



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**«ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ ΚΑΙ
ΜΕ ΤΟΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ ΥΨΗΛΗΣ
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

της
ΟΛΓΑΣ ΑΤΜΑΤΖΙΔΟΥ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Ελένη Στάμου

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

Θεσσαλονίκη: Μάρτιος 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commons όπως και το πρωτότυπο.
- Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία 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.).

Θεσσαλονίκη: 23/3/2019

Η Δηλούσα: Όλγα Ατματζίδου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος στην Ελλάδα επαναπροσδιορίστηκε θεσμικά από το 2008, παρέχοντας στους μαθητές με Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμό (ΥΛΑ), το δικαίωμα φοίτησης σε τάξεις του γενικού σχολείου. Με βάση το ενταξιακό αυτό καθεστώς η παρούσα μελέτη εξετάζει το πλαίσιο συνεργασίας των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας τυπικής εκπαίδευσης μεταξύ τους και με τον Διευθυντή για τη διαχείριση των μαθητών αυτών.

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε 15 εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων οι 11 ήταν γυναίκες και οι 4 άντρες, που υπηρετούν σε Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο (ΓΕΛ) και Επαγγελματικό Γενικό Λύκειο (ΕΠΑΛ) ημιαστικής περιοχής του Νομού Θεσσαλονίκης. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη σημασία της γνώσης, εμπειρίας, ευαισθητοποίησης και κοινής στοχοθεσίας των εκπαιδευτικών γύρω από την ενταξιακή πολιτική. Αναδείχθηκε ακόμη η σημασία των οργανωτικών διαδικασιών και μιας ευρύτερης συνεργατικής κουλτούρας. Αναφορικά με τον ρόλο του Διευθυντή τονίστηκε ιδιαίτερα ο διαμεσολαβητικός του ρόλος ανάμεσα σε γονείς, ειδικούς επιστήμονες, συμβουλευτικούς φορείς και εκπαιδευτικούς καθώς και η ευθύνη του για ενημέρωση και παρακίνησή τους.

Λέξεις – κλειδιά: Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας, συνεργασία εκπαιδευτικών, Δευτεροβάθμια τυπική εκπαίδευση, ένταξη

ABSTRACT

The provision of educational facilities to students with High Functioning Autism Spectrum Disorders (HFASD) in Greece has been legally redefined since 2008, thus establishing students' right to integration in mainstream schools. Based on this integrational regime, the current study examines the collaborative framework of teachers of Secondary mainstream education among themselves and in relation to the school's Principal, regarding the management of these students.

This research had been conducted among 15 teachers, out of which 11 were women and 4 were men, who teach in Middle School, General High School, and Vocational Senior High School in a semi-urban area in the district of Thessaloniki. The results pointed out the importance of teachers' knowledge, experience, awareness and their objective concerning this integrational policy. The significance of organisational procedures and a broader culture of collaboration was also emphasized. Regarding the Principal's role, what was rather highlighted was his intermediary role amongst parents, specialised scientists, advisory parties and teachers, as well as his responsibility to inform and motivate them.

Key words: *High Functioning Autism Spectrum Disorders (HFASD), teachers collaboration, secondary mainstream education, integration*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για τη στήριξή της και ιδίως τα δύο μου παιδιά. Οφείλω ακόμη να ευχαριστήσω τους συναδέλφους μου εκπαιδευτικούς, τη δεύτερη οικογένειά μου, για τη στήριξη και την αμέριστη συμπαράστασή τους κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής μου με την παρούσα μελέτη. Πάνω απ' όλους όμως θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Ελένη Στάμου για την εύστοχη καθοδήγησή της, με την οποία κατάφερε να με προσανατολίσει όταν πολλές φορές είχα χαθεί σε γνωστικούς λαβύρινθους. Με ανακούφιση και ευγνωμοσύνη νιώθω ότι οδηγηθήκαμε μαζί στο «τέλος», την ολοκλήρωση κατά την αρχαιοελληνική σημασία, του αρχικού σκοπού.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT.....	5
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ.....	11
1.1. Γενικά χαρακτηριστικά	11
1.2. Ιστορική αναδρομή	12
1.3. Διεθνή διαγνωστικά κριτήρια.....	14
1.4. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση	16
1.4.1. Κοινωνικό και συμπεριφορικό πλαίσιο παρέμβασης.....	16
1.4.2. Έρευνες σχετικές με την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης σε μαθητές με αυτισμό.....	17
1.4.3. Αυτισμός και Δευτεροβάθμια Τυπική Εκπαίδευση	20
1.4.4. Ένταξη και συμπερίληψη.....	23
1.4.4.1. Διεθνές νομοθετικό πλαίσιο.....	23
1.4.4.2. Η νομοθεσία στην Ελλάδα για τους μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)	24
1.4.4.3. Διαδικασία διάγνωσης Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος και άλλων μαθησιακών δυσκολιών	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΣΥΝΔΡΟΜΟ ASPERGER - ΑΥΤΙΣΜΟΣ ΥΨΗΛΗΣ	
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ	29
2.1. Διαταραχή Asperger – Διαγνωστικά κριτήρια	29

2.2. Μαθησιακές ικανότητες και αδυναμίες των ατόμων με σύνδρομο Asperger...	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΑΥΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΤΥΠΙΚΗΣ	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	32
3.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού τυπικής εκπαίδευσης- κίνητρα και επιβράβευση	32
3.2. Ο ρόλος του Διευθυντή γενικού σχολείου στη διαμόρφωση μιας	
συμπεριληπτικής συνεργατικής κουλτούρας	33
3.3. Συνεργασία των εκπαιδευτικών για τον ενταξιακό προσανατολισμό των	
γενικών σχολείων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ.....	40
ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	45
1.1. Η ποιοτική έρευνα.....	45
1.2. Σκοπός της έρευνας.....	47
1.3. Ερευνητικά ερωτήματα	48
1.4. Επιλογή δείγματος.....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗΣ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	
ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	51
2.1. Τρόπος συλλογής πληροφοριών	51
2.1.1. Η συνέντευξη ως εργαλείο ποιοτικής έρευνας.....	51
2.1.2. Διαδικασία και μεθοδολογία συνεντεύξεων	52
2.2. Απομαγνητοφώνηση συνεντεύξεων.....	54
2.3. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	54
2.3.1. Ανάλυση περιεχομένου	55

2.3.2. Οργάνωση και κωδικοποίηση δεδομένων.....	55
2.4. Εγκυρότητα και αξιοπιστία έρευνας	56
2.5. Δεοντολογία της έρευνας	57
2.6. Αποτίμηση αποτελεσμάτων	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	60
3.1. Δημογραφικά στοιχεία	60
3.2. Σχετική εμπειρία και περιστατικά	61
3.2.1. Προβλήματα στη συμπεριφορά μαθητών του Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας.....	61
3.2.2. Φωνολογικές ιδιαιτερότητες	64
3.2.3. Προβλήματα σε γνωστικό και αντιληπτικό επίπεδο	64
3.2.4. Ιδιαίτερα χαρίσματα	65
3.3. Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών	66
3.3.1. Στρατηγικές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών.....	66
3.3.2. Θετικοί παράγοντες στη συνεργασία εκπαιδευτικών τυπικής εκπαίδευσης	67
3.3.2.1. Κίνητρα συνεργασίας.....	69
3.3.2.2. Έμπυχοι ενισχυτές συνεργασίας.....	70
3.3.3. Ανασταλτικοί παράγοντες στην ανάπτυξη αποτελεσματικών συνεργασιών	72
3.4. Συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.....	74
3.4.1. Προωθητικοί παράγοντες.....	74
3.4.2. Ανασταλτικοί παράγοντες.....	75
3.5. Συνεργασία εκπαιδευτικών με τον Διευθυντή	76

3.5.1. Συμβολή Διευθυντή για τον προγραμματισμό και τη δρομολόγηση μιας αποτελεσματικής συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς.....	76
3.5.2. Στρατηγικές συνεργασίας με τον Διευθυντή.....	79
3.6. Στόχοι συνεργατικών πρακτικών	79
3.7. Εμπόδια στις συνεργασίες εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τον Διευθυντή.....	82
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	85
4.1. Έλεγχος ερευνητικών ερωτημάτων.....	87
4.2. Είδη στρατηγικών συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τον Διευθυντή.....	87
4.3. Παράγοντες γόνιμης συνεργασίας	89
4.4. Στόχοι συνεργασίας εκπαιδευτικών	90
4.5. Συμβολή του Διευθυντή.....	92
4.6. Εμπόδια στην ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών	93
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	95
5.1. Συνολικότερη εκτίμηση αποτελεσμάτων	95
5.2. Περιορισμοί έρευνας.....	98
5.3. Επέκταση της έρευνας.....	99
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	99
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	100
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	109

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κάτω από το πρίσμα μιας παγκόσμιας τάσης για παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλα τα παιδιά, δρομολογείται πλέον δυναμικά μια ενταξιακή πολιτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Η προσπάθεια για ένταξη (integration) και συμπερίληψη (inclusive) όλο και περισσότερων μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες στην τυπική τάξη, προωθείται δυναμικά από το 1980 στην Ευρώπη. Στην Ελλάδα σύμφωνα με τον Ν. 3699/2008 ανάμεσα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που μπορούν να φοιτήσουν πέρα από την Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια τυπική εκπαίδευση συμπεριλαμβάνονται και τα παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) υψηλής λειτουργικότητας. Η εφαρμογή της θεσμοθέτησης αυτής όμως προσκρούει συχνά σ'ένα ανεφοδιαστο γνωστικά και οργανωτικά εκπαιδευτικό δυναμικό.

Το γεγονός ότι οι ανάγκες των μαθητών αυτών ξεπερνούν το φάσμα των μαθησιακών αδυναμιών και εκτείνονται σε διαταραχές κοινωνικής συμπεριφοράς, επιτάσσει τη δρομολόγηση ενός πλαισίου συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η παρούσα έρευνα αναζήτησε τις στρατηγικές και τους στόχους των συνεργασιών αυτών, τους παράγοντες που τις ευνοούν καθώς και τα εμπόδια που τις ανακόπτουν. Ιδιαίτερη αναφορά έγινε και στον ρόλο του Διευθυντή για τον προγραμματισμό και δρομολόγηση των συνεργασιών αυτών. Αναζητήθηκαν ακόμη συμπεριφορές, ιδιαιτερότητες και τυχόν προβλήματα που ανέκυψαν από τη συμπερίληψη των μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος στο πλαίσιο της τυπικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ

1.1. Γενικά χαρακτηριστικά

Οι *Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές* (Pervasive Developmental Disorders-PDD) ή *Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος* (Autistic Spectrum Disorder-ASD),

αποτελούν ανεπάρκειες που αναφέρονται σε καθυστερήσεις βασικών λειτουργιών του ατόμου όπως η κοινωνικοποίηση και η επικοινωνία. Κύριο χαρακτηριστικό τους επομένως αποτελεί το έλλειμμα επικοινωνίας και η κοινωνική απομόνωση. Πρόκειται στην ουσία για μια διαφορετική αναπτυξιακή πορεία του ατόμου και στις περισσότερες περιπτώσεις συνυπάρχουν με τη νοητική καθυστέρηση συνιστώντας συννοσηρότητα (Στασινός, 2016). Εμφανίζονται σε άτομα φυσιολογικής νοημοσύνης, με νοητική υστέρηση και σε άτομα με άλλες αναπηρίες ή ανικανότητες. Αποτελούν αναπηρία όχι όμως ασθένεια όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Sandburg Sorensen στο Α' Ευρωπαϊκό Συνέδριο για τον Αυτισμό στην Ελλάδα (1995).

Κεντρικό έλλειμμα στον αυτισμό θεωρείται η περιορισμένη ή ελλιπής «Θεωρία του Νου» (Theory of Mind-Mind blindness), η έλλειψη δηλαδή διαισθητικής ικανότητας που βοηθά τα άτομα με αυτισμό να κατανοήσουν ότι ο άλλος αισθάνεται, επιθυμεί, γνωρίζει ή πιστεύει κάτι διαφορετικό από αυτά (Φρανσίς, 2007). Σύμφωνα με τη «Θεωρία του Νου» (Premack & Woodruff, 1978 & Baron-Cohen, 1989) οι αναπτυξιακές διαταραχές οφείλονται στο ότι τα υποκείμενα δεν μπορούν να κατανοήσουν το νοητικό και συναισθηματικό κόσμο των άλλων. Η θεωρία αυτή αναγνωρίζοντας τις νοητικές καταστάσεις που βρίσκονται πίσω από τη δράση του ίδιου του ατόμου αλλά και των άλλων δίνει στην ουσία τη δυνατότητα στο άτομο να τις κατανοήσει και να τις ερμηνεύσει. Τα άτομα που δυσκολεύονται να «διαβάσουν τον νου» των άλλων ανθρώπων δεν μπορούν να κατανοήσουν ότι η δράση των άλλων και η δική τους κατευθύνεται από νοητικές καταστάσεις όπως οι πεποιθήσεις και οι επιθυμίες (Φρανσίς, 2007).

1.2. Ιστορική αναδρομή

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος περιγράφηκε αρχικά το 1912 από τον Ελβετό ψυχίατρο Eugen Bleuler καθώς προσπαθούσε να περιγράψει συμπτώματα διαφόρων μορφών σχιζοφρένειας όπως την απώλεια επικοινωνίας, τη διαταραχή στην ένταση και έκταση της προσοχής, την έλλειψη πρωτοβουλίας και τη διαταραχή στην αίσθηση χρόνου (Συριοπούλου-Δελλή, 2016). Ο πρώτος μελετητής του αυτισμού όμως ήταν ο Leo Kanner, Αυστριακός γιατρός που εργαζόταν στις Ηνωμένες Πολιτείες (1943) στο Πανεπιστήμιο Johns Hopkins της Βαλτιμόρης. Μελετώντας 11 παιδιά στην κλινική του παρατήρησε ότι δεν είχαν το κοινωνικό ένστικτο προσανατολισμού προς τους άλλους ανθρώπους. Ήταν ως επί το πλείστον

εστιασμένα σε αντικείμενα και παρουσίαζαν εμμονή με αυτά καθώς και μια ανάγκη για ομοιομορφία ή αντίσταση σε απρόσμενη αλλαγή. Ο Kanner έδωσε στη νέα αυτή ιατρική κατάσταση το όνομα *παιδικός αυτισμός* (Kanner, 1943).

Ένα χρόνο όμως μετά, το 1944 ο Αυστριακός παιδοψυχίατρος Hans Asperger, έγραψε ένα άρθρο που περιγράφει μια ομάδα παιδιών στην κλινική του περιγράφοντας πρώτος το σύνδρομο που σήμερα ονομάζεται Asperger. Στην έκθεσή του προσδιόριζε άτομα με περίεργη ιδιοσυγκρασιακή συμπεριφορά. Οι περιπτώσεις που μελέτησε ο Asperger παρουσίαζαν πολλά κοινά χαρακτηριστικά με αυτές του Kanner, ιδίως στην ιδιόμορφη συμπεριφορά και την έντονη εμμονή σε περιορισμένα ενδιαφέροντα. Ήταν όμως διαφορετικές στο γεγονός ότι είχαν δυνατότητα καλού λόγου και πλαισιώνονταν στα φυσιολογικά όρια του δείκτη νοημοσύνης, αν και συχνά παρουσίαζαν κατά περίπτωση κάποιες ιδιαίτερες δυνατότητες και αδυναμίες (Fitzpatrick, 2009). Παρόλο που περιέγραψε τα συμπτώματα αυτής της συμπεριφοράς ως «αυτιστική ψυχοπάθεια στην παιδική ηλικία» υποστήριξε ότι «η αυτιστική προσωπικότητα δεν σχετίζεται ούτε βιολογικά ούτε γενετικά με τη σχιζοφρένεια». Το άρθρο του Kanner έγινε πολύ γνωστό και υψηλό, ενώ το άρθρο του Asperger παρέμεινε σχεδόν απαρατήρητο. Αν και τα αποτελέσματα των ερευνών του δημοσιεύτηκαν το 1944 στη Γερμανία, δεν έγιναν γνωστά στο αγγλόφωνο κοινό ως το 1980 (Detzer, 2017).

Τόσο πριν από τον Kanner όσο και μετά από αυτόν οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές μελετώνταν στο κλινικό πλαίσιο της ψυχοβιολογίας (Cohner, 2014) και η αυτιστική συμπτωματολογία μελετήθηκε κατ'αναλογία με φαινόμενα σχιζοφρένειας και ψυχώσεων (Φρανσίς, 2007). Το φάσμα του αυτισμού είχε συνδεθεί εσφαλμένα με τη σχιζοφρένεια λόγω ομοιότητας στη συμπεριφορά ψυχωτικών ατόμων που παρουσίαζαν κάποια αυτιστικά άτομα κατά την εφηβεία (Στασινός, 2016). Το άρθρο που εξέδωσε ο Kanner το 1943 ήταν το πρώτο στη βιβλιογραφία που περιέγραφε τις «διαταραχές της συναισθηματικής επαφής» ως χαρακτηριστικό ενός συνδρόμου που ονόμασε «αυτισμό» διαφοροποιώντας έτσι το προφίλ του από τη σχιζοφρένεια ή τη νοητική καθυστέρηση (Silberman, 2015).

Την ανυπόστατη επιστημονικά σύνδεση του αυτισμού με τη σχιζοφρένεια ή την ψύχωση απέδειξαν με τις μελέτες τους οι Kolvin και Rutter (Bartak, Rutter & Cox 1977 και Kolvin, 1999). Ο Rutter συγκεκριμένα συγκρίνοντας συστηματικά τα συμπτώματα του αυτισμού και των ψυχώσεων με την εισαγωγή στατιστικών και

επιδημιολογικών μεθόδων και μελετώντας το οικογενειακό ιστορικό και τη μετέπειτα κλινική πορεία των ατόμων κατέρριψε τη συσχέτιση αυτή. Το σύνδρομο αγνοήθηκε για χρόνια από τους ειδικούς και το 1981 η Lorna Wing δημιούργησε ένα νέο πεδίο ερευνών που τα τελευταία χρόνια έχει διευρυνθεί ακόμη περισσότερο. Η πρώτη διάγνωση στην ενήλικη ζωή αναγνωρίστηκε ως σημαντικό κλινικό ζήτημα λόγω της αυξανόμενης συνειδητοποίησης του αυτισμού, της διεύρυνσης των διαγνωστικών κριτηρίων και της εισαγωγής της έννοιας του φάσματος. Έτσι, έχει προκύψει η ιδέα μιας χαμένης γενιάς ανθρώπων που είχαν προηγουμένως αποκλειστεί από μια διάγνωση κλασικού αυτισμού (Lai & Baron-Cohen, 2015).

Οι μελέτες γύρω από τη γλωσσική και επικοινωνιακή δυνατότητα οδήγησαν στον χαρακτηρισμό του αυτισμού ως μιας νευροαναπτυξιακής διαταραχής με γνωσιακές δυσλειτουργίες (neuro-cognitive/developmental disorder) οφειλόμενης κυρίως σε γενετικούς παράγοντες (Bailey, Phillips & Rutter, 1996).

Στην Ελλάδα η διάγνωση γίνεται σε Κέντρα Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) και σε Ψυχιατρικούς Κρατικούς φορείς όπως Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα και Εξωτερικά Ιατρεία Νοσοκομείων. Η θεραπεία δε γίνεται πλέον στα νοσοκομεία αλλά μέσω ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων. Την ευθύνη ενέχουν εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί φορείς. Οι τελευταίες όλο και περισσότερο διευρυμένες γνώσεις για το φαινόμενο του αυτισμού υπαγορεύουν τη διαφοροδιάγνωση, τη διαφοροποίησή του δηλαδή από τις πρώιμες παιδικές ψυχώσεις.

1.3. Διεθνή διαγνωστικά κριτήρια

Η αυξητική τάση των περιπτώσεων με Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), καθώς ο επιπολασμός της νόσου έχει 25πλασιαστεί την τελευταία 30ετία, και η αναξιοπιστία των κλινικών περιγραφών, αποτέλεσαν την αφορμή για θέσπιση αντικειμενικών διαγνωστικών κριτηρίων (Συριοπούλου-Δελλή, 2016).

Οι βασικές διεθνείς διαγνωστικές κατηγοριοποιήσεις και τα πιο αποδεκτά συστήματα διάγνωσης για τις Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος είναι η «Διεθνής Ταξινόμηση Ασθενειών», δέκατη αναθεώρηση, (*International Classification of Diseases-ICD 10*) σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (*World Health Organization-WHO*) και το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM*) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (*American Psychiatric Association-APA*). Το

κάθε σύστημα περιλαμβάνει κριτήρια για τη διάγνωση του αυτισμού από τη δεκαετία του 1970.

Σύμφωνα με τα κριτήρια του ICD 10 και του DSM-IV χαρακτηριστικό όλων των *Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών* είναι ένα τρίπτυχο ανεπαρκειών: στην επικοινωνία, στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στη δημιουργική φαντασία. Μεταξύ των χαρακτηριστικών αυτών υπάρχει βέβαια μεγάλη μεταβλητότητα καθώς κάθε άνθρωπος με αυτισμό έχει τα προσωπικά του χαρακτηριστικά, τα οποία όμως αναδιαμορφώνονται καθώς αναπτύσσεται το άτομο και δεν συναντώνται αυτούσια όλα τα χαρακτηριστικά του συνδρόμου (Νότας, 2005). Οι *Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές* περιλαμβάνουν τις εξής διαγνωστικές κατηγορίες:

1. Αυτισμό
2. Σύνδρομο Asperger
3. Σύνδρομο Rett
4. Παιδική Διάχυτη Αποδιοργανωτική Διαταραχή
5. Αναπτυξιακή Διαταραχή, μη Προσδιοριζόμενη αλλιώς
(Συριοπούλου-Δελλή & Κασίμος, 2013)

Πρόκειται για μια διάγνωση που απαιτεί άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς, αξιολόγηση του αναπτυξιακού ιστορικού, καλή παρατήρηση και αξιολόγηση του παιδιού αλλά και του πλαισίου διαβίωσής του. Η συνύπαρξη άλλων κλινικών ευρημάτων καθώς και μαθησιακών διαταραχών ενδέχεται να δυσχεράνουν την έγκυρη διάγνωση και επομένως μια αποτελεσματική εκπαιδευτική στρατηγική και χειρισμό (Νότας, 2005). Σύμφωνα με το διαγνωστικό σύστημα που χρησιμοποιούνταν την εποχή του DSM-IV, ακόμα και οι πιο δημοφιλείς ορισμοί δεν διέθεταν βασική διαφοροποίηση. Για παράδειγμα, ο "αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας" DSM όρος που χρησιμοποιείται συχνά στην έρευνα και η "Διαταραχή του Asperger", μια διαφορική διάγνωση φαινομενικά με βάση την ηλικία απόκτησης εκφραστικής γλώσσας, φαίνονται στην πράξη να χρησιμοποιούνται είτε εναλλακτικά είτε απλά συγκεντρωμένα μαζί ως μια ομάδα. Μελέτες συχνά περιλαμβάνουν και τις δύο περιγραφές σε μια και μοναδική πειραματική ομάδα, αντιμετωπίζοντας την ετικέτα "αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας" ως *de facto* διαγνωστική κατηγορία, παρόλο που δεν εμφανίζεται στο DSM (Detzer, 2017).

Σύμφωνα με τα νέα διαγνωστικά κριτήρια, *DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, πέμπτη αναθεώρηση)*, που εξέδωσε η Αμερικανική

Ψυχιατρική Εταιρεία την άνοιξη του 2013, ο όρος *Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές* αντικαθίσταται από τον όρο *Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος*. Οι διαφορές σε σχέση με τα κριτήρια που όριζε το DSM-IV είναι οι εξής:

A) Τα νέα κριτήρια είναι 7 και χωρίζονται πλέον σε 2 ομάδες. Πρόκειται για:

I) Επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση σε πληθώρα πλαισίων και II) Περιορισμένες επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες.

B) Ο διαχωρισμός του Αυτιστικού Φάσματος γίνεται πλέον με βάση το επίπεδο λειτουργικότητας και διακρίνεται σε τρία *Επίπεδα* ανάλογα με τη βαρύτητα των συμπτωμάτων. Συγκεκριμένα στο *Επίπεδο 3*, «*Ανάγκη ιδιαίτερης ενισχυμένης υποστήριξης*», παρουσιάζονται σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την ευελιξία. Στο *Επίπεδο 2*, «*Ανάγκη ενισχυμένης υποστήριξης*», παρουσιάζονται αξιοσημείωτες δυσκολίες, ενώ στο *Επίπεδο 1*, «*Ανάγκη υποστήριξης*», δυσκολίες στα παραπάνω.

Στην Ελλάδα οι κωδικοί των παθήσεων που χρησιμοποιούν οι ειδικοί διάγνωσης χρησιμοποιούν το αξιολογικό εργαλείο *ICD-10* στο οποίο αναγράφονται ακόμη οι παθήσεις που δεν αναφέρονται πλέον στο DSM-V αλλά στο προηγούμενο, DSM-IV.

Με βάση πάντως τις προσεγγίσεις του DSM γενικότερα η έρευνα έχει οδηγηθεί περισσότερο στα συμπεριφορικά και κοινωνικά ελλείμματα του αυτισμού παρά στα γνωστικά και αισθητηριακά του χαρακτηριστικά (Detzer, 2017). Σε κάθε περίπτωση η διάγνωση βασίζεται κυρίως στη διαπίστωση των χαρακτηριστικών αποκλίσεων από την τυπική ανάπτυξη, σε ένα αναλυτικό αναπτυξιακό ιστορικό και την κατάλληλη κλινική παρατήρηση. Στη διαδικασία αυτή χρησιμοποιούνται συχνά σταθμισμένα εργαλεία όπως οι ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους γονείς και η ημιδομημένη παρατήρηση Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS) (Φρανσίς, 2007).

1.4. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση

1.4.1. Κοινωνικό και συμπεριφορικό πλαίσιο παρέμβασης

Μετά τη διάγνωση ακολουθεί ο θεραπευτικός –εκπαιδευτικός σχεδιασμός που απαιτεί τη συνεργασία των γονέων. Οι θεραπευτικές προσεγγίσεις ποικίλλουν

ανάλογα με το αναπτυξιακό, νοητικό και ψυχολογικό προφίλ του παιδιού. Τα θέματα στα οποία συγκλίνουν είναι η έμφαση στην επικοινωνία και στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στη γενίκευση των κεκτημένων δεξιοτήτων, τη δυνατότητα προσαρμογής από το ένα πλαίσιο στο άλλο, στη διδασκαλία αποδεκτών εναλλακτικών προτύπων, στη χρήση οπτικών μέσων και του παιχνιδιού. Κάποιες θεραπευτικές προσεγγίσεις επιχειρούν παρεμβάσεις και στις διατροφικές συνήθειες των αυτιστικών ατόμων. Όλα αυτά επιδιώκονται σε επίπεδο τόσο εξατομικευμένης όσο και ομαδικής εκπαίδευσης με απαραίτητη πάντα τη συμμετοχή και συνεργασία των γονέων (Γενά, 2002 και Νότας, 2005).

Η ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση του αυτισμού απαιτεί διεπιστημονική προσέγγιση που θα εκτιμήσει τη νοημοσύνη, τις μαθησιακές ικανότητες, τη συναισθηματική κατάσταση, την κοινωνική ωριμότητα, τη γλωσσική εξέλιξη σε φωνητικό, μορφολογικό και σημασιολογικό επίπεδο, τη σχολική επίδοση αλλά και τη σχέση του αυτιστικού ατόμου με την οικογένειά του (Κοντοπούλου, 2001). Το ιστορικό της οικογένειας για την πιθανή ύπαρξη ψυχικής διαταραχής σε άλλα μέλη της οικογένειας αλλά και η ανίχνευση των ενδοοικογενειακών σχέσεων θεωρείται πολύ σημαντική παράμετρος από τη Διεθνή Ταξινόμηση Νόσων (ICD-10) για τη δρομολόγηση του κατάλληλου ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος. Κάθε θεραπευτική παρέμβαση άλλωστε έχει ως στόχο να διευκολύνει την προσαρμογή του ατόμου με αυτισμό στο άμεσο και έμμεσο περιβάλλον του, την οικογένεια δηλαδή και το εκπαιδευτικό του πλαίσιο, κανονικό ή ειδικό (Φρανσίς, 2007).

Εναλλακτική «θεραπεία» για τον αυτισμό αποτελεί η κατανόηση, απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση της καθημερινότητας των παιδιών με αυτισμό. Μπορεί η αντιμετώπισή του ως πρόβλημα να καθίσταται ανέφικτη, αποβαίνουν όμως προσεγγίσιμοι οι στόχοι για βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, της αυτοεξυπηρέτησης και της αντιμετώπισης μη αποδεκτών συμπεριφορών (Σιούλα & Διαμαντή, 2015). Σε κάθε περίπτωση η ανάγκη για έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση καθίσταται επείγουσα για την αποδοχή και διαχείριση μιας προβληματικής συμπεριφοράς πριν αυτή εδραιωθεί με την πάροδο των χρόνων (Νότας, 2005).

1.4.2. Έρευνες σχετικές με την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης σε μαθητές με αυτισμό

Ο αυτισμός μπορεί να αποτελεί μια ισόβια παθολογία, με την κατάλληλη εκπαίδευση αποδεικνύεται όμως πως μπορεί να παρουσιάσει αξιόλογη βελτίωση (Jordan, 2000). Αυτό καταδεικνύουν σχετικές έρευνες που καταγράφουν θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή κάποιων προγραμμάτων θεραπευτικής παρέμβασης. Βελτίωση στις γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες μπορεί να επιφέρει και η αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού μέσα από την εφαρμογή διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων. Αυτό απέδειξε έρευνα που έγινε σε μελέτη περίπτωσης (Ηλιοπούλου, 2015) αλλά και αντίστοιχες έρευνες των Corbett et al. (2014) που μελέτησαν τις συνέπειες από την ένταξη του διαδραστικού παιχνιδιού μέσα στο πλαίσιο της διδακτέας ύλης.

Ένα ακόμη μοντέλο εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι η διδασκαλία της «Θεωρίας του Νου» για τη βελτίωση συμπεριφορών και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στα αυτιστικά άτομα. Προβληματισμό επέφερε η έρευνα των Watson et al., (2001) σχετικά με το μοντέλο θεραπείας που αφορά στη βελτίωση της «Θεωρίας του Νου». Από τους ερευνητές σημειώνεται η ανάγκη για συνεχή βελτίωση του μοντέλου αυτού ώστε να οδηγήσει σε αποτελεσματικότερες παρεμβάσεις.

Οι Helt et al. το 2008 διαπίστωσαν την επιτυχή έκβαση συμπεριφοριστικών θεραπευτικών παρεμβάσεων σε ποσοστό 3% μέχρι 25% σε περιπτώσεις που η έναρξη της θεραπείας ήταν σε πρώιμο στάδιο, με καλλιέργεια θετικού συναισθήματος για το παιδί και με κοινωνικά ερεθίσματα ως επιβράβευση. Ο περιορισμός τυχόν διαταρακτικών συμπεριφορών επέφερε σταθεροποίηση των επιπέδων του στρες και της διεγερσιμότητας (Κωστόπουλος, 2017).

Ο Ivar Lovaas (Lovaas, 1987) έθεσε το 1987 τις βάσεις για τη μέθοδο Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς (Applied Behavior Analysis), γνωστή ως ABA, (Journal of Consulting and Clinical Psychology). Η μέθοδος του Lovaas βασίζεται στις αρχές της *Συντελεστικής Εξαρτημένης Μάθησης* (operant conditioning Skinner, 1974) και αποτελεί λεπτομερή και συστηματική διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων. Η θεραπεία εφαρμόστηκε με εντατικό ρυθμό, δηλαδή 40 ώρες την εβδομάδα, από εκπαιδευμένους θεραπευτές σε ατομική βάση με διάρκεια 2 χρόνια ή περισσότερο, στο σπίτι, στο σχολείο, στην κοινότητα. Στην πρώτη αυτή μελέτη το 47% των παιδιών έφτασαν σε φυσιολογικό νοητικό και ακαδημαϊκό επίπεδο.

Μεταγενέστεροι μελετητές εντούτοις αμφισβήτησαν αυτά τα αποτελέσματα (Κωστόπουλος, 2017).

Μεξεξέλιξη της μεθόδου Lovaas υπήρξε η Διδασκαλία Καίριων Δεξιοτήτων (Pivotal Response Treatments), των Robert Koegel and Lynn Koegel (1999). Κύριο χαρακτηριστικό της μεθόδου αυτής αποτελεί η επικέντρωση σε καίριες μειονεξίες του παιδιού. Στόχοι του προγράμματος αποτελούν η ανάπτυξη κινήτρων για μάθηση, η επεξεργασία περισσότερο σύνθετων ερεθισμάτων, η αυτοδιαχείριση, η ανεξάρτητη πρωτοβουλία και αλληλεπίδραση.

Συγγενική μέθοδος είναι και η Early Start Denver Model for Young Children with Autism που αναπτύχθηκε από τις Sally Rogers και Geraldine Dawson (2010). Χαρακτηριστικό της μεθόδου αυτής είναι η επικέντρωση της θεραπευτικής προσπάθειας στους χώρους της καθημερινής δραστηριότητας του παιδιού, δηλαδή σπίτι και σχολείο, με τη σημαντική συμμετοχή της οικογένειας.

Θετικές ήταν οι ενδείξεις από 22 θεραπευτικά προγράμματα που εφάρμοσαν οι Rogers & Vismara το 2008. Τα ευρήματα επέδειξαν επιτυχή φοίτηση παιδιών 11 ως 12 χρόνων με αυτισμό με παιδιά τυπικής ανάπτυξης ως ένδειξη επαρκούς ψυχοκοινωνικής λειτουργικότητας. Προϋπόθεση επιτυχίας των προγραμμάτων αυτών θεωρήθηκε η έγκαιρη έναρξη θεραπείας η οποία άρχισε πριν την ηλικία των 4 χρόνων, με διάρκεια τουλάχιστον 2 χρόνια, καθώς και η συμμετοχή της οικογένειας. Η μέθοδος ήταν στα πλαίσια της ABA και οι θεραπευτές ήταν επαρκώς εκπαιδευμένοι (από Κωστόπουλος, 2017).

Κάτι το οποίο βοηθάει ιδιαίτερα την εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας είναι η εισαγωγή της ψηφιακής τεχνολογίας στη διαδικασία της μάθησης. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που η ηλικιακή βαθμίδα αυξάνει τη δυνατότητα αυτή, η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή μπορεί να διασφαλίσει τη σταθερή συμπεριφορά που απαιτούν τα παιδιά αυτά εφόσον αντιδρούν με τρόπο «λογικό» και «προβλέψιμο» (Attwood, 1998).

Η όποια επιτυχία των θεραπευτικών προσεγγίσεων για τον αυτισμό δεν αίρει την άποψη ότι θεραπεία με την έννοια της ίασης δεν υπάρχει (Φρανσίς, 2007). Στην ποικιλία μεθόδων αντιμετώπισης αξίζει όμως να συμπεριληφθεί η άποψη της Temple Grandin η οποία γεννήθηκε το 1947 στη Βοστώνη και διαγνώστηκε με αυτισμό σε ηλικία δύο ετών. Έγινε καθηγήτρια ζωολογίας στο Πανεπιστήμιο του Κολοράντο (ΗΠΑ), Σύμβουλος Βιομηχανικής Τεχνολογίας, εφευρέτης και έχει σπουδάσει

Ψυχολογία. Παρόλο που ζει όλη της τη ζωή ως αυτιστική, υποστηρίζει πως «ανάρρωσε» επειδή η μητέρα της, η θεία της και ο δάσκαλός της νοιάζονταν αρκετά ώστε να εργαστούν για εκείνη (Grandin & Scariano, 1986).

1.4.3. Αυτισμός και Δευτεροβάθμια Τυπική Εκπαίδευση

Τις τελευταίες δεκαετίες δύο κυρίαρχες τάσεις συγκλίνουν ώστε να φέρουν τον αυτισμό στο προσκήνιο ως πρόκληση για τη γενική εκπαίδευση: α) η διεύρυνση των διαγνωστικών προσεγγίσεων του Αυτιστικού Φάσματος σε ένα εκτενέστερο πλαίσιο ιδιαιτεροτήτων και β) οι αλλαγές στις πρακτικές της ειδικής αγωγής σχετικά με τη συμπερίληψη δίνοντας έμφαση σε ένα λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον με αποτέλεσμα την αύξηση των αυτιστικών μαθητών στην τυπική τάξη (Detzer, 2017).

Μεγαλώνοντας το αυτιστικό παιδί και προσερχόμενο πλέον στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση καλείται να αντιμετωπίσει νέες ορμονικές διαφοροποιήσεις που συνάδουν με τα αναπτυξιακά άλματα ενός εφήβου. Παράλληλα καθώς αυξάνονται οι γνωστικές απαιτήσεις αυξάνονται και οι δυσκολίες εναρμόνισης με αυτές καθώς οι μαθητές του Αυτιστικού Φάσματος πέρα από τις δυσκολίες που παρουσιάζουν διαθέτουν και γνωστικές δυνατότητες που πρέπει όμως να συγκροτηθούν και να καλλιεργηθούν κάτω από έναν οργανωμένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Τις δυνατότητες αυτές κινητοποιεί και ενισχύει η συνεκπαίδευσή τους με μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης.

Τη μειωμένη αυτοπεποίθηση των μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, όσον αφορά τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, κατέγραψε η έρευνα που διεξήχθη σε 60 μαθητές ηλικίας 10-15 ετών, από το Πανεπιστήμιο Κουίνς στο Μπέλφαστ της Βόρειας Ιρλανδίας (Furlano & Kelley, 2019). Η έρευνα έδειξε πως οι συμμετέχοντες αυτιστικοί μαθητές δεν γνωρίζουν τις ικανότητές τους σε ακαδημαϊκό επίπεδο γι' αυτό και η αυτοπεποίθησή τους είναι χαμηλή. Οι εκτιμήσεις των μαθητών όμως άλλαξαν μετά από την κατάλληλη ανατροφοδότηση που πήραν, γεγονός που καταδεικνύει πως είναι σε θέση να επεξεργάζονται συγκεκριμένα σχόλια. Απαιτείται επομένως μία εξατομικευμένη, ανατροφοδοτική διδακτική παρέμβαση για την οποία όμως απουσιάζει ένας οδηγός καλών διδακτικών πρακτικών ειδικά στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας τυπικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται έτσι συχνά αντιμέτωποι με το αποθαρρυντικό έργο σχεδίασης συμπεριληπτικών προγραμμάτων μάθησης εφόσον απουσιάζει ένας σαφής οδηγός και

διαδικασίες στοχευμένων εξατομικευμένων διδακτικών πρακτικών (Simpson et al., 2003).

Η δυσκολία στη διαχείριση ανάλογων κρίσεων μπορεί να βρει διέξοδο στη διασταύρωση απόψεων και ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου. Η ενημέρωση ενδέχεται να επεκταθεί και στη συνεργασία με τους συναδέλφους του Λυκείου όταν αυτό είναι εφικτό. Μπορεί δηλαδή να αναζητηθεί η συμπεριφορική και σχολική επίδοση στην εξέλιξη του μαθητή από το Γυμνάσιο προς το Λύκειο. Στο χρονικό αυτό στάδιο θα πρέπει να γίνει και η επιλογή φοίτησης σε Γενικό Λύκειο (ΓΕΛ) ή Επαγγελματικό (ΕΠΑΛ). Η ανάγκη ενημέρωσης και συνεργατικής εμπλοκής των εκπαιδευτικών εκτείνεται στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου, Γενικού Λυκείου και Επαγγελματικού, εφόσον στο ΕΠΑΛ μπορεί να εγγραφεί και μαθητής που έχει φοιτήσει στην Α΄ τάξη του Γενικού Λυκείου και αποφάσισε να αλλάξει προσανατολισμό σπουδών. Στην περίπτωση αυτή αλλά και σε άλλες ανάλογες περιστάσεις αυτή η *οριζόντια* μορφή *επικοινωνίας* των εκπαιδευτικών μπορεί να επεκταθεί σε τοπικό αλλά και ευρύτερο περιφερειακό δίκτυο (Μπρίνια, 2008).

Έρευνα που διεξήχθη στο Σίδνεϋ της Αυστραλίας το 2012 κατέδειξε την ιδιαίτερη προτεραιότητα που δίνουν εκπαιδευτικοί και μαθητές με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό: α) στις κοινωνικές σχέσεις και β) στο περιβάλλον μάθησης. Η έρευνα διεξήχθη σε 81 καθηγητές Β/θμιας Γενικής Εκπαίδευσης και 32 μαθητές με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας που φοιτούσαν σε γενικά σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί εστίασαν στην ανάγκη ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων και στο πεδίο της συγκέντρωσης μέσα στην τάξη.

Παρεμφερή ήταν και τα κύρια θέματα που έθιξαν οι μαθητές και αφορούσαν: α) την ανάγκη τους για κοινωνική αλληλεπίδραση και φιλία καθώς και το ενδιαφέρον τους για το μαθησιακό τους περιβάλλον (Hay et al., 2012). Βελτιωμένη κοινωνική προσαρμογή καταδεικνύουν σημαντικά ερευνητικά δεδομένα ιδίως με μεγαλύτερα παιδιά και εφήβους εφόσον εφαρμοστούν κατάλληλες πρακτικές και προγράμματα (National Research Council, 2001). Οι πρακτικές αυτές θα πρέπει να εστιάζουν στην ανάπτυξη συμπεριφορικών, κοινωνικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Για την επιτυχή έκβαση κάθε ανάλογης στρατηγικής προτάσσεται η εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών με βάση τις ανάγκες τους (Sansosti & Sansosti, 2012).

Η Karen Williams (Williams, 1995) με βάση τις εμπειρίες της από το Ψυχιατρικό Τμήμα του Ιατρικού Κέντρου Παιδιών και Εφήβων του Πανεπιστημίου του Michigan προτείνει στους εκπαιδευτικούς στρατηγικές αντιμετώπισης δυσκολιών που ανακύπτουν από τη διαχείριση μαθητών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (Guidelines for Teachers). Τονίζει ως μία βασική προβληματική την ανάγκη των εφήβων αυτών να γίνουν αποδεκτοί από τον κοινωνικό τους περίγυρο κάτι για το οποίο αδυνατούν. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους μπορεί να λειτουργήσει πιο αποτελεσματικά καθώς θα μεταδώσει μια κοινή γραμμή εξατομικευμένης παιδαγωγικής προσέγγισης και προς τους υπόλοιπους μαθητές της τυπικής τάξης. Στόχος θα είναι η ενημέρωση, η ανοχή και αποδοχή των συμμαθητών τους με τις όποιες ιδιαιτερότητες και όχι η περιθωριοποίηση ή χλεύη.

Η αναζήτηση αυτή των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι μια σημαντική διαφορά των ατόμων με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας σε σχέση με τα υπόλοιπα άτομα του Αυτιστικού Φάσματος. Σε συνδυασμό με την αυξημένη αυτεπίγνωση της αδυναμίας τους αυτής, η πιθανότητα για εκδήλωση συμπτωμάτων απομόνωσης, κατάθλιψης και άγχους καθίσταται μεγαλύτερη. Η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων αν συνδυαστεί με επαναλαμβανόμενες κοινωνικές απορρίψεις και αποτυχίες στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση, μπορεί να εντείνει τα συμπτώματα αγχώδους διαταραχής (Portway & Johnson, 2005, Klin, et al., 2005, Τσερμεντσέλη, 2017).

Στη διάρκεια επομένως της Β/θμιας Εκπαίδευσης οι έφηβοι του Αυτιστικού Φάσματος με υψηλή λειτουργικότητα δείχνουν να έχουν μεγαλύτερο έλλειμμα στις κοινωνικές δεξιότητες και αναφορικά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις στη γενίκευση της γνώσης. Μεγαλύτερο όμως καθίσταται και το έλλειμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη Γενική Εκπαίδευση γύρω από τα θέματα της Ειδικής Αγωγής, καθώς δεν υποχρεούνται να κατέχουν ανάλογα προσόντα για να διδάξουν στην τυπική εκπαίδευση. Η ενταξιακή εκπαίδευση γενικότερα αποβαίνει πιο επιτυχής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση καθώς εδώ οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν σ'έναν συνδυασμό κοινωνικών και ακαδημαϊκών επιδόσεων. Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση όμως στοχεύει σ'ένα περιεχόμενο εξειδικευμένων γνώσεων παραμερίζοντας την κοινωνική ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί εδώ προσδοκούν από τους μαθητές τους τον προσανατολισμό σε μια πιο αυτόνομη και αυτοπροσδιοριζόμενη φύση καθώς και στην ανάπτυξη πιο απαιτητικών δεξιοτήτων εφαρμογής της γνώσης.

Ένα πλαίσιο αξιολόγησης και στοχοθεσίας που πρέπει να θέσουν οι εκπαιδευτικοί της τυπικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θα πρέπει να αφορά στα αποδεικτικά στοιχεία του οφέλους από τη συμμετοχή και την εκπαίδευση του μαθητή σε κοινωνικό και ακαδημαϊκό επίπεδο. Τα ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν είναι αν ο μαθητής επωφελείται *κοινωνικά* από το περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης επιδεικνύοντας μια ουσιαστική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους του και λαμβάνοντας την κατάλληλη κοινωνική ενίσχυση. Το δεύτερο ζητούμενο θα πρέπει να εξετάζει αν ο μαθητής του Αυτιστικού Φάσματος επωφελείται *ακαδημαϊκά* από τη γενική εκπαιδευτική εμπειρία. Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα εξετάζει εάν ο διδασκόμενος έφηβος είναι σε θέση να συμμετάσχει σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες σε ένα πιο ανεξάρτητο επίπεδο, εάν έχει αποκτήσει νέες δεξιότητες, αν μπορεί να προβεί σε γενίκευση των ήδη αποκτηθέντων και αν είναι σε θέση να παρακολουθεί τις ομαδικές οδηγίες (Simpson et al., 2003).

Με την εισαγωγή του μαθητή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αυξάνονται βαθμιαία τόσο οι γνωστικές απαιτήσεις όσο και οι βιοψυχικές συμπεριφορές και εξάρσεις τις οποίες εντείνει το μεταβατικό στάδιο της εφηβείας. Μια συνεργατική πρακτική των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τον Διευθυντή, αποτελεί επομένως αναγκαία, αν και όχι επαρκή, συνθήκη για την ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών και καλών διδακτικών πρακτικών.

1.4.4. Ένταξη και συμπερίληψη

1.4.4.1. Διεθνές νομοθετικό πλαίσιο

Στα 1948 η Παγκόσμια Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων επιβεβαιώνει το δικαίωμα του κάθε ατόμου στην εκπαίδευση ενώ στα 1993 οι διακηρύξεις των Ηνωμένων Εθνών κάνουν λόγο για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση των ατόμων με δυσκολίες (persons with disabilities) προτρέποντας τα έθνη να την ενσωματώσουν ως αναπόσπαστο τμήμα (integral part) στο εκπαιδευτικό τους σύστημα. Προάγεται πλέον η πρακτική της *ένταξης (integration)* των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής αγωγής (Αγγελίδης, 2011).

Τον Ιούνιο του 1994, 300 σύνεδροι από 92 κυβερνήσεις και 25 διεθνείς οργανισμούς πήραν μέρος στο Παγκόσμιο Συνέδριο για την Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στη Σαλαμάγκα της Ισπανίας. Με κύριο σύνθημα και στόχο την

«Εκπαίδευση για Όλους» (Education for All), το Συνέδριο υιοθέτησε τη λεγόμενη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (The Salamanca Statement). Σύμφωνα με αυτή τα συνηθισμένα–κοινά σχολεία θα πρέπει να χαράξουν έναν «συμπεριληπτικό» προσανατολισμό παρέχοντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις για πρόσβαση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η Διακήρυξη καλεί όλες τις κυβερνήσεις να χαράξουν μια πολιτική που να δίνει θεσμικά και οικονομικά προτεραιότητα στην αρχή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης και Φοίτησης (Inclusive Education-Schooling) υποστηρίζοντας αποτελεσματικά την ενσωμάτωση της εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση.

Ο όρος “*inclusive education*” (συμπεριληπτική εκπαίδευση) από το λατινικό *includere* (συμπεριλαμβάνω) αντικατέστησε τον όρο “*integration*” (ένταξη) που ίσχυε ως τότε. Οι ξένοι επιστήμονες ερευνώντας την αποτελεσματικότητα της ένταξης στις χώρες τους θέλησαν να αναζητήσουν έναν όρο με ευρύτερη κοινωνική οπτική, πέρα από τους περιορισμούς των εκπαιδευτικών δομών τονίζοντας έτσι ότι η ένταξη δεν αποτελεί στόχο αλλά το μέσο για την αλλαγή των κοινωνικών δεδομένων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Τη διάκριση των όρων επισημαίνουν και οι Sebba & Ainscow (1996: 9) επισημαίνοντας πως ο όρος *integration* εστιάζει στην αναδιοργάνωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών σε μια περιορισμένη ομάδα μαθητών ενώ ο όρος *inclusion* (συμπερίληψη) δεν αποβλέπει στο πώς θα αφομοιωθούν εξατομικευμένοι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές. Ο στόχος είναι πώς τα σχολεία θα αναδομηθούν για να ανταποκριθούν θετικά σε όλους τους μαθητές ως εξατομικευμένες προσωπικότητες.

Ένας πιο διευρυμένος ορισμός της έννοιας *συμπερίληψη* εκτείνεται στην προαγωγή ειδικών ομάδων μαθητών στην τυπική εκπαίδευση και όχι αποκλειστικά αναπήρων ή ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εστιάζει δηλαδή στην ποικιλομορφία που διακρίνει όλους τους μαθητές και στους τρόπους με τους οποίους τα σχολεία ανταποκρίνονται σ’ αυτήν (Παπαπέτρου κ.ά., 2013).

Στην Ελλάδα οι όροι *ένταξη* και *συμπερίληψη* δεν διαφοροποιούνται εννοιολογικά καθώς «δεν συνοδεύονται από αρνητική εμπειρία και άρα από αρνητικά γλωσσικά συμφραζόμενα» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

1.4.4.2. Η νομοθεσία στην Ελλάδα για τους μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

«Στην Ελλάδα, η πορεία της ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες διακρίνεται σε τρεις φάσεις: την περίοδο της κρυφής ή αόρατης ένταξης (1906-1984), την περίοδο της ανάπτυξης των ειδικών τάξεων (1984-1989) και την περίοδο της ευρωπαϊκής επίδρασης (1989-2000) (Lampropoulou & Padeliaou, 1995). Σήμερα διανύουμε την τέταρτη φάση της συνεκπαίδευσης που αν και είναι θεσμοθετημένη και υποστηρίζεται επιστημονικά, ωστόσο δεν συνοδεύεται από δομικές και ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαιδευτική πράξη (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Αν και η αναγνώριση των παιδιών με αυτισμό ως μια ιδιαίτερη κατηγορία μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες έχει μία ιστορία δύο δεκαετιών (Ν. 1566/1985), η δυνατότητα φοίτησής τους σε πλαίσια ένταξης νομοθετήθηκε σχετικά πρόσφατα (Ν. 2817/2000) και εφαρμόζεται μόνο σε περιορισμένο αριθμό μαθητών στο φάσμα του αυτισμού» (Μανρουλίου, 2008).

Η θεσμοθέτηση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επαναπροσδιορίστηκε νομοθετικά με τον Ν 3699/2008 (ΦΕΚ Α 199/2-10-2008). Με την αντικατάσταση του όρου «ειδική αγωγή» από τον νεοεισαχθέντα «ειδική αγωγή και εκπαίδευση» η ελληνική πολιτεία δεσμεύεται για την πλήρη κατοχύρωση τόσο στη μόρφωση όσο και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) καθίσταται εξίσου υποχρεωτική με τη γενική εκπαίδευση και με αποκλειστικό φορέα ευθύνης το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.).

α. Φοίτηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά σχολεία

Σύμφωνα με το άρθρο 6 του Ν 3699/2008 (ΦΕΚ Α 199/2-10-2008) οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν:

α) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου εφόσον παρουσιάζουν ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών του σχολείου και σε συνεργασία με τα οικεία ΚΕΣΥ, τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και τους συμβούλους Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ).

β) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου με *Παράλληλη Στήριξη-συνεκπαίδευση* από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) μετά από εισήγηση του οικείου ΚΕΣΥ.

γ) Σε *Τμήματα Ένταξης (ΤΕ)* ειδικά οργανωμένα και στελεχωμένα που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.

β. Φοίτηση παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

Σύμφωνα με τον Ν.3699/2008 άρθρο 3, περί «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», τα παιδιά με ΔΑΦ θεωρούνται μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δικαιούνται πρόσβαση σε ένα ευρύ και ισορροπημένο αναλυτικό πρόγραμμα, με ιδιαίτερες διδακτικές προσεγγίσεις και εναλλακτικές μεθόδους εκπαίδευσης και επικοινωνίας. Ειδικά για τους αυτιστικούς μαθητές στο άρθρο 7 εδάφιο 4 του παρόντος νόμου προβλέπεται η φοίτηση:

α) Σε σχολικές τάξεις του *γενικού σχολείου* για μαθητές *υψηλής λειτουργικότητας* (σύνδρομο Asperger) με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού της τάξης. Αν το οικείο ΚΕΣΥ γνωμοδοτήσει σχετικά προβλέπεται και η *Παράλληλη Στήριξη* από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής με εξειδίκευση στον αυτισμό.

β) Σε *Τμήματα Ένταξης των γενικών σχολείων* για αυτιστικούς μαθητές μέσης και χαμηλής λειτουργικότητας για την παρακολούθηση κοινού και εξειδικευμένου αναλυτικού προγράμματος με *Παράλληλη Στήριξη* από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής. Η *Παράλληλη Στήριξη* των αυτιστικών μαθητών ενδέχεται να διακοπεί μόνο μετά από σχετική γνωμοδότηση του οικείου ΚΕΣΥ και της γνώμης των γονέων οι οποίοι μπορούν να εισηγηθούν τη διάθεση ειδικού βοηθού μετά από σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και του Συλλόγου διδασκόντων.

γ) Σε *Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ)* με κατεύθυνση τον αυτισμό σε σοβαρότερες περιπτώσεις.

δ) Σε περίπτωση βαριάς νοητικής υστέρησης σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα

αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων, ιδρύματα χρονίως πασχόντων ή Υπηρεσίες εκπαίδευσης και αποκατάστασης των Μονάδων Ψυχικής Υγείας

Στο πλαίσιο του πνεύματος για ενταξιακό προσανατολισμό όλο και περισσότερων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο τυπικό σχολείο φοιτούν πλέον σε αυτό και οι μαθητές του αυτιστικού φάσματος με υψηλή λειτουργικότητα. Η φοίτηση των παιδιών αυτών σε τυπικά σχολεία προϋποθέτει αποδοχή μιας νέας κουλτούρας, της συνδημιουργίας ατόμων με διαφορετικές δυνατότητες, μαθησιακές ανάγκες και αντιλήψεις (Σούλης, 2003)

Στη στοχοθεσία της ειδικής εκπαίδευσης προτάσσονται δύο σημαντικά θέματα: η ένταξη και η εξατομικευμένη διδασκαλία. Οι αρχές προσέγγισης των ατόμων που ανήκουν στο Διάχυτο Φάσμα του Αυτισμού μπορεί να διαφοροποιείται όσον αφορά την κλινική του εικόνα και αντιμετώπιση (Συριοπούλου-Δελλή, (2016). Τις ίδιες αρχές καλείται να ακολουθήσει πλέον και το σχολείο τυπικής εκπαίδευσης. Οι διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών, τόσο σε γνωστικό όσο και σε συμπεριφορικό επίπεδο, ενισχύουν την ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία των εκπαιδευτικών, κατάρτιση γύρω από θέματα ειδικής αγωγής αλλά και στήριξη από κατάλληλα πρόσωπα και φορείς (Γενά, 2002).

Ο ειδικός παιδαγωγός οφείλει να βρίσκει κάθε φορά την κατάλληλη μέθοδο για να «λειτουργεί την εμποδισμένη εξέλιξη του κάθε παιδιού και να απεγκλωβίζει αυτό που ήταν δυνατό να γίνει». Ο εκπαιδευτικός γενικότερα βρίσκεται συχνά στη δίνη πολλαπλών συγκρουσιακών καταστάσεων καθώς είναι ο ενδιάμεσος μεταξύ των μαθητών και του εξωτερικού κόσμου (Σταύρου, 1984). Και καθώς οι εκπαιδευτικές ανάγκες διαφοροποιούνται και πολλαπλασιάζονται, η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας καθίσταται απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαχείρισή τους.

1.4.4.3. Διαδικασία διάγνωσης Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος και άλλων μαθησιακών δυσκολιών

Για τον σχεδιασμό Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) των μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, όρασης, ακοής, κινητικές αναπηρίες ή άλλα ψυχικά ή χρόνια νοσήματα που μπορούν να επηρεάσουν τη μαθησιακή ικανότητα, το αρμόδιο θεσμικό όργανο είναι το ΚΕΣΥ (Κέντρο Συμβουλευτικής και Υποστήριξης). Σε συνεργασία με τις κατάλληλες ιατρικές υπηρεσίες η διαγνωστική

ομάδα του αρμόδιου ΚΕΣΥ προτείνει τις αρμόζουσες εργονομικές διευθετήσεις, το σχολείο και τον τρόπο φοίτησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην οποιαδήποτε απόφαση οι γονείς ή κηδεμόνες μπορούν να εκφέρουν άποψη που όμως δεν είναι δεσμευτική. Σε περίπτωση όμως διάστασης απόψεων μεταξύ των γνωματεύσεων των ΚΕΣΥ και των ΙΠΚ (Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων) για τον ίδιο μαθητή, οι γονείς μπορούν να προσφύγουν σε πενταμελή Δευτεροβάθμια Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) που συγκροτείται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης. Σε περίπτωση μη προσφυγής επικρατεί η γνωμάτευση του ΚΕΣΥ.

Τα ΚΕΣΥ αποτελούν επομένως τα κυρίως αρμόδια κέντρα διάγνωσης, τα οποία αξιολογούν, σύμφωνα με το άρθρο 4 παρ. 1 του παρόντος νόμου, μαθητές που δεν έχουν συμπληρώσει το εικοστό δεύτερο (22ο) έτος της ηλικίας τους, όχι όμως απόφοιτους άνω των δεκαοκτώ (18) που δεν έχουν ήδη αξιολογηθεί. Σε συνεργασία με τις διευθύνσεις Υγείας και Πρόνοιας των Περιφερειών αρχικά ανιχνεύουν και διαπιστώνουν τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών αναγκών που παρουσιάζουν οι μαθητές. Κατόπιν εισηγούνται τα κατάλληλα προσαρμοσμένα διδακτικά προγράμματα και υποστηρικτικά μέτρα που θα εφαρμοστούν από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων, την κατάλληλη σχολική μονάδα φοίτησης, την πιθανή διδασκαλία στο σπίτι ή τη δρομολόγηση κάποιου άλλου προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Προσδιορίζουν ακόμη τον χρόνο επαναξιολόγησης των μαθητών. Όταν όμως αφορούν σε μαθητές που φοιτούν στα Λύκεια οι εισηγήσεις τους ισχύουν μέχρι την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με την παρ.5 του άρθρου 5 (Ν 3699/2008). Εκπρόσωπος του ΚΕΣΥ παρίσταται για την παροχή διευκρινίσεων και στις επιτροπές που συγκροτούνται για την εξέταση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τη διάρκεια των εισαγωγικών πανελλαδικών εξετάσεων (εδάφιο α' παρ. 3 άρθρου 27 π.δ. 60/2006).

Η συμβολή των ειδικών αυτών ψυχοκοινωνικών φορέων στην ενημέρωση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα γενικά σχολεία είναι πολύτιμη και διαφωτιστική. Η ένταξη των μαθητών του Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας στην τυπική εκπαίδευση προϋποθέτει τη γνωστική κατάρτιση στην ειδική αγωγή και των διδασκόντων στη γενική εκπαίδευση. Το έλλειμμα επιμόρφωσης καθίσταται μάλιστα πιο έντονο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση όπου

αυξάνονται τόσο οι γνωστικές απαιτήσεις όσο και οι βιοψυχικές αναπροσαρμογές που προσδιορίζουν το μεταβατικό στάδιο της εφηβείας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΣΥΝΔΡΟΜΟ ASPERGER - ΑΥΤΙΣΜΟΣ ΥΨΗΛΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

2.1. Διαταραχή Asperger – Διαγνωστικά κριτήρια

Η διαταραχή Asperger οριζόμενη και ως Αυτισμός Υψηλής Λειτουργικότητας (High Functioning Autism), ονομάζεται πλέον, σύμφωνα με τα νέα διαγνωστικά κριτήρια DSM-V της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας *Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος – Επίπεδο 1*. Ο μέχρι τώρα όρος *σύνδρομο* καταδεικνύει μια κλινική εικόνα με πολλά και διαφορετικά στοιχεία συμπεριφοράς. Το άτομο με τη διαταραχή αυτή παρουσιάζει έγκαιρη ανάπτυξη καλών τυπικών γλωσσικών δεξιοτήτων, χωρίς καθυστέρηση στη γνωστική ανάπτυξη, με ιδιαιτερότητες όμως στην επικοινωνιακή συμπεριφορά και περιορισμένα ενδιαφέροντα (Συριοπούλου-Δελλή, 2016). Πολλές από τις συμπεριφορές των ατόμων με σύνδρομο Asperger θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες που αφορούν: α) στο λεξιλόγιο, β) στη γνωστική τους λειτουργία και γ) στη συμπεριφορά.

A) Όσον αφορά στο λεκτική τους συμπεριφορά τα άτομα αυτά παρουσιάζουν συνήθως καθαρή ομιλία πριν από την ηλικία των τεσσάρων ετών με πολύ καλή επίδοση στη γραμματικοσυντακτική λειτουργία τους. Η ομιλία τους όμως παρουσιάζει κάποια επιτήδευση και επαναλήψεις ενώ η φωνή είναι επίπεδη, χωρίς συναίσθημα. Μπορεί ακόμη να παρουσιάζουν ηχολαλίες δηλαδή να επαναλαμβάνουν τα δικά τους λόγια, ενώ πολλές φορές το θέμα συζήτησης περιστρέφεται γύρω από τον εαυτό τους.

B) Σε γνωστικό επίπεδο ο δείκτης νοημοσύνης (IQ) των ατόμων με σύνδρομο Asperger καλύπτει όλα τα επίπεδα, με πάνω από το φυσιολογικό όσον αφορά τις λεκτικές κυρίως ικανότητες και κάτω από το κανονικό στις πρακτικές. Παρατηρείται ακόμη εμμονή σε θέματα όπως η μουσική, η ιστορία, ο καιρός, το σχέδιο και η ζωγραφική. Παρουσιάζονται όμως συχνά δυσκολίες στο γραπτό λόγο, στα Μαθηματικά και γενικά σε θέματα που απαιτούν αφηρημένη σκέψη ή τη λεγόμενη κοινή λογική. Η σκέψη τους είναι συγκεκριμένη και γι' αυτό δεν αντιλαμβάνονται τη

μεταφορική χρήση της γλώσσας, τη «σωματική γλώσσα» ή τα «παραγλωσσικά μέσα» των άλλων ανθρώπων όπως ο χρωματισμός, ο επιτονισμός και η ένταση της φωνής ή του γέλιου.

Γ) Σε επίπεδο συμπεριφοράς οι κινήσεις των ατόμων αυτών είναι συνήθως αδέξιες, περίεργες, με ακαμψία και χαμηλή προσαρμοστικότητα. Καθώς η κοινωνικο-συναισθηματική τους εξέλιξη καθυστερεί και δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων, δυσκολεύονται και στη διαχείριση των δικών τους συναισθημάτων. Έτσι συχνά η συμπεριφορά τους αποβαίνει αυτο-διεγερτική χωρίς να μπορούν να ελέγξουν τον θυμό και το άγχος τους. Ενώ έχουν επομένως κοινωνική αντίληψη παρουσιάζουν ελλειμματική παλινδρομική αλληλεπίδραση. Συνηθισμένες είναι και οι αισθητηριακές εμμονές όπως η τάση τους να κοιτούν έντονα πράγματα από κοντά να μυρίζουν ή να βάζουν στο στόμα τους πράγματα. Άλλοτε πάλι ενοχλούνται έντονα από ήχους ή οσμές. Μπορούν να διαπιστωθούν γενικά και άλλες περίεργες κινήσεις, τικ, ξεσπάσματα συμπεριφοράς, απουσία βλεμματικής επαφής όταν τους μιλούν, αδιαφορία ή μη επιθυμία της παρουσίας άλλων. Ενδέχεται όμως κάποια παιδιά να επιθυμούν πολύ την παρουσία άλλων και ιδίως ενηλίκων.

Η αιτιολογία των διαταραχών αυτών δεν έχει προσδιοριστεί πλήρως. Συνδέεται κυρίως με την προγεννητική περίοδο του παιδιού και αποδίδεται σε έναν συνδυασμό παθολογίας του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (ΚΝΣ), χρωμοσωμικές ανωμαλίες, γενετικά ελλείμματα και συγγενείς λοιμώξεις. Το σύνδρομο αυτό είναι επομένως βιολογικά καθορισμένο και όπως καταδεικνύουν οι διεθνείς έρευνες δεν συνδέεται με τους γονείς, τον συναισθηματικό και αναπτυξιακό κόσμο, την κοινωνική διαστρωμάτωση και την εθνική ή πολιτισμική ταυτότητα του παιδιού (Στασινός, 2016).

2.2. Μαθησιακές ικανότητες και αδυναμίες των ατόμων με σύνδρομο Asperger

Το νοητικό δυναμικό των ατόμων με σύνδρομο Asperger κινείται συνήθως σε φυσιολογικά επίπεδα (Jordan, 2000). Κάποιες φορές μάλιστα οι μαθησιακές τους ικανότητες υπερβαίνουν τις ανώτερες φυσιολογικές. Ενδέχεται να αποτελούν μέρος των λεγόμενων *ταλαντούχων* και *χαρισματικών* παιδιών στα σχολεία ενώ ένα μεγάλο ποσοστό αυτών των ατόμων αποτελούν μέλη του διεθνούς οργανισμού MENSΑ μέλη του οποίου είναι άτομα με υψηλό επίπεδο ευφυίας. Η Temple Grandin είχε

διαγνωστεί με αυτισμό σε ηλικία 3 ετών. Εξελίχτηκε σε μια επιτυχημένη σχεδιάστρια μηχανημάτων αγροτικού εξοπλισμού με master στη ζωολογία και το 1988 έγινε διδάκτορας στο Πανεπιστήμιο του Illinois (Grandin & Scariano, 1986).

Παρατηρούνται όμως και συμπεριφορές σχολικής άρνησης καθώς οι μαθητές με το σύνδρομο αυτό αδυνατούν να αντεπεξέλθουν στις κοινωνικές δυσκολίες που βιώνουν στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Κάτω από τη συμπεριφορά αυτή υποβόσκουν συχνά θέματα σχολικής θυματοποίησης, κοινωνικής φοβίας αλλά και άγχος αποχωρισμού στη νηπιακή ηλικία κυρίως. Συχνή είναι και η λεγόμενη *επιτελική δυσλειτουργία* καθώς το παιδί παρουσιάζει ίσως μια υπερκινητική εικόνα και δυσκολία στην οργάνωση, συγκέντρωση, διαχείριση του χρόνου του και γενικότερα των ιδεών και γνώσεών του. Η αδυναμία συγκρότησης αφηρημένης, ευέλικτης και δημιουργικής σκέψης αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα για την άντληση την κεντρικής ιδέας των μαθημάτων, το σχεδιασμό και την επίλυση προβλημάτων.

Στην εφηβεία τα συμπτώματα κοινωνικής απομόνωσης γίνονται πιο έντονα πράγμα το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε ορισμένες περιπτώσεις σε κατάθλιψη. Ο έφηβος με σύνδρομο *Asperger* ενδέχεται να αποτραβηχτεί περισσότερο στον δικό του κόσμο χάνοντας κάθε ενδιαφέρον για κοινωνική αλληλεπίδραση. Αυτό μπορεί να δυσκολέψει την ένταξη του μαθητή σε ομαδοσυνεργατικές μεθόδους κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Είναι κάτι που πρέπει να το χειριστεί ο εκπαιδευτικός με λεπτότητα και σε συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς καθώς και με τους υπόλοιπους μαθητές. Έτσι θα διαφυλαχτεί η απαραίτητη σταθερότητα και θα αποφευχθούν οι προκλήσεις από το περιβάλλον της τάξης που θα διεγείρουν πιθανές εξάρσεις και εκρήξεις στον μαθητή με *Asperger*. Η Temple Grandin (Grandin & Scariano 1986), αναφέρει στο βιβλίο της πως επειδή το μυαλό της δουλεύει με οπτικό τρόπο χρησιμοποιεί οπτικές παρομοιώσεις. Έτσι παρομοίαζε τις ανθρώπινες σχέσεις με μια συρόμενη τζαμόπορτα στην οποία πρέπει να εισερχόμαστε αργά και όπου υπάρχει πάντα ο κίνδυνος να θρυμματιστεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΑΥΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΤΥΠΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

3.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού τυπικής εκπαίδευσης- κίνητρα και επιβράβευση

Το φάσμα του αυτισμού αποτελεί μια πρόκληση για τον ειδικό επιστήμονα λόγω της ποικιλομορφίας που παρουσιάζει (Σιούλα & Διαμαντή, 2015). Η πρόκληση αναδύεται και για τον «μη ειδικό» εκπαιδευτικό που καλείται να υποδεχτεί στο σώμα μιας τυπικής τάξης μαθητές που απαιτούν ένα ιδιαίτερο πλαίσιο παρέμβασης για να αναδείξουν τις δυνατότητές τους. Κάθε περίπτωση μαθητή με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας είναι μοναδική και ειδικά στην ηλικία των 12-18 όπου αναπτύσσεται και διαμορφώνεται η προσωπικότητα του εφήβου, οι αλλαγές καθίστανται ραγδαίες.

Ο Ivar Lovass (Lovaas, 1987) από τα μέσα της δεκαετίας του '60 και για την επόμενη εικοσαετία κατάφερε να αναδείξει τις δυνατότητες ενός σημαντικού ποσοστού παιδιών με αυτισμό. Πολλά από αυτά κατάφεραν να ενταχθούν στο πλαίσιο της τυπικής τάξης φοιτώντας μαζί με μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Η εκτίμηση της νοημοσύνης, των μαθησιακών ικανοτήτων, της συναισθηματικής κατάστασης, κοινωνικής ωριμότητας, γλωσσικής εξέλιξης και σχολικής επίδοσης θα πραγματοποιηθεί από την κατάλληλη διεπιστημονικά προσέγγιση. Αυτή θα συμβάλει στη θεραπευτική και εκπαιδευτική παρέμβαση στο άτομο (Κοντοπούλου, 2001 και Γενά, 2002).

Ο εκπαιδευτικός της τυπικής τάξης οφείλει να είναι ενημερωμένος μελετώντας τη γνωμάτευση του εν λόγω μαθητή και τις υποδείξεις της. Ανταλλάσσοντας εμπειρίες, μελετώντας ο ίδιος αλλά και απευθυνόμενος στους ειδικούς επιστήμονες είτε του ΚΕΣΥ είτε των Τμημάτων Ένταξης ή Παράλληλης Στήριξης μπορεί να λειτουργήσει ως πολλαπλασιαστής αλλά και αποδέκτης γνώσεων και εμπειριών μεταξύ των συναδέλφων του εκπαιδευτικών. Το επόμενο βήμα μετά την αρχική ενημέρωση από τη σχετική γνωμάτευση είναι η οργάνωση τεχνικών διδασκαλίας με συγκεκριμένο τρόπο. Εξίσου με το γνωστικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας που αφορά στην κατανόηση των εντολών και ερωτήσεων θα πρέπει να δοθεί βαρύτητα και στο συμπεριφορικό. Η συνεργατική πρακτική των εκπαιδευτικών

οφείλει να διασφαλίσει στον μαθητή την ενθάρρυνση και αξιοποίηση των ενδιαφερόντων του, την ένταξή του σε ομάδες συνομηλίκων του καθώς και τη διατήρηση ενός σταθερού προγράμματος ρουτίνας.

Ο εκπαιδευτικός καθώς βρίσκεται πολλές ώρες την ημέρα με τον μαθητή γνωρίζει τις δυσκολίες του στα μαθήματα, με τι ενδιαφέρεται περισσότερο να ασχολείται, τι αποφεύγει ή αδυνατεί να εκτελέσει. Μπορεί έτσι ως παρατηρητής να αποτελέσει πολύτιμο σύμβουλο για τον ειδικό, τους γονείς αλλά και για τον ίδιο οργανώνοντας κατάλληλα το πρόγραμμα παρέμβασής του (Συριοπούλου-Δελλή & Κασίμος, 2013). Στη βαθμίδα του Γυμνασίου και Λυκείου οι εκπαιδευτικοί εναλλάσσονται και οι ώρες διδασκαλίας και επαφής με τους μαθητές είναι συγκεκριμένες. Δεν υπάρχει η δυνατότητα πολύωρης καθημερινής επαφής και παρατήρησης που διασφαλίζει η βαθμίδα του Δημοτικού. Η συνεργατική πρακτική, η ανταλλαγή απόψεων, συμβουλών και εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών καθίσταται απαραίτητη ώστε να καλύψει το γνωστικό κενό των συναδέλφων.

Μία διαδραστική σχέση εκτεινόμενη στο πλαίσιο των διδασκόντων με την ανταλλαγή αποτελεσματικών διδακτικών εμπειριών και μεθόδων θα συμβάλει στην υιοθέτηση μιας κοινής συμπεριφορικής γραμμής από τους εκπαιδευτικούς. Αυτή μπορεί να αναγνωρίσει τις πηγές που ενθαρρύνουν θετικές αντιδράσεις στον αυτιστικό μαθητή και αυτές που τον πιέζουν διεγείροντας έτσι μια επιθετική, μη επιθυμητή συμπεριφορά.

Ανάλογα μπορεί να δράσει αποτελεσματικά μια «διεκπαιδευτική» προσέγγιση μεταξύ συναδέλφων που θα εκτιμήσει τις ικανότητες του μαθητή σε θεωρητικό, πρακτικό ή δημιουργικό επίπεδο. Η ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την εξέλιξη της επίδοσης και γενικά της εικόνας που παρουσιάζει ο μαθητής είναι σε θέση να προσφέρει μια πλήρη και εμπειριστατωμένη αξιολογική εικόνα χρήσιμη για τους γονείς, τον ειδικό επιστήμονα αλλά πρωτίστως για το ίδιο το παιδί.

3.2. Ο ρόλος του Διευθυντή γενικού σχολείου στη διαμόρφωση μιας συμπεριληπτικής συνεργατικής κουλτούρας

Η συμπεριληπτική φιλοσοφία αποτελεί μια διαδικασία προσανατολισμού της τάξης ή του σχολείου με τη μορφή υποστηρικτικής κοινότητας (Sebba & Ainscow, 1996). Μια κοινότητα προϋποθέτει τη συνεργασία των μελών της και τη δέσμευσή της σε κοινές πρακτικές και στόχους. Οι πρακτικές αυτές αφορούν τις διεργασίες

που αυξάνουν τη συμμετοχή όλων των ευάλωτων σε συνθήκες αποκλεισμού μαθητών. Προϋπόθεση γι' αυτό είναι η αναδιοργάνωση της σχολικής κουλτούρας ώστε να ανταποκρίνεται στην ανομοιογένεια και ετερότητα των μαθητών (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Στην προώθηση μιας συνεργατικής πρακτικής μέσα στο πλαίσιο αυτής της φιλοσοφίας ιδιαίτερα σημαντικός καθίσταται ο ρόλος του σχολικού Διευθυντή. Οι πρακτικές που θα ασκήσει αποτελούν ένα κρίσιμο στοιχείο για την αλληλοσύνδεση των μελών της σχολικής κοινότητας στις αξίες της συμπεριληπτικής κουλτούρας μέσα από βιώσιμες αλλαγές (Ainscow & Sandil, 2010)

Ως υπεύθυνος της σχολικής μονάδας είναι σε θέση να αναπτύξει σχέσεις τόσο μέσα στο σχολείο όσο και ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία. Πέρα από τη μετάδοση μηνυμάτων σεβασμού προς τη διαφορετικότητα, η σχολική ηγεσία, που προωθεί τη συμπεριληπτική κουλτούρα προωθεί και μια συλλογική διαδικασία που στηρίζεται στη συμμετοχικότητα των διδασκόντων και την ανάληψη πρωτοβουλιών από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Ryan, 2006).

Μια σχολική ηγεσία με συμπεριληπτική φιλοσοφία οφείλει αρχικά να προωθήσει συνεργατικές πρακτικές με κατάλληλους κρατικούς φορείς, με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών που παρουσιάζουν ανάγκες και δυσκολίες αλλά και πρωτίστως με τους εκπαιδευτικούς. Προτείνοντάς τους να συμπεριφέρονται με αγάπη και αποδοχή στους μαθητές ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών και τους βοηθούν να έχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Noddings, 1992).

Κάθε μαθητής είναι μια ιδιαίτερη πολύπλευρη προσωπικότητα. Στα παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας ο εντοπισμός τυχόν ικανοτήτων τους, η διευκόλυνσή τους σ' ένα ισορροπημένο και ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών και η διασφάλιση μιας σταθερότητας και ρουτίνας στη σχολική τους καθημερινότητα θα αποτελέσει μοχλό για την κοινωνική τους ένταξη (Συριοπούλου-Δελλή & Κασίμος, 2013). Αυτή τη σταθερότητα μπορεί να διασφαλίσει ένα συνεργατικό μοντέλο σχολικής ηγεσίας, σύμφωνα με το οποίο υπάρχει διανομή καθηκόντων, ανάληψη πρωτοβουλιών και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Zembylas, 2010). Το μοντέλο αυτό υπηρετεί το δημοκρατικό πρότυπο ηγετικής συμπεριφοράς σύμφωνα με το οποίο ο ηγέτης λαμβάνει σοβαρά υπόψη τη γνώμη και τις ανάγκες των συνεργατών του ζητώντας και τη δική τους συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Μπρίνια, 2008).

Ευθύνη του Διευθυντή αποτελεί και η δρομολόγηση των τυπικών διαδικασιών για τη δημιουργία των απαραίτητων δομών διδακτικής υποστήριξης για τους μαθητές που την χρειάζονται όπως η Παράλληλη Στήριξη, τα Τμήματα Ένταξης ή η Συνδιδασκαλία (Κασίδης, Αποστολίδου & Δουφεξή, 2016). Εξασφαλίζει τα κατάλληλα μέσα, δημιουργεί υποδομές και υποστηρίζει το διδακτικό προσωπικό, για την εξασφάλιση «ευπρόσδεκτων» συνθηκών φοίτησης σε όλους τους μαθητές.

Για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των αναγκών αυτών απαιτείται γνώση, κατάρτιση και ανάλογη εμπειρία. Η συμπεριληπτική φιλοσοφία προϋποθέτει μια νέα παιδαγωγική οπτική την οποία η συνεργατική κουλτούρα μπορεί να ενισχύσει. Κύριος υπεύθυνος είναι ο Διευθυντής και ο τρόπος διοίκησής του. Η ηγετική του λειτουργία τού αποδίδει τη δυνατότητα δημιουργίας όλων εκείνων των προϋποθέσεων που θα συμβάλουν στη διαμόρφωση αποτελεσματικών ομάδων συνεργασίας στο εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής κοινότητας (Μπρίνια, 2008). Μέσα από μια ανοιχτή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και παρακινώντας τη συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων μπορεί να καλλιεργήσει ένα κλίμα ενεργούς εμπλοκής των διδασκόντων για την επίτευξη διακηρυγμένων στόχων.

Αυτός ο προσανατολισμός σε στόχους, εκπαιδευτικούς και παιδαγωγικούς, θα αποβεί αποτελεσματικός με την ανάπτυξη θετικών συσχετίσεων μεταξύ των διδασκόντων. Ένα κύριο εχέγγυο για την αποτελεσματικότητα αυτών των συνεργασιών είναι και η ευελιξία. Οι μαθητές του Αυτιστικού Φάσματος, όπως και άλλες κατηγορίες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χρειάζονται αυτή την ευελιξία στην προσέγγιση του εκάστοτε γνωστικού αντικείμενου. Οι εκπαιδευτικοί συναφούς ειδικότητας ή οι συνδιδάσκοντες σε κοινά τμήματα, μπορούν να συναποφασίσουν τέτοιες προσεγγίσεις.

Οι συνεργασίες αυτές απαιτούν διαθέσιμο, κοινό χρόνο που μπορεί να τον διασφαλίσει ο Διευθυντής με τακτικές συνεδριάσεις. Ως υπεύθυνος ακόμη για την δημιουργία ευνοϊκού κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να παρακινήσει καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, να μεταφέρει ή να «εισπράξει» τυχόν γνώσεις για την ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση κάποιων μαθητών. Μπορεί ακόμη να επεκτείνει το πλαίσιο συνεργασίας «σε συνεννόηση με άλλες εκπαιδευτικές μονάδες δημιουργώντας ένα δίκτυο με σκοπό την κοινή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τους και την κοινή αντιμετώπιση προβλημάτων» (Μπρίνια, 2008: 175).

Ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού δεν περιορίζεται στην εφαρμογή ή διεκπεραίωση προγραμμάτων που έχει διδαχθεί. Απαιτείται συνεχής επαναπροσδιορισμός, προγραμματισμός και δημιουργικότητα στο έργο του. Οφείλει να βρίσκει κάθε φορά την κατάλληλη μέθοδο για να «λυτρώνει την εμποδισμένη εξέλιξη του κάθε παιδιού και να απεγκλωβίζει αυτό που ήταν δυνατό να γίνει» (Σταύρου, 1984). Στη στοχοθεσία της ειδικής εκπαίδευσης προτάσσονται δύο σημαντικά θέματα: η ένταξη και η εξατομικευμένη διδασκαλία. Ο παιδαγωγός της τυπικής εκπαίδευσης όμως καλείται να εφαρμόσει ή να «διεκπεραιώσει προγράμματα» με τρόπο που δεν έχει διδαχθεί. Η άγνοια και η ανασφάλεια ενός «αθωράκιστου» εκπαιδευτικού εντείνουν τη δυσκολία διαχείρισης κρίσιμων καταστάσεων. Η συνεργασία με ειδικούς συμβούλους ή φορείς δεν μπορεί να γίνεται σε καθημερινή βάση. Την απαιτούμενη αρωγή και καθοδήγηση καλείται να προσδώσει ο Διευθυντής μεσολαβώντας με τους υπεύθυνους φορείς και ενημερώνοντας τους διδάσκοντες για ενδεδειγμένες διδακτικές και συμπεριφορικές προσεγγίσεις των μαθητών.

Πολύ σημαντική παράμετρος για τη δρομολόγηση του κατάλληλου ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος θεωρείται από τη Διεθνή Ταξινόμηση Νόσων (ICD-10) η ανίχνευση των ενδοοικογενειακών σχέσεων. Το λεπτό αυτό ζήτημα του οικογενειακού περιβάλλοντος στο οποίο ζει και αναπτύσσεται το παιδί με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές γνωρίζει συχνά ο Διευθυντής. Είναι επομένως σε θέση να ενημερώσει με τη δέουσα εχεμύθεια τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς και τους αρμόδιους ψυχοκοινωνικούς φορείς, εάν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Σε συνεργασία με τον Σύλλογο διδασκόντων, θα αποτελέσει ακόμη τον συνδετικό κρίκο διαμεσολάβησης ανάμεσα σε μια ανεπαρκώς ίσως προετοιμασμένη ή ενημερωμένη οικογένεια και τον/τους μαθητή/ές που θα 'πρεπε να κατευθυνθούν σε ειδικούς διαγνωστικούς φορείς.

Σε κάθε περίπτωση ο ηγέτης της σχολικής μονάδας αναζητά κι αυτός τις δικές του πρακτικές για τη διαχείριση των δυσκολιών που ανακύπτουν από τη συνύπαρξη μαθητών με διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές ανάγκες. Η έρευνα του Αγγελίδη (2011), είχε σκοπό τον εντοπισμό των πρακτικών εκείνων οι οποίες προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο. Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν τέσσερις Διευθυντές δημοτικών σχολείων της Κύπρου. Τα ευρήματά της ανέδειξαν πως οι μορφές ηγεσίας που υποστηρίζουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν είναι

στατικές εφόσον και η συμπερίληψη είναι μια δυναμική διαδικασία. Ιδιαίτερα τονίστηκε η συμβολή της συνεργασίας του Διευθυντή με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου αλλά και τους ίδιους τους μαθητές για την επιτυχία της συμπερίληψης (Αγγελίδης, 2011).

3.3. Συνεργασία των εκπαιδευτικών για τον ενταξιακό προσανατολισμό των γενικών σχολείων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών αλλά και όλων των εμπλεκομένων της εκπαιδευτικής κοινότητας αναγνωρίζεται ως το «κλειδί» για μια αποτελεσματική συμπεριληπτική πρακτική. Η συνεργασία αφορά στον σχεδιασμό της ενταξιακής στρατηγικής και τη διαφοροποίηση των οδηγιών του αναλυτικού προγράμματος προσαρμοσμένων στις ανάγκες για την πρόοδο του κάθε μαθητή (McLeskey et al., 2014). Αποτελεί σημαντικό ενισχυτικό παράγοντα της ατομικής και ομαδικής επίδοσης των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών (Πασιαρδή, 2001).

Οι Sharpe & Hawes (2003) αναζητώντας τις κατάλληλες συνεργατικές δεξιότητες και στρατηγικές διατύπωσαν 5 βήματα για μια επιτυχή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο του τυπικού σχολείου. Αυτά περιλαμβάνουν: α) τη στοχοθεσία όσον αφορά τις επιδόσεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) τη συσχέτιση των αναγκών τους με τους διαθέσιμους πόρους, γ) την ανάληψη ευθυνών και ρόλων από τους συνεργαζόμενους εκπαιδευτικούς, δ) την παρακολούθηση της επίδοσης των μαθητών με ανατροφοδότησή τους και τέλος ε) την αξιολόγησή τους με βάση προκαθορισμένα κριτήρια. Παρόλ' αυτά οι Sharpe & Hawes επισημαίνουν πως αν και τις τελευταίες δεκαετίες έχουν προταθεί αρκετές σχετικές συνεργατικές πρακτικές, οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης είναι πιο πιθανό να συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς γενικής παρά ειδικής αγωγής.

Η δρομολόγηση μιας συνεργατικής ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής καθίσταται πιο περίπλοκη στο πλαίσιο της Β/θμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την Πρωτοβάθμια. Στη βαθμίδα αυτή εγείρονται επιπλέον προβλήματα από τη διεκπεραιωτική ταυτότητα που προσδίδει στον εκπαιδευτικό ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών προσανατολισμένο στην εξειδίκευση και στις ανταγωνιστικές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Mastropieri & Scruggs, 2001). Παράλληλα με την πίεση της

διδασκείας ύλης η αναπτυξιακή εκτίναξη των μαθητών που διανύουν το στάδιο της εφηβείας προσαυξάνει το επικοινωνιακό χάσμα, τις εντάσεις και τις διαφοροποιήσεις μεταξύ τους. Απαιτείται επομένως ένας ευρύτερος συντονισμός των διδασκόντων.

Η «ύπαρξη συντονισμού και συνεργασίας ανάμεσα σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα» καθώς και η χρήση των κατάλληλων πηγών και εκπαιδευτικών πρακτικών ήταν τα κύρια αιτήματα γενικότερα για τη διαχείριση μαθητών με ανομοιογενή χαρακτηριστικά όπως ανέδειξε σχετική μελέτη στην Ισπανία (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003). Η συνεργατική διδασκαλία που προβλέπει μια «πρακτική και ευέλικτη υποστήριξη» του εκπαιδευτικού από έναν συναδέλφο ή άλλον επαγγελματία ήταν ένας από τους παράγοντες που τόνισε η μελέτη του Ευρωπαϊκού Φορέα για τη διαχείριση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη Β/βάθμια εκπαίδευση του Γενικού Σχολείου.

Μια άλλη συνεργατική πρακτική που αφορούσε στην αρωγή και υποστήριξη εμπειρότερων συναδέλφων προς τους νεότερους κατέδειξε έρευνα που διεξήχθη το 2012 σε 13 εκπαιδευτικούς δημοτικού σχολείου στη Μ. Βρετανία. Οι εκπαιδευτικοί είχαν εμπειρία που εκτείνονταν από 3 ως 22 χρόνια υπηρεσίας. Η έρευνα κατέδειξε την αποτελεσματική διαχείριση μαθητών με Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος μέσα από ένα είδος άτυπης εκπαίδευσης που προσέφεραν οι παλαιότεροι στους νεότερους συναδέλφους. Οι 12 από τους 13 είχαν επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή. Δημιουργήθηκαν έτσι κάποιες ομάδες εργασίας μεταξύ συναδέλφων δασκάλων (teamworks Teachers) που λειτουργούσαν ανατροφοδοτικά. Η συνεργασία δεν περιελάμβανε μόνο κάποιες θεωρητικές συνεργατικές πρακτικές (mini workshops) αλλά και τη δυνατότητα παρακολούθησης των πρακτικών αυτών στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η συνεργατική αυτή πρακτική διασφαλίζει με πλάνο ασφαλείας (safety plan) τον εκπαιδευτικό (Lindsay et al., 2012).

Τα άτομα με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό χρειάζονται συστηματική εκπαιδευτική παρέμβαση για τη διαχείριση της κοινωνικότητάς τους που δυσχεραίνει την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον. Μια από κοινού συντονισμένη συμπεριφορά των διδασκόντων θα μεταφέρει κοινούς κοινωνικούς κανόνες χωρίς να αποσυντονίσουν τον αυτιστικό μαθητή που εναρμονίζεται σε ρουτίνες και δυσκολεύεται να προσαρμόζεται διαρκώς σε νέου τύπου αμφίδρομες επικοινωνίες.

Ο εκπαιδευτικός της τυπικής εκπαίδευσης όμως όταν καλείται να διαχειριστεί μαθητές με Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος δεν είναι εφοδιασμένος με τις

κατάλληλες ειδικές γνώσεις ώστε να τις ανασύρει από το γνωστικό του οπλοστάσιο. Ειδικά στη Β/θμια τυπική Εκπαίδευση, όπου μπορεί να έχει πρόσβαση μαθητής με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό, οι χειρισμοί αφορούν σε συμπεριφορικές πρακτικές περισσότερο παρά σε θέματα ακαδημαϊκής γνώσης και προόδου. Ο εκπαιδευτικός που δεν έχει την απαραίτητη κατάρτιση και εμπειρία μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους του δεν διαχειρίζεται μόνο το όποιο πρόβλημα. Αναπτύσσεται επαγγελματικά. Στην περίπτωση αυτή όμως οι συνδιδάσκοντες θα πρέπει να δεσμευτούν από κοινού για την από κοινού επαγγελματική τους ανάπτυξη (Florian & Black-Hawkins, 2011), αναζητώντας παράλληλα νέους δρόμους στήριξης των παιδιών με εκπαιδευτικές δυσκολίες.

Επιπλέον στη γενική εκπαίδευση τα ποσοστά των εκπαιδευτικών με κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής είναι πολύ μικρά εφόσον αυτή δεν αποτελεί προαπαιτούμενο τυπικό προσόν για τους διδάσκοντες στην Δευτεροβάθμια τυπική εκπαίδευση. Σχετική έρευνα σε 284 εκπαιδευτικούς της Β/θμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας που πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο με Δεκέμβριο του 2005, κατέγραψε ένα ποσοστό μόνο 15,5% εκπαιδευτικών που παρακολούθησε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης μεγάλης διάρκειας σχετικά με την Ειδική Αγωγή (Πατσίδου, 2010).

Παράλληλα το πρόγραμμα σπουδών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση διαφόρων ειδικοτήτων της εκπαιδευτικής κοινότητας στην Ελλάδα, δεν καλύπτει γνωστικό υλικό παιδαγωγικής κατάρτισης ενώ η σχετική κρατική επιμόρφωση παραμένει ανεπαρκής. Οι γνωρίζοντες επομένως ή όσοι κατέχουν εμπειρία γύρω από ανάλογα θέματα μπορούν να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές της γνώσης. Ανάλογα είναι και τα ευρήματα ποιοτικής έρευνας που απευθύνθηκε σε 6 καθηγητές/τριες 6 διαφορετικών Γυμνασίων Γενικής Εκπαίδευσης της Α΄ Περιφέρειας Αθήνας, το 2016. Τα ευρήματα κατέδειξαν ένα πολύ υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών που προσπαθούσαν μέσω προσωπικής ενασχόλησης να αντιμετωπίσουν τις μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης και αγωγής. Από τους 6 εκπαιδευτικούς, 3 γυναίκες και 3 άντρες, μόνο η μία (ποσοστό 16,6%) είχε παρακολουθήσει ετήσιο πρόγραμμα επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή υπό την αιγίδα του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών επιβαρυνόμενη όμως αρκετά οικονομικά. Το αίτημα που ανέκυψε από την έρευνα ήταν η ανάγκη για θεσμοθέτηση

δωρεάν επιμορφωτικών σεμιναρίων για την Ειδική Αγωγή υπό την αιγίδα του ΥΠΕΠΘ.

Το αίτημα αυτό προκύπτει ακόμη πιο επιτακτικό καθώς ο αριθμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που στρέφονται στα γενικά σχολεία όλο και αυξάνεται στην Ελλάδα (Venianaki & Zervakis, 2015) και οι γνωστικές απαιτήσεις στη Β/θμια εκπαίδευση είναι μεγαλύτερες. Χαρακτηριστική είναι η μελέτη περίπτωσης των Λαϊνά και Παπαδοπούλου (2016) ενός μαθητή με αυτισμό που εντάχθηκε με μικρά προβλήματα στο σχολικό περιβάλλον κατά τη διάρκεια φοίτησής του στην Α΄ Γυμνασίου, με τη βοήθεια Παράλληλης Στήριξης. Στη Β΄ Γυμνασίου όμως οι εντάσεις στην τάξη έγιναν τόσο έντονες που το παιδί άλλαξε σχολείο (Λαϊνά & Παπαδοπούλου, 2016). Παρόλο λοιπόν που στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση η επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή είναι πληρέστερη στη Β/μια οι χειρισμοί σχετικών ζητημάτων στηρίζονται στην εμπειρία και το προσωπικό ενδιαφέρον κάποιων εκπαιδευτικών. Προς το παρόν επομένως η συνεργασία μεταξύ τους και κατ'έπекταση με τον Διευθυντή και την οικογένεια δείχνει να αποτελεί τον βασικό μοχλό για τη διαχείριση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών μέσα στο πλαίσιο του Γενικού Γυμνασίου ή Λυκείου.

Ένα σχέδιο διδασκαλίας που προωθεί κοινούς εκπαιδευτικούς στόχους με εξατομικευμένη διδασκαλία μπορεί να βελτιώσει τη σχέση του αυτιστικού παιδιού με τον εαυτό του και να προωθήσει νέες μορφές ανακαλυπτικής μάθησης (Venianaki & Zervakis, 2015). Άλλωστε η επίτευξη συντονισμού στο πλαίσιο μιας *οριζόντιας επικοινωνίας* μεταξύ δηλαδή των εκπαιδευτικών που βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο διοικητικής ιεραρχίας, συμβάλλει στη σφαιρική αντιμετώπιση των προβλημάτων καθώς και στην καλλιέργεια καλού κλίματος στην εκπαιδευτική μονάδα (Μπρίνια, 2008). Καλλιεργείται μία διαδραστική σχέση που με την ανταλλαγή εμπειριών μπορεί να συντελέσει στον αναστοχασμό και στη μετάδοση αποτελεσματικών διδακτικών εμπειριών και μεθόδων αναφορικά με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών αυτών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Φορέα Ειδικής Αγωγής (European Agency for Development in Special Needs Education, 2005) καταγράφεται ως σύγχρονη τάση η υιοθέτηση ενταξιακών μοντέλων μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στο

πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Η Ελλάδα σύμφωνα με τα συμπεράσματα του Φορέα υπηρετεί αυτή την ενταξιακή πολιτική στη γενική εκπαίδευση με την κατάλληλη υποστήριξη μιας σειράς αρμόδιων υπηρεσιών. Την πολιτική αυτή (one-track approach) ακολουθούν επίσης η Ισπανία, Ιταλία, Πορτογαλία, Σουηδία, Ισλανδία, Νορβηγία και η Κύπρος.

Η ένταξη όλο και μεγαλύτερου αριθμού μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τυπική εκπαίδευση πριμοδοτήθηκε από τις πρώτες κινήσεις υπεράσπισης των δικαιωμάτων των αναπήρων (Παντελιάδου, 2008). Αίρεται έτσι η αποκλειστικά «ειδική» εκπαιδευτική αντιμετώπιση των οποιωνδήποτε ατομικών δυσλειτουργιών ως μορφή κοινωνικού αποκλεισμού. Αυτή η ενταξιακή πολιτική εγείρει όμως καινούριους προβληματισμούς καθώς οφείλει να διασφαλίζει θεσμικά στρατηγικές και πρακτικές που δεν θα περιορίζονται στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής «ανοχής». Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών καλείται να καλύψει το τυχόν κενό που θα δημιουργήσει μια δυσκίνητη και ανεφοδιάστη κρατική ενταξιακή πολιτική.

Αυτό καταδεικνύει και το γεγονός ότι θετική στάση απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τυπική εκπαίδευση καταγράφηκε και στις αντιλήψεις των μαθητών σε έρευνα που έγινε σε 699 μαθητές 10-17 ετών στη Γερμανία (North Rhine-Westphalia). Σημαντικό ρόλο για τη θετική στάση έπαιξε η υποστηρικτική φροντίδα του εκπαιδευτικού και η συναισθηματική του εμπειρία (Goldan & Schwab, 2018). Ένας Σύλλογος καθηγητών με σύμπνοια και συστηματική επικοινωνία μπορεί να καλλιεργήσει ανάλογο κλίμα και στους μαθητές ώστε να διευκολυνθεί η συμπεριφορά τους απέναντι στους συμμαθητές τους με μαθησιακές και συμπεριφορικές ιδιαιτερότητες.

Έρευνες σε σχολεία της Β/θμιας εκπαίδευσης διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων σε Αυστραλία (Queensland) και ΗΠΑ (Pennsylvania), κατέγραψαν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της έρευνας τόνισαν την άποψη ότι η συνεκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει θετικά όταν οι ρόλοι των διδασκόντων είναι διακριτοί. Ο καθηγητής της γενικής εκπαίδευσης οφείλει να επικεντρωθεί στη διεκπεραίωση του αναλυτικού προγράμματος και της ειδικής στην κατανόησή του με τις κατάλληλες τεχνικές μάθησης (Friend et al., 2010). Με βάση τη συνεργασία αυτή

μπορεί να προωθηθεί τόσο η ακαδημαϊκή όσο και η κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες (Rice & Zigmond, 2010).

Οι μεταβλητές της γνώσης, κατάρτισης, εμπειρίας και ενημέρωσης καθώς και η ενισχυμένη αυτο-εικόνα των εκπαιδευτικών αποδεικνύονται σημαντικές παράμετροι για τη θετική στάση τους απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μια κανονική τάξη. Η κατάρτιση αυτή είναι πληρέστερη στους δασκάλους της Α/θμιας εκπαίδευσης. Αυτό κατέγραψε σχετική έρευνα σε 87 εκπαιδευτικούς Α/θμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και 92 στην Κύπρο. Οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί μάλιστα κατέγραφαν υψηλότερα ποσοστά θετικής στάσης καθώς είχαν όλοι τους πανεπιστημιακού επιπέδου κατάρτιση στην Ειδική Εκπαίδευση (Batsiou et al., 2008). Αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα απέναντι στον ενταξιακό προσανατολισμό των γενικών σχολείων κατέδειξε η έρευνα που υλοποιήθηκε τον Οκτώβριο με Δεκέμβριο του 2005 ανάμεσα σε 284 εκπαιδευτικούς της Β/θμιας εκπαίδευσης (Πατσίδου, 2010). Η γνώση, η κατάρτιση και η εμπειρία αποτελούν επομένως καθοριστικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι σε ένα σχολείο με «μικτές» τάξεις. Η στάση αυτή με τη σειρά της θα αποτελέσει θετική προϋπόθεση και κίνητρο για την εφαρμογή μιας συνεργατικής πρακτικής απέναντι στο «μικτό» δυναμικό μιας τυπικής τάξης.

Ο παραπάνω προβληματισμός ανέκυψε και από σχετικές εκθέσεις που εξέδωσε ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την ανάπτυξη Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (*European Agency for Development in Special Needs Education, 2003*) με μελέτες περιπτώσεων από 14 ευρωπαϊκές χώρες και ανταλλαγές επισκέψεων ειδικών σε 5 από αυτές (Λουξεμβούργο, Νορβηγία, Ισπανία, Σουηδία και Ηνωμένο Βασίλειο) το καλοκαίρι του 2003. Συγκεκριμένα οι χώρες-μέλη του Ευρωπαϊκού Φορέα μέσα από μελέτες περίπτωσης ανέλυσαν παραδείγματα αποτελεσματικής συνεκπαιδευτικής πρακτικής. Σημαντικές μεταβλητές για την αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων, πέρα από την οικονομικοπολιτική στήριξη, αναδείχθηκαν: α) ο εκπαιδευτικός (στάσεις, γνώσεις, δεξιότητες, κίνητρα), β) η τάξη και η συγκεκριμένη σχολική κοινότητα γ) οι εμπλεκόμενοι εκτός σχολείου φορείς (οικογένεια, κέντρα υποστήριξης, τοπική και περιφερειακή κοινότητα). Η παράμετρος επομένως των εκπαιδευτικών καθίσταται καθοριστική καθώς η συνεργασία μεταξύ τους θα βοηθήσει στην ηθική υποστήριξη αλλά και στον συντονισμό δράσης τους γύρω από καλές διδακτικές πρακτικές (Hargreaves & Dawe, 1990).

Στην απουσία σχετικής εκπαίδευσης και αυτοπεποίθησης για όσους εκπαιδευτικούς συμπεριλαμβάνουν μαθητές με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας στην τυπική τάξη αποδίδει την αρνητική στάση των δασκάλων και έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 62 εκπαιδευτικούς της Α/θμιας εκπαίδευσης στη Minnesota (ΗΠΑ) (Sinz, 2004). Μια τέτοια αρνητική στάση θα δυσχεράνει την οποιαδήποτε προσπάθεια αλληλεπίδρασης καθώς αυτή θα πρέπει να προσφέρεται εθελοντικά για την από κοινού λήψη αποφάσεων προς την επίτευξη ενός σκοπού (Cook & Friend, 1991). Οι εκπαιδευτικοί που αρνούνται να δεχτούν μια κατάσταση εκ προοιμίου, δεν θα αναλωθούν σε από κοινού προσπάθειες για τη στήριξή της.

Η επιτυχία άλλωστε των καινοτόμων και απαιτητικών προγραμμάτων εξαρτάται από τη συνεργασία και τη δέσμευση των ατόμων που εμπλέκονται (Avramidis et al., 2010). Οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά δεκτικότητας προς τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά συνεργασίας μεταξύ τους και είναι πρόθυμοι να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους. Οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσωμάτωση των μαθητών με μαθησιακές ανάγκες και δυσκολίες παίζουν καθοριστικό ρόλο ειδικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Mastropieri & Scuggs, 2001). Και αν οι εκπαιδευτικοί δεν δεχτούν την ενσωμάτωση στην τυπική εκπαίδευση των μαθητών αυτών θα αρνηθούν και μια ουσιαστική συνεργασία με τους συναδέλφους τους (D' Alonzo, Giordano & Vanleeuwen, 1997 από Venianaki & Zervakis, 2015).

Το είδος αυτής της συνεργασίας θέλησαν να μελετήσουν με έρευνά τους οι Venianaki & Zervakis το 2015 σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κρήτη. Κατά τη διάρκεια της έρευνας αυτής αναζητήθηκαν οι πρακτικές συνεργασίας που αναπτύχθηκαν ανάμεσα σε 24 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής των Τμημάτων Ένταξης και 27 Γυμνασίων τυπικής εκπαίδευσης. Το μισό ποσοστό περίπου, 49% των ερωτηθέντων, κατέγραψε την ανυπαρξία συνεργασίας και επικοινωνίας (25% τυπικής και 37% ειδικής αγωγής) ή την ύπαρξη μιας στοιχειώδους μορφής επικοινωνίας (25% τυπικής και 11% ειδικής αγωγής). Το 29,5% (29% τυπικής και 30% ειδικής) ανέφερε μια τυπική συνεργασία σε θέματα σχετικά με τις εξετάσεις, τη διδακτέα ύλη και διάφορα μαθησιακά ή συμπεριφορικά προβλήματα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ως αιτίες της ανεπαρκούς ή ελλιπούς συνεργασίας δηλώθηκαν: α) η άγνοια των εκπαιδευτικών τυπικής εκπαίδευσης για ζητήματα

μαθησιακών δυσκολιών και β) πρακτικά οργανωτικά θέματα όπως η έλλειψη χρόνου δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί των Τμημάτων Ένταξης έπρεπε να μετακινηθούν και σε άλλα σχολεία.

Η ίδια έρευνα κατέγραψε καλές διδακτικές πρακτικές για τη συμπερίληψη των μαθητών στην τυπική τάξη από το 21,5 % των ερωτηθέντων (21% των εκπαιδευτικών τυπικής εκπαίδευσης και 22% της ειδικής). Οι πρακτικές αφορούσαν στον σχεδιασμό κοινών στόχων και διδακτικών προσεγγίσεων, τη διαμοίραση της γνώσης, τη συνεργασία και με άλλους συναδέλφους ή φορείς, όπως το ΚΕΔΔΥ και την αναζήτηση λύσεων στα προβλήματα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυσκολίες (Venianaki & Zervakis, 2015).

Σε πιο πρόσφατη έρευνά του, που ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2016 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2018, ο Ευρωπαϊκός Φορέας επισημαίνει τη σύνδεση της εκπαιδευτικής ένταξης (inclusive education) και με την κοινωνική (social inclusion). Επισημαίνεται δηλαδή ότι η προώθηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που προωθεί τη διάδραση μεταξύ ομηλικών στη σχολική ζωή συνεισφέρει θετικά στη μετέπειτα ακαδημαϊκή, επαγγελματική και ευρύτερη κοινωνική ζωή του. Στην περίπτωση αυτή καθίσταται πολύ σημαντικός ο ρόλος του Διευθυντή που σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό θα καλλιεργήσουν την περιφρούρηση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών για την αποφυγή φαινομένων απομόνωσης ή εκφοβισμού.

Την ανάγκη συνεργασίας του Διευθυντή με τον Σύλλογο διδασκόντων για τη δημιουργία μιας ενταξιακής κουλτούρας αναδεικνύει και η έρευνα που διεξήχθη σε περισσότερους από 50 Διευθυντές σχολείων με ενταξιακή πολιτική στην Αυστραλία. Οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος στη Β/θμια Εκπαίδευση και η ανάγκη επαρκούς χρηματοδότησης οδήγησαν στην αναθεώρηση της θετικής στάσης τους υπέρ της συμπερίληψης των μαθητών τους με εκπαιδευτικές δυσκολίες. Η δυσκολία επικέντρωσης στις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών εντείνονται από την αδυναμία επιβολής ενός μαθητοκεντρικού συστήματος στις πολυάριθμες τάξεις της Β/θμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την Α/θμια. Συγκεκριμένα τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν τα αιτήματα των Διευθυντών για ανεύρεση πόρων, αναπροσαρμογή του σχολικού πλαισίου και επιμόρφωση των εμπλεκόμενων φορέων (Pearce et al., 2010).

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνει προκλήσεις αλλά και πολύ περισσότερα εμπόδια σε σχέση με την Πρωτοβάθμια. Οι γρήγοροι ρυθμοί που επιτάσσει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, απαιτεί συνεχώς αφομοίωση νέων εννοιών και συρρικνώνει τον παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου (Venianaki & Zervakis, 2015 και Mastropieri & Scruggs, 2001). Ο συντονισμός στην περίπτωση αυτή των εκπαιδευτικών και η συνεργασία τους με τον Διευθυντή για την από κοινού διαχείριση των μαθητών με επικοινωνιακές ιδιαιτερότητες θα ενθάρρυνε το αίσθημα αφοσίωσης των ίδιων αλλά και του Διευθυντή. Το εκπαιδευτικό προσωπικό ενδυναμώνεται όταν αλληλοστηρίζεται ενισχύοντας έτσι με τη σειρά του και το έργο του Διευθυντή. Προωθείται με αυτόν τον τρόπο ένα μοντέλο διοίκησης από κάτω προς τα πάνω και η λεγόμενη bottom up αντίληψη .

ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

1.1.Η ποιοτική έρευνα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν ο προσδιορισμός των στρατηγικών για επιτυχείς συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τον Διευθυντή για τη διαχείριση προβλημάτων και προβληματισμών που ανακύπτουν από την ένταξη των μαθητών του Αυτιστικού Φάσματος στη γενική εκπαίδευση. Με βάση την αναζήτηση αυτή διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα οι απαντήσεις στα οποία κατέγραψαν τις απόψεις, εμπειρίες και συμπεριφορές των συμμετεχόντων. Ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και το είδος των δεδομένων καθορίζουν και την επιλογή της ερευνητικής μεθόδου (Πυργιωτάκης & Θεοφιλίδης, 2016). Στην προκειμένη περίπτωση επιλέχτηκε η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση (Qualitative research). Στο ερευνητικό αυτό είδος χρησιμοποιούνται δεδομένα που τοποθετούνται στο φυσικό τους περιβάλλον και βασίζονται σε στάσεις, συμπεριφορές, ερμηνείες, απόψεις και νοήματα που οι ίδιοι οι άνθρωποι εκφράζουν χωρίς καμία προσπάθεια χειρισμού της υπό μελέτης κατάστασης όπως στην ποσοτική έρευνα (Denzin & Lincoln, 2000, Bogdan & Biklen, 2007, Πυργιωτάκης & Θεοφιλίδης, 2016).

Με βάση το σκεπτικό αυτό αναζητήθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων με τους συναδέλφους τους, στρατηγικές επιτυχίας αυτών, εμπόδια αλλά και λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκαν, τελεσφόρησαν ή όχι ανάλογοι συνεργατικοί χειρισμοί. Η έρευνα αναζήτησε ακόμη τις σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσονται ή όχι ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στον Διευθυντή αλλά και με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής στις περιπτώσεις όπου υπήρξε εμπειρία σε Τμήματα Ένταξης ή Παράλληλης Στήριξης.

Η αναζήτηση σχέσεων ή συσχετίσεων ανάμεσα σε κοινωνικά υποκείμενα και κοινωνικές ομάδες αποτελεί εξίσου ζητούμενο της ποιοτικής έρευνας (Ιωσηφίδης, 2003) η οποία είναι πολυπαραγοντική και η γνώση που απορρέει από αυτήν συναφής και ενδεχόμενη. Ειδικά στον τομέα των εκπαιδευτικών ερευνών ως βασικότερα ερευνητικά εργαλεία καθίστανται τα εμπειρικά δεδομένα σε συνδυασμό με τη συλλογιστική διαδικασία. Οι ερευνητές οδηγούνται από την παρατήρηση στην υπόθεση και από την υπόθεση στην αναζήτηση ευρύτερων αποτελεσμάτων (Cohen et al., 2008). Με βάση επομένως τις απαντήσεις των ερωτώμενων αναζητήθηκαν οι νόμοι, τα κίνητρα και οι μηχανισμοί που ωθούν τη συμπεριφορά τους δρώντας είτε ως άτομα είτε ως ομάδες. Οι απαντήσεις που δίνονταν κάθε φορά οδηγούσαν συχνά την ερευνήτρια σε επαναπροσδιορισμό των τυχόν δεδομένων, ερωτήσεων και αναζητήσεων.

Η καταγραφή των μηχανισμών μιας διαδραστικής σχέσης των εκπαιδευτικών αλλά και των ανασταλτικών παραγόντων της αποτέλεσε μια διαδικασία κατά την οποία ο κάθε συμμετέχων εκπαιδευτικός πρόσθετε τη δική του αλήθεια. Σε μια ποιοτική έρευνα άλλωστε τα δεδομένα δεν ανακαλύπτονται από αντικειμενικούς ερευνητές και οι συμμετέχοντες καθίστανται συνδημιουργοί ανατρέποντας την ιεραρχική και αξιολογική δόμηση του ερευνητή (Biber & Leavy, 2011). Σε πολλές ποιοτικές έρευνες δεν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη υπόθεση στα δεδομένα. Αντίθετα με τις θεωρίες οι υποθέσεις προκύπτουν κατά τη διάρκεια των πρώτων σταδίων της έρευνας και από την αξιοπιστία ή την αλήθεια τους από την αρχή (Silverman, 2006). Το παρόν του ερευνητή μπορεί να επηρεάσει την αντίδραση και συμπεριφορά του ανθρώπου που μελετά. Γι' αυτό και δύο ανεξάρτητοι ερευνητές ενδέχεται να καταλήξουν σε διαφορετικά ευρήματα για τα ίδια θέματα (Bogdan & Biklen, 2007).

Η έρευνα αναζήτησε το «γιατί» και το «πώς» (Ιωσηφίδης, 2003 και Bogdan & Biklen, 2007) οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για να διαχειριστούν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του Αυτιστικού Φάσματος. Η ερευνήτρια επιδίωξε να κατανοήσει τη δομή και λειτουργία του Δευτεροβάθμιου Γενικού Σχολείου που τίθεται μπροστά στο θέμα της ενταξιακής πολιτικής αναλύοντας τις δυναμικές και αιτιακές σχέσεις του έμψυχου δυναμικού του.

1.2.Σκοπός της έρευνας

Ο αριθμός των ατόμων που έχουν διαγνωστεί με διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (Autism Spectrum Disorder-ASD) αυξάνεται κάθε δεκαετία, ενώ την ίδια στιγμή, η τάση για μεγαλύτερη ένταξη των διδασκόμενων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σημαίνει ότι οι καθηγητές γενικής εκπαίδευσης είναι όλο και πιο πιθανό να έχουν μαθητές του Αυτιστικού Φάσματος στις αίθουσες διδασκαλίας τους (Detzer, 2017). Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την απουσία σχετικής εμπειρίας και κατάρτισης καθιστά απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς τυπικής εκπαίδευσης την κινητοποίηση μηχανισμών καθοδήγησης και υποστήριξης. Κρίνεται λοιπόν απαραίτητη η αναζήτηση των προβληματισμών, σκέψεων, αντιλήψεων, προσδοκιών και πρακτικών τους στο θέμα αυτό.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί πώς διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί της Β/θμιας Γενικής Εκπαίδευσης τους μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας και τι είδους συνεργασίες επιδιώκονται μεταξύ τους για τον σκοπό αυτό. Πιο αναλυτικά αναζητήθηκε:

- α) Η συμβολή της γνώσης και κατάρτισης ως ενθαρρυντικών παραγόντων για την ευαισθητοποίηση και ενίσχυση συνεργατικών πρακτικών σχετικών με τη διαχείριση των μαθητών του Αυτιστικού Φάσματος.
- β) Η ποιότητα και το είδος των συνεργασιών που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί.
- γ) Το αποτέλεσμα των συνεργασιών αυτών ως προς τη βελτίωση της επίδοσης και συμπεριφοράς των μαθητών του Αυτιστικού Φάσματος.
- δ) Η επέκταση των συνεργατικών πρακτικών για τη διαχείριση των μαθητών με διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και τα αποτελέσματά της.

ε) Η συμβολή του Διευθυντή ως κυρίαρχου ενθαρρυντικού παράγοντα για την ενίσχυση συνεργατικού πνεύματος μεταξύ των εκπαιδευτικών.

1.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που καθόρισαν το θέμα, το πλαίσιο και τον σκοπό της παρούσας έρευνας ήταν:

1. Ποιες *στρατηγικές* συνεργασίας χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί με τους συναδέλφους τους και με τον Διευθυντή για τη διαχείριση των μαθητών με διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας;
2. Πού *αποβλέπουν* οι εκπαιδευτικοί με τη συνεργασία τους αυτή;
3. Τι θα καθιστούσε *γόνιμη* τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και του Διευθυντή;
4. Με ποιον τρόπο μπορεί να συμβάλει ο *Διευθυντής* της σχολικής μονάδας στον προγραμματισμό και στη δρομολόγηση μιας αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών;
5. Τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα σταθεί *εμπόδιο* στις συνεργασίες αυτές;

1.4. Επιλογή δείγματος

Για το περιεχόμενο του δείγματος επιλέχθηκαν ως πληροφοριοδότες εκπαιδευτικοί που συγκέντρωναν τη σχετική με το θέμα γνώση και εμπειρία, τα χαρακτηριστικά και τη θέληση να συμμετάσχουν (Μαντζούκας, 2007). Προτιμήθηκαν εκπαιδευτικοί που οι απόψεις και οι χειρισμοί τους γύρω από το θέμα παρουσίαζαν καταλληλότητα και επάρκεια δημιουργώντας την έννοια του *κορεσμού* (*saturation*). Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί συγκρότησαν τον πληθυσμό του δείγματος με βάση την υποκειμενική γνώση και γνώμη της ερευνήτριας συνιστώντας έτσι το λεγόμενο δείγμα *σκοπιμότητας* (*purposive sampling*) (Μαντζούκας, 2007).

Ο σχεδιασμός του δείγματος βασίστηκε ακόμη σε ένα *δείγμα ευκολίας* (*convenience*) που αφορούσε συλλογή περιπτώσεων βασισμένων στην ευκολία για μελέτη (Henry, 1990) καθώς η έρευνα απευθύνθηκε σε προσβάσιμα και προσιτά πρόσωπα. Το δειγματοληπτικό σχέδιο βασίστηκε σε μια *δειγματοληψία κατά*

στρώματα σύμφωνα με την οποία επιλέχτηκε δείγμα που κάλυπτε όσο το δυνατό περισσότερες αντιπροσωπευτικές περιοχές των ερωτηθέντων. Τα κριτήρια επιλογής του βασίστηκαν στη διαφοροποίησή του όσον αφορά το φύλο, την ειδικότητα, την εμπειρία σε θέματα ειδικής αγωγής, τη στάση τους στο θέμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας αλλά και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών γενικότερα καθώς και την ποικιλία στους επιπλέον τίτλους σπουδών.

Επιλέχτηκε ακόμη μια *δειγματοληψία ποσοστών (quota sampling)* σύμφωνα με την οποία το δείγμα πληθυσμού παρουσίασε μια ποσοστιαία ισορροπία όσον αφορά τον τύπο σχολείου των ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Έτσι από τους 15 πληροφοριοδότες της έρευνας οι 5 εργάζονται σε Γυμνάσιο, 5 σε Γενικό Λύκειο και 5 σε Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ). Την ποσοτική ισορροπία δεν ήταν δυνατό να υποστηρίξουν οι εκπρόσωποι του δείγματος ως προς το φύλο καθώς οι περισσότεροι ενδιαφερόμενοι και ενεργοί γύρω από το θέμα πληροφοριοδότες ήταν γυναίκες. Έτσι τη σύνθεση των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών αποτέλεσαν 11 εκπρόσωποι του γυναικείου πληθυσμού και 4 μόνο του ανδρικού.

Στον καθορισμό του δείγματος επιδιώχθηκε η ύπαρξη *ομοιογένειας*, κοινών δηλαδή χαρακτηριστικών (Henry, 1990) που στην παρούσα έρευνα αφορούσε στο γεωγραφικό πλαίσιο των σχολείων. Κατ'αυτό το σκεπτικό οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες όπου φοιτούσαν μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μιας συγκεκριμένης διοικητικής περιφέρειας του Νομού Θεσσαλονίκης. Σε μια ποιοτική ερευνητική προσέγγιση το δείγμα πρέπει να είναι ομοιογενές ώστε οι συμμετέχοντες να μοιράζονται κοινές εμπειρίες για το φαινόμενο που μελετάται (Cutcliffe, 1999). Με το σκεπτικό αυτό οι εκπαιδευτικοί εκπρόσωποι του ίδιου τύπου σχολείου, Γυμνασίου, Γενικού Λυκείου ή ΕΠΑΛ, εργάζονταν ως συνάδελφοι στην ίδια σχολική μονάδα. Προεκτείνουν όμως στη διάρκεια της συνέντευξης τις εμπειρίες τους από προηγούμενη εκπαιδευτική τους προϋπηρεσία συμβάλλοντας έτσι στον εμπλουτισμό του πληροφοριακού υλικού.

Πέρα από τη γεωγραφική και θεσμική ομοιογένεια κριτήριο επιλογής, μετά από γνωριμία και κάποιες προηγηθείσες διερευνητικές συζητήσεις, αποτέλεσε και η συμβατότητα των εμπειριών που παρουσίαζαν οι εκπαιδευτικοί με τα ζητούμενα της έρευνας. Αναζητήθηκε δηλαδή η συλλογή ατόμων με ενδιαφέρουσες και διαφορετικές ιδέες γύρω από τον κεντρικό θεματικό άξονα των ερευνητικών ερωτημάτων. Αποτέλεσαν έτσι τον τύπο δείγματος που ορίζεται ως *κριτική περίπτωση*

(*critical cases*) σύμφωνα με τον οποίο επιλέγονται περιπτώσεις-κλειδιά που θεωρούνται ουσιώδεις για τη συνολική αποτίμηση των δεδομένων (Henry, 1990).

Σημαντική προϋπόθεση αποτέλεσε και η διάθεση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή στην παρούσα έρευνα. Καθοριστικοί παράγοντες για τη θέληση συμμετοχής τους ήταν το θέμα, η εμπειρία πάνω σ' αυτό και η διάθεση γενικά των συναδέλφων εκπαιδευτικών να συνεισφέρουν στην ενίσχυση του συγκεκριμένου ερευνητικού εγχειρήματος. Θετικοί άλλωστε παράγοντες που συντελούν στην πρόθυμη και ειλικρινή ανταπόκριση του ερωτώμενου είναι πέρα από την ευγένεια του συνεντευκτή, η επιθυμία του συμμετέχοντα να επηρεάσει επιφέροντας με τη συμβολή του μια προσδοκώμενη μεταβολή σε θέματα που τον ενδιαφέρουν καθώς και η ανάγκη του να μιλήσει (Φίλιας, 1996: 141-142).

Το δείγμα πρέπει να είναι τόσο μεγάλο ώστε να επιβεβαιώσει ότι οι περισσότερες ή όλες οι αντιλήψεις που μπορεί να είναι σημαντικές έχουν αποκαλυφθεί. Το ζητούμενο σε μια ποιοτική έρευνα δεν είναι το μέγεθος αλλά η αυθεντικότητα του δείγματος καθώς ο στόχος είναι η αυθεντική κατανόηση των ανθρώπινων εμπειριών (Silverman, 2006). Αν το δείγμα είναι πολύ μεγάλο έχουμε επαναλήψεις και περιττές τοποθετήσεις. Όταν η συλλογή νέων δεδομένων δεν φωτίζει περαιτέρω το θέμα θεωρείται πλέον ότι καλύπτει το πλαίσιο του «κορεσμού» (Mason, 2010). Με βάση το κριτήριο αυτό επιλέχθηκαν συμμετέχοντες που είχαν να παραθέσουν διαφοροποιημένες εμπειρίες απέναντι στο θέμα και διαφορετική ιδεολογική και αντιληπτική τοποθέτηση.

Αρχικά διευκρινίστηκε η ανωνυμία της έρευνας και το γεγονός ότι δεν επιδιώκεται η απόσπαση σωστών ή λανθασμένων απαντήσεων. Κατόπιν οι ερωτώμενοι ενημερώθηκαν με σαφήνεια για τη διαδικασία και τον σκοπό της έρευνας καθώς και για τη διάρκεια της συνέντευξης (Φίλιας, 1996). Στην αναζήτηση των συμμετεχόντων μετά την ανακοίνωση του θέματος ορισμένοι συνάδελφοι δήλωσαν απουσία εμπειρίας με μαθητές Αυτιστικού Φάσματος στην εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία. Άλλοι πάλι δήλωσαν απουσία συνεργασίας για τη διαχείριση τέτοιων περιπτώσεων. Σε κάθε περίπτωση η απροθυμία συμμετοχής σε μια διαδικασία όπου «δεν έχουν κάτι ιδιαίτερο να πουν» θεωρήθηκε από την ερευνήτρια ένδειξη μη καταλληλότητας συμμετεχόντων του δείγματος. Αντίθετα εκπαιδευτικοί που είχαν εμπειρία με διαχείριση μαθητών Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας και δεν ανέπτυξαν συνεργατικές πρακτικές με τους συναδέλφους τους ή με τον Διευθυντή

αλλά εξέφρασαν προθυμία να καταθέσουν τις απόψεις τους για το θέμα αυτό, θεωρήθηκαν κατάλληλοι εκπρόσωποι του δείγματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗΣ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

2.1. Τρόπος συλλογής πληροφοριών

Το επόμενο βήμα της έρευνας ήταν η αποσαφήνιση της μεθόδου συγκέντρωσης δεδομένων, ο τρόπος δηλαδή συλλογής των πληροφοριών (Μαντζούκας, 2007 και Φίλιας, 1996). Τα κυριότερα εργαλεία της ποιοτικής έρευνας είναι: η παρατήρηση, το ερωτηματολόγιο, η καταγραφή, η περιγραφή και η συνέντευξη. Για την παρούσα έρευνα προτιμήθηκε η συνέντευξη.

2.1.1. Η συνέντευξη ως εργαλείο ποιοτικής έρευνας

Η συνέντευξη ως εργαλείο της ποιοτικής έρευνας επιτρέπει στον ερευνητή να διερευνήσει σε βάθος κοινωνικές στάσεις και φαινόμενα μέσα από την υποκειμενική διάσταση που του δίνει η άμεση σχέση με τον ερωτώμενο τροποποιώντας αν χρειαστεί το αρχικό ερευνητικό πλαίσιο (Ιωσηφίδης, 2003). Είναι μια ερευνητική μέθοδος που προσεγγίζει ατομικές στάσεις και αξίες που δεν διαπιστώνονται σε ένα τυποποιημένο ερωτηματολόγιο (Silverman, 2006). Καθώς δηλαδή εδραιώνεται μια σχέση εμπιστοσύνης με τον ερωτώμενο δίνεται η ελευθερία στον συνεντευκτή να ενθαρρύνει την ανάπτυξη μη προγραμματισμένων θεμάτων συμβαδίζοντας με τα ενδιαφέροντα ή τις ανησυχίες των συνεντευξιαζομένων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Επιτρέπει συμπληρωματικές ερωτήσεις για τη διευκρίνιση ασαφειών (Φίλιας, 1996) και επιλέχτηκε σε σχέση με τα άλλα εργαλεία της ποιοτικής έρευνας καθώς σκοπός της έρευνας ήταν να εκμαιεύσει δεδομένα, αντιλήψεις γι' αυτά, συμπεριφορές, κίνητρα και αισθήματα αυτών (Silverman, 2006).

Οι τύποι συνέντευξης ανάλογα με τον βαθμό δόμησης και τυποποίησης της συνέντευξης είναι: α) η *δομημένη* συνέντευξη (structured interview), η οποία βασίζεται σε προκαθορισμένες και κοινές για όλους τους συνεντευξιαζόμενους ερωτήσεις, β) η *ημιδομημένη* (semi-structured interview), η οποία δομείται με ευελιξία σε ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων χωρίς να περιορίζεται σε ένα αυστηρό πλαίσιο και γ) η *μη δομημένη* (unstructured interview), από την οποία

απουσιάζει ένα προκαθορισμένο πλαίσιο ερωτήσεων καθώς οι πληροφορίες αντλούνται κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης ερευνητή και ερωτώμενου (Ιωσηφίδης, 2003).

Το εργαλείο της ποιοτικής έρευνας που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν η *ημι-δομημένη συνέντευξη*. Στο πλαίσιο αυτό οι συμμετέχοντες εκφράζονται πιο ελεύθερα χωρίς να περιορίζονται από το προκαθορισμένο δομικό πλαίσιο της ερώτησης (Bogdan & Biklen, 2007). Εμπλέκονται ως συνεργάτες, ενεργούν διαδραστικά, σχολιάζουν και εν τέλει μορφοποιούν τις ερωτήσεις εκ νέου.

Στο στάδιο αυτό εκπονήθηκε ένας *οδηγός συνέντευξης* (interview guide) ο οποίος περιελάμβανε 5 θεματικές περιοχές: α) δημογραφικά στοιχεία, β) σχετική εμπειρία και περιστατικά, γ) συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, δ) τον ρόλο του Διευθυντή και ε) τις συνέπειες της συνεργασίας για τον εκπαιδευτικό και το έργο του. Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να διασφαλίσουν μια ομαλή ροή. Έτσι προηγήθηκαν κάποιες εισαγωγικές (π.χ. *Έχετε εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές με διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας ή κάποια ειδική γνωστική κατάρτιση; Τι είδους περιστατικά συναντήσατε;*) ακολούθησαν οι ενδιάμεσες (π.χ. *Ποιες αποφάσεις πήρατε για μία από κοινού εφαρμογή διδακτικών τεχνικών και ποιο αποτέλεσμα είχε αυτή;*) και κατόπιν οι τελικές (π.χ. *Η παραπάνω συνεργασία επέφερε αλλαγές και αν ναι ποιες;*).

Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού και ανοικτού τύπου. Διατυπώθηκαν όμως με τέτοιο τρόπο ώστε να συνδυάζονται πάντα με μια ανοιχτή ερώτηση που θα έδινε την ευκαιρία στον ερωτώμενο να απλώσει ελεύθερα τις σκέψεις του ώστε να ανακύψουν νέα θέματα (π.χ. *Η παραπάνω συνεργασία επέφερε αλλαγές και αν ναι ποιες;*).

2.1.2. Διαδικασία και μεθοδολογία συνεντεύξεων

Η πρώτη πιλοτική συνέντευξη διεκπεραιώθηκε με ερευνητικό υποκείμενο ένα οικείο πρόσωπο και συνάδελφο στη σχολική μονάδα εργασίας της ερευνήτριας. Υπήρχε έτσι η γνώση υπάρχουσας εμπειρίας με μαθητή του Αυτιστικού Φάσματος. Η πρώτη αυτή πιλοτική συνέντευξη διάρκειας 15' υπέδειξε κάποια τρωτά σημεία του ερωτηματολογίου καθώς οι ερωτήσεις αλληλοκαλύπτονταν ή δεν βοηθούσαν στην ανάπτυξη περαιτέρω θεματικών περιοχών. Το ερωτηματολόγιο στην πορεία ανανεωνόταν συνεχώς και φάνηκε πως η διάθεση και η προσωπικότητα των πληροφοριοδοτών επέβαλλαν κάθε φορά διαφορετική σειρά στις ερωτήσεις,

προσθήκη νέων, εμπλουτισμό θεμάτων και παρεκκλίσεις σε νέες ερευνητικές περιοχές. Για την επισήμανση των υπόλοιπων μονάδων του δείγματος ακολουθήθηκε στη συνέχεια η *τεχνική της χιονοστιβάδας* («snowball sampling»), σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία αναγνωρίζουν και προτείνουν πρόσθετα μέλη που θα μπορούσαν να συνεισφέρουν σ' αυτήν (Henry, 1990).

Για τη διασφάλιση μιας επιθυμητής συνεργασίας διευκρινιζόταν κάθε φορά η ταυτότητα της ερευνήτριας και οι σκοποί της έρευνας εστιάζοντας ιδιαίτερα στην ευγένεια και ειλικρίνεια. Εκείνο που διαπιστώθηκε ήταν πως η κατανόηση και η συμφωνία των συμμετεχόντων με τους στόχους της έρευνας συνέβαλε σε μία ομαλή εξέλιξη της διαδικασίας. Η χρονική διάρκεια της ερευνητικής προσπάθειας κάλυψε τους μήνες Νοέμβριο και Δεκέμβριο του 2018. Από τις 15 συνεντεύξεις οι 3 πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικά εξαιτίας δυσκολιών που δημιουργούσε η έλλειψη χρόνου και η αδυναμία προσβασιμότητας. Οι 2 από τις 3 συμμετέχουσες ήταν πρόσωπα γνώριμα στην ερευνήτρια, γεγονός που άμβλυσε τις τυχόν δυσχέρειες μιας μη άμεσης και απρόσωπης επικοινωνίας. 10 συνεντεύξεις διεξήχθησαν στο εργασιακό περιβάλλον του οικείου σχολείου των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, μετά από προσυνηννόηση για διασφάλιση διαθέσιμου χρόνου, σε μία κενή ώρα εργασίας. 2 συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν σε εξωτερικό χώρο και αυτές είχαν και τη μεγαλύτερη διάρκεια, 50' και 66', καθώς απουσίαζε ο ανασταλτικός παράγοντας της πίεσης χρόνου.

Εκείνο που συνέβαλε θετικά στη διεισδυτικότερη και αναλυτικότερη προσέγγιση του θέματος, ήταν ακόμη το ενδιαφέρον και η ευαισθητοποίηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στο θέμα του Αυτιστικού Φάσματος. Το πνεύμα εμπιστοσύνης που καλλιεργήθηκε, χωρίς προϋπάρχουσα φιλική σχέση αλλά με μια μόνο απλή γνωριμία, συνέτεινε ακόμη στην προώθηση μιας γόνιμης συζήτησης. Άλλωστε η συνέντευξη αποτελεί μια οργανωμένη συζήτηση που βασίζεται στη σχέση προφορικής επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, τον συνεντευκτή και τον ερωτώμενο. Κατ' αυτήν την έννοια η επιτυχία της αλληλεπίδρασης αυτής εξαρτάται και από τους δύο (Φίλιας, 1996).

Η διάρκεια των συνεντεύξεων γενικότερα κυμάνθηκε μεταξύ 15' και 66'. Τη μεγάλη αυτή χρονική απόκλιση δικαιολογεί η προσωπικότητα των ερωτώμενων, οι εμπειρίες που είχαν να καταθέσουν αλλά και η φραστική διατύπωση των ερωτήσεων που διαφοροποιούνταν από την ερευνήτρια. Η προσωπική ημιδομημένη συνέντευξη,

με ανοικτές ερωτήσεις προς απάντηση, έχει το πλεονέκτημα ότι η διάταξη και η λογική των ερωτήσεων μπορεί κάθε τόσο να επαναπροσδιοριστεί. Άλλωστε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης «ο συνεντευκτής χρειάζεται να είναι σε θέση να παίρνει και επί τόπου αποφάσεις όσον αφορά τη διατύπωση, το ύφος, την έκταση ή την προσθαφαίρεση των ερωτήσεων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, τις συγκεκριμένες περιστάσεις αλλά και τη διάδραση με τους συμμετέχοντες», (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Με αυτό το σκεπτικό για την ομαλή εξέλιξή της κάθε φορά αλλά και για την εμπλουτισμένη συλλογή πληροφοριών κρίθηκε αναγκαία η επαναδιατύπωση των ερωτημάτων και η προσθήκη νέων ώστε να προαγάγουν τον διάλογο σε νέα προκύπτοντα θέματα.

2.2. Απομαγνητοφώνηση συνεντεύξεων

Μετά τη συλλογή των συνεντεύξεων ακολούθησε το στάδιο της απομαγνητοφώνησης. Προτιμήθηκε η καταγραφή των συνεντεύξεων χωρίς σχετική καθυστέρηση ώστε να είναι πιο βραχεία η χρονική απόσταση των λεγομένων από τη μνήμη της ερευνήτριας. Κατά τη διάρκειά της επιδιώχθηκε να αποδοθεί η καταγραφή τόσο των λεκτικών όσο και των μη λεκτικών κωδίκων επικοινωνίας. Ακόμη με την άμεση καταγραφή των δεδομένων έγινε μια πρώτη προσπάθεια για ερμηνεία, αποτίμηση των θεματικών ενοτήτων που θίγονται καθώς και των τάσεων που υποφώσκουν. Μια τέτοια προσέγγιση αποτελεί κάθε φορά πολύτιμο οδηγό για τον επαναπροσδιορισμό του επόμενου εγχειρήματος. Κάθε συνέντευξη και απομαγνητοφώνηση αποτελούσε δηλαδή δρομοδείκτη για την επόμενη.

2.3. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Το επόμενο βήμα ήταν η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων και η συγκεκριμενοποίηση του τρόπου παρουσίασης των αποτελεσμάτων (Μαντζούκας, 2007). Ακολουθήθηκε η «ανάλυση περιεχομένου» ή «κωδικοποίηση», η ταξινόμηση δηλαδή του ποιοτικού υλικού σε κατάλληλες κατηγορίες για να περιγραφεί με συστηματικό τρόπο. Τα δεδομένα άλλωστε μιας ποιοτικής έρευνας είναι περιγραφικά και περιέχουν αποσπάσματα, λέξεις, εικόνες, φωτογραφίες, βίντεο. Ο ερευνητής μετατρέπει, αναδιηγείται και οδηγείται σε συμπεράσματα χωρίς να μειώνει τις σελίδες αφήγησης σε νούμερα όπως επιτάσσει η ποσοτική έρευνα (Bogdan & Biklen,

2007). Σύμφωνα με τον Φίλια (1996) η αλληλεπίδραση των φάσεων πρέπει να είναι διαρκής για μια επιτυχή έρευνα.

Με βάση το επιλεγόμενο δείγμα εκπαιδευτικών έγινε αρχικά προσπάθεια *περιορισμού των δεδομένων (data reduction)* ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Σε δεύτερη φάση αναζητήθηκαν περισσότερα θεματικά πλαίσια προσανατολισμένα γύρω από τον κεντρικό σχεδιασμό της έρευνας που ήταν η ανάπτυξη συνεργασιών. Ακολούθησε η *παρουσίαση των δεδομένων (data display)* με οργανωμένο και ιεραρχικά ταξινομημένο τρόπο. Η διαδικασία αυτή βασίστηκε στη συνεκτίμηση και συσχέτιση των ερευνητικών στοιχείων που κατέθεσαν οι συμμετέχοντες ώστε να ενισχύεται σφαιρικά και λεπτομερώς η επεξεργασία των συμπεριφορών και αντιλήψεών τους. Ακολούθησε ο έλεγχος για την εγκυρότητα και αξιοπιστία των δεδομένων.

2.3.1. Ανάλυση περιεχομένου

Η ανάλυση περιεχομένου στοχεύει στην εκμείευση πληροφοριών μέσα από την προσέγγιση ενός πλαισίου συμφραζομένων ερμηνεύοντας το κρυμμένο και απαρατήρητο νόημα των κειμένων. Τα δεδομένα είναι κείμενα που τους αποδίδονται νοήματα συμβατικά τα οποία στη συνέχεια οργανώνονται σε γενικότερα συμπεράσματα που αποκαλύπτουν τάσεις, στάσεις και αντιλήψεις (Krippendorff, 1989). Μέσα από τη μελέτη των πληροφοριών επιχειρήθηκε η ανίχνευση ιδεών και νοοτροπιών που οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς σε επιτυχείς ή όχι μεθόδους συνεργασίας. Μετά από πολλαπλές αναγνώσεις και προσεγγίσεις επιδιώχθηκε η κατάτμηση του ερευνητικού υλικού σε θεματικές ενότητες οι οποίες προέκυπταν σταδιακά και συχνά επαναπροσδιορίζονταν. Άλλωστε το ποιοτικό ερευνητικό υλικό χωρίζεται βήμα βήμα με κανόνες σε ενότητες περιεχομένου που ανακαλύπτονται σταδιακά αλλά και αναθεωρούνται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας (Mayring, 2000).

2.3.2. Οργάνωση και κωδικοποίηση δεδομένων

Το πρώτο στάδιο στη διαδικασία μιας ποιοτικής έρευνας είναι ο μετασχηματισμός των καταγραφών της σε ερευνητικά δεδομένα. Αυτό θα προκύψει με την κωδικοποίηση και την ανεύρεση των θεματικών ενότητων που ανακλύπουν μέσα από τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα και αποτελεί το σημαντικότερο στάδιο

της ερευνητικής πορείας. «Η κατασκευή δεδομένων προκύπτει με τη συστηματική μετάφραση όλων των παρατηρήσεων σε μορφές που είναι κατά κάποια έννοια παράλληλη η μία με την άλλη έτσι ώστε τα δεδομένα να μπορούν να ομαδοποιηθούν ή να συγκριθούν» (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010). Βέβαια όπως επισημαίνει ο Silverman (2006) τα γεγονότα που βρίσκουμε στο πεδίο της έρευνας δεν μιλούν από μόνα τους αλλά κυοφορούνται αλληλεπιδρώντας με τις υποθέσεις μας. Έτσι σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η οπτική του ερευνητή και η αντιληπτική διάσταση που δίνει στα συμφραζόμενα.

Η πρώτη προσπάθεια αναγνωστικής ανταπόκρισης αναζήτησε θεματικές κατηγορίες που αφορούσαν στη συνεργασία εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τον Διευθυντή για τη διαχείριση μαθητών του Αυτιστικού Φάσματος στη γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι πρώτες αναγνώσεις απέβλεπαν στην καταγραφή θεματικών τίτλων. Οι τίτλοι κατονομάστηκαν με έναν κωδικό για την ενότητα που κάλυπταν και από έναν δεύτερο που αντιστοιχούσε στο πρόσωπο που ανέφερε τη σχετική άποψη. Για τα πρόσωπα της συνέντευξης επιλέχτηκε ο κωδικός Σ1 (εκπαιδευτικός 1^{ης} συνέντευξης), Σ2 (εκπαιδευτικός 2^{ης} συνέντευξης) κτλ. Η κωδικοποίηση των δεδομένων βασίστηκε σε ένα γενικότερο θεματικό περίγραμμα που προσαρμόστηκε στο εμπειρικό περιεχόμενο της έρευνας. Επιχειρήθηκε δηλαδή πρώτα ο σχεδιασμός ενός περιγράμματος δεδομένων, τα οποία εμπλουτίζονταν κάθε τόσο από το ειδικό περιεχόμενο της έρευνας. Αυτό κατόπιν τροποποιήθηκε σ' ένα γενικότερο αντιληπτικό πλαίσιο με τη μορφή συμπερασμάτων.

Στη συνέχεια αναζητήθηκαν περαιτέρω θεματικές κατηγορίες με στόχο την αναζήτηση νέων γνώσεων, των μεταβλητών που τις καθορίζουν και των νέων προβληματισμών που ανακύπτουν. Μετά την καταγραφή και ταξινόμηση των θεματικών ενότητων με κωδικούς και τίτλους ακολούθησε η ομαδοποίησή τους σε ευρύτερες θεματικές περιοχές. Αναζητήθηκαν δηλαδή θεματικές ενότητες που λειτούργησαν ως υπερώνα με υπώνυμα τις κωδικοποιημένες έννοιες. Ακολούθησε ο έλεγχος για την ανταπόκρισή τους στα βασικά ερευνητικά ερωτήματα.

2.4. Εγκυρότητα και αξιοπιστία έρευνας

Την εγκυρότητα και αξιοπιστία της ποιοτικής έρευνας καθορίζουν: α) οι ερευνητές, οι οποίοι θα προσδιορίσουν πόσο θα παραμείνουν σ' ένα πεδίο και αν είναι επαρκή τα δεδομένα που έχουν συγκεντρώσει, β) οι συμμετέχοντες, οι οποίοι

βρίσκονται σε διάδραση με τους ερευνητές και γ) οι μελετητές, οι οποίοι αλληλεπιδρούν με τη σειρά τους με άλλους συμμετέχοντες, ερευνητές και θεωρητικούς των ερευνητικών αντικειμένων.

Ο ερευνητής επαναπροσδιορίζει την έρευνά του κατά τη διάρκειά της (Creswell & Miller, 2000). Οι περισσότερες και προσεκτικότερες αναγνώσεις έδωσαν στην παρούσα έρευνα για συγκεκριμένα φραστικά σχήματα περισσότερους από έναν κωδικούς εντάσσοντάς τα σε περισσότερες από μία θεματικές κατηγορίες. Στο στάδιο αυτό της ομαδοποίησης πολλαπλών παρατηρήσεων ο ερευνητής «υιοθετεί παραδοχές σχετικά με τον βαθμό που οι ομαδοποιημένες αυτές περιπτώσεις μοιάζουν σε όλα τα σημαντικά σημεία» (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010). Γι' αυτόν τον λόγο έγινε προσπάθεια ώστε οι κατηγορίες που καλύπτουν το ερευνητικό υλικό να είναι διακριτές, λογικές και αμοιβαία αποκλειόμενες.

Με βάση τα προηγούμενα και για την επίτευξη έγκυρων και αξιόπιστων αποτελεσμάτων ακολουθήθηκαν οι εξής τακτικές:

α) Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες ο ερωτώμενος έδειχνε ιδιαίτερο ενδιαφέρον και εμπειρία για κάποιες πτυχές του θέματος δόθηκε από την ερευνήτρια ο απαραίτητος χρόνος και χώρος για επέκταση της συζήτησης.

β) Κατά τη διάδραση του ερωτώμενου με την ερευνήτρια οι ερωτήσεις ακολούθησαν την οπτική θέαση των συμμετεχόντων με ερωτήσεις που προέκυπταν από τις δοθείσες κάθε φορά απαντήσεις ακολουθώντας το σκεπτικό των ερωτηθέντων και όχι κατευθύνοντάς το.

γ) Τα αποτελέσματα της έρευνας ενισχύθηκαν με τις θεωρίες και βιβλιογραφικές καταγραφές διαφορετικών ερευνητών.

2.5. Δεοντολογία της έρευνας

Η ερευνητική διαδικασία αποτελεί μια προσπάθεια κατάθεσης προσωπικών απόψεων και δεδομένων. Ο προσωπικός χαρακτήρας της ποιοτικής έρευνας καθιστά ιδιαίτερα σημαντική την περιφρούρηση των όποιων προσωπικών δεδομένων. Επιβάλλεται ακόμη η επίγνωση των οποιωνδήποτε μορφών δυσφορίας που μπορεί αυτή να προκαλέσει (Πουρκός & Ίσαρη, 2015). Για την πρόληψη ή ελαχιστοποίηση

των παραπάνω αρνητικών επιπτώσεων προτιμήθηκαν για την επιλογή του δείγματος ερευνητικά υποκείμενα που δέχτηκαν χωρίς ενδοιασμούς να συμμετάσχουν. Για την επίτευξη μιας "συνειδητής συγκατάθεσης" των συμμετεχόντων προηγήθηκε αναλυτική παρουσίαση του πλαισίου γύρω από το οποίο διεξάγεται η εν λόγω έρευνα, του φορέα που αντιπροσωπεύει η ερευνήτρια, του θέματος και των στόχων της. Δεν ασκήθηκε δηλαδή καμιάς μορφής πίεση στους δυνάμει συμμετέχοντες αν αυτοί εξέφρασαν αρχικά κάποια επιφυλακτική στάση. Αναζητήθηκαν αποδέκτες που ήθελαν και είχαν κάτι να πουν σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα.

Στη συνέχεια ακολούθησε πληρέστερη ενημέρωση και επιβεβαιώθηκε με αμοιβαία συμφωνία το δικαίωμα των συμμετεχόντων να μην προβούν σε πληροφορίες που δεν επιθυμούσαν. Διευκρινίστηκε ακόμη η διαφύλαξη της ανωνυμίας τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών ή άλλων στοιχείων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε τυχόν ταυτοποίηση προσώπων και τόπου εργασίας. Αυτό ήταν ένα στοιχείο το οποίο προσπάθησε να προστατεύσει ιδιαίτερα τόσο η ερευνήτρια όσο και οι συνεντευξιαζόμενοι καθώς η θεματική της έρευνας αφορούσε σε θέματα μη ανακοινώσιμα που άγγιζαν ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα ανήλικων μαθητών. Η πρόληψη οποιασδήποτε μορφής βλάβης σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες αποτελεί πρωταρχική μέριμνα κάθε ερευνητικής διαδικασίας (Πουρκός & Ίσαρη, 2015).

Τονίστηκε ακόμη το γεγονός πως δεν υπήρχε σωστή και λανθασμένη απάντηση ή άποψη γενικότερα ενώ διευκρινίστηκε στους συμμετέχοντες η δυνατότητα αποχώρησής ανά πάσα στιγμή. Η ηχογράφηση έγινε με καταγραφέα ήχου ψηφιακής μορφής. Η χρήση του εργαλείου αυτού έγινε κατόπιν προειδοποίησης, με προσοχή και σεβασμό στην επιθυμία ορισμένων συνομιλητών να μην καταγράφονται κάποιες συγκεκριμένες αναφορές τους κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

2.6. Αποτίμηση αποτελεσμάτων

Για τη σωστή αποτίμηση των αποτελεσμάτων μιας ποιοτικής έρευνας, σημαντικό ρόλο παίζει ο έλεγχος των μεταβλητών και η σωστή εκτίμηση όσων ασκούν συστηματική, αιτιακή και όχι τυχαία επιρροή σε συγκεκριμένο τύπο δεδομένων (Hammersley, 2013). Κρίσιμο στοιχείο αποτελεί ακόμη ο έλεγχος των δεδομένων από τις διηγήσεις των συμμετεχόντων που θα πρέπει να δίνουν νόημα με επαρκή αποδεικτικά στοιχεία, ρεαλισμό και ακρίβεια (Creswell & Miller, 2000). Έτσι

ακολουθήθηκε μια προσπάθεια κατανόησης των υποκειμένων της έρευνας και των λεγομένων τους ώστε να εκτιμηθεί κατά πόσο κάποιες συγκλινόμενες απόψεις συνάδουν με συγκεκριμένες συνθήκες. Επιχειρήθηκε δηλαδή αρχικά η κατανόηση των εκφραζόμενων απόψεων και ακολούθησε κατόπιν ο μετασχηματισμός τους σε γενικότερες αντιληπτικές στάσεις, δράσεις και πρακτικές. Στις ποιοτικές τεχνικές επιχειρείται βέβαια η επαγωγική προσέγγιση για την ανάπτυξη, προσέγγιση και τεκμηρίωση μιας θεωρίας αλλά τα ευρήματα δεν είναι κατ'ανάγκη γενικεύσιμα (Πυργιωτάκης & Θεοφιλίδης, 2016, Πουρκός & Δαφέρμος, 2010).

Η υποκειμενική διάσταση των απόψεων που ξετυλίγονται πιο ελεύθερα στο πλαίσιο μιας ημιδομημένης συνέντευξης, δίνει τη δυνατότητα πολλαπλών κατηγοριοποιήσεων εφόσον οι ερευνητικές ερωτήσεις δεν δίνουν πάντα σαφείς και περιοριστικές απαντήσεις. Με βάση λοιπόν τα ευρήματα της έρευνας επιδιώχθηκε η αποσαφήνιση των συνεργατικών πρακτικών, προβλημάτων και στόχων σε γενικότερες κατηγορίες όπου αυτό ήταν εφικτό. Άλλωστε σύμφωνα με τους Ritchie & Lewis (2003), οι γενικεύσεις στην ποιοτική έρευνα συνδέονται με το είδος της ερευνητικής ερώτησης, την αντιπροσωπευτικότητα του πληθυσμιακού δείγματος καθώς και τη δυνατότητα επέκτασης των ευρημάτων σε περαιτέρω θέματα και διατύπωσης αρχών για γενικευμένες εφαρμογές (Ritchie & Lewis, 2003:264).

Στην ποιοτική ερευνητική διαδικασία και γενικότερα στις ανθρωπιστικές επιστήμες θέση αντικειμενικότητας ενέχει η αναγωγή από την υποκειμενική στη διυποκειμενική εξέταση, κάτι το οποίο γίνεται μετά από πολλαπλούς ερμηνευτικούς κύκλους (Πυργιωτάκης & Συμεού, 2016). Κάτω από αυτό το σκεπτικό κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας επιχειρήθηκε το πέρασμα από το υποκειμενικό πρίσμα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε ένα διασταυρούμενο διυποκειμενικό. Οι ερωτώμενοι κατέθεσαν τις προσωπικές τους θέσεις και συνεργατικές πρακτικές για τη διαχείριση των μαθητών του Αυτιστικού Φάσματος οι οποίες παρουσίαζαν κάποιες αποκλίσεις και συγκλίσεις. Αυτές οργανώθηκαν σε συγκεκριμένες κατηγορίες και όρους με κεντρικό πυρήνα την κουλτούρα που αφορά στη συνεργασία αλλά και στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών γύρω από μια συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Βρίσκοντας τον πυρήνα του νοήματος ή τον ιδεολογικό τύπο μιας δοσμένης κατηγορίας μπορούμε να προσδιορίσουμε κατόπιν τα όρια μέσα από παραδείγματα αναγνωριστικών στοιχείων και ενδείξεων που θα συμπέσουν με τα όρια αυτά

(Festinger & Katz, 1966). Οι απόψεις των ερευνητικών υποκειμένων αποτέλεσαν τα αναγνωριστικά στοιχεία και τις ενδείξεις που καθόρισαν τα όρια μιας συνεργατικής κουλτούρας προσανατολισμένης στη διαχείριση του αυτιστικού εφήβου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

3.1. Δημογραφικά στοιχεία

Τη σύνθεση του δείγματος αποτέλεσαν 15 εκπαιδευτικοί, 11 γυναίκες και 4 άντρες, που κυμαίνονταν στο ηλικιακό φάσμα των ετών 43 ως 55, με μέσο όρο ηλικίας τα 49 έτη και υπηρεσίας 17 έτη στη δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. 4 από αυτούς εργάζονταν σε Γυμνάσιο τυπικής εκπαίδευσης, 1 σε Τμήμα Ένταξης Γυμνασίου, 5 σε Γενικό Λύκειο και 5 σε ΕΠΑΛ. Οι 6 από αυτούς είναι Φιλολόγοι, 2 Μαθηματικοί, 1 Χημικός, 1 καθηγήτρια Αγγλικών, 1 Θεολόγος, 1 Βιολόγος, 1 Φυσικός και 2 Τεχνολόγοι/Γεωπόνοι. Οι 7 από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, εκ των οποίων ο ένας αφορά στην Ειδική Αγωγή, ενώ ένας κατέχει και δεύτερο τίτλο σπουδών. Όλοι οι συμμετέχοντες είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εκτός από τη Φιλολόγο που εργάζεται ως αναπληρώτρια σε Τμήμα Ένταξης. Τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών παραθέτονται στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 1).

<i>Αριθμός συνέντευξης</i>	<i>Φύλο</i>	<i>Ειδικότητα</i>	<i>Έτη προϋπηρεσίας</i>	<i>Ηλικία</i>	<i>Επιπλέον τίτλοι σπουδών</i>	<i>Τύπος σχολείου</i>
1η	Γυναίκα	Μαθηματικός	17	55	Όχι	Γ/ΣΙΟ
2η	Γυναίκα	Χημικός	18	50	Όχι	Γ/ΣΙΟ
3η	Γυναίκα	Αγγλικών	14	46	Όχι	Γ/ΣΙΟ
4η	Γυναίκα	Φιλολόγος	19	49	Μεταπτυχιακό	Γ/ΣΙΟ
5η	Γυναίκα	Φιλολόγος (Αναπληρώτρια)	7	43	Μεταπτυχιακό (Ειδική Αγωγή)	Γ/ΣΙΟ ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ

6 ^η	Γυναίκα	Φιλολόγος	22	52	Όχι	ΓΕΛ
7 ^η	Άντρας	Μαθηματικός	20	48	Μεταπτυχιακό	ΓΕΛ
8 ^η	Άντρας	Βιολόγος	16	46	Μεταπτυχιακό	ΓΕΛ
9 ^η	Γυναίκα	Θεολόγος	12	48	Μεταπτυχιακό	ΓΕΛ
10 ^η	Γυναίκα	Φιλολόγος	15	45	Όχι	ΓΕΛ
11 ^η	Γυναίκα	Φιλολόγος	22	53	Μεταπτυχιακό	ΕΠΑΛ
12 ^η	Γυναίκα	Φιλολόγος	23	52	Όχι	ΕΠΑΛ
13 ^η	Άντρας	Φυσικός	16	50	Μεταπτυχιακό & Βιολόγος	ΕΠΑΛ
14 ^η	Άντρας	Τεχνολόγος/ Γεωπόνος	20	49	Όχι	ΕΠΑΛ
15 ^η	Γυναίκα	Τεχνολόγος/ Γεωπόνος	17	46	Όχι	ΕΠΑΛ

(Πίνακας 1)

3.2. Σχετική εμπειρία και περιστατικά

Η έρευνα αναζήτησε τα περιστατικά που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και που αφορούσαν σε συμπεριφορές μαθητών του Αυτιστικού Φάσματος σε μια τυπική τάξη Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ζητήθηκε η ανάσυρση εμπειριών όχι μόνο από το συγκεκριμένο σχολείο εργασίας τους αλλά και από προηγούμενα ώστε να προκύψει επαρκές πληροφοριακό υλικό.

3.2.1. Προβλήματα στη συμπεριφορά μαθητών του Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας

Από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα ζητήθηκε να αναφέρουν τις συμπεριφορές των μαθητών που τους προβλημάτισαν και τους οδήγησαν στην αναζήτηση συνεργατικών πρακτικών ή τους απέτρεψαν από αυτές. Οι

δυσκολίες που αναφέρθηκαν ήταν συμπεριφορικές/συναισθηματικές και γνωστικές/αντιληπτικές.

Όσον αφορά τη συμπεριφορά καταγράφηκαν τα ακόλουθα συμπτώματα και ιδιαιτερότητες:

1. Υπερευαισθησία:

(Σ1: «Και βλέπω ένα παιδί που μόλις μπήκαμε στις τάξεις άρχισε να κλαίει γιατί εκεί που καθόταν δεν του άρεσε, ο διπλανός του δεν του άρεσε, όταν του δώσαμε τα βιβλία δεν ξέρω τι είχε γίνει και είχε αρχίσει και έκλαιγε γιατί του είχαν πέσει, είχαν τσαλακωθεί, είχαν σχιστεί δεν θυμάμαι. Ένα τέτοιο ανούσιο πράγμα το παιδί το είχε πανικοβάλλει και έβαλε τα κλάματα..., Σ4: «Στην αρχή ας πούμε δεν ήθελε να έρθει σχολείο έκλαιγε. Στα τεστ κοκκίνιζε, είχε κάποιους ανθρώπους, κάποια παιδάκια με τα οποία έκανε παρέα, αλλά συνήθως ήταν μόνος του και δεν ήθελε να βγαίνει έξω...»).

2. Ελλιπής ανάπτυξη κινητικών ικανοτήτων, κακός κινητικός συντονισμός, αδέξιες κινήσεις (Σ2: «Φαινόταν στον τρόπο που μιλούσε, στον τρόπο που μιλούσε και σε μερικές εκφράσεις του προσώπου του...και όταν μιλούσε με συμμαθητές του είχε...πώς να το πω...μια περίεργη έκφραση. Εγώ δεν ξέρω απολύτως τίποτα για τη νόσο του Άσπεργκερ να σου πω την αλήθεια...τι συμπτώματα έχει...τι το ένα...τι το άλλο. Μας είπαν ότι ήταν μια μορφή αυτισμού αλλά ούτε για τον αυτισμό έχω σαφή εικόνα ούτε στοιχειώδεις γνώσεις. Αλλά έβλεπα κάτι περίεργο ακόμη και στον τρόπο που περπατούσε όταν σηκωνόταν να βγει έξω»).

3. Εμμονή στη ρουτίνα:

(Σ4: «Είχε ναι συγκεκριμένα πράγματα που ήθελε να τα έχει σε μία σειρά. Δεν μπορούσες ας πούμε για να γράψεις στο απουσιολόγιο να του πάρεις το στυλό να γράψεις. Που καθόταν μπροστά εκεί, να γράψεις στο απουσιολόγιο. Απαγορευόταν αυτό. Δεν του έπαιρνες πράγματα. Δηλαδή αν χάνονταν πράγματα δικά του έστω και για μερικά δευτερόλεπτα το παιδί αγχωνόταν. Γενικά ήθελε συγκεκριμένη προσέγγιση. Με μεγάλη ευαισθησία έπρεπε να το προσεγγίσει κανείς...τη θέση του δεν την άλλαζε με τίποτα»).

4. Δυσκολία στην αμοιβαία κοινωνική επίδραση με συμπεριφορές:

α) Κοινωνικής απομόνωσης:

(Σ4: «Ειδικά στην αρχή, στην Α' Γυμνασίου το θυμάμαι το παιδί πολύ κλειστό και πολύ απόμακρο, πολύ αποξενωμένο...», Σ7: «Ήταν πάντα μόνος στο διάλειμμα και κοντά

στο γραφείο των καθηγητών. Αυτό μου έκανε εντύπωση», Σ9: «Ήταν κλειστός και ανέκφρατος. Δεν έδειχνε φοβισμένος αλλά θυμωμένος. Στην πορεία προέκυψε αδυναμία εγκλιματισμού με τους συμμαθητές του. Ήταν και το τμήμα πολύ ζωηρό», Σ10: «Εκεί δυσκολεύονται, δύσκολα κάνουν δηλαδή φιλίες», Σ12: «Ως προς την κοινωνικότητά του, τη σχέση του με τους συμμαθητές ήταν απόμακρος. Οι συμμαθητές του, μια λέξη να 'λεγε τον κοροΐδευαν πάρα πολύ και υπήρχε ένταση μέσα στην τάξη. Τις περισσότερες φορές σαν να ήταν στον δικό του κόσμο και δεν συμμετείχε... Τουλάχιστον στο μάθημα της Ιστορίας δεν συμμετείχε όχι. Τον κοροΐδευαν και οι συμμαθητές του με αποτέλεσμα να θέλει να βγαίνει πάρα πολύ συχνά έξω»).

β) Επιθετικότητα:

(Σ5: «Υπήρχαν όμως σχολικά θέματα πολύ έντονα που έκανε το παιδί να έχει επιθετική συμπεριφορά...», Σ6: «Τον προκαλούσαν οι συμμαθητές του και η συμπεριφορά του γινόταν απρεπής. Κάποια στιγμή έγραψε κάτι προσβλητικό στο τετράδιο μιας συμμαθήτριάς του...το αρνήθηκε ότι το είχε γράψει ο ίδιος... Και γενικά είχαν συγκρούσεις και εκτός σχολείου γιατί με τα παιδιά αυτά δεν ήταν στο ίδιο τμήμα στο Γυμνάσιο και ήταν και ζωηρό τμήμα», Σ10: «Αυτό το παιδάκι καταλάβαινε στο βλέμμα των άλλων παιδιών την κοροΐδία ή την απόρριψη και ενώ ήταν γενικά πολύ ήσυχο έτυχε κάποια φορά που «έπαιζαν ξύλο» κατά κάποιον τρόπο γιατί καταλάβαινε από τον τρόπο που τον κοίταζαν ότι είναι κάτι διαφορετικό...», Σ7: «Κάποια στιγμή πληροφορήθηκα από τις καθηγήτριες που ήταν πιο κοντά στο θέμα πως είχαν δημιουργηθεί αντιπαραθέσεις με συμμαθητές του», Σ14: «Α μία φορά μόνο που τον πείραζαν οι συμμαθητές του είχε μία έκρηξη. Αλλά μας είχε ενημερώσει η μαμά ότι μπορεί να γίνει αυτό, τον ηρέμησα και όλα καλά. Τον ζορίσανε πολύ οι άλλοι...», Σ15: «Μία φορά μόνο κάτι προέκυψε, μια έκρηξη με τους συμμαθητές του. Τους μιλήσαμε όμως και δεν επαναλήφθηκε»).

γ) Αναζήτηση αποδοχής και κοινωνικής ένταξης - άγνοια του ενδεδειγμένου τρόπου και κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς:

[Σ10: «Οι συμμαθητές του τον προκαλούσαν για να γελάσουν μαζί του κι εκείνος νόμιζε ότι γινόταν έτσι αποδεκτός. Από ένα σημείο και πέρα άρχισε να θυμώνει μαζί τους», Σ12: «...εξαιτίας του προβλήματος ήταν ο ίδιος αλαζονικός και ήθελε να είναι το επίκεντρο», Σ13: «...ήταν λίγο διαφορετική η συμπεριφορά του...αντιλαμβανόταν τον κόσμο λίγο διαφορετικά. Είχε ας πούμε...(παύση) λιγότερες αναστολές. Ξεστόμιζε πιο εύκολα αυτό που είχε στο κεφάλι του από τους υπόλοιπους. Κάποιες ας πούμε

...κοινωνικές νόρμες δεν τις αποδεχόταν... δεν τις ήξερε...», Σ14: «Μου έκανε εντύπωση η όλη συμπεριφορά η δικιά του αλλά κυρίως η συμπεριφορά όλης της τάξης...και το 'ψαξα...»].

3.2.2. Φωνολογικές ιδιαιτερότητες

Όσον αφορά τον λόγο και την επικοινωνία καταγράφηκαν περιστατικά μαθητών με φωνολογικές ιδιαιτερότητες όπως:

α) Προβλήματα στον λόγο ή ομιλία:

(Σ6: «Ξαφνικά στα 5 χρόνια, μόλις εντάχθηκε στο εκπαιδευτικό σύστημα, σταμάτησε να μιλάει και να επικοινωνεί. Πήγε πίσω και επανέλαβε 3 φορές την Α' τάξη»).

β) Έλλειψη ρυθμού, παράξενη τονικότητα ή μονοτονία:

(Σ10: «Θυμάμαι μια φορά που τον άκουσα να γελά ήταν τόσο άγαρμπο, ξένο στ'αυτιά σου...σαν να ήταν προσποιητό...δεν το 'νιωθε...», Σ11: «...υπάρχει η τάση κάπως η τάξη να τον κοροϊδεύει. Γιατί ο τρόπος που μιλάει, αυτό είναι μια δική του ιδιαιτερότητα, είναι σαν να έχει μια μεταφώνηση, διαρκή όμως...παίζει ανάμεσα σε δύο τόνους. Όταν ας πούμε θέλει κάτι πολύ να το πει η φωνή του κάνει κάτι σαν συνεχόμενο κοκοράκι κι αυτό μέσα στην τάξη γίνεται αντικείμενο χλευασμού»).

3.2.3. Προβλήματα σε γνωστικό και αντιληπτικό επίπεδο

Όσον αφορά το γνωστικό και αντιληπτικό επίπεδο καταγράφηκαν εμπειρίες μαθητών με:

α) Δυσκολία κατανόησης αφηρημένων εννοιών και δυσκολία ανταπόκρισης σε γνωστικά αντικείμενα όπως τα Μαθηματικά ή η λογοτεχνία:

(Σ6: «...με κάποιες μαθησιακές δυσκολίες...», Σ7-Μαθηματικός: «Δεν μπορούσε να αντιληφθεί τι τον ρωτούσα. Ρωτούσα κάτι και απαντούσε ό,τι εκείνος είχε διαβάσει ή ήθελε να πει τέλος πάντων», Σ10-Φιλολόγος: «Συνήθως παρουσίαζαν δυσκολίες στα φιλολογικά μαθήματα καθώς τα μαθήματα αυτά απαιτούν πιο πολύ ενσυναίσθηση και τα παιδιά αυτά τη στερούνται οπότε δυσκολεύονταν στα φιλολογικά μαθήματα λόγω απουσίας συναισθήματος... Τα παιδιά αυτά έχουν μια αποστασιοποίηση γενικά μια ψύχρα σ'αυτό το κομμάτι. Τους λείπει το έντονο συναίσθημα»).

β) Αδυναμία ανάπτυξης κριτικής σκέψης: (Σ8: «Παρουσίαζε δυσκολίες όχι τόσο στη συμπεριφορά όσο στο γνωστικό αντικείμενο. Άλλα τον ρωτούσες άλλα απαντούσε και ήταν και ικανοποιημένος από αυτό που απαντούσε», Σ12: «Κάνει καλή ανάγνωση αλλά δεν συγκεντρώνεται ώστε να απαντήσει σε ερωτήσεις», Σ15: «... προσπαθεί, έρχεται πάντα διαβασμένος και θέλει να συμμετέχει, θέλει καλούς βαθμούς. Βέβαια αποστηθίζει και αν ξεχάσει μια λέξη αποσυντονίζεται»).

3.2.4. Ιδιαίτερα χαρίσματα

Οι μαθητές παρουσίασαν όμως και κάποια χαρίσματα όπως πολύ καλή επίδοση ως προς τις φωνολογικές, συντακτικές δυνατότητες, καλλιτεχνικές επιδόσεις ή έφεση στην ξένη γλώσσα και ενδιαφέρον για γνωστικά αντικείμενα:

[Σ3: «Μαθησιακά δεν είχε κάποια ιδιαίτερη δυσκολία...προσπαθούσε όσο μπορούσε και μάλιστα μ'εντυπωσίασε που στο δικό μου το μάθημα που ήταν Αγγλικά είχε έναν απίστευτο προφορικό λόγο δηλαδή η μεγάλη του τρέλα ήταν να διαβάζει κείμενα με μία προφορά εκπληκτική μ'έναν λόγο που δεν σταματούσε δηλαδή από την αρχή ως το τέλος δεν έπαιρνε αναπνοή, άψογα Αγγλικά, κι έλεγες τώρα πώς γίνεται αυτό το πράγμα... Δηλαδή υπερβολικά καλά, άψογος...», Σ6: «Ήταν πολύ καλή στο σχέδιοαργότερα μπήκε στη Σχολή Καλών Τεχνών...», Σ9: «...ήταν άψογος στα προφορικά... Μου είπαν λίγα πράγματα (γιατί δεν υπάρχει κατάρτιση ξέρεις...) πως αυτά τα παιδιά έχουν κάποια ιδιαίτερα χαρίσματα και αυτό όντως το εκδήλωσε στο μάθημα των Θρησκευτικών που του άρεζε...Ο πρώτος μου προβληματισμός ξεκίνησε στο πρώτο διαγώνισμα που γράψαμε. Στη Β' Γυμνασίου ξεκινήσαμε δυναμικά στα προφορικά συμμετείχε... και όταν ήρθε η ώρα του επίσημου διαγωνίσματος και περίμενα να γράψει άριστα, γιατί ήταν άριστος στα προφορικά, κοιτούσε το γραπτό του, κοιτούσε αριστερά, κοιτούσε από εδώ και από κει... Βέβαια ευθύνομαι κι εγώ που δεν ενημερώθηκα γιατί ήμουν στη διάθεση του ΠΥΣΔΕ και άργησα να τοποθετηθώ. Που σημαίνει πως ο Σύλλογος είχε ενημερωθεί για τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες κι εγώ δεν ήξερα καθόλου. Αλλά δεν με είχε προβληματίσει ...Το παιδί εξεταζόταν προφορικά εγώ δεν το γνώριζα...Κι όταν είδα ότι δεν είχε γράψει σχεδόν τίποτα ρώτησα κι έμαθα ότι το παιδί είχε αυτή την ιδιαιτερότητα...Άσπεργκερ», Σ11: «Αυτό το παιδί έχει πολύ έντονη την τάση να ζωγραφίζει», Σ12: «Γράφει πάρα πολύ καλά, είναι άψογο το γραπτό του, δεν είναι ανορθόγραφος, διαβάζει τέλεια...»].

3.3. Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών

3.3.1. Στρατηγικές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών

Σταθερές ομάδες συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών 2 έως 4 το πολύ ατόμων δήλωσαν 9 από τους 15 εκπαιδευτικούς του δείγματος (ποσοστό 60%). Η συνεργασία τους αφορούσε:

1. Την υιοθέτηση διδακτικών πρακτικών με κοινούς στόχους οι οποίοι προσδιορίστηκαν ως εξής:

A/ Ενθάρρυνση με την υιοθέτηση των παρακάτω πρακτικών:

i) Παρακίνηση των μαθητών για δραστηριοποίηση και εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία με διακριτική διευκόλυνση ακολούθησαν 5 από τους 15 ερωτηθέντες (ποσοστό 33%).

ii) Αποφυγή αυστηρών επιπλήξεων και εντάσεων αποφάσισαν 4 από τους 15 (ποσοστό 27%).

iii) Από κοινού συνεννόηση για βαθμολογία στην οποία εστίασαν 3 από τους 15 ερωτηθέντες (ποσοστό 20%).

B/ Μετατροπή της διδακτικής μεθόδου και αναπροσαρμογή της στα δεδομένα των μαθητών ακολούθησαν 6 από τους 15 ερωτηθέντες (ποσοστό 40%).

Γ/ Τοποθέτηση στο μπροστινό θρανίο οι 4 από τους 15 (ποσοστό 27%).

Δ/ Προσδιορισμό ενός πλαισίου κανόνων με συστηματική υπενθύμισή τους επιχείρησαν 3 από τους 15 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 20%).

Ε. Συνδρομή και προσφορά βοήθειας στο διάλειμμα ακολούθησαν 3 από τους 15 ερωτηθέντες (ποσοστό 20%).

ΣΤ. Τη συγκεκριμενοποίηση ανατιθέμενων εργασιών σε τετράδιο καθηκόντων 2 από τους 15 (ποσοστό 13%).

2. Την ανταλλαγή εμπειριών, πετυχημένων διδακτικών πρακτικών 6 από τους 15 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 40%).

3. Την ενημέρωση των συμμαθητών/τριών και την επιδίωξη συνεργασίας μαζί τους για τη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος αποδοχής 3 από τους 15 ερωτηθέντες (ποσοστό 20%).

4. Ενημέρωση από εκπαιδευτικούς ή τον Διευθυντή/ντρια προηγούμενης βαθμίδας εκπαίδευσης 2 από τους 15 (ποσοστό 13%).

5. Συνεργασία με εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης ή Συνδιδασκαλίας μέσα στην αίθουσα ανέφεραν 2 από τους 15 ερωτηθέντες (ποσοστό 13%).

6. Τακτική ενημέρωση από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής σε Τμήματα Ένταξης ανέφεραν 2 από τους 15 ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς τυπικής εκπαίδευσης (ποσοστό 13%).

7. Όσον αφορά τον χρόνο δρομολόγησης της συνεργασίας αναφέρθηκαν:

i) Τα κενά και τα διαλείμματα από 9 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 60%).

ii) Οι Παιδαγωγικές Συνεδριάσεις από 4 (ποσοστό 27%).

iii) Μη ύπαρξη επαρκούς χρόνου από 2 ερωτηθέντες οι οποίοι θεώρησαν ότι δεν μπορεί να υπάρξει ουσιαστική συνεργασία στο πλαίσιο του σχολείου (ποσοστό 13%).

8. Τέλος την ενημέρωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τμήματα με μαθητές Αυτιστικού Φάσματος από τους υπεύθυνους καθηγητές των τμημάτων που κατέχουν τις σχετικές γνωματεύσεις ανέφερε μία εκπαιδευτικός (ποσοστό 7%).

3.3.2. Θετικοί παράγοντες στη συνεργασία εκπαιδευτικών τυπικής εκπαίδευσης

Στο ερώτημα τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα κάνει γόνιμη τη συνεργασία μεταξύ τους αναφέρθηκαν:

1. Ύπαρξη καταρτισμένου συναδέλφου [Σ1: «Ένας καταρτισμένος συνάδελφος μπορεί να λειτουργήσει ως συνδετικός κρίκος. Να δέσει την ομάδα», Σ4: «αν μπορούσαμε να είχαμε μια επιμόρφωση...Βοήθησε πολύ όμως και η Σύμβουλος Παιδαγωγικής Ευθύνης που την είχαμε κοντά», Σ6: «είχε και εμπειρία στο παρελθόν...και είχε και κάποια ενημέρωση εκεί γύρω από την Ειδική Αγωγή...η συμβολή της συναδέλφου που έτυχε να έχει εμπειρία...ήταν πολύτιμη γιατί μας μετέφερε κάποιες γνώσεις και εμπειρίες ...», Σ9: «οι συνάδελφοι (που συνεργάζονταν) ήταν

ενημερωμένοι...», Σ10: «Αν υπάρχει σε κάθε σχολείο ένας καθηγητής Ειδικής Αγωγής αμέσως το κλίμα γίνεται διαφορετικό. Δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές», Σ11: «μια συνάδελφος έχει τελειώσει και Ψυχολογία οπότε αυτό είναι ένα προσόν το οποίο θα μας προανατολίσει. Θα μας πει κάτι παραπάνω που ξέρει», Σ13: «ο Διευθυντής ξέρει κάποια πράγματα, έχει μελετήσει τα χαρτιά ας πούμε»].

2. Ευαισθητοποίηση σε σχετικά θέματα [Σ2: «η ευαισθησία του ανθρώπου σε τέτοια θέματα», Σ3: «Ερώτηση: Τι σ'έκανε να ζητήσεις βοήθεια; Απάντηση: Η ευαισθητοποίησή μου», Σ4: «(η Διευθύντρια) ήταν δηλαδή «ψυχούλα», Σ6: «επειδή έδειξε ενδιαφέρον και ευαισθητοποίηση», Σ7: «οι Φιλολόγοι που έψαχναν περισσότερο και προσπαθούσαν να τον (τον μαθητή) εντάξουν σε θεατρικές δραστηριότητες...αλλά και αλλού», Σ11: «οι συνάδελφοι που είναι ευαισθητοποιημένοι...προσπαθούν να σκύψουν πάνω στα παιδιά για να δουν τι συμβαίνει και να το αντιμετωπίσουν όσο καλύτερα γίνεται...είναι σίγουρα κοινές ευαισθησίες», Σ12: «ήταν άνθρωπος με ευαισθησίες»].

3. Οι τακτικές και ουσιώδεις Συνεδριάσεις του Συλλόγου (Σ4: «μέσα από τις συνεδριάσεις επεκτάθηκε η συνεργασία», Σ6: «πιστεύω πως είναι καλό να ενημερωνόμαστε από την αρχή της χρονιάς για παιδαγωγικά ζητήματα που αφορούν τις ιδιαιτερότητες των μαθητών», Σ7: «οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις πρέπει να γίνονται εκτός ωραρίου...στα Γυμνάσια μπορεί να γίνει αυτό την 7^η ώρα...σε άλλα σχολεία μπαίνουν στην ουσία του προβλήματος και σε άλλα είναι τυπικές διαδικασίες, συνοπτικές διαδικασίες. Αυτό συμβαίνει όταν ο χρόνος που αφιερώνουμε σ'αυτές είναι λίγος», Σ13: «για να συζητήσουν οι καθηγητές πρέπει να έχουν...και το χρόνο», Σ14: «Πώς θα δουλέψεις αν δεν ξέρεις τα προβλήματα από την αρχή;»).

4. Καλή προαίρεση και διάθεση (Σ1: «Ό,τι γίνεται γίνεται εθελοντικά από εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται», Σ5: «οι ίδιοι θέλησαν να βοηθηθούν και να βοηθήσουν και το παιδί», Σ9: «η συνάδελφος της Ειδικής Αγωγής ήταν πρόθυμη να βοηθήσει όλους μας», Σ10: «όταν σ'έναν Σύλλογο οι περισσότεροι είναι θετικοί απέναντι σε ένα πράγμα αναγκαστικά και οι δυο, τρεις που είναι αρνητικοί στο τέλος συμβαδίζουν γιατί δεν μπορούν να αποτελούν τη μειοψηφία», Σ13: «για να συζητήσουν οι καθηγητές πρέπει να έχουν τη διάθεση»).

5. Οικειότητα (Σ4: «αυτούς που έχω οικειότητα», Σ6: «... με τη μια είμαστε φίλες», Σ9: «Οι συνάδελφοι που συνεργάζονταν ήταν και φίλοι», Σ10: «πάντα είσαι πιο

κοντά με κάποιον και μ'αυτόν συνεργάζεσαι καλύτερα», Σ12: «είμαστε και πολύ φίλες»).

6. Ειδικότητα κοινή ή διαφορετική ως συμπληρωματική [Σ7: «ιδανικοί συνεργάτες πιστεύω πως είναι οι συνάδελφοι που βιώνουν το ίδιο πρόβλημα και συγκεκριμένα της ίδιας ειδικότητας», Σ10: «εμείς είχαμε πολύ καλή σχέση οι Φιλολόγοι μεταξύ μας. Είχαμε και κοινό γνωστικό αντικείμενο...», Σ14: «περισσότερο η ειδικότητα...με Φιλολόγους...λόγω ειδικότητας ίσως ξέρουν κάτι παραπάνω από Ψυχολογία», Σ15: «κι αυτές (οι Φιλολόγοι) ζητούν από μας συμβουλές γιατί εμείς λόγω ειδικότητας έχουμε πιο πολλές ώρες εργαστήριο με τα παιδιά»].

7. Συμβατοί χαρακτήρες και κοινός κώδικας επικοινωνίας (Σ2: «η ιδιοσυγκρασία, η χημεία... ο χαρακτήρας», Σ7: «Θα έπρεπε κάποιος να ήθελε να αναλώσει τον χρόνο του και να έχουμε κοινό επικοινωνιακό κώδικα αλλά και κοινή προσέγγιση του τρόπου διδασκαλίας χωρίς εγωισμούς», Σ10: «είχαμε και χημεία πάνω απ'όλα», Σ11: «με τους συναδέλφους που συνεργάζεσαι καλά νομίζω ανταλλάσσεις πληροφορίες επικοινωνιακά...είναι κάποιοι συνάδελφοι με τους οποίους νιώθεις ότι έχεις κάποια συγγένεια και αναζητάς τα ίδια πράγματα μέσα σ'αυτόν τον χώρο που λέγεται εκπαίδευση»).

8. Κοινός στόχοι [Σ2: «οι στόχοι(ήταν το κίνητρο συνεργασίας)», Σ9: «ήταν πολύ ωραίο το κλίμα, υπήρχε σύμπνοια», Σ12: «έχουμε και απόψεις κοινές»].

9. Ανάθεση καθηκόντων (Σ13: «ο υπεύθυνος επειδή ξέρει τους φακέλους του, τα 'χει ψάξει, τα 'χει δει, να πάει να βρει τους καθηγητές που κάνουν μάθημα στο παιδί και να τους ενημερώσει»).

3.3.2.1. Κίνητρα συνεργασίας

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας καταγράφηκαν ως παρακινητικοί παράγοντες συνεργασίας οι εξής (Πίνακας 2):

A) Η ευαισθητοποίηση, η καλή διάθεση και κινητοποίηση των συναδέλφων απέναντι στο συγκεκριμένο θεματικό πλαίσιο αναφέρθηκε ως κίνητρο συνεργασίας από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων. Συγκεκριμένα την προϋπόθεση αυτή θεώρησαν απαραίτητη οι 12 από τους 15 συμμετέχοντες με ποσοστό 80% (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ9, Σ10, Σ11, Σ12, Σ13).

Β) Ο παράγοντας *φιλία*, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, η σύμπνοια και η κοινή στοχοθεσία επηρέασαν τις 9 εκπαιδευτικούς, ποσοστό δηλαδή 60% (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ6, Σ9, Σ10, Σ11, Σ12).

Γ) Ως κύριος προωθητικός παράγοντας για την ανάπτυξη συνεργατικών στρατηγικών καταγράφηκε από 7 εκπαιδευτικούς και σε ποσοστό 47% η *γνώση*, είτε με τη μορφή εξειδικευμένης κατάρτισης, είτε γενικότερης ενημέρωσης τόσο των ίδιων όσο και από κάποιον συνάδελφο (Σ1, Σ4, Σ6, Σ9, Σ10, Σ11, Σ13).

Δ) Η συμμετοχή του Διευθυντή και οι πρακτικές που εφάρμοσε για την ενίσχυση συνεργατικού πνεύματος καταγράφηκε από τους 7 εκπαιδευτικούς, με ποσοστό 47% (Σ7, Σ10, Σ9, Σ10, Σ11, Σ12, Σ14).

Θετικοί παράγοντες συνεργασίας για τη διαχείριση μαθητών του Αυτιστικού Φάσματος στη Δευτεροβάθμια Γενική Εκπαίδευση		
Συμβολή εκπαιδευτικών	ευαισθητοποίηση, ευνοϊκή στάση απέναντι στο θέμα	80%
	καλές διαπροσωπικές σχέσεις, σύμπνοια και κοινή στοχοθεσία	60%
	σχετική κατάρτιση και εμπειρία	47%
Συμβολή Διευθυντή	στρατηγικές κινητοποίησης συνεργατικών πρακτικών	47%

Πίνακας 2

3.3.2.2. Έμφυτοι ενισχυτές συνεργασίας

Ως έμφυτοι ενισχυτές συνεργασίας καταγράφηκαν (*Πίνακας 3*):

1. Ο/Η Διευθυντής/ντρια, Υποδιευθυντής/ντρια ποσοστό 40% (αναφορά από Σ1, Σ3, Σ4, Σ5, Σ9, Σ10).

2. Εκπαιδευτικός τυπικής αγωγής με σχετική κατάρτιση, εμπειρία και ευαισθητοποίηση στο θέμα των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες σε ποσοστό 40% (αναφορά από Σ9, Σ10, Σ11, Σ12, Σ14, Σ15).
3. Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής ή ειδικός επιστήμονας (π.χ. Ψυχολόγος, Σύμβουλος) σε ποσοστό 33% (αναφορά από Σ5, Σ6, Σ9, Σ10, Σ11).
4. Σύλλογος Καθηγητών σε ποσοστό 27% (αναφορά από Σ5, Σ10, Σ11, Σ12).
5. Γονέας σε ποσοστό 20% (αναφορά από Σ2, Σ4, Σ12).
6. Επέκταση συνεργασίας με συμμαθητές επιχείρησε το 20% (αναφορά από Σ1, Σ6, Σ12).
7. Εκπαιδευτικοί προηγούμενης τάξης 13% (αναφορά από Σ3, Σ9).

Έμφυχοι ενισχυτές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών για τη διαχείριση μαθητών του Αντιστικού Φάσματος στη Δευτεροβάθμια Γενική Εκπαίδευση		
Διευθυντής/ντρια ή Υποδιευθυντής/ντρια	Συνεργασία με γονείς Ενθάρρυνση Συνεδριάσεις	40%
Εκπαιδευτικός τυπικής αγωγής με σχετική κατάρτιση, εμπειρία και ευαισθητοποίηση	Ενημέρωση αναγκών και προβλημάτων Αναγνώριση συμπεριφορών Παρακίνηση Πολλαπλασιαστικής γνώσης	40%
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής ή ειδικός επιστήμονας	Ενημέρωση αναγκών και προβλημάτων Πρόταση διδακτικών πρακτικών	33%
Σύλλογος Καθηγητών	Παρακίνηση εκπαιδευτικών και Διευθυντή	27%
Γονέας	Ενημέρωση αναγκών και προβλημάτων Πρόταση διδακτικών πρακτικών	20%

Συμμαθητές	Αλληλοδιδασκτική μέθοδος Κοινωνική αποδοχή Συνεργατική μάθηση	20%
Εκπαιδευτικοί προηγούμενης βαθμίδας, τάξης ή σχολείου	Ενημέρωση αναγκών και προβλημάτων Πρόταση διδακτικών πρακτικών	13%

Πίνακας 3

Στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εμφανίζεται κατά τους Hargreaves & Fullan (1996) ένα περιβάλλον διαμερισμού όπου οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε υποομάδες εξαιτίας της δομής των σχολείων αυτών. Μια τέτοια νοοτροπία αναπτύσσεται σε ορισμένες περιπτώσεις, σύμφωνα με την έρευνα, και απέναντι στους συναδέλφους Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Η ύπαρξη τμημάτων και μαθημάτων ειδικότητας υποβάλλει αυτό το ιδιόρρυθμο είδος συνεργασίας. Μια ουσιαστική συνεργατική κουλτούρα δεν περιορίζεται σε «διοικητικές επινοήσεις» ούτε στο επίπεδο των φιλικών διαπροσωπικών σχέσεων. Προωθεί, σύμφωνα με τους Hargreaves & Dawe (1990), αυθόρμητες εργασιακές συνεργασίες, εθελοντικές, απρόβλεπτες και μη προγραμματισμένες που βασίζονται στη δέσμευση και έχουν ως στόχο την ανάπτυξη.

3.3.3. Ανασταλτικοί παράγοντες στην ανάπτυξη αποτελεσματικών συνεργασιών

Η μεταβλητή φύλο δείχνει να παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη συνεργασιών για τη διαχείριση μαθητών του Αυτιστικού Φάσματος. Παρόλο που την πλειοψηφία του δείγματος αποτέλεσαν γυναίκες (11 στους 15 ερωτηθέντες, ποσοστό 73%) οι 3 που δήλωσαν αποχή από συνεργατικές πρακτικές ήταν άντρες, ποσοστό 75% δηλαδή στον αντρικό πληθυσμό. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση ενός ερωτηθέντος Φυσικού εργαζόμενου στο ΕΠΑΛ, όπως καταγράφεται στη Σ13: «Οι γυναίκες κυρίως Φιλολόγοι είναι κυρίως “μητέρες”, “το καημένο το παιδάκι”...εμείς οι άντρες είμαστε πιο σκληρόπετσοι, οι άντρες, συνήθως...Οπότε να πας να συζητήσεις...(με αρνητισμό, έκφραση απορίας και παύση)».

Αρνητικοί παράγοντες για την ανάπτυξη αποτελεσματικών συνεργατικών πρακτικών αναδείχθηκαν σύμφωνα με την έρευνα (Πίνακας 4):

A) Η έλλειψη γνώσεων την οποία δήλωσαν ως ανασταλτικό παράγοντα συνεργασίας οι 10 από τους 15 εκπαιδευτικούς του δείγματος, ποσοστό 67%.

B) Η δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία που υπαγορεύει τη διεκπεραιωτική συμμόρφωση σ'ένα τυπικό καθηκοντολόγιο αναφέρθηκε από 8 στους 15 εκπαιδευτικούς, σε ποσοστό δηλαδή 53%.

Γ) Η αρνητική στάση απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών του Αυτιστικού Φάσματος στην τυπική εκπαίδευση μαζί με την διαφορά αντιλήψεων γενικότερα και συνεργατικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών δηλώθηκε ως εμπόδιο συνεργασίας από το 47% του δείγματος (7 στους 15 ερωτηθέντες).

Δ) Οργανωτικές και πρακτικές δυσκολίες όπως η έλλειψη χρόνου για τη συνέντευξη των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών και την ανάγκη για ανεύρεσή του δήλωσαν οι 5 από τους 15 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 33%.

Ε) Η απουσία κινήτρου και παρακίνησης από άλλους εκπαιδευτικούς αλλά και από τον Διευθυντή επισημάνθηκε ως πρόβλημα από τους 5 στους 15 καθηγητές, ποσοστό 33%.

Αρνητική συμμετοχή στην ανάπτυξη αποτελεσματικών συνεργασιών για τη διαχείριση μαθητών του Αυτιστικού Φάσματος στη Δευτεροβάθμια Γενική Εκπαίδευση	
Έλλειψη γνώσεων και κατάρτισης	67%
Η δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία και διεκπεραιωτική συμμόρφωση σ'ένα τυπικό καθηκοντολόγιο	53%
Αρνητική στάση απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών του Αυτιστικού Φάσματος στην τυπική εκπαίδευση	47%
Οργανωτικές και πρακτικές δυσκολίες όπως η έλλειψη χρόνου	33%
Απουσία κινήτρου και παρακίνησης	33%

Πίνακας 4

3.4. Συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής

3.4.1. Προωθητικοί παράγοντες

Ως προωθητικοί παράγοντες καλής συνεργασίας εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αναφέρθηκαν:

α) Η εξοικείωση με τον θεσμό των Τμημάτων Ένταξης και η αποδοχή του θεσμού (Σ5: Φιλολόγος Ειδικής Αγωγής σε Τμήμα Ένταξης: *«ήταν πολύ καλά όσον αφορά τη συνεργασία με τους συναδέλφους τυπικής εκπαίδευσης λόγω μάλλον προσώπων, λόγω σχέσης προσωπικής...λόγω αποδοχής του τι έχεις κάνει και της επιμόρφωσης...»*).

β) Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών τυπικής αγωγής η οποία αποτελεί αίτιο και αποτέλεσμα της καλής συνεργασίας (Σ9: *«Η συνάδελφος της Ειδικής Αγωγής ήταν πρόθυμη γενικά να βοηθήσει όλους μας γιατί είχαμε πολλές απορίες και για παιδιά αδιάγνωστα...Και η συνάδελφος της Ειδικής Αγωγής ήταν πολύ καταρτισμένη που ήταν επικεφαλής στο Τμήμα Ένταξης και μας βοηθούσε πολύ»*, Σ10: *«Όταν πρωτοδούλεψα σε κάποιο σχολείο που είχε και Τμήματα Ένταξης πραγματικά θεώρησα ότι κολυμπάω στον ωκεανό...επειδή έτυχε να υπάρχουν καθηγητές Ειδικής Αγωγής και Φιλολόγοι και Μαθηματικοί και Φυσικοί συνέχεια μας τροφοδοτούσαν με φυλλάδια για να διαβάσουμε, μας ενημέρωναν συνεχώς και στα διαλείμματα...Δεν μπορεί να σταθεί ένα σχολείο πια χωρίς Τμήματα Ένταξης γιατί και τα παιδιά είναι πολλά και οι καθηγητές Ειδικής Αγωγής δίνουν κατευθυντήριες γραμμές»*).

γ) Η επέκταση της συνεργασίας και των προερχόμενων από αυτή γνώσεων και μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ως πολλαπλασιαστών της σχετικής κατάρτισης (Σ5: Φιλολόγος ειδικής αγωγής σε Τμήμα Ένταξης: *«Εμείς ουσιαστικά επιμορφώνουμε και ενημερώνουμε τους συναδέλφους τυπικής τάξης μαζί και με τον Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής»*, Σ10: *«Δεν μπορεί ένας άνθρωπος να τα ξέρει όλα. Αν υπάρχει σε κάθε σχολείο ένας καθηγητής Ειδικής Αγωγής αμέσως το κλίμα γίνεται διαφορετικό. Δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές και οι υπόλοιποι λειτουργούν σαν πολλαπλασιαστές της γνώσης»*).

δ) Η αξιοποίηση των γνώσεων ειδικής αγωγής και στους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης που παρουσιάζουν αδυναμίες (Σ10: *«Δίναμε τα θέματα ας πούμε στη συνάδελφο Φιλολόγο Ειδικής Αγωγής και τη ρωτούσαμε πώς τα βλέπει ώστε να γίνουν πιο βατά και κατανοητά...»*).

ε) Οι καλές προσωπικές σχέσεις και η καλή επικοινωνία με τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό (Σ5 Φιλολόγος ειδικής αγωγής σε Τμήμα Ένταξης: «Στα 7 χρόνια τα 2 μόνο ήταν πολύ καλά όσον αφορά τη συνεργασία με τους συναδέλφους τυπικής εκπαίδευσης λόγω μάλλον προσώπων, λόγω σχέσης προσωπικής... Είχε αρχίσει να γίνεται προσωπική η επαφή...», Σ10: «Και έτσι είχα αποκτήσει κάποιες γνώσεις και ρωτούσα κάθε τόσο «τι αυτό...τι εκείνο», δηλαδή το κάθε παιδί τι χρειάζεται. Ήμουν σε ένα σχολείο με Τμήματα Ένταξης όπου οι παλαιότεροι δεν ήταν καθόλου χαρούμενοι γι' αυτό γιατί συγκέντρωνε παιδιά με διάφορες μαθησιακές δυσκολίες. Οι πιο μεγάλης ηλικίας ήταν αρνητικοί. Οι πιο νέας ηλικίας συναδέλφοι το δέχτηκαν πιο θετικά γιατί καταλάβαιναν πως τα παιδιά αυτά κάπως πρέπει να τα αγκαλιάσεις και να τα εντάξεις στη γενική εκπαίδευση...»).

3.4.2. Ανασταλτικοί παράγοντες

Ειδικότερα για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, καταγράφηκαν από 3 εκπαιδευτικούς οι εμπειρίες τους σχετικά τόσο με τις αρνητικές όσο και με τις θετικές πτυχές αυτής. Συγκεκριμένα ως *ανασταλτικοί παράγοντες* στη συνεργασία αυτή αναφέρθηκαν:

α) Η αρνητική στάση και αμφισβήτηση του θεσμού των Τμημάτων Ένταξης και Παράλληλης Στήριξης (Σ5: Φιλολόγος ειδικής αγωγής σε Τμήμα Ένταξης: «αυτό που νιώθω είναι ότι δεν αποδέχονται τον ρόλο μας ουσιαστικά»).

β) Η αρνητική στάση απέναντι στην ενταξιακή πολιτική γενικότερα [(Σ5: Φιλολόγος ειδικής αγωγής σε Τμήμα Ένταξης: (Για τον θεσμό της ένταξης) « Γενικά θεωρούν ότι η διαδικασία η ίδια δεν θα βοηθήσει τα παιδιά να ενταχθούν στην τυπική εκπαίδευση»)].

γ) Η ταύτιση του ρόλου του εκπαιδευτικού με το γνωστικό αντικείμενο και όχι με τον ευρύτερο παιδαγωγικό του ρόλο [Σ5: Φιλολόγος ειδικής αγωγής σε Τμήμα Ένταξης: «Θεωρεί (ο εκπαιδευτικός τυπικής εκπαίδευσης) ότι το γνωστικό του αντικείμενο είναι η δουλειά μας και ότι μέσω του γνωστικού του αντικειμένου θα προσφέρει στα παιδιά οπότε έχει λανθασμένη εικόνα των παιδιών και της διαχείρισής τους»)].

δ) Η ασυμβατότητα στις προσωπικές σχέσεις και ως εκ τούτου αδυναμία επίτευξης μιας καλής επικοινωνίας [Σ5: Φιλολόγος ειδικής αγωγής σε Τμήμα Ένταξης :

Ερώτηση: «Συνεργάζεστε με τους συναδέλφους της τυπικής εκπαίδευσης; Σας συμβουλεύονται, σας ρωτάνε ή τους ρωτάτε;

Απάντηση: «Ωραία ερώτηση αυτή... χαχαχαχα (ειρωνικό γέλιο)...Όχι ένα πολύ μεγάλο όχι (επιτονισμός)»].

ε) Η άγνοια γύρω από τις συνθήκες εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σ5: Φιλολόγος ειδικής αγωγής σε Τμήμα Ένταξης:

« Θεωρούν δηλαδή πολλοί συνάδελφοι που δεν έχουν γνώση ότι τα παιδιά αυτά πρέπει να περιθωριοποιηθούν και να πάνε σ'ένα ειδικό σχολείο»).

στ) Η απρόσωπη στάση ζωής στα μεγάλα αστικά κέντρα σε σχέση με τους ολιγάνθρωπους οικισμούς: (Σ5: Φιλολόγος ειδικής αγωγής σε Τμήμα Ένταξης: «Έχω παρατηρήσει ότι στην επαρχία είναι πιο εξοικειωμένοι με το πρόβλημα αυτών των παιδιών και είναι πιο αποδεκτός ο ρόλος μας... στις πόλεις, και στη Θεσσαλονίκη που είμαι τώρα 2 χρόνια, βλέπω πιο αρνητικό το κλίμα και από τους συναδέλφους και από τις οικογένειες των τυπικών παιδιών... Μα ζητάν την ενίσχυση απίστευτα και λένε «πάρτε τα παιδιά»...αλλά «πάρτε τα» με μια μορφή parking...και με μια μορφή έτσι να τα πάρουμε για να απαλλάξουμε το τμήμα από την παρουσία τους. Στην Καβάλα που ήμουν και στην ευρύτερη περιοχή της αλλά και στην Κομοτηνή, στην Ξάνθη που ήμουν ήταν πολύ θετικοί οι συνάδελφοι στις επιμορφώσεις που κάναμε. Είχε αρχίσει να γίνεται προσωπική η επαφή, μιλάω για την Ανατολική Μακεδονία- Θράκη που ήμουν. Στη Θεσσαλονίκη εδώ και 2 χρόνια τώρα έχω λίγο...έτσι αποθαρρυνθεί.

Θυμάμαι όταν ήμουν στην Αιτωλοακαρνανία στην Κόνιτσα, την πρώτη χρονιά και είχα ένα παιδάκι στο φάσμα του αυτισμού, Παράλληλη Στήριξη τότε, δεν μπορείς να φανταστείς πόση αγάπη είχαν όλοι σ'αυτό το παιδί. Και περιμένουν σαν σωτήρα τους αυτόν που θα πάει να βοηθήσει αυτό το παιδί. Είχαν εμπειρία και μπορούσαν και μας καθοδηγούσαν»).

ζ) Ανταγωνισμός: (Σ5: Φιλολόγος ειδικής αγωγής σε Τμήμα Ένταξης: « Νομίζω ότι οφείλεται σ'έναν άτυπο ανταγωνισμό...πιστεύουν ότι εσύ που έχεις εξειδικευτεί δεν έχεις την κατάλληλη εξειδίκευση για να εντάξεις το παιδί εκεί που πρέπει»).

3.5. Συνεργασία εκπαιδευτικών με τον Διευθυντή

3.5.1. Συμβολή Διευθυντή για τον προγραμματισμό και τη δρομολόγηση μιας αποτελεσματικής συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς

Στο ερώτημα, με ποιους τρόπους μπορεί να συμβάλει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας στον προγραμματισμό και στη δρομολόγηση μιας

αποτελεσματικής συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν από τους ερωτώμενους οι εξής:

1. Συνεργασία με γονείς και διαμεσολαβητικός ρόλος μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών ανέφεραν 7 από τους 15 εκπαιδευτικούς (47%) [Σ4: «(Η Διευθύντρια) είχε καλή συνεργασία και με τη μαμά και με μας, Σ7: «να μιλήσει με γονείς», Σ9: «Είχε επικοινωνία με τη μητέρα η οποία φρόντιζε πάρα πολύ το παιδί...Ο Διευθυντής μας μετέφερε το αίτημά της», Σ11: « οι γονείς νιώθουν πολύ πιο άνετα με τον Διευθυντή του σχολείου γιατί νιώθουν ότι απευθύνονται σε κάποιον ο οποίος θα είναι πάρα πολύ εχέμυθος...Στον Διευθυντή του σχολείου μπορείς να πεις το οτιδήποτε ενώ στον Συνάδελφο μπορεί και να μην μπορείς», Σ12: «Ο Διευθυντής επειδή ήταν σε συνεργασία με τη μητέρα και την καλούσε συχνά στην αρχή βρήκαμε λύσεις...», Σ14: «όποτε ζητούσαμε τη γνώμη της Διευθύντριας μας έλεγε την άποψή της γιατί γνωρίζει τους γονείς», Σ15: «περισσότερο διαμεσολαβητικός (ο ρόλος του Διευθυντή). Αποτελεί τον ενδιάμεσο κρίκο στην ενημέρωση και συνεργασία με τους γονείς»].

2. Διασφάλιση χρόνου και συνθηκών για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ανέφεραν 4 ερωτηθέντες (27%). Συγκεκριμένα ανέφεραν:

α) Μέριμνα στο πρόγραμμα για καθορισμό ώρας συνεργασίας των εκπαιδευτικών [Σ7: «ένας Διευθυντής προσπαθούσε να μας βρίσκει χρόνο, μια φορά το 15ήμερο ή την εβδομάδα ώστε οι διδάσκοντες ενός τμήματος να βρουν χρόνο για να συνεργαστούν», Σ11: « ένας σημαντικός παράγοντας είναι τα κοινά κενά», Σ13: «το πολύ πολύ να πεις (στον Διευθυντή) «ξέρετε εμείς οι 5 καθηγητές θέλουμε στο πρόγραμμα να βγάλουμε μια ώρα κενό για να ...συζητάμε»...Αυτή είναι μια δουλειά του Διευθυντή, να σου διασφαλίσει τις συνθήκες ώστε να εργαστείς σωστά»].

β) Κάλεσμα σε παιδαγωγικές συνεδριάσεις για τη συλλογική επίλυση τυχόν προβλημάτων (Σ10: «έκανε παιδαγωγικές συνεδριάσεις όποτε προέκυπτε κάποιο ζήτημα»).

3. Ευαισθητοποίηση και αυστηρότητα ανέφεραν 3 από τους 15 εκπαιδευτικούς (20%) [Σ9: «ήταν ευαισθητοποιημένος...αλλά ήταν απαρέγκλιτος», Σ10: «Ενώ ήταν αυστηρός σε άλλα θέματα μας έλεγε συνεχώς να μην εξαντλήσουμε την αυστηρότητα μας σ' αυτά τα παιδιά», Σ14: «αγαπά και σέβεται τα παιδιά αυτά (η Διευθύντρια)»].

4. Συνέπεια και σταθερότητα στην τήρηση των κανονισμών ανέφεραν 3 συμμετέχοντες (20%) (Σ9: «ήταν και αυστηρός αλλά αγκάλιαζε τα παιδιά...Ήταν νομοταγής, εμένα μου άρεζε...έλεγε: «πρέπει να το κάνουμε», Σ10: «είχε επίγνωση του

ρόλου του»). Ως αρνητική συνθήκη για μια αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αναφέρεται η ασταθής και ασυνεπής στάση του Διευθυντή στη Σ12 («Ο Διευθυντής “ήξεις αφήξεις”, όπως τον συνέφερε»).

5. Ενημέρωση, συμβουλευτική και ενίσχυση των εκπαιδευτικών με την πρόσκληση ειδικού επιστήμονα ανέφεραν 2 ερωτώμενοι (13%) (Σ7: «να φωνάζει κάποιον ειδικό...σε κάποιες παιδαγωγικές συνεδριάσεις είχαμε ενημέρωση από ψυχολόγο», Σ10: «όταν τα πράγματα ήταν άσχημα έφερνε προσωπικό πιο εξειδικευμένο...και από τον Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων ήρθαν και Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής»).

6. Ενημέρωση εκπαιδευτικών απάντησαν 2 εκπαιδευτικοί επίσης (13%) [Σ11: «Να μαζευόμαστε στην αρχή κάθε σχολικού έτους σαν Σύλλογος και ο κάθε υπεύθυνος να παρουσιάζει τις ιδιαίτερες περιπτώσεις του τμήματός του ώστε εσύ π.χ. που είσαι υπεύθυνος να μπορέσεις να τα μοιραστείς με τους υπόλοιπους και να βοηθήσεις. Οπότε να είμαστε ενημερωμένοι», Σ14: «πάντα ξέρει (ο Διευθυντής) πράγματα παραπάνω που δεν τα ξέρουμε εμείς γι' αυτά τα παιδιά, τις οικογένειές τους ή άλλα τυχόν θέματά τους και αυτό βοηθάει. Μπορεί δηλαδή να μάθει πράγματα, τηλεφωνικά ή προσωπικά, και να μας διαφωτίσει, να μας βοηθήσει στο έργο μας»].

7. Παρακίνηση, ενθάρρυνση 1 εκπαιδευτικός (7%) (Σ9: «Προσπαθούσε να μας παρακινήσει να καθίσουμε και παραπάνω αν έπρεπε να κάνουμε κάτι για να βοηθήσουμε ένα παιδί», Σ10: «μας ενθάρρυνε...όταν υπήρχαν αντιδράσεις από συναδέλφους για τα προβλήματα που προκαλούσαν τα παιδιά αυτά μας τραβούσε προς το καλό...Βοηθούσε πολύ»).

8. Καλλιέργεια ενσυναίσθησης 1 εκπαιδευτικός επίσης (7%) (Σ10: «Μας έλεγε: “Θυμηθείτε ότι είμαστε άνθρωποι, ότι είμαστε γονείς”»).

Η απουσία του συνδυασμού αυτού έδειξε μη αποτελεσματική συνεργασία στη Σ12: «Τον ενδιέφερε να μην έχει τον μπελά στο κεφάλι του» (η αναφορά γίνεται σε Διευθυντή αναφορικά με μαθητή του Αυτιστικού Φάσματος που παρουσίαζε παρεκκλίνουσα συμπεριφορά στο σχολείο του).

9. Διαθεσιμότητα (Σ14: «Όποτε ζητούσαμε τη γνώμη της Διευθύντριας μας έλεγε την άποψή της ...»).

3.5.2. Στρατηγικές συνεργασίας με τον Διευθυντή

Από τις παραπάνω επισημάνσεις των εκπαιδευτικών μπορούμε να συνοψίσουμε ως συγκεκριμένες στρατηγικές συνεργασίας με τον Διευθυντή τις εξής:

1. Τη διαμεσολάβηση του Διευθυντή ανάμεσα σε γονέα και Σύλλογο καθηγητών για τη μεταβίβαση και γνωστοποίηση πληροφοριών που αφορούν στη διάγνωση, τις ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητών. Οι γονείς των μαθητών με διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, είτε αποδέχονται το πρόβλημα και βοηθούν στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς είτε παρουσιάζουν άρνηση αποδοχής του προβλήματος. Και στις δύο αυτές περιπτώσεις ο Διευθυντής καθίσταται σύμβουλος και παραστάτης στον δύσκολο και μοναχικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην τάξη.
2. Τη συνεργασία του Διευθυντή με άλλους φορείς όπως: α) τον Διευθυντή προηγούμενης βαθμίδας, β) ειδικό επιστήμονα ή γ) άλλους εμπλεκόμενους φορείς. Στις περιπτώσεις αυτές ο Διευθυντής διασφαλίζοντας τη συνεργασία με τους κατάλληλους κάθε φορά εμπλεκόμενους φορείς, δρομολογεί εκ νέου συνεργασίες και με τους εκπαιδευτικούς προωθώντας τις δέουσες λύσεις.
3. Την ενημέρωση, υπενθύμιση στον Σύλλογο εκπαιδευτικών οδηγιών και σχετικών διευκρινίσεων που αφορούν γνωματεύσεις μαθητών του Αυτιστικού Φάσματος. Με αυτόν τον τρόπο ευαισθητοποιεί το εκπαιδευτικό δυναμικό προσανατολίζοντάς το και αφήνοντας την πόρτα «ανοιχτή» για περαιτέρω ανταλλαγή εμπειριών, πεποιθήσεων και πρακτικών.
4. Η κινητοποίηση του Συλλόγου αναδείχτηκε επίσης ως προϋπόθεση καλής συνεργασίας με τον Διευθυντή καθώς μπορεί να ανακινήσει, να μεταδώσει και να παγιώσει συνεργατικούς μηχανισμούς και από τα κατώτερα στελέχη στα ανώτερα.

3.6. Στόχοι συνεργατικών πρακτικών

Στο ερώτημα «πού αποβλέπουν οι εκπαιδευτικοί με τη συνεργασία τους αυτή» η έρευνα κατέγραψε πως οι εκπαιδευτικοί αποβλέπουν:

1. Ασφάλεια εκπαιδευτικού, στήριξη και βοήθεια στο έργο του [Σ3 «συζητούσαμε πώς εκείνοι αντιδρούν γιατί έλεγα μήπως τυχόν ήταν στο δικό μου το μάθημα το πρόβλημα...», Σ4: «Ερώτηση:Τι αποκόμισες από τη συνεργασία; Απάντηση: Ασφάλεια», Σ10: «Ανακουφίζεσαι όταν τα συζητάς, αποκτάς δύναμη,

αποφασίζεις να κάνεις υπομονή... Βλέπεις ότι και οι άλλοι έχουν ίδιους προβληματισμούς...Δεθήκαμε», Σ11: «ο καθένας μοιράζεται ουσιαστικά τον προβληματισμό του και τη δυσκολία του, την αμηχανία του ή τα ερωτηματικά του...είναι η μόνη λύση...μας λύνει τα χέρια», Σ12: «Δύναμη για να συνεχίσω! Και αισθανόμουν όμορφα που υπήρχαν και άλλοι άνθρωποι που είχαν τέτοιες ευαισθησίες...», Σ14: «προσπαθούμε να βγάλουμε καμία άκρη, Σ15:«(η συνεργασία) είναι το μοναδικό όπλο...νιώθουμε πιο γεμάτοι, νιώθουμε ασφάλεια και ικανοποίηση»].

2. Διεύρυνση γνώσεων – εμπλουτισμό διδακτικών πρακτικών και μεθόδων [Σ2: «...ό,τι έμαθα ήταν από τη συνάδελφο τη Μ...που το έψαξε το θέμα και από τη μητέρα του ενός παιδιού», Σ5- Φιλόλογος σε Τμήμα Ένταξης: «Εμείς ουσιαστικά επιμορφώνουμε και ενημερώνουμε τους συναδέλφους τυπικής τάξης...αν δεν βοηθούσαν οι δύο συνάδελφοι της τυπικής δεν θα ήταν τόσο καλά τα πράγματα. Γιατί είδαν τη δουλειά που κάναμε στην τάξη και μπόρεσαν και τη μετέφεραν στον υπόλοιπο Σύλλογο και σαφώς στον Διευθυντή», Σ6: «(η συνεργασία) μου έδειξε κάποιες άλλες πλευρές του ίδιου ζητήματος που εγώ τις έβλεπα μόνο από το δικό μου μάθημα», Σ7: «ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία...», Σ10: «Βοηθήθηκα. Καταρχάς το γεγονός ότι τα θέματα που βάζαμε ήταν διαβαθμισμένης δυσκολίας προσαρμοσμένα για τις ικανότητες όλων των παιδιών...και η συμπεριφορά μέσα στην τάξη...», Σ10: «μαθαίνει ο ένας από τον άλλο», Σ11: «αν ξέρει κάτι παραπάνω κάποιος προσπαθεί να διαφωτίσει και τους υπόλοιπους»].

3. Ανανέωση στόχων εκπαιδευτικού –εξέλιξη (Σ1: «...ανανεώνονται οι στόχοι μας...μου μπήκε το μικρόβιο και νιώθω ότι θα ήθελα πολύ να κυνηγήσω και να παρακολουθήσω μια ημερίδα, ένα σεμινάριο για τον αυτισμό...», Σ5-Φιλόλογος σε Τμήμα Ένταξης: «Μα χωρίς συνεργασία εγώ ακυρώνω τον ρόλο μου...ούτε τα παιδιά βοηθούνται ούτε εγώ εξελίσσομαι», Σ9: «Εμείς που συνεργαστήκαμε νιώθουμε πιο γεμάτες γνωστικά και συναισθηματικά...για το παιδαγωγικό κομμάτι λέω, αυτό που σε γεμίζει. Αλλιώς μόνο την ύλη; Νιώθεις ανεπαρκής δεν ξέρω...», Σ10: «Καταλαβαίνεις ποιος είναι ο ρόλος σου σαν εκπαιδευτικός για να βοηθήσεις μια τέτοια κατάσταση», Σ12: «δείχνει και εργατικότητα, συνέπεια στη δουλειά σου», Σ15: «γίνεσαι κάπως καλύτερος»).

4. Στη βελτίωση των επιδόσεων του/της μαθητή/τριας (Σ4: «βελτιώθηκε η εικόνα του παιδιού την επόμενη χρονιά...και βελτιώθηκαν οι επιδόσεις του», Σ6: «Με

τη μαθήτριά στο Γυμνάσιο συνεργαστήκαμε για να αντιμετωπίσουμε κάποια μαθησιακά θέματα που είχε», Σ11: «κάθε μαθητής να μπορέσει να πει δυο κουβέντες στην τάξη», Σ14: «να καταλαβαίνουν όσο το δυνατό περισσότερα από αυτά που θα πω»).

5. Στην εξομάλυνση των διαταραχών που παρουσιάζει η συμπεριφορά του μαθητή ή της μαθήτριάς (Σ1: «δεν εμφάνιζε πλέον τις κρίσεις φόβου που είχε στην αρχή...», Σ5-Φιλολόγος Ειδικής Αγωγής σε Τμήμα Ένταξης: «Παιδιά που έχουν επιθετική συμπεριφορά με θέματα δηλαδή που τους δημιουργούν πρόβλημα στην τάξη, αυτά συνήθως μας τα στέλνουν», Σ9: «Τελικά εκείνο που καταλήξαμε να συζητάμε ήταν πώς θα γινόταν πιο ήσυχο το μάθημα...Να μην δημιουργηθούν έκρυθμες καταστάσεις»).

6. Στην εξομάλυνση των σχέσεων μαθητή - εκπαιδευτικού (Σ1: «άρχισε να μου λέει «καλημέρα», να θέλει να κάθεται μπροστά...», Σ3: «ο καθένας προσπαθούσε να κάνει ό,τι μπορούσε για να βελτιώσει το μάθημά του και τη σχέση του με τον μαθητή», Σ4: «με τον Κ...τον Δ... συζητούσαμε μαζί τι να του κάνουμε...είχε πολύ καλή επικοινωνία ...συνέπασχε με το παιδί»).

7. Στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη (Σ4: «προσαρμόστηκαν όλοι με όλους...», Σ6: «Ερώτηση: Ποιοι ήταν οι στόχοι σας; Απάντηση: Η εναρμόνιση των σχέσεων του παιδιού με το περιβάλλον», Σ14: «ο στόχος ήταν να λειτουργεί το μάθημα»).

8. Στη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή με τους συμμαθητές του (Σ1: «και με τους συμμαθητές του οι σχέσεις έγιναν καλύτερες...όποιος καθόταν δίπλα του τον βοηθούσε και χαίρονταν γι' αυτό κι οι δυο», Σ6: «συνεργαστήκαμε για ν'αντιμετωπίσουμε κυρίως στοιχεία συμπεριφορικά όχι μαθησιακά»).

9. Την παραπομπή σε ειδικούς και την προώθηση των καλύτερων προβλεπόμενων λύσεων για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σ1: «δρομολόγηση των απαραίτητων εγγράφων για τη διεκδίκηση Τμήματος Ένταξης...», Σ5-Φιλολόγος Ειδικής Αγωγής σε Τμήμα Ένταξης: «γίναμε μια ομάδα δράσης...γιατί διαφορετικά το παιδί θα άλλαζε σχολείο, στα μέσα της χρονιάς, κάτι που δεν θα βοηθούσε κανέναν»).

10. Ευαισθητοποίηση του ίδιου του εκπαιδευτικού αλλά και των συναδέλφων εκπαιδευτικών: (Σ6: «κοινοποιήθηκε το θέμα και ευαισθητοποιήθηκε ο Σύλλογος...»).

Σ10: «Εμένα με βοήθησε πάρα πολύ και στην κατανόηση με την οποία βλέπω τα «φυσιολογικά» παιδιά μέσα στην τάξη...είναι θέμα παρακίνησης»).

11. Βελτίωση σχέσεων μεταξύ συναδέλφων: (Σ14: «Ερχόμαστε και πιο κοντά οι συνάδελφοι, γίνονται πιο δεμένες οι σχέσεις»).

12. Στη διαμόρφωση γνώμης για το προφίλ ενός μαθητή (Σ2: «μεταξύ μας ρωτούσε ο ένας τον άλλο ...και λίγο πολύ βλέπαμε ότι η συμπεριφορά τους ήταν ίδια σε όλα τα μαθήματα»).

3.7. Εμπόδια στις συνεργασίες εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τον Διευθυντή

Στο ερώτημα «τι θεωρείτε ότι θα σταθεί εμπόδιο στις συνεργασίες αυτές» αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως προσκόμματα στην ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος μεταξύ τους αλλά και με τον/την Διευθυντή/τρια για τη διαχείριση των μαθητών του Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας:

1. Η απουσία γνώσεων, σχετικής κατάρτισης και ενημέρωσης αναφέρθηκε από 10 εκπαιδευτικούς με ποσοστό 67% [Σ1: «Στις παιδαγωγικές συνεντεύξεις πάντα κάναμε λόγο για το παιδί αυτό. Όμως διαπιστώναμε ότι δεν ξέρουμε και δεν έχουμε καμία εκπαίδευση...η άγνοια δημιουργούσε ενδοιασμούς και επιφυλάξεις», Σ2: «Δεν είχαμε τακτική ενημέρωση κάθε χρόνο ή κάθε τετράμηνο», Σ5-Φιλολόγος σε Τμήματα Ένταξης: «(για τα εμπόδια συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς της τυπικής εκπαίδευσης) θεωρούν πολλοί συνάδελφοι που δεν έχουν γνώση ότι τα παιδιά αυτά πρέπει να περιθωριοποιηθούν...θεωρώ ότι είναι άγνοια των πραγματικών προβλημάτων που μπορούν να έχουν αυτά τα παιδιά, εννοώ πως δεν καταλαβαίνουν πως δεν είναι ποσοτικό το πρόβλημα γιατί οι περισσότεροι μου λένε «δεν θα μειώσω εγώ την ύλη»...αλλά ποιοτικό δηλαδή πώς διαχειρίζεσαι την ύλη και πώς την παρουσιάζεις στο παιδί», Σ8: «Ποιον να ρωτούσα; Άλλωστε δεν υπήρχε κάποιος ο οποίος εξειδικεύεται στην Ειδική Αγωγή», Σ10: «(Τη συνεργασία) την εμπόδιζε η άγνοια», Σ11: «δεν έχουμε καμία εξειδίκευση πάνω σ' αυτό το θέμα ενώ βρισκόμαστε σε ένα σχολείο (ΕΠΑΑ) το οποίο έχει πάρα πολλές ιδιαιτερότητες», Σ12: «αλλά και η άγνοια νομίζω...δεν μπήκαν στη διαδικασία να διαβάσουν κάτι από το Internet...πολλοί από αυτούς δεν ήταν ενημερωμένοι», Σ13: «Μα ποιος να συνεργαστεί; Πέντε άνθρωποι που δεν ξέρουν να συνεργαστούν και να κάνουν τι;», Σ14: «Φυσικά και δεν μας ενημερώνει κανένας. Εμείς πρέπει να ψάξουμε μόνοι

μας...Δεν γίνεται αυτή η ενημέρωση από την αρχή», Σ15: «επίσημη ενημέρωση δεν γίνεται στο σχολείο μας»].

2. Η δημοσιούπαλληλική νοοτροπία και έλλειψη διάθεσης και ευαισθητοποίησης πάνω στο θέμα των μαθητών του Αυτιστικού Φάσματος αναφέρθηκε από 9 στους 15 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 60% [Σ1: «απροθυμία την οποία ενέτεινε η δημοσιούπαλληλική νοοτροπία...Θυμάμαι έναν συνάδελφο που έλεγε: «εγώ σε δυο χρόνια βγαίνω στη σύνταξη. Πώς να ασχοληθώ με κάτι που δεν ξέρω και δεν προλαβαίνω να ασχοληθώ...», Σ2: «λέγαμε ότι εφόσον δεν δημιουργεί πρόβλημα εντάξει δεν το συνεχίζουμε», Σ4: «Τα συζητούσα με όσους συναδέλφους είχαν διάθεση...(Ο Διευθυντής) ήθελε να είναι τυπικός με αυτά τα θέματα δυσλεξία κτλ, έμενε στο τυπικό κομμάτι...ήταν αποστασιοποιημένος από τέτοια θέματα, δεν ενδιαφερόταν τόσο πολύ...δεν εμπλεκόταν συναισθηματικά...δεν τα έβλεπε τόσο φλέγοντα τα θέματα αυτά τα ψυχοπαιδαγωγικά...αν δεν το προβλέπει ο νόμος δεν κάνουν τίποτα (οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν προβλήματα συνεργασίας)», Σ5-Φιλολόγος σε Τμήματα Ένταξης: (αναφερόμενη στους Διευθυντές) «Δεν έχουν δηλαδή την πρόθεση να συνεργαστούν πάντα. Παρόλο που οι ίδιοι έχουν ιδρύσει Τμήμα Ένταξης», Σ6: «εκείνος (ο Διευθυντής) ήταν τυπικός και δεν ήθελε να δρομολογήσει την αλλαγή αυτή», Σ7: (ο Διευθυντής) «δεν μπορεί να σε βοηθήσει άμεσα για καταστάσεις που δεν έχει ζήσει - Φταίει η δημοσιούπαλληλική νοοτροπία γενικότερα », Σ10: «Την εμπόδιζε (τη συνεργασία) και το: «δεν θέλω να ξέρω, εδώ δεν είναι Γυμνάσιο να χαϊδεύουμε», Σ12: «Δεν υπήρχε ευαισθησία...Η κούραση βασικά...δεν είχαν ευαισθησία σε αυτά τα θέματα της διαφορετικότητας...ο ωχαδερφισμός τους, «σιγά μην κάτσω να σκάσω» για να το πω πιο λαϊκά», Σ13: «δεν έχουμε όλοι την ίδια διάθεση ούτε το ίδιο μετερίζι στην εκπαίδευση»].

3. Αρνητική στάση εκπαιδευτικών απέναντι στο θέμα ανέφεραν οι 6 από τους 15 ερωτώμενους, με ποσοστό 40% [Σ4: «(τα προβλήματα συνεργασίας εντοπίστηκαν) σε συναδέλφους παλιάς κοπής που δεν αντιλαμβάνονται ότι υπάρχουν προβλήματα δυσλεξίας κτλ. ...τα αμφισβητούν ή θέλουν να απομακρυνθούν από τα τυπικά σχολεία», Σ5-Φιλολόγος σε Τμήματα Ένταξης: «δεν αποδέχονται τον ρόλο μας γενικά...θεωρούν ότι η διαδικασία η ίδια δεν θα βοηθήσει τα παιδιά να ενταχθούν στην τυπική εκπαίδευση...θεωρούν δηλαδή πολλοί συνάδελφοι ότι τα παιδιά αυτά πρέπει να περιθωριοποιηθούν και να πάνε σ'ένα ειδικό σχολείο...αρνητική στάση απέναντι στον θεσμό», Σ10: «Ήμουν σ'ένα σχολείο με Τμήμα Ένταξης όπου οι παλαιότεροι δεν ήταν

καθόλου χαρούμενοι κι αυτό γιατί συγκέντρωνε παιδιά με διάφορες μαθησιακές δυσκολίες. Οι πιο μεγάλης ηλικίας ήταν αρνητικοί», Σ11: «μια κατηγορία συναδέλφων όλα αυτά τα θεωρούν βλακείες», Σ12: «Δεν ήταν θετικό το κλίμα, το έβλεπαν σαν κάτι πολύ κουραστικό», Σ13: «Πάρ' τον απ' την τάξη, κάνει κακό στους υπόλοιπους»(για τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες)].

4. Απουσία παρακίνησης και οργανωτικού πλαισίου ανέφεραν 5 εκπαιδευτικοί, με ποσοστό 33% [Σ2: «Δεν υπήρχε ανταλλαγή απόψεων...δεν μπήκα σ' αυτή τη διαδικασία αλλά έβλεπα ότι και οι άλλοι συνάδελφοι δεν το έψαχναν, δεν ξέρω αν άκουγα κάτι, αν με παρακινούσε κάποιος», Σ8: «Ο Διευθυντής απλά μας ενημέρωσε για το πρόβλημα του παιδιού. Ότι έχουν προσκομίσει χαρτιά, να τον προσέχουμε επειδή έχει αυτό το πρόβλημα...τελεία», Σ9: «(Ο Διευθυντής)γενικά μας μετέφερε τις απόψεις της μητέρας αλλά δεν γινόταν κάτι παραπάνω», Σ10: «Είναι θέμα παρακίνησης, ποιος ή τι θα σου κεντρίσει το ενδιαφέρον», Σ13: «Να μας συντονίσει ποιος; Και ποιους;»].

5. Απουσία διαθέσιμου χρόνου και πειστικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ανέφεραν επίσης 5 εκπαιδευτικοί, με ποσοστό 33% [Σ7: «Δεν υπήρχε χρόνος καθώς έπρεπε να τρέξω να πάω και σ' άλλα σχολεία-(Συνεδριάσεις)...σε άλλα σχολεία είναι τυπικές, συνοπτικές διαδικασίες, αυτό συμβαίνει επειδή ο χρόνος που αφιερώνουμε σ' αυτές είναι λίγος – Στο Λύκειο είναι δύσκολο. Στα Γυμνάσια μπορεί να γίνει αυτό (τακτική συνεδρίαση διδασκόντων κάθε τμήματος)την 7^η ώρα», Σ9: «Ειδικά στο Γενικό Λύκειο υπάρχει ανταγωνιστικό πνεύμα και αγώνας γενικά για την κάλυψη της ύλης οπότε δεν υπάρχει χρόνος για συστηματική συνεργασία. Μόνο άτυπες συζητήσεις», Σ10: «είναι πολλές οι απαιτήσεις στο Γενικό Λύκειο», Σ11: «δεν έχεις και τον χρόνο πάντα», Σ13: «Πού είναι η κοινή ώρα; ...αν η εργασία σου σε πιέζει, αν είσαι τσιτωμένος, απογοητευμένος απ' την κατάσταση, αν αλλάζεις σχολεία μέχρι τον Οκτώβριο, Νοέμβριο και πηγαίνεις συνέχεια από εδώ κι από κει, αν είσαι σε τρία σχολεία, δεν νιώθεις κανένα σχολείο «σχολείο σου» ...Άρα δεν μπαίνεις καν στη διαδικασία. Με ποιον να συνεργαστείς όταν είσαι μετεωρίτης, ένας διάττοντας αστέρας;»].

6. Διαφορά αντιλήψεων και στοχοθεσίας ανέφεραν 4 από τους 15 συμμετέχοντες, με ποσοστό 27% [Σ5 -Φιλολόγος σε Τμήματα Ένταξης: «(για τα εμπόδια συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς της τυπικής εκπαίδευσης) Θεωρεί (ο εκπαιδευτικός της τυπικής εκπαίδευσης) ότι το γνωστικό του αντικείμενο είναι η δουλειά μας και ότι μέσω του γνωστικού του αντικειμένου θα προσφέρει στα παιδιά

οπότε έχει λανθασμένη εικόνα των παιδιών και της διαχείρισής τους», Σ7: «κάθε συνάδελφος έχει διαφορετική προσέγγιση για τη διδασκαλία του», Σ12: «Ήταν πολύ συντηρητικοί...έχουν τελείως διαφορετικές απόψεις από μένα...επίσης ο ρατσισμός τους απέναντι στο διαφορετικό», Σ13: «Δηλαδή αν έρθει ένας Ψυχολόγος και μου πει τι να κάνω και το πει στους 10 καθηγητές που μπαίνουν στην τάξη, θα καταλάβουν οι 10 καθηγητές το ίδιο πράγμα;... θεωρώ ότι είναι εκτός του αντικειμένου μου...»].

7. Απουσία τακτικών και ουσιαστικών συνεδριάσεων ανέφεραν 2 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 13% (Σ2: «δεν υπήρχε ανταλλαγή απόψεων...δεν έγινε στα πλαίσια μιας συνεδρίασης», Σ7: «Σε άλλα σχολεία οι συνεδριάσεις μπαίνουν στην ουσία του προβλήματος και σε άλλα είναι τυπικές, συνοπτικές διαδικασίες»).

8. Απουσία εμφανούς προβλήματος που διασαλεύει τη διαχείριση της τάξης - Αποσιώπηση προβλήματος από φόβο στιγματισμού ανεφεραν επίσης 2 εκπαιδευτικοί (13%) [Σ4: «από τη στιγμή που δεν υπήρχε διάγνωση και με την άρνηση των γονέων φοβόταν (η Διευθύντρια) μη βγει παρά έξω»].

9. Κακή προσωπική σχέση με συναδέλφους και ανταγωνισμό ανέφερε η εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής (Σ5-Φιλολόγος σε Τμήματα Ένταξης: «λόγω μάλλον προσώπων, λόγω σχέσης προσωπικής...νομίζω ότι οφείλεται σ'έναν άτυπο ανταγωνισμό...στην αρχή νόμιζα ανασφάλεια»).

10. Απουσία συνεργατικής κουλτούρας γενικότερα ανέφερε ο εργαζόμενος στο ΕΠΑΛ Φυσικός (Σ13: «Στο ελληνικό σχολείο ο κανόνας είναι: “ο σώσων εαυτόν σωθήτω...”. Ποια συνεργασία; Ως λαός δεν συνεργαστήκαμε ποτέ γι' αυτό δεν μάθαμε ποτέ να συνεργαζόμαστε...»).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στόχος της ερευνητικής προσπάθειας ήταν η διερεύνηση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τον Διευθυντή για τη διαχείριση των μαθητών του Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας στη Δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση. Οι σχετικές έρευνες έχουν καταδείξει ως παραμέτρους επιτυχούς ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: τους εκπαιδευτικούς, την ευρύτερη σχολική κοινότητα και τους εκτός σχολείου εμπλεκόμενους φορείς. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, καθοριστικής σημασίας για την επιτυχή ενταξιακή πολιτική αναδείχθηκαν οι στάσεις τους απέναντι σ' αυτήν, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και τα κίνητρά τους.

Στο πλαίσιο των παραπάνω εκπαιδευτικών πρακτικών οι προηγηθείσες σχετικές έρευνες αναζήτησαν ακόμη τους παράγοντες, τα κριτήρια και τις στρατηγικές που προσδιόριζαν συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Οι συνεργασίες αυτές αποδείχθηκαν άλλοτε τυπικές και άλλοτε στοιχειώδεις ή ανύπαρκτες. Ως κοινός παρονομαστής στην ποιότητα των συνεργασιών αυτών τέθηκε η ειδικότητα των διδασκόντων, η γνώση και η εμπειρία τους καθώς και τυπικά οργανωτικά θέματα όπως η έλλειψη διατιθέμενου χρόνου για σχετικές συλλογικές αποφάσεις υπό το πρίσμα τακτικών συνελεύσεων.

Οι προηγηθείσες έρευνες αναζήτησαν και την ιδιαίτερη δυσκολία με την οποία καλείται να χειριστεί το θέμα της ενταξιακής πολιτικής ειδικά η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στη βαθμίδα αυτή καταγράφονται, τόσο από τον Διευθυντή όσο και από τους διδάσκοντες, προβλήματα μεγαλύτερης γνωστικής και οργανωτικής ανεπάρκειας σε σχέση με την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στη βαθμίδα του Γυμνασίου και Λυκείου τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν για τους μαθητές με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό την ανάγκη πρόταξης του θέματος των κοινωνικών σχέσεων και του περιβάλλοντος μάθησης. Απαιτείται βέβαια πάντα μια εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση για την οποία όμως δεν διατίθεται ένας «οδηγός καλών διδακτικών πρακτικών» και δεν έχει προβλεφθεί ο σχετικός γνωστικός ανεφοδιασμός.

Η παρούσα έρευνα έρχεται να καλύψει το κενό στη διάδραση των εκπαιδευτικών τυπικής εκπαίδευσης μεταξύ τους και με τον Διευθυντή ενός γενικού σχολείου. Η συνεργασία αυτή αναζητήθηκε στο πλαίσιο διαχείρισης των μαθητών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας στο γενικό Γυμνάσιο, Λύκειο και ΕΠΑΛ ταυτόχρονα με την παρουσία ή όχι εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Η έρευνα δηλαδή έρχεται να επεκτείνει το θέμα των συνεργατικών στρατηγικών πέρα από την οπτική του γενικού και ειδικού εκπαιδευτικού και στην ευρύτερη Δευτεροβάθμια τυπική εκπαιδευτική κοινότητα. Πρόκειται άλλωστε για μια αναγκαιότητα που θα ανακύψει από τη στιγμή που τον μαθητή του Αυτιστικού Φάσματος θα κληθεί πλέον να διαχειριστεί ο καθηγητής ενός τυπικού σχολείου χωρίς να κατέχει απαραίτητα τις σχετικές γνώσεις ειδικής αγωγής καθώς αυτές δεν αποτελούν προαπαιτούμενα.

4.1. Έλεγχος ερευνητικών ερωτημάτων

Μέσα από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων δόθηκαν και οι ζητούμενες στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα απαντήσεις. Αναζητήθηκαν οι *στρατηγικές* συνεργασίας και κατόπιν οι *στόχοι* στους οποίους αποβλέπουν οι εκπαιδευτικοί με τις συνεργασίες τους. Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αναζήτησε τους λόγους που θα καταστήσουν *γόνιμη* την παραπάνω συνεργασία ενώ στη συνέχεια διερευνήθηκε η *συμβολή του Διευθυντή* στον προγραμματισμό και δρομολόγηση μιας αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Το πέμπτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αναζήτησε *τα εμπόδια* που ανακόπτουν ή υπονομεύουν την ανάπτυξη καλών συνεργατικών πρακτικών για τη διαχείριση των μαθητών με τις παραπάνω ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με βάση το σκεπτικό αυτό από τις απαντήσεις στα αρχικά τιθέμενα ερευνητικά ερωτήματα προκύπτουν επιπλέον τα ακόλουθα συμπεράσματα.

4.2. Είδη στρατηγικών συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τον Διευθυντή

Για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε τις στρατηγικές συνεργασίας των εκπαιδευτικών καταγράφηκαν από το σύνολο των ερωτηθέντων συνεργατικές εμπειρίες 2 ειδών:

A) *Τυπικές* που αφορούν:

1. Τη διαχείριση συμπεριφορικών προβλημάτων όπως φόβος, εκρήξεις θυμού, άγχος, επιθετική συμπεριφορά, απομόνωση (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ10, Σ11, Σ12, Σ15).
2. Την αντιμετώπιση μαθησιακών προβλημάτων (Σ1, Σ2, Σ4, Σ6, Σ7, Σ8, Σ11, Σ12, Σ14, Σ15) .
3. Την ενθάρρυνση μαθητή για συμμετοχή του στο μάθημα (Σ1, Σ9, Σ10, Σ11, Σ12, Σ15).
4. Την προσαρμογή του διδακτικού αντικειμένου (Σ3, Σ7, Σ10, Σ12, Σ14, Σ15).
5. Την εμπλοκή του σε ποικίλες δραστηριότητες (Σ5, Σ10, Σ15).
6. Τον τρόπο αξιολόγησης και τη βαθμολογία (Σ2, Σ7).

B) *Ουσιαστικές διδακτικές πρακτικές* που αφορούσαν:

1. Την επέκταση και αναζήτηση συνεργασιών (Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ10, Σ12).
2. Την επιδίωξη διαμοίρασης της γνώσης (Σ3, Σ5, Σ6, Σ10, Σ11).

3. Τη διασταύρωση πληροφοριών για την πορεία εξέλιξης του μαθητή (Σ2, Σ6, Σ7, Σ9, Σ11).
4. Ένα κοινό πλαίσιο κανόνων και σταθερότητα (Σ3, Σ4, Σ10, Σ11).
5. Τη συνεργασία με γονέα που παρουσίαζε άρνηση αποδοχής του προβλήματος και παραπομπής του μαθητή σε διαγνωστική επιτροπή (Σ1, Σ3, Σ4).
6. Τον σχεδιασμό κοινής στοχοθεσίας και διδακτικών προσεγγίσεων (Σ6, Σ9, Σ11).
7. Την αναζήτηση λύσης στα προβλήματα των μαθητών (Σ4, Σ9, Σ12).

Ένα διεπιστημονικό μοντέλο συνεργασίας εστιάζει με έμφαση στη συνεργασία όλων των επαγγελματικών φορέων που σχετίζονται με την εκπαίδευση και συγκεντρώνει ως στόχους την εκπαιδευτική πρόοδο, την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού έργου και των αποτελεσμάτων του στους μαθητές με δυσκολίες (Simpson et al., 2003). Η πρόσβαση σε μια αποτελεσματική συνεργατική πρακτική αναφορικά με μαθητές Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών υψηλής λειτουργικότητας απαιτεί εκπαιδευτικό σχεδιασμό, συνεχή αξιολόγηση και δρομολόγηση τόσο ακαδημαϊκών όσο και συμπεριφορικών στόχων (Simpson et al., 2003).

Ως στρατηγική συνεργασίας με τον Διευθυντή αναφέρθηκε κυρίως ο διαμεσολαβητικός του ρόλος μεταξύ γονέα και Συλλόγου. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας φάνηκε να αποτελεί τον μεταφορέα πληροφοριών για την ιατρική αλλά και οικογενειακή κατάσταση των μαθητών διασφαλίζοντας έτσι, στον Σύλλογο των καθηγητών ή εξατομικευμένα, πληροφορίες που αποτελούν ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα. Συμβάλλουν όμως ως βασικό γνωστικό υπόβαθρο στην υιοθέτηση των κατάλληλων χειρισμών κατά περίπτωση. Κάθε μαθητής του Αυτιστικού Φάσματος αποτελεί μια ιδιαίτερη περίπτωση που πρέπει να αντιμετωπιστεί εξατομικευμένα (Μαυροπούλου, 2007). Ο Διευθυντής επομένως είναι εκείνος που λαμβάνοντας τις γνωματεύσεις των μαθητών, θα τις προωθήσει στον υπεύθυνο καθηγητή του τμήματος και στη συνέχεια ανακινώντας έκτακτες συνεδριάσεις δίνει την ευκαιρία για συζήτηση και από κοινού λύση σε ανακύπτοντα προβλήματα.

Ως στρατηγική συνεργασίας εκ μέρους του Διευθυντή αναφέρθηκε και η αναζήτηση φορέων, ειδικών επιστημόνων αλλά και συναδέλφων εκτός της σχολικής μονάδας, στους οποίους μπορούν να προστρέξουν οι εκπαιδευτικοί για να

συζητήσουν τους προβληματισμούς τους. Ως τέτοιοι αναφέρθηκαν ο Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής, εκπρόσωπος του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων, Ψυχολόγος, εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής σε σχολεία με Τμήματα Ένταξης ή Παράλληλης Στήριξης αλλά και η συνεργασία με Διευθυντή της προηγούμενης βαθμίδας εκπαίδευσης από την οποία προσήλθε ο μαθητής.

Ο Διευθυντής δηλαδή αφουγκραζόμενος τα προβλήματα των εκπαιδευτικών, αναζητά τα κατάλληλα και αρμόδια πρόσωπα, ορίζει τον χρόνο και τις συνθήκες και οργανώνει άτυπες ομάδες συνεργασίας για την από κοινού διαχείριση καταστάσεων που προβληματίζουν τη σχολική μονάδα. Άλλωστε για τη διασφάλιση μιας Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, συνεχούς δηλαδή βελτίωσης του οργανισμού, ολόκληρη η εκπαιδευτική κοινότητα πρέπει να συνεργάζεται και η ευθύνη του Διευθυντή είναι καθοριστική καθώς θα πρέπει να άρει τα εμπόδια που την υπονομεύουν. Και ως εμπόδια μπορούν να θεωρηθούν η αδιαφορία, το ατομικό συμφέρον αλλά και η δημοσιούπαλληλική νοοτροπία (Μπρίνια, 2008: 305).

4.3. Παράγοντες γόνιμης συνεργασίας

Οι απαντήσεις που αφορούσαν το τρίτο ερευνητικό ερώτημα κατέγραψαν κατά πλειοψηφία ως κύριο παράγοντα γόνιμης συνεργασίας μεταξύ τους και με τον Διευθυντή τη γνώση και ευαισθητοποίηση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών με το πρόβλημα του αυτισμού. Απαιτείται επομένως η διαθεσιμότητα κατάλληλα εκπαιδευμένου υποστηρικτικού προσωπικού που θα ενισχύσει την προσβασιμότητα σε συνεργατικές σχέσεις επίλυσης προβλημάτων (Simpson et al., 2003). Αμέσως μετά και με την ίδια βαρύτητα επισημάνθηκαν οι τακτικές συνεδριάσεις, η καλή προαίρεση και διάθεση αλλά και η οικειότητα των συναδέλφων εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Την οικειότητα αυτή φάνηκε να την καλλιεργούν οι κοινοί στόχοι και ο κοινός κώδικας επικοινωνίας των εκπαιδευτικών, οι συμβατοί χαρακτήρες και η ειδικότητα η οποία μπορεί να είναι κοινή ή συμπληρωματική, όπως αναφέρθηκε.

Η καλή συνεργασία με τους γονείς φάνηκε να αποτελεί εξίσου ενισχυτικό παράγοντα για μια επιτυχή συνεργατική μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και με τον Διευθυντή καθώς και η ανάθεση καθηκόντων. Η ενημέρωση για τα καθήκοντα του εκάστοτε διδάσκοντος από τον υπεύθυνο καθηγητή του τμήματος, ο οποίος διαθέτει τις γνωματεύσεις των μαθητών, αλλά και από τον Διευθυντή, επισημάνθηκε ως ένας τρόπος υποκίνησης από κοινού συνεργασιών.

Οι Myles & Simpson (1998), πρότειναν για επιτυχή ενταξιακό προσανατολισμό των γενικών σχολείων προς τους μαθητές του Αυτιστικού Φάσματος, την ανάγκη εφαρμογής ενός μοντέλου συνεργασίας με 5 φορείς. Στο συνεργατικό αυτό μοντέλο κάθε παράγοντας παρουσιάζεται ως διακριτός τομέας όλοι όμως είναι άμεσα συνυφασμένοι μεταξύ τους επηρεάζοντας ο ένας τον άλλο και δεν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά απομονωμένος. Απαιτείται συνεργατική στρατηγική όλων. Περιλαμβάνει:

1. Τροποποίηση του περιβάλλοντος και αναλυτικού προγράμματος σπουδών του γενικού σχολείου
2. Υποστηρικτικό κοινωνικό και ιδεολογικό προσανατολισμό
3. Συντονισμένη δέσμευση ομάδας
4. Επαναλαμβανόμενη αξιολόγηση ενταξιακών διαδικασιών και
5. Συνεργασία οικογένειας-σχολείου (Simpson, et al., 2003)

Ειδικά για τον Διευθυντή τα συμπεράσματα της έρευνας επεσήμαναν τη συμβολή του στη διασφάλιση των απαραίτητων υποδομών ώστε να ενισχύσει μια καλή συνεργασία κυρίως μεταξύ των εκπαιδευτικών τυπικής εκπαίδευσης με εκείνους της ειδικής αγωγής στα σχολεία όπου λειτουργούν Τμήματα Ένταξης. Βασικός άλλωστε άξονας της διοικητικής ευθύνης του Διευθυντή ενός σχολικού οργανισμού αποτελεί η διευκόλυνση και ενίσχυση της επικοινωνίας με το διδακτικό προσωπικό και τις ανάγκες του (Γουρναρόπουλος, 2007). Τέλος αναφέρθηκε από μία εκπαιδευτικό η κινητοποίηση και ευθύνη του Συλλόγου ως μέσου παρακίνησης προς τον Διευθυντή για ευαισθητοποίηση και γόνιμη συνεργασία. Πρόκειται για τη λεγόμενη *ανοδική επικοινωνία* όπου η μεταβίβαση των μηνυμάτων και πληροφοριών γίνεται από τα κατώτερα επίπεδα της διοίκησης προς τα ανώτερα. Στην περίπτωση αυτή οι υφιστάμενοι ως άμεσοι γνώστες των προβλημάτων του οργανισμού πληροφορούν πληρέστερα για τα προβλήματά του (Σαϊτής, 2002).

4.4. Στόχοι συνεργασίας εκπαιδευτικών

Στο ερευνητικό ερώτημα πού αποβλέπουν οι εκπαιδευτικοί με τις συνεργασίες τους αυτές οι συμμετέχοντες εστίασαν σε δύο οπτικές: α) στον ίδιο τον εκπαιδευτικό και β) στον εμπλεκόμενο μαθητή. Όσον αφορά τους στόχους των εκπαιδευτικών που επιδιώκουν συνεργατικές πρακτικές αναφέρθηκαν: η διεύρυνση των γνώσεων και των διδακτικών πρακτικών τους, το αίσθημα ασφάλειας και στήριξης στο έργο τους,

η ανανέωση των στόχων και η εξέλιξή τους, η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων, η ευαισθητοποίησή τους σε σημαντικά κοινωνικά ζητήματα. Ένα σημαντικό μέρος των ερωτηθέντων εστίασαν στον μαθητή του Αυτιστικού Φάσματος και δήλωσαν ως στόχο τη διαμόρφωση γνώμης για το μαθησιακό και κοινωνικό προφίλ του μαθητή, τη βελτίωση των επιδόσεων και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του με τους συμμαθητές του, την εξομάλυνση των συμπεριφορικών του διαταραχών, καθώς και τη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη, την παραπομπή σε ειδικούς και την προώθηση των καλύτερων προβλεπόμενων λύσεων για τους μαθητές. Οι αδυναμίες των μαθητών του Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας παρουσιάζονται κυρίως στο γνωστικό πλαίσιο των Μαθηματικών, στην επιστημονική αφηρημένη γνώση γενικότερα, την ανάγνωση και τη γραφή. Καθώς όμως δεν είναι ίδιες για κάθε μαθητή απαιτούν εξατομίκευση σε κάθε ενταξιακή μέθοδο εφόσον κάθε μαθητής με αυτισμό αποτελεί ιδιαίτερη περίπτωση (Γενά, 2002).

Άλλωστε η διασφάλιση ίσων ευκαιριών για τους μαθητές αυτούς δεν περιορίζεται στην άρση των εμποδίων ένταξής τους στη γενική εκπαίδευση και την απρόσκοπτη πρόσβασή τους. Σημαίνει και την ουσιαστική στήριξή τους για μια «καλή εκπαίδευση» αξιοποιώντας τις ιδιαιτερότητές τους (Παντελιάδου, 2008). Ο στόχος αυτός καθιστά αναγκαία την εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάτι που στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθίσταται πιο δύσκολο. Για τους μαθητές του Αυτιστικού Φάσματος η τροποποίηση του προγράμματος σπουδών και των μεθόδων διδασκαλίας αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες επιτυχούς εκπαιδευτικού σχεδιασμού καθώς οι ανάγκες τους είναι μοναδικές (Simpson et al., 2003). Αυτό δημιουργεί επιπλέον φόρτο και δυσκολία στους εκπαιδευτικούς που πρέπει να καλύψουν το κενό ανάμεσα στις γνωστικές και συμπεριφορικές ανάγκες των παιδιών αυτών αλλά και αυτές των συμμαθητών τους της τυπικής εκπαίδευσης.

Μια διαφοροποιημένη προσέγγιση όμως απαιτεί σχεδιασμό εκ των προτέρων, και όχι μετά από αποτυχία, του συνόλου της διδασκαλίας. Οφείλει να σχεδιάζεται με έμφαση τόσο στον μαθητή όσο και στο αναλυτικό πρόγραμμα (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Αυτό απαιτεί ευρύτερη συνεργατική προσέγγιση των διδασκόντων ώστε η ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ανταποκριθεί σε ένα από κοινού επεξεργασμένο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

4.5. Συμβολή του Διευθυντή

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα εστίασε στους τρόπους με τους οποίους ο Διευθυντής θα κινητοποιήσει μηχανισμούς αποτελεσματικών συνεργασιών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τόνισαν τον διαμεσολαβητικό ρόλο του ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Η συνεργασία του γονέα με τον Διευθυντή μπορεί να επεκταθεί και να ανακινήσει συζητήσεις και με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την καλύτερη διαχείριση των μαθητών που απαιτούν ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση. Άλλωστε ένα από τα πρωταρχικά καθήκοντα του Διευθυντή μιας εκπαιδευτικής μονάδας είναι η συνεργασία του με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Στελέχη της Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Μπρίνια, 2008). Αμέσως μετά τονίστηκε η ευθύνη του Διευθυντή για διασφάλιση χρόνου και συνθηκών για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών.

Λιγότεροι ερωτώμενοι κατέθεσαν ως βασικούς παράγοντες για αποτελεσματική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς από την πλευρά του Διευθυντή τη συνέπεια και σταθερότητα στην τήρηση των κανονισμών, την ευαισθητοποίησή του σε συνδυασμό με την αυστηρότητα αλλά και τη διαθεσιμότητά του προς το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ο Διευθυντής σχολείου καλλιεργεί χαρακτηριστικά συμπεριληπτικού σχολικού ηγέτη σ' ένα πλαίσιο επισήμανσης των αναγκών και συνεργατικότητας όταν αναπτύσσει *ιδεαλιστική επίδραση* (Idealized influence), *εμπνευσμένη παρώθηση* (Inspirational motivation) και *διανοητικό ερέθισμα* (Intellectual stimulation). Όταν δηλαδή μεταδίδει στους υφισταμένους του αισθήματα σεβασμού και ταύτισης, με ξεκάθαρο όραμα, σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας, με αξίες που συνδιαμορφώνονται από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και προωθεί τη συνεργατική στοχοθέτηση με το αίσθημα της δέσμευσης (Κορωνάκης, 2016).

Τέλος η ενημέρωση, η παρακίνηση, η ενθάρρυνση και η καλλιέργεια ενσυναίσθησης από την πλευρά του Διευθύνοντος αναφέρθηκε από ένα μέρος εκπαιδευτικών ως κίνητρο ενεργοποίησης θετικών στάσεων στους εκπαιδευτικούς και επομένως αναζήτησης συνεργατικών λύσεων. Σύμφωνα με τον Daniel Goleman (από Μπρίνια, 2008:337-338) μπορούμε να ορίσουμε έξι στυλ ηγεσίας με βάση τη συναισθηματική νοημοσύνη τα οποία επιδρούν διαφορετικά τόσο στην εργασιακή απόδοση όσο και στο κλίμα ενός οργανισμού. Πρόκειται για τον καταπιεστικό, τον οραματιστικό, τον ανθρωπιστικό, τον δημοκρατικό, τον καθοδηγητικό και τον

συμβουλευτικό. Από τα έξι αυτά το *ανθρωπιστικό* (affiliative) στυλ ηγεσίας επιδιώκει τη διασφάλιση αρμονικών και συναισθηματικών δεσμών ανάμεσα στα άτομα μιας ομάδας ενδυναμώνοντας τη συνοχή και την εμπύχωση τους. Οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης και ενσυναίσθησης που το διακρίνουν με το μότο «*Οι άνθρωποι είναι πάνω απ'όλα*» μπορεί να χτίσει δεσμούς συνεργασίας και επικοινωνίας.

4.6. Εμπόδια στην ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αναζητούσε τα εμπόδια στη δρομολόγηση συνεργατικών χειρισμών. Οι αρνητικοί παράγοντες για την ευόδωση συνεργασιών μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες:

α) αποδυναμωτικές αντιλήψεις, β) γνωστικό έλλειμμα και γ) πρακτικά, διεκπεραιωτικά προβλήματα.

α) Όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναγνώρισε ως εμπόδιο στη συνεργασία τη δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία και έλλειψη ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, τις αρνητικές στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών του Αυτιστικού Φάσματος στη γενική εκπαίδευση, την απουσία κοινών αντιλήψεων και φιλικών σχέσεων αλλά και μιας συνεργατικής κουλτούρας γενικότερα. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής πρέπει να αποδεχτούν ότι οι μαθητές του Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας εντάσσονται σε τακτική βάση στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα. Μπορούν όμως να απαιτήσουν πλήρη συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που σχετίζονται με την ένταξη των μαθητών αυτών, συμπεριλαμβανόμενων των απαραίτητων πληροφοριών και της κατάλληλης υποστήριξης για τη διαχείρισή τους (Simpson et al., 2003).

β) Αυτή η απουσία κατάρτισης, εμπειρίας και υποστήριξης στη διαχείριση των συγκεκριμένων μαθητών και η επακόλουθη απουσία παρακίνησης και οργανωτικού πλαισίου θεωρήθηκαν από μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών αντικίνητρα για την ανάπτυξη αποτελεσματικών συνεργασιών.

γ) Τέλος πρακτικά προβλήματα όπως η απουσία διαθέσιμου χρόνου και τακτικών συνεδριάσεων, το πιεστικό πρόγραμμα σπουδών αλλά και η απουσία εμφανούς προβλήματος αποθάρρυναν την ανάλωση χρόνου σε συζητήσεις και ανταλλαγές απόψεων και παιδαγωγικών πρακτικών.

Η σχετική έρευνα έχει δείξει ότι το διαφορετικό εκπαιδευτικό έργο, που σχετίζεται με τη διαφορετική ειδικότητα των εκπαιδευτικών καθώς και η απουσία κατάρτισης και επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής αγωγής και συνεκπαίδευσης, αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την ανάπτυξη αποτελεσματικών συνεργατικών πρακτικών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004 και Ανγρמידις, 2005). Ειδική και γενική εκπαίδευση έχουν λειτουργήσει ιστορικά ως ανεξάρτητα συστήματα με αποτέλεσμα οι ειδικοί εκπαιδευτικοί να έχουν ευθύνη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εργαζόμενοι σε ειδικά περιβάλλοντα μάθησης, ενώ οι γενικοί εκπαιδευτικοί αναμένεται να αναλάβουν πρωταρχική ευθύνη για τους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης (Simpson et al., 2003). Η αύξηση όμως των μαθητών που εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο της γενικής αγωγής είναι στατιστικά δεδομένη καθώς μόνο ένα ποσοστό 2% μαθητών με ειδικές ανάγκες φοιτά σε ειδικά σχολεία (European Agency for Development in SNE, από Λαϊνά & Παπαδοπούλου, 2015).

Στις μέρες μας κάθε τυπικό σχολείο διαχειρίζεται θέματα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και έτσι προβάλλει κυρίαρχο το ζήτημα της ενημέρωσης, καθοδήγησης και συμβουλευτικής (Μουταβελής, 2015). Η απουσία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τους καθιστά απροετοίμαστους να διαχειριστούν τις νέες ανάγκες. Η γνώση επομένως αποτελεί σημαντικό παράγοντα συνεργατικής διαχείρισης προβλημάτων και προβληματισμών καθώς μπορεί να υποδείξει λύσεις.

Η αντίσταση των εκπαιδευτικών στην αλλαγή οφείλεται κατά ένα μεγάλο ποσοστό στην έλλειψη εξοικείωσης με μια νέα κατάσταση και από την ανασφάλεια που δημιουργούν οι νέες απαιτήσεις. Στην περίπτωση αυτή η αντίσταση μπορεί να ξεπεραστεί με εκπαίδευση και ενημέρωση του ανθρώπινου δυναμικού (Μπρίνια, 2008). Οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν όμως και ανάλογα με την επιθυμία τους για συμβουλές «εμπειρογνομόνων» (Simpson et al., 2003). Η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής στο πλαίσιο όμως της τυπικής εκπαίδευσης δεν έχει πάντα θετικά αποτελέσματα, σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσης έρευνας. Παρόλ' αυτά μια συμβουλευτική συνεργασία (collaborative consultation) είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο υποστήριξης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής που εργάζονται με μαθητές του Αυτιστικού Φάσματος καθώς η σχέση τους αυτή δίνει τη δυνατότητα γενίκευσης και διατήρησης προγραμμάτων και στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων (Simpson et al., 2003).

Η έλλειψη ενημέρωσης καθώς δημιουργεί στρεβλή εικόνα των δεδομένων εντείνει και την ανασφάλεια των διδασκόντων. Αυτή με τη σειρά της αμβλύνει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών απέναντι σε νέες ανάγκες μαθητών και στα εκ νέου ανακύπτοντα ζητήματα. Διαμορφώνονται έτσι αρνητικές στάσεις και νοοτροπίες που απορρίπτουν την αναπροσαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας και από κοινού αντιμετώπιση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών γενικότερα.

Από την άλλη η δραστηριοποίηση του Συλλόγου μπορεί να κάμπτεται από τον φόρτο και τα πολλά χρόνια εργασίας. Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αμβλύνει τη διάθεση για ανάληψη φιλόδοξων διοικητικών ή άλλου είδους πρωτοβουλιών (Μπρίνια, 2008). Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο συχνά ο εκπαιδευτικός παραμερίζει τον παιδαγωγικό του ρόλο περιορίζεται στο διεκπεραιωτικό μέρος της διδασκαλίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1. Συνολικότερη εκτίμηση αποτελεσμάτων

Μετά από τον έλεγχο των απαντήσεων στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα η έρευνα ανέδειξε τα εξής (Πίνακας 5):

- Την ευαισθητοποίηση και το ενδιαφέρον γύρω από το θέμα του Αυτιστικού Φάσματος ως σημαντική προϋπόθεση συνεργασίας των εκπαιδευτικών δίνοντας προτεραιότητα με ποσοστό 80% .
- Η άγνοια θεωρήθηκε ως ένας από τους ανασταλτικούς παράγοντες για τη συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και τυπικής εκπαίδευσης ενώ αποτέλεσε το κύριο εμπόδιο για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 67%.
- Τη γνώση και κατάρτιση των διδασκόντων της Δευτεροβάθμιας τυπικής εκπαίδευσης γύρω από τις διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος, ως ενθαρρυντικό παράγοντα για την ενίσχυση συνεργατικών πρακτικών με ποσοστό 47% .
- *Αξιολόγηση συνεργασιών:* Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι συνεργασίες που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί δεν αποβαίνουν όλες ουσιαστικές αλλά ενδέχεται να είναι απλά τυπικές και επιδερμικές αγγίζοντας ακροθιγώς τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Η έρευνα κατέδειξε δύο είδη συνεργασιών:

A) *Τυπικές*

1	Διαχείριση συμπεριφορικών προβλημάτων όπως φόβος, εκρήξεις θυμού, άγχος, επιθετική συμπεριφορά, απομόνωση (67%)
2	Αντιμετώπιση μαθησιακών προβλημάτων (67%)
3	Ενθάρρυνση μαθητή για συμμετοχή του στο μάθημα (60%)
4	Προσαρμογή του διδακτικού αντικειμένου (60%)
5	Εμπλοκή του σε ποικίλες δραστηριότητες (20%)
6	Τρόπος αξιολόγησης και βαθμολογία (13%)

B) Ουσιαστικές διδακτικές πρακτικές

1	Επέκταση και αναζήτηση συνεργασιών (40%)
2	Επιδίωξη διαμοίρασης της γνώσης (33%)
3	Διασταύρωση πληροφοριών για την πορεία εξέλιξης του μαθητή (33%)
4	Κοινό πλαίσιο κανόνων και σταθερότητα (27%)
5	Συνεργασία με γονέα που παρουσίαζε άρνηση αποδοχής του προβλήματος και παραπομπής του μαθητή σε διαγνωστική επιτροπή (20%)
6	Σχεδιασμός κοινής στοχοθεσίας και διδακτικών προσεγγίσεων (20%)
7	Αναζήτηση λύσης στα προβλήματα των μαθητών (20%)

(Πίνακας 5)

1. Κύριος ενθαρρυντικός παράγοντας για την ενίσχυση του συνεργατικού πνεύματος των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τον Διευθυντή αναδείχθηκε η ευαισθητοποίηση του Συλλόγου. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν γόνιμες συνεργασίες που ξεκίνησαν από μικρό σχετικά πυρήνα εκπαιδευτικών και κινητοποιήσαν στη συνέχεια τον Διευθυντή για σχετική ενημέρωση και δράση.
2. Η αναγκαιότητα συνεργασίας και με τον Διευθυντή καταδείχθηκε ως βασική προϋπόθεση για την βελτίωση των μαθητών του Αυτιστικού Φάσματος. Οι

περιπτώσεις που κατέγραψαν μια απρόσωπη, τυπική ως αρνητική στάση των Διευθυντών απέναντι στη συνεργατική διαχείριση των μαθητών με αναπτυξιακές διαταραχές αποθάρρυναν τις συνεργασίες των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να μην ευοδωθούν.

3. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών τυπικής αγωγής δηλώθηκε ως κύριος παράγοντας για τη βελτίωση των αυτιστικών μαθητών τόσο σε συμπεριφορικό όσο και σε γνωστικό επίπεδο. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ως θετικές συνέπειες της συνεργασίας από την πλευρά των μαθητών τις εξής: ενθάρρυνση, δέσιμο και εξοικείωση με τον χώρο του σχολείου και ευαισθητοποιημένους εκπαιδευτικούς, διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων, βελτίωση εικόνας παιδιού και συνέχιση σπουδών στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενεργό εμπλοκή στο μάθημα αλλά και σε ευρύτερες εκδηλώσεις του σχολείου, προστασία από φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, σταθερότητα σε μια κοινή παιδαγωγική διαφοροποιημένη προσέγγιση διδασκαλίας.

4. Τον παρακινητικό ρόλο του ευαισθητοποιημένου Διευθυντή για την ανάγκη μιας από κοινού συνεργατικής αντιμετώπισης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικότερα ανέφεραν 4 συμμετέχοντες.

5. Η έρευνα κατέγραψε ακόμη τη σημασία των τακτικών Συνελεύσεων του Συλλόγου διδασκόντων ως καθοριστική για την ενίσχυση καλών συνεργατικών πρακτικών. Οι συγκλήσεις των Συνελεύσεων φάνηκε από την έρευνα να αποτελούν τυπικές, διεκπεραιωτικές διαδικασίες που συνιστούσαν ενημερωτική διαδικασία περισσότερο παρά παρακινητική ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών. Στο πλαίσιο της διαδικασίας αυτής φάνηκε ακόμη από τις συνεντεύξεις των πληροφοριοδοτών να ανακινούνται έριδες μεταξύ των συμμετεχόντων και συγκρούσεις. Ευνοϊκότερες φάνηκαν να είναι οι ολιγομελείς άτυπες συνεργατικές διαδικασίες μεταξύ εκπαιδευτικών που μοιράζονταν κοινούς προβληματισμούς και στοχοθεσίες για το θέμα του αυτισμού.

Αυτού του είδους οι «κατακερματισμένες υποομάδες» υπαγορεύονται και από κίνητρα φιλίας ή ευχάριστων διαπροσωπικών σχέσεων (congeniality). Παράλληλα αναπτύσσονται και πρακτικές «τεχνητής συναδελφικότητας», όπως οι τυπικές και επίσημα προγραμματισμένες συνεδριάσεις του Συλλόγου διδασκόντων (Hargreaves & Dawe, 1990).

5.2. Περιορισμοί έρευνας

Σε μια ποιοτική έρευνα τα δεδομένα προκύπτουν μέσα από τη διάδραση του ερευνητή με επιλεγμένα άτομα, χωρίς αυστηρές διαδικασίες. Ο ρόλος του ερευνητή αποβαίνει καθοριστικός και παράλληλα προϋποθέτει μια ελεύθερη στάση των ερωτώμενων. Η εμπλοκή της ερευνήτριας και του δικού της αντιληπτικού περιγράμματος επιφέρουν στην προσέγγιση των καταγραφέντων μια υποκειμενική διάσταση. Το παρόν του ερευνητή μπορεί να επηρεάσει την αντίδραση και συμπεριφορά των ανθρώπων που μελετά (Bogdan & Biklen, 2007) γι' αυτό ο ίδιος οφείλει να αποστασιοποιείται από τα κοινωνικά του χαρακτηριστικά ή προκαταλήψεις (Hammersley, 2013). Η άμεση σχέση της ερευνήτριας με το θέμα και η οικεία σχέση με ορισμένους από τους ερωτώμενους ενδέχεται να εκμείυσε την ανάγκη επίτευξης μιας συνεργατικής πρακτικής. Σε μια ποιοτική προσέγγιση η *εγκυρότητα* πρέπει να αντικατασταθεί με την *αυθεντικότητα* (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Και στην προσπάθεια για ερμηνεία και κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς οι ερωτήσεις, ειδικά σε κάποια οικεία πρόσωπα, μπορεί να λειτούργησαν με τρόπο κατευθυνόμενο.

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις αφήνοντας μια ελευθερία ανταπόκρισης σ' ένα προϋπάρχον ερωτηματολόγιο, οδήγησαν πολλές φορές σε μια απόκλιση του. Η ελαστικότητα ενός τέτοιου εργαλείου έρευνας οδήγησε σε διευρύνσεις πάνω σε νέα θέματα που όμως δεν καλύπτονταν ερευνητικά λόγω του περιορισμένου χρόνου και αριθμού του δείγματος.

Στους περιορισμούς της έρευνας συμπεριλαμβάνονται και η δυσκολία ανεύρεσης δείγματος με σχετική εμπειρία συνεργασίας στο Γενικό Λύκειο. Εδώ η απουσία εμπειριών, λόγω του μικρότερου ποσοστού εμφάνισης μαθητών που να καλύπτουν τα ζητούμενα της έρευνας, οδήγησε στην αναζήτηση περιστατικών από προηγούμενες σχολικές μονάδες του ίδιου τύπου σχολείου. Ζητήθηκε δηλαδή από τους εκπαιδευτικούς να ανασύρουν στη μνήμη τους μελέτες περίπτωσης και πρακτικές παρελθόντων ετών στο πλαίσιο πάντα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό το εύρος των συνεντεύξεων παρουσιάζει διακυμάνσεις ως προς τη διάρκεια, την ποσοτική και την ποιοτική ανταπόκριση των κατατεθέντων στοιχείων.

5.3. Επέκταση της έρευνας

Με βάση τους περιορισμούς της έρευνας αλλά και τις ανακλύπτουσες θεματικές περιοχές, η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί στην αναζήτηση του ρόλου της σχολικής μονάδας όταν ο γονέας αρνείται να δεχτεί την γνωμάτευση του παιδιού που παρουσιάζει εμφανές εκπαιδευτικό πρόβλημα. Η συνεργασία του συνειδητοποιημένου ενεργού γονέα με τον Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς ανέκυψε καθοριστική μέσα από την έρευνα για την εξέλιξη των μαθησιακών και συμπεριφορικών επιδόσεων του μαθητή με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Η έρευνα θα μπορούσε να αναζητήσει σε βάθος τον ρόλο του γονέα για την ανάπτυξη επιτυχημένων παιδαγωγικών στρατηγικών σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό δυναμικό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σημαντικός αποδείχθηκε και ο ρόλος των συμμαθητών που περιβάλλουν έναν μαθητή με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Η ερευνητική αναζήτηση στρατηγικών προσέγγισης τους και η ανάπτυξη συνεργασιών και σ' αυτόν τον τομέα θα κατέδειχναν ίσως νέους εναλλακτικούς συμπεριφορικούς χειρισμούς των μαθητών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Η έρευνα θα μπορούσε να αναζητήσει από τους συμμαθητές ατόμων του Αυτιστικού Φάσματος τις εμπειρίες τους και την επίδραση που τους άσκησε η συναναστροφή με τους μαθητές αυτούς.

Μια πληρέστερη αναζήτηση σε πολυπληθέστερο και ευρύτερο γεωγραφικά δείγμα θα μπορούσε να διερευνήσει συγκριτικά τις συνεργασίες εκπαιδευτικών τυπικής εκπαίδευσης με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς στα μεγάλα αστικά κέντρα και σε σχολεία της περιφέρειας. Θα μπορούσε ακόμη να αναζητηθεί η σημασία της μεταβλητής του φύλου αναφορικά με την υποστηρικτική ή αρνητική στάση του εκπαιδευτικού στην ενταξιακή πολιτική γενικότερα.

Ενδιαφέρον θα είχαν τέλος τα αποτελέσματα για μια ευρύτερη στον ελληνικό χώρο έρευνα που θα παρακολουθούσε την μεταδευτεροβάθμια ακαδημαϊκή και επαγγελματική πορεία των νέων που υπάγονται στο φάσμα του αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η αυξανόμενη προώθηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης διευρύνει την εσωτερική διαφοροποίηση του σχολικού πληθυσμού αλλά και την ανάληψη ρόλων των εκπαιδευτικών. Με τις νέες

αυτές ενταξιακές πρακτικές ανακύπτουν κενά στον τομέα της παιδαγωγικής καθοδήγησης. Η πολυδιάστατη εικόνα του Αυτιστικού Φάσματος σε συνδυασμό με τις αυξανόμενες ανάγκες της Δευτεροβάθμιας τυπικής εκπαίδευσης καθιστούν εντονότερο το ελλειμματικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής στον τομέα αυτόν. Εγείρεται επομένως πιο έντονη από ποτέ η αναγκαιότητα για ανάπτυξη συνεργατικών δικτύων εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών δράσεων με πρωταρχικό στόχο τον πολλαπλασιασμό της γνώσης και κατάρτισης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Αγγελίδης, Π. (επιμ.) (2011). *Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών. Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Αξιολόγηση, Διάγνωση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: LEADER BOOKS.
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις (Τόμος Α')*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ηλιοπούλου, Μ. (2016). Διδασκαλία διαφοροποιημένων γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω θεατρικού παιχνιδιού σε μαθητή με αυτισμό. *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή*, Αθήνα, 19-21 Ιουνίου 2015. Αθήνα, 5, 1-9.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κασίδης, Δ., Αποστολίδου, Ε., Δουφεξή, Θ. (2016). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή*, Αθήνα, 19 Ιουνίου - 21 Ιουνίου 2015. Αθήνα, 5, 595-605.
- Κοντοπούλου, Έ. (2001). *Ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση του αυτισμού*. Πρακτικά συνεδρίου από Α' Ευρωπαϊκό Συνέδριο για τον Αυτισμό στην Ελλάδα που διεξήχθη σε

Αθήνα. Φορέας διεξαγωγής Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων σε συνεργασία με την Autism-Europe.Υπό την αιγίδα των Υπουργείων Υγείας, Πρόνοιας και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αθήνα: Έκδοση Πρακτικών.

- Κορωνάκης, Α. (2016). Σύγχρονες μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση:ο ρόλος του διευθυντή σχολείου. *Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Οργάνωση, Διοίκηση, Διδακτικό Υλικό, Αναλυτικά Προγράμματα*, Αλεξανδρούπολη, 8-10 Απριλίου 2016. Αλεξανδρούπολη, 1, 464-476.
- Κωστόπουλος, Σ. (2017). *Αποτελεσματικότητα των θεραπευτικών παρεμβάσεων στο παιδί με αυτισμό*. Παρεμβάσεις στον Αυτισμό, Λάρισα, 13-15 Οκτωβρίου 2017. Λάρισα.
- Λαϊνά, Μ., Παπαδοπούλου, Κ. (2016). Διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Γυμνασίων σε σχέση με την επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή. *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή*, Αθήνα, 19 Ιουνίου - 21 Ιουνίου 2015. Αθήνα, 5, 754-763.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνασε έξι εύκολα βήματαη επιστημολογία,οι μέθοδοικαι η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*. 46, (1), 88-98.
- Μαυροπούλου, Σ. (2007) *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*. Grafima.
- Μουταβελής, Α. (2015). *Διλήμματα και προοπτικές στην ειδική εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης* . Αθήνα: Σταμούλης.
- Νότας, Σ. (2005). *Το Φάσμα του Αυτισμού. Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Ένας Οδηγός για την οικογένεια..* Λάρισα:έλλα.
- Παντελιάδου, Σ., Αντωνίου Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Παπαπέτρου, Σ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ., Υφαντή, Ε. (2013). Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. *Αναζητώντας τις Δυναμικές του Σύγχρονου Σχολείου II*, Καμένα Βούρλα, 25-27 Ιουλίου 2013.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Πατσίδου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (2010). *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος.
- Πυργιωτάκης, Γ. & Θεοφιλίδης, Χ. (2016). *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σιούλα Ρ, Διαμαντή, Χ. (2015). *Κατανόηση: Μία εναλλακτική "θεραπεία" για τον αυτισμό*. Πρακτικά συνεδρίου από 5ο Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή που διεξήχθη σε Αθήνα. Φορέας διεξαγωγής Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα: Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.
- Σούλης, Σ. (2003). *Τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση και ο κόσμος τους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020plus*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Σταύρου, Λ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική αποκλινόντων Νηπίων-Παιδιών-Εφήβων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Συριοπούλου-Δελλή, Χ. & Κασίμος, Δ. (2013). *Επικοινωνία και εκπαίδευση ατόμων με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές / αυτισμό*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Συριοπούλου-Δελλή, Χ. (2016). *Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή ατόμων με Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Φίλιας, Β. (1996). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φρανσίσ, Κ. (2007). *Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές ή Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος*. Διαναπηρικός Οδηγός Εξειδίκευσης (ΕΠΕΑΕΚ). Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Ainscow, M. & Sandil, A. (2010, 25 Ιανουαρίου). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leaders. *Journal International of Inclusive Education*. 14, (4), 401-416.

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006, 5 Ιουλίου). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*. 10, (4), 295-308.
- American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition, DSM-IV. Washington DC.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th Edition DSM-V. Washington, DC.
- Attwood, T. (1998). *Asperger's Syndrome: A Guide for Parents and Professionals* Jessica Kingsley Publishers.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (Ιούνιος 2010). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Research Support Unit, University of Exeter, *UK Educational Psychology*. (20)2:191-211.
- Baily, A., Phillips, W. & Rutter, M. (1996, 5 Ιανουαρίου). Autism: towards an integration of clinical, genetic, neuropsychological, and neurobiological perspectives. *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines*. 37, (1), 89-126.
- Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: a case of specific developmental delay. *J Child Psychol Psychiatry*. 30, (2), 285-297.
- Bartak, L., Rutter, M. & Cox, A. (1977, 7 Δεκεμβρίου). A comparative study of infantile autism and specific developmental receptive language disorders. Discriminant function analysis. *Journal of autism and childhood schizophrenia*. 7, (4), 383-396.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli P., Antoniou, P. (Ιανουάριος 2006). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*. 12: 201-219.
- Biber, H. & Leavy, P. (2011). *The Practice of Social Research*. Los Angeles: Sage.
- Bogdan, R.C. and Biklen, S.K. (2007) *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. 5th Edition, Allyn & Bacon, Boston.
- Brown, F. & Bambara, L. (1999, 1 Σεπτεμβρίου). Introduction to the Special Series on Interventions for Young Children with Autism: An Evolving Integrated Knowledge-Base. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. 24, (3), 131-132.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *The Methodology of Educational Research*. Athens: Metaichmio.
- Cohner, S. (2014). *Leo Kanner and the Psychobiology of Autism*. Διδακτορική Διατριβή, Arizona State University, Arizona.

- Cook, L., & Friend, M. (1991). Principles for the practice of collaboration in schools. *Preventing School Failure*, 35(4), 6-9.
- Corbett, B., Swain, D., Coke, C. & Simon, D. (2014). Improvement in social deficits in autism spectrum disorders using a theatre-based, peer-mediated intervention. *US National Library of Medicine National Institutes of Health*. 7, (1), 4-16.
- Creswell, J.W. and Miller, D.L. (2000) Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into Practice*, 39, 124-130.
- Cutcliffe, J. (1999). Establishing the credibility of qualitative research findings: the plot thickens. *Journal of Advanced Nursing homepage*. 30, (2), 374-380.
- Denzin, N. and Lincoln, Y. (2000). *The Discipline and Practice of Qualitative Research*. Handbook of Qualitative Research, Sage, Thousand Oaks, 1-32.
- Detzer, A. (2017). *Neurodiversity in the Classroom: Pilot of a Training Resource for Teachers Educating Autistic Inclusion Students in a General Education Setting*. Διδακτορική Διατριβή, Antioch University Repository and Archive, Antioch.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). Special Needs Education in Europe. *Thematic Publication*. EURYDICE: The Information Network on Education in Europe.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2005). Special Needs Education in Europe. *European Agency for Development in Special Needs Education*. Brussels: Meijer Cor. J.W.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Evidence of the link between inclusive education and social inclusion. A Review of the Literature*. Brussels: Meijer Cor. J.W.
- Festinger, L. & Katz, D. (1966). *Research methods in the behavioral sciences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Fitzpatrick, M. (2009). *Defeating Autism: A damaging delusion*. London: Routledge.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (Οκτώβριος 2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*. 37 (5): 813-828.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010, 2 Μαρτίου). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 20, (1), 9-27.
- Furlano, R. & Kelley, E. (2019, 19 Μαρτίου). Do Children with Autism Spectrum Disorder Understand Their Academic Competencies? *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1-13.

- Goldan, J. & Schwab, S. (2018, 29 Αυγούστου). Measuring students' and teachers' perceptions of resources in inclusive education – validation of a newly developed instrument. *International Journal of Inclusive Education*.
- Grandin, T. & Scariano, M. (1986). *Emergence.Labeled Autistic*. U.S.A.: Arena Press.
- Hammersley, M. (2013). *What is Qualitative Research?* London: Bloomsbury Academic.
- Hargreaves, A. & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*. 6, (3), 227-241.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1998). *What's Worth fighting for Out There*. New York: Teachers' College Press.
- Hay, I., and Stephen, W. (2-6 Δεκεμβρίου 2012). High functioning autism spectrum disorder: a challenge to secondary school educators and the students with the condition. In: *42nd Joint Australian Association for Research in Education and Asia-Pacific Educational Research Association Conference*. Regional and Global Cooperation in Educational Research. Sydney, Australia.
- Helt, M., Kelley, E., Kinsbourne, M. & Pandey, J. (2008, 15 Δεκεμβρίου). Can Children with Autism Recover? If So, How? *Neuropsychology Review*. 18, (4), 339-366.
- Henry, G. (1990). *Practical Sampling*. London: Sage.
- ICD-10. (2016). International statistical classification of diseases and related health problems. (τ. 1, 10th revision-Fifth edition). Switzerland: World Health Organization.
- Jordan, R. (2000). *Η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων με αυτισμό (Μετ. Ιγνάτιος Καφαντάρης)*. Αθήνα: Γκοβόστη.
- Kanner, L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child: Journal of Psychopathology, Psychotherapy, Mental Hygiene, and Guidance of the Child*. 2, 217-250.
- Klin, A., Pauls, D., Schultz, R. & Volkmar, F. (2005). Three Diagnostic Approaches to Asperger Syndrome: Implications for Research *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 35 (2):221-222.
- Koegel, L., Koegel, R. & Harrower, J. (1999, 1 Σεπτεμβρίου). Pivotal Response Intervention I: Overview of Approach. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. 24, (3), 174-185.
- Kolvin, I. (1999). The contribution of Michael Rutter. *British Journal of Psychiatry*. 174: 471-475.

- Krippendorff, K. (1989). Content Analysis. *International encyclopedia of communication*. 1, (5), 403-407.
- Lai, M. & Baron-Cohen, S. (2015, 2 Νοεμβρίου). Identifying the lost generation of adults with autism spectrum conditions. *National Library of Medicine*. 2, (11), 1013-1027.
- Lampropoulou, V. & Padelidou, S. (1995). *Inclusive education: The Greek experience*. In C. O' Hamilton (Ed.), *Inclusive education in Europe*. Landon: David Fulton Publishers.
- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H. & Thomson, N. (26 Μαΐου 2012). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*. 18(2): 101-122.
- Lopata, C., Toomey, J., Fox, J. & Volker, M. (Μάρτιος 2010). Anxiety and Depression in Children with HFASDs: Symptom Levels and Source Differences. *Abnorm Child Psychol*. 38(6):765-776.
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 3-9.
- Mason, M. (2010). Sample Size and Saturation in PhD Studies Using Qualitative Interviews. *Forum Qualitative Social Research*. 11, (3), 8.
- Mastropieri, M. & Scruggs, T. (2001, 1 Νοεμβρίου). Promoting Inclusion in Secondary Classrooms. *Learning Disability Quarter*. 24, (4), 265-274.
- Mavropoulou, S. (2008) *Διδακτικές εφαρμογές για την ένταξη ατόμων με αυτισμό στο γενικό σχολείο και σε χώρους εργασίας [Instructional applications for the inclusion of students with autism in general education and vocational settings]*. University of Thessaly.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *FORUM: qualitative social research*. 1, (2), 20.
- McLeskey, J. & Waldron N., L. (2014). Comprehensive School Reform and Inclusive Schools. *Inclusive Schooling Practices: From Why to How. Theory into practice*. 45(3), 269–278.
- Miller, M. & Burden, R. (2007). Teacher-Teacher Collaboration. *Electronic Journal for Inclusive Education*. 2, (1), 1-14.
- Myles, B. & Simpson, R. (1998). *Asperger Syndrome: A Guide for Educators and Parents*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- National Research Council. (2001). *Educating Children with Autism*. Lord, C., & McGee, J. P. (Eds.), Washington DC: National Academy Press.

- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Pearce, M., Gray, J., & Evans, G., C. (2010). Challenges of the secondary school context for inclusive teaching. *Issues In Educational Research*. 20(3).
- Portway, S. & Johnson, B. (2005). Do you know I have Asperger's syndrome? Risks of a non-obvious disability. *Health, Risk & Society*. 7(1):73-83.
- Rice, D. & Zigmond, N. (15 Ιουνίου 2010). Co-Teaching in Secondary Schools: Teacher Reports of Developments in Australian and American Classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, σελίδες 190-197.
- Riehl, C. (2000, 1 Μαρτίου). The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration. *Review of Educational Research*.
- Ritchie, J. & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice*. London: Sage.
- Rogers, S. & Dawson, G. (2010, 14 Μαρτίου). Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting language, learning, and engagement. *American Psychological Association*.
- Ryan, J. (2006, 18 Αυγούστου). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*. 5, (1), 3-17.
- Sansosti, J. & Sansosti F. (15 Οκτωβρίου 2012). Inclusion for students with high-functioning autism spectrum disorders: definitions and decision making. *Psychology in the Schools*. 49(10): 917-931.
- Schwab, S., Sharma, U. & Loreman, T. (16 Μαΐου 2018). Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate in their schools. *Teaching and Teacher Education*, σελίδες 31-39.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International Developments in Inclusive Schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*. 26, (1), 5-18.
- Sharpe, M. & Hawes, M. (2003). Collaboration Between General and Special Education: Making it Work. *NCSET Issue Brief*. 2, (1), 1-9.
- Silberman, S. (2015). *The Legacy of Autism and the Future of Neurodiversity*. New York: Avery Publishing.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London: Sage.
- Simien, K. (2017). *General Secondary Educators' experiences in meeting the needs of students with high functioning autism spectrum disorders*. Διδακτορική διατριβή. Minneapolis: Capella University.

- Simpson, R., De Boer-Ott, S. & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of Learners with Autism Spectrum Disorders in General Education Settings. *Top Lang Disorders*. 23, (2), 116-133.
- Sinz, C. (2004). *Viewpoints and Attitudes of Teachers (K-5) who have students with Asperger's Disorder*. Διδακτορική διατριβή. Wisconsin: University of Wisconsin-Stout.
- Syriopoulou-Delli, C.K., Cassimos, D.C., Tripsianis, G. I., Polychronopoulou, S.A. (2012). Teachers' Perceptions Regarding the Management of Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of autism and developmental disorders*.42 (5): 755–768.
- Venianaki, A. & Zervakis, S. (2015). Collaboration Practices between Special Education Teachers and Mainstream Teachers in Secondary Education. *Journal of Education & Social Policy*. 2, (6), 42-46.
- Watson , A. C., Painter , K. M., Bornstein, M. H. (2001). Longitudinal relations between 2-year-old's language and 4-year-old's theory of mind, *Journal of Cognition and Development*, 2, (4), 449-457.
- Wing, L. (2000). *Το Αυτιστικό Φάσμα. Ένας οδηγός για τους γονείς και επαγγελματίες. Μετάφραση: Παντελής Πρώιος*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Zempylas, M. (2010). The emotional aspects of leadership for social justice: Implications for leadership preparation programs. *Journal of Educational Administration*. 48, (5), 611-625.

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

- Rudy, L. (2018, 3 Δεκεμβρίου). Why High Functioning Autism Is Hard to Define Clear definitions needed to direct support decisions. Very Well Health. Ανακτήθηκε 21 Μαρτίου, 2019, από: <https://www.verywellhealth.com/what-is-high-functioning-autism-3896828>.
- Williams, K. (1995, 5 Ιουνίου). Understanding the Student With Asperger's Syndrome: Guidelines for Teachers. Autism Spectrum Coalition. Ανακτήθηκε 31 Ιουλίου, 2018, από: <http://www.aspergersyndrome.org/Article.aspx?j=25>.
- Τσερμεντσέλη, Σ. (2017). Ψυχικές διαταραχές σε ενήλικες με σύνδρομο Άσπεργκερ / Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας. Νόηση: Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση | Θεραπεία – Αποκατάσταση. Ανακτήθηκε 9 Ιανουαρίου, 2019, από: <https://www.noesi.gr/book/psychikes-diatarahas-se-enilikes-syndromo-aspergker-aytismo-ypsilis-leitoyrgikotitas>.

- Χριστοφοράκη, Κ. (2008). *Πρόσβαση* -Η ενσωμάτωση των παιδιών με Αναπηρίες στη σχολική διαδικασία. Ανακτήθηκε 23 Μαρτίου, 2019, από www.prosvasi.uoa.gr.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

I. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ:

Ηλικία:

Φύλο:

Χρόνια εργασίας:

Βαθμίδα εκπαίδευσης:

Τίτλοι σπουδών:

Κατάρτιση στην Ειδική Αγωγή:

B. ΣΧΕΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΑ

1. Έχετε εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές με διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας ή κάποια ειδική γνωστική κατάρτιση;
2. Τι είδους περιστατικά συναντήσατε;
3. Συναντήσατε δυσκολίες στη διαχείρισή τους και αν ναι ποιες;

Γ. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

1. Συνεργαστήκατε με άλλους συναδέλφους σας αναφορικά με τη διαχείριση των μαθητών αυτών;
2. Υπήρξε κάποια κοινή παιδαγωγική γραμμή για τη διαχείριση του/των μαθητή/ών με διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας ;
3. Ποιες αποφάσεις πήρατε για μία από κοινού εφαρμογή διδακτικών τεχνικών και ποιο αποτέλεσμα είχε αυτή;

4. Ποιους εκπαιδευτικούς στόχους θέσατε στην προσπάθειά σας για την εφαρμογή μιας συμμετοχικής πρακτικής ;
5. Η συνεργασία αφορούσε όλους τους διδάσκοντες στο τμήμα που φοιτούσε ο εν λόγω μαθητής με διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας ή συναδέλφους με συναφείς ειδικότητες;
6. Η συνεργασία σας επεκτάθηκε και στους συναδέλφους σας μέλη του Συλλόγου που δεν διδάσκουν στον/στους εν λόγω μαθητή/ές; Αν ναι σε τι συνέβαλε; Αν όχι γιατί;
7. Χρειάστηκε να προσαρμόσετε από κοινού το γνωστικό αντικείμενο στις ανάγκες του μαθητή αυτού;
8. Υπήρχε κάποιος/οι συνάδελφος/οι με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή που σας διευκόλυνε στη συνεργατική σας προσπάθεια;
9. Συζητήθηκε στον Σύλλογο διδασκόντων η διαχείριση και οι διδακτικές πρακτικές που θα εξυπηρετούσαν τη διδασκαλία μαθητών με διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας; Εάν ΝΑΙ πόσο βοήθησε και εάν ΟΧΙ γιατί;

Δ. ΡΟΛΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

1. Ποια η συνδρομή, ενημέρωση και στήριξη από τον *Διευθυντή* της σχολικής σας μονάδας σχετικά με τη συνεκπαίδευση του/των μαθητή/ών με διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας που φοιτούσε ή φοιτά στη σχολική σας μονάδα;
2. Υπήρξαν εμπόδια στην προσπάθεια συνεργασίας σας με τον Διευθυντή για την υιοθέτηση μιας κοινής διδακτικής στρατηγικής; Εάν ΝΑΙ ποια ήταν και πώς τα λύσατε;

Ε. ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ

1. Η παραπάνω συνεργασία επέφερε αλλαγές και αν ΝΑΙ ποιες;
2. Έλυσε κάποια προβλήματα η συνεργασία και αν ΝΑΙ ποια;
3. Θεωρείτε ότι πιο καθοριστική απέβη η συνεργασία σας με τους συναδέλφους σας εκπαιδευτικούς ή με τον Διευθυντή;
4. Η συνεργασία αυτή σας βοήθησε ή σας εμπόδισε; Πάνω σε τι και γιατί;

II. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

A. ΓΥΜΝΑΣΙΟ

1. ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ (Γυναίκα)

«Συζητούσαμε μεταξύ μας οι συνάδελφοι γιατί καταλάβαμε μια ιδιαίτερη συμπεριφορά...η μητέρα δεν αποδεχόταν το πρόβλημα»

«Είχαμε καταλήξει σ' αυτήν την κοινή γραμμή. Ότι δηλαδή έπρεπε να του δίνουμε τον λόγο, να μην τον αγνοούμε, να τον ενθαρρύνουμε...»

«Αφού φτάσαμε να έχουμε τα παιδιά αυτά στην τυπική εκπαίδευση για ποιο λόγο να μην έχουμε στα τυπικά σχολεία καταρτισμένους καθηγητές ανά ειδικότητα;»

- *Λοιπόν Μαθηματικός;*

Μαθηματικός ναι.

- *Στη δημόσια εκπαίδευση;*

Στη δημόσια εκπαίδευση είμαι διορισμένη από το 2003 αλλά διδακτική εμπειρία έχω από το 1985, σε φροντιστήρια. Και δύο χρόνια αναπληρώτρια και ωρομίσθια. 16 χρόνια συμπληρώνω το Σεπτέμβρη του 2019. Και 16 μήνες επιπλέον καθαρή διδακτική προϋπηρεσία.

- *Ηλικία;*

55 plus (γέλια).

- *Μεταπτυχιακό ή άλλους τίτλους σπουδών;*

Όχι έχω βασικό τίτλο σπουδών.

- *Κατάρτιση στην Ειδική Αγωγή;*

Όχι. Κάτι ειδικό όχι παρά μόνο τα ΠΕΚ, που είχαμε κάνει, στην Αλεξανδρούπολη το 2003.

Πώς ορίζονται;

- *Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα...*

Α ναι... Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα. Τότε όλοι οι νεοδιοριζόμενοι έπρεπε να περάσουμε από αυτά.

- *Είχε γίνει κάποια νύξη για θέματα Ειδικής Αγωγής;*

Μεγάλη νύξη ναι. Μιλάμε τώρα για τον χειμώνα του 2003 προς 2004. Με είχε εντυπωσιάσει ο τρόπος με τον οποίο προσέγγισε το θέμα αυτός που μας έκανε την επιμόρφωση. Θυμάμαι πάρα πολύ χαρακτηριστικά ότι είχε πει πως «όποιος έχει πολύ μεγάλη δύναμη ψυχής θα μπορέσει να ασχοληθεί με άτομα με ειδικές ανάγκες». Γιατί τότε μιλούσανε για «άτομα με ειδικές ανάγκες». Θυμάμαι έτσι τα όριζαν. Ένα πολύ γενικό ήταν ο αυτισμός που τον ξέραμε

όλοι αλλά τι επιπλέον και τι εξειδικευμένες μορφές του αυτισμού μπορείς να συναντήσεις εγώ τότε σαν πρωτοδιόριστη το 2003 δεν είχα κατά νου.

- *Είναι κάτι ευρύ γι' αυτό γίνεται λόγος για φάσμα...*

Εγώ πιστεύω πως ακόμη πρέπει να τον εξειδικεύουν. Δηλαδή πιστεύω πως ξεκίνησαν από έναν γενικό αυτισμό οι επιστήμονες και καθώς προχωράνε και βλέπουν πιο πολλά πράγματα στις μελέτες τους αρχίζουν και κατηγοριοποιούν ...και μια κατηγοριοποίηση είναι και το Asperger. Έτσι πιστεύω γιατί κάποια άτομα που έρχονται τώρα στο νου μου από εκείνα τα χρόνια που λέγαμε «είναι αυτιστικό, είναι παιδί ιδιαίτερο» μπορεί να ήταν μία μορφή αυτισμού την οποία εμείς δεν ξέραμε να τη συγκεκριμενοποιήσουμε.

- *Μετά τον διορισμό είχες κάποια εμπειρία με μαθητές που είχαν διαγνωστεί με Asperger;*

Με διαγνωσμένο Asperger που ξέρω ότι ήταν Asperger (γιατί μπορεί να είχα και στο παρελθόν και να μην το ήξερα γιατί δεν υπήρχε διάγνωση και λέγαμε ένα ιδιαίτερο παιδί, ένα παιδί που δεν καταλαβαίνει, που δεν το προσέχει η οικογένεια κτλ)...αυτό που είχα με «βούλα και σφραγίδα» το είχα τρεις χρονιές στο Γυμνάσιο...δεν ήρθε στο Λύκειο ο Χ...δεν ξέρω που έχει πάει μετά...

- *Πώς το διαχειριστήκατε οι συνάδελφοι;*

Οι συνάδελφοι...αυτοί που ασχολήθηκαν και ρώτησαν και κάτι παραπάνω ήταν εγώ, η Μ...και η Β....που ενδιαφέρεται για τέτοιου είδους ιδιαιτερότητες. Ήμασταν δηλαδή τρεις συνάδελφοι μόνο.

- *Ειδικότητες;*

Εγώ Μαθηματικός και οι άλλες δύο Αγγλικών και Γερμανικών...Και των Καλλιτεχνικών βλέπω ότι ασχολείται με το θέμα το ψάχνει...δεν την αφήνει αδιάφορη.

- *Τι ιδιαιτερότητες παρουσίαζε η διαχείριση του παιδιού αυτού;*

Λοιπόν αυτό το παιδί που ήταν ταυτοποιημένο το είχα τρία χρόνια, πέρυσι, πρόπερσι και αντιπρόπερσι. Πριν τρία χρόνια επειδή θα έπαιρνα την Α' τάξη μπαινόβγαινα στα τμήματα της πρώτης. Είχα εμπλακεί στο μοίρασμα των βιβλίων, έβλεπα τους ονομαστικούς καταλόγους κτλ. Και βλέπω ένα παιδί που μόλις μπήκαμε στις τάξεις άρχισε να κλαίει γιατί εκεί που καθόταν δεν του άρεσε, ο διπλάνος του δεν του άρεσε, όταν του δώσαμε τα βιβλία δεν ξέρω τι είχε γίνει και είχε αρχίσει και έκλαιγε γιατί του είχαν πέσει, είχαν τσαλακωθεί, είχαν σχιστεί δεν θυμάμαι. Ένα τέτοιο ανούσιο πράγμα το παιδί το είχε πανικοβάλλει και έβαλε τα κλάματα. Στην αρχή νομίσαμε ότι αυτό το παιδί ήταν πολύ ευαίσθητο. Και το προσεγγίσαμε για να του εξηγήσουμε ότι δεν ήταν τόσο φοβερά τα πράγματα (για τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο)...

- *Ποιοι το προσεγγίσατε;*

Όλοι μας...μιλάμε τώρα για 3-4 μέρες αφότου άνοιξαν τα σχολεία. Το συζητούσαμε μεταξύ μας αλλά δεν είχαμε ενημερωθεί ακόμη για τη διάγνωση. Ξεκινάμε λοιπόν και βλέπουμε ότι

το παιδί αυτό έχει μια ιδιαίτερη μορφή αυτισμού, το συζητούσαμε μεταξύ μας οι συνάδελφοι γιατί καταλάβαμε μια ιδιαίτερη συμπεριφορά.

- *Ποιοι ευαισθητοποιήθηκαν περισσότερο;*

Όλοι όσοι το είδαν. Και λέγαμε «γιατί το παιδί να αντιδρά έτσι;», «είναι ένα πολύ ευαίσθητο παιδί», «μήπως είναι η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο;» κτλ. Όλα αυτά τι να σου πω τις πρώτες τρεις, τέσσερις μέρες; Συζητώντας μεταξύ μας καταλάβαμε ότι το παιδί αυτό είχε έναν ιδιαίτερο ψυχισμό. Αναρωτιόμαστε γιατί αντιδρούσε έτσι το παιδί. Τότε που τους βάζαμε σε αίθουσες, δίναμε βιβλία...πριν καλά καλά ξεκινήσουμε το μάθημα...και κάποια χρονική στιγμή δεν θυμάμαι το συζητάμε με την Υποδιευθύντρια η οποία μου λέει «αυτό το παιδί κάτι διαφορετικό έχει». «Εγώ», μου λέει, «θα μάθω». Τώρα είχε ακούσει κάτι η συνάδελφος; Δεν ξέρω...

- *Χαρτί δεν ήρθε με την εγγραφή; Κάποια συγκεκριμένη διάγνωση;*

Όχι! Ξεκινάν τα μαθήματα...να 'χαν περάσει μια, δυο, τρεις βδομάδες, ένας μήνας; Καλούμε τη μητέρα και την ενημερώνουμε ότι το παιδί είναι ιδιαίτερο δηλαδή ότι είναι ένα πολύ φοβισμένο παιδί απέναντι σε μας και τους συμμαθητές του.

- *Πώς αντέδρασε η μητέρα;*

Μας είπε πως το παιδί είναι μια χαρά και δεν έχει τίποτα...Είχαμε όμως κάποιες πληροφορίες από το Δημοτικό ότι το παιδί είχε μια μορφή αυτισμού και η Υποδιευθύντρια που είναι και ντόπια είχε πληροφορίες. Της είπε πως πρέπει να μας βοηθήσει για να το βοηθήσουμε. Εγώ έτυχε και ήμουν παρούσα όταν την κάλεσε τη μητέρα στο μήνα επάνω...αλλά δεν μίλησα γιατί δεν ήξερα και πιστεύω ότι σ'αυτές τις περιπτώσεις αφήνεις τον προϊστάμενό σου να παρέμβει.

- *Και πώς το διευθέτησε το θέμα η Υποδιευθύντρια;*

Στο τέλος η μάνα έβαλε τα κλάματα και αποκάλυψε πως το παιδί πριν από ένα χρόνο, αν θυμάμαι καλά, το είχε πάει με προτροπή των δασκάλων του Δημοτικού σε μία διαγνωστική επιτροπή η οποία δεν τους έδωσε χαρτί με μαθησιακές δυσκολίες γιατί είχε την υπόνοια ότι δεν πρόκειται για απλή μαθησιακή δυσκολία...και μετά από πιεστική συζήτηση αποκάλυψε πως ο υπεύθυνος του κέντρου που το εξέτασε ήθελε να κλείσει ραντεβού για εξέταση σε άλλη επιτροπή ανώτερης βαθμίδας και το θέμα πάγωσε γιατί η ίδια δεν το αποδεχόταν. Της εξηγήσαμε ότι το παιδί έπρεπε να προστατευτεί. Εκείνη επέμενε ότι το παιδί δεν είχε τίποτα. Πίστευε ότι ο υπεύθυνος της διαγνωστικής επιτροπής ήταν υπερβολικός και έδειξε «υπερβάλλοντα» ζήλο...έλεγε πως τόσα χρόνια το παιδί δεν είχε πρόβλημα.

- *Τι κάνατε λοιπόν στο μεταξύ; Επικοινωνήσατε με τη Διευθύντρια του Δημοτικού;*

Η Υποδιευθύντρια μαζί με την παρέμβαση της Διευθύντριας επικοινωνήσαν. Πείθουν και τη μητέρα ότι έπρεπε να ανακινήσει και πάλι τις διαδικασίες για διαγνωστική εξέταση του

μαθητή. Περιμέναμε τη διάγνωση η οποία τελικά ήρθε και είχε τη «βούλα και τη σφραγίδα» του συνδρόμου Asperger ...

- *Την ίδια χρονιά;*

Ναι στη διάρκεια της Α' Γυμνασίου. Εμένα όμως μου έκανε εντύπωση η άρνηση της μητέρας η οποία αρνιόταν να αποδεχτεί το πρόβλημα. Είχε και άλλα δύο μεγαλύτερα παιδιά τα οποία σπούδαζαν στο Πανεπιστήμιο αλλά αυτό που είδα εγώ ήταν ότι επί 3 χρόνια το παιδί ερχόταν με λυμένες τις ασκήσεις στο τετράδιό του. Προφανώς δεν ήταν δική του δουλειά ερχόταν όμως φροντισμένο από το σπίτι.

- *Προσπάθησες να προσεγγίσεις το ίδιο το παιδί;*

Όλα αυτά τα τρία χρόνια ναι αλλά δεν έκανε διάλογο. Ο διάλογός μας ήταν: «ναι, όχι, δεν ξέρω», χαμογελούσε αλλά από ένα σημείο και πέρα έπαψε να με φοβάται, να μας φοβάται γιατί του έδινε τον λόγο και δεν τον φόβιζα.

- *Πώς το διαχειρίστηκατε με τους άλλους συναδέλφους; Υπήρχε κάποια κοινή παιδαγωγική γραμμή;*

Είχαμε καταλήξει σ' αυτήν την κοινή γραμμή. Ότι δηλαδή έπρεπε να του δίνουμε τον λόγο, να μην τον αγνοούμε, να τον ενθαρρύνουμε ό,τι κι αν μας απαντούσε και να διορθώνουμε πάντα το τετράδιό του, όποτε υπήρχε γραπτή εργασία, όποιος κι αν την είχε κάνει... Αυτή η ενθάρρυνση είδαμε ότι πετύχαινε πολύ.

- *Ενθάρρυνση λοιπόν. Λειτούργησε θετικά;*

Ναι σίγουρα. Τουλάχιστον εμείς οι τρεις, τέσσερις συναδέλφοι που το συζητούσαμε όλα αυτά τα χρόνια είδαμε ότι δεν εμφάνιζε πλέον τις κρίσεις φόβου που είχε στην αρχή. Το έβλεπες ότι χαλάρωνε το παιδί. Αν δεν έβγαζε τα βιβλία του δεν του φώναζα πήγαινα και του έλεγα βγάλε τα βιβλία σου... τον βοηθούσε όμως και ο διπλανός του.

- *Ποιες τεχνικές ενθάρρυνσης βρήκατε μεταξύ σας;*

Κάτι στο οποίο κατέληξα και το πρότεινα και στους συναδέλφους ήταν: όταν τον έβλεπα (τον μαθητή) και συμβουλευόταν το τετράδιό του τού έδινε τον λόγο χωρίς να σηκώσει το χέρι. Και να σου πω τι έκανα. Πήγαινα και έβλεπα σε ποιο σημείο είναι αυτό που πρέπει να μου πει και τον καθοδηγούσα με το δάχτυλό μου διακριτικά δρομολογώντας τη σωστή απάντηση. Εκείνος την έβρισκε και χαιρόταν. Κάτι εύκολο π.χ. $2\chi + \chi = 3\chi$. Κάτι που νοητικά μπορεί να μην σήμαινε τίποτε γι' αυτόν.

- *Υπήρξε άλλη βελτίωση ή εξέλιξη στη συμπεριφορά του;*

Στη διάρκεια αυτών των τριών χρόνων ναι. Άρχισε να μου λέει «καλημέρα», να θέλει να κάθεται μπροστά και με τους συμμαθητές του οι σχέσεις έγιναν καλύτερες. Όποιος καθόταν δίπλα του τον βοηθούσε και χαιρόνταν γι' αυτό και οι δύο...

- *Πού νομίζεις ότι οφειλόταν αυτό;*

Εμείς οι τρεις, τέσσερις συνάδελφοι που συνεργαζόμασταν συζητούσαμε και με τα παιδιά, τους συμμαθητές του και τους ενημερώναμε, άτυπα και κατ' ιδίαν στο διάλειμμα π.χ. για τις ιδιαιτερότητες του Χ...

- *Πώς όμως ενημερωθήκατε εσείς;*

Η μία η συνάδελφος των Αγγλικών, ήταν πολύ ευαισθητοποιημένη και το έψαχνε. Κι εγώ όσο μπορούσα στο διαδίκτυο. Αλλά πιο πολύ μας ανατροφοδοτούσε η μία η συνάδελφος κι εγώ ανέσυρα από τη μνήμη μου προηγούμενες εμπειρίες που ήταν αδιάγνωστες, συνέδεα όμως τα συμπτώματα κι εύρισκε κοινά χαρακτηριστικά στα περιστατικά που είχα συναντήσει όταν υπηρετούσα στις Σάπες για παράδειγμα.

- *Η γνωμάτευση τι πρότεινε;*

Τμήμα Ένταξης. Το οποίο όμως ήταν μακριά σε άλλον Δήμο και η μητέρα σκεφτόταν τι να πει στους γείτονες κι έτσι δεν ήθελε να τον πάει εκεί.

- *Ποια ήταν η συνεργασία σας με τη Διευθύντρια τότε;*

Η Διευθύντρια καλούσε συχνά τη μητέρα. Μας έλεγε ότι από τη στιγμή που η μητέρα δεν ήθελε να πάει το παιδί σε Τμήμα Ένταξης το συζητούσαμε και μας έλεγε ότι έπρεπε να ακολουθήσουμε πιστά τις οδηγίες της έκθεσης. Ότι δηλαδή έπρεπε να εξετάζουμε το παιδί προφορικά, να ελέγχουμε την κριτική του ικανότητα η οποία ήταν χαμηλή...δεν μπορούμε όμως να κάνουμε πολλά πράγματα από τη στιγμή που δεν έχει κανείς μας τις ειδικές γνώσεις.

- *Υπήρχε κάποια συστηματική συνάντηση για συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων πάνω στο θέμα αυτό;*

Στις παιδαγωγικές συνελεύσεις πάντα κάναμε λόγο για το παιδί αυτό. Όμως διαπιστώναμε ότι δεν ξέρουμε και δεν έχουμε καμία εκπαίδευση. Ό,τι γίνεται γίνεται εθελοντικά από εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται.

- *Συμβουλευτήκες κάποιον άλλο ειδικό;*

Έκανα ερώτηση στον Σύμβουλο. Εγώ ασχολούμαι με τον μέσο μαθητή μέσα στα 40' πότε να ασχοληθώ με τα παιδιά αυτά; Μου είπε «κάντε ό,τι καλύτερο μπορείτε και μην ταλαιπωρείτε τα παιδιά αυτά...». Εννοούσε να μην εξαντλήσουμε την αυστηρότητά μας σ' αυτά τα παιδιά και με τον κίνδυνο να μείνουν, την επιβάρυνση με αυτό το άγχος στην οικογένεια κτλ. Βάζαμε δηλαδή το τυπικό 9, 10, 10 όταν υπήρχαν τα τρίμηνα για να περάσει το παιδί την τάξη.

- *Πώς θα ήταν πιο γόνιμη μια συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών σε αυτόν τον τομέα;*

Με την κατάρτιση. Ένας καταρτισμένος συνάδελφος μπορεί να λειτουργήσει ως συνδεδειγμένος κριτικός. Να «δέσει» την ομάδα. Θα με ενδιέφερε να μάθω από μια ημερίδα, μια ομάδα ανθρώπων που να ασχολούνται με τη διδακτική των Μαθηματικών στα παιδιά αυτά υψηλής λειτουργικότητας. Για να ασχοληθώ συστηματικά θα ήθελα μια συγκεκριμένη κατάρτιση. Για κάτι πιο ιδιαίτερο και επιστημονικό χρειάζομαι κατάρτιση. Εγώ τόσα χρόνια προσπαθώ να

βελτιώσω τη διδακτική των Μαθηματικών στον μέσο μαθητή. Δεν μπορώ, δεν ξέρω να καλύψω και το παιδαγωγικό κομμάτι των μαθητών με τέτοιου είδους ιδιαιτερότητες.

- *Ποιοι παράγοντες δυσχέραναν τυχόν συνεργασία για τη διαχείριση αυτής της ιδιαίτερης περίπτωσης μαθητή;*

Η άγνοια δημιουργούσε ενδοιασμούς, επιφυλάξεις και απροθυμία την οποία ενέτεινε και η δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία. Πρόκειται για ένα φαινόμενο που αντιμετωπίζουμε τα τελευταία χρόνια στα σχολεία. Θυμάμαι έναν συνάδελφο που έλεγε «εγώ σε δύο χρόνια βγαίνω στη σύνταξη. Πώς να ασχοληθώ με κάτι που δεν ξέρω και δεν προλαβαίνω να μάθω;»

- *Ναι από το 2008 υπάρχει η τάση αυτή ένταξης στην τυπική εκπαίδευση όσο γίνεται περισσότερων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.*

Ναι για να μιμούνται θετικές συμπεριφορές. Αφού φτάσαμε να έχουμε τα παιδιά αυτά στην τυπική εκπαίδευση για ποιο λόγο να μην έχουμε στα τυπικά σχολεία καταρτισμένους καθηγητές ανά ειδικότητα; Εγώ θα ήμουν πρόθυμη να χρεωθώ τα παιδιά αυτά στη σχολική μου μονάδα εφόσον θα είχα ειδική κατάρτιση στη διδασκαλία των Μαθηματικών.

- *Ποιο άλλο αποτέλεσμα είχε η συνεργασία εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τη Διευθύντρια;*

Τη δρομολόγηση των απαραίτητων εγγράφων για τη διεκδίκηση Τμήματος Ένταξης και στο σχολείο μας. Ήταν κάτι που προέκυψε από την εμπειρία μας με το συγκεκριμένο μαθητή με Asperger που ήταν η κορυφή του παγόβουνου. Σιγα σιγά διαπιστώσαμε ότι υπήρχαν συναφείς δυσκολίες και σε άλλα παιδιά και γενικά θέματα μαθησιακά που έχρηζαν ειδικής καθοδήγησης.

- *Και πώς δρομολογήσατε το αίτημα;*

Μας ζήτησαν απόφαση του Συλλόγου, με την έννοια ότι ο Σύλλογος των καθηγητών το ζητά, συνεδρίαση της ολομέλειας του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, ενδεικτικά τις γνωματεύσεις από τέσσερις μαθητές και είχα κάνει το διαβιβαστικό εγώ. Αν θυμάμαι καλά τα στείλαμε στον Σύμβουλο Παιδαγωγικής Ευθύνης. Δεν πήραμε κάποια απάντηση τελικά...δεν ξέρω τι έγινε. Άλλαξαν οι φορείς, άλλαξε και η Διευθύντρια, πάγωσε το θέμα. Θα ωφελούνταν και άλλα παιδιά πιστεύω.

- *Εσύ σε τι ωφελήθηκες από τη συνεργατική σχέση που αναπτύχθηκε γύρω από το θέμα διαχείρισης του Χ...;*

Μακάρι να κάνουμε πάντα τέτοιες συζητήσεις, ανανεώνονται οι στόχοι..μας. Μου μπήκε το μικρόβιο και νιώθω ότι θα ήθελα πολύ να κυνηγήσω και να παρακολουθήσω μια ημερίδα, ένα σεμινάριο για τον αυτισμό. Το 2002 με το 2003 που υπηρετούσα σ'ένα χωριό στις Σ.....δεν μου είχε τύχει ούτε ένα τέτοιο φαινόμενο. Δεν ξέρω αν είχαν αποκλειστεί τα παιδιά αυτά ή είχαν καλύτερη ψυχική υγεία γιατί ήταν κοντά στη φύση. Μακάρι να γίνονται κι άλλες συζητήσεις με τόσο ενδιαφέροντα θέματα...!

-Πολύ σ'ευχαριστώ!

Εγώ ευχαριστώ.

A. ΓΥΜΝΑΣΙΟ

2. ΧΗΜΙΚΟΣ (Γυναίκα)

«Μεταξύ μας ρωτούσε ο ένας τον άλλο «πώς είναι ο Α...», « πώς είναι ο Χ...» σαν μαθητής, «τι κάνει σε σένα;» , «σε μένα είναι έτσι»...και λίγο πολύ βλέπαμε ότι η συμπεριφορά τους ήταν ίδια σε όλα τα μαθήματα...»

«Όχι δεν υπήρχε ανταλλαγή απόψεων, το μόνο που λέγαμε για τον Α..ήταν ότι ήταν ήρεμος, ήσυχος, δεν δημιουργεί πρόβλημα και εκεί σταματούσαμε και λέγαμε ότι εφόσον δεν δημιουργεί πρόβλημα εντάξει δεν το συνεχίζουμε. Εκεί σταματούσαμε όμως»

«Δεν το έψαχναν δεν ξέρω αν άκουγα κάτι, αν με παρακινούσε κάποιος, ίσως να το έψαχνα δεν ξέρω»

- Ποιος είναι ο κλάδος της ειδικότητάς σου;

ΠΕ0401, Χημικό.

- Πόσα χρόνια είσαι στη δημόσια εκπαίδευση;

Είμαι 18 χρόνια.

- Να ρωτήσω ηλικία;

50

- Στο συγκεκριμένο Γυμνάσιο;

Στο Γυμνάσιο αυτό είμαι από το 2006.

- Από το 2008 εντάσσονται με νόμο στην τυπική εκπαίδευση τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Έχεις συναντήσει τέτοιες περιπτώσεις;

Εδώ στο Γυμνάσιο που είμαι δύο περιπτώσεις: την περίπτωση του Α... και την περίπτωση του Χ...Αυτές είναι δύο περιπτώσεις που εγώ τις έζησα τρία χρόνια, από την Α μέχρι την Γ Γυμνασίου.

- Τώρα πού είναι; Φοιτούν κάπου;

Και οι δύο στο ΕΠΑΛ. Ο Χ...δεν ανέβηκε καθόλου στο Ενιαίο πήγε απευθείας στο ΕΠΑΛ. Ο Σ...έκανε ένα χρόνο στο Λύκειο και τώρα είναι στο ΕΠΑΛ κι αυτός.

- Τι προβλήματα εντόπισες, ποια διαφορά είδες στη συμπεριφορά τους;

Σε σχέση με τα άλλα παιδιά ή μεταξύ τους;

- Ήταν στο ίδιο τμήμα;

Δεν ήταν στο ίδιο τμήμα ήταν σε διαφορετικά αλλά επειδή έμπαινα και στο τμήμα του Χ...και στο τμήμα του Α...έβλεπες διαφορές στη συμπεριφορά.

- *Είχες ενημέρωση για το Asperger;*

Όχι καμία ενημέρωση. Απλώς μόνο από τη μαμά ότι έχει αυτή την ιδιαιτερότητα. Και μάλιστα μόνο (επιτονισμός) από τη μαμά του Α....

- *Κάποιους επιπλέον τίτλους σπουδών γενικά διαθέτεις;*

Όχι μόνο τον βασικό.

- *Λοιπόν υπήρχε κάποια άμεση ενημέρωση στον Σύλλογο;*

Ναι ενημέρωση είχαμε και για τις δύο περιπτώσεις.

- *Ήταν τακτική η ενημέρωση;*

Όχι, μόνο στην αρχή...Όταν ήρθαν τα παιδιά στο σχολείο και έφεραν οι γονείς το αντίστοιχο χαρτί...

- *Τη γνωμάτευση..*

Ακριβώς τη γνωμάτευση τότε ενημερωθήκαμε. Δεν είχαμε τακτική ενημέρωση κάθε χρόνο ή κάθε τετράμηνο..

- *Πώς το διαχειρίστηκες; Υπήρχε κάποια συνεργασία με κάποιους συναδέλφους;*

Εντάξει μεταξύ μας ρωτούσε ο ένας τον άλλο «πώς είναι ο Α...», « πώς είναι ο Χ...» σαν μαθητής, «τι κάνει σε σένα», «σε μένα είναι έτσι»...και λίγο πολύ βλέπαμε ότι η συμπεριφορά τους ήταν ίδια σε όλα τα μαθήματα.

Ας πούμε ο Α.. να πω λίγο για τον Α...ο Α..ερχόταν πάντα διαβασμένος. Η μαμά του τον φρόντιζε απ'το Νηπιαγωγείο. Δηλαδή ακολουθούσε...πήγαινε σε λογοθεραπευτές δεν τον άφηνε καθόλου τον Α...Πάντα έφερνε το τετράδιό του, πάντα ήθελε κάτι να πει. Ήταν πάρα πολύ προσεγμένο παιδί. Βέβαια δεν μιλούσε καθαρά και πολλές φορές δεν καταλάβαινε τι έλεγε. Αλλά ήταν πάρα πολύ πρόθυμος. Επίσης ήταν πάρα πολύ ήσυχος μέσα στο τμήμα. Δεν είχε ούτε εκρήξεις, ούτε εξάρσεις, απολύτως τίποτα. Ήταν ένα ήρεμο παιδί.

- *Άρα πού φαινόταν η διαφορά του;*

Φαινόταν στον τρόπο που μιλούσε, στον τρόπο που μιλούσε και σε μερικές εκφράσεις του προσώπου του...και όταν μιλούσε με συμμαθητές του είχε...πώς να το πω...μια περίεργη έκφραση. Εγώ δεν ξέρω απολύτως τίποτα για τη νόσο του Asperger να σου πω την αλήθεια...τι συμπτώματα έχει...τι το ένα...τι το άλλο. Μας είπαν ότι ήταν μια μορφή αυτισμού αλλά ούτε για τον αυτισμό έχω σαφή εικόνα ούτε στοιχειώδεις γνώσεις. Αλλά έβλεπα κάτι περίεργο ακόμη και στον τρόπο που περπατούσε όταν σηκωνόταν να βγει έξω.

- *Τι συζητούσατε με τους συναδέλφους;*

Βασικά για τον Α...πιο πολύ...ο Χ...ήταν πολύ αδύνατος...τι θα κάνουμε στο τετράμηνο, τι βαθμό θα βάλουμε ενώ προσπαθεί πάρα πολύ.

- *Ειδικότητες;*

Όλοι αλλά βασικά αυτοί που τον δίδασκαν φυσικά. Κυρίως Φιλολόγοι, αλλά και Μαθηματικός, Φυσικός...όχι Καλλιτεχνικών, Μουσικής και Γυμναστικής.

- *Όχι άλλοι συνάδελφοι;*

Όχι μόνο αυτοί που τον δίδασκαν γιατί οι άλλοι δεν τον ήξεραν ...

- *Συνεργαστήκατε πιο συστηματικά με κάποιες κοινές στρατηγικές;*

Όχι τίποτε παραπάνω.

- *Ανταλλαγή απόψεων;*

Όχι δεν υπήρχε ανταλλαγή απόψεων, το μόνο που λέγαμε για τον Α..ήταν ότι ήταν ήρεμος, ήσυχος, δεν δημιουργεί πρόβλημα και εκεί σταματούσαμε και λέγαμε ότι εφόσον δεν δημιουργεί πρόβλημα εντάξει δεν το συνεχίζουμε. Εκεί σταματούσαμε όμως.

- *Αναζήτηση γνώσεων;*

Όχι, όχι. Εγώ προσωπικά όχι. Ίσως θα 'πρεπε. Αλλά δεν μπήκα σ' αυτή τη διαδικασία. Αλλά έβλεπα ότι και οι άλλοι συνάδελφοι δεν το έψαχναν δεν ξέρω αν άκουγα κάτι, αν με παρακινούσε κάποιος, ίσως να το έψαχνα δεν ξέρω...μπορεί να το έκανε κάποιος αλλά δεν το συζήτησε ή δεν το κατάλαβα εγώ. Δεν έγινε δηλαδή στα πλαίσια μιας συνεδρίασης.

- *Με τον Διευθυντή υπήρχε συνεργασία;*

Με τη Διευθύντρια. Διευθύντρια είχαμε τότε. Μια ενημέρωση μόνο στην αρχή αλλά επειδή δεν είχα πρόβλημα δεν την απασχολούσα κι εγώ. Να όπως λέμε στην αρχή αυτοί οι μαθητές έχουν δυσλεξία...μας ανέφερε ότι έχουμε και δύο περιστατικά με Asperger. Περισσότερο είχε επικοινωνία με τη μητέρα την οποία όμως ήξερα κι εγώ και με αυτή μιλούσα συχνά.

- *Δηλαδή;*

Η μητέρα του ενός παιδιού ήρθε από την πρώτη μέρα και ενημέρωσε τους καθηγητές που τον είχαν, έναν προς έναν...Μας ζήτησε να του γράφουμε τα καθήκοντα για να ενημερώνεται και η ίδια.

- *Με τη Διευθύντρια δεν είχατε άλλη συνεργασία;*

Δεν ήξερε κάτι παραπάνω να μας πει για τις ανάγκες αυτών των παιδιών. Φρόντιζε κάθε τόσο να μας υπενθυμίζει το αίτημα της μητέρας για καταγραφή των καθηκόντων του παιδιού της. Αυτό ναι το έκανε...Μας ενημέρωνε σε αυτό το κομμάτι.

- *Με τους συμμαθητές του υπήρχε πρόβλημα;*

Ήταν απομονωμένος αλλά δεν τον ενοχλούσαν κιόλας γιατί τον γνώριζαν από το Δημοτικό.

- *Στο Λύκειο όμως προέκυψε πρόβλημα με τον Α...*

Ναι γιατί ήταν άλλη η σύνθεση του τμήματος, στο Γυμνάσιο τους χωρίζαμε με βάση τη Γλώσσα, Αγγλικά, Γερμανικά...στο Λύκειο όμως κατ'απόλυτη αλφαβητική σειρά. Βρέθηκε με συμμαθητές του που δεν τον γνώριζαν καλά και προφανώς δημιουργήθηκαν προβλήματα. Αλλά στο Γυμνάσιο τρία χρόνια κανένα απολύτως πρόβλημα.

- *Ο Χ...;*

Ιδιαίτερα κοινωνικός.

- *Ανεχόταν το άγγιγμα;*

Όχι, το άγγιγμα και οι δύο δεν το ήθελαν...Έκαναν και οι δύο την κίνηση σαν να έλεγαν: «μη μ' ενοχλείς».

- *Αλλά πώς ήταν στην τάξη;*

Ο Χ...εκεί που κάναμε μάθημα θα έκανε αυτή την έκρηξη, θα φώναζε.

- *Αυτό δεν το συζήτησες με άλλους συναδέλφους;*

Ναι τους ρώτησα τι έκαναν και μου έλεγαν «του κάνουμε παρατήρηση και σταματάει». Όταν πεταγόταν του λέγαμε «Χ...σταμάτα σε παρακαλώ, μη φωνάζεις αυτή τη στιγμή» και θυμάμαι έλεγε πάντα «συγγνώμη κυρία» και δεν ενοχλούσε μέχρι το τέλος της ώρας.

- *Την επίδοσή τους τη συζητούσες;*

Ναι.

- *Με ποιους;*

Πιο πολύ με τη Μ...που καθόμαστε και δίπλα...

- *Ποιο ήταν το κίνητρο συνεργασίας σας για τη διαχείριση των μαθητών αυτών; Ειδικότητα, φιλία...;*

Όχι η ειδικότητα, η ιδιοσυγκρασία, η χιμεία, οι στόχοι, ο χαρακτήρας, η ευαισθησία του ανθρώπου σε τέτοια θέματα. Πώς βλέπει κάποιος αυτά τα άτομα όχι μόνο ως μαθητές αλλά και ως ανθρώπους.

- *Είδατε αλλαγή;*

Ο Α...δεν ανοιγόταν δεν ερχόταν σε καθηγητές...εγώ πήγαινα πάντα δίπλα του και σημειώνα τα καθήκοντά του. Μου το είχε ζητήσει και το έκανα σε καθημερινή βάση. Μας το είχε πει η μαμά από την πρώτη μέρα. Έναν προς έναν είχε πιάσει όλους τους καθηγητές και μας ζήτησε να σημειώνουμε τα καθήκοντα για να τον παρακολουθεί.

- *Η στάση των συναδέλφων ήταν θετική ;*

Ναι γιατί δεν υπήρχε πρόβλημα από τα συγκεκριμένα παιδιά.

- *Αποκόμισες κάτι από τη συνεργασία με τη συνάδελφο που ανέφερες όσον αφορά την ιδιαίτερη φύση των μαθητών αυτής της κατηγορίας;*

Ό,τι έμαθα ήταν από τη συνάδελφο, τη Μ... που το έψαξε το θέμα και από τη μητέρα του ενός παιδιού. Τα άλλα εμπειρικά.

- *Σ' ευχαριστώ...*

Κι εγώ.

A. GYMNASIO

3. ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΑΓΓΛΙΚΩΝ

«Βρήκα τη δασκάλα του, δηλαδή είδα από ποιο Δημοτικό έρχεται και πήγα βρήκα τη δασκάλα και εκείνη μου είπε ότι υπήρχε διάγνωση...»

«Πιστεύω ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό να υπάρχει συνεργασία μεταξύ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας ειδικά σ'ένα τέτοιο θέμα που εμείς ξαφνικά βρισκόμαστε χωρίς υποστήριξη»
«Πολλές φορές εγώ μάθαινα από τα παθήματά μου»

- Ποια η ειδικότητά σου;

Είμαι Αγγλικών.

- Πόσα χρόνια διορισμένη;

14.

- Στο συγκεκριμένο Γυμνάσιο;

12.

- Σε όλα αυτά τα χρόνια είχες εμπειρία από διδασκαλία σε μαθητές του Αυτιστικού Φάσματος;

Σ'αυτά τα χρόνια που είμαι στο σχολείο ναι.

- Πόσα παιδιά;

Ήταν δύο παιδιά, και μάλιστα το ένα χωρίς ...(παύση) τη συναίνεση των γονέων.

- Δηλαδή δεν υπήρχε διάγνωση;

Τη διάγνωση την είχα μάθει από το Δημοτικό. Επειδή είδα τον μαθητή που είχε παράξενα συμπτώματα και προβληματίστηκα, βρήκα τη δασκάλα του, δηλαδή είδα από ποιο Δημοτικό έρχεται και πήγα βρήκα τη δασκάλα κι εκείνη μου είπε ότι υπήρχε διάγνωση αλλά μου ανέφερε και το καθεστώς με τους γονείς που δεν προσκόμισαν ποτέ κάτι στο σχολείο, είχαν άρνηση. Αλλά ήταν τόσο ξεκάθαρη όλη η περίπτωση του παιδιού που δουλεύαμε...εγώ δηλαδή..

- Είχες κάποια κατάρτιση γύρω από την Ειδική Αγωγή, μια ενημέρωση;

Πέρα από τις επιμορφώσεις που γινόντουσαν κατά καιρούς και από τη δική μου συμμετοχή σε Σεμινάρια όχι.

- Τι είδους Σεμινάρια;

Ήταν για μαθησιακές δυσκολίες αλλά υπήρχαν και κάποια που είχαν γίνει στο Πειραματικό κάτω, από Ψυχιάτρους ..

- Ωρών, ημερών;

Όχι, μιας ημέρας...με 4-5 ομιλητές κτλ και είχε αναφερθεί μέσα σ'αυτό και είχε αναφερθεί και το Φάσμα του Αυτισμού. Αλλά για να είμαι ειλικρινής παρόλο που θα το ήθελα πάρα πολύ δεν υπήρχε κάτι άλλο.

- Μεταπτυχιακό, άλλοι τίτλοι σπουδών;

Όχι.

- Ηλικία;

46.

- *Τι σ'έκανε πιστεύεις να ζητήσεις βοήθεια;*

Η ευαισθητοποίησή μου.

- *Και η συνεργασία προέκυψε με την προηγούμενη βαθμίδα.*

Ναι και να σου πω και κάτι. Πιστεύω ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό να υπάρχει συνεργασία μεταξύ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας ειδικά σ'ένα τέτοιο θέμα που εμείς ξαφνικά βρισκόμαστε χωρίς υποστήριξη. Δηλαδή θυμάμαι ότι πολλές φορές στις ομιλίες και στα σεμινάρια ρωτούσα τους ομιλητές «πώς γίνεται μέχρι το Δημοτικό να δικαιολογείται η Παράλληλη Στήριξη να δικαιολογούνται ένα σωρό πράγματα ας πούμε και ξαφνικά στο Γυμνάσιο τα παιδιά να βρίσκονται στον αέρα. Και για να μπορέσεις να έχεις Παράλληλη Στήριξη στο σχολείο μέσα πρέπει να κάνει ο γονιός τέτοιο μεγάλο αγώνα ή να κινηθεί ένα ολόκληρο σχολείο δεν ξέρω με ποιους τρόπους ακριβώς για να γίνουν Τμήματα Ένταξης...

- *Τι εννοείς; Γραφειοκρατικό αγώνα;*

Για να έχουμε Παράλληλη Στήριξη για τα παιδιά που είναι στο Φάσμα ή με Δυσλεξία είναι πάρα πολύ δύσκολο να γίνει στο Γυμνάσιο. Και για να μπορέσουν να κρατηθούν...όταν έρχονται από 5 Δημοτικά... εγώ έχω στην τάξη μου, μόνη μου έχω να διαχειριστώ 5 παιδιά με 5 διαφορετικές περιπτώσεις. Κι αυτό που θέλω να σου πω είναι ότι για το συγκεκριμένο παιδάκι εγώ νόμιζα στην αρχή ότι ήταν κάτι σαν μαθησιακή δυσκολία. Αλλά οι αντιδράσεις του σ'αυτά που προσπαθούσα να κάνω για να ενεργοποιήσω τα παιδάκια με τη δυσλεξία εκείνος είχε απίστευτες άλλες αντιδράσεις. Κάποια στιγμή τρόμαξα.

- *Πόσα χρόνια έκανε, όλο το Γυμνάσιο;*

Ναι όλο.

- *Συμπεριφορικά ήταν τα προβλήματα.*

Ναι συμπεριφορικά. Μαθησιακά δεν είχε κάποια ιδιαίτερη δυσκολία...προσπαθούσε όσο μπορούσε και μάλιστα μ'έντυπωσίασε που στο δικό μου το μάθημα που ήταν Αγγλικά είχε έναν απίστευτο προφορικό λόγο. Δηλαδή η μεγάλη του τρέλα ήταν να διαβάσει κείμενα με μία προφορά εκπληκτική μ'έναν λόγο που δεν σταματούσε δηλαδή από την αρχή ως το τέλος δεν έπαιρνε αναπνοή, άψογα Αγγλικά, κι έλεγες τώρα πώς γίνεται αυτό το πράγμα... Δηλαδή υπερβολικά καλά, άψογος. Συμπεριφορικά όμως είχαμε τρομερές καταστάσεις..

- *Όπως;*

Ναι αλλά στην αρχή έπαθα τέτοιο σοκ γιατί κανείς δεν μας είχε ενημερώσει, εφόσον και οι γονείς φοβόντουσαν το στίγμα, δεν είχαμε τη συναίνεση των γονέων για να πούμε ότι θα κάναμε κάτι άλλο. Κλειστή η κοινωνία, γνωστή η οικογένεια, ήθελαν να αποφύγουν τα σχόλια. Θα ήταν διαφορετική και η δική μας αντιμετώπιση και όχι εγώ ξαφνικά να βρεθώ «Θεέ μου τι γίνεται και τι κάνω!...». Πολλές φορές το συζητήσαμε στον Σύλλογο.

- *Ζήτησες βοήθεια από άλλους συναδέλφους;*

Απλά συζητούσαμε πώς εκείνοι αντιδρούν γιατί έλεγα μήπως τυχόν ήταν στο δικό μου το μάθημα το πρόβλημα. Όλοι όμως είχαν προβλήματα αλλά ο καθένας προσπαθούσε να κάνει ό,τι μπορούσε για να βελτιώσει το μάθημά του και τη σχέση του με τον μαθητή. Ή με κάποιους συναδέλφους που είχαν μια μεγαλύτερη ευαισθησία ως πούμε.

- *Προτάθηκε κάποια κοινή πετυχημένη συμπεριφορική γραμμή;*

Κοίταξε προτάθηκε ως προς τι; Ας πούμε ο καθένας ανάλογα με το τι βίωνε...ας πούμε θυμάμαι εμένα μου είχε πει η φίλη μου αυτή η δασκάλα από το Δημοτικό ότι αυτά τα παιδιά λειτουργούν πάρα πολύ καλά αν έχουν ένα πλαίσιο, δηλαδή αν υπάρχουν κάποιοι κανόνες. Οπότε εγώ πάρα πολλές φορές που τον έβλεπα που ξέφευγε δηλαδή είτε με κινήσεις ήταν έτοιμος να εκραγεί μου είπαν «δεν θα φωνάζεις δεν θα τον βγάλεις ποτέ έξω από την τάξη».

- *Η δασκάλα σου το είπε..*

Ναι που τον είχε σε όλο το Δημοτικό, από την πρώτη ως την έκτη και να φανταστείς ότι το παιδί αυτό ήταν η αφορμή να κάνει η ίδια μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή...ήταν τόσο τραγική η εμπειρία το βίωμα αυτού του παιδιού, καλά μιλάμε και για έναν άνθρωπο (η δασκάλα) πολύ δοτικό με πολλή αγάπη, αλλά εμένα με βοήθησε πολύ...Έκανε δύο χρόνια σε Ειδικό Σχολείο.

- *Τι σου πρόσφερε η συνεργασία;*

Χάρη σε κείνη...δηλαδή αν εγώ δεν την είχα δίπλα μου αυτά τα 3 χρόνια και να γυρίζω και να τη ρωτάω «έχω αυτή τη συμπεριφορά, τι κάνω;» δεν ξέρω τι θα 'κανα...

- *Τι άλλο σου είπε πέρα από αυτό το πλαίσιο που πρέπει να υπάρχει;*

Μου είχε πει ακόμη να πολλές φορές όταν τον επανέφερα του έλεγα του Γ... «κοίταξε εδώ τι είπαμε; τι συμφωνήσαμε από την αρχή; Αυτό...αυτό κι αυτό». Ήταν πραγματικά σαν να έκανε το παιδάκι αυτό ρεσετ και ουπς γύριζε. Μου το είπε να το κάνω και δεν πίστευα ότι θα λειτουργούσε. Το είπα και στους συναδέλφους λέω «παιδιά αυτό σε μένα λειτούργησε δεν ξέρω σ'εσάς...δοκιμάστε το». Ή μου είχανε πει ενώ βάζω πολύ τραγούδι και εικόνα στο μάθημά μου με τους διαδραστικούς εγώ δεν ήξερα ότι σ'ένα τέτοιο παιδί αυτό μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά. Και βγήκε απ'τα όριά του. Άρχισε να σηκώνεται, να φωνάζει δυνατά, να χτυπάει τα χέρια του, να χορεύει, να ξεφεύγει απ'τα όριά του...εκεί δηλαδή είχαμε πάθει σοκ. Κι εγώ αισθάνθηκα άσχημα και τα παιδάκια τα άλλα προβληματίστηκαν οπότε... Δηλαδή πολλές φορές εγώ μάθαινα από τα παθήματά μου. Πρόστρεχα στη φίλη μου και μου 'λεγε «δεν θα το κάνεις αυτό γι'αυτόν και γι'αυτόν τον λόγο...» Οπότε προσπαθούσα να μετατρέπω το μάθημά μου.

- *Ενημέρωσες τη Διευθύντρια;*

Όχι τόσο τη Διευθύντρια γιατί από τη στιγμή που δεν υπήρχε διάγνωση και με την άρνηση των γονέων φοβόταν μη βγει παρά έξω...

- *Αυτά όλα τα μετέφερες και στους άλλους συναδέλφους;*

Τα συζητούσα με όσους συναδέλφους είχαν διάθεση...

- *Βοήθησες κάποιον πιστεύεις;*

Δεν ξέρω... Ένα δυο άτομα ίσως, τους κοντινούς... τουλάχιστον, αυτούς που έχω οικειότητα σ' αυτό το θέμα. Πάντως αν μπορούσαμε να είχαμε μια επιμόρφωση... γιατί βλέπεις ότι είναι πολλές οι περιπτώσεις και αυξάνονται.

- *Σ' ευχαριστώ!*

Να 'σαι καλά.

A. ΓΥΜΝΑΣΙΟ

4. ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ (Γυναίκα)

«Σε συναδέλφους παλιάς κοπής που δεν αντιλαμβάνονται ότι υπάρχουν προβλήματα δυσλεξίας κτλ. που πρέπει να αντιμετωπιστούν, τα αμφισβητούν ή θέλουν να απομακρυνθούν από τα τυπικά σχολεία. Αν δεν το προβλέπει ο νόμος δεν κάνουν τίποτα»

- *Πόσα χρόνια εργάζεσαι στη δημόσια εκπαίδευση;*

Έχω κλείσει τώρα τον 19^ο χρόνο.

- *Ειδικότητα;*

Φιλολόγος (ΠΕ02).

- *Στο Γυμνάσιο αυτό από πότε διδάσκεις;*

Φέτος ήρθα.

- *Ηλικία;*

49.

- *Ποια η εμπειρία σου με μαθητή του Αντιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας;*

Στο προηγούμενο σχολείο που ήμουν, Γυμνάσιο ήταν κι αυτό, είχα έναν μαθητή για τον οποίο μάλιστα είχε γίνει πρόταση να μπει σε Τμήμα Ένταξης αλλά η μητέρα του δεν ήθελε με τίποτα να φύγει από τη γειτονιά, ήθελε δηλαδή να είναι με τους παλιούς συμμαθητές του το παιδάκι κι επειδή εμείς δεν είχαμε Τμήμα Ένταξης δεν ήθελε να φύγει από το σχολείο μας. Πίστευε γενικότερα ότι θα μειωθεί η ποιότητα των γνώσεών του αν πήγαινε σε άλλο σχολείο, σε Τμήμα Ένταξης.

- *Σε ποιες τάξεις είχες τον μαθητή αυτόν;*

Τον Σ...τον είχα μαθητή τα δύο προηγούμενα χρόνια, στην Α' και Β' Γυμνασίου. Φέτος που δεν τον έχω είναι στη Γ' τάξη.

- *Υπήρχε κάποια συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων για τη διαχείρισή του;*

Γενικά συζητούσαμε στους Συλλόγους και κατ'ιδίαν για την περίπτωση του Σ...είχα πάρει την πρωτοβουλία εγώ γιατί το έβλεπα το παιδί ας πούμε δεν έγραφε τίποτα. Και

παρόλο που δεν υπήρχε στις διατάξεις κάτι τέτοιο, δεν προβλεπόταν, τον εξέταζα προφορικά γιατί απλά στο γραπτό του δεν έγραφε τίποτα.

- *Και δεν είχε προφορική εξέταση;*

Δεν είχε. Η γνωμάτευση έγραφε θέματα μαθησιακά αλλά ότι δεν χρειαζόταν προφορική εξέταση. Αυτισμό είχε, το ξέραμε από τις συνεδριάσεις αλλά δεν θυμάμαι το χαρτί του τι έγραφε.

- *Εντοπίσατε κάποια χαρακτηριστικά αυτιστικής συμπεριφοράς;*

Είχε ναυ συγκεκριμένα πράγματα που ήθελε να τα έχει σε μία σειρά. Δεν μπορούσες να πούμε για να γράψεις στο απουσιολόγιο να του πάρεις το στυλό να γράψεις. Που καθόταν μπροστά εκεί, να γράψεις στο απουσιολόγιο. Απαγορευόταν αυτό. Δεν του έπαιρνες πράγματα. Δηλαδή αν χάνονταν πράγματα δικά του έστω και για μερικά δευτερόλεπτα το παιδί αγχώνόταν. Γενικά ήθελε συγκεκριμένη προσέγγιση. Με μεγάλη ευαισθησία έπρεπε να το προσεγγίσει κανείς. Στην αρχή να πούμε δεν ήθελε να έρθει σχολείο έκλαιγε. Στα τεστ κοκκίνιζε, είχε κάποιους ανθρώπους, κάποια παιδάκια με τα οποία έκανε παρέα, αλλά συνήθως ήταν μόνος του και δεν ήθελε να βγαίνει έξω. Ειδικά στην αρχή, στην Α΄ Γυμνασίου το θυμάμαι το παιδί πολύ κλειστό και πολύ απόμακρο, πολύ αποξενωμένο.

- *Με τους καθηγητές του ποια ήταν η σχέση του;*

Ήταν ορισμένοι μόνο καθηγητές με τους οποίους μιλούσε όχι με όλους. Σιγά σιγά ανοίχτηκε όμως.

- *Εσείς τι κάνατε;*

Στη Β΄ Γυμνασίου παρόλο που στην Α΄ δεν έγραφε να πούμε δεν ήταν μέσα στο κλίμα, στη Β΄ Γυμνασίου άρχισε να γράφει μόνο του. Άρχισε δηλαδή να εγκλιματίζεται, γνώριζε πλέον τους καθηγητές του, πού είναι η αίθουσά του, η θέση του, την οποία δεν άλλαζε με τίποτα. Κατάλαβες...ήταν πιο ομαλά τα πράγματα, έρρεε καλύτερα η μέρα, όχι όπως στην Πρώτη Τάξη που έβαζε αμέσως τα κλάματα και είχε ξεσπάσματα.

- *Θέλω να εστιάσεις σιγά σιγά στη συνεργασία, στους πιθανούς χειρισμούς που κάνατε για να τον φέρετε προφανώς σ' αυτό το επίπεδο.*

Με τον Κ...τον Δ ...που ήταν Φιλολόγος και συζητούσε με τη μαμά του και με μένα συζητούσαμε μαζί τι να του κάνουμε. Η επιρροή του ήταν καθοριστική για να πάνε καλύτερα τα πράγματα.

- *Τι ακριβώς έκανε ο συνάδελφος;*

Τον έκανε περισσότερες ώρες, σε μαθήματα περισσότερο επικοινωνιακά, Γλώσσα και τέτοια, και θυμάμαι ότι είχε πολύ καλή επικοινωνία με τη μητέρα και ήταν καλός «Ψυχολόγος» καταλάβαινε δηλαδή συνέπασχε με το παιδί, και με τη μαμά. Καταλάβαινε ίσως καλύτερα τον τρόπο προσέγγισης των δυο τους.

- *Είχε ενημέρωση ή αυτός ή εσύ γύρω από θέματα Ειδικής Αγωγής;*
Κατάρτιση τέτοια όχι. Μόνο αυτά τα Σεμινάρια τρίωρα, τετράωρα πόσα είναι για μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία κτλ. όχι ειδικά για τον Αυτισμό.
- *Άλλο τίτλο σπουδών διαθέτεις;*
Μεταπτυχιακό ναι.
- *Στο σχολείο σας είχε κάποιος κατάρτιση γύρω από θέματα Ειδικής Αγωγής;*
Όχι και γενικά στο σχολείο αυτό ήταν κατά των διαγνώσεων αυτών και της προφορικής εξέτασης, δηλαδή πώς το λένε είχαν την άποψη, εκτός βέβαια κάποιων εξαιρέσεων, ότι κακώς γίνονται αυτές οι διαγνώσεις και ότι τέλος πάντων είναι πολύ πρόχειρες και ότι δεν ανταποκρίνονται στην αλήθεια και «όλοι τώρα δυσλεκτικοί γίναμε» κτλ. κατάλαβες...το ύφος.
- *Αρνητική στάση λοιπόν στη διαφοροποίηση των μαθητών. Και το Φάσμα του Αυτισμού το τοποθετούν μέσα σ' αυτές τις διαδικασίες;*
Ναι, ναι. Αν και για τον Σ...ειδικά παρόλο που ήταν αρνητικοί με τη δυσλεξία, βλέπανε, ήταν εμφανές το πρόβλημα και επειδή το βλέπαν το παιδί που έκλαιγε συνέχεια ειδικά στην αρχή, και αναποκοκκίνιζε με την παραμικρή παρατήρηση στην τάξη, προσπαθούσαν να μην του δημιουργήσουν προβλήματα. Του μιλούσαν προσεκτικά.
- *Υπήρχε κάποια κοινή παιδαγωγική γραμμή;*
Αποφασίσαμε να είμαστε όλοι πιο ευαισθητοποιημένοι απέναντί του και στα γραπτά, να τον εξετάζουμε προφορικά. Να υπάρχει μαζί με το γραπτό και προφορική εξέταση και γενικά πιο ευγενική προσέγγιση.
- *Δηλαδή η προφορική εξέταση αποφασίστηκε σαν «αυθαίρετη» δική σας επιλογή;*
Ναι ναι. Στην Α Γυμνασίου γιατί μετά ήταν καλύτερα.
- *Τι άλλη προσέγγιση αποφασίσατε να του κάνετε;*
Είχαμε ένα μπλοκάκι και του γράφαμε τα καθήκοντά του και θυμάμαι πόσο βιαζόμουν γιατί έπρεπε όταν είχα εφημερία να του γράψω τα καθήκοντα, απουσιολόγια, βιβλία ύλης και να κατέβω κάτω για εφημερία.
- *Ποιος σας το πρότεινε αυτό;*
Με τη μαμά του συνεννοηθήκαμε.
- *Εσείς συνεργαζόσασταν πιο πολύ οι δύο με τον Φιλολόγο; Άλλοι μεταξύ τους;*
Δεν ξέρω για τους άλλους, μέσα από τις Συνεδριάσεις επεκτάθηκε η συνεργασία.
- *Σε τι συνέβαλε;*
Βελτιώθηκε η εικόνα του παιδιού την επόμενη χρονιά όπως είπα. Και σαν προσαρμόστηκαν όλοι με όλους και βελτιώθηκαν οι επιδόσεις του Σ...μέχρι και στα Αρχαία που τον είχα εγώ και είναι δύσκολο μάθημα.

- Στις Συνεδριάσεις συζητήθηκαν κάποιες καλές διδακτικές πρακτικές που θα εξυπηρετούσαν την καλύτερη διαχείριση του μαθητή;

Ναι είπαμε για τις εκρήξεις του κλπ. και είπαμε πώς μπορούν να αντιμετωπιστούν αυτά τα πράγματα. Ένα αυτό, ότι έπρεπε να υπάρχει μια πιο ευγενική προσέγγιση, και δεύτερο στις απαιτήσεις με τις ερωτήσεις ότι έπρεπε να προσπαθήσει και λίγο περισσότερο μόνος του, αυτά τα συζητούσαμε και με τη μαμά του. Δεν μπορούσε να κάνει μόνος του εργασία αφημένος.

- Πιστεύεις ότι αυτό ήταν αρκετό;

Πιστεύω ότι θα χρειαζόταν και η μαμά μέσα στην τάξη..

- Εννοείς μια Παράλληλη Στήριξη.

Ναι μια Παράλληλη Στήριξη θα βοηθούσε πολύ το παιδί.

- Το ζητήσατε αυτό;

Κάναμε έγγραφο για Τμήμα Ένταξης αλλά για Παράλληλη Στήριξη δεν ξέρω τι έκαναν.

- Η συνδρομή του Διευθυντή ποια ήταν στο θέμα αυτό;

Η Διευθύντρια, γιατί άλλαξαν εν τω μεταξύ οι Διευθυντές, δέχτηκε στην αρχή να γίνεται προφορική εξέταση από μένα κι από όσους συναδέλφους το επιθυμούν. Και είχε πολύ καλή συνεργασία και με τη μαμά και με μας, ήταν δηλαδή «ψυχούλα». Ο Διευθυντής που ήρθε μετά ακολούθησε την ίδια γραμμή αλλά βρήκε ήδη στρωμένο τον δρόμο, δεν χρειάστηκε να κάνει πολλά. Ήταν όμως πιο αποστασιοποιημένος από τέτοια θέματα, δεν ενδιαφερόταν τόσο πολύ. Ήθελε να είναι τυπικός με αυτά τα θέματα, δυσλεξία κτλ. αλλά κρατούσε αποστάσεις. Δεν είχε τόσο μεγάλο ενδιαφέρον, δεν εμπλεκόταν συναισθηματικά. Έμενε στο τυπικό κομμάτι.

- Αυτό το θεωρούσες εμπόδιο στη συνεργασία;

Ναι γιατί του έλεγα από την αρχή να έρθει ψυχολόγος, να έρθει Παράλληλη Στήριξη, να έρθει τέλος πάντων κάποιος ειδικός που και αυτά τα παιδιά και τα υπόλοιπα να τα στηρίξει. Είχαμε κι άλλα επεισόδια στο σχολείο που θα μπορούσαν να βοηθηθούν από κάτι τέτοιο.

- Και τι έγινε;

Ήταν αρνητικός, δεν τα έβλεπε τόσο φλέγοντα τα θέματα αυτά τα ψυχοπαιδαγωγικά...που παρεπιπτόντως ήταν πρώτη χρονιά Διευθυντής και είχε πολλά στο κεφάλι του. Είχαμε συνεργασία με την «Ελπίδα» (Μονάδα Αυτιστικού Ατόμου) στο σχολείο μας αλλά δεν γίνονταν σημαντικά πράγματα. Βοήθησε πολύ όμως και η Σύμβουλος Παιδαγωγικής Ευθύνης που την είχαμε κοντά και τις δύο χρονιές. Έτρεχε πολύ αυτή η γυναίκα είχε ιδέες, είχε προτάσεις...

- Τι σας είπε;

Πιο ενεργή ήταν η παρουσία της για θέματα bullying και παραβατική συμπεριφορά. Για τον Σ...είπε ότι χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή. Τότε την πρώτη χρονιά που είχαμε τα κλάματα.

- *Τα προβλήματα στη συνεργασία πού τα εντόπισες;*

Σε συναδέλφους παλιάς κοπής που δεν αντιλαμβάνονται ότι υπάρχουν προβλήματα δυσλεξίας κτλ. που πρέπει να αντιμετωπιστούν, τα αμφισβητούν ή θέλουν να απομακρυνθούν από τα τυπικά σχολεία. Αν δεν το προβλέπει ο νόμος δεν κάνουν τίποτα.

- *Πιο καθοριστική απέβη η συνεργασία με τους συναδέλφους ή με τον Διευθυντή;*

Με τους συναδέλφους ασυζητητί.

- *Με ποιους δέθηκε το παιδί περισσότερο;*

Με αυτούς που το προσέγγισαν...δυο, τρεις συναδέλφους αλλά και με τη Διευθύντρια.

- *Τι αποκόμισες από τη συνεργασία;*

Ασφάλεια.

- *Σ'ευχαριστώ.*

Κι εγώ.

A. GYMNASIO

5. ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ (Γυναίκα -Τμήμα Ένταξης)

«...στα 7 χρόνια τα 2 μόνο ήταν πολύ καλά όσον αφορά τη συνεργασία με τους συναδέλφους τυπικής εκπαίδευσης λόγω μάλλον προσώπων, λόγω σχέσης προσωπικής...λόγω αποδοχής του τι έχεις κάνει και της επιμόρφωσης...»

«Έχω παρατηρήσει ότι στην επαρχία είναι πιο εξοικειωμένοι με το πρόβλημα αυτών των παιδιών και είναι πιο αποδεκτός ο ρόλος μας...»

«Δεν καταλαβαίνουν ότι δεν είναι ποσοτικό το πρόβλημα είναι ποιοτικό, δηλαδή πώς διαχειρίζεσαι την ύλη και πώς την παρουσιάζεις στο παιδί...»

«Ουσιαστικά γίναμε μια ομάδα δράσης με τη συμφωνία του Διευθυντή και του Συμβούλου Ειδικής Αγωγής γιατί διαφορετικά το παιδί θα άλλαζε σχολείο...»

«... (οι συνάδελφοι της τυπικής εκπαίδευσης) είδαν τη δουλειά που κάναμε στην τάξη και μπόρεσαν και τη μετέφεραν και στον υπόλοιπο Σύλλογο...»

- *Ποια είναι ακριβώς η ειδικότητα και η θέση στην οποία εργάζεσαι;*

Είμαι Φιλολόγος.

- *Τυπικής Εκπαίδευσης;*

Τυπικής Εκπαίδευσης ναι, απλώς έχω κάνει Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή και τα τελευταία 7 χρόνια εργάζομαι ως Φιλολόγος Ειδικής σε Τμήματα Ένταξης... ως αναπληρώτρια.

- *Από πότε;*
Το '09 ξεκίνησα το Μεταπτυχιακό μου και μόλις το πήρα άρχισα να εργάζομαι και τώρα τελειώνω και το Διδακτορικό μου στην Ειδική Αγωγή.
- *Στα Τμήματα Ένταξης εργάζονται μόνο καταρτισμένοι σε Ειδική Αγωγή συνάδελφοι;*
Εεεε...κατά κύριο λόγο...90% περίπου ναι... Υπάρχουν κάποιοι μόνιμοι συνάδελφοι, γιατί όλοι είμαστε αναπληρωτές, στην Ειδική, δηλαδή κι εγώ αναπληρώτρια είμαι...Τα τελευταία 4-5 χρόνια με νόμο που έγινε νομίζω το '14/15.
- *Ναι...*
...μπορούν και κάποιοι μόνιμοι που υπηρετούσαν σε γενικά σχολεία να κάνουν αίτηση απόσπασης σε Τμήματα Ένταξης, σε Ειδικά όχι νομίζω μόνο σε Τμήματα Ένταξης, αν έχουν όμως Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή ή αν έχουν νομίζω 3 χρόνια προϋπηρεσίας σε Τμήματα Ένταξης. Δηλαδή κάποιες φορές εξαντλείται ο δικός μας ο πίνακας της ειδικής. Για παράδειγμα στους Φιλολόγους δεν έχει γίνει τα τελευταία χρόνια ενώ στους Μαθηματικούς, στους Φυσικούς και σ' άλλες ειδικότητες εξαντλείται ο πίνακας της ειδικής και παίρνουν αναγκαστικά συναδέλφους από την τυπική εκπαίδευση.
- *Από πότε ισχύει αυτό;*
Αυτό νομίζω έχει γίνει πολύ πρόσφατα με νόμο του '15.
- *Όσον αφορά τους μαθητές του Αυτιστικού Φάσματος με υψηλή λειτουργικότητα πού εντάσσονται;*
Εντάσσονται μόνο στην τυπική εκπαίδευση και κανονικά χρίζουν Παράλληλης Στήριξης. Δηλαδή σπάνια το ΚΕΔΔΥ, τώρα λέγεται ΚΕΣΥ, θα γνωμοδοτήσει για να υπάρξει φοίτηση σε Τμήμα Ένταξης. Για παράδειγμα εγώ φέτος έχω δύο παιδιά με αυτισμό, που είναι στο Φάσμα του Αυτισμού, το ένα υψηλής λειτουργικότητας, όχι Asperger, και ενώ ζητήθηκε από το σχολείο Παράλληλη Στήριξη και φέτος και πέρυσι το ΚΕΔΔΥ τότε ενέκρινε τη φοίτησή του σε Τμήμα Ένταξης. Θεώρησαν ότι θα πρέπει να είναι το παιδί σε Τμήμα Ένταξης αλλά συνήθως τα παιδιά αυτά έχουν Παράλληλη Στήριξη.
- *Είναι πάντως σε γενικά σχολεία.*
Ναι δεν υπάρχει περίπτωση ένα παιδί με Asperger να πάει σε ειδικό εκτός αν υπάρχει συννοσηρότητα με διάσπαση προσοχής ή κάτι τέτοιο...
- *Πόσα παιδιά πρέπει να συμπληρωθούν για να γίνει Τμήμα Ένταξης;*
Ο νόμος αλλάζει συνέχεια. Μέχρι και το '16 αρκούσαν και 3 παιδιά ενώ το ανώτερο ήταν 8. Βέβαια σε περιπτώσεις πιο βαριές, π.χ. με νοητική υστέρηση που οι γονείς αρνούνταν να πάει το παιδί σε ειδικό μπορούσε να καλυφθεί και εξατομικευμένη διδασκαλία.
- *Ομοειδείς περιπτώσεις στα τμήματα; Δηλαδή δυσλεξία με δυσλεξία, ΔΕΠΥ με ΔΕΠΥ;*

Ναι αλλά το '16 άλλαξε ο νόμος και μας «υποχρεώνει» να έχουμε 5 άτομα και πάνω στο τμήμα.

- *Τώρα σε ποια βαθμίδα δουλεύεις;*

Στο Γυμνάσιο έχω 23 ώρες Φιλολογικά και παίρνω τα παιδιά τις ώρες που έχουν αντίστοιχο μάθημα.

- *Πόσοι συνάδελφοι εργάζεστε και ποιες ειδικότητες;*

Είμαστε 4 της Ειδικής, 2 Φιλολόγοι, 1 Φυσικός και μία Μαθηματικός οπότε από τα υπόλοιπα μαθήματα, αυτό που λέμε εκτονώνονται, Γυμναστική, Καλλιτεχνικά, Μουσική προσπαθούμε να μην τα παίρνουμε.

- *Σε Λύκειο έχεις δουλέψει;*

Ναι ήμουν 3 χρόνια σε Μουσικό Σχολείο...στην Καβάλα.

- *Υπάρχουν Τμήματα Ένταξης στα Λύκεια;*

Εκεί ήταν τυχεροί γιατί τα Τμήματα Ένταξης στο Λύκειο δεν είναι ούτε το 1%.

- *Συνεργάζεστε με τους συναδέλφους της τυπικής εκπαίδευσης; Σας συμβουλεύονται, σας ρωτάνε ή τους ρωτάτε;*

Ωραία ερώτηση αυτή... χαχαχαχα (ειρωνικό γέλιο)...

- *Γιατί αυτό είναι και το κεντρικό μας θέμα...*

Όχι ένα πολύ μεγάλο όχι (επιτονισμός).

- *Ποιοι είναι οι παράγοντες πιστεύεις;*

Να σου πω την αλήθεια στα 7 χρόνια τα 2 μόνο ήταν πολύ καλά όσον αφορά τη συνεργασία με τους συναδέλφους τυπικής εκπαίδευσης λόγω μάλλον προσώπων, λόγω σχέσης προσωπικής...λόγω αποδοχής του τι έχεις κάνει και της επιμόρφωσης κτλ.

- *Στις άλλες περιπτώσεις τι νομίζεις ότι έφταιξε;*

Στις άλλες περιπτώσεις αυτό που νιώθω είναι ότι δεν αποδέχονται τον ρόλο μας ουσιαστικά.

- *Για ποιους λόγους πιστεύεις;*

Για τον θεσμό της ένταξης. Γενικά θεωρούν ότι η διαδικασία η ίδια δεν θα βοηθήσει τα παιδιά να ενταχθούν στην τυπική εκπαίδευση. Θεωρούν δηλαδή πολλοί συνάδελφοι που δεν έχουν γνώση ότι τα παιδιά αυτά πρέπει να περιθωριοποιηθούν και να πάνε σ'ένα ειδικό σχολείο.

- *Ποιες παράμετροι καθορίζουν τέτοιες στάσεις κατά τη γνώμη σου;*

Έχω παρατηρήσει ότι στην επαρχία είναι πιο εξοικειωμένοι με το πρόβλημα αυτών των παιδιών και είναι πιο αποδεκτός ο ρόλος μας. Για παράδειγμα στη Μυτιλήνη όταν ήμουν δεν είχα κανένα πρόβλημα.

- *Ναι;*

Ναι και γενικά αυτά τα παιδιά βλέπω ότι προσπαθούν να μην περιθωριοποιούνται όχι μόνο στο σχολείο αλλά και στις κοινωνικές τους επαφές.

- *Ενώ στις μεγαλύτερες πόλεις;*

Ενώ στις πόλεις, και στη Θεσσαλονίκη που είμαι τώρα 2 χρόνια, βλέπω πιο αρνητικό το κλίμα και από τους συναδέλφους και από τις οικογένειες των τυπικών παιδιών...

- *Γιατί λες; Σε ποιες περιοχές έχεις δουλέψει;*

Και Δυτική αλλά και Ανατολική Περιφέρεια του Ν. Θεσσαλονίκης, έχω δουλέψει και στη Χαλκιδική με Θεσσαλονικείς συναδέλφους..

- *Ποια η εμπειρία σου από εκεί;*

Ήταν πολύ έντονο το πρόβλημα, όχι σε μένα προσωπικά, γιατί ήμασταν 6 της ειδικής αγωγής αλλά σε όλα τα σχολεία της Χαλκιδικής μιλώνοντας με συναδέλφους, γιατί δουλεύουμε περίπου 80 συνάδελφοι ειδικής αγωγής στα σχολεία της Χαλκιδικής, και κάνοντας κάποια στιγμή επιμόρφωση συναντιόμασταν αναγκαστικά όλοι και είχαμε κοινό πρόβλημα: της κοινής απόρριψης. Δυσκόλευαν πολύ το έργο μας. Πέρυσι δυσκολεύτηκα πιο πολύ από όλες τις χρονιές.

- *Πού νομίζεις ότι οφείλεται;*

Νομίζω ότι οφείλεται σε έναν άτυπο ανταγωνισμό...πιστεύουν ότι εσύ που έχεις εξειδικευτεί δεν έχεις την κατάλληλη εξειδίκευση για να εντάξεις το παιδί εκεί που πρέπει.

- *Γιατί στην επαρχία όμως;*

Νομίζω ότι στην επαρχία, παρόλο που λέμε ότι οι κοινωνίες είναι πιο κλειστές, είναι πιο ανοιχτές στην κοινωνικοποίηση διαφορετικών ομάδων τελικά.

- *Γιατί όμως πιστεύεις ότι γίνεται αυτό;*

Ίσως γιατί στα αστικά κέντρα οι πληροφορίες και οι επιρροές είναι πολύ πιο έντονες απ' όλους τους φορείς και σε σχέση με τους πρόσφυγες π.χ. και με όλα αυτά οπότε έχουν ένα αρνητικό πρόσημο σε όλα τα διαφορετικά. Δεν ξέρω πώς αλλιώς να το εξηγήσω.

- *Προσωπική σου άποψη;*

Όχι δεν το λέω μόνο εγώ γιατί το είδα σε όλους.

- *Αν δεν ήσασταν εσείς όμως θα έπλεαν σε μια άγνοια γιατί τα παιδιά θα τα είχαν έτσι δεν είναι;*

Ακριβώς. Μα ζητάν την ενίσχυση απίστευτα και λένε «πάρτε τα παιδιά»...αλλά «πάρτε τα» με μια μορφή parking...και με μια μορφή έτσι να τα πάρουμε για να απαλλάξουμε το τμήμα από την παρουσία τους.

- *Οπότε τι δεν δέχονταν; Ανταλλαγή απόψεων, ή συμβουλών ή υποδείξεων για παράδειγμα;*

Υποδείξεων, ανταλλαγή απόψεων και συμβουλών να όλα αυτά.

- *Τι εμπειρία είχες από την επαρχία;*

Θυμάμαι όταν ήμουν στην Αιτωλοακαρνανία στην Κόνιτσα, την πρώτη χρονιά και είχα ένα παιδάκι στο Φάσμα του Αυτισμού, Παράλληλη Στήριξη τότε, δεν μπορείς να φανταστείς πόση αγάπη είχαν όλοι σ' αυτό το παιδί. Και περιμένουν σαν σωτήρα τους αυτόν που θα πάει να βοηθήσει αυτό το παιδί.

- *Μιλάς για συναδέλφους;*

Πρωτίστως οι συνάδελφοι, και οι γονείς βέβαια αλλά πρωτίστως οι συνάδελφοι ναι.

- *Ποια η συνεργασία που αναπτύσσεται με τους συναδέλφους τυπικής τάξης;*

Εμείς ουσιαστικά επιμορφώνουμε και ενημερώνουμε τους συναδέλφους τυπικής τάξης μαζί και με τον Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής. Στην Καβάλα που ήμουν και στην ευρύτερη περιοχή της αλλά και στην Κομοτηνή, στην Ξάνθη που ήμουν ήταν πολύ θετικοί οι συνάδελφοι στις επιμορφώσεις που κάναμε. Είχε αρχίσει να γίνεται προσωπική η επαφή, μιλάω για την Ανατολική Μακεδονία- Θράκη που ήμουν. Στη Θεσσαλονίκη εδώ και 2 χρόνια τώρα έχω λίγο...έτσι αποθαρρυνθεί.

- *Η σχέση σου με τον Διευθυντή των σχολικών μονάδων;*

Έχει απόλυτη ευθύνη...δεν το συζητάω. Απόλυτη ευθύνη. Αυτό το συζητάμε πολύ όλοι όσοι εμπλεκόμαστε με την ειδική αγωγή γιατί αν πας σ' ένα σχολείο το οποίο έχει Τμήμα Ένταξης αλλά δεν σου παρέχει τα απαραίτητα, από τις πιο απλές υποδομές όπως η τάξη που είναι ευθύνη του Διευθυντή... αρχίζουν και δημιουργούνται τα πρώτα προβλήματα. Όταν δεν παρέχεται τάξη η ευθύνη είναι δική του.

- *Ποιοι άλλοι παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν τη συνεργασία με τον Διευθυντή;*

Η αλήθεια είναι ότι η συνεργασία συνήθως γίνεται με δική μας ευθύνη. Δεν έχουν δηλαδή την πρόθεση να συνεργαστούν πάντα. Παρόλο που οι ίδιοι έχουν ιδρύσει Τμήμα Ένταξης.

- *Αναγκαστικά είναι υπεύθυνοι να το προωθήσουν γραφειοκρατικά ή έχουν και τη διάθεση;*

Αν υπάρχουν έστω και 3 παιδιά με γνωμάτευση που χρήζουν Παράλληλης Στήριξης ή Τμήματος Ένταξης είναι υποχρεωμένοι να ιδρύσουν Τμήμα Ένταξης ή να παραπέμψουν τα παιδιά στην πλησιέστερη σχολική μονάδα.

- *Αν είναι θετικός ή αρνητικός στη συνεργασία μαζί σας από τι εξαρτάται;*

Αχ...από τι εξαρτάται...τι να πρωτοπώ τώρα (ψιθυριστά)...κοίταξε από τα 7 χρόνια τα 2-3 ήταν πολύτιμη η συνεργασία και με τον Σύλλογο και με τον Διευθυντή. Οι περιπτώσεις που ο Σύλλογος ήταν συνεργάσιμος και ζητούσε και υποδείξεις και όλα αυτά μπορέσαμε και είχαμε και με τον Διευθυντή πολύ καλή συνεργασία χωρίς αυτό να πηγάζει απαραίτητα από τον ίδιο σε προσωπικό επίπεδο. Κατάλαβες...

- *Δηλαδή οι υφιστάμενοι εκπαιδευτικοί επηρέαζαν τη στάση του Διευθυντή.*

Ναι έτσι ακριβώς. Υπήρχαν όμως και περιπτώσεις που ο Σύλλογος αντιδρούσε και δεν υπήρχε υποστήριξη από τον Διευθυντή.

- *Το αντίθετο όχι, να είναι θετικός ο Σύλλογος και αρνητικός ο Διευθυντής;*
Όχι μια δυο περιπτώσεις μόνο έχει συμβεί σε μένα. Νομίζω ότι από τον Σύλλογο ξεκινάει αυτό και συμμορφώνεται ο Διευθυντής.
- *Είχε κάποιος Διευθυντής κατάρτιση στην Ειδική Αγωγή;*
Δυστυχώς όχι.
- *Κάποιος πιο ευαισθητοποιημένος λόγω προσωπικών ενδιαφερόντων;*
ΕΔΕΑΥ επιτροπές εντός σχολικής μονάδας, που απαρτίζονται από τον Διευθυντή, έναν ειδικό παιδαγωγό, συνήθως Φιλολόγο μπορεί να μπει και Μαθηματικός και την Ψυχολόγο του σχολείου. Όταν ήμουν εκεί στη Μυτιλήνη, στη Λέσβο ήμουν τότε, ήταν πολύ καλή η συνεργασία.
- *Με τους συναδέλφους τυπικής εκπαίδευσης έτυχε να είχες συνεργασία μέσα στα Τμήματα Ένταξης;*
Ναι όταν εξαντλούνταν οι πίνακες με τους συναδέλφους της ειδικής κυρίως στους Μαθηματικούς και αναγκαστικά μπαίνουν ... Να σου πω πώς ήταν;
- *Ναι αν θέλεις...*
Όχι η καταλληλότερη. Όχι δηλαδή όπως μεταξύ συναδέλφων της ειδικής...
- *Μα γιατί; Αυτός που δεν ξέρει και θέλει να μάθει γιατί να είναι αρνητικός ενώ στην ουσία ευνοείται;*
Ωραία, πολύ ωραία ερώτηση! Γιατί νομίζει ότι δεν θα του προσφέρει κάτι. Θεωρεί ότι το γνωστικό του αντικείμενο είναι η δουλειά μας και ότι μέσω του γνωστικού του αντικειμένου θα προσφέρει στα παιδιά οπότε έχει λανθασμένη εικόνα των παιδιών και της διαχείρισής τους.
- *Αν συγκέντρωνες τους παράγοντες που δρουν αρνητικά στη συνεργασία με τους συναδέλφους τυπικής εκπαίδευσης τι θα απαριθμούσες;*
Στην αρχή νόμιζα ανασφάλεια, ανταγωνισμός, αρνητική στάση απέναντι στο θεσμό τώρα με το πέρασμα των χρόνων θεωρώ ότι είναι άγνοια των πραγματικών προβλημάτων που μπορούν να έχουν αυτά τα παιδιά, εννοώ τη διαχείριση των θεμάτων τους. Δηλαδή ένα γνωστικό αντικείμενο, που βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα...οι συνάδελφοι τυπικής εκπαίδευσης δεν μπορούν να φανταστούν... «δεν θα μειώσω απλώς την ύλη» γιατί οι περισσότεροι αυτό μου λένε. Δεν καταλαβαίνουν ότι δεν είναι ποσοτικό το πρόβλημα είναι ποιοτικό, δηλαδή πώς διαχειρίζεσαι την ύλη και πώς την παρουσιάζεις στο παιδί. Οπότε νομίζω ότι αυτό δεν θέλουν να δεχτούν.
- *Ναι αλλά δεν τους προκύπτει το πρόβλημα; Συμπεριφορικά προβλήματα που δεν μπορούν να τα ελέγξουν οπότε να προστρέξουν σε σένα;*
Το κάνουν αυτό σε περιπτώσεις πολύ έντονες. Δηλαδή ένα παιδί που είναι στο Φάσμα και δεν τους ενοχλεί καθόλου δεν ασχολούνται μαζί του. Παιδιά όμως που έχουν

επιθετική συμπεριφορά με θέματα δηλαδή που τους δημιουργούν πρόβλημα στην τάξη αυτά συνήθως μας τα στέλνουν ...

- *Αν εστιάσουμε στον αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας τι προβλήματα σου έχουν τύχει; Υπάρχει κάποιο περιστατικό που να βοήθησες κάποιον συνάδελφο της τυπικής;*

Στα 2 χρόνια στο Μουσικό Σχολείο της Καβάλας υπήρχε έντονο θέμα με παιδί που είχε διαγνωστεί με Asperger. Ήθελαν να του κάνουν αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος γιατί δημιουργούσε προβλήματα από την Α΄ Γυμνασίου και στη Β΄ Γυμνασίου που το ανέλαβα κατάλαβα ότι υπήρχε ζήτημα με το παιδί. Υπήρχαν όμως σχολικά θέματα πολύ έντονα που έκανε το παιδί να έχει επιθετική συμπεριφορά. Δημιουργήσαμε μια ομάδα συναδέλφων, εγώ και η Μαθηματικός της ειδικής, και 2 τυπικής, Μαθηματικός και Φιλολόγος αντίστοιχα πάλι, και κάναμε παρέα στο παιδί. Ουσιαστικά το παίρναμε στο Τμήμα Ένταξης εμείς, παρόντες όμως και οι δύο συνάδελφοι της τυπικής.

- *Ναι...*

Δεν κάναμε όμως μόνο το μάθημα, προσπαθούσαμε δηλαδή και με άλλους τρόπους ε...με διάφορες δραστηριότητες, με πράγματα που του αναθέταμε...σε όλα αυτά τα πράγματα βέβαια ήταν σύμφωνος και ο Διευθυντής.

- *Ναι..*

Ουσιαστικά γίναμε μια ομάδα δράσης με τη συμφωνία του Διευθυντή και του Συμβόλου Ειδικής Αγωγής γιατί διαφορετικά το παιδί θα άλλαζε σχολείο, στα μέσα της χρονιάς, κάτι που δεν θα βοηθούσε κανέναν.

-Οι υπόλοιποι συνάδελφοι;

Στην αρχή ήταν ανένδοτοι ότι «έτσι έπρεπε να γίνει» και μετά είδαν ότι αυτό το πράγμα δούλεψε αρκετά κυρίως χάρη στους συναδέλφους τυπικής εκπαίδευσης. Δηλαδή οι ίδιοι θέλησαν να βοηθηθούν και να βοηθήσουν και το παιδί.

-Και μετά;

Συνέχισε το παιδί να είναι στο σχολείο, και στη Β΄ και στη Γ΄ Γυμνασίου και απ΄ότι μαθαίνω σήμερα είναι πια Β΄ Λυκείου και είναι σε πολύ καλό στάδιο!

-Στο ίδιο σχολείο, το Μουσικό;

Ναι...

-Σε τι ιδιαίτερο συνέβαλε η συνεργασία με τους συναδέλφους της τυπικής πιστεύεις;

Αν αυτό το παιδί ήταν μόνο σε Τμήμα Ένταξης και το παίρναμε όπως όλα τα παιδιά, ναι μεν θα βοηθιόταν γνωστικά και ενδεχομένως και ψυχολογικά, αλλά αν δεν βοηθούσαν οι δύο συνάδελφοι της τυπικής τάξης δεν θα ήταν τόσο καλά τα πράγματα. Γιατί είδαν τη δουλειά που κάναμε στην τάξη και μπόρεσαν και τη μετέφεραν στον υπόλοιπο Σύλλογο και σαφώς στον Διευθυντή.

- *Η συμβολή του Διευθυντή;*

Είχε τα χέρια του δεμένα γιατί η απόφαση του Συλλόγου ήταν ομόφωνη για αλλαγή περιβάλλοντος και οι γονείς ανύπαρκτοι γι' αυτό και προέκυψαν αυτά τα προβλήματα. Αυτό ήταν ένα παράδειγμα πολύ καλής συνεργασίας εκπαιδευτικών τυπικής και ειδικής αγωγής.

- *Πώς νιώθεις μετά από τέτοιου είδους συνεργασίες;*

Μα χωρίς συνεργασία εγώ ακυρώνω το ρόλο μου. Στα Μ...που δεν μπορούσα να συνεργαστώ ήμουν έτοιμη να φύγω στα μισά της χρονιάς. Ούτε τα παιδιά βοηθούνται, ούτε εγώ εξελίσσομαι. Ούτε κάνω αυτό για το όποιο έχω οριστεί...

- *Πάρα πολύ σ' ευχαριστώ!*

Κι εγώ. Καλή επιτυχία!

B. ΓΕΛ

6. ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ (Γυναίκα)

«...ήμασταν υποψιασμένοι από την αρχή όχι όμως κατάλληλα προετοιμασμένοι...».

«Ανταλλάσσαμε εμπειρίες. Συζητούσαμε πώς να σπάσουμε το μάθημα σε κομμάτια και να το κάνουμε πιο απλό»

- *Πόσα χρόνια εργάζεσαι στο συγκεκριμένο ΓΕΛ;*

Τα τελευταία 6 χρόνια.

- *Πριν πού υπηρετούσες;*

Ήμουν 5 χρόνια στο ΕΠΑΛ εδώ της περιοχής και παλαιότερα σε ένα Γυμνάσιο στο Ν. Χαλκιδικής.

- *Και σύνολο προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση;*

22 χρόνια.

- *Να ρωτήσω ηλικία;*

Βεβαίως, 52.

- *Ειδικότητα;*

Φιλολόγος ΠΕ2.

- *Υπάρχουν κάποιοι επιπλέον τίτλοι σπουδών;*

Όχι.

- *Στη διάρκεια της θητείας σου στη δημόσια εκπαίδευση είχες εμπειρία με μαθητές του Αυτιστικού Φάσματος;*

Ναι είχα δύο εμπειρίες.

- *Κάποια κατάρτιση γύρω από τον τομέα της Ειδικής Αγωγής;*

Είχα παρακολουθήσει ένα σεμινάριο για μαθησιακές δυσκολίες των 60 ωρών. Και γενικά ασχολήθηκα προσωπικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λόγω προσωπικού ενδιαφέροντος γιατί ο γιος μου έχει δυσλεξία.

- *Ποια περιστατικά του Αυτιστικού Φάσματος αντιμετώπισες;*

Μια μαθήτρια στο όριο Άσπεργκερ που την είχα 3 χρόνια στο Γυμνάσιο και έναν μαθητή στην Α΄ Λυκείου στο Λύκειο που εργάζομαι αυτή τη στιγμή

- *Η μαθήτρια σε ποιο σχολείο ήταν;*

Όταν δούλευα σε άλλο Νομό. Στην ευρύτερη περιφέρεια του Ν. Χαλκιδικής.

- *Ποια χαρακτηριστικά παρουσίαζε;*

Ήταν πολύ καλή στο σχέδιο με κάποιες μαθησιακές δυσκολίες. Ξαφνικά στα 5 χρόνια, μόλις εντάχθηκε στο εκπαιδευτικό σύστημα, σταμάτησε να μιλάει και να επικοινωνεί. Πήγε πίσω και επανέλαβε 3 φορές την Α΄ τάξη.

- *Ο άλλος μαθητής που ήταν στο ΓΕΛ όπου εργάζεσαι τώρα;*

Ήταν ένας μαθητής στην Α΄ Λυκείου με προβλήματα συμπεριφορικά κυρίως...

- *Τι προβλήματα;*

Δημιουργήθηκαν συγκρούσεις με τους συμμαθητές του.

- *Συνεργάστηκες με άλλους συναδέλφους αναφορικά με τη διαχείριση των μαθητών αυτών;*

Με τη μαθήτρια στο Γυμνάσιο συνεργαστήκαμε για να αντιμετωπίσουμε κάποια μαθησιακά θέματα που είχε. Εδώ στο Λύκειο συνεργαστήκαμε για να αντιμετωπίσουμε κυρίως στοιχεία συμπεριφορικά όχι μαθησιακά.

- *Με όλους τους διδάσκοντες ή συναφείς ειδικότητες;*

Με την πρώτη περίπτωση, τη μαθήτρια του Γυμνασίου, συνεργαστήκαμε 3 συνάδελφοι.

Ήμουν εγώ, ως Φιλολόγος, ένας Θεολόγος και μια συνάδελφος Γαλλικών.

- *Πώς γινόταν η συνεργασία; Επιχειρήσατε προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος;*

Καθένας προσπαθούσε στο δικό του το μάθημα να την βοηθήσει. Της κάναμε ερωτήσεις που φροντίσαμε να τις καταλαβαίνει και τη βοηθούσαμε στα διαλείμματα. Λέγαμε πώς τη βοηθούσαμε. Εγώ π.χ. στα Αρχαία έκανα αυτό και τη βοήθησα και πέτυχε. Ανταλλάσσαμε εμπειρίες. Συζητούσαμε πώς να σπάσουμε το μάθημα σε κομμάτια και να το κάνουμε πιο απλό.

- *Πώς εξελίχθηκε η σχέση μεταξύ σας; Υπήρχε βελτίωση;*

Εκείνο που είναι βέβαιο είναι πως με εμάς τους τρεις το κορίτσι είχε δεθεί πολύ, μας είχε εμπιστοσύνη και μας αναζητούσε στα διαλείμματα. Κρεμάστηκε επάνω μας το κοριτσάκι. Κυρίως σε μένα που την είχα πολλές ώρες. Είχε μαθησιακές όχι συμπεριφορικές δυσκολίες όπως προείπα.

- *Υπήρχε κοινή παιδαγωγική γραμμή ;*

Προσπαθήσαμε να τη δρομολογήσουμε με βάση τις εξελίξεις. Συζητούσαμε τα προβλήματα και προσπαθήσαμε να βρούμε λύσεις στα προβλήματα.

- *Έμαθες την πορεία της μετά το Γυμνάσιο;*

Ναι πέρασε στη Σχολή Καλών Τεχνών.

- *Γινόταν ενημέρωση στο Σύλλογο;*

Στην περίπτωση του κοριτσιού δεν χρειαζόταν ιδιαίτερη αναφορά. Δεν ξεχώριζε από περιπτώσεις παιδιών που παρουσιάζουν αδυναμίες στη μάθηση. Στη β' περίπτωση, του αγοριού, στο Λύκειο που εργαζόμαι σήμερα, έγιναν κάποιες αναφορές στις παιδαγωγικές συνεδριάσεις γιατί υπήρχαν προβλήματα συμπεριφορικά.

- *Τι είδους;*

Τον προκαλούσαν οι συμμαθητές του και η συμπεριφορά του γινόταν απρεπής. Κάποια στιγμή έγραψε κάτι προσβλητικό στο τετράδιο μιας συμμαθήτριάς του. Το αρνήθηκε ότι το είχε γράψει ο ίδιος... Και γενικά είχαν συγκρούσεις και εκτός σχολείου γιατί με τα παιδιά αυτά δεν ήταν στο ίδιο τμήμα στο Γυμνάσιο και ήταν και ζωηρό τμήμα.

- *Επιχειρήσατε να συνεργαστείτε οι συνάδελφοι;*

Κυρίως εγώ που τον είχα και πολλές ώρες, με τη Θεολόγο και μια άλλη Φιλολόγο.

- *Με ποια κριτήρια;*

Με τη μία είμαστε φίλες με την άλλη γενικά επειδή έδειξε ενδιαφέρον και ευαισθητοποίηση, είχε και εμπειρία στο παρελθόν γιατί είχε υπηρετήσει σε σχολείο όπου υπήρχε Τμήμα Ένταξης και είχε κάποια ενημέρωση εκεί γύρω από την Ειδική Αγωγή.

- *Έγινε αναφορά στις συνεδριάσεις του Συλλόγου;*

Προς το τέλος του Α' τετραμήνου η κατάσταση άρχισε να οξύνεται. Ενημερώσαμε τον Σύλλογο περισσότερο για την τεταμένη σχέση με τους συμμαθητές του. Εγώ προσωπικά μίλησα με τους συμμαθητές του και εξήγησα την κατάσταση. Τα συγκεκριμένα παιδιά όμως έλεγαν ότι ο Α...έχει πρόβλημα και έπρεπε να φύγει να πάει σε ειδικό σχολείο.

- *Σε τι συνέβαλαν οι προσπάθειες συνεργασίας στις συνεδριάσεις και με τα παιδιά;*

Στην περίπτωση του αγοριού στο Λύκειο κοινοποιήθηκε το θέμα και ευαισθητοποιήθηκε ο Σύλλογος γιατί το πρόβλημα ήταν συμπεριφορικό. Αλλά στην πράξη δεν καταφέραμε και πολλά πράγματα. Καλέσαμε και τη μητέρα επανειλημμένα.

- *Υπήρχε βοήθεια από κάποιον συνάδελφο με γνώσεις Ειδικής Αγωγής;*

Όχι μόνοι μας το ψάχναμε με την εμπειρία μας.

- *Ποιοι ήταν οι στόχοι σας;*

Η εναρμόνιση των σχέσεων του παιδιού με το περιβάλλον. Στο συγκεκριμένο τμήμα φοιτούν 20 αγόρια και μόνο 6 κορίτσια είναι και ιδιαίτερα ζωηρά και με την εφηβεία καταλαβαίνεις... Τον τσιγκλούσαν συνεχώς για ένα κορίτσι και έκανε ή έλεγε πράγματα μη αποδεκτά κοινωνικά χωρίς να συναισθάνεται...

- *Ποια η συνδρομή, ενημέρωση και στήριξη του Διευθυντή; Υπήρχε συνεργασία μαζί του;*

Ναι γιατί το πρόβλημα ξέφυγε από τα όρια και τα πλαίσια της τάξης και δημιουργήθηκαν συμπεριφορές αρνητικές. Στην ουσία ο Διευθυντής ήταν ο μεσάζων ανάμεσα στη μητέρα του μαθητή και σε μας. Η μητέρα ζητούσε αλλαγή τμήματος αλλά αυτό δεν μπορούσε να γίνει...ειδικά στη μέση της χρονιάς.

- *Πώς αξιολογείτε τη συνεργασία με τον Διευθυντή; Συνέβαλε σε κάτι;*

Πήρε θέση και προσπάθησε να αντιμετωπίσει το πρόβλημα αλλά διαφωνήσαμε στο πώς θα αντιμετωπίσουμε το πρόβλημα. Ζητήσαμε να αλλάξει τμήμα ο μαθητής για να πάει σε άλλο τμήμα όπου θα είχε παρέα και θα γινόταν αποδεκτός. Εκείνος ήταν πιο τυπικός και δεν θέλησε να δρομολογήσει την αλλαγή αυτή. Εκεί διαφωνήσαμε. Δεν ξέρω αν όντως μπορούσε να καλυφτεί η περίπτωση του από τη στιγμή που ανήκε σε μια ιδιαίτερα ευάλωτη κατηγορία.

- *Αναζητήσατε άλλες λύσεις όπως συνέλευση τμήματος, πρόσκληση κάποιου φορέα ψυχοκοινωνικής στήριξης για παράδειγμα;*

Επιχειρούσαμε μία άτυπη συνέλευση τμήματος εκ περιτροπής εμείς οι τρεις συναδέλφισσες, όποτε βρίσκαμε εύκαιρους κάποιους μαθητές «ταραξίες»...δεν ήταν εφικτό να γίνει με την τυπική διαδικασία και τον μαθητή παρόντα. Το θέμα ήταν λεπτό και κάποια πράγματα μη ανακοινώσιμα.

- *Τι άλλου είδους συνεργασία επιδιώξατε;*

Ενημερώσαμε σε μία Συνέλευση θυμάμαι τους συναδέλφους να έχουν τον νου τους στα διαλείμματα για να μην προκληθεί κάποια σύγκρουση πάλι.

- *Και είχε αποτέλεσμα;*

Ναι δεν έγινε κάτι εντός του σχολείου και ο μαθητής ήταν πάντα μόνος και κοντά στο γραφείο των καθηγητών. Το βίαιο περιστατικό έγινε εκτός σχολείου την ώρα που είχαν σχολάσει. Προκάλεσαν τον Α...τον μαθητή με το Asperger και αυτός χτύπησε τον συμμαθητή του ως απάντηση. Έτσι βρέθηκε εκτεθειμένος.

- *Τι απέγινε ο μαθητής αυτός την επόμενη χρονιά;*

Πήγε στο ΕΠΑΛ εδώ πιο πάνω, είναι και οι φίλοι του εκεί κι απ' ό,τι μαθαίνω δεν έχει παρουσιάσει ιδιαίτερο πρόβλημα.

- *Τελικά έλυσε κάποια προβλήματα η συνεργασία αυτή; Πώς θα την αξιολογούσες;*

Η συνεργασία με τους συναδέλφους με βοήθησε θετικά. Συζητούσαμε το πρόβλημα. Στην α'περίπτωση που το πρόβλημα ήταν μαθησιακό η συνεργασία απέβη γόνιμη αλλά στη β'περίπτωση το πρόβλημα του μαθητή ήταν συμπεριφορικό και αφορούσε τις σχέσεις του με τους συμμαθητές του. Δεν λύθηκε το πρόβλημα και ο μαθητής άλλαξε σχολείο στη Β'Λυκείου .

- *Πιστεύεις πως δεν υπήρχε μαθησιακό πρόβλημα για να συνεχίσει σύμφωνα με τις τυπικές ακαδημαϊκές απαιτήσεις του Γενικού Λυκείου;*

Πιστεύω πως ήταν δύσκολο γενικά να συνεχίσει. Απλώς επειδή εξεταζόταν προφορικά στα θεωρητικά μαθήματα του δείχναμε κάποια επιείκεια αλλά για τα άλλα μαθήματα δεν ξέρω...

- *Η παραπάνω αυτή συνεργασία επέφερε αλλαγές σε σένα ως εκπαιδευτικό; Αποκόμισες κάτι ;*

Μου έδειξε κάποιες άλλες πλευρές του ίδιου ζητήματος που εγώ τις έβλεπα μόνο από το δικό μου μάθημα. Πέρα από το αποτέλεσμα πιστεύω πως είναι καλό να ενημερωνόμαστε από την αρχή της χρονιάς για παιδαγωγικά ζητήματα που αφορούν τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Η συμβολή της συναδέλφου Θεολόγου που έτυχε να έχει εμπειρία σε σχολείο όπου υπήρχε Τμήμα Ένταξης και Παράλληλη Στήριξη ήταν πολύτιμη γιατί μας μετέφερε κάποιες γνώσεις και εμπειρίες που αποκόμισε από τους συναδέλφους Ειδικής Αγωγής... Από το Γυμνάσιο που ήταν πριν. Λίγες βέβαια. Γενικά ήμασταν υποψιασμένοι από την αρχή όχι όμως κατάλληλα προετοιμασμένοι.

- *Σ'ευχαριστώ πάρα πολύ!*

Παρακαλώ.

B. ΓΕΛ

7. ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ (Αντρας)

(Εμπειρία διδασκαλίας και σε Τμήματα Ένταξης)

«Θα έπρεπε κάποιος να ήθελε να αναλώσει τον χρόνο του και να έχουμε κοινό επικοινωνιακό κώδικα αλλά και κοινή προσέγγιση του τρόπου διδασκαλίας χωρίς εγωισμούς ...»

«Δεν υπήρχε χρόνος καθώς έπρεπε να τρέξω να πάω και σε άλλο σχολείο ...»

«Σε άλλα σχολεία οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις μπαίνουν στην ουσία του προβλήματος και σε άλλα είναι τυπικές, συνοπτικές διαδικασίες...»

- *Λοιπόν Μαθηματικός, ετών;*

48.

- *Πόσα χρόνια στη δημόσια εκπαίδευση;*

20.

- *Υπάρχουν άλλοι τίτλοι σπουδών;*

Ναι έχω Μεταπτυχιακό στη «Διδακτική των Θετικών Επιστημών».

- *Στο διάστημα της υπηρεσίας σου στη δημόσια εκπαίδευση έτυχε να χειριστείς υποθέσεις μαθητών με Διαταραχές Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας;*

Στο 14^ο έτος της υπηρεσίας μου, το 2013/14, χρειάστηκε να διαχειριστώ ανάλογη υπόθεση σε Τμήμα Ένταξης όπου είχα υπηρετήσει. Και πέρυσι στο Γενικό Λύκειο όπου υπηρετώ έως σήμερα είχαμε έναν μαθητή με Asperger στην Α΄ Λυκείου.

- *Είχες κάποιες γνώσεις Ειδικής Αγωγής;*

Όχι καμία.

- *Τι περιπτώσεις κάλυπτε ο θεσμός των Τμημάτων Ένταξης;*

Παιδιά με διάσπαση προσοχής, δυσλεξία, διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας και άλλες μαθησιακές δυσκολίες.

- *Υπήρχε κάποια ενημέρωση και διαφώτιση για τη διαχείριση των παιδιών στο Τμήμα αυτό Ένταξης;*

Δυστυχώς καμία.

- *Είχες σχετικές εμπειρίες στο παρελθόν;*

Όχι καμία.

- *Και πώς βρέθηκαν στο Τμήμα Ένταξης χωρίς γνωστική επάρκεια;*

Δεν έφταναν οι συνάδελφοι με τις σχετικές γνώσεις...μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή κτλ. Έπρεπε να συμπληρώσω ωράριο...καταλαβαίνεις...

- *Είχες μαθητή/τρια με διάγνωση Αυτιστικού Φάσματος;*

Είχα έναν μαθητή. Με Asperger.

- *Συνάντησες κάποιες δυσκολίες στη διαχείρισή του;*

Σε επίπεδο συμπεριφοράς δεν είχα κανένα πρόβλημα. Σε ζητήματα μαθησιακά υπήρχαν προβλήματα.

- *Τι εικόνα παρουσίαζε γενικότερα;*

Το παιδί αυτό ήταν προσεγμένο από οικογένεια ευκατάστατη που ενημέρωνε το σχολείο. Δεν ήταν παρατημένο.

- *Υπήρχαν κάποιες ειδικότητες που ενδιαφέρονταν περισσότερο;*

Ναι οι Φιλολόγοι που έψαχναν περισσότερο και προσπαθούσαν να το εντάξουν σε θεατρικές δραστηριότητες στο πλαίσιο των εορτών αλλά και αλλού ως ηθοποιό ή ως βοηθό για παράδειγμα.

- *Συνεργάστηκες με άλλους συναδέλφους για το θέμα αυτό;*

Όσον αφορά το Τμήμα Ένταξης μια μικρή συνεργασία είχα με συναδέλφους που είχαν τον μαθητή στην Α΄ Λυκείου. Εγώ τους είχα (τους μαθητές) στη Β΄ Λυκείου. Είχα μια μικρή συνεργασία με τον Μαθηματικό που τους είχε στην Α΄ Λυκείου όπου δεν υπήρχε Τμήμα Ένταξης, χωρίς να μπορούσε να με δια φωτίσει ιδιαίτερα γιατί ο μαθητής χανόταν στο τμήμα.

- *Σου έχει τύχει να συνεργαστείς με συναδέλφους άλλης ειδικότητας;*

Ναι γιατί μου έχει τύχει με πολύ καλούς μαθητές να μην θέλουν να ενταχθούν ομαδικά. Σε τέτοια ομάδα προσπαθήσαμε να εντάξουμε τον εν λόγω μαθητή ...Αλλά ήταν μια πολύ...πώς να το πω; Πρόχειρη και βιαστική ανταλλαγή απόψεων.

- *Για ποιους λόγους δεν είχε προωθηθεί μια συντονισμένη συνεργατική μέθοδος;*

Δεν υπήρχε χρόνος καθώς έπρεπε να τρέξω να πάω και σε άλλο σχολείο και επίσης δεν μπορούμε να ακολουθήσουμε μια κοινή παιδαγωγική γραμμή σε όλα τα θέματα του σχολείου γιατί κάθε συνάδελφος έχει διαφορετική προσέγγιση για τη διδασκαλία του. Ούτε για τις βαθμολογίες δεν μπορούμε να κρατήσουμε κοινή γραμμή. Θα έπρεπε κάποιος να ήθελε να αναλώσει τον χρόνο του και να έχουμε κοινό επικοινωνιακό κώδικα αλλά και κοινή προσέγγιση του τρόπου διδασκαλίας χωρίς εγωισμούς .

- *Με τον Διευθυντή υπήρχε συνεργασία;*

Δεν υπήρχε κάποια ιδιαίτερη συνεργασία όχι. Συνήθως ο Διευθυντής δεν είχε εικόνα άμεση του μαθητή, δεν τον είχε ως μαθητή. Η βοήθεια ήταν να φωνάζει κάποιον ειδικό, να μιλήσει με γονείς κτλ. Σε κάποιες παιδαγωγικές συνεδριάσεις είχαμε ενημέρωση από ψυχολόγο. Στην πράξη δεν μπορεί να σε βοηθήσει άμεσα σε καταστάσεις που δεν έχει ζήσει. Περισσότερο διαπιστώνω ότι ιδανικοί συνεργάτες σε αυτή την περίπτωση είναι οι συνάδελφοι που βιώνουν το ίδιο πρόβλημα και συγκεκριμένα της ίδιας ειδικότητας γιατί ένας μαθητής μπορεί να έχει διαφορετική επίδοση σε άλλα μαθήματα.

- *Οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις μπορούν να δρομολογήσουν μια πιο συνεργατική μορφή διδασκαλίας;*

Σε άλλα σχολεία οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις μπαίνουν στην ουσία του προβλήματος και σε άλλα είναι τυπικές, συνοπτικές διαδικασίες. Αυτό συμβαίνει όταν ο χρόνος που αφιερώνουμε σ' αυτές είναι λίγος.

- *Πώς θα λειτουργούσαν αποτελεσματικά για την ενδόωση μιας ουσιαστικής συνεργατικής πρακτικής μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και με τον Διευθυντή;*

Οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις πρέπει να γίνονται εκτός ωραρίου. Ένας Διευθυντής προσπαθούσε να μας βρίσκει χρόνο, μια φορά στο 15ήμερο ή την εβδομάδα ώστε οι διδάσκοντες ενός τμήματος να βρουν χρόνο για να συνεργαστούν. Δεν τα κατάφερε, στο Λύκειο είναι δύσκολο. Στα Γυμνάσια μπορεί να γίνει αυτό την 7^η ώρα εφόσον έχουν βωρα. Φταίει η δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία γενικότερα.

- *Στο σχολείο όπου εργάζεσαι σήμερα ποια περίπτωση είχες αντιμετωπίσει;*

Έναν μαθητή της Α' Λυκείου με Asperger.

- *Ποιες ιδιαιτερότητες παρατήρησες στη συμπεριφορά του;*

Δεν μπορούσε να αντιληφθεί τι τον ρωτούσα. Ρωτούσα κάτι και απαντούσε ό,τι εκείνος είχε διαβάσει ή ήθελε να πει τέλος πάντων.

- *Συμπεριφορικά υπήρχε πρόβλημα;*

Ήταν πάντα μόνος στο διάλειμμα και κοντά στο γραφείο των καθηγητών. Αυτό μου έκανε εντύπωση. Κάποια στιγμή πληροφορήθηκα από τις καθηγήτριες που ήταν πιο κοντά στο θέμα πως είχαν δημιουργηθεί αντιπαραθέσεις με συμμαθητές του.

- *Το συζήτησες το θέμα περαιτέρω μαζί τους ή με άλλους συναδέλφους;*

Μόνο με τον Μαθηματικό που διδάσκουμε μαζί στην Α΄ Λυκείου. Συζητούσαμε κυρίως πάνω στον τρόπο διδασκαλίας και στις απαιτήσεις που μπορούμε να έχουμε από έναν τέτοιο μαθητή. Υπάρχουν και άλλοι αδύνατοι μαθητές όμως με παρόμοιες επιδόσεις. Κάποια στιγμή προς το τέλος του Β΄ τετραμήνου του έδινα κάποιες πιο απλές ασκήσεις για το σπίτι.

- *Ήταν δική σου ιδέα;*

Το συζητήσαμε με τον συνάδελφο Μαθηματικό ως εγχείρημα διαφοροποιημένης προσέγγισης. Θα το έκανε κι εκείνος σε κάποιον αδύναμο μαθητή που είχε.

- *Είχε αποτέλεσμα;*

Έχω την εντύπωση πως σε κάθε περίπτωση κάποιος άλλος έκανε τις ασκήσεις. Απλώς κατανοούσε κάτι και ως ένα σημείο.

- *Με τον Διευθυντή υπήρξε συνεργασία για τον εν λόγω μαθητή;*

Μας ενημέρωσε απλά σε μια παιδαγωγική συνέλευση ότι υπήρχε πρόβλημα με τους συμμαθητές του. Μας ανακοίνωσε ότι η Φιλολόγος είχε δει ένα άσχημο σχέδιό του στο τετράδιο με υβριστικούς χαρακτηρισμούς προς κάποιους συμμαθητές του.

- *Και τι έκανες γι' αυτό;*

Στο μάθημά μου τον είχα μπροστά και πρόσεχα να μην τον ενοχλεί κανείς. Και στα διαλείμματα όταν είχα εφημερία στον πάνω όροφο γιατί ήταν μονίμως εκεί. Δεν ξέρω τι άλλο θα μπορούσα να κάνω.

- *Αποκόμισες κάτι από τη συνεργασία αυτή;*

Την ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία. Είναι δύσκολο να γίνει αλλά μπορεί να μεριμνήσει κάποιος σαν αρχή με το υλικό των ασκήσεων που μπορεί να είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας και με δυνατότητα επιλογής για κάποιους. Έτσι ενθαρρύνονται οι αδύνατοι και παράλληλα υπάρχει υλικό και για τους προχωρημένους που θέλουν κάτι πιο ενδιαφέρον. Στο τέλος άλλωστε πολλά από αυτά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εξετάζονται προφορικά.

- *Σ' ευχαριστώ πολύ!*

Κι εγώ.

B. ΓΕΛ

8. ΒΙΟΛΟΓΟΣ (Άντρας)

«Ποιον να ρωτούσα; Δεν υπήρχε κάποιος ο οποίος εξειδικεύεται στην Ειδική Αγωγή για να τον ρωτήσω...».

- *Πόσα χρόνια απασχολείσαι στη δημόσια εκπαίδευση;*

Έχω 16 χρόνια προϋπηρεσίας συνολικά.

- *Ηλικία περίπου;*

Περίπου...46.

- *Τίτλοι σπουδών;*

Είμαι Βιολόγος και έχω κάνει και Μεταπτυχιακό.

- *Εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές με Αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας στο Γενικό Λύκειο;*

Ναι είχα έναν μαθητή στην Α΄ Λυκείου πέρυσι.

- *Τι είδους ιδιαιτερότητες εντόπισες στον μαθητή αυτό;*

Παρουσίαζε δυσκολίες όχι τόσο στη συμπεριφορά όσο στο γνωστικό αντικείμενο. Άλλα τον ρωτούσες άλλα απαντούσε και ήταν και ικανοποιημένος από αυτό που απαντούσε.

- *Τι μάθημα δίδασκες;*

Βιολογία.

- *Είχε πρόβλημα στην απομνημόνευση ή στην κατανόηση;*

Όχι τόσο στην απομνημόνευση όσο σε αυτό που τον ρωτούσες. Δεν διέθετε αντιληπτική ικανότητα.

- *Αποστήθιζε κάτι;*

Αποστήθιζε κάτι ελάχιστο, του τύπου τρεις σειρές μαθήματος, επέμενε να σου πει μάθημα οπότε και συ τον σήκωνες για να τον επιβραβεύσεις, έλεγε τρεις, τέσσερις σειρές, σταματούσε χωρίς να σου έχει απαντήσει σε αυτό που τον ρωτάς. Κι εκεί τελείωνε η υπόθεση.

- *Είχες κάποια ενημέρωση γύρω από την Ειδική Αγωγή;*

Όχι καμία.

- *Οπότε πώς το χειρίζόσουν;*

Εγώ το χειρίζομουν συγκαταβατικά. Προσπαθούσα να μην το ζορίσω το παιδί ψυχολογικά.

- *Από μόνος σου ενστικτωδώς;*

Ναι ενστικτωδώς. Και να μην το γνώριζα πάλι θα το καταλάβαινα ότι έχει πρόβλημα.

- *Έγινε κάποια ενημέρωση στο σχολείο σας γι' αυτό;*

Η ενημέρωση αφορούσε το πρόβλημά του, όχι πώς αντιμετωπίζουμε ένα παιδί με Άσπεργκερ.

- *Από πού έγινε η ενημέρωση;*

Στον Σύλλογο από τον Διευθυντή, στην αρχή της χρονιάς.

- *Δεν ζητήσατε βοήθεια από συναδέλφους;*

Όχι τον αντιμετώπισα όπως οποιονδήποτε αδύναμο μαθητή. Ποιον να ρωτούσα; Άλλωστε δεν υπήρχε κάποιος ο οποίος εξειδικεύεται στην Ειδική Αγωγή για να τον ρωτήσω. Και είδα ότι ακόμη και οι συναδέλφισσες Φιλολόγοι που δεν τον δίδασκαν αλλά ήταν συνεξετάστριες στις προφορικές εξετάσεις στο τέλος ... «τους σηκώθηκε η τρίχα κάγκελο». Γιατί δεν είχαν έρθει

σε επαφή με το παιδί και ήταν η πρώτη φορά που το γνώριζαν και τέλος πάντων τις εξέπληξε κι εκείνες.

- Δεν υπήρχε δηλαδή κατά τη διάρκεια της χρονιάς αλληλοενημέρωση;

Μπα όχι... Αν ήταν προϋδασμένοι κατά τη διάρκεια της χρονιάς δεν θα συνέβαινε αυτό.

- Συνεργασία με τον Διευθυντή υπήρχε;

Ο Διευθυντής απλά μας ενημέρωσε για το πρόβλημα του παιδιού. Ότι έχουν προσκομίσει χαρτιά, να τον προσέχουμε επειδή έχει αυτό το πρόβλημα...τελεία...

- Γιατί δεν θελήσατε μια περαιτέρω συνεργασία μαζί του;

Δεν μπορούσε να βοηθήσει κι ο Διευθυντής παραπάνω...σε τι να βοηθήσει; Ο Σ...ήταν μια ήπια περίπτωση. Προς το τέλος της χρονιάς όμως προέκυψε πρόβλημα με τους συμμαθητές του...πρόβλημα κοινωνικοποίησης και όχι μαθησιακό.

- Σ'ευχαριστώ πολύ.

Παρακαλώ. Δεν ξέρω αν σε κάλυψα...

B. ΓΕΛ

9. ΘΕΟΛΟΓΟΣ (Γυναίκα)

(Εμπειρία και από προϋπηρεσία σε Γυμνάσιο με Παράλληλη Στήριξη και Τμήματα Ένταξης)

«Στο σχολείο αυτό υπήρχε Τμήμα Ένταξης από την αρχή οπότε υπήρχε ένα καλό παρελθόν, οι συνάδελφοι ήταν ενημερωμένοι δεν ξέρω αν ήταν καταρτισμένοι»

«Η Διεύθυνση και η Γραμματέας και το προσωπικό άτυπα έκαναν μια συνεδρίαση για το πώς θα χειριστούν το θέμα, πώς θα πουν στον Β.....ότι ο αγαπημένος του καθηγητής που τον στήριζε παράλληλα τόσο καιρό είχε φύγει από τη ζωή...»

«Η συνάδελφος της Ειδικής Αγωγής ήταν πρόθυμη γενικά να βοηθήσει όλους μας γιατί είχαμε πολλές απορίες και για παιδιά αδιάγνωστα»

- Ποια είναι η ειδικότητά σου;

Θεολόγος, κλάδος ΠΕ01.

- Πόσα χρόνια είσαι διορισμένη στο δημόσιο;

Γύρω στα 12 έτη συνολικά.

- Στο συγκεκριμένο ΓΕΛ από πότε υπηρετείς;

Πέρυσι πήρα οργανική εδώ, αλλά ήμουν και παλιότερα, πριν από πέντε χρόνια περίπου.

- Ηλικία;

48.

- Πότε και ποιες εμπειρίες είχες από μαθητή στο Φάσμα του Αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας;

Πριν από 3 χρόνια περίπου σ'ένα Γυμνάσιο που ήμουν υπήρχε Παράλληλη Στήριξη και Τμήμα Ένταξης. Εκεί είχα έναν μαθητή με Άσπεργκερ. Τον Β.....

- *Εσύ έχεις κάποια επιπλέον κατάρτιση στην Ειδική Αγωγή;*

Όχι. Έχω Μεταπτυχιακό αλλά όχι στην Ειδική Αγωγή, καμία τυπική κατάρτιση.

- *Τι τάξη ήταν ο μαθητής;*

Ήταν Β' Γυμνασίου και τον είχα και στην Γ'.

- *Διαπίστωσες κάποιες ιδιαιτερότητες; Σε προβλημάτισε κάτι;*

Ο πρώτος μου προβληματισμός ξεκίνησε στο πρώτο διαγώνισμα που γράψαμε. Στη Β' Γυμνασίου ξεκινήσαμε δυναμικά στα προφορικά συμμετείχε... και όταν ήρθε η ώρα του επίσημου διαγωνίσματος και περίμενα να γράψει άριστα, γιατί ήταν άριστος στα προφορικά, κοιτούσε το γραπτό του, κοιτούσε αριστερά, κοιτούσε από εδώ και από κει... Βέβαια ευθύνομαι κι εγώ που δεν ενημερώθηκα γιατί ήμουν στη διάθεση του ΠΥΣΔΕ και άργησα να τοποθετηθώ. Που σημαίνει πως ο Σύλλογος είχε ενημερωθεί για τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες κι εγώ δεν ήξερα καθόλου.

- *Δεν ήξερες καθόλου τη διάγνωση ...*

Ναι και δεν ήμουν προετοιμασμένη. Ήταν βέβαια λάθος δικό μου που έπρεπε μόλις είχα τοποθετηθεί να ρωτούσα. Αλλά δεν με είχε προβληματίσει γιατί ήταν άψογος στα προφορικά.

- *Εξεταζόταν γραπτά;*

Το παιδί εξεταζόταν προφορικά εγώ δεν το γνώριζα...Κι όταν είδα ότι δεν είχε γράψει σχεδόν τίποτα ρώτησα κι έμαθα ότι το παιδί είχε αυτή την ιδιαιτερότητα... Asperger.

- *Οπότε μετά ήξερες;*

Όχι τότε ακριβώς συνειδητοποίησα ότι δεν ήξερα και πως ήμουν αθωράκιστη.

- *Και τι έκανες;*

Άρχισα να συμβουλευόμαι τους συναδέλφους που τον είχαν και την προηγούμενη χρονιά γιατί δεν έβλεπα άλλα συμπτώματα στο παιδί αλλά με φόβισε η διάγνωση.

- *Γιατί σε φόβισε;*

Γιατί δεν ήξερα...η όλη του πορεία δεν έδειχνε έκδηλα συμπτώματα.

- *Σε βοήθησαν οι συνάδελφοι;*

Μου είπαν λίγα πράγματα (γιατί δεν υπάρχει κατάρτιση ξέρεις...) πως αυτά τα παιδιά έχουν κάποια ιδιαίτερα χαρίσματα και αυτό όντως το εκδήλωσε στο μάθημα των Θρησκευτικών που του άρεζε.

- *Πώς το κατάλαβες αυτό;*

Με ακολουθούσε στα διαλείμματα γιατί είχε απορίες ...του άρεζε η φύση του μαθήματος τα μεταφυσικά...επίσης μου έλεγε πως έκανε πολλά ταξίδια με την οικογένεια που είχε κάποια προβλήματα αλλά ήταν κοντά του.

- *Πώς εξελίχθηκε η συνεργασία με τους συναδέλφους;*

Άψογα γιατί το παιδί αυτό είχε και Παράλληλη Στήριξη. Στα Θρησκευτικά βέβαια δεν χρειαζόταν αλλά έμπαινε και συνεργαζόμασταν άψογα.

- *Ποιες ήταν οι αρμοδιότητες της καθηγήτριας Παράλληλης Στήριξης την ώρα του μαθήματός σου;*

Όταν μοίραζα φυλλάδια η καθηγήτρια της Παράλληλης Στήριξης του εξηγούσε κάποια πράγματα.

- *Στα διαλείμματα;*

Ναι και στα διαλείμματα τον βοηθούσε! Στην τάξη ήταν σαν να μην υπήρχε (η εκπαιδευτικός) αλλά βοηθούσε ουσιαστικά. Από τότε ο Β...δεν «χανόταν» την ώρα του διαγωνίσματος.

- *Πότε ήρθε η καθηγήτρια της Παράλληλης Στήριξης;*

Τον Νοέμβριο μετά το διαγώνισμα του τριμήνου...τότε ήταν τρίμηνα.

- *Σε τι συνέβαλε γενικότερα ;*

Εγώ δεν είχα άλλο πρόβλημα με τον Β... και μου έλεγε η συνάδελφος αυτό, ότι της έκανε εντύπωση πως επειδή του άρεσε σήκωνε συνέχεια το χέρι του...αυτό συζητούσαμε: «όταν ενδιαφέρει κάτι τον Β...είναι άριστος, αν του αρέσει κάτι ξεχωρίζει» μου έλεγε.

- *Με τους άλλους συναδέλφους αναπτύχθηκε κάποια συνεργασία σχετικά με τη διαχείριση του μαθητή αυτού;*

Οι συνάδελφοι που συνεργάζονταν ήταν και φίλοι γιατί ήταν χρόνια στο ίδιο σχολείο. Στο σχολείο αυτό υπήρχε Τμήμα Ένταξης από την αρχή οπότε υπήρχε ένα καλό παρελθόν, οι συνάδελφοι ήταν ενημερωμένοι δεν ξέρω αν ήταν καταρτισμένοι.

- *Ήταν κάποιες ειδικότητες πιο ευαισθητοποιημένες;*

Όχι και Φιλολογοί και Θετικών Επιστημών γιατί ερχόταν και Φυσικός Παράλληλης Στήριξης και αυτό βοηθούσε πολύ.

- *Θυμάσαι κάποια συνεργασία σε ένα ιδιαίτερο θέμα;*

Θυμάμαι ένα πρόβλημα που προέκυψε με την απώλεια του συναδέλφου του Φυσικού που του έκανε Παράλληλη Στήριξη. Εκεί και η Διεύθυνση και η Γραμματέας και το προσωπικό άτυπα έκαναν μια συνεδρίαση για το πώς θα χειριστούν το θέμα, πώς θα πουν στον Β.....ότι ο αγαπημένος του καθηγητής που τον στήριζε παράλληλα τόσο καιρό είχε φύγει από τη ζωή.

- *Έτσι ξαφνικά έγινε;*

Ναι συνέβη αιφνιδίως στο άλλο σχολείο που δούλευε. Και επειδή ήταν ο αγαπημένος καθηγητής του Β...ειδοποίησε ο πατέρας του το σχολείο μας για να του το πούμε με τρόπο.

- *Και πώς το χειριστήκατε;*

Συζήτησαν για το πώς να του το πουν και ο πατέρας του είπε να τον προσεγγίσω κι εγώ επειδή του άρεσαν τα Θρησκευτικά και τα μεταφυσικά... Τελικά με τη βοήθεια των συναδέλφων το πήρε πολύ καλά. Ο πατέρας ενήργησε προληπτικά.

- *Και ο Διευθυντής ανταποκρίθηκε άμεσα;*

Ναι ήταν πολύ ωραίο το κλίμα υπήρχε σύμπνοια. Η συνάδελφος της Ειδικής Αγωγής ήταν πρόθυμη γενικά να βοηθήσει όλους μας γιατί είχαμε πολλές απορίες και για παιδιά αδιάγνωστα ...Η ερχόταν έπαιρνε τα παιδιά από την τάξη και κανένας δεν διαμαρτυρόταν. Και η συνάδελφος της Ειδικής Αγωγής ήταν πολύ καταρτισμένη που ήταν επικεφαλής στο Τμήμα Ένταξης και μας βοηθούσε πολύ.

- *Ο Διευθυντής πώς συνέβαλε;*

Δεν ξέρω αν είχε γνώσεις στην Ειδική Αγωγή αλλά ήταν και αυστηρός και αγκάλιαζε τα παιδιά. Προσπαθούσε να μας παρακινήσει να καθίσουμε και παραπάνω αν έπρεπε να κάνουμε κάτι, μια συνεδρίαση για να βοηθήσουμε ένα παιδί. Ήταν νομοταγής, εμένα μου άρεζε αλλά υπήρχαν και αντιδράσεις.

- *Πώς το πετύχαινε;*

Ήταν ευαισθητοποιημένος αλλά και έλεγε «πρέπει να το κάνουμε». Ήταν απαρέγκλιτος.

- *Τι έγινε όταν ήρθες στο Λύκειο; Είχες ανάλογη εμπειρία;*

Εδώ λοιπόν με το που έρχομαι στην Α΄ Λυκείου φρόντισα να ενημερωθώ. Στο σχολείο αυτό το Γυμνάσιο συστεγάζεται οπότε η ενημέρωση είναι πιο εύκολη. Είναι και μικρή η τοπική κοινωνία εδώ. Είχα λοιπόν τον Α...έναν μαθητή με Asperger μόνο όμως στην Α΄ Λυκείου. Φέτος είναι στο ΕΠΑΛ.

- *Τι ιδιαιτερότητες παρουσίαζε;*

Ήταν κλειστός και ανέκφραστος. Δεν έδειχνε φοβισμένος αλλά θυμωμένος. Στην πορεία προέκυψε αδυναμία εγκληματισμού με τους συμμαθητές του. Ήταν και το τμήμα πολύ ζωνρό.

- *Συνεργαστήκατε με κάποιους συναδέλφους για τη διαχείριση της κατάστασης;*

Ναι με δύο Φιλολόγους περισσότερο. Ρωτήσαμε και την Υποδιευθύντρια από το Γυμνάσιο και τη Διευθύντρια...(ήταν άλλη Διευθύντρια που έφυγε τώρα), και μας είπε πως δεν υπήρχε τόσο μεγάλο πρόβλημα γιατί ήταν διαφορετική η σύνθεση του τμήματος.

- *Τι γινόταν δηλαδή;*

Τον προκαλούσαν οι συμμαθητές του, του έλεγαν και μερικά υπονοούμενα ερωτικής φύσης για ένα κορίτσι...προέκυψε στο τέλος ανάρμοστη συμπεριφορά. Κάτι έγραψε..είχε ζωγραφίσει και κάτι βίαιο στο τετράδιό του. Έδειχνε μίσος για κάποιους και αυτοί τον κορόιδευαν, ενώ τους είχαμε μιλήσει επανειλημμένα για την περίπτωση του μαθητή αυτού.

- *Συνεργάστηκες με άλλους συναδέλφους για τη διαχείριση του θέματος;*

Περισσότερο με τις δύο Φιλολόγους. Αναφέραμε και μερικά πράγματα στον Σύλλογο αλλά δεν είδα να γίνεται τίποτα.

- *Σε βοήθησε η εμπειρία που είχες αποκτήσει από τη συνεργασία σου με τους συναδέλφους Ειδικής Αγωγής στο προηγούμενο σχολείο;*

Ναι είχα μάθει πολλά για το προφίλ ενός παιδιού που παρουσιάζει διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος και είχα ενημερώσει τα παιδιά και όσους συναδέλφους με ρωτούσαν.

- *Τι τους είπες;*

Για το επικοινωνιακό έλλειμμα που παρουσιάζουν και την εμμονική συμπεριφορά τους. Ήταν αυτά τα στοιχεία που χλεύαζαν και προκαλούσαν στον Α... Εκείνος γινόταν επιθετικός και δημιουργούνταν μια κατάσταση «αμφίδρομου bullying»...

- *Πώς δρομολογήθηκε η συνεργασία τελικά;*

Τελικά εκείνο που καταλήξαμε να συζητάμε ήταν πώς θα γινόταν πιο ήσυχο το μάθημα. Η Φιλολόγος ως υπεύθυνη του τμήματος έβαλε τον Α... να κάθεται μπροστά και είχαμε πει να προσέχουμε όλοι στις εφημερίες τη συμπεριφορά των άλλων παιδιών.

- *Ποιοι ήταν οι στόχοι σας;*

Να μην δημιουργηθούν έκρυθμες καταστάσεις.

- *Πέτυχε;*

Όσο ήμασταν μέσα στο πλαίσιο του σχολικού ωραρίου ναι. Το κακό έγινε εκτός σχολείου σε μια συμπλοκή που προέκυψε από λογομαχία την ώρα που γυρνούσαν από το σχολείο...

- *Στο γνωστικό αντικείμενο υπήρχε πρόβλημα;*

Στο δικό μου το μάθημα δεν είχα απαιτήσεις. Απλώς του έδινα τον λόγο για να μου πει ό,τι ήθελε και προσπαθούσα να μην τον αγνοήσω. Αυτό έκαναν και οι Φιλολόγοι απ'ό,τι συζητούσαμε. Για τις άλλες ειδικότητες δεν ξέρω.

- *Ποια ήταν η θέση του Διευθυντή σ'όλα αυτά;*

Είχε επικοινωνία με την μητέρα η οποία φρόντιζε πάρα πολύ το παιδί και ερχόταν στο σχολείο συχνά. Εγώ δεν μίλησα ποτέ μαζί της. Ο Διευθυντής μας μετέφερε το αίτημά της για αλλαγή τμήματος του παιδιού αλλά μας είπε πως δεν γινόταν. Γενικά μας μετέφερε τις απόψεις της μητέρας αλλά δεν γινόταν κάτι παραπάνω.

- *Τι έγινε μετά;*

Την επόμενη χρονιά έφυγε, φέτος δηλαδή είναι στο ΕΠΑΛ.

- *Τελικά ποιο πιστεύεις ότι ήταν το αποτέλεσμα της όποιας συνεργασίας σας;*

Κοίτα είναι δύσκολο να συνεργαστείς με όλους τους διδάσκοντες ενός τμήματος ή ενός Συλλόγου. Ειδικά στο Γενικό Λύκειο υπάρχει ανταγωνιστικό πνεύμα και αγώνας γενικά για την κάλυψη της ύλης οπότε δεν υπάρχει χρόνος για συστηματική συνεργασία...(παύση) ούτε διάθεση. Μόνο άτυπες συζητήσεις. Αν δεν υπήρχαν τα κενά μας ούτε αυτές θα γίνονταν ίσως...

- *Υπήρχε όμως αποτέλεσμα;*

Τυπικά όχι γιατί ο μαθητής άλλαξε σχολείο. Δεν ξέρω αν αναγκάστηκε ή η επιλογή αυτή θα ήταν η καλύτερη γι'αυτόν. Πάντως εμείς που συνεργαστήκαμε νιώθουμε πιο γεμάτες

γνωστικά και συναισθηματικά...για το παιδαγωγικό κομμάτι λέω...αυτό σε γεμίζει. Αλλιώς μόνο την ύλη; Νιώθεις ανεπαρκής δεν ξέρω...

- Ευχαριστώ πολύ!

Παρακαλώ, ελπίζω να σε κάλυψα.

B. ΓΕΛ

10. ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ (Γυναίκα)

(Συνεργασία και με εκπαιδευτικούς των Τμημάτων Ένταξης)

«Όταν πρωτοδούλεμα σε κάποιο σχολείο που είχε και Τμήματα Ένταξης πραγματικά θεώρησα ότι κολυμπάω στον ωκεανό...»

«...επειδή έτυχε να υπάρχουν καθηγητές Ειδικής Αγωγής και Φιλολόγοι και Μαθηματικοί και Φυσικοί συνέχεια μας τροφοδοτούσαν με φυλλάδια για να διαβάσουμε, μας ενημέρωναν συνεχώς και στα διαλείμματα»

«Δεν μπορεί να σταθεί ένα σχολείο πια χωρίς Τμήματα Ένταξης γιατί και τα παιδιά είναι πολλά και οι καθηγητές Ειδικής Αγωγής δίνουν κατευθυντήριες γραμμές»

«Προσπαθήσαμε να τηρήσουμε μια κοινή παιδαγωγική γραμμή που πρέπει να υπάρχει γιατί καταρχάς τα παιδιά αυτά χρειάζονται σταθερότητα»

- Ποια η ειδικότητά σου;

Λοιπόν είμαι Φιλολόγος ΠΕ02.

- Προϋπηρεσία;

15 χρόνια προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση.

- Τοποθέτηση;

Δεν έχω οργανική. Φέτος και πέρυσι μοιράζω τις ώρες μου στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο εδώ στην περιοχή...

- Ηλικία;

45 ετών.

- Ποια είναι η εμπειρία σου στη διδασκαλία μαθητών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας;

Είχα τρία τέτοια παιδιά...

- Τι είδους ιδιαιτερότητες παρατήρησες στους μαθητές αυτούς;

Συνήθως παρουσίαζαν δυσκολίες στα φιλολογικά μαθήματα καθώς τα μαθήματα αυτά απαιτούν πιο πολύ ενσυναίσθηση και τα παιδιά αυτά τη στερούνται οπότε δυσκολεύονταν στα φιλολογικά μαθήματα λόγω απουσίας συναισθήματος. Ήταν πολύ καλά στα Μαθηματικά και σε μαθήματα που απαιτούν πιο πρακτική σκέψη...τουλάχιστον αυτά που είχαμε εμείς. Τα παιδιά αυτά έχουν μια αποστασιοποίηση γενικά μια ψύχρα σ' αυτό το κομμάτι. Τους λείπει το έντονο συναίσθημα.

- *Πώς κινούνταν στον κοινωνικό του περίγυρο;*

Εκεί δυσκολεύονταν πολύ στις σχέσεις με τους συμμαθητές τους.

- *Θυμάσαι κάποια συγκεκριμένα περιστατικά;*

Ένα παιδί που τώρα μου έρχεται στο μυαλό μου, ήταν πολύ καλό στα Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία (παύση). Αυτό το παιδάκι καταλάβαινε στο βλέμμα των άλλων παιδιών την κοροϊδία ή την απόρριψη και ενώ ήταν γενικά πολύ ήσυχο έτυχε κάποια φορά που «έπαιξαν ξύλο» κατά κάποιον τρόπο γιατί καταλάβαινε από τον τρόπο που τον κοίταζαν ότι είναι κάτι διαφορετικό...Εκεί δυσκολεύονται, δύσκολα κάνουν δηλαδή φιλίες.

- *Έχεις κάποιες γνώσεις Ειδικής Αγωγής ή άλλον τίτλο σπουδών;*

Όχι μόνο το βασικό πτυχίο...ούτε έχω πιστοποιημένες γνώσεις Ειδικής Αγωγής. Απλά όταν πρωτοδούλεψα σε κάποιο σχολείο που είχε και Τμήματα Ένταξης πραγματικά θεώρησα ότι κολυμπάω στον ωκεανό. Αλλά επειδή έτυχε να υπάρχουν καθηγητές Ειδικής Αγωγής και Φιλολόγοι και Μαθηματικοί και Φυσικοί συνέχισα να τροφοδοτούσαν με φυλλάδια για να διαβάσουμε, μας ενημέρωναν συνεχώς και στα διαλείμματα.

- *Ήταν τυπικής εκπαίδευσης οι συνάδελφοι αυτοί;*

Ναι, ναι. Αυτοί που ήξερα εγώ είχαν κάνει Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή οπότε είχαν εμπειρία και μπορούσαν και μας καθοδηγούσαν. Και έτσι είχα αποκτήσει κάποιες γνώσεις και ρωτούσα κάθε τόσο «τι αυτό...τι εκείνο», δηλαδή το κάθε παιδί τι χρειάζεται. Κι αυτοί μας έλεγαν τι να κάνουμε και μας καθοδηγούσαν.

- *Με τους άλλους συναδέλφους τυπικής εκπαίδευσης είχες κάποια συνεργασία για τη διαχείριση των παιδιών αυτών;*

Αναγκαστικά υπάρχει πάντα...και πρέπει να υπάρχει.

- *Πρέπει ή υπάρχει;*

Υπάρχει...στην αρχή ...να σου πω εγώ το κλίμα που βρήκα. Ήμουν σε ένα σχολείο με Τμήματα Ένταξης όπου οι παλαιότεροι δεν ήταν καθόλου χαρούμενοι γι'αυτό γιατί συγκέντρωνε παιδιά με διάφορες μαθησιακές δυσκολίες. Οι πιο μεγάλης ηλικίας ήταν αρνητικοί. Οι πιο νέας ηλικίας συνάδελφοι το δέχτηκαν πιο θετικά γιατί καταλάβαιναν πως τα παιδιά αυτά κάπως πρέπει να τα αγκαλιάσεις και να τα εντάξεις στη γενική εκπαίδευση.

- *Με αυτούς τους συναδέλφους πώς ήταν η συνεργασία για τη διαχείριση των μαθητών του Αυτιστικού Φάσματος;*

Εεε ήτανε καλή....

- *Κι αυτοί που είχαν αρνητική στάση;*

Κοίταξε να δεις, όταν σ'έναν Σύλλογο οι περισσότεροι είναι θετικοί απέναντι σε ένα πράγμα αναγκαστικά και οι δύο, τρεις που είναι αρνητικοί στο τέλος συμβαδίζουν γιατί δεν μπορούν να αποτελούν τη μειοψηφία. Αναγκαστικά κι αυτοί κάποια στιγμή αναγκάστηκαν να αποδεχτούν την κατάσταση και γιατί όταν είδαν ας πούμε πως με τη θετική αντιμετώπιση τα

πράγματα πήγαν ας πούμε καλύτερα αναγκαστικά την εφάρμοσαν κι αυτοί. Και όντως πήγαν και σ' αυτούς καλύτερα γιατί όσο αντιδράς δεν λύνεις το πρόβλημα.

- *Σε ποιον τομέα δρομολογήθηκε η συνεργασία;*

Προσπαθήσαμε να τηρήσουμε μια κοινή παιδαγωγική γραμμή που πρέπει να υπάρχει γιατί καταρχάς τα παιδιά αυτά χρειάζονται σταθερότητα. Και μετά συζητούσαμε και ανταλλάσσαμε εμπειρίες στο διάλειμμα, μιλούσαμε και λέγαμε «τι έκανες εσύ και σου συμπεριφέρεται καλύτερα» γιατί όταν κάποιος βλέπει ότι το παιδί αυτό είναι πιο ήσυχο στην τάξη του και παρακολουθεί καλύτερα λέει θα το κάνω κι εγώ, θα το εφαρμόσω κι εγώ... ή τι κάνεις εσύ να το κάνω κι εγώ ώστε ν' αλλάξουν τα πράγματα.

- *Συναφείς ειδικότητες ή και άλλες;*

Πάντα είσαι πιο κοντά με κάποιον και με αυτόν συνεργάζεσαι καλύτερα. Εμείς είχαμε πολύ καλή σχέση οι Φιλολόγοι μεταξύ μας. Είχαμε και κοινό γνωστικό αντικείμενο και χημεία πάνω απ' όλα. Οπότε μπορούσαμε από κοινού να κάνουμε πράγματα μαζί. Φτάσαμε στο σημείο να εντάξουμε τα παιδιά αυτά και σε σχολικές γιορτές γιατί έβλεπαν ότι ήταν απόντες από αυτό το κλίμα του τραγουδιού του σκετς και το σύνολο των παιδιών τους αποδέχτηκε κάποια στιγμή. Αν δείχνεις στα παιδιά με τη συμπεριφορά σου εσύ ότι απέναντι σε ένα άτομο πρέπει να δείχνεις κατανόηση, σεβασμό και αγάπη τα παιδιά το αποδέχονται.

- *Βοηθήθηκαν σε κάτι από ιδέες άλλων συναδέλφων;*

Εγώ πάρα πολύ ναι. Βοηθήθηκα. Καταρχάς το γεγονός ότι τα θέματα που βάζαμε ήταν διαβαθμισμένης δυσκολίας προσαρμοσμένα για τις ικανότητες όλων των παιδιών, που κανονικά έτσι πρέπει να είναι για όλα τα παιδιά. Και η συμπεριφορά μέσα στην τάξη. Ότι πρέπει να δίνεις τα καθήκοντα στους ίδιους να μην τα λες απλά έτσι. Γιατί αυτά θέλουν πιο εξειδικευμένα να τους τα γράφεις. Δίναμε τα μαθήματα στους ίδιους τα γράφαμε. Επίσης σε κάποιες περιπτώσεις που και οι γονείς βοηθούσαν πολύ. Υπήρχε τετράδιο επικοινωνίας με τον γονέα .

- *Ποιανού ιδέα ήταν αυτό;*

Αυτό ήταν ιδέα των καθηγητών Ειδικής Αγωγής. Δεν μπορεί να σταθεί ένα σχολείο πια χωρίς Τμήματα Ένταξης γιατί και τα παιδιά είναι πολλά και οι καθηγητές Ειδικής Αγωγής δίνουν κατευθυντήριες γραμμές. Δεν μπορεί ένας άνθρωπος να τα ξέρει όλα. Αν υπάρχει σε κάθε σχολείο ένας καθηγητής Ειδικής Αγωγής αμέσως το κλίμα γίνεται διαφορετικό. Δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές και οι υπόλοιποι λειτουργούν σαν πολλαπλασιαστές της γνώσης.

-*Στον Σύλλογο τα συζητούσατε αυτά;*

Ναι τα συζητούσαμε.

-*Τι είδους προβλήματα συζητούσατε;*

Για την αντιμετώπιση κάποιων περιστατικών. Έλεγα ας πούμε: «Πήγαινα κοντά του τού χαμογελούσα. Του έλεγα συνέχεια το όνομά μου ποια είμαι. Του μιλάς με ήσυχο και ήρεμο

τρόπο». Λέγαμε τους τρόπους χειρισμού που ακολουθούσαμε. Είδαμε ότι όταν δεν δίνεις σημασία αυτό σιγά σιγά περνάει. Είχαμε ένα παιδάκι που έλεγε «ποιος είσαι εσύ, ποιος είσαι συ» ...Δεν ήταν όλα τέλεια και ιδανικά βέβαια...Γιατί κι εγώ πολλές φορές εκνευρίστηκα και οι άλλοι οι συνάδελφοι εκνευρίστηκαν...Τα συζητούσαμε όμως.

- *Το κέρδος που αποκόμισες ποιο ήταν;*

Ανακουφίζεσαι όταν τα συζητάς, αποκτάς δύναμη, αποφασίζεις να κάνεις υπομονή αλλά και μαθαίνει ο ένας από τον άλλο. Βλέπεις ότι και οι άλλοι έχουν ίδιους προβληματισμούς. Και καταλαβαίνεις ποιος είναι ο ρόλος σου σαν εκπαιδευτικός για να βοηθήσεις μια τέτοια κατάσταση. Εμένα με βοήθησε πάρα πολύ και στην κατανόηση με την οποία βλέπω τα «φυσιολογικά» παιδιά μέσα στην τάξη. Γιατί καλείσαι να κάνεις υπομονή και δείχνω μεγαλύτερη κατανόηση και στην κούρασή τους. Σαν να με εκπαίδευσε. Γιατί καλείσαι να κάνεις πολλή υπομονή οπότε μετά μαθαίνεις σ' αυτό.

- *Ήταν κάτι που σε εγκλώβισε στη συνεργασία αυτή;*

Όχι το αντίθετο. Αισθάνθηκα μεγάλη βοήθεια. Όταν βγάλαμε θέματα κοιτούσαμε πώς να τα κάνουμε πιο βατά γι' αυτά τα παιδιά. Δίναμε τα θέματα ας πούμε στη συνάδελφο Φιλόλογο Ειδικής Αγωγής και τη ρωτούσαμε πώς τα βλέπει ώστε να γίνουν πιο βατά και κατανοητά; Αυτό το έκαναν και οι Μαθηματικοί και οι Φυσικοί στον συνάδελφο αντίστοιχης ειδικότητας ...Και μας βοηθούσε να κάνουμε τα θέματα καλύτερα και για τα υπόλοιπα παιδιά.

- *Ποιος ήταν ο τρόπος συνεργασίας με τον Διευθυντή;*

Σ' ένα τέτοιο σχολείο είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του Διευθυντή. Ο συγκεκριμένος Διευθυντής είχε επίγνωση του ρόλου του. Ενώ ήταν αυστηρός σε άλλα θέματα μας έλεγε συνεχώς να μην εξαντλήσουμε την αυστηρότητά μας σε αυτά τα παιδιά. Μας έλεγε: «Θυμηθείτε ότι είμαστε άνθρωποι, ότι είμαστε γονείς» και μας ενθάρρυνε. Όταν υπήρχαν αντιδράσεις από συναδέλφους για τα προβλήματα που προκαλούσαν τα παιδιά αυτά μας τραβούσε προς το καλό και όταν τα πράγματα ήταν άσχημα έφερνε προσωπικό πιο εξειδικευμένο. Έκανε παιδαγωγικές συνεδριάσεις όποτε προέκυπτε κάποιο ζήτημα. Και από τον Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων ήρθαν και Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής. Βοηθούσε πολύ.

- *Τώρα στο Λύκειο αυτό που είσαι φέτος και πέρυσι...*

Ναι λίγες ώρες όμως ...

- *Ναι ...είχες εμπειρία με μαθητή του Αυτιστικού Φάσματος;*

Πέρυσι είχα τον Α...φέτος έφυγε στο ΕΠΑΛ μου είπαν...

- *Πώς τον διαχειρίστηκες;*

Εγώ έμπαίνα τέσσερις ώρες, Γλώσσα και Λογοτεχνία οπότε τον παρακολουθούσα αρκετά στενά.

- *Είχες καταλάβει κάτι ιδιαίτερο στη συμπεριφορά του;*

Δεν γελούσε ποτέ, ήταν σοβαρός και απόμακρος. Θυμάμαι μια φορά που τον άκουσα να γελά ήταν τόσο άγαρμπο, ξένο στ'αυτιά σου...σαν να ήταν προσποιητό...δεν το 'νιωθε. Οι συμμαθητές του τον προκαλούσαν για να γελάσουν μαζί του κι εκείνος νόμιζε ότι γινόταν έτσι αποδεκτός. Από ένα σημείο και πέρα άρχισε να θυμώνει μαζί τους.

- *Τι έκανες;*

Το συζητούσαμε συνέχεια με άλλες δύο συναδέλφους. Τις ρωτούσα θυμάμαι αν διαπίστωναν κάποια περίεργη συμπεριφορά.

- *Και;*

Ναι ήταν στο Φάσμα του Αυτισμού αλλά όπως είπε χαρακτηριστικά κάποια από τις δύο, καταλάβαμε ότι από ένα σημείο και πέρα το πρόβλημα το είχαν οι άλλοι όχι ο Α....

- *Τι πρακτικές ακολουθήσατε;*

Θυμάμαι πως λέγαμε να του δίνουμε τον λόγο ώστε να ενθαρρύνεται αλλά και να αναδεικνύεται στα μάτια των άλλων συμμαθητών του....τον είχαμε φέρει να καθίσει μπροστά εννοείται (παύση)...μόνος του όμως καθόταν...

- *Κάθε πότε ανταλλάσσατε γνώμες;*

Στα κενά μας, όταν είχαμε κοινά κενά, στα διαλείμματα αλλά και στις παιδαγωγικές συνεδριάσεις. Βασικά στη συνεδρίαση του Β' Τετραμήνου αναφέρθηκαν στοιχεία του προβλήματος. Τότε όμως η κατάσταση είχε οξυνθεί. Είχαμε ενημερώσει για κάποια απειλητικά σκίτσα και ονόματα που βρήκαμε στο τετράδιο ...εννοώ εναντίον κάποιων συμμαθητών του που είχε αντιπαράθεση

- *Και τι αποφάσεις πήρατε;*

Ο Διευθυντής κάλεσε τη μητέρα του.

- *Και τι έγινε;*

Μας ενημέρωσε (μόνο εμάς τις τρεις δηλαδή που τον ρωτούσαμε) ότι η μητέρα του ήθελε να του αλλάξουμε τμήμα....δεν ξέρω από πότε το ζήτησε αυτό και τι συνεννοήσεις γίνονταν...

- *Και;*

Δεν έγινε αυτό, δεν μπορεί να γίνει, μόνο αλφαβητικά είναι οι μαθητές...

- *Υπήρχε γενικά ευαισθητοποίηση και ενδιαφέρον στον Σύλλογο;*

Κοίτα έτσι όπως εξελίχθηκε το θέμα έχω την εντύπωση πως όλοι ήθελαν να απαλλαγούν...σαν να ζόριζε η κατάσταση από κάποιους απείθαρχους μαθητές. Στο Λύκειο τα πράγματα είναι πιο ...πώς να το πω...διεκπεραιωτικά.

- *Αυτό εμπόδιζε τη συνεργασία σε ευρύτερο επίπεδο;*

Την εμπόδιζε η άγνοια αλλά και το «δεν θέλω να ξέρω, εδώ δεν είναι Γυμνάσιο να χαϊδεύουμε... ας πάει αλλού...».

- *Τι αποκόμισες από την συνεργατική αυτή εμπειρία ή την απόπειρα έστω;*

Κοίτα δεθήκαμε...μάθαμε να βρίσκουμε την αιτία, την ουσία πίσω από το πρόβλημα...Και η αλήθεια είναι πως κάθε δύσκολη συμπεριφορά κρύβει κάποιο πρόβλημα. Στον μαθητή με Asperger το κοινωνικό έλλειμμα είναι διαγνωσμένο ενώ σε άλλες περιπτώσεις «φυσιολογικών» παιδιών κάνουμε λόγο για αγένεια, επιθετικότητα, αδυναμία αυτοπεριορισμού και ζωηράδα... Αυτό ήθελα να τονίσουμε στους συναδέλφους. Αν δεν ήμουν κι εγώ κάπως ενημερωμένη από τους συναδέλφους στα Τμήματα Ένταξης (παύση)...ε δεν ξέρω κι εγώ θα αδιαφορούσα...ίσως πάλι να το έπαχνα. Είναι θέμα παρακίνησης, ποιος ή τι θα σου κεντρίσει το ενδιαφέρον. Είναι πολλές οι μαθησιακές απαιτήσεις στο Γενικό Λύκειο καταλαβαίνεις...

-Μάλιστα! Σ' ευχαριστώ πολύ!

Κι εγώ.

Γ. ΕΠΑΛ

11. ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ (Γυναίκα)

(Συνδιδασκαλία και Συνεργασία με Ψυχολόγο)

«Υπάρχουν κάποιοι συνάδελφοι με τους οποίους νιώθεις ότι έχεις κάποια “συγγένεια” και αναζητάς τα ίδια πράγματα μέσα σ’ αυτόν τον χώρο που λέγεται εκπαίδευση. Μ’ αυτούς τους συναδέλφους σίγουρα συνεργάζεσαι και ανταλλάσσεις θέματα...»

«Και ο καθένας μοιράζεται ουσιαστικά τον προβληματισμό του, και τη δυσκολία του, την αμηχανία του ή τα ερωτηματικά του...»

- Πόσα χρόνια είσαι στην εκπαίδευση;

Γύρω στα 22.

- Στο ΕΠΑΛ;

Στο ΕΠΑΛ είμαι τα 5 τελευταία.

- Ειδικότητα;

Φιλολόγος.

- Μεταπτυχιακό;

Μεταπτυχιακό ναι στη Δημιουργική Γραφή.

- Έχεις εμπειρία, κάποια κατάρτιση στην Ειδική Αγωγή;

Στην Ειδική Αγωγή όχι. Απλά η μόνη μου επαφή είναι ότι έχω δουλέψει σε Τμήμα Ένταξης μία χρονιά στη Χίο και ό,τι έμαθα εκεί.

- Τι περιπτώσεις είχες;

Δυσλεκτικά κυρίως, ήταν ένα σχολείο σαν Πρότυπο...

- Στο σχολείο που είσαι έχεις περιπτώσεις που εντάσσονται στο Αυτιστικό Φάσμα με υψηλή λειτουργικότητα;

Έχω 3 παιδιά φέτος.

- Σε ποιες τάξεις φοιτούν;

Τα δύο παιδιά είναι στην Α΄ Λυκείου (15-16 ετών) και το άλλο στη Β΄ Λυκείου. Ήρθε φέτος από το ΓΕΛ.

- Πώς ενημερωθήκατε για τα παιδιά αυτά;

Από τη διάγνωση που ήρθε στα χέρια μας.

- Περισσότερες πληροφορίες;

Οι μητέρες ανέλαβαν να μας ενημερώσουν εκτενέστερα.

- Ποιους;

Η μητέρα με την εγγραφή του παιδιού έφερε τη γνωμάτευση την οποία την έχει ο υπεύθυνος καθηγητής και όποιος θέλει ενημερώνεται. Μίλησε και για την ιδιαιτερότητα του παιδιού...σε όποιον συναδέλφο έκανε την εγγραφή τέλος πάντων. Εγώ να σου πω την αλήθεια ρώτησα και την Ψυχολόγο λίγο γι' αυτά τα παιδιά. Γιατί έχουμε τώρα την Ψυχολόγο στο σχολείο οπότε μπορεί να μας βοηθήσει.

- Μόνη σου αυτοβούλως θέλησες να ενημερωθείς;

Εγώ επειδή έτυχε και ήμουν στις εγγραφές ενημερώθηκα για τις περιπτώσεις. Τώρα γενικά τα χαρτιά αυτά, τις γνωματεύσεις τις έχει ο υπεύθυνος και όποιος θέλει ενημερώνεται.

- Ο Διευθυντής τι θέση έχει σ' αυτό;

Η Διευθύντρια είναι πάντα ενήμερη και έχει μιλήσει τις περισσότερες φορές και με τους γονείς. Σκοπεύει να ενημερώσει αλλά ακόμη αυτό επίσημα δεν έχει γίνει για μας.

- Με τους συναδέλφους;

Μεταξύ μας υπάρχει εμπειρική συνεργασία (γέλιο). Ο καθένας λέει την εμπειρία του στους υπόλοιπους και προσπαθεί να καταλάβει τι πρέπει να γίνει χωρίς βοήθεια...

- Άτυπη συνεργασία δηλαδή.

Ναι άτυπη.

- Με ποιους συναδέλφους ανταλλάσσεις γνώμες;

Με τους Φιλολόγους οπωσδήποτε.

- Με άλλη ειδικότητα;

Και με τους Μαθηματικούς. Συνήθως ανταλλάσσουμε πληροφορίες οι Γενικής Παιδείας μεταξύ τους. Τώρα ειλικρινά νομίζω ότι είναι θέμα συνεργασίας δικής σου με τους συναδέλφους. Με τους συναδέλφους που συνεργάζεσαι καλά νομίζω ανταλλάσσεις πληροφορίες εποικοδομητικά.

- Ποια είναι τα κριτήρια μιας καλής συνεργασίας για τη διαχείριση των παιδιών με μια τέτοια ιδιαιτερότητα;

Υπάρχουν κάποιοι συναδέλφοι με τους οποίους νιώθεις ότι έχεις κάποια «συγγένεια» και αναζητάς τα ίδια πράγματα μέσα σ' αυτόν τον χώρο που λέγεται εκπαίδευση. Μ' αυτούς τους συναδέλφους σίγουρα συνεργάζεσαι και ανταλλάσσεις θέματα, το ερώτημά σου, την

αμηχανία σου, οτιδήποτε σε προβληματίζει και σε δυσκολεύει από τη στιγμή που οι πρώην Σύμβουλοι, Συντονιστές Εκπαίδευσης είναι απόντες. Στο σχολείο μας υπάρχει ένα διπλό πράγμα. Δηλαδή από τη μία οι συνάδελφοι που είναι πολύ ευαισθητοποιημένοι και προσπαθούν να σκύψουν πάνω στα παιδιά για να δουν τι συμβαίνει και να το αντιμετωπίσουν όσο καλύτερα γίνεται και από την άλλη μια κατηγορία που όλα αυτά τα θεωρούν βλακείες. Και για τους δυσλεκτικούς...Θα είχαν την τάση ούτε καν να εξετάζουν προφορικά. Η δυσλεξία πιστεύουν πως είναι π.χ. μια μπουρδα της εποχής.

- *Και οι Ειδικής Αγωγής για τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές ;*

Κανέναν δεν έχουμε καμιά στήριξη πρακτική. Δεν έχουμε κανέναν δίπλα μας ο οποίος να μας βοηθήσει. Πέρα από τον Διευθυντή του σχολείου μας ο οποίος όμως έχει και άλλα πόσα εκατοντάδες θέματα να λύσει. Άρα λοιπόν ουσιαστικά μεταξύ μας. Και ο καθένας μοιράζεται ουσιαστικά τον προβληματισμό του και τη δυσκολία του, την αμηχανία του ή τα ερωτηματικά του. Και αν ξέρει κάτι παραπάνω κάποιος προσπαθεί να διαφωτίσει και τους υπόλοιπους.

- *Στην προκειμένη περίπτωση ξέρει κάποιος κάτι παραπάνω για τα παιδιά με Αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας;*

Στην προκειμένη περίπτωση η Ψυχολόγος του σχολείου μας.

- *Η Ψυχολόγος είναι του Δήμου;*

Όχι είναι με ΕΣΠΑ...όπως και οι συνάδελφοι που ήρθαν φέτος στο ΕΠΑΛ για Συνδιδασκαλία.

- *Σε ποιους τομείς έγινε η συνεργασία για τη διαχείριση των παιδιών αυτών, στο γνωστικό, στο συμπεριφορικό...;*

Για μένα και στα δύο. Μιλάμε τώρα για τους συναδέλφους ή για την Ψυχολόγο;

- *Για τους συνάδελφους.*

Κοίταξε με τους συναδέλφους προσπαθούμε ουσιαστικά να καταλάβουμε πώς να διαχειριστούμε αυτά τα παιδιά γιατί το ένα, τα δύο μάλλον παρουσιάζουν διάφορες καταστάσεις γιατί ο Α...(το παιδί που είναι στη Β') είναι μια χαρά. Δηλαδή νομίζω πως παρόλο που η Ψυχολόγος μίλησε για δυσκολία ένταξης, για ανάγκη να ξέρει τι γίνεται στο περιβάλλον, πώς να το πω, να ξέρει από πριν τι πρόκειται να του συμβεί, για να μπορεί να το αντιμετωπίσει, εμείς έτσι όπως τον είδαμε τον Α...μέχρι στιγμής, λειτουργεί μια χαρά. Βέβαια είναι ένα παιδί που έχει βοήθεια, έχει υποστήριξη από το σπίτι, την οικογένειά του, άρα έχει ενταχθεί και λειτουργεί...εμένα μου φαίνεται μια χαρά ο Α... Δεν βλέπω να έχει κάποιο θέμα. Τα άλλα δύο παιδιά όμως έχουνε θέματα.

- *Όπως;*

Ο ένας δηλαδή...να...υπάρχει η τάση κάπως η τάξη να τον κοροϊδεύει. Γιατί ο τρόπος που μιλάει, αυτό είναι μια δική του ιδιαιτερότητα, είναι σαν να έχει μια μεταφώνηση, διαρκή

όμως...παίζει ανάμεσα σε δύο τόνους. Όταν ας πούμε θέλει κάτι πολύ να το πει η φωνή του κάνει κάτι σαν συνεχόμενο κοκοράκι κι αυτό μέσα στην τάξη γίνεται αντικείμενο χλευασμού.

- *Και το καταλαβαίνει...*

Ναι το καταλαβαίνει. Αυτό το παιδί έχει πολύ έντονη την τάση να ζωγραφίζει. Παρακολουθεί μεν, δείχνει να παρακολουθεί αυτό που γίνεται μέσα στην τάξη αλλά δεν κρατάει σημειώσεις ας πούμε καθόλου, δεν έχει το κείμενο μπροστά του το έχει δίπλα του...κάποια στιγμή που του μίλησα μου εκμυστηρεύτηκε ότι ...κάτι του είχε συμβεί τέλος πάντων πιο παλιά και ότι μισεί τους ανθρώπους και ότι με την ζωγραφική βρίσκει διέξοδο...

- *Το συζήτησες με κάποιον το θέμα αυτό;*

Ναι το είπα στην Ψυχολόγο. Γιατί δεν πρόλαβα να αντιδράσω με τα παιδιά.

- *Έγινε μία φορά...*

Ναι και ήταν αρκετή για να το κλείσει το παιδί.

- *Έχετε καταλήξει σε κάποια κοινή γραμμή στην αντιμετώπιση του θέματος;*

Ναι αυτό στο οποίο έχουμε καταλήξει είναι να μην επιτρέπουμε, τουλάχιστον μέσα στην τάξη που μπορούμε να το ελέγξουμε, να μην επιτρέπουμε να γίνονται σχόλια, τίποτα κανένα σχόλιο αλλά το παιδί να έχει ...ας πούμε μία συνάδελφος μου είπε ότι βρίσκει τον εξής τρόπο: «τον ρωτάω πρώτα αυτόν ώστε να πει αυτά που ξέρει και που με πολύ προσπάθεια διαβάζει και συγκρατεί μερικά πράγματα, να τα πει και μετά ας πούμε να χαλαρώσουμε από αυτό ξέρω γω (γέλιο).

- *Άλλη συμβουλή που απέδωσε για τη διαχείριση αυτών των μαθητών;*

Παρατηρήσαμε πως όσο λιγότερο τον πιέζουμε τόσο καλύτερα αποδίδει. Δηλαδή αυτό που εμείς παρατηρήσαμε ήταν πως όταν κάτι το δει εκείνη την ώρα μπορεί να το αναπαράξει, όταν όμως περάσει χρόνος δυσκολεύεται περισσότερο. Ας πούμε και στο διαγώνισμα τον αφήσαμε μέχρι τελευταία στιγμή να έχει τα χαρτιά του μπροστά. Επίσης του μοιράζω τελευταίο το διαγώνισμα γιατί τον βλέπω ότι διαβάζει μέχρι τελευταία στιγμή οπότε να τα έχει φρέσκα.

- *Αυτό συνάδελφος σου το είπες;*

Ναι που το πρόσεξε.

- *Κάθε πότε συνεργάζεστε;*

Ένας σημαντικός παράγοντας είναι τα κοινά κενά. Παίζουν πάρα πολύ σημαντικό ρόλο. Και ειδικά αν υπάρχει κοινό φιλολογικό κενό επίσης παίζει πολύ μεγάλο ρόλο. Είχαμε πει κάτι που ποτέ δεν το τηρήσαμε. Να μαζευόμαστε στην αρχή κάθε σχολικού έτους σαν Σύλλογος και ο κάθε υπεύθυνος να παρουσιάζει τις ιδιαίτερες περιπτώσεις του τμήματός του ώστε εσύ π.χ. που είσαι υπεύθυνος να μπορέσεις να τα μοιραστείς με τους υπόλοιπους και να βοηθήσεις. Οπότε να είμαστε ενημερωμένοι.

- *Πόσα άτομα περίπου συνεργάζεστε;*

3 το πολύ 4 άτομα περίπου... ναι τόσο.

- Σε σύνολο;

45 περίπου, είμαστε πολύ κόσμος.

- Ποια άλλα κίνητρα σας ωθούν σε συνεργασία;

Κοίταξε είναι σίγουρα κοινές ευαισθησίες. Τα παιδιά που δυσκολεύονται τραβούν το ενδιαφέρον μας. Κι εμείς εδώ στο ΕΠΑΛ έχουμε πολλά παιδιά με ιδιαιτερότητες.

- Τα ενδιαφέροντα και οι γνώσεις;

Σίγουρα. Για παράδειγμα μία συνάδελφος έχει τελειώσει και Ψυχολογία οπότε αυτό είναι ένα προσόν το οποίο μπορεί να μας προσανατολίσει. Θα μας πει κάτι παραπάνω που ξέρει. Τώρα που έχουμε και την Ψυχολόγο είναι κάτι παραπάνω γιατί μπορούμε να καταφεύγουμε στην ειδικό.

- Πιστεύεις πως η φιλία είναι προϋπόθεση συνεργασίας;

Όχι απαραίτητα. Με τη συγκεκριμένη συνάδελφο δεν θα κάναμε παρέα εκτός σχολείου. Σαν συνάδελφοι όμως συνεργαζόμαστε. Είναι θέμα ευαισθησίας κι ενδιαφέροντος που δείχνει.

- Ειδικότητα;

Νομικός είναι.

- Φέτος έχετε οι Φιλολόγοι και οι Μαθηματικοί στην Α' Λυκείου συνάδελφο που κάνει συνδιδασκαλία μαζί σας. Ποια είναι η συνεργασία μαζί της;

Είναι κάτι πολύ βοηθητικό, γιατί προλαβαίνεις... κατ'αρχήν έχεις τον χρόνο να σκύψεις κι εσύ κι ο συνάδελφος εκ περιτροπής περισσότερο πάνω σ' αυτά τα παιδιά. Και δεν είναι μόνο αυτά τα 3 με Asperger. Από τα 124 παιδιά στην Α' τα 40 είναι με δυσλεξία και διακριτική επιείκεια.

- Η συνάδελφος που κάνατε συνδιδασκαλία έχει κάποια ειδίκευση και γνώσεις για το Αυτιστικό Φάσμα ή γενικότερα σε θέματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών;

Όχι. Εκείνο που προσπαθούμε να κάνουμε όμως από κοινού είναι να αφιερώσουμε περισσότερο χρόνο σ' αυτά τα παιδιά στην πράξη ώστε την ώρα που τους δίνεται ας πούμε ένα ερώτημα να δούμε τι ακριβώς τους δυσκολεύει, τι δεν μπορούν να κατανοήσουν, όπως γίνεται με τους υπόλοιπους μαθητές που έχουν τη δυσλεξία, γιατί κάθε μαθητής και η διάγνυσή του έχει τα δικά του χαρακτηριστικά.

- Έχετε κάνει μια κατανομή δραστηριοτήτων με τη συνάδελφο. Κάποια να γράφει στον μαθητή τα καθήκοντα π.χ.;

Δεν προλάβαμε, δεν το έχουμε σκεφτεί καν γιατί έχουμε πολλούς μαθητές με ιδιαιτερότητες. Πάντως αυτή τη λύση να παίρνει αυτά τα παιδιά και να τους κάνει ό,τι κάνουμε εδώ σε μια άλλη αίθουσα την έχουμε απορρίψει σαν ιδέα. Δηλαδή τους θέλουμε ενταγμένους μέσα στην τάξη.

- Προσαρμόζετε το γνωστικό αντικείμενο στις ανάγκες του μαθητή;

Ναι η συνάδελφος της συνδιδασκαλίας απλοποιεί τις ασκήσεις και γενικά το γνωστικό αντικείμενο.

- *Πες μου ένα παράδειγμα.*

Αυτή η συνάδελφος έχει ως στόχο κάθε μαθητής να μπορέσει να πει δυο κουβέντες στην τάξη. Αυτοί είναι οι προσωπικοί στόχοι της συναδέλφου. Δηλαδή στόχος είναι να μπορέσουν να ενθαρρυνθούν όλα τα παιδιά. Πάει κοντά τους και τους βοηθάει λίγο την ώρα που κάνω εγώ μια ερώτηση ή γράφω κάτι στον πίνακα και τους βοηθάει λίγο για να τους «ξεκλειδώσει». Αυτό το κάνει και με τα παιδιά με Asperger.

- *Σας έχουν δώσει κάποιες οδηγίες για τον θεσμό της συνδιδασκαλίας;*

Κοίταξε επειδή αυτό είναι κάτι πάρα πολύ καινούριο, ψάχνουμε το πώς πρέπει να γίνει και το τι πρέπει να γίνει. Δεν μας ήρθαν οδηγίες και δεν μας ήρθε και κανείς να μας ενημερώσει. Ό,τι έχουμε ψάξει το έχουμε ψάξει μόνοι μας ερευνώντας κάποια πιλοτικά προγράμματα. Και ό,τι έχουμε σε στοιχείο ουσιαστικά προκύπτει από μικρότερες τάξεις. Δηλαδή έχουμε αντίστοιχα παραδείγματα στο Δημοτικό Συνδιδασκαλίας. Στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο δεν έχουμε. Το έχουμε δει στην ζώνη δημιουργικών δραστηριοτήτων ας πούμε, εδώ στο ΕΠΑΛ το βλέπουμε στα εργαστήρια αλλά εμείς της Γενικής Παιδείας δεν έχουμε καμία εμπειρία από αυτό.

- *Συνηνοήστε από πριν για τον τρόπο που θα συνεργαστείτε;*

Κάθε φορά συνηνοούμαστε και φροντίζω να της δίνω ρόλο γιατί μια φορά μου είπε «καμιά φορά βαριέμαι λιγάκι».

- *Τι άλλο αποκομίζεις από τη συνεργασία αυτή;*

Είναι μια πρόκληση. Κάποιος κάθε φορά κινεί το πράγμα και κάποιος το στηρίζει. Κάποιες φορές βγαίνει κι εκείνη μπροστά. Προσπαθώ να παίρνει μια τη σκυτάλη η μία και μια η άλλη.

- *Το τρίτο παιδί με Asperger;*

Το τρίτο παιδί είναι ένα δειλό παιδί περισσότερο από τα άλλα μέσα στην τάξη.

- *Κάνατε εδώ κάποια συνεργασία για τη διαχείρισή του;*

Προσπαθούμε να δούμε τι μπορεί να παρακολουθήσει και τι όχι.

- *Ανταλλάζετε εμπειρίες;*

Ανταλλάσσουμε ναι. Εδώ δεν βγήκαν και πολλά πράγματα γιατί το παιδί αυτό είναι πιο σκοτεινή περίπτωση. Τα παιδιά που έρχονται κατ'ιδίαν να πουν μια κουβέντα σου ανοίγουν λίγο έναν δρόμο. Τώρα αυτό το παιδί επειδή είναι πολύ κλειστό δεν έχουμε καταλάβει ακόμη πώς να το χειριστούμε. Συζητάμε όμως και το προσπαθούμε.

- *Με τον Διευθυντή πώς είναι η συνεργασία;*

Γενικά είναι πολύ καλή η συνεργασία. Νομίζω ότι επειδή η Διευθύντριά μας έχει την αίσθηση του πού βρίσκεται -γιατί έχω την αίσθηση, και χωρίς να έχω δουλέψει σε πολλά σχολεία, ότι άλλοι Διευθυντές μπορεί και να μην έχουν συναισθήση του πού βρίσκονται- την

ενδιαφέρει να δει ποια είναι τα θέματα των παιδιών, μιλάει με τους γονείς, μας έχει λύσει τα χέρια σε πολλές περιπτώσεις. Γιατί εσύ έχεις 25, πόσο χρόνο να αφιερώσεις για τους γονείς σε μια κατ'ιδίαν συζήτηση; Η επικοινωνία μαζί τους γίνεται με το τηλέφωνο. Οι γονείς εν τω μεταξύ στο δικό μας το σχολείο έχουν την ιδιαιτερότητα ότι σπανιότατα έρχονται εδώ. Άρα η συνεργασία με τους γονείς γίνεται στο τηλέφωνο όπου θα τους τηλεφωνήσεις μια, δυο, τρεις. Δεν μπορείς όμως παραπάνω. Η Διευθύντρια όμως όταν εγώ θα είμαι στην τάξη μπορεί να το προγραμματίσει, να προσπαθήσει και 4 φορές και 5.

- *Σας βοηθάει επομένως ως μεσάζουσα;*

Ναι κάτι το οποίο είναι πολύ θετικό γιατί εγώ μπορεί να μην τον έχω τον χρόνο. Και κάτι στο οποίο λειτουργεί καλύτερα νομίζω είναι ότι οι γονείς νιώθουν πολύ πιο άνετα με τον Διευθυντή του σχολείου γιατί νιώθουν ότι απευθύνονται σε κάποιον ο οποίος θα είναι πάρα πολύ εχέμυθος. Γιατί έχουν πολλές φορές αυτό το κόλλημα για το παιδί τους να μην στιγματιστεί. Στον Διευθυντή του σχολείου μπορείς να πεις το οτιδήποτε ενώ στον Συνάδελφο μπορεί και να μην μπορείς.

- *Κάποιες άμεσες συμβουλές ή συνεννοήσεις έχετε με τη Διευθύντρια;*

Αγαπάει τους μαθητές και δεν τους ξεχωρίζει. Αλλά όταν έχουμε τόσες γνωματεύσεις σε κάθε φάκελο μαθητή γίνεται ένα συνοθύλευμα στο μυαλό σου γιατί δεν μπορείς ανα πάσα στιγμή να θυμάσαι την περίπτωση του παιδιού και την πρόταση του ΚΕΔΔΥ. Βέβαια με τον καιρό θυμάσαι. Ένα πολύ σοβαρό πρόβλημα για μας είναι πως δεν έχουμε καμία εξειδίκευση πάνω σ' αυτό το θέμα ενώ βρισκόμαστε σ' ένα σχολείο το οποίο έχει πάρα πολλές ιδιαιτερότητες.

- *Ποια προβλήματα λύνει η συνεργασία μεταξύ σας και με τον Διευθυντή στις περιπτώσεις των παιδιών με ιδιαιτερότητες;*

Είναι η μόνη λύση. Η συνεργασία και η προσωπική ενασχόληση και ψάξιμο. Ενώ ο νόμος προβλέπει ότι για κάθε 3 παιδιά με δυσλεξία για παράδειγμα ότι μπορούμε να έχουμε πολύ περισσότερα τμήματα σ' ένα τέτοιο σχολείο, στην πράξη δεν γίνεται ποτέ εφαρμογή.

- *Λόγω οικονομικής κρίσης;*

Ναι γιατί από τη Διεύθυνση πιέζουν να γίνουν λιγότερα τμήματα. Αυτό θα ήταν μια ανακούφιση για μας με την έννοια ότι θα μπορούσαμε να αφιερώσουμε πολύ περισσότερο χρόνο. Γιατί αλλιώς αχολείται με τα 3 παιδιά, αλλιώς με τα 7. Είναι τα διπλάσια.

- *Άρα η μόνη λύση η συνεργασία.*

Οι ευθύνες όμως είναι τόσο πολλές, δεν έχεις και τον χρόνο πάντα, χρειαζόμαστε πραγματικά βοήθεια σ' αυτό το κομμάτι.

- *Όπως η Ψυχολόγος που έχετε φέτος.*

Ναι μας λύνει τα χέρια. Το ότι δηλαδή εγώ μπορώ να μάθω πέντε πράγματα από έναν άνθρωπο που έχει εμπειρία δουλειάς με τέτοια παιδιά κατευθείαν μου ανοίγει έναν δρόμο. Τα

πέντε βασικά πράγματα που θα μου πει η Ψυχολόγος ψάχνοντας στη Βιβλιογραφία θα χρειαζόμουν τον δεκαπλάσιο χρόνο για να τα συλλέξω.

- Σε βοήθησε όσον αφορά τα παιδιά με Asperger;

Μέχρι στιγμής έχουμε πει τα βασικά χαρακτηριστικά και πώς νιώθει ένα τέτοιο παιδί σε άγνωστο περιβάλλον. Γιατί και τα 3 παιδιά που συζητάμε τα έχουμε εδώ για πρώτη φορά. Δεν μου έχει ξανασυμβεί.

- Σ'ευχαριστώ πολύ!

Κι εγώ.

Γ. ΕΠΑΛ

12. ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ (γυναίκα)

«Δημιουργούνταν ένταση στο σχολείο. Αλλά και η άγνοια νομίζω επειδή δεν ήξεραν. Όχι ότι εγώ είχα γνώση αλλά προσπάθησα να ενημερωθώ»

«...δεν τον θέλαν καθόλου οι συνάδελφοι καθόλου ήταν αποφασισμένοι να τον διώξουν...»

«Ήταν πολύ συντηρητικοί, πολλοί από αυτούς, δεν ήταν ενημερωμένοι και κυρίως δεν είχαν ενυαισθησία σε αυτά τα θέματα της διαφορετικότητας»

«Για να μπορέσουμε να δεχτούμε τα παιδιά αυτά στο σχολείο πρέπει να υπάρχει επιμόρφωση»

- Πόσα χρόνια υπηρετείς στη δημόσια εκπαίδευση;

18 και 5 ως αναπληρώτρια.

- 23 δηλαδή συνολικά. Στο ΕΠΑΛ;

Γενικά εργάζομαι 10 χρόνια σε ΕΠΑΛ. Φέτος συμπληρώνω εδώ κάποιες ώρες.

- Φιλόλογος έτσι;

Ναι.

- Κάποιοι άλλοι επιπλέον τίτλοι σπουδών υπάρχουν;

Όχι όχι.

- Η εμπειρία σου με μαθητή του Αυτιστικού Φάσματος πότε ήταν;

Η πρώτη μου εμπειρία ήταν στο ΕΠΑΛ το άλλο που ήμουν στα Β...πριν 3 χρόνια.

- Ένας μαθητής;

Αυτός που ήταν με διάγνωση ναι. Asperger.

- Από πού είχε έρθει;

Δεν ξέρω από άλλη περιοχή όχι από τα Β... Ήταν σε Γυμνάσιο στη Θ... Είχε αλλάξει διάφορα σχολεία. Ήταν περίεργη η κατάσταση στο Γυμνάσιο απ' ό,τι κατάλαβα. Δεν μπορούσε να προσαρμοστεί, δεν τον στήριζαν...δεν ξέρω.

- Δυσκολίες στη διαχείρισή του συναντήσατε;

Ναι. Να σου πω ότι τώρα...μια χρονιά έμεινε σε μας στην Α΄ τάξη όπου κύλησαν ομαλά τα πράγματα. Υπήρχαν δυσκολίες μέσα στην τάξη.

- *Εσύ ποιες δυσκολίες εντόπισες, μαθησιακές, συμπεριφορικές; Ποιες ιδιαιτερότητες;*

Ως προς την κοινωνικότητά του, τη σχέση του με τους συμμαθητές. Ήταν απόμακρος. Οι συμμαθητές του, μια λέξη να 'λεγε τον κορόιδευαν πάρα πολύ και υπήρχε ένταση μέσα στην τάξη.

- *Μαθησιακά;*

Γράφει πάρα πολύ καλά, είναι άψογο το γραπτό του, δεν είναι ανορθόγραφος, διαβάζει τέλεια...

- *Γραπτή εξέταση;*

Όχι προφορική. Κάνει καλή ανάγνωση αλλά δεν συγκεντρώνεται ώστε να απαντήσει σε ερωτήσεις.

- *Κατανοούσε τις έννοιες;*

Τις περισσότερες φορές σαν να ήταν στον δικό του κόσμο και δεν συμμετείχε. Τουλάχιστον στο μάθημα της Ιστορίας δεν συμμετείχε όχι. Τον κορόιδευαν και οι συμμαθητές του με αποτέλεσμα να θέλει να βγαίνει πάρα πολύ συχνά έξω.

- *Είχες κάποιες γνώσεις για τη συμπτωματολογία και τη διαχείριση των μαθητών του Αυτιστικού Φάσματος;*

Όχι όχι.

- *Κάποια κατάρτιση για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικότερα;*

Όχι εμπειρικά λειτουργούμε γιατί στο ΕΠΑΛ η πλειοψηφία είναι τέτοιοι μαθητές.

- *Κάποιους επιπλέον τίτλους σπουδών γενικότερα;*

Όχι (γέλιο)

- *Συνεργάστηκες με άλλους ανθρώπους για τη διαχείριση της κατάστασης;*

Προσπάθησα να συζητήσω με κάποιους. Δεν ήταν θετικό το κλίμα το έβλεπαν σαν κάτι πολύ κουραστικό. Τώρα μιλάω άσχημα για τους συναδέλφους

- *Την άποψή σου πες...*

Δεν υπήρχε ευαισθησία εκτός από ένα άτομο ακόμη, δύο μάλλον. Και μάλιστα το ένα δεν ξέρω αν τον είχε στο μάθημά του ή αν τον γνώριζε γενικότερα. Αλλά εγώ και μία άλλη συναδέλφος που τον είχαμε στο μάθημα ασχολούμασταν με τον Μ... προσπαθήσαμε να τον στηρίξουμε και να τον βοηθήσουμε αλλά γενικά τον θεωρούσαν σαν εμπόδιο σαν πονοκέφαλο.

- *Τα συναισθήματά σου;*

Ήμουν πολύ δυσαρεστημένη από αυτό...

- *Ποιες θεωρείς αιτίες για την αδυναμία συνεργασίας μεταξύ σας επί του θέματος;*

Η κούραση βασικά. Δημιουργούνταν ένταση στο σχολείο. Αλλά και η άγνοια νομίζω επειδή δεν ήξεραν. Άγνοια νομίζω να. Δεν μπήκαν στη διαδικασία να διαβάσουν κάτι από το Internet. Όχι ότι εγώ είχα γνώση αλλά προσπάθησα να ενημερωθώ.

- *Και κανένας από τους συναδέλφους δεν είχε γνώσεις Ειδικής Αγωγής;*

Όχι, όχι κανένας, κανένας. Η πρώτη χρονιά κύλησε, πέρασε την τάξη (ο μαθητής) αλλά στη δεύτερη χρονιά εξαιτίας του προβλήματος ήταν ο ίδιος αλαζονικός και ήθελε να είναι το επίκεντρο. Και οι άλλοι τον έβλεπαν σαν αλαζονικό ενώ ήταν σύμπτωμα του συνδρόμου του.

- *Για τους συμμαθητές μιλάς ή για τους συναδέλφους;*

Για τους συναδέλφους. Καλά τα παιδιά δεν περιμέναμε να είναι ενημερωμένα...Εγώ τους μιλούσα όμως.

- *Στα παιδιά εννοείς;*

Ναι όταν δεν ήταν ο ίδιος παρών προσπαθούσα να τους ενημερώσω ώστε να καταλάβουν πως ό,τι κάνει ο Μ...δεν το κάνει επειδή είναι εγωιστής και θέλει να είναι στο επίκεντρο.

- *Είχε αποτέλεσμα;*

Ορισμένα παιδιά κατάλαβαν. Ορισμένοι έλεγαν ότι κάνω εξαίρεση με τον Μ... και τον υποστηρίζω πολύ. Υπήρχαν 2 παιδιά στο τμήμα που ήταν τόσο σκληρά που δεν ήθελαν να καταλάβουν και του δημιουργούσαν διαρκώς πρόβλημα, προσπαθούσαν να τον προκαλέσουν για να βρεθεί σε ένταση και να φωνάξει ώστε να δημιουργηθεί πρόβλημα και να γυρίσει εναντίον του. Δεν ήταν καθόλου καλή εμπειρία.

- *Ωστόσο βρέθηκαν παιδιά να τον στηρίζουν;*

Ναι βρέθηκαν και παιδιά με ευαισθησία.

- *Από συναδέλφους καθηγητές;*

Ξέρω μόνο εμένα και μια φίλη μου και έναν άλλον συνάδελφο που προσπάθησε αλλά παραιτήθηκε πολύ γρήγορα γιατί δεν άντεξε, δεν μπορούσε δηλαδή να ανταπεξέλθει μας είπε.

- *Τι ενέργειες είχε κάνει;*

Προσπάθησε να βοηθήσει την κατάσταση και το απόγευμα γιατί ήξερε ότι η μητέρα είναι μόνη αλλά είπε πως δεν μπορούσε να τον αντέξει, δεν μπορούσε να συνεργαστεί και με τη μαμά είπε...

- *Σας είπε τους λόγους πιο συγκεκριμένα;*

Όχι μετά έγινε απόμακρος από το θέμα κι από εμάς κι από το παιδί. Κράτησε αποστασιοποιημένη θέση.

- *Ειδικότητα;*

Του ΕΠΑΛ. Ήταν άνθρωπος με ευαισθησίες αλλά αποθαρρύνθηκε με τη μητέρα κυρίως που δεν μπορούσε να βρει άκρη.

- *Η άλλη συνάδελφος;*

Ήταν άνθρωπος με ευαισθησία. Τον πρόσεχε στα διαλείμματα, τον είχε από κοντά, βοήθησε πολύ...

- *Ειδικότητα;*

Γενικής Παιδείας επίσης, Φυσικός, Μητέρα 4 παιδιών.

- *Είχε ενημέρωση γύρω από το θέμα του Αυτιστικού Φάσματος;*

Όχι καμία. Απλώς είχε ευαισθησίες και είμαστε και πολύ φίλες, έχουμε έτσι κάποια κοινά στοιχεία και απόψεις κοινές.

- *Πότε συζητούσατε;*

Κάθε μέρα σχεδόν.

- *Υπήρχε κάποια κοινή παιδαγωγική γραμμή που εφαρμόσατε; Κάποιες αποφάσεις που παίρνατε από κοινού;*

Κοίτα, μας βγήκε αρχικά αυθόρμητα ότι θα είμαστε υποστηρικτικές, μας βγήκε αυτό αυθόρμητα αρχικά...ε (παύση)...προσπαθώ να θυμηθώ επειδή πέρασαν και κάποια χρόνια...

- *Εφαρμόσατε κάποιες στρατηγικές για παράδειγμα παρεμβάσεις στη θέση που καθόταν το παιδί;*

Α ναι βέβαια! Εεε και...καθόταν, σε μένα τουλάχιστον στο πρώτο θρανίο, προσπαθούσαμε να μην έχει επαφή ειδικά με τους δύο που τον ενοχλούσαν ιδιαίτερα κι εγώ ήμουν πολύ κατηγορηματική στις παρατηρήσεις μου προς αυτούς, προσπαθούσαμε να κάνουμε πιο «ιδιαιτέρο» μάθημα με το παιδί έστω για λίγο. Του εξηγούσα κάποια πράγματα, προσπαθούσα να του δίνω πιο συγκεκριμένες ερωτήσεις, να του προσδιορίζω τα κομματάκια που θα διαβάζει..σ' αυτά είχαμε συμφωνήσει. Του γράφαμε τα καθήκοντα...

- *Ανακαλύψατε κάποιες άλλες πετυχημένες διδακτικές πρακτικές;*

Νομίζω ότι αυτό που βρήκαμε ήταν η «εικόνα». Η φίλη μου προβάλλει και πολύ, χρησιμοποιούμε και οι δύο πολύ τα μέσα, προτζέκτορα και τις νέες τεχνολογίες γενικά. Η εικόνα βοηθούσε και το ότι του λέγαμε σε ποια βασικά σημεία πρέπει να επικεντρωθεί.

- *Τα λέγατε αυτά ως πετυχημένες πρακτικές;*

Ναι ήταν άψογη συνεργασία...κάθε μέρα ανταλλάσσαμε εμπειρίες για τον Μ...

- *Πού νομίζεις ότι οφειλόταν η άψογη αυτή συνεργασία;*

Είχαμε κοινές απόψεις σχεδόν. Αλλά το θέμα το μεγάλο ήταν η σχέση του με τους συμμαθητές του.

- *Αποφασίσατε κάτι από κοινού για να χειριστείτε αυτό το θέμα;*

Κοίταξε, η φίλη μου έχει δικό της χώρο που κάνει το μάθημα, το εργαστήριο και από την αρχή βρίσκει τρόπο και κάνουν ησυχία τα παιδιά κάνει μαζί τους ένα «συμβόλαιο τάξης» και δεν έχει ιδιαίτερα θέματα. Μάλλον δεν τολμούν κιόλας να εκδηλωθούν πολύ μπροστά της μέσα στην τάξη με τον τρόπο που διαχειρίζεται την τάξη.

- *Α μάλιστα...*

Σε μένα είναι λίγο πιο ελεύθερα τα πράγματα. Εγώ προσπαθώ πιο δημοκρατικά, με συζήτηση, με το να εξηγήσω, με το να μου πουν τη γνώμη τους. Αλλά σ' αυτή την περίπτωση μπορώ να πω ότι μέσα στην τάξη... βέβαια εγώ αυτό το αποδίδω και στα δύο παιδιά, που ήταν πάρα πολύ σκληρά παιδιά και κακότερα, αυτοί δεν εμ... νομίζω ότι αυτοί ποτέ δεν κατάλαβαν την ιδιαιτερότητα του Μ... και ίσως δεν ήθελαν και να την καταλάβουν (παύση)...
- *Ναι...*

... ώστε να μην δημιουργείται ένταση. Ενώ οι υπόλοιποι το κατάλαβαν από αυτά που τους εξηγούσα όταν δεν ήταν παρών ο ίδιος... και κάποιες φορές βοηθούσαν όταν χρειαζόταν να πάρουν μέρος ας πούμε και να τον στηρίζουν.

- *Αυτό το κάνατε και οι δύο;*

Ναι και οι δύο τους εξηγήσαμε κάποια πράγματα και ζητήσαμε την βοήθεια των παιδιών, των συμμαθητών...

- *Ποια άλλη τεχνική, στρατηγική ή συμπεριφορά βρήκατε από κοινού με τη συνάδελφο;*

Ήμασταν κοντά του και στο διάλειμμα και στην αυλή και στον διάδρομο πολλές φορές... μας είχε βρει ως αποκούμπι...

- *Με τον Διευθυντή πώς ήταν η συνεργασία;*

Ο Διευθυντής επειδή ήταν σε συνεργασία με τη μητέρα και την καλούσε συχνά στην αρχή βρίσκαμε λύσεις... την πρώτη χρονιά.

- *Ναι..*

Ήταν και πιο ήρεμος την πρώτη χρονιά. Τη δεύτερη χρονιά... στη Β' Λυκείου υπήρξαν πολλές εντάσεις... δεν τον ήθελαν καθόλου οι συνάδελφοι καθόλου ήταν αποφασισμένοι να τον διώξουν οι συνάδελφοι.

- *Και ποιοι ήσασταν στο πλευρό του;*

Ήμασταν εγώ, η φίλη μου και μια άλλη συνάδελφος Πληροφορικής, που δεν τον είχε, ήταν ειδικότητα που δεν έμπαινε στην τάξη τους... παρόλ' αυτά ήταν υποστηρικτική και αυτή.

- *Συνεργαζόσασταν και με την συνάδελφο αυτή;*

Ναι για τη σχέση με τον μαθητή και τη σχέση του με τα άλλα παιδιά.

- *Πώς βοήθησε;*

Ναι δεν τον είχε αλλά προσπαθούσε όσο μπορούσε να επηρεάσει κι αυτή τους μαθητές της, τους μιλούσε γιατί του ασκούσαν πίεση, bullying... και σε ώρες εκτός μαθήματος.

- *Ήταν ενημερωμένος ο Σύλλογος;*

Ναι είχε γίνει το θέμα του σχολείου εκείνη την περίοδο οπότε ήταν γνώστες όλοι. Γι' αυτό δεν τον ήθελαν. Λυπάμαι πάρα πολύ γι' αυτό γιατί θεωρούσα οικογένειά μου τους συναδέλφους, είμαστε πολλά χρόνια μαζί... και για το συγκεκριμένο περιστατικό και τη διαχείριση απογοητεύτηκα και ήρθαμε και σε σύγκρουση κάποια στιγμή μετά τις συνεδριάσεις που κάναμε.

- *Έγιναν συνεδριάσεις γι 'αυτό το θέμα;*

Κατά καιρούς γίνονταν για τη συμπεριφορά του, γιατί θεωρούσαν ότι γινόταν προκλητικός κι ο ίδιος έλεγε διάφορα για να προκαλέσει και έλεγαν ότι μπορεί να προκαλέσει και τα άλλα αγόρια, να τα παρασύρει...ενώ ο ίδιος έλεγε διάφορα για να τραβήξει την προσοχή...μιλάμε για ακραία πράγματα...Μεσαίωνα...Δεν μπορεί να συμβαίνουν αυτά σε μια ευρωπαϊκή χώρα.

- *Γιατί πιστεύεις ήταν τόσο αρνητικοί οι συνάδελφοι;*

Ήταν πολύ συντηρητικοί, πολλοί από αυτούς, δεν ήταν ενημερωμένοι και κυρίως δεν είχαν ευαισθησία σε αυτά τα θέματα της διαφορετικότητας

- *Τι άλλο νομίζεις ότι ευθύνεται για τη στάση τους αυτή;*

Νομίζω ο ωχαδερφισμός τους... «σιγά μην κάτσω να σκάσω» για να το πω πιο λαϊκά. Κι επίσης ο συντηρητισμός και ρατσισμός απέναντι στο διαφορετικό. Φοβούνται γενικότερα τη διαφορετικότητα. Πολύ συντηρητική κοινωνία ο Σύλλογός μας.

- *Σε άλλα θέματα υπήρχε συνεργασία;*

Με τους συναδέλφους;

- *Ναι τους συγκεκριμένους.*

Για άλλα θέματα... για άλλα παιδιά εννοείς;

- *Για μαθήματα, για γιορτές, για συμπεριφορές μαθητών...*

Με αυτούς τους συγκεκριμένους όχι. Δεν υπάρχει ιδιαίτερη συνεργασία μ'αυτούς τους συγκεκριμένους. Έχουν τελείως διαφορετικές απόψεις από μένα.

- *Η θέση του Διευθυντή σε όλα αυτά;*

Ο Διευθυντής «ήξεις αφήξεις» όπως τον συνέφερε. Δεν μπορώ να πω ότι ήταν αρνητικός. Επειδή ήταν υποχρεωμένος να δεχτεί το παιδί στο σχολείο. Αν δεν ήταν υποχρεωμένος δεν θα το δεχόταν. Τον ενδιέφερε να μην έχει τον μπελά στο κεφάλι του.

- *Δηλαδή;*

Προσπαθούσε να κρατήσει ισορροπία. Του 'δωσε αποβολή, του ξανάδωσε αποβολή τη δεύτερη χρονιά που ήταν οξυμμένα τα πράγματα λέω...αλλά ήθελε να το ξεφορτωθεί το παιδί.

- *Του το θέσατε το θέμα αυτό;*

Εγώ του έλεγα ότι δεν θα έπρεπε να τιμωρείται το παιδί όπως τα άλλα που δεν έχουν αυτή την ιδιαιτερότητα. Το ίδιο και οι άλλες δύο συναδέλφισσες. Ο άντρας συνάδελφος απομακρύνθηκε κάποια στιγμή κι έπειτα.

- *Πόσοι ήσασταν ως Σύλλογος;*

20 περίπου.

- *Δηλαδή υπήρξαν συγκρούσεις λόγω του θέματος;*

Ναι.

- *Τι έγινε τελικά με το παιδί;*

Ο Διευθυντής έκανε όλες τις νόμιμες διαδικασίες για να αλλάξει περιβάλλον. Ο Μ...είχε επιτεθεί σε μια μαθήτρια, πήγε να τη χτυπήσει. Εκδιώχθηκε την ίδια χρονιά. Είχε κάνει βέβαια πάρα πολλές απουσίες γιατί δεν άντεχε. Και έτσι την έχασε τη χρονιά. Μετά άλλαξε σχολείο πήγε σε εσπερινό ΕΠΑΛ. Εκεί είναι πιο ήρεμα τα πράγματα.

- *Πώς το γνωρίζεις αυτό;*

Εγώ έχω επικοινωνία με το παιδί, και με τη μητέρα.

- *Μέχρι και σήμερα;*

Ναι. Και να μην θέλω να έχω ...γιατί καμιά φορά γίνεται φορτική η κατάσταση. Ο ίδιος θέλει να έχει επικοινωνία και κάθε μέρα. Το ζητάει.

- *Είχατε κάποια σχέση φιλική με τη μητέρα ή προέκυψε το «δέσιμο» στην πορεία;*

Όχι καμία σχέση. Απλά θεώρησα ότι φέρθηκαν απάνθρωπα και στη μητέρα, την κρίνανε για την προσωπική της ζωή...πολύ άθλια κατάσταση. Κάποια στιγμή που την κάλεσαν αισθάνθηκα ότι την περνούσαν από Ιερά Εξέταση και έφυγε κλαίγοντας απ' το σχολείο. Την πήγα σπίτι της δεν είχε με τι να πάει, υπάρχει και οικονομικό θέμα. Ο πατέρας αδιάφορος, σε διάσταση, πάρα πολλά θέματα. Την στηρίζω όπως και η άλλη συνάδελφος ...

- *Για ποιους λόγους πιστεύεις;*

Είναι γενικά πολύ ευαίσθητοποιημένη σε τέτοια θέματα...όπως τώρα και με τους πρόσφυγες που έχουμε.

- *Γιατί έφτασε ως εκεί πιστεύεις τη δεύτερη χρονιά;*

Είχε γίνει πιο καχύποπτος προς όλους επειδή τον κοροΐδευαν. Πίστευε πως όλοι ήθελαν το κακό του. Πίστευε ότι μπροστά του έλεγαν άλλα και πίσω του άλλα. Είχε καλέσει και τον Ψυχίατρο που τον παρακολουθούσε ο Δ/ντής σε συνεργασία με τη μητέρα. Μας είπε κάποια πράγματα, πάλι κανένας τους δεν κατάλαβε τίποτα θεωρώ.

- *Γιατί το πιστεύεις;*

Για να μπορέσουμε να δεχτούμε τα παιδιά αυτά στο σχολείο πρέπει να υπάρχει επιμόρφωση. Αλλιώς επαφίεται στο θέμα της ευαισθησίας των καθηγητών. Αλλά δυστυχώς δεν την έχουν όλοι. Ούτε τη γνώση, ούτε την ευαισθησία, ούτε τη διάθεση να ξοδέψουν χρόνο αλλά και ψυχή γιατί θέλει και ψυχική δύναμη!

- *Από τη συνεργασία με αυτούς τους ανθρώπους τι κέρδισες ή έχασες;*

Κέρδισα δεν έχασα! Δύναμη για να συνεχίσω! Και αισθανόμουν όμορφα που υπήρχαν κι άλλοι άνθρωποι που είχαν τέτοιες ευαισθησίες. Αλλά πιστεύω πως πέρα από το ανθρώπινο μέρος δείχνει και εργατικότητα, συνέπεια στη δουλειά σου. Δεν μπορεί να θέλεις να διώξεις το παιδί για να κάνεις ξεκούραστα τη δουλειά σου...Υποδηλώνει και κάτι άλλο, ότι δεν αγαπάς τη δουλειά σου.

- *Σ' ευχαριστώ πάρα πολύ!*

Κι εγώ.

Γ. ΕΠΑΛ

13. ΦΥΣΙΚΟΣ (Άντρας)

«Ποια συνεργασία; Ως λαός δεν συνεργαστήκαμε ποτέ γι' αυτό δεν μάθαμε ποτέ να συνεργαζόμαστε»

«...έχω μία πηγή, δεν έχω πραγματική διασταύρωση. Λέω οκ κουνάω το κεφάλι και παω μέσα να λύσω το πρόβλημα μόνος μου...»

«Μα ποιος να συνεργαστεί; Πέντε άτομα που δεν ξέρουν να συνεργαστούν και να κάνουν τι;»

- Ποια είναι η ειδικότητά σου;

Φυσικός. Φυσικός και Βιολόγος είμαι. Δύο πτυχία έχω, έχω Μεταπτυχιακό στη Δημόσια Διοίκηση και 16 χρόνια προϋπηρεσία, 17^{ος} χρόνος στην εκπαίδευση.

- Και στο ΕΠΑΛ;

10^η χρονιά στο ΕΠΑΛ φέτος.

- Ετών;

50.

- Εμπειρία σε μαθητές με διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας;

Ναι έχω.

- Πόσα παιδιά;

Διαγνωσμένο είχα έναν μαθητή στο συγκεκριμένο φάσμα, σε Asperger. Αλλά όλες τις υπόλοιπες διαταραχές, διαγνωσμένες και μη, τις συναντάς στο ΕΠΑΛ.

- Για ποιο λόγο;

Είναι κάτι σαν κολυμπήθρα του Σιλβάμ...(γέλιο)

- Τα ΕΠΑΛ ε;

Ακριβώς. Είναι φοβερό αυτό που συμβαίνει. Έρχονται παιδιά με μία διάγνωση. Δεν διαγιγνώσκει ένας ενιαίος φορέας, η διάγνωση μπορεί να έχει τη σφραγίδα οποιουδήποτε νοσοκομείου, κρατικού βέβαια αλλά είναι διαφορετικοί άνθρωποι. Μπορεί να έχει το...πώς λέγεται αυτός ο φορέας της Δευτεροβάθμιας, το ΚΕΔΔΥ...

- ΚΕΣΥ τώρα...

Ναι...επειδή είχα συναδέλφους από το ΚΕΔΔΥ στο Μεταπτυχιακό και συζητήσαμε μαζί τους, πόσο αξιόπιστο είναι; Είναι όλα τα ΚΕΔΔΥ ίδια; Επανδρώνονται με ίσης αξίας ανθρώπους; Ελέγχει κανείς την αξία των ανθρώπων; Τέλος πάντων βγαίνει μια διάγνωση. Η διάγνωση αυτή, μου είπαν, είναι έγκυρη μόνο αν υπογράψει ο γονέας.

- Ναι.

Αυτό σημαίνει ότι είναι υπό τον εκβιασμό του γονέα να γράψουν κάτι για να το υπογράψει.
Όπως...*(σκέφτεται)*

- *Διάσπαση προσοχής...*

Ποια διάσπαση προσοχής εδώ μιλάμε για νοητική υστέρηση, Δηλαδή κάνει μια διάγνωση ο φορέας π.χ. για νοητική υστέρηση και λέει ο γονιός «όχι». Δύο λύσεις έχει ο υπεύθυνος του ΚΕΔΔΥ: ή θα αφήσει το παιδί εντελώς ακάλυπτο γιατί «εφόσον δεν υπογράφεις αυτό που σου δίνω σήκω και φύγε», και το παιδί σου είναι ακάλυπτο ή θα τον πιάσει η καλοσύνη -αυτή η καλοσύνη μάς έχει φάει τους Έλληνες *(ψιθυριστά)*- «το καημένο το παιδί να του δώσουμε κάτι, τι να του δώσουμε... οριακή ευφυΐα». Οριακή ευφυΐα τις περισσότερες φορές σημαίνει νοητική υστέρηση.

- *Τα παιδιά με Asperger έχουν φυσιολογική νοημοσύνη οπότε υπάγονται στην τυπική εκπαίδευση.*

Γιατί τα άλλα πάνε κάπου αλλού; Όλα στην τυπική εκπαίδευση καταλήγουν.

- *Γιατί υπάρχει αυτή τάση στην Ευρώπη και παγκοσμίως.*

Υπάρχει η τάση να τους βάλουμε όλους σε μία τάξη γιατί κάνει καλό στην κοινωνία αλλά η κοινωνία είναι και τα παιδιά τα υπόλοιπα. Τι ποιότητα παιδείας...παιδεία δεν έχουμε *(διορθώνει)* τι ποιότητα εκπαίδευσης παίρνουν τα άλλα παιδιά όταν έχουν και παιδιά που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν μέσ στην ταξη;

- *Άρα προέκυψε πρόβλημα με το παιδί αυτό (με το Asperger);*

Αυτό το παιδί ...

- *Πόσα χρόνια έχει (διακόπτω)*

Έχει...πρέπει να είναι Γ' Λυκείου τώρα. Τον είχα μαθητή όταν ήταν Α' Λυκείου πριν 2 χρόνια.

- *Ήρθε Α' Λυκείου κατευθείαν στο ΕΠΑΛ;*

Ναι. Ήρθε κατευθείαν στο ΕΠΑΛ.

- *Είχε κάποιο πρόβλημα γνωστικό ή συμπεριφορικό;*

Κανένα πρόβλημα.

- *Εμφανές ούτε στο γνωστικό υλικό;*

Γνωστικό δεν είχε πρόβλημα. Είχε πρόβλημα...ήταν λίγο διαφορετική η συμπεριφορά του...αντιλαμβανόταν τον κόσμο λίγο διαφορετικά. Είχε ας πούμε...(παύση) λιγότερες αναστολές. Ξεστόμιζε πιο εύκολα αυτό που είχε στο κεφάλι του από τους υπόλοιπους. Κάποιες ας πούμε ...κοινωνικές νόρμες δεν τις αποδεχόταν... δεν τις ήξερε αλλά ερχόμαστε στο άλλο θέμα. Είχε τη διάγνωση. Εμένα κανείς δεν μου είπε πώς θα πρέπει να συμπεριφερόμαι σ' αυτούς τους μαθητές.

- *Δεν ενημερωθήκατε στη Συνέλευση του Συλλόγου;*

Στη Συνέλευση;

- *Η πρώτη Συνέλευση, η παιδαγωγική. Δεν γίνεται εκεί ενημέρωση γι' αυτό;*

Όχι. Αλλά και τι γίνεται με την ενημέρωση. Μας λένε: αυτός ο μαθητής έχει δυσλεξία, αυτός αυτισμό, αυτός διάσπαση προσοχής, αυτός σύνδρομο Down κι ένα Asperger. Και πρέπει τώρα εμείς να κάνουμε τι; Να μας συντονίσει ποιος; Και ποιους; Δηλαδή αν έρθει ένας Ψυχολόγος και μου πει τι να κάνω και να το πει στους 10 καθηγητές που μπαίνουν στην τάξη θα καταλάβουν οι 10 καθηγητές το ίδιο πράγμα; Και θα πει γενικές οδηγίες ο Ψυχολόγος. Στη συγκεκριμένη περίπτωση που κάτι έγινε τι θα πει ο καθηγητής «μισό λεπτό να φωνάξω τον Ψυχολόγο να μου πει τι να κάνω με το παιδί αυτό... το οποίο σηκώθηκε και φωνάζει μες στην τάξη;». Τι πρέπει να κάνουμε;

- *Ανταλλαγή απόψεων και συνεργασία προέκυψε μεταξύ σας ή με την Διευθύντρια για τη διαχείριση τέτοιων περιστατικών;*

(Σιωπή)

- *Προσπαθήσατε να ανταλλάξετε γνώμες;*

Στο ελληνικό σχολείο ο κανόνας είναι: «ο σώσων εαυτόν σωθήτω...». Ποια συνεργασία; Ως λαός δεν συνεργαστήκαμε ποτέ γι' αυτό δεν μάθαμε ποτέ να συνεργαζόμαστε.

- *Θέλησες, ένιωσες την ανάγκη;*

Εγώ όχι δεν νιώθω την ανάγκη να συνεργαστώ...(παύση) τώρα πια, ύστερα από...

- *(διακόπτω) Στο συγκεκριμένο το θέμα.*

Όχι. Απλά ρώτησα: «Τι συμβαίνει; Γιατί βλέπω κάτι διαφορετικό», μου είπαν «Asperger». «Δηλαδή σε γενικές γραμμές;». «Σε γενικές γραμμές», μου είπαν «λίγο άτακτος, λίγο υπερκινητικός αλλά...».

- *(Διακόπτω) Συνάδελφοι σου τα είπαν αυτά...*

Ναι ναι φυσικά... ποιος άλλος να μου τα είπε... Ψυχολόγος του σχολείου; Δεν υπάρχει.

- *Τώρα υπάρχει.*

Τότε όμως; Δεν υπήρχε. Και τώρα δεν είναι όλες τις μέρες. Εγώ συμπληρώνω ωράριο και σε άλλο σχολείο. Δεν την πετυχαίνω και ποτέ εδώ.

- *Ρώτησες λοιπόν τους συναδέλφους. Έψαξες μόνος σου;*

Φυσικά και δεν (επιτονισμός) έψαξα μόνος μου.

- *Αυτό όμως δεν το θεωρείς ένα είδος συνεργασίας;*

Αν εννοείς την ανταλλαγή πληροφοριών συνεργασία... ναι (ειρωνικά). Για μένα δεν είναι. Γιατί δεν ξέρω και πόσο αξιόπιστες είναι οι πληροφορίες. Τις παίρνω βιαστικά στο διάλειμμα από έναν συνάδελφο, άντε μετά να ρωτήσω και έναν δεύτερο. Μπορεί ο ένας να τις έχει μάθει από τον άλλο άρα ουσιαστικά έχω μία πηγή, δεν έχω πραγματική διασταύρωση. Λέω οκ κουνάω το κεφάλι και παω μέσα να λύσω το πρόβλημα μόνος μου, με τα λιγοστά που ξέρω. Το βασικό για τον εκπαιδευτικό είναι ότι το παιδί αυτό έχει ένα χαρτί άρα άμα κάνεις κανένα λάθος θα σε τυλίξουν μέσα σ' αυτό το χαρτί και θα 'χεις προβλήματα. Άρα πρέπει

βασικά να μην προκαλείς την τύχη σου με τέτοια παιδιά. Πρέπει να είσαι διακριτικός ούτως ή άλλως. Και μετά βλέπεις...

- *Ποια είναι η μέθοδος ή στρατηγική που ακολούθησες;*

Στην αρχή βλέπεις. Προσπαθείς σιγά σιγά, ξεκινάς ήπια την αντιμετώπιση και βλέπεις μέχρι πού έχεις μια φυσιολογική αντίδραση και μετά έρχεσαι κι εσύ και ισορροπείς την τάξη.

- *Συγκεκριμένα το παιδί αυτό με το Asperger πώς το διαχειρίστηκες;*

Ε δεν χρειάστηκε καμία τακτική επιθετική ή σκληρή. Απλά ήμουν μαζί του ανέδωτος. Δεν έμπαινα σε κουβέντα μαζί του και δεν υποχωρούσα όταν ήθελε να ξεκινήσει κουβέντα μαζί μου. Του έδινα τον λόγο για το μάθημα, ίσως λίγο πιο συχνά για να μιλάει, γιατί είχε την ανάγκη να μιλήσει, και μ' αυτόν τον τρόπο περάσαμε πολύ ωραία. Γνωστικό πρόβλημα δεν είχε, δεν έπιανε βέβαια και πουλιά στον αέρα...

- *Αντιλαμβανόταν καλά;*

Αντιλαμβανόταν πολύ καλά βεβαίως.

- *Μελετούσε;*

Εε στο ΕΠΑΛ δεν μελετούν αλλά γενικά δεν είχε καμία διαφορά δεν ξεχώριζε από τ' άλλα παιδιά.

- *Η συμπεριφορά των συμμαθητών του προς τον ίδιο πώς ήταν;*

Εε ...αυτός είχε κάποια κοινωνικοποίηση, δεν είχε πρόβλημα. Τα παιδιά που κάνουν έναν κύκλο γύρω τους δεν υποφέρουν. Τα παιδιά που είναι μόνα τους αυτά υποφέρουν.

- *Άρα ήπια περίπτωση.*

Ναι δεν ήταν υπερκινητικός, δεν είχε ξεσπάσματα ...δεν ξέρω την έκταση του φάσματος.

- *Τη διάγνωση τη διάβασες εσύ;*

Όχι μου την είπαν, δεν τη διάβασα.

- *Την είχε ο υπεύθυνος ή ο Διευθυντής;*

Ναι τις μαζεύουν σ' έναν φάκελο όλες τις διαγνώσεις. Και να σου πω κι ένα άλλο. Θα μπορούσαν αντί να μας δίνουν ένα κατεβατό, που δεν το διαβάζουμε κιόλας π.χ. Asperger 1,2,3...και χωρίς να λέει το κατεβατό ...μπορεί να λέει για παράδειγμα: επιείκεια, υπομονή, αυτό δεν σημαίνει κάτι. Θα μπορούσαν να δώσουν κωδικούς π.χ. ο μαθητής έχει Δ25 που μπορεί να μην σημαίνει τίποτε για μένα είναι ένας κωδικός. Αλλά από κάτω να λένε αναλυτικότερα τι χαρακτηριστικά έχει, τι ανάγκες έχει και τι προτείνεται να κάνουν οι εκπαιδευτικοί. Τι με νοιάζει εμένα πώς τη λένε την πάθηση για να την ψάξω εγώ στο Internet;

- *Δεν αρκούν οι υποδείξεις που δίνονται;*

Όχι βέβαια. Τι θα πει «διακριτική επιείκεια»; Αν πεις «διακριτική επιείκεια» θα πάρεις από κάθε συνάδελφο και άλλον ορισμό.

- *Την εξέλιξη του μαθητή αυτού τη γνωρίζεις;*

Δεν νομίζω ότι θα την καταλάβαινα. Δεν τον είχα ...μόνο στην Α'. Για να ξέρω την εξέλιξη του θα πρέπει να έχω ένα αποτύπωμα της αρχικής του κατάστασης επιστημονικό όχι διαισθητικό...και ένα αποτύπωμα της τελικής του κατάστασης. Δεν θα μπορούσα να σου πω εξέλιξη ας πούμε.

- *Καταρτισμένος υπήρχε κάποιος στον Σύλλογο στην Ειδική Αγωγή;*

Όχι.

- *Άρα δεν προχώρησε κάποια σχετική συνεργασία...*

Μα ποιος να συνεργαστεί; Πέντε άνθρωποι που δεν ξέρουν να συνεργαστούν και να κάνουν τι; Να πεις ότι έχουμε στο σχολείο έναν Ψυχολόγο...Όχι μια φορά τη βδομάδα, γιατί ποιον να πρωτοπιάσει ποιον ν' αφήσει...αλλά τέλος πάντων που κάνει γκρουπ καθηγητών...αλλά ποια ώρα; Πού υπάρχει κοινή ώρα; Και πες ότι τέλος πάντων την βρίσκουμε την ώρα και λέει «παιδιά αυτός ο μαθητής που έχει αυτή τη διάγνωση κι εγώ τον είδα ως Ψυχολόγος»...

- *Ναι...*

... είναι σ' αυτή τη διάγνωση αλλά είναι σε εκείνο το άκρο της και πρέπει να του μιλάτε και αλλιώς...» να μας δώσει δηλαδή κάποιες οδηγίες. Αλλά και πάλι όλα αυτά αν γίνουν προσωπικά εγώ θεωρώ ότι είναι εκτός του αντικείμενου μου. Γιατί εγώ έμαθα να διδάσκω το γνωστικό μου αντικείμενο. Αν ο μαθητής δεν έχει τις προδιαγραφές να καταλάβει και να μάθει το γνωστικό μου αντικείμενο άρ' τον απ' την τάξη, κάνει κακό στους υπόλοιπους.

- *Δεν έχετε συζητήσει για πιθανή προσαρμογή του γνωστικού αντικείμενου;*

Να προσαρμόσουμε το γνωστικό αντικείμενο;

- *Από κοινού στους μαθητές αυτούς ...για διαφοροποιημένη διδασκαλία.*

Δηλαδή να διδάσκουμε σ' αυτούς κάτι άλλο; Μας έχει πει κανείς για το συγκεκριμένο άτομο, και δεν μιλάω για το συγκεκριμένο σύνδρομο...μας έχει πει κανείς για το συγκεκριμένο άτομο μέχρι πού μπορεί να φτάσει γνωστικά για να του προσαρμόσουμε την ύλη;

- *Τι εννοείς;*

Όπως είναι τραγικό κάποιος να μπορεί να φτάσει μέχρι το Δ γνωστικά κι εγώ να προσπαθώ να του διδάξω το Κ το ίδιο τραγικό είναι αυτός να μπορεί να φτάσει μέχρι το Δ κι εγώ να τον αφήνω στο Α...

- *Κι άμα πάρει άριστα στο Δ και ενθαρρυνθεί και νομίζει ότι μπορεί να προχωρήσει;*

Αυτό είναι άλλο τραγικό. Γι' αυτό και δεν βάζεις 20 στο Δ.

- *Χάνει την ειδίκευση που θα μπορούσε να πάρει από αλλού;*

Βεβαίως. Θα μπορούσε να είχε πάει σ' ένα σχολείο προσαρμοσμένο στις δικές του ικανότητες και προσαρμοσμένο ώστε να μπορέσει να αναπτύξει περισσότερο τις δικές του (επιτονισμός) ικανότητες, να του διευρύνει τα όρια και να του μάθει πράγματα τα οποία μπορεί να μάθει, στον βαθμό που μπορεί να τα μάθει και θα είναι και χρήσιμα για την υπόλοιπη ζωή του. Τι νόημα έχει τώρα να προσπαθήσεις να του διδάξεις ηλεκτρομαγνητισμό

και να είσαι και επιεικής επειδή δεν καταλαβαίνει τίποτα κι επειδή έχει ένα πρόβλημα να του πεις: «άντε, εγώ που ξεκινάω από 4 στο τετράμηνο θα σου βάλω 8 επειδή έχεις θεματάκι». Και τι κέρδισε αυτός από μένα; Ούτε γνώση, ούτε προοπτική.

- *Για να πάμε πάλι στο θέμα της συνεργασίας. Για ποιους άλλους λόγους δεν ευοδώθηκε μια συνεργατική πρακτική;*

Κοίταξε έχουμε πολύ πιο σοβαρά περιστατικά να αντιμετωπίσουμε που δεν θυμάμαι να ασχολήθηκα τόσο με εκείνο τον μαθητή. Έχω φέτος μαθητή με σύνδρομο Down.

- *Στην τυπική εκπαίδευση;*

Ναι όπου θέλει ο γονιός το πάει. Ο γονιός που το παιδί του έχει πρόβλημα έχει δικαίωμα να επικαλεστεί συνταγματικό του δικαίωμα, να κρίνει ποια είναι η καλύτερη εκπαίδευση για το παιδί του και το πάει όπου θέλει. Ο γονιός, οι υπόλοιποι γονείς των παιδιών του τμήματος δεν έχουν δικαίωμα να επικαλεστούν συνταγματικό δικαίωμα, πάνε και καταπίνουν το συνταγματικό δικαίωμα του «προβλήματος».

- *Το παιδαγωγικό μέρος του εκπαιδευτικού που απαιτεί και συμπεριφορικές δεξιότητες το αφορίζουμε;*

Ε...για τι πράμα παιδαγωγικό μέρος;

- *Υπάρχει από τη μια το εκπαιδευτικό και από την άλλη το ευρύτερο παιδαγωγικό κομμάτι του έργου μας.*

Αυτό το παιδαγωγικό από πού προέκυψε; Τον 18άχρονο πώς τον διαπαιδαγωγείς δεν κατάλαβα; Ο 18άχρονος άμα γίνουν εκλογές ψηφίζει. Εγώ θα πάω να του κάνω Παιδαγωγική αυτονού που θα ψηφίσει; Δεν το δέχομαι. Αυτό είναι κατάντια της κοινωνίας μας γιατί όταν φτάνει ο έφηβος στην ενηλικίωση πρέπει να είναι έτοιμος όχι ακόμη να παιδαγωγείται άρα να άγεται...!

- *Ούτε εδώ υπήρξε προσπάθεια συνεργασίας με τους συναδέλφους.*

Όχι απλώς μου είπαν «πήγαινε θα έχεις και ένα παιδί με σύνδρομο Down, δεν δημιουργεί κανένα πρόβλημα αλλά και δεν αποκομίζει και τίποτα». Ο γονιός που πιστεύει ότι κάτι καλό κάνει, δεν κάνει τίποτε καλό απολύτως.

- *Γιατί όμως δεν συζητάτε;*

Για να συζητήσουν οι καθηγητές πρέπει να έχουν τη διάθεση (επιτονισμό) και τον χρόνο (επιτονισμός). Δηλαδή το κοινό κενό στο πρόγραμμα.

- *Κάτι αντικειμενικό λοιπόν.*

Αυτό το πράμα όμως δεν το βρίσκεις εύκολα. Διάθεση τώρα: Δεν έχουμε όλοι την ίδια προσέγγιση ούτε το ίδιο μετερίζι στην εκπαίδευση. Οι γυναίκες κυρίως Φιλολόγοι είναι κυρίως «μητέρες», «το καημένο το παιδάκι»...εμείς οι άντρες είμαστε πιο σκληρότεροι, οι άντρες, συνήθως... Οπότε να πας να συζητήσεις...(με αρνητισμό, έκφραση απορίας και παύση). Όταν σου λέει «το καημένο το παιδάκι»...Το καημένο το παιδάκι όμως πρέπει να το

χειριστούμε κάπως. «Το καημένο το παιδάκι», δηλαδή «τι θα κάνουμε να μην μπλέξουμε». Του μιλάμε ευγενικά και του βάζουμε ψηλό βαθμό.

- *Ναι...*

Δεν ξέρει να διαβάζει όμως το καημένο, και έχει φτάσει στο Λύκειο το «καημένο το παιδάκι», και δεν ξέρει να διαβάζει, και είναι «καημένο» γιατί είναι εδώ ενώ θα μπορούσε να είναι σε ένα ειδικό σχολείο και να μάθει μια πολύ ωραία τέχνη να μπορεί να βιοπορίζεται στο μέλλον. Το «καημένο το παιδάκι» όταν πεθάνουν οι γονείς του θα είναι το «καημένο ορφανό παιδάκι», ποιος θα το ταΐζει; Αν τα λες αυτά είσαι σκληρόπετσος.

- *Η διάθεση από τι άλλο πιστεύεις ότι εξαρτάται εκτός από το φύλο;*

Και από τις γενικές συνθήκες της εργασίας σου. Αν η εργασία σου σε πιέζει, αν είσαι τσιτωμένος, απογοητευμένος, απ' την κατάσταση ή απ' όλα τα πράγματα που συμβαίνουν...ε δεν ασχολείσαι τώρα. Αν αλλάξεις σχολεία μέχρι τον Οκτώβριο, Νοέμβριο και πηγαίνεις συνέχεια από εδώ κι από κει, αν είσαι σε τρία σχολεία, δεν νιώθεις κανένα σχολείο, «σχολείο σου». Άρα δεν μπαίνεις καν στη διαδικασία. Ούτως ή άλλως τελειώνεις το μάθημά σου και ξεκινάς να πας στο άλλο σχολείο. Με ποιον να συνεργαστείς όταν είσαι ένας μετεωρίτης, ένας διάπτοντας αστέρας; Περνάς ...τελείωσες.

- *Η γνώση, η κατάρτιση δεν παίζουν ρόλο;*

Πολύ βαριά είναι αυτά..

- *Μπορούν να είναι κίνητρα όμως για να συνεργαστούν κάποιοι συνάδελφοι;*

Για να πιάσει μια περίπτωση και να τη δουλέψει ως στόχο ίσως;

(Παύση) Όχι εκτός κι αν σκοπεύει να φύγει απ' την τάξη, να γίνει Σύμβουλος. Κατάρτιση για να πετύχεις...είναι πάρα πολλές περιπτώσεις, σε ποια περίπτωση να εξειδικευτείς; Να κάνεις μια γενική κατάρτιση για όλες τις περιπτώσεις; Θα είσαι δηλαδή Μαθηματικός, Φυσικός, Φιλολόγος και θα μπορείς να χειρίζεσαι όλες αυτές τις περιπτώσεις; Και γιατί; Να πας να μπεις σ' ένα ειδικό σχολείο να. Αλλά θα πάνε προς κατάρτιση τα ειδικά σχολεία.

- *Γιατί το λες αυτό;*

Η πανευρωπαϊκή οδηγία είναι να πάμε προς γενική παιδεία όλοι μαζί...για να κοινωνικοποιούνται. Βέβαια εκεί στο εξωτερικό πιθανότατα είναι όλα τα παιδιά μαζί αλλά δεν κάνουν όλα μαζί το ίδιο μάθημα. Τα δευτερεύοντα μαθήματα τα κάνουν όλοι μαζί αλλά τα βασικά μαθήματα τα κάνουν ξεχωριστά. Εκεί τουλάχιστον οι άνθρωποι ξέρουν ότι αυτό που πρέπει να μάθουν δεν μπορούν να το μάθουν μαζί με τ' άλλα. Πρέπει να το διδαχθούν αλλιώς με άλλους τρόπους και με άλλες απαιτήσεις. Αυτό θέλει χρήμα, δε γίνεται τζάμπα.

- *Εξ ου κι ο θεσμός της συνδιδασκαλίας πέρα από την Παράλληλη και τα Τμήματα Ενταξης. Φέτος ξεκίνησε και στο σχολείο σας εδώ στην Α' Τάξη...*

Ναι: Φιλολόγος, Φυσικός, Μαθηματικός, Ψυχολόγος και Κοινωνιολόγος κι έχει γίνει ΕΔΕΑΥ, ένα σχήμα στο σχολείο το άλλο που είμαι στη Μ...με αυτούς τους 5 και τον Διευθυντή του σχολείου, για να χειρίζονται ειδικές περιπτώσεις.

- *Κι εδώ στο ΕΠΑΛ έχει Ψυχολόγο...*

Νομίζω του Δήμου....

- *Και Φιλολόγο και Μαθηματικό για συνδιδασκαλία τυπικής εκπαίδευσης.*

Ναι αλλά είναι ΕΣΠΑ. Πουλάμε δηλαδή «μούρη» ότι κοιτάξε βάζουμε και δεύτερο ο οποίος δεν ξέρει τίποτα, ξέρει ό,τι ξέρει κι ο πρώτος μες στην τάξη και τον πληρώνει η Ευρώπη.

- *Γιατί στα ΕΠΑΛ;*

Ε γιατί εκεί υπάρχει ανάγκη. Όταν έχεις μαθητές που το 80% δεν ξέρει προπαίδια θέλεις και δεύτερο.

- *Άρα μαζί με όλους αυτούς που έχουν μαθησιακές διαχειρίζονται και τους μαθητές με σύνδρομο Asperger ...*

Φυσικά. Έτσι κι αλλιώς δεν ξεχωρίζουν και πολύ εκεί μέσα. Δηλαδή αν δεν έχεις απαιτήσεις εσύ δεν ξεχωρίζουν τα παιδιά που έχουν προβλήματα.

- *Και με τον Διευθυντή η συνεργασία πώς είναι;*

Κοίταξε (παύση)...πολύ συνεργάσιμοι είναι οι Διευθυντές πάντοτε αλλά στο βαθμό που μπορούνε. Ο Διευθυντής ξέρει κάποια πράγματα έχει μελετήσει τα χαρτιά ας πούμε. Οδηγία δεν μπορεί να σου δώσει. Σε τι να συνεργαστείς με τον Διευθυντή; Το πολύ πολύ να πεις: «ξέρετε εμείς οι 5 καθηγητές θέλουμε στο πρόγραμμα να βγάλουμε μια ώρα κοινό κενό για να κάνουμε...να συζητάμε». Αυτή είναι μια συνεργασία. Αυτή είναι μια δουλειά του Διευθυντή. Να σου διασφαλίσει τις συνθήκες (επιτονισμός) ώστε να εργαστείς σωστά.

- *Θα ήθελες να προσθέσεις κάτι ακόμη ως πρόβλημα ίσως;*

Το πρόβλημα είναι να καταφέρει να μην τρελαθεί ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη, για να μπορέσει να κάνει μάθημα για τους υπόλοιπους.

- *Ευχαριστώ πάρα πολύ!*

Παρακαλώ τίποτα.

ΕΠΑΛ

14. ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΣ/ΓΕΩΠΟΝΟΣ (Αντρας)

«Εμείς πρέπει να ψάξουμε μόνοι μας τον φάκελο, τα χαρτιά. Ή αν τύχει πάνω σε μια κουβέντα που κάνουμε εκτός σχολείου ή σε διαλείμματα αν πει κάποιος «α αυτός ξέρεις έχει αυτό...»

«Λέω «κάτσε ν' ανοίξουμε τον φάκελο να δούμε». Κάπως έτσι γίνεται, παρεϊστικά ας πούμε...»

«Σε περίπτωση κουβέντας στο διάλειμμα, αν είναι αυτό συνεργασία, συνεργαστήκαμε...»

«Συμφωνήσαμε όμως να τους δίνουμε κάθε φορά τον λόγο, να μην τους αγνοούμε...»

- *Πόσα χρόνια είσαι στη δημόσια εκπαίδευση συνολικά;*

Συνολικά 20 χρόνια.

- Ηλικία;

49.

- Στα ΕΠΑΛ;

Έχω κάνει και σε Γενικό (Λύκειο) και Γυμνάσιο 3 χρόνια από αυτά. Τα υπόλοιπα είναι σε ΕΠΑΛ.

- *Ειδικότητα;*

Τεχνολόγος/Γεωπόνος

- *Είχες στη διδακτική σου εμπειρία μέχρι τώρα μαθητές με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας;*

Είχαμε εδώ ναι, και πέρυσι και φέτος. Είχαμε πέρυσι μαθητή με Asperger και έχουμε και δεύτερο φέτος.

- *Έχει κι άλλους στην Α΄ μου είπαν.*

Στην Α΄ δεν ξέρω, έχω μόνο Β΄ και Γ΄.

- *Δεν σας ενημερώνει κάποιος;*

Φυσικά δεν μας ενημερώνει κανένας ποτέ (γέλιο). Κανένας δεν μας ενημερώνει ποτέ. Εμείς πρέπει να ψάξουμε μόνοι μας, ν΄ανοίξουμε τον φάκελο, τα χαρτιά. Ή αν τύχει...τύχει ρε παιδί μου πάνω σε μια κουβέντα που κάνουμε εκτός σχολείου ή σε διαλείμματα και πούμε, αν πει κάποιος «α αυτός ξέρεις έχει αυτό...». Και να πας τότε να το ψάξεις, τότε να πας να δεις τον φάκελό του ή να τον βγάλουμε όλον μαζί τον φάκελο όπως έτυχε με μια Φιλόλογο.

- *Είναι μη ανακοινώσιμα αυτά;*

Ναι αλλά όχι και στον Σύλλογο. Πώς θα δουλέψεις αν δεν ξέρεις τα προβλήματα από την αρχή. Όπως έτυχε με μια Φιλόλογο στην αρχή της χρονιάς και ψάξαμε από την αρχή όλης της χρονιάς τον φάκελο.

- *Με ποια αφορμή;*

Τη ρώτησα «τι παίζει μ΄ αυτόν;». Μου λέει «δεν ξέρω». Λέω «ποιος είναι υπεύθυνος;». Μου λέει «εγώ». Λέω «κάτσε ν΄ανοίξουμε τον φάκελο να δούμε». Κάπως έτσι γίνεται, παρεϊστικά ας πούμε. Χωρίς να ρθει κάποιος να σου πει: «κοιτάζτε έχουμε, ένα, δύο, τρία, τέσσερα, πέντε ...στην αρχή της χρονιάς. Αυτά τα παιδιά έχουν αυτά, κι αυτά, κι αυτά τα προβλήματα».

- *Στη Συνεδρίαση του Συλλόγου;*

Όχι, σχεδόν ποτέ. Δεν γίνεται ενημέρωση. Δεν ξέρω αν υπάρχει φόβος μήπως αγγίξει τα όρια του κουτσομπολιού γι΄ αυτό;

- *Οπότε η γνωμάτευση είναι στο γραφείο και...*

Τι γνωμάτευση; Η γνωμάτευση είναι μέσα στον φάκελο. Τώρα αν τύχει και τον ανοίξεις καλώς.

- *Πώς θα πρότεινες να γινόταν η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τέτοια θέματα;*

Δεν ξέρω αν γινόταν ο υπεύθυνος, επειδή τους ξέρει τους φακέλους του, τα 'χει ψάξει, τα 'χει δει, να πάει να βρει τους καθηγητές που κάνουν μάθημα στο παιδί και να τους ενημερώσει. Ίσως αυτό να λειτουργούσε. Αλλά τώρα σε Σύλλογο να πούμε ότι ξέρεις αυτά και αυτά τα παιδιά έχουν τέτοια προβλήματα; Τα παιδιά στα ΕΠΑΛ έχουν το 70% προβλήματα, είτε οικογενειακά, είτε μαθησιακά.

- *Εσύ τι διέκρινες; Τι σου έκανε εντύπωση στους συγκεκριμένους μαθητές με Asperger;*

Μου έκανε εντύπωση η όλη συμπεριφορά η δικιά του αλλά κυρίως η συμπεριφορά όλης της τάξης...και το 'ψαξα...

- *Έχεις κάποια εμπειρία, κατάρτιση σε θέματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, κάποιες γνώσεις;*

Όχι. Γνώσεις δεν έχω (με επιτονισμό της φωνής). Δεν θυμάμαι να έχουμε κάνει, να έχω παρακολουθήσει κανένα σεμινάριο, καμιά ημερίδα, δεν νομίζω.

- *Άλλους τίτλους σπουδών γενικότερα;*

Όχι.

- *Άρα από τη συμπεριφορά των άλλων προβληματίστηκες. Δύο μαθητές είπες έχεις;*

Φέτος ναι.

- *Είχες άλλη εμπειρία στο παρελθόν; Με αυτισμό;*

Οουου...τα ΕΠΑΛ είναι γεμάτα από τέτοιες περιπτώσεις.

- *Με Asperger;*

Κοίτα για Asperger έχω μάθει τα τελευταία χρόνια, δηλαδή τα τελευταία 6/7 χρόνια. Δεν ήξερα εγώ για Asperger.

- *Τότε ε;*

Δηλαδή κάποια παιδιά ας πούμε που μένανε πίσω, δεν καταλαβαίναμε ότι τα παιδιά αυτά έχουν πρόβλημα. «Βλαμμένα» δεν τα λέγαμε όπως το '70, το '80 αλλά καταλαβαίναμε ότι κάτι άλλο συμβαίνει με αυτά τα παιδιά. Τα λέγαμε ας πούμε «διάσπαση προσοχής», «αφηρημένα»; Κάπως έτσι...

- *Το πρόβλημα το εντοπίζεις λοιπόν αρχικά στην ενημέρωση από τη Διεύθυνση;*

Ναι αλλά μου έχει τύχει και πρόβλημα με γονιό. Παλιότερα, με σύνδρομο Down βέβαια ήταν το παιδί και ο γονιός δεν παραδεχόταν ότι το παιδί είχε σύνδρομο Down.

- *Είδες λοιπόν μια ιδιαίτερη συμπεριφορά από τους συμμαθητές του παιδιού...*

Ναι, στην αρχή της χρονιάς συνήθως γίνεται αυτό, που γνωρίζονται τα παιδιά.

- *Ποια τάξη ήταν;*

Πρώτη. Εκεί λίγο ορμάνε να τον φάνε αυτόν που ...ξεχωρίζει, που ξεχωρίζει προς τα κάτω...Μετά όμως –το 'χω δει σε περιπτώσεις που ο καθηγητής είναι επιθετικός- όλη μαζί η

ομάδα των παιδιών ορμάει να τον προστατεύσει αυτόν. Είναι περίεργο δηλαδή αυτό που γίνεται καμιά φορά.

- *Συνάντησες δυσκολίες στη διαχείρισή του;*

Όχι, όχι. Ιδίως οι περιπτώσεις που ήταν καθαροί Asperger, δεν συνάντησα ποτέ δυσκολίες. Μόνο μια φορά που ήμουν εξεταστής στα Πανελλαδικώς εξεταζόμενα...

- *Στους φυσικώς αδυνάτους;*

Ναι, εκεί είχε έρθει ένα Asperger που δεν...δεν μπορέσαμε να τον διαχειριστούμε.

- *Πότε;*

Πέρυσι. Ήταν βέβαια μαζί με την Ψυχολόγο...αλλά αν τον είχα στην τάξη δεν ξέρω τι θα 'κανα.

- *Συνεργάστηκες με άλλους συναδέλφους για τη διαχείριση ανάλογων περιστατικών;*

Σε περίπτωση κουβέντας στο διάλειμμα, αν είναι αυτό συνεργασία, συνεργαστήκαμε (με γέλιο).

- *Γύρω από ποια θέματα γίνονταν οι συζητήσεις;*

Για την οργάνωση της ύλης.

- *Συναφής ειδικότητα;*

Ναι. Συνήθως ναι.

- *Το βασικό κριτήριο συνεργασίας ποιο ήταν, η ειδικότητα, οι γνώσεις ή η σχέση η φιλική, ο χαρακτήρας του/της συναδέλφου;*

Περισσότερο η ειδικότητα. Αλλά βέβαια είναι και θέμα ανθρώπου.

- *Με ποια ειδικότητα συνεργάστηκες;*

Με Φιλολόγους. Όχι ότι ξέρουν κάτι παραπάνω επί του θέματος, τύφλα έχουμε όλοι (γέλιο), απλά λόγω ειδικότητας ίσως ξέρουν κάτι παραπάνω από Ψυχολογία, κάτι παραπάνω από Κοινωνιολογία...ούτε κι αυτές είναι ειδικοί. Προσπαθούμε να βγάλουμε καμιά άκρη.

- *Εσύ σαν ειδικότητα μπορείς να παρατηρήσεις κάτι άλλο συνεισφέροντας στη συνεργασία αυτή μεταξύ των συναδέλφων;*

Εμείς λόγω ειδικότητας, επειδή δουλεύουμε με τα χέρια, παρατηρούμε και άλλες αντιδράσεις των παιδιών, δεν είναι αναγκασμένα να καθίσουν σε μια καρέκλα.

- *Συμπληρώνετε δηλαδή κατά κάποιον τρόπο το προφίλ του μαθητή.*

Έτσι ακριβώς. Αυτό ακριβώς ναι!

- *Και ανακαλύπτετε ίσως κάποια τυχόν ταλέντα που έχουν σε πρακτικές δεξιότητες;*

Ναι πολλά έχουν κάποια ταλέντα...άλλα πάλι όχι.

- *Κάθε πότε περίπου κάνατε αυτή την άτυπη αλληλοενημέρωση;*

Στα κενά μας και στην αρχή της χρονιά περισσότερο. Από την αρχή πρέπει να γίνονται αυτά ώστε αν προκύψει κάτι το Πάσχα να μην πούμε «όχι ρε φίλε δεν το 'ξερα εγώ αυτό...».

- *Τι άλλα προβλήματα αντιμετώπισες ή αντιμετωπίζεις με τους μαθητές αυτούς, πέρα από τη συμπεριφορά των συμμαθητών τους;*

Γνωστικά περισσότερο όχι στη συμπεριφορά. Α μία φορά μόνο που τον πείραξαν οι συμμαθητές του είχε μία έκρηξη. Αλλά μας είχε ενημερώσει η μαμά ότι μπορεί να γίνει αυτό, τον ηρέμησα και όλα καλά. Τον ζορίσανε πολύ οι άλλοι όμως τον Α...

- *Τι είχε γίνει;*

Ήταν μια πλάκα που δεν την ήθελε και τους είπε να σταματήσουν γιατί «όλες οι ώρες δεν είναι ίδιες». Δεν ήθελε να μου πει τι συμβαίνει. Να επειδή εγώ ήμουν ενημερωμένος, τους το 'κοψα και ξεφούσκωσε το πράγμα. Αν δεν ήμουν ενημερωμένος δεν θα το προλάβαινα.

- *Στο Γενικό (Λύκειο) που ήταν πέρυσι στην Α' υπήρξε πρόβλημα με αυτή τη συμπεριφορά.*

Εδώ πάντως μέχρι στιγμής αυτό ήταν μια φορά μόνο. Αλλά ξαναλέω αν δεν είμαστε ενήμεροι δεν μπορούμε να τα προλάβουμε αυτά.

- *Πώς είναι η επίδοσή του;*

Έρχεται φροντισμένος και επιμελημένος. Παπαγαλία βέβαια λειτουργεί αλλά συνεργάζεται ο Α...και στις ομάδες.

- *Καταλήξατε μέσω της συνεργασίας μεταξύ σας οι συνάδελφοι σε μια μέθοδο που είχε επιτυχία στα παιδιά αυτά γενικά;*

Κοίτα εμείς στα εργαστήρια δουλεύουμε σε μικρές ομάδες είμαστε και δύο συνάδελφοι οπότε, ομαδικά δουλεύει, μια χαρά. Με τέτοιες μικρές ομαδούλες μπορεί να δουλέψει σε καλή ομάδα. Κάθε ομάδα διαφορετικά. Αυτό το πρότεινα και στη Φιλολόγο. Μπορεί να το κάνει γιατί έχει συνάδελφο για συνδιδασκαλία φέτος στην Α' (τάξη), τρέχει πιλοτικό πρόγραμμα πρώτη χρονιά φέτος στα ΕΠΑΛ.

- *Θέσατε κάποιους κοινούς στόχους;*

Ο στόχος ήταν να λειτουργεί το μάθημα. Ειλικρινά μιλάω.

- *Και το παιδί;*

Αλίμονο αν θα πω ότι θα προσαρμόσω το μάθημά μου πάνω σ' αυτά τα παιδιά. Δεν γίνεται. Η γνώμη μου είναι ότι ναι να τα ενθαρρύνουμε αλλά πρέπει να λειτουργεί το μάθημα γιατί υπάρχουν και άλλα 20 παιδιά στην τάξη! Το μάθημά μου έχει θεωρία και εργαστήρια. Τώρα εγώ σε ό,τι έχει σχέση με το μάθημα, θέλω να λειτουργεί το μάθημά μου, θέλω να λειτουργεί η θεωρία μου. Να καταλαβαίνουν όσο το δυνατό περισσότερα απ' αυτά που θα πω. Και σε ό,τι έχει σχέση με το εργαστήριο πρώτο μέλημά μου είναι η ασφάλεια. Μην τυχόν κανένα «καημένο», να μην το πω αλλιώς, πάρει κανένα σφυρί, καμιά τσάπα και μας κυνηγάει...πρώτα το γνωστικό και έπειτα η ασφάλεια. Αυτός ήταν για μένα ο στόχος της συνεργασίας.

- *Ποια η ενημέρωση και στήριξη του Διευθυντή προς εσάς για τη διαχείριση των μαθητών αυτών; Η συνεργασία σας γενικότερα ποια ήταν;*

Κοίτα όποτε ζητούσαμε τη γνώμη της Διευθύντριας μας έλεγε την άποψή της γιατί γνωρίζει τους γονείς και γενικά αγαπά και σέβεται τα παιδιά αυτά.

- Έχει κάποιες γνώσεις;

Όχι κάποια εξειδίκευση απ' ό,τι ξέρω όχι.

- Συναντήσατε κάποια εμπόδια στη συνεργασία σας αυτή;

Όχι όχι είναι ανοιχτή στο διάλογο. Πάντα θέλει να βοηθάει. Απλώς δεν γίνεται αυτή η ενημέρωση από την αρχή που σου είπα.

- Πιο γόνιμη απέβη ή αποβαίνει η συνεργασία με τους συναδέλφους ή με τον Διευθυντή.

Κοίτα εγώ νομίζω με τον Διευθυντή γιατί πάντα ξέρει πράγματα παραπάνω που δεν τα ξέρουμε εμείς γι' αυτά τα παιδιά, τις οικογένειές τους ή άλλα τυχόν θέματά τους και αυτό βοηθάει. Μπορεί δηλαδή να επικοινωνήσει και να μάθει πράγματα τηλεφωνικά ή προσωπικά και να μας διαφωτίσει, να μας βοηθήσει στο έργο μας.

- Κατάλαβα...

Αλλά αυτά στο γραφείο με κλειστή την πόρτα...

- Όταν ρωτήσεις όμως ε;

Όταν ρωτήσεις και πεις «τα πράγματα είναι έτσι, έτσι κι έτσι...αυτά δεν τα γράφει η γνωμάτευση...». Ότι ο μπαμπάς είναι εδώ ή η μαμά είναι εκεί, ότι τα πράγματα είναι έτσι ή αλλιώς και ότι υπάρχουν κι άλλα τέτοια προβλήματα...τα οποία είναι επίσης πολύ σημαντικά!

- Αυτές οι συνεργασίες σας βοήθησαν σε κάτι, προσωπικά ή επαγγελματικά;

Ε βέβαια! Ερχόμαστε και πιο κοντά οι συνάδελφοι, γίνονται πιο δεμένες οι σχέσεις.

- Σ' ευχαριστώ πολύ!

Κι εγώ.

Γ. ΕΠΑΛ

15. ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΣ/ΓΕΩΠΟΝΟΣ (Γυναίκα)

«...ενημερώνουμε ο ένας τον άλλο σε προσωπικό επίπεδο»

«...επίσημη ενημέρωση δεν γίνεται στο σχολείο μας»

«Έχουμε μια περίπτωση για παράδειγμα που η μαμά δεν θέλει να ενημερώσει κανένα. Ξέρει μόνο η Διευθύντρια και της έχει πει: «παρακαλώ δεν θέλω να διαρρεύσει πουθενά»

- Πόσα χρόνια εργάζεσαι στη δημόσια εκπαίδευση;

Έχω 17 χρόνια προϋπηρεσίας

- Ηλικία;

46.

- Στο ΕΠΑΛ;

Ναι μόνο σε ΕΠΑΛ έχω δουλέψει λόγω ειδικότητας.

- *Τι ειδικότητα;*

Τεχνολόγος/Γεωπόνος.

- *Στο συγκεκριμένο πόσα χρόνια εργάζεσαι;*

Αυτή είναι η 6^η χρονιά.

- *Είχες στην εκπαιδευτική σου εμπειρία μαθητές που ανήκαν στο Φάσμα του Αυτισμού, με υψηλή λειτουργικότητα;*

Με διάγνωση είχα όλα αυτά τα χρόνια καμιά 10αριά με Asperger.

- *Κάποια κατάρτιση γύρω από τη διαχείρισή τους και γενικά για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;*

Όχι όχι.

- *Άλλοι τίτλοι σπουδών υπάρχουν;*

Όχι.

- *Εφάρμοσες κάποιες συνεργατικές πρακτικές για τη διαχείριση των μαθητών του Αυτιστικού Φάσματος;*

Καταρχάς είναι πιστεύω θέμα υπεύθυνου τάξης. Εγώ μόλις είδα τις γνωματεύσεις του τμήματός μου, στις εγγραφές, πήρα τον συνάδελφο και του λέω: «Γ...αυτός ο μαθητής έχει αυτό, αυτό, κι αυτό...». Και σιγά σιγά, ενημερώνω όλους τους συναδέλφους που μπαίνουν στο τμήμα. Αλλά αυτό δεν το κάνουν όλοι. Εγώ το θεωρώ χρέος να ενημερώσω τον συνάδελφο με τι έχει να κάνει γιατί ο Σύλλογος πρέπει να ξέρει.

- *Δεν πρέπει να ξέρει όλος ο Σύλλογος τις ιδιαιτερότητες αυτών των παιδιών;*

Πιστεύω πως ο Σύλλογος πρέπει να είναι ενημερωμένος για όλες τις περιπτώσεις γιατί μπορεί να έχουμε και στο διάλειμμα περιστατικά bullying για παράδειγμα. Αν ένας Ηλεκτρολόγος δεν τον έχει ποτέ τον εν λόγω μαθητή θα τον βρει μπροστά του στο διάλειμμα...ή στον περίπατο ή σε μια εκδήλωση του σχολείου.

- *Εσύ αναζητάς τη συνεργασία κάποιων συγκεκριμένων συναδέλφων;*

Εγώ μόλις βλέπω τα χαρτιά τους και διαβάζω τη διάγνωση Asperger τους πρώτους που θα ψάξω να μιλήσω είναι οι Φιλόλογοι. Επειδή οι Φιλόλογοι, οι συγκεκριμένες τουλάχιστον στο σχολείο μας είναι πολύ ευαισθητοποιημένοι. Κι αυτές θέλουν με μένα κι εγώ μ' αυτές.

- *Τι τους ρωτάς;*

«Τι έχεις καταλάβει γι' αυτό το παιδί». «Ξέρεις αυτός ο μαθητής έχει μια δυσκολία». Δηλαδή ενημερώνουμε ο ένας τον άλλο σε προσωπικό επίπεδο. Σε επίπεδο σχολείου δεν γίνεται Συνέλευση και να πούμε, όλος ο Σύλλογος: «Συναδέλφοι έχουμε αυτή, κι αυτή, κι αυτή την περίπτωση». Να πούμε δηλαδή ονομαστικά αυτά τα παιδιά έχουν αυτισμό, Asperger. Το 'χουμε ζητήσει κάποιες φορές, να κάνουμε μια συνέλευση, όχι μόνο για το Asperger, για οποιαδήποτε δυσκολία, έχουμε παιδιά που είναι στον κατώτατο οριακά δείκτη νοημοσύνης.

Έχουμε τέτοια παιδιά, πάλι από πέρυσι, αλλά έτσι επίσημη ενημέρωση δεν γίνεται στο σχολείο μας. Δεν ξέρω αν πρέπει, δεν πρέπει, είναι προσωπικά δεδομένα...;

- *Πώς τα αντιμετωπίζετε;*

Νιώθουμε συχνά άοπλοι εντελώς. Είχαμε και πιο βαριά περιστατικά από αυτό...Και διπολική διαταραχή και άλλα...

- *Η συνεργασία αποτελεί ένα «όπλο»;*

Είναι το μοναδικό...

- *Οι φιλόλογοι με τις οποίες είπες ότι συνεργάζεσαι έχουν κάποια παραπάνω γνώση;*

Όχι ίδια με μένα περίπτωση. Απλώς ευαισθητοποιημένες όπως είπα...

- *Τι συζητάτε συνήθως;*

Να μεταξύ μας λέμε: «πώς τον βλέπεις να τον πάρουμε με το καλό; Εγώ τον μάλωσα και μου συμπεριφέρθηκε έτσι, εγώ τον πήρα με το καλό, σε παρακαλώ κι εσύ έχε τον με το καλό...» κτλ.

- *Μονομερής είναι ή αμφίδρομη η συνεργατική πρακτική;*

Κι αυτές ζητούν από μας συμβουλές γιατί εμείς λόγω ειδικότητας έχουμε πιο πολλές ώρες εργαστήριο με τα παιδιά, με τα χέρια δουλεύουμε.

- *Κάθε πότε περίπου κάνετε αυτή την άτυπη συνεργασία;*

Στα κενά μας; (παύση) Ναι...στα κενά μας πιο πολύ. Αλλά και όποτε προέκυπτε ανάγκη.

- *Προσαρμόσατε από κοινού την εκπαιδευτική σας συμπεριφορά σε κάτι;*

Σίγουρα αλλιώς συμπεριφέρεσαι σ' αυτό το παιδί. Όχι να γίνει μπαμ και να μην κάνουμε τίποτα...είπαμε όμως να είμαστε πιο ήρεμες και ενθαρρυντικές, λίγο πιο εύκολες ερωτήσεις.

- *Πώς είναι η συμπεριφορά των παιδιών αυτών;*

Ο Α...που έχω στην Β' προσπαθεί, έρχεται πάντα διαβασμένος και θέλει να συμμετέχει, θέλει καλούς βαθμούς. Βέβαια αποστηθίζει και αν ξεχάσει μια λέξη αποσυντονίζεται. Εντάξει στα Μαθηματικά δεν μπορεί, όμως σε μένα που είναι και μάθημα ειδικότητας είναι καλός, δουλεύει.

- *Συμπεριφορικά;*

Μία φορά μόνο κάτι προέκυψε, μια έκρηξη με τους συμμαθητές του. Τους μιλήσαμε όμως και δεν επαναλήφθηκε.

- *Καταλήξατε σε μια μέθοδο που είχε επιτυχία στα παιδιά αυτά γενικά;*

Να, προσπαθούσαμε να τους έχουμε με το καλό και να τους δίνουμε χρόνο. Ξέρεις ότι δεν θα το πιάσουν με την πρώτη, θα το καταλάβουν με την επανάληψη. Συμφωνήσαμε όμως να τους δίνουμε κάθε φορά τον λόγο, να μην τους αγνοούμε.

- *Μια άλλη πρακτική ή μέθοδο διδασκαλίας που ανταλλάξατε ως επιτυχή;*

Επειδή χάνονται τα παιδιά αυτά πάω από πάνω τους και δείχνω ή ρωτάω αν πρόλαβε να το σημειώσει. Ή όταν δίνω πρόγραμμα χάνονται, δεν μπορούν να σημειώσουν, ρωτάω

«πρόλαβες»; Συμφωνήσαμε να έχουμε τον νου μας και να κοιτάζουμε αν πρόλαβαν τα συγκεκριμένα παιδιά, πριν σβήσουμε τον πίνακα.

- *Θέσατε κάποιους κοινούς στόχους;*

Να ενθαρρύνεται το παιδί και να εμπλέκεται ενεργά όσο γίνεται περισσότερο στο μάθημα.

- *Σε ποιο ποσοστό τον πετύχατε.*

Μέχρι στιγμής θεωρώ κατά 70%. Γίνονταν όμως και πισωγυρίσματα...

- *Ο ρόλος της Διευθύντριας στη συνεργασία με σας για τη διαχείριση των μαθητών αυτών με Asperger πώς ήταν... ή είναι;*

Περισσότερο διαμεσολαβητικός. Αποτελεί δηλαδή τον ενδιάμεσο κρίκο στην ενημέρωση και συνεργασία με τους γονείς. Έχουμε μια περίπτωση για παράδειγμα που η μαμά δεν θέλει να ενημερώσει κανένα. Ξέρει μόνο η Διευθύντρια και της έχει πει: «παρακαλώ δεν θέλω να διαρρεύσει πουθενά».

- *Πιο γόνιμη απέβη ή αποβαίνει η συνεργασία με τους συναδέλφους ή με τον Διευθυντή.*

Με τους συναδέλφους, γιατί αγγίζει άμεσα και πρακτικά θέματα.

- *Αυτές οι συνεργασίες σας βοήθησαν σε κάτι, προσωπικά ή επαγγελματικά;*

Όταν δουλεύεις με κάποια παιδιά που έχουν κάποια θέματα δεν γίνεσαι κι εσύ κάπως, λίγο καλύτερος; Έτσι πιστεύω ξέρω γω...;

- *Και με τους συναδέλφους;*

Μα το ότι συνεργαζόμαστε για το καλό κάποιων παιδιών θετικό είναι, γιατί είμαστε και γονείς και γενικά νιώθουμε πιο γεμάτοι, νιώθουμε ασφάλεια και ικανοποίηση.

- *Σ' ευχαριστώ!*

Κι εγώ.

III. ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ-ΑΡΚΤΙΚΟΛΕΞΑ

- **ΑΠΣ:** Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
- **ΓΕΛ:** Γενικό Λύκειο
- **ΕΑΕ:** Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
- **ΕΒΠ:** Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό
- **ΕΔΕΑ:** Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης
- **ΕΔΕΑΥ:** Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης
- **ΕΕΑ:** Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
- **ΕΕΠ:** Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό
- **ΕΠΑΛ:** Επαγγελματικό Λύκειο
- **ΕΠΕ:** Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης

- **ΕΣΠΑ:** Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανάπτυξης
- **ΙΠΔ:** Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα
- **ΚΕΣΥ:** Κέντρα Συμβουλευτικής και Υποστήριξης
- **ΚΝΣ:** Κεντρικό Νευρικό Σύστημα
- **ΠΟΥ:** Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας
- **Σ1, Σ2...:** Συνέντευξη 1, Συνέντευξη 2 κτλ
- **ΣΜΕΑΕ:** Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
- **ΤΕ:** Τμήματα Ένταξης
- **ΤΕΕ:** Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια
- **ΥΛΑ:** Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμός
- **ΑΒΑ:** Applied Behavior Analysis
- **ΑΔΟΣ:** Autism Diagnostic Observation Schedule
- **ΑΣ:** Autism Spectrum
- **ΑΣΔ:** Autism Spectrum Disorder
- **ΔΣΜ:** Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
- **ΗΦΑΣΔ:** High Function Autism Spectrum Disorders
- **ΙCD:** International Classification of Diseases
- **ΡΔΔ:** Pervasive Developmental Disorders
- **WHO:** World Health Organization