



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΣΤΟ ΣΥΜΒΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

της

ΓΕΩΡΓΙΑΣ ΜΙΧΑΗΛΙΔΟΥ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Ελένη Στάμου

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στη διοίκηση
& οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος 2017



Η ακρίβεια των στοιχείων που υποβάλλονται με αυτή τη δήλωση μπορεί να ελεγχθεί με βάση το αρχείο άλλων υπηρεσιών (άρθρο 8 παρ. 4 Ν. 1599/1986)

ΠΡΟΣ ⁽¹⁾ :	Την Γραμματεία του ΠΜΣ στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων						
Ο – Η Όνομα:	ΓΕΩΡΓΙΑ	Επώνυμο:	ΜΙΧΑΗΛΙΔΟΥ				
Όνομα και Επώνυμο Πατέρα:	ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΜΙΧΑΗΛΙΔΗΣ						
Όνομα και Επώνυμο Μητέρας:	ΠΑΡΘΕΝΑ ΜΙΧΑΗΛΙΔΟΥ						
Ημερομηνία γέννησης ⁽²⁾ :	4 ΑΥΓΟΥΣΤΟΥ ΧΙΛΙΑΕΝΝΙΑΚΟΣΙΑ ΕΞΗΝΤΑ ΠΕΝΤΕ						
Τόπος Γέννησης:	ΜΕΛΒΟΥΡΝΗ ΑΥΣΤΡΑΛΙΑΣ						
Αριθμός Δελτίου Ταυτότητας:	ΑΒ 725886	Τηλ:	235139488				
Τόπος Κατοικίας:	ΚΑΤΕΡΙΝΗ	Οδός:	ΧΡΥΣ.ΣΜΥΡΝΗΣ	Αριθ:	5	TK:	60100
Αρ. Τηλεομοιοτύπου (Fax):			Δ/ση Ηλεκτρ. Ταχυδρομείου (Email):	ginamiha@gmail.com			

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις ⁽³⁾, που προβλέπονται από τις διατάξεις της παρ. 6 του άρθρου 22 του Ν. 1599/1986, δηλώνω ότι:

- Η Διπλωματική Εργασία μου με τίτλο «Απόψεις των Εκπαιδευτικών για την Εκπαίδευση των παιδιών με Αυτισμό στο Συμβατικό Σχολείο» την οποία κατέθεσα στο Αλεξάνδρειο ΤΕΙ Θεσσαλονίκης στο πλαίσιο των σπουδών μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).
- Συναινώ να καλύπτεται η παραπάνω Διπλωματική Εργασία στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons «Αναφοράς Δημιουργού - Μη Εμπορικής Χρήσης - Παρόμοιας Διανομής».

Ημερομηνία: 11 /12/ 2017

Η Δηλούσα.

(Υπογραφή)

(1) Αναγράφεται από τον ενδιαφερόμενο πολίτη ή Αρχή ή η Υπηρεσία του δημόσιου τομέα, που απευθύνεται η αίτηση.

(2) Αναγράφεται ολογράφως.

(3) «Όποιος εν γνώσει του δηλώνει ψευδή γεγονότα ή αρνείται ή αποκρύπτει τα αληθινά με έγγραφη υπεύθυνη δήλωση του άρθρου 8 τιμωρείται με φυλάκιση τουλάχιστον τριών μηνών. Εάν ο υπαίτιος αυτών των πράξεων σκόπευε να προσπορίσει στον εαυτόν του ή σε άλλον περιουσιακό όφελος βλάπτοντας τρίτον ή σκόπευε να βλάψει άλλον, τιμωρείται με κάθειρξη μέχρι 10 ετών.

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσης εργασίας είναι η εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό στο κανονικό σχολείο και συγκεκριμένα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Η εργασία αποτελείται από το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Στο θεωρητικό κομμάτι διατυπώθηκαν οι απόψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής ως προς την συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό στη συμβατική τάξη. Επιπλέον, αναλύθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους ρόλους και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Αναλύθηκε το φαινόμενο του αυτισμού και εξετάστηκαν οι δυσκολίες και τα ελλείματα των παιδιών με αυτισμό. Στο ερευνητικό μέρος με την μέθοδο των ημιδομημένων συνεντεύξεων διερευνήθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ως προς την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την συμπερίληψη όλων των μαθητών, ήταν θετική, με την προϋπόθεση να υπάρχει υποστήριξη από εξειδικευμένο προσωπικό μέσα στην τάξη ή να συμμετέχουν οι αυτιστικοί μαθητές σε τμήματα ένταξης. Διατυπώθηκε η ανάγκη να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής για την καλύτερη διαχείριση της τάξης και την πετυχημένη συμπερίληψη όλων των μαθητών. Επιπλέον, τονίστηκαν οι δυσκολίες που προκύπτουν από την συνεκπαίδευση όλων των μαθητών και διατυπώθηκε η ανάγκη να γίνουν αλλαγές στη δομή της εκπαίδευσης ώστε να μπορούν οι μαθητές με μειονεξίες να φοιτούν στο κανονικό σχολείο.

Abstract

The subject of this paper is the education of children with autism in a normal school and in specific in Secondary Education.

This thesis consists of a theoretical and a research part. In the theoretical part, the views and beliefs of general education teachers on inclusion were formulated. In addition, teachers' views on the roles and tasks of general and special education teachers were analyzed. The phenomenon of autism was analyzed and the difficulties and deficits of children with autism were examined. In the research section teachers were interviewed using semi structured questionnaires and their attitudes towards the education of children with autism were investigated. The results of the survey showed that the attitudes of the teachers towards inclusive education were positive, provided that there was support from qualified staff in the classroom or that the autistic students

participated in special integrational classes. The results also showed the need to train general education teachers for better classroom management and the successful inclusion of all students. In addition, the difficulties arising from the inclusion of all pupils were highlighted and the need for changes in the structure of the educational system was expressed in order for students with disadvantages to attend a regular school.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT.....	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
Α' ΜΕΡΟΣ : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο : ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	9
1.1 Ο θεσμός της Συμπερίληψης.....	9
1.2 Διασαφήνιση όρων.....	10
1.3 Λόγοι που συνηγορούν υπέρ της συνεκπαίδευσης παιδιών με αυτισμό στο συμβατικό σχολείο.....	11
1.4 Ο ρόλος των στάσεων των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή και αποτελεσματικότητα της συμπεριληπτικής πολιτικής.....	12
1.5 Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών.....	13
1.5.1 Η Εμπειρία.....	13
1.5.2 Η επιμόρφωση/ κατάρτιση των εκπαιδευτικών.....	14
1.5.3 Συνεργασία με την οικογένεια.....	16
1.5.4 Η φύση και τα χαρακτηριστικά του ΔΑΦ.....	17
1.5.5 Η ηλικία των εκπαιδευτικών.....	17
1.5.6 Το φύλο των εκπαιδευτικών.....	18
1.5.7 Ο επιπρόσθετος χρόνος που απαιτούν οι μαθητές με αυτισμό.....	18
1.6 Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ως συμπεριληπτική πρακτική.....	18
1.6.1 Προσδιορισμός της συνεργασίας.....	18

1.6.2 Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την συνεργατική διδασκαλία και την αποτελεσματικότητά της.....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΑΥΤΙΣΜΟΣ.....	21
2.1 Ιστορικά Στοιχεία.....	21
2.2 Τι είναι ο Αυτισμός;.....	21
2.3 Οι δυσκολίες και τα ελλείματα των αυτιστικών παιδιών.....	23
2.3.1 Ελλείματα στην επικοινωνία.....	23
2.3.2 Γλωσσικά ελλείματα.....	23
2.3.3 Ελλείματα στην Κοινωνικότητα.....	24
2.3.4. Διαφοροποιημένη συμπεριφορά.....	24
Β' ΜΕΡΟΣ : ΕΡΕΥΝΑ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	25
3.1 Στόχοι της έρευνας.....	25
3.2 Δείγμα.....	25
3.3 Μέσο συλλογής δεδομένων.....	26
3.4 Η διαδικασία.....	27
3.5 Ανάλυση των δεδομένων.....	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ο : ΑΠΟΤΕΛΕΜΑΤΑ.....	30
4.1 Διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών.....	30
4.1.1 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την συμπερίληψη των μαθητών.....	31
4.1.2 Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης των εκπαιδευτικών.....	50
4.1.3 Απόψεις για τους εκπαιδευτικούς ρόλους και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών.....	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	82
5.1 Συζήτηση.....	82

5.2 Συμπεράσματα.....	87
5.3 Περιορισμοί έρευνας-προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	88
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	89
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	100

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε το διάστημα μεταξύ Ιουνίου και Δεκεμβρίου του 2017 στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών (ΠΜΣ) «Διοίκηση και Οργάνωση Σχολικών Μονάδων». Ως ελάχιστη μνεία, με την παρούσα παράγραφο οφείλω να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην εκπόνησή της και ιδιαίτερα:

Την επιβλέπουσα καθηγήτρια της έρευνάς μου, κυρία Ελένη Στάμου, Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου, για την πολύτιμη καθοδήγηση, τις συμβουλές και το χρόνο που αφιέρωσε για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Επιπλέον, ευχαριστώ όλους τους εκπαιδευτικούς για τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσαν προκειμένου να με δεχτούν και να υποβληθούν σε συνεντεύξεις καταλυτικές για το ποιοτικό αποτέλεσμα της εργασίας μου .

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους φίλους και στην οικογένειά μου για την αμέριστη ηθική συμπαράσταση, υπομονή, και κατανόηση που έδειξαν καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Εισαγωγή

Μετά την ψήφιση των νόμων 2817/2000 και 3699/2008, σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, ένας μεγάλος αριθμός μαθητών με μειονεξίες ξεκίνησε να φοιτά στο γενικό σχολείο. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον ν.2817/2000 διασαφηνίστηκε ποια άτομα θεωρούνται ότι έχουν ειδικές ανάγκες: «Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι εκείνα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων». Επομένως σε αυτά περιλαμβάνονται και άτομα που παρουσιάζουν αυτισμό. Ο νόμος 2817 του 2000 που αφορά την «εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», αντικαταστάθηκε από τον νόμο 3699 του 2008, ο οποίος μετονομάστηκε σε «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση η υποστήριξη των μαθητών με αυτισμό μπορεί να υλοποιηθεί με τρεις τρόπους :α) Από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης

με τη συμβουλευτική υποστήριξη των κατά τόπων υπηρεσιών ειδικής αγωγής όπου και όταν είναι εφικτό αυτό. β) Από τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής στα πλαίσια δημιουργίας τμήματος ένταξης (Ημέλλου & Χαρουπιάς, 2006). γ) Από τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής στα πλαίσια της παράλληλης στήριξης του μαθητή μέσα στην τάξη (Ν. 3699/2008, άρθρο 6).

Το γεγονός ότι είναι θεμελιώδες δικαίωμα όλων των μειονεκτούντων μαθητών να φοιτούν χωρίς διάκριση στο κανονικό σχολείο δεν συνεπάγεται πως η συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό θα εφαρμοστεί με τρόπο ορθό ή ότι θα έχει αποτέλεσμα (Cassimos et al., 2013, McGillicuddy, & O'Donnell, 2013). Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια, καταβάλλονται προσπάθειες να ενταχθούν στην κανονική τάξη όλα τα παιδιά. Αναμφισβήτητα η συμπερίληψη των μαθητών προϋποθέτει σημαντικές αλλαγές στην δομή της εκπαίδευσης, να υπάρχει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, συνεργασία με ειδικούς, προσαρμοσμένη υλικοτεχνική υποδομή στα σχολεία για να πετύχει και δεν αρκεί η καλή διάθεση των εκπαιδευτικών. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι ένας σημαντικός παράγοντας που παίζει μεγάλο ρόλο στην πετυχημένη εφαρμογή του θεσμού της συμπερίληψης. Ενώ έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες που σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την συνεκπαίδευση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και σωματικές αναπηρίες δεν υπάρχει κάτι σχετικό για τους μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Ίσως αυτή η έλλειψη να εξηγεί από την απότομη πρόσφατη αύξηση των περιστατικών που διαγνώστηκαν με αυτισμό και να υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω έρευνα.

Ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί αν και πως μπορεί να γίνει με αποτελεσματικό τρόπο η συμπερίληψη όλων των μαθητών στο κανονικό σχολείο. Ποιοι είναι οι καθοριστικοί παράγοντες που θα συμβάλλουν στην πετυχημένη εκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό στην κανονική τάξη; Για το σκοπό αυτό η παρούσα εργασία εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό στο συμβατικό σχολείο και τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των στάσεών τους. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα όπου οι απόψεις των εκπαιδευτικών διερευνήθηκαν με συνεντεύξεις. Το πρώτο μέρος (Α' Μέρος) της εργασίας είναι το θεωρητικό κομμάτι και περιλαμβάνει δύο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τον θεσμό της συμπερίληψης. Ακολουθεί μια συνοπτική διασαφήνιση των όρων που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την συνεκπαίδευση των

μαθητών. Αναλύονται οι λόγοι που συνηγορούν υπέρ της συνεκπαίδευσης όλων των μαθητών και ο ρόλος των στάσεων των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα της συμπεριληπτικής πολιτικής. Εξετάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών καθώς και η πρακτική της συνεργασίας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στη συμπερίληψη όλων των μαθητών. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά σε κάποια ιστορικά στοιχεία σχετικά με το φάσμα του αυτισμού και επιχειρείται να επεξηγηθεί ο όρος του αυτισμού. Ακολουθεί ανάλυση των δυσκολιών και των ελλειμμάτων των αυτιστικών μαθητών. Το δεύτερο μέρος (Β' Μέρος) της εργασίας περιλαμβάνει το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας. Κλείνοντας, στο πέμπτο κεφάλαιο, ακολουθούν η συζήτηση και τα συμπεράσματα της έρευνας.

Α' ΜΕΡΟΣ : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

1.1 Ο Θεσμός της Συμπερίληψης

Τον Ιούνιο του 1994 (UNESCO) εκπρόσωποι 94 κυβερνήσεων και 25 διεθνών οργανισμών υπέγραψαν την Διακήρυξη της Σαλαμάγκα με θέμα : «Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή». Η Διακήρυξη αναφέρει ότι τα γενικά σχολεία που λειτουργούν με τον προσανατολισμό της συνεκπαίδευσης συνιστούν « τον καλύτερο τρόπο καταπολέμησης των διακρίσεων, δημιουργίας φιλόξενων σχολικών κοινωνιών, οικοδόμησης μιας συναινετικής κοινωνίας και επίτευξης του στόχου 'Εκπαίδευση για όλους'». Η Διακήρυξη της Σαλαμάγκα σε συνδυασμό με τις διακηρύξεις του Ο.Η.Ε για τα δικαιώματα των παιδιών θεωρούνται από τα σημαντικότερα κείμενα για τον άνθρωπο και το παιδί στον 20^ο αιώνα και τυχαίνουν αποδοχής των περισσότερων πολιτισμένων κρατών του κόσμου (Τζίμας, 2007). Οι βασικές αρχές της σχολικής ενσωμάτωσης προστάζουν πως κάθε παιδί πρέπει να εκπαιδεύεται μέσα στις συνηθισμένες τάξεις του σχολείου της γειτονιάς του, ώστε να γίνει αποδεκτό και να ενταχθεί στην κοινωνία. Για να επιτευχθεί αυτό, απαιτείται να γίνουν αλλαγές στη νοοτροπία της διδασκαλίας. Δεν θεωρείται ενσωμάτωση όταν ένα παιδί με ειδικές ανάγκες εντάσσεται σε μια τάξη κατά τύχη και κατά ανάγκη . Το σχολείο πρέπει να προσφέρει την ικανότητα της μάθησης, την ικανότητα της

συνεργασίας, ώστε ο καθένας να ανταποκριθεί στο δικό του αγώνα για τη ζωή και να στηρίζεται αλληλέγγυα (Gregor & Cambell, 2011, Πολυχρονοπούλου, 2010).

1.2 Διασαφήνιση όρων

Σήμερα συχνά οι όροι «ένταξη», «ενσωμάτωση», «συνεκπαίδευση» και «συμπεριληπτική εκπαίδευση» θεωρούνται έννοιες ταυτόσημες. Πολλοί χρησιμοποιούν τους όρους ένταξη και ενσωμάτωση, με την ίδια, παραπλήσια ή και διαφορετική έννοια. Άλλοι προτιμούν τον όρο «ένταξη» αντί του όρου «ενσωμάτωση» ή και τους δυο με την ίδια έννοια, ή θεωρούν την ένταξη ως προϋπόθεση της ενσωμάτωσης (Πολυχρονοπούλου, 1995). Με την έννοια της «ένταξης» θεωρούμε την τοποθέτηση μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στα συνηθισμένα σχολεία. Η έννοια της ένταξης διαφέρει από την ενσωμάτωση η οποία δηλώνει την ύπαρξη ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για όλους και δεν αποτελεί απλά τη φυσική παρουσία του ατόμου, χωρίς την πλήρη συμμετοχή του στο σχολείο και τις όποιες άλλες αναγκαίες υποστηρικτικές δομές. Η ενσωμάτωση, έχει σαν απαραίτητη προϋπόθεση την ένταξη. Ο Μπαμπινιώτης ορίζει την «ένταξη» ως την είσοδο προσώπου σε ένα σύνολο, ώστε να αποτελεί οργανικό μέλος του ενώ την «ενσωμάτωση» όταν κάτι καθίσταται αδιάσπαστο μέρος ενός συγκροτημένου συνόλου. Ο όρος συνεκπαίδευση (inclusive εκπαίδευση) έρχεται να αντικαταστήσει τους όρους ένταξη και ενσωμάτωση. Το επίθετο inclusive προέρχεται από το λατινικό ρήμα includere, που σημαίνει «συμπεριλαμβάνω». Ο όρος μπορεί να αποδοθεί συνοπτικά ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» (Τζίμας, 2007). Στην Ελλάδα για τον όρο «inclusion» υπάρχουν πολλές μεταφράσεις που το αποδίδουν ως: ενσωμάτωση ή ολική ενσωμάτωση, συνεκπαίδευση, inclusive εκπαίδευση, ενιαία εκπαίδευση ή συμπερίληψη. Στην παρούσα εργασία θα χρησιμοποιηθούν οι έννοιες της ενσωμάτωσης, συμπερίληψης και της συνεκπαίδευσης ως ταυτόσημες για λόγους ευκολίας.

1.3 Λόγοι που συνηγορούν υπέρ της συνεκπαίδευσης:

α) Φιλοσοφικοί: Σύμφωνα με τις φιλοσοφικές αρχές της δημοκρατικής εκπαίδευσης και κοινωνίας, είναι σημαντικό να μην απομονώνεται και να στιγματίζεται ένα παιδί διαφορετικό από τα άλλα παιδιά της ηλικίας του. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν είναι πολίτες δεύτερης κατηγορίας, έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους άλλους και το δικαίωμα για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Κάθε παιδί είναι μοναδικό, με προσωπική αξιοπρέπεια και αξίζει το σεβασμό και την προσοχή ανεξάρτητα από την όποια μειονεξία μπορεί να έχει (Χριστοφοράκη, 2008).

β)Εκπαιδευτικοί: Η διεθνής έρευνα της τελευταίας δεκαπενταετίας υποστηρίζει ότι οι περισσότεροι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες βελτίωσης μέσα στα συνηθισμένα σχολεία, εάν τηρηθούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την εφαρμογή του εν λόγω θεσμού. Η έρευνα των Koegel et al. (2011) δείχνει πως πολλά παιδιά με ειδικές ανάγκες είχαν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις φοιτώντας σε ένα κανονικό σχολείο. Η φοίτηση ενός παιδιού σε ένα ειδικό σχολείο αυτόματα δημιουργεί χαμηλές προσδοκίες από τους γονείς, τους δασκάλους του, τα άλλα παιδιά αλλά και από το ίδιο.

γ)Κοινωνικοί: Οι μαθητές που δεν φοιτούν στο κανονικό σχολείο συχνά βιώνουν την περιθωριοποίηση τόσο ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικά σε σχέση με τις φίλιες που αναπτύσσουν με άλλα παιδιά (Αγγελίδης, 2005). Δεν έχουν αποδειχτεί επαρκώς θετικά αποτελέσματα από αυτήν την κατηγοριοποίηση των παιδιών, απεναντίας, τούτο δεν βοηθά στην κοινωνική ανάπτυξη και συμπεριφορά τους. Αν από μικρή ηλικία τα παιδιά ενσωματωθούν στο γενικό σχολείο, πιστεύεται πως η κοινωνικοποίησή τους θα είναι καλύτερη επειδή σαν ενήλικες θα ζήσουν στην ίδια κοινωνία με τα άλλα άτομα (Τζίμας, 2007).

δ)Ψυχολογικοί: Η συνεκπαίδευση αυξάνει τις πιθανότητες ώστε τα παιδιά να γίνουν αργότερα ενήλικες με ανοχή και κατανόηση, που θα αποδέχονται την διαφορετικότητα των συνανθρώπων τους. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, σύμφωνα με έρευνες, φαίνεται να βελτιώνονται και στον συναισθηματικό τομέα όταν βρίσκονται σε κανονικό σχολείο (Τζίμας, 2007). Υποστηρίζεται η οικοδόμηση φιλικών σχέσεων, πράγμα που μειώνει το άγχος των παιδιών με μειονεξίες, ενώ ταυτόχρονα μειώνει την απομόνωση και τον στιγματισμό τους (Razali et al.,2013, Cassimos et al.,2013).

1.4 Ο ρόλος των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην συνεκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τόσο θετικές απόψεις ως προς την συμπερίληψη όσο και έντονα αρνητικές απόψεις σχετικά με την ένταξη μαθητών με διάφορες μειονεξίες στην γενική τάξη (Annamides et al.2000,σελ.288). Σύμφωνα με τους Annamides et al ένα από τα κυριότερα εμπόδια της εφαρμογής της συμπερίληψης μαθητών με ειδικές ανάγκες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών (σελ. 278).Οι ενέργειες και συμπεριφορές των μαθητών με αυτισμό και συναισθηματικές διαταραχές συμπεριφοράς διαφέρουν από αυτές των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Επομένως οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σ' αυτές τις διαφορετικές ομάδες επηρεάζει την ποιότητα της συμπεριληπτικής εμπειρίας(Cassady 2011). Συχνά εκπαιδευτικοί που αποδέχονται την συνεκπαίδευση όλων των παιδιών το

κάνουν από φιλανθρωπία. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι αντιφατικές, από τη μια θεωρούν την ένταξη ως απαραίτητη για τον περιορισμό του στιγματισμού και της περιθωριοποίησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, από την άλλη πιστεύουν ότι η φοίτηση σε τμήματα ένταξης και ειδικά σχολεία είναι απαραίτητη γιατί προσφέρει ένα ασφαλές και προστατευτικό «καταφύγιο» για τους μαθητές με αναπηρίες (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Όλες οι έρευνες αναφέρουν διαφορές στις απόψεις της εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής για την συμπερίληψη μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν λιγότερο θετική άποψη ως προς την συμπερίληψη σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι οποίοι έχουν εκπαιδευτεί να δουλεύουν με αυτιστικούς μαθητές (Segall et al., 2012, Mc Gregor et al., 2001, Wilkerson, 2012). Συνολικά, πολλοί ερευνητές αναφέρουν πως αν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι λιγότερο θετικές και όχι τόσο δυνατές όσο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, πάλι υποστηρίζουν την συνεκπαίδευση των μαθητών (Segall et al., 2012, Mc Gregor et al., 2001, Wilkerson, 2012). Οι Avramides et al αναφέρουν ότι όσοι δεν συμφωνούν με την συμπερίληψη είναι λιγότερο πιθανό να εξατομικεύσουν σχέδια μαθήματος (σελ. 289). Όταν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν αρνητική στάση απέναντι στην συμπερίληψη και είναι απρόθυμοι να έχουν μαθητές με μειονεξίες την τάξη, μπορεί να μην παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη που θα δημιουργούσε ένα ευεργετικό μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές. Αντίθετα στις περιπτώσεις που οι μαθητές είχαν σωματικές (κινητικά προβλήματα) ή άλλες δυσκολίες (αισθητηριακά προβλήματα) οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικά προσκείμενοι.

1.5 Παράγοντες /Χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών

1.5.1 Η Εμπειρία

Από έρευνα των Avramides et al.(2000) προκύπτει πως αν ένας εκπαιδευτικός έχει προηγούμενη εμπειρία στην συνεκπαίδευση είναι εξοικειωμένος και έχει περισσότερο θετική άποψη. Έχει αποδειχθεί πως οι αρνητικές ή ουδέτερες απόψεις στην αρχή της καινοτομίας, όπως η συμπεριληπτική εκπαίδευση, μπορεί να αλλάξουν με τον χρόνο, με την απόκτηση εμπειρίας και τις δεξιότητες που αναπτύσσονται από τη διαδικασία της εφαρμογής (Avramides & Norwich, 2002, p. 134). Έρευνες έδειξαν πως η εξοικείωση με μαθητές που μειονεκτούν επιδρά με θετικό τρόπο στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Konza, 2008). Οι έρευνες των Leatherman &

Niemeyer (2005), δείχνουν πως οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τις εμπειρίες τους σε τάξη όπου υπάρχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ακόμα και η γνωριμία με ένα άτομο που μειονεκτεί έχει αποδειχθεί ότι έχει θετική επίδραση στην στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στον θεσμό της συμπερίληψης. Ο Parasuram (2006) διατυπώνει την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν άτομα με ειδικές ανάγκες έχουν σημαντικά πιο θετική άποψη ως προς αυτά και ως προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση σε σχέση με εκπαιδευτικούς που δεν γνωρίζουν άτομα με μειονεξίες (σελ. 237). Όπως αναφέρει ο Idol (2006) η αποδοχή και ανοχή των μαθητών με ειδικές ανάγκες βελτιώνεται όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν προηγούμενη εμπειρία με την συμπεριληπτική διδασκαλία (Forlin, Tait, Carroll, Jobling, 1999). Άρα είναι σημαντικό να παρέχονται εμπειρίες συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς ώστε να έχουν θετική στάση. Η διαμόρφωση θετικών απόψεων ως προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την αυξημένη εμπειρία και την κοινωνική επαφή με μειονεκτούντα παιδιά σε συνδυασμό με την απόκτηση γνώσεων και εξειδικευμένων δεξιοτήτων στην διδακτική και διαχείριση της τάξης (Leatherman & Niemeyer, 2005, Le Roy & Simpson, 1996, Avramides et al., 2000, Campbell, Gilmore & Cuskelly, 2003). Από έρευνες των Le Roy & Simpson, (1996), Villa, Thousand, Meyeres & Nevin (1996) και Avramides et al., (2000) βγαίνει το συμπέρασμα πως ο εκπαιδευτικός δεσμεύεται στο τέλος ενός κύκλου εφαρμογής της συνεκπαίδευσης, αφού έχει αποκτήσει την επαγγελματική εμπειρία που χρειάζεται για να εφαρμόσει συμπεριληπτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης. Έχει αποδειχθεί πως η αποδοχή ή αντίσταση στην συμπερίληψη ή συνεκπαίδευση των μειονεκτούντων μαθητών στο συμβατικό σχολείο σχετίζεται με το γνωστικό υπόβαθρο και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών (Van Reusen, Shoho & Barker, 2000, παρ. 6). Όσοι εκπαιδευτικοί έχουν ανοικτή αντίληψη σε σχέση με την συμπερίληψη είναι πιο σίγουροι για τις ικανότητές τους να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές τακτικές στην εκπαίδευση (Buell, Hallam, Gamel-McCormick, Scheer, 1999). Συχνά οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ατομιστικά και δεν αναπτύσσουν συνεργασίες ή δεν είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν επειδή έχουν διαφορετικά πιστεύω αναφορικά με την συνεκπαίδευση των μαθητών (Αγγελίδης, 2005). Μπορεί να ασπάζονται την φιλοσοφία της ενσωμάτωσης των παιδιών, αντιστέκονται όμως στην διαδικασία υλοποίησης, λόγω της πίεσης που αισθάνονται όταν πρόκειται για μαθητές με σοβαρή νοητική υστέρηση και διαταραχές της συμπεριφοράς. Πολλοί εκπαιδευτικοί των συμβατικών σχολείων θεωρούν πως οι νομοθέτες έχουν χάσει την επαφή με την

σχολική πραγματικότητα και επιθυμούν την μεταβίβαση της ευθύνης στο προσωπικό της ειδικής αγωγής. Υπάρχει η άποψη πως τα «διαφορετικά» παιδιά δεν είναι δική τους ευθύνη, γεγονός που δείχνει ότι σε πολλά σχολεία εξακολουθεί να κυριαρχεί το «ιατρικό-παθολογικό» μοντέλο στην εκπαίδευση (Angelides, Stylianos, Gibbs, 2006).

1.5.2 Εκπαίδευση/Επιμόρφωση/Προετοιμασία

Προηγούμενες μελέτες υποστηρίζουν την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους μαθητές με συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσλειτουργίες ως μαθητές με δυσκολίες συνεργασίας σε σχέση με μαθητές που έχουν άλλες ειδικές ανάγκες (Chhabra, Srivastava and Srivastava, 2010). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής αντικατοπτρίζουν την έλλειψη αυτοπεποίθησης στις δικές τους διδακτικές δεξιότητες και την ποιότητα του υποστηρικτικού προσωπικού στην διάθεσή τους. Είναι θετικοί σχετικά με την συμπερίληψη των ατόμων των οποίων οι μειονεξίες πιθανά δεν απαιτούν επιπρόσθετες διαχειριστικές δεξιότητες από τον εκπαιδευτικό (Avramides et al. (2000). Ειδικά όταν πρόκειται για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στο γνωστικό αντικείμενο και επομένως η παρουσία παιδιών με ειδικές ανάγκες δυσχεραίνει το μάθημα (Avramides & Norwich 2002, 137-138). Άρα οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη συνεκπαίδευση σε θεωρητικό επίπεδο αλλά την θεωρούν δύσκολη να επιτευχθεί πρακτικά. Δεν πρέπει να παραληφθεί το στενό πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος που πρέπει να ακολουθούν τα σχολεία με μικρές αποκλίσεις. Πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως για να πετύχει η συμπερίληψη θα πρέπει να αναθεωρηθεί το ωρολόγιο πρόγραμμα και οι εκπαιδευτικές στρατηγικές που εφαρμόζονται στις τάξεις με μαθητές που έχουν ειδικές ανάγκες (Ghergut, 2010). Επιστημονική έρευνα, όπου συμμετείχαν πάνω από 10.500 εκπαιδευτικοί, έδειξε πως μόνο τα δύο τρίτα ήταν διατεθειμένοι να ενσωματώσουν μαθητές στην τάξη τους με την προϋπόθεση να μην απαιτούνται επιπρόσθετες δεξιότητες ή χρόνος (Konza, 2008). Οι εκπαιδευτικοί στα κανονικά σχολεία δεν έχουν ιδιαίτερη επιμόρφωση ώστε να εφαρμόζουν κάποια τροποποιημένη διδακτική μεθοδολογία για παιδιά με δυσκολίες. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την στάση τους, όπως διατυπώνεται από τους Avramides et al.(2000): «Εκπαιδευτικοί με σημαντική επιμόρφωση στην ειδική εκπαίδευση διατηρούν θετικότερη στάση σε σχέση με αυτούς που έχουν λίγη ή καθόλου επιμόρφωση στην συμπεριληπτική διδασκαλία» Σύμφωνα με τον Ross-Hill (2009) όταν δεν υπάρχει συχνή και επαρκής

εκπαίδευση προκύπτει πίεση, στρες και ένταση τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές σε περιβάλλοντα συνεκπαίδευσης. Επομένως η υποστήριξη των εκπαιδευτικών βοηθά στην υλοποίηση της συμπερίληψης, πράγμα που ωφελεί τους μαθητές. Ταυτόχρονα τα σχολεία δεν έχουν εξειδικευμένο προσωπικό, ψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς ώστε να υποστηρίξουν τους μαθητές, τους γονείς, και τους εκπαιδευτικούς. Πολλοί εκπαιδευτικοί νοιώθουν ότι απειλούνται όταν πρόκειται να συνεργαστούν με ειδικούς και δεν θέλουν να διαθέσουν τον χρόνο τους. Με την αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής ωστόσο οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι με μια νέα πραγματικότητα, την διδασκαλία μαθητών με μεγάλο εύρος μαθησιακών ικανοτήτων και συμπεριφορών. Η έλλειψη επιμόρφωσης κατάρτισης και προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για την διαχείριση των παιδιών με ειδικές ανάγκες δημιουργεί συναισθήματα ανεπάρκειας και μειωμένη αυτοπεποίθηση. Οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται έτοιμοι ή ικανοί να διδάξουν ταυτόχρονα κανονικά παιδιά και παιδιά με δυσκολίες (Hay, Smith, Paulsen, 2001) . Μια άλλη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς είναι ο επιπρόσθετος χρόνος που απαιτείται για την προετοιμασία διαφορετικού υλικού για τα παιδιά με δυσκολίες. Πρέπει να εξισορροπείται η ανάγκη της συνεχούς επίβλεψης, της δημιουργίας ατομικών προγραμμάτων και σχεδίων για τη διαχείριση περίπλοκων συμπεριφορών με τις ανάγκες της συνολικής τάξης, πράγμα που επηρεάζει την προθυμία των εκπαιδευτικών να δεχτούν μαθητές με υψηλές απαιτήσεις στην τάξη τους (Konza, 2008). Σύμφωνα με τους Bishop (1986), Stainback, Stainback, Strath & Dedrick (1983) και Strain (1983) η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι απαραίτητη για την επιτυχία της. Η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές του να πετύχουν επηρεάζει την ρουτίνα της τάξης και κατά συνέπεια δίνει κίνητρα στους μαθητές να πετύχουν (Troia & Maddox, 2004, p.19). Όταν ο εκπαιδευτικός νοιώθει σίγουρος για την ικανότητά του να διδάξει ένα παιδί που μειονεκτεί, η στάση του μαθητή είναι θετική. Πιο συγκεκριμένα για τον αυτισμό οι McGregor & Campbell (2001) βρήκαν πως η απρόβλεπτη φύση των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού δυνητικά προκαλεί υπερβολική σύγχυση και δυσφορία στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Επομένως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναδιοργανώσουν την δομή της τάξης τους καθώς και τις μεθόδους διδασκαλίας τους ώστε να προωθήσουν την απόκτηση και την γενίκευση της γνώσης (σελ. 202). Για να υπάρξουν οφέλη για όλα τα παιδιά χρειάζεται προσεκτικός σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δεν αρκεί να

τοποθετήσουμε απλά μαθητές με ειδικές ανάγκες στην κανονική τάξη κατά τύχη και κατά ανάγκη. Όπως αναφέρουν οι Myles & Simpson (1993) η κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με αυτισμό με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης προκύπτει μόνο όταν οι δραστηριότητες είναι δομημένες και ακολουθούνται συγκεκριμένες μέθοδοι διδασκαλίας. Και επειδή ο αυτισμός αποτελεί πολύπλοκη αναπηρία είναι δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να κάνουν γενικεύσεις σχετικά με τους καλύτερους και αποτελεσματικότερους τρόπους εκπαίδευσης των μαθητών. Εν κατακλείδι ένας παράγοντας που παίζει σημαντικό ρόλο στη στάση των εκπαιδευτικών είναι η κατάρτισή τους σε θέματα ειδικής αγωγής. Όσο πιο καταρτισμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί, τόσο καλύτερα δέχονται την συνεκπαίδευση.

1.5.3 Συνεργασία με την οικογένεια

Σε οικογενειακό επίπεδο συχνά τα μέλη της οικογένειας αυτών των παιδιών αρνούνται να αποδεχτούν την διαφορετικότητα του παιδιού τους. Ιδιαίτερως αν δεν υπάρχει αποδοχή από τους γονείς, όλες οι περαιτέρω διαδικασίες συμπερίληψης επηρεάζονται. Μπορεί να έχουν σοβαρά ψυχολογικά, κοινωνικά προβλήματα χωρίς να έχουν την δυνατότητα ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, να αδυνατούν να έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση αλλά και άλλες απαραίτητες εξειδικευμένες υπηρεσίες πχ. ιατρικές, ακόμα και λογοθεραπεία από μικρή ηλικία. Μεγάλη σημασία έχει η πρόωμη στήριξη και αντιμετώπιση των δυσκολιών ώστε πρωταρχικά να υπάρχει ενσωμάτωση στην οικογένεια (Κυπριωτάκης, 2010). Σύμφωνα με τον Κουτάντος (2001) οι εκπαιδευτικοί κρατούν αποστάσεις από τους γονείς των παιδιών με αυτισμό επειδή ανησυχούν και νοιώθουν να απειλείται το επάγγελμά τους. Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας δεν ανήκει σε κάποιο οργανωμένο πλαίσιο με συγκεκριμένη πολιτική. Από έρευνες του Δημόπουλου (2007), φαίνεται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί την συμμετοχή των γονιών ως τυπική. Οι μαθητές με δυσκολίες χρειάζονται υποστήριξη από εξειδικευμένες δομές που θα συνεργάζονται με τα σχολεία. Η γονεϊκή εμπλοκή θεωρείται απαραίτητη για την επιτυχία των παιδιών (Συμεού, 2007, Welsh 2000). Το σχολείο όμως έχει συνηθίσει να λειτουργεί με συγκεκριμένη οργάνωση με αποτέλεσμα να αντιστέκεται σε αλλαγές. Πρέπει σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2010) να υπάρχει συμβουλευτική υποστήριξη για την οικοδόμηση της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών .

1.5.4 Η φύση και τα χαρακτηριστικά του αυτισμού

Το είδος της μειονεξίας και η φύση των συμπεριφορών που εκδηλώνονται, επηρεάζουν τις στάσεις με θετικό ή αρνητικό τρόπο (Avramides et al. 2000, σελ.

278).Ανάλογα με την περίπτωση, συχνά υπάρχουν προβλήματα επικοινωνίας, νοητική υστέρηση, διαταραχές στην συμπεριφορά, κοινωνικός αποκλεισμός κ.ά (Κουρκούτας, 2015). Πρέπει να εξεταστεί και να εκτιμηθεί το είδος και ο βαθμός των ειδικών αναγκών του κάθε παιδιού, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα συμμετοχής, σε κάποιο βαθμό, στις δραστηριότητες των άλλων μαθητών. Έχει διαπιστωθεί πως ακόμα κι ένας μαθητής με προβλήματα συμπεριφοράς αρκεί για να αναστατώσει ολόκληρη την σχολική κοινότητα, τους εκπαιδευτικούς, τη Διεύθυνση ή και το διοικητικό προσωπικό. Είναι γεγονός πως οι ατομικές ανάγκες μερικών μαθητών είναι τέτοιες που απαιτείται ειδικό περιβάλλον (Konza, 2008). Σύμφωνα με μελέτες των Birch&Ladd (1998), η σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή σχετίζεται με την συμπεριφορά του μαθητή στην τάξη. Το γεγονός ότι η σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή επηρεάζεται από την συμπεριφορά του αποτελεί πρόβλημα για τους αυτιστικούς μαθητές, καθώς αυτοί εμφανίζουν αρνητικές συμπεριφορές στο σχολικό περιβάλλον πράγμα το οποίο αποτελεί τροχοπέδη για μια θετική σχέση με τον εκπαιδευτικό. Στο χώρο του αυτιστικού φάσματος είναι γενικά αποδεκτή η άποψη ότι η ένταξη, παρά τα εγγενή πλεονεκτήματα, δεν είναι κατάλληλη για όλους τους μαθητές με αυτισμό (Simpson & Myles, 1993, Burack, Root & Zigler, 1997).

1.5.5 Η ηλικία των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τους Heflin & Bullock (1999) η ηλικία επηρεάζει την στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στην συνεκπαίδευση. Η ηλικία φαίνεται να επηρεάζει την προθυμία των εκπαιδευτικών να παρέχουν συμπεριληπτικές υπηρεσίες, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία αντιστέκονται (σελ. 109). Πιο συγκεκριμένα ο Parasuram (2006) αναφέρει πως η ηλικία επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών. Όσοι ανήκουν στην ομάδα των 20-30 ετών είναι πιο θετικοί σε σχέση με όσους ανήκουν στην ομάδα των 40-50 ετών(σελ. 238). Ίσως οι νέοι εκπαιδευτικοί να είναι πιο εξοικειωμένοι με αναπηρίες και την τεχνολογία, πράγμα που τους κάνει να μην φοβούνται τόσο πολύ την συμπερίληψη μαθητών με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους.

1.5.6 Το φύλο των εκπαιδευτικών

Ορισμένες έρευνες φανερώνουν πως το φύλο παίζει ρόλο στην θετική στάση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα οι έρευνες των Park& Chitiyo (2011) και των Park et al. (2010) δείχνουν θετικότερη στάση των γυναικών που αποδίδεται στην μεγαλύτερη ικανότητα ενσυναίσθησης σε σχέση με τους άντρες.

1.5.7 Ο επιπρόσθετος χρόνος που απαιτούν οι μαθητές με Αυτισμό

Φαίνεται πως πολλοί εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί με την συμπερίληψη μαθητών με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους επειδή θα χρειαστεί να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο. Θεωρούν πως η συνεργασία τους με τους ειδικούς αγωγούς, οι επιπρόσθετες συναντήσεις που απαιτούνται, θα αφαιρέσουν χρόνο από τους λοιπούς μαθητές της τάξης, πράγμα άδικο για αυτούς (Horne&Timmons,2009). Επιπλέον προβληματίζονται σχετικά με την δίκαιη διαχείριση του χρόνου τους στην τάξη και την πιθανότητα να αδικούνται οι μαθητές χωρίς μειονεξίες επειδή αφιερώνουν πολύ χρόνο στα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Moen,2008). Είναι κοινά αποδεκτό πόσο σημαντική είναι η συνεργασία και η συμβουλευτική μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και ειδικών παιδαγωγών, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δεν υπάρχει αρκετός χρόνος (Odom& Diamond,1998).Αναγνωρίζεται πόσο σημαντικός παράγοντας είναι ο χρόνος για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων για όλους τους μαθητές, για τη δημιουργία εξατομικευμένων προγραμμάτων για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και να για να αναπτυχθούν εναλλακτικοί μέθοδοι διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως η έλλειψη χρόνου τους εμποδίζει να υποστηρίξουν επαρκώς τον μαθητή με αυτισμό και να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον (Lindsay et al., 2013;Smith et al., 2000). Ένα άλλο φαινόμενο είναι οι έντονες προκαταλήψεις από την πλευρά των γονιών των άλλων παιδιών απέναντι στα παιδιά με δυσκολίες. Οι γονείς θεωρούν πως ο χρόνος που αφιερώνεται σε παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι σε βάρος των δικών τους παιδιών και ασκούν πίεση στην Διεύθυνση δημιουργώντας εντάσεις.

1.6 Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ως συμπεριληπτική πρακτική

1.6.1 Προσδιορισμός της συνεργασίας

Σε σχολικό επίπεδο η ειδική αγωγή και η κανονική εκπαίδευση διαχωρίζονται με τρόπο απόλυτο, δεν υπάρχει ένα πλαίσιο στήριξης για την μετάβαση ενός παιδιού από την ειδική αγωγή στο κανονικό σχολείο. Από την δεκαετία του '70 ξεκίνησε η συμπερίληψη των μαθητών με μειονεξίες στο κανονικό σχολείο χωρίς όμως εντάσσονται στις ίδιες τάξεις με τους συνομήλικους συμμαθητές τους (Ripley,1997). Στα τέλη της δεκαετίας του '80 η συνεργατική διδασκαλία χαρακτηρίστηκε ως «εκπαιδευτική προσέγγιση κατά την οποία οι γενικοί και ειδικοί αγωγοί εργάζονται ενεργά και συντονισμένα ώστε να διδάξουν σε ετερογενή ομάδα μαθητών σε εκπαιδευτικά συνεργατικά περιβάλλοντα...». Σταδιακά οι μαθητές με ειδικές ανάγκες άρχισαν να συμπεριλαμβάνονται στην κανονική τάξη με αποτέλεσμα να είναι

αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να τους παράσχουν υψηλής ποιότητας διδασκαλία (Ripley,1997, Solis et al., 2012). Στη συμπεριληπτική διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής βρίσκονται ταυτόχρονα στην γενική τάξη διατηρώντας κοινή ευθύνη για την συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση που πρόκειται να συμβεί σε εκείνο το περιβάλλον (Bauwens, Hourcade, & Friend, 1989, p.36).Για να εκπαιδευτούν όλα τα παιδιά στο σχολείο της γειτονιάς τους όπως προστάζουν οι βασικές αρχές της σχολικής ενσωμάτωσης πρέπει να υπάρχει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής. Μόνο έτσι μπορεί να καταστεί το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα προσβάσιμο σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις μειονεξίες τους (Murawski, & Locher,2010).Σύμφωνα με τις Friend, & Cook (2012) η συνεργασία αναφέρεται σε «έναν τύπο άμεσης αλληλεπίδρασης μεταξύ τουλάχιστον δύο ισότιμων μερών που συμμετέχουν, εθελοντικά, στην από κοινού λήψη αποφάσεων προς έναν κοινό στόχο» (σελ. 4).Για να είναι πετυχημένη η παροχή των κατάλληλων υπηρεσιών στους μαθητές σε περιβάλλοντα συνεκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να εργάζονται απομονωμένα. Η συνεργασία είναι απαραίτητη για να πετύχει η συνεκπαίδευση των μαθητών. Όπως αναφέρει ο Welch (2000) πρέπει να ισχύσουν τέσσερις παράγοντες: Πρώτον, όλοι στην σχολική κοινότητα πρέπει να έχουν κοινούς στόχους. Δεύτερον πρέπει να εκτιμηθεί η αξία της συνεργασίας από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και την διοίκηση. Τρίτον όλοι όσοι εμπλέκονται πρέπει να αναγνωρίζουν τα οφέλη της συνεργασίας. Τέταρτο, πρέπει να διατεθεί χρόνος και πόροι για την πετυχημένη συνεργασία (σελ. 73). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εργαστούν μαζί για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών. Η στροφή προς την συνεκπαίδευση όλων των μαθητών έχει προκαλέσει την ανάγκη για περισσότερη επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στους ειδικούς παιδαγωγούς και τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής σε σχέση με το παρελθόν. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής είναι πολύ διαφορετικός απ' ότι του ειδικού αγωγού. Στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπάρχουν τρεις τύποι συνεργατικής διδασκαλίας για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής: α) Το Μοντέλο Συμβουλευτικής Εκπαιδευτικού (consulting teacher model)(Idol, 2006). β) Τα τμήματα ένταξης όπου συμμετέχει ο μαθητής με ειδικές ανάγκες κάποιο χρονικό διάστημα της ημέρας. γ)Η παράλληλη στήριξη όπου ο εξειδικευμένος εκπαιδευτικός συνοδεύει τον μειονεκτούντα μαθητή στην τάξη και συχνά έξω από αυτήν.

1.6.2 Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την συνεργατική διδασκαλία και την αποτελεσματικότητά της

Για να υλοποιηθεί η παγκόσμια τάση της συνεκπαίδευσης χρειάζονται νέες προσεγγίσεις όπως η συνεργατική διδασκαλία. Από μία έρευνα που έγινε μεταξύ έξι εκπαιδευτικών γενικής αγωγής που συνεργάστηκαν με έξι εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής οι εντυπώσεις ήταν θετικές. Όλοι συμφώνησαν πως άξιζε τον κόπο καθώς είχαν πετυχημένη και εποικοδομητική συνεργασία από την οποία βελτιώθηκαν ως εκπαιδευτικοί (Austin, 2001). Σε άλλη έρευνα των Malian, & McRay (2010) όπου εξετάστηκαν οι απόψεις 290 εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων σχετικά με την συνεκπαίδευση φάνηκε πως στήριζαν τον θεσμό της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και ήταν υπέρ της συνεργατικής διδασκαλίας. Σύμφωνα με την σχετική βιβλιογραφία η συνεκπαίδευση ωφελεί από την μία τις επιδόσεις των μαθητών και από την άλλη συνεισφέρει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής (Walter-Thomas, 1997, Austin, 2001, Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007, Malian & McRay, 2010). Όταν υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής μειώνεται το αίσθημα της απομόνωσης και καθίσταται καλύτερη η κατανόησή τους για το πρόγραμμα σπουδών (Walter-Thomas, Bryant & Land 1996). Σύμφωνα με τον Fontana (2005), με την συνεργατική διδασκαλία τα οφέλη είναι πολλαπλά. Ο μαθητής που κινδυνεύει να αποτύχει ακαδημαϊκά μπορεί να λάβει εξατομικευμένη βοήθεια και να έχει περισσότερο διδακτικό χρόνο στη διάθεσή του. Μειώνεται ο στιγματισμός των μαθητών με μειονεξίες επειδή η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών έχει σχέση με τρόπους διδασκαλίας μέσα στην γενική τάξη (Murawski, & Dieker, 2004). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν τέτοιο κλίμα στην τάξη τους ώστε ο μαθητής που μειονεκτεί να μην ξεχωρίζει χωρίς λόγο και να εντάσσεται ομαλά. Οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής μπορούν στη συνέχεια να εφαρμόσουν τις αποκτηθέντες τεχνικές και δεξιότητες σε άλλους μαθητές (Nathan, 2008, Lester & Evans, 2009). Σύμφωνα με τους Goddard et al. (2010) οι μαθητές επηρεάζονται θετικά όταν σε μια τάξη βιώνουν την συνεργατική διδασκαλία μεταξύ δύο εκπαιδευτικών και αυτό αποτελεί πρότυπο προς μίμηση (Berry, Daughtrey & Wieder, 2009). Επομένως οι μαθητές βλέπουν υπό άλλο πρίσμα τη διαδικασία της μάθησης και τα προβλήματα συμπεριφοράς (Cohen & Hill, 2001). Μπορούν να αντιληφθούν ευκολότερα τις δυσκολίες που έχουν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες, μαθαίνουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα και δείχνουν περισσότερη ανοχή (Frisk, 2004). Ένα άλλο πλεονέκτημα για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης είναι οι βελτιωμένες συνθήκες μέσα στην τάξη δηλαδή η εστίαση στις μαθησιακές αποδόσεις των μαθητών, η παροχή περισσότερου χρόνου και προσοχής από τον

εκπαιδευτικό (Walter-Thomas, C.S., 1997). Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν οφέλη για όλους τους μαθητές στην τάξη. Σύμφωνα με τους Salend et al. (1997) με την συνδιδασκαλία αυξήθηκε η συνεργασία μεταξύ των μαθητών (Scruggs et al., 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΑΥΤΙΣΜΟΣ

2.1 Ιστορικά Στοιχεία

Ο Leo Kanner υπήρξε παιδοψυχίατρος στο Πανεπιστήμιο John Hopkins και θεωρούνταν Πατέρας της παιδικής και εφηβικής ψυχιατρικής. Το 1943 για πρώτη φορά αναφέρθηκε ο όρος «αυτισμός» στην εργασία-ορόσημο «Αυτιστικές Διαταραχές της Συναισθηματικής Επαφής» που εξέδωσε. Στη μελέτη του περιέγραψε τις διακριτά διαφορετικές συμπεριφορές 11 παιδιών σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη περίπτωση που είχε θεραπεύσει (Kanner 1943). Το 1944, ανεξάρτητα, αλλά σχεδόν ταυτόχρονα με τον Leo Tanner, δημοσιεύτηκε μελέτη για τη συγκεκριμένη διαταραχή από τον Hans Asperger στη Βιέννη. Κατέγραψε περιπτώσεις «περίεργων» παιδιών τα οποία παρουσίαζαν κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Τα παιδιά αυτά δεν επικοινωνούσαν με τον περίγυρό τους και ήταν ανίκανα να διατηρούν φυσιολογικές συναισθηματικές σχέσεις με τους ανθρώπους (Frith, 1996). Ο όρος αυτιστικός προέρχεται από την ελληνική λέξη «εαυτός» πράγμα το οποίο απεικονίζει την προφανή αποσύνδεση από τον κοινωνικό περίγυρο (Sanders 2009). Ο όρος αυτός αρχικά χρησιμοποιήθηκε από τον Ελβετό ψυχίατρο Έιγκεν Μπλόιλερ (Eugen Bleuler) το 1911, για να χαρακτηρίσει άτομα με σχιζοφρένεια που δεν είχαν επαφή με την πραγματικότητα.

2.2 Τι είναι ο Αυτισμός

Ο Αυτισμός είναι μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει ουσιαστικά τρεις τομείς της ανάπτυξης του ατόμου, την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και την ευελιξία της σκέψης. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι γνωστά ως «Τριάδα Διαταραχών Του Αυτισμού» (Wing 2000). Όσοι ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους διαφορετικά. Αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις, την συμπεριφορά τους και την επικοινωνία επειδή αντιλαμβάνονται, επεξεργάζονται, κατανοούν και ανταποκρίνονται διαφορετικά σε όσα βλέπουν, ακούν και αισθάνονται (Peeters, 2000). Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, υπάρχει και κάποιος βαθμός νοητικής καθυστέρησης. Σε ένα μικρό σχετικά ποσοστό περίπου στο 20% η νοημοσύνη διατηρείται στο φυσιολογικό ή κοντά στο φυσιολογικό. Αυτισμός και νοητική

καθυστέρηση συνυπάρχουν συχνά, αλλά οι δύο καταστάσεις δεν είναι ταυτόσημες. Ο αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας (ΥΛΑ) αποτελεί την πιο ήπια μορφή της διαταραχής του αυτιστικού φάσματος επειδή τα άτομα δεν έχουν ελλείματα στην γλωσσική ανάπτυξη και τις γνωστικές δεξιότητες. Μέχρι πρόσφατα η επίσημη ονομασία ήταν Σύνδρομο Asperger (Frith 1999). Η διαταραχή Rett χαρακτηρίζει τα παιδιά που αρχίζουν να εμφανίζουν ειδικά ελλείματα μετά από μια σύντομη περίοδο ομαλής ανάπτυξης (Frith 1999). Ο αυτισμός παρουσιάζεται σε όλο τον κόσμο, σε όλες τις φυλές, τις εθνικότητες και τις κοινωνικές τάξεις και ακόμα δεν υπάρχει θεραπεία.

Σύμφωνα με το ταξινομητικό εγχειρίδιο της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας (ICD10) υπάρχουν δυο είδη αυτισμού: Α) *Ο αυτισμός της παιδικής ηλικίας (πρώιμος παιδικός αυτισμός)* ορίζεται ως διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή (επειδή υπάρχουν σοβαρά ελλείματα σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης ταυτόχρονα) η οποία εκδηλώνεται πριν την ηλικία των 3 ετών και από το χαρακτηριστικό τύπο, μη φυσιολογικής λειτουργικότητας που εκδηλώνεται σε τρεις ταυτόχρονα περιοχές: α) την κοινωνική συναλλαγή β) την επικοινωνία και γ) την περιορισμένη, επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά. Β) Αντίθετα ο *άτυπος αυτισμός (δευτερογενής αυτισμός)* διαφέρει στην ηλικία έναρξης, επειδή δεν πληρούνται και τα τρία παραπάνω διαγνωστικά κριτήρια. Επομένως στον άτυπο αυτισμό, η μη φυσιολογική ανάπτυξη γίνεται εμφανής για πρώτη φορά μετά την ηλικία των 3 ετών ή/και υπάρχουν μη επαρκώς έκδηλες ανωμαλίες σε μία ή δυο από τις τρεις περιοχές 15 ψυχοπαθολογίας, που είναι απαραίτητες για να τεθεί η διάγνωση του αυτισμού (ICD 10, 1997).

Ο αυτισμός χαρακτηρίζεται ως μια σοβαρή διάχυτη ή καθολική αναπτυξιακή διαταραχή καθώς επηρεάζει από πολλές απόψεις το άτομο, όπως διατυπώνεται από τις σύγχρονες επιστημονικές θεωρίες της βιολογίας και της κοινωνικής ψυχιατρικής. Τα συμπτώματα εμφανίζονται συνήθως πριν το άτομο γίνει τριών ετών (Harpe 2003). Μια συνηθισμένη παρανόηση αποτελεί η άποψη ότι ο αυτισμός είναι διαταραχή της παιδικής ηλικίας και όχι των ενηλίκων. Ωστόσο, αποτελεί διαταραχή ανάπτυξης που μεταβάλλεται και εμφανίζει διαφορετικά συμπτώματα σε κάθε ηλικία (Harpe, 2003). Ακούμε πολλά για τα αυτιστικά παιδιά αλλά όχι για τους ενήλικες. Επειδή πρόκειται για μια διαταραχή ανάπτυξης κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα θα καταστούν εμφανή αργότερα, άλλα θα εξαφανιστούν με τον καιρό (Frith, 1999).

2.3 Οι δυσκολίες και τα ελλείματα των αυτιστικών παιδιών

2.3.1 Ελλείματα στην Επικοινωνία

Ένα αυτιστικό παιδί θα επιδιώξει την επικοινωνία όταν χρειάζεται ή επιθυμεί κάτι. Σπάνια θα επικοινωνήσει με σκοπό την κοινωνική αλληλεπίδραση. Επιπλέον ο τρόπος που επικοινωνεί διαφέρει σε σχέση με τους φυσιολογικούς συνομήλικούς του (Willis,2008). Πολύ συχνά αυτιστικά παιδιά δεν αναπτύσσουν λόγο, άλλα μιμούνται φωνές ζώων ή μηχανικών ήχων, σπανιότερα μιμούνται λέξεις. Άλλα παιδιά καθυστερούν την ανάπτυξη λόγου, επαναλαμβάνουν την τελευταία λέξη ή λέξεις άλλων. Άλλα πάλι έχουν κανονική ομιλία χωρίς καθυστέρηση (όπως τα παιδιά με σύνδρομο Asperger). Πρέπει να προσέχει κανείς πως εκφράζεται στα παιδιά με αυτισμό καθώς ερμηνεύουν κυριολεκτικά τις έννοιες και συχνά τους προκαλείται ιδιαίτερη σύγχυση. Κατά τον Hobson (1993) τα άτομα με αυτισμό δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη μη λεκτική επικοινωνία, όπως την έκφραση του προσώπου, τη βλεμματική επαφή και τις χειρονομίες.

2.3.2 Γλωσσικά ελλείματα

Τα άτομα με αυτισμό ανάλογα με την σοβαρότητα της περίπτωσης τους παρουσιάζουν διαταραχές στο πραγματολογικό μέρος της γλώσσας (Βογινοδρούκας &Sherratt,2008). Η πραγματολογία διακρίνεται στην προλεκτική, που αφορά την επικοινωνία με το περιβάλλον, στη μη λεκτική που σχετίζεται με επικοινωνιακές δεξιότητες πριν την ανάπτυξη της γλώσσας και τέλος τη λεκτική, που αναφέρεται στην κατάλληλη χρήση της γλώσσας. Τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού σχετικά με την προλεκτική πραγματολογία εμφανίζουν ελάχιστο ενδιαφέρον για το περιβάλλον και μειωμένη κατανόησή του. Σχετικά με τη μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να κάνουν μειωμένη χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας, να εμφανίζουν ακατάλληλη στάση σώματος ή ακατάλληλη βλεμματική επαφή. Στην περίπτωση της λεκτικής πραγματολογίας μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες στη διήγηση, οι αφηγήσεις τους να χαρακτηρίζονται από ασυναρτησίες επειδή δεν καταλαβαίνουν τι πρέπει να πουν ώστε να γίνουν αντιληπτά (Στολίδη, Τσιντζέλη, 2012). Ο Κουγιουμτζάκης (2001), αναφέρει ότι το 50% δεν αποκτούν ποτέ λειτουργικό λόγο, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό παρουσιάζει ηχολαλία και στερεοτυπικό λόγο, μιλά και σταματά ή μιλά ασταμάτητα για ένα θέμα (Κουγιουμτζάκης, 2001,σελ 73).

2.3.3 Ελλείματα στην Κοινωνικότητα

Τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολία στην κατανόηση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Δεν αντιλαμβάνονται πως όλοι οι άνθρωποι δεν είναι το ίδιο, και επομένως δεν μπορούμε να μιλάμε για τα ίδια πράγματα και με τον ίδιο τρόπο σε όλους. Δεν κατανοούν τις κοινωνικές συμβάσεις δηλαδή πότε να χρησιμοποιούν τον πληθυντικό ευγενείας, το «ευχαριστώ» και « παρακαλώ» ανάλογα με την θέση του άλλου, την ηλικία του, τη σχέση μαζί του κλπ. Παρουσιάζουν σοβαρή καθυστέρηση στην κοινωνική και ιδιαίτερα στην διαπροσωπική ανάπτυξη. Η κοινωνικοποίηση οφείλεται σε βιολογικό προγραμματισμό, ο οποίος απουσιάζει στον αυτισμό (Βογινδρούκας & Sherratt, 2008). Όπως αναφέρει ο Kubicek η διαταραχή του αυτισμού είναι βιολογικά καθορισμένη και διαταράσσει την κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου σε κρίσιμες εξελικτικές φάσεις.

2.3.4 Διαφοροποιημένη συμπεριφορά

Κατά την βρεφική ηλικία συνήθως δεν παρατηρούνται ανησυχητικές ενδείξεις διαφοροποιημένων συμπεριφορών των αυτιστικών παιδιών, αυτές εμφανίζονται μετά το πρώτο ή δεύτερο έτος της ηλικίας. Για παράδειγμα, ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι οι στερεότυπες, επαναλαμβανόμενες κινήσεις και η ιδιαίτερη στάση του σώματος (Σταμάτης, 1987). Μπορεί να ασχολούνται επίμονα με αισθητηριακά ερεθίσματα όπως το άναμμα ή σβήσιμο των φώτων ή το ξύσιμο μιας επιφάνειας. Παρουσιάζουν εμμονική τελετουργική ενασχόληση και προσκόλληση σε αντικείμενα ή καταστάσεις, επιδεικνύουν επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και αντιστέκονται στις αλλαγές (Willis, 2008). Έχουν εμμονή με την ομοιογένεια και την σταθερότητα, πχ. θέλουν να τρώνε τα ίδια φαγητά, να πηγαίνουν από την ίδια διαδρομή στο σχολείο. Τα ενδιαφέροντά τους είναι ασυνήθιστα αλλά και περιορισμένα, για παράδειγμα μπορεί να ενδιαφερθούν για τη γεωγραφία, να συλλέξουν αντικείμενα, να συζητήσουν για γεγονότα μόνο σχετικά μ' αυτήν. Παρουσιάζουν παραισθήσεις, φόβους και άγχος για φανταστικά πρόσωπα, φωνές και αντικείμενα (Σταμάτης, 1987). Συχνά φοβούνται αντικείμενα αβλαβή όπως το θόρυβο ενός αυτοκινήτου, τον σκύλο ή τα μπαλόνια ενώ δεν αντιλαμβάνονται πραγματικά επικίνδυνες καταστάσεις όπου παραμένουν ήρεμα (Γκονέλα, 2006). Έχουν κρίσεις θυμού με έντονη αυτοεπιθετικότητα αλλά και επιθετικότητα προς άλλους (Τσιούρη, 2012). Τα αυτιστικά παιδιά δεν μιμούνται τους άλλους πράγμα που δυσκολεύει την μάθηση και κοινωνικοποίηση. Μέσω της μίμησης τα παιδιά μαθαίνουν να περπατούν, να γράφουν, να συμπεριφέρονται σωστά επιδιώκοντας κάποιον έπαινο ή ανταμοιβή (Σταμάτης, 1987).

B' ΜΕΡΟΣ : ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Στόχος έρευνας

Ο στόχος αυτής της έρευνας είναι να διερευνηθεί αν και πως μπορεί να γίνει με τρόπο ορθό και αποτελεσματικό η συμπερίληψη όλων των μαθητών στην κανονική τάξη.

Τα ερωτήματα που οδήγησαν σε αυτήν την έρευνα είναι τα εξής:

- Ποιοι είναι οι καθοριστικοί παράγοντες που θα συμβάλλουν στην πετυχημένη εκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό στην κανονική τάξη;
- Είναι εφικτό οι μαθητές με αυτισμό να εκπαιδευτούν στην κανονική τάξη από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής;
- Οι απόψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής παίζουν ρόλο στη επιτυχία της εκπαίδευσης των αυτιστικών μαθητών;
- Μπορεί η εκπαίδευση των αυτιστικών μαθητών στη συμβατική τάξη να επηρεάσει τους άλλους μαθητές που δεν έχουν ειδικές ανάγκες;

Η παρούσα έρευνα εστίασε στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό στο συμβατικό σχολείο με στόχο να εξεταστεί αν αυτές συμβάλλουν στην πετυχημένη συμπερίληψη όλων των μαθητών.

Τα ερωτήματα κινήθηκαν σε τρεις άξονες:

- α) Τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό.
- β) Τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης.
- γ) Τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους επαγγελματικούς ρόλους και τα καθήκοντα.

3.2 Δείγμα

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 12, όλοι καθηγητές στη Μέση Εκπαίδευση. Την περίοδο της έρευνας (Σεπτέμβριος- Οκτώβριος 2017) οι εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν στο Νομό Πιερίας είτε ως μόνιμοι σε κάποιο σχολείο είτε ως προσωρινά τοποθετημένοι. Όσον αφορά τους Εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν: 4 Φιλολόγοι , 1 Μαθηματικός, 1 Χημικός, 1 Μουσικός, 1 Φυσικός και 1 καθηγήτρια Γερμανικής Φιλολογίας , 2 καθηγήτριες Αγγλικής Φιλολογίας, 1

καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής. Από τους 12 Εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα οι 3 ήταν άντρες και 9 ήταν γυναίκες. Όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν τουλάχιστον 2 χρόνια εμπειρίας με παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού είτε στο Νομό Πιερίας είτε σε άλλα μέρη της Ελλάδας όπου εργάζονταν προηγούμενα έτη.

3.3 Μέσο συλλογής δεδομένων

Για την πραγματοποίηση της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα. Η επιλογή της ποιοτικής αντί της ποσοτικής έρευνας έγινε γιατί επιδίωξη της ερευνήτριας ήταν να ‘ακουστούν’ οι απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών, να αναλυθούν και να περιγραφούν σε βάθος από τους ίδιους, όπως τις βιώνουν. Ο Ιωσηφίδης, (2003) αναφέρει πως στις ποιοτικές έρευνες ο βασικός στόχος είναι κυρίως να απαντά κανείς στα ερωτήματα ‘πώς’ και ‘γιατί’. Οι συμμετέχοντες απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα υποκειμενικά μέσα από τη δική τους οπτική. Γενικά οι ποιοτικές έρευνες επιτρέπουν με τρόπο ελεύθερο στον συμμετέχοντα να εκφράσει τις απόψεις του χωρίς το αυστηρά δομημένο πλαίσιο των ποσοτικών ερευνών. Φυσικά η ποιοτική έρευνα δε μένει στην απλή καταγραφή των όσων ειπώθηκαν αλλά προχωρά στην διερεύνησή τους (Ιωσηφίδης, 2003). Σύμφωνα με την Παρασκευοπούλου, (1993) η συνέντευξη είναι ένα εργαλείο που επιτρέπει να εξετάσουμε το ερευνητικό πρόβλημα σε βάθος. Ο ερευνητής μπορεί να παρέχει επιπρόσθετες πληροφορίες στον εξεταζόμενο όπου χρειάζεται, να κεντρίσει το ενδιαφέρον του, να διευκρινίσει, να βεβαιωθεί ότι καταλαβαίνει πλήρως την κάθε ερώτηση. Επιπλέον, με την προσωπική επαφή μπορεί να παρατηρήσει την συμπεριφορά του, να δει τις αντιδράσεις του παρατηρώντας τις εκφράσεις του προσώπου του και τις χειρονομίες του. Είναι γεγονός πως οι άνθρωποι προτιμούν να μιλούν παρά να γράφουν. Αν ο ερευνητής καταφέρει να κερδίσει την εμπιστοσύνη του εξεταζόμενου και να τον κάνει να νοιώσει άνετα, πιθανά να ανοιχτεί και να δώσει πληροφορίες εμπιστευτικές, τις οποίες δεν θα ήταν πρόθυμος να καταγράψει σε άλλη περίπτωση (Παρασκευοπούλου, 1993).

Η ερευνητική συνέντευξη έχει οριστεί ως «συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από τον συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία» (Cannell & Kahn, 1968).

Θα πρέπει να τονιστεί πως οι συνεντεύξεις παρουσιάζουν το μειονέκτημα ότι δεν είναι αντικειμενικές. Η συμπεριφορά των εξεταζόμενων τροποποιείται ανάλογα με το αν εκφράζεται ιδιωτικά ή δημόσια. Ο υπεύθυνος της συνέντευξης μπορεί με την προσωπικότητά του να επηρεάσει την συμπεριφορά του εξεταζόμενου, ακόμα και από τον τρόπο που θα εκφραστεί από τις μικρές αλλαγές στη σειρά και τον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων (Βάμβουκας, 1998).

Υπάρχουν τρεις τύποι συνεντεύξεων: α) η αυστηρά κατευθυνόμενη, β) η ελεύθερη γ) η ημιδομημένη ή ημικατευθυνόμενη. Οι αυστηρά κατευθυνόμενες συνεντεύξεις έχουν αυστηρά προκαθορισμένες ερωτήσεις και δυνατές απαντήσεις. Στις ελεύθερες συνεντεύξεις τόσο το είδος όσο και ο τύπος των ερωτήσεων εξαρτάται από τον ερευνητή και ο εξεταζόμενος ελεύθερα απαντά και αναπτύσσει τις ερωτήσεις. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις επιτρέπουν στον εξεταζόμενο αρκετή πρωτοβουλία στις απαντήσεις του, με ελάχιστη παρέμβαση από τον ερευνητή. Ταυτόχρονα ο ερευνητής κατευθύνει τον εξεταζόμενο ώστε να μιλήσει για τα σχετικά με την έρευνα θέματα στον ορισμένο χρόνο που διαθέτει (Βάμβουκας, 1998).

Για την παρούσα εργασία επιλέχτηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης ως η καταλληλότερη μέθοδος συλλογής δεδομένων καθώς παρέχει μεγαλύτερη ευελιξία και ελευθερία τόσο στον ερευνητή όσο και στον εξεταζόμενο. Συγκεκριμένα η συνέντευξη βασίστηκε σε τροποποιημένο ερωτηματολόγιο της Wilkerson (2012) “Teachers Attitudes Toward Inclusion Scale” (TATIS) που κατασκευάστηκε από τους Cullen et al (2010). Τα ερωτήματα ήταν 14 και εξετάστηκαν 3 παράγοντες α) Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό (ερωτήσεις 1-6). β) Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης (ερωτήσεις 7-10). γ) Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους επαγγελματικούς ρόλους και τα καθήκοντα (ερωτήσεις 11-14).

3.4 Η διαδικασία

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά τη Σχολική χρονιά 2017-2018 από το Σεπτέμβριο έως τον Οκτώβριο. Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούνταν από 12 Εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από σχολεία του Νομού Πιερίας. Αρχικά ενημερώθηκαν οι Διευθυντές των Σχολικών μονάδων όπου ανήκουν οι εξεταζόμενοι για την έρευνα. Αφού οι Διευθυντές ενέκριναν την διαδικασία των συνεντεύξεων, επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί που διέθεταν εμπειρία με μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Έγινε μια προσπάθεια, κατά το δυνατό, να

συμπεριληφθούν διαφορετικές ειδικότητες εκπαιδευτικών (οκτώ). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε χώρους απαλλαγμένους από θορύβους, με διασφαλισμένη την ιδιωτικότητα, ώστε να διατηρηθεί η ομαλή διεξαγωγή της συνέντευξης. Κάποιοι συνεντευζιαζόμενοι επέλεξαν την οικία τους, κάποιοι την οικία της ερευνήτριας, τέλος κάποιοι επέλεξαν ένα απομονωμένο γραφείο του σχολείου όπου υπήρχε ησυχία. Πριν το ξεκίνημα της διαδικασίας των συνεντεύξεων ο ερευνητής έκανε τις απαραίτητες συστάσεις και εξήγησε τον ακριβή σκοπό και τους στόχους της έρευνας καθώς επίσης και πώς θα αξιοποιηθούν οι πληροφορίες που θα αντληθούν από τη συνέντευξη και ότι οι αναφορές και οι απόψεις των ερωτώμενων θα είναι ανώνυμες. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν περίπου 30 λεπτά. Η συλλογή των συνεντεύξεων έγινε με την χρήση μαγνητοφώνου αφού προηγουμένως ενημερώθηκαν οι συνεντευζιαζόμενοι για αυτό. Ένα άτομο δεν ήθελε να μαγνητοφωνηθεί οπότε καταγράφηκαν οι απαντήσεις του χειρόγραφα. Μετά την μαγνητοφώνηση ακολούθησε απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Τέλος οι συνεντεύξεις αναλύθηκαν και οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν ώστε να καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα.

Στην έρευνα δεν αναφέρονται τα ονόματα των συμμετεχόντων για την αποφυγή των προσωπικών τους στοιχείων. Έτσι, ανάλογα με την ειδικότητά τους ονομάζονται π.χ. για τους Εκπαιδευτικούς: Φ = Φιλολόγος, ΜΑ = Μαθηματικός, ΦΥ = Φυσικός, Χ = Χημικός, Γ = Γυμναστής, Μ = Μουσικός, ΑΦ = Αγγλική Φιλολογία, ΓΦ = Γερμανική Φιλολογία. Οι μαθητές στους οποίους αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί σημειώνονται ως «Χ», «Α», «Β», κλπ. για την απόλυτη τήρηση ανωνυμίας και διασφάλισης προσωπικών δεδομένων.

Πριν από το τμήμα των ερωτήσεων του ερευνητικού πεδίου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να παρέχουν κάποια δημογραφικά στοιχεία. Σχετικά με τις ειδικότητες των συμμετεχόντων: 4 είναι Φιλολόγοι, 1 Μαθηματικός, 1 Φυσικός, 1 Χημικός 2 Αγγλικής φιλολογίας, 1 Γερμανικής φιλολογίας, 1 Φυσικής Αγωγή, 1 Μουσικός. Συνοπτικά παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα:

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΤΟΜΩΝ
Φιλολόγος	4
Μαθηματικός	1
Φυσικός	1
Χημικός	1

Αγγλικής Φιλολογίας	2
Γερμανικής Φιλολογίας	1
Φυσικής Αγωγής	1
Μουσικός	1

Σχετικά με τις ηλικίες των συμμετεχόντων: Πέντε άτομα είναι πάνω από 50 ετών, τέσσερα άτομα είναι μεταξύ 40-50 ετών, και τρία άτομα είναι μεταξύ 30-40 ετών. Συνοπτικά παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα:

ΗΛΙΚΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΤΟΜΩΝ
< 30	-
31-40	3
41-50	4
>50	5

Σχετικά με την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων: Δύο άτομα έχουν προϋπηρεσία από 6 έως 10 χρόνια, τρία άτομα έχουν προϋπηρεσία από 11 έως 15 χρόνια, τέσσερα άτομα έχουν προϋπηρεσία από 16 έως 20 χρόνια, τρία άτομα έχουν πάνω από 20 χρόνια προϋπηρεσία. Συνοπτικά παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα:

ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΤΟΜΩΝ
< 5	-
6-10	2
11-15	3
16-20	4
>20	3

Τρεις από τους συμμετέχοντες ήταν άντρες και εννέα ήταν γυναίκες και όλοι οι συμμετέχοντες εργάζονται σε αστικά σχολεία, συγκεκριμένα στην Κατερίνη. Η προηγούμενη εμπειρία όλων των εκπαιδευτικών με αυτιστικό μαθητή πλην του ενός ήταν σε κανονικό σχολείο. Μόνο ένας εκπαιδευτικός εργάστηκε και σε ειδικό σχολείο.

Τέσσερα άτομα είχαν εμπειρία συνεργατικής διδασκαλίας. Όταν ρωτήθηκαν οι συνεντευξιζόμενοι αν αισθάνονται επαρκώς εκπαιδευμένοι για να διδάξουν σε μαθητές με αυτισμό στην κανονική τάξη όλοι απάντησαν «όχι». Δύο άτομα διαθέτουν Μεταπτυχιακό που όμως δεν είναι συναφές με την παρούσα έρευνα.

Τα κριτήρια με βάση τα οποία επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένες ειδικότητες των εκπαιδευτικών είχαν ως σκοπό να διερευνηθεί περαιτέρω το πώς οι Εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων βιώνουν το φαινόμενο του αυτισμού και αν η συνεκπαίδευση ως τρόπος διδασκαλίας βοηθά το παιδί με αυτισμό να ενταχθεί ομαλά στην τάξη και στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον έγινε προσπάθεια να ακουστούν οι απόψεις των διαφορετικών ειδικοτήτων ώστε να φανεί αν λόγω μαθήματος κάποιο μοντέλο συνεργατικής εκπαίδευσης είναι περισσότερο αποτελεσματικό σε σχέση με κάποιο άλλο.

3.5 Ανάλυση των δεδομένων

Η διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων ήταν χρονοβόρα και επίπονη. Αρχικά έπρεπε να κατηγοριοποιηθούν τα κομμάτια των συζητήσεων ανάλογα με την θεματική περιοχή ώστε να συμπίπτουν με τα ερωτήματα που τέθηκαν και να έρθουν στην επιφάνεια τα κύρια σημεία. Αρκετά σημεία των συνεντεύξεων ήταν εκτός ερώτησης αλλά γενικότερα εντός του θεματικού πεδίου. Ένα πολύ θετικό στοιχείο ήταν η προθυμία με την οποία όλοι οι εκπαιδευτικοί δέχτηκαν να πάρουν μέρος στην έρευνα και έτσι η ερευνήτρια δεν θύλησε να διακόψει την ροή της συνέντευξης ώστε να έχουν την ευκαιρία οι ερωτηθέντες να εκφραστούν ελεύθερα και να ακουστούν οι εμπειρίες τους. Θεωρήθηκε σκόπιμο να περιοριστούν ή να δοθούν επεκταμένα τα δεδομένα, κατά την κρίση του ερευνητή, ώστε να επικεντρωθεί στα καταλληλότερα σημεία για την επίτευξη των σκοπών αυτής της ερευνητικής προσπάθειας. Γενικά είναι δύσκολη η πλήρης συστηματοποίηση όταν πρόκειται για την ανάλυση μιας ποιοτικής έρευνας, πρέπει απαραίτητα να υπάρχει μια ευελιξία και αναπροσαρμογή καθ' όλη τη διαδικασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών

Όπως αναφέρθηκε η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό στο συμβατικό σχολείο. Αρχικά, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό στην γενική τάξη. Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης. Τέλος μελετήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους επαγγελματικούς ρόλους και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών. Η Συμπερίληψη για τους σκοπούς αυτής της έρευνας, ορίζεται ως η συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ-Υ.Λ.Α. σε γενικές τάξεις για μέρος ή του

συνόλου της σχολικής ημέρας. Με τους όρους ΔΑΦ-Υ.Λ.Α. συμπεριλαμβάνονται οι μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) και Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμό (Υ.Λ.Α.) συμπεριλαμβάνονται όλο το φάσμα του αυτισμού, όχι μόνο ο Υ.Λ.Α.

4.1.1 ΟΙ ΑΠΟΦΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ (ερωτήσεις 1-6)

1. Πιστεύετε πως όλοι οι μαθητές με ΔΑΦ-Υ.Λ.Α. πρέπει να εκπαιδεύονται σε γενικές τάξεις με μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες στο μέγιστο δυνατό βαθμό;

Σύμφωνα με την άποψη της Φ1 (Πρώτης Φιλολόγου) πρέπει να λαμβάνετε υπόψη η ιδιαιτερότητα της κάθε περίπτωσης και να μην γίνονται γενικεύσεις:

‘Το ‘πρέπει’ φαντάζει ιδιαίτερα γενικευτικό και απρόσωπο γιατί έχουμε να κάνουμε με άτομα, παιδιά, μαθητές και μάλιστα συμπεριλαμβανομένους στο ευρύ φάσμα του αυτισμού. Από τη μικρή μου εμπειρία θα έλεγα ότι ο μαθητής Δ, εκπαιδεύεται στη γενική τάξη όχι όμως ο μαθητής Β’.

Η καθηγήτρια ΓΦ (Γερμανικής Φιλολογίας) είναι υπέρ της συνεκπαίδευσης υπό προϋποθέσεις :

‘Δεν ισχύει για όλους, υπάρχει κλίμακα. Υπάρχουν παιδιά με νοητική υστέρηση που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν την κανονική τάξη ,δεν μπορούν να συνυπάρξουν, ενώ άλλα δεν έχουν πρόβλημα. Προτείνω και είμαι υπέρ να γίνετε συνεκπαίδευση υπό προϋποθέσεις εξαρτάται δηλαδή από τον μαθητή και την περίπτωση δηλαδή την βαρύτητα της μειονεξίας’.

Η άποψη της καθηγήτριας ΜΑ (Μαθηματικών) είναι να υπάρχει ένα μικτό σχήμα, δηλαδή εκπαίδευση στην γενική τάξη αλλά και σε ειδική τάξη:

‘Πρέπει να συμβαίνουν και τα δύο συγχρόνως, παράλληλα δηλαδή και να βρίσκονται μέσα στην τάξη να συμβιώνουν με τους υπολοίπους και να προσπαθεί ο εκπαιδευτής να δώσει ερεθίσματα σ’ αυτούς σε σχέση με τους άλλους αλλά πρέπει και εξειδικευμένα να γίνετε εκπαίδευση και ξεχωριστά και μαζί’.

Ο Φ (Φυσικός) εκφράζει την αγωνία του όταν υπάρχει αυτιστικό παιδί στην τάξη του και η συμπεριφορά του παρεκκλίνει από την συνηθισμένη:

‘Τα παιδιά αυτά θέλουν ιδιαίτερη μεταχείριση θέλουν εξειδικευμένη αντιμετώπιση από ειδικούς. Το ίδιο πρόβλημα το συνάντησα και εγώ δεν ξέρω πώς να τα φερθώ αυτά τα παιδιά και απελπίζομαι σε κάθε συμπεριφορά που ξεφεύγει από το φυσιολογικό πλαίσιο αισθάνομαι ότι δεν ξέρω πώς να τα χειριστώ ή καμιά φορά μιλάω πολύ απότομα. Αναζητούμε βοήθεια από το ΚΕΔΥΥ συνέχεια από εξειδικευμένους’.

Ο Φ2 (Δεύτερος Φιλολόγος) υποστηρίζει πως πρέπει να είναι μέσα στην τάξη αλλά να έχουν κάποιον εξειδικευμένο δίπλα τους:

‘Νομίζω ναι, για να μην ξεχωρίζουν να φαίνονται κάτι διαφορετικό αλλά με παράλληλη στήριξη, να υπάρχει κάποιος να τους βοηθάει, αλλά μέσα στην τάξη μαζί με τους άλλους’.

Η άποψη της καθηγήτριας ΑΦ1 (Πρώτη καθηγήτρια Αγγλικής Φιλολογίας) είναι να παρέχετε εξειδικευμένη βοήθεια όταν η περίπτωση το απαιτεί:

‘Είμαι υπέρ της συνεκπαίδευσης ,θεωρώ πως η κατάλληλη στήριξη θα βοηθούσε, πιστεύω πως τα παιδιά με ΥΛΑ μπορούν να βοηθηθούν παρά να πάνε σε ειδικό. Οι βαριές περιπτώσεις οπωσδήποτε με παράλληλη στήριξη’.

Η καθηγήτρια ΑΦ2 (Δεύτερη καθηγήτρια Αγγλικής φιλολογίας) έχει εκ διαμέτρου αντίθετη άποψη σχετικά με την συνεκπαίδευση όλων των μαθητών:

‘Διαφωνώ απόλυτα γιατί έχουν τις δικές τους δυσκολίες, χρειάζονται διαφορετική αντιμετώπιση, χρειάζονται εξατομικευμένη διδασκαλία γι ’αυτό και είναι λίγα μέσα στις τάξεις στο ειδικό σχολείο είναι τρία, τέσσερα βαριά πέντε παιδιά. Το πέντε παιδιά είναι πολύ μέσα στην τάξη σε ένα σχολείο με ειδικές ανάγκες. Μπορεί να χρειαστεί να πιάσεις το χέρι του μαθητή να το οδηγήσεις να γράψει τα γράμματα, δεν έχουν υπομονή να περιμένουν, χρειάζονται συνεχή εποπτεία, γι ’ αυτό είναι βαριά πέντε παιδάκια’. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός εργάστηκε πάνω από 20 χρόνια στο συμβατικό σχολείο, και έχει εμπειρία με μαθητές με ΔΑΦ-Υ.Λ.Α. στην γενική τάξη. Το τελευταίο σχολικό έτος αποσπάστηκε σε ειδικό σχολείο μετά από δική της επιθυμία.

Μια από τις νεότερες καθηγήτριες Φ3 (Τρίτη Φιλολόγος) καταθέτει πως εξαρτάται από την περίπτωση:

‘Ανάλογα με την περίπτωση. Αν είναι μεγάλη η διαταραχή του φάσματος δεν συμφωνώ πρέπει να πάει στο ειδικό σχολείο, αν πρόκειται για χαρισματικά παιδιά συμφωνώ. Υπάρχει μαθητής μου με ΥΛΑ που έχει δώσει χρώματα στα μαθήματα ανάλογα με το πόσο του αρέσουν. Οι έντονες αποχρώσεις είναι για τα μαθήματα που του αρέσουν. Δε θυμάμαι σε ποια μαθήματα έδωσε έντονα χρώματα, νομίζω μαθηματικά και φυσική. Στα άλλα έδωσε ανοιχτές αποχρώσεις’.

Η Μ (Μουσικός) θεωρεί πως η κάθε περίπτωση είναι ξεχωριστή, κάποιες περιπτώσεις παιδιών χρειάζονται βοήθεια από εξειδικευμένα άτομα :

‘Πάντα θα σου πω πως εξαρτάται από την περίπτωση. Δε μπορώ να συγκρίνω τον μαθητή «Χ» με τον μαθητή «Ψ», αλλά ναι εφόσον μπορούν και κατανοούν, καλό θα ήταν να εκπαιδεύονται, να έρχονται σε επαφή και να εντάσσονται μέσα σε τάξεις, όσο μπορούν. Όσο μπορεί το κάθε παιδί να ανταποκριθεί αλλά πάντοτε με τη βοήθεια’.

Σύμφωνη άποψη έχει και η καθηγήτρια ΦΑ (Φυσικής Αγωγής), η οποία θεωρεί πως πέρα από την ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή πρέπει να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές στα δευτερεύοντα μαθήματα αλλά να απομακρύνονται στα βασικά μαθήματα ώστε να βοηθούνται από κάποιον ειδικό.

‘Πιστεύω ότι δεν πρέπει να εκπαιδεύονται στις γενικές τάξεις ως επί το πλείστον στα γενικά μαθήματα στα δευτερεύοντα μπορούν να βρίσκονται στις γενικές τάξεις, στα βασικά μαθήματα πρέπει να βρίσκονται σε ειδικές τάξεις επειδή έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αν είναι περίπτωση ΥΛΑ όπου υστερεί στις κοινωνικές δεξιότητες, τότε ναι, θα ήθελα το παιδί αυτό να βρίσκεται σε μια γενική τάξη και πάντα υπό προϋποθέσεις, στα βασικά μαθήματα θα πρέπει να έχει συνοδευτικά έναν ειδικό παιδαγωγό’.

Η εκπαιδευτικός Φ4 (Τέταρτη φιλόλογος) προβληματίζεται για το αν ωφελούνται σε γνωστικό επίπεδο οι μαθητές με αυτισμό. Θεωρεί πως δεν πρέπει να απομακρύνονται σε ειδική τάξη αλλά να βοηθούνται παράλληλα με την υποστήριξη από κάποιον ειδικό:

‘Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ γιατί έχω κάποιους προβληματισμούς σχετικά με το θέμα αυτό. Πιστεύω ότι υπάρχουν δύο παράμετροι, είναι το θέμα της συμπεριφοράς, δηλαδή τα παιδιά με ειδικές ανάγκες νομίζω ότι ωφελούνται σε μια τάξη με παιδιά, σε μια γενική τάξη, ας το πω έτσι, μαθαίνουν από την συμπεριφορά των άλλων παιδιών

υιοθετούν κάποια στοιχεία της συμπεριφοράς τους αλλά δεν είμαι σίγουρη για το μαθησιακό επίπεδο δηλαδή αν ένα παιδί με ειδικές ανάγκες με κάποια ειδικά προβλήματα ωφελείται σε ικανοποιητικό βαθμό από την διδασκαλία της γενικής τάξης. Για παράδειγμα ο μαθητής «B» δεν μπορεί να παρακολουθήσει την ροή του μαθήματος πάντοτε, χρειάζεται να κάνει συχνά διαλλείματα πολλές φορές αφαιρείται άλλες φορές σχολιάζει κάποια πράγματα που τα άλλα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται τι σχέση έχουν με το μάθημα. Στη δικιά του αντίληψη μπορεί να έχουν σχέση αλλά υπάρχει μία δυσκολία επικοινωνίας με τα υπόλοιπα παιδιά. Προβλήματα τα οποία ξεπερνιούνται εάν ο διδάσκων δηλαδή εγώ θα είχε τις απαραίτητες γνώσεις εάν γνώριζε κάποιες τεχνικές, στρατηγικές που θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στις ανάγκες του παιδιού ή η άλλη περίπτωση είναι μαζί με μένα, τον καθηγητή της τάξης να υπάρχει ένας ειδικευμένος συνάδελφος ο οποίος θα μπορεί να βοηθάει συνέχεια το παιδί, θα είναι συνέχεια μαζί του θα το κατευθύνει με τις κατάλληλες ερωτήσεις, με τις τεχνικές που γνωρίζει ο ίδιος και αγνοώ εγώ. Είμαι υπέρ της παράλληλης στήριξης πιστεύω ότι τα παιδιά δεν πρέπει να περιθωριοποιούνται, τα παιδιά αυτά, δηλαδή να μπουν μόνο σε ειδικό τμήμα και τίποτα άλλο πρέπει να συγκροτούνται με τα άλλα παιδιά αλλά εγώ δεν έχω τις απαραίτητες γνώσεις να μπορέσω να το βοηθήσω το παιδί αυτό, να προσαρμόσω την διδασκαλία μου στις δικές του ατομικές ανάγκες γι' αυτό χρειάζεται ένας συνάδελφος ειδικευμένος στο θέμα αυτό'.

Ο Χ (Χημικός) συμφωνεί με την συνεκπαίδευση όλων των μαθητών αλλά θεωρεί πως και πάλι εξαρτάται από το φάσμα στο οποίο βρίσκεται ο μαθητής. Πιστεύει πως πρέπει με την συνεκπαίδευση των μαθητών να ωφελούνται όλοι οι μαθητές. Ή τουλάχιστον να μη ζημιώνονται οι μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες.

‘Συμφωνώ με την συνεκπαίδευση με κάποιους όρους. Ο μαθητής ο αυτιστικός πρέπει να κερδίζει κάτι και στο γνωστικό επίπεδο αλλά και στο κοινωνικό. Ταυτόχρονα η παρουσία του δεν πρέπει να είναι τέτοια ώστε να διαταράσσει το μάθημα και να δημιουργεί προβλήματα στην υπόλοιπη τάξη. Πρέπει να ωφελείται ο ίδιος και αν μη τι άλλο να μην ζημιώνονται οι υπόλοιποι’.

Συνοπτικά

Σε αυτό το κομμάτι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (οκτώ) που ρωτήθηκαν είναι υπέρ της συνεκπαίδευσης αλλά με όρους. Οι απόψεις των, Φ4, ΦΑ, Μ, ΑΦ, Φ2, Φ, ΜΑ, Χ συγκλίνουν στο να εκπαιδεύονται όλοι οι μαθητές μαζί όταν είναι εφικτό για την κοινωνικοποίησή τους. Οι επτά ανέφεραν πως θεωρούν απαραίτητη την βοήθεια

ενός ειδικού, δηλαδή να υπάρχει παράλληλη στήριξη. Ένας ανέφερε πως αν είναι σοβαρή η περίπτωση πρέπει να πάει σε ειδικό σχολείο ο μαθητής. Μόνον ένας εκπαιδευτικός είναι κάθετα αντίθετος με την συνεκπαίδευση και θεωρεί το ειδικό σχολείο σαν ιδανική λύση για παιδιά με αυτισμό. Ένα άτομο ανέφερε πως σε κάποια βασικά μαθήματα θα πρέπει οι μαθητές για δικό τους όφελος να πηγαίνουν σε ειδική τάξη ώστε να τους παρέχετε η απαραίτητη βοήθεια. Δύο άτομα θεωρούν πως πρέπει να εξετάζεται η κάθε περίπτωση ξεχωριστά και να μην υπάρχουν γενικεύσεις. Τέλος ένα άτομο πιστεύει πως οφείλουμε να λάβουμε υπόψιν αν η παρουσία του αυτιστικού παιδιού επηρεάζει το σύνολο των μαθητών.

2. Πιστεύετε πως κάποιες φορές είναι απαραίτητο να απομακρύνεται ο μαθητής με ΔΑΦ-Υ.Λ.Α. από τη γενική τάξη με στόχο να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές του ανάγκες;

Η Φ1 δήλωσε πως νοιώθει ανεπαρκής όταν πρόκειται να διδάξει σε παιδιά με αυτισμό:

‘Συμφωνώ γιατί οι πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή με αυτισμό δεν μπορούν να εξυπηρετηθούν πλήρως από εκπαιδευτικούς, όπως εγώ, που στερούνται επάρκειας στις γνώσεις και στον χειρισμό τέτοιων μαθητών.’

Η εκπαιδευτικός ΓΦ θεωρεί πως όταν ο μαθητής δεν είναι ήρεμος πρέπει να απομακρύνεται, ενώ για να κοινωνικοποιηθούν οι μαθητές με αυτισμό πρέπει να έχουν κάποια επαφή με τα άλλα παιδιά όπως αναφέρει:

‘Μερικές φορές είναι απαραίτητο να το πάρεις το παιδί. Πιστεύω πως κάποια παιδιά δεν μπορούν να παρακολουθήσουν με ηρεμία το μάθημα χρειάζονται εξατομικευμένη διδασκαλία. Για την περίπτωση του Δ θα έπρεπε να έχει παράλληλη στήριξη σε κάποια μαθήματα, μαθηματικά, αρχαία, στη γλώσσα (ενώ) στη γυμναστική, στη μουσική, στα καλλιτεχνικά, στις ξένες γλώσσες όπως σε μένα στα γερμανικά, πρέπει να είναι με τους συμμαθητές του. Πρέπει να έρθει σε επαφή και με τα άλλα παιδάκια. Ο συγκεκριμένος μαθητής μπορεί να κοινωνικοποιηθεί, άλλα δεν μπορούν. Ο συγκεκριμένος δεν έχει φίλους αλλά έστω μέσα στην τάξη που θα μιλήσει, θα του πούνε κάτι, θα ζητήσει ένα στυλό, θα συζητήσουν κάποιο θέμα, του κάνει καλό. Εγώ νομίζω για τον συγκεκριμένο μαθητή του κάνει καλό να βρίσκεται με άλλα παιδάκια. Κάποια στιγμή έρχεται σε επαφή, αναγκαστικά με τα παιδάκια, συζητάνε, μιλάνε, μπορεί στο διάλλειμα να μην παίζουν μαζί ή σε κάποιες εργασίες, εγώ πιστεύω πρέπει’. Η εκπαιδευτικός ΓΦ

διαφοροποιείται λέγοντας ότι για κάποιους μαθητές με αυτισμό λειτουργεί το μοντέλο της παράλληλης στήριξης σε ορισμένα μαθήματα. Ενώ σε κάποια άλλα μαθήματα θα πρέπει να είναι να είναι όπως οι συμμαθητές του γιατί αυτό συμβάλλει στην κοινωνικοποίησή του παιδιού.

Η ΜΑ αναφέρει πως κάποια παιδιά με αυτισμό χρειάζεται να απομακρύνονται κάποιες φορές ώστε να έχουν την ευκαιρία να εκπαιδευτούν καλύτερα:

‘Θεωρώ ότι πρέπει και να απομονώνονται και να εκπαιδεύονται μόνοι τους αλλά και μεσ’ την τάξη. Άρα μία μέση κατάσταση γιατί δεν μπορούν να αντιληφθούν όλα τα μηνύματα όταν είναι μέσα στο σύνολο των μαθητών που εκπέμπονται από τον διδάσκοντα. Έτσι λοιπόν θα τους δώσουμε την ευκαιρία να αντλήσουν περισσότερα μηνύματα από όσα θα μπορούσαν μεσ’ την τάξη.’ Θεωρεί μια μέση λύση ως ιδανική.

Ο Φ θεωρεί πως το παιδί θα ωφελείται αν είναι με ειδικό εκπαιδευτικό ακόμα και στα διαλλείματα:

‘Πρέπει να απομακρύνονται πιο συχνά, πρέπει να είναι με ειδικό εξειδικευμένο καθηγητή που θα ξέρει πως θα το χειριστεί, να παρακολουθεί την συμπεριφορά τους και στα διαλλείματα, τότε το παιδί ξέρει πως κάποιος το παρακολουθεί και ενδιαφέρεται γι’ αυτό’. Η άποψη του Φ είναι πως ο ειδικός γνωρίζει καλύτερα τις ανάγκες των αυτιστικών παιδιών.

Ο Φ2 πιστεύει πως πρέπει να καταργηθούν τα τμήματα ένταξης, να παραμένουν όλα τα παιδιά μαζί στην ίδια τάξη ώστε να μην ξεχωρίζουν και όπου χρειάζεται να υπάρχει η στήριξη του ειδικού:

‘Πρέπει να μένει στην τάξη με κάποιον ειδικό εκπαιδευτικό. Δεν πρέπει να απομακρύνεται, δεν πρέπει να ξεχωρίζει. Ούτε τμήμα ένταξης για να μην φαίνεται η διαφορετικότητα. Έχω από πέρσι μαθητή με αυτισμό, ο «Χ» μια ιδιαίτερη περίπτωση, είναι ελαφριά περίπτωση, κάνει παρέα με παιδιά, είναι κοινωνικοποιημένο, δεν είναι μια βαριά μορφή, είχε παράλληλη στήριξη πέρσι, φέτος περιμένουμε να έρθει, δεν έχει έρθει ακόμα. Η φιλόλογος που τον στήριζε πέρσι ήταν μια πολύ ωραία κοπέλα και τα άλλα παιδιά τον κορόιδευαν και ένοιωθε άβολα-αυτό ήταν το δύσκολο, χα, χα, χα. Γιατί τον κορόιδευαν ακριβώς; Ήταν μια πολύ εντυπωσιακή κοπέλα, μοντέλο θα ’λεγα, που ερχόταν ντυμένη προκλητικά κάποιες φορές και τα παιδιά τον κορόιδευαν, τον πείραζαν ότι τα έχει μαζί της, τι τυχερός που είσαι κλπ. Μια φορά άρχισε να τρέχει, δεν

καταλαβαίναμε γιατί, έφευγε μακριά της γιατί ένοιωθε άβολα. Τον βοηθούσε όμως. Του έλεγε τι να προσέξει, «Πρόσεξε αυτό» «Κοίτα εκείνο» «Σου είπα αυτό». Χωρίς άτομο δίπλα του δεν μπορούσε να κάτσει εύκολα να γράψει, χάνεται, ο συγκεκριμένος μαθητής. Οι άλλες περιπτώσεις που είχα ήταν πιο βαριές στα νησιά που ήμουν. Στο νησί Α, το παιδί δεν έκανε παρέα με κανέναν αλλά επειδή ήταν προσεγμένο από το σπίτι, γιος συναδέλφου, κάτι ήξερε, κάτι έκανε, αλλά χανόταν κι αυτός. Είχε κι αυτό παράλληλη στήριξη; Ναι είχε και μάλιστα η ειδική παιδαγωγός βοηθούσε περισσότερο, ήταν πιο καταρτισμένη. Έδειχνε περισσότερο ενδιαφέρον, έχει σημασία και το πρόσωπο που θα στηρίζει τον μαθητή. Δεν ήταν κάθε μέρα στο σχολείο μας επειδή στήριζε και άλλο μαθητή σε άλλο σχολείο. Άλλο κι αυτό! Δυο μέρες παράλληλη στήριξη τις άλλες τίποτα! Τελικά αντιμετώπισε και ένα σοβαρό πρόβλημα υγείας η γυναίκα και έφυγε. Όταν ήταν βοηθούσε πάρα πολύ και στα διαλείμματα. Αντίθετα ο μαθητής «Χ» δεν είχε βοήθεια στα διαλείμματα αλλά και αυτός δεν είχε παράλληλη στήριξη κάθε μέρα, η ειδική παιδαγωγός ερχόταν δύο μέρες την εβδομάδα. Και ένα ακόμα παιδί που είχα στο νησί «Β» ήταν πολύ φροντισμένο από το σπίτι. Γενικά όλα τα παιδιά που σας ανέφερα ήταν από γονείς που τα φροντίζουν, παιδιά προσεγμένα. Είχαν συνέχεια επαφή με το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς, την ειδική παιδαγωγό, ψυχολόγους κλπ. Στο ένα σχολείο μάλιστα, το παιδί ήταν γιός του Διευθυντή. Να αναφέρω και μια αντίθετη περίπτωση στο νησί «Β» που ήμουν είχα ένα παιδί με αυτισμό κατά πάσα πιθανότητα, δεν ασχολήθηκε ποτέ ο πατέρας, ήταν, ήταν, δεν θέλω να τον χαρακτηρίσω τον πατέρα. Το παιδί είχε δει την μάνα του να αυτοκτονεί. Το παιδί σφύριζε μέσα στην τάξη, χτυπούσε τα θρανία, ο πατέρας ποτέ δεν ασχολήθηκε να γίνει κάποια διάγνωση. Δεν ξέρω τι απέγινε. Εν κατά κλείδι να μην υπάρχει τμήμα ένταξης.?

Η ΑΦ1 δεν είναι αρνητική με το ενδεχόμενο της απομάκρυνσης ενός παιδιού όταν πρόκειται για μαθήματα μεγάλης βαρύτητας:

‘Θα μπορούσε να είναι κάποιες ώρες σε μαθήματα μεγάλης βαρύτητας σε τμήμα ένταξης’.

Ομοίως και η εκπαιδευτικός ΦΑ αναφέρει:

‘Συμφωνώ ότι πρέπει να πάει σε τμήμα ένταξης, ειδικά στα βασικά μαθήματα, δευτερεύοντα, σε εισαγωγικά δευτερεύοντα, όπως τα παιδαγωγικά, γυμναστική, μουσική, εικαστικά, μπορεί να συμμετέχει με το κοινό τμήμα αλλά στα βασικά μαθήματα πρέπει να έχει ειδικό παιδαγωγό’.

Την εντελώς αντίθετη άποψη έχει η εκπαιδευτικός ΑΦ2 τονίζοντας πως:

‘Δεν έχει καμία σχέση με την γενική τάξη ο μαθητής με αυτισμό, σε καμία περίπτωση στην γενική τάξη’. Πιστεύει πως όλα τα παιδιά με αυτισμό πρέπει να πηγαίνουν στο ειδικό σχολείο.

Η Φ3 δεν ήταν σίγουρη για το αν θα βοηθούσε σε κάτι η απομάκρυνση του παιδιού από την τάξη:

‘Δεν ξέρω αν βοηθιέται ο μαθητής’.

Ενώ η εκπαιδευτικός Μ απάντησε:

‘Ναι ναι με προϋποθέσεις, αν μπορεί, όπως ανέφερα’. Αναφερόμενη σε προηγούμενη απάντηση όπου διευκρίνισε πως η κάθε περίπτωση είναι ξεχωριστή. Δηλαδή συμφωνεί με την συνεκπαίδευση των παιδιών αν το παιδί μπορεί να ανταποκριθεί.

Ομοίως αναφέρει η εκπαιδευτικός Φ4 πως όλα είναι χρήσιμα, και το τμήμα ένταξης και η παράλληλη στήριξη. Κάθε φορά πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η σοβαρότητα της περίπτωσης.

‘Εξαρτάται από την περίπτωση του κάθε παιδιού, το θέμα είναι πολύ λεπτό, ίσως σε κάποιες περιπτώσεις αυτό που έλεγα προηγουμένως, ο συγκροτισμός με τα άλλα παιδιά, η παρακολούθηση του μαθήματος δεν κάνει καλό σε ένα παιδί που έχει σοβαρά προβλήματα, επικοινωνίας, αντίληψης κλπ και εδώ πλέον χρειάζεται μια διαφορετική επιλογή δηλαδή η ένταξή του σε ένα ειδικό τμήμα. Όλα αυτά είναι χρήσιμα, και το ειδικό τμήμα βοηθάει κάποιες περιπτώσεις παιδιών και η παράλληλη στήριξη και η ένταξη του παιδιού σε μια ομάδα με παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν τέτοιες δυσκολίες. Πιστεύω πρέπει να γίνει συνδυασμός και διαφοροποίηση ανάλογα με την περίπτωση του παιδιού’.

Ο εκπαιδευτικός Χ θεωρεί πως η απομάκρυνση του παιδιού πρέπει να γίνεται όταν ωφελείται τόσο το ίδιο όσο και οι συμμαθητές του:

‘Δεν επιτρέπεται να είναι ένα παιδί με βαριά μορφή αυτισμού στην γενική τάξη όταν δεν μπορεί να ανταποκριθεί στο παραμικρό. Πέρσι είχα έναν μαθητή που δεν είχε επαφή με το περιβάλλον του. Στο όνομα της συνεκπαίδευσης τον «πέταξαν» στην τάξη! Πέρασε έναν χρόνο χωρίς να μάθει το παραμικρό. Ούτε φίλους έκανε. Άσε που έβγαζε κραυγές

και έκανε διάφορους ήχους διαταράσσοντας όλους τους άλλους. Αυτό έπρεπε να είναι σε τμήμα ένταξης ή ακόμα σε ειδικό σχολείο. Ένα άλλος μαθητής μου που έχει Asperger μια χαρά τα καταφέρνει στη γενική τάξη δεν χρειάζεται ούτε καν παράλληλη στήριξη'. Ταυτόχρονα πιστεύει πως κάποιοι μαθητές με αυτισμό ανταποκρίνονται στην γενική τάξη χωρίς προβλήματα και χωρίς ιδιαίτερη βοήθεια στην κανονική τάξη.

Συνοπτικά

Γενικότερα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την απομάκρυνση των μαθητών με αυτισμό σαν κάτι θετικό και απαραίτητο για τον μαθητή με αυτισμό ενώ κατά περίπτωση υποστηρίζουν την παραμονή στην τάξη με παράλληλη στήριξη (Φ1, ΓΦ, ΦΑ, Φ, ΑΦ1, ΦΑ, Μ, Φ4, Χ) . Ένας εκπαιδευτικός θεωρεί πως δεν πρέπει τα παιδιά με αυτισμό να είναι στο συμβατικό σχολείο αλλά μόνο σε ειδικό σχολείο (ΑΦ2). Ένας εκπαιδευτικός δεν έχει άποψη (Φ3) και ένας διαφωνεί με την απομάκρυνση προτείνοντας της παράλληλη στήριξη ως την καλύτερη λύση (Φ2).

3. Θεωρείτε πως οι περισσότερες ή όλες οι ξεχωριστές τάξεις που εξυπηρετούν αποκλειστικά μαθητές με ΔΑΦ-Υ.Λ.Α. πρέπει να καταργηθούν;

Η Φ1 αναφέρει πως δεν είναι αρμόδια να μιλήσει για κατάργηση ξεχωριστών τάξεων: *‘Δεν συμφωνώ με τις γενικεύσεις και τους αφορισμούς του τύπου « να καταργηθούν οι περισσότερες ή όλες οι ξεχωριστές τάξεις» χρειάζεται πολλή έρευνα από τα ΚΕΔΔΥ πρώτα και ανάλογες γνωματεύσεις που θα συμβάλλουν σ’ αυτήν την όποια σωστή κατεύθυνση’.*

Η εκπαιδευτικός ΓΦ έχει την άποψη ότι δεν πρέπει να καταργηθούν οι ξεχωριστές τάξεις επειδή κάποιες φορές μόνο σε τμήμα ένταξης μπορεί να βοηθηθεί ένας μαθητής αλλά και το σύνολο της τάξης να έχει ηρεμία.

‘Υπάρχουν παιδιά που μπορούν να συνυπάρξουν με κανονικά παιδάκια θα τους κάνει και καλό. Θα σας αναφέρω περίπτωση των μαθητών που ενοχλούνται από τον συμμαθητή τους που κάνει διάφορα, κινήσεις, κλωτσάει με τα πόδια του ή με τα χέρια του, κάποιοι συμμαθητές δεν μπορούν αυτό να το ανεχτούν. Κάνουν παρατηρήσεις διακόπτουν το μάθημα , δηλαδή υπάρχει τέτοια περίπτωση που μπορεί να είναι ενοχλητικό να υπάρχει τέτοιο παιδί, αυτιστικό στο τμήμα και δεν μπορούν να το κατανοήσουν(οι άλλοι μαθητές). Εμένα προχθές πετάχτηκε μαθητής και είπε «Εγώ αν

το έκανα αυτό θα μου είχατε δώσει ωριαία αποβολή! Σ αυτό το παιδί γιατί δεν δίνεται;» Νομίζουν ότι κάνω διάκριση γιατί υπάρχουν τέτοιες περιπτώσεις και δεν μπορούσε να καταλάβει. Κάθισα μετά στο διάλλειμα να του εξηγήσω'.

Την ίδια άποψη έχει και η ΜΑ. Θεωρεί πως κάποιες φορές πρέπει να πηγαίνουν σε τμήμα ένταξης οι μαθητές όπου θα τους διδάσκουν εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί:

‘Όχι πρέπει να υπάρχουν παράλληλα. Πρέπει να υπάρχουν εκπαιδευτές με ιδιαίτερες γνώσεις και παράλληλα να είναι συνοδοιπόροι με τους άλλους. Για τον μαθητή «Χ» ήθελε κάποιος να είναι δίπλα του δηλαδή αν είχε ένα ιδιαίτερο δίπλα του , παράλληλη στήριξη. Την είχε στο σπίτι, αυτό το παιδί το συγκεκριμένο. Στο σχολείο δεν την είχε, δεν είχε τμήμα ένταξης, αλλά ήταν όμως έντεκα παιδιά μέσα στην τάξη. Καθόταν πάντα σε συγκεκριμένο θρανίο, αυτά τα παιδιά όπως ξέρουμε δεν τους αρέσουν οι αλλαγές. Δεν έλειψε ούτε μια μέρα από το σχολείο, ούτε μια μέρα!’

Ο Φ ανέφερε με αγωνία πως πρέπει να αυξηθούν τα τμήματα ένταξης και όχι να καταργηθούν:

‘Πρέπει να πολλαπλασιαστούν όχι να καταργηθούν είναι τρομερό το πρόβλημα!’

Ο Φ2 αντιλαμβάνεται την δυσκολία που υπάρχει όταν πρόκειται να γίνει συνεκπαίδευση όλων των μαθητών αλλά εξακολουθεί υποστηρίζει την κατάργηση των ξεχωριστών τάξεων:

‘Θεωρώ πως δεν θα’ πρεπε να υπάρχουν ξεχωριστές τάξεις. Βέβαια αυτό δεν είναι το εύκολο, κάνεις πιο εύκολα το μάθημα αν το παιδί πάει σε τμήμα ένταξης. Και πάλι εγώ πιστεύω πως πρέπει να είναι όλα τα παιδιά μέσα στην τάξη’.

Η εκπαιδευτικός ΑΦ1 δεν είναι απόλυτη στην άποψή της. Θεωρεί πως η γενική τάξη συνεισφέρει στην κοινωνικοποίηση του μαθητή αρκεί να μην δημιουργεί προβλήματα:

‘Ίσως κατά περίπτωση, κάποιες περιπτώσεις μαθητών με αυτισμό δημιουργούν θέμα στην τάξη, αυτά πρέπει να απομακρύνονται. Ίσως θα μπορούσαν να συνυπάρχουν στον χώρο του σχολείου και όχι στην τάξη ,γιατί η κοινωνικοποίηση είναι ένα θέμα σ’ αυτά τα παιδιά, θα πρέπει με κάποιον τρόπο να το δουλέψουν κι αυτό’.

Η άποψη της ΑΦ2 είναι πως δεν τίθεται θέμα ξεχωριστών τμημάτων διότι θεωρεί πως τα παιδιά με αυτισμό πρέπει να πάνε σε ειδικό σχολείο όπου θα τους παρέχεται και συναισθηματική υποστήριξη:

‘Διαφωνώ με την συνεκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό στα συμβατικά σχολεία. Οπότε για μένα δεν είναι θέμα το τμήμα ένταξης. Πέρα από την γνωστική διαδικασία τα παιδιά έχουν συναισθηματική διαφορετικότητα, είναι ιδιαίτερα φορτισμένα συναισθηματικά, λίγο διαφορετικά να τον κοιτάζεις κάποιος μαθητής αρχίζει να κλαίει « δεν μ’ αγαπάει ο Τάκης» «δεν είναι φίλος μου» σε 5-10 λεπτά επανέρχεται’.

Η Φ3 αναφέρει:

‘όχι σίγουρα εξαρτάται από την περίπτωση’.

Η Μ με βεβαιότητα υποστηρίζει πως πρέπει να αυξηθούν τα τμήματα ένταξης. Επιπλέον αναφέρει πως η απομάκρυνση των μαθητών πρέπει να γίνεται στα μαθήματα όπου ο μαθητής δεν μπορεί να παρακολουθήσει, χωρίς να γίνεται διάκριση σε βασικά και δευτερεύοντα :

Όχι βέβαια, όχι βέβαια, πρέπει να υπάρχουν περισσότερα τμήματα ένταξης. Πιστεύω πως θα έπρεπε η γνωμάτευση να δείξει, το τι μπορεί, ή μάλλον πού μπορεί να ανταποκριθεί το παιδί και ο ειδικός να μου πει ότι, ή που του αρέσει, που αντιδρά θετικά το παιδί και μπορεί να τα καταφέρει και να μείνει μέσα. Είχα παιδί που ήταν αυτιστικό με τον συνοδό του στην τάξη μου, γιατί σε εκείνο το σχολείο έπρεπε να έχουν πάντα συνοδό, δεν τους δεχόταν αλλιώς. Διακόπτω για λίγο, όταν λέτε συνοδό τι εννοείται; Εγώ λέω συνοδό αντί για ειδικό παιδαγωγό. Δεν έκαναν τίποτα απλά ήταν παρόν όταν λέγαμε κάτι που έπρεπε να γράψουν τα παιδιά ή όταν ξεχνιόταν, το σκουντούσε ή έγραφε όλες τις ασκήσεις που πρέπει γιατί το παιδάκι μπορεί να μη μπορούσε να τα γράψει. Είχε αυτόν τον ρόλο, βοηθητικό. Να του υπενθυμίσει «Την ξέρεις την απάντηση, σήκωσε το χέρι» Το ένα παιδί καθόταν πάρα πολύ καλά μέσα στα μαθηματικά, ήταν μέσα στην τάξη στα μαθηματικά με όλα τα υπόλοιπα παιδιά, στη μουσική δεν μπορούσε να κάτσει και το άλλο ήταν και στην ιστορία καθόταν δηλαδή σε αυτά τα μαθήματα που υποτίθεται ότι τα απομακρύνουν τα παιδιά, αντιδρούσαν μια χαρά, είχαν συμμετοχή και με τη βοήθεια του συνοδού να το σκουντήσει να γράψουν κλπ.’.

Η Εκπαιδευτικός ΦΑ θεωρεί πως είναι απαραίτητα τα τμήματα ένταξης εκτός αν καταργηθούν αυτά και τα παιδιά έχουν παράλληλη στήριξη:

‘Δεν πρέπει να καταργηθούν, δεν συμφωνώ. Αν καταργηθούν, θα πρέπει να υπάρχει δίπλα στο παιδί και μέσα στην γενική τάξη ειδικός παιδαγωγός, δηλαδή παράλληλη στήριξη’.

Εντελώς αρνητική στην κατάργηση των ξεχωριστών τμημάτων είναι η Φ4 που αναφέρει:

‘Με τίποτα δεν πιστεύω πως πρέπει να καταργηθούν οι ξεχωριστές τάξεις. Διαφωνώ απόλυτα, πρέπει να διατηρηθούν οι τάξεις αυτές γιατί προσφέρουν έργο σημαντικό. Ίσως πρέπει να κρίνει ο ειδικός παιδαγωγός πόσες ώρες πρέπει να απομακρύνονται ανάλογα με την περίπτωση του κάθε παιδιού. Δηλαδή ανάλογα σε πιο βαθμό μπορεί να ακολουθήσει την πορεία της διδασκαλίας στην γενική τάξη’.

Παρόμοια άποψη έχει και ο Χ , δηλαδή να υπάρχουν αυτά τα τμήματα διότι βοηθούνται σημαντικά οι μαθητές. Επιπλέον τονίζει πως μόνο με την ύπαρξη παράλληλης στήριξης στους μαθητές θα μπορούσε να δεχτεί την κατάργηση των ξεχωριστών τμημάτων.

‘Φυσικά και όχι. Μέσα σε ένα μικρό τμήμα ο μαθητής έχει εξατομικευμένη βοήθεια και υποστήριξη. Ο μαθητής Χ που έχω έχει βοηθηθεί πάρα πολύ, καθώς έχει γνωριστεί με άλλα παιδιά και κάνουν παρέα. Πέρα δηλαδή από την βοήθεια σε γνωστικό επίπεδο έχει και συναισθηματική υποστήριξη. Πάντως αν είναι να καταργηθούν, τα παιδιά αυτά πρέπει να έχουν παράλληλη στήριξη. Οπωσδήποτε!’.

Συνοπτικά

Συνοψίζοντας οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εκφράζονται θετικά για τα ξεχωριστά τμήματα εκπαίδευσης των αυτιστικών μαθητών. Ένας εκπαιδευτικός δεν θέλει να απομακρύνεται και να ξεχωρίζει ο μαθητής αλλά είναι υπέρ της παράλληλης στήριξης. Ένας εκπαιδευτικός θεωρεί πως δεν πρέπει να είναι στο γενικό σχολείο ο αυτιστικός μαθητής (ΑΦ2) και ένας εκπαιδευτικός δεν έχει άποψη (Φ1).

4. Πιστεύετε πως οι περισσότερες ή όλες οι γενικές τάξεις μπορούν να τροποποιηθούν για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ-Υ.Λ.Α.;(Υλη, αναλυτικά, ωρολόγια προγράμματα, υποδομές, το δυναμικό κλπ.)

Η εκπαιδευτικός Φ1 θεωρεί άδικο να αλλάζει η τάξη για 1-2 παιδιά επειδή είναι τέτοιο το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα που μπορεί αργότερα αυτό να αποβεί σε βάρος των άλλων μαθητών:

‘Όπως να αλλάξει το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα; Δεν φαντάζει λίγο άδικο για τα άλλα παιδιά; Χωρίς να καλλιεργούμε το φιλόπρωτο ή το να ξεχωρίσει η βαθμοθηρία . Τι να ζητήσουμε να προσαρμοστούν τα 20 πάνω στη πορεία του ενός, γίνεται ; Και αν αυτά τα παιδιά στην επόμενη τάξη ,στην επόμενη βαθμίδα βρεθούν σε μία τάξη που δε θα έχει τέτοιου είδους ζητήματα, τι θα κάνουνε; Θα συναγωνιστούνε άλλους που έχουνε που έχουν προχωρήσει κατ’ αυτόν τον τρόπο;’

Η καθηγήτρια ΓΦ αναρωτιέται αν οι υλικοτεχνικές υποδομές μπορούν να τροποποιηθούν εφόσον αυτές επηρεάζουν τον αυτιστικό μαθητή :

‘Να μην αντέχουν έντονους ήχους, την φασαρία ίσως. Δεν ξέρω πως μπορεί να γίνει κάτι τέτοιο δηλαδή να τροποποιηθούν οι τάξεις, δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις’.

Ενώ η εκπαιδευτικός ΜΑ είναι κάθετη και δηλώνει:

‘Όχι’.

Αντίθετα ο Φ δηλώνει:

‘Στα άκρα του βαθμού, ναι πρέπει’

Ο Φ2 πιστεύει πως πρέπει να τροποποιηθούν χωρίς όμως να γνωρίζει τον τρόπο:

‘Χρειάζεται να τροποποιηθούν οι τάξεις, αλλά δεν ξέρω με ποιον τρόπο, δεν έχω τέτοιες γνώσεις’.

Και η ΑΦ1 θεωρεί πως πρέπει να αλλάξουν οι τάξεις χωρίς να πιστεύει ότι είναι εφικτό:

‘Σε έναν ιδανικό κόσμο θα μπορούσαν να τροποποιηθούν, ίσως θα μπορούσαν. Στις μέρες μας και με τις υπάρχουσες οικονομικές συνθήκες, όχι’.

Η ΑΦ2 διατηρεί σταθερά την άποψή της πως δεν πρέπει να συνεκπαιδεύονται όλοι οι μαθητές:

‘Δεν μπορούν να τροποποιηθούν οι τάξεις για παιδιά με αυτισμό πρέπει να γίνουν χωριστές τάξεις αποκλειστικά για παιδιά με δυσκολίες’.

Η Φ3 θεωρεί πως δεν πρέπει να γίνει κάτι τέτοιο επειδή, σε μια τάξη δεν είναι μόνο τα αυτιστικά παιδιά υπάρχουν πολλές άλλες περιπτώσεις:

‘Δεν γίνεται να τροποποιήσουμε μια τάξη στην ιδιαιτερότητα ενός παιδιού. Είναι τόσες οι περιπτώσεις των μαθητών και οι δυσκολίες και από την άλλη τόσα και τόσα πρέπει να γίνουν στον τομέα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα’.

Η Μ το επιθυμεί αλλά δεν πιστεύει ότι με τις υπάρχουσες συνθήκες μπορεί να γίνει κάτι τέτοιο:

‘Δεν ξέρω αν μπορούν να τροποποιηθούν, θα έπρεπε. Μπορεί με το ισχύον σύστημα; Πολύ δύσκολο. Εδώ δεν καλύπτονται οι ανάγκες των «υποτίθεται» κανονικών παιδιών’.

Παρόμοια άποψη έχει και η ΦΑ, τονίζει την έλλειψη επιμόρφωσης που δεν αναπληρώνεται όσο κι αν τροποποιηθεί η τάξη:

‘Με τα υπάρχοντα δεδομένα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα μπορούν να τροποποιηθούν μέχρι ενός σημείου, όχι τόσο ειδικά ώστε να μπορούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά. Οι τάξεις μπορούν να τροποποιηθούν αν εννοούμε το δυναμικό, όταν όμως ο εκπαιδευτικός δεν είναι επιμορφωμένος όσο κι αν τροποποιηθεί η τάξη δεν μπορεί να δώσει εφόδια στα παιδιά’.

Η Φ4 θεωρεί πως δεν έχει αρκετή εμπειρία ώστε να καταλήξει σε ασφαλή συμπεράσματα:

‘Αυτό νομίζω εφαρμόζεται ήδη και θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε σχολεία που έχουν πολλά παιδιά τέτοιων περιπτώσεων για ειδικές ανάγκες δηλαδή μέσα στην τάξη υπάρχουν 5 παιδιά, 6 παιδιά στην περίπτωση αυτή πρέπει να γίνει μια διαφοροποίηση και του προγράμματος και του τρόπου διδασκαλίας. Αυτό πρέπει να το δει κάποιος στην πράξη. Η εμπειρία μου εδώ δεν με βοηθάει να καταλήξω σε μια συγκεκριμένη άποψη εδώ’.

Ο Χ συμφωνεί πως θα έπρεπε να αλλάξουν πολλά πράγματα, θεωρεί πως οι υπάρχουσες οικονομικές συνθήκες στην χώρα δε το επιτρέπουν:

‘Είχα μαθητή αυτιστικό σε τμήμα με 20 παιδιά. Τι μπορούσα να κάνω; Χανόταν στο πλήθος. Δεν θα έπρεπε να είναι σε μικρότερο τμήμα; Δεν υπάρχει τέτοια πρόβλεψη δυστυχώς. Πολλά πρέπει να γίνουν, είναι τόσο διαφορετικά τα παιδιά’

Συνοπτικά

Πολλές οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε αυτό το ερώτημα, κάποιοι θεωρούν την αλλαγή απαραίτητη, αλλά μη εφικτή λόγω των οικονομικών συνθηκών στην χώρα (ΓΦ,ΑΦ1,Μ,Χ). Κάποιος θεωρεί την όποια αλλαγή μη αποτελεσματική αν δεν συνοδεύεται από την κατάρτιση των εκπαιδευτικών (ΦΑ). Άλλοι πιστεύουν πως δε θα έπρεπε να γίνει κάτι τέτοιο γιατί μπορεί να είναι σε βάρος των άλλων παιδιών (Φ1, Φ3). Ένας εκπαιδευτικός διατηρεί την άποψη πως δεν πρέπει να φοιτούν αυτιστικά παιδιά στο γενικό σχολείο οπότε δεν τίθεται ζήτημα αλλαγής της τάξης (ΑΦ2). Ένας λέει όχι (ΜΑ), άλλος ναι (Φ). Τέλος δυο εκπαιδευτικοί δεν έχουν άποψη επειδή δεν έχουν αρκετή εμπειρία (Φ2, Φ4).

5. Μπορούν οι μαθητές με ΔΑΦ-Υ.Λ.Α. να εκπαιδεύονται αποτελεσματικότερα στις γενικές τάξεις σε αντίθεση με τις ειδικές;

Η Φ1 συγκρίνει δύο μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικό φάσμα του αυτισμού και καταλήγει πως σε κάποιες περιπτώσεις τα καταφέρνουν, σε κάποιες άλλες όχι:

‘Ναι μεν αλλά.. όπως ανέφερα και πιο πάνω ο Δ είναι ευφυής και συμμετέχει στο μάθημα με τον δικό του ιδιαίτερο τρόπο σκέψης. Ο Β αδυνατεί να συμμετάσχει και δεν μπορεί να βγάλει προς τα έξω γνώσεις που –ενδεχομένως- αποκτήσει έως τώρα’.

Η ΓΦ1 έχει την ίδια άποψη, δηλαδή εξαρτάται από την περίπτωση:

‘Πάλι εξαρτάται από την βαρύτητα της περίπτωσης. Αν ανήκει στο φάσμα του ΥΛΑ μπορεί να εκπαιδευτεί αποτελεσματικά. Το κάθε παιδί είναι διαφορετικό’.

Η Μ θεωρεί πως μπορεί να εκπαιδευτούν αποτελεσματικά αν υπάρχει η σωστή προσέγγιση:

‘Κατά μία έννοια. Χρειάζονται ιδιαίτερη μεταχείριση πως θα γίνει αποτελεσματικότερα’.

Ο Φ θεωρεί πως πιθανά σε κάποια μαθήματα να έχει αποτέλεσμα σε κάποια άλλα όπου δυσκολεύεται ο μαθητής όχι. Επομένως πρέπει να είναι και στην γενική τάξη αλλά και στην ειδική :

‘Μπορεί να υπάρχει κάποια εξαίρεση, αλλά να έχει ειδική τάξη σε μερικά μαθήματα και σε άλλα να είναι με τους υπόλοιπους μαθητές , μπορεί στη γυμναστική να έχει άλλα συμπεριφορά απ’ ότι έχει στα αρχαία ή στη φυσική δηλαδή εξαρτάται από το μάθημα και από τη δυνατότητα να συνεργαστεί με τα άλλα παιδιά. Μπορεί να συνεργάζεται; Εξαρτάται αν είναι το μάθημα που έχει να κάνει με κοινωνική επαφή ίσως είναι καλό να είναι στη γενική τάξη, όπως να συμμετέχει σε χορό ή σε μια θεατρική παράσταση. Σε κάποιο μάθημα που τον δυσκολεύει να πάρει εξειδικευμένη βοήθεια, αλλά γενικά πρέπει να έχει επαφή με τα άλλα παιδιά αλλιώς δεν έχει νόημα να είναι σε ένα γενικό σχολείο’.

Ο Φ2 δηλώνει πως ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί. Δηλώνει πως στην γενική τάξη με την κατάλληλη βοήθεια θα τα πάει καλά ο μαθητής. Αν όμως δεν υπάρχει κάποιος ειδικός ή ο ειδικός δεν βοηθάει τότε καλύτερα στην ειδική τάξη:

‘Παρ’ ότι διαφωνώ, πιστεύω πως εκπαιδεύονται καλύτερα στις ειδικές τάξεις. Στις γενικές χρειάζονται κάποια βοήθεια, αλλιώς είναι πάρα πολύ δύσκολο. Χωρίς βοήθεια, καθημερινή βοήθεια , όχι μόνο δύο φορές την εβδομάδα. Πρέπει να πω πως η περσινή ειδική αγωγός στο ένα σχολείο που ήμουν ήταν αδιάφορη, βοηθούσε εκείνη την ώρα στο μάθημα, δεν καθόταν να συζητήσει με το παιδί, δεν συζητούσε με τους εκπαιδευτικούς, ποτέ δεν συζήτησε. Η άλλη κυρία (που στήριζε μαθητή στην τάξη)που αρρώστησε στο νησί ήταν διαφορετική περίπτωση, ήταν εξαιρετική. Εδώ τελικά ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, εξαρτάται’.

Η ΑΦ1 πιστεύει πως δε μπορεί να γίνουν γενικεύσεις εξαρτάται από την περίπτωση:

‘Ναι με προϋποθέσεις. Εξαρτάται από την βαρύτητα της περίπτωσης. Εξαρτάται από το παιδί. Είχα μαθητή που τα κατάφερνε μια χαρά στην τάξη μόνο του. Κάποιο άλλο με παράλληλη στήριξη που μπορούσε να συνυπάρχει και να συμμετέχει. Είχα και παιδί που έπρεπε να απομακρύνεται λόγω περιέργων συμπεριφορών’.

Α ΑΦ2 διατηρεί αρνητική θέση και δηλώνει πως δεν πρέπει να φοιτούν τα αυτιστικά παιδιά με τα άλλα:

‘Όπως είπα δεν μπορούν να τροποποιηθούν οι τάξεις για παιδιά με αυτισμό ούτε να συμμετέχουν τα παιδιά με αυτισμό πρέπει να γίνουν χωριστές τάξεις αποκλειστικά για παιδιά με δυσκολίες’.

Η Φ3 από την εμπειρία της με βαριά περίπτωση παιδιού με αυτισμό δηλώνει αρνητική:

‘Όχι αν πρόκειται για βαριές περιπτώσεις. Η περίπτωση του παιδιού που είχα πέρσι ήταν βαριά, δεν είχε καμία βοήθεια επειδή οι γονείς το αρνήθηκαν. Το αποτέλεσμα ήταν να μην αποκομίσει το παραμικρό από το μάθημα. Επιπλέον δημιουργούσε και προβλήματα στην εύρυθμη πορεία του μαθήματος’.

Η Μ εξηγεί πως η κάθε περίπτωση είναι διαφορετική. Το μάθημα της μουσικής για κάποια παιδιά με αυτισμό λειτουργεί αποσυντονιστικά από την έλλειψη σταθερής δομής. Από την εμπειρία της όταν το μάθημα είναι ελεύθερο μπορεί να χρειάζεται να αποχωρήσει ο μαθητής με αυτισμό:

‘Διαφωνώ γιατί και πάλι εξαρτάται από την περίπτωση, πρέπει να διδάσκονται με έναν ορισμένο τρόπο και από ειδικό προσωπικό ή τουλάχιστον οι καθηγητές να έχουν γνώση αλλιώς θα το προσεγγίσουν δεν μπορούν όλοι οι εκπαιδευτικοί να προσεγγίσουν όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο ή με τον συνηθισμένο τρόπο. Είχα παιδί με έντονο Asperger, πολύ δουλεμένο παιδί και μάλιστα οι γονείς του ήταν καλλιτέχνες, στη μουσική όπως λέει το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να φτιάξουμε το ομαδικό, να δέσει η ομάδα, προσπαθούσε, δεν ανταποκρινόταν πάρα πολύ καλά, ενώ ήθελε να συμμετάσχει, κάποια στιγμή ζήτησε να αποχωρήσει από την εκδήλωση που θα κάναμε κι από την χορωδία επειδή οι άλλοι μαθητές δεν ακολουθούσαν τους κανόνες και δεν ήταν πειθαρχημένοι και αυτό ήταν κάτι που τον άγχωνε και τον αναστάτωνε και δεν μπορούσε ούτε τον θόρυβο. Πολλές φορές τα μαθήματα τα πιο ελεύθερα και τα πιο καλλιτεχνικά είναι πιο δύσκολα γι’ αυτά τα παιδιά. Δηλαδή τα μαθήματα χωρίς δομή και κανόνες. Έχουν συγκεκριμένους κανόνες, τακτική, συγκεκριμένη σειρά, πρέπει να τα κάνουν όλα με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Όταν προσπαθούμε λίγο να τους αλλάξουμε τον τρόπο αυτό, αποσυντονίζονται και αναστατώνονται. Ή όπως κάνω εγώ το μάθημα με γρήγορη ταχύτητα, με γρήγορες ερωτήσεις στους άλλους γιατί αρέσει η ταχύτητα στα παιδιά, αλλά σ’ αυτά (εννοεί παιδιά με αυτισμό) δεν μπορώ να πω «Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό» Γι’ αυτά εκείνη την ώρα είναι σα να

τα ρίχνω μια σφαλιάρα και παθαίνουν δεν μπορούν να συμμετάσχουν τόσο εύκολα όσο τα υπόλοιπα παιδιά. Η μουσική βοηθάει αλλά εξαρτάται'.

Την εμπειρία της καταθέτει και η ΦΑ στο μάθημα της γυμναστικής αλλά θεωρεί πως στα βασικά μαθήματα πρέπει να υπάρχει ειδικός παιδαγωγός:

Μπορούν να εκπαιδεύονται αποτελεσματικά στις γενικές τάξεις και να αναπτύξουν το κοινωνικό κομμάτι που τους λείπει αρκετά, ωστόσο όμως προτείνω πως πρέπει να υπάρχει ειδικός παιδαγωγός για τα βασικά μαθήματα. Ο μαθητής «X», με Asperger, που έχω στο κομμάτι της γυμναστικής από το μηδέν που ήταν έχουμε πάει στο δύο, αργά αλλά έχουμε πάει στο δύο μετά από παρότρυνση και αλλαγή σε ορισμένες μεθόδους. Να μπαίνει σε ομάδες υποχρεωτικά, τουλάχιστον στο υποχρεωτικό πρόγραμμα, στο ελεύθερο πρόγραμμα μπορώ να πω ότι είναι λίγο απομακρυσμένος. Εγώ τον υποχρεώνω, διαμορφώνω την τάξη'.

Η εκπαιδευτικός Φ4 επαναλαμβάνει όπως και πριν την άποψη ότι η κάθε περίπτωση είναι διαφορετική :

Πάλι θα πω χρειάζεται ένας συνδυασμός των δύο ανάλογα με την περίπτωση. Μπορεί να συμμετέχει να συγκροτείται με τους συμμαθητές του; Να παραμείνει στη γενική τάξη. Αν δημιουργεί προβλήματα να πηγαίνει σε ειδική τάξη. Ο μαθητής που έχω φέτος είναι και στη γενική τάξη αλλά και στην ειδική, είναι πάρα πολύ καλός, καλύτερος από πολλούς άλλους μαθητές που δεν έχουν δυσκολίες'.

Ο Χ τονίζει πως η κάθε περίπτωση είναι διαφορετική, κάποια παιδιά τα καταφέρνουν στην γενική τάξη κάποια πρέπει να απομακρύνονται:

Ο περσινός μαθητής μου δεν εκπαιδεύτηκε αποτελεσματικά στην γενική τάξη επειδή ήταν δύσκολη περίπτωση. Δεν θα πιάσω το κομμάτι της ανεπαρκούς κατάρτισης από την πλευρά των εκπαιδευτικών... Το παιδί αυτό ήθελε κάποιον δίπλα του ή να βρίσκεται το λιγότερο σε ειδική τάξη για να μην πω ειδικό σχολείο. Ο φετινός μαθητής μου έχει Asperger πετάει, εγώ θα του βάλω 20. Γνωστικά είναι κορυφή. Για το κομμάτι της κοινωνικοποίησης δεν είναι τόσο καλά τα πράγματα'.

Συνοπτικά

Γενικά φαίνεται να συγκλίνουν οι εκπαιδευτικοί στην άποψη ότι δεν έχουν τις ίδιες δυσκολίες όλοι οι μαθητές, άρα η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης στην γενική τάξη εξαρτάται από την περίπτωση (ΑΦ1,Φ1,ΓΦ1,Φ2,Φ3,Μ). Οι εκπαιδευτικοί

Φ4,ΦΑ,Μ,Φ,Χ πιστεύουν πως όταν η περίπτωση του μαθητή είναι βαριά πρέπει να συμμετέχει και σε ειδική τάξη. Η εκπαιδευτικός ΑΦ2 πιστεύει πως πρέπει να μετακινηθεί σε ειδικό σχολείο. Η ΜΑ θεωρεί πως απλά χρειάζονται ειδική μεταχείριση οι μαθητές με ειδικές ανάγκες.

6. Θεωρείται πως η συμπερίληψη είναι το πιο αποτελεσματικό μοντέλο για την εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ-Υ.Λ.Α. επειδή μειώνει τον χρόνο μετάβασης (δηλαδή το χρόνο που απαιτείται για την μετακίνηση από το ένα περιβάλλον στο άλλο.

Η ΓΦ δεν πιστεύει πως είναι άξιο λόγου αυτό το θέμα:

‘Το θέμα είναι αν έχει νόημα να μείνει στην κανονική τάξη και όχι αν χάνει χρόνο στην μετάβαση. Ωφελείται ο μαθητής; Μπορεί να παρακολουθήσει, να κατανοήσει. Αν ήταν μόνο του με τον καθηγητή του θα είχε καλύτερο αποτέλεσμα’.

Την ίδια άποψη διατηρεί η ΜΑ:

‘Δεν μας ενδιαφέρει ο χρόνος μετάβασης μας ενδιαφέρει το αποτέλεσμα’.

Ο Φ δεν θεωρεί τον χρόνο μετάβασης κάτι σημαντικό, πρέπει κανείς να δοκιμάσει και τα δυο μοντέλα:

‘Να δοκιμάσουν πρώτα την συμπερίληψη και μετά την εξειδικευμένη τάξη. Αν η συμπερίληψη είναι να γίνεται με εξειδικευμένο εκπαιδευτικό μέσα στην γενική τάξη, ας το δοκιμάσουν αυτό και μετά πας σε ειδική τάξη. Να δοκιμαστούν και τα δύο . Ο χρόνος μετάβασης δεν είναι σημαντικός’.

Ο Φ2 διαφωνεί με τον όποιο διαχωρισμό οπότε δεν τίθεται χρόνος μετάβασης γι’ αυτόν:

‘Εγώ διαφωνώ με τον όποιο διαχωρισμό, δεν τίθεται θέμα χρόνου μετάβασης. Θεωρώ πιο αποτελεσματικό το μοντέλο της συμπερίληψης για άλλους λόγους. Θεωρώ πως βοηθάει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών. Ο μαθητής που έχω φέτος, με Asperger παίζει με τα άλλα παιδιά διάφορα παιχνίδια, μιλάει κάνει πλάκες. Είναι μαζί με τα άλλα παιδιά. Ο γιος του Διευθυντή μου ήταν τελείως ακοινωνήτος, δεν ήθελε να τον αγγίζεις, τίποτα. Και το άλλο παιδί στο νησί δεν είχε φίλους’.

Η ΑΦ1 δεν είχε άποψη, δήλωσε πως δεν το είχε σκεφτεί:

‘Δεν ξέρω καθόλου...Είχα παιδιά που πήγαιναν σε τμήμα ένταξης, δεν το σκέφτηκα, δεν ξέρω’.

Η ΑΦ2 δηλώνει:

‘Γιατί να μετακινηθεί στην γενική τάξη, ας είναι μόνιμα στην ειδική-σε τμήμα ένταξης. Δεν ωφελείται στο παραμικρό στην γενική τάξη’.

Η Φ2 δηλώνει άγνοια:

‘Μπορεί, δεν ξέρω, δεν παρατήρησα κάτι, ίσως, δεν ξέρω’.

Η Μ έχει διαφορετική άποψη, θεωρεί πως κάνει καλό στο μαθητή:

‘Πιστεύω ότι όχι μόνο δεν είναι αρνητικό μπορεί και να το βοηθάει, να του δίνει χρόνο να προετοιμαστεί για να μπει. Ξέρει ότι θα μπει σε μια τάξη με πολλά παιδιά, που θα έχει φασαρία που είναι κάτι που τον ενοχλεί, που θα έχει πάρα πολύ κίνηση. Οπότε τον βοηθάει να χαλαρώσει και να προετοιμαστεί ψυχολογικά για να μπει εκεί πέρα’.

Η εκπαιδευτικός ΦΑ θεωρεί πως ίσως επηρεάζει την γενικότερη αποδοχή του μαθητή από τους άλλους:

‘Ίσως παίζει κάποιο ρόλο αλλά περισσότερο στο κομμάτι που έχει να κάνει με την κοινωνική αποδοχή, δηλαδή πως το αποδέχονται αυτό οι συμμαθητές του και πόσο γρήγορα μπορεί να γίνει αυτή η μετάβαση’.

Η Φ4 δεν θεωρεί τον χρόνο μετάβασης ουσιαστικό λόγο επιλογής του ενός περιβάλλοντος ή του άλλου:

‘Ο χρόνος μετάβασης δεν είναι ουσιαστικός λόγος, η μείωση του χρόνου μετάβασης από το ένα περιβάλλον στο άλλο διευκολύνει, απλά υπάρχουν πιο σοβαρά κριτήρια για να επιλεγεί η μία ή η άλλη περίπτωση’.

Ο εκπαιδευτικός Χ καταθέτει την εμπειρία του:

‘Ο μαθητής μου όταν επιστρέφει από το τμήμα ένταξης, τακτοποιείται άμεσα και δεν φαίνεται να χρειάζεται περισσότερο χρόνο να μπει στο πνεύμα της τάξης. Ούτε οι συμμαθητές του συμπεριφέρονται διαφορετικά, το έχουν συνηθίσει. Άλλα πράγματα ενοχλούν’.

Συνοπτικά

Συνοψίζοντας ένας εκπαιδευτικός (Μ) θεωρεί πως ο χρόνος μετάβασης από το ένα περιβάλλον στο άλλο μπορεί να είναι κάτι θετικό. Η πλειοψηφία δεν το θεωρεί κάτι σημαντικό εστιάζει σε άλλα θέματα (Φ1, ΓΦ, ΜΑ,Φ, Φ4, Χ). Ένας θεωρεί πως δεν θα έπρεπε να μιλάμε για χρόνο μετάβασης γιατί ο μαθητής θα είναι μόνιμα σε τμήμα ξεχωριστό (ΑΦ2). Για τον αντίθετο λόγο ο Φ2 θεωρεί πως δεν πρέπει να μιλάμε για χρόνο μετάβασης, δηλαδή επειδή πρέπει ο μαθητής να παραμένει στην γενική τάξη. Δυο εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως δεν το έχουν σκεφτεί (Φ3, ΑΦ1). Τέλος η ΦΑ θεωρεί πως ίσως επηρεάζεται η αποδοχή του μαθητή από τους άλλους.

4.1.2 ΟΙ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ (ερωτήσεις 7-10)

7. Πιστεύετε πως οι μαθητές με ΔΑΦ-Υ.Λ.Α. πρέπει να απομακρύνονται από την γενική τάξη γιατί θα απαιτούν πάρα πολύ από τον χρόνο του εκπαιδευτικού;

Η Φ1 καταθέτει την εμπειρία της με τον μαθητή 'Β' ο οποίος της αφαιρούσε πάρα πολύ χρόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Τονίζει πως σε μια τάξη υπάρχουν παιδιά με διάφορες ειδικές ανάγκες και όχι μόνο τον αυτισμό:

‘Κι εδώ το ζήτημα είναι σύνθετο. Γι’ αυτό το «πρέπει» μίλησα στην πρώτη ερώτηση. Οι «τάξεις με μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες» δεν υπάρχουν καθώς σε κάθε τμήμα συνυπάρχουν αρκετοί μαθητές με δυσλεξία, διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα, σύνδρομο και μέχρι πρότινος και μαθητής με επίσημη διάγνωση « νοητικής ανεπάρκειας». Χρειάζεται να πούμε κάτι παραπάνω για τον χρόνο του εκπαιδευτικού και το πώς θα τον καταναίμει- ισότιμα; Σ’ όλους τους μαθητές του, με ή χωρίς ανάγκες; Ο μαθητής «Β» (με αυτισμό) δεν εκπαιδευόταν στην γενική τάξη, εννοώ ότι αναθέτοντας κάποια εργασία στους μαθητές ο «Β» έλεγε αμέσως ‘Τελείωσα’ χωρίς να έχει γράψει τίποτα ακόμη και στο πιο απλό που στην Οδύσσεια ήθελε ζωγραφίσουν τα παιδιά τον Οδυσσέα τραβούσε δυο γραμμές και έλεγε το ζωγράφισα, τελείωσα. Για κάποιους μπορεί να ακούγεται ακραίο αυτό ,αλλά ήταν δύσκολο ακόμα και να γράφω κάποια πράγματα στον πίνακα γιατί ο «Β» τα διάβαζε φωνακτά, ενοχλώντας, παρακωλύοντας τη τάξη , ακόμα και ημερομηνία να υπήρχε γραμμένη στον πίνακα, Δευτέρα 30/10/17 το επαναλάμβανε συνεχώς σε ανύποπτο χρόνο. Όλα αυτά τα μικρά παραδείγματα δείχνουν πόσο δύσκολο ήταν να χειριστώ την τάξη. Φυσικά αφαιρούσε χρόνο από τα άλλα παιδιά δηλαδή και στην ανάθεση ενός τεστ, που στην αρχή του έδινε τα ίδια θέματα, το μόνο

που έκανε ήταν να τα διαβάσει φωναχτά, να τα ξαναδιαβάσει, να του κάνω παρατηρήσεις, να αποσπά των προσοχή των παιδιών, θεωρώντας πως έτσι έχει ολοκληρώσει την προσπάθεια και αυτό ήταν ένα λεπτό σημείο ενδεχομένως τριβής θα πω με τους γονείς που νόμιζαν πως το παιδί συμμετέχει στα διαγωνίσματα, γράφει, δε γινότανε να εξεταστεί προφορικά γιατί οι απαντήσεις ήταν συγκεχυμένες με πολύ περιορισμένο λεξιλόγιο, στερεότυπες εκφράσεις. Το παράδοξο και το τυχερό γι' αυτόν ήταν σε ένα τμήμα που τα παιδιά σε ένα μεγάλο βαθμό ήταν συμμαθητές από το δημοτικό οπότε ήταν εξοικειωμένα με την όλη κατάσταση. Έτυχε να είναι και πολύ καλά παιδιά παρά το ότι μας είπε κάποια στιγμή ο πατέρας ότι ήταν εχθρικό περιβάλλον το σχολείο και ότι οι μαθητές δεν τον νοιάζονταν. Υπήρχαν μαθητές που του έλεγαν 'Αυτό το βιβλίο πρέπει να βγάλεις' 'Αυτό το τετράδιο του κάνουν υποδείξεις κάποιες στιγμές 'Κάτσε ήσυχα' 'μη μιλάς', τον φρόντιζαν. Αλλά από ένα σημείο και μετά δε γινότανε οι εντός τάξης «κηδεμόνες» να πω; Συμπαραστάτες; Είχαν και εκείνα τα δικά τους ζητήματα'.

Η εκπαιδευτικός ΓΦ ξεχωρίζει τα παιδιά ανάλογα με το φάσμα στο οποίο ανήκουν: 'Στην περίπτωση παιδιών με μεγάλη δυσκολία χρειάζεται να είναι ο εκπαιδευτικός πάνω από το παιδί για να κάνει έστω και τα πιο απλά π.χ. να βγάλει το τετράδιο ή το στυλό, να βρει το βιβλίο του και την σωστή σελίδα κλπ. Όπως ένας μαθητής μου που δεν έβγαζε ούτε το τετράδιό του. Παιδιά με ΥΛΑ δεν έχουν τέτοιες ανάγκες άρα δεν αφαιρούν από τον χρόνο του εκπαιδευτικού'. Θεωρεί πως κάποια έχουν σημαντικές δυσκολίες και χρειάζονται ιδιαίτερη φροντίδα κάποια όχι τόσο.

Η ΜΑ θεωρεί πως απαιτούν πάρα πολύ χρόνο, βοηθά να είναι σε ολιγομελή τμήματα: 'Πρέπει να διδάσκονται στις γενικές τάξεις αλλά όχι μόνο. Απαιτούν χρόνο. Νομίζω ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερη ευαισθησία απ' ότι νομίζουμε, προσαρμόζονται στις ειδικές περιπτώσεις και στην τάξη τους. Ασχολούνται. Θα προσπαθούσα να ασχοληθώ όσο περισσότερο γίνεται. Καλό είναι αυτά τα παιδιά να πηγαίνουν στα Εσπερινά Γυμνάσια- λύκεια όπου τα τμήματα είναι ολιγομελή και υπάρχει εξατομικευμένη διδασκαλία, το έζησα. Πρέπει να συζητάνε οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς και αν οι ίδιοι τα έχουν αποδεχτεί να ωθούνται στα Εσπερινά σχολεία όπου τα τμήματα είναι ολιγομελή. Είναι πολύ εποικοδομητικό για τα παιδιά, ο μαθητής που έζησα εγώ πέρσι, ξεδιπλώθηκε, δεν άλλαξε, παραμένει παιδί με αυτισμό, όμως ένοιωσε ευτυχισμένο όπως μου εξήγησαν οι γονείς του. Ήταν 17 χρονών, δεν ήταν μικρό.

Πρέπει να μπου σε ολιγομελή τμήματα. Δηλαδή υπάρχουν προϋποθέσεις. Όταν λέω ότι το παιδί ξεδιπλώθηκε...το πρώτο πράγμα που παρατήρησα αφού πέρασαν περίπου δύο μήνες αφότου ήρθε στο Εσπερινό σχολείο είναι ότι άρχισε να θέλει να συμμετέχει στη διαδικασία του μαθήματος . Αυτό δεν είχε συμβεί στο πρωινό σχολείο, ήταν πολύ κουμπωμένος και κλειστός, δεν μιλούσε καθόλου. Ενώ εδώ (στο Εσπερινό σχολείο) μετά από δύο τρεις μήνες άρχισε να σηκώνει το χέρι του. Στο σπίτι πάντα έκανε δουλειά δηλαδή αυτή που του έβαζα δηλαδή του έβαζα δουλειά και προσπαθούσε να την κάνει σωστά. Πληροφορήθηκα κι όμως ότι είχε βοήθεια στο δικό μου το μάθημα στο σπίτι αλλά είχα και την ευκαιρία να ερευνήσω το μυαλό του μέσα στο μάθημα και κατάλαβα ότι είχε μεγάλες δυνατότητες στα μαθηματικά, είχε! Όμως ήταν πιο αργός στη σκέψη δεν είχε εκείνο το σπινθηροβόλο το κατιτίς, το γρήγορο, το ευαίσθητο , το κάτι παραπάνω που μπορεί να έχει ένα έξυπνο μυαλό, να το πω. Αλλά μπορούσε να φτάσει εκεί αν του έδινες χρόνο. Χρόνο, ήθελε χρόνο’.

Ο Φ θεωρεί πως χρειάζεται να υπάρχει εξειδικευμένο προσωπικό να στηρίζει το παιδί γιατί απαιτεί πολύ χρόνο από τον εκπαιδευτικό:

‘Πρέπει να υπάρχει εξειδικευμένο προσωπικό αν ο στόχος είναι να αποκτήσει γνώσεις το παιδί, δεν θα μπορέσουν να ακολουθήσουν την γενική τάξη. Η θα μείνουν πίσω αυτοί δεν θα καταλαβαίνουν τίποτα, πρέπει οπωσδήποτε να υπάρχει ειδικός , ειδικά αν ενδιαφέρει τον εκπαιδευτικό να μάθει το παιδί πρέπει να υπάρχει εξειδικευμένο προσωπικό. Παίρνει χρόνο από τον εκπαιδευτικό γενικής τάξης να ασχοληθεί , να εξηγήσει από τα πιο απλά, δηλαδή σε ποια σελίδα βρισκόμαστε...Το έζησα με τέτοια παιδιά’

Το ίδιο υποστηρίζει ο εκπαιδευτικός Φ2, ότι δηλαδή απαιτούν σημαντικό χρόνο. Πέρα από τις δυσκολίες στο μαθησιακό κομμάτι συχνά υπάρχουν παρεκκλίνουσες συμπεριφορές που πρέπει να αντιμετωπιστούν άμεσα.

Θυμάμαι, έχει χρόνια τώρα έναν μαθητή που ήταν πολύ επιθετικός. Χτυπούσε τα θρανία, φώναζε, ήταν δυνατό, ψηλός, γεροδεμένος .Κι ενώ ζητήσαμε και ήρθε ειδικός για αυτόν, για παράλληλη στήριξη, δεν γινόταν να μείνει στη τάξη, ζητούσαμε να φύγει το παιδί. Μια φορά ένας μαθητής για πλάκα του πέταξε μπάλα στα μούτρα, τον άρπαξε και πήγε να τον πνίξει, ο γυμναστής που ήταν χειροδύναμος, με δυσκολία τον έσωσε. Τον είχε πιάσει για τα καλά από το λαιμό θα τον έπνιγε. Εσείς τι θα κάνατε για να αποφύγετε τέτοιο επεισόδιο; Πώς θα το αντιμετωπίζατε; Εγώ προσωπικά τον έβαζα

να παίζει στον υπολογιστή που είχε μαζί του για να κάτσει ήσυχα να κάνω μάθημα. Αλλιώς χτυπούσε τα θρανία, πετούσε την καρέκλα του και έκανε φασαρία, δεν άντεχε. Έβριζε πολύ, χτυπούσε μόνο αν τον χτυπούσαν. Το θέμα του χρόνου είναι δύσκολο. Συχνά πρέπει να αφιερώσεις χρόνο ή να βρεις τρόπους να κάνεις τη δουλειά σου κάπως. Πάλι λέω πρέπει να διδάσκονται όλοι μαζί, εννοείται με προϋποθέσεις, δηλαδή παράλληλη στήριξη. Πάντα πρέπει να υπάρχει κάποιος που θα βοηθάει. Εγώ δεν έχω τις γνώσεις ώστε να ξέρω πώς να συμπεριφερθώ. Θεωρεί πως η παρουσία ενός ειδικού είναι απαραίτητη για να συνεκπαιδεύονται οι μαθητές με αυτισμό.

Η εκπαιδευτικός ΑΦ1 συμφωνεί πως απαιτείται πολύς χρόνος ακόμα και για την προετοιμασία ξεχωριστού υλικού:

‘Ναι είναι γεγονός, μόνος του ο εκπαιδευτικός και χωρίς επιμόρφωση θα είναι δύσκολο για τον εκπαιδευτικό. Θέλει βοήθεια. Απαιτεί χρόνο που δεν υπάρχει, ακόμα και αν ετοιμαστεί κάτι ξεχωριστό θα πρέπει να είσαι πάνω από το παιδί και να ελέγχεις όλη την τάξη. Εγώ δεν είχα χρόνο να προετοιμάζω υλικό κάθε φορά για τον μαθητή Χ’.

Η ΑΦ2 θεωρεί πως αδικούνται οι άλλοι μαθητές από τον χρόνο που αφιερώνει στον αυτιστικό μαθητή:

‘Συμφωνώ απόλυτα δεν βοηθιούνται και μένουν και οι άλλοι πίσω. Δέχονται και διαφορετική μεταχείριση «Bullying» από τους υπόλοιπους-άνιση αντιμετώπιση. Πώς μπορείς να βοηθήσεις ένα παιδί σε μία τάξη 25 ατόμων θα πρέπει τα άλλα 24 να μείνουν πίσω. Είμαι υπέρ της ίδρυσης ειδικών τάξεων’. Πιστεύει πως ο μαθητής με αυτισμό πρέπει να μπει σε ειδική τάξη.

Η Φ3 αφιέρωνε χρόνο στον αυτιστικό μαθητή της σε βάρος των άλλων παιδιών όπως δηλώνει:

‘Παίρνει χρόνο, αφιερώνω το κενό μου στην περίπτωση που ένα παιδί το χρειάζεται αρκεί να έχει αποτέλεσμα, δεν θα έκλεβα τον χρόνο των άλλων παιδιών, θα έβρισκα χρόνο δικό μου , ένα κενό. Σκεφτείτε όταν έβαλα το διαγώνισμα του Τετραμήνου στην τάξη που φοιτούσε αυτιστικός μαθητής καθόμουν καθ’ όλη τη διάρκεια της ώρας πάνω από το κεφάλι του. Τον απασχολούσα, του είχα αναθέσει να ζωγραφίσει κάτι ώστε να μην ενοχλήσει την υπόλοιπη τάξη. Οι άλλοι μαθητές ήταν αφημένοι, δηλαδή δεν μπορούσα να παρακολουθήσω αν αντέγραφαν και τι ακριβώς έκαναν γιατί είχε το

άγχος να μην δημιουργήσει φασαρία ο αυτιστικός μαθητής'. Επιπλέον η παρουσία του παιδιού της δημιουργούσε άγχος.

Η Μ εξηγεί πως την απασχολούσε ένας μαθητής επειδή συνεχώς διέκοπτε το μάθημα. Οι συνεχείς διακοπές του ενοχλούσαν τους υπόλοιπους μαθητές και την ροή του μαθήματος.

‘Ναι, ναι, έπαιρνε πάρα πολύ χρόνο, διέκοπτα συνέχεια το μάθημα. Μιλάμε για παιδί χωρίς συνοδό. Έχω στο μυαλό μου το «Ζ» που ήταν πάρα πολύ δύσκολο. Κάποιες στιγμές ηρεμούσε όταν βλέπαμε κάποιο βίντεο με μουσική, με ορχήστρα κλπ. Αλλά ούτε και τότε μπορούσε, δε δε δε μπορούσε, δε μπορούσε να πάρει μέρος, να συμμετάσχει στο μάθημα. Πολλές φορές έκανε αυτό που τον βοηθούσε να ηρεμήσει, να επαναλαμβάνει ονόματα από αυτοκίνητα, από μάρκες αυτοκινήτων ή να λέει κάτι που τον είχε απασχολήσει, ζύπνησε μ’ αυτό στο μυαλό « Το ποδήλατο του Γιάννη είναι πράσινο » και επαναλάβανε όλο τον διάλογο που πάντα είχε με τον Γιάννη «Όχι το ποδήλατο είναι μαύρο» και το έλεγε συνέχεια γιατί είναι αυτό που τον ηρεμεί. Προφανώς κάτι τον αναστάτωνε γιατί καταλάβαινε πως δεν μπορεί μπει σε όλο αυτό . Εγώ έπρεπε να τον ηρεμώ, βοηθούσαν τα παιδιά, είχαν μία λέξη που του έλεγαν από το Δημοτικό ‘«Ζ» Ησυχία!’ Μόλις του έλεγα «Ζ» έλεγε ‘Ησυχία!’ Προσπαθούσε να συγκρατήσει τον εαυτό του αλλά και πάλι ήταν πάνω από τις δυνάμεις του. Ενώ αντίθετα ο «Φ» μπορεί να διακόπτει επειδή θέλει να πει αυτό που έχει στο μυαλό του αλλά πολλές φορές είτε είναι άσχετο είτε είναι σχετικό προσπαθώ λίγο με χιούμορ λίγο με το άλλο να το εντάξω να μην φαίνεται παράξενο στα άλλα παιδιά. Τον «Ζ» σε μένα τον δέχονταν καλύτερα (αίθουσα Μουσικής) στο κανονικό τμήμα κούραζε πάρα πολύ τους συμμαθητές του είχε αρχίσει να φαίνεται η διαφορά και να τραβάει, να ανοίγει η ψαλίδα, δεν μπορούσαν πια να δέχονται αυτό το πράγμα’. Ένας άλλος μαθητής με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας δεν δημιουργούσε τόσο μεγάλο πρόβλημα.

Η εκπαιδευτικός ΦΑ θεωρεί πως η λύση είναι να υπάρχει ειδικός παιδαγωγός μαζί με το παιδί αλλιώς απαιτεί πολύ χρόνο:

Με βάση τα όσα είδα και με τον μαθητή που είχα πέρσι, τον «Ψ», νομίζω απαιτεί χρόνο όταν είσαι μόνος σου και επανέρχομαι στο γεγονός ότι πρέπει να είναι μαζί του ειδικός εκπαιδευτικός, βέβαια στα μαθήματα όπως είναι η γυμναστική μπορείς να βάλεις βοηθούς κάποια από τα παιδιά. Ο «Ψ» εκτελούσε όσες οδηγίες μπορούσε να αντιληφθεί και μέχρι εκεί που ο ίδιος ήθελε, πάντως κάποια αυτά τα εκτελούσε, πιστεύω καλύτερα

απ' ότι αν του έλεγες να κάνει μια πρόσθεση ή μια αφαίρεση . Τα παιδιά πως αντιδρούσαν; Επειδή αυτά τα παιδιά τον είχαν συμμαθητή τους και στο δημοτικό ήξεραν τις απαιτήσεις του, τις ανάγκες του, τον τρόπο που αντιδρούσε και έτσι ήταν πιο φιλικοί μαζί του. Αυτός ήταν ο λόγος. Συχνά η ΦΑ ζητούσε βοήθεια από τους συμμαθητές του. Την ώρα που εσύ παροτρύνεις έναν μαθητή να κάνει την πιο απλή κινητική δεξιότητα οι άλλοι όλοι μένουν λίγο ελεύθεροι και έτσι χάνεις τον έλεγχο των άλλων 25 ατόμων, ή όσοι είναι. Δε με πειράζει να μάθω κάτι ,με βοηθάει κι εμένα, το μόνο πρόβλημα είναι στη διαχείριση του χρόνου μέσα στη γενική τάξη. Οπότε πρέπει να βρίσκεις κι εκεί διεξόδους και για τα άλλα τα παιδιά για να μην αποβαίνει και εις βάρος των άλλων παιδιών . Αν έχεις έναν βοηθό μπορείς καλύτερα να οριοθετείς τα προβλήματα'.

Σύμφωνα με την Φ4 εάν ο εκπαιδευτικός αποφασίσει να ασχοληθεί σοβαρά απαιτείται πολύς χρόνος:

‘Εάν ο διδάσκων της γενικής τάξης αποφασίσει να ασχοληθεί σοβαρά με το παιδί αυτό τότε σίγουρα, απαιτεί πολύ χρόνο .Δε νομίζω ότι γίνεται αυτό στην πράξη. Δηλαδή ο διδάσκων θα ασχοληθεί με το σύνολο της τάξης του, το σύνολο των παιδιών. Θα αφιερώσει λίγο χρόνο στο παιδί αυτό με ειδικές ανάγκες. Προσωπικά, το παιδί βλέπω κουράζεται αφαιρείται, έχει άλλους ρυθμούς, κάνει κάποια σχόλια, αναγκάζονται τα παιδιά να του απαντήσουν και εγώ πρέπει εκείνη τη στιγμή να σταθώ στο μάθημα και να εντάξω και τη συμπεριφορά με κάποιο τρόπο να τη συνδέσω με το μάθημα δηλαδή να βρω ένα κοινό σημείο σε σχέση με αυτό που λέει το παιδί και αυτό που λέω εγώ για να μη νοιώσει άσχημα, να μη νοιώσει ότι το απορρίπτουν οι άλλοι ότι το κοροϊδεύουν. Γενικά σε πολλές περιπτώσεις χρειάζεται το παιδί να το ηρεμώ όταν εκνευρίζεται, όταν θυμώνει για κάποιο λόγο πρέπει να κρατάω κάποιες ισορροπίες και σε σχέση με τα άλλα παιδιά . Δημιουργούνται κάποιες μικροπροστριβές επειδή το παιδί «X» δεν μπορεί να παρακολουθήσει τη ροή του μαθήματος κι θέλει να κάνει κάτι άλλο, να πει κάτι άλλο , θέλει να ακουστεί κι αυτό’. Στην πραγματικότητα ο διδάσκων πρέπει να ασχοληθεί με το σύνολο των παιδιών και όχι μόνο με τον αυτιστικό μαθητή.

Ο Χ διαχωρίζει τις περιπτώσεις. Κάποια παιδιά απαιτούν πολύ χρόνο κάποια όχι τόσο:

‘Απαιτεί πάρα πολύ χρόνο από τον εκπαιδευτικό. Ένας μαθητής μου μόνιμα επαναλάμβανε κάποιες φράσεις την ώρα του μαθήματος και τα παιδιά διαμαρτύρονταν,

δεν ήξερα τι να κάνω. Έπρεπε να ασχολούμαι μαζί του. Τα άλλα παιδιά έβρισκαν την ευκαιρία να ξεσαλώσουν. Δεν είναι όλες οι περιπτώσεις ίδιες, ο Χ σπάνια είχε ξεσπάσματα και δεν παρακώλυε το μάθημα'.

Συνοπτικά

Όλοι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως στις περισσότερες περιπτώσεις απαιτείται χρόνος για τα αυτιστικά παιδιά (ΜΑ, ΑΦ1, ΑΦ2, Φ3, Φ4), χρόνος που αφαιρείται από τα υπόλοιπα παιδιά (Φι, Μ). Κάποιες φορές επιστρατεύονταν οι ίδιοι οι μαθητές να βοηθήσουν. Οι Φ2, Φ, ΦΑ υποστηρίζουν πως ιδανική λύση είναι η στήριξη από κάποιον ειδικό μέσα στην τάξη. Ο ΓΦ και Χ θεωρούν πως κάποιες περιπτώσεις αυτιστικών παιδιών δεν απαιτούν χρόνο.

8. Θεωρείται πως συχνά αποτυγχάνει η συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ-Υ.Λ.Α. επειδή στερούνται τις απαραίτητες ακαδημαϊκές δεξιότητες για την επιτυχία τους;

Η εκπαιδευτικός Φ1 συχνά νοιώθει αποτυχημένη όταν δεν ανταποκρίνεται ο μαθητής στα μαθήματά της:

‘Συμφωνώ, αλλά πάντοτε έχοντας υπόψη ότι άλλο είναι οι ΔΑΦ και άλλο η ΥΛΑ και ότι περιλαμβάνεται σ’ αυτό το φάσμα. Για μένα εξακολουθεί να είναι ανοιχτό το θέμα του τι αποκόμισε το παιδί αυτό από την τάξη, τι αποκόμισε σαν γνώση γιατί επικοινωνώντας με τους γονείς μέσα από το τετράδιο επικοινωνίας πραγματικά προβληματιζόμουν. Ο γονιός απαντούσε πως έκανε τις εργασίες, το παιδί δυσκολευότανε, κάποιες φορές είδα πως δεν ήταν καν ο γραφικός χαρακτήρας του, το παιδί δεν μπορούσε να ανταποκριθεί. Είχα την απορία γιατί κάποια συνάδελφος σε άλλα μαθήματα της ειδικότητας ισχυριζόταν πως πήγαινε καλά, απαντούσε, του έβαζε μπράβο, αυτοκόλλητα, σφραγίδες. Μοιραζόμασταν τα φιλολογικά μαθήματα και αισθανόμουν ότι κάτι δεν κάνω καλά, γιατί δεν έχω την ανταπόκριση; Αυτή ήταν η εικόνα’. Αναρωτιέται αν τελικά αποκόμισε κάτι από την διδασκαλία της.

Πολύ περιεκτικά η ΓΦ απαντά:

‘Κάθονται 6 με 7 ώρες σε μία τάξη και δεν έχεις ιδέα αν έχουν μάθει το παραμικρό. Δηλαδή αν έχουν όφελος ακαδημαϊκά’.

Τα παιδιά να κατατάσσονται ανάλογα με το επίπεδό τους στα τμήματα σύμφωνα με την ΜΑ:

‘Έχω την πεποίθηση πως όλα τα παιδιά θα πρέπει να τοποθετούνται σε τμήματα ανάλογα με το επίπεδό τους ανά μάθημα. Έτσι έχουν όφελος όλοι. Και αυτά τα παιδιά πρέπει να έχουν ιδιαίτερη εκπαίδευση και σε ορισμένα μαθήματα να είναι όλοι μαζί ,όπως μουσική εικαστικά, γυμναστική κλπ αυτό πιστεύω εγώ. Πρέπει να μπαίνουν όλα μαζί. Θέλει πάρα πολύ δουλειά’. Να ξεχωρίζουν σε ορισμένα μαθήματα, σε άλλα να είναι μαζί.

Ο Φ απαντά πως χρειάζεται ο ειδικός:

‘Για τα παιδιά με σοβαρή μορφή αυτισμού από ένα σημείο και μετά δεν μπορούν να ακολουθήσουν τα άλλα παιδιά, χάνονται, γι’ αυτό λέω πρέπει να έχει εξειδικευμένο προσωπικό’.

Ο Φ2 πιστεύει πως χωρίς παράλληλη στήριξη δεν υπάρχει επιτυχία.

‘Ναι έχω αμφιβολίες αν δεν γίνεται με στήριξη’.

Η ΑΦ1 πιστεύει πως σε μια τάξη υπάρχουν παιδιά που υστερούν γνωστικά χωρίς να ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού:

‘Πολλά παιδιά υστερούν σε γνωστικό επίπεδο χωρίς να ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Το Γυμνάσιο, το σχολείο δεν είναι μόνο επίδοση, είναι ένας άλλος χώρος γι’ αυτό και είναι υποχρεωτική η εκπαίδευση. Κάποια παιδιά με αυτισμό γνωστικά έχουν κάποιες δεξιότητες που πιθανά δεν τις έχει ένας συμβατικός μαθητής και πολλά άλλα παιδιά δεν θα έπρεπε να περάσουν τις τάξεις αν βασιζόμασταν μόνο στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Δεν θα έπρεπε αυτό να μας οδηγήσει στη μη συμπερίληψη’. Σύμφωνα με την ΑΦ1 δεν πρέπει να απορρίπτεται η συμπερίληψη των μαθητών επειδή έχουν αυτισμό.

Η ΑΦ2 θεωρεί την συμπερίληψη μη αποτελεσματική και στο γνωστικό επίπεδο:

‘Είμαι σίγουρη πως είναι αναποτελεσματικό να είναι στην ίδια τάξη, δεν έχω αμφιβολίες’.

Η Φ3 τονίζει την αναγκαιότητα της εξατομικευμένης βοήθειας:

‘Στερούνται βασικές γνωστικές δεξιότητες τις οποίες δεν μπορούν να αποκτήσουν έτσι απλά σε μία τάξη γενικής αγωγής. Θέλει απίστευτη εξατομικευμένη προετοιμασία από

τον εκπαιδευτικό καθημερινά και εξατομικευμένη δουλειά μέσα στην τάξη. Πώς μπορώ να το κάνω αυτό μόνη μου μέσα σε μια τάξη 25 μαθητών;’.

Η εκπαιδευτικός Μ θεωρεί πως ένα δουλεμένο παιδί από μικρή ηλικία μπορεί να ανταποκριθεί ως ένα βαθμό.

‘Αν έχει γίνει σωστή δουλειά από μικρή ηλικία, αν υπάρχει παράλληλη στήριξη από μικρή ηλικία, τα αποτελέσματα είναι θεαματικά, μπορούν ως ένα ποσοστό να ακολουθήσουν. Το βλέπω και από τα παιδιά μιας φίλης μου που είναι βαριά περιστατικά. Αλλά ένα παιδί που δε έχει δουλευτεί ποτέ, όπως ο «Ζ» δεν μπορεί να ανταποκριθεί. Αν γίνεται παράλληλη δουλειά και στο σπίτι και με ειδικούς παιδαγωγούς το παιδί ως ένα ποσοστό μπορεί να ανταποκριθεί. Άρα εξαρτάται από την περίπτωση’.

Η ΦΑ έχει την άποψη πως πρέπει κανείς να παρέμβει από μικρή ηλικία αλλά και να είναι επιμορφωμένος ο εκπαιδευτικός:

‘Είναι δύσκολο να το χειριστώ σε σχέση με το δικό μου μάθημα. Και οι κινητικές ελλείψεις μπορούν να δράσουν, έχω διαβάσει ότι γίνεται ένα πρόγραμμα που αφορά και κινητικές δεξιότητες και κοινωνικές δεξιότητες, δηλαδή αυτό το πρόγραμμα για την βοήθεια των ατόμων με αυτισμό πρέπει να ξεκινάει από πολύ νωρίς ηλικιακά περιλαμβάνει και κινητικές και κοινωνικές δεξιότητες μόνο που εμείς δεν είμαστε σε θέση να λειτουργήσουμε έτσι γιατί δε το γνωρίζουμε, δεν γνωρίζουμε τις βασικές αρχές’.

Διαφορετική άποψη εκφράζει η Φ4 που θεωρεί ότι οι ειδικοί αγωγοί είναι οι αρμόδιοι να καλύψουν τα κενά των μαθητών:

‘Αυτόν τον στόχο θα τον θέσει το ειδικό τμήμα, ο καθηγητής του ειδικού τμήματος, δηλαδή να καλύψει τα κενά του παιδιού, να μάθει το παιδί στο ειδικό τμήμα τα βασικά που χρειάζεται για να περάσει την τάξη. Εξαρτάται από την περίπτωση του παιδιού. Μπορεί ένα παιδί να έχει σοβαρό πρόβλημα και να χρειάζεται περισσότερη βοήθεια’.

Ο Χ μέσα από την εμπειρία του απαντά πως η επιτυχία εξαρτάται από το φάσμα του αυτισμού στο οποίο ανήκει ο μαθητής.

‘Αν η περίπτωση είναι δύσκολη, σίγουρα δεν θα τα καταφέρει γνωστικά χωρίς βοήθεια από κάποιον ειδικό. Καμιά φορά και ο ειδικός δεν βοηθάει. Ένας μαθητής μου είχε παράλληλη στήριξη για χρόνια, δεν νομίζω να αποκόμισε κάτι. Αν ο μαθητής έχει

Asperger κανένα πρόβλημα σ' αυτόν τον τομέα. Ο μαθητής μου πέρσι πήρε Αριστείο, είχε Asperger αλλά στα μαθήματα κανένα πρόβλημα!

Συνοπτικά

Οι Φ1 και ΓΦ δεν γνωρίζουν αν έχουν επιτυχία με τα αυτιστικά παιδιά. Οι Φ, Φ4 και Φ3 θεωρούν πως μόνο ο ειδικός μπορεί να τα βοηθήσει. Οι ΦΑ και Μ πιστεύουν πως πρέπει από πολύ νωρίς να ξεκινήσει η δουλειά και να έχουν τις γνώσεις οι εκπαιδευτικοί να τα βοηθήσουν. Η εκπαιδευτικός ΑΦ1 πιστεύει πως γνωστικά υστερούν πολλά παιδιά τα οποία δεν ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Ο Φ2 θεωρεί την παράλληλη στήριξη ως την καλύτερη λύση. Η ΑΦ2 δεν πιστεύει στην επιτυχία τους στο συμβατικό σχολείο. Η ΜΑ θα ήθελε όλα τα παιδιά με η χωρίς δυσκολίες να κατατάσσονται σε επίπεδα ανάλογα με τις ικανότητές τους. Ο Χ λαμβάνει υπόψιν του το φάσμα στο οποίο βρίσκονται τα παιδιά με αυτισμό.

9. Θεωρείται πως συχνά αποτυγχάνει η συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ-Υ.Λ.Α. επειδή στερούνται τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για την επιτυχία τους;

Η Φ1 αναφέρει εμπειρίες της σχετικά με την κοινωνικοποίηση των μαθητών με αυτισμό:

‘Συμφωνώ. Έχω αμφιβολίες για την εν γένει κοινωνικοποίηση των μαθητών με αυτισμό που γνωρίζω, όσον αφορά στις κοινωνικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επιτυχία νομίζω ότι εμπλεκόμαστε σε πεδία στα οποία είμαστε μη επαρκείς και για τα οποία είναι ίσως αρμοδιότεροι κοινωνικοί λειτουργοί και παιδοψυχολόγοι. Με προβληματίσε η κοινωνικοποίηση, πιστεύω ότι η διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ ή απ’ όποιον άλλο φορέα πρέπει να γίνεται πολύ νωρίς θα πρέπει να λειτουργούν όλα αυτά προς τη κατεύθυνση να αποδεχτούν οι γονείς την ιδιαιτερότητα του παιδιού τους. Γιατί αν λάβουμε υπόψιν μας τον Β που ανέφερα πιο πριν για τον οποίο η διάγνωση απ’ το ΚΕΔΔΥ ήταν ότι πρέπει να πάει σε ειδικό σχολείο και οι γονείς δεν το αποδέχονταν, εμείς απλά είμαστε αποδέκτες των παιδιών όπως έρχονται είτε έχουν την α’ είτε την β’ διάγνωση’. Να πω ένα παράδειγμα; Βεβαίως Γιατί έχουμε θέμα με τον ενικό. Δημιουργούνται αντιπάθειες με τα άλλα παιδιά γιατί ο τρόπος που φέρεται, οι προβληματισμοί που γεννάει στους άλλους μαθητές. Γιατί αυτός μιλάει στον ενικό στον καθηγητή του και εμείς στον πληθυντικό ;Αναγκάστηκα να του κάνω την απλοϊκή λαϊκίστικη παρατήρηση ‘Δεν είμαστε φίλοι για να μου μιλάς στον ενικό’. Μόλις κάτι είχα πει και πετάχτηκε ως συνήθως χωρίς να σηκώσει το χέρι του και του είπα «Χ»

‘Τώρα δεν μπορώ να πω αυτό που είχα στο νου μου με έκοψες αυτό που σκεφτόμουνα’. Του είπα θυμάσαι που σου έκανα την ίδια παρατήρηση χθες ότι ενώ μιλούσα απευθυνόμενη στην τάξη με διέκοψες χωρίς να σηκώσεις το χέρι σου μ’ αυτόν τον ενικό και σου είπα μου κόβεις τον ειρμό των σκέψεων και εσύ είπες και τι είναι αυτό, τι είναι ο ειρμός για να κοπεί; Αυτό είναι ένα δείγμα’. Θεωρεί πως δημιουργούνται προβλήματα με τους άλλους μαθητές που αντιλαμβάνονται την διαφορετική συμπεριφορά.

Η ΓΦ θεωρεί πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δεν έχουν ούτε τον χρόνο αλλά ούτε την κατάρτιση να βοηθήσουν μαθητές με αυτισμό να κοινωνικοποιηθούν.

‘Στο ειδικό σχολείο εκπαιδεύονται στις κοινωνικές δεξιότητες ενώ στο συμβατικό σχολείο δεν είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικοί ούτε έχουν τον χρόνο. Ακόμα και παιδιά με ΥΛΑ δεν αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες στο κανονικό σχολείο γιατί δεν γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πώς να το πετύχουν. Ίσως στο ειδικό σχολείο αλλά πάλι δεν ξέρω αν εκεί θα μπορούν, ίσως επειδή είναι λιγότερα παιδιά στην τάξη να μπορούν να το κάνουν. Ίσως να έχουν και τις γνώσεις για να το κάνουν. Στην περίπτωση του μαθητή Χ, δεν κέρδισε τίποτα στο γενικό σχολείο, δεν έκανε φίλους, (οι συμμαθητές του) δεν ήταν φίλοι του απλά τον προστάτευαν, του άνοιγαν το βιβλίο, του άνοιγαν το τετράδιο, του βγάζαν τα βιβλία από την τσάντα, δεν ήταν φίλοι απλά τον πρόσεχαν’. Χαρακτηριστικά αναφέρει κάποιο περιστατικό όπου ο μαθητής της με την συμπεριφορά του ενοχλούσε τους γύρω του . *‘Εμένα προχθές πετάχτηκε μαθητής και είπε «Εγώ αν το έκανα αυτό θα μου είχατε δώσει ωριαία αποβολή! Σ αυτό το παιδί γιατί δεν δίνεται;» Νομίζουν ότι κάνω διάκριση γιατί υπάρχουν τέτοιες περιπτώσεις και δεν μπορούσε να καταλάβει. Κάθισα μετά στο διάλειμμα να του εξηγήσω, «Άλλη η περίπτωση του Α και άλλο όταν εσύ κάνεις κάτι τέτοιο, δεν το καταλαβαίνει ο Α αυτό που κάνει» «Διώξτε τον, βγάλτε τον έξω , στείλτε τον στον Διευθυντή γιατί με ενοχλεί» «Να τον στείλετε στο τελευταίο θρανίο πίσω». Θεωρώ πως ο συγκεκριμένος μαθητής το κάνει επίτηδες. Δεν μπορεί να μην ανέχεσαι ένα τέτοιο παιδάκι. Θα κάνεις υπομονή. Αυτό του είπα. Ο «Α» λέει ότι πρέπει να απλώσει τα πόδια του, έχουμε κάθε φορά αυτό το πράγμα. Υπάρχουν όμως και παιδιά πιο ώριμα ,(εγώ πιστεύω αυτά τα παιδιά είναι ανώριμα που αντιδρούν έτσι γιατί δεν ξέρουν πως πρέπει να φερθούν δεν γνωρίζουν), τον δέχονται γιατί καταλαβαίνουν ότι έχει μία ιδιαιτερότητα και δεν θα ενοχληθούν αν κλωτσήσει, αν πειράζει , αν φωνάζει, αν σηκωθεί όρθιος την ώρα του μαθήματος’.*

Η ΜΑ, όταν υπηρετούσε στο Εσπερινό Λύκειο είχε αυτιστικό μαθητή που έκανε κάποια βήματα προόδου με την βοήθεια των συμμαθητών του:

‘Διαφωνώ πρέπει να μπαίνουν και στην τάξη αλλά και στην ένταξη. Πρέπει να γίνει προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς, δεν πρέπει να αφήσουμε αυτά τα παιδιά στην μοίρα τους. Να πούμε δηλαδή ότι αυτό το παιδί δεν μπορεί να προσαρμοστεί και να το βάλουμε στην ένταξη μόνο. Ξέρουμε ότι δεν πρόκειται να αλλάξει, είναι ένα παιδί με αυτισμό. Μπορείς με πολύ προσπάθεια να του δείξεις πράγματα για να έχει την δυνατότητα να ζήσει στην κοινωνία. Θα την γλυτώσουμε εμείς στο σχολείο βάζοντάς το μόνο στην ένταξη αλλά όταν βγει στην κοινωνία πρέπει να ζήσει και εμείς πρέπει να έχουμε κάνει την προσπάθειά μας. Σε ποιο βαθμό θα τα καταφέρουμε τι θα αλλάξει; θέλει πάρα πολύ δουλειά, θέλει γνώσεις, θέλει καλή συνεργασία με τους γονείς, θέλει να βάλουν όλοι ένα χεράκι. Δεν είχε φίλους στο σχολείο αυτό που λέμε φίλους, φίλους όχι. Όμως ήταν δυο τρεις κυρίες στην ηλικία των 50 συμμαθήτριές του οι οποίες των είχαν πλησιάσει πάρα πολύ και μέσα στην τάξη πολλές φορές καθόταν δίπλα του έλεγαν έλα «Χ» να λύσουμε τις ασκήσεις μαζί, ξέρω εγώ γιατί αυτές παίρναν από εκείνον σ’ αυτό το κομμάτι και εκείνος έπαιρνε από εκείνες κατάλαβα στην επικοινωνία.’ Θεωρεί πως έτσι θα ενταχθεί αργότερα στη κοινωνία και ότι είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν σ’ αυτό.

Ο Φ πιστεύει πως δημιουργούνται προβλήματα από τις μη κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές αυτών των παιδιών στην τάξη:

‘Δεν μπορούν να καταλάβουν τι απαγορεύεται και τι επιτρέπεται κοινωνικά, μπορεί την ώρα του μαθήματος να γυρίσει πίσω και ρίξει μια σφαλιάρα στον συμμαθητή του γιατί δεν καταλαβαίνει. Να μιλήσει απότομα σε συμμαθητή του ο οποίος θα το θεωρήσει απρεπές. Μέσα στο μυαλό του νομίζει ότι του μιλάει φυσιολογικά. Δεν καταλαβαίνει τι είναι επιτρεπτό. Ή την ώρα που βλέπει τον εκπαιδευτικό να πάει να τον πιάσει από τον ώμο επειδή του μίλησε λίγο δεν μπορεί να καταλάβουν ότι υπάρχουν κοινωνικοί κανόνες τους οποίους πρέπει να ακολουθούνε. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει πρόβλημα στην τάξη’.

Ο εκπαιδευτικός Φ2 γνωρίζει πως προκαλούνται προβλήματα από έλλειψη κοινωνικοποίησης, παρ’όλα αυτά επιμένει να είναι στην γενική τάξη:

‘Έχω αμφιβολίες, παρ’όλα αυτά πρέπει να είναι στην γενική τάξη. Αν είναι μόνο του δεν θα αποκτήσει κοινωνικές δεξιότητες σίγουρα. Πιο πολύ κερδίζει στην γενική τάξη, έχει ελπίδες να κοινωνικοποιηθεί’.

Η ΑΦ1 έχει αμφιβολίες, θεωρεί πως εξαρτάται από την περίπτωση:

‘Εξαρτάται από την περίπτωση. Είναι βαριά η περίπτωση; Μήπως φταίει το γεγονός ότι εμείς δεν μπορούμε να τα βοηθήσουμε να κοινωνικοποιηθούμε. Σε δύσκολη περίπτωση συχνά τα παιδιά φοβούνται το αυτιστικό παιδί εξαιτίας της συμπεριφοράς του. Στις άλλες περιπτώσεις θα μπορούσαν τα παιδιά να μάθουν να αποδέχονται τα παιδιά με αυτισμό με καθοδήγηση. Δεν ξέρω αν συμφωνώ ή διαφωνώ’.

Η ΑΦ2 διατηρεί την άποψη πως μόνο σε ειδική τάξη μπορούν να διδαχθούν κοινωνικές δεξιότητες:

‘Ειδικά οι κοινωνικές δεξιότητες πρέπει να διδαχθούν σε ειδική τάξη. Στο ειδικό σχολείο δίνουν περισσότερο σημασία σ’ αυτό, σε δραστηριότητες εκτός τάξης, σε παιχνίδια ομαδικά, συνεργατικά αλληλεπιδραστικά παιχνίδια. Μαθαίνουν δεξιότητες, πολλές φορές το μάθημα γίνεται εκτός τάξης, μαθαίνουν διαδραστικά, βιωματικά’.

Η Φ3 θεωρεί πως τα παιδιά δεν αποδέχονται τον αυτιστικό μαθητή απλά τον ανέχονται. Χαρακτηριστικά αναφέρει τον τρόπο που συμμαθητές πείραζαν αυτιστικό παιδί:

‘Βέβαια, είναι μόνα τους, τα παιδιά δείχνουν ανοχή δεν αποδέχονται ουσιαστικά. Τα παιδιά εκμεταλλεύονται την διαφορετικότητα του παιδιού και τον βάζουν να κάνει ή να πει διάφορα πράγματα για να γελάσουν. Είναι καθοδηγούμενος από τα παιδιά. Ο ‘Χ’ μαθητής μου έκανε ότι του έλεγαν οι συμμαθητές του στην αυλή π.χ. Του έλεγαν να πιάσει κάποιο κορίτσι, αυτός το έκανε και εκείνα γελούσαν. Έτσι ακούμπησε στο στήθος κοριτσάκι στην αυλή και τέθηκε θέμα στον σύλλογο διδασκόντων για σεξουαλική παρενόχληση. Δεν καταλάβαινε τι έκανε. Του έλεγαν να λείει απ’ έξω όλο το πρόγραμμα των παιδικών σειρών στην τηλεόραση το οποίο έλεγε ρομποτικά, πάλι για να γελάσουν. Δεν τον αποδέχτηκαν. Τον χρησιμοποιούσαν χωρίς να το παίρνουμε είδηση. Ο ίδιος δεν αντιλαμβανόταν τι έκανε και κανένας δεν μπορούσε να παρακολουθήσει την συμπεριφορά των παιδιών απέναντι στον Χ στην αυλή. Τυχαία μερικά παιδάκια ήρθαν σε μένα προσωπικά να αναφέρουν τι γινόταν γιατί τον λυπόταν. Έγινε συνεδρίαση όπου ο Σύλλογος των διδασκόντων αποφάσισε να καλέσει ειδικούς

αγωγούς στο σχολείο και τους γονείς, ώστε όλοι να ενημερωθούν. Ευτυχώς οι γονείς του κοριτσιού δεν αντέδρασαν στην παρενόχληση της κόρης τους καθώς τόσο το παιδί όσο και οι ίδιοι αντιλήφθηκαν πως πρόκειται για περίπτωση παιδιού που δεν αντιλήφθηκε τι έκανε και σίγουρα δεν υπήρχε κακή πρόθεση. Πάλι ποτέ δεν ξέρεις τι θα πουν... Άνησυχεί για την αντίδραση των γονιών όταν ένας αυτιστικός μαθητής έδειξε μη αποδεκτή συμπεριφορά απέναντι σε κορίτσι.

Η Μ εκφράζει τις ανησυχίες της για τις μη κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές κάποιων αυτιστικών μαθητών:

‘Είναι αυτό που φώναζα πέρσι για τον «Ζ» έρχεται η εφηβεία και θα αρχίσει να «πιάνει» γενικός (εννοεί να ακουμπάει κορίτσια). Έχω αμφιβολίες, έχοντας κατά νου το συγκεκριμένο παιδί, με άλλα παιδιά δεν είχαμε τόσο μεγάλο πρόβλημα . Και που είχαν δουλευτεί από μικρά όλα μαζί ήταν πιο ανεκτικά τα παιδιά. Δεν μπορούν να αντιληφθούν τους κοινωνικούς κανόνες. Ίσως πρέπει να επαναλαμβάνονται συνεχώς κάποιοι κανόνες. Είχαμε μια συζήτηση με τον «Ψ». Ο «Ψ» θέλει να πιάνει έναν συμμαθητή του ενώ σ εκείνον δεν αρέσει καθόλου, αποφεύγει. Του το λέω συνέχεια, ‘Μην τον πιάνεις δεν το θέλει’, ‘Δεν αρέσει η σωματική επαφή σε όλους’, ‘Δε νοιώθουν άνετα’. Μα γιατί; ρωτάει. Ο «Ψ» συνεχώς με ρωτάει γιατί και ζητάει να του εξηγήσω. Είναι σκληρό αυτό που θα πω αλλά φαντάζομαι πως τα περισσότερα παιδιά ακόμα κι αν θα κάνουν παρέα, δέχονται ή ανέχονται κάποιοι όσο είναι μέσα στο σχολείο. Θα είναι μόνοι τους. Είναι μόνα τους αυτά τα παιδιά γιατί κακά τα ψέματα μπαίνουν στην εφηβεία και δεν θέλουν να ξεχωρίσουν , θέλουν χίλια δυο, να είναι οι διάσημοι οι οι ...και δεν μπορούν τα παιδιά. Τους κάνουν παρέα επειδή πρέπει ,επειδή λυπούνται να μην τους αφήσουν μόνους τους , αλλά φίλους, φίλους μέχρι στιγμής δεν έχω δει κανένα από τα παιδιά να έχει. Ή να τους κρατήσει (εννοεί η φίλια) εκτός σχολείου ή μετά το σχολείο. Δεν έχω δει κανένα, δυστυχώς’. Τα παιδιά στην εφηβεία θα αποφύγουν να κάνουν παρέα με αυτιστικό συμμαθητή τους για να μην ξεχωρίσουν, ίσως απλά να τον ανεχτούν.

Η ΦΑ δηλώνει πως χρειάζονται εξειδικευμένη υποστήριξη τα αυτιστικά παιδιά αλλιώς απλά θα περιφέρονται μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον χωρίς ουσιαστική κοινωνικοποίηση:

‘Το βασικό ελάττωμα και έλλειμμα στο αυτισμό είναι η κοινωνικοποίησή τους. Είναι καλό να βρίσκονται εδώ αλλά πρέπει να υπάρχει φόρμουλα, πρέπει να υπάρχει πλαίσιο

δουλειάς, δε νομίζω πως θα έχει αποτελέσματα αν μόνο βρίσκεται σε ένα χώρο γενικής παιδείας χωρίς κανέναν να γνωρίζει πως θα λειτουργήσει με τα άτομα που έχουν αυτισμό. Εγώ πιστεύω πως πρέπει να είναι σε ένα δομημένο γνωστό πλαίσιο και από τους εκπαιδευτικούς και από το υπόλοιπο προσωπικό . Πρέπει να έχει άτομο που θα είναι δίπλα του , πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι γνώστες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, δεν μπορεί να γίνει αυτό έτσι απλά και από μόνο του επειδή και μόνο βρίσκεται το παιδί σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, γιατί ούτως η άλλως βρίσκεται στο κοινωνικό περιβάλλον του σπιτιού , στο κοινωνικό περιβάλλον του αθλητισμού, στο κοινωνικό περιβάλλον της κοινωνίας . Δεν βλέπουμε να αποκομίζει τίποτα μόνο με συντεταγμένη εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει . Επανέρχομαι στο γεγονός ότι πρέπει να υπάρχει εξειδίκευση . Αν δεν υπάρχει εξειδίκευση, νομίζω δεν υπάρχουν αποτελέσματα . Από την εμπειρία μου, το μόνο που βλέπω στον ελάχιστο βαθμό, να περιφέρονται μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον , στον ελάχιστο βαθμό '.

Η Φ4 καθημερινά παρατηρεί τον αυτιστικό μαθητή της να αποτυγχάνει στις κοινωνικές δεξιότητες και τα άλλα παιδιά να ενοχλούνται από αυτό :

‘Από πέρσι η προσπάθειά μας για τον «X» και των γονιών, και του παιδιού του ίδιου είναι αυτή, να ενταχθεί στο σύνολο των παιδιών, να κάνει φίλους, να κάνει παρέες στο διάλλειμα , να έχει κάποιο παιδί που θα κάθεται μαζί του. Είναι μία πολύ δύσκολη προσπάθεια, δε βλέπω αποτελέσματα. Βλέπω καθημερινά τα παιδιά να ενοχλούνται από την παρουσία του «X» στην τάξη δεν θα έλεγα , αλλά απλά από τις παρεμβάσεις του , τα σχόλιά του τα οποία δεν καταλαβαίνουν πάντοτε. Έχει μια άλλη λογική, μια άλλη αντίληψη των πραγμάτων εμείς μπορεί να κάνουμε υπομονή , προσπαθούμε να βρούμε κάποια στοιχεία λογικής, τα παιδιά δε μπαίνουν στη διαδικασία αυτή πάντοτε. Τα βλέπω να εκνευρίζονται, να αντιδρούν, υπάρχει πρόβλημα. Κάποια παιδιά, περισσότερο τα κορίτσια ασχολούνται μαζί του, βοηθάν να αντιμετωπίσει κάποιες δυσκολίες που συναντάει , του σημειώνουν στο βιβλίο του το παρακάτω μάθημα, τον βοηθούν να βρει σε ποια σελίδα βρισκόμαστε, τον προσεγγίζουν στις εκδρομές. Περισσότερο τα κορίτσια. Ναι μεν πλησιάζει τα άλλα τα παιδιά αλλά δεν μπορώ να πω ότι επικοινωνεί μαζί τους , ότι κάνουν παρέα ευχαριστιούνται και αυτό και τα άλλα παιδιά είναι πολύ δύσκολα αλλά αυτό δε σημαίνει ότι στο τέλος θα υπάρξει ένα αποτέλεσμα έστω μικρό. Δηλαδή είναι προτιμότερο να είναι εκεί, να δυσκολεύεται, να το παλεύει κι αυτός και οι άλλοι, παρά να είναι μόνο του σε ειδικό τμήμα, να μην έχει καμία επαφή με την

πραγματικότητα’. Μπορεί να δυσκολεύεται, θεωρεί όμως πως αυτό είναι προτιμότερο από το να είναι σε ειδικό τμήμα μακριά από την πραγματικότητα.

Ο Χ τονίζει πως όλοι μαθητές του με Asperger υστερούσαν στις κοινωνικές δεξιότητες:

‘Κάθε περίπτωση που είχα είχε πρόβλημα κοινωνικοποίησης. Ο μαθητής, ο άριστος, με Asperger δεν είχε ούτε έναν φίλο. Με την ακραία του συμπεριφορά δημιουργούσε προβλήματα στα άλλα παιδιά. Τους φώναζε σε ανύποπτο χρόνο γιατί πίστευε ότι τον κορόιδευαν, γελούσε όταν μιλούσαν και τους κορόιδευε αυτός. Καμία προσέγγιση, καμία επαφή. Οι φιλότιμες προσπάθειες των εκπαιδευτικών δεν αρκούν για τέτοιες περιπτώσεις, χρειάζεται επιμόρφωση. Κρίμα’. Διατυπώνει την ανάγκη να επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί ώστε να μπορούν να προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια

Συνοπτικά

Συνολικά φαίνεται πως δεν υπάρχει πετυχημένη κοινωνικοποίηση των μαθητών με αυτισμό στο κανονικό σχολείο σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Φ, ΓΦ, Φ3, Μ, ΦΑ, Φ4, Χ. Η ΑΦ2 δεν το θεωρεί εφικτό παρά μόνο αν το παιδί φοιτά σε ειδικό σχολείο. Ο ΑΦ1 δεν είναι σίγουρος. Ο Φ2 θεωρεί πως είναι απαραίτητο παρά τις δυσκολίες που υπάρχουν. Ο ΜΑ πιστεύει πως ακόμα κι όταν προοδεύουν λίγο αξίζει η συνεκπαίδευση.

10. Θεωρείται πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής συχνά αποτυγχάνουν με τους μαθητές με ΔΑΦ-Υ.Λ.Α. ακόμα κι όταν προσπαθούν το καλύτερό τους;

Η Φ1 συμφωνεί πως συχνά συμβαίνει αυτό επειδή μέσα στην διδακτική ώρα πρέπει να γίνουν τόσα πολλά:

‘Ναι γιατί σε μεγάλο βαθμό σκεφτόμαστε το σύνολο κα όχι τη μονάδα, το να βγάλουμε την ύλη, να βοηθήσουμε αυτούς που θεωρούμε εκπαιδεύσιμους σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Μέσα στη διδακτική ώρα είναι τόσα πολλά αυτά που πρέπει να γίνουν για τους μαθητές’.

Η εκπαιδευτικός ΓΦ πιστεύει πως η έλλειψη γνώσεων για τον σωστό χειρισμό των παιδιών με αυτισμό συμβάλλει στην αποτυχία:

‘Δεν έχουν γνώσεις, εμπειρία οι εκπαιδευτικοί δεν ξέρεις τι να κάνεις. Δεν υπάρχει ο χρόνος. Όταν το παιδί στα διαλείμματα κυκλοφορεί μόνο του ποιος θα ασχοληθεί μαζί του και τι θα κάνει; Στα διαλείμματα τρέχουμε με εφημερίες, γονείς, διοικητικά καθήκοντα κλπ.. Στο ειδικό σχολείο υπάρχουν λιγότερα παιδιά και οι συνάδελφοι μπορούν αν ασχοληθούν, ένας προς έναν. Υπάρχει και βοηθητικό προσωπικό όλοι είναι σε επαγρύπνηση και ασχολούνται με τα παιδιά εξατομικευμένα γνωρίζοντας την κάθε περίπτωση αναλυτικά. Ο Χ τελικά πήγε σε ειδικό σχολείο και χθες έτυχε να συναντήσω και την μητέρα του η οποία όταν την ρώτησα τι κάνει , πως είναι εκεί μου λέει «Πάρα πολύ καλά». Τελικά κατάλαβε ότι το παιδί εκεί ήταν πιο ευτυχισμένο .Έπρεπε να πάει εκεί απλά δεν μπορούσαν να το δεχτούν οι γονείς , πιο πολύ ο πατέρας. Την βρήκα τυχαία στο δρόμο και το συζητήσαμε «πως είναι ;» μου λέει είναι μια χαρά και νομίζω ηρέμησε κι αυτή είχε την έννοια του και στις εκδρομές και στο πήγαινε έλα στο σχολείο ενώ τώρα εκεί έχει άτομα από πάνω του που τον προσέχουν . Είναι πιο ευτυχισμένο, ηρέμησαν και οι γονείς πιστεύω. Η μητέρα δεν έκανε παράπονο ότι τον διώξαμε τον γιο της’ .Η απόψή της ενισχύεται μετά την πετυχημένη μετακίνηση αυτιστικού μαθητή σε ειδικό σχολείο όπου είναι πιο χαρούμενο.

*Η εκπαιδευτικός ΜΑ πιστεύει πως η έννοια της επιτυχίας πρέπει να τεθεί στη σωστή βάση: *Ναι το πιστεύω αυτό γιατί δεν θέτουμε την επιτυχία στη σωστή βάση. Τι θεωρούμε επιτυχία σε αυτά τα παιδιά; Σαφώς δεν πρέπει να έχουμε τις ίδιες προσδοκίες όπως με τα παιδιά χωρίς δυσκολίες γιατί τότε ότι κι αν κάνουμε θα πιστέψουμε πως έχουμε αποτύχει. Ο μαθητής μου, ο «Χ», ήταν καλός στο μάθημά μου γιατί ανήκε στο φάσμα του Asperger, η δυσκολία του ήταν κυρίως η κοινωνικοποίηση. Για μένα λοιπόν ήταν μεγάλη επιτυχία όταν κατάφερα μετά από πολύ επιμονή να τον αγγίξω σ’ αυτόν τον τομέα. Το καλοκαίρι πάντα κάνουμε τη γιορτή των τελειόφοιτων, μετά τις εξετάσεις και την πολύ δουλειά στο σχολείο κάνουμε μια γιορτή στην αυλή του σχολείου, όπου η Τετάρτη τάξη οργανώνει ψήσιμο και χορούς κλπ κλπ. Είχα πάρει τηλέφωνο τον πατέρα του να φέρει το παιδί σ’ αυτή τη γιορτή γιατί συμμετέχουν και οι μαθητές των άλλων τάξεων, φυσικά όλο το σχολείο συμμετέχει, αλλά είχα αμφιβολίες αν αυτός θα ήθελε να έρθει . Και πράγματι ο πατέρας του τον έφερε στην γιορτή του σχολείου και φτάσαμε στο σημείο να χορέψουμε μαζί. Αυτό λέω «ξεδιπλώθηκε». ‘Ελα «Χ» να χορέψουμε!’ Και ήρθε. Αυτό λέω «ξεδιπλώθηκε». Ένοιωσα μεγάλη ανακούφιση που είδα αυτό το παιδί να συμμετέχει σε μια ομαδική εκδήλωση, που ήταν και χορός κιόλας. Δεν είναι**

εύκολο ένα παιδί να σηκωθεί να χορέψει στο κύκλο και να είναι άλλη από κάτω να τον βλέπουν .

Ο Φ λέει με έμφαση:

‘Εκατό τοις εκατό’.

Ο Φ2 απαντά:

‘Δεν έχουμε επιτυχία ακόμα κι αν δώσουμε τον καλύτερό μας εαυτό γιατί πρέπει να υπάρχει μια εξειδίκευση’.

Η ΑΦ1 διατυπώνει την άποψή της πως η αποτυχία οφείλεται στην έλλειψη γνώσεων :

‘Δεν ξέρουμε πώς να τα χειριστούμε, δεν έχουμε τις γνώσεις. Μέσα στην παράνοια της καθημερινότητά μας είναι δύσκολο να αντιμετωπίζουμε τις δυσκολίες του αυτιστικού παιδιού χωρίς βοήθεια, έτσι συχνά θα είμαστε αναποτελεσματικοί. Άρα συμφωνώ λόγω της ελλιπής μας γνώσης’.

Η ΑΦ2 λέει:

‘Δεν έχουν επιτυχία, σίγουρα’.

Η Φ2 θεωρεί πως κάποια παιδιά απλά δεν θα έχουν επιτυχία άσχετα από την προσπάθεια των εκπαιδευτικών. Πιστεύει πως μεγάλο ρόλο παίζει και η στάση της οικογένειας:

‘Ναι, μερικές φορές είναι τέτοια η βαρύτητα που αν δεν έχει δουλευτεί το παιδί από μικρό, αν δεν υπάρχει στήριξη και συνεργασία με του γονείς δεν θα προοδεύσει στο σχολείο. Οι γονείς του μαθητή Χ που έχει βαριά μορφή αυτισμού, δηλαδή δε μιλάει δεν αντιλαμβάνεται τους κοινωνικούς κανόνες και απλά υπάρχει σαν φυσική παρουσία στο σχολείο αρνούνται την διαφορετικότητα του παιδιού και δε θέλησαν την συμμετοχή του σε τμήμα ένταξης. . Οι γονείς δε δέχονται την διαφορετικότητα, προσπαθούν να εντάξουν τον Χ στο σχολείο και σε διάφορες δραστηριότητες σα να πρόκειται για κανονικό παιδί. Επίμονα ασχολούνται με τις γνωστικές δεξιότητες ενώ το παιδί δε μιλάει και δεν έχει επαφή με το περιβάλλον. Υποστηρίζουν, παρά την αντίθετη άποψη των ειδικών, πως προοδεύει στον γνωστικό τομέα. Το παιδί ήρθε στο σχολείο με γνωμάτευση από το ΚΕΔΔΥ με την πρόταση να πάει στο ειδικό σχολείο, και αυτοί λένε πως χρόνο με τον χρόνο βελτιώνεται κοινωνικά και γνωστικά. Αναγκάστηκε το σχολείο να φέρει κοινωνικό λειτουργό και παιδοψυχολόγο ,αν θυμάμαι ,να δει το παιδί και να

μιλήσει στους γονείς. Τελικά το πήραν το παιδί. Μαθαίνω πως ο Χ είναι στο ειδικό σχολείο, πηγαίνει με χαρά, δεν τον κοροϊδεύουν. Θέλω να πω δεν είναι όλες οι περιπτώσεις ίδιες, κάποια παιδιά απλά δεν θα έχουν επιτυχία'. Μόνο μετά από την παρέμβαση των ειδικών το συγκεκριμένο αυτιστικό παιδί βρέθηκε στο ειδικό σχολείο όπου πηγαίνει καλύτερα.

Η Μ απαντά:

'Αν δεν έχουν καμία εξειδίκευση, φυσικά.' Εννοώντας δεν θα υπάρξει επιτυχία.

Σύμφωνα με την ΦΑ η καλή διάθεση δεν αρκεί για την επιτυχία χρειάζονται γνώσεις: *'Η επιτυχία έρχεται μόνο με τη γνώση, μπορεί κάποιος να έχει μια καλή διάθεση αυτό όμως δεν αρκεί πρέπει να ξέρει τις τεχνικές. Το σταματάω εδώ γιατί νομίζω αυτό είναι το βασικό. Η γνώση θα λύσει το κουμπί της σχέσης μαθητή με αυτισμό και γενική εκπαίδευση.'*

Σύμφωνα με την Φ4 η επιτυχία εξαρτάται από τον στόχο που βάζουμε.

'Ναι, βεβαίως! Εξαρτάται πάντοτε από τον στόχο που βάζουμε. Αν ο στόχος μας είναι το παιδί αυτό να πιάσει υψηλή βαθμολογία ή να μπορεί να συμμετέχει όπως τα άλλα παιδιά στις δραστηριότητες, τις ομαδικές εργασίες κλπ. Η αν απλά ο στόχος μας είναι να βελτιωθεί η κατάστασή του, η συμπεριφορά του, το μαθησιακό του επίπεδο, η σχέση του με τα άλλα παιδιά, εκεί θα δούμε κάτι. Δηλαδή εξαρτάται από τους στόχους που έβαλε ο εκπαιδευτικός.'

Ο Χ λέει πως οι καλές προθέσεις δεν φέρνουν την επιτυχία, χρειάζεται επιμόρφωση:

'Οι προθέσεις δεν μετράνε. Πρέπει να επιμορφωθούμε για να έχουμε επιτυχία. Προσωπικά δεν καταφέρνω το παραμικρό κι αν έχω καλή διάθεση κι αν προσπαθώ όσο περισσότερο μπορώ.'

Συνοπτικά

Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η επιτυχία έρχεται με την γνώση και όχι με τη διάθεση να δώσουν τον καλύτερο εαυτό τους. Οι ΜΑ και Φ2 τόνισαν την σημασία της συμβολής της οικογένειας στην επιτυχία. Οι ΜΑ και Φ4 θεωρούν πως η επιτυχία εξαρτάται από τους στόχους που βάζουμε.

4.1.3 ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥΣ ΡΟΛΟΥΣ ΚΑΙ ΤΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (ερωτήσεις 11-14)

11. Θα επιθυμούσατε την ευκαιρία της συνεργατικής διδασκαλίας δηλαδή, ο συνδυασμός ενός γενικού και ενός ειδικού παιδαγωγού στην ίδια τάξη, ως μοντέλο για την κάλυψη των αναγκών μαθητών με ΔΑΦ-Υ.Λ.Α. στην κανονική τάξη;

Η Φ1 ανταποκρίθηκε θετικά λέγοντας:

‘Φυσικά! Και ποιος δεν θα το ήθελε! Αλλά ένας ειδικός παιδαγωγός που θα προσφέρει πραγματικά στον μαθητή κι όχι απλά θα τον απασχολεί για να μην ενοχλεί τους άλλους και διαταράσσει την εκπαιδευτική διαδικασία’.

Η ΓΦ απλά δηλώνει:

‘Δεν έχω πρόβλημα, αν γινόταν δεν θα είχα πρόβλημα’.

Η ΜΑ ανέφερε την πιθανή αντίδραση των μαθητών από την παρουσία άλλου «ξένου» ατόμου στην τάξη:

‘Φυσικά θα ήθελα κάποιον ειδικό στην τάξη μου. Αν ενοχλούνταν κάποιοι μαθητές θα φρόντιζα να το ξεπεράσουν, θα τους προετοίμαζα, θα τους μιλούσα συνέχεια γι’ αυτό το πράγμα. Διότι έτσι οι μαθητές κοινωνικοποιούνται, μπορούν να βλέπουν τη διαφορετικότητα και αυτό θα τους βοηθήσει στη ζωή τους γενικά. Μεθαύριο θα είναι φοιτητές, εργαζόμενοι, οικογενειάρχες, μέλη της κοινωνίας, πρέπει να ενσωματωθούν όλοι, πρέπει να νοιώσουν την διαφορετικότητα του καθενός. Να μάθουν να συνεργάζονται σ’ αυτό’.

Θετικά αποκρίθηκε ο Φ πως άλλαξαν άμεσα τα πράγματα μόλις μπήκε στην τάξη ο ειδικός παιδαγωγός:

‘Το είδα στην τάξη φέτος. Μόλις ήρθε η ειδική παιδαγωγός στο σχολείο και κάνει μάθημα εξειδικευμένα στον μαθητή «Χ» με αυτισμό, ταυτόχρονα με τον άλλο καθηγητή, παράλληλη στήριξη. Στα διαλλείματα ασχολείται συνέχεια με τον μαθητή, τον παρακολουθεί και τον συμβουλεύει. Άλλο πράγμα να φεύγει ο μαθητής σε τμήμα ένταξης και άλλο πράγμα να μπαίνει στη τάξη ειδικός και είναι συνέχεια μαζί του’.

Ο Φ2 δεν θέλει να απομακρύνεται ο μαθητής σε τμήμα ένταξης αλλά να υπάρχει παράλληλη στήριξη στην τάξη όπου είναι ο μαθητής:

‘Καλύφθηκα από όλα τα προηγούμενα που είπα. Το καλύτερο μοντέλο για μένα είναι η συνεργατική διδασκαλία. Όχι συμβουλευτικά να είναι κάποιος ειδικός σε τμήμα ένταξης και να με συμβουλεύει, αλλά μέσα στην γενική τάξη’.

Η ΑΦ1 λέει απλά:

‘Συμφωνώ απόλυτα ωφελούνται όλοι.’

Η ΑΦ2 διαφωνεί:

‘Διαφωνώ πρέπει να είναι χωριστά’.

Η Φ3 απαντά:

‘Πιστεύω θα βοηθούσε’.

Η Μ λέει πως είχε νοιώσει άβολα στην αρχή όταν μπήκε στην τάξη ξένο άτομο σύντομα το ξεπέρασε και το βρήκε βοηθητικό:

‘Ναι , το πρώτο λεπτό είχα νοιώσει λίγο άβολα που είχα έναν ενήλικα να με προσέχει, να προσέχει περισσότερο αυτός απ’ ότι ο μαθητής αλλά ναι ήταν μεγάλη βοήθεια . Ήταν πολύ μεγάλη βοήθεια ακόμα και στο να κρατάει το παιδί ήρεμο’.

Η ΦΑ δηλώνει ότι διατηρεί θετική στάση, με την γνώση μπορείς να ανταπεξέλθεις:

‘Ναι είναι μια πρόκληση να δεις μέχρι που μπορεί να φτάσουν τα όρια της εκπαίδευσης είτε σε φυσιολογικό σε εισαγωγικά παιδί είτε σε άτομο που αντιμετωπίζει τέτοια προβλήματα. Νομίζω ότι είναι ευπρόσδεκτο και πρέπει να γίνεται, μαθαίνει πολλά στοιχεία ο παιδαγωγός της γενικής τάξης που θα τον βοηθήσουν και στη γενική παιδεία, από την ειδική στη γενική και βέβαια το αντίθετο. Είχα συνεργαστεί με ειδικό παιδαγωγό για παιδί με ειδικές ανάγκες στο κολυμβητήριο, όχι στο σχολείο. Συνεργαστήκαμε, ήταν πολύ καλό, έμαθα δυο τρεις τεχνικές για τα κουμπιά, για το πώς πρέπει να τα χειρίζεσαι. Μόνο με τη γνώση μπορείς να ανταπεξέλθεις και να κάνεις μια δουλειά, να πεις βάζω στόχο αυτό, θα το πετύχω!’

Πολύ θετική είναι η Φ4, με μεγάλη διάθεση να συνεργαστεί σε αυτό το μοντέλο:1

‘Θα ήθελα πολύ και με ενδιαφέρει αυτή η εμπειρία. Θα ήθελα να δω τρόπους αντιμετώπισης αυτών των μαθητών, τεχνικές, και θα ήθελα πολύ να συνεργαστώ, θα μ’ ενδιέφερε’.

Ο Χ είναι επίσης πολύ θετικός και δηλώνει:

‘Έχω τέτοια εμπειρία . Πιστεύω πως ωφελείται ο ίδιος ο μαθητής, διευκολύνει την δική μου δουλειά αλλά και τα παιδιά βιώνουν την συνεργασία από πρώτο χέρι θεωρώ πως βοηθάει και τα άλλα παιδιά, χωρίς μειονεξίες, να κοινωνικοποιηθούν’.

Συνοπτικά

Όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά σ’ αυτό το ερώτημα. Μοναδική εξαίρεση η εκπαιδευτικός ΑΦ2 που δεν επιθυμεί να είναι στην γενική τάξη οι μαθητές με αυτισμό.

12. Θεωρείται πως όλοι οι μαθητές ωφελούνται από την συνεργατική διδασκαλία δηλαδή τον συνδυασμό ενός γενικού και ενός ειδικού παιδαγωγού στην ίδια τάξη;

Η Φ1 συμφωνεί πως ωφελούνται οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί:

‘Και όχι μόνο οι μαθητές! Πιστεύω πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θα αποκομίσουν οφέλη από τη συνεργασία με τον ειδικό παιδαγωγό. Φυσικά γιατί όταν εγώ βλέπω μια αρνητική συμπεριφορά θα έχω να στηριχτώ. Να ρωτήσω πως το βλέπεις αυτό, τι κάνω με αυτό ; Δεν θέλω να μου πει μια θεωρία χρειάζομαι μια πρακτική εμπειρία . Δεν είναι τα πράγματα άσπρο ή μαύρο, αν θα πατήσω αυτό το κουμπί θα έχω αυτήν την αντίδραση αλλά σίγουρα θέλω κάποιον άνθρωπο να συζητήσω βλέποντας τα πράγματα πιο σφαιρικά από άλλη οπτική, την οποία εγώ σαφώς, δυστυχώς, δεν την έχω’.

Η ΓΦ δεν είναι σίγουρη για την αντίδραση των μαθητών, μπορεί να ενοχληθούν:

‘Δεν είμαι σίγουρη, έχω ακούσει για περιπτώσεις παιδιών που ενοχλούνται. Οι γονείς κάνουν παράπονα, άδικα βέβαια. Λένε τα παιδιά στους γονείς πως υπάρχει παιδί με αυτισμό στην τάξη που σηκώνεται , βγάζει κραυγές, ενοχλεί την τάξη κλπ. Δεν ωφελούνται όλοι οι μαθητές από την ύπαρξη ειδικού παιδαγωγού μέσα στην τάξη, μπορεί μάλιστα τα άλλα παιδιά να νοιώθουν άσχημα’.

Η ΜΑ πιστεύει πως θα είχε θετική επίδραση πάνω στους μαθητές η παρουσία του ειδικού στην τάξη:

Ναι πιστεύω θα τους ωφελούσε γιατί θα μάθαιναν κάποια πράγματα από άτομο εξειδικευμένο, κάποιες τεχνικές ίσως; Σίγουρα για την περίπτωση του «X» σίγουρα δεν ζημιώθηκαν από την παρουσία του στην τάξη. Δεν διαμαρτυρήθηκε κανείς για τίποτα. Ποτέ. Δεν είχε περίεργες συμπεριφορές. Απλώς ήταν πολύ κλεισμένος στον εαυτό του, πάρα πολύ, δεν χαμογελούσε, δεν ξεκινούσε ποτέ μόνος του την κουβέντα, δεν είχε αυτήν τη βλεμματική επαφή έπρεπε να περιμένεις και να επιμένεις για να την εισπράξεις. Κάποιες φορές την εισέπραττες αλλά μονίμως κοιτούσε στο θρανίο ή τα πόδια του αν ήταν όρθιος. Κάποτε τον είχα αγγίξει στην πλάτη, τον είχα αγγίξει χαϊδεύοντάς τον λέγοντας «έλα να κάνουμε αυτό...», κάπως αισθάνθηκε περίεργα. Είδα το βλέμμα του σαν να με αγριοκοίταζε, όμως, προϊόντος του χρόνου το ξεπέρασε αυτό! Στην αρχή κρατήθηκα αλλά μετά το ξανάκανα, το ξεπέρασε κι αυτό, γιατί ένοιωσε μια οικειότητα, το κατάλαβα ότι ένοιωσε οικειότητα.

Ο εκπαιδευτικός Φ είχε θετική εμπειρία με συνεργατική διδασκαλία αυτού του είδους:

‘Ωφελούνται όλοι, το είδα φέτος μειώνονται οι εντάσεις μέσα στην τάξη. Μέσα σε δυο εβδομάδες που ήρθε η ειδική παιδαγωγός οι εντάσεις μειώθηκαν κατακόρυφα καθώς ασχολείται αποκλειστικά με τον αυτιστικό μαθητή. Δεν εξαλείφθηκαν, δεν εξαλείφονται ποτέ αλλά επειδή του εξηγεί τους κοινωνικούς κανόνες μέσα στην τάξη είναι πολύ καλύτερα για αυτό το παιδί. Φτάνει και οι γονείς να το δεχτούν, αν οι γονείς δεν το δέχονται δεν γίνεται τίποτα. Παίζει ρόλο και η οικογενειακή κατάσταση στο σπίτι αν ο γονιός έχει αποδεχτεί την κατάσταση με τον εξειδικευμένο καθηγητή και το έχει περάσει στο παιδί. Παίζει ρόλο αν είναι χωρισμένοι οι γονείς, αν υπάρχει ηρεμία ή φωνές’.

Ο Φ2 λέει πως σίγουρα ωφελούνται γιατί το έζησε στην τάξη του:

‘Πιστεύω πως όλοι οι μαθητές ωφελούνται πέρα από την ησυχία και τάξη που υπάρχει. Από δική μου εμπειρία, θυμάμαι σε μια περίπτωση συνεργατικής διδασκαλίας στα Αρχαία Κείμενα, είπε κάτι η ειδική παιδαγωγός στον αυτιστικό μαθητή το άκουσαν οι άλλοι μαθητές, μιλήσαμε και οι δύο και βγήκε κάτι καλό. Δηλαδή κέρδισαν κάτι που ειπώθηκε από την ειδική παιδαγωγό ήταν μια πολύ καλή στιγμή’.

Η ΑΦ1 συμφωνεί και καταθέτει την εμπειρία της με μαθητή που είχε παράλληλη στήριξη:

‘Συμφωνώ απόλυτα ωφελούνται όλοι. Ο Μ είχε καθ’ όλη την πορεία της σχολικής του ζωής: Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο παράλληλη στήριξη και κατάφερε να αποφοιτήσει από το συμβατικό σχολείο, χωρίς να δώσει Πανελλήνιες εξετάσεις. Δεν κοινωνικοποιήθηκε ποτέ, δηλαδή δεν έκανε φίλους, παρέες. Σε όλη την πορεία της στήριξης που είχε, οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούσαν τον μαθητή σχετικά με τις συμπεριφορές που είναι κοινωνικά αποδεκτές ώστε μπορέσει να ενταχθεί ομαλά στην κοινωνία.(Αποδεκτή βλεμματική επαφή, αποδεκτή γλώσσα, χειρονομίες αποδεκτή απόσταση από τον συνομιλητή κλπ)’.

Η ΑΦ2 είναι αρνητική στην παρουσία ειδικού στην τάξη:

‘Όχι να έχει ο καθένας τον χώρο του, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες χωριστά από τα άλλα, χωριστά για να αναπτύσσονται και να εξελίσσονται ομαλά και οι δυο ομάδες’.

Η Φ3 θεωρεί πως ωφελείται μόνο το αυτιστικό παιδί:

‘Ωφελείται ο ένας δηλαδή ο μαθητής που έχει αυτισμό, όχι όλοι, δεν τους τρώει χρόνο, δεν πάνε πίσω , με τον ειδικό στην τάξη, όχι ότι θα κερδίσουν κάτι άλλο’.

Η Μ θεωρεί πως τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να μάθουν κάτι και ίσως γίνουν πιο υπεύθυνα:

‘Ναι, ναι, ναι ναι...όλοι οι μαθητές ωφελούνται . Βλέπουν τον διαφορετικό, βλέπουν τις τεχνικές που πολλές φορές χρησιμοποιεί ο συνοδός , ο ειδικός παιδαγωγός τέλος πάντων και ξέρω κάτι αν γίνει χρησιμοποιούν κι αυτά . Βλέπουν τι δυσκολίες υπάρχουν στην επικοινωνία και προσπαθούν να το προσεγγίσουν, είναι πιο δεκτικά τα παιδιά και χρησιμοποιούν και τα ίδια τις τεχνικές. Θα το βοηθήσουν, είναι πιο πρόθυμα να βοηθήσουν γιατί δεν νοιώθουν ότι πέφτει όλο το βάρος επάνω τους, δε νοιώθουν ότι έχουν να γράψουν αυτά την άσκηση για να τη δώσουν στο συμμαθητή τους γιατί ξέρουν ότι υπάρχει ένας άλλος . Δεν γίνονται αυτά υπεύθυνα, δε γίνονται κηδεμόνες του συμμαθητή τους. Δεν πρέπει να γίνονται κιόλας . Σκέφτονται ότι μπορώ να βοηθήσω και θέλουν να βοηθήσουν περισσότερο και όταν βλέπουν κατά διαφορετικό δεν είναι κακό’.

Η ΦΑ δεν έχει τέτοια εμπειρία αλλά το πιστεύει ότι θα μπορούσε να είναι κάτι θετικό:

‘Αυτό το έχω διαβάσει δεν το έχω δει. Όταν κάναμε τη συνεργατική είμασταν μόνοι μας στο κολυμβητήριο. Δεν είχα άλλα παιδάκια. Πιστεύω ότι όλοι ωφελούνται με την έννοια ότι κοινωνικοποιούνται και τα «φυσιολογικά» παιδιά’.

Η Φ4 δεν έχει εμπειρία και δηλώνει:

‘Δεν είμαι σίγουρη γι’ αυτό πιστεύω δεν θα ωφελούνταν αλλά ούτε θα πάθαιναν και τίποτα’.

Ο Χ με βεβαιότητα δηλώνει πως όλοι θα πάρουν κάτι θετικό από αυτήν την εμπειρία:

‘Όταν η ειδική αγωγός μπήκε στην τάξη το πρώτο που ένοιωσα ήταν ανακούφιση, ένα βάρος να φεύγει από πάνω μου. Στη συνέχεια παρατήρησα πως τα παιδιά την παρακολουθούσαν και σε ανύποπτο χρόνο έκαναν κάτι που την είδαν να κάνει με το παιδί. Συγκινήθηκα γιατί διαπίστωσα πως δεν είναι αδιάφορα τα παιδιά απλά φοβούνται το άγνωστο όπως άλλωστε και οι ενήλικες. Ήταν θετική εμπειρία για όλους μας’.

Συνοπτικά

Η Φ1 είναι σίγουρη πως δεν θα ωφεληθούν μόνο οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί. Η ΓΦ έχει τις επιφυλάξεις της επειδή θεωρεί ότι ίσως οι υπόλοιποι μαθητές ενοχληθούν. Η ΑΦ2 το θεωρεί αρνητικό και πιστεύει πως ο ειδικός παιδαγωγός πρέπει να βρίσκεται στο ειδικό σχολείο. Ο Φ3 θεωρεί πως μόνο το αυτιστικό παιδί κερδίζει από τέτοια συνεργασία. Η ΜΑ και Μ πιστεύουν πως όλοι οι μαθητές θα αποκομίσουν κάτι καλό από αυτήν την εμπειρία Η ΦΑ δεν έχει εμπειρία αλλά πιστεύει ότι θα ήταν θετική η προοπτική της συνεργασίας. Η Φ4 δεν ξέρει αν θα ωφελούνταν τα παιδιά. Οι Φ, Φ2, ΑΦ1, και Χ από την εμπειρία τους διαπίστωσαν ότι είναι κάτι θετικό.

13. Θεωρείται πως η ευθύνη των μαθητών με ΔΑΦ-Υ.Λ.Α. πρέπει να μοιράζεται μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής;

Η Φ1 πιστεύει πως η ευθύνη δεν ισομοιράζεται επειδή υπάρχουν παιδιά στην τάξη με πολλές ιδιαιτερότητες:

‘Μέχρι κάποιου σημείου. Ας μην ξεχνάμε ότι ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής έχει την ευθύνη μιας τάξης με τόσες ιδιαιτερότητες’.

Η ΓΦ λέει:

‘Πρέπει να υπάρχει συνεργασία.’

Η ΜΑ θεωρεί πως πρέπει να μοιράζεται η ευθύνη εφόσον μοιράζεται η εκπαίδευση του μαθητή:

‘Η ευθύνη να μοιράζεται εφόσον η εκπαίδευση μοιράζεται. Αν πρόκειται για παράλληλη στήριξη έχει μεγάλη ευθύνη ο ειδικός παιδαγωγός. Αν πρόκειται για τμήμα ένταξης εξαρτάται πόσες ώρες περνάει εκεί ο μαθητής. Ο «Χ» ήταν αποκλειστικά δική μου ευθύνη καθώς δεν υπήρχε καμία πρόβλεψη για παράλληλη στήριξη ή τμήμα ένταξης. Ευτυχώς ήταν λίγα τα παιδιά στην τάξη και η περίπτωση του ελαφριά αλλιώς είναι τεράστιο το βάρος’.

Ο Φ λέει ότι συμφωνεί:

‘Συμφωνώ πιο πολύ της ειδικής αγωγής, αλλά να μοιράζεται, η ευθύνη η μεγαλύτερη ανήκει στους ειδικούς αγωγούς’.

Ο Φ2 πρέπει κυρίως να ανήκει στον ειδικό:

‘Η ευθύνη πρέπει να είναι κυρίως της ειδικής, πρέπει να μοιράζεται, το μεγαλύτερο βάρος πρέπει να το έχει ο ειδικός παιδαγωγός επειδή έχει την εξειδίκευση’.

Η ΑΦ1 λέει:

‘Σίγουρα χρειάζεται ειδικός σε κάθε περίπτωση’.

Η ΑΦ2 δε συμφωνεί:

‘Όχι να έχει ο καθένας τον χώρο του, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες χωριστά από τα άλλα, χωριστά για να αναπτύσσονται και να εξελίσσονται ομαλά και οι δυο ομάδες’.

Σύμφωνα με την Φ3 εξαρτάται αν σε κάποια μαθήματα είναι χωρίς στήριξη:

‘Πιστεύω πως η ευθύνη θα είναι κυρίως του ειδικού παιδαγωγού αν μιλάμε για παράλληλη στήριξη, εκτός αν το παιδί συμμετέχει στην γενική τάξη σε κάποια μαθήματα χωρίς εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, δηλαδή στα εικαστικά, στη μουσική κλπ’.

Η Μ θεωρεί πως πρέπει να μοιράζεται η ευθύνη γιατί όλοι θέλουν το καλό του παιδιού:

‘Όλοι προσπαθούν για το καλό του παιδιού. Σε μια περίπτωση με παράλληλη στήριξη, όταν ήταν μέσα σε τάξη το παιδί ήταν πάντα δίπλα του ο συνοδός εκτός από την γυμναστική όταν δεν μπορούσε να έρθει ο συνοδός, ο οποίος ήταν αναπληρωτής, τον πλήρωνε η οικογένεια να έρθει γιατί με λεφτά του Δήμου ερχότανε, τον έβαζε η οικογένεια. Όταν έλειπε ο συνοδός, έλειπε και το παιδί .Δεν τον άφηναν να έρθει χωρίς συνοδό και αυτός ήταν σε καλύτερη κατάσταση από πολλά άλλα παιδιά, πολύ προσεγμένο από το σπίτι .Δεν υπάρχει εκπαιδευτικός που δε νοιάζεται για το μαθητή του. Πολλοί δεν θέλουν την ευθύνη ενός τέτοιου παιδιού επειδή δεν ξέρουν πώς να το χειριστούν. Εξαρτάται από το παιδί, αν μπορεί να ανταποκριθεί μόνο στην τάξη χωρίς συνοδό, η ευθύνη τότε είναι του γενικού εκπαιδευτικού. Ο «Ψ» είναι μόνος στην τάξη και τα καταφέρνει μια χαρά και έχει δώσει πολύ ωραίες απαντήσεις και πολύ ωραίες απόψεις και πολύ ωραίες παρατηρήσεις στα μουσικά θέματα. Άλλος ήταν πιο ντροπαλός αλλά μπορούσε, του έλεγα σκέψου το, θα επανέλθω σε σένα μετά από δύο ερωτήσεις, κι αυτός μπορούσε να σταθεί στην τάξη μόνος του, όχι όπως ο «Ψ» σε χαμηλότερο επίπεδο. Στο «Ζ» ακόμα και στη ερώτηση ‘πως σε λένε;’ απαντούσε ‘πως σε λένε;’ Έπρεπε να του δώσω την απάντηση, να βάλω την απάντηση στο στόμα και πάλι την έλεγε μηχανικά. Ακόμα τι νοιώθεις όταν ακούς αυτό το κομμάτι από τον «Ζ» δεν έπαιρνα απάντηση γιατί δεν καταλάβαινε ο «Ψ» θα έλεγε τούρτα σοκολάτα γιατί του αρέσει πάρα πολύ τον κάνει να νοιώθει όμορφα , ήταν κάτι διαφορετικό αλλά έδινε την απάντησή του δε πειράζει που ήταν διαφορετική απάντηση από τα κανονικά. Όλα αποδεκτά’.

Η ΦΑ τονίζει ότι είναι κάτι που πιστεύει:

‘Το πιστεύω, είναι αυτό που πιστεύω βαθιά ότι πρέπει να υπάρχει ένας ειδικός παιδαγωγός ή αλλιώς να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί γενική παιδείας τους τρόπους και κανόνες της ειδικής αγωγής’.

Η Φ4 αναφέρει πως είναι ανοιχτή σε συνεργασία:

‘Σίγουρα γιατί ο ειδικός γνωρίζει καλύτερα από μένα, εγώ έχω όλη την καλή διάθεση. Θέλω να εντάξω τον μαθητή στη διαδικασία της διδασκαλίας, δε γνωρίζω τους τρόπους, ο ειδικός θα με βοηθήσει να το πετύχω’.

Ο Χ συμφωνεί με το μοιρασμό της ευθύνης για το αυτιστικό παιδί:

‘Η ευθύνη της συνολικής τάξης σαφώς είναι δική μου. Η ευθύνη του αυτιστικού παιδιού εφόσον μοιράζεται η εκπαίδευσή του μοιράζεται και στους δύο διδάσκοντες. Σε κάποιες περιπτώσεις ίσως είναι μεγαλύτερη η ευθύνη του ειδικού . Όταν είχα έναν πολύ επιθετικό μαθητή , δεν ήξερε τους κοινωνικούς κανόνες , δεν ήξερα τι να κάνω, συνεχώς έβριζε και απειλούσε. Όταν δεν τον προλαβαίναμε χτυπούσε. Ήρθε λοιπόν μια ειδική αγωγός που με τον τρόπο της κατάφερε να τον ηρεμεί, τον εστίαζε σε κάτι άλλο και μπορούσε να τον σταματήσει. Ήταν μαζί του και στα διαλείμματα. Σ αυτήν την περίπτωση η ευθύνη, η μεγαλύτερη ευθύνη είναι του ειδικού’.

Συνοπτικά

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι σύμφωνες, ότι δηλαδή η ευθύνη της εκπαίδευσης ενός παιδιού με αυτισμό, εφόσον υπάρχει ειδικός που τον παρακολουθεί, πρέπει να μοιράζεται. Εξαίρεση αποτελεί η ΑΦ2 που είναι αντίθετη με την παρουσία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συμβατικό σχολείο.

14.Θα σου ήταν ευπρόσδεκτη η ευκαιρία να συμμετάσχεις σε τακτικές συναντήσεις συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για ανταλλαγή ιδεών, μεθόδων και υλικού, ως μέσο για την κάλυψη των αναγκών μαθητών με ΔΑΦ=Υ.Λ.Α. στις γενικές τάξεις;

Η Φ1 ένοιωσε μετά από πάρα πολλά χρόνια στη δουλειά πως ο μαθητής με αυτισμό που είχε στην τάξη ήταν γι’ αυτήν αχαρτογράφητα νερά:

‘Ευχής έργον . Αν είχα μεγαλύτερη εμπειρία θα μπορούσε αν μη τι άλλο να έχω πιάσει τον σφυγμό του, το πώς πρέπει να το χειριστώ, η επιμόρφωση είναι ένα πολύ μεγάλο κεφάλαιο, δεν ξέρω αν ένα σεμινάριο 2-3 ημερών, 40 ωρών πράγματι βοηθάει. Νομίζω ότι είναι θέμα ειδικής αγωγής εξ αρχής. Όμως αυτό που θα ζαναπώ είναι ότι μέσα στην τάξη έχουμε τόσες ιδιαιτερότητες , τόσα διαφορετικά παιδιά , το παιδί με την δυσλεξία, το παιδί με την δυσαριθμησία, το παιδί με τα ψυχολογικά προβλήματα και πάει λέγοντας.

Πάντως με επιμόρφωση νοιώθει ο καθένας πιστεύω μεγαλύτερη σιγουριά ,πατάω γερά στα πόδια μου. Εδώ σαν περίπτωση μετά από τόσα χρόνια δουλειάς ο «B» ήταν για μένα αχαρτογράφητα νερά γιατί λέμε ευρύ το φάσμα του αυτισμού, όλοι έχουμε μια γνώση, έψαξα, να πούμε την αλήθεια, να διαβάσω, να κατανοήσω περισσότερο, αλλά η κάθε περίπτωση είναι μοναδική. Πιστεύω ότι για τον « B» το συγκεκριμένο σχολείο και εγώ δεν θα μπορούσαμε να προσφέρουμε κάτι παραπάνω πέρα από την παρουσία του εδώ φαινόταν να τον ευχαριστεί, για την κοινωνικοποίησή του. Νομίζω το συγκεκριμένο άτομο, δεν μπορούμε να φτάσουμε στην γενίκευση, είχε πρόβλημα στην απόκτηση φιλιών. Το ίδιο θα πω και για τον «Δ» που ανέφερα νωρίτερα, που ενώ έχει ευφυΐα, αντιληπτικότητα και εκείνος έχει προβλήματα ένταξης , κοινωνικοποίησης, και εκείνος δεν έχει φιλίες. Πολλές φορές είναι παραπονούμενος ότι τον αποφεύγουν δεν τον φέρονται καλά, είναι και η δική του συμπεριφορά, το οικογενειακό υπόβαθρο...'

Η ΓΦ θα ήθελε κατεύθυνση για να ξέρει τι να κάνει με συγκεκριμένη περίπτωση μαθητή:

'Συμφωνώ απόλυτα, εγώ θα ήθελα να μου πει κάποιος πρακτικά τι να κάνω σε κάθε περίπτωση. Όπως την περίπτωση του Α που έχω αναφέρει'.

Με μεγάλη χαρά θα δεχόταν βοήθεια η ΜΑ:

'Με μεγάλη μου χαρά. Είμαι σίγουρη πως αν είχα μια επιμόρφωση θα είχα καταφέρει περισσότερο. Από μόνη μου, από την ευαισθησία μου και δηλαδή την επιμονή μου να ασχοληθώ ,γιατί μ αρέσει αυτό το κομμάτι. Θεωρώ ότι το σχολείο δίνει πάρα πολλά πράγματα. Ένας εκπαιδευτικός δίνει πάρα πολλά πράγματα, όχι μόνο το γνωστικό αντικείμενο όχι μόνο σε ένα παιδί που έχει ιδιαιτερότητες όπως ο «Χ» σε όλα τα παιδιά. Αλλά, πολύ περισσότερο κινεί το ενδιαφέρον ένα παιδί που θέλει κάτι παραπάνω. Τώρα αν έχω κάνει και λάθη , ο Θεός βοηθός'.

Ο Φ αναφέρει την εμπειρία συνεργασίας που είχε στο παρελθόν ως κάτι σημαντικό:

Δεν αρκούν αποσπασματικά οι ενημερώσεις και συζητήσεις , δεν αισθανόμαστε έτοιμοι σίγουρα χρειαζόμαστε μεγαλύτερη εξειδίκευση. Χρειάζεται ο ειδικός, θα είναι σε τμήμα ένταξης, σε παράλληλη στήριξη, εξαρτάται. Ποτέ ο εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής δεν αρκεί μόνος του. Στην περίπτωση του μαθητή «Χ» ερχόταν συνέχεια στο σχολείο η Ειδική Παιδαγωγός μας συμβούλευε μας κατεύθυνε. Το παιδί αυτό δεν είχε σπουδαίο γνωστικό επίπεδο, έλεγε πέντε πράγματα, πρακτικά πράγματα όχι λεπτομέρειες σε σχέση

με τα μαθήματα . Μέσα και έξω από την τάξη απειλούσε τα παιδιά τα οποία τον έτρεμαν, ήταν και αρκετά αναπτυγμένο για την ηλικία του. Κάναμε του κόσμου της συναντήσεις μας έλεγε θα του μιλάτε έτσι ,θα του μιλάτε αλλιώς. Του τονίζαμε τους κανόνες. Κοίταζε αυτό είναι επιτρεπτό, αυτό όχι. Αυτό απαγορεύεται, δεν θα γυρίσεις να σηκώσεις χέρι στον συμμαθητή την ώρα του μαθήματος. Δεν ήξερε τους κοινωνικούς κανόνες. Έλεγε στα καλά καθούμενα. «Αυτόν θα τον πλακώσω στις φάπες», «νομίζει είναι μάγκας» , « αν τον πιάσω θα τον σπάσω στο ζύλο». Αυτά τα έλεγε στους εκπαιδευτικούς. Ο «X» δεν σήκωσε χέρι. Σε ένα άλλο σχολείο που ήμουν άλλη χρονιά ,όμως, δεν προλάβαμε και ένας μαθητής μας με ΥΛΑ πλακώθηκε στο ζύλο με κάποιον άλλο, δεν κατάλαβε τίποτα φυσικά, γιατί δεν έπρεπε να το κάνει κλπ. Τελικά για τον μαθητή « X» ήρθε ειδική παιδαγωγός και τον έχει από κοντά, είναι συνέχεια μαζί του στα διαλείμματα δεν μπορεί να ξεφύγει. Χρειάζεται κάποιον να του μιλάει συνέχεια και να τον επαναφέρει. Εγώ όταν τον έβλεπα στο διάλειμμα μου έκανε ερωτήσεις αλλά κολλούσε σε ένα πράγμα και το ρωτούσε ξανά και ξανά. Επί ένα χρόνο μου έλεγε το ίδιο πράγμα συχνά ακόμα και μετά την κουβέντα μας έλεγε πάλι τα ίδια. Είχε εμμονή με κάτι το οποίο δεν εννοούσε να καταλάβει. Είναι μυστήρια περίπτωση, η ειδική παιδαγωγός όμως αντιλαμβάνεται πότε ο μαθητής αλλάζει συμπεριφορά και τον προλαβαίνει, του μιλάει συνέχεια. Μπορεί ένα παιδί να κάνει την ζωή σε ένα σχολείο κόλαση, πολλά παιδιά έκλαιγαν γιατί τα κορόιδευε. Με κάποιον τρόπο αντιλαμβάνονταν τα διαφορετικά παιδιά και τα κορόιδευε αλύπητα. Αυτός κορόιδευε τα αδύναμα παιδιά τα οποία είχαν πρόβλημα που σε άλλη περίπτωση δεν θα γινόταν αντιληπτό από τους άλλους, αν δεν τους συμπεριφερόταν έτσι , τα στόχευε, ασκούσε λεκτική βία και αυτά έκλαιγαν και ζητούσαν επίμονα να φύγει από το σχολείο. Έκανε κάποιους μαθητές να θέλουν να φύγουν από το σχολείο, έκαναν παράπονα συνέχεια ότι το σχολείο δεν τα προστάτευε. Φέτος ήρθε η ειδική παιδαγωγός και ησύχασαν, τα άλλα παιδιά νιώθουν ότι κάτι έγινε, κάποιος ασχολείται με τον «X» και ηρέμησαν.

Ο Φ2 είναι υπέρ της παράλληλης στήριξης και ότι συνεπάγεται μ' αυτήν:

‘Συζήτηση πρέπει να υπάρχει οπωσδήποτε. Βασικά είμαι υπέρ της παράλληλης στήριξης, πρέπει να γίνεται συστηματικά, νομίζω πως έτσι βοηθούνται περισσότερο’

Η ΑΦ1 το θεωρεί απαραίτητο:

‘Εκεί καταλήγουμε, προσπαθούμε να ενημερωνόμαστε σε κάθε περίπτωση, σεμινάρια, ημερίδες κλπ για να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά. Χρειαζόμαστε περισσότερη επιμόρφωση, σίγουρα κάποιον ειδικό παιδαγωγό’.

Η ΑΦ2 είναι αρνητική με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε θέματα ειδικής αγωγής και εξηγεί:

‘Όχι- να υπάρχει ειδικός παιδαγωγός στο ειδικό σχολείο να με συμβουλεύει και στο γενικό σχολείο να πάει ο σύμβουλος εκπαίδευσης για την κάθε ειδικότητα για να ενημερώσει τις αντίστοιχες ειδικότητες. Συγχίζομαι! Ποιοι θέλουν να περάσουν την συνεκπαίδευση; Ας έρθουν μια βδομάδα σε εκείνο το σχολείο και θα σου πω εγώ αν θα μπορέσουν να τα βγάλουν πέρα. Στην περίπτωση των παιδιών με ΥΛΑ, τα παιδιά αυτά μπορούν ακαδημαϊκά να έχουν τα ίδια οφέλη στο ειδικό σχολείο με τα παιδιά των συμβατικών σχολείων χωρίς να νοιώθουν άσχημα ως προς την κοινωνικότητά τους. Στο συμβατικό σχολείο είναι μόνα τους δεν τα κάνει κανείς παρέα. Δέχονται Bullying από τα υπόλοιπα παιδιά. Θα είχαν τις ίδιες γνωστικές δυνατότητες χωρίς να έχουν πρόβλημα με τους συμμαθητές τους. Θα είχαν τις ίδιες ευκαιρίες να σπουδάσουν αν ήθελαν επειδή η διδασκαλία είναι εξατομικευμένη και υπάρχουν όλες οι ειδικότητες όπως στο συμβατικό σχολείο. Έχω παιδιά που έχουν πάρει lower στα αγγλικά. Κάποια δεν μπορούν να γράψουν, αλλά στο λόγο πετάνε. Δεν έχει τίποτα να χάσει ή να στερηθεί ένας μαθητής σε ένα σχολείο για παιδιά με ειδικές ανάγκες’.

Η Φ3 θέλει να επιμορφωθεί:

‘Θα ήθελα να επιμορφωθώ. Θα ήθελα την συμπερίληψη όλων των μαθητών με την προϋπόθεση να μην ήταν κάποια βαριά περίπτωση δηλαδή να κέρδιζε από την παρουσία του στο σχολείο. Θα ήμουν διατεθειμένη να διαθέσω τον ελεύθερο μου χρόνο επειδή δεν έχω δικά μου παιδιά και άλλες οικογενειακές υποχρεώσεις για να βοηθήσω μαθητή με αυτισμό’.

Η Μ δηλώνει πως συμφωνεί:

‘Ναι συμφωνώ για όλους τους παραπάνω λόγους (που έχω αναφέρει)’.

Η ΦΑ επιθυμεί την επιμόρφωση και επιχείρησε να εφαρμόσει στο μάθημά της κάποιες τεχνικές που διάβασε μόνη της για τα αυτιστικά παιδιά:

‘Ναι αν δεν υπάρχουν τέτοιες συναντήσεις και συνεργασία δεν μπορεί να μάθει και ο εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής πως λειτουργεί το σύστημα αυτό. Και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής πως θα είναι μέσα σε μια τάξη με ένα γενικό πληθυσμό 20- 28 ατόμων και να συμπεριλάβει εκεί μέσα ένα άτομο με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή αυτισμού. Νομίζω ότι είναι απαραίτητο. Να σας πω τι έκανα; Βεβαίως. Ο μαθητής «Ψ» όταν διάβασα λίγο για το πώς μπορώ να τον βάλω να κάνει μερικές ασκήσεις μέσα στο μοντέλο αυτό που κάνουμε κι εμείς, και ότι ένα κομμάτι είναι ότι πρέπει να του δίνουμε ένα περίγραμμα μέσα στο οποίο θα κινείται και έγινε αυτό όταν του το ζήτησα το εκτέλεσε . Δηλαδή να κάνει αναπηδήσεις σε έναν κύκλο ή να τρέχει πάνω σε μια γραμμή που την έβλεπε έξω ή να περνάει τους κόνους για μένα ήταν εντυπωσιακό. Γι’ αυτό επιμένω τόσο πολύ στο κομμάτι ότι πρέπει να γνωρίζουμε τους τρόπους. Δεν το ήξερα, το διάβασα, το διάβασα αυτό. Ήθελα να δω τι θα παροτρύνει το παιδί αυτό εκτός από μία εντολή όπως τα άλλα να εκτελέσει μία συγκεκριμένη άσκηση, δεν ήταν πολύπλοκη άσκηση, ήταν τρέξιμο, αλλά τρέξιμο πάνω σε μία γραμμή, είχε αποτέλεσμα. Κι αυτό με εντυπωσίασε πάρα πολύ γι’ αυτό και επιμένω σε όλη τη διαδικασία ότι πρέπει να γνωρίζεις τους τρόπους, να έχεις το μοντέλο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να συνεργάζεσαι με τον ειδικό παιδαγωγό. Να μην ξεχάσω να μνημονεύσω, αυτή η παρότρυνση να διαβάσω ένα κομμάτι από την ειδική αγωγή για τον αυτισμό έγινε από την ειδική παιδαγωγό που είχαμε στο σχολείο για τον μαθητή «Χ» και «Ψ» πέρσι. Αυτή μου είπε δυο τρία πραγματάκια, τα έψαξα, έγινε σε συνεργασία με άτομο που γνωρίζει την ειδική αγωγή, βέβαια δεν γνωρίζει το κομμάτι της γυμναστικής αλλά γνωρίζει την ειδική αγωγή. Ο μαθητής «Χ» με Asperger είναι μια πολύ καλή περίπτωση στο να εκτελεί , είναι ιδιαίτερα έξυπνο παιδί εμένα με ιντριγκάρει, με προκαλεί στο να τον βάζω να λύνει διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε όταν κάνουμε γυμναστική τύπου: πως θα ξεμπλέξουμε κάτι που έχει μπλεχτεί, κάποια σχοινιά, πως μπορούμε να στήσουμε ένα κομμάτι στο γήπεδο έτσι ώστε να βολέψει τους περισσότερους. Έχει προβλήματα επικοινωνίας και συνεργατικότητας. Στον μαθητή «Χ» αυτό που πάντα με εντυπωσιάζει είναι που σε όλα έχει να σου δώσει μία απάντηση και για πράγματα που πιστεύεις ότι δε θα τα γνωρίζει. Αυτό με εντυπωσιάζει πάρα πολύ. Του λες να σε βοηθήσει να καθαρίσουμε το σκάμμα και αυτός θα σου πει για την άμμο ξέρω αυτό, εκείνο , το ένα το άλλο, πληροφορίες που για την ηλικία του δεν θα τα γνώριζαν οι άλλοι ποτέ. Αυτό με εντυπωσιάζει. Όσον αφορά το μάθημα, όποτε κουράζεται σταματάει, χωρίς καμία κουβέντα, δεν μπορώ να τον παροτρύνω να κάνει τίποτα. Δεν μπορώ, ότι και αν χρησιμοποιήσω, σταματάει και

κάθεται, θα βρει έναν τρόπο να παραιτηθεί, θα πει ότι πονάει η κοιλιά του, ή θα πει δεν μπορεί ζαλίζεται. Όποτε κουραστεί, άμα τρέξουμε και κάνουμε ασκήσεις που τον κουράζουνε, άμα κάτι δεν μπορεί τα καταφέρει σε μία νέα δεξιότητα, σταματάει – εκεί είναι αμετακίνητος, δεν μπορείς, έχει άποψη, χα, χα, χα!

Θετική η άποψη και της Φ4, η οποία επιθυμεί επιμόρφωση:

‘Είμαι ανοιχτή ναι, ναι, ναι, και πιστεύω πως είναι πλέον απαραίτητο για όλους μας γιατί υπάρχουν πολλές περιπτώσεις τέτοιων παιδιών που παλαιότερα δεν γνωρίζαμε ίσως τι ακριβώς έχουν, τι ακριβώς συμβαίνει. Τώρα είναι μέσα στις τάξεις μας και πρέπει να τα αντιμετωπίσουμε με αποτελεσματικούς τρόπους’.

Ο Χ θεωρεί απαραίτητη την επιμόρφωση γιατί έτσι θα μπορεί να ανταποκριθεί:

‘Τα παιδιά με αυτισμό πλέον μπαίνουν στις γενικές τάξεις. Άλλοτε τους παρέχετε παράλληλη στήριξη, άλλοτε μπαίνουν σε τμήμα ένταξης, άλλοτε τίποτα από τα παραπάνω. Εμείς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφωθούμε για να μπορέσουμε να ανταποκριθούμε στα καθήκοντά μας και να βοηθήσουμε τους μαθητές αυτούς γιατί τους οφείλουμε τις ίδιες ευκαιρίες στην ζωή όπως όλα τα παιδιά άλλωστε’.

Συνοπτικά

Όλοι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί εκφράστηκαν θετικά για την ευκαιρία επιμόρφωσης. Ο Φ2 θεωρεί πως μάλλον η παράλληλη στήριξη είναι η λύση.

Η ΑΦ2 πιστεύει πως πρέπει να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής για τα ειδικά σχολεία και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής από τους Συμβούλους των ειδικοτήτων τους. Δηλαδή θεωρεί πως δεν πρέπει να φοιτούν στο ίδιο σχολείο όλα τα παιδιά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1 Σύγκριση αποτελεσμάτων με τη διεθνή βιβλιογραφία

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό στο συμβατικό σχολείο. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά σημαντικές γιατί μπορούν να βοηθήσουν στην υιοθέτηση στρατηγικών για την επιτυχή συμπερίληψη μαθητών με ή χωρίς μειονεξίες στην ίδια τάξη.

Τα ερωτήματα του πρώτου άξονα που μελετήθηκε αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό. Οι ερωτηθέντες στην πλειοψηφία τους συνηγορούν υπέρ της συνεκπαίδευσης όλων των μαθητών. Υπάρχει η διάχυτη επιθυμία να μην ξεχωρίζουν τα παιδιά ,να γίνει αποδεκτή η διαφορετικότητα, να αρθούν οι προκαταλήψεις και ο κοινωνικός αποκλεισμός. Ωστόσο οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως θεωρούν απαραίτητη την παρουσία εξειδικευμένων ατόμων για την στήριξη των αυτιστικών μαθητών. Η συνδιδασκαλία όλων των μαθητών εφαρμόζεται στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, ακολουθώντας τις διεθνείς τάσεις, έτσι ώστε να γίνει πιο αποτελεσματική η εκπαίδευση των παιδιών που έχουν ειδικές ανάγκες (Scruggs, Mastropieri & Mcduffie 2007).Την άποψη αυτή υποστήριξαν με ιδιαίτερη θέρμη οι εκπαιδευτικοί που είχαν την εμπειρία αυτή στις τάξεις τους. Διαπίστωσαν ιδίως όμμασι, άμεσα την αλλαγή στη συμπεριφορά των μειονεκτούντων μαθητών τους με την έλευση του ειδικού στην τάξη. Παράλληλα παρατήρησαν την αλλαγή της τάξης, σαν σύνολο, καθώς οι υπόλοιποι μαθητές ένοιωσαν μεγαλύτερη σιγουριά και ασφάλεια με την παρουσία του ειδικού. Σύμφωνα με τους Σωκράτους και Αγγελίδης (2009), όλοι οι μαθητές ωφελούνται από την συνεργατική διδασκαλία καθώς έχουν την ευκαιρία να βιώσουν καινοτόμους τρόπους διδασκαλίας. Αρκετοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν το μικτό μοντέλο της συμπερίληψης αλλά και της απομάκρυνσης των παιδιών σε ειδικά τμήματα για κάποια μαθήματα. Οι περισσότεροι υποστηρίζουν την άποψη ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να παρακολουθούν τα βασικά μαθήματα στα τμήματα ένταξης ενώ στα υπόλοιπα (μουσική, γυμναστική κλπ) να είναι στην γενική τάξη. Σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτηθέντων έτσι οι μειονεκτούντες μαθητές θα βοηθηθούν περισσότερο στο γνωστικό αντικείμενο φοιτώντας σε ολιγομελή τμήματα, παράλληλα δεν θα στερηθούν το κομμάτι της κοινωνικοποίησης. Σ' αυτό το σημείο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εμπειρία ενός εκπαιδευτικού στο μάθημα της μουσικής όπου η έλλειψη αυστηρής δομής αποσυντόνιζε τον αυτιστικό μαθητή σε σημείο που δεν μπορούσε να συμμετέχει. Διαπιστωμένα όσοι ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού αντιλαμβάνονται τον κόσμο διαφορετικά και σαφώς η εκδήλωση των συμπτωμάτων δεν είναι ίδια σε όλα τα παιδιά. Φαίνεται λοιπόν πως το ειδικό τμήμα είναι μια λύση για την ενίσχυση των μαθητών κάποιες ώρες στη διάρκεια το ωρολογίου προγράμματος, χωρίς όμως να είναι ξεκάθαρο πότε και για πόσο θα πρέπει να συμμετέχει σ' αυτό ο μαθητής. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως πρέπει να διατηρηθούν τα ξεχωριστά

τμήματα για παιδιά με αυτισμό πράγμα που συνάδει με διεθνείς έρευνες. Σύμφωνα με την Akgul (2012) είναι απαραίτητη η ύπαρξη ειδικών τάξεων στο συμβατικό σχολείο και ότι η συνεκπαίδευση των μαθητών άλλες φορές είναι αποτελεσματική άλλες φορές όχι τόσο. Οι απόψεις εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στις έρευνες των Strogilos et al. (2012), Zoniou-Sideri, & Vlachou (2006), Wilkerson (2012) συμφωνούν με την διατήρηση των ειδικών τμημάτων. Μια έρευνα που έγινε στην Ελλάδα, σε 44 τάξεις γενικής αγωγής και τμημάτων ένταξης, έδειξε πως η γενική τάξη παραμένει παραδοσιακή, με μετωπική διδασκαλία, δασκαλοκεντρική διδακτική προσέγγιση χωρίς να υπάρχουν διδακτικές προσαρμογές για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο στο τμήμα ένταξης το περιβάλλον παρουσιάζει μια διαφοροποιημένη ομαδοποίηση, πλουσιότερο εποπτικό υλικό, εξατομικευμένη διδασκαλία και ενεργητική μάθηση (Παντελιάδου, 2001). Η μετάβαση από το ειδικό τμήμα στο γενικό τμήμα γίνεται ομαλά και δεν αποτελεί πρόβλημα σύμφωνα με τους ερωτηθέντες. Σχετικά με την τροποποίηση των τάξεων για την ομαλή συμπερίληψη των μαθητών οι περισσότεροι ερωτηθέντες το θεωρούν απαραίτητο αλλά μη εφικτό με τις υπάρχουσες συνθήκες στην χώρα. Μια μειοψηφία πιστεύει πως ίσως αυτό αποβεί σε βάρος των υπόλοιπων μαθητών. Οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δεν συνάδουν με ορισμένες άλλες έρευνες. Στην έρευνα των Wilkerson (2012), Kasa-Hendrickson & Pluth (2005) οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θεωρούν εφικτές τις τροποποιήσεις των τάξεων για να συμπεριληφθούν μειονεκτούντες μαθητές. Σύμφωνα με τον Χατζημανώλη (2005), η συνεκπαίδευση προϋποθέτει την αναδιοργάνωση του σχολείου ώστε να συμπεριληφθούν σε αυτό οι μειονεκτούντες μαθητές. Στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν υπάρχει καμία πρόβλεψη από τον Νομοθέτη για αλλαγή της τάξης σε περίπτωση που σ' αυτήν υπάρχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες. Η μοναδική πρόβλεψη είναι να μην υπερβεί ο αριθμός των μαθητών τους 20 όταν σ' αυτήν την τάξη διαγνωσμένα από το αρμόδιο ΚΕΔΔΥ υπάρχει παιδί με ειδικές ανάγκες. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν πως υπάρχουν μαθητές με Υ.Λ.Α. που μπορούν να εκπαιδευτούν με επιτυχία στην γενική τάξη. Τα παιδιά αυτά δεν έχουν ελλείματα στην γλωσσική ανάπτυξη και τις γνωστικές δεξιότητες αλλά διαπιστωμένα στο σχολείο υστερούν στις κοινωνικές δεξιότητες. Διατυπώθηκαν οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους κοινωνικοποίησης των παιδιών με Υ.Λ.Α. στο γενικό σχολείο. Φαίνεται πως δεν αρκεί να συνυπάρχουν στο πλήθος της σχολικής κοινότητας αλλά θα πρέπει να εκπαιδευτούν από νωρίς οι

μαθητές με ΔΑΦ-Υ.Λ.Α. με την συμβολή των ειδικών στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων.

Στο δεύτερο άξονα μελετήθηκαν οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης. Διαπιστώθηκε πως όλοι οι ερωτηθέντες θεωρούν πως οι μαθητές με αυτισμό τους αφαιρούν πολύ χρόνο στην τάξη είτε με την συμπεριφορά τους είτε με τις γνωστικές ελλείψεις που έχουν. Αυτό λειτουργεί σε βάρος των υπόλοιπων μαθητών και τους δημιουργεί συναισθήματα ανεπάρκειας καθώς δεν είναι αποτελεσματικοί ούτε στον χειρισμό του ελλειμματικού μαθητή αλλά ταυτόχρονα στερούν πολύτιμο χρόνο από τους άλλους μαθητές. Αυτές οι απόψεις είναι σύμφωνες με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Οι Humphrey & Symes (2013) δήλωσαν πως στις έρευνές τους με εκπαιδευτικούς γενική αγωγής μια πρόκληση της συμπερίληψης είναι ότι μειώνεται ο χρόνος του εκπαιδευτικού για τους υπόλοιπους μαθητές. Οι ερωτηθέντες αμφιβάλλουν για την γνωστική πρόοδο των μαθητών αυτών στην γενική τάξη καθώς χρειάζονται το καθένα εξατομικευμένη βοήθεια. Η παράλληλη στήριξη θα μπορούσε να καλύψει αυτό το κομμάτι ώστε να βοηθηθεί ο αυτιστικός μαθητής και να μη μείνουν πίσω οι υπόλοιποι. Σχετικά με την κοινωνικοποίηση των μαθητών με αυτισμό κανένας εκπαιδευτικός δεν διαπίστωσε πρόοδο. Σε κάθε περίπτωση, ΔΑΦ ή Υ.Λ.Α. με παράλληλη στήριξη ή χωρίς, σε τμήμα ένταξης ή όχι, οι μαθητές αυτοί δεν κατάφεραν να κοινωνικοποιηθούν. Όπως αναφέρει ο Kubicek η διαταραχή του αυτισμού είναι βιολογικά καθορισμένη και διαταράσσει την κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου σε κρίσιμες εξελικτικές φάσεις. Η κοινωνικοποίηση οφείλεται σε βιολογικό προγραμματισμό ο οποίος απουσιάζει στον αυτισμό (Βογινδρούκας & Sherratt, 2008).

Όλοι οι ερωτηθέντες θεωρούν πως δεν αρκούν οι καλές προθέσεις και η προσφορά του καλύτερου εαυτού τους για να πετύχει η συνεκπαίδευση όλων των μαθητών. Πρέπει να υπάρχει επιμόρφωση, να υπάρχουν γνώσεις και κατάρτιση. Στις μέρες μας που τα γενικά σχολεία λειτουργούν με προσανατολισμό την συμπερίληψη όλων των μαθητών χωρίς διάκριση είναι επιτακτικό οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν για να μπορέσουν να ανταπεξέρθουν στις προκλήσεις που τους περιμένουν. Συμπερασματικά, καθώς οι μαθητές με ΔΑΦ-Υ.Λ.Α. παρουσιάζουν ένα ευρύ φάσμα αναγκών, ιδανικό θα ήταν να παρέχεται εξειδικευμένη εκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν αυτούς τους μαθητές, ούτως ώστε να μπορέσουν να ακολουθήσουν την κατάλληλη διαφοροποιημένη διδασκαλία που απαιτείται για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών. Με την κατάλληλη επιμόρφωση στον τομέα των

ΔΑΦ-Υ.Λ.Α. οι εκπαιδευτικοί καθίστανται ικανοί να προσφέρουν τις κατάλληλες ευκαιρίες μέσω των ποικίλων διδακτικών στρατηγικών που διαθέτουν.

Ο τρίτος άξονας της έρευνας εστίασε στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους επαγγελματικούς ρόλους και τα καθήκοντα. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την συνεργασία με τον ειδικό παιδαγωγό. Υπάρχει η άποψη πως δεν θα ωφεληθούν μόνο οι μαθητές με ειδικές ανάγκες αλλά και όλοι οι άλλοι μαθητές καθώς και οι εκπαιδευτικοί. Η παρουσία του ειδικού στο σχολείο παρέχει μεγαλύτερη ασφάλεια στον εκπαιδευτικό της τάξης καθώς η ευθύνη του αυτιστικού παιδιού μοιράζεται . Αυτό είναι πιο εμφανές στην παράλληλη στήριξη, όπου κάποιοι εκπαιδευτικοί βιώνουν ιδιαίτερο άγχος όταν ο μαθητής έχει παρεκκλίνουσες συμπεριφορές στην τάξη. Παρόμοιες είναι οι απόψεις που εκφράζονται από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής στις έρευνες των Kent-Walsh&Light (2003), Robertson et al. (2003), Razali et al. (2013) οι οποίοι θεωρούν απαραίτητη την παράλληλη στήριξη στην τάξη με τον αυτιστικό μαθητή. Σ' αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί η παρατήρηση ενός εκπαιδευτικού σχετικά με την βοήθεια που παρέχουν οι ειδικοί αγωγοί. Από την εμπειρία που κατέθεσε φαίνεται να υπάρχουν άτομα τα οποία αναλαμβάνουν με ζέση και μεγάλη ευθύνη τον ρόλο τους δίνοντας ότι καλύτερο μπορούν στον μαθητή που στηρίζουν μέσα και έξω από την τάξη. Αντίθετα υπάρχουν άλλοι οι οποίοι θα κάνουν τα εντελώς απαραίτητα, λόγου χάρη, απλά θα κρατούν ήσυχο το μαθητή την ώρα του μαθήματος, χωρίς να λειτουργούν βοηθητικά στο γνωστικό τομέα ή στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Ένα ζήτημα που πρέπει να εξεταστεί είναι κατά πόσο ο «ειδικός παιδαγωγός» έχει τις απαραίτητες γνώσεις και την κατάρτιση να χειριστεί έναν μαθητή με αυτισμό καθώς και το είδος της «συνεργασίας» που υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τις Friend, & Cook (2012) η συνεργασία αναφέρεται σε «έναν τύπο άμεσης αλληλεπίδρασης μεταξύ τουλάχιστον δύο ισότιμων μερών που συμμετέχουν, εθελοντικά, στην από κοινού λήψη αποφάσεων προς έναν κοινό στόχο» (σελ. 4). «Πολύ συχνά τα σχολεία βαπτίζουν τα προγράμματά τους «συνεργατικά» χωρίς όμως να έχουν εκείνα τα στοιχεία που διαβεβαιώνουν ότι υπάρχει αυθεντική συνεργασία» (Friedman Narr, Murawski & Spencer, 2007, σελ. 9). Ένα άλλο σημείο που αξίζει να σημειωθεί είναι η «μερική» παράλληλη στήριξη. Υπάρχουν περιπτώσεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που πηγαίνουν ταυτόχρονα μέσα στην εβδομάδα σε περισσότερο από ένα σχολεία και στηρίζουν περισσότερους από έναν μαθητή. Επομένως ένας μαθητής με αυτισμό μπορεί να έχει ένα εξειδικευμένο άτομο δίπλα του δυο ή τρεις φορές την εβδομάδα τις άλλες ο ειδικός

θα είναι σε άλλο σχολείο. Τις ημέρες που ο αυτιστικός μαθητής είναι χωρίς συνοδεία στην τάξη του, αλλάζει η δυναμική της τάξης και πάλι βγαίνουν στην επιφάνεια όλες οι δυσκολίες που υπάρχουν. Ενδεχομένως αυτή η τακτική να λειτουργεί αποσυντονιστικά για όλους τους εμπλεκόμενους, μαθητές, εκπαιδευτικούς και σαφώς τον ίδιο τον μαθητή του οποίου οι ανάγκες δεν εξαφανίζονται τις μέρες που λείπει ο συνοδός του. Πιθανά η εφαρμογή αυτής της τακτικής να είναι μια ιδιαιτερότητα του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος καθώς από έρευνα που έγινε στη διεθνή βιβλιογραφία δεν βρέθηκε κάτι ανάλογο. Οι ιδιαιτερότητες και ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας είναι πάρα πολλές και αυτές αποβαίνουν σε βάρος των μαθητών είτε έχουν ειδικές ανάγκες είτε όχι. Όλοι οι ερωτηθέντες εκφράστηκαν θετικά στο ενδεχόμενο της συνεργασίας με τον ειδικό παιδαγωγό σε όλα τα επίπεδα και μάλιστα τόνισαν επανειλημμένα σε όλη την διάρκεια των συνεντεύξεων την επιθυμία τους για επιμόρφωση. Εντυπωσιακή ήταν η ιδιαίτερη αγωνία όλων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για την επίτευξη της πετυχημένης συμπερίληψης των αυτιστικών μαθητών στην γενική τάξη. Καταλήγοντας φαίνεται πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί επιθυμούν την επιμόρφωσή τους ώστε με τρόπο ορθό να επιτευχθεί η συμπερίληψη όλων των μαθητών.

Τέλος από την έρευνα αυτήν καταγράφηκαν οι απόψεις μιας εκπαιδευτικού που εργάζονταν στην γενική εκπαίδευση και μετά από αίτησή της αποσπάστηκε σε ειδικό σχολείο. Υποστηρίζει με ιδιαίτερο σθένος και τρόπο απόλυτο πως το ειδικό σχολείο καλύπτει τις ανάγκες όλων των μειονεκτούντων μαθητών τόσο γνωστικά όσο και κοινωνικά. Θεωρεί πως σε κάθε περίπτωση ο μαθητής με αυτισμό πρέπει να είναι κατά αποκλειστικότητα σε ειδικό τμήμα. Η άποψη αυτή συνάδει με την άποψη μιας εκπαιδευτικού στην έρευνα των Razali et al. (2013) ,όπου εκπαιδευτικός ήταν αρνητική ως προς την συμπερίληψη. Οι απόψεις της συνεντευξιζόμενης εκπαιδευτικού ενισχύθηκαν από την εμπειρία της, δηλαδή την περίπτωση ενός μαθητή που είχε στην τάξη της στο γενικό σχολείο που όταν μετακινήθηκε στο ειδικό σχολείο βελτιώθηκε σημαντικά σε όλους τους τομείς. Θεωρώ πως αξίζει να καταχωρηθεί η άποψή της , αλλά σαφώς δεν μπορεί κανείς να καταλήξει σε ασφαλή συμπεράσματα ειδικά με την μαρτυρία ενός μόνο ατόμου.

5.2 Συμπεράσματα

Οι ερωτηθέντες στην πλειοψηφία τους συνηγορούν υπέρ της συνεκπαίδευσης όλων των μαθητών. Ήταν ξεκάθαρη η επιθυμία των ερωτηθέντων να εκπαιδεύονται όλα τα παιδιά μαζί στην ίδια τάξη, να μην ξεχωρίζουν, και να γίνει αποδεκτή η

διαφορετικότητα. Αναφορικά με τον στόχο της έρευνας οι εκπαιδευτικοί θέτουν προϋποθέσεις ώστε να θεωρηθεί πετυχημένη η συμπερίληψη όλων των μαθητών.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως θεωρούν απαραίτητη την παρουσία εξειδικευμένων ατόμων για την στήριξη των αυτιστικών μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν και αποζητούν την συνεργασία με εξειδικευμένο προσωπικό. Αυτήν την θέση υποστήριξαν ειδικά οι εκπαιδευτικοί που είχαν αυτήν την εμπειρία στις τάξεις τους. Διαπίστωσαν άμεσα, την αλλαγή στη συμπεριφορά των μειονεκτούντων μαθητών τους με την έλευση του ειδικού στην τάξη. Παράλληλα παρατήρησαν την αλλαγή στη δυναμική της τάξης, καθώς οι υπόλοιποι μαθητές ένοιωσαν μεγαλύτερη σιγουριά και άνεση με την παρουσία του ειδικού. Υπάρχει η άποψη πως δεν θα ωφεληθούν μόνο οι μαθητές με αυτισμό αλλά και όλοι οι άλλοι μαθητές από την παρουσία του ειδικού στην τάξη ακόμα και οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής. Από τις συνεντεύξεις φάνηκε η θετική στάση των περισσότερων εκπαιδευτικών σχετικά με τα τμήματα ένταξης. Φοιτώντας σε ολιγομελή τμήματα υπάρχει η άποψη πως οι μειονεκτούντες μαθητές θα βοηθηθούν περισσότερο στο γνωστικό αντικείμενο ενώ παράλληλα δεν θα στερηθούν το κομμάτι της κοινωνικοποίησης. Σχετικά με την τροποποίηση των τάξεων για την ομαλή συμπερίληψη των μαθητών οι περισσότεροι ερωτηθέντες το θεωρούν απαραίτητο αλλά μη εφικτό με τις υπάρχουσες συνθήκες στην χώρα. Μια μειοψηφία πιστεύει πως ίσως αυτό αποβεί σε βάρος των υπόλοιπων μαθητών. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως υπάρχουν μαθητές με Υ.Λ.Α. που μπορούν να εκπαιδευτούν με επιτυχία στην γενική τάξη χωρίς να δημιουργούνται προβλήματα ούτε στους ίδιους αλλά και ούτε στους άλλους μαθητές. Διαπιστώθηκε πως όλοι οι ερωτηθέντες θεωρούν πως οι μαθητές με αυτισμό τους αφαιρούν πολύ χρόνο στην τάξη είτε με την συμπεριφορά τους είτε με τις γνωστικές ελλείψεις που έχουν. Πιστεύουν πως αυτό λειτουργεί σε βάρος των υπόλοιπων μαθητών και τους δημιουργεί συναισθήματα ανεπάρκειας καθώς δεν είναι αποτελεσματικοί ούτε στον χειρισμό του ελλειμματικού μαθητή αλλά ταυτόχρονα στερούν πολύτιμο χρόνο από τους άλλους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης έρευνας συμφωνούν με την ύπαρξη τμημάτων ένταξης για την εξατομικευμένη βοήθεια των αυτιστικών μαθητών. Σχετικά με την κοινωνικοποίηση των μαθητών με αυτισμό, είτε έχουν παράλληλη στήριξη, είτε φοιτούν σε τμήματα ένταξης, κανένας εκπαιδευτικός δεν διαπίστωσε ιδιαίτερη πρόοδο. Όλοι οι ερωτηθέντες θεωρούν πως δεν αρκούν οι καλές προθέσεις και η προσφορά του καλύτερου εαυτού τους για να πετύχει η συνεκπαίδευση όλων των μαθητών.

Πιστεύουν πως πρέπει να υπάρχει επιμόρφωση, ώστε να έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και επαρκή κατάρτιση για να γίνει η συμπερίληψη όλων των μαθητών στην ίδια τάξη.

5.3 Περιορισμοί έρευνας-προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Είναι γεγονός πως τα πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα παρέχουν ελάχιστη έως καθόλου εκπαίδευση στα ζητήματα της ειδικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να μπουν απροετοίμαστοι στην γενική τάξη χωρίς την απαραίτητη κατάρτιση και τα εφόδια. Όπως είναι φυσικό οι εκπαιδευτικοί βιώνουν αισθήματα άγχους και αγωνίας καθώς δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της συμπερίληψης μαθητών με μειονεξίες και κατά συνέπεια δεν επιδιώκουν την συνεκπαίδευση όλων των μαθητών. Είναι επιτακτικό η πολιτεία να συμβαδίσει με τις νέες συνθήκες στην γενική τάξη όπως προστάζουν οι βασικές αρχές της σχολικής ενσωμάτωσης και να βρει τρόπους να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί πάνω σε ζητήματα ειδικής αγωγής. Στην παρούσα έρευνα όλοι οι ερωτηθέντες στην διάρκεια των συνεντεύξεών τους επανειλημμένα, τόνισαν την επιθυμία τους για επιμόρφωση. Θα μπορούσαν να διεξαχθούν έρευνες οι οποίες θα εξετάζουν την πιθανή επίδραση που θα είχε εξειδικευμένη εκπαίδευση στις ΔΑΦ-Υ.Λ.Α. στις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σχετικά με την συμπερίληψη μαθητών αυτών.

Ένας περιορισμός που πρέπει να αναφερθεί στην συγκεκριμένη έρευνα είναι ο αριθμός του δείγματος. Ενώ επιλέχτηκαν άτομα διαφορετικών ειδικοτήτων θα ήταν πιο αντιπροσωπευτικό αν υπήρχαν περισσότερες συνεντεύξεις από την κάθε ειδικότητα, ώστε να καταγραφούν οι εμπειρίες τους και να γίνει συγκριτική μελέτη. Θα είχε ενδιαφέρον να εξεταστεί κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εξειδικευμένη διδασκαλία των μαθητών με αυτισμό διαφέρει ανάλογα με το μάθημα.

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό επηρεάζεται από την εμπειρία τους με την παράλληλη στήριξη. Στην παρούσα έρευνα κάποιοι συμμετέχοντες δεν είχαν εμπειρία με την παράλληλη στήριξη στην τάξη με τους αυτιστικούς μαθητές τους και αυτό πιθανά να επηρέασε τις απόψεις τους. Μια έρευνα όπου οι εκπαιδευτικοί που θα συμμετείχαν θα είχαν εμπειρία με την παράλληλη στήριξη θα καθιστούσε πιο έγκυρα τα αποτελέσματα αυτού του κομματιού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βάμβουκας, Ι. Μ. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 232,244.

Βογινδρούκας, Ι. & Sherratt, D. (2005). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. 3η έκδοση. Αθήνα: Ταξιδευτής

Γκονέλα, Ε. (2006). *Αυτισμός: Αίνιγμα και Πραγματικότητα. Από τη θεωρητική προσέγγιση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Δημόπουλος, Γ. (2007). *Συναισθήματα. Ο καθρέφτης της ψυχής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ημέλλου, Ο. & Χαρούπιας, Α. (2006). Ο ρόλος του αναστοχαζόμενου παιδαγωγού του Τμήματος Ένταξης στη συνδιαμόρφωση κλίματος ποιοτικής αλλαγής στις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές ισότιμης συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο. Μια κριτική προσέγγιση της αναποτελεσματικότητας των top-down εκπαιδευτικών αλλαγών στην ειδική εκπαίδευση. Στο Μπαγάκης, Γιώργος (επιμ.). *Εκπαιδευτικές αλλαγές: Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ιωσηφίδης, Θ., (2008) *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Ιωσηφίδης, Θ., (2003) *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες* . Αθήνα: Κριτική.

Κουγιουμτζάκης, Γ. (2001). *Πρόοδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Σταμάτης, Σ. (1987). *Οχυρωμένη Σιωπή – Γέφυρα επικοινωνίας με το αυτιστικό παιδί*. Αθήνα: Γλάρος.

Κουτάντος, Δ. (2001). *Η αξιολόγηση της λειτουργικής όρασης για παιδιά με μειωμένη όραση: Test και εμπειρίες*. Σύγχρονη εκπαίδευση, 116, 101-109.

Παρασκευοπούλου, Ν.Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα, σ.128-129

Παντελιάδου, Σ. (2001). Η παρουσία των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία: Αποκλεισμός ή ένταξη; «Έρευνα για την ελληνική εκπαίδευση», Κ.Ε.Ε., 21-23 Σεπτεμβρίου, Αθήνα.

Στολίδη, Κ. & Τσιντζέλη, Ι. (2012) *Εκπαίδευση Παιδιών με Αυτισμό και Σύνδρομο Asperger-Συμβουλευτική Γονέων*. ΤΕΙ Ηπείρου Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας Τμήμα Λογοθεραπείας.

Συμεού, Λ. (2003). *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 36, 101-113.

Σωκράτους, Σ. & Αγγελίδης, Π. (2009). *Συνδιδασκαλία στο νηπιαγωγείο: Προβλήματα και προοπτικές*. Στο: Π. Αγγελίδης (Επιμ.), Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Βελτίωση Σχολείων. Σχέση αμφίδρομη (σελ. 52-74). Αθήνα: Ατραπός.

Τσιούρη, Ι. Ενδυνάμωση και υποστήριξη ομάδων οικογενειών ατόμων με αυτισμό. Ανάκτηση από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1743/306.pdf>. Πρόσβαση: 31 Αυγούστου, 2012.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Τόμος Α΄. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι.

Χατζημανώλη, Δ., (2005). *Από την ένταξη-ενσωμάτωση στη συμπερίληψη. Ένας επαναπροσδιορισμός της αντιμετώπισης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Εκπαιδευτική κοινότητα. 72, 30-35

Akgul, E. M. (2012). *Are we ready for an inclusive classroom?: school administrators' and teachers' perceptions of autism*. *Energy Education Science and Technology Part B-Social and Educational Studies*, 4(4), 1925–1934.

Angelides, P., Stylianou, T., Gibbs, P. (2006) *Preparing teachers for inclusive education in Cyprus*. *Teaching & Teacher Education*, 22, 513-522.

Austin, V. L. (2001). *Teachers' beliefs about co-teaching*. *Remedial and special education*, 22(4), 245–255.

Avramides, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). *Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special education needs in the ordinary school*. *Teaching & Teacher Education*, 16 (3), 277-93.

Avramides, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). *A survey into mainstream teachers' attitudes towards inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority*. *Educational Psychology*, 20 (2), 191-211.

Bauwens, J., & Hourcade, J. J. (1995). *Cooperative teaching: Rebuilding the schoolhouse for all students*. Austin, TX: Pro-Ed. ED 383 130

Berry, B., Daughtrey, A & Wieder, A., (2009). *Collaboration: Closing the Effective Teaching Gap*, Center for Teaching Quality (CTQ), ERIC (17-4-2012).

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). *Children's interpersonal behaviors and the teacher child relationship*. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.

Bishop, V. (1986). Identifying the components of success in mainstreaming. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 80, 939-946

Buell, M.J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and in service needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46, 143-156.

Burack, J.A., Root, R., & Zigler, E. (1997). Inclusive education for students with autism: Reviewing ideological, empirical, and community considerations. Στο D.J.Cohen & F.R.Cohen (Επιμ.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2η έκδ.) (σελ. 796-807). New York: Wiley.

Chhabra, S., Srivastava, R., Srivastava, I. (2010). Inclusive education in Botswana: the perceptions of school teachers. *Journal of Disability Policy Studies*, 20, 219-228.

Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28 (4), 369-379.

Cannell, C., Kahn R., (1968) Interviewing. *The handbook of social psychology*, Volume 2, edited by Gardner Lindzey and Elliot Aronson, Addison-Wesley: University of Michigan

Cohen, D. K. & Hill, H. C., (2001). *Learning policy*, New Haven, CT: Yale University Press.

Cassady, J. M. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*. Volume 2. Number 7. Article 5 (Winter/Spring 2011)

Cassimos, D. C., Polychronopoulou, S. A., Tripsianis, G. I., & Syriopoulou-Delli, C. K. (2013). Views and attitudes of teachers on the educational integration of 91 students with autism spectrum disorders. *Developmental Neurorehabilitation*, 1–11.

Cullen, P . J. (2010). The Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale (TATIS). Technical Report. Appalachian State University. Eastern Educational research Association.

Fontana, K.C. (2005). The effects of co-teaching on the achievement of eighth grade students with learning disabilities. *The Journal of at risk Issues*, 11(2), pp. 17-23.

Forlin, C., Tait, K., Carroll, A. & Joblig, A. (1999). Teacher education for diversity. *Queensland Journal of Educational Research*, 15, 207-225.

Friedman Narr, R., Murawski, W.W., & Spencer, S. (2007, Spring). Fostering independence in students with special needs. *The Ladder*, p.9-10.

Friend, & Cook (2012) *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7th ed.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon

Frisk, C. A. (2004). Teacher collaboration: Learning from inclusion dyad dialogues. *Dissertations and Master's Theses (Campus Access)*, 1–169

Frith, U. (1996). *Αντισμός - Εξηγώντας το αίνιγμα* (β' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Μετάφραση: Καλομοίρης, Γ.

Frith, U. (1994). *Αντισμός εξηγώντας το αίνιγμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Μετάφραση: Καλομοίρης, Γ., σελ. 108-120.

Frith, U. (1999). *Εξηγώντας το αίνιγμα*, (γ' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ghergut, A. (2010). *Analysis of inclusive education in Roumania. Results from a survey conducted among teachers*. *Procedia Social & behavioral Sciences*, 5, 711-715.

Goddard, Y. L., Miller, R., Larsen, R., Goddard, R., Jacob, R., Madsen, J. & Schroeder, P., (2010). Connecting principal leadership, teacher collaboration and student achievement with a student, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Denver, CO, Apr. 30-May 4, 2010), ERIC (24-4-2012).

Gregor, E. M. C., & Campbell, E. (2001). *The Attitudes of Teachers in Scotland to the Integration of Children with Autism into Mainstream Schools*. *Autism*, 93 5(2), 189–207.

Happe, F. (2003). *Αυτισμός, Σύγχρονη ψυχολογική θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg, Μετάφραση: Στασινός, Δ.

Happe, F. *Autism. An introduction to psychological theory*, 1st ed. UCL, 1994, σελ. 27-28, 60.

Happe, F. (1998). *Αυτισμός – Ψυχολογική θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg Hobson, R. (1993). *Autism and the development of mind*. Hove, East Sussex: Psychology Press.

Hay, J.F., Smith, J., Paulsen, m. (2001). Teachers' preparedness for inclusive education. *South African Journal of Education*, 21, 213-218.

Horne, P. E., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273–286.

Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32–46.

Idol, I. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial & Special Education*, 27, (2), 77-94.

Kaner, L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact*. *Nervous Child*, 2, 217-250.

Kasa-Hendrickson, C., & Kluth, P. (2005). 'We Have to Start with Inclusion and Work It Out as We Go': Purposeful Inclusion for Non-Verbal Students with Autism. *International Journal of Whole Schooling*, 2(1), 2–14.

Kent-Walsh, J., & Light, J. (2003). *General Education Teachers' Experiences with Inclusion of Students who use Augmentative and Alternative Communication*. *Augmentative and Alternative Communication*, 19(2), 104–124.

Koegel, L., Matos-Freden, R., Lang, R., & Koegel, R. (2012). *Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings*. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(3), 401–412.

Konza, D. (2008). *Inclusion of students with disabilities in new times: responding to the challenge*. Wollongong, Australia: [χ.ε.].

Kubicek L.F. (1980). Organization in two mother-infant interactions involving a normal infant and his fraternal twin who was later diagnosed as autistic. In T.M. Field, s. Golberg, D. Stern, & A. M. Sostek (Eds.), *High-risk infants and children Adult and peer interactions* (pp.99-110).New York: Academic Press.

Leatherman, J.& Niemeyer, J. (2005).Teachers’ attitudes toward inclusion: Factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 23-36

LeRoy, B. Simpson, C. (1996) *Improving student outcomes through inclusive education. Support for learning*, 11 (1), 32-36.

Lester, J. & Evans, K., (2009). Instructors’ Experiences of Collaboratively Teaching: Building Something Bigger, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 20 (3), pp. 373-382.

Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013). Educators’ challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347-362

Malian Ph D, I., & McRae, E. (2010). Co-teaching beliefs to support inclusive education: Survey of relationships between general and special educators in inclusive classes. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(6), 2.

McGillicuddy, S., & O ’Donnell, G. M. (2013). Teaching students with autism spectrum disorder in mainstream post-primary schools in the Republic of 96 Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, (ahead-of-print), 1–22.

McGregor, E. & Campbell E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integrations of children with autism into mainstream schools. *Sage Publications of the national Autistic Society*, 5 (2), 189-207.

Moen, T. (2008). Inclusive Educational Practice: Results of an empirical study. *Scandinavian journal of educational research*, 52(1), 59–75.

Murawski, W.W. & Dieker, L.A., (2004). *Tips and strategies for co-teaching at the secondary level*, *Teaching Exceptional Children*, 36 (5), pp. 52-58.

Murawski, W. W., & Lochner, W. W. (2010). *Observing Co-Teaching: What to Ask For, Look For, and Listen For*. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174– 183.

Myles, B.S. & Simpson, R.L. (1993). Integrating preschool children with autism with their normally developing peers: Research findings and best practices recommendations. *Focus on Autistic Behavior*, 8, 1-18.

Nathan, L., (2008). *Teachers Talking Together: The Power of Professional Community*, Horace, Spring 2008, 24 (1)

Odom, S.L., & Diamond, K.E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 3-25.

Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability and Society*, 21, 231–42.

Park, M., Chitiyo, M., & Choi, Y. S. (2010). Examining pre-service teachers' attitudes towards children with autism in the USA. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 107–114

Park, M., & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism: An Examination of Teacher Attitudes towards Children with Autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 70–78.

Peeters, T. (2000). *Αυτισμός. Από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. μτφρ. Γιώργος Καλομοίρης. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Razali, N. M., Toran, H., Kamaralzaman, S., Salleh, N. M., & Yasin, M. H. M. (2013). *Teachers' Perceptions of Including Children with Autism in a Preschool*. *Asian Social Science*, 9(12).

Ripley, S. (1997, Ιούλιος). *Collaboration between General and Special Education Teachers*. ERIC Digest. Information Analyses---ERIC Information Analysis Products (IAPs) (071); Information Analyses---ERIC Digests (Selected) in Full Text (073); Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου 2017, από zotero://attachment/143/

Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and developmental disorders*, 33(2), 123–130.

Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitudes towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9 (3),188-198

Sanders, J. L. (2009). Qualitative or quantitative differences between Asperger's Disorder and autism? Historical considerations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*,39,1560-1567

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). *Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research*. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416.

Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1156-1167

Simpson, R.L. & Myles, B.S. (1993). *Successful integration of children and youth with autism in mainstreamed settings*. *Focus on Autistic Behavior*, 7, 1-13.

Smith, M. K., & Smith, K. E. (2000). "I believe in inclusion, but...": Regular education early childhood teachers' perceptions of successful inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 161-181.

Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, L. (2012). *Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching*. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498–510.

Stainback, S., Stainback,W., Strathe, M., Detrick,C. (1983). Preparing regular classroom teachers for integration of severely handicapped students: An experimental study. *Education & Training of the mentally retarded*, 18(3), 2014-209

Strain, P.S.(1983). Generalization of autistic childrens' social behavior change: Effects of developmentally integrated and segregated settings. *Analysis & Intervention in Developmental Disabilities*, 3, 23-34

Strogilos, V., Nikolarazi, M., & Tragoulia, E. (2012). Experiences among beginning special education teachers in general education settings: the influence of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 185– 199.

Troia, G., & Maddox, M. (2004). Writing instructions in middle schools: Special and general education teachers share their views and voice their concerns. *Exceptionality*, 12 (1), 19-37

Villa,R.A., Thousand,J.S, Meyers, H., and Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional children*, 63 (1), 29-45

Walther-Thomas, C. S., Bryant, M., & Land, S. (1996). Planning for effective co-teaching: The key to successful inclusion. *Remedial and Special Education*, 17(4), 255-264. EJ 527 660

Welch, M. (2000). Collaboration as a tool for inclusion. In S.Wade (Ed.). *Inclusive Education: A casebook and readings for prospective and practicing teachers* (p. 51-70). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Wilkerson, S. E. (2012). *Assessing teacher attitude toward the inclusion of students with autism*. (Dissertation, ProQuest, UMI Dissertations Publishing).

Willis, C. (2008). *Teaching young children with autism Spectrum Disorder*. United States of America: Gryphon House, Inc.

Wing L, (2000). *Το Αυτιστικό Φάσμα, Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Αυτιστικών Ατόμων

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International journal of inclusive 101 education*, 10(4-5), 379–394.

Unesco (1994). Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή. Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Σαλαμάνκα, Ισπανία, 7-10 Ιουνίου.

ICD-10 CRITERIA FOR "CHILDHOOD AUTISM"*

https://iancommunity.org/cs/autism/icd10_criteria_for_autism

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ (ερωτήσεις 1-6)

1. Πιστεύετε πως όλοι οι μαθητές με ΔΑΦ-Υ.Λ.Α. πρέπει να εκπαιδεύονται σε γενικές τάξεις με μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες στο μέγιστο δυνατό βαθμό;

2. Πιστεύετε πως κάποιες φορές είναι απαραίτητο να απομακρύνεται ο μαθητής με ΔΑΦ-Υ.Λ.Α. από τη γενική τάξη με στόχο να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές του ανάγκες;
3. Θεωρείτε πως οι περισσότερες ή όλες οι ξεχωριστές τάξεις που εξυπηρετούν αποκλειστικά μαθητές με ΔΑΦ-Υ.Λ.Α. πρέπει να καταργηθούν;
4. Πιστεύετε πως οι περισσότερες ή όλες οι γενικές τάξεις μπορούν να τροποποιηθούν για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ-Υ.Λ.Α.;(Υλη, αναλυτικά, ωρολόγια προγράμματα, υποδομές, το δυναμικό κλπ.)
5. Μπορούν οι μαθητές με ΔΑΦ-Υ.Λ.Α. να εκπαιδεύονται αποτελεσματικότερα στις γενικές τάξεις σε αντίθεση με τις ειδικές;
6. Θεωρείται πως η συμπερίληψη είναι το πιο αποτελεσματικό μοντέλο για την εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ-Υ.Λ.Α. επειδή μειώνει τον χρόνο μετάβασης (δηλαδή το χρόνο που απαιτείται για την μετακίνηση από το ένα περιβάλλον στο άλλο.

ΟΙ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ (ερωτήσεις 7-10)

7. Πιστεύετε πως οι μαθητές με ΔΑΦ-Υ.Λ.Α. πρέπει να απομακρύνονται από την γενική τάξη γιατί θα απαιτούν πάρα πολύ από τον χρόνο του εκπαιδευτικού;
8. Θεωρείται πως συχνά αποτυγχάνει η συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ-Υ.Λ.Α. επειδή στερούνται τις απαραίτητες ακαδημαϊκές δεξιότητες για την επιτυχία τους;
9. Θεωρείται πως συχνά αποτυγχάνει η συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ-Υ.Λ.Α. επειδή στερούνται τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για την επιτυχία τους;
10. Θεωρείται πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής συχνά αποτυγχάνουν με τους μαθητές με ΔΑΦ-Υ.Λ.Α. ακόμα κι όταν προσπαθούν το καλύτερό τους;

ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥΣ ΡΟΛΟΥΣ ΚΑΙ ΤΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (ερωτήσεις 11-14)

11. Θα επιθυμούσατε την ευκαιρία της συνεργατικής διδασκαλίας δηλαδή, ο συνδυασμός ενός γενικού και ενός ειδικού παιδαγωγού στην ίδια τάξη, ως μοντέλο για την κάλυψη των αναγκών μαθητών με ΔΑΦ-Υ.Λ.Α. στην κανονική τάξη;
12. Θεωρείται πως όλοι οι μαθητές ωφελούνται από την συνεργατική διδασκαλία δηλαδή τον συνδυασμό ενός γενικού και ενός ειδικού παιδαγωγού στην ίδια τάξη;

13. Θεωρείται πως η ευθύνη των μαθητών με ΔΑΦ-Υ.Λ.Α. πρέπει να μοιράζεται μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής;

14. Θα σου ήταν ευπρόσδεκτη η ευκαιρία να συμμετάσχεις σε τακτικές συναντήσεις συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για ανταλλαγή ιδεών, μεθόδων και υλικού, ως μέσο για την κάλυψη των αναγκών μαθητών με ΔΑΦ=Υ.Λ.Α. στις γενικές τάξεις;

Απομαγνητοφωνημένες Συνεντεύξεις

1) Φ1 (Πρώτη Φιλόλογος)

1. Το 'πρέπει' φαντάζει ιδιαίτερα γενικευτικό και απρόσωπο γιατί έχουμε να κάνουμε με άτομα, παιδιά, μαθητές και μάλιστα συμπεριλαμβανομένους στο ευρύ φάσμα του αυτισμού. Από τη μικρή μου εμπειρία θα έλεγα ότι ο μαθητής Δ, εκπαιδεύεται στη γενική τάξη όχι όμως ο μαθητής Β.

2. Συμφωνώ γιατί οι πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή με αυτισμό δεν μπορούν να εξυπηρετηθούν πλήρως από εκπαιδευτικούς, όπως εγώ, που στερούνται επάρκειας στις γνώσεις και στον χειρισμό τέτοιων μαθητών.

3. Δεν συμφωνώ με τις γενικεύσεις και τους αφορισμούς του τύπου « να καταργηθούν οι περισσότερες ή όλες οι ξεχωριστές τάξεις» χρειάζεται πολλή έρευνα από τα ΚΕΔΔΥ πρώτα και ανάλογες γνωματεύσεις που θα συμβάλλουν σ' αυτήν την όποια σωστή κατεύθυνση

4. Δεν είναι σαφής ο όρος «τροποποίηση» Τι εννοούμε; Να αλλάξει το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα; Δεν φαντάζει λίγο άδικο για τα άλλα παιδιά; Χωρίς να καλλιεργούμε το φιλόπρωτο ή το να ξεχωρίσει η βαθμοθηρία . Τι να ζητήσουμε να προσαρμοστούν τα 20 πάνω στη πορεία του ενός, γίνεται ; Και αν αυτά τα παιδιά στην επόμενη τάξη ,στην επόμενη βαθμίδα βρεθούν σε μία τάξη που δε θα έχει τέτοιου είδους ζητήματα, τι θα κάνουνε; Θα συναγωνιστούνε άλλους που έχουνε που έχουν προχωρήσει κατ' αυτόν τον τρόπο;

5. Ναι μεν αλλά.. όπως ανέφερα και πιο πάνω ο Δ είναι ευφυής και συμμετέχει στο μάθημα με τον δικό του ιδιαίτερο τρόπο σκέψης. Ο Β αδυνατεί να συμμετάσχει και δεν μπορεί να βγάλει προς τα έξω γνώσεις που –ενδεχομένως- αποκτήσεις έως τώρα.

6. Αν η μετακίνηση ή μετάβαση έχει να κάνει με νοητικές συναισθηματικές καταστάσεις και πόσο αυτές επηρεάζουν τον μαθητή, τότε θα συμφωνήσω. Αν μιλάμε για μια απλή αλλαγή αίθουσας στον χώρο του σχολείου δεν ξέρω αν χρήζει

πραγματικά σχολιασμού. Είναι απλά πρακτικό ή ουσιαστικό το ζήτημα της συμπερίληψης ως μοντέλο εκπαίδευσης;

7. Κι εδώ το ζήτημα είναι σύνθετο. Ας αρχίσουμε απ' αυτό τόσο αφοριστικό» δεν πρέπει» και ας συνεχίσουμε με το «μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες» και να κλείσουμε με το «απαιτούν πάρα πολύ χρόνο από τον εκπαιδευτικό». Γι' αυτό το «πρέπει» μίλησα στην πρώτη ερώτηση. Οι «τάξεις με μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες» δεν υπάρχουν καθώς σε κάθε τμήμα συνυπάρχουν αρκετοί μαθητές με δυσλεξία, διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα, σύνδρομα και μέχρι πρό τινας και μαθητής με επίσημη διάγνωση «νοητικής ανεπάρκειας». Χρειάζεται να πούμε κάτι παραπάνω για τον χρόνο του εκπαιδευτικού και το πώς θα τον καταναείμει-ισότιμα; Σ' όλους τους μαθητές του, με ή χωρίς ανάγκες; Ο μαθητής «B» δεν εκπαιδευόταν στην γενική τάξη, εννοώ ότι αναθέτοντας κάποια εργασία στους μαθητές ο «B» έλεγε αμέσως 'Τελείωσα' χωρίς να έχει γράψει τίποτα ακόμη και στο πιο απλό που στην Οδύσσεια ήθελε ζωγραφίσουν τα παιδιά τον Οδυσσέα τραβούσε δυο γραμμές και έλεγε το ζωγράφισα, τέλειωσα. Για κάποιους μπορεί να ακούγεται ακραίο αυτό αλλά ήταν δύσκολο ακόμα και να γράφω κάποια πράγματα στον πίνακα γιατί ο «B» τα διάβαζε φωναχτά, ενοχλώντας, παρακωλύοντας τη τάξη, ακόμα και ημερομηνία να υπήρχε γραμμένη στον πίνακα, Δευτέρα 30 /10/17 το επαναλάμβανε συνεχώς σε ανύποπτο χρόνο. Όλα αυτά τα μικρά παραδείγματα δείχνουν πόσο δύσκολο ήταν να χειριστώ την τάξη. Φυσικά αφαιρούσε χρόνο από τα άλλα παιδιά δηλαδή και στην ανάθεση ενός τεστ, που στην αρχή του έδινα τα ίδια θέματα, το μόνο που έκανε ήταν να τα διαβάξει φωναχτά, να τα ξαναδιαβάζει, να του κάνω παρατηρήσεις, να αποσπά των προσοχή των παιδιών, θεωρώντας πως έτσι έχει ολοκληρώσει την προσπάθεια και αυτό ήταν ένα λεπτό σημείο ενδεχομένως τριβής θα πω με τους γονείς που νόμιζαν πως το παιδί συμμετέχει στα διαγωνίσματα, γράφει δε γινότανε να εξεταστεί προφορικά γιατί οι απαντήσεις ήταν συγκεχυμένες με πολύ περιορισμένο λεξιλόγιο, στερεότυπες εκφράσεις. Το παράδοξο και το τυχερό γι' αυτόν ήταν σε ένα τμήμα που τα παιδιά σε ένα μεγάλο βαθμό ήταν συμμαθητές από το δημοτικό οπότε ήταν εξοικειωμένα με την όλη κατάσταση. Έτυχε να είναι και πολύ καλά παιδιά παρά το ότι μας είπε κάποια στιγμή ο πατέρας ότι ήταν εχθρικό περιβάλλον το σχολείο και ότι οι μαθητές δεν τον νοιάζονταν. Υπήρχαν μαθητές που του έλεγαν 'Αυτό το βιβλίο πρέπει να βγάλεις' 'Αυτό το τετράδιο του κάναν υποδείξεις κάποιες στιγμές 'Κάτσε ήσυχα' 'μη μιλάς', τον φρόντιζαν Αλλά από ένα σημείο και μετά δε γινότανε

οι εντός τάξης «κηδεμόνες» να πω; Συμπαραστάτες; Είχαν και εκείνα τα δικά τους ζητήματα.

8. Συμφωνώ, αλλά πάντοτε έχοντας υπόψη ότι άλλο είναι οι ΔΑΦ και άλλο η ΥΛΑ και ότι περιλαμβάνεται σ' αυτό το φάσμα. Για μένα εξακολουθεί να είναι ανοιχτό το θέμα του τι αποκόμισε το παιδί αυτό από την τάξη, τι αποκόμισε σαν γνώση γιατί επικοινωνώντας με τους γονείς μέσα από το τετράδιο επικοινωνίας πραγματικά προβληματιζόμουν. Ο γονιός απαντούσε πως έκανε τις εργασίες, το παιδί δυσκολευότανε, κάποιες φορές είδα πως δεν ήταν καν ο γραφικός χαρακτήρας του, το παιδί δεν μπορούσε να ανταποκριθεί. Είχα την απορία γιατί κάποια συνάδελφος σε άλλα μαθήματα της ειδικότητας ισχυριζόταν πως πήγαινε καλά, απαντούσε, του έβαζε μπράβο, αυτοκόλλητα, σφραγίδες. Μοιραζόμασταν τα φιλολογικά μαθήματα και αισθανόμουν ότι κάτι δεν κάνω καλά, γιατί δεν έχω την ανταπόκριση; Αυτή ήταν η εικόνα.

9. Συμφωνώ. Έχω αμφιβολίες για την εν γένει κοινωνικοποίηση των μαθητών με αυτισμό που γνωρίζω, όσον αφορά στις κοινωνικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επιτυχία νομίζω ότι εμπλεκόμαστε σε πεδία στα οποία είμαστε μη επαρκείς και για τα οποία είναι ίσως αρμοδιότεροι κοινωνικοί λειτουργοί και παιδοψυχολόγοι. Με προβλημάτισε η κοινωνικοποίηση, πιστεύω ότι η διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ ή απ' όποιον άλλο φορέα πρέπει να γίνεται πολύ νωρίς θα πρέπει να λειτουργούν όλα αυτά προς τη κατεύθυνση να αποδεχτούν οι γονείς την ιδιαιτερότητα του παιδιού τους. Γιατί αν λάβουμε υπόψιν μας τον Β που ανέφερα πιο πριν για τον οποίο η διάγνωση απ' το ΚΕΔΔΥ ήταν ότι πρέπει να πάει σε ειδικό σχολείο και οι γονείς δεν το αποδέχονταν, εμείς απλά είμαστε αποδέκτες των παιδιών όπως έρχονται είτε έχουν την α' είτε την β' διάγνωση. Είχαμε μαθητή για τον οποίο η διάγνωση ήταν νοητική ανεπάρκεια μου είχε ακουστεί πάρα πολύ σκληρό αυτό πάρα πολύ δύσκολο να το αποδεχτώ, όμως κι αυτός ο μαθητής ήταν εδώ. Δεν ξέρω πραγματικά, μήπως πρέπει κάποιοι άλλοι πριν από μας να προστατέψουν μας και αυτά τα παιδιά είτε εκπαιδεύοντας σωστά είτε κατευθύνοντας σωστά είτε δημιουργώντας δομές γιατί όπως και να το κάνουμε αυτά τα παιδιά δε μπορούν να αντιμετωπιστούν με τον ίδιο τρόπο.

Έχω την αίσθηση ότι από ένα σημείο και μετά τον ενοχλούνται από τον Δ, υπάρχει μια απάθεια, η αδιαφορία Πιστεύω ότι πολλές φορές προκαλεί με την στάση του. Να πω ένα παράδειγμα; *Βεβαίως*. Το βίωσα πρόσφατα. Απουσίαζε ένας συμμαθητής του, όπως μπήκα μέσα στην τάξη ρώτησα που είναι ο συγκεκριμένος μαθητής πριν να

προλάβει να μιλήσει η απουσιολόγος πετάχτηκε για να πει 'Αααα ο «Γ» έμαθα ότι πέθανε' Τι πέθανε; τι είναι αυτό που λες «Δ»; Και μου λέει «Χθες μιλήσαμε στο Facebook και του λέω αφού έμαθα ότι πέθανες, με ποιον μιλάω τώρα με το φάντασμά σου;» Και τελικά η αλήθεια ήταν ότι είχε πεθάνει ο παππούς του παιδιού. Και σήμερα που μπήκα και συλλυπήθηκα το παιδί που φυσικά ήταν συγκινημένο, πετάχτηκε ο «Δ» και είπε «Συλλυπητήρια, κάτι έμαθα!» Την ίδια μέρα που έγινε αυτή η κουβέντα κάποιος άλλος μαθητής στο τμήμα είπε ότι του χρόνου θα μας έχετε στην Γ τάξη και τους είπα του χρόνου δεν είναι σίγουρο ότι θα είμαι κιάλας εδώ, έχοντας στο πίσω μέρος του μυαλού μου ενδεχόμενο συνταξιοδότησης και πετάχτηκε και είπε «Χα Χα θα έχεις πεθάνει !» Γιατί έχουμε θέμα με τον ενικό. Δημιουργούνται αντιπάθειες με τα άλλα παιδιά γιατί ο τρόπος που φέρεται, οι προβληματισμοί που γεννάει στους άλλους μαθητές. Γιατί αυτός μιλάει στον ενικό στον καθηγητή του και εμείς στον πληθυντικό ;Αναγκάστηκα να του κάνω την απλοϊκή λαϊκίστικη παρατήρηση 'Δεν είμαστε φίλοι για να μου μιλάς στον ενικό' Μόλις κάτι είχα πει και πετάχτηκε ως συνήθως χωρίς να σηκώσει το χέρι του και του είπα «Δ» 'Τώρα δεν μπορώ να πω αυτό που είχα στο νου μου με έκοψες αυτό που σκεφτόμουνα' Του είπα θυμάσαι που σου έκανε την ίδια παρατήρηση χθες ότι ενώ μιλούσα απευθυνόμενη στην τάξη με διέκοψες χωρίς να σηκώσεις το χέρι σου μ' αυτόν τον ενικό και σου είπα μου κόβεις τον ειρμό των σκέψεων και εσύ είπες και τι είναι αυτό, τι είναι ο ειρμός για να κοπεί; Αυτό είναι ένα δείγμα.

10. Ναι γιατί σε μεγάλο βαθμό σκεφτόμαστε το σύνολο κα όχι τη μονάδα, το να βγάλουμε την ύλη, να βοηθήσουμε αυτούς που θεωρούμε εκπαιδευσίμους σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Μέσα στη διδακτική ώρα είναι τόσα πολλά αυτά που πρέπει να γίνουν για τους μαθητές.

11. Φυσικά! Και ποιος δεν θα το ήθελε! Αλλά ένας ειδικός παιδαγωγός που θα προσφέρει πραγματικά στον μαθητή κι όχι απλά θα τον απασχολεί για να μην ενοχλεί τους άλλους και διαταράσσει την εκπαιδευτική διαδικασία.

12. Και όχι μόνο οι μαθητές! Πιστεύω πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θα αποκομίσουν οφέλη από τη συνεργασία με τον ειδικό παιδαγωγό. Φυσικά γιατί όταν εγώ βλέπω μια αρνητική συμπεριφορά θα έχω να στηριχτώ. Να ρωτήσω πως το βλέπεις αυτό, τι κάνω με αυτό ; Δεν θέλω να μου πει μια θεωρία χρειάζομαι μια πρακτική εμπειρία . Δεν είναι τα πράγματα άσπρο ή μαύρο, αν θα πατήσω αυτό το κουμπί θα έχω αυτήν την αντίδραση αλλά σίγουρα θέλω κάποιον άνθρωπο να

συζητήσω βλέποντας τα πράγματα πιο σφαιρικά από άλλη οπτική, την οποία εγώ σαφώς, δυστυχώς, δεν την έχω.

13. Μέχρι κάποιου σημείου. Ας μην ξεχνάμε ότι ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής έχει την ευθύνη μιας τάξης με τόσες ιδιαιτερότητες.

14. Ευχής έργον . Αν είχα μεγαλύτερη εμπειρία θα μπορούσε αν μη τι άλλο να έχω πιάσει τον σφυγμό του, το πώς πρέπει να το χειριστώ, η επιμόρφωση είναι ένα πολύ μεγάλο κεφάλαιο, δεν ξέρω αν ένα σεμινάριο 2-3 ημερών, 40 ωρών πράγματι βοηθάει. νομίζω ότι είναι θέμα ειδικής αγωγής εξ αρχής. Όμως αυτό που θα ξαναπαύ είναι ότι μέσα στην τάξη έχουμε τόσες ιδιαιτερότητες , τόσα διαφορετικά παιδιά , το παιδί με την δυσλεξία , το παιδί με την δυσαριθμησία, το παιδί με τα ψυχολογικά προβλήματα κι πάει λέγοντας.

Πάντως με επιμόρφωση νοιώθει ο καθένας πιστεύω μεγαλύτερη σιγουριά ,πατάω γερά στα πόδια μου. Εδώ σαν περίπτωση μετά από τόσα χρόνια δουλειάς ο «Β» ήταν για μένα αχαρτογράφητα νερά γιατί λέμε ευρύ το φάσμα του αυτισμού, όλοι έχουμε μια γνώση, έψαξα να πούμε την αλήθεια να διαβάσω να κατανοήσω περισσότερο αλλά η κάθε περίπτωση είναι μοναδική. Πιστεύω ότι για τον» Β» το συγκεκριμένο σχολείο και εγώ δεν θα μπορούσαμε να προσφέρουμε κάτι παραπάνω πέρα από την παρουσία του εδώ φαινόταν να τον ευχαριστεί, για την κοινωνικοποίησή του. Νομίζω το συγκεκριμένο άτομο, δεν μπορούμε να φτάσουμε στην γενίκευση, είχε πρόβλημα στην απόκτηση φιλιών. Το ίδιο θα πω και για τον «Δ» που ανέφερα νωρίτερα, που ενώ έχει ευφυΐα, αντιληπτικότητα και εκείνος έχει προβλήματα ένταξης , κοινωνικοποίησης, και εκείνος δεν έχει φιλίες. Πολλές φορές είναι παραπονούμενος ότι τον αποφεύγουν δεν τον φέρονται καλά, είναι και η δική του συμπεριφορά, το οικογενειακό υπόβαθρο...

Ήταν και ήρωας ενός επεισοδίου με ένα μεγαλύτερο μαθητή που κατέληξε σε ξυλοδαρμό, από τον μεγάλο προς τον μικρό. Πήγαινε στην παρέα παιδιών που ήταν μεγαλύτερα, κάτι του είπε ο εν λόγο μεγαλύτερος μαθητής ο «Δ» ενοχλήθηκε και τον έφτυσε, ο μεγαλύτερος μαθητής εξοργίστηκε και τον έδειρε. Όταν ρωτήθηκε γιατί δεν πήγε στο Γραφείο να παραπονεθεί για τα λόγια που του είπαν αντί να φτύσει τον συμμαθητή του είπε πως τότε θα' πρεπε ένα εκατομμύριο φορές να είμαι στο γραφείο και να παραπονούμαι και κανένας δεν μου φέρεται καλά. Έχει παράπονα, σίγουρα είναι το θέμα της κοινωνικοποίησης του από μικρή ηλικία. Χαρακτηριστικά μου είπε

η μητέρα πως δεν έχει παρέες , οι μόνες του παρέες είναι κάποιο παιδί που επίσης έχει προβλήματα , είναι οικογενειακοί φίλοι. Έμεινε πολύ μέσα, πολύ μόνος.

Σίγουρα περισσότερες ώρες στο τμήμα ένταξης εκεί θα πρέπει να έχει διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα όχι στην γενική τάξη . Όσον αφορά την παράλληλη στήριξη και εκεί χρειαζόμαστε άτομα με εμπειρία. τώρα μπορεί να ακουστεί λίγο άκυρο αυτό που θα πω αλλά έχω την εμπειρία μαθήτριας που είχε προβλήματα ακοής, κι όμως είχε παράλληλη στήριξη από άτομο , πολύ αξιόλογο που όμως δεν ήξερε νοηματική . Οπότε σίγουρα και σε σχέση με τη δική μας επιμόρφωση και των ατόμων που έρχονται να δουλέψουν περισσότερες ώρες στο τμήμα ένταξης, κάποια άλλη ίσως ύλη κάποια άλλα διαφορετικά πράγματα. Για τον «Β» ξέρω στο Δημοτικό υπήρχε μια δασκάλα όλα τα χρόνια αλλά σύμφωνα με τα λεγόμενα των μαθητών έχω επιφυλάξεις , του έβαζε να κάνει πράγματα που αντιστοιχούσαν σε ηλικίες νηπιαγωγείου στην 4, 5, 6 τάξη. Τον απασχολούσε απλά για να είναι ήσυχος, να μην ενοχλούνται οι άλλοι μαθητές .Έτσι αν είναι να ήταν κάποιος άλλος στην τάξη και εκείνη την ώρα κάνουμε μάθημα και τον έχει απλά γράψε αυτό ή συμπλήρωσε εκείνο δεν ξέρω αν αυτό είναι πραγματικά βοήθεια.

2) ΓΦ (Γερμανικής Φιλολογίας)

(1) Δεν ισχύει για όλους, υπάρχει κλίμακα. Υπάρχουν παιδιά με νοητική υστέρηση που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν την κανονική τάξη δεν μπορούν να συνυπάρξουν ενώ άλλα δεν έχουν πρόβλημα. Προτείνω και είμαι υπέρ να γίνετε συνεκπαίδευση υπό προϋποθέσεις εξαρτάται δηλαδή από τον μαθητή και την περίπτωση δηλαδή την βαρύτητα της μειονεξίας.

Θα σας αναφέρω περίπτωση των μαθητών που ενοχλούνται από τον συμμαθητή τους που κάνει διάφορα, κινήσεις, κλωτσάει με τα πόδια του ή με τα χέρια του, κάποιοι συμμαθητές δεν μπορούν αυτό να το ανεχτούν. Κάνουν παρατηρήσεις διακόπτουν το μάθημα , δηλαδή υπάρχει τέτοια περίπτωση που μπορεί να είναι ενοχλητικό να υπάρχει τέτοιο παιδί, αυτιστικό στο τμήμα και δεν μπορούν να το κατανοήσουν. Εμένα προχθές πετάχτηκε μαθητής και είπε «Εγώ αν το έκανα αυτό θα μου είχατε δώσει ωριαία αποβολή! Σ αυτό το παιδί γιατί δεν δίνεται;» Νομίζουν ότι κάνω διάκριση γιατί υπάρχουν τέτοιες περιπτώσεις και δεν μπορούσε να καταλάβει. Κάθισα μετά στο διάλειμμα να του εξηγήσω, «Άλλη η περίπτωση του Δ και άλλο όταν εσύ κάνεις κάτι τέτοιο, δεν το καταλαβαίνει ο Δ αυτό που κάνει» «Διώξτε τον, βγάλτε τον έξω , στείλτε τον στον Διευθυντή γιατί με ενοχλεί» «Να τον στείλετε στο

τελευταίο θρανίο πίσω». Θεωρώ πως ο συγκεκριμένος μαθητής το κάνει επίτηδες. Δεν μπορεί να μην ανέχεται ένα τέτοιο παιδάκι. Θα κάνει υπομονή. Αυτό του είπα. Ο Δ λέει ότι πρέπει να απλώσει τα πόδια του, έχουμε κάθε φορά αυτό το πράγμα. Υπάρχουν όμως και παιδιά πιο ώριμα ,(εγώ πιστεύω αυτά τα παιδιά είναι ανώριμα που αντιδρούν έτσι γιατί δεν ξέρουν πως πρέπει να φερθούν δεν γνωρίζουν), τον δέχονται γιατί καταλαβαίνουν ότι έχει μία ιδιαιτερότητα και δεν θα ενοχληθούν αν κλωστήσει, αν πειράξει , αν φωνάξει, αν σηκωθεί όρθιος την ώρα του μαθήματος. Δεν έκανα παρατήρηση σ κανέναν από τους δύο με ηρεμία είπα στον έναν μαθητή που ενοχλήθηκε ότι θα το συζητήσουμε στο διάλειμα και στο αυτιστικό παιδί του είπα απλά να τραβήξει το θρανίο του λίγο πιο μπροστά , να μαζέψει τα ποδαράκια του και να μην ενοχλεί τον συμμαθητή του . Δεν ήξερα τι άλλο να κάνω, δεν έχω επιμόρφωση , αλλά επειδή δεν ήθελα να γίνει θέμα μέσα στην τάξη , να αισθανθεί άσχημα το παιδί Δ, το έληξα εκεί το θέμα και τον κράτησα στο διάλειμα να τον ενημερώσω τον άλλο μαθητή γιατί πιστεύει ότι κάνω διάκριση Ειδικά φέτος συνεχώς κάνει παράπονα ότι ενοχλείται και ότι εμείς δεν τιμωρούμε , θα έμενε δηλαδή ικανοποιημένος αν τιμωρούσα το παιδί Δ, που δεν καταλαβαίνει τι κάνει .

(2)Μερικές φορές είναι απαραίτητο να το πάρεις το παιδί . Πιστεύω πως κάποια παιδιά δεν μπορούν να παρακολουθήσουν με ηρεμία το μάθημα χρειάζονται εξατομικευμένη διδασκαλία. Για την περίπτωση του Δ θα έπρεπε να έχει παράλληλη στήριξη σε κάποια μαθήματα, μαθηματικά, αρχαία, στη γλώσσα (ενώ) στη γυμναστική , στη μουσική, στα καλλιτεχνικά, στις ξένες γλώσσες όπως σε μένα στα γερμανικά, πρέπει να είναι με τους συμμαθητές του. Πρέπει να έρθει σε επαφή και με τα άλλα παιδάκια . Ο συγκεκριμένος μαθητής μπορεί να κοινωνικοποιηθεί, άλλα δεν μπορούν. Ο συγκεκριμένος δεν έχει φίλους αλλά έστω μέσα στην τάξη που θα μιλήσει, θα του πούνε κάτι, θα ζητήσει ένα στυλό , θα συζητήσουν κάποιο θέμα, του κάνει καλό. Εγώ νομίζω για τον συγκεκριμένο μαθητή του κάνει καλό να βρίσκεται με άλλα παιδάκια. Κάποια στιγμή έρχεται σε επαφή, αναγκαστικά με τα παιδάκια, συζητάνε, μιλάνε , μπορεί στο διάλειμα να μην παίζουν μαζί ή σε κάποιες εργασίες, εγώ πιστεύω πρέπει.

(3) Υπάρχουν παιδιά που μπορούν να συνυπάρξουν με κανονικά παιδάκια θα τους κάνει και καλό.

(4)Να μην αντέχουν έντονους ήχους, την φασαρία ίσως. Δε ξέρω πως μπορεί να γίνει κάτι τέτοιο δηλαδή να τροποποιηθούν οι τάξεις, δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις.

(5) Πάλι εξαρτάται από την βαρύτητα της περίπτωσης. Αν ανήκει στο φάσμα του ΥΛΑ μπορεί να εκπαιδευτεί αποτελεσματικά. Το κάθε παιδί είναι διαφορετικό.

(6) Το θέμα είναι αν έχει νόημα να μείνει στην κανονική τάξη και όχι αν χάνει χρόνο στην μετάβαση. Ωφελείται ο μαθητής; Μπορεί να παρακολουθήσει, να κατανοήσει. Αν ήταν μόνο του με τον καθηγητή του θα είχε καλύτερο αποτέλεσμα.

(7) Στην περίπτωση παιδιών με μεγάλη δυσκολία χρειάζεται να είναι ο εκπαιδευτικός πάνω από το παιδί για να κάνει έστω και τα πιο απλά π.χ. να βγάλει το τετράδιο ή το στυλό, να βρει το βιβλίο του και την σωστή σελίδα κλπ. Όπως ένας μαθητής μου που δεν έβγαζε ούτε το τετράδιό του. Παιδιά με ΥΛΑ δεν έχουν τέτοιες ανάγκες άρα δεν αφαιρούν από τον χρόνο του εκπαιδευτικού.

(8) Κάθονται 6 με 7 ώρες σε μία τάξη και δεν έχεις ιδέα αν έχουν μάθει το παραμικρό. Δηλαδή αν έχουν όφελος ακαδημαϊκά.

(9) Στο ειδικό σχολείο εκπαιδεύονται στις κοινωνικές δεξιότητες ενώ στο συμβατικό σχολείο δεν είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικοί ούτε έχουν τον χρόνο. Ακόμα και παιδιά με ΥΛΑ δεν αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες στο κανονικό σχολείο γιατί δεν γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πώς να το πετύχουν. Ίσως στο ειδικό σχολείο αλλά πάλι δεν ξέρω αν εκεί θα μπορούν, ίσως επειδή είναι λιγότερα παιδιά στην τάξη να μπορούν να το κάνουν. Ίσως να έχουν και τις γνώσεις για να το κάνουν. Στην περίπτωση του μαθητή Β, δεν κέρδισε τίποτα στο γενικό σχολείο, δεν έκανε φίλους, (οι συμμαθητές του) δεν ήταν φίλοι του απλά τον προστάτευαν, του άνοιγαν το βιβλίο, του άνοιγαν το τετράδιο, του βγάζαν τα βιβλία από την τσάντα, δεν ήταν φίλοι απλά τον πρόσεχαν.

(10) Δεν έχουν γνώσεις, εμπειρία οι εκπαιδευτικοί δεν ξέρεις τι να κάνεις. Δεν υπάρχει ο χρόνος. Όταν το παιδί στα διαλλείματα κυκλοφορεί μόνο του ποιος θα ασχοληθεί μαζί του και τι θα κάνει; Στα διαλείμματα τρέχουμε με εφημερίες, γονείς, διοικητικά καθήκοντα κλπ.. Στο ειδικό σχολείο υπάρχουν λιγότερα παιδιά και οι συνάδελφοι μπορούν αν ασχοληθούν, ένας προς έναν. Υπάρχει και βοηθητικό προσωπικό όλοι είναι σε επαγρύπνηση και ασχολούνται με τα παιδιά εξατομικευμένα γνωρίζοντας την κάθε περίπτωση αναλυτικά. Ο Β τελικά πήγε σε ειδικό σχολείο και χθες έτυχε να συναντήσω και την μητέρα του η οποία όταν την ρώτησα τι κάνει , πως είναι εκεί μου λέει «Πάρα πολύ καλά». Τελικά κατάλαβε ότι το παιδί εκεί ήταν πιο ευτυχισμένο. Έπρεπε να πάει εκεί απλά δεν μπορούσαν να το δεχτούν οι γονείς , πιο πολύ ο πατέρας. Την βρήκα τυχαία στο δρόμο και το συζητήσαμε «πως είναι ;» μου

λέει είναι μια χαρά και νομίζω ηρέμησε κι αυτή είχε την έννοια του και στις εκδρομές και στο πήγαινε έλα στο σχολείο ενώ τώρα εκεί έχει άτομα από πάνω του που τον προσέχουν . Είναι πιο ευτυχισμένο, ηρέμησαν και οι γονείς πιστεύω. Η μητέρα δεν έκανε παράπονο ότι τον διώξαμε τον γιο της .

(11) Δεν έχω πρόβλημα, αν γινόταν δεν θα είχα πρόβλημα.

(12) Δεν είμαι σίγουρη, έχω ακούσει για περιπτώσεις παιδιών που ενοχλούνται. Οι γονείς κάνουν παράπονα, άδικα βέβαια. Λένε τα παιδιά στους γονείς πως υπάρχει παιδί με αυτισμό στην τάξη που σηκώνεται , βγάζει κραυγές, ενοχλεί την τάξη κλπ. Δεν ωφελούνται όλοι οι μαθητές από την ύπαρξη ειδικού παιδαγωγού μέσα στην τάξη, μπορεί μάλιστα τα άλλα παιδιά να νοιώθουν άσχημα.

(13) Πρέπει να υπάρχει συνεργασία

(14) Συμφωνώ απόλυτα, εγώ θα ήθελα να μου πει κάποιος πρακτικά τι να κάνω σε κάθε περίπτωση. Όπως την περίπτωση του Δ που έχω αναφέρει

3) ΜΑ (Μαθηματικός)

(1) Πρέπει να συμβαίνουν και τα δύο συγχρόνως, παράλληλα δηλαδή και να βρίσκονται μέσα στην τάξη να συμβιώνουν με τους υπολοίπους και να προσπαθεί ο εκπαιδευτών να δώσει ερεθίσματα σ' αυτούς σε σχέση με τους άλλους αλλά πρέπει και εξειδικευμένα να γίνετε εκπαίδευση και ξεχωριστά και μαζί.

(2) Θεωρώ ότι πρέπει και να απομονώνονται και να εκπαιδεύονται μόνοι τους αλλά και μεσ' την τάξη. Άρα μία μέση κατάσταση γιατί δεν μπορούν να αντιληφθούν όλα τα μηνύματα όταν είναι μέσα στο σύνολο των μαθητών που εκπέμπονται από τον διδάσκοντα. Έτσι λοιπόν θα τους δώσουμε την ευκαιρία να αντλήσουν περισσότερα μηνύματα από όσα θα μπορούσαν μεσ' την τάξη.

(3) Όχι πρέπει να υπάρχουν παράλληλα. Πρέπει να υπάρχουν εκπαιδευτές με ιδιαίτερες γνώσεις και παράλληλα να είναι συνοδοιπόροι με τους άλλους Για τον μαθητή «Χ» ήθελε κάποιος να είναι δίπλα του δηλαδή αν είχε ένα ιδιαίτερο δίπλα του , παράλληλη στήριξη. Την είχε στο σπίτι, αυτό το παιδί το συγκεκριμένο. Στο σχολείο δεν την είχε, δεν είχε τμήμα ένταξης, αλλά ήταν όμως έντεκα παιδιά μέσα στην τάξη. Καθόταν πάτα σε συγκεκριμένο θρανίο, αυτά τα παιδιά όπως ξέρουμε δεν τους αρέσουν οι αλλαγές. Δεν έλειψε ούτε μια μέρα από το σχολείο, ούτε μια μέρα!

(4) Όχι

(5) Κατά μία έννοια. Χρειάζονται ιδιαίτερη μεταχείριση πως θα γίνει αποτελεσματικότερα. Επίσης χρειάζεται να υπάρχουν προϋποθέσεις δηλαδή λίγα

παιδιά, άλλο πρόγραμμα κλπ. Αλλιώς σίγουρα πρέπει να πάει σε ειδικό τμήμα. Όπως ανέφερα το τμήμα του «X» είχε μόλις 11 παιδιά αρκετά από τα οποία λειτουργούσαν βοηθητικά σε σχέση με το παιδί καθώς ήταν ενήλικες κυρίες. Πες το μητρικό ένστικτο πες το όπως θες πάντως τον βοηθούσαν με την οργάνωσή του κυρίως.

(6) Δεν μας ενδιαφέρει ο χρόνος μετάβασης μας ενδιαφέρει το αποτέλεσμα

(7) Πρέπει να διδάσκονται στις γενικές τάξεις αλλά όχι μόνο. Απαιτούν χρόνο. Νομίζω ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερη ευαισθησία απ όση ότι νομίζουμε, προσαρμόζονται στις ειδικές περιπτώσεις και στην τάξη τους. Ασχολούνται. Θα προσπαθούσα να ασχοληθώ όσο περισσότερο γίνεται. Καλό είναι αυτά τα παιδιά να πηγαίνουν στα Εσπερινά Γυμνάσια- λύκεια όπου τα τμήματα είναι ολιγομελή και υπάρχει εξατομικευμένη διδασκαλία, το έζησα. Πρέπει να συζητάνε οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς και αν οι ίδιοι τα έχουν αποδεχτεί να ωθούνται στα Εσπερινά σχολεία όπου τα τμήματα είναι ολιγομελή. Είναι πολύ επικοδομητικό για τα παιδιά, ο μαθητής που έζησα εγώ πέρσι, ξεδιπλώθηκε, δεν άλλαξε, παραμένει παιδί με αυτισμό, όμως ένοιωσε ευτυχισμένο όπως μου εξήγησαν οι γονείς του. Ήταν 17 χρονών, δεν ήταν μικρό. Πρέπει να μουν σε ολιγομελή τμήματα. Δηλαδή υπάρχουν προϋποθέσεις. Όταν λέω ότι το παιδί «ξεδιπλώθηκε»...το πρώτο πράγμα που παρατήρησα αφού πέρασαν περίπου δύο μήνες αφότου ήρθε στο Εσπερινό σχολείο είναι ότι άρχισε να θέλει να συμμετέχει στη διαδικασία του μαθήματος. Αυτό δεν είχε συμβεί στο πρωινό σχολείο, ήταν πολύ κουμπωμένος και κλειστός, δεν μιλούσε καθόλου. Ενώ εδώ (στο Εσπερινό σχολείο) μετά από δύο τρεις μήνες άρχισε να σηκώνει το χέρι του. Στο σπίτι πάντα έκανε δουλειά δηλαδή αυτή που του έβαζα δηλαδή του έβαζα δουλειά και προσπαθούσε να την κάνει σωστά. Πληροφορήθηκα κι όμως ότι είχε βοήθεια στο δικό μου το μάθημα στο σπίτι αλλά είχα και την ευκαιρία να ερευνήσω το μυαλό του μέσα στο μάθημα και κατάλαβα ότι είχε μεγάλες δυνατότητες στα μαθηματικά, είχε! Όμως ήταν πιο αργός στη σκέψη δεν είχε εκείνο το σπινθηροβόλο το κατιτίς, το γρήγορο, το ευαίσθητο, το κάτι παραπάνω που μπορεί να έχει ένα έξυπνο μυαλό, να το πω. Αλλά μπορούσε να φτάσει εκεί αν του έδινες χρόνο. Χρόνο, ήθελε χρόνο.

(8) Έχω την πεποίθηση πως όλα τα παιδιά θα πρέπει να τοποθετούνται σε τμήματα ανάλογα με το επίπεδό τους ανά μάθημα. Έτσι έχουν όφελος όλοι. Και αυτά τα παιδιά πρέπει να έχουν ιδιαίτερη εκπαίδευση και σε ορισμένα μαθήματα να είναι όλοι μαζί, όπως μουσική εικαστικά, γυμναστική κλπ αυτό πιστεύω εγώ. Πρέπει να μπαίνουν όλα μαζί. Θέλει πάρα πολύ δουλειά.

(9) Διαφωνώ πρέπει να μπαίνουν και στην τάξη αλλά και στην ένταξη. Πρέπει να γίνει προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς, δεν πρέπει να αφήσουμε αυτά τα παιδιά στην μοίρα τους. Να πούμε δηλαδή ότι αυτό το παιδί δεν μπορεί να προσαρμοστεί και να το βάλουμε στην ένταξη μόνο. Ξέρουμε ότι δεν πρόκειται να αλλάξει, είναι ένα παιδί με αυτισμό. Μπορείς με πολύ προσπάθεια να του δείξεις πράγματα για να έχει την δυνατότητα να ζήσει στην κοινωνία. Θα την γλυτώσουμε εμείς στο σχολείο βάζοντάς το μόνο στην ένταξη αλλά όταν βγει στην κοινωνία πρέπει να ζήσει και εμείς πρέπει να έχουμε κάνει την προσπάθειά μας. Σε ποιο βαθμό θα τα καταφέρουμε τι θα αλλάξει; θέλει πάρα πολύ δουλειά, θέλει γνώσεις, θέλει καλή συνεργασία με τους γονείς, θέλει να βάλουν όλοι ένα χεράκι. Δεν είχε φίλους στο σχολείο αυτό που λέμε φίλους, φίλους όχι. Όμως ήταν δυο τρεις κυρίες στην ηλικία των 50 συμμαθήτριές του οι οποίες των είχαν πλησιάσει πάρα πολύ και μέσα στην τάξη πολλές φορές καθόταν δίπλα του έλεγαν έλα «X» να λύσουμε τις ασκήσεις μαζί, ξέρω εγώ γιατί αυτές παίρναν από εκείνον σ' αυτό το κομμάτι και εκείνος έπαιρνε από εκείνες κατάλαβα στην επικοινωνία.

(10)Ναι το πιστεύω αυτό γιατί δεν θέτουμε την επιτυχία στη σωστή βάση. Τι θεωρούμε επιτυχία σ αυτά τα παιδιά; Σαφώς δεν πρέπει να έχουμε τις ίδιες προσδοκίες όπως με τα παιδιά χωρίς δυσκολίες γιατί τότε ότι κι αν κάνουμε θα πιστέψουμε πως έχουμε αποτύχει. Ο μαθητής μου, ο «X», ήταν καλός στο μάθημά μου γιατί ανήκε στο φάσμα του Asperger, η δυσκολία του ήταν κυρίως η κοινωνικοποίηση. Για μένα λοιπόν ήταν μεγάλη επιτυχία όταν κατάφερα μετά από πολύ επιμονή να τον αγγίξω σ' αυτόν τον τομέα. Το καλοκαίρι πάντα κάνουμε τη γιορτή των τελειοφοιτών, μετά τις εξετάσεις και την πολύ δουλειά στο σχολείο κάνουμε μια γιορτή στην αυλή του σχολείου, όπου η Τετάρτη τάξη οργανώνει ψήσιμο και χορούς κλπ κλπ. Είχα πάρει τηλέφωνο τον πατέρα του να φέρει το παιδί σ' αυτή τη γιορτή γιατί συμμετέχουν και οι μαθητές των άλλων τάξεων, φυσικά όλο το σχολείο συμμετέχει, αλλά είχα αμφιβολίες αν αυτός θα ήθελε να έρθει. Και πράγματι ο πατέρας του τον έφερε στην γιορτή του σχολείου και φτάσαμε στο σημείο να χορέψουμε μαζί. Αυτό λέω «ξεδιπλώθηκε». «Έλα «X» να χορέψουμε!» Και ήρθε. Αυτό λέω «ξεδιπλώθηκε». Ένοιωσα μεγάλη ανακούφιση που είδα αυτό το παιδί να συμμετέχει σε μια ομαδική εκδήλωση, που ήταν και χορός κιόλας. Δεν είναι εύκολο ένα παιδί να σηκωθεί να χορέψει στο κύκλο και να είναι άλλη από κάτω να τον βλέπουνε. Βέβαια μιλώντας με τους γονείς, με την μητέρα περισσότερο, την είχα ενισχύσει πάρα πολύ φυσικά, στο κομμάτι ότι το παιδί έχει δυνατότητες, τα ήξερα

αυτά από μόνη της αλλά είχε φοβίες για το πώς θα επιβιώσει το παιδί αν περάσει στο πανεπιστήμιο. Όταν θα πάει στη άλλη όλη τι θα γίνει τότε; Μόνο του. Τη συμβούλεψα ότι πρέπει να πάει στο Πανεπιστήμιο θα βρεθεί τρόπος, κάποια φορά στην αρχή θα είστε εσείς θα πηγαينوέρχεστε, είμαστε κοντά με τη μεγάλη πόλη και κάποια στιγμή θα βρεθεί μια κοπέλα που θα εκτιμήσει ότι θα περάσει πολύ καλά μαζί του και θα λύσει αυτές τις δυσκολίες. Αυτό.

(11) Φυσικά θα ήθελα κάποιον ειδικό στην τάξη μου. Αν ενοχλούνταν κάποιοι μαθητές θα φρόντιζα να το ξεπεράσουν , θα τους προετοίμαζα, θα τους μιλούσα συνέχεια γι' αυτό το πράγμα. Διότι έτσι οι μαθητές κοινωνικοποιούνται , μπορούν να βλέπουν τη διαφορετικότητα και αυτό θα τους βοηθήσει στη ζωή τους γενικά. Μεθαύριο θα είναι φοιτητές, εργαζόμενοι, οικογενειάρχες, μέλη της κοινωνίας , πρέπει να ενσωματωθούν όλοι , πρέπει να νοιώσουν την διαφορετικότητα του καθενός. Να μάθουν να συνεργάζονται σ' αυτό.

(12) Ναι πιστεύω θα τους ωφελούσε γιατί θα μάθαιναν κάποια πράγματα από άτομο εξειδικευμένο, κάποιες τεχνικές ίσως; Σίγουρα για την περίπτωση του «X» σίγουρα δεν ζημιώθηκαν από την παρουσία του στην τάξη. Δεν διαμαρτυρήθηκε κανείς για τίποτα. Ποτέ. Δεν είχε περίεργες συμπεριφορές. Απλώς ήταν πολύ κλεισμένος στον εαυτό του , πάρα πολύ, δεν χαμογελούσε, δεν ξεκινούσε ποτέ μόνος του την κουβέντα, δεν είχε αυτήν τη βλεμματική επαφή έπρεπε να περιμένεις και να επιμένεις για να την εισπράξεις. Κάποιες φορές την εισέπραττες αλλά μονίμως κοιτούσε στο θρανίο ή τα πόδια του αν ήταν όρθιος . Κάποτε τον είχα αγγίξει στην πλάτη, τον είχα αγγίξει χαϊδεύοντάς τον λέγοντας «έλα να κάνουμε αυτό...», κάπως αισθάνθηκε περίεργα. Είδα το βλέμμα του σαν να με αγριοκοίταξε, όμως ,προϊόντος του χρόνου το ξεπέρασε αυτό! Στην αρχή κρατήθηκα αλλά μετά το ξανάκανα , το ξεπέρασε κι αυτό ,γιατί ένοιωσε μια οικειότητα, το κατάλαβα ότι ένοιωσε οικειότητα.

(13) Η ευθύνη να μοιράζεται εφόσον η εκπαίδευση μοιράζεται. Αν πρόκειται για παράλληλη στήριξη έχει μεγάλη ευθύνη ο ειδικός παιδαγωγός. Αν πρόκειται για τμήμα ένταξης εξαρτάται πόσες ώρες περνάει εκεί ο μαθητής. Ο «X» ήταν αποκλειστικά δική μου ευθύνη καθώς δεν υπήρχε καμία πρόβλεψη για παράλληλη στήριξη ή τμήμα ένταξης. Ευτυχώς ήταν λίγα τα παιδιά στην τάξη και η περίπτωση του ελαφριά αλλιώς είναι τεράστιο το βάρος .

(14) Με μεγάλη μου χαρά. Είμαι σίγουρη πως αν είχα μια επιμόρφωση θα είχα καταφέρει περισσότερα. Από μόνη μου, από την ευαισθησία μου και δηλαδή την επιμονή μου να ασχοληθώ ,γιατί μ αρέσει αυτό το κομμάτι. Θεωρώ ότι το σχολείο

δίνει πάρα πολλά πράγματα. Ένας εκπαιδευτικός δίνει πάρα πολλά πράγματα, όχι μόνο το γνωστικό αντικείμενο όχι μόνο σε ένα παιδί που έχει ιδιαιτερότητες όπως ο «Χ» σε όλα τα παιδιά. Αλλά, πολύ περισσότερο κινεί το ενδιαφέρον ένα παιδί που θέλει κάτι παραπάνω. Τώρα αν έχω κάνει και λάθη, ο Θεός βοηθός.

Και φέτος που πήγε (να τους επισκεφτώ) στη Γιορτή της 28^{ης} Οκτωβρίου ήταν ο σημαιοφόρος στην Τετάρτη Τάξη του Λυκείου. Διότι είχε εξεταστεί προφορικά στο τέλος. Ήταν ο σημαιοφόρος του Σχολείου στη Τετάρτη τάξη του Εσπερινού Λυκείου!

4) Φ (Φυσικός)

(1) Τα παιδιά αυτά θέλουν ιδιαίτερη μεταχείριση θέλουν εξειδικευμένη αντιμετώπιση από ειδικούς. Το ίδιο πρόβλημα το συναντάνε και οι καθηγητές δεν ξέρουν πώς να τα φερθούν αυτά τα παιδιά και είναι απελπισμένοι σε κάθε συμπεριφορά που ξεφεύγει από το φυσιολογικό πλαίσιο αισθάνονται ότι δεν ξέρουν πώς να το χειριστούν ή του μιλάνε πολύ απότομα. Αναζητούν βοήθεια από το ΚΕΔΥΥ συνέχεια από εξειδικευμένους.

(2) Πρέπει να απομακρύνονται πιο συχνά, πρέπει να είναι με ειδικό εξειδικευμένο καθηγητή που θα ξέρει πως θα το χειριστεί, να παρακολουθεί την συμπεριφορά τους και στα διαλείμματα, τότε το παιδί ξέρει πως κάποιος το παρακολουθεί και ενδιαφέρεται γι' αυτό

(3) Πρέπει να πολλαπλασιαστούν όχι να καταργηθούν είναι τρομερό το πρόβλημα

(4) Στα άκρα του βαθμού, ναι πρέπει

(5) Μπορεί να υπάρχει κάποια εξαίρεση, αλλά να έχει ειδική τάξη σε μερικά μαθήματα και σε άλλα να είναι με τους υπόλοιπους μαθητές, μπορεί στη γυμναστική να έχει άλλα συμπεριφορά απ' ότι έχει στα αρχαία ή στη φυσική δηλαδή εξαρτάται από το μάθημα και από τη δυνατότητα να συνεργαστεί με τα άλλα παιδιά. Μπορεί να συνεργάζεται; Εξαρτάται αν είναι το μάθημα που έχει να κάνει με κοινωνική επαφή ίσως είναι καλό να είναι στη γενική τάξη, όπως να συμμετέχει σε χορό ή σε μια θεατρική παράσταση. Σε κάποιο μάθημα που τον δυσκολεύει να πάρει εξειδικευμένη βοήθεια, αλλά γενικά πρέπει να έχει επαφή με τα άλλα παιδιά αλλιώς δεν έχει νόημα να είναι σε ένα γενικό σχολείο

(6) Να δοκιμάσουν πρώτα την συμπερίληψη και μετά την εξειδικευμένη τάξη. Αν η συμπερίληψη είναι να γίνεται με εξειδικευμένο εκπαιδευτικό μέσα στην γενική τάξη,

ας το δοκιμάσουν αυτό και μετά πας σε ειδική τάξη. Να δοκιμαστούν και τα δύο. Ο χρόνος μετάβασης δεν είναι σημαντικός.

(7) Πρέπει να υπάρχει εξειδικευμένο προσωπικό αν ο στόχος είναι να αποκτήσει γνώσεις το παιδί, δεν θα μπορέσουν να ακολουθήσουν την γενική τάξη. Ή θα μείνουν πίσω αυτοί δεν θα καταλαβαίνουν τίποτα, πρέπει οπωσδήποτε να υπάρχει ειδικός, ειδικά αν ενδιαφέρει τον εκπαιδευτικό να μάθει το παιδί πρέπει να υπάρχει εξειδικευμένο προσωπικό. Παίρνει χρόνο από τον εκπαιδευτικό γενικής τάξης να ασχοληθεί, να εξηγήσει από τα πιο απλά, δηλαδή σε ποια σελίδα βρισκόμαστε... Το έζησα με τέτοια παιδιά.

(8) Από ένα σημείο και μετά δεν μπορούν να ακολουθήσουν τα άλλα παιδιά, χάνονται για αυτό λέω πρέπει να έχει εξειδικευμένο προσωπικό

(9) Δεν μπορούν να καταλάβουν τι απαγορεύεται και τι επιτρέπεται κοινωνικά, μπορεί την ώρα του μαθήματος να γυρίσει πίσω και ρίξει μια σφαλιάρα στον συμμαθητή του γιατί δεν καταλαβαίνει. Να μιλήσει απότομα σε συμμαθητή του ο οποίος θα το θεωρήσει απρεπές. Μέσα στο μυαλό του νομίζει ότι του μιλάει φυσιολογικά. Δεν καταλαβαίνει τι είναι επιτρεπτό. Ή την ώρα που βλέπει τον εκπαιδευτικό να πάει να τον πιάσει από τον ώμο επειδή του μίλησε λίγο δεν μπορεί να καταλάβουν ότι υπάρχουν κοινωνικοί κανόνες τους οποίους πρέπει να ακολουθούν. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει πρόβλημα στην τάξη.

(10) 100 τοις 100

(11) Το είδα στην τάξη φέτος. Μόλις ήρθε η ειδική παιδαγωγός στο σχολείο και κάνει μάθημα εξειδικευμένα στον μαθητή «Χ» με αυτισμό, ταυτόχρονα με τον άλλο καθηγητή, παράλληλη στήριξη. Στα διαλλείματα ασχολείται συνέχεια με τον μαθητή, τον παρακολουθεί και τον συμβουλεύει. Άλλο πράγμα να φεύγει ο μαθητής σε τμήμα ένταξης και άλλο πράγμα να μπαίνει στη τάξη ειδικός και είναι συνέχεια μαζί του.

(12) Ωφελούνται όλοι, το είδα φέτος μειώνονται οι εντάσεις μέσα στην τάξη. Μέσα σε δυο εβδομάδες που ήρθε η ειδική παιδαγωγός οι εντάσεις μειώθηκαν κατακόρυφα καθώς ασχολείται αποκλειστικά με τον αυτιστικό μαθητή. Δεν εξαλείφθηκαν, δεν εξαλείφονται ποτέ αλλά επειδή του εξηγεί τους κοινωνικούς κανόνες μέσα στην τάξη είναι πολύ καλύτερα για αυτό το παιδί. Φτάνει και οι γονείς να το δεχτούν, αν οι γονείς δεν το δέχονται δεν γίνεται τίποτα. Παίζει ρόλο και η οικογενειακή κατάσταση στο σπίτι αν ο γονιός έχει αποδεχτεί την κατάσταση με τον εξειδικευμένο καθηγητή και το έχει περάσει στο παιδί. Παίζει ρόλο αν είναι χωρισμένοι οι γονείς, αν υπάρχει ηρεμία ή φωνές.

(13) Συμφωνώ πιο πολύ της ειδικής αγωγής, αλλά να μοιράζεται , η ευθύνη η μεγαλύτερη ανήκει στους ειδικούς αγωγούς.

(14) Δεν αρκούν αποσπασματικά οι ενημερώσεις και συζητήσεις , δεν αισθανόμαστε έτοιμοι σίγουρα χρειαζόμαστε μεγαλύτερη εξειδίκευση. Χρειάζεται ο ειδικός, θα είναι σε τμήμα ένταξης, σε παράλληλη στήριξη, εξαρτάται. Ποτέ ο εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής δεν αρκεί μόνος του. Στην περίπτωση του μαθητή «X» ερχόταν συνέχεια στο σχολείο η Ειδική Παιδαγωγός μας συμβούλευε μας κατεύθυνε. Το παιδί αυτό δεν είχε σπουδαίο γνωστικό επίπεδο, έλεγε πέντε πράγματα, πρακτικά πράγματα όχι λεπτομέρειες σε σχέση με τα μαθήματα . Μέσα και έξω από την τάξη απειλούσε τα παιδιά τα οποία τον έτρεμαν, ήταν και αρκετά αναπτυγμένο για την ηλικία του. Κάναμε του κόσμου της συναντήσεις μας έλεγε θα του μιλάτε έτσι ,θα του μιλάτε αλλιώς. Του τονίζαμε τους κανόνες. Κοίταξε αυτό είναι επιτρεπτό, αυτό όχι. Αυτό απαγορεύεται, δεν θα γυρίσεις να σηκώσεις χέρι στον συμμαθητή την ώρα του μαθήματος. *Δεν ήξερε τους κοινωνικούς κανόνες.* "Έλεγε στα καλά καθούμενα. «Αυτόν θα τον πλακώσω στις φάπες», «νομίζει είναι μάγκας» , « αν τον πιάσω θα τον σπάσω στο ξύλο». Αυτά τα έλεγε στους εκπαιδευτικούς. Ο «X» δεν σήκωσε χέρι. Σε ένα άλλο σχολείο που ήμουν άλλη χρονιά ,όμως, δεν προλάβαμε και ένας μαθητής μας με ΥΛΑ πλακώθηκε στο ξύλο με κάποιον άλλο, δεν κατάλαβε τίποτα φυσικά, γιατί δεν έπρεπε να το κάνει κλπ. Τελικά για τον μαθητή « X» ήρθε ειδική παιδαγωγός και τον έχει από κοντά, είναι συνέχεια μαζί του στα διαλείμματα δεν μπορεί να ξεφύγει. Χρειάζεται κάποιον να του μιλάει συνέχεια και να τον επαναφέρει. Εγώ όταν τον έβλεπα στο διάλειμμα μου έκανε ερωτήσεις αλλά κολλούσε σε ένα πράγμα και το ρωτούσε ξανά και ξανά. Επί ένα χρόνο μου έλεγε το ίδιο πράγμα συχνά ακόμα και μετά την κουβέντα μας έλεγε πάλι τα ίδια. Είχε εμμονή με κάτι το οποίο δεν εννοούσε να καταλάβει. Είναι μυστήρια περίπτωση, η ειδική παιδαγωγός όμως αντιλαμβάνεται πότε ο μαθητής αλλάζει συμπεριφορά και τον προλαβαίνει, του μιλάει συνέχεια. Μπορεί ένα παιδί να κάνει την ζωή σε ένα σχολείο κόλαση, πολλά παιδιά έκλαιγαν γιατί τα κορόιδευε. Με κάποιον τρόπο αντιλαμβάνονταν τα διαφορετικά παιδιά και τα κορόιδευε αλύπητα. Αυτός κορόιδευε τα αδύναμα παιδιά τα οποία είχαν πρόβλημα που σε άλλη περίπτωση δεν θα γινόταν αντιληπτό από τους άλλους, αν δεν τους συμπεριφερόταν έτσι , τα στόχευε, ασκούσε λεκτική βία και αυτά έκλαιγαν και ζητούσαν επίμονα να φύγει από το σχολείο. Έκανε κάποιους μαθητές να θέλουν να φύγουν από το σχολείο, έκαναν παράπονα συνέχεια ότι το σχολείο δεν τα προστάτευε. Φέτος ήρθε η ειδική παιδαγωγός και

ησύχασαν, τα άλλα παιδιά νιώθουν ότι κάτι έγινε, κάποιος ασχολείται με τον «X» και ηρέμησαν.

5) Φ2 (Δεύτερος Φιλολόγος)

1. Νομίζω ναι για να μην ξεχωρίζουν να φαίνονται κάτι διαφορετικό αλλά με παράλληλη στήριξη, να υπάρχει κάποιος να τους βοηθάει, αλλά μέσα στην τάξη μαζί με τους άλλους.

2. Πρέπει να μένει στην τάξη με κάποιον ειδικό εκπαιδευτικό. Δεν πρέπει να απομακρύνεται, δεν πρέπει να ξεχωρίζει. Ούτε τμήμα ένταξης για να μην φαίνεται η διαφορετικότητα. Έχω από πέρσι μαθητή με αυτισμό, ο «X» μια ιδιαίτερη περίπτωση, είναι ελαφριά περίπτωση, κάνει παρέα με παιδιά, είναι κοινωνικοποιημένο, δεν είναι μια βαριά μορφή, είχε παράλληλη στήριξη πέρσι, φέτος περιμένουμε να έρθει, δεν έχει έρθει ακόμα. Η φιλόλογος που τον στήριζε πέρσι ήταν μια πολύ ωραία κοπέλα και τα άλλα παιδιά τον κορόιδευαν και ένοιωθε άβολα-αυτό ήταν το δύσκολο, χα, χα, χα. *Γιατί τον κορόιδευαν ακριβώς;* Ήταν μια πολύ εντυπωσιακή κοπέλα, μοντέλο θα 'λεγα, που ερχόταν ντυμένη προκλητικά κάποιες φορές και τα παιδιά τον κορόιδευαν, τον πείραζαν ότι τα έχει μαζί της, τι τυχερός που είσαι κλπ. Μια φορά άρχισε να τρέχει, δεν καταλαβαίναμε γιατί, έφευγε μακριά της γιατί ένοιωθε άβολα. Τον βοηθούσε όμως. Του έλεγε τι να προσέξει, «Πρόσεξε αυτό» «Κοίτα εκείνο» «Σου είπε αυτό». Χωρίς άτομο δίπλα του δεν μπορούσε να κάτσει εύκολα να γράψει, χάνεται, ο συγκεκριμένος μαθητής. Οι άλλες περιπτώσεις που είχα ήταν πιο βαριές στα νησιά που ήμουν. Στο νησί Α, το παιδί δεν έκανε παρέα με κανέναν αλλά επειδή ήταν προσεγμένο από το σπίτι, γιος συναδέλφου, κάτι ήξερε, κάτι έκανε, αλλά χανόταν κι αυτός. *Είχε κι αυτό παράλληλη στήριξη;* Ναι είχε και μάλιστα η ειδική παιδαγωγός βοηθούσε περισσότερο, ήταν πιο καταρτισμένη. Έδειχνε περισσότερο ενδιαφέρον, έχει σημασία και το πρόσωπο που θα στηρίζει τον μαθητή. Δεν ήταν κάθε μέρα στο σχολείο μας επειδή στήριζε και άλλο μαθητή σε άλλο σχολείο. Άλλο κι αυτό! Δυο μέρες παράλληλη στήριξη τις άλλες τίποτα! Τελικά αντιμετώπισε και ένα σοβαρό πρόβλημα υγείας η γυναίκα και έφυγε. Όταν ήταν βοηθούσε πάρα πολύ και στα διαλείμματα. Αντίθετα ο μαθητής «X» δεν είχε βοήθεια στα διαλείμματα αλλά και αυτός δεν είχε παράλληλη στήριξη κάθε μέρα, η ειδική παιδαγωγός ερχόταν δύο μέρες την εβδομάδα. Και ένα ακόμα παιδί που είχα στο νησί «Β» ήταν πολύ φροντισμένο από το σπίτι. Γενικά όλα τα παιδιά που σας ανέφερα ήταν από γονείς που τα φροντίζουν, παιδιά προσεγμένα. Είχαν συνέχεια επαφή με το σχολείο,

τους εκπαιδευτικούς, την ειδική παιδαγωγό, ψυχολόγους κλπ. Στο ένα σχολείο μάλιστα, το παιδί ήταν γιός του Διευθυντή. Να αναφέρω και μια αντίθετη περίπτωση στο νησί «Β» που ήμουν είχα ένα παιδί με αυτισμό κατά πάσα πιθανότητα , δεν ασχολήθηκε ποτέ ο πατέρας, ήταν , ήταν, δεν θέλω να τον χαρακτηρίσω τον πατέρα. Το παιδί είχε δει την μάνα του να αυτοκτονεί. Το παιδί σφύριζε μέσα στην τάξη, χτυπούσε τα θρανία, ο πατέρας ποτέ δεν ασχολήθηκε να γίνει κάποια διάγνωση. Δεν ξέρω τι απέγινε. Εν κατά κλείδι να μην υπάρχει τμήμα ένταξης .

3. Θεωρώ πως δεν θα' πρεπε να υπάρχουν ξεχωριστές τάξεις. Βέβαια αυτό δεν είναι το εύκολο, κάνεις πιο εύκολα το μάθημα αν το παιδί πάει σε τμήμα ένταξης. Και πάλι εγώ πιστεύω πως πρέπει να είναι όλα τα παιδιά μέσα στην τάξη.

4. Χρειάζεται να τροποποιηθούν οι τάξεις, δεν ξέρω με ποιον τρόπο, δεν έχω τέτοιες γνώσεις.

5. Παρ' ότι διαφωνώ, πιστεύω πως εκπαιδεύονται καλύτερα στις ειδικές τάξεις. Στις γενικές χρειάζονται κάποια βοήθεια, αλλιώς είναι πάρα πολύ δύσκολο. Χωρίς βοήθεια, καθημερινή βοήθεια , όχι μόνο δύο φορές την εβδομάδα. Πρέπει να πω πως η περσινή ειδική αγωγός στο ένα σχολείο που ήμουν ήταν αδιάφορη, βοηθούσε εκείνη την ώρα στο μάθημα, δεν καθόταν να συζητήσει με το παιδί, δεν συζητούσε με τους εκπαιδευτικούς, ποτέ δεν συζήτησε. Η άλλη κυρία που αρρώστησε στο νησί ήταν διαφορετική περίπτωση, ήταν εξαιρετική. Εδώ τελικά ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, εξαρτάται.

6. Εγώ διαφωνώ με τον όποιο διαχωρισμό, δεν τίθεται θέμα χρόνου μετάβασης. Θεωρώ πιο αποτελεσματικό το μοντέλο της συμπερίληψης για άλλους λόγους. Θεωρώ πως βοηθάει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών. Ο μαθητής που έχω φέτος, με Asperger παίζει με τα άλλα παιδιά διάφορα παιχνίδια, μιλάει κάνει πλάκες. Είναι μαζί με τα άλλα παιδιά. Ο γιος του Διευθυντή μου ήταν τελείως ακοινωνήτος, δεν ήθελε να τον αγγίζεις, τίποτα. Και το άλλο παιδί στο νησί δεν είχε φίλους.

7. Θυμάμαι, έχει χρόνια τώρα έναν μαθητή που ήταν πολύ επιθετικός. Χτυπούσε τα θρανία, φώναζε, ήταν δυνατό, ψηλός, γεροδεμένος .Κι ενώ ζητήσαμε και ήρθε ειδικός για αυτόν, για παράλληλη στήριξη, δεν γινόταν να μείνει στη τάξη, ζητούσαμε να φύγει το παιδί. Μια φορά ένας μαθητής για πλάκα του πέταξε μπάλα στα μούτρα, τον άρπαξε και πήγε να τον πνίξει, ο γυμναστής που ήταν χειροδύναμος, με δυσκολία τον έσωσε. Τον είχε πιάσει για τα καλά από το λαιμό θα τον έπνιγε. *Εσείς τι θα κάνατε για να αποφύγετε τέτοιο επεισόδιο; Πώς θα το αντιμετωπίζατε;* Εγώ προσωπικά τον έβαζα να παίζει στον υπολογιστή που είχε μαζί του για να κάτσει ήσυχα να κάνω μάθημα.

Αλλιώς χτυπούσε τα θρανία, πετούσε την καρέκλα του και έκανε φασαρία, δεν άντεχε. Έβριζε πολύ, χτυπούσε μόνο αν τον χτυπούσαν. Το θέμα του χρόνου είναι δύσκολο. Συχνά πρέπει να αφιερώσεις χρόνο ή να βρεις τρόπους να κάνεις τη δουλειά σου κάπως. Πάλι λέω πρέπει να διδάσκονται όλοι μαζί, εννοείται με προϋποθέσεις, δηλαδή παράλληλη στήριξη. Πάντα πρέπει να υπάρχει κάποιος που θα βοηθάει. Εγώ δεν έχω τις γνώσεις ώστε να ξέρω πώς να συμπεριφερθώ.

8. Ναι έχω αμφιβολίες αν δεν γίνεται με στήριξη.

9. Έχω αμφιβολίες, παρ'όλα αυτά πρέπει να είναι στην γενική τάξη. Αν είναι μόνο του δεν θα αποκτήσει κοινωνικές δεξιότητες σίγουρα. Πιο πολύ κερδίζει στην γενική τάξη, έχει ελπίδες να κοινωνικοποιηθεί.

10. Δεν έχουμε επιτυχία ακόμα κι αν δώσουμε τον καλύτερό μας εαυτό γιατί πρέπει να υπάρχει μια εξειδίκευση

11. Καλύφθηκα από όλα τα προηγούμενα που είπα. Το καλύτερο μοντέλο για μένα είναι η συνεργατική διδασκαλία. Όχι συμβουλευτικά να είναι κάποιος ειδικός σε τμήμα ένταξης και να με συμβουλεύει, αλλά μέσα στην γενική τάξη.

12. Πιστεύω πως όλοι οι μαθητές ωφελούνται πέρα από την ησυχία και τάξη που υπάρχει. Από δική μου εμπειρία, θυμάμαι σε μια περίπτωση συνεργατικής διδασκαλίας στα Αρχαία Κείμενα, είπε κάτι η ειδική παιδαγωγός στον αυτιστικό μαθητή το άκουσαν οι άλλοι μαθητές, μιλήσαμε και οι δύο και βγήκε κάτι καλό. Δηλαδή κέρδισαν κάτι που ειπώθηκε από την ειδική παιδαγωγό ήταν μια πολύ καλή στιγμή.

13. Η ευθύνη πρέπει να είναι κυρίως της ειδικής, πρέπει να μοιράζεται, το μεγαλύτερο βάρος πρέπει να το έχει ο ειδικός παιδαγωγός επειδή έχει την εξειδίκευση.

14. Συζήτηση πρέπει να υπάρχει οπωσδήποτε. Βασικά είμαι υπέρ της παράλληλης στήριξης, πρέπει να γίνεται συστηματικά, νομίζω πως έτσι βοηθούνται περισσότερο.

6) ΑΦ1 (Πρώτη Καθηγήτρια Αγγλικής Φιλολογίας)

(1) Είμαι υπέρ της συνεκπαίδευσης, θεωρώ πως η κατάλληλη στήριξη θα βοηθούσε, πιστεύω πως τα παιδιά με ΥΛΑ μπορούν να βοηθηθούν παρά να πάνε σε ειδικό. Οι βαριές περιπτώσεις οπωσδήποτε με παράλληλη στήριξη.

(2) Θα μπορούσε να είναι κάποιες ώρες σε μαθήματα μεγάλης βαρύτητας σε τμήμα ένταξης.

(3) Ίσως κατά περίπτωση, κάποιες περιπτώσεις μαθητών με αυτισμό δημιουργούν θέμα στην τάξη αυτά πρέπει να απομακρύνονται. Ίσως θα μπορούσαν να

συνυπάρχουν στον χώρο του σχολείου και όχι στην τάξη ,γιατί η κοινωνικοποίηση είναι ένα θέμα σ' αυτά τα παιδιά, θα πρέπει με κάποιον τρόπο να το δουλέψουν κι αυτό

(4) Σε έναν ιδανικό κόσμο θα μπορούσαν να τροποποιηθούν, ίσως θα μπορούσαν. Στις μέρες μας και με τις υπάρχουσες οικονομικές συνθήκες, όχι.

(5) Ναι με προϋποθέσεις. Εξαρτάται από την βαρύτητα της περίπτωσης. Εξαρτάται από το παιδί. Είχα μαθητή που τα κατάφερνε μια χαρά στην τάξη μόνο του. Κάποιο άλλο με παράλληλη στήριξη που μπορούσε να συνυπάρχει και να συμμετέχει. Είχα και παιδί που έπρεπε να απομακρύνεται λόγω περιέργων συμπεριφορών

(6) Δεν ξέρω καθόλου...Είχα παιδιά που πήγαιναν σε τμήμα ένταξης, δεν το σκέφτηκα, δεν ξέρω.

(7)Ναι είναι γεγονός, μόνος του ο εκπαιδευτικός και χωρίς επιμόρφωση θα είναι δύσκολο για τον εκπαιδευτικό. Θέλει βοήθεια. Απαιτεί χρόνο που δεν υπάρχει, ακόμα και αν ετοιμαστεί κάτι ξεχωριστό θα πρέπει να είσαι πάνω από το παιδί και να ελέγχει όλη την τάξη Εγώ δεν είχα χρόνο να προετοιμάζω υλικό κάθε φορά για τον μαθητή X.

(8)Πολλά παιδιά υστερούν σε γνωστικό επίπεδο χωρίς να ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Το Γυμνάσιο, το σχολείο δεν είναι μόνο επίδοση, είναι ένας άλλος χώρος γι' αυτό και είναι υποχρεωτική η εκπαίδευση. Κάποια παιδιά με αυτισμό γνωστικά έχουν κάποιες δεξιότητες που πιθανά δεν τις έχει ένας συμβατικός μαθητής και πολλά άλλα παιδιά δεν θα έπρεπε να περάσουν τις τάξεις αν βασιζόμασταν μόνο στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Δεν θα έπρεπε αυτό να μας οδηγήσει στη μη συμπερίληψη.

(9)Εξαρτάται από την περίπτωση. Είναι βαριά η περίπτωση; Μήπως φταίει το γεγονός ότι εμείς δεν μπορούμε να τα βοηθήσουμε να κοινωνικοποιηθούμε. Σε δύσκολη περίπτωση συχνά τα παιδιά φοβούνται το αυτιστικό παιδί εξαιτίας της συμπεριφοράς του. Στις άλλες περιπτώσεις θα μπορούσαν τα παιδιά να μάθουν να αποδέχονται τα παιδιά με αυτισμό με καθοδήγηση. Δεν ξέρω αν συμφωνώ ή διαφωνώ.

(10) Δεν ξέρουμε πώς να τα χειριστούμε, δεν έχουμε τις γνώσεις. Μέσα στην παράνοια της καθημερινότητά μας είναι δύσκολο να αντιμετωπίζουμε τις δυσκολίες του αυτιστικού παιδιού χωρίς βοήθεια, έτσι συχνά θα είμαστε αναποτελεσματικοί. Άρα συμφωνώ λόγω της ελλιπής μας γνώσης

(11), (12)Συμφωνώ απόλυτα ωφελούνται όλοι

(13) Σίγουρα χρειάζεται ειδικός σε κάθε περίπτωση.

(14) Εκεί καταλήγουμε, προσπαθούμε να ενημερωνόμαστε σε κάθε περίπτωση, σεμινάρια, ημερίδες κλπ για να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά. Χρειαζόμαστε περισσότερη επιμόρφωση, σίγουρα κάποιον ειδικό παιδαγωγό.

Η ίδια εκπαιδευτικός μίλησε για έναν μαθητή. Ο Μ είχε καθ' όλη την πορεία της σχολικής του ζωής: Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο παράλληλη στήριξη και κατάφερε να αποφοιτήσει από το συμβατικό σχολείο, χωρίς να δώσει Πανελλήνιες εξετάσεις. Δεν κοινωνικοποιήθηκε ποτέ, δηλαδή δεν έκανε φίλους, παρέες. Σε όλη την πορεία της στήριξης που είχε, οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούσαν τον μαθητή σχετικά με τις συμπεριφορές που είναι κοινωνικά αποδεκτές ώστε μπορέσει να ενταχθεί ομαλά στην κοινωνία. (Αποδεκτή βλεμματική επαφή, αποδεκτή γλώσσα, χειρονομίες αποδεκτή απόσταση από τον συνομιλητή κλπ)

7) ΑΦ2 (Δεύτερη καθηγήτρια Αγγλικής Φιλολογίας)

Μπεκιάρη Μαρία

(1) Διαφωνώ απόλυτα γιατί έχουν τις δικές τους δυσκολίες, χρειάζονται διαφορετική αντιμετώπιση, χρειάζονται εξατομικευμένη διδασκαλία για αυτό και είναι λίγα μέσα στις τάξεις στο ειδικό σχολείο είναι τρία, τέσσερα βαριά πέντε παιδιά. Το πέντε παιδιά είναι πολύ μέσα στην τάξη σε ένα σχολείο με ειδικές ανάγκες. Μπορεί να χρειαστεί να πιάσεις το χέρι του μαθητή να το οδηγήσεις να γράψει τα γράμματα, δεν έχουν υπομονή να περιμένουν, χρειάζονται συνεχή εποπτεία, για αυτό είναι βαριά πέντε παιδάκια. (2) Δεν έχει καμία σχέση με την γενική τάξη ο μαθητής με αυτισμό, σε καμία περίπτωση στην γενική τάξη.

(3) Διαφωνώ με την συνεκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό στα συμβατικά σχολεία. Οπότε για μένα δεν είναι θέμα το τμήμα ένταξης Πέρα από την γνωστική διαδικασία τα παιδιά έχουν συναισθηματική διαφορετικότητα, είναι ιδιαίτερα φορτισμένα συναισθηματικά, λίγο διαφορετικά να τον κοιτάξεις κάποιος μαθητής αρχίζει να κλαίει « δεν μ' αγαπάει ο Τάκης» «δεν είναι φίλος μου» σε 5-10 λεπτά επανέρχεται.

(4) και (5) Δεν μπορούν να τροποποιηθούν οι τάξεις για παιδιά με αυτισμό ούτε να συμμετέχουν τα παιδιά με αυτισμό πρέπει να γίνουν χωριστές τάξεις αποκλειστικά για παιδιά με δυσκολίες.

(6) Γιατί να μετακινηθεί στην γενική τάξη, αν είναι μόνιμα στην ειδική-σε τμήμα ένταξης. Δεν ωφελείται στο παραμικρό στην γενική τάξη.

(7) Συμφωνώ απόλυτα δεν βοηθούνται και μένουν και οι άλλοι πίσω. Δέχονται και διαφορετική μεταχείριση «Bullying» από τους υπόλοιπους-άνιση αντιμετώπιση. Πώς μπορείς να βοηθήσεις ένα παιδί σε μία τάξη 25 ατόμων θα πρέπει τα άλλα 24 να μείνουν πίσω. Είμαι υπέρ της ιδρύσεις ειδικών τάξεων.

(8) Είμαι σίγουρη πως είναι αναποτελεσματικό να είναι στην ίδια τάξη, δεν έχω αμφιβολίες.

(9) Ειδικά οι κοινωνικές δεξιότητες πρέπει να διδαχθούν σε ειδική τάξη. Στο ειδικό σχολείο δίνουν περισσότερο σημασία σ' αυτό, σε δραστηριότητες εκτός τάξης, σε παιχνίδια ομαδικά, συνεργατικά αλληλεπιδραστικά παιχνίδια. Μαθαίνουν δεξιότητες, πολλές φορές το μάθημα γίνεται εκτός τάξης, μαθαίνουν διαδραστικά, βιωματικά.

(10) Δεν έχουν επιτυχία, σίγουρα.

(11) Διαφωνώ πρέπει να είναι χωριστά

(12) Δεν ωφελείται ούτε ο ένας ούτε ο άλλος, και οι δυο χάνουν.

(13) Όχι να έχει ο καθένας τον χώρο του, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες χωριστά από τα άλλα, χωριστά για να αναπτύσσονται και να εξελίσσονται ομαλά και οι δυο ομάδες

(14) Όχι- να υπάρχει ειδικός παιδαγωγός στο ειδικό σχολείο να με συμβουλεύει και στο γενικό σχολείο να πάει ο σύμβουλος εκπαίδευσης για την κάθε ειδικότητα για να ενημερώσει τις αντίστοιχες ειδικότητες.

Συγχίζομαι ποιοι θέλουν να περάσουν την συνεκπαίδευση ας έρθουν μια βδομάδα σε εκείνο το σχολείο και θα σου πω εγώ αν θα μπορέσουν να τα βγάλουν πέρα; Στην περίπτωση των παιδιών με ΥΛΑ, τα παιδιά αυτά μπορούν ακαδημαϊκά να έχουν τα ίδια οφέλη στο ειδικό σχολείο με τα παιδιά των συμβατικών σχολείων χωρίς να νοιώθουν άσχημα ως προς την κοινωνικότητά τους. Στο συμβατικό σχολείο είναι μόνα τους δεν τα κάνει κανείς παρέα. Δέχονται Bullying από τα υπόλοιπα παιδιά. Θα είχαν τις ίδιες γνωστικές δυνατότητες χωρίς να έχουν πρόβλημα με τους συμμαθητές τους. Θα είχαν τις ίδιες ευκαιρίες να σπουδάσουν αν ήθελαν επειδή η διδασκαλία είναι εξατομικευμένη και υπάρχουν όλες οι ειδικότητες όπως στο συμβατικό σχολείο. Έχω παιδιά που έχουν πάρει lower στα αγγλικά. Κάποια δεν μπορούν να γράψουν, αλλά στον λόγο πετάνε. Δεν έχει τίποτα να χάσει ή να στερηθεί ένας μαθητής σε ένα σχολείο για παιδιά με ειδικές ανάγκες.

8) Φ3 (Τρίτη Φιλόλογος)

(1) Ανάλογα με την περίπτωση. Αν είναι μεγάλη η διαταραχή του φάσματος δεν συμφωνώ πρέπει να πάει στο ειδικό σχολείο, αν πρόκειται για χαρισματικά παιδιά

συμφωνώ. Υπάρχει μαθητής ΥΛΑ που έχει δώσει χρώματα στα μαθήματα ανάλογα με το πόσο του αρέσουν. Οι έντονες αποχρώσεις είναι για τα μαθήματα που του αρέσουν. Δε θυμάμαι σε ποια μαθήματα έδωσε έντονα χρώματα, νομίζω μαθηματικά και φυσική. Στα άλλα έδωσε ανοιχτές αποχρώσεις.

(2) Δεν ξέρω αν βοηθιέται ο μαθητής.

(3) όχι σίγουρα εξαρτάται από την περίπτωση.

(4) Δεν γίνεται να τροποποιήσουμε μια τάξη στην ιδιαιτερότητα ενός παιδιού. Είναι τόσες οι περιπτώσεις των μαθητών και οι δυσκολίες και από την άλλη τόσα και τόσα πρέπει να γίνουν στον τομέα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα

(5) Όχι αν πρόκειται για βαριές περιπτώσεις. Η περίπτωση του παιδιού που είχα πέρσι ήταν βαριά, δεν είχε καμία βοήθεια επειδή οι γονείς το αρνήθηκαν. Το αποτέλεσμα ήταν να μην αποκομίσει το παραμικρό από το μάθημα. Επιπλέον δημιουργούσε και προβλήματα στην εύρυθμη πορεία του μαθήματος.

(6) Μπορεί, δεν ξέρω, δεν παρατήρησα κάτι, ίσως, δεν ξέρω.

(7) Παίρνει χρόνο, αφιερώνω το κενό μου στην περίπτωση που ένα παιδί το χρειάζεται αρκεί να έχει αποτέλεσμα, δεν θα έκλεβα τον χρόνο των άλλων παιδιών, θα έβρισκα χρόνο δικό μου, ένα κενό. Σκεφτείτε όταν έβαλα το διαγώνισμα του Τετραμήνου στην τάξη που φοιτούσε αυτιστικός μαθητής καθόμουν καθ' όλη τη διάρκεια της ώρας πάνω από το κεφάλι του. Τον απασχολούσα, του είχα αναθέσει να ζωγραφίσει κάτι ώστε να μην ενοχλήσει την υπόλοιπη τάξη. Οι άλλοι μαθητές ήταν αφημένοι, δηλαδή δεν μπορούσα να παρακολουθήσω αν αντέγραφαν και τι ακριβώς έκαναν γιατί είχε το άγχος να μην δημιουργήσει φασαρία ο αυτιστικός μαθητής.

(8) Στερούνται βασικές γνωστικές δεξιότητες τις οποίες δεν μπορούν να αποκτήσουν έτσι απλά σε μία τάξη γενικής αγωγής. Θέλει απίστευτη εξατομικευμένη προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό καθημερινά και εξατομικευμένη δουλειά μέσα στην τάξη. Πώς μπορώ να το κάνω αυτό μόνη μου μέσα σε μια τάξη 25 μαθητών;

(9) Βέβαια, είναι μόνα τους, τα παιδιά δείχνουν ανοχή δεν αποδέχονται ουσιαστικά. Τα παιδιά εκμεταλλεύονται την διαφορετικότητα του παιδιού και τον βάζουν να κάνει ή να πει διάφορα πράγματα για να γελάσουν. Είναι καθοδηγούμενος από τα παιδιά. Ο 'Χ' μαθητής μου έκανε ότι του έλεγαν οι συμμαθητές του στην αυλή π.χ. Του έλεγαν να πιάσει κάποιο κορίτσι, αυτός το έκανε και εκείνα γελούσαν. Έτσι ακούμπησε στο στήθος κοριτσάκι στην αυλή και τέθηκε θέμα στον σύλλογο διδασκόντων για σεξουαλική παρενόχληση. Δεν καταλάβαινε τι έκανε. Του έλεγαν να λέει απ' έξω όλο το πρόγραμμα των παιδικών σειρών στην τηλεόραση το οποίο έλεγε ρομποτικά, πάλι

για να γελάσουν. Δεν τον αποδέχτηκαν. Τον χρησιμοποιούσαν χωρίς να το παίρνουμε είδηση. Ο ίδιος δεν αντιλαμβάνοταν τι έκανε και κανένας δεν μπορούσε να παρακολουθήσει την συμπεριφορά των παιδιών απέναντι στον Χ στην αυλή. Τυχαία μερικά παιδάκια ήρθαν σε μένα προσωπικά να αναφέρουν τι γινόταν γιατί τον λυπόταν. Έγινε συνεδρίαση όπου ο Σύλλογος των διδασκόντων αποφάσισε να καλέσει ειδικούς αγωγούς στο σχολείο και τους γονείς, ώστε όλοι να ενημερωθούν. Ευτυχώς οι γονείς του κοριτσιού δεν αντέδρασαν στην παρενόχληση της κόρης τους καθώς τόσο το παιδί όσο και οι ίδιοι αντιλήφθηκαν πως πρόκειται για περίπτωση παιδιού που δεν αντιλήφθηκε τι έκανε και σίγουρα δεν υπήρχε κακή πρόθεση. Πάλι ποτέ δεν ξέρεις τι θα πουν...

(10) Ναι, μερικές φορές είναι τέτοια η βαρύτητα που αν δεν έχει δουλευτεί το παιδί από μικρό, αν δεν υπάρχει στήριξη και συνεργασία με του γονείς δεν θα προοδεύσει στο σχολείο. Οι γονείς του μαθητή Χ που έχει βαριά μορφή αυτισμού, δηλαδή δε μιλάει δεν αντιλαμβάνεται τους κοινωνικούς κανόνες και απλά υπάρχει σαν φυσική παρουσία στο σχολείο αρνούνται την διαφορετικότητα του παιδιού και δε θέλησαν την συμμετοχή του σε τμήμα ένταξης. . Οι γονείς δε δέχονται την διαφορετικότητα, προσπαθούν να εντάξουν τον Βαγγέλη στο σχολείο και σε διάφορες δραστηριότητες σαν να πρόκειται για κανονικό παιδί. Επίμονα ασχολούνται με τις γνωστικές δεξιότητες ενώ το παιδί δε μιλάει και δεν έχει επαφή με το περιβάλλον. Υποστηρίζουν, παρά την αντίθετη άποψη των ειδικών, πως προοδεύει στον γνωστικό τομέα. Το παιδί ήρθε στο σχολείο γνωμάτευση από το ΚΕΔΔΥ με την πρόταση να πάει στο ειδικό σχολείο, και αυτοί λένε πως χρόνο με τον χρόνο βελτιώνεται κοινωνικά και γνωστικά. Αναγκάστηκε το σχολείο να φέρει κοινωνικό λειτουργό και παιδοψυχολόγο ,αν θυμάμαι ,να δει το παιδί και να μιλήσει στους γονείς. Τελικά το πήραν το παιδία. Μαθαίνω πως ο Χ είναι στο ειδικό σχολείο, πηγαίνει με χαρά, δεν τον κοροϊδεύουν. Θέλω να πω δεν είναι όλες οι περιπτώσεις ίδιες, κάποια παιδιά απλά δεν θα έχουν επιτυχία.

(11) Πιστεύω θα βοηθούσε

(12) Ωφελείται ο ένας δηλαδή ο μαθητής που έχει αυτισμό, όχι όλοι, δεν τους τρώει χρόνο, δεν πάνε πίσω , με τον ειδικό στην τάξη, όχι ότι θα κερδίσουν κάτι άλλο

(13) Πιστεύω πως η ευθύνη θα είναι κυρίως του ειδικού παιδαγωγού αν μιλάμε για παράλληλη στήριξη, εκτός αν το παιδί συμμετέχει στην γενική τάξη σε κάποια μαθήματα χωρίς εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, δηλαδή στα εικαστικά, στη μουσική κλπ.

(14).Θα ήθελα να επιμορφωθώ. Θα ήθελα την συμπερίληψη όλων των μαθητών με την προϋπόθεση να μην ήταν κάποια βαριά περίπτωση δηλαδή να κέρδιζε από την παρουσία του στο σχολείο. Θα ήμουν διατεθειμένη να διαθέσω τον ελεύθερο μου χρόνο επειδή δεν έχω δικά μου παιδιά και άλλες οικογενειακές υποχρεώσεις για να βοηθήσω μαθητή με αυτισμό.

9) Μ (Μουσικός)

1. Πάντα θα σου πω πως εξαρτάται από την περίπτωση. Δε μπορώ να συγκρίνω τον μαθητή «Χ» με τον μαθητή «Ψ», αλλά ναι εφόσον μπορούν και κατανοούν καλό θα ήταν να εκπαιδεύονται, να έρχονται σε επαφή και να εντάσσονται μέσα σε τάξεις, όσο μπορούν. Όσο μπορεί το κάθε παιδί να ανταποκριθεί αλλά πάντοτε με τη βοήθεια

2. Ναι ναι με προϋποθέσεις, αν μπορεί, όπως ανέφερα

3. Όχι βέβαια, όχι βέβαια, πρέπει να υπάρχουν περισσότερα τμήματα ένταξης. Πιστεύω πως θα έπρεπε η γνωμάτευση να δείξει, το τι μπορεί, ή μάλλον πού μπορεί να ανταποκριθεί το παιδί και ο ειδικός να μου πει ότι, ή που του αρέσει, που αντιδρά θετικά το παιδί και μπορεί να τα καταφέρει και να μείνει μέσα. Είχα παιδί που ήταν αυτιστικό με τον συνοδό του στην τάξη μου, γιατί σε εκείνο το σχολείο έπρεπε να έχουν πάντα συνοδό, δεν τους δεχόταν αλλιώς. *Διακόπτω για λίγο, όταν λέτε συνοδό τι εννοείται; Εγώ λέω συνοδό αντί για ειδικό παιδαγωγό. Δεν έκαναν τίποτα απλά ήταν παρόν όταν λέγαμε κάτι που έπρεπε να γράψουν τα παιδιά ή όταν ξεχνιόταν, το σκουντούσε ή έγραφε όλες τις ασκήσεις που πρέπει γιατί το παιδάκι μπορεί να μη μπορούσε να τα γράψει. Είχε αυτόν τον ρόλο, βοηθητικό. Να του υπενθυμίσει «Την ξέρεις την απάντηση, σήκωσε το χέρι» Συνεχίστε παρακαλώ* Το ένα παιδί καθόταν πάρα πολύ καλά μέσα στα μαθηματικά, ήταν μέσα στην τάξη στα μαθηματικά με όλα τα υπόλοιπα παιδιά, στη μουσική δεν μπορούσε να κάτσει και το άλλο ήταν και στην ιστορία καθόταν δηλαδή σε αυτά τα μαθήματα που υποτίθεται ότι τα απομακρύνουν τα παιδιά, αντιδρούσαν μια χαρά, είχαν συμμετοχή και με τη βοήθεια του συνοδού να το σκουντήσει να γράψουν κλπ. Στην αυλή ο συνοδός το άφηνε, μπορεί στην αρχή μετά απομακρυνόταν το άφηνε το παιδί για να κάνει τις δικές του παρέες με τα άλλα παιδιά. Δεν ήταν κολλημένος, τον έσπρωχνε, για να κάνει τις παρέες, να μην εξαρτάται και να μην είναι απομονωμένος. *Τελικά πέτυχε αυτό έκαναν φίλους;* Στην αυλή είχε αρχίσει να στρώνει, ανταποκρινόταν, βέβαια πάντα φερόταν παράξενα. Τον έναν τον πέτυχα πρώτη Γυμνασίου. Τους φαινόταν παράξενο είχαν αρχίσει να τον

δέχονται. Ο άλλος ήταν πολύ πιο δύσκολη κατάσταση και ήταν ταραγμένος, είχε τάσεις φυγής από το σχολείο, δεν το ήθελε. Κι αυτόν τον είχαν φέρει ασυνόδευτο γι' αυτό κι τον απομάκρυναν από το σχολείο κάποια στιγμή.

4. Δεν ξέρω αν μπορούν να τροποποιηθούν, θα έπρεπε. Μπορεί με το ισχύον σύστημα; Πολύ δύσκολο. Εδώ δεν καλύπτονται οι ανάγκες των «υποτίθεται» κανονικών παιδιών.

5. Διαφωνώ γιατί και πάλι εξαρτάται από την περίπτωση, πρέπει να διδάσκονται με έναν ορισμένο τρόπο και από ειδικό προσωπικό ή τουλάχιστον οι καθηγητές να έχουν γνώση αλλιώς θα το προσεγγίσουν δεν μπορούν όλοι οι εκπαιδευτικοί να προσεγγίσουν όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο ή με τον συνηθισμένο τρόπο. Είχα παιδί με έντονο Asperger, πολύ δουλεμένο παιδί και μάλιστα οι γονείς του ήταν καλλιτέχνες, στη μουσική όπως λέει το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να φτιάξουμε το ομαδικό, να δέσει η ομάδα, προσπαθούσε, δεν ανταποκρινόταν πάρα πολύ καλά, ενώ ήθελε να συμμετάσχει, κάποια στιγμή ζήτησε να αποχωρήσει από την εκδήλωση που θα κάναμε κι από την χορωδία επειδή οι άλλοι μαθητές δεν ακολουθούσαν τους κανόνες και δεν ήταν πειθαρχημένοι και αυτό ήταν κάτι που τον άγχωνε και τον αναστάτωνε και δεν μπορούσε ούτε τον θόρυβο. Πολλές φορές τα μαθήματα τα πιο ελεύθερα και τα πιο καλλιτεχνικά είναι πιο δύσκολα γι' αυτά τα παιδιά. *Δηλαδή τα μαθήματα χωρίς δομή και κανόνες.* Έχουν συγκεκριμένους κανόνες, τακτική, συγκεκριμένη σειρά, πρέπει να τα κάνουν όλα με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Όταν προσπαθούμε λίγο να τους αλλάξουμε τον τρόπο αυτό, αποσυντονίζονται και αναστατώνονται. Ή όπως κάνω εγώ το μάθημα με γρήγορη ταχύτητα, με γρήγορες ερωτήσεις στους άλλους γιατί αρέσει η ταχύτητα στα παιδιά, αλλά σ' αυτά (*εννοεί παιδιά με αυτισμό*) δεν μπορώ να πω «Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό» Γι' αυτά εκείνη την ώρα είναι σα να τα ρίχνω μια σφαλιάρα και παθαίνουν δεν μπορούν να συμμετάσχουν τόσο εύκολα όσο τα υπόλοιπα παιδιά. Η μουσική βοηθάει αλλά εξαρτάται.

6. Πιστεύω ότι όχι μόνο δεν είναι αρνητικό μπορεί και να το βοηθάει, να του δίνει χρόνο να προετοιμαστεί για να μπει. Ξέρει ότι θα μπει σε μια τάξη με πολλά παιδιά, που θα έχει φασαρία που είναι κάτι που τον ενοχλεί, που θα έχει πάρα πολύ κίνηση. Οπότε τον βοηθάει να χαλαρώσει και να προετοιμαστεί ψυχολογικά για να μπει εκεί πέρα.

7. Ναι, ναι, έπαιρνε πάρα πολύ χρόνο, διέκοπτα συνέχεια το μάθημα. Μιλάμε για παιδί χωρίς συνοδό. Έχω στο μυαλό μου το «Ζ» που ήταν πάρα πολύ δύσκολο.

Κάποιες στιγμές ηρεμούσε όταν βλέπαμε κάποιο βίντεο με μουσική, με ορχήστρα κλπ. Αλλά ούτε και τότε μπορούσε, δε δε μπορούσε, δε μπορούσε να πάρει μέρος, να συμμετάσχει στο μάθημα. Πολλές φορές έκανε αυτό που τον βοηθούσε να ηρεμήσει, να επαναλαμβάνει ονόματα από αυτοκίνητα, από μάρκες αυτοκινήτων ή να λέει κάτι που τον είχε απασχολήσει, ξύπνησε μ' αυτό στο μυαλό « Το ποδήλατο του Γιάννη είναι πράσινο » και επαναλάβανε όλο τον διάλογο που πάντα είχε με τον Γιάννη «Όχι το ποδήλατο είναι μαύρο» και το έλεγε συνέχεια γιατί είναι αυτό που τον ηρεμεί. Προφανώς κάτι τον αναστάτωνε γιατί καταλάβαινε πως δεν μπορεί μπει σε όλο αυτό. Εγώ έπρεπε να τον ηρεμώ, βοηθούσαν τα παιδιά, είχαν μία λέξη που του έλεγαν από το Δημοτικό '«Z» Ησυχία!' Μόλις του έλεγα «Z» έλεγε 'Ησυχία!' Προσπαθούσε να συγκρατήσει τον εαυτό του αλλά και πάλι ήταν πάνω από τις δυνάμεις του. Ενώ αντίθετα ο «Φ» μπορεί να διακόπτει επειδή θέλει να πει αυτό που έχει στο μυαλό του αλλά πολλές φορές είτε είναι άσχετο είτε είναι σχετικό προσπαθώ λίγο με χιούμορ λίγο με το άλλο να το εντάξω να μην φαίνεται παράξενο στα άλλα παιδιά. Τον «Z» σε μένα τον δέχονταν καλύτερα (αίθουσα Μουσικής) στο κανονικό τμήμα κούραζε πάρα πολύ τους συμμαθητές του είχε αρχίσει να φαίνεται η διαφορά και να τραβάει να ανοίγει η ψαλίδα, δεν μπορούσαν πια να δέχονται αυτό το πράγμα.

8. Αν έχει γίνει σωστή δουλειά από μικρή ηλικία, αν υπάρχει παράλληλη στήριξη από μικρή ηλικία, τα αποτελέσματα είναι θεαματικά, μπορούν ως ένα ποσοστό να ακολουθήσουν. Το βλέπω και από τα παιδιά μιας φίλης μου που είναι βαριά περιστατικά. Αλλά ένα παιδί που δε έχει δουλευτεί ποτέ, όπως ο «Z» δεν μπορεί να ανταποκριθεί. Αν γίνεται παράλληλη δουλειά και στο σπίτι και με ειδικούς παιδαγωγούς το παιδί ως ένα ποσοστό μπορεί να ανταποκριθεί. Άρα εξαρτάται από την περίπτωση.

9. Είναι αυτό που φώναζα πέρσι για τον «Z» έρχεται η εφηβεία και θα αρχίσει να «πιάνει» γενικός (εννοεί να ακουμπάει κορίτσια). Έχω αμφιβολίες, έχοντας κατά νου το συγκεκριμένο παιδί, με άλλα παιδιά δεν είχαμε τόσο μεγάλο πρόβλημα. Και που είχαν δουλευτεί από μικρά όλα μαζί ήταν πιο ανεκτικά τα παιδιά. Δεν μπορούν να αντιληφθούν τους κοινωνικούς κανόνες. Ίσως πρέπει να επαναλαμβάνονται συνεχώς κάποιοι κανόνες. Είχαμε μια συζήτηση με τον «Ψ». Ο «Ψ» θέλει να πιάνει έναν συμμαθητή του ενώ σ εκείνον δεν αρέσει καθόλου, αποφεύγει. Του το λέω συνέχεια, 'Μην τον πιάνεις δεν το θέλει', 'Δεν αρέσει η σωματική επαφή σε όλους', 'Δε νοιώθουν άνετα'. Μα γιατί ρωτάει. Ο «Ψ» συνεχώς με ρωτάει γιατί και ζητάει να του εξηγήσω. Είναι σκληρό αυτό που θα πω αλλά φαντάζομαι πως τα περισσότερα παιδιά

ακόμα κι αν θα κάνουν παρέα, δέχονται ή ανέχονται κάποιιο όσο είναι μέσα στο σχολείο. Θα είναι μόνοι τους. Είναι μόνα τους αυτά τα παιδιά γιατί κακά τα ψέματα μπαίνουν στην εφηβεία και δεν θέλουν να ξεχωρίσουν, θέλουν χίλια δυο, να είναι οι διάσημοι οι οι ...και δεν μπορούν τα παιδιά. Τους κάνουν παρέα επειδή πρέπει, επειδή λυπούνται να μην τους αφήσουν μόνους τους, αλλά φίλους, φίλους μέχρι στιγμής δεν έχω δει κανένα από τα παιδιά να έχει. Ή να τους κρατήσει (εννοεί η φιλία) εκτός σχολείου ή μετά το σχολείο. Δεν έχω δει κανένα, δυστυχώς.

10. Αν δεν έχουν καμία εξειδίκευση, φυσικά

11. Ναι, το πρώτο λεπτό είχα νοιώσει λίγο άβολα που είχα έναν ενήλικα να με προσέχει, να προσέχει περισσότερο αυτός απ' ότι ο μαθητής αλλά ναι ήταν μεγάλη βοήθεια. Ήταν πολύ μεγάλη βοήθεια ακόμα και στο να κρατάει το παιδί ήρεμο.

12. Ναι, ναι, ναι ναι...όλοι οι μαθητές ωφελούνται. Βλέπουν τον διαφορετικό, βλέπουν τις τεχνικές που πολλές φορές χρησιμοποιεί ο συνοδός, ο ειδικός παιδαγωγός τέλος πάντων και ξέρω κάτι αν γίνει χρησιμοποιούν κι αυτά. Βλέπουν τι δυσκολίες υπάρχουν στην επικοινωνία και προσπαθούν να το προσεγγίσουν, είναι πιο δεκτικά τα παιδιά και χρησιμοποιούν και τα ίδια τις τεχνικές. Θα το βοηθήσουν, είναι πιο πρόθυμα να βοηθήσουν γιατί δεν νοιώθουν ότι πέφτει όλο το βάρος επάνω τους, δε νοιώθουν ότι έχουν να γράψουν αυτά την άσκηση για να τη δώσουν στο συμμαθητή τους γιατί ξέρουν ότι υπάρχει ένας άλλος. Δεν γίνονται αυτά υπεύθυνα, δε γίνονται κηδεμόνες του συμμαθητή τους. Δεν πρέπει να γίνονται κιάλας. Σκέφτονται ότι μπορώ να βοηθήσω και θέλουν να βοηθήσουν περισσότερο και όταν βλέπουν κατά διαφορετικό δεν είναι κακό.

13. Όλοι προσπαθούν για το καλό του παιδιού. Σε μια περίπτωση με παράλληλη στήριξη, όταν ήταν μέσα σε τάξη το παιδί ήταν πάντα δίπλα του ο συνοδός εκτός από την γυμναστική όταν δεν μπορούσε να έρθει ο συνοδός, ο οποίος ήταν αναπληρωτής, τον πλήρωνε η οικογένεια να έρθει γιατί με λεφτά του Δήμου ερχότανε, τον έβαζε η οικογένεια. Όταν έλειπε ο συνοδός, έλειπε και το παιδί. Δεν τον άφηναν να έρθει χωρίς συνοδό και αυτός ήταν σε καλύτερη κατάσταση από πολλά άλλα παιδιά, πολύ προσεγμένο από το σπίτι. Δεν υπάρχει εκπαιδευτικός που δεν νοιάζεται για το μαθητή του. Πολλοί δεν θέλουν την ευθύνη ενός τέτοιου παιδιού επειδή δεν ξέρουν πώς να το χειριστούν. Εξαρτάται από το παιδί, αν μπορεί να ανταποκριθεί μόνο στην τάξη χωρίς συνοδό, η ευθύνη τότε είναι του γενικού εκπαιδευτικού. Ο «Ψ» είναι μόνος στην τάξη και τα καταφέρνει μια χαρά και έχει δώσει πολύ ωραίες απαντήσεις και πολύ ωραίες απόψεις και πολύ ωραίες παρατηρήσεις στα μουσικά θέματα. Άλλος ήταν πιο

ντροπαλός αλλά μπορούσε, του έλεγα σκέψου το, θα επανέλθω σε σένα μετά από δύο ερωτήσεις, κι αυτός μπορούσε να σταθεί στην τάξη μόνος του όχι όπως ο «Ψ» σε χαμηλότερο επίπεδο. Στο «Z» ακόμα και στη ερώτηση ‘πως σε λένε;’ απαντούσε ‘πως σε λένε;’ Έπρεπε να του δώσω την απάντηση, να βάλω την απάντηση στο στόμα και πάλι την έλεγε μηχανικά. Ακόμα τι νοιώθεις όταν ακούς αυτό το κομμάτι από τον «Z» δεν έπαιρνα απάντηση γιατί δεν καταλάβαινε ο «Ψ» θα έλεγε τούρτα σοκολάτα γιατί του αρέσει πάρα πολύ τον κάνει να νοιώθει όμορφα , ήταν κάτι διαφορετικό αλλά έδινε την απάντησή του δε πειράζει που ήταν διαφορετική απάντηση από τα κανονικά. Όλα αποδεκτά.

14. Ναι συμφωνώ για όλους τους παραπάνω λόγους

10) ΦΑ (Φυσικής Αγωγής)

1. Πιστεύω ότι δεν πρέπει να εκπαιδεύονται στις γενικές τάξεις ως επί το πλείστον στα γενικά μαθήματα στα δευτερεύοντα μπορούν να βρίσκονται στις γενικές τάξεις, στα βασικά μαθήματα πρέπει να βρίσκονται σε ειδικές τάξεις επειδή έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. *Ανεξάρτητα από το πόσο βαριά είναι η περίπτωση; Αν είναι περίπτωση ΥΛΑ όπου υστερεί στις κοινωνικές δεξιότητες, τότε ναι θα ήθελα το παιδί αυτό να βρίσκεται σε μια γενική τάξη και πάντα υπό προϋποθέσεις, στα βασικά μαθήματα θα πρέπει να έχει συνοδευτικά έναν ειδικό παιδαγωγό*

2. Συμφωνώ ότι πρέπει να πάει σε τμήμα ένταξης, ειδικά στα βασικά μαθήματα, δευτερεύοντα, σε εισαγωγικά δευτερεύοντα, όπως τα παιδαγωγικά, γυμναστική, μουσική, εικαστικά, μπορεί να συμμετέχει με το κοινό τμήμα αλλά στα βασικά μαθήματα πρέπει να έχει ειδικό παιδαγωγό

3. Δεν πρέπει να καταργηθούν, δεν συμφωνώ. Αν καταργηθούν, θα πρέπει να υπάρχει δίπλα στο παιδί και μέσα στην γενική τάξη ειδικός παιδαγωγός, δηλαδή παράλληλη στήριξη.

4. Με τα υπάρχοντα δεδομένα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα μπορούν να τροποποιηθούν μέχρι ενός σημείου, όχι τόσο ειδικά ώστε να μπορούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά. Οι τάξεις μπορούν να τροποποιηθούν αν εννοούμε το δυναμικό, όταν όμως ο εκπαιδευτικός δεν είναι επιμορφωμένος όσο κι αν τροποποιηθεί η τάξη δεν μπορεί να δώσει εφόδια στα παιδιά

5. Μπορούν να εκπαιδεύονται αποτελεσματικά στις γενικές τάξεις και να αναπτύξουν το κοινωνικό κομμάτι που τους λείπει αρκετά, ωστόσο όμως προτείνω πως πρέπει να υπάρχει ειδικός παιδαγωγός για τα βασικά μαθήματα. Ο μαθητής «X», με Asperger, που έχω στο κομμάτι της γυμναστικής από το μηδέν που ήταν έχουμε πάει στο δύο,

αργά αλλά έχουμε πάει στο δύο μετά από παρότρυνση και αλλαγή σε ορισμένες μεθόδους. Να μπαίνει σε ομάδες υποχρεωτικά, τουλάχιστον στο υποχρεωτικό πρόγραμμα, στο ελεύθερο πρόγραμμα μπορώ να πω ότι είναι λίγο απομακρυσμένος. Εγώ τον υποχρεώνω, διαμορφώνω την τάξη.

6. Ίσως παίζει κάποιο ρόλο αλλά περισσότερο στο κομμάτι που έχει να κάνει με την κοινωνική αποδοχή, δηλαδή πως το αποδέχονται αυτό οι συμμαθητές του και πόσο γρήγορα μπορεί να γίνει αυτή η μετάβαση

7. Με βάση τα όσα είδα και με τον μαθητή που είχα πέρσι, τον «Ψ», νομίζω απαιτεί χρόνο όταν είσαι μόνος σου και επανέρχομαι στο γεγονός ότι πρέπει να είναι μαζί του ειδικός εκπαιδευτικός, βέβαια στα μαθήματα όπως είναι η γυμναστική μπορείς να βάλεις βοηθούς κάποια από τα παιδιά. Ο «Ψ» εκτελούσε όσες οδηγίες μπορούσε να αντιληφθεί και μέχρι εκεί που ο ίδιος ήθελε, πάντως κάποια αυτά τα εκτελούσε, πιστεύω καλύτερα απ' ότι αν του έλεγες να κάνει μια πρόσθεση ή μια αφαίρεση. *Τα παιδιά πως αντιδρούσαν;* Επειδή αυτά τα παιδιά τον είχαν συμμαθητή τους και στο δημοτικό ήξεραν τις απαιτήσεις του, τις ανάγκες του, τον τρόπο που αντιδρούσε και έτσι ήταν πιο φιλικό μαζί του. Αυτός ήταν ο λόγος.

8. Είναι δύσκολο να το χειριστώ σε σχέση με το δικό μου μάθημα. Και οι κινητικές ελλείψεις μπορούν να δράσουν, έχω διαβάσει ότι γίνεται ένα πρόγραμμα που αφορά και κινητικές δεξιότητες και κοινωνικές δεξιότητες, δηλαδή αυτό το πρόγραμμα για την βοήθεια των ατόμων με αυτισμό πρέπει να ξεκινάει από πολύ νωρίς ηλικιακά περιλαμβάνει και κινητικές και κοινωνικές δεξιότητες μόνο που εμείς δεν είμαστε σε θέση να λειτουργήσουμε έτσι γιατί δε το γνωρίζουμε, δεν γνωρίζουμε τις βασικές αρχές

9. Το βασικό ελάττωμα και έλλειμμα στο αυτισμό είναι η κοινωνικοποίησή τους. Είναι καλό να βρίσκονται εδώ αλλά πρέπει να υπάρχει φόρμουλα, πρέπει να υπάρχει πλαίσιο δουλειάς, δεν νομίζω πως θα έχει αποτελέσματα αν μόνο βρίσκεται σε ένα χώρο γενικής παιδιάς χωρίς κανέναν να γνωρίζει πως θα λειτουργήσει με τα άτομα που έχουν αυτισμό. Εγώ πιστεύω πως πρέπει να είναι σε ένα δομημένο γνωστό πλαίσιο και από τους εκπαιδευτικούς και από το υπόλοιπο προσωπικό. Πρέπει να έχει άτομο που θα είναι δίπλα του, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι γνώστες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, δεν μπορεί να γίνει αυτό έτσι απλά και από μόνο του επειδή και μόνο βρίσκεται το παιδί σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, γιατί ούτως η άλλως βρίσκεται στο κοινωνικό περιβάλλον του σπιτιού, στο κοινωνικό περιβάλλον του αθλητισμού, στο κοινωνικό περιβάλλον της κοινωνίας. Δεν βλέπουμε να αποκομίζει

τίποτα μόνο με συντεταγμένη εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει . Επανέρχομαι στο γεγονός ότι πρέπει να υπάρχει εξειδίκευση . Αν δεν υπάρχει εξειδίκευση, νομίζω δεν υπάρχουν αποτελέσματα . Από την εμπειρία μου, το μόνο που βλέπω στον ελάχιστο βαθμό, να περιφέρονται μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον , στον ελάχιστο βαθμό.

10. Η επιτυχία έρχεται μόνο με τη γνώση μπορεί κάποιος να έχει μια καλή διάθεση αυτό όμως δεν αρκεί πρέπει να ξέρει τις τεχνικές. Το σταματάω εδώ γιατί νομίζω αυτό είναι το βασικό. Η γνώση θα λύσει το κουμπί της σχέσης μαθητή με αυτισμό και γενική εκπαίδευση.

11. Ναι είναι μια πρόκληση να δεις μέχρι που μπορεί να φτάσουν τα όρια της εκπαίδευσης είτε σε φυσιολογικό σε εισαγωγικά παιδί είτε σε άτομο που αντιμετωπίζει τέτοια προβλήματα. Νομίζω ότι είναι ευπρόσδεκτο και πρέπει να γίνεται, μαθαίνει πολλά στοιχεία ο παιδαγωγός της γενικής τάξης που θα τον βοηθήσουν και στη γενική παιδεία, από την ειδική στη γενική και βέβαια το αντίθετο. Είχα συνεργαστεί με ειδικό παιδαγωγό για παιδί με ειδικές ανάγκες στο κολυμβητήριο, όχι στο σχολείο. Συνεργαστήκαμε, ήταν πολύ καλό, έμαθα δυο τρεις τεχνικές για τα κουμπιά, για το πώς πρέπει να τα χειρίζεσαι. Μόνο με τη γνώση μπορείς να ανταπεξέλθεις και να κάνεις μια δουλειά, να πεις βάζω στόχο αυτό, θα το πετύχω!

12. Αυτό το έχω διαβάσει δεν το έχω δει. Όταν κάναμε τη συνεργατική είμασταν μόνοι μας στο κολυμβητήριο. Δεν είχα άλλα παιδάκια. Πιστεύω ότι όλοι ωφελούνται με την έννοια ότι κοινωνικοποιούνται και τα «φυσιολογικά» παιδιά.

13. Το πιστεύω, είναι αυτό που πιστεύω βαθιά ότι πρέπει να υπάρχει ένας ειδικός παιδαγωγός ή αλλιώς να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί γενική παιδείας τους τρόπους και κανόνες της ειδικής αγωγής.

14 Ναι αν δεν υπάρχουν τέτοιες συναντήσεις και συνεργασία δεν μπορεί να μάθει και ο εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής πως λειτουργεί το σύστημα αυτό και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής πως θα είναι μέσα σε μια τάξη με ένα γενικό πληθυσμό 20- 28 ατόμων και να συμπεριλάβει εκεί μέσα ένα άτομο με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή αυτισμού. Νομίζω ότι είναι απαραίτητο.

Ο μαθητής «Ψ» όταν διάβασα λίγο για το πώς μπορώ να τον βάλω να κάνει μερικές ασκήσεις μέσα στο μοντέλο αυτό που κάνουμε κι εμείς, και ότι ένα κομμάτι είναι ότι πρέπει να του δίνουμε ένα περίγραμμα μέσα στο οποίο θα κινείται και έγινε αυτό όταν του το ζήτησα το εκτέλεσε . Δηλαδή να κάνει αναπηδήσεις σε έναν κύκλο ή να τρέχει πάνω σε μια γραμμή που την έβλεπε έξω ή να περνάει τους κώνους για μένα

ήταν εντυπωσιακό. Γι αυτό επιμένω τόσο πολύ στο κομμάτι ότι πρέπει να γνωρίζουμε τους τρόπους. Δεν το ήξερα, το διάβασα, το διάβασα αυτό. Ήθελα να δω τι θα παροτρύνει το παιδί αυτό εκτός από μία εντολή όπως τα άλλα να εκτελέσει μία συγκεκριμένη άσκηση, δεν ήταν πολύπλοκη άσκηση, ήταν τρέξιμο, αλλά τρέξιμο πάνω σε μία γραμμή, είχε αποτέλεσμα. Κι αυτό με εντυπωσίασε πάρα πολύ γι αυτό και επιμένω σε όλη τη διαδικασία ότι πρέπει να γνωρίζεις τους τρόπους, να έχεις το μοντέλο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να συνεργάζεσαι με τον ειδικό παιδαγωγό. Να μην ξεχάσω να μνημονεύσω, αυτή η παρότρυνση να διαβάσω ένα κομμάτι από την ειδική αγωγή για τον αυτισμό έγινε από την ειδική παιδαγωγό που είχαμε στο σχολείο για τον μαθητή «Χ» και «Ψ» πέρσι. Αυτή μου είπε δυο τρία πραγματάκια, τα έψαξα, έγινε σε συνεργασία με άτομο που γνωρίζει την ειδική αγωγή, βέβαια δεν γνωρίζει το κομμάτι της γυμναστικής αλλά γνωρίζει την ειδική αγωγή. Ο μαθητής «Χ» με Asperger είναι μια πολύ καλή περίπτωση στο να εκτελεί, είναι ιδιαίτερα έξυπνο παιδί εμένα με ιντριγκάρει με προκαλεί στο να τον βάζω να λύνει διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε όταν κάνουμε γυμναστική τύπου πως θα ξεμπλέξουμε κάτι που έχει μπλεχτεί, κάποια σχοινιά, πως μπορούμε να στήσουμε ένα κομμάτι στο γήπεδο έτσι ώστε να βολεύει τους περισσότερους. Έχει προβλήματα επικοινωνίας και συνεργατικότητας. Στον μαθητή «Χ» αυτό που πάντα με εντυπωσιάζει είναι που σε όλα έχει να σου δώσει μία απάντηση και για πράγματα που πιστεύεις ότι δε θα τα γνωρίζει. Αυτό με εντυπωσιάζει πάρα πολύ. Του λες να σε βοηθήσει να καθαρίσουμε το σκάμμα και αυτός θα σου πει για την άμμο ξέρω αυτό, εκείνο, το ένα το άλλο, πληροφορίες που για την ηλικία του δεν θα τα γνώριζαν οι άλλοι ποτέ Αυτό με εντυπωσιάζει. Όσον αφορά το μάθημα, όποτε κουράζεται σταματάει χωρίς καμία κουβέντα, δεν μπορώ να τον παροτρύνω να κάνει τίποτα. Δεν μπορώ ότι και αν χρησιμοποιήσω σταματάει και κάθετα θα βρει έναν τρόπο να παραιτηθεί, θα πει ότι πονάει η κοιλιά του, ή θα πει δεν μπορεί ζαλίζεται. Όποτε κουραστεί, άμα τρέξουμε και κάνουμε ασκήσεις που τον κουράζουνε, άμα κάτι δεν μπορεί τα καταφέρει σε μία νέα δεξιότητα, σταματάει – εκεί είναι αμετακίνητος, δεν μπορείς, έχει άποψη, χα, χα, χα. Την ώρα που εσύ παροτρύνεις έναν μαθητή να κάνει την πιο απλή κινητική δεξιότητα οι άλλοι όλοι μένουν λίγο ελεύθεροι και έτσι χάνεις τον έλεγχο των άλλων 25 ατόμων, ή όσοι είναι. Δε με πειράζει να μάθω κάτι, με βοηθάει κι εμένα, το μόνο πρόβλημα είναι στη διαχείριση του χρόνου μέσα στη γενική τάξη. Οπότε πρέπει να βρίσκεις κι εκεί διεξόδους και για τα άλλα τα παιδιά για

να μην αποβαίνει και εις βάρος των άλλων παιδιών . Αν έχεις έναν βοηθό μπορείς καλύτερα να οριοθετείς τα προβλήματα.

11) Φ4 (Τέταρτη Φιλόλογος)

(1) Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ γιατί έχω κάποιους προβληματισμούς σχετικά με το θέμα αυτό. Πιστεύω ότι υπάρχουν δύο παράμετροι είναι το θέμα της συμπεριφοράς, δηλαδή τα παιδιά με ειδικές ανάγκες νομίζω ότι ωφελούνται σε μια τάξη με παιδιά, σε μια γενική τάξη, ας το πω έτσι, μαθαίνουν από την συμπεριφορά των άλλων παιδιών υιοθετούν κάποια στοιχεία της συμπεριφοράς τους αλλά δεν είμαι σίγουρη για το μαθησιακό επίπεδο δηλαδή αν ένα παιδί με ειδικές ανάγκες με κάποια ειδικά προβλήματα ωφελείται σε ικανοποιητικό βαθμό από την διδασκαλία της γενικής τάξης. Για παράδειγμα ο μαθητής «Β» δεν μπορεί να παρακολουθήσει την ροή του μαθήματος πάντοτε, χρειάζεται να κάνει συχνά διαλλείματα πολλές φορές αφαιρείται άλλες φορές σχολιάζει κάποια πράγματα που τα άλλα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται τι σχέση έχουν με το μάθημα. Στη δικιά του αντίληψη μπορεί να έχουν σχέση αλλά υπάρχει μία δυσκολία επικοινωνίας με τα υπόλοιπα παιδιά. Προβλήματα τα οποία ξεπερνιούνται εάν ο διδάσκων δηλαδή εγώ θα είχε τις απαραίτητες γνώσεις εάν γνώριζε κάποιες τεχνικές, στρατηγικές που θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στις ανάγκες του παιδιού ή η άλλη περίπτωση είναι μαζί με μένα, τον καθηγητή της τάξης να υπάρχει ένας ειδικευμένος συνάδελφος ο οποίος θα μπορεί να βοηθάει συνέχεια το παιδί, θα είναι συνέχεια μαζί του θα το κατευθύνει με τις κατάλληλες ερωτήσεις, με τις τεχνικές που γνωρίζει ο ίδιος και αγνοώ εγώ. Είμαι υπέρ της παράλληλης στήριξης πιστεύω ότι τα παιδιά δεν πρέπει να περιθωριοποιούνται , τα παιδιά αυτά, δηλαδή να μπουν μόνο σε ειδικό τμήμα και τίποτα άλλο πρέπει να συγκροτούνται με τα άλλα παιδιά αλλά εγώ δεν έχω τις απαραίτητες γνώσεις να μπορέσω να το βοηθήσω το παιδί αυτό, να προσαρμόσω την διδασκαλία μου στις δικές του ατομικές ανάγκες γι' αυτό χρειάζεται ένας συνάδελφος ειδικευμένος στο θέμα αυτό.

(2) Εξαρτάται από την περίπτωση του κάθε παιδιού , το θέμα είναι πολύ λεπτό, ίσως σε κάποιες περιπτώσεις αυτό που έλεγε προηγουμένως, ο συγκροτισμός με τα άλλα παιδιά, η παρακολούθηση του μαθήματος δεν κάνει καλό σε ένα παιδί που έχει σοβαρά προβλήματα, επικοινωνίας, αντίληψης κλπ και εδώ πλέον χρειάζεται μια διαφορετική επιλογή δηλαδή η ένταξή του σε ένα ειδικό τμήμα. Όλα αυτά είναι χρήσιμα, και το ειδικό τμήμα βοηθάει κάποιες περιπτώσεις παιδιών και η παράλληλη στήριξη και η ένταξη του παιδιού σε μια ομάδα με παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν

τέτοιες δυσκολίες. Πιστεύω πρέπει να γίνει συνδυασμός και διαφοροποίηση ανάλογα με την περίπτωση του παιδιού.

(3) Με τίποτα δεν πιστεύω πως πρέπει να καταργηθούν οι ξεχωριστές τάξεις. Διαφωνώ απόλυτα, πρέπει να διατηρηθούν οι τάξεις αυτές γιατί προσφέρουν έργο σημαντικό. Ίσως πρέπει να κρίνει ο ειδικός παιδαγωγός πόσες ώρες πρέπει να απομακρύνονται ανάλογα με την περίπτωση του κάθε παιδιού. Δηλαδή ανάλογα σε πιο βαθμό μπορεί να ακολουθήσει την πορεία της διδασκαλίας στην γενική τάξη.

(4) Αυτό νομίζω εφαρμόζεται ήδη και θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε σχολεία που έχουν πολλά παιδιά τέτοιων περιπτώσεων για ειδικές ανάγκες δηλαδή μέσα στην τάξη υπάρχουν 5 παιδιά, 6 παιδιά στην περίπτωση αυτή πρέπει να γίνει μια διαφοροποίηση και του προγράμματος και του τρόπου διδασκαλίας. Αυτό πρέπει να το δει κάποιος στην πράξη. Η εμπειρία μου εδώ δεν με βοηθάει να καταλήξω σε μια συγκεκριμένη άποψη εδώ.

(5) Πάλι θα πω χρειάζεται ένας συνδυασμός των δύο ανάλογα με την περίπτωση. Μπορεί να συμμετέχει να συγκροτείται με τους συμμαθητές του; Να παραμείνει στη γενική τάξη. Αν δημιουργεί προβλήματα να πηγαίνει σε ειδική τάξη. Ο μαθητής που έχω φέτος είναι και στη γενική τάξη αλλά και στην ειδική, είναι πάρα πολύ καλός, καλύτερος από πολλούς άλλους μαθητές που δεν έχουν δυσκολίες.

(6) Ο χρόνος μετάβασης δεν είναι ουσιαστικός λόγος, η μείωση του χρόνου μετάβασης από το ένα περιβάλλον στο άλλο διευκολύνει, απλά υπάρχουν πιο σοβαρά κριτήρια για να επιλεγεί η μία ή η άλλη περίπτωση.

(7) Εάν ο διδάσκων της γενικής τάξης αποφασίσει να ασχοληθεί σοβαρά με το παιδί αυτό τότε σίγουρα, απαιτεί πολύ χρόνο. Δε νομίζω ότι γίνεται αυτό στην πράξη. Δηλαδή ο διδάσκων θα ασχοληθεί με το σύνολο της τάξης του, το σύνολο των παιδιών. Θα αφιερώσει λίγο χρόνο στο παιδί αυτό με ειδικές ανάγκες. Προσωπικά, το παιδί βλέπω κουράζεται αφαιρείται, έχει άλλους ρυθμούς, κάνει κάποια σχόλια, αναγκάζονται τα παιδιά να του απαντήσουν και εγώ πρέπει εκείνη τη στιγμή να σταθώ στο μάθημα και να εντάξω και τη συμπεριφορά με κάποιο τρόπο να τη συνδέσω με το μάθημα δηλαδή να βρω ένα κοινό σημείο σε σχέση με αυτό που λέει το παιδί και αυτό που λέω εγώ για να μη νοιώσει άσχημα, να μη νοιώσει ότι το απορρίπτουν οι άλλοι ότι το κοροϊδεύουν. Γενικά σε πολλές περιπτώσεις χρειάζεται το παιδί να το ηρεμώ όταν εκνευρίζεται, όταν θυμώνει για κάποιο λόγο πρέπει να κρατάω κάποιες ισορροπίες και σε σχέση με τα άλλα παιδιά. Δημιουργούνται κάποιες μικροπροστριβές επειδή το παιδί «X» δεν μπορεί να παρακολουθήσει τη ροή

του μαθήματος κι θέλει να κάνει κάτι άλλο να πει κάτι άλλο , θέλει να ακουστεί κι αυτό.

(8) Αυτόν τον στόχο θα τον θέσει το ειδικό τμήμα, ο καθηγητής του ειδικού τμήματος, δηλαδή να καλύψει τα κενά του παιδιού , να μάθει το παιδί στο ειδικό τμήμα τα βασικά που χρειάζεται για να περάσει την τάξη. Εξαρτάται από την περίπτωση του παιδιού . Μπορεί ένα παιδί να έχει σοβαρό πρόβλημα και να χρειάζεται περισσότερη βοήθεια.

(9) Από πέρσι η προσπάθειά μας για τον «X» και των γονιών, και του παιδιού του ίδιου είναι αυτή, να ενταχθεί στο σύνολο των παιδιών, να κάνει φίλους, να κάνει παρέες στο διάλλειμα , να έχει κάποιο παιδί που θα κάθεται μαζί του. Είναι μία πολύ δύσκολη προσπάθεια, δε βλέπω αποτελέσματα. Βλέπω καθημερινά τα παιδιά να ενοχλούνται από την παρουσία του «X» στην τάξη δεν θα έλεγα , αλλά απλά από τις παρεμβάσεις του , τα σχόλιά του τα οποία δεν καταλαβαίνουν πάντοτε. Έχει μια άλλη λογική, μια άλλη αντίληψη των πραγμάτων εμείς μπορεί να κάνουμε υπομονή , προσπαθούμε να βρούμε κάποια στοιχεία λογικής, τα παιδιά δεν μπαίνουν στη διαδικασία αυτή πάντοτε. Τα βλέπω να εκνευρίζονται, να αντιδρούν, υπάρχει πρόβλημα. Κάποια παιδιά, περισσότερο τα κορίτσια ασχολούνται μαζί του, βοηθάν να αντιμετωπίσει κάποιες δυσκολίες που συναντάει , του σημειώνουν στο βιβλίο του το παρακάτω μάθημα, τον βοηθούν να βρει σε ποια σελίδα βρισκόμαστε, τον προσεγγίζουν στις εκδρομές. Περισσότερο τα κορίτσια. Ναι μεν πλησιάζει τα άλλα τα παιδιά αλλά δεν μπορώ να πω ότι επικοινωνεί μαζί τους , ότι κάνουν παρέα ευχαριστιούνται και αυτό και τα άλλα παιδιά είναι πολύ δύσκολα αλλά αυτό δε σημαίνει ότι στο τέλος θα υπάρξει ένα αποτέλεσμα έστω μικρό. Δηλαδή είναι προτιμότερο να είναι εκεί, να δυσκολεύεται, να το παλεύει κι αυτός και οι άλλοι, παρά να είναι μόνο του σε ειδικό τμήμα, να μην έχει καμία επαφή με την πραγματικότητα.

(10) Ναι, βεβαίως! Εξαρτάται πάντοτε από τον στόχο που βάζουμε. Αν ο στόχος μας είναι το παιδί αυτό να πιάσει υψηλή βαθμολογία ή να μπορεί να συμμετέχει όπως τα άλλα παιδιά στις δραστηριότητες , τις ομαδικές εργασίες κλπ . Ή αν απλά ο στόχος μας είναι να βελτιωθεί η κατάστασή του, η συμπεριφορά του, το μαθησιακό του επίπεδο, η σχέση του με τα άλλα παιδιά, εκεί θα δούμε κάτι. Δηλαδή εξαρτάται από τους στόχους που έβαλε ο εκπαιδευτικός.

(11) Θα ήθελα πολύ και με ενδιαφέρει αυτή η εμπειρία. Θα ήθελα να δω τρόπους αντιμετώπισης αυτών των μαθητών, τεχνικές, ναι θα ήθελα πολύ να συνεργαστώ, θα μ' ενδιέφερε.

(12) Δεν είμαι σίγουρη γι' αυτό πιστεύω δεν θα ωφελούνταν αλλά ούτε θα πάθαιναν και τίποτα.

(13) Σίγουρα γιατί ο ειδικός γνωρίζει καλύτερα από μένα, εγώ έχω όλη την καλή διάθεση. Θέλω να εντάξω τον μαθητή στη διαδικασία της διδασκαλίας δε γνωρίζω τους τρόπους, ο ειδικός θα με βοηθήσει να το πετύχω.

(14) Είμαι ανοιχτή ναι, ναι, ναι, και πιστεύω πως είναι πλέον απαραίτητο για όλους μας γιατί υπάρχουν πολλές περιπτώσεις τέτοιων παιδιών που παλαιότερα δεν γνωρίζαμε ίσως τι ακριβώς έχουν, τι ακριβώς συμβαίνει. Τώρα είναι μέσα στις τάξεις μας και πρέπει να τα αντιμετωπίσουμε με αποτελεσματικούς τρόπους.

12) X (Χημικός)

1. Συμφωνώ με την συνεκπαίδευση με κάποιους όρους. Ο μαθητής ο αυτιστικός πρέπει να κερδίζει κάτι και στο γνωστικό επίπεδο αλλά και στο κοινωνικό. Ταυτόχρονα η παρουσία του δεν πρέπει να είναι τέτοια ώστε να διαταράσσει το μάθημα και να δημιουργεί προβλήματα στην υπόλοιπη τάξη. Πρέπει να ωφελείται ο ίδιος και αν μη τι άλλο να μην ζημιώνονται οι υπόλοιποι'.

2. Δεν επιτρέπεται να είναι ένα παιδί με βαριά μορφή αυτισμού στην γενική τάξη όταν δεν μπορεί να ανταποκριθεί στο παραμικρό. Πέρσι είχα έναν μαθητή που δεν είχε επαφή με το περιβάλλον του. Στο όνομα της συνεκπαίδευσης τον «πέταξαν» στην τάξη! Πέρασε έναν χρόνο χωρίς να μάθει το παραμικρό. Ούτε φίλους έκανε. Άσε που έβγαζε κραυγές και έκανε διάφορους ήχους διαταράσσοντας όλους τους άλλους. Αυτό έπρεπε να είναι σε τμήμα ένταξης ή ακόμα σε ειδικό σχολείο. Ένα άλλος μαθητής μου που έχει Asperger μια χαρά τα καταφέρνει στην γενική τάξη δεν χρειάζεται ούτε καν παράλληλη στήριξη'.

3. Φυσικά και όχι. Μέσα σε ένα μικρό τμήμα ο μαθητής έχει εξατομικευμένη βοήθεια και υποστήριξη. Ο μαθητής X που έχω έχει βοηθηθεί πάρα πολύ, καθώς έχει γνωριστεί με άλλα παιδιά και κάνουν παρέα. Πέρα δηλαδή από την βοήθεια σε γνωστικό επίπεδο έχει και συναισθηματική στήριξη. Πάντως αν είναι να καταργηθούν τα παιδιά αυτά πρέπει να έχουν παράλληλη στήριξη. Οπωσδήποτε!

4. Είχα μαθητή αυτιστικό σε τμήμα με 20 παιδιά. Τι μπορούσα να κάνω; Χανόταν στο πλήθος. Δεν θα έπρεπε να είναι σε μικρότερο τμήμα; Δεν υπάρχει τέτοια πρόβλεψη δυστυχώς. Πολλά πρέπει να γίνουν, είναι τόσο διαφορετικά τα παιδιά.
5. Ο περσινός μαθητής μου δεν εκπαιδεύτηκε αποτελεσματικά στην γενική τάξη επειδή ήταν δύσκολη περίπτωση. Δεν θα πιάσω το κομμάτι της ανεπαρκούς κατάρτισης από την πλευρά των εκπαιδευτικών... Το παιδί αυτό ήθελε κάποιον δίπλα του ή να βρίσκεται το λιγότερο σε ειδική τάξη για να μην πω ειδικό σχολείο. Ο φετινός μαθητής μου έχει Asperger πετάει, εγώ θα του βάλω 20. Γνωστικά είναι κορυφή. Για το κομμάτι της κοινωνικοποίησης δεν είναι τόσο καλά τα πράγματα.
6. Ο μαθητής μου όταν επιστρέφει από το τμήμα ένταξης, τακτοποιείται άμεσα και δεν φαίνεται να χρειάζεται περισσότερο χρόνο να μπει στο πνεύμα της τάξης. Ούτε οι συμμαθητές του συμπεριφέρονται διαφορετικά, το έχουν συνηθίσει. Άλλα πράγματα ενοχλούν
7. Απαιτεί πάρα πολύ χρόνο από τον εκπαιδευτικό. Ένας μαθητής μου μόνιμα επαναλάμβανε κάποιες φράσεις την ώρα του μαθήματος και τα παιδιά διαμαρτύρονταν, δεν ήξερα τι να κάνω. Έπρεπε να ασχολούμαι μαζί του. Τα άλλα παιδιά έβρισκαν την ευκαιρία να ξεσαλώσουν. Δεν είναι όλες οι περιπτώσεις ίδιες, ο Χ σπάνια είχε ξεσπάσματα και δεν παρακώλυε το μάθημα.
8. Αν η περίπτωση είναι δύσκολη, σίγουρα δεν θα τα καταφέρει γνωστικά χωρίς βοήθεια από κάποιον ειδικό. Καμιά φορά και ο ειδικός δεν βοηθάει. Ένας μαθητής μου είχε παράλληλη στήριξη για χρόνια, δεν νομίζω να αποκόμισε κάτι. Αν ο μαθητής έχει Asperger κανένα πρόβλημα σ' αυτόν τον τομέα. Ο μαθητής μου πέρσι πήρε Αριστείο, είχε Asperger αλλά στα μαθήματα κανένα πρόβλημα!
9. Κάθε περίπτωση που είχα είχε πρόβλημα κοινωνικοποίησης. Ο μαθητής, ο άριστος, με Asperger δεν είχε ούτε έναν φίλο. Με την ακραία του συμπεριφορά δημιουργούσε προβλήματα στα άλλα παιδιά. Τους φώναζε σε ανύποπτο χρόνο γιατί πίστευε ότι τον κορόιδευαν, γελούσε όταν μιλούσαν και τους κορόιδευε αυτός. Καμία προσέγγιση καμία επαφή. Οι φιλότιμες προσπάθειες των εκπαιδευτικών δεν αρκούν για τέτοιες περιπτώσεις, χρειάζεται επιμόρφωση. Κρίμα.
10. Οι προθέσεις δεν μετράνε. Πρέπει να επιμορφωθούμε για να έχουμε επιτυχία. Προσωπικά δεν καταφέρνω το παραμικρό κι ας έχω καλή διάθεση κι ας προσπαθώ όσο περισσότερο μπορώ.

11. Έχω τέτοια εμπειρία . Πιστεύω πως ωφελείται ο ίδιος ο μαθητής, διευκολύνει την δική μου δουλειά αλλά και τα παιδιά βιώνουν την συνεργασία από πρώτο χέρι θεωρώ πως βοηθάει και τα άλλα παιδιά, χωρίς μειονεξίες, να κοινωνικοποιηθούν

12 Όταν η ειδική αγωγός μπήκε στην τάξη το πρώτο που ένοιωσα ήταν ανακούφιση, ένα βάρος να φεύγει από πάνω μου. Στη συνέχεια παρατήρησα πως τα παιδιά την παρακολουθούσαν και σε ανύποπτο χρόνο έκαναν κάτι που την είδαν να κάνει με το παιδί. Συγκινήθηκα γιατί διαπίστωσα πως δεν είναι αδιάφορα τα παιδιά απλά φοβούνται το άγνωστο όπως άλλωστε και οι ενήλικες. Ήταν θετική εμπειρία για όλους μας.

13. Η ευθύνη της συνολικής τάξης σαφώς είναι δική μου. Η ευθύνη του αυτιστικού παιδιού εφόσον μοιράζεται η εκπαίδευσή του μοιράζεται και στους δύο διδάσκοντες. Σε κάποιες περιπτώσεις ίσως είναι μεγαλύτερη η ευθύνη του ειδικού. Όταν είχα έναν πολύ επιθετικό μαθητή δεν ήξερα τι να κάνω συνεχώς έβριζε και απειλούσε. Όταν δεν τον προλαβαίναμε χτυπούσε. Ήρθε λοιπόν μια ειδική αγωγός που με τον τόπο της κατάφερνε να τον ηρεμεί, τον εστίαζε σε κάτι άλλο και μπορούσε να τον σταματήσει. Ήταν μαζί του και στα διαλείμματα. Σ αυτήν την περίπτωση η ευθύνη, η μεγαλύτερη ευθύνη είναι του ειδικού

14. Τα παιδιά με αυτισμό πλέον μπαίνουν στις γενικές τάξεις. Άλλοτε τους παρέχετε παράλληλη στήριξη, άλλοτε μπαίνουν σε τμήμα ένταξης, άλλοτε τίποτα από τα παραπάνω. Εμείς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφωθούμε για να μπορέσουμε να ανταποκριθούμε στα καθήκοντά μας και να βοηθήσουμε τους μαθητές αυτούς γιατί τους οφείλουμε τις ίδιες ευκαιρίες στην ζωή όπως όλα τα παιδιά άλλωστε.

