ασθενειών, συνήθως κατά την ενηλικίωση. Συνηθέστερη είναι η κατάθλιψη, η οποία συνδέεται με την ανάπτυξη της επίγνωσης και της αναγνώρισης των διαφορών που έχουν από τους συνομηλίκους τους (Wing, 2000). Η ψυχαναγκαστική διαταραχή εκδηλώνεται συνήθως κατά την ενηλικίωση και αποτελεί μια μορφή εξέλιξης των επαναλαμβανόμενων ρουτινών που παρουσιάζουν τα αυτιστικά παιδιά κατά την παιδική ηλικία (Peeters, 2000). Τέλος, σε μια μικρή μειονότητα του αυτιστικού πληθυσμού παρατηρείται παραβατική συμπεριφορά κατά την ενηλικίωση, η οποία συνδέεται περισσότερο με την αγνωσία ή ελλιπή κατανόηση των κοινωνικών κανόνων (Wing, 2000).

Παρόλη τη βελτίωση που παρατηρείται σε πολλά αυτιστικά παιδιά με την πάροδο των χρόνων, πολύ λίγα φθάνουν σε μια φυσιολογική κατάσταση. Ο Kanner στην προσπάθειά του να συνοψίσει την έκβαση των παιδιών που μελέτησε, ανέφερε ότι μόνο 11 από 96 παιδιά πέτυχαν πλήρη κοινωνική ένταξη και αποδοχή κατά την ενηλικίωση (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2002).

Οι πιο σημαντικοί προγνωστικοί δείκτες για την έκβαση του αυτισμού είναι το νοητικό δυναμικό και το επίπεδο της γλωσσικής ανάπτυξης (Stroke, 2004). Τα άτομα που έχουν την ευνοϊκή εξέλιξη καθώς μεγαλώνουν, είναι κοινά, των οποίων η νοημοσύνη κυμαίνεται σε φυσιολογικά επίπεδα και έχουν αναπτύξει γλωσσικές δεξιότητες, μέχρι την ηλικία των πέντε ετών (Frith, 1996). Η πρόγνωση είναι δυσχερής για τα παιδιά με νοητικό πηλίκο κάτω του 50 και ανεπαρκή ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων (Stroke, 2004). Πέρα από αυτούς τους παράγοντες, τα άτομα που πιθανώς θα έχουν την ευνοϊκότερη εξέλιξη είναι εκείνα που διαθέτουν ειδικά ενδιαφέροντα και ταλέντα, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για έμμισθη απασχόληση, αλλά και εκείνα τα παιδιά που διακατέχονται από μια δυνατή επιθυμία να πετύχουν στη ζωή τους, έχοντας πάντα την υποστήριξη και την ενθάρρυνση της οικογένειάς τους (Κωνστανταρέα, 2001).

1.8. Τα Χαρακτηριστικά του Αυτισμού.

Ο αυτισμός αποτελεί μια σοβαρή και εκτεταμένη διαταραχή της ανάπτυξης και, σύμφωνα με τη Jordan (2000) επηρεάζει τρεις περιοχές της ανάπτυξης, γνωστή και ως η τριάδα των διαταραχών του αυτισμού:

1. Τον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα
2. Την επικοινωνία
3. Τη σκέψη και τη συμπεριφορά

1. Στα άτομα με αυτισμό οι κοινωνικές σχέσεις μπορεί να προξενούν τρόμο και σύγχυση. Για να είναι κανείς επιτυχημένος στη σύναψη σχέσεων με άλλα άτομα πρέπει να αντιλαμβάνεται πως αυτοί αισθάνονται, τί περιμένουν να συμβεί, και να γνωρίζει τους κοινωνικούς κανόνες που εφαρμόζονται σε κάθε περίπτωση. Τα μη αυτιστικά άτομα δεν χρειάζεται να μάθουν τίποτα απ' όλα αυτά, καθώς τα αφομοιώνουν με φυσικό τρόπο όπως αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της παιδικής τους ηλικίας (Peeters, 2000). Στα αυτιστικά όμως άτομα δεν ισχύει κάτι τέτοιο. Ορισμένοι αυτιστικοί ποτέ δεν συνειδητοποιούν ότι υπάρχουν κοινωνικοί κανόνες και στην πραγματικότητα δεν ενδιαφέρονται αν υπάρχουν. Άλλοι πάλι έχουν επίγνωση ότι υπάρχουν κανόνες αλλά δεν τους γνωρίζουν ή δεν τους καταλαβαίνουν. Αυτό έχει

ως αποτέλεσμα να φαίνονται παράξενοι από τις πράξεις τους, αγενείς, απείθαρχοι ή προκλητικοί, παρότι οι ίδιοι δεν έχουν καμία τέτοια πρόθεση (Wing, 2000).

Ακόμη ένα βασικό χαρακτηριστικό των αυτιστικών παιδιών είναι η απόσυρση και η αδιαφορία για τους άλλους ανθρώπους, κυρίως για τα άλλα παιδιά. Δυσκολεύονται ιδιαίτερα στο να έχουν βλεμματική επαφή μαζί τους (Κυπριωτάκης, 2003). Επίσης ένα παιδί με αυτισμό δείχνει μεγαλύτερη προσοχή στα αντικείμενα παρά στους ανθρώπους. Υπάρχουν περιπτώσεις που αποζητά τον ενήλικα, απλώς για να έχει φυσική επαφή και να τον χρησιμοποιεί σαν εργαλείο ικανοποίησης των αναγκών του (Jordan, 2000). Αξίζει να σημειωθεί όμως, πως αρκετά αυτιστικά παιδιά δέχονται παθητικά την κοινωνική επαφή και δείχνουν κάποιου βαθμού ευχαρίστηση, χωρίς ωστόσο να προσεγγίζουν τους άλλους αυθόρμητα και η κοινωνική αλληλεπίδρασή τους είναι φτωχή. Τέλος μερικά αυτιστικά παιδιά πλησιάζουν τους συνομήλικους τους αυθόρμητα, αλλά με παράξενο τρόπο, ακατάλληλο, τελετουργικό και επαναλαμβανόμενο (Γκονέλα, 2006).

Όσον αφορά τώρα τον συναισθηματικό τομέα, από τότε που έγιναν οι πρώτες περιγραφές από τον Kanner (1943), οι συναισθηματικές δυσκολίες θεωρούνται ο πυρήνας του αυτισμού (Jordan, 2000). Ο κόσμος των συναισθημάτων είναι μια άγνωστη περιοχή για τα παιδιά με αυτισμό, τα οποία δυσκολεύονται όχι μόνο να αντιληφθούν τα συναισθήματα των άλλων αλλά και να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τα δικά τους. Αν όμως κατορθώσουν κάτι τέτοιο, η ανταπόκριση τους μπορεί να είναι ακατάλληλη, ασυνήθιστη και χωρίς ενσυναίσθηση (Wing, 2000). Οι δυσκολίες των αυτιστικών παιδιών στο να καταλάβουν τις σκέψεις και τα αισθήματα των άλλων ανθρώπων τα κάνει αφελή και ευκολόπιστα, κάτι που μπορεί να τους κάνει τρωτούς απέναντι σε ανθρώπους που επιθυμούν να τους εκμεταλλευτούν, να τους γελοιοποιήσουν ή να τους εκφοβίσουν (Παπακωνσταντίνου, 2001).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των αυτιστικών παιδιών που έχει να κάνει με τον συναισθηματικό τομέα είναι οι ακατάλληλες συναισθηματικές τους αντιδράσεις. Για παράδειγμα μπορεί να παρουσιάζουν έλλειψη φόβου μπροστά σε πραγματικό κίνδυνο ή να έχουν υπερβολικό φόβο για ορισμένες ανώδυνες καταστάσεις και πράγματα από τα οποία δεν κινδυνεύουμε. Τέλος μπορεί να εκδηλώσει κλάματα και ξεφωνητά χωρίς προφανή λόγο, ή να γελάει όταν κάποιος άλλος πληγώνεται (Stroke, 2004).

2. Σύμφωνα με την Παπακωνσταντίνου (2001) η λεκτική και η μη λεκτική επικοινωνία είναι τα πρώτα στοιχεία που αναπτύσσουν τα φυσιολογικά παιδιά, επηρεάζοντας στο μέγιστο βαθμό τον τρόπο που επικοινωνούν με το περιβάλλον τους. Δυστυχώς όμως τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν σημαντικά προβλήματα στην κατανόηση και στη χρήση κάθε μορφής επικοινωνίας. Έχουν περιορισμένη αντίληψη στις πληροφορίες που μεταδίδονται με την έκφραση του προσώπου, τη στάση του σώματος και τον τόνο της φωνής. Οποιαδήποτε μορφή επικοινωνίας αποτελεί για αυτά μια τυπική διαδικασία, που δεν την απολαμβάνουν καθόλου.

Για τα συμπτώματα αυτής της διαταραχής ο Rutter (1990) αναφέρει πως τα περισσότερα αυτιστικά παιδιά δεν αναπτύσσουν καθόλου τον λόγο ή έχουν επιβραδυνση στην εξέλιξη του, που συνοδεύεται από μειωμένη κατανόηση και επιβραδυνμένη ηχολαλία. Βέβαια η ηχολαλία είναι φυσιολογική μέχρι τα 2-2,5 χρόνια και μετά σταματά όταν το λεξιλόγιο διευρύνεται. Αυτό όμως, όπως ισχυρίζεται η Κωνστανταρέα (2001), δεν ισχύει για τα αυτιστικά παιδιά, τα οποία δεν έχουν μεγάλο εύρος λεξιλογίου και δυσκολεύονται να κάνουν χρήση της γλώσσας. Συγκεκριμένα δυσκολεύονται στη χρήση των αντωνυμιών (π.χ. εγώ, εσύ, αυτός κλπ), συγχέουν λέξεις με παρόμοιο ήχο ή νόημα (π.χ. χύνω, ξύνω) και συχνά επαναλαμβάνουν στερεοτυπικά, λέξεις, φράσεις-ερωτήσεις με φτωχό έλεγχο της έντασης και του τόνου της φωνής. Κυρίως, όπως τονίζει η Γκονέλα (2006), το παιδί εκφράζεται με το να βγάζει ήχους, να μουρμουρίζει ή να λέει λέξεις χωρίς νόημα. Ακόμη και στις περιπτώσεις που το παιδί έχει τη δυνατότητα του προφορικού λόγου, η ομιλία του είναι πολύ διαταραγμένη και δε συμβαδίζει με τους γραμματικούς κανόνες, αλλά και με το συντακτικό. Συναντούν παράλληλα δυσκολίες στο να ξεκινήσουν μια συζήτηση αλλά και να την παρακολουθήσουν μέχρι το τέλος. Τέλος ο ήχος της φωνής των αυτιστικών παιδιών και εφήβων είναι μονότονος και στερεότυπος.

Σοβαρές ακόμη είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα αυτιστικά παιδιά στην κατανόηση του λόγου. Αυτό συμβαίνει, διότι βρίσκουν αρκετά περίπλοκη την οργάνωση των ήχων που ακούν και γι' αυτό ακριβώς το λόγο χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να καταλάβουν τον συνομιλητή τους. Περιστασιακά μπορεί να ακούν τμήματα λέξεων ταυτόχρονα, κάτι που κάνει τις λέξεις να μην έχουν νόημα και να δημιουργείται ένα χάος στον εγκέφαλό τους (Jordan, 2000). Τέλος έχουν την

τάση να αποδίδουν στις λέξεις την κυριολεκτική τους σημασία και να μην αντιλαμβάνονται τις μεταφορές του λόγου (Harpe, 1998).

3. Σύμφωνα με τους Κάκουρο και Μανιαδάκη (2002) στα αυτιστικά παιδιά οι περιοχές του νευρικού συστήματος που σχετίζονται με τις γνωστικές λειτουργίες έχουν υποστεί σοβαρή βλάβη, με αποτέλεσμα την ύπαρξη σημαντικών ελλειμμάτων σ' αυτούς τους τομείς. Ειδικότερα οι γνωστικές δυσχέρειες που παρουσιάζουν βρίσκονται στους τομείς της αντίληψης, της προσοχής, της μνήμης, στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, στην απόκτηση εννοιών αλλά και στη γενίκευση. Στο επίπεδο λοιπόν της αντίληψης παρατηρείται ασυνέπεια των αυτιστικών παιδιών στα ερεθίσματα (Jordan & Powell, 2001). Μπορεί για παράδειγμα να παρατηρηθούν αδιαφορία, δυσφορία, πανικός ή ενθουσιασμός ως αντίδραση σε ακουστικά, οπτικά ερεθίσματα, στις γεύσεις, στις μυρωδιές, στο άγγιγμα, στην υφή ρούχων και φαγητού, στη ζέστη, αλλά και στο κρύο. Άλλα πάλι αυτιστικά παιδιά φαίνεται να μην έχουν την αίσθηση του πόνου, με αποτέλεσμα να υποφέρουν από τραυματισμούς ή επίπονες μολύνσεις τις οποίες δεν αναφέρουν σε κανέναν (Wing, 2000).

Βασικό γνώρισμα της ποιότητας της σκέψης των παιδιών στον αυτισμό είναι ο τρόπος με τον οποίο εστιάζονται σε ορισμένα ερεθίσματα με προσοχή τύπου «τούνελ» (Jordan & Powell, 2001), με αποτέλεσμα ορισμένα μόνο αντικείμενα να γίνονται αντιληπτά, ενώ όσα βρίσκονται έξω από το περιορισμένο οπτικό πεδίο της προσοχής τους να αγνοούνται (Jordan, 2000). Αυτός ο τρόπος σκέψης δυσχεραίνει τη δυνατότητα μάθησης του παιδιού, καθώς σημαντικά πράγματα μπορεί να μη λαμβάνονται υπόψη, ενώ η προσοχή μπορεί να εστιάζεται σε ασήμαντες λεπτομέρειες. Ο Lovaas και οι συνεργάτες του (1979) αναφέρονται στο παραπάνω φαινόμενο με τον όρο «υπερεκλεκτικότητα» των ερεθισμάτων (Κυπριωτάκης, 2003). Παράλληλα η ταυτόχρονη παρουσίαση δύο ή περισσότερων ερεθισμάτων στο αυτιστικό παιδί δημιουργεί προβλήματα, αφού αδυνατεί να προσέξει πάνω από ένα ερεθίσματα κάθε φορά (Jordan, 2000). Τέλος ακόμη μια δυσκολία στον τομέα της προσοχής τους έχει να κάνει με την «από κοινού» προσοχή, αφού δεν προβαίνουν σε αυθόρμητη μετατόπιση της προσοχής τους, προκειμένου να μοιραστούν το ίδιο επίκεντρο ενδιαφέροντος με κάποιον άλλον (Jordan & Powell, 2001).

Στην περίπτωση των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού δεν παρατηρείται μια φτωχή στο σύνολο μνήμη, αντιθέτως έχουν αναπτυγμένη οπτική αντίληψη, οπτική μνήμη και οπτική σκέψη (Jordan & Powell, 2001). Το πρόβλημα όμως σχετίζεται με τον τρόπο αποθήκευσης και ανάκλησης των γεγονότων. Τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να ανακαλέσουν δεδομένα για τον εαυτό τους με ιδιαίτερη ακρίβεια, η δυσκολία τους όμως έγκειται στην ανάπτυξη της προσωπικής επεισοδιακής μνήμης, η οποία απαιτεί την ανάλογη κωδικοποίηση των γεγονότων (Peeters, 2000). Ακόμη διαθέτουν καλή διαδικαστική γνώση δεξιοτήτων, συναντούν όμως δυσκολίες στο να θυμηθούν τον εαυτό τους να εκτελεί τέτοιες πράξεις, να συμμετέχει σε γεγονότα ή να διαθέτει γνώσεις και στρατηγικές (Jordan, 2000). Τέλος οι Jordan και Powell (2001) υποστηρίζουν ότι, τα αυτιστικά παιδιά φαίνεται να έχουν μειονέκτημα και στο σχηματισμό των εννοιών. Ο τρόπος σκέψης τους βασίζεται σε συγκεκριμένες εμπειρίες, αδυνατούν δηλαδή να σκεφτούν για αφηρημένες έννοιες και έτσι καταστέλλεται η δημιουργική σκέψη και μάθηση. Συναφής με τη δυσκολία απόκτησης των εννοιών είναι και η γενίκευση των αποκτημένων γνώσεων και δεξιοτήτων σε διαφορετικές συνθήκες.

Η συμπεριφορά των αυτιστικών παιδιών παρουσιάζει αρκετά κοινά στοιχεία μεταξύ τους. Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς τους είναι η ανάγκη του σταθερού-αμετακίνητου. Η ανάγκη για οργάνωση, διατήρηση της σταθερότητας, της συνέχειας και συχνά το φτωχό «ρεπερτόριο» ενεργειών, οδηγούν τα παιδιά αυτά στις τελετουργίες και στην ενασχόληση με εμμονή σε συγκεκριμένα αντικείμενα και πράξεις (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002). Οι ρουτίνες ποικίλλουν ανάλογα με το άτομο. Μπορεί να περιλαμβάνουν την τοποθέτηση αντικειμένων στη σειρά ή τη συλλογή αντικειμένων ή τη διαμόρφωση συνηθειών για καθημερινές ενέργειες, όπως είναι το ντύσιμο, το μπάνιο, το φαγητό. Οποιαδήποτε αλλαγή αυτών των συνηθειών τους προκαλεί άγχος και τα κάνει να αντιδρούν άσχημα (Παπακωνσταντίνου, 2001).

Ακόμη ένα χαρακτηριστικό των αυτιστικών παιδιών είναι οι στερεότυπες κινήσεις. Με τον συγκεκριμένο όρο περιγράφεται η συνεχής επανάληψη των κινήσεων που κάνουν με τα χέρια τους (flapping), κάνουν γκριμάτσες, πηδούν πάνω κάτω. Το παιδί επίσης μπορεί να κάνει κύκλους γύρω από τον εαυτό του, να βγάζει συγκεκριμένες κραυγές, να κλείνει τα αυτιά με τα χέρια του ή να κάνει στερεότυπες κινήσεις με το σώμα του, συνήθως όταν βρίσκεται σε υπερδιέγερση (Stroke, 2004).

Τέλος πολλά αυτιστικά παιδιά έχουν πρόβλημα συντονισμού και ελέγχου των κινήσεων τους, με αποτέλεσμα να αποσύρονται από ομαδικά αθλήματα και παιχνίδια (Peeters, 2000).

Όσον αφορά το παιχνίδι τα αυτιστικά παιδιά δυσκολεύονται να συμμετέχουν στο κοινωνικό, ομαδικό παιχνίδι, αφού θα πρέπει να μάθουν τους κοινωνικούς ρόλους και να μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα με άλλους (Jordan, 2000). Αντιθέτως το αισθητικοκινητικό παιχνίδι, το οποίο περιλαμβάνει το χειρισμό ενός αντικειμένου και την εξερεύνηση των ιδιοτήτων του, χωρίς όμως να λαμβάνεται υπ' όψιν η λειτουργία του, κυριαρχεί στα αυτιστικά παιδιά και συνεχίζει να εκδηλώνεται πέρα από τη λεκτική νοητική ηλικία κατά την οποία φθίνει στα μη αυτιστικά (Jordan & Powell, 2001). Συχνά κολλούν σε έναν μόνο τρόπο εξερεύνησης ή σε ένα μόνο αντικείμενο εξερεύνησης. Επίσης τα αυτιστικά παιδιά έχουν ιδιαίτερη αδυναμία στα ζωηρά παιχνίδια, όπως είναι το γαργαλητό, το πέταγμα του παιδιού στον αέρα ή τα στριφογύρισμά του (Jordan, 2000).

Μια ακόμη μορφή παιχνιδιού είναι το παιχνίδι ρόλων, που περιλαμβάνει το λειτουργικό και το συμβολικό παιχνίδι. Το λειτουργικό παιχνίδι είναι η ικανότητα μεταχείρισης ενός αντικειμένου σύμφωνα με την λειτουργία του, ενώ το συμβολικό παιχνίδι δείχνει την ικανότητα μεταχείρισης των αντικειμένων ή των περιστάσεων σαν να πρόκειται για κάτι άλλο (Wing, 2000). Αυτή η μορφή παιχνιδιού στα αυτιστικά παιδιά είναι σοβαρά διαταραγμένη ή απουσιάζει. Κάποια παιδιά με αυτισμό φαίνεται πως συμμετέχουν σε καταστάσεις φανταστικού παιχνιδιού, αλλά αυτές συχνά βασίζονται σε ότι έχουν ήδη δει στην τηλεόραση ή στην πραγματική τους ζωή. Αρκετά τέτοια παιδιά έχουν εμμονή με μια συγκεκριμένη τηλεοπτική εκπομπή ή διαφήμιση, την οποία μπορούν να παραθέσουν σχεδόν πιστά πάνω στο παιχνίδι τους ή σε οποιαδήποτε άλλη στιγμή (Wing, 1993).

Αξίζει επίσης να σημειώσουμε πως κάποια αυτιστικά άτομα έχουν ιδιαίτερες δεξιότητες. Ύστερα από παρατηρήσεις που έγιναν διαπιστώθηκε πως οι τομείς που έχουν περισσότερο κλίση είναι στη ζωγραφική, στη μουσική, σε μαθηματικούς υπολογισμούς, αλλά και στην αποστήθιση (Κωνστανταρέα, 2001). Βέβαια μπορεί να έχουν διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων σε διαφορετικές δεξιότητες. Για παράδειγμα, μπορεί να είναι πολύ ικανοί στις μαθηματικές πράξεις, αλλά να μην μπορούν να διαβάσουν καλά (Κυπριωτάκης, 2003).

Ο τελευταίος τώρα τομέας της συμπεριφοράς τους που παρουσιάζει διαταραχές είναι στις φυσικές λειτουργίες τους, όπως είναι η διατροφή και ο ύπνος. Τα αυτιστικά παιδιά είναι συχνά ιδιότροπα στο φαγητό. Κάποια τρώνε πολύ λίγο, ενώ άλλα τρώνε συγκεκριμένα μόνο φαγητά και αρνούνται να δοκιμάσουν άλλες γεύσεις (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002). Ο ύπνος τώρα όπως επισημαίνει ο Rutter (1990), είναι ένα συνηθισμένο πρόβλημα για τα αυτιστικά παιδιά. Μπορεί να έχουν μάθει τη συγκεκριμένη ώρα που πρέπει να κοιμηθούν αλλά για πολλές ώρες να μένουν ξύπνια, να φοβούνται να κοιμηθούν ή να ξυπνούν κατά τη διάρκεια της νύχτας και να φωνάζουν. Σε γενικές γραμμές ο ύπνος τους δεν είναι φυσιολογικός, όπως όλων των άλλων παιδιών. Τελικά τα περισσότερα αυτιστικά ξεπερνούν αυτά τα προβλήματα με την πάροδο του χρόνου και ύστερα από τη συνεχή ενασχόληση των γονέων τους πάνω σε αυτά τα θέματα.

1.9. Η Θεραπευτική Αντιμετώπιση του Αυτισμού.

Τα περισσότερα θεραπευτικά προγράμματα που έχουν προταθεί για τη θεραπευτική αντιμετώπιση του αυτισμού έχουν ως βασικό στόχο τη βελτίωση της ανάπτυξης και της συμπεριφοράς του παιδιού, αξιοποιώντας το υπάρχον δυναμικό του παιδιού, αλλά και της στήριξης του ίδιου αλλά και της οικογένειάς του, ώστε να αντιμετωπίσουν όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά τις δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002). Μέχρι σήμερα δεν υπάρχει καμία θεραπεία για τον αυτισμό, με την έννοια της πλήρους αποκατάστασης. Σύμφωνα με έρευνες που έγιναν από Αμερικάνους παιδίατρους σε συνεργασία με ψυχολόγους (2001) μέθοδοι που βασίστηκαν στη φαρμακευτική αγωγή, στη διαφοροποίηση της διατροφής αλλά και στη μέθοδο της αισθητηριακής ολοκλήρωσης θεωρούνται πλέον ανεπαρκείς (Gabriels & Hill, 2007).

Αντιθέτως τα σύγχρονα προγράμματα εντατικής πρώιμης παρέμβασης και τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα προμηνύουν πολλά για τη βελτίωση της εξέλιξης των αυτιστικών παιδιών. Συγκεκριμένα αυτά τα προγράμματα είναι συνήθως εξατομικευμένα και βασίζονται στα ειδικά ελλείμματα, αλλά και στις ιδιαίτερες ικανότητες του κάθε παιδιού (Κυπριωτάκης, 2003). Βέβαια το νοητικό επίπεδο, όπως

και το επίπεδο της γλωσσικής ανάπτυξης του αυτιστικού παιδιού αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για τους στόχους της παρέμβασης. Για παράδειγμα για τα αυτιστικά παιδιά με χαμηλό νοητικό επίπεδο και ελάχιστη γλωσσική ανάπτυξη, τα προγράμματα έχουν ως βασικό στόχο τον περιορισμό των στερεοτυπιών, αλλά και της ανάρμοστης συμπεριφοράς τους, καθώς και τη διδασκαλία των βασικών δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, συνεργασίας και έκφρασης των αναγκών τους (Κωνστανταρέα, 2001).

Όμως για τα αυτιστικά παιδιά με κανονικά επίπεδα νοημοσύνης και αναπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες, τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών και θεραπευτικών προγραμμάτων είναι περισσότερα και εξαρτώνται κυρίως από το πόσο νωρίς τα ξεκινάει το παιδί, αλλά και το πόσο εντατικά. Οι στόχοι των προγραμμάτων για αυτά τα παιδιά συμπεριλαμβάνουν την απόκτηση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων που αποκτούν και όλα τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους, αλλά και τη βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002).

Σύμφωνα με την Γκονέλα (2006) τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης έχουν αρκετά κοινά στοιχεία. Πρώτον η παρέμβαση εστιάζει την προσοχή της σε όλες τις μορφές συμπεριφοράς του αυτιστικού φάσματος και χρησιμοποιεί ειδικές τεχνικές για τη γενίκευση δεξιοτήτων που αποκτούνται μέσω των προγραμμάτων και σε άλλα πλαίσια, όπως είναι το σπίτι ή το σχολείο. Δεύτερον το εκπαιδευτικό περιβάλλον έχει αυστηρή δομή και το καθημερινό πρόγραμμα είναι απόλυτα προβλέψιμο από τα παιδιά. Επίσης οι γονείς συμμετέχουν ενεργά, έχοντας τον ρόλο του συν-θεραπευτή. Τέλος δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την μεταφορά του προγράμματος στο κανονικό νηπιαγωγείο, που θα ενταχθεί το παιδί.

Ένα από τα πιο γνωστά προγράμματα πρώιμης συμπεριφοριοαναλυτικής παρέμβασης είναι το σχέδιο UCLA (Young Autism Project), το οποίο ξεκίνησε πριν από είκοσι πέντε χρόνια στην Αμερική υπό την εποπτεία του Ivar Lovaas (Gabriels & Hill, 2007). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι το πιο λεπτομερές και εντατικό από όλα τα άλλα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης, αλλά και το μόνο με θεαματικά αποτελέσματα που έχουν αξιολογηθεί σε σύγκριση με μια ομάδα ελέγχου αυτιστικών

παιδιών παρόμοιας ηλικίας που συμμετείχαν σε λιγότερο εντατικά προγράμματα (Peeters, 2000).

Ο Ivar Lovaas εφάρμοσε τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφοράς, *εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς* και μεθόδους που ενισχύουν τις επιθυμητές συμπεριφορές και μειώνουν τις ανεπιθύμητες. Επίσης το σύστημα θεραπείας του στόχευε να καλύψει όλες τις πλευρές της καθημερινής ζωής, του λόγου και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το 47% των παιδιών κατόρθωσαν να ενταχθούν σε κανονικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Στο σύνολο αυτή η ομάδα είχε και βελτίωση του βαθμού νοημοσύνης της από 53 σε 83 (Matson & Minshawi, 2006).

Έχει συζητηθεί (Gabriels & Hill, 2007), ότι η μέθοδος διδασκαλίας της *εφαρμοσμένης συμπεριφορικής ανάλυσης* πάνω στην οποία βασίστηκε το πρόγραμμα του Lovaas, χρησιμοποιείται συχνά στις μέρες μας για την εκπαίδευση των αυτιστικών παιδιών. Η βασική ιδέα είναι ότι ο κάθε άνθρωπος αποκτά πιο εύκολα κάποιες δεξιότητες όταν επιβραβεύεται για το επιτεύγματά του. Οι εργασίες χωρίζονται σε αρκετά μικρότερες και εφικτές μονάδες, οι οποίες διδάσκονται με τρόπο δομημένο, ώστε το αυτιστικό παιδί να αποκτά σταδιακά τις δεξιότητες που χρειάζεται για την επίτευξη της εργασίας. Σε κάθε βήμα υπάρχει η επιβράβευση του επιτεύγματος (Κυπριωτάκης, 2003).

Ένα από τα πιο πρόσφατα συστήματα εκπαίδευσης για αυτιστικά παιδιά, που ξεκίνησε το 1996 από το τμήμα Ψυχιατρικής του Πανεπιστημίου της Β. Καρολίνας στις ΗΠΑ, είναι το *TEACCH* (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children) (Γκονέλα, 2006). Τα βασικά στοιχεία του, εστιάζονται στις βασικές παιδαγωγικές αρχές της δομημένης εκπαίδευσης, που αναφέρονται παρακάτω:

- *Η φυσική δόμηση του περιβάλλοντος της τάξης.* Κάθε περιοχή διδασκαλίας θα πρέπει να είναι οριοθετημένη με οπτική σαφήνεια (π.χ. έπιπλα, καρτέλες στο θρανίο ή στο πάτωμα), έτσι ώστε το αυτιστικό παιδί να μπορεί να συνδέσει το κάθε χώρο της τάξης του με συγκεκριμένες δραστηριότητες. Η πρώτη περιοχή διδασκαλίας είναι ο χώρος για την αυτόνομη εργασία, η δεύτερη ο χώρος των ομαδικών δραστηριοτήτων, (όπως το φαγητό, η μουσική, η παρεούλα). Η τρίτη ο χώρος του παιχνιδιού της χαλάρωσης και της ψυχαγωγίας και η

τελευταία ο χώρος της διδασκαλίας ένας προς ένας (Gabriels & Hill, 2007).

- Το ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων της τάξης. Στη δομημένη προσέγγιση το πρόγραμμα δραστηριοτήτων είναι εξατομικευμένο και ημερήσιο και περιλαμβάνει δύο δραστηριότητες «πρώτα δουλειά και μετά παιχνίδι». Με αυτό το πρόγραμμα δίνονται πληροφορίες στο παιδί για το τί προηγείται και τί ακολουθεί, πράγμα που του δημιουργεί ασφάλεια και ηρεμία. Όταν το παιδί μάθει να ακολουθεί αυτή τη σειρά των δραστηριοτήτων, τότε το πρόγραμμα εμπλουτίζεται βήμα βήμα με άλλες δραστηριότητες. Το πρόγραμμα δίνεται στο μαθητή είτε γραπτά, είτε με εικόνες, σχήματα ή αντικείμενα (Matson & Minshawi, 2006).
- Το σύστημα ατομικής εργασίας. Σ' αυτό περιέχονται οι εξής πληροφορίες για το αυτιστικό παιδί: (α) ποιά δουλειά θα κάνει, (β) πόση δουλειά θα κάνει, (γ) πώς γνωρίζει ότι τελείωσε, (δ) τί θα κάνει αφού τελειώσει αυτή τη δραστηριότητα (Peeters, 2000).
- Το δομημένο εκπαιδευτικό υλικό. Η δομημένη προσέγγιση περιλαμβάνει τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού με οπτική οργάνωση και οπτικές οδηγίες για τη χρήση του, οι οποίες θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα σαφής για να κατανοεί το παιδί τις απαιτήσεις της κάθε δραστηριότητας (Matson & Minshawi, 2006).
- Απαραίτητη προϋπόθεση για την καλύτερη αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος είναι να εκπαιδεύονται και οι γονείς, ώστε να μπορεί να συνεχίζεται και στο σπίτι (Gabriels & Hill, 2007).

Μια ακόμη εκπαιδευτική μέθοδος που χρησιμοποιείται περισσότερο στα αυτιστικά παιδιά που έχουν σοβαρά προβλήματα λόγου και επικοινωνίας, είναι το **PECS** (Picture Exchange Communication System) που μεταφράζεται ως «Σύστημα Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων» (Wing, 2000). Αυτό επιτρέπει όχι μόνο στα παιδιά αλλά και σε ενήλικες που δεν έχουν λειτουργικό λόγο να ξεκινήσουν να επικοινωνούν. Δημιουργήθηκε το 1985 από τους Αμερικανούς Lori Frost and Andy Bondy (Jordan & Powell, 2001). Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή τα παιδιά διδάσκονται να ανταλλάσσουν εικόνες ή σύμβολα για τα αντικείμενα που αναπαριστούν. Στην

αρχή είναι αναγκαία η παρουσία δύο ενηλίκων, έτσι ώστε ο ένας να κρατά το αντικείμενο και ο άλλος να παρακινεί το παιδί. Ο βασικότερος στόχος της μεθόδου είναι να καταλάβει το παιδί, ότι η εικόνα ή το σύμβολο αναπαριστούν ένα αντικείμενο. Η επιτυχία έγκειται στο γεγονός ότι το παιδί που δεν μπορεί να μιλήσει, μπορεί να ζητήσει οτιδήποτε θέλει δείχνοντας το σύμβολο ή την εικόνα του, άρα να επικοινωνήσει (Matson & Minshawi, 2006).

Ακόμη μια τεχνική για την εκπαίδευση των αυτιστικών παιδιών είναι το **SPELL**, που εφαρμόστηκε πρώτα στα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου. SPELL είναι τα αρχικά των όρων Structure (Δομή), Positive Attitudes (Θετικές Στάσεις), Empathy (Συμπάθεια), Low Arousal (Χαμηλή Διέγερση) και Links (Δεσμοί), δηλαδή των βασικών στοιχείων που περιλαμβάνει η λέξη. Αυτή η μέθοδος στοχεύει στη μείωση των αρνητικών συνεπειών του αυτισμού και στην υποστήριξη των παιδιών αυτών με την παροχή ενός ιδανικού περιβάλλοντος μάθησης, που θα στηρίζεται στα στοιχεία που προαναφέραμε (Gabriels & Hill, 2007).

Επιπρόσθετα σύμφωνα με τον Neil Humphrey (2008) «οι κοινωνικές ιστορίες» είναι μια μέθοδος ιδιαίτερα χρήσιμη για τα αυτιστικά παιδιά, η οποία αναπτύχθηκε από την Carol Gray. Η ιδέα είναι ότι η κοινωνική συμπεριφορά μαθαίνεται με τη βοήθεια μιας ιστορίας. Κάθε ιστορία προσφέρει όλες τις πληροφορίες που απαιτούνται για το πώς πρέπει να συμπεριφέρεται κανείς σε μια συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση. Για να βοηθηθεί το αυτιστικό παιδί να κατανοήσει την κοινωνική κατάσταση απ' όλες τις πλευρές. Στην κάθε ιστορία χρησιμοποιούνται τέσσερα είδη προτάσεων. Αυτές αναφέρουν τί έγινε, ή τί θα έπρεπε να κάνει το άτομο σε αυτή την κατάσταση, πώς μπορεί να αισθανθούν οι άλλοι, καθώς και τις τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιεί το παιδί για να θυμάται τί να κάνει σε ανάλογη κατάσταση (Matson & Minshawi, 2006).

1.10. Ο Ρόλος των Γονέων στη Θεραπευτική Αντιμετώπιση.

Ένας από τους βασικότερους στόχους της θεραπευτικής παρέμβασης, που εφαρμόζεται στην οικογένεια ενός αυτιστικού παιδιού, είναι η μύηση των μελών της και ιδιαίτερα των γονιών στις τεχνικές εκπαίδευσης και αποκατάστασης του παιδιού τους. Ο θεραπευτής μαθαίνει από τους γονείς για τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα προβλήματα του παιδιού και οι γονείς μαθαίνουν από την εμπειρία του θεραπευτή (Schopler, 2000). Οι γονείς καλούνται να αναλάβουν το ρόλο του θεραπευτή, όταν το παιδί τους βρίσκεται στο σπίτι. Επίσης μέσω της θεραπευτικής παρέμβασης αποκτούν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών τους και για τη διδασκαλία των κοινωνικά αποδεκτών τρόπων συμπεριφοράς (Κωνστανταρέα, 2001).

Εμπειρικές έρευνες επισημαίνουν την αναγκαιότητα εμπλοκής των γονέων σε θέματα αγωγής και θεραπείας των αυτιστικών παιδιών. Καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι επιτυχίες της θεραπείας λιγοστεύουν ή εξαφανίζονται σταδιακά, αν το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και αναπτύσσεται το παιδί, δεν συμβάλλει αντίστοιχα ή δεν διατηρεί συνθήκες όμοιες με εκείνες που συνετέλεσαν στη θεραπεία. Την ευθύνη για τη διαμόρφωση ενός τέτοιου περιβάλλοντος έχουν οι γονείς (Κυπριωτάκης, 2003). Ενισχυτικά μπορούν να λειτουργήσουν και τα αδέρφια, τα οποία αποδεικνύονται οι καλύτεροι θεραπευτές του αυτιστικού αδελφού/ή τους. Κατανοούν τις ανάγκες και τις συμπεριφορές τους και τα ωθούν με επιτυχία στην εκδήλωση επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς (Schopler, 2000).

2. Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ ΣΤΟ

ΚΟΙΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

2.1. Ο Ορισμός της Ένταξης.

Οι όροι «ένταξη» (intergration), «ενσωμάτωση» (mainstreaming) και «συμπεριληπτική εκπαίδευση» (inclusion), χρησιμοποιούνται εναλλακτικά για να περιγράψουν τη διαδικασία της εκπαίδευσης μαθητών με αναπηρίες μαζί με τυπικούς μαθητές στο γενικό σχολείο (Draper & Crooks, 1998).

Η Ζώνιου- Σιδέρη (1998) υποστηρίζει ότι, ο όρος «ένταξη» αναφέρεται στη συνεχή τοποθέτηση ενός αντικειμένου μέσα σε ένα άλλο, έτσι ώστε κάποιος να μπορεί να θεωρήσει το πρώτο αντικείμενο ως πλήρες. Ο όρος «ενσωμάτωση» δίνεται για να περιγράψει την μονόπλευρη προσκόλληση ενός αντικειμένου σε έναν άλλο, με αποτέλεσμα το πρώτο αντικείμενο να χάνει τα προσωπικά του χαρακτηριστικά.

Ακόμη σύμφωνα με τον Κόμπο (1992) στο Ζώνιου- Σιδέρη (1998), «ένταξη» είναι η εγγραφή και η κανονική φοίτηση των παιδιών με αναπηρίες στις τάξεις του γενικού σχολείου εκπαίδευσης. Αυτά τα παιδιά θα μπορούν να παίρνουν μέρος κανονικά στις εργασίες που γίνονται στην τάξη, όσο τους επιτρέπουν βέβαια οι ικανότητές τους και θα τους παρέχεται εξατομικευμένη εργασία από δάσκαλο της ειδικής αγωγής. Αντιθέτως «ενσωμάτωση» είναι η πλήρης εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρίες μέσα σε μια κανονική τάξη συνομήλικων τους. Αυτό όμως προϋποθέτει τη συμμετοχή αυτών των παιδιών σε όλες τις δραστηριότητες που επιτελούνται στην πράξη, ανάλογα πάντα με τις δυνατότητές τους, χωρίς καμία ιδιαίτερη βοήθεια από άλλο δάσκαλο εκτός από της τάξης τους.

Όσον αφορά τώρα για τον όρο «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ήρθε να αντικαταστήσει τους όρους «ένταξη» και «ενσωμάτωση», ώστε να γίνουν αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι γνώριζαν και αντιμετώπιζαν αυτή τη διαδικασία. Έτσι, σύμφωνα με την Unesco (1994) ο όρος αυτός αναφέρεται σε έναν διαρκή αγώνα για τη δημιουργία ενός «καλύτερου σχολείου». Δηλαδή, τη δημιουργία ενός σχολείου που θα βασίζεται στην αρχή της ισοτιμίας, με σκοπό να ανταποκριθεί

αποτελεσματικά στα δικαιώματα και στις ανάγκες όλων των παιδιών ανεξάρτητου φύλου, νοητικής ή σωματικής ικανότητας, εθνικότητας, κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου, χρώματος του δέρματος και άλλων τέτοιων παραγόντων.

Σε ένα τέτοιο «σχολείο για όλους», η ένταξη δε θεωρείται αυτοσκοπός αλλά μέσο για δράση και ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών που θα ανατρέπουν την μέχρι τώρα γνωστή θεώρηση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης (Draper & Crooks, 1998). Σκοπός λοιπόν της «*συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*» είναι «*η δημιουργία λειτουργικών εκπαιδευτικών συστημάτων*» (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998, σ.89). Ενώ δηλαδή σχολείου για παιδιά με και χωρίς αναπηρίες, τα οποία «ξεχωρίζουν» μεταξύ τους ατομικά και ειδικά, έχουν διαφορετικό τρόπο ζωής, διαφορετικό τρόπο σκέψης, στα πλαίσια του οποίου καθένας μαθητής αναγνωρίζεται και μαθαίνει ως ένα ολοκληρωμένο άτομο, που συμμετέχει και διαμορφώνει ισότιμα το σχολείο και την κοινωνία (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998). Τώρα για τα δεδομένα της Ελλάδας ο όρος «ένταξη» περιλαμβάνει την εννοιολογική διάσταση του όρου «*inclusive*». Για την παρούσα λοιπόν πτυχιακή εργασία με τον όρο ένταξη θα εννοούμε μια πολυεπίπεδη διαδικασία που στοχεύει στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για τη συμμετοχή όλων των παιδιών στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές δραστηριότητες του γενικού σχολείου.

2.2. Μορφές και Μοντέλα της Ένταξης.

Η προώθηση της ένταξης ενθαρρύνεται σε διαφορετικούς βαθμούς και αντανakλά διαφορετικές μορφές και αντίστοιχα μοντέλα εφαρμογής της στο σχολικό περιβάλλον. Υπάρχουν κυρίως τρεις διαφορετικές μορφές ένταξης οι οποίες είναι η *χωροταξική*, η *κοινωνική* και η *εκπαιδευτική* ένταξη (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998). Σύμφωνα με την πρώτη μορφή ένταξης, δηλαδή την χωροταξική, η επαφή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και χωρίς είναι πολύ περιορισμένη, αφού η εκπαίδευση τους γίνεται σε ξεχωριστές μονάδες ή σχολικά κτίρια, αλλά στις ίδιες εγκαταστάσεις με αυτές του γενικού σχολείου (Χαρίτου, 2000).

Στην κοινωνική ένταξη η εκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α. γίνεται σε ξεχωριστές τάξεις και οι κοινές δραστηριότητες περιορίζονται στα διαλείμματα, στις εκδρομές, στις γιορτές. Με αυτόν τον τρόπο αυξάνονται οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και προωθείται η επικοινωνία των παιδιών με ε.ε.α., όμως δεν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη του νοητικού τους δυναμικού (Πολυχρονοπούλου, 2003). Στην τελευταία τώρα μορφή ένταξης την εκπαιδευτική, οι μαθητές με ε.ε.α. εκπαιδεύονται στη γενική τάξη και συμμετέχουν στην ίδια διδακτική διαδικασία με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης, παρακολουθώντας ένα ειδικά προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους πρόγραμμα. Αυτή αποτελεί την πιο ολοκληρωμένη μορφή ένταξης της, αφού περιλαμβάνει και όλες τις άλλες μορφές (Χαρίτου, 2003).

Όσον αφορά τα μοντέλα ένταξης μπορούμε να τα κατηγοριοποιήσουμε τόσο με βάση τον εκπαιδευτικό που είναι υπεύθυνος για την εκπαίδευση των παιδιών με ε.ε.α., όσο και με το ποσοστό του χρόνου που φοιτούν αυτοί οι μαθητές στην κανονική τους τάξη (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004). Έτσι έχουμε:

A. Σε συνηθισμένες τάξεις σχολείων γενικής εκπαίδευσης:

- *Δίχως την παροχή ειδικής βοήθειας.* Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης είναι ο μόνος υπεύθυνος για τα παιδιά με ε.ε.α. (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000).
- *Παροχή υποστηρικτικής βοήθειας από περιπατητικό εκπαιδευτικό ή ειδικής υποστηρικτικής ομάδας.* Ο εκπαιδευτικός της τάξης έχει την ευθύνη των παιδιών με ε.ε.α. και ο περιπατητικός εκπαιδευτικός ή η ομάδα βοηθάει αυτά τα παιδιά σε τακτά χρονικά διαστήματα, ενώ παράλληλα συμβουλεύει και οργανώνει τον εκπαιδευτικό. Συνήθως μια τέτοια ομάδα αποτελείται από έναν σχολικό ψυχολόγο και δύο σχολικούς συμβούλους (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000 & 2004).
- *Συνδιδασκαλία.*

B. Σε ειδικά τμήματα που λειτουργούν μέσα σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης:

- *Ένταξη του παιδιού στην τάξη γενικής εκπαίδευσης για το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας* (Χαρίτου, 2000).
- *Ένταξη του παιδιού στην τάξη γενικής εκπαίδευσης για λίγες ώρες μόνο την εβδομάδα* (Χαρίτου, 2000).

- **Αντίστροφη ένταξη (reverse inclusion).** Αυτό σημαίνει πως μαθητές από το γενικό σχολείο μπορούν να μπουν στις τάξεις του ειδικού για κάποιες ώρες την εβδομάδα. Οι μαθητές χωρίς ε.ε.α. συνεργάζονται με τους μαθητές με ε.ε.α., βοηθώντας τους στην ανάπτυξη κινητικών, κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων (Πολυχρονοπούλου, 2003).

2.3. Η Αναγκαιότητα της Ένταξης στην Προσχολική Αγωγή.

Είναι γεγονός πως η προσχολική αγωγή παίζει σπουδαίο ρόλο στην ένταξη των παιδιών με ε.ε.α., αφού όπως αναφέρει η Ζώνιου- Σιδέρη (2004) «ο θεσμικός διαχωρισμός αναπήρων και μη παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα ξεκινά κατά κανόνα από την προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση» (σ.22), καθώς και ότι η προσχολική ηλικία λαμβάνει κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου, συνδεδεμένη με την ανάπτυξη του «εγώ» σε σχέση με την κοινωνική συνύπαρξη. Έτσι η ηλικία έναρξης της ένταξης θυμίζει την πρόωμη παρέμβαση, δηλαδή όσο πιο νωρίς ξεκινήσει να εντάσσεται το παιδί στο νηπιαγωγείο ή τον παιδικό σταθμό, τόσο μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας θα έχει στην ολόπλευρη ανάπτυξη και ένταξή του (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Γιατί όμως ο παιδικός σταθμός και το νηπιαγωγείο θεωρούνται σημαντικά για το ξεκίνημα:

Πρώτα από όλα τα παιδιά σ' αυτή την ηλικία δεν έχουν εδραιωμένα πρότυπα και προκαταλήψεις, οπότε αποδέχονται πιο εύκολα το καινούργιο και το διαφορετικό. Δεύτερον το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι πιο ευέλικτο. Ασχολείται με την απόκτηση των βασικών εννοιών για τη διεύρυνση της σκέψης των παιδιών (π.χ. γνωριμία με το περιβάλλον, με το χώρο, προμαθηματικές, προγραφικές και προαναγνωστικές ασκήσεις, εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων και κανόνων, των συναισθημάτων αλλά και σπουδαίων αξιών) (Χαρίτου, 2000).

Επίσης τα παιδιά συνεργάζονται συνήθως σε μικρές μικτές ομάδες για την διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων τους στο σχολείο, πράγμα που τα βοηθάει να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Τέλος ο ρόλος του/της νηπιαγωγού είναι πολύ διαφορετικός από των εκπαιδευτικών των άλλων βαθμίδων εκπαίδευσης, διότι αλληλεπιδρά περισσότερο με το κάθε παιδί και αφουγκράζεται τις ατομικές ανάγκες του. Ειδικά λόγω του νεαρού της ηλικίας των παιδιών, δημιουργούνται σχέσεις περισσότερο στενές και υποστηρικτικές (Χαρίτου, 2000).

2.4. Οι Αρχές και οι Προϋποθέσεις της Ένταξης.

Η φιλοσοφία της ένταξης διέπεται από κάποιες βασικές αρχές, οι οποίες είναι αναγκαίο να ακολουθούνται και να εφαρμόζονται κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή κάθε ενταξιακού προγράμματος. Σύμφωνα με το Κέντρο Σπουδών Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης οι αρχές είναι οι εξής (CSIE, 1999):

- Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση και δεν θα πρέπει να κατηγοριοποιούνται ή να διαχωρίζονται, με το να απέχουν από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες.
- Ο διαχωρισμός μαθαίνει στα παιδιά να είναι επιφυλακτικά και καλλιεργεί προκαταλήψεις και στερεότυπα, που δημιουργούν με τη σειρά τους αρνητικές στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα.
- Όλα τα παιδιά χρειάζονται μια εκπαίδευση που θα βελτιώσει και θα αναπτύξει τις σχέσεις με τους συνανθρώπους τους και θα τα προετοιμάσει για την ένταξή τους στην κοινωνία.
- Δεν υπάρχει κάποια ιδιαίτερη διδασκαλία σε ένα ειδικό σχολείο που να μη μπορεί να εφαρμοσθεί σε ένα γενικό.
- Έρευνες έχουν δείξει ότι όλα τα παιδιά λειτουργούν καλύτερα ακαδημαϊκά και κοινωνικά σε χώρους ένταξης.
- Μόνο η εκπαιδευτική ένταξη προσφέρει τη δυνατότητα να περιοριστεί ο φόβος και η άγνοια προς τις αναπηρίες και να κτισθεί η φιλία, ο σεβασμός και η κατανόηση προς τα άτομα αυτά (CSIE, 1999).

Σύμφωνα με τον Σούλη (2000), οι βασικές προϋποθέσεις που πρέπει να τηρεί ένα ενταξιακό πρόγραμμα δεν αφορούν μόνο το θεωρητικό προσανατολισμό του, αλλά στοχεύουν περισσότερο στον τρόπο οργάνωσης του. Μερικές απ' αυτές είναι η καταλληλότητα του αναλυτικού προγράμματος, ο ρόλος και οι αρμοδιότητες του δασκάλου, η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και η καταλληλότητα των σχολικών υποδομών.

Συγκεκριμένα για να κινηθούμε προς την κατεύθυνση μιας πιο ενταξιακής πολιτικής, η Ζώνιου- Σιδέρη (2000) υποστηρίζει ότι το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευρύτητα, συνάφεια, διαφοροποίηση και ισορροπία. Θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στη/ο νηπιαγωγό να χρησιμοποιεί εναλλακτικές πορείες δράσης ως προς τη διδασκαλία της διδακτέας ύλης, να συσχετίζει το αναλυτικό πρόγραμμα με την καθημερινή ζωή και με γεγονότα που ίσως αντιμετωπίσουν τα παιδιά στο μέλλον, να διαφοροποιεί το παιδαγωγικό υλικό και τις μεθόδους διδασκαλίας σύμφωνα με τις ανάγκες που δημιουργεί η διαφορετικότητα των μαθητών και να ισορροπεί το χρόνο και το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004).

Ακόμη ένας σημαντικός παράγοντας που αποτελεί προϋπόθεση για την προώθηση της ένταξης είναι η σωστή συνεργασία μεταξύ του δασκάλου της γενικής εκπαίδευσης και του ειδικού παιδαγωγού (Σούλης, 2000). Το γεγονός αυτό απαιτεί την ανάπτυξη καλών επικοινωνιακών πρακτικών μεταξύ τους, αλλά και την ικανότητα σωστής οριοθέτησης των ρόλων τους, μιας και ο καθένας έχει διαφορετικές δεξιότητες που θα πρέπει να συνδυαστούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Πολυχρονοπούλου & Πολυζώη, 2000). Επίσης θα πρέπει να χαρακτηρίζονται και οι δύο από ευελιξία, για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τη μαθησιακή διαδικασία. Βέβαια το περιεχόμενο της μάθησης, όπως και οι περιοχές γνώσης και εμπειρίας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν διαφοροποιούνται από αυτές των υπολοίπων μαθητών. Το μόνο που αλλάζει είναι ο τρόπος που οι μαθητές θα προσεγγίσουν τη γνώση με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000).

Ο τρίτος και σπουδαιότερος ίσως παράγοντας είναι η εμπλοκή των γονέων στην ενταξιακή διαδικασία. Η ικανότητα των γονέων να παρατηρούν συστηματικά τη συμπεριφορά του παιδιού τους, παρέχει στους ειδικούς πολύτιμες πληροφορίες για την έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση του προβλήματος (Πολυχρονοπούλου, 2003). Οι γονείς άλλωστε είναι αυτοί που με βάση τη νομοθεσία θα αποφασίσουν αν τα παιδιά τους θα φοιτήσουν σε τάξεις ένταξης, αλλά και που παίζουν κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση και στην ανάπτυξη του παιδιού τους (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004).

Η τελευταία τώρα παράμετρος που μπορεί να προωθήσει ή να εμποδίσει την εφαρμογή της ένταξης είναι οι εγκαταστάσεις και η χωροτακτική οργάνωση του νηπιαγωγείου. Οι περισσότερες τάξεις στην Ελλάδα, δυστυχώς δεν είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες των παιδιών. Για παράδειγμα στους μαθητές με κινητικές δυσκολίες δεν παρέχονται οι απαραίτητες ρυθμίσεις, ώστε να διευκολύνεται η πρόσβασή τους στο νηπιαγωγείο, όπως είναι οι ράμπες, οι ανελκυστήρες, η ειδική διαμόρφωση των χώρων υγιεινής κ.α. (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004).

2.5. Τα Οφέλη της Ένταξης για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Είναι γεγονός πως τα παιδιά με ε.ε.α. μπορούν να επωφεληθούν πολύ περισσότερο σε κάποιους τομείς της ανάπτυξής τους από τη φοίτησή τους σε γενικά νηπιαγωγεία από ότι σε μονάδες ειδικής προσχολικής αγωγής. Αυτό έχει αποδειχθεί από αρκετές έρευνες που έχουν γίνει μέχρι τώρα σε πολλά σχολεία στο εξωτερικό. Μια ζωντανή περίπτωση για τη βελτίωση ενός παιδιού με ε.ε.α και συγκεκριμένα διαγνωσμένου με αυτισμό αποτελεί η Abby. Ύστερα από την επιτυχημένη ένταξή της σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης, κατόρθωσε να βελτιωθεί τόσο στον κοινωνικό, επικοινωνιακό αλλά και νοητικό τομέα, σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ότι όταν φοιτούσε στο ειδικό σχολείο (Bennett, Rowe & DeLuca, 1996).

Ξεκινώντας λοιπόν από τον παράγοντα της κοινωνικοποίησης ο Janine P. Stichter (2007) υποστηρίζει μετά από έρευνες που διεξήγαγε σε αυτιστικά παιδιά ότι, όσα φοιτούν σε ενταξιακά τμήματα νηπιαγωγείου παρουσιάζουν βελτίωση των κοινωνικών και προσαρμοστικών δεξιοτήτων τους, αφού έχουν την ευκαιρία, να αλληλεπιδρούν με τους συνομήλικους τους χωρίς ε.ε.α., να αποκτήσουν τυπικούς τρόπους κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Βέβαια πολύ σπουδαίο ρόλο σ' αυτή τη διαδικασία παίζει η νηπιαγωγός της τάξης, η οποία οφείλει να οργανώνει κατάλληλα το περιβάλλον της τάξης και μέσα από τις δραστηριότητες της να αυξάνει τις πιθανότητες των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων αλλά και να μειώνει τις διαταρακτικές συμπεριφορές (Neil Humphrey, 2008). Αλλιώς αν αφηθούν χωρίς ουσιαστική βοήθεια η κοινωνική απομόνωση, που αποτελεί χαρακτηριστικό τους, σε συνδυασμό με τα ελλείμματα τους στην κοινωνική ένταξη, μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ποιότητα ζωής τους (Stichter, 2007).

Είναι γνωστό άλλωστε, ότι η συμπεριφορά δεν εξελίσσεται στην απομόνωση, αλλά μέσω των αλληλεπιδράσεων του παιδιού στο κοινωνικό (π.χ. συμμαθητές και δάσκαλοι) και μη κοινωνικό περιβάλλον του (π.χ. δραστηριότητες, υλικά). Επιπλέον, μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τα υπόλοιπα παιδιά, τα παιδιά με αυτισμό αλλά και γενικότερα με ε.ε.α. μπορούν να αποκτήσουν συμπεριφορές αυτορρύθμισης (self-regulatory behaviors), καθώς όλα τα νήπια υπόκεινται σε κοινούς κανόνες χρήσης των διαφόρων «γωνιών» του νηπιαγωγείου (Rita Jordan, 2008).

Αναφερόμενοι τώρα στα γνωστικά οφέλη της ένταξης οι Πολυζώη & Πολυχρονοπούλου (2000) διαπιστώνουν ότι *«ακόμα και για το νοητικά καθυστερημένο παιδί έχει αποδεχθεί ότι αποκτά συχνά περισσότερες γνώσεις μέσα στην κοινή τάξη, παρά μέσα σε ειδικό πλαίσιο, όπου φοιτούν παιδιά με νοητική καθυστέρηση»* (σ.10). Ειδικότερα έχει παρατηρηθεί πως τα παιδιά με ε.ε.α. άρχισαν να χρησιμοποιούν περισσότερο το λόγο για να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές τους, αυξήθηκε η γλωσσική τους ποικιλομορφία και πολυπλοκότητα και διευρύνθηκε το λεξιλόγιό τους. Για παράδειγμα στην έρευνα του Philip Ward και Shiri Ayvazo (2006) παρατηρήθηκε ότι, τα αυτιστικά παιδιά ύστερα από αρκετή συναναστροφή με φυσιολογικά παιδιά, ξεκίνησαν να παίρνουν

πρωτοβουλίες για συζήτηση και μπορούσαν να την παρακολουθούν για περισσότερη ώρα.

Ακόμη ένα σπουδαίο στοιχείο που δεν πρέπει να αγνοούμε είναι αυτό της μετάβασης του νηπίου από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Τα παιδιά που θα έχουν παρακολουθήσει κάποιο ενταξιακό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής θα τους είναι ευκολότερο να προσαρμοστούν και να αποδώσουν στις νέες ανάγκες της ανώτερης βαθμίδας εκπαίδευσης (Jordan, 2008). Επιπρόσθετα αξίζει να σημειώσουμε πως μια πολύ σημαντική πτυχή της ένταξης σχετίζεται με την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ε.ε.α και συγκεκριμένα με τη δημιουργία της ταυτότητας του. Όπως τονίζει η Ζώνιου- Σιδέρη (1998, σ.183) *«τα παιδιά με αναπηρίες μέσα από τη φοίτησή τους σε ένα γενικό σχολείο συγκρούονται με την αναπηρία τους, γιατί συνειδητοποιούν που δεν έχουν όλοι οι άνθρωποι τις ίδιες δυσκολίες. Η επεξεργασία του θυμού και της μειονεκτικότητας τους, έχει συνέπεια να μπορούν να λυθούν οι ψυχικοί αποκλεισμοί. Η εμπειρία και η συνειδητοποίηση των ορίων τους μπορεί να είναι η αρχή της ευαισθητοποίησης τους και σε άλλους πιο σημαντικούς τομείς»*.

Εκτός όμως από τα θετικά αποτελέσματα που έχει η ένταξη για τα νήπια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αξίζει να αναφέρουμε και τη σημασία της για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Πρώτον μαθαίνουν να αποδέχονται πιο εύκολα το διαφορετικό από τη στιγμή που έρχονται σε καθημερινή επαφή με παιδιά που διαφέρουν από εκείνα σε μερικούς τομείς και τα θεωρούν ισότιμα μέλη της τάξης τους, χωρίς να τα διαχωρίζουν και να τα απομονώνουν. Παράλληλα αποκτούν περισσότερες εμπειρίες διαπροσωπικών σχέσεων και δημιουργούν εύκολα φιλίες με αυτά τα παιδιά (Bennett, 1996; Ward, 2006; Chandler-Olcott & Kluth, 2009).

Με την ένταξη λοιπόν δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να μάθουν πως *«υπάρχει ένα ευρύτερο φάσμα ανθρωπίνων ιδιομορφιών και σχηματίζουν έτσι μια πραγματική και δίκαιη εικόνα αξιών»* (Ζώνιου- Σιδέρη, σ.183). Παράλληλα αποφεύγεται η διατήρηση προκαταλήψεων και στερεοτύπων για ανθρώπους που συμπεριφέρονται διαφορετικά από αυτά και αναπτύσσεται η ανεκτικότητα τους (Humphrey, 2008). Γίνονται πιο άνετα με τη διαφορετικότητα, αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση, μαθαίνουν να βοηθούν τους άλλους και αρκετές φορές γίνονται μοντέλα κατάλληλων συμπεριφορών προς αυτά. Ακόμη και οι γονείς επιβεβαιώνουν τα ερευνητικά αποτελέσματα τονίζοντας πως τα παιδιά τους παρουσιάζουν λιγότερα

προβλήματα συμπεριφοράς, έχουν καλύτερη αυτοεικόνα και βοηθούν περισσότερο τα άλλα παιδιά (Bennett, 1996; Chandler-Olcott, 2009).

Εκτός όμως από τους υποστηρικτές της ένταξης υπάρχουν και μερικοί γονείς οι οποίοι αμφισβητούν τις θετικές επιδράσεις της, προβάλλοντας διάφορα επιχειρήματα. Για παράδειγμα οι γονείς των παιδιών χωρίς ε.ε.α. θεωρούν πως τα παιδιά τους θα μιμηθούν τις ανάρμοστες συμπεριφορές των παιδιών με ε.ε.α., δεν θα τους παρέχονται οι κατάλληλες υπηρεσίες και αρκετός χρόνος από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα καταναλώνει αρκετό χρόνο στα «άλλα» παιδιά. Από την άλλη πλευρά οι γονείς των παιδιών με ε.ε.α., προβληματίζονται για την έλλειψη εξειδικευμένου αναλυτικού προγράμματος και διδασκαλίας στις γενικές τάξεις εκπαίδευσης, την ελλιπή κατάρτιση των νηπιαγωγών αλλά και του προσωπικού που προσφέρονται. Τέλος ανησυχούν αρκετά μήπως τα παιδιά τους βιώσουν απόρριψη και κοροϊδία από τα άλλα παιδιά της τάξης (Matson & Minshawi, 2006).

Παρά όμως τη διαφορετικότητα των απόψεων που επικρατούν γύρω από το ζήτημα της ένταξης, είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι, η ένταξη όλων των μαθητών στη γενική εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική για τη δημιουργία κοινωνιών, οι οποίες θα αναγνωρίζουν και θα συμπεριλαμβάνουν την ανθρώπινη ποικιλία και τη διαφορετικότητα.

2.6. Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών για την Ένταξη.

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη και στις διάφορες μορφές της εξαρτάται από διαφορετικούς παράγοντες, οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Σύμφωνα με την Πολυζώη (2000) οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι πιο πρόθυμοι να εντάξουν παιδιά με μέτριες δυσκολίες, ενώ είναι φανερά αρνητικοί στην ένταξη παιδιών με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα στη συμπεριφορά, αφού νιώθουν πως δεν θα μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στον ρόλο τους και να προσφέρουν σωστή εκπαίδευση σε αυτά τα παιδιά.

Επιπρόσθετα, «οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν την τάξη τους, παίρνουν αποφάσεις, ορίζουν τη σχέση τους με τους μαθητές, υιοθετούν συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές» αποτελούν παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να προωθήσουν ή να υπονομεύσουν τη διαδικασία της ένταξης (Πολυχρονοπούλου, 2003). Τα χρόνια προϋπηρεσίας καθώς και εκπαιδευτική εμπειρία αποτελούν ακόμη δύο παραμέτρους που μπορούν να οδηγήσουν σε θετικές ή αρνητικές αντιλήψεις. Έρευνες έδειξαν πως δάσκαλοι που έχουν λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας σε συνδυασμό με το νεαρό της ηλικίας τους, είναι θετικοί στην ένταξη σε σχέση με μεγαλύτερους συναδέλφους στο χώρο τους (Πολυχρονοπούλου & Πολυζώη, 2000).

Πιο συγκεκριμένα στοιχεία για τις απόψεις νηπιαγωγών γύρω από τα θέματα ένταξης μας δίνει η έρευνα των Τζουριάδου και Μπάρμπας (2001), σύμφωνα με την οποία μεγάλη και θετική στάση έχουν οι νηπιαγωγοί : α) με έξι έως είκοσι πέντε χρόνια υπηρεσίας, β) που έχουν αντιμετωπίσει παιδιά με προβλήματα στο γενικό νηπιαγωγείο, γ) που έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα ή σεμινάρια. Με αυτά τα ευρήματα ενισχύεται η άποψη, ότι η καλύτερη παιδαγωγική κατάρτιση συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικών στάσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευτικών προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο προγραμματίζεται να εφαρμοστεί η ένταξη είναι δυνατόν να επηρεάσει τους εκπαιδευτικούς με άμεσο και ουσιαστικό τρόπο. Για να σχηματίσουν λοιπόν οι εκπαιδευτικοί θετικές στάσεις προς την ένταξη θα πρέπει να τους δίνονται υποστηρικτικές υπηρεσίες, τόσο υλικής (π.χ. εκπαιδευτικό υλικό, κατάλληλα δομημένος χώρος), όσο και ανθρωπιστικής προέλευσης (π.χ. ειδικοί παιδαγωγοί, επιστημονικό προσωπικό) (Πολυχρονοπούλου & Πολυζώη, 2000).

Ακόμη οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την ανάγκη για μικρότερο αριθμό μαθητών στην τάξη αλλά και την παροχή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υλικών. Τέλος αρκετοί είναι αυτοί που αναφέρουν, ότι είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει προγραμματισμένος χρόνος για τη συνάντησή τους με τις υποστηρικτικές υπηρεσίες, έτσι ώστε να μη νιώθουν εγκαταλελειμμένοι και χωρίς βοήθεια στον δύσκολο ρόλο που έχουν αναλάβει (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2001).

2.7. Η Ένταξη των Μαθητών με Αυτισμό.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο ο αυτισμός αποτελεί μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή και συνοδεύεται από πληθώρα μαθησιακών δυσκολιών. Στην Ελλάδα η δυνατότητα φοίτησης παιδιών με αυτισμό σε ενταξιακά εκπαιδευτικά πλαίσια νομοθετήθηκε πριν μερικά χρόνια (Ν.2817/2000) (Μαυροπούλου, 2007). Παρόλα αυτά εφαρμόζεται μόνο σε περιορισμένο αριθμό αυτών των παιδιών, τα οποία τοποθετούνται κυρίως σε ειδικά σχολεία και λιγότερο σε τμήματα ένταξης (Πολυχρονοπούλου, 2000). Δυστυχώς όμως ο αποκλεισμός των αυτιστικών παιδιών στο εκπαιδευτικό ελληνικό σύστημα συνεχίζεται, καθώς η ενταξιακή τους πορεία διακόπτεται όταν περνούν σε δομές ειδικής αγωγής μετά τη φοίτηση τους στα τμήματα ένταξης του δημοτικού (Μαυροπούλου, 2007).

Αντιθέτως στις χώρες του εξωτερικού οι αυτιστικοί μαθητές συναντώνται σε ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια, μέσα στα οποία περιλαμβάνεται και αυτό της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εδώ και αρκετά χρόνια, αλλά τίθενται προβληματισμοί όσον αφορά την καταλληλότητα και την επάρκεια κάθε περιβάλλοντος ένταξης για την κάλυψη των αναγκών τους. Αυτοί λοιπόν οι προβληματισμοί αποτέλεσαν τη βάση ερευνητικών προγραμμάτων στην Αγγλία, που είχαν στόχο την ένταξη αυτιστικών παιδιών σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης (Chandler-Olcott, 2009; Ward, 2006; Humphrey, 2008). Οι έρευνες οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η ένταξη των παιδιών με αυτισμό είναι εφικτή, με απαραίτητη προϋπόθεση την υλοποίηση μιας σειράς ενεργειών - κριτηρίων. Αυτά αναφέρονται στις γνώσεις και στις στάσεις του προσωπικού του περιβάλλοντος ένταξης, στην προετοιμασία των παιδιών του γενικού σχολείου αλλά και των αυτιστικών παιδιών, στη συνεργασία των ειδικών και γενικών παιδαγωγών, στη διεπιστημονική συνεργασία, στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, καθώς και στη συνεχή αξιολόγηση των ενταξιακών πρακτικών και των αποτελεσμάτων τους (Humphrey, 2008; Stichter, 2007; Ward, 2006; Chandler-Olcott, 2009). Αναλυτικότερα:

- **Εκπαίδευση προετοιμασίας για την μετάβαση.** Ο χρόνος προετοιμασίας, η κατάρτιση και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στην κατανόηση των δυσκολιών και των ιδιαίτερων αναγκών των παιδιών με αυτισμό. Η κατάρτιση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του βοηθητικού προσωπικού σχετικά με αυτή

τη διαταραχή κρίνεται αναγκαία στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Αν δε συμβεί αυτό υπάρχουν πιθανότητες να παρερμηνευθούν οι συμπεριφορές και ο κώδικας επικοινωνίας των αυτιστικών παιδιών. Αυτή η κατάρτιση αφορά ενταξιακές τεχνικές και δεξιότητες διαχείρισης συμπεριφοράς και είναι απαραίτητο να ολοκληρωθεί πριν τη μεταφορά αυτών των παιδιών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Humphrey, 2008).

Επίσης σημαντική είναι και η ενημέρωση των κανονικών παιδιών της τάξης για το νέο διαφορετικό μέλος που θα υποδεχτούν στην τάξη τους (Jordan, 2008). Καλό θα ήταν να παροτρύνονται από την αρχή να προσπαθούν να προσεγγίσουν τον αυτιστικό συμμαθητή τους, δημιουργώντας έτσι αλληλεπιδράσεις μαζί του, να μην τον απομονώνουν, να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του και να τον προσκαλούν στις δικές τους. Ακόμη να προσπαθούν να χρησιμοποιούν απλή γλώσσα για να τους καταλαβαίνει καλύτερα (Jordan, 2008; Humphrey, 2008).

Επιπλέον θα ήταν ωφέλιμο να προετοιμάζεται για τη μετάβαση και το αυτιστικό παιδί, μαθαίνοντας του ουσιώδη πράγματα που του χρειάζονται για να μπορέσει να εγκλιματιστεί καλύτερα στο σχολείο, όπως να μαζεύει τα πράγματά του, να σηκώνει το χέρι του για να παίρνει το λόγο, να εκτελεί μόνο του τις βιολογικές του ανάγκες, να ακούει τη δασκάλα του. Όλα αυτά αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία της ενταξιακής διαδικασίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

- **Σταδιακή μετάβαση στο ενταξιακό εκπαιδευτικό πλαίσιο.** Για να επιτευχθεί με επιτυχία η πλήρης ένταξη ενός αυτιστικού παιδιού στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαία η στενή παρακολούθηση και σταδιακή συμμετοχή του στην τάξη. Μαθητές με καλές γνωστικές ικανότητες και περιορισμένες ανάρμοστες συμπεριφορές μπορούν να παρακολουθήσουν όλη τη μέρα στο σχολείο, έχοντας παράλληλη στήριξη στην τάξη. Ενώ οι μαθητές που δεν έχουν τις παραπάνω ικανότητες παρακολουθούν συνήθως μερικές ώρες στη γενική τάξη και τις υπόλοιπες σε ειδικό πλαίσιο (Πολυχρονοπούλου, 2003). Όσο το παιδί βρίσκεται στη γενική τάξη ο

ειδικός παιδαγωγός αλλά και η νηπιαγωγός παρακολουθούν τη συμπεριφορά του, τις ελλείψεις του και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Με βάση των διαπιστώσεων τους διαμορφώνει η ειδική παιδαγωγός το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα ακολουθήσει στο ειδικό σχολείο, αλλά και η νηπιαγωγός την αναπροσαρμογή του προγράμματός της, για να επιτευχθεί η καλύτερη ένταξη του μαθητή (Jordan, 2008; Humphrey, 2008).

- **Σταδιακή απομάκρυνση της ειδικής βοήθειας.** Ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού στο νηπιαγωγείο πρέπει να έχει τον ρόλο του επιβλέποντα-μεσολαβητή παρά τον ρόλο ενός ενεργού μέλους. Όσο περνάει ο καιρός η παροχή αυτής της βοήθειας θα πρέπει να μειώνεται, ώστε να ανεξαρτητοποιείται ακόμη περισσότερο το αυτιστικό παιδί και να μην προσκολλάται σε αυτόν, αλλά να μάθει να λειτουργεί μόνο του (Τζουριάδου & Μπάμπας, 2000).
- **Αξιολόγηση μετά την ένταξη.** Η αξιολόγηση αναφέρεται τόσο στην πρόοδο του αυτιστικού παιδιού αλλά και στην επιτυχία της ένταξης. Για την πρόοδο του αυτιστικού παιδιού και οι τρεις παράγοντες που προαναφέραμε συνήθως έχουν θετικά αποτελέσματα για αυτό. Όμως, επειδή το σχολικό ενταξιακό περιβάλλον δεν είναι στατικό, αφού κάθε χρόνο αλλάζουν οι εκπαιδευτικοί, οι συμμαθητές, οι σχολικές αίθουσες, αλλά και οι και οι απαιτήσεις των καθημερινών πρακτικών, κρίνεται αναγκαίο να συνεχίζονται οι αξιολογήσεις του μαθητή (Humphrey, 2008; Jordan, 2008). Όσον αφορά την αξιολόγηση της ενταξιακής διαδικασίας, όπως αναφέρει η Ζώνιου- Σιδέρη (2000), δεν υπάρχει συγκεκριμένος τρόπος για την παρακολούθηση της εξέλιξης της διαδικασίας.

Συμπερασματικά, η ύπαρξη και η υλοποίηση όλων αυτών των παραγόντων επιφέρει μια επιτυχημένη ένταξη των παιδιών με αυτισμό στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα, τα θετικά αποτελέσματα στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών αλλά και στη γνωστική, αποτελούν σπουδαία κριτήρια για την επιτυχία αυτής της διαδικασίας. Τα αποτελέσματα των ερευνών που έγιναν σε σχολεία της Αγγλίας αποδεικνύουν τα εξής:

Στον τομέα της κοινωνικής ανάπτυξης, η συμπεριληπτική εκπαίδευση βοηθά στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των αυτιστικών παιδιών. Αυτά επιβεβαιώνουν ακόμη και οι μητέρες των παιδιών που έλαβαν μέρος στις έρευνες αυτές, λέγοντας πως τα παιδιά τους πλέον είχαν περισσότερες κοινωνικές σχέσεις και φιλίες με συνομήλικα παιδιά (Bennett, 1996; Chandler-Olcott, 2009). Ακόμη διαπιστώθηκε πως αυτιστικά παιδιά με μέτριες δυσκολίες στη γλώσσα και την επικοινωνία βελτιώθηκαν σε μεγάλο βαθμό σ' αυτούς τους τομείς, πάντα βέβαια με την υποστήριξη του ειδικού παιδαγωγού. Βέβαια για καλύτερα αποτελέσματα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης η διαμόρφωση του προγράμματος θα πρέπει να προσαρμόζεται απόλυτα στο αυτιστικό παιδί, πράγμα που επιτυγχάνεται λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία του παιδιού, τις γνωστικές του ικανότητες, τις ιδιαιτερότητες του, τα προβλήματα στη συμπεριφορά του αλλά και την κοινωνική του επίγνωση (Humphrey, 2008).

3. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Ερευνητική Προσέγγιση.

Η φύση του ερευνητικού προβλήματος προσανατολίζει τον/την ερευνητή/τρια στην επιλογή της μεθόδου και των τεχνικών, με τα οποία θα δοθούν οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Για τη συγκεκριμένη λοιπόν έρευνα κρίθηκε κατάλληλη η χρήση της «ποιοτικής προσέγγισης». Η «ποιοτική προσέγγιση» παρέχει τη δυνατότητα αναζήτησης σε βάθος των προσωπικών αντιλήψεων των συμμετεχόντων, κάτι που δεν μπορεί να συλλάβει η στατιστική ανάλυση. Επίσης δίνει έμφαση στην κατανόηση του νοήματος της ανθρώπινης συμπεριφοράς και του κοινωνικού πλαισίου καθώς και στις συνδέσεις που υφίστανται μεταξύ των αντιλήψεων και της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Επιδιώκει να ανακαλύψει τις σημασίες που προσδίδουν οι μετέχοντες στην έρευνα στη συμπεριφορά τους, στον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν τις καταστάσεις και ποιές είναι οι απόψεις τους σε συγκεκριμένα ζητήματα (Βάμβουκας, 1998).

3.2. Η Μελέτη Περίπτωσης ως Μέθοδος.

Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μια από τις ποικίλες μορφές της κλινικής μεθόδου. Με τον όρο κλινική μέθοδος δηλώνεται η διαδικασία που συνίσταται στην ακρόαση και παρατήρηση του υποκειμένου και στην υιοθέτηση μιας στάσης κατανόησης των τρόπων του «είναι και φέρεσθαι» ενός συγκεκριμένου προσώπου σε μια κατάσταση. Με αυτή τη μέθοδο αναζητούνται το νόημα των διαφόρων τρόπων συμπεριφοράς υποκειμένου, η γένεση τους, η δομή τους και οι συσχετίσεις τους με το περιβάλλον ανάπτυξης τους. Το υποκείμενο θεωρείται και μελετάται ως άτομο, με σκοπό τη κατανόηση και γνώση των ατομικών χαρακτηριστικών του, της μοναδικότητας του και όχι της ανθρώπινης προσωπικότητας στο σύνολο της (Βάμβουκας, 1998). Η μέθοδος εφαρμόζεται για ερευνητικούς, διαγνωστικούς και θεραπευτικούς σκοπούς. Αποτελεί τον μοναδικό τρόπο για τη μελέτη και αντιμετώπιση ατομικών περιπτώσεων και ιδιαίτερα των ατόμων που η συμπεριφορά αποκλίνει από τη συνήθη συμπεριφορά της ομάδας στην οποία ανήκουν.

Η κλινική μέθοδος είναι κυρίως επαφή και επικοινωνία με τον άλλον, δηλαδή το υποκείμενο. Αυτό που τη διαφοροποιεί από κάθε άλλη μέθοδο μελέτης της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι, το ότι δεν στηρίζεται στη χρήση αντικειμενικών οργάνων μέτρησης και «ποσοτικοποίησης», αλλά στην άμεση ανθρώπινη σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στον ερευνητή και στο υποκείμενο και την άμεση γνώση που συνεπάγεται από τη σχέση αυτή (Βάμβουκας, 1998). Η επιτυχία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της εξαρτώνται από την ικανότητα του ερευνητή να παρατηρεί όλα τα χαρακτηριστικά του υποκειμένου και να τα αντιλαμβάνεται ως μέρος ενός οργανωμένου όλου, παρά σαν μεμονωμένες και ανεξάρτητες μορφές συμπεριφοράς.

Επομένως όπως αναφέρουν οι Cohen, Manion και Morrison (2008) «αυτή η μέθοδος προσπαθεί να σκιαγραφήσει το «πώς είναι να βρίσκεται κανείς σε μια συγκεκριμένη κατάσταση», να συλλάβει την πραγματικότητα σε πρώτο πλάνο, να παραγάγει μια «γενική περιγραφή» των βιωμάτων, των σκέψεων και των συναισθημάτων των συμμετεχόντων. Γι' αυτό το λόγο είναι σημαντικό να αφήνουμε τα γεγονότα και τις καταστάσεις «να μιλήσουν από μόνα τους», αντί να ερμηνεύονται, να αξιολογούνται ή να κρίνονται στο μεγαλύτερο τους μέρος από τον ερευνητή». Για να επιτευχθεί τώρα η αναγκαία επαφή και επικοινωνία ανάμεσα στο υποκείμενο και τον ερευνητή, είναι απαραίτητο το υποκείμενο να νιώθει συναισθήματα εμπιστοσύνης απέναντι στον ερευνητή.

Όπως αναφέραμε η μελέτη περίπτωσης, είναι μια μορφή κλινικής μεθόδου, που εφαρμόζεται με σκοπό τη βαθιά και όσο γίνεται πιο πλατιά μελέτη ενός ατόμου ή μερικών ατόμων ή μιας αυστηρά προκαθορισμένης ομάδας. Στη μελέτη των περιπτώσεων σπάνια υπάρχουν σαφώς διατυπωμένες ερευνητικές υποθέσεις. Γενικά όμως ιδέες ως κατευθυντήριες γραμμές οδηγούν τον ερευνητή στην αναζήτηση και περιγραφή των χαρακτηριστικών του ατόμου ή της ομάδας ατόμων. Βέβαια η μελέτη περιπτώσεων γίνεται καμιά φορά με σκοπό τον προσδιορισμό των πιο σημαντικών μεταβλητών, τη διατύπωση σαφών και ακριβών ερευνητικών υποθέσεων, των οποίων την εγκυρότητα έρχεται να θέσει σε πειραματικό έλεγχο μια μεταγενέστερη έρευνα. Με την έννοια αυτή, η μελέτη περίπτωσης αποτελεί συχνά προκαταρκτικό στάδιο μεγάλων και εκτενών μελετών, αλλά και πηγή ανάδυσης υποθέσεων και θεωριών (Cohen, Manion & Morrison, 2008) .

Στη μελέτη περιπτώσεων ο ερευνητής ασχολείται με ένα ή λίγα υποκείμενα, τα οποία παίρνει ως δείγμα, λαμβάνοντας όμως υπόψη του παράλληλα πολλές άλλες μεταβλητές. Αντιθέτως στις περιγραφικές και πειραματικές έρευνες το μέγεθος του δείγματος είναι σχετικά μεγαλύτερο, αλλά ο αριθμός των μεταβλητών που ερευνώνται μικρότερος. Τελειώνοντας, η αξία της μελέτης περίπτωσης έγκειται στο ότι ο ερευνητής μπορεί να αξιοποιήσει τη μοναδικότητα του ατόμου, εφαρμόζοντας μια σωστή εξατομικευμένη αγωγή. Οι λεπτομερείς πληροφορίες που παρέχει η μελέτη των ατομικών περιπτώσεων φωτίζουν τη σωστή παιδαγωγική αντιμετώπιση των συγκεκριμένων ατόμων (Βάμβουκας, 1998).

3.3. Ερευνητικά Ερωτήματα - Στόχοι της Έρευνας.

Όσον αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα μελέτη ήταν τα ακόλουθα:

- Ποιές είναι οι σχέσεις και οι συμπεριφοριστικές προθέσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προσχολικής ηλικίας προς τον αυτιστικό συμμαθητή τους;
- Υπάρχουν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των αυτιστικών παιδιών και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης; Με το πέρασμα του χρόνου σημειώθηκαν αλλαγές πάνω σε αυτόν τον τομέα και ποιοί παράγοντες συνετέλεσαν σε αυτό;
- Υπάρχουν αλλαγές στη συμπεριφορά των αυτιστικών παιδιών μετά από πέντε μήνες καθημερινής επαφής με παιδιά τυπικής ανάπτυξης, στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης;
- Ποιές είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των αυτιστικών παιδιών στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης και πώς οι εκπαιδευτικές τους προσεγγίσεις επηρεάζουν τη διαδικασία αυτή;
- Πώς συσχετίζεται η συνεργασία των νηπιαγωγών με τους παιδαγωγούς της παράλληλης στήριξης, με την πρόοδο των αυτιστικών παιδιών και την επιτυχημένη ένταξή τους στην ομάδα της τάξης;

3.4. Το Δείγμα.

Στην έρευνα συμμετείχαν τρία σχολεία γενικής εκπαίδευσης που είχαν στις τάξεις τους παιδιά διαγνωσμένα με αυτισμό. Το πρώτο σχολείο ήταν ένα ολοήμερο ιδιωτικό νηπιαγωγείο στην Αθήνα. Το αυτιστικό παιδί που φοιτούσε ήταν ο Μάρκος ηλικίας 6,5 ετών διαγνωσμένο με αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας. Τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης ήταν στο σύνολό τους 11. Στο συγκεκριμένο σχολείο τόσο ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης, όσο και της παράλληλης στήριξης είχαν προϋπηρεσία από και άνω των πέντε ετών. Το δεύτερο εκπαιδευτήριο ήταν ένα ιδιωτικό δημοτικό σχολείο στην περιοχή της Αθήνας. Το αυτιστικό παιδί που φοιτούσε στην πρώτη τάξη του δημοτικού ήταν ο Σωκράτης. Ένα παιδί 7 ετών διαγνωσμένο με αυτισμό. Ο συνολικός αριθμός των παιδιών της τάξης ήταν 23. Η νηπιαγωγός της τάξης συμπλήρωνε 20 έτη προϋπηρεσίας, ενώ ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης μόνο δύο. Όσον αφορά τώρα το τελευταίο σχολείο που συμμετείχε στην έρευνα ήταν ένα ολοήμερο νηπιαγωγείο, που βρισκόταν στην περιοχή του Βόλου. Το αυτιστικό παιδί που φοιτούσε ονομαζόταν Γιώργος, ήταν 6 χρόνων και ήταν παιδί υψηλής λειτουργικότητας. Φέτος ήταν η δεύτερη φορά που παρακολουθεί το τμήμα των νηπίων στο ίδιο σχολείο. Ο αριθμός των παιδιών της τάξης του ήταν 14. Η νηπιαγωγός της τάξης είχε πολλά χρόνια προϋπηρεσίας, σε αντίθεση με τη σύνοδο του που φέτος ήταν ο δεύτερος χρόνος εργασίας της σε σχολείο.

3.5. Οι Ερευνητικές Μέθοδοι.

Κάθε μέθοδος έχει τα δικά της πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και η χρήση της καθεμίας γίνεται ανάλογα με το ερευνητικό πρόβλημα και εν γνώσει, τόσο των πλεονεκτημάτων όσο και των μειονεκτημάτων τους. Στη συγκεκριμένη έρευνα έγινε χρήση συνδυασμού μεθόδων. Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε στην παρατήρηση των παιδιών (αυτιστικών και μη) καθώς και των εκπαιδευτικών (γενικής τάξης και παράλληλης στήριξης) κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα των καθημερινών παρατηρήσεων καταγράφονταν αναλυτικά από την ερευνήτρια σε ένα ημερολόγιο. Επίσης αντλήθηκαν πληροφορίες από όλους τους εκπαιδευτικούς μέσω ημι-δομημένων

συνεντεύξεων, όπως και από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μέσω δομημένων συνεντεύξεων.

Η επιλογή των συγκεκριμένων μεθόδων έγινε για τους ακόλουθους λόγους: Η μέθοδος της παρατήρησης θεωρείται η πιο κατάλληλη, όταν πρόκειται να διερευνηθεί η δομή κοινωνικών ομάδων ή συστημάτων διαπροσωπικών σχέσεων, ειδικότερα μικρών, εσωτερικά οργανωμένων ομάδων, όπως είναι για παράδειγμα σε αυτή την έρευνα οι σχολικές τάξεις. Ωστόσο, επειδή η παρατήρηση δεν θεωρείται αυτάρκης εργαλείο συλλογής δεδομένων στη σχολική τάξη, χρησιμοποιήθηκε παράλληλα η συνέντευξη, η οποία είναι μία από τις πιο ενδεδειγμένες τεχνικές συλλογής δεδομένων στην «ποιοτική προσέγγιση».

3.5.a. Η Ημι-δομημένη Συνέντευξη ως Μέθοδος της Έρευνας.

Η συνέντευξη είναι μια συζήτηση που έχει δομή και σκοπό, επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα θέματα και μπορεί να υπάρχουν προτεινόμενες ερωτήσεις. Η ερευνητική συνέντευξη έχει οριστεί ως «*συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από τον ερευνητή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία*» (Βάμβουκας, 1998, σ.39). Οι συνεντεύξεις θεωρούνται ως η πλέον κατάλληλη τεχνική για να απαντηθούν ερωτήματα και να δοθούν πληροφορίες που έχουν να κάνουν με καταγραφή αντιλήψεων, εμπειριών, ανάλυση συμπεριφορών, εξέταση του πώς λαμβάνονται αποφάσεις. Η συνέντευξη επίσης έχει το πλεονέκτημα της προσαρμοστικότητας και της ευελιξίας, παρέχοντας τη δυνατότητα να αναπτύσσονται οι ιδέες του ερωτώμενου, ενώ παράλληλα μέσω της δυναμικής αλληλεπίδρασης του ερευνητή και του ερωτώμενου προωθούνται και οι ερευνητικοί άξονες της μελέτης.

Για την αναζήτηση και διερεύνηση των ερωτημάτων της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η τεχνική της ημι-δομημένης συνέντευξης, καθώς ο τύπος αυτός παρέχει ευκαιρίες για ερωτήσεις, για διευκρίνιση των απαντήσεων και δίνει τη δυνατότητα για εμβάθυνση στα υπό εξέταση θέματα (Cohen, Manion, & Morisson, 2008). Οι ερωτήσεις απευθύνονταν στους εκπαιδευτικούς τόσο της γενικής τάξης, όσο και της παράλληλης στήριξης, δηλαδή συνολικά σε έξι εκπαιδευτικούς. Η συνέντευξη

αποτελούνταν από τέσσερις ενότητες, η οργάνωση των οποίων βασίστηκε στους στόχους της συγκεκριμένης μελέτης.




Ειδικότερα, στην πρώτη ενότητα υπήρχαν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σχετικά με τα ατομικά βιογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως βασικές σπουδές, προϋπηρεσία, επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, ανάλογη εμπειρία ένταξης. Στην αμέσως επόμενη ενότητα, υπήρξαν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις που αφορούσαν τον αυτιστικό μαθητή της τάξης τους και βοήθησαν στη συλλογή πληροφοριών για τη διάγνωση του, την περιγραφή της συμπεριφοράς του, των προβλημάτων που αντιμετώπιζε, των στάσεων των συμμαθητών του απέναντί του. Η τρίτη ενότητα της συνέντευξης περιείχε ερωτήσεις που αφορούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με αυτισμό, για το θεσμό της ένταξης, αλλά και τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους. Η τέταρτη ενότητα είχε ως θέμα τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με την οικογένεια του παιδιού, καθώς τη μεταξύ τους συνεργασία (εκπαιδευτικοί γενικής τάξης και παράλληλης στήριξης). Στην τελευταία τώρα ενότητα της συνέντευξης, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τους μελλοντικούς τους στόχους για τους μαθητές τους σχετικά με την ένταξή τους αλλά και την εξέλιξή τους.

Εκτός όμως από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών μέρος της έρευνας για τη συλλογή πληροφοριών αποτέλεσαν οι ατομικές συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης των τριών σχολείων γενικής εκπαίδευσης που επισκέφτηκε η ερευνήτρια. Οι ερωτήσεις που τους δόθηκαν ήταν οι εξής: ποιός είναι ο αγαπημένος/η φίλος/η στην τάξη, ώστε να διερευνηθεί το ποσοστό των παιδιών της τάξης που ξεχώριζε τον αυτιστικό συμμαθητή του και είχε έντονα συναισθήματα γι' αυτόν, ενώ στη δεύτερη ερώτησή τους δόθηκαν τρία ονόματα συμμαθητών τους. Το ένα παιδί αποτελούσε ένα από τα πιο δημοφιλή παιδιά της τάξης, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, το δεύτερο ήταν λιγότερο δημοφιλές, ενώ το τρίτο αποτελούσε το αυτιστικό παιδί της τάξης. Παράλληλα τους δόθηκαν ένα σκίτσο προσώπου με χαμόγελο, με ουδέτερη έκφραση και με έκφραση λύπης αντίστοιχα και τους ζητήθηκε να επιλέξουν ένα από αυτά για τους τρεις παραπάνω, ανάλογα με το συναίσθημα που αισθάνονταν για τον καθένα τους.

Επίσης η ερευνήτρια έθεσε σε κάθε παιδί ένα σύνολο ερωτημάτων (8) που σχετίζονταν κυρίως με κοινωνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Κάθε ένα ερώτημα αποτελεί περιγραφή μιας δραστηριότητας, που μπορούν να κάνουν από κοινού το παιδί με τυπική ανάπτυξη με τον αυτιστικό συμμαθητή του, τόσο στο χώρο

του σχολείου, όσο και έξω από αυτόν. Για παράδειγμα «Θα διάβαζες μαζί του ένα παραμύθι;», «Θα ήθελες να πάτε μαζί βόλτα στο πάρκο;».

Το παιδί με τη σειρά του θα έπρεπε να επιλέξει μια από τις τρεις προτεινόμενες

απαντήσεις, οι οποίες ήταν το « Όχι», « Ίσως», « Ναι». Σκοπός λοιπόν όλων αυτών των ερωτημάτων ήταν να συμπεράνουμε τα συναισθήματα και τις συμπεριφοριστικές προθέσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης προς τους αυτιστικούς συμμαθητές τους. Με λίγα λόγια διαπιστώθηκε αν έχει επιτευχθεί η κοινωνική ένταξη των αυτιστικών μαθητών στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης.

3.5.β. Η Παρατήρηση ως Μέθοδος της Έρευνας.

Προκειμένου να «μην ειπωθεί η μισή ιστορία», καθώς οι συνεντεύξεις «αποκαλύπτουν μόνο το πώς αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι αυτό που συμβαίνει κι όχι αυτό που πραγματικά συμβαίνει» (Cohen, Manion, & Morisson, 2008), πραγματοποιήθηκαν παρατηρήσεις μαθημάτων σε τρία σχολεία γενικής εκπαίδευσης, που το καθένα είχε ένα αυτιστικό παιδί μαζί με συνοδό. Ο συνδυασμός, άλλωστε, συνεντεύξεων και παρατηρήσεων επικυρώνει την εγκυρότητα της έρευνας. Η παρατήρηση είναι στην καθημερινή ζωή η πιο συνηθισμένη μέθοδος για να συγκεντρώσει κανείς πληροφορίες για το περιβάλλον του. Η παρατήρηση επίσης είναι απαραίτητη στις περιπτώσεις που θέλει κάποιος να προσαρμόσει και να αναπροσαρμόσει τη δράση του με βάση τα καινούργια δεδομένα της (Βάμβουκας, 1998).

Ωστόσο η παρατήρηση ως επιστημονική μέθοδος διαφέρει από την παρατήρηση στην καθημερινή μας ζωή καθώς γίνεται συστηματικά, ακολουθεί αποκλειστικά επιστημονικό-γνωστικό σκοπό και καθοδηγείται από ένα εννοιολογικό πλαίσιο, το οποίο ορίζει τί θα παρατηρηθεί και με ποιόν τρόπο (Cohen, Manion, & Morisson, 2008). Επομένως ως επιστημονική παρατήρηση μπορεί να οριστεί «η προσεκτική παρακολούθηση και καταγραφή της εκτύλιξης των φαινομένων, χωρίς πρόθεση τροποποίησής τους, που γίνεται με ή χωρίς τη βοήθεια των κατάλληλων μέσων μελέτης και έρευνας» (Βάμβουκας, 1998, σ.55). Σε γενικές γραμμές η παρατήρηση ως μέθοδος συλλογής στοιχείων ενδείκνυται για τη διερεύνηση όλων εκείνων των μορφών κοινωνικής δράσης, που εξελίσσονται μέσα στο χρόνο έχοντας αρχή, μέση

και τέλος και στις οποίες τα άτομα έρχονται σε επαφή με ποικίλους τρόπους (Cohen, Manion, & Morisson, 2008).

Υπάρχουν διάφορες μορφές και είδη παρατήρησης, όπως η συστηματική και η ελεύθερη, η δομημένη και η μη δομημένη, η συμμετοχική και η μη συμμετοχική, η φανερή και η μη φανερή, η κάθε μια από τις οποίες έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκε η ελεύθερη, φανερή παρατήρηση, με χαμηλό βαθμό δόμησης και με χαμηλό βαθμό συμμετοχής». «Ελεύθερη» καθότι δεν υπήρχαν προκαθορισμένες εντολές παρατήρησης, «φανερή», διότι οι συμμετέχοντες γνώριζαν τον σκοπό της παρουσίας της ερευνήτριας, «με χαμηλό βαθμό δόμησης», διότι καταγράφονταν με όσο το δυνατόν περισσότερες λεπτομέρειες όσα διαδραματιζόνταν στην τάξη, και «μη συμμετοχική», διότι η ερευνήτρια περιορίστηκε στην καταγραφή των παρατηρούμενων χωρίς να λάβει μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αντικείμενο παρατήρησης στη συγκεκριμένη μελέτη ήταν η λεπτομερής καταγραφή των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των αυτιστικών παιδιών προς τους υπόλοιπους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, καθώς και γενικότερα τα χαρακτηριστικά τους, οι δυνατότητές τους, η συμπεριφορά τους, η συμμετοχή τους μέσα στην τάξη. Με αυτή τη μέθοδο μπόρεσε να μελετηθεί η λεκτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (γενικής τάξης και παράλληλης στήριξης) προς αυτά τα παιδιά αλλά και προς όλους τους μαθητές της τάξης (π.χ. οδηγίες, σχόλια, ερωτήσεις, επεξηγήσεις, έπαινοι, ενθάρρυνση, κριτική κ.α.), αλλά και η μη λεκτική συμπεριφορά τους (μορφασμοί, κινήσεις, νεύματα). Επίσης παρατηρήθηκε ο τρόπος διδασκαλίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, όπως και οι ενέργειες τους (ως προς τη διδασκαλία, τη διαμόρφωση του χώρου) για να προσφέρουν καλύτερη ένταξη των αυτιστικών παιδιών στις τάξεις τους.

Στόχος των παρατηρήσεων ήταν να διαφανεί αν η ένταξη των αυτιστικών παιδιών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης με την πάροδο του χρόνου βοηθάει στην εξέλιξή τους σε διάφορους τομείς της ανάπτυξής τους και κυρίως στον κοινωνικό. Επίσης, πώς ο τρόπος διδασκαλίας και αντιμετώπισης των αυτιστικών παιδιών που περιέγραψαν οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις, υλοποιείται στο φυσικό τους περιβάλλον, δηλαδή μέσα στη σχολική τάξη. Τρίτος στόχος ήταν να φανεί αν οι απόψεις που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί (γενικής τάξης και παράλληλης στήριξης) σχετικά με την μεταξύ τους συνεργασία αναδεικνύεται καθημερινά στο πλαίσιο της

σχολικής τάξης. Οι παρατηρήσεις, δηλαδή, λειτούργησαν συμπληρωματικά στη γενική εικόνα και υποστηρικτικά στην ερμηνεία των ευρημάτων.

3.6. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων.

Όσον αφορά στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών (γενικής τάξης και παράλληλης στήριξης), αλλά και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης των τριών διαφορετικών σχολείων πραγματοποιήθηκαν ατομικά σε όσο το δυνατόν πιο ήσυχο περιβάλλον. Βέβαια επειδή πολλές από τις συναντήσεις έγιναν μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ή μετά το τέλος της σχολικής ημέρας υπήρξαν κάποιες διαδικαστικές δυσκολίες στη διεξαγωγή της έρευνας, όπως απόσπαση προσοχής των ερωτώμενων, κούραση, όχι έντονη προθυμία. Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών διήρκεσαν από 10 ως 20 λεπτά και καταγράφονταν σε μαγνητόφωνο (Παράρτημα Β). Αντιθέτως οι συνεντεύξεις των παιδιών κράτησαν περίπου 5 λεπτά και δεν μαγνητοφωνήθηκαν. Όλοι οι ερωτώμενοι διαβεβαιώθηκαν ότι τα στοιχεία τους καθώς και οι απαντήσεις τους θα μείνουν απόρρητες, για να μπορέσουν αυθόρμητα να εκφράσουν τις απόψεις τους. Τέλος, οι παρατηρήσεις για κάθε σχολείο διήρκεσαν δύο βδομάδες καθημερινής παρακολούθησης. Η πρώτη βδομάδα πραγματοποιήθηκε μέσα στους μήνες Δεκέμβριος – Ιανουάριος, ενώ η δεύτερη μεταξύ Απριλίου – Μαΐου. Μετά το τέλος της κάθε μέρας η ερευνήτρια κατέγραφε σε ένα αναλυτικό ημερολόγιο τις ημερήσιες παρατηρήσεις της (Παράρτημα Α).

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

1^ο Παιδί - Μάρκος

Πρώτη Περίοδος Παρατήρησης (Δεκέμβριος - Ιανουάριος)

A). Περιγραφή Παιδιού.

Ο Μάρκος, σύμφωνα με τη διαγνωστική εκτίμηση που του έγινε από την Πανεπιστημιακή Παιδοψυχιατρική Κλινική του Νοσοκομείου Παίδων Αγία Σοφία πριν από τρία χρόνια, αποτελεί ένα τυπικό παράδειγμα παιδιού με σοβαρή διάχυτη διαταραχή της ανάπτυξης, σε συνδυασμό με νοητική υστέρηση. Αποτελεί λοιπόν ένα παιδί ιδιαίτερα χαμηλής λειτουργικότητας, του οποίου η αξιολόγηση ανέφερε για την καλύτερη αντιμετώπιση των δυσκολιών του, τη φοίτηση του σε ειδικό σχολείο. Σε γενικές γραμμές είναι ένα παιδί 6,5 χρόνων με αρκετά χαμηλό νοητικό επίπεδο, ελάχιστες ικανότητες, καθόλου αναπτυγμένο λόγο και με έντονη διάσπαση προσοχής. Όσον αφορά τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του είναι ένα φυσιολογικά αναπτυγμένο για την ηλικία του παιδί και πολύ θελκτικό. Το βάδισμα του είναι φυσιολογικό, διαθέτει όμως μερικές κινητικές δυσλειτουργίες στα μέλη του σώματός, κυρίως στα χέρια του. Δυσκολεύεται να κρατά και να χειρίζεται το μολύβι και το ψαλίδι, οπότε του είναι αδύνατον να ζωγραφίσει ή να γράψει χωρίς την άμεση βοήθεια του συνοδού του.

Η θεραπευτική παρέμβαση που έχει δεχτεί ο Μάρκος σύμφωνα από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών του είναι ανεπαρκής και πολύ καθυστερημένη, αφού ειδικοί τον ανέλαβαν πριν από ένα χρόνο, δηλαδή στην ηλικία των 5,5 ετών. Συγκεκριμένα ο σύνοδος του αναφέρει πως «είναι ένα μη δουλεμένο παιδί και 6,5 χρονών, πράγμα που το καθιστά ακόμη πιο δύσκολο το έργο του, γιατί από τα τρία μέχρι και τα έξι του χρόνια πιστεύει πως είχε πολλά στάδια που δεν είχαν κερδηθεί, λόγω της έλλειψης της κατάλληλης παρέμβασης». Τον τελευταίο όμως χρόνο παρακολουθεί μαθήματα λογοθεραπείας, εργοθεραπείας, επίβλεψη από παιδοψυχολόγο σε ένα κέντρο ημέρας, αλλά και έχει γραφτεί σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο ύστερα από απόφαση των γονέων του. Για τη φοίτησή του στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης η μητέρα του έχει προσλάβει έναν συνοδό που τον βοηθά ολόκληρη την ημέρα στο σχολείο.

B). Τυπική Κλινική Εικόνα Παιδιού.

Από την πρώτη κιόλας εβδομάδα της παρατήρησης έγιναν εμφανή αρκετά χαρακτηριστικά και ελλείψεις σε διάφορους τομείς της ανάπτυξης, που μας παραπέμπουν στην τυπική κλινική εικόνα ενός αυτιστικού παιδιού. Ορισμένα από αυτά είναι τα εξής:

I. Επικοινωνία

Πρώτα από όλα διαπιστώθηκαν πολύ σοβαρά προβλήματα στον επικοινωνιακό τομέα, αφού ο Μάρκος δεν είχε αναπτύξει καθόλου μέχρι τότε τον λόγο του. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μη μπορεί να εκφράζει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του στους γύρω του. Μερικές φορές έδειξε να προσπαθεί να εκφραστεί με λόγο, βγάζοντας όμως άναρθρες φωνές, δυσκολεύοντας έτσι τον περίγυρό του να αντιληφθεί το τί ακριβώς ήθελε ή τον ενοχλούσε και ιδιαίτερα τους συμμαθητές του. Αντιθέτως είχε αναπτύξει τη μη λεκτική επικοινωνία κυρίως όμως με τον συνοδό του. Για παράδειγμα έδειχνε με το χέρι του όταν ήθελε κάτι και κουνούσε πάνω-κάτω το κεφάλι του ως θετική απάντηση σε κάτι που τον ρωτούσε ο συνοδός του, ενώ όταν έδινε αρνητική απάντηση κουνούσε το κεφάλι του δεξιά - αριστερά και αν ήθελε να αρνηθεί κάτι το έσπρωχνε με τα χέρια του.

Ακόμη μέσα από την παρατήρηση αναδείχτηκε πως ο Μάρκος αντιλαμβανόταν μόνο τις σύντομες και ξεκάθαρες οδηγίες. Ο συνοδός του για την καλύτερη κατανόησή τους, τις συνόδευε μαζί με νεύματα. Για παράδειγμα του έδειχνε την καρέκλα στην οποία ήθελε να κάτσει, την πόρτα της τουαλέτας για να του υπενθυμίσει τη βιολογική του ανάγκη, όταν ήθελε να τον αποτρέψει για κάτι κουνούσε δεξιά - αριστερά το δάχτυλο του. Αν και πολλές φορές τόσο η νηπιαγωγός της τάξης όσο και τα παιδιά μιμούνταν τον τρόπο που ο συνοδός απευθυνόταν στον Μάρκο, δεν έπαιρναν την ίδια ανταπόκριση, μιας και ο Μάρκος ελάχιστα φορές υπάκουε στις εντολές τους. Παρόλα αυτά, σχεδόν πάντα ανταποκρινόταν άμεσα στις οδηγίες του συνοδού του, ενώ η φυσική παρέμβασή του χρειάστηκε μόνο σε καταστάσεις όπου ο Μάρκος βρισκόταν σε έντονη υπερδιέγερση.

II. Κοινωνικό - Συναισθηματικός τομέας

Στον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα παρατηρήθηκαν εξίσου σημαντικά ελλείμματα κατά τη διάρκεια της παρατήρησης της πρώτης εβδομάδος. Ο Μάρκος καμία μέρα δεν πήρε την πρωτοβουλία να πλησιάσει από μόνος του κάποιον συμμαθητή/τρια του για να αλληλεπιδράσει μαζί του/ης, είτε στις οργανωμένες δραστηριότητες είτε στο ελεύθερο παιχνίδι. Αντιθέτως, ήταν έντονο το στοιχείο της αυτιστικής απομόνωσης. Προτιμούσε να παίζει μόνος του σε συγκεκριμένες γωνιές της τάξης (π.χ. γωνιά οικοδομικού υλικού, αυτοκινητάκια), αλλά και με τα αγαπημένα του παιχνίδια, παρά να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες. Επίσης του προκαλούσαν ενθουσιασμό τα παιχνίδια μαζί με τον συνοδό του, που ήταν κυρίως το γαργαλητό, τα πετάγματα στον αέρα, τα στριφογυρίσματα και όχι τόσο τα παιχνίδια με τα παιδιά της τάξης του. Μια φορά μάλιστα και η νηπιαγωγός πήρε μέρος σε αυτά τα ζωνρά παιχνίδια, για να έρθει πιο κοντά στον Μάρκο.

Βέβαια, μπορεί ο Μάρκος να μη πλησίαζε τα παιδιά δεν συνέβαινε όμως και το αντίθετο. Υπήρξε ένας μικρός συγκεκριμένος αριθμός παιδιών (3 από τα 11 του συνόλου) που εκδήλωσαν την επιθυμία τους να συναναστραφούν μαζί του στην τάξη. Αναλυτικότερα έχουν παρατεθεί παρακάτω οι προσπάθειες που σημειώθηκαν από αυτά για αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια της πρώτης εβδομάδας:

1. Τον παίρνουν από το χέρι για να κάτσει μαζί τους στη γωνιά της παρεούλας ή στο θρανίο.
2. Τον πλησιάζουν για να παίξουν μαζί του στις ελεύθερες δραστηριότητες μέσα στην αίθουσα της τάξης, αλλά και στον χώρο της αυλής.
3. Του δείχνουν πως να εκτελεί σωστά κάποιες ομαδικές υποχρεώσεις (π.χ. το καθάρισμα των θρανίων τους πριν το φαγητό τους και μετά, ή στο τέλος των εικαστικών τους δραστηριοτήτων).
4. Τον πλησιάζουν για να γίνουν ζευγάρι μαζί του σε μαθήματα όπως η Μουσικοκινητική ή για να χορέψουν μαζί του στα πάρτι που διοργανώνονται στο σχολείο με αφορμή τα γενέθλια παιδιών.

Αξίζει σε αυτό το σημείο να διευκρινισθεί πως τα παιδιά που έκαναν προσπάθειες για αλληλεπίδραση μαζί του ήταν τα ίδια κάθε φορά. Άλλες φορές πλησίαζαν τον Μάρκο καθαρά με τη βούλησή τους και άλλες ύστερα από την παρότρυνση των εκπαιδευτικών. Μόνο ένα συγκεκριμένο κοριτσάκι, η Ιωάννα του είχε ιδιαίτερη αδυναμία και προσπαθούσε καθημερινά να συνεργάζεται μαζί του και

να τον βοηθά με δική της πρωτοβουλία. Παρατηρούσε διαρκώς τις αντιδράσεις του, αλλά και τις ενέργειες του συνοδού του και βρισκόταν πάντα δίπλα του. Αρκετές φορές μάλιστα έβρισκε την ευκαιρία να αναλαμβάνει η ίδια τον ρόλο του, μιλώντας στον Μάρκο με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή με σύντομες και απλές εντολές. Επίσης ποτέ δεν ξεχνούσε να τον επιβραβεύει για οποιοδήποτε κατόρθωμά του.

Από τη δική του πλευρά ο Μάρκος ανταποκρίθηκε σε πολύ λίγες από τις προσπάθειες των συμμαθητών/τριών του, ενώ στις περισσότερες εκδήλωνε με τον δικό του τρόπο τη δυσαρέσκειά του. Συγκεκριμένα είτε αδιαφορούσε όταν τον πλησίαζαν και δεν είχε βλεμματική επαφή καθώς του μιλούσαν, είτε έβγαζε διάφορες κραυγές σε συνδυασμό με αρνητικές γκριμάτσες στο πρόσωπο που, είτε τους έσπρωχνε και απομακρυνόταν από κοντά τους. Τέλος, όσον αφορά τον συναισθηματικό τομέα παρατηρήθηκε πως ο Μάρκος διακατεχόταν από έλλειψη ενσυναίσθησης προς τους συμμαθητές/τριες του, αλλά είχε αναπτύξει συναισθηματικούς δεσμούς με τον συνοδό του. Όχι μόνο δέχθηκε τις αγκαλιές και τα φιλά του, αλλά ανταποκρίθηκε εξίσου με τον ίδιο τρόπο (π.χ. τον αγκάλιαζε, τον φιλούσε, του έδινε να δοκιμάσει το φαγητό του).

III. Συμπεριφορά και Σκέψη

Σημαντικά ήταν τα ευρήματα της παρατήρησης ως προς τη συμπεριφορά του Μάρκου. Το στοιχείο που κυριαρχούσε καθημερινά ήταν η επίμονη ενασχόλησή του με στερεότυπα και περιορισμένα πρότυπα ενδιαφέροντος. Κυρίως περνούσε το περισσότερο ελεύθερο χρόνο του, παίζοντας μόνος του στη γωνιά με τα αυτοκινητάκια, είτε με τα τουβλάκια στη γωνιά του οικοδομικού υλικού. Ο τρόπος που έπαιζε με τα παιχνίδια ήταν διαρκώς επαναληπτικός (π.χ. κουνούσε μπρος - πίσω το αυτοκίνητο, έβγαζε και έβαζε τα τουβλάκια μέσα στο καλάθι). Ακόμη πριν ασχοληθεί με το οτιδήποτε το επεξεργαζόταν πρώτα με τις αισθήσεις, όπως την οσμή τη γεύση και την αφή του. Μέχρι και το φαγητό του, το επεξεργαζόταν προτού το δοκιμάσει. Επίσης έντονοι ήταν οι στερεότυποι και επαναληπτικοί κινητικοί μανιερισμοί που εκδήλωνε καθημερινά, άλλες φορές σε μεγάλο και άλλες σε μικρότερο βαθμό (π.χ. flapping, μπρος – πίσω την καρέκλα).

Επιπρόσθετα, αξίζει να επισημάνουμε πως παρατηρήθηκαν έντονες εκρήξεις θυμού και επιθετικής συμπεριφοράς (π.χ. σπρώξιμο, κραυγές), σε συνδυασμό με αυτοκαταστροφικές τάσεις (π.χ. δάγκωμα χεριών). Αυτές οι συμπεριφορές συνέβαιναν με ή χωρίς λόγο. Αιτίες τώρα για την εκδήλωσή τους αποτέλεσαν η απομάκρυνση ενός παιχνιδιού παρά τη θέλησή του ή η διακοπή από τη στερεότυπη ενασχόλησή του με κάτι, είτε ο αποχωρισμός από την μητέρα του το πρωί. Ακόμη η υπερευαισθησία του σε κάποια ερεθίσματα αποτελούσε αφορμή για την εκδήλωση ανάλογων συμπεριφορών. Για παράδειγμα μια από τις μέρες της παρακολούθησης αντέδρασε έντονα, εξαιτίας της δυσάρεστης αίσθησης που του προκάλεσαν τα βρεγμένα ρούχα πάνω στο κορμί του.

Αναφερόμενοι τώρα στον γνωστικό τομέα, ο Μάρκος δε βρίσκεται στο επίπεδο των συμμαθητών/τριών του. Σύμφωνα με τη διάγνωση του η νοητική του ηλικία είναι ανάλογη με ενός παιδιού της ηλικίας των 3 ετών. Αυτό σημαίνει πως δεν διαθέτει τις δεξιότητες που έχουν αναπτύξει τα παιδιά της ηλικίας του, οπότε του είναι αδύνατον να συμμετάσχει ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης. Και αυτό όταν συμβαίνει, γίνεται πάντα με τη βοήθεια του συνοδού του. Το μόνο που αντιλαμβάνεται είναι πολύ απλές λεκτικές εντολές, σε συνδυασμό πάντα με νεύματα και αντικείμενα. Για παράδειγμα ο συνοδός του, όταν θέλει να κάτσει στην καρέκλα του τη δείχνει, του λέει την εντολή «Κάθομαι Μάρκο» και παράλληλα με νεύμα των χεριών του, του κάνει την ανάλογη κίνηση για να κάτσει. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με τις βιολογικές ανάγκες του. Όταν έρχεται η ώρα του φαγητού του δείχνει την τσάντα του, ενώ για την τουαλέτα πηγαίνει προς την πόρτα και τον φωνάζει από εκεί.

Παράλληλα παρατηρήθηκε διαταραχή στο φαγητό του, εφόσον έτρωγε πολύ συγκεκριμένα γεύματα κάθε μέρα (φρυγανιές και γιαούρτι) και αρνιόταν να δοκιμάσει κάτι διαφορετικό. Τέλος για τη βιολογική του ανάγκη ο ειδικός παιδαγωγός μετά από ένα χρονικό διάστημα του την υπενθύμιζε, επειδή δεν ήταν σε θέση ούτε να την εκφράσει, αλλά ούτε και να αυτοεξυπηρετηθεί. Οι εντολές που του έδινε ήταν «Τουαλέτα Μάρκο, Πλένω χέρια, Κατεβάζω, Ανεβάζω, Καζανάκι, Σαπούνι». Σε όλες τις οδηγίες ανταποκρινόταν πλήρως και τις εκτελούσε κατά γράμμα. Μόνο στο σκούπισμα αναλάμβανε ο συνοδός τον έλεγχο.

Γ). Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών.

Η ενότητα αυτή έχει ως στόχο να παρουσιάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών, έτσι όπως αποτυπώθηκαν μέσα από τις ατομικές τους συνεντεύξεις, σχετικά με την ένταξη του αυτιστικού μαθητή τους στην τάξη του γενικού σχολείου. Συγκεκριμένα αναφέρθηκαν στο αν έχει επιτευχθεί η ένταξη αλλά και στις προϋποθέσεις που συνετέλεσαν για αυτό το σκοπό. Ένα άλλο σημείο που επεσήμαναν ήταν οι εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολούθησαν για την πραγματοποίηση της ένταξης, όπως επίσης και η μεταξύ τους συνεργασία. Τέλος, μίλησαν για τη συνεργασία τους με τους γονείς του παιδιού, για τις αλλαγές που έχουν παρατηρήσει στον αυτιστικό μαθητή, ύστερα από το πέρασμα μερικών μηνών από την ένταξη του, καθώς και για τους μελλοντικούς τους στόχους.

Και οι δύο εκπαιδευτικοί στην ερώτηση για το αν θεωρούν πως το παιδί έχει ενταχθεί απάντησαν καταφατικά. Η νηπιαγωγός από την πλευρά της υποστήριξε πως έχει ενταχθεί πλήρως, αφού τα παιδιά πλέον τον έχουν αποδεχτεί σαν μέλος της τάξης τους. Βέβαια σ' αυτό το γεγονός έπαιξαν σπουδαίο ρόλο όπως ισχυρίστηκε τρεις παράγοντες. Πρώτον πως τα παιδιά έχουν ξαναβρεθεί στο παρελθόν σε παρόμοια κατάσταση, πως έχουν αναπτύξει πολύ καλές σχέσεις με τον συνοδό του, αλλά και ο τρόπος που συμπεριφέρονται και οι δύο τους τόσο στον Μάρκο, όσο και στα υπόλοιπα παιδιά.

«Ναι τον έχουν αποδεχτεί και είναι παιδιά σας ξανά λέω δουλεμένα και από πέρσι που είχαν τον Σωκράτη, οπότε ξέρουν τη διαφορετικότητα αυτού του τύπου. Και επειδή τα πάνε και πολύ καλά με τον συνοδό του Μάρκου. Τον μιμούνται πολλές φορές, δηλαδή λένε στον Μάρκο εντολές που ξέρουν ότι θα του τις έλεγε ο Γιώργος... Πολλές φορές μάλιστα τους αφήνω. Τους βάζω και εγώ όσο μπορώ. Όταν ας πούμε ο Μάρκος σηκώνεται, ζητάω από ένα κοριτσάκι να τον πάρει και να του πει «Μάρκο έλα μαζί μας». Και για να αναπτυχθεί η επικοινωνία. Υπάρχουν βέβαια και παιδιά που τον θέλουν από μόνα τους πάρα πολύ. Είναι αυτά τα πιο προστατευτικά παιδιά, που θέλουν να είναι δίπλα στον Μάρκο, να τον βοηθάνε και να παίζουνε παιχνίδια μαζί του».

Νηπιαγωγός

Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης από την άλλη, αποδίδει την επιτυχία της ένταξης σε διαφορετικούς παράγοντες από την νηπιαγωγό. Αναφέρεται στην πρόοδο του παιδιού ως προς τον τομέα της συμπεριφοράς του, αλλά και στη γνωστοποίηση του προβλήματος που έχει γίνει στα παιδιά εξ αρχής από εκείνους.

«Η σχέση των άλλων παιδιών με τον Μάρκο πλέον είναι καλή. Τον πρώτο καιρό, επειδή ήταν αρκετά επιθετικός, τον φοβόντουσαν. Τώρα, επειδή έχει ηρεμήσει, είναι πιο συνεργάσιμα. Τον προσέχουνε, αναγνωρίζουν τυχόν ιδιαιτερότητες. Γνωρίζουν μάλλον όχι αναγνωρίζουν. Έχουν γνωστοποιηθεί και από μένα αλλά και από την δασκάλα τους, με τρόπο ωραίο, χωρίς να έχει θιχτεί κάτι... Άρα επιδιώκουμε μια συνεργασία μαζί του. Άλλα παιδιά λίγο περισσότερο, άλλα παιδιά λίγο λιγότερο. Ακόμα όμως και αυτά που στην αρχή δεν τον αποδεχόντουσαν, που ήταν πιο δύσκολα, πλέον τον αποδέχονται».

Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης

Στην ερώτηση σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούν για την ένταξη του αυτιστικού παιδιού, αλλά και για τη συνεργασία μεταξύ τους έδωσαν παρόμοιες απαντήσεις. Κατέθεσαν πως έχουν πολύ καλές σχέσεις και από κοινού προσπαθούν να βρискουν τρόπους για να τον εντάξουν σε όλες τις δραστηριότητες που γίνονται στην τάξη.

«Η σχέση μου με τον συνοδό είναι πολύ καλή. Έτσι κι αλλιώς έχω συνηθίσει, γιατί δεν είναι η πρώτη φορά που έχω συνοδό ως τώρα στην τάξη μου, είχαμε και παλιότερα. Δεν ενοχλούμε ο ένας τον άλλον, αλλά και συνεργαζόμαστε. Προσπαθούμε να βάλουμε τον Μάρκο μέσα στην ομάδα».

«Αν και οι δραστηριότητες στις οποίες μπορεί να συμμετέχει είναι ελάχιστες, προσπαθούμε όσο γίνεται να τον βάζουμε και για τον ίδιο αλλά και για τα υπόλοιπα παιδιά, για να τον βλέπουνε σαν μέλος της ομάδας. Γιατί όταν υπάρχει κάποιος στην οποία δεν συμμετέχει, δεν είναι της ομάδας. Για να αντιληφθούν και τα υπόλοιπα παιδιά ότι είναι και αυτός μέλος, πρέπει με κάποιον τρόπο, να βρискουμε τον τρόπο να μπαίνει και αυτός σε κάποια δραστηριότητα».

Νηπιαγωγός

«Η συνεργασία μας είναι πάρα πολύ καλή. Αποδεχόμαστε τον Μάρκο σαν μέλος της ομάδας. Έτσι λειτουργούμε και εγώ και η δασκάλα του. Δεν τον διαχωρίζουμε από τα πράγματα. Έχει τη θέση του, τον ρόλο του στην ομάδα».

Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία τους με τους γονείς του αυτιστικού παιδιού, και οι δύο πρόβαλαν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν μαζί τους. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται πως οι γονείς ακόμη δεν έχουν αποδεχθεί το πρόβλημα του παιδιού τους, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η συνεργασία μεταξύ τους και να μη δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για τη θεραπευτική αντιμετώπιση του παιδιού τους.

«Οι γονείς του Μάρκου δείχνουν να μην έχουν αποδεχτεί την πραγματική κατάσταση του Μάρκου. Δεν καταλαβαίνουν ποιο είναι το πρόβλημα το πραγματικό και η διαφορά του η πραγματική. Θέλουν να πιστεύουν ότι το παιδί τους έχει κατάθλιψη, ότι ήτανε καλά και κανονικό και μετά χάλασε, όπως λέει η μαμά. Αυτά είναι τα δικά της λόγια. Και ότι έχει έρθει εδώ για να τον ξανά φτιάξουμε. Αυτό είναι το πρόβλημά της. Ότι το παιδί έπρεπε να έχει φτιαχτεί μέχρι τα Χριστούγεννα και δεν έχει φτιαχτεί, οπότε έχει βγάλει τώρα μια ένταση. Όταν η μαμά αποδεχτεί την κατάσταση, τότε όλα θα είναι καλύτερα».

Νηπιαγωγός

«Οι γονείς συνεργάζονται εν μέρει. Πρώτα από όλα δεν υπάρχει αποδοχή της κατάστασης του παιδιού. Πράγμα βέβαια που κάνει δύσκολη τη συνεργασία, όταν κάποια πράγματα αναφέρονται για την κατάσταση του παιδιού. Και από τη στιγμή που δεν υπάρχει αποδοχή είναι δύσκολη και η συνεργασία. Αλλά υπάρχει ενημέρωση, υπάρχει μια ακολουθία καταστάσεων και τρόπος συμπεριφοράς. Για παράδειγμα έχουν κερδηθεί και κατακτηθεί αρκετά πράγματα, όσον αφορά τώρα στην άφιξη του παιδιού, στο ωράριο του παιδιού, στη ρουτίνα που πρέπει να ακολουθεί στο πρόγραμμά του. Αλλά η εκτέλεση των εντολών και πόσο βοηθούν το παιδί πέρα από το σχολείο, δεν μπορώ να το ξέρω. Οπότε σαν συνεργασία, μερικές φορές ακούνε και άλλες φορές δεν είναι διατεθειμένοι, δεν προτίθενται».

Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης

Επίσης στην ερώτηση σχετικά με την πρόοδο του παιδιού ύστερα από πέντε μήνες ένταξης στην τάξη του γενικού σχολείου και οι δύο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις αλλαγές που σημειώθηκαν στη συμπεριφορά του. Η απάντηση της νηπιαγωγού επικεντρώθηκε στη μείωση των προκλητικών συμπεριφορών του παιδιού, ενώ του συνοδού στην εξέλιξη του ως προς τον τομέα της λειτουργικότητας. Αναλυτικότερα, οι απαντήσεις τους ήταν οι εξής:

«Τον πρώτο καιρό το παιδί δεν ήταν ήρεμο πρώτα από όλα φαινόταν. Με τον καιρό έχει αλλάξει πάρα πολύ. Ήταν επιθετικός. Είχε καλύτερα κάτι εξάρσεις επιθετικότητας. Όταν ξεκίνησε, δεν καθόταν καν σε καρέκλα. Ίσως να ήταν και ταραγμένος, γιατί δεν είχε υπάρξει ποτέ σε περιβάλλον με παιδιά. Οπότε ήταν η πρώτη φορά που άκουγε ίσως τόσες φωνές, ή είχε τόση κίνηση και του είχε φανεί το σχολείο πολύ ενδιαφέρον με τα χρώματα και όλα αυτά. Έτρεχε, στριφογύριζε γύρω γύρω, φώναζε. Δεν συγκεντρωνόταν. Τώρα μπορεί να καθίσει με τα παιδιά και να μην τα ενοχλεί».

Νηπιαγωγός

«Έχει βελτιωθεί στους τομείς της λειτουργικότητας κατά βάση. Όσον αφορά το φαγητό, την ανάγκη του, την παρατήρησή του. Κάνει προσπάθειες μέσω της φωνής του να επικοινωνήσει, βγάζοντας άναρθρες φωνές. Πιάνει κουτάλι, ενώ δεν το έπιανε. Κάποια πράγματα όσον αφορά τα ρούχα του και τον τρόπο που κινείται τα έχει κερδίσει. Το να κατεβάζει τα ρούχα του για να πάει τουαλέτα, να πλένει μόνος του τα χέρια του. Το να παρατηρεί σελίδες, τηλεόραση που δεν παρατηρούσε. Είναι πιο επικοινωνιακός. Γενικότερα ακούει».

Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης

Τέλος όσον αφορά τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση σχετικά με τους μελλοντικούς τους στόχους, όλες είχαν ως επίκεντρο την περαιτέρω εξέλιξη του παιδιού μιας και οι δύο υποστήριζαν πως η κοινωνική ένταξη του έχει επιτευχθεί.

«Ο Μάρκος έχει γίνει αγαπητός από την ομάδα και είναι μέλος μας πλέον, τον αγαπάμε πολύ που είναι διαφορετικός και μαζί μας... Τώρα από εδώ και πέρα το θέμα είναι να συμμετέχει στις δραστηριότητες όσο γίνεται όλο και περισσότερο. Αυτό βέβαια έχει να κάνει καθαρά και μόνο με την πρόοδό του την προσωπική».

Νηπιαγωγός

«Στόχοι είναι η ακόμη μεγαλύτερη λειτουργικότητα κατά βάση για το παιδί. Εκδήλωση κάποιων αναγκών του, στο να μπορέσει να λειτουργήσει πια αυτόνομος. Στόχος θα μπορούσε να είναι η ομιλία, στόχος το να τρώει μόνος του. Το ότι πιάνει το κουτάλι, δε σημαίνει και ότι τρώει μόνο του. Τρώει κατ' εντολή. Τέτοια πράγματα που βασικά πλέον θέλουν χρόνο».

Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης
































Δ). Οι Εκπαιδευτικές Πρακτικές των Εκπαιδευτικών στην Τάξη.

Μέσα από την παρατήρηση της πρώτης εβδομάδας διαφάνηκαν στην πράξη, όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους. Πρώτα απ' όλα διαπιστώθηκε πως είχαν μια άψογη συνεργασία μεταξύ τους. Καθημερινά συζητούσαν προτού ξεκινήσουν τις δραστηριότητες για τα μέσα που θα χρησιμοποιούσαν, ώστε να διευκολύνουν τη συμμετοχή του Μάρκου σε αυτές. Για παράδειγμα αναδιαμόρφωναν τα παραμύθια με λιγότερα και απλοποιημένα λόγια, έδιναν οπτικό υλικό στο παιδί για να το επεξεργάζεται, τον βοηθούσαν ενεργά στις εικαστικές δραστηριότητες κ.α. Όλες τις ημέρες τον έβαζαν να συμμετάσχει στις δραστηριότητες ακόμη και αν αυτές ξεπερνούσαν σε μεγάλο βαθμό τις δυνατότητες του. Προτιμούσαν να μη συμμετέχει ουσιαστικά παρά να απέχει εντελώς, αφού με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά τον αναγνώριζαν ως ισότιμο μέλος της τάξης τους και δεν τον απομόνωναν. Άλλωστε έτσι αυξάνονταν και οι πιθανότητες δημιουργίας κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών.

Ειδικότερα η νηπιαγωγός παρότρυνε καθημερινά τα παιδιά να προσκαλούν στο παιχνίδι τους τον Μάρκο ή να τον ακολουθούν στο δικό του μοναχικό παιχνίδι, να του μιλούν ακόμη και αν εκείνος δεν τους ανταποκρίνεται, αλλά και τους όριζε ως βοηθούς του. Η ίδια δεν είχε κατορθώσει ακόμη να αναπτύξει κώδικα επικοινωνίας μαζί του και γι' αυτό το λόγο μεσολαβούσε ο συνοδός του. Ήταν εμφανείς όμως οι προσπάθειες της για να έρθει πιο κοντά του. Τον πλησίαζε στα διαλείμματα ή στις ελεύθερες δραστηριότητες και έπαιζε μαζί του. Αντιθέτως ο συνοδός του φάνηκε να τον γνωρίζει καλύτερα απ' όλους και να έχει αναπτύξει μαζί του στενό δεσμό. Αναγνώριζε τις ιδιαίτερες ανάγκες του, τα ενδιαφέροντά του, τις δυνατότητες και τα όρια του. Επίσης ήταν ο μόνος που μπορούσε να τον ηρεμήσει, όταν κυριευόταν από έντονες εκρήξεις θυμού. Τέλος και εκείνος προέτρεπε τα παιδιά να μιμούνται τον ρόλο του και να βοηθούν τον συμμαθητή τους.

Ε). Τα Αποτελέσματα της Κοινωνικής Ένταξης.

Τόσο τα δεδομένα που συνέλεξε η ερευνήτρια από τις καθημερινές παρατηρήσεις της μέσα στη σχολική τάξη, όσο και οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις που έγιναν ατομικά σε κάθε παιδί τυπικής ανάπτυξης, την βοήθησαν να αντιληφθεί αν έχει επιτευχθεί η κοινωνική ένταξη του παιδιού και σε ποιο βαθμό. Το πρώτο πράγμα που ήθελε να μελετήσει η ερευνήτρια ήταν τα συναισθήματα των παιδιών για τον Μάρκο. Στην αρχή λοιπόν της συνέντευξης που πήρε από το κάθε παιδί τυπικής ανάπτυξης, τους παρουσίασε τρία ονόματα συμμαθητών τους. Ο Μάριος αποτελούσε ένα από τα πιο δημοφιλή παιδιά της τάξης, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, η Χριστίνα ήταν λιγότερο δημοφιλής, ενώ το τρίτο παιδί ήταν ο Μάρκος. Παράλληλα τους δόθηκαν ένα σκίτσο προσώπου με χαμόγελο, με ουδέτερη έκφραση και με έκφραση λύπης αντίστοιχα και τους ζητήθηκε να επιλέξουν ένα από αυτά για τους τρεις παραπάνω, ανάλογα με το συναίσθημα που αισθάνονταν για τον καθένα τους. Τα αποτελέσματα ήταν τα εξής:

ΣΥΝΟΛΟ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΔΕΙΓΜΑΤΑ		
	ΜΑΡΙΟΣ	ΧΡΙΣΤΙΝΑ	ΜΑΡΚΟΣ
Αλεξάνδρα			
Αντριάννα			
Βασίλης			
Γρηγόρης			
Ιωάννα			
Κυριακούλα			
Κωνσταντίνα			
Μάριος	-		
Μίλβα			
Φοίβος			
Χριστίνα		-	

Παρατηρούμε λοιπόν πως πέντε παιδιά αισθάνονταν χαρά για τον Μάρκο, τέσσερα το συναίσθημα της αδιαφορίας, ενώ μόνο δύο ένιωθαν λύπη για εκείνον από το συνολικό δείγμα που ήταν έντεκα παιδιά μέσα στην τάξη. Επίσης φανερώνεται από τα αναλυτικά αποτελέσματα πως τα κορίτσια αισθάνονταν περισσότερο από τα αγόρια της τάξης συναισθήματα λύπης και αδιαφορίας για τον Μάρκο. Μόνο δύο κορίτσια από τα επτά έδωσαν χαμογελαστό σκίτσο ως απάντηση, ενώ τα τρία από τα τέσσερα αγόρια ένιωθαν χαρά για τον Μάρκο. Παρακάτω φανερώνονται όλα αυτά με την μορφή μιας πίτας:



Στη συνέχεια η ερευνήτρια ρώτησε τα παιδιά ποιός είναι ο αγαπημένος φίλος τους. Οι απαντήσεις που έδωσαν ήταν οι ακόλουθες:

1. Αλεξάνδρα \rightleftarrows Χριστίνα
2. Αντριάννα \rightleftarrows Αλεξάνδρα
3. Βασίλης \rightleftarrows Μάριος
4. Γρηγόρης \rightleftarrows Μάριος
5. Ιωάννα \rightleftarrows Μάρκος
6. Κυριακούλα \rightleftarrows Αλεξάνδρα
7. Κωνσταντίνα \rightleftarrows Γρηγόρης
8. Μάριος \rightleftarrows Βασίλης
9. Μίλβα \rightleftarrows Χριστίνα
10. Φοίβος \rightleftarrows Μάρκος
11. Χριστίνα \rightleftarrows Κωνσταντίνα

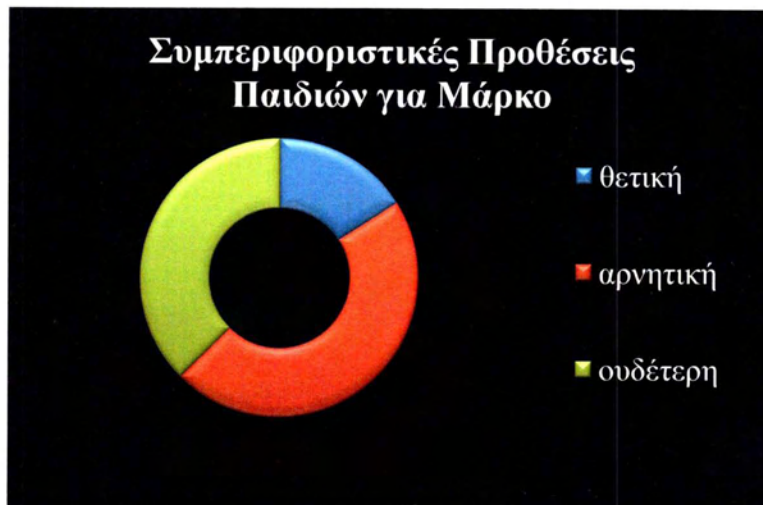
Επομένως παρατηρούμε πως μόνο δύο παιδιά από το σύνολο της τάξης απάντησαν πως ο αγαπημένος τους φίλος ήταν ο Μάρκος, ο Φοίβος και η Ιωάννα που ήταν το κοριτσάκι που του είχε ιδιαίτερη αδυναμία, όπως αναφέραμε και στην παρατήρηση αναλυτικά.



Τέλος η ερευνήτρια θέλησε να ερευνήσει τις συμπεριφοριστικές προθέσεις των παιδιών και γι' αυτό τον λόγο έθεσε σε κάθε παιδί ένα σύνολο ερωτημάτων (8) που σχετίζονταν κυρίως με κοινωνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Κάθε ένα ερώτημα αποτελεί περιγραφή μιας δραστηριότητας, που μπορούν να κάνουν από κοινού το παιδί με τυπική ανάπτυξη με τον αυτιστικό συμμαθητή του, τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και έξω από αυτόν. Οι απαντήσεις των παιδιών ήταν οι παρακάτω:

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ		
	1 ^ο Νηπιαγωγείο (11 Παιδιά)		
			
Θα καθόσουν στο ίδιο θρανίο μαζί του;	4	4	3
Θα διάβαζες μαζί του ένα παραμύθι;	1	5	5
Θα του ζητούσες να έρθει σπίτι σου για να παίξετε μαζί;	3	4	4
Θα ήθελες να δείτε μαζί μια ταινία;	-	4	7
Θα ήθελες να πάτε μαζί βόλτα στο πάρκο;	-	5	6
Θα καθόσουν δίπλα του για να φάτε μαζί στο σχολείο;	2	4	5
Θα ήθελες να ήσουν μαζί του στην ομάδα των εργασιών;	2	3	6
Θα έπαιζες μαζί του στην αυλή την ώρα του διαλείμματος;	2	4	5
ΣΥΝΟΛΟ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	14	33	41

Οι παραπάνω απαντήσεις των παιδιών καταμετρήθηκαν και δόθηκε το ποσοστό των θετικών, αρνητικών και ουδέτερων συμπεριφοριστικών προθέσεων των παιδιών της τάξης υπό την μορφή δακτυλίου.



1^ο Παιδί - Μάρκος

Δεύτερη Περίοδος Παρατήρησης (Απρίλιος - Μάιος)

Α). Τυπική Κλινική Εικόνα Παιδιού.

Η παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε τη δεύτερη περίοδο (Απρίλιος-Μάιος), δηλαδή πέντε μήνες μετά από την αρχική απέδειξε τη σπουδαιότητα της ένταξης των αυτιστικών παιδιών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια παρατίθενται οι πρόοδοι που σημείωσε ο Μάρκος σε διάφορους τομείς:

I. Επικοινωνία

Στον επικοινωνιακό τομέα παρέμεινε το σοβαρό έλλειμμα της ανάπτυξης του λόγου. Όμως, παρατηρήθηκε σημαντική πρόοδος στους εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας. Πλέον ο Μάρκος χρησιμοποιούσε σε μεγαλύτερο βαθμό τα αντικείμενα αλλά και το ίδιο του το σώμα για να επικοινωνήσει και να εκφραστεί με τους γύρω του. Για παράδειγμα όταν θέλησε, κάποια στιγμή να παίξει στη γωνιά των μεταμφιέσεων μαζί με τις συμμαθήτριες του, εκδήλωσε την επιθυμία του αυτή δίνοντας τους τα υφάσματα από το καλάθι. Αυτή η κίνηση ήταν αρκετή για να αντιληφθούν τα παιδιά τί ήθελε και για να παίξουν μαζί του. Επίσης διαπιστώθηκε πως μειώθηκε η επιθυμία του να επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά μόνο με τον συνοδό του. Πλέον απέκτησε ενδιαφέρον και για τους άλλους ανθρώπους γύρω του και υπήρξαν στιγμές που αναζητούσε την επικοινωνία μαζί τους.

II. Κοινωνικό – Συναισθηματικός Τομέας

Σημαντικά βήματα εξέλιξης σημειώθηκαν στον κοινωνικό τομέα. Αρχικά αξίζει να επισημάνουμε πως ο Μάρκος για πρώτη φορά πήρε την πρωτοβουλία να πλησιάσει με τον δικό του ιδιαίτερο τρόπο κάποιους από τους συμμαθητές/τριες του κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Δηλαδή χρησιμοποίησε αντικείμενα, αλλά και το ίδιο του το σώμα για να δηλώσει τις προθέσεις του. Επίσης περιορίστηκε η τάση του για μοναχικό παιχνίδι σε συγκεκριμένες γωνιές της τάξης. Επισκέφτηκε γωνιές όπως του κουκλόσπιτου, των μεταμφιέσεων, της βιβλιοθήκης στις οποίες δε συνήθιζε να παίζει. Ακόμη πολλές φορές βρισκόταν σε γωνιές όπου έπαιζαν αρκετοί συμμαθητές/τριες του και φάνηκε πως πλέον οι παρουσίες τους δεν τον ενοχλούσαν.

Επομένως σε γενικές γραμμές παρατηρήθηκε να μειώνεται η τάση του για απομόνωση από τα παιδιά της τάξης και το κλείσιμο στον εαυτό του. Σταθερή βέβαια διατηρήθηκε η προτίμηση του να παίζει με τον συνοδό του διάφορα ζωηρά παιχνίδια, παρά με τα υπόλοιπα μέλη της τάξης. Με τη διαφορά όμως, πως όταν κάποιος συμμαθητής/τρια του ή η δασκάλα του τον πλησίαζαν για να συμμετάσχουν και εκείνοι σε τέτοιου είδους παιχνίδια που μονοπωλούσαν το ενδιαφέρον του, εκείνος αποδεχόταν την πρότασή τους για ένα χρονικό διάστημα. Σε αντίθεση δηλαδή με τις έντονες αντιδράσεις που είχε πριν από πέντε μήνες, εκφράζοντάς τους τη δυσαρέσκειά του για αλληλεπίδραση.

Ακόμη ένα σπουδαίο εύρημα της παρατήρησης αποτελεί το γεγονός πως οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις αυξήθηκαν αισθητά σε σχέση με την πρώτη περίοδο, όχι μόνο από την πλευρά των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης αλλά και από τον ίδιο τον Μάρκο. Οι περισσότερες ενέργειές τους κατευθύνονταν από τη δική τους καθαρά πρόθεση, ενώ ελάχιστες ήταν εκείνες που σημειώθηκαν ύστερα από παρότρυνση ή οδηγία των εκπαιδευτικών τους. Εξίσου πολύ σημαντικό στοιχείο που διαπιστώθηκε ήταν πως διευρύνθηκε ο αριθμός των παιδιών που αναζητούσαν την επαφή με τον Μάρκο. Δεν αποτελούσαν πλέον τα ίδια. Περισσότερα παιδιά ήθελαν να τον συμπεριλάβουν στο παιχνίδι τους, ακόμη και αν ήξεραν πως δεν θα είχε ενεργητικό ρόλο σε αυτό.

Από την πλευρά του τώρα ο Μάρκος ανταποκρίθηκε θετικά σχεδόν σε όλες τις προσπάθειες που έκαναν οι συμμαθητές του, ώστε να συναναστραφούν μαζί του. Στις περιπτώσεις όπου πρόβαλλε αδιαφορία και άρνηση υπήρχε συνήθως μια σοβαρή αιτία, που του αποσπούσε το ενδιαφέρον και τον έκανε να θέλει να κλείνεται στον δικό του κόσμο (π.χ. ένας πόνος, ένα ερέθισμα που βρισκόταν στο περιβάλλον του και του είχε διεγείρει την προσοχή). Τέλος αξίζει να αναφέρουμε πως αρκετά παιδιά, εκτός από αυτά που του είχαν ιδιαίτερη αδυναμία, έδειξαν να αντιλαμβάνονται περισσότερο τις ιδιαιτερότητες του Μάρκου και να δείχνουν μεγαλύτερη ευαισθησία και σεβασμό προς αυτές. Δεν ήταν λίγες οι φορές που τον επιβράβευαν για τα κατορθώματα του, ενισχύοντας έτσι τις προσπάθειες που έκανε καθημερινά.

Ενδεικτικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που σημειώθηκαν ήταν οι εξής:

1. Ο Μάρκος πλησίασε τις συμμαθήτριες του την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων και τους έδωσε παιχνίδια με τα οποία έπαιζαν.
2. Δέχτηκε να χορέψει μαζί με τους συμμαθητές/τριες του στο μάθημα της Μουσικοκινητικής.
3. Παρέμεινε σε γωνιές όπου έπαιζαν αρκετοί συμμαθητές/τριες του και τους παρακολουθούσε, για αρκετό χρονικό διάστημα χωρίς να απομακρυνθεί.
4. Μοιράστηκε το φαγητό του με συμμαθήτριά του, όταν του το ζήτησε και με παρότρυνση του συνοδού του.
5. Δέχτηκε τη φυσική παρέμβαση ενός συμμαθητή του, να τον βοηθήσει να ζωγραφίσει.

Στο συναισθηματικό τώρα τομέα φάνηκε να έχει βελτιωθεί, αφού εκδήλωσε συναισθήματα και σε πρόσωπα εκτός του συνοδού του. Για παράδειγμα όταν μια συμμαθήτριά του, του χάρισε ένα αυτοκινητάκι, εξέφρασε τη χαρά και τον ενθουσιασμό του με δυνατές κραυγές και αγκαλιές προς εκείνη. Επίσης συναισθήματα εξέφρασε και προς το πρόσωπο της δασκάλας του. Όταν μια μέρα ένιωσε κάποια σωματική μάλλον ενόχληση έτρεξε στην αγκαλιά της και άρχισε να κλαίει.

III. Συμπεριφορά και Σκέψη

Μέσα από την παρατήρηση της δεύτερης περιόδου καταγράφηκαν σημαντικές βελτιώσεις ως προς τη συμπεριφορά του Μάρκου. Πρώτα απ' όλα με το πέρασμα του χρόνου φάνηκε να έχει συνηθίσει τον χώρο και τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Δεν ήταν πλέον δύσκολοι οι πρωϊνοί αποχωρισμοί από την μητέρα του κατά την έλευση του στο σχολείο. Χωρίς ιδιαίτερες παροτρύνσεις από τους εκπαιδευτικούς αλλά και χωρίς έντονες αντιδράσεις, εντασσόταν στην τάξη με ευχάριστη διάθεση. Μερικά στοιχεία της αρχικής συμπεριφοράς του, που μειώθηκαν σε μεγάλο βαθμό, ήταν η αυτιστική απομόνωση που τον διακατείχε, καθώς και η ενασχόλησή του με συγκεκριμένα πρότυπα ενδιαφέροντος. Πλέον ο Μάρκος περνούσε δημιουργικά την ώρα του και με καινούργιες ενασχολήσεις. Ο τρόπος όμως που έπαιζε και ασχολιόταν με διάφορες δραστηριότητες παρέμεινε επαναληπτικός (π.χ. γύριζε συνεχώς τις ρόδες από αυτοκίνητα, πέταγε με τον ίδιο τρόπο και στα ίδια σημεία την μπάλα).

Επίσης σημαντικό στοιχείο προόδου της συμπεριφοράς του αποτέλεσε ο περιορισμός των στερεότυπων και επαναληπτικών μανιερισμών, καθώς και των προκλητικών συμπεριφορών του. Ο Μάρκος δεν παρουσίασε καμία μέρα επιθετικούς τρόπους συμπεριφοράς, αυτοκαταστροφικές τάσεις και έντονες εξάρσεις θυμού για να εκφράσει τη δυσαρέσκεια ή την άρνησή του για κάτι. Γενικότερα ήταν πιο ήρεμος και συνεργάσιμος με όλα τα μέλη της τάξης του και δεν υπάκουε μόνο στις οδηγίες του συνοδού του, αλλά και σε εντολές που του έδιναν η νηπιαγωγός και τα παιδιά της τάξης του. Ακόμη, αξίζει να αναφερθεί πως ο Μάρκος έδειξε σημαντικά δείγματα βελτίωσης στον τομέα των βιολογικών του αναγκών. Το διατροφολόγιο του περιλάμβανε πλέον μεγαλύτερη ποικιλία τροφών, πράγμα που επιτεύχθηκε μέσα στο σχολείο με τις ενέργειες του συνοδού του. Τέλος, διαπιστώθηκε πως ήταν πιο ανεξάρτητος σε σχέση με τον πρώτο καιρό, αφού εκτελούσε μόνος του τα βήματα για την υλοποίηση της βιολογικής του ανάγκης, δίχως τη συνεχή καθοδήγηση με λεκτικές εντολές από τον συνοδό του. Το ίδιο συνέβαινε και με το φαγητό, όπου έτρωγε πλέον μόνος του.

B). Οι Εκπαιδευτικές Πρακτικές των Εκπαιδευτικών.

Και οι δύο εκπαιδευτικοί κινήθηκαν στο πλαίσιο της κοινωνικής ένταξης του Μάρκου μέσα στην τάξη. Για να επιτύχουν λοιπόν αυτό τον σκοπό, τον συμπεριλάμβαναν σε όλες τις δραστηριότητες, όπως ακριβώς έκαναν και κατά τη διάρκεια της πρώτης παρατήρησης. Εξακολούθησαν να παροτρύνουν τα παιδιά για περαιτέρω αλληλεπίδραση με τον Μάρκο, δίνοντάς τους τον ρόλο των βοηθών και προσπαθούσαν να προωθούν ένα κλίμα σεβασμού απέναντι στην ιδιαιτερότητα του. Από την πλευρά του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης μια αλλαγή που παρατηρήθηκε ως προς τον τρόπο που συμπεριφερόταν στον Μάρκο, ήταν η παραχώρηση μεγαλύτερης ελευθερίας κινήσεων και πρωτοβουλίας. Σταμάτησε πλέον να του δίνει συνεχείς οδηγίες για το τί ακριβώς έπρεπε να κάνει, αλλά άφηνε περισσότερο τα παιδιά να πάρουν αυτόν τον ρόλο. Το παιδί φάνηκε να είναι πιο ανεξάρτητο από εκείνον και να έχει κατακτήσει μικρές αλλά πολύ σημαντικές δεξιότητες, που σχετίζονται με τη λειτουργικότητά του.

Επίσης ένα πολύ σημαντικό εύρημα ήταν πως ο Μάρκος βελτίωσε τη συμπεριφορά του προς τα υπόλοιπα παιδιά ή τους εκπαιδευτικούς του και δεν παρατηρήθηκαν έντονες εκρήξεις θυμού και επιθετικές συμπεριφορές. Αμέσως μόλις εκδήλωνε την πρόθεση για εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών ο ειδικός παιδαγωγός τον ηρεμούσε, χρησιμοποιώντας τις έμμονες του γι' αυτό το σκοπό (π.χ. ενασχόληση με αυτοκινητάκι). Από την άλλη η νηπιαγωγός της τάξης επιδίωξε περισσότερη συναναστροφή μαζί του, ώστε να αναπτύξει έναν καλύτερο κώδικα επικοινωνίας με το παιδί. Για παράδειγμα συμμετείχε πιο συχνά στο παιχνίδι του, με αποτέλεσμα να παραδειγματίζονται οι υπόλοιποι και αρκετοί συμμαθητές του να κάνουν το ίδιο.

2^ο Παιδί – Σωκράτης

Πρώτη Περίοδος Παρατήρησης (Δεκέμβριος - Ιανουάριος)

A). Περιγραφή Παιδιού.

Η πρώτη αξιολόγηση που δόθηκε στην ερευνήτρια από την μητέρα του Σωκράτη αναφέρει ακριβώς πως, σύμφωνα με την Πανεπιστημιακή Παιδοψυχιατρική Κλινική του Νοσοκομείου Παιδών «Αγία Σοφία», στην οποία εξετάστηκε τον Σεπτέμβριο του 2008, από την διαγνωστική εκτίμηση έχει τεθεί η διάγνωση της Διάχυτης Διαταραχής της Ανάπτυξης, σε συνδυασμό με ελαφριά νοητική υστέρηση. Για την καλύτερη αντιμετώπιση των δυσκολιών του ήταν σημαντική η φοίτηση του σε νηπιαγωγείο με τμήμα ένταξης ή με την παρουσία συνοδού που θα παρείχε εξατομικευμένη εκπαιδευτική στήριξη ειδικής αγωγής κατά τη διάρκεια της παραμονής του σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης.

Ο Σωκράτης είναι ένα παιδί 7,5 χρονών, που μόλις από τα 3,5 χρόνια του έχει δεχτεί θεραπευτική παρέμβαση από ειδικούς σύμφωνα με τα λεγόμενα του συνοδού του. Όπως ανέφερε, ο Σωκράτης είναι ένα αρκετά δουλεμένο παιδί. Από τριάμισι ετών παρακολούθησε ατομικές θεραπείες στο σπίτι εργοθεραπείας, λογοθεραπείας, ειδικής αγωγής, όπως και κολυμβητήριο για το κινητικό του κομμάτι. Επίσης πήγαινε σε κέντρο ημέρας μέχρι τα πέντε του χρόνια. Μετά φοίτησε σε νηπιαγωγείο για δύο χρόνια και φέτος είναι η πρώτη φορά που εντάσσεται στην πρώτη τάξη δημοτικού σχολείου γενικής εκπαίδευσης.

Σε γενικές γραμμές είναι ένα παιδί πολύ συμπαθητικό, γλυκό, ήρεμο και συνεργάσιμο. Είναι πολύ αγαπητός σε όλους όσους συναναστρέφονται μαζί του. Δεν παρουσιάζει καθόλου επιθετική συμπεριφορά και ανταποκρίνεται σε μεγάλο βαθμό στις οδηγίες του συνοδού του, με τον οποίο έχει αναπτύξει πολύ καλές σχέσεις και επικοινωνία. Ο Σωκράτης έχει αποκτήσει λόγο, όμως δεν τον χρησιμοποιεί λειτουργικά για την επικοινωνία του με τους άλλους. Έχει έντονη διάσπαση προσοχής, πολλούς κινητικούς μανιερισμούς, αλλά και αρκετές γνωστικές ικανότητες.

Όσον αφορά τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του είναι φυσιολογικά αναπτυγμένος για την ηλικία του. Αυτό που παρατηρεί κανείς ιδιαίτερα είναι το πρόβλημα στα μάτια του. Πέρα από την συχνή έλλειψη βλεμματικής επαφής έχει έντονο στραβισμό καθώς και τικ, αφού ανοιγοκλείνει διαρκώς και έντονα τα μάτια του. Το βάδισμα του είναι φυσιολογικό, όμως διαθέτει κινητικές δυσλειτουργίες στα χέρια του, γι' αυτό και δεν μπορεί εύκολα να κρατήσει σταθερά το μολύβι και να γράψει ή να κόψει με το ψαλίδι. Ενώ στη ζωγραφική (π.χ. με πινέλα, μαρκαδόρους) που δεν χρειάζεται τόσο την ικανότητα της λεπτής κινητικότητας τα πηγαίνει αρκετά καλά.

B). Τυπική Κλινική Εικόνα Παιδιού.

Από την πρώτη κιόλας εβδομάδα της παρατήρησης έγιναν εμφανή αρκετά χαρακτηριστικά και ελλείψεις σε διάφορους τομείς της ανάπτυξης του Σωκράτη, που μας οδηγούν στην τυπική κλινική εικόνα ενός αυτιστικού παιδιού. Ορισμένα από αυτά είναι τα παρακάτω:

I. Επικοινωνία

Οι περισσότερες ελλείψεις του Σωκράτη εντοπίζονταν στον επικοινωνιακό τομέα. Ο προφορικός του λόγος δεν ήταν πολύ αναπτυγμένος. Είχε την ικανότητα να κάνει προτάσεις με το πολύ τρεις-τέσσερις λέξεις. Παράλληλα, το λεξιλόγιο του ήταν πολύ περιορισμένο και υπήρξε σε μεγάλο βαθμό ηχολαλία στο λόγο του. Όταν μιλούσε για τον εαυτό του χρησιμοποιούσε πάντα το τρίτο πρόσωπο ανεξάρτητα από το αν απευθυνόταν στον εαυτό του, είτε σε κάποιο άλλο άτομο. Ακόμη ο λόγος του ήταν διαρκώς επαναλαμβανόμενος, πράγμα που δυσκόλευε την επικοινωνία του με τους συμμαθητές του. Επίσης τα προσωδιακά χαρακτηριστικά του λόγου του εμφάνιζαν ιδιορρυθμίες. Ειδικότερα ο ρυθμός της ομιλίας του ήταν πάρα πολύ αργός και σε συνδυασμό με τα προβλήματα άρθρωσης που αντιμετώπιζε, δυσκολεύονταν οι υπόλοιποι να καταλάβουν τί ακριβώς έλεγε ή κουράζονταν να τον περιμένουν να ολοκληρώσει τη σκέψη του. Παράλληλα, καμία φορά δεν πήρε την πρωτοβουλία να ανοίξει μια συζήτηση με κάποιον συμμαθητή του ή δάσκαλό του. Το μόνο άτομο στο οποίο θα μιλούσε πρώτος ήταν ο συνοδός του. Ωστόσο αξίζει να αναφέρουμε πως ακόμη και όταν αναπτυσσόταν κάποια συζήτηση του ήταν αδύνατον να την

παρακολουθήσει για πολλή ώρα, αφού έχανε την προσοχή του πολύ γρήγορα και οι απαντήσεις του ήταν πάντα μονολεκτικές.

Σημαντικά βέβαια προβλήματα επικεντρώνονταν στον τομέα της κατανόησης του λόγου. Μπορούσε να αντιληφθεί τον συνομιλητή του αλλά χρειαζόταν πολύ δομημένη επικοινωνία, όπως επεσήμανε στη συνέντευξη του και ο συνοδός του. Έπρεπε ο συνομιλητής, για να γίνει κατανοητός από τον Σωκράτη, να χρησιμοποιεί στον λόγο του λίγες λέξεις, δημιουργώντας μικρές προτάσεις με πολύ ξεκάθαρο νόημα. Τέλος καθοριστικό παράγοντα στη δυσκολία που αντιμετώπιζε ο Σωκράτης για την κατανόηση του συνομιλητή του έπαιζαν η διάσπαση προσοχής και η μη βλεμματική επαφή.

II. Κοινωνικό - Συναισθηματικός τομέας

Η ερευνήτρια εντόπισε αρκετά θετικά στοιχεία που αφορούν τον κοινωνικό τομέα αλλά και μερικές δυσκολίες πάνω σε αυτόν από την αρχική της παρατήρηση. Πρώτα απ' όλα αξίζει να αναφερθεί, πως ο Σωκράτης μέσα από τη συμπεριφορά του απέδειξε πως είναι ένα παιδί αρκετά κοινωνικό, σε σύγκριση με αλλά παιδιά που αντιμετωπίζουν την ίδια διαταραχή, πράγμα που ίσως οφειλόταν και στο γεγονός πως ήταν η τρίτη χρονιά που φοιτά σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης και είχε πλέον προσαρμοστεί στο πλαίσιο του σχολείου, ως χώρου αρμονικής συνύπαρξης διάφορων ανθρώπων. Κάθε μέρα λοιπόν, καλημέριζε όσους γνώριζε από το σχολείο και πάντα χαιρετούσε τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς του κατά την αναχώρησή του. Μια μέρα μάλιστα που είχαν επισκεφτεί μια έκθεση ζωγραφικής εκδήλωσε την κοινωνικότητά του και στην ξεναγό, παρόλο που δεν την γνώριζε. Επίσης δεν υπήρξε ούτε μια μέρα που να μην είχε διάθεση να αποδεχτεί τις προτάσεις των συμμαθητών του για κοινωνική αλληλεπίδραση, ιδιαίτερα μέσα στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων που γινόντουσαν στην τάξη. Τις μόνες προτάσεις που απέφευγε ήταν η συμμετοχή του σε ομαδικά παιχνίδια με μπάλα, όπως ήταν το ποδόσφαιρο, το volley, τα μίλα που σχεδόν πάντα έπαιζαν οι συμμαθητές του στο διάλειμμα, διότι είχε φοβία με τις μπάλες, σύμφωνα με τα λεγόμενα του συνοδού του. Επομένως στο διάλειμμα προτιμούσε το μοναχικό στερεοτυπικό παιχνίδι του (παιχνίδι με κλαριά και χόματα).

Ακόμη μεγάλη δυσκολία αντιμετώπιζε στο να διατηρεί τη συναναστροφή του με τους συμμαθητές του, αφού μετά από λίγη ώρα κυριευόταν από τις εμμονές του και κλεινόταν στο δικό του κόσμο, παραμένοντας στην αυτιστική του απομόνωση. Καθ' όλη τη διάρκεια της παρατήρησης της πρώτης εβδομάδος σημειώθηκαν πολλές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις από τους συμμαθητές του προς εκείνον και όχι το αντίθετο. Σε αυτό το σημείο όμως αξίζει να επισημάνουμε πως σχεδόν όλες οι αλληλεπιδράσεις που θα αναφέρουμε παρακάτω σημειώθηκαν μόνο από δύο συγκεκριμένα παιδιά, που του είχαν αδυναμία. Το ένα ήταν ο διπλανός του στο θρανίο ο Άγγελος και το άλλο ένα κοριτσάκι η Αγγελική. Μόνο μία φορά οι υπόλοιποι συμμαθητές του τον προσκάλεσαν να παίξει μαζί τους στις κούνιες, μέχρι που ο γυμναστής έφερε τις μπάλες και ξεκίνησαν να παίζουν με αυτές, αφήνοντας τον Σωκράτη. Βέβαια μπορεί εκείνος να έπαιζε σχεδόν πάντα μόνος του, όμως δεν απομακρυνόταν από τους χώρους όπου υπήρχαν οι συμμαθητές του. Δεν τον ενοχλούσαν οι παρουσίες τους, έδειχνε να αδιαφορούσε για αυτές απορροφημένος από την ατομική στερεοτυπική ενασχόλησή του (π.χ. παιχνίδι με κλωνάρια και χρώματα, στριφογυρίσματα γύρω από τον εαυτό του).

Ορισμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που καταγράφηκαν από τους καλούς του φίλους ήταν οι εξής:

1. Προσέφεραν τη βοήθεια τους με δική τους πρωτοβουλία σε ότι δυσκολευόταν να πραγματοποιήσει (π.χ. ξύσιμο μολυβιού, να βρει τη σωστή σελίδα, να βγάλει από την τσάντα του το σωστό βιβλίο, να τακτοποιήσει το μπουφάν του).
2. Γινόντουσαν με προθυμία ζευγάρι μαζί του στην καθημερινή πρωινή προσευχή αλλά και στις εκδρομές.
3. Τον επιβράβευαν για τα κατορθώματά του.
4. Ήθελαν να κάτσουν μαζί του στα άλλα μαθήματα, όπως στην Πληροφορική, τα Αγγλικά κ.α.
5. Μιμούνταν τον ρόλο του συνοδού του και αλληλεπιδρούσαν μαζί του με τον ίδιο τρόπο, όπως δηλαδή έκανε ο συνοδός με τον Σωκράτη. Αυτό έγινε σε μεγαλύτερο βαθμό από τον Άγγελο και όχι τόσο από την Αγγελική. Για παράδειγμα όταν κυριαρχούσαν οι εμμονές του, έκανε την ίδια παρατήρηση στο Σωκράτη με αυτή που συνήθιζε να λέει ο συνοδός του και απομάκρυνε τους ενισχυτές του. Δηλαδή αν έπαιζε στερεοτυπικά με τα μολύβια, του τα έπαιρνε και του τα έκρυβε. Ακόμη προσπαθούσε να τον κάνει να

συγκεντρωθεί στις δραστηριότητες που συμμετείχε όχι μόνο με εντολές (π.χ. «Εδώ Σωκράτη», «Κοιτάζω στο βιβλίο μου»), αλλά και με την μέθοδο που εφάρμοζε ο συνοδός του, δηλαδή με το να ακουμπάει μία την μύτη του Σωκράτη και μετά το σημείο στο οποίο ήθελε να στρέψει την προσοχή του. Επίσης του υπενθύμιζε, όταν δυσκολευόταν να λύσει μια άσκηση, τις τεχνικές που χρησιμοποιούσε ο ίδιος για να τον διευκολύνει (Παράρτημα σ. 571-574). Τόσο ενεργητικό ρόλο βοηθού είχε αναλάβει μέσα στην τάξη μόνο ο διπλανός του και πολύ καλός του φίλος ο Άγγελος, ο οποίος διαρκώς παρατηρούσε τις ενέργειες του συνοδού του και παρέμβαινε όποτε το θεωρούσε αναγκαίο. Ειδικά όταν έλειψε μια μέρα για λίγες ώρες ο συνοδός του και ανέλαβε η ερευνήτρια για λίγο τον ρόλο του βοηθού του Σωκράτη, παρενέβαινε διαρκώς διορθώνοντάς την ακόμη και για το πώς θα έπρεπε να πιάνει το χέρι του την ώρα που έγραφε (Παράρτημα σ. 714-726).

Πέρα όμως από αυτές τις ωφέλιμες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μια μέρα σημειώθηκε από μερικά παιδιά της τάξης μια κατάσταση περιθωριοποίησης, καθώς δεν τον άφησαν να ζωγραφίσει κάτι στην ομάδα τους, γιατί όπως είπαν δεν τα κατάφερνε καθόλου καλά στη ζωγραφική. Σε αυτή την κατάσταση δυστυχώς η δασκάλα τους δεν πήρε θέση. Τέλος, όσον αφορά τον συναισθηματικό τομέα του Σωκράτη σημειώθηκε μια περίεργη συμπεριφορά από την πλευρά του. Έδειξε δείγματα έκφρασης συναισθημάτων αγάπης και συμπάθειας (με αγκαλιές και φιλία και λόγια) (Παράρτημα σ. 767-768) όχι μόνο στο συνοδό του και στους δύο συμμαθητές του, κάτι το οποίο ήταν λογικό, εφόσον μαζί με αυτά τα άτομα είχε αναπτύξει καλύτερες σχέσεις απ' ότι με τα υπόλοιπα. Ανάλογη συμπεριφορά όμως παρουσίασε και με πρόσωπα που του ήταν εντελώς άγνωστα, όπως η ξεναγός του μουσείου που επισκέφτηκαν μια μέρα, αλλά και με την ερευνήτρια. Σε γενικές γραμμές πάντως άλλοτε ήταν εκδηλωτικός με τα συναισθήματά του και άλλοτε όχι.

III. Συμπεριφορά και Σκέψη

Ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά του Σωκράτη ήταν η επίμονη ενασχόλησή του με στερεότυπες κινήσεις και ενδιαφέροντα. Ορισμένες από τις κινητικές στερεοτυπίες του, που έγιναν αισθητές καθημερινά σε μεγάλο βαθμό ήταν οι εξής: Έκανε γρήγορες κινήσεις με τα χέρια του (flapping), έπαιζε τα μολύβια με τα χέρια του κουνώντας τα σε γρήγορο ρυθμό, όταν καθόταν στην καρέκλα του κουνιόταν μπρος-πίσω, στριφογύριζε γύρω από τον εαυτό του και άγγιζε τους γύρω του σε διάφορα σημεία του σώματός τους όταν τον πλησίαζαν πολύ κοντά. Επίσης περνούσε όλο το χρόνο του διαλείμματος του με το να μαζεύει κλαράκια και να παίζει με τα χόματα. Αυτό το μοναχικό παιχνίδι ήταν το αγαπημένο του. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν, πως επέλεγε να παίζει ατομικά παρά να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια, μια συμπεριφορά δηλαδή που παραπέμπει στην τυπική κλινική εικόνα ενός αυτιστικού παιδιού. Αξίζει όμως να επισημάνουμε σ' αυτό το σημείο πως αν και προτιμούσε το ατομικό παιχνίδι δεν απομονωνόταν εντελώς από τους συμμαθητές του. Βρισκόταν σε χώρους όπου υπήρχαν και εκείνοι, αλλά δεν αλληλεπιδρούσε μαζί τους (π.χ. προαύλιο, κούνιες).

Παράλληλα ένα ακόμη στοιχείο της συμπεριφοράς του ήταν η έντονη διάσπαση της προσοχής του. Δεν μπορούσε μόνος του να συγκεντρωθεί για να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα. Οποιοδήποτε μικρό ερέθισμα τον αποπροσανατόλιζε και ύστερα κυριευόταν από τις στερεοτυπίες του. Επίσης όταν ήταν κουρασμένος, είτε όταν δεν έβρισκε ενδιαφέρον σε κάτι, ήταν πολύ δύσκολο να επικεντρώσει κανείς την προσοχή του πάνω σ' αυτό. Οπότε υπό αυτές τις συνθήκες ήταν λίγο δύσκολη η συνεργασία μαζί του. Κατά τα άλλα ήταν υπάκουος, τόσο στις οδηγίες του συνοδού του, όσο και των παιδιών που έπαιρναν τον ρόλο του βοηθού, αφού ανταποκρινόταν άμεσα σε όσα τον συμβούλευαν. Μόνο με τη δασκάλα του και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς δυσκολευόταν να επικοινωνήσει και να συνεργαστεί.

Δεν καταγράφηκε καμία επιθετική συμπεριφορά ή έκρηξη θυμού. Ήταν όλες τις μέρες πολύ γλυκός και ήρεμος με όλους. Χαιρετούσε όποιον ήξερε και είχε πολύ θετική στάση απέναντι στο σχολείο. Για τις βιολογικές του τώρα ανάγκες δεν χρειαζόταν τη βοήθεια κανενός. Αντιλαμβανόταν πότε ήθελε να πάει στην τουαλέτα, ζητούσε την άδεια από τον συνοδό του και αυτοεξυπηρετούνταν μόνος του. Το ίδιο συνέβαινε και με το φαγητό. Ήξερε πότε ήταν η ώρα για να φάει και μόνος του, χωρίς να του το υπενθυμίζει ο συνοδός του. Τέλος ήταν αρκετά τρυφερός με όσους ήταν

δεμένος και δεν δίσταζε να εκφράζει τα συναισθήματα του έμπρακτα, οπότε ένιωθε αυτήν την ανάγκη.

Όσον αφορά τώρα τον γνωστικό τομέα, ο Σωκράτης ήταν σε πολύ καλό επίπεδο, μιας και ήταν ένα πολύ δουλεμένο παιδί που είχε δεχτεί θεραπευτική παρέμβαση από ειδικούς εδώ και τέσσερα χρόνια, αλλά και συμπλήρωνε το 3^ο έτος παραμονής του σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης με παράλληλη στήριξη. Ορισμένες γνωστικές δεξιότητες που καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια της συμμετοχής του σε δραστηριότητες της τάξης ήταν οι εξής:

1. Έκανε ταυτίσεις, κατηγοριοποιήσεις, αντιστοιχίες, δυσκολευόταν όμως πολύ στη γενίκευση ιδιοτήτων και γνώσεων.
2. Είχε καλή μνήμη. Αν άκουγε μια φορά το όνομα κάποιου το θυμόταν για πάρα πολύ καιρό, όπως μας ανέφερε και ο συνοδός του. Φάνηκε άλλωστε και από τη συμπεριφορά του να χαιρετάει ονομαστικά κάθε πρωί διάφορους ανθρώπους από τον χώρο του σχολείου του.
3. Είχε καλή αναγνωστική ικανότητα.
4. Ήταν σε θέση να γράψει, αλλά για να γίνονται κατανοητά αυτά που έγραφε θα έπρεπε κάποιος να του κρατά λίγο το χέρι, για να έχει έλεγχο των κινήσεών του.
5. Μπορούσε να λύσει απλά μαθηματικά προβλήματα, αλλά εκτελούσε με επιτυχία τις πράξεις μόνο όταν υπήρχε οπτική αναπαράσταση των ποσοτήτων (π.χ. με τα δάχτυλα του συνοδού του, με εικόνες κ.α.). Δεν κατάφερνε να τις πραγματοποιεί μόνο νοητικά.
6. Είχε αναπτυγμένη την αίσθηση του ρυθμού της Μουσικής, πράγμα που φάνηκε μέσα από τις δραστηριότητες που έκαναν στο συγκεκριμένο μάθημα.
7. Μπορούσε να αντιληφθεί μόνο σαφείς και σύντομες οδηγίες. Όταν ο λόγος του άλλου ήταν μακροσκελής, δεν μπορούσε να τον κατανοήσει και να ανταποκριθεί.

Γ). Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών του Σωκράτη, όπως αποτυπώθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις τους, σχετικά με το αν έχει επιτευχθεί η ένταξή του στην ομάδα της τάξης και οι δύο απάντησαν καταφατικά. Από τη μια πλευρά, η δασκάλα υποστήριξε πως συμβαίνει αυτό από τη στιγμή που τα παιδιά τον πλησιάζουν, τον βοηθάνε σε ότι χρειαστεί, ακόμη και αν δεν υπάρχει μεταξύ τους καλή επικοινωνία. Η άποψη τώρα του συνοδού πάνω σ' αυτό το ζήτημα ήταν, πως ο χαρακτήρας του Σωκράτη αλλά και ο τρόπος που παρουσίασαν και οι δύο εκπαιδευτικοί την ιδιαιτερότητα του στα υπόλοιπα παιδιά, έπαιξαν καθοριστικό παράγοντα στην ένταξη του. Συγκεκριμένα ο συνοδός ανέφερε τα εξής:

«Δεν τον πήραν από φόβο ποτέ. Εντάξει στην αρχή υπήρχαν κάποιοι που λίγο θα τον κοροϊδύσουνε κτλ. Εκεί και εγώ προσπάθησα και η δασκάλα να εξηγήσουμε στα παιδιά, γιατί και πως, και γιατί δεν πρέπει και ότι είναι ένα παιδάκι σαν όλα τα άλλα απλά έχει κάποια προβλημάκια κτλ. Τον έχουν αποδεχτεί αλλά πάρα πολύ, σε σημείο που να θέλουνε να το βοηθήσουνε, να θέλουν να είναι αντί για μένα. Και σιγά σιγά τώρα μετά το πεντάμηνο έχουν αρχίσει να τον γαργάλανε λίγο, να τον πλησιάζουνε, γιατί βλέπουν ότι είναι ένα πάρα πολύ γλυκό παιδί. Θυμάται όλα τα ονόματα. Μπαίνει στην τάξη και χαιρετάει ονομαστικά τον κάθε ένα ξεχωριστά σχεδόν. Ειδικά άμα είναι κοντά του. Ε και κάποια άλλα εντάξει καθόλου, γιατί έτσι γίνεται πάντα»

Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης

Ακόμη στην ερώτηση που τους τέθηκε αναφορικά με τη συνεργασία που είχαν μεταξύ τους αλλά και για τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζαν στην πράξη διατυπώθηκαν διαφορετικές απόψεις. Ειδικότερα η δασκάλα δήλωσε πως δεν συνεργάζεται με το συνοδό του Σωκράτη στο μαθησιακό αντικείμενο, αφού αυτό κατά τη γνώμη της ανήκει στις αρμοδιότητες του ίδιου (ειδικού παιδαγωγού) που υπάρχει μέσα στην τάξη. Επίσης σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθεί για να εντάξει τον Σωκράτη, στέκεται στον τομέα της διδασκαλίας όπου, όπως υποστηρίζει του κάνει πιο απλές ερωτήσεις για να μπορέσει να απαντήσει. Το πρόγραμμα της όμως δεν τα προσαρμόζει ανάλογα.

«Η ύπαρξη του ειδικού παιδαγωγού είναι απαραίτητη, δηλαδή χωρίς συνοδό δεν θα μπορούσαμε να το δεχτούμε το παιδί. Στην αρχή είχαμε δυσκολίες, ώστε να γίνει αποδεκτός μέσα από το τμήμα και να μην τραβάει τα βλέμματα των άλλων παιδιών, αλλά στην πορεία λειτούργησε. Όχι για τη συνεργασία προς, αλλά συζητάμε για την εξέλιξή του και με το πώς τον βλέπω εγώ σε αυτά που κάνω σε όλα τα παιδιά»

Δασκάλα

Από τη δική του πλευρά, ο συνοδός στο θέμα προς συνεργασίας θεωρεί πως υπάρχει μεταξύ προς μόνο στο κομμάτι προς επικοινωνίας και προς συναναστροφής με τον Σωκράτη, αφού τον γνωστικό τομέα, λόγω των αυξημένων απαιτήσεων του δημοτικού, το έχει αναλάβει αποκλειστικά εκείνος. Γνωρίζει προς ικανότητές του, προς δυσκολίες που αντιμετωπίζει και προσαρμόζει το μαθησιακό αντικείμενο στα πλαίσια των δυνατοτήτων του, μιας και αυτό αποτελεί τη βασική εκπαιδευτική πρακτική του. Σ' αυτό το σπουδαίο κομμάτι δεν υπάρχει καθόλου συνεργασία μεταξύ προς.

«Η πρώτη δημοτικού είναι λίγο δύσκολη για να συνεργαστείς με την έννοια ότι θα κάνουμε μαζί πράγματα για τον Σωκράτη, σε αντίθεση με το νηπιαγωγείο. Είναι πράγματα που πρέπει να βγουν, πλέον αρχίζει η ύλη από το Υπουργείο πια, διότι αυτή η ύλη πρέπει να βγει. Οπότε είναι εκ των πραγμάτων λίγο δύσκολο να συνεργαστώ για τον Σωκράτη, γι' αυτό είμαι και εγώ εκεί. Δηλαδή η δασκάλα λέει αυτά που πρέπει να πει και με τον τρόπο που πρέπει να τα πει στα 25 παιδιά. Και εγώ του εξηγώ με τον τρόπο που χρειάζεται ο Σωκράτης, για να τα καταλάβει ο Σωκράτης. Συνεργαζόμαστε όταν τον πλησιάζει η δασκάλα. Προς έχω δώσει κάποιες κατευθύνσεις. Πώς να του μιλήσει, πώς να του συμπεριφερθεί, όταν γίνει κάτι από άλλο παιδάκι προς τον Σωκράτη ή από τον Σωκράτη σε ένα άλλο παιδάκι, είτε κατά λάθος, είτε γιατί έτυχε, πώς να του μιλήσει κτλ, γιατί θέλει κάποιο ειδικό χειρισμό. Σε τέτοια πράγματα κυρίως».

Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης

Παρόμοιες ήταν και οι απαντήσεις που έδωσαν στην ερευνήτρια σχετικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς του παιδιού, αφού συμφώνησαν πως ήταν συνεργάσιμοι και είχαν αναπτύξει καλές σχέσεις μαζί τους.

«Αυτόν τον ρόλο τον έχει αναλάβει περισσότερο η μαμά. Ο μπαμπάς δουλεύει πάρα πολύ, γιατρός με το ιατρείο, στο νοσοκομείο κτλ. Συνεργάζεται όχι στο βαθμό που θα θέλαμε όλοι να συνεργάζεται. Γιατί εντάξει καταλαβαίνουμε είναι εργαζόμενη γυναίκα, έχει άλλα δύο παιδιά. Κάνει πράγματα όμως. Έχει τρέξει πολύ, γι' αυτόν και ο Σωκράτης πάει καλά. Κάνει αυτή τη στιγμή εκτός από το σχολείο τρεις θεραπείες, κολυμβητήρια κτλ. Στο σπίτι όσο υπάρχει χρόνο κυρίως τα Σαββατοκύριακα συνεργάζεται. Δηλαδή πάντα θα τον πάει βόλτες, πάντα θα τον πάει να δει πράγματα, να μιλήσουνε γι' αυτά, να παίζει, πάντα. Και στο σπίτι όσο προλαβαίνουνε».

Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης

Επιπρόσθετα, σχετικά με την ερώτηση που αναφέρεται στην μέχρι τώρα εξέλιξη του παιδιού και οι δύο υποστήριξαν πως έχει βελτιωθεί αρκετά σε σχέση με το πως ήταν τον πρώτο καιρό. Η δασκάλα επικεντρώθηκε στον τομέα της επικοινωνίας, ενώ ο συνοδός παρουσίασε τη σημαντική πρόοδό του και στο γνωστικό τομέα.

«Στην αρχή δεν είχαμε καμία επικοινωνία, δηλαδή όταν δεν ήταν ο συνοδός του έλεγα «Βγάλε το τετράδιο», δεν το έβγαζε. Τώρα υπάρχει στα πράγματα αυτά».

Δασκάλα

«Ήξερε την αλφαβήτα. Ναι. Ήξερε να συλλαβίζει τα πολύ γνωστά πα, μα κα, τα κτλ. Τώρα μπορεί να διαβάσει κείμενο. Θα δυσκολευτεί λίγο στα δίφθογγα, λίγο στα γκ, λίγο στα ντρ, λίγο στα δίψηφα φωνήεντα, σύμφωνα κτλ, αλλά θα το διαβάσει το κείμενο. Σωστά με σωστό τονισμό κτλ. Βέβαια ο τονισμός του είναι λίγο μπερδεμένος μερικές φορές. Ξέρει το νόημα της λέξης, οπότε έτσι και τη τονίζει. Στην ορθογραφία έχει βελτιωθεί. Γενικά σε όλο του το μαθησιακό κομμάτι έχει κάνει ένα σκαλοπατάκι, βηματάκι παραπάνω από αυτό που ήταν. Πάντα με τη δική μου βοήθεια βέβαια έτσι».

Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης

Τέλος οι απαντήσεις και των δύο εκπαιδευτικών για τους μελλοντικούς στόχους τους για τον Σωκράτη στράφηκαν γύρω από διάφορους τομείς.

«Θα με ικανοποιούσε να τον δω να κάνει ένα σκαλοπατάκι ακόμα στην επικοινωνία και στη συνεργασία. Να τον δω να κάνει ένα βηματάκι ακόμα σε όλο αυτό το κομμάτι».

Δασκάλα

«Οι άμεσοι στόχοι μου είναι να καταφέρουμε να γράψει μόνος του. Γράφει, ξέρει όλα τα γράμματα απλά γράφει αρκετά πρώιμα. Δηλαδή θα γράψει τα πάντα αλλά δεν θα βγάλεις νόημα, γιατί απλά θα είναι το ένα δεξιά, το άλλο αριστερά, το ένα πιο μεγάλο, το άλλο πιο μικρό. Το ένα πάνω, το άλλο κάτω. Να καταφέρουμε όσο γίνεται να το μαζέψουμε όλο αυτό, να γράψει πάνω σε γραμμή, ώστε να φύγει το δικό μου το χέρι από το χέρι του. Ένας στόχος είναι αυτός. Ο άλλος στόχος είναι η επικοινωνία του, να μπορεί να επικοινωνήσει πιο λειτουργικά. Κοιτάω και κάνω έναν υποτυπώδη μικρό διάλογο, γιατί αυτή τη στιγμή δεν έχει τον διάλογο. Δεν θα έρθει με πρωτοβουλία να σε ρωτήσει κάτι ή να σου ζητήσει άμεσα κάτι. Μπορεί να το καταλάβεις ή να στο ζητήσει λίγο έμμεσα με τον δικό του τρόπο. Θα τον δεις κάπου να κάνει κίνηση με το χέρι του προς τα εκεί. Δεν υπάρχει 100% λειτουργική επικοινωνία. Επομένως σε αυτό το κομμάτι υστερεί λιγάκι».

Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης

Δ). Οι Εκπαιδευτικές Πρακτικές των Εκπαιδευτικών στην Τάξη.

Μέσα από την παρατήρηση της πρώτης εβδομάδας φανερώθηκαν στην πράξη αρκετά από όσα κατέθεσαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές που ακολουθούν μέσα στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, με στόχο την καλύτερη ένταξη του Σωκράτη. Όμως παρουσιάστηκαν και μερικές παιδαγωγικές πρακτικές που δεν είχαν αναφερθεί στις συνεντεύξεις τους, κυρίως από την πλευρά του συνοδού του. Παράλληλα σε αυτήν την ενότητα η ερευνήτρια επισημαίνει τις πρακτικές που ακολούθησαν και οι άλλοι εκπαιδευτικοί του σχολείου.

Αρχικά αξίζει να επισημάνουμε πως στην πράξη η δασκάλα του Σωκράτη προσπαθούσε να τον εντάξει με περισσότερους τρόπους, από όσους ανέφερε στη συνέντευξη. Πέρα από το γεγονός ότι του έκανε ευκολότερες ερωτήσεις, του έδινε περισσότερο χρόνο να σκεφτεί και να απαντήσει σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Τον έβαζε κάθε μέρα να διαβάζει ένα χωρίο κειμένου σε όλη την τάξη, είτε τις εκφωνήσεις από τις ασκήσεις στα φύλλα εργασίας που τους έδινε. Δεν τον περιθωριοποίησε από το μάθημα και του ανέθετε τους ίδιους ρόλους που έπαιρναν και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης (π.χ. επιμελητής). Παράλληλα τον επιβράβευε για τα κατορθώματά του πάνω στο μαθησιακό κομμάτι. Πέρα όμως από τα μαθήματα μέσα στην τάξη η δασκάλα δεν τον πλησίαζε και δεν συζήταγε μαζί του στο διάλειμμα ή στις εκδρομές, όπως έκανε με τα υπόλοιπα παιδιά. Ακόμη δεν επέτρεπε την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών μέσα στο μάθημα. Όταν ο διπλανός του Σωκράτη έπαιρνε τον ρόλο του συνοδού και το αντιλαμβανόταν, τον τιμωρούσε αλλάζοντάς του θέση και εξηγώντας του με άσχημο τρόπο πως είναι ένας απλός, μικρός μαθητής και δεν μπορεί να κάνει τον ρόλο του δασκάλου (Παράρτημα 739-744).













































Όσον αφορά τώρα την εκπαιδευτική πρακτική που εφαρμόζε ο συνοδός του ήταν να προσαρμόζει όλο το μαθησιακό υλικό στις ανάγκες του Σωκράτη. Συγκεκριμένα έκρινε κάθε φορά ποιες εργασίες μπορούσε ή θα έπρεπε να κάνει για να βελτιώσει τις ικανότητές του, του δίδασκε τεχνικές ώστε να διευκολύνεται στην απομνημόνευση κανόνων που αφορούσαν κυρίως τις γλωσσικές ασκήσεις και τον βοηθούσε με οπτικές αναπαραστάσεις να λύσει τις ασκήσεις στα Μαθηματικά που τον δυσκόλευαν περισσότερο απ' όλα. Ακόμη επέτρεπε στο διπλανό του Σωκράτη, τον Άγγελο, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας να παρεμβαίνει παίρνοντας τον ρόλο του, μιας και ο Σωκράτης ανταποκρινόταν μερικές φορές καλύτερα στις οδηγίες του συμμαθητή του παρά σε εκείνον. Την ίδια πολιτική βέβαια ακολουθούσε και με οποιοδήποτε παιδί έπραττε ανάλογη συμπεριφορά. Ακόμη τρεις φορές την εβδομάδα του έκανε μια ώρα εξατομικευμένης διδασκαλίας για να εξασκηθεί περισσότερο σε ότι τον δυσκόλευε. Επιπρόσθετα αξίζει να αναφέρουμε πως καθημερινά ο συνοδός του έγραφε σε ένα τετράδιο τί έκανε με τον Σωκράτη και σε ποιιά σημεία συνάντησε δυσκολίες, για την ενημέρωση των γονέων του αλλά και των ειδικών παιδαγωγών που τον αναλάμβαναν στο σπίτι. Διατηρούσαν δηλαδή μια επικοινωνία, για να συμπορεύονται με τον ίδιο τρόπο και να δουλεύουν από κοινού σωστά τον Σωκράτη.

Όμως πέρα από αυτές τις πρακτικές, που είχαν κυρίως ως στόχο την πρόοδο του Σωκράτη στον γνωστικό τομέα προσπαθούσε με διάφορες ενέργειες να ενισχύσει τις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις, με αποτέλεσμα την καλύτερη ένταξη του. Παρότρυνε τους συμμαθητές του να τον προσκαλούν στα ομαδικά παιχνίδια, δεχόταν πάντα τις προτάσεις των παιδιών για να γίνουν βοηθοί του (π.χ. στις εκδρομές, στα άλλα μαθήματα), και τα επιβράβευε όταν αλληλεπιδρούσαν μαζί του. Ακόμη προσπαθούσε να του μιλάει διαρκώς για να εξασκηθεί στην επικοινωνία και έτσι να βελτιωθούν οι σχέσεις του με τα υπόλοιπα παιδιά. Τέλος από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς μόνο η δασκάλα των Αγγλικών έκανε προσπάθειες να τον εντάξει στο μάθημά της. Επειδή δεν μπορούσε να συμμετέχει γνωστικά στις δραστηριότητες που έκαναν, τον συμπεριλάμβανε σε αυτές δίνοντας του διαφορετικούς ρόλους (π.χ. έδινε την κιμωλία στα παιδιά ή έσβηνε τον πίνακα).

Ε). Τα Αποτελέσματα της Κοινωνικής Ένταξης.

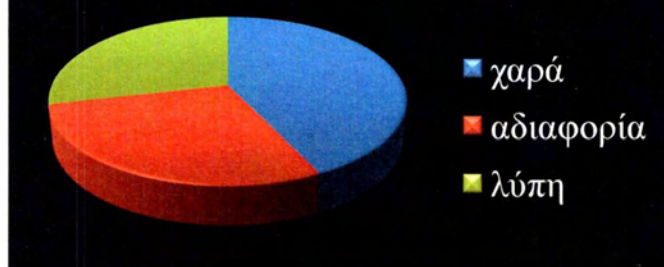
Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται αναλυτικά οι απαντήσεις που μας έδωσαν τα παιδιά της τάξης για τα συναισθήματα που ένιωθαν για τα συγκεκριμένα τρία παιδιά που επιλέχθηκαν. Το πρώτο παιδί η Χριστίνα αποτελούσε ένα από τα πιο δημοφιλή παιδιά της τάξης, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, ο Βασίλειος ήταν λιγότερο δημοφιλής, ενώ το τρίτο ήταν ο Σωκράτης.

ΣΥΝΟΛΟ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΔΕΙΓΜΑΤΑ		
	ΧΡΙΣΤΙΝΑ	ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ	ΣΩΚΡΑΤΗΣ
Αγγέλα			
Αγγελική			
Άγγελος Κ			
Άγγελος Μ.			
Αναστασία			
Αριστέα			

Βασίλειος		-	
Γεράσιμος			
Γιάννης			
Γιάννος			
Ελένη			
Ζωή			
Θεμιστοκλής			
Μαρετίνα			
Μαρία			
Μάριος			
Νανά			
Νεφέλη			
Σεραφείμ			
Σπύρος			
Φίλιππος			

Παρατηρούμε λοιπόν πως εννιά παιδιά αισθάνονταν χαρά για τον Σωκράτη, εφτά το συναίσθημα της αδιαφορίας, ενώ έξι ένιωθαν λύπη για εκείνον από το συνολικό δείγμα που ήταν είκοσι δύο παιδιά μέσα στην τάξη. Τα αποτελέσματα αυτά δόθηκαν και με την μορφή της παρακάτω πίτας:

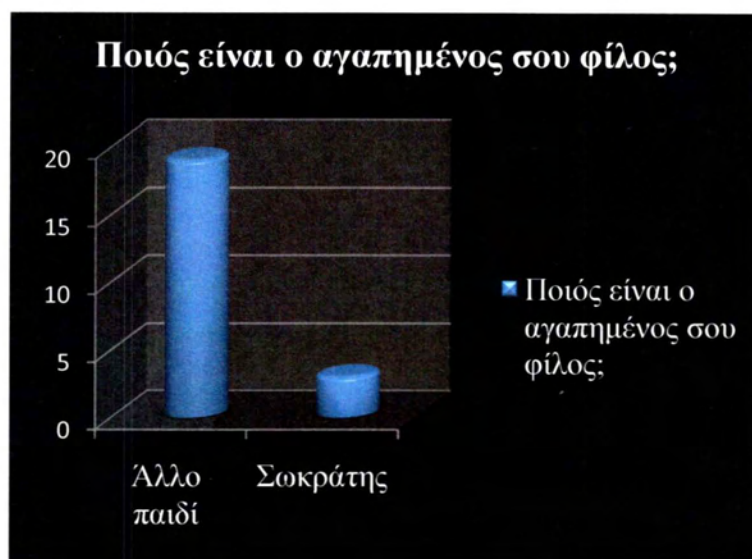
Συναισθήματα Παιδιών για Σωκράτη






Στη συνέχεια η ερευνήτρια ρώτησε τα παιδιά ποιός είναι ο αγαπημένος φίλος τους. Οι απαντήσεις που έδωσαν ήταν οι ακόλουθες:

1. Αγγέλα \rightleftarrows Αριστέα
2. Αγγελική \rightleftarrows Σωκράτης
3. Άγγελος Κ \rightleftarrows Σωκράτης
4. Άγγελος Μ \rightleftarrows Γεράσιμος
5. Αναστασία \rightleftarrows Αγγέλα
6. Αριστέα \rightleftarrows Αγγελική
7. Βασίλειος \rightleftarrows Φίλιππος
8. Γεράσιμος \rightleftarrows Βασίλειος
9. Γιάννης \rightleftarrows Άγγελος Κ.
10. Γιάννος \rightleftarrows Βασίλειος
11. Ελένη \rightleftarrows Χριστίνα
12. Ζωή \rightleftarrows Αριστέα
13. Θεμιστοκλής \rightleftarrows Σπύρος
14. Μαρετίνα \rightleftarrows Βασίλειος
15. Μαρία \rightleftarrows Αριστέα
16. Μάριος \rightleftarrows Άγγελος Κ.
17. Νανά \rightleftarrows Νεφέλη
18. Νεφέλη \rightleftarrows Νανά
19. Σεραφείμ \rightleftarrows Γιάννης
20. Σπύρος \rightleftarrows Σωκράτης
21. Φίλιππος \rightleftarrows Μάριος
22. Χριστίνα \rightleftarrows Ελένη

Επομένως παρατηρούμε πως μόνο τρία παιδιά από το σύνολο της τάξης απάντησαν πως ο αγαπημένος τους φίλος ήταν ο Σωκράτης. Μέσα σε αυτά ήταν ο Άγγελος, δηλαδή ο διπλανός του στο θρανίο με τον οποίο είχε τις περισσότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και η Αγγελική. Για την απεικόνιση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το παρακάτω ραβδόγραμμα:



Τέλος η ερευνήτρια θέλησε να ερευνήσει τις συμπεριφοριστικές προθέσεις των παιδιών και γι' αυτό τον λόγο έθεσε σε κάθε παιδί ένα σύνολο ερωτημάτων (8) που σχετίζονταν κυρίως με κοινωνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Οι απαντήσεις των παιδιών ήταν οι παρακάτω:

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ		
	2 ^ο Δημοτικό Σχολείο (22 Παιδιά)		
			
Θα καθόσουν στο ίδιο θρανίο μαζί του;	3	8	11
Θα διάβαζες μαζί του ένα παραμύθι;	5	8	4
Θα του ζητούσες να έρθει σπίτι σου για να παίξετε μαζί;	7	5	9

Θα ήθελες να δείτε μαζί μια ταινία;	3	10	3
Θα ήθελες να πάτε μαζί βόλτα στο πάρκο;	10	14	2
Θα καθόσουν δίπλα του για να φάτε μαζί στο σχολείο;	4	8	8
Θα ήθελες να ήσουν μαζί του στην ομάδα των εργασιών;	8	5	4
Θα έπαιζες μαζί του στην αυλή την ώρα του διαλείμματος;	7	10	7
ΣΥΝΟΛΟ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	47	68	48

Οι παραπάνω απαντήσεις των παιδιών καταμετρήθηκαν και δόθηκε το ποσοστό των θετικών, αρνητικών και ουδέτερων συμπεριφοριστικών προθέσεων των παιδιών της τάξης υπό την μορφή δακτυλίου.



2^ο Παιδί – Σωκράτης

Δεύτερη Περίοδος Παρατήρησης (Απρίλιος - Μάιος)

A). Τυπική Κλινική Εικόνα Παιδιού.

Η παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε τη δεύτερη περίοδο (Απρίλιος-Μάιος), δηλαδή πέντε μήνες μετά από την αρχική απέδειξε τη σπουδαιότητα της ένταξης των αυτιστικών παιδιών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια παρατίθενται οι πρόοδοι που σημείωσε ο Σωκράτης σε διάφορους τομείς:

I. Επικοινωνία

Ύστερα από πέντε μήνες μετά από την πρώτη παρατήρηση του Σωκράτη δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές αλλαγές στον τομέα της επικοινωνίας, όπου αντιμετώπιζε τα σπουδαιότερα ελλείμματα. Ακόμη δεν είχε κατορθώσει να χρησιμοποιεί λειτουργικά τον λόγο του. Ελάχιστες φορές πήρε την πρωτοβουλία να εκφράσει κάτι λεκτικά σε κάποιον συμμαθητή του. Όταν το έκανε ήταν κυρίως εκδήλωση των συναισθημάτων του προς εκείνον (π.χ. «Σε αγαπάω Αγγελική», «Είσαι η καλύτερή μου φίλη»). Το στοιχείο της ηχολαλίας δεν υποχώρησε καθόλου και ο Σωκράτης εξακολούθησε να δίνει μονολεκτικές απαντήσεις σε ότι τον ρωτούσαν, με αποτέλεσμα να μην προάγεται ο διάλογος. Άλλωστε ακόμη του ήταν δύσκολο να παρακολουθήσει συγκεντρωμένος το λόγο του συνομιλητή του. Αντιλαμβανόταν ευκολότερα τις σύντομες και σαφείς εντολές.

Πλέον παρατηρήθηκε, πως υπάκουε περισσότερο στις οδηγίες που του έδινε η δασκάλα του, σε σχέση με τον προηγούμενο καιρό. Τέλος αξίζει να επισημάνουμε πως εκδηλώθηκαν για πρώτη φορά τρόποι μη λεκτικής επικοινωνίας από την πλευρά του, με σκοπό να πλησιάσει κάποιους συμμαθητές του που δεν είχε αναπτύξει στενές σχέσεις. Συγκεκριμένα για να δείξει πως ήθελε να γίνει ζευγάρι στην προσευχή με ένα παιδί, τον πλησίασε και πρώτος του έπιασε το χέρι, δείχνοντας ξεκάθαρα την επιθυμία του. Ο δεύτερος εναλλακτικός τρόπος επικοινωνίας σημειώθηκε όταν πλησίασε ένα κορίτσι, χάιδεψε αρχικά τα μαλλιά της και μετά της έδειξε ένα από τα αυτοκόλλητα που είχε, δείχνοντας παράλληλα ένα σημείο στο χέρι του. Και τα δύο παιδιά αντιλήφθηκαν εύκολα τις προθέσεις του και ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμά του, ακόμη και αν δεν υπήρξε λειτουργικός λόγος παρά μόνο ηχολαλία.

II. Κοινωνικό – Συναισθηματικός Τομέας

Σημαντική ήταν η πρόοδος που σημείωσε ο Σωκράτης στον κοινωνικό τομέα, όμως αρκετές δυσκολίες που είχαν εντοπιστεί από την αρχή της παρατήρησης διατηρήθηκαν. Πρώτα απ' όλα οφείλουμε να παραδεχτούμε πως οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις αυξήθηκαν σε μεγάλο βαθμό. Βέβαια οι περισσότερες έγιναν μεταξύ του Σωκράτη και του πολύ καλού του φίλου Άγγελου. Τόσο ο Σωκράτης όσο και ο Άγγελος είχαν αναπτύξει μια πολύ δυνατή σχέση μεταξύ τους και αλληλεπιδρούσαν διαρκώς καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, όχι μόνο μέσα στην τάξη, αλλά και στα διαλείμματα. Ενδεικτικές αλληλεπιδράσεις που σημειώθηκαν τη δεύτερη περίοδο της παρατήρησης ήταν οι εξής:

1. Ο Άγγελος μιμούταν με ακρίβεια τον ρόλο του συνοδού του, εφαρμόζοντας τις περισσότερες εκπαιδευτικές πρακτικές του, όπως ακριβώς τις περιγράψαμε στις αλληλεπιδράσεις της πρώτης εβδομάδος. Ακόμη ένα στοιχείο που προσθέτουμε στις εκπαιδευτικές πρακτικές είναι πως για πρώτη φορά απλοποίησε την ιστορία που διάβαζε η δασκάλα του, για να την αντιληφθεί ευκολότερα ο Σωκράτης. Επίσης στο μάθημα της Μουσικής θέλησε να τον βοηθήσει να συμμετέχει ενεργά, παίρνοντας το χέρι του για να του δείξει πώς ακριβώς να κάνει τις νότες.
2. Τον προσκαλούσε όταν έπαιζε ομαδικά παιχνίδια (π.χ. ποδόσφαιρο) με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης και τον παρότρυνε ενεργά με φυσική παρέμβαση (π.χ. τον έπαιρνε από το χέρι).
3. Έπαιζαν μαζί με νέα παιχνίδια στο διάλειμμα, που στηρίζονταν στη μη λεκτική επικοινωνία. Τέτοια παιχνίδια ήταν να κάνει ο ένας γκριμάτσες και ο άλλος να τις μιμείται, να παίζουν γαργαλητό, κνηγητό.
4. Στο μάθημα των καλλιτεχνικών ο ένας ζωγράφιζε κάτι στη ζωγραφιά του άλλου.

Πέρα όμως από τις συναναστροφές του Άγγελου με τον Σωκράτη υπήρξαν και στιγμές κυρίως στα διαλείμματα, όπου τα υπόλοιπα παιδιά τον παρότρυναν να συμμετέχει μαζί τους στα ομαδικά παιχνίδια. Ακόμη, αξίζει να επισημάνουμε πως δύο φορές παρατηρήθηκε κοινωνική αλληλεπίδραση που προκλήθηκε από τον ίδιο τον Σωκράτη. Τη μία ήθελε από μια συμμαθήτριά του να του δώσει ένα αυτοκόλλητο και από έναν συμμαθητή του να γίνουν ζευγάρι στην πρωινή προσευχή. Σημαντικό είναι να αναφερθεί σε αυτό το σημείο πως αυτά τα παιδιά δεν ήταν από εκείνα που είχε αναπτύξει καλές σχέσεις μαζί τους. Όσον αφορά τώρα τον συναισθηματικό

τομέα εμφάνισε περισσότερες συναισθηματικές εκδηλώσεις από ότι πριν πέντε μήνες, αλλά μόνο σε ανθρώπους που είχε αναπτύξει στενούς δεσμούς φιλίας. Για παράδειγμα από εδώ και πέρα όταν τον επιβράβευε κάποιος φίλος του, του έδειχνε το συναίσθημα της χαράς που ένιωθε, προσφέροντάς του έμπρακτα μια αγκαλιά και πολλά χαμόγελα.

III. Συμπεριφορά και Σκέψη

Στον τομέα της συμπεριφοράς δεν παρουσιάστηκαν αρκετές αλλαγές από την πρώτη εβδομάδα της παρατήρησης. Η επίμονη ενασχόλησή του με στερεότυπες κινήσεις και ενδιαφέροντα διατηρήθηκε ακριβώς στον ίδιο βαθμό. Ιδιαίτερα όταν κουραζόταν ή έχανε το ενδιαφέρον του από μια δραστηριότητα, αυτά τα χαρακτηριστικά επικρατούσαν στη συμπεριφορά του. Μια διαφορά που παρατηρήθηκε ήταν η μείωση του μοναχικού ατομικού παιχνιδιού στα διαλείμματα, αφού πλέον ακόμη και το στερεοτυπικό παιχνίδι του με τα χρώματα, γινόταν με την παρέα του Άγγελου, με τον οποίο αλληλεπιδρούσε διαρκώς, παρόλο που δεν επικοινωνούσαν λειτουργικά με τον λόγο. Παράλληλα μία ακόμη πρόοδος στη συμπεριφορά του ήταν πως μειώθηκε ο βαθμός της διάσπασης προσοχής του. Μπορούσε ευκολότερα να συγκεντρωθεί για να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα και να παρακολουθήσει για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα μια συζήτηση. Επομένως αυτό το στοιχείο τον καθιστούσε ακόμη πιο συνεργάσιμο. Ακόμη έδειξε ενδιαφέρον να συμμετέχει ενεργά και σε μαθήματα όπως τα Καλλιτεχνικά, που δεν ήταν και από τα αγαπημένα του.

Σε γενικές γραμμές λοιπόν ήταν περισσότερο κοινωνικός και δεκτικός από ότι στις αρχές. Ανταποκρινόταν όχι μόνο στις εντολές που του έδινε ο συνοδός του, αλλά και προς όλους τους εκπαιδευτικούς (Πληροφορικής, Αγγλικών). Επίσης ήταν φανερά πιο εκδηλωτικός με τα συναισθήματα του, καθώς και περισσότερο ανεξάρτητος από τον συνοδό του ακόμη και στο μαθησιακό κομμάτι. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι εξελίχθηκε αρκετά και στον γνωστικό τομέα. Πλέον μπορούσε να διαβάζει και να γράφει χωρίς την ενεργό βοήθεια του συνοδού του και δε δυσκολευόταν τόσο στις ασκήσεις, μιας και είχε πλέον αποστηθίσει τους κανόνες και με μια μικρή υπενθύμιση τους εφάρμοζε.

B). Οι Εκπαιδευτικές Πρακτικές των Εκπαιδευτικών στην Τάξη.

Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας ο ειδικός παιδαγωγός ακολούθησε τις ίδιες παιδαγωγικές πρακτικές, που στόχευαν όχι μόνο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του Σωκράτη, αλλά και στην επίτευξη της καλύτερης ένταξης. Εξακολουθούσε να δίνει μεγάλη σημασία στη διαμόρφωση του μαθησιακού υλικού με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται όσο το δυνατόν καλύτερα στις ανάγκες και στις ιδιαίτερες ικανότητες του Σωκράτη. Όμως παρατηρήθηκε μια αλλαγή ως προς τον τρόπο που συμπεριφερόταν πια σε εκείνον. Του παραχωρούσε μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων και πρωτοβουλίας, αφού σταμάτησε να του δίνει συνεχείς οδηγίες για τον τρόπο που θα έπρεπε να αντιμετωπίζει την κάθε εργασία, αλλά άφηνε περισσότερο τα παιδιά να πάρουν τον ρόλο του και να αλληλεπιδράσουν μαζί του. Το παιδί φάνηκε να ανεξαρτητοποιήθηκε από εκείνον σε έναν βαθμό και να έχει κατακτήσει πολύ σημαντικές δεξιότητες, που σχετίζονταν με τον γνωστικό τομέα του, αφού πλέον στη γραφή και στην ανάγνωση τα κατάφερνε και χωρίς τη συνεχή καθοδήγηση του συνοδού του. Επίσης παρότρυνε τα παιδιά να τον εντάσσουν στα ομαδικά παιχνίδια τους ή δημιουργούσε ο ίδιος τις συνθήκες για συναναστροφή μεταξύ τους (π.χ. επέλεγε ο ίδιος παιχνίδι και όριζε ποιοι θα συμμετάσχουν). Ακόμη μία μέρα δικαιολόγησε σε μερικούς συμμαθητές του που διαμαρτύρονταν, την άρνηση του Σωκράτη να παίζει ποδόσφαιρο, εξηγώντας με όμορφο τρόπο την ιδιαιτερότητα του.

Από την πλευρά τώρα της δασκάλας του τμήματος η εκπαιδευτική πρακτική της παρέμεινε η ίδια. Συνέχισε να τον εντάσσει στις δραστηριότητες της τάξης και να του προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης χωρίς να τον απομονώνει. Βέβαια μερικές φορές η συμπεριφορά της απέναντί του ήταν εντελώς διαφορετική. Από τη μία ήταν συγκαταβατική μαζί του και όχι τόσο απαιτητική, αναγνωρίζοντας τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε λόγω της ιδιαιτερότητάς του. Από την άλλη όμως, υπήρχαν μέρες που τον πίεζε πολύ για να αποδώσει και ήταν πολύ αυστηρή μαζί του. Για παράδειγμα μια μέρα τον επιβράβευε συνεχώς και του έδινε αρκετό χρόνο για να βρει τη σωστή απάντηση σε κάτι που τον ρώταγε, ενώ την άλλη μέρα που διάβαζε σωστά αλλά αρκετά χαμηλόφωνα, με την πρώτη παρατήρηση που του έκανε και δεν άλλαξε αμέσως την ένταση της φωνής του, τον μάλωσε λέγοντάς του πως διαβάζει σαν μωρό και έδωσε τον λόγο σε άλλο παιδάκι για να συνεχίσει. Η μόνη αλλαγή που σημειώθηκε σε σχέση με την πρώτη παρατήρηση ήταν πως υπήρξαν μερικά δείγματα προσέγγισης από την ίδια στα διαλείμματα για περισσότερη επικοινωνία μαζί του.

Τέλος αξίζει να επισημάνουμε πως βελτιώθηκαν και οι εκπαιδευτικές πρακτικές μερικών εκπαιδευτικών όπως της δασκάλας της Πληροφορικής και των Καλλιτεχνικών, οι οποίοι ξεκίνησαν να τον εντάσσουν ενεργά στις δραστηριότητες του μαθήματός τους. Επίσης είχαν αναπτύξει καλύτερο κώδικα επικοινωνίας μαζί του, αφού ο Σωκράτης ανταποκρινόταν σε αρκετά καλό βαθμό στις εντολές τους, δίχως την παρέμβαση από τον συνοδό του.

3^ο Παιδί - Γιώργος

Πρώτη Περίοδος Παρατήρησης (Δεκέμβριος - Ιανουάριος)

A). Περιγραφή Παιδιού.

Ο Γιώργος είναι ένα παιδί 6 ετών, που εδώ και τρία χρόνια έχει διαγνωστεί με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών του. Έχει δεχτεί έγκαιρα θεραπευτική παρέμβαση από ειδικούς, καθώς λίγους μήνες μετά τη διάγνωση του, ξεκίνησε τις πρώτες θεραπείες του σε ιδιωτικό κέντρο ημέρας. Ειδικότερα έχει κάνει μέχρι σήμερα, δύομισι χρόνια εργοθεραπείας, λογοθεραπείας και τον παρακολουθεί μια φορά τον μήνα μια ψυχολόγος σε μια ομάδα που αποτελείται από παιδιά συνομήλικα του με την ίδια ιδιαιτερότητα.

Γενικότερα είναι ένα παιδί ιδιαίτερα ενεργητικό, αυθόρμητο και πολύ πεισματάρικο, όταν κάτι δεν γίνεται όπως το θέλει. Έχει αναπτυγμένο λόγο, μέτρια διάσπαση προσοχής και αρκετές γνωστικές ικανότητες. Βέβαια όλα αυτά, όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, τα κατέκτησε σταδιακά ύστερα από πολλή δουλειά που είχε γίνει από τους ειδικούς τόσο στους χώρους τους εξωσχολικούς, όσο και μέσα στο χώρο του σχολείου της γενικής εκπαίδευσης. Τον πρώτο χρόνο που ήρθε στο σχολείο ήταν ένα εντελώς διαφορετικό παιδί, όπως τόνισε η νηπιαγωγός του, σε σχέση με αυτό που παρατήρησε η ερευνήτρια την εβδομάδα της πρώτης περιόδου παρατήρησης. Επίσης και μετά τη χρονική περίοδο των πέντε μηνών, όπου η ερευνήτρια επανέλαβε την παρατήρησή της, πάλι σημειώθηκαν εξελίξεις και βελτιώσεις στη συμπεριφορά του Γιώργου.

Όσον αφορά τώρα τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του είναι ένα παιδί με φυσιολογική ανάπτυξη ανάλογη της ηλικίας του, δίχως κινητικές δυσλειτουργίες. Το μόνο που μπορεί κανείς να παρατηρήσει από την πρώτη στιγμή είναι πως δεν έχει σταθερή βλεμματική επαφή. Άλλες φορές σε κοιτάζει στα μάτια, δείχνοντας να σε παρακολουθεί και άλλες κοιτάζει αλλού σαν να αδιαφορεί. Εκτός απ' αυτό το στοιχείο από κανένα άλλο δεν μπορεί κανείς εύκολα να διαπιστώσει τη διαταραχή του, παρά μόνο εάν παρακολουθήσει καθημερινά τη συμπεριφορά του και τη συναναστροφή του με τους γύρω του.

A). Τυπική Κλινική Εικόνα Παιδιού.

Η πρώτη εβδομάδα της παρατήρησης βοήθησε την ερευνήτρια να εντοπίσει τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του παιδιού, καθώς και τις ελλείψεις του σε μερικούς τομείς της ανάπτυξης του, που αποδεικνύουν την ύπαρξη της αυτιστικής διαταραχής. Ενδεικτικά αναφέρονται τα παρακάτω:

I. Επικοινωνία

Ο επικοινωνιακός τομέας του Γιώργου ήταν σε καλό επίπεδο. Ο προφορικός του λόγος περιλάμβανε πλούσιο λεξιλόγιο, με ελάχιστη ηχολαλία και με τη χρήση της αντωνυμίας του «εγώ». Δεν μιλούσε στο τρίτο πρόσωπο για τον εαυτό του, όπως συνηθίζουν να κάνουν τα αυτιστικά παιδιά. Τα προσωδιακά χαρακτηριστικά του λόγου του όμως εμφάνιζαν μερικές ιδιορρυθμίες. Συγκεκριμένα ο ρυθμός της ομιλίας του ήταν πάρα πολύ γρήγορος και σε συνδυασμό με τα προβλήματα άρθρωσης που αντιμετώπιζε, δυσκολεύονταν οι υπόλοιποι να καταλάβουν τί ακριβώς έλεγε μερικές φορές. Επίσης η ροή του λόγου του ήταν ασταθής. Περνούσε από το ένα θέμα στο άλλο δίχως να έχει ολοκληρώσει τη σκέψη του και χωρίς τα συγκεκριμένα θέματα να έχουν κάποια σχέση μεταξύ τους. Ανάλογη ανεπάρκεια γινόταν αντιληπτή και στην ένταση της φωνής του, αφού μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα της ομιλίας του παρουσιάζονταν διακυμάνσεις (π.χ. στην αρχή μίλαγε πιο δυνατά και μετά απότομα άρχιζε να ψιθυρίζει). Παράλληλα ελάχιστες φορές έδειξε προθυμία να ξεκινήσει μια συζήτηση, αλλά και όταν αυτή γινόταν του ήταν πολύ δύσκολο να την παρακολουθήσει μέχρι το τέλος. Ωστόσο και ο γραπτός λόγος του ήταν αναπτυγμένος με γνώμονα την ηλικία του. Ήξερε να γράφει μόνος του το όνομά του και να αναγνωρίζει όλα τα γράμματα της αλφαβήτου.

Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε πως δεν αντιμετώπισε καμία δυσκολία στην κατανόηση του λόγου, μιας και η αντίληψη του ήταν σε πολύ καλό επίπεδο. Η διάσπαση προσοχής του όμως δεν τον βοηθούσε να συγκεντρωθεί από την πρώτη στιγμή σε αυτά που του έλεγε ο συνομιλητής του. Γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί επαναλάμβαναν αρκετές φορές τα λεγόμενά τους αργά και καθαρά. Πολλές φορές μάλιστα η συνοδός του για να επικοινωνήσει καλύτερα μαζί του, παρενέβαινε έμπρακτα, γυρνώντας το κεφάλι του προς το μέρος της ώστε να την κοιτάζει και να αντιλαμβάνεται τα λεγόμενα της. Επίσης οι απαντήσεις του ήταν κυρίως μονολεκτικές και μίλαγε συχνά μόνος του σε γρήγορο ρυθμό, μίλαγε σε αντικείμενα, έλεγε λόγια χωρίς νόημα, λέξεις που δεν υπήρχαν, είτε ψιθύριζε ατάκες και διαλόγους από διαφημίσεις, τραγούδια και ποιήματα που είχε αποστηθίσει πλήρως.

II. Κοινωνικό - Συναισθηματικός τομέας

Δυσκολίες και ελλείμματα έγιναν εμφανή από την ερευνήτρια και στον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα κατά τη διάρκεια της πρώτης εβδομάδας παρατήρησης. Αρχικά αξίζει να αναφέρουμε πως ο Γιώργος παρουσίαζε μια ασταθή κοινωνική συμπεριφορά. Υπήρξαν μέρες, όπου τον περισσότερο χρόνο στην τάξη, προτιμούσε να τον περνάει μόνος του κλεισμένος στον αυτιστικό του κόσμο. Έδειχνε να αδιαφορεί για την ύπαρξη των υπολοίπων ανθρώπων μέσα στην τάξη και δεν αναζητούσε την αλληλεπίδραση μαζί τους. Ίσα-ίσα φαινόταν να τον ενοχλούσε έντονα η παρουσία τους κοντά του, όταν ήθελε να παίζει μόνος του ή να ασχοληθεί με εμμονή σε συγκεκριμένες ρουτίνες του, όπως ήταν το να μιλάει μόνος του ψιθυριστά, να παρατηρεί πολλή ώρα τα ταμπλό της τάξης, να μιμείται διαλόγους διαφημίσεων κ.α. Επομένως απομακρυνόταν από τα παιδιά και επέλεγε μοναχικά μέρη για να παίζει και να απομονωθεί. Όποτε λοιπόν κυριαρχούσε το στοιχείο της αυτιστικής απομόνωσης στον Γιώργο, εκείνος αρνιόταν οποιαδήποτε πρόταση του γινόταν για κοινωνική συναναστροφή, τόσο από τους συμμαθητές του όσο και από τους εκπαιδευτικούς του.

Υπήρξαν όμως και μέρες, όπου ο Γιώργος παρουσίαζε μια πιο συνεργάσιμη και κοινωνική συμπεριφορά. Δεχόταν με ενθουσιασμό τις προτάσεις για αλληλεπίδραση, συμμετείχε σε ομαδικά παιχνίδια ή δραστηριότητες χωρίς να χαθεί το ενδιαφέρον και η προσοχή του, είτε έπαιρνε ο ίδιος πρωτοβουλίες για έναρξη διαλόγου και συναναστροφής με τους συμμαθητές του. Ενδεικτικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που καταγράφηκαν από την ερευνήτρια ήταν οι παρακάτω:

1. Τα παιδιά προσπαθούν να ανοίξουν συζήτηση μαζί του. Τον ρωτούν για το πώς πέρασε την προηγούμενη μέρα, είτε για το φαγητό που του στέλνει η μητέρα του στο σχολείο.
2. Προθυμοποιούνται να τον βοηθήσουν να φέρει εις πέρας δραστηριότητες στις οποίες μπορεί να δυσκολευτεί (π.χ. κατασκευή με πηλό).
3. Τον διορθώνουν με όμορφο τρόπο όταν κάνει λάθος σε μια δραστηριότητα ή σε ένα παιχνίδι (π.χ. «Γιώργο έριξες έξι, μόνο έξι θέσεις πρέπει να προχωρήσεις όχι παραπάνω»).
4. Τον προσκαλούν στα ομαδικά παιχνίδια που παίζουν στην αυλή, σχεδόν πάντα με δική τους πρωτοβουλία. Μόνο μία φορά η νηπιαγωγός τους ζήτησε να τον προσκαλέσουν με δική της θέληση, ώστε να βγει έξω στην αυλή και να διακοπεί το μοναχικό, στερεοτυπικό παιχνίδι του με ένα αυτοκινητάκι.
5. Του ζητούσαν να επαναλαμβάνει ποιήματα, τραγούδια, διαλόγους από γνωστές διαφημίσεις και μουσικές μελωδίες που είχε πλήρως αποστηθείσει και προσπαθούσαν να τον μιμηθούν.
6. Έπαιζαν γαργαλητό μαζί του, που του άρεσε πολύ.

Από την πλευρά του ο Γιώργος, μόνο μία φορά εκδήλωσε ενδιαφέρον για να ξεκινήσει ο ίδιος διάλογο με συμμαθητή του, όπως και άλλη μια φορά ζήτησε βοήθεια από τον διπλανό του για να στολίσει την κορυφή στο χριστουγεννιάτικο δέντρο της τάξης.

Σ' αυτό το σημείο οφείλουμε να επισημάνουμε πως, ο αριθμός των παιδιών της τάξης που συναναστρέφονταν καθημερινά με τον Γιώργο ξεπερνούσε τον μέσο όρο. Βέβαια παρατηρήθηκε πως η πλειονότητα των παιδιών αυτών ήταν αγόρια. Από τα κορίτσια της τάξης μόνο δύο τον πλησίαζαν συχνά και έπαιζαν μαζί του. Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά θαύμαζαν τον Γιώργο για τις ιδιαίτερες ικανότητες που είχε, αλλά και για τον αυθόρμητο χαρακτήρα του. Δημιουργούσε με τον δικό του

μοναδικό τρόπο μια χαρούμενη ατμόσφαιρα στην τάξη και τα παιδιά διασκέδαζαν μαζί του, αφού τον θεωρούσαν τον πλακατζή της τάξης, όπως ακριβώς ανέφερε και η συνοδός του στη συνέντευξη που παραχώρησε στην ερευνήτρια. Επίσης μέσα από διάφορους διαλόγους που καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια της πρώτης παρατήρησης διαπιστώθηκε πως τα παιδιά αναγνώριζαν την ιδιαιτερότητά του Γιώργου και είχαν αντιληφθεί τα στοιχεία που τον έκαναν ξεχωριστά από εκείνα.

« -Μα τι λέει δεν καταλαβαίνω, μιλάει ακαταλαβίστικα σαν μωρό.

-Έχει πλάκα όπως τα λέει τόσο γρήγορα.

-Δεν κουνάει σωστά όμως την κούκλα. Δεν παίζεται έτσι το κουκλοθέατρο.

-Είναι πολύ παράξενος με αυτά που λέει ».

« -Κοίτα ο Γιώργος μυρίζει τα μαλλιά της;

-Γιατί το κάνει αυτό όμως; Του αρέσει να μυρίζει τα μαλλιά μας;

-Μάλλον. Του αρέσουν τα περίεργα. Οι διαφημίσεις, τα ποιήματα και να μιλάει γρήγορα όπως τα ρομπότ.

-Ναι ίσως το κάνει για να μη μπορούμε να τον καταλάβουμε.

-Η είναι μικρός και δεν μπορεί να μιλάει καλά ».

Στον συναισθηματικό τώρα τομέα, καμία μέρα δεν εκδήλωσε τρυφερά συναισθήματα προς κάποιον συμμαθητή/τρια του ή εκπαιδευτικό του. Αντιθέτως εξέφρασε το θυμό και το έντονο πείσμα του στους εκπαιδευτικούς, όταν του στερούσαν αυτό με το οποίο μπορεί να ασχολιόταν στερεοτυπικά και επαναλαμβανόμενα για πολλή ώρα (π.χ. ένα παιχνίδι), είτε όταν τον πίεζαν να συνεχίσει με μια δραστηριότητα που δεν τον ενδιέφερε. Αυτή η συναισθηματική του αντίδραση εκδηλώθηκε με λεκτικές απειλές (π.χ. δε σε αγαπώ, φύγε δε σε θέλω δίπλα μου), σε συνδυασμό με επιθετικές κινήσεις (π.χ. σπρώξιμο).

III. Συμπεριφορά και Σκέψη

Βασικό χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς του Γιώργου ήταν τα ιδιαίτερα και πρωτότυπα ενδιαφέροντα του, που προκαλούσαν εντύπωση αλλά και θαυμασμό στους συμμαθητές του. Καθημερινά μιλούσε μόνος του, ψιθυριστά και σε πολύ γρήγορο ρυθμό, κάνοντας τη φωνή του σαν ρομπότ. Αρκετές φορές πάλι άλλαζε τον τόνο της φωνής του, δηλαδή εκεί που μιλούσε σχεδόν από μέσα του, έλεγε ξαφνικά κάτι φωναχτά. Όσα ανέφερε στους προσωπικούς του μονολόγους, είτε ήταν ακαταλαβίστικες λέξεις δίχως κανένα νόημα, είτε ποιήματα, τραγούδια, διάλογοι και ατάκες τηλεοπτικών διαφημίσεων, καθώς και γνωστές μουσικές μελωδίες. Τα παιδιά πάντα σχολίαζαν μεταξύ τους, όταν ο Γιώργος κυριευόταν από αυτές τις εμμονές του.

Ακόμη μια χαρακτηριστική ρουτίνα του Γιώργου ήταν να κοιτάει για πολλή ώρα τα ταμπλό της τάξης, χωρίς να αντιδρά σε κανένα άλλο ερέθισμα. Έμενε απορροφημένος και κλεισμένος στον κόσμο του αρκετά συχνά κατά τη διάρκεια της ημέρας. Επίσης του άρεσε πολύ να πειράζει τα μακριά μαλλιά των συμμαθητριών του. Τα μύριζε, τα έπαιζε και τους μίλαγε, όπως έκανε και σε αντικείμενα με τα οποία μπορεί να περνούσε τον ελεύθερο χρόνο του. Υπήρξε το στοιχείο της αυτιστικής απομόνωσης και του μοναχικού παιχνιδιού, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει πως δεν ήταν θετικός και σε προτάσεις των συμμαθητών του για ομαδικό παιχνίδι. Ιδιαίτερα στην αυλή λάμβανε μέρος στα ομαδικά παιχνίδια, με τη βοήθεια της συνοδού του που του εξηγούσε τους κανόνες. Βέβαια δεν έπαιζε για μεγάλο χρονικό διάστημα και ύστερα αποχωρούσε, επιστρέφοντας στο μοναχικό του παιχνίδι. Παράλληλα δεν ήταν από τα παιδιά που προτιμούσε να παίζει σε συγκεκριμένες γωνιές στο νηπιαγωγείο. Απλώς ήθελε να βρίσκεται στη γωνία με τα λιγότερα παιδιά. Ο τρόπος από κει και πέρα που θα έπαιζε ήταν στερεοτυπικός και επαναλαμβανόμενος. Για παράδειγμα έπαιζε με το αυτοκίνητο για πολλή ώρα κάνοντας το δεξιά και αριστερά σε μια γέφυρα που είχε φτιάξει, ή πατούσε μόνο ένα συγκεκριμένο κουμπί σ' ένα μουσικό επιτραπέζιο.

Επιπρόσθετα σημαντικό στοιχείο της συμπεριφοράς του ήταν πως έχανε πολύ εύκολα το ενδιαφέρον του από κάτι που έκανε, είτε αυτό ήταν δραστηριότητα, είτε παιχνίδι. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να διασπάται μετά η προσοχή του, να χάνει τη βλεμματική επαφή και να μειώνεται η πρόθεση του για συνεργασία. Επομένως, όταν δεν είχε διάθεση να κάνει ή να συνεχίσει με κάτι που είχε ξεκινήσει, το έδειχνε με τις

πράξεις του ξεκάθαρα. Χαρακτηριστικό ακόμη ήταν το πείσμα του. Όταν η συνοδός ή η νηπιαγωγός προσπαθούσαν να τον πείσουν να συγκεντρωθεί και να ολοκληρώσει κάτι που έκανε, παρά τη θέλησή του, εκδήλωνε πολύ πείσμα και θυμό. Υπήρξε μάλιστα μια φορά που ξέσπασε έντονα στη συνοδό του, χρησιμοποιώντας λεκτικές απειλές αλλά και επιθετική συμπεριφορά (π.χ. σπρώξιμο). Δεν έλειψαν βέβαια και οι στερεότυποι κινητικοί μανιερισμοί που χαρακτηρίζουν ένα αυτιστικό παιδί. Ο Γιώργος πολύ συχνά κουνιόταν μπρος πίσω με την καρέκλα του ή έπαιζε με όλα τα άκρα του ταυτόχρονα. Εξίσου ένα σημαντικό στοιχείο της συμπεριφοράς του που παρατηρήθηκε ήταν, ότι παρουσίαζε αρκετά ανυπάκουη συμπεριφορά προς τη συνοδό του σε αντίθεση όμως με την νηπιαγωγό. Επίσης ως προς τα παιδιά, άλλοτε δεχόταν όσα του έλεγαν και τα πραγματοποιούσε και άλλες φορές αδιαφορούσε εντελώς.

Τέλος στον τομέα των βιολογικών του αναγκών είχε πλέον κατακτήσει τη δεξιότητα να αυτοεξυπηρετείται στην τουαλέτα και να εκφράζει την ανάγκη του, όπως και να τρώει μόνος του. Μερικές φορές όμως η συνοδός του υπενθύμιζε τις καθημερινές υποχρεώσεις του μέσα στην τάξη γιατί τις ξεχνούσε. Δηλαδή του θύμιζε πότε έπρεπε να κρεμάσει το μπουφάν του, την τσάντα του, να βγάλει το φαγητό του, να απλώσει την πετσέτα του στο τραπέζι κ.α.

Όσον αφορά τώρα τον γνωστικό τομέα, ο Γιώργος ήταν σε πολύ καλό επίπεδο, μιας και ήταν ένα πολύ δουλεμένο παιδί που είχε δεχτεί θεραπευτική παρέμβαση από ειδικούς, αλλά και συμπλήρωνε το 2^ο έτος παραμονής του σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης με παράλληλη στήριξη. Συγκεκριμένες γνωστικές δεξιότητες που σημειώθηκαν κατά τη διάρκεια της συμμετοχής του σε δραστηριότητες της τάξης ήταν οι εξής:

1. Έκανε ταυτίσεις, κατηγοριοποιήσεις, αντιστοιχίες, δυσκολευόταν όμως πολύ στη γενίκευση ιδιοτήτων και γνώσεων.
2. Αναγνώριζε τα βασικά σχήματα και μπορούσε να τα παραγάγει (αυτό φάνηκε μέσα από τις ζωγραφιές του).
3. Είχε εκπληκτική ικανότητα απομνημόνευσης.
4. Είχε πολύ καλή αναγνωστική ικανότητα.
5. Ήταν σε θέση να γράψει όταν είχε οπτική επαφή με αυτό που ήθελε να γράψει (π.χ. να υπάρχει μια καρτέλα με αυτό που πρέπει να γραφτεί).

6. Δεν παρουσίαζε γραφοκινητικές δυσκολίες, αλλά ελλείψεις στην λεπτή κινητικότητα (π.χ. στο κόψιμο).

Γ). Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών.

Σ' αυτή την ενότητα στόχος της ερευνήτριας ήταν να αναφέρει τις απόψεις των εκπαιδευτικών του Γιώργου, όπως αποτυπώθηκαν από τις συνεντεύξεις τους, αναφορικά με την ένταξη του συγκεκριμένου παιδιού στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης. Οι κυριότερες ενότητες των συνεντεύξεων αποτέλεσαν οι απόψεις τους στο αν έχει επιτευχθεί η ένταξη και ποιές προϋποθέσεις βοήθησαν γι' αυτό το σκοπό. Δεύτερη ενότητα ήταν οι αναφορές τους σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τη συνεργασία μεταξύ τους για την καλύτερη ένταξη του Γιώργου, ενώ στην τελευταία ενότητα μίλησαν σχετικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς του παιδιού, τη μέχρι τώρα εξέλιξη του αλλά και τους επόμενους στόχους τους για τον Γιώργο, που θα ήθελαν να πραγματοποιηθούν στο άμεσο μέλλον.

Πρώτα απ' όλα και οι δύο εκπαιδευτικοί στην ερώτηση σχετικά με το αν έχει επιτευχθεί η ένταξη του απάντησαν καταφατικά. Από τη μια πλευρά, η νηπιαγωγός πιστεύει πως η εκπαιδευτική πρακτική της ενίσχυσε αυτή τη διαδικασία, ενώ η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης εναποθέτει την επιτυχία της ένταξης στο χαρακτήρα του παιδιού, αλλά και στα πρωτότυπα ενδιαφέροντα που διαθέτει (π.χ. να αποστηθίζει διαφημίσεις, τραγούδια), με αποτέλεσμα να τραβούν την προσοχή των υπολοίπων παιδιών και να αυξάνουν τις αλληλεπιδράσεις τους.

«Ναι, ναι. Και πέρυσι και φέτος. Και φέτος, παρόλο που είναι περισσότερα τα παιδιά αλλά και πέρυσι το ίδιο. Όχι, τον είχανε... Ειδικά πέρυσι σου λέω ήτανε και πιο κοντά, επειδή ήταν λιγότερα και τον αγαπούσαν πολύ. Τώρα φέτος λίγο χάνεται, με τον αριθμό, αλλά γενικά δεν έχουμε πρόβλημα, ούτε και αυτοί. Ίσως γιατί δεν τον παρουσίασα και εγώ, ότι ξέρετε είναι ένα παιδάκι που είναι προβληματικό και πρέπει να του δώσετε περισσότερη σημασία. Όπως ήταν οι άλλοι, έτσι ήταν και ο Γιώργος».

Νηπιαγωγός

«Τα παιδιά τον έχουν αποδεχτεί, δεν έχει στιγματιστεί και το βασικό είναι ότι τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Τον έχουνε για τον άτακτο, για τον πλακατζή, που λέει πράγματα που δεν καταλαβαίνουνε. Το ότι μπορεί και επαναλαμβάνει τις διαφημίσεις τους προκαλεί περιέργεια και τους αρέσει. Και το συνεχίζουνε κιόλας, δηλαδή μπορεί και τα παιδιά από μόνα τους να του πούνε, να του ξεκινήσουνε ένα τραγουδάκι από τη διαφήμιση και να τους το πει, επειδή θεωρούν ότι τα λέει καλά. Και γενικά δεν τον έχουνε απορρίψει, θέλουν να παίζει μαζί τους στα διαλείμματα, ρωτάνε και μένα «Κυρία να παίζω με το Γιώργο;», οπότε είμαστε καλά σε σχέση με τα παιδιά, με το πώς τον δέχονται οι άλλοι».

Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης

Επιπρόσθετα και οι δύο εκπαιδευτικοί στην ερώτηση σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούν στην τάξη, όπως και για τη συνεργασία μεταξύ τους έδωσαν παρόμοιες απαντήσεις. Συμφώνησαν πως συνεργάζονται πολύ καλά, αλλά παράλληλα πως η μία σεβόταν τον ρόλο της άλλης, γνωρίζοντας η καθεμία τις αρμοδιότητες της.

«Εγώ φέτος τον παίρνω μαζί μου, τον βάζω από την αρχή μαζί, δηλαδή δε τον ξεχωρίζω. Δεν του λέω, δεν λέω κάτι διαφορετικό σε εκείνον απ' ότι στους άλλους... Η Αλεξάνδρα τον βοηθάει, όταν δηλαδή καθόμαστε και διαβάζουμε μια ιστορία ή συζητάμε κάτι, του τα ψιθυρίζει στο αυτί για να μπορέσει να καταλάβει και να μη δυσκολεύεται. Τώρα βλέπω φέτος ότι πολλές φορές και μόνος του καταλαβαίνει αυτά που λέμε και συμμετέχει, αλλά όχι δεν του φέρομαι καθόλου διαφορετικά. Τον αφήνουμε όπως και τους υπόλοιπους. Το ίδιο είναι».

Νηπιαγωγός

«Είναι καλή, δεν έχουμε κάποιο πρόβλημα. Έχει αποδεχτεί το ρόλο μου και εγώ προσπαθώ να μη τους ενοχλώ με την παρουσία μου στην τάξη, γιατί όταν κάνει κάποιος μάθημα εννοείται, ότι και μόνο που βρίσκεται άλλο άτομο μέσα μπορεί να μη διευκολύνει και τόσο τα πράγματα, μπορεί να ενοχλήσει. Αλλά όχι, είμαστε καλά εντάξει».

Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης

Παρόμοιες ήταν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και στην ερώτηση σχετικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς του Γιώργου, αφού συμφώνησαν πως είχαν αναπτύξει πολύ καλές σχέσεις και επικοινωνία μαζί τους. Ειδικότερα ανέφεραν τα εξής:

«Οι σχέσεις μου είναι πολύ καλές και με το μπαμπά και με τη μαμά μέχρι τώρα... Εγώ πιστεύω πως ναι έχουν αποδεχτεί την κατάσταση, για να φέρονται έτσι και στο παιδί έχουν καταλάβει το πρόβλημα του αυτό. Δεν το κρύβουν, που μερικοί γονείς το κρύβουν κιόλας έτσι. Χαίρονται δηλαδή, όταν βλέπουν το Γιώργο. Εντάξει ξέρουν ότι ναι μεν γνωρίζει αριθμούς, γνωρίζει γράμματα, μπορεί να διαβάζει και το ξέρουν, γιατί το βλέπουν εκεί στους ειδικούς που το πηγαίνουν. Αλλά όταν τον βλέπουν να παίζει με τους άλλους, να συμμετέχει στις γιορτές».

Νηπιαγωγός

«Οι γονείς είναι πολύ συνεργάσιμοι. Στις αρχές λίγο που ήτανε πιο ανήσυχος με ρωτούσανε «Πώς ήμασταν σήμερα; Ήμασταν καλοί;». Έχουμε καλή σχέση, δηλαδή και το τηλέφωνο μου το έχουνε και μπορούμε να έχουμε και άμεση επαφή για το οτιδήποτε θελήσουμε».

Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης

Ακόμη σχετικά με την ερώτηση που αναφέρεται στην μέχρι τώρα πρόοδο του παιδιού, η νηπιαγωγός έκανε μια σύντομη αναδρομή στην περσινή χρονιά, ώστε να περιγράψει την κατάσταση του Γιώργου τότε. Αρχικά λοιπόν παρουσίασε την εξέλιξη που σημείωσε όλη την περσινή χρονιά, αλλά και την πρόοδο που είχε παρατηρήσει φέτος. Καθώς συγκρίνει τις δύο διαφορετικά χρονικές διαδικασίες ένταξης εκφράζει μερικούς παράγοντες, που θεωρεί ότι συνετέλεσαν στην επιτυχία της κοινωνικής του ένταξης.

«Την πρώτη χρονιά δεν έκανε όπως είναι φέτος. Ήτανε τελείως διαφορετικός. Ήτανε υπερκινητικός. Δε μιλούσε στην αρχή όταν ήρθε τις πρώτες μέρες, αλλά ήθελε να περιφέρεται συνεχώς. Δε μπορούσα εγώ να τον βάλω στην παρεούλα, στον κύκλο και να μιλήσουμε, να συζητήσουμε ή αν τον ρωτούσα δεν μου απαντούσε καθόλου. Δε μπορούσε να καθίσει να φάει μόνος του, γι' αυτό και αναγκάστηκα να κρατήσω τη μαμά του τους δυο πρώτους μήνε. Τον πρώτο μήνα λοιπόν ήτανε στο ψάξιμο συνεχώς.

Δεν ήξερε που να πάει, δεν ήξερε που να καθίσει δεν το συζητάω. Ακόμη και στο φαγητό δεν καθόταν. Έτρεχε γύρω γύρω. Μετά από την πρώτη χρονιά από τα Χριστούγεννα και μετά ρωτούσε την κοπέλα της παράλληλης στήριξης και άνοιγε την πόρτα για να πάει τουαλέτα. Πήγαινε μόνος του και ερχόταν κατευθείαν. Πλέον είχε μάθει την επικοινωνία αυτή. Με τη Βιβή δηλαδή κάθισε στον κύκλο, με την κοπέλα που ήταν την πρώτη χρονιά. Κάθισε στον κύκλο και άρχισε να συμμετέχει, δηλαδή να σηκώνεται στην παρεούλα, να γράφει την ημερομηνία, να βάζει τους αριθμούς, αν και τα ήξερε αυτά».

«Φέτος έχουμε καινούργια κοπέλα. Ο Γιώργος βέβαια είναι πολύ διαφορετικός. Ήξερε τα γράμματα, πλέον ήξερε τον χώρο, τα παιδιά. Βρήκε παιδιά από πέρυσι, που υπήρχαν πέρυσι και εξακολουθούν να είναι και φέτος. Ε γενικά, εντάξει, είναι πιο κοινωνικός, συμμετέχει πιο άνετα πλέον. Κάθεται στον κύκλο μόνος του. Μόνος του στην καρέκλα, ρωτάει τα παιδιά, παίζει πιο εύκολα μαζί τους. Αν και πέρυσι ήταν λιγότερα τα παιδιά, φέτος είναι πιο πολλά και άργησε λίγο μέχρι να τους μάθει, ξέρει το ονόματά τους, ποιοί είναι. Ενώ πέρυσι τα έμαθε πολύ πιο γρήγορα και έπαιζε πιο εύκολα, πιο καλά μαζί τους. Ήταν λιγότερα, ήταν δώδεκα – δεκατρία πέρυσι και είχε αναπτύξει φιλίες πιο πολύ. Τον βλέπω όμως φέτος πιο σίγουρο. Πιο ώριμο. Πιο συνεργάσιμο. Μεγάλωσε λίγο κιόλας».

Νηπιαγωγός

«Έχει βελτιωθεί στον τομέα της σχέσης με τα παιδιά, γιατί τώρα, αν κάποιο παιδί κάνει μια εργασία δίπλα του ή μια ζωγραφιά μπορεί να την παρακολουθήσει και να του απευθύνει μια ερώτηση σχετικά με το τί κάνει. Άμα δει κάποιο συμμαθητή του έξω από το σχολείο μπορεί να τον ρωτήσει πού ήσουνα χτες. Μπορεί στον κοινωνικό τομέα να έχει βελτιωθεί. Εντάξει δεν είναι και το επίπεδο ας πούμε φυσιολογικής ανάπτυξης, αλλά έχει βελτιωθεί. Μπορεί να βρεθεί σε μια ομάδα τώρα δεν θα συνεργαστεί και τέλεια. Στο διάλειμμα κάνουμε κάποια ομαδικά παιχνίδια, όμως αν δεν του είναι το ενδιαφέρον όλη την ώρα εκεί πέρα θα φύγει».

Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης

Τέλος οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί για την ερώτηση των μελλοντικών στόχων τους για τον Γιώργο στράφηκαν γύρω από τη βελτίωση του κοινωνικού και επικοινωνιακού τομέα, στους οποίους υστερούσε σε ένα βαθμό.

«Να γίνει πιο κοινωνικός, να αποκτήσει έτσι παρεούλα, να έχει φίλους. Αν μπορούσε να το κάνει και αυτό μέχρι να φύγει να πάει στο Δημοτικό. Πιο πολύ. Αν μπορούσε να γίνει και αυτό θα ήταν ότι καλύτερο, γιατί κατά τ' άλλα είναι πολύ καλό παιδί».

Νηπιαγωγός

«Οι στόχοι μου θα είναι να βελτιωθεί το κομμάτι που βλέπω ότι υπάρχει μια απόκλιση, που είναι λίγο στο λόγο. Θα προσπαθώ και εγώ να του κάνω ερωτήσεις, να περιγράψει τί βλέπει σιγά σιγά. Είτε και εγώ δίνοντάς του τις απαντήσεις, να μιμείται ας πούμε το λόγο μου, να επαναλαμβάνει αυτό που λέω για να βελτιωθεί λίγο αυτό το κομμάτι. Και με τα ομαδικά παιχνίδια και λοιπά προσπαθώ αυτό, να συνηθίσει ότι δέχομαι τους συμμαθητές μου, ότι παίζουν κάποιο ρόλο στη ζωή μου ή ότι με αυτούς μπορώ να είμαι χαρούμενος και να καταλάβει, τί ρόλο μπορούν να παίζουν οι υπόλοιποι και να μην είναι τόσο απομονωμένος. Και στα μαθηματικά έχω δει ότι με τους αριθμούς ... Τους αριθμούς τους ξέρει, αλλά δεν αντιλαμβάνεται λίγο όταν θέλουμε να κάνουμε λίγο λογικομαθηματικά, με απλά προβλήματα. Για παράδειγμα «έχεις έξι τουβλάκια, αν σου πάρω δυο πόσα μένουνε, αν είναι δύο πόσα πρέπει να βάλεις για να γίνουνε έξι», σε αυτό λίγο δυσκολεύεται και βλέπω ότι όταν ζορίζεται με κάτι δεν ασχολείται, δηλαδή το αφήνει και μόνος του, το απορρίπτει. Αν πάω να τον πιέσω και τον ρωτήσω κάτι παραπάνω ότι φεύγει».

Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης

Δ). Οι Εκπαιδευτικές Πρακτικές των Εκπαιδευτικών στην Τάξη.

Μέσα από την παρατήρηση της πρώτης εβδομάδος φάνηκαν στην πράξη ορισμένα από όσα υποστήριζαν στις συνεντεύξεις τους οι εκπαιδευτικοί, αλλά παρουσιάστηκαν και μερικές αντιφάσεις. Σύμφωνα με τα λεγόμενα της νηπιαγωγού η εκπαιδευτική πρακτική της ήταν, να τον εντάσσει σε όλες τις δραστηριότητες, να του συμπεριφέρεται όπως και στα υπόλοιπα παιδιά, αλλά και να μη γνωστοποιεί σε εκείνα την ιδιαιτερότητα του, διότι θεωρούσε πως μόνο με αυτό τον τρόπο τα παιδιά θα του συμπεριφέρονταν φυσιολογικά. Όντως αποδείχτηκε πως η νηπιαγωγός τον έβαζε να συμμετάσχει σε όλες τις δραστηριότητες που οργάνωνε στην τάξη, χωρίς να σημειωθεί κανένα δείγμα διαχωρισμού και απομόνωσης. Όπως διευκρίνισε η ίδια συμμετείχε ακόμη και στις γιορτές που διοργάνωνε το σχολείο με πάρα πολύ επιτυχία. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων προτιμούσε να του δίνει ενεργητικούς ρόλους για να διατηρείται το ενδιαφέρον και η προσοχή του.

Επίσης όταν ο Γιώργος δεν υπάκουε στις οδηγίες της, δεν του συμπεριφερόταν με διαφορετικό τρόπο από τα υπόλοιπα παιδιά, αλλά δεχόταν και εκείνος παρατηρήσεις και κυρώσεις για τις ανάρμοστες συμπεριφορές του. Βέβαια αξίζει να αναφέρουμε σ' αυτό το σημείο πως μια μέρα δεν ακολούθησε αυτή την πρακτική. Συγκεκριμένα όταν έπαιζε η ίδια κουκλοθέατρο στα παιδιά ο Γιώργος χωρίς να την ρωτήσει πήρε την πρωτοβουλία να παίξει κι εκείνος μαζί της. Εκείνη δεν αντέδρασε και του επέτρεψε για ένα χρονικό διάστημα να συνεχίσει αυτό που έκανε. Η στάση της σε αυτήν την κατάσταση ήταν διαφορετική από αυτή που θα έπραττε για οποιοδήποτε άλλο παιδί. Αυτό μάλιστα έγινε αντιληπτό από τα ίδια, τα οποία διαμαρτυρήθηκαν στη συνοδό του Γιώργου, λέγοντάς της πως ήθελαν και εκείνα να παίξουν όμως φοβόντουσαν την αντίδραση της δασκάλας τους.


Από την πλευρά της τώρα η συνοδός, αν και ανέφερε πως η παιδαγωγική πρακτική που ακολουθούσε ήταν ίδια με της νηπιαγωγού, στην πράξη φάνηκε εντελώς το αντίθετο. Όταν υπήρχε κάποια παρεξήγηση από τα παιδιά της τάξης που οφειλόταν στη συμπεριφορά του Γιώργου, εκείνη πάντοτε τους συμβούλευε να τον συγχωρούν και να μη θυμώνουν μαζί του, γιατί όπως τους έλεγε η ίδια «*Ο Γιώργος είναι διαφορετικός από εσάς. Δρα περισσότερο αυθόρμητα, χωρίς να σκέφτεται αν κάτι είναι σωστό ή λάθος. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι δεν μας αγαπάει όλους*». Επομένως γνωστοποιούσε ξεκάθαρα την ιδιαιτερότητα του Γιώργου. Ακόμη η συνοδός προσπαθούσε να τον κάνει ακόμη πιο ανεξάρτητο, υπενθυμίζοντας του συνέχεια τα

καθημερινά πρακτικά ζητήματα (π.χ. τακτοποίηση μπουφάν, τσάντας), ώστε να μην εξαρτάται από εκείνη ή την νηπιαγωγό. Επίσης προσπαθούσε να τον κινητοποιεί διαρκώς στις δραστηριότητες για να μη χάνεται το ενδιαφέρον του, όμως τον πίεζε αρκετά να ανταποκριθεί σε αυτές ακόμη και αν δεν ήθελε ο ίδιος και αντιδρούσε.

Επιπρόσθετα οι σχέσεις μεταξύ τους ήταν πολύ καλές, όμως δεν υπήρξε κάποια ουσιαστική συνεργασία για τη διαμόρφωση των δραστηριοτήτων ή της διδασκαλίας. Όπως ακριβώς είχαν καταθέσει και οι δύο η κάθε μία σεβόταν τον ρόλο της άλλης και αυτό φάνηκε στην πράξη, αλλά παράλληλα η καθεμία ενεργούσε ανεξάρτητα από την άλλη. Δηλαδή η νηπιαγωγός οργάνωνε τις δραστηριότητες της και παρέδιδε το μάθημα με τον τρόπο που ήθελε και η συνοδός ενεργούσε υποστηρικτικά και ανεξάρτητα, ώστε να βοηθάει τον Γιώργο να ξεπερνά τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε (π.χ. του μιλούσε πιο αργά στο αυτί του, του εξηγούσε ξανά τις ασκήσεις κ.α.).

Ε). Τα Αποτελέσματα της Κοινωνικής Ένταξης.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται αναλυτικά οι απαντήσεις που μας έδωσαν τα παιδιά της τάξης για τα συναισθήματα που αισθάνονταν για τα συγκεκριμένα τρία παιδιά που επιλέχθηκαν. Το πρώτο παιδί η Ιωάννα αποτελούσε ένα από τα πιο δημοφιλή παιδιά της τάξης, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, ο Παύλος ήταν λιγότερο δημοφιλής, ενώ το τρίτο ήταν ο Γιώργος.

ΣΥΝΟΛΟ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΔΕΙΓΜΑΤΑ		
	ΙΩΑΝΝΑ	ΠΑΥΛΟΣ	ΓΙΩΡΓΟΣ
Αδάμ			
Άρης Κ			
Άρης Π.			
Βασίλης			
Δεββώρα			

Δημήτρης	😊	😊	😊
Ελισάβετ	😊	😊	😊
Ζωή	😊	😊	😊
Ιωάννα	-	😊	😊
Νικόλ	😊	😊	😊
Παναγιώτης	😊	😊	😊
Παύλος	😊	-	😊
Στεφανία	😞	😞	😞
Χαρίεντα	😊	😞	😞

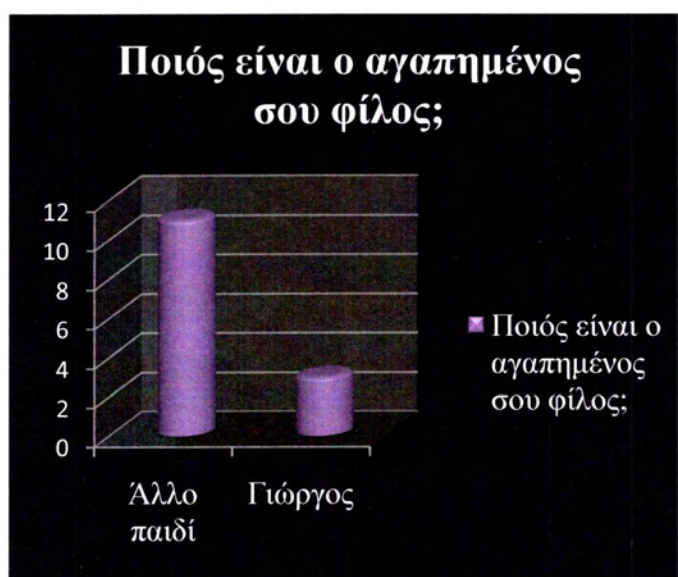
Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν πως εννιά παιδιά αισθάνονταν χαρά για τον Γιώργο, τρία το συναίσθημα της αδιαφορίας, ενώ μόνο δύο ένιωθαν λύπη για εκείνον από το συνολικό δείγμα που ήταν δεκατέσσερα παιδιά μέσα στην τάξη. Τα αποτελέσματα αυτά δόθηκαν και με την μορφή της παρακάτω πίτας:






Στο επόμενο στάδιο της έρευνας η ερευνήτρια ρώτησε τα παιδιά ποιός είναι ο αγαπημένος φίλος τους. Οι απαντήσεις που έδωσαν ήταν οι ακόλουθες:

1. Αδάμ \rightleftarrows Παύλος
2. Άρης Κ \rightleftarrows Γιώργος
3. Άρης Π. \rightleftarrows Γιώργος
4. Βασίλης \rightleftarrows Παύλος
5. Δεββώρα \rightleftarrows -
6. Δημήτρης \rightleftarrows Άρης Κ.
7. Ελισάβετ \rightleftarrows Στεφανία
8. Ζωή \rightleftarrows Νικόλ
9. Ιωάννα \rightleftarrows Γιώργος
10. Νικόλ \rightleftarrows Στεφανία
11. Παναγιώτης \rightleftarrows Άρης Π.
12. Παύλος \rightleftarrows Ιωάννα
13. Στεφανία \rightleftarrows Νικόλ
14. Χαρίεντα \rightleftarrows Ιωάννα

Επομένως παρατηρούμε πως τρία παιδιά από το σύνολο της τάξης απάντησαν πως ο αγαπημένος τους φίλος ήταν ο Γιώργος. Από αυτά τα δύο ήταν αγόρια και το άλλο κορίτσι. Για την απεικόνιση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το παρακάτω ραβδόγραμμα:



Τέλος η ερευνήτρια θέλησε να ερευνήσει τις συμπεριφοριστικές προθέσεις των παιδιών και γι' αυτό τον λόγο έθεσε στις συνεντεύξεις της σε κάθε παιδί ένα σύνολο ερωτημάτων (8) που σχετίζονταν κυρίως με κοινωνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Οι απαντήσεις των παιδιών ήταν οι ακόλουθες:

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ		
	3 ^ο Νηπιαγωγείο (14 παιδιά)		
			
Θα καθόσουν στο ίδιο θρανίο μαζί του;	10	9	-
Θα διάβαζες μαζί του ένα παραμύθι;	8	6	1
Θα του ζητούσες να έρθει σπίτι σου για να παίξετε μαζί;	7	3	3
Θα ήθελες να δείτε μαζί μια ταινία;	5	7	-
Θα ήθελες να πάτε μαζί βόλτα στο πάρκο;	6	7	-
Θα καθόσουν δίπλα του για να φάτε μαζί στο σχολείο;	8	8	2
Θα ήθελες να ήσουν μαζί του στην ομάδα των εργασιών;	8	5	-
Θα έπαιζες μαζί του στην αυλή την ώρα του διαλείμματος;	8	7	-
ΣΥΝΟΛΟ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	60	52	6

Οι παραπάνω απαντήσεις των παιδιών καταμετρήθηκαν και δόθηκε το ποσοστό των θετικών, αρνητικών και ουδέτερων συμπεριφοριστικών προθέσεων των παιδιών της τάξης υπό την μορφή δακτυλίου.



3^ο Παιδί – Γιώργος

Δεύτερη Περίοδος Παρατήρησης (Απρίλιος - Μάιος)

A). Τυπική Κλινική Εικόνα Παιδιού.

Η παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε τη δεύτερη περίοδο (Απρίλιος-Μάιος), δηλαδή τέσσερις μήνες μετά από την αρχική φανέρωση πόσα θετικά αποτελέσματα παρουσιάζει η ένταξη των αυτιστικών παιδιών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Παρακάτω αναφέρονται αναλυτικά οι πρόοδοι που σημείωσε ο Γιώργος σε διάφορους τομείς:

I. Επικοινωνία

Τα περισσότερα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου του Γιώργου παρέμειναν τα ίδια, με τη μόνη αλλαγή πως παρατηρήθηκε βελτίωση στην άρθρωση του, οπότε πλέον γινόταν πιο κατανοητός ο λόγος του και έτσι διευκολυνόταν η επικοινωνία του με τα υπόλοιπα μέλη της τάξης του. Όμως παρουσιάστηκε ένα στοιχείο που δεν είχε εμφανιστεί την πρώτη εβδομάδα της παρατήρησης, η ηχολαλία. Αυτό όμως που έκανε ιδιαίτερη εντύπωση στην ερευνήτρια ήταν το γεγονός ότι η ηχολαλία υπήρξε μόνο κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας του με τη συνοδό του, ενώ με τους συμμαθητές του και την νηπιαγωγό της τάξης δεν παρουσιάστηκε κανένα τέτοιο δείγμα.

Σπουδαίες ήταν οι βελτιώσεις που σημειώθηκαν στην επικοινωνία του με τους συμμαθητές του. Πρώτα απ' όλα είχε περισσότερη διάθεση για διάλογο και καθημερινά με δική του πρωτοβουλία ξεκινούσε συζητήσεις μαζί τους. Οι απαντήσεις του πλέον δεν ήταν μονολεκτικές και ο λόγος του είχε ροή. Πάντα οι απαντήσεις που έδινε ήταν σχετικές με το θέμα συζήτησης και πριν οδηγήσει τη συζήτηση σε άλλο θέμα, είχε ήδη ολοκληρώσει τη σκέψη του. Παράλληλα είχε κατορθώσει να παρακολουθεί ολόκληρο τον διάλογο ακόμη και αν αυτός διαρκούσε μεγάλο χρονικό διάστημα, με την προϋπόθεση όμως ότι το θέμα του προκαλούσε το ενδιαφέρον. Ακόμη μέσα από γλωσσικές δραστηριότητες που έγιναν στην τάξη αποδείχτηκε το πλούσιο λεξιλόγιο που διέθετε (π.χ. βρήκε λέξεις που αρχίζουν από ξ όπως ξυπόλυτος, ξυραφάκι, ξενοδοχείο).

Όσον αφορά τον γραπτό του λόγο παρέμεινε στα ίδια επίπεδα, αλλά βελτιώθηκε αισθητά ο τομέας της αντίληψης του προφορικού λόγου. Ειδικότερα καταλάβαινε με μεγαλύτερη ευκολία τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών του και δεν χρειαζόταν συνεχείς επεξηγήσεις από τη συνοδό του για τις δραστηριότητες που συμμετείχε στην τάξη. Γι' αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί ελάττωσαν τις επαναλήψεις των όσων διατύπωναν, αφού πλέον αμέσως μετά από κάθε οδηγία που του έδιναν εκείνος την έπραττε από μόνος του.

II. Κοινωνικό - Συναισθηματικός τομέας

Η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της δεύτερης περιόδου παρατήρησης κατέγραψε σημαντικές εξελίξεις στον κοινωνικό τομέα. Αρχικά ήταν εμφανές πως ο Γιώργος έδειξε έναν πιο κοινωνικό και συνεργάσιμο χαρακτήρα προς τους συμμαθητές του, αλλά και προς τους εκπαιδευτικούς του. Το στοιχείο της αυτιστικής απομόνωσης σχεδόν εξαλείφθηκε. Όταν κάποιες στιγμές μέσα στην ημέρα απομονωνόταν για να ξεκινήσει το μοναχικό του παιχνίδι, τα ίδια τα παιδιά με δική τους πρωτοβουλία τον προσκαλούσαν να παίξει μαζί τους ή έπαιρναν και εκείνα μέρος στο παιχνίδι του.

Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις αυξήθηκαν σε μεγάλο βαθμό. Καθημερινά όλες τις ώρες υπήρχε διαρκής αλληλεπίδραση, η οποία ξεκινούσε άλλοτε από τα παιδιά και άλλοτε από τον ίδιο τον Γιώργο. Στα ομαδικά παιχνίδια είχε πια ενεργητικό ρόλο. Γινόταν ο κυνηγός στο κυνηγητό ή ήταν ο πρώτος που φύλαγε σε παιχνίδια όπως το κρυφό κ.α. Πλέον εναύσματα για την έναρξη συζητήσεων δεν ήταν μόνο τα πρωτότυπα ενδιαφέροντα και οι εμμονές του Γιώργου. Υπήρξε αλληλεπίδραση μέσα στη διδασκαλία, στις δραστηριότητες, στο παιχνίδι. Και από τις δύο πλευρές έγιναν φανεροί σχολιασμοί, υποδείξεις, η ύπαρξη αλληλοβοήθειας, δείγματα αλληλοπροσφοράς, επιβραβεύσεις, που αποτέλεσαν αφορμές για συζητήσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ του Γιώργου και των υπόλοιπων παιδιών. Ενδεικτικά επισημαίνουμε ορισμένες από αυτές:

1. Τους ρωτούσε για το φαγητό τους και τους προκαλούσε σε διαγωνισμούς για το «ποιός θα φάει πιο γρήγορα;» ή «ποιός έχει το καλύτερο γεύμα;». Επίσης τους προσέφερε το φαγητό του.
2. Καθημερινά καλημέριζε και χαιρέταγε όλους τους συμμαθητές του κατά την έλευση αλλά και την αναχώρησή του από το σχολείο.
3. Έκανε διορθώσεις στους συμμαθητές του κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων.
4. Μιμούταν τον ρόλο της δασκάλας του και δημιουργούσε ένα περιβάλλον πλούσιας αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές του (Παράρτημα σ.1407-1414).
5. Η δεξιότητά του στο να μπορεί να σφυρίζει στάθηκε αφορμή διαλόγων μεταξύ των παιδιών και του ίδιου (Παράρτημα σ.1448-1453).
6. Οι συμμαθητές του συμμετείχαν στο θεατρικό παιχνίδι που ο ίδιος ξεκίνησε.

7. Τον βοηθούσαν σε οποιαδήποτε δυσκολία συναντούσε, όπως έπραττε και εκείνος (π.χ. τον βοηθούσαν να ανοίξει το φαγητό του, εκείνος βοήθησε ένα κορίτσι να φτιάξει κουλούρι σε σχήμα καρδιάς κ.α.).

Ακόμη ένα σημαντικό εύρημα της παρατήρησης αποτέλεσε το γεγονός πως τον αποδέχτηκαν και τα κορίτσια της τάξης του, αφού πριν πέντε μήνες οι περισσότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του γίνονταν μόνο με τα αγόρια. Τα κορίτσια άρχισαν πλέον να τον πλησιάζουν για να παίξουν μαζί του, να διασκεδάζουν και εκείνα με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του, άλλα και ανέπτυξαν συναισθήματα για εκείνον. Απόδειξη σε αυτό αποτέλεσε η έντονη ανησυχία ενός κοριτσιού όταν είδε τον Γιώργο να στενοχωριέται, επειδή δεν έβρισκε την κατασκευή του. Το κοριτσάκι αμέσως απευθύνθηκε στη συνοδό του και της είπε πως δεν μπορούσε να βλέπει τον Γιώργο αναστατωμένο, γιατί τον αγαπούσε πολύ. Επιπρόσθετα αξίζει να τονιστεί πως ο Γιώργος φάνηκε να ακούει περισσότερο τη γνώμη και τις συμβουλές των συνομηλίκων του παρά των εκπαιδευτικών του και ιδιαίτερα της συνοδού του. Όσες φορές του εξέφρασαν αυτό που τους ενοχλούσε, το διέκοπτε δίχως δεύτερη σκέψη (π.χ. σταμάτησε να μιλάει μόνος του, επειδή του διαμαρτυρήθηκαν πως δεν άκουγαν καλά το παραμύθι, Παράρτημα σ. 1525-1527).

Τέλος ο Γιώργος είχε πια αναπτύξει φιλικές σχέσεις με την πλειονότητα της τάξης και είχε δεθεί συναισθηματικά με τους συμμαθητές του. Αυτό διαπιστώθηκε από μερικές εκδηλώσεις συναισθημάτων του που έγιναν φανερές. Μια μέρα για παράδειγμα έκλαιγε που έφυγε από το σχολείο νωρίς, γιατί όπως είπε ήθελε να παίξει με τους φίλους του, πράγμα που δείχνει ότι είχε πια δεθεί μαζί τους όπως και εκείνα με τον Γιώργο. Ακόμη το γεγονός ότι προσέφερε υλικά αγαθά (π.χ. το φαγητό του), όπως και τη βοήθειά του στους συμμαθητές του, όποτε την είχαν ανάγκη απέδειξε πως είχε εξελιχθεί στο τομέα της ενσυναίσθησης.

III. Συμπεριφορά και Σκέψη

Μεγάλη ήταν η πρόοδος που σημείωσε ο Γιώργος και στον τομέα της συμπεριφοράς. Τα πρωτότυπα ενδιαφέροντα, οι εμμονές καθώς και οι στερεότυποι κινητικοί μανιερισμοί μπορεί να παρατηρήθηκαν και τη δεύτερη περίοδο, όμως διέφεραν ως προς τη συχνότητα της εμφάνισής τους. Πλέον παρουσιάζονταν σε μικρότερο βαθμό συνήθως, όταν ο Γιώργος είχε κουραστεί από μια δραστηριότητα ή όταν δεν έβρισκε ενδιαφέρον σ' αυτήν. Επίσης ελαττώθηκε η διάσπαση προσοχής του, αφού ήταν πια περισσότερο συγκεντρωμένος αλλά και συνεργάσιμος με ό τι έκανε. Άκουγε τους εκπαιδευτικούς του, όμως έδινε μεγαλύτερη αξία στη γνώμη των συμμαθητών του. Ακόμη δεν παρατηρήθηκε καμία έκρηξη θυμού ή δείγματα επιθετικής συμπεριφοράς. Στον τομέα τώρα της λειτουργικότητας ήταν εντελώς ανεξάρτητος από τη συνοδό του, καθώς γνώριζε ποιές ήταν οι καθημερινές υποχρεώσεις του και πότε έπρεπε να τις εκτελεί (π.χ. τσάντα, μπουφάν, φαγητό, δανειστική βιβλιοθήκη). Τέλος όσον αφορά τον γνωστικό τομέα φαίνεται πως βελτιώθηκε η αντίληψη του, αφού από μόνος του ακολουθούσε σωστά τις οδηγίες των εργασιών ή τους κανόνες παιχνιδιών, χωρίς τη βοήθεια της συνοδού του. Επίσης παρατηρήθηκε βελτίωση στις εικαστικές δραστηριότητες αλλά και στις ασκήσεις που χρειάζονταν την λεπτή κινητικότητα (π.χ. κόψιμο).

B). Οι Εκπαιδευτικές Πρακτικές των Εκπαιδευτικών.

Και οι δύο εκπαιδευτικοί ακολούθησαν την ίδια εκπαιδευτική πρακτική για την καλύτερη ένταξη του Γιώργου. Τον έβαζαν να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες και του συμπεριφέρονταν όπως και στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Βέβαια σημειώθηκαν μερικές αλλαγές ως προς τη συμπεριφορά τους σε σχέση με την πρώτη περίοδο. Η νηπιαγωγός της τάξης συζητούσε περισσότερο μαζί του, του έδινε περισσότερο το λόγο στις δραστηριότητες και χρησιμοποίησε έξυπνα τις έμμονες του στη διδασκαλία της. Συγκεκριμένα, μία μέρα ο Γιώργος από το πρωί μιλούσε μόνος του, λέγοντας ακριβώς ένα θρησκευτικό ποίημα που είχε μάθει στο κατηχητικό, πράγμα που προκάλεσε το ενδιαφέρον των συμμαθητών του. Επιβραβεύοντας τον γι' αυτό το κατόρθωμα, τον παρότρυνε να το μάθει στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, αυξάνοντας τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους μέσα από αυτή την ενδιαφέρουσα διδασκαλία. Επίσης η νηπιαγωγός ήταν περισσότερο ανεκτική μαζί

του, αφού τον άφησε να εκδηλώσει τις αυθόρμητες πρωτοβουλίες του δίχως να τον διακόπτει ή να τον τιμωρεί.

Οι αλλαγές που σημειώθηκαν τώρα στη συμπεριφορά της συνοδού ήταν πως δεν εξηγούσε διαρκώς στον Γιώργο τί έπρεπε να κάνει κάθε φορά μέσα στην τάξη ή στις δραστηριότητες, αλλά του έδινε περισσότερο χώρο για να λειτουργήσει ανεξάρτητος και να πάρει μόνος του πρωτοβουλίες και αποφάσεις. Ακόμη και εκείνη άρχισε να συζητά περισσότερο μαζί του για να εμπλουτίσει το λόγο του και να βελτιώσει την έκφραση του, όπως η ίδια ανέφερε. Τέλος φανερώθηκε πως ήταν πλέον περισσότερο ευέλικτη στη διδασκαλία της, αφού ήξερε καλύτερα τα όρια του Γιώργου. Συνεπώς όταν αντιλαμβανόταν πως είχε κουραστεί ή πως δεν έδειχνε κανένα ενδιαφέρον για μια δραστηριότητα, έβρισκε αμέσως τρόπους για να κεντρίσει την προσοχή του, ώστε να μην κυριαρχηθεί από τον κόσμο των εμμοιών του και δεν τον πίεζε να συνεχίσει κάτι το οποίο δεν ήθελε. Για παράδειγμα μια μέρα που είδε πως δεν είχε πολλή όρεξη να ζωγραφίσει, άρχισε να τον ρωτά ποιά είναι τα αγαπημένα του χρώματα, παροτρύνοντάς τον να τα χρησιμοποιήσει στο έργο του, όπως και το έκανε.

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

1). *Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών για την Ένταξη.*

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα της διαδικασίας της ένταξης και προβάλλουν μια σειρά από προβληματισμούς. Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών, όσο και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζαν παρουσιάζουν κάποιες πολύ σημαντικές παραμέτρους που άλλοτε διευκολύνουν και άλλοτε αποτελούν τροχοπέδη για την προώθηση της ένταξης στο νηπιαγωγείο, αλλά και για τη γενικότερη πρόοδο των αυτιστικών παιδιών.

Ένα πολύ βασικό στοιχείο, το οποίο αποτελεί θεμέλιο για την εφαρμογή της ένταξης είναι οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα του πλαισίου στο οποίο πρόκειται να εφαρμοστεί κάθε ενταξιακό πρόγραμμα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεώρησαν ότι το νηπιαγωγείο αποτελεί κατάλληλο πλαίσιο για την εφαρμογή της ένταξης, σε σύγκριση με άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες, όπως το δημοτικό που αποτέλεσε και δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας. Από το θεωρητικό μέρος της εργασίας σημειώθηκε ότι η προσχολική εκπαίδευση και η ένταξη έχουν πολλά κοινά σημεία και βασίζονται σε κοινές αρχές. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως η δομή και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και η μικρή ηλικία φοίτησης των μαθητών αποτελούν τους πιο σημαντικούς παράγοντες που διευκολύνουν τη διαδικασία της ένταξης στο νηπιαγωγείο.

Η μη ακαδημαϊκή κατεύθυνση του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου επιτρέπει την ανάδειξη ικανοτήτων των μαθητών σε διάφορους τομείς προωθώντας την ολόπλευρη ανάπτυξη τους. Επίσης, η ποικιλία του περιεχομένου του, καθιστά δυνατή τη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αντιθέτως, στο δημοτικό σχολείο, λόγω του έντονου ακαδημαϊκού προσανατολισμού του, ο δάσκαλος δεν μπορεί να αφιερώσει αρκετό χρόνο αποκλειστικά σε έναν μαθητή που έχει περισσότερη ανάγκη. *«Αυτός ο προσανατολισμός της διδασκαλίας βρίσκεται σε αρμονία με το χαρακτήρα του σημερινού σχολείου, που στοχεύει κυρίως στην παροχή*

γνώσεων και αγνοεί τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών του» (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2000, σ.135).

Επίσης η πίεση που νιώθει ο εκπαιδευτικός του δημοτικού για την ολοκλήρωση προκαθορισμένου όγκου μαθησιακής ύλης μπορεί να προκαλέσει αρνητικές συμπεριφορές προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό έγινε φανερό και μέσα από την παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε στο δημοτικό σχολείο, όπου φοιτούσε ο Σωκράτης. Η δασκάλα υπήρχαν στιγμές που τον πίεζε για να ανταποκριθεί όσο το δυνατόν καλύτερα σε δεξιότητες που θα έπρεπε ήδη να έχει κατακτήσει, όπως της ανάγνωσης και της γραφής. Δυστυχώς ο τρόπος που ασκούσε την πίεση και το άγχος της δεν ήταν ο κατάλληλος, αφού επέφερε αντίθετα αποτελέσματα από αυτά που επιθυμούσε. Ο Σωκράτης συνέχιζε να μην νιώθει κοντά στη δασκάλα του και δεν προσπαθούσε να βελτιωθεί εφαρμόζοντας τις συμβουλές της.

Ένα εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό του νηπιαγωγείου είναι η μικρή ηλικία φοίτησης των μαθητών, η οποία τους επιτρέπει να ενταχθούν πιο ομαλά στη σχολική κοινότητα. Πρώτα από όλα τα παιδιά σ' αυτή την ηλικία δεν έχουν εδραιωμένα πρότυπα και προκαταλήψεις, οπότε αποδέχονται πιο εύκολα το καινούργιο και το διαφορετικό. Όσο όμως μεγαλώνουν και συνειδητοποιούν από όλες τις πλευρές τη διαφορετικότητα του συμμαθητή τους με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γίνονται πιο αυστηροί κριτές και αρκετές φορές παρουσιάζουν δείγματα απομόνωσης και αρνητικών συμπεριφορών προς εκείνον. Αυτό αποδείχθηκε μέσα από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων αλλά και από την παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της συγκεκριμένης μελέτης.

Επιπρόσθετα αξίζει να σημειωθεί πως η ηλικία έναρξης της ένταξης θυμίζει την πρόωμη παρέμβαση, δηλαδή όσο πιο νωρίς ξεκινήσει να εντάσσεται το παιδί στο νηπιαγωγείο ή τον παιδικό σταθμό, τόσο μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας θα έχει στην ολόπλευρη ανάπτυξη και ένταξή του (Πολυχρονοπούλου, 2003). Αυτή η άποψη υποστηρίχτηκε σχεδόν από όλους τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί του Μάρκου απέδωσαν τα σοβαρά ελλείμματα που αντιμετώπιζε το παιδί, στην καθυστερημένη θεραπευτική παρέμβαση που δέχτηκε αλλά και στο γεγονός πως άργησε να βρεθεί σε ένα χώρο με παιδιά, όπως είναι το σχολείο. Είναι δεδομένο πως αν το παιδί είχε δεχθεί έγκαιρα τη βοήθεια που χρειαζόταν, θα είχε

κατακτήσει αρκετές δεξιότητες και θα ήταν πιο εύκολη η προσαρμογή του στο χώρο του σχολείου. Στην περίπτωση του Σωκράτη η προσαρμογή του στο δημοτικό σχολείο ήταν πάρα πολύ εύκολη, σύμφωνα με τα λεγόμενα του ειδικού παιδαγωγού του, αφού είχαν προηγηθεί δύο ολόκληρες χρονιές όπου το παιδί φοιτούσε σε νηπιαγωγείο γενικής εκπαίδευσης και είχε πλέον μάθει τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Το ίδιο συνέβη και με τον Γιώργο που φέτος ήταν η δεύτερη χρονιά του στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο.

2). Οι Προϋποθέσεις των Εκπαιδευτικών για την Ένταξη.

α). Η Υποχρεωτική Ύπαρξη Ειδικού Παιδαγωγού.

Όσον αφορά τους γενικούς νηπιαγωγούς της έρευνας σε ένα πρώτο επίπεδο ανάλυσης φαίνεται να διάκινται θετικά προς τη φοίτηση των αυτιστικών μαθητών τους στην τάξη τους. Η εις βάθος όμως ανάλυση των απαντήσεων τους προβάλλει μια διαφορετική πλευρά της πραγματικότητας. Πιο συγκεκριμένα οι δύο από τις τρεις νηπιαγωγούς τόνισαν στις απαντήσεις τους πως η ένταξη των αυτιστικών μαθητών τους δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς τη συμβολή των ειδικών παιδαγωγών, που θα ήταν αποκλειστικά υπεύθυνοι για αυτά. Μάλιστα η δασκάλα του ιδιωτικού δημοτικού ανέφερε πως ο διευθυντής του σχολείου δέχτηκε τον Σωκράτη, μόνο με την προϋπόθεση πως η μητέρα του θα προσλάμβανε έναν ειδικό παιδαγωγό για να βοηθάει το παιδί, ακόμη και αν ήταν πολύ λειτουργικό δίχως σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς.

Όμως η προϋπόθεση αυτή που πρόβαλαν έρχεται σε αντίθεση με τη θεμελιώδη αρχή της ένταξης που αποτελεί η συνεργασία και το αίσθημα της κοινής ευθύνης μεταξύ του γενικού και ειδικού παιδαγωγού, δηλαδή η πραγματοποίηση συνδιδασκαλίας. Η απομόνωση του αυτιστικού μαθητή με τον ειδικό παιδαγωγό του μέσα στην ίδια τη σχολική τάξη, αλλά και γενικότερα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ένα φαινόμενο που δεν προωθεί την ένταξη, αλλά αποτελεί μια από τις αιτίες του στιγματισμού και του αποκλεισμού τους από τα υπόλοιπα παιδιά. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται μεγάλη εξάρτηση του παιδιού από τον συνοδό του, που επιφέρει με τη σειρά της αρκετά αρνητικά αποτελέσματα για την εξέλιξη και την ανεξαρτητοποίηση του παιδιού. Ακόμη είναι γεγονός πως ο

μεγάλος βαθμός παρέμβασης από τον δάσκαλο υποστήριξης για ένα συγκεκριμένο μαθητή, μπορεί να αποτρέψει τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης από το να αφοσιωθεί και αυτός στις ανάγκες του μαθητή του (Gabriels & Hill, 2007). Η γενικότερη διάθεση των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης για μετάθεση της ευθύνης της διδασκαλίας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως είναι τα αυτιστικά παιδιά στους ειδικούς εκπαιδευτικούς της τάξης τους, μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, όπως είναι η έλλειψη ειδικής εκπαίδευσης από εκείνους, η απουσία ανάλογης εμπειρίας.

Βασικό στοιχείο που δεν μπορούμε να αγνοήσουμε είναι ότι η φοίτηση των αυτιστικών μαθητών στα γενικά σχολεία εκπαίδευσης, δεν συνοδεύεται από την κατάλληλη υποστήριξη. Ουσιαστικά οι μαθητές τοποθετούνται στη γενική τάξη χωρίς την προετοιμασία του εκπαιδευτικού πλαισίου και την ανάλογη επιμόρφωση των γενικών νηπιαγωγών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθούν μεγάλες δυσκολίες και αρνητικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης σχετικά με την ένταξη. Είναι πολύ πιθανό λοιπόν, όταν τους δόθηκε η δυνατότητα να μοιραστούν την ευθύνη της εκπαίδευσης των μαθητών αυτών με κάποιον εξειδικευμένο εκπαιδευτικό, επηρεαζόμενοι από τις αρνητικές τους εμπειρίες να επιθυμούν την αποχή τους από την εκπαιδευτική διαδικασία και να την αφήνουν εξολοκλήρου στους ειδικούς παιδαγωγούς.

Επιπρόσθετα, η έλλειψη γνώσεων που αφορούν τόσο στο συνεργατικό σχεδιασμό της διδασκαλίας, όσο και στα γενικότερα χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής συνεργασίας είναι πιθανόν να αποτελεί εμπόδιο σε κάθε προσπάθεια εφαρμογής ενός λειτουργικού ενταξιακού προγράμματος. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των Παντελιάδου & Νικολοραϊζή (2000) «οι εκπαιδευτικοί των συνηθισμένων τάξεων που έχουν αυτιστικά παιδιά στις τάξεις τους αισθάνονται σχεδόν εντελώς απροετοίμαστοι γι' αυτό» (σ.186). Θεωρούν ότι οι γνώσεις του δεν τους καθιστούν ικανούς για την εκπαίδευση τέτοιων μαθητών. Αυτό ακριβώς ανέφερε και η νηπιαγωγός του Γιώργου «Στην αρχή αγχώθηκα πάρα πολύ, γιατί δεν έχω ούτε γνώσεις, ούτε την πείρα για να το βοηθήσω το παιδί αυτό. Προσπάθησα να έρθω σε επαφή με τη σχολική σύμβουλο, την πήρα τηλέφωνο για να ενημερωθώ μιας και ήταν η πρώτη φορά που θα ερχόταν αυτιστικό παιδί στην τάξη μου, η οποία με ενημέρωσε πως κάποια στιγμή θα ερχόταν η παράλληλη στήριξη».

Η νηπιαγωγός λοιπόν ήταν πολύ φυσιολογικό να εναποθέσει τη διδασκαλία του Γιώργου, σε μεγαλύτερο βαθμό στη συνοδό του, παρά στον εαυτό της μιας και ένιωθε πως δεν μπορούσε να βοηθήσει η ίδια καθόλου το παιδί από τη στιγμή που δεν ήξερε καν τί ήταν ο αυτισμός. Ακόμη μια επιβεβαίωση για την έλλειψη κατάρτισης που επικρατεί σε μεγάλο ποσοστό στους εκπαιδευτικούς γενικής τάξης αποτελεί και η απάντηση που έδωσε η εκπαιδευτικός του Σωκράτη στο δημοτικό σχολείο. Τόνισε πως δεν είχε γνώσεις για τον αυτισμό αλλά και γενικότερα για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όμως απέκτησε μέσα από την εμπειρία της. Στο παρελθόν είχε αρκετές περιπτώσεις τέτοιων παιδιών στην τάξη της και οι ειδικοί παιδαγωγοί την ενημέρωναν κάθε φορά για το σύνδρομο και τα προβλήματα του κάθε παιδιού.

Η απόδοση του συγκεκριμένου περιεχομένου στην έννοια της ένταξης προβάλλει έντονα την ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τη φιλοσοφία της ένταξης, αλλά και ειδικότερα σε εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές που προωθούν αυτή τη διαδικασία. Είναι αναμενόμενο ότι, όταν ένας εκπαιδευτικός αναγκάζεται να εκπαιδεύσει μια ομάδα μαθητών των οποίων το μαθησιακό στυλ διαφοροποιείται αρκετά από αυτό της γενικότερης τάξης, ενώ εκείνος δεν έχει δεχτεί σχετική επιμόρφωση ή κατάλληλη υποστήριξη του εκπαιδευτικού του έργου, θα νοιώθει πως η διδακτική του ευθύνη για αυτούς τους μαθητές είναι περιορισμένη. Βασικό, λοιπόν, σημείο στην προσπάθεια διαμόρφωσης ενός εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο θα καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών, αποτελεί η αναδιαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο και τις εκπαιδευτικές προεκτάσεις του όρου «ένταξη», η οποία θα πραγματοποιηθεί μέσω της κατάλληλης παροχής γνώσης.

β). Η Επιλογή Συγκεκριμένου Μαθητικού Πληθυσμού.

Όπως ήδη αναφέραμε οι δύο από τις τρεις νηπιαγωγούς της γενικής τάξης έθεσαν ως βασική προϋπόθεση για την ένταξη του αυτιστικού μαθητή στην τάξη τους, την ύπαρξη εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής που θα βοηθούσε το παιδί σε ότι χρειαζόταν και θα αναλάμβανε τη διδασκαλία του. Επίσης μια άλλη προϋπόθεση αφορούσε στην επιλογή συγκεκριμένων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, η νηπιαγωγός του Γιώργου κάνοντας μια αναδρομή στο παρελθόν για να μας μιλήσει για προηγούμενες εμπειρίες της με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες ανέφερε τα εξής: «*Ναι είχα παιδί με ε.ε.α. πριν αρκετά όμως χρόνια, αλλά δεν έκατσε πάρα πολύ στο σχολείο. Ήταν ένα παιδί πολύ περίεργο, κανείς δεν ήξερε τι είχε. Επιθετικό, ζωηρό, υπερκινητικό. Δεν άκουγε κανέναν. Ούτε εμένα ούτε τη διευθύντρια που ήταν και πιο αυστηρή. Δεν έπαιρνε ούτε από φωνές από τίποτα. Τότε ήταν πολύ δύσκολα δεν ήξερα πώς να το κάνω καλά, ούτε οι γονείς του. Μας έλεγαν να κάνουμε ότι νομίζουμε για να ηρεμήσει. Είχα και μια τάξη με παιδιά νήπια αλλά και προνήπια και πολλούς μετανάστες. Ένας πανικός. Τελικά αποφασίσαμε με τη διευθύντρια στους δυο μήνες να μην το κρατήσουμε άλλο, γιατί αναστάτωνα το τμήμα και εγώ δεν μπορούσα να διδάξω με όλα αυτά τα προβλήματα*». Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν από τα λεγόμενα της, πως αρνήθηκε να συνεχίσει στην τάξη της να φοιτά ένα παιδί με έντονα προβλήματα συμπεριφοράς, εφόσον δεν μπορούσε να προσαρμοστεί στην εκπαιδευτική ρουτίνα και δεν υπάκουε στις εντολές της, δυσκολεύοντας έτσι το έργο της. Σύμφωνα με τις έρευνες των Τζουριάδου και Μπάρμπα (2001), «*παρόλο που τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς βρίσκονται πολύ πιο κοντά στις απαιτήσεις της μαθησιακής διαδικασίας από ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση ή αυτισμό, απορρίπτονται εξαιτίας των προβλημάτων που δημιουργούν στην ομαλή λειτουργία της ομάδας*» (σ.51). Από αυτό το δεδομένο γίνεται φανερό ότι, όταν η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός αναφέρεται στην ένταξη δεν περιλαμβάνει όλο το μαθητικό πληθυσμό με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Όσον αφορά τώρα τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς γενικής τάξης που συμμετείχαν στην έρευνα, δεν είχαν βέβαια αρνηθεί σε κάποιο παιδί να φοιτήσει στο νηπιαγωγείο, αλλά αυτό δεν γνωρίζουμε με σιγουριά αν συνέβη, επειδή θεωρούν όντως την εκπαίδευση δικαίωμα όλων των παιδιών, είτε επειδή δεν είχε τύχει να συναντήσουν κάποιο παιδί με σοβαρές ε.ε.α. Επομένως απ' όλα αυτά διαπιστώνουμε ότι ένα από τα κριτήρια για τη φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α. στο νηπιαγωγείο ή στο δημοτικό αποτελεί η ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εφαρμογή όμως της ένταξης προϋποθέτει τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού πλαισίου για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και το οποίο θα είναι σε ανοιχτή επικοινωνία με τις διαφορετικές ανάγκες κάθε μαθητή. Οι σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ του πλαισίου και των μαθητών είναι απαραίτητες για να μπορέσουν οι εν λόγω μαθητές να λειτουργήσουν μέσα στο προσαρμοσμένο πρόγραμμα, αλλά και το ίδιο το πλαίσιο να μπορεί να αφογκραστεί τις αναδυόμενες ανάγκες τους.

γ). Η Ανομοιογένεια της Τάξης.

Η δυσκολία ευελιξίας και προσαρμοστικότητας των νηπιαγωγών σύμφωνα με τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού της τάξης τους, δημιουργεί ένα άκαμπτο εκπαιδευτικό πλαίσιο που προωθεί την ομοιογένεια των χαρακτηριστικών των μαθητών. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από την τρίτη προϋπόθεση που έθεσε η μία από τις τρεις νηπιαγωγούς σχετικά με τη δυναμικότητα της τάξης. Συγκεκριμένα, η νηπιαγωγός του Γιώργου στα λεγόμενα της για την προηγούμενη εμπειρία της με παιδί που παρουσίαζε έντονα προβλήματα συμπεριφοράς, δικαιολόγησε την απόφαση της για τη διακοπή της φοίτησης του στην ανομοιογένεια που επικρατούσε στην τάξη της. Έτσι θεωρούσε πως η παραμονή ενός ακόμη μαθητή, του οποίου οι ανάγκες διαφοροποιούνται σε σύγκριση με την ήδη αυξημένη ποικιλομορφία των αναγκών των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, θα αποτελούσε γι' αυτήν ένα σημαντικό εμπόδιο στην ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επομένως η άποψη αυτή της νηπιαγωγού παρουσιάζει πιθανές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα. Όπως φαίνεται, οι νηπιαγωγοί ίσως προτιμούν καλύτερα ομοιογενείς τάξεις, γεγονός που είναι άκρως αντίθετο με τις θεμελιακές αρχές της ένταξης. Αυτές υποστηρίζουν ότι η αναγνώριση και ανάδειξη της διαφορετικότητας των μαθητών προωθούν την ένταξη.

Επιπλέον έρευνες έχουν καταδείξει πως τάξεις με παιδιά από διαφορετικές ηλικίες, όπως αποτελούσε η τάξη της συγκεκριμένης νηπιαγωγού, παρέχουν μεγαλύτερες ευκαιρίες μάθησης για τα παιδιά (Odom & Diamond, 1998). Βέβαια είναι πιθανό οι νηπιαγωγοί να δυσκολεύονται όταν στην τάξη τους έχουν διαφορετικές ηλικίες παιδιών, γιατί αυτό συνεπάγεται τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους. Όμως, ακόμα και αν κάθε τάξη αποτελείται από ομοιογενείς ηλικιακά ομάδες, εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια και κατά συνέπεια η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι αναγκαία προϋπόθεση και σ' αυτήν την περίπτωση για την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης.

Πρώτο Παιδί (Μάρκος)

1). Τα Οφέλη των Εκπαιδευτικών Πρακτικών των Εκπαιδευτικών.

Μέσα από την παρατήρηση των δυο διαφορετικών χρονικά εβδομάδων μας δόθηκε η ευκαιρία να ανακαλύψουμε τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολούθησε τόσο η νηπιαγωγός, όσο και ειδικός παιδαγωγός του Μάρκου και πώς αυτές βοήθησαν στην πραγματοποίηση της ένταξης, αλλά και της προόδου του συγκεκριμένου αυτιστικού παιδιού σε διάφορους τομείς της ανάπτυξης του. Αρχικά αξίζει να σημειώσουμε πως και οι δυο εκπαιδευτικοί ακολούθησαν κοινή παιδαγωγική πρακτική, ύστερα από συνεννόηση που υπήρξε μεταξύ τους, σχετικά με το τί θα ωφελούσε περισσότερο τον Μάρκο. Έτσι στράφηκαν κυρίως στην εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών που είχαν ως κύριο στόχο να βελτιωθεί ο κοινωνικός, αλλά και ο επικοινωνιακός τομέας του παιδιού, που παρουσίαζε τα σπουδαιότερα ελλείμματα. Για να πετύχουν αυτό το στόχο προσπάθησαν να δημιουργήσουν κατάλληλες συνθήκες για κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και του Μάρκου. Τα παρότρυναν να πλησιάζουν τον Μάρκο και να του μιλούν ακόμη και αν εκείνος δε τους ανταποκρινόταν, να τον προσκαλούν στο ομαδικό τους παιχνίδι ή να συμμετέχουν από μόνα τους στο δικό του στερεοτυπικό και μοναχικό παιχνίδι. Ανάλογες πρακτικές πρότεινε και ο Humphrey (2008) στο άρθρο του σχετικά με τις κατάλληλες στρατηγικές που προωθούν την κοινωνική ένταξη των παιδιών με αυτισμό στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Ανέφερε πως οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να πιστέψουν στις ικανότητες των παιδιών αυτών και να τους προσφέρουν ευκαιρίες για συναναστροφή με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης τους.

Επίσης πάντα τον έβαζαν να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες που οργανώνονταν στην τάξη για να ενεργοποιείται, παρότι στις περισσότερες από αυτές δεν μπορούσε να αναλάβει ενεργητικό ρόλο, αφού ξεπερνούσαν το επίπεδο των ικανοτήτων του. Ήθελαν απλώς να συνυπάρχει στην ομάδα για να τον συνηθίσουν τα παιδιά. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά μπόρεσαν να τον αποδεχθούν, διότι ακολουθώντας ο Μάρκος σε όλα την ομάδα του, έγινε αντιληπτός από εκείνα ως ισότιμο μέλος της τάξης και δεν παρουσιάστηκαν δείγματα απομόνωσης και περιθωριοποίησης από την πλευρά τους. Σύμφωνα με τον Stichter (2007) η συνεχής ενεργοποίηση και συμμετοχή του αυτιστικού παιδιού αποτελεί μια από τις κυριότερες στρατηγικές που πρέπει να εφαρμόζει στη διδασκαλία του ο εκπαιδευτικός. Αυτή η

μέθοδος βοήθησε κιόλας στα να βρίσκεται ο Μάρκος διαρκώς ενεργοποιημένος και να μην κλείνεται στο δικό του μοναχικό κόσμο (αυτιστική απομόνωση), απομονωμένος από την ομάδα και κυριευόμενος από τις στερεοτυπίες του.

Ακόμη μέσα από τις ομαδικές εργασίες, τις δραστηριότητες αλλά και τα παιχνίδια, στα οποία συμμετείχε με τη βοήθεια πάντα του συνοδού του, αυξάνονταν οι πιθανότητες για κοινωνική συναναστροφή και ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με τα παιδιά της τάξης του, όπως αποδείχτηκε και μέσα από την πράξη. Επομένως μέσα από τις ενέργειες των εκπαιδευτικών φανερώνεται πως έχουν πετύχει κάτι πολύ σπουδαίο που αναφέρεται ως βασική στρατηγική για την επιτυχία της ένταξης σύμφωνα με τους Humphrey (2008) και Jordan (2008). Έχουν απαλλαχτεί από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις τους για τον Μάρκο. Δε έμειναν στις χαμηλές ικανότητες που του είχε αποδώσει η ταμπέλα του αυτισμού, αλλά είχαν υψηλότερες προσδοκίες για εκείνον. Πίστεψαν στην ατομική του εξέλιξη, που όπως απέδειξαν τα αποτελέσματα της δεύτερης περιόδου παρατήρησης πραγματοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό.

Επιπρόσθετα μια ακόμη πρακτική που εφαρμόστηκε από την πλευρά τους και συνετέλεσε στην επίτευξη της κοινωνικής ένταξης, αλλά και στη γενικότερη βελτίωση της συμπεριφοράς του Μάρκου ήταν η διδασκαλία μέσω συνομηλίκων (peer tutoring), μια μέθοδος αναγνωρισμένη για τα πολλά οφέλη που προσφέρει, τόσο στο αυτιστικό παιδί όσα και στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης σύμφωνα με αρκετούς επιστήμονες που την μελέτησαν. Αυτή τη μέθοδο θα την εξετάσουμε παρακάτω σε ξεχωριστή ενότητα παραθέτοντας έρευνες ξένων επιστημών. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί του Μάρκου ανέθεταν το ρόλο του βοηθού ιδιαίτερα σε παιδιά της τάξης που δεν είχαν συχνές επαφές μαζί του, με αποτέλεσμα να αλληλεπιδρούν και να δημιουργούνται ακόμη και νέες φιλίες. Βέβαια υπήρξαν και παιδιά που από μόνα τους έπαιρναν αυτόν τον ρόλο και ήθελαν να μιμούνται τους εκπαιδευτικούς τους και να βοηθούν τον συμμαθητή τους στις δυσκολίες που αντιμετώπιζε καθημερινά στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Η βοήθεια που του πρόσφεραν, άλλοτε είχε να κάνει με την επίτευξη δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, και άλλοτε με την πραγματοποίηση απλών καθημερινών υποχρεώσεων και βιολογικών αναγκών.

Οποιαδήποτε τέτοια ενέργεια, γινόταν αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς και επιβραβευόταν, ώστε να αποτελέσει έναυσμα για την κινητοποίηση και των υπολοίπων παιδιών της τάξης. Άλλωστε, είναι γεγονός πως τα παιδιά όταν είναι μικρά προσπαθούν να κάνουν τα πάντα για να πάρουν την επιβράβευση από τον εκπαιδευτικό τους και μιμούνται τη συμπεριφορά του, αφού αποτελεί πρότυπο γι' αυτά. Συνεπώς οι συχνές ενέργειες των εκπαιδευτικών να πλησιάζουν, να συζητούν και να παίζουν με τον Μάρκο αποτέλεσαν σωστά πρότυπα συμπεριφοράς, με αποτέλεσμα να αυξηθούν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης.

Επίσης είναι σημαντικό να επισημάνουμε πως σπουδαίο ρόλο στην επίτευξη της ένταξης έπαιξε η στάση των εκπαιδευτικών να γνωστοποιήσουν από την αρχή στα παιδιά την ιδιαιτερότητά του συμμαθητή τους. Διατήρησαν λοιπόν μία από τις βασικές αρχές της ένταξης, όπως αναγράφεται σε πολλές βιβλιογραφικές πηγές. Με μεγάλη ευαισθησία αντιμετώπιζαν οποιοδήποτε πρόβλημα παρουσιαζόταν στην τάξη από τη συμπεριφορά του Μάρκου, δικαιολογώντας στα υπόλοιπα παιδιά τις ενέργειες του. Καθώς λοιπόν εκείνα ήταν προετοιμασμένα για τις περίεργες αντιδράσεις που μπορεί να παρουσίαζε ο συμμαθητής τους, δεν τον παρεξηγούσαν συχνά και έτσι διασφαλιζόταν ένα ομαλό κλίμα μέσα στην τάξη, αλλά και στις μεταξύ τους σχέσεις.

Όλα τα παραπάνω εφαρμόστηκαν με συνέπεια από τους εκπαιδευτικούς και επέφεραν με τη σειρά τους σημαντικές προόδους που αφορούσαν τον κοινωνικό τομέα ανάπτυξης του Μάρκου. Αυξήθηκαν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, η πλειονότητα των παιδιών τον δέχτηκε σαν ισότιμο μέλος της τάξης τους, τον πλησίασαν μαθητές που δεν είχαν αναπτύξει στενές σχέσεις μαζί του και ο ίδιος πήρε την πρωτοβουλία να επικοινωνήσει με εναλλακτικούς τρόπους με τους συμμαθητές του.

Πολύ σημαντικές ήταν επίσης οι εκπαιδευτικές πρακτικές που τήρησαν οι εκπαιδευτικοί του Μάρκου και είχαν ως αποτέλεσμα την εξέλιξή του στον γνωστικό τομέα, αλλά και στη γενικότερη συμπεριφορά του. Προτού ξεκινήσουν οποιαδήποτε δραστηριότητα συζητούσαν για τον τρόπο με τον οποίο θα την αναδιαμόρφωναν, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί σε ένα βαθμό και εκείνος, με βάση τις δυνατότητες αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε. Τις περισσότερες φορές η διαδικασία αυτή γινόταν από την προηγούμενη μέρα, ώστε να μην καθυστερούν την

επομένη με την προετοιμασία των κατάλληλων υλικών και μέσων. Στην πλειονότητα των δραστηριοτήτων μάλιστα χρησιμοποιούσαν οπτικά μέσα, αφού είχαν διαπιστώσει πως βοηθούσαν τον Μάρκο στην αντίληψη περισσότερο από ότι οι λεκτικές οδηγίες. Απ' όλα αυτά αποδεικνύεται η πολύ καλή συνεργασία που υπήρξε μεταξύ των εκπαιδευτικών της τάξης καθώς και το γεγονός πως ήξεραν τις ικανότητες του παιδιού, δικαιολογώντας έτσι την επιτυχία της ένταξης ενός τόσο δύσκολου παιδιού.

Επιπρόσθετα όσο περνούσε ο καιρός ο Μάρκος γινόταν περισσότερο ανεξάρτητος από τον συνοδό του. Έπαιρνε περισσότερες πρωτοβουλίες και δεν δίσταζε να δοκιμάζει καινούργια πράγματα, χωρίς τις συνεχείς καθοδηγήσεις του. Αυτή η πρόοδος προκλήθηκε από την εκπαιδευτική πρακτική του ειδικού παιδαγωγού να δίνει περισσότερο χώρο στον Μάρκο για πρωτοβουλία και αυτενέργεια, περιορίζοντας σε μεγάλο βαθμό από την πλευρά του τη συνεχή καθοδήγηση. Για τα οφέλη της συγκεκριμένης τεχνικής έγινε αναφορά από την Bennett (1996), η οποία υποστήριξε πως, ένας από τους λόγους που εξελίχθηκε η Abbey οφειλόταν στην πολιτική του συνοδού της να της δίνει την ελευθερία για πρωτοβουλία και να μην την καθοδηγεί διαρκώς, συμπεριφέροντας της σαν ένα παιδί πολύ διαφορετικό από τα άλλα. Επίσης και οι δυο εκπαιδευτικοί της συνεργάζονταν ουσιαστικά μεταξύ τους και δεν είχε αναλάβει την Abbey μόνο ο ειδικός παιδαγωγός, απλώς προσπαθούσε με τις περισσότερο εξειδικευμένες γνώσεις του να την βελτιώσει στους γνωστικούς τομείς.

Αξίζει σε αυτό το σημείο να σχολιάσουμε μια έξυπνη στρατηγική που εφάρμοσε ο συνοδός του. Ο Μάρκος στη δεύτερη περίοδο της παρατήρησης βελτίωσε τη συμπεριφορά του προς τα υπόλοιπα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς του και δεν παρατηρήθηκαν έντονες εκρήξεις θυμού και επιθετικές συμπεριφορές. Αμέσως μόλις εκδήλωνε την πρόθεση για εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών ο ειδικός παιδαγωγός τον ηρεμούσε χρησιμοποιώντας τις έμμονες του γι' αυτό το σκοπό (π.χ. ενασχόληση με αυτοκινητάκι). Επομένως είχε μάθει καλύτερα τον Μάρκο και εκμεταλλεύτηκε την ιδιαιτερότητά της συμπεριφοράς του για να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που προέκυπταν. Όπως τονίζουν οι Bennett (1996), Humphrey (2008) και Jordan (2008) είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν καλά τον αυτιστικό μαθητή τους. Θα πρέπει να παρατηρούν τη συμπεριφορά του, αλλά και να ζητούν σημαντικές πληροφορίες από τους γονείς του για εκείνον, ώστε να βρίσκουν ευέλικτους τρόπους για να αποτρέπουν προκλητικές συμπεριφορές, αλλά και να

προσαρμόζουν το πρόγραμμα διδασκαλίας σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους. Άλλωστε η εφαρμογή της δομημένης προσέγγισης βασίζεται σε μια συνεχή και συστηματική αξιολόγηση που εστιάζεται στις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις αναδυόμενες δεξιότητες των παιδιών με αυτισμό.

Συμπερασματικά, με βάση τις σπουδαίες εκπαιδευτικές πρακτικές που εφάρμοσαν οι δάσκαλοι του Μάρκου, αλλά και την πολύ καλή συνεργασία που είχαν μεταξύ τους, δικαιολογείται η μεγάλη πρόοδος που σημείωσε το παιδί με το πέρασμα μόλις πέντε μηνών από την αρχική παρατήρηση. Η σπουδαιότητα των επιτευγμάτων τους γίνεται εύκολα αντιληπτή, αν σκεφτεί κανείς πως ήταν ένα παιδί που δεν είχε δεχτεί έγκαιρα πρόωμη παρέμβαση και δεν είχε δουλέψει με ειδικούς παιδαγωγούς, διαγνωσμένο με αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας, δηλαδή συνθήκες που κάνουν ακόμη δυσκολότερη την προσαρμογή του αλλά και τη μάθησή του σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης.

2). Οι Προϋποθέσεις που Εννόησαν την Ένταξη.

Ο πρώτος σημαντικός παράγοντας που αποτέλεσε προϋπόθεση για την επίτευξη της ένταξης του Μάρκου ήταν η σωστή συνεργασία που υπήρξε μεταξύ της νηπιαγωγού γενικής εκπαίδευσης και του ειδικού παιδαγωγού. Πραγματοποιήθηκε λοιπόν, συνδιδασκαλία. Στα πλαίσια αυτής ο ειδικός εκπαιδευτικός συνεργάζεται μαζί με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, σχεδιάζοντας μαζί του δραστηριότητες, αξιολογώντας τα αποτελέσματα της διδασκαλίας τους και παίρνοντας από κοινού αποφάσεις για τη λύση προβλημάτων που προκύπτουν για τους μαθητές (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Οι Πολυχρονοπούλου και Πολυζώη (2000) υποστηρίζουν ότι, η συνδιδασκαλία προσφέρει αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αφού αποτελεί σύνθεση διαφορετικών δεξιοτήτων. Από τη μια οι δεξιότητες του ειδικού παιδαγωγού σε θέματα που έχουν να κάνουν με την ειδική αγωγή, καθώς σε συνδυασμό με τις πιο έμπειρες γνώσεις του αναλυτικού προγράμματος από τον δάσκαλο γενικής εκπαίδευσης, αποτελούν κυρίαρχα στοιχεία για την παροχή μιας καλύτερης και ουσιαστικότερης εκπαίδευσης προς όλους τους μαθητές. Παράλληλα οι έρευνες των Richard L. Simpson (2003) και Olcott (2009) έδειξαν πως η συνδιδασκαλία αποτελεί την καλύτερη μορφή διδασκαλίας για τα αυτιστικά παιδιά αλλά και για την προώθηση της ένταξής τους, ενώ θα πρέπει να αποφεύγεται η απομόνωση του παιδιού

από τον ειδικό παιδαγωγό στα πλαίσια της εξατομικευμένης εκπαίδευσης για πολύ ώρα μέσα στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης.

Δεύτερη και εξίσου σημαντική παράμετρος που βοήθησε στην πραγματοποίηση της ένταξης του Μάρκου ήταν η διεπιστημονική συνεργασία που επικρατούσε στο σχολείο. Δύο φορές το μήνα η παιδοψυχολόγος του σχολείου έμπαινε στο χώρο της τάξης και παρατηρούσε τη συμπεριφορά του Μάρκου, αλλά και των υπόλοιπων παιδιών απέναντί του. Επίσης αντικείμενο μελέτης της αποτελούσε ο τρόπος που συνεργάζονταν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη, αλλά και οι εξελίξεις που σημειώνονταν στους τομείς της ανάπτυξής του. Κάθε μήνα λοιπόν, μαζευόταν το προσωπικό για ενημέρωση και αναστοχασμό των πρακτικών τους με τις κατευθύνσεις της παιδοψυχολόγου, καθώς και για τον σχεδιασμό νέων στόχων για το παιδί. Σύμφωνα με τους Σούλη (2000) και Κυπριωτάκη (2001), η ύπαρξη επιστημόνων διαφορετικών ειδικοτήτων στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης προσφέρει τις προϋποθέσεις για ένα «ίσο σχολείο» στα παιδιά με ε.ε.α. που ξεκινούν από άνιση αφετηρία.

3). Οι Προϋποθέσεις που Παρεμπόδισαν την Ένταξη.

Σύμφωνα με τους Gabriels & Hill (2007) κάθε περιοχή διδασκαλίας στο χώρο του νηπιαγωγείου θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο οριοθετημένη με οπτική σαφήνεια, έτσι ώστε να διευκολύνονται τα αυτιστικά παιδιά. Είναι σημαντικό να διαμορφώνονται διάφορες περιοχές διδασκαλίας, έτσι ώστε να γνωρίζει το παιδί τι πρέπει να κάνει και πού κάθε φορά. Δυστυχώς όμως στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο οι εκπαιδευτικοί δεν έδωσαν ιδιαίτερη προσοχή στη διαμόρφωση του χώρου. Η εξατομικευμένη διδασκαλία και οι ομαδικές δραστηριότητες γίνονται στον ίδιο χώρο, οι γωνιές του νηπιαγωγείου ήταν τοποθετημένες η μία δίπλα στην άλλη και δεν ήταν σαφή τα όρια τους, με αποτέλεσμα όλα αυτά να δυσκολεύουν την προσαρμογή του παιδιού στο χώρο καθώς και την καθημερινή τους χρήση. Δεν υπήρχε η τάξη και η οργάνωση που επιζητούν τα αυτιστικά.

Τέλος ο σπουδαιότερος ίσως παράγοντας στην ενταξιακή διαδικασία είναι η εμπλοκή των γονέων. Η ικανότητα των γονέων να παρατηρούν συστηματικά τη συμπεριφορά του παιδιού τους, παρέχει στους ειδικούς πολύτιμες πληροφορίες για την έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση του προβλήματος (Πολυχρονοπούλου, 2003). Οι γονείς άλλωστε είναι αυτοί που με βάση τη νομοθεσία θα αποφασίσουν αν

τα παιδιά τους θα φοιτήσουν σε τάξεις ένταξης, αλλά και που παίζουν κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση και στην ανάπτυξη του παιδιού τους (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004).

Στην περίπτωση όμως του Μάρκου οι εκπαιδευτικοί δεν ωφελήθηκαν από τους γονείς του, διότι δεν είχαν συνειδητοποιήσει ακόμη το πρόβλημα του παιδιού τους. Οπότε είχαν διαστρεβλωμένη αντίληψη για την κατάσταση του. Επίσης δεν ήταν σταθερά συνεργάσιμοι μαζί τους. Άλλες μέρες έδειχναν να ακούν τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών και να θέλουν να τα εφαρμόσουν στην πράξη, και άλλες εναντιώνονταν μαζί τους, επειδή σύμφωνα με τα λεγόμενα της νηπιαγωγού, θύμωναν που δεν είχε γίνει το παιδί τους καλά και αμφισβητούσαν το έργο τους, προκαλώντας προβλήματα στη σχέση τους. Ακόμη η μη αποδοχή του προβλήματος του Μάρκου, αλλά και η άρνηση τους να δεχτούν οι ίδιοι βοήθεια από ειδικό (π.χ. ψυχολόγο), στέκονταν εμπόδιο στο να παίρνουν σωστές αποφάσεις για την καλύτερη αντιμετώπιση του προβλήματος του παιδιού τους. Είναι βέβαιο, λοιπόν, πως αν η στάση των γονιών του Μάρκου ήταν θετικότερη απέναντι στους εκπαιδευτικούς, θα διευκολυνόταν η εκπαιδευτική διαδικασία και θα εφάρμοζαν και οι ίδιοι στο σπίτι ανάλογες εκπαιδευτικές πρακτικές, με στόχο την όσο το δυνατόν καλύτερη εξέλιξη του παιδιού τους.

Δεύτερο Παιδί (Σωκράτης)

1). Τα Οφέλη των Εκπαιδευτικών Πρακτικών των Εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με την ένταξη του Σωκράτη αλλά και την ατομική του πρόοδο, αποδεικνύουν τον βαθμό που ωφέλησαν οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εφάρμοσαν στην πράξη οι εκπαιδευτικοί του Σωκράτη στο δημοτικό σχολείο. Πρώτα απ' όλα οφείλουμε να επισημάνουμε πως οι εκπαιδευτικοί δεν ακολούθησαν παρόμοιες παιδαγωγικές πρακτικές, αφού δεν υπήρχε καμία ουσιαστική συνεργασία μεταξύ τους. Δρούσαν σαν ανεξάρτητες οντότητες που απλώς μοιράζονταν την ίδια τάξη. Όπως ανέφερε στη συνέντευξη του ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής, η δασκάλα δίδασκε στα 22 παιδιά της τάξης και εκείνος έβρισκε κατάλληλους τρόπους για να μπορεί να ακολουθεί και ο Σωκράτης τη διαδικασία της μάθησης.

Με απόλυτη ειλικρίνεια και αυτογνωσία η ίδια η δασκάλα του τόνισε, πως η μόνη συνεργασία που υπήρχε μεταξύ τους ήταν στο να ενημερώνεται για τα επιτεύγματα του Σωκράτη πάνω στο μαθησιακό κομμάτι, κάτι το οποίο της φαινόταν απόλυτα φυσιολογικό. Θεωρούσε πως μέχρι εκεί ήταν ο ρόλος της, αλλιώς δεν θα υπήρχε λόγος να βρίσκεται στην τάξη της η παράλληλη στήριξη. Κατά τη γνώμη της, ο συνοδός ήταν το άτομο που είχε την πλήρη ευθύνη για τον Σωκράτη. Αυτή η πολιτική που εφαρμόστηκε από τους εκπαιδευτικούς, είχε ως αποτέλεσμα ο Σωκράτης να είναι αρκετά προσκολλημένος με τον σύνοδο του και να μην έχει αναπτύξει σχέσεις και επικοινωνία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου του.

Βασική εκπαιδευτική πρακτική που ακολούθησε από την πρώτη εβδομάδα της παρατήρησης ο συνοδός του Σωκράτη, ήταν να παροτρύνει τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν μαζί του κυρίως μέσα από το παιχνίδι, αφού το δημοτικό δεν προσφέρει τις ίδιες ευκαιρίες για συναναστροφή των παιδιών μέσα από ομαδικές δραστηριότητες όπως συμβαίνει στο νηπιαγωγείο. Οι περισσότερες βέβαια κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που σημειώθηκαν κατά τη δεύτερη περίοδο της παρατήρησης, συνέχισαν να γίνονται από τα ίδια παιδιά που αλληλεπιδρούσαν μαζί του εδώ και τόσους μήνες. Τα παιδιά αυτά ήταν μόνο δύο, η Αγγελική και ο Άγγελος και είχαν αναπτύξει από την αρχή της σχολικής χρονιάς στενές φιλικές σχέσεις με τον Σωκράτη.

Σύμφωνα με τους Bennett (1996) και Stichter (2007), η αξία της εκπαιδευτικής πρακτικής για την ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων των αυτιστικών παιδιών μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους με παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι μεγάλη, εφόσον τα αυτιστικά παιδιά φάνηκε μέσα από έρευνες πως βελτιώνονται και σε άλλους σημαντικούς τομείς της ανάπτυξης τους όπως είναι η γλώσσα και η νόηση. Για παράδειγμα η Abbey (Bennett, 1996) αναπτύχθηκε πολύ στον προφορικό λόγο και κατόρθωσε να αντιλαμβάνεται ευκολότερα τους συμμαθητές, ύστερα από επτά μήνες καθημερινής φοίτησης σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης.

Παρόμοια στοιχεία αποδείχτηκαν και με την περίπτωση του Σωκράτη. Πέντε μήνες μετά την παραμονή του στην τάξη με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έγινε φανερή η πρόοδος του στον τομέα της επικοινωνίας, ακόμη και αν δεν είχε αναπτυχθεί σε μεγάλο βαθμό ο λόγος του. Αντιλαμβανόταν καλύτερα τις προθέσεις και τα λεγόμενα των συμμαθητών του καθώς και των υπολοίπων εκπαιδευτικών και ανταποκρινόταν σε αυτούς πιο άμεσα, δίχως τη βοήθεια του συνοδού του. Επίσης μια πρόοδος που σημειώθηκε από την πλευρά του στον τομέα της επικοινωνίας ήταν η χρήση μη εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας. Επομένως από τη στιγμή που δυσκολευόταν στη λειτουργική χρήση του λόγου, η θέληση του για επικοινωνία δεν τον σταμάτησε να εφεύρει εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας με το ίδιο του το σώμα.

Επίσης ο συνοδός συζητούσε αρκετά με τον Σωκράτη στα διαλείμματα, ώστε να εξασκήσει το λόγο του και την αντιληπτική ικανότητα, σε αντίθεση με την νηπιαγωγό που δεν έδειξε καμία προθυμία για προσέγγιση του παιδιού. Ένας ακόμη λόγος που ο συνοδός συζητούσε καθημερινά μαζί του ήταν για να μάθει μέσα από τον ίδιο τα ενδιαφέροντά του και τις ιδιαιτερότητες του, πράγμα που τον βοήθησε την οργάνωση της μαθησιακή διδασκαλίας που είχε αναλάβει ολοκληρωτικά. Σύμφωνα με όσα αναφέρει η Bennett (1996), η δασκάλα της Abbey επιθυμούσε να μάθει από την ίδια αλλά και τους γονείς της τα ενδιαφέροντα της ώστε να διαμορφώσει ένα πρόγραμμα διδασκαλίας που θα ανταποκρινόταν όχι μόνο στις ανάγκες της αλλά και στα ενδιαφέροντα της, πράγμα που θα επέφερε με τη σειρά του μεγαλύτερο ενδιαφέρον και συγκέντρωση από την Abbey για την ολοκλήρωση των εργασιών της.

Την ίδια τακτική ακολούθησε και ο συνοδός του Σωκράτη. Γνωρίζοντας τις δυνατότητες αλλά και τις αδυναμίες του παιδιού έκρινε κάθε φορά τί μπορούσε και τι έπρεπε να κάνει από τις εργασίες που έδινε η δασκάλα σε όλα τα παιδιά της τάξης. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της, ο συνοδός απλοποιούσε τα λεγόμενα της, ώστε να γίνονται κατανοητά από το παιδί. Παράλληλα προσάρμοζε τις εργασίες, ώστε να κεντρίζουν το ενδιαφέρον του και να αποτελούν κίνητρο για την ενεργοποίησή του. Για παράδειγμα, ήξερε πως του άρεσε να παρατηρεί εικόνες αλλά και πως είχε πολύ καλή οπτική αντίληψη, οπότε για να τραβήξει το ενδιαφέρον του σε μαθήματα που απεχθανόταν, όπως ήταν τα Μαθηματικά, έφτιαχνε σκίτσα δίπλα από κάθε πρόβλημα που τον βοηθούσαν να βρει τις λύσεις και δεν τον άφηναν να χάσει τη συγκέντρωσή του. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, πως ο ειδικός παιδαγωγός διακατεχόταν από ανοιχτό

μυαλό και ευελιξία, δύο σπουδαίες αρετές που κατά τη γνώμη της Bennett (1996), είναι καλό να έχουν οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με παιδιά με αυτισμό, έτσι ώστε να μπορούν να τους προσφέρουν καλύτερες συνθήκες μάθησης και ένταξης.

Παράλληλα μια ακόμη πρακτική που εφάρμοσε ο εκπαιδευτικός τη δεύτερη περίοδο της παρατήρησης ήταν η παραχώρηση μεγαλύτερης πρωτοβουλίας και ελευθερίας κινήσεων στο Σωκράτη. Άλλωστε ο ειδικός παιδαγωγός πρέπει ουσιαστικά να έχει τον ρόλο του μεσολαβητή - επιβλέποντα, παρά τον ρόλο ενός ενεργού μέλους. Όσο περνάει ο καιρός η παροχή αυτής της βοήθειας θα πρέπει να μειώνεται, ώστε να ανεξαρτητοποιείται ακόμη περισσότερο το αυτιστικό παιδί και να μην προσκολλάται σε αυτόν, αλλά να μάθει να λειτουργεί μόνο του (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2001). Αυτό επιτεύχθηκε σε ένα βαθμό από τον Σωκράτη, αφού πλέον μπορούσε να γράφει και να διαβάζει αρκετά συχνά χωρίς τη βοήθεια από τον συνοδό του, πράγμα που αποτελεί σπουδαία εξέλιξη στον γνωστικό τομέα της ανάπτυξης του.

Από την πλευρά της η δασκάλα δεν ακολούθησε μια σταθερή εκπαιδευτική πρακτική. Αυτό στάθηκε εμπόδιο στην ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ τους, καθώς και στην εξέλιξη του Σωκράτη. Όπως αναφέρουν και οι Gabriels & Hill (2007), τα παιδιά με αυτισμό μαθαίνουν καλύτερα όταν κυριαρχεί η δομημένη εκπαίδευση, η τάξη και η σταθερότητα. Οποιοσδήποτε αλλαγές τους προκαλούν έντονες αντιδράσεις και σύγχυση. Συνεπώς αν και είχε περάσει ένα μεγάλο χρονικό διάστημα από την πρώτη παρατήρηση δε σημειώθηκαν μεγάλες αλλαγές στον τομέα της επικοινωνίας μεταξύ τους. Το μόνο που παρατηρήθηκε ήταν πως η ίδια προσπαθούσε να του μιλάει όπως ο συνοδός του, δηλαδή με πιο απλές και σύντομες οδηγίες, για να γίνει περισσότερο κατανοητή. Όπως υποστηρίζει ο Humphrey (2008), η μορφοποίηση της επικοινωνίας αποτελεί βασική στρατηγική που πρέπει να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στα αυτιστικά παιδιά, ώστε να επιτευχθεί η ένταξή τους.

Ακόμη αξίζει να καταθέσουμε πως οι εκπαιδευτικοί ακολούθησαν εντελώς αντίθετες στάσεις απέναντι σε δύο σπουδαίες εκπαιδευτικές πρακτικές, που προωθούν την ένταξη και την εξέλιξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πρώτη παιδαγωγική πρακτική ήταν η διδασκαλία μέσω συνομηλίκων (peer tutoring), που εφάρμοζαν όπως είδαμε και οι εκπαιδευτικοί του Μάρκου στην τάξη, με αποτέλεσμα να αυξηθούν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και να βελτιωθούν οι σχέσεις και τα συναισθήματα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προς εκείνον. Στην

περίπτωση όμως του Σωκράτη, μόνο ο συνοδός του υποστήριξε αυτή την πρακτική. Ο τρόπος όμως που την εφάρμοζε στην πράξη ήταν περισσότερο παθητικός σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του Μάρκου. Δηλαδή δεν όριζε ο ίδιος μαθητές για να γίνουν βοηθοί του, απλώς αποδεχόταν τις προτάσεις των παιδιών. Βέβαια τα παιδιά που πρότειναν να παίρνουν αυτό τον ρόλο ήταν μόνο δύο (Αγγελική και Άγγελος), τα οποία όπως φάνηκε τόσο μέσα από την παρατήρηση αλλά και από τις συνεντεύξεις που έδωσαν είχαν στενές σχέσεις και δυνατά συναισθήματα για εκείνον. Επομένως από τη στιγμή που ο συνοδός του Σωκράτη δεν κινητοποίησε ενεργά τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, ήταν λογικό τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων τους σχετικά με τις συμπεριφοριστικές προθέσεις και τα συναισθήματα τους, να μη παρουσιάσουν σημαντικές αλλαγές, όπως παρουσίασαν στην περίπτωση του Μάρκου.

Η δασκάλα αντιθέτως αντιδρούσε όταν έβλεπε κάποιο συμμαθητή του να μιμείται τον ρόλο του συνοδού του. Μάλωνε τα παιδιά και αρκετές φορές έπαιρνε δραστικά μέτρα για να διακόψει αυτή την αλληλεπίδραση, απομακρύνοντας το ένα παιδί από το άλλο. Αυτή η συμπεριφορά της δεν επηρέασε τα συγκεκριμένα παιδιά να εξακολουθήσουν να επιζητούν τη συναναστροφή τους με τον Σωκράτη, όμως ίσως να δημιούργησε φόβο και δισταγμό στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης να επιχειρήσουν το ίδιο, εφόσον έβλεπαν πως κάτι τέτοιο προκαλούσε το θυμό της δασκάλας τους και την τιμωρία στους συμμαθητές τους.

Τέλος αξίζει να αναφέρουμε πως δεν διατήρησαν και οι δύο εκπαιδευτικοί τη βασική αρχή της ένταξης που στρέφεται στην αναγνώριση και γνωστοποίηση της ιδιαιτερότητας του παιδιού με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004; Κυπριωτάκης 2001). Ο συνοδός του, όταν δημιουργούταν κάποιο πρόβλημα εξαιτίας της ιδιαίτερης συμπεριφοράς του Σωκράτη, υπενθύμιζε στα παιδιά τη διαφορετικότητα του, διασφαλίζοντας έτσι την αποδοχή του αλλά και ένα αρμονικό κλίμα συνύπαρξης μεταξύ τους. Σε αντίθεση η δασκάλα δεν διαχειριζόταν με ανάλογο τρόπο τέτοιες καταστάσεις. Για παράδειγμα όταν τα παιδιά απομόνωσαν τον Σωκράτη από μια ομαδική εργασία, εκείνη δεν αντέδρασε σε αυτό, αλλά αποδέχτηκε τον κοινωνικό αποκλεισμό του. Όπως υποστηρίζει ο Stichter (2007), δεδομένου ότι οι μαθητές με αυτισμό συμπεριλαμβάνονται όλο και περισσότερο στις γενικές τάξεις της εκπαίδευσης, οι σχετικές ελλείψεις των κοινωνικών τους δεξιοτήτων γίνονται εμφανέστερες, με συνέπεια την αυξανόμενη απομόνωση και απόρριψη από τους συνομηλίκους τους. Αν

αφεθούν χωρίς παρεμβάσεις, η κοινωνική απομόνωση σε συνδυασμό με τα ελλείμματα της κοινωνικής ένταξης, μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την ποιότητα της ζωής τους. Άλλωστε δεν είναι λίγα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που βιώνουν καθημερινά τον σχολικό εκφοβισμό (bullying).

2). Οι Προϋποθέσεις που Ευνόησαν την Ένταξη.

Ο σπουδαιότερος παράγοντας που παίζει καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και στη γενικότερη πρόοδο τους είναι η συνεργασία των γονιών τους με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Σύμφωνα με την Bennett (1996), η μητέρα της Abby αναφέρει πως οι γονείς οφείλουν να συνειδητοποιούν τη σπουδαιότητα της συμμετοχής τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Θα ήταν καλό να στέκονται στο πλευρό των εκπαιδευτικών, να τους ενθαρρύνουν και να τους αποβάλουν το άγχος που τους διακατέχει για το δύσκολο ρόλο που έχουν αναλάβει. Επίσης πιστεύει πως είναι σωστό να τους ενημερώνουν για τα προσωπικά στοιχεία του παιδιού τους, ώστε να μπορέσουν να το αντιμετωπίσουν σαν ολότητα και όχι σαν αναπηρία. Ακόμη, υποστηρίζει πως θα πρέπει να υπάρχει συχνή επικοινωνία μεταξύ τους μέσα από τηλέφωνα, συναντήσεις ή τετράδιο ενημέρωσης. Παρόμοια σχέση φάνηκε να είχε δημιουργήσει και ο συνοδός του Σωκράτη με την μητέρα του, αφού όπως ανέφερε στη συνέντευξή του, εκείνη είχε αναλάβει εξολοκλήρου την εκπαίδευση και ανατροφή του παιδιού της. Κάθε μεσημέρι την ενημέρωνε για τις εργασίες που τους έβαζε η δασκάλα, αλλά και για την εξατομικευμένη διδασκαλία τους. Επίσης της εξηγούσε σε τί ήθελε να τον δουλέψει η ίδια παραπάνω στο σπίτι και της εξηγούσε τις εργασίες που του έδινε για την επόμενη μέρα.

Αξίζει σε αυτό το σημείο να καταθέσουμε πως πέρα από την πολύ καλή επικοινωνία του με την μητέρα του Σωκράτη, ο συνοδός του διατηρούσε και καλή συνεργασία με τους εξωτερικούς επαγγελματίες που αναλάμβαναν καθημερινά το παιδί στο σπίτι. Αυτοί ήταν εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές και δάσκαλοι ειδικής αγωγής. Ο καθένας σημείωνε σε ένα τετράδιο τί έκανε με τον Σωκράτη την προηγούμενη μέρα, τις δυσκολίες που αντιμετώπισε καθώς και τα κατορθώματα του. Παράλληλα έκαναν προτάσεις για αναδιαμόρφωση της διδασκαλίας. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί κινιόντουσαν προς μια κοινή κατεύθυνση διδασκαλίας και

μπορούσαν να υπερκεράσουν με ευέλικτους τρόπους τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε το παιδί. Σίγουρα όλη αυτή η διεπιστημονική συνεργασία συνετέλεσε στην εξέλιξη που σημειώθηκε στον γνωστικό τομέα του Σωκράτη, η οποία ήταν μεγαλύτερη από όλα τα αυτιστικά παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα.

Ας μην ξεχνάμε όμως πως ο σύνοδος του Σωκράτη ήταν ο μόνος που είχε τελειώσει κάτι σχετικό με την ειδική αγωγή και συγκεκριμένα εργοθεραπεία. Ακόμη είχε δουλέψει αρκετά στον τομέα του με παιδιά με αυτισμό, οπότε η εμπειρία του τον βοήθησε να προσφέρει κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές. Επίσης η εξατομικευμένη διδασκαλία που γινόταν από την πλευρά του τρεις φορές την εβδομάδα ενίσχυσε αρκετά γνωστικά τον Σωκράτη. Όπως αναφέρει και η Jordan (2008) ένα κατάλληλο πρόγραμμα ένταξης οφείλει να παρέχει στο παιδί τον δάσκαλο της γενικής τάξης καθώς και τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, που θα αποσύρει όποτε χρειάζεται το αυτιστικό παιδί, ώστε να ενισχύει τις αδυναμίες του μέσα από ένα ειδικά προσαρμοσμένο για αυτό πρόγραμμα.

Τέλος το γεγονός πως ο Σωκράτης ήταν ένα πολύ συνεργάσιμο και δουλεμένο παιδί βοήθησε πολύ στην ένταξη του. Άλλωστε είχε ήδη δύο χρόνια φοίτησης σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης με στήριξη από ειδικό παιδαγωγό. Οπότε σίγουρα του ήταν πιο εύκολο να προσαρμοστεί στο δημοτικό, σε σχέση με άλλα αυτιστικά παιδιά που δεν έχουν ξανά ενταχθεί σε γενικό σχολείο.

3). Οι Προϋποθέσεις που Παρεμπόδισαν την Ένταξη.

Το βασικό στοιχείο που αποτέλεσε τροχοπέδη για την καλύτερη ένταξη του Σωκράτη αλλά και την ατομική του πρόοδο ήταν η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Δεν ακολούθησαν παρόμοιες εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως αναφέραμε στην προηγούμενη ενότητα, με αποτέλεσμα να μην επικρατεί σταθερότητα στη διδασκαλία και στο χειρισμό διαφόρων καταστάσεων. Όλα αυτά προκαλούσαν σύγχυση και αντίδραση μερικές φορές στον Σωκράτη. Ίσως αν λειτουργούσαν περισσότερο σαν ομάδα, η πρόοδος του παιδιού αλλά και η αποδοχή του από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης να ήταν μεγαλύτερη. Για να επιτευχθεί όμως κάτι τέτοιο είναι αναγκαία η αλλαγή των απόψεων της δασκάλας σχετικά με τον ρόλο του ειδικού παραγωγού μέσα στην τάξη της. Θα πρέπει να αντιληφθεί πως η σωστή

αντιμετώπιση είναι η ανάπτυξη καλών επικοινωνιακών πρακτικών μεταξύ τους, αλλά και την ικανότητα σωστής οριοθέτησης των ρόλων τους, μιας και ο καθένας έχει διαφορετικές δεξιότητες που θα πρέπει να συνδυαστούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Επίσης θα πρέπει να χαρακτηρίζονται και οι δύο από ευελιξία, για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τη μαθησιακή διαδικασία (Πολυχρονοπούλου & Πολυζώη, 2000). Τέλος αξίζει να επισημάνουμε πως η πλειονότητα των υπολοίπων εκπαιδευτικών δεν ενδιαφέρθηκαν να εντάξουν στη διδασκαλία τους τον Σωκράτη, με αποτέλεσμα στις ώρες αυτών των μαθημάτων να μένει απομονωμένος και αμέτοχος.

Τρίτο Παιδί (Γιώργος)

1). Τα Οφέλη των Εκπαιδευτικών Πρακτικών των Εκπαιδευτικών.

Μέσα από την παρατήρηση των δύο διαφορετικά χρονικά εβδομάδων η ερευνήτρια μπόρεσε να διαπιστώσει τις παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών αλλά και τις τυχόν αλλαγές τους με το πέρασμα του διαστήματος των πέντε μηνών. Ακόμη παρατήρησε πώς αυτές συνετέλεσαν στην ένταξη του αυτιστικού μαθητή αλλά και στην εξέλιξή του σε διάφορους τομείς της ανάπτυξής του. Πρώτα απ' όλα οφείλουμε να καταθέσουμε πως και οι δύο εκπαιδευτικοί ακολούθησαν κοινές εκπαιδευτικές πρακτικές σχετικά με την ένταξη του Γιώργου στην τάξη. Προσπαθούσαν να τον εντάξουν σε όλες τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται μέσα στην τάξη. Ιδιαίτερα τη δεύτερη περίοδο όχι μόνο τον έβαζαν να συμμετέχει σε αυτές, αλλά προσπαθούσαν περισσότερο να διατηρήσουν το ενδιαφέρον του με έξυπνους και κατάλληλους για αυτόν τρόπους. Για παράδειγμα του έδωσαν ενεργητικούς ρόλους, ώστε να βρίσκεται σε διαρκή κινητοποίηση, είτε εκμεταλλεύονταν τις έμμονες του ακόμη και για την προώθηση της διδασκαλίας τους. Σε αντίθεση με τον πρώτο καιρό που απλώς τον πίεζαν να ανταπεξέλθει παρά τη θέλησή του, προκαλώντας έτσι τις έντονες αντιδράσεις του.

Η στάση τους αυτή αποδεικνύει πως είχαν έρθει πιο κοντά στον Γιώργο. Ανακάλυψαν τα ενδιαφέροντά του, τις ιδιαιτερότητες του και τα προσάρμοσαν κατάλληλα, ώστε να είναι περισσότερο αποτελεσματική η μαθησιακή διδασκαλία για εκείνον αλλά να επωφελούνται και τα υπόλοιπα παιδιά από αυτήν. Ακολούθησαν, λοιπόν, τα λεγόμενα της Jordan (2008) η οποία υποστηρίζει πως ένα κατάλληλο

μοντέλο διδασκαλίας για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως είναι τα παιδιά με αυτισμό, δεν θα πρέπει να στηρίζεται μόνο στη βασική διδακτέα ύλη. Συνάμα θα πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες, στις δυνατότητες και στα ενδιαφέροντα τους και να καθοδηγείται σωστά από καταρτισμένους και ευέλικτους εκπαιδευτικούς.

Από τη στιγμή λοιπόν που ο Γιώργος εντασσόταν όλο και περισσότερο στις δραστηριότητες της τάξης, αυξάνονταν διαρκώς οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του με τα υπόλοιπα παιδιά. Συζητούσαν μεταξύ τους, διόρθωνε και επιβράβευε ο ένας τον άλλον και βρίσκονταν σε μια διαρκή συναναστροφή, που είχε ως αποτέλεσμα την αποδοχή του σε μεγαλύτερο βαθμό, αλλά και τη βελτίωση των διαπροσωπικών του σχέσεων. Αυτό φανερώθηκε κυρίως μέσα από την παρατήρηση της δεύτερης περιόδου, όπου σημειώθηκαν αρκετές συμπεριφοριστικές προθέσεις και από τα κορίτσια της τάξης του, κάτι το οποίο δεν υπήρξε τον πρώτο καιρό. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων είχαν δείξει πως τα κορίτσια δεν ένιωθαν θετικά συναισθήματα για εκείνον, ούτε είχαν μεγάλη επιθυμία να συμμετάσχουν σε αρκετές κοινωνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες μαζί του. Παρόμοια ευρήματα σημειώθηκαν και στην έρευνα των Petursdottir, McComas, McMaster και Horner (2007) σχετικά με τα πλεονεκτήματα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Τόνισε πως βελτιώνονται οι σχέσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης με τον αυτιστικό συμμαθητή τους, ακόμη και από παιδιά που δεν έδειχναν καμία προθυμία στο παρελθόν για αλληλεπίδραση.

Ακόμη πέρα από το πλαίσιο των ομαδικών εργασιών, τόσο η συνοδός του Γιώργου όσο και η νηπιαγωγός του, παρότρυναν τα παιδιά να τον προσκαλούν στα ομαδικά παιχνίδια που έπαιζαν στα διαλείμματα, ώστε να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες. Με το πέρασμα του χρόνου όμως, όπως διαπιστώθηκε από την παρατήρηση της δεύτερης περιόδου, πως αυτή η εκπαιδευτική πρακτική των εκπαιδευτικών ελαττώθηκε. Πλέον τα παιδιά από μόνα τους έπαιρναν τον Γιώργο στο παιχνίδι τους και εκείνος δεχόταν με ευχαρίστηση τις προτάσεις τους. Μέσα από αυτές τις παιδαγωγικές πρακτικές σημειώθηκαν σημαντικές βελτιώσεις του Γιώργου όχι μόνο στον κοινωνικό τομέα, αλλά και στον επικοινωνιακό που σημείωνε αρκετές ελλείψεις. Ο λόγος του έγινε περισσότερο λειτουργικός και οι απαντήσεις του δεν ήταν πια μονολεκτικές. Είχε διάθεση να συμμετέχει σε συζητήσεις και πολλές φορές έπαιρνε πρώτος πρωτοβουλία για την έναρξή τους.

Βέβαια, όπως διαπίστωσαν οι Chandler-Olcott και Kluth (2009) στη μελέτη τους για τα θετικά αποτελέσματα που προσφέρει στα αυτιστικά παιδιά το ομαδικό παιχνίδι, μπορεί να τους δημιουργεί συναισθήματα χαράς, η συναναστροφή τους με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης και να βελτιώνεται η επικοινωνία τους, αλλά ακόμη παραμένουν χαμηλά τα επίπεδα ουσιαστικής επικοινωνίας. Ακόμη και μέσα στο ομαδικό παιχνίδι, το παιχνίδι τους διατηρεί ακόμη την ατομική του μορφή. Τα παιδιά βέβαια που ήταν υψηλής λειτουργικότητας ανταποκρίθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό σε όλα αυτά, σε αντίθεση με τα αυτιστικά χαμηλής λειτουργικότητας, όπως φανερώθηκε κι μέσα από την περίπτωση του Γιώργου στη μελέτη της ερευνήτριας.

Επίσης και οι δύο εκπαιδευτικοί υποστήριζαν πως η παιδαγωγική πρακτική τους να συμπεριφέρονται στον Γιώργο ακριβώς όπως και στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης τους, έπαιξε σπουδαίο ρόλο για την επιτυχή ένταξη του. Προσπαθούσαν να μη μεταχειρίζονται διαφορετικά το παιδί και πίστευαν πως ήταν εξίσου σωστή πρακτική από την πλευρά τους να μη γνωστοποιήσουν στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης την ιδιαιτερότητά του. Με αυτό τον τρόπο όμως είναι σαν αποκρύβεις το πρόβλημα, σαν να μην αποδέχεσαι τη διαφορετικότητα και τα υπόλοιπα παιδιά συμβιβάζονται με αυτό, με αποτέλεσμα στο μέλλον να έχουν περισσότερες πιθανότητες να αντιμετωπίσουν με ρατσιστικές διαθέσεις ανάλογες περιπτώσεις ανθρώπων. Μόνο η γνωστοποίηση και η αποδοχή της ιδιαιτερότητας του άλλου προσφέρει τη δυνατότητα να περιοριστεί ο φόβος και η άγνοια προς τις αναπηρίες και να κτισθεί η φιλία, ο σεβασμός και η κατανόηση προς τα άτομα αυτά (Σούλης, 2000). Βέβαια στην πράξη και οι δύο εκπαιδευτικοί δεν εφάρμοσαν τη συγκεκριμένη πρακτική, αφού αρκετές φορές συμπεριφέρονταν διαφορετικά στον Γιώργο εξαιτίας της ιδιαιτερότητάς του και την γνωστοποιούσαν στα παιδιά για να δικαιολογήσουν μερικές ανάρμοστες συμπεριφορές του και περίεργες αντιδράσεις του.

Συγκεκριμένα, η νηπιαγωγός κυρίως με το να συμπεριφέρεται στον Γιώργο όπως και στα υπόλοιπα παιδιά, είχε ως αποτέλεσμα να του στερεί τον αυθορμητισμό και την πρωτοβουλία που τον διακατείχε μερικές φορές μέσα στην τάξη, η οποία τον βοηθούσε στην ανάπτυξη των κοινωνικών του αλληλεπιδράσεων. Βέβαια τη δεύτερη περίοδο της παρατήρησης η στάση της αυτή περιορίστηκε και έδωσε περισσότερη ελευθερία κινήσεων στον Γιώργο, κάνοντας εμφανή τη διαφορετική αντιμετώπιση του απ' τα υπόλοιπα μέλη της τάξης μέχρι και από τα ίδια τα παιδιά. Όσον αφορά τώρα την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, καθ' όλη τη διάρκεια των

παρατηρήσεων (πρώτη και δεύτερη περίοδο) αν και υποστήριζε πως συμπεριφερόταν στον Γιώργο όπως και στα υπόλοιπα παιδιά καθώς και πως δεν τους τον παρουσίαζε σαν ένα διαφορετικό παιδί, στην πράξη φάνηκε ακριβώς το αντίθετο. Με μεγάλη ευαισθησία αντιμετώπιζε οποιοδήποτε πρόβλημα παρουσιαζόταν στην τάξη από τη συμπεριφορά του Γιώργου, δικαιολογώντας στα υπόλοιπα παιδιά τις ενέργειες του αποδιδόμενες στην ιδιαιτερότητά του.

2). Οι Προϋποθέσεις που Ευνόησαν την Ένταξη.

Ένας παράγοντας που έπαιξε σημαντικό ρόλο στην επίτευξη της ένταξης του Γιώργου ήταν η καλή συνεργασία που είχαν οι εκπαιδευτικοί και κυρίως η νηπιαγωγός του τμήματος με τους γονείς του, αφού η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης τον είχε αναλάβει εδώ και λίγο χρόνο, οπότε ακόμη δεν είχε αναπτύξει στενές σχέσεις. Οι γονείς του ήταν πλήρως συνειδητοποιημένοι για την κατάσταση του παιδιού τους και εδώ και τρία χρόνια του παρέχουν την κατάλληλη θεραπευτική παρέμβαση. Συγκεκριμένα φέτος συμπληρώνει το 3ο έτος συνεχής παρακολούθησης μαθημάτων έργου και λόγου, όπως επίσης και παρακολούθησης από παιδοψυχολόγο. Επίσης έκριναν πως θα ήταν καλό να φοιτά σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης, οπότε από την περσινή χρονιά τον έγραψαν στο ίδιο σχολείο που βρίσκεται μέχρι και σήμερα. Η καλή συνεργασία των γονιών του και ειδικότερα της μητέρας του Γιώργου με την νηπιαγωγό της τάξης φάνηκε πέρσι, όπου ο Γιώργος είχε μια πολύ δύσκολη προσαρμογή, δίχως καμία βοήθεια από ειδικό παιδαγωγό. Μέχρι την εμφάνιση της ειδικού παιδαγωγού που καθυστέρησε περίπου τέσσερις μήνες, η μητέρα του Γιώργου σε συνεννόηση με την νηπιαγωγό, συμφώνησαν να έρχεται καθημερινά για τρεις ώρες την ημέρα, ώστε να βοηθά το παιδί της για την εκπλήρωση των ειδικών αναγκών του μιας και η δασκάλα δυσκολευόταν από μόνη της. Μέσα απ' όλα αυτά αντιλαμβανόμαστε πως ο Γιώργος ήταν ένα αρκετά δουλεμένο παιδί, που είχε αποκτήσει αρκετές γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες από πριν και επομένως φέτος που ήταν η δεύτερη χρονιά στο ίδιο νηπιαγωγείο η διαδικασία της ένταξης ήταν σίγουρα ευκολότερη για όλους.

Ακόμη ένας σπουδαίος παράγοντας που έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην ένταξη του Γιώργου αλλά και στη γενικότερη πρόοδο του ήταν καλή επικοινωνία που υπήρχε μεταξύ της νηπιαγωγού και της συνοδού του. Ακολουθούσαν τις ίδιες εκπαιδευτικές

πρακτικές, τις οποίες εφάρμοσαν με σταθερότητα και συνέπεια. Επίσης έδειχναν και οι δυο ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις αποδόσεις του Γιώργου καθημερινά, αλλά και για την πρόοδο που σημείωνε στο πέρασμα του χρόνου, χωρίς όμως να συνεργάζονται ουσιαστικά μεταξύ τους για την αναδιαμόρφωση του προγράμματος με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες του αυτιστικού μαθητή τους. Η νηπιαγωγός έκανε τη διδασκαλία της και η συνοδός προσπαθούσε απλώς να του την απλοποιεί και να τον βοηθά όπου χρειάζεται, ώστε να ακολουθεί τον ρυθμό της τάξης. Δεν υπήρξε καμία προετοιμασία από την προηγούμενη μέρα για το τί θα έκαναν και το πώς θα ανταποκρινόταν καλύτερα σε αυτό ο Γιώργος.

Τέλος, ακόμη ένας παράγοντας που συνετέλεσε στην καλύτερη κοινωνική ένταξη του παιδιού θα μπορούσαμε να πούμε πως ήταν και ο χαρακτήρας του, αφού ήταν ένα αρκετά συνεργάσιμο, καθόλου επιθετικό και πολύ συμπαθητικό παιδί. Για τα υπόλοιπα παιδιά ήταν ο πιο αστείος και ζωηρός συμμαθητής τους. Ιδιαίτερα οι εμμονές του τα εντυπωσίαζαν, προσπαθούσαν να τον μιμηθούν ή τον παρότρυναν να τις επαναλαμβάνει κατά τη διάρκεια της ημέρας. Επομένως ο χαρακτήρας του στάθηκε πολύ σημαντικός παράγοντας για την αποδοχή του από τα υπόλοιπα παιδιά.

3). Οι Προϋποθέσεις που Παρεμπόδισαν την Ένταξη.

Ένας από τους κυριότερους παράγοντες που αποτέλεσε τροχοπέδη στην επίτευξη της ένταξης του Γιώργου αλλά και της γενικότερης προόδου του ήταν η μη ουσιαστική συνεργασία μεταξύ της νηπιαγωγού και της ειδικής παιδαγωγού. Δεν προσπαθούσαν από κοινού να βρουν τις κατάλληλες μεθόδους, ώστε να προσαρμόσουν το πρόγραμμα διδασκαλίας στις ιδιαίτερες ανάγκες του Γιώργου (συνδιδασκαλία). Αντιθέτως, η καθεμιά εκτελούσε ανεξάρτητα από την άλλη το δικό της ρόλο μέσα στην τάξη και όποτε κρινόταν απαραίτητο η μια προσέφερε βοήθεια στην άλλη. Αυτό διαπιστώθηκε και τις δύο χρονικές περιόδους να γίνεται περισσότερο από την νηπιαγωγό, διότι είχε αναπτύξει καλύτερες σχέσεις και κώδικα επικοινωνίας με τον Γιώργο, οπότε όταν εκείνος ήταν ανυπάκουος στις εντολές της συνοδού του παρέμβαινε για να τον συνετίσει.

Σύμφωνα με τα λεγόμενα της Bennett (1996), το κράτος οφείλει να ξοδέψει αρκετά χρήματα αλλά και χρόνο για την εκπαίδευση του προσωπικού που δουλεύει με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γιατί μόνο τότε τα άτομα αυτά θα μπορέσουν να γίνουν πλήρως καταρτισμένα, με ανοιχτό μυαλό και θετική στάση, ώστε να προσφέρουν τις πολύτιμες γνώσεις τους στην πράξη. Επίσης τονίζει πως σπουδαίο ρόλο για την πραγματοποίηση της ένταξης παίζει η εμπειρία των εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση του Γιώργου, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης δεν είχε καθόλου εμπειρία, αφού ήταν ο πρώτος χρόνος που συναναστρεφόταν με παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και ο δεύτερος που βρισκόταν μέσα σε τάξη νηπιαγωγείου. Ακόμη, ούτε η ίδια ένιωθε καταρτισμένη πάνω στον τομέα της ειδικής αγωγής, αφού είχε τελειώσει το τμήμα νηπιαγωγών και είχε παρακολουθήσει μόνο μερικά σεμινάρια ειδικής αγωγής. Οι γνώσεις της αυτές αλλά και η λιγοστή εμπειρία της, δημιουργούσαν στη συνοδό αρκετή ανασφάλεια για το αν μπορεί να ανταποκριθεί κατάλληλα στο έργο της και αρκετές φορές αναζητούσε τη βοήθεια της πιο έμπειρης νηπιαγωγού, ώστε να αντιμετωπίσει διάφορες καταστάσεις.

Ακόμη, το γεγονός πως δεν υπήρξε διεπιστημονική συνεργασία μεταξύ της συνοδού του Γιώργου με τους ειδικούς παιδαγωγούς που τον αναλάμβαναν έξω από το σχολείο για να ακολουθήσουν μια κοινή εκπαιδευτική πορεία, συνετέλεσε ίσως στο να μη σημειώσει ο Γιώργος μεγάλη βελτίωση στο γνωστικό τομέα. Επίσης η συνοδός του δεν αφιέρωνε χρόνο για εξατομικευμένη διδασκαλία, ώστε να εξασκηθεί περισσότερο στα σημεία όπου συναντούσε δυσκολίες.

Η Εκπαιδευτική Πρακτική της Διδασκαλίας μέσω Συνομηλίκων (Peer tutoring).

Σε άλλες χώρες έχουν γίνει αρκετές έρευνες, οι οποίες υποστηρίζουν πως η διδασκαλία μέσω συνομηλίκων (peer tutoring), δηλαδή μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των αυτιστικών συμμαθητών τους επιφέρει θετικά αποτελέσματα και στις δύο πλευρές. Συγκεκριμένα οι μελέτες των Horner (2007) και Ward (2006), αποδεικνύουν πως τα θετικά αποτελέσματα είναι αισθητά σε μεγάλο βαθμό. Τα αυτιστικά παιδιά φάνηκε να χαίρονταν όταν έρχονταν οι εθελοντές. Δεν έχαναν το ενδιαφέρον τους από τα παιχνίδια και δεν παρουσίασαν δείγματα στρες και άγχους. Σε περίπτωση που συνέβαινε κάτι τέτοιο και τα αυτιστικά παιδιά έδειχναν να θέλουν

να απομακρυνθούν, οι εθελοντές ενημερώνονται για τον τρόπο που θα ξανά προσέγγιζαν τα αυτιστικά παιδιά, δηλαδή με τεχνικές που στόχευαν στα ενδιαφέροντά τους, ώστε να τα επαναφέρουν ενεργά στο παιχνίδι. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί σ' αυτό το σημείο είναι, πως οι εθελοντές μετά τη συνεχή αλληλεπίδραση τους μάθαιναν κι από μόνοι τους τους τρόπους που βοηθούσαν στην επανένταξη και τους εφαρμόζαν αυθόρμητα, κάτι το οποίο διαπιστώθηκε και στη δική μας τη μελέτη, κυρίως από τα παιδιά που είχαν αναπτύξει στενές σχέσεις με τον αυτιστικό συμμαθητή τους (π.χ. Άγγελος με Σωκράτη).

Από την πλευρά τους τα αυτιστικά παιδιά κατόρθωσαν να παίξουν με τα φυσιολογικά παιδιά και να εκφράσουν αυτά που ήθελαν να κάνουν. Βέβαια η συχνότητα και η ευκολία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (π.χ. διάλογοι, πρωτοβουλίες επαφής, βλεμματική επαφή) κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού εξαρτιόταν από τα ίδια τα αυτιστικά παιδιά. Τα υψηλότερης λειτουργικότητας ανταποκρίνονταν σε μεγαλύτερο βαθμό, ενώ τα χαμηλότερης σε μικρότερο. Σε γενικές γραμμές όμως, η επικοινωνία τους ήταν επιφανειακή και το παιχνίδι τους ακόμη και αν ήταν ομαδικό, παρουσίαζε αρκετές φορές ατομική μορφή. Συνήθως μετά το τέλος του παιχνιδιού δεν αναζητούσαν την επαφή με τους συμπαίκτες τους, αλλά απομονωνόντουσαν.

Επίσης θετικά αποτελέσματα παρουσιάστηκαν και στα παιδιά χωρίς ε.ε.α., αφού αναπτύχθηκε η προσωπικότητά τους, έδειξαν μεγαλύτερη ωριμότητα και απέκτησαν σπουδαίες αξίες όπως ήταν η αλληλοκατανόηση, ο σεβασμός της διαφορετικότητας, η αγάπη και φροντίδα στον συνάνθρωπο μας. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν, πως η συγκεκριμένη παιδαγωγική πρακτική είναι καλό να εφαρμόζεται στο νηπιαγωγείο καθώς και σε ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, όχι μόνο στο παιχνίδι αλλά και στη διδασκαλία, αφού έχει αποδειχθεί πως τα αυτιστικά παιδιά βελτιώθηκαν εξίσου και στον γνωστικό τομέα μέσα από τη διδασκαλία με συνομηλίκους τους χωρίς ε.ε.α. (Grubbs & Boes, 2009).

6. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η συγκεκριμένη έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των αυτιστικών παιδιών με τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, καθώς και τις συμπεριφοριστικές προθέσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντί τους. Επίσης στόχος της ήταν να μελετήσει τις απόψεις των γενικών νηπιαγωγών αλλά και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την ένταξη των αυτιστικών μαθητών στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης, τη μεταξύ τους συνεργασία αλλά και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζαν στην πράξη για την επίτευξη της ένταξης. Επιπρόσθετα αντικείμενο μελέτης αποτελεί η παρατήρηση της προόδου των αυτιστικών παιδιών όχι μόνο στον κοινωνικό τομέα, αλλά και σε άλλους τομείς της ανάπτυξής τους, όπως ο επικοινωνιακός, ο γνωστικός, ο συναισθηματικός, αλλά και στη γενικότερη συμπεριφορά τους με το πέρασμα ενός χρονικού πλαισίου πέντε μηνών από την αρχική παρατήρηση. Σκοπός μας λοιπόν, δεν ήταν η εξαγωγή γενικευμένων αποτελεσμάτων σχετικά με την ένταξη, βασισμένα σε υποθέσεις, αλλά η διερεύνηση στοιχείων και διαδικασιών, έτσι όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εφαρμόζουν καθημερινά την ένταξη μέσα στο χώρο του σχολείου τους.

Ένα κεντρικό ζήτημα του εκπαιδευτικού συστήματος της ειδικής αγωγής, γύρω από το οποίο έχει δημιουργηθεί έντονος και μαχητικός διάλογος επί σειρά ετών είναι αυτό της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις δομές του κανονικού σχολείου. Η διαδικασία της ένταξης απαιτεί την αναθεώρηση των αντιλήψεων αγωγής και εκπαίδευσης, με τελικό σκοπό τον εκδημοκρατισμό του σχολείου. Όμως, για να προβούμε σε μια σειρά μεταρρυθμίσεων που θα αφορούν σε οι ήδη υπάρχουσες απόψεις και αντιλήψεις είναι αναγκαίο αρχικά να προσδιοριστούν και να αναλυθούν σε βάθος.

Βασικό εύρημα της συγκεκριμένης μελέτης και άκρως ενθαρρυντικό είναι πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αναγνώρισαν το γενικό νηπιαγωγείο ως ένα ευνοϊκό εκπαιδευτικό πλαίσιο για την εφαρμογή της ένταξης. Οι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν στην ευελιξία του αναλυτικού προγράμματος και στη μικρή ηλικία φοίτησης των μαθητών. Συγκεκριμένα θεωρούν πως το περιεχόμενο και η δομή του αναλυτικού προγράμματος είναι τέτοια που τους επιτρέπει να εστιάσουν σε διάφορους τομείς, ικανοποιώντας τις ανάγκες των

περισσότερων μαθητών. Σχετικά με την ηλικία φοίτησης των μαθητών στο νηπιαγωγείο αναγνωρίζονται οι θετικές επιπτώσεις όπως, η πρόωμη παρέμβαση, η καλύτερη προσαρμοστικότητα και η ομαλή μετάβαση σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Αν και σε πρώτο επίπεδο ανάλυσης, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διάκεινται θετικά προς τη φοίτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό νηπιαγωγείο, η εις βάθος ανάλυση των απαντήσεων τους πρόβαλε πως κάποιες από τις απόψεις τους αποτελούν βασικά εμπόδια για την εφαρμογή της ένταξης. Συγκεκριμένα, θεωρούν ότι η φοίτηση ενός τέτοιου μαθητή πρέπει να συνοδεύεται από μια ειδική εκπαιδευτικό, η οποία όμως θα είναι αποκλειστικά υπεύθυνη για τον συγκεκριμένο μαθητή. Το συγκεκριμένο μοντέλο υποστήριξης όχι μόνο δεν προωθεί την ένταξη αλλά υποστηρίζει τη διαχωριστική εκπαίδευση και τον αποκλεισμό των μαθητών μέσα στην ίδια τους την τάξη. Η παρούσα διαπίστωση προκαλεί προβληματισμούς σχετικά με την ετοιμότητα του σύγχρονου ελληνικού σχολείου να δεχτεί μαθητές με ε.ε.α., παρέχοντας τη δυνατότητα της ισότιμης συμμετοχής τους σε όλα τα επίπεδα της σχολικής ζωής. Μόνο σε ένα νηπιαγωγείο παρατηρήθηκε συνδιδασκαλία μεταξύ των εκπαιδευτικών και ουσιαστική συνεργασία, ώστε να διαμορφώσουν το πρόγραμμα στις ιδιαίτερες ανάγκες του αυτιστικού μαθητή τους.

Ένα εξίσου σημαντικό εύρημα, αποτελεί ο προσδιορισμός της ωφελιμότητας της ένταξης τόσο για τους μαθητές με ε.ε.α., όσο και για τους υπόλοιπους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί εστίασαν κυρίως στα κοινωνικά οφέλη της ένταξης όπως είναι η κοινωνικοποίηση, η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι αρνητικές επιπτώσεις αφορούν κυρίως την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών με ε.ε.α., η οποία περιορίζεται για αρκετούς λόγους. Μερικοί απ' αυτούς είναι η καθυστέρηση ύπαρξης ειδικού προσωπικού στο σχολείο, η ελλιπής κατάρτιση του, η έλλειψη εμπειρίας του, καθώς και η έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων από την πλευρά των νηπιαγωγών.

Ακόμη μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώσαμε πως και στα τρία αυτιστικά παιδιά σημειώθηκαν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις από την αρχική κιόλας περίοδο της παρατήρησης. Βέβαια την πρώτη περίοδο γίνονταν μόνο από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης προς τον αυτιστικό συμμαθητή τους, είτε ύστερα από την παρότρυνση των εκπαιδευτικών, είτε με δική τους πρωτοβουλία. Όσο όμως περνούσε ο καιρός αυξήθηκαν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σε όλα τα σχολεία που συμμετείχαν στη μελέτη. Πλέον τα ίδια τα αυτιστικά παιδιά πλησίαζαν από μόνα τους τους συμμαθητές τους για αλληλεπίδραση. Σε αυτό το σημείο κάτι που αξίζει να αναφερθεί ήταν, πως στα δύο από τα τρία σχολεία οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που παρατηρήθηκαν τη δεύτερη περίοδο περιλάμβαναν και παιδιά που στις αρχές δεν είχαν αναπτύξει καθόλου καλές σχέσεις με τον αυτιστικό συμμαθητή τους, ένα εύρημα πολύ σημαντικό σχετικά με την κοινωνική αποδοχή των αυτιστικών παιδιών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Σπουδαίο ρόλο σ' αυτό το εύρημα έπαιζαν και οι εκπαιδευτικοί των συγκεκριμένων σχολείων, οι οποίοι προσπαθούσαν να παροτρύνουν όλα τα παιδιά της τάξης να προσκαλούν στο ομαδικό τους παιχνίδι τον αυτιστικό συμμαθητή τους και να μην τον απομονώνουν.

Όσον αφορά τώρα τις συμπεριφοριστικές προθέσεις και τα συναισθήματα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προς τον αυτιστικό συμμαθητή τους καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα. Αρχικά αξίζει να αναφέρουμε πως τα περισσότερα παιδιά είχαν θετικά συναισθήματα προς τον συμμαθητή τους. Μόνο σε ένα σχολείο από αυτά που συμμετείχαν στην έρευνα, τα παιδιά ένιωθαν αδιαφορία σε μεγάλο ποσοστό και αυτό ίσως να δικαιολογείται, εξαιτίας του δύσκολου χαρακτήρα του συγκεκριμένου παιδιού, το οποίο ήταν αρκετά απόμακρο και ορισμένες φορές επιθετικό απέναντί τους. Υπό αυτές τις συνθήκες ήταν λογικό τα αποτελέσματα να αναδείξουν πως κυριαρχούσε το συναίσθημα της αδιαφορίας, αλλά και οι μειωμένες συμπεριφοριστικές προθέσεις για αλληλεπίδραση, σε αντίθεση με τα παιδιά των υπολοίπων σχολείων. Επομένως σε γενικές γραμμές τα περισσότερα παιδιά παρουσίασαν θετική στάση στο να συμμετέχουν μαζί με τον αυτιστικό συμμαθητή τους σε ψυχαγωγικές και κοινωνικές δραστηριότητες και οι προθέσεις τους αυξήθηκαν με το πέρασμα του χρόνου, όπως φάνηκε από την παρατήρηση της δεύτερης περιόδου.

Ένα ακόμη σπουδαίο εύρημα της συγκεκριμένης μελέτης αποτέλεσε η πρόοδος που σημειώθηκε στη συμπεριφορά όλων των αυτιστικών παιδιών, αλλά και βελτίωση σημαντικών τομέων της ανάπτυξής τους. Πέρα από τον κοινωνικό τομέα στον οποίο όλα τα παιδιά σημείωσαν σημαντική εξέλιξη, παρουσιάστηκαν δείγματα βελτίωσης και στην επικοινωνία, για κάθε παιδί σε διαφορετικό βαθμό. Έδειξαν προθυμία για παρακολούθηση συζητήσεων, πήραν πρωτοβουλία για έναρξη διαλόγων, βελτίωσαν την ποιότητα του λόγου τους και προσπάθησαν να τον χρησιμοποιήσουν πιο λειτουργικά. Ακόμη και το παιδί που δεν είχε αναπτύξει καθόλου λόγο (Μάρκος) σημείωσε σημαντική πρόοδο, αφού προσπάθησε με εναλλακτικούς τρόπους να επικοινωνήσει με τους γύρω του και να εκφράσει τις επιθυμίες του. Παράλληλα αξίζει να τονίσουμε πως όλα τα παιδιά έγιναν περισσότερο ανεξάρτητα όχι μόνο στο κομμάτι των δραστηριοτήτων και των εργασιών, αλλά και στην πραγματοποίηση των βιολογικών αναγκών τους και των καθημερινών υποχρεώσεων που όριζε το σχολείο. Παρατηρήθηκε επίσης μείωση των αυτιστικών στοιχείων τους, όπως ήταν η αυτιστική απομόνωση, το στερεοτυπικό μοναχικό παιχνίδι, οι εμμονές τους, η διάσπαση προσοχής, σε διαφορετικό βέβαια βαθμό για το κάθε παιδί. Τέλος, όσα παρουσίασαν προκλητικές συμπεριφορές με εκρήξεις θυμού και επιθετικότητας μετά το πέρασμα μερικών μηνών από την πρώτη παρατήρηση έδειξαν σημαντική μείωση εμφάνισης ανάλογων συμπεριφορών, με αποτέλεσμα την καλύτερη αποδοχή τους από τους συμμαθητές τους.

Όσον αφορά τώρα τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως αυτές που προσέφεραν τα μεγαλύτερα οφέλη για τα αυτιστικά παιδιά ήταν οι εξής: όταν οι εκπαιδευτικοί ήταν απαλλαγμένοι από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις για τις ικανότητες των συγκεκριμένων παιδιών, αλλά αντιθέτως είχαν προσδοκίες απ' αυτά και πίστευαν στις δυνατότητες τους. Επίσης, όταν προσέφεραν ίσες ευκαιρίες μάθησης, χωρίς να τα διαχωρίζουν από τα υπόλοιπα παιδιά, ακόμη και αν δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν απόλυτα σε όλες τις δραστηριότητες που οργανώνονταν στην τάξη. Όταν δημιουργούσαν συνθήκες για κοινωνική αλληλεπίδραση και ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Όταν εφάρμοζαν τη διδασκαλία μέσω συνομηλίκων (peer tutoring). Όταν υπήρχε ουσιαστική συνεργασία μεταξύ τους, ώστε να προσαρμόζουν το πρόγραμμα με βάση τις ανάγκες, τις ικανότητες και τα

ενδιαφέροντα του «διαφορετικού» μαθητή τους και όταν προετοίμαζαν από πριν τα υλικά που χρειαζόνταν για αυτόν τον σκοπό (συνδιδασκαλία).

Ακόμη, όταν γνωστοποιούσαν την ιδιαιτερότητα του μαθητή στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης και χειρίζονταν με ευαισθησία διάφορες καταστάσεις που μπορεί να προκαλούνταν από τον συγκεκριμένο μαθητή. Επιπρόσθετα, όταν έδιναν ελευθερία κινήσεων και πρωτοβουλίας στον μαθητή, ώστε να μη προσκολλάται και εξαρτάται από εκείνους. Όταν γινόταν κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου, ώστε να επικρατεί τάξη και οργάνωση μέσα στην αίθουσα του νηπιαγωγείου, καθώς και όταν εκμεταλλεύονταν με ευέλικτο τρόπο τις εμμονές του για προώθηση της διδασκαλίας και αύξηση της συμμετοχής του σε αυτήν. Τέλος, όταν γινόταν ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή εξατομικευμένη διδασκαλία από τον ειδικό παιδαγωγό.

Επίσης καταλήξαμε και σε συγκεκριμένα συμπεράσματα για κάθε περίπτωση αυτιστικού παιδιού που συμμετείχε στην έρευνα. Ειδικότερα παρατηρήσαμε πως ο Μάρκος, αν και ήταν το δυσκολότερο σε χαρακτήρα παιδί και καθόλου δουλεμένο από ειδικούς παιδαγωγούς, κατόρθωσε να σημειώσει τη μεγαλύτερη βελτίωση απ' όλα τα άλλα παιδιά. Βελτιώθηκε εξίσου καλά σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης του σε σύντομο χρονικό διάστημα. Σ' αυτό συνετέλεσε κυρίως η πολύ καλή και ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του, οι οποίοι διατηρούσαν κοινές εκπαιδευτικές πρακτικές που τις εφάρμοζαν με σταθερότητα στο παιδί και στη διδασκαλία τους. Έτσι, ακόμη και αν δεν είχαν τη βοήθεια και την υποστήριξη των γονιών του Μάρκου για το δύσκολο έργο που είχαν αναλάβει, οι γνώσεις τους, η διάθεσή τους και η καλή επικοινωνία μεταξύ τους επέφερε το συγκεκριμένο θετικό αποτέλεσμα, δηλαδή την ανάπτυξη του Μάρκου αλλά και την πλήρη αποδοχή του από την πλειονότητα της τάξης.

Ακριβώς το αντίθετο παρατηρήθηκε στην περίπτωση του Σωκράτη. Αν και επικρατούσαν ιδανικές συνθήκες για την επίτευξη της ένταξης και την ατομική πρόοδο του (π.χ. καλή συνεργασία γονέων - εκπαιδευτικών, δουλεμένο παιδί με εμπειρία στη φοίτηση σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης), δεν υπήρξε η σωστή συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να μη πραγματοποιηθούν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Η βελτίωση του στο κοινωνικό και επικοινωνιακό κομμάτι δεν ήταν πολύ μεγάλη, αφού ο καθένας εφάρμοζε ανεξάρτητα εντελώς διαφορετικές παιδαγωγικές πρακτικές. Μόνο στο γνωστικό

τομέα σημειώθηκαν σπουδαία βήματα προόδου, επειδή ο ειδικός παιδαγωγός είχε αναλάβει και οργανώσει από μόνος του την εξατομικευμένη διδασκαλία, τηρώντας όλες τις προϋποθέσεις που θα έφερναν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, όπως ήταν η διεπιστημονική συνεργασία με τους εξωτερικούς παιδαγωγούς της ειδικής αγωγής που είχαν αναλάβει τον Σωκράτη, η καλή συνεργασία με τους γονείς του και το ειδικό εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας ειδικά προσαρμοσμένο στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά του. Άλλωστε ας μη ξεχνάμε, πως ο ίδιος είχε γνώσεις αλλά και εμπειρία πάνω στο μαθησιακό κομμάτι με τα αυτιστικά παιδιά.

Τέλος, όσον αφορά το τελευταίο παιδί της έρευνας τον Γιώργο, οι εκπαιδευτικοί του εφάρμοσαν κοινές παιδαγωγικές πρακτικές με σταθερότητα για την καλύτερη αποδοχή του από τους συμμαθητές του αλλά και την κοινωνική πρόοδο του. Αυτός αποτελούσε άλλωστε και ο βασικότερος στόχος τους, που κατόρθωσαν τελικά να τον πραγματοποιήσουν με επιτυχία. Όμως, αυτό είχε ως αποτέλεσμα να εστιάσουν την προσοχή τους στο κοινωνικό-επικοινωνιακό τομέα και να μη δώσουν περαιτέρω έμφαση στους τρόπους που θα βελτίωναν το γνωστικό κομμάτι του. Βέβαια κάτι τέτοιο θα ήταν δύσκολο να πραγματοποιηθεί, από τη στιγμή που καμία από τις εκπαιδευτικούς δεν είχε ούτε τις κατάλληλες γνώσεις, ούτε εμπειρία στη διδασκαλία αυτιστικών παιδιών. Επομένως, όποιες βελτιώσεις σημειώθηκαν στο γνωστικό τομέα οφείλονταν κυρίως στα εξωσχολικά προγράμματα ειδικής αγωγής που παρακολουθούσε ο Γιώργος μετά το σχολείο.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τα οφέλη της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως είναι τα αυτιστικά παιδιά στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Θα ήταν ακόμη ενδιαφέρον να εμβαθύνουμε τη μελέτη στο πώς η συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς μπορεί να βοηθήσει την ένταξη αλλά και την πρόοδο των παιδιών τους, καθώς και στο πώς η κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου μπορεί να προσφέρει θετικά αποτελέσματα στην ένταξη και την ατομική του πρόοδο. Επίσης, η διεξαγωγή ερευνών σχετικά με τον ρόλο του ειδικού παιδαγωγού μέσα στη γενική τάξη είναι ένα ζήτημα που αξίζει μεγαλύτερης διερεύνησης. Τέλος, ερευνητική πρόκληση αποτελεί η μελέτη των εκπαιδευτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν γενικοί νηπιαγωγοί για την προώθηση τόσο των ακαδημαϊκών όσο και των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών με ε.ε.α. που φοιτούν στα γενικά νηπιαγωγεία χωρίς την υποστήριξη ειδικού προσωπικού. Η παρούσα λοιπόν έρευνα μπορεί να παρείχε τη

δυνατότητα να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα, εντούτοις, λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος (τρία αυτιστικά παιδιά), αυτά θα πρέπει να αναγνωστούν με προσοχή. Επίσης θα προτείναμε στις επόμενες μελέτες οι ερευνητές να χρησιμοποιήσουν και διαφορετικού τύπου ερευνητικά εργαλεία (π.χ. δομημένη παρατήρηση), ώστε να επιτρέπεται η ολόπλευρη διερεύνηση του θέματος και να παρουσιαστούν όσο το δυνατόν πιο έγκυρα αποτελέσματα. Συνεπώς τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας χρειάζεται να επιβεβαιωθούν και από μεταγενέστερες έρευνες που θα χρησιμοποιούν ποικιλία ερευνητικών μεθόδων και θα επεξεργάζονται τις απαντήσεις ενός μεγαλύτερου και αντιπροσωπευτικότερου δείγματος, δίχως να σημαίνει αυτό πως τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν δεν είναι πολύ σημαντικά και ωφέλιμα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βάμβουκας, Μ. (1998). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γκονέλα, Ε. (2006). Αυτισμός, αίτιγμα και πραγματικότητα, από τη θεωρητική εκπαίδευση στην παρέμβαση. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2004). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (Τόμος Β', Σ. 45-58). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2000). Η αναγκαιότητα της ένταξης. Προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (Τόμος Β', σ. 9-32). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (1998). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2002). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Κυπριωτάκης, Α. (2003). Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους. Ηράκλειο: Γ. Κ. Παπαγεωργίου.
- Κωνστανταρέα, Μ. (2001). Παιδικός Αυτισμός. Στων: Τσιάντης Γ., Μανωλόπουλος Σ. (2001). *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μαυροπούλου, Σ. (2007). Το περιεχόμενο και οι προϋποθέσεις της εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών στο αυτιστικό φάσμα. Στο Σ. Μαυροπούλου (Επιμ.), *Η εκπαιδευτική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις* (σ. 53-74). Βόλος: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ. & Νικολοραϊζή, Μ. (2000). Ανάγκες επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα* (σ.184-205). Ρέθυμνο.
- Παπακωνσταντίνου, Μαρία Χ. (2001). Αυτισμός - Μια διάχυτη διαταραχή της ανάπτυξης. Λάρισα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης (Τόμος Α'). Αθήνα: Ατραπός.
- Πολυχρονοπούλου, Σ και Πολυζώη, Ε. (2000). Υποστήριξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στους παιδικούς σταθμούς της Ελλάδας. *Μέντορας*, 2, 3-31.
- Σούλης, Γ. (2000). Μαθαίνοντας βήμα βήμα στο σχολείο και στο σπίτι. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Τζουριάδου, Μ. και Μπάρμπας, Γ. (2001). Παιδιά με ειδικές ανάγκες στην προσχολική αγωγή: Οι απόψεις των νηπιαγωγών. Στο Μ. Τζουριάδου (Επιμ.),

Πρώιμη παρέμβαση, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές (σ. 35-76). Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Χαρίτου, Σ. (2000). Ένταξη παιδιών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο. Η καινούργια πραγματικότητα στο ελληνικό σχολείο. Ο ρόλος της φυσικής αγωγής στη διαδικασία της ένταξης. Σημειώσεις.

Anna-Lind Petursdottir, Jennifer Mc Comas, Kristen Mc Mater University and Kathy Horner. (2007). The effects of scripted peer tutoring and programming common stimuli on social autism spectrum disorder. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 40 (2), 353-357.

Bennett, T., Rowe, V., & DeLuca, D. (1998). Getting to know Abby. *Focus On Autism And Other Developmental Disabilities*, 3, 183-188.

Chandler – Olcott, K., & Kluth, P. (2009). Why everyone benefits from including students with autism in literacy classrooms. *The Reading Teacher*, 62(7), pp. 548-557.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου (Μετάφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

CSIE. (1999). Ten reasons for inclusion. Center of Studies for Inclusive Education

Draper, N., Aleknavicius, K., & Crooks, L. (1998). Teacher and Students Perspectives on a Physical Education Inclusion Programme at a College of Further Education. *Journal of Sport Pedagogy*, 4(1), 19-28.

Frith, U. (1996). Αυτισμός. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gabriels, Robin L- Hill., & Dina, A. (2007). Growing Up with Autism: Working with School-Age Children and Adolescents. New York: The Guilford Press.

Happe, F. (1998). Αυτισμός: Ψυχολογική Θεώρηση. Αθήνα: Gutenberg.

Howlin, P., & Rutter, M. (2001). Η θεραπεία των εμμονικών και στερεότυπων συμπεριφορών. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Humphrey, N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning*. 23(1), 41-46.

Jordan, R. (2008). Autistic spectrum disorders: a challenge and a model for inclusion in education. *British Journal of Special Education*, 35(1), 11-14.

Jordan, R., & Powell, S. (2001). Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αυτισμό: Δεξιότητες μάθησης και σκέψης. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Jordan, R., & Jones, G. (2000). Αντιμετωπίζοντας τις ανάγκες των παιδιών με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Jordan, R., & Powell, S. (2000). Αυτισμός και μάθηση: Ένας οδηγός καλής πρακτικής. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

- Matson, Johny L., & Minshawi, Noha F. (2006). *Early Intervention for Autism Spectrum Disorders: A Critical Analysis*. Netherland: Elsevier.
- Moreno, S. J., & Donellan, A. M. (2001). Άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Συμβουλές και πληροφορίες για τους γονείς και για άλλους που νοιάζονται. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Natalie Grubbs & Susan R. Boes. (2009). The Effects of the Peer Tutoring Program. An Action Research Study of the Effectiveness of the Peer Tutoring Program at One Suburban Middle School. *GSCA Journal*, 16 (1), 21-26.
- Odom, S.L. & Diamond, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood special education: the research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1), 3-25.
- Osterling, I. (1994). Early recognition of children with autism: A study of first birthday home videotapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 247-257.
- Peeters, T. (2000). Αυτισμός: Από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Richard L. Simpson, EdD; Sonja R. de Boer-Ott, MA, BCBA; Brenda Smith-Myles, PhD. (2003). Inclusion of Learners with Autism Spectrum Disorders in General Education Settings. *Top Lang Disorders* Vol. 23, No. 2, pp. 116–133.
- Rutter, M. (1990). *Νηπιακός Αυτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Schopler, E. (2000). *Εγχειρίδιο επιβίωσης γονέων: Ένας οδηγός για την επίλυση κρίσεων στον αυτισμό και τις συναφείς αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Stichter, J., Randolph, J., Gage, N., & Schmidt, C. (2007). A review of recommended social competency programs for students with autism spectrum disorders. *EXCEPTIONALITY*, 15(4), 219–232.
- Stroke, M. (2004). *Autism spectrum disorders NIM publication*, No NIM – 04-5511. National Institute of Mental Health. National Institutes of Health. U.S, Department of Health and Human Services. Bethesda.
- Unesco (1994). Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική_αγωγή. Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Ισπανία, Σαλαμάνκα.
- Ward, P., & Ayzazo, S. (2006). Classwide peer tutoring in physical education: assessing its effects with kindergartners with autism. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 233-244.
- Wing, L. (1993). Διαταραχές του φάσματος του αυτισμού: Ένας οδηγός για τη διάγνωση. Οι αναπηρίες των αυτιστικών παιδιών: Ένας βοηθός για τη διάγνωση. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Wing, L. (2000). Το αυτιστικό φάσμα: Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

[1999, <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/csiehome.htm>].

http://www.autismgreece.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=47&Itemid=46 26 Δεκεμβρίου 2006 αναρτήθηκε στην Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων. Health.in.gr.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Η Αναλυτική Παρατήρηση των Τριών Αυτιστικών Παιδιών.

«Παρατήρηση Μάρκου»

Πρώτη Περίοδος (Δεκέμβριος-Ιανουάριος)

Πρώτη Μέρα

10:00 Ο Μάρκος φτάνει με την μητέρα του στο σχολείο. Ο αποχωρισμός είναι αρκετά δύσκολος, αφού το παιδί είναι γαντζωμένο στην αγκαλιά της μητέρας του και αρνείται έντονα να την αφήσει. Ο ειδικός παιδαγωγός δεν έχει προσέλθει ακόμη στο χώρο του σχολείου και η νηπιαγωγός μαζί με την διευθύντρια προσπαθούν να διευθετήσουν την κατάσταση. Στην αρχή η νηπιαγωγός βάζει όλα τα παιδάκια να τον προσκαλέσουν στην τάξη, λέγοντας του «Μάρκο έλα μαζί μας» και στέλνει ένα κοριτσάκι (το οποίο συνάπτει αρκετές συναναστροφές μαζί του), να τον παρακινήσει με φυσική παρέμβαση χαϊδεύοντάς τον και τραβώντας του το χέρι. Δυστυχώς η προσπάθεια της νηπιαγωγού δε κρίθηκε κατάλληλη και ο Μάρκος έβγαλε έντονο θυμό. Άρχισε να βγάζει έντονες κραυγές, να κλαίει και να δαγκώνεται. Το ξέσπασμά του σταμάτησε, ύστερα από την παρέμβαση της διευθύντριας, η οποία είτε στην μητέρα του να αποχωρήσει και έστρεψε την προσοχή του στο αγαπημένο του παιχνίδι, που είναι δυο μπαλάκια του τέννις που διαθέτει το σχολείο. Εκείνος ως δια μαγείας ξεπέρασε την αντίδρασή του και έστρεψε ολοκληρωτικά την προσοχή του σε αυτά, αφού ασχολιόταν με τον ίδιο τρόπο στερεοτυπικά για τουλάχιστον 20 λεπτά.

10:30 Την ώρα του πρωινού ο Μάρκος ήταν ιδιαίτερα ήρεμος. Έκατσε στην καρέκλα του μετά από εντολές που του έδωσε ο ειδικός θεραπευτής, όπως «Παίρνω καρέκλα, Αφήνω, Κάθομαι» και έφαγε μόνος του το πρωινό του (τριμμένα μπισκότα), που είναι διαφορετικό από των υπολοίπων παιδιών, ύστερα από εντολή της μητέρας του, μιας και είναι ιδιαίτερα ιδιότροπος στο φαγητό του.

10:50 Η δασκάλα καλεί τα παιδιά στη γωνιά της παρεούλας, όπως και ξεχωριστά τον Μάρκο. Όλα τα παιδιά μαζεύονται, ενώ εκείνος γυρίζει γύρω γύρω από τα τραπέζια, κάνοντας στερεοτυπικές κινήσεις με τα χέρια του. Ο ειδικός παιδαγωγός δεν επεμβαίνει σε αυτή τη φάση. Η δασκάλα στέλνει δύο βοηθούς να τον φέρουν στην ομαδούλα. Ενώ στην αρχή τους αγνοεί πετώντας τα παιχνίδια που υπήρχαν δεξιά και αριστερά του, στη συνέχεια δέχεται να τον κρατήσουν από το χέρι και μάλιστα έχει για λίγο βλεμματική επαφή και με τα δύο παιδιά. Ο ειδικός παιδαγωγός κάθεται κατά τη διάρκεια της συζήτησης στην παρεούλα, ακριβώς από πίσω του και με λεκτικές εντολές όπως «Κάθομαι στο μαξιλάρι μου, Ωραία χέρια. Ωραία πόδια» προσπαθεί να τον κρατήσει ήρεμο στη θέση του και όσο το δυνατόν μέσα στο κλίμα της τάξης.

Η δασκάλα μαθαίνει στην ομάδα ένα καινούριο τραγουδάκι για τους πλανήτες καθώς διεξάγει εδώ και τέσσερις μέρες project για αυτό το θέμα. Ο Μάρκος την ώρα του τραγουδιού συμμετείχε με τον δικό του ιδιαίτερο τρόπο, χτυπώντας τα χέρια του στο πάτωμα. Στη συνέχεια η δασκάλα τους μίλησε για τον μικρό πρίγκιπα και τους διάβασε το παραμύθι περιληπτικά. Παράλληλα ο ειδικός παιδαγωγός έδειχνε βασικές εικόνες του παραμυθιού που είχε ζωγραφίσει ο ίδιος και του έλεγε με λιγότερα ακόμη λόγια την ιστορία. Στις ερωτήσεις που τους έκανε η δασκάλα δε συμμετείχε και επειδή έδειχνε να έχει κουραστεί από όλη αυτή τη διαδικασία, ο συνοδός του τον έβγαλε λίγο έξω στην αυλή για να εκτονωθεί, παίζοντας μαζί του με μια μπάλα. Τα παιδιά συνέχισαν με τη δραστηριότητα για τους πλανήτες και έφτιαξε ο καθένας το δικό του μαγικό πλανήτη, αφού πρώτα τον παρουσίασε στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Ο Μάρκος έλαβε μέρος και σε αυτό με την άμεση βοήθεια βέβαια από τον συνοδό, ο οποίος κρατώντας του το μολύβι και λέγοντας του στη συνέχεια την οδηγία «Ζωγραφίζω τώρα Μάρκο», φτιάχνανε μαζί τον μαγικό πλανήτη με κύκλους. Ένα κοριτσάκι μάλιστα ενθουσιάστηκε με αυτό που έφτιαξε ο Μάρκος και τον επιβράβευσε. Εκείνος όμως απορροφημένος στις εντολές και στο συνοδό του δεν ανταποκρίθηκε καθόλου.

11:45 Ωρα ελεύθερου παιχνιδιού στις γωνιές. Ο Μάρκος έπαιζε μόνος του στη γωνιά με τα τουβλάκια. Όλη την ώρα έβγαζε και έβαζε τα τουβλάκια από το κουτί, είτε χτυπούσε το ένα με το άλλο, παράγοντας κάθε φορά διαφορετικούς θορύβους. Αυτό έδειχνε να τον ευχαριστούσε περισσότερο από κάθε άλλη δραστηριότητα, αφού όλη την ώρα χαμογελούσε. Ο ειδικός παιδαγωγός δεν ήταν εκείνη την ώρα μαζί του

απλώς τον παρακολουθούσε. Μόνο μια φορά πήγε ένα κοριτσάκι να παίξει μαζί του αλλά το έσπρωξε για να φύγει.

12:15 Η νηπιαγωγός πριν μοιράσει το μεσημεριανό στα παιδιά, τους δίνει ένα μωρομάντηλο, για να καθαρίσει ο καθένας το χώρο στο τραπέζι όπου θα φάει. Και ο Μάρκος πήρε το δικό του, μόνο που αντί να καθαρίσει το μύριζε και το έβαζε στο στόμα του. Τότε ο διπλάνος του, του έπιασε το χέρι και του έδειξε πώς να το κάνει. Ο Μάρκος δεν αντέδρασε σε αυτή τη φυσική παρέμβαση από τον συμμαθητή του, αν και δε δέχεται συνήθως εύκολα τα απότομα αγγίγματα. Όσον αφορά για το μεσημεριανό του ήταν πάλι διαφορετικό από των άλλων παιδιών, καθώς έφαγε μόνο ένα μπολάκι με φρυγανιές και ήπια χυμό. Οι μόνες εντολές που ακούστηκαν από τον συνοδό ήταν «Κάθομαι στην καρέκλα μου Μάρκο, Τρώω ωραία». Επίσης του ζήτησε κάποια στιγμή να του δώσει φρυγανιά για να φάει και εκείνος και ο Μάρκος ανταποκρίθηκε πλήρως στην εντολή αυτή.

12:40 Τα παιδιά ζήτησαν από τη δασκάλα να δουν το αγαπημένο τους dvd, για να χαλαρώσουν πριν φύγουν τα περισσότερα. Ο Μάρκος ήταν αρκετά ανήσυχος και έδειχνε σαν να τον ενοχλούσε η ταινία και τα έντονα ερεθίσματά της (γρήγορες εικόνες, δυνατός ήχος). Τότε ο συνοδός τον απομάκρυνε και παίζανε οι δυο τους μαζί με τη δασκάλα κατά διαστήματα γαργαλητό, που είναι από τα αγαπημένα του παιχνίδια, αφού εκτονώνεται. Καθ' όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού γελούσε δυνατά και είχε σε μεγάλο βαθμό βλεμματική επαφή.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Για τη βιολογική του ανάγκη ο ειδικός παιδαγωγός μετά από ένα χρονικό διάστημα του την υπενθύμιζε, επειδή δεν είναι ακόμη σε θέση ούτε να την εκφράσει στους άλλους, αλλά ούτε και να αυτοεξυπηρετηθεί. Οι εντολές που του έδινε ήταν «Τουαλέτα Μάρκο, Πλένω χέρια, Κατεβάζω, Ανεβάζω, Καζανάκι, Σαπούνι». Σε όλες τις οδηγίες ανταποκρινόταν πλήρως και μηχανικά. Μόνο στο σκούπισμα αναλάμβανε ο συνοδός τον έλεγχο.

Δεύτερη Μέρα

10:00 Ο Μάρκος φτάνει στο σχολείο με το σχολικό λεωφορείο. Είναι αρκετά ανήσυχος, μιας και στο σχολείο δεν έχει καταφτάσει ακόμη ούτε ο ειδικός παιδαγωγός, αλλά ούτε η νηπιαγωγός της τάξης. Έβγαζε διάφορες κραυγές και έτρεχε στην τάξη, μέχρι που ηρέμησε από μόνος του και κλείστηκε στο δικό του κόσμο, απορροφημένος στο στερεοτυπικό του παιχνίδι, παίζοντας με το αυτοκινητάκι του. Κάποια στιγμή ήρθε ένα κοριτσάκι να παίξει μαζί του, αλλά εκείνος δεν ανταποκρίθηκε καθόλου στην παρουσία της. Δεν την κοίταξε και συνέχιζε να παίζει μόνος του, ενώ το κοριτσάκι αποχώρισε παίζοντας με άλλη ομάδα παιδιών.

10:30 Πριν το πρωινό ο ειδικός παιδαγωγός του έδειξε τον πίνακα με τις καθημερινές δραστηριότητες του σχολείου, ώστε να του υπενθυμίσει πως ήρθε η ώρα του πρωινού γεύματος. Του σέρβιρε το δικό του συγκεκριμένο φαγητό (φρυγανιές και χυμό) και με τις εντολές «Κάθομαι στη θέση μου Μάρκο», «Όμορφα χέρια», «Τρώω Μάρκο», το παιδί ανταποκρίθηκε δίχως αντιρρήσεις σε αυτές.

10:50 Ξεκινάει η ώρα των οργανωμένων δραστηριοτήτων και η δασκάλα συγκεντρώνει τα παιδιά στη γωνιά της συζήτησης. Ο συνοδός φέρνει τον Μάρκο, κρατώντας τον από το χέρι και τον τοποθετεί στο δικό του μαξιλάρι, μιας και κάθε παιδί έχει το δικό του, πάνω στο οποίο κάθεται σε αυτή τη γωνιά. Στην αρχή η δασκάλα ξεκίνησε μια συζήτηση με τα παιδιά για το πώς πέρασαν την προηγούμενη μέρα στο σπίτι και για το τι διαφορετικό έκαναν. Σε αυτή τη συζήτηση ο Μάρκος δε συμμετείχε ούτε έδειχνε να αντιλαμβάνεται τη διαδικασία του διαλόγου που είχε αναπτυχθεί από τα μέλη της τάξης. Αντιθέτως παρακολουθούσε με προσήλωτη τον συνοδό του, ο οποίος έβλεπε τις ξυλομπογιές της τάξης και παράλληλα κουνιόταν μπρος πίσω στερεοτυπικά.

Στη συνέχεια η δασκάλα συνέχισε το project που είχε ξεκινήσει από τις προηγούμενες μέρες για το ηλιακό μας σύστημα και τους πλανήτες. Τα χώρισε σε ισάριθμες ομάδες και τους ζήτησε να συνεργαστούν για να φτιάξει η κάθε μία το δικό της ηλιακό σύστημα. Στην ομάδα που συμμετείχε ο Μάρκος ένα κοριτσάκι, το οποίο πραγματικά έχει μεγάλη αδυναμία στον Μάρκο και τον βοηθάει πολύ, ανακοίνωσε στην ομάδα πως εκείνος θα πρέπει να φτιάξει τον ήλιο, γιατί θα ήταν το πιο εύκολο για εκείνον και όλοι οι άλλοι τους άλλους πλανήτες. Ο συνοδός το άκουσε αυτό και μαζί με τον Μάρκο ξεκίνησαν να δουλεύουν στην ομάδα. Συνέχεια του έλεγε

«Φτιάχνω ήλιο Μάρκο». Αφού το σχεδίασαν μαζί, ύστερα τον άφησε μόνο του να ζωγραφίσει με τους μαρκοδόρους που του αρέσουν πολύ, συνεχίζοντας όμως να του δίνει οδηγίες, ώστε να μη χάνεται από τον σκοπό του. Την ώρα που ζωγράφιζε αν κάποια στιγμή αποσυντονιζόταν, ο ειδικός παιδαγωγός έβαζε το δάχτυλό του πρώτα στη μύτη του και αμέσως μετά στο χαρτί μπροστά του, λέγοντάς του «Εδώ Μάρκο» και απευθείας εκείνος συνέχιζε να ζωγραφίζει. Λίγο όμως όταν ο συνοδός έφυγε από την αίθουσα, ο Μάρκος έφαγε τον μαρκαδόρο, κάτι το οποίο ήταν αρκετά συχνό φαινόμενο, όπως μου ανέφερε και η νηπιαγωγός. Ο θεραπευτής τον έπλυνε στο μπάνιο και μετά με οδηγίες που του έδωσε τον έβαλε να καθαρίσει το χώρο του στο τραπέζι με μωρομάντηλο, όπως έκαναν και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης του. Αυτή η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε με επιτυχία, ύστερα από τις συνεχείς εντολές που του έδινε όπως «Σηκώνω μανίκια», «Παίρνω μαντήλι», «Καθαρίζω». Βέβαια σε αυτές τις ενέργειες υπήρχε και η φυσική παρέμβαση του συνοδού.

11:45 Την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού στις γωνιές του νηπιαγωγείου για άλλη μια φορά προτίμησε να παίξει μόνος του στην ίδια γωνιά που συνηθίζει να παίζει, δηλαδή στα τουβλάκια. Κάποια στιγμή πήγε και ο συνοδός του εκεί και έπαιξε μαζί του, ενώ για κάποιο χρονικό διάστημα βρέθηκε και η δασκάλα του εκεί παίζοντας μαζί του με γαργαλητό, που αποτελεί ένα από τα αγαπημένα του παιχνίδια σωματικής επαφής με τους άλλους.

12:15 Σήμερα την ώρα του μεσημεριανού ήταν ιδιαίτερα αναστατωμένος, γιατί προηγουμένως κατουρήθηκε και η αίσθηση των βρεγμένων ρούχων στο κορμί του, του προκάλεσε μεγάλη αναστάτωση. Άρχισε να τσιρίζει και να τραβάει τα ρούχα του, ενώ ταυτόχρονα δάγκωνε τα χέρια του. Ύστερα λοιπόν από όλη αυτή την ένταση, του ήταν αρκετά δύσκολο να συντονιστεί στις οδηγίες που του έδινε ο συνοδός του για το υπόλοιπο της ημέρας. Δεν έφαγε το γιαούρτι μόνος του και έτσι αναγκάστηκε ο συνοδός του να τον ταΐσει.

12:40 Προς το τέλος της ημέρας τα παιδιά ζήτησαν από τη δασκάλα τους να διαβάσει ένα καινούργιο παραμύθι που έφερε ένα παιδί στην τάξη. Ο Μάρκος ήταν αρκετά νευρικός σαν κάτι να του έφταιγε. Συνεχώς προσπαθούσε να σηκωθεί από την καρέκλα του και έβγαζε περίεργες άναρθρες φωνές, όχι όμως κραυγές. Σαν να προσπαθούσε να εκφράσει αυτό που ήθελε, αλλά δεν τα κατάφερνε και όλο περισσότερο εκνευριζόταν. Όταν τελείωσε το παραμύθι ο συνοδός του είχε φύγει για

λίγο από την τάξη και εκείνος βρήκε για άλλη μια φορά ευκαιρία να κάνει αυτό που ήθελε. Σηκώθηκε λοιπόν και άρχισε να τρέχει σε όλη την τάξη, κλείνοντας παράλληλα τα αυτιά του. Αυτό το έκανε με τόση ένταση, που σου έδινε την εντύπωση πως έπαιρνε τεράστια ικανοποίηση από αυτή την κίνηση.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Αξιίζει να αναφέρουμε πως η έντονη ανησυχία του Μάρκου ίσως να οφείλεται και στις σεξουαλικές ορμές της ηλικίας του, που ήταν αρκετά έντονες τη συγκεκριμένη ημέρα.

Τρίτη Μέρα

10:00 Ο Μάρκος έφτασε στο σχολείο με το σχολικό. Ήταν ιδιαίτερα ήρεμος και συνεργάσιμος αν και δεν είχε έρθει ακόμη ο συνοδός του. Η διευθύντρια του έδωσε εντολές όπως «Βγάζω μπουφάν Μάρκο», «Κάθομαι στη θέση μου» και εκείνος ανταποκρίθηκε άμεσα χωρίς αντιδράσεις. Έβγαλε ένα παιχνίδι από την τσάντα του και συγκεκριμένα ένα τρενάκι και άρχισε να το μυρίζει, να το γλύφει και να του γελάει. Αυτή τη δραστηριότητα την έκανε για αρκετή ώρα, μέχρι που η νηπιαγωγός πρότεινε σε δύο αγοράκια να παίξουν μαζί του. Τα παιδιά πήραν τον Μάρκο από το τραπέζι και τον έβαλαν να καθίσει στη γωνιά με τα αυτοκινητάκια, ώστε να παίξει μαζί τους. Ο Μάρκος δεν αντέδρασε και ακολούθησε την ομαδούλα, αν και το παιχνίδι του εξακολουθούσε να είναι ατομικό και στερεοτυπικό. Υπήρχαν στιγμές που τα παιδιά αυτής της ομάδας του έδωσαν τον λόγο, όμως από τη στιγμή που ο Μάρκος δεν γυρνούσε ούτε να τα κοιτάξει δεν ξανά προσπάθησαν.

10:30 Στην αρχή ο συνοδός του τον τάιζε το γιαούρτι του, όμως ο Μάρκος έπιασε από μόνος του το κουτάλι και προσπάθησε να φάει. Με τις εντολές «Στο στόμα Μάρκο», «Πιάνω καλά το κουτάλι» τελείωσε μόνος του το πρωινό του, πράγμα που χαροποίησε πολύ όλους μας αφού για πρώτη φορά έδειξε δείγμα δικής του πρωτοβουλίας.

10:50 Σήμερα τα παιδιά είχαν μάθημα Μουσικοκινητικής Αγωγής. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος ήταν σχετικά αμέτοχος αλλά ιδιαίτερα ήσυχος, παρότι η μουσική ήταν αρκετά δυνατή και η κίνηση των παιδιών στο χώρο της τάξης έντονη. Ένα δείγμα αλληλεπίδρασης με τα παιδιά της τάξης του ήταν με ένα κοριτσάκι που του έχει ιδιαίτερη αδυναμία και πολλές φορές παίρνει τον ρόλο του συνοδού του. Με δική της

πρωτοβουλία, όταν η δασκάλα της μουσικοκινητικής ζήτησε από τα παιδιά να γίνουν ζευγαράκια, εκείνη ανακοίνωσε στα παιδιά της τάξης πως θα ήθελε πολύ το ζευγάρι της να είναι ο Μάρκος, γιατί τον αγαπάει πολύ και θέλει να τον μάθει να χορεύει μαζί της. Ο Μάρκος κουνήθηκε με τον δικό του τρόπο και ύστερα απομακρύνθηκε από το ζευγάρι του, προκαλώντας έτσι τη δυσαρέστηση της συμμαθήτριάς του. Τότε η δασκάλα της Μουσικοκινητικής παρενέβη εξηγώντας στα παιδιά, πως ο Μάρκος κουράζεται εύκολα, γι' αυτό αποχωρεί αρκετές φορές νωρίτερα από τα υπόλοιπα. Βέβαια αυτό δε σημαίνει πως δε μας θέλει μαζί του, οπότε είναι καλό να τον προσκαλούμε πάντα σε ότι κάνουμε.

11:15 Η νηπιαγωγός μαζεύει τα παιδιά στη γωνιά της παρεούλας για να τους μιλήσει για τη μέρα και τη νύχτα. Στην αρχή σηκώνει δύο εθελοντές, από τους οποίους ο ένας κρατάει στα χέρια του έναν ήλιο και ο άλλος ένα φεγγάρι, που είχε φτιάξει η νηπιαγωγός για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ένα τρίτο τώρα παιδάκι κρατάει την υδρόγειο σφαίρα και στέκεται ανάμεσα στα άλλα δύο. Η νηπιαγωγός γυρίζει τη γη και τους αναφέρει ποιές χώρες έχουν μέρα και ποιές νύχτα κάθε φορά. Στη συνέχεια σηκώνει όποιο παιδάκι θέλει, τα οποία γυρίζει την υδρόγειο σφαίρα και ρωτάει τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης να του πουν σωστά τις χώρες που έχουν νύχτα και μέρα. Στο κομμάτι αυτό της δραστηριότητας ο Μάρκος έγινε μια φορά εθελοντής και κράτησε την υδρόγειο σφαίρα, με τη βοήθεια του συνοδού του, ο οποίος κρατώντας το δάχτυλό του, του έδειχνε πώς να γυρίζει τη σφαίρα.

Στο δεύτερο τώρα μέρος της δραστηριότητας, τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα ήταν η Ελλάδα, ενώ η άλλη η Νέα Ζηλανδία. Η νηπιαγωγός όταν έδειχνε τον ήλιο στην Ελλάδα τα παιδιά έπρεπε να ξυπνήσουν και να σηκωθούν από τις καρέκλες τους, ενώ η άλλη ομάδα που ήταν η Νέα Ζηλανδία και είχε νύχτα έπρεπε να κοιμάται καθιστή στα τραπεζάκια. Αυτό έγινε για αρκετές φορές όπως και το αντίθετο, δηλαδή να έχει μέρα η Νέα Ζηλανδία και νύχτα η Ελλάδα. Ο Μάρκος σε αυτό το μέρος της δραστηριότητας συμμετείχε, χωρίς όμως να αντιλαμβάνεται τους συσχετισμούς μέρα - νύχτα με τις χώρες, αλλά ανταποκρινόταν μηχανικά στις οδηγίες που του έδινε ο συνοδός του, όπως «Σηκώνομαι» και «Ξαπλώνω».

11:45 Ο Μάρκος στην ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων απομονώθηκε στην αγαπημένη του γωνιά με τα τουβλάκια. Για αρκετή ώρα απλώς τα κοίταζε και τα μύριζε. Κάποια στιγμή όμως άρχισε να τα πετάει με δύναμη γύρω του προκαλώντας έντονο θόρυβο. Τότε ο συνοδός του τον μάλωσε, απομακρύνοντας τα συγκεκριμένα αγαπημένα του παιχνίδια και δίνοντάς του μια μπάλα για να παίξουν μαζί. Αυτή η ενέργειά του όμως τον αναστάτωσε πολύ και άρχισε να ουρλιάζει, δείχνοντας το μέρος που είχε κρύψει τα τουβλάκια ο συνοδός. Η έντονη οργή του συνοδεύτηκε και με άλλου είδους αντιδράσεις πέρα από τις φωνές του, όπως κλωτσιές και δαγκωνιές προς τον ειδικό παιδαγωγό. Για να τον ηρεμήσει εκείνος τον κράτησε ακινητοποιημένο για λίγα λεπτά στην αγκαλιά του, λέγοντάς του να ηρεμήσει και πως μόνο τότε θα του έδινε πίσω τα τουβλάκια. Έτσι και έγινε. Μετά από λίγη ώρα ο Μάρκος είχε ηρεμήσει και τότε ο συνοδός του έδωσε πάλι τα τουβλάκια παίζοντας μαζί του.

12:15 Όσον αφορά για το μεσημεριανό ο Μάρκος δεν έδειξε προθυμία να φάει μόνος του τις φρυγανιές του, παρά τις συνεχείς οδηγίες του συνοδού του, όσο και της νηπιαγωγού. Έτσι τον τάισαν δίνοντάς του μπουκιά μπουκιά κάθε φρυγανιά. Σήμερα ο συνοδός προσπάθησε να του δώσει και λίγο τυρί, αλλά με την πρώτη μυρωδιά ο Μάρκος έριξε κάτω το πιάτο, δείχνοντάς έτσι την άρνησή του.

12:40 Η νηπιαγωγός μάζεψε τα παιδιά στην αυλή για να τους δείξει ένα καινούργιο κινητικό παιχνίδι που θα έπαιζαν όλοι μαζί. Σε αυτό το παιχνίδι ήταν ένα παιδί που έκανε τον δράκο και όποιον ακούμπαγε γινόταν τότε και αυτός η συνέχεια του δράκου. Ενωμένοι λοιπόν θα έπρεπε να ακουμπήσουν και τους υπόλοιπους, ώστε να κάνουν ισχυρό τον δράκο και να νικήσουν. Ο Μάρκος δεν μπόρεσε να συμμετάσχει κανονικά στο παιχνίδι, αφού δεν καταλάβαινε τους κανόνες. Όμως με εντολές που του έδινε ο συνοδός του βρισκόταν στο χώρο και έτρεχε μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά. Αξίζει να σημειώσουμε πως κανείς από τους κυνηγούς δεν προσπάθησε να πιάσει τον Μάρκο, αν και έτρεχε πολύ κοντά τους. Ο ίδιος ο Μάρκος έτρεχε ακανόνιστα στο χώρο, δίχως να αντιλαμβάνεται την ύπαρξη του ομαδικού παιχνιδιού.

Τέταρτη Μέρα

10:00 Ο Μάρκος ήρθε στο σχολείο με το σχολικό. Ήταν ιδιαίτερα νευρικός και υπερκινητικός. Δεν άκουγε στις εντολές του συνοδού του να κάτσει στο θρανίο, αλλά αντιθέτως έτρεχε μέσα στην τάξη βγάζοντας παράλληλα κραυγές και πέταγε μερικά παιχνίδια από τις γωνιές του νηπιαγωγείου. Όταν ο συνοδός του τον μάλωσε και τον ανάγκασε να κάτσει σε μια γωνιά και να παίζει όμορφα, εκείνος άρχισε να κλαίει και να δαγκώνει τα χέρια του. Επίσης όποιος περνούσε από μπροστά του τον έσπρωχνε είτε τον κλώτσαγε.

10:30 Με αφορμή τα γενέθλια δύο δίδυμων κοριτσιών της τάξης θα γινόταν πάρτι στο σχολείο. Ήρθε κλόουν όπου έπαιζε με τα παιδιά, τους έκανε μαγικά κόλπα, μπαλονοκατασκευές και πολλά μουσικά παιχνίδια. Ο Μάρκος χάρηκε πολύ με όσα συνέβαιναν στο χώρο και φαινόταν να το διασκεδάζε, αφού κουνιόταν όταν έπαιζε δυνατά η μουσική και παρατηρούσε για αρκετή ώρα όσα έκανε ο κλόουν. Βέβαια δεν θέλησε να συμμετάσχει σε κανένα παιχνίδι μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά. Μόνο κάποια στιγμή η Ιωάννα που του έχει πολύ αδυναμία τον πλησίασε για να χορέψει μαζί του, όμως εκείνος αποτραβήχτηκε και έκατσε μόνος του στο πάτωμα, κουνώντας γρήγορα τα χέρια του με τον ρυθμό της μουσικής. Από όλα τα φαγητά που σερβιρίστηκαν στα παιδιά εκείνος δεν δοκίμασε τίποτα, παρά μόνο έφαγε το συνηθισμένο γιαούρτι του με τη βοήθεια του συνοδού του.

11:30 Η νηπιαγωγός συγκέντρωσε τα παιδιά στη γωνιά των εικαστικών κατασκευών, για να αποφασίσουν τι θα έφτιαχναν για τις αδερφούλες ως δώρο για τα γενέθλιά τους. Στην ευχετήρια κάρτα που θα έφτιαχναν συμμετείχε και ο Μάρκος με τη βοήθεια του συνοδού του. Έκοψε και κόλλησε καρδούλες στην κάρτα, όπως και το όνομά του. Για να επιτευχθεί η συγκεκριμένη δραστηριότητα ο συνοδός του έδινε διαρκώς σύντομες εντολές, όπως «Εδώ Μάρκο ζωγραφίζω, Κόβω τώρα, Κοιτάω την κάρτα, Παίρνω κόλλα», ώστε να μη χάνεται η προσοχή του και να ενεργοποιείται διαρκώς.

Πέμπτη Μέρα

10:00 Ο Μάρκος ήρθε στο σχολείο με την μητέρα του. Δύσκολα την αποχωρίστηκε. Την κρατούσε σφιχτά από τον σβέρκο της και δεν κατέβαινε από την αγκαλιά της. Ο συνοδός του προσπάθησε με τους μαρκαδόρους, που είναι από τα αγαπημένα του αντικείμενα να του προσελκύσει το ενδιαφέρον, αλλά δεν τα κατάφερε. Όταν τον πήρε από την μητέρα του έκλαιγε δυνατά και χτυπούσε τα χέρια και τα πόδια του. Η έντονη όμως αντίδρασή του δεν κράτησε για πολύ ώρα. Όταν ηρέμησε ο συνοδός του έδωσε μια κόλλα χαρτί και πολύχρωμους μαρκαδόρους για να ζωγραφίσει, όπως έκαναν και τα υπόλοιπα παιδιά.

10:30 Ο Μάρκος έφαγε το πρωινό του με δυσκολία και αφού τον τάισε ο συνοδός του. Δεν έδειξε καμία προθυμία να πιάσει το κουτάλι για να φάει μόνος του. Κάποια στιγμή ένα κοριτσάκι που καθόταν δίπλα του θέλησε να του δώσει μια κουταλιά γιαούρτι και εκείνος αντέδρασε πετώντας το στο πάτωμα.

10:45 Η νηπιαγωγός συγκέντρωσε τα παιδιά στη γωνιά της παρεούλας για να τους διαβάσει ένα γνωστικό βιβλίο σχετικά με το ανθρώπινο σώμα, που θα αποτελούσε το νέο θέμα συζήτησης και αξιοποίησής του. Καθώς τους διάβαζε και τους έδειχνε τις εικόνες του βιβλίου, τις οποίες και σχολίαζαν, ο συνοδός του Μάρκου προσπαθούσε να κρατήσει την προσοχή του όσο το δυνατόν περισσότερο στη διαδικασία που διεξαγόταν στην τάξη. Για αυτό το λόγο είχε φωτοτυπήσει μερικές από τις εικόνες του βιβλίου και του τις έδινε να τις πιάνει και να τις παρατηρεί. Μόλις τελείωσαν με τη συζήτηση, όποιο παιδί ήθελε σηκωνόταν και έδειχνε τα μέλη του σώματός του, τονίζοντας τις διαφορές του με το σώμα του αντίθετου φύλου. Σε αυτό ο Μάρκος δε συμμετείχε, διότι είχε απορροφηθεί με τις εικόνες. Έπειτα όλα τα παιδιά ζωγράρισαν ένα αγόρι και ένα κορίτσι, τα οποία στόλισαν στην τάξη τους. Ο Μάρκος ζωγράφισε με τη βοήθεια του συνοδού του ανθρωπάκια πρώιμης μορφής (γυρίνους).

11:45 Ο Μάρκος δεν θέλησε να φάει το μεσημεριανό του και ο συνοδός του έκρινε πως καλό θα ήταν να μην τον πιέσει, διότι ήταν αρκετά νευρικός από το πρωί και δεν ήθελε να φορτιστεί περισσότερο συναισθηματικά.

12:00 Τα παιδιά πήγαν βόλτα μέχρι το πάρκο και την παιδική χαρά για να εκτονωθούν, μιας και η μέρα το ευνοούσε. Προτίμησε να παίξει σε μέρη που δεν βρίσκονταν πολλοί συμμαθητές του όπως ήταν οι κούνιες. Στις τσουλήθρες και στα

υπόλοιπα παιχνίδια που μαζεύτηκε η πλειονότητα των παιδιών δεν εμφανίστηκε. Οι αλληλεπιδράσεις του με τα παιδιά ήταν ελάχιστες. Μόνο ένα κοριτσάκι η Ιωάννα που του έχει ιδιαίτερη αδυναμία τον πλησίαζε, του μιλούσε και προσπαθούσε να επικοινωνήσει κάπως μαζί του. Τον κουνούσε και του κρατούσε το χέρι στην κούνια, όταν ο Μάρκος της το επέτρεπε.

«Παρατήρηση Μάρκου»

Δεύτερη Περίοδος (Μαΐου-Ιουνίου)

Πρώτη Μέρα

10:00 Ο Μάρκος ήρθε με την μητέρα του στο σχολείο. Εκείνος μόλις μπήκε στο χώρο του σχολείου άφησε την μητέρα του από την αγκαλιά της και πήγε προς τα παιχνίδια. Συγκεκριμένα μπήκε στο κουκλόσπιτο, μέσα στο οποίο έκατσε και έπαιξε για αρκετή ώρα. Σε αυτή τη γωνιά που επέλεξε υπήρχαν και άλλα παιδιά κυρίως κορίτσια, τα οποία έδειχνε να μην τον ενοχλούν. Μάλιστα κάποια στιγμή που έφτιαχναν τα κουζινικά τους τα κορίτσια, τους άφησε μερικά ποτηράκια που βρίσκονταν στην πλευρά όπου έπαιζε εκείνος, με δική του καθαρά πρωτοβουλία. Ούτε τα κορίτσια δεν του το ζήτησαν, ούτε η νηπιαγωγός ή ο συνοδός του δεν του έδωσαν κάποια οδηγία για να κάνει μια τέτοια ενέργεια.

10:30 Ο Μάρκος έφαγε το πρωινό του γιαούρτι χωρίς καμία οδηγία από τον συνοδό του και ήπιε μόνος του το χυμό του. Επίσης ο συνοδός του έδωσε και μπισκότα, τα οποία δέχτηκε να δοκιμάσει χωρίς αντιδράσεις.

10:45 Η νηπιαγωγός συγκέντρωσε τα παιδιά στη γωνιά της παρεούλας για να τους μιλήσει για ένα καινούργιο παιχνίδι που θα έπαιζαν σήμερα. Ένα ένα παιδί θα έπρεπε να κοιτάξει μέσα σε ένα κουτί που είχε φέρει μέσα στην τάξη, το οποίο έδειχνε ένα πολύ σπουδαίο άνθρωπο. Έτσι ο καθένας θα έγραφε στη συνέχεια το όνομα του σπουδαίου ανθρώπου που είδε μέσα στο κουτί, χωρίς όμως να το δουν οι υπόλοιποι συμμαθητές του. Οι καρτέλες όλες έμπαιναν σε έναν φάκελο, τον οποίον θα τον άνοιγαν μετά όλοι μαζί και θα διάβαζαν τη κάθε μία καρτέλα. Σε αυτό το παιχνίδι

συμμετείχε και η νηπιαγωγός αλλά και ο συνοδός του Μάρκου. Τελικά μέσα στο κουτί υπήρχε ένας καθρέφτης και ο σημαντικός άνθρωπος ήταν κάθε φορά το άτομο που κοιτούσε μέσα στο κουτί. Η νηπιαγωγός διάβασε όλες τις καρτέλες και έγραψε το όνομα που υπήρχε σε κάθε μία πάνω σε ένα χαρτόνι. Για το όνομα του κάθε παιδιού η νηπιαγωγός ρωτούσε τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης τι είναι αυτό που τον κάνει ξεχωριστό, ποιο στοιχείο του χαρακτήρα του.

Αξίζει να σημειώσουμε τις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά για τον Μάρκο. Είπαν πως είναι ξεχωριστός γιατί δεν μιλάει αλλά βγάζει περίεργες φωνές ενώ εκείνα δε μπορούν να κάνουν, γιατί έχει έναν πολύ καλό δάσκαλο μόνο για εκείνον, γιατί είναι πολύ δυνατός όταν θυμώνει. Ακόμη η νηπιαγωγός μίλησε πολύ όμορφα για τον Μάρκο μπροστά στα παιδιά, σεβόμενη τη διαφορετικότητά του. Επίσης για τον συνοδό του είπαν πως είναι ξεχωριστός, γιατί αγαπάει πολύ τον Μάρκο, γιατί μόνον εκείνον ακούει και θέλει ο Μάρκος πάντα, γιατί είναι καλός με όλα τα παιδιά της τάξης και ζωγραφίζει καλύτερα και από τη δασκάλα τους. Πραγματικά η δραστηριότητα αυτή ήταν από πιο ευέλικτες για να προσεγγίσει κανείς το θέμα της διαφορετικότητας, αλλά και για να θιχτούν λεπτότερα ζητήματα, όπως της ύπαρξης ενός αυτιστικού παιδιού στην τάξη σαν αυτή του Μάρκου.

11:30 Ο Μάρκος έφαγε για μεσημεριανό πέρα από τις φρυγανιές που συνήθιζε να τρώει και λίγο από το φαγητό του σχολείου. Μάλιστα παρατηρούσε πως έτρωγαν οι υπόλοιποι συμμαθητές του και προσπαθούσε να τους μιμηθεί. Ο συνοδός του βέβαια τον βοηθούσε να πιάσει το κουτάλι σωστά. Η Ιωάννα μάλιστα που του έχει ιδιαίτερη αδυναμία του πρότεινε να δοκιμάσει και από το δικό της φαγητό, που ήταν διαφορετικό από αυτό του σχολείου. Ο Μάρκος έκανε την κίνηση να ανοίξει το στόμα του και να δοκιμάσει αυτό που του έδινε, αλλά στο τέλος το μετάνιωσε.

11:50 Η δασκάλα στα πλαίσια της διαφορετικότητας θέλησε να κάνουν ένα μουσικοκινητικό παιχνίδι. Χώρισε τα παιδιά της τάξης σε δύο ισάριθμες ομάδες. Έβαλε μια μουσική και ζήτησε από τα παιδιά να χορέψουν αυτό το κομμάτι με όποιο τρόπο θέλουν. Στο τέλος κάθε ομάδας συζητούσε με τα παιδιά που είχαν τον ρόλο των παρατηρητών, τους διαφορετικούς τρόπους που χρησιμοποίησε το κάθε παιδί για να εκφραστεί (π.χ. άλλα παιδιά χόρευαν στο πάτωμα μόνο, άλλα διαρκώς χόρευαν γρήγορα, άλλα πολύ αργά). Αξίζει να σημειώσουμε πως ο Μάρκος στην αρχή δε σηκώθηκε να χορέψει, αλλά μόλις ο συνοδός του άρχισε να το κάνει,

σηκώθηκε από μόνος του. Ο τρόπος που κουνιόταν ήταν χαοτικός. Έκανε πολύ έντονες και γρήγορες κινήσεις σε αντίθεση με τα υπόλοιπα παιδιά, αλλά και με την μουσική που ήταν ήρεμη. Στην αρχή προκάλεσε το ενδιαφέρον των παιδιών που χόρευαν μαζί του, τα οποία τον κοίταζαν περίεργα. Στη συνέχεια όμως μερικά από αυτά θέλησαν να τον μιμηθούν και άρχισαν να κουνιούνται όπως και αυτός, αλλά και τον έπιασαν από το χέρι για να χορέψουν μαζί του. Σε αυτήν την πρόσκληση ο Μάρκος δεν αντέδρασε και χόρεψε μαζί τους για αρκετή ώρα, χωρίς να απομακρυνθεί.

12:30 Κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων ο Μάρκος έπαιξε στη γωνιά με τα τουβλάκια. Όταν ήρθαν και άλλα παιδιά κοντά του δεν αντέδρασε, ούτε απομακρύνθηκε από την αγαπημένη του γωνιά. Συνέχισε να παίζει μόνος του με τα τουβλάκια στερεοτυπικά, βάζοντας και βγάζοντας τα από το κουτί.

Δεύτερη Μέρα

10:00 Ο Μάρκος έφτασε στο σχολείο με το σχολικό. Ήταν ιδιαίτερα ήρεμος και έκατσε από μόνος του στο θρανίο του, δίχως να κάνει καμία σκανταλιά. Η νηπιαγωγός μοίρασε στα παιδιά διάφορα επιτραπέζια παιχνίδια και ζήτησε από όσα παιδιά ήθελαν να φτιάξουν κάτι καινούργια παζλ, που είχε φέρει για να τα στολίσουν στην τάξη. Τα παζλ δεν διέγειραν καθόλου το ενδιαφέρον του Μάρκου, αλλά ούτε και τα επιτραπέζια παιχνίδια. Έτσι ο συνοδός του έδωσε ένα παραμύθι που περιείχε χρωμοσελίδες. Αφού λοιπόν το ξεφύλλισε για πολλή ώρα πήρε μαρκαδόρους και άρχισε να ζωγραφίζει. Αυτό που αξίζει να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο είναι ότι τα χρώματα που έβαζε ήταν μερικά όμοια με εκείνα που χρησιμοποιούσε ο εικονογράφος στην ίδια αντίστοιχη σελίδα.

10:30 Την ώρα που έτρωγε το πρωινό του, το οποίο πέρα από το γιαούρτι περιείχε και μερικά μπισκότα ο διπλάνος του, του ζήτησε να του δώσει ένα μπισκότο. Ο συνοδός του λοιπόν επειδή είδε πως ο Μάρκος εκείνη την ώρα βρισκόταν απορροφημένος στο δικό του κόσμο, του μίλησε κοντά στο αυτί του και γύρισε το κεφάλι του στον διπλάνο του, για να αποκτήσει βλεμματική επαφή μαζί του. Τότε ο διπλάνος του επανέλαβε αυτό που ήθελε και ο Μάρκος με τις οδηγίες του συνοδού του, του έδωσε ένα μπισκότο.

10:45 Η νηπιαγωγός σήμερα έφερε στα παιδιά να δουν φωτογραφίες από διάφορα ανοιξιάτικα τοπία, με αφορμή ότι διανύουμε τον δεύτερο μήνα της άνοιξης. Μίλησαν για τα αγαπημένα τους λουλούδια αλλά και έντομα που εμφανίζονται αυτόν τον καιρό. Συγκεκριμένα τους μίλησε για την πεταλούδα, που αποτελεί και ένα από τα αγαπημένα έντομα των παιδιών. Μάλιστα είχε φέρει και ένα βιβλίο στο οποίο υπήρχαν πολλές διαφορετικές πεταλούδες και αναφερόταν στον κύκλο της ζωής της. Ο Μάρκος ήταν προσηλωμένος στο βιβλίο αυτό για πολλή ώρα και όταν άρχισε να αποσυντονίζεται, ο συνοδός του το πήρε από την νηπιαγωγό και του το έδωσε για να το επεξεργαστεί μόνος του, κάτι που θα τον ευχαριστούσε πολύ. Στη συνέχεια χωρίστηκαν σε ομάδες για να φτιάξουν ένα ομαδικό κολλάζ με θέμα «Ένα ανοιξιάτικο τοπίο». Τα μισά παιδιά θα έφτιαχναν το τοπίο σε ένα μεγάλο χαρτόνι και τα υπόλοιπα ότι θα υπήρχε μέσα σε αυτό. Για παράδειγμα ανθρώπους, ζώα κ.α. Ο Μάρκος με τη βοήθεια του συνοδού του έβαψε με τέμπρες το γρασίδι. Το σημαντικό είναι πως ούτε μία φορά δεν προσπάθησε να δοκιμάσει την τέμπρα, όπως έκανε συνήθως με ότι καινούργιο ασχολιόταν, όταν ο συνοδός του δεν τον παρακολουθούσε. Επίσης η προσοχή του ήταν στραμμένη στη δραστηριότητα και δεν χρειαζόταν ο συνοδός να του υπενθυμίζει συνεχώς τι έπρεπε να κάνει με σύντομες εντολές.

11:30 Τα παιδιά βγήκαν στην αυλή του σχολείου για να παίξουν και να εκτονωθούν. Σήμερα δύο συμμαθητές του τον πήραν από το χέρι για να παίξει μαζί τους μπάλα. Ο Μάρκος δεν αντέδρασε αρνητικά στην κίνησή τους αυτή και τους ακολούθησε. Το παιχνίδι τους βέβαια δεν κράτησε για πολύ, αφού κάποια στιγμή πήρε την μπάλα και δεν την έδινε σε κανέναν, γιατί ήθελε να παίξει μόνος του. Κάποια στιγμή έπαιξε και η νηπιαγωγός μαζί του με ένα σκοινάκι που κρατούσε και το γυρνούσε όλη την ώρα γύρω από τον εαυτό του.

12:00 Ο Μάρκος δεν είχε καθόλου διάθεση για να φάει. Κρατούσε το στομάχι του και κάποια στιγμή έβαλε τα κλάματα στην αγκαλιά του συνοδού του, εντελώς ξαφνικά. Έτσι κανείς δεν τον πίεσε να φάει γιατί μάλλον με αυτόν τον τρόπο έδειχνε τον πόνο που ένιωθε. Η νηπιαγωγός του έδωσε παυσίπονο, αλλά για αρκετή ώρα γκρίνιαζε και έκλαιγε. Η Ιωάννα αλλά και άλλα δύο παιδιά ρώτησαν τον συνοδό του,

τι είχε πάθει ο Μάρκος και έκλαιγε. Μάλιστα η Ιωάννα άρχιζε να του χαϊδεύει το κεφάλι και να τον παρηγορεί, λέγοντάς του πως και εκείνη έχει πονέσει στο στομάχι και ξέρει πως αυτός ο πόνος γρήγορα περνάει.

12:15 Επειδή ήταν αδιάθετος ο συνοδός του τον έβαλε να ξαπλώσει και τον πήρε ο ύπνος μέχρι την ώρα που ήρθε η μητέρα του να τον πάρει για το σπίτι. Γι' αυτό το λόγο δε συμμετείχε στις υπόλοιπες δραστηριότητες που έγιναν στην τάξη.

Τρίτη Μέρα

10:00 Ο Μάρκος από το πρωί ήταν αρκετά ήρεμος και συνεργάσιμος. Έκατσε στη γωνιά των μεταμφιέσεων για πρώτη φορά και έβγαλε όλα τα ρούχα από το καλάθι στο πάτωμα και άρχισε να τα παρατηρεί με προσοχή. Τα παιδιά παραξενεύτηκαν που ο Μάρκος είχε πάει σε αυτή τη γωνιά για να παίξει. Μάλιστα σημειώθηκε και ένας διάλογος μεταξύ δύο κοριτσιών που τον παρατηρούσαν:

-Κοίτα ο Μάρκος είναι στη γωνιά των μεταμφιέσεων και βγάζει όλα τα ρούχα έξω;

-Λες να ντυθεί κάτι;

-Μπα δεν νομίζω απλά τα κοιτάει.

-Μήπως θέλει να πάμε να του δείξουμε πώς παίζεις με αυτά;

-Ίσως. Πάμε να του δείξουμε αν θέλει και δεν φύγει πάλι!!!!

-Ναι πάμε.

Όταν πλησίασαν τα κορίτσια τον ρώτησαν αν ήθελε να παίξει μαζί τους. Εκείνος τις κοίταξε και τους έδωσε δύο υφάσματα, ένα στη κάθε μία. Τα κορίτσια τότε κατάλαβαν πως ο Μάρκος τις ήθελε στην παρέα του και άρχιζαν να παίζουν μεταξύ τους ένα παιχνίδι ρόλων. Στο υποθετικό σενάριο του παιχνιδιού τους οι δυο τους έκαναν τις αδερφές και ο Μάρκος ήταν ο μικρός τους αδερφός, που όπως έλεγαν δεν μιλούσε γιατί ήταν μικρός ακόμη και τις άκουγε πάντα. Στο παιχνίδι συμμετείχαν ενεργά μόνο τα κορίτσια, ενώ ο Μάρκος είχε ρόλο παρατηρητή.

10:30 Ο Μάρκος έφαγε μόνος του το πρωινό του δίχως να τον ταΐσει ο συνοδός του. Αξιοσημείωτο επίσης είναι ότι μόνος του άνοιξε την τσάντα του και έβγαλε το φαγητό του, χωρίς να το φέρει ο συνοδός του.

10:45 Η νηπιαγωγός μάζεψε τα παιδιά στη γωνιά της παρεούλας για να συζητήσουν για αυτό που θα έκαναν σήμερα στην τάξη, που εντάσσεται στη διαθεματική ενότητα που έχουν ξεκινήσει αυτό τον καιρό με θέμα την «Άνοιξη». Συγκεκριμένα σήμερα μίλησαν για την αμυγδαλιά. Τους έφερε λοιπόν αμύγδαλα αλλά και άνθη από αμυγδαλιά για να τα παρατηρήσουν, ώστε από εδώ και πέρα όταν τα βλέπουν να μπορούν να τα αναγνωρίζουν. Επίσης τους διάβασε λογοτεχνικά ποιηματάκια αλλά και έμαθαν όλοι μαζί λαϊκά τραγούδια που αναφέρονται στην αμυγδαλιά. Αφού λοιπόν συζήτησαν και κατέθεσαν τις εμπειρίες τους σχετικά με το θέμα και ύστερα από φωτογραφίες που είδαν προσπάθησαν όλοι μαζί να φτιάξουν μια μεγάλη αμυγδαλιά για να την στολίσουν στην τάξη. Η νηπιαγωγός τους έδωσε ροζ γκοφρέ και χαρτονάκια για να φτιάξουν τα μπουμπούκια της, αμύγδαλα, τέμπερες και φελιζόλ. Μερικά παιδιά έφτιαζαν τα κλαριά, άλλα το δέντρο βάφοντας το φελιζόλ και άλλα τα άνθη. Ο Μάρκος με τη βοήθεια του συνοδού του έβαψε το φελιζόλ με τέμπερες και κόλλησε μερικά μπουμπούκια. Ο διπλάνός του την ώρα που έβαφε θέλησε να τον βοηθήσει να κρατήσει καλύτερα το πινέλο, γιατί όπως του είπε έτσι θα ζωγράφιζε πιο γρήγορα. Επίσης η Ιωάννα (πολύ καλή του φίλη) συνέχισε τον επιβράβευε και έλεγε στα υπόλοιπα παιδιά πόσο όμορφα ζωγράφιζε.

11:30 Τα παιδιά ζήτησαν από την νηπιαγωγό να βγουν στην αυλή και να παίξουν μουσικές καρέκλες, που είναι ένα από τα αγαπημένα τους παιχνίδια. Ο Μάρκος συμμετείχε σε αυτό, μόνο που όταν έχασε δεν βγήκε από το παιχνίδι και συνέχισε να παίζει. Έτσι δύο παιδιά διαμαρτυρήθηκαν στην νηπιαγωγό για τη συμπεριφορά του. Εκείνη με τη σειρά της, τους μίλησε με λεπτό τρόπο για τη ιδιαιτερότητα του Μάρκου, ώστε να λυθεί η παρεξήγηση και να μην τον ξανά παρεξηγήσουν από εδώ και πέρα για ανάλογες συμπεριφορές. Σημαντικό είναι να αναφέρουμε πως τα περισσότερα παιδιά υποστήριζαν τον Μάρκο και προσπάθησαν να εξηγήσουν και αυτά με τον τρόπο τους τη συμπεριφορά του. Συγκεκριμένα είπαν πως ο Μάρκος στενοχωριέται πολύ περισσότερο από εκείνα όταν χάνει και θυμώνει πολύ, για αυτό θα ήταν καλύτερο να τον αφήνουν να παίζει.

12:00 Σήμερα ο Μάρκος, όταν τελείωσε με το μεσημεριανό του φαγητό, πήρε το φαγητό της διπλανής του και επιχείρησε να το δοκιμάσει. Τότε ο συνοδός του τον ρώτησε αν ήθελε να φάει από αυτό και ο Μάρκος κούνησε το κεφάλι του καταφατικά. Τελικά δοκίμασε αρκετό από το φαγητό του σχολείου, όπως έτρωγαν και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης του.

12:20 Μέχρι να φύγουν τα παιδιά είδαν ένα ντοκιμαντέρ με θέμα την εποχή της Άνοιξης και τις αλλαγές που συμβαίνουν στη φύση κατά τη διάρκειά της. Ο Μάρκος στην αρχή ήταν ιδιαίτερα προσηλωμένος σε αυτό, όμως μετά από λίγη ώρα μια κλωστή που κρεμόταν στην μπλούζα του, του απέσπασε την προσοχή. Έτσι άρχισε να ασχολείται με αυτήν μέχρι την ώρα που αποχώρησε με το σχολικό.

Τέταρτη Μέρα

10:00 Το πρωί όταν έφτασε ο Μάρκος στο σχολείο τον περίμενε μια όμορφη έκπληξη από τη συμμαθήτριά του Ιωάννα. Τον πλησίασε, τον έπιασε από το χέρι και του έδωσε ένα δώρο που του είχε πάρει. Ο Μάρκος αμέσως άνοιξε το κουτί και είδε ένα πολύ όμορφο καινούργιο αυτοκινητάκι. Από την χαρά του γέλαγε δυνατά και έτρεχε με το αυτοκινητάκι σε όλη την τάξη. Η Ιωάννα τον φώναξε για να έρθει και να παίξουν μαζί, όμως εκείνος δεν ανταποκρίθηκε. Ήταν προσηλωμένος στο αυτοκινητάκι γεμάτος από ενθουσιασμό για το νέο του παιχνίδι. Έτσι η Ιωάννα πήρε η ίδια την πρωτοβουλία να τον πλησιάσει πάλι εκείνη και να παίξει μαζί του. Του έδειξε το δικό της αυτοκινητάκι και άρχισε να παίζει μαζί του. Στην αρχή ο Μάρκος δεν ανταποκρίθηκε ενεργά στο κάλεσμά της, στη συνέχεια όμως ξεκίνησε να αλληλεπιδρά στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Ακόμη βέβαια δεν μιλάει, όμως έχει ξεκινήσει με τις κινήσεις του να επικοινωνεί με τους άλλους.

10:30 Σήμερα ο Μάρκος δεν είχε διάθεση να φάει και όλη την ώρα ήταν απορροφημένος με το αυτοκινητάκι, που δεν το άφησε λεπτό από τα χέρια του. Ο συνοδός του άρχισε να του φωνάζει για να φάει, όμως ο Μάρκος αδιαφορούσε. Τελικά έφαγε μόνο όταν εκείνος τον τάισε και ύστερα από αρκετή πίεση που του άσκησε.

10:50 Τα παιδιά μαζεύτηκαν στη γωνιά της συζήτησης για να μιλήσουν για το Πάσχα. Η νηπιαγωγός τους έδειξε διάφορες εικόνες από ένα βιβλίο για τα πασχαλινά έθιμα του λαού μας, με τα οποία θα ασχοληθούν τις επόμενες μέρες, αλλά και για τα θρησκευτικά γεγονότα. Στη συζήτηση αυτή ο Μάρκος δε συμμετείχε καθόλου. Η προσοχή του ήταν προσηλωμένη για άλλη μια φορά στο καινούργιο του αυτοκινητάκι. Έτσι ο συνοδός αποφάσισε να του το πάρει, καθώς έκρινε πως δεν υπήρχε άλλος τρόπος για να συγκεντρωθεί και να ασχοληθεί με ότι θα έκαναν στην τάξη. Η αντίδραση του Μάρκου δεν ήταν πολύ έντονη. Διαμαρτυρήθηκε στην αρχή κλαίγοντας, κάτι το οποίο όμως σταμάτησε γρήγορα. Σήμερα θα έφτιαχναν την πασχαλινή τους λαμπάδα, με πολύχρωμες χάντρες που θα κολλούσαν αλλά και με κάτι πασχαλίτσες που τους είχε αγοράσει η δασκάλα τους. Η νηπιαγωγός έδωσε στον Μάρκο αντί για χάντρες, πολύχρωμες κορδέλες να κολλήσει, ώστε να δημιουργήσει ένα ασφαλέστερο για τον Μάρκο περιβάλλον κατά τη διεξαγωγή αυτής της δραστηριότητας. Για άλλη μια φορά καθοριστικός ήταν ο ρόλος του συνοδού του για την επίτευξη της κατασκευής.

11:20 Ο Μάρκος μόλις τελείωσε με τη δραστηριότητα θυμήθηκε το παιχνίδι του και άρχισε να γκρινιάζει στο συνοδό του. Εκείνος δέχτηκε να του το δώσει από τη στιγμή που ήταν συνεργάσιμος μέχρι τώρα. Όλα τα παιδιά συγκεντρώθηκαν στην παρεούλα για να φτιάξουν ένα παραμύθι για την «Άνοιξη». Μετά μοίρασαν ρόλους και δραματοποίησαν το παραμύθι τους. Σε αυτή τη διαδικασία ο Μάρκος δε συμμετείχε. Όμως η νηπιαγωγός πρότεινε στα παιδιά εκείνος να φτιάξει μια ζωγραφιά για το παραμύθι τους με τη βοήθεια του συνοδού του, όπως και έγινε με μεγάλη επιτυχία. Έπειτα αυτή τη ζωγραφιά θα τη χρησιμοποιούσαν ως πρόσκληση για τα παιδιά του άλλου τμήματος, στα οποία θα έδειχναν αυτό που έφτιαξαν βιωματικά.

12:15 Ο Μάρκος έφαγε για μεσημεριανό μόνο το φαγητό του σχολείου και πιο γρήγορα από όλους. Ακόμη αρκετές φορές έπαιρνε το κουτάλι από τα χέρια του συνοδού του κι έτρωγε μόνος του, όταν δεν προσκολλιόταν στο αυτοκινητάκι. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν που ο Μάρκος κατάφερε να φάει για πρώτη φορά τόσο γρήγορα και άρχισαν να το σχολιάζουν. Μερικά από τα παιδιά τον επιβράβευσαν για το κατόρθωμά του, ενώ η Ιωάννα δεν έμεινε μόνο στα λόγια. Έμπρακτα με μια αγκαλιά τον ενίσχυσε για αυτό.

12:35 Τα παιδιά βγήκαν στην αυλή για να παίξουν. Ο Μάρκος προτίμησε να κάτσει μέσα και να παίζει μόνος του στη γωνιά με τα αυτοκινητάκια, στην οποία του έκανε παρέα για λίγο και η νηπιαγωγός της τάξης του.

Πέμπτη Μέρα

10:00 Ο Μάρκος έφτασε στο σχολείο με το σχολικό και αμέσως πήγε να παίζει στις γωνιές του νηπιαγωγείου. Συγκεκριμένα πήγε στη γωνιά της βιβλιοθήκης και άρχισε να ξεφυλλίζει διάφορα βιβλία. Ενώ σε αυτή τη γωνιά στην αρχή δεν υπήρχε κανένα άλλο παιδί εκτός από τον Μάρκο, έπειτα ήρθαν άλλα τρία παιδιά, που ήθελαν να παίξουν μαζί του. Εκείνα έκαναν πως δούλευαν σε βιβλιοπωλείο και έδιναν στον πελάτη τους, δηλαδή στον Μάρκο βιβλία και περιοδικά για να διαβάσει. Κάποια στιγμή στο παιχνίδι τους έπαιξε και ο συνοδός του Μάρκου, κάνοντας και αυτός τον ρόλο ενός πελάτη. Τα παιδιά έκαναν κυρίως διάλογο μεταξύ τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Όταν ήθελαν ο Μάρκος να κάνει κάτι του το έδειχναν και του έδιναν μικρές σαφείς εντολές όπως κάνει μαζί του ο συνοδός του (π.χ. Πάρε Μάρκο το περιοδικό, Διάβασε κ.α.).

10:30 Ο Μάρκος έφερε και έφαγε μόνος του το φαγητό του από την τσάντα. Ακόμη δοκίμασε το πρωινό του σχολείου του, όπως έκαναν και οι συμμαθητές του.

10:50 Η οργανωμένη δραστηριότητα σήμερα ήταν η κατασκευή πήλινων πασχαλινών καλαθιών. Η νηπιαγωγός μοίρασε πηλό σε όλα τα παιδιά και τους έδειξε πώς θα μπορούσαν να φτιάξουν ένα καλαθάκι. Αφού ο καθένας έφτιαξε το δικό του τα άφησαν για να στεγνώσουν, ώστε να μπορέσουν να τα βάψουν την επόμενη μέρα. Για τη διακόσμηση τώρα του καλαθιού σχεδίασαν και έκοψαν αυγουλάκια και λουλούδια. Για την επίτευξη όλων αυτών ήταν αναγκαία η συνεχής βοήθεια του συνοδού του. Επίσης για να διευκολύνει το έργο του η νηπιαγωγός της τάξης είχε σχεδιάσει από την προηγούμενη μέρα αυγά και λουλούδια για το καλαθάκι του Μάρκου, ο οποίος έπρεπε μόνο να τα χρωματίσει, να τα κόψει και να τα κολλήσει. Ο Μάρκος δυσκολεύτηκε με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, διότι ήταν αρκετά απαιτητική και κουραστική για εκείνον, αφού έπρεπε συνεχώς να έχει στραμμένη την προσοχή του σε αυτήν. Ο συνοδός για να τραβάει την προσοχή του, του έδινε συνεχώς λεκτικές εντολές, ενώ παράλληλα τον επιβράβευε.

11:30 Τα παιδιά παρακολούθησαν μάθημα Μουσικής. Η δασκάλα τους έπαιξε στο πιάνο διάφορα γνωστά παιδικά τραγούδια, τα οποία έπρεπε τα παιδιά να τα τραγουδήσουν ανάλογα με τον τρόπο που τα εκτελούσε. Όταν έπαιζε γρήγορα με γρήγορο ρυθμό, όταν πατούσε έντονα τα πλήκτρα έπρεπε να τραγουδούν πολύ δυνατά κ.α. Καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος ο Μάρκος παρακολουθούσε με προσήλωση τη δασκάλα μουσικής και κουνούσε ρυθμικά μια τα χέρια και μια τα πόδια του.

12:00 Ο Μάρκος έφαγε το δικό του φαγητό για το μεσημέρι. Όταν η δασκάλα του έβαλε να δοκιμάσει λίγο από το φαγητό του σχολείου ο Μάρκος δέχτηκε να τον ταΐσει, χωρίς να αντιδράσει.

12:20 Τα παιδιά είδαν το αγαπημένο τους παιδικό dvd, προτού φύγουν από το σχολείο. Ο Μάρκος παρακολούθησε για λίγο την ταινία, μέχρι που τον πήρε ο ύπνος και ο συνοδός του τον έβαλε στο δωμάτιο της ξεκούρασης.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Για τη βιολογική του ανάγκη ο συνοδός του μετά από ένα χρονικό διάστημα του την υπενθύμιζε. Πλέον όμως ήξερε μηχανικά πώς έπρεπε να λειτουργήσει στην τουαλέτα και δεν χρειαζόταν διαρκείς σύντομες εντολές. Δεν παρουσίασε αυτή τη βδομάδα παρακολούθησης κανένα πρόβλημα με τον έλεγχο των σφικτήρων του.

«Παρατήρηση Σωκράτη»

Πρώτη Περίοδος (Δεκέμβριος-Ιανουάριος)

Πρώτη Μέρα

Το αγοράκι αφίχθη στο σχολείο μαζί με την μητέρα του. Ήταν πολύ χαρούμενο και ευδιάθετο, που ήρθε στο σχολείο και συνάντησε τους συμμαθητές του. Καλημέριζε όποιον γνώριζε από το χώρο του σχολείου, δασκάλους, μαθητές από άλλες τάξεις αλλά και όλους τους συμμαθητές του, που βρίσκονταν σε σειρές για την πρωινή προσευχή. Δεν ξεχούσε κανένα όνομα από τα άτομα που ήξερε. Μετά την προσευχή, ένα αγοράκι τον πήρε από το χέρι και ανέβηκαν μαζί τις σκάλες για να φτάσουν στην τάξη τους. Τον βοήθησε επίσης να κρεμάσει το μπουφάν του, μιας και προσπάθησε μια φορά μόνος του αλλά δεν τα κατάφερε και του έπεσε στο πάτωμα. Όταν μπήκε στην τάξη κάθισε πρώτος από όλα τα παιδιά στην καρέκλα του, ιδιαίτερα ήσυχος. Τότε βρήκα την ευκαιρία και του συστήθηκα και εγώ. Τότε άρχιζε να επαναλαμβάνει στερεοτυπικά το όνομά μου και να μου χαμογελάει. Όταν τον ρώτησα και εγώ πώς τον λένε μου ανταποκρίθηκε άμεσα, χαρίζοντάς μου το δικό του. Κατά τη διάρκεια της συζήτησής μας δεν υπήρχε έντονη βλεμματική επαφή, μιας και ήταν ιδιαίτερα απορροφημένος με το έντονο κούνημα που έκανε στα χέρια του (flapping).

Μετά από λίγη ώρα ήρθε ο συνοδός του, ο οποίος τον τοποθέτησε αρχικά σε σωστή θέση πάνω στο θρανίο και του έδωσε εντολή να βγάλει έξω το τετράδιο της ανάγνωσης αλλά και την κασετίνα του, πράγμα το οποίο δεν είχε υλοποιήσει παρότι όλα τα υπόλοιπα παιδιά είχαν κάνει, ύστερα από οδηγίες της δασκάλας τους. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ο συνοδός έδειχνε με το μολύβι διαρκώς στο παιδί τι ακριβώς διάβαζαν οι συμμαθητές του και του έλεγε να διαβάζει και εκείνος χαμηλόφωνα, παράλληλα με τον συμμαθητή που διάβαζε κάθε φορά για ολόκληρη την τάξη. Όταν διάβασε ο διπλανός του και τελείωσε με το τμήμα του κειμένου που είχε αναλάβει, σαν να ήξερε πως θα ερχόταν η σειρά του και δήλωσε μεγαλόφωνα στην τάξη «Ο Σωκράτης τώρα». Η δασκάλα του έδωσε λοιπόν τον λόγο και άρχισε να διαβάζει μεγαλόφωνα. Για να επιτευχθεί όσο το δυνατόν καλύτερα αυτό ο συνοδός του υπογράμμιζε κάθε συλλαβή που προσπαθούσε να διαβάσει σε κάθε λέξη, ώστε να μη χάνεται, καθώς και τον βοηθούσε αρκετά στα δίφθογγα που ακόμη δεν τα έχει κατακτήσει τόσο καλά. Η ανάγνωσή του ήταν αργή αλλά σωστή.

Στη συνέχεια ήρθε η ώρα της ορθογραφίας. Ο Σωκράτης δεν άκουσε πάλι την οδηγία της δασκάλας του αλλά ούτε και του ειδικού παιδαγωγού, για να βγάλει το ανάλογο τετράδιο. Έτσι ο συνοδός του τακτοποίησε αυτές του τις υποχρεώσεις. Ακόμη και για να ξύσει το μολύβι του ήθελε τη βοήθεια από κάποιον άλλον και ο διπλανός του από μόνος του πήρε την πρωτοβουλία να τον βοηθήσει σε αυτό. Κατά τη διάρκεια της ορθογραφίας, ενώ η δασκάλα υπαγόρευε το κείμενο στα παιδιά της τάξης, ο συνοδός του Σωκράτη επαναλάμβανε αργά και πολλές φορές τα λεγόμενά της, ώστε να έχει περισσότερο χρόνο να τα επεξεργαστεί και να καταφέρει να τα γράψει. Ο συνοδός του στη γραφή τον βοηθούσε πάντα, κρατώντας του το χέρι, ώστε να ελέγχει το κράτημα του μολυβιού, διότι ο ίδιος δεν μπορεί από μόνος του ακόμη να γράφει σωστά. Έτσι χωρίς τη φυσική ενίσχυση από κάποιον τρίτο, τα γράμματα δεν αναγνωρίζονται και βρίσκονται ακανόνιστα στο χώρο του τετραδίου.

Στη δεύτερη ώρα του μαθήματος της Γλώσσας η δασκάλα τους έδωσε ένα φυλλάδιο εργασίας με διάφορες γλωσσικές ασκήσεις. Η πρώτη αναφερόταν στους τόνους και τα παιδιά έπρεπε να τονίσουν σωστά τις λέξεις. Ο συνοδός με την ένταση και τη χροιά της φωνής του προσπαθούσε να τον βοηθήσει να καταλάβει ποια συλλαβή έπρεπε να τονίσει, κάτι το οποίο έκανε με μεγάλη επιτυχία. Χωρίς όμως τη συγκεκριμένη βοήθεια δεν ήταν σε θέση να τονίσει τις λέξεις από μόνος του. Αρκετές φορές ο διπλανός του, όταν καθυστερούσε ο Σωκράτης, επαναλάμβανε με τον ίδιο τρόπο την λέξη, όπως ακριβώς έκανε και ο συνοδός του για να τον βοηθήσει. Ο Σωκράτης έδειχνε να το διασκεδάζει και ανταποκρινόταν στην αλληλεπίδραση του διπλανού του. Η επόμενη άσκηση ήταν ένα γνωστό τραγουδάκι με τις μέρες της εβδομάδος, το οποίο ήταν ανακατεμένο και έπρεπε τα παιδιά να βρουν τη σωστή σειρά και να το ξαναγράψουν. Ο συνοδός του, του υπογράμμιζε κάθε φορά τη λέξη της ημέρας τον ρώταγε ποια είναι και μετά ποια είναι η επόμενη. Έτσι βάζοντας αριθμούς δίπλα από κάθε μια κατάφερε να πραγματοποιήσει με επιτυχία και αυτήν την άσκηση. Η τελευταία άσκηση είχε να κάνει με το ω και το ο. Τους έδινε διάφορες λέξεις που το τελευταίο γράμμα τους έπρεπε να συμπληρωθεί από τα παιδιά. Η οδηγία που έδινε ο ειδικός παιδαγωγός συνέχεια στον Σωκράτη ήταν το άρθρο. Αν η λέξη ήταν ουσιαστικό, υπογραμμίζοντάς του παράλληλο το ο του άρθρου και το αντίστοιχο έκανε όταν η λέξη ήταν ρήμα, δηλαδή του έγραφε το εγώ και του υπογράμμιζε το ω, π.χ. Εγώ κάν_, το ποδήλατ_. Με αυτόν τον μηχανικό τρόπο ο

Σωκράτης τα κατάφερε χωρίς κανένα λάθος στην άσκηση αυτή και ο διπλανός του σημείωνε στο δικό του φύλλο ακριβώς τα ίδια για να την πραγματοποιήσει.

Η τελευταία άσκηση δεν πραγματοποιήθηκε μιας και ο συνοδός του θεώρησε πως ξεπερνούσε τις μέχρι τώρα ικανότητες - δυνατότητες του Σωκράτη. Καθ' όλη τη διάρκεια των δύο πρώτων ωρών ο Σωκράτης ήταν ιδιαίτερα συνεργάσιμος. Τις στιγμές που κουραζόταν βέβαια απορροφούνταν έντονα στην αγαπημένη του στερεοτυπία, δηλαδή στο να κουνά έντονα το μολύβι που κρατούσε στα χέρια του. Σε περίπτωση που δεν είχε το δικό του, άρπαζε το μολύβι του διπλανού του ακόμη και την ώρα που εκείνος έγραφε. Σε κάθε τέτοια μικρή ενόχληση ο συνοδός του προσπαθούσε να τον επαναφέρει, αν και τις περισσότερες φορές παρέμβαινε ο διπλανός του παίρνοντας του τα μολύβια από τα χέρια και εξηγώντας του πως αυτό που έκανε δεν ήταν σωστό την ώρα του μαθήματος.

Στο πρώτο διάλειμμα έπαιζε μοναχικά. Έκανε τσουλήθρα και κούνια, ενώ την περισσότερη ώρα την πέρασε κόβοντας κλαράκια από τον κήπο του σχολείο και σκάβοντας με αυτά στο χώμα. Κάποια στιγμή ο συνοδός του, του πρότεινε να παίζει μαζί με τα αγοράκια μπάλα, όμως εκείνος δεν ανταποκρίθηκε και συνέχισε με τις ασχολίες του. Την επόμενη ώρα η τάξη είχε Πληροφορική. Ένα κοριτσάκι ήρθε στο θρανίο του, ζήτησε την άδεια από το συνοδό του για να κάτσουν μαζί στην Πληροφορική και έγινε ζευγάρι μαζί του, ώστε να κατευθυνθούν στην αίθουσα των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Το κοριτσάκι ήταν πολύ γλυκό με τον Σωκράτη, του μιλούσε συνέχεια αν και τις περισσότερες φορές δεν έπαιρνε απάντηση, παρά μόνο την επανάληψη των λεγόμενων της (ηχολαλία). Η δραστηριότητα που είχαν να κάνουν στο συγκεκριμένο μάθημα ήταν οι εξής: Να γράψει το κάθε ζευγάρι την αλφάβητο κάθετα και με κεφαλαία γράμματα και δίπλα από κάθε γράμμα εναλλάξ το κάθε παιδί έπρεπε να βρει και να γράψει μια λέξη που ξεκινούσε από το αντίστοιχο γράμμα.

Στην περίπτωση του Σωκράτη η διπλανή του έγραψε την αλφάβητο στον υπολογιστή, ενώ εκείνος την έλεγε φωναχτά σε εκείνη. Το κοριτσάκι τον ρωτούσε για το ποια λέξη ήθελε να γράψει, προτού βάλει αυτή που είχε σκεφτεί. Ο Σωκράτης έδωσε τρεις σωστές απαντήσεις, κυρία για το κ, έλα για το ε, και παιχνίδι για το π. Σε κάθε προσπάθεια του Σωκράτη ο συνοδός του τον επιβράβευε και προσπαθούσε να του επικεντρώσει την προσοχή σε αυτή τη διαδικασία, όταν χανόταν και κλεινόταν στο δικό του κόσμο. Αυτό που μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση στην ώρα του μαθήματος της Πληροφορικής ήταν, πως ο Σωκράτης χωρίς τη βοήθεια κανενός

άνοιξε και έκλεισε την οθόνη του υπολογιστή άμεσα μετά την εντολή της δασκάλας του, κάτι το οποίο δεν παρατήρησα να συμβαίνει με την δασκάλα του τμήματός του, με την οποία ίσως ακόμη δεν έχει αποκτήσει καλή επικοινωνιακή επαφή.

Η επόμενη ώρα ήταν αυτή των Μαθηματικών και όπως μου ανέφερε ο συνοδός του οι δυνατότητες του σε αυτά είναι λιγότερες από της Γλώσσας. Η δασκάλα τους έδωσε ένα φύλλο εργασίας με δύο βασικές ασκήσεις. Η μία ήταν να μετρήσουν τα μπαλόνια και να γράψουν πόσα ήταν τα μπλε, τα πράσινα, τα κόκκινα και τα κίτρινα, ενώ η δεύτερη άσκηση ήταν προσθέσεις και αφαιρέσεις. Στην πρώτη άσκηση ο διπλανός του πήρε το δάχτυλο του Σωκράτη και δείχνοντάς του μέτραγε μαζί του τα μπαλόνια. Ενώ ο συνοδός επέτρεψε αυτή την παρέμβαση του άλλου παιδιού, η δασκάλα τον τιμώρησε και τον έβαλε να κάτσει στην έδρα της. Όσον αφορά για τη δεύτερη δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του συνοδού, ο οποίος του έδειχνε συνέχεια με τα δάχτυλά του, ώστε να δώσει ο Σωκράτης τη σωστή απάντηση και να καταλάβει τη διαδικασία (αφαίρεση και πρόσθεση). Νοητικά τις πράξεις δεν μπορούσε ακόμη να τις υλοποιήσει, όπως έκαναν οι συμμαθητές του.

Στο δεύτερο διάλειμμα πάλι θέλησε να το περάσει μοναχικά. Έφαγε το τοστ του σε ένα παγκάκι και έπαιξε πάλι με το χόμα. Δεν εξελίχθηκε κανένα ομαδικό παιχνίδι. Ήταν κάτι που ούτε αυτός αλλά ούτε και οι συμμαθητές του το επιδίωξαν. Η τελευταία ώρα ήταν η ώρα της Μελέτης Περιβάλλοντος, στην οποία διάβασαν όποιοι ήθελαν το γράμμα που είχαν γράψει σε ένα αγαπημένο τους πρόσωπο. Η δασκάλα έδωσε τον λόγο στον Σωκράτη και εκείνος με τη βοήθεια του συνοδού του, κατάφερε να διαβάσει το γράμμα του. Η δασκάλα του διαρκώς την ώρα της ανάγνωσης του υπενθύμιζε να διαβάζει καθαρά και δυνατά, όπως έλεγε και στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Όταν διάβαζε ο Σωκράτης ο διπλανός του και πολύ καλός του φίλος τον επιβράβευε λέγοντάς του συνέχεια «Μπράβο Σωκράτη», «Συνέχισε έτσι», λόγια που χρησιμοποιεί ο συνοδός του συνήθως όταν προσπαθεί να κάνει κάτι. Στο τέλος η δασκάλα τους ανέθεσε τις εργασίες που θα είχαν για το σπίτι. Για τις αυριανές του σχολικές υποχρεώσεις ο συνοδός τις σημείωσε σε ένα τετράδιο, το οποίο αποτελεί μέσο επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ εκείνου, των γονιών του Σωκράτη αλλά και των δασκάλων του στο σπίτι.

Δεύτερη Μέρα

Ο Σωκράτης και σήμερα κατέφτασε στο σχολείο το πρωί με την μητέρα του. Φαινόταν πάρα πολύ χαρούμενος και καλημέριζε τους συμμαθητές του. Επίσης έκανε στροφές γύρω από τον εαυτό του και ο διπλανός του αλλά και πολύ καλός του φίλος τον πήρε από το χέρι και έγιναν ζευγάρι στην πρωινή προσευχή. Μαζί ακόμη ανέβηκαν στις σκάλες, πήγαν τουαλέτα και κρέμασαν τα μπουφάν τους πριν μπουν στην τάξη. Η πρώτη δραστηριότητα ήταν η ορθογραφία των ημερών της εβδομάδας. Ο Σωκράτης έβγαλε το σωστό τετράδιο από την τσάντα του, δίχως τη βοήθεια του συνοδού του. Έγραψε σωστά τις ημέρες και για επιβράβευση πήρε από εκείνον ένα αυτοκόλλητο. Επειδή όμως ο διπλανός του ζήτησε από τον συνοδό να πάρει και εκείνος ένα. Τότε ο ειδικός παιδαγωγός έδωσε στον Σωκράτη τα αυτοκόλλητα και του είπε να δώσει ένα από αυτά στον φίλο του. Ο Σωκράτης έδωσε στον φίλο του αυτό που του ζήτησε και εκείνος για να τον ευχαριστήσει τον αντάμειψε με ένα φιλί και του χάρισε μια ζωγραφιά.

Η επόμενη άσκηση πάνω στο μάθημα της Γλώσσας ήταν η ανάγνωση ενός κειμένου, που έπρεπε να έχουν προετοιμάσει από το σπίτι τους. Δείχνοντάς ο συνοδός του συλλαβή συλλαβή την κάθε λέξη και βοηθώντας τον σε μερικά δύσκολα δίφθογγα, ο Σωκράτης κατόρθωσε να διαβάσει μεγαλόφωνα στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, αφού πρώτα η δασκάλα του, του έδωσε τον λόγο. Στη συνέχεια σειρά είχε ένα φύλλο εργασίας με γλωσσικές ασκήσεις. Στην πρώτη άσκηση έπρεπε να τονίσουν σωστά τις λέξεις, κάτι το οποίο ο Σωκράτης το κατόρθωσε με τη βοήθεια του συνοδού του και στην επόμενη να γράψουν τον ενικό είτε τον πληθυντικό αριθμό σε μερικά ουσιαστικά. Αυτό τον δυσκόλεψε περισσότερο. Αργούσε να απαντήσει και ο συνοδός του πολλές φορές του έδινε εκείνος τις απαντήσεις, αν περνούσε αρκετή ώρα. Η τελευταία άσκηση δεν γινόταν να πραγματοποιηθεί χωρίς τη συμβολή του ειδικού παιδαγωγού. Περιείχε προτάσεις στις οποίες οι λέξεις ήταν κολλημένες η μια στην άλλη και έπρεπε τα παιδιά να τις αναγνωρίσουν και να ξαναγράψουν τις προτάσεις. Έτσι ο συνοδός έβαλε σε κύκλο τις λέξεις της κάθε πρότασης και διαβάζοντας τη κάθε μία, ο Σωκράτης προσπαθούσε να τις αντιγράψει σωστά. Όταν τελείωσε με το φύλλο εργασίας ο συνοδός του θύμιζε τι έπρεπε να κάνει, ώστε να έρθει η δασκάλα στο θρανίο του και να πάρει την εργασία του. Αμέσως ο Σωκράτης ανταποκρίθηκε με ηχολαλία λεκτικά «τί κάνω;», αλλά στην πράξη έκανε αυτό που έπρεπε, δηλαδή σήκωσε το χέρι του, όπως έκαναν και οι συμμαθητές του.

Στο πρώτο διάλειμμα τώρα για πρώτη φορά συναναστράφηκε με ένα άλλο παιδάκι και έπαιζαν μαζί. Αυτό ήταν ένα αγόρι, μεγαλύτερης τάξης, διαγνωσμένο με αυτιστικές τάσεις και έντονες εκρήξεις επιθετικότητας. Αν και ο συνοδός χάρηκε που τα δυο παιδιά έπαιζαν, παράλληλα ανησυχούσε για το μεγαλύτερο παιδί. Κάποια στιγμή επιβεβαιώθηκαν οι ανησυχίες του, αφού το μεγαλύτερο παιδί άρχισε να τρέχει και να πέφτει επάνω στον Σωκράτη, με αποτέλεσμα να χτυπήσει λίγο το μάτι του από τα γυαλιά του. Την επόμενη ώρα το πρόγραμμα είχε Μαθηματικά. Έκαναν αριθμητικές πράξεις στον πίνακα, όπως και έλυσαν απλά μαθηματικά προβλήματα. Η δασκάλα κάποια στιγμή τον σήκωσε στον πίνακα για να γράψει τους αριθμούς από το 1 έως το 20. Μαζί με τον συνοδό του, ο οποίος του έδωσε ειδική θήκη για την κιμωλία ώστε να διευκολυνθεί στο γράψιμο, πραγματοποίησε με επιτυχία τη δραστηριότητα που του ανατέθηκε. Η δασκάλα, ο συνοδός του αλλά και μερικά παιδιά τον χειροκρότησαν και τον επιβράβευσαν για το κατόρθωμά του. Πάντα με την επιβράβευση ο Σωκράτης νιώθει πολύ χαρούμενος και περήφανος και αυτό το δείχνει στους άλλους γελώντας δυνατά.

Στη συνέχεια την τέταρτη ώρα ακολούθησε το μάθημα των Αγγλικών. Σε αυτό δε συμμετείχε καθόλου, μιας και δε γνωρίζει τίποτα ακόμη από αυτή τη γλώσσα. Τόσο η μητέρα του, όσο και οι θεραπευτές που τον έχουν αναλάβει θεωρούν πως δε θα ήταν καλό να μάθει μια νέα γλώσσα από τη στιγμή που έχει σοβαρές δυσκολίες και ελλείμματα στην μητρική του. Μια τέτοια ενέργεια θα προκαλούσε σύγχυση στον Σωκράτη και θα έφερνε αρνητικά αποτελέσματα στην πρόοδό του. Στο δεύτερο διάλειμμα ξέφυγε από το στερεοτυπικό και μοναχικό παιχνίδι του. Όταν τελείωσε με το κολατσιό του έπαιξε στις τσουλήθρες, όπου βρίσκονταν και οι περισσότεροι συμμαθητές του. Μπορεί να μην υπήρξε κάποιος διάλογος μαζί τους, αλλά ήταν σημαντικό που συνυπήρχε στο παιχνίδι και στο χώρο τους.

Η επόμενη ώρα ήταν η αγαπημένη όλων των παιδιών, όπως εξίσου και του Σωκράτη. Ήταν η ώρα της Γυμναστικής. Στην αρχή έκαναν προθέρμανση στην οποία συμμετείχε με πολύ ενθουσιασμό. Στα ομαδικά παιχνίδια βέβαια που έπαιζαν έπειτα, δεν καταλάβαινε τι έπρεπε να κάνει, αφού υπήρχαν κανόνες. Δεν σταμάτησε όμως να κινείται στο χώρο με τα υπόλοιπα παιδιά χωρίς όμως να αλληλεπιδρά μαζί τους. Αρκετές φορές βέβαια ο συνοδός του, του έκανε παρατήρηση επειδή πήγαινε συνέχεια στο δάσκαλο της Γυμναστικής και του τραβούσε τη φόρμα που φορούσε. Τον τελευταίο καιρό, όπως μου ανέφερε, αυτή η ενέργειά του αποτελούσε ακόμη μια νέα στερεοτυπία του. Την τελευταία τώρα ώρα το σχολικό πρόγραμμα είχε το

Μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος, στη διάρκεια του οποίου η δασκάλα του τμήματος επέλεξε να κάνει άλλη μια ώρα γλωσσικές ασκήσεις, ώστε να εξασκηθούν περαιτέρω τα παιδιά σε αυτές. Ο Σωκράτης μετά τη Γυμναστική όμως είχε αποσυντονιστεί τελείως και ήταν πολύ δύσκολο να αποδώσει στις ασκήσεις. Συνέχεια αποσπώταν η προσοχή του, έπαιζε με το μολύβι του ή έπαιρνε του διπλανού του και αρνιόταν να γράψει το οτιδήποτε. Δεν άκουγε τις οδηγίες του συνοδού του και ήθελε να σηκωθεί από τη θέση του. Έτσι εκείνος έκρινε πως θα ήταν καλύτερο για τον Σωκράτη να μην τελειώσει το φύλλο εργασίας αλλά να το κάνει στο σπίτι. Επομένως μέχρι το τέλος της ώρας εκείνος ζωγράφιζε, κάτι το οποίο τον ικανοποιούσε πολύ.

Τρίτη Μέρα

Για άλλη μια φορά ο Σωκράτης ήρθε με την μητέρα του στο σχολείο πολύ ευδιάθετος. Καλημέρισε τους συμμαθητές του αλλά και τους δασκάλους, ενώ για πρώτη φορά μου είπε καλημέρα και με αγκάλιασε με δική του πρωτοβουλία. Σήμερα αντί για τον διπλανό του, ένα κοριτσάκι από την τάξη του έγινε ζευγάρι μαζί του στην πρωινή προσευχή και ανέβηκαν μαζί στην τάξη. Η δασκάλα, πριν ξεκινήσει το μάθημά της, με ενημέρωσε πως ο συνοδός του θα καθυστερούσε τις δύο πρώτες ώρες, οπότε μου ζήτησε αν γινόταν να τον βοηθήσω εγώ, ώστε να συμμετέχει ενεργά στο μάθημα. Από τη στιγμή λοιπόν που η δασκάλα ενημέρωσε τα παιδιά πως θα καθυστερούσε ο ειδικός παιδαγωγός, ο διπλανός του πήρε στην κυριολεξία τον ρόλο του.

Στην αρχή είπε στον Σωκράτη να βγάλει το τετράδιο της ορθογραφίας του. Εκείνος όμως μπερδεύτηκε και τότε ο ίδιος του έδειξε μέσα από την τσάντα του ποιο ήταν το σωστό και του το έβαλε πάνω στο θρανίο. Στη συνέχεια πήρε τόσο το δικό του αλλά και του Σωκράτη τον φάκελο και τους άφησε στην έδρα για να τους ελέγξει η δασκάλα τους. Καθώς γράφανε την ορθογραφία και εγώ προσπαθούσα να βοηθήσω τον Σωκράτη σε αυτό, ο διπλανός του μου εξηγούσε πως ακριβώς έπρεπε να πιάνω το χέρι του Σωκράτη, γιατί όπως μου έλεγε δεν το έκανα σωστά όπως ο Ηλίας (συνοδός). Όταν όμως τον άφησα να μου δείξει παρενέβη η δασκάλα, η οποία του έκανε παρατήρηση και τον μάλωσε που ανακατευόταν στο «έργο» μου. Ο μικρός του φίλος όμως δε σταμάτησε παρόλα αυτά να προσφέρει την πολύτιμη βοήθειά του. Τον βοήθησε να βγάλει το βιβλίο της Γλώσσας και το άνοιξε στη σωστή σελίδα λέγοντάς του: «Εδώ στη σελίδα 35», «Διαβάζουμε τώρα Σωκράτη», «Προσέχω τώρα»,

χρησιμοποιούσε δηλαδή ακριβώς τις ίδιες κατευθυντήριες οδηγίες που του έδινε καθημερινά και ο συνοδός του.

Στην ορθογραφία και στην ανάγνωση ήταν ιδιαίτερα ανήσυχος. Ίσως επειδή ήμουν ένα νέο πρόσωπο που προσπαθούσε να φέρει εις πέρας το δύσκολο έργο του συνοδού του και δε με είχε συνηθίσει. Έτσι ήταν αρκετά αποσυντονισμένος. Διάβαζε με δυσκολία, αργά και σιγανά ενώ αρκετές ήταν οι φορές που σταματούσε και δεν συνέχιζε για μεγάλο χρονικό διάστημα. Αυτό που μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση ήταν πως άκουγε περισσότερο τον διπλανό του σε αυτά που του έλεγε παρά τη δασκάλα του. Επομένως όταν ο διπλάνος του έλεγε «Συνέχισε Σωκράτη», το έκανε προκαλώντας την έκπληξή μου, αλλά παράλληλα και τον εκνευρισμό της δασκάλας.

Τη δεύτερη ώρα ξεκινήσαμε να κάνουμε γλωσσικές ασκήσεις από ένα φύλλο εργασίας, που περιείχε ασκήσεις με ενικό και πληθυντικό αριθμό αλλά και κλίσεις ρημάτων. Με αρκετή βοήθεια, παρόλη την ανησυχία του καταφέραμε να τελειώσουμε το φυλλάδιο. Σε αυτό συμμετείχε βέβαια και ο διπλάνος του, που άλλοτε προσπαθούσε να τον βοηθήσει και άλλοτε πεταγόταν, δίνοντάς του τις σωστές απαντήσεις. Τελικά η δασκάλα μέχρι το τέλος της ώρας τον τιμώρησε, αλλάζοντάς τον θέση και τονίζοντάς του πως δεν πρέπει να μπερδεύει τους ρόλους και να κάνει τον βοηθό, γιατί αυτό το ρόλο τον έχει μόνο ο Ηλίας (συνοδός). Το αγοράκι στενοχωρήθηκε πολύ, άρχισε να κλαίει και να λέει πως αγαπάει πολύ τον Σωκράτη και θέλει πολύ να τον βοηθάει. Η δασκάλα τον απομάκρυνε από την τάξη για να τον ηρεμήσει και γύρισε ξανά στη θέση του.

Στο πρώτο διάλειμμα τώρα ο Σωκράτης έφαγε το φαγητό του και έπαιξε με τον συνοδό του με μια μπάλα. Κάποια στιγμή ήρθαν μερικά αγόρια για να παίξουν μαζί τους, αλλά μόλις ο γυμναστής έφερε και άλλες μπάλες στο προαύλιο, προτίμησαν να χωριστούν σε ομάδες για να παίξουν ποδόσφαιρο. Η επόμενη ώρα των Μαθηματικών κύλησε ευχάριστα. Ο Σωκράτης είχε πολύ διάθεση αν και τα Μαθηματικά δεν ήταν από τα αγαπημένα του μαθήματα. Μαζί με τον συνοδό του έλυσαν απλά μαθηματικά προβλήματα χωρίς μεγάλη δυσκολία. Αυτό που διευκόλυνε σήμερα πολύ το έργο του συνοδού ήταν, πως το φύλλο εργασίας δίπλα από κάθε πρόβλημα είχε και εικονογράφηση, και έτσι ήταν ευκολότερο να του το εξηγήσει και εκείνος να το καταλάβει.

Την επόμενη ώρα της Μουσικής η δασκάλα τους διάβασε ένα παραμύθι που μιλούσε για τα άγρια ζώα. Κάποιες στιγμές σταματούσε και έβαζε στον υπολογιστή διάφορα μουσικά κομμάτια που ταίριαζε το καθένα με το περπάτημα του συγκεκριμένου ζώου. Για παράδειγμα αργή και βαριά μουσική για τον κροκόδειλο, ενώ ζωηρή και έντονη για τους τίγρεις. Ο Σωκράτης μπορεί να μη συμμετείχε σε καμία συζήτηση που είχαν τα παιδιά με τη δασκάλα τους για τα μουσικά αυτά κομμάτια, αλλά έδειχνε να του αρέσει πολύ η μουσική. Όταν την άκουγε κουνούσε γρήγορα τα χέρια και τα πόδια του, γελούσε, είτε έπαιζε με το μολύβι του ρυθμικά ανάλογα με την μουσική. Κάποια στιγμή ακόμη άρχισε να βγάζει δικούς του μελωδικούς ήχους σαν να τραγουδούσε. Η δασκάλα της Μουσικής βέβαια καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματός της δεν του απεύθυνε καθόλου τον λόγο.

Στο δεύτερο τώρα διάλειμμα τα παιδιά δεν βγήκαν στο προαύλιο, γιατί έβρεχε και έτσι μεταφέρθηκαν όλα στους διαδρόμους. Ο Σωκράτης έκατσε σε ένα σκαλάκι μόνος του και έφαγε το κολατσιό του. Κάποια στιγμή ήρθε ένα κοριτσάκι από το τμήμα του και έκατσε μαζί του. Τον αγκάλιασε, τον φίλησε και του είπε: «Σε αγαπάω εγώ Σωκράτη. Εσύ με αγαπάς;». Και εκείνος απάντησε «Σε αγαπάω» και της μύρισε αλλά και της φίλησε τα μαλλιά της. Το κοριτσάκι έκατσε για λίγο μαζί του, μέχρι να έρθουν οι φίλες της και να παίξουν. Όμως και μόνο αυτό αποτέλεσε μια πολύ σημαντική αλληλεπίδραση. Πέρα από την μικρή αυτή επικοινωνία που ανέπτυξαν μεταξύ τους υπήρξε και ανταλλαγή συναισθημάτων, κάτι ακόμη πιο σπουδαίο. Την τελευταία ώρα στα Αγγλικά όλα τα παιδιά ήταν ιδιαίτερα ανήσυχα, ίσως επειδή δε βγήκαν στο προαύλιο και δεν εκτονώθηκαν. Γι' αυτό το λόγο η δασκάλα τους προτίμησε να παίξουν παντομίμα στα Αγγλικά. Αν και ο Σωκράτης δε συμμετείχε ενεργά στο παιχνίδι αυτό, θέλησε να τον εντάξει με ένα τρόπο διαφορετικό στην ομάδα. Έτσι τον όρισε βοηθό της και καθάριζε τον πίνακα κάθε φορά που τελείωνε ο κάθε γύρος. Όλη την άλλη ώρα πείραζε τον διπλανό του, αγγίζοντας τα ρούχα του και παίρνοντας τα μολύβια του, μιας και τον είχε πιάσει έντονα το αισθητηριακό του.

Τέταρτη Μέρα

Σήμερα ο Σωκράτης ήρθε για πρώτη φορά με το σχολικό στο σχολείο. Καθόταν με ένα κοριτσάκι μεγαλύτερο ηλικιακά, που τον βοήθησε να κουβαλήσει την τσάντα του και τον έβαλε στη γραμμή που βρίσκονταν τα παιδιά του τμήματός του για την πρωινή καθημερινή προσευχή. Όπως πάντα καλημέρισε τους περισσότερους από τους συμμαθητές του και μαζί τους ανέβηκε στην τάξη. Την πρώτη ώρα τα παιδιά έκαναν ανάγνωση στο κείμενο που τους είχε ορίσει η δασκάλα τους από την προηγούμενη μέρα. Με τη βοήθεια λοιπόν του συνοδού του, ο οποίος του υπογράμμιζε τις συλλαβές της κάθε λέξης κατόρθωσε να διαβάσει με αρκετή ευχέρεια και χωρίς πολλές δυσκολίες το κομμάτι, που του ανέθεσε η δασκάλα του. Έπειτα σειρά είχε η καθημερινή ορθογραφία, στην οποία τα παιδιά έπρεπε να κλείνουν στον Ενεστώτα και σε όλα τα πρόσωπα το ρήμα χορεύω. Ούτε στη συγκεκριμένη διαδικασία συνάντησε ιδιαίτερες δυσκολίες, μιας και τις κλίσεις τις είχε δουλέψει πολύ με την ειδική παιδαγωγό που έχει στο σπίτι και τον βοηθάει στα μαθήματα. Το μόνο που έκανε ο ειδικός παιδαγωγός ήταν να του τονίζει κάθε φορά την αντωνυμία και μετά εκείνος έβρισκε το ρήμα. Π.χ. **Εγώ** χορεύω, **εσύ**....?

Οι υπόλοιπες ώρες χάθηκαν μιας και είχε προγραμματιστεί σήμερα τα παιδιά να πάνε μια επιμορφωτική επίσκεψη σε μια έκθεση παιδικής ζωγραφικής. Ο διπλανός του πριν μπουν στα σχολικά ζήτησε από τη δασκάλα του, αλλά και από τον συνοδό του Σωκράτη να γίνει ο βοηθός του. Αφού και οι δυο δέχτηκαν ο συμμαθητής, του ανακοίνωσε με ενθουσιασμό ότι στην εκδρομή θα ήταν μαζί ζευγάρι και ότι θα καθόντουσαν και μαζί στο σχολικό. Κάποια στιγμή ο Σωκράτης ξεκίνησε να τραγουδάει και τότε τα υπόλοιπα παιδιά θέλησαν να κάνουν το ίδιο. Έτσι ξεκίνησαν να τραγουδούν όλα μαζί διάφορα γνωστά παιδικά τραγούδια και πέρασε ευχάριστα η ώρα της διαδρομής. Όταν έφτασαν τα παιδιά στο μουσείο τα υποδέχτηκε η ξεναγός, η οποία τους συστήθηκε και τους μίλησε για τις αίθουσες που θα επισκέπτονταν. Ο Σωκράτης μόλις άκουσε το όνομά της την καλημέρισε και την αγκάλιασε, ενώ και εκείνη ανταποκρίθηκε με την ανάλογη ευαισθησία. Στην πρώτη αίθουσα τα παιδιά παρατήρησαν διάφορα παιδικά έργα τέχνης, τα οποία είχαν ζωγραφιστεί περισσότερο με ψυχρά χρώματα και αρκετά με μαύρο. Έκατσαν όλα μαζί σε έναν κύκλο και άρχισαν να συζητούν για αυτά, ύστερα από ερωτήσεις που τους έκανε η ξεναγός. Στη συζήτηση αυτή ο Σωκράτης δε συμμετείχε καθόλου, παρά μόνο παρατηρούσε για πολλή ώρα ένα έργο που του είχε κάνει μάλλον ιδιαίτερη εντύπωση.

Στη συνέχεια η ξεναγός τους έδειξε τρία ακόμη έργα και τα ρώτησε αν τους

άρεσαν. Έπειτα ζήτησε από μερικά παιδιά να διαλέξουν ποιο έργο θα έβγαζαν από αυτά που βρίσκονταν ήδη στην έκθεση και με ποιο από τα τρία από τα τελευταία που τους έδειξε θα το αντικαθιστούσαν και γιατί. Μια τέτοια ερώτηση έκανε η ξεναγός στον Σωκράτη, ο οποίος δεν απαντούσε για αρκετή ώρα. Τότε ο διπλανός του και πολύ καλός του φίλος της είπε πως θα μιλήσει εκείνος με τον Σωκράτη και θα τον βοηθήσει εκείνος να διαλέξει. Αφού λοιπόν κάτι του είπε στο αυτί, τον έπιασε από το χέρι και διάλεξαν μαζί τους πίνακες. Στην δεύτερη τώρα αίθουσα τα παιδιά είδαν παιδικά έργα, στα οποία κυριαρχούσαν κυρίως τα θερμά χρώματα. Ύστερα από τον εποικοδομητικό διάλογο που έγινε σχετικά με αυτά, η ξεναγός τους μοίρασε χαρτονάκια και μαρκοδόρους για να φτιάξουν το δικό τους έργο τέχνης. Σε αυτό συμμετείχε και ο Σωκράτης, ο οποίος χρησιμοποίησε στο έργο του έντονα θερμά χρώματα. Στο τέλος τους έκαναν δώρο ένα κάδρο στο κάθε παιδάκι για να φυλάξει το έργο του και να το στολίσει. Όταν η ξεναγός του έδωσε το δικό του καδράκι εκείνος την ευχαρίστησε και την αγκάλιασε, αποδεικνύοντας για ακόμη μια φορά πόσο γλυκό και ευαίσθητο παιδί είναι.

Μόλις τελείωσε η επίσκεψη τα πήγαν για μία ώρα στο πάρκο του Αγίου Κοσμά, για να παίξουν και να εκτονωθούν. Ο Σωκράτης έφαγε το κολατσιό του και έπαιζε μόνος του στις κούνιες. Λίγες φορές ήρθαν οι συμμαθητές του να του κάνουν παρέα, μιας και είχαν χωριστεί σε διάφορες ομάδες μεταξύ τους. Ο συνοδός του σήμερα λειτούργησε περισσότερο σαν παρατηρητής, αφού άφηνε τον Άγγελο (ο κολλητός του) να πραγματοποιήσει την επιθυμία του, δηλαδή να γίνει ο βοηθός του Σωκράτη, κάτι άλλωστε που ευχαριστούσε πολύ και εκείνον.

Πέμπτη Μέρα

Την Παρασκευή ο Σωκράτης καθυστέρησε να έρθει στο σχολείο, γιατί δεν ένιωθε πολύ καλά. Ήρθε την τρίτη ώρα των μαθημάτων, όπου τα παιδιά είχαν Καλλιτεχνικά. Ο δάσκαλος των Καλλιτεχνικών τους μοίρασε χαρτονάκια για να σχεδιάσουν και να ζωγραφίσουν το αγαπημένο τους άγριο ζώο. Ο Σωκράτης ζωγράφισε όπως μπορούσε ένα λιοντάρι. Η ζωγραφική του είναι σε πολύ πρώιμο στάδιο, αφού δύσκολα μπορεί να αντιληφθεί κανείς όσα σχεδιάζει. Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και άρχισαν να φτιάχνουν ένα κολλάζ. Η συμμετοχή του σε αυτή τη δραστηριότητα ήταν μαζί με τη βοήθεια του συνοδού του να κόψει το ζωάκι και να το κολλήσει στην ομαδική κατασκευή. Τα παιδιά δε θέλησαν να σχεδιάσει κάτι άλλο, επειδή όπως είπε ένα από αυτά «Ο Σωκράτης δε ζωγραφίζει καθόλου όμορφα».

Την επόμενη ώρα των Μαθηματικών προσπάθησε ο συνοδός του να τον βοηθήσει για να λύσουν μαθηματικές ασκήσεις από το φύλλο εργασίας που τους μοίρασε η δασκάλα τους. Δυστυχώς ο Σωκράτης δεν μπορούσε να αποδώσει. Όλη την ώρα έχανε την προσοχή του και αντιδρούσε στις παρατηρήσεις του ειδικού παιδαγωγού. Εκείνος επέλεξε να του κάνει ευκολότερες ασκήσεις, μήπως και συγκεντρωνόταν, όμως και αυτή η προσπάθειά του απέτυχε. Ο Σωκράτης ασχολιόταν συνέχεια με τα μολύβια του και όταν ο συνοδός του τα απομάκρυνε τον τραβούσε για να τα πάρει πίσω, είτε έπαιρνε του διπλανού του. Τότε ο διπλανός του, του έλεγε «Μη το κάνεις αυτό Σωκράτη», «Λύσε τις ασκήσεις σου όπως και εγώ». Αφού λοιπόν κατάλαβε πως ο Σωκράτης δεν ήθελε καθόλου να τις κάνει άρχισε να παίζει μαζί του την κόρνα, δηλαδή του έπιανε τη μύτη και έκανε τον ήχο της κόρνας. Ο Σωκράτης άρχισε να γελάει μεγαλόφωνα από την χαρά του και η δασκάλα για άλλη μια φορά άλλαξε τον φίλο του από τη θέση του και τον μάλωσε. Την τελευταία ώρα είχαν Γυμναστική και ο Σωκράτης δεν έκανε, γιατί ήταν αδιάθετος από το πρωί. Έτσι όλη την ώρα παρακολουθούσε αθόρυβα και δίχως να ενοχλεί το μάθημα. Ο συνοδός ειδοποίησε την μητέρα του να έρθει να τον πάρει νωρίτερα, επειδή δε φαινόταν πολύ καλά και σαν να πονούσε κάποιες στιγμές πολύ στην κοιλιά του, αφού διπλωνόταν και γκρίνιαζε. Έτσι πριν από το τέλος της ώρας αποχώρησε.

«Παρατήρηση Σωκράτη»

Δεύτερη Περίοδος (Απρίλιος-Μάιος)

Πρώτη Μέρα

Ο Σωκράτης έφτασε στο σχολείο με το σχολικό. Καλημέρισε όπως πάντα, όλους τους συμμαθητές του και άρχισε να στριφογυρίζει γύρω από τον εαυτό του, καθώς τα παιδιά έκαναν γραμμές για την πρωινή προσευχή. Τότε ο διπλανός του και πολύ καλός του φίλος σταμάτησε τη στερεότυπη συμπεριφορά του, πιάνοντάς τον από το χέρι και παροτρύνοντάς τον να πει και εκείνος όπως όλα τα παιδιά την προσευχή. Ανέβηκαν μαζί στην τάξη, τον βοήθησε να ταχτοποιήσει τα πράγματα του και άνοιξε το βιβλίο του στη σωστή σελίδα για την ανάγνωση. Η δασκάλα του έδωσε το λόγο να διαβάσει και ο Σωκράτης το έκανε με προθυμία, δίχως να αποσπάται η προσοχή του αλλά και χωρίς τη βοήθεια του συνοδού του. Μόνος του καθώς διάβαζε υπογράμμιζε τη κάθε συλλαβή, πράγμα που συνήθιζε να το κάνει ο συνοδός του. Στην ορθογραφία τώρα ο συνοδός του επαναλάμβανε τα λεγόμενα της δασκάλας, ώστε να έχει περισσότερο χρόνο να σκεφτεί πριν τα γράψει. Κάποια στιγμή ο διπλανός του επανέλαβε και αυτός τα λεγόμενα του συνοδού, καθώς έβλεπε πως ο Σωκράτης δυσκολευόταν και του έδειξε το τετράδιό του. Τη δεύτερη τώρα ώρα τα παιδιά συνέχισαν με το μάθημα της Γλώσσας και έλυσαν γλωσσικές ασκήσεις που περιλάμβαναν κλίσεις ρημάτων σε όλα τα πρόσωπα, στον Ενεστώτα αλλά και στον Αόριστο. Επίσης υπήρχαν ασκήσεις τονισμού και συλλαβών. Όλες αυτές έγιναν με τις οδηγίες του ειδικού παιδαγωγού, ο οποίος τις απλοποιούσε για να τις αντιληφθεί και του παρουσίαζε για καθεμία πολλά παραδείγματα, γράφοντας τα δίπλα σε κάθε άσκηση. Καθ' όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ήταν πολύ προσεκτικός και συγκεντρωμένος, ακούγοντας και εκτελώντας τις οδηγίες του συνοδού του.

Στο πρώτο διάλειμμα έκατσε μόνος του στο παγκάκι να φάει το κολατσιό του και παρατηρούσε τα υπόλοιπα παιδιά που έπαιζαν ομαδικά παιχνίδια στην αυλή. Ο συνοδός του τον προέτρεψε να παίξει με τους συμμαθητές του, όμως εκείνος αδιαφόρησε και απομακρύνθηκε, παίζοντας μόνος του με κλαράκια και φύλλα στα χώματα. Ο κοληητός του κάποια στιγμή έπαιξε μαζί του, αλλά μετά από λίγη ώρα θέλησε να παίξει ποδόσφαιρο με τα άλλα παιδιά. Πήρε από το χέρι τον Σωκράτη,

όμως εκείνος όταν ξεκίνησε το παιχνίδι και μαζεύτηκαν όλα τα παιδιά απομακρύνθηκε, προξενώντας την απογοήτευση του κολλητού του, ο οποίος ήθελε να τον έχει στην ομάδα του.

Την επόμενη ώρα το πρόγραμμα είχε μάθημα Μουσικής. Η δασκάλα έδειξε στον πίνακα μερικές από τις βασικές νότες και τους μοίρασε φυλλάδια για να προσπαθήσουν να τις αντιγράψουν. Ο Σωκράτης δεν συμμετείχε καθόλου στη διαδικασία αυτή. Τότε ο διπλανός του, του έπιασε το χέρι και προσπάθησε να του δείξει πώς να φτιάχνει τις νότες, εφόσον ο συνοδός του έλειπε εκείνη την ώρα. Η δραστηριότητα όμως δεν κέντρισε το ενδιαφέρον του Σωκράτη και παρά τις προσπάθειες του φίλου του, κατέληξε όλη την ώρα να είναι απορροφημένος παίζοντας με τα μολύβια του. Στα μαθηματικά της επόμενης ώρας εξακολουθούσε να μην είναι πολύ προσεκτικός και δυσκολευόταν να λύσει τις ασκήσεις που τους έδωσε η δασκάλα τους. Δεν κοιτούσε το συνοδό του την ώρα που του μίλαγε και έδειχνε να μην σκεφτόταν τις απαντήσεις που έδινε.

Στο δεύτερο διάλειμμα ο σύνοδος του φώναζε μερικά παιδιά για να παίξουν όλοι μαζί ομαδικά κινητικά παιχνίδια, συμπεριλαμβανομένου και του Σωκράτη. Ο Σωκράτης έπαιξε ύστερα από συνεχείς οδηγίες του συνοδού του, μετά από λίγο όμως αποχώρησε για άλλη μια φορά. Τότε δύο κορίτσια από το τμήμα του, τον πλησίασαν και άρχισαν να τον ρωτούν γιατί δεν έπαιζε μαζί τους. Ο Σωκράτης δεν απάντησε παρά μόνο επανέλαβε τα λεγόμενα τους. Τα κορίτσια τότε απογοητευμένα πήγαν στο συνοδό του και του παραπονέθηκαν για τη συμπεριφορά αυτή του Σωκράτη. Ο συνοδός από την πλευρά του, τους εξήγησε πως δεν θα πρέπει να θυμώνουν με τον Σωκράτη, γιατί απλά είναι λίγο διαφορετικός και πολλές φορές νιώθει άβολα όταν είναι πολλά άτομα κοντά του, αυτό όμως δε σημαίνει πως δεν θέλει να έχει φίλους. Την τελευταία ώρα τα παιδιά είχαν Γυμναστική. Ο Σωκράτης ακολουθούσε σε όλες τις ασκήσεις. Ήξερε ακριβώς ποια άσκηση θα έκαναν στη συνέχεια και τις έδειχνε πριν ακόμη τις δείξει ο ίδιος ο δάσκαλος. Στα κινητικά παιχνίδια βέβαια λειτουργούσε εντελώς μηχανικά, ύστερα από τις οδηγίες του συνοδού του για το τι έπρεπε να κάνει. Όποια παιχνίδια είχαν μπάλα ή άλλα αντικείμενα τα απέφευγε, γιατί όπως μου εξήγησε ο συνοδός του τα φοβόταν.

Δεύτερη Μέρα

Σήμερα ο Σωκράτης καθυστέρησε να έρθει στο σχολείο και κατέφθασε την ώρα του πρώτου διαλείμματος. Έτρεξε κατευθείαν στην τάξη του, ταχτοποίησε μόνος του τα πράγματα του, δίχως τις οδηγίες του συνόδου του ή τη βοήθεια άλλων συμμαθητών του, έβγαλε το φαγητό του και κατέβηκε στο προαύλιο. Ο διπλανός του και πολύ καλός του φίλος ρωτούσε συνέχεια τις πρώτες δύο ώρες το συνοδό του για τον Σωκράτη και περίμενε με ανυπομονησία την έλευση του. Τον πλησίασε λοιπόν και άρχισε να τον παίρνει αγκαλιά, λέγοντάς του πως του έλειψε πολύ. Ο Σωκράτης από την πλευρά του ανταποκρίθηκε στη συναισθηματική εκδήλωση του φίλου του, όχι λεκτικά αλλά έμπρακτα, ανταποδίδοντας του τις αγκαλιές με φιλία. Σε όλο το διάλειμμα παίζανε μαζί κάνοντας κούνιες και τσουλήθρα, χωρίς όμως ο Σωκράτης να απευθύνει το λόγο ή να απαντά στα ερωτήματα του φίλου του. Αυτό όμως δεν στάθηκε εμπόδιο στην αλληλεπίδραση τους.

Την επόμενη ώρα τα παιδιά είχαν Γλώσσα και η δασκάλα τους έβαλε να γράψουν μία μικρή έκθεση για το πώς πέρασαν χθες την ημέρα τους. Αυτή τη δραστηριότητα ο Σωκράτης δεν θα μπορούσε να την εκτελέσει δίχως τη συμβολή του ειδικού παιδαγωγού, ο οποίος απηύθυνε πρώτα ερωτήσεις κλειστού κυρίως τύπου στον Σωκράτη, για να διαπιστώσει τι είχε κάνει χθες με τους γονείς του και τα αδέρφια του. Ύστερα ο ίδιος του έλεγε τι να γράψει και ο Σωκράτης το κατέγραφε. Δεν έχει ακόμη αποκτήσει την ικανότητα να φτιάχνει μόνος του ολοκληρωμένες προτάσεις, αλλά έχει βελτιώσει τη γραφή του και μπορεί πλέον να γράφει και μόνος του, χωρίς να κρατά το χέρι του ο σύνοδος του. Στη συνέχεια ήταν η ώρα των Αγγλικών. Στην αρχή δεν συμμετείχε στο μάθημα καθώς η δασκάλα τους ζήτησε να διαβάσουν τα φρούτα στα Αγγλικά από το βιβλίο τους και σήκωσε μερικά παιδιά να τα γράψουν σωστά στο πίνακα. Η ίδια όμως είχε προνοήσει να του δώσει ένα φυλλάδιο με τα φρούτα αυτά για να τα χρωματίσει και έτσι να ασχολείται δημιουργικά με κάτι την ώρα του μαθήματός της. Στο τέλος όμως έπαιξαν όλοι μαζί παιχνίδια στον πίνακα, στα οποία συμμετείχε με τη βοήθεια του συνόδου του.

Στο δεύτερο διάλειμμα ο Σωκράτης πλησίασε κάτι κορίτσια της τάξης του, τα οποία αντάλλαζαν αυτοκόλλητα που είχαν φέρει από το σπίτι τους. Αυτό τράβηξε το ενδιαφέρον του Σωκράτη, ο οποίος καθόταν για πολλή ώρα αμίλητος και τις κοίταζε. Κάποια στιγμή ζήτησε από ένα κορίτσι να του δώσει ένα αυτοκόλλητο και αφού

εκείνο ανταποκρίθηκε άρχισε να επαναλαμβάνει για πολλή ώρα την πρόταση «Σε ευχαριστώ, σε αγαπώ πολύ». Το αυτοκόλλητο αποτέλεσε για την επόμενη ώρα το μόνιμο ενδιαφέρον του Σωκράτη, δυσκολεύοντας έτσι το έργο του ειδικού παιδαγωγού να κάνει μία ώρα εξατομικευμένη διδασκαλία με επαναληπτικές ασκήσεις στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά. Γι' αυτό αναγκάστηκε να απομακρύνει από το χέρι του το αυτοκόλλητο, ώστε να καταφέρει να συγκεντρωθεί στις εργασίες του. Ο Σωκράτης δεν αντέδρασε σε αυτήν την ενέργεια και συνέχισε την προσπάθειά του. Όταν τελείωσαν η δασκάλα έλεγξε το φυλλάδιο και τον επιβράβευσε λεκτικά, ενώ ο σύνοδος του έδωσε πίσω το αυτοκόλλητο του, όπως του είχε υποσχεθεί.

Τρίτη μέρα

Ο Σωκράτης σήμερα έφτασε με τη μητέρα του στο σχολείο. Καλημέρισε όπως πάντα τους συμμαθητές του και ανέβηκε μόνος του στην τάξη για να τακτοποιήσει τα πράγματά του. Ήταν ιδιαίτερα ενεργητικός από το πρωί. Έτρεχε στο προαύλιο μόνος του μιλώντας παράλληλα στον εαυτό του. Σε αυτή τη δραστηριότητα τον ακολούθησε και ο κολλητός του, ο οποίος άρχισε να τον κυνηγάει και το αντίστροφο. Η δασκάλα όμως τους μάλωσε που άργησαν να ανεβούν στην τάξη τους και τους χώρισε από το θρανίο. Αυτή η ενέργεια στενοχώρησε πολύ και τους δύο. Ιδιαίτερα ο Σωκράτης την πρώτη ώρα δεν είχε διάθεση για εργασία και ήταν διαρκώς απρόσεκτος. Στην ανάγνωση αργούσε πολύ και δυσκολευόταν σε αρκετές λέξεις, γι' αυτό χρειάστηκε τη βοήθεια του συνόδου του, ο οποίος του ψιθύριζε στο αυτί την προφορά τους και εκείνος επαναλάμβανε. Ανάλογη συμπεριφορά είχε και στην ορθογραφία. Ο σύνοδος τον μάλωσε για την αδιαφορία που έδειχνε και προσπάθησε με συμφωνία μαζί του να τον επαναφέρει στην κινητοποίηση. Του υποσχέθηκε λοιπόν πως θα έλεγε στη δασκάλα την επόμενη ώρα να κάτσει πάλι δίπλα του ο κολλητός του, μόνο όμως αν συγκεντρωνόταν, όπως και έκανε, λύνοντας συγκεντρωμένα τα φύλλα εργασίας.

Στην ώρα του διαλείμματος ο γυμναστής του σχολείου μοίρασε μπάλες στα παιδιά για να παίζουν τα αγόρια ποδόσφαιρο και τα κορίτσια βόλεϊ. Ο Σωκράτης δε συμμετείχε σε καμία από αυτές τις δραστηριότητες, αλλά έδειξε ενδιαφέρον να παίξει στις κούνιες μαζί με παιδιά από άλλα τμήματα. Δεν έλειψε βέβαια το μοναχικό του παιχνίδι, μιας και πέρασε αρκετή ώρα παίζοντας με τα κλαράκια και τα χρώματα. Κάποια στιγμή η δασκάλα του είπε να πάει να παίξει μαζί με τα άλλα παιδιά, όμως ο

Σωκράτης ούτε την κοίταζε ούτε ανταποκρίθηκε στην πρόταση της. Την επόμενη ώρα τα παιδιά παρακολούθησαν το μάθημα της Πληροφορικής. Στο συγκεκριμένο μάθημα ο Σωκράτης δεν καθόταν με τον κολλητό του, αλλά με ένα κορίτσι της τάξης, που του είχε ιδιαίτερη αδυναμία. Η δασκάλα μοίρασε στα παιδιά ένα φυλλάδιο που περιείχε ένα μικρό κείμενο και τους ζήτησε να το γράψουν στον υπολογιστή όπως ακριβώς ήταν. Τα παιδιά λοιπόν έπρεπε να γράψουν άλλες λέξεις με κεφάλαια, άλλες με μικρά, αλλά και μερικές στα Αγγλικά. Η Αγγελική όταν ήρθε η σειρά του Σωκράτη να γράψει, του διάβαζε την κάθε λέξη και του έδειχνε ποιο γράμμα έπρεπε να πατήσει για να το πετύχει. Παράλληλα τον ενθάρρυνε λεκτικά: «Μπράβο Σωκράτη!!! Συνέχισε δεν πειράζει αν αργείς δεν κάνουμε άλλωστε αγώνες!!!! Εμείς θα το γράψουμε πιο σωστά από όλους!!!!!!». Ο συνοδός δεν παρενέβη καθόλου στη συγκεκριμένη διαδικασία, αλλά άφησε την αλληλοδιδασκτική να λειτουργήσει. Από την πλευρά της η δασκάλα της Πληροφορικής ενθάρρυνε τόσο τον Σωκράτη για την προσπάθεια του, αλλά και τη διπλανή του για το χρήσιμο ρόλο της ως βοηθός του Σωκράτη.

Στην ώρα του διαλείμματος ο κολλητός του Σωκράτη τον πλησίασε για να παίξουν μαζί. Ξεκίνησε λοιπόν να τον πειράζει γαργαλώντας τον και παίζοντας με τα χαρακτηριστικά του προσώπου του. Επίσης άρχισε να κάνει διάφορες γκριμάτσες και τον παρότρυνε να προσπαθήσει και εκείνος να τον μιμηθεί. Ο Σωκράτης φαινόταν να διασκεδάζε πολύ με αυτά τα παιχνίδια, αφού διαρκώς γελούσε και αλληλεπιδρούσε με τον φίλο του. Ακόμη εξέφραζε τα συναισθήματά του προς εκείνον, λέγοντάς του πως τον αγαπάει πολύ. Την τελευταία ώρα τα παιδιά είχαν Καλλιτεχνικά και αυτό που έπρεπε να κάνουν σήμερα ήταν, να κατασκευάσουν μια πασχαλινή κάρτα με διαφορά υλικά, απ' αυτά που τους μοίρασε ο δάσκαλος στην τάξη. Ο συνοδός του τον βοήθησε να κόψει την κάρτα, μιας και δεν έχει αποκτήσει πλήρως τη δεξιότητα της λεπτής κινητικότητας, ενώ ο κολλητός του του πρότεινε να ζωγραφίσει στην κάρτα του ένα πασχαλινό κούνελο. Ο Σωκράτης ενθουσιάστηκε με τη ζωγραφιά και με μαρκαδόρους άρχισε να τη χρωματίζει. Στο τέλος ο Σωκράτης έγραψε το όνομά του στην κάρτα του φίλου του, πράγμα που το δέχτηκε με χαρά εκείνος, ίσως σαν αντάλλαγμα για τη ζωγραφιά που του χάρισε.

Τέταρτη μέρα

Σήμερα τις δύο πρώτες ώρες τα παιδιά είχαν εκκλησιασμό, οπότε τα πρώτα μαθήματα χάθηκαν. Την τρίτη ώρα τα παιδιά είχαν Μαθηματικά. Η δασκάλα μοίρασε σε όλους ένα φύλλο εργασίας με μαθηματικές πράξεις απλές αλλά και περισσότερο σύνθετες, αφού περιείχαν δεκάδες. Ο συνοδός επέλεξε ποιές από αυτές θα λύσει με τον Σωκράτη, αφού αρκετές ξεπερνούσαν τις μέχρι τώρα γνώσεις και δυνατότητές του. Άλλωστε ο ίδιος υποστηρίζει πως ο Σωκράτης μαθαίνει καλύτερα σιγά σιγά, παρά δίνοντας του πολλά δεδομένα διαφορετικών δυσκολιών. Για να τον βοηθήσει περισσότερο στην επίλυση των ασκήσεων, του έδειχνε με τα δάχτυλα του τα ποσά ή τα ζωγράφιζε, για να τα βλέπει και να τα μετράει, μιας και είναι περισσότερο οπτικός τύπος. Την επόμενη τώρα ώρα ακολούθησε το μάθημα της Γυμναστικής. Ο Σωκράτης ήταν αρκετά ανήσυχος και δεν υπάκουε στις εντολές του γυμναστή, αλλά λειτουργούσε περισσότερο αυτόνομα. Έτρεχε μόνος του στο χώρο, αδιαφορώντας για τα παιχνίδια που έπαιζαν τα υπόλοιπα παιδιά. Κάποια στιγμή ο γυμναστής ζήτησε τη βοήθεια του συνοδού του για να τον απομακρύνει από το μάθημα, ώστε να μην αποσυντονίζει την ομάδα. Αυτή η πρωτοβουλία στενοχώρησε και θύμωσε τον κολλητό του, ο οποίος διαμαρτυρήθηκε στο δάσκαλο του δίχως όμως κανένα αποτέλεσμα.

Στο διάλειμμα ο συνοδός θέλησε να παροτρύνει τον Σωκράτη να παίξει μαζί του μπάλα, έτσι ώστε να εξοικειωθεί με αυτό το παιχνίδι και να παίζει στο μέλλον μαζί με τους φίλους του. Ο Σωκράτης δέχτηκε την πρόταση και στην αρχή ήθελε μόνο να την κρατά και να την επεξεργάζεται. Στη συνέχεια όμως πήρε θάρρος και άρχισε να την πετά στο συνοδό του. Στο παιχνίδι δεν άργησε να μπει και ο αγαπημένος φίλος του Σωκράτη, ο οποίος διαρκώς του πετούσε την μπάλα και ζητούσε από το συνοδό του να τους αφήσει να παίξουν μόνοι τους. Την τελευταία ώρα τα παιδιά παρακολούθησαν το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος. Η δασκάλα τους διάβασε ένα βιβλίο για την ανακύκλωση, ως αφορμή για το θέμα που θα συζητούσαν σήμερα στην τάξη. Έκανε διάφορες ερωτήσεις στα παιδιά για να διαπιστώσει τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους και αφού μελέτησαν όλες τις πτυχές του θέματος, τους έδωσε ένα φύλλο εργασίας να συμπληρώσουν σχετικά με αυτό. Ο συνοδός προσπαθούσε να εξηγήσει με πιο απλά λόγια στο Σωκράτη όσα διάβαζε η δασκάλα και με τη βοήθεια του συμπλήρωσε τις περισσότερες από τις ασκήσεις.

Πέμπτη Μέρα

Ο Σωκράτης σήμερα έφτασε στο σχολείο με τη μητέρα του. Ήταν πολύ ευδιάθετος και καλημέρισε όλους τους συμμαθητές του. Σήμερα για πρώτη φορά πλησίασε ένα αγόρι της τάξης του, με το οποίο δεν έχουν αναπτύξει κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, για να γίνουν ζευγάρι στην προσευχή. Δεν εξέφρασε αυτήν την επιθυμία του με λεκτικό τρόπο, απλώς του έδωσε το χέρι του, δείχνοντάς του το. Εκείνος όμως δεν δέχτηκε και του είπε αυθόρμητα πως δεν ήθελε να είναι μαζί του, μιας και δεν είναι ο κολλητός του φίλος και έπιασε από το χέρι άλλο παιδί. Ο διπλανός και πολύ καλός φίλος του Σωκράτη που είδε αυτό το περιστατικό, αντέδρασε λέγοντας στο παιδί που αρνήθηκε τον Σωκράτη, πως δεν είναι καθόλου καλό παιδί που δεν έχει φίλους όλα τα παιδιά της τάξης. Επίσης είπε στον Σωκράτη να μην στενοχωριέται γιατί πολλά παιδιά τον αγαπούν πολύ, όπως εκείνος. Ο Σωκράτης αντέδρασε σε όλο αυτό εντελώς σε αδιάφορα, σαν να μην καταλάβαινε τι είχε συμβεί και τι θα έπρεπε να τον έχει πληγώσει. Σήμερα λοιπόν για όλη την ημέρα ο διπλανός του δεν τον άφησε λεπτό από την προσοχή του και είχε αναλάβει κανονικά τον ρόλο του συνόδου του.

Τις πρώτες δύο ώρες τα παιδιά της τάξης έκαναν Μαθηματικά, λύνοντας διάφορα φύλλα εργασίας. Ο Σωκράτης έκανε την πρώτη ώρα κανονικά ότι έκαναν και οι υπόλοιποι, στη συνέχεια όμως ακολούθησε μία ώρα εξατομικευμένης διδασκαλίας, στην οποία ο συνοδός του έκανε ειδικές επαναληπτικές γλωσσικές ασκήσεις. Κατάφερε με επιτυχία δίχως πολλές οδηγίες να κάνει μόνος του τις ασκήσεις και να γράφει την περισσότερη ώρα μόνος του ολοκάθαρα. Ο συνοδός του τον ενίσχυε συνεχώς λεκτικά για την προσπάθειά του και Σωκράτης τον αγκάλιαζε από τη χαρά του. Όμως δεν ήταν ο μόνος. Ο διπλανός του διαρκώς τον επιβράβευε και στο τέλος τού χάρισε μια τσίχλα από τις αγαπημένες του, όπως έκανε τον πρώτο καιρό ο σύνοδος του.

Οι υπόλοιπες ώρες χάθηκαν, διότι είχε προγραμματιστεί να πάνε τα παιδιά στην παραλία του Αγίου Κοσμά στο πλαίσιο του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος, για να μαζέψουν τα σκουπίδια από την παραλία και να τα διαχωρίσουν σε ανακυκλώσιμα και μη. Ο διπλανός του για άλλη μια φορά αποτέλεσε το ζευγάρι του. Κάθισαν μαζί στο σχολικό και μαζί με την εποπτεία του συνόδου του,

μάζεψαν τα σκουπίδια της παραλίας. Στον ελεύθερο χρόνο που τους δόθηκε έκαναν μαζί κούνιες, τσουλήθρα και έπαιζαν με τα χώματα και με κλαράκια, δηλαδή το αγαπημένο παιχνίδι του Σωκράτη. Σημειώθηκαν μερικοί σύντομοι διάλογοι που ξεκινούσαν πάντα όμως από τον φίλο του. Οι απαντήσεις που έδινε ο Σωκράτης ήταν κυρίως μονολεκτικές και το στοιχείο της ηχολαλίας ήταν έντονο. Όπως και να είχε όμως το στοιχείο της ουσιαστικής επικοινωνίας επικράτησε.

«Παρατήρηση Γιώργου»

Πρώτη Περίοδος (Δεκέμβριος-Ιανουάριος)

Πρώτη Μέρα

9:00 Ο Γιώργος μόλις μπήκε στην τάξη πέταξε την τσάντα και το μπουφάν του στο πάτωμα και πήγε να παίξει μόνος του στις γωνιές, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά ζωγράφιζαν σε φύλλα εργασίας. Η νηπιαγωγός λοιπόν τον φώναξε για να μαζέψει τα πράγματά του και να ασχοληθεί και εκείνος με τη δραστηριότητα που διεξαγόταν στην τάξη. Εκείνος τακτοποίησε τα πράγματά του όμως δεν έκατσε στο θρανίο, αλλά αντιθέτως επέστρεψε στη γωνιά των κουζινικών για να συνεχίσει το μοναχικό παιχνίδι του. Τότε παρενέβη η συνοδός του, η οποία πιάνοντάς τον από το χέρι τον έβαλε να κάτσει στη θέση του. Στη ζωγραφική δεν ήταν καθόλου συγκεντρωμένος και ζωγράφιζε με πολύ αργούς ρυθμούς, μιας και όλη την ώρα κοιτούσε τα ταμπλώ της τάξης και χάζευε. Επίσης μιλούσε μόνος του χωρίς να βγάζουν νόημα αυτά που έλεγε.

9:30 Η νηπιαγωγός συγκέντρωσε τα παιδιά στη γωνιά της παρεούλας για να συνεχίσουν με δραστηριότητες από τη θεματική που είχαν ήδη ξεκινήσει σχετικά με τα δόντια μας. Τους διάβασε λοιπόν ένα παραμύθι για τα δόντια και την ασθένεια τους, δηλαδή την τερηδόνα. Στην αρχή ο Γιώργος έκατσε ήρεμος και πρόσεχε την νηπιαγωγό, ενώ παράλληλα η συνοδός του έλεγε με λιγότερα λόγια την ιστορία, για να μπορεί να την παρακολουθεί και να την συγκρατεί ευκολότερα. Μετά από λίγο

όμως έχασε το ενδιαφέρον του και άρχισε να μιλάει μόνος του. Η συνοδός του έκανε παρατήρηση για να σταματήσει όμως εκείνος δεν υπάκουε. Έτσι τον απομάκρυνε από τη γωνιά της παρεούλας για να ηρεμήσει και να μην ενοχλεί τα υπόλοιπα παιδιά και τη δασκάλα του. Ένα αγοράκι μάλιστα του είπε να μιλάει πιο σιγά γιατί δεν ακούει το παραμύθι, αλλά εκείνος απορροφημένος στο δικό του κόσμο των εμμονών δεν του έδωσε σημασία, ούτε γύρισε να τον κοιτάξει.

Στη συνέχεια η δασκάλα τους μοίρασε πηλό για να φτιάξει ο καθένας τη δική του μασελίτσα. Ο Γιώργος δυσκολεύτηκε αρκετά με αυτό το υλικό και χρειάστηκε τη βοήθεια της συνοδού του για να την κατασκευάσει. Δεν μπορούσε να πλάσει τον πηλό και να τον μορφοποιήσει, αφού δεν έχει ακόμη κατακτήσει την λεπτή κινητικότητα. Καθ' όλη όμως την προσπάθεια του ήταν συγκεντρωμένος σε αυτό που έκανε. Ένα παιδί που καθόταν δίπλα του θέλησε να τον βοηθήσει να φτιάξει το έργο του, όμως εκείνος δεν τα δέχτηκε και του έσπρωξε το χέρι.

10:15 Την ώρα του φαγητού η συνοδός του έφερε το φαγητό από την τσάντα του για να ξεκινήσει να τρώει όπως έκαναν και τα υπόλοιπα παιδιά. Προτίμησε να κάτσει στο τραπέζι που είχε τα λιγότερα παιδιά και έτρωγε σε πολύ αργούς ρυθμούς. Κοιτούσε όλη την ώρα μόνο το δικό του φαγητό. Δεν έδινε σημασία στους γύρω του και ούτε έπαιρνε πρωτοβουλία για να ανοίξει συζήτηση μαζί τους. Κάποια στιγμή ο διπλάνος του τον ρώτησε τι είχε μέσα το τoστ του και ο Γιώργος του απάντησε μονολεκτικά, χωρίς να δείξει πρόθεση για να συνεχίσει την κουβέντα μαζί του.

10:40 Τα παιδιά βγήκαν στην αυλή για να εκτονωθούν μιας και ο καιρός το επέτρεπε. Ο Γιώργος έκασε σε ένα παγκάκι και συνέχιζε να τρώει την μπανάνα του, παρατηρώντας τους συμμαθητές του να παίζουν παιχνίδια. Η συνοδός του τον προέτρεψε να παίξει μαζί με τους συμμαθητές του. Εκείνος στην αρχή δίσταζε αλλά με την ενίσχυση της συνοδού του άρχισε να συμμετέχει και να τρέχει μαζί τους, ενώ εκείνα έπαιζαν κυνηγητό. Ο Γιώργος όμως μόνο έτρεχε για να τον πιάσουν. Όταν τον έπιαναν έφευγε και δεν έπαιρνε τον ρόλο του κυνηγού.

11:00 Η δασκάλα θέλησε να τους παίξει κουκλοθέατρο σχετικό με το θέμα τους. Η παράσταση ονομαζόταν «Η Δόνα η τερηδόνα και η οδοντόκρεμα Κλο-Κλο». Ο Γιώργος ήταν ενθουσιασμένος και την παρατηρούσε με προσοχή. Κάποια στιγμή σηκώθηκε μόνος του, πήγε πίσω από το κουκλοθέατρο και άρχισε να παίξει με μια κούκλα από αυτές που είχε φέρει η δασκάλα του. Κανείς δεν μπορούσε όμως να

καταλάβει τι έλεγε, αφού μιλούσε πολύ γρήγορα και χωρίς καλή άρθρωση. Επίσης το περιεχόμενο των λεγόμενων του ήταν άσχετο με το θέμα της κουκλοθεατρικής παράστασης. Η δασκάλα του επέτρεψε για λίγο να συνεχίσει με αυτό που έκανε, αλλά στη συνέχεια τον διέκοψε και του είπε να κάτσει στη θέση του, όπως και έπραξε.

Όσο έπαιζε ο Γιώργος τα παιδιά σχολίαζαν από κάτω,

-Μα τι λέει δεν καταλαβαίνω, μιλάει ακαταλαβίστικα σαν μωρό.

-Έχει πλάκα όπως τα λέει τόσο γρήγορα.

-Δεν κουνάει σωστά όμως την κούκλα. Δεν παίζεται έτσι το κουκλοθέατρο.

-Είναι πολύ παράξενος με αυτά που λέει.

ενώ μερικά παιδιά παραπονιόντουσαν στη συνοδό του, πως ήθελαν να παίξουν και αυτά αλλά η κυρία μπορεί να μην τα άφηνε. Εκείνη λοιπόν τους εξήγησε πως δεν θα το ξανά κάνει αυτό ο Γιώργος και από εδώ και πέρα θα συμπεριφέρεται όπως και εκείνα. Επομένως θα ζητάει την άδεια από τη δασκάλα του και δεν θα σηκώνεται και θα διακόπτει όποτε θέλει. Απλά τους ζήτησε να τον καταλάβουν, γιατί ο Γιώργος είναι λίγο διαφορετικός από αυτά και δρα πολλές φορές χωρίς να σκέφτεται, περισσότερο αυθόρμητα.

11:30 Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δυο ομάδες και έπαιζαν ένα καινούργιο επιτραπέζιο παιχνίδι που είχε φέρει ένα παιδάκι στο σχολείο το «Πού πήγαν τα δοντάκια μου;». Ο Γιώργος συμμετείχε σε αυτό, αφού πρώτα η συνοδός του εξήγησε για ακόμη μια φορά τον τρόπο που παιζόταν. Όταν έκανε κάτι λάθος οι φίλοι του τον διόρθωναν (π.χ. Γιώργο έριξες έξι μόνο έξι θέσεις πρέπει να προχωρήσεις όχι παραπάνω). Εκείνος κάποιες στιγμές τους άκουγε, ενώ άλλες ούτε καν τους κοιτούσε που του μιλάγαν, παραμένοντας απορροφημένος στον εαυτό του.

Δεύτερη Μέρα

10:00 Σήμερα ο Γιώργος καθυστέρησε να έρθει στο σχολείο. Εκείνη την ώρα η δασκάλα τους είχε ήδη μιλήσει για τη στοματική υγιεινή και για τις τροφές που κάνουν καλό και κακό στα δόντια μας. Επίσης τους είχε μοιράσει φωτογραφίες για να φτιάξουν ένα ομαδικό κολλάζ στην τάξη με αυτό το θέμα. Η νηπιαγωγός είπε στον Γιώργο, να τραβήξει μια γραμμή στο χαρτόνι και να γράψει από τη μία πλευρά καλές και από την άλλη κακές τροφές, με τη βοήθεια δύο καρτελών που είχε ετοιμάσει για αυτόν τον σκοπό. Τα παιδιά λοιπόν άρχιζαν να κολλούν τις φωτογραφίες δημιουργώντας ένα όμορφο κολλάζ που στόλισαν τελικά στην τάξη τους.

10:30 Η συνοδός του θύμισε τι έπρεπε να κάνει την ώρα του πρωινού, αλλά εκείνος δεν της έδωσε σημασία. Τότε η νηπιαγωγός παρενέβη και μάλωσε τον Γιώργο λέγοντάς του πως, αν δεν βγάλει από μόνος του το φαγητό από την τσάντα όπως κάνουν και τα υπόλοιπα παιδιά, δεν θα ερχόταν ξανά σε αυτήν την τάξη αλλά θα πήγαινε στην μικρότερη. Τότε ο Γιώργος υπάκουσε και λειτούργησε όπως οι συμμαθητές του. Βέβαια ήταν αρκετά ανήσυχος. Ορισμένες στιγμές σηκωνόταν χωρίς λόγο μέσα στην τάξη μιλώντας παράλληλα μόνος του.

10:50 Στο διάλειμμα σήμερα βρήκε μια καινούργια ασχολία. Μάζευε τα σκουπίδια από την αυλή. Όταν τον είδε η συνοδός του τον σταμάτησε και είπε στους συμμαθητές του να τον φωνάξουν για να παίξουν όλοι μαζί. Στην αρχή τον φώναζαν από μακριά εκείνος όμως δεν αντιδρούσε στο κάλεσμά τους. Έπειτα ένα αγοράκι τον πήρε με δική του πρωτοβουλία από το χέρι και τον έβαλε μέσα στο κινητικό τους παιχνίδι. Δυσκολεύτηκε να καταλάβει και να ακολουθήσει τους κανόνες του παιχνιδιού. Όμως τα κατάφερε με τη βοήθεια των οδηγιών της συνοδού του αλλά και των υπόλοιπων παιδιών.

11:20 Η τελευταία δραστηριότητα που έκαναν τα παιδιά πάνω στη θεματική των δοντιών ήταν να φτιάξουν μια λίστα με συμβουλές που θα έλεγε ο καθένας για τη στοματική υγιεινή. Αυτή τη λίστα θα την κρεμούσαν στην πόρτα της τάξης για να τη διαβάζουν κάθε πρωί και να μην ξεχνούν τι πρέπει να κάνουν καθημερινά για να έχουν μια ζωή γερά δόντια. Ο Γιώργος είπε τη συμβουλή του «Να τρώμε πολλά

φρούτα», συμμετέχοντας έτσι ενεργά στη δραστηριότητα. Καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμεινε συγκεντρωμένος, χωρίς να κυριαρχηθεί από τις εμμονές του.

Τρίτη Μέρα

9:00 Το πρωί ο Γιώργος τακτοποίησε μόνος του τα πράγματά του, ύστερα όμως από την υπόδειξη της συνοδού του. Δεν έκατσε όμως στο θρανίο του όπως τα υπόλοιπα παιδιά, αλλά προτίμησε να παρατηρεί τις γωνίες του νηπιαγωγείου. Στην αρχή έκατσε στη γωνιά με τα επιτραπέζια παιχνίδια, όπου έπαιξε για λίγο με ένα μουσικό παιχνίδι. Στη συνέχεια πήγε στη γωνιά του κουκλοθέατρου και της βιβλιοθήκης. Η συνοδός του τον έβαλε τελικά να καθίσει στο θρανίο και να ζωγραφίσει μια χρωμοσελίδα που τους έδωσε η δασκάλα τους με θέμα τα Χριστούγεννα. Εκείνος όμως δεν έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον για αυτή τη δραστηριότητα. Παράλληλα λοιπόν τραγουδούσε τη μελωδία του μουσικού επιτραπέζιου, με το οποίο έπαιζε προηγουμένως. Τα παιδιά σχολίασαν αυτό το γεγονός, λέγοντας πόσο εύκολα ο Γιώργος μάθαινε τραγούδια, διαφημίσεις και ποιήματα.

9:30 Η νηπιαγωγός συγκέντρωσε τα παιδιά στη γωνιά της παρεούλας για να συζητήσουν για τα Χριστούγεννα που έρχονταν σε λίγες μέρες. Μίλησαν για τα έθιμα του τόπου μας, για τα θρησκευτικά γεγονότα, αλλά και για το αγαπημένο θέμα των μικρών παιδιών τον Άγιο Βασίλη. Η συζήτηση αυτή κράτησε πολύ ώρα, γιατί όλα τα παιδιά είχαν να καταθέσουν πολλές προσωπικές τους εμπειρίες πάνω σε αυτό το θέμα. Ο Γιώργος στην αρχή έδειξε αρκετό ενδιαφέρον για τη συζήτηση και απάντησε στις ερωτήσεις που του έκανε η νηπιαγωγός κυρίως μονολεκτικά. Όμως μετά από λίγη ώρα κουράστηκε να παρακολουθεί και επικράτησαν οι αυτιστικές του εμμονές και στερεοτυπίες. Άρχισε να κουνιέται έντονα μπρος-πίσω και πείραζε τα μαλλιά της διπλανής του. Επίσης παραμιλούσε και κοιτούσε διαρκώς το ταμπλώ, ενώ η συνοδός του απεύθυνε το λόγο.

10:15 Η συνοδός του θύμισε την υποχρέωσή του και εκείνος μετά από αρκετή ώρα και ύστερα από τη συμβολή και της νηπιαγωγού την εκτέλεσε. Αφού έστρωσε την πετσέτα στο τραπέζι και άρχισε να τρώει, ο διπλανός του ξεκίνησε να του μιλάει. Του ζήτησε λοιπόν να τραγουδήσει αυτό που έλεγε το πρωί από το μουσικό παιχνίδι και να του το μάθει. Εκείνος δέχτηκε και άρχισε να τραγουδάει. Όταν όμως ήρθαν στο

τραπέζι και άλλοι συμμαθητές του, οι οποίοι τον κοίταζαν με θαυμασμό σταμάτησε και έφυγε από εκεί που καθόταν. Πήγε λοιπόν στο παγκάκι της γωνιάς της παρεούλας και συνέχισε μόνος του το πρωινό του.

10:45 Στο διάλειμμα έπαιξε με τους συμμαθητές του, ύστερα από παρότρυνση της συνόδου του. Για άλλη μια φορά τα παιδιά τον πλησίασαν πρώτα για να παίξουν μαζί του.

11:15 Η νηπιαγωγός τους ρώτησε αν θα ήθελαν να φτιάξουν δικές τους μπάλες Χριστουγέννων για να τις στολίσουν στο δέντρο του σπιτιού τους. Τα παιδιά δέχτηκαν με ενθουσιασμό και έκατσαν στα θρανία τους χωρισμένα σε δύο ομάδες για να τους μοιράσει η νηπιαγωγός τα υλικά που χρειάζονταν για αυτή την ενδιαφέρουσα κατασκευή. Τους έδωσε δύο μπάλες στον καθένα, οι οποίες ήταν από φελιζόλ, αλλά και πολύχρωμα διακοσμητικά, χάντρες, χρυσόσκονες κ.α. Ακόμη τους έδωσε πινέλα και νερομπογιές για να τις χρωματίσουν πριν τις διακοσμήσουν. Ο Γιώργος επέλεξε έντονα χρώματα για να τις βάψει και τις γέμισε με πολύχρωμες χάντρες μόνος του.

Η συνόδός δεν τον βοήθησε καθόλου, μιας και τα κατάφερνε τέλεια με τις απαιτήσεις αυτής της κατασκευής. Ήταν προσηλωμένος στο έργο του. Δεν κοιτούσε καθόλου τριγύρω τα έργα των συμμαθητών του. Τα κορίτσια δίπλα του σχολίαζαν τα στολίδια του με θαυμασμό και προσπαθούσαν να φτιάξουν και εκείνα παρόμοια. Μάλιστα τον επιβράβευσαν για αυτά, όμως εκείνος δεν ανταποκρίθηκε καθόλου. Στο τέλος έπαιξε για ώρα με τα πινέλα, τα οποία δεν άφηνε από τα χέρια του, παρ' όλες τις παρατηρήσεις που του έκανε τόσο η συνόδός όσο και η νηπιαγωγός του. Όταν του τα απομάκρυνε η συνόδός αντέδρασε λίγο επιθετικά σπρώχνοντάς την και απειλώντας την πως δεν θα της ξανά μιλήσει ποτέ.

Τέταρτη Μέρα

9:00 Ο Γιώργος μόλις έφτασε στο σχολείο έδειξε στη συνοδό του ένα παιχνίδι που είχε φέρει από το σπίτι του, το οποίο ήταν ένα αυτοκινητάκι. Εκείνη του είπε να το βάλει μέσα στην τσάντα του και να παίζει μαζί του στο διάλειμμα, όμως εκείνος δεν την άκουσε. Έκατσε λοιπόν στη θέση του και ζωγράφιζε με το ένα χέρι ένα φύλλο εργασίας, ενώ στο άλλο κρατούσε το παιχνίδι του. Ένας συμμαθητής του του ζήτησε να το δει και να παίζει για λίγο, όμως ο Γιώργος δεν το δέχτηκε. Έτσι το αγοράκι απογοητευμένο είπε στη συνοδό του για τη συμπεριφορά του Γιώργου και εκείνη τον δικαιολόγησε. Του είπε πως δεν πρέπει να τον παρεξηγεί αν κάποιες φορές αντιδρά περίεργα, γιατί είναι λίγο παράξενος αλλά αυτό δε σημαίνει πως δεν τους αγαπάει.

9:30 Σήμερα ένα κοριτσάκι έφερε στην τάξη φωτογραφίες από εκδρομή που είχε πάει με τους γονείς της πέρσι στο χωριό του Αι Βασίλη στην Λαπωνία. Με αφορμή λοιπόν αυτές η νηπιαγωγός τους έκανε μια κατασκευή Αι Βασίλη με μπουκάλια νερού. Για την κοιλιά του έβαλαν εφημερίδα και βαμβάκι για τα γένια και το καπέλο του. Επίσης με υλικά όπως χάντρες έφτιαξαν τα χαρακτηριστικά του προσώπου του. Όλα αυτά τα δημιούργησαν ακούγοντας τις οδηγίες της δασκάλας τους. Η συνοδός βέβαια εξηγούσε παράλληλα στον Γιώργο και του έδειχνε τι έπρεπε να κάνει κάθε στιγμή. Ο Γιώργος απορροφήθηκε από τη συγκεκριμένη κατασκευή και ξέχασε το παιχνίδι, με το οποίο έπαιζε διαρκώς σήμερα. Φαινόταν να χαιρόταν με αυτό που έκανε. Παράλληλα όμως μιλούσε μόνος του και έλεγε διαφημίσεις που έχει αποστηθίσει ακριβώς από την τηλεόραση.

10:00 Τα παιδιά έβγαλαν τα φαγητά τους και έκατσαν να φάνε όπως ακριβώς έκανε και ο Γιώργος. Σήμερα είχε φέρει κάτι περίεργα μπισκότα που προκάλεσαν το ενδιαφέρον των παιδιών στο τραπέζι. Τον ρώτησαν λοιπόν αν ήταν ωραία και τι γεύση είχαν και εκείνος απάντησε μονολεκτικά, δίχως διάθεση για αλληλεπίδραση. Παράλληλα είχε βγάλει ξανά και το παιχνίδι του με το οποίο έπαιζε και του μιλούσε.

10:15 Την ώρα του διαλείμματος προτίμησε να μη βγει στην αυλή. Έκατσε μέσα στην τάξη και έπαιζε με το παιχνίδι του στη γωνιά με τα τουβλάκια. Έφτιαξε γέφυρες από τις οποίες περνούσε το αυτοκινητάκι του. Καθώς απασχολούταν με αυτό έκανε και το θόρυβο που έκανε η μηχανή του αυτοκινήτου. Όταν κουράστηκε, πέρασε το χρόνο του παίζοντας με το μουσικό επιτραπέζιο που ήταν και από τα αγαπημένα του. Η δασκάλα είπε σε μερικά παιδιά να τον φωνάξουν για να βγει στην αυλή και να

παίζει μαζί τους. Εκείνος όμως τους απάντησε πως δεν ήθελε και συνέχισε το μοναχικό παιχνίδι του.

10:45 Η δασκάλα τους μοίρασε κάτι φύλλα εργασίας για να κάνουν επανάληψη στα γράμματα της αλφαβήτου που έχουν μάθει μέχρι τώρα. Η συνοδός του εξηγούσε κάθε άσκηση και τον βοηθούσε όπου χρειαζόταν. Δεν ήταν όμως πολύ συγκεντρωμένος. Διαρκώς κοιτούσε τριγύρω του και δεν άκουγε στις παρατηρήσεις της συνοδού. Παράλληλα είχε μπροστά του και το παιχνίδι του που αποσπούσε συνέχεια την προσοχή του. Η συνοδός του λοιπόν το έκρυψε προκαλώντας το θυμό και το πείσμα του. Αρνιόταν να γράψει το οτιδήποτε, δεν την κοιτούσε και έλεγε δικά του χωρίς νόημα λόγια, δείχνοντας αισθητά την αδιαφορία του απέναντί της.

11:15 Τα παιδιά μέχρι το τέλος της ημέρας είχαν Γυμναστική. Ο Γιώργος παρά τις παροτρύνσεις των δασκάλων του και των ίδιων των παιδιών δεν θέλησε να παρακολουθήσει το μάθημα μαζί με τα άλλα παιδιά. Όταν η συνοδός του προσπάθησε να τον πάρει από το χέρι στην αυλή, εκείνος άρχισε να την σπρώχνει λέγοντάς της να φύγει. Έκατσε λοιπόν αμέτοχος όλη την ώρα. Η συνοδός του προσπάθησε να τον πείσει για αρκετή ώρα μιλώντας του διαρκώς. Εκείνος όμως έμεινε αμετάκλητος στην απόφασή του, απαντώντας μονολεκτικά σε ότι τον ρωτούσε. Τελικά έκατσε μέσα στην τάξη και απασχολήθηκε μόνος του με το παιχνίδι που είχε φέρει στην τάξη.

Πέμπτη Μέρα

9:00 Ο Γιώργος έφτασε στο σχολείο με την μητέρα του, η οποία του τακτοποίησε τα πράγματά του. Κατευθείαν κατευθύνθηκε στην νηπιαγωγό για να δει τι κρατούσε στα χέρια της, αφού όμως πρώτα καλημέρισε τη συνοδό του. Η νηπιαγωγός είπε σε όλα τα παιδιά να κάτσουν στις θέσεις τους για να τους δώσει καινούργιες χρωμοσελίδες να ζωγραφίσουν με θέμα «Ένα Χριστουγεννιάτικο Τοπίο». Ο Γιώργος είχε πολύ όρεξη σήμερα για ζωγραφική. Πρόσεχε να μη βγαίνει από το περιθώριο και χρησιμοποιούσε πολύ όμορφους χρωματικούς συνδυασμούς. Τα υπόλοιπα παιδιά κοιτούσαν τη ζωγραφιά του και τον επιβράβευαν, μιας και ήταν από τις ομορφότερες στην τάξη. Εκείνος όμως απλώς απαντούσε με ένα ευχαριστώ, δίχως να σχολιάζει περαιτέρω τα λεγόμενά τους.

9:30 Σήμερα η δασκάλα τους είχε μια ευχάριστη έκπληξη. Όλοι μαζί θα συμμετείχαν στο στολισμό της τάξης για τα Χριστούγεννα. Στην αρχή συναρμολόγησαν το δέντρο με τη βοήθεια της νηπιαγωγού, αλλά και της κοπέλας της παράλληλης στήριξης. Άνοιξαν όλοι μαζί τις κούτες με τα στολίδια και ο καθένας τα έβαζε όπου του άρεσε πάνω στο δέντρο. Ο Γιώργος ήθελε να βάλει το αστέρι στην κορυφή του δέντρου και ζήτησε τη βοήθεια από έναν συμμαθητή του. Εκείνος του πρότεινε να ανέβει στην καρέκλα που του έφερε αμέσως για να φτάσει. Ο Γιώργος όμως δειλίασε και του είπε να ανέβει εκείνος στη θέση του, δίνοντάς του το αστέρι για να το βάλει. Μετά συνέχισε να στολίζει και να δείχνει διάθεση για συνεργασία και επικοινωνία με τους συμμαθητές του.

10:15 Ο Γιώργος σήμερα δεν είχε όρεξη να φάει. Διαμαρτυρόταν πως το πονούσε η κοιλιά του. Κατά τη διάρκεια λοιπόν του φαγητού εκείνος κοιτούσε τους συμμαθητές του και έλεγε διάφορες διαφημίσεις. Ακόμη πείραζε για αρκετή ώρα τα μαλλιά της διπλανής του. Τα μύριζε, τα χάιδευε και τους μιλούσε. Τότε δυο φίλοι του παρατηρούσαν με απορία αυτή την παράξενη ενασχόληση του Γιώργου, την οποία και σχολίασαν ως εξής:

-Κοίτα ο Γιώργος μυρίζει τα μαλλιά της;

-Γιατί το κάνει αυτό όμως; Του αρέσει να μυρίζει τα μαλλιά μας;

-Μάλλον. Του αρέσουν τα περίεργα. Οι διαφημίσεις, τα ποιήματα και να μιλάει γρήγορα όπως τα ρομπότ.

-Ναι ίσως το κάνει για να μη μπορούμε να τον καταλάβουμε.

-Η είναι μικρός και δεν μπορεί να μιλάει καλά.

10:30 Στο διάλειμμα δεν είχε πολύ όρεξη για παιχνίδι. Έπαιξε πολύ λίγο κυνηγητό και μετά έκατσε μόνος του στην τάξη. Η κοπέλα της παράλληλης στήριξης του έκανε παρέα και έπαιξε μαζί του με τα τουβλάκια και το μουσικό επιτραπέζιο. Κάποια στιγμή ήρθαν μερικά κορίτσια για να παίξουν μαζί του. Ο Γιώργος όμως ενοχλήθηκε από την παρέα των κοριτσιών και απομακρύνθηκε. Πήγε μέσα στο κουκλόσπιτο και άρχισε να παίζει μόνος του με τον караγκιόζη που είχαν στο σχολείο. Γελούσε, μιλούσε και φαινόταν να διασκεδασε πολύ με το μοναχικό του παιχνίδι.

11:00 Τα παιδιά συνέχισαν να στολίζουν την τάξη τους. Συγκεκριμένα κρέμασαν τις ζωγραφιές που έφτιαξαν αυτές τις μέρες με θέμα τα «Χριστούγεννα» στα ταμπλώ της τάξης και κόλλησαν μπάλες με βαμβάκι στα τζάμια για να αναπαραστήσουν το χιόνι. Έπειτα όλοι μαζί έφτιαξαν με τη βοήθεια της νηπιαγωγού έναν μεγάλο χιονάνθρωπο για την πόρτα της τάξης. Του έβαλαν βαμβάκι, ένα κομμάτι καρότου για την μύτη του, όπως και κανονικό καπέλο. Ο Γιώργος πάλι συμμετείχε με ενθουσιασμό και σε αυτήν την κατασκευή. Ήταν ιδιαίτερα συνεργάσιμος αλλά όχι πολύ κοινωνικός και ομιλητικός με τους συμμαθητές του, όπως ήταν το πρωί.

«Παρατήρηση Γιώργου»

Δεύτερη Περίοδος (Απρίλιος-Μάιος)

Πρώτη Μέρα

9:00 Η έλευση του Γιώργου στο σχολείο έγινε συνοδευόμενος από τον πατέρα του. Τακτοποίησε μόνος τα πράγματά του (τσάντα και μπουφάν) και έκατσε σε ένα θρανίο για να κάνει ότι έκαναν και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Η κοπέλα της παράλληλης στήριξης έκατσε δίπλα του και τον ρώτησε με τι θα ήθελε να ασχοληθεί. Οι επιλογές του ήταν είτε να ζωγραφίσει όπως έκαναν τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, είτε να κάνει εξατομικευμένη διδασκαλία, ώστε να καλύψει όσα έκαναν οι συμμαθητές του χθες στην τάξη, μιας και κάθε Δευτέρα και Παρασκευή απουσιάζει από το σχολείο λόγω μαθημάτων λογοθεραπείας που παρακολουθεί. Εκείνος απάντησε πως ήθελε να ζωγραφίσει και έτσι η δασκάλα του τμήματος του έδωσε το φύλλο εργασίας με το πασχαλινό καλάθι. Καθώς ζωγράφιζε η συνοδός του τον ρωτούσε συνέχεια για το τι έκανε χθες στο σπίτι και πώς πέρασε την μέρα του. Ο Γιώργος όμως έδινε μονολεκτικές απαντήσεις και δεν έδειχνε να είχε διάθεση για διάλογο. Αντιθέτως ήταν πολύ απορροφημένος σε αυτό που έκανε και προσπαθούσε να ζωγραφίζει χωρίς να βγαίνει έξω από τα περιθώρια. Όντως η ζωγραφιά του ήταν τελικά από τις καλύτερες της τάξης. Μόνο στο τέλος της ζωγραφιάς κοίταξε τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, που έπαιζαν στις γωνιές του νηπιαγωγείου και είπε στη συνοδό του «Γιατί

παίζουν;». Τότε η συνοδός του εξήγησε πως είχαν τελειώσει πρώτα τη ζωγραφιά τους και μετά η δασκάλα τους το επέτρεψε και έτσι έπρεπε να κάνει και εκείνος. Ο Γιώργος όμως σαν να μην άκουσε την απάντηση της συνοδού του και συνέχιζε να επαναλαμβάνει την ερώτησή του για τουλάχιστον πέντε φορές.

9:30 Η δασκάλα συγκέντρωσε τα παιδιά στη γωνιά της παρεούλας. Ο Γιώργος πήγε με χαρά στη γωνιά, δίχως την παρότρυνση από την συνοδό του. Πριν προλάβει η δασκάλα του να ρωτήσει ποιο παιδί θέλει να σηκωθεί για την προσευχή, είχε ήδη σηκωθεί όρθιος μπροστά από όλα τα παιδιά και ξεκίνησε να κάνει τον Σταυρό του, λέγοντας φωναχτά την προσευχή. Στο τέλος της προσευχής τόσο η συνοδός του όσο και η δασκάλα του τον επιβράβευσαν, αφού είχε πει σωστά και καθαρά το λόγο της, όμως του εξήγησαν πως την επόμενη φορά θα πρέπει να σηκώνει το χέρι του και να μην παίρνει αποφάσεις μόνος του. Στις ερωτήσεις που έκανε η δασκάλα του για τον καιρό και την ημερομηνία έδωσε πρώτος από όλους τις σωστές απαντήσεις. Ήταν τόσο γρήγορος που σου έδινε την εντύπωση ότι οι απαντήσεις του ήταν τελείως μηχανικές.

Στη συνέχεια η δασκάλα ανακοίνωσε στα παιδιά το θέμα με το οποίο θα ασχολιόντουσαν σήμερα και αυτό ήταν ο αριθμός δέκα. Ο Γιώργος εκείνη την ώρα πετάχτηκε δυνατά και είπε «Όχι το οχτώ». Έτσι η συνοδός του εξήγησε πως αυτόν τον αριθμό τον είχαν κάνει, οπότε σήμερα έπρεπε να μάθουν καινούργιο και δεν θα πρέπει να πετάγεται και να διακόπτει τη δασκάλα του. Στη συνέχεια η δασκάλα σήκωνε ένα ένα παιδάκι για να μετρήσει κάτι μέσα στον χώρο που να αντιστοιχούσε στον αριθμό δέκα. Για παράδειγμα δέκα τσάντες, δέκα μπουφάν, δέκα καρέκλες, δέκα κεφαλάκια. Όταν ήρθε η σειρά του Γιώργου έπρεπε να μετρήσει σωστά δέκα ποδαράκια των συμμαθητών του. Όταν άπλωσαν τα πόδια τους οι συμμαθητές του, αυτό του φάνηκε ιδιαίτερα αστείο και άρχισε να γελάει δυνατά, προκαλώντας έτσι και το γέλιο των υπόλοιπων παιδιών, τα οποία άρχισαν να του μιλούν και εκείνος να τους απαντάει. Αυτός όμως ο διάλογος διακόπηκε απότομα, αφού η φασαρία που δημιουργήθηκε εκνεύρισε την νηπιαγωγό, η οποία τιμώρησε τον Γιώργο, με το να μην σηκωθεί στο επόμενο παιχνίδι.

Έπειτα σειρά είχαν οι γλωσσοδέτες που διάβασε η νηπιαγωγός για τον αριθμό δέκα, όπως και τραγουδάκια που ακούσανε και μάθανε όλοι μαζί. Ακόμη τους κόλλησε τον αριθμό δέκα στο πάτωμα με μια χαρτοταινία και σήκωσε έναν έναν για

να περπατήσει σωστά τον αριθμό, εκτός όμως από τον Γιώργο που ήταν ακόμη τιμωρημένος. Όμως ο Γιώργος άρχισε να γκρινιάζει έντονα, γιατί είχε βαρεθεί και τότε η νηπιαγωγός του ανέθεσε να ξεκινήσει πρώτος την επόμενη άσκηση, που ήταν να γράψει σωστά τον αριθμό δέκα πάνω στον πίνακα, πράγμα το οποίο εκτέλεσε με επιτυχία και χωρίς καμία βοήθεια. Τέλος η νηπιαγωγός σήκωσε το κάθε παιδί για να εξασκηθούν σε απλές μαθηματικές πράξεις με το δέκα (πρόσθεση, αφαίρεση), χρησιμοποιώντας τουβλάκια. Σε αυτή τη δραστηριότητα ο Γιώργος δυσκολεύτηκε και δεν έδωσε σωστές απαντήσεις. Διαρκώς έλεγε πως η σωστή απάντηση είναι ο αριθμός οχτώ.

Η συνοδός του όπως και η νηπιαγωγός σχολίασαν αυτό το γεγονός, λέγοντας πως τέτοιες δραστηριότητες τις βαριέται και για αυτό δεν απαντάει σωστά. Αυτή η δραστηριότητα κράτησε αρκετή ώρα, μιας και η νηπιαγωγός σήκωσε για άλλη μια φορά όλα τα παιδιά της τάξης. Επομένως ήταν ακατόρθωτο για τον Γιώργο να μη βαρεθεί και να προσέχει όλη τη διαδικασία. Έτσι η συνοδός του προσπαθούσε με εύκολα μαθηματικά προβληματάκια να του αποσπάσει την προσοχή για να μην απομονώνεται στο δικό του κόσμο, όμως δε τα κατάφερε. Ο Γιώργος διαρκώς έλεγε τον αριθμό οχτώ σαν απάντηση σε οποιαδήποτε ερώτηση του έκανε, και κοιτούσε τα ταμπλό της τάξης, δίχως να έχει βλεμματική επαφή με τον συνομιλητή του. Σε γενικές γραμμές όμως ήταν ιδιαίτερα συγκεντρωμένος στις περισσότερες δραστηριότητες που εξελίχθηκαν στη γωνιά της παρεούλας και μόνο στο τέλος αποσυντονίστηκε.

10:00 Την ώρα του φαγητού πήρε μόνος του το κολατσιό του από την τσάντα, έστρωσε την πετσέτα του και άρχισε να τρώει, δίπλα στους φίλους του, δίχως καμία οδηγία από την συνοδό του. Για πρώτη φορά σήμερα μίλησε με δική του πρωτοβουλία στους διπλανούς του, ρωτώντας τους για το τι τρώνε και αν τους αρέσει. Έτσι ξεκίνησε ένας μικρός διάλογος μεταξύ τους για τα φαγητά, που κατέληξε στο να δίνει το ένα παιδί στο άλλο το φαγητό του, για να αποφασίσουν ποιος έχει το νοστιμότερο φαγητό σήμερα.

10:15 Η νηπιαγωγός ζήτησε από τα παιδιά να κάτσουν στα θρανία τους για να τους μοιράσει το βιβλίο των αριθμών, που περιείχε δραστηριότητες σχετικά με τον αριθμό δέκα που έμαθαν σήμερα. Αφού τους εξήγησε τι έπρεπε να κάνουν σε κάθε μία ξεχωριστά τους έδωσε χρόνο για να τις ετοιμάσουν. Ο Γιώργος τις έλυσε με τη

βοήθεια της συνοδού του, η οποία θύμιζε κάθε φορά στον Γιώργο τι ακριβώς του ζητούσε η κάθε άσκηση και προσπαθούσε να του εφιστά την προσοχή διαρκώς σε αυτές. Στις συγκεκριμένες δραστηριότητες δεν απέδωσε το 100% των δυνατοτήτων του, επειδή ήταν κουρασμένος από τις προηγούμενες και έτσι παρουσίαζε αρκετή διάσπαση προσοχής. Έπαιξε με τα μαλλιά των διπλανών του και έλεγε δυνατά μερικές διαφημίσεις από την τηλεόραση που τις έχει αποστηθίσει, τραβώντας την προσοχή των συμμαθητών του.

Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφέρω ένα μικρό διάλογο που έκαναν οι διπλανές του όταν εκείνος μονολογούσε.

-Τι λέει πάλι ο Γιώργος; Κατάλαβες;

-Όχι τα δικά του μάλλον, αφού συνέχεια το κάνει αυτό.

-Όχι κάνεις λάθος. Παλιά στο σχολείο μίλαγε πολύ μόνος του και ακαταλαβίστικα. Τώρα μιλάει σαν και εμάς. Βέβαια εγώ μιλάω καλύτερα από όλους, γιατί είμαι και η πιο μεγάλη.

-Α όχι ξέρω μάλλον τι είπε τη διαφήμιση που του αρέσει πολύ, αυτή που λέει «Τυχαίο? Δεν νομίζω».

-Μάλλον. Αφού ξέρει πάρα πολλές διαφημίσεις και τις λέει στα αγόρια.

-Είναι ο αγαπημένος μου φίλος από τα αγόρια. Είναι πολύ αστείος!!!!

-Και εγώ τον αγαπώ και θα παίξω μαζί του στο διάλειμμα κυνηγητό.

10:45 Στην ώρα του διαλλείματος ο Γιώργος δεν έπαιξε καθόλου μόνος του. Αντιθέτως συμμετείχε σε όλα τα ομαδικά παιχνίδια των παιδιών. Έπαιξε κυνηγητό, όπου μία κυνήγαγε αυτός και μία τον κυνήγαγαν οι φίλοι του, αλλά και κρυφτό στο προαύλιο χώρο του σχολείου. Στα παιχνίδια αυτά δεν συμμετείχαν μόνο αγόρια, με τα οποία είχε κιόλας καλύτερες κοινωνικές επαφές, αλλά και κορίτσια.

11:10 Αυτή την ώρα τα παιδιά συνέχισαν την εικαστική δραστηριότητα που ξεκίνησαν το πρωί. Έτσι έκοψαν τα πασχαλινά καλαθάκια που είχαν ζωγραφίσει και τα στόλισαν στο ταμπλό της τάξης τους. Ο Γιώργος δυσκολεύτηκε πολύ στο κόψιμο, αφού δεν έχει αναπτύξει σε καλό βαθμό ακόμη την λεπτή του κινητικότητα, όπως ανέφερε και η συνοδός του. Δεν μπορούσε να πιάσει το ψαλίδι και να ακολουθήσει

σωστή πορεία στο κόψιμο της φιγούρας. Επειδή δεν τα κατάφερε εκνευρίστηκε και τα παράτησε, με αποτέλεσμα η νηπιαγωγός να του τελειώσει το έργο του.

11:30 Τα παιδιά μαζεύτηκαν στη γωνιά της συζήτησης για να μιλήσουν για το Πάσχα. Η νηπιαγωγός τους έδειξε διάφορες εικόνες από ένα βιβλίο για τα πασχαλινά έθιμα του λαού μας, με τα οποία θα ασχοληθούν τις επόμενες μέρες, αλλά και για τα θρησκευτικά γεγονότα. Στη συζήτηση αυτή ο Γιώργος δε συμμετείχε καθόλου. Η προσοχή του ήταν προσηλωμένη στα καλαθάκια που έφτιαζαν και παραμιλούσε χαμηλόφωνα. Συγκεκριμένα διάβαζε διάφορες καρτέλες που υπήρχαν στο ταμπλό. Η ανάγνωση άλλωστε είναι από τις αγαπημένες του ασχολίες τους τελευταίους μήνες, όπως ανέφερε η συνοδός του, μιας και τα καταφέρνει πολύ καλά σε αυτήν.

12:00 Ο Γιώργος έφυγε με την μητέρα, ενώ πρώτα αγκάλιασε τη συνοδό του και χαιρέτησε τους περισσότερους συμμαθητές του.

Δεύτερη Μέρα

9:00 Λίγο μετά την άφιξη του Γιώργου στο σχολείο, η συνοδός του έδωσε να κάνει τις ασκήσεις του αριθμού εννιά από το τετράδιο των αριθμών. Ξεκίνησε λοιπόν να λύνει τις ασκήσεις, ύστερα από τις επεξηγήσεις της, δίχως καμία δυσκολία και με πολλή διάθεση. Ήταν απόλυτα συγκεντρωμένος και τελείωσε την εργασία του σε σύντομο χρονικό διάστημα. Ζήτησε μάλιστα να ζωγραφίσει και τα σκίτσα του τετραδίου, αφού τελείωσε με τις ασκήσεις του. Τα υπόλοιπα παιδιά έφτιαχναν με την νηπιαγωγό ένα σταυρό από πηλό, τον οποίο έφτιαξε και εκείνος όταν τελείωσε. Στη συνέχεια σηκώθηκε και έκατσε στην καρέκλα της νηπιαγωγού στη γωνιά της παρεούλας μπροστά από όλα τα παιδιά, παίρνοντας τον ρόλο της. Πήρε το βιβλίο που τους διαβάζει κάθε φορά για τους αριθμούς και άρχισε να τους δείχνει τις σελίδες ρωτώντας τα το εξής: «Το κάνατε το 1; Το κάνατε το 2,3,4.....». Τα παιδιά απαντούσαν κάθε φορά δυνατά με ένα ναι ή όχι και του ζητούσαν να δείχνει σε όλους τις εικόνες περνώντας το βιβλίο από κοντά τους, είτε να τους διαβάζει ότι μπορεί. Επίσης μερικά παιδιά σχολίαζαν ή τον επιβράβευαν (π.χ. Μπράβο Γιώργο είσαι τέλειος δάσκαλος, Διάβασε μας τι λέει). Η νηπιαγωγός άφησε τη διαδικασία αυτή να εξελιχθεί για αρκετή ώρα, αφού τα παιδιά περνούσαν πολύ ευχάριστα την ώρα τους, μέχρι εκείνη να τελειώσει κάτι πασχαλινές κατασκευές που έφτιαχνε.

9:30 Η νηπιαγωγός συγκέντρωσε τα παιδιά στη γωνιά της παρεούλας για να τους παρουσιάσει τι θα έκαναν σήμερα στην τάξη, δηλαδή δραστηριότητες για να μάθουν το γράμμα ξ. Αρχικά λοιπόν τους ζήτησε να σκεφτούν λέξεις που ξέρουν και αρχίζουν από αυτό το γράμμα. Ο Γιώργος βρήκε ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα την άσκηση αυτή και είπε τις περισσότερες λέξεις. Συγκεκριμένα ανέφερε λέξεις όπως ξυλοκόπος, ξυπόλυτος, ξυραφάκι, ξενοδοχείο, που ήταν οι πιο δύσκολες από όσες ειπώθηκαν. Επίσης σχολίαζε τις λέξεις που έβρισκαν οι συμμαθητές του, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται μικροί διάλογοι στην παρεούλα (π.χ. εύκολη αυτή η λέξη την ήξερα, και εγώ έχω φίλη με αυτό το όνομα). Κάποια στιγμή ζήτησε από τη δασκάλα του να σηκωθεί στον πίνακα και να κυκλώσει το ξ από τις λέξεις, όπως και έγινε. Έπειτα κόλλησαν το ξ το μικρό αλλά και το κεφαλαίο με μονωτική ταινία στο πάτωμα και περπάτησαν ένας ένας επάνω του. Ακόμη τους εξήγησε το φύλλο εργασίας που θα έπρεπε να συμπληρώσουν μετά.

10:15 Κατά τη διάρκεια του πρωινού ο Γιώργος άρχισε να λέει τις διάφορες διαφημίσεις. Έτσι τα παιδιά που κάθονταν δίπλα του άρχισαν να γελάνε και να του ζητούν να πει τις αγαπημένες τους. Ο Γιώργος με πολλή χαρά ανταποκρινόταν στις προτάσεις τους, δημιουργώντας ένα όμορφο κλίμα για άλλη μια φορά στην τάξη.

10:40 Στο διάλλειμα έπαιζε όλη την ώρα με τους συμμαθητές του. Δεν έμεινε καθόλου μόνος του. Έπαιζαν περνά περνά η μέλισσα, όπως και ένα ακόμη κινητικό παιχνίδι τον μάγειρα.

11:15 Τα παιδιά έκαναν τις ασκήσεις του φύλλου εργασίας, όπως και ο Γιώργος με ιδιαίτερη προσοχή. Όταν τελείωσαν ασχολήθηκαν με ελεύθερη ζωγραφική. Ο Γιώργος έφτιαξε ένα πολύ όμορφο λιβάδι με πολύχρωμα λουλούδια, χρησιμοποιώντας κυρίως έντονα χρώματα.

12:00 Ο Γιώργος έφυγε από το σχολείο στενοχωρημένος σήμερα, γιατί όπως είπε ο ίδιος ήθελε να κάτσει στο ολοήμερο, για να παίξει κι άλλο με τους φίλους του.

Τρίτη Μέρα

9:00 Το πρωί μόλις ήρθαν τα παιδιά στο σχολείο η δασκάλα τους μοίρασε χρωμοσελίδες με πασχαλινά αυγά, για να τα ζωγραφίσουν, να τα κόψουν και να τα κολλήσουν σε χαρτόνια. Η συνοδός του Γιώργου κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας συζητούσε μαζί του, ώστε να του εφιστά την προσοχή του σε αυτό που έκανε και να μη χάνεται. Τον ρωτούσε τι χρώμα θα έβαζε και γιατί στις φιγούρες και εκείνος απαντούσε με ολοκληρωμένες προτάσεις (π.χ. κόκκινο γιατί έτσι είναι τα πασχαλινά αυγά, με κίτρινο για τις στάμπες τους). Ήταν ιδιαίτερα ομιλητικός και ευδιάθετος. Κάποια στιγμή άρχισε να σφυρίζει και αυτό στάθηκε η αφορμή για την έναρξη διαλόγων μεταξύ του Γιώργου και των υπολοίπων παιδιών.

-Μπράβο Γιώργο!!!! Ποιός σου το έμαθε αυτό;

-Μόνος μου.

-Δε νομίζω. Οι μεγάλοι ξέρουν μόνο να σφυρίζουν.

-Εντάξει μου το έδειξε ο μπαμπάς μου μια φορά και μετά εγώ το έκανα μόνος μου.

-Και εγώ σήμερα θα του πω να με μάθει και αύριο θα σφυρίζουμε μαζί. Στο διάλειμμα όμως για να μη μας μαλώσει η δασκάλα.

Όταν ο Γιώργος κουράστηκε με τη ζωγραφική άρχισε να κοιτάει τριγύρω του και να κουνιέται μπρος πίσω στην καρέκλα του. Όταν η συνοδός του έδωσε τις ξυλομπογιές για να συνεχίσει εκείνος τις πέταξε στο πάτωμα και δήλωσε φωναχτά ότι δεν ήθελε άλλο. Τότε το αγοράκι που καθόταν δίπλα του, του πρότεινε να τελειώσει και εκείνος τη δική του ζωγραφιά για να δουν ποιανού είναι η καλύτερη. Μετά από αυτή την παρότρυνση ο Γιώργος συνέχισε να ζωγραφίζει.

10:00 Στην ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων μερικά κορίτσια τον πήραν και έπαιζαν μαζί του στη γωνιά με τα τουβλάκια. Δεν έκατσε όμως για πολλή ώρα μαζί τους. Προτίμησε να πάρει τον караγκιόζη και να παίξει μόνος του ένα φανταστικό θεατρικό. Τότε ήρθαν σχεδόν όλα τα αγόρια πήραν κούκλες από το κουκλοθέατρο και άρχισαν να συμμετέχουν στο παιχνίδι του Γιώργου. Αυτή η διαδικασία κράτησε αρκετή ώρα και τα παιδιά το διασκέδασαν πολύ, ιδιαίτερα ο Γιώργος.

10:30 Ο Γιώργος έφαγε το πρωινό του σε σύντομο χρονικό διάστημα, γιατί ήθελε να παίξει με τους φίλους του στο διάλειμμα. Είχαν ήδη κανονίσει να παίξουν όλοι μαζί ένα ομαδικό παιχνίδι, το ένα δύο τρία κόκκινο φως. Ο Γιώργος μάλιστα ξεκίνησε πρώτος να φιλάει, δηλαδή να αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο στο παιχνίδι. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ήταν πολύ δραστήριος και προσηλωμένος σε αυτό. Δεν απομονώθηκε καθόλου. Παράλληλα βέβαια μίλαγε λίγο μόνος του, προκαλώντας το ενδιαφέρον των άλλων παιδιών.

11:00 Μετά το διάλειμμα η δασκάλα συγκέντρωσε τα παιδιά στη γωνιά της παρεούλας για να διαβάσουν ένα βιβλίο με θέμα «Τα Πάθη του Χριστού». Ο Γιώργος κοιτούσε με ενδιαφέρον τις εικόνες και άκουγε με προσοχή τα λεγόμενα της δασκάλας του. Επίσης πεταγόταν μερικές φορές και έλεγε τα ποιήματα που έχει μάθει στο κατηχητικό. Τότε η δασκάλα τον παρότρυνε να τα πει πιο αργά, για να τα μάθαιναν και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, μιας και ήταν κάτι σχετικό με το Πάσχα και τη θρησκεία μας.

11:40 Αφού τα παιδιά συζήτησαν για το βιβλίο, χρωμάτισαν στη συνέχεια άλλη μια χρωμοσελίδα με θέμα την Σταύρωση του Ιησού Χριστού. Ο Γιώργος δεν έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, γιατί όπως είπε και ο ίδιος στη συνοδό του δεν ήθελε άλλο να ζωγραφίσει. Η συνοδός του λοιπόν έκρινε σωστό να κάνει κάτι άλλο που θα του προκαλούσε περισσότερο το ενδιαφέρον του και τελικά διαβάσανε μαζί ένα παραμύθι.

Τέταρτη Μέρα

9:00 Στην αρχή η δασκάλα τους μοίρασε τις πασχαλινές κατασκευές που είχαν φτιάξει όλες αυτές τις μέρες. Του Γιώργου οι κατασκευές βρίσκονταν πάνω στο γραφείο της δασκάλας του και όχι εκεί που ήταν όλων των άλλων παιδιών. Έτσι ο Γιώργος μη βλέποντας τις δικές του κατασκευές άρχισε να στενοχωριέται. Ένα κοριτσάκι λοιπόν έδειξε το ενδιαφέρον της και ρώτησε τη συνοδό του αν ήξερε που είναι οι κατασκευές του, για να της δώσει στο Γιώργο. Όπως είπε και η ίδια δεν ήθελε να βλέπει τον Γιώργο να ανησυχεί και να στενοχωριέται που δεν τις βρίσκει. Στη συνέχεια τα παιδιά ασχολήθηκαν με μια ακόμη πασχαλινή δραστηριότητα και αυτή ήταν το βάζιμο κόκκινων αυγών. Κάθε παιδάκι είχε φέρει από το σπίτι του ένα

βρασμένο αυγό. Η δασκάλα τους τα μοίρασε, τους έδωσε κηρομπογιές και τους είπε να βάψουν το αυγό τους με αυτές, κάνοντας διάφορα σχήματα (π.χ. βουλίτσες, γραμμές, αστεράκια, καρδιές). Όταν τελείωσαν με αυτό τα έριξαν μέσα σε μια λεκάνη με κόκκινη μπογιά για να βαφτούν. Μέτα τα άφησαν να στεγνώσουν και με λίγο λαδί και χαρτί τα έτριψαν για να γυαλίσουν. Ο Γιώργος κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας ήταν ιδιαίτερα προσεκτικός και ενεργητικός. Έδειχνε να είναι πολύ ενθουσιασμένος όπως και όλα τα παιδιά, μιας και ήταν μια πολύ ενδιαφέρουσα δραστηριότητα. Ο ενθουσιασμός του φάνηκε ακόμη από τις ερωτήσεις που έκανε διαρκώς στην νηπιαγωγό. Μερικές από αυτές ήταν «Κυρία να πάρω τα αυγά μου να τα βάψω πρώτος;», «Να ρίξω τα αυγά μου στη λεκάνη;», «Θα βάλουμε και αυτοκόλλητα». Επίσης κάποια στιγμή ο διπλανός του δυσκολευόταν να βάψει το αυγό του και φώναζε την κυρία να τον βοηθήσει. Τότε σημειώθηκε ένας διάλογος μεταξύ των δυο παιδιών.

-Να σε βοηθήσω εγώ να βάψεις το αυγό σου. Κοίτα εγώ το τελειώνω τώρα. [Γιώργος]

-Ναι το φτιάχνεις πολύ ωραίο. Πώς το κάνεις; [Συμμαθητής]

(Τότε ο Γιώργος παίρνει το αυγό του διπλανού του και αρχίζει να του το βάφει)

-Θα το κάνω και εγώ τώρα σε ευχαριστώ. [Γιώργος]

Τότε η συνοδός βλέπει αυτό το περιστατικό και τον επιβραβεύει που βοήθησε τον φίλο του στο έργο του.

10:00 Τα παιδιά ζωγράφισαν χρωμοσελίδες που τους μοίρασε η δασκάλα τους για το Πάσχα. Ο Γιώργος καθώς ζωγράφιζε παρατηρούσε τα έργα των άλλων παιδιών και σχολίαζε. Μερικά από τα σχόλια του ήταν τα εξής: Ωραία χρώματα έβαλες στο λαγό. Μπράβο δε βγαίνεις έξω από τις γραμμούλες, σχόλια που στάθηκαν η αφορμή για διαλόγους με τους συμμαθητές του.

10:20 Κατά τη διάρκεια του φαγητού ήταν ιδιαίτερα ήρεμος και σκεπτικός. Δεν μίλησε καθόλου στον εαυτό του, όπως συνήθιζε να κάνει αλλά λίγο με τους διπλανούς του.

10:40 Στο διάλειμμα προτίμησε στην αρχή να κάτσει μόνος του στα σκαλιά. Αυτό όμως δεν κράτησε για πολύ, αφού οι συμμαθητές του τον φώναξαν να παίξει μαζί τους κυνηγητό και εκείνος αμέσως ανταποκρίθηκε στο κάλεσμά τους.

11:10 Η δασκάλα τα συγκέντρωσε στη γωνιά της συζήτησης για να τους συνεχίσει το βιβλίο που είχαν ξεκινήσει να διαβάζουν αυτές τις μέρες για τα «Πάθη του Χριστού». Δεν ήταν όμως καθόλου συγκεντρωμένος στη διαδικασία. Έτσι η συνοδός του προσπάθησε να επικεντρώσει την προσοχή σε αυτή, ψιθυρίζοντας στο αυτί του με λίγα λόγια όσα έλεγε εκείνη. Ο Γιώργος όμως αντιδρούσε. Την έδιωχνε και γκρίνιαζε, λέγοντάς της πως ήθελε να ακούσει. Κάποια στιγμή η διπλανή του συμμαθήτρια τον μάλωσε, επειδή έκανε φασαρία και δεν μπορούσε να ακούσει αυτά που διάβαζε η δασκάλα τους. «Σταμάτα Γιώργο να μιλάς δυνατά. Δεν ακούω. Δε βλέπεις όλοι θέλουμε να ακούσουμε την ιστορία εκτός από εσένα. Είσαι μικρός και κάνεις έτσι:». Ύστερα από αυτή την παρέμβαση ο Γιώργος άρχισε να παρακολουθεί την νηπιαγωγό χωρίς να ενοχλεί και δείχνοντας φανερά στενοχωρημένος.

Πέμπτη Μέρα

9:00 Τα παιδιά το πρωί είδαν ένα dvd με θέμα την εβδομάδα των Παθών του Ιησού. Ο Γιώργος παρατηρούσε με προσοχή την ταινία, αφού η τηλεόραση ήταν από τα αγαπημένα του ενδιαφέροντα. Άλλωστε αυτό φαίνεται και από την πληθώρα των διαφημίσεων που έχει αποστηθίσει. Αρκετές φορές επίσης σχολίαζε κάποια σημεία από την ταινία, λέγοντας ποιήματα που τους μαθαίνουν στο κατηχητικό, όπου πηγαίνει κάθε Κυριακή.

10:00 Η νηπιαγωγός μάζεψε τα παιδιά στη γωνιά της παρεούλας για να τους μάθει μερικούς ψαλμούς που λέμε την Μεγάλη Εβδομάδα στην εκκλησία. Ο Γιώργος, όταν ρώτησε η δασκάλα αν ήξερε κανέναν κάποιο παιδί, ήταν ο πρώτος που απάντησε και τραγούδησε μπροστά σε όλα τα παιδιά το «Χριστός Ανέστη». Ενθουσιάστηκε τόσο πολύ με τη διαδικασία αυτή που μέχρι το τέλος της ημέρας έλεγε σε διάφορα χρονικά διαστήματα τον ψαλμό αυτό, προκαλώντας τα γέλια των συμμαθητών του, που το έβλεπαν σαν παιχνίδι και τον παρότρυναν και τα ίδια πολλές φορές να το τραγουδάει.

10:20 Στο πρωινό σήμερα έγινε κάτι που αξίζει να αναφερθεί. Ο Γιώργος δυσκολεύτηκε να ανοίξει το ταπεράκι του και αμέσως ο διπλάνος του τον βοήθησε να το ανοίξει. Τότε ο Γιώργος τον ευχαρίστησε και του χάρισε ένα μπισκότο από το φαγητό του. Σε γενικές γραμμές ήταν ήρεμος, όχι πολύ ομιλητικός και τελείωσε γρήγορα το φαγητό του.

10:40 Τα αγόρια σήμερα βρήκαν μια μπάλα στο προαύλιο και θέλησαν να παίξουν ποδόσφαιρο. Τράβηξαν και τον Γιώργο για να παίξει μαζί τους, όμως εκείνος δεν έκατσε για παραπάνω από πέντε λεπτά. Προσπάθησε να συντονίσει τα πόδια του για να κρατάει και να κλωτσάει την μπάλα, όπως έκαναν τα άλλα παιδιά αλλά δεν τα κατάφερε. Δυσκολευόταν πολύ στο συντονισμό, με αποτέλεσμα να τα παρατήσει και να φύγει από το παιχνίδι. Έκατσε λοιπόν μόνος του και έβλεπε τους συμμαθητές του. Τότε πήγε η συνοδό του και έπαιξε μαζί του περνά περνά η μέλισσα μαζί με μερικά κοριτσάκια.

11:00 Η τελευταία και πολύ ενδιαφέρουσα δραστηριότητα που έκαναν τα παιδιά για το Πάσχα ήταν να φτιάξουν στην τάξη κουλουράκια. Η δασκάλα έφτιαξε τη ζύμη και τους την μοίρασε για δώσει ο καθένας το δικό του σχήμα στο κουλούρι του. Ο Γιώργος έφτιαξε κουλούρι σε σχήμα καρδιάς. Τα παιδιά που ήταν δίπλα του ενθουσιάστηκαν με την ιδέα του και θέλησαν να φτιάξουν και αυτά το ίδιο. Μάλιστα η διπλανή του, επειδή δυσκολευόταν, ο Γιώργος την βοήθησε να φτιάξει την καρδιά. Η δασκάλα και η συνοδός του τον επιβράβευσαν για την πρωτότυπη ιδέα του, αλλά και για τη βοήθεια που προσέφερε στην συμμαθήτριά του. Σε όλες τις φάσεις της δραστηριότητας ήταν πολύ συνεργάσιμος και απόλυτα συγκεντρωμένος.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Α). Συνέντευξη Εκπαιδευτικών Γενικής Τάξης

- *Τί πτυχίο έχετε;*
- *Πόσο καιρό προϋπηρεσία έχετε;*
- *Έχετε γνώσεις για παιδιά με ειδικές ανάγκες, όπως υπάρχει και στην τάξη σας;*
- *Το παιδάκι που έχετε, από πότε είναι εδώ;*
- *Πώς θα περιγράφατε το συγκεκριμένο παιδάκι;*
- *Από πότε έχει έρθει η παράλληλη στήριξη;*
- *Η συνεργασία σας με τον συνοδό;*
- *Δουλεύει ομαδικά με τα παιδιά;*
- *Θεωρείτε ότι τον έχουν αποδεχτεί πλέον τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης;*
- *Θεωρείτε πως μέχρι τώρα έχει βελτιωθεί σε σχέση με τον πρώτο καιρό που ξεκίνησε στο νηπιαγωγείο;*
- *Συνεργάζεστε μαζί με τον ειδικό παιδαγωγό, για να προσαρμόσετε ίσως κάποιες από τις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου;*
- *Οι γονείς; Ποιά είναι η στάση τους απέναντι σε εσάς και στο σχολείο;*

Β). Συνέντευξη Εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης

- *Έχετε κάποιο πτυχίο, τί έχετε τελειώσει;*
- *Πιστεύετε ότι έχετε αρκετές γνώσεις πάνω στα παιδιά με ειδικές ανάγκες;*
- *Πιστεύετε ότι μπορείτε να τις φέρετε εις πράξη;*
- *Πώς θα περιγράφατε το συγκεκριμένο παιδάκι που έχετε αναλάβει;*
- *Από πότε το έχετε αναλάβει;*
- *Θεωρείτε πως μέχρι τώρα έχει βελτιωθεί σε σχέση με τον πρώτο καιρό; Αν ναι, σε ποιούς τομείς;*
- *Δουλεύει καθόλου ομαδικά;*
- *Θεωρείτε ότι έχει ενταχθεί στην τάξη, τον έχουν αποδεχτεί τα υπόλοιπα παιδιά;*
- *Ποιά είναι η σχέση του με τα άλλα παιδιά;*
- *Πώς είναι η συνεργασία σας με την νηπιαγωγό της τάξης;*
- *Πώς συνεργάζεστε για να τον εντάξετε μέσα στην τάξη;*
- *Οι γονείς του συνεργάζονται μαζί σας και με το σχολείο;*

Γ). Συνέντευξη Παιδιών Τυπικής Ανάπτυξης

- Ποιός είναι ο αγαπημένος σου φίλος;
- Τί συναισθήματα νιώθεις για κάθε έναν από αυτούς τους τρεις συμμαθητές σου, χαρά, λύπη ή αδιαφορία;
- Θα ήθελες να κάνεις τις ακόλουθες δραστηριότητες μαζί με τον συμμαθητή σου (αντιστικός μαθητής):
 1. Θα καθόσουν στο ίδιο θρανίο μαζί του;
 2. Θα διάβαζες μαζί του ένα παραμύθι;
 3. Θα του ζητούσες να έρθει σπίτι σου για να παίξετε μαζί;
 4. Θα ήθελες να δείτε μαζί μια ταινία;
 5. Θα ήθελες να πάτε μαζί βόλτα στο πάρκο;
 6. Θα καθόσουν δίπλα του για να φάτε μαζί στο σχολείο;
 7. Θα ήθελες να ήσουν μαζί του στην ομάδα των εργασιών;
 8. Θα έπαιζες μαζί του στην αυλή την ώρα του διαλείμματος;



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000105451