



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Ένταξη παιδιών με αυτισμό στην πρωτοβάθμια
εκπαίδευση»**

Χριστίνα Μωραΐτη

A.M.: 0207128

**1^{ος} Επόπτης Καθηγητής: Στρογγυλός Βασίλης, Λέκτορας Π.Τ.Π.Ε.
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας**

**2^{ος} Επόπτης Καθηγητής: Μάγος Κωνσταντίνος, Λέκτορας Π.Τ.Π.Ε.
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας**

Βόλος, Ιούνιος 2011



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

Αριθ. Εισ.: 9563/1
Ημερ. Εισ.: 17-06-2011
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΠΕ
2011
ΜΩΡ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Ένταξη παιδιών με αυτισμό στην πρωτοβάθμια
εκπαίδευση»**

Χριστίνα Μωραΐτη

A.M.: 0207128

**1^{ος} Επόπτης Καθηγητής: Στρογγυλός Βασίλης, Λέκτορας Π.Τ.Π.Ε.
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας**

**2^{ος} Επόπτης Καθηγητής: Μάγος Κωνσταντίνος, Λέκτορας Π.Τ.Π.Ε.
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας**

Βόλος, Ιούνιος 2011

*«Ο άνθρωπος με τη δύναμη της θέλησης
αλλάζει τον εαυτό του.
Με τη δύναμη της αγάπης,
αλλάζει τους άλλους.
Και με τη δύναμη της σκέψης
αλλάζει τον κόσμο.»*
Rabindranath Tagore
(1861-1941, Ινδός λογοτέχνης)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση στο κοινωνικό σύνολο γίνεται στις μέρες μας ολοένα και πιο επιτακτική. Διεθνείς Διακηρύξεις και Συμβάσεις προβάλλουν και προασπίζονται ζητήματα, τα οποία σχετίζονται με την ατομική και κοινωνική ζωή του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και με τις ίσες με τους συνομηλίκους του ευκαιρίες, που μπορεί να έχει στην εκπαίδευση.

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματεύεται την ένταξη των παιδιών με αυτισμό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο αυτισμός αποτελεί μια εκ γενετής διαταραχή της ανάπτυξης, όπου τα παιδιά παρουσιάζουν διαταραχές στην κοινωνικότητα, την επικοινωνία και την φαντασία, με αποτέλεσμα να απομονώνονται και να στερούνται κοινωνικής ζωής. Κύριος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί κατά πόσο έχει προχωρήσει η ένταξη αυτών των παιδιών σε τρία δημοτικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, πώς δουλεύουν οι εκπαιδευτικοί – γενικής και ειδικής εκπαίδευσης – με τα παιδιά με αυτισμό, ποια η συνεργασία μεταξύ τους και με την οικογένεια του παιδιού και τέλος ποια η στάση τους και η άποψη τους στο θέμα της ένταξης των παιδιών με αυτισμό.

Αντλώντας πληροφορίες από συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, καθώς και από μητέρες τριών παιδιών με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι έχουν γίνει κάποια βήματα για την ένταξη αυτών των παιδιών σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης, είτε παρακολουθώντας παράλληλα το τμήμα ένταξης, είτε με παράλληλη στήριξη. Επιπλέον, στις περιπτώσεις όπου η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών με την οικογένεια, αλλά και μεταξύ τους, είναι διαρκής και εποικοδομητική, βοηθά σημαντικά στη βελτίωση του παιδιού. Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της ένταξης των παιδιών με αυτισμό, εφόσον προηγηθεί ο κατάλληλος σχεδιασμός με την απαραίτητη ευαισθησία από την Πολιτεία.

Λέξεις κλειδιά: φάσμα του αυτισμού, σύνδρομο Asperger, ένταξη, συνεκπαίδευση, παράλληλη στήριξη

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ύστερα από μια πορεία τεσσάρων χρόνων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και με τις γνώσεις που αποκόμισα από τις σπουδές αυτές, ολοκληρώνω τις προπτυχιακές μου σπουδές με την εκπόνηση της παρούσας πτυχιακής εργασίας. Από τη θέση αυτή, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον Λέκτορα του Π.Τ.Π.Ε. του Π.Θ., κ. Βασίλειο Στρογγυλό, κύριο επιβλέποντα της εργασίας μου, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε αναθέτοντάς μου αυτή την εργασία, καθώς και για τις χρήσιμες παρατηρήσεις και υποδείξεις του. Ευχαριστώ, επίσης, τον συνεπιβλέποντα της εργασίας μου Λέκτορα του Π.Τ.Π.Ε., κ. Κωνσταντίνο Μάγο.

Ευχαριστώ, επίσης, τις εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, καθώς και τις μητέρες των παιδιών με αυτισμό, χωρίς την συμβολή των οποίων η παρούσα έρευνα δεν θα ήταν δυνατό να υλοποιηθεί.

Η πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας οφείλεται σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό στην αμέριστη συμπαράσταση της οικογένειάς μου και την υποστήριξη των φίλων μου στους οποίους επιθυμώ να εκφράσω την αγάπη μου και την εκτίμησή μου.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	9
2.1 Ορισμός του Αυτισμού	9
2.1.1 Τα χαρακτηριστικά του αυτισμού	11
2.1.2 Η τριάδα διαταραχών στον αυτισμό	12
2.2 Το Σύνδρομο Asperger	16
2.2.1 Χαρακτηριστικά – κλειδιά του συνδρόμου Asperger	16
2.3 Δομή, Θεσμοί και Οργάνωση της Ειδικής Αγωγής	19
2.3.1 Ιστορική Αναδρομή.....	19
2.3.2 Διεθνές κι ευρωπαϊκό πλαίσιο	19
2.3.3 Εθνική εκπαιδευτική πολιτική	21
2.3.4 Ορισμός των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	25
2.3.5 Χώροι εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες	26
2.4 Ορισμός της Ένταξης.....	30
2.4.1 Σχολική ένταξη	33
2.4.2 Μορφές ένταξης.....	35
2.4.3 Οι προϋποθέσεις για την επιτυχή συνεκπαίδευση και ένταξη στο γενικό σχολείο	38
2.4.4 Η σημαντικότητα της ένταξης για παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	40
2.4.5 Η ένταξη παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού στη γενική εκπαίδευση	42
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	45
3.1 Ερευνητική προσέγγιση	46
3.2 Δείγμα	47
3.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	47
3.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	48
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	50
4.1 Πρώτη Μελέτη Περίπτωσης: Ηλίας.....	50

4.2 Δεύτερη Μελέτη Περίπτωσης: Γιώργος	60
4.3 Τρίτη Μελέτη Περίπτωσης: Χριστόφορος.....	68
5. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΕΝΤΑΞΙΑΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	75
6. ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	87
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	91
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	96

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο θεωρείται αναμφίβολα ένα πολύ σημαντικό και δύσκολο παιδαγωγικό καθήκον. Η ένταξη στοχεύει στο να παίζουν, να μαθαίνουν και να συνεργάζονται μεταξύ τους όλα τα παιδιά, πάνω σε ένα κοινό αντικείμενο. Η πραγματοποίηση του θεσμού της ένταξης ασφαλώς απαιτεί ορισμένες βασικές προϋποθέσεις σε επίπεδο προσωπικού και υποδομής, τις οποίες οφείλει να πληροί το γενικό σχολείο.

Ανάμεσα στα άτομα που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Τα παιδιά με αυτισμό, ολοένα και περισσότερο, φοιτούν σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης, είτε με τη βοήθεια παράλληλης στήριξης είτε παρακολουθώντας τμήματα ένταξης.

Θέμα της παρούσας εργασίας είναι η ένταξη των παιδιών με αυτισμό στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Έχοντας στο κοντινό μου περιβάλλον, παιδί με αυτισμό που φοίτησε σε γενικό σχολείο πριν από δύο δεκαετίες, ήθελα να δω κατά πόσο έχει αλλάξει η κατάσταση στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια όσον αφορά την ένταξη τους στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και κατά πόσο οι οικογένειες στηρίζονται στο δύσκολο πρόβλημα που βιώνουν.

Η παρούσα εργασία διαιρείται σε δύο επιμέρους ενότητες. Η πρώτη ενότητα που αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο περιλαμβάνει αναφορά στον αυτισμό και τα χαρακτηριστικά του, καθώς επίσης και στο σύνδρομο Asperger και τα χαρακτηριστικά του. Παρουσιάζεται, στη συνέχεια η δομή, οι θεσμοί και η οργάνωση της Ειδικής Αγωγής. Γίνεται επίσης εκτενής αναφορά στην ένταξη και στην συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην γενική εκπαίδευση, όπως καταγράφεται στην ξένη και ελληνική βιβλιογραφία.

Η δεύτερη ενότητα ασχολείται με τη μεθοδολογία της έρευνας, όπου αναφέρεται αναλυτικά η διατύπωση του θέματος, ο σχεδιασμός της, η σημασία της μελέτης, η διατύπωση των σκοπών καθώς και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων. Επίσης περιλαμβάνει τη μελέτη και την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Τέλος, καταγράφονται γενικά συμπεράσματα, αδυναμίες μελέτης και προτάσεις. Στο παράρτημα,

συμπεριλαμβάνονται τα εργαλεία συλλογής δεδομένων (ερωτήσεις προς τις δασκάλες και τις μητέρες και ενδεικτικές συνεντεύξεις).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της διαδικασίας της ένταξης παιδιών με αυτισμό σε τρία δημοτικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Επιμέρους στόχοι της παρούσας έρευνας είναι η θέση των παιδιών μέσα στην τάξη, η περιγραφή και η ανάλυση της στάσης των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη, η εργασία τους με το παιδί με αυτισμό καθώς και η συνεργασία τους με την οικογένεια. Τα ερωτήματα, επομένως, που θα απαντηθούν είναι τα εξής:

- Ποια η θέση του παιδιού με αυτισμό μέσα στην τάξη και ποιες οι σχέσεις του με τους συμμαθητές του;
- Πώς εργάζονται οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης με το παιδί με αυτισμό;
- Ποια η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών;
- Ποια η σχέση του σχολείου με την οικογένεια του παιδιού με αυτισμό; Και τέλος,
- Ποια η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο θέμα της ένταξης των παιδιών με αυτισμό στα τρία δημοτικά σχολεία;

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1 Ορισμός του Αυτισμού

Ο όρος «αυτισμός» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1911 από τον ψυχίατρο Eugen Bleuler. Αρχικά αναφερόταν στο δραστικό περιορισμό των σχέσεων με τους ανθρώπους και τον κοινωνικό περίγυρο – έναν περιορισμό τόσο ακραίο, που έμοιαζε να αφήνει απ' έξω τα πάντα εκτός από τον ίδιο του τον εαυτό. Η συρρίκνωση αυτή των σχέσεων μπορούσε να περιγραφεί σαν απόσυρση από τον ιστό της κοινωνικής ζωής προς τον εαυτό, το ίδιο το άτομο. Έτσι από την ελληνική λέξη «εαυτός» προέκυψαν οι λέξεις «αυτιστικός» και «αυτισμός».

Με τον όρο «αυτισμός» ορίζεται μία εκ γενετής διαταραχή της ανάπτυξης η οποία περιλαμβάνει ποιοτικές δυσκολίες στην κοινωνική κατανόηση, συναλλαγή και συναισθηματική αβεβαιότητα, δυσκολίες στον τρόπο επικοινωνίας και στη γλώσσα, περιορισμένο, στερεότυπο, επαναλαμβανόμενο ρεπερτόριο δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων, ενώ στη συμπεριφορά επικρατούν ιδιόρρυθμα ενδιαφέροντα και ενασχολήσεις, ανομοιογενής ανάπτυξη γνωστικών λειτουργιών και συχνά ανακόλουθη επεξεργασία αισθητηριακών προσλήψεων (Νότας, 2005). Ο αυτισμός παρατηρείται στην παιδική ηλικία, ωστόσο δεν είναι μια διαταραχή της παιδικής ηλικίας αλλά μια διαταραχή της ανάπτυξης. Η γνωστική ανάπτυξη του ατόμου στο φάσμα του αυτισμού, όχι μόνο παρουσιάζει ανομοιογένεια και επιβράδυνση, αλλά και δεν ολοκληρώνεται ποτέ, αντιθέτως με τη σωματική ωρίμανση που εξελίσσεται φυσιολογικά (Frith, 1994). Πριν την ηλικία των τριών ετών, ο αυτισμός σηματοδοτείται από μη φυσιολογική ανταπόκριση στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στη γλώσσα που χρησιμοποιείται στις κοινωνικές συναναστροφές και στο συμβολικό παιχνίδι. Με βάση τα χαρακτηριστικά του αυτισμού στην κοινωνικότητα του ατόμου, τόσο ο Asperger (1944), όσο και ο Kanner (1943) χαρακτήρισαν τον αυτισμό «διαταραχή της επαφής».

Η αρχική περιγραφή του αυτισμού από τον Kanner έχει τροποποιηθεί στο πέρασμα του χρόνου με την αναγνώριση ότι το ίδιο μειονέκτημα μπορεί να εμφανίζεται με διαφορετικούς τρόπους. Έτσι, ενώ ορισμένα αυτιστικά παιδιά αποφεύγουν την κοινωνική συνδιαλλαγή, άλλα είναι κυρίως παθητικά ή ακόμα ενεργά κοινωνικά με έναν

ιδιόρρυθμο τρόπο (Harpe, 1994). Η εικόνα του αυτισμού έχει βρεθεί να παραλλάσσει ανάμεσα και μέσα στα ίδια τα άτομα ανάλογα με τη νοητική ικανότητα και ηλικία. Η εικόνα που παρουσιάζει το αυτιστικό άτομο ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό και η Wing (1988) εισήγαγε την έννοια του φάσματος διαταραχών στον αυτισμό για να αποδώσει αυτή την ιδέα της διακύμανσης εκδηλώσεων του ίδιου μειονεκτήματος.

Στο παρελθόν, επικρατούσε η πεποίθηση ότι τα αίτια του αυτισμού ήταν συναισθηματικά – ψυχολογικά, με κύρια υπεύθυνη της διαταραχής τη συναισθηματικά αποστασιοποιημένη και ορθολογική μητέρα ή τους γονείς «ψυγεία» (Rutter, 1999). Η μητέρα αυτή μεγαλώνει το παιδί της σύμφωνα με όλα τα «πρέπει», ακολουθώντας τους κανόνες περισσότερο από το ένστικτό της. Με τον τρόπο αυτό, βάζει σε πρώτη θέση τη λογική της και ξεχνά τη σπουδαιότητα του συναισθήματος. Το αποτέλεσμα, σύμφωνα με τους ειδικούς, είναι ένα παιδί με συναισθηματικές αναστολές, ένα παιδί με αυτισμό (Frith, 1994). Ωστόσο, η σύγχρονη έρευνα καταρρίπτει σε μεγάλο βαθμό τις θεωρίες αυτές που βασίζονται στο πρότυπο της αυστηρής μητέρας. Είναι, πλέον, γνωστό ότι ο αυτισμός δεν 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 (Frith, 1994). Αν και η σχέση μητέρας – παιδιού, πατέρα – παιδιού, γονέων μεταξύ τους δεν είναι η αιτία που προκαλεί τον αυτισμό, είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη και την εξέλιξή του, όπως και η σχέση με τα άλλα μέλη της οικογένειας, κάτι που ισχύει για όλα τα παιδιά του κόσμου.

Σήμερα, η έρευνα αποδεικνύει ότι τα γενετικά, νευροβιολογικά αίτια του αυτισμού τον καθιστούν μια κληρονομήσιμη διαταραχή (Bailey, 1995, Muhle, 2004). Κατά την Uta Frith (1994), τα αυτιστικά παιδιά δεν γίνονται αυτιστικά επειδή οι γονείς τους δεν τα αγαπούν αρκετά. Ο αυτισμός είναι το αποτέλεσμα οργανικής δυσλειτουργίας και έχει βιολογικά αίτια. Οι τομείς της έρευνας για το τι προκαλεί τον αυτισμό, περιλαμβάνουν γενετική προδιάθεση και γενετικούς παράγοντες, διαφοροποιήσεις στη δομή του εγκεφάλου, ελλείψεις σε ένζυμα, βιταμίνες και/ ή μέταλλα, εμβόλια, ουσίες που προκαλούν μολύνσεις, μολύνσεις από ιούς, μολύνσεις του αυτιού, τροφικές αλλεργίες, περιβαλλοντικούς παράγοντες, αντιβιώσεις (Νότας, 2005).

Η συχνότητα του αυτισμού και γενικά των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών στο σύνολο του πληθυσμού, είναι σήμερα μεγαλύτερη από την τύφλωση και το

σύνδρομο Down. Ο αυτισμός συναντάται σε ανθρώπους όλων των εθνοτήτων, φυλών και κοινωνικών ομάδων. Οι επιδημιολογικές έρευνες έδειξαν ότι η συχνότητα της τυπικής μορφής του αυτισμού είναι 4-6 στις 10.000. Όσον αφορά τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές τα αποτελέσματα των ερευνών διαφέρουν. Ορισμένοι ερευνητές αναφέρουν περίπου 50 στις 10.000 και άλλοι ανεβάζουν τον αριθμό αυτό στα 90 στις 10.000 υπολογίζοντας όλα τα σύνδρομα του φάσματος και τις άτυπες μορφές. Τα αγόρια επηρεάζονται 3 έως 4 φορές περισσότερο από τα κορίτσια. Στην Ελλάδα δεν έχει γίνει επιδημιολογική έρευνα. αλλά ο αριθμός είναι ανάλογος και αντίστοιχος του πληθυσμού της χώρας (Νότας, 2006).

2.1.1 Τα χαρακτηριστικά του αυτισμού

Παρά τις επιμέρους διαφορές και τη συνύπαρξη προβλημάτων, τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού φέρουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αποτελούν γνωρίσματα του αυτισμού, σύμφωνα με τον Kanner (1943). Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι τα εξής:

Αυτιστική μοναχικότητα

Η αυτιστική μοναχικότητα θεωρείται ένα από τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά του αυτισμού. Η μοναχικότητα αυτή δεν αναφέρεται στη φυσική – σωματική απομόνωση, αλλά στη διανοητική. Πρόκειται για την αδυναμία των ατόμων αυτών να σχετιστούν ομαλά με τους ανθρώπους και να προσαρμοστούν στις κοινωνικές καταστάσεις. Τα αυτιστικά παιδιά αρέσκονται στα ατομικά παιχνίδια και ενασχολήσεις και δεν επιθυμούν να τις μοιράζονται με τους συνομηλίκους τους. Το άτομο με αυτισμό έχει καλή σχέση με τα αντικείμενα, ενώ απορρίπτει και αποκλείει όλα τα ερεθίσματα του περιβάλλοντός του.

Επιθυμία για ομοιομορφία

Η ποικιλία των αυθόρμητων δραστηριοτήτων στα άτομα με αυτισμό είναι σημαντικά περιορισμένη. Η συμπεριφορά τους διακατέχεται από μια αγωνιώδη, καταναγκαστική επιθυμία για διατήρηση της ομοιομορφίας. Οι ήχοι και οι κινήσεις των αυτιστικών παιδιών καθώς και όλες οι πράξεις τους επαναλαμβάνονται μονότονα όπως και τα λεγόμενά τους. Δυσκολεύονται στις μεταβάσεις από τη μία κατάσταση στην άλλη.

Οποιαδήποτε αλλαγή στο πρόγραμμά τους οδηγεί συχνά σε ένα συναισθηματικό ξέσπασμα.

Νησίδες δεξιοτήτων

Τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν σποραδικές κατακτήσεις εξαιρετικής διανοητικής ικανότητας σε συγκεκριμένες περιοχές. Το καταπληκτικό λεξιλόγιο, η εξαιρετική μνήμη για γεγονότα του παρελθόντος, η ευκολία απομνημόνευσης ποιημάτων και ονομάτων, η ακριβής μνημονική ανάκληση περίπλοκων σχεδίων και διαδοχικών σειρών, που μπορεί κατά περίπτωση να παρουσιάζουν τα άτομα αυτά, προδίδουν ικανή ευφυΐα.

2.1.2 Η τριάδα διαταραχών στον αυτισμό

Τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού μοιράζονται μια τριάδα διαταραχών που αφορούν στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη φαντασία και εμφανίζονται με τη μορφή στερεοτυπικών επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών. Η εμφάνιση της τριάδας των διαταραχών ξεκινάει συνήθως τα τρία πρώτα έτη της ηλικίας του ατόμου με αυτισμό, ωστόσο τα προβλήματα παρουσιάζονται στη συνέχεια της παιδικής ηλικίας. Το πλέγμα των τριών βασικών διαταραχών αποτελεί σήμερα τη βάση διάγνωσης του αυτισμού (Happé, 1998). Οι διαταραχές αυτές, που παρατίθενται παρακάτω, μπορούν να διακριθούν ανεξάρτητα από το επίπεδο ευφυΐας του ατόμου και μπορούν να συνυπάρχουν με οποιαδήποτε άλλη σωματική ή ψυχολογική διαταραχή (Wing, 1996).

Διαταραχή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της κοινωνικότητας

Εξ ορισμού του αυτισμού, η σημαντικότερη, ίσως, διαταραχή που παρατηρείται στα άτομα του φάσματος είναι η απουσία ή η δυσκολία στην κοινωνική αλληλεπίδραση και ο αυτό-αποκλεισμός του ατόμου στο δικό του, ιδιόμορφο κόσμο. Στις πλέον τυπικές μορφές είναι έντονη η απόσυρση και η αδιαφορία για τους άλλους ανθρώπους, κυρίως για τα άλλα παιδιά. Ένα παιδί με αυτισμό δείχνει μεγαλύτερη προσοχή στα αντικείμενα παρά στους ανθρώπους. Ορισμένα παιδιά δέχονται παθητικά την κοινωνική επαφή και

δείχνουν κάποιου βαθμού ευχαρίστηση, όμως δεν προσεγγίζουν τους άλλους αυθόρμητα και η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι φτωχή. Ωστόσο υπάρχουν και παιδιά που προσεγγίζουν τους άλλους αυθόρμητα, αλλά με έναν τρόπο παράξενο, ακατάλληλο, τελετουργικά επαναλαμβανόμενο (Νότας, 2005).



Εικόνα 1: Τρεις τύποι κοινωνικής ανεπάρκειας (Happé, 1994)

Σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο – Αναθεωρημένη Έκδοση (DSM-III-R) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας (American Psychiatric Association, 1987), χαρακτηριστικό γνώρισμα της διαταραχής αυτής είναι, πρωτίστως, η ελλιπής κοινωνική αλληλεπίδραση η οποία, εκτός από τη λεκτική συνδιαλλαγή, περιλαμβάνει και μη λεκτικές συμπεριφορές, όπως βλεμματική επαφή, εκφράσεις προσώπου, στάση του σώματος και χειρονομίες. Επίσης τα άτομα με παρεκκλίνουσα κοινωνικότητα δείχνουν να μην αναπτύσσουν ομότιμες κοινωνικές σχέσεις, που είναι απαραίτητες στο στάδιο της ανάπτυξης και να μην επιθυμούν να μοιράζονται τα ενδιαφέροντα, τα κατορθώματα ή τα συναισθήματα που νιώθουν με άλλα άτομα. Τέλος, τα άτομα αυτά στερούνται της κοινωνικής ή συναισθηματικής αμοιβαιότητας, της αμφίπλευρης, δηλαδή, κοινωνικής ή συναισθηματικής συμπλοκής τους με κάποιο άλλο άτομο.

Σήμερα γνωρίζουμε πως η κοινωνική συμπεριφορά και αλληλεπίδραση δεν είναι πλήρως απύσχα από τον αυτισμό και πως μπορεί να καλλιεργηθεί υπό προϋποθέσεις (Lord, 1993). Τα άτομα με αυτισμό μπορεί να επιδείξουν κοινωνικό ενδιαφέρον ή αφοσίωση, ιδιαίτερα στα μέλη της οικογένειάς τους. Σημαντικός παράγοντας για την καλλιέργεια της κοινωνικότητας στα άτομα με αυτισμό είναι η οικειότητα και οι ρουτίνες γεγονότων, μέσα από τις οποίες τα άτομα αυτά μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικές συμπεριφορές (Lord, 1993). Οι ρουτίνες γεγονότων μειώνουν την πολυπλοκότητα και το

απρόβλεπτο των πραγματικών, κοινωνικών δομών, γεγονός που είναι εξαιρετικά σημαντικό στον αυτισμό. Στα πλαίσια των ρουτινών αυτών, (π.χ. μεσημεριανό γεύμα, ώρα παιχνιδιού) με άτομα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, τα άτομα με αυτισμό είναι πολύ περισσότερο θετικά και δεκτικά στην προσέγγισή τους από ξένα άτομα (Lord, 1984).

Διαταραχή στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία

Οι αποκλίσεις της διαταραχής αυτής κυμαίνονται από την πλήρη απουσία του λόγου, μέχρι την καθυστερημένη κατάκτησή του και την ιδιόμορφη χρήση του στη διαδικασία της επικοινωνίας, όχι μόνο του λόγου αυτού καθαυτού αλλά και των χειρονομιών και της γλώσσας του σώματος (Frith, 1994). Οι σημαντικότερες δυσκολίες που καταγράφονται σε όλα τα παιδιά με αυτισμό είναι στην κατανόηση και στη χρήση κάθε μορφής επικοινωνίας, μη λεκτικής και λεκτικής. Το κύριο πρόβλημα του αυτισμού δεν είναι ο λόγος αλλά η επικοινωνία. Για τα παιδιά με αυτισμό η επικοινωνία είναι μια τυπική διαδικασία, την οποία φαίνεται να μην απολαμβάνουν. Η κατανόησή τους τείνει να περιορίζεται στα πράγματα που τους ενδιαφέρουν και είναι κυριολεκτική και συγκεκριμένη (Νότας, 2005). Παράλληλα, τα άτομα με αυτισμό κατανοούν ελλιπώς τις πληροφορίες που μεταδίδονται με χειρονομίες, την έκφραση του προσώπου, τη στάση του σώματος και τον τόνο της φωνής. Συνακόλουθα με αυτό, τα άτομα με αυτισμό έχουν δυσκολία να συνεκτιμήσουν την πλευρά του συνομιλητή τους, γεγονός που επηρεάζει την ικανότητά τους να συντονιστούν σε μια συζήτηση με ομαλό τρόπο (Tager - Flusberg, 1996). Τείνουν, επομένως, τα άτομα αυτά να μιλούν για τα δικά τους ενδιαφέροντα, χωρίς ιδιαίτερη ενσυναίσθηση του ρόλου του συνομιλητή τους στη συζήτηση.

Τα χαρακτηριστικά των ατόμων με δυσκολίες στην επικοινωνία εντοπίζονται στην καθυστερημένη ή απύουσα ανάπτυξη του προφορικού λόγου, την οποία το άτομο δεν αντισταθμίζει με χειρονομίες ή χρήση της γλώσσας του σώματος, καθώς και στις ανεπαρκείς προσπάθειες για έναρξη ή διατήρηση μιας συζήτησης με άλλους. Χαρακτηριστική είναι επίσης η στερεοτυπική και επαναληπτική χρήση ομιλίας καθώς και μονοτονία στις φράσεις που χρησιμοποιούνται, δηλαδή η χρήση στερεοτυπικών, επαναλαμβανόμενων και ιδιαζουσών εκφράσεων (DSM-III-R).

Τα άτομα με υψηλό δείκτη νοημοσύνης και καλό λεξιλόγιο μπορεί να έχουν μια σχολαστική χρήση των λέξεων, επιμελημένη και πομπώδη επιλογή φράσεων (Νότας, 2005).

Διαταραχή της φαντασίας

Τα αυτιστικά παιδιά, άλλα λιγότερο και άλλα περισσότερο, χαρακτηρίζονται από την απουσία ή την ελλειμματική ευελιξία στη σκέψη και από «τελετουργικές» συμπεριφορές, όπως για παράδειγμα η στοίχιση των παιχνιδιών τους και όχι το πραγματικό παιχνίδι μαζί τους. Τα αυτιστικά παιδιά έχουν φαντασία που όμως διαφοροποιείται ποιοτικά και ποσοτικά από αυτή των άλλων παιδιών. Παρότι οι ενέργειες που κάνουν τα άτομα αυτά έχουν ένα εσωτερικό νόημα για τα ίδια, ένας εξωτερικός παρατηρητής διακρίνει απουσία φαντασίας και συμβολικού παιχνιδιού στις κινήσεις τους. Η ανάγκη για οργάνωση, διατήρηση της σταθερότητας, της συνέχειας και συχνά το φτωχό ρεπερτόριο ενεργειών, που διασφαλίζουν τα προηγούμενα και λειτουργούν αγχολυτικά, οδηγούν στις τελετουργίες και στην εμμονική ενασχόληση με αντικείμενα και πράξεις. Αναπτύσσουν συχνά καθημερινές συνήθειες, τις οποίες κατόπιν έχουν ανάγκη, σε τέτοιο βαθμό που μια αλλαγή αυτών των συνηθειών τους, τους δημιουργεί άγχος και τα κάνει να αντιδρούν ακατάλληλα. Επίσης χαρακτηριστικό της απουσίας ευελιξίας στη σκέψη είναι το ότι συχνά δεν μπορούν να μεταφέρουν ό,τι έχουν μάθει σε μια δεδομένη περίπτωση σε μια άλλη περίπτωση. Αν για παράδειγμα, ένα άτομο με αυτισμό είναι ικανό να μετρήσει ως το πέντε μέσα στην τάξη με την παρουσία του δασκάλου, αυτό δεν συνεπάγεται ότι θα μπορέσει να μετρήσει πέντε μήλα από το καλάθι στο σπίτι του, με την παρουσία των γονιών του.

Έκδηλη είναι και η ακαμψία στη φαντασία των ατόμων με αυτισμό, σύμφωνα με τον Colin Hardy και την ομάδα του (2002). Η απουσία φαντασίας για τα άτομα με αυτισμό γίνεται αντιληπτή σε αρκετές εκφάνσεις της ζωής τους, όπως στη δουλειά και στο παιχνίδι. Τα άτομα του φάσματος αδυνατούν να σκεφτούν δημιουργικά και να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους. Συνήθως, δεν μπορούν να προβλέψουν καταστάσεις, εφόσον και κάτι τέτοιο απαιτεί τη χρήση φαντασίας. Τέλος, ως αποτέλεσμα της ακαμψίας αυτής, τα άτομα του φάσματος έχουν μικρή αντίληψη του κινδύνου, γιατί

δεν μπορούν να φανταστούν το επερχόμενο γεγονός μιας αλληλουχίας γεγονότων ή τα αποτελέσματα των πράξεών τους.

2.2 Το Σύνδρομο Asperger

Ο Asperger, χωρίς να γνωρίζει την εργασία του Kanner, περιέγραψε μια κατηγορία παιδιών το 1944, την οποία ονόμασε «αυτιστική ψυχοπάθεια». Σήμερα, τα διαγνωστικά συστήματα και οι ταξινομήσεις όταν αναφέρονται στο σύνδρομο Asperger, περιγράφουν υψηλής λειτουργικότητας άτομα του αυτιστικού φάσματος με σημαντικά ελλείμματα στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπως είναι η βλεμματική επαφή και οι σχέσεις με συνομηλίκους (Brown, 2003). Τα άτομα με αυτή την διαταραχή δεν παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη της γλώσσας, στην ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών ή στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και της προσαρμοστικής συμπεριφοράς τους. Τα άτομα με Asperger έχουν δυσκολίες στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στην ερμηνεία κυρίως εξωλεκτικών μορφών επικοινωνίας.

2.2.1 Χαρακτηριστικά – κλειδιά του συνδρόμου Asperger

Το σύνδρομο Asperger χαρακτηρίζεται από διαταραχές στους παρακάτω τρεις τομείς της ανάπτυξης (Cumine, Leach & Stevenson, 2000):

Κοινωνική αλληλεπίδραση

Το παιδί με σύνδρομο Asperger είναι κοινωνικά απομονωμένο, αλλά μπορεί να μην ανησυχεί γι' αυτό. Στην προσπάθειά του να προσαρμοστεί στις προσεγγίσεις και τις κοινωνικές απαιτήσεις των άλλων μπορεί να δυσφορεί και να αγχώνεται. Όταν πλησιάζει στην εφηβεία αρχίζει να αντιλαμβάνεται ότι οι συνομηλικοί του έχουν φίλους. Μπορεί τότε να θέλει να κάνει φίλους, αλλά δεν διαθέτει τις δεξιότητες που απαιτούνται για να δημιουργήσει και να διατηρήσει φιλίες. Τέλος μπορεί να συμπεριφέρεται με κοινωνικά ακατάλληλο τρόπο και δυσκολεύεται να αντιληφθεί τα κοινωνικά σήματα.

Κοινωνική επικοινωνία

Το παιδί με σύνδρομο Asperger μπορεί να έχει επιφανειακά τέλειο λόγο, αλλά τείνει να είναι τυπικός και σχολαστικός. Συχνά η φωνή του δεν έχει εκφραστικότητα καθώς επίσης δυσκολεύεται να κατανοήσει τον διαφορετικό τόνο φωνής των άλλων. Για παράδειγμα, ενώ μπορούμε να αντιληφθούμε αν κάποιος είναι θυμωμένος ή ενθουσιασμένος από τον τόνο της φωνής του, το παιδί με σύνδρομο Asperger δεν μπορεί να κάνει αυτές τις διακρίσεις, γεγονός που οδηγεί σε δυσκολίες. Το παιδί με Asperger συναντά δυσκολίες στη χρήση και ερμηνεία της μη λεκτικής επικοινωνίας όπως τη γλώσσα του σώματος, τις χειρονομίες και την έκφραση του προσώπου.

Κοινωνική φαντασία και ευελιξία της σκέψης

Το παιδί με σύνδρομο Asperger συχνά έχει ένα ενδιαφέρον από το οποίο απορροφάται κυριολεκτικά, το οποίο οι συνομήλικοί του θεωρούν παράξενο. Μπορεί να επιμένει σε συγκεκριμένες ρουτίνες ενώ έχει περιορισμένη ικανότητα να σκεφθεί και να παίξει δημιουργικά. Τέλος, δυσκολεύεται να γενικεύσει δεξιότητες από ένα πλαίσιο σε ένα άλλο.

Εκτός από τις διαταραχές που εμφανίζονται στους παραπάνω τομείς της ανάπτυξης, υπάρχουν σε μερικές περιπτώσεις προβλήματα κινητικού συντονισμού. Έτσι, το παιδί με σύνδρομο Asperger μπορεί να είναι αδέξιο κινητικά, να παρουσιάζει προβλήματα στην οργάνωση δραστηριοτήτων ή/και να δυσκολεύεται να γράψει και να ζωγραφίσει με τάξη.

Το παιδί μου έχει ΑΥΤΙΣΜΟ και είναι διαφορετικό από το δικό σου διότι:



ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ & ΚΕΙΜΕΝΟ: HARRY VAN NIELEN ΚΑΙ ELLEN LUTEIJN
ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ ΑΠΟ ΤΑ ΟΛΛΑΝΔΙΚΑ: ΠΕΡΛΑ ΜΕΣΣΙΝΑ

Εικόνα 2: Ο αυτισμός σε εικόνες (<http://www.aspergerhellas.org/Atcl-ASposter.html>)

2.3 Δομή, Θεσμοί και Οργάνωση της Ειδικής Αγωγής

2.3.1 Ιστορική Αναδρομή

Μέχρι το 19^ο αιώνα, δεν υπήρχε κανένα εκπαιδευτικό ενδιαφέρον γύρω από τα ειδικά άτομα. Οι κοινωνίες δεν ήταν σε θέση να δεχτούν την ύπαρξη ατόμων με «αναπηρίες» και γι' αυτό οι λύσεις που υιοθετούνταν ήταν καταδικαστικές. Ειδικότερα, ως το 13^ο αιώνα η αγωγή των «αναπήρων» γινόταν με τη μορφή ελεημοσύνης. Στην Ελλάδα, οι αναφορές στα ειδικά άτομα εντοπίζονται ήδη στον Όμηρο (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996), στα κλασικά χρόνια, στη Βυζαντινή εποχή και κατόπιν στα νεότερα χρόνια. Σταθμός στην ιστορία της ειδικής αγωγής υπήρξε ο 19^{ος} αιώνας. Ο 19ος αιώνας θεωρείται η αρχή της Ειδικής Αγωγής. Σπουδαίοι γιατροί, παιδαγωγοί και φιλόσοφοι (Itard, Pestalozzi, Montessori κ.α) ασχολήθηκαν με την αναπηρία, μελέτησαν και δοκίμασαν λύσεις. Εφευρέθηκε το σύστημα γραφής για τυφλούς (Γάλλος γιατρός Luis Braille) και ιδρύθηκαν ιδρύματα για καθυστερημένα παιδιά. Η Ειδική Αγωγή αρχίζει να θεωρείται ευθύνη της πολιτείας.

Ο 20^{ος} αιώνας χαρακτηρίστηκε απ' την προσπάθεια συστηματικής μελέτης, ταξινόμησης και επιστημονικής-ανθρωπιστικής αντιμετώπισης των ατόμων με αναπηρίες. Δυστυχώς οι δύο Παγκόσμιοι Πόλεμοι δημιούργησαν πολλά προβλήματα. Μετά το 1960 οι ανάπηροι άρχισαν να οργανώνονται σε οργανώσεις και να διεκδικούν τα δικαιώματά τους. Στις μέρες μας τα άτομα με ειδικές ανάγκες αγωνίζονται για την πλήρη ένταξη στην κοινωνία και την αυτόνομη διαβίωση.

2.3.2 Διεθνές κι ευρωπαϊκό πλαίσιο

Το 1959 στη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού αναφέρεται ότι «Στο παιδί που είναι σωματικά, πνευματικά ή κοινωνικά μειονεκτικό θα παρέχεται ειδική μεταχείριση, εκπαίδευση και φροντίδα που απαιτείται από την ιδιαίτερη κατάσταση του» (Ο.Η.Ε., 1959). Τονίζεται για πρώτη φορά το δικαίωμα των αναπήρων στην εκπαίδευση με ειδική αναφορά στην ειδική εκπαίδευση.

Το 1971 καθώς και λίγο αργότερα το 1975 ακολουθούν δύο Διακηρύξεις του Ο.Η.Ε. όπου τονίζονται τα δικαιώματα των αναπήρων παιδιών με ειδική αναφορά στα «πνευματικά καθυστερημένα άτομα» όπου υπογραμμίζονται τα δικαιώματά τους στην εκπαιδευτική και κοινωνική τους ενσωμάτωση. Συγκεκριμένα στη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Πνευματικά Καθυστερημένων Ατόμων, αναφέρεται χαρακτηριστικά: «Το πνευματικά καθυστερημένο άτομο έχει δικαίωμα για (...) εκπαίδευση, κατάρτιση, αποκατάσταση και καθοδήγηση που θα το κάνουν ικανό να αναπτύξει τις ικανότητες του, στο μέγιστο δυνατό» (Ο.Η.Ε., 1971). Η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Αναπήρων Ατόμων λίγο αργότερα συναρτά την εκπαιδευτική με την κοινωνική ενσωμάτωση: «Τα ανάπηρα άτομα έχουν το δικαίωμα για (...) εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση, αποκατάσταση (...) και για άλλες υπηρεσίες που θα επισπεύσουν τη διαδικασία της κοινωνικής ενσωμάτωσης ή επανενσωμάτωσής τους» (Ο.Η.Ε., 1975).

Το 1981 (Διεθνές Έτος Ατόμων με Αναπηρία) στην Διακήρυξη του Sundberg για τα Ανάπηρα Άτομα εισάγεται ο όρος “integration” και τονίζεται ότι: «Κάθε ανάπηρο άτομο πρέπει να μπορεί να ασκεί το βασικό του δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση, την επαγγελματική επιμόρφωση, την κουλτούρα και την πληροφόρηση» (UNESCO, 1981). Υπάρχει λοιπόν η ανάγκη να προωθηθεί το δικαίωμα ένταξης των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση και πιο γενικά στην κοινωνία.

Η πιο πρόσφατη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα προωθεί το μοντέλο “inclusive education” (παιδαγωγική της ένταξης) και προτείνει την πρόσβαση των παιδιών με αναπηρίες στα γενικά σχολεία, θεωρώντας την ως το αποτελεσματικότερο μέσο για την αντιμετώπιση προκαταλήψεων (UNESCO, 1994).

Η Διακήρυξη της Μαδρίτης (2002) δίνει έμφαση στον ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος ως καθοριστικού για την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία. Στη Διακήρυξη αίρεται η σημασία της διεκδίκησης ίσων ευκαιριών και η απομάκρυνση από οποιαδήποτε φιλανθρωπική στάση.

Η εθνική πολιτική της Ελλάδας για την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες, αν κι έχει συνυπογράψει στις διεθνείς και ευρωπαϊκές αρχές για την ένταξη, αντιμετωπίζει σημαντικές αντιφάσεις ανάμεσα στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή της.

2.3.3 Εθνική εκπαιδευτική πολιτική

Η Ειδική Αγωγή ξεκινά τον 20ο αιώνα με στόχο την προστασία, την εκπαίδευση, την περίθαλψη και την επαγγελματική κατάρτιση. Οι δράσεις που αναπτύσσονται ελέγχονται κυρίως απ' την ιδιωτική πρωτοβουλία με χαρακτηριστικό γνώρισμα τον «οίκτο και τη φιλανθρωπία». Το επίσημο Κράτος για πολλά χρόνια αδιαφορούσε.

Το 1906 ιδρύθηκε ο «Οίκος Τυφλών» στην Καλλιθέα. Την πρόταση για την ίδρυση έκανε ο Δημήτριος Βικέλλας και ο ποιητής Γεώργιος Δροσίνης. Ο «Οίκος» ήταν Φιλανθρωπική Εταιρεία με σκοπό την περίθαλψη και εκπαίδευση τυφλών παιδιών 7-18 ετών. Πρώτη διευθύντρια αναλαμβάνει η Ειρήνη Λασκαρίδου, Ειδική Παιδαγωγός με σπουδές στο εξωτερικό.

Το 1923 ιδρύεται στους Αμπελόκηπους «Το Σχολείο Κωφαλάλων».

Το 1937 ιδρύεται το «Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών» στην Καισαριανή με διευθύντρια την παιδαγωγό Ρόζα Ιμβριώτη.

Κατά τη δεκαετία του 1950 γίνεται προσπάθεια να αναπτυχθούν ιατροπαιδαγωγικά κέντρα με στόχο να βελτιωθεί η ψυχική υγεία του παιδιού. Το 1953, 1954, 1955 ιδρύονται κλινικές και ιατροπαιδαγωγικά κέντρα ενώ το 1956 ιδρύεται το Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής.

Κατά τη δεκαετία του 1960 με πρωτοβουλία ιδιωτών ή γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες ιδρύονται περίπου 30 ιδρύματα-σχολεία για παιδιά με ειδικές ανάγκες διαφόρων κατηγοριών. Το Κράτος αρκείται στην εποπτεία της λειτουργίας αυτών των ιδρυμάτων μέσω του Υπουργείου Κοινωνικής Πρόνοιας. Τότε (1962) ιδρύθηκε το «Στουπάθειο» και η «Θεοτόκος» ιδρύματα για παιδιά με νοητική καθυστέρηση, «το Ψυχολογικό Κέντρο Βορείου Ελλάδος», το «Σικιαρίδειο» ίδρυμα απροσαρμόστων παιδών κ.α.

Μόλις το 1969 το Υπουργείο Παιδείας (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) ίδρυσε την Κεντρική Υπηρεσία του Γραφείου Ειδικής Αγωγής η οποία με Προεδρικό διάταγμα έγινε το 1976 Διεύθυνση ειδικής Αγωγής. Το 1969 επίσης ξεκινά στο Μαράσλειο Διδασκαλείο η μονοετής μετεκπαίδευση των δασκάλων στην ειδική αγωγή η οποία το 1975 θα γίνει διετής.

Τα πρώτα 43 ειδικά σχολεία ιδρύονται το 1973 και το 1975 η Αναθεωρητική Βουλή κατοχυρώνει συνταγματικά το δικαίωμα εκπαίδευσης των ΑμΕΑ (άρθρο 21).

Η στάση του κοινωνικού συνόλου απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες χαρακτηριζόταν σε αρχικό στάδιο από τάσεις κοινωνικού αποκλεισμού, απόρριψης, οίκτου και ελεημοσύνης. Εξάλλου και στην πορεία του χρόνου, παρότι καταβλήθηκαν προσπάθειες περίθαλψης, προστασίας και ξεχωριστής εκπαίδευσης των παραπάνω ατόμων, δεν κατέστη δυνατό να εξασφαλιστεί σε αυτά η δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής τους στην κοινωνία και η ενσωμάτωσή τους σε αυτήν.

Πάντως, η σταδιακή ανάπτυξη μέσα στους κόλπους της ελληνικής κοινωνίας της τάσης για κοινωνική πρόνοια απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, σε επίπεδο εκπαίδευσης, οδήγησε στη θέσπιση, με την πάροδο των χρόνων, σειράς νομοθετημάτων που αποσκοπούν στη διασφάλιση ίσων ευκαιριών και στην ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και στο κοινωνικό σύνολο.

Ο Νόμος 4397/1929 «Περί στοιχειώδους εκπαίδευσης»: Πρόκειται για τον πρώτο νόμο που θεσπίστηκε για τη ρύθμιση του θέματος της ειδικής αγωγής. Με αυτό το νόμο που αποβλέπει στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, επιχειρήθηκε η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος με τρόπο που να μην περιθωριοποιούνται ευπαθείς και ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως παιδιά με σωματικές ή/και ψυχικές αναπηρίες ή άτομα, που για ποικίλους προσωπικούς λόγους ή εξωτερικούς παράγοντες, αποκλείονταν ως τότε από την εκπαίδευση.

Ο Νόμος 1143/1981 «Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων»: Ο νόμος αυτός καθιέρωσε την ειδική αγωγή ως ιδιαίτερο κλάδο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Χρησιμοποιεί τον όρο «αποκλίνοντα άτομα», τα οποία κατηγοριοποιούνται με βάση τη μορφή και το είδος των δυσκολιών τους. Παράλληλα ορίζει ότι η ειδική αγωγή παρέχεται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία ενώ αναφέρει τις βασικές σχολικές δομές του θεσμού (π.χ. ειδικό σχολείο, ειδική τάξη). Όλες σχεδόν οι αρμοδιότητες του θεσμού μεταβιβάζονται στο ΥΠ.Ε.Π.Θ.. Με τον νόμο αυτό οργανώνονται κατά κλάδους θέσεις εκπαιδευτικού προσωπικού και προσωπικού υγείας, και προσδιορίζονται οι δυνατότητες ειδίκευσης και επιμόρφωσής τους.

Ο Νόμος δέχεται έντονη κριτική, αφού στην πραγματικότητα δημιουργεί ένα ξεχωριστό σύστημα ειδικής αγωγής παράλληλα με το κοινό.

Η κριτική εστιάζεται στο γεγονός ότι η ειδική αγωγή γίνεται ξεχωριστό τμήμα κατηγοριοποιώντας αυστηρά τους μαθητές ανάλογα με τις δυσκολίες τους αλλά καθιστώντας υπεύθυνο για την εκπαίδευση των παιδιών ένα ξεχωριστό σύστημα εκπαίδευσης. Μετά την έντονη κριτική αλλά και για πολιτικούς λόγους ο παραπάνω νόμος δεν εφαρμόστηκε ποτέ αλλά το 1985 με το νόμο 1566 η Ειδική Αγωγή ενσωματώνεται στο κανονικό εκπαιδευτικό σύστημα. Δυστυχώς θετικές διατάξεις που υπήρχαν στο νόμο (π.χ. εκκαθάριση και κλείσιμο ιδιωτικών κέντρων, κλπ) έμειναν απλές διατάξεις αφού τα Προεδρικά Διατάγματα που χρειάζονταν δεν εκδόθηκαν ποτέ.

Ο Νόμος 1566/1985 «Δομή και Λειτουργία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»: Πρόκειται για νόμο που ρύθμιζε την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε ειδικά σχολεία και σε ειδικά τμήματα ή και σε τάξεις των κοινών σχολείων, συμβάλλοντας στην αναγνώριση της σπουδαιότητας του θεσμού της ειδικής αγωγής. Με το νόμο αυτό, έγινε η πρώτη ουσιαστική προσπάθεια να ενταχθεί το σύστημα της ειδικής αγωγής στο κυρίως εκπαιδευτικό σύστημα και να πάψει να είναι αποκομμένο από αυτό. Προβλεπόταν ότι αρμόδιες για το χειρισμό των θεμάτων ειδικής αγωγής θα είναι οι υπηρεσίες του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ωστόσο, η διαγνωστική αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες περιήλθε στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων και πραγματοποιούνταν από νοσοκομειακά ή ιατροπαιδαγωγικά κέντρα και όχι από παιδαγωγικούς φορείς.

Το 2000 ψηφίστηκε ένας νέος νόμος για την Ειδική Αγωγή ο ν. 2817/2000. Με το νόμο αυτό η ειδική αγωγή προσαρμόζεται στις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ο Νόμος 2817/2000 «Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Άλλες Διατάξεις»: Ο παραπάνω νόμος προσέγγισε αμεσότερα το θέμα της ειδικής αγωγής, καθόρισε την έννοια των ατόμων με ειδικές ανάγκες, το σκοπό της ειδικής αγωγής και το καθεστώς οργάνωσης συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών. Αξίζει να προβληθεί η πρόβλεψη για ίδρυση και λειτουργία Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.), ο καθορισμός των αρμοδιοτήτων τους και η ρύθμιση ζητημάτων που αφορούν τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.).

Ο Ν. 2817/2000 απέβλεπε στην ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης ειδικής εκπαίδευσης, στην επέκτασή της σε όλα τα παιδιά με αναπηρίες, στη δημιουργία των

προϋποθέσεων για την πλήρη ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα κοινά δημόσια σχολεία, αλλά και στην ένταξη της Ειδικής Αγωγής στο ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

Μια καινούρια στάση υιοθετείται με τον νόμο αυτό, η παιδαγωγική της ένταξης αλλά και η πιο συστηματική εκπαιδευτική αξιολόγηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα Κ.Δ.Α.Υ. συστήνονται ως κέντρα με εκπαιδευτικό χαρακτήρα για την αξιολόγηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εστιάζοντας στις εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι στις ιατρικές αιτίες που έχουν συνέπεια να αντιμετωπίζει ο μαθητής δυσκολίες.

Ο Νόμος 3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»: Ο παραπάνω νόμος αποτελεί την πληρέστερη μέχρι σήμερα προσπάθεια νομοθετικής ρύθμισης της λειτουργίας της ειδικής αγωγής. Στον νόμο αυτό είναι εμφανής η προσπάθεια για διασφάλιση ίσων ευκαιριών στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Βασικό στοιχείο του νόμου αποτελεί, σε πρώτη φάση, η ένταξη ή επανένταξη των παιδιών αυτών στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα και, σε επόμενο στάδιο, η ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο και στην αγορά εργασίας.

Ο νέος νόμος εισάγει για πρώτη φορά την υποχρεωτικότητα της ειδικής αγωγής, εξαιρώντας έτσι τη σημασία της για την κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εναρμονίζοντάς την με τις διατάξεις που αφορούν την υποχρεωτικότητα της γενικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, εισάγει τον διεθνή ορισμό της αναπηρίας, προσδιορίζοντάς την ως φυσικό μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης και ως σύνθετο κοινωνικοπολιτικό φαινόμενο που δεν υποβιβάζει το δικαίωμα του ατόμου για συμμετοχή ή συνεισφορά στην κοινωνία. Ο όρος «Ειδική Αγωγή» αντικαθίσταται από τον όρο «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση», ενώ μετονομάζει τα Κ.Δ.Α.Υ. σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών), θεσμοθετώντας την αρχή της διεπιστημονικότητας στη διαφορική διάγνωση. Διαφορική διάγνωση ή διαφοροδιάγνωση είναι η διαγνωστική διαδικασία μέσω της οποίας αποκλείονται παθήσεις με παρόμοια συμπτώματα ώστε να καταλήξουμε στην επικρατέστερη διάγνωση. Η διαφορική διάγνωση αποτελεί μέρος της διεπιστημονικής αξιολόγησης με σκοπό τη συγκέντρωση των αναγκαίων δεδομένων για

το σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την παροχή κατάλληλων υποστηρικτικών δομών και υπηρεσιών.

Με τον Ν. 3699/2008 εισάγεται στα ειδικά σχολεία ο θεσμός της Ειδικής Διαγνωστικής Επιτροπής Αξιολόγησης, αρμοδιότητα της οποίας είναι η παρακολούθηση και αξιολόγηση της προόδου των μαθητών που φοιτούν σε αυτά. Στο άρθρο 5 του νόμου, περιγράφεται με ακρίβεια η διαδικασία διάγνωσης των προβλημάτων υγείας, καθώς και η διαδικασία προσδιορισμού των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών.

Ο παραπάνω νόμος εκθέτει αναλυτικά τις προϋποθέσεις από τις οποίες εξαρτάται η φοίτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, σε τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα σε στα κοινά σχολεία, σε αυτοτελείς Σ.Μ.Ε.Α. ή και στο σπίτι (άρθρο 6 Ν. 3699/2008).

2.3.4 Ορισμός των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Ο νέος Ν. 3699/2008 εισάγει τον επίσημο ορισμό των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, στο άρθρο 3 αυτού, ως μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ορίζονται οι μαθητές οι οποίοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, οι οποίες σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται κυρίως όσοι παρουσιάζουν:

- i. Νοητική αναπηρία.
- ii. Αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι).
- iii. Κινητικές αναπηρίες.
- iv. Χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα.
- v. Διαταραχές ομιλίας – λόγου.

- vi. Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα).
- vii. Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού).
- viii. Ψυχικές διαταραχές.
- ix. Πολλαπλές αναπηρίες.

Με το νέο νόμο συγκαταλέγονται πλέον στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι μαθητές που παρουσιάζουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες ή παραβατική συμπεριφορά που οφείλεται σε κακοποίηση, γονεϊκή παραμέληση και εγκατάλειψη, ή ενδοοικογενειακή βία.

Στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται με το Ν. 3699/2008 και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα.

2.3.5 Χώροι εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες

Οι βασικές μορφές ειδικής εκπαίδευσης είναι το ειδικό σχολείο και η ειδική τάξη. Οι μοναδικές περιπτώσεις παιδιών που πραγματικά χρειάζονται εκπαίδευση σε διαφορετικό περιβάλλον από αυτό της γενικής εκπαίδευσης είναι τα παιδιά με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β).

Το ειδικό σχολείο

Τα ειδικά σχολεία είναι εκπαιδευτικά ιδρύματα τα οποία εφαρμόζουν την υποχρεωτική εκπαίδευση σε παιδιά και νέους για τους οποίους δεν έχει μεριμνήσει το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα. Πρόκειται για μια «ειδική» μορφή της βασικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β).

Μορφές ειδικού σχολείου:

- Ειδικό σχολείο σε ανεξάρτητο διδακτήριο
- Ειδικό σχολείο μέσα σε ίδρυμα (οικοτροφείο)
- Ειδικό σχολείο μέσα σε νοσοκομείο ή θεραπευτικό κατάστημα ανηλίκων

- Ειδικό σχολείο δίπλα σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης

Όλα τα ειδικά σχολεία ανήκουν στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. και λειτουργούν με βάση το Π.Δ. 603/1983 για παιδιά 4 έως 14 ετών – Νηπιαγωγεία και Δημοτικά, 14 έως 18 ετών – Γυμνάσια, 18 έως 22 ετών – Λύκειο. Επίσης, για απόφοιτους Δημοτικού έως 19 ή 22 ετών λειτουργούν Τ.Ε.Ε. και Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) από 14 έως 22 ετών.

Το ειδικό νηπιαγωγείο και δημοτικό λειτουργεί με τις ίδιες διδακτικές μεθόδους, προγράμματα και στόχους όπως και τα γενικά σχολεία. Οι στόχοι του δεν είναι μόνο η βοήθεια και η φροντίδα, αλλά πρωτίστως η σωστή εκπαίδευση. Ο τελικός σκοπός του είναι ίδιος με του γενικού σχολείου, αλλά όπως αναφέρει ο Καλαντζής (1984) «διαφέρει στα μέσα και στο βαθμό της πραγματώσεώς του, εξ αιτίας του ειδικού αντικειμένου, του ειδικού παιδιού»

Η ειδική τάξη/ Τμήμα Ένταξης

Η θεσμοθέτηση των ειδικών τάξεων έγινε με το νόμο 1566/1985 και με το νόμο 2817/2000 μετονομάστηκαν σε τμήματα ένταξης. Η ειδική τάξη λειτουργεί μέσα στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης και αποτελεί ξεχωριστό τμήμα που δέχεται μικρό αριθμό μαθητών από όλες τις τάξεις. Οι μαθητές ενδέχεται να φοιτούν στην ειδική τάξη για μερικές ώρες την ημέρα ή την εβδομάδα, σε όσα μαθήματα το έχουν ανάγκη και για ένα μεγάλο ή μικρό διάστημα. Τις υπόλοιπες ώρες φοιτούν κανονικά στη γενική τάξη. Στην ειδική τάξη διδάσκει εκπαιδευτικός με ειδίκευση στην ειδική αγωγή.

Σύμφωνα με το Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής (1994) οι ειδικές τάξεις είναι ένας θεσμός που στοχεύει στη σχολική ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Αρχικά φιλοξενούσε παιδιά που παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς. Σήμερα φιλοξενεί και παιδιά με μεγαλύτερες δυσκολίες. Η επιλογή των μαθητών γίνεται με ευθύνη των διδασκόντων, του διευθυντή του σχολείου αλλά και τη σύμφωνη γνώμη του συμβούλου ειδικής αγωγής.

Η τάξη γενικής εκπαίδευσης – Παράλληλη στήριξη

Ο εκπαιδευτικός της τάξης υποστηρίζεται από ειδικό παιδαγωγό μέσα στη γενική τάξη. Ανάλογα με το είδος και τη σοβαρότητα των μαθησιακών δυσκολιών που έχει ο

μαθητής, είναι δυνατό να περιορίζεται στην ιδιαίτερη στήριξη του εκπαιδευτικού της τάξης, ο οποίος πρέπει να επιμορφώνεται προκειμένου να ανταποκριθεί στις αυξημένες υποχρεώσεις του, είτε να έχει την ανάγκη παροχής ειδικής βοήθειας από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και να εφαρμόζεται το διδακτικό μοντέλο συνδιδασκαλίας, δηλαδή της συνεργασίας του εκπαιδευτικού της σχολικής τάξης με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Παράλληλα, επιστήμονες διαφορετικών ειδικοτήτων για παράδειγμα, ψυχολόγοι, λογοπεδικοί, υποστηρίζουν τους μαθητές μέσα στην τάξη ή δουλεύουν συμβουλευτικά προς το δάσκαλο.

Την αναγκαιότητα παράλληλης στήριξης του μαθητή από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης εισηγείται το ΚΕ.Δ.Δ.Υ, το οποίο καθορίζει με γραπτή γνωμάτευσή του τις ώρες που πρέπει να υπάρχει παράλληλη στήριξη, ανάλογα με την περίπτωση.

Το ίδρυμα/ Κέντρο αποκατάστασης

Τα ιδρύματα ονομάζονται επίσημα «Κέντρα Αποκατάστασης» και αποτελούν χώρους θεραπείας με στόχο την «αποκατάσταση της βλάβης». Λειτουργούν υπό την εποπτεία του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας και το προσωπικό αποτελούν κυρίως γιατροί, κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, φυσικοθεραπευτές, εργοθεραπευτές κ.α.

Δυστυχώς στην Ελλάδα υπάρχουν κορεσμένα ιδρύματα για παιδιά με ειδικές ανάγκες ενάντια στη διεθνή νομοθεσία που προτάσσει την εκπαίδευση όλων των παιδιών ανεξαρτήτως του βαθμού αναπηρίας

Τα ιδρύματα φιλοξενούν κυρίως παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες τα οποία συχνά έχουν εγκαταλειφθεί από τις οικογένειές τους. Σε κάποια ιδρύματα υπάρχουν σχολεία, τα οποία δέχονται ένα μικρό αριθμό παιδιών από το ίδρυμα και όχι όλα. Συνήθως εκπαιδεύουν τα «πιο ικανά παιδιά» του ιδρύματος. Το σχολείο λειτουργεί υπό την εποπτεία του ΥΠ.Ε.Π.Θ..

Τα παιδιά στα ιδρύματα κινδυνεύουν να ιδρυματοποιηθούν, να ασυλοποιηθούν και να παραμείνουν για πάντα στο περιθώριο.

Εκπαίδευση στο σπίτι

Η εκπαίδευση στο σπίτι γίνεται σε εξαιρετικές περιπτώσεις που χρόνια προβλήματα υγείας ή σοβαρά βραχυχρόνια προβλήματα που παρουσιάζει ο μαθητής δεν επιτρέπουν τη μετακίνηση και τη φοίτησή του στο σχολείο, ακόμα και με τηλε-εκπαίδευση (όπως ορίζει ο νόμος 3699/2008).

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που αναλαμβάνουν το πρόγραμμα εκπαίδευσης στο σπίτι οφείλουν να βρίσκονται σε διαρκή συνεργασία με το σχολείο στο οποίο είναι εγγεγραμμένος ο μαθητής, να παρέχουν στον μαθητή διδακτικό υλικό αντίστοιχο με αυτό που θα παρακολουθούσε στο χώρο του σχολείου και στις περιπτώσεις που η κατάσταση του μαθητή το επιτρέπει, να οργανώνουν βραχυπρόθεσμες επισκέψεις του στο σχολείο.

Ιατροπαιδαγωγικές Υπηρεσίες

Η ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία αποτελείται από επιστήμονες όπως ιατρός (πχ. ψυχίατρος, ορθοπεδικός), ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός, λογοπεδικός, ειδικός παιδαγωγός κτλ. και η συγκρότησή της γίνεται με απόφαση του Νομάρχη. Οι υπηρεσίες αυτές εποπτεύονται από το Υπουργείο Υγείας και σκοπός τους είναι η διάγνωση και ο καθορισμός των ειδικών αναγκών. Η ιατροπαιδαγωγική ομάδα συντάσσει έκθεση και προτείνει το χώρο εκπαίδευσης του μαθητή. Λειτουργούν στις μεγάλες πόλεις, αλλά υπάρχουν και κινητές διαγνωστικές ομάδες, οι οποίες προσπαθούν να καλύψουν τις ανάγκες στην επαρχία ενώ υπάρχουν δυσκολίες στη λειτουργία τους λόγω αδυναμίας στελέχωσής τους.

2.4 Ορισμός της Ένταξης

Αρχικά η έννοια «ένταξη», στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής, δεν χρησιμοποιήθηκε ως αυτόνομος παιδαγωγικός όρος, καθώς συνδέθηκε με την Ψυχολογία της προσωπικότητας και την Ψυχολογία της ανάπτυξης (Σούλης, 2002). Ως αυτόνομη παιδαγωγική έννοια εμφανίζεται στη δεκαετία του 1960, ενώ σχεδόν τα τελευταία τριάντα χρόνια ο όρος ένταξη χρησιμοποιείται στην ορολογία της ειδικής εκπαίδευσης. Σήμερα, η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες αποτελεί κεντρική θεματική της Ειδικής Παιδαγωγικής, εγείροντας ποικίλους επιστημονικούς προβληματισμούς και θέτοντας επιστημονικά ερωτήματα.

Ανατρέχοντας κάποιος στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία που αναφέρεται στην Ειδική Παιδαγωγική και ευρύτερα στα άτομα με ειδικές ανάγκες, διαπιστώνει άμεσα μια πληθώρα διαφορετικών όρων, οι οποίοι χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την από κοινού ζωή και εκπαίδευση παιδιών και εφήβων με ή δίχως ειδικές ανάγκες, όπως για παράδειγμα «ένταξη», «ενσωμάτωση», «συνεκπαίδευση», «συμβίωση» (Σούλης, 2002).

Τα διάφορα ερμηνευτικά λεξικά της ελληνικής γλώσσας ορίζουν την «ενσωμάτωση» ως την ένωση πολλών μερών σε ένα σώμα» ενώ η «ένταξη» ερμηνεύεται ως «η τοποθέτηση τινός μεταξύ άλλων» (Μπαμπινιώτης, 1998, Βαρμάτης, 1983, Σταματάκος, 1971, στο Σούλης, 2002). Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2004α) ο όρος «ένταξη» σημαίνει τη συστηματική τοποθέτηση τινός μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου όλου. Ενώ, ο όρος ενσωμάτωση δηλώνει τη μονόδρομη προσκόλληση και εξομοίωση τινός προς ένα όλο ή, αλλιώς, την απόκτηση «σώματος» ή «ροής» με πρόσκτηση χαρακτηριστικών ενός ετεροειδούς συνόλου και απώλεια των αρχικών χαρακτηριστικών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004α).

Η ενσωμάτωση, αναφέρει ο Χρηστάκης (1994), δεν είναι ένας από απλός όρος, είναι πράξη και λειτουργεί δυναμικά. Η έννοια και το περιεχόμενό της καθώς και η εφαρμογή της επηρεάζονται από φιλοσοφικές, κοινωνιολογικές, ανθρωπολογικές, ψυχολογικές αντιλήψεις και περιλαμβάνει τη διαδικασία και κυρίως το τελικό αποτέλεσμα της προσπάθειας οποιουδήποτε ατόμου να ενταχθεί στην ομάδα των

συνομηλίκων του, όσο είναι δυνατόν ανώδυνα και αποτελεσματικά. Να ικανοποιεί, δηλαδή, τις ατομικές ανάγκες με αποδεκτούς τρόπους και να συμμετέχει όσο πιο πλατιά γίνεται στις κοινωνικές και πνευματικές δραστηριότητες της κοινότητας μέσα στην οποία ζει. Να νιώθει, επομένως, ότι είναι αποδεκτό και ευτυχισμένο. Για τον Χρηστάκη η ενσωμάτωση προϋποθέτει την ένταξη, καθώς και την ενεργή συμμετοχή, έστω και σε μία ελάχιστη βάση, σε διάφορους οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτιστικούς τομείς. Σημαίνει δηλαδή συμμετοχή στην παραγωγική διαδικασία και στις κοινωνικοπολιτιστικές δραστηριότητες της κοινότητας με απώτερο σκοπό να καταστούν, στο βαθμό των δυνατοτήτων τους, οικονομικά αυτοδύναμα και κοινωνικά αυτόνομα μέλη της κοινωνίας. Επίσης ο Τσιναρέλης (1993), συμφωνεί με τον Χρηστάκη, και θεωρεί ότι η ενσωμάτωση προϋποθέτει την ένταξη. Η ένταξη είναι η αποδοχή μιας θέσης από ένα άτομο ή μια ομάδα με διαφορετικά βιολογικά, ψυχολογικά, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά σε μία ομάδα, η οποία ήδη λειτουργεί, και την παραδοχή κάθε βοήθειας μέσα και έξω από την ομάδα αυτή για τη διατήρηση αυτής της θέσης και την απόκτηση ρόλων μέσα στα πλαίσια της ομάδας.

Ο Κόμπος (1992), διαφοροποιεί τους όρους «ένταξη» και «ενσωμάτωση». Η διαφοροποίησή τους έγκειται στην κοινωνική ένταξη, η οποία αποτελεί επιδιωκόμενο σκοπό και η οποία επιτυγχάνεται δια μέσου της ενσωμάτωσης. Με τον όρο ένταξη αποδίδεται μόνο η εγγραφή και η φοίτηση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, ενώ με τον όρο ενσωμάτωση ορίζεται η πλήρης εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στις γενικές τάξεις των συνομηλίκων τους.

Ο όρος ενσωμάτωση αντικατοπτρίζει σύμφωνα με τη Τζουριάδου (1995), κάθε προσπάθεια αποφυγής περιθωριοποίησης και απομόνωσης της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο δάσκαλος επηρεάζει το βαθμό της ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συμπεριφορά του εξαρτάται από τη μικροοικονομία της διδασκαλίας και κατ' επέκταση από τις τρεις κύριες παροχές: το χρόνο, τις δεξιότητες και τα υλικά. Οι παροχές αυτές έχουν άμεση σχέση με την εκπαίδευση των δασκάλων, τη νομοθεσία και την οργάνωση της ειδικής εκπαίδευσης, τον αριθμό των μαθητών ανά τάξη και τα αναλυτικά προγράμματα. Πρόκειται για μια

διαδικασία, η οποία στοχεύει στην ελαχιστοποίηση των διαφορών και στη μεγιστοποίηση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ενσωμάτωση σημαίνει ακόμη αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών μίας ομάδας. Κάθε άτομο, το οποίο ζει σε μία ομάδα, επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτή με τις διαδικασίες της αλληλεπίδρασης. Βιώνει τον εαυτό του παράλληλα με τα άλλα μέλη της ομάδας. Δεν πρόκειται για προσαρμογή και αφομοίωση του ατόμου από το σύνολο, αλλά για διαδικασίες κοινωνικοποίησης μέσω της αλληλεπίδρασης (Κυπριωτάκης, 2001). Με τον όρο ένταξη εννοούμε την τοποθέτηση ενός ατόμου στην ομάδα, η οποία επιβάλλεται κυρίως από άλλους, όπως συχνά συμβαίνει με την τοποθέτηση ενός μαθητή σε μια σχολική τάξη.

Πολλές φορές οι έννοιες «ένταξη» και «ενσωμάτωση» χρησιμοποιούνται συχνά στην ελληνική βιβλιογραφία ως ταυτόσημες. Οι όροι «συνεκπαίδευση» και «σχολική ένταξη» θεωρούνται από τη Ζώνιου-Σιδέρη (1996), επίσης ως όροι κατ' ουσία ταυτόσημοι. Ο όρος συνεκπαίδευση (Ρήγα, 1997), αναφέρεται ως η πλήρης εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα σε μία μαθητική κοινότητα συνομηλίκων. «Συνεκπαίδευση» είναι η προσπάθεια που καταβάλλεται για συνύπαρξη και συνδιδασκαλία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και με μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στα κοινά σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και μάλιστα μέσα στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις, με την παροχή της αναγκαίας ειδικής παιδαγωγικής βοήθειας και υποστήριξης από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς ή/και κατά περίπτωση από άλλους ειδικούς.

Όπως στην ελληνική βιβλιογραφία καταγράφεται μια ευρεία γκάμα οριοθετήσεων των εννοιών «ένταξη» – «ενσωμάτωση» – «συνεκπαίδευση», ανάλογα και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία συναντά κανείς εξίσου ένα ευρύ φάσμα κατανοήσεων γι' αυτές τις έννοιες. Η έννοια της «ένταξης» αποδίδεται στη γερμανόφωνη βιβλιογραφία και στην Αγγλία με τον όρο «Integration», στις ΗΠΑ, τον Καναδά και την Αυστραλία με τον όρο «Mainstreaming» και στην Ιταλία ως «Integrazione» (Σούλης, 2002).

Ο Σούλης (2002) αναφέρει ότι με τον όρο «ένταξη» γίνεται κατανοητή όχι μόνο η ενσωμάτωση των «αναπήρων» συμπολιτών μας στην κοινωνία των «μη αναπήρων», αλλά ταυτόχρονα και η ενσωμάτωση των «μη αναπήρων» στη διαφορετικότητα των «αναπήρων». Κατά την ένταξη, δηλαδή, το άτομο με ειδικές ανάγκες διατηρεί τα

αυθεντικά στοιχεία της προσωπικότητάς του, τα οποία επεκτείνονται, αξιοποιούνται καλύτερα και συμβάλλουν ώστε να οδηγείται σε μία αυτοβελτίωση ενώ κατά την ενσωμάτωση αυτά τα ουσιώδη, πρωταρχικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του αφομοιώνονται από το σύνολο και του αφαιρείται η μοναδικότητά του. Επιπλέον, μέσω της ένταξης, διαμορφώνεται κατάλληλα η προσωπικότητα και του ατόμου χωρίς ειδικές ανάγκες καθώς βιώνει πανανθρώπινες αξίες όπως την αλληλεγγύη, την κοινή καταγωγή, το σεβασμό στον Άλλο.

Συμπληρώνοντας, ο όρος «ένταξη» περιγράφει την κουλτούρα της συμβίωσης και της συνεργασίας «αναπήρων» και «μη αναπήρων» ατόμων. Η ένταξη αποτελεί το μέσο, τη διαδικασία όπου τα παιδιά και οι έφηβοι με ή χωρίς ειδικές ανάγκες θα δομήσουν από κοινού έναν καινούριο πολιτισμό. Ο καθένας θα συμμετέχει στην καθημερινότητα του άλλου και μαζί θα δημιουργήσουν μία νέα πραγματικότητα χωρίς να απολέσουν τα ατομικά τους χαρακτηριστικά και την προσωπική τους ταυτότητα. Η επιτυχία της ένταξης προϋποθέτει το «μαζί», γιατί μαζί μπορούμε να συνδημιουργήσουμε. Μέσα από τη συνδημιουργία, κάθε μαθητής, ανεξαρτήτως της φυσικής, διανοητικής ή ψυχικής του κατάστασης, θα αναπτύξει ολόπλευρα την προσωπικότητά του· θα υιοθετεί ρόλους, θα παρέχει πρότυπα συμπεριφοράς και θα αλληλεπιδρά θετικά με τους υπόλοιπους συμπολίτες του. Τέλος, ο όρος «ένταξη» αντικατοπτρίζει την από κοινού ζωή και μάθηση όλων και το αδιαίρετο «ανθρώπινον».

2.4.1 Σχολική ένταξη

Η σχολική ένταξη αποτελεί τη βασική προϋπόθεση και συνθήκη ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική ένταξη. Αποτελεί μια μακρόχρονη διαδικασία και επιτυγχάνεται με το συγχρωτισμό και την αλληλεπίδραση. Δεν αποτελεί μια μονομερή διαδικασία, όπου τα άτομα με ειδικές ανάγκες εντάσσονται σε μια ομάδα και σταδιακά ενσωματώνονται αυτονόητα. Ένταξη δεν σημαίνει υποταγή επιμέρους ατόμων και ομάδων σε υπάρχουσες δομές, αλλά αμοιβαίες διαδικασίες, αλληλοκατανόηση και αλληλεπίδραση. Πρόκειται για μια προοδευτική διαδικασία του ενός να έχει το δικαίωμα να είναι διαφορετικός και να γίνεται αποδεκτός παρά τη διαφορετικότητά και τις «ανεπάρκειές» του, του άλλου να τον καταλαβαίνει και να τον αποδέχεται όπως είναι και

μαζί να μαθαίνουν, να αναπτύσσονται και να συμβιών (Παντσάκη, 2008). Βασικός στόχος της σχολικής ένταξης είναι η κοινωνικοποίηση του ατόμου. Κύρια επιδίωξη είναι να δοθούν στο άτομο όλα τα εφόδια ώστε να αναπτυχθούν οι δυνατότητές του στο μέγιστο δυνατό βαθμό, ώστε να αποκτήσει την ικανότητα όχι μόνο απλώς να επιβιώνει ανεξάρτητα μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, αλλά και να απολαμβάνει στο μέγιστο δυνατό βαθμό τα αγαθά της σύγχρονης ζωής.

Ευνόητο είναι ότι για να κατορθώσει το άτομο με ειδικές ανάγκες την ένταξη του αυτή έχει ανάγκη από ειδική βοήθεια και προετοιμασία που πρέπει να αρχίζει όσο είναι δυνατό νωρίτερα, από τη μικρή παιδική ηλικία.

Ο καλύτερος τρόπος για την προετοιμασία αυτή είναι η όσο το δυνατό συχνότερη επικοινωνία του παιδιού με ειδικές ανάγκες με τα άλλα παιδιά. Η αρχή ότι αν θέλουμε να ενταχθεί το άτομο με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία των κανονικών ενηλίκων δεν είναι σωστό να το ξεχωρίζουμε από τα κανονικά άτομα κατά τη διάρκεια της πιο κρίσιμης ηλικίας του, δηλαδή της παιδικής, είναι γενικά αποδεκτή. Χωρίς αμφιβολία ο πιο κατάλληλος χώρος για την υλοποίηση της ανωτέρω αρχής είναι το σχολείο.

Η άποψη αυτή έχει λογική ερμηνεία. Στα πλαίσια της σχολικής ομάδας και του συγχρωτισμού των μειονεκτικών και των άλλων παιδιών, δίνεται η ευκαιρία να γνωρίσουν το ένα το άλλο, να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν τις αδυναμίες και τις ανάγκες τους και καλλιεργείται το αίσθημα της αμοιβαίας κατανόησης και παραδοχής.

Ένταξη σημαίνει παιδαγωγικά, για την προσχολική και σχολική εκπαίδευση, ότι όλα τα παιδιά και οι μαθητές, δίχως αποκλεισμό παιδιών και εφήβων λόγω μορφής ή σοβαρότητας της αναπηρίας τους, παίζουν, μαθαίνουν και εργάζονται συνεργαζόμενα μεταξύ τους στο επίπεδο ανάπτυξης του καθενός πάνω σε ένα κοινό αντικείμενο.

Από το Σχολείο, λοιπόν, προσδοκούνται κυρίως δύο πράγματα: Κατά πρώτον, θα πρέπει να άρει φόβους και προκαταλήψεις μέσω της κοινής αγωγής και εκπαίδευσης παιδιών που ανήκουν τόσο στην πλειοψηφία όσο και στις μειοψηφούσες κοινωνικές ομάδες, δηλαδή στις μειονότητες, να υποστηρίξει την κατανόηση και την αμοιβαία ανοχή και μέσω αυτών να δημιουργήσει αντιλήψεις και προδιαθέσεις, οι οποίες θα επιδράσουν αργότερα στην κοινωνική ζωή, έτσι ώστε όλοι οι πολίτες να συμμετέχουν ισότιμα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Γκόβαρης, 2001, Νικολάου, 2000, στο Σούλης, 2002). Κατά δεύτερον, το Σχολείο θα πρέπει – προσφέροντας ίσες δυνατότητες

και ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά – να καταστήσει εφικτή την πρόσβασή τους στην κυρίαρχη κουλτούρα. Αυτό σημαίνει τελικά στην πράξη, τη δόμηση ενός Σχολείου για Όλους, τη δημιουργία δηλαδή ενός τύπου Σχολείου, γιατί η επιμονή στα διαφορετικού τύπου Σχολεία (γενικά, ειδικά, τεχνικά, επαγγελματικά, ειδικές Τάξεις...) οδηγεί στη διαμόρφωση Σχολείων με μικρότερη ή μεγαλύτερη πρόσβαση στην κυρίαρχη κουλτούρα. Στην πραγματικότητα, οι περισσότεροι από τους θιασώτες της Παιδαγωγικής της ένταξης είναι υπέρμαχοι του γενικού τύπου Σχολείου, το οποίο μπορεί σήμερα να κατακρίνεται για το μικρό ενδιαφέρον του απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, δεν παύει όμως να αποτελεί μία οργανωμένη δομή όπου με ριζοσπαστικές μεταβολές μπορεί να μετεξελιχθεί σε ένα ουσιαστικά καλό Σχολείο για όλους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β).

2.4.2 Μορφές ένταξης

Η τοποθέτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία είναι δυνατό να γίνει με διάφορους τρόπους που ποικίλουν από τη μερική μέχρι την πλήρη ένταξη.

- 1) *Τοποθέτηση σε κανονική τάξη.* Το παιδί εντάσσεται στην τάξη του κανονικού σχολείου και μετέχει σε όλες ή στις περισσότερες δραστηριότητες των άλλων παιδιών. Ανάλογα με την περίπτωση είναι δυνατό να δέχεται βοήθεια με την λήψη και εφαρμογή αντισταθμιστικών μέτρων, για την αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων που παρουσιάζει. Δεν χωρεί αμφιβολία ότι η τοποθέτηση αυτή είναι μια ιδεώδης μορφή ένταξης. Δεν είναι όμως η μοναδική.
- 2) *Τοποθέτηση σε τμήμα ένταξης.* Το τμήμα ένταξης είναι προσαρτημένο στο κανονικό σχολείο και έχει σκοπό να εξυπηρετήσει παιδιά, τα οποία έχουν τη δυνατότητα να ενταχθούν στο κανονικό σχολείο, αλλά απαιτούνται ειδικές διευθετήσεις και εκπαιδευτική βοήθεια. Η βοήθεια αυτή, ανάλογα με τις περιπτώσεις, είναι δυνατό να αναφέρεται σε ολόκληρο το πρόγραμμα ή σε ορισμένα μαθήματα.

Ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης είναι ειδικός και διαθέτει επαρκή

γνώση των δυνατοτήτων και των αναγκών των μειονεκτούντων παιδιών, καθώς και των μεθόδων και των μέσων της εκπαίδευσής τους.

Ανάλογα με τις εκπαιδευτικές και τις άλλες ανάγκες των παιδιών, την έκταση και το είδος των διευθετήσεων που γίνονται, το τμήμα ένταξης διακρίνεται σε δύο τύπους.

α) Τμήμα ένταξης με πλήρη φοίτηση. Στο τμήμα αυτό εντάσσονται παιδιά, των οποίων το είδος και ο βαθμός της μειονεξίας επιβάλλει σοβαρές ειδικές διευθετήσεις, και δεν είναι δυνατό να ενταχθούν στην κανονική τάξη. Τέτοια παιδιά είναι δυνατό να είναι νοητικά καθυστερημένα με Δ.Ν. από 50-55 μέχρι 65-70 περίπου, παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές, παιδιά με σχολική ανωριμότητα κ.λπ.

β) Τμήμα ένταξης με μερική φοίτηση. Στην περίπτωση αυτή τα παιδιά ανήκουν οργανικά σε μια κανονική τάξη. Στο τμήμα ένταξης εντάσσονται παιδιά που το είδος και ο βαθμός της μειονεξίας δεν απαιτούν σοβαρές διευθετήσεις. Ανάλογα με την περίπτωση άλλα μαθήματα παρακολουθούν στην κανονική τάξη και άλλα στο τμήμα ένταξης. Τέτοιες περιπτώσεις είναι τα παιδιά με ελαφρά νοητική καθυστέρηση, με προβλήματα στο λόγο, με δυσκολίες μάθησης κ.λπ. Και στο τμήμα αυτό ο δάσκαλος είναι ειδικός.

Το τμήμα ένταξης έχει τύχει κοινής παραδοχής σήμερα σ' όλο τον κόσμο. Ένα από τα σπουδαιότερα πλεονεκτήματα που του αποδίδονται είναι ότι χωρίς να αποκόπτεται το μειονεκτικό παιδί από τα άλλα παιδιά του κανονικού σχολείου δίδει τη δυνατότητα να γίνουν οι απαραίτητες διευθετήσεις και οι αναγκαίες προσαρμογές στο πρόγραμμα μαθημάτων, στα μέσα και στις μεθόδους εκπαίδευσης, για την επιτυχή αντιμετώπιση των ιδιαίτερων προβλημάτων. Δεν αποκλείεται να αποδειχθεί ότι είναι ο καλύτερος τρόπος ένταξης των μειονεκτικών παιδιών στα κανονικά σχολεία, για τις περισσότερες περιπτώσεις.

3) *Παράλληλη στήριξη.* Στους μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παρέχεται βοήθεια μέσα στην κανονική τάξη από ειδικό εκπαιδευτικό ή εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής.

- 4) *Κατ' οίκον διδασκαλία*. Μαθητές με χρόνια νοσήματα ή νοσήματα που δεν επιτρέπουν τη φοίτηση στο σχολείο διδάσκονται στο σπίτι από ειδικούς εκπαιδευτικούς.

Η έκθεση Warnock συμπεριλαμβάνει την αρχή της από κοινού εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες και αποσκοπεί στη διεύρυνση των εκπαιδευτικών ευκαιριών για ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση όλων των ατόμων. Η έκθεση Warnock ορίζει τους ακόλουθους τύπους ένταξης:

α) *τη χωρική (location) ένταξη*: Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο σε διαχωρισμένες μονάδες και η επαφή τους με τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περιορισμένη

β) *την κοινωνική (social) ένταξη*: Όπου υπάρχει διαχωρισμός στην εκπαίδευση, αλλά η επαφή επιτυγχάνεται σε άλλες δραστηριότητες

γ) *τη λειτουργική (functional) ένταξη*: Όπου η συμμετοχή γίνεται από κοινού σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου, τα παιδιά όμως παρακολουθούν ειδικό πρόγραμμα (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996).

Βασιζόμενοι στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, στις προαναφερόμενες προσεγγίσεις των όρων «ένταξη», «ενσωμάτωση», «συνεκπαίδευση» και την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, χρησιμοποιούμε τον όρο «ένταξη» για την από κοινού ζωή και μάθηση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η επιλογή του όρου ένταξη τεκμηριώνεται επίσης και από το γεγονός ότι ο όρος «ένταξη» περιγράφει μια συμβιωτική και συνεργατική κουλτούρα, η οποία οικοδομείται και διασφαλίζεται από τα άτομα, εν προκειμένω, από μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ένταξη αποτελεί προϋπόθεση για να οικοδομήσουν παιδιά και άτομα με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έναν καινούριο πολιτισμό, στον οποίον ο καθένας θα διατηρεί τα αυθεντικά στοιχεία της προσωπικότητάς του με στόχο πάντα την αυτοβελτίωσή του και τη δημιουργία μίας νέας πραγματικότητας.

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας θα μας απασχολήσει η σημαντικότητα της λειτουργικής ένταξης για αυτιστικά παιδιά πρωτοσχολικής και σχολικής ηλικίας. Για την επίτευξη αυτού του ορισμού ένταξης, το σχολείο αλλά και ο εκπαιδευτικός που έχει στην

τάξη του παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να αποδώσουν ιδιαίτερη σημασία όχι μόνο στη διδακτέα ύλη, αλλά και στην κοινωνική μάθηση (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996) και ειδικότερα αν τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναπτύσσουν τις ίδιες διαπροσωπικές σχέσεις με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες όπως και με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

2.4.3 Οι προϋποθέσεις για την επιτυχή συνεκπαίδευση και ένταξη στο γενικό σχολείο

Αποτελεί αναμφισβήτητα μια θετική εξέλιξη στο χώρο της Παιδαγωγικής γενικά το γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει έντονο βιβλιογραφικό και ερευνητικό ενδιαφέρον για την διαδικασία της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο χώρο του σχολείου.

Ταυτόχρονα η αυξανόμενη κίνηση για ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στο γενικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενισχύθηκε από νομοθετικές ρυθμίσεις και θεσμικές αποφάσεις τόσο στη χώρα μας όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Άρα γίνεται σαφές ότι είναι δεδομένο το ενδιαφέρον για τη σχολική ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες και ειδικές ανάγκες γενικότερα, το οποίο έχει μετατραπεί σε ένα από τα πιο βασικά θέματα στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών.

Ωστόσο είναι σίγουρα απαραίτητο να τεθεί σοβαρός προβληματισμός σε σχέση με την ποιοτική αξιολόγηση της διαδικασίας της ένταξης έτσι ώστε να είναι αποτελεσματική η εκπαίδευση και να πληροί τους πρωταρχικούς της στόχους.

Όπως ενδεικτικά αναφέρει η Α. Ζώνιου-Σιδέρη (2004α): «Αν επιθυμούμε ο στόχος μιας αποτελεσματικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά να γίνει πραγματικότητα, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος που δεν θα βασίζεται μόνο στις καλές προθέσεις και τα ανθρωπιστικά ιδεώδη, αλλά και στην προσπάθεια μιας ουσιαστικότερης κατανόησης των δυνατοτήτων που παρέχουν οι τάξεις ένταξης».

Σύμφωνα με εμπειρικά κυρίως δεδομένα για να έχουμε τη δυνατότητα σε κάποιο ποσοστό να μιλάμε για επιτυχημένη έκβαση στην ενταξιακή διαδικασία θα πρέπει να πληρούνται, σε κάποιον τουλάχιστον βαθμό, τα ακόλουθα κριτήρια – προϋποθέσεις:

- Εμπλοκή, συμμετοχή και συνεργασία όλων των εμπλεκομένων φορέων στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής και ενταξιακής διαδικασίας, δηλαδή εκπαιδευτικοί, γονείς, διευθυντές σχολείων και διοικητικές υπηρεσίες.
- Εκπαίδευση των παιδαγωγών σε πρακτικές, προγράμματα ενσωμάτωσης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Συνδρομή, υποστήριξη και ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στον εκπαιδευτικό κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τον παιδαγωγό ειδικής αγωγής ιδίως αυτόν που είχε την ευθύνη για το σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος πρόωπης παρέμβασης ή αποκατάστασης.
- Επαρκείς υπηρεσίες συμβουλευτικής και στήριξης από τον σχολικό σύμβουλο Ειδικής Αγωγής, το σχολικό ψυχολόγο, καθώς και από το ειδικό αποκαταστασιακό προσωπικό, στην περίπτωση που μας ενδιαφέρει της κινητικής αναπηρίας τον φυσιοθεραπευτή, τον εργοθεραπευτή καθώς και το λογοθεραπευτή.
- Αλλαγή του σχολικού προγράμματος αλλά και προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος έτσι ώστε να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες αλλά και να προαχθούν οι ιδιαίτερες δεξιότητες των μαθητών με κινητικές ή / και μαθησιακές δυσκολίες.
- Αξιολόγηση και επαναπροσδιορισμός των αποτελεσμάτων του επανασχεδιασμού των προγραμμάτων, πάντα σε σχέση και συνάφεια με τους εκπαιδευτικούς στόχους που τίθενται, τόσο βραχυπρόθεσμους όσο και μακροπρόθεσμους.
- Θετική στάση, αφοσίωση και δέσμευση των εκπαιδευτικών, καθώς και άρση των προκαταλήψεων και των στερεότυπων αντιλήψεων.
- Κατάλληλος εξοπλισμός, εκσυγχρονισμός της υλικοτεχνικής υποδομής που το γενικό σχολείο οφείλει να διαθέτει για την αντιμετώπιση και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των παιδιών.
- Εξασφάλιση της γονεϊκής παρέμβασης, έτσι ώστε να υπάρχει πληρέστερη αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού, η οποία θα ξεκινά από το σπίτι και θα συνεχίζεται στο σχολείο.

Φυσικά κάθε ένα από αυτά τα κριτήρια έχει τη δική του δυναμική και η επιρροή του στην επιτυχία του προγράμματος ένταξης φαίνεται να έχει σημαντικές διακυμάνσεις.

Ωστόσο, η εμπειρία αποδεικνύει ότι η βάση της επιτυχίας εδρεύει μέσα στην τάξη και βασικός παράγοντας δράσης είναι οι ίδιοι οι δάσκαλοι, το υπόβαθρο και οι αντιλήψεις τους.

Στην περίπτωση που στο σχολείο λειτουργεί τμήμα ένταξης, η ύπαρξη δασκάλου ειδικής αγωγής μπορεί να βοηθήσει ακόμα περισσότερο στην επίτευξη των στόχων με την προϋπόθεση ο ενταξιακός εκπαιδευτικός να μετέχει ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι ρόλοι μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών να εναλλάσσονται και οι δύο εκπαιδευτικοί να αποφασίζουν και να οργανώνουν μαζί το υλικό.

Η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών στην ίδια σχολική αίθουσα, πέρα από το ότι θα εξασφαλίσει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θα είναι και ένα πολύ καλό μάθημα ζωής για τα παιδιά, καθώς με τρόπο αληθινό και βιωματικό θα συνειδητοποιήσουν ότι η συνεργασία και η αλληλοκατανόηση οδηγούν πάντα σε θετικά αποτελέσματα.

2.4.4 Η σημαντικότητα της ένταξης για παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η ένταξη και η σχολική ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί προστάδιο και προϋπόθεση για την ομαλή ένταξη των παιδιών αυτών στην κοινωνία.

Ο ρόλος του σχολείου είναι να εκπαιδεύσει όλα τα παιδιά λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες δεξιότητες και την προσωπικότητα του κάθε παιδιού, έτσι ώστε να προάγει την ανάπτυξή τους: μαθησιακή, ψυχολογική και κοινωνική.

Κανείς πλέον δεν μπορεί να παραβλέψει το γεγονός ότι στα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες τους δίνονται δυνατότητες για μεγαλύτερη βελτίωση και καλύτερες εμπειρίες αν ενσωματωθούν στην «κανονική» τάξη, αλλά και από την άλλη πλευρά προωθεί την θετική αλληλεπίδραση όλων των μαθητών με αυτούς που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πολλές είναι οι έρευνες που επιβεβαιώνουν ότι η ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο επιδρά θετικά στην κοινωνική τους ανάπτυξη γιατί πρώτον παρέχει πολλές ευκαιρίες για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των

παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Δεύτερον, προωθεί την καλλιέργεια και ανάπτυξη της επικοινωνίας, των κοινωνικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, στοιχεία ιδιαίτερος σημαντικά για τα παιδιά με αναπτυξιακή καθυστέρηση, για παιδιά με δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή και πολλαπλές αναπηρίες (Τάφα, 1997). Τρίτον, ωθεί τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποδέχονται και να μιμούνται διάφορες συμπεριφορές του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, όταν φυσικά έχουν την ευκαιρία να παρακολουθούν και να μιμούνται τους κοινωνικά ικανούς συμμαθητές τους. Τέταρτον, δίνει την ευκαιρία στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποτελούν ενεργά μέλη του αναλυτικού προγράμματος, καθώς προωθεί την καλλιέργεια λειτουργικών δεξιοτήτων και τέλος ενισχύει την πιθανότητα συμμετοχής των ανθρώπων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνεύρεσής τους με συνανθρώπους τυπικής ανάπτυξης.

Η ένταξη παρουσιάζει οφέλη και για τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε μία εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμό συντελούνται αλλαγές στο ενδοψυχικό επίπεδο του ατόμου, στο αλληλεπιδραστικό επίπεδο μεταξύ των ατόμων και σε θεσμικό επίπεδο της οργάνωσης του σχολείου (Sehrbrock, 2004). Όσον αφορά στο αλληλεπιδραστικό επίπεδο διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμό ζουν και δρουν σε ρεαλιστικό περιβάλλον. Απαιτείται συνεχής δημιουργική σκέψη και αναζήτηση, απαιτείται δημιουργικότητα, ευελιξία και αντιπαράθεση. Από την άλλη πλευρά η επαφή με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μάς παρέχει τη δυνατότητα να διαπιστώσουμε τα σημεία επαφής, αλλά και τις διαφορές και διευκολύνει τους ανθρώπους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να δουν με άλλο βλέμμα τις δικές τους αδυναμίες και να έρθουν σε επαφή με αυτές. Στην ενταξιακή εκπαίδευση η ανομοιογένεια στην τάξη δεν είναι μειονέκτημα, αλλά γίνεται αντιληπτή ως ευκαιρία για κοινωνική και μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών. Οι μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξελίσσονται κοινωνικά κατά την κοινή τους δράση.

Για την επίτευξη, όμως, της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ουσιώδης καθίσταται ο ρόλος του σχολείου και ο τρόπος διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε τα παιδιά κυρίως με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συνδέονται και με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Σίγουρα

κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό να υλοποιηθεί όταν τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι απλά γραμμένα σε κοινούς σχολικούς χώρους και συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες, οι οποίες αφορούν περισσότερο την καλλιέργεια ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, αλλά μόνο όταν η μάθηση είναι, ταυτόχρονα και κοινωνικά προσανατολισμένη και όταν υλοποιούνται προγράμματα παρέμβασης που συντελούν στην απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων, κοινωνικών επαφών και σχέσεων.

2.4.5 Η ένταξη παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού στη γενική εκπαίδευση

Η διεθνής έρευνα της τελευταίας δεκαετίας υποστηρίζει ότι η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε σχολείο Γενικής Εκπαίδευσης βελτιώνει σημαντικά την κοινωνική ανάπτυξη και συμπεριφορά των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Πολυχρονοπούλου, 1995). Η αρθρογραφία που αφορά τη συνεκπαίδευση και τον αυτισμό είναι περιορισμένη, παρόλα αυτά όλες σχεδόν οι έρευνες δείχνουν ότι ελάχιστα παιδιά με αυτισμό βαριάς μορφής εντάσσονται επιτυχώς σε προγράμματα συνεκπαίδευσης χωρίς να προηγηθούν προσεκτικά διατυπωμένες οδηγίες προς το προσωπικό του σχολείου υποδοχής και χωρίς τη συνεχή τεχνολογική βοήθεια (Mesibov, Adams & Klinger, 1997). Σύμφωνα με την Πανοπούλου-Μαράτου (2004), η προσπάθεια ένταξης παιδιών με διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης σε μια κανονική τάξη του γενικού σχολείου είναι ουτοπική και συχνά δυσμενής για την εκπαίδευση και ανάπτυξη του δυναμικού των παιδιών αυτών. Για να επιτευχθεί ομαλά η ένταξη θα πρέπει να προηγηθεί μια μακρόχρονη και ειδική παρέμβαση τόσο στο παιδί όσο και την οικογένεια. Όπως έχουν δείξει σχετικές μελέτες, οι επιφυλάξεις που διατυπώνονται σε ό,τι αφορά τη συνεκπαίδευση, επικεντρώνονται: α) στην ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου, β) στην ακαταλληλότητα των παραδοσιακών διδακτικών προγραμμάτων, γ) στη μη κατοχή από το μέσο εκπαιδευτικό των απαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων εξατομίκευσης της διδασκαλίας και δ) στην πιθανή επιβάρυνση των άλλων μαθητών (Αγαλιώτης, 2002).

Στην Ελλάδα, με τον Ν.1566/1985 οι μαθητές με αυτισμό αναγνωρίστηκαν για πρώτη φορά ως μία αυτόνομη κατηγορία παιδιών με αναπηρίες. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (Ν. 2817/2000) αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης

είναι η μέριμνα για την ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολικό πλαίσιο αλλά και στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. Η ένταξη των παιδιών με αυτισμό στο κοινό σχολείο αποτελεί πλέον νομικά κατοχυρωμένο δικαίωμα (Ν. 3699/ 2008). Δυστυχώς όμως, δεν υπάρχει ενταξιακός προγραμματισμός, δεν έχουν οριστεί κριτήρια για την ετοιμότητα του μαθητή και δεν έχει προβλεφθεί ειδική διδακτική και ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη.

Εφόσον, οι μαθητές με αυτισμό δικαιούνται πρόσβαση σε ένα «ευρύ και ισορροπημένο» αναλυτικό πρόγραμμα, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών δεν περιορίζονται σε προσαρμογές των γνωστικών αντικειμένων του σχολείου, αλλά επεκτείνονται και στη διδασκαλία δεξιοτήτων που αφορούν τους μαθητές με αυτισμό (όπως, οι κοινωνικές δεξιότητες, η επικοινωνία, το παιχνίδι, η αυτοεξυπηρέτηση). Ένας από τους κύριους στόχους του αναλυτικού προγράμματος πρέπει να είναι η προσπάθεια να ενσωματώσει γλωσσικές, κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες μέσω της διδασκαλίας των δεξιοτήτων σε καταστάσεις πραγματικής ζωής με νόημα (Kamps et al, 2002).

Οι περισσότεροι επαγγελματίες συμφωνούν ότι τα άτομα με αυτισμό ανταποκρίνονται καλύτερα σε δομημένα εξειδικευμένα προγράμματα για αυτισμό. Όταν σχεδιάζεται ένα πρόγραμμα είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του αυτισμού έτσι ώστε να καλύπτει συγκεκριμένες περιοχές όπως: επικοινωνία, κοινωνικές δεξιότητες, διαταραχές στην αισθητηριακή ολοκλήρωση. Η ανάγκη για συμπληρωματικές παρεμβάσεις εξαρτάται από την ιδιαιτερότητα κάθε παιδιού. Είναι σημαντικό να δοκιμάζονται διαφορετικές παρεμβάσεις για να βρεθεί τι είναι τελικά καλύτερο για κάθε παιδί.

Είναι φανερό ότι η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών ή άλλων επαγγελματιών είναι απαραίτητη. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν για τις συμπεριφορές του παιδιού στο σπίτι και τον τρόπο που επικοινωνεί, οι γονείς θα πρέπει να ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για τις προσδοκίες τους και τις τεχνικές που χρησιμοποιούν στο σπίτι με το παιδί. Η ανοιχτή επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών θα βοηθήσει να εντοπιστούν οι δυσκολίες του παιδιού και να ιεραρχηθούν οι στόχοι. Η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών συμβάλλει στην πρόοδο και την ανάπτυξη του παιδιού.

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την επιτυχή ένταξη των αυτιστικών παιδιών σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης καθώς μπορούν να προωθήσουν ένα κλίμα που αυξάνει την ευαισθησία και την αποδοχή της διαφορετικότητας και να συμβάλλει στην μείωση των διακρίσεων (Vakil, Welton, O' Connor & Kline, 2009). Παράλληλα, υπάρχουν μελέτες που τονίζουν και τον ρόλο των συμμαθητών – παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην κοινωνικοποίηση των αυτιστικών παιδιών, να τους αποδεχθούν και να τους υποστηρίξουν κοινωνικά στην τάξη και στην αυλή, εφ' όσον είναι γνώστες της ιδιαιτερότητάς τους (Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon & Sirota, 2001).

Βασική αρχή είναι η ένταξη ενός παιδιού με αυτισμό σε κάθε γενική τάξη (Bullard, 2004). Με τη δημιουργία κοινωνικής επαφής μέσα από δραστηριότητες μίμησης και από κοινού εργασία προάγεται η συνεργασία, η ανταλλαγή ιδεών και η αίσθηση συλλογικότητας. Ωστόσο, απαιτείται μεγαλύτερο χρονικό διάστημα προκειμένου τα αυτιστικά παιδιά να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους, τόσο τις γνωστικές όσο και τις ικανότητες κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας (Mutschlechner, Berger & Feuser, 2004). Αναμφισβήτητα, ο συνδυασμός ειδικής και γενικής εκπαίδευσης θα συνεχίσει να είναι γόνιμος και επωφελής για όλους.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ένταξη είναι μια πολύπλοκη διαδικασία για την οποία τίποτα δεν είναι αυτονόητο. Παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στην προώθησή της μπορούν ταυτόχρονα, με μια διαφορετική εφαρμογή ή μέσω της έλλειψής τους, να αποτελέσουν εμπόδιο για την δημιουργία ενός αποτελεσματικού ενταξιακού πλαισίου.

Κατά τη διάρκεια της έρευνάς μου σε χώρους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα προσπαθήσω να καταλήξω σε συμπεράσματα για το κατά πόσο λειτουργεί η ένταξη παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού στα δημοτικά σχολεία, υπό ποιες συνθήκες και αν όλα όσα συμβαίνουν στα σχολεία γύρω από τα θέματα της ενταξιακής εκπαίδευσης συμπίπτουν με τις βιβλιογραφικές αναφορές στις οποίες έχω αναφερθεί ως τώρα.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το ενδιαφέρον των ανθρώπων να καταπιαστούν με το περιβάλλον τους και να κατανοήσουν τη φύση των φαινομένων που αυτό παρουσιάζει στις αισθήσεις τους έχει ξεκινήσει από πολύ παλιά. Τα μέσα με τα οποία επιχειρούν να πραγματοποιήσουν αυτούς τους σκοπούς μπορεί να ταξινομηθούν σε τρεις γενικές κατηγορίες: εμπειρία, λογική σκέψη και έρευνα (Mouly, 1978 στο Cohen, Manion & Morrison, 2008). Αυτές οι κατηγορίες όχι μόνο δεν είναι ανεξάρτητες, αλλά συμπληρωματικές και αλληλοεπικαλυπτόμενες. Ειδικότερα, η έρευνα είναι ένας συνδυασμός εμπειρίας και λογικής και πρέπει να θεωρηθεί η πιο επιτυχής προσέγγιση στην ανακάλυψη της αλήθειας. Όπως, χαρακτηριστικά αναφέρει ο Mouly: «Ο καλύτερος τρόπος να συλλάβουμε την έρευνα είναι να τη συλλάβουμε ως την πορεία επίτευξης αξιόπιστων λύσεων σε προβλήματα, διαμέσου της προγραμματισμένης και συστηματικής συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων. Είναι ένα άκρως σημαντικό εργαλείο που συμβάλλει στο να προχωρήσει η γνώση, να προωθηθεί η πρόοδος και να γίνει ικανός ο άνθρωπος να σχετιστεί πιο αποτελεσματικά με το περιβάλλον του, να πραγματοποιήσει τους σκοπούς του και να αντιμετωπίσει τις αντιθέσεις του» (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Η επιστημονική έρευνα στην εκπαίδευση έχει ιδιαίτερη αξία καθώς δίνει τη δυνατότητα στους παιδαγωγούς να αναπτύξουν το είδος της ισχυρής γνωστικής βάσης η οποία χαρακτηρίζει άλλα επαγγέλματα και γνωστικούς κλάδους, μια ικανότητα η οποία θα διασφαλίσει για την εκπαίδευση μια ωριμότητα και μια κίνηση προς τα εμπρός.

Η μεθοδολογία της έρευνας περιλαμβάνει μια σειρά ερευνητικών εργαλείων, ποσοτικών και ποιοτικών. Οι ποιοτικές και ποσοτικές προσεγγίσεις έχουν πολλά κοινά: Και οι δύο προσπαθούν να συλλέξουν ακριβείς πληροφορίες για τα κοινωνικά φαινόμενα, έχουν όμως και διαφορές ως προς το είδος των πληροφοριών και τον τρόπο που τις συλλέγουν. Οι ποσοτικές μέθοδοι επικεντρώνονται σε αριθμητικά δεδομένα και σε στατιστικές συγκρίσεις, στην μέτρηση των θεωρητικών εννοιών μέσω εργαλείων, όπως είναι το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο, προκειμένου να εξάγουν αιτιακές σχέσεις. Οι ποιοτικές μέθοδοι και τεχνικές αποτελούν αναγκαία εργαλεία στην ανάλυση ποσοτικών στοιχείων και στην διατύπωση νέων υποθέσεων. Αποτελούν τα βασικά

εργαλεία για την συλλογή στοιχείων που δίνουν απάντηση σε ερωτήσεις που αφορούν το «πώς, γιατί, κάτω από ποιες συνθήκες, με ποιες επιπτώσεις». Η ποιοτική έρευνα τονίζει την σημασία που έχει το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, δίνει έμφαση στην εξέλιξη των κοινωνικών φαινομένων, δηλαδή, στις διαδικασίες μέσα από τις οποίες διαμορφώνονται συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις. Η συνδυαστική και συμπληρωματική χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων αποτελεί την πλέον αποτελεσματική μεθοδολογική προσέγγιση για μια ολοκληρωμένη περιγραφή και εξήγηση των διαστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας.

Στην παρούσα εργασία, η ποιοτική έρευνα αποτελεί την κατάλληλη μεθοδολογική επιλογή για να διερευνηθούν σε βάθος οι αναπαραστάσεις, οι στάσεις, οι αντιλήψεις, τα κίνητρα και τα συναισθηματικά δεδομένα της συμπεριφοράς των ατόμων. Στόχος της δικής μου προσπάθειας είναι να κατανοήσω τη διαδικασία ένταξης παιδιών με αυτισμό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα να μάθω πώς λειτουργεί η ένταξη αυτών των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, πώς δρουν, σκέφτονται και εργάζονται οι εκπαιδευτικοί των ενταξιακών τμημάτων, αν υπάρχει συνεργασία και πώς αυτή επιτυγχάνεται με τον ειδικό παιδαγωγό και την οικογένεια των παιδιών.

3.1 Ερευνητική προσέγγιση

Η μελέτη περίπτωσης στην εκπαίδευση είναι μία από τις πλέον αποτελεσματικές προσεγγίσεις διερεύνησης. Η μελέτη περίπτωσης δίνει τη δυνατότητα να μελετηθεί σε βάθος μια πλευρά ενός θέματος σε περιορισμένη χρονική έκταση. Στη μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιούνται συνήθως η παρατήρηση και οι συνεντεύξεις, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αποκλείεται κάθε άλλη μέθοδος.

Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της προσέγγισης της μελέτης περίπτωσης είναι ότι επιτρέπει στον ερευνητή να αφοσιωθεί σε ένα συγκεκριμένο περιστατικό ή σε μία κατάσταση και να αναγνωρίσει τις ποικίλες αλληλεπιδρώσες διαδικασίες στην εργασία του. Παράλληλα, η μελέτη περίπτωσης εμπλέκει άμεσα τον ερευνητή στο γεγονός υπό μελέτη, ενώ συλλέγει πλούσιες περιγραφές γεγονότων σχετικών με την εκάστοτε περίπτωση (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Λόγω της φύσης του θέματος, η μελέτη περίπτωσης κρίθηκε η κατάλληλη ερευνητική προσέγγιση. Κύριος στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση των στάσεων, των απόψεων και των επιθυμιών των εκπαιδευτικών τόσο της γενικής εκπαίδευσης όσο και της ειδικής, καθώς και της οικογένειας των παιδιών με αυτισμό για την ένταξη αυτών των παιδιών στην σχολική τάξη της γενικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, μελετώνται τρεις περιπτώσεις, οπότε πρόκειται για πολλαπλή μελέτη περίπτωσης.

3.2 Δείγμα

Στην έρευνα, που έγινε σε δημοτικά σχολεία της Λάρισας κατά τους μήνες Μάρτιο, Απρίλιο, Μάιο του 2011, συμμετείχαν δύο δασκάλες της γενικής εκπαίδευσης, δύο δασκάλες τμημάτων ένταξης, μία συνοδός παράλληλης στήριξης και τρεις μητέρες παιδιών με αυτισμό. Η κάθε μελέτη περίπτωσης αποτελείται από το παιδί μαζί με τη μητέρα του και τις εκπαιδευτικούς που το πλαισιώνουν. Έτσι η πρώτη μελέτη περίπτωσης είναι ο Ηλίας, μαθητής της Α' δημοτικού, η δεύτερη μελέτη περίπτωσης είναι ο Γιώργος, μαθητής της Β' δημοτικού και τέλος η τρίτη μελέτη περίπτωσης είναι ο Χριστόφορος, μαθητής της Δ' δημοτικού. Στη μελέτη περίπτωσης του Χριστόφορου, δεν φάνηκε συνεργάσιμη η δασκάλα της γενικής εκπαίδευσης, γι' αυτό και δεν έχουμε συνέντευξή της.

3.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα ήταν οι συνεντεύξεις και τα κοινωνιογράμματα. Η συνέντευξη είναι ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου. Πρόκειται για την επικοινωνία μεταξύ προσώπων, που καθοδηγείται από τον ερωτώντα με στόχο την απόσπαση πληροφοριών σχετιζομένων με το αντικείμενο της έρευνας. Οι συνεντεύξεις προβάλλουν τις γνώσεις που το υποκείμενο κατέχει, τις αξίες και τις προτιμήσεις του καθώς και τις απόψεις και αντιλήψεις του.

Οι ερωτήσεις προς το εκπαιδευτικό προσωπικό εστίαζαν στα επιμέρους θέματα: δημογραφικά στοιχεία της εκπαιδευτικού, γενικά στοιχεία για την περίπτωση του παιδιού με αυτισμό (γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού), εκπαιδευτικές

προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται από την εκπαιδευτικό για την ένταξη του παιδιού με αυτισμό, συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, συνεργασία εκπαιδευτικού με την οικογένεια και τέλος απόψεις για την ένταξη παιδιών με αυτισμό (Παράρτημα Α1).

Οι ερωτήσεις προς τις μητέρες των παιδιών με αυτισμό εστίαζαν περισσότερο στην περιγραφή του παιδιού τους και στη συνεργασία τους με το σχολείο (Παράρτημα Α2).

Το κοινωνιόγραμμα είναι ένα σύστημα καταγραφής των κοινωνικών σχέσεων μιας ομάδας (Στρογγυλός, 2009). Η τεχνική αυτή είναι πολύ χρήσιμη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μελέτη και η ερμηνεία του κοινωνιογράμματος οδηγούν σε διαπιστώσεις για τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, τις διαφοροποιήσεις τους, τις αμοιβαίες επιλογές μεταξύ δύο ή τριών μαθητών κ.ά., που βοηθούν στη συγκρότηση των ομάδων εργασίας. Επομένως, στην εργασία χρησιμοποιήσαμε το εργαλείο του κοινωνιογράμματος για να διαπιστώσουμε κατά πόσο έχει επιτευχθεί η κοινωνική ένταξη των παιδιών με αυτισμό στις γενικές τάξεις.

3.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία της έρευνας ήταν ίδια για όλες τις μελέτες περίπτωσης. Συνίστατο σε μια συνάντηση με τον κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά, διάρκειας 20 με 30 λεπτών η καθεμία. Στις συναντήσεις αυτές οι εκπαιδευτικοί περιέγραφαν αρχικά την κατάσταση του παιδιού με αυτισμό, τις γνωστικές και κοινωνικές του δεξιότητες, πώς εργάζονται με το παιδί, αν υπάρχει συνεργασία με τον ειδικό εκπαιδευτικό και την οικογένεια του παιδιού και πώς επιτυγχάνεται και τέλος παρουσίαζαν τις απόψεις τους για την ένταξη αυτιστικών παιδιών στην γενική εκπαίδευση. Οι μητέρες αφηγούνταν τις σκέψεις τους, τα συναισθήματα τους και οτιδήποτε βίωναν σε σχέση με τα παιδιά τους με αυτισμό, ενώ παράλληλα περιέγραφαν την συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς και με το σχολείο.

Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνούνταν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνούνταν αυτούσιες. Ακολουθήθηκε η ίδια σειρά θεμάτων – ερωτήσεων για όλους τους συμμετέχοντες. Οι παρεμβάσεις μου ήταν κυρίως στο να προχωρώ τη

συνέντευξη σε επόμενο ερώτημα όταν υπήρχε η αίσθηση τόσο από μένα όσο και από τον συμμετέχοντα ότι δεν υπάρχει κάτι παραπάνω να ειπωθεί.

Παράλληλα με την διαδικασία των συνεντεύξεων, ολοκληρώθηκε και η διαδικασία των κοινωνιογραμμάτων. Ουσιαστικά, μπήκα στις τρεις τάξεις γενικής εκπαίδευσης που παρακολουθούν τα παιδιά με αυτισμό και με ένα φανταστικό σενάριο, ζήτησα από όλα τα παιδιά της τάξης, συμπεριλαμβανομένων και των αυτιστικών παιδιών, να μου γράψουν σε ένα χαρτάκι τις προτιμήσεις τους. Συγκεκριμένα σε κάθε τάξη έδωσα το παρακάτω σενάριο: «Φαντάσου ότι σε μια εκδρομή με τους γονείς σου μπορείς να πάρεις μαζί σου και δύο συμμαθητές/συμμαθήτριές σου. Ποιους θα διάλεγες;». Το κάθε παιδί έγραψε σε ένα χαρτάκι το ονοματεπώνυμό του και τα ονοματεπώνυμα των συμμαθητών που θα επέλεγε για την εκδρομή. Συγκεντρώνοντας όλα αυτά τα στοιχεία, κατασκεύασα τρία διαφορετικά κοινωνιογράμματα – ένα για κάθε μια περίπτωση μελέτης – προκειμένου να διερευνήσω τις κοινωνικές σχέσεις της τάξης και ειδικότερα κατά πόσο έχει ενταχθεί κοινωνικά το παιδί με αυτισμό.

Εκπαίδευση στο σπίτι

Η εκπαίδευση στο σπίτι γίνεται σε εξαιρετικές περιπτώσεις που χρόνια προβλήματα υγείας ή σοβαρά βραχυχρόνια προβλήματα που παρουσιάζει ο μαθητής δεν επιτρέπουν τη μετακίνηση και τη φοίτησή του στο σχολείο, ακόμα και με τηλε-εκπαίδευση (όπως ορίζει ο νόμος 3699/2008).

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που αναλαμβάνουν το πρόγραμμα εκπαίδευσης στο σπίτι οφείλουν να βρίσκονται σε διαρκή συνεργασία με το σχολείο στο οποίο είναι εγγεγραμμένος ο μαθητής, να παρέχουν στον μαθητή διδακτικό υλικό αντίστοιχο με αυτό που θα παρακολουθούσε στο χώρο του σχολείου και στις περιπτώσεις που η κατάσταση του μαθητή το επιτρέπει, να οργανώνουν βραχυπρόθεσμες επισκέψεις του στο σχολείο.

Ιατροπαιδαγωγικές Υπηρεσίες

Η ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία αποτελείται από επιστήμονες όπως ιατρός (πχ. ψυχίατρος, ορθοπεδικός), ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός, λογοπεδικός, ειδικός παιδαγωγός κτλ. και η συγκρότησή της γίνεται με απόφαση του Νομάρχη. Οι υπηρεσίες αυτές εποπτεύονται από το Υπουργείο Υγείας και σκοπός τους είναι η διάγνωση και ο καθορισμός των ειδικών αναγκών. Η ιατροπαιδαγωγική ομάδα συντάσσει έκθεση και προτείνει το χώρο εκπαίδευσης του μαθητή. Λειτουργούν στις μεγάλες πόλεις, αλλά υπάρχουν και κινητές διαγνωστικές ομάδες, οι οποίες προσπαθούν να καλύψουν τις ανάγκες στην επαρχία ενώ υπάρχουν δυσκολίες στη λειτουργία τους λόγω αδυναμίας στελέχωσής τους.

	Ανδρέας	Ελένη Γκ.	Μαρίνα	Σωτηρία	Ευαγγελία Μεγ.	Ευαγγελία Μικ.	Πάνος	Βαγγέλης	Κων/νος	Ηλίας Μ.	Άννα - Χριστίνα	Ανδριάννα	Αντωνία	Ελένη Μ.	Χρύσα	Δήμητρα	Ηλίας Μ.	Μαριάννα	Αλεξάνδρα	Αντώνης	Σταύρος	Χρήστος	
Ανδρέας								■															
Ελένη Γκ.			■										■										
Μαρίνα																		■					
Σωτηρία	■																						
Ευαγγελία Μεγ.				■		■																	
Ευαγγελία Μικ.					■																		
Πάνος							■	■															
Βαγγέλης							■		■														
Κων/νος								■															■
Ηλίας Μ.								■														■	
Άννα - Χριστίνα											■				■								
Ανδριάννα											■				■								
Αντωνία	■												■										
Ελένη Μ.												■		■									
Χρύσα													■		■								
Δήμητρα													■	■		■							
Ηλίας Μ.																			■				
Μαριάννα			■																				
Αλεξάνδρα													■	■									
Αντώνης																						■	■
Σταύρος								■														■	■
Χρήστος								■														■	
Σύνολο	0	2	2	1	2	1	1	6	2	0	1	1	2	4	5	2	0	1	1	0	3	3	

Σχόλια: Σύμφωνα με το κοινωνιόγραμμα που προέκυψε από τις απαντήσεις των παιδιών στην τάξη του Ηλία, φαίνεται ότι ο ίδιος προτιμά τους συμμαθητές – αγόρια (Βαγγέλης και Σταύρος) που είναι από τους πιο δημοφιλείς ανάμεσα στα παιδιά, και ταυτόχρονα προκύπτει ότι κανείς από τους συμμαθητές του δεν θα είχε στις πρώτες του επιλογές τον Ηλία. Βέβαια, στην συγκεκριμένη τάξη φοιτούν και παιδιά ρομά που επέλεξαν ομοφύλους τους. Επίσης, εκτός από τον Ηλία, υπάρχουν και άλλα παιδιά (3 παιδιά από

τα 22) τα οποία εμφανίζονται απομονωμένα, ενώ υπάρχουν 2-3 παιδιά γύρω από τα οποία συγκεντρώνονται οι περισσότερες προτιμήσεις. Όσον αφορά τον Ηλία, διαπιστώνεται ότι παρ' όλη τη στήριξη και τη βοήθεια που έχει πάρει από τους εκπαιδευτικούς και την οικογένειά του, δεν έχει καταφέρει να γίνει φίλος με κανέναν συμμαθητή του, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν τον αποδέχονται στην τάξη τους.

Η δασκάλα της γενικής εκπαίδευσης του Ηλία

Η δασκάλα του τμήματος έχει τελειώσει το παιδαγωγικό στην Θεσσαλονίκη και έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στο Παρίσι και στο Λονδίνο για την διδακτική της γλώσσας. Έχει εμπειρία 15 ετών σε σχολεία, και μόνο εμπειρικά γνωρίζει κάποια πράγματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Αν και είχε ήδη εμπειρία με ένα παιδί με Asperger στην τάξη της, είχε αρκετό άγχος πριν αναλάβει τον Ηλία όσον αφορά στις συμπεριφορές που μπορεί να βγάλει. Πιστεύει ότι ο Ηλίας δεν είναι παιδί που χρειάζεται ειδική αγωγή, αλλά η παράλληλη στήριξη είναι απαραίτητη. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Χρειάζεται την παράλληλη στήριξη, στις δύσκολες στιγμές. Και εννοώ, όταν κάνει μια κρίση πανικού, εγώ δεν είμαι αποτελεσματική στο να την διαχειριστώ. Δηλαδή, χρειάζεται κάποιον που θα τον βγάλει απ' την τάξη που έχει τα πολλά ερεθίσματα, ή θα τον παρακολουθεί αν είναι μόνος του. Ή θα τον πάρει να κάνει μια βόλτα για να ηρεμήσει.»

Οι εργασίες του Ηλία είναι ίδιες με τις εργασίες των συμμαθητών του. Ωστόσο, αν η δασκάλα δει ότι ο Ηλίας αγχώνεται (για παράδειγμα, αρχίζει τρώει τα μανίκια του κλπ), τότε του μειώνει την δουλειά και έτσι ο Ηλίας ηρεμεί και συνεχίζει. Ο Ηλίας έχει, για την δασκάλα, κάτι καλό, δεν θέλει να τον βοηθούν, δεν του αρέσει να διαφοροποιείται. Επομένως, δεν δέχεται και ο ίδιος να δουλέψει ατομικά με την δασκάλα του τμήματος. Μπορεί να αναζητήσει βοήθεια, αλλά για λίγο.

Ο Ηλίας είναι πολύ καλός στη ζωγραφική, γεγονός που «εκμεταλλεύεται» η δασκάλα του τμήματος και του αναθέτει τον ρόλο του ζωγράφου της τάξης. Με αυτό τον τρόπο προσπαθεί να εντάξει τον Ηλία και να τον αποδεχθούν οι συμμαθητές του. Το

δυσκολότερο κομμάτι για την δασκάλα του τμήματος, το οποίο έχει αναλάβει κυρίως η κοπέλα της παράλληλης στήριξης, είναι το διάλειμμα:

«...στο διάλειμμα, εκεί υπάρχει ένα θέμα που αν δεν υπήρχε παράλληλη στήριξη θα ήταν πολύ δύσκολα τα πράγματα. Γιατί το διάλειμμα είναι πολύ χαοτικό, είναι ένα σχολείο με πάρα πολλά παιδιά, με συμπεριφορές λίγο περίεργες, (...), οι δασκάλες είμαστε συνέχεια σε επιφυλακή...».

Η δασκάλα της παράλληλης στήριξης του Ηλία

Η κοπέλα που έχει αναλάβει την παράλληλη στήριξη του Ηλία είναι ιδιώτης συνοδός, δηλαδή πληρώνεται από την οικογένεια και παρακολουθεί τον Ηλία τα τελευταία 4 χρόνια.. Έχει σπουδάσει κοινωνική λειτουργός και έκανε μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή στο παιδαγωγικό του Βόλου. Τώρα παρακολουθεί μαθήματα στο θεατρικό παιχνίδι και όπως αναφέρει:

«...μ' αρέσει να δουλεύω με παιδιά και λέω ευκαιρία να μάθω μέσα από παιχνίδια πώς να εντάσσω τα δικά μας παιδιά της ειδικής αγωγής στη γενική αγωγή. Μέσα από το παιχνίδι, είναι ένας απίστευτος τρόπος επικοινωνίας και δένονται πολύ μεταξύ τους. Αυτό το χρησιμοποίησα ως εργαλείο από την πρώτη στιγμή που ήρθα εδώ στο σχολείο όσον αφορά την κοινωνικότητα των παιδιών απέναντι στον Ηλία.»

Αρχικά, η συνοδός ήταν μέσα στην τάξη μαζί με τον Ηλία ώστε να τον βοηθήσει να προσαρμοστεί στο καινούργιο περιβάλλον κατά την μετάβασή του από το νηπιαγωγείο. Τώρα έχει βγει εκτός ώστε και ο ίδιος να είναι ανεξάρτητος. Σε περιπτώσεις έντονου άγχους, ο Ηλίας βγαίνει εκτός αίθουσας και η συνοδός τον βοηθά στο να διαχειριστεί την κατάσταση. Εκτός από τις δύσκολες στιγμές, η συνοδός έχει αναλάβει εξ ολοκλήρου την οργάνωση των διαλειμμάτων. Συγκεκριμένα, κάνει κάθε φορά παιχνίδια ώστε να βοηθάει τον Ηλία και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης ώστε να δεθούν όλοι μαζί.

Η συνοδός δουλεύει περισσότερο με τον Ηλία το κοινωνικό του κομμάτι. Έτσι,

«στην αρχή δούλευα μαζί του στο σπίτι, πηγαίναμε σε παιδότοπο για να πλησιάσουμε και άλλα παιδιά, για να δημιουργήσουμε λίγο παραπάνω την κοινωνικότητά μας. Δηλαδή, κανόνες συμπεριφοράς να τους βελτιώσουμε, να τους μάθουμε βιωματικά...».

Στο γνωστικό κομμάτι, ο Ηλίας βοηθιέται πάρα πολύ και από λογοθεραπευτή και εργοθεραπευτή. Οπότε, η συνοδός κατευθύνεται από αυτή την ομάδα γιατί όλοι πρέπει να ακολουθούν μια κοινή γραμμή.

Η μητέρα του Ηλία

Η μητέρα του Ηλία άρχισε από πολύ νωρίς να αντιλαμβάνεται ότι κάτι δεν πάει καλά με τον Ηλία. Έχοντας μέτρο σύγκρισης την αδερφή του Ηλία, από την ηλικία των 18 μηνών διαπίστωσε μία αποκλίνουσα συμπεριφορά και στην ηλικία των 2 ½ ετών διαγνώστηκε «μέσης λειτουργικότητας αυτισμός». Έκτοτε ο Ηλίας με πρόωμη παρέμβαση, εκπαίδευση και πολλή προσπάθεια κατάφερε να κάνει μια

«αλματώδη πρόοδο...και πλέον η γνωμάτευση γι' αυτόν είναι υψηλής λειτουργικότητας αυτισμός – Asperger».

Από τη συνέντευξη και από την συζήτηση με τη μητέρα του Ηλία, διαπιστώνεται ότι πρόκειται για μια μητέρα η οποία έχει αποδεχθεί πλήρως την κατάσταση, έχει μελετήσει αρκετή βιβλιογραφία σχετικά με τον αυτισμό, γνωρίζει την νομοθεσία και ό,τι αφορά την ειδική αγωγή και προσπαθεί να κάνει το καλύτερο για το παιδί της μαζί με την υπόλοιπη οικογένεια. Από την στιγμή που διαγνώστηκε ο αυτισμός,

«ξεκινήσαμε να προσπαθούμε να παρέμβουμε και με ειδικούς εξωτερικούς, αλλά πιο πολύ και προσπαθώντας να δομήσουμε το σπίτι και να οργανωθούμε εμείς, ούτως ώστε το παιδί να μπορέσει να ενσωματωθεί τουλάχιστον στη δική μας ζωή...η σημερινή μας ζωή είναι πολύ πιο εύκολη και πιο κοντά στη ζωή του μέσου όρου ενός ανθρώπου που δεν έχει παιδί με ειδικές ανάγκες, με αυτισμό, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ακόμα δεν λαμβάνουμε υπόψη τις ιδιαιτερότητές του. Δομούμε δηλαδή πολλές φορές το χρόνο και το χώρο, όχι έτσι όπως παλαιότερα χρειαζόταν».

Άλλωστε το έντονο ενδιαφέρον της μητέρας και της οικογένειας φαίνεται από την κινητοποίηση τους από την στιγμή της διάγνωσης. Έτσι, παρενέβησαν άμεσα με παιδοψυχίατρο και λογοθεραπείες για να βοηθήσουν τον Ηλία, φρόντισαν να υπάρξει συνοδός – παράλληλη στήριξη δίπλα στον Ηλία από την χρονιά που ήταν στον παιδικό σταθμό και μέχρι τώρα, αναζήτησαν το σχολικό πλαίσιο, το οποίο θα αποδεχόταν την ιδιαιτερότητα του Ηλία και θα μπορούσε να τον εντάξει όσο το δυνατόν καλύτερα στη σχολική κοινότητα, και διατηρούν άριστη συνεργασία με την δασκάλα της τάξης και την συνοδό.

Συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν είναι πάντα δεδομένη. Στην περίπτωση του Ηλία υπάρχει άψογη συνεργασία, κάτι που είναι φανερό στις συνεντεύξεις και των δύο εκπαιδευτικών, της δασκάλας της τάξης και της κοπέλας της παράλληλης στήριξης.

Χαρακτηριστικά, η δασκάλα της τάξης αναφέρει για την κοπέλα της παράλληλης στήριξης:

«...έχω την ασφάλεια ότι κάποιος τον παρακολουθεί. Ακόμα και κάποιος που δεν είναι μέσα στην τάξη...Εκεί (εννοεί στο κοινωνικό κομμάτι) παίζει μεγάλο ρόλο και η συνοδός. Τα παιδιά στην τάξη τον αγαπάνε πολύ...για μένα είναι απλά το “μάτι” μου έξω από την τάξη, αν ο Ηλίας βγει κλπ...το να έχεις ένα συνοδό που να ξέρεις, να του έχεις εμπιστοσύνη και να ξέρεις ότι οργανώνει σωστά τη δουλειά και να το βλέπεις αυτό και στο παιδί, να το βλέπεις και στα άλλα παιδιά, σημαίνει ότι κάνει καλή δουλειά και ότι έχει εντάξει τον Ηλία στην τάξη».

Ακόμα πιο γλαφυρά, η συνοδός αναφέρει για την συνεργασία της με την δασκάλα της τάξης:

«Είναι απαραίτητη για να λειτουργήσει η παράλληλη στήριξη. Αλλιώς δεν γίνεται. Γιατί διαφορετικά δημιουργούμε μεγάλο πρόβλημα στο ίδιο το παιδί. Και πρέπει να δέχονται, γιατί καλώς ή κακώς οι δάσκαλοι δεν τα γνωρίζουν όλα. Γιατί υπάρχουν και

καινούρια πράγματα που πρέπει ούτως ή άλλως να κάνεις... Η αν δεν μπορείς να το κάνεις, να δεχτείς από κάποιον να σου δείξει. Να διαβάσεις λίγο παραπάνω, να συνεργαστείς. Σίγουρα δεν είναι τόσο εύκολη η συνεργασία γιατί υπάρχουν και κάποια όρια, αλλά πιστεύω ότι όταν έχουμε ανοιχτό μυαλό και την διάθεση, μπορούμε να καταφέρουμε πάρα πολλά πράγματα. Εγώ φέτος, επειδή το βλέπω και από τη δασκάλα που συνεργαζόμαστε μαζί, τι να πω δεν έχω λόγια να το περιγράψω. Κάνω την δουλειά μου έτσι ακριβώς όπως την ονειρευόμουν. Παρ' όλο που είμαι παράλληλη στήριξη και θα έπρεπε να είμαι πιο πίσω. Είμαστε ίσια και συνεργαζόμαστε και οι δύο μαζί... Μιλάμε συχνά μεταξύ μας. Δηλαδή, λέμε αυτό αντιμετωπίζουμε στην τάξη, πώς θα το λύσουμε; Δηλαδή λέει η μία και η άλλη τη γνώμη της. Και οι δύο δίνουμε η μία στην άλλη. Εγώ αυτά που ξέρω, η δασκάλα αυτά που ξέρει προς εμένα. Και έτσι μπορεί να είμαστε από δύο διαφορετικά πλαίσια, αλλά αυτά τα ενώσαμε και οι δύο και έτσι καταφέραμε να βοηθήσουμε την τάξη. Όχι μόνο τον Ηλία, αλλά και την τάξη όλη προς τον Ηλία. Και ο Ηλίας προς την τάξη.»

Συνεργασία εκπαιδευτικών και οικογένειας

Η δασκάλα της τάξης από την αρχή της συνέντευξης τονίζει ότι υπάρχει άριστη συνεργασία και ενημέρωση από την οικογένεια, «...έχω πάρα πολύ καλή ενημέρωση από τη μαμά για τα πράγματα που τον ενοχλούν, και ξέρω τι πρέπει να αποφύγω...». Μάλιστα, θεωρεί απαραίτητη την συνεργασία με την οικογένεια και την επεδίωξε από την αρχή που ανέλαβε τον Ηλία:

«...αν δεν έχεις συνεργασία με τους γονείς σε τέτοια παιδιά, τα νεύρα σου θα έχουν μεγάλο πρόβλημα. Η μαμά μου εξήγησε πολύ έντιμα και πολύ σωστά, απ' ότι είδα στην πορεία, όλα αυτά που τον ενοχλούν... Μου είπε ποιες λέξεις χρησιμοποιεί για να εκφράσει το άγχος του, ποια πράγματα μου δείχνουν ότι είναι αγχωμένος, δηλαδή το ότι έχει την ζύστρα στο στόμα και την γλύφει ή ότι τρώει τα μανίκια του δεν είναι επειδή είναι αγενής ή κάτι τέτοιο, αλλά επειδή εκείνη τη στιγμή κάτι τον αγχώνει.»

Η συνοδός, εκτός από την συνεργασία που έχει η ίδια με την οικογένεια, τονίζει και το πόσο σημαντικό είναι για τον Ηλία, το γεγονός ότι είναι σε μία οικογένεια πολύ δεμένη. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Τι να πω γι' αυτή την οικογένεια; Εγώ νιώθω πάρα πολύ τυχερή που έχω βρεθεί σ' αυτή την οικογένεια και συνεργάζομαι μαζί τους. Αλλά το πιο σημαντικό απ' όλα είναι ότι οι δύο γονείς είναι πάρα πολύ κοντά σαν ζευγάρι, αποφασίζουν μαζί, συνεργάζονται μαζί, έχουν την κατανόηση και γνωρίζουν τον τρόπο που θα τον βοηθήσουν... Έχει και μία αδερφή ο Ηλίας...βοηθάει πάρα πολύ τον Ηλία. Και είναι όλοι μαζί μια αλυσίδα.»

Και από τη συνέντευξη με την μητέρα του Ηλία προκύπτει ότι η συνεργασία τόσο με την δασκάλα της τάξης, όσο και με τη συνοδό είναι άριστη. Η συνεργασία ξεκίνησε πρώτα με την συνοδό. Αρχικά, η συνοδός γνώρισε την οικογένεια, πήγε μαζί με τον Ηλία σε όλα τα πλαίσια που πήγαινε το παιδί για να μπορέσει να το μάθει, όπως το κέντρο ημέρας, στην παιδοψυχίατρο που παρακολουθεί ο Ηλίας, στις συνεδρίες λογοθεραπείας. Η συνεργασία, λοιπόν, ξεκίνησε αναπτύσσοντας σχέσεις η συνοδός με το παιδί πριν μπει στην τάξη και με καθημερινή επικοινωνία και επαφή με την μητέρα όπου συζητούσαν τυχόν προβλήματα, τα θετικά και αρνητικά στοιχεία του Ηλία. Με τη δασκάλα της τάξης η συνεργασία ξεκίνησε λίγο πριν αρχίσουν τα σχολεία, όπου η μητέρα ήρθε σε επαφή μαζί της, της περιέγραψε τις δυσκολίες του παιδιού, συζήτησαν για το αν θα μπορούσε να τον δεχτεί στην τάξη, αφού τον δει πρώτα, και έτσι ξεκίνησε η δασκάλα να δουλεύει με το παιδί. Η μητέρα χαρακτηρίζει την συνεργασία μαζί της ιδανική:

«Ανταλλάσσουμε απόψεις για το παιδί. Άλλες φορές εκείνη δίνει τις ιδέες και ακολουθούμε όλοι οι υπόλοιποι, άλλες φορές η συνοδός, που επίσης έχουν μια άριστη συνεργασία μεταξύ τους, και εγώ σαν μαμά πλέον έχω κάνει λίγο πίσω γιατί βλέπω ότι λειτουργεί πολύ καλά και πλέον δεν χρειάζεται εγώ να έχω ηγετικό ρόλο εκεί, να παρεμβαίνω (...) Χρησιμοποιούμε τετράδιο επικοινωνίας, μιλάμε καθημερινά και στο τηλέφωνο όποτε προκύψει ένα θέμα όχι μόνο αρνητικό και θετικό γιατί πλέον μοιραζόμαστε και τις νίκες μας, τα κατορθώματα του πιτσιρικά δηλαδή. Νομίζω ότι έτσι έπρεπε να είναι. Αυτές οι προϋποθέσεις θα έπρεπε να υπάρχουν σε κάθε, μα κάθε σχολείο».

Οι απόψεις των συμμετεχόντων για την ένταξη των παιδιών με αυτισμό

Τόσο η δασκάλα της γενικής εκπαίδευσης, όσο και η κοπέλα της παράλληλης στήριξης είναι θετικές απέναντι στην ένταξη παιδιών με αυτισμό, εφ' όσον υπάρχουν οι

κατάλληλες προϋποθέσεις, όπως φιλοτιμία, μεράκι και διάθεση από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και μέριμνα από το κράτος.

Η δασκάλα της τάξης εκθέτει την παρακάτω άποψη, τόσο για την παράλληλη στήριξη, όσο και γενικότερα για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη γενικής εκπαίδευσης:

«...ο συνοδός θα ήταν σωστό βέβαια να είναι κάποιος από το κράτος, να μην επιβαρύνονται οι γονείς, γιατί ένα παιδί με αυτισμό έχει πάρα πολλά έξοδα, είναι γεγονός, αλλά όμως πρέπει να είναι και κάποιος που να ξέρει το παιδί. Δηλαδή, δεν μπορεί ν' αρχίζουν τα σχολεία 10 Σεπτεμβρίου και να έρχεται ο συνοδός 12. Ο συνοδός πρέπει να 'ναι νωρίτερα, να πάει στην οικογένεια, να γνωρίσει το παιδί, να τον εμπιστευτούν οι γονείς, να τον ξέρει. Γιατί αλλιώς δεν έχει κανένα νόημα...αν του δώσουμε την ευκαιρία, ακόμα και το παιδί το πιο δύσκολο, ακόμα και το παιδί το Asperger, και ίσως και το όχι Asperger, και το λίγο πιο κάτω, μπορεί να δούμε αποτελέσματα που δεν τα περιμένουμε. Αλλά θέλει πολύ φιλοτιμία από τους δασκάλους και μια ευαισθησία από το κράτος και μια εμπιστοσύνη στους γονείς.»

Η ίδια θετική διάθεση φαίνεται και στα λεγόμενα της συνοδού του Ηλία:

«Θεωρώ ότι είναι το καλύτερο να εντάσσονται αυτά τα παιδιά μέσα σε γενικό σχολείο και σε γενικές τάξεις, αλλά θα πρέπει οι άνθρωποι που θα συνεργαστούν για να στήσουν όλο αυτό να έχουν την διάθεση και τις γνώσεις για να το κάνουν. Γιατί αυτό το πράγμα δεν είναι καθόλου εύκολο. Είναι δύσκολο, καινούριο, αλλά θεωρώ ότι αν βρεθούν άνθρωποι με πολλή διάθεση και μεράκι να σου αρέσει να το κάνεις, να το θέλεις και να είσαι 100% εκεί, μπορούμε να καταφέρουμε πάρα πολλά πράγματα και επιτέλους αυτά τα παιδιά θα παίρνουν την ίδια εκπαίδευση με τα υπόλοιπα. Γιατί καταφέρνουν πολλά πράγματα και όχι μόνο αυτό. Αυτά τα παιδιά βοηθάνε όλη την υπόλοιπη τάξη. Δηλαδή, οι υπόλοιποι κερδίζουν πάρα πολλά πράγματα που ούτε καν το φαντάζονται. Αλλά είναι και ένα άλλο κομμάτι πολύ σημαντικό επίσης. Και οι γονείς των παιδιών, όχι οι γονείς που έχουν τα παιδιά με αυτισμό, οι γονείς των άλλων παιδιών το πώς το χειρίζονται και το πώς

το δέχονται....Δηλαδή, χρειάζεται ένα πλαίσιο επιπλέον και πολύ ολοκληρωμένο, πολύ καλά στημένο, αλλά πάντα με ανθρώπους που να έχουν την διάθεση και το μεράκι.»

4.2 Δεύτερη Μελέτη Περίπτωσης: Γιώργος

Παρουσίαση του Γιώργου

Ο Γιώργος, 8 ετών, είναι ένα αγόρι με αυτισμό και παρακολουθεί την Β' τάξη σε γενικό δημοτικό σχολείο, στο οποίο υπάρχει τμήμα ένταξης. Ο Γιώργος είναι ο τελευταίος από 5 αδέρφια και σύμφωνα με τη μητέρα του, φαινόταν ότι θα γίνει πιο έξυπνος από τα αδέρφια του. Από μικρός είχε ικανότητα στην απομνημόνευση μελωδιών, διαφημίσεων και ήταν καλός σε ό,τι είχε σχέση με την τεχνολογία. Στο νηπιαγωγείο, αν και ήσυχος, άρχισε να εμφανίζει κάποιες ιδιαιτερότητες, για παράδειγμα, μιλούσε ακαταλαβίστικα, απομονωνόταν, δεν ενδιαφερόταν για την ζωγραφική. Η μητέρα του απέδωσε την συμπεριφορά του σε ανωριμότητα και ήλπιζε ότι με τον καιρό θα βελτιωθεί η κατάστασή του. Στην Α' τάξη του δημοτικού, η δασκάλα της τάξης παρατήρησε ότι ο Γιώργος δυσκολευόταν και αργούσε πολύ να κάνει τις εργασίες. Στην γυμναστική δεν συμμετείχε και προτιμούσε να απομονωθεί, κρυμμένος μέσα στο μπουφάν του. Στα διαλείμματα, δεν έπαιρνε μέρος σε ομαδικά παιχνίδια και έκανε βόλτες μόνος του στην άκρη της αυλής, κάτι που συνεχίζει να κάνει. Έτσι η διάγνωση έγινε στο τέλος της Α' τάξης.

Τώρα που ο Γιώργος φοιτά στην Β' τάξη, παρακολουθεί και το τμήμα ένταξης του σχολείου. Για δύο ώρες κάθε μέρα, ο Γιώργος πηγαίνει στο τμήμα ένταξης, όπου ξεκίνησαν να δουλεύουν με την δασκάλα την ύλη της Α' Δημοτικού. Ο Γιώργος, μαθησιακά είναι μία χρονιά πίσω. Έχει παρουσιάσει βελτίωση, αλλά δεν συμβαδίζει με το υπόλοιπο τμήμα. Ξέρει να διαβάζει και έχει μάθει προσθέσεις και αφαιρέσεις από το 1 ως το 20. Ωστόσο, χρειάζεται βοήθεια από τη δασκάλα του και αρκετή υπομονή. Όσον αφορά στο κοινωνικό κομμάτι, οι συμμαθητές του τον έχουν αποδεχθεί, ωστόσο ο ίδιος προτιμά να απομονώνεται.

Ο Γιώργος και οι συμμαθητές του

Από το κοινωνιόγραμμα που ακολουθεί, φαίνεται η θέση του Γιώργου μέσα στην τάξη του. Οι συμμαθητές του, από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι τον αποδέχονται, αλλά όχι σε τέτοιο βαθμό ώστε να είναι περιζήτητη η παρέα του.

	Γιώργος Π.	Αναστάσης	Ηλίας	Θοδωρής	Εμμανουήλ	Μαρία	Ελένη	Κωνσταντίνα	Ερμίρα	Αμαλία	Ορφέας	Δαμιανός	Γιώργος Μ.	Κωνσταντίνος	Ευγενία
Γιώργος Π.			■			■									
Αναστάσης												■		■	
Ηλίας										■					■
Θοδωρής					■									■	
Εμμανουήλ				■								■			
Μαρία										■					■
Ελένη			■												■
Κωνσταντίνα			■							■					
Ερμίρα										■					■
Αμαλία						■									■
Ορφέας			■											■	
Δαμιανός												■		■	
Γιώργος Μ.			■												■
Κωνσταντίνος												■		■	■
Ευγενία										■				■	
Σύνολο	0	0	5	1	1	2	0	0	0	5	0	4	0	5	7

Σχόλια: Από το κοινωνιόγραμμα της τάξης, προκύπτει ότι τα αγόρια που υπερισχύουν είναι ο Ηλίας και ο Κωνσταντίνος, ενώ στα κορίτσια η Ευγενία και ακολουθεί η Αμαλία. Ο Γιώργος θα ήθελε να κάνει παρέα με τον Ηλία και την Μαρία (η οποία είναι φίλη με την Αμαλία). Στο σύνολο της τάξης (15 παιδιά), τα μισά παιδιά δεν εμφανίζονται στις προτιμήσεις των συμμαθητών τους. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι υπάρχουν 4 παιδιά – ηγέτες, τα οποία ακολουθούν οι συμμαθητές τους. Όσον αφορά τον Γιώργο επιλέγει ένα αγόρι – ηγέτη και ένα κορίτσι, αλλά κανένας από τους συμμαθητές του δεν τον προτιμά για παρέα. Άλλωστε, όπως προκύπτει και από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, ο Γιώργος προτιμά να είναι μόνος του στα διαλείμματα και να κάνει κύκλους στον περίβολο, ενώ σπάνια θα παίξει με τους συμμαθητές του.

Η δασκάλα της γενικής εκπαίδευσης του Γιώργου

Η δασκάλα του Γιώργου έχει εμπειρία 27 χρόνων σε δημοτικά σχολεία. Όσον αφορά στην ειδική αγωγή έχει παρακολουθήσει ένα αντίστοιχο σεμινάριο στη Λάρισα και έχει διαβάσει σχετική βιβλιογραφία. Στην τάξη της έχει για δεύτερη συνεχόμενη χρονιά τον Γιώργο και ήταν αυτή που είδε κάποια σημάδια αντισμού στην Α' Δημοτικού

και παρέπεμψε την μητέρα στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για περαιτέρω διερεύνηση. Παράλληλα συζήτησε και με τον σχολικό σύμβουλο την περίπτωση του Γιώργου για το πώς θα μπορούσε να τον βοηθήσει.

Στην τάξη, όταν τα υπόλοιπα παιδιά έχουν κάποια σιωπηρή εργασία, η δασκάλα δουλεύει ατομικά με τον Γιώργο. Η δασκάλα αφιερώνει αρκετό χρόνο χωριστά στον Γιώργο, χωρίς ωστόσο αυτό να την δυσκολεύει ιδιαίτερα στο μάθημα. Αν και ο Γιώργος δεν μπορεί ν' ακολουθήσει τον ρυθμό της τάξης, η δασκάλα πιστεύει ότι η παρουσία του στο γενικό σχολείο θα τον βοηθήσει στην κοινωνικοποίησή του, και με τη βοήθεια τη δικιά της και της παράλληλης στήριξης θα αποκτήσει κάποιες δεξιότητες και γνώσεις.

Τέλος, η άποψη της δασκάλας για τον Γιώργο είναι ότι

«...θα πάει λίγα χρόνια πίσω αλλά θα φτάσει κάποια στιγμή να μπορέσει να ανταπεξέλθει στην κοινωνία μέσα».

Η δασκάλα του τμήματος ένταξης

Η δασκάλα του τμήματος ένταξης δουλεύει 14 χρόνια ως δασκάλα και 3 χρόνια στην Ειδική Αγωγή. Έχει τελειώσει σπουδές διετούς ακαδημίας στη Λαμία, πανεπιστήμιο εξομοίωσης δημοτικής εκπαίδευσης στη Φλώρινα και μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή στη Θεσσαλονίκη.

Με τον Γιώργο εργάζεται τον τελευταίο χρόνο. Για δύο ώρες κάθε μέρα, ο Γιώργος πηγαίνει στο τμήμα ένταξης, όπου δουλεύει ατομικά με την δασκάλα. Οι εργασίες είναι σχεδόν από τα ίδια βιβλία, αλλά εξατομικευμένες. Δηλαδή, η δασκάλα μπορεί να δουλέψει την ίδια ενότητα με κάποια παιδιά, για παράδειγμα τα διπλά φωνήεντα, αλλά στον Γιώργο θα βάλει άλλες ασκήσεις που δεν θέλουν πολύ γράψιμο και κρίση γιατί ο ίδιος κουράζεται να γράφει. Ο Γιώργος χρειάζεται αυστηρότητα και πρόγραμμα, κάτι που ακολουθεί η δασκάλα.

Για την περίπτωση του Γιώργου, η δασκάλα του τμήματος ένταξης έχει συζητήσει με τον σύμβουλο και έχει αναζητήσει βοήθεια και στα διάφορα σεμινάρια που παρακολουθεί. Μάλιστα, σ' ένα από αυτά την συμβούλεψαν να δουλέψει πάνω στα συναισθήματα, την αγάπη, το μίσος, το φόβο, την μοναξιά, κάτι που έκανε, χωρίς να ξέρει αν ο Γιώργος πήρε κάτι από αυτό. Και ενώ στο γνωστικό κομμάτι ο Γιώργος έχει

βελτιωθεί, όχι όσο θα περίμενε από αυτόν η δασκάλα, στο κοινωνικό παραμένει απομονωμένος, παρουσιάζοντας τις στερεοτυπίες και τις αντιδράσεις του αυτισμού, όπως διαπιστώνεται και από το κοινωνιόγραμμα.

Η μητέρα του Γιώργου

Ο Γιώργος είναι το τελευταίο παιδί από 5 αδέρφια. Η μητέρα του, συνταξιούχος νηπιαγωγός, περίμενε από τον Γιώργο αρκετά αλλά δυστυχώς οι προσδοκίες της δεν επαληθεύτηκαν. Από την συζήτηση μαζί της, σχετικά με τον Γιώργο, φάνηκε ότι δεν έχει αποδεχθεί ακόμα το γεγονός ότι πρόκειται για ένα ιδιαίτερο παιδί. Ακόμα και το γεγονός ότι άργησε να αντιληφθεί ότι κάτι δεν πάει καλά, μπορεί να οφείλεται και στον φόβο της ότι αυτό θα επαληθευθεί. Ενδείξεις υπήρχαν από το νηπιαγωγείο ακόμα – σύμφωνα με την περιγραφή της – αλλά απέδιδε τις όποιες ενέργειες του Γιώργου στην ανωριμότητά του και πίστευε ότι θα διορθωθεί.

Σύμφωνα με την μητέρα του, ο Γιώργος στο σπίτι είναι ένα πολύ ήσυχο και καλό παιδί, που δεν δημιουργεί προβλήματα, ένα παιδί που λόγω του παρουσιαστικού του σε κερδίζει, και μάλιστα το τελευταίο παιδί στο οποίο και έχει περισσότερη αδυναμία. Τα ενδιαφέροντα του Γιώργου στο σπίτι περιορίζονται στο παιχνίδι στον υπολογιστή και στην παρακολούθηση τηλεόρασης. Δύσκολα θα μπορέσει η μητέρα να διαβάσει και να εργαστεί με τον Γιώργο. Το καλοκαίρι, βέβαια, δούλεψαν την ύλη της προσχολικής αγωγής, αλλά τώρα με τις πράξεις ο Γιώργος δυσκολεύεται και έχει μείνει πίσω συγκριτικά με το υπόλοιπο τμήμα. Ωστόσο, η μητέρα αν και έχει την διάθεση να βοηθήσει τον Γιώργο, δεν ξέρει τον τρόπο ή δεν το έχει αποδεχθεί πλήρως και δυσκολεύεται.

Συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης

Στην περίπτωση του Γιώργου, οι δύο δασκάλες συνεργάζονται πάρα πολύ καλά μεταξύ τους, όπως προκύπτει και από τις συνεντεύξεις τους. Η δασκάλα του τμήματος αναφέρει για τη δασκάλα του τμήματος ένταξης:

«Περίπου κοιτάμε να κάνουμε τα ίδια, να το δουλεύουμε στο ίδιο στυλ».

Από τη συνέντευξη της δασκάλας, φαίνεται ότι υπάρχει καλή συνεργασία και με τη γυμνάστρια του τμήματος, στο μάθημα της οποίας ο Γιώργος άρχισε να συμμετέχει στο τέλος της προηγούμενης χρονιάς και συνεχίζει. Ίσως είναι και το μόνο μάθημα στο οποίο ο Γιώργος φαίνεται να παρουσιάζει σημαντική βελτίωση όσον αφορά στο κοινωνικό του κομμάτι καθώς συμμετέχει στα ομαδικά παιχνίδια, στους χορούς και αυτό αναγνωρίζεται τόσο από τη δασκάλα του

«...σιγά – σιγά και με την γυμνάστρια και με τις άλλες τις κοπέλες καταφέραμε να παίζει λίγο στη γυμναστική με τα παιδιά, να μιλάει μεταξύ τους...»

όσο και από τη μητέρα του

«έστω όμως και στη γυμναστική, στα παιχνίδια τα ομαδικά παίρνει και αυτός μέρος και αυτό είναι σημαντικό».

Η δασκάλα του τμήματος ένταξης, στην ερώτηση για τη συνεργασία της με την δασκάλα της γενικής εκπαίδευσης, απαντά:

«Με τη δασκάλα της γενικής συνεργάζομαι άμογα...Ό,τι μου πει κάνω. Της λέω, τι κάνω; Μου λέει «τόρα ξεκίνα μαθηματικά». Της λέω, ας πούμε, «ξεκινήσαμε επανάληψη όλα τα γράμματα», γιατί είναι και Β'. Έμαθε να διαβάζει, κάναμε επανάληψη για να θυμηθεί όλα τα διπλά, «ε, μου λέει, τώρα κάνε του μαθηματικά». Εκεί είναι που έχει το πιο μεγάλο πρόβλημα, όμως».

Συνεργασία εκπαιδευτικών και οικογένειας

Από τις συνεντεύξεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της μητέρας του Γιώργου, οι σχέσεις μεταξύ τους είναι καλές, υπάρχει συνεργασία, αλλά όχι τέτοια που θα βοηθούσε ουσιαστικά τον Γιώργο.

Η μητέρα δέχεται και ακολουθεί τις υποδείξεις των εκπαιδευτικών, όπως συνέβη και στο τέλος της Α' δημοτικού, όπου ύστερα από υπόδειξη της δασκάλας του τμήματος, άρχισε να ψάχνει και να διερευνά το θέμα. Αλλά και η γυμνάστρια ήταν αυτή που

προέτρεψε την μητέρα να εγγράψει τον Γιώργο σε χορευτικό – κάτι που μπορεί να τον βοηθήσει και στην κοινωνικοποίησή του.

«...μου είπε η γυμνάστρια, μου λέει να τον στείλεις, μου λέει, δεν είναι ανάγκη να μάθει χορό, να τον στείλεις, λέει, γιατί φαίνεται του αρέσει. Και τον στέλνω φέτος στο χορό, βέβαια εντάξει δεν μπορεί τώρα, δεν έχει... Πηγαίνει και χόρεψε και έξω τις Απόκριες στην πλατεία. Αδιαμαρτύρητα αυτό ναι. Φέτος, όμως και στη γυμναστική παίρνει μέρος, συμμετέχει και είναι λίγο πιο, έχει υποστήριξη».

Η μητέρα εκτιμά την δασκάλα της τάξης, όπως φαίνεται από τα λεγόμενά της,

«... ευτυχώς έχουμε και την κα Όλγα που μας βοήθησε, πάρα πολύ καλή και σαν δασκάλα και σαν άνθρωπος, είμαστε πάρα πολύ ευχαριστημένοι. Υπήρχε συνεργασία...»

και πιστεύει ότι έχει βοηθήσει τον Γιώργο και στην ένταξή του στο τμήμα,

«Πιστεύω ότι η δασκάλα τους έχει βοηθήσει, έχει βοηθήσει και στα παιδιά δηλαδή να τον αγαπάνε, να μην τον απορρίπτουν...».

Και για την δασκάλα του τμήματος ένταξης, η μητέρα αναφέρει:

«Τώρα εδώ με τη δασκάλα, πολύ καλή είναι και αυτή, της παράλληλης. Τον αγαπάει, πολύ καλή είναι. Έχει αρχίσει έτσι γράφει».

Ωστόσο, όπως και η μητέρα λέει,

«Ό,τι κάνουν εδώ. Εγώ στο σπίτι δηλαδή τα περισσότερα τα κάνει εδώ, μπορεί αν δεν προλάβει ο Γιώργος αυτό που κάνει στη δασκάλα της ειδικής, τα κάνει στο σπίτι μετά και αυτά. Βέβαια με πολλή δυσκολία... Στο σπίτι δεν δουλεύουμε. Δεν θέλει τίποτα. Τίποτα δεν θέλει... Ούτε γράφει στο βιβλίο, δεν κάνει τίποτα».

Η δασκάλα του τμήματος ένταξης, στη συνέντευξή της, αναφέρει ότι υπάρχει μεν συνεργασία με την οικογένεια, αλλά δεν υπάρχει παράλληλη εργασία. Το γεγονός αυτό αποδίδεται, σύμφωνα με αυτή, πρώτον στην μη αποδοχή από τη μητέρα της ιδιαιτερότητας του Γιώργου και δεύτερον στο ότι ο Γιώργος είναι το μικρότερο παιδί της οικογένειας και κατ' επέκταση το χαϊδεμένο. Όπως χαρακτηριστικά λέει:

«Έχω δουλέψει και μ' άλλα αυτιστικά, που ήταν πιο βαριές περιπτώσεις και μπορούσαν να δουλέψουν πιο πολύ. Ο Γιώργος είναι πιο ελαφρά περίπτωση, εγώ κρίνω επειδή είναι το μικρότερο παιδί της οικογένειας, και επειδή η μητέρα είναι νηπιαγωγός και δεν το παραδέχεται, ότι πιστεύει ότι θα πάρει μπροστά... Εκείνοι το 'χουν το μικρό, το χαϊδεμένο, ό,τι θέλει κάνει... είναι το 5^ο παιδί, το μικρότερο το χαϊδεύεις αναγκαστικά. Δηλαδή, το πρόβλημα του είναι ότι είναι το μικρότερο παιδί αυτός και δεν μπορούν να του φερθούν καλά...».

Η δασκάλα της τάξης γνωρίζει την οικογένεια του Γιώργου αρκετά χρόνια, αφού είχε στο τμήμα της και τα μεγαλύτερα αδέρφια του. Περισσότερη επαφή και συνεργασία έχει με την μητέρα του Γιώργου, γιατί ο πατέρας του είναι πάρα πολύ φορτωμένος. Ωστόσο, από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και της μητέρας του Γιώργου, φαίνεται ότι υπάρχει αμοιβαία εκτίμηση, συζητούν και προβληματίζονται όσον αφορά την ιδιαιτερότητα του Γιώργου, οι εκπαιδευτικοί έχουν την διάθεση και την ευαισθησία να κατευθύνουν και να συμβουλέψουν την οικογένεια, αλλά από εκεί και πέρα δεν υπάρχει μια κοινή πολιτική βάσει της οποίας θα βοηθήσουν ουσιαστικά και πρακτικά το παιδί για να βελτιωθεί τόσο στο γνωστικό όσο και στο κοινωνικό του κομμάτι.

Οι απόψεις των συμμετεχόντων για την ένταξη των παιδιών με αυτισμό

Στην περίπτωση του Γιώργου, η δασκάλα της τάξης του πιστεύει ότι δεν πρόκειται για βαριά περίπτωση, επομένως κρίνει ότι η καλύτερη επιλογή γι' αυτόν είναι το γενικό σχολείο, το σχολείο της γειτονιάς του. Όπως αναφέρει στην συνέντευξή της:

«...ο Γιώργος δεν νομίζω να ήταν καλά, να είναι σε ειδικό. Δεν είναι τόσο βαριά περίπτωση. Βέβαια, υπάρχει πρόβλημα, δεν μπορεί ν' ακολουθήσει το ρυθμό της τάξης,

αλλά νομίζω καλύτερα όμως εδώ γιατί κοινωνικοποιείται σιγά σιγά και με την παράλληλη στήριξη, τη βοήθεια τη δικιά μας, πιστεύω θα φτάσει σε κάποια – εντάξει δεν λέμε ότι θα γίνει επιστήμονας – αλλά θα αποκτήσει κάποιες γνώσεις και δεξιότητες. Θα φτάσει σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο».

Την ίδια άποψη ενστερνίζεται και η δασκάλα του τμήματος ένταξης, η οποία συμπληρώνει ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την καλύτερη ένταξη του Γιώργου, αλλά και όλων των αυτιστικών μαθητών, είναι το ενδιαφέρον της οικογένειας, η παράλληλη εργασία από το σπίτι, το αυστηρό και δομημένο πρόγραμμα.

4.3 Τρίτη Μελέτη Περίπτωσης: Χριστόφορος

Παρουσίαση του Χριστόφορου

Ο Χριστόφορος, 10 ετών, ανήκει στο φάσμα του αυτισμού και παρακολουθεί την Δ' τάξη σε γενικό δημοτικό σχολείο της γειτονιάς του, στο οποίο υπάρχει τμήμα ένταξης. Ο Χριστόφορος δεν έχει αδέρφια και έχει χάσει τον πατέρα του, όταν ήταν 6 ετών. Οι γονείς του Χριστόφορου άρχισαν να υποψιάζονται ότι κάτι διαφορετικό έχει το παιδί τους, στην ηλικία των 2 ετών. Ενώ έλεγε τις λεξούλες «μαμά», «μπαμπά», ξαφνικά σταμάτησε να μιλάει και ό,τι ήθελε το έδειχνε με το χέρι. Αρχικά πήγαν σε παιδοψυχίατρο που τους παρέπεμψε σε λογοθεραπευτή και εργοθεραπευτή. Έκτοτε, το παιδί έχει προχωρήσει και έχει αλλάξει κατά πολύ.

Σύμφωνα με τη δασκάλα του τμήματος ένταξης, ο Χριστόφορος είναι ένα πολύ καλό παιδί, ήρεμο, συνεργάσιμο, καθαρή περίπτωση αυτισμού με αρκετά καλό δείκτη νοημοσύνης. Στο γνωστικό κομμάτι, είναι πολύ καλός στη γλώσσα, παρουσιάζει ωστόσο κάποιες ελλείψεις στο γραπτό λόγο, στην έκθεση αφού η φαντασία του είναι περιορισμένη. Στα μαθηματικά γνωρίζει τις πράξεις της πρόσθεσης, της αφαίρεσης και του πολλαπλασιασμού. Δυσκολίες αντιμετωπίζει στα θεωρητικά μαθήματα, ιστορία, θρησκευτικά και στη γυμναστική δεν συμμετέχει, αλλά απομονώνεται. Αν και ο Χριστόφορος είναι αγαπητό παιδί και οι συμμαθητές του είναι πρόθυμοι στο να τον βοηθήσουν, ωστόσο δεν είναι ιδιαίτερα κοινωνικός και στα διαλείμματα προτιμά να μένει μόνος.

Ο Χριστόφορος και οι συμμαθητές του

Η συμπεριφορά του Χριστόφορου, αν και δεν αποτελεί εμπόδιο στην αποδοχή του από τους συμμαθητές του, εντούτοις δεν συντελεί στο να είναι ιδιαίτερα αγαπητός στην τάξη, όπως προκύπτει και από το παρακάτω κοινωνιόγραμμα:

	Φωτεινή	Λάμπης	Δήμητρα	Δημήτρης Τζ.	Γκ.	Παναγιώτης	Μαρία - Ειρήνη	Γιώργος	Χρήστος	Μαρία	Χριστίνα	Θεοδοσία	Ευαγγελία	Δημήτρης Μ.	Κωνσταντίνος	Χριστόφορος	Σοφία
Φωτεινή							■					■					
Λάμπης								■	■								
Δήμητρα												■					■
Δημήτρης Τζ.						■			■								
Γκ.								■	■					■			
Παναγιώτης								■	■								
Μαρία-Ειρήνη											■	■					
Γιώργος						■			■								
Χρήστος						■		■									
Μαρία	■											■					
Χριστίνα							■					■					
Θεοδοσία							■				■						
Ευαγγελία	■																■
Δημήτρης Μ.	■							■									
Κωνσταντίνος				■					■								
Χριστόφορος						■			■								
Σοφία			■									■					
Σύνολο	3	0	1	1	0	4	3	5	6	0	2	6	0	1	0	0	2

Σχόλια: Από το κοινωνιόγραμμα της τάξης, προκύπτει ότι στην τάξη του Χριστόφορου έχουμε δύο παιδιά – ηγέτες, διαφορετικού φύλου: την Θεοδοσία και τον Χρήστο. Στο σύνολο της τάξης (17 παιδιά), εμφανίζονται 6 παιδιά απομονωμένα. Ο Χριστόφορος προτιμά να κάνει παρέα με αγόρια (Παναγιώτης και Χρήστος). Ωστόσο, ο ίδιος δεν βρίσκεται στις προτιμήσεις των συμμαθητών του. Το γεγονός αυτό συμφωνεί με τα όσα μας είπε η δασκάλα του τμήματος ένταξης και η μητέρα του, καθώς εμφανίζεται σαν ένα παιδί που δεν έχει κοινωνικοποιηθεί ιδιαίτερα, ενώ τώρα γίνονται προσπάθειες από τη μητέρα του για περισσότερη επαφή με άλλα παιδιά.

Η δασκάλα του τμήματος ένταξης του Χριστόφορου

Η δασκάλα του τμήματος ένταξης στο σχολείο του Χριστόφορου εργάζεται 16 χρόνια σε σχολεία και 10 στην ειδική αγωγή. Έχει παρακολουθήσει την ειδική αγωγή στο Μαράσλειο και με τον Χριστόφορο δουλεύει πρώτη χρονιά.

Ο Χριστόφορος παρακολουθεί το τμήμα ένταξης δύο ώρες την ημέρα. Η δασκάλα του τμήματος επέμενε στο δεύτερο δάωρο του ωρολογίου προγράμματος, που είναι το δάωρο των μαθηματικών, γιατί σύμφωνα με την ίδια,

«...είναι καλός στη γλώσσα και μπορεί να παρακολουθήσει το μάθημα της τάξης του, οπότε εγώ απλά τον βοηθάω στο τι δεν έχει καταλάβει. Είναι επιπλέον εργασίες... Ενώ στα μαθηματικά δεν μπορεί μέσα στην τάξη ο Χριστόφορος να παρακολουθήσει. Αυτό είναι το πρόβλημά του».

Με τον Χριστόφορο δουλεύει ατομικά και προσαρμόζει τις εργασίες του ανάλογα με τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν κάθε φορά.

Και ενώ στο γνωστικό κομμάτι, ο Χριστόφορος ενισχύεται σημαντικά από την δασκάλα του τμήματος ένταξης, στο κοινωνικό κομμάτι δεν γίνεται κάποια ιδιαίτερη προσπάθεια,

«Το ότι δεν παίζει στο διάλειμμα με παιδιά, πιστεύω ότι αυτό δεν μπορώ να το διορθώσω εγώ με μια φορά και δύο φορές την εβδομάδα γιατί δεν μπορώ να είμαι σε όλα τα διαλείμματα κάτω. Και φυσικά επειδή και από την εμπειρία μου τόσο χρόνων – γιατί έχω δουλέψει αρκετά χρόνια με αυτιστικά – όσο και να το επιβάλλεις, δεν συνεργάζονται. Με άλλους δεν θέλουν παρέα, δεν ξέρω. Και τώρα στο διάλειμμα τον παρακολουθώ. Θα στείλω άλλα παιδιά να τον φωνάζουν, και στην γυμναστική το ίδιο».

Η μητέρα του Χριστόφορου

Η μητέρα του Χριστόφορου είναι εργαζόμενη στον ιδιωτικό τομέα και χήρα τα τελευταία 4 χρόνια. Από πολύ νωρίς, άρχισε να αντιλαμβάνεται ότι κάτι δεν πάει καλά με τον Χριστόφορο. Έτσι, όταν ο Χριστόφορος ήταν 2 με 2 ½ ετών, τον πήγε σε

παιδοψυχίατρο, ο οποίος την συμβούλεψε να ξεκινήσει το παιδί λογοθεραπεία και εργοθεραπεία, κάτι που ακολούθησε.

Η ίδια δουλεύει τον Χριστόφορο πάνω σε πρόγραμμα. Δηλαδή, από τη στιγμή που θα σχολάσει ο Χριστόφορος και μετά, ακολουθούν πάντα τις ίδιες διαδικασίες στο σπίτι,

«Τον δουλεύω πάνω σε πρόγραμμα, δηλαδή, θα σχολάσει απ' το σχολείο, έτσι; Λοιπόν, θα βγάλει τα παπούτσια του, θα βάλει τις παντόφλες του, πνιζάμες, θα πλύνει τα χέρια του, θα φάμε. Λοιπόν, μετά το φαγητό έχουμε το φρούτο και μετά ξεκινάμε διάβασμα. Αλλάζει τα βιβλία... βάζει την επόμενη μέρα τι έχει να διαβάσει...».

Παράλληλα, μετά το θάνατο του συζύγου της ο οποίος ήταν ιδιαίτερα προστατευτικός, δίνει περισσότερη ελευθερία στον Χριστόφορο για ανάληψη πρωτοβουλιών, γεγονός που τον έχει βοηθήσει να γίνεται καλύτερος. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Έχει αλλάξει πάρα πολύ απ' τον καιρό, από τον θάνατο του μπαμπά του και μετά. Γιατί ο μπαμπάς του ήταν πολύ προστατευτικός, ο άντρας μου, ένα παιδί μοναχοπαιδί και ο ίδιος, και ο Χριστόφορος. Ήταν μοναχοπαιδί και απ' ότι μαθαίνω τώρα τελευταία, ότι και ο άντρας μου ήταν κλειστός χαρακτήρας, δεν ήταν τόσο κοινωνικός. Άρα πρέπει να πήρε και κάτι απ' τον μπαμπά του. Ήταν πάρα πολύ προστατευτικός... Πηγαίναμε στην θάλασσα, τον έβαζε αυτός, τον έβγαζε αυτός. Αλλά μετά τον θάνατο του άντρα μου, τα έκανε μόνος του. Πήρε πρωτοβουλία από μόνος του και τον έδωσα και γω το «ξέρεις κάτι, Χριστόφορε, θα πας μόνος σου να το κάνεις»... παίρνει πρωτοβουλίες μόνος του, γίνεται πιο κοινωνικός σιγά-σιγά».

Στα μαθήματα, η μητέρα τον βοηθάει πάρα πολύ. Χαρακτηριστικό είναι ότι στα θεωρητικά μαθήματα, όπως θρησκευτικά και ιστορία, τον βοηθά να αποστηθίσει το μάθημα παραστατικά, με σχέδια. Την πρακτική αυτή υιοθέτησε ύστερα από υπόδειξη της εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης, που παρακολουθούσε τον Χριστόφορο στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού.

Αλλά και στην κοινωνικοποίησή του, η μητέρα του Χριστόφορου αναζητά πρακτικές που θα τον βοηθήσουν να αναπτύξει σχέσεις με άλλα παιδιά. Έτσι τον τελευταίο χρόνο, δεν συνοδεύει η ίδια τον Χριστόφορο στο σχολείο, αλλά ζήτησε από κάποια άλλα παιδιά που μένουν στην ίδια πολυκατοικία και παρακολουθούν το ίδιο σχολείο, να πηγαίνουν και να επιστρέφουν μαζί με τον Χριστόφορο.

Από την συζήτηση με την μητέρα του Χριστόφορου φαίνεται ότι είναι μία μητέρα που τρέχει και ψάχνει για το παιδί της, αναζητά το καλύτερο γι' αυτόν, βρίσκεται πάντα δίπλα του με διάθεση και όρεξη για οτιδήποτε χρειαστεί για να τον βοηθήσει.

Συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης

Στην περίπτωση του Χριστόφορου δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Αν και η δασκάλα της τάξης δεν φαίνεται να αδιαφορεί, ωστόσο, λόγω του ότι σε λίγο καιρό θα συνταξιοδοτηθεί, δεν φαίνεται διατεθειμένη να προσπαθήσει κάνοντας κάτι διαφορετικό.

Η δασκάλα του τμήματος ένταξης δουλεύει με τον Χριστόφορο κυρίως τα μαθηματικά, όπου δεν παρακολουθεί καθόλου στο τμήμα, και στα υπόλοιπα μαθήματα δουλεύει ενισχυτικά. Δηλαδή αν συναντήσει κάποια δυσκολία ο Χριστόφορος στη γλώσσα, θα κάνουν μαζί επιπλέον ασκήσεις.

Συνεργασία εκπαιδευτικών και οικογένειας

Από τις συνεντεύξεις τόσο της δασκάλας του τμήματος ένταξης, όσο και από τη μητέρα φαίνεται ότι υπάρχει πολύ καλή συνεργασία μεταξύ τους.

Η δασκάλα αναφέρει ότι η σχέση μεταξύ τους είναι πάρα πολύ καλή,

«Ό,τι χρειαστώ ή μου στέλνει σημείωμα, ή της στέλνω σημειώματα. Δηλαδή, στο τετράδιο, αν πρέπει να επιμείνει κάπου, σε κάποια άσκηση ή σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο θα το σημειώσω και το δουλεύουμε στο σπίτι. Μου ζήτησε να της συστήσω βιβλία για να έχει, να μπορεί να διαβάζει, να βοηθάει τον Χριστόφορο, να τον προετοιμάζει στα παρακάτω μαθήματα».

Κάτι ανάλογο προκύπτει και από την απάντηση της μητέρας, η οποία περιγράφει και την άριστη συνεργασία που είχε με την προηγούμενη δασκάλα του τμήματος ένταξης, όπου κατόπιν υποδείξεων της διάβαζε με τον Χριστόφορο το παρακάτω μάθημα στα μαθηματικά και τη γλώσσα για να συμμετέχει στην τάξη, και άρχισε να εφαρμόζει την μέθοδο με τα σχέδια για τα θεωρητικά μαθήματα. Χαρακτηριστικό του έντονου ενδιαφέροντός της,

«...τους έχει κάνει εντύπωση επειδή συνέχεια το συζητάω, το ρωτάω, λέω «πώς μπορώ να δουλέψω;», «πώς μπορώ να τον κάνω;»».

Όσο για τη δασκάλα της τάξης, η μητέρα την δικαιολογεί, λέγοντας:

«Με τη δασκάλα, με την κυρία που ήταν Α' και Β' δημοτικού ο Χριστόφορος και αυτή τον αγαπούσε. Δεν μπορώ να πω ότι δεν τον αγαπάει και η κυρία (δασκάλα της τάξης), αλλά επειδή ξέρω, καταλαβαίνω και στη μία, και στις δύο χρονιές τις πρώτες, και τώρα τις άλλες δύο, ξέρω ότι τα παιδάκια, ότι είναι πολλά τα παιδάκια, δεν μπορεί, δηλαδή να ασχοληθεί μόνο με τον Χριστόφορο. Ό,τι μπορεί και αυτή».

Οι απόψεις των συμμετεχόντων για την ένταξη των παιδιών με αυτισμό

Για την περίπτωση του Χριστόφορου, η δασκάλα του τμήματος ένταξης πιστεύει ότι η παράλληλη στήριξη μέσα στην τάξη θα ήταν το ιδανικό γι' αυτόν και θα τον βοηθούσε πάρα πολύ,

«Με την έννοια ότι, να είναι εκεί κάποιος για να τον «σκουντάει», να είναι πάντα η προσοχή του στο μάθημα. Για να μην αφαιρείται...Και η αλήθεια είναι όταν μέσα στην τάξη υπάρχουν 25 παιδιά, η δασκάλα δεν μπορεί να έχει το μυαλό της συνέχεια σε ένα. Οπότε πιστεύω ότι η παράλληλη στήριξη θα βοηθούσε πάρα πολύ. Και όχι όλη την διάρκεια. Δεν χρειάζεται όλη τη διάρκεια της μέρας ο Χριστόφορος. Γλώσσα και μαθηματικά πιστεύω».

Γενικότερα, για την ένταξη των αυτιστικών παιδιών τάσσεται υπέρ της ένταξης των καλών περιπτώσεων. Η άποψή της συνοψίζεται στα παρακάτω λόγια της:

«Είμαι υπέρ της ένταξης των καλών περιπτώσεων. Δηλαδή, ένα παιδί που έχει πιο βαριά μορφή αυτισμού, ας το πω έτσι, σε πιο μεγάλη βαθμίδα που δεν έχει δείκτη νοημοσύνης καλό, δεν μπορεί να ενταχθεί. Δηλαδή το να υπάρχει μέσα στην τάξη και χωρίς παράλληλη στήριξη είναι δύσκολο ή είναι χαμένο αυτό το παιδί. Δεν θα ασχοληθεί κανείς μαζί του...ναι μεν στην ένταξη, αλλά... Σε όλες τις περιπτώσεις, όχι μόνο για τον αυτισμό. Και στα παιδιά με νοητική υστέρηση, με σύνδρομα. Ανάλογα τις δυνατότητες. Και ειδικά τα αυτιστικά παιδιά που θέλουν το δικό τους χώρο».

5. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΕΝΤΑΞΙΑΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η κατανόηση της διαδικασίας ένταξης των παιδιών με αυτισμό σε τρία δημοτικά σχολεία, όπως αυτή εφαρμόζεται σήμερα. Σημαντικοί προς διερεύνηση επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν «οι σχέσεις των συμμαθητών με τα παιδιά με αυτισμό», «η εργασία των εκπαιδευτικών της τάξης με τα παιδιά με αυτισμό», «η εργασία των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης ή της παράλληλης στήριξης με τα παιδιά με αυτισμό», «ο ρόλος της οικογένειας του παιδιού με αυτισμό», «η συνεργασία των εκπαιδευτικών», «η συνεργασία των εκπαιδευτικών με την οικογένεια» και τέλος, «η γενική στάση των δασκάλων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης ως προς την ένταξη».

Παρακάτω, παρατίθενται συνοπτικά οι ομοιότητες και οι διαφορές στις ενταξιακές πρακτικές που εφαρμόζονται στις τρεις περιπτώσεις (αναλύθηκαν στην προηγούμενη ενότητα), τις θέσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τις ενότητες που παρουσιάστηκαν παραπάνω.

Παρουσίαση των παιδιών

Ο Ηλίας, ο Γιώργος και ο Χριστόφορος είναι παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Συγκεκριμένα για τον Ηλία και τον Χριστόφορο υπάρχει διάγνωση Asperger, ενώ για τον Γιώργο η διάγνωση είναι με ερωτηματικό. Είναι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Α', Β' και Δ' δημοτικού αντίστοιχα και φοιτούν σε γενικά σχολεία. Μόνο στην περίπτωση του Ηλία υπάρχει παράλληλη στήριξη με ιδιώτη συνοδό, ενώ τα άλλα δύο παιδιά πηγαίνουν στο τμήμα ένταξης του σχολείου τους, 2 ώρες κάθε μέρα. Ένα κοινό χαρακτηριστικό και των τριών παιδιών είναι ότι άργησαν να μιλήσουν, κάτι που κινητοποίησε τις δύο από τις τρεις μητέρες ώστε να ξεκινήσουν λογοθεραπεία και εργοθεραπεία στα παιδιά τους, Ηλία και Χριστόφορο.

Οι δασκάλες τους πιστεύουν ότι η φοίτησή τους σε γενικό σχολείο είναι το καλύτερο γι' αυτούς. Είναι ήσυχοι και συνεργάσιμοι μαθητές, ωστόσο όχι ιδιαίτερα κοινωνικά αποδεκτοί. Στο γνωστικό επίπεδο βρίσκονται σε ικανοποιητικό επίπεδο, με τον Γιώργο να υστερεί περισσότερο συγκριτικά με τα άλλα δύο παιδιά. Το μεγαλύτερο

πρόβλημά τους εντοπίζεται στα μαθηματικά, ενώ στη γλώσσα ακολουθούν, σε μεγάλο βαθμό, τον ρυθμό της τάξης τους.

Ο Hans Asperger θεώρησε ότι η εκπαιδευτική προσέγγιση θα μπορούσε να βοηθήσει και αποδείχτηκε ότι για τα περισσότερα παιδιά αυτό πράγματι ισχύει. Η εκπαίδευση, για να είναι αποτελεσματική πρέπει να στηρίζεται στην κατανόηση της φύσης της διαταραχής και των βασικών χαρακτηριστικών της. Είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη ότι τα παιδιά διαφέρουν μεταξύ τους, ακόμα και όταν παρουσιάζουν την ίδια κατάσταση, επομένως είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη η ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού (Cumine et al., 2000). Αν και απαιτείται ειδική προσέγγιση, δε σημαίνει ότι το παιδί με σύνδρομο Asperger, και οποιαδήποτε άλλη αναπηρία, πρέπει να πάει σε ειδικό σχολείο. Ο εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού προγράμματος στο κανονικό σχολείο και η κατανόηση των αναγκών του παιδιού, βοηθούν ώστε να παραμείνει το παιδί στο κανονικό σχολείο.

Τα παιδιά με αυτισμό και οι συμμαθητές τους

Ρόλο – κλειδί για την επιτυχή ενσωμάτωση στο γενικό σχολείο για το παιδί με αυτισμό παίζουν οι συμμαθητές του. Οι συμμαθητές αποτελούν τη σημαντικότερη δύναμη της σχολικής τάξης, η οποία με τη σωστή καθοδήγηση ενθαρρύνει και προάγει τη συνεργασία και την αποδοχή της διαφορετικότητας. (Παντσάκη, 2008). Στην περίπτωση του Ηλία, η συνοδός προωθεί τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών μέσα από δραστηριότητες με μορφή παιχνιδιού στο διάλειμμα. Αυτό βέβαια είναι πολύ σημαντικό και βοηθά πολύ στην ενσωμάτωση. Κάτι ανάλογο, επιχειρεί και η γυμνάστρια στην περίπτωση του Γιώργου. Η συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια τονίζει τις ομοιότητες και βοηθά τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι τα κοινά χαρακτηριστικά των ανθρώπων είναι πολύ περισσότερα από την όποια διαφορά μπορεί να έχει κάποιος συμμαθητής σε σχέση με το σύνολο της τάξης. Στην περίπτωση, βέβαια, του Χριστόφορου δεν έχουμε κάποια ιδιαίτερη προσπάθεια από τη δασκάλα της τάξης ή της ένταξης, των οποίων η συμβολή εστιάζεται περισσότερο στο μαθησιακό μέρος. Όμως, όπως φαίνεται από τα κοινωνιογράμματα, τα παιδιά με αυτισμό λόγω του κοινωνικού ελλείμματος που παρουσιάζουν, δεν θα φτάσουν στο σημείο, ακόμα και αν έχουν βοήθεια όπως ο Ηλίας, να αποκτήσουν πραγματικούς φίλους.

Οι δασκάλες της γενικής εκπαίδευσης

Εκτός από τη δασκάλα του τμήματος του Χριστόφορου, η οποία δεν δέχθηκε να δώσει συνέντευξη, οι άλλες δύο δασκάλες της γενικής εκπαίδευσης έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Πρόκειται για δασκάλες με πολυετή πείρα στην εκπαίδευση, χωρίς όμως ιδιαίτερη γνώση ειδικής αγωγής, παρά μόνο εμπειρική.

Η εκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες είναι μια πρόκληση, ανεξαρτήτως πού εκπαιδεύεται το παιδί ή τι μέθοδοι χρησιμοποιούνται. Τα παιδιά με αυτισμό είναι μοναδικά και τις περισσότερες φορές πρόκειται για δύσκολες περιπτώσεις. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που είναι πρόθυμοι να αντιμετωπίσουν αυτή την πρόκληση και να καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια για να εντάξουν τα παιδιά με αυτισμό στα τμήματα γενικής εκπαίδευσης. Στην προσπάθειά τους, θα ήταν σημαντικό να γνωρίζουν από την οικογένεια, ή από παλαιότερους εκπαιδευτικούς που συνεργάστηκαν με το παιδί, τις ιδιαιτερότητές του παιδιού, τις δυσκολίες που μπορεί να συναντήσουν και οτιδήποτε κρίνεται απαραίτητο για την διευκόλυνση του έργου που αναλαμβάνουν.

Στην περίπτωση, λοιπόν του Ηλία, η δασκάλα της τάξης ήταν ενημερωμένη από την αρχή του σχολικού έτους για το τι είχε να αντιμετωπίσει, ποιες συμπεριφορές μπορεί να βγάλει ο Ηλίας, τι τον αγχώνει και πώς μπορεί να τον ηρεμήσει. Αντίθετα, στην περίπτωση του Γιώργου, ήταν η δασκάλα εκείνη που παρέπεμψε την μητέρα του στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για περαιτέρω διερεύνηση.

Ο δάσκαλος της τάξης παίζει κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση κάθε παιδιού, καθώς γνωρίζει κατά μέσο όρο το επίπεδο που αναμένεται να κατακτήσει ο μαθητής από πλευράς γνωστικού αντικείμενου και κοινωνικής συμπεριφοράς. Είναι δική του ευθύνη να εξασφαλίσει την εκπαίδευση όλων των παιδιών της τάξης, ανάλογα με τις ανάγκες τους. Κάθε αποκλίνουσα συμπεριφορά γίνεται αντικείμενο διερεύνησης και συζήτησης με την οικογένεια αλλά και τους συναδέλφους και το σχολικό σύμβουλο. Βέβαια κάποια παιδιά στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, λόγω του καινούριου σχολικού περιβάλλοντος, παρουσιάζουν κάποιες ιδιαιτερότητες, που γρήγορα ξεπερνιούνται. Ο δάσκαλος οφείλει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον το οποίο θα ενισχύει την αξία του ατόμου και θα αναγνωρίζει το διαφορετικό τρόπο μάθησης. Ο ρόλος του δασκάλου, αναφορικά με το παιδί με αυτισμό, είναι να δημιουργεί ήρεμο περιβάλλον εργασίας, να τροποποιεί τις

δραστηριότητες στα μέτρα του παιδιού, να διαβαθμίσει τις δραστηριότητες, αυξάνοντας σταδιακά τις απαιτήσεις, να κατευθύνει την προσοχή του παιδιού ατομικά, χωρίς να θεωρεί ότι το παιδί κατανοεί τις οδηγίες που απευθύνονται σε όλη την τάξη και να καταγράφει και να ελέγχει την πρόοδό του (Cumine et al., 2000).

Στις μελέτες περίπτωσης, είδαμε ότι, όσον αφορά την εργασία των δασκάλων με το παιδί, η δασκάλα του Ηλία δουλεύει τον Ηλία όπως και τα υπόλοιπα παιδιά, δίνοντας του ίσως λιγότερες ασκήσεις, ενώ ο Γιώργος εργάζεται και ατομικά με τη δασκάλα, κατά τη διάρκεια σιωπηρής εργασίας των συμμαθητών του.

Όσον αφορά τον ίδιο τον μαθητή με αυτισμό, ο εκπαιδευτικός, πέρα από οποιοδήποτε τρόπο και οποιαδήποτε μέσα χρησιμοποιεί, θα πρέπει να τον στηρίζει, να τον αντιμετωπίζει ισότιμα με τους υπόλοιπους, προβάλλοντας τα ιδιαίτερα χαρίσματά του στη ομάδα και κυρίως με το να σέβεται την προσωπικότητά του, που θα οδηγήσει στο σεβασμό και από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης (Παντσάκη, 2008). Αν μάλιστα καταφέρει να ανακαλύψει τις αναδυόμενες δεξιότητες του παιδιού με αυτισμό και σε συνεργασία με την οικογένεια οδηγηθεί το παιδί προς την κατεύθυνση αυτή, τότε ο δάσκαλος θα του έχει δώσει μια διέξοδο για όλη του τη ζωή.

Οι δασκάλες της παράλληλης στήριξης / του τμήματος ένταξης

Σύμφωνα με τους Cumine, Leach και Stevenson (2000), ο ρόλος του βοηθού δασκάλου (ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης), διαφέρει από το ρόλο του εξειδικευμένου βοηθού (συνοδός στην περίπτωση του Ηλία).

Από τις τρεις μελέτες περίπτωσης, μόνο στην περίπτωση του Ηλία έχουμε, ή καλύτερα είχαμε, παράλληλη στήριξη μέσα στο τμήμα, ενώ ο Γιώργος και ο Χριστόφορος παρακολουθούν και το τμήμα ένταξης.

Ο νόμος προβλέπει ότι για την υλοποίηση των στόχων ειδικής αγωγής λαμβάνονται κατάλληλα μέτρα (π.χ. ειδικά προγράμματα και μέθοδοι διδασκαλίας κ.λπ.) και παρέχονται υπηρεσίες (π.χ. λογοθεραπεία κ.λπ.) για την διδακτική και ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των παιδιών σε όλα τα σχολεία. Συνεπώς αφού το τμήμα ένταξης παρέχει ειδική αγωγή και θα έπρεπε να είναι «ειδικά οργανωμένο και κατάλληλα στελεχωμένο» θα έπρεπε να στελεχώνεται με εξειδικευμένο προσωπικό, για παράδειγμα με λογοθεραπευτές για παιδιά με προβλήματα λόγου, ψυχολόγους για παιδιά με

προβλήματα συμπεριφοράς κ.λπ., έτσι ώστε όλα τα παιδιά να μπορούν να εκπαιδευτούν με προσωπικό κατάλληλο για τις ειδικές τους εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο οι Υπουργικές Αποφάσεις δεν εφαρμόζουν το νόμο με την δικαιολογία ότι ο νόμος προβλέπει ειδικό προσωπικό» μόνο στα ειδικά σχολεία. Επίσης αποφεύγουν να δίνουν παράλληλη στήριξη όταν υπάρχει τμήμα ένταξης στο σχολείο. Αυτό ανατρέπει το στόχο της ένταξης αφού το κριτήριο του νόμου είναι οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι η οργάνωση του σχολείου. Η μη πρόβλεψη από Υπουργικές Αποφάσεις για στελέχωση τμημάτων ένταξης από κατάλληλο προσωπικό, η ανεπαρκής χρηματοδότηση, η μη έγκριση με Υπουργικές Αποφάσεις αναλυτικών προσαρμοσμένων προγραμμάτων (που αναρτώνται στο site του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αλλά δεν εφαρμόζονται) και άλλα πολλά, αναιρούν τους στόχους της ένταξης αλλά και της ειδικής αγωγής. Η εκπαίδευση στο δημόσιο σχολείο για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι επαρκής, η ένταξη δεν υλοποιείται.

Η συνοδός του Ηλία είναι ιδιώτης συνοδός, πληρώνεται από τους γονείς και έχει σπουδάσει κοινωνική λειτουργός με μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή. Αιτήματα παροχής παράλληλης στήριξης σε μεγάλο βαθμό απορρίπτονται από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. ή παραμένουν σε παρατεταμένη εκκρεμότητα ως προς την υλοποίησή τους, η οποία σε πολλές περιπτώσεις ουδέποτε πραγματοποιείται, μολονότι πληρούνται οι νόμιμες προϋποθέσεις. Στις περιπτώσεις όπου η παράλληλη στήριξη εγκρίνεται αλλά δεν υλοποιείται, η συνήθης αιτιολογία που προτάσσει το ΥΠ.Ε.Π.Θ. αφορά ανεπάρκεια είτε των χορηγούμενων από το Υπουργείο Οικονομικών πιστώσεων είτε των διαθέσιμων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Συνήγορος του Πολίτη, 2009).

Οι δασκάλες των τμημάτων ένταξης έχουν σπουδάσει παιδαγωγικά, έχουν δουλέψει αρκετά χρόνια στην γενική εκπαίδευση, και έχουν κάνει μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή, την οποία υπηρετούν τα τελευταία χρόνια. Σκοπός του δασκάλου του τμήματος ένταξης είναι να βοηθήσει το προσωπικό στο γενικό σχολείο να κατανοήσει την ιδιαίτερη κατάσταση του παιδιού. Σημαντικό μέρος του ρόλου του είναι να ενισχύσει την εμπιστοσύνη όλων όσων συμμετέχουν στην εκπαίδευση του παιδιού, καθώς και του ίδιου του παιδιού και των γονέων. Για να είναι αποτελεσματικός ο δάσκαλος πρέπει να διαθέτει εμπειρία στη δουλειά με παιδιά με αυτισμό, κατανόηση του αυτισμού και των επιπτώσεών του στην εκπαίδευση, ευαισθησία απέναντι στην άποψη του δασκάλου της

τάξης και στους παράγοντες που μπορεί να τον περιορίζουν και τις κατάλληλες γνώσεις ώστε να βρίσκει τρόπους χειρισμού του περιβάλλοντος της τάξης έτσι ώστε να ταιριάζει στον τρόπο με τον οποίο το παιδί μαθαίνει. Κάτι τέτοιο ωστόσο, δεν ισχύει πλήρως στην περίπτωση του Γιώργου και του Χριστόφορου, όπου οι δασκάλες των τμημάτων ένταξης διαθέτουν εμπειρία χρόνων και γνώση πάνω στον αυτισμό, γνωρίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δασκάλες της τάξης, αλλά περιορίζονται στο να βελτιώσουν το γνωστικό επίπεδο των παιδιών, του Γιώργου και του Χριστόφορου, δίνοντας επιπλέον ασκήσεις, κάνοντας επαναληπτικές εργασίες και δουλεύοντας κυρίως ατομικά μαζί τους, στην αίθουσα του τμήματος ένταξης. Στη βελτίωση της κοινωνικότητας του Γιώργου και του Χριστόφορου δεν παρεμβαίνουν ιδιαίτερα.

Στην περίπτωση του Ηλία, η συνοδός δουλεύει μαζί του κυρίως στα διαλείμματα, παρέχοντας το αίσθημα της σιγουριάς και ασφάλειας τόσο στην οικογένεια όσο και στη δασκάλα της τάξης, αφού το παιδί δεν είναι μόνο του στο διάλειμμα που είναι τόσο χαοτικό. Με το να οργανώνει ομαδικά παιχνίδια δίνει έμφαση στην βελτίωση του κοινωνικού μέρους του Ηλία, προσπαθώντας να τον εντάξει στο τμήμα και να τον αποδεχθούν οι συμμαθητές του. Το παιχνίδι θεωρείται το κέντρο της παιδικής ηλικίας. Είναι μια δραστηριότητα που μοιάζει να πηγάζει μέσα από το παιδί και δεν επιβάλλεται ή κατευθύνεται από άλλους. Ωστόσο, το παιχνίδι του παιδιού με αυτισμό διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό, από το παιχνίδι ενός τυπικά αναπτυσσόμενου παιδιού, καθώς χαρακτηρίζεται απλό, επαναλαμβανόμενο και στερεότυπο. Ένας λόγος που καθιστά σημαντικό το να διευκολύνουμε ένα παιδί με αυτισμό να παίζει, είναι πως το παιχνίδι αποτελεί κανόνα για την πρώιμη παιδική ηλικία και η έλλειψη δεξιοτήτων παιχνιδιού επιβαρύνει την κοινωνική απομόνωση του παιδιού με αυτισμό και υπογραμμίζει τις διαφορές του από τα άλλα παιδιά (Καλύβα, 2005). Λόγω, λοιπόν, της σημασίας του παιχνιδιού και της ευχαρίστησης που πηγάζει από αυτό, η συνοδός του Ηλία χρησιμοποίησε το παιχνίδι σαν «εργαλείο» προκειμένου να εντάξει τον Ηλία στην ομάδα της τάξης, να διδάξει δεξιότητες, όπως για παράδειγμα «περιμένω τη σειρά μου», να ενισχύσει την επιθυμητή συμπεριφορά του Ηλία, αλλά και να ενθαρρύνει τους συμμαθητές του Ηλία να τον αποδεχθούν.

Τέλος, η συνοδός του Ηλία δέχεται υποδείξεις και οδηγίες από λογοθεραπευτή και εργοθεραπευτή που παρακολουθούν το παιδί, καθώς και από τη δασκάλα της τάξης,

ενώ οι δασκάλες του τμήματος ένταξης έχουν συνεργασία μόνο με τη δασκάλα του τμήματος ή δρουν ανεξάρτητα (περίπτωση Χριστόφορου).

Οι μητέρες των παιδιών

Όπως κάθε παιδί με αυτισμό είναι μια μοναδική και ανεπανάληπτη περίπτωση, το ίδιο ισχύει και για τη μητέρα του και τις σχέσεις της μαζί του (Πουρκός & Δασκαλάκη, 2006). Οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να είναι απόλυτα ενημερωμένοι και πρόθυμοι να συνεργαστούν προς όφελος των παιδιών τους (Παντσάκη, 2008).

Από τις συνεντεύξεις των μητέρων των τριών παιδιών προκύπτει ότι η μητέρα του Ηλία καθώς και η μητέρα του Χριστόφορου έχουν αποδεχθεί πλήρως το γεγονός ότι το παιδί τους ανήκει στο φάσμα του αυτισμού και προσπαθούν να το βοηθήσουν όπως πιστεύουν καλύτερα. Η μητέρα του Γιώργου δεν έχει ακόμα δεχθεί το γεγονός ότι το παιδί της είναι αυτιστικό, διστάζει ακόμα και να προφέρει τη λέξη, ενώ είναι ακόμα σε φάση αναζήτησης για το τι συμβαίνει στο παιδί της.

Οι μητέρες του Ηλία και του Χριστόφορου, από πολύ νωρίς αντιλήφθηκαν ότι το παιδί τους δεν είναι σαν τα άλλα. Απευθύνθηκαν σε παιδοψυχολόγους και στη συνέχεια σε λογοθεραπευτές και εργοθεραπευτές προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Νέες γυναίκες και οι δύο, με τη μητέρα του Χριστόφορου να έχει χηρέψει ενώ το παιδί ήταν μόλις 6 ετών. Άλλωστε οι γονείς είναι εκείνοι που γνωρίζουν το παιδί τους, τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τις προτιμήσεις του, αφού είναι εκείνοι που μένουν με το παιδί τις περισσότερες ώρες. Επομένως μια έγκαιρη κινητοποίησή τους, μπορεί να βοηθήσει το παιδί και με πρόωπη παρέμβαση και μια διεπιστημονική ομάδα από παιδοψυχολόγο, εργοθεραπευτή και λογοθεραπευτή, να επιτύχουν θετικά αποτελέσματα. Δυστυχώς, όμως στην περίπτωση του Γιώργου, η μητέρα του, έχοντας ήδη 4 μεγαλύτερα παιδιά, δεν έδωσε ιδιαίτερη σημασία στα διάφορα συμπτώματα που παρουσίαζε το παιδί, με αποτέλεσμα φτάνοντας το παιδί στη Β' δημοτικού να μην έχει πάρει ακόμα ακριβή διάγνωση. Θεωρείται σημαντικό οι γονείς να μπορούν να κατανοούν τις αδυναμίες και τις δυνατότητες του παιδιού τους, να μην υπερεκτιμούν ούτε να υποτιμούν τις ικανότητές του, έτσι ώστε να έχουν ρεαλιστικούς στόχους και προσδοκίες (Πουρκός & Δασκαλάκη, 2006).

Όταν οι γονείς των παιδιών με αναπηρία πιστεύουν ότι μπορούν να επηρεάσουν την εκπαίδευση των παιδιών τους, είναι πιο πιθανό να είναι σε θέση να υποστηρίξουν τα παιδιά και να εργαστούν προς θετικά αποτελέσματα τόσο για το παιδί όσο και για τη οικογένεια (Harte, 2009). Στην περίπτωση του Ηλία, η μητέρα του φροντίζει να έχει πάντα δίπλα στο παιδί ανθρώπους που αφενός μεν θα στηρίζουν και θα βοηθήσουν τον ίδιο, αφετέρου θα κάνουν την ίδια να νιώθει πιο άνετα και χαλαρά. Η μητέρα του Γιώργου δεν ασχολείται πάρα πολύ στο σπίτι, ίσως γιατί δεν προλαβαίνει και με τα υπόλοιπα παιδιά, ενώ η μητέρα του Χριστόφορου, τον δουλεύει κατά κύριο λόγο μόνη της πάνω σε πρόγραμμα, πρακτική που ενδείκνυται για παιδιά με αυτισμό.

Τέλος, κοινό σημείο και των τριών μητέρων είναι ότι τα παιδιά τους είναι πολύ ήσυχα και συνεργάσιμα, δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερα προβλήματα, σε σημείο που αν κάποιος δεν λάμβανε υπ' όψη του τις διαγνώσεις του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. θα συμπεράινε ότι πρόκειται για παιδιά με κλειστό χαρακτήρα.

Συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης

Στις περιπτώσεις που στο σχολείο λειτουργεί τμήμα ένταξης, κυρίαρχο μοντέλο εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η ύπαρξη δασκάλου ειδικής αγωγής μπορεί να βοηθήσει ακόμα περισσότερο στην επίτευξη των στόχων με την προϋπόθεση ο ενταξιακός εκπαιδευτικός να μετέχει ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι ρόλοι μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών να εναλλάσσονται και οι δύο εκπαιδευτικοί να αποφασίζουν και να οργανώνουν μαζί το υλικό (Παντσάκη, 2008, Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β).

Πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους σχετικά με τη μορφή της συνεργασίας αυτής. Θεωρούν πως δεν θα μπορούσαν να λειτουργήσουν παρουσία ενός δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη, αλλά και ότι η οριοθέτηση των ρόλων θα είναι πολύ δύσκολη, γεγονός που θα φέρει διαφωνίες και συγκρούσεις. Ωστόσο, σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2004β), όταν ξεπεραστούν οι πρώτες δυσκολίες, η συνεργασία των εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει πολύ αποτελεσματική και η παρουσία του δεύτερου εκπαιδευτικού να τους προσφέρει περισσότερη σιγουριά.

Συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης υπάρχει και στις τρεις περιπτώσεις, δεν είναι όμως η ιδανική σε όλες. Ο Ηλίας, θα λέγαμε, στάθηκε τυχερός, γιατί το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται αποδέχεται πλήρως την

διαφορετικότητα. Στην περίπτωση του, λοιπόν, η δασκάλα και η συνοδός της τάξης συνεργάζονται πάρα πολύ καλά μεταξύ τους δίνοντας η μία στην άλλη περιθώρια για ανάληψη πρωτοβουλιών και ελευθερία δράσης. Και οι δύο μαζί καταφέρνουν να βοηθήσουν τον Ηλία και στο γνωστικό και στο κοινωνικό του κομμάτι.

Στην περίπτωση του Γιώργου, οι δασκάλες συνεργάζονται και συντονίζονται για το πώς θα προχωρήσουν με τον Γιώργο, η μία ενισχύει την άλλη κάνοντας επαναληπτικές ασκήσεις, επιπλέον εργασίες, αλλά εστιάζουν περισσότερο στο γνωστικό κομμάτι, μη δίνοντας έμφαση στην κοινωνικότητά του. Το κενό αυτό προσπαθεί να συμπληρώσει η γυμνάστρια του σχολείου, η οποία προσπαθεί να εντάξει τον Γιώργο στην τάξη, ενθαρρύνοντάς τον να συμμετέχει στα ομαδικά παιχνίδια και τους χορούς.

Τέλος, στην περίπτωση του Χριστόφορου, το εκπαιδευτικό πλαίσιο που τον περιβάλλει δεν είναι ευνοϊκό, καθώς η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ελλιπής και ουσιαστικά, η μία κάνει αυτά που δεν κάνει η άλλη μόνο σε γνωστικό επίπεδο.

Ωστόσο, αυτοσκοπός δεν θα πρέπει να είναι μόνο η ακαδημαϊκή γνώση, αλλά η κοινωνική ένταξη των παιδιών με αυτισμό στην σχολική τάξη. Το αναλυτικό πρόγραμμα στη σημερινή του μορφή αποτελεί τροχοπέδη για την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Αντιμετωπίζεται περισσότερο ως αυτοσκοπός, παρά ως πλαίσιο μέσα από το οποίο οδηγούμε τους μαθητές στη γνώση. Οι στόχοι του όμως οφείλουν να απευθύνονται σε όλα τα παιδιά – όποιες και αν είναι οι ανάγκες τους, ειδικές ή μη. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων για το περιεχόμενο, τη δομή και τον τρόπο διαχείρισης του αναλυτικού προγράμματος, ανάλογα με το μαθητικό πληθυσμό τον οποίο διδάσκουν κάθε φορά (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004α).

Συνεργασία εκπαιδευτικών και οικογένειας

Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας οφείλει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής καθημερινότητας. Διαμέσου της συνεργασίας δημιουργείται κλίμα κατανόησης, ενσυναίσθησης και συνυπευθυνότητας μεταξύ των συμβαλλομένων. Ταυτόχρονα αναπτύσσονται αισθήματα ικανοποίησης από την πλευρά των δασκάλων καθώς κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών τους.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ καλή σχέση με την οικογένεια και στις τρεις περιπτώσεις. Η μητέρα του Ηλία, από την αρχή της σχολικής χρονιάς, ήρθε σε επαφή με τη δασκάλα, την ενημέρωσε για την περίπτωση του παιδιού της και διατηρεί καθημερινή σχεδόν επικοινωνία μαζί της, προκειμένου να μοιράζονται τα προβλήματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της μέρας ή και τις επιτυχίες του Ηλία. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με τη συνοδό του Ηλία. Η τριάδα, επομένως, που πλαισιώνει τον Ηλία – δασκάλα, συνοδός και μητέρα – συζητά και αναζητά τις καλύτερες πρακτικές για να ενταχθεί ο Ηλίας στη ζωή της τάξης.

Η μητέρα του Γιώργου γνωρίζει τη δασκάλα της τάξης, αφού είχε μαθητές και τα μεγαλύτερα παιδιά της οικογένειας. Συζητάνε για τον Γιώργο, προσπαθούν να τον βοηθήσουν όπως μπορούν, ωστόσο δεν υπάρχει παράλληλη εργασία στο σπίτι, όπως επισημαίνει η δασκάλα του τμήματος ένταξης.

Στην περίπτωση του Χριστόφορου, η μητέρα του ενδιαφέρεται πάρα πολύ στο πώς θα τον βοηθήσει γι' αυτό και συχνά ζητά καθοδήγηση από τις δασκάλες του. Υπάρχει διαρκής συνεργασία και η μητέρα συνεχίζει στο σπίτι την εργασία που γίνεται στο σχολείο.

Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας μπορεί να παίζει καταλυτικό ρόλο στα αισθήματα της οικογένειας για το παιδί με αυτισμό, να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία της διδασκαλίας και τελικά να καθορίσει το μαθησιακό αποτέλεσμα (Θεοδωρίδου, 2008β). Είναι άλλωστε αποδεδειγμένο ότι η ακαδημαϊκή πρόοδος δεν είναι απλώς το αποτέλεσμα της διδασκαλίας αλλά καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή, την επικοινωνία μεταξύ αυτών και όσων ασχολούνται με την εκπαίδευση του παιδιού τους αλλά και του κατά πόσο οι στόχοι που τίθενται «δουλεύονται» και στο σπίτι. Οι γονείς είναι εκείνοι που γνωρίζουν το παιδί τους, τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τις προτιμήσεις του. Είναι επίσης εκείνοι που μένουν με το παιδί τις περισσότερες ώρες και, συνεπώς έχει μεγάλη σημασία η εκ μέρους τους αποδοχή και ενίσχυση του εκπαιδευτικού προγράμματος (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β). Για τους λόγους αυτούς η συνεργασία θα πρέπει να είναι στενή σε κάθε φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας: από την αρχική αξιολόγηση του παιδιού μέχρι την προσπάθεια γενίκευσης των γνώσεων στο εξωσχολικό περιβάλλον.

Απόψεις των συμμετεχόντων για την ένταξη των παιδιών με αυτισμό

Με την έναρξη της σχολικής ζωής του παιδιού με αναπηρία και κατ' επέκταση με αυτισμό, η οικογένεια καλείται να πάρει μια δύσκολη απόφαση: Ποιο σχολείο θα επιλέξει για το παιδί της. Στην περίπτωση των παιδιών με αυτισμό, το ζήτημα της ένταξης των παιδιών γίνεται δαιδαλώδες. Παρόλο που η ιδανική εκπαίδευση κάθε παιδιού θα γίνεται σε ένα «Σχολείο για Όλους», πολλές φορές το γενικό σχολείο δεν αποτελεί την καλύτερη λύση, όχι μόνο λόγω ελλείψεων υλικοτεχνικών υποδομών, αλλά κυρίως λόγω άκαμπτων στάσεων του ανθρώπινου δυναμικού του.

Σύμφωνα με έρευνες, οι περισσότεροι δάσκαλοι επιθυμούν κυρίως την ένταξη των μαθητών με ελαφρές, ήπιες μορφές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Κάτι ανάλογο ισχύει και στη χώρα μας (Πέννα, 2008), όπου οι δάσκαλοι κατά ένα μεγάλο ποσοστό συμφωνούν με την ενταξιακή φοίτηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ελαφριάς – ήπιας μορφής στο γενικό σχολείο, ενώ για τη φοίτηση των υπόλοιπων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θεωρούν κατάλληλα τα Ειδικά Σχολεία. Οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής εμφανίζονται περισσότερο έτοιμοι να στηρίζουν την ένταξη. Εμφανίζονται πιο έτοιμοι και δεκτικοί απ' ότι οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης πιθανότατα, διότι ήδη υπηρετούν σε τμήματα ένταξης και στηρίζουν όσο είναι δυνατό το θεσμό της ένταξης.

Σε παρόμοια συμπεράσματα οδηγήθηκε η έρευνα των Παντελιάδου και Λαμπροπούλου (Panteliadou & Lampropoulou, 1997), στην οποία συμμετείχαν 337 εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα. Οι δύο ερευνήτριες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι ενταξιακές στρατηγικές χρειάζεται να εστιάσουν στην αλλαγή της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη και να επικεντρωθούν όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης, αλλά και στους ειδικούς εκπαιδευτικούς. Παρόμοια ερευνητικά αποτελέσματα είχαν έρευνες που διεξήχθησαν στο εξωτερικό και που επιπλέον υποστηρίζουν ότι η άγνοια αποτελεί εμπόδιο για την ένταξη και ότι οι εκπαιδευτικοί που εκφράζουν ενδοιασμούς αλλάζουν συνήθως τη στάση τους, εφόσον εξοικειωθούν και αποκτήσουν εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι δασκάλες που ερωτήθηκαν για την ένταξη των παιδιών με αυτισμό στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης τάχθηκαν υπέρ της ένταξης υπό προϋποθέσεις. Έτσι η δασκάλα του τμήματος ένταξης του Χριστόφορου κρίνει ότι η ένταξη μπορεί να επιτευχθεί μόνο στις

περιπτώσεις παιδιών με καλό δείκτη νοημοσύνης, με την προϋπόθεση ότι θα υπάρχει παράλληλη στήριξη μέσα στην τάξη. Για τις δυσκολότερες περιπτώσεις πιστεύει ότι δεν θα ασχοληθεί κανείς μαζί τους και θα πάνε χαμένα τα παιδιά.

Η άποψη της δικαιολογείται από την ύπαρξη ειδικών σχολείων, τα οποία δέχονται πιο βαριές περιπτώσεις, όπως συμβαίνει στην πόλη όπου διεξήχθη η έρευνα. Συγκεκριμένα, υπάρχει ειδικό δημοτικό σχολείο για παιδιά με αυτισμό, στο οποίο φοιτούν 14 παιδιά και 2 ειδικά δημοτικά όπου φοιτούν παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες.

Ιδιαίτερα θετικές στην ένταξη των παιδιών με αυτισμό, αλλά και γενικότερα παιδιών με ειδικές ανάγκες, είναι η δασκάλα της τάξης του Ηλία καθώς και η συνοδός του, προσθέτοντας ότι είναι απαραίτητο οι άνθρωποι που δουλεύουν σ' αυτό να έχουν όρεξη και φιλότιμο, αλλά και να υπάρχει η ανάλογη φροντίδα και μέριμνα από το κράτος.

Στην πραγματικότητα, όταν η ένταξη γίνεται κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις, όπως ειδικό προσωπικό στο γενικό σχολείο, θετική στάση δασκάλων και συμμαθητών, κατάλληλος εξοπλισμός κ.α., φέρνει εξαιρετικά αποτελέσματα. Στην αντίθετη περίπτωση, μπορεί να έχει δυσάρεστες συνέπειες τόσο για το παιδί όσο και για την οικογένεια (Θεοδωρίδου, 2008α).

6. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η ένταξη των παιδιών με αυτισμό στην γενική εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα που απαιτεί ευαισθησία από τον εκπαιδευτικό κόσμο και πόρους από την Πολιτεία. Ως τώρα έχουν ψηφιστεί αρκετοί νόμοι που προασπίζουν και προστατεύουν τα δικαιώματα των παιδιών αυτών και την πρόσβασή τους σε μια εκπαίδευση ίση με την εκπαίδευση που παρέχεται και στους συνομηλίκους τους.

Με την παρούσα εργασία αναζητήθηκε το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκπαιδεύονται σήμερα τα παιδιά με αυτισμό. Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε είναι:

- Τα παιδιά με αυτισμό σήμερα είναι περισσότερο «τυχερά» σε σχέση με παλιότερες εποχές. Στην Ελλάδα έχουν γίνει σημαντικά βήματα ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όλο και περισσότερα παιδιά με ιδιαιτερότητες φοιτούν στο σχολείο της γειτονιάς τους, σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης, είτε παρακολουθώντας παράλληλα το τμήμα ένταξης που λειτουργεί στη σχολική μονάδα, είτε έχοντας τη συνδρομή παράλληλης στήριξης μέσα στην τάξη, χωρίς αυτό να σημαίνει και την πλήρη ενσωμάτωση του παιδιού με αυτισμό μέσα στην τάξη. Ακόμα όμως και στις περιπτώσεις που η παρέμβαση γίνεται έγκαιρα και σωστά, η κοινωνικοποίηση του παιδιού δεν φτάνει το μέσο όρο του τυπικώς αναπτυσσόμενου παιδιού (όπως φάνηκε στα κοινωνιογράμματα), γιατί ο αυτισμός αποτελεί μια σοβαρή διαταραχή της ανάπτυξης με σοβαρές επιπτώσεις στο κοινωνικό προφίλ του παιδιού.
- Το παιδί με αυτισμό έχει ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Έτσι, τόσο ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης, όσο και ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης προσπαθούν να εξατομικεύσουν την διδασκαλία, διαφοροποιώντας τις εργασίες ως προς την ποσότητα και τη δυσκολία. Οι εκπαιδευτικοί δίνουν περισσότερη βαρύτητα στο γνωστικό μέρος (γλώσσα και μαθηματικά), και μικρότερη βαρύτητα στην κοινωνικοποίησή του.
- Η συνεργασία των δασκάλων αποτελεί μια πολύ σημαντική προϋπόθεση για την ανάληψη και την εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο. Παράλληλα, βελτιώνονται οι επιδόσεις των μαθητών και οι εργασιακές σχέσεις των διδασκόντων, γεγονός που επιβεβαιώθηκε και στην έρευνά μας. Όταν οι δάσκαλοι γενικής και ειδικής

εκπαίδευσης εργάζονται από κοινού για ένα στόχο, σχεδιάζουν μαζί την πορεία που θα ακολουθήσουν προκειμένου να βοηθήσουν το παιδί με αυτισμό και διαθέτουν την ευελιξία για την εφαρμογή νέων πραγμάτων, τότε εργάζονται με περισσότερη όρεξη και βοηθούν ουσιαστικά το παιδί, αλλά και τους συμμαθητές του ώστε να αποδεχθούν την διαφορετικότητα και τη συνεργασία. Ωστόσο, η συνεργασία δεν είναι πάντοτε δεδομένη, με αποτέλεσμα να στερείται το παιδί με αυτισμό ουσιαστικής υποστήριξης.

- Η έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση του παιδιού με αυτισμό είναι σημαντική παράμετρος για το ίδιο το παιδί και την οικογένειά του. Εφόσον, η διάγνωση γίνει προτού το παιδί ξεκινήσει τη σχολική του ζωή, είναι πιο εύκολο γι' αυτό να μάθει κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές και με πρόωπη παρέμβαση να διορθώσει στοιχεία που θα δυσκόλευαν το ίδιο και τους γύρω του και θα το διαφοροποιούσαν μέσα στη σχολική τάξη. Διαφορετικά, αν το παιδί φτάσει στο σχολείο χωρίς να διαγνωστεί και ο δάσκαλος είναι εκείνος που θα παραπέμψει την οικογένεια για διάγνωση, τότε έχει χαθεί πολύτιμος χρόνος για την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Ας μη ξεχνάμε, ότι και η οικογένεια θέλει το χρόνο της για να συμβιβαστεί με την διαφορετικότητα και να αναλάβει το δύσκολο αγώνα να εκπαιδεύσει το παιδί της με ειδικούς. Όταν η οικογένεια του παιδιού με αυτισμό έχει αποδεχθεί την ιδιαιτερότητα του παιδιού, ενδιαφέρεται και αναζητά τρόπους για την βελτίωση του τρόπου ζωής του, μελετά την βιβλιογραφία και επιπλέον αν έχει μια οικονομική άνεση, τότε το παιδί έχει όλα τα απαραίτητα εφόδια για να μπορέσει να αντεπεξέλθει στις δυσκολίες που θα συναντήσει στο σχολικό πλαίσιο. Επιπλέον, όταν η οικογένεια συνεργάζεται με το σχολείο, ακολουθεί τις υποδείξεις των εκπαιδευτικών και έχει συχνή επικοινωνία με τους δασκάλους, τότε τα αποτελέσματα είναι θετικά. Σε αντίθετη περίπτωση, το παιδί δεν αξιοποιεί επαρκώς τις δυνατότητές του και η μόνη επιπλέον στήριξη που του παρέχεται είναι η φοίτησή του στο τμήμα ένταξης για κάποιες ώρες, όπου προσφέρεται μια ενίσχυση στα μαθήματα του σχολείου, χωρίς να δίνεται έμφαση στην βελτίωση της κοινωνικοποίησής του.
- Η επιτυχία της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο εξαρτάται άμεσα από τη θετική στάση των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης ως προς το ζήτημα της ένταξης και από την εναρμόνιση της στάσης

αυτής με την πρακτική τους. Πλέον, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που διάκεινται ευμενώς απέναντι στην ένταξη των παιδιών με αυτισμό στην γενική εκπαίδευση. Άλλωστε η συνύπαρξη παιδιών με ειδικές και μη εκπαιδευτικές ανάγκες προσφέρει πλεονεκτήματα όχι μόνο στα παιδιά με ιδιαιτερότητες, αλλά και στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης που ευαισθητοποιούνται απέναντι στην αναπηρία και την αποδοχή της.

Η παράλληλη στήριξη, το σύστημα των δύο δασκάλων στην τάξη, θα ήταν η πιο εντατική, ολοκληρωμένη και αποτελεσματική μορφή συνεργασίας των δασκάλων στην ένταξη των παιδιών με αυτισμό στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης. Ο θεσμός του τμήματος ένταξης, συχνά έχει κατηγορηθεί για το γεγονός ότι οι μαθητές απομακρύνονται από την τάξη τους και αυτό είναι κάτι που μπορεί να διαφοροποιήσει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να οδηγήσει στο στιγματισμό τους. Εφόσον, όμως δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές σε ό,τι αφορά στην οργάνωση και τη λειτουργία των σχολείων, το τμήμα ένταξης θεωρείται μια λύση ανάγκης.

Δυστυχώς, όμως, η Πολιτεία δεν εφαρμόζει πλήρως τους νόμους τους οποίους η ίδια ψηφίζει. Έτσι, σπάνια εγκρίνει χρηματοδότηση για παράλληλη στήριξη σε σχολεία όπου λειτουργεί τμήμα ένταξης, ή όταν εγκρίνει καθυστερεί στην τοποθέτηση ειδικού παιδαγωγού, με αποτέλεσμα οι γονείς που επιθυμούν την παράλληλη στήριξη να επιβαρύνονται το κόστος. Επιπρόσθετα, οι σχολικές μονάδες στις οποίες φοιτά παιδί με αυτισμό, θα πρέπει να στελεχώνονται και από ειδικό προσωπικό όπως παιδοψυχολόγο, λογοθεραπευτή και εργοθεραπευτή, γεγονός που καταγράφεται μόνο στα χαρτιά. Τέλος, συχνά οι δάσκαλοι των τμημάτων ένταξης, δεν έχουν εξειδίκευση και εμπειρία σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ το ζήτημα αυτό θα μπορούσε να επιλυθεί με τοποθέτηση στη θέση αυτή, εκπαιδευτικών που έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους σε πανεπιστημιακά τμήματα ειδικής αγωγής.

Η ουσιαστική έννοια της ένταξης είναι το ένα σχολείο για όλους, όπου θα συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες, μαθησιακές δυσκολίες και γενικότερα ιδιαιτερότητες. Ας μη ξεχνάμε, άλλωστε πως κανείς δεν είναι ίδιος με κανέναν και όλοι είμαστε διαφορετικοί. Το σχολείο αποτελεί τη μικρογραφία της κοινωνίας. Κατ' επέκταση για να μπορέσουμε αργότερα ως ενήλικες να αποδεχτούμε και να κατανοήσουμε τη διαφορετικότητα, θα πρέπει να ξεκινήσουμε από τη σχολική

πραγματικότητα. Το εγχείρημα αυτό απαιτεί τη συναίνεση πρωτίστως των εκπαιδευτικών και των γονέων, αλλά παράλληλα και της Πολιτείας που θα στηρίζει αυτό το έργο.

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει αρκετούς περιορισμούς. Όπως σε κάθε μελέτη περίπτωσης τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν. Η κάθε περίπτωση παιδιού με αυτισμό είναι μοναδική, όπως και των ανθρώπων που το πλαισιώνουν, η οικογένειά του και οι εκπαιδευτικοί. Μια μεγαλύτερης κλίμακας έρευνα, σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης, σε διαφορετικές περιοχές, θα έδινε καλύτερα αποτελέσματα όσον αφορά την ένταξη των παιδιών και πώς αυτή υλοποιείται στην ελληνική κοινωνία. Επιπλέον, μια συνέντευξη από το ίδιο το παιδί, ή η συστηματική παρατήρησή του μέσα στο σχολικό περιβάλλον, για ένα αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα, θα μας έδινε ίσως περισσότερες πληροφορίες για την εργασία που γίνεται μέσα στην σχολική τάξη, από την διαφοροποίηση στη διδασκαλία μέχρι την δημιουργία κλίματος που σέβεται την διαφορετικότητα και καλλιεργεί την αποδοχή της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξένη Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association (1987). *Diagnostic a Statistical Manual of Mental Disorders*, 3rd rev. ed. (DSM-III-R) (Washington, DC: American Psychiatric Association).
- Asperger, H. (1944). Autistic psychopathy of childhood. In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger syndrome* (pp. 37-92). London: Cambridge University Press.
- Bailey, A., Le Couteur, A., Gottesman, I., Bolton, P., Simonoff, E., Yuzda, E., & Rutter, M. (1995). Autism as a strongly genetic disorder: evidence from a British twin study. *Psychological Medicine*, 25, 63-78.
- Bullard, H.B. (2004). Ensure the successful inclusion of a child with Asperger syndrome in the general classroom. *Intervention in school and child*, 39, 176-180.
- Hardy, C., Ogden, J., Newman, J., & Cooper, S. (2002). *Autism and ICT. A guide for teachers and parents*. London: David Fulton Publishers.
- Harte, H.A. (2009). What Teachers Can Learn From Mothers of Children With Autism. *Teaching Exceptional Children*, 42 (1), 24-30.
- Kamps, et al. (2002). Peer training to facilitate social interaction for elementary students with autism and their peers. *Council for Exceptional children*, 68 (2), 173-187.
- Kanner, L. (1943) "Autistic disturbances of affective contact", *Nervous Child*, 2, 217-50.
- Lord, C. (1984). The development of peer relations in children with autism. In F. J. Morrison, C. Lord, & D. Keating, (Eds), *Applied developmental psychology* (pp. 165-229). San Diego, CA: Academic Press.
- Lord, C. (1993). The complexity of social behavior in autism. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D.J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from autism* (pp. 181-203). Oxford: Oxford University Press.
- Mesibov, G., Adams, L. & Klinger L. (1997). *Autism, understanding the disorder*. Clinical Child Psychology Library. N. York: Plenum Press.
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O. & Sirota, K. (2001). Inclusion as Social Practice: Views of Children with Autism. *Social Development*, 10(3), 399-419.

- Rutter, M. (1999). Psychosocial adversity and child psychopathology. *British Journal of Psychiatry*, 174, 480-493
- Tager-Flusberg H. (1996). Current theory and research on language and communication in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 26, 169–172.
- UNESCO, (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Education. World Conference on Special Education Needs. Salamanca, Spain 1994.
- Vakil, S., Welton, E., O' Connor, B. & Kline, L. (2009). Inclusion Means Everyone! The Role of the Early Childhood Educator when Including Young Children with Autism in the Classroom. *Early Childhood Education*, 36, 321-326
- Wing L. (1996), *Autistic Spectrum Disorders*. London: Constable.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης, Γ. (2002). Μεθοδολογικές επιλογές για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 57-71, 2002.
- Brown, W. (2003). Η Γενετική του Αυτισμού: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον. Στο: Σ. Νότας, Σ. Μαυροπούλου (Επιμ.), *Το πάζλ του αυτισμού. Πρακτικά διεθνούς επιστημονικού συμποσίου* (σελ. 91-101). Λάρισα: Έλλα.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. (Μετάφραση: Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθαρά, Π., Φιλοπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Cumine, V., Leach, J. & Stevenson, G. (2000). Σύνδρομο Asperger. Ένας πρακτικός οδηγός για δασκάλους. (Μετάφραση: Παπαγεωργίου, Β., Νταφούλης, Β.). Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1996). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004α). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Τόμος Α'* (σελ. 29-53). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004β). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης: από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Τόμος Β'* (σελ. 9-31). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Harpe, F. (1998). Αυτισμός, ψυχολογική θεώρηση. (Μετάφραση: Στασινός, Δ.). Αθήνα: Gutenberg
- Θεοδωρίδου, Ζ. (2008α). Εκπαίδευση ατόμων με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Στο Α. Καρλοβασίτου (Επιμ.), *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών-γονέων παιδιών με αναπηρίες και γονέων μαθητών με αναπηρίες* (σελ. 121-135). Θεσσαλονίκη.
- Θεοδωρίδου, Ζ. (2008β). Η αλλαγή του σχολικού μικροσυστήματος και η δημιουργία ενός νέου μεσοσυστήματος ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Στο Α. Καρλοβασίτου (Επιμ.), *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών-γονέων παιδιών με αναπηρίες και γονέων μαθητών με αναπηρίες* (σελ. 281-286). Θεσσαλονίκη.
- Καλαντζής, Κ. (1984). Η Ειδική Αγωγή Χτες και Σήμερα. *Νέα Παιδεία*, 32, 57-72.
- Καλύβα, Ε. (2005). Αυτισμός. Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κόμπος, Χ. (1992). Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους. Αθήνα: ΒΙΒΛΙΑ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ.
- Κυπριωτάκης, Α. (2001). Μια Παιδαγωγική, ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mutschlechner, R., Berger, E. & Feuser, G. (2004). Η διαδικασία της ένταξης για τα αυτιστικά παιδιά. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Τόμος Β'* (σελ. 89-101). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόμος 4397/1929. Περί στοιχειώδους εκπαίδευσης. ΦΕΚ 309/Α/24.8.1929
- Νόμος 1143/1981. Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων. ΦΕΚ 80/31.3.1981 τ. Α'
- Νόμος 1566/1985. Δομή και Λειτουργία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. ΦΕΚ 167/30.9.1985

- Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Άλλες Διατάξεις. ΦΕΚ Α' 78/14.03.2000
- Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008
- Νότας, Σ. (2005). Το φάσμα του αυτισμού. Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Λάρισα: Έλλα
- Νότας, Σ. (2006). Οι γονείς & τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό. Τρίκαλα: Έλλα
- Πανοπούλου-Μαράτου, Ο. (2004). Παιδιά με διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης και «ένταξη». Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Τόμος Β'* (σελ. 77–87). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντσάκη, Δ. (2008). Παιδαγωγική της ενσωμάτωσης – Ένα σχολείο για όλους. Στο Α. Καρλοβασίτου (Επιμ.), *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών-γονέων παιδιών με αναπηρίες και γονέων μαθητών με αναπηρίες* (σελ. 259–262). Θεσσαλονίκη.
- Πέννα, Α. (2008). Στάσεις και ετοιμότητα δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Διατριβή, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα: αυτοέκδοση
- Πουρκός, Μ. & Δασκαλάκη, Κ. (2006). Εμπειρίες, αντιλήψεις και συμπεριφορές των μητέρων σε σχέση με τα παιδιά τους με αυτισμό και σύνδρομο Rett. Στο Α. Βλάχου, Μ. Καϊλα, Β. Στρογγυλός (Επιμ.), *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Οικογένεια και Σχολείο* (σελ. 19-60). Αθήνα: Ατραπός.
- Ρήγα, Α. (1997). Κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σελ. 260-294). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rose, R. (2004). Εκπαιδευτική αξιολόγηση των προγραμμάτων ένταξης: αναζητώντας αποτελεσματικούς τρόπους. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις, Τόμος Α'* (σελ. 209-234). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Sehrbrock, P.M. (2004). Ενσωμάτωση (integration) και ένταξη (inclusion): δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις, Τόμος Α'* (σελ. 87-104). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σούλης, Σ.Γ. (2002). Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για Όλους», Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σούλης, Σ.Γ. (2008). Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης, Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Στρογγυλός, Β. (2009). *Η εκπαιδευτική διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών με ειδικές ανάγκες* [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Εαρινό εξάμηνο 2008-2009. Βόλος
- Συνήγορος του Πολίτη (2009). Εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Τάφα, Ε. (1997). Προσχολική παρέμβαση σε νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης για παιδιά με προβλήματα μάθησης ή/και συμπεριφοράς. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σελ. 88-129). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τραγουλιά, Ε. (2009). *Δομή, Θεσμοί και Οργάνωση της Ειδικής Αγωγής* [σημειώσεις]. Επιμορφωτικό Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Τσιναρέλης, Γ. (1993). Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μύθοι και πραγματικότητα. *ΔΙΑΦΟΡΑ. Εταιρία σπαστικών Βορείου Ελλάδος*, 46-47, 18-29.
- Frith, U. (1994). Αυτισμός-Εξηγώντας το αίνιγμα. (Μετάφραση: Καλομοίρης, Γ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χρηστάκης, Κ. (1994). Θέματα Ειδικής Αγωγής. Αθήνα: Τελέθριον



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Δομή συνεντεύξεων

A1: Ερωτήσεις προς τη δασκάλα της τάξης/ τη δασκάλα του τμήματος ένταξης ή της παράλληλης στήριξης

- Τι έχετε σπουδάσει;
- Πόσα χρόνια έχετε προϋπηρεσία;
- Έχετε εμπειρία στα παιδιά με ειδικές ανάγκες;
- Από πότε «δουλεύετε» με τον
- Περιγράψτε, σας παρακαλώ, την περίπτωση του
- Πώς νιώθετε που έχετε τον στην τάξη σας;
- Πιστεύετε ότι ο θα έπρεπε να πάει σε κάποιο Ειδικό Σχολείο;
- Δίνετε τις ίδιες εργασίες στον που δίνετε και στα άλλα παιδιά ή διαφοροποιείται τις δραστηριότητες;
- Δουλεύετε καθόλου ατομικά μαζί με τον
- Πιστεύετε ότι ο μαθαίνει στο σχολείο (γνωστικά και κοινωνικά);
- Έχετε αναζητήσει βοήθεια από κάποιο άλλο πρόσωπο;
- Ποια η σχέση σας με την δασκάλα της τάξης/ του τμήματος ένταξης/ της παράλληλης στήριξης; Συνεργάζεστε;
- Ποια η σχέση σας με την μητέρα του; Συνεργάζεστε με την οικογένεια;
- Πιστεύετε ότι ο βελτιώνεται γνωστικά και κοινωνικά;
- Ποια η άποψή σας για την ένταξη παιδιών με αυτισμό στην γενική εκπαίδευση;

A2: Ερωτήσεις προς τη μητέρα

- Πώς θα περιγράφατε τον σε κάποιον γνωστό σας;
- Ποια η σχέση σας με την δασκάλα της τάξης/ του τμήματος ένταξης/ της παράλληλης στήριξης; Συνεργάζεστε;
- Θεωρείτε απαραίτητη την παράλληλη στήριξη για τον
- Έχετε αναζητήσει βοήθεια από κάποιο άλλο πρόσωπο;
- Μπορείτε να μου περιγράψετε πώς δουλεύετε εσείς με τον στο σπίτι;
- Πιστεύετε ότι ο βελτιώνεται γνωστικά και κοινωνικά στο πέρασμα του χρόνου;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Ενδεικτικές συνεντεύξεις εκπαιδευτικών

1η Μελέτη Περίπτωση: Ηλίας

Συνέντευξη με τη δασκάλα του τμήματος (Δ)

X².: Κατ' αρχάς έχετε σπουδάσει δασκάλα. Πρέπει να μάθω λίγα πράγματα για σας.

Δ.: Έχω σπουδάσει δασκάλα στη Θεσσαλονίκη, το παιδαγωγικό το τετραετές. Έκανα μεταπτυχιακά στο Παρίσι και στο Λονδίνο για τη διδακτική της γλώσσας. Αυτά έκανα.

X.: Και πόσα χρόνια δουλεύετε σαν δασκάλα;

Δ.: Δουλεύω 15 χρόνια.

X.: 15. Και από ειδική αγωγή;

Δ.: Καμία γνώση, μόνο εμπειρικά.

X.: Κατάλαβα, ναι. Τον Ηλία, τον έχετε πρώτη χρονιά τώρα στην τάξη;

Δ.: Ναι, πρώτη χρονιά.

X.: Και η περίπτωση του;

Δ.: Λοιπόν, θα σας πω λίγα πράγματα για τον Ηλία. Ο Ηλίας, να πω την αλήθεια, έχοντας εμπειρία ήδη με ένα παιδί με Asperger μέσα στην τάξη, το περίμενα. Είχα λίγο άγχος, είχα αρκετό άγχος στην αρχή όσον αφορά τις συμπεριφορές περισσότερο, που μπορεί να βγάλει. Αλλά είναι γεγονός ότι είναι πάρα πολύ καλά εκπαιδευμένος στο να διαχειρίζεται το άγχος του, δηλαδή ώστε να μην ενοχλεί την τάξη. Δηλαδή, όταν κάτι τον ενοχλήσει, κατ' αρχήν έχω πάρα πολύ καλή ενημέρωση από τη μαμά για τα πράγματα που τον ενοχλούνε, και αυτό, ξέρω τι πρέπει να αποφύγω και όταν κάτι τον ενοχλεί, ακόμα και όταν παθαίνει κρίσεις πανικού, μπορεί να βγει έξω απ' την τάξη, δεν έχουμε χτυπήματα, δεν έχουμε να πετάμε πράγματα κάτω, είναι, οπότε αυτό είναι ήδη (διακοπή), δεν έχουμε δηλαδή πράγματα ή συμπεριφορές που να με φέρουν σε αντιπαράθεση με άλλους γονείς, κατάλαβες;

X.: Το διαχειρίζεται δηλαδή;

² Με X συμβολίζεται το άτομο που παίρνει την συνέντευξη. Η δασκάλα του τμήματος συμβολίζεται με Δ.

Δ.: Το διαχειρίζεται και αυτό είναι πολύ σημαντικό. Από κει και πέρα, μαθησιακά είναι σε πολύ καλό επίπεδο, δηλαδή όχι μόνο ακολουθεί την τάξη, αλλά και διαβάζει πολύ καλά και στα μαθηματικά είναι πολύ καλός και στην ορθογραφία είναι πολύ καλός. Δεν υστερεί κάπου, καθόλου. Στα μαθησιακά είναι πάρα πολύ καλός. Είναι καλός μαθητής. Ένα θέμα που έχει είναι η απόσπαση προσοχής με την έννοια ότι στην αρχή όταν άρχισα να παρουσιάζω κάτι στον πίνακα, ήταν σίγουρο ότι δεν παρακολουθούσε. Δηλαδή, έπρεπε να πάω κοντά του, να του πω ότι εδώ είμαστε στον πίνακα, να του πω αυτό 2-3 φορές ενώ μίλαγα. Και αυτό είναι η δυσκολία του και τώρα σ' αυτό έχει κάπως βελτιωθεί, στον πίνακα δηλαδή τώρα του λέω μία φορά: «Τώρα, για όλη την τάξη, είμαστε στον πίνακα», χτυπάω και μία φορά το χέρι έτσι (χτυπά το χέρι στην έδρα), για να γίνω αντιληπτή. Είναι εκεί, δηλαδή παρακολουθεί. Και βλέπω μετά, μπορεί να μην κοιτάει αλλά όταν μετά κάνω, ρωτώ αυτό που... βλέπω ότι το καταλαβαίνει. Οπότε παρακολουθεί.

Χ.: Δεν φαίνεται κάπου να υστερεί σε σχέση με τα άλλα παιδιά.

Δ.: Ένα θέμα... πως φαίνονται οι διαφορές στην τάξη. Όταν τον δίνω το λόγο σε μια συζήτηση, δεν ξέρει που να σταματήσει. Δηλαδή, αυτός θα ξεκινήσει και θα σου λέει. Θα κάνεις την ερώτηση «Τι βλέπεις στην εικόνα;», θα σου πει τι βλέπει στην εικόνα, θα σου πει τι γίνεται στο σπίτι, μπορεί να σου πει και κάτι... Εκεί έχει ένα θέμα. Αυτά.

Χ.: Μπορεί να παρακολουθεί μια τάξη γενικής εκπαίδευσης. Δεν είναι παιδί που χρειάζεται ειδική;

Δ.: Όχι, όχι. Χρειάζεται όμως την παράλληλη στήριξη, στις δύσκολες στιγμές. Και εννοώ, όταν κάνει μια κρίση πανικού, εγώ δεν είμαι αποτελεσματική στο να την διαχειριστώ. Δηλαδή, χρειάζεται κάποιον που θα τον βγάλει απ' την τάξη που έχει τα πολλά ερεθίσματα, ή θα τον παρακολουθεί αν είναι μόνος του. Ή θα τον πάρει να κάνει μια βόλτα για να ηρεμήσει. Δεν γίνεται ο δάσκαλος να αφήνει την τάξη σύζυλη και να κόβει βόλτες, ούτε και μπορώ να τον αφήνω μόνο του να βγαίνει έξω χωρίς να ξέρω που είναι, χωρίς να έχω την ασφάλεια ότι κάποιος τον παρακολουθεί. Ακόμα και κάποιος που δεν είναι μέσα στην τάξη, αλλά είναι ενημερωμένος ότι έχει οπτική επαφή με την έξοδο της τάξης. Κατάλαβες;

Χ.: Η κοπέλα που είναι στην παράλληλη στήριξη είναι κάποιες ώρες μέσα στην τάξη;

Δ.: Είχαμε ξεκινήσει στην αρχή, καταρχήν είναι ιδιώτης συνοδός που σημαίνει ότι πληρώνουν οι γονείς, δεν είναι απ' το κράτος. Έχουμε τα χαρτιά του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ότι χρειάζεται ιδιώτης συνοδός. Δεν χρειάζεται ειδική αγωγή. Χρειάζεται μόνο στις δύσκολες στιγμές, δηλαδή μια κρίση πανικού ή όταν κάποιες στιγμές βγαίνει έξω, λέγοντας ας πούμε ότι θέλω να πάω να κατουρήσω, αλλά δεν είναι ότι θέλει να πάει τουαλέτα, είναι επειδή συνήθως τον αγχώνουν οι εργασίες και αυτά, και ωστόσο βρίσκει έναν εύσχημο τρόπο για να βγαίνει έξω. Να μην εκτίθεται και στην τάξη ότι... Και θέλω κάποιος να έχει την έγνοια. Και κυρίως για τις κρίσεις πανικού που δεν ξέρεις πότε θα 'ρθούνε, τι έχει συμβεί και... Δηλαδή περάσαμε έτσι ένα μήνα που είχε συμβεί κάτι και αυτό του ερχόταν στο μυαλό μέσα στην τάξη και πάθαινε μια ταραχή και τότε έβγαине έξω για κάνα 5λεπτο και ερχόταν μέσα και συνέχιζε κανονικά. Και το είχε μάθει. Αλλά το σημαντικό με τον Ηλία είναι ότι δεν έχουμε συμπεριφορές, ούτε χτυπάω, ούτε πετάω πράγματα. Είναι πάρα πολύ ενταγμένος, πάρα πολύ καλά διαχειρίζεται το άγχος.

Χ.: Οπότε και με τα άλλα παιδιά είναι συνεργάσιμος, παίζουν ή...;

Δ.: Ναι, ναι. Εκεί παίζει μεγάλο ρόλο και η συνοδός. Τα παιδιά στην τάξη τον αγαπάνε πολύ. Έχει αυτός τις προτιμήσεις του, ειδικά σε κάποιες συμμαθήτριες του, υπάρχουν και τα φλερτ πρέπει να πω, και τον θέλουν όλοι να καθίσουνε, να μοιραστούν, μάλιστα επειδή ζωγραφίζει πολύ όμορφα, όταν έχουν κάποια δυσκολία και επειδή εμείς εδώ έχουμε και τσιγγανόπαιδες, λένε ο ζωγράφος της τάξης, τον λένε: «Ηλία, μας φτιάχνεις αυτή τη ζωγραφιά». Ή στην αντιγραφή στον πίνακα που είχε μια δυσκολία, το υιοθετούμε λέγοντας θα ζωγραφίσουμε, ξέρω 'γω, απ' τη χελώνα μέχρι το καρότο. Και είναι ο Ηλίας πάνω που είναι ο ζωγράφος και τα σχεδιάζει αυτά. Στο διάλειμμα, εκεί υπάρχει ένα θέμα που αν δεν υπήρχε παράλληλη στήριξη θα ήταν πολύ δύσκολα τα πράγματα. Γιατί το διάλειμμα είναι πολύ χαοτικό, είναι ένα σχολείο με πάρα πολλά παιδιά, με συμπεριφορές λίγο περίεργες, πέφτει ξύλο στα διαλείμματα, οι δάσκαλοι είμαστε συνέχεια σε επιφυλακή κτλ. Γιατί υπάρχουν πολλά παιδιά και μεγαλύτερης ηλικίας τσιγγανόπαιδα, σε μεγάλες τάξεις ειδικά, και έτσι χρειάζεται κάποιος να του οργανώνει το χρόνο. Και έτσι η συνοδός κάνει παιχνίδια ομαδικά με τα παιδιά της τάξης, τα οποία όμως είναι πολύ δημοφιλή. Και πάνε και παιδιά από άλλες τάξεις. Και εκεί συμμετέχει αρκετά καλά, ανάλογα βέβαια και με

τις διαθέσεις του, κάποιες μέρες ζητά να απομονωθεί και αυτά, αλλά αυτό τον έχει βοηθήσει πάρα πολύ, υπάρχει ένα πλαίσιο, υπάρχει ένα πλαίσιο οργανωμένο και εκεί μπορεί να λειτουργήσει. Και αυτό βοήθησε και στο ν' αναπτύξει σχέσεις και με τα παιδιά, να συζητήσουν, να κάνουν μες στο διάλειμμα, βλέπω δηλαδή. Αλλά το διάλειμμα χρειάζεται οργάνωση, πρέπει κάποιος να 'ναι εκεί να το οργανώνει.

X.: Τώρα εσείς μέσα στην τάξη του δίνετε ίδιες εργασίες με τ' άλλα παιδιά;

Δ.: Ίδιες, απλά κάποιες φορές, όταν κάποιες μέρες το βλέπω ότι είναι αγχωμένος και φαίνεται αυτό γιατί συνήθως βγάζει αισθητηριακά, αρχίζει τρώει τα μανίκια του, και τέτοια, όταν τον βλέπω ότι είναι κάπως αγχωμένος, λέω: «Ηλία, εσύ (είναι μία σελίδα το φυλλάδιο, 3 ασκήσεις) εσύ θα κάνεις τις 2 ασκήσεις, γιατί ήσουν πολύ καλό παιδί, ας πούμε, σήμερα». Και αυτό τον ξεαγχώνει γιατί οι εργασίες γενικά του προκαλούν άγχος. Αν και δεν είναι θέμα το γνωστικό, το θέμα είναι αυτό το άγχος, το παθογενές.

X.: Και δουλεύετε ατομικά με τον Ηλία, καμιά φορά;

Δ.: Όχι. Ίσα – ίσα που ο Ηλίας έχει κάτι πολύ καλό για μένα. Ότι δεν θέλει να τον βοηθούν, δεν θέλει να διαφοροποιείται, ν' αλλάζει. Γιατί ξέρει ότι είναι διαφορετικός, και δεν θέλει να κάνω πράγματα που τον διαφοροποιούν. Και όταν καμιά φορά δυσκολεύεται, μόλις θα του εξηγήσω, θα μου λέει: «Πήγαινε να βοηθήσεις άλλα παιδάκια τώρα». Και γενικά δεν του αρέσει να τον βοηθάνε. Όμως, αυτός βοηθάει συμμαθητές και αυτό κάποιοι που δυσκολεύονται, επειδή είναι και καλός μαθητής, τους αρέσει να κάθονται δίπλα και ειδικά στα μαθηματικά, έτσι που κάνουμε τώρα κάποιες προσθέσεις που τους έχουν δυσκολέψει λίγο κάποιους, τον ρωτάνε να τους βοηθάει να λύνουν τις ασκήσεις.

X.: Αυτό είναι πολύ καλό. Και πέρα απ' την παράλληλη στήριξη, βοήθεια από κάποιο άλλο πρόσωπο, ίσως κάποιο σύμβουλο ή κάποιον προϊστάμενο;

Δ.: Όχι. Από την πρωτοβάθμια εννοείς; Όχι, όχι.

X.: Ή εσείς αν έχετε αναζητήσει βοήθεια από κάποιους για να δείτε πώς θα το διαχειριστείτε;

Δ.: Από τη μαμά.

X.: Οπότε είναι πολύ καλή η σχέση με τη μαμά;

Δ.: Η μαμά είναι, αν δεν έχεις συνεργασία με τους γονείς σε τέτοια παιδιά, τα νεύρα σου θα έχουν μεγάλο πρόβλημα. Γιατί η μαμά καταρχήν μου εξήγησε πολύ έντιμα και

πολύ σωστά, απ' ότι είδα στην πορεία, όλα αυτά που τον ενοχλούν, πράγματα που μπορεί να τον ενοχλήσουν μέσα στην τάξη. Ας πούμε τον ενοχλούν αν κάποιο παιδί κλάψει, τον ενοχλεί πολύ τον Ηλία, τον ταράζει. Μου είπε ποιες λέξεις χρησιμοποιεί για να εκφράσει το άγχος του. Ποια πράγματα μου δείχνουν ότι είναι αγχωμένος. Δηλαδή το ότι έχει την ξύστρα στο στόμα και την γλύφει ή ότι τρώει τα μανίκια του δεν είναι επειδή είναι αγενής ή κάτι τέτοιο, αλλά επειδή εκείνη τη στιγμή κάτι τον αγχώνει. Οπότε και γω μπορώ ανάλογα να προσαρμοστώ.

Χ.: Οπότε είναι πάρα πολύ καλή η σχέση με την οικογένεια γενικότερα. Και βλέπετε ότι με τον χρόνο βελτιώνεται και γνωστικά και κοινωνικά;

Δ.: Βλέπω ότι με το χρόνο, όσον αφορά στο διάλειμμα βελτιώνεται. Γνωστικά δεν είχε από την αρχή πρόβλημα, ούτε έχει. Ακόμα και τώρα που έχουν δυσκολέψει τα πράγματα, ας πούμε, που έχει μπει η ορθογραφία, τα ει, τα οι, ανταποκρίνεται πολύ καλά και στα μαθηματικά πολύ καλά. Εκεί που είναι το θέμα του Ηλία είναι η διαχείριση του άγχους. Και δηλαδή το να μάθω να περιμένω στο παιχνίδι ότι δεν έχω εγώ μόνο το δικαίωμα, δεν μπορούν όλοι να παίζουν τα δικά μου τα παιχνίδια, ότι πρέπει και των άλλων. Δεν έχει ο Ηλίας, προς το παρόν τουλάχιστον, δεν ξέρω, μαθησιακά θέματα, αλλά θα μπορούσε να αποκτήσει αν δεν διαχειρίζεται σωστά το άγχος του, δηλαδή όταν ίσως με κάποιο δάσκαλο που δεν θα ήταν τόσο θετικός. Δηλαδή, όταν λέει: «Εγώ αγχώνομαι και μπορώ ν' αρχίσω να κλαίω, να τσιρίζω γιατί πρέπει να κάνω αυτό το ολόκληρο φύλλο» και ο δάσκαλος δεν σκεφτεί ή πει «είσαι κακομαθημένος, αφού μπορείς πρέπει να κάνεις όλο το φύλλο» και δεν του πει «εσύ, Ηλία, μέχρι εδώ και το υπόλοιπο σπίτι». Δηλαδή, αν δεν έχει ο δάσκαλος την ευελιξία, ναι θα έχει θέμα.

Χ.: Οπότε με την κοπέλα της παράλληλης στήριξης δουλεύετε αυτό το κομμάτι;

Δ.: Ναι. Στα διαλείμματα τώρα, βασικά μαζί δεν δουλεύουμε τίποτα γιατί αυτή είναι έξω απ' την τάξη. Για μένα είναι απλά το «μάτι» μου έξω από την τάξη, αν ο Ηλίας βγει κλπ. Και στα διαλείμματα, ναι δουλεύουμε αυτό το κομμάτι. Δουλεύει, μάλλον, γιατί εγώ, η παρουσία μου στα διαλείμματα είναι τελείως διακριτική και πάω εκεί για να βλέπουν ότι και η δασκάλα συμμετέχει και της αρέσουν τα παιχνίδια. Γιατί είναι αλήθεια ότι για τον δάσκαλο είναι πάρα πολύ δύσκολο, το έκανα στο πρώτο τρίμηνο βέβαια, αλλά είναι πάρα πολύ δύσκολο να βγαίνεις από την τάξη, από την Α' τάξη

μάλιστα, με το κεφάλι καζάνι και να πας και να χοροπηδάς και στα διαλείμματα. Είναι πολύ δύσκολο. Αν κάποιος το κάνει και μου πει ότι είναι απλό, να 'ρθει να μου το δείξει και μένα πώς το κάνει. Το κάνεις από αίσθηση καθήκοντος και ευσυνειδησίας, αλλά το να έχεις ένα συνοδό που να ξέρεις, να του έχεις εμπιστοσύνη και να ξέρεις ότι οργανώνει σωστά τη δουλειά και να το βλέπεις αυτό και στο παιδί, να το βλέπεις και στ' άλλα παιδιά – γιατί όταν τ' άλλα παιδιά λένε: «α, σήμερα γιατί δεν ήρθε η κα Βασιλική που ήταν άρρωστος ο Ηλίας;» - και την αναζητούν, σημαίνει ότι κάνει καλή δουλειά και ότι έχει εντάξει τον Ηλία στην τάξη.

X.: Ωραία. Αν θέλετε κάτι να συμπληρώσετε εσείς.

Δ.: Τίποτα άλλο. Απλά εγώ πιστεύω, έτσι μια τελευταία παρατήρηση, ο συνοδός θα ήταν σωστό βέβαια να είναι κάποιος από το κράτος, να μην επιβαρύνονται οι γονείς, γιατί ένα παιδί με αυτισμό έχει πάρα πολλά έξοδα, είναι γεγονός, αλλά όμως πρέπει να είναι και κάποιος που να ξέρει το παιδί. Δηλαδή, δεν μπορεί να 'ρθει, ν' αρχίζουν τα σχολεία 10 Σεπτεμβρίου και να έρχεται ο συνοδός 12. Ο συνοδός πρέπει να 'ναι νωρίτερα, να πάει στην οικογένεια, να γνωρίσει το παιδί, να τον εμπιστευτούν οι γονείς, να τον ξέρει. Γιατί αλλιώς δεν έχει κανένα νόημα. Και να είναι και κάποιο παιδί, που τώρα νομίζω ότι είναι μια περίπτωση πολύ καλή. Το λέω συνέχεια γιατί το άλλο παιδάκι που είχαμε με Asperger μας πήρε ένα τρίμηνο να ρυθμίσουμε συμπεριφορές του τύπου, πετάω θρανίο, πετάω βιβλίο, πετάω όποιον βρω στο δρόμο μου. Λοιπόν, και εκείνο το παιδάκι πια, είχε συνοδό για δύο χρόνια, το λέω γιατί ήταν μια μεγάλη επιτυχία του σχολείου, δύο χρόνια με συνοδό και τώρα ένας μαθητής που αυτοί που τον έχουν δεν πιστεύουν ότι αυτό το παιδί χρειαζόταν συνοδό. Γιατί είναι άριστος μαθητής και γιατί μέσα στην τάξη είναι η χαρά του δασκάλου, λέει ο δάσκαλος. Σηκώνει το χέρι του, πειθαρχημένος. Αλλά πολύ δουλειά και σύμφωνη γνώμη του διευθυντή, όλοι καταπάνω. Σημαίνει δηλαδή, ότι αν του δώσουμε την ευκαιρία, ακόμα και το παιδί το πιο δύσκολο, ακόμα και το παιδί το Asperger, και ίσως και το όχι Asperger και το λίγο πιο κάτω, μπορεί να δούμε αποτελέσματα που δεν τα περιμένουμε. Αλλά θέλει πολύ φιλοτιμία από τους δασκάλους και μια ευαισθησία από το κράτος και μια εμπιστοσύνη στους γονείς.

X.: Σας ευχαριστώ.

3η Μελέτη Περίπτωσης: Χριστόφορος

Συνέντευξη με την δασκάλα του τμήματος ένταξης (E)

X³: Πείτε μου, καταρχάς λίγα για σας, δηλαδή τι έχετε τελειώσει, με την ειδική αγωγή τι εξειδίκευση έχετε κάνει.

E.: Έχω κάνει την ειδική αγωγή στο Μαράσλειο.

X.: Και πόσα χρόνια προϋπηρεσία έχετε στα σχολεία;

E.: 16 και 10 στην ειδική αγωγή.

X.: Αρκετά. Και με τον Χριστόφορο;

E.: Με τον Χριστόφορο δουλεύω πρώτη χρονιά εδώ.

X.: Πρώτη χρονιά. Οπότε τώρα τον γνωρίσατε τον Χριστόφορο; Η περίπτωση του;

E.: Ο Χριστόφορος είναι ένα πολύ καλό παιδί, καθαρή περίπτωση αυτισμού με αρκετό καλό δείκτη νοημοσύνης. Στη γλώσσα είναι πάρα πολύ καλός. Κάποιες ελλείψεις στο γραπτό λόγο, έτσι, η έκθεση και αυτά είναι η φαντασία του περιορισμένη. Το χαρακτηριστικό των αυτιστικών. Στα μαθηματικά κάνει τις πράξεις, τώρα είμαστε στον πολλαπλασιασμό με τριψήφιο κάτω, κάνουμε έτσι (μου δείχνει) και θα μπούμε στη διαίρεση σε λίγο και έχουμε τα προβληματάκια, κατανόηση προβλημάτων. Γενικά είναι πολύ καλή περίπτωση αυτιστικού παιδιού, δουλεμένου και πολύ και από το σπίτι.

X.: Δηλαδή στο γνωστικό είναι σε καλό επίπεδο; Στα υπόλοιπα, στην κοινωνικότητά του;

E.: Σχετικά καλό. Για αυτιστικό είναι καλή περίπτωση.

X.: Και σας δυσκολεύει στο τμήμα εδώ πέρα;

E.: Όχι, καθόλου.

X.: Είναι συνεργάσιμος. Πιστεύετε ότι θα έπρεπε να είναι σε κάποιο ειδικό σχολείο;

E.: Όχι, ο Χριστόφορος όχι.

X.: Εσείς δουλεύετε ατομικά με τον Χριστόφορο;

E.: Ναι, ναι.

X.: Δίνετε συγκεκριμένες ασκήσεις;

³ Με X συμβολίζεται το άτομο που παίρνει την συνέντευξη. Η δασκάλα του τμήματος ένταξης συμβολίζεται με E.

- E.: Ναι, σε κάθε παιδί εδώ μέσα. Τώρα ειδικά για τον Χριστόφορο, ναι έχει τις δικές του εργασίες. Και ανάλογα το τις δυσκολίες θα αντιμετωπίσουμε κάθε φορά.
- X.: Με άλλα παιδιά συνεργάζεται για ασκήσεις, δηλαδή σε κάποιο πρόβλημα ή σε κάποιες άλλες ασκήσεις να τους δίνετε ομαδική δουλειά;
- E.: Δεν έχω δώσει ομαδική δουλειά γιατί δεν συμβαδίζει με άλλα παιδιά, στο γνωστικό.
- X.: Κάποια βοήθεια από κάποιον σύμβουλο ή προϊστάμενο;
- E.: Έχει περάσει ο σύμβουλος, αλλά δεν χρειάστηκε κάτι.
- X.: Και με την οικογένεια; Έχετε πει ότι είναι συνεργάσιμο και δουλεμένο απ' το σπίτι.
- E.: Έχει μόνο την μητέρα του, δεν έχει τον πατέρα του. Η μητέρα του, βέβαια, δουλεύει τα πρωινά, μου είπε ότι χρειαστείς, την παίρνω τηλέφωνο.
- X.: Είναι πολύ καλή η συνεργασία σας και η σχέση σας.
- E.: Πάρα πολύ καλή. Ό,τι χρειαστώ ή μου στέλνει σημείωμα, ή της στέλνω σημειώματα. Δηλαδή, στο τετράδιο, αν πρέπει να επιμείνει κάπου, σε κάποια άσκηση ή σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο θα το σημειώσω και το δουλεύουνε στο σπίτι. Μου ζήτησε να της συστήσω βιβλία για να έχει, να μπορεί να διαβάσει, να βοηθάει τον Χριστόφορο, να τον προετοιμάζει στα παρακάτω μαθήματα.
- X.: Οπότε δουλεύετε πολύ και με την μητέρα. Συνεργάζεστε και στο γνωστικό.
- E.: Ναι, ναι.
- X.: Και σε ότι αφορά το να τον βοηθήσετε στο κοινωνικό κομμάτι, να τον βοηθήσετε να παίζει με τα παιδιά;
- E.: Εγώ δεν μπορώ να κάνω κάτι, 2 ώρες τον έχω.
- X.: Έχει βελτιωθεί όλο αυτό το διάστημα που τον παρακολουθείτε, που είστε μαζί του;
- E.: Βασικά, δεν είδα κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα. Το ότι δεν παίζει στο διάλειμμα με παιδιά, πιστεύω ότι αυτό δεν μπορώ να το διορθώσω εγώ με μια φορά και δύο φορές την εβδομάδα γιατί δεν μπορώ να είμαι σε όλα τα διαλείμματα κάτω. Και φυσικά επειδή και από την εμπειρία μου τόσο χρόνων – γιατί έχω δουλέψει αρκετά χρόνια με αυτιστικά – όσο και να το επιβάλλεις, δεν συνεργάζονται. Με άλλους δεν θέλουν παρέα, δεν ξέρω. Και τώρα στο διάλειμμα τον παρακολουθώ. Θα στείλω άλλα παιδιά να τον φωνάξουν, και στην γυμναστική το ίδιο.
- X.: Στη γυμναστική πάλι δηλαδή, απομονώνεται και δεν...

- E.: Ναι. Ενώ τ' άλλα παίζουν μπάλα ας πούμε, ο Χριστόφορος θα φέρνει γύρω – γύρω.
Θα παίζουν κάποιο άλλο παιχνίδι, θα φέρνει γύρω – γύρω.
- X.: Όσον αφορά τη δικιά σας συνεργασία με τη δασκάλα της γενικής;
- E.: Δεν υπάρχει.
- X.: Οπότε άλλα πράγματα, ας πούμε, κάνετε εσείς εδώ...
- E.: Όχι, δεν κάνω άλλα πράγματα. Κάνω τα ίδια πράγματα, αλλά θ' ανοίξω το βιβλίο θα του πω, «Χριστόφορε, ποιο μάθημα κάνατε;», «Αυτό. Κάναμε και αυτή τη γραμματική σήμερα». Δηλαδή ξέρει το τι έχει κάνει. Οπότε θα τα επαναλάβουμε, τι δεν κατάλαβε, θα το δω εγώ που έχει πρόβλημα θα επιμείνουμε. Έρχεται το δεύτερο δίωρο που είναι το δίωρο των μαθηματικών, οπότε μαθηματικά κάνουμε μόνο μαζί. Δεν παρακολουθεί στη δασκάλα του. Και επέμεινα στο δεύτερο δίωρο, γιατί; Γιατί είναι καλός στη γλώσσα και μπορεί να παρακολουθήσει το μάθημα της τάξης του, οπότε εγώ απλά τον βοηθάω στο τι δεν έχει καταλάβει. Είναι επιπλέον εργασίες.
- X.: Κατάλαβα, μια ενίσχυση, μια βοήθεια παραπάνω.
- E.: Ενώ στα μαθηματικά δεν μπορεί μέσα στην τάξη ο Χριστόφορος να παρακολουθήσει. Αυτό είναι το πρόβλημά του.
- X.: Σε άλλα μαθήματα που έχει η Δ', η ιστορία...
- E.: Έχει πρόβλημα στο να τα μάθει απ' ότι μου είπε η μητέρα του, και κάθεται του τα διαβάζει, του τα γράφει σ' ένα τετράδιο ή του τα σχεδιάζει.
- X.: Η σχέση του με τους άλλους συμμαθητές, είπατε απλά απομονώνεται...
- E.: Γενικά, είναι αγαπητό παιδί, γιατί κάποια στιγμή ζήτησα να του σημειώνουνε το μάθημα της ιστορίας, των θρησκευτικών το παρακάτω γιατί αφαιρείται λίγο. Του το λέω συνεχώς βέβαια, αλλά... Πήγα μέσα στην τάξη, ήταν όλα πρόθυμα να τον βοηθήσουν (διακοπή) και σου λέω ήταν όλα πρόθυμα να βοηθήσουν. Και στο διάλειμμα είναι γενικά αγαπητό παιδί.
- X.: Αυτό είναι πολύ θετικό. Ωραία. Δεν νομίζω ότι έχω κάτι παραπάνω. Αν θέλετε να μου πείτε εσείς κάτι σε σχέση με την παράλληλη στήριξη, όλο αυτό. Την γνώμη σας για την ένταξη γενικότερα.
- E.: Να σου πω. Για τον Χριστόφορο πιστεύω ότι η παράλληλη στήριξη θα τον βοηθούσε πάρα πολύ, μέσα στην τάξη. Με την έννοια ότι, να είναι εκεί κάποιος για να τον «σκουντάει», να είναι πάντα η προσοχή του στο μάθημα. Για να μην αφαιρείται. Εδώ,

με μένα δεν μπορεί ν' αφαιρεθεί γιατί είμαστε 1 προς 1. Θα του βάλω την εργασία, θα πάω μετά στ' άλλα τα παιδιά. Αλλά πάλι είναι 3-4 παιδάκια, τον παρακολουθώ συνέχεια. Λίγο να αφαιρεθεί, θα χτυπήσω το θρανίο, θα τον φωνάξω. Ενώ πάνω είναι δύσκολο. Και η αλήθεια είναι όταν μέσα στην τάξη υπάρχουν 25 παιδιά, η δασκάλα δεν μπορεί να έχει το μυαλό της συνέχεια σε ένα. Οπότε πιστεύω ότι η παράλληλη στήριξη θα βοηθούσε πάρα πολύ. Και όχι όλη την διάρκεια. Δεν χρειάζεται όλη τη διάρκεια της μέρας ο Χριστόφορος. Γλώσσα και μαθηματικά πιστεύω. Γιατί, στην ιστορία, ας πούμε, που τον ρωτάω, θυμάται τι είπε η δασκάλα του. «Τι μάθημα κάνατε;», αυτό, «Τι σας είπε;», θα μου πει με δυο λόγια.

X.: Και γενικότερα η γνώμη σας για την ένταξη των ατόμων με αυτισμό; Τι πιστεύετε;

E.: Κοίταξε. Για την ένταξη εγώ πιστεύω ότι είναι ένα πολύ ευαίσθητο κομμάτι. Είμαι υπέρ της ένταξης των καλών περιπτώσεων. Δηλαδή, ένα παιδί που έχει πιο βαριά μορφή αυτισμού, ας το πω έτσι, σε πιο μεγάλη βαθμίδα που δεν έχει δείκτη νοημοσύνης καλό, δεν μπορεί να ενταχθεί. Δηλαδή το να υπάρχει μέσα στην τάξη και χωρίς παράλληλη στήριξη...

X.: Είναι πάρα πολύ δύσκολο.

E.: Είναι δύσκολο ή είναι χαμένο αυτό το παιδί. Δεν θα ασχοληθεί κανείς μαζί του. Και ειδικά τα αυτιστικά παιδιά ξέρουμε ότι παρουσιάζουν χίλια δυο προβλήματα. Μόνο οι στερεοτυπίες τους, πρώτον. Δεύτερον, δεν θέλουν φασαρία. Όταν είναι σε μια τάξη 25 παιδιών, θέλοντας και μη, θα γίνει φασαρία. Άκουσα μια περίπτωση τώρα που γίνονται τα εργαστήρια με την Μαυροπούλου, που δάσκαλος δεν έκανε μουσική, δεν έκανε εικαστικά, δεν πήγαιναν στο βίντεο, γιατί είχε αυτιστικό παιδί μέσα και αυτό το αυτιστικό παιδί δεν τα άντεχε όλα αυτά. Ναι, το καταλαβαίνω. Αλλά δεν μπορείς να καταδικάζεις και ολόκληρη την τάξη.

X.: Υπήρχε παράλληλη στήριξη σε εκείνο το τμήμα;

E.: Όχι. Οπότε είναι αυτό που λέμε, ναι μεν στην ένταξη, αλλά... Σε όλες τις περιπτώσεις, όχι μόνο για τον αυτισμό. Και στα παιδιά με νοητική υστέρηση, με σύνδρομα. Ανάλογα τις δυνατότητες. Και ειδικά τα αυτιστικά παιδιά που θέλουν το δικό τους χώρο.

X.: Σας ευχαριστώ.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000105450

